تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانية خلال الفترة 2013–2023م

يوسف بن حميد بن محمد البراشدي

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص: القياس والتقويم

قسم علم النفس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الشرقية

سلطنة عُمان

2024م/ 1445هـ

تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانية خلال الفترة 2013–2023م

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص: القياس والتقويم

إعداد

يوسف بن حميد بن محمد البراشدي

لجنة الإشراف:

الدكتور شريف عبد الرحمن السعودي مشرفًا رئيسًا

الدكتور عصام بن عبد المجيد اللواتي مشرفًا ثانيًا

2024م/ 1445هـ

قرار لجنة المناقشة

تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العمانية خلال الفترة 2013-2023م

أعدها الطالب:

يوسف بن حميد بن محمد البراشدي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2024/10/9م

المشرف الرئيس	المشرف الثاني
د. شريف السعودي	د. عصام اللواتي

أعضاء لجنة المناقشة

م	صفته في اللجنة	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الكلية/ المؤسسة	التوقيع
1	رئيس اللجنة	د. جيهان الشافعي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرقية	
2	المناقش الخارجي	د. خليفة القصابي	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	جامعة نزوى	
3	المناقش الداخلي	د. إبراهيم الوهيبي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	جامعة الشرقية	
4	المشرف الرئيس	د. شريف السعودي	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	جامعة الشرقية	

إقـــــرار الباحـــــث

الإقـــــرار:

أُقِـــرُّ بـــأنَّ المـــادة العلميـــة المـــذكورة فـــي هـــذه الرســـالة قـــد تـــمَّ تحديـــد مصـــادرها العلميـــة بدقـــة، وأنَّ محتـــوى هـــذه الرســـالة لـــم يُقـــدَّم ســـابقًا لنيـــل أي درجـــة علميـــة أخـــرى، وأفيـــدُ بـــأنَّ مضـــمون هـــذه الرســـالة يعبِّـــر عـــن آراء الباحـــث الشخصية، ولا تُعبر بالضرورة عن الآراء التي تتبنّاها الجهة المانحة.

الباحث: يوسف بن حميد بن محمد البراشدي

التوقيـــع: يوسف

إهداء

إلى: روح أبي الطاهرة في جنة الفردوس؛

أمي ودعواتها الصادقة المستجابة؛

زوجتي المخلصة الوفية؛

أولادي، رزقهم الله العلم النافع؛

وكل مَنْ يؤمن بقيمة العلم ويجتهد لِيَغْرِفَ منه

والداعين لي بالخفاء

أُهدِي لكم جميعًا جهدي المتواضع.

الباحث

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين، نبيّنا محمد وعلى آلِه وصحبه أجمعين.

لا يسعني في هذا المقام أوَّلًا إلَّا الحمد والثناء والشكر لله عز وجل أَنْ وفَّقني لإتمام الدراسة الحالية، كما أقدم شكري الجزيل عرفانًا خاصًّا إلى مُعلِّمي القدير الوفي الدكتور شريف عبد الرحمن السعودي الذي تشرفت أَنْ يكون مشرفًا رئيسًا للدراسة الحالية، كما تشرفت أَنْ أكون أحد طلبتِهِ في تخصُّص القياس والتقويم وأَنْ نَغرِفَ من بحرِ علمِهِ ومتابعتِه المستمرة لي بِسَعَةِ صدرٍ رَحْبٍ حتى إتمام هذا العمل- دُونَما كَلَلٍ أم مَلَلٍ - ما كان له الأثر الطيب في نفسي، جزاه الله عني خير الجزاء، ووفَّقَه الله لِمَا يُحِبُّهُ ويرضاهُ. وأقدم الشكر الجزيل لكل مَنْ ساعدني لإتمام دراسة الماجستير فلهم معاني التقدير والامتنان كلها. وأتوجَّه بالشكر الجزيل والتقدير الوافر للفضلاء الأساتذة المُحكِّمين من جامعة الشرقية، وجامعة نزوى، وجامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار؛ لملحوظاتهم القيِّمة وآرائهم السديدة.

ختامًا، أسأل الله جلَّ في علاه لكلِّ مَنْ ساندني ووَقَفَ معي؛ السعادة في الدارين، وأَنْ يكون هذا الجهد المتواضع خالصًا لوجهه الكريم، فإِنْ أصبتُ فمن اللهِ وفضلِهِ وتوفيقِهِ، وإِنْ أخطأتُ فمن نفسي والشيطان. والحمد لله ربِّ العالمين،

الباحث

مُلخَّص الدراسة

تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانيَّة

خلال الفترة 2013-2023م

الباحث: يوسف بن حميد البراشدي

المشرف: د. شريف عبد الرحمن السعودي

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013 -2023م). وقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التقويمي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت (588) رسالة ماجستير من الجامعات العُمانيَّة جميعها بنسبة (22%) حسب مجتمع الدراسة الحالية (2665) رسالة ماجستير، وتم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على المُحكِّمين، وتم التحقق من ثبات المُقدِّرين باستخدام معادلة هولستي بمعامل ثبات (0.93). وتوصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج؛ أهمُّها: إنَّ المنهج الوصفي كان الأكثر استخدامًا بنسبة (75.3%)، وإنَّ (20.7%) من البحوث استخدمت المنهج التجريبي، كما بيَّنت النتائج أنَّ (48.8%) من البحوث الوصفية كانت مَسْحِيَّة، و(36.8%) منها كانت بحوثًا ارتباطية، و(12.4%) تحليل محتوى، و(2.0%) منها فقط استخدمت المنهج الوصفي المقارن. كما أظهرت النتائج أنَّ أكثر مجتمع طُبِّقَ عليه هُمْ طلبة المدارس بنسبة (33.8%)، يَلِيهِ المعلمون بنسبة (25.9%)، وأكثر الأدوات استخدامًا هي الاستبانة بنسبة (41.7%)، ثم المقاييس النفسية بنسبة (35.9%)، فالاختبارات التحصيلية بنسبة (20.7%)، أمَّا بشأن طرائق اختيار العينة فقد بيَّنت الدراسة الحالية أنَّ (29.8%) من الرسائل استخدمت الطريقة العشوائية البسيطة، و(17.0%) منها استخدمت القصدية، و(14.3%) منها استخدمت أكثر من طريقة. وأظهرت النتائج أيضًا أنَّ أكثر الأساليب الإحصائية استخدامًا هي الأساليب الأولية البسيطة بنسبة (50.7%)، و(3.5%) من البحوث استخدمت الأساليب الإحصائية المتقدمة. أمَّا بشأن درجة توفُّر معايير البحث العلمي في منهجية الرسائل التربوية موضع التقويم؛ فقد تحققت بدرجة "متوفِّر" في الجامعات العُمانيَّة جميعها بنسبة (50%). كما أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية ذات دلالة إحصائية

عند مســـتوى دلالة (0.05) في معايير تقويم الإجراءات المنهجية جميعها بالجامعات العُمانيَّة تُعزَى إلى التخصص، وفي المجالات جميعها المكونة للمعايير باستثناء معايير نوع "المجتمع والعينة". أمَّا بشأن نوع الجامعة فقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق ظاهرية في المتوســطات الحســابية بين الجامعات الأربع في المجالات الخمسة.

الكلمات المفتاحية: *الإجراءات المنهجية، رسائل الماجستير التربوية، التقويم التربوي، الجامعات العُمانيَّة.*

Abstract

Evaluation of methodological procedures in educational master's theses at Omani universities during the period 2013-2023.

Researcher: Yousuf Humaid AL-Brashdi

Supervision: Dr. Sharif AL-Soudi

The current study aimed to evaluate the methodological procedures in educational master's theses at Omani universities during the period (2013 - 2023). The study followed a descriptive evaluative approach, and a stratified random sample of (588) master's theses was selected from all Omani universities, representing 22% of the study population (2665) master's theses. The apparent validity of the tool was verified by presenting it to the reviewers, and the reliability of the raters was confirmed using the Holsti formula with a reliability coefficient. (0.93). The study reached a set of findings, the most important of which are: that the descriptive method was the most used at a rate of (75.3%), and that (20.7%) of the research utilized the experimental method. The results also indicated that (48.8%) of the descriptive research was survey-based, (36.8%) were correlational studies, (12.4%) were content analysis, and only (2.0%) employed the comparative descriptive method. The results showed that the most studied community was school students, accounting for 33.8%, followed by teachers at 25.9%. The most commonly used tool was the questionnaire at 41.7%, followed by psychological scales at 35.9%, and achievement tests at 20.7%. Regarding the sampling methods, the study indicated that 29.8% of the papers used simple random sampling, 17.0% used purposive sampling, and 14.3% used more than one method. The results also showed that the most commonly used statistical methods are simple basic methods at a rate of (50.7%), while (3.5%) of the research utilized advanced statistical methods. As for the degree of availability of scientific research criteria in the methodology of educational theses under evaluation, it has been achieved at a level of "available" in all Omani universities at a rate of 50%. The results also showed significant differences at the significance level of (0.05) in all criteria for evaluating methodological procedures in Omani universities, attributed to the specialization, and in all areas comprising the criteria, except for the criteria in the second area "community and sample." As for the type of university, the results showed noticeable differences in the mean averages among the four universities in the five areas.

Keywords: *methodological procedures, educational master's theses, educational assessment, Omani universities.*

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	أ
الإقرار	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
مُلخَّص الدراسة باللغة العربية	هـ – و
مُلخَّص الدراسة باللغة الإنجليزية	ز
قائمة المحتويات	ح – ط
قائمة الجداول	ي – ك
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	م
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	11-1
مقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
اهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	8
حدود الدراسة	10
مصطلحات الدراسة	10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**53-12**
أولًا: الإطار النظري	13
المحور الأول: تصنيفات البحوث التربوية	13
المحور الثاني: مجالات الإجراءات المنهجية في البحث العلمي	15
المحور: الثالث: معايير تقويم الإجراءات المنهجية في البحوث العلمية	36
ثانيًا: الدراسات السابقة	39
المحور الأول: الدراسات التي تناولت تحليل الإجراءات المنهجية في الرسائل العلمية أو البحوث المنشورة	39
المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تقويم الإجراءات المنهجية في الرسائل العلمية أو البحوث المنشورة	43

الموضوع	الصفحة
المحور الثالث: الدراسات التي تناولت تقويم الأساليب الإحصائية الأكثر استخدامًا من قبل الباحثين	49
التعقيب على الدراسات السابقة	51
موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	53
الفصل الثالث: منهجية وإجراءات الدراسة	**63-54**
منهجية الدراسة	55
مجتمع الدراسة	55
عينة الدراسة	56
أداة الدراسة	58
إجراءات الدراسة	62
المعالجات الإحصائية	63
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	**106-64**
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها	65
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها	89
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها	96
أولًا: التوصيات	105
ثانيًا: المقترحات	106
قائمة المراجع	**119-107**
أولًا: المراجع العربية	108
ثانيًا: المراجع الأجنبية	118
الملاحـــــــق	**146-120**

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	عدد رسائل الماجستير حسب التخصص خلال الفترة (2013–2023)	56
2	عدد رسائل الماجستير التربوية حسب التخصصات الرئيسة خلال الفترة (2013–2023)	57
3	عدد رسائل الماجستير حسب تخصصات المناهج وعلم النفس والإدارة	57
4	عدد رسائل العينة الاستطلاعية حسب الجامعات العُمانيَّة	61
5	معاملات الثبات لمحورَيْ أداة الدراسة	62
6	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق المنهج المُستخدَم	66
7	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق أنواع المنهج الوصفي	68
8	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانية خلال الفترة (2013–2023) وفق مجتمع الدراسة	70
9	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق حجم العينة	72
10	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق نسبة العينة إلى حجم المجتمع	73
11	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) حجم العينة الاستطلاعية	74
12	التكرارات والنسب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق طرائق اختيار العينة	75
13	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق أدوات الدراسة	77
14	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق أنواع الصدق	79
15	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق أنواع الثبات	81
16	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق خصائص الفقرات الاختبارية	83
17	التكرارات والنِّسب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق أنواع الأساليب الإحصائية	84
18	التكرارات والنِّسب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق أنواع الأساليب الإحصائية	85
19	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق أنواع الأساليب الإحصائية المتوسطة	86

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
20	التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق أنواع الأساليب الإحصائية المتقدمة	88
21	معيار الحكم على درجة توفُّر معايير البحث العلمي في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023)	89
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفُّر لمعايير البحث العلمي في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023)	89
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفُّر لكل معيار من معايير المجال الأول "منهج الدراسة" في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023)	90
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفُّر لكل معيار من معايير المجال الثاني "مجتمع وعينة الدراسة" في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023)	91
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفُّر لكل معيار من معايير المجالَيْن الثالث والرابع "أدوات الدراسة" و"التحقق من خصائص الفقرات الاختبارية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023)	92
26	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفُّر لكل معيار من معايير المجال الخامس "إجراءات الدراسة" في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023)	93
27	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفُّر لكل معيار من معايير المجال السادس "المعالجة الإحصائية " في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023)	94
28	الإحصاءات الوصفية لمجالات تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب التخصص خلال الفترة (2013–2023)	96
29	نتائج تحليل كروسكال واليز لمجالات معايير الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب التخصص خلال الفترة (2013–2023)	97
30	نتائج تحليل مان ويتني لمجالات معايير الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب التخصص خلال الفترة (2013–2023)	98
31	الإحصاءات الوصفية لمجالات معايير تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب الجامعة خلال الفترة (2013–2023)	100
32	نتائج تحليل كروسكال واليز لمجالات معايير الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب الجامعة خلال الفترة (2013–2023)	102–101
33	نتائج تحليل مان ويتني لمجالات معايير الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب الجامعة خلال الفترة (2013–2023)	103

قائمة الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	يُبَيِّنُ تصنيف أنواع البحوث العلمية	13
2	أنواع المنهج الوصفي	16
3	أنواع صدق القرارات التي تستند إلى درجات الاختبار	22
4	أنواع الصدق المرتبط بمحك	23
5	أنواع تحليل التباين	32

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الصورة الأولية لأداة الدراسة	131-121
2	قائمة المُحكِّمين لأداة الدراسة	132
3	الصورة النهائية لأداة الدراسة	137-133
4	الدليل التفسيري لمعايير تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية	144-138
5	رسالة تسهيل مَهَمَّة الباحث	145
6	استمارة طلب بيانات من جامعة السلطان قابوس	146

الفصل الأول

مشكلـــة الدراســـة وأهميتهـــا

المقدمـــــــــــــــــــــــــــة

مشـــكلة الدراســـة وأســـئلتها

أهـــــــــداف الدراســـــــــة

أهميـــــــــة الدراســـــــــة

حـــــــــدود الدراســـــــــة

مصـــــــــطلحات الدراســـــــــة

الفصل الأول

مشكلـــــة الدراســـــة وأهميتهـــــا

المقدمـــــــة

أضـحى البحث العلمي أحد أهم أولويات وغايات الدول خاصَّـةً المتقدمة منها، وذلك من خلال الاهتمام بالعقول البشـــرية والإنفاق المالي في العلوم التجريبية والتربوية المختلفة؛ فيمكن بواســـطتِه الوصـول إلى حل مشـكلة مُحدَّدة أو فهمًا أعمق لظاهرة معينة تؤدي لاكتشـاف حقائق جديدة وذلك من خلال تحليل البيانات الدقيقة والدراسة والوصف.

ولذلك يُعَدُّ حجر الزاوية في تقدُّم المجتمعات وتطوُّرها ووســـيلة فعالة للتغلب على التحديات الاقتصـادية والسـياسـية والاجتماعية والتعليمية التي تعُوق نُمُوَّ الأمم وازدهارها (Etican & Bala, 2017)، كما أدركت الدول أنَّ البحث العلمي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتقدم الوطني في المجالات كافة، ولذلك اهتمُّوا به وسَـــعَوْا إلى دعمِهِ بِعَدِّهِ مَوْرِدًا لا يقلُّ أهمية عن غيرِه من الموارد (Lindi, et al., 2020)، فمصـادر المعرفة متعددة كالخبرة وأهل المعرفة والتفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي؛ إلا أنَّ البحث العلمي يبقى المصدر الأهم في الحصول على المعرفة الموضوعية (أبو علام، 2007).

والباحث يلتزم بخطوات الأســـلوب العلمي لتكون لديه القدرة في تحويل الدراســـة النظرية إلى عملية في أرض الواقع، ويصـــبح أكثر معرفة بالقراءة التحليلية للبحوث؛ من خلال تنمية قدراتِه في اختيار العنوان وتحديد المشـكلة وكذلك لأهمية البحث عن الحلول العلمية السـليمة لمشـكلات المجتمع التربوية التي لا تقل أهمية عن مشكلاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية (الشرع، الزعبي، 2011؛ قسـيس، جبر، أبو سـمرة، 2008؛ الوهيبي، 2020)، كما أنَّها أصـبحت مرجعًا أسـاسًـا في رسـم السـياســات التعليمية، وتوجيه الممارســات التربوية (حاردان، 2014، Nisbet, 2007). كما تكمُن أهميتُه في المجال التربوي من خلال رسم السياسات التربوية لصُـنَّاع القرار بطريقة رشيدة (الدهشـان، 2014). بالإضافة إلى فهمِ المشكلات التربوية وزيادة القدرة على حلها (عطوي، 2007).

والبحث التربوي أحد فروع البحث العلمي، وركيزة أساسية، وجزءًا لا يتجزأ من منظومتِه، وهو من "أصعب العلوم" (Capraro& Thompson, 2008, Berliner, 2002). وتكمُن الصعوبة في تعميم نتائج البحث التربوي من مشكلة بحثية إلى أخرى نظرًا إلى أنَّ الإنسان وسلوكاته واتجاهاته وقِيَمَه هي المحور الأساس في البحث التربوي؛ ما يتطلب ضبطًا في البحث ومستوًى عاليًا من الدقة الإحصائية (الوهيبي، 2020، القوصي، 2014). لذا يجب أَنْ يتوفَّر في البحث التربوي قدرًا مناسبًا من الجدية والابتكار؛ لأنَّها على درجة كبيرة من الأهمية في الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية، التي من شانها أَنْ تجعل للبحث إضافة علمية وفائدة عملية (ال الحارث، 2019؛ النوح، 2004).

والبحث التربوي كما عرَّفتْهُ الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (American Educational Research Association) (AERA,2018) هو مجال الدراسة العملي الذي يدرُس عمليات التعليم والتعلُم والصفات الإنسانية والتفاعلات والمنظمات والمؤسسات التي تُشكِّل النتائج التعليمية (الوهيبي، 2020). ويُعرِّفه الكسباني (2012) أنَّه منظومة فرعية من منظومة البحث العلمي، تتضمن مجموعة من العناصر المرتبطة المتكاملة التي تعمل وفق الأسلوب العلمي وقواعد المعرفة العلمية؛ لمعرفة المشكلات التربوية المختلفة وإيجاد الحلول المناسبة. (السردي، 2012).

ويرى (العبيد وفراج، 2009)، إنَّ الرسائل والأطروحات الجامعية تُعَدُّ من أبرز مصادر المعلومات في عالم الاتصال العلمي؛ وذلك لِمَا تتمتَّع به من سمات رئيسة منها التزامها المنهجي وتوفُّر الابتكار فيها، ومرورها بكثير من قنوات التحكيم العلمي منذ تسجيلها حتى إجازتها؛ إِذْ تُعَدُّ الجامعةُ عقلَ المجتمع، وعقلُ الجامعة هو البحثُ العلمي (بركات، 2011).

ومن هذا المنطلق تُعَدُّ الرسائل الجامعية من أبرز المراتب العلمية التي يمكن أَنْ يتحصَّل عليها الباحث العلمي بِعَدِّها أحدَ أهم مؤشرات الأداء التي يُستعَان بها في التحقق من جودة برامج الدراسات العليا (الحربي، 2010). ولا يمكن أَنْ تتبوَّأَ المكانة العلمية الرفيعة، من دون إعداد وتدريب رفيع للطلبة الذين يقومون بإجرائها، وفق برامج دراسية متخصصة تحت إشراف أساتذة متخصِّصين، فيَعُدُّ البعضُ الرسائلَ الجامعية أحدَ أهم أوعية المعرفة الأساسية فهي تُمثِّل أعمالًا بحثية علمية أصيلة

تجعلها أكثر نضـجًا وموثوقية (الرواضـية، 2011). فالباحث يَمُرُّ بتحديات موضـوعية منهجية؛ منها جمعُ البيانات الشـــاملة مع عدد كبير من المتغيرات وتقييمها ومقاييســـها وتعميمها (Lindl, et., 2020)، ولذلك لا بُدَّ من التنويع في الموضـــوعات والمنهجيات وتِقنيات البحث؛ كَيْ تصـــبح هذه الرسائلُ أعمالًا بحثيَّةً متكاملةً؛ تُسهِم في حركة البحث العلمي المتميز، وتُقدِّم إضافاتٍ نوعية في مجال المعرفة المتخصصة يُضَاف للتراث العلمي الإنساني التراكمي (بخيت، 2012).

ونظرًا للانفجار المعرفي المتسـارع واتِّسـاع فروع العلم؛ كان لزامًا أَنْ يتم الاهتمام بالبحوث من جوانبها جميعها ســـواءٌ من نـاحيـة تـأصـــُّلها أم منهجها أم خطواتها العلميـة أم تقويمها (العتيبي، 1993)، "فمُنتَج علمي بمسـتوى الرسـائل الجامعية يتطلب فحصـُهُ بانتظام بغرض توفير التغذية الراجعة" (Blaylock, 2004,p3)، فالدراســة العلمية من دون منهجية علمية رصــينة تُعَدُّ ضـــربًا من العمل العشـــوائي والتَّرف الفكري الذي لا يؤدي إلَّا لتفاقم الهدر الزمني والمالي (آل الحارث، 2019؛ النبهان، 1997).

وخلاصـــة القول: إنَّ الهدف الرئيس من مراجعات البحوث ومنهجيتها هو تقويم الإجراءات المنهجية الســـائدة فيها، ولا يتأتَّى ذلك إلَّا من خلال نوعين من المراجعات؛ هُمَا: مراجعات البحوث يمكن أَنْ تُشكِّل قاعدة معرفية وبيانية لتقديم مقترحات وتوصـيات تُسـهم في تطوير الممارسـات البحثية المســـتقبلية وتحســـين كفايات الباحثين. ومراجعات البحوث يمكن أَنْ تُســـتخدَم دليلًا لأنواع الطرائق والمعالجات التي يُوصَـــى بها لتطوير مســـاقات المناهج وأســـاليب البحث التربوي (حاردان، 2014؛ Keselman, et al., 1998).

شـهدت النهضـة المتجددة لسـلطنة عُمَان، في اسـتكمال بناء منظومة متكاملة للبحث العلمي والابتكار مُنســـجِمةً مع التوجهات العالمية التي من أهدافها امتلاك ســـلطنة عُمَان ســـعة بحثية على مســـتوى المنطقة وتحقيق التَّميُّز البحثي وتأســـيس الروابط البحثية ونقل المعرفة وتوفير البيئة البحثية المُحفِّزة، ولذلك تم التوسع في زيادة عدد الجامعات الحكومية، وتلك الخاصة، ورفع كفاءتها وفتح مراكز للدراسات العليا فيها (آل سعيد، 2020).

وفي خِضَـــمِّ هذه الأهمية للبحوث التربوية كان من الضـــرورة فحصُ النتاج العلمي والفكري لبحوث رسـائل الماجسـتير في الجامعات العُمانيَّة من مدة لأخرى بهدف التعرف إلى تقويم الإجراءات المنهجية فيها وجوانب القوة ومواضـــع الضـــعف فيها، والموضـــوعات التي بحثت بكثرة، وتلك التي لم تَحْظَ بالكثير من الاهتمام، ومدى مواكبة الباحثين للجديد في العلم والمعرفة، واسـتخدام المناهج البحثية في بحوثهم.

ومع كثرة الدراســـات التي أُجرِيَت في مراجعة البحوث التربوية في العالمين العربي والعالمي (الأسـطل، 2015؛ الرميضـي،2018؛ الغفيري، 2019؛ آل الحارث، 2019)؛ لم يَحْظَ البحث التربوي بأمثال هذه الدارسات، إِذْ لم يحصل الباحث على دراسات هدفت إلى تحليل وتقويم رسائل الماجستير في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة 2013–2023 التي أُعِدَّت في ســلطنة عُمَان إلَّا – ثلاث دراســات – الأولى (عطاري، 2004)، لتحليل منهجية رسائل الماجستير فحسب من دون الحكم على جودتها أو تَوَفُّر معايير البحث فيها، تَلَتْها دراسـة (حاردان، 2014)؛ التي تناولت بحوث رسـائل الماجسـتير بكلية التربية في جامعة الســلطان قابوس في الفترة 2002–2013، وكانت دراســة تحليل وتقويم لمنهجية رســائل الماجستير التي تناولت 144 رسالة ماجستير، ودراسة (الوهيبي، 2020)؛ في الدلالة الإحصائية والعملية في الرسائل التربوية بالجامعات العُمانيَّة حسب علم الباحث.

تأتي الدراسـة الحالية لتقويم الإجراءات المنهجية في البحوث التربوية لرسـائل الماجسـتير في الجامعات العُمانيَّة في الفترة من 2013–2023 بِعَدِّهِ نموذجًا تحليليًّا تقويميًّا فلم يتم فحصُ النتاج العلمي والمعرفي في الجامعات (جامعة الشـرقية– جامعة نزوى– جامعة صـحار) منذ تأسـيس برامج الدراســات العليا فيها للخروج بمقترحات يمكن الاســتفادة منها في المراكز البحثية وفي الجامعات الأخرى، وفي استراتيجيات النشر في المجلات العلمية المُحكَّمة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مع اتساع نطاق برامج الدراسات العليا في الجامعات المختلفة المتعلقة بتخصُّصاتها وتنوُّع مناهجها التي تمت إجازتها، يُعَدُّ مُؤشِّرًا جيِّدًا بالتوسع الحاصل في ميدان البحث التربوي؛ إلَّا أنَّه يواجه تحديات كبيرة متزامنة مع الحداثة والإبداع، فالموضوعات البحثية لا تعتمد إلى أولوية البحث المحلية أو الدَّولية إلَّا التكرار الواضح في البحث؛ لذلك لا بُدَّ من البحث عن أسباب هذه التحديات التي تواجه البحث التربوي التي تعُوق فعَّاليَّته حتى لو اختلفت عينة البحث أو المجتمع (&Ponce Manldonado, 2016). ولا يمكن الكشف عن هذه التحديات ما لم يتم إجراء بحث تحليلي للتعرف إلى الاجراءات المنهجية في البحوث التربوية ورصد الفجوات فيها، واختيار موضوعات ومنهجيات جديدة مبتكرة متوافقة مع التطور المنهجي في البحث التربوي العالمي (Brown, 2019). ولا يتأتى هذا؛ إلَّا إذا كانت جودة برامج الدراسات العليا تقتضي بالضرورة جودة المخرجات (الوذيناني، 2007)، فالتوسع الكبير في كمية الأبحاث يتطلب مراجعة علمية لِمَا تم إنجازُهُ للوقوف على نقاط القوة ومواضع الضعف فيه (الشريفي، 2009).

وتأكيدًا لأهمية الدراسة الحالية أجرى الباحث مقابلة مع بعض أساتذة القياس والتقويم عن أهمية موضوع الدراسة الحالية، وأشاروا أنَّها تُسهم في تشخيص وتقويم الإجراءات المنهجية للرسائل التربوية المجازة في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2103-2023)، وتسليط الضوء عليها لتحليلها وفق معايير محددة لفتح آفاق جديدة في أساليب منهجية جديدة.

نظرًا للأهمية الواضحة لرسائل الماجستير، ودورها في تطوير العمل التربوي ومنهجيته، فيَعُدُّها بعضُ الباحثين من أرقى أنشطة البحث العلمي في الجامعات بعد أطروحات الدكتوراة، ولذلك ينبغي أَنْ تُنْجَزَ على مستوًى عالٍ علمًا ومنهجًا، كما أنَّها تتطلب تناول موضوعات على مستوًى عالٍ من الأهمية والجودة (أبريعم، 2014). إلَّا أنَّ العديد من أدبيات البحث المرتبطة بالبحث التربوي بصفة عامة، والدراسات المرتبطة برسائل الماجستير بصفة خاصة، ومنها دراسات (الثبيتي، 2015؛ الحايس، 2011؛ الرميضي، 2018؛ زاهر، 2016؛ السيد، 2020؛ الشايع، 1428هـ؛ الشريع،

2000؛ عطاري، 2004؛ الهوساوي،2016؛ الموسي، 2019؛ النمري، 2012؛ هاشم، 2013؛ Beldag, 2016؛Cherrstrom et al, 2017 ؛ Coorough & Nelson, 1997؛). توصلت إلى مجموعة من النتائج؛ من أهمِّها: غياب التنسيق بين الكليات والمراكز والأقسام التربوية في مجالات البحث التربوي؛ غياب الخرائط البحثية في معظم مجالات البحث التربوي؛ ضعف قابلية نتائج البحوث التربوية للتطبيق؛ التركيز على البحوث الكمية التي تستخدم المنهج الوصفي المُعتمِد إلى الاستبانات؛ قلة مواكبة البحوث للتوجهات والاتجاهات المعاصرة.

كما أنَّ تلك الدراسات أوصت بضرورة مراجعة وتحليل الإجراءات الموضوعية والمنهجية في البحوث التربوية للتعرف إلى الإجراءات التي تم تحليلها وتلك التي نَدَرَ التطرق لها، من أجل تطويرها معرفيًّا لتحقيق التنمية الشاملة لتقدُّم المجتمع والتخطيط للمستقبل؛ تظهر الحاجة الماسة للقيام بالدراسة الحالية، وتتضمن هذه الإجراءات: المنهج المُستخدَم فيها، والمجتمع المُستهدَف، ونوع العينة وطريقة اختيارها، ونسبة العينة إلى حجم المجتمع، وحجم العينة الاستطلاعية، وأدوات الدراسة لجمع البيانات، وطرائق التحقق من الخصائص السيكومترية، والأساليب الإحصائية المُستخدَمة المعلمية واللامعلمية.

في ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما خصائص الإجراءات المنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013– 2023)؟
2. ما درجة تَوَفُّر معايير البحث العلمي في منهجية رسائل الماجستير في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023)؟
3. هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تَوَفُّر معايير البحث العلمي في المنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير بالجامعات العُمانيَّة تُعْزَى لمتغير (الجامعة – التخصص) خلال الفترة (2013– 2023)؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023)؛ المنهج المُستخدَم في الدراسة الحالية؛ المجتمع الأصلي؛ عينة الدراسة الحالية وطرائق اختيارها، وأدوات الدراسة الحالية؛ طرائق التحقق من الخصائص السيكومترية، والأساليب الإحصائية المُستخدَمة.
2. التحقق من درجة تَوَفُّر معايير البحث العلمي للمنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023).
3. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تَوَفُّر معايير البحث المُستخدَمة في رسائل الماجستير في الجامعات العُمانيَّة؛ خلال الفترة (2013–2023) وفق متغيرات الدراسة (الجامعة– التخصص).

أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهمِّيتان نظرية، وعملية:

الأهمية النظرية

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من خلال أهمية الموضوع الذي تبحثُهُ، وهو النتاج المعرفي لطلبة رسائل الماجستير، وتُعَدُّ الدراسة الحالية الأولى التي تتناول تقويم واقع الإجراءات المنهجية بصورة مُوسَّعة شاملة تستهدف أربعَ جامعات في سلطنة عُمَان. ويمكن أَنْ تُسهم في تحقيق الآتي:

1. تُقدِّم الدراسة الحالية تَصَوُّرًا مستقبليًّا من خلال تقويم الإجراءات المنهجية لرسائل الماجستير خلال الفترة (2013–2023)؛ يمكن أَنْ تستفيد منه الجامعات وأساتذة القياس والتقويم والأقسام التربوية الأخرى ومُشرِفي برامج الدراسات العليا؛ في بناء الخُطَط المستقبلية مواكبة للتوجهات العلمية العالمية للبحث العلمي من دون تكرار، والعمل على دراسة الثغرات التي لم تَلْقَ اهتمامًا بحثيًّا بعدُ.

2. تَنْبُع أهمية البحث الحالي من خلال أهمية القضية التربوية التي يدرسها؛ لأنَّ البحث التربوي يُعَدُّ ركيزةً أساسية في تكوين المعرفة النظرية والتطبيقية، وهو طريق المجتمعات لحل المشكلات التي تعُوق عملية التنمية الشاملة في المجتمع.

الأهمية العملية

1. قد تستفيد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وعمادات الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس، والجامعات الخاصة ومشرِفِي الدراسات العليا؛ مرجعًا عامًّا ونظرةً شاملة بالأولويات البحثية التي ينبغي توجيه البحوث التربوية إليها، من خلال نتائج رسائل الماجستير؛ خلال الفترة 2013–2023 وتحديد جوانب القصور في تفسير هذه النتائج ما يمكن أَنْ يَنتُج عنه نوع من التطوير في البحث التربوي في سلطنة عُمَان.
2. توفير قاعدة بيانات كمية، ونوعية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وعمادات الدراسات العليا في الجامعات العُمانيَّة، ومراكز البحث التربوي؛ من خلال تشخيص تقويم التوجهات المنهجية لرسائل الماجستير خلال الفترة (2013–2023)، في نوع الدراسة (كمية–نوعية –مختلطة) والمناهج المُستخدَمة، ومجتمعات الدراسة البحثية المُستهدَفة، وطرائق اختيار العينات، وأدواته المتعددة، وطرائق التحقق من الخصائص السيكومترية، والأساليب الإحصائية المختلفة المُستخدَمة.
3. قد يستفيد منه طلبة الدراسات العليا بالتعرف إلى الأخطاء المنهجية الشائعة لدى الباحثين المُبيَّنة في الدراسة الحالية ومعالجتها بالطرائق العملية السليمة.
4. إعطاء مؤشرات تقويمية لمُشرِفِي برامج الدراسات العليا في الجامعات العُمانيَّة في تقييم مقررات مناهج البحث والإحصاء؛ وذلك من خلال معرفة مستوى طلبة الدراسات العليا في كيفية توظيف واستخدام الأساليب الإحصائية الصحيحة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود المكانية:** رسائل الماجستير التي أُجِيزَت من الجامعات العُمانيَّة (جامعة السلطان قابوس– جامعة نزوى – جامعة صحار – جامعة الشرقية) في المجالات التربوية (المناهج وطرق التدريس – علم النفس – الإدارة التربوية) خلال الفترة (2013–2023).
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة الحالية خلال العام الأكاديمي 2024/2023.
- **الحدود الموضوعية:** تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانيَّة التي هي (منهج الدراسة، المجتمع وعينة الدراسة، ونسبة العينة إلى حجم المجتمع، ونسبة العينة الاستطلاعية، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة، والخصائص السيكومترية، والمعالجات الإحصائية).

مصطلحات الدراسة

التقويم Evaluation

يُعَرِّفُ علام (2019) التقويم أنَّه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية الاستناد إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة.

ويُعرِّفها الباحث إجرائيًّا أنَّها عملية وصفِ منظمة للمنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير المُجازة من الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023)، وجمع وتحليل البيانات، وإصدار الأحكام عليها؛ فيما يتعلق بتَوَفُّر معايير البحث العلمي في مجالاتها الستة: مشكلة الدراسة والمنهج المُستخدَم، والمجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة والإجراءات المُستخدَمة في تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية المُستخدَمة واتخاذ التوصيات والمقترحات في ضوئها.

الإجراءات المنهجية للبحث Methodology Procedures

جمعُ إجراءٍ. وهي الهياكل والجوانب الأساسية المتعلقة بالبحث العلمي، وتُعَدُّ الأركان التي يقوم إليها البحث؛ منها: تحديد حجم العينة، وصدق الأدوات وثباتها، والأساليب الإحصائية المُستخدَمة، وحجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (لبد وعفانة، 2005). وتعني مراحل البحث المنتظمة كافة التي يتعين على الباحث اتِّباعها لإنجاز بحثِه سواءً أكانت تتعلق بالمنهج أم الموضوع، أم الشكل (السيد، 2014). وتُعرَّف أنَّها مجموعة العناصر التي يُراعيها طلبة الدراسات العليا من الجنسين عند إعداد رسائلهم الجامعية سواءٌ تتعلق بالباحث، أم تتعلق بالمنهجية البحثية (النوح، 2012).

ويُعرِّفها الباحث إجرائيًّا أنَّها وصفٌ تفصيليٌّ لنوع الدراسة والمنهج المُستخدَم فيها، والمجتمع المُستهدَف، ونوع العينة وطريقة اختيارها، وأدوات الدراسة لجمع البيانات، وطرائق التحقق من الخصائص السيكومترية، والأساليب الإحصائية المُستخدَمة المعلمية واللامعلمية في تحليل البيانات وتفسيرها. والمنهجية تتمثل في الفصل الثالث من رسائل الماجستير قَيْدَ الدراسة.

رسائل الماجستير Master Thesis

تُعَرَّفُ أنَّها تقريرٌ وافٍ مُنظَّمٌ لرسالة علمية، يكتبُهُ طالب الدراسات العليا عن البحث الذي قام به، بإشراف الأستاذ المشرف، ويشمل مراحل الدراسة منذ أَنْ كانت فكرة حتى أصبحت نتائج مُرتَّبة مُؤيَّدة بالحُجَج (مبارك، 2006، ص114).

يُعرِّفُها الباحث إجرائيًّا هي: الرسائل العلمية التربوية جميعها التي يُجرِيها طلبة الدراسات العليا؛ المُجازة في مرحلة الماجستير من الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023).

الجامعات العُمانيَّة Oman Universities:

هي مؤسسات للتعليم العالي والأبحاث؛ التي تُقدِّم التعليم بأرقى وأعلى مستوياتِه، وتنقسم الجامعات العُمانيَّة إلى: حكومية؛ منها: جامعة السلطان قابوس، وجامعة التِّقنية والعلوم التطبيقية، وغير حكومية؛ منها: جامعة نزوى، وجامعة صحار، وجامعة الشرقية.

الفصل الثاني

الإطـــار النظـــري والدراســـات السابقـــة

أولًا: الإطـــــار النظـــــري

المحور الأول: تصنيفات البحوث التربوية.

المحور الثاني: مجالات الإجراءات المنهجية في البحث العلمي.

المحور: الثالث: معايير تقويم الإجراءات المنهجية في البحوث العلمية.

ثانيًا: الدراســـــات السابقـــة

الفصل الثاني

الإطـــار النظـــري والدراســـات السابقـــة

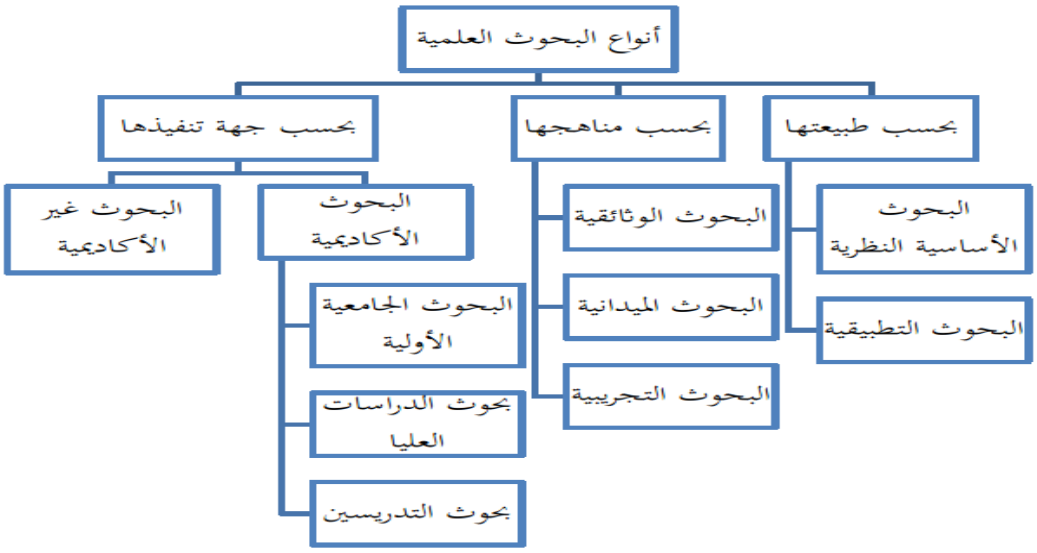
أوَّلًا: الإطـــار النظـــري

ينقسـم هذا الفصـل جزأَيْن هُمَا: الإطار النظري، والدراسـات السـابقة؛ يتناول الإطار النظري تصـــنيفات البحوث التربوية ومجالات الإجراءات المنهجية في البحث العلمي بشـــيء من التفصـــيل، ويَعرِض المحور الثاني أدلة (معايير) لتقويم الإجراءات المنهجية في البحوث العلمية لرسائل الماجستير في الجامعات العُمانيَّة، ويأتي في ختام هذا الفصـل محاور الدراسـات السـابقة ذات العلاقة بموضـوع الدراسة الحالية.

