جامعة نزوى
University of Nizwa
مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية
Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi Center for Arabic Studies and Humanities

مجلة الخليل للدراسات اللغوية والأدبية

Al-Khalil Journal for Linguistic and Literary Studies

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

Semi-annual Peer-reviewed Scientific Journal

المجلد الثاني العدد الرابع - مارس 2025

الترقيم الدولي :

0832-2523

المجلس التوجيهي لمجلات الخليل بجامعة نزوى

رئيس الجامعة

نائب الرئيس للدراسات العليا والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مدير مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية

رئيس التحرير

د. خليفة بن أحمد القصابي

أستاذ مشارك القياس والتقويم ورئيس قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

kah73@unizwa.edu.om

مدير التحرير

د. حسن محمد العمري

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

hasanomari@unizwa.edu.om

هيئة التحرير :

أ.د.سامر جميل رضوان

أستاذ دكتور ، علم النفس الإكلينيكي-قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

srudwan@unizwa.edu.om

د. محمود بن زهران الوائلي

أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

malwaili@unizwa.edu.om

د:ربيع بن مر بن علي الذهلي

أستاذ مساعد ،الإدارة التربوية–قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

rabeealthuhli@unizwa.edu.om

د:سيف بن ناصر العزري

أستاذ مساعد ،تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها–قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

saifnasser@unizwa.edu.om

د.سليم بن محمد الهنائي

أستاذ مساعد ، الدراسات الإجتماعية-قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

sulayim.alhinai@unizwa.edu.om

د:ناصر بن سليم بن ناصر المزيدي

أستاذ مساعد ،المناهج وطرق تدريس العلوم–قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

n.almazidi@unizwa.edu.om

منسق قسم اللغة الإنجليزية

د. سيد بشير أحمد

أستاذ مساعد اللغات الأجنبية / أستاذ الترجمة

جامعة نزوى

bashir@unizwa.edu.om

منسق التحرير والتدقيق اللغوي

د. خليل بن محمد الحوقاني

أخصائي بمركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية

k.alhoqani@unizwa.edu.om

التصميم و الإخراج الفني

تقوى بنت عبدالله بن عيسى الغانمية

قسم التربية والدراسات الإنسانية

كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى

taqwa@unizwa.edu.om

الآراء والمعلومات والبيانات والصور المنشورة بالمجلة تعبر عن آراء كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة

الفهـــــــرس

العدد	العنوان	الصفحة
1	كلمة العدد	5
2	مدى توافر مهارات رؤية عمان 2040 في محتوى مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس ميثاء بنت عبد الله بن راشد البلوشي - وزارة التربية والتعليم د. ناصر بن سليّم بن ناصر المزيدي - جامعة نزوى	17 - 6
3	مستوى ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات محمد عوض المقدادي وزارة التربية والتعليم/الأردن	26 - 18
4	مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة محمد مشعل الروسان - وزارة التربية والتعليم/الأردن	27- 36
5	مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى في ضوء بعض المتغيرات فاطمة بنت ناصر بن سليمان الريامي ماجستير في الإرشادالنفسي والتوجيه -جامعة نزوى احمد "محمد جلال" الفواعير أستاذ مشارك في التربية الخاصة -جامعة نزوى	48 - 37
6	درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة – استطلاع وجهات نظر المعلمين ومساعدي المديرين رامي محمود رفاعي الروسان وزارة التربية والتعليم/ الأردن	58 - 49
7	Discourse markers used in the English written composition of Omani EFL learners at the University of Nizwa Anu Prabha Raj Ahmed Hamed Al-Rahbi	70 - 59

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم،الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد

بحمد الله وفضله هنا نحن نستقبل العدد الرابع من مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية الذي يحوى بحوثاً حرصنا على جودتها ودقة تحكمها شاملة، متوخيين الرصانة وتحقيق الفائدة.

وحيث أن المجلة تسعى الى تحقيق درجة من التواصل الهادف مع الباحثيين والراغبيين في المعرفة في المجالات التربوية و النفسية تعددت الموضوعات وتعدد الباحثون الذي كان لهم فضل إغناء المجلة ببحوثهم ودراستهم.

وإذ نقدم هذا العدد فإننا نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في تجسيد دور المجلة، وعمل من أجل أن تخرج هذه الأبحاث للنور، ونسأل الله أن يكون ما قدموا في ميزان حسناتهم.

رئيس التحرير

مدى توافر مهارات رؤية عمان 2040 في محتوى مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس

ميثاء بنت عبد الله بن راشد البلوشي
وزارة التربية والتعليم
د. ناصربن سليّم بن ناصر المزيدي
جامعة نزوى

Mithaa Abdullah Rashid Al Balushi
Ministry of Education
Dr. Nasser Sulaiyam Nasser Almazidi
University Of Nizwa

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
26 - 3 - 2024

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
10 - 02 - 2025

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
13 - 03 - 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
البلوشي، ميثاء. المزيدي، ناصر. (2024) مدى توافر مهارات رؤية عمان 2040 في محتوى مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس. الخليل للدراسات التربوية والنفسية 2(4)، 6-17

الملخـــص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مدى توافر مهارات رؤية عُمان 2040 في محتوى مناهج كتب العلوم (مناهج كامبريدج) للصفين الخامس والسادس، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى)، وتكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من كتب العلوم للصفين الخامس والسادس (دليل المعلم وكتاب الطالب وكتاب النشاط) للفصلين الدراسيين، والتي بلغ مجموعها اثنا عشر كتاباً، أما أداة الدراسة فقد تكونت من بطاقة تحليل محتوى تم الحصول عليها من تحليل رؤية عمان 2040، ولمعرفة صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، أما الثبات فقد تم حسابه من خلال حساب نسبة الاتفاق بين تحليل محللين اثنين ،وبتطبيق معادلة كوبر لحساب معامل الثبات. وأظهرت النتائج أنَّ النسبة الكلية لتوافر مهارات رؤية عمان 2040 في مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس بلغت (79.56%) بمستوى تضمين مرتفع جداً، حيث بلغت نسبة توافر المهارات التطبيقية (84%) بمستوى تضمين مرتفع جداً في الرتبة الأولى، في حين توافرت المهارات التقنية بنسبة (83.75%) بمستوى تضمين مرتفع جداً في الرتبة الثانية، أما المهارات الأساسية فقد بلغت نسبة توافرها في عينة الدراسة (55.63%) بمستوى تضمين مرتفع في الرتبة الثالثة. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم العديد من التوصيات منها تعزيز مستوى تضمين مهارة الكتابة باللغتين العربية والإنجليزية في محتوى مناهج العُلوم، كما تم اقتراح مجموعة دراسات بحثية ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: مهارات رؤية عمان 2040، مناهج علوم كامبريدج، تحليل المحتوى، الصفين الخامس والسادس.

The availability of Oman 2040 vision skills in the content of Cambridge science curricula for the fifth and sixth grades.

Abstract

This study aimed to investigate the availability of Oman Vision 2040 skills in the content of science textbook curricula for (5& 6) grades. The study used a content analysis approach, and the study population and sample consisted of science textbooks for (5& 6) grades. A content analysis card obtained from the analysis of Oman Vision 2040 was used as a tool. To determine the validity of the tool, it was presented to a group of specialized arbitrators. As for reliability, it was calculated through the percentage of agreement between two analysts, and by applying the Cooper equation coefficient. The results showed that the total percentage of availability of Oman Vision 2040 skills in the Cambridge science curricula for the fifth and sixth grades reached (79.56%) with a very high level of inclusion, as the percentage of availability of applied skills reached (84%) with a very high level of inclusion, while technical skills were available. (83.75%) with a very high level of inclusion. As for the basic skills, their availability in the study sample reached (55.63%) with a high level of inclusion. Considering the results, many recommendations were presented, and a group of related research studies was also proposed.

Keywords: Oman 2040 vision skills, Cambridge science curricula, content analysis, fifth and sixth grades.

المقدمة

تطورت العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين بشكل كبير وملاحظ، ولذلك لا بد من مواكبة هذا التطور في كافة المجالات المتعلقة بالتعليم، بما في ذلك المناهج التعليمية من حيث تطويرها وتنظيمها ومواكبتها للمتغيرات المحلية والدولية، فجاءت الحاجة إلى إعادة النظر في المناهج المطبقة ومدى تمكنها من تحقيق الأهداف التربوية، بما فيها إكساب الطلبة للمعارف وربطها وتوظيفها في حياتهم، وتمكينهم من مهارات القرن الحادي والعشرين.

إن عملية تنظيم وتطوير المناهج ليست بالأمر الهين اليسير؛ لأن المناهج ترتبط بمجموعة متشابكة من القيم الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية التي يلتزم بها المجتمع؛ لأن العملية التربوية – بصفة عامة – لها مقومات عديدة كمعرفة الطفل البيولوجية والنفسية والاجتماعية، ومناهج التعليم ومحتواه، والطرائق التربوية والوسائل التعليمية، والمعلم باعتباره أداة إنتاج، ووسائل التقويم من فحوص واختبارات، والإدارة التربوية (فضل الله، 2016، 83).

وتحظى مناهج العلوم بأهمية خاصة إذ يقع عليها العبء الأكبر في تحقيق مجموعة كبيرة من الأهداف التربوية، والتي من بينها اكتساب المتعلم الثقافة العلمية (Scientific Literacy)، وربطه بالعالم الذي يعيشه وبواقع بيئته، وبحياته اليومية واهتماماته، ليشعر بقيمة ما يتعلمه (الجهوري، والخروصي، 2010، 167)، ولذا فإن مناهج العلوم من أكثر المناهج حاجة إلى المراجعة.

وتعد رؤية عمان 2040 مرحلة جديدة للمناهج الدراسية؛ فهي رؤية معاصرة متجددة ومتنوعة، وقادرة على تنمية عناصر المنظومة التعليمية بما تتضمنه من قوى بشرية ومناهج دراسية وأنشطة ونظم تقويم، وتفعيل أدوارها وتجديد أدواتها وممارساتها العملية. فرؤية عمان 2040م رؤية ثاقبة تطورية شاملة للتعليم بسلطنة عمان، تستشرف المستقبل وتتطلع إلى المزيد من التطور وتحقيق الإنجازات وفق منظومة عمل طموحة، أسهمت في صياغتها كل شرائح المجتمع لتحديد الأهداف بدقة متناهية ورسم خارطة العمل وآليات التنفيذ والتفكير، مما يجسد رؤية بعيدة المدى والتفكير في المستقبل، وتؤسس الرؤية المستقبلية لمجتمع معرفي ممكن، إنسانه مبدع، معتز بهويته وثقافته، ملتزم بمواطنته وقيمه، ينعم بحياة كريمة ورفاه مستدام، عماده رعاية صحية رائدة وحياة نشطة، وتعليم شامل يضمن منظومة تعلم مدى الحياة؛ ليساهم في تنمية مهارات المستقبل، ويسهم في تعزيز البحث العلمي وبناء القدرات الوطنية، محققًا النمو الاقتصادي والرفاه الاجتماعي، في دولة أجهزتها مرنة ومسؤولة، وحوكمتها شاملة، ورقابتها فاعلة، وقضاؤها ناجز، وأداؤها كفؤ، وإعلامها فاعل متجدد، يعضدها مجتمع مدني، ممكّن ومشارك في مناحي الحياة كافة، وصولًا إلى مستويات متقدمة من التنمية الإنسانية (مكتب رؤية عمان 2040، 2019).

وقد أشارت الأبعاد الاستراتيجية لرؤية عمان 2040م إلى أهمية التعليم باعتباره ركيزة أساسية من ركائز التنمية المستدامة؛ وقد أشار صاحب الجلالة السلطان قابوس-رحمه الله-في دور الانعقاد السنوي للفترة الخامسة لمجلس عمان عام 2011م، إلى التركيز على أن يكتسب الطلاب مهارات الوعي والمسؤولية، وأن يتمتعوا بالخبرة والمهارة والتطلع إلى مستويات معرفية أرقى وأنفع، وضرورة مراجعة السياسة التعليمية والخطط والبرامج، وتطوير المناهج وتحديثها كي تتناسب مع المتغيرات التي يشهدها الوطن والعالم (الجابري، 2020، 81).

وتنفيذًا لتوجيهات جلالة السلطان قابوس – رحمه الله-صدر المرسوم السلطاني السامي رقم (48/ 2012) بإنشاء مجلس التعليم ليكون امتدادًا لمجلس التعليم العالي الذي أنشئ في عام 1998، والذي من مهامه الرئيسة وضع الاستراتيجية الوطنية للتعليم في سلطنة عمان 2040م، ورسم السياسات التعليمية الجديدة ووضع ملامحها، وبرامجها التطويرية ومناهجها العصرية وفق متطلبات التنمية المستدامة.

مشكلة الدراسة

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من خلال مجموعة من الشواهد تمثلت فيما يلي:

أولا: نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث السابقة:

فقد أشارت العديد من الدراسات والأدبيات ومنها العبدلية (2018)؛ العبدلية (2016)؛ الحمداني(2011)؛ الخروصي(2010)؛ البادري(2020) إلى ضعف تضمين محتوى كتب العلوم لمعايير الجيل القادم وأبعاد الثقافة العلمية ومهارات القرن الحادي والعشرين بصفة عامة، والتي تتضمنها وثيقة التعليم في سلطنة عمان في ضوء مفاهيم رؤية 2040م، كما أوصت هذه الدراسات بضرورة تنمية تلك المهارات لدى الطلاب لإعداد مواطن قادر على التفاعل، والتعاون مع أفراد المجتمع، ومواجهة كل الظروف والمستجدات التي تواجهه في القرن الحادي والعشرين. كما أوصت نتائج المؤتمر العلمي نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر (2019) إلى التأكيد على دمج المهارات الحياتية المعاصرة ومن بينها مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج التعليم العام.

الدراسة الاستطلاعية

قام الباحثان بإجراء مقابلات شخصية مع عدد (15) من مشرفات ومعلمات العلوم للتعرف على مدى توافر بعض المهارات اللازمة لطلاب تلك المرحلة، وبالأخص مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد أكدت نتائج تلك المقابلات وجود ضعف لدى الطلاب في تلك المهارات. وقد لوحظ أن معظم من شملتهم تلك المقابلات يرون وجود ضعف في مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس، وقد يرجع هذا الضعف إلى قصور الكتب الدراسية وأدلة المعلمين لتقديمها طرق تدريس تقليدية (التلقين) أثناء التدريس، والتركيز على الجوانب المعرفية فقط. وفي ضوء ما أشير إليه من نتائج دراسة كل من: الخروصي (2010)؛ الحمداني (2012)؛ العبدلية (2016)؛ حجة (2018)؛ البادري (2020) ونتائج الدراسة الاستطلاعية يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما مدى توافر مهارات رؤية عمان 2040 في محتوى مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما المهارات المتوفرة في رؤية عمان 2040م؟

السؤال الثاني: ما المهارات المتوفرة في محتوى مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للتحقق من مدى توافر مهارات رؤية عمان 2040 في محتوى مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

- التراكم المعرفي والنمو المتزايد في المعرفة الإنسانية أدى إلى ظهور العديد من القضايا والمهارات التي نجمت عن هذا التطور في الموضوعات العلمية والسياسية والاجتماعية، مما يستوجب مواكبة تلك الموضوعات.
- تناول مهارات القرن الواحد والعشرين يتسق ورؤية عمان2040م، والتي من أسمى مخرجاتها تخريج جيلاً جديداً قادراً على مواجهة الحياة الحديثة ليتسنى له التفاعل بوعي مع التطورات الحضارية العالمية في جميع الميادين، وتكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطلاب صنوف الحداثة والقضايا العصرية، لذا كان من الأهمية بمكان التحقق من قدرة مناهج العلوم في مواجهة القضايا المعاصرة ومستجدات التطوير والتحديث.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم أدوات بحثية من إعداد الباحثين تتمثل في قائمة المهارات المتوفرة برؤية عمان 2040م والواجب تضمينها في المرحلة عينة البحث الحالي.
- قد تفتح هذه الدراسة مجالات عديدة للبحوث المستقبلية التي تهتم بالمهارات المتضمنة برؤية عمان 2040م، والتأكيد على توافر تلك المهارات في مقررات العلوم.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود البحث على ما يأتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على مدى تضمين محتوى كتب العلوم بالصفين الخامس والسادس المهارات المتضمنة برؤية عمان 2040م.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021-2022).

مصطلحات الدراسة

المهارات skills: هي الخبرات أو الموهبة اللازمة للقيام بعمل ما أو مهمةٍ ما.

وفي ضوء ذلك يعرف الباحثين مهارات رؤية السلطنة 2040م إجرائيًا بأنها: الكفاءات والقدرات ذات الصلة بمهارات القرن الحادي والعشرين، والمراد قياس نسبة توفرها في محتوى مناهج علوم كامبريدج.

رؤية عمان 2040: هي خطة تنموية حكومية عمانية، نص أمر سلطاني بإعدادها في 22 ديسمبر 2013م، وذلك في عهد السلطان الراحل قابوس بن سعيد الذي كلّف السيد هيثم بن طارق -السلطان الحالي -برئاسة اللجنة المُعدّة لها. جاء في أمر تشكيلها: "وجوب إعداد الرؤية المستقبلية 2040 وبلورتها وصياغتها بإتقان ودقة عالية، في ضوء توافق مجتمعي واسع ومشاركة فئات المجتمع المختلفة، بحيث تكون مستوعبة للواقع الاقتصادي والاجتماعي ومستشرقة للمستقبل بموضوعية؛ ليتم الاعتداد بها كدليل ومرجع أساسي لأعمال التخطيط في العقدين القادمين" (عامر، 2021).

وتعرف في الدراسة الحالية إجرائيًا بأنها: تلك المفاهيم والمهارات التي يمكن تدريب الطلبة عليها من خلال محتوى مادة العلوم في الصفين الخامس والسادس، والتي تدعمها وتمكن التلاميذ من الحياة في القرن الحادي والعشرين بفاعلية، وتساعدهم على التفكير الابتكاري والتواصل والتعاون مع الآخرين، وحل المشكلات، والثقافة المعلوماتية، والمبادرة والتوجيه الذاتي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: رؤية عمان 2040م وتطوير المناهج الدراسية:

إن إعداد رؤية مستقبلية للتنمية المستدامة تعد من أهم الاستراتيجيات التي تعتمد عليها الدول لتحقيق التقدم الشامل لمجتمعاتها، حيث لم يعد نهوض الأمم يخضع للتطور التلقائي حسب الظروف، بل أصبح يعتمد على رؤية واضحة تربط الحاضر بالمستقبل، وتعتمد على التخطيط السليم لحشد الطاقات الوطنية وتوجيهها.

وفي هذا الإطار، تم إعداد الرؤية المستقبلية «عمان 2040م » وفق نهج علمي شمولي متعدد المحاور، ركز على المجالات الرئيسة ذات الأهمية بالنسبة لعمان في الفترة القادمة، وذلك باتباع منهجية البحث العلمية، حيث استقت الرؤية أفكارها من جميع فئات المجتمع ومن ثم تم ترتيب هذه الأفكار حسب المواضيع والمحاور والقطاعات المختلفة لاستخلاص الأنسب منها، الأمر الذي انعكس على تعزيز مضمونها، والأهم من ذلك هو إيجاد روح الانتماء والسبل الكفيلة بتحقيق النقلة النوعية المنشودة، بالإضافة إلى إيجاد رؤية واقعية قابلة للتحقيق (مكتب رؤية عمان 2040م، 2019).

ويمكننا القول أن هناك أربع سمات واضحة في منهجية إعداد رؤية عمان 2040م، أو أنها صيغت بمنهج علمي استباقي وتشاركي، فقد شارك في صياغتها أكثر من 41 ألف مشارك من فئات المجتمع المختلفة ومن كل محافظات السلطنة، من خلال المبادرات الاتصالية وزيارة المحافظات ضمن مبادرة كل عمان، كما أنها كتبت ونسجت بأيدي خبراء عمانيين في مختلفة لجان رؤية عمان 2040م، أما ثالثًا فهي بنيت على استشراف وقراءة المستقبل من خلال تنظيم ملتقى استشراف المستقبل وورشة سيناريوهات المستقبل، ورابعها أنها نصت على معايير لقياس الأداء لعام 2030 وعام 2040 من خلال 65 مؤشرًا بعضها مؤشرات محلية وبعضها مؤشرات دولية.

دور مناهج العلوم وأهدافها في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين:

إن الهدف من تعليم وتعلم العلوم ليس فقط تنمية مهارة العمليات العقلية، وحل مسائل مجردة لا تمت للواقع بصلة، كما هي دائمًا النظرة التقليدية لها، بل الهدف من تعليمها يتعدى ذلك بتنمية أساليب التفكير لدى المتعلمين، بما يضمن قدرتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة في المجتمع والبيئة.

تطوير مناهج العلوم في سلطنة عمان:

اهتمت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بتطوير مناهج العلوم، بل وأنشأت دائرة خاصة تقوم بمهمة تطوير مناهج العلوم التطبيقية وتقوم هذه الدائرة بعدة أدوار منها إعداد وتطوير المناهج الدراسية بالتنسيق مع كافة الجهات المعنية، وإعداد وتطوير الكتب المدرسية، وكراسات النشاط، وأدلة المعلمين، وتجريبها. وإعداد وثائق المنهاج بما في ذلك مصفوفات المدى والتتابع للمواد الدراسية، وتطويرها، وبناء معايير المناهج الدراسية وتطويرها، والعمل على تكامل مناهج المواد المختلفة وتساويها في الجودة، واقتراح الوسائل التعليمية والتقنيات التعليمية والتجهيزات اللازمة لتنفيذ المناهج بالتنسيق مع الجهات المعنية، وإعداد المذكرات والنشرات التي تسهم في تجويد تنفيذ المناهج، و وضع المواصفات الخاصة بمختبرات العلوم المدرسية الجديدة وتطويرها في ضوء المستجدات التقنية، بالتنسيق مع الدوائر ذات العلاقة والتأكد من مطابقتها للمواصفات قبل البدء باستعمالها(وزارة التربية والتعليم، 2019).

مبررات تطوير مناهج العلوم بسلاسل عالمية -سلسلة كامبريدج-في سلطنة عمان:

قامت وزارة التربية والتعليم بتبني سلاسل عالمية في تدريس العلوم والرياضيات لمواكبة المستجدات العالمية وحاجات المجتمع، ومتطلبات سوق العمل، وللاستفادة من الخبرة العالمية والتوجهات المعاصرة في إحداث نقلة نوعية في مناهج العلوم والرياضيات، من حيث المحتوى المعرفي والمهاري، وأسلوب العرض، وتوظيف التقانة، ورفع مستوى تدريس العلوم والرياضيات ليتوافق مع المعايير الدولية والعالمية، وللارتقاء بمستوى الإعداد المعرفي والمهاري لمخرجات التعليم العام لتلبي متطلبات الدراسة في مؤسسات التعليم العالي، ولممشاركة السلطنة في بعض المسابقات والدراسات الدولية، مثل الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS ورفع مستوى أداء الطلبة فيها (وزارة التربية والتعليم ، 2019).

تحليل محتوى المناهج الدراسية

مفهوم تحليل المحتوى:

التحليل لغة: حلل الشيء: أرجعه إلى عناصره أي جزأه، وحلل الشيء: درسه وكشف خباياه (ابن منظور، 1999، ص 220).

التحليل اصطلاحًا: هو تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها، فعلي سبيل المثال نقول في تحليل الموضوع الإنشائي -التعبيري-إنه يتكون من فكرة عامة وأفكار جزئية، وشواهد قرآنية وأحاديث نبوية، وأبيات شعرية وقيم واتجاهات، ومقدمة، وعرض، وخاتمة. أما عند تحليل القصيدة الشعرية فنقول إنها تتكون من مفردات وأفكار وعاطفة وخيال، وصور بيانية وجمالية، وقيم. إذًا فكل شيء إذا قمنا بتحليله لوجدنا بأنه يتكون من عناصر ومكونات وأجزاء، تشكل بمجموعها وعند تآلفها وتناغمها ذلك الشيء (طعيمة، 2004، ص 20). والمحتوى لغة: حوى الشيء حواية، تجمع، والمحتوى: بيوت الناس من الوبر مجتمعة على ما (ابن منظور، 1999، 239).

المحتوى اصطلاحاً: من التصور اللغوي السابق ينطلق مفهوم المحتوى الاصطلاحي، ونقصد به كل ما يتضمنه كتاب من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم، تحملها رموز لغوية، ويحكمها نظام معين من أجل تحقيق هدف ما، كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخرين بالجديد في موضوع معين، أو تغيير بعض ما يعرفونه في هذا الموضوع، أو مساعدتهم على إدراك أهمية أفكار معينة، أو التعاطف مع مواقف محددة، أو المشاركة بين المؤلف وبينهم على مستوى الأفكار والحقائق، أو القيم والاتجاهات، أو المشاعر والأحاسيس.

أما التعريف الذي يعد من أشمل التعريفات وأوضحها في تحديد مفهوم تحليل المحتوى هو ما ذكره العساف، ويسمى بتعريف بيرلسون، والذي يعرف تحليل المحتوى بأنه "عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى معين"؛ (العساف، 2012، 22).

أهمية تحليل المحتوى وفوائده:

لقد بلغت أهمية تحليل المحتوى درجة كبيرة، فقد تعدت الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمحتوى الكتب والبحوث، وحل بعض المشكلات المختلفة، والمساعدة في اتخاذ القرار إلى مجالات أوسع وأشمل. ولتحليل المحتوى أهمية كبيرة في العملية التربوية، تتمثل في اكتشاف أوجه القوة والضعف في الكتب الدراسية، وتقديم أساس لتقويمها، وتقديم المساعدة للقائمين على إعداد الكتب الجديدة، وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهية، والإشارة إلى ما ينبغي تجنبه، وما يجب تضمينه، تسهيل تناول المهارات المعقدة، والتعرف على الفرص المتاحة لتعلم أفضل، ومساعدة المعلمين في إعداد خطط الدروس التعليمية اليومية، والفصلية بطريقة علمية سليمة، وتنفيذ التدريس، وفي تقويم مخرجات العملية التعليمية المناسبة للمحتوى التعليمي، والتعرف على أنواع المعرفة والمهارات والوجدانيات المتضمنة في المحتوى (عبد القادر، 2008، 21).

وفي مجال التربية تتحدد أهمية تحليل المحتوى (اللقاني، 2007، 29) في:

- مجال البحث العلمي، حيث إنه أسلوب بحثي يكشف متغيرات الدراسة والتعرف على خصائصها.
- مجال المناهج، من خلال اختيار نتائج التعلم، وتحديد عناصر المحتوى.
- مجال التعليم، من خلال تحديد طرق التعليم والتعلم، وتقويمها.
- مجال التعلم، من خلال المقارنة بين ما درسه الطلبة وما تعلموه بالفعل.
- مجال التقويم، من خلال الكشف عن مفردات الاختبار.

خصائص تحليل المحتوى:

تعد بحوث تحليل المحتوى أحد أنواع البحوث الوصفية التي تندرج تحت سياق البحوث المسحية، ويطلق عليها أحيانًا بحوث تحليل المضمون أو تحليل الوثائق، ويتميز تحليل المحتوى بمجموعة من الخصائص، وهي (حويجي، 1996، 110):

1. تصنيف البيانات، وترتيبها بالاعتماد على مجموعة من الأبواب أو الأقسام المرتبطة بالنمط المطلوب لتحليل المضمون.
2. يحتوي على مجموعة من الملخصات القصيرة حول المضمون الخاص بالبحث أو النص.
3. يعتمد تحليل المضمون على الموضوعية، كالثبات على منهج محدد في صياغة المفاهيم، والأفكار، والنقاط التي يتكون منها البحث.
4. التركيز على الكلمات، والجمل، والمصطلحات، والمفاهيم التي تم تكرارها في النص، ويساهم ذلك في تحديد مدى أهمية الفقرات، والنصوص التي يتضمنها مضمون البحث.
5. يجب أن يعتمد التحليل على نتائج صحيحة، ودقيقة، ومتوافقة مع البيانات، والمعلومات الواردة في مضمون النص.
6. القدرة على إعادة تحليل النص في حال وجد محلل النص، أو أي محل آخر قد فقد أو أغفل معلومة مهمة، ويجب أن يتم تضمينها في الدراسة المرتبطة بتحليل المضمون.

كما أشار (عبد القادر، 2008، 22) أن لتحليل المحتوى خصائص تتمثل في الآتي:

أ- الموضوعية: وتعني أن تنفذ خطواته في ضوء إجراءات ذات صياغة واضحة، بحيث يستطيع فردان أو أكثر أن يحصلوا على نفس النتائج من نفس الوثائق، وذلك إذا ما استخدموا نفس تلك القواعد والإجراءات.

ب- الاتساق والتنظيم: ويعني أن يكون هناك تنظيم ثابت وميزان معين يستند إليه التحليل، بحيث يمكن أن تبوب على أساسه كل وحدات المحتوى.

ج- العمومية: وتعني أن نتائج التحليل تكون قابلة للتعميم.

د- الحياد: وتعني عدم تدخل الباحث بأفكاره وتصوراته، وافتراضاته الذاتية المسبقة، في الدراسة.

ه- الوصف: ويعني الوصف الموضوعي للمادة التي يتم تحليلها، وذلك بتفسيرها كما هي، من خلال الاقتصار على تصنيفها إلى فئات، وتقديم تفسير موضوعي دقيق لمضمونها.

و- أسلوب كمي: بمعنى أنه يعتمد على التقدير الأساسي لفئات الدراسة، مما يعطي مؤشر للدقة والاطمئنان على النتائج، وذلك من خلال قيام المحلل بوضع نتائج التحليل في صورة أرقام عددية، أو تقديرات كمية، أو إعطاء مدى تكرار كل فئة من فئات التحليل، بحيث تظهر في المادة موضع التحليل.

ز- أسلوب علمي: من خلال وضع قوانين لتفسير عناصر المضمون والكشف عن العلاقات التي تربط بعضها بعضًا، وهذا هو سمة التفكير العلمي ذاته، كما أن تحليل المحتوى يتصف بالموضوعية (الصدق، والثبات)، ويتناول تحليل المحتوى المادة، ويضع التعريفات المحددة لفئات التحليل، علاوة على اهتمامه بوصف وتنسيق النقاط التي تحتويها المادة موضع التحليل مما يسهل فهمها والحكم عليها.

ح- أسلوب يتعلق بظاهر النص: بمعنى أنه ليس للمحلل أن يتعمق في نوايا المؤلف للمادة المحللة، ويتتبع مقاصده، أو يقرأ ما بين السطور، حيث يجب أن يفسر المحلل محتوى المادة المحللة بالظاهر منه.

يتضح مما سبق أن الهدف الرئيس من تحليل محتوى المناهج التعليمية هو تحديد مواطن القوى والضعف في هذه المناهج، وتحديد المعايير اللازمة لتقويمها وتحسينها بما يتوافق مع الأهداف التعليمية للمنظومة، وتحديد مدى توافق هذه المناهج مع إمكانات وقدرات مختلف أنواع الطلاب، كما يتضح أن تحليل المحتوى ينفذ وفق معايير موضوعية وأسس منهجية لجمع البيانات وتصنيفها وتحليلها، ولا يقتصر الغرض من تحليل المحتوى على الحصر الكمي للمحتوى المُراد تحليله فقط، بل يُنفذ أيضًا لتحقيق هدف مُحدد، ويُمكن للباحث استخدام تحليل المُحتوى مع أي محتوى سواء مكتوب أو مُصور.

الدراسات السابقة

أولًا: الدراسات العربية

تعددت الدراسات التي تناولت تحليل محتوى كتب العلوم في ضوء المعايير والتوجهات العالمية المختلفة، ومنها دراسة الكحالية وشحات(2021) والتي هدفت إلى التعرف على مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في منهج العلوم المطور للصف الخامس في سلطنة عمان، وتمثلت عينة الدراسة في تحليل محتوى كتاب التلميذ والنشاط للصف الخامس للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020-2021 م. ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، وتم تصميم بطاقة لتحليل المحتوى تضمنت أبعاد التنمية المستدامة (البعد البيئي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي)، وقد تم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المختصين في مجال تدريس العلوم والتنمية المستدامة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى الكتب المحللة تضمنت جميع أبعاد التنمية المستدامة وبنسب متفاوتة؛ حيث جاء البعد الاجتماعي بالمرتبة الأولى وبنسبة (80.07%)، يليه البعد البيئي وبنسبة تضمين (13.41%)، ثم جاء في المرتبة الأخيرة البعد الاقتصادي وبنسبة (6.52%).

ومن الدراسات العربية التي تناولت تقويم مناهج العلوم في ضوء المعايير الدولية المختلفة دراسة أبو كميل(2021) والتي هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب العلوم والحياة الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا (5-8) في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واتبع الباحثون المنهج الوصفي، وأعدوا أداة تحليل ثم طبقوها على عينة الدراسة، وهي عبارة عن كتب العلوم والحياة الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا، ولقد أسفرت النتائج عن قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها في محتوى كتب العلوم والحياة الفلسطينية في المرحلة الأساسية العليا (5-8)، وأظهرت النتائج أن أعلى تكرار للمهارات كان في الصف السادس حيث كان التكرار (815) مرة بنسبة مئوية (28.49%)، تلا ذلك الصف السابع حيث بلغ التكرار (741) مرة بنسبة مئوية (25.90%)، ثم الصف الثامن حيث بلغ التكرارات (687) مرة بنسبة مئوية (24.01%)، تبعه الصف الخامس حيث بلغ التكرار (618) مرة بنسبة مئوية (21.60%).

ودراسة عبدالرفوع (2021) والتي استهدفت تحليل كتب العلوم للصفوف الثلاث الأولى في الأردن في ضوء معايير علوم الجيل القادم (NGSS)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي. تكونت أداة الدراسة من قائمة معايير (NGSS) والتي اشتملت على مجالات (الفيزياء -علوم الأرض -العلوم البيولوجية -التصميم الهندسي). تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة. وأظهرت النتائج أن إدراج معايير (NGSS) في الكتب المدرسية المستهدفة كان متناقضًا؛ فقد حصلت مؤشرات معايير الفيزياء وعلوم الأحياء على نسبة عالية بلغت (٤٩,٢٢) % و(٤١,٧٤) % على التوالي، بينما كانت نسبة إدراج علوم الأرض ومعايير التصميم الهندسي منخفضة، حيث بلغت (٥,٧٤) % و (٣,٣٠) % على التوالي. أوصت الدراسة بتطوير كتب العلوم من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية للصفوف الثلاث الأولى في ضوء معايير علوم الجيل القادم (NGSS) وزيادة نسبة دمج معايير (NGSS) في مجال علوم الأرض والتصميم الهندسي.

كما أن هناك العديد من الدراسات التحليلية التي هدفت إلى تقويم كتب مناهج العلوم منها دراسة بغدادي(2020)، والتي هدفت إلى تقويم كتاب العلوم للصف الثالث من المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، لتحليل محتوى كتاب العلوم المقرر للفصل الدراسي الثاني طبعة 2019-2020م - المملكة العربية السعودية-؛ لتقييم مدى توافر مهارات القرن الواحد والعشرين فيها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجمل تكرارات مهارات القرن الواحد والعشرين في كتاب العلوم (270)، وأن مهارات حل المشكلات تكررت (78) مرة بنسبة (28.8%)، وتكررت مهارات التفكير الناقد (70) مرة بنسبة (25.92%)، وتكررت مهارات الاتصال (66) مرة بنسبة (24.44%)، وتكررت مهارات التطور التكنولوجي (29) مرة بنسبة (10.74%)، وجاءت مهارات التطور المعلوماتي في المرتبة الأخيرة بتكرار (27) مرة وبنسبة (10%).

وكذلك دراسة الشهراني وآل محفوظ (2020) والتي هدفت إلى تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدم لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم تطبيق عملية التقويم على عدد من الوحدات في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة، باختيار وحدة دراسية من كل فصل دراسي، وبالتالي فإن عينة الدراسة تضمنت (6) وحدات من كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، وقد تم إعداد قائمة تحليل وفق مهارات القرن الحادي والعشرين كأداة للدراسة استخدمت لغرض التحليل، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن مهارات التعلم والإبداع متوفرة في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة بدرجة ضعيفة، وأن مهارات الثقافة الرقمية في منهج العلوم للصف الأول المتوسط غير متوفرة، كذلك في منهج الصف الثالث المتوسط، بينما هي متوفرة في مناهج الصف الثاني المتوسط بدرجة ضعيفة، وأن مهارات الحياة والمهنة غير متوفرة بمناهج العلوم للمرحلة المتوسطة.

وجاءت دراسة الرشيد (2020) والتي استهدفت الكشف عن مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة 2030 للعام الدراسي 2018/ 2019م في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بأهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة 2030 المتطلب تضمينها في كتب العلوم للصف الثالث الابتدائي، واشتملت على (124) هدفًا فرعيًا موزعًا على ثلاثة أبعاد رئيسة، هي البُعد الاجتماعي ويتضمن (68) هدفًا فرعيًا موزعًا على (8) أهداف رئيسة، والبعد الاقتصادي ويشمل (20) هدفًا فرعيًا موزعًا على هدفين رئيسين؛ والبُعد البيئي الذي يشمل (36) هدفًا فرعيًا موزعًا على (6) أهداف رئيسة، وتوصلت نتائج التحليل إلى أن بعدين فقط من أبعاد التنمية المُستدامة لأهداف رؤية المملكة 2030 يتوفران في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي، وهما البُعد الاجتماعي الذي مَثَّل المرتبة الأولى بتكرار (604) وبنسبة (93.8%) من المجموع الكلي للتكرارات البالغة (644) تكرارًا، وجاء البُعد البيئي في المرتبة الثانية بتكرار (40) وبنسبة (6.2%) من المجموع الكلي للتكرارات البالغة (644) تكرارًا؛ مما يشير إلى أن مُحتوى الكتاب المدرسي قد ركز اهتمامه على البُعد الاجتماعي ويليه البُعد البيئي، بينما أُهمل البُعد الاقتصادي والذي لا يقل أهمية عنهما،

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة(2018) Montebon إلى تحديد مفهوم معلمي العلوم قبل الخدمة للتنمية المستدامة والرؤية الاستراتيجية لتحقيق تلك التنمية، وهي تنمية منهجية وطويلة الأجل للدول التي تضمن وجود علاقة قوية بين الأمن الاجتماعي والأمن البيئي مع التقدم الاقتصادي، ومن المهم أن يكون مفهوم التنمية المستدامة واضحًا للمعلمين؛ لأنه يحدد مدى فعالية تعليمهم هذا المفهوم وما يحتوي عليه من أمن بيئي واجتماعي لطلابهم، وكشفت الدراسة من خلال دراسة الحالة والاستبيانات والمقابلات والمناقشات الجماعية المركزة مع المعلمين عن المفاهيم الخاطئة لمعلمي العلوم ما قبل الخدمة حول التنمية المستدامة.

وفي دراسة أجراها(2017) Pinto & Amethler هدفت الى تحليل الكتب العلوم تتعلق بالرسوم التوضيحية والأشكال في كل من فرنسا

وإيطاليا وإسبانيا وبريطانيا، استخدم الباحثان أداتين للدراسة وهما تحليل المحتوى واستبيان موجه للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى وجود صعوبات يواجهها الطلاب في قراءة الرسوم؛ وذلك لاختلاف مدلولات الأشياء وعدم توحيدها، وضرورة تسمية مكونات الرسم، كما أظهرت الدراسة أن الرسومات بحاجة إلى أن تكون أوضح ليسهل قراءتها للطلبة.

أما Chiappetta& Fillman (2017) فقد أجريا دراسة هدفت إلى تحديد مدى اشتمال كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية على أربعة من أبعاد طبيعة العلم، هي العلم كجسم منظم من المعرفة، والعلم كاستقصاء، والعلم كطريقة في التفكير، والعلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، حيث قاما بتحليل محتوى خمسة كتب من مادة الأحياء، وتمت مقارنتها مع الكتب التي حللت قبل خمسة عشر عامًا، ووجدا أنها أكثر توازنًا في عرض المحتوى العلمي لتلك الأبعاد، وتظهر الكتب المحللة وجهة نظر توجهات حركة الإصلاح للعلوم، والتي أوصت بتبني وجهات نظر أكثر صدقًا للظاهرة العلمية من تلك التي استخدمت في سنوات سابقة.

وفي دراسة قام بها(2010) Geske هدفت إلى تحليل محتوى الكتب العلمية في المرحلة الابتدائية في كل من (لاتفيا، كازاخستان، روسيا، أوكرانيا، الولايات المتحدة الأمريكية)، ومدى تحقيقه لمتطلبات دراسة TIMSS، وتقييم تأثير الكتاب المدرسي على إنجازات الطلاب، توصلت الدراسة إلى أن تمارين العلوم للصف الرابع الابتدائي قد احتوت على نسبة أكبر بكثير من الموضوعات الفيزيائية المطلوب تحقيقها في دراسة TIMSS، وهذا يعطي مزايا لكتب الطلاب، كما أظهرت الدراسة أن كتب المدرسة اللاتفية المتاحة للطلاب والمعلمين خلال البحث في عام 2007م كانت أفضل بكثير من تلك التي كانت متاحة في 1995م، حيث كان هناك اختلاف في المحتوى، وطريقة عرض الدرس، والأنشطة الطلابية، والتخطيط.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح عدم وجود دراسات-على حد علم الباحثين -تناولت تحليل مناهج العلوم في ضوء مهارات رؤية عمان 2040م، هناك بعض الدراسات العمانية مثل دراسة الكحالية وشحات (2021) التي تناولت جانب أبعاد التنمية المستدامة في منهج العلوم المطور، وعدم تعرض الدراسات العمانية إلى موضوع الدراسة يؤكد الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية، التي تسعى إلى الكشف عن مدى توافر مهارات رؤية عمان 2040 في محتوى مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس.

كما يلاحظ من خلال الدراسات السابقة تنوع عينة البحث لمناهج العلوم المختلفة، فقد تناولت دراسة عبدالرفوع (2021) مناهج العلوم للحلقة الأولى، بينما تناولت دراسة بغدادي (2020)، الشهراني وآل محفوظ (2020) مناهج العلوم للحلقة الثانية وهذا يعكس أهمية تناول مناهج العلوم في هذه المراحل الأولى من التعليم بما يضمن تحقيق الأهداف والرؤى الاستراتيجية والمعايير القومية.

ومما يبرز أهمية هذه الدراسة أيضاً تميزها في تحليل مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس؛ إذ تأتي هذه الدراسة استجابة للدعوات التي تطالب بوجوب الآخذ بمبدأ التكامل ومواكبة متغيرات العصر ومتطلباته.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسات السابقة الباحثين في تدعيم الإطار النظري للبحث الحالي المتعلق بمعايير مناهج العلوم في ضوء رؤية عمان 2040 من حيث مفهومها وأهميتها وخصائصها، والتعرف على مهارات رؤية عمان 2040 اللازم توافرها في محتوى مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس، للاستفادة من الإيجابيات والتغلب على السلبيات في بناء أداة تحليل المحتوى لمناهج العلوم في ضوء مهارات رؤية عمان 2040، وبناء أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها؛ حيث أفاد البحث منها في التعرف على كيفية إعداد أدوات جمع البيانات الخاصة بالبحث الحالي، بالاطلاع على أدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسات السابقة بشكل إجرائي.

الطريقة والإجراءات

عمان 2040، وبناء أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها؛ حيث أفاد البحث منها في التعرف على كيفية إعداد أدوات جمع البيانات الخاصة بالبحث الحالي، بالاطلاع على أدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسات السابقة بشكل إجرائي.

- منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي عرفه طُعيمة (2004، 75) بأنه المنهج الذي "يركز على الجوانب الوصفية سواء كانت كمية أو كيفية، ويقتصر على رصد الظواهر دون التدخل في تفسيرها" حيث إن الدراسة اتبعت هذا المنهج لتحديد المهارات المتوفرة في وثيقة رؤية عمان 2040 ولجمع البيانات من عينتها والتي تمثلت في مناهج العلوم للصفين الخامس والسادس وتحليل محتواها للتعرف على مدى توافر المهارات المتضمنة في رؤية عمان 2040.

- مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثلت عينة الدراسة في مجتمعها واشتملت على مناهج العلوم للصفين الخامس والسادس طبعة 2019-2020م، وهي عبارة عن كتاب الطالب وكتاب النشاط ودليل المعلم بمعدل 6 كتب لكل صف.

- أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى من خلال الاستفادة من الأدب التربوي من خلال الدراسات والبحوث السابقة والمرتبطة بالدراسة الحالية ومن ضمنها الكحالية وشحات (2021)، وكميل (2021)، وعبد الرفوع (2021)، وبغدادي (2020)، و الشهراني وآل محفوظ (2020)، والرشيد (2020)، وأبو الحمائل (2020)، وأبو الحمائل (2019)، والأحمدي (2018)، وحجة (2018)، والحربي(2018)، العبدلية (2018) والعبدلية (2016)، البادري والكندي(2013)، و Pinto & Amethler (2017) و Chiappetta & Fillman (2017) و Geske (2017) حيث تم اعداد استمارة تحليل محتوى مناهج العلوم للصفين الخامس والسادس لدراسة مدى توافر مهارات رؤية عمان 2040 في محتوى هذه المناهج حيث اشتملت الاستمارة على مهارات المستقبل التي تم تحديها في الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل والتي انقسمت إلى (3) مهارات رئيسية موزعة إلى (14) مهارة فرعية، واحتوت البطاقة في صورتها الأولية على (80) مؤشر تم اختصارها فيما بعد إلى (34) مؤشر، وبهذا تكون قد اكتملت بطاقة التحليل في صورتها النهائية باعتبارها تمثل الإجابة على سؤاليّ الدراسة، والذي ورد ذكرهما في الفصل الأول.

- وحدات وفئات التحليل

تم حصر الموضوعات المتضمنة في كل الكتب المستهدفة من عينة الدراسة، حيث تم اعتماد الموضوع كوحدة تحليل، حيث إن محتوى مناهج العلوم للصفين الخامس والسادس يحتوي على فقرة بسيطة أو جملة استفتاحية أو مجموعة جمل، ثم ينتقل الموضوع مباشرة للاستقصاء أو الأنشطة أو عمل تصميم تتخلله أنشطة تقويمية ثم في نهاية الدرس توجد فقرة " تحدث عن"، "وسؤال التحدي" وأخيرا في نهاية الدرس يختم ببند " ماذا تعلمت" وهي نقاط مختصرة للموضوع ككل، كما يوجد في نهاية كل وحدة من وحدات كتاب الطالب بند "تحقق من تقدمك". كما استبعد الباحثين من وحدة التحليل كل من: مقدمة الكتاب، والفهرس، ومهارات الاستقصاء العلمي، وقاموس

المصطلحات، كونها توضح المفاهيم المتعلقة داخل الدروس، والتداخل ضمن موضوعات جديدة، واسئلة تحقق من تقدمك أو أسئلة نهاية الوحدة، وماذا تعلمت أو ملخص الدرس؛ وذلك لتناولها داخل الموضوعات. كما استبعد المراجعة اللغوية والأدوات والأجهزة، والمفردات المفيدة في كتاب النشاط؛ كونها متناولة داخل التمارين وأوراق العمل، ويوضح جدول 1 عدد الموضوعات في عينة الدراسة؛ حيث يحتوي كل منهج على ثلاث كتب لكل فصل دراسي وهي كتاب الطالب وكتاب النشاط ودليل المعلم.

