الفصل الرابع

في هذا الفصل سنتطرق إلى المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة في التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لأداة الدراسة، كما سيتناول الفصل إلى التحليل العاملي للأداة الاستبيان، ثم بعد ذلك سيتناول الفصل إجابة أسئلة البحث كلا على حده.

٤،١ المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة

الجدول ٤، ١: المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير		العدد	النسبة %
النوع	ذكر	٥٨	٪٢٢,٣
	أنثى	٢٠٢	٪٧٧,٧
	المجموع	٢٦٠	٪١٠٠,٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٠١	٪٧٧,٣
	ماجستير	٥٦	٪٢١,٥
	دكتوراه	٣	٪١,٢
	المجموع	٢٦٠	٪١٠٠,٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٤	٪٥,٤
	سنوات 5-9	١٧	٪٦,٥
	١٠ سنوات أو أكثر	٢٢٩	٪٨٨,١
	المجموع	٢٦٠	٪١٠٠,٠
المحافظة التعليمية	مسقط	٣٠	٪١١,٥
	شمال الباطنة	٥٠	٪١٩,٢
	جنوب الباطنة	٣٣	٪١٢,٧
	الداخلية	٢٤	٪٩,٢
	الظاهرة	١٧	٪٦,٥
	شمال الشرقية	٢٠	٪٧,٧
	جنوب الشرقية	٣٣	٪١٢,٧
	ظفار	٢٢	٪٨,٥
	البريمي	١	٪٠,٤
	مسندم	١٤	٪٥,٤
	الوسطى	١٦	٪٦,٢
	المجموع	٢٦٠	٪١٠٠,٠

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

الجدول السابق يوضح توزيع المشاركين حسب المتغيرات الديموغرافية، حيث نلاحظ أنّ نسبة الإناث المشاركات (٧٧,٧٪) أعلى من نسبة الذكور المشاركين (٢٢,٣٪). وبالنسبة للمؤهل العلمي فإنّ أعلى نسبة مشاركة هي لحملة مؤهل البكالوريوس (٧٧,٣٪)، يليهم حملة مؤهل الماجستير بنسبة (٢١,٥٪)، ثم حملة الدكتوراه بنسبة (١,٢٪). أما بالنسبة لسنوات الخبرة فكانت النسبة الأكبر لذوي الخبرة (١٠ سنوات أو أكثر) بنسبة (٨٨,١٪)، يليهم أصحاب الخبرة (٥-٩ سنوات) وبنسبة (٦,٥٪). وعند تحليل بيانات المشاركين حسب المحافظة التعليمية نجد أنّ النسبة الأعلى لمحافظة الباطنة شمال بنسبة (١٩,٢٪)، تليها محافظة جنوب الباطنة وجنوب الشرقية بنسبة (١٢,٧٪) لكل منهما. ثم محافظة مسقط بنسبة (١١,٥٪).

٢،٤ وصف لأداة الدراسة

الجدول ٤، ٢: التوزيع النسبي للأسئلة على محاور الأستبيان

المحور	عدد الأسئلة	النسبة % من المحور	النسبة % من المجموع الكلي
الأسئلة الديموغرافية	٤	١٠٠,٠٪	٥,٨٪
مهارات التفكير فوق المعرفي			
مجال تنظيم المعرفة	١٧	٤٣,٦٪	٢٤,٦٪
مجال معرفة المعرفة	١٢	٣٠,٨٪	١٧,٤٪
مجال معالجة المعرفة	١٠	٢٥,٦٪	١٤,٥٪
المجموع	٣٩	١٠٠,٠٪	٥٦,٥٪
الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان			
التخطيط	١١	٣٦,٧٪	١٥,٩٪
المراقبة والتوجيه	١١	٣٦,٧٪	١٥,٩٪
التقييم	٨	٢٦,٧٪	١١,٦٪
المجموع	٣٠	١٠٠,٠٪	٤٣,٥٪
المجموع الكلي لأسئلة الأستبيان	٦٩		١٠٠,٠٪