المحور الأول: تصنيفات البحوث التربوية

تعددت نظرة الباحثين في تصـنيف البحوث التربوية وذلك حسـب اسـتخدامهم لمعايير معينة لتصـنيفِها. أَيْ أنَّ الباحثين يسـتخدمون منهجًا خاصًّـا في التفكير ومن زوايا معينة. ويُعَدُّ ذلك إيجابيًّا لاكتمال الطرائق وتداخُلها لِتُعطِيَ مزيدًا من الوصـف التفصـيلي للبحث. وبناءً إلى ذلك يمكن تصـنيف البحوث التربوية إلى:

أ. تصنيف البحوث التربوية من وجه الوظيفة



الشكل (1) يُبَيِّنُ تصنيف أنواع البحوث العلمية (المحمودي، 2019)

1. البحوث الأساسية أو البحتة Basic Research

تستخدم لاختبار نظرية أو مبدأ؛ بهدف الإضافة إلى المعرفة العملية، وتُجرَى في المختبرات والمواقف المضبوطة بدقة (نوفل، أبو عواد، 2015).

2. البحوث التطبيقية Applied Research

يرتبط هذا النوع بتطبيق المعرفة الجديدة في حل المشكلات اليومية والفصلية؛ وذلك للتوصل إلى معرفة لها قيمتها وفائدتها العملية في حل بعض المشكلات المُلِحَّة (ملحم، 2106).

3. أ. البحوث الأكاديمية والبحوث المهنية

1. **طلبة الدراسات العليا:** منها برامج الماجستير، وبرامج الدكتوراة
2. **أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والباحثون المتخصِّصُون:** الذين يقومون بإجراء بحوث تُعَدُّ جزءًا من عملهم وممارساتهم المهنية (ملحم، 2016).

ب. **البحوث غير الأكاديمية:** التي تُنَفَّذُ في المؤسسات والدوائر بغرض تطوير أعمالها ومعالجة المشكلات والتحديات التي تعترض طريقها (المحمودي، 2019).

4. البحوث التقويمية Evaluation Research

هي البحوث التي تركز على تقدير أهمية وقيمة ممارسة معينة في موقع ما؛ بهدف تحديد مدى تحقيق الممارسة لأهدافها؛ منها شعور مدير المدرسة بازدياد نسبة التسرب المدرسي (نوفل، أبو عواد، 2015).

المحور الثاني: مجالات الإجراءات المنهجية البحث العلمي

1. منهج الدراسة

1.1 تصنيفات مناهج البحث

يختلف الباحثون المُهتَمُّون بأصـــول البحث العلمي ومناهجِه في تصـــنيف مناهج البحث. فالبعض يزيد عدد المناهج والبعض الآخر يَحذِف مناهج، أو يختلفون في أسمائِها.

- **تصنيف سمير محمد حسن:** قَسَّمَ مناهج البحث إلى نوعَيْن أساسَيْن؛ يتفرع منهما أنواع فرعية أخرى:

  1.البحوث المسحية (الدراسات المسحية؛ دراسة العلاقات المتبادلة؛ الدراسات التطويرية).

  2. بحوث اختبار العلاقات السببية بين المتغيرات والفروض (قنديلي، 2015).

- **تصنيف قنديلي (2015)** الذي يتضمن هذا التصنيف المنهج الوثائقي/ التحليلي والمنهج الوصفي المسحي، ومنهج دراسة الحالة، والمنهج التجريبي، ومنهج تحليل المحتوى، والمنهج المقارن ودراسات الأعراق (الأثنوغرافي) الظواهر، والمنهج التجريبي.
- **تصنيف جابر وكاظم (2010)؛ تصنيف خندقجي وخندقجي (2012)؛ تصنيف صلاح والرشيدي؛ والعنيزي؛ سلامة (2007)؛ تصنيف ملحم (2016):** يشمل هذا التصنيف المنهج التاريخي، والمنهج التجريبي، والمنهج الوصفي (الذي يشمل الدراسات المسحية، ودراسات العلاقات المتبادلة، والدراسات التطورية التي قد يُطلَق عليها البحوث التَّتبعيَّة أو دراسات النمو والتطور).
- **تصـنيف ذوقان عبيدات وآخرون (2005):** الذي يتضـمن هذا التصـنيف المنهج أو الأسـلوب التاريخي والأسلوب الوصفي (الدراسات المسحية، ودراسة العلاقات، والدراسة النهائية) والأسلوب التجريبي، وأسلوب النظم، والبحث الإجرائي.
- **تصنيف نك مور:** الذي يتضمن: مسوحات الملاحظة، ومسوحات الاستبانة، ومسوحات المقابلة، والبحث التجريبي، والبحث التاريخي، وبحوث العمليات، ودراسات الحالة، ودراسات الأداء والسلوك، وقياسات الأداء والتقييم (قنديلي، 2015).

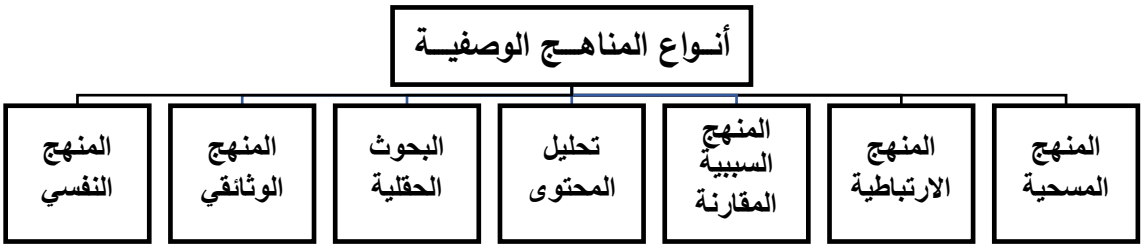
يتضــح من هذا الاســتعراض المُوجَز لتصــنيفات مناهج البحوث أنَّ الأغلبية قسَّــمت البحوث حسـب المناهج البحثية والإجراءات المُسـتخدَمة إلى ثلاثة مناهج أسـاسـية تتفرع عنها المناهج الأخرى التالية: المنهج الوصـفي، والمنهج التجريبي، والمنهج التاريخي. فسيتم اتِّباع هذا التصـنيف في الدراسـة الحالية، وسيتم التطرق لكل نوع على حِدَة؛ على النحو الآتي:

2.1 أ. المنهج الوصفي Descriptive Method

يمكن تعريف المنهج الوصـفي من خلال ارتباطِه بظاهرة معينة يصـفُها وصـفًا دقيقًا ويفسـرها ثم يُعبِّر عنها تعبيرًا كيفيًّا يصفُ الظاهرة ويوضح خصائصها، أو تعبيرًا كمِّيًّا يعطينا وصفًا رقميًّا لها (الربيعي وآخرون، 2018). ويمكن تلخيص خطوات المنهج الوصفي (المحمودي،2019) في التالي:

1. تحديد المشكلة وصياغتها.
2. وضع الفروض المُحتَمَلة.
3. جمع البيانات والمعلومات من المصادر المختلفة.
4. تحليل البيانات وتفسيرها.
5. كتابة النتائج والاستنتاجات والتوصيات المناسبة.

3.1 أ. أنواع المنهج الوصفي:



شكل (2) أنواع المنهج الوصفي (حاردان، 2014)

وسيتم التطرق إلى أنواع المناهج الوصفية حسب أداة الدراسة؛ على النحو التالي:

1. **البحوث المسـحية:** هي ذلك النوع الذي يتم من خلالِه اسـتجواب أفراد مجتمع الدراسـة جميعهم أو عينة كبيرة منهم؛ لهدفِ وصـفِ الظاهرة المدروسـة في طبيعتها وفي درجتها ومسـتوى وجودها (الربيعي وآخرون، 2018).

2. **البحوث الارتباطية:** هي التي تركز على وجود علاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها كمِّيًّا من خلال الارتباط بين المتغيرات أو بين مستويات المتغير الواحد (نوفل، أبو عواد، 2015).
3. **البحوث السببية المقارنة:** يُعَدُّ من المناهج المسحية؛ فيقوم الباحث بمقارنة الأداء في عدد من المؤسسات والوحدات الإدارية منها مجموعة مدارس، أو مجموعة مستشفيات، أو جامعات، أو دراسة وحدات اجتماعية (تجمُّعات سكانية) أفراد... الخ)؛ بهدف تبرير الأوضاع السائدة أو تحديد السلبيات والوصول إلى أداء أفضل (قنديلي، 2015، ص. 130).
4. **بحوث تحليل المحتوى:** يُعَدُّ بعض الباحثين أنَّه منهج وثائقي يعتمد إلى دراسة وتحليل الوثائق ومصادر المعلومات المختلفة المطبوعة وغير المطبوعة؛ منها مقالات الصحف والمجلات والتسجيلات الصوتية والفيديوية والتلفاز. فيقوم الباحث بتحليل المعلومات الواردة فيها بشكل كَمِّي أو نوعي (قنديلي، 2015، ص. 130).

ويُلخِّص خندقجي وخندقجي (2012) خطوات إجراء البحوث السببية المقارنة على النحو الآتي:

أ. تحديد وصياغة المشكلة.

ب. تحديد الأهداف وأهمية دراسة المشكلة.

ج. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالمشكلة مدار الدراسة الحالية.

د. تصميم الدراسة الحالية وتحديد خطواتِه الإجرائية التي هي: تحديد مجتمع الدراسة وعينتِها؛ بمعنى أَنْ يختار الباحث عيّنتين متشابهتين في الخصائص جميعها عدا الخاصية المراد دراستها.

هـ. تصميم واختيار أداة الدراسة الحالية المناسبة لجمع البيانات.

و. تحليل البيانات وتفسيرها.

5. **البحوث الحقلية:** هي البحوث التي يتم فيها وصفُ الظاهرة المراد دراستها بواسطة المعايشة الفعلية لها (الملاحظة بالمشاركة) من أجل التعمق في معرفتها وإدراك خصائصها (العساف، 2008).

6. **البحوث الوثائقية:** هي التي تعتمد المنهج التاريخي لتتبُّع الظاهرة منذ نشـــأتها ومراحل تطوُّرها والعوامل التي تأثرت بها؛ بهدف تفسير الظاهرة في سياقها التاريخي.

ويتم جمع المعلومات من المصـــادر والوثائق المطبوعة وغير المطبوعة؛ كالكتب والنشـــرات والتقارير والوثائق الإدارية، والمواد السمعية والبصرية (المحمودي، 2019).

7. **البحوث النفسية:** تهدف إلى دراسة الظواهر السلوكية **للإنسان** على أساس علمي بشكل دقيق، أَيْ أنَّها قد تُسـهم في توفير إجابات لبعض البحوث التربوية (الربيعي وآخرون، 2018)، ولذلك نَجِدُ أنَّ الكثير من الباحثين يستخدمون المقاييس النفسية على هيئة استبانة لتطبيقها والحصـول على نتائج لأغراض أبحاثهم.

4.1 ب. المنهج التاريخي: هو البحث الذي يهتم بجمع الحقائق من خلال دراسـة الوثائق والسـجلات والآثار للمواقف والظواهر والأحداث التي مضـــى عليها مدة من الزمن (أبو عواد، نوفل، 2016). لذلك فإنَّه لا يمكن ضـــبطُ المتغيرات فيه كما في البحوث التجريبية (ملحم 2016، Fraenkle & Wallen, 2009).

يُعرِّف ملحم (2016) المنهج التاريخي أنَّه تقرير عن صـــحة البيانات لحادثة أو عملية أو ظاهرة إنســـانية أو تربوية أو اجتماعية تمت في الماضـــي وتحليلها ونقدها والتأمل فيها، وتتلخص خطوات البحث التاريخي باختصار:

1. اختيار موضوع البحث وتحديده.
2. إيضاح أهداف البحث وصياغة فروضِه.
3. جمع البيانات والمعلومات.

5.1 ج. المنهج التجريبي: هو تغيير عَمْدي مضـبوط للشـروط المحددة لحدثٍ ما وملاحظة التغييرات الواقعة في الحدث ذاته وتفسيرها (ملحم، 2016).

أدوات المنهج التجريبي: الملاحظة والمشاهدة من أدقِّ أدوات المنهج التجريبي.

خطوات المنهج التجريبي:

1. **تصميم واختيار التجربة.**

2. **تنفيذ التجربة:** يتم ذلك بتحديد المتغير المستقل والمتغير التابع عند تنفيذ التجربة (المحمودي، 2019).

6.1 د. المنهج الاستقرائي: هو تعميم من حالات جزئية تتصف بصفة مشتركة؛ فيتم فيه البدء بالجزئيات دراسةً واستقصاءً لنصل منها إلى قوانين عامة (الربيعي وآخرون، 2018).

2. المجتمع وعينة الدراسة:

1.2 مجتمع الدراسة: يُقصَد به العناصر كلها المراد دراستها (الضامن، 2015)، ويُستخدَم في البحث العلمي للدلالة على مجموعة من الفئات أو التجمعات التي تشترك في خصائص محددة (أبو عواد، نوفل، 2016).

2.2 عينة الدراسة: مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة الحالية يتم اختيارها بطريقة مناسبة وإجراء الدراسة عليها (المحمودي، 2019).

3.2 خطوات اختيار عينات الدراسة: حدَّد قنديلي (2015) الخطوات الأساسية في أربع مراحل:

أ. تحديد مجتمع البحث الأصلي.

ب. تشخيص أفراد المجتمع.

ج. اختيار وتحديد نوع العينة.

د. تحديد العدد المطلوب من الأفراد أو الوحدات في العينة.

4.2 تحديد حجم العينة: يشير أبو علام (2013)، إلى وجود قاعد عامة هي اختيار أكبر حجم ممكن من المجتمع. فيتم استخدام جدول مورجان أو معادلات لحساب حجم العينة للتسهيل على الباحثين.

*** أنـــواع العينـــات:**

1. العينات العشوائية (الاحتمالية)Random samples

1.1 العينة البسيطة: Simple Random Sample ويُشترَط توفُّر شرطَيْن هُمَا:

1-أفراد المجتمع الأصلي جميعهم معروفون.

2-وجود تجانس بين هؤلاء الأفراد.

2.1 العينة الطبقية Stratified Random Sample اختيار الباحث لعينة مُمثِّلة لطبقة معينة من أفراد مجتمع دراسي؛ منها:

1. طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية في كلية العلوم التربوية.
2. الطلبة: الذكور، والإناث.
3. الطلبة المتفوقون، والطلاب المقصرون.
4. الطلبة من مستويات اجتماعية مختلفة.

ثم يختار الباحث العينة الطبقية العشوائية على النحو الآتي:

1. تحديد الفئة المختلفة في المجتمع الأصلي.
2. تحديد عدد الطلبة في المجتمع الأصلي.
3. اختيار من كل فئة عينة عشوائية بسيطة تُمثِّلها مع مراعاة نسبة ثابتة من كل فئة.

3.1 العينة المنتظمة: Random Sample Systematic اختيار أرقام زوجية أو أرقام فردية في حالة تجانس المجتمع الأصلي وتقسيم الحجم الكلي للمجتمع على حجم العينة المطلوبة بشكلٍ متساوٍ مُنتظِمٍ على الرقم الناتج من ذلك التقسيم؛ منها: نَمَط 6، 16، 26،36.... وهكذا (المحمودي، 2019).

4.1 العينة العنقودية: Cluster Sampling يتم اللجوء إليها عندما يصبح استخدام العينة البسيطة والطبقية مُكلِّفًا. فتُستخدَم عندما تكون عناصر المجتمع مُوزَّعة كَيْلَا تتوفر قائمة بأسماء هذه العناصر (الضامن، 2105).

2. العينات غير العشوائية (غير الاحتمالية) Non-random samples

1.2عينة الصدفة: Accidental Sample اختيار الباحث عددًا من الأفراد يقابلهم بالصدفة (ملحم، 2016).

2.2 العينة القصدية: Purposive Sample يقوم الباحث باختيارها على أساسٍ حُرٍّ وحسب طبيعة بحثِهِ، وغالبًا تُستخدَم في البحوث النوعية (قنديلي، 2015).

3.2 العينة الحِصَصِيَّة Quota Sampling: تقسيم مجتمع الدراسة الحالية إلى فئات، ثم يختار عددًا من أفراد كل فئة ليتناسب مع حجم هذه الفئة (ملحم، 2016).

4.2 عينة كرة الثلج: تُستخدَم عندما يقابل الباحث أشخاص، وبعد انتهاء المقابلة يسألهم في معرفة أشخاص آخرين لديهم المعايير نفسها الذين يرغبون بالمشاركة في الدراسة الحالية (الضامن، 2015).

3. أداوت الدراسة

1.3 أداوت الدراسة الأكثر استخدامًا في الدراسة

* **الاستبانة Questionnaire** تُعَرَّفُ أنَّها وسيلة للحصول على إجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج ويقوم المُجِيب بِمَلْئِهِ بنفسِهِ (الربيعي وآخرون، 2018).

تصميم الاستبانة: خطوات تصميم الاستبانة (الربيعي وآخرون، 2018).

بناء الفقرات: تجب مراعاة النقاط الآتية (الضامن، 2015):

أشكال الاستبانة: 1. الاستبانة المفتوحة 2. الاستبانة المُغلَقة (المُقَيَّدة) 3. الاستبانة المُغلَقة المفتوحة (الربيعي وآخرون، 2018).

* **الاختبارات: Tests** هي أداة أو إجراء مُصمَّم لقياس متغير متعلق بهذا المعدل (Cohen&Swer1dlik,2018). وتتعدد أغراض الاختبارات في قياس تحصيل الطلبة والقَبُول والاختيار وتحديد المستوى والتشخيص وتنشيط الدافعية والبحث التربوي وتقويم المناهج والبرامج الدراسية؛ فمثالًا: في الاختبار نحن لا نقيس السلوك من أجل السلوك نفسه، أَيْ نقيس السِّمَة من خلال السلوكات الدالة عليها؛ وذلك عند أداء المفحوص في موقف اختباري مثالًا، ويتضح ذلك من خلال ملاحظة السلوكات الاستجابية للطلبة الذين يأخذون الاختبار (ملحم، 2015).

- **الملاحظة: The Observation** هي أداة من أدوات القياس يستخدمها الباحث في جمع المعلومات واختيار فروضِه، أَيِ انتباه مقصود أو مُوجَّه لوصف سلوك فرد أو جماعة وتحليلِه وتقويمِه (الربيعي وآخرون، 2018). وفي الدراسات الكمية يمكن أَنْ تستخدم قوائم الفحص وسلالم التقدير لرصدِ الملحوظات. وتُعَدُّ الملاحظة من الطرائق الفُضلى لجمع بيانات وحقائق عن السلوك المراد قياسُه؛ إلَّا أنَّ القائم بها قد يواجه صعوبة في ملاحظة السلوك الطبيعي كما هو، إضافةً إلى أنَّ تفسير نتائجها قد يتأثر بذاتية القائم بها.

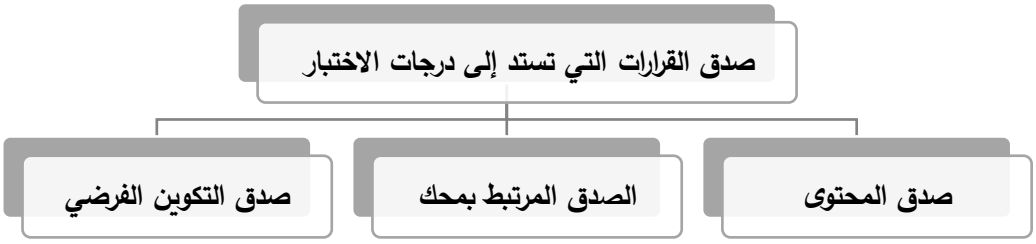
- **المقابلة: The Interview** أداة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها البشرية (ملحم، 2016، ص. 286)؛ فتُجرَى وجهًا لوجهٍ، كما أنَّ القائم بإجرائها يقوم بتدوين كُلٍّ من السلوك اللفظي، والسلوك غير اللفظي (Cohen&Swerdlik,2018\2023).

- **أنواع المقابلة:** يُصنِّفها (الربيعي وآخرون، 2018، ص. 260) إلى:

1. المقابلات غير الرسمية: تتم في أيِّ مكان.
2. المقابلات الموجهة: أسئلتها ثابتة.
3. المقابلات ذات الطابع المغلق: الجوانب المحددة بالموافقة، وعدم الموافقة.
4. المقابلات المفتوحة المُوحَّدة: إضافة تعليق شخصي على حالة معينة.

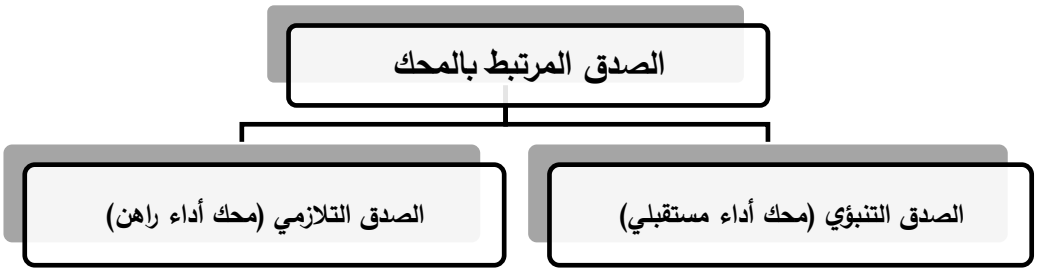
2.3 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

الصدق Validity هو حكم أو تقدير لمدى نجاح الاختبار في قياس ما وُضِعَ لقياسِه (Cohen&Swerdlik,2018\2023).



شكل (3) أنواع صدق القرارات التي تستند إلى درجات الاختبار (علام، 2017).

- **صدق المحتوى:** هو مدى تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي للسمة المراد قياسها التي هي التحصيل في مجال مُعيَّن (علام، 2017).
- **الصـدق المرتبط بِمِحَكٍّ:** هو مقياس الصـدق الذي يتم الحصـول عليه من تقييم العلاقة بين درجات الاختبار والدرجات على اختبار أو مقياس آخر (Cohen&Swerdlik,2018\2023).



شكل (4) أنواع الصدق المرتبط بمحك

- **الصـدق التنبؤي:** مدى صـلاحية الاختبار في التنبؤ بأداء المفحوص مسـتقبلًا، ويُقاس باختبار مِحَكٍّ باستخدام درجات اختبار يُطبَّق عليه في الوقت الحاضر.
- **الصـدق التلازمي:** يتعلق بدرجة اقتران تباين درجات اختبار بدرجات بتباين درجات اختبار آخر يُطبَّق في الوقت نفسه تقريبًا (علام، 2017).
- **صـدق التكوين الفرضـي (صـدق المفهوم):** يتناول العلاقة بين نتائج الاختبارات والمقاييس والمفهوم النظري الذي يهدف الاختبار لقياسِه؛ كمفاهيم الذكاء، والقلق، والابتكارية، والاستعداد، وغيرها (علام، 2107).
- **صدق المفهوم (البناء أو صدق الفقرات):** يُعرِّفُهُ (Cohen&Swerdlik,2018\2023) الحكم بشأن مدى مُلاءَمة الاسـتنتاجات المُسـتمَدَّة من درجات الاختبار المتعلقة بموقع الفرد على متغير يُسـمَّى المفهوم أو البناء؛ فالذكاء يُعَدُّ مفهومًا لوصف سبب الأداء الجيد للطالب في المدرسة.

الصدق العاملي Factorial Validity

يعتمد إلى التحليل العاملي الذي هو مصطلح يُعبِّر عن الإجراءات الرياضية المُصَمَّمة لتحديد العوامل أو المتغيرات المحددة لسمات أو خصائص أو أبعاد قد يختلف عليها الناس، وتحليل مجموعات عدة من الدرجات والارتباطات بينها. أَيْ أنَّ الغرض من التحليل العاملي تحديد العامل أو العوامل المشتركة بين الدرجات في سلسلة من الاختبارات. ويتم إجراء التحليل العاملي على أساس استكشافي أو توكيدي. (Cohen&Swerdlik,2018\2023).

- **التحليل العاملي الاستكشافي:** هو استخلاص العوامل أَيْ تحديد عدد العوامل للاحتفاظ بها.
- **التحليل العاملي التوكيدي:** هو اختبار الدرجة التي يُلائِمُها النموذج الافتراضي من قبل الباحث.
- **الصـــدق التقييمي في البحوث النوعية:** المدى الذي يُحدِّد إمكان تطبيق إطار تقييمي على فقرات الدراسة الحالية وفق أُطُر وصفية وتأويله وتفسيره.
- **الصـــدق التفســـيري في البحوث النوعية:** الدرجة التي تكون فيها دلالات البيانات التي تم جمعها مُتَّسِقة التفسير النظري بما يتوافق مع المعقولية النظرية للنتائج والاحتكام إلى نظريات عدة.
- **الثبات Reliability:** يُعرِّف علام (2017) أنَّه مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسِّـمَة التي يهدف لقياسها.

طرائق تقدير معاملات الثبات:

أ. تقدير الثبات بالاختبار وإعادة الاختبارTest – Retest:

هو ربط أزواج من درجات الأشـــخاص أنفســـهم في إجراء الاختبار نفســـه مرتين مختلفتين (Cohen&Swerdlik,2018\2023). وفي ظل الظروف نفسـها قدر الإمكان بعد مُضِـــيّ مدة زمنية تتراوح من أسبوع إلى أربعة أسابيع، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأشخاص في التطبيقين الأول والثاني. وإذا كانت السـمة التي يقيسـها الاختبار لا تتغير كثيرًا بمرور الزمن فإنَّ معامل الثبات يُطلَق عليه في هذه الحالة بمعامل الاستقرار (علام، 2017).

وقد يتأثر معامل الثبات في هذه الطريقة بعوامل عدة ترتبط بالمدة الزمنية التي تفصـــل بين التطبيقين؛ كالتمرن وانتقال الأثر إذا كانت المدة قصـــيرة جدًّا أو النضـــج والتعلم في حالِ كانت المدة الفاصلة طويلة.

ب. تقدير الثبات بطريقة الصـور المتكافئة والصـور البديلة Alternate–Forms Reliability Parallel–Forms and Estimates

يقوم الباحث بإعداد نُسَخ مختلفة من الاختبار لِتَكُونَ متكافئة في المتغيرات التي منها المحتوى ومستوى الصعوبة، كما أنَّه يفترض أَنْ تكون هناك سمات معينة مستقرة نسبيًّا حتى تعكس الاختبارات السمات التي تقيسها صُوَرًا متكافئة. وليس من السهولة بناء مجموعات من الفقرات المتكافئة وتطبيقها مرات عدة على الأفراد أنفسهم؛ ولذلك فإنَّ تطوير صُوَرٍ متكافئة من الاختبارات مُستهلِكًا للوقت ومُكْلِفًا. أمَّا حســـنات هذه الطريقة فهي مفيدة لمُطوِّر الاختبار لِيَكُون لديه طرائق عدة، كما أنَّها تُقَلِّل أثَر تذكُّر محتوى نموذج الاختبار الذي تم إجراؤُهُ مُسَبَّقًا (Cohen&Swerdlik,2018\2023).

ج. تقدير الثبات بطريقة التكافؤ والاستقرار Stability & Equivalence

يقوم الباحث بإعداد صـيغتين متكافئتين للاختبار بمدة زمنية فاصـلة طويلة نسـبيًّا بين تطبيق الصـيغة الأولى والصـيغة الثانية، ثم يتم إيجاد قيمة معامل الارتباط بيرسـون بين مجموعتَيِ الدرجات. ومع أنَّ هذه الطريقة تجمع بين الطريقتين الســابقتين إلَّا أنَّها تعطي قِيَم تقديرية أقل لمعامل الثبات من الطريقتين السابقتين (علام، 2017).

د. تقدير الثبات بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Reliability:

يعتمد هذا النوع من التقدير إلى تطبيق الاختبار أو المقياس مرة واحدة فقط، وتعدُّد طرائقِه على النحو التالي:

- **التجزئة النصفية Split– Half Reliability Estimates:**

يتم تقدير الثبات من خلال ربطِ زوجين من الدرجات التي تم الحصـــول عليها من النصـــفين المُكافِئَيْن لاختبار واحد يتم تطبيقُهُ مرة واحدة فيتم تقسيم الاختبار إلى نصفَيْن متساوِيَيْن (حسب الأسئلة الزوجية أو الفردية مثالًا). ثم يُحسَب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات على نصفَيِ الاختبار، وأخيرًا

يتم ضبطُ ثبات نصف الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون (Cohen&Swerdlik,2018). ومع أنَّ هذه الطريقة تُعَدُّ قليلة الكلفة وسريعة التطبيق؛ إلَّا أنَّ هناك صعوبة في تقسيم الاختبار إلى نصفَيْن متكافئين، خاصَّةً إذا كان الاختبار يقيس سِمَةً مركبة أو مجموعة من السِّمات، ويُفضَّل استخدامها في الاختبارات التحصيلية.

معادلات كيودر وريتشاردسون (20) The Kuder– Richardson :

هدفت هذه الطريقة لمعالجة أوجه القصور في التجزئة النصفية من خلال التوصل لقيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبارات غير الموقوتة التي تكون مفاداتها ثنائية (واحد أو صفر) منها الاختيار من بديلَيْن أو الخطأ والصواب (علام، 2018). ولا بُدَّ من أَنْ تكون مفردات الاختبار متجانسة وتقيس سمة واحدة. وهناك تقديران للثبات لكودر – ريتشاردسون (KR–20) و(KR–21) .

معامل ألفا– كرونباخ Coefficient Alpha:

تُطبَّق هذه المعادلة عندما تكون مفردات الاختبار ليس ثنائيًّا، أَيْ عندما يكون الاهتمام مُنْصَبًّا في بناء مقياس متدرج الميزان التي منها الاتجاهات واستطلاع الرأي والاستبانات ومقاييس الشخصية التي يستجيب فيها الفرد لعبارات المقياس سواءً أكان الميزان ثلاثيًّا أم خماسيًّا. وكذلك في اختبارات التحصيل التي تشتمل على أسئلة مقالية (علام، 2018).

مقاييس ثبات المقدرين Measures Of Inter– Scourer Reliability:

يُعرَّف أنَّه درجة الاتفاق أو الاتساق بين اثنين أو أكثر من المُقدِّرين أو (الحكام أو المُقيّمين) قِيَمًا يتعلق بمقياس معين. ولتحديد درجة الاتساق بين المُقدِّرين في تصحيح الاختبار يتم حساب معامل الارتباط ويُطلَق عليه بمعامل ثبات المُقدِّرين (Cohen&Swerdlik,2018\2023).

3.3 التجريب الأوَّلي لإجراءات الدراسةPilot Study :

تأتي أهمية العينة الاستطلاعية في البحث العلمي لتلافي وقوع الباحث في أخطاء خارجة عن إرادتِه بسبب بعض المتغيرات التي تُؤخَذ في الحسبان أو قصور في أدوات الدراسة الحالية لدى الباحث. والعينة الاستطلاعية تَعُدُّ التجريب الأوَّلي للتحقق من جودة أداة الدراسة الحالية؛ التي تتكون

من عدد من الأفراد صـغير مقارنة بحجم عينة الدراسـة الحالية الحقيقية. فتُعطِي العينة الاسـتطلاعية فكرة أولية عن طبيعة النتائج في ضـوء لتغذية الراجعة التي تُقدِّمها للباحث بشـأن منهج الدراسـة الحالية وطرائق تطبيق أداوت الدراسة الحالية وجمع البيانات والأساليب الإحصائية المُستخدَمة (خضر، 2013).

4. إجراءات الدراسة Study Procedures:

يوضح الباحث فيها الخطوات الإجرائية التي سوف يقوم بها في دراستِهِ الحالية التي سيتعرض إليها بشيء من التفصيل الدقيق. وقد تختلف إجراءات الدراسة الحالية من باحث لآخر.

يُعَدُّ إجراء البحوث الأكاديمية وجمع البيانات أمرًا بالغ الأهمية لتطوير المعرفة، ومن المهم بالقدر نفسِـهِ أنَّ إجراء البحوث بطريقة أخلاقية دقيقة للحصـول على نتائج ذات مصـداقية جيدة جديرة بالثقة، كما أنَّ هناك مجموعة من الأخلاقيات التي تُصـــاحِب مراحل إجراء البحث العلمي، ومن بينها موافقة المفحوصـين على المشـاركة وضـمان السـرية. وقد يحتاج الباحث أحيانًا إلى معاونة الآخرين بالأخص إذا كان البحث كبيرًا.

5. الأساليب الإحصائية Statistical Techniques

الإحصـــاء هو العلم الذي يُعنَى بجمع البيانات وتبويبها وعرضـــها وتحليلها واســـتخراج النتائج والاسـتدلالات منها بغرض اتخاذ قرارات (ملحم،2016). ويُعرَّف أنَّه علم يبحث في جمع البيانات وتنظيمها وعرضها في جداول أو تحليلها واستنتاج النتائج ثم اتخاذ القرارات المناسبة (المنيزل، غرابيه، 2010).

وقد كان للإحصـــاء الدور الأكبر في تقدُّم العلوم التربوية والاجتماعية والنفســـية؛ فهذه العلوم تسـتخدم الإحصـــاء لتفسـير نتائج الأبحاث والدراســات بعد تحليل هذه البيانات بالطرائق الإحصـــائية المناسبة. ويُقسِّم الإحصائيُّون الإحصاء إلى قسمَيْن:

1. التحليل الإحصـائي الوصـفي: هو الوصـف الرقمي؛ فالإحصـاءات المختلفة لأفراد وحدات المجتمع وتحليلها وتفسيرها.
2. التحليل الإحصـائي الاستدلالي: هو اختيار نموذج أو عينة تُمثِّل المجتمع الأصلي وتحليل الأرقام وتعميمها (قنديلي، 2015).

1.5 الإحصاء الوصفي

مقاييس النزعة المركزية Central Tendency: يُقصَـد بالنزعة المركزية مَيْلُ ونُزُوعُ درجات الطلبة إلى التركز والتجمع في وسط التوزيع المتوسط (الزاملي وآخرون، 2009).

1. **المتوسـط:** حاصـل مجموع القِيَم مقسـومًا على عددها، وَيَكثُر اسـتخدامُهُ في التقارير والبحوث التربوية؛ لأنَّ مجموع مربع انحرافات القِيَم عن المتوسط أقل من الوسيط والمنوال. ويُستخدَم في استخلاص المعايير وإجراء المقارنات.
2. **الوسـيط:** القيمة التي تتوسـط مجموعة من القِيَم إذا رُتِّبَت ترتيبًا تصـاعديًّا أو تنازُليًّا. ويُفضَّـل استخدامُه إذا كان التوزيع ملتويًا.
3. **المنوال:** القيمة الأكثر شـيوعًا أو تكرارًا بين الدرجات أو البيانات. ويُعَدُّ أبسـطَ مقاييس النزعة المركزية. ويُستخدَم للأغراض نفسها التي يُستخدَم فيها كُلٌّ من المتوسط، والوسيط.

مقاييس التَّشتُّت Variability:

هو مؤشر لِتَشتُّت الدرجات في التوزيع (Cohen&Swerdlik,2018\2023).

أ. **المدى:** يُعَدُّ أبسطَ مقاييس التَّشتُّت وأسهلها، ويُعرَّف أنَّه القيمة الكبرى أو درجة قيمة صُغرى أو درجة في مجموعة البيانات.

ب. **نصف المدى الربعي:** الفرق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى للمجموعة؛ علمًا أنَّ الربيع الأعلى هو القيمة التي يكبُرها 75% من القِيَم، والربيع الأدنى هو القيمة التي يصغُرها 25% من القِيَم.

ج. **الانحراف المعياري:** يُعَدُّ أكثرَ مقاييس التَّشتُّت استخدامًا **الذي** هو الجذر التربيعي لمتوسط مربعات انحرافات القِيَم المختلفة عن متوسـطها الحسـابي؛ فهو يدخل في العديد من المعادلات الإحصـائية المتعلقة بإجراء المقارنات واختبار الفرضـيات (الزاملي وآخرون، 2009). كما أنَّه يدخل في حسـاب معاملات الارتباط، والصدق والثبات والدرجات المعيارية (خندقجي، خندقجي، 2012).

د. **التباين:** يُعرَّف أنَّه معدل مجموع مربعات انحرافات القِيَم عن متوسـطها، وتكون قِيَمُها موجبة أو تسـاوي صـفرًا. ويُعَدُّ من أكثر الأسـاليب اسـتخدامًا في الإحصـاء الاسـتدلالي. كما أنَّه يتأثر بحساب القِيَم كافة في التوزيع.

هـ. **الالتواء :** يُعَدُّ من أهم مقاييس التَّشـتُّت، وهو مؤشـر لكيفية توزيع القياسـات في التوزيع. ويكون موجبًا إذا وقعت القِيَمُ المتطرفة من الدرجات نحو اليمين في الطرف الأعلى من التوزيع، وسالبًا إذا القِيَم المتطرفة من الدرجات نحو اليسار في الطرف المنخفض من التوزيع.

و. **التفلطح:** هو قياس درجة عُلُوِّ قمة التوزيع بالنسـبة للتوزيع الطبيعي، ويُسـتخدَم من قبل متخصِّصي الاختبار للإشارة إلى انحدار التوزيع في مركزِهِ.

ز. **المنحنى الطبيعي:** هو منحنى على شـكل جرس، أَمْلَس مُحدَّد رياضـيًّا ويكون مركزُهُ في أعلى نقطة. ويبدأ في التناقص تدريجًا من المركز على كِلَا الجانبين مُقتَرِبًا من المحور السـيني لكن دون ملامستِهِ (Cohen&Swerdlik,2018\2023)..

مقاييس المراكز النسبية: تُستخدَم في تحديد المركز النِّسبي للفرد بالنسبة لأقرانِه.

أ. **الدرجات المحولة:** تُعَرَّف أنَّها تحديد الموقع النِّسبي للفرد في توزيع ما، أَيْ وصف أدائه بالنسبة لأقرانِه في اختبار يقيس سمة معينة (علام، 2017).

ب. **الدرجات المعيارية:** هي الدرجة الخام التي تم تحويلها من مقياس إلى مقياس آخر معلوم وسطِهِ الحسابي وانحرافِه المعياري (Cohen&Swerdlik,2018\2023).

ج. **الدرجة المعيارية الزائية:** هي الفرق بين درجة خام معينة والوسط مقسومًا على الانحراف المعياري؛ فهي تعمل على مقارنة الدرجات للأفراد في الاختبار نفسه أو في الاختبارات المختلفة.

د. **الدرجة المعيارية التائية:** هي عملية ضرب كل قيمة من قِيَم الدرجات المعيارية في مقدار ثابت وجمع مقدار ثابت آخر على ناتج الجمع. أَيْ يصبح المتوسط 50 بدلًا من الصفر، والانحراف المعياري 10 بدلًا من الواحد الصحيح كما في الدرجة الزائية (علام، 2017).

هـ. **الدرجة المئينية:** تُعَدُّ من أكثر الطرائق اسـتخدامًا في تفسـير درجات الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، أَيْ تفسيرها للطالب والمفحوص والمَعْنِيِّين نتائجَ أدوات القياس بسهولة. إضافة إلى إمكان تحويل الدرجات المعيارية والدرجات التائية وغيرها من الدرجات المُعدَّلة إلى مئينيات (علام، 2017).

مقاييس العلاقة أو الارتباط:

الارتباط تعبير عن درجة العلاقة بين شـــيئين، ويُعبِّر معامل الارتباط عن علاقة بين متغيرين ويتم تفسيرُهُ من خلال إشارتِه ومقدارِهِ (Cohen&Swerdlik,2018\2023).

أ. **معامل ارتباط بيرسون:** يُعَدُّ أفضلَها وأكثرَها استخدامًا عندما تكون العلاقة بين المتغيرات خطية، ويكون المتغيران المرتبطان مستمرين أَيْ متصلين، ويُستخدَم في حساب الصدق والثبات للأداة الإحصائية. وتكون قيمتُهُ محصورة بين −1 و +1. ويكون الارتباط موجبًا إذا كانت العلاقة بين المتغيرين طردية، ويكون سالبًا إذا كانت العلاقة عكسية.