جدول 1 : عدد الموضوعات في كتب العلوم للصفي الخامس والسادس للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

الصف	الخامس		السادس		المجموع
الفصل الدراسي	الأول	الثاني	الأول	الثاني	
كتاب الطالب	21	19	23	17	80
كتاب النشاط	21	19	23	17	80
دليل المعلم	21	19	23	17	80
المجموع	63	57	69	51	240

يُعرف زيتون (2010) فئات التحليل بأنها عناصر رئيسية أو ثانوية يتم من خلالها وضع وحدات التحليل، وتصنف على أساسها بحيث تكون هذه العناصر مثلا أهدافا معرفية أو مستويات بلوم، وأما وحدات التحليل فتشمل كلمة، أو جملة، أو نشاط، أو موضوع، أو سطر، أو درس، أو سؤال أو شخصية واشتملت فئات التحليل على مهارات رؤية عمان 2040 ومدى توافرها في مناهج العلوم للصفين الخامس والسادس للفصلين الدراسي الأول والثاني بحيث قسمت المهارات لثلاث مهارات رئيسية وهي الأساسية بمعدل 3 مهارات فرعية يحدد توافرها في مناهج العلوم بمعدل (6) مؤشرات ثم المهارات التطبيقية بمعدل (8) مهارات فرعية ويحدد توافرها بمعدل (24) مؤشر وأخيرا المهارات التقنية وتشمل على 3 مهارات فرعية وتحدد توافرها بمعدل 4 مؤشرات بحيث بلغ المجموع الكلي للمؤشرات (34) مؤشر.

صدق أداة الدراسة

لتحقيق صدق الأداة؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص، حيث تمثلت الأداة في قائمة بمهارات رؤية عمان 2040، حيث تم الاعتماد على الصدق الظاهري للمحكمين، وفق مجموعة من المعايير، مدى مناسبة كل مؤشر لكل مهارة، ووضوح العبارة ودقتها اللفظية، وتعديل أو إضافة مقترح يراه المحكم.

وبعد الاطلاع على رأي وملاحظات المحكمين تمت مراجعة المهارات الرئيسية والفرعية ومؤشراتها، وعدلت الأداة في صورتها النهائية حيث تم تقليص عدد المؤشرات من (80) إلى (34) مؤشر كما تم أعادة صياغة بعض المؤشرات لتكون أكثر وضوحا ومن خلال ما سبق تم التوصل إلى الصورة النهائية للأداة.

ثبات أداة الدراسة

بعد الانتهاء من إعداد بطاقة التحليل بصورتها النهائية، والتأكد من ارتباط المؤشرات بالأهداف الرئيسة والفرعية، قامت الباحثة بتحليل الوحدة الأولى للصف السادس بالتزامن مع محلل أخر، ومن ثم حساب الاتساق بين نتائج التحليل التي توصلت إليها الباحثة ونتائج تحليل محلل أخر ومن ثم استخدام معادلتي كوبر (cooper) لحساب نسبة الاتفاق.

عدد مرات الاتفـاق 143

نسبة الاتفاق = ___ X 100 = ___ X 100

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق 32+143

=%81.71

النسبة الحقيقية للاتفاق – النسبة الحقيقية لعدم الاتفاق

حساب معامل كابا (Kappa) = _____ X100

1- النسبة الحقيقة لعدم الاتفاق

0.1829 – 0.8171

0.78 = _____ =

0.1829 – 1

وبلغت النسبة المئوية للاتفاق بين المحللين: الباحثة والمحلل الآخر (81.71%) وهي نسبة عالية، تدل على توفر درجة عالية من الثبات في التحليل، كما بلغت قيمة معامل الثبات (0.78) التي تم احتسابها من معامل كابا (Kappa) التي توفر قيمة عالية من الثبات مما يعني أن أداة الدراسة تتصف بدرجة كبيرة من الصدق والثبات يجعلها صالحة لغايات التحليل.

تطبيق أداة الدراسة

طبقت أداة الدراسة في تحليل مناهج العلوم للصفين الخامس والسادس للفصلين الأول والثاني حيث تم الاعتماد على وحدة الموضوع، هناك ضوابط وإجراءات اتبعتها الباحثة في مرحلة تطبيق الأداة وقيامها بالتحليل تتمثل في:

- تحليل مناهج العلوم للصفين الخامس والسادس للفصليين الدراسيين الأول والثاني، وتتضمن وحدة التحليل على: الفقرة الكاملة، والصوّر، والمخططات البيانية، والأشكال، والجداول والتعليقات المتصّلة بها، وبند التحدي، وتحدث عن، كما اشتملت وحدة التحليل على مكونات كتاب النشاط وهي التمارين وأوراق العمل وكذلك اشتملت على دليل المعلم.
- استبعدت الباحثة من وحدة التحليل كل من: مقدمة الكتاب، والفهرس، ومهارات الاستقصاء العلمي، وقاموس المصطلحات، كونها توضح المفاهيم المتعلقة داخل الدروس، ولا تدخل ضمن موضوعات جديدة، وأسئلة تحقق من تقدمك وأسئلة نهاية الوحدة، وماذا تعلمت أو ملخص الدرس، وذلك لتناولها داخل الموضوعات، كما استبعدت المراجعة اللغوية، والأدوات، والأجهزة، والمفردات المفيدة في كتاب النشاط، كونها أيضا متناولة داخل التمارين وأوراق العمل.
- احتساب تكرار واحد في حالة ظهور أحد المؤشرات أكثر من مرة في الموضوع الواحد بغض النظر عن عدد التكرارات.
- الموضوعات في مناهج العلوم للصفين الخامس والسادس للفصلين الأول والثاني مرتبطة جميعها بالتمارين الموجودة بكتاب النشاط، ولكن ليس كل الموضوعات تحتوي على أوراق عمل، فمثلا موضوعات كتاب الطالب للصف الخامس -الفصل الدراسي الثاني-والتي تحمل الأرقام (4-1، 4-3، 4-4)، جميعها لها تمارين، ولكن لا تحتوي على أوراق عمل.

المعالجة الإحصائية

للإجابة على سؤالي الدراسة، تم حساب التكرارات حيث تم استخلاص مجموع تكرارات كل مهارة والنسب المئوية لتكرار كل مهارة وحساب الثبات باستخدام معادلة كابا (Kappa) لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين: الباحث والمحلل الآخر، أي لحساب معامل ثبات أداة الدراسة التي تتمثل في بطاقة تحليل المهارات المتوفرة برؤية عمان 2040م ومدى توفرها في محتوي مناهج العلوم.

كما تم الحكم على مستوى تضمين مهارات رؤية عمان 2040 في مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، اعتمدت الباحثان على التصنيف الرباعي ذي الفترات المتساوية الذي تم تطبيقه في دراسة السعيدي (2021) التي تناولت تحليل محتوى مناهج العُلوم المطوّرة للصفوف (5-8) في ضوء أبعاد العلم.

جدول 2 : مقياس تحديد مستوى تضمين مهارات رؤية عمان 2040 في عينة الدراسة وفقا للنسب المئوية.

مستوى التضمين	النسب المئوية	
	إلى	من
منخفض	%24.99	%0
متوسط	%49.99	%25
مرتفع	%74.99	%50
مرتفع جدا	%100	%75

السعيدي (2021)

إجراءات الدراسة

سار تحليل مناهج العلوم للصفين الخامس والسادس للفصلين الدراسيين الأول والثاني وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.
2. إعداد أداة التحليل في صورتها الأولية وهي بطاقة تحليل المحتوى المتضمنة للمهارات المتوفرة في رؤية عمان 2040م اللازم توفرها في محتوى مناهج العلوم.
3. تحكيم أداة الدراسة من قبل أعضاء هيئة تدريسية مختصين في الجامعات العمانية والعربية.
4. التأكد من صدق الأداة وثباتها بحيث تم اختيار منهج الصف السادس الفصل الدراسي الأول ثم اختيار محلل أخر ليقوم بالتحليل وحساب ثبات عينة الدراسة من خلال حساب معامل كابا.
5. قراءة متأنية لعينة الدراسة (مناهج العلوم للصفي الخامس والسادس)، وتأمل كل ما جاء فيها من موضوعات بما تحتويه من أشكال وصور وأسئلة وأنشطة ورسوم بيانية.
6. القيام بعملية التحليل لمحتوى الكتب من دليل المعلم وكتاب الطالب وكتاب النشاط لكل صف للفصليين الدراسيين الأول والثاني.
7. المعالجة الإحصائية لبطاقة تحليل المحتوى أداة الدراسة.
8. الخروج بالمقترحات والتوصيات بناء على نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المهارات المتوفرة في رؤية عمان 2040م؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم الاطلاع على وثيقة رؤية عمان 2040 والتعرف على المهارات التي تسعى لتحقيقها وهي مهارات المستقبل ومنها تم الاطلاع على الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل وتحديدها وهي المهارات الأساسية والتطبيقية والتقنية ووضع المؤشرات التي سيتم التحليل بالاعتماد عليها وبعد ذلك تم تطبيق بطاقة التحليل، وجدول 3 يوضح المهارات التي تم الخروج بها من رؤية عمان 2040 والدراسات السابقة ذات الصلة بعد تحكيمها من قبل المحكمين.

جدول 3 : مهارات رؤية عمان 2040

مهارات رؤية عمان (مهارات المستقبل)	
المهارات الأساسية	القراءة باللغتين العربية والإنجليزية.
	الكتابة باللغتين العربية والإنجليزية.
	الحساب (المهارات الرياضية).
المهارات التطبيقية	الإبداع والابتكار.
	التفكير الناقد.
	حل المشكلات.
	التواصل الفعال شفهيا وكتابيا.
	التعاون والعمل الجماعي.
	القيادة.
	المبادرة.
	المرونة والتكييف.
المهارات التقنية	التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
	التعامل مع البيانات والمعلومات.
	التعامل مع الوسائط الإعلامية.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصه:

ما المهارات المتوفرة في محتوى مناهج علوم كامبريدج للصفين الخامس والسادس؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ تحليل محتوى مناهج العُلوم للصفي الخامس والسادس، في ضوء مهارات رؤية عمان 2040 وعددها (12) كتابًا للفصلين الدراسي الأول والثاني، ثم حساب تكرارات كل مؤشر من المؤشرات وكذلك النسب المئوية لهذه التكرارات، ووضعها في جداول مع مستوى التضمين لهذه المهارات، وفيما يأتي تفصيل للنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولا: النسبة الكلية لتوافر مهارات رؤية عمان 2040 في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس.

يوضح جدول 4 التكرارات والنسب المئوية، ومستوى تضمين المهارات الرئيسية لرؤية عمان 2040 في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس والتي تتضمن المهارات الأساسية والمهارات التطبيقية والمهارات التقنية.

جدول 4 : التكرارات والنسب المئوية، ومستوى تضمين المهارات الرئيسية (المهارات الأساسية والمهارات التطبيقية والمهارات التقنية) لرؤية عمان 2040 في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس.

*النسبة المئوية للمهارة= عدد تكرارات المهارة/ (عدد المؤشرات X ن)

م	المهارات الرئيسية	عدد المؤشرات	ك (ن=80)	%	رتبة المجال	مستوى التضمين
1	المهارات التطبيقية	24	1629	*%84.84	1	مرتفع جدا
2	المهارات التقنية	4	268	%83.75	2	مرتفع جدا
3	المهارات الأساسية	6	267	%55.63	3	مرتفع
	المجموع الكلي	34	2164	%79.56	-	مرتفعة جدا

ن= عدد الموضوعات

يوضح جدول 4 أنَّ النسبة الكلية لتوافر مهارات رؤية عمان 2040 في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس هي (79.56%) بحيث ظهرت المهارات التطبيقية بنسبة (84.84%) في المرتبة الأولى بمستوى تضمين مرتفع جدا وبفارق بسيط وهو (1.01%) عن المهارات التقنية، والتي ظهرت بنسبة (83.75%) بمستوى تضمين مرتفع جدا في المرتبة الثانية، أما المهارات الأساسية ظهرت بنسبة (55.63%) بمستوى تضمين مرتفع أيضا وجاءت في المرتبة الثالثة.

ويمكن تفسير ذلك أن مناهج العلوم في كامبريدج قائمة على الاستقصاء العلمي حيث أن مهارات الاستقصاء العلمي قائمة بشكل كبير على الطالب ولتحقيقها لابد من المرور بمهارات المستقبل القائمة على الجانب التطبيقي من تفكير ابداعي وتفكير ناقد وحل المشكلات والتواصل والتعاون وقيادة ومبادرة ومرونة وتكييف، حيث أن المهارات التطبيقية جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى تضمين مرتفع جدا يليها بعد ذلك المهارات التقنية وبمستوى تضمين مرتفع جدا أيضا وربما يعود ذلك كون تحقيق المهارات التطبيقية يجب الاستعانة بالمهارات التقنية أيضا لتحقيقها ولمواكبة مهارات القرن الحادي العشرين يليها بعد ذلك المهارات الأساسية التي تعد مهمة وأساسية لتحقيق المهارات الأخرى إذ لا يمكن للطالب أن يكتسب المهارات الأخرى دون امتلاكه للمهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب، وكون مناهج كامبريدج حققت مهارات رؤية عمان جميعها بمستوى تضمين يتراوح بين مرتفع ومرتفع جدا فهذا يعزز منها وأنها تلبي متطلبات رؤية عمان 2040 المطلوب توافرها في المناهج العمانية وهي مهارات المستقبل التي تم تضمينها ضمن الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل(2021)، وهي بذلك تؤهل طالب عماني يمتلك المهارات الضرورية لمستقبله القادم.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالمهارات الأساسية

يوضح الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية، ومستوى تضمين المهارات الأساسية في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس والتي تتضمن مهارة القراءة باللغتين العربية والإنجليزية والكتابة باللغتين العربية والإنجليزية ومهارة الحساب (المهارات الرياضية).

جدول 5 : التكرارات والنسب المئوية، ومستوى تضمين المهارات الأساسية لرؤية عمان 2040 في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس.

بطاقة التحليل، وجدول 3 يوضح المهارات التي تم الخروج بها من رؤية عمان 2040 والدراسات السابقة ذات الصلة بعد تحكيمها من قبل المحكمين.

جدول 3 : مهارات رؤية عمان 2040

م	المهارات الأساسية	عدد المؤشرات	الصف الخامس ن=40 ك	%	الصف السادس ن=40 ك	%	النسبة الكلية	رتبة المهارة	مستوى التضمين
1	القراءة باللغتين العربية والإنجليزية	3	79	%65.83	73	%60.83	%63.33	1	مرتفع
2	مهارات الحساب (المهارات الرياضية)	1	26	%65	18	%45	%55	2	مرتفع
3	الكتابة باللغتين العربية والإنجليزية	2	33	%41.25	38	%47.5	%44.38	3	متوسط
	المجموع الكلي	6	138	%57.5	129	%53.75	%55.63	-	مرتفع

يتضح من جدول (5) أن نسبة تضمين المهارات الأساسية لرؤية عمان 2040 للصفين الخامس والسادس هي (55.63%) بمستوى تضمين مرتفع حيث أن مهارة القراءة باللغة العربية والإنجليزية ظهرت في الرتبة الأولى لتوافر المهارات الأساسية بنسبة (63.33%) بمستوى تضمين مرتفع وظهرت في الرتبة الثانية للمهارات الأساسية مهارة الحساب (المهارات الرياضية) بنسبة (55%) وبمستوى تضمين مرتفع وظهرت مهارة الكتابة باللغتين العربية والإنجليزية بنسبة (44.38%) بمستوى تضمين متوسط وتعتبر أقل المهارات المتوفر في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس وبذلك نجد أن مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس تتوافق مع ما جاء في الرؤية التي تدعو لضرورة اكساب الطلاب المهارات الأساسية ويتفق ما سبق مع ما جاء في دراسة البيز(2017) وهو تأكيدها على استخدام مهارات الاتصال الشفوي من خلال القراءة والكتابة، والبحث عن المعلومات من خلال الشبكة العالمية للاتصالات الدوليّة (الانترنت)، وهذا بدوره يعزز المهارات الأساسية من القراءة والكتابة باللغتين العربية والإنجليزية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالمهارات التطبيقية:

يوضح جدول 6 التكرارات والنسب المئوية، ومستوى تضمين المهارات التطبيقية في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس والتي تتضمن مهارات الإبداع والابتكار، التفكير الناقد، حل المشكلات، التواصل الفعال شفهيا وكتابيا، التعاون والعمل الجماعي، القيادة، المبادرة، والمرونة والتكييف

جدول 6 : التكرارات والنسب المئوية، ومستوى تضمين المهارات التطبيقية لرؤية عمان 2040 في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس.

م	المهارات التطبيقية	عدد المؤشرات	الصف الخامس		الصف السادس		النسبة الكلية	رتبة المهارة	مستوى التضمين
			ك	%	ك	%			
1	المرونة والتكييف	2	80	%100	69	%86.25	%93.13	1	مرتفع جدا
2	حل المشكلات	3	110	%91.67	101	%84.17	%87.92	2	مرتفع جدا
3	التفكير الناقد	4	144	%90	137	%85.63	%87.81	3	مرتفع جدا
4	التعاون والعمل الجماعي	4	148	%92.5	125	%78.13	%85.31	4	مرتفع جدا
5	التواصل الفعال شفهيا وكتابيا	2	75	%93.75	61	%76.25	%85	5	مرتفع جدا
6	المبادرة	3	114	%95	86	%71.67	%83.33	6	مرتفع جدا
7	القيادة	3	101	%84.17	92	%76.67	%80.42	7	مرتفع جدا
8	الإبداع والابتكار	3	96	%80	90	%75	%77.5	8	مرتفع جدا
	المجموع الكلي	24	868	%90.42	760	%79.17	%84.79	-	مرتفع جدا

يتضح من جدول (6) أن نسبة تضمين المهارات التطبيقية (84.79%) بمستوى تضمين مرتفع جدا، ويتضح من الجدول أن جميع المهارات التطبيقية ظهرت بمستوى تضمين مرتفع جدا وبنسب ما بين (77.5% و 93.13%) بحيث ظهرت في المرتبة الأولى مهارة المرونة والتكييف بنسبة (93.13%)، يليها مهارة حل المشكلات والتفكير الناقد بفارق بسيط جدا (0.11%) حيث ظهرت مهارة حل المشكلات بنسبة 87.92% ومهارة التفكير الناقد بنسبة (87.81%)، ثم مهارة التعاون والعمل الجماعي والتواصل الفعال شفهيا وكتابيا بفارق بسيط (0.31%)، حيث ظهرت مهارة التعاون والعمل الجماعي بنسبة (85.31%)، ومهارة التواصل الفعال شفهيا وكتابيا بنسبة (85%)،وظهرت مهارة المبادرة بنسبة (83.33%)، يليها مهارة القيادة بنسبة (80.42%)، وأخيرا مهارة الابداع والابتكار بنسبة (77.5%) ويُعزى ذلك إلى أن أغلب الدروس تحتوي على أنشطة استقصائية تتطلب استخدام التفكير الناقد، وحل المشكلات حلًا إبداعيًا، واستخدام الخيال العلمي، وتطوير مهارة التواصل بين الطلبة، وتتوافق هذه النتيجة مع وثيقة الإطار العام لمعايير المناهج العُمانية (2019)؛ حيث أكّدت على ربط مخرجات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين بما يتواءم مع سوق العمل، ومتغيرات الحياة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البيز (2017) التي تمَّ فيها تحليل كتب العُلوم للصفوف العُليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات STEM، وأظهرت نتائج دراستها اهتمام كتب العُلوم بتنمية مهارات التفكير الناقد، وتنوع الأنشطة التي تكسب الجانب الإبداعي، وتضمين مواقف التعاون والعمل الجماعي في التجارب العملية. ويتفق أيضا مع ما جاء في دراسة الكحالية وشحات (2021) بما يخص تنمية مهارات البعد الاجتماعي والذي ظهر بنسبة (80.07%).

كما تتوافق هذه النتيجة مع وثيقة الإطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل (2021) التي أكّدت على مهارة التفكير الناقد بوصفها إحدى المهارات التطبيقية التي تهدف إلى تقديم الحجج للوصول إلى أحكام صادقة وفق أدلة مقبولة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من: البيز (2017) التي حصل فيها المؤشر دعم المحتوى في تنمية مهارات التفكير الناقد على مستوى تضمين مرتفع جدا، وبنسبة (87.81%) ويُمكن توضيح ذلك أن محتوى مناهج العُلوم العُمانية اهتمت بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري، مع تنوع في الأنشطة وأوراق العمل (البلوشي، 2019)؛ لتتيح لهذه الفئة العُمرية التخطيط للتجارب بأسلوب علمي، وتسجيل النتائج وتنظيمها وتقديمها على شكل رسومات بيانية أو ملصقات أو جداول، كما تهدف إلى تعليم الناشئة كيفية محاكاة سلوك العُلماء في بناء النظريات والنماذج حول العالم الطبيعي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحامدية (2019) التي أشارت إلى أن محتوى مناهج العُلوم (سلاسل كامبريدج) تضمن أنشطة استقصائية في كل موضوع من موضوعات العُلوم؛ فمثلًا يُطلب من الطلبة إجراء بعض التجارب كموضوع استقصاء بعض السوائل المختلفة كالأحماض والقواعد المخففة باستخدام الكاشف العام، وتسجيل النتائج وتقديمها على شكل جدول أو استقصاء خارج الغرفة الصفيّة مثلًا كاستقصاء التباين في الأوراق، وذلك من خلال جمع الأوراق ورسمها، وتنظيم النتائج وتقديمها على شكل جدول، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: البيز (2017)، والحامدية (2019)، والبادري والكندي (2013) .

رابعا: النتائج المتعلقة بالمهارات التقنية:

يوضح الجدول (7) التكرارات والنسب المئوية، ومستوى تضمين المهارات التقنية في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس والتي تتضمن مهارة التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارة التعامل مع البيانات والمعلومات ومهارة التعامل مع الوسائط الإعلامية.

جدول 7 : التكرارات والنسب المئوية، ومستوى تضمين المهارات التقنية لرؤية عمان 2040 في مناهج كامبريدج للصفين الخامس والسادس.

م	المهارات الأساسية	عدد المؤشرات	الصف الخامس		الصف السادس		النسبة الكلية	رتبة المهارة	مستوى التضمين
			ك	%	ك	%	%		
1	التعامل مع البيانات والمعلومات	2	75	%93.75	67	%83.75	%88.75	1	مرتفعة جدا
2	التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	1	27	%67.5	36	%90	%78.75	2	مرتفعة جدا
3	التعامل مع الوسائط الإعلامية	1	27	%67.5	36	%90	%78.75	2	مرتفعة جدا
	المجموع الكلي	4	129	%80.625	139	%86.875	%83.75	-	مرتفعة جدا

يتضح من جدول (7) أن نسبة تضمين المهارات التقنية ظهرت بنسبة (83.75%) بمستوى تضمين مرتفع جدا حيث ظهرت مهارة التعامل مع البيانات والمعلومات بنسبة (88.75%) في المرتبة الأولى وبمستوى تضمين مرتفع جدا وظهرت مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارة التعامل مع الوسائط الإعلامية في المرتبة الثانية وبنفس النسبة وهي: (78.75%) وبمستوى تضمين مرتفع جدا وبفارق (10%) فقط عن مهارة التعامل مع البيانات والمعلومات، وقد يعزى ذلك أن العالم التقني أصبح ضروريا ومهما في عالم اليوم فلا يمكن أن تتماشى المناهج مع الطلبة في الوقت الحاضر بالأسلوب التقليدي القديم فالطلبة في عصرنا الحالي يتعاملوا مع التقنية بصورة مستمرة، ولجذبهم للتعلم لابد من مواكبة التطور التكنولوجي الهائل لذا كان حرّي على وزارة التربية والتعليم عند البحث عن مناهج علوم بديلة للمناهج الوطنية السابقة أن تكون حريصة كل الحرص على الاهتمام بالجانب التقني والتكنولوجي من جهة وحريصة أيضا أن تكون هذه المناهج مرتبطة بمهارات المستقبل والتي تعد المهارات التقنية أحد

المهارات الرئيسية فيها حسب ما ورد في وثيقة الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل (2021) والتي أكّدت على استخدام الأجهزة الرقميّة، والمنصات والتطبيقات للبحث عن المعلومات المختلفة، وكذلك تتوافق هذه النتيجة مع فلسفة التعليم في سلطنة عُمان إذ اعتبرت أن التقانة مطلب أساسي في كافة نواحي التطوير وخاصة في مجال التعليم . (وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار،2021).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يُمكن تقديم التوصيات التالية:

1- تعزيز مستوى تضمين مهارة الكتابة باللغتين العربية والإنجليزية في محتوى مناهج العُلوم العُمانية للصفي الخامس والسادس من مستوى تضمين متوسط إلى أعلى من المتوسط؛ باعتبارها أحد المهارات التي تهدف رؤية عمان 2040 لتحقيقها، وهذا ما أكّدته التوجهات العالمية في المناهج الحديثة.

2- تكثيف الاهتمام بتمكن الطلبة من مهارات الرؤية بحيث يكتسب الطالب المهارة كمهارة يمكن الاستفادة منها فيما بعد وفي المراحل الدراسية المختلفة كون مناهج كامبريدج عبارة عن سلسلة تتابع فيها الأهداف والمخرجات وتترابط بين المراحل الدراسية.

3- الاهتمام بتضمين جميع مؤشرات مهارات رؤية عمان 2040 في محتوى مناهج العُلوم للفي الخامس والسادس؛ لأن بعض المؤشرات لم تُضمن في المحتوى لهذه المناهج.

4- التركيز في عملية التقويم لأداء الطلبة على قياس توافر مهارات رؤية عمان 2040 ومدى تمكن الطلبة من هذه المهارات باعتبارها ركيزة مهمة تقوم عليها رؤية 2040 حيث أن هذه لا يعتبر عبء إضافي وانما من اساسيات عملية التقويم.

المقترحات

1- دراسة مستوى تضمين مهارات رؤية عمان 2040 في محتوى مناهج العلوم للصفوف (7-11).

2- فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم في تنمية مهارات التدريس المرتبطة بالاستقصاء العلمي وتدريسه بالطريقة الصحيحة لضمان تفعيل جميع مهارات رؤية 2040.

3- إجراء دراسة مقارنة تحليلية بين محتوى مناهج العُلوم العُمانية في الحلقة الأولى والحلقة الثانية في ضوء مهارات رؤية عمان 2040.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن منظور، جمال الدين (1999). لسان العرب. ط3. دار صادر.
- أبو الحمائل، أحمد بن عبد المجيد بن علي. (2019). دور مناهج العلوم في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لتحقيق أهداف رؤية 2030 من وجهة نظر معلمي العلوم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، (2)، 368 - 393
- أبو الحمائل، أحمد بن عبد المجيد بن علي. (2020). دور محتوى مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة لتحقيق دورهن المأمول في رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر معلمات العلوم. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (6)، 75 -112.
- أبو كميل، ربا السيد محمد، أبو شقير، محمد سليمان، ودرويش، عطا حسن. (2021). تقويم كتب العلوم والحياة الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا 5-8 في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة، 1(29)، 209 -235.
- الأحمدي، علي بن حسن بن حسين. (2018). تصور مقترح لمتطلبات تطوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المتخصصين في تعليم العلوم. مجلة العلوم التربوية، 3(30)، 479 -508.
- البادري، أحمد بن حميد بن محمد، والكندي، أحمد بن إبراهيم. (2013). مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر فى سلطنة عمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 35(1)، 49 -70.
- البادري، أحمد بن حميد بن محمد، ومختار، إيهاب أحمد محمد. (2020). تقييم محتوى كتب العلوم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء أطر تقييم مشروع دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم "TIMSS 2019". مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسي،5(14)، 627 - 708.
- بغدادي، منال محمد صالح. (2020). تقييم محتوى كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس -كلية التربية -الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (248)، 73 -96.
- البلوشي، سليمان محمد (2019، مارس 12-14. تعليم وتعلم العلوم والرياضيات في سلطنة عمان: الفرص والتحديات] عرض ورقة عمل [. مؤتمر التميز الثالث في تعليم وتعلم العلو م والرياضيات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
- البيز، دلال عمر عبد الرحمن (2017) تحليل محتوى كتب العلوم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلباتSTEM . مجلة عالم التربية، 18 (57،)69–1.
- الجابري، وليد بن محمد (2020). تطوير المناهج التعليمية والتنمية المستدامة في ظل رؤية عمان 2040م، مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية، ، (1)، 80-100.
- الجهوري، ناصر بن علي وهدى بنت سيف الخروصي (2010): تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي في سلطة عمان في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS), المؤتمر العالمي الرابع عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية, التربية العلمية والمعايير, الفكرة والتطبيق, فندق المرجان – فايد الإسماعيلية 1 – 3 أغسطس, ص 167 – 203.
- الحامدية، عطية سعيد علي (2019) مدى تضمين معايير منحى العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات " STEM " في محتوى العلوم العمانية المطورة للصفوف "1-6". [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- حجة، حكم رمضان حسين (2018). "مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين." دراسات -العلوم التربوية، 3(45): 163 -178.
- الحربي، على بن سعد مطر. (2018). تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 م. رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود -الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (61)، 109 - 132.
- الحمداني، عبد الله بن سعيد (2011). تقييم كتاب العلوم للصف العاشر الأساسي بمدارس سلطنة عمان في ضوء أسس التكامل من وجهات نظر المعلمين والمشرفين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، مؤتة.

- الحمداني، مبارك خميس. (2012). التحول الديموغرافي والسياسات الاجتماعية في سلطنة عمان: قراءة في سيناريوهات الإسقاطات السكانية في رؤية عمان 2020. مجلة استشراف للدراسات المستقبلية، (5) ، 263 - 298.
- حويجي، نعمة الله إسماعيل (1996). تحليل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب في التصور الإسلامي. مكتبة الملك عبد العزيز.
- الخروصي، هدى بنت سيف. (2010). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الاساسي في سلطنة عمان في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS) [رسالة ماجستير غير منشورة] .جامعة مؤتة، مؤتة.
- الرشيد، بسام بن فهد زيدان. (2020). مستوي تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي: دراسة تحليلية. مجلة التربية: جامعة الأزهر -كلية التربية، 185(2)، 579 -621.
- زيتون، عايش محمود (2010). الاتجاهات العلمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. دار الشروق.
- السعيدي، فيصل سعيد سالم (2021). تحليل محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة للصفوف (5-8) في ضوء أبعاد طبيعة العلم. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الشهراني، بدرية محمد سعد آل غواء، وآل محفوظ، محمد زيدان عبد الله. (2020). تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة التربوية: جامعة سوهاج -كلية التربية، 72، 417 -468.
- طُعيمة، رشدي أحمد (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه-أسسه-استخداماته. دار الفكر العربي.
- عامر، سعيدة (2021). رئيس البرلمان العربي يثمن خطة «عمان 2040» خلال لقائه سفيرها بالقاهرة، جريدة الدستور، متاح على: https://www.dostor.org/3463529
- عبد القادر، أيمن مصطفى مصطفى. (2008). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لموجهي الرياضيات في تنمية معارفهم ومهاراتهم حول تحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية وبناء الاختبارات التحصيلية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (140)، 14 - 43.
- عبدالرفوع، سمر ناجي. (2021). تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن في ضوء معايير العلوم للجيل القادم "NGSS". مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ -كلية التربية، (101)، 549 -578.
- العبدلية، شيخة بنت علي بن مهنا. (2016). مدى تضمين محتوى كتب العلوم لمرحلة الصفوف (6 -8) في سلطنة عمان لمعايير علوم للجيل القادم NGSS، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- العبدلية، عفراء بنت عبد الله بن سعيد (2018). مدى تضمين مجالات البعد البيئي للتنمية المستدامة في كتب العلوم للصفوف (5 -10) في سلطنة عمان، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- العساف، صالح محمد (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء للنشر.
- فضل الله، محمد الفاتح (2016). "دور المعلم فى تطوير المناهج فى ضوء أسلوب النظم." مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (171)، 83 - 112.
- الكحالية، أمل ربيع صالح، وشحات، محمد على أحمد. (2021). مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى منهج العلوم المطور للصف الخامس في سلطنة عمان. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4) 277 -339.
- اللقاني، أحمد حسين (2007). المناهج بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب.
- مكتب رؤية عمان2040. (2019) وثيقة الرؤية، استرجع من: https://isfu.gov.om/2040/Vision_Documents_Ar.pdf
- وزارة التربية والتعليم (2019). الإطار العام لمعايير المناهج العمانية. مسقط، سلطنة عمان. https://ict.moe.gov.om/omcust/PDF/General_Oman.pdf
- وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار (2021). الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل. مسقط، سلطنة عمان. https://mail.google.com/mail/u/0/?pli=1#inbox/p7?projector=1

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Chiapptta, E .L, &Fillman, D.A. (2017). Analysis of five high school biology textbooks, used in the united states for inclusion of the nature of science. International Journal of Science Education, 29(15): 1847-1868.
- Geske, Andrejs. And Geske, Rita. (2010). Content of textbooks: one of the factors affecting fourth-grader science achievements in TIMSS, Access date, Jun 14, 2022, from: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2010/Papers/IRC2010_Geske_Geske.pdf.
- Montebon, D. R. T. (2018). Pre-Service Teachers' Concept of Sustainable Development and Its Integration in Science Lessons. Online Submission, 6, 6. Retrieved from: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED586264&site=ehost-live
- Pinto, R, & Ametller, J. (2017). Students' difficulties in reading images. Comparing results from four national research groups. International Journal of Science Education, 24(3), 333-341.

مستوى ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

محمد عوض المقدادي
وزارة التربية والتعليم/الأردن

Mohammed Awad Al-Maqdi
Ministry of Education/Jordan

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
13 - 06 - 2024

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
08 - 08 - 2024

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
13 - 03 - 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
مقدادي، محمد. (2024) مستوى ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. الخليل للدراسات التربوية والنفسية 2(4)، 18-26

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير مستوى ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، تكون مجتمع الدراسة من (3000)معلمًا ومعلمة، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة وبنسبة (25%) أي ما يقابل (750) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة تكونت من (31) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (مجال الإلهام بالرؤية، ومجال الممارسة القيادية، ومجال الثقافة المدرسية)، وقد توصلت النتائج إلى أن مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة يمارسون القيادة الموزعة بدرجة كبيرة وفي جميع المجالات، وأشارت النتائج إلى عدم وجود تباين إحصائي بين متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيري (الجنس، ومستوى المدرسة)، بينما كان هناك فرق إحصائي يعزى إلى متغير سنوات الخبرة وجاء لصالح كل من فئة سنوات (10 – 6 سنوات، و11 سنة فأكثر. وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع مديري ومديرات المدارس على ممارسة القيادة الموزعة؛ تحسينًا لأدائهم الإداري والفني وتجويده.

الكلمات المفتاحية: مستوى ممارسة، القيادة الموزعة، المدارس الأساسية والثانوية، لواء بني كنانة، المعلمين والمعلمات.

The Level of Distributed Leadership Practice Among the Principals of the Public Elementary and Secondary Schools in Beni Kenana District

Abstract

This study aimed to estimate the level of distributed leadership practice among principals of the public elementary and secondary schools in Beni Kenana district. The study population consisted of (3000) teachers. The study sample was chosen by a stratified random method from the study population with a percentage of (25%), which corresponds to (750) teachers. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire consisting of (31) items distributed over three areas (the field of inspiration by vision, the field of leadership practice, and the field of school culture). The results revealed that the principals of the public elementary and secondary schools in Beni Kenana district practice distributed leadership to a very large extent and in all fields. Moreover, the results indicated that there is no statistical variation among the means of views of the study sample members due to the variables (gender and school level), while there was a statistical difference attributed to the years of experience variable, it came in favour of both the years category (6 - 10 years, and 11 years and older). The study recommended the need to encourage school principals to practice distributed leadership. To improve their administrative and technical performance.

Keywords: Level of Practice, Distributed Leadership, Elementary and Secondary Schools, Bani Kenana District, Male and female teachers.

المقدمة

تعد القيادة عملية جوهرية، ووسيلة تؤدي إلى تحقيق الأهداف التي يطمح إليها المجتمع وأفراده، فقد أصبحت القيادة الناجحة ضرورة ملحة في الوقت الحاضر، بسبب التطورات والتغييرات الاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية، وتطبيقاتها في جميع المجالات والقطاعات (طه، 2019).

لقد أدت التطورات والتغييرات التي تشهدها دول العالم في جميع القطاعات وقطاع التربية والتعليم على وجه الخصوص إلى ضرورة تغيير نمط القيادة المدرسية التقليدية؛ حيث إنها فشلت في التكيف مع المستجدات والأحداث المعاصرة، وكذلك تراجع مقدرتها في تلبية احتياجات المدرسة وتوقعات المعلمين (Bektaş, Kılınçl, & Gümüş, 2020). بل أيضًا أدت الأساليب التقليدية في إدارة المدارس إلى خلق نوع من الإرباك وعدم الاستقرار لدى المعلمين، وتراجع ثقتهم برؤسائهم، وذهاب بعضهم إلى البحث عن وظائف أخرى من جهة، وترك مدارسهم والانتقال إلى مدارس أخرى من جهة ثانية(Kavgacı, & Öztürk, 2023).

وفي هذا الشأن، يؤكد معيني (2021) بأن القيادة التقليدية بطبيعتها وممارساتها لازالت تثقل كاهل مديري المدارس، ولاتزال القرارات التعليمية تصدر من أعلى مستويات هرم القيادة دون إشراك المعلمين في صنع القرار. واليوم، قادة المدارس بحاجة إلى أن يكونوا على دراية بكل ما هو جديد في مجال القيادة والإدارة، وأن يمنحوا الحرية في توزيع مسؤولياتهم، وإشراك المعلمين والمعلمين والمستفيدين من العملية التعليمية من كل قريب أو بعيد في صنع القرار.

إن التحول من أساليب القيادة التقليدية إلى اختيار أسلوب القيادة المدرسية الناجح أمر في بالغ الأهمية، فهو عامل أساسي في تعزيز الممارسات والسلوكات المرغوبة لدى المعلمين، وهو أحد العوامل التي تعزز نجاح المدرسة واستمراريتها في تحقيق أهدافها، وتحقيق أفضل نتاجات التعلم لدى الطلبة (Cai, et al, 2023). كما أن نمط القيادة المتميزة يحد من ضغوط العمل والتوتر لدى المعلمين، ويحقق مستوى رضا وظيفي لديهم، ويساهم في المحافظة على المعلمين وبقائهم في المدرسة لفترة طويلة، وضمان ولائهم وإخلاصهم للمدرسة (محمد، 2020).

لقد أخذ موضوع القيادة المدرسية أهمية كبيرة في فكر المشروع التربوي الأردني منذ تأسيس الدولة إلى هذه اللحظة، إذ عمل على منح مدير المدرسة الصلاحيات التي تؤهله من استخدام الأسلوب الأنجح في إدارة المدرسة التي يرأسها، حيث لاحظ الباحثون في الأردن وجود علاقة وثيقة بين أسلوب القيادة الذي ينتهجه مدير المدرسة وبين درجة تحقيق المدرسة للأهداف التربوية المرجوة (العبادي، 2017).

وفي سياق سعي وزارة التربية والتعليم الأردنية نحو الإصلاح والتطوير في النظام التربوي والتعليمي، وضعت الوزارة خطة استراتيجية ضمن أهدافها الاستراتيجية التي تركز على تطوير القيادة المدرسية، واستمثارها استثمارًا أمثل نحو تحقيق الأهداف المدرسية، وذلك من خلال تبني استراتيجيات وأنماط قيادية حديثة، وكان من بين تلك الأنماط القيادة الموزعة، والقيادة التشاركية، والقيادة التحويلية، والقيادة التبادلية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يمارس بعض قادة المدارس مجموعة من الممارسات التي تشكل معيقات تؤثر على تقدم المدرسة ونجاحها في تحقيق أهدافها، ومنها: المركزية، وحصر الصلاحيات والمسؤوليات بيد قائد المدرسة دون تمكين المعلمين أو إشراكهم في صنع القرار واتخاذه، وقلة دعم الأفكار والمبادرات التي يقدمها المعلمون.

ومن أجل تلافي وإزالة هذه المعيقات، وجهت وزارة التربية والتعليم جل اهتمامها نحو الاهتمام بالممارسات القيادية انطلاقًا من فلسفتها في إصلاح التعليم وتحسين مستواه، هذا وقد حثت الوزارة قادة المدارس على تغيير أساليب وأنماطهم القيادية بشكل يلغي الممارسات والأساليب التقليدية المعمول بها في المدرسة، وكذلك نادت بضرورة الاهتمام بالمعلمين والعمل على تفويض بعض الصلاحيات لهم، وإشراكهم في جميع القرارات والأعمال في المدرسة من باب إعدادهم وتدريبهم ليستلموا أدوارًا قيادية في المستقبل.

ولقد كانت القيادة الموزعة من ضمن الأساليب القيادة التي حثت وزارة التربية والتعليم قادة المدارس على تبنيها في ممارساتهم وأعمالهم الإدارية. ولتعزيز ممارسة هذا الأسلوب من القيادة قامت الوزارة بإدراجه ضمن مواضيع برامج التنمية المهنية المقدمة لقادة المدارس، وتم طرح دورة القيادة التعليمية، ودبلوم القيادة التدريبي بالتعاون مع أكاديمية الملكة رانيا.

ولأهمية هذا النوع من القيادة ودوره في العملية الإدارية والتعليمية ونجاحها، دعت العديد من الدراسات في توصياتها إلى القيام بدراسات عن القيادة الموزعة ومدى التزام مديري المدارس بممارستها: كدراسة سلمان (2021)؛ والمصاروة (2019)؛ والعبادي (2017).

وفي ضوء العرض السابق، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1-ما مستوى ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوىممارسة القيادة الموزعة لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعًا لاختلاف متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية (بمستوييها: الأساسي، والثانوي) في منطقة بني كنانة التعليمية للقيادة الموزعة. كما تهدف هذه الدراسة إلى بيان الاختلافات الإحصائية تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة).

أهمية الدراسة

لهذه الدراسة جانبان من الأهمية:

- *الأهمية العلمية (النظرية): - حداثة الدراسة الحالية؛ حيث تعد الدراسة الحالية – في حدود معرفة الباحث – من الدراسات القليلة التي أجريت في البيئة الأردنية، والتي تتناول قياس مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية للواء بني كنانة للقيادة الموزعة. وتتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في استجابتها للتوصيات والدعوات التي تطلقها وزارة التربية والتعليم من أجل إصلاح وتجويد العمل الإداري، وكذلك في إثراء المكتبة التربوية بالمعلومات المتعلقة بالقيادة الموزعة باعتبارها أحد المداخل الحديثة في مجال قيادة المدارس وإدارتها.
- الأهمية التطبيقية: تزويد كل من مديري ومديرات المدارس وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم بالتغذية الراجعة من حيث نقاط القوة والتحسين في ممارسة المديرين للقيادة الموزعة، ومن ثم العمل على تعزيز الممارسات الإيجابية ومعالجة مجالات القصور أو التحسين. ويؤمل أن تكون هذه الدراسة قاعدة للباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمضمار القيادة الموزعة وما يرتبط بها من متغيرات أو مفاهيم إدارية أخرى.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- مستوى ممارسة: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الكلية للقيادة الموزعة.
- القيادة الموزعة: نمط إداري حديث، يوزع فيه قائد المدرسة الوظائف والأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية بين المعلمين، مما يفرض عليهم ذلك تحمل مسؤولية القرارات التي يصنعونها ويتخذونها، وإنجاز الأعمال والمهام المطلوبة على نحو يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة بكل كفاءة وفاعلية (التويجري، 2020). وتعرف إجرائيًا بأنها: أسلوب قيادي يتبعه مديرو ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في لواء بني كنانة في توزيع الأعمال والمهام الإدارية والقيادية على معلميهم، ويقاس ذلك من خلال ثلاثة مجالات تمثل أبعاد القيادة الموزعة (الممارسات القيادية، والإلهام بالرؤية، والثقافة المدرسية).

حدود الدراسة

أجريت هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

-الحدود الموضوعية: تعرف مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في لواء بني كنانة للقيادة الموزعة طبقًا لوجهات نظر المعلمين والمعلمات وفي ضوء مجالات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول (2024/2023).

- الحدود المكانية: المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة.

-الحدود البشرية: عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية والحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة.

الإطار النظري

مفهوم القيادة الموزعة

يتنوع تعريف القيادة الموزعة حسب وجهات نظر الباحثين وزواياهم الفكرية، فقد عرفها المصاروة (2019) بأنها: إجراء قيادي يستند على توسيع حدود السلطة ونطاقها بتوزيع الواجبات والصلاحيات القيادية على المعلمين، وتمكينهم إداريًا بإشراكهم في جميع الفعاليات والأنشطة والقرارات المدرسية؛ بهدف تطوير الأداء المدرسي والارتقاء به نحو التميز. وعرفتها الحسن 2022)) بأنها نهج قيادي يمثل صورة تفاعلية بين القائد والمعلمين من خلال توزيع الأنشطة والمهام الإدارية بينهم، والحث على ممارستها من خلال ثلة موسعة من الأفراد والجهات الرسمية وغير الرسمية؛ لتفادي المشكلات المدرسية وضمان الجودة في جميع عناصر العملية التعليمية والإدارية. والقيادة الموزعة كيان تنظيمي تفاعلي يتحقق من خلال سياقات العمل المؤسسي، والعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين القائد والمعلمين (Amzat, et al, 2022).

أهمية القيادة الموزعة

للقيادة الموزعة تأثير مباشر في تطوير وتحسين أداء المدرسة وفعاليتها، حيث إنها تعمل على إعطاء المعلمين فرصة لتوليد الأفكار وإنتاجها، وتعزز لديهم الولاء والانتماء المؤسسي بشكل يدفعهم نحو التعاون المشترك في تحقيق المصلحة العامة للمدرسة، وترفع الروح المعنوية والدافعية لدى المعلمين، وتعزز لديهم الشعور بإمكانية تسلمهم زمام القيادة مستقبلًا، وأنهم قادرون على إحداث نقلة نوعية في المدرسة (شرايحة والصرايرة، 2021). وتساعد القيادة الموزعة قادة المدارس على التفرغ لأداء أعمالهم الأخرى، وتعزز ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين من المعلمين والعاملين في المدرسة (العنزي، 2022). كما أنها تساعد على جعل البيئة المدرسية بيئة جاذبة للتعلم من خلال إغنائها بمعارف ومهارات ومقترحات المعلمين، وبالتالي فهي تؤثر على تحصيل الطلبة وتعلمهم (Parham, Adari, & Reamas, 2020).

خصائص القيادة الموزعة

تتصف القيادة الموزعة في أنها تهتم بالعمل الجماعي والثقة وليس بالمنافسة والصراع، وتحقق النجاح للمدرسة ولجميع الموظفين والعاملين فيها، وتتيح القيادة الموزعة الفرصة للجميع من أجل المشاركة في تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها وبغض النظر عن آلية وطريقة تحقيقهم لتلك الرسالة والأهداف (البشر، 2020). كما تمتاز القيادة الموزعة في مقدرتها على النجاح والتغلب على الأزمات والتقليل من آثارها. وتعمل على جمع جهود المعلمين وتنسيقها وتوجيهها نحو المشاركة في ممارسة القيادة في مدرستهم، مما يقود ذلك إلى نجاح القيادة وتميزها نتيجة لوجود مجموعة من الأفكار المبدعة والخبرات في الممارسة (جبران، 2022).

أبعاد القيادة الموزعة

تحدد أبعاد القيادة الموزعة في الآتي:

1- الرؤية والرسالة والهدف: تعبر عن الأحلام والطموحات التي تتبناها القيادة المدرسية وتصبو إلى تحقيقها مستقبلًا. وهنا تبرز مقدرة القائد في تحديده وصياغته لرؤى المدرسة ورسالتها ومراميها، ومدى مقدرته على إشراك موظفي المدرسة في ذلك (زيدان وحورية، 2023).

2- الممارسات القيادية: الطرق والإجراءات التي ينتهجها القائد المدرسي في جميع تعاملاته وتصرفاته مع المعلمين والطلبة وأولياء أمورهم، وكيفية إنجازه لمسؤولياته وأعماله الإدارية والفنية (الرميدي، 2019).