الجدول ٢،٤ يبيّن التوزيع النسبي لأسئلة الاستبيان حسب كل مجال. الاستبانة احتوت على أربعة أسئلة ديموغرافية (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والمحافظة التعليمية). الاستبانة شملت محورين (مقياس التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان)، وفي كل محور توجد ثلاثة مجالات مختلفة. حيث احتوى المحور الأول على (٣٩) فقرة توزعت على مجالات تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة ومعالجة المعرفة، وكان عدد الفقرات في كل مجال (١٧)، (١٢) و (١٠) على التوالي. أما بالنسبة للمحور الثاني فقد شمل على (٣٠) فقرة توزعت على مجالات التخطيط، المراقبة والتوجيه والتقييم، وكانت عدد الأسئلة في كل مجال (١١)، (١١) و (٨) على التوالي.

الجدول ٤، ٣: معامل الصدق والثبات لمحاور الدراسة (ألفا (كرونباخ)

المحور	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
مهارات التفكير فوق المعرفي		
مجال تنظيم المعرفة	١٧	٠،٨٩١
مجال معرفة المعرفة	١٢	٠،٨١٩
مجال معالجة المعرفة	١٠	٠،٨٦٣
ألفا كرونباخ لمحور مهارات التفكير فوق المعرفي	٣٩	٠،٩٤٢
الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان		
التخطيط	١١	٠،٨٧٤
المراقبة والتوجيه	١١	٠،٨٨٦
التقييم	٨	٠،٦٠٢
ألفا كرونباخ لمحور الأداء الوظيفي	٣٠	٠،٩٠٤
المجموع الكلي لأسئلة الأستبيان	٦٩	٠،٩٥٨

نلاحظ من خلال الجدول الماضي معامل الصدق والثبات لمحاور الدراسة (ألفا كرونباخ)، حيث كان معامل الصدق والثبات لمحور مهارات التفكير فوق المعرفي (٠،٩٤٢)، وهي نسبة عالية جدا. أما بالنسبة للمحاور فكان أقل معامل (٠،٨١٩) لمجال معرفة المعرفة وهذا مؤشر عال لصدق وثبات أسئلة الاستبيان. أما بالنسبة للمحور الثاني وهو الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

فقد كان معامل الصدق والثبات (٠,٩٠٤) وأقل معامل كان لمجال التقييم (٠,٦٠٢). وعند قياس الصدق والثبات لجميع أسئلة الاستبيان نلاحظ أنّ المعامل بلغ (٠,٩٥٨)، وهذا يدل مؤشرا ممتازا جدا على صدق وثبات الأداة المستخدمة في الدراسة.

الجدول ٤، ٤: معايير التقييم المستخدمة لقياس مستويات الاتجاهات

م	مقياس ليكرت	المتوسط	الدرجة
١	**إطلاقا**	١,٠٠ – ١,٧٩	ضعيف جدا
٢	**نادرا**	١,٨٠ – ٢,٥٩	ضعيف
٣	**أحيانا**	٢,٦٠ – ٣,٣٩	متوسط
٤	**غالبا**	٣,٤٠ – ٤,١٩	عالٍ
٥	**دائما**	٤,٢٠ – ٥,٠٠	عالٍ جداً

يوضح الجدول الفائت درجات ومستويات الاتجاهات لأسئلة الاستبيان بالاعتماد على المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الأسئلة، وذلك بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم تصنيف المتوسطات إلى فئات بالتساوي لتحديد درجة القياس.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

الجدول ٤، ٥ التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال تنظيم المعرفة