ب. **معامل ارتباط سبيرمان:** يُطلَق على هذا المقياس بمعامل ارتباط الرُّتَب؛ لذا يَستخدِم رُتَب القِيَم بدلًا من القِيَم نفسها في حساب الارتباط. وعندما يكون حجم العينة صغيرًا أقل من 30 زوجًا من القياسات (Cohen&Swerdlik,2018\2023).

ج. **معامل ارتباط فاي:** يُستخدَم لإيجاد العلاقة بين متغيرين؛ كُلٌّ منهما ثنائي حقيقي كالعلاقة بين الجنسين (ذكور– إناث) والنجاح في مجال معين (ناجح – راسب).

د. **معامل ارتباط بايسيريال:** يُستخدَم لإيجاد العلاقة بين متغيرين: الأول ثنائي متقطع كالعلامة التي تُخصَّص لكل فقرة في اختبار تحصيلي (1 أو صفر)، والمتغير الثاني يكون مُتَّصِلًا كالعلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار معين (الزاملي وآخرون، 2009).

2.5 الإحصاء الاستدلالي

أنواع الإحصاء الاستدلالي

أ. الإحصاءات المعلمية (البارامترية) Parametric Test

تُستخدَم لمعالجة البيانات التي تتحقق فيها افتراضات تجانُس التباين واعتدالية التوزيع ووقوع المتغيرات التابعة على مقياس فئوي. ومن أشهر هذه الإحصاءات التالية:

- **اختبار (ت) T-Tests:** تُعَدُّ من أكثر اختبارات الدلالة شيوعًا في الأبحاث التربوية والاجتماعية والنفسية؛ فتُستخدَم لقياس الدلالة في الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينات

المتساوية وغير المتساوية وللبيانات المتصلة والمستمرة (الخفاجي، حميد، 2015)، وهناك ثلاثة أنواع لاختبارات "ت":

- **اختبار "ت" للعينة الواحدة: (One Sample T-Test):** الذي يُستخدَم لفحص فرضية تتعلق بمساواة المتوسط الفعلي لدرجات عينة واحدة على متغير ما مع المتوسط النظري أو الفرضي للمتغير. وقد يكون المتوسط النظري القيمة المتوسطة على مقياس الاستجابات أو أيّ قيمة أخرى يفترضها الباحث اعتمادًا إلى الإطار النظري للموضوع والدراسات السابقة.
- **اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T -Test):** تُستخدَم للكشف عن دلالة الفروق بين متوسِّطَيْ مجموعتين أو عيِّنتين مستقلتين أو منفصلتين تمامًا. مثال لسؤال بحثي: "هل يختلف متوسط التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعليم المبرمج بالحاسوب في مادة الكيمياء عن متوسط التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية؟" كما أنَّها تُستخدَم للكشف عن قوة تمييز الفقرة لمعرفة القيمة التائية بين متوسط درجات المجموعة العليا ومتوسط درجات المجموعة الدنيا، فإذا كانت القيمة التائية دالة إحصائيًّا؛ دلَّ ذلك على أنَّ الفقرة تتصف بدرجة مقبولة من التمييز (الخفاجي، العتابي، 2015).
- **اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t-Test):** الذي يُستخدَم لفحص فرضية متعلقة بمساواة متوسط متغير ما لعيِّنتين غير مستقلتين أو متوسط متغيرين لعينة واحدة. مثال لسؤال بحثي: "إجراء اختبارَيْن قبلي وبعدي لعيِّنة واحدة وذلك لمعرفة الفرق بين الاختبارين أو عينة من الأزواج المتقابلة فيها درجات الذكاء لمجموعة من الآباء أو أبنائهم لمعرفة أثر العامل الوراثي للذكاء (الأسدي، فارس، 2015).

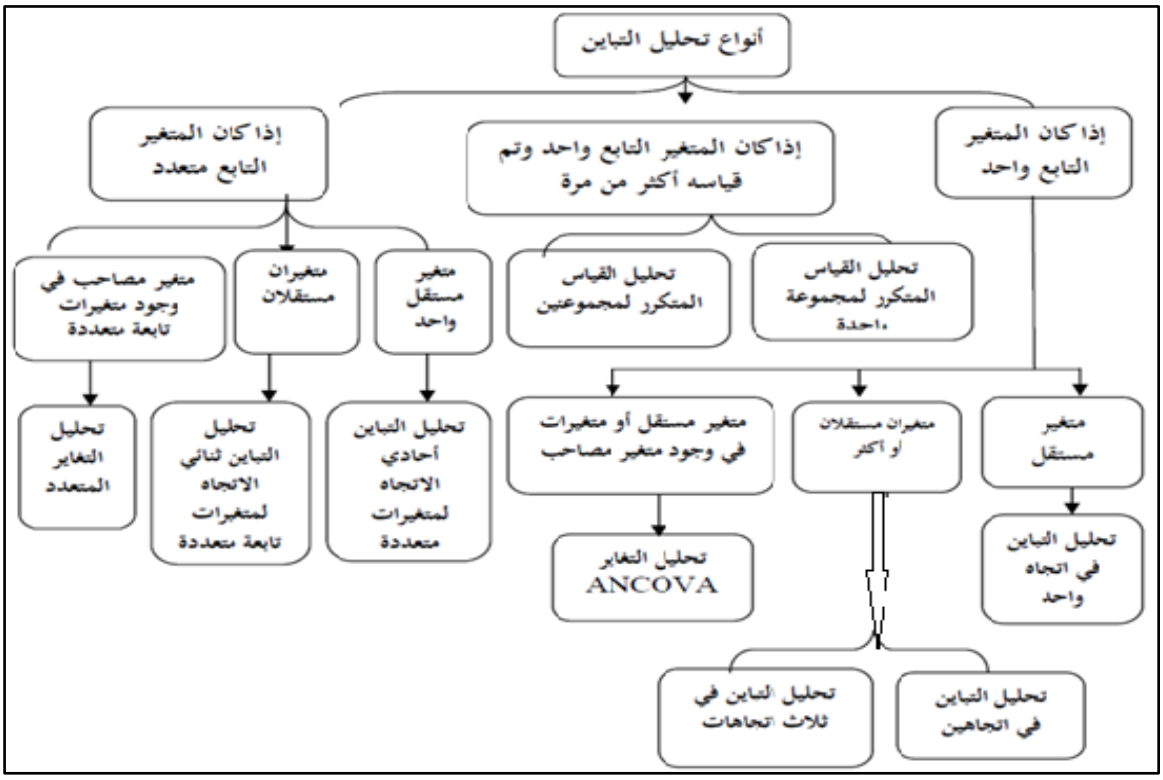
افتراضات استخدام اختبار "ت" (أبو زينة وآخرون، 2007).

- العشوائية عند اختيار العينة.
- تجانس التباين بين مجتمعَي العيِّنتين.
- اعتدالية التوزيع في درجات المتغير التابع لكل من مجتمعي العيِّنتين.

- استقلالية المشاهدات: أَيِ استقلالية درجات المتغير التابع عن بعضها في العيِّنتين. (يُستثنَى من هذا الافتراض اختبار ت للعينات المزدوجة).

تحليل التباين:

قدَّمَهُ الإحصائي فيشر لمقارنة أكثر من متوسطين اثنين. وهو أسلوب لاختبار الفرضية وللكشف عن الفروق الجوهرية بين معالجتين أو أكثر (أبو زينة وآخرون). وتتعدد تصاميم تحليل التباين حسب التنوع في تصاميم البحوث، ويحصر العتيبي (2012) في شكل (5) الأنواع المختلفة لتحليل التباين (حاردان، 2014).



شكل (5) أنواع تحليل التباين

وأهم أنواع تحليل التباين:

* **تحليل التباين الأحادي ANOVA**: الذي هو أبسطُ صُوَر تحليلات التباين، ويهتم بالكشف عن الفروق في المتغير التابع في ضوء متغير مستقل تصنيفي يتضمن مستويات عدة (مراد، 2011).

- الفرق بين الأساليب الإحصائية المعلمية واللامعلمية.
- عينات الدراسة الحالية مستقلة وعشوائية بعضها عن البعض الآخر.

- عينات الدراسة الحالية لها التباين والانحراف المعياري نفساهُمَا للمجتمع الأصلي.
- العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع تكون على شكل خط مستقيم.
- المتغيرات المستقلة، والتابعة جميعها مَقِيسَة على مقياس المسافة في حدٍّ أدنى.

*** تحليل التباين ذي الاتجاهين، والثلاثة، والأربعة (X way ANOVA):**

تُستخدَم لكشف الفروق في متوسط أداء المفحوصين في متغير واحد فقط وفقًا لمتغيرين تابعين أو أكثر من المتغيرات الفئوية.

*** تحليل التباين المتعدد (MANOV):** يُستخدَم لكشف الفروق في أداء المفحوصين على متغيرين تابعين أو أكثر وفقًا لمتغير أو أكثر من المتغيرات الفئوية.

*** تحليل التباين المشترك (التغاير) (ANCOVA):** يُستخدَم لاختبار أثر متغير مستقل على متغير تابع بعد عزلِ أو ضبطِ أو استبعاد أثرِ متغير ثالث (أو أكثر) يُسمَّى المتغير المشترك أو المُصاحِب ذُو علاقة مع المتغير التابع (أمين، 2008).

ب. الإحصاءات اللامعلمية (اللابارامترية): Nonparametric Test

تُستخدَم عندما لا تتحقق اعتدالية التوزيع الطبيعي، وصِغَر حجم العينة، وتبايُن حجم العينة بشكل كبير، أو تم اختيارها بشكل عشوائي.

- **اختبار الإشارة Binomial Test:** يُستخدَم لفحص الفرضية التي تتعلق بعينة واحدة، ويتم فيه تحويل البيانات إلى إشارات سالبة، وموجبة.
- **اختبار ولككسون Wilcoxon Test:** اختبار اللامعلمي البديل لاختبار "ت" لعيّنتين مترابطتين (غير مستقلتين) في حالة عدم تَوَفُّر شروط الاختبار المعلمي.
- **اختبار مان ويتني Mann– Whiteny Test:** يُستخدَم اختبارًا للمقارنات البعدية، ويُعَدُّ من أفضل الاختبارات اللامعلمية التي تُستخدَم للمقارنة بين عيّنتين مستقلتين مَهْمَا كان حجم العينة، ولا يتأثر بشكل التوزيع الطبيعي الاعتدالي للدرجات ولا بالتجانس؛ بِعَدِّها شروطًا أساسيَّةً لاستخدام اختبار "ت" (حليمة، 2018).

- **اختبار كروســـكال واليز Kruskal – Wallis**: هو الاختبار الذي يتعلق بأكثر من مجموعتين مســتقلتين، ويَفترِض أنَّ العينات أُخِذَت من المجتمع الدراســي نفسِــهِ أو من مجتمعات مختلفة. ويُعَدُّ اختبارًا لتحليل التباين من الدرجة الأولى لِلرُّتَب (أَيْ في اتجاه واحد) (الأسدي، فارس، 2015).
- **اختبار مربع كاي Chi Square Test:** يتعامل مع التوزيعات التكرارية، ويُســتخدَم لمقارنة النِّسَــب في مجموعتين مختلفتين، ولتقييم حُسْــنُ المطابقة بين التوزيع التكراري لإحدى العينات والتوزيع التكراري المتوقع.
- **الانحدار Regression:** يُعَرَّفُ أنَّه تحديد العلاقة بين المتغير المســتقل والمتغير التابع؛ فيتم التنبؤ بِقِيَم المتغير التابع عند مســتويات معينة للمتغير المســتقل. منها التنبؤ بتفوُّق الطالب في قسم الرياضيات في كلية التربية من خلال درجتِه في الرياضيات في دبلوم التعليم العام (حليمة، 2018).

ويتم تصنيف تحليل الانحدار بناءً إلى عدد المتغيرات الداخلة إلى نوعين:

أ. **الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression:** يُصوِّر هذا النوع الأوضاع التي يرتبط فيها متغيرات بعلقة خطية، ويتم التنبؤ بأحدهما من معرفة الآخر. فيُعَدُّ معاملُ الارتباط مؤشِّرًا قويًّا جدًّا على إمكان التنبؤ، وإذا كان معامل الارتباط بين المتغيرين يساوي صفرًا فإنَّنا لا نســتطيع التنبؤ؛ أمَّا إذا اقترب من الواحد الصــحيح كانت العلاقة بين المتغيرين قوية (أبو زينة وآخرون، 2007، ص.181).

ب. **الانحدار الخطي المتعدد** Multiple Regression: الذي يتم فيه التنبؤ بأحد المتغيرات من خلال المتغيرات الأخرى؛ أَيِ انحــدار للمتغير التــابع (Y) على العــديــد من المتغيرات المســـتقلــة ($X_1, X_2, \ldots X_k$). لذا فهو يُستخدَم في التنبؤ بتغيرات المتغير التابع الذي يؤثر فيه متغيرات مستقلة عدة بمعادلة من الدرجة الأولى، أو الثانية، أو الثالثة (أبو زينة وآخرون، 2007).

- **حجم الأثر Effect Size :** مصــطلح إحصــائي يُحدِّد درجة تباعد نتائج العينة عن التوقعات المحددة في الفرض الصفري (حسن، 2011). ويرى الباحث أنَّ حجم الأثر يُزوِّد الباحث بمعلومات

كافية لتقييم مقدار الأثر أو العلاقة المشـــاهدة، وتأكيد ضـــرورة احتواء التحليل الإحصـــائي لنتائج البحث على أحد مؤشـــرات حجم الأثر أو العلاقة بين متغيرات البحث حتى يتمكن القراء والباحثون من فهمِ النتائج والاســـتفادة منها. وعَدَّ هذا الدليل أنَّ عدم تقدير حجم الأثر يُعَدُّ عيبًا في تصـــميم وتقرير البحث (Durlak,2009, sun,2008, Thompson, 2007). مع تقديم تفســـير نوعي لحجم الأثر، ويُستخدَم لقياس حجم الأثر مربع إيتا أو مربع أوميجا (بدوي، 2018).

المحور الثالث: معايير تقويم الإجراءات المنهجية في البحوث العلمية

تبرز أهمية مناهج البحث لكل باحث أو طالب باستخدام منهج دقيق يتناول مشكلة الدراسة الحالية، ويُحدِّد أبعادها ومُسبِّباتها وصياغة الفرضيات، والمجتمع والعينة، والأدوات، وتصميم الدراسة الحالية وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية.

- **معايير(خطوات) اختيار العينة:** يقوم الباحث عند تحديد او اختيار عينة من مجتمع ما بالخطوات الآتية (أبو علام، 2011):

1. تعريف المجتمع.
2. تحديد خصائص المجتمع.
3. تحديد حجم عينة كاف لتمثيل خصائص المجتمع.
4. اختيار العينة.

ويرى عبد السلام (2020) أنَّ أهم خطوات اختيار العينة:

1. تحديد أهداف البحث.
2. تحديد مجتمع البحث.
3. إعداد قائمة بوحدات المجتمع.
4. انتقاء عينة مُمثِّلة.
5. الحصول على عينة مناسبة.

ويرى الترساني (2017) أنَّ على الباحث أَنْ يقوم بالآتي عند اختيار العينة:

1. اختيار وحدة العينة.
2. تحديد الإطار الذي تُؤخَذ منه العينة.
3. تحديد حجم العينة.
4. تحديد طريقة اختيار العينة.

معايير الموسوي (2011).

إجراءات البحث:

1. يُوظِّف المنهج المناسب لدراسة المشكلة في ضوء الرؤية الفكرية المعتمدة.
2. يربط الافتراضات والمُسلَّمات البحثية بمقارنة بحثية مناسبة.
3. يختار عينة البحث وأدواته على مرجعية منهج البحث والرؤية الفكرية.
4. يختار التصميم البحثي المناسب للمقاربة الفكرية المعتمدة.
5. يتحقق من صدق بناء الأدوات وتطبيقها حسب متطلبات المنهج.

معايير إبراهيم والصبيحي (2009)

1. منهجية البحث:

أ. أهمية المصادر والأدوات لتوفير البيانات المطلوبة.

ب.تَوافُق الإجراءات مع ما هو متعارف عليه في متنِ البحث.

2. إجراءات اختيار عينة البحث:

أ. اختيار عينة البحث من المجتمع.

ب.دراسة أفراد المجتمع جميعهم.

ج.أسلوب اختيار العينة.

د. توضيح كيفية اختيار عينات البحث.

هـ.الموضوعية في اختيار عينات البحث.

3. إجراءات اختيار أداوت البحث:

أ. مناسبة الأدوات لقياس المتغيرات الداخلة في البحث.

ب.مناسبة الأدوات والإجراءات لطبيعة بيانات البحث.

4. إجراءات البحث:

أ. مناسبة التصميم لطبيعة مشكلة البحث.

ب.مناسبة التصميم لاختيار صحة فروض البحث.

ج.وصف إجراءات التي تم اتخاذها.

د. احتواء التصميم على إجراءات البحث ضبط المؤثرات الجانبية.

5. إجراءات نتائج البحث:

أ. اقتراح توصيات لتطبيق قضايا تهتم بالبحث مستقبلًا.

ب.اقتراح توصيات لتطبيق استنتاجات البحث.

ج.اقتراح طرائق للتغلب على نواقص البحث مستقبلًا.

د. مناقشة علاقة النتائج بالبحوث السابقة.

6. إجراءات التحليل الإحصائي:

أ. مُلاءَمة الأسلوب الإحصائي لبيانات البحث.

ب.مدى صحة البيانات والجداول الإحصائية.

ج.الدقة في استخدام الأسلوب الإحصائي في التحليل.

ويمكن إجمال معايير تقويم الإجراءات المنهجية من المصادر المختلفة في الآتي:

1. اختيار المنهج المناسب لأغراض الدراسة.
2. تحديد خصائص المجتمع الأصلي.
3. تحديد حجم العينة.
4. اختيار عينة مُمثِّلة للمجتمع.
5. التحقق من صدق وثبات الأدوات.
6. استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة الصحيحة.

ثانيًا: الدراسات السابقة

اطَّلعَ الباحث على عددٍ من الدراسات السابقة، التي تناولت الأهداف، وسعت الدراسة الحالية لتحقيقها؛ التي تتضمن تحليل وتقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير في الجامعات العُمانيَّة، وقسَّمَ الباحث هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور رئيسة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت تحليل الإجراءات المنهجية في الرسائل العلمية أو البحوث المنشورة

هدفت دراسة آل الحارث (2019) للتعرف إلى التوجهات المنهجية لأبحاث قسم المناهج وطرق التدريس العامة في رسائل الماجستير والدكتوراة بجامعة الملك خالد؛ فقد قامت الباحثة بحصر الرسائل العلمية جميعها التي نُوقِشَت في القسم منذ عام 1426 حتى عام 1429هـ، من خلال مجموعة من التوجهات المنهجية من بينها نوعية المنهج المُستخدَم، وأدوات البحث، وطريقة اختيار عينة البحث، والفجوات الحثية، واشتملت عينة الدراسة لمرحلتَي الماجستير والدكتوراة على (143) رسالة علمية؛ منها (124) رسالة ماجستير، وتبنَّت الباحثة بطاقة تحليل محتوى الرسائل العلمية (المعثم، 2007)، مُستخدِمةً الطريقة العشوائية في اختيار العينة، وبدأت الباحثة باستطلاع عدد (10) رسائل علمية، وتم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على (10) مُحكِّمين، وتم قياس ثبات الأداة بتحليل عينة عشوائية من مجتمع البحث بلغت (25) دراسة، وكشفت نتائج الدراسة أنَّ المنهج التجريبي كان أكثر استخدامًا بنسبة 68%، والمنهج الوصفي بنسبة 32%، كما أشارت النتائج أنَّ الأبحاث في قسم المناهج وطرق التدريس العامة استخدمت الطلبة بجنسَيْهِم عيِّنةً للدراسة بنسبة 80%، والمعلمون بنسبة 12%، أمَّا الكتاب المدرسي فبنسبة 8%.

واستهدفت دراسة الغفيري (2019) استقراء التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية في مجالات البحث التربوي ومنهجية البحث التربوي، وكذلك الأولويات التي ينبغي توجيه بحوث المجلة فيها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لاستقراء وتحليل بحوث المجلة على الموقع الإلكتروني التي عددها (93) بحثًا، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة؛ أهمُّها: إنَّ أكثر مجالات البحث التربوي المُضَمَّنة في المجلة هو مجال المناهج وطرائق التدريس، بينما مجال التربية

الخاصـــة هو أقل المجالات المُضَـــمَّنة في المجلة، وإنَّ أغلبية البحوث اتَّبعت الأســـلوب الكمي الذي يســـتخدم المنهج الوصـــفي المُعتمِد إلى الاســـتبانات، أمَّا الأولويات التي ينبغي توجيه المجلة إليها فقد قدمت الدراسة – لتحديدها – مقترحات عديدة تتعلق بكلٍّ من: مجالات البحث التربوي، وأسلوب البحث التربوي ومناهج البحث التربوي، وأدوات البحث التربوي، وهيئة تحرير ومُحكِّمي مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية.

وسعت دراسة الرميضـي (2018) للكشف عن اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصُّصَـيْ أصـول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية في جامعة الكويت؛ وذلك من خلال فحص مجموعة من المحاور: البيانات العامة للباحث؛ المجال الأكاديمي؛ المنهجية البحثية؛ العينة؛ الأداة المُستخدَمة، واتبعت الباحثة المنهج الوصـفي واعتمدت الطريقة النوعية؛ باسـتخدام (153) بطاقة تُمثِّل عددَ رســـائل الماجســـتير في الفترة من 2007–2017م، وأســـلوب تحليل المحتوى في جمع وتحليل البيانات، وأســفرت نتائج الدراســة بالنســبة لجنس الباحث عن تفوُّق الإناث بنســبة 94%، كما بيَّنت النتائج أنَّ مجالَيِ: النظام التربوي والإدارة المدرســـية حَصَـــلَا على أعلى المجالات بحثًا، وإنَّ الاتجاه الكمي كان سائدًا، كما اتبعت معظم الرسائل المنهج الوصفي، وركزت غالبية الرسائل على عينات من القيادات المدرســـية؛ مُتَّبِعَةً الطريقة العشـــوائية في أَخْذِ العينة، وتراوحت عيناتها بين 101–300 شـخص، كما كانت الاسـتبانة أكثر الأدوات اسـتخدامًا في غالبية الرسـائل، أمَّا المراجع فقد تراوحت عددها الكلي في الغالب بين 31–60، وعدد المراجع الجنبية بين 6–15.

أمَّا في تركيا أجرى (Beldag, 2016) دراسة تحليل محتوى لوضع أطروحات الدراسات العليا في تعليم القِيَم في التعليم المنشورة في الفترة (1999–2015)، واستخدم الباحث المنهج النوعي لجمع البيانات، وذلك من خلال تطوير نموذج لتحليل الوثائق مُكوَّن من 9 أقســـام: الجامعات، ومســـتويات التعليم، والبرامج، والموضوعات، ونماذج البحث، والمنهجيات، واستراتيجيات أخذ العينات، وأدوات جمع البيانات، وتحليل البينات باستخدام التِّقنيات. وقام بتحليل (126) رسالة ماجستير؛ منها (106) رسالة ماجسـتير، و(20) أطروحة دكتوراة، وأشـارت النتائج إلى أنَّ أكثر الأطروحات التي تناولت تعليم القِيَم

كان في عام 2013، وكانت الموضـوعات الأكثر دراسـة هي قِيَم الطلبة، والطريقة العشـوائية كانت السائدة في أخذ العينات، والأسلوب النوعي المسحي في طرائق البحث.

وأجرى الأسـطل (2015) دراسـة منهج التحليل الببليومتري تهدف إلى تحديد توجهات أبحاث المناهج وطرق التدريس في الدراسـات العليا المُنجَزة في الجامعات الفلسـطينية خلال الفترة (2000–2013)؛ فقد قام بتحليل 320 رسـالة عينة طبقية من رسـائل الماجسـتير المُنجَزة في خمس جامعات فلسـطينية في مؤشـرات عدة؛ من بينها: نوع البحث المُسـتخدَم، والمجتمع، والعينة، وأدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المُستخدَمة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمُّها أنَّ 97.19% من الأبحاث كانت كمية، و1,87% فقط نوعية، إضـافة إلى أنَّ 94% من الأبحاث اسـتخدمت المنهج المختلط (كمي ونوعي)، كما أظهرت النتائج أنَّ 56.6% من البحوث كانت بحوثًا تجريبية؛ في حين كانت 43.4% بحوثًا وصـفية، ولم تَجْرِ دراسـة تاريخية في مجال المناهج وطرق التدريس. كما بيَّنت النتائج أنَّ 61.15% من البحوث الوصـفية كانت مسـحية، و25.18% منها تحليل محتوى، 6,47% بحوثًا ارتباطية؛ في حين إنَّ 4.32% من البحوث الوصـفية كانت دراسـة حالة و2.88% من البحوث السـببية المقارنة. كما أظهرت النتائج أنَّ 46.56% من البحوث استخدمت أداتَيْن لجمع البيانات؛ في حين إنَّ 35,31% منها استخدمت أداة واحدة، و18.13% منها اسـتخدمت ثلاث أدوات فأكثر، كما أظهرت النتائج أنَّ الاختبار جاء من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعًا، أمَّا عن الأساليب الإحصائية فقد بيَّنت النتائج أنَّ 93.44% من الأبحاث استخدمت أساليب الإحصاء الاستدلالي البسيط، و 7.56% منها استخدمت أساليب متقدمة في الإحصاء الاستدلالي، وعن طرائق اختيار العينة فقد بيَّنت الدراسـة أنَّ 70.62% من الأبحاث اسـتخدمت العينة غير العشـوائية، يليها العينة العشـوائية بنسـبة 25.63%، ثم اختيار المجتمع كاملًا بنسـبة 3.75%. وقد أوصـت الدراسـة بضـرورة اهتمام الباحثين من الطلبة بالمناهج المختلفة وتنويع أدوات جمع البيانات وطرائق التحليل الإحصائي.

أمَّا هاشـم (2013) فقد قام بدراسـة واقع البحث التربوي في رسـائل الماجسـتير والدكتوراة في تخصُّص أصول التربية بكلية البنات بجامعة عين شمس في الفترة (2000–2010)؛ وذلك من خلال

تحليل الإنتاج البحثي للرسائل والأطروحات لمجموعة من العناصر، أهمُّها: الإطار العام المنهجي للرسالة، ومجالات وتخصُّصات أصول التربية التي ركزت عليها الرسائل، والمناهج البحثية، والأدوات المُستخدَمة في الرسائل، والفئات المُستهدَفة بالدراسة. بلغت عينة الدراسة (97) رسالة؛ منها (50) رسالة ماجستير، و(47) أطروحة دكتوراة، وكشفت نتائج الدراسة أنَّ المنهج الوصفي كان أكثر استخدامًا في (87) رسالة بنسبة 89.69%، يليه المنهج التاريخي؛ اسْتُخدِمَ في (10) رسائل بنسبة 10.31%، وفي الترتيب الثالث جاء المنهج الإثنوجرافي اسْتُخدِمَ في (7) رسائل بنسبة 7.22%، وجاء في الترتيب الرابع التخطيط الاستراتيجي والفلسفي في (3) رسائل بنسبة 3.09%، وفي المركز الخامس حصل كُلٌّ من المنهج المستقبلي والمقارن الأصولي وأسلوب تحليل النُّظُم، والسيناريو؛ فقد اسْتُخدِمَا في رسالتَيْن بنسبة 2,06% ، وجاء أسلوب تحليل السياسات والإحصائي والنمذجة والتنبؤ المورفولوجي في الترتيب السادس الأخير بنسبة 1,035%. أمَّا أكثر الأدوات استخدامًا فكانت الاستبانة في (54) رسالة، كما أنَّ هناك بعضًا الرسائل استخدمت أكثر من منهج بحثي وأكثر من أداة، كما أظهرت النتائج أنَّ أكثر الفئات استهدافًا هي القيادات التربوية (المُديرون؛ مساعد المدير؛ المُشرفون)، كما بيَّنت النتائج أنَّ أكثر القضايا البحثية التي حَظِيَت باهتمام الباحثين؛ كانت الأداء الإداري (مشكلاته؛ إصلاحه؛ تطويره).

كما أجرى البخيت (2012) دراسة ببليومترية لتقصِّي سمات البحث في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراة في علم النفس في الجامعات السودانية من 1980–2005 من خلال مجموعة من المؤشرات؛ منها: منهج البحث، وموضوعات البحث، وعينة البحث. واشتملت عينة الدراسة على (567) رسالة ماجستير و(39) أطروحة، وقام الباحث بتصميم نموذج لجمع البيانات، وتم عرضُهُ على مجموعة من المُحكِّمين للتأكد من صدق محتواه، وثباته باستخراج ثبات المُقدِّرين باستخدام معادلة هولستي؛ فقد بلغ معامل الثبات 0.94%، وكشفت نتائج الدراسة عن غياب شبه تام للمنهج التجريبي فلم تُشكِّل الدراسات التجريبية وشبه التجريبية سوى 5.81% من مجمل الدراسات. أمَّا عن الموضوعات فكان فرع علم النفس الصحي في المرتبة الأولى بنسبة 39.66%، في حين كان فرع علم النفس العصبي الإكلينيكي هو الأقل دراسة بنسبة 0.28%. وأشارت النتائج أيضًا إلى أنَّ الفئة الأكثر

اســتهدافًا هي طلبة المرحلة الثانوية بنســبة 22.10%، والفئة الأقل هي الأطفال المصــابون بالتَّوحُّد بنسبة 0.14%.

كما قام الرواضية (2011) بدراسة هدفت إلى تحليل مضمون (محتوى) الرسائل الجامعية في حقل الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية في الفترة (1971–2009)، في ضوء مجموعة من المتغيرات؛ أهمُّها: الجامعة، الموضـــوعات التربوية التي تناولتها تلك الرســـائل، ومناهج البحث التي اســتخدمتها، ومجتمعات الدراســة التي تناولتها؛ فقد بلغ حجم عينة الدراســة (191) رســالة، التي تم اختيارها بالطريقة العشـوائية الطبقية، وقام الباحث بإعداد بطاقة خاصــة لتحليل محتوى الرسـائل، وتم التأكد من صــدق الأداة بعد عرضــها على ثمانية من المُحكِّمين، أمَّا عن ثبات عينة التحليل فقد قام الباحث بتحليل 20 رسـالة من خارج عينة البحث، ثم إعادة تحليلها مرة أخرى بعد خمسـة عشـر يومًا؛ فقد بلغت نسـبة الاتفاق بين المحاولتين (96%) لتأكيد نسـبة سـلامة عينة التحليل. وخلُصـت الدراسـة إلى العديد من النتائج؛ كان أهمَّها: دراســة وتقييم مناهج الدراســات الاجتماعية والاحتياجات التدريبية للمعملين؛ في حين كان اهتمامها بالموضـوعات التربوية الأخرى قليلًا نسـبيًّا، وكانت البحوث الوصـفية المسحية هي الأكثر استخدامًا في الرسائل المُحلَّلة، تلتها البحوث التاريخية، كما توزعت عينة الدراسة بشكل متوازن على ثلاث فئات رئيسة هي: المعلمون، والطلبة، والكتب الدراسية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تقويم الإجراءات المنهجية في الرسائل العلمية أو البحوث المنشورة.

تم في هذا المحور استعراض الدراسات السابقة التي استهدفت تقويم التوجهات المنهجية للبحث التربوي بشـكل عام، إضـافةً إلى الدراسـات التي اقتصـرت على تقويم أحد مجالات المنهجية (المناهج البحثية، أو العينات، أو الأدوات وإجراءات الدراسة، أو الأساليب الإحصائية).

استهدفت دراسة السيد وعبد المولى (2022) الكشف عن أَوْجُه التشابه وأَوْجُه الاختلاف بين توجهات بحوث مجلَّتَيِ جامعتَيِ الأزهر والملك خالد في مجالات ومنهجية البحث التربوي، واعتمدت الدراسـة إلى (576) بحثًا منشـورًا على موقع مجلَّتَيِ التربية بالجامعتين في الفترة من 2014–2019، واستخدم الباحثان المنهج الوثائقي الذي يهدف إلى الفهم العميق للظاهرة المدروسة، واستخدم الباحثان

الطريقة النوعية لجمع البيانات. كما اعتمد الباحثان إلى أسـلوب تحليل المحتوى "الوثائق" للبحوث جميعها المنشـورة إلكترونيًّا على موقع مجلَّتَيْ كلية التربية بالجامعتين، كما قام الباحثان ببناء اسـتمارة (اسـتمارة جمع البيانات) تَضُـمُّ مجالات البحث التربوي جميعها وأسـاليبه ومناهجه وأدواته البحثية، وتم تقديم هذه الاستمارة إلى ثلاثة مُحكِّمين في كل تخصُّص من مجالات البحث التربوي الخمسة للتعرُّف إلى آرائهم بشأن موافقتهم على التوجهات وشموليتها لتحقيق أهداف البحث، ومن أبرز نتائج الدراسة أنَّ المنهج الوصفي كان سائدًا في بحوث مجلَّتَيْ كلية التربية بنسبة 66%، وجاء المنهج التجريبي وشبه التجريبي بنسـبة 26%، كما حلَّ المنهج المقارن ثالثًا بنسـبة 4%، والمنهج الاسـتنباطي والتحليل الفلسـفي والمنهج الوثائقي بنسـبة 2%. كما أظهرت النتائج أنَّ أكثر الأدوات البحثية اسـتخدامًا هي الاستبانات والمقاييس.

وهدفت دراسـة خضـيري (2021) للتعرُّف إلى بعض الأخطاء المنهجية والمهارات البحثية وفق الأصـول العلمية السـليمة؛ لمجموعة من الرسـائل العلمية في قسـم الاجتماع بكلية الآداب في جامعة أسيوط، خلال الفترة (1998–2018)، وبلغت عينة الدراسة (78) رسالة؛ منها (39) رسالة ماجستير و(39) رسالة دكتوراة، ومن بين الموضوعات التي تم تناولُها التعرُّف إلى الأخطاء الشائعة التي استهدفتها الدراسـة؛ منها: أخطاء اختيار مشكلة البحث وصـياغتها، وتوظيف المنهج المناسـب لموضـوع البحث، وكذلك في اختيار أداة البحث، وطرائق اختيار العينة. وقد اعتمدت الباحثة إلى منهج تحليل المضـمون، واسـتخدمت أداة دليل تحليل المضـمون بعد التحقق من الصـدق الظاهري وصـدق المُحكِّمين فقد اكتسـب الدليل مصداقيَّتَه بنسبة (85%). أمَّا الثبات استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ التي تُستخدَم لإيضاح المنطق العام للاختبارات، وبلغت قيمة معامل ثبات الاسـتبانة 0.875، وكشـفت نتائج الدراسـة قائمة بالأخطاء المنهجية ونسـبة شـيوعها في الرسـائل العلمية، وكذلك عند اختيار المنهج المناسـب لموضـوع الدراسـة، وعند اختيار الأداة والطرائق المختلفة عند اختيار العينة، كما توصـلت الدراسـة إلى معرفة أكثر الاتجاهات المنهجية المُستخدَمة في علم الاجتماع.

وجاءت دراسة أبو عصر (2021) بهدف رصد التوجهات الموضوعية والمنهجية وفجوات كل منها لرسـائل الماجسـتير في تخصـص المناهج وطرق التدريس في جامعة الشـرق الأوسـط، عَمَّان –

الأردن. اســـتخدمت الباحثة المنهج الكيفي القائم إلى تحليل المحتوى (التحليل الببليومتري) ولتحقيق هدف الدراســـة أعدت الباحثة بطاقة تحليل محتوى تتضـــمن التوجهات الموضـــوعية والمنهجية أداةً للدراسـة، وتم التحقق من الخصـائص السـيكومترية للأداة من خلال عرضـها على مجموعة من أسـاتذة متخصِّصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية؛ للتأكد من صدقها، ثم إيجاد معامل الثبات باســـتخدام معادلة كوبر، وقد أظهرت الأداة ثباتًا مقبولًا على مســـتوى التوجهات الموضوعية، والتوجهات المنهجية والأداة ككل بمعاملات ثبات (88%، 82% و83%) على الترتيب. وتكونت عينة الدراسة من (76) رسالة ماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة توجهات الرسائل موضوعيًّا نحو تقويم المناهج وكذلك استراتيجيات التعلم والتعليم، ومنهجيًّا فقد تركزت على المنهج الكمي عامة ذي التصاميم الوصفية خاصة، كما كشفت النتائج أنَّ الرسائل ركزت في طرائق معاينتها على الطرائق العشـــوائية والطبقية، أمَّا أدوات جمع البيانات فقد توجهت الرســـائل حسب الدراسة نحو الاستبانات مع استخدام الصدق الظاهري والبنائي ومعامل ألفا كرونباخ لفحص صدق وثبات أدوات جمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ غالبية رسائل الماجستير استخدمت المعالجات الإحصائية الوصفية.

وفي الســياق ذاتِهِ قامت الغامدي (2021) بدارســة نقدية لأهم التوجهات المنهجية في بحوث مناهج وطرق التدريس في الفترة 2019–2020، وقد بلغ عدد الدراســات العلمية المتخصــصــة في مناهج وطرق تدريس العلوم (126) دراســـة؛ فتتناول هذه الدراســـة جانبين: الأول تقديم رؤية نقدية لتوجهات البحوث في مجال تدريس العلوم، والثاني رؤية نقدية خاصـــة بالتوجهات العالمية فيما يتعلق بمنهجيات البحث وأدواته المُســـتخدَمة في التربية العملية، ومن أجل تقييم هذه التوجهات وتحديد نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف ونقاط القوة ومواضع الضعف وتقديم رؤية نقدية للمنهجية العلمية المُستخدَمة في التوجهات البحثية العالمية في مجال التربية العملية، ولتحقيق هذا الهدف تمت مراجعة الإنتاج العلمي لخمســـة مجالات علمية: هي تعليم وتعلم المفاهيم، وتوجُّه STEM، وإعداد معلم العلوم، وتكنولوجيا التعليم، وطبيعة العلم، واعتمد الباحث إلى المنهج الوصـــفي التحليلي في تحديد أبرز التوجهات العالمية لمجال التربية العملية، وعَقِبَ ذلك تم إعداد تحليل كيفي للتوجهات المنهجية لهذه

المجالات؛ فقد تم رصـدُ هذه التوجهات في ثلاثة محاور رئيسـة تناولت المنهج الكيفي والمنهج الكمي والمنهج المختلط، وانتهت الدراسـة بتقديم مجموعة من التوصـيات المقترحة لتطوير التوجهات المنهجية في أبحاث التربية العملية.

وفي دراسة عن الأخطاء الشائعة في أطروحات الدكتوراة قام القحطاني (2020) بدارسة حسب تحليل محتوى الأطروحات ووفق ما يراه أعضاء هيئة التدريس، واتَّبَعَ الباحث المنهج الوصفي (التحليلي والمسـحي)، وبلغت عينة البحث (45) أطروحة دكتوراة و(18) عضـوًا من أعضـاء هيئة التدريس من المشـرفين على أطروحات الدكتوراة تخصـص مناهج وطرق التدريس العامة، ومُناقِشـيها. واسـتخدم الباحث أداتَيْن لجمع البيانات هُمَا: بطاقة تحليل المحتوى، والاسـتبانة؛ فقد تم التحقق من الخصـائص السيكومترية: أوَّلًا؛ الصدق للأداة الأولى وذلك بعرضـها على (14) من المختصين في المناهج وطرق التدريس، من جامعات عربية مختلفة، وبعض الأعضاء الذين يدرسون مقررات مناهج البحث للدكتوراة. أمَّا ثبات الأداة عن تطبيق معادلة كوبر لتحليل (9) أطروحات دكتوراة تخصـص مناهج وطرق تدريس خارج عينة البحث. والأداة الثانية: الاسـتبانة؛ فقد عُرِضَـت على (9) من أعضـاء هيئة التدريس من جامعات عربية مختلفة من المختصين في مناهج وطرق التدريس، وتم حساب الثبات باستخدام التجزئة النصـفية لمعادلة (سـبيرمان براون)، وقد بلغت قيمة الثبات الكلي (95%). ومن أبرز نتائج الدراسـة: بلغت الأخطاء الشـائعة (100) خطأ؛ منها (24) خطأ غير شـائع و(27) خطأ شـايع، و(14) خطأ شايع إلى حدٍّ ما. كما أظهرت النتائج أنَّه لا يُوجَد علاقة ارتباط عند مستوى دلالة (0,05) بين تحليل الأخطاء الشـائعة لعناصـر أطروحات الدكتوراة تخصـص المناهج وطرق التدريس العامة وآراء أعضـاء هيئة التدريس.