3- الثقافة المدرسية: المبادئ والأسس التي تعكس طبيعة المناخ التنظيمي في المدرسة، كقيام قائد المدرسة بتشجيع المعلمين على ممارسة الأدوار القيادية، والتكاتف في مواجهة المشكلات وحلها (الخطيب والعتيبي، 2020).

4- المسؤولية المشتركة: تقاسم قيادة المدرسة والمعلمين الأدوار والمسؤوليات، مع وجود جانب من التفاعل المشترك بين الطرفين، ومراعاة إسناد المهام والمسؤوليات في حدود ميول المعلمين وكفاءاتهم ورغباتهم وطبيعة الأدوار نفسها (الزهار، 2022).

الدراسات السابقة

بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تتصل بموضوع الدراسة الحالية، قام الباحث بحصر تلك الدراسات وتقسيمها حسب ترتيب مواضيعها، مراعيًا تسلسلها الزمني من الأحدث والأقدم. وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات.

دراسة غيرماي وفسحاتسيون (Ghirmai, & Fessehatsion, 2023) هدفت إلى تقييم ممارسات مديري مدارس أرتيريا في ضوء أبعاد القيادة الموزعة، ولتحقيق ذلك تم إجراء مقابلات مع (22) منهم (18 مدير تربية ورؤساء أقسام، و4 مشرف تربويين لمجال التعليم والتدريب المهني)، وقد خلصت النتائج إلى أن ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الموزعة جاء بدرجة قليلة.

وأجرت عبد الحسن (2022) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى تحقيق القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الإعدادية في محافظة كربلاء، طبقت استبانة على عينة (400) معلمًا ومعلمة، وبينت النتائج أن تحقيق القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الإعدادية جاء بمستوى متوسط، وإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي.

قامت العنزي (2022) بدراسة بهدف تقدير درجة ممارسة القيادة الموزعة في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة حفر الباطن، استخدمت الباحثة استبانة وتم تطبيقها على معلمات تلك المدارس والبالغ عددهن (249)، وقد أشارت النتائج أن مديرات المدارس الثانوية الحكومية في حفر الباطن يمارسن القيادة الموزعة بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير سنوات الخبرة.

وقامت معيني 2021)) بدراسة لتعرف درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من (16) مشرفة و(2982) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة توافر أبعاد القيادة الموزعة (الإلهام والرؤية، وثقافة المدرسة، وممارسات القيادة) بدرجة كبيرة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير سنوات الخبرة.

تطرق سلمان (2021) في دراسته إلى تعرف واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة في بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين، تم تطبيق الدراسة باستخدام استبانة اشتملت على أربعة مجالات (رؤية ورسالة المدرسة، والثقافة المدرسية، والمسؤولية المشتركة، والممارسات القيادية)، أظهرت النتائج أن واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة في محافظة بينت لحم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة قد جاء بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، وكذلك تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

كما تطرق ليمون وديليكجي وديمير (Limon , Dilekci , & Demirer, 2021) إلى تقدير درجة تطبيق القيادة الموزعة لدى مديري المدارس التركية، طبقت استبانة على عينة قوامها (310) معلمًا ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى أن مديري المدارس التركية يطبقون القيادة الموزعة بدرجة كبيرة.

أجرى تيان وفيرتالين (Tian , & Virtanen, 2021) دراسة هدفت إلى تعرف تصورات المعلمين في شنغهاي حول ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة، وزعت استبانة على عينة من المعلمين بلغت (327) فردًا في تسعة مدارس، وقد أشارت النتائج إلى تصورات المعلمين في مدارس شنغهاي حول ممارسة مديرهم للقيادة الموزعة قد جاءت بدرجة كبيرة.

قام سامانج أوغلو وباجليبل وإروين (Samancioglu, Baglibel, &) Erwin, 2020) بدراسة هدفت إلى تعرف واقع القيادة الموزعة لدى قادة المدارس الثانوية التركية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وزعت استبانة على عينة تكونت من (344) معلمًا ومعلمة، وخلصت النتائج إلى أن قادة المدارس التركية يطبقون القيادة الموزعة بأبعادها (رؤية المدرسة، والممارسات القيادية، والثقافة المدرسية) بدرجة كبيرة، وأن للقيادة الموزعة تأثير كبير على الرضا الوظيفي والمواطنة التنظيمية والالتزام التنظيمي عند المعلمين.

هدفت الدراسة التي قام بها المصاروة (2019) إلى تقدير درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، وتنفيذًا لذلك تم توزيع استبانة مكونة من ثلاثة مجالات (الإلهام بالرؤية، والممارسات القيادية، والثقافة المدرسية) على عينة تألفت من (317) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق إحصائية في تقديرات استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح متغيري الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة).

قامت طه (2019) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الموزعة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (4) مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (216) معلمًا ومعلمة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الموزعة جاءت كبيرة وفي جميع مجالاتها (رؤية ورسالة المدرسة، والثقافة المدرسية، والمسؤولية المشتركة، والممارسات القيادية)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة

وهدفت الدراسة التي أجراها العبادي (2017) إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة الموزعة، طبقت استبانة على (269) معلمًا ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة الموزعة كانت متوسطة وكذلك مجالاتها (الإلهام بالرؤية، والثقافة المدرسية، والممارسات القيادية)، ووجود فروق إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

يلاحظ بأن الدراسات المعروضة سابقًا تمتاز بالحداثة؛ حيث أنها أجريت ما بين عام (2023 – 2017)، كما يلاحظ تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استخدمت الاستبانة أداة لها باستثناء دراسة غيرماي وفسحاتسيون (Ghirmai, & Fessehatsion, 2023) التي اعتمدت المقابلة أداة لها. كما يلاحظ تنوع العينات في تلك الدراسات فمنها من شمل المعلمين والمعلمات معًا، ومنها من انفرد بعينة من المعلمات فقط، وبعضها اقتصر على المشرفات والمعلمات، والآخر ضم المعلمين والمديرين، وهناك من تحدد عينته بالقادة التربويين في مديرية التربية (مدير تربية، ورئيس قسم، ومشرفين) وهذا مؤشر اختلاف الدراسة الحالية مع تلك الدراسات من حيث العينة المستهدفة. وبالنسبة لهذه الدراسة فقد اقتصرت على المعلمين والمعلمات ذكورًا وإناثًا معاً، وهو أحد أوجه اتفاق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة التي جمعت المعلمين والمعلمين كأفراد في عينتها.

تنفرد الدراسة الحالية عن غيرها في مكانها وبيئتها، حيث تعد من الدراسات الأصيلة التي تتناول مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية للقيادة الموزعة في لواء بني كنانة، محافظة إربد، وبمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة).

تم الإفادة من الدراسات السابقة في إغناء متن البحث وأدبياته، وتطوير الاستبانة وصياغة فقراتها ومجالاتها، واختيار طرق المعالجة والتحليل الإحصائي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ كونه الأنسب لتساؤلات وأهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وأفراد العينة

بلغ مجتمع الدراسة (3000) معلمًا ومعلمة ممن يعلمون في المدارس الحكومية للواء بني كنانة (بمستوياتها: الأساسية، والثانوية)، أما بالنسبة للعينة الفعلية التي شاركت في هذه الدراسة فقد اختيرت عشوائيًا، والتي بلغت (750) معلمًا ومعلمة وبنسبة (25%). والجدول (1) يبين خصائص عينة الدراسة.

جدول (1) خصائص أفراد العينة حسب متغيراتها.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	304	%40
	إناث	446	%60
سنوات الخبرة	1 – 5 سنوات	180	%24
	6 – 10 سنوات	250	%33
	10 سنوات فأكثر	320	%43
مستوى المدرسة	أساسية	331	%44
	ثانوية	419	%56
المجموع الكلي		750	%100

أداة الدراسة

بهدف جمع البيانات من المستجيبين في هذه الدراسة، ووصولًا إلى إجابات لسؤالي الدراسة، قام الباحث بتطوير استبانة، وقد اتبع في ذلك الخطوات الآتية:

- *الرجوع إلى دراسة كل من معيني 2021))؛ و سلمان (2021)؛ و ليمون وديليكجي وديمير ((Limon , Dilekci , & Demirer, 2021؛ و المصاروة (2019)؛ و طه (2019).
- صياغة فقرات الاستبانة وتوزيعها على مجالاتها، حيث تضمنت (36) فقرة، بواقع (6) فقرات للمجال الأول: (الإلهام بالرؤية، وفقراته من 6 – 1)، و(12) فقرة للمجال الثاني: (الممارسات القيادية، وفقراته من (18 – 7)، وبواقع (13) فقرة للمجال الثالث: (الثقافة المدرسية، وفقراته من (31 – 19).
- استخدام سلم ليكرت ذي التدرج الخماسي لتحديد أوزان الإجابة عن فقرات الاستبانة، (5 كبيرة جدًا، 4 كبيرة، 3 متوسطة، 2 قليلة، 1 قليلة جدًا).
- التأكد من صدق وثبات الاستبانة، وكان على النحو الآتي:
-

أولًا: صدق الاستبانة

قام الباحث بتقديم الاستبانة بشكلها الأولي على (12) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية ومن ذوي التخصصات التربوية (الإدارة التربوية، والقياس التقويم)، وطلب منهم تحكيم فقرات الاستبانة ومجالاتها، وتقييم مدى وضوح وانسجام الفقرات مع مجالاتها، ودقة الصياغة اللغوية وسلامتها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم حذف (5) فقرات، وتعديل فقرات أخرى، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (31) فقرة مقسمة إلى (3) مجالات.

ثانيًا: ثبات الاستبانة

لغاية تحري ثبات الاستبانة والتحقق من ذلك، وزعت على عينة عشوائية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة، وبعد انقضاء أسبوعين تم إعادة توزيعها على العينة نفسها، ثم حسب معامل ارتباط بيروسون لحساب نتائج التوزيعين. كما تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة ومجالاتها. والجدول (2) يعرض نتائج قيم معاملات ثبات الاستبانة.

الجدول (2) : قيم معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لفقرات ومجالات الاستبانة والاستبانة الكلية.

المجال	رقم الفقرة	قيم ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	قيم ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
المجال الأول: الإلهام بالرؤية	1	*0.90	*0.92
	2	*0.93	*0.94
	3	*0.88	*0.96
	4	*0.86	*0.89
	5	*0.89	*0.93
	6	*0.92	*0.95
قيم الثبات للمجال الأول		*0.88	*0.92
المجال الثاني: الممارسات القيادية	7	*0.86	*0.96
	8	*0.89	*0.92
	9	*0.85	*0.90
	10	*0.93	*0.89
	11	*0.96	*0.91
	12	*0.90	*0.93
	13	*0.88	*0.87
	14	*0.87	*0.90
	15	*0.89	*0.91
	16	*0.91	*0.93
	17	*0.86	*0.89
	18	*0.93	*0.94
	19	*0.93	*0.93
المجال الثالث: الثقافة المدرسية	20	0.91	*0.92
	21	*0.86	*0.94
	22	*0.88	*0.91
	23	*0.90	*0.87
	24	*0.93	*0.89
	25	*0.88	*0.91
	26	*0.87	*0.96
	27	*0.89	*0.92
	28	*0.90	*0.90
	29	*0.92	*0.94
	30	*0.88	*0.90
	31	*0.86	*0.96
قيم الثبات للمجال الثالث		*0.91	*0.93
قيم الثبات للاستبانة ككل		*0.89	*0.95

تؤكد القيم في الجدول (2) كل قيم المعاملات (ثبات الإعادة، وكرونباخ ألفا) تتصف بدرجة كبيرة من الثبات، وعليه، فهي صالحة للتوزيع.

المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال ردود أفراد عينة الدراسة على فقرات ومجالات الاستبانة؛ حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين (الأول، والثاني)، واختبار تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق الإحصائية تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة)، وطريقة شفيه للمقارنات البعدية لبيان مصادر الاختلافات الإحصائية.

متغيرات الدراسة

* المتغيرات المستقلة: الجنس (ذكور، وإناث)، وسنوات الخبرة (5 – 1 سنوات، 10 – 6 سنوات، 11سنة فأكثر)، ومستوى المدرسة (أساسية، وثانوية).

* المتغير التابع: مستوى ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

إجراءات الدراسة

تمثلت خطوات إجراء هذه الدراسة في:

- تحديد موضوع وفكرة الدراسة، وتحديد كل ما يتعلق بها من أدب تربوي ودراسات سابقة.
- البحث في أدوات الدراسات السابقة، ثم تطوير استبانة الدراسة وتحري صدقها وثباتها.
- تحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة من المجتمع بما يراعي أسس اختيار العينة وتمثيلها إحصائيًا للمجتمع.
- أخذ الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، ثم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة.
- استلام الاستبانات المستردة وإدخالها حاسوبيًا ومعالجتها وفق برنامج (SPSS).
- توثيق النتائج في الجداول والتعليق عليها، ومناقشة النتائج وكتابة التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشته، " ما مستوى ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ؟ ".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنتائج تظهر في الجدول (3).

جدول (3) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الممارسة
1	3	الثقافة المدرسية	4.15	0.88	كبير
2	2	الممارسات القيادية	4.13	0.51	كبير
3	1	الإلهام بالرؤية	4.09	0.54	كبير
		المتوسط الحسابي للأداة الكلية	4.12	0.33	كبير

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين على مجالات الاستبانة قد انحصرت ما بين (4.09 – 4.15)، وجميعها بمستوى ممارسة كبير، فقد كان مجال الثقافة المدرسية أعلاها (4.15)، وتبعه مجال الممارسات القيادية (4.13)، وأقلها مجال الإلهام بالرؤية (4.09). وكان المتوسط العام للاستبانة (4.12). وقد يعزى ذلك إلى:

- حرص مديري ومديرات المدارس على تبني هذا النمط القيادي (القيادة الموزعة) في العمل الإداري، بالإضافة إلى الثقة الكاملة المترسخة لدى مديري المدارس بقدرات المعلمين وإمكانياتهم في مقدرتهم على القيام بالأعمال حال توزيع المهام والمسؤوليات الإدارية والقيادية عليهم.

-كثرة الأعمال والمهام الإدارية التي يقوم بها مديرو المدارس أسهمت بشكل مباشر بضرورة توجههم نحو تبني نمط القيادة الموزعة، وضرورة إشراك المعلمين بممارسة تلك الأعمال أو بعضها لإعداد قيادات مستقبلية جديدة تمتلك المقدرة على إدارة وقيادة الشؤون الإدارية في المدرسة.

وتتفق النتيجة مع نتيجة دراسة كل من العنزي (2022)؛ و معيني 2021)) ؛ و سلمان 2021))؛ و ليمون وديليكجي وديمير , Limon Tian , & Virtanen, و تيان وفيرتالين ,(Dilekci , & Demirer, 2021 2021))؛ و سامانج أوغلو وباجليبل وإروين & Samancioglu, Baglibel, Erwin, 2020))؛ و المصاروة (2019)؛ و طه 2019)) التي أكدت جميعها أن ممارسة القيادة الموزعة كانت بدرجة كبيرة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غيرماي وفسحاتسيون (Ghirmai, & Fessehatsion, 2023) والتي أشارت إلى أن تطبيق القيادة الموزعة جاءت بدرجة قليلة؛ ونتيجة دراسة عبد الحسن 2022))؛ والعبادي 2017)) التي توصلت إلى أن القيادة الموزعة تطبق بدرجة متوسطة.

المجال الأول: الإلهام بالرؤية

جدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإلهام بالرؤية.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الممارسة
1	3	يرسم المدير صورة واضحة لما تطمح المدرسة إلى تحقيقه.	4.18	0.57	كبير
2	5	يتحدث المدير بقناعة راسخة عن الغايات والأهداف العليا للعمل.	4.14	0.68	كبير
3	2	يقدم المدير صورة مستقبلية واعدة لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة مستقبلًا.	4.12	0.65	كبير
4	1	يتحدث مدير المدرسة عن التوجهات المستقبلية التي توجه العمل داخل المدرسة.	4.10	0.67	كبير
5	6	يشرك المدير المعلمين في عملية تحقيق أهداف المدرسة.	4.00	0.72	كبير
6	4	يوضح المدير آلية الوصول إلى تحقيق المصالح من الرؤيا المشتركة	3.97	0.94	كبير
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.09	0.43	كبير

يلاحظ من الجدول (4) انحصار المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الإلهام بالرؤية بين (4.18- 3.97)، وأكثرها للفقرة رقم (3) " يرسم المدير صورة واضحة لما تطمح المدرسة إلى تحقيقه "، وأقلها للفقرة رقم (4) " يوضح المدير آلية الوصول إلى تحقيق المصالح من الرؤيا المشتركة ". وجاء المتوسط العام للمجال (4.09) وبمستوى كبير. ويفسر ذلك بسبب مقدرة مديري ومديرات المدارس على التخطيط وتحديد الأهداف والغايات التي تسعى المدرسة إلى الوصول إليها وتحقيقها على أرض الواقع، بالإضافة إلى إشراك مديري المدارس المعلمين في عملية تحقيق وتطبيق رؤية المدرسة وأهدافها.

تتفق النتيجة مع تلك الدراسات التي أكدت في نتاجها مجيء مجال رؤية ورسالة المدرسة/ الإلهام بالرؤية بدرجة كبيرة دراسة كل من معيني 2021))؛ وسلمان (2021)؛ والمصاروة (2019)؛ وطه 2019)). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة العبادي (2017) حيث بينت أن مجال الإلهام والرؤية متحقق بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: الممارسات القيادية

جدول (5) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الممارسات القيادية.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى المستوى
1	14	يكلف المدير بعض المعلمين في المدرسة لإدارة الاجتماعات.	4.30	0.80	كبير جدًا
2	13	يعزز المدير المهارات والكفايات الفردية والجماعية لدى المعلمين لإنجاز المهام والمسؤوليات بطريقة فعالة.	4.27	0.81	كبير جدًا
3	16	يوفر المدير مناخًا للإبداع لدى المعلمين.	4.24	0.77	كبير جدا
4	8	ينسق المدير جميع الممارسات والإعمال الإدارية بصورة فعالة.	4.22	0.85	كبير جدا
5	7	يقدم مدير المدرسة التغذية الراجعة التطويرية.	4.19	0.78	كبير
6	9	يشرك المدير المعلمين في عملية اتخاذ القرارات.	4.15	0.85	كبير
7	10	يفوض المدير الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية للمعلمين وفق إمكانيات ومقدرة كل معلم.	4.12	0.88	كبير
8	12	يفعل المدير دور المعلمين في حل الصعوبات والمشكلات الإدارية والتعليمية.	4.11	0.89	كبير
9	18	ينسب المدير المعلمين لدورات وورش عمل المهام القيادية.	4.08	0.85	كبير
10	15	يشرك المدير المعلمين في وضع الخطط الاستراتيجية للمدرسة.	4.00	0.83	كبير
11	17	يشغل المدير المعلمين الجدد بعض الأدوار القيادية.	3.95	0.89	كبير
12	11	يوفر المدير ميزانية مالية كافية للمعلمين للقيام بالأنشطة التعليمية المختلفة.	3.91	0.78	كبير
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.13	0.51	كبير

يلاحظ من الجدول (5) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الممارسات القيادية انحصرت بين (4.30- 3.91)، أعلاها فقرة رقم (14) وفحواها " يكلف المدير بعض المعلمين في المدرسة لإدارة الاجتماعات ". وأقلها فقرة رقم (11) ونصها " يوفر المدير ميزانية مالية كافية للمعلمين للقيام بالأنشطة التعليمية المختلفة ". وبلغ المتوسط الكلي للمجال (4.13) وبمستوى كبير. وترد هذه النتيجة إلى:

- القناعة المترسخة في أذهاب مديري ومديرات المدارس بضرورة توزيع الصلاحيات والأدوار القيادية على المعلمين لتخفيف العبء الملقى على كاهل المديرين، بالإضافة إلى رؤية وإيمان المديرين بأهمية القيادة الموزعة وممارستها في العمل الإداري وما تحققه هذه القيادة من إعداد وتهيئة المعلمين ليكونوا قادة إداريين مؤهلين وقادرين على تحمل زمام القيادة ومسؤولياتها.

- تطبيق المديرين الإجراءات والتدابير الإدارية التي تتناسب مع متطلبات القيادة الموزعة كتوفير مناخ عمل يسوده الاحترام وينمي الإبداع، وتمكين المعلمين بإعطائهم بعض الصلاحيات وإشغالهم ببعض المهام القيادية حسب قدراتهم ورغباتهم وتوقعاهم.

تتفق النتيجة مع تلك الدراسات التي أكدت في نتاجها مجيء مجال الممارسات القيادية بدرجة كبيرة مثل دراسة كل من معيني 2021))؛ وسلمان (2021)؛ والمصاروة (2019)؛ وطه 2019)). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبادي (2017) حيث بينت أن مجال الممارسات القيادية متحقق بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: الثقافة المدرسية

جدول (6) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الثقافة المدرسية.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الممارسة
1	20	يعزز المدير الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين في المدرسة.	4.39	0.85	كبير جدا
2	29	يلتزم المدير بالموضوعية والشفافية عند توزيع الحصص والجداول المدرسية.	4.35	0.80	كبير جدا
3	21	يتمتع المدير بوعي وثقافة عالية بالقضايا التعليمية المستجدة.	4.34	0.86	كبير جدا
4	24	يثق المدير بكفايات المعلمين في تطوير أداء الطلبة وتحسينه.	4.30	0.90	كبير جدا
5	27	يعقد المدير الاجتماعات المدرسية المختلفة للأخذ بآراء المعلمين واستشارتهم فيما يخص بأداء المدرسة.	4.24	0.78	كبير جدا
6	25	يرسخ المدير ثقافة العمل بروح الفريق الواحد لدى المعلمين وصولًا إلى تحقيق أهداف المدرسة.	4.18	0.94	كبير
7	28	يعزز المدير روح المبادأة والمبادرة لدى المعلمين.	4.15	0.89	كبير
8	22	يعزز المدير قيم المشاركة بين المعلمين لتطوير المدرسة.	4.10	0.95	كبير
9	23	يحفز المدير الطاقات الإبداعية الكامنة لدى المعلمين.	4.06	0.84	كبير
10	19	يهيئ مدير المدرسة مناخًا تعاونيًا يسهل الاتصال والتواصل الفعال بين جميع العاملين في المدرسة.	4.04	0.95	كبير
11	31	يشجع المدير المعلمين في المساهمة بالقضايا التعليمية.	4.00		كبير
12	30	يوفر المدير الوقت الكافي للمعلمين لتحقيق إنجازات ذات قيمة للمدرسة.	3.94	0.93	كبير
13	26	يهتم المدير بالفعاليات والأنشطة التي تخدم المجتمع المحلي.	3.86	0.91	كبير
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.15	0.88	كبير

يستخلص من بيانات الجدول (6) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الثقافة المدرسية تتراوح بين (3.86 – 39) أي ما بين (مستوى كبير جدًا، وكبير)، وكان أعلى المتوسطات للفقرة رقم (20) " يعزز المدير الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين في المدرسة "، وأقلها للفقرة رقم ((26 " يهتم المدير بالفعاليات والأنشطة التي تخدم المجتمع المحلي ". وكان المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.15) وبمستوى كبير. وقد يعزى ذلك إلى الوعي والثقافة والمعرفة التي يتمتع بها مديرو ومديرات المدارس حول القيادة الموزعة، حيث إن هذا الوعي والثقافة توجه المديرين نحو التطبيق الصحيح للقيادة الموزعة، والمتمثلة في جميع الفقرات الواردة في الجدول والتي تعكس بعد الثقافة المدرسية.

تتفق النتيجة مع تلك الدراسات التي أكدت في نتاجها مجيء مجال الثقافة المدرسية بدرجة كبيرة مثل دراسة كل من معيني (2021)؛ وسلمان، (2021)؛ والمصاروة (2019)؛ وطه2019)). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبادي (2017) حيث بينت أن مجال الثقافة المدرسية متحقق بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته، " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم لواء بني كنانة للقيادة الموزعة تبعًا لاختلاف متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة)؟ ".

وصولًا إلى نتائج هذا السؤال والإجابة عنه، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. والجدول (7) يعرض تلك النتائج.

جدول (7) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة).

المجال	المتغير	الفئة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجال الأول: الإلهام بالرؤية	الجنس	ذكور	4.07	0.54
		إناث	4.11	0.51
	سنوات الخبرة	1 – 5 سنوات	4.00	0.33
		6 – 10 سنوات	4.10	0.32
		11 سنة فأكثر	4.18	0.52
	مستوى المدرسة	أساسية	4.00	0.35
		ثانوية	4.18	0.47
المجال الثاني: الممارسات القيادية	الجنس	ذكور	4.03	0.53
		إناث	4.23	0.41
	سنوات الخبرة	1 – 5 سنوات	4.07	0.43
		6 – 10 سنوات	4.13	0.41
		11 سنة فأكثر	4.20	0.32
	مستوى المدرسة	أساسية	4.03	0.55
		ثانوية	4.21	0.42
المجال الثالث: الثقافة المدرسية	الجنس	ذكور	4.14	0.31
		إناث	4.16	0.48
	سنوات الخبرة	1 – 5 سنوات	4.00	0.24
		6 – 10 سنوات	4.06	0.51
		11 سنة فأكثر	4.39	0.22
	مستوى المدرسة	أساسية	4.13	0.31
		ثانوية	4.17	0.49
الاستبانة الكلية	**الجنس**	**ذكور**	**4.08**	**0.24**
		إناث	**4.17**	**0.38**
	سنوات الخبرة	**1 – 5 سنوات**	**4.02**	**0.19**
		6 – 10 سنوات	**4.10**	**0.42**
		11 سنة فأكثر	**4.26**	**0.21**
	مستوى المدرسة	**أساسية**	**4.05**	**0.26**
		ثانوية	**4.19**	**0.38**

تبين البيانات في الجدول (7) اختلافًا ظاهريًا بين متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات تبعًا لمتغيراتهم. ولإظهار الدلالة الإحصائية تلك الاختلافات، أجري تحليل التباين المتعدد الجدول (8).

جدول (8) : نتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق الإحصائية لكل مجال من مجالات مستوى ممارسة القيادة الموزعة تبعًا لمتغيرات الدراسة.

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	المجال الأول: الإلهام بالرؤية	3.176	1	3.176	18.427	*0.00
	المجال الثاني: الممارسات القيادية	9.449	1	9.449	41.833	*0.00
	المجال الثالث: الثقافة المدرسية	0.603	1	0.603	4.218	*0.04
	المجموع الكلي	**13.228**	**1**	**13.228**	**35.736**	***0.00**
سنوات الخبرة	المجال الأول: الإلهام بالرؤية	2.583	2	1.291	7.492	*0.01
	المجال الثاني: الممارسات القيادية	11.643	2	5.822	25.773	*0.00
	المجال الثالث: الثقافة المدرسية	22.994	2	11.497	80.380	*0.00
	المجموع الكلي	**37.220**	**2**	**18.745**	**46.941**	***0.00**
مستوى المدرسة	المجال الأول: الإلهام بالرؤية	2.114	1	2.114	12.264	*0.00
	المجال الثاني: الممارسات القيادية	1.861	1	2.114	8.240	*0.00
	المجال الثالث: الثقافة المدرسية	1.411	1	1.441	9.865	*0.00
	المجموع الكلي	**5.386**	**1**	**5.386**	**9.248**	***0.00**
الخطأ	المجال الأول: الإلهام بالرؤية	128.405	745	0.172		
	المجال الثاني: الممارسات القيادية	168.284	745	0.226		
	المجال الثالث: الثقافة المدرسية	106.561	745	0.143		
	المجموع الكلي	**403.250**	**745**	0.542		
المجموع الكلي	المجال الأول: الإلهام بالرؤية	136.278	749			
	المجال الثاني: الممارسات القيادية	191.237	749			
	المجال الثالث: الثقافة المدرسية	131.569	749			
	المجموع الكلي	**459.084**	**749**			

يلاحظ من الجدول (8) الآتي:

- وجود تباين دال إحصائي وفقًا للنوع الاجتماعي، حيث كانت مستويات الدلالة لقيم (F) أقل من ألفا (0.05)، والفروق حسب المتوسطات الحسابية في الجدول (7) جاءت لصالح (الإناث). ويدل ذلك على أن أفراد عينة الدراسة من الإناث (المعلمات) يؤكدن على أن مديرات المدارس أكثر تطبيقًا للقيادة الموزعة من المديرين (الذكور). وتفسر هذه النتيجة إلى طبيعة الإناث في رغبتهن في إثبات كفاءتهم وجدارتهن وتميزهن، وكذلك حرصهن على إتقان العمل وتحقيق

الجودة في الأداء، فضلًا عن الالتزام التنظيمي لديهن وذلك لحضورهن الدورات والورش التدريبية والنمو المهني الذاتي. ويرى الباحث بأن إقبال مديرات المدارس على البرامج التدريبية ودورات القيادة أكثر من مديري المدارس؛ فلذلك فهن حريصات على تطبيق كل ما تعلمنه على أرض الواقع من خلال ممارستهم للقيادة الموزعة في جميع الإعمال الإدارية والفنية أكثر من المديرين. وبما أن القيادة الموزعة مطبقة في مدارس الإناث أكثر من مدارس الذكور أدى ذلك إلى ملاحظة المعلمات تلك الممارسات وتقييمها، الأمر الذي أدى إلى أن تكون الفروق لصالح المعلمات.

تتفق النتيجة مع نتائج الدراسات التي بينت وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس. وتختلف مع نتيجة دراسة كل من الحسن (2022)؛ وسلمان (2021)؛ والمصاروة (2019)؛ والعبادي 2017)). وتختلف مع نتيجة دراسة طه (2019) التي لم تشر إلى أثر دال إحصائي للنوع الاجتماعي.

- وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية يعزى لسنوات الخبرة، ولتحديد مصادر هذا الاختلافات الإحصائية لمتغير سنوات الخبرة، استخدم اختبار شفيه، الجدول (9).

- وجود تجانس (اختلاف) دال إحصائيًا لصالح مستوى المدرسة، حيث أن مستويات الدلالة لقيم (ف) أدنى من ألفا (0.05)، ووفق المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (7) فالفروق كانت للمدارس الثانوية. وربما ذلك بسبب طبيعة المدارس الثانوية؛ حيث تكون فيها الأعباء الإدارية والفنية أكثر من المدارس الأساسية، بحكم عدد كل من المعلمين والطلبة، وهذا يحتاج من مديري المدارس توزيع المهام على المعلمين لتخفيف العبء عن المديرين وتفرغهم لإنجاز بقية الأعمال الضرورية الأخرى.

جدول (9) : نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية لدلالة الفروق الإحصائية لمجالات استبانة القيادة الموزعة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	1-5 سنوات	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
المجال الأول: الإلهام بالرؤية	1-5 سنوات	4.00	.....	*-0.10	*-0.18
	6-10 سنوات	4.10	*0.10	.....	*-0.08
	11 سنة فأكثر	4.18	*0.18	*0.08	.....
المجال الثاني: الممارسات القيادية	1-5 سنوات	4.07	.....	*-0.06	*-0.13
	6-10 سنوات	4.13	*0.06	.....	*-0.07
	11 سنة فأكثر	4.20	*0.13	*0.07	.....
المجال الثالث: الثقافة المدرسية	1-5 سنوات	4.00	.....	*-0.06	*-0.39
	6-10 سنوات	4.06	*0.06	.....	*-0.33
	11 سنة فأكثر	4.39	*0.39	*0.33	.....

اعتمادًا على المتوسطات الحسابية في الجدول (9) نجد أن الفروق الإحصائية قد جاءت في المجالات الثلاثة لصالح فئة سنوات من (ستة إلى عشر سنوات، وإحدى عشرة سنة فأكثر)؛ حيث إن المتوسطات الحسابية لهاتين الفئتين أعلى مقارنة بفئة من (سنة إلى خمس سنوات). وقد يعزى ذلك إلى:

* إن المديرين يشركون المعلمين ممن خبرتهم تتراوح ما بين (6 – 10 سنوات) و(11سنة فأكثر) في فعاليات وممارسات القيادة وتحمل المهام والمسؤوليات، وقد يرد ذلك إلى وعي المديرين بأن هؤلاء المعلمين بحكم خبرتهم يمتلكون المهارات والكفايات اللازمة لتيسير الأمور والإجراءات الإدارية والفنية عند تفويض المسؤوليات والمهام لهم. ويرى الباحث بحكم عمله – مساعد مدير مدرسة – بأن المديرين لا يوزعون المهام القيادية على المعلمين ذوي خبرة خمسة سنوات فأقل اعتقادًا من المديرين بأن هؤلاء المعلمين تنقصهم الخبرة والمهارة في تيسير أمور القيادة، وأنهم بحاجة إلى المزيد من الخبرة والتدريب لصقل مهاراتهم وكفايتهم ليكونوا قادرين على تنفيذ المهام القيادية في حال توزيعها عليهم.

* إن فئة المعلمين أصحاب الخبرة من (ستة – عشر سنوات، وإحدى عشرة سنة فأكثر) قد يكونوا خضعوا لمجموعة من الدورات التدريبية وورش العمل التي تعرفوا من خلالها على أنواع القيادة وكيفية ممارستها، مما ولد لديهم المقدرة على الحكم على درجة ممارسة القيادة الموزعة.

تتفق النتيجة مع نتيجة دراسة كل من معيني 2021))؛ وسلمان، (2021)؛ والمصاروة 2019)) التي أشار إلى وجود اختلاف دالة إحصائيًا يعود لمتغير سنوات الخبرة. وتختلف مع نتيجة دراسة العنزي (2022)؛ ودراسة طه 2019)) التي توصلت إلى أنه لا يوجد تأثير دال إحصائي لسنوات الخبرة.

التوصيات

تشجيع مديري ومديرات المدارس على ممارسة القيادة الموزعة؛ تحسينًا لأدائهم الإداري والفني وتجويده.

- متابعة تطبيق مديري ومديرات المدارس للقيادة الموزعة في جميع أعمالها وإجراءاتها.

- عقد الدورات التدريبية وورش العمل للمعلمين؛ لتأهيلهم لتولي المناصب القيادية مستقبلًا.

- إشراك مديري ومديرات المدارس المعلمين ممن خبرتهم تتراوح بين (5– 1سنوات) في الأعمال الإدارية، وتدريبهم وتأهيلهم أسوة بزملائهم ممن خبرتهم (6 - 10 سنوات، و11 سنة فأكثر).

- اعتماد وزارة التربية والتعليم مجالات ومؤشرات القيادة الموزعة ضمن أسس ومعايير التقييم الدوري لأداء مديري ومديرات المدارس، واستخدامها كأداة للمفاضلة بين المدارس والحكم على كفاءتها في الإنجاز والأداء.

- إجراء دراسات مستقبلية تتصل بمجال القيادة الموزعة وارتباطها بمتغيرات أخرى.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

- البشر، فاطمة عبد الله (2020). واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، (7)، 269 – 217.
- التويجري، هيلة منديل (2020). القيادة التوزيعية لدى قادة المدارس الابتدائية بمدينة بريدة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. مجلة كلية التربية (جامعة المنصورة)، (110)، 579 – 537.
- جبران، عامر سعد (2022). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة صنعاء للقيادة الموزعة. صنعاء: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية الاقتصادية والسياسية.
- الخطيب، محمد شحات والعتيبي، موسى محمد (2020). مدى ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمحافظة الدوادمي القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، 20(1)، 450 – 415.
- الرميدي، بسام سمير (2019). أثر تطبيق نمطي القيادة الموزعة والقيادة الملهمة على التهكم التنظيمي: دراسة تطبيقية على شركات السياحة المصرية. مجلة اقتصاد المال والأعمال، 3(1)، 357 – 340.

- الزهار، مايسة إبراهيم (2022). القيادة التوزيعية والمواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات : دراسة تحليلية. مجلة الإدارة التربوية، (33)، 157 – 125.
- زيدان، صفاء جمال وحورية، علي حسين (2023). درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة ريحان للنشر العلمي، (31)، 217 – 187.
- سلمان، جورج عصام (2021). مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس.
- شرايحة، بالفين غازي والصرايرة، خالد أحمد 2021)). القيادة التوزيعية وعلاقتها بالميزة التنافسية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 7(1)، 421 – 394.
- طه، نور يسري (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل للقيادة الموزعة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل.
- العبادي، محمد عبد الكريم (2017). القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتوافر أبعاد المنظمة الساعية للتعلم من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط.
- عبد الحسن، رانيا محمد (2022). القيادة الموزعة وعلاقتها بالشخصية الأصيلة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المدرسين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة كربلاء.
- العنزي، وعد عبد الحميد (2022). درجة ممارسة القيادة الموزعة وعلاقتها بالبراعة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حفر الباطن، حفر الباطن، السعودية.
- محمد، رجب أحمد (2020). القيادة الموزعة للمدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر. المجلة التربوية، (77)، 257 – 168.
- المصاروة، أسامة (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 33(1)، 26 - 1.
- معيني، أوضحة يحيى (2021). درجة توفر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. المجلة السعودية للعلوم التربوية، (8)، 141 – 123.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Amzat, I. S., et al (2022). Estimating the Effect of Principal Instructional and Distributed Leadership on Professional Development of Teachers in Jakarta, Indonesia. Original Research, (22), 1- 19.
- Bekta**ş**, F., Kılınçl,A., & Gümü**ş**, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. Educational Studies, 48 (5), 1 – 23.
- Cai, Y., et al. (2023). Distributed leadership and teacher work engagement: the mediating role of teacher efficacy and the moderating role of interpersonal trust. Asia Pacifc Education Review, 24, 383 – 397.
- Ghirmai, D. & Fessehatsion, P. (2023). Distributed leadership and learning achievement: The practices of principals in Eritrea's TVET schools. Issues in Educational Research, 33(2), 570 – 590.
- Kavgacı, H., & Öztürk, A. (2023). How Distributed Leadership and Teachers' Psychological Capital Influence Turnover Intention? Understanding The Mediating Role of Trust in Principal and Work Engagement. Participatory Educational Research, 10(1), 190 – 212.
- Parham, A., Adari, A. C., & Reamas, E. H. *2020). DataDriven Decision-Making Toolsfor School Leaders: Developing Tools that Enculturate Distributive Leadership and Shared Decision-Making.The Alabama Journal of Educational Leadership, 7, 29-41.
- Limon ,I., Dilekci , U., & Demirer, S. (2021). The Mediating Role of Initiative Climate on the Relationship between Distributed Leadership and Organizational Resilience in Schools. International Journal of Contemporary Educational Research, 8(1). 128 – 144.
- Tian , M.,& Virtanen, T. (2021). Shanghai Teachers' Perceptions of Distributed Leadership: Resources and Agency. ECNU Review of Education, 4(4), 808-8029.
- Samancioglu, M., Baglibel, M., & Erwin, B.J. (2020). Effects of Distributed Leadership on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship. Pedagogical Research, 15(2), 1 – 9.

مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة

محمد مشعل الروسان
وزارة التربية والتعليم/الأردن

Mohammed Mishaal Al-Rousan
Ministry of Education/Jordan

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
15 - 11 - 2024

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
10 - 02 - 2025

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
13 - 03 - 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
الروسان، محمد. (2024) مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة. الخليل للدراسات التربوية والنفسية 2(4)، 27-36

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة مكونة من ثلاثة مجالات على عينة عشوائية طبقية قوامها (1380) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة قد جاء بدرجة متوسطة وفي جميع المجالات الثلاثة (العضوية، والولاء، والتشابه)، وبينت النتائج أنه لا توجد فروق إحصائية تعزى إلى متغيري الدراسة (النوع الاجتماعي ومستوى المدرسة)، إلا أنه قد بينت وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح (11 سنة فأكثر).

الكلمات المفتاحية: مستوى، التماثل التنظيمي، المعلمين والمعلمات، المدارس الأساسية والحكومية، لواء بني كنانة.

The Level of Organizational Identification Among Teachers of Public Elementary and Secondary Schools in Beni Kenana District

Abstract

This study aimed to measure the level of organizational identification among teachers of public elementary and secondary schools in Beni Kenana district. To achieve the objectives of the study, a questionnaire consisting of three domains was applied to a stratified random sample of (1380) teachers. The results showed that the level of organizational identification among the members of the study sample of teachers in public elementary and secondary schools in Bani Kenana district was at a moderate degree in all three fields (membership, loyalty, and identification). The results showed that there were no statistical differences attributed to the two variables of the study (gender and secondary schools), however, it showed that there were statistical differences attributed to the years of experience variable in favour of (11 years and older).

Keywords: Level, Organizational Identification, Male and Female Teachers, Public Elementary and Secondary Schools, Bani Kenana District

المقدمة

تنال المدرسة الاهتمام جميع المجتمعات في العالم؛ بوصفها مؤسسة رائدة تربويًا وثقافيًا واجتماعيًا؛ فهي تضطلع بدور هام في تنمية شخصيات الأفراد وتزويدهم بفيض من المعارف والمعلومات المتنوعة وإكسابهم القيم والممارسات الإيجابية لتحسين سلوكهم والارتقاء به، وتقوم المدرسة بتربية الأبناء وإعدادهم لتحمل المسؤوليات والواجبات المستقبلية تجاه وطنهم ومجتمعهم (الشهومي والحدابي، 2020).

وتعتمد المدرسة في تحقيق أهدافها وغايتها بالدرجة الأساسية على العنصر البشري (المعلم)، لذلك ينبغي على المدارس العمل على تطوير ذلك العنصر أكثر من تركيزها على اللوائح والتعليمات والقوانين، مع الأخذ بعين الاعتبار أن سير عمل المدارس وضمان جودة مخرجاتها هو المعلم. واليوم، أصبح على المدارس التي تريد تحقيق أهدافها أن تتعامل بحساسية مع المعلمين؛ باعتبارهم العنصر ا المهم والأساسي في نجاح النظام التعليمي أو فشله (Yıldız, 2018).

وفي إطار سعي المدارس نحو تحقيق أهدافها ورسالتها، فهي تعمل على إتباع مجموعة من السياسات والاستراتيجيات لتحقيق ذلك من بينها توفير بيئة عمل منسبة ومحفز ة، لما لها من دور حيوي في التأثير على كثير من المظاهر السلوكية للمعلمين، مما يدفعهم للعطاء والعمل على أكمل وجه داخل المدرسة، ومنها: تحقيق الرضا والالتزام والولاء والتعاون، وصولًا إلى تحقيق إدراك المعلمين لمكانتهم المرتبطة بالمدرسة، وهو ما يسمى بالتماثل التنظيمي (مصباحي وبوبيدي، 2021).

يعد التماثل التنظيمي من المواضيع المهمة التي تهتم بها مختلف المؤسسات العامة والخاصة، إذ إن للتماثل التنظيمي تبعات ونتائج مهمة تؤثر في مستوى أداء الموظفين وإنتاجيتهم، كما وأنها تؤثر في استقرارهم وبالتالي استقرار المؤسسة ككل وزيارة فرص تقدمها، فكلما كان مستوى تماثل الموظفين لمؤسستهم مرتفعًا كان هناك أداءً أفضل ومستويات عالية من الولاء والرضا الوظيفي (عبد الله ومحمد وعمر، 2019).

ويعتبر العالم فوت (FOOT) أول من استخدم مفهوم التماثل التنظيمي في عام (1951)، واعتبر (FOOT) التماثل التنظيمي ركن رئيسي في تشجيع الأفراد وتحفيزهم، كما اعتبر التماثل بمثابة رؤية الفرد ونظرته لنفسه في المؤسسة؛ أي معرفة الفرد موقعه ومكانته في المؤسسة التي يعمل بها، مما يدفع ذلك بالفرد للعمل نيابة عن المؤسسة (العاني والصراف، 2019). وتؤكد الأدبيات التربوية إلى أن مفهوم التماثل التنظيمي يعود في جذوره إلى النظرية السياسية والتي ركزت على تماثل الجماهير، ففي عام (1965) فقد تبنى العالم هارلود لاسويل (Lasswell Harold) من نظرية التحليل النفسي، حيث حاول تحديد طبيعة العلاقة الدوافع الشخصية (اللاشعوية)، واستخدام مفهوم التماثل التنظيمي ليعني اتحاد الفرد مع شخص آخر أو مجموعة أشخاص أو فكرة معينة (بوسعدة وديداوي، 2021).

ويعرف التماثل لغة بأنه: التشابه والتطابق، ومصدرها تماثل: أي تشابه أو مماثلة الشيء، فنقول: يماثل أستاذه في العلم والمعرفة، وماثلت أخي بأحد أصدقائه، والتماثل يعني: اشتراك الأشخاص الموجودين في جميع الصفات والخصائص (عطية، 2021). أما اصطلاحًا، فإن التماثل يشير إلى مقدار التشابه بين الأفراد والمؤسسات من حيث القيم والأهداف والرغبات (موسى، 2021).

تبرز أهمية التماثل التنظيمي في جوانب كثيرة، منها: تطوير وتحسين مكانة المؤسسة في المجتمع ورفع مقدرتها التنافسية، حيث إن المعلم الذي ينسجم ويتماثل مع مدرسته يسهم في جعل طلبتها (مخرجاتها) تمتاز بالجودة والمقدرة على التنافس (عاجل، 2022). وتنمية روح الانتماء والإخلاص لدى المعلم للمدرسة التي يعمل فيها، وبالتالي تنمية روح الإبداع والابتكار والتعلم المستمر، والتعاون ومساعدة الزملاء الآخرين في المدرسة (عبد الله وآخرون، 2019). وتحقيق الالتزام والدافعية والولاء لدى المعلمين، والتحقيق من الصراع والتصادم بينهم، بالإضافة إلى إن التماثل التنظيمي عامل مهم في استقرار المدرسة وبقاء المعلمين فيها (الشملة، 2018). وتقديم أهداف المدرسة ومصلحتها العامة على المصالح الفردية والشخصية، وقبول المعلمين المتمثلين لمدرستهم التغيير والتطوير بكل صدر رحب وسهولة (عبد الله وآخرون، 2019). والتأثير في مشاعر المعلمين واتجاهاتهم، مما ينعكس ذلك إيجابًا على جميع سلوكياتهم في العمل، وتصبح المدرسة مرشدة للمعلمين في إحساسهم ومشاعرهم ومعتقداتهم وتصرفاتهم (محمد، 2020). وقبول المعلمين القرارات والعمل على تنفيذها بكل كفاءة واقتدار ((Celick, et al, 2020.

ويرتكز التماثل التنظيمي على ثلاثة أبعاد: أولها: الولاء: ويقصد بهوعي ذهني بالتوحد مع الدراسة، واستنباط القيم والنوايا السلوكية والتأثير الإيجابي، والمتمثل في الارتباط بالمدرسة والإخلاص لها ولأهدافها، مع الحرص على البقاء فيها من خلال تكثيف الجهود وبذلها بما يكفل تميزها ونجاحها وتفوقها على مثيلاتها من المدارس الأخرى (ملص، 2022). وثانيها؛ العضوية/ الانتماء:أي قبول المعلم لأهداف المدرسة وقيمها، ورغبته الواضحة في بذل أكبر قدر ممكن من العطاء، مع الرغبة القوية في البقاء والاستمرارية في عضوية المدرسة وعدم الخروج أو الانتقال منه (العمري، 2015). ويقصد بالانتماء: مستوى الارتباط الحقيقي للمعلم بالمدرسة التي يعمل فيها، نتيجة وعيه بذاته ومعرفته بمكانته وعضويته في المدرسة، ومدى راحته النفسية والتصاقه بها (المواضية، 2018). وثالثها؛ التشابه: إدراك المعلم وجود مجموعة من الخصائص والسمات المشتركة (المتشابهة) في الثقافة التنظيمية مع المعلمين الأخرين في نفس المدرسة التي يعمل فيها (عاجل، 2022).ويقصد به أيضًا: قبول وتماشي المعلم مع المعتقدات والأفكار الأكثر تشابهًا مع المعلمين الآخرين (عطية، 2021).