الرتبة	م	الأسئلة	إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٦	١	أسأل نفسي بشكل متكرر هل أحقق أهدافي؟	٠،٤ %	١،٥ %	٦،٩ %	٤٢،٧ %	%٤٨،٥	٤,٣٧	٧١٦.٠	عالٍ جداً
٩	٢	أنظم وقتي للحصول على زمن كافٍ لإنجاز مهام العمل.	٠،٤ %	٠،٤ %	٩,٢٪	٥٢,٧٪	٣٧,٣٪	٤,٢٦	٦٧٠.٠	عالٍ جداً
٨	٣	أفكر فيما يجب تعلمه قبل البدء في أي مهمة.	٠،٤ %	٠,٨٪	١٢,٧٪	٤٣,٥٪	٤٢,٧٪	٤,٢٧	٠٧٣٩	عالٍ جداً
١٠	٤	أضع أهدافا خاصة قبل أن أبدأ في المهمة.	٠،٤ %	١,٩٪	١٢,٧٪	٥٤,٤٪	٣٩,٦٪	٤,٢٢	٧٦٧.٠	عالٍ جداً
١٤	٥	أسأل نفسي هل وضعت في الحسبان بدائل متعددة لحل المشكلة.	٠،٤ %	٢,٣٪	٢١,٢٪	٤٢,٣٪	٣٣,٨٪	٤,٠٧	٨٢١.٠	عالٍ
٧	٦	أراجع المهام بصفة دورية ومستمرة	٠،٤ %	٠,٨٪	١٥,٠٪	٣٥,٤٪	٤٨,٥٪	٤,٣١	٧٨٠.٠	عالٍ جداً
٥	٧	أسأل نفسي حول إيجابيات وسلبيات القرار قبل اتخاذه.	٠,٠٪	١٠,٨٪	٠،٤ %	٣٨,٥٪	٥٠,٤٪	٤,٣٩	٦٩١.٠	عالٍ جداً
٤	٨	أفكر بطرق مختلفة لحل المشكلة للوصول للحل الأفضل	٠,٠٪	٩,٢٪	٠،٤ %	٤٠,٨٪	٤٩,٦٪	٤,٤٠	٦٧٠.٠	عالٍ جداً

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الترتيب	م	الأسئلة	إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٦	٩	ألخص سلبيات وإيجابيات إجراءات الهدف بعد الانتهاء من تحقيقه.	٪١,٢	٪٥,٨	٪٢٣,٨	٪٣٧,٣	٪٣١,٩	٣,٩٣	٠،٩٤٤	عالي
١١	١٠	أطلب المساعدة من الآخرين عندما تواجهني مشكلة.	٠،٤ %	٪١,٩	٪٢١,٩	٪٣٤,٦	٪٤١,٢	٤,١٤	٠ ،٨٥١	عالي
١٥	١١	أسأل نفسي بعد حل المشكلة: هل فكرت في كل الخيارات لحلها؟	٠،٤ %	٪٣,١	٪٢٤,٦	٪٤٥,٤	٪٢٦,٥	٣,٩٥	٠ ،٨١٨	عالي
١٧	١٢	أستخدم مخططًا تنظيميًا لتلخيص أهداف الخطة وإجراءاتها.	٪٢,٣	٪٨,٨	٪٢٥,٤	٪٣٦,٩	٪٢٦,٥	٣,٧٧	١,٠١٥	عالي
١	١٣	أقرأ التوجيهات والمستجدات التربوية بعناية قبل تطبيقها.	٪٠,٠	٪٠,٨	٪٥,٨	٪٢٨,٥	٪٦٥,٠	٤,٥٨	٦٣٨.٠	عالي جداً
١٢	١٤	أقيم التطوير في المستجدات التربوية مقارنة بالماضي	٠،٤ %	٪٣,٥	٪١٧,٣	٪٤٢,٧	٪٣٦,٢	٤,١١	٨٣٦.٠	عالي
١٣	١٥	أعيد تقييم اقتراحاتي عندما أقع في ارتباك.	٪١,٢	٪٣,١	٪١٦,٥	٪٤٤,٦	٪٣٤,٦	٤,٠٨	٨٥٧.٠	عالي