واسـتهدفت دراسـة بازهير (2019) تقييم وتحليل رسـائل الماجسـتير التي تمت مناقشـتها في العامين 2014-2015 بكلية التربية في جامعة المكلا في ضوء معايير النشر والتوثيق APA، واعتمد الباحث إلى المنهج الوصـفي؛ فقد قام الباحث بإعداد اسـتمارة التقييم التي تكونت من (36) معيارًا مُوزَّعةً على سـتة محاور: عنوان الدراسـة، ومشـكلة الدراسـة وأسـئلتها، والإطار النظري، وإجراءات الدراسة، وعرض النتائج والتوثيق، وبلغت عينة الدراسة (6) رسائل ماجستير التي تم اختيارها بالطريقة

العشوائية، وقد تم تحكيم صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على (10) مُحكِّمين، أمَّا معامل الثبات فبلغ (0.87%)، ودلت أبرز النتائج أنَّ المنهج الوصفي أكثر استخدامًا يليه المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج أيضًا أنَّ المحور الأول عنوان الدراسة والمحور الخامس قد كانَا في المرتبة الأولى حسب المعايير، وفي المرتبة الثانية جاء المحور الرابع إجراءات الدراسة.

وأجرت الموسى (2019) دراسة تهدف لتصوُّر مقترح لتفعيل البحث الكيفي في تخصص أصول التربية في الجامعات السعودية، واعتمدت الدراسة إلى منهج التصميم المختلط؛ فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للكشف عن أبرز المُعوِّقات التي تحُول دون تفعيل البحث الكيفي في بناء التصور المقترح، والمنهج الوصفي المسحي للكشف عن أبرز المُعوِّقات التي تحَول دون تفعيل البحث الكيفي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (231) رسالة ماجستير، و (47) أطروحة دكتوراة، واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات بحثية لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ هي: السجلات والوثائق، والمقابلة، والاستبانة وللتحقق من صدق أداة الاستبانة تم عرضُها على مجموعة من المُحكِّمين بلغ عددهم (2423)، أمَّا صدق الاتساق الداخلي فتم التحقق منه بارتباط بيرسون لمعاملات الارتباط، وتم التحقق من ثباتها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ فقد بلغ ثبات الاستبانة ككل (0.945). ومن أبرز النتائج التي كشفت الدراسة عنها أنَّ المناهج الكمية سائدة في الرسائل العلمية بنسبة 0.95% على المناهج الكيفية، كذلك ضعف إعداد طلبة الدراسات العليا في البحث الكيفي (النوعي)، فضلًا عن ندرة الخبراء المتخصِّصين في البحث الكيفي في الجامعات السعودية.

وفي اليابان أجرى تاكاجي وتوجو Takagi & Tojo (2017) دراسة تهدف للتعرُّف إلى اتجاهات البحث النوعي في المجلَّات الرئيسة الثلاث لتدريس وتعليم اللغات في الفترة من 2006-2015م، وتحديد مدى صعوبة وسهولة استخدامِه، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، والوثائقي. وتكوَّن مجتمع الدراسة من (781) مقالًا صادرًا عن تلك المجلَّات الثلاث، وبلغت عينة الدراسة (226) مقالة بحثية نوعية، وكشفت النتائج أنَّ دراسة الحالة هو المنهج الأكثر استخدامًا

في كتابة المقالات في اليابان، وأظهرت النتائج وجود اتجاه (ميل) نحو استخدام مناهج وأساليب معينة خاصة بالبحث النوعي أكثر من غيرِهِ من البحوث.

وأجرى كلٌّ من هيروكو وأكيكو Hiroko & Akiko, (2015) من كلية التربية بجامعة ميازاكي في اليابان؛ دراسةً هدفت إلى معرفة التوجهات والتعقيدات المنهجية في الأبحاث في ثلاث مجلات رئيسة لتدريس اللغة وتعلُّمها التي تم نشرُها في السنوات من 2006–2015 في مجلة (Modern Language Journal, TESOL, & Applied Linguistics)، وتمت دراسة المقالات البحثية الكمية والنوعية ومختلطة الأساليب، وبلغ مجتمع الدراسة كاملًا (781) بحثًا، أمَّا عينة الدراسة (226)، وتم تحليلها في أربعة مجالات مختلفة: المنهاج، والأساليب، وعدد المشاركين، ومدة البحث. وأظهرت النتائج أنَّ (43%) من Quarterly, TQ (TESOL) هو نوعي، و(32%) من مجلة (Applied LINGUISTICS) هو نوعي، و(23%) من مجلة (Modern Language Journal) هو نوعي.

وفي سلطنة عُمان سعت دراسة حاردان (2014) إلى تحليل وتقويم منهجية البحث العلمي المُستخدَمة في رسائل الماجستير المُجازة بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس خلال الفترة (2002– 2013). فقد تكونت عينة الدراسة من (144) رسالة ماجستير التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية بواقع (48) رسالة من كل تخصص من المناهج وطرق التدريس، والإدارة التربوية، وعلم النفس. كما قامت الباحثة بتصميم استمارة تحليل وتقويم مكونة من محورين: أوَّلهما يتعلق بخصائص المنهجية المُستخدَمة، والثاني بمعايير تقويم المنهجية المُستخدَمة. وتم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المُحكِّمين، وباستخدام معادلة هولستي؛ فقد بلغ ثبات المُقدِّرين 0.89. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ أكثر المناهج استخدامًا هو المنهج الوصفي بنسبة (68.7%)، وأكثر الأدوات استخدامًا هي الاستبانة بنسبة (56.2%)، وأكثر الأساليب الإحصائية استخدامًا الأساليب الأولية بنسبة (98.6%). أمَّا من ناحية توفُّر معايير البحث العلمي في المنهجية المُستخدَمة في الرسائل موضع التقويم فقد تحققت بدرجة "متوفِّر" في التخصصات الثلاثة. وجاء تخصص علم النفس في المرتبة الأولى فيما يتعلق بتوفُّر المعايير بمتوسط حسابي عام بلغ (2,5). كما أسفرت نتائج

الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 =α تُعْزَى إلى التخصص في معايير المنهجية ككل، وفي المجالات المُكوِّنة جميعها للمعايير باستثناء معايير المجال الرابع الذي هو إجراءات الدراسة.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت تقويم الأساليب الإحصائية الأكثر استخدامًا من قبل الباحثين:

هدفت دراسة حسن (2022) إلى تقييم الأساليب الإحصائية الأكثر استخدامًا من قبل الباحثين في الحكم على تأثير برامجهم التربوية والنفسية بكلية التربية جامعة أسيوط، في ضوء الإحصاء البارامتري واللابارامتري؛ فقد تكونت عينة الدراسة من (221) رسالة ماجستير ودكتوراة، تمثلت في قسم علم النفس التربوي (20 رسالة ماجستير، و7 أطروحة دكتوراة)، وقسم الصحة النفسية (41 رسالة ماجستير، و8 أطروحات دكتوراة)، وقسم المناهج وطرق التدريس (112 رسالة دكتوراة، و33 أطروحة دكتوراة)، وذلك خلال الفترة 2017–2022 ، وتم الاعتماد إلى حجم العينة، وطبيعة المنهج البحثي المُتَّبَع داخل كل قسم، ومستويات القياس لتكُونَ مِحَكًّاتٍ في التقييم، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين نِسَبِ استعمال الباحثين تُقسِّم علم النفس التربوي للأساليب الإحصائية المناسبة وغير المناسبة عند حساب حجوم التأثير لبرامج دراستهم، بينما تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين نِسَبِ استعمال الباحثين بقسمَيِ الصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس للأساليب الإحصائية المناسبة وغير المناسبة عند حساب حجوم التأثير لبرامج دراستهم؛ وذلك لصالح الاستعمال غير المناسب.

واستهدفت دراسة الوهيبي (2020) بحثَ واقع استخدام مؤشرات الدلالة الإحصائية والعملية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانيَّة؛ هي: جامعة السلطان قابوس، وجامعة ظفار، وجامعة نزوى، وجامعة صحار؛ خلال الفترة (1998–2018)، وتكونت عينة الدراسة من (628) رسالة ماجستير من الجامعات جميعها بنسبة (33.14)، من مجتمع الدراسة البالغ (1895) رسالة ماجستير؛ التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية المُنتظِمة، وقد اتَّبعَت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مُهِمَّة؛ منها: إنَّ عدد الاختبارات الإحصائية المُستخدَمة في رسائل

الماجستير بالجامعات العُمانيَّة بلغ (11926) اختبارًا، كما أنَّ أغلب نتائج اختبارات (ت) واختبارات تحليل التباين كانت ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، بينما كانت ذات دلالة إحصائية في اختبارات العلاقات (معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الانحدار).

وجاءت دراسة الهذلي (2018) لتقويم الأساليب الإحصائية الأكثر استخدامًا من قبل الباحثين بكلية التربية بجامعة أم القرى، وكذلك الكشف عن الفروق في استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية واللابارامترية في ضوء مستويات القياس تَبَعًا لاختلاف مستوى الدراسة (ماجستير/ دكتوراة)، وتَبَعًا لاختلاف القسم، وتكونت عينة الدراسة من (283) رسالة ماجستير ودكتوراة؛ التي تم مناقشتها خلال الفترة 1432–1237هـ، التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية، واعتمدت الدراسة إلى المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بتصميم استمارة تقويمية للأساليب الإحصائية البارامترية واللابارامترية، وكان من أبرز نتائج الدراسة؛ إنَّ أكثر الأساليب البارامترية استخدامًا في رسائل الماجستير، والدكتوراة هو اختبار (ت)، بنسبة (24.6%)، واختبار تحليل التباين الأحادي بنسبة (18.5%)، وإنَّ أكثر الأساليب اللابارامترية استخدامًا هو مربع كاي بنسبة (5.4%)، واختبار مان ويتني بنسبة (3.8%)، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 في مناسبة الأساليب الإحصائية البارامترية واللابارامترية تَبَعًا لاختلاف القسم لصالح قسم المناهج وطرق التدريس، وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بالاهتمام بتدريس مادة الإحصاء بالكلية، بالإضافة إلى إعطاء الباحثين دورات متخصصة في برامج تحليل البيانات المختلفة منها (SPSS، LISREL، AMOS).

وأجرى الطراونة (2018) دراسة هدفت إلى مسح وتقييم الأساليب الإحصائية في رسائل الماجستير في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من العام الجامعي 1996– 2017؛ فقد تكونت عينة الدراسة من (526) رسالة ماجستير، وقام الباحث بتطوير أداة مكونة من (77) فقرة لرصد أساليب التحليل الإحصائي المُستخدَمة، وأظهرت النتائج أنَّ أكثر الأساليب الإحصائية شيوعًا هي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين (أحادي، ثنائي، ...) ومقارنات شيفيه، واختبار مربع كاي، وإنَّ هناك أساليبَ كثيرة لم يتم استخدامها منها تحليل المسار

والارتباط القانوني وغيرها، كما كشفت النتائج أيضًا أنَّ النسبة الكبرى للتحقق من افتراضات أساليب التحليل الإحصائي للبيانات قبل استخدامها كانت لتحليل التباين المتعدد (أحادي، ثنائي، ...)، وكانت تساوي (8.33%).

التعقيب على الدراسات السابقة

- **الهدف:** تنوعت الدراسات السابقة بين تحليلية للتوجهات المنهجية منها (الأسطل، 2013؛ الرميضي، 2018؛ آل الحارث، 2019؛ الغفيري، 2019؛ هاشم، 2013؛ Beldag, 2016) وتقويمية منها (بازهير، 2019، حسن، 2022، الغامدي، 2021، الهذلي، 2018)، أمَّا الدراسة الحالية فستكون دراسة تحليلية وتقويمية للإجراءات المنهجية لرسائل الماجستير التي تشمل خمسة مجالات للمنهجية، وعشرة مؤشرات وسيتكون مجتمع الدراسة من أربع جامعات عُمانيَّة.
- **المنهج:** أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي القائم إلى أسلوب تحليل المحتوى منها (أبو عصر؛ 2021، الرميضي، 20121؛ الرواضية، 2011؛Beldag, 2016 ؛ Takage & Tojo, 2017)، وقلة من الدراسات استخدمت المنهج الوثائقي القائم إلى السجلات والوثائق والاستبانة والمقابلة (الموسى، 2019؛ القحطاني، 2020؛ السيد وعبد المولى، 2022).
- **العينة:** توزعت العينات المُستهدَفة في الدراسات السابقة بين رسائل الماجستير والدكتوراة؛ منها (البخيت، 2012؛ آل الحارث، 2019؛ حسن، 2022؛ خضيري، 2016؛ القحطاني، 2020؛ الموسى، 2019؛ هاشم، 2013؛ الهذلي، 2018)، أو بحوث منشورة في مجلات ودوريات علمية مُحكَّمة منها (السيد وعبد المولى، 2022؛ الغفيري، 2019؛ هيروكو وأكيكو Hiroko & Akiko 2016).
- **حجم العينة:** تراوحت حجم العينات المُستخدَمة في الدراسات السابقة في تحليل المنهجية بين (93) دراسة؛ كما في: الغفيري، 2019، و(706) دراسة في البخيت (2012)، أمَّا في الدراسات التقويمية؛ فتراوحت بين (6) دراسات كما في: بازهير، 2019، و (576) دراسة في السيد وعبد المولى، 2020.

- **الفترة الزمنية:** تباينت المُدَدُ الزمنية التي غطَّتها الدراسات السابقة؛ فقد تراوحت بين عام واحد كما في: دراسة بازهير (2019)، ودراسة الغامدي (2021)، وبين أربعة عقود كما في دراسة الرواضية (2011).

- **أدوات الدراسة:** تنوعت أدوات الدراسة، فنجد أنَّ غالبية دراسات تحليل المنهجية استخدمت أداة تحليل بطاقة تحليل المحتوى؛ منها: (بازهير، 2019؛ البخيت، 2012؛ آل الحارث، 2109؛ الرميضي، 2018؛ الرواضية، 2011)، أمَّا الدراسات التي استهدفت تقويم المنهجية فاستخدمت استمارة تقييم؛ منها (حسن، 2020؛ الطراونة، 2018؛ الوهيبي، 2022؛ الهذلي، 2018).

- **الخصائص السيكومترية:** غالبية الدراسات اعتمدت إلى الصدق الظاهري وصدق المُحكِّمين، وثبات المُحلِّلين أو باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية.

- **الأساليب الإحصائية:** أشارت الدراسات التحليلية إلى نوع ومستوى استخدام الأساليب الإحصائية هي الإحصاء الاستدلالي البسيط؛ منها (الأسطل، 2013؛ حاردان، 2014؛ هاشم، 2013).

- **النتائج:** أبرز النتائج التي اتفقت عليها الدراسات التحليلية إلى أنَّ المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) الأكثر استخدامًا؛ منها (خضيري، 2021؛ الرميضي، 2018؛ الغفيري، 2019)، وإنَّ فئة الطلبة هُمْ أكثر الفئات استهدافًا في العينات؛ منها (البخيت، 2012؛ آل الحارث، 2019؛ الرواضية، 2011؛ Beldag، 2016)، وإنَّ الأساليب الإحصائية البارامترية كاختبار (ت t–test) واختبار تحليل التباين هي الأكثر استخدامًا؛ منها (الهذلي، 2018؛ الطراونة، 2018؛ حاردان، 2014؛ الوهيبي، 2020)، كما أشارت الدراسات التقويمية إلى أنَّ أَوْجُهَ القصور تتموضَع في أربعة مجالات؛ هي: مشكلة البحث وصياغتها، وتوظيف المنهج المناسب لموضوع البحث، وطرائق اختيار العينة، وإجراءات الدراسة؛ منها (الغامدي،2021؛ القحطاني، 2020؛ الموسى، 2019).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة كان له أثرٌ كبيرٌ في تحديد ملامح الدراسة الحالية.

- **منهج الدراسة الحالية:** استخدام المنهجين الوصفي التحليلي والمقارن؛ منها (دراسة الوهيبي، 2020).
- **تحديد مجتمع الدراســـة:** تم اختيار أربع جامعات عُمانيَّة لتطبيق الدراســـة الحالية؛ هي: جامعة السلطان قابوس؛ جامعة الشرقية؛ جامعة نزوى؛ جامعة صحار.
- **تحديد عينة الدراسة:** تم اختيار رسائل الماجستير لِتُمَثِّلَ عينة الدراسة الحالية؛ منها (أبو عصر، 2021؛ بازهير، 2019؛ الأسطل، 2013).
- **تحديد أسلوب اختيار العينة:** تم اعتماد الطريقة العشوائية الطبقية النسبية غير المتكافئة.
- **تحديد نوع التقويم:** تم اقتصـــار عملية التقويم على المنهجية؛ منها (بازهير، 2019؛ حاردان، 2014؛ أبو عصر، 2021).
- **طرائق التحقق من الخصائص السيكومترية:** تم اعتماد الصدق الظاهري للأداة من خلال صدق المُحكِّمين، أمَّا الثبات باستخدام معادلة هولستي؛ منها (الوهيبي، 2022؛ الهذلي، 2018؛ البخيت، 2012).
- **تصنيف مستويات الأساليب الإحصائية:** تم اعتماد تصنيف الأساليب الإحصائية إلى: أولية بسيطة، ومتوسطة، ومتقدمة.

الفصل الثالث

منهجيـــــة وإجـــراءات الدراســـة

مـــــــــــنهج الدراســـــــــــة

مجتمـــــــــــع الدراســـــــــــة

عينـــــــــــة الدراســـــــــــة

أداة الدراســـــــــــــــــــــة

الخصـــــــائص الســـــــيكومترية

إجـــــــــــراءات الدراســـــــــــة

الأســـــــــاليب الإحصـــــــــائية

الفصل الثالث

منهجيـــة وإجـــراءات الدراســـة

اســتكمالًا لِمَا تم تناولُهُ نظريًّا في الفصــل الثاني عن الإطار النظري والدراســات الســابقة؛ يُمثِّل هذا الفصل تحديدًا للكيفية التي أُدِيرَت بها الدراسة الحالية، ويوضح الإجراءات التطبيقية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف الدراســة الحالية من خلال تقديم وصــف تفصــيلي لكلٍّ من منهجية الدراســة الحالية، ومجتمعها وعينتها، وأداتها، وإجراءاتها، إضــافةً إلى الأســاليب الإحصــائية المُستخدَمة في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التقويمي القائم إلى أسلوب تحليل المحتوى؛ وهو أسلوب من أساليب البحث العلمي يستهدف الوصف الموضوعي المُنظَّم والكمي للمحتوى الظاهر لمادة الاتصال (Krippendorff, 2004). واســتخدم الباحث تحليل المحتوى للتعرف إلى الإجراءات المنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير التربوية المُجازة في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) في: المنهج المُستخدَم، والمجتمع المُستهدَف، وطريقة اختيار العينة، وأدوات الدراسة وطرائق التحقق من خصائصها السيكومترية، والأساليب الإحصائية المُستخدَمة. كما تم استخدامُهُ لتحديد درجة توفُّر معايير البحث العلمي في المنهجية المُستخدَمة في هذه الرسائل.

مجتمع الدراسة

اســتهدفت الدراســة الحالية رســائل الماجســتير جميعها في المجالات التربوية المُجازة من قبل الجامعات العُمانيَّة في الفترة من 2013– 2023؛ التي هي: جامعة السلطان قابوس الحكومية وثلاث جامعات خاصــة هي: جامعة الشــرقية؛ جامعة نزوى؛ جامعة صــحار، في ثلاثة تخصُّــصــات هي: المناهج وطرق التدريس، والإدارة التربوية، وعلم النفس. وتواصــل الباحث تواصُــلًا مباشــرًا بالمقابلة مع الجهات المسؤولة وكتابيًّا من خلال البريد الإلكتروني للحصول على الإحصاءات الدقيقة بعدد الرسائل.

ويوضـح الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسـة الحالية المُتمثِّل في الرسـائل الجامعية التربوية المُجازة في الجامعات العُمانيَّة البالغ عددها 2665 رسالة:

جدول (1)

عدد رسائل الماجستير حسب التخصص خلال الفترة (2013-2023)

الجامعة	المناهج وطرق التدريس	علم النفس	الإدارة التربوية	المجموع
جامعة السلطان قابوس	490	266	163	919
جامعة نزوى	96	669	409	1174
جامعة صحار	265	-	292	557
جامعة الشرقية	19	19	4	42
المجموع	870	954	841	2665

عينة الدراسة

نظرًا لعدم تجانس مجتمع الدراسـة الحالية، ولأنَّ عدد الرسـائل المُجازة من جامعة الشـرقية أقل بكثير عن الجامعات الأخرى؛ فقد بدأ برنامج الدراسـات العليا فيها في العام الأكاديمي 2019، وتبايُن أعداد الطلبة في الجامعات بشـكل عام؛ فإنَّ حجم العينة لن يكون متسـاويًا للجامعات جميعها نتيجةَ انقسـام مجتمع الدراسـة الحالية إلى طبقات مُتمثِّلة في ثلاثة تخصُّـصـات مختلفة (المناهج وطرق التدريس، والإدارة التربوية، وعلم النفس)؛ ولذلك تم اختيار الطريقة العشـوائية الطبقية النسـبية غير المتكافئة للدراسـة الحالية، واعتماد نسـبة العينة (22%) من مجتمع الدراسـة الحالية للجامعات جميعها (588 رسالة).

ويوضح الجدول (2) توزيع عينة الدراسة الحالية حسب السنة والجامعة والتخصص؛ في حين يوضح الجدول (3) توزيع عينة الدراسة الحالية حسب الجامعة والتخصصات الفرعية؛ على النحو الآتي:

جدول (2)

عدد رسائل الماجستير التربوية حسب التخصُّصات الرئيسة خلال الفترة (2013-2023)

السنة	جامعة السلطان قابوس (ن = 214)			جامعة نزوى (ن = 237)			جامعة صحار (ن = 103)			جامعة الشرقية (ن = 34)			مج
	المناهج	الإدارة	علم النفس	المناهج	الإدارة	علم النفس	المناهج	الإدارة	علم النفس	المناهج	الإدارة	علم النفس	
2013	9	2	3	–	2	18	2	1	–	–	–	–	37
2014	12	4	4	–	12	13	1	–	–	–	–	–	46
2015	11	3	5	1	5	6	3	3	–	–	–	–	37
2016	12	3	5	1	8	13	4	6	–	–	–	–	52
2017	12	3	5	1	5	14	6	3	–	–	–	–	49
2018	12	3	5	4	3	7	12	11	–	–	–	–	57
2019	12	3	5	4	16	17	11	6	–	–	–	–	74
2020	12	3	5	3	4	12	4	5	–	–	–	–	48
2021	12	5	5	2	6	12	3	7	–	2	–	–	54
2022	12	3	6	2	13	15	1	5	–	6	–	4	67
2023	10	3	5	3	6	9	–	9	–	5	4	13	67
مج	126	35	53	21	80	136	47	56	13	4	17	588	

*ن= عينة عدد رسائل الماجستير لكل جامعة من العدد الكلي للعينة.

جدول (3)

عدد رسائل الماجستير حسب تخصُّصات المناهج وعلم النفس والإدارة

الجامعة	المناهج وطرق التدريس						علم النفس			الإدارة التربوية	المجموع
	اللغة العربية	التربية الإسلامية	الدراسات الاجتماعية	الرياضيات	العلوم	التربوي	الإرشاد	القياس			
جامعة السلطان قابوس	26	18	36	22	24	28	13	12		35	214
جامعة نزوى	4	1	1	4	11	–	136	–		80	237
جامعة صحار	14	6	6	6	16	–	–	–		55	103
جامعة الشرقية	–	–	3	5	5	4	11	2		4	34
المجموع	44	25	46	37	56	32	160	14		174	588

يوضح الجدول (3) عينة رسائل الماجستير التربوية التي شملتها الدراسة حسب التخصصات الفرعية لكلٍّ من المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والإدارة التربوية من العددِ الإجماليِّ لعينة الدراسة الحالية 588 رسالة؛ فقد بلغت عينة جامعة السلطان قابوس 214 رسالة ماجستير بنسبة 23%، أمَّا عينة جامعة نزوى التي شملتها الدراسة الحالية فكانت 237 رسالة بنسبة 20%، بينما عينة جامعة صحار فبلغت 103 رسالة بنسبة 18.5%، وأخيرًا جامعة الشرقية 34 رسالة بنسبة 81%.

أدوات الدراسة

أوَّلًا: أداة تقييم الإجراءات المنهجية

لإعداد أداة الدراسة الحالية بشأن تقييم التوجهات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في رسائل الماجستير التربوية المُجازة، في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة 2013–2023؛ اطَّلعَ الباحث على مجموعة من الدراسات والبحوث المشابهة لهدف الدراسة الحالية منها: (أبو عصر؛ 2021آل الحارث، 2019؛ بازهير، 2019؛ حاردان، 2014؛ الرواضية، 2011؛ الغفيري، 2019؛ الوهيبي، 2020). وتَتَبَّعَ الباحث مراحل تحليل المحتوى التي ذكرَها محمد وعبد العظيم (2012) من خلال تقسيم الأداة إلى ثلاثة أجزاء هي:

- **الجزء الأول: البيانات العامة للدراسة المُجازة:** التي تشمل: (عنوان الدراسة، والجامعة، وسنة إجازة الدراسة، والتخصص العام والدقيق).
- **الجزء الثاني: خصائص الإجراءات المنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير في الجامعات العُمانيَّة:** وذلك من خلال الآتي:

1. **تحديد الهدف من الأداة:** خصائص التوجهات المنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير المُجازة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة 2013–2023م.
2. **تحديد فئات التحليل المطلوبة:** يتم تحديد تِسْعَ فئات هي: منهجية الدراسة (نوع وتصميم)، ومجتمع الدراسة، وحجم عينة الدراسة، ونسبة العينة إلى حجم المجتمع كاملًا، وطريقة اختيار

عينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وطرائق التحقق من الخصائص السيكومترية، ونوعية الأساليب الإحصائية المُستخدَمة).

3. **تحديد (تطوير) وحدات التحليل:** هي وحدات المحتوى التي يمكن إخضـــاعها للعَدِّ والقياس بســـهولة ويعطي مكانها أو تكرارها أو غيابها دلالات تفيد في تفســـير النتائج الكمية (حاردان، 2014؛ الوهيبي، 2020)، وتنوعت الفئات بين الكلمة أمِ الجملة أمِ الموضوع أمِ الرقم.

- **الجزء الثالث: معايير تقويم الإجراءات المنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير في الجامعات العُمانيَّة؛** وذلك من خلال الآتي:

1. تحديد الهدف من الأداة: تقويم المنهجية المُستخدَمة من خلال درجة توفُّر معايير البحث العلمي فيها.
2. تحديد مصادر اشتقاق معايير تقويم المنهجية المُستخدَمة في دراسات الماجستير.
3. تصنيف المعايير إلى مجالات عدة: تم تصنيفها إلى خمسة مجالات (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية).

ثانيًا: الدليل التفسيري لمعايير تقييم الرسائل الجامعية التربوية

تم استخدام صورة معدلة لدليل تفسير المعايير بدراسة (حاردان، 2014)، وتطويره بناءً إلى تحكيم أداة الدراســة الحالية؛ وذلك لتحديد درجة توفُّر المعايير الخاصــة بالإجراءات المنهجية موضــع التقويم؛ ولضبط عملية التقويم من خلال اتِّباع أسلوب مُوَحَّد أثناء عملية التقويم. واشتمل الدليل على المعايير بالإضافة إلى تحديد درجات توفُّرها في كل معيار.

الصورة المبدئية لأداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية اتَّبَعَ الباحث الخطوات السابقة لتصميم الأداة؛ فقد اشتملت على 7 فئات تندرج تحت محور خصائص الإجراءات المنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير التربوية، وتمت إضافة حجم العينة الاستطلاعية وخصائص الفقرات الاختبارية و33 معيارًا لمحور معايير تقويم الإجراءات المنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير التربوية، وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي

لتحديد درجة توفُّر كل معيار (مُتوفِّر= 2، مُتوفِّر إلى حدٍّ ما= 1، غير مُتوفِّر= 0). والملحق رقم (1) يوضح الصورة الأولية لأداة الدراسة الحالية.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المُحكِّمين بلغ عددهم (10) من أساتذة القياس والتقويم وعلم النفس من الجامعات العُمانيَّة التي شملتها الدراسة الحالية. ويوضح الملحق (2) أسماء المُحكِّمين مرتبةً حسب الدرجة العلمية والترتيب الهجائي.

وطلب من المُحكِّمين إبداء ملحوظاتهم وآرائِهم في وضوح فئات التحليل ومدى استيفاء العناصر التابعة لها، إضافةً إلى سلامة صياغة المعايير ومدى مناسبتها للمجالات التي وُضِعَت تحتها. وقام الباحث بدراسة ملحوظات المُحكِّمين جميعها ومناقشتها مع المشرف. ومن أهم التعديلات التي أبداها المُحكِّمُون هي:

أوَّلًا: التعديلات في البيانات العامة للرسالة

إضافة جنس الطالب والجامعة وبعض التخصُّصات؛ التي منها: تقنيات التعليم، والتربية الرياضية.

ثانيًا: التعديلات في المحور الأول

إضافة منهج بحوث التقويم نوعًا من مناهج الدراسة الحالية المُستخدَمة، وحَذْف المنهج الاستقرائي والاستنباطي لأنَّها ليست مناهج بحثية، ودَمْج المنهج التجريبي وشبه التجريبي في خيار واحد، وإضافة عبارة الأداء التفاضلي في خصائص الفقرات الاختبارية، وتمت إضافة البديل (لا يُوجَد) في حجم العينة الاستطلاعية.

ثالثًا: التعديلات في المحور الثالث

تم التعديل في الجزئية رقم 9 في معيار المجال الثالث أدوات الدراسة الحالية لتصبح التحقق من ثبات الأدوات المُستخدَمة.

رابعًا: التعديل في دليل معايير تقويم المنهجية

تمت إضـــافة معايير خصـــائص الفقرات الاختبارية للصـــعوبة والتمييز والأداء التفاضـــلي. والملحق رقم (3) يوضح الأداة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

الثبات عبر المُقدِّرين

قام الباحث بتحليل 24 رســالة ماجســتير عيّنةً اســتطلاعية من خارج عينة الدراســة الحالية المُضَـمَّنة في جدول (4). وتمت الاسـتعانة بمتخصِّـص في القياس والتقويم لتحليل العينة نفسـها من الرســـائل لتحديد ثبات المُقدِّرين Inter-rater reliability، وبعد الانتهاء من التحليل والتقويم قام الباحث بحســاب بنود الاتفاق وبنود الاختلاف، ولتحديد معامل الثبات تم اســتخدام معادلة هولســتي (طعيمة، 2004):

$$R = \frac{2(C_{,2})}{C_1 + C_2}$$

حيـــــث:

R = معامل الثبات.

$C_{1,2}$ = الفقرات التي اتفق عليها المُحلِّلان.

C_1 = الفقرات التي قام بتحليلها المُحَلِّل الأول.

C_2 = الفقرات التي قام بتحليلها المُحَلِّل الثاني.

جدول (4)

عدد رسائل العينة الاستطلاعية حسب الجامعات العُمانيَّة

الجامعة	المناهج وطرق التدريس	علم النفس	الإدارة التربوية	المجموع
السلطان قابوس	3	2	2	7
نزوى	3	2	2	7
صحار	3	–	3	6
الشرقية	2	2	–	4
المجموع	11	6	7	24

ويوضح الجدول (5) معاملات الثبات التي تم التوصل لها من خلال معادلة هولستي:

جدول (5)

معاملات الثبات لمحوري أداة الدراسة

محاور أداة الدراسة	العدد الكلي للفقرات	الفقرات المُتَّفق عليها	فقرات الاختلاف	معامل الثبات
المحور الثاني خصائص المنهجية	312	304	8	0.97
المحور الثالث معايير تقويم المنهجية	792	736	56	0.93

يتضـــح من جدول (5) أنَّ معامل ثبات المحور الأول الخاص بتحديد خصـــائص المنهجية المُســتخدَمة في الرســائل موضــع التحليل بلغ (0.97)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ في حين بلغ معامل الثبات للمحور الثاني الخاص بمعايير تقويم المنهجية (0.93). وتشــير قِيَمُ معاملات الثبات إلى تَوَفُّر درجة مرتفعة من الثبات في أداة الدراسة الحالية ما يجعلها تَفِي بأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة الحالية من قبل الباحث وفقًا للإجراءات الآتية:

1. الحصــول على خطاب تســهيل المَهَمَّة للحصــول على الإحصــاءات الخاصــة بمجتمع الدراســة الحالية، وتحديد عينتها.
2. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، وتطوير أدوات الدراسة الحالية.
3. مراســلة الجامعات المُســتهدَفة للحصــول على الموافقة في تطبيق الدراســة الحالية على الرســائل الجامعية وفقًا للعينة المُحدَّدة.
4. مقابلة مُدِيري مكتبات الجامعات العُمانيَّة ورؤســاء مراكز مصــادر التعلم للحصــول على النُّسَــخ الإلكترونية والمطبوعة لرسائل الماجستير لتوضيح الهدف من الدراسة الحالية.
5. البدء بتحليل العينة الاستطلاعية من الرسائل الجامعية للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة الحالية.
6. إعداد أداة الدراســـة الحالية في تطبيق جوجل فورم لســـهولة عملية التحليل والتقويم. وتم اتِّباع مجموعة من الخطوات والتقيد بها أثناء عملية التحليل والتقويم؛ هي:

أ. قراءة المُلخَّص لأخذ فكرة عن مشكلة الدراسة الحالية وإجراءاتها ونتائجها.

ب. قراءة أسئلة الدراسة الحالية أو فرضياتها وتدوينها في الجزء المُخصَّص لها في الأداة.

ج. قراءة فصل المنهجية وتعبئة الجزء الأول الخاص بتحديد خصائص الإجراءات المنهجية المُستخدَمة في الرسائل التربوية.

د. قراءة فصل إجراءات الدراسة الحالية وفصل نتائجها لتحديد درجة تَوَفُّر المعايير؛ وذلك وفقًا للتوصيف الوارد في الدليل المُعدَّل.

هـ. تدوين الملحوظات والنقاط التي تَعَذَّرَ على الباحث إبداء الحكم فيها، وذلك لمناقشتها مع المشرف؛ للتعديل المباشر في أداة الدراسة الحالية.

و. البدء بعملية تحليل الرسائل (جمع البيانات) وفقًا لأدوات الدراسة.

ز. استغرقت مدة التطبيق لتحليل الرسائل من 2024/3/18 إلى 2024/5/24م.

ح. تحليل البيانات باستخدام البرامج الإحصائية الأكسل وبرنامج SPSS.

ط. مناقشة نتائج الدراسة الحالية، وتقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية؛ تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنِّسَب المئوية للتعرُّف إلى خصائص التوجهات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن درجة تَوَفُّر معايير البحث العلمي في منهجية رسائل الماجستير في الجامعات العُمانيَّة.
3. اختبار كروسكال ويلز لتقصِّي الفروق في درجة تَوَفُّر معايير البحث العلمي في المنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير بالجامعات العُمانيَّة وفقًا لمُتغيِّرَيِ الجامعة والتخصص.
4. اختبار مان ويتني للمقارنة بين مستويات المتغيرات حسب التخصص والجامعة؛ اختبارًا للاستيضاح بِعَدِّها مقارناتٍ بعديَّةً.

الفصل الرابع

نتائـــــج الدراســـــة ومناقشتهـــــا

النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الأول ومناقشـــتها

النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الثـــاني ومناقشـــتها

النتـــائج المتعلقـــة بالســـؤال الثالـــث ومناقشـــتها

التوصـــــــــــــــــــــــــــــــــــــيات

المقترحـــــــــــــــــــــــــــــــــــــات

الفصل الرابع

نتائـــج الدراســـة ومناقشتهـــا

يتضـمن هذا الفصـل عرض ومناقشـة النتائج التي توصـلت إليها الدراسـة الحالية التي هدفت إلى تقويم الإجراءات المنهجية في رسـائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة 2013-2023 في المنهج المُســتخدَم والمجتمع والعينة والأدوات المُســتخدَمة للدراســة وإجراءات الدراســة والأساليب الإحصائية المُستخدَمة في رسائل الماجستير التربوية في التخصص والجامعة.

أوَّلًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

1. ما خصـائص الإجراءات المنهجية في رسـائل الماجسـتير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013- 2023)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل رسائل الماجستير التربوية في التخصُّصات الثلاثة: المناهج والتدريس، وعلم النفس، والإدارة التربوية؛ خلال إحدى عشرة سـنة الماضـية في ضـوء سـبعة مؤشـرات هي: منهج الدراسـة المُسـتخدَم، ومجتمع الدراسـة، وأدوات الدراسـة، وطرائق اختيار المعاينة، وطرائق التحقق من الخصـائص السـيكومترية للأدوات المُسـتخدَمة، وخصائص الفقرات الاختبارية بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المُستخدَمة. والتالي عرضُ ومناقشة النتائج الخاصة بكل مؤشر على حِدَة.

المؤشر الأول: المنهج المُستخدَم

يوضـح الجدول (6) التكرارات والنِّسَـب المئوية لنتائج تحليل الرسـائل التربوية للتخصُّـصـات الثلاثة في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق المنهج المُستخدَم:

جدول (6)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق المنهج المُستخدَم

منهج الدراسة	التخصص						المجموع ن= 588	
	المناهج والتدريس ن=207		الإدارة التربوية ن=175		علم النفس ن=206			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الوصفي	106	%51.2	165	%94.3	172	%83.5	443	%75.3
التجريبي	90	%43.5	2	%1.1	30	%14.6	122	%20.7
نوعي*	7	%3.4	3	%1.7	3	%1.5	13	%2.2
المنهج المختلط	4	%1.9	5	%2.9	1	%0.5	10	%1.7
المجموع	207	%100	175	%100	206	%100	588	%100

* يتضمن المنهجيات: دراسة حالة، والإثنوجرافي، والإجرائي

يتضح من الجدول (6) أنَّ المنهج الأكثر استخدامًا في التخصُّصات الثلاثة جميعها هي: المنهج الوصفي بنسبة75.3% بإجماليّ 443 رسالة، ويليه المنهج شبه التجريبي بنسبة 20.7% بعدد 122 رسالة، وفي المركز الثالث المنهج النوعي بنسبة 2.2% بعدد 13 رسائل فقط، والمركز الرابع المنهج المختلط بنسبة 1.7% بعدد 10 رسائل فقط.

وبشأن التخصُّصات، ففي المناهج وطرق التدريس؛ كان استخدام المنهج الوصفي في نصف الرسائل التي تم تحليلها بعدد 106 رسالة بنسبة 51.2%، ويَعْزُو الباحث ذلك إلى اتجاه الباحثين لاستخدام المنهجين الوصفي الارتباطي وتقويم المناهج باستخدام أسلوب تحليل المحتوى في هذا التخصص. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أبو عصر (2021) التي كانت من أبرز نتائجها تركزت على المنهج الكمي ذي التصاميم الوصفية في تخصص المناهج وطرق التدريس، كما اتفقت أيضًا مع دراسة الأسطل (2013). واختلفت مع نتيجة دراسة آل الحارث (2019)؛ التي أشارت إلى تفوُّق المنهج التجريبي في تخصص المناهج وطرق التدريس، بينما في الدراسة الحالية فقد حلَّ في المرتبة الثانية بنسبة43.5% و90 رسالة.

وفي تخصص الإدارة التربوية تم استخدام المنهج الوصفي في أغلب رسائل الماجستير التربوية بنسبة 94.3% باستثناء 10 رسائل فقط. ويمكن أَنْ يكون ذلك عائدًا إلى أنَّ غالبية رسائل الإدارة التربوية شملت معظم المحافظات التعليمية؛ الأمر الذي يُولِّد صعوبة في استخدام المنهج شبه التجريبي، بالإضافة إلى صعوبة إخضاع القيادات التربوية (بمُسمَّياتهم الوظيفية المختلفة) لبرامج تدريبية نظرًا لضيق وقتهم، ومن أهم القضايا البحثية التي حَظِيَت باهتمام الباحثين؛ كانت الأداء الإداري (مشكلاته؛ إصلاحه؛ تطويره). واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الرميضي (2018) التي كان من نتائجها اتِّباع الرسائل المنهج الوصفي. وتتَّفِق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هاشم (2013) التي كشفت أنَّ المنهج الوصفي كان أكثر استخدامًا في دراسات تخصُّص أصول التربية.