وفي ضوء العرض السابقة وانطلاقًا من أهمية التماثل التنظيمي في استقرار نجاح المدارس وضمان استقرارها واستقرار المعلمين والعاملين فيها، جاءت هذه الدراسة لقياس مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نتيجة التطورات السريعة والمتلاحقة في شتى مجالات الحياة، ظهرت مجموعة من المفاهيم الإدارية والتنظيمية الحديثة والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأبجديات العمل المؤسسي وإدارته. ويعد التماثل التنظيمي من أشهر المصطلحات الإدارية شيوعًا وانتشارًا في العقد الأخير من القرن المنصرم.

يرتبط التماثل التنظيمي بمدى التطابق والارتباط الانفعالي (النفسي) والاجتماعي بين المعلم ومدرسته، ودافعيته الكاملة واستعداده في بذل قصارى جهده لتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها، والمحافظة على مكانتها وقيمتها التربوية والاجتماعية، والدفاع عنها.

أشارت العديد من الأبحاث والدراسات مثل دراسة (Yilmaz, & Kaya, 2022)؛ودراسة الشهومي والحدابي (2021)؛ ودراسة الوزان ودراسة الشايع (2021)؛ ودراسة المواضية (2018) إلى أن تراجع مستوى التماثل التنظيمي وضعفه لدى المعلمين يؤدي إلى ظهور سلوكيات تنظيمية ذات تأثير سلبي، منها: التذمر، وغياب المعلمين، والرغبة في ترك المدرسة والانتقال إلى أخرى، وتدني مستوى الرضا الوظيفي، وضعف في المخرجات التعليمية، وضعف الولاء، والصراع، وحدوث الأزمات.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم من أجل توفير بيئة عمل مناسبة وجاذبة وتلبي احتياجات المعلمين

في المدارس، الأمر من شأنه الوصول إلى مستوى مرتفع من التماثل التنظيمي بين المعلمين ومدارسهم، ، إلا أنه ومن خلال عمل الباحث – معلمًا في إحدى المدارس الحكومية في لواء بني كنانة -، فقد لاحظ تفاوتًا في مستوى بعض المعلمين نحو مستوى تماثلهم التنظيمي لمدارسهم. وهذا بدوره حفز الباحث لإجراء الدراسة الحالية، والتي تطرقت إلى تحديد مستوى الصمت التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والحكومية في لواء بني كنانة. وفي ضوء ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما تقدير مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة؟

2 – هل توجد اختلافات إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقديرات مستوى التماثل التنظيمي لدى الأفراد المشاركين في هذه الدراسة تعزى إلى متغيراتهم الشخصية (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحديد مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، وإظهار الاختلافات ذات الفروق الإحصائية بين ردود استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيرات الدراسة. وكذلك تقديم أبرز التوصيات والمقترحات الضرورية التي تصب في مصلحة تحسين مستوى التماثل التنظيمي لدى المستجيبين لهذه الدراسة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من جانبين:

- الجانب الأول؛ الأهمية النظرية: يستمد هذا الجانب أهميته من خلال الموضوع الذي تتناوله الدراسة الحالية؛ حيث بات موضوع التماثل التنظيمي من المواضيع الغنية والخصبة في مجال علم الإدارة؛ باعتباره من السلوكيات الإيجابية التي لها تأثير مباشر على مصلحة المدرسة ومصلحة المعلمين والموظفين العاملين في المدرسة، كما أن الدراسة الحالية تتناول شريحة من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة والتي لم تنل نصيبها من البحث حول مستوى التماثل التنظيمي لديهم. وتتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تعتبر مرجعًا ومرشدًا للباحثين لدراسة موضوع التماثل التنظيمي وبمتغيرات ومحددات مختلفة.
- الجانب الثاني؛ الأهمية العملية: والتي تتمثل في تقديم الدراسة الحالية نتائج تحدد مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة (معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة) وتزويد متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم بمستوى التماثل التنظيمي لدى الفئة المستهدفة للاستفادة منها في وضع الخطط والإجراءات المناسبة لتعزيز ذلك المستوى.

حدود الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من جانبين:

- الجانب الأول؛ الأهمية النظرية: يستمد هذا الجانب أهميته من خلال الموضوع الذي تتناوله الدراسة الحالية؛ حيث بات موضوع التماثل التنظيمي من المواضيع الغنية والخصبة في مجال علم الإدارة؛ باعتباره من السلوكيات الإيجابية التي لها تأثير مباشر على مصلحة المدرسة ومصلحة المعلمين والموظفين العاملين في المدرسة، كما أن الدراسة الحالية تتناول شريحة من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة والتي لم تنل نصيبها من البحث حول مستوى التماثل التنظيمي لديهم. وتتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تعتبر مرجعًا ومرشدًا للباحثين لدراسة موضوع التماثل التنظيمي وبمتغيرات ومحددات مختلفة.
- الجانب الثاني؛ الأهمية العملية: والتي تتمثل في تقديم الدراسة الحالية نتائج تحدد مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة (معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة) وتزويد متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم بمستوى التماثل التنظيمي لدى الفئة المستهدفة للاستفادة منها في وضع الخطط والإجراءات المناسبة لتعزيز ذلك المستوى.

حدود الدراسة

تنحصر الدراسة الحالية في الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: الكشف عن مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين العاملين في المدارس الحكومية بمراحلها الأساسية والثانوية والتابعة لمنطقة بني كنانة التعليمية.
- الحدود الزمانية: الفصل الأول (2024/2023).
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية (الأساسية والثانوية) الواقعة ضمن نطاق حدود مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، محافظة إربد.
- الحدود البشرية: عينة ممثلة من المعلمين (الذكور، والإناث) الذين يدرسون في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة للواء بني كنانة.

مصطلحات الدراسة والمفاهيم الإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات والمفاهيم الإجرائية الآتية:

- مستوى التماثل التنظيمي: مجموع الدرجات الكلية التي سيقدمها أفراد عينة الدراسة في استجابتهم لفقرات ومجالات استبانة التماثل التنظيمي (الولاء، والعضوية، والتشابه)،
- التماثل التنظيمي: شعور الموظفين بالتكامل والانسجام والتوافق النفسي للموظفين وارتباطهم وولائهم للمؤسسة التي يعملون فيها، ويتأتى ذلك من خلال وجود روابط وقيم مشتركة بين الموظفين ومؤسستهم (Akman, 2017). ويعرف إجرائيًا بأنه: إحساس وشعور معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة بتشابه أهدافهم وقيمهم وغاياتهم مع أهداف المدرسة وقيمها وغاياتها، والشعور بالاندماج مع الزملاء الآخرين والعاملين في المدرسة، والعمل معًا بروح الفريق لتحقيق الأهداف المشتركة للمدرسة.
- معلمو ومعلمات المدارس: هم الأفراد الذي تقوم وزارة التربية والتعليم بتعيينهم حسب تعليمات وشروط نظام الخدمة المدنية لإشغال وظيفة معلم، والذي يدرسون جميع المناهج والكتب الدراسة ولجميع المراحل الأساسية والثانوية الحكومية، والموزعة حسب مناطق مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة.

الدراسات السابقة

قام الباحث بمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الارتباط بموضوع التماثل التنظيمي، وبعدها تم حصر أهم تلك الدراسات وتضمينها في الدراسة الحالية، وقد روعي في عرض تلك الدراسات تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم. وأتيًا عرض للدراسات التي تناولت التماثل التنظيمي في البيئة المدرسية.

فقد قام الخزاعي (2022) بدراسة للتعرف على مستوى التماثل التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمكة المكرمة من وجهة نظرهم، اعتمد في الدراسة الاستبانة والتي طبقت على عينة بلغت (322) مديرًا ومديرة، وأفاضت النتائج إلى أن مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة قد كان بدرجة كبيرة وفي جميع المجالات (الولاء، والعضوية، والتشابه)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

وقام يلماز وكايا (Yilmaz, & Kaya, 2022) بدراسة هدفت إلى تعرف تصورات المعلمين في منطقة كهرمان مرعش التركية حول مستوى التماثل التنظيمي وعلاقته بالعمل الهادف، طبقت استبانة على عينة بلغت (330) معلمًا ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين في منطقة كهرمان مرعش جاء بدرجة كبيرة وأن هناك علاقة إيجابية بين مستوى التماثل التنظيمي والعمل الهادف حسب تصورات أفراد عينة الدراسة.

أجرى الوزان والشايع (2021) دراسة هدفت إلى تقدير مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية في منطقة بريدة من وجهة نظرهن، وتحقيقًا لأهداف الدراسة طبقت استبانة مكونة من ثلاثة مجالات (العضوية، والولاء التنظيمي، والتشابه) على عينة مؤلفة من (296) معلمة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة وفي جميع المجالات، وأشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق إحصائي لصالح متغير سنوات الخبرة.

كما أجرى أليف (Alevl, 2021) دراسة هدفت إلى تقدير درجة التماثل التنظيمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية غازي عنتاب التركية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية والدافعية المهنية، وزعت استبانة على عينة تكونت من (368) معلمًا ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى أن التماثل التنظيمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية جاء بدرجة كبيرة، وأن هناك علاقة بين دجة التماثل وكل من العدالة التنظيمية والدافعية المهنية.

بينما هدفت دراسة دينكمان (Dincman, 2021) إلى معرفة مستوى التماثل التنظيمي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية كانكايا التركية، وزعت استبانة على (391) معلمًا ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة قد كان بدرجة كبيرة، وأن هناك علاقة إيجابية بين مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية كانكايا التركية والتزامهم التنظيمي.

وتطرقت دراسة الشهومي والحدابي (2021) إلى تقدير مستوى التماثل التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بمحافظة الظاهر في سلطنة عُمان، ولذلك تم توزيع استبانة على عينة شملت (74) مدير ومديرة مدرسة، وخلصت النتائج إلى أن مستوى التماثل التنظيمي لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة، هذا وقد أظهرت النتائج وجود فرق إحصائي يعزى إلى النوع الاجتماعي، بينما لم هناك فروق دال إحصائي لصالح سنوات الخبرة.

وكذلك تناولت دراسة مصباحي وبوبيدي (2021) قياس درجة التماثل التنظيمي عند أساتذة التعليم الابتدائي، وتماشيًا مع أهداف الدراسة طبقت استبانة مكونة من ثلاثة مجالات: (الولاء، والانتماء، والتشابه) على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمقاطعة قمار في ولاية الوادي الجزائرية والبالغ عددهم (96) معلمًا، وتوصلت النتائج إلى وجود درجة مرتفعة من التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة وفي جميع المجالات.

بينما ذهبت الدراسة التي قام بها المواضية (2018) إلى تحديد مستوى التماثل التنظيمي لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر مربيات الرياض، تألفت عينة الدراسة من (492) معلمة يدرسن في مرحلة رياض الأطفال الحكومية في محافظة الزرقاء، ولجمع البيانات من عينة الدراسة تم استخدام استبانة ضمت ثلاثة مجالات (الولاء التنظيمي، والتشابه، والعضوية/الانتماء)، أظهرت النتائج أن مستوى التماثل التنظيمي لدى مديرات رياض الأطفال قد جاء بدرجة متوسطة وفي جميع المجالات.

التعقيب على الدراسات السابقة

قام الباحث بالتعقيب والتعليق على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التماثل التنظيمي وفق التقسيم الموضوعي الآتي، ومن حيث:

لهذه الدراسة في أنها تعتبر مرجعًا ومرشدًا للباحثين لدراسة موضوع التماثل التنظيمي وبمتغيرات ومحددات مختلفة.

الجانب الثاني؛ الأهمية العملية: والتي تتمثل في تقديم الدراسة الحالية نتائج تحدد مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة (معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة) وتزويد متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم بمستوى التماثل التنظيمي لدى الفئة المستهدفة للاستفادة منها في وضع الخطط والإجراءات المناسبة لتعزيز ذلك المستوى.

الأهداف

تناولت الدراسات المعروضة أنفًا قياس مستوى/ درجة التماثل التنظيمي كدراسة الخزاعي (2022)؛ ودراسة الوزان والشايع (2021)؛ ودراسة الشهومي والحدابي (2021)؛ ودراسة مصباحي وبوبيدي (2021)؛ ودراسة المواضية (2018). في حين ذهبت بعض الدراسات الأخرى إلى تعرف مستوى التماثل التنظيمي وعلاقته بمتغيرات أخرى؛ حيث هدفت دراسة يلماز وكايا (Yilmaz, & Kaya, 2022) إلى تعرف مستوى التماثل التنظيمي وعلاقته بالعمل الهادف، وذهب أليف (Alevl, 2021) في دراسته إلى تقدير درجة التماثل التنظيمي وعلاقته بالعدالة التنظيمية والدافعية المهنية، وهدفت دراسة دينكمان (Dincman, 2021) إلى تعرف التماثل التنظيمي وعلاقته بالالتزام التنظيمي.

أداة الدراسة

استخدمت الدراسات السابقة الاستبانة أداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

عينة الدراسة

اقتصرت عينات بعض الدراسات السابقة على فئة من المعلمين والمعلمات معًا كدراسة يلماز وكايا (Yilmaz, & Kaya, 2022)؛ ودراسة أليف (Alevl, 2021)؛ ودراسة دراسة دينكمان (Dincman, 2021). واقتصرت بعض الدراسات السابقة على عينات من المعلمات فقط كدراسة الوزان والشايع (2021)؛ ودراسة المواضية (2018). وبعضها الآخر اقتصر على المعلمين الذكور فقط كدراسة مصباحي وبوبيدي (2021). بينما كانت عينة بعض الدراسات السابقة من مديري ومديرات المدارس كدراسة الخزاعي (2022)؛ ودراسة الشهومي والحدابي (2021)

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تتشابه الدراسات الحالية كليًا مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع قياس مستوى التماثل التنظيمي في البيئة التعليمية الخزاعي (2022)؛ ودراسة الوزان والشايع (2021)؛ ودراسة الشهومي والحدابي (2021)؛ ودراسة مصباحي وبوبيدي (2021)؛ ودراسة المواضية (2018)؛ وتتشابه جزئيًا مع الدراسات السابقة كدراسة يلماز وكايا (Yilmaz, & Kaya, 2022)، ودراسة أليف (Alevl, 2021)؛ و دراسة دينكمان (Dincman, 2021) والتي تناولت متغير التماثل التنظيمي، إلا أن الدراسة الحالية تختلف معها في تناول هذه الدراسات دراسة أثر المتغير التنظيمي على متغيرات أخرى.

تتفق الدراسات الحالية بشكل مباشر مع الدراسات السابقة التي ضمت عينة من المعلمين والمعلمات معًا كدراسة يلماز وكايا (Yilmaz, & Kaya, 2022)؛ ودراسة أليف (Alevl, 2021)؛ ودراسة دراسة دينكمان (Dincman, 2021). كما أنها تتفق جزئيًا مع الدراسات التي اقتصرت عينتها على المعلمات كدراسة الوزان والشايع (2021)؛ ودراسة المواضية (2018). وتتفق جزيئًا أيضًا مع مدراسة مصباحي وبوبيدي (2021) التي اقتصرت عينتها على المعلمين. ولكن تختلف الدراسة الحالية مع دراسة الخزاعي (2022)؛ ودراسة الشهومي والحدابي (2021) التي اقتصرت عينتها على مديري ومديرات المدارس. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة أداة

لتحقيق أهداف الدراسة.

تمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها من الدراسات المحلية القليلة والأولى من نوعها التي تناولت مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة – وفي حدود علم الباحث ومعرفته -

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء أدبيات الدراسة الحالية، وتحديد المشكلة وأسئلتها، وإعداد استبانة الدراسة وفقراتها ومجالاتها، وتحديد الأساليب والمعالجات الإحصائية المناسبة لسؤالي الدراسة، إضافة إلى مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات المناسبة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لانسجامه مع خصوصية هذه الدراسة وطبيعتها.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة خلال الفصل الأول من العام (2024/2023) والبالغ عددهم (3000) معلمًا ومعلمة.

عينة الدراسة

تم اعتماد الطريقة العشوائية الطبقية في اختيار أفراد عينة الدراسة، وقد روعي في الاختيار أن تكون العينة ممثلة للمجتمع، إذ بلغت العينة (1380) معلمًا ومعلمة أي ما نسبته (46%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة).

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	353	%26
	إناث	1027	%74
سنوات الخبرة	1 – 5 سنوات	281	%21
	6 – 10 سنوات	364	%26
	11 سنة فأكثر	735	%53
مستوى المدرسة	أساسية	545	%39
	ثانوية	835	%61
المجموع الكلي		1380	%100

أداة الدراسة

تم تطوير استبانة لغايات تحقيق أهداف الدراسة الحالية وجمع البيانات من أفراد العينة، وجاء تطوير الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التماثل التنظيمي، والاستفادة ما أمكن من استباناتها في صياغة فقرات ومجالات استبانة الدراسة الحالية، ومن بين الدراسات التي تم الرجوع والاستفادة منها في تطوير الاستبانة بصورتها الأولية دراسة. الخزاعي (2022)؛ ودراسة يلماز وكايا (Yilmaz, & Kaya, 2022)؛ ودراسة يلماز وكايا (Yilmaz, & Kaya, 2022)؛ ودراسة مصباحي وبوبيدي (2021)؛ ودراسة المواضية (2018). وبعد ذلك، صيغت فقرات ومجالات استبانة التماثل التنظيمي بشكلها الأولي، حيث تكونت من قسم خاص بالمتغيرات المستقلة لأفراد العينة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة)، وقسم آخر شمل (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات تقيس مستوى التماثل التنظيمي.

صدق الأداة

عرض الباحث الاستبانة في صيغتها الأولية على (13) محكمًا من أهل الخبرة والاختصاص في المجالات التربوية وتحديدًا في مجال القيادة والإدارة التربوية ومجال القياس والتقويم؛ وقد قام هؤلاء المحكمون بقراءة فقرات الاستبانة ومن ثم تقديم أهم الملاحظات والتعديلات، وبعد التحكيم أخذ الباحث بجميع المقترحات التي أجمع عليها المحكمون وبنسبة (80%)، حيث تم حذف (6) فقرات وتعديل فقرات أخرى، وبذلك أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي تتكون من (24) فقرة مقسمة على ثلاثة مجالات: (مجال العضوية، ومجال الولاء، ومجال التشابه). وقد استخدم سلم ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة (5 كبيرة جدًا، 4 كبيرة، 3 متوسطة، 2 قليلة، 1 قليلة جدًا).

ثبات الأداة

طبق الباحث الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وتم اختيار بالطريقة العشوائية والبالغة (30) معلمًا ومعلمة، وبعد مرور أسبوعان تم إعادة التطبيق مرة أخرى على العينة نفسها وذلك حسابًا لمعامل ثبات الإعادة بالاعتماد على معامل ارتباط بيرسون. وكانت قيم معامل ثبات الإعادة بين التطبيقين على النحو الآتي: (مجال العضوية (0.89)ـ ومجال الولاء (0.91)، ومجال التشابه (0.87)، بينما بلغت القيمة الكلية للاستبانة (0.86). والجدول (2) يبين قيم معاملات ثبات الإعادة لمجالات أداة الدراسة والأداة ككل.

جدول (2) : قيم معامل ثبات ارتباط بيرسون بين التطبيقين

المجال	رقم الفقرة في المجال	قيم معامل ثبات الإعادة (ارتباط بيرسون)
المجال الأول: العضوية	1	*0.85
	2	*0.86
	3	*0.90
	4	*0.94
	5	*0.87
قيم معامل ثبات الإعادة لمجال العضوية ككل		**0.89***
المجال الثاني: الولاء	6	*0.96
	7	*0.92
	8	*0.88
	9	*0.83
	10	*0.93
	11	*0.87
	12	*0.90
	13	*0.84
قيم معامل ثبات الإعادة لمجال الولاء ككل		***0.91**
المجال الثالث: التشابه	14	*0.88
	15	*0.93
	16	*0.84
	17	*0.87
	18	*0.84
	19	*0.87
	20	*0.88
	21	*0.90
	22	*0.84
	23	*0.86
	24	0.91
قيم معامل ثبات الإعادة لمجال التشابه		***0.87**
قيم معامل ثبات الإعادة لأداة الدراسة الكلية		***0.86**

يلاحظمن الجدول (2) بأن قيم معامل ثبات الإعادة لكل من فقرات مجال العضوية بلغت (0.89)، وبلغت (0.91) لفقرات مجال الولاء، وبلغت (0.87) لمجال التشابه. بينما حصلت الاستبانة ككل على (0.86). وفي ضوء القيم المحسوبة لمعامل ثبات الإعادة لفقرات مجالات الاستبانة والاستبانة ككل، فإن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي فهي صالحة للتطبيق ولغايات الدراسة الحالية.

وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة والأداة الكلية، فقد تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة والأداة الكلية. والجدول (3) يظهر قيم الثبات.

جدول (3) : قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات والأداة الكلية

المجال	رقم الفقرة في المجال	قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي
المجال الأول: العضوية	1	*0.96
	2	*0.91
	3	*0.89
	4	*0.93
	5	*0.92
قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجال العضوية ككل		**0.94***
المجال الثاني: الولاء	6	*0.90
	7	*0.89
	8	*0.92
	9	*0.90
	10	*0.87
	11	*0.93
	12	*0.94
	13	*0.92
قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجال الولاء ككل		***0.96***
المجال الثالث: التشابه	14	*0.90
	15	*0.89
	16	*0.87
	17	*0.91
	18	*0.89
	19	*0.93
	20	*0.90
	21	*0.96
	22	*0.95
	23	*0.90
	24	0.91*
قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجال التشابه		***0.97***
قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الكلية		***0.96***

يلاحظ من الجدول (3) بأن قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا لكل من فقرات مجال العضوية بلغت (0.94)، وبلغت (0.96) لفقرات مجال الولاء، وبلغت (0.97) لمجال التشابه. بينما حصلت الاستبانة ككل على (0.96). وفي ضوء القيم المحسوبة لمعامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات مجالات الاستبانة والاستبانة ككل، فإن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي فهي صالحة للتطبيق ولغايات الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

*المتغيرات المستقلة: تمثلت المتغيرات المستقلة في الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة، وهي: متغير النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث)، ومتغير سنوات الخبرة (4 – 1 سنوات، 9 – 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، ومتغير مستوى المدرسة (أساسية، وثانوية).

* المتغيرات التابعة: وتمثلت في متغير واحد فقط، وهو: مستوى التماثل التنظيمي (العضوية، والولاء، والتشابه) لدى المستجيبين من أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمعلمات) في المدارس الأساسية والثانوية والموزعة حسب الحدود الجغرافية لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة

المعالجات الإحصائية

لغاية تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات ومجالات الاستبانة ووصولًا إلى نتائج الدراسة تم استخدام المعالجات والأساليب الإحصائية المناسبة؛ حيث استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين: الأول والثاني، وكذلك تحليل التباين المتعدد لاختبار مدى وجود تباين إحصائي بين المتغيرات المستقلة لأفراد العينة، واختبار شفيه للمقارنات البعدية.

المعيار الإحصائي

تم اعتماد المعادلة الآتية (القيمة العليا – القيمة الدنيا/عدد المستويات؛ أي (1 – 5/5=0.80)؛ لتحديد مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة. وبناء على تلك المعادلة، كان المعيار الإحصائي للحكم على درجة المستوى (1.80 -1.00 قليلة جدًا، 2.60 – 1.81 قليلة، 3.40 – 2.61 متوسطة، 4.20 – 3.41 كبيرة، 5.00 – 4.21 كبيرة جدًا).

إجراءات الدراسة

العودة إلى الأدب التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتطوير أداة الدراسة في صورتها الأولية، ومن ثم التحقق من صدقها وثباتها.

- توزيع الاستبانة بصورتها النهائية على عينة الدراسة وبعد أخذ الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة.

- تفريغ البيانات المسترجعة من إجابات المعلمين والمعلمات في ملف (Excel)، ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS))، واستخدام المعالجات والأساليب الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة وبياناتها.

- تحليل النتائج ومناقشتها، والخروج بمجموعة من التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

** نتائج السؤال الأول ومناقشتها: " ما تقدير مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد العينة المستهدفة في الدراسة الحالية. والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة وفق كل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة المستوى
1	2	الولاء	3.27	0.45	متوسطة
2	3	التشابه	3.16	0.37	متوسطة
3	1	العضوية	3.09	0.58	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة	3.17	0.36	متوسطة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات مستوى مجالات التماثل التنظيمي قد تراوحت تنازليًا ما بين (3.09 – 3.27) وجاءت جميعها بدرجة متوسطة، واحتل المرتبة الأولى مجال الولاء وبمتوسط حسابي بلغ (3.27)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال التشابه وبمتوسط حسابي بلغ (3.16)، وجاء مجال العضوية في المرتبة الثالثة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.09). أما المتوسط الحسابي الكلي لمستوى التماثل التنظيمي وفقًا لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة (معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة) فقد بلغ (3.17)؛ أي بدرجة (متوسطة). وقد يعزى ذلك إلى كثرة الوظائف والأعمال التي تسند إلى المعلمين في مدارسهم، وتوتر العلاقات بين إدارة المدرسة من جهة، والمعلمين أنفسهم من جهة أخرى، وعدم رضا أفراد عينة الدراسة عن طبيعة المكافآت والعلاوات والترقية الوظيفية، وكذلك الازدواجية التي قد يتبعها بعض مديري المدارس في التعامل مع المعلمين، والأهم من ذلك هو غياب دافعية العمل لدى المعلمين وذهاب بعضهم إلى البحث عن وظيفة أخرى أو الانتقال إلى مؤسسة أخرى لامتيازاتها المادية والاجتماعية. وهذا كله، يؤدي إلى حالة من التذمر، وعدم الرضا، وقلة الروح المعنوية، وتراجع مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي بينت أن مستوى التماثل التنظيمي قد جاء بدرجة متوسطة مثل دراسة الوزان والشايع (2021)؛ و الشهومي والحدابي (2021)؛ و المواضية (2018)

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي أظهرت أن مستوى التماثل التنظيمي قد جاء بدرجة كبيرة مثل دراسة الخزاعي (2022)؛ و يلماز وكايا (Yilmaz, & Kaya, 2022)؛ و أليف (Alevl, 2021)؛ و دينكمان (Dincman, 2021)؛ و مصباحي وبوبيدي (2021)

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة التماثل التنظيمي كل على حده. والجداول (5، 6، 7) تبين ذلك.

المجال الأول: العضوية

جدول (5) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العضوية.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة المستوى
1	5	أهتم بإخلاص بمستقبل المدرسة.	4.20	0.79	كبيرة
2	4	كثيرًا ما أصف نفسي للآخرين بالقول " أعمل في هذه المدرسة ".	3.36	0.58	متوسطة
3	1	أنا فخور لأني أعمل في هذه المدرسة.	3.34	0.80	متوسطة
4	3	أشعر بأن المدرسة تولي اهتمامًا كبيرًا.	2.66	0.95	متوسطة
5	2	سأستمر في عملي في هذه المدرسة حتى لو كان بدون مقابل.	1.88	1.01	قليلة
		المتوسط الحسابي الكلي لمجال العضوية	3.09	0.58	متوسطة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال وفق استجابات أفراد عينة الدراسة قد تراوحت تنازليًا ما بين (1.88 – 4.20) ما بين درجة (كبيرة، وقليلة)، فقد احتلت الفقرة رقم (5) " أهتم بإخلاص بمستقبل المدرسة " المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وجاءت الفقرة رقم (2) " سأستمر في عملي في هذه المدرسة حتى لو كان بدون مقابل " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.88). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمجال العضوية (3.08) وبدرجة متوسطة. وهذا يعني أن مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة فيما يتعلق بمجال العضوية قد جاء بدرجة متوسطة. يرى الباحث بأن أفراد عينة الدراسة (من المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية والثانوية والحكومية في لواء بني كنانة) يهتمون بإخلاص بمستقبل المدرسة، إلا أنهم ليسوا فخورين بالعمل في المدرسة وهذا يعود إلى جملة من الأسباب، منها: انعزال المعلمين والمعلمات عن مجريات ما يحدث في البيئة المدرسية، واستفراد الإدارة المدرسية بصنع القرار واتخاذه دون إشراك المعلمين والمعلمات في ذلك، إضافة إلى غياب سياسة تشجيع وتحفيز المعلمين وتقدير إنجازاتهم، ونقص دافعية المعلمينحو العمل في المدرسة، وقد يكون بعد مكان المدرسة عن مكان سكن المعلمين.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من والتي بينت أن مجال العضوية/ الانتماء قد جاء بدرجة متوسطة مثل دراسة كل من الوزان والشايع (2021)؛ و المواضية (2018)، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية عن بعض الدراسات الأخرى التي أظهرت أن مجال العضوية قد جاء بدرجة كبيرة مثل دراسة كل من الخزاعي (2022)؛ ومصباحي وبوبيدي (2021).

المجال الثاني: الولاء

جدول (6) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الولاء

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة المستوى
1	11	أنا على أتم الاستعداد لبذل أقصى جهودي لمساعدة المدرسة في تحقيق أهدافها.	3.95	0.71	كبيرة
2	8	أتحدث بكل فخر عن المشاريع الناجحة التي تنفذها المدرسة.	3.88	0.68	كبيرة
3	7	أتضايق عندما ينتقد الآخرون المدرسة.	3.55	0.65	متوسطة
4	10	أدافع عن المدرسة أمام الجميع بأنها مدرسة متميزة.	3.32	0.63	متوسطة
5	6	لدى مشاعر دافئة نحو المدرسة كمكان للعمل.	3.25	0.64	متوسطة
6	9	أشعر بولاء كبير للمدرسة.	3.19	0.67	متوسطة
7	12	أنا مسرور باختياري العمل في هذه المدرسة وليس مكان آخر.	3.12	0.60	متوسطة
8	13	سأكون على أتم الاستعداد لقضاء بقية خدمتي المهنية في المدرسة.	1.88	0.16	قليلة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	3.27	0.45	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال وفق استجابات أفراد عينة الدراسة قد تراوحت تنازليًا ما بين (1.88 – 3.95) ما بين درجة (كبيرة، ومتوسطة)، فقد احتلت الفقرة رقم (11) " أنا على أتم الاستعداد لبذل أقصى جهودي لمساعدة المدرسة في تحقيق أهدافها " المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.95)، وجاءت الفقرة رقم (13) " سأكون على أتم الاستعداد لقضاء بقية خدمتي المهنية في المدرسة " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.88). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمجال الولاء (3.27) وبدرجة متوسطة. وهذا يعني أن مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة فيما يتعلق بمجال الولاء قد جاء بدرجة متوسطة. وهنا، يتوقف الباحث قليلًا؛ حيث إن النتيجة المتوسطة لمجال ولاء المعلمين لمدارسهم بمثابة مؤشر خطير يجب التمعن به، ومراجعة جميع العوامل المؤثرة في الولاء التنظيمي، والعمل على تحسين الواقع لزيادة مستوى التماثل التنظيمي في مجال الولاء وبقية المجالات الأخرى. وربما تعود نتيجة الدراسة الحالية لهذا المجال إلى ضعف دافعية المعلمين نحو التعليم، ومحدودية الصلاحيات الممنوحة لهم، وعدم مناسبة العلاوات والزيادات السنوية مقارنة بالجهود التي يبذلونها، وغياب الشراكة الحقيقية بين المدرسة وممثلة بالمعلم والأسرة ومؤسسات المجتمع المدني، وتراجع اهتمام المجتمع بمكانة المجتمع ودعم دوره الحيوي

في تكوين الأبناء وصقل شخصياتهم، بالإضافة إلى إحساس بعض المعلمين بالاغتراب الوظيفي وعدم انسجامه مع زملائه المعلمين؛ نظرًا لاختلاف الصفات والخصائص بينهم، بالإضافة إلى عدم رغبة المعلم بالأساس العمل أو الانتقال إلى المدرسة التي يعمل بها، ورغبته العمل في مدرسة أخرى يرى بأنه يشترك مع معلميها بمجموعة من القواسم المشتركة من الاتجاهات والاهتمامات، وقد تكون قريبة من المكان الذي يسكنه.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من والتي بينت أن مجال الولاء/ الولاء التنظيمي قد جاء بدرجة متوسطة مثل دراسة كل من الوزان والشايع (2021)؛ و المواضية (2018)، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية عن بعض الدراسات الأخرى التي أظهرت أن مجال العضوية قد جاء بدرجة كبيرة مثل دراسة كل من الخزاعي (2022)؛ ومصباحي وبوبيدي (2021).

المجال الثالث: التشابه

جدول (7) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التشابه.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة المستوى
1	19	يصعب علي الموافقة على سياسات المدرسة في أمور مهمة تتعلق بي.	3.53	0.71	كبيرة
2	20	أرى أن أهدافي وأهداف المدرسة مختلفة نوعًا ما.	3.43	0.66	كبيرة
3	23	أصف المدرسة بأنها أسرة كبيرة يشعر غالبية أفرادها بالانتماء إليها.	3.31	0.63	متوسطة
4	22	ارتباطي بالمدرسة هو ارتباط كلي وليس جزئي.	3.26	0.57	متوسطة
5	18	أنظر إلى مشكلات المدرسة على أنها مشكلاتي الخاصة.	3.22	0.58	متوسطة
6	24	تتحدد هويتي من خلال المدرسة بكل سهولة.	**3.15**	**0.38**	متوسطة
7	17	أحاول اتخاذ القرارات في العمل من خلال الأخذ بالحسبان العواقب المحتملة للمدرسة.	**3.11**	**0.36**	متوسطة
8	16	أعتقد أن صورة المدرسة في المجتمع تمثلني بصورة جيدة.	3.05	0.31	متوسطة
9	15	إنني في هذه المدرسة مختلفون بشكل إيجابي عن المعلمين في المدارس الأخرى.	2.95	0.45	متوسطة
10	21	لدي مواقف إيجابية كثيرة مشتركة مع زملائي في المدرسة.	2.90	0.49	متوسطة
11	14	يعمل المعلمون تجاه الهدف نفسه.	2.82	0.16	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	**3.16**	**0.37**	متوسطة

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال وفق استجابات أفراد عينة الدراسة قد تراوحت تنازليًا ما بين (2.82 – 3.53) ما بين درجة (كبيرة، ومتوسطة)، فقد احتلت الفقرة رقم (19) " يصعب علي الموافقة على سياسات المدرسة في أمور مهمة تتعلق بي " المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.53)، وجاءت الفقرة رقم (14) " يعمل المعلمون تجاه الهدف نفسه " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.82). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمجال التشابه (3.16) وبدرجة متوسطة. وهذا يعني أن مستوى التماثل التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة فيما يتعلق بمجال التشابه قد جاء بدرجة متوسطة. وهذا يدل على أن التشابه بين قيم وأهداف المعلمين وقيم المدرسة وأهدافها تتطابق بمستوى تماثل متوسط، وينعكس الأمر بالضرورة على العلاقات بين الزملاء المعلمين مع بعضهم البعض من جهة، وبينهم وبين المدرسة نفسها من جهة أخرى، حيث يرون بأن علاقتهم بالمدرسة علاقة جزئية وليست كلية. وهذا يفسر نتيجة العلاقة الضعيفة بين المعلمين والإدارة المدرسية، وغياب روح العمل والتعاون بين المعلمين، وضعف انتماء المعلمين للمدرسة، بالإضافة اختلاف وتباين الاتجاهات والاهتمامات بين المعلمين – على الرغم من أنهم قد يكونون من بيئة محلية واحدة -.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من والتي بينت أن مجال التشابه قد جاء بدرجة متوسطة مثل دراسة كل من الوزان والشايع (2021)؛ و المواضية (2018)، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية عن بعض الدراسات الأخرى التي أظهرت أن مجال العضوية قد جاء بدرجة كبيرة مثل دراسة كل من الخزاعي (2022)؛ ومصباحي وبوبيدي (2021).

** نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: "هل توجد اختلافات إحصائية عند مستوى الدلالة ((α=0.05) بين تقديرات مستوى التماثل التنظيمي لدى الأفراد المشاركين في هذه الدراسة تعزى إلى متغيراتهم الشخصية (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة)؟ ؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان فيما إذا كانت هناك اختلافات إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات المستقلة. والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق الإحصائية وفق متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة).

المجال	المتغير	الفئة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجال الأول: العضوية	النوع الاجتماعي	ذكور	2.60	0.19
		إناث	3.57	0.52
	سنوات الخبرة	1-5 سنوات	2.40	0.14
		6-10 سنوات	3.10	0.18
		11 سنة فأكثر	3.76	0.44
	مستوى المدرسة	أساسية	2.80	0.19
		ثانوية	3.37	0.48
المجال الثاني: الولاء	النوع الاجتماعي	ذكور	3.12	0.35
		إناث	3.42	0.46
	سنوات الخبرة	1-5 سنوات	3.05	0.40
		6-10 سنوات	3.23	0.36
		11 سنة فأكثر	3.54	0.45
	مستوى المدرسة	أساسية	3.25	0.30
		ثانوية	3.29	0.47
المجال الثالث: التشابه	النوع الاجتماعي	ذكور	3.02	0.28
		إناث	3.30	0.37
	سنوات الخبرة	1-5 سنوات	2.97	0.09
		6-10 سنوات	3.13	0.33
		11 سنة فأكثر	3.39	0.38
	مستوى المدرسة	أساسية	3.00	0.25
		ثانوية	3.32	0.38
الاستبانة الكلية	النوع الاجتماعي	ذكور	2.91	0.12
		إناث	3.43	0.36
	سنوات الخبرة	1-5 سنوات	2.81	**0.14**
		6-10 سنوات	3.15	**0.07**
		11 سنة فأكثر	3.56	**0.30**
	مستوى المدرسة	أساسية	3.02	**0.11**
		ثانوية	3.32	**0.33**

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق معنوية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة الكلية تبعًا لمتغيرات الدراسة. ولبيان مصادر تلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد. والجدول (9) يعرض النتائج.

جدول (9) : نتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة أثر متغيرات الدراسة المستقلة على مجالات أداة الدراسة

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	المجال الأول: العضوية	0.504	1	0.504	4.258	0.28
	المجال الثاني: الولاء	0.017	1	0.017	0.148	0.31
	المجال الثالث: التشابه	0.984	1	0.984	9.755	0.22
	المجموع الكلي	**1.505**	**1**	**1.505**	**5823**	**0.16**
سنوات الخبرة	المجال الأول: العضوية	53.589	2	26.795	226.478	*0.00
	المجال الثاني: الولاء	34.882	2	17.441	155.061	*0.00
	المجال الثالث: التشابه	11.038	2	5.519	54.733	*0.00
	المجموع الكلي	**99.509**	**2**	**49.7545**	**218.790**	***0.00**
مستوى المدرسة	المجال الأول: العضوية	1.253	1	1.253	10.589	0.12
	المجال الثاني: الولاء	0.02	1	0.02	0.018	0.09
	المجال الثالث: التشابه	1.576	1	1.576	15.629	0.22
	المجموع الكلي	**2.849**	**1**	**2.849**	**11.716**	**0.20**
الخطأ	المجال الأول: العضوية	162.084	1375	0.118		
	المجال الثاني: الولاء	154.093	1375	0.112		
	المجال الثالث: التشابه	138.147	1375	0.104		
	المجموع الكلي	**454.324**	**1375**	0.331		
المجموع الكلي	المجال الأول: العضوية	217.43	1379			
	المجال الثاني: الولاء	189.012	1379			
	المجال الثالث: التشابه	151.745	1379			
	المجموع الكلي	**558.187**	**1379**			

(*0.00 دال إحصائيًا).

يلاحظ من الجدول (9) ما يأتي:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات التماثل التنظيمي (العضوية، والولاء، والتشابه) تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي. وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات (ذكورًا وإناثًا) يتفقون تمامًا في مستوى التماثل التنظيمي مع مدارسهم، وقد يرجع ذلك إلى اعتقادهم بأن مهنة التعليم لا تشكل استقرارًا وظيفيًا وأنها لا تتناسب مع اتجاهاتهم ورغباتهم مقارنة بالوظائف الأخرى والامتيازات التي تتمتع بها مقارنة بالوظائف التعليمية، وكذلك عدم رضا المعلمين والمعلمات عن جوانب العمل، وعدم رغبتهم الاستمرار والبقاء في العمل بذات المدرسة أو غيرها من المدارس الأخرى.

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الخزاعي (2022)؛ الشهومي والحدابي (2021) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع الاجتماعي

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات التماثل التنظيمي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولبيان مصادر الفروق الإحصائية تم استخدام شفيه للمقارنات البعدية. والجدول (10) يعرض النتائج.

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات التماثل التنظيمي تعزى إلى متغير مستوى المدرسة. ويعود ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات وعلى اختلاف مستوى مدارسهم (سواء أكانت أساسية أم ثانوية) يتشابهون إلى حدٍ كبير في البيئة المدرسية والتعليمية التي يعملون فيها. وهذا يدل على أنه لا توجد فجوة بين معلمي المدارس الأساسية والثانوية في مستوى التماثل التنظيمي، فهم يخضعون لنفس الظروف والإمكانات والبيئة المدرسية، وقوانين وتشريعات ولوائح وزارة التربية والتعليم، والثقافة والمناخ التنظيمي متشابه جدًا.

جدول (10) : اختبار شفيه للمقارنات البعدية لدلالة الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	5 – 1 سنوات	10 – 6 سنوات	11 سنة فأكثر
المجال الأول: العضوية	1-5 سنوات	2.40	---------	-0.70	*-1.36
	6-10 سنوات	3.10	0.70	---------	*-0.66
	11 سنة فأكثر	3.76	*1.36	*0.66	---------
المجال الثاني: الولاء	1-5 سنوات	3.05	---------	-0.18	-0.49*
	6-10 سنوات	3.23	0.18	---------	*-0.31
	11 سنة فأكثر	3.54	*0.49	*0.31	---------
المجال الثالث: التشابه	1-5 سنوات	2.97	---------	-0.16	*-0.42
	6-10 سنوات	3.13	0.16	---------	*-0.26
	11 سنة فأكثر	3.39	*0.42	*0.26	---------

يلاحظ من الجدول (10) بأن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات التماثل التنظيمي وفق متغير سنوات الخبرة قد جاءت لصالح فئة (10 سنوات فأكثر). وتدل هذه النتيجة على أن أفراد عينة الدراسة ممن خبرتهم تجاوزت (11 سنة فأكثر) لديهم مستوى تماثل تنظيمي وارتباط أكثر بمدارسهم من المعلمين الذين تقع سنوات خبرتهم ما بين (5 – 1 سنوات، 10 – 9 سنوات). ويدل ذلك على أن أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة الطويلة لديهم مستوى تماثل تنظيمي وارتباط بمدارسهم أعلى من غيرهم من ذوي الخبرة الواقعة ما بين (5 – 1 سنوات، 10 – 9 سنوات). فالمعلمون القدامى يرتبطون بمدارسهم ارتباطًا وثيقًا بحكم عملهم وخبرتهم الطويلة وامتلاكهم المقدرة على تحديد مستوى التماثل التنظيمي، وكذلك من خلال التدريب الذي خضعوا لهم خلال فترة عملهم الطويلة. فالخبرة الطويلة تلعب دورًا مهمًا في زيادة مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين القدامى، وجعلهم أكثر انسجامًا بقيم المدرسة وأهدافها، وكذلك قلة رغبتهم بترك المدرسة أو النقل منها.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخزاعي (2022) و التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولكن تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشهومي والحدابي (2021)؛ ودراسة الوزان والشايع (2021) التي لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء ما خلصت إلى الدراسة الحالية من نتائج، فإنه يوصى بالآتي:

1-توفير وزارة التربية والتعليم البرامج التدريبية وورش العمل ذات العلاقة بالتماثل التنظيمي وكيفية توظيفه ورفع مستواه لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية.

2- قيام وزارة التربية والتعليم بإيلاء اهتمام كبير لموضوع الحوافز والمكافآت.

3- نشر ثقافة العمل بروح الفريق الواحد، وتشكيل فرق العمل، مما يؤدي ذلك إلى توحيد جهود المعلمين وتوجههم جمعيًا نحو تحقيق الأهداف المدرسية والمصلحة المشتركة.

4- توفير قيادة المدارس مناخًا تنظيمًا تسوده مشاعر المحبة والثقة والاحترام المتبادل.

5- تحديد احتياجات المعلمين وتطلعاتهم ورغباتهم، والعمل على تحقيقها.

6- تقوية أواصر العلاقات الإنسانية بين المعلمين أنفسهم؛ لزيادة مستوى التشابه بين أفكارهم واهتماماتهم، وتحسين مكانة المعلم وعضويته في مجموعة المعلمين وزملائه في المدرسة.

7- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية ذات الصلة بمجال التماثل التنظيمي، وبمتغيرات مختلفة لم تتناولها الدراسة الحالية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

- بوسعدة، عبد العزيز وديداوي، توفيق (2021). أثر التماثل التنظيمي في تحسين العمل الجماعي (دراسة حالة: المؤسسة العمومية الاستشفائية إبراهيم ترشين في غرداية). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غرداية، الجزائر.
- الخزاعي، مرزوق مبروك (2022). التماثل التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بتعليم مكة المكرمة، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 2(5)، 398 – 429.
- الشملة، ميسون عبد الله (2018). التطابق (التماثل) التنظيمي: مدخل معاصر للاستثمار برأس المال البشري. مجلة روتي للعلوم التربوية والنفسية، 5(13)، 939 – 917.
- الشهومي، سعيد راشد والحدابي، داود عبد الملك (2021). مستوى التماثل التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 ((10، 512 – 476.
- عاجل، سرحان عاجل (2022). دور التماثل التنظيمي في تعزيز تنفيذ ممارسات إدارة الجودة الشاملة. بحث دبلوم عالي غير منشور، جامعة كربلاء، كربلاء، العراق.
- العاني، آلاء عبد الموجود والصراف، سجى نذير (2019). قياس مستوى التماثل التنظيمي للأفراد العاملين في جامعة الموصل – دراسة ميدانية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية. 11(24)، 492 – 477.
- عبدالله، علي عبد اللطيف ومحمد، ورش إبراهيم وعمر، محمد عبد الرحمن (2019). دور أنماط القيادة الأوتوقراطية في تعزيز مستوى التماثل التنظيمي. مجلة جامعة دهوك (العلوم الإنسانية والاجتماعية)، 22 (1)، 241 – 218.
- عطية، وليد (2021). قراءة نظرية في علاقة التماثل التنظيمي بالقيادة والإدارة. مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 7(2)، 190 – 175.
- العمري، إسلام (2015). التماثل التنظيمي لدى المشرفين التربويين وعلاقته بنظام الحوافز المقدم لهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- محمد، لمى قيس (2020). دور التماثل التنظيمي في تحسين جودة العمل.
- مصباحي، حكيمة وبوبيدي، لامية (2021). مستوى التماثل التنظيمي لدى أساتذة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بابتدائيات مقاطعة قمار 04 ولاية الوادي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. 9(4)، 345 – 325.
- ملص، رؤى (2022). أثر التماثل التنظيمي في دافعية العاملين والدور المعدل لاختلاف الأجيال: دراسة ميدانية على العاملين في الفنادق المصنفة فئة أربع وخمس نجوم في مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد العالي لإدارة الأعمال، دمشق، سورية.
- المواضية، رضا سلامة (2018). أثر التماثل التنظيمي في دافعية العمل لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المربيات في مديريات تربية الزرقاء. مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 45(4)، 155 – 137.
- موسى، معاذ جمال محمود (2021). التماثل التنظيمي وأثره على أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء/ الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسراء، عمان، الأردن.
- الوزان، أميرة عبد الله والشايع، علي صالح (2021). التماثل التنظيمي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة من وجهة نظرهن. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 10(1)، 238 – 257.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Akman, Y. (2017). The relationship between work motivation and organizational identification according to perceptions of teachers. Journal of Hasan Ali Yucel Faculty of Education, 14(1), 71–88.
- Alev, S. (2021). The Relationship Between Organizational Justice, Professional Motivation and Organizational Identification: A Study on Teachers. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16(4), 127-139.
- Celik, R., et al (2020). Investigating the Relationship between Life Satisfaction and Academic Self-Efficacy on College Students' Organizational Identification. International Journal of Psychology and Educational Studies, 7(1), 76-85.
- Dincman,M. (2021). Mediating Effect of Organizational Identification on the Relationship between Leader-Member Exchange and Organizational Commitment among Primary School Teachers. Journal of Educational leadership and Policy Studies, 5(1), 1-24.
- Yıldız, K. (2018). The Effects of Organizational Prestige on Organizational Identification A Case Study in Primary Schools. European Journal of Education Studies, 4(7), 275-292.
- Yilmaz, S., & Kaya, A. (2022). Analysis of the Relationship between Teachers' Perceptions of Organizational Identification and Meaningful Work. Journal of Theoretical Educational Science, 15(4), 958-974.

مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى في ضوء بعض المتغيرات

فاطمة بنت ناصر بن سليمان الريامي
ماجستير في الإرشادالنفسي والتوجيه -جامعة نزوى

احمد "محمد جلال" الفواعير
أستاذ مشارك في التربية الخاصة -جامعة نزوى

FATEMA NASSER SULAIMAN AL RIYAMI
Master of Psychological Guidance & Counseling, University of Nizwa, Oman

Ahmad MJ O Alfawair
Associate Professor, University of Nizwa, Oman

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
22 - 11 - 2024

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
11 - 02 - 2025

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
13 - 03 - 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
الرياميي، فاطمة. الفواعير، احمد. (2024) مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى في ضوء بعض المتغيرات. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، 2(4)، 37-48

الملخـــص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى في سلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والكلية التي ينتمي لها الطالب، والمؤهل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (401) طالبٍ وطالبةٍ تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطوير مقياس التنمر السيبراني ليتناسب مع طلبة الجامعة؛ والذي تكوَّن من (28) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (التخفي الإلكتروني؛ المضايقات الإلكترونية؛ القذف الإلكتروني). وأشارت النتائج إلى أنَّ مستوى التنمر السيبراني كان منخفضًا (1.8) لدى عينة الدراسة، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر السيبراني تُعْزَى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير الكلية تُعْزَى لصالح كلية العلوم والآداب، بينما أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنمر السيبراني تُعْزَى لمتغيِّرَيِ المُؤهِّل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التنمر السيبراني، الطالب الجامعي، سلطنة عُمان

The level of Cyberbullying Among Students at the University of Nizwa in light of some variables

Abstract

The current study aimed to explore the level of cyberbullying among students at the University of Nizwa in the Sultanate of Oman in light of variables such as: gender, college, and qualification,. The study sample consisted of (401) students selected through a convenience sampling method. To achieve the study's objectives, a Cyberbullying Scale was developed to suit university students. This scale consisted of 28 items distributed across three dimensions: electronic anonymity, electronic harassment, and electronic defamation. The results indicated that the level of cyberbullying among the study sample was low (1.8). The results also showed statistically significant differences in the level of cyberbullying based on gender in favor of males, and based on college in favor of students from the College of Arts and Sciences. However, no statistically significant differences were found in the level of cyberbullying based on qualification.

Keywords: Cyberbullying, University Students, Sultanate of Oman

المقدمة

تتيح شبكة الإنترنت للأشخاص حرية الاستخدام؛ فتتوفر من خلالها أشكالٌ جديدة من التفاعل، وما لها من ميّزات؛ التي منها مشاركة الفيديوهات والصور والمراسلات، وتكوين صداقات، وعرض المعلومات، والتسوق الالكتروني، فضلًا عن مدى إمكان المُستخدِم إخفاءَ هُوِيَّته.

وللإنترنت أثرٌ كبير في حياة الأفراد عامة، والشباب خاصة كونُها تُمثِّل البيئة الحديثة، والخصبة للتواصل. كما أنَّ الاستخدام المكثف للتكنولوجيا في أواسط الطلبة الجامعيين؛ جعلهم أكثر المجموعات عُرْضَةً للتهديد والانتهاكات والتهكم اللفظي والإحراج والاعتداء المعنوي من قبل أيِّ شخص عبر مواقع التواصل الاجتماعي؛ ما أدى إلى ظهور نوع مُستحدَث جديد من التنمر، المتمثل في التنمر السيبراني (دفلاوي وآخرون، 2022).

كما أكد (المركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني،2021) أنَّ المصطلحين (التنمر السيبراني والتنمر الإلكتروني) هُمَا للظاهرة نفسها والمعنى نفسِه. ويُعَدُّ شكلًا من أشكال العنف أو المضايقة من خلال الوسائل الإلكترونية وشبكات الإنترنت.

وأكد الغامدي (2021) أنَّ التنمر السيبراني ينتشر بالتوازي مع انتشار استخدام شبكات التواصل، وسهولة الوصول والتخفي. ويعد شكلًا من أشكال العدوان باستخدام الإنترنت أو الاتصال الإلكتروني كالهواتف المحمولة، والبريد الإلكتروني، والرسائل النصية؛ التي تُسبِّب الشعور بالخزي وتدنِّي احترام الذات جرَّاءَ الإذلال والخوف.

وتشير الإحصاءات التي رصدتها وزارة التربية والتعليم في عام 2018م؛ إنَّ أكثر من (650) تنمُّرًا إلكترونيًّا مُقسَّمة إلى (390) حالة للطلبة الذكور، و(260) حالة للطالبات الإناث في محافظات سلطنة عُمان المختلفة. أمَّا في عام 2019م تم رصدُ (65) حالة، وقد تم التكاتف والتعاون من قبل جهات عدة في سلطنة عُمان للقيام بحملات توعية وإرشادية توجيهية للتصدي لهذه الظاهرة، وتم عقدُ المؤتمر العربي السادس لحماية الطلبة من التنمر السيبراني (مجلس التعليم في سلطنة عُمان، 2019).

ويُعَدُّ التنمرُ السيبراني ظاهرةً نشأت نتيجة الاستخدام غير السليم لمواقع التواصل الاجتماعي؛ إذْ أصبحت منتشرة بصورة كبيرة وسط فئات المجتمع المختلفة خاصة فئة الطلبة الجامعيين، تستدعي تدخُّل الجهات المعنية جميعها للوقوف عند هذه الظاهرة لما لها من آثار سلبية، مؤذية لحياة الضحية؛ التي تصل في بعض الأحيان إلى الانتحار.

نشأة التنمر والتنمر السيبراني

في عام 1983 أصبح التنمر من الظواهر التي تثير اهتمام الكثير من الباحثين في بلدان العالم المختلفة. فكانت الدراسة الأولى عن التنمر في الدول الإسكندنافية داخل المدارس لمعرفة مدى انتشار هذه الظاهرة فيها؛ ليتم بعد ذلك تناول هذا المصطلح في الأطروحات المختلفة، والدراسات من الباحثين والمهتمين بدراسة هذه الظاهرة (الخولي، 2020).

ويُعَدُّ اولويس أوَّلَ مَنْ قدَّمَ تعريفًا للتنمر؛ فقد عرَّفه أنَّه تعرُّض الطالب بشكل متكرر خلال مدة من الزمن إلى سلوكات سلبية من جانب طالب آخر. وقد رَبَطَ الكثير من الباحثين بين سلوك التنمر، والبيئة المدرسية بوصفِها المكان الذي ينشأ فيه هذا السلوك (العمار، 2016).

وقد ازداد اهتمام العلماء بهذه الظاهرة وذلك نتيجة للتزايد المستمر، والمتسارع في انتشارها بين الطلبة وخطورة آثارها عليهم في أيِّ ناحية من النواحي سواءٌ الاجتماعية، أم الانفعالية، أم النفسية، أم الأكاديمية (المكانين وآخرون، 2018).

ومع الانتشار الهائل لاستخدام مواقع التواصل web وظهور الجيل الخامس من شبكة الإنترنت؛ ظَهَرَ نوع آخر من ظاهرة التنمر هو التنمر السيبراني الذي صاغَه مصطلحًا جديدًا المعلم الكندي، والناشط ضِدَّ التنمر "بل بلسي" الذي عرَّفه أنَّه استخدام تقنية المعلومات، والاتصالات لدعم سلوك متعمد، متكرر، عدائي من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد؛ التي تهدُف إلى إيذاء الآخرين (الصبان وآخرون، 2019).

ويحدث التنمر السيبراني من خلال الأعمال العدائية المُتعمَّدة يقوم بها الفرد أو مجموعة من الأفراد باستعمال الأشكال المختلفة من مواقع التواصل الإلكتروني بصورة متكررة لمدة ما ضِدَّ ضحية غير قادرة على مواجهة هذا العداء والدفاع عن نفسها، سواءً أكان ذكرًا أم أنثى؛ قد تصل إلى المضايقة، أم تشويه سُمعة أم كشف عن معلومات خاصة أم التعليق بملحوظات مشينة أم مهنية عبر شبكة الإنترنت.

مفهوم التنمر السيبراني

عرَّف المركز الوطني الارشادي للأمن السيبراني في المملكة العربية السعودية "التنمر السيبراني" أنَّه شكل من أشكال العنف أو المضايقة من خلال الوسائل الإلكترونية وشبكات الإنترنت (المركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني، 2021).

كما عرَّفه (Parks, 2013)أنَّه تلك المضايقات التي تتم عبر الإنترنت، أو من خلال الاتصالات الرقمية، التي تَضُمُّ الرسائل الفورية، والبريد الإلكتروني، والتعليقات في برامج التواصل الاجتماعي كالفيسبوك والمنشورات على المواقع الأخرى كالمُدوَّنات، ومقاطع الفيديوهات التي تُنْشَر عبر برنامج اليوتيوب (العمار، 2016).

وعرَّفه (Barlett & Gentile, 2017) أنَّه كل سلوك يتم من خلال الوسائل الإلكترونية أو الرقمية بواسطة أفراد أو مجموعة من الناس تتناقل بصورة متكررة رسائل عدائية أو عدوانية بغرض إلحاق الأذى وعدم الراحة بالآخرين.

ويُعرِّفه أبو عباس والزيود أنَّه إيذاء الآخرين، وإلحاق الضرر المُتعمَّد، والمتكرر بالطالبات الضحايا من خلال استخدام التكنولوجيا؛ منها: مواقع الشبكات الاجتماعية، والهواتف المحمولة، ومواقع الإنترنت، وآلات التصوير (أبو عباس والزيود، 2020).

كما عرَّفه عليم أنَّه استخدام تكنولوجيا وتقنية المعلومات، والاتصالات؛ للمضايقة والأذى بطريقة مقصودة متكررة عدائية باستخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة (عليم، 2016).

ويعرف التنمر أنَّه إيقاع الأذى الجسمي، أو العاطفي، أو النفسي، أو المضايقة، أو الإحراج، أو الاستهزاء والسخرية من قبل طالب متنمر بطالب آخر أضعفَ منه جسدًا أو أصغرَ منه سنًّا أو لأيِّ سبب من الأسباب بشكل متكرر (عباس وعيسى، 2022).

ومِمَّا سبق، يعرف الباحثان التنمر السيبراني أنَّه أيُّ فعل، أو تصرُّف عدائي مُتعمَّد يقوم به الطالب المتنمر إلكترونيًّا من خلال مواقع التواصل الاجتماعي ضِدَّ طالب آخر أضعفَ منه بغرض إلحاق الأذى به سواءً أكان هذا الأذى نفسيًّا، أم ماديًّا، أم معنويًّا، أم اجتماعيًّا.

أبعاد التنمر السيبراني

يُعَدُّ التنمرُ السيبراني أحدَ أشكال التنمر الذي ظهرَ نتيجة التطور التكنولوجي، والاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي، مع غياب الرقابة عليها؛ الأمر الذي جعلها بيئةً ومكانًا مُلائِمًا لانتشارها بسرعة، ومنه ظهرَ معه مجموعة من الأبعاد حدَّدها حسين (2016) في الآتي:

1- التخفي السيبراني: يُقصَد به لجوء الفرد إلى تسجيل حساباتِه في مواقع التواصل الاجتماعي بأسماء مستعارة وهمية للتخفي، ومنه خداع الضحية واستدراجها. وبمعنى آخر قيام المتنمر بفتح حسابات وهمية وإخفاء شخصيته الحقيقة وذلك لخداع الضحية، واستدراجها للمشاركة والدخول على هذه الحسابات والتواصل والتعامل معها؛ ما يجعلُه هدفًا سهلًا لإلحاق الأذى به والتنمر عليه من دون الخوف من

كشفِ هُوِيَّتِه.

2- المضايقات السيبرانية: يُقْصَدُ بها تعرُّض الفرد (الضحية) للمضايقات من خلال قيام أحد الحسابات من خلال وسائل التواصل الاجتماعي بالتحريض ضِدَّ الضحية أو الإساءة أو مهاجمة حساباته بالفيروسات والبرامج الضارة، أو إرغامه واستغلاله؛ مثال ذلك: أَنْ يقوم المتنمر الإلكتروني باختراق الحساب الشخصي للضحية، ثم يقوم بإرسال الشائعات المغلوطة إلى أصدقاء الضحية، وقد تصل الى إرسال صور جنسية محرجة له، وذلك بإضافة رقم هاتف الضحية وعنوان البريد الإلكتروني، أَيْ لجوء هذا المتنمر إلى مضايقة الضحية من خلال تحريض الآخرين ضِدَّهُ والإساءة إليه، ومهاجمة حسابه بفيروسات ضارة من أجل اختراقه واستغلاله في نشر معلومات وإشاعات تُشوِّه سُمعته، وإرسال صور محرجة لأصدقائه، وإيهامهم أنَّه هو مَنْ أرسلها لهم.

3- القذف السيبراني: يُقْصَدُ به تعرُّض الضحية للسَّبِّ عبرَ الرسائل البذيئة والتعليقات، وتَسَلُّم صور إباحية وتلفيق الصور، وتشويه السُّمعة والضغط للاستغلال الجنسي، وذلك كله باستخدام الصور الملفقة وإعادة إرسالها له وتهديده بنشرها، وفضحه بين رفقائه ومنه الضغط على الضحية لِتُوافُق على كل مطالب المتنمر خوفًا منه. كما يقوم بتحريض الآخرين على سَبِّهِ وقذفِه في عِرْضِه وشَرَفِه عبر إرسال رسائل مسيئة له، وصور خادشة للتحرش به.

4- المطاردة السيبرانية: يُقْصَد بها تعرُّض الضحية للملاحقة من قبل المتنمر السيبراني من خلال حساب وهمي أو أكثر من حساب لترصُّده، وإرغامه على التواصل، والملاحقة بقصد الإذلال والترهيب والاستغلال وتقليل مكانة الضحية أمام الآخرين، والكشف عن معلوماته الشخصية، وأسراره. ومحاولة معرفة نقاط ضعفه ونشرها لإهانته والاستهزاء منه وإلحاق الأذى النفسي به، وإحباطه والحطِّ من عزيمته، وثقته بنفسه.

أشكال التنمر السيبراني

تُوجَد أشكال عدة للتنمر السيبراني لدى الطالب الجامعي؛ أهمُّها التالية:

1- انتحال شخصية (التنكر) كما ذكرها عباس وعيسى (2022): هو تظاهُر المتنمر أنَّه شخص آخر ليستطيع إرسال رسائل، ووسائط أخرى للإيقاع بالضحية والوصول إلى بياناته الشخصية تمهيدًا لنشرها كي يجعلَه في موضع الفرد السيء.

2- الغضب السيبراني: عرَّفه أبو العلا (2017) أنَّه إرسال المتنمر رسائل إلكترونية بأسلوب، ولغة غاضبة مُبتذَلة عن الضحية إلى مجموعة من الناس، أو إلى الضحية نفسها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

3- التحقير السيبراني كما جاء عن عباس وعيسى (2022): وذلك من خلال قيام المتنمر بنشر الشائعات عن الضحية بهدف الإساءة إليه، وتشويه سُمعتِه، وإرسال له عبارات تحمل كلمات محرجة أو مؤذية له بقصد إلحاق الضرر به.

4- الإقصاء كما ذكره أبو دوح (2017): هو قيام المتنمر بالمحاولات كلها لطرد الضحية من مجموعة معينة، أو حذفِه من مواقع التواصل الاجتماعي، وحَثِّ الآخرين على ذلك من دون وجود مُسوِّغ؛ سوى ممارسة القوة على الضحية والتنكيد عليه.

5- الخداع كما ذكره حسين (2016): يُقْصَدُ به استدراج الضحية لكشف أسرارِه، والحصول منه على معلومات محرجة، ثم يقوم المتنمر بنشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي بإعادة إرسال هذه الرسائل إلى العديد من الأصدقاء.

أمَّا الصبان وآخرون (2019) فقد أكملوا على ما سبق بأنواع أخرة؛ منها:

6- التحرش السيبراني: وذلك من خلال إرسال رسائل غير أخلاقية، مُهِينة، مُسِيئة؛ بشكل متكرر عبر مواقع التواصل الاجتماعي إلى الضحية بهدف التهديد والإهانة.

7- الفضح وانتهاك الخصوصية: يُقْصَد به نشر ومشاركة وإرسال أو عمل منشورات مُتضمِّنةً أسرارًا ومعلوماتٍ عن الضحية من خلال الوسائل الإلكترونية.

8- المطاردة السيبرانية: من خلال التهديد، والتشويه وجعلِ الضحية في قلق شديد متكرر الوسيلة الإلكترونية.

9- المضايقة السيبرانية: يتم من خلال إرسال ألفاظ عدوانية، قاسية للضحية عبر الوسائل الإلكترونية بشكل متكرر.

أساليب التنمر السيبراني

تُوجَد الكثير من الأساليب والطرائق التكنولوجية للتنمر السيبراني التي يستخدمها المتنمرون ضِدَّ الضحية؛ نذكر منها:

1- الاتصالات الهاتفية: هي المكالمات الصوتية التي تحدُث عبر البرامج الإلكترونية وتهدف إلى إحداث الخوف، والقلق النفسي الشديد للضحية من خلال التهديد والتجريح والسَّبِّ والقذف.

2- الرسائل النصية: يُقْصَد بها إرسال المتنمر رسائل كتابية تصلُ للضحية عبر الوسائل الإلكترونية وتتضمن التهديد بنشر بياناته الشخصية والصور الخاصة به؛ محاولةً منهم لابتزازه (الصبان وآخرون، 2019).

3- الصور ومقاطع الفيديو والرسائل الصوتية: فيها يقوم المتنمر إلكترونيًا بالاستيلاء على الصور أو مقاطع الفيديو الشخصية التي يرسلها ويتداولها الضحية مع أصدقائه عبر الإنترنت.

4- البريد الإلكتروني: يخترق المتنمر الرابط الخاص بالضحية ومنه يتمكن من الحصول على البريد الإلكتروني الخاص بها، والتصفح والاطِّلاع على الرسائل الشخصية والبيانات والمحادثات الخاصة بالضحية، وقد يقوم ببعض الأمور المخلة بالآداب العامة التي قد تُسبِّب للضحية الحرج والكثير من المشكلات الاجتماعية (محمد، 2019).

5- الروابط الإلكترونية الخادعة: فيقوم المتنمر بنشر خبر لافت للانتباه، وبمجرد دخول الضحية عليه يتم اختراق حسابه ويتمكن المتنمر من نشر معلومات وصور غير لائقة على صفحة الضحية (درويش والليثي، 2017).

من وجهة نظر الباحثان فإنَّ أهمَّ ما تم تصنيفُهُ مُسبَّقًا هي غرف الدردشة عبر الإنترنت فهي أكثر انتشارًا، وأيضًا لسهولة الدخول والتعارف فيها، ومن خلالها يقوم المتنمر بالتواصل المباشر والتحدث إلى الضحية من حساب وهمي عبر الإنترنت لإيقاع الأذى به أو اختراق حسابِه الشخصي، ويقوم بنشر صور شخصية أو روابط لمواقع إباحية.

الدراسات السابقة

بالرجوع إلى الأدب النظري السابق والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ تم الاطِّلاع على بعض الدراسات المتعلقة بمشكلة الدراسة الحالية ومتغيراتها، وسَرْدُ الدراسات التي طُبِّقَت على العينة نفسها (طلبة الجامعات)، بالإضافة إلى طلبة الثانوية الذين هُمْ في آخِر سنوات الدراسة للمرحلة الجامعية. وقد تم تصنيف الدراسات السابقة وفقًا للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث حسب متغيرات الدراسة الحالية.

هدفت دراسة ريبل Riebel (2010,) (للتعرف إلى درجة شيوع أشكال التنمر الإلكتروني لدى طلبة (جامعة بني كامب كامبيناس بالبرازيل) من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، وتم اختيار عينة الدراسة بصورة متيسرة بلغ عددها (٤٠٠) طالبٍ وطالبةٍ، وكان عدد الذكور 100، وبلغ عدد الإناث 300، من الكليات جميعها في الجامعة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ باستخدام الاستبانة أداةً للدراسة. وخرجت الدراسة بنتائج عدة؛ أهمُّها أنَّ درجة شيوع وانتشار أشكال التنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة بشكل عام كانت متوسطة، فضلًا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدرجة شيوع أشكال التنمر

الإلكتروني لدى طلبة جامعة من وجهة نظرهم تُعْزَى لمتغير: الجنس، والسنة الدراسية، والكلية، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة شيوع أشكال التنمر الاجتماعي لصالح الطلبة الحاصلين على تقديرَيْ: مقبول، وجيد جدًّا؛ عند مقارنتهم بالحاصلين على تقدير جيد. ووُجِدَت فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة شيوع أشكال التنمر الجنسي لصالح الطلبة ذوي تقدير مقبول عند مقارنتهم بالحاصلين على تقدير أعلى.

وهدفت دراسة خليل وآخرون (2019) للكشف عن العلاقة بين ضحايا التنمر السيبراني وأثر متغير (الجنس، والمرحلة الدراسية) لدى طلبة جامعة الزقازيق، وتكونت عينة الدراسة من 261 طالبًا وطالبةً من طلبة التعليم العالي، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كلٍّ من الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس التنمر السيبراني، ولا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأبعاد الفرعية لمقياس التنمر السيبراني والدرجة الكلية له وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية.

وهدفت دراسة عيد (2019) مستوى انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني على شبكات التواصل الاجتماعي بين طلبة الجامعة وكلٍّ من آثارها السلبية والإيجابية، وهي دراسة حالة لطلبة جامعة الفيوم، واعتمدت الدراسة إلى منهج التحليل، وتم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من مجموعات التواصل الاجتماعي بالفيسبوك، ولقد أظهرت النتائج وجود بعض الجوانب السلبية التي تمثلت في اضمحلال العديد من المعايير الأخلاقية والجينية المتعارف عليها ومنها الحلال والحرام واحترام الكبير وحدود العلاقة بين الجنسين، كما تَبَيَّنَ وجود العديد من السلوكات اللاأخلاقية؛ منها السَّبُّ والقذف والتشهير والتهديد العاطفية، ولقد كان ملحوظًا تدنِّي مستوى اللغة المتداولة بين الطلبة. وقد حثت الاستراتيجيات المقترحة إلى ضرورة تنمية ثقافة جامعية تؤكد احترام الآخرين وذلك من خلال التوعية في المحاضرات والندوات التثقيفية داخل صرح الجامعة مع مشاركة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في برامج توعية لمناقشة طبيعة ظاهرة التنمر وكيفية معالجتِه؛ مع مشاركة المجتمع الجامعي في وضع خطة واضحة ضِدَّ العنف الإلكتروني بعقد حلقات نقاشية وندوات لمناقشة هذه القضية، وأيضًا تشجيع الطلبة للمشاركة في الأنشطة الطلابية الداعمة للعمل الجماعي والروابط الاجتماعية، ووضع سياسة واضحة مُعْلَنَة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس لكيفية التعامل مع حالات التنمر الإلكتروني، بالإضافة إلى تدريب الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على الإجراءات الواجب اتِّباعها عند حدوث التنمر الإلكتروني.

أشكال التنمر السيبراني

وأجرى مصطفى (2019) دراسة بهدف التعرف إلى معدل انتشار ظاهرة التنمر السيبراني لدى طلبة الجامعة، وفقًا لمتغيرات الدراسة المتمثلة في: النوع، التخصص. وتكونت عينة الدراسة من 115 طالبًا وطالبةً في جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية؛ في التخصصات العلمية والأدبية، وقد استخدم المنهج الوصفي من خلال توزيع الاستبانة، وأظهرت أهم النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى التنمر الإلكتروني يُعْزَى للتخصص، وارتفاع نسبة التنمر عند الإناث ضحايا أكثر من الذكور في عينة الدراسة.

وهدفت دراسة القضيب (2020) إلى معرفة مستوى التنمر الإلكتروني والتعرض للتنمر الإلكتروني (الضحية)، ودراسة علاقتهما بالصحة النفسية، والتحقق من مدى تأثير بعض المتغيرات (الجنس، والمستوى التعليمي) في التنمر الإلكتروني والتعرض للتنمر الإلكتروني، وذلك لدى عينة من مُستخدِمي وسائل التوصل الاجتماعي. وتكونت من (922) مستجيبًا من مُستخدِمي وسائل التواصل الاجتماعي في المملكة العربية السعودية. باستخدام منهج التحليل الوصفي مع أداة الاستبانة لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة مستوًى منخفضًا من التنمر الإلكتروني والتعرض للتنمر الإلكتروني لدى أفراد العينة. ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في تلك المتغيرات؛ فقد كانت درجات الذكور العُليا في التنمر والتعرض للتنمر الإلكتروني، وأظهرت النتائج وجود فروق في التعرض للتنمر الإلكتروني بين المستويات التعليمية المختلفة؛ فجاءت درجات المستوى التعليمي الأقل من الثانوي هي العليا.

وهدفت دراسة بسيوني والحربي (2020) في ظاهرة التنمر الإلكتروني ومدى علاقتِه بالوحدة النفسية عند طالبات كلية التربية في جامعة أم القرى؛ إلى معرفة مستوى انتشار ظاهرة التنمر السيبراني بين طالبات المرحلة الجامعية، ومدى علاقة ممارسة التنمر الإلكتروني بالشعور بالوحدة النفسية. وتكونت عينة الدراسة من (133) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى؛ شملت تخصصات الكلية كلها والمستويات الدراسية كافة. وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الشعور بالوحدة النفسية وممارسة سلوك التنمر، ومنه أشارت الدراسة إلى أهمية مشاركة طالبات الجامعة في العمل الجماعي، وتنمية المهارات الاجتماعية، والتدريب على طرائق حل المشكلات. كما أكَّدتَا ضرورة توعية قادة المدارس ووكلائهم والمعلمين بخطورة ظاهرة التنمر السيبراني والآثار المترتبة عليها وطرائق مواجهتها. والتركيز على الأنشطة اللامنهجية التي تُنمِّي روح التعاون المشترك.

هدفت دراسة كورفو (Corvo ,2020) للتعرف إلى دور الجامعة في تنمية تقدير الذات لخفض سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الجامعية في كوريا الشمالية: دراسة تطبيقية على جامعة بيونغ يانغ للعلوم والتقنية، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالبًا وطالبةً باستخدام أداة جمع المعلومات الاستبانة؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستُخْدِمَ في الدراسة المنهج الوصفي. وجاءت نتائج الدراسة متمثِّلةً في: عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (أكبر أو يساوي 5%) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بالمحاور تبعًا لمتغير الجنس وسنوات الخدمة والمُؤهِّل العلمي؛ فقد بلغت الدلالة الإحصائية للمحاور جميعها أكبر من 5%.

كما هدفت دراسة جيفونين(Juvonen ,2020) للتعرف إلى أثر الأنشطة الجامعية في خفض سلوك التنمر لدى الطلبة وعلاقتِه بمستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة ساو باولوا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت الدراسة على عينة قدرُها (1120) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة ساو باولوا للعام الدراسي 2019-2020. وتم استخدام مقياسين للدراسة هُما: مقياس تقدير الذات، ومقياس التنمر. وقد خرجت الدراسة بنتائج منها: وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين سلوك التنمر وتقدير الذات، وإنَّ متغير الأنشطة الجامعية هو المتغير الذي فَسَّرَ التباين في سلوك التنمر لدى الطلبة. كما أنَّ متغير الأنشطة الجامعية كان له أثر في سلوك التنمر، وإنَّ سلوك التنمر يُعْزَى لمُتغيِّرَي الجنس والمستوى الاقتصادي، ولم يكن لمتغير المرحلة الجامعية أيُّ فروق دالة إحصائيًّا.

وهدفت دراسة سميث (Smith,2020) للتعرف إلى واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلبة جامعة إنسبروك في النمسا وطرائق مواجهتها. واسْتُخْدِمَ في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً رئيسةً لجمع المعلومات. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية؛ فقد طُبِّقَت على عينة مكونة من (١٣٢) طالبًا و(١٢٧) طالبةً من طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ نسبة انتشار التنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة جاءت بدرجة متوسطة بلغت 2.8%. كما أنَّ طلبة الجامعة يمارسون العديد من أشكال التنمر الإلكتروني تم ترتيبها على النحو التالي: السخرية من خلال التشهير بشخص ما من

خلال الشائعات؛ نشر معلومات خاطئة أو صور مزعجة؛ التحرش؛ الإهانات المتكررة بصور مختلفة؛ انتحال أو سرقة الهُوِيَّة لإحراج أو تدمير شخص ما؛ إفشاء الأسرار؛ الملاحقات والمضايقات الإلكترونية، وأخيرًا تشويه السُّمعة وانتحال الشخصية.

وهدفت دراسة عامر (2021) إلى تحديد نسبة انتشار التنمر الإلكتروني وأثر متغير (الجنس والمرحلة الدراسية) في انتشارها بين طلبة الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من 381 طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة قناة السويس، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين مستوى التنمر الإلكتروني والمرحلة الدراسية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تعرُّض طلبة الجامعة في جامعة قناة السويس في جمهورية مصر العربية للتنمر الإلكتروني تُعْزَى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسة بنات (2021)، إلى معرفة مستوى انتشار التنمر الإلكتروني وأثر متغير (الجنس والمرحلة الدراسية) في انتشارها بين طلبة الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من 225 طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة عَمَّان العربية. وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى التعرض للتنمر الإلكتروني لدى الطلبة جاء منخفضًا، وتَبيَّنَ وجود فروق في كلٍّ من ممارسة التنمر الإلكتروني، والتعرض للتنمر الإلكتروني تُعْزَى للجنس لصالح الذكور، وارتفاع نسبة المعرضين للتنمر الإلكتروني حسب المستوى الدراسي لصالح طلبة البكالوريوس؛ أمَّا متغير المعدل التراكمي فكانت نسبة التنمر عالية لصالح ذوي المعدل الأقل.

وهدفت دراسة العاصمي (2021) إلى الكشف عن انعكاسات ظاهرة التنمر الإلكتروني على طلبة كلية التربية النوعية جامعة طنطا. وقد تكونت عينة الدراسة من 2586 طالبًا وطالبةً، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج آثار التنمر الإلكتروني على طلبة الجامعة بمستوًى أعلى لصالح الإناث حسب متغير الجنس، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية؛ لصالح فئة طلبة السنة الأولى في الجامعة.

وهدفت دراسة تشانج(Chang,2021) (إلى معرفة العلاقة بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني للطلبة في جامعة تايوان، وتكونت عينة الدراسة من (2992) طالبًا وطالبةً بواقع 54 من الذكور، و49 من الإناث، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال الاستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة: إنَّ أكثر من ثُلُث المشاركين كانوا متنمرين إلكترونيًا أو ضحايا للتنمر الإلكتروني خلال السنة السابقة للدراسة الحالية، وإنَّ 18,4% تقريبًا كانوا ضحايا للتنمر الإلكتروني، وإنَّ 5,8% كانوا متنمرين إلكترونيًا، وإنَّ 11.2% كانوا متنمرين وضحايا للتنمر الإلكتروني في الوقت نفسه. وبشأن التنمر التقليدي؛ لُوحِظَ أنَّ 8.2% كانوا ضحايا للتنمر التقليدي، و10.6% متنمرون، و5.1% كانوا متنمرين وضحايا للتنمر التقليدي في الوقت نفسه. ومن النتائج أيضًا وجود علاقة بين ممارسة الطلبة لبعض التصرفات الخطيرة على الإنترنت ومدى قابليتهم للانخراط في التنمر الإلكتروني أو أنْ يصبحوا ضحايا للتنمر الإلكتروني، وإنَّ الطلبة الذين تنمَّروا إلكترونيًا أو كانوا ضحايا للتنمر الإلكتروني يميلون لِأَنْ يكونوا متنمرين أو ضحايا للتنمر التقليدي، وإنَّ ضحايا التنمر بنوعَيْه والمتنمرين وضحايا التنمر في الوقت نفسِه معرَّضون بشكل خطير للإصابة بالاكتئاب والإحباط.

التعقيب على الدراسات السابقة ومَيِّزَات الدراسة الحالية

اتضح من الاطِّلاع على الدراسات السابقة تَشَابُهُ بعض الدراسات في قياس مستوى انتشار ظاهرة التنمر السيبراني وأشكالِه المختلفة، والتعرف إلى علاقتها ببعض المتغيرات. ولكن مِمَّا سبق عرضُهُ عن الدراسات السابقة فقد اتَّضَح قلة الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة التنمر السيبراني، ومستوى انتشاره لدى الطلبة الجامعيين في حدود علم الباحثان، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول أنَّها لا تعكس مستوى ظاهرة التنمر السيبراني لدى الطلبة الجامعيين حسب متغيرات الدراسة، ونظرًا لندرة هذا الموضوع وما له من أهميتين نظرية وتطبيقية، فضلًا عن ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذه الظاهرة؛ فهذا يُمثِّل مؤشِّرًا لضرورة الاهتمام بدراستها، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عيناتها التي هي في حاجة ماسَّة إلى المساندة من قبل الآخرين (الطلبة الجامعيين وطلبة الدراسات العليا)، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي لتحليل الجانبين النظري، والتطبيقي، والربط المتكامل بينهما، واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة؛ فيما توصلت إليه من نتائج ومدى إثرائِها للإطار النظري، ومقترحات في صياغة أسئلة الدراسة الحالية، وإعداد أدوات الدراسة الحالية، ومنهجها، وتحديد العينة المُستخدَمة ومواصفاتها، وأيضًا اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة لتحليل البيانات. كما سعى الباحثان نحو تقديم حداثة موضوعها؛ فحسب علمها تُعَدُّ الدراسة الحالية الدراسةَ العُمانيَّةَ الأولى التي تناولت ظاهرة التنمر السيبراني في ضوء متغيرات (الجنس؛ المؤهل الدراسي؛ الكلية؛ السنة الدراسية)، كما تميَّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تقنين مقياس للتنمر السيبراني والكشف عن مدى صدقِه وثباتِه بما يتناسب مع البيئة العُمانية.

مشكلة الدراسة

أخذت ظاهرة التنمر السيبراني أشكالًا مختلفة بين أوساط الطلبة الجامعيين، وأكدت الدراسات المتخصصة ازديادها بين أوساط الطلبة مع إقبالهم الكثيف على التقنية وإدمانهم في استخدامها (الرقاص، 2021). لذلك لاقَى هذا الموضوع اهتمامًا كبيرًا في العديد من البلدان الغربية، والعربية. كما أُجرِيَت دراسات عربية عدة (بن دادة وفريحة، 2020؛ زياد، 2022) إلى تعرُّض فئة من الشباب للإساءة عبر الإنترنت خاصة في ظل التوجه الكبير نحو استخدام الانترنت والتطبيقات بغرض التواصل أو الترفيه أو الحصول على خدمات مختلفة كالتعليم عن بُعد؛ فقد أشار الرقاص (2021) إلى أنَّ ما يصل 7 من كل 10 من الشباب تعرَّضوا للتنمر الإلكتروني.

ولاحظ الباحثان أنَّ هناك تبايُنًا في الآراء بين الدراسات السابقة (الرفاعي، 2018؛ خليل، 2019؛ البراشدية والظفري، 2018) في مستوى التنمر السيبراني الذي تتعرض له فئة الشباب. فقد أشارت بعض الدراسات إلى ارتفاع مستوى التنمر السيبراني كدراسة الرقاص (2021) وبعضها أشار إلى انخفاضِه كدراسة القضيب (2020).

وبحكم عمل الباحثين في إحدى جامعات سلطنة عُمان وكونها عضوًا في لجنة التحقيق بها؛ كانت معظم المشكلات الطلابية مشكلات إلكترونية بما فيها من تنمُّر وابتزاز وسَبٍّ وقَذْفٍ جميعها في مواقع التواصل الاجتماعي سواء التابعة للجامعة أم المواقع العامة. وما يلحق بهذا الطالب من أضرارٍ معنوية ومادية؛ من انخفاض في التحصيل الدراسي، أو العزلة، أو الهروب بغلق حساباتِه جميعها وغيرا من الآثار التابعة. لهذا جاءت الدراسة الحالية لمحاولة الكشف عن احتمال التعرض أو الوقوع ضحيةً للتنمر السيبراني لدى الطلبة الجامعيين. وتسعى أيضًا للتعرف إلى إمكان وجود فروق لمتغير: الجنس، والسنة الدراسية، والمُؤهِّل الدراسي، والكلية في تسهيل وقوعِه ضحيةً للتنمر السيبراني. لذلك استدعت هذه الظاهرة الوقوف وتسليط الضوء عليها وجمع المعلومات والمُسبِّبات لها من الجوانب جميعها لتتيح للدراسات الأخرى من بعد الدراسة الحالية إيجاد الحل المناسب لها

وحماية الطالب من الوقوع فيها أو أنْ يكون عُرضةً لها.

وانطلاقًا لِمَا سبق طرحُهُ، تسعى الدارسة الحالية إلى معرفة مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى في ضوء بعض المتغيرات (الجنس والمُؤهِّل الدراسي، والكلية، والسنة الدراسية). ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى في ضوء بعض المتغيرات؟

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.ما مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى؟

هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى تُعْزَى لمتغيرات (الجنس، المُؤهِّل الدراسي، الكلية)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للتعرُّف إلى:

-مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى.

-قياس الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى تُعْزَى لمتغيرات (الجنس، المُؤهِّل الدراسي، الكلية).

أهمية الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة الحالية، فإنَّ أهميتها تكمُن في تناول مفهوم مهم وهو: التنمر السيبراني، لدى فئة مُهِمَّة في المجتمع هُمُ الطلبة الجامعيون. ويمكن تقسيم أهمية الدراسة الحالية إلى:

أهمية نظرية:

تكمُن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أهمية الموضوع المدروس، والعينة المُستخدَمة في الدراسة الحالية حسب متغيرات (الجنس، المُؤهِّل الدراسي، الكلية، السنة الدراسية) التي تُعَدُّ جديدةً من نوعها في سلطنة عُمان – على حدِّ علم الباحثان- لعدم وجود دراسات عُمانية سابقة تربط بين هذه المفهوم والمتغيرات في دراسة واحدة.

ومن المُرَجَّى أنْ تُقدِّم الدراسة الحالية رؤية تحليلية واضحة لمستوى التنمر السيبراني لدى الطلبة الجامعيين؛ من خلال تطبيقها على طلبة جامعة نزوى.

ومن المُرَجَّى أنْ تُسهم الدراسة الحالية في إثراء الجانب النظري، وأنْ تقدم فائدة علمية تُسهم بإضافة معلومات جديده لما هو متاح من معلومات؛ مع تقديم استنتاجات مفيدة متعلقة بالتنمر السيبراني حسب المتغيرات الموضوعة.

أهمية تطبيقية:

يمكن للدراسة الحالية بما تحتويه من نتائج وتوصيات ومقترحات أنْ تُقدِّم الآتي:

- وفرت الدراسة الحالية قدرًا من المعلومات لصانِعي القرار بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار للتعامل مع ظاهرة التنمر السيبراني في الجامعات، والكليات بسلطنة عُمان.
- زودت الدراسة الحالية المختصين بالتوجيه والإرشاد في الجامعات عامة وجامعة نزوى خاصة؛ بمعلومات وبيانات عن مستوى التنمر السيبراني لدى الطلبة الجامعيين، ما ستساعدهم في إعداد البرامج الإرشادية المُلائِمة.
- أسهمت الدراسة الحالية بتوفير أداة قياس جديدة مُقنَّنة على البيئة العُمانية لقياس مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة الجامعات.

منهجيـة الدراسـة وإجراءاتهـا

يتناولَ هذا الجزء منهج الدراسة الحالية، ووصف مجتمعها، وعينتها، ومتغيراتها، وكذلك تحديد أداة الدراسة، وكيفية بنائها، واستراتيجية التحقق من الصدق، والثبات، وإجراءات تطبيق الدراسة الحالية على العينة، والمعالجات الإحصائية المُستخدَمة، والتالي عرضٌ لها:

منهج الدراسة

بناءً إلى مشكلة الدراسة الحالية وتساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي لمُلاءَمتِهِ لطبيعة الدراسة الحالية، وذلك للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة بطريقة موضوعية، ووصفها وصفًا دقيقًا، والتعبير عنها تعبيرًا وصفيًّا وكميًّا؛ بهدف التوصل إلى نتائج علمية دقيقة.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من طلبة جامعة نزوى في سلطنة عُمان خلال مدة تطبيق الدراسة الحالية، وذلك في خريف 2023؛ فقد بلغ عدد طلبة الجامعة في هذا العام (11623) طالبًا وطالبةً، وذلك حسب (عمادة القَبول والتسجيل، 2024).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (401) طالبٍ وطالبةٍ، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من خلال توزيع رابط إلكتروني على طلبة جامعة نزوى؛ فقد استجاب على مقياس الدراسة (47) طالبًا، و(354) طالبةً من الملتحقين بجامعة نزوى في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، وبذلك تُمثِّل عينة الدراسة الحالية ما يُقارب (5 %) من المجتمع الأصلي الذي تم تقديرُهُ، والآتي وصفٌ للعينة حسب متغيرات الدراسة الحالية كما هو مُوضَّح في الجدول (1):

جدول 1 توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	ذكر	47
	أنثى	354
المُؤهِّل الدراسي	دبلوم وبكالوريوس	238
	دراسات عليا	163
السنة الدراسية	الأولى	104
	الثانية	56
	الثالثة	86
	الرابعة	63
	الخامسة	44
	السادسة	48
الكلية	العلوم والآداب	330
	الهندسة والعمارة	14
	الاقتصاد والإدارة	37
	العلوم الصحية	20

أداة الدراسة

تم استخدام مقياس التنمر السيبراني من إعداد حسين (2016)؛ وذلك لمناسبتِه لأهداف الدراسة الحالية وتمتُّع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة، واستخدام المقياس في دراسات منشورة عدة، وتم تطبيقُهُ في دراسات عربية منها دراسة الدفلاوي وآخرون (2022)، وطبَّقَتْهُ البراشدية (2020) على البيئة العُمانية.

وقد تكوَّن المقياس في صورتِه الأولية من (34) فقرة مُوزَّعة على أربعة أبعاد هي: بعد التخفي الإلكتروني وعدد فقراتِه (10) فقرات، وبعد المضايقات الإلكترونية وعدد فقراتِه (10) فقرات، وبعد القذف الإلكتروني وعدد فقراتِه (9) فقرات، وبعد المطاردة الإلكترونية وعدد فقراتِه (5) فقرات.

ومرَّت الصورة المطورة للمقياس بخطوات عدة هي:

1. الاطِّلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي درست التنمر الإلكتروني، واختيار ما هو أقرب للدراسة الحالية.

1. صياغة فقرات المقياس بما يتناسب مع الطلبة الجامعيين.
2. توزيع الفقرات بما يتناسب مع الأبعاد الرئيسة للمقياس (التخفي الإلكتروني، المضايقات الإلكترونية، القذف الإلكتروني، المطاردة الإلكترونية).
3. إعداد المقياس في صورته الأولية بعد الاطّلاع على دراسة حسين (2016)؛ اشتمل على (34) فقرة.
4. صياغة المقياس في صورته النهائية بعد عرضِه على المُحكّمين والتعديل فيه ليصبح (28) فقرة ل (3) أبعاد: التخفي الإلكتروني (10)، المضايقات الإلكترونية (9)، القذف الإلكتروني (9).

فقد تم دمجُ بعد المطاردة الإلكترونية مع التخفي الإلكتروني والمضايقات الإلكترونية لقرب العبارات فيهما لفظًا ومعنًى، وتحويل العبارات من الاستفهامية إلى عبارات تقريرية، وتحويل المقياس من ثنائي ليكرت (نعم، لا) إلى خماسي ليكرت (أبدًا، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا).

الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر السيبراني في الدراسة الحالية

تم استخراج الخصائص السيكومترية الآتية: حساب الصدق، والتحقق من الثبات؛ على النحو التالي:

تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (50) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة الأصلي الذي تم تقديرُهُ، وطُبِّقَ عليها الأدوات بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة الحالية.

أ. صدق مقياس التنمر السيبراني:

حُسِبَ صدق المقياس بطريقتين: الصدق الظاهري، وصدق الفقرات، وهي درجة الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبُعد؛ والأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري تم عرضُ المقياس في صورته الأولية على عشرة مُحكّمين من المُختصّين في التوجيه والإرشاد، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الإرشادي، والإرشاد النفسي والصحة نفسية، والمناهج وطرق التدريس، وطُلِبَ منهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم في: مدى مُلاءَمة فقرات المقياس لغرض الدراسة الحالية، ودرجة انتماء الفقرة للبُعد، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة من فقرات المقياس، وأيضًا طُلِبَ منهم إبداء ملحوظاتهم واقتراحاتهم وإضافة التعديلات المناسبة، وقد تم اعتماد نسبة الاتفاق (80%)، وبناءً إلى ذلك تمت الاستجابة لآراء المُحكّمين وتعديل بعض الفقرات لعدم وضوحها، وأيضًا إعادة صياغة بعض فقرات المقياس لتصبح أكثر وضوحًا، كما تم نقلُ بعض الفقرات للبند المناسب لها، ودَمْج وحذف بعض الفقرات ذات المعنى المتقارب، وحذف البُعد الرابع (المطاردة الإلكترونية) مع دمج بعض العبارات فيه لتقارُبها بالمعنى والصياغة مع فقرات البعدي (التخفي الإلكتروني والمضايقات الإلكترونية). وتم تحويل العبارات من الاستفهامية إلى عبارات تقريرية. وتغيير المقياس من ثنائي ليكرت (نعم، لا) إلى خماسي ليكرت (أبدًا، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا). وعلى ذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (28) فقرة.

صدق الفقرات

تم حساب صدق الفقرات من خلال عينة استطلاعية مكوَّنة من (50) طالبًا وطالبةً؛ وذلك لبيان مدى اتِّساق فقرات المقياس مع بعضها من خلال الإجراءات الآتية:

حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة البُعد الكلي الذي تنتمي إليه؛ وفقًا لِمَا هو موضَّحٌ في الجدول (2):

جدول 2 معاملات ارتباط (بيرسون) بين فقرات كل بُعد، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن =50)

التخفي الإلكتروني		المضايقات الإلكترونية		القذف الإلكتروني	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.781**	11	.850**	20	.912**
2	.835**	12	.868**	21	.879**
3	.808**	13	.863**	22	.838**
4	.845**	14	.862**	23	.864**
5	.639**	15	.830**	24	.914**
6	.822**	16	.826**	25	.943**
7	.843**	17	.876**	26	.942**
8	.822**	18	.870**	27	.937**
9	.864**	19	.878**	28	.905**
10	.763**				

يتضح من الجدول (2) أنَّ فقرات مقياس التنمر السيبراني جميعها تتمتع بمعامل ارتباط مناسب للدراسة الحالية.