وبالمثل كان المنهج الوصفي هو الأكثر استخدامًا في تخصص علم النفس بنسبة 83.5%، تَلاهُ المنهج التجريبي بنسبة 14.6% وهي نسبة صغيرة إلَّا أنَّها تدل على استخدام بعض الباحثين هذا المنهج في الدراسات النفسية في ضوء أهداف بعض من مقررات علم النفس التي تركز على الجانب التجريبي وتطبيق بعض البرامج التدريبية بوجود أقسام علم النفس في بعض الجامعات العُمانيَّة، وتَفَهُّم بعض المفحوصين لموافقتهم بتطبيق برامج تدريبية عليهم. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حاردان (2014) التي أشارت إلى صعوبة تطبيق المنهج التجريبي في الدراسات النفسية، بينما تتَّفِق مع مجموعة كبيرة من نتائج الدراسات؛ منها: دراسة السيد وعبد المولى (2022)، ودراسة بازهير (2019)، ودراسة الغفير (2019)، ودراسة الرميضي (2018)، ودراسة هاشم (2013)، ودراسة الرواضية (2011)؛ في أنَّ المنهج الوصفي كان الأكثر استخدامًا في معظم الدراسات.

أمَّا المنهجان النوعي والمختلط فلا يزال استخدامها بسيطًا من قبل الباحثين في التخصُّصات الثلاثة، ويَعْزُو الباحث ذلك إلى أنَّ المنهج النوعي يحتاج إلى أدوات متعددة كالسجلات والوثائق، فضلًا عن استخدام أكثر من أداة كالمقابلة والملاحظة.

ويفسر الباحث شيوع استخدام المنهج الوصفي في الدراسة الحالية إلى سهولة إجراءات تطبيقه مقارنة بالمنهج التجريبي، إضافةً إلى مناسبتِه لوصف وتفسير الكثير من الظواهر والمشكلات العلمية

والتربوية. ويوضح الجدول (7) أنواع المنهج الوصفي المُستخدَم في رسائل الماجستير التربوية في التخصُّصات الثلاثة:

جدول (7)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق أنواع المنهج الوصفي

المنهج الوصفي	التخصص						المجموع ن= 443	
	المناهج والتدريس ن=106		الإدارة التربوية ن=165		علم النفس ن=172			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
المسحي	56	%52.8	114	%69.1	46	%26.7	216	%48.8
الارتباطي	14	%13.2	42	%25.5	107	%62.2	163	%36.8
تحليل المحتوى	36	%34.0	8	%4.8	11	%6.4	55	%12.4
المقارن	0	%0.0	1	%0.6	8	%4.7	9	%2.0
المجموع	106	%100	165	%100	172	%100	443	%100

* ن= أعداد الرسائل وفق المنهج الوصفي.

يُلاحَظ من الجدول (7) استخدام المنهج الوصفي المسحي هو السائد بنسبة 48.8% بإجماليّ 216 رسالة، ثم يأتي المنهج الوصفي الارتباطي بنسبة 36.8% بعدد 163 رسالة، ثم المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى بنسبة 12.4% بعدد 55 رسالة، ثم المنهج المقارن الذي تم استخدامُهُ بنسبة 2.0% فقط، وفي رسالة واحدة في تخصص الإدارة التربوية، و8 رسائل في تخصص علم النفس. فيُمكِن استخدامُهُ في تخصص علم النفس ليكشفَ تأثير متغيرات الدراسة الحالية في المقارنات بين المجموعات القبلية والبعدية أو بين الجنسين الذكور والإناث. ولم يتم استخدامُهُ في تخصص المناهج وطرق التدريس. ويَعْزُو الباحث إلى أنَّ الباحثين يُمكِنهم الجمع بين المنهجَيْن الوصفي المقارن والمنهج التجريبي؛ وذلك من خلال إمكان استخدام المنهج المقارن في معرفة أَوْجُه التشابه وأَوْجُه الاختلاف بين المجموعات المختلفة، أو بين مجموعة تَدرُس بطريقة تقليدية، وأخرى تَدرُس بطريقة مبتكرة.

ولو نظرنا إلى المنهج الوصفي الارتباطي من خلالِ استخدامِه في التخصُّصات؛ نَجِدُ أنَّه استخدم بنسبة 62.2% بمُعدَّل 107 رسالة في علم النفس. ويدلُّ ذلك على استخدام الباحثين الموضوعات التي تتناول التنبؤ بالعلاقات بين متغيرين وتأثير أحدهما في الآخر في موضوعات علم النفس.

كما نستنتج من ارتفاع نسبة استخدام المنهج الوصفي التحليلي في تخصص المناهج وطرق التدريس بنسبة 34.0%، بإجماليّ 36 رسالة؛ وذلك لاستخدام الباحثين هذا المنهج في استخراج المعلومات وفَهْم الحقائق المتوفرة أو الصور والرسوم، ثم تحليل البيانات بشكل دقيق في الحالة موضع الدراسة؛ كتحليل وتقويم المناهج والكتب المدرسية.

أمَّا في تخصص الإدارة التربوية فقد كان المنهج الوصفي المسحي هو المسيطر والأعلى استخدمًا من قبل الباحثين بنسبة 69.1%، وعدد 114 رسالة. ويَعْزُو الباحث ذلك إلى مُلاءَمتِهِ للعديد من المشكلات التربوية خاصَّةً في مجال الإدارة التربوية. وسهولة تطبيقِهِ على مجتمع الدراسة الحالية بأكملِهِ أحيانًا، ويُستخدَم من قبل فئة كبيرة من الباحثين التربويين سواءً أكانوا أساتذةً جامعيّين أم معلمين أم مُشرِفين إداريّين. فيتم الأخذُ بمؤشرات وإحصاءات من نتائج الدراسات في هذا التخصُّص لاتخاذ قرارات تربوية وميدانية تخصُّ عملية التعليم والتعلم. يُلاحَظ ذلك في الجدول (8)؛ الذي فَصَّلَ فئات مجتمع الدراسة الحالية الأكثر استخدامًا وتطبيقًا عليها من قبل الباحثين في التخصُّصات الثلاثة.

المؤشر الثاني: مجتمع الدراسة وعينتها

جدول (8)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق مجتمع الدراسة

المجتمع	التخصص						المجموع ن= 588	
	المناهج والتدريس ن=207		الإدارة التربوية ن=175		علم النفس ن=206			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
طلبة المدارس	109	%52.7	5	%2.9	85	%41.3	199	%33.8
المعلمون	53	%25.6	78	%44.6	21	%10.2	152	%25.9
مُدِيرو المدارس	0	%0.0	41	%23.4	4	%1.9	45	%7.7
أساتذة الجامعات	4	%1.9	11	%6.3	0	%0.0	15	%2.6
طلبة الجامعات	5	%2.4	5	%2.9	42	%20.4	52	%8.8
كُتُب ومناهج	24	%11.6	0	%0.0	2	%1.0	26	%4.4
مشرفون وإداريُّون	9	%4.3	28	%16.0	12	%5.8	49	%8.3
المرضى ونُزَلاء السجون	1	%0.5	0	%0.0	8	%3.9	9	%1.5
طلبة فئات خاصة	0	%0.0	1	%0.6	3	%1.5	4	%0.7
المجتمع عامَّةً	0	%0.0	0	%0.0	13	%6.3	13	%2.2
أخرى	2	%1.0	6	%3.4	16	%7.8	24	%4.1
المجموع	207	%100	175	%100	206	%100	588	%100

يَتَبَيَّنُ من الجدول (8) أنَّ أكثر المجتمعات البحثية المُستهدَفة لرسائل الماجستير التربوية في التخصُّصات الثلاثة هُمْ طلبة المدارس على اختلاف مراحلهم الدراسية بنسبة 33.8%، وإجماليٍّ 199 رسالة يليهم المعلمون؛ فقد تم استهدافهم في 152 رسالة، بنسبة 25.9%.

وتُعَدُّ النتيجةُ منطقيَّةً مُلائِمَةً للنتيجة التي تم عرضُها مُسَبَّقًا في الجدول (6)؛ في أنَّ أكثر المناهج استخدامًا هو المنهج الوصفي يَلِيهِ المنهج التجريبي، وتتَّفِق هذه النتيجة مع: دراسة آل الحارث (2019)، ودراسة حاردان (2014)، ودراسة البخيت (2012)؛ في أنَّ فئة الطلبة هم الأكثر استخدامًا في تخصص المناهج وطرق التدريس، إضافةً إلى اهتمام الباحثين بتحليل المناهج والكتب المدرسية في هذا التخصص.

وبشأن الرسائل التربوية في تخصص الإدارة التربوية؛ يتضح أنَّ فئة المعلمين هُمُ الفئة الأكثر استهدافًا من بين الفئات في 78 رسالة بنسبة 44.6%، ويَعْزُو الباحث ذلك إلى الدور الرئيس الذي يؤديه المعلمون في القضايا والأمور المختلفة التي تتعلق بالإدارة التربوية، واتجاه فئة من المعلمين إلى تخصص الإدارة التربوية في دراستهم لرسالة الماجستير، وحَلَّ مُدِيرُو المدارس والإداريون الذين يَشغَلُون المناصب الإدارية المختلفة على وظائفهم المختلفة في المرتبة الثانية بنسبة 39.3%.

وفيما يخصُّ علم النفس نَجِدُ أنَّ الفئة الأكثر استهدافًا هُمْ طلبة المدارس بنسبة 41.3%، يليهم طلبة التعليم العالي بنسبة 20.4%، ويأتي المعلمون في المرتبة الثالثة بنسبة 10.2%، كما يَتَبَيَّنُ من أنَّ رسائل علم النفس استهدفت فئات من مجتمعات متنوعة مختلفة منها نُزَلاء السجون والمرضى والمُرشِدين الدِّينيّين الذي يعكس بدورِهِ ارتباط علم النفس بالمجالات المختلفة وعدم اقتصارِهِ على مجال واحد فقط دون غيرِه، ورغبة الكثير من الباحثين من حَمَلَة البكالوريوس من التخصُّصات المختلفة سواءٌ التربوية أمِ التابعين لأيّ جهة حكومية أم خاصة إلى التوجه إلى تخصص الإرشاد النفسي لإكمال دراستهم العليا لرسالة الماجستير؛ ما يعطي مجالًا خصبًا متنوعًا لمجتمعات بحثية متعددة. كما تُوضِّحُه النِّسَب المئوية في جدول (8).

وخلاصة جدول (8) أنَّ الفئة الأكثر استهدافًا وفق مجتمع الدراسة الحالية هُمْ فئة الطلبة بشكل عام، ويمكن أَنْ يُعْزَى ذلك إلى أنَّ الغالبية العظمى من الباحثين الذين يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي ينتمون إلى وزارة التربية والتعليم الذين يُتوقَّع منهم أَنْ يتناولوا موضوعات بحثية ذات صلة مباشرة بالتعليم والتعلم؛ فلذلك استهدفوا طلبة المدارس والمعلمين. كما أنَّ الباحثين – معظمهم معلمون وإداريُّون – رُبَّما يجدون أنَّ من الأيسر لهم اختيار عينات من مجتمعات يعملون فيها، كالمدارس؛ فَهُمْ مقبولون أكثر في بيئات عملهم.

المؤشر الثالث: حجم العينة

جدول (9)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق حجم العينة

حجم العينة	التخصص						المجموع ن= 588	
	المناهج والتدريس ن=207		الإدارة التربوية ن=175		علم النفس ن=206			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أقل من 50	33	%15.9	11	%6.3	27	%13.1	71	%12.1
100–51	81	%39.1	23	%13.1	12	%5.8	116	%19.7
200–101	42	%20.3	37	%21.1	33	%16.0	112	%19.0
300–201	17	%8.2	32	%18.3	37	%18.0	86	%14.6
400–301	12	%5.8	33	%18.9	35	%17.0	80	%13.6
500–401	9	%4.3	21	%12.0	21	%10.2	51	%8.7
أكثر من 500	8	%3.9	18	%10.3	41	%19.9	67	%11.4
لا ينطبق	5	%2.4	0	%0.0	0	%0.0	5	%0.9
المجموع	207	%100	175	%100	206	%100	588	%100

بالنظر إلى جدول (9) في تخصص المناهج وطرق التدريس كانت النِّسَبُ المئوية تشير إلى أنَّ حجم العينة تُركَّزَ في المدتين 51–100 و101–200 ما يدلُّ على استخدام المنهج التجريبي للمجموعات التجريبية والضابطة التي يكون حجم العينة في هاتين المُدَّتين، وأيضًا استخدام المنهج الوصفي التحليلي. كما أنَّ هناك نحو نسبة 2.4% من الرسائل التي لا ينطبق عليها حجم العينة؛ هي التي استخدمت الوثائق والسجلات والكتب المدرسية علمًا أنَّه لا تُوجَد دراسة سابقة استخدمت هذا الاجراء في تحليل حجم العينة.

أمَّا في تخصُّصَيِ الإدارة التربوية وعلم النفس فإنَّ نسبة حجم العينة متقارب بينهما في المُدَدِ بين 101`–200، و201–300، و301–400، ويمكن أَنْ يُستنتَج من ذلك استخدام المنهج الوصفي وأداة الدراسة الاستبانة في تخصص الإدارة التربوية. أمَّا في تخصص علم النفس فيُلاحَظ أنَّ نسبة 19.9% من العينة بلغ حجمها أكثر من 500؛ ما يدلُّ على استخدام الباحثين في تخصُّص القياس والتقويم هذا العددَ في بناء المقاييس والاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع أو معيارية المرجع.

ومن خلال تحليل الباحث للرسائل موضع الدراسة الحالية وتحليل نتائج جدول (9)؛ يَتَبَيَّنُ أنَّ الباحثين يستخدمون نسبة معينة فقط لِتُمَثِّلَ حجم المجتمع في دراساتهم. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الوهيبي (2020) بأهمية مراجعة طرائق اختيار حجم العينات في رسائل الماجستير للجامعات العُمَانِيَّة جميعها. ويوضح الجدول (10) التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة وفق نسبة العينة إلى حجم المجتمع.

المؤشر الرابع: نسبة العينة إلى حجم المجتمع

جدول (10)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق نسبة العينة إلى حجم المجتمع

نسبة العينة %	التخصص						المجموع ن= 588	
	المناهج والتدريس ن=207		الإدارة التربوية ن=175		علم النفس ن=206			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
5-1	2	%1.0	5	%2.9	24	%11.7	31	%5.3
10-5.1	10	%4.8	19	%10.9	23	%11.2	52	%8.8
15-10.1	4	%1.9	12	%6.9	11	%5.3	27	%4.6
20-15.1	62	%30.0	98	%56.0	54	%26.2	214	%36.4
أكثر من 20	19	%9.2	11	%6.3	13	%6.3	43	%7.3
لم تُحْسَبْ	99	%47.8	30	%17.1	79	%38.3	208	%35.4
لا يَنطَبِق	11	%5.3	0	%0.0	2	%1.0	13	%2.2
المجموع	207	%100	175	%100	206	%100	588	%100

يتضح من جدول (10) أنَّ نسبة العينة التي لم تُحْسَبْ في تخصُّصَيِ المناهج وطرق التدريس وعلم النفس تصل إلى 47.8% و38.3% على التوالي، ومن خلال تحليل الرسائل موضع الدراسة الحالية؛ يَتَبَيَّنُ أنَّ الباحثين الذين يستخدمون المنهج التجريبي لا يُعطُون نسبة لحجم العينة من حجم المجتمع وقد يكون ذلك راجعًا إلى صِغَر حجم العينة مقارنة بحجم المجتمع، وقد يكون إغفالًا من قبل الباحثين في حساب حجم العينة، ورُبَّما تكون العينة مقصودة أحيانًا من قبل الباحث.

المؤشر الخامس: حجم العينة الاستطلاعية

جدول (11)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) حجم العينة الاستطلاعية

حجم العينة الاستطلاعية	التخصص						المجموع	
	المناهج والتدريس ن=207		الإدارة التربوية ن=175		علم النفس ن=206		ن= 588	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
10 فأقل	8	%3.9	3	%1.7	3	%1.5	14	%2.4
30–11	109	%52.7	71	%40.6	55	%26.7	235	%40.0
50–31	56	%27.1	34	%19.4	71	%34.5	161	%27.4
أكثر من 50	11	%5.3	10	%5.7	51	%24.8	72	%12.2
لا يُوجَد	11	%5.3	57	%32.6	23	%11.2	91	%15.5
لا يَنطَبِق	12	%5.8	0	%0.0	3	%1.5	15	%2.6
المجموع	207	%100	175	%100	206	%100	588	%100

يُبَيِّنُ جدول (11) أنَّ حجم العينة الاستطلاعية في تخصُّصَيِ المناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية كانت في الفترة من 11–30، ووفقًا لِمَا تمَّتِ الإشارة مُسَبَّقًا فإنَّه يدلُّ على استخدام الباحثين للمنهج الوصفي من خلال الاستبانة فهي لا تحتاج إلى حجم كبير للعينة الاستطلاعية، وكذلك المنهج التجريبي من خلال التدريس باستخدام المجموعتين التجريبية والضابطة. أمَّا في تخصص علم النفس فحجم العينة الاستطلاعية أكثر من 50؛ وهذا يدلُّ على استخدام الباحثين للاستبانات في بناء مقاييس نفسية واختبارات مِحَكِّيَّة المرجع وهي لا شَكَّ تحتاج إلى أَنْ يكون حجم العينة الاستطلاعية كبيرًا، ووفقًا لِمَا أشرنا إليه في جدول (10). وإنَّ نسبة الباحثين الذين لم يذكروا حجم العينة الاستطلاعية في تخصص الإدارة التربوية وصلت إلى 32.5%. ويتضح أنَّ 91 رسالة ماجستير من التخصُّصات الثلاثة خاصَّةً تخصص الإدارة التربوية بعدد 57 رسالة التي لا يُوجَد بها عينة استطلاعية، وتم تحليلها من قبل الباحث. ويَعْزُو الباحث ذلك حسب رأيِهِ إلى تسرُّع الباحثين في تطبيق أداة الدارسة الحالية مباشرة على العينة الفعلية ونسيان أو إهمال التطبيق على العينة الاستطلاعية؛ فهي لا شَكَّ تحتاج إلى مراجعة ونظر من قبل الجامعات العُمانيَّة.

ويوضــح جدول (12) طرائق اختيار العينة لنتائج تحليل الرسـائل التربوية في التخصُّـصـات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة؛ من خلال استخدام التكرارات والنِّسَب المئوية.

المؤشر السادس: طرائق اختيار العينة

جدول (12)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق طرائق اختيار العينة

طريقة اختيار العينة	التخصص						المجموع ن= 588	
	المناهج والتدريس ن=207		الإدارة التربوية ن=175		علم النفس ن=206			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
عشوائية بسيطة	40	%19.3	80	%45.7	55	%26.7	175	%29.8
عشوائية طبقية	9	%4.3	19	%10.9	15	%7.3	43	%7.3
عشوائية عنقودية	7	%3.4	5	%2.9	16	%7.8	28	%4.8
غير عشوائية قصدية	61	%29.5	14	%8.0	25	%12.1	100	%17.0
غير عشوائية متاحة	2	%1.0	5	%2.9	11	%5.3	18	%3.1
غير عشوائية متيسرة	1	%0.5	2	%1.1	38	%18.4	41	%7.0
أكثر من طريقة	45	%21.7	11	%6.3	28	%13.6	84	%14.3
كل المجتمع	20	%9.7	22	%12.6	9	%4.4	51	%8.7
لم تُحَدَّدْ	14	%6.8	17	%9.7	8	%3.9	39	%6.6
عشوائية دون تحديد النوع	8	%3.9	0	%0.0	1	%0.5	9	%1.5
المجموع	207	%100	175	%100	206	%100	588	%100

يتضح من جدول (12) أنَّ طريقة المعاينة غير العشوائية القصدية هي أكثر الطرائق استخدامًا في تخصـص المناهج وطرق التدريس بنسـبة 29.5%. ويعود ذلك إلى تطبيق المنهج التجريبي بنسـبة كُبرى في هذا التخصــص، وهو مطابق لِمَا تم اسـتنتاجُهُ في جدول رقم (6). تَلِيها اسـتخدام أكثر من طريقة بنسـبة 21.3%، ثم الطريقة العشـوائية البسـيطة بنسـبة 19.3%، واختلفت نتيجة الدراسـة مع دراسة أبو عصر (2021) التي توصلت إلى أنَّ الطرائق العشوائية هي الأكثر استخدامًا تَلِيها الطريقة الطبقية. بينما اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الأسطل (2013).

وبشـــأن تخصـــص الإدارة التربوية فقد كانت طريقة المعاينة العشـــوائية البســـيطة هي الأكثر اســـتخدامًا بنســـبة 45.7%، وهذه النتيجة مُلائِمَة مُطابِقَة تمامًا لنتيجة الجدول رقم (9). وتدلُّ على اسـتخدام الباحثين هذه الطريقة للمجتمعات الكبيرة نسـبيًّا التي شـملت محافظات تعليمية متعددة. تليها اختيار أفراد كل المجتمع استخدامًا بنسبة 12.6%. وقد يكون السبب عائدًا إلى أنَّ المجتمعات البحثية المُسـتهدَفة كانت صـغيرة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسـة الرميضـي (2018) ونتيجة دراسـة (Beldag, 2016).

أمَّا في تخصـص علم النفس فقد كانت طريقة المعاينة العشـوائية البسـيطة أيضًـا أكثر الطرائق اسـتخدامًا بنسـبة 26.7%، تليها اسـتخدام أكثر من طريقة المعاينة غير العشـوائية المتيسـرة بنسـبة 18.4%، تليها أكثر من طريقة بنسـبة 13.6% ثم طريقة المعاينة القصـدية بنسـبة 12.1%؛ ويمكن تفســـير هذه النتيجة من خلال تطبيق الباحثين المقاييس النفســـية الجاهزة على مجتمعات كبيرة جدًّا خاصَّـــةً طلبة التعليم العالي أم طلبةَ المدارس أمِ المعلمين كما يُوضِّـــحُهُ حجم العينة في الجدول رقم (9)، وبشأن الطريقة المتيسرة وأكثر من طريقة، والقصدية؛ فيتم استخدامهما إمَّا لسهولة الوصول إليهما من قبل الباحث أم بصـورة قصـدية لأنَّها عينة صـغيرة ويتم اسـتخدامهما في البرامج التدريبية. وتختلف هذه النتيجة مع دراســـة حاردان (2014) التي توصـــلت إلى أنَّ الطريقتين الطبقية والعنقودية كانتَا الأكثر استخدامًا في تخصص علم النفس.

وتشير نتائج جدول (12) إلى أنَّ 9.6% من رسائل الماجستير في تخصص الإدارة التربوية و6.8% في تخصـص المناهج وطرق التدريس، و3.9% في تخصـص علم النفس؛ لم يتم تحديد نوع طريقة المعاينة، ويُشـكِّل هذا قصـورًا في تقديم البيانات اللازمة عن العينة، وقد يُعْزَى إلى افتقار بعض الباحثين إلى مهارة تحديد نوع العينة المختارة. وهذا ما لاحظَهُ الباحث أثناء التحليل، فعلى ســـبيل المثال؛ قد يقوم الباحث بتطبيق خطوات المعاينة متعددة المراحل لكنَّه لا يُحدِّد نوع المعاينة المُستخدَمة ويكتفي بوصفِها "عشوائية" كما في تخصص المناهج وطرق التدريس بنسبة 3.9%.

المؤشر السابع: أدوات الدراسة

جدول (13)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق أدوات الدراسة

أداة الدراسة	التخصص						المجموع ن= 588	
	المناهج والتدريس ن=207		الإدارة التربوية ن=175		علم النفس ن=206			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
اختبار تحصيلي	110	%53.1	1	%0.6	11	%5.3	122	%20.7
استبانة	59	%28.5	163	%93.1	23	%11.2	245	%41.7
بطاقة ملاحظة	18	%8.7	1	%0.6	5	%2.4	24	%4.1
مقاييس نفسية	52	%25.1	9	%5.1	172	%83.5	211	%35.9
وثائق وسجلات	0	%0.0	1	%0.6	0	%0.0	1	%0.2
اختبارات تربوية	25	%12	0	%0.0	12	%5.8	37	%6.3
بطاقة تحليل محتوى	30	%14.5	1	%0.6	0	%0.0	53	%9
مقابلة	12	%5.8	11	%6.3	5	%2.4	28	%4.8

* العدد الكلي للأدوات يزيد عن العدد الكلي للرسائل في كل تخصص؛ نظرًا لاستخدام أداتين أو أكثر في الرسالة الواحدة

* تم حساب النسبة المئوية لكل أداة بالنسبة لمجموع الرسائل في كل تخصص

تشير نتائج جدول (2013) إلى تنوُّعٍ في الأدوات البحثية المُستخدَمة خاصَّةً في تخصُّصَيِ المناهج وطرق التدريس وعلم النفس باستخدام نحو مجموع (13) أداةً لكليهما، بِنِسَبٍ متفاوتة. ويَعْزُو الباحث ذلك إلى تعدُّد التخصُّصات الفرعية في تخصُّصَيِ المناهج وطرق التدريس وعلم النفس في برنامج الماجستير؛ ما يدلُّ على التنوع في استخدام أدوات الدراسة الحالية. أمَّا تخصُّص الإدارة التربوية فقدِ اقتصرت على ثلاثة أنواع من الأدوات تقريبًا؛ هي: الاستبانة، والمقاييس النفسية، والمقابلة.

وبشكل عام فإنَّ كلَّ تخصُّص من التخصُّصات الثلاثة تَفَرَّدَ باستخدام أكثر لأداة واحدة عن الأدوات المختلفة؛ فكانت الاختبارات التحصيلية هي الأداة السائدة في تخصص المناهج وطرق التدريس، وفي تخصص الإدارة التربوية فكانت الاستبانة الأكثر استخدامًا، بينما كانت المقاييس النفسية هي الأداة السائدة في تخصص علم النفس. ويَعْزُو الباحث ذلك إلى الاختلاف في أهداف كل تخصص.

وبالنظر في جدول (13) في تخصص المناهج وطرق التدريس يَتَبَيَّنُ أنَّ الاختبارات التحصيلية حلَّت في المرتبة الأولى بنسبة 53.3% . وجاء الاستبانة في المرتبة الثانية بنسبة 28.5%، واتفقت نتيجة الدراسة كُلِّيًّا مع دراسة الأسطل (2015)، ودراسة حاردان (2014)، بينما حلَّتِ المقاييس النفسية ثالثًا بنسبة 25.1%، ولذلك اتفقت جزئيًّا في الاستبانة مع نتيجة دراسة السيد وعبد المولى (2022)، ونتيجة دراسة الغفيري (2019)؛ اللَّتَيْنِ توصَّلتَا إلى أنَّ الاستبانات والمقاييس ثم الاختبارات هي أكثر الأدوات استخدامًا، ومع دراسة أبو عصر (2021) التي توصلت إلى أنَّ الاستبانات هي الأكثر استخدامًا في هذا التخصص.

وعن تخصُّص الإدارة التربوية، يتضح أنَّ الاستبانة هو الأداة الأكثر استخدامًا في الرسائل التربوية بنسبة 93.1%، تليه المقابلة بنسبة 6.3%، وحلَّت المقاييس النفسية ثالثًا بنسبة 5.1%. واتفقت كُلِّيًّا مع دراسة هاشم (2013)، وجزئيًّا مع نتيجة دراسة الرميضي (2018)؛ اللَّتَينِ توصَّلتَا إلى أنَّ الاستبانات كانت الأكثر استخدامًا، تليها أداة تحليل المحتوى، ثم المقابلة، فالاختبارات، ثم المقاييس النفسية.

وبشأن تخصص علم النفس، فقد كانت المقاييس النفسية هي الأكثر استخدامًا في 172 رسالة بنسبة 83.5%، وتُعَدُّ نتيجةً منطقية لأنَّ الموضوعات التي يبحثها علم النفس هي متغيرات نفسية، تلتها الاستبانة في 23 رسالة بنسبة 11.2%، وحلَّتِ الاختبارات التربوية ثالثًا في 12 رسالة بنسبة 5.8%.

كما يتضح من جدول (13) أنَّ أداتَيِ الملاحظة والمقابلة تم استخدامُهما من قبل الباحثين، يدلُّ على استخدامهما حسب الجدول (6) في المنهجين النوعي والمختلط؛ مع أنَّ استخدامهما يحتاج جهدًا ووقتًا من قبل الباحث. ويُعَدُّ هذا التنوع إيجابيًّا فتم استخدام أكثر من أداة في 175 رسالة بنسبة 30%.

المؤشر الثامن: طرائق التحقق من الخصائص السيكومترية

1. طرائق التحقق من الصدق

جدول (14)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق أنواع الصدق

أنواع الصدق	التخصص						المجموع ن= 588	
	المناهج والتدريس ن=207		الإدارة التربوية ن=175		علم النفس ن=206			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الظاهري	186	%89.9	152	%86.9	192	%93.2	530	%90.1
المحتوى	24	%11.6	27	%15.4	16	%7.8	67	%11.4
الداخلي (بيرسون)	44	%21.3	73	%41.7	149	%72.3	266	%45.2
الداخلي (بيرسون المصحح)	2	%0.97	2	%1.1	11	%5.3	15	%2.6
البنائي العاملي	3	%1.4	4	%2.3	6	%3.4	13	%2.2
البنائي التمييزي	1	%0.5	0	%0.0	5	%2.9	6	%1.0
المرتبط بالمِحَكِّ (التنبؤي)	0	%0.0	0	%0.0	1	%0.6	1	%0.2
المرتبط بالمِحَكِّ (التلازمي)	1	%0.5	0	%0.0	8	%4.6	9	%1.5
الصدق التفسيري	2	%0.97	0	%0.0	0	%0.0	2	%0.3
الصدق التقييمي	2	%0.97	0	%0.0	0	%0.0	2	%0.3

* تم حساب النسبة المئوية لكل نوع بالنسبة للعدد الكلي للرسائل في كل تخصص وليس المجموع الكلي لأنواع الصدق

تشير نتائج جدول (14) بشكل عام إلى أنَّ الصدق الظاهري أكثر شيوعًا؛ فقد تم استخدامُهُ في التخصُّصات الثلاثة بِنِسَبٍ متفاوتة، ويَعْزُو الباحث من وجهة نظرِهِ إلى سهولة الإجراءات التي يتطلبها هذا النوع من الصدق، فضلًا عن أنَّه لا يتطلب معالجات إحصائية معينة مقارنةً بغيرِهِ من الأنواع، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة حاردان (2014).

وبشأن التخصُّصات يوضح الجدول (14) أنَّ الرسائل التربوية المُجازة من الجامعات العُمانيَّة في تخصُّصَيْ علم النفس والمناهج وطرق التدريس كانت الأكثر تنوُّعًا في استخدام أنواع الصدق. ففي تخصص علم النفس جاء الصدق الظاهري أوَّلًا بنسبة 93.2%، يَلِيهِ الصدق الداخلي بنوعَيْهِ بنسبة 77.6%، ثم الصدق البنائي العاملي والتَّمييزي معًا بنسبة 6.3%، ثم الصدق المرتبط بالمِحَكَّات بنسبة 5.2%.

ويفسر هذا التنوع في أنواع الصدق المُتحقَّق منها في ضوء العدد الكبير من المقاييس النفسية والاختبارات التحصيلية والتربوية التي يستخدمها الباحثون في هذا التخصص، إضافةً إلى مَيْلِ الباحثين في التخصص الفرعي القياس والتقويم إلى بناء وتقنين الاختبارات والمقاييس. وهذا يتطلب التحقق من مؤشرات صدق الأدوات التي يتم بناؤُها أو تطويرها. ولذلك نَجِدُ أنَّ الصدق الداخلي (بيرسون المُصَحَّح) تم استخدامُهُ بشكل أكبر في هذا التخصص عن التخصُّصات الأخرى؛ فيُعَدُّ أَدَقَّ وأفضلَ من الصدق الداخلي.

أمَّا في تخصص المناهج وطرق التدريس؛ حَلَّ الصدق الظاهري أوَّلًا بنسبة 89.9%، يَلِيه الصدق الداخلي (بيرسون) بنسبة 21.3% ثم صدق المحتوى بنسبة 11.6% ثم الأنواع الأخرى. وهذا يدلُّ على استخدام الباحثين الاختبارات التحصيلية وتقويم المناهج التي تحتاج إلى التحقق من صدقها باستخدام جداول المواصفات الخاصة بإعداد الاختبارات ودليل المعلم. وعند الربط بين جدول (13) وجدول (14)؛ يُلاحَظُ أنَّ هذا التخصص استخدم فيه الصدق الظاهري بنسبة كبرى مع استخدام الاختبارات التحصيلية أداةً للدراسة الحالية الذي كان يفترض استخدام صدق المحتوى. واتفقت نتيجة الدراسة جزئيًّا مع نتيجة دراسة أبو عصر (2021) في الصدق الظاهري. كما يُلاحَظ في هذا التخصص استخدام نوعين من أنواع الصدق في البحوث النوعية هُمَا الصدق التفسيري والصدق التقييمي؛ ما يدلُّ ذلك على التنوع في الرسائل التربوية في هذا التخصص في استخدام المنهج النوعي.

واختلف الحال في تخصص الإدارة التربوية فقد تم استخدام أربعة أنواع فقط للتَّحقُّق من الصدق؛ فقد جاء الصدق الظاهري أوَّلًا بنسبة 86.9%، يَلِيهِ الصدق الداخلي (بيرسون) بنسبة 41.7%؛ ما يدلُّ ذلك على استخدام الباحثين لهذه الأنواع من الصدق فقط في الرسائل التربوية في بناء وتطوير الاستبانة التي تحتاج إلى هذين النوعين بشكل أكبر عن أنواع الصدق الأخرى.

2. طرائق التحقق من الثبات

تم التحقق من الثبات عند تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة التي استخدمت الطرائق المختلفة للثبات في الجدول (15):

جدول (15)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق أنواع الثبات

أنواع الثبات	التخصص						المجموع ن= 588	
	المناهج والتدريس ن=207		الإدارة التربوية ن=175		علم النفس ن=206			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الاتِّساق الداخلي (ألفا كرونباخ)	166	%89.9	169	%96.6	198	%96.1	533	%90.6
الاتِّساق الداخلي (التجزئة النصفية)	9	%4.3	13	%7.4	27	%13.1	49	%8.3
ثبات الاستقرار (الإعادة)	47	%22.7	11	%6.3	43	%20.9	101	%17.2
ثبات التكافؤ	14	%6.9	0	%0.0	7	%3.4	21	%3.6
ثبات الاستقرار والتكافؤ	11	%5.3	0	%0.0	3	%1.5	14	%2.4
ثبات التصنيف (كابا، كوفر،...)	5	%2.4	0	%0.0	1	%0.5	6	%1
الثبات المركب	0	%0.0	0	%0.0	1	%0.5	1	%0.2
ثبات المقدرين (هولستي، كوبر،...)	35	%17	0	%0.0	2	%1	37	%6.3

* تم حساب النسبة المئوية لكل نوع بالنسبة للعدد الكلي للرسائل في كل تخصص وليس المجموع الكلي لأنواع الثبات

يَتَبَيَّنُ من جدول (15) أنَّ نتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة حسب أنواع طرائق الثبات أنَّ معامل الثبات (ألفا كرونباخ) قد تَصَدَّرَ القائمةَ بِنِسَبٍ مرتفعة. ففي تخصص المناهج وطرق التدريس بنسبة 89.9% بينما في تخصُّصَيِ الإدارة التربوية وعلم النفس وصلت إلى 96%. والجدير بالذكر أنَّ هذه الطريقة تُعَدُّ من أسهل الطرائق للتحقق من الثبات مقارنة بغيرها. ويتم إجراؤُها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

ويتضـح من الجدول (15) أنَّ هناك تنوُّعًا لا بأس به في اسـتخدام طرائق الثبات المُسـتخدَمة للتحقق من ثبات الدرجات المُستمَدَّة من الأدوات البحثية في الرسائل التربوية في تخصـص علم النفس فقد حَلَّ ثبات الاستقرار (الإعادة) ثانيًا في كِلَيْهِمَا بنسبة 20.9%، وحلَّت التجزئة النصفية ثالثًا بنسبة 13.1%؛ ما يدلُّ ذلك على اسـتخدام الباحثين لهذين النوعين من الثبات على اسـتخدام الباحثين في بناء وتقنين الاختبارات والمقاييس النفسـية في تخصُّـصَـيِ الإرشـاد النفسـي والقياس والتقويم كما تم تسويغُهُ مُسَبَّقًا في أنواع الصدق.

أمَّا في تخصص المناهج وطرق التدريس فقد جاء استخدام طريقة ثبات الاستقرار ثانيًا بنسبة 22.7%، وثبات المُقدِّرين بأنواعها المختلفة ثالثًا بنسـبة 17%، ويعود السـبب في ذلك إلى اسـتخدام الباحثين الطريقتين بناء الاختبارات التحصيلية وفي بطاقات التحليل والملاحظة. وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة حاردان (2014).

وبشـأن التخصـص الإدارة التربوية فقد تم اسـتخدام ثلاثة أنواع فقط من أنواع الثبات؛ فقد جاء ثبات الاتسـاق الداخلي (ألفا كرونباخ) أوَّلًا بنسـبة 96.6%، وحلَّ ثبات الاتسـاق الداخلي (التجزئة النصفية) ثانيًا بنسبة 7.4%، وحَلَّ ثبات الاستقرار ثالثًا بنسبة 6.4%. ويَعْزُو الباحث قلة استخدام – ثبات الاستقرار– قد يكون بسبب ضيق وقت الباحثين فقد تم تفريغهم لوقت مُحدَّد، ولأنَّ ثبات الاستقرار يتطلب فاصـلًا زمنيًّا لا يَقِلُّ عن أسـبوعين بين مَرَّتَيْ تطبيق الأدوات؛ عِوَضًـا عن أنَّ هذا الإجراء يتطلب عينات خارج إطار العينة الرئيسـة. وتُعَدُّ نوعًا ما مُكْلِفَة من ناحيتَيِ الوقت والجهد. ونَوَدُّ أَنْ نُشـير هنا أنَّ طلبة الإدارة التربوية لديهم قصـورًا في الجانب التطبيقي لمادة الإحصـاء لعدم استخدامهم الأنواع المختلفة من الثبات والاكتفاء بالشائع منها فقط.

كما يمكن أَنْ نسـتنتج من جدول (15) الفرق في اسـتخدام طريقة الاتسـاق الداخلي (التجزئة النصفية) في تخصص المناهج وطرق الدريس؛ فقد كانت النسبة 4.3%عنها في تخصص علم النفس مع مناسبتها للاختبارات التحصيلية. ويمكن أَنْ يُعْزَى ذلك إلى صعوبة تحقيق الشروط التي تتطلبها في التكافؤ بين مفردات الاختبار الفردية والزوجية في الصـياغة والمحتوى والتباين ومعاملات الصـعوبة (Ayodele, 2012).

المؤشر التاسع: خصائص الفقرات الاختبارية

تم التحقق من تقدير خصـــائص الفقرات الاختبارية في التخصُّـــصـــات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة التي اســـتخدمت الاختبارات بأنواعها المختلفة بِعَدِّها أدواتٍ لجمع البيانات. ويوضـــح الجدول (16) عدد الرسائل التي استخدمت الصعوبة والتمييز أم كِلْتَيْهِمَا.

جدول (16)

التكرارات والنِّسَـب المئوية لنتائج تحليل الرسـائل التربوية في التخصُّـصـات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023) وفق خصائص الفقرات الاختبارية

خصائص الفقرات الاختبارية	التخصص						المجموع ن= 159	
	المناهج والتدريس ن=135		الإدارة التربوية ن=1		علم النفس ن=23			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الصعوبة	12	%8.9	0	0	3	%13.0	15	%9.4
التمييز	15	%11.1	1	%100	3	%13.0	19	%11.9
كِلْتاهُمَا	28	%20.7	0	0	13	%56.5	41	%25.8
لم تُحْسَبْ	80	%59.3	0	0	4	%17.4	84	%52.8
المجموع	135	%100	1	%100	23	%100	159	%100

* تم حساب النسبة المئوية بالنسبة لعدد الرسائل التي تحققت من خصائص الفقرات الاختبارية في كل تخصص.