حساب معامل الارتباط لكل بُعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل؛ وفقًا لِمَا هو موضَّحٌ في الجدول (3):

جدول 3 معاملات ارتباط (بيرسون) بين أبعاد المقياس ودرجتِه الكلية (ن = 50)

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
التخفي الإلكتروني	.964**
المضايقات الإلكتروني	.975**
القذف الإلكتروني	.961**

دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) **

يوضح الجدول (3) أنَّ درجات الأبعاد الثلاثة جميعها ترتبط ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0,01) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قِيَمُ الارتباط بين (0,975 -0,961) للأبعاد، وهذا يُعَدُّ مؤشرًا جيدًا لصدق المقياس.

ثبات مقياس التنمر السيبراني:

للتحقق من ثبات مقياس التنمر السيبراني تم حساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس على حِدَة، ثم حساب معامل ثبات المقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

والجدول (4) يوضح قِيَمُ معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد على حِدَة والمقياس ككل:

جدول 4 قِيَمُ معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد على حِدَة ولمقياس التنمر السيبراني ككل

البُعد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
التخفي الإلكتروني	10	0.935
المضايقات الإلكتروني	9	0.954
القذف الإلكتروني	9	0.971
المقياس ككل	28	0.982

يتضح من الجدول (4) أنَّ معامل ألفا كرونباخ لمقياس التنمر السيبراني قد بلغ لبُعد التخفي الإلكتروني (0.935)، ولبُعد المضايقات الإلكترونية (0.954)؛ أمَّا لبُعد القذف الإلكتروني فقد بلغ (0,971)، وبلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.982)؛ ما يُشير إلى أنَّ مقياس التنمر السيبراني يتمتع بثبات مرتفع مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

- تصحيح المقياس:

يشمل المقياس المُستخدَم في الدراسة الحالية على (28) فقرة، مُوزَّعة على ثلاثة أبعاد؛ هي: (التخفي الإلكتروني، المضايقات الإلكترونية، القذف الإلكتروني)، وقد صِيغَت الفقرات بطريقة تقريرية ليقوم المُستجِيبين بالإجابة عنها وفق التدرج الخماسي (دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، أبدًا (1))، وتعكس القِيَمُ بالنسبة للفقرات السلبية.

ولتحديد المدى للمقياس الخماسي؛ حُسِبَت (الحدود الدنيا والحدود العليا)، ثم حُسِبَ المدى (أعلى قيمة- أقل قيمة) أَيْ (5-1 = 4)،

وللحصول على طول الفئة قُسِّمَ المدى على القيمة الكبرى في المعيار هي (5)؛ أيْ (4/5 = 0,8)، ثم أُضِيفَت طول الفئة إلى أقل قيمة في المعيار هي (1) لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الفئة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول 4 المعيار المُعتمَد في تفسير مستوى التنمر السيبراني (السؤال الأول)

م	المتوسط الحسابي	المستوى
1	1,79 – 1	منخفض جدًّا
2	2,59 – 1,80	منخفض
3	3,39 – 2,60	متوسط
4	4,19 – 3,40	مرتفع
5	5 – 4,20	مرتفع جدًّا

ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس حُسِبَت المتوسطات الحسابية لكل بُعد من الأبعاد، ولكل فقرة من فقرات المقياس، وتَضَمَّنَ المقياس بعض التعليمات بضرورة الإجابة عن فقراتِه جميعها واقتصار الإجابة على طلبة جامعة نزوى في سلطنة عُمان، وتَضَمَّنَ أيضًا توضيحات تتعلق بالحرص على المحافظة على السِّرِّية، وعدم استخدام المعلومات إلا لأغراض البحث العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناولَ هذا الجزء عرضًا لنتائج الدراسة الحالية التي تم الوصول إليها ومناقشتها، ويختتم بإدراج مجموعة من التوصيات والمقترحات بناءً إلى نتائج الدراسة الحالية.

أوّلًا: عرضُ نتائج السؤال الأول ومناقشتُه الذي نَصَّ على التالي: ما مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى. يوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التنمر السيبراني.

جدول 5 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التنمر السيبراني

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	التخفي الإلكتروني	1.97	0.91	1	منخفض
2	المضايقات الإلكتروني	1.80	0.95	2	منخفض
3	القذف الإلكتروني	1.66	0.94	3	منخفض
	الدرجة الكلية	1.81	0.90		منخفض

يتضح من الجدول (5) أنَّ مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى جاء منخفضًا على المقياس ككل بمتوسط حسابي مقدارُهُ (1.81)، وانحراف معياري مقدارُهُ (0.90)، وكذلك مستوى التنمر السيبراني على مستوى الأبعاد فقد جاءت الأبعاد كلها بمستوًى منخفض؛ فقد جاء في الترتيب الأول بُعد (التخفي الإلكتروني) بمتوسط حسابي مقدارُهُ (1.97)، وانحراف معياري مقدارُهُ (0.91)، بينما جاء في الترتيب الثاني بُعد (المضايقات الإلكترونية) بمتوسط حسابي مقدارُهُ (1.80)، وانحراف معياري مقدارُهُ (0.95)، وجاء في الترتيب الأخير بُعد (القذف الإلكتروني) بمتوسط حسابي مقدارُهُ (1.66)، وانحراف معياري مقدارُهُ (0.94)؛ لذلك يُعَدُّ (التخفي الإلكتروني) أكثر بُعد يؤثر في مستوى التنمر السيبراني.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الخليل (2019)، ودراسة القضيب (2020)؛ التي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى التنمر السيبراني لدى عينة الدراسة فيها؛ وذلك بسبب أعمار الطلبة، وزيادة ثقافتهم ووعيهم بهذه الظاهرة والحذر من الوقوع فيها.

وفي المقابل اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الرفاعي (2018)، ودراسة مصطفى (2017)؛ فقد أظهرت نتائجهما وجود مستوَيَين (متوسط، ومرتفع) من التنمر السيبراني لدى أفراد عينة الدراسة فيهما، كذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة مكدونلد وبيتمان (MacDonald& Pitmman, 2010)، ودراسة والكر وآخرون (Walker, Sockman,& Koehn, 2011)، ودراسة الزهراني (2015)، ودراسة سامي (2017).

وتدلُّ نتائج الدراسة الحالية على أنَّ مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة جامعة نزوى منخفض إلى حدٍّ ما؛ فقد أظهرت النتائج وجود نسبة منخفضة للتعرض للتخفي والمضايقات الإلكترونية، ووجود نسبة كبرى في التعرض للقذف الإلكتروني، وتَعْزُو الباحثان سبب انخفاض مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة الجامعة إلى وعيِ الطلبة بهذه الظاهرة وجوانبها السلبية، كما أنَّ انتشار برامج التوعية من قبل الحكومة باختلاف وزاراتها كفيل أنْ يزيد وعي وتثقيف الطلبة من الوقوع ضحايا في هذه الظاهرة. أيضًا التربية الأُسْرِيَّة والرَّقابة الأُسْرِيَّة في سِنِّ المراهقة له دورٌ في وعيِ وحذرِ الطالب عند الكِبَر. كما أنَّ المادة 16 من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات في سلطنة عُمان التي نصَّت على معاقبة كلِّ مَنْ يستخدم وسائل تقنية المعلومات المختلفة في التعدي على الغير بالسَّبِّ والقذف؛ بالسجن لمدة قد تصل إلى ثلاث سنوات، وبغرامة مالية قد تصل إلى خمسة آلاف ريال عُماني؛ كفيلٌ أنْ يَرْدَعَ أمثال هذه الظواهر ويكون سببًا في انخفاضها (قانون، 2011).

ثانياً: عرضُ نتائج السؤال الثاني ومناقشتُه الذي نَصَّ على التالي: هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر السيبراني لطلبة جامعة نزوى تُعْزَى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية، السنة الدراسية، الكلية)؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار Independent T Test واختبار Independent t Test للمتغيرات التالية: الجنس، المرحلة الدراسية، وتم استخدام اختبار One way ANOVA لمتغير السنة الدراسية، والكلية، واختبار LSD للكشف عن مصدر الفروق.

متغير الجنس

يوضح جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للتنمر السيبراني تُعْزَى لمتغير الجنس.

جدول 6 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للتنمر السيبراني لطلبة جامعة نزوى حسب متغير الجنس

البُعد	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التخفي الإلكتروني	ذكر	47	2.51	1.04	3.922	54.701	.000
	أنثى	354	1.89	0.86			
المضايقات الإلكتروني	ذكر	47	2.41	1.13	4.065	53.855	.000
	أنثى	354	1.71	0.89			
القذف الإلكتروني	ذكر	47	2.21	1.12	3.614	53.979	.001
	أنثى	354	1.59	0.89			
الدرجة الكلية	ذكر	47	2.38	1.06	4.008	54.185	.000
	أنثى	354	1.74	0.85			

يتضح من الجدول (6) أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمتغير الجنس في المقياس الكلي وأبعادِه لصالح الذكور.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية هذه مع دراسة مصطفى (2019)، ودراسة عامر (2021)؛ فقد أظهرت نتائجهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر السيبراني لصالح الإناث، أمَّا دراسة خليل وآخرون (2019)، ودراسة الرفاعي (2018)؛ فاختلفت مع نتائج الدراسة الحالية فقد أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر السيبراني يُعْزَى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة فيهما.

ويعزوا الباحثان سبب هذه النتيجة إلى أنَّ الطالبات أكثر حذرًا في استخدام الإنترنت وتجنُّبًا في الدخول في نقاشات أم جدل أم إبداء

الرأي لأيِّ منشور أم صورة أم فيديو يُعْرَض على الإنترنت، وإن معظم الطالبات يُحَبِّذْنَ أَنْ تكون حساباتُهُنَّ مغلقة أم خاصة. فلا أحدَ يستطيع التعليق أو الاطِّلاع على معلوماتِهِنَّ الشخصية إلا بعد الموافقة من صاحبة الحساب؛ له دورٌ كبير في تجنيب الطالبة من الوقوع في التنمر السيبراني. وقد يعود إلى أنَّ أغلب العائلات العُمانية تَحرِصُ على متابعة استخدام الإناث للإنترنت وتمنع انفرادَهُنَّ أثناء التصفح لمواقع التواصل الاجتماعية. كما أنَّ التوعية المستمرة وعرض العديد من الحوادث والقصص عن وقوع الطالبات ضحيَّةً للتنمر السيبراني ساعد في رفع وعي الطالبات واتخاذ الحيطة والحذر من الوقوع فيه. وقد يكون هناك احتمال مُغاير لِمَا ذُكِرَ مُسَبَّقًا وهو عدم رغبة الطالبات في الإفصاح عن تجاربِهِنَّ في الوقوع ضحيَّةً للتنمر السيبراني؛ فالمسؤولية في أغلب الأحيان قد تقع على الضحية نفسها.

المرحلة الدراسية

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للتنمر السيبراني تُعْزَى لمتغير المرحلة الدراسية:

جدول 7 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للتنمر السيبراني لطلبة جامعة نزوى حسب متغير المرحلة الدراسية

البُعد	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التخفي الإلكتروني	دبلوم وبكالوريوس	238	1.95	0.95	-.499	399	.618
	دراسات عليا	163	1.99	0.85	-.509	371.097	.611
المضايقات الإلكتروني	دبلوم وبكالوريوس	238	1.77	1.01	-.769	399	.442
	دراسات عليا	163	1.84	0.86	-.792	380.107	.429
القذف الالكتروني	دبلوم وبكالوريوس	238	1.67	1.02	.315	399	.753
	دراسات عليا	163	1.64	0.82			
الدرجة الكلية	دبلوم وبكالوريوس	238	1.80	0.96	-.334	399	.739
	دراسات عليا	163	1.83	0.81			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمتغير المرحلة الدراسية في المقياس الكلي وأبعادِهِ للتنمر السيبراني.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية هذه مع نتائج دراسة خليل وآخرون (2019) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتنمر السيبراني يُعْزَى لمتغير المرحلة الدراسية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بنات (2021)؛ فقد كانت نتائج هذه الأخيرة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح البكالوريوس ضحايا للتنمر السيبراني، واختلفت أيضًا مع دراسة عامر (2021) التي كانت نتائجها وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين التنمر السيبراني ومتغير المرحلة الدراسية.

ويعزى سبب هذه النتيجة في عدم وجود فروق في التنمر السيبراني يُعْزَى للمرحلة الدراسية إلى امتلاك معظم الطلبة بالمراحل الدراسية المختلفة للوسائل التكنولوجية المختلفة، وولوجهم تقريبًا للمواقع نفسها، واتِّباع أحدثها، واستغلالها في الدراسة، أو الترفيه، أو المحادثات القصيرة (غُرَف الدردشة)، وفي الأغلب يتعرض الجميع للمواقع نفسها والمنشورات التي يحدُث فيها التنمر السيبراني خاصَّةً مواقع التواصل الاجتماعي نَجِدُ الطلبة معظمهم مشاركين في جميعها، ويتعرضون للتنمر السيبراني بشتَّى صُوَرِهِ. فالمتنمر سيبرانيًا هدفُهُ إيجاد ضحية من دون تحديد مستواها أم المرحلة الدراسية التي هو عليها. كما قد لا يكون للمرحلة الدراسية أثرٌ؛ وذلك لتقارُب هذه المراحل في السنوات من بعضها وتَشابُه محتواها وحياتها الدراسية والاجتماعية لذلك تكون النتيجة متقاربةً بينها.

متغير الكلية

يوضح الدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتنمر السيبراني وفقًا لمتغير الكلية:

جدول (8)المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتنمر السيبراني وفقًا لمتغير الكلية

التنمر السيبراني	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخفي الإلكتروني	العلوم والآداب	330	1.88	0.87
	الهندسة والعمارة	14	2.39	0.92
	الاقتصاد والإدارة	37	2.35	1.03
	العلوم الصحية	20	2.41	0.91
المضايقات الإلكتروني	العلوم والآداب	330	1.72	0.90
	الهندسة والعمارة	14	2.17	1.09
	الاقتصاد والإدارة	37	2.12	1.21
	العلوم الصحية	20	2.23	0.86
القذف الإلكتروني	العلوم والآداب	330	1.59	0.91
	الهندسة والعمارة	14	1.94	0.76
	الاقتصاد والإدارة	37	1.99	1.20
	العلوم الصحية	20	1.99	0.86
المقياس الكلي	العلوم والآداب	330	1.73	0.87
	الهندسة والعمارة	14	2.17	0.88
	الاقتصاد والإدارة	37	2.16	1.11
	العلوم الصحية	20	2.22	0.81

يتضح من جدول (8) أنَّه تُوجَد فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للكلية، ومن أجل التأكد من أنَّ هذه الفروق دالة إحصائيًا؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA)، وفقًا لِمَا هو مُوضَّحٌ في جدول (9):

جدول (9) تحليل التباين (One way ANOVA) لابعاد التنمر السيبراني وفقًا لمتغير الكلية

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخفي الإلكتروني	بين المجموعات	14.501	3	4.834	6.106	.000
	داخل المجموعات	314.267	397	.792		
	المجموع الكلي	328.768	400			
المضايقات الإلكتروني	بين المجموعات	11.449	3	3.816	4.331	.005
	داخل المجموعات	349.784	397	.881		
	المجموع الكلي	361.232	400			
القذف الإلكتروني	بين المجموعات	8.949	3	2.983	3.422	.017
	داخل المجموعات	346.040	397	.872		
	المجموع الكلي	354.989	400			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	11.584	3	3.861	4.892	.002
	داخل المجموعات	313.386	397	.789		
	المجموع الكلي	324.970	400			

يتضح من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى للسنة الدراسية في أبعاد المقياس الثلاثة. ولتحديد مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبارLSD للمقاربات البعدية لأبعاد التنمر السيبراني كما هو في الجدول (10):

جدول (10) اختبار LSD للمقاربات البعدية لأبعاد التنمر السيبراني

التنمر السيبراني	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف	الآداب والعلوم	الهندسة والعمارة	الاقتصاد والإدارة	العلوم الصحية
التخفي الإلكتروني	العلوم والآداب	1.88	0.87	-	.037	.002	.010
	الهندسة والعمارة	2.39	0.92	.037	-		-
	الاقتصاد والإدارة	2.35	1.03	.002		-	-
	العلوم الصحية	2.41	0.91	.010	-	-	-
المضايقات الإلكترونية	العلوم والآداب	1.72	0.90	-	-	.015	.019
	الهندسة والعمارة	2.17	1.09	-	-	-	-
	الاقتصاد والإدارة	2.12	1.21	.015	-	-	-
	العلوم الصحية	2.23	0.86	.019	-	-	-
القذف الإلكتروني	العلوم والآداب	1.59	0.91	-	-	.013	-
	الهندسة والعمارة	1.94	0.76	-	-	-	-
	الاقتصاد والإدارة	1.99	1.20	.013	-	-	-
	العلوم الصحية	1.99	0.86	-	-	-	
المقياس الكلي	العلوم والآداب	1.73	0.87	-	-	.006	.019
	الهندسة والعمارة	2.17	0.88	-	-		-
	الاقتصاد والإدارة	2.16	1.11	.006	-	-	-
	العلوم الصحية	2.22	0.81	.019	-	-	-

يتضح من خلال الجدول (13) أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في بُعد التخفي الإلكتروني بين كلٍّ من (كلية العلوم والآداب) من جهة و(الهندسة والعمارة) و(الاقتصاد والإدارة) و(العلوم الصحية) من جهة أخرى، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية يتضح أنَّ الفروق لصالح الكليات العلمية (العلوم الصحية، الاقتصاد والإدارة، الهندسة والعمارة).

كما يتبيَّنُ من الجدول (13) أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في بُعد المضايقات الإلكترونية بين كلٍّ من (العلوم والآداب) من جهة، و(الاقتصاد والإدارة)، و(العلوم الصحية) من جهة أخرى، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية يتَّضِح أنَّ الفروق؛ لصالح كلية العلوم الصحية.

كما يتبيَّنُ من الجدول (13) أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في بُعد القذف الإلكتروني بين كلٍّ من (العلوم والآداب) و(الاقتصاد)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية يتضح أنَّ الفروق لصالح كلية الاقتصاد.

وبشأن المقياس الكلي يتضح أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين (العلوم والآداب) من جهة و(الاقتصاد والإدارة، والعلوم الصحية) من جهة أخرى، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية يتضح أنَّ الفروق لصالح الاقتصاد والعلوم الصحية، كذلك تُوجَد فروق بين كلٍّ من (العلوم والآداب) و(الاقتصاد والإدارة) و(العلوم الصحية).

وتشير النتيجة إلى انخفاض التنمر السيبراني لدى طلبة كلية العلوم وجود فروق دالة إحصائيًا تعود للتخصص أو الكلية لدى عينة الدراسة الحالية للوقوع ضحيَّةً للتنمر السيبراني.

ويعزوا الباحثان إلى ارتفاع مستوى التنمر السيبراني لدى طلبة الكليات العلمية أكثر من الكليات الإنسانية؛ بحكم دراستهم أكثر في المجال التقني وحيث يستدعي من الطلبة استخدام الإنترنت، والمواقع الإلكترونية للدراسة والانخراط فيها، وقد يكون البعض مُجْبَرًا لاستخدامها من دون أَنْ تكون له الدراية الكافية، والكفاءة العميقة لِتَحَكُّمِه في هذه التقنيات ما قد يؤدي إلى أَنْ يكونوا عُرْضَةً للوقوع في التنمر السيبراني، على خلاف التخصصات الإنسانية التي تلجأ إلى الاجتماعات المباشرة والبحث المكتبي أكثر من التقني.

والآداب، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة مصطفى (2019)؛ أكد عدم

التوصيـــــات

بناءً إلى ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تم الخروج بعددٍ من التوصيات على النحو الآتي:

- توعية الشباب بقوانين الدولة الخاصة بعقوبات الاستخدام الخاطئ للشبكات الإلكترونية.
- دعم الإرشاد الاجتماعي والنفسي في الجامعة، والتعاون مع متخصصين؛ للتوعية بظاهرة التنمر السيبراني.
- توفير قدرٍ كافٍ من الرَّقابة الإلكترونية للتعرف إلى حالات التنمر السيبراني في الجامعة.
- تنفيذ محاضرات للتوعية بالسلوكات العنيفة وكيفية التعامل معها، والاهتمام بالأنشطة التي تُسهم في الحدِّ من التنمر السيبراني، وإقامة محاضرات وندوات للوعي بشأنِه.
- أَنْ تتضمن المقررات الدراسية القِيَمَ التي تُسهم في الحدِّ من التنمر بأشكالِه التي منها السيبراني.
- إنشاء خطٍّ ساخن داخل كل مؤسسة تعليمية؛ يلجأُ إليه الطالب عند التعرض للتنمر السيبراني.

المقترحـــــات

- إعادة تطبيق الدراسة الحالية على فئة عُمُرية أخرى؛ مع متغيرات متنوعة للوقوف أكثر على مستويات الظاهرة في المجتمع.
- انشاء الجامعات السيبرانية الصديقة المرتبطة بمكتب التربية العربي الخليجي؛ بما فيه من دورات ومؤتمرات توعية وتثقيف؛ تزيد وعي الطلبة والأسرة في مجالات الحياة جميعها، خاصَّةً الحياة الرقمية.
- إعداد دراسة تتناول الآثار النفسية والاجتماعية والثقافية للتنمر السيبراني لدى طلبة الجامعات.

إعداد دراسة مُشابِهة للدراسة الحالية على طلبة المدارس لمعرفة الأسباب من الأساس والمنشأ.

شكر وتقدير

يتقدم الباحثون بالشكر والامتنان لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي والإبتكار في سلطنة عُمان ممثلة ببرنامج التمويل المؤسسي المبني على الكفاءة ولجامعة نزوى ممثلة بعمادة البحث العلمي على دعمهما لنشر هذا البحث ضمن المشروع البحثي رقم (BFP/GRG/EHR/24/028).

المراجـــــــع

المراجع العربية:

- أبو العلا، حنان فوزي. (2017). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين. جامعة المينا. مجلة كلية التربية، 6(33). https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=125410
- أبو دوح، خالد كاظم (2017). من التنمر التقليدي إلى التنمر الإلكتروني. https://www.mominoun.com/articles
- أبو عباس، شادي محمود؛ الزيود، إلهام خالد فاضل. (2020). التنمر الإلكتروني وعلاقته بأبعاد الصلابة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. 10(2). https://search.mandumah.com/Record/1083724
- البراشدية، حفيظة سليمان أحمد. (2020). عوامل التنبؤ بالتنمر الإلكتروني لدى الأطفال والمراهقين مراجعة للدراسات السابقة. مجلة دراسة المعلومات والتكنولوجيا. (1). 1-14. https://www.qscience.com/content/journals/10.5339/jist.2020.6

- بسيوني، سوزان بنت صدقة؛ الحربي، ملاك بنت علي. (2020). التنمر الإلكتروني وعلاقته بالوحدة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (12)، 124-144. https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/view/2345
- بنات، سهيلة محمود صالح. (2021). التنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة في الأردن.المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج مصر. (91)، 3519-3551. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1303046
- الجريدة الرسمية. (2011). مرسوم سلطاني رقم ١٢ / ٢٠١١ بإصدار قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات. https://qanoon.om/p/2011/rd2011012/
- حسين، رمضان عاشور. (2016). البنية العاملة لمقياس التنمر السيبراني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين. جامعة حلوان. مصر. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية.(4)، 40-85 http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=124264
- خليل، أسماء السيد محمد؛ البيلاوي، إيهاب عبد العزيز؛ صقر، هالة أحمد. (2019). بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالوقوع ضحية للتنمر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة. جامعة الزقازيق. مصر. مجلة الدراسات وبحوث التربية النوعية، 5 (2)، 159-186. https://jsezu.journals.ekb.eg/article_237918_118857db404eb004b9a1d19419f3d5ec.pdf
- الخولي، محمود سعيد. (2020). فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التنمر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4(14)، 345-392. https://jasht.journals.ekb.eg/article_122081.html
- دفلاوي، هناء؛ علواني، نوال؛ وقروي، سلمى. (2022). التنمر الإلكتروني في الوسط الجامعي [رسالة ماجستير منشورة، جامعة 8 ماي 1945]. الجزائر https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/handle/123456789/14532
- الرفاعي، تغريد حميد. (2018). درجة ممارسة وتعرض طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت للتنمر الإلكتروني وأثر متغير الجنس. مجلة العموم التربوية الكويت. (3)، 111-145.
- الرقاص، خالد بن هايف خلف. (2021). التنمر السيبراني (الإلكتروني) وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب الجامعة (جامعة الملك عبد العزيز). المجلة العربية للنشر العلمي. (29)، 445-471. https://www.ajsp.net/
- زياد، رشيد. (2022). التنمر الإلكتروني وعلاقته بالاضطرابات الانفعالية النفسية السلبية لدى الطلبة الجامعيين جامعة تبسة. مجلة دراسات نفسية الجزائر.13(1)، 70-89 https://www.asjp.cerist.dz/en/article/210726
- العاصمي، عبير فوزي عبد الفتاح. (2021). ظاهرة التنمر الإلكتروني بالجامعة وانعكاساتها على طلابها: دراسة ميدانية بكلية التربية النوعية جامعة طنطا. مجلة التربية مصر. 40(192)، 669- 709. https://jsrep.journals.ekb.eg/article_219816.html
- عامر، عبد الناصر السيد. (2021). التنمر الإلكتروني للمتنمر وللضحية: الخصائص السيكومترية والعلاقة بينهما ونسبة الانتشار بين طلاب الجامعة. مجلة الدراسات والبحوث التربوية. 1 (1)، 1-29. https://jser-kw.com
- عباس، شيراز؛ وعيسى، آية (2022). التوافق النفسي والدراسي لدى التلميذ المتعرض للتنمر. جـــامعـة محـمـد خـيضـــر بسكـــــــرة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. http://archives.univ-biskra.dz/bitstream
- العمار، أمل يوسف عبدالله. (2016). التنمر الإلكتروني وعلاقته بإدمان الإنترنت فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت. مجلة البحث العلمي في التربية، 17(3)، 223 - 249. http://search.mandumah.com/Record/846842
- الغامدي، صالح يحيى. (2021). التأثير السيبراني على الصحة النفسية. المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية. المملكة العربية السعودية. https://drive.google.com/file/d/1O8yLy_6RGXhKqoBlsE0wpI4nxfATHPlm/view
- القضيب، نورة عبد الرحمن. (2020). التنمر الإلكتروني وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من مُستخدِمي مواقع التواصل الاجتماعي جامعة الملك سعود. المجلة السعودية للعلوم النفسية السعودية. (3)، 67 – 86. https://search.mandumah.com/Record/1054724
- كامل، محمود كامل محمد. (2018).التنمر الإلكتروني وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المراهقين الصم وضعاف السمع [رسالة ماجستير، جامعة طنطا]. دار المنظومة.
- مجلس التعليم بسلطنة عُمان. (2024). إحصائيات التنمر الإلكتروني. https://www.educouncil.gov.om/article.php?id=4966&scrollto=start
- مجلس التعليم في سلطنة عُمان. (2019). ابتزاز وتنمر إلكتروني. https://www.educouncil.gov.om/article.php?id=4966&scrollto=start
- محمد، ثناء هاشم. (2019). واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسُبُل مواجهتها (دراسة ميدانية). مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم - كلية التربية. (12)، 181- 247. https://journals.ekb.eg/article_83237.html
- المركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني. (2021). مفهوم التنمر السيبراني. https://cert.gov.sa/ar/awareness/cyberbullying/
- مصطفى، محمد مصطفى عبد الرازق. (2019). التنمر الإلكتروني لدى طلاب جامعة الملك خالد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 8 (28)، 43-82 https://journals.ekb.eg/article_107395.html
- مصطفى، محمد مصطفى عبد الرازق. (2020). فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المرتكز على التعاطف في خفض اضطراب ما بعد الصدمة لدى ضحايا التنمر الإلكتروني. المجلة التربوية،)73(، 873-968. http://search.mandumah.com/Record/1044484
- المكانين، هشام عبد الفتاح عطيوي؛ الحيارى، غالب محمد محمود؛ يونس، نجاتي أحمد حسن. (2018). التنمر الإلكتروني لدي عينة من الطلبة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا في مدينة الزرقاء. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12 (1)، 179-197 http://search.mandumah.com/Record/861978

المراجع الأجنبية :

- Chang- Mei Lee and als. (2013). The relationship between traditional bullying and leprosy for students at Taiwan University, JSch Journal, 83(6), 454-462.https://doi.org/10.1111/josh.12050

- **Corvo, K.& Delara, E. (2020). The role of the university in developing the self-concept of bullying behavior science among undergraduate students in North Korea an applied study on Pyongyang University of Science and Technology. Aggression and violence behavior Journal, 15(3), 181-190.**
- **Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. The Journal of Early Adolescence, 31(1), 152-173.**
- **Riebel, J. (2020). The degree of prevalence of forms of cyber bullying among students of the University of Beni Camp Campinas in Brazil from their point of view in the light of some variables. Psychology science Journal, 51(3), 298-314.**
- **Smith, P.K. (2020). The reality of cyberbullying among students of the University of Innsbruck in Austria and ways to confront it. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49, 376-385.**

درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة – استطلاع وجهات نظر المعلمين ومساعدي المديرين

رامي محمود رفاعي الروسان
وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Rami Mahmoud Rifai Al-Tansan
Ministry of Education/Jordan

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
12 - 06 - 2024

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
08 / 08 / 2024

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
13 - 03 - 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
الروسان، رامي. (2024) القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة – استطلاع وجهات نظر المعلمين و مساعدي المديرين. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، 2(4)، 49-58

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة تطبيق درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة – استطلاع وجهات نظر المعلمين ومساعدي المديرين، تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت (998) فردًا، منهم (900 معلم ومعلمة، و98 مساعد مدير)، واستخدمت الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة وتكونت من (23) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، أشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يجمعون على أنه قادة مدارسهم يمارسون القيادة المتسامية بدرجة كبيرة وفي جميع مجالاتها (القيم، والسلوكيات، والروحانية)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح متغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة). وقد أوصت الدراسة على حث قادة المدارس الأساسية والثانوية المضي قدومًا في تطبيق القيادة المتسامية؛ لما له من أهمية بالغة في تجويد العمل الإداري، وتحسين مستوى أداء وإنجاز المعلمين والإداريين والطلبة في المدرسة، بالإضافة إلى اعتماد وزارة التربية والتعليم مؤشرات ممارسة القيادة المتسامية كجزء من تقييم أداء قادة المدارس وتميزهم عن غيرهم.

الكلمات المفتاحية: درجة تطبيق، القيادة المتسامية، قيادة المدارس الحكومية، لواء بني كنانة، المعلمين، ومساعدي المديرين.

The degree of application of transcendent leadership among government school leaders in Beni Kenana District - a survey of the views of teachers and assistant principals

Abstract

the current study aimed to determine the degree of application of transcendent leadership among government school leaders in the Beni Kenana District - surveying the views of teachers and assistant principals. A stratified random sample of (998) individuals was selected, including (900 male and female teachers, and 98 assistant principals), and it was used The questionnaire is a tool to achieve the objectives of the study and consisted of (23) items distributed over three areas. The results indicated that the study sample members agreed that the leaders of their schools practice transcendent leadership to a great extent in all its fields (values, behaviors, and spirituality). The results showed that there were statistically significant differences. In favor of the variables (gender, job type, years of experience, and school level). The study recommended urging primary and secondary school leaders to move forward in implementing transcendent leadership. Because of its great importance in improving administrative work and improving the level of performance and achievement of teachers, administrators and students in the school, in addition to the Ministry of Education adopting indicators of practicing transcendent leadership as part of evaluating the performance of school leaders and distinguishing them from others.

Keywords: Degree of Application, Transcendent Leadership, public school planning , Bani Kenana District, Teachers, and assistant principals

مجلة الخليل للدراسات اللغوية والأدبية
Al-Khalil Journal for Linguistic and Literary Studies
المجلد الثاني العدد الرابع - مارس 2025

المقدمة

تعد القيادة من أهم عوامل نجاح المؤسسات التربوية والتعليمية؛ حيث أن أداء الأعمال الإدارية والفنية تحتاج إلى قيادة قادرة على استيعاب الإمكانات المتاحة واستثمارها بالطريقة الصحيحة، لذلك تسعى المؤسسات التعليمية عمومًا والمدارس خصوصًا إلى اختيار القيادات المدرسية وفق مجموعة من الشروط والمعايير، وأهم هذه الشروط: التمتع بالقيم والأخلاق والسجال الإنسانية التي تؤهله لقيادة المعلمين (التميمي، 2022).

ولا شك بأن الوقت الحالي يتطلب قيادة نوعية مختلفة بارعة في كل مجال، وأن مستقبل المدارس يتوقف على مثل هؤلاء القادة الذين يستطيعون ممارسة قوية تتضمن خدمة الآخرين واحترامهم وتقديرهم؛ لأن معيار وأساس نجاح القادة في تنفيذ أعمالهم يتوقف في اختيار نمط القيادة المناسب في التأثير بالمعلمين، وفي سعيي القادة نحو تحقيق أهداف المدرسة (غنيم، (2020.

وحيث أن نمط القيادة المتسامية من أهم الأنماط القيادية التي تساعد في قيادة المؤسسات وضمان نجاحها واستمراريتها في ظل التنافسية، كما تعد القيادة المتسامية النموذج الأول الذي يمكن أن يساعد في تنظيم عمل المعلمين في المدرسة، وتتضمن هذه القيادة قائدًا يعزز التماسك والوحدة من خلال توفير الحوافز والمكافآت العادلة، وتحفيز الدافعية لدى المعلمين نحو الإنجاز والعمل (Andert, et al, 2019). والقيادة المتسامية تعمل على تطوير الدافعية عند المعلمين، وتلبية احتياجاتهم ويعمل على تلبيها؛ ليصبحوا أكثر مقدرة على العمل والإنجاز (رحيم ومختار، 2023). والقيادة المتسامية تؤثر تأثير إيجابيًا على تعزيز العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين القائد وجميع المعلمين وبين المعلمين أنفسهم وفي إطار قائم على الاحترام المتبادل والتفاهم، والقيم والمسؤوليات الأخلاقية (عودة، 2023).

إن القيادة المتسامية لها علاقة وارتباط وثيق بطبيعة ذات القائد، لذا فإن هذا النوع من القيادة انعكاس لنوعية القائد وشخصيته، لكونه يتمتع بالخصائص والمهارات الأدائية المكتسبة لديه بحكم الخبرة والإدراك والمعرفة التي تجعله قائدًا مبدعًا ونادرًا من شخصه ونوعه (السعد، 2020).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يلاحظ المتتبع لواقع المدارس الحكومية في الأردن بأنها واجهت العديد من الضغوطات والتحديات الصعاب التي أثر ت بشكل أو بآخر على جودة أداء هذه المدارس، ومن بين تلك التحديات: جائحة كورونا وتداعياتها، واكتظاظ الغرف الصفية بالطلبة، وقلة دافعية الطلبة والمعلمين عن التعليم، وقلة الإمكانات والموارد.

ونتيجة لتلك المشكلات التي لها تأثير كبير وملموس على جودة أداء المدارس، تعالت الأصوات المنادية بضرورة إعادة النظر في الممارسات الإدارية والتربوية وتغيير المفاهيم السائدة واتباع أنماط قيادية حديثة تواكب مهارات القرن الواحد والعشرين من تطور تكنولوجي ومعرفي.

وتعد القيادة المتسامية من الأنماط القيادية الحديثة التي تسهم في الإصلاح المدرسي والتغيير الحقيقي لواقع المدارس، فقد أكدت العديد من الدراسات على أثر القيادة المتسامية في تغيير الواقع المدرسي، حيث إن القيادة المتسامية تضم في أبعادها القيم والسلوكيات والأخلاقيات والروحانية وتقديم الخدمة للجميع ونبذ المصلحة الشخصية أو المتبادلة أو النفعية- إن صح التعبير -، فهذا كله يعتبر دافعًا لقادة المدرسة لتبني القيادة المتسامية وأبعادها في جميع ممارساتهم الإدارية.

وفي ضوء ما تم عرضه، ونظرً ا لقلة الدراسات المحلية – في حدود علم الباحث – التي تطرقت لموضوع القيادة المتسامية، جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة تطبيق قيادات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة للقيادة المتسامية بأبعادها الثلاثة (القيم، والسلوكيات، والروحانية). وتنحصر مشكلة الدراسة الحالية في سعيها نحو الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظرهم المعلمين ومساعدي مديري المدارس؟

2- هل توجد اختلافات إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية لواء بني كنانة تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، ومستوى المدرسة) ؟.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى بيان واقع تطبيق القيادات المدرسية في لواء بني كنانة لأبعاد القيادة المتسامية في عملهم الإداري، وكذلك تحديد الفروق الإحصائية بين ردود استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة

للدراسة الحالية نوعان من الأهمية، هما:

*الأهمية النظرية: وتنحصر هذه الأهمية في تركيز الدراسة الحالية على موضوع القيادة المتسامية؛ لأنها نمط قيادي ديمقراطي وتشاركي فعال في قيادة المدرسة وإدارة شؤونها، ولتأثيرها الإيجابي على المرؤوسين ومن خلال أبعادها الثلاثة (القيم، والسلوكيات، والروحانيات). وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما تقدمه من معلومات ودراسات سابقة إلى المكتبة التربوية وذات علاقة بالقيادة المتسامية.

* الأهمية العملية: وتتجسد هذه الأهمية في تزويد الدراسة الحالية قادة المدارس الأساسية والثانوية في لواء بني كنانة بتغذية راجعة حول درجة ممارستهم للقيادة المتسامية حسب وجهات نظر معلميهم، ويمكن لهذه الدراسة أن تضع الخطوط العريضة التي تساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم عن تنمية وتطوير قادة المدارس في التخطيط والتصميم لبرامج تنمية قادة المدارس مهنيًا في ضوء أبعاد القيادة المتسامية.

حدود الدراسة ومحدداتها

- الحدود الموضوعية: تشخيص واقع درجة تطبيق القيادة المتسامية بمجالاتها الثلاثة (القيم، والسلوكيات، والروحانية) لدى قيادات مدارس لواء بني كنانة.

- الحدود الزمانية: الفصل الأول (2024/2023).

- الحدود المكانية: شملت المدارس الأساسية والثانوية الحكومية الموزعة جميعًا على امتداد الحدود الجغرافية لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة.

- الحدود البشرية: عينة تشمل مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية للواء بني كنانة.

- محددات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بدقة وموضوعية أفراد العينة في استجابتهم لأداة الدراسة المعدة لغايات جمع البيانات التي طورها الباحث اعتمادًا على الدراسات السابقة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. لذا، فإن إمكانية تعميم النتائج يعتمد على صدق الأداة وثباتها.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

- درجة تطبيق: المستوى الفعلي لممارسة قادة المدارس الأساسية والثانوية في لواء بني كنانة للقيادة المتسامية في أعمالهم الإدارية والفنية. وتقاس إجرائيًا من خلال تقدير الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات ومجالات استبانة القيادة المتسامية (القيم، والسلوكيات، والروحانية).

- القيادة المتسامية: هي أسلوب يتبعه القائد للإلهام والتأثير بالأفراد العاملين معه، وتشجيعهم على الاتصال والتواصل والتعاون، والشعور بالولاء والانتماء للمؤسسة، وقبول المسؤوليات وتحمل أعباء العمل (Robbins, & Davidbizar, 2020). وتعرف إجرائيًا بأنها:النمط القيادي الذي يمارسه قادة المدارس الأساسية والثانوية في لواء بني كنانة للتأثير على المعلمين وفي ضوء (القيم، والسلوكيات، والروحانية)؛ بما يضمن في المحصلة النهائية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المطلوبة.

- مساعدو مديري المدارس: هي الأشخاص الذين تعينهم وزارة التربية والتعليم في ضوء أسس ومعايير إشغال وظيفة مساعد مدير مدرسة؛ بهدف المساهمة في إنجاز الأعمال الإدارية والفنية في المدرسة، وبما يحقق رسالة المدرسة التربوية للمناهج والسياسات التربوية، وبما يخدم العملية التعليمية التعلمية، وفي ضوء الموارد والإمكانات المتاحة (وزارة التربية والتعليم، 2023). ويعرف إجرائيًا: بأنهم الموظفون الإداريون المسؤولون بالدرجة الثانية بعد مدير مدرسة عن تنظيم جميع الشؤون الإدارية والفنية في المدارس الأساسية والثانوية للواء بني كنانة من خلال الصلاحيات المنصوص عليها في بطاقة الوصف الوظيفي لإشغال وظيفة مساعد مدير مدرسة، ونظام الخدمة المدنية رقم (9) لسنة (2020) وتعديلاته، والصلاحيات التي يمنحها لهم مدير المدرسة، بالإضافة إلى إنهم ينوبون عن مدير المدرسة في حال غيابه.

- معلمو ومعلمات المدارس: هم الأشخاص الذي تم تعيينهم من قبل وزارة التربية والتعليم وفق شروط إشغال وظيفة معلم والمنصوص عليها في نظام الخدمة المدنية، ويمارسون عملهم التدريسي والتعليمي لجميع المباحث والمواد الدراسية في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء بني كنانة.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولًا: الأدب النظري

مفهوم القيادة المتسامية

يختلف الكتاب والباحثون في تناولهم تعريف مفهوم القيادة المتسامية، فنجد جده والمخلافي (2021، 533) يعرفها بأنها: " مقدرة القائد المدرسي على التأثير في سلوك المعلمين وامتلاكه للأخلاقيات والقيم الأصلية والشخصية القيادية والمعرفة والدراية والخبرة؛ من أجل تحقيق التأثير في سلوك جميع المعلمين، وصولًا إلى بهم للانسجام الكامل مع رؤية ورسالة المدرسة وتحقيق أهدافها على أكمل وجه ". بينما عرف خضير والعامري (2020، 161) القيادة المتسامية بأنها: " نمط من أنماط القيادة التي يرتكز في محتواها على البعد الروحي الذي يخلق تأثير إيجابي محسوس، بالإضافة إلى القيم والاتجاهات والسلوك والإيمان، وهي القيادة التي تعتمد على المشاركة والتعاون في إنجاز الأعمال مع وجود رؤية واسعة للعمل من أجل تحقيق الأهداف المشتركة للمدرسة ". ويذهب إيفا وآخرون (Eva, et al, 2019) إلى أن القيادة المتسامية تعني قيادة تعاونية بين القائد والمرؤوسين من أجل رؤية واسعة للعمل؛ وتحقيقًا للرفاهية العامة عن طريق الثقة والنزاهة والمشاركة الفعالة في صنع القرار. وترى ارفيس (2021، 52) القيادة المتسامية أو ما تسمى بالقيادة المتعالية بأنها: " هي تلك القيادة التي تكون علاقة التبادل مبنية على المساهمة في هذه القيادة، حيث يشجع القائد الاتساق والاتحاد مع المدرسة بإعطاء مكافآت عرضية للمعلمين مناشدًا لدافعيتهم الحقيقية ومطورًا لدافعيتهم المتسامية ".

خصائص القيادة المتسامية

يتمتع القائد السامي بمجموعة من الخصائص وتتمثل في العدل والصدق، وامتلاك مبادئ الحكم والقيادة الرشيدة، والالتزام بالدقة والإخلاص والصدق والمسؤولية والصبر، والتفهم والتواضع، واتخاذ القرارات المبنية على الأسس والتعليمات الواضحة والسليمة، والاهتمام بالعمل الجماعي. والتركيز على الخدمة المشتركة في العمل، وتقديم المساعدة والدعم الكافي والمناسب للموظفين، والعمل على تطويرهم بشكل مستمر، ومعالجة المشكلات حال حدوثها وبشكل فوري ومستعجل. ويضاف إلى ذلك كله يتصف القائد المتسامي بمقدرته على إحداث التغيير المطلوب، والتأثير في الآخرين وقيادتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة (Srichaiwong, et al 2020). ومن خصائص القائد المتسامي أيضًا: الشجاعة، والعدالة، والاتزان، والإنسانية، والاهتمام بالجمال الأخلاقي والمواهب، وتقديم المكافآت والحوافز، وبث روح الأمل والتوجه المستقبلي، إضفاء نوع من المرح والابتسامة (روح الدعابة والمرح)، والاستقامة، والمصداقية، والثقة بالآخرين واحترامهم، والتواصل الفعال وبناء جسور الثقة مع الآخرين، وتحديد أوجه القوة والضعف، والاهتمام بالإنجاز، وتحديد الأهداف الذاتية بدقة، وتحديد البدائل والخيارات استنادًا إلى المبادئ والقيم، واتخاذ القرارات في بيئة متجددة ومتغيرة، ومعرفة الأزمات والمخاطر (عموش، 2023).

أبعاد القيادة المتسامية

ترتكز القيادة المتسامية على ثلاثة أبعاد، وهي:

1. القيم: يعد هذا البعد أحد المنطلقات الأساسية في اتجاهات وسلوكيات القائد المتسامي وفي جميع ممارسته وتصرفاته وتعاملاته، وتتمثل في النزاهة، والمصداقية، والعدالة، والمساواة، والتواضع، والإنجاز، واحترام الآخرين، والامتنان، والجمال، والصبر، والتعاطف، والرحمة، والدعم والمساندة (المساعيد، 2023).
2. الرؤية: وتتمثل في توجيه القائد المتسامي المعلمين نحو تحقيق رؤية المدرسة، من خلال تحويل الرؤية إلى عمليات حقيقية يشترك فيها جميع المعلمين ويتعاونون معًا نحو تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح (Srichaiwong,et al 2020).
3. الروحانية والسمو الأخلاقي: يتضمن هذا البعد القيم والإيمان الذي يمتلكه القائد المتسامي، وتجاوز المصلحة الشخصية لتحقيق المصالح العامة والمشتركة للموظفين، ويتضمن أيضًا هذا البعد الإيثار والتواضع والانسجام بين الدافعية والحوافز الأصلية لأداء العمل وإنجازه (Lsebor, 2018).ومما لاشك فيه بأن هذا البعد يرتبط ارتباط وثيق بالقيادة الروحية، والتي ترتكز على عوامل متعددة وأشهرها: توضيح القيم التنظيمية الجوهرية الهادفة، ذلك أن أحد المكونات المركزية للقيادة الروحية هو التزام القائد بغرض سام، حيث تستند القيادة الروحية إلى فرضية أن الناس يحتاجون ويريدون شيئًا يمكنهم الالتزام به، وهو شيء يشعرون أنه يستحق بذل قصارى جهدهم، فالمعلمون يكونون أكثر استعدادًا للالتزام طوعًا والعمل من أجل ما يجعل لحياتهم معنى وما هو جدير بالاهتمام (الثوابية، 2022). ولتحقيق الروحانية في العمل لابد من توفر ثلاثة أسس، وهي: الارتباط بقوة أكبر من الذات الإنسانية (السمو)، وتكامل الجوانب المختلفة للذات الإنسانية (الشمولية)، وتحقيق إمكانات الفرد (النمو)، ومن خلال أيضًا الوعي (العقل) أو ما يطلق عليه الشخصية الأخلاقية (القلب) ، والإيمان (الروح)، والتي تنسجم هذه العناصر مع دوافع التحفيز الداخلي الروحي (جده والمخلافي، 2021).
4. السلوكيات: يشير هذا البعد في القيادة المتسامية إلى جميع التصرفات التي تصدر من القائد قولًا وفعلًا، وتنبثق هذه السلوكيات من قناعة ودوافع داخلية يؤمن بها القائد المتسامي لتوضح للعاملين رؤية القائد وتطلعاته المستقبلية وإيمانه بما يعمل، كما أن القائد المتسامي تتوافق أقواله مع أفعاله ولا يكون هناك أي تعارض أو عدم الانسجام بين القول والفعل، ويبين بعد السلوكيات مدى تأثير القيم

التي يتباها القائد المتسامي على تصرفاته وممارساته والتي تنعكس على سلوكياته المعلمين في المدرسة فتشعرهم بالمحبة والأمان، والعمل بروح الفريق الواحد (Eva, et al, 2019).

ثانيًا: الدراسات السابقة

تم مراجعة الأوعية المعرفية التي احتوت الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع القيادة المتسامية، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات.

هدفت دراسة المساعيد (2023) إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية تعليم البادية الشمالية الشرقية للقيادة المتسامية، استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، هذا وقد تم استخدام استبانة ذات ثلاثة مجالات (القيم، والسلوكات، والسمو الأخلاقي) وتطبيقها على عينة قوامها (228) معلمًا ومعلمة، واستدلت الدراسة عن نتائجها التي بينت أن المعلمين والمعلمات يجمعون على أن مديري مدارسهم يمارسون القيادة المتسامية بدرجة متوسطة وفي جميع المجالات، وأشارت النتائج إلى أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الجنس، وأنه لا يوجد تباين إحصائي دال لصالح سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة قاسم (2023) إلى قياس درجة ممارسة مدير المدارس الخاصة في لواء وادي السير للقيادة المتسامية، تألفت عينة الدراسة من (360) معلمًا ومعلمة، اتبع في الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتنفيذًا لأهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة احتوت على (4) مجالات (القيم، والسلوكيات، والروحانية/ السمو الأخلاقي، والرؤية)، وأظهرت النتائج أن مديري المدارس الخاصة التابعة للواء وادي السير يطبقون القيادة المتسامية بدرجة كبيرة وفي جميع المجالات.

كما هدفت دراسة شنان ومخامرة (2023) إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل للقيادة المتسامية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة تألفت من (301) معلمًا ومعلمة، بينت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل للقيادة المتسامية كانت متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغير الجنس.

قامت اللصاصمة (2023) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس في لواء القصر بمحافظة الكرك للقيادة المتسامية، استخدمت الباحثة في دراستها المنهج المسحي، وتم استخدم الاستبانة أداة لتطبيقها على عينة تكونت من (30) مدير ومديرة مدرسة، خلصت النتائج إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المتسامية جاءت متوسطة وفي جميع المجالات (القيم، والسلوكيات، والروحانية).

وقام الوعلاني والشمراني (2022) بدراسة هدفت إلى قياس درجة ممارسة أبعاد القيادة المتسامية (القيم والتوجهات، والسلوكية، والسمو الأخلاقي/ الروحانية) لدى قادة المدارس الثانوية العامة في محافظة بيشة، وتم إتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وقام الباحثان بتطبيق استبانة على عينة من معلمي المدارس الحكومية في ذات المحافظة وعددهم (337) معلمًا، وقد أظهرت النتائج أن ممارسة قادة المدارس الثانوية العامة لأبعاد القيادة المتسامية جاءت بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة لسنوات الخبرة.

تطرقت دراسة جيداما وآخرون (Jedaman, et al, 2021) إلى تقدير درجة ممارسة مديري المدارس الهندية للقيادة المتسامية، وزعت استبانة تضمنت خمسة مجالات (الرؤية، والأخلاق، والروح القيادية، ومتابعة الخدمات، والممارسات القيادية) على عينة مكونة من (816) فردًا منهم (26 مدير مدرسة، و790 معلمًا ومعلمة)، وأشارت النتائج إلى أن ممارسة مديري المدارس الهندية للقيادة المتسامية كانت بدرجة متوسطة.

كما تطرقت دراسة كلانج وآخرون (Sanitklang, et al, 2021) إلى قياس درجة تطبيق أسلوب القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الثانوية التايلاندية، واعتمدت الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (342) طالبًا من طلبة المرحلة الثانوية، وقد توصلت النتائج إلى أن القيادة المتسامية يطبقها مديرو المدارس الثانوية التايلاندية بدرجة كبيرة.

سعت دراسة العمايرة (2021) إلى تحديد درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة السلط، تكونت عينة الدراسة من (400) معلمًا ومعلمة ووزعت عليهم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن مديري المدارس الحكومية في محافظة السلط يمارسون القيادة المتسامية بدرجة كبيرة، ووجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الجنس، بينما لم تكن هناك فروق دالة لصالح متغير سنوات الخبرة.

وسعت دراسة جده والمخلافي (2021) إلى تعرف درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية لعناصر القيادة المتسامية (القيم والتوجهات، والسلوكية، والروحانية/ السمو الأخلاقي)، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (517) مستجيبًا من معلمي ومعلمات المدارس العامة في السعودية، وبينت النتائج أن ممارسة قادة المدارس الثانوية للقيادة المتسامية كانت درجتها متوسطة وفي جميع أبعادها.

تناولت دراسة السعد (2020) معرفة درجة ممارسة مديري مدارس مديريّة تربية عمان للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدّراسة طورت الباحثة استبانة لجمع البيانات، حيث تكونت عينة الدّراسة من (300) معلم ومعلمة في مدارس مديريّة تربية عمان، وبينت النتائج وجود درجة متوسطة لممارسة مديري مدارس مديرية تربية عمان للقيادة المتوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة المتصلة بمجال القيادة المتسامية، ولاحظ الباحث الآتي:

*الأهداف: تشابه أهداف الدراسات السابقة (درجة تطبيق/ممارسة القيادة المتسامية).

* العينة: تنوع العينات في الدراسات السابقة؛ حيث اقتصرت بعض الدراسات السابقة على عينة من المعلمين والمعلمات كدراسة المساعيد ((2023؛ ودراسة قاسم ((2023؛ودراسة شنان ومخامرة (2023)؛ ودراسة الوعلاني والشمراني (2022)؛ ؛ ودراسة العمايرة (2021)؛ ودراسة جده والمخلافي (2021)؛ ودراسة السعد (2020). واقتصر بعضها على عينة من مديري ومديرات المدارس كدراسة اللصاصمة (2023)، بينما اقتصرت دراسة جيدامان وآخرون (Jedaman, et al, 2021) على عينة من المعلمين ومديري المدارس معًا، واقتصرت دراسة كلانج وآخرون (Sanitklang, et al, 2021) على عينة من الطلبة.

* منهج الدراسة: اعتمدت بعض الدراسات المنهج الوصفي كدراسة الوعلاني والشمراني (2022)؛ وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في دراسات أخرى كدراسة جده والمخلافي (2021)؛ و السعد (2020)؛ واستخدمت دراسات أخرى كدراسة المساعيد (2023)؛ و قاسم (2023)؛ و شنان ومخامرة (2023) المنهج الوصفي المسحي؛ واعتمدت دراسة اللصاصمة (2023) المنهج المسحي.

*أداة الدراسة: كانت أداة الدراسة المستخدمة في جميع الدراسات السابقة عبارة عن استبانة.

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

*تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تطرقها إلى قياس درجة تطبيق القيادة المتسامية، كما أنها تتفق معها في استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات.

* تتفق الدراسة الحالية جزئيًا مع بعض الدراسات السابقة في تناولها عينة من المعلمين والمعلمات كدراسة المساعيد ((2023؛ ودراسة قاسم ((2023؛ ودراسة شنان ومخامرة (2023)؛ ودراسة الوعلاني والشمراني (2022)؛ ودراسة العمايرة (2021)؛ ودراسة جده والمخلافي (2021)؛ ودراسة السعد (2020). واقتصر بعضها على عينة من مديري ومديرات المدارس كدراسة اللصاصمة (2023). ولكن تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في عينتها كدراسة اللصاصمة (2023)؛ ودراسة جيدامان وآخرون (Jedaman, et al, 2021)؛ ودراسة كلانج وآخرون (Sanitklang, et al, 2021).

*تتفق الدراسة الحالية مباشرة مع الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي كدراسة المساعيد (2023)؛ و قاسم (2023)؛ و شنان ومخامرة (2023).

أوجه تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

*تمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البيئة التي أجريت فيها، حيث إنها تسعى إلى قياس درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة المعلمين والمعلمات ومساعدي مديري المدارس، وكذلك تمتاز في تناولها المتغيرات المستقلة الآتية معًا: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، ومستوى المدرسة).

* تم الاستفادة من الدراسات السابقة في كتابة وصياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها، وفي تطوير أداة الدراسة المستخدمة، وتفسير النتائج ومقارنتها، وكذلك في التوصيات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ باعتباره المنهج الأنسب لمثل هكذا دراسات، والذي يقوم على وصف المشكلة كما هي دون تدخل من الباحث، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يعتمد على الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة، وكذلك استخدام الإحصاءات الكمية لتحليل ومعالجة البيانات والمعلومات.

مجتمع الدراسة وعينتها

انحصر مجتمع الدراسة في جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في مناطق بني كنانة التعليمية، حيث بلغ المجتمع (3120) شخصًا، منهم (120 مساعد مدير مدرسة، و3000 معلمًا ومعلمة) خلال الفصل الأول لعام (2024/2023). تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية حيث بلغت العينة (990) فردًا، منهم (900 معلم، و98 مدير)؛ أي بنسبة (31%) من المجتمع الكلي. والجدول (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتهم الشخصية.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
الجنس	ذكور	308	%31
	إناث	690	%69
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	458	%46
	10 سنوات فأكثر	540	%54
المسمى الوظيفي	معلم	900	%90
	مساعد مدير مدرسة	98	%10
مستوى المدرسة	أساسية	480	%48
	ثانوية	518	%52
العدد الإجمالي		998	%100

أداة الدراسة

تم تطوير استبانة والاستناد عليها في جمع البيانات والمعلومات من المشاركين في هذه الدراسة، هذا وقد مر تطوير استبانة الدراسة بصورتها الأولية بالمراحل الآتية:

*العودة إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الارتباط بموضوع الدراسة الحالية كدراسة قاسم ((2023؛ ودراسة اللصاصمة (2023)؛ ودراسة الوعلاني والشمراني (2022)؛ ودراسة جده والمخلافي ((2021.

*إعداد الاستبانة بصورتها المبدئية، حيث تضمنت جزأين، الأول: الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، ومستوى المدرسة). أما الجزء الثاني من الاستبانة، فقد احتوى على فقرات ومجالات تقيس درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الأساسية والثانوية في لواء بني كنانة وفق وجهات نظر المعلمين والمعلمات، وبلغ عدد الفقرات (30) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات: (القيم، والسلوكيات، والروحانية).

* التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة ومدى صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

صدق الأداة

تم عرض الاستبانة بشكلها الأولي على (12) محكمًا من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية ومن ذوي التخصصات التربوية (الإدارة وأصول التربية، والقياس والتقويم)، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم على فقرات ومجالات الاستبانة، وتم أخذ بجميع ما أقره المحكمون؛ حيث تم حذف (7) فقرات، وتعديل فقرات أخرى، ولم يتم إضافة أي فقرة، وبعد عملية التحكيم، أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تشمل (23) فقرة مقسمة على (مجال القيم وفقراته من (8 – 1)، ومجال السلوكيات وفقراته من (16 – 9)، ومجال الروحانية وفقراته من (24 - 10). واستخدم الباحث سلم ليكرت ذي التدرج الخماسي الآتي: (5 كبيرة جدًا، 4 كبيرة، 3 متوسطة، 2 قليلة، 1 قليلة جدًا).

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة عشوائية بلغت (20) معلمًا ومعلمة، و بعد مضي أسبوعين تم إعادة التطبيق على تلك العينة وحساب معامل ثبات الإعادة بين التطبيق الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وتم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي. والجدول (2) يوضح قيم معاملات الثبات للاستبانة.

جدول (2): قيم معامل ثبات الاستبانة (فقراتها ومجالاتها) باستخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ ألفا.

المجال	الفقرات	قيم معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)	قيم معادلة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي
المجال الأول: القيم	1	*0.85	*0.93
	2	*0.89	*0.95
	3	*0.87	*0.91
	4	*0.90	*0.89
	5	*0.88	*0.94
	6	*0.92	*0.96
	7	*0.89	*0.92
	8	*0.91	*0.94
قيم معاملات الثبات الكلي للمجال		*0.88	*0.93
المجال الثاني: السلوكيات	9	*0.86	*0.92
	10	*0.92	*0.90
	11	*0.89	*0.87
	12	*0.85	*0.89
	13	*0.87	*0.96
	14	*0.89	*0.94
	15	*0.88	*0.91
	16	*0.91	*0.93

قيم معاملات الثبات الكلي للمجال		*0.87	*0.91
المجال الثالث: الروحانية	17	*0.92	*0.93
	18	*0.89	*0.94
	19	*0.88	*0.96
	20	*0.90	*0.89
	21	*0.86	*0.95
	22	*0.88	*0.92
	23	*0.88	*0.97
قيم معاملات الثبات الكلي للمجال		*0.90	*0.94
قيم معاملات الثبات للاستبانة الكلية		*0.89	*0.96

تشير القيم في الجدول (2) على أن قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة جاءت قيم مقبولة، حيث بلغت قيم معاملات ارتباط بيرسون لمجال القيم (0.88)، ولمجال السلوكيات (0.87)، ولمجال الروحانية (0.90)، وبلغت للاستبانة الكلية (0.89). أما فيما يتعلق بقيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا فقد بلغت لمجال القيم (0.93)، ولمجال السلوكيات (0.91)، ولمجال الروحانية (0.94)، وبلغت للاستبانة الكلية (0.96). وفي ضوء القيم المستخرجة في الجدول (2) فإنها تشير جميعها إلى صلاحية الاستبانة وتمتعها بدرجة كبيرة من الثبات، وبالتالي فإنه يمكن تطبيقها وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

تم استخدام الإحصاءات الوصفية الكمية للإجابة عن أسئلة الدراسة وتمثلت في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للإجابة عن السؤال الأول والثاني، وتحليل التباين المتعدد لإظهار الفروق الإحصائية في السؤال الثاني تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، ومستوى المدرسة).

المعيار الإحصائي

تم تحديد فئات تقدير درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفق المعادلة الآتية: (طول الفئة = الحد الأعلى-الحد الأدنى/ عدد مستويات درجة التطبيق)؛ أي أن (طول الفئة = 0.80 =5-5/1). وعليه، تم استخدام المعيار الإحصائي المعروض في الجدول (3) للحكم على استجابات المفحوصين على فقرات الاستبانة ومجالاتها حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (3): المعيار الإحصائي للحكم على فقرات الاستبانة حسب المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي لكل فقرة	مستوى درجة التطبيق
1.80 – 1.00	قليلة جدًا
2.60 – 1.81	قليلة
3.40 – 2.61	متوسطة
4.20 – 3.41	كبيرة
5.00 – 4.21	كبيرة جدًا

متغيرات الدراسة

- المتغيرات المستقلة، وشملت: الجنس (ذكور، وإناث)، وسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، و11 سنة فأكثر)، والمسمى الوظيفي (معلم/معلمة، مدير/مديرة مدرسة)، ومستوى المدرسة (أساسية، وثانوية).
- المتغير التابع: درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى القيادات المدرسية في لواء بني كنانة.

إجراءات الدراسة

- تطوير الاستبانة وبعد الاستفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة.
- التأكد من صدق الاستبانة وثباتها.
- الحصول على موافقة رسمية لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.
- توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة.
- تفريغ البيانات المستردة من ردود استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة في الحاسوب من خلال برنامج Excel، ثم إجراء معالجة وتحليل البيانات بواسطة برنامج (SPSS).
- عرض النتائج في جداول وفق تساؤلات الأسئلة، ومناقشة النتائج، وتقديم التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها، " ما درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظرهم المعلمين ومساعدي مديري المدارس ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتقدير درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس. والجدول (4) يعرض نتائج السؤال.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين ومساعدي مديري المدارس.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة المستوى
1	3	الروحانية	4.20	0.61	كبيرة
2	1	القيم	4.18	0.34	كبيرة
3	2	السلوكيات	4.09	0.27	كبيرة
المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة			4.16	0.30	كبيرة

يلاحظ من الجدول (4) بأن المتوسطات الحسابية لجميع مجالات القيادة المتسامية قد جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت تلك المتوسطات تنازليًا ما بين (4.09 – 4.20)، حيث جاء مجال الروحانية في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.20)، ثم جاء مجال القيم في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.18)، وجاء مجال السلوكيات في المرتبة الثالثة والأخيرة وبمتوسط حسابي (4.09). وكانت الدرجة الكلية لتطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية في لواء بني كنانة قد جاءت كبيرة. وقد يعزى ذلك إلى قناعة أفراد عينة الدراسة بسعي قادة مدارسهم إلى ممارسة أفضل أنواع وأساليب القيادة الحديثة وإتباع الأنماط الديمقراطية وفي مقدمتها القيادة المتسامية؛ لما لها من دور حقيقي وفعال في تعزيز ارتباط المعلمين بمدارسهم، وبذلهم الجهود الكبيرة الرامية إلى تحقيق أهداف المدرسة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يقدرون ممارسة قادة مدارسهم في تطبيق العدالة بين المعلمين، وتثمين جهودهم وإنجازاتهم، وتشجيع روح التعاون والعمل بروح الفريق لدى المعلمين، وتعزيز حب تقديم المساعدة والشفافية لهم، ومراعاة ظروفهم الشخصية والإنسانية، والحرص على بقائهم في المدرسة وضمان استقرارهم الاجتماعي والانفعالي. مما قاد ذلك كله إلى إجماع أفراد عينة الدراسة على أن قادة المدارس يمارسون القيادة المتسامية بدرجة كبيرة وفي جميع مجالاتها الثلاثة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قاسم ((2023؛ ودراسة الوعلاني والشمراني (2022)؛ ودراسة كلانج وآخرون (Sanitklang, et al, 2021)؛ ودراسة العمايرة (2021) التي بينت نتائجها أن درجة ممارسة القيادة المتسامية جاءت كبيرة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المساعيد (2023)؛ ودراسة شنان ومخامرة (2023) ؛ ودراسة اللصاصمة (2023)؛ ودراسة جيدامان وآخرون (Jedaman, et al, 2021)؛ ودراسة السعد (2020)؛ ودراسة جده والمخلافي (2021) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة المتسامية جاءت متوسطة.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل

مجال من مجالات القيادة المتسامية، والجداول (5، 6، 7) تعرض تلك المتوسطات والانحرافات المعيارية.

المجال الأول: القيم

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيم

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة المستوى
يقوم قائد المدرسة بـــ:					
1	2	التأكيد على مصداقية العمل العالية.	4.27	0.44	كبيرة جدًا
2	5	التعامل بشكل متواضع مع جميع المعلمين في المدرسة.	4.24	0.43	كبيرة جدًا
3	3	تعزيز الولاء والانتماء لدى المعلمين في المدرسة.	4.21	0.41	كبيرة جدًا
4	1	إكساب المعلمين قيم إيجابية نحو عملهم المدرسي.	4.21	0.40	كبيرة جدًا
5	4	تحفيز الشافية في المناقشات داخل المدرسة.	4.18	0.38	كبيرة
6	6	العمل على تطوير مهارات المعلمين باستمرار.	4.14	0.42	كبيرة
7	8	تشجيع روح التعاون والعمل بروح الفريق لدى المعلمين.	4.11	0.39	كبيرة
8	7	تعزيز حب تقديم المساعدة والمبادرة في نفوس المعلمين.	4.08	0.43	كبيرة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	**4.18**	**0.34**	**كبيرة**

يتضح من خلال النظرة الشاملة للجدول (5) مجيئ أربع فقرات بدرجة كبيرة جدًا وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.21 – 4.27)، وجاء أربع فقرات بدرجة كبيرة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.08 -4.118). ومجيء مجال القيم ككل بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.18). وقد يعزى ذلك إلى الجدية والمنظومة الأخلاقية التي تشكل شخصية مديري المدارس، مما انعكس ذلك على ممارساتهم وتعاملاتهم مع المعلمين من خلال التأكيد على المصداقية في العمل، والتواضع، وتعزيز الولاء لدى المعلمين، وإكسابهم القيم الإيجابية نحو العمل وتطوير مهاراتهم، ونشر ثقافة المساعدة والتعاون والعمل بروح الفريق الواحد. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قاسم ((2023؛ ودراسة الوعلاني والشمراني (2022) التي بينت أن مجال القيم والتوجهات قد جاء بدرجة كبيرة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المساعيد ((2023؛ ودراسة اللصاصمة (2023)؛ ودراسة جده والمخلافي (2021) التي أشارت إلى أن مجال القيم جاء بدرجة ممارسة متوسطة.

المجال الثاني: السلوكيات

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال السلوكيات

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة المستوى
يقوم قائد المدرسة بـــ:					
1	11	تشجيع المعلمين على تقديم أفكار ومقترحاتهم الإبداعية.	4.20	0.40	كبيرة
2	13	الاطلاع بشكل موضوعي على جميع نواحي القرارات قبل اتخاذها.	4.17	0.38	كبيرة
3	16	التعامل مع جميع المشكلات بحكمة وروية.	4.14	0.35	كبيرة
4	15	توفير جميع المعلومات التي تساعد المعلمين على الإنجاز وتحقيق الأهداف.	4.12	0.33	كبيرة
5	14	تدريب المعلمين ليكونوا قادة في المستقبل.	4.09	0.30	كبيرة
6	10	تفويض الصلاحيات والمسؤوليات التي تساعده المعلمين في إتمام أعمالهم ومهامهم.	4.03	0.28	كبيرة
7	12	العمل على الوفاء بمتطلبات المعلمين واحتياجاتهم.	4.00	0.37	كبيرة
8	9	تقديم مكافآت للمعلمين بشكل يتوافق مع إنجازاتهم وأدائهم.	3.95	0.45	كبيرة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	**4.09**	**0.27**	**كبيرة**

يتضح من خلال النظرة الشاملة للجدول (6) مجيئ جميع فقرات المجال بدرجة كبيرة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.95 – 4.20)، وكذلك مجيء المتوسط الحسابي الكلي للمجال بدرجة كبيرةوبمتوسط حسابي بلغ (4.09). وقد يعزى ذلك إلى التدريب الذي يتلقاه مديري المدارس حول الممارسات الإدارية الحديثة في إنجاز ومتابعة العمل؛ فضلًا عن التجارب التي مر بها مديرو المدارس في معرفة أنماط القيادة الحديثة ورغبتهم بالخروج عن المألوف والتخلي عن الأنماط التقليدية التي تعيق العمل الإداري وتحول دون جودته وتحقيق أهدافه. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قاسم ((2023؛ ودراسة الوعلاني والشمراني (2022) التي بينت أن مجال السلوكيات قد جاء بدرجة كبيرة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المساعيد ((2023؛ ودراسة اللصاصمة (2023)؛ ودراسة جده والمخلافي (2021) التي أشارت إلى أن مجال السلوكيات جاء بدرجة ممارسة متوسطة.

المجال الثالث: الروحانية

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الروحانية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة المستوى
يقوم قائد المدرسة بـــ:					
1	20	تذكير المعلمين بالرقابة الإلهية خلال ممارسة الأعمال.	4.40	0.49	كبيرة جدًا
2	17	الالتزام بقيم العمل وأخلاقياته.	4.32	0.47	كبيرة جدًا
3	22	التأكيد على المعلمين الغايات النبيلة المنبثقة عن الممارسات المهنية.	4.20	0.76	كبيرة
4	18	إظهار الاعتدال الانفعالي خلال القيام بالمهام الإدارية.	4.18	0.73	كبيرة
5	19	تخطي المصالح الشخصية مقابل تحقيق مصالح المدرسة.	4.12	0.75	كبيرة
6	21	تنمية دوافع المعلمين الذاتية لأجل الوصول إلى أجود المخرجات.	4.10	0.74	كبيرة
7	23	تقدير جميع الجهود التي يبذلها المعلمون.	4.05	0.72	كبيرة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	**4.20**	**0.61**	**كبيرة**

يتضح من خلال النظرة الشاملة للجدول (7) حصول فقرتين على درجة كبيرة جدًا وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.32 – 4.40)، وحصول خمس فقرات على درجة كبيرة وبمتوسطات تراوحت ما بين (4.05 – 4.20). كما حصل مجال الروحانية ككل على درجة كبيرة وبمتوسط بلغ (4.20). وقد يعزى ذلك إلى استشعار مديري المدارس بالرقابة الإلهية، والتزامهم بها في جميع ممارساتهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم وتعاملاتهم مع المعلمين والطلبة وجميع المستفيدين من العملية التعليمية، وتعزى النتيجة أيضًا إلى القيم الأخلاقية والتربوية المتجذرة في شخصيات مديري المدارس والتي تنطلق من التعاليم والقيم الإسلامية والمتمثلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية، والتي تنعكس إيجابًا على ممارسات مديري المدارس وسموهم الأخلاقي واعتدالهم الانفعالي، والعمل دائمًا على تحقيق مصالح العملية التعليمية وتجاوز المصالح الشخصية والفرد في العمل. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قاسم ((2023؛ ودراسة الوعلاني والشمراني (2022) التي بينت أن مجال الروحانية/ السمو الأخلاقي قد جاء بدرجة كبيرة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة مع نتيجة دراسة المساعيد (2023)؛ ودراسة اللصاصمة (2023) ودراسة جده والمخلافي (2021) التي أشارت إلى أن مجال الروحانية جاء بدرجة ممارسة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها، " هل توجد اختلافات إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قيادات المدارس الحكومية لواء بني كنانة تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، ومستوى المدرسة)؟. "

جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لإيجاد الاختلافات الإحصائية بين متوسطات وجهات نظر معلمي ومعلمات مدارس لواء بني كنانة حول تقدير درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قادة مدارسهم. والجدول (8) يعرض ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإظهار الفروق الإحصائية في السؤال الثاني تبعًا لمتغيرات الدراسة.

المجال	المتغير	الفئة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجال الأول: القيم	الجنس	ذكور	4.09	0.24
		إناث	4.27	0.37
	سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	4.17	0.27
		10 سنوات فأكثر	4.19	0.33
	المسمى الوظيفي	مساعد مدير مدرسة	4.13	0.29
		معلم	4.23	0.31
	مستوى المدرسة	أساسية	4.14	0.27
		ثانوية	4.22	0.34
المجال الثاني: السلوكيات	الجنس	ذكور	4.06	0.18
		إناث	4.12	0.26
	سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	4.08	0.21
		10 سنوات فأكثر	4.10	0.23
	المسمى الوظيفي	مساعد مدير مدرسة	4.05	0.19
		معلم	4.13	0.22
	مستوى المدرسة	أساسية	4.06	0.21
		ثانوية	4.12	0.23
المجال الثالث: الروحانية	الجنس	ذكور	4.18	0.25
		إناث	4.22	0.23
	سنوات الخبرة	أقل من 10سنوات	4.14	0.22
		10 سنوات فأكثر	4.26	0.25
	المسمى الوظيفي	مساعد مدير مدرسة	4.15	0.20
		معلم	4.25	0.14
	مستوى المدرسة	أساسية	4.16	0.22
		ثانوية	4.24	0.24
الاستبانة الكلية	الجنس	ذكور	4.11	0.19
		إناث	4.20	0.26
	سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	4.13	0.24
		10 سنوات فأكثر	4.18	0.23
	المسمى الوظيفي	مساعد مدير مدرسة	4.11	0.21
		معلم	4.20	0.19
	مستوى المدرسة	اساسية	4.12	0.22
		ثانوية	4.19	024

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قادة مدارسهم. ولأجل تحديد تلك الفروق الإحصائية تم استخدام تحليل التباين المتعدد. والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) تحليل التباين المتعدد (Multivariate Tests) لإظهار الفروق الإحصائية حسب المتغيرات المستقلة في الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، ومستوى المدرسة).

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	المجال الأول: القيم	14.260	1	14.260	223.545	*0.00
	المجال الثاني: السلوكيات	3.453	1	3.453	109.090	*0.00
	المجال الثالث: الروحانية	2.682	1	2.682	77.001	*0.00
	المجموع الكلي	**20.395**	**1**	**20.395**	**186.535**	***0.00**
سنوات الخبرة	المجال الأول: القيم	0.556	1	0.556	8.711	*0.00
	المجال الثاني: السلوكيات	0.810	1	0.810	25.597	*0.00
	المجال الثالث: الروحانية	0.223	1	0.223	6.396	*0.01
	المجموع الكلي	**1.589**	**1**	**1.589**	**15.826**	***0.00**
المسمى الوظيفي	المجال الأول: القيم	22.898	1	22.898	358.960	*0.00
	المجال الثاني: السلوكيات	14.954	1	14.954	472.435	*0.00
	المجال الثالث: الروحانية	16.776	1	16.776	481.692	*0.00
	المجموع الكلي	**54.628**	**1**	**54.628**	**559.153**	***0.00**
مستوى المدرسة	المجال الأول: القيم	0.846	1	0.846	13.256	*0.00
	المجال الثاني: السلوكيات	1.153	1	1.153	36.414	*0.00
	المجال الثالث: الروحانية	3.193	1	3.193	91.678	*0.00
	المجموع الكلي	**5.192**	**1**	**5.192**	**47.243**	***0.00**
الخطأ	المجال الأول: القيم		985	62.832		
	المجال الثاني: السلوكيات		985	31.178		
	المجال الثالث: الروحانية		985	34.304		
	المجموع الكلي		**985**	**128.314**		
المجموع الكلي	المجال الأول: القيم		989	101.392		
	المجال الثاني: السلوكيات		989	50.548		
	المجال الثالث: الروحانية		989	57.178		
	المجموع الكلي		**989**	**210.118**		

يستنتج من الجدول (9):

* وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة المدارس للقيادة المتسامية تعزى لمتغير الجنس، استنادًا إلى قيم (F) المحسوبة للمجالات الثلاثة، حيث إن مستوى الدلالة الإحصائية لتلك القيم أقل من (α=0.05). وبالرجوع إلى الجدول رقم (8) تبين المتوسطات الحسابية بأن الفروق جاءت لصالح (الإناث). وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات الإناث يرين بأن قادة مدارسهن يمتلكن خصائص القائد المتسامي ووضوح تلك الخصائص في قيمهن وسلوكياتهن، مما يجعل ذلك الإناث يختلفن عن زملائهن المعلمين (الذكور) في تصوراتهن ووجهات نظرهن على جميع مجالات القيادة المتسامية على الرغم بأن المعلمين والمعلمات يعملون في بيئة تربوية وتعليمية متشابهة، ولديهم مسؤوليات وأعمال متقاربة، ويتلقون نفس التعليمات والتوجيهات من قيادات مدارسهم والتي تمثل التزامًا وانعكاسًا للتعليمات واللوائح والأنظمة المعمول بها في وزارة التربية والتعليم.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من المساعيد ((2023؛ ودراسة العمايرة (2021). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من شنان ومخامرة (2023)؛ والسعد (2020) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية لصالح الجنس.

* وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة المدارس للقيادة المتسامية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، استنادًا إلى قيم (F) المحسوبة للمجالات الثلاثة، حيث إن مستوى الدلالة الإحصائية لتلك القيم أقل من (α=0.05). ولتحديد مصدر دلالة الفروق الإحصائية، استخدمت طريقة شفيه للمقارنات البعدية. والجدول (10) يبين ذلك.

* وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة المدارس للقيادة المتسامية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، استنادًا إلى قيم (F) المحسوبة للمجالات الثلاثة، حيث إن مستوى الدلالة الإحصائية لتلك القيم أقل من (α=0.05). وبالرجوع إلى الجدول رقم (8) تبين المتوسطات الحسابيةأن الفروق جاءت لصالح متغير (وظيفة معلم). وقد يعزى ذلك إلى أن المدارس الحكومية في لواء بني كنانة تضم أعدادًا كبيرة من المعلمين والمعلمات مقارنة بعدد مديري المدارس ومساعديهم، وهذه الشريحة (أي المعلمين والمعلمات) تحتاج من قادة المدارس بناء علاقة تشاركية وتعاونية معهم، وكذلك تحديد أولوياتهم واحتياجاتهم الشخصية، وتقديم المكافآت المادية والمعنوية، وإثارة دافعيتهم نحو العمل، وهذا بدوره أثر على تقييم أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة تطبيق القيادة المتسامية لدى قادة مدارسهم، وبالتالي مجيء الفروق الإحصائية لصالح (المعلمين). وقد تعزى هذه النتيجة أن المعلمين يشكلون نسبة أكبر من مساعدي مدير المدارس في العينة المشاركة في هذه الدراسة – وعلى الرغم من أن المعلمين ومساعدي مديري المدارس يعملون في بيئة مناخية متشابهة ويخضعون لنفس تطبيقات ممارسة القيادة المتسامية، وكذلك لنفس اللوائح والتعليمات والأنظمة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم-، إلا أن ذلك لم يمنع من أن تأتي الفروق الإحصائية لصالح المعلمين.

* وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة المدارس للقيادة المتسامية تعزى لمتغير مستوى المدرسة، استنادًا إلى قيم (F) المحسوبة للمجالات الثلاثة، حيث إن مستوى الدلالة الإحصائية لتلك القيم أقل من (α=0.05). وبالرجوع إلى الجدول رقم

(8) تبين المتوسطات الحسابية، جاءت الفروق لصالح (المدارس الثانوية). وقد يعزى ذلك إلى أن ممارسات القيادة المتسامية بمجالاتها الثلاثة واضحة لدى أفراد عينة الدراسة، ولعل هذا ناتج عن توفر وعي وإدراك مختلف لدى المعلمين بالقيادة المتسامية وممارساتها الثلاثة. وقد تعزى هذه النتيجة اختلاف مستوى الجهد الذي يقوم به قادة المدارس الثانوية مقارنة بزملائهم في المدارس الأساسية، بالإضافة إلى أن طبيعة الأعمال والمهام والمسؤوليات قد تكون مختلفة إلى حد كبير، مما أدى ذلك إلى اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة ممارسة القيادة والمتسامية ومجيئها لصالح المدارس الثانوية.

جدول ((10 نتائج اشفيه للمقارنات البعدية لدلالة الفروق الإحصائية وفق سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
المجال الأول: القيم	أقل من 10 سنوات	4.17	----------	*-0.02
	10 سنوات فأكثر	4.19	*0.02	----------
المجال الثاني: السلوكيات	أقل من 10 سنوات	4.08	----------	*-0.02
	10 سنوات فأكثر	4.10	*0.02	----------
المجال الثالث: الروحانية	أقل من 10 سنوات	4.14	----------	*-0.12
	10 سنوات فأكثر	4.26	*0.12	----------

اعتمادًا على المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (9) جاءت الفروق الإحصائية لصالح (10 سنوات فأكثر). وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة (10سنوات فأكثر) يمتلكون المعرفة والخبرة الكافية التي تمكنهم من الحكم على درجة ممارسة قادة المدارس لأبعاد القيادة المتسامية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة العمايرة (2021) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير سنوات الخبرة. لكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من المساعيد (2023)؛ والوعلاني والشمراني (2022).

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم الوصول إليها في هذه الدراسة، فإنه يوصى بالآتي:

- حث قادة المدارس الأساسية والثانوية المضي قدومًا في تطبيق القيادة المتسامية؛ لما له من أهمية بالغة في تجويد العمل الإداري، وتحسين مستوى أداء وإنجاز المعلمين والإداريين والطلبة في المدرسة.
- اعتماد وزارة التربية والتعليم مؤشرات ممارسة القيادة المتسامية كجزء من تقييم أداء قادة المدارس وتميزهم عن غيرهم.
- عقد وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية وورش عمل لنشر ثقافة القيادة المتسامية بين أوساط قادة المدارس ومساعديهم والمعلمين في تلك المدارس.
- إجراء مزيد من الدراسات تتناول درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى قادة المدارس وبمناطق تعليمية أخرى، وبمتغيرات جديدة لم يتم تناولها في هذه الدراسة.

المراجـــــع

أولًا: المراجع العربية

- ارفيس، مريم (2021). الأنماط القيادية في الإدارة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12 (1)، 60 – 38.
- التميمي، رانيا فهد (2022). أبعاد القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالأداء الإداري لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة عالم التربية، 1(79)، 147 – 112.
- الثوابية، فاطمة عبد الكريم (2022). درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- جده، علي والمخلافي، سلطان بن سعيد (2021). القيادة المتسامية لدى قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بتطوير الثقافة التنظيمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7 (16)، 555 – 528.
- خضير، ليلى والعامري، فراس (2022). تأثير القيادة المتسامية في تعزيز الأداء الجامعي (بحث ميداني). مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 26 (121)، 175 – 156.
- رحيم، ناهد إسماعيل ومختار، ريم أحمد (2023). القيادة المتسامية كمدخل لتعزيز المناعة التنظيمية بمديرية الشباب والرياضة. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، 73 (2)، 180 – 133.
- السعد، رانيا إبراهيم (2020). درجة ممارسة مديري مدارس مديريّة تربية عمان للقيادة المتسامية من وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- شنان، آسيل محمد ومخامرة، كمال خليل (2023). القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الثانوية بمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لمعلميهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31(2)، 239 – 262.
- العمايرة، حنان جمال (2021) . درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة السلط وعلاقتها بأدائهم المهني من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- عودة، موسى خليل (2023). القيادة المتسامية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالتفكير الإبداعي والابتكار في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية: أنموذج مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية الأمريكية، جنين، فلسطين.
- غنيم، صلاح الدين عبد العزيز (2020). القيادة الأخلاقية في الإدارات التعليمية: دراسة حالة. المجلة التربوية، 77، 2229 – 2193.
- اللصاصمة، وداد سليم (2023). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء القصر بمحافظة الكرك للقيادة المتسامية من وجهة نظرهم أنفسهم. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 7 (8)، 43 – 22.
- المساعيد، بشاير زياد (2023). درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية تعليم البادية الشمالية الشرقية للقيادة المتسامية وعلاقتها بمستوى إدارة الذات لدى المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم (2023). بطاقة وصف وظيفي: مدارس وزارة التربية والتعليم. إدارة الموارد البشرية، عمان، الأردن.
- الوعلاني، عبد الله حسن والشمراني، حامد محمد (2022). القيادة المتسامية لدى قادة مدارس التعليم العام وعلاقتها بالعدالة التنظيمية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (143)، 286 – 257.
- عموش، أحمد سليمان (2023). إبراز معالم القيادة المتسامية في القيادة النبوية: صلح الحديبية أنموذجًا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

- قاسم، آلاء جلال (2023). القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية وعلاقتها بالسمعة التنظيمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Andert, D., Alexakis, G., & Preziosi, R. C. (2019). The millennial effect: A multi-generational leadership model. International Leadership Journal, 11(2), 32-63.
- Jedaman,Pornchai,et al (2021). Developing Sustainable Transcendental Leadership Characters for Effecting Job Satisfactions and Organization Commitments ofPersonnel Education Administration. Journal of Humanities an Social Sciences Nakhon Phanom University, 11(1), 64 – 74.
- Srichaiwong, P., et al (2020). Characteristics of Transcendental Leadership in Managing Educational Organization to Sustainable. International Journal of Innovative Science and Research Technology, 5 (6), 597 – 601.
- Isebor, S. (2018). Transcendental Leadership for the 21st Century: A Narrative Inquiry on Effective Leadership and workplace Spirituality.--- ,University of Phoenix.
- Eva, N.,et al (2019). The Leadership Quarterly. The Leadership Quarterly, 30, 111- 132.
- Robbins,S., David bizar , R.,(2020). Transformational Leadership in Health Care Today. The Health Care Manager Volume 39, Number 3, 117 – 121.

ادوات الربط المستخدمة في الكتابة باللغة الإنجليزية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية العمانيين في جامعة نزوى

آنو برابها راج
أحمد حامد الرحبي

Anu Prabha Raj
Ahmed Hamed Al-Rahbi

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
22 - 05 - 2024

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
13 - 02 - 2025

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
13 - 03 - 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
Raj, Anu. Rahbi, Ahmed. (2024) ادوات الربط المستخدمة في الكتابة باللغة الإنجليزية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية العمانيين في جامعة نزوى. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، o(4)، 59-70

الملخص

وكان الغرض من هذا البحث هو فهم استخدام علامات الخطاب في المقالات الإنجليزية مكتوبة من قبل متعلمين EFL العمانيين في جامعة نزوة. وكانت أهداف البحث: i) لفهم أنواع علامات الخطاب المستخدمة في تركيباتها المكتوبة باللغة الإنجليزية. ii) لمعرفة أكثر فئة استخدامًا من علامة الخطاب في تركيباتهم الخطية الإنجليزية. كانت العينات 6 تركيبات مكتوبة باللغة الإنجليزية من 500 كلمة من ستة متعلمين من المستوى الثالث العماني EFL في جامعة نزوة. تم اختيار الطريقة النوعية لجمع البيانات وتحليل البيانات لهذا البحث. وكشفت النتائج أن علامات الخطاب من الفئات الخمس التي اقترحها فرايزر (1999) التصنيف لعلامات الخطاب استخدمها الطلاب في مقالاتهم. ومع ذلك، بسبب محدودية معرفة الطلاب بعلامات الخطاب المختلفة واستخدام الجمل الصغيرة والبسيطة، فإنهم يميلون إلى الإفراط في استخدام العلامات المفصلة في مقالاتهم مقارنة مع الفئات الأخرى. ونتيجة لذلك، يبدو أن جودة النص تتأثر. وتتمثل إحدى التوصيات الأساسية للمدربين في تنفيذ تقنيات التدريس التفاعلية للطلاب لفهم بسهولة علامات الخطاب المختلفة التي يمكن استخدامها وفقا لسياقات مختلفة.

الكلمات المفتاحية: علامات الخطاب، المقالات المكتوبة باللغة الإنجليزية، متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية عمانيين، جودة النص، تداخل اللغة الأولى في اللغة الثانية.

Discourse markers used in the English written composition of Omani EFL learners at the University of Nizwa

Abstract

The purpose of this research was to understand the use of discourse markers in the English-written essays by Omani EFL learners at the University of Nizwa. The research objectives were: i) to understand the types of discourse markers used in their English written compositions. ii) to find out the most frequently used category of discourse marker in their English written compositions. The samples were 6 English-written compositions of 500 words from six level 3 Omani foundation EFL learners at the University of Nizwa. The qualitative method was chosen for the data collection and data analysis of this research. The findings revealed that discourse markers from the 5 categories proposed by Fraser's (1999) taxonomy of discourse markers were used by students in their essays. However, due to students' limited knowledge of various discourse markers and the use of small and simple sentences, they tend to overuse the elaborative markers in their essays compared to other categories. As a result, the quality of the text seems to be affected. One primary recommendation for instructors is to implement interactive teaching techniques for students to easily understand various discourse markers that could be used according to different contexts.

Keywords: Discourse markers, English written essays, Omani EFL learners, quality of the text, L1 interference in L2.

INTRODUCTION

Discourse Markers (DM) are considered to be an important aspect of the language that helps in signaling the relationship between the meaning and the sentence in a discourse. Research proves that according to the theoretical background of the analysis, the terms that are used to describe DM's also change, i.e., discourse connectives (Blakemore, 1987), sentence connectives (Halliday and Hasan, 1976), and pragmatic markers (Fraser, 1999). According to Alghamdi (2014), discourse markers are connectives that help join sentences and words in a discourse. Not only in meaning, but the quality of the text also depends on how the speaker uses the appropriate markers that are required for that context. Hamza (2019) states that the quality of writing is mainly affected by the errors that are made in the use of discourse markers in a discourse. Along with this, coherence is a unique aspect and an important feature of a quality text that is well structured so that native speakers can read through it easily (Daif-Allah & Albesher, 2013). However, the best way that is considered to join these sentences and paragraphs in a text is by using the appropriate discourse markers among the sentences.

Studies done by Yehia (2015) , Ali and Mahadin (2016) and Dumlao and Wilang (2019) on the use of discourse markers by EFL learners show that students often tend to overuse some categories of discourse markers in their writing text. Among these, Arab students are found to be more prone to the overuse of discourse markers due to different reasons that affect them during their language learning process. Modhish (2012) states that even though students are taught English for 7 years in public schools and 12 years in private schools in most Arab countries, the quality of English as a foreign language used by the students is found to be poor when it comes to writing. In addition, the use of discourse markers (DM's) in written text is one of the areas where students are unsuccessful while using (Alami, 2015).

1.1 Problem Statement

Issues in the use of discourse markers were also found to be noticed in the writings of Omani EFL learners. In Oman, English is considered as a foreign language, and Arabic is their first language. Apart from their EFL classrooms, Omani EFL students do not get many opportunities to use English regularly. The limited practice and use of English outside an EFL classroom might be a reason why Omani EFL learners have weak language proficiency in writing. Ali and Mahadin (2016) explain that, according to findings from other research, the extent to which Arab EFL students utilize DMs varies according to their competence level. Learners who are more skilled than their peers typically employ explicit messages (DMs) in their writing. This issue was noticed in Omani EFL learner's writing. Students who have good language proficiency tend to produce well-structured sentences with the appropriate amount of discourse markers to connect the ideas and explicitly provide the intended meaning to their readers.

On the other hand, Omani EFL learners with weak language proficiency tend to produce weak sentence structuring, which results in overuse or misuse of discourse markers in their writing. As a result of the overuse or misuse of discourse markers in their writing, the quality of text produced by them seemed to be poor. This overuse of discourse markers was the major problem addressed in this research.

1.2 Purpose of this Research

Based on previous studies done on the use of discourse markers by Arab EFL learners, it was understood that the issue with the use of DMs might be because of the issues that they face during their learning process. This could include the language learning technique (i.e., using L1 to learn L2) that students adapted during their learning process or the linguistic competence of Omani EFL learners as explained by Dumlao and Wilang (2019) in their study. Either way, not many studies explain the errors that Omani EFL learners make in the use of discourse markers in their writing. As a result, not much information was available on whether Omani EFL learners overuse or misuse discourse markers in their writing. This information is found to be highly valuable in this field of research as well as for the EFL instructors, as it provides information on whether Omani EFL learners tend to overuse or misuse the same category of discourse markers compared to other studies done on other Arab EFL learners. So, the purpose of this research was to understand the use of discourse markers in the English-written essays by Omani EFL learners at the University of Nizwa.

1.3 Research objectives

To meet the purpose of this research, the following research objectives were chosen:

1. To identify the types of discourse markers (DM's) used by Omani EFL learners in their English written compositions.
2. To find out the most frequently used category of discourse markers (DM's) by Omani EFL learners in their English written compositions.

1.4 Research questions

To achieve the research objectives of this research, these are the research questions that were chosen:

1. What are the types of discourse markers (DM's) used by Omani EFL learners in their English written composition?
2. Which is the most frequently used category of discourse marker (DM's) by Omani EFL learners in their English written compositions?

1.5 Theoretical framework

Among different theories, Schiffrin's (1987) five-plane model of discourse markers is one of the most prominent studies on discourse markers. Through his study, he explained how discourse markers will help to create coherence in the spoken discourse by linking the components in the conversation i.e.; how similar items can have various functions depending on

the way they are presented in the conversation (Alami, 2015). However, various other researchers such as Schiffrin (1987) and Fraser (2009) have also proved that not only in spoken discourse but also the use of discourse markers in written discourse will help to create coherence between sentences with different functions. Levinson (1983) in his explanation of the discourse analysis (DA) stated concepts such as rules and well-formed formula set features of this well-formed discourse. Therefore, one can conclude that discourse markers (spoken or written) contribute to the success and organization of the conversation and the overuse of discourse markers will certainly be against the rules

1.6 Research methodology

The method that was used to conduct this research was as follows:

1.6.1 Context of the study

This research was conducted in the foundation institute at the University of Nizwa. There are two main reasons to do so: i) different discourse markers from different categories are discussed at this level. ii) At this level Omani foundation EFL learners are assigned different types of writing compositions which would help them to improve their language proficiency for their higher classes.