يوضـح جدول (16) أنَّ تخصُّـص المناهج وطرق التدريس كان الأفضـل في اسـتخدام طرائق الحصـول على خصـائص الفقرات الاختبارية؛ فقد تم استخدام الصـعوبة في 12 رسـالة بنسبة 5.8%، والتمييز بنسبة 7.2%، واستخدامهما معًا بنسبة 13.5%.

أمَّا في تخصص الإدارة التربوية فتم استخدام التمييز في رسالة واحدة فقط بنسبة 0.6%، ولأنَّ اسـتخدام اختبار تحصـيلي واحد في تخصـص الإدارة التربوية وفقًا لِمَا يُوضِّـحُهُ الجدول رقم (13). فقد يكون تم التحقق من هذه الطريقة في هذه الرسـالة فقط. ولأنَّ الأداة الأكثر تطبيقًا في تخصـص الإدارة التربوية هي الاستبانة فإنَّها لا تحتاج إلى التحقق من هذه الخصائص.

وبشأن تخصُّص علم النفس يَتَبَيَّنُ أنَّ نسبة استخدام الصـعوبة والتمييز كُلًّا على حِدَةٍ كان في ثلاث رسـائل فقط بنسـبة 1.5%، واسـتخدامهما معًا في 13 رسـالة بنسـبة 6.3%؛ مع اسـتخدام أداة الاختبارات التحصيلية وبناء المقاييس في هذا التخصص حسب الجدول (13).

ويُلاحَظُ في جدول (16) أنَّ هناك قصـــورًا في التحقق من خصـــائص الفقرات الاختبارية في تخصـــص المناهج وطرق التدريس بعدد 80 رســـالة مِمَّنْ يُفترَض بالباحثين التحقق من خصـــائص الفقرات الاختبارية. ويَعْزُو الباحث ذلك إلى إهمال من قبل الباحثين المُطَبِّقِين للاختبارات التحصـــيلية خاصَّةً في تخصص المناهج وطرق التدريس؛ فيقوم الباحثين بإعداد الاختبار حسب جدول المواصفات ويتم التأكد من صـدقِهِ وثباتِهِ فقط ثم يُطَبِّقُهُ مباشـرة على العينة الأسـاسـية ويُهمِل التحقق من الصـعوبة والتمييز لفقرات الاختبار. أمَّا في تخصص علم النفس فيُعَدُّ نوعًا ما أفضل لأنَّ الباحثين في تخصص القياس والتقويم يقومون بالتحقق من هذه الخصـــائص فهي تدخل في صـــميم أهداف التخصـــص؛ من أمثلة ذلك التحقق منها في تطبيق الاختبارات مِحَكِّيَّة المرجع والمعيارية المرجع والاختبارات التحصيلية.

المؤشر العاشر: الأساليب الإحصائية

جدول (17)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق أنواع الأساليب الإحصائية

الأساليب الإحصائية	التخصص						المجموع
	المناهج والتدريس ن=761		الإدارة التربوية ن=758		علم النفس ن=964		ن= 2467
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأولية	433	%56.9	371	%48.9	445	%47.0	1251	%50.7
المتوسطة	296	%38.9	365	%48.2	469	%49.6	1130	%45.8
المتقدمة	32	%4.2	22	%2.9	32	%3.4	86	%3.5

* تم حساب النسبة المئوية لكل مستوى بالنسبة للعدد الكلي للأساليب الإحصائية وليس حسب عدد الرسائل في كل تخصص.

بشكل عام تركزت نسبة استخدام الباحثين للأساليب الإحصائية الأولية والمتوسطة في الرسائل التربوية للتخصُّصات الثلاثة؛ فقد وصل متوسطها إلى نسبتَيْ 50.7%، و 45.8% على التوالي. أمَّا نسبة استخدام الأساليب المتقدمة كان المتوسط 3.5% فقط ما يشير إلى تدنِّي في استخدامها للتخصُّصات جميعها؛ فقدِ اقتصرت على 86 رسالة فقط. وتتَّفِق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأسطل (2013).

ويَتَبَيَّنُ من الجدول كذلك استخدام الباحثين في الرسائل التربوية للأساليب الإحصائية الأولية بصـــورة كبرى في تخصـــص المناهج وطرق التدريس بنســـبة 56.9%؛ ما يدلُّ ذلك على اســـتخدام

الباحثين لأدوات التحليل في تقويم المناهج للتكرارات والنِّسَب المئوية بشكل أكبر، بينما في تخصص علم النفس والإدارة التربوية كان استخدام الباحثين للأساليب الأولية والمتوسطة بِنِسَبٍ متقاربة جدًّا.

جدول (18)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق أنواع الأساليب الأولية

الأساليب الإحصائية الأولية	التخصص						المجموع ن= 1251	
	المناهج والتدريس ن=433		الإدارة التربوية ن=371		علم النفس ن=445			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
التكرار والنسبة المئوية	65	%15.2	30	%8.1	36	%8.1	131	%10.5
مقاييس النزعة المركزية	186	%42.9	170	%45.8	204	%45.8	560	%44.8
مقاييس التَّشتُّت	182	%41.9	170	%45.8	202	%45.4	554	%44.4
الدرجات المعيارية	0	%0.0	1	%0.3	3	%0.7	4	%0.3

* تم حساب النسبة المئوية بالنسبة للعدد الكلي لكل نوع من أنواع الأساليب الإحصائية وليس حسب عدد الرسائل في كل تخصص.

وتشير نتائج جدول (18) استخدام الباحثين مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التَّشتُّت بِنِسَبٍ متقاربة جدًّا في التخصُّصات الثلاثة بمتوسِّطَيْن 44.8% و44.4% على التوالي، أمَّا الدرجات المعيارية فتم استخدامها من قبل الباحثين في تخصص علم النفس؛ لأنَّها تُعَدُّ نوعًا من مقاييس المواقع النسبية. ولذلك وفقًا لِمَا هو معلوم فإنَّ بناء الاختبارات والمقاييس يتطلب استخراج معايير تَصِفُ المواقع النسبية للطلبة. ويُبَيِّنُ الجدول (19) الأساليب الإحصائية المتوسطة المُستخدَمة من قبل الباحثين في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة.

جدول (19)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق أنواع الأساليب الإحصائية المتوسطة

الأساليب الإحصائية المتوسطة	التخصص						المجموع ن= 1130	
	المناهج والتدريس ن=296		الإدارة التربوية ن=365		علم النفس ن=469			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
معامل ارتباط بيرسون	35	%11.8	68	%18.6	115	%24.5	218	%19.3
معامل ارتباط سبيرمان	1	%0.3	1	%0.3	5	%1.1	7	%0.6
اختبار ت لعينة واحدة	7	%2.4	3	%0.8	21	%4.5	31	%2.7
اختبار ت لعينتين مستقلتين	134	%45.3	131	%35.9	146	%31.1	411	%36.4
اختبار ت لعينتين مترابطتين	30	%10.1	1	%0.3	15	%3.2	46	%4.1
تحليل الانحدار البسيط	1	%0.3	5	%1.4	27	%5.8	33	%2.9
تحليل التباين الأحادي	47	%15.9	114	%31.2	69	%14.7	230	%20.4
مربع كاي	9	%3.0	1	%0.3	5	%1.1	15	%1.3
اختبار مان ويتني	11	%3.7	6	%1.6	12	%2.6	29	%2.6
اختبار كروسكال واليز	8	%2.7	4	%1.1	1	%0.2	13	%1.2
اختبار ولكيكسون	3	%1.0	0	%0.0	12	%2.6	15	%1.3
اختبار الإشارة	0	%0.0	2	%0.5	1	%0.2	3	%0.3
المقارنات البعدية	10	%3.4	29	%7.9	40	%8.5	79	%7.0

* تم حساب النسبة المئوية بالنسبة للعدد الكلي لأنواع الأساليب الإحصائية المتوسطة وليس حسب عدد الرسائل في كل تخصص.

يوضح جدول (18) مجموعة من الاختبارات الخاصة بقَبُول الفرضيات ومجموعة من الاختبارات المعلمية واللامعلمية التي تم تصنيفُها حسب الأداة على أنَّها أساليب إحصائية متوسطة. ويمكن أَنْ نستنتج أنَّ أكثرها شيوعًا في رسائل الماجستير هو اختبار ت لعيِّنتين مستقلَّتين في تخصُّصَيِ المناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية بنسبتَيْ 45.3% و35.9%. ويَعْزُو الباحث إلى استخدام الباحثين لهذا الاختبار في فحص الفروق وفقًا لمتغير فئوي أو ديموغرافي يحتوي على مستويَيْنِ فقط أَيْ لفحص الفروق بين مجموعتين مستقلتين (ذكر؛ أنثى، أو مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة). وتتَّفِقُ هذه النتيجة كُلِّيًا في الاختبارات المعلمية وجزئيًّا في الاختبارات اللامعلمية مع نتائج: دراسة الهذلي (2018)، ودراسة الطراونة (2018)، ودراسة الوهيبي (2020)؛ في أنَّ أعداد اختبارات

"ت" وتحليل التباين في تخصص الإدارة التربوية أعلى من التخصُّصات الأخرى. لكنَّها تختلف مع دراسة حاردان (2014)؛ التي توصلت إلى أنَّ أكثر الأساليب الإحصائية المتوسطة استخدامًا هو اختبار مربع كاي.

أمَّا الاختبارات اللامعلمية فتم استخدامها بصورة بسيطة نسبيًّا؛ منها: اختبار مان ويتني/ واختبار كروسكال واليز، واختبار ولكيكسون. ومن خلال اطِّلاع الباحث وتحليله للرسائل موضع الدراسة الحالية لاحظَ أنَّ الباحثين يَعْمَدُون إلى استخدام الاختبارات المعلمية مباشرة من دون إجراء تحقُّقٍ من التوزيع الطبيعي. ولذلك يَتَبَيَّنُ إجراء استخدام المقارنات البعدية بشكل منخفض مع استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي خاصَّةً في تخصص الإدارة التربوية. ويَعْزُو الباحث ذلك إلى قصور لدى الباحثين في أهمية التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي لمعرفة متى يتم استخدام الاختبارات المعلمية واللامعلمية.

وتشير النتائج إلى استخدام معامل ارتباط بيرسون في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانيَّة في تخصص علم النفس بنسبة مرتفعة 24.5%. وقد يبدو هذا مُتَّسِقًا مع ما تم عرضُهُ في كثرة أنواع الصدق التي يتحقق منها الباحثون في هذا التخصص فَهُمْ يستخدمون معامل ارتباط بيرسون (الداخلي) في حساب أنواع الصدق البنائي كالصدق العاملي والبنائي المرتبط بالمِحَكَّات إضافةً إلى التحقق من الارتباطات بين المتغيرات المختلفة، وكذلك في حساب معامل من الثبات بالإعادة. واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الوهيبي (2020) التي سَجَّلَ فيها تخصص علم النفس حضورًا كبيرًا في أعداد اختبارات معامل ارتباط بيرسون.

جدول (20)

التكرارات والنِّسَب المئوية لنتائج تحليل الرسائل التربوية في التخصُّصات الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023) وفق أنواع الأساليب الإحصائية المتقدمة

الأساليب الإحصائية المتقدمة	التخصص						المجموع ن= 86	
	المناهج والتدريس ن=32		الإدارة التربوية ن=22		علم النفس ن=32			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تحليل التباين 2،3،...	6	%18.8	8	%36.6	9	%28.1	21	%24.4
تحليل التباين المتعدد	9	%28.1	8	%36.6	10	%31.3	25	%29.1
تحليل التباين المصاحب	16	%50.0	1	%4.5	0	%0.0	17	%19.8
تحليل الانحدار المتعدد	0	%0.0	5	%22.7	0	%0.0	5	%5.8
التحليل العاملي الاستكشافي	1	%3.1	1	%4.5	9	%28.1	11	%12.8
التحليل العاملي التوكيدي	0	%0.0	0	%0.0	3	%9.4	5	%5.8
النماذج البنائية	0	%0.0	0	%0.0	1	%3.1	2	%2.3

* تم حساب النسبة المئوية بالنسبة للعدد الكلي لأنواع الأساليب الإحصائية المتقدمة وليس حسب عدد الرسائل في كل تخصص.

وبشأن نتائج جدول (20) كان استخدام اختبارَيِ التباين الثنائي والثلاثي وتحليل التباين متقاربًا نوعًا ما في التخصُّصات الثلاثة. بينما ساد المُتعدِّد المصاحب في تخصص المناهج وطرق التدريس بنسبة 50%. ولعلَّ شيوع استخدام التحليل العاملي يبدو منطقيًّا في تخصص القياس والتقويم خاصَّةً الرسائل التي تبحث في نظرية استجابة الفقرة. بينما لم يتم استخدامهما في تخصُّصَيِ المناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية.

ويُلاحَظُ من جدول (20) أنَّ هناك تنوُّعًا بسيطًا في الأساليب الإحصائية المتقدمة في التخصُّصات جميعها، وإنْ كان هناك غياب تام لبعض الأساليب المتقدمة؛ كتحليل المسار، والتحليل التمييزي، والتحليل القانوني. وقد يكون لعدم مقدرة طلبة الماجستير من إجراء أمثال هذه الأساليب الإحصائية، كما أنَّ استخدام الأساليب الإحصائية البسيطة أسهل في تفسير النتائج. وتتَّفِقُ هذه النتيجة مع دراسة الطراونة (2018).

ثانيًا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني

ما درجة تَوَفُّر معايير البحث العلمي في منهجية رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واعتمد الباحث في وصفِ قيمة المتوسط الحسابي إلى معيار الحكم حسب الجدول (21). وتم تحديد فئات متساوية في الطول للدرجات على مقياس ليكرت بقسمة مدى البدائل على عدد نقاط المقياس على النحو التالي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحدُّ الأعلى} - \text{الحدُّ الأدنى}}{\text{عدد فئات المقياس}} = \frac{2-0}{3} = 0{,}67$$

جدول (21)

معيار الحكم على درجة تَوَفُّر معايير البحث العلمي في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023):

مدى المتوسط الحسابي	تقدير درجة تَوَفُّر المعايير
0.00 – 0.67	غير مُتوفِّر
0.68 – 1.34	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
1.35 – 2.00	مُتوفِّر

جدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تَوَفُّر معايير البحث العلمي في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023):

مجالات المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	درجة التَّوَفُّر
منهج الدراسة	1.67	0.34	47.63	0.001	مُتَوَفِّر
المجتمع وعينة الدراسة	1.61	0.29	52.00	0.001	مُتَوَفِّر
أدوات الدراسة	1.76	0.19	97.29	0.001	مُتَوَفِّر
إجراءات الدراسة	0.97	0.45	1.45	0.147	مُتَوَفِّر إلى حدٍّ ما
المعالجات الإحصائية	1.38	0.25	36.93	0.001	مُتَوَفِّر
الكلي	**1.50**	**0.16**	**75.95**	**0.001**	**مُتَوَفِّر**

بالنظر في جدول (21) يتضح أنَّ المتوسطات العامة لمعايير المنهجية ككل وقعت في المدى (1.35– 2.00) بدرجة "مُتوفِّر"، كما يدلُّ ذلك من خلال قيمة مستوى الدلالة. ولم يحصل أيُّ مجال على درجة "غير مُتوفِّر" فقد تراوحت درجة التَّوَفُّر في كل مجال من مجالات المعايير في التخصُّصات الثلاثة بين " مُتوفِّر" و" مُتوفِّر إلى حدٍّ ما"، ويُعَدُّ هذا مؤشِّرًا جيِّدًا على مدى اهتمام الباحثين والمشرفين على حدٍّ سواءٍ باستيفاء معايير البحث العلمي في المنهجية المُستخدَمة في إعداد الرسائل.

كما يَتَبَيَّنُ أيضًا من جدول (21) أنَّ قيمة مستوى الدلالة في معيار إجراءات الدراسة بلغت 0.147 > 0.05، بمتوسط حسابي 0.97؛ ما يدلُّ على أنَّها وقعت في المدى " مُتوفِّر إلى حدٍّ ما"؛ فقد جاءت في المرتبة الأخيرة في درجة تَوَفُّر معايير البحث العلمي في الرسائل التربوية وقبلها معيار المعالجات الإحصائية بمتوسط حسابي 1.35.

1. معايير المجال الأول "منهج الدراسة"

جدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التَّوفُّر لكل معيار من معايير المجال الأول "منهج الدراسة" في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013–2023):

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوفُّر
تحديد نوع الدراسة والمنهج المُستخدَم بشكل واضح	1.65	0.52	مُتوفِّر
تسويغ اختيار المنهج المُستخدَم	1.40	0.59	مُتوفِّر
مُلاءَمة المنهج المُستخدَم لأسئلة الدراسة أو فرضياتها	1.95	0.30	مُتوفِّر
الكلي	**1.67**	**0.34**	**مُتوفِّر**

بالاطِّلاع على جدول (22)؛ يَتَبَيَّنُ أنَّ معايير المجال الأول جميعها في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة جميعها جاءت بدرجة "مُتوفِّر"، وجاء المعيار الثالث في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 1.95، يَلِيهِ المعيار تحديد نوع الدراسة والمنهج المُستخدَم بشكل واضح بمتوسط حسابي بلغ 1.65، ثم تسويغ اختيار المنهج المُستخدَم بمتوسط حسابي 1.40.

2. معايير المجال الثاني "المجتمع وعينة الدراسة"

جدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التَّوفُّر لكل معيار من معايير المجال الثاني "مجتمع وعينة الدراسة" في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023):

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوفُّر
تحديد المجتمع الأصلي للدراسة	1.95	0.29	مُتوفِّر
تحديد الحجم الفعلي لمجتمع الدراسة	1.31	0.56	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
انتقاء عينة مُمثِّلة لخصائص المجتمع	1.95	0.29	مُتوفِّر
تحديد حجم العينة	1.85	0.38	مُتوفِّر
تحديد نسبة العينة إلى المجتمع	1.11	0.99	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
مُلاءَمة حجم العينة لأغراض الدراسة	1.64	0.73	مُتوفِّر
تحديد طريقة اختيار العينة	1.79	0.61	مُتوفِّر
تسويغ طريقة اختيار العينة	1.32	0.88	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
مُلاءَمة استراتيجية اختيار العينة لطريقة المُعايَنة المختارة	1.57	0.76	مُتوفِّر
الكلي	**1.61**	**0.29**	**مُتوفِّر**

يتضح من جدول (24) أنَّ معايير المجال الثاني "المجتمع وعينة الدراسة" كانت معظمها في "درجة مُتوفِّر" ما عدا ثلاثة معايير هي: "تحديد الحجم الفعلي لمجتمع الدراسة". ويَعْزُو الباحث من خلال تحليل عينة الرسائل موضع الدراسة الحالية في الأقسام الثلاثة بالجامعات العُمانيَّة إلى إشارة الباحثين فقط إلى عدد المجتمع برَقْمٍ من دون إعطاء أيِّ توضيح أو تفصيل آخر حسب متغيرات الدراسة الحالية الموجودة في رسالة الباحث، كما أنَّ معيار "تحديد نسبة العينة إلى المجتمع" يتحدث الباحث عن عينة الدراسة الحالية ويُهمِل حساب نسبة العينة إلى حجم المجتمع، ويَتَبَيَّنُ أيضًا أنَّ الباحثين لا يُسَوِّغُون طريقة اختيار المُعايَنة التي تشتمل على الخطوات والكيفية التي تمَّت بها الطريقة العلمية الصحيحة في اختيار العينة؛ إنَّما يكتَفُون بذكر نوعها فقط. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حاردان (2014) التي توصلت فقط إلى أنَّ المعيار الأخير كان في درجة "مُتوفِّر إلى حدٍّ ما". وقد يكون راجعًا إلى الفرق الكبير في حجم العينة بين الدراسة الحالية ودراسة حاردان (2014)؛ فالدراسة الحالية شملت أربع جامعات عُمانيَّة ما أتاح للباحث تحليلَ كَمٍّ أكبر من الرسائل في الأقسام الثلاثة.

3. معايير المجال الثالث "أدوات الدراسة" و" التحقق من خصائص الفقرات الاختبارية"

جدول (25)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التَّوفُّر لكل معيار من معايير المجالَيْن الثالث والرابع: "أدوات الدراسة" و"التحقق من خصائص الفقرات الاختبارية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة" خلال الفترة (2013-2023)

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوفُّر
تحديد الأدوات المُستخدَمة في الدراسة	1.99	0.12	مُتوفِّر
تحديد الهدف من الأدوات المُستخدَمة	1.99	0.09	مُتوفِّر
تحديد مصدر الأدوات المُستخدَمة	1.98	0.17	مُتوفِّر
تحديد الأساس النظري الذي أُعِدَّتْ الأدوات في ضوئِه في حال تم تطوير الأدوات من قبل الباحث	1.80	0.42	مُتوفِّر
وصف الأدوات في محتواها	1.96	0.24	مُتوفِّر
توضيح طريقة تقدير الاستجابات على أدوات الدراسة	1.60	0.67	مُتوفِّر
التحقق من صدق الأدوات المُستخدَمة	1.57	0.50	مُتوفِّر
تجريب الأدوات على عينة استطلاعية	1.68	0.72	مُتوفِّر
التحقق من ثبات الدرجات المُستمَدَّة من الأدوات المُستخدَمة	1.37	0.50	مُتوفِّر
التحقق من خصائص الفقرات الاختبارية -إِنْ وُجِدَتْ	0.74	0.91	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
الكلي	1.76	0.19	**مُتوفِّر**

بالاستناد إلى جدول (25) الذي يَعرِض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير المجال الثالث "أدوات الدراسة" تَبَيَّنَ أنَّها جاءت جميعها في درجة "مُتوفِّر". أمَّا مجال التحقق من خصائص الفقرات الاختبارية – إِنْ وُجِدَتْ – فقد كانت في درجة "مُتوفِّر إلى حدٍّ ما"؛ وهو ما يُفَسِّرُهُ جدول (16) من وجود (80) رسالة في تخصص المناهج وطرق التدريس، و(4) رسائل في تخصص علم النفس؛ تم استخدام الاختبارات التحصيلية لكن لم يتمِّ التحقق من خصائص الفقرات الاختبارية.

4. معايير المجال الرابع "إجراءات الدراسة"

جدول (26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التَّوفُّر لكل معيار من معايير المجال الخامس "إجراءات الدراسة" في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023):

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوفُّر
تحديد الفترة الزمنية لتطبيق الدراسة	0.69	0.92	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
وجود ما يشير إلى الحصول على موافقات الجهات المسؤولة عن أماكن تطبيق الدراسة	1.40	0.72	مُتوفِّر
وجود ما يشير إلى مراعاة الاعتبارات الأخلاقية للمفحوصين	0.62	0.84	غير مُتوفِّر
تقديم وصفٍ كافٍ لإجراءات تنفيذ الدراسة	0.97	0.42	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
تحديد القائم بعملية التطبيق	1.42	0.73	مُتوفِّر
تدريب المساعدين (في حالِ الاستعانة بهم) على طريقة تطبيق أدوات الدراسة	0.73	0.90	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
الكلي	1.76	0.19	**مُتوفِّر**

يوضح جدول (26) أنَّ المعيار "وجود ما يشير إلى مراعاة الاعتبارات الأخلاقية للمفحوصين" سَجَّلَ أدنى متوسط حسابي بلغ 0.62 بدرجة "غير مُتوفِّر"؛ ويمكن أَنْ يُعْزَى ذلك إلى إهمال الباحثين لهذا المعيار وشعورهم أنَّ معظم الدراسات التي يقومون بها لا تُشكِّل خطرًا ومُهَدِّدًا على المفحوصين، إضافةً إلى أنَّ بعض الباحثين يَرَوْنَ أنَّ توضيح أهداف بعض الدراسات للمفحوصين قد يؤثر في إجراءات الدراسة الحالية ونتائجها، ناهيك عن الوقت الذي قد يستغرقُهُ الباحث في استيفاء هذه الاعتبارات كالحصول على موافقات خطية للمشاركة في الدراسة الحالية.

وسَجَّلَتِ المعايير"**تحديد المدة الزمنية لتطبيق الدراسة**"، و"تقديم وصفٍ كافٍ لإجراءات تنفيذ الدراسة"، و"تدريب المساعدين (في حالِ الاستعانة بهم) على طريقة تطبيق أدوات الدراسة"؛ متوسِّطاتٍ حسابيَّة: 0.69، و0.97، و0.73، على التوالي؛ بدرجة "مُتوفِّر إلى حدٍّ ما".

وتَبَيَّنَ من خلال تحليل الباحث لعينات الرسائل في الدراسة أنَّ الكثير من الباحثين لا يُشيرون إلى الفترة الزمنية التي استغرقها الباحث لتطبيق دراستِهِ، وبعضهم يشير إلى بداية التطبيق فقط. أمَّا

معيار "تقديم وصـــفٍ كافٍ لإجراءات تنفيذ الدراســـة"؛ فالكثير من الباحثين لا يهتمُّون بالتطرق إلى إجراءات الدراسة الحالية إطلاقًا، إضافةً إلى دمجِها مع أدوات الدراسة الحالية، أو الاقتصار على نقاط مختصـــرة جدًّا. أمَّا معيار "تدريب المســـاعدين (في حالِ الاســـتعانة بهم) على طريقة تطبيق أدوات الدراسة" فيُمكِن أَنْ يُعْزَى ذلك إلى أنَّ معظم الرسائل قد شملت مناطق تعليمية متعددة ومدارس للذكور والإناث؛ الأمرُ الذي يُصَـــعِّبُ على الباحثين التواصـــل مع المســـاعدين في تطبيق الأدوات وتزويدهم بالتدريب الكافي.

5. معايير المجال الخامس "المعالجة الإحصائية"

جدول (27)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التَّوفُّر لكل معيار من معايير المجال السادس "المعالجة الإحصائية" في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة خلال الفترة (2013-2023):

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوفُّر
تحديد الأساليب الإحصائية المُستخدَمة للإجابة عن أسئلة الدراسة أو فرضياتها	1.96	0.23	مُتوفِّر
مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لأسئلة أو فرضيات الدراسة	1.80	0.14	مُتوفِّر
مُلاءمة الأساليب الإحصائية لمستويات القياس المُستخدَمة	1.99	0.11	مُتوفِّر
ذِكْرُ ما يدعم التحقق من افتراضات الأساليب الإحصائية (التوزيع الطبيعي؛ تجانُس التباين)	0.32	0.73	غير مُتوفِّر
حساب حجم الأثر مع ذِكْرِ الطريقة	0.52	0.88	غير مُتوفِّر
الكلي	1.38	0.25	**مُتوفِّر**

يشـــير جدول (27) أنَّ معايير المجال الســـادس "المعالجة الإحصـــائية ككل جاءت بدرجة مُتوفِّر بمتوســـط 1.38 في الرســـائل التربوية جميعها للجامعات العُمانيَّة جميعها، وقد تحقَّقتِ المعايير 1،2،3 بدرجة "مُتوفِّر" في رسائل الماجستير جميعها موضع التقويم؛ في حين لم يتحقَّقِ المعياران رَقْمَا 4 و5 في الرسائل التربوية جميعها.

كما يَتَبَيَّنُ من نتائج التحليل والتقويم للرســـائل التربوية في الجامعات العُمانيَّة أنَّ المعيارَيْن رَقْمَيْ 1 و3 بدرجة "مُتوفِّر"؛ ما يدلُّ على قدرة الباحثين في تحديد الأساليب الإحصائية المُستخدَمة في

أسئلة الدراسة الحالية، إضافةً إلى معرفتهم بمستويات القياس المُستخدَمة وفق متغيرات الدراسة الحالية. ويدلُّ ذلك على أهمية لجنة مناقشة المُخَطَّط في بداية الدراسة الحالية للباحث فهي تُعطِيهِ إثراء وتغذية راجعة للتعديل والتحسين في بحثِهِ. أمَّا المعيار رقم 4 فقد جاء متوسِّطُهُ 0.32 بدرجة "غير مُتوفِّر". ويَعْزُو الباحث ذلك إلى الاستخدام غير المُلائِم من قبل الباحثين لاختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي مع المشكلة التي يدرسونها أنَّها أحادية المتغير؛ في حين إنَّها متعددة المتغيرات، فيلجأ الباحث إلى تكرار استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق على أكثر من متغير تابع. وكان من المُفترَض أَنْ يستخدم الباحث تحليل التباين المتعدد في حالِ تحقُّقِ افتراضاتِهِ. وتتَّسِقُ هذه النتيجة مع ما تم طَرْحُهُ من التحليل في جدول (19). وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسات كُلٍّ من: الشمراني (2013)، والهذلي (2018)؛ في غياب هذا المعيار في الأساليب الإحصائية قبل استخدامها، وتأثير ذلك في مصداقية النتائج. ويمكن أَنْ يُستدَلَّ من ذلك أنَّ الباحثين لا يَمتَلِكُون المهارة الإحصائية الكافية للتحقق من هذه الافتراضات أو ضعف في قدراتهم في قراءة وتفسير النواتج الإحصائية المُتمَثِّلة في الرموز والصِّيَغ الإحصائية بشكل مُلائِم عند محاولة التحقق من هذه الافتراضات.

أمَّا المعيار رقم 5 فبلغ متوسِّطُهُ 0.52 بدرجة "غير مُتوفِّر"، وتتَّفِقُ هذه النتيجة مع دراسة حسن (2022) فقد أشارت إلى تدنِّي حساب حجم الأثر للاستعمال غير المناسب، كما توصَّلَ الوهيبي (2020) في دراستِهِ التي شملت أربعَ جامعات عُمانيَّة منها ثلاث جامعات خاصة (صحار–نزوى–ظفار) وجامعة السلطان قابوس الحكومية؛ إنَّ قِيَمَ الدلالة العملية جميعها (حجم الأثر) صغيرة وفق المعيار الذي توصَّل إليه.

ثالثًا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث

هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تَوَفُّر معايير البحث العلمي في المنهجية المُستخدَمة في رسائل الماجستير بالجامعات العُمانيَّة تُعْزَى لمتغير (الجامعة – التخصص) خلال الفترة (2013– 2023)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقويم الاجراءات المنهجية بمجالاتها الخمسة حسب التخصص كما يوضح ذلك جدول (27):

جدول (28)

الإحصاءات الوصفية لمجالات تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب التخصص خلال الفترة (2013–2023)

مجالات المعايير	المناهج والتدريس			الإدارة التربوية			علم النفس		
	س	ع	درجة التَّوفُّر	س	ع	درجة التَّوفُّر	س	ع	درجة التَّوفُّر
منهج الدراسة	1.71	0.36	مُتوفِّر	1.59	0.38	مُتوفِّر	1.70	0.27	مُتوفِّر
المجتمع والعينة	1.61	0.29	مُتوفِّر	1.57	.312	مُتوفِّر	1.66	0.25	مُتوفِّر
أدوات الدراسة	1.73	0.17	مُتوفِّر	1.68	0.20	مُتوفِّر	1.84	0.16	مُتوفِّر
إجراءات الدراسة	1.10	0.42	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما	0.86	0.46	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما	0.94	0.45	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
المعالجات الإحصائية	1.49	0.25	مُتوفِّر	1.30	0.20	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما	1.33	0.24	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
الكلي	**1.54**	**0.15**	**مُتوفِّر**	**1.43**	**0.17**	**مُتوفِّر**	**1.53**	**0.15**	**مُتوفِّر**

س= المتوسط الحسابي، ع= الانحراف المعياري

تشير النتائج إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين التخصُّصات الثلاثة في معايير المجالات الخمسة بالإضافة إلى معايير المنهجية ككل وفقًا لِمَا تمَّتِ الإشارة إليها مُسَبَّقًا.

ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المجالات الخمسة تم استخدام اختبار كروسكال واليز، وذلك بعد التحقق من الاعتدالية في التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولمنجروف؛ فلم تُعْطِ النتيجة توزيعًا طبيعيًّا.

وباستخدام معيار Cohen (1969) لقياس حجم الأثر (d) إلى: صغيرٍ، ومتوسِّطٍ، وكبيرٍ (0.2 و0.5 و0.8) على التوالي. (0.00- 0.19) لا يُوجَد تأثير- (0.20- 0.49) تأثير منخفض، (0.50- 0.79) تأثير متوسط، (0.80- 1.00) تأثير كبير. ومستوى الدلالة (0.05).

أوَّلًا: نتائج اختبار كروسكال واليز لتقويم مجالات الإجراءات المنهجية في الرسائل التربوية بين التخصُّصات الثلاثة في الجامعات العُمانيَّة

جدول (29)

نتائج تحليل كروسكال واليز لمجالات معايير الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب التخصص خلال الفترة (2013-2023)

المجال	التخصص	العدد	متوسط الرُّتَب	قيمة كروسكال واليز	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
منهج الدراسة	المناهج	207	321.12	18.24	2	0.001	0.34
	علم النفس	206	302.51				
	الإدارة التربوية	175	253.29				
المجتمع والعينة	المناهج	207	288.96	5.25	2	0.072	0.15
	علم النفس	206	314.32				
	الإدارة التربوية	175	275.79				
أدوات الدراسة	المناهج	207	267.10	88.38	2	0.001	0.84
	علم النفس	206	379.54				
	الإدارة التربوية	175	225.93				
إجراءات الدراسة	المناهج	207	342.77	28.25	2	0.001	0.43
	علم النفس	206	280.00				
	الإدارة التربوية	175	254.32				
المعالجات الإحصائية	المناهج	207	367.35	76.59	2	0.001	0.77
	علم النفس	206	262.14				
	الإدارة التربوية	175	244.36				
الكلي	المناهج	207	332.07	43.56	2	0.001	0.55
	علم النفس	206	316.20				
	الإدارة التربوية	175	223.98				

يتضح من الجدول (29) وجود فروق ظاهرية ذات دلالة إحصائية في معايير تقويم الإجراءات المنهجية بالجامعات العُمانيَّة وفقًا للتخصص في المجالات: منهج الدراسة الحالية، وأدواتها، وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية؛ إذْ كان مستوى الدلالة أقل من (0.05). وكان حجم التأثير منخفضًا في مجالَيْ: منهج الدراسة الحالية، وإجراءاتها. ومتوسِّطًا في مجال المعالجات الإحصائية، ومرتفعًا في مجال أدوات الدراسة الحالية وكانت أيضًا المعايير جميعها تتضمَّنُ فروقًا حسب التخصص. وفيما يخصُّ مجال المجتمع وعينة الدراسة الحالية فلم تُظهِرِ النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية وفقًا لتخصص الرسالة إذا كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

ولمعرفة اتجاهات دلالة الفروق التي تُعْزَى إلى التخصص؛ تم استخدام اختبار مان ويتني، كاختبار مقارنات بعدية، ويوضح الجدول (29) نتائج المقارنات البعدية بين التخصُّصات في الدراسة الحالية في المجالات التي تضمَّنت فروقًا دالة إحصائيًّا:

جدول (30)

نتائج تحليل مان ويتني لمجالات معايير الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب التخصص خلال الفترة (2013-2023)

المجال	التخصص	علم النفس	الإدارة التربوية
		قيمة ز (مستوى الدلالة)	
منهج الدراسة	المناهج والتدريس	1.29 (0.20)	4.06 (0.001)
	علم النفس	-	3.12 (0.002)
أدوات الدراسة	المناهج والتدريس	6.75 (0.001)	2.26 (0.02)
	علم النفس	-	9.13 (0.001)
إجراءات الدراسة	المناهج والتدريس	3.82 (0.001)	5.05 (0.001)
	علم النفس	-	1.52 (0.13)
المعالجات الإحصائية	المناهج والتدريس	6.84 (0.001)	7.90 (0.001)
	علم النفس	-	1.15 (0.25)
الكلي	المناهج والتدريس	0.95 (0.34)	6.19 (0.001)
	علم النفس	-	5.28 (0.001)

يتضح من الجدول (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال منهج الدراسة الحالية بين تخصُّصَيِ المناهج والإدارة التربوية لصالح المناهج وطرق التدريس (المتوسط الأعلى). وبين

تخصُّـــصَـــيْ علم النفس والإدارة لصـــالح علم النفس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين تخصُّصَيِ المناهج وطرق التدريس وعلم النفس.

أمَّا في مجال أدوات الدراســة الحالية فيُوجَد فروق ذات دلالة إحصــائية بين التخصُّــصــات الثلاثة؛ فكان لصالح تخصص علم النفس عنه في المناهج وطرق التدريس والإدارة، أمَّا بين تخصُّصَيِ المناهج وطرق التدريس فكان لصالح المناهج وطرق التدريس.

وفي مجال إجراءات الدراســة الحاليةفكان لصــالح تخصــص المناهج وطرق التدريس المتوسـط الأعلى عنه في تخصُّصَيْ علم النفس والإدارة.

وأخيرًا في مجال المعالجات الإحصـــائية فيُلاحَظ وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين تخصُّـصَـيِ المناهج وطرق التدريس وعلم النفس لصـالح المناهج، أمَّا بين تخصُّـصَـيِ المناهج والإدارة فكان لصــالح المناهج أيضًــا. وفي المجال الكلي للمتوسـطات بين تخصــص الإدارة التربوية وكُلٍّ من تخصُّصَيِ المناهج وطرق التدريس وعلم النفس كان لصالح الأخيرَيْن. واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الوهيبي (2020). ويوضـــح الجدول (31) نتائج اختبار كروســـكال واليز لمعايير تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية فيما يتعلق بالجامعة:

جدول (31)

الإحصاءات الوصفية لمجالات معايير تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب الجامعة خلال الفترة (2013-2023)

المجال	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوفُّر
منهج الدراسة	جامعة السلطان قابوس	1.66	0.40	مُتوفِّر
	نزوى	1.64	0.26	مُتوفِّر
	صحار	1.67	0.38	مُتوفِّر
	الشرقية	1.86	0.19	مُتوفِّر
المجتمع والعينة	جامعة السلطان قابوس	1.67	0.34	مُتوفِّر
	نزوى	1.60	0.31	مُتوفِّر
	صحار	1.62	0.28	مُتوفِّر
	الشرقية	1.63	0.27	مُتوفِّر
أدوات الدراسة	جامعة السلطان قابوس	1.58	0.24	مُتوفِّر
	نزوى	1.61	0.29	مُتوفِّر
	صحار	1.74	0.18	مُتوفِّر
	الشرقية	1.78	0.17	مُتوفِّر
إجراءات الدراسة	جامعة السلطان قابوس	1.71	0.21	مُتوفِّر
	نزوى	1.81	0.27	مُتوفِّر
	صحار	1.76	0.19	مُتوفِّر
	الشرقية	1.10	0.43	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
المعالجات الإحصائية	جامعة السلطان قابوس	0.89	0.47	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
	نزوى	0.95	0.43	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
	صحار	0.79	0.37	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
	الشرقية	0.97	0.45	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
الكلي	جامعة السلطان قابوس	1.43	0.25	مُتوفِّر
	نزوى	1.25	0.17	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما
	صحار	1.51	0.24	مُتوفِّر
	الشرقية	1.54	0.31	مُتوفِّر

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقويم الاجراءات المنهجية بمجالاتها الخمسة حسب الجامعة وفقًا لِمَا يوضح جدول (31). وتشير النتائج إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين الجامعات الأربع في المجالات الخمسة. كما يَتَبَيَّنُ أنَّ إجراءات الدراسة في جامعة الشرقية فيما يتعلق بدرجة التَّوفُّر كانت "مُتوفِّر إلى حدٍّ ما"،

وفي مجال المعالجات الإحصائية كانت درجة تَوَفُّر تقويم المعايير للجامعات الأربع في" مُتوفِّر إلى حدٍّ ما". أمَّا في المجال الكلي فكان بدرجة "مُتوفِّر" لثلاث جامعات؛ بينما "مُتوفِّر إلى حدٍّ ما" لجامعة نزوى. والجدول (31) يُظهِرُ نتائج تحليل اختبار كروسكال واليز وجود فروق ذات دلالات إحصائية في أربعة مجالات ما عَدَا مجال المجتمع والعينة.