1.6.2 Research design

The research design that was used to conduct this research was qualitative. Therefore, the methods and tools which are apt for this research design were chosen to conduct this research.

1.6.3 Sample

The samples that are chosen for this research were 6 English written compositions from 6 Level 3 Omani EFL learners at Nizwa University. These writings were short essays of around 500 words each assigned by their teacher.

1.6.4 Instruments

In this research, the qualitative method was used to analyze the data. First, the authors used a qualitative method (observation) to identify the different types of discourse markers that are being used by Omani EFL learners in their writing. Second, using the qualitative method (observation), the authors found out the most frequently used discourse maker(s) in writing the essays. The discourse markers will be tallied under each category and analyzed accordingly.

1.6.5 Data collection

The data was collected toward the end of the Fall Semester (2020). Since, the level 3 Omani EFL learners were assigned a writing task by their lectures at the end of each semester, the written compositions relevant to this research were collected as a result of written tasks assigned to the students during class time. Therefore, it was a real-time task where students depend on their language knowledge to complete it under the supervision of their teacher.

1.6.6 Data analysis

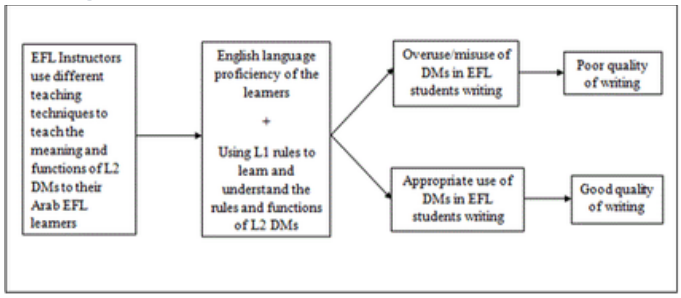
After collecting the data, the discourse markers (DM's) found from these written compositions were analyzed in two ways. Firstly, using Fraser's (1999) taxonomy of discourse markers, qualitative observation was done in order to categorize the different types of discourse markers based on the pragmatic functions that they perform in the text. In addition, by using this method, we were able to understand what are the types and categories of discourse markers that students generally use in their writing are. Secondly, qualitative observation was done on the discourse markers to find out the most frequent category of discourse marker(s) that were being used in their writing. Moreover, the findings obtained from this observation were compared and explained concerning previous studies on the use of DMs by Arab EFL learners. This was done to get a deeper idea of the findings and to understand what might be the reasons for any kind of variation in the category of DMs compared to previous studies in this research field.

2. RESEARCH BODY

2.1 Conceptual framework

This section graphically explains a possible scenario of how Omani EFL learners tend to misuse/ overuse DM's in their writing which could lead to the poor quality of their written text.

Fig. No. 1: Conceptual framework on overuse/misuse of DMs in Omani EFL learners writing



In the first step of the process, EFL instructors tend to use different teaching techniques to teach and explain the meaning and functions of various DMs in L2 to their Omani EFL learners. In the next stage, students try to understand and learn these DMs with the help of L1. This happens when they do not have an expert peer or an instructor to simplify the concept for them to understand. During this process, the English language proficiency of the learner also matters when students tend to use these discourse markers in their writing. For instance: if the student's language proficiency is average or above average, then the student might be able to learn various discourse markers from different categories of discourse markers and be able to use them in different contexts accordingly. On the other hand, if the learner is found to have weak English language proficiency, then they might not be able to understand different functions of DMs which might come under the same category of discourse markers.

Another problem in using L1 rules to understand and learn L2 DMs is interlanguage interference. If the L2 rules and functions of DMs are similar to L1 DMs, then there could be

positive interlanguage interference. However, if the L2 DM rules are different from the L1 DM rules, then there might be negative interlanguage interference. For instance: according to Majeed and Hmoody (2019), in the Arabic language, the number of DMs and their functions were found to be more compared to the DMs used in the English language. Since Omani EFL learners are still in their learning stage, they might not be able to understand this difference clearly. As a result, this might lead the student to misunderstand the functions of DMs in L2. Moreover, the absence of an expert peer or an instructor during this stage of their learning process might lead them to use DMs wrongly in a written or oral discourse.

This issue could be seen in the next of the learner's learning process. If the student's English language proficiency is good and can understand and use various DMs appropriately, then the quality of text produced by these students might be found to be good. However, if the student's English language proficiency is weak and was not able to understand and use various DMs appropriately, then the quality of text produced by these students might be found to be weak.

2.2 Fraser's (1999) taxonomy of discourse markers

In this research, Fraser's (1999) framework will be considered for the analysis of the discourse markers used in the written essays. According to Fraser's (1999) taxonomy of discourse markers, there are mainly 5 categories of discourse markers. They are:

2.2.1 Causative markers:

These are markers that help to provide the reasons for the previous idea. They include "after all", "since", "because", "for this reason" etc. (Ali & Mahadin, 2016)

2.2.2 Contrastive markers:

These are markers that help to provide a contrastive idea or a statement to the previous sentence. They include "but", "however", "in comparison", "still", "in contrast" etc. (Al-Yaari, Al Hammadi, & Alyami, 2013)

2.2.3 Elaborate markers:

These are markers that help the writer to provide some explanation or clarity to the previously stated statement. They include "and", "also", "furthermore", "in addition", "or", "besides", "moreover" etc. (Ali & Mahadin, 2016)

2.2.4 Inference markers:

These are markers that signal that the upcoming sentence is a conclusion to the previous ideas. They include "as a result", "so", "therefore", "thus", "consequently" etc. (Al-Yaari, Al Hammadi, & Alyami, 2013)

2.2.5 Topic change markers:

These are markers that indicate that there is a change in the topic in the upcoming sentences from the previous ideas. They include "In my opinion", "I think", "by the way", "before I forget", "on a different note" etc. (Ali & Mahadin, 2016).

2.3 The use of English discourse markers by Arab learners

About different studies exploring the use of discourse markers by non-native Arab students, Alghamdi (2014) explains that non-native speakers often feel difficulty in writing tasks since they are expected to produce written material that would exhibit the ability of the learners to arrange the content. This is found to be the case even in discourse markers. Due to the lack of the ability to make well-structured, complex, and meaningful sentences, students are often found to overuse these discourse makers in their texts (Alghamdi, 2014). Arab EFL learners' English language competencies were found to play an important role in the misuse or overuse of discourse markers in their writing. This was clearly explained through the study conducted by Ali and Mahadin (2016). The study was to examine the use of discourse markers by 127 Jordanian EFL learners. It was done to observe the effect of students' level of proficiency. The results obtained from the study indicated that the use of discourse markers was more found in above-average learners rather than average learners. In addition to this, elaborative markers were the most frequently used category of discourse markers by Jordanian EFL learners. Inferential markers were the second most frequently used DMs followed by temporal markers and contrastive markers. This means that the linguistic competence of the EFL learner also matters when it comes to the use of discourse markers in a context. As rightly explained by Ali and Mahadin (2016), less experienced EFL students typically employ more constrained and repeated sets of DMs. Additionally, DMs may be limited in the roles they can perform due to lesser competence levels. This might limit the grammatical groups from which these markers can be taken as well as the range of places they can occupy. Thus, it follows that the usage of DMs in written discourse depends on learners' competency (Ali & Mahadin, 2016).

Alghamdi (2014) conducted a study on Saudi EFL students, and found that there is an underuse/overuse in frequencies of discourse markers used by non-native speakers as compared to native speakers in their written texts. This issue can be clearly understood when students tend to overuse the discourse markers "and", "because" "so" etc. in their writing. According to studies conducted by Dumlao and Wilang (2019), Alsaawi (2022), and Ramadan (2018), "and" which functions as an elaborative marker is the most frequently used discourse marker in Arab EFL learners writing. One of the major reasons that Alsaawi (2022) highlights for the overuse of "and" in their writing were because of using long sentences to expand their ideas as much as possible. As a result, to make these sentences meaningful and well-structured, Arab EFL learners tend to use more elaborative markers "and" which leads to the overuse of them in the text. In addition, the overuse of "and" also implies that learners are unfamiliar with other elaborative markers in

the same category due to which they overuse or misuse it in their text (Dumlao & Wilang, 2019).

Just like the use of discourse markers "and", there are some other DMs that Arab EFL learners tend to overuse or misuse in their writing. For instance: Asassfeh et al. (2013) conducted research among 146 Jordanian undergraduate EFL students to study the use of discourse markers in their written essays. The analysis revealed that there was not much variety of discourse markers being used in their writings. DMs such as "so" and "because" were found to be overused and DMs such as "as a result" and "thus" were found to be underused by the Jordanian EFL learners. Moreover, the results obtained from the study also explain how the learners semantically and grammatically misused some discourse markers in their writing (Asassfeh et al., 2013).

The influence of Arab EFL learner's native language (Arabic) into the foreign language (English) during the process of acquisition might also be another reason which leads to the overuse of discourse markers in their writing. Hamza (2019) supports this by saying that there is a vast variation between the use of discourse markers in Arabic and English. One of the difficulties for learners is that these markers would have various functions in Arabic such as "but" and "and" when they are being used in a context. Nasser Alsager et.al, (2020) indicate that "but" is used by natives and non-natives as an addition in the contrary to the Arabic version "lakin" which is used as a primary correction by Arabic natives in addition to other uses. If this is the case with simple one-word discourse markers, we also assume that a more complex discourse marker such as "I think" or "in my opinion" triggers more differences in use with non-native Arabic speakers. Thus, students at times are not able to differentiate and use the appropriate markers in their spoken or written production.

Various aspects might affect the use of discourse markers in Arab EFL learner's writing. Now since it is clear that the use of discourse markers is influenced by certain factors, it was important to understand deeper from previous studies whether the overuse of DMs has any effect on the quality of the text that they produce. Concerning this research, since Arab EFL learners are still in their learning process, it is important to consider research that might include EFL learners at a school level. For instance: Al- Khazraji (2019) conducted a study on Grade 9 intermediate ESL learners at a school in Dubai. The study examined ESL learner's understanding of discourse markers in essay writing. The results indicated that several types of DMs from causative, contrastive, elaborative, and inferential markers were used. Among these, some DMs were found to be used correctly while others were incorrectly. In addition to this, the quality of students' writing was found to be better when there was an apt use of discourse markers. From this research, it was understood that the misuse of DMs was found to be a common issue that was not just found in university students but was also found in the writings of school-going students. This means that the misuse of DMs in Arab EFL students' writing is an important issue that must be addressed before it becomes pragmatically fossilized in their language.

Elaborative markers are the most frequently used category of discourse markers in Arab EFL learner's writing. As rightly mentioned by Alghamdi (2014), the limited knowledge of EFL learners to create complex, well-structured sentences to express their ideas was one of the reasons for the high frequency of the use of elaborative markers. The extreme dependency on the use of discourse markers "and" might be a reason for not just the high use of elaborative markers, but also for the poor quality of the text. A study conducted by Jalilifar (2008) on Iranian EFL learners supports this since elaborative markers such as "and" are the ones that are most frequently used by the learners in their written compositions. Moreover, Modhish (2012) also adds the fact that elaborative markers are the ones which is most frequently used by the learners. As a result, there is no positive connection between the quality of writing and the no. of discourse markers used in the written essays. In other words, if the Arab EFL learners tend to use various discourse marker(s) from different categories that are appropriate for the context, then it might not only help the author to express their ideas clearly but also help them to produce a good quality of the text. Jalilifar (2008) also proved this through the research that the no. of appropriate discourse markers used in a text could lead to the production of successful coherent quality writing.

Even though several researches have been done among Arab students, it was noticed that not many studies were done on how Omani EFL learners use these discourse markers in their writing tasks. Thus, this research focuses on how Omani EFL learners use these discourse markers in their writing.

2.3 Findings and Discussions

2.3.1 Findings of this research

RQ 1: What are the types of discourse markers (DM's) used by Omani EFL learners in their English written composition?

After the analysis, it was noticed that all the categories of discourse markers mentioned by Fraser (1999) taxonomy of discourse markers were being used in the essays produced by Omani EFL learners.

2.3.1.1 Topic change markers "e.g: In my opinion, I think, on a different note" :

Topic-related discourse markers are expressions that are used to indicate the upcoming sentence is a change from the present or the previous topic (Fraser, 1999). After the analysis, only 2 types of topic change markers were being used by the learners in their English written composition.

a) Use of "In my opinion":

According to Unaldi (2013), phrases such as "[in my opinion]", and "[in my point of view]' are some of the commonly used DMs in EFL learners' writing. Even though the discourse marker"[in my opinion]" was not used frequently by learners, Omani EFL learners tend to use it appropriately in the context to express a change in their opinion/idea about the topic.

Eg.: […..university with scholarship].1 In my opinion, [uni students should have a] 2……

Here, the expression "[in my opinion]" signals to the readers that the writer is introducing his/her opinion in sentence 2 concerning sentence 1. This means that Omani EFL learners did have the understanding about the function that "[in my opinion]" which comes under topic change markers performed in a particular context. As a result, learners were able to use appropriate discourse markers as mentioned by Ali and Mahadin (2016).

b) Use of "I think":

According to Ali and Mahadin (2016), "[I think]" is one of the most commonly used DMs in EFL learners writing. In this research, the function (i.e., to present the writer's opinion in the text) was found to be used rightly by the Omani EFL learners in their writing.

Eg.: […..can't study in the home with us. Also] 1 I think [that if they live] 2……

Here, the expression "[I think]" signals two main functions i.e, i) change in 2 topic as compared to the ideas presented in 1. ii) the writer was introducing his/her opinion in 2 which supports the ideas mentioned in 1. This means that the Omani EFL learner has certain knowledge about the meaning and function that this discourse marker performs in the context. As mentioned by Ali and Mahadin (2016), the learners tried to use appropriate discourse markers to express their opinions clearly to their readers.

2.3.1.2 Contrastive markers "e.g: but, however, in contrast":

Fraser (1999) states that contrastive discourse markers are expressions that indicate the explicit meaning of the upcoming sentence is a contrast to the meaning provided in the previous sentence. After the analysis, only 1 type of contrastive marker was used by the learners in their writing.

a) Use of "but":

After the analysis, it was also understood that Omani EFL students only tend to use "[but]" as a contrastive marker in their essays. Moreover, this finding seems to be supported by previous research done by Taweel (2020), Rabab'ah et.al, (2022), and Dumlao and Wilang (2019) as they mention that "[but]" is the most commonly used discourse marker under the contrastive markers category. To understand further, the use of "[but]" in the text was analyzed.

Eg.: […. a lot of students have a part time job] 1, but [others they are have not] 2.

In this sentence, the learner uses the discourse marker "[but]" to show the function of contrast between two different ideas or meanings in 1 and 2. Although several discourse markers come under the same category, the overuse use of only one discourse marker in the text might imply the limited knowledge of DMs and their functions that come under contrastive marker category as highlighted by Ali and Mahadin (2016). In addition, the only use of "[but]" in the text also supports the information mentioned by Nasser Alsager et.al, (2020) i.e, students tend to use "[but]" as a substitute for the Arabic DM "lakin" in their writing. This might be another reason why students tend to use "[but]" as a contrastive marker in their writing. Along with this, the average/lower language proficiency of Omani EFL learners might be another reason for using just one discourse marker from the contrastive markers category.

2.3.1.3 Causative markers "e.g: since, because, after all":

Causative discourse markers are expressions that indicate that the upcoming sentence provides the reason(s) for the ideas presented in the previous sentences (Fraser, 1999). After the analysis, only 2 types of causative markers are used by the learners in their English written composition as discussed below.

a) Use of "after all":

The use of "[after all]" by Omani EFL learners in their writing was found to be interesting and unique. Based on previous studies, not many learners were found using this discourse marker in their writing. This might indicate that not many Omani EFL learners might know the function that this discourse marker performs in the context.

Eg.: […stop the development of the generation] 1. After all that, [teachers should have a] 2…….

In this sentence, "[after all]" is used by the learner to provide reasons for the ideas that are being mentioned in 1. In addition, "[after all]" also functions as an assertive in the sentence. Interestingly, the use of "[after all]" in the text also indicates that Omani EFL learners might be aware of the various functions that it performs in a context.

b) Use of "because":

The word "[because]" is another frequently used discourse marker in Omani EFL learner's writing. In the analysis, it was noticed that Omani EFL learners tend to overuse the DM "[because]" in their writing. This might be because of the function that it performs in the context.

Eg.: […..for me is to be teacher] 1, because [some reasons which are the time] 2…….

In this sentence, "[because]" is used in 2 to provide a reason for the ideas that are being mentioned in 1. Moreover, this discourse marker also functions as an imperative in the sentence. This means that the learner did know the various functions that "[because]" could perform according to the context in which it was used. Moreover, the findings in this research also support the fact mentioned by Dumlao and Wilang (2019), that EFL users mostly depended on the use of "[since]" and "[because]" in their writing to represent the causative category of discourse markers.

2.3.1.4 Elaborative markers "e.g: and, also, furthermore":

Fraser (1999) explains that elaborative discourse markers are expressions that indicate a parallel relationship between the upcoming sentence and the previous sentence. According to Modhish (2012), Jalilifar (2008), Rababah et al. (2022), Ali and Mahadin (2016), and Alsaawi (2022), discourse markers that come under elaborative markers category are the most frequently used discourse markers compared to other

categories in EFL learners writing. After the analysis, 5 elaborative DMs used by the students in their English written composition were explained below.

a) Use of "and":

In this research, "[and]" was the most frequently used discourse marker by Omani EFL learners in their writing. This means that the findings from this research are similar to the findings obtained in Dumlao and Wilang (2019), Alsaawi (2022), and Ramadan (2018). To understand further, the use of "[and]" in the text was analyzed.

Eg.: […..living at school is more relaxing] 1 and [more helpful for study] 2…….

Here, "[and]" was used by the student to make a relationship between the messages or ideas found in 1 and 2. Along with this, "[and]" also acts as a connective expression to connect the two ideas and elaborate them to make a meaningful sentence. In addition to this, "[and]" was found to be overused by Omani EFL learners in their writing. As rightly explained by Alghamdi (2014), students' difficulty in writing complex, well-structured sentences is one of the reasons for this over of DM. This means that students tend to produce long sentences to express their ideas which often require the use of "[and]" to connect the ideas and make the text meaningful to their reader.

b) Use of "also":

"[Also]" is another commonly used discourse marker in Arab EFL learners writing. According to the study done by Ramadan (2018), "[also]" is the second most commonly used discourse marker in Libyan EFL undergraduate students. This research findings also supports the findings of Ramadan (2018).

Eg.: […points in her study] 1. Also, [her parents are proud of her] 2…….

Here, "[also]" was used by the learner to add extra information or message to the previous idea. Moreover, it also helped the learner to elaborate the ideas that they intend to convey to their hearer. Along with this, as rightly mentioned by Modhish (2012), a variety in the use of discourse marker(s) from the same category indicates that the students do know other DMs from the same category. The findings from this research seem to support Modhish (2012).

c) Use of "furthermore":

"[Furthermore]" was found to be the least used elaborative discourse marker in Omani EFL learner's writing. This seems to be supported by the research done by Dumlao and Wilang (2019). This lower frequency in the use of "[furthermore]" in Arab EFL learner's writing might be related to their English language proficiency. Further analysis was done to understand it better.

Eg.: […the study and the work] 1. Furthermore, [they will spend them] 2…

The use of "[furthermore]" in the sentence shows that the 2 is adding extra information or message not just to 1, but also to the ideas that was mentioned before in the text. The use of "[furthermore]" in this context shows that the learner might be competent enough to understand the function of this DM and use it accordingly to the context. This finding seems to be in support with the fact explained by Ali and Mahadin (2016).

d) Use of "in addition":

Similar to the use of the discourse marker "[furthermore]", the use of discourse marker "[in addition]" was found to be the least used elaborative discourse marker in Omani EFL learners' writing. This finding seems to be supported by the findings of Dumlao and Wilang (2019). One possible reason might be because of students' weak English language proficiency. Another reason might be that Omani EFL learners do not have enough opportunities to use L2 in different contexts. As a result, they might be unfamiliar with using these discourse markers in different contexts. Further analysis was done on the use of "[in addition]" to find out if the students had used it appropriately or not.

Eg.: […..to deliver the lesson well] 1. In addition, [I would like to have] 2……

The use of "[in addition]" in the sentence functions as a signaling expression which indicates adding some extra ideas to the previous ideas within the text. It also helps the writer to connect the different ideas and meanings within the context. This means that the student is competent enough to understand the functions of these discourse markers and use them accordingly. As a result, the student might have been able to use several DMs from the same category.

e) Use of "or":

"[Or]" is another commonly used elaborative discourse marker in Omani EFL learner's writing. Interestingly, Alsaawi (2022) reveals that "[or]" is the third most frequently used elaborative discourse marker in senior university students in Saudi Arabia. This might be because of the function that the discourse marker performs in the context (i.e., providing various suggestions or choices).

Eg.: […they will use them for themselves] 1 or [just put them away] 2….

Here, the use of "[or]" shows that the learner wanted to elaborate on the idea by providing an appropriate contrastive idea that supports 1. Surprisingly, the findings of Alsaawi (2022) also seem to be similar to the findings of this research. According to Alsaawi (2022), "[or]" is used to indicate that an upcoming sentence is a contrastive idea to the previously mentioned statement.

2.3.1.5 Inferential markers "e.g: so, as a result, therefore":

Inferential discourse markers are expressions that are used to indicate that the upcoming sentence is a conclusion to the idea that is being presented in the previous sentence (Fraser, 1999). After the analysis, it was noticed that only 2 types of inferential markers were used by the learners in their English written composition.

a) Use of "Therefore":

The use of "[therefore]" was not found to be frequently used by Omani EFL learners compared to other DMs in the same category. Analysis of the use of "[therefore]" concerning its context was done to find out if the discourse marker was used

In this sentence, "[therefore]" was used to indicate that the upcoming sentence is a conclusion for the ideas that are being presented in the previous sentences. This finding was found to be supported by Ali and Mahadin (2016) as it explained that L2 users tend to use "[therefore]" in a context to introduce an idea and organize the text.

b) Use of "So":

In Omani EFL learners writing, it was interesting to notice that learners tend to overuse "[so]" in their writing. Asassfeh et al. (2013) also support that "[so]" is the second most frequently used discourse marker by L2 users under the inferential marker category.

Eg.: [….at university] 1. So, [the money that they get it from the part] 2 ……..

In this sentence, "[so]" was used at the beginning of the 2 to symbolize that the upcoming sentence is a concluding idea for the messages that were presented in 1. Ali and Mahadin (2016) also explain that the use of "[so]" indicates that the upcoming idea or sentence has a relation to the previously mentioned idea in the context. This seemed to be confirmed by the findings of this research. Moreover, the overuse of "[so]" by Omani EFL learners might be because they are much more familiar with using "[so]" as an inferential discourse marker compared to other DMs in the inferential category.

RQ 2: Which is the most frequently used category of discourse marker (DM's) by Omani EFL learners in their English written compositions?

In this section, the frequency of each category of discourse markers were analyzed to find out the most frequently used category of discourse marker in all 6 English written compositions.

Fig. No: 2 Most frequently used DMs by Omani EFL learners in their writing

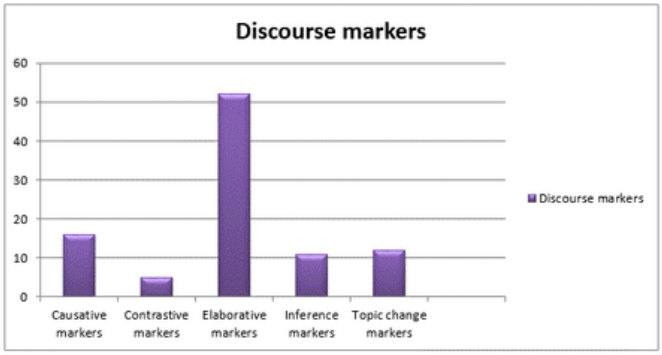


Fig. No: 2 clearly shows that all 5 categories of discourse markers mentioned in Fraser's (1999) taxonomy of discourse markers were found to be used by Omani EFL learners in their writing. Among these, elaborative markers were found to be the most frequently used discourse markers by Omani EFL learners in their writing. Interestingly, this finding seems to be supported by Modhish (2012), Jalilifar (2008), Rababah et al. (2022), Ali and Mahadin (2016), and Alsaawi (2022) whose studies were done on Yemeni, Iranian, Jordanian, and Saudi EFL learners. This might be because of the functions that discourse markers under the elaborative category perform in a context.

Causative markers were the second most frequently used discourse markers by Omani EFL learners in their writing. However, the findings from this research seemed to contradict the findings from Modhish (2012), Jalilifar (2008), Rababah et al. (2022), and Taweel (2020). There were mainly two main reasons why the findings from this research seem to contradict the previous studies. First, the framework that was used in this research was found to be different from that of the current study. In the previous study, many of them tend to use Fraser's (2009) taxonomy of discourse markers. According to Fraser's (2009) taxonomy of discourse markers, there were only 4 categories of discourse markers. They are elaborative, contrastive, temporal, and inferential markers. This means that discourse markers that come under the causative marker category were found to be transferred to other categories due to the multiple functions that a discourse marker performs in a context. One such example was the DM "because". Based on Fraser's (1999) taxonomy of discourse markers, the use of "because" indicates that the upcoming sentence or statement is a reason for the previously mentioned idea. However, according to Fraser's (2009) taxonomy of discourse markers, "because" functions to indicate that the upcoming idea is the result of what is being mentioned in the previous sentence.

With a slight difference in the frequency of use, inferential markers and topic change markers were the third most frequently used discourse markers by Omani EFL learners in their writing. The use of topic change markers by Omani EFL learners in their essays was found to have a close relation with the content of their essay i.e., stating their opinion about the topic. Moreover, the use of topic change markers also depends on the language proficiency of the EFL learner. The findings in this research are matching Ali and Mahadin (2016) study findings. The latter explained that EFL learners who are more proficient in the language tend to use a variety of discourse markers from different categories compared to those EFL learners who are less proficient in the language.

The frequency in the use of inference markers by Omani EFL learners in their writing was found to be interesting compared to other researches done among Arab EFL learners. According to a study done by Rababah et al. (2022) on Jordanian high school EFL learners, inferential markers were the third most frequently used category of discourse markers by the learners. The reasons for this high frequency in the use of DMs were because of lack of knowledge, literal translation, and overgeneralization. This might be the same case with Omani EFL learners. Due to their limited knowledge about L2 and interlanguage interference, students tend to misunderstand the functions of DMs and overuse them in the context accordingly. Although there are researches who supports the findings of this study, it was also interesting to notice that studies conducted by Modhish (2012), Jalilifar (2008), and Ramadan (2018) contradict the findings obtained in this research. According to these researchers, the inferential marker

was the second most frequently used discourse marker among Arab EFL learners. This might be because of the types of DMs that were used by Arab EFL learners in their writing as well as the English Language competence of learners.

Contrastive markers were the least frequently used discourse markers by Omani EFL learners in their writing. This might be because of their lack of knowledge of various DMs that come under the contrastive marker category and the literal translation of ideas into their essays. This statement is supported by Rababah et al. (2022). Based on the findings of Rababah et al. (2022), contrastive markers were the least frequently used category of discourse markers in Jordanian EFL learner's writing. Even though previous studies do support the fact that contrastive markers are the least frequently used discourse markers, some other research also contradicts this research finding. According to the study conducted by Modhish (2012) and Jalilifar (2008) on Yemeni and Iranian EFL learners, contrastive markers were the third most frequently used DMs in their writing. This might be because of the context in which students used these DMs.

After the analysis of the frequency graph, the frequency of occurrences of different discourse markers under each category was done to obtain a detailed understanding of the concept.

Table No.1 Frequency occurrence of discourse markers

SL. No	Categories of discourse markers	Frequency of occurrence	Percentage
1.	Causative markers (*after all, because*)	16	16.67%
2.	Contrastive markers (*but*)	5	5.21%
3.	Elaborative markers (*and, also, furthermore, in addition, or*)	52	54.17%
4.	Inference markers (*so, therefore*)	11	11.46%
5.	Topic change markers (*In my opinion, I think*)	12	12.5%
	Total:	**96**	**100**

Table No. 1 provides information on the frequency of occurrences of different DMs from each categories of Fraser's (1999) taxonomy of discourse markers. Based on the table it was understood that Omani EFL learners had the knowledge about a variety of DMs which comes under the elaborative marker. This might be a reason for the high frequency in the use of elaborative discourse markers in their writing. Moreover, the increase in use of "and" in Omani EFL learners' writing might be because of 2 main reasons i.e, i) the result of the L1 rule interference with L2 as mentioned by Rababah et al. (2022) and inability to write well-structured and meaningful sentences to express their ideas/opinion in the context as mentioned by (Alghamdi, 2014). This misunderstanding of the L2 rule might have happened because of the lack of an expert peer who could correct them during their language learning process. As a result, the overuse of elaborative DMs was found to have affected the quality of the text.

Considering the DMs used in causative, inference, and topic change markers, it was understood that students had limited knowledge of variety of DMs from these 3 categories compared to elaborative DMs. This might be because of 2 main reasons i.e., i) students' weak language competence to learn and understand DMs from these 3 categories that might be used in the particular context and ii) the context in which these DMs were used. Interestingly, this could be understood from the frequency in the use of topic change markers used in this research compared to other previous studies such as Modhish (2012) and Jalilifar (2008). Based on these studies, the frequency of the use of topic change markers was found to be less compared to other categories of DMs.

Finally, the numbers of DMs which come under contrastive marker category were found to be limited. The only use of "but" in their writing might indicate 2 main reasons. They are i) students limited knowledge about the different discourse markers which functions under contrastive DMs and ii) using L1 to understand and learn the discourse markers in L2 as mentioned by Nasser Alsager et.al, (2020) . Interestingly, it was noticed that the findings in this research seems to contradict with the findings obtained by Modhish (2012), Jalilifar (2008), and Ramadan (2018) since contrastive markers were the third most frequently used discourse markers by Arab EFL learners in their research. This might be because of Omani EFL learners' language competence due to which they tend to underuse the use of "but" in their writing which seemed to have affected their writing quality.

2.3.2 Discussion of the findings

After the analysis of the findings of this research, it was understood that Omani EFL learners tend to use different DMs from all 5 categories of discourse markers mentioned by Fraser's (1999) taxonomy of discourse markers. As rightly mentioned by Jalilifar (2008), the appropriate use of discourse markers by students in their writing to convey their intended meaning to their readers does have a strong impact on the quality of the text that they produce. In this research context, Omani EFL students tend to overuse and underuse certain discourse markers in their writing, which results in reducing the quality of the text that they produced. As explained by Alghamdi (2014), writing is also a reflection of their ability to exhibit their language competence by conveying their ideas in a well-structured manner for their reader to understand. However, in this research context, the quality of the text seemed to be average. This might indicate two main issues. They are: i) students inability to write well-structured, complex, and meaningful sentences to express their ideas to their readers explicitly, as mentioned by Alghamdi (2014); and ii) limited knowledge of L2 discourse markers, which come under different categories to perform different functions, as mentioned by Rababah et al. (2022). One such example was the overuse of "and" in their writing to connect the idea and make a long, meaningful sentence. This was also supported by the findings obtained from research conducted by Al Ahmed and Kirmizi in 2021.

The findings from this research were found to be valuable as they seemed to cover the research gap on how Omani EFL

learners use DMs in their writing. Although the sample in this study was found to be limited, the information was found to be of great importance. The findings of this research indicate two main reasons why students tend to overuse or underuse discourse markers in their writing. Limited exposure of Omani EFL students to authentic L2 texts could be one of the reasons. As discussed earlier, apart from their EFL classroom, Omani EFL learners often do not get enough opportunities to use L2 in their day-to-day lives. Therefore, EFL instructors need to provide more practical writing tasks that might be helpful for students to not only improve their writing skills but also provide them with the opportunity to use a wide variety of discourse markers that are appropriate for the context. This could ultimately help Omani EFL learners improve the use of DMs in their writing, which could eventually help them produce good-quality writing.

Another reason might be the absence of an expert peer or an instructor during their learning process to correct their misunderstanding about the functions of DMs in a given context. As rightly mentioned by Majeed and Hmoody (2019), since students are not competent enough to understand the different functions of L2 DMs, they might not have completely understood the different functions that they could perform in a given context. As a result, this might have led to the overuse or underuse of DMs in their writing. In addition, as mentioned by Dumlao and Wilang (2019), the negative impact of using L1 to learn L2 could also affect the learning process of Omani EFL learners. So, to reduce this, implementing collaborative teaching and learning techniques might be helpful for Omani EFL learners not only to understand the concept, but with the help of expert peers or instructors, they could clarify their doubts and learn the discourse markers without any misunderstanding. As a result, discourse marker(s) errors caused by interlanguage interference (i.e., L1 into L2) could be reduced.

CONCLUSION

Overuse or misuse of discourse markers were one of the issues found in the writings of Arab EFL learners. Studies done on Arab EFL learners' shows that elaborative marker were the most frequently used category of DMs in their writing. However, not much research was done on the use of DMs by Omani EFL learners in their writing. So, the purpose of this research was to understand the use of discourse markers in the English-written essays by Omani EFL learners at the University of Nizwa. The findings of this research were found to have answered the research questions of this research. Omani EFL learners were found to use all the categories of discourse markers mentioned in Fraser's (1999) taxonomy of discourse markers. In addition, the elaborative marker was the most frequently used discourse marker category by Omani EFL learners in their writing. The overuse of the elaborative marker "and" was found to be the reason for the high frequency of the use of elaborative markers. As highlighted by Alghamdi (2014), the limited ability of students to create complex, well-structured sentences to express the intended meaning to their readers was found to be one of the issues for the overuse of elaborative markers. Moreover, students' limited knowledge about other discourse markers was another issue for the overuse or misuse of DMs in their writing. Due to this reason, the quality of the text that Omani EFL learners produced seemed to be affected.

Limited opportunities to use and learn discourse markers that were appropriate for different contexts were noticed as a limitation. In fact, through the study conducted by Faghih-Sabet et al. (2013), the effectiveness of teaching DMs to learners in their regular sessions was discussed. They discovered that the learners' understanding of the text increased. This is compelling proof that discourse competency may be attained with a specific instructional technique. Even in this research context, since English was considered as their foreign language, Omani EFL students could be provided with more opportunities to apply and learn discourse markers that are apt to express their intended meaning meaningfully in various contexts. So, one primary recommendation for instructors is to implement interactive teaching techniques in their EFL classroom for Omani EFL students so that they get the opportunity to easily use and learn various discourse markers that could be used according to different contexts.

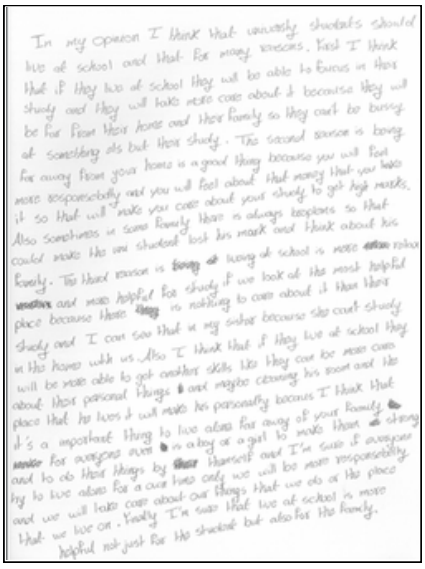
REFERENCE

- Al Ahmed, S., & kirmizi, Ö. (2021). The use of discourse markers in second language writing of iraqi undergraduate students. Eurasian Journal of English Language and Literature, 3(2), 357–385.
- Al Mughrabi, F.M. (2017). Arab Learners of English and the Use of Discourse Markers in Writing. Journal of language teaching and research, 8(4), 715-721.
- Alami, M. (2015). Pragmatic Functions of Discourse Markers: A Review of Related Literature. International journal on studies in english language and literature (IJSELL), 3(3), 1-10.
- Alghamdi, E. A. (2014). Discourse Markers in ESL Personal Narrative and Argumentative Papers: A Qualitative and Quantitative Analysis. International journal of humanities and social science, 4(4), 294- 305.
- Ali,E. A. M., & Mahadin, R. S. (2016). The Use of Discourse Markers in Written Discourse by Students of English at the University of Jordan. International journal of humanities and social science, 6(3), 23- 35.
- Al-khazraji, A. (2019). Analysis of discourse markers in essays writing in ESL classroom. International Journal of Instruction, 12(2), 559-572.
- Alsaawi, A. (2022). Use of discourse markers among senior university students. Arab World English Journal, 13(1), 161–172.

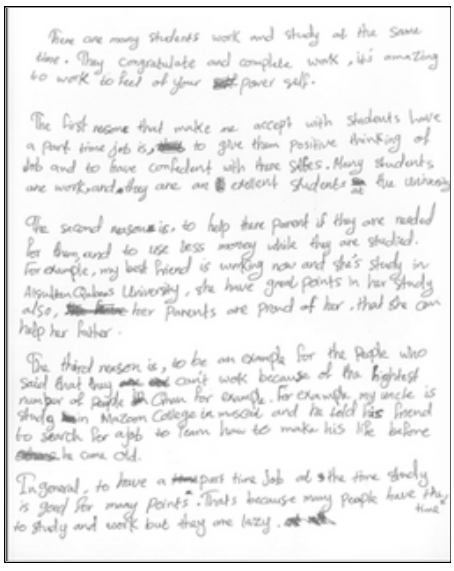
- Al-Yaari, S. A. S., Al Hammadi, F. S., & Alyami, S. A. (2013). Using English Discourse Markers (EDMs) by Saudi EFL Learners: A Descriptive Approach. International journal of english language education, 1(2), 1- 26.
- Asassfeh, S. M., Alshboul, S. S., & Al-Shaboul, Y. M. (2013). Distribution and appropriateness of use of logical connectors in the academic writing of Jordanian English-major undergraduates. Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(3), 1-46.
- Daif-Allah, A. S., & Albesher, K. (2013). The Use of Discourse Markers in Paragraph Writings: The Case of Preparatory Year Program Students in Qassim University. English language teaching, 6(9), 217- 227.
- Dumlao, R. P., & Wilang, J. D. (2019). Variations in the use of discourse markers by L1 and L2 English users. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 9(1).
- Faghih- Sabet, A., Khodabandehlou, M., & Jahandar, S. (2013). The impact of instructing discourse markers (cohesive devices) on Iranian EFL learner's reading comprehension ability. Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, 3(3), 273-280.
- Fraser, B. (1993). Discourse Markers Across Language. Pragmatics and language learning, 4, 3-18.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? Journal of pragmatics, 31, 931-952.
- Hamza, M. (2019). Discourse Markers in Written Arabic. Teachers college researchers journal, 1(1), 1-252.
- Jalilifar, A. (2008). Discourse markers in composition writing: The ease of Iranian Learners of English as a foreign language. English Language Teaching, 1(2), 114-122.
- Majeed, I. A., & Hmoody, E. S. (2019). Discourse Markers in English & Arabic: A contrastive Study. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (22), 1276-1293.
- Modhish, A. S. (2012). Use of discourse markers in the composition writing of Arab EFL learners. English Language Teaching, 5(5), 56-61.
- Modhish, A.S. (2012). Use of Discourse Markers in the Composition Writings of Arab EFL Learners. English language teaching, 5(5), 56- 61.
- Muller, S. (2005). Discourse Markers in the native and Non-native English Discourse. John Benjamins: Philadelphia.
- Nasser Alsager, H., Afzal, N., & Abdulazia Aldawood, A. (2020). Discourse markers in Arabic and English newspaper articles: The case of the arabic lakin and its English equivalent but. Arab World English Journal, 11(1), 154–165.
- Rabab'ah, G., Ma'touq, A., & Alghazo, S. (2022). Discourse markers in narrative essays: A case study of jordanian high school EFL learners. Jordan Journal of Modern Languages and Literatures, 14(1), 203–217.
- Ramadan, N. I. (2018). Problems in Using English Written Discourse Markers by Libyan EFL Undergraduate Students (Doctoral dissertation, Ministry of Higher Education).
- Schiffrin, D. (1987). Discourse Markers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taweel, A. Q. (2020). Discourse markers in the academic writing of Arab students of English: A corpus-based approach. Theory and Practice in Language Studies, 10(5), 569.
- Unaldi, I. (2013). Overuse of discourse markers in Turkish English as a foreign language (EFL) learners' writings: The case of 'I think'and 'in my opinion'. The Anthropologist, 16(3), 575-584.
- Yehia, T. M. A. (2015). Use of Discourse Markers: A Case Study of English Writing by Yemeni Students. Language in india, 15(6), 217- 235.

APPENDIX

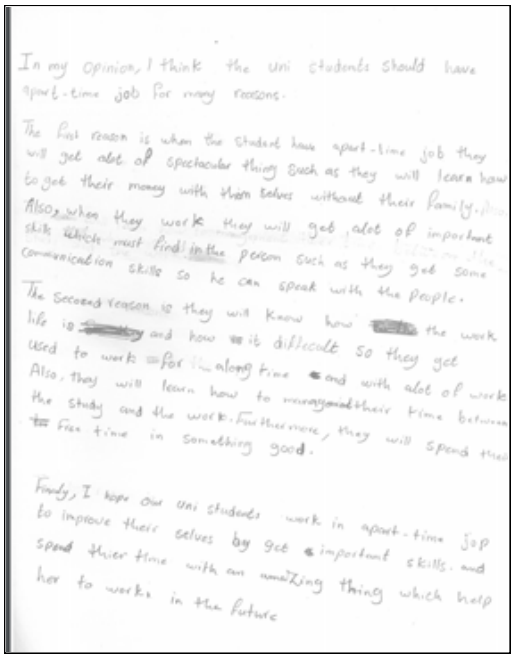
Sample 1:



Sample 2:



Sample 3:



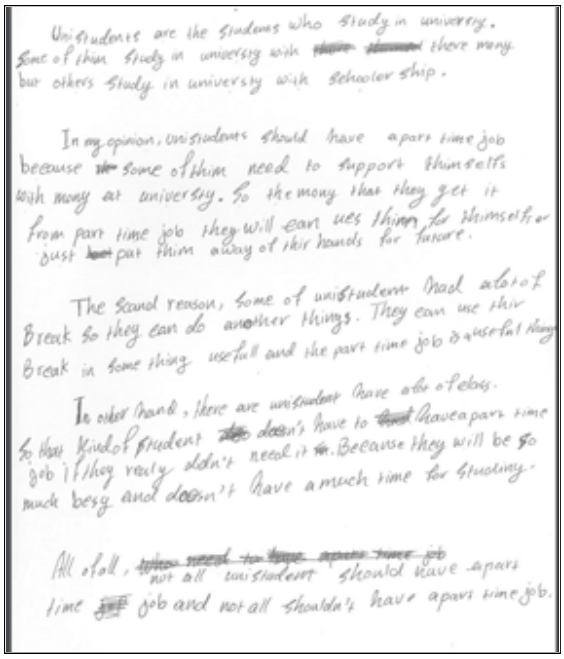
In my opinion, I think the uni students should have apart-time job for many reasons.

The first reason is when the student have apart-time job they will get alot of spectacular thing such as they will learn how to get their money with themselves without their family. Also, when they work they will get alot of important skills which must find in the person such as they get some communication skills so he can speak with the people.

The Second reason is they will know how the work life is and how it difficult so they get used to work for a long time and with alot of work. Also, they will learn how to management their time between the study and the work. Furthermore, they will spend their free time in something good.

Finaly, I hope our uni students work in apart-time job to improve their selves by get important skills and spend their time with an amazing thing which help her to work in the future

Sample 4:



Uni students are the students who study in university. Some of them study in university with there money but others study in university with schooler ship.

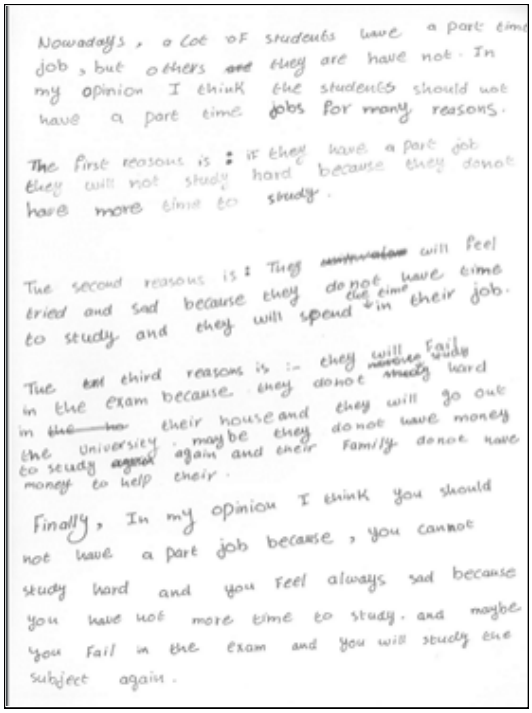
In my opinion, uni students should have a part time job because some of them need to support themselfs with money at university. So the money that they get it from part time job they will earn ues them for themself or just put them away of their hands for future.

The Scond reason, some of uni students Need alot of Break so they can do another things. They can use their Break in some thing useful and the part time job is useful thing

In other hand, there are uni student have alot of jobs. So that kind of student doesn't have to have a part time job if they really didn't need it. Because they will be so much busy and doesn't have a much time for studing.

All of all, not all uni student should have a part time job and not all shouldn't have a part time job.

Sample 5:



Nowadays, a lot of students have a part time job, but others are they are have not. In my opinion I think the students should not have a part time jobs for many reasons.

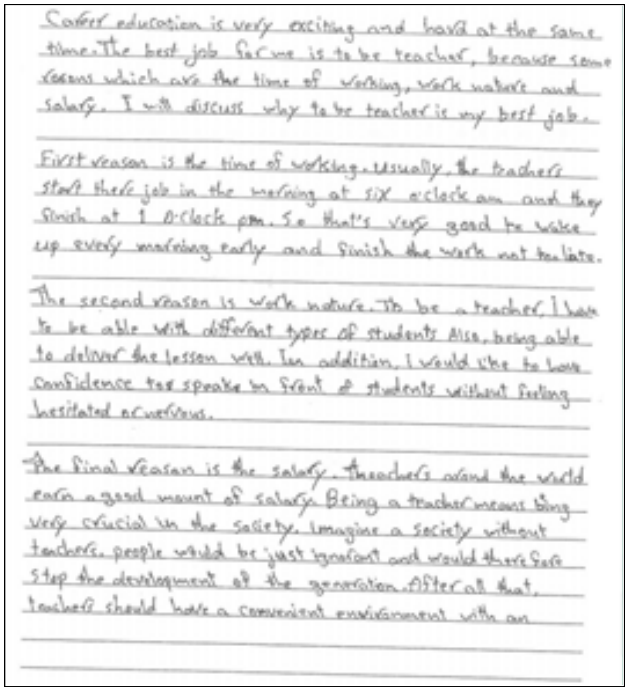
The first reasons is : if they have a part job they will not study hard because they donot have more time to study.

The second reasons is : They will feel tried and sad because they do not have time to study and they will spend in their job.

The third reasons is :- they will fail in the exam because they donot study hard in their house and they will go out the university maybe they donot have money to study again and their family donot have money to help their.

Finally, In my opinion I think you should not have a part job because, you cannot study hard and you feel always sad because you have not more time to study. and maybe you fail in the exam and you will study the subject again.

Sample 6:



Career education is very exciting and hard at the same time. The best job for me is to be teacher, because some reasons which are the time of working, work nature and salary. I will discuss why to be teacher is my best job.

First reason is the time of working. Usually, the teachers start their job in the morning at six o'clock am and they finish at 1 o'clock pm. So that's very good to wake up every morning early and finish the work not to late.

The second reason is work nature. To be a teacher, I have to be able with different types of students. Also, being able to deliver the lesson well. In addition, I would like to have confidence to speake in front of students without feeling hesitated or nervous.

The final reason is the salary. Teachers around the world earn a good mount of salary. Being a teacher means they very crucial in the society. Imagine a society without teachers, people would be just ignorant and would therefore stop the development of the generation. After all that, teachers should have a convenient environment with an