ثانيًا: نتائج اختبار كروسكال واليز لتقويم مجالات الإجراءات المنهجية في الرسائل التربوية حسب الجامعات العُمانيَّة

جدول (32)

نتائج تحليل كروسكال واليز لمجالات معايير الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب الجامعة خلال الفترة (2013-2023)

المجال	الجامعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليز	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
منهج الدراسة	جامعة السلطان قابوس	214	303.13	23.56	3	0.001	0.39
	نزوى	237	267.64				
	صحار	103	302.83				
	الشرقية	34	402.19				
المجتمع والعينة	جامعة السلطان قابوس	214	290.60	2.13	3	0.546	0.03
	نزوى	237	301.29				
	صحار	102	296.26				
	الشرقية	34	257.82				
أدوات الدراسة	جامعة السلطان قابوس	214	276.96	17.64	3	0.001	0.33
	نزوى	237	314.54				
	صحار	103	259.26				
	الشرقية	34	371.99				
إجراءات الدراسة	جامعة السلطان قابوس	214	343.82	32.62	3	0.001	0.48
	نزوى	237	267.12				
	صحار	103	281.29				
	الشرقية	34	214.90				
المعالجات الإحصائية	جامعة السلطان قابوس	213	330.05	124.91	3	0.001	1.03
	نزوى	237	212.32				
	صحار	103	380.04				
	الشرقية	34	376.90				

المجال	الجامعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليز	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الكلي	جامعة السلطان قابوس	214	320.54	12.61	3	0.006	0.27
	نزوى	237	265.32				
	صحار	103	301.55				
	الشرقية	34	312.63				

يوضـــح الجدول (32) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في درجة معايير تقويم الإجراءات المنهجية وفقًا للجامعة في المجالات: منهج الدراسة الحالية وأدواتها وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية؛ إذْ كانت قيمة مسـتوى الدلالة (α< 0.05)، وكان حجم التأثير منخفضًـا في مجالات منهج الدراسـة الحالية، ومجال أدواتها، ومجال إجراءاتها، وتأثيرًا مرتفعًا في مجال المعالجات الإحصـــائية. وكانت أيضًـا المعايير جميعها تعطي فروقًا حسـب الجامعة. أمَّا في مجال المجتمع والعينة فلم تُظهِرِ النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية وفقًا للجامعة؛ إذْ كان مستوى الدلالة (0.05<0.546).

ولمعرفة اتجاهات دلالة الفروق التي تُعْزَى إلى الجامعة؛ تم إجراء مقارنات بعدية باســـتخدام اختبار مان ويتني. ويوضـح الجدول (32) نتائج المقارنات البعدية بين التخصُّـصـات في الإجراءات التي أعطت فروقًا دالة إحصائيًّا:

جدول (33)

نتائج تحليل مان ويتني لمجالات معايير الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة حسب الجامعة خلال الفترة (2013-2023)

المجال	الجامعة	نزوى	صحار	الشرقية
		قيمة ز (مستوى الدلالة)		
منهج الدراسة	جامعة السلطان قابوس	2.33 (0.02)	0.04 (0.97)	3.25 (0.001)
	نزوى	-	1.93 (0.54)	4.82 (0.001)
	صحار	-	-	3.20 (0.001)
أدوات الدراسة	جامعة السلطان قابوس	2.41 (0.02)	0.97 (0.33)	3.14 (0.002)
	نزوى	-	2.76 (0.006)	1.90 (0.06)
	صحار	-	-	3.24 (0.001)
إجراءات الدراسة	جامعة السلطان قابوس	4.70 (0.001)	3.22 (0.001)	4.26 (0.001)
	نزوى	-	0.80 (0.42)	1.51 (0.13)
	صحار	-	-	2.10 (0.04)
المعالجات الإحصائية	جامعة السلطان قابوس	8.68 (0.001)	2.77 (0.006)	1.74 (0.08)
	نزوى	-	9.98 (0.001)	6.50 (0.001)
	صحار	-	-	0.13 (0.90)
الكلي	جامعة السلطان قابوس	3.46 (0.001)	0.91 (0.36)	0.26 (0.79)
	نزوى	-	1.77 (0.08)	1.56 (0.12)
	صحار	-	-	0.26 (0.79)

وتشير نتائج جدول (33) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 =α في درجة تَوَفُّر معايير تقويم الإجراءات المنهجية حسب الجامعة؛ ففي المجال الأول بين جامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى كان لصالح جامعة السلطان قابوس (المتوسط الأعلى). وبين جامعة السلطان قابوس وجامعة صحار كان لصالح لجامعة صحار. وبين جامعة السلطان قابوس وجامعة الشرقية كان لصالح جامعة الشرقية. وبين جامعة صحار ونزوي كان لصالح جامعة صحار بمتوسط أعلى، وبين جامعة صحار وجامعة الشرقية كان لصالح جامعة الشرقية، وبين جامعة الشرقية ونزوى كان لصالح جامعة الشرقية.

أمَّا في درجة تَوَفُّر المجال الثاني فكان لصالح جامعة الشرقية عن الجامعات الأخرى فقد كان المتوسط الحسابي لها أعلى، وبين جامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى فكان لصالح جامعة نزوى، وبين جامعة السلطان قابوس وجامعة صحار كان لصالح جامعة صحار، وبين جامعة صحار ونزوى كان لصالح جامعة صحار.

وفي مجال إجراءات الدراسة الحالية كان لصالح جامعة نزوى عن الجامعات الأخرى بمتوسط حسابي أعلى 1.81، أمَّا بين جامعة السلطان قابوس وجامعة صحار فكان لصالح جامعة صحار، وكان لصالح جامعة السلطان قابوس عنها في جامعة الشرقية.

أخيرًا في مجال المعالجات الإحصائية فكان لصالح جامعة الشرقية عن الجامعات الأخرى فقد كان متوسطها الحسابي أعلى، أمَّا بين جامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى فكان لصالح جامعة نزوى، وبين جامعة نزوى وجامعة صحار فكان لصالح جامعة نزوى. وبين جامعة السلطان قابوس وجامعة صحار كان لصالح جامعة السلطان قابوس. واتَّفقت جزئيًّا مع دراسة الوهيبي (2020) أنَّ استخدام الاختبارات الإحصائية في الجامعات الخاصة أكبر منها في جامعة السلطان قابوس؛ ما عدا استخدام اختبارات (ت) كان في جامعة السلطان قابوس بشكل أكبر.

وخلاصة نتائج جدول (32) نَجِدُ أنَّه كان لصالح جامعة الشرقية بمتوسط حسابي 1.54، ثم جامعة صحار بمتوسط 1.51، فجامعة السلطان قابوس بمتوسط 1.43، ثم لجامعة نزوى بمتوسط 1.25، في درجة تَوَفُّر المعايير كُلِّيًّا.

التوصيات والمقترحات

أوَّلًا: التوصيـــــات

في ضـوء النتائج التي توصـلت إليها الدراسـة الحالية؛ خرج الباحث بمجموعة من التوصـيات والمقترحات التي يُتوقَّع أَنْ تُسهم في الارتقاء بمستوى الرسائل التربوية في الجامعات العُمانيَّة.

1. الاستفادة من الأداة المُطوَّرة والمُعدَّلة التي تم بناؤُها في الدراسة الحالية حتى يسترشد بها الطلبة أثناء إعداد الرسالة، ويستفيد منها المشرفون في تحكيم رسائل الماجستير التربوية في الجامعات العُمانيَّة من ناحية تقويم الإجراءات المنهجية المُستخدَمة فيها.
2. دعوة أعضـــاء الهيئات التدريســية في الجامعات العُمانيَّة لِعَقْدِ حلقات مناقشـــة منتظمة لطلبة الدراســات العليا، في فنيات البحث العلمي والاتجاهات الحديثة فيه؛ ما يســاعد في إثراء البحث العلمي.
3. التركيز على الجانب التطبيقي في الأساليب الإحصائية المتقدمة لطلبة الماجستير عمومًا من خلال فصل مادة الإحصاء إلى جزأَيْن نظري وعملي؛ لإعطاء الوقت الكافي للتدريب العملي.
4. عَقْد ورش تدريبية لطلبة الدراســات العليا بشــأن أهمية اختيار البرامج والتصــاميم في البحوث التجريبية، وشبه التجريبية.
5. تأكيد المشــرفين لطلبة الدراســات العليا أهمِّيَّةَ تضــمين حجم الأثر في نتائج الدراســات مُكَمِّلًا للدلالة الإحصائية تماشيًا مع التوجهات العالمية في كتابة تقارير البحوث العلمية.

ثانيًا: المقترحـــــات

يقترح الباحث الآتي مجموعة من النقاط:

1. إعادة تطبيق الدراسـة الحالية من قبل مجموعة مشـتركة من الأكاديميّين التربويّين من الجامعات العُمانيَّة المختلفة بشـأن الأخطاء البحثية في رسـائل الماجسـتير التربوية في الجامعات العُمانيَّة، والخروج بتوصيات بشأن نتائجها.
2. إعداد دراسة لتطوير معايير مُوحَّدة للجامعات العُمانيَّة لتحكيم الرسائل التربوية.
3. الاهتمام بمجال اقتصـــاديات التعليم ودراســـة موضـــوعات؛ منها: الهَدْرُ في التعليم، والعائد الاقتصادي للتربية، والاستثمار في التعليم، واقتصاد المعرفة.
4. التوجه نحو البحوث النوعية مثل: دراسة الحالة، والبحث الإثنوجرافي.

قائمـــــــة المراجـــع

أوَّلًا: المراجع باللغة العربية

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

قائمـــــة المراجـــــع

أوَّلًا: المراجع باللغة العربية

إبراهيم، عبد الله، الصبيحي، علي (2009). دليل تحكيم الرسائل والبحوث العلمية في المجال التربوي والنفسي. *مجلة كلية التربية بالزقازيق، 63*، 169-216.

أبو زينة، فريد كامل؛ الشايب، عبيد الحافظ؛ عبابنة، عماد؛ النعيمي، محمد عبد العال، (2007).

أبو عصر، أصالة أحمد (2021). *المداخل الموضوعية والمنهجية في رسائل الماجستير في جامعة الشرق الأوسط في الأردن.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عَمَّان.

أبو علام، رجاء محمود (2007). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية* (ط.7). القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو علام، رجاء محمود (2013). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأسدي، سعيد جاسم؛ فارس، سندس عزيز (2015). *الأساليب الإحصائية في البحوث– للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والعلمية*. عَمَّان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الأسطل، إبراهيم حامد حسين (2015). توجهات أبحاث المناهج وطرق التدريس في الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية: تحليل ببليومتري، *مجلة جامعة الخليل للبحوث– العلوم الإنسانية*، جامعة الخليل. 10(1)، 75–104.

آل الحارث، مزنة مدشل؛ الشهري، ظافر بن فراج هزاع (2019). التوجهات المنهجية لأبحاث المناهج وطرق التدريس العامة في رسائل الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك خالد. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 2(4)، 358–429.

أمين، أسامة ربيع سليمان (2008). التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج SPSS. مكتبة الأنجلو المصرية.

الأمين، محسن (2005). *منهجية البحث في العلوم الإنسانية*. بيروت: دار الفكر اللبناني.

بازهير، يسلم عبيد؛ بازهير، شادن يسلم؛ باغويطة، سوزان سعيد (2019). *تقييم وتحليل رسائل الماجستير التي تم مناقشتها في العامين 2014-2015 بكلية التربية- بالمكلا جامعة حضرموت في ضوء معايير التوثيق* والنشر *العلمي APA*. (21)، 259-287.

البخيت، صلاح الدين (2012). سمات البحث في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراة في علم النفس في الجامعات السودانية من عام 1980-2005: دراسة ببيلومترية. *رسالة الخليج العربي*، 33(123)، 223-287.

بدوي، عبير علي أحمد (2018). مقارنة طرق حجم الأثر لبعض الأساليب الإحصائية مع أحجام عينات مختلفة *مجلة البحث العلمي في التربية*، *7* (19)، 440.

بركات، زياد؛ حسن، كفاح (2011) أخلاقيات البحث العلمي والإحصاء في البحوث التربوية والنفسية. *مجلة جامعة النجاح للبحوث التربوية والنفسية*، (15)، 111-124.

البستاني، سعيد يوسف (2014). *المنهجية والفضائل العلمية في الدراسات العليا والأبحاث الجامعية. الجامعية (قانون البحث العلمي)*، منشورات الحلبي الحقوقية.

الترساني، محمد (2017). منهجية البحث في العلوم الاجتماعية: قراءة تحليلية في طرق البحث السوسيولوجي. *مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية* (21)،229-241.

الثبيتي، خالد عوض عبد الله (2015). التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في الإدارة التربوية. رسالة الخليج العربي، 37(15)، 15-37.

جابر، جابر؛ كاظم، أحمد (2010). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

جيدير، ماثيو (2004). *منهجية البحث العلمي*. (ملكة أبيض، مترجم). دمشق، وزارة الثقافة. (العمل الأصلي نُشِرَ في 2004).

حاردان، زينب بنت سعيد بن سهيل (2014). *تقويم منهجية رسائل الماجستير المجازة بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس (2002-2013)*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الحايس، عبد الوهاب (2011). *التوجهات المنهجية لأطروحات الماجستير في قسم الاجتماع والعمل الاجتماعي بجامعة السلطان قابوس*. ورقة مقدمة إلى الملتقى العملي" تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها الأمني"، *جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*، المملكة العربية السعودية، *465*، (510).

الحربي، حياة (2010). مشكلات تحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية: واقعها وحلولها المقترحة في ضوء الجودة الشاملة (دراسة ميدانية ن وجهة نظر المُحكِّمين بجامعة أم القرى). *مجلة مستقبل التربية العربي*، 17(62)، 9-132.

حسن، عزت عبد الحميد (2011). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج spss18*. القاهرة. دار الفكر العربي.

حسن، علي صلاح عبد المحسن (2022). الممارسات الإحصائية لحجوم تأثير البرامج بالدراسات التربوية: دراسة تقييمية في ضوء الإحصاء البارامتري واللابارامتري. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية.46* (2)، 443-475.

حليمة، أشرف أحمد (2018). *الإحصاء في العلوم السلوكية والتربوية والاجتماعية*. عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حمدان، محمد (2007). *معجم ومصطلحات التربية والتعليم*. عَمَّان: دار كنوز المعرفة.

خضر، أحمد إبراهيم (2013). إعداد البحوث والوسائل العلمية من الفكرة وحتى الخاتمة. كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.

خضيري، ريم محمد محمد (2021). بعض الأخطاء المنهجية الشائعة في السائل العلمية: دراسة على عينة من الرسائل العلمية في قسم علم الاجتماع بكلية الآداب، *المجلة العلمية لكلية الآداب*، جامعة أسيوط. *24*، (ملحق) 437-474.

الخفاجي، رائد إدريس؛ العتابي، عبد الله مجيد (2015). *الوسائل الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية*. عَمَّان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

خندقجي، محمد؛ خندقجي، نواف (2012). *مناهج البحث العلمي من منظور تربوي معاصر*. إربد: عالم الكتاب الحديث.

الدهشان، جمال علي خليل. (2014، أبريل). *ملامح رؤية مقترحة للارتقاء بالبحث التربوي العربي، المؤتمر العلمي العربي الثامن* [عرض ورقة]. الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية- القيمة والأثر، جمعية الثقافة من أجل التنمية، جامعة سوهاج.

ذوقان، عبيدات؛ عليس، عبد الرحمن؛ كايد، عبد الحق (2005). *البحث العلمي: مفهومُهُ وأداوتُهُ وأساليبُهُ*. عَمَّان: دار الفكر.

الربيعي، محمود داؤود؛ الشمري، مازن عبد الهادي؛ الجبار، رائد فائق؛ الطائي، مازن هادي (2018). *أُسُس البحث العلمي*، عَمَّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الرفوع، عاطف (2012). *مدخل في الإحصاء التربوي*. عَمَّان: دار الراية للنشر والتوزيع.

الرميضي، أسماء خالد (2018). *اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصُّصَيْ أصول التربية والإدارة التربوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الكويت.

الرواضية، صالح محمد (2011). دراسة تحليلية لمضمون الرسائل الجامعية المتخصصة في حقل الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية للفترة (1970-2009). *رسالة التربية وعلم النفس*، 36، 122-79.

الزاملي، علي؛ الصارمي، عبد الله؛ كاظم، علي (2009). *مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

زاهر، محمد ضـــياء الدين، أبو ســـعدة، وضـــيئة محمد، هيكل، هناء محمد محمدي أحمد (2016). منظومة البحث العلمي بمراكز البحث في الجامعات المصـــرية: الواقع والمأمول. *مجلة كلية التربية*،*27* (105)، ص273-313.

سـالم، محمد؛ البشـير، محمد (2005). توجهات البحوث العلمية في مجال تعليم العلوم الشـرعية في جامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *18*(1)، ص267

الســـردي، محمد عبد الله (2012). *تقويم الأســـاليب الإحصـــائية المســـتخدمة في البحوث التربوية بالجامعة الإسلامية والحلول البديلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السيد، محمد عبد الرؤوف عطية (2014). *الضـوابط المنهجية لدراسـة الفكر التربوي الإسـلامي: في ضـوء تحليل أبحاث الواقع واستشراف المستقبل*، رابطة العالم الإسلامي، الإدارة العامة للإعلام والنشر.

السـيد، محمد عبد الرؤوف عطية؛ عبد المولى، الطيب محمد إبراهيم (2022). توجهات بحوث مجلَّتَيِ التربية بجامعتَيِ الأزهر والملك خالد: دراسة تحليلية مقارنة. *المجلة التربوية*، 36(14)، 77- 118.

الشايب، عبد الحافظ (2009). *أُسُس البحث التربوي*. عَمَّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الشـايع، فهد بن سـليمان (2007). توجهات وخصـائص رسـائل الماجسـتير في التربية العلمية بجامعة الملك سعود. *مجلة كليات المعلمين – العلوم التربوية 7* (2) 44-100.

شحاته، حسن (2009). *المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشـرع، إبراهيم أحمد؛ الزعبي، طلال (2011). مشـكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضـاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية. *مجلة دراســـات- العلوم التربوية*، 98، 1398-1420.

الشـــريع (2000). *اتجاهات البحث التربوي ومعوقاته في دولة الكويت*. ندوة البحث العلمي في مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والمعوقات والتطلعات، الرياض مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

الشريفي، عباس (2009). توظيف الدراسات السابقة في الرسائل الجامعية: دراسة تحليلية في ضوء معايير علمية. *المجلة العربية للتربية*، 29(1)، 133-165.

الشمراني، صالح (2013). واقع استخدام الأساليب الإحصائية أحادية المتغير ومتعددة المتغيرات في البحوث التربوية والنفسية. *رسالة الخليج العربي*، **127**، 193-220.

الشمراني، محمد موسى (2000). *مشكلات استخدام تحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية وطرق علاجها*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

صلاح، سمير؛ الرشيدي، سعد؛ العنيزي، يوسف؛ سلامة، عبد الرحيم (2007). *مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الضامن، منذر عبد الحميد (2015). *أساسيات البحث العلمي* (ط6). عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطراونة، صبري حسن خليل (2018). دراسة مسحية تقييمية للأساليب الإحصائية المستخدمة في رسائل الماجستير والدكتوراة في كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية*، *26*(6)، 153-170.

عبد السلام، محمد (2020). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية*. مكتبة نور.

العبيد، عبد الرحمن؛ فراج، عبد الرحمن (2009). *الرسائل الجامعية المجازة من أقسام علم النفس بالجامعات السعودية: دراسة تحليلية*. بحث مقدم إلى ندوة أقسام علم النفس في مؤسسات التعليم العالي بالجامعات السعودية (الواقع واستشراق المستقبل). الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس،11-12 مارس.

عبيدات، ذوقان (2005). *البحث العلمي: مفهومُه وأدواتُه وأساليبُه*. الرياض: مكتبة الشقري.

العتيبي، عبد الرحمن بن سعيد (1993). دراسة تقويمية للأبحاث المنشورة في دورية التربية المستمرة. *مجلة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *5*(2)، 271-294.

العساف، صالح (2008). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط4). الرياض: مكتبة العبيكان.

عطاري، توفيق (2004). اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عُمان من خلال تحليل رسائل الماجستير والدكتوراة التي تتناول التقويم ما بين 1970–2004. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، الأردن، (44)، 161–196.

عطوي، جودت (2007). *أساليب الحث العلمي: مفاهيمُهُ، أدواتُهُ، طُرُقُهُ الإحصائية*. عَمَّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو (2011). أخطاء شائعة في تصميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، *الجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس*، 57، 121–167.

علام، صلاح الدين (2002). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياتُه وتطبيقاتُه وتوجهاتُه المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين (2017). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياتُه وتطبيقاتُه وتوجهاتُه المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، محمود رجاء (2013). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط. عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.*

الغامدي، أماني خلف؛ الشمبونية، أسماء عبد الله محمد (2021). التوجهات لأبحاث التربية العملية للفترة من 2019–2020: مراجعة منهجية، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل– العلوم الإنسانية والإدارية*،*22*(1)، 26–39.

الغفيري، أحمد بن علي (2019). التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، (43)، 243–265.

القحطاني، محمد بن حسن بن سعيد آل سفران (2020). الأخطاء الشائعة في أطروحات الدكتوراة تخصص المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء تحليل محتواها وآراء أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، *7*(1)، 195–222.

قسيس، منال، جبر، أحمد فهيم، أبو سمرة، محمود أحمد (2008). معوقات توظيف البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (50)، 5–50.

قنديلي، عامر (2015). *البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية* (ط6). عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القوصي، محمد مفيد (2014). *الإحصاء الوصفي والاستدلالي*. عَمَّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

الكبيسي، كامل ثامر، أحلام شهيد، علي (2006). بناء اختبار تمكن طلبة الماجستير الاختصاصات التربوية والنفسية من تحديد الوسائل الاقتصادية المناسبة لبحوثهم، *مجلة حولية أبحاث الذكاء، العراق الجامعة المستنصرية*، (3)، 293-333.

الكبيسي، كامل؛ العمري، حسان (2007). *أخلاقيات الإحصاء في البحوث التربوية والنفسية*. المؤتمر الاحصائي العربي الأول، عَمَّان، الأردن من 12-13 نوفمبر.

الكسباني، محمد السيد علي (2012). *البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

كوهين، سويدرلك؛ رونالد، مارك. (2023). *القياس النفسي والتقويم مقدمة إلى الاختبارات والقياس* (أحمد محمود الثوابيه؛ إيمان رسمي عبيد؛ شيرين صبحي حامد، مترجم). دار الفكر (العمل الأصلي نُشِرَ في 2018).

لبد، خليل؛ عفانة، عزو إسماعيل (2005). *تقويم بعض الإجراءات المنهجية المستخدمة في رسائل الماجستير التربوية لكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية – غزة.

مبارك، محمد (2006). *البحث العلمي: أُسُسُهُ وطريقة كتابتِه*. المكتبة الأكاديمية.

المحمودي، محمد سرحان علي (2019). *مناهج البحث العلمي*. صنعاء: دار الكتب.

مراد، صلاح (2011). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المعثم، خالد بن عبد الله بن صالح (2013). توجهات الإنتاج العلمي في تعليم الرياضيات المنشور في المجلات الخليجية المحكمة. *مجلة تربويات الرياضيات*، *16*(4)، 70- 131.

مكتب القصر. (23 فبراير، 2020). خطاب حضرة صاحب الجلالة السلطان هيثم بن طارق المعظم. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار.

ملحم، سامي (2016). *مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس* (ط8). عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مناهج البحث العلمي – الإحصاء في البحث العلمي (ط2). عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المنيزل، عبد الله (2000). *الإحصاء الاستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الرُّزَم الإحصائية SPSS*. عَمَّان: دار وائل للنشر.

المنيزل، عبد الله فلاح؛ غرابيه، عايش موسى (2010). *الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرُّزَم الإحصائية للعلوم الاجتماعية*. عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الموسوي، نعمان (2011). تطوير معايير لتقويم البحث التربوي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *12*(3)، 14-28.

الموسى، أسماء إبراهيم عبد الله (2019). *تصوُّر مقترح لتفعيل البحث الكيفي في تخصص أصول التربية بالجامعات السُّعودية في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة*. [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

النبهان، موسى (1997). *دراسة في تحليل منهجية أبحاث رسائل ماجستير التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية خلال الفترة من 1997-1988*. المؤتمر التربوي الأول – اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، مسقط: كلية التربية- جامعة السلطان قابوس، 6 (6)، 1-24.

النبهان، موسى (1998). دراسة تحليلية لواقع رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس بالجامعات الأردنية خلال الفترة 1971-1988. *مجلة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية*. 14(3)، 207-230.

النبهان، موسى (2013). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية* (ط2). عَمَّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

النمري، حنان (2012). إعداد البحوث في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في ضـــوء المهارات البحثية اللازمة في الجامعات السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (134)، 21-58.

النوح، مساعد (2004). *مبادئ البحث التربوي*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

نوفل، محمد بكر؛ أبو عواد، فريال محمد (2015). *التفكير والبحث العلمي* (ط2). عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

هاشـم، رضـا محمد حسـن (2013). واقع البحث التربوي في رسـائل الماجسـتير والدكتوراة في مجال أصـــول التربية بكلية التربية للبنات، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شـــمس، (134)، 469-510.

الهذلي، سـلطانة سـعدي (2018). الأسـاليب الإحصـائية الاسـتدلالية الأكثر اسـتخدامًا في رسـائل الماجســـتير والدكتوراة بكلية التربية بجامعة أم القرى: دراســـة تقويمية. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (25)، 318-335.

الهنائي، هلال (2013 فبراير). طائرة البحث العلمي في السـلطنة سـتقلع قريبًا لِتُحَلِّقَ في فضـاءات الابـتـكـار والإبـداع. *جـريـدة الـرؤيـة*. تـم الـرجـوع إلـيـهـا مـن خـلال الـمـوقـع: http://alroya.info/ar/alroya-nespaper/intermal/50269

الهوسـاوي، نجلاء بنت محمد حمزة محمد (2016). الرسـائل التربوية في أصـول التربية بالجامعات السعودية: رؤية مستقبلية لخارطة بحثية. *مجلة التربية*،*170*(2)، 578-631.

الوذيناني، محمد (2007). المهارات البحثية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 9، 24-97.

الوهيبي، إبراهيم بن سـعيد بن حميد (2020). *مؤشـرات الدلالات الإحصـائية والعملية في الدراسـات التربوية في الجامعات العُمانيَّة: دراســة تحليلية لرســائل الماجســتير*، [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية.

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

AERA (2006). Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications. American Educational Research Association, website http://www.aera.net/Portsls/38/docs/12ERv35n6_Standard4Report, accessed 14 Feb.2019.

Ayodele, O. J. (2012). Validity and reliability issues in educational research. *Journal of Educational and Social Research, 2*(2), 391-400. doi: 10.5901/jesr. 2012.v2n2.391.

Beldag, A. (2016). Values education research trends in Tukey: A content analysis. *Journal of education and training studies*, 4(5), 101-112.

Berliner, DC. (2002). Educational recatch: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31,18-20.

Blaylock, R. L. (2004). *Dissertation in integration at Texas A&M University- commerce educational administration department 1996-2003: Ahistorical research study*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI) No. 3148085).

Brown, N. (2019). *Issues in educational research: the empact of current Issuses on research activity*. USA: Edith Cowan University.

Capraro R. M., & Thompson B. (2008). The educational researcher defined: What will future researchers be trained to do? *The Journal of Educational Research*, 101(4), 247-253.

Cherrstrom, C., Robbins, S. & Bixby, J. (2017). 10 years of adult education: Content analysis of an Academic Journal. *Adult learning*, 28(1), 3-11.

Cohen, Ronald Jay, & Swerdilk mark, E. (2018). *Psychological Testing and Assessment - An Introduction to Test and Measurement* Ninth Edition,ISBN 978-1-259-87050-7.

Coorough, C. & Nelson, J. (1997). The Dissertation in Education from 1950 to 1990. *Educational Research Quarterly*, 20(4), 3-14.

Durlak, J. A. (2009). how to select, calculate, and interpret effect sizes. *journal of pediatric psychology*,1-12. Doi:10.1093/jpepsy/jsp004.

Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7 (3), 93-99.

Etican, I., & Bala, K. (2017). Sampling and sampling methods. *Biometrics & Biostatistic International Journal, 5(6),* 1-49.

Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). San Francisco: McGraw-Hills.

Hiroko, T. & Akiko T. (2017). The teaching of qualitative research methods in information system: an explorative study utilizing learning theory. *Current Issues European journal of information system,* 23,119-134.

Keselman, H. J., Huberty, C J., Lix, L. M., Olejnik, S., Cribbie, R. A., Donahue, B., . . .Leven, J. R. (1998). Statistical practices of Educational researchers: An analysis of their ANOVA, MANOVA, and ANCOVA analyses. *Review of Educational Research, 68,* 350 - 386. Doi: 10.2307/1170601.

Krejcie, R. V., & Morgan, DW. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement,* 30,607-710.

Lindl, A., Krauss, S., Schilcher, A., & Hilbert, S. (2020, July). Statistical Methods in Transdisciplinary Educational Research. *In Frontiers in Education.* 5, (97), 1-11.

Lovat, T. (2003). The relationships between research and decision making in education: an empirical investigation. *The Australian Educational Researcher, 30*(2),43-55.

Maclin. M.& Solso. L.;(2008). Authorized translation from the English Language edition, entiteled EXPERIMANTAL,

Nisbet, J. (2007). What is educational research? *Changing Papers in Educational*, 20(1), 2544.

Ponce, O., & Mandlonado, N. (2016). Educational Research: Challengers and Opportunities. *Research foundations social sciences*, 110-120.

Tojo, H., & Takagi, A. (2017). Trends in Qualitative Research in Three Major Language Teaching and Learning Journals, 2006–2015. *Journal on English Language Teaching*, 4, 37.

الملاحـــــــــــــق

ملحق (1)

الصورة الأولية لأداة الدراسة

المحكِّم الفاضل: ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع: تحكيم أدوات جمع المعلومات

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة 2013-2023**؛ استكمالًا للحصول على درجة الماجستير في التربية: تخصص القياس والتقويم، ولتحقيق هدف الدراسة الحالية قام الباحث بتطوير أداة دراسة حاردان 2014 التي تتكون من جزأين: الأول أداة تحليل الإجراءات المنهجية، والثاني معايير تقويم الإجراءات المنهجية متبوعًا بدليل تفسيري للمعايير.

ويَشْرُفُ الباحث أَنْ يضع بين يديكم الكريمتين هذه الأداة، نظرًا لكونكم من ذوي الخبرة في هذا المجال؛ فإنَّه يطمح أَنْ تتفضلوا بإبداء رأيكم السديد بشأن أيِّ ملحوظات أم مقترحات عن الأداة تَرَوْنَها مناسبة.

ختامًا لا يَسَعُ الباحث إلَّا أَنْ يشكركم على حُسْن تعاونكم، وجهودكم البارزة، ووقتكم الثمين الذي ستبذلونَهُ في تحكيم هذه الأداة؛ لِمَا فيه خدمة البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،

الباحث: يوسف بن حميد البراشدي

الاسم: ..... **الدرجة:** .....

جهة العمل: **العلمية:** .....

الوظيفة: ..... **التخصص:**

التوقيع: .....

أوَّلًا: البيانات العامة للدراسة

عنوان الدراسة:.....

التخصص: **رقم التسلسل:** **سنة إجارة الدراسة:**

❑ المناهج وطرق التدريس..... ....

❑ علم النفس..... ....

❑ الإدارة التربوية

الأسئلة البحثية: ❑ أسئلة ❑ فرضيات ❑ كلاهما

ثانيًا: المنهجية المُستخدَمة في الدراسة

أ. البيانات العامة للدراسة.

عنوان الدراسة		رقم تسلسل الدراسة		سنة إجازة الدراسة	
التخصص	❑ المناهج وطرق التدريس	❑ الإدارة التربوية		❑ علم النفس	
الجامعة	❑ السلطان قابوس	❑ الشرقية	❑ نزوى		❑ صحار
الجنس	❑ ذكر	أنثى			
الأسئلة البحثية	❑ أسئلة	❑ فرضيات	❑ كلتاهما		

ب. المنهجية المُستخدَمة في الدراسة

نوع الدراسة	❑ كمي	❑ نوعي	❑ مختلط (كمي ونوعي)
منهج الدراسة	❑ وصفي (مسحي)	❑ وصفي (مقارن)	❑ وصفي (تحليل محتوى)
	❑ وصفي (ارتباطي)	❑ وصفي (وثائقي)	❑ وصفي (حقلي)
	❑ تجريبي	❑ شبه تجريبي	❑ تاريخي
	❑ دراسة الحالة	❑ الإثنوجرافي	❑ تصميم الخرائط البحثية
	❑ الاستقرائي	❑ الاستنباطي	
مجتمع الدراسة	❑ أساتذة الجامعات	❑ طلبة الحلقة الأولى(1-4)	❑ طلبة الحلقة الثانية(5-10)
	❑ طلبة (11-12)	❑ طلبة التعليم العالي	❑ كتب ومناهج دراسية
	❑ طلبة الفئات الخاصة (موهوبون، متفوقون، ضعاف التحصيل، مكفوفون، احتياجات خاصة..... الخ		
	❑ معلمون	❑ مديرو مدارس	❑ مشرفون أم إداريون أم أخصائيون
	❑ أولياء أمور	❑ التعليم المبكر	
	غير ذلك.....		

حجم العينة	❑ أقل من 50	❑ (51-100)	❑ (101-150)
	❑ (151-200)	❑ (201-250)	❑ (251-300)
	❑ (301-350)	❑ (351-400)	❑ (401-450)
	❑ (451-500)	❑ (501-550)	❑ أكثر من 550
نسبة العينة إلى حجم المجتمع	❑ (1-5%)	❑ (5.1-10%)	❑ (10.1-15%)
	❑ (15.1-20%)	❑ أكثر من 20%	
طريقة اختيار العينة	❑ عشوائية بسيطة	❑ عشوائية منتظمة	❑ عشوائية طبقية
	❑ عشوائية عنقودية	❑ غير العشوائية (القصدية)	❑ غير العشوائية (الحصصية)
	❑ عينة الكوتا	❑ عينة كرة الثلج	❑ جميع المجتمع
	❑ غير عشوائية (المتاحة)		
أدوات الدراسة	❑اختبار تحصيلي	❑ اختبار مِحَكِّي المرجع	❑ اختبار معياري المرجع
	❑ استبانة	❑ برنامج تدريبي	❑ مقابلة
	❑ بطاقة تحليل محتوى	❑ بطاقة ملاحظة	❑ مقاييس نفسية
	❑ وثائق وسجلات		
	أخرى:.....		
حجم العينة الاستطلاعية	❑ أقل من 10	❑ (11-20)	❑ (21-30)
	❑ (31-40)	❑ (41-50)	❑ (أكثر من 50)
طرائق التحقق من الصدق	❑ الصدق الظاهري (المُحكِّمون)		❑ صدق المحتوى
	❑ الصدق البنائي (العاملي)	❑ الصدق البنائي (التقاربي)	❑ الصدق البنائي (التمييزي)
	❑ الصدق المرتبط بالمحكات (التنبؤي)		
	❑ الصدق المرتبط بالمحكات (التلازمي)		
	أنواع أخرى:		
طرائق التحقق من الثبات	❑ ثبات الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ)		
	❑ ثبات الاتساق الداخلي (التجزئة النصفية)		
	❑ ثبات الاتساق الداخلي (كيودر ريتشاردسون 20-21)		
	❑ ثبات التقديرات	❑ ثبات الاستقرار	❑ ثبات التكافؤ
	❑ ثبات الاستقرار والتكافؤ	❑ جتمان	
خصائص الفقرات الاختبارية	❑ الصعوبة	❑ التمييز	❑ التخمين
	❑ فاعلية البدائل	❑ الأداء التفاضلي	
الأساليب الإحصائية المُستخدَمة	**الأساليب الإحصائية الأولية:**		
	❑ التكرارات والنِّسَب المئوية		❑ مقاييس النزعة المركزية (.....)
	❑ مقاييس التَّشتُّت (.....)		❑ الدرجات المعيارية

	غير ذلك:.....	
	الأساليب الإحصائية المتوسطة	
	❑ معامل ارتباط بيرسون	❑ معامل ارتباط سبيرمان
	❑ مقاييس الاتفاق	❑ اختبار (ت) لعينة واحدة
	❑ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين	❑ اختبار (ت) لعينتين مترابطتين
	❑ تحليل الانحدار البسيط	❑ تحليل التباين الأحادي
	❑ مربع كاي	❑ اختبار مان ويتني
	❑ اختبار كروسكال	❑ اختبار ولكوكسون
	❑ Sin test (binominal)	
	الأساليب الإحصائية المتقدمة	
	❑ تحليل التباين الثنائي (الثلاثي أو الرباعي)	❑ تحليل التباين المتعدد
	❑ تحليل التباين المصاحب	❑ تحليل الانحدار المتعدد
	❑ التحليل الاستكشافي	❑ التحليل العاملي التوكيدي
	❑ التحليل التمييزي	❑ التحليل القانوني
	غير ذلك:.....	

<u>بيانات أخرى تقترح إضافتها:</u>

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثالثًا: معايير تقويم التوجهات المنهجية المُستخدَمة في الدراسة

م		غير متوفر	متوفر إلى حدٍّ ما	متوفر	لا ينطبق
	معايير المجال الأول: منهج الدراسة ونوعها				
1	تحديد نوع الدراسة والمنهج المُستخدَم بشكل واضح.				
2	تسويغ اختيار المنهج المُستخدَم.				
3	مُلاءَمة المنهج المُستخدَم لأسئلة الدراسة الحالية أو فرضياتها.				
	معايير المجال الثاني: المجتمع وعينة الدراسة				
1	تحديد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية.				
2	تحديد الحجم الفعلي لمجتمع الدراسة الحالية.				
3	انتقاء عينة مُمثِّلة لخصائص المجتمع.				
4	تحديد حجم العينة.				
5	تحديد نسبة العينة إلى المجتمع.				
6	مُلاءَمة حجم العينة لأغراض الدراسة الحالية.				
7	تحديد طريقة اختيار العينة.				
8	تسويغ طريقة اختيار العينة.				
9	مُلاءَمة استراتيجيات اختيار العينة لطريقة المعاينة المختارة.				
	معايير المجال الثالث: أدوات الدراسة				
1	تحديد الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية.				
2	تحديد الهدف من الأدوات المُستخدَمة.				
3	تحديد مصدر الأدوات المُستخدَمة.				
4	تحديد الأساس النظري الذي أُعِدَّتِ الأدوات في ضوئِه في حالِ تم تطوير الأدوات من قبل الباحث.				
5	وصفُ الأدوات في محتواها.				
6	توضيح طريقة تقدير الاستجابات على أدوات الدراسة الحالية.				
7	التحقق من صدق الأدوات المُستخدَمة.				
8	تجريب الأدوات على عينة استطلاعية.				
9	التحقق من ثبات الدرجات المُستمَدَّة من الأدوات المُستخدَمة.				
10	التحقق من خصائص الفقرات الاختبارية – إِنْ وُجِدَت.				

م		غير متوفر	متوفر إلى حدٍّ ما	متوفر	لا ينطبق
	معايير المجال الرابع: الأساليب الإحصائية				
1	تحديد الأساليب الإحصائية المُستخدَمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية أو فرضياتها.				
2	مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لأسئلة أو فرضيات الدراسة الحالية.				
3	مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لمستويات القياس المُستخدَمة.				
4	ذِكْرُ ما يدعم التحقق من افتراضات الأساليب الإحصائية (التوزيع الطبيعي؛ تجانس التباين).				
5	حساب حجم الأثر مع ذِكْرِ الطريقة.				

الدليل التفسيري لمعايير تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية

		متوفِّر	متوفِّر إلى حدٍّ ما	غير متوفِّر
	معايير المجال الأول "منهج الدراسة"			
1	**تحديد نوع الدراسة والمنهج المُستخدَم.**	ذِكْرُ نوع المنهج المُستخدَم بالتفصيل مثال: "تم استخدام المنهج الوصفي المقارن.	ذِكْرُ نوع المنهج المُستخدَم من دون تفصيل مثال: "تم استخدام المنهج شبه التجريبي من دون تحديد نوع التصميم".	عدم ذِكْرِ نوع المنهج المُستخدَم
2	**تسويغ اختيار المنهج المُستخدَم.**	ذِكْرُ أسباب اختيار المنهج ورَبْطُه بالدراسة التي تم إجراؤُها. مثال: "استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد إلى جمع المعلومات بشأن مشكلة معينة بهدف معالجتها من خلال توصيفها من جوانبها جميعها (جودة، 2008)؛ فقد تم جمعُ معلومات عن مهارات توظيف البحوث التربوية في الممارسات الإدارية...".	تعريف المنهج من دون ذِكْرِ أسباب اختيارِه ودون رَبْطِه بالدراسة الحالية. مثال: "تم استخدام المنهج التجريبي الذي لا يقتصر على مجرد وصف الظاهرة إنَّما دراسة متغيراتها وإحداث تغييرٍ مقصودٍ والتحكم في متغيرات أخرى للتوصل إلى علاقات سببية بين هذه المتغيرات" (جابر وكاظم، 2010)	الاكتفاء بذكر نوع المنهج من دون ذِكْرِ أسباب اختيار المنهج أو رَبْطِه بالدراسة الحالية.
3	**مُلاءَمة المنهج المُستخدَم لأغراض الدراسة.**	أَنْ يكون المنهج مناسبًا لأسئلة الدراسة الحالية أو فرضياتها.	استخدام منهج مُلائِم لبعض أغراض الدراسة الحالية، وغير مُلائِم للبعض الآخر.	عدم مُلاءَمة المنهج لأغراض الدراسة الحالية. مثال: " استخدام المنهج التجريبي لمعرفة تأثير الرسوب في مفهوم "الذات" لدى طلبة الصف 10".

		متوفِّر	متوفِّر إلى حدٍّ ما	غير متوفِّر
				المنهج غير مُلائِم "يُفترَض أَنْ يتم استخدام المنهج السببي المقارن"
معايير المجال الثاني "المجتمع وعينة الدراسة"				
1	**تحديد المجتمع الأصلي للدراسة.**	ذِكْرُ نوع المجتمع، وخصائص المجتمع المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية كلها.	الاكتفاء بتحديد المجتمع من دون خصائصِه أو عدم استيفاء خصائص المجتمع المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية.	عدم ذِكْرِ نوع المجتمع أو خصائصه.
2	**تحديد الحجم الفعلي لمجتمع الدراسة.**	ذِكْرُ عدد أفراد أو وحدات المجتمع وتوضيح توزيع أفراد أو وحدات المجتمع حسب متغيرات الدراسة.	ذِكْرُ عدد أفراد أو وحدات المجتمع مع عدم توضيح توزيع أفراد أو وحدات المجتمع حسب متغيرات الدراسة الحالية.	عدم ذِكْرِ عدد أفراد أو وحدات المجتمع.
3	**انتقاء عينة مُمثِّلة لخصائص المجتمع**	أَنْ تستوفي العينة الخصائص جميعها الموجودة في المجتمع الأصل كما ذُكِرَت.	أَنْ تشمل العينة على بعض الخصائص الموجودة في المجتمع الأصل كما ذُكِرَت.	أَنْ تكون خصائص العينة مختلفة عن خصائص المجتمع.
4	**تحديد حجم العينة.**	ذِكْرُ الحجم الفعلي للعينة وتوضيح توزيع أفراد أو وحدات العينة حسب متغيرات الدراسة الحالية.	ذِكْرُ الحجم من دون توضيح لتوزيع أفراد أو وحدات العينة حسب متغيرات الدراسة الحالية.	عدم الإشارة إلى حجم العينة.
5	**تحديد نسبة العينة إلى المجتمع.**	تحديد كم تُشكِّل العينة من حجم المجتمع (حجم العينة/ حجم المجتمع*100)	–	عدم الإشارة إلى نسبة العينة إلى المجتمع
6	**مُلاءَمة حجم العينة لأغراض الدراسة**	أَنْ يحقق حجم العينة من الحدود الدنيا المقترحة في معظم الدراسات أو يزيد عنها.	عدم الالتزام بالحدود الدنيا مع الاستشهاد بالدراسات السابقة	عدم الالتزام بالحدود الدنيا لحجوم العينات المقترحة مع عدم الاستشهاد بالدراسات السابقة
معايير المجال الثاني "مجتمع وعينة الدراسة"				
7	**تحديد طريقة اختيار العينة.**	ذِكْرُ نوع المعاينة المُستخدَمة.	–	عدم ذِكْرِ نوع المعاينة المُستخدَمة.

		متوفِّر	متوفِّر إلى حدٍّ ما	غير متوفِّر
8	**تبرير طريقة اختيار العينة.**	ذِكْرُ أسباب اختيار نوع المعاينة.	–	عدم ذِكْرِ أسباب اختيار نوع المعاينة.
9	**ملاءمة آلية اختيار العينة لطريقة المعاينة المختارة**	أَنْ تكون الطريقة التي اختيرت بها العينة مُلائِمة للمعاينة المختارة.	أَنْ تكون بعض خطوات اختيار العينة مُلائِمة لنوع المعاينة المختارة.	أَنْ تكون خصائص العينة مختلفة عن خصائص المجتمع.
معايير المجال الثالث "أدوات الدراسة"				
1	**تحديد الأدوات المُستخدَمة في الدراسة.**	ذِكْرُ نوع الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية كلها سواءٌ الرئيسة، أم الثانوية.	ذِكْرُ بعض الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية.	عدم ذِكْرِ نوع الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية.
2	**تحديد الهدف من الأدوات المُستخدَمة.**	ذِكْرُ الغرض من كل أداة مُستخدَمة في الدراسة الحالية.	ذِكْرُ الغرض من بعض الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية.	عدم ذِكْرِ الغرض من الأدوات المُستخدَمة.
3	**تحديد مصدر الأدوات المُستخدَمة**	تحديد كيفية الحصول على الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية. هل قام الباحث ببنائها؟ أم بتطويرها بالاعتماد إلى أدوات سابقة؟ أم قام باستخدام أدوات جاهزة مُقنَّنة أو مُعَدَّة للبيئة العُمانيَّة؟	تحديد مصدر بعض الأدوات المُستخدَمة.	عدم تحديد مصدر الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية.
معايير المجال الثالث "أدوات الدراسة"				
4	**تحديد الأساس النظري الذي أُعِدَّتْ في ضوئه الأدوات (في حال إعداد الأدوات من قبل الباحث).**	الإشارة إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي اعتمد إليها في إعداد الأدوات مع توثيقها.	الإشارة إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي اعتمد عليها في إعداد الأدوات دون توثيقها.	عدم الإشارة إلى الأدبيات النظرية أو الدراسات السابقة المُستخدَمة في إعداد الأدوات.
5	**وصف الأداة في محتواها.**	إنْ كانت استبانةً مثالًا يُحدِّد عدد محاورِهِ ومفرداتِه. – في حالِ الملاحظة تحديد نوع الملاحظة وتحديد عناصر الملاحظة	عدم الاستيفاء في وصف أدوات الدراسة الحالية التي منها ذِكْرُ عدد الفقرات مثالًا من دون ذِكْرِ أبعاد الاستبانة.	عدم الإشارة إلى محتوى الأدوات المُستخدَمة.

		متوفِّر	متوفِّر إلى حدٍّ ما	غير متوفِّر
		– في حال اســـتخدام المقابلة تحديد نوع المقابلة وتحديد أسئلة المقابلة. في حالِ بطاقة تحليل المحتوى توضيح فئات تحليل البطاقة.	وصف محتوى بعض الأدوات، وعدم وصف محتوى أدوات أخرى.	
6	**توضيح طريقة تقدير الاستجابات على الأدوات.**	– توضــيح طريقة تصــحيح أو تقدير الاســتجابات على أدوات الدراسة الحالية.	التطرق إلى مدى الدرجات المُحتمَلة من دون تفصيل أو توضيح طريقة تقدير الاستجابات على بعض أدوات الدراسة الحالية.	عدم توضيح كيفية تقدير الاستجابات على الأدوات المُستخدَمة.
7	**التحقق من صدق الأدوات المُستخدَمة.**	تحديد نوع الصدق المُستخدَم وكيفية التحقق منه للأدوات المُستخدَمة جميعها فلا يقتصر على صدق المُحكِّمين	تحديد نوع الصدق المُستخدَم وكيفية التحقق لبعض الأدوات المُستخدَمة فقط أو الاقتصار على صدق المُحكِّمين فقط.	عدم ذِكْرِ النوع المُستخدَم للتحقق من صدق الأدوات، أو عدم التحقق من الصدق نهائيًّا.
معايير المجال الثالث "أدوات الدراسة"				
8	**تجريب الأدوات على عينة استطلاعية.**	ذِكْرُ حجم وخصائص العينة الاستطلاعية التي تم تطبيق الأدوات عليها، وأَنْ تكون من خارج عينة الدراسة الحالية.	الإشارة إلى تجريب الأدوات على عينة استطلاعية من دُونِ ذِكْرِ حجمها أو خصائصها أو الاكتفاء بذكر أحدهما.	عدم وجود ما يشير إلى تجريب الأدوات على عينة استطلاعية.
9	**التحقق من ثبات الأدوات المُستخدَمة.**	تحديد نوع الثبات المُستخدَم وكيفية التحقق منه مع تحديد قِيَم معاملات الثبات للأدوات المُستخدَمة جميعها بأكثر من طريقة واحدة.	–تحديد نوع الثبات المُستخدَم وكيفية التحقق منه من دون ذِكْرِ معاملات الثبات. – تحديد نوع الثبات المُستخدَم وكيفية التحقق منه لبعض الأدوات المُستخدَمة فقط. – استخدام مؤشر ثبات واحد فقط.	عدم ذِكْرِ النوع المُستخدَم للتحقق من ثبات الأدوات أو عدم حساب الثبات.

		متوفِّر	متوفِّر إلى حدٍّ ما	غير متوفِّر
10	**التحقق من خصائص الفقرات الاختبارية (الصعوبة، والتمييز)**	تم التحقق من خصائص الفقرات (الصعوبة، والتمييز)	تم التحقق من بعض خصائص الفقرات (الصعوبة أو التمييز)	لم يتم التحقق من خصائص الفقرات
معايير المجال الرابع: "المعالجة الإحصائية"				
1	**تحديد الأساليب الإحصائية المُستخدَمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.**	تحديد الأساليب الإحصائية المُستخدَمة كلها للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية في الجزء الخاص بالمعالجة الإحصائية.	إغفال ذِكْرِ بعض الأساليب الإحصائية المُستخدَمة في الدراسة الحالية في الجزء الخاص بالمعالجة الإحصائية.	عدم ذِكْرِ الأساليب الإحصائية المُستخدَمة في الدراسة الجزء الخاص بالمعالجة الإحصائية.
2	**مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لأسئلة أو فرضيات الدراسة.**	أَنْ يكون الأسلوب الإحصائي مُلائِمًا للهدف أو الغرض من الأسئلة أو الفرضيات البحثية	أَنْ يكون الأسلوب الإحصائي مُلائِمًا لبعض أسئلة أو فرضيات الدراسات، وغير مُلائِم للبعض الآخر.	عدم مُلاءَمة الأساليب الإحصائية للأسئلة المُستخدَمة.
3	**مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لمستويات القياس المُستخدَمة.**	أَنْ تكون الأساليب الإحصائية مُلائمةً لمستويات قياس المتغيرات المُستخدَمة، وستتم الاستعانة بجداول التحقق من مُلاءَمة الأساليب الإحصائية	أَنْ تكون الأساليب الإحصائية مُلائِمةً لمستويات قياس بعض المتغيرات، وغير مُلائِمة للبعض الآخر.	عدم مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لمستويات قياس المتغيرات موضع الدراسة الحالية.
4	**ذِكْرُ ما يدعم عملية التحقق من افتراضات الأساليب الإحصائية.**	التحقق من الافتراضات كافة الخاصة بكل أسلوب إحصائي استدلالي مُستخدَم.	التحقق من بعض الافتراضات فقط..	عدم التحقق من افتراضات استخدام الأساليب الإحصائية الاستدلالية.
5	**حساب حجم الأثر مع ذِكْرِ الطريقة.**	حساب حجم الأثر في حالِ وجود فروق وتحديد الطريقة التي سيُحسَب بها حجم الأثر (إيتا أو أوميجا أو ...) أو تضمينه في جداول النتائج في حالِ الحصول عليه باستخدام برامج الحِزَم الإحصائية.	حساب حجم الأثر من دون تحديد الطريقة.	عدم حساب حجم الأثر.

ملحق (2)

قائمة المحكمين لأدوات تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانية خلال الفترة 2013-2023

م	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
1	أ. د. حابس الزيون	أستاذ	القياس والتقويم	نزوى
2	أ. د. حسين الخروصي	أستاذ	القياس والتقويم	السلطان قابوس
3	د. أحمد الفواعير	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	نزوى
4	د. أمجد جمعة	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	الشرقية
5	د. جوخة الصوافية	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	الشرقية
6	د. خليفة القصابي	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	نزوى
7	د. يوسف أبو شندي	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	السلطان قابوس
8	د. إبراهيم الوهيبي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	الشرقية
9	د. أمل الهدابية	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	السلطان قابوس
10	د. عبد العزيز المرزوعي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	صحار

ملحق (3)

الصورة النهائية لاستمارة معايير تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العُمانيَّة خلال الفترة 2013-2023

أوَّلًا: البيانات العامة للدراسة

عنوان الدراسة:.....

الجامعـــــــة:.....

سنة إجازة الدراسة:.....

التخصص: **رقم التسلسل:** **سنة إجارة الدراسة:**

❑ المناهج وطرق التدريس..... ....

❑ علم النفس..... ....

❑ الإدارة التربوية

الأسئلة البحثية: ❑ أسئلة ❑ فرضيات ❑ كِلْتاهُمَا

ثانيًا: المنهجية المُستخدَمة في الدراسة

نوع الدراسة	❑	كمي	❑	نوعي	❑	مختلط		
منهج الدراسة	❑	وصفي (مسحي)	❑	تجريبي	❑	وصفي (مقارن)	❑	بحوث تقويم
	❑	وصفي(ارتباطي)	❑	تاريخي	❑	وصفي (تحليل محتوى)	❑	دراسة الحالة
	❑	وصفي (حلقي)	❑	الاثنوجرافي	❑	وصفي (وثائقي)	❑	نوعي – مقارن
	❑	إجرائي	❑	الاستقرائي	❑	تصميم الخرائط البحثية	❑	الاستنباطي
	❑	نوعي – علم الظواهر	❑	نوعي – نظرية الركائز	❑	مدمج – مختلط		
مجتمع الدراسة	❑	أساتذة الجامعات	❑	طلبة (11–12)	❑	طلبة الحلقة الأولى	❑	كتب ومناهج
	❑	طلبة التعليم العالي	❑	معلمون	❑	طلبة الحلقة الثانية	❑	مديرو مدارس
	❑	مشرفون أو إداريون أو أخصائيون	❑	طلبة الفئات الخاصة	❑	القطاع الصحي		
	❑	المرضى ونزلاء السجون	❑	المجتمع عامَّةً	❑	غير ذلك:.....		
حجم العينة	❑	أقل من 50	❑	(51–100)	❑	(101–150)	❑	(151–200)
	❑	(201–250)	❑	(251–300)	❑	(301–350)	❑	(351–400)
	❑	(401–450)	❑	(451–500)	❑	(501–550)	❑	أكثر من 550
نسبة العينة إلى المجتمع	❑	(1–5%)	❑	(5.1–10%)	❑	(10.1–15%)	❑	(15.1–20%)
	❑	أكثر من 20%	❑	لم يحسب	❑	لا ينطبق		
طريقة اختيار العينة	❑	عشوائية بسيطة	❑	عشوائية منتظمة	❑	عشوائية طبقية	❑	عشوائية عنقودية
	❑	المتيسرة	❑	عينة الكوتا	❑	القصدية	❑	عينة كرة الثلج
	❑	غير عشوائية (المتاحة)	❑	المجتمع جميعها	❑	غير العشوائية (الحصصية)	❑	لم تُحدَّد
أدوات الدراسة	❑	اختبار تحصيلي	❑	مقابلة	❑	اختبار مِحَكِّي المرجع	❑	مقاييس نفسية
	❑	برنامج تدريبي	❑	استبانة	❑	اختبار معياري المرجع	❑	وثائق وسجلات
	❑	بطاقة ملاحظة	❑	اختبارات تربوية	❑	بطاقة تحليل محتوى	❑	أخرى

حجم العينة الاستطلاعية	❑	أقل من 10	❑	(11–20)	❑	(21–30)	❑	(31–40)
	❑	(41–50)	❑	(أكثر من 50)	❑	لا يُوجَد		
طرائق التحقق من الصدق	❑	الصدق الظاهري	❑	صدق المحتوى	❑	الصدق البنائي (العاملي)	❑	الصدق الداخلي (بيرسون)
	❑	الصدق التقاربي	❑	الصدق التمييزي	❑	صدق المحك التنبؤي	❑	بيرسون المصحح
	❑	الصدق التفسيري	❑	الصدق التقييمي	❑	صدق المِحَك التلازمي		
طرائق التحقق من الثبات	❑	ثبات الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ)			❑	ثبات الاتساق الداخلي (التجزئة النصفية)		
	❑	كيودر ريتشاردسون 20–21	❑	ثبات الاستقرار	❑	ثبات التكافؤ		
	❑	الاستقرار والتكافؤ	❑	ثبات التصنيف	❑	جتمان	❑	ثبات المقدرين
	❑	الثبات المركب						
خصائص الفقرات الاختبارية	❑	الصعوبة	❑	التمييز	❑	التخمين	❑	فاعلية البدائل
	❑	الأداء التفاضلي	❑	لم تُحسَب	❑	لا ينطبق		
الأساليب الإحصائية الأولية	❑	التكرارات والنِّسَب	❑	النزعة المركزية	❑	التَّشتُّت	❑	الدرجات المعيارية
	❑	لا ينطبق						
الأساليب الإحصائية المتوسطة	❑	معامل ارتباط بيرسون	❑	معامل ارتباط سبيرمان	❑	مقاييس الاتفاق		
	❑	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين	❑	اختبار (ت) لعينتين مترابطتين				
	❑	اختبار (ت) لعينة واحدة	❑	تحليل الانحدار البسيط	❑	مان ويتني		
	❑	ولكوكسون	❑	كروسكال	❑	تحليل التباين الأحادي	❑	اختبار الإشارة
	❑	مربع كاي	❑	المقارنات البعدية	❑	لا ينطبق		
الأساليب الإحصائية المتقدمة	❑	تحليل التباين الثنائي	❑	تحليل التباين المتعدد	❑	تحليل التباين المصاحب	❑	تحليل الانحدار المتعدد
	❑	التحليل العاملي الاستكشافي	❑	التحليل التمييزي	❑	التحليل القانوني		
	❑	التحليل العاملي التوكيدي	❑	النماذج البنائية الكاملة	❑	تحليل المسار		
	❑	لا تنطبق						

ثالثًا: معايير تقويم التوجهات المنهجية المُستخدَمة في الدراسة

م		غير متوفّر	متوفّر إلى حدٍّ ما	متوفّر	لا ينطبق
	معايير المجال الأول: منهج الدراسة ونوعها				
1	تحديد نوع الدراسة والمنهج المُستخدَم بشكل واضح				
2	تسويغ اختيار المنهج المُستخدَم				
3	مُلاءَمة المنهج المُستخدَم لأسئلة الدراسة أو فرضياتها				
	معايير المجال الثاني: المجتمع وعينة الدراسة				
1	تحديد المجتمع الأصلي للدراسة				
2	تحديد الحجم الفعلي لمجتمع الدراسة				
3	انتقاء عينة مُمثِّلة لخصائص المجتمع				
4	تحديد حجم العينة				
5	تحديد نسبة العينة إلى المجتمع				
6	مُلاءَمة حجم العينة لأغراض الدراسة				
7	تحديد طريقة اختيار العينة				
8	تسويغ طريقة اختيار العينة				
9	مُلاءَمة استراتيجية اختيار العينة لطريقة المعاينة المختارة				
	معايير المجال الثالث: أدوات الدراسة				
1	تحديد الأدوات المُستخدَمة في الدراسة				
2	تحديد الهدف من الأدوات المُستخدَمة				
3	تحديد مصدر الأدوات المُستخدَمة				
4	تحديد الأساس النظري الذي أُعِدَّت الأدوات في ضوئه في حالِ تم تطوير الأدوات من قبل الباحث				
5	وصفُ الأدوات في محتواها				
6	توضيح طريقة تقدير الاستجابات على أدوات الدراسة				
7	التحقق من صدق الأدوات المُستخدَمة				
8	تجريب الأدوات على عينة استطلاعية				
9	التحقق من ثبات الدرجات المُستمَدَّة من الأدوات المُستخدَمة				
10	التحقق من خصائص الفقرات الاختبارية – إنْ وُجِدَت				

م		غير متوفّر	متوفّر إلى حدٍّ ما	متوفّر	لا ينطبق
	معايير المجال الرابع: الأساليب الإحصائية				
1	تحديد الأساليب الإحصائية المُستخدَمة للإجابة عن أسئلة الدراسة أو فرضياتها				
2	مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لأسئلة أو فرضيات الدراسة				
3	مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لمستويات القياس المُستخدَمة				
4	ذِكْرُ ما يدعم التحقق من افتراضات الأساليب الإحصائية (التوزيع الطبيعي؛ تجانس التباين)				
5	حساب حجم الأثر مع ذِكْرِ الطريقة				

ملحق (4)

الدليل التفسيري لمعايير تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية

		مُتوفِر	مُتوفِر إلى حدٍّ ما	غير مُتوفِرٍ
معايير المجال الأول: "منهـــــــج الدراســـــــة"				
1	**تحديد نوع الدراسة والمنهج المُستخدَم.**	ذِكْرُ نوع المنهج المُستخدَم بالتفصيل مثال: "تم استخدام المنهج الوصفي المقارن".	ذِكْرُ نوع المنهج المُستخدَم من دون تفصيل مثال: "تم استخدام المنهج التجريبي من دون تحديد نوع التصميم".	عدم ذِكْرِ نوع المنهج المُستخدَم
2	**تبرير اختيار المنهج المُستخدَم.**	ذِكْرُ أسباب اختيار المنهج ورَبْطُه بالدراسة التي تم إجراؤُها. مثال: "استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد إلى جمع المعلومات بشأن مشكلة معينة بهدف معالجتها من خلال توصيفها من جوانبها جميعها (جودة، 2008)؛ فقد تم جمعُ معلومات عن مهارات توظيف البحوث التربوية في الممارسات الإدارية...".	تعريف المنهج من دون ذِكْرِ أسباب اختيارِهِ وربطِهِ بالدراسة الحالية. مثال: "تم استخدام المنهج التجريبي الذي لا يقتصر على مجرد وصف الظاهرة إنَّما دراسة متغيراتها وإحداث تغييرٍ مقصودٍ، والتحكم في متغيرات أخرى للتوصل إلى علاقات سببية بين هذه المتغيرات" (جابر وكاظم، 2010)	الاكتفاء بذكر نوع المنهج من دون ذِكْرِ أسباب اختيار المنهج أو رَبْطِه بالدراسة الحالية.
3	**مُلاءَمة المنهج المُستخدَم لأغراض الدراسة.**	أَنْ يكون المنهج مناسبًا لأسئلة الدراسة أو فرضياتها.	استخدام منهج مُلائِم لبعض أغراض الدراسة الحالية، وغير مُلائِم للبعض الآخر.	عدم مُلاءَمة المنهج لأغراض الدراسة الحالية. مثال: "استخدام المنهج التجريبي لمعرفة تأثير الرسوب في مفهوم "الذات" لدى طلبة الصف 10". المنهج غير مُلائِم "يُفترَض أَنْ يتم استخدام المنهج السببي المقارن".

		مُتوفِّر	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما	غير مُتوفِّرٍ
معايير المجال الثاني: "المجتمـــــــع وعينـــــــة الدراســـــــة"				
1	**تحديد المجتمع الأصلي للدراسة.**	ذِكْرُ نوع المجتمع، وخصائص المجتمع المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية كلها.	الاكتفاء بتحديد المجتمع من دون خصائصِه أو عدم استيفاء خصائص المجتمع المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية.	عدم ذِكْرِ نوع المجتمع أو خصائصه.
2	**تحديد الحجم الفعلي لمجتمع الدراسة.**	ذِكْرُ عدد أفراد أو وحدات المجتمع وتوضيح توزيع أفراد أو وحدات المجتمع حسب متغيرات الدراسة الحالية.	ذِكْرُ عدد أفراد أو وحدات المجتمع مع عدم توضيح توزيع أفراد أو وحدات المجتمع حسب متغيرات الدراسة الحالية.	عدم ذِكْرِ عدد أفراد أو وحدات المجتمع.
3	**انتقاء عينة مُمثِّلة لخصائص المجتمع**	أَنْ تستوفيَ العينة الخصائص جميعها الموجودة في المجتمع الأصل كما ذُكِرَت.	أَنْ تشمل العينة على بعض الخصائص الموجودة في المجتمع الأصل كما ذُكِرَت.	أَنْ تكون خصائص العينة مختلفة عن خصائص المجتمع.
4	**تحديد حجم العينة.**	ذِكْرُ الحجم الفعلي للعينة، وتوضيح توزيع أفراد أو وحدات العينة حسب متغيرات الدراسة الحالية.	ذِكْرُ الحجم من دون توضيح لتوزيع أفراد أو وحدات العينة حسب متغيرات الدراسة الحالية.	عدم الإشارة إلى حجم العينة.
5	**تحديد نسبة العينة إلى المجتمع.**	تحديد كم تُشكِّل العينة من حجم المجتمع (حجم العينة/ حجم المجتمع*100)	------	عدم الإشارة إلى نسبة العينة إلى المجتمع
6	**مُلاءَمة حجم العينة لأغراض الدراسة**	أَنْ يحقق حجم العينة من الحدود الدنيا المقترحة في معظم الدراسات أو يزيد عنها.	عدم الالتزام بالحدود الدنيا مع الاستشهاد بالدراسات السابقة	عدم الالتزام بالحدود الدنيا لحجوم العينات المقترحة مع عدم الاستشهاد بالدراسات السابقة
معايير المجال الثاني: "مجتمـــــــع وعينـــــــة الدراســـــــة"				
7	**تحديد طريقة اختيار العينة.**	ذِكْرُ نوع المعاينة المُستخدَمة.	–	عدم ذِكْرِ نوع المعاينة المُستخدَمة.
8	**تسويغ طريقة اختيار العينة.**	ذِكْرُ أسباب اختيار نوع المعاينة.	–	عدم ذِكْرِ أسباب اختيار نوع المعاينة.

		مُتوفِّر	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما	غير مُتوفِّرٍ
9	**مُلاءَمة استراتيجية اختيار العينة لطريقة المعاينة المختارة**	أَنْ تكون الطريقة التي اختيرت بها العينة مُلائِمةً للمعاينة المختارة.	أَنْ تكون بعض خطوات اختيار العينة مُلائِمةً لنوع المعاينة المختارة.	أَنْ تكون الطريقة التي اختيرت بها العينة غير مُلائِمة للمعاينة المختارة.
معايير المجال الثالث: "أدوات الدراسة"				
1	**تحديد الأدوات المُستخدَمة في الدراسة.**	ذِكْرُ نوع الأدوات المُستخدَمة في الدراسة كلها سواءٌ الرئيسة أم الثانوية.	ذِكْرُ بعض الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية.	عدم ذِكْرِ نوع الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية.
2	**تحديد الهدف من الأدوات المُستخدَمة.**	ذِكْرُ الغرض من كل أداة مُستخدَمة في الدراسة الحالية.	ذِكْرُ الغرض من بعض الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية.	عدم ذَكْرِ الغرض من الأدوات المُستخدَمة.
3	**تحديد مصدر الأدوات المُستخدَمة**	تحديد كيفية الحصول على الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية. هل قام الباحث ببنائها؟ أم بتطويرها بالاعتماد إلى أدوات سابقة؟ أم قام باستخدام أدوات جاهزة مُقنَّنة أو مُعَدَّة للبيئة العُمانيَّة؟	تحديد مصدر بعض الأدوات المُستخدَمة.	عدم تحديد مصدر الأدوات المُستخدَمة في الدراسة الحالية.
4	**تحديد الأساس النظري الذي أُعِدَّت في ضوئه الأدوات (في حال إعداد الأدوات من قبل الباحث).**	الإشارة إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي اعتمد إليها في إعداد الأدوات مع توثيقها.	الإشارة إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي اعتمد إليها في إعداد الأدوات من دون توثيقها.	عدم الإشارة إلى الأدبيات النظرية أو الدراسات السابقة المُستخدَمة في إعداد الأدوات.
5	**وصف الأداة في محتواها.**	إنْ كانت استبانةً مثالًا يُحدِّد عدد محاورِه ومفرداتِه. – في حالِ الملاحظة: تحديد نوع الملاحظة، وتحديد عناصر الملاحظة – في حالِ استخدام المقابلة: تحديد نوع المقابلة، وتحديد أسئلة المقابلة	-عدم الاستيفاء في وصف أدوات الدراسة الحالية؛ مثال ذلك: ذِكْرُ عدد الفقرات مثالًا من دون ذِكْرِ أبعاد الاستبانة. وصف محتوى بعض الأدوات، وعدم وصف محتوى أدوات أخرى.	عدم الإشارة إلى محتوى الأدوات المُستخدَمة.

		مُتوفِّر	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما	غير مُتوفِّرٍ
		في حال بطاقة تحليل المحتوى توضيح فئات تحليل البطاقة.		
6	**توضيح طريقة تقدير الاستجابات على الأدوات.**	– توضيح طريقة تصحيح أو تقدير الاستجابات على أدوات الدراسة الحالية.	التطرق إلى مدى الدرجات المُحتمَلة من دون تفصيل أو توضيح طريقة تقدير الاستجابات على بعض أدوات الدراسة الحالية.	عدم توضيح كيفية تقدير الاستجابات على الأدوات المُستخدَمة.
7	**التحقق من صدق الأدوات المُستخدَمة.**	تحديد نوع الصدق المُستخدَم وكيفية التحقق منه للأدوات المُستخدَمة جميعها؛ فلا يقتصر على صدق المُحكِّمين	تحديد نوع الصدق المُستخدَم، وكيفية التحقق لبعض الأدوات المُستخدَمة فقط، أو الاقتصار على صدقِ المُحكِّمين فقط.	عدم ذِكْرِ النوع المُستخدَم للتحقق من صدق الأدوات، أو عدم التحقق من الصدق نهائيًّا.
8	**تجريب الأدوات على عينة استطلاعية.**	ذِكْرُ حجم وخصائص العينة الاستطلاعية التي تم تطبيق الأدوات عليها، وأَنْ تكون من خارج عينة الدراسة الحالية.	الإشارة إلى تجريب الأدوات على عينة استطلاعية من دون ذِكْرِ حجمها أو خصائصها أو الاكتفاء بذكر أحدهما.	عدم وجود ما يشير إلى تجريب الأدوات على عينة استطلاعية.
9	**التحقق من ثبات الأدوات المُستخدَمة.**	تحديد نوع الثبات المُستخدَم، وكيفية التحقق منه مع تحديد قِيَم معاملات الثبات للأدوات المُستخدَمة جميعها بأكثر من طريقة واحدة.	– تحديد نوع الثبات المُستخدَم، وكيفية التحقق منه من دون ذِكْرِ معاملات الثبات. – تحديد نوع الثبات المُستخدَم، وكيفية التحقق منه لبعض الأدوات المُستخدَمة فقط. – استخدام مؤشر ثبات واحد فقط.	عدم ذِكْرِ النوع المُستخدَم للتحقق من ثبات الأدوات، أو عدم حساب الثبات.
10	**التحقق من خصائص الفقرات الاختبارية (الصعوبة، والتمييز)**	تم التحقق من خصائص الفقرات (الصعوبة، والتمييز)	تم التحقق من بعض خصائص الفقرات (الصعوبة أو التمييز)	لم يتم التحقق من خصائص الفقرات

		مُتوفِّر	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما	غير مُتوفِّرٍ
معايير المجال الرابع: "المعالجة الإحصائية"				
1	**تحديد الأساليب الإحصائية المُستخدَمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.**	تحديد الأساليب الإحصائية كلها المُستخدَمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية في الجزء الخاص بالمعالجة الإحصائية.	إغفال ذِكْرِ بعض الأساليب الإحصائية المُستخدَمة في الدراسة في الجزء الخاص بالمعالجة الإحصائية.	عدم ذِكْرِ الأساليب الإحصائية المُستخدَمة في الدراسة الحالية؛ الجزءَ الخاص بالمعالجة الإحصائية.
2	**مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لأسئلة أو فرضيات الدراسة.**	أَنْ يكون الأسلوب الإحصائي مُلائِمًا للهدف أو الغرض من الأسئلة أو الفرضيات البحثية.	أَنْ يكون الأسلوب الإحصائي مُلائِمًا لبعض أسئلة أو فرضيات الدراسات، وغير مُلائِم للبعض الآخر.	عدم مُلاءَمة الأساليب الإحصائية للأسئلة المُستخدَمة.
3	**مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لمستويات القياس المُستخدَمة.**	أَنْ تكون الأساليب الإحصائية مُلائمةً لمستويات قياس المتغيرات المُستخدَمة، وستتم الاستعانة بجداول التحقق من مُلاءَمة الأساليب الإحصائية.	أَنْ تكون الأساليب الإحصائية مُلائمةً لمستويات قياس بعض المتغيرات، وغير مُلائِمة للبعض الآخر.	عدم مُلاءَمة الأساليب الإحصائية لمستويات قياس المتغيرات موضع البحث.
4	**ذِكْرُ ما يدعم عملية التحقق من افتراضات الأساليب الإحصائية.**	التحقق من الافتراضات كافة الخاصة بكل أسلوب إحصائي استدلالي مُستخدَم.	التحقق من بعض الافتراضات فقط.	عدم التحقق من افتراضات استخدام الأساليب الإحصائية الاستدلالية.
5	**حساب حجم الأثر مع ذِكْرِ الطريقة.**	حساب حجم الأثر في حالِ وجود فروق، وتحديد الطريقة التي سيُحسَب بها حجم الأثر (إيتا أو أوميجا أو...)، أو تضمينه في جداول النتائج في حالِ الحصول عليه باستخدام برامج الحِزَم الإحصائية.	حساب حجم الأثر من دون تحديد الطريقة.	عدم حساب حجم الأثر.

		مُتوفِر	مُتوفِر إلى حدٍّ ما	غير مُتوفِرٍ
معايير المجال الرابع: "إجـــــراءات الدراســـــة"				
1	**تحديد الفترة الزمنية لتطبيق الدراسة.**	يحدد الباحث الفترة الزمنية التي طُبِّقَ فيها الأدوات، والمدة التي استغرقتها عملية التطبيق.	يُحدِّد الباحث متى بدأ التطبيق من دون تحديد المدة التي استغرقتها عملية التطبيق. يُحدِّد الباحث متى بدأت عملية التطبيق من دون تحديد متى انتهت.	عدم الإشارة إلى الفترة الزمنية لتطبيق الدراسة.
2	**وجود ما يشير إلى الحصول على موافقات الجهات المسؤولة عن أماكن تطبيق الدراسة.**	الإشارة إلى الموافقات في مَتْنِ إجراءات الدراسة الحالية؛ مع إرفاق نُسَخ من الموافقات المذكورة في ملاحق الدراسة الحالية.	الإشارة إلى الحصول على الموافقات في إجراءات الدراسة من دون إرفاق أيّ نُسَخٍ. أو إرفاق الموافقة من دون الإشارة إليها في مَتْنِ الدراسة الحالية.	عدم الإشارة إلى ما يدل على سعي الباحث للحصول على موافقات الجهات المسؤولة على إجراء الدراسة.
3	**وجود ما يشير إلى مراعاة الاعتبارات الأخلاقية للمفحوصين.**	ذِكْرُ الباحث ما يشير إلى حصولِه على موافقة المفحوصين؛ كعَقْدِ اجتماع مع المفحوصين أو أولياء أمورهم، وشرح أغراض الدراسة الحالية لهم، والحصول على موافقات خطية أو غيرها من الأدلة.	ذِكْرُ ما يشير إلى الحصول على موافقة المبحوثين من دون وجود تفاصيل أو إعطاء دليل أو تأكيد على سرية البيانات في أداة الدراسة الحالية.	عدم الإشارة إلى ما يدل على على موافقة المبحوثين على المشاركة الدراسة وعدم تضمين ما يشير إلى الحفاظ على سرية البيانات في أداة الدراسة.
4	**تقديم وصفٍ كافٍ لإجراءات تنفيذ الدراسة.**	تحديد خطوات إجراء الدراسة الحالية لِيُمكِنَ تكرارها من قبل باحث آخر.	عدم استيفاء خطوات إجراء الدراسة الحالية كَيْلَا يمكن تكرارها.	عدم التطرق لإجراءات الدراسة الحالية.
5	**تحديد القائم بعملية التطبيق.**	أَنْ يُحدِّد الباحث إذا كان هو القائم بعملية التطبيق أم أنَّه استعان بمُساعِدِين.	–	عدم تحديد القائم بعملية تطبيق أدوات الدراسة الحالية.

		مُتوفِّر	مُتوفِّر إلى حدٍّ ما	غير مُتوفِّرٍ
6	**تدريب المساعدين (في حالِ الاستعانة بهم) على طريقة تطبيق أدوات الدراسة.**	ذِكْرُ ما يشير إلى تدريب المساعدين على تطبيق أدوات الدراسة الحالية في حالِ الاستعانة بهم؛ كالاجتماع بهم، وشرح طريقة التطبيق، ووصف المُعوِّقات التي قد تواجههم.	–	عدم ذِكْرِ ما يشير إلى تدريب المساعدين مع الاستعانة بهم.

ملحق (5)

رسالة تسهيل مَهَمَّة باحث

جامعة الشرقية
A'SHARQIYAH UNIVERSITY

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

التاريخ: 2024/1/1م

إلى من يهمه الأمر

تحية طيبة.... وبعد

الموضوع/ تسهيل مهمة باحث

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالب **يوسف بن حميد بن محمد البراشدي** المسجل في برنامج ماجستير في التربية: تخصص القياس والتقويم بجامعة الشرقية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بقسم علم النفس للقيام بدراسة وصفية بعنوان: **"تقويم الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العمانية خلال الفترة 2013-2023م"**. علماً بأن البيانات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وذلك خلال العام الدراسي 2024/2023م، ضمن متطلبات التخرج من البرنامج والحصول على درجة الماجستير.

شاكرين ومقدرين تعاونكم الدائم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

د. محمد بن خلفان الصقري
عميد كلية الآداب والعلوم الانسانية

ص.ب: ٤٢، الرمز البريدي: ٤٠٠، إبراء سلطنة عمان، هاتف: ٢٥٤٠١٠٠٠+٩٦٨، فاكس: ٢٥٤٠١٠٠٢+٩٦٨
Post Box: 42, Postal Code: 400, Ibra, Sultanate of Oman ,Phone: (968) 25401000,Fax: (968)25401002
www.asu.edu.om AsharqiyahUni

ملحق (6)

استمارة طلب بيانات من جامعة السلطان قابوس

جامعة السلطان قابوس
Sultan Qaboos University

استمارة طلب بيانات من جامعة السلطان قابوس لأغراض بحثية
Sultan Qaboos University Data Request for Research Purposes Form

Researcher's full name:	اسم الباحث الثلاثي:
	يوسف بن حميد بن محمد البراشدي
Contact information:	بيانات التواصل:
Phone:	الهاتف: 99389503
Email:	البريد الإلكتروني: 2213902@asu.edu.om
Research team:	أعضاء الفريق البحثي:
	يوسف البراشدي طالب ماجستير- جامعة الشرقية التخصص: القياس والتقويم المشرف: الدكتور شريف المَعودي
Research title:	عنوان البحث:
	تقويم الاجراءات المنهجية في رسائل الماجستير التربوية بالجامعات العمانية خلال الفترة 2013- 2023
Research goals:	أهداف البحث:
	1- التعرف على واقع التوجهات المنهجية في رسائل في رسائل الماجستير في الجامعات العمانية خلال الفترة (2013-2023) من حيث موضوع(عنوان) مشكلة البحث، أسئلة الدراسة، المنهج المستخدم في الدراسة، المجتمع الأصلي،
Requested information:	البيانات المطلوبة:
	بيانات إحصائية بعدد رسائل الماجستير التربوية المجازة بأقسام بكلية التربية خلال الفترة 2013-2023

I, the above-mentioned researcher, pledge not to publish the data that I have requested without SQU's approval, and the data will only be used for the purposes of the above mentioned research.
Researcher's signature:
Date:

أقر أنا الباحث المذكور أعلاه بعدم نشر البيانات التي سأحصل عليها إلا بموافقة الجامعة وألا يتم استخدامها إلا لأغراض البحث المذكور أعلاه.
توقيع الباحث:
التاريخ: ٤/٢/٢٠٢٤م

DVC-PSR approval:

اعتماد نائب الرئيس للدراسات العليا والبحث العلمي:

Note: this form should be attached to a letter from the institution the researcher is affiliated with.

ملاحظة: يجب إرفاق رسالة المؤسسة التي ينتمي إليها الباحث مع هذه الاستمارة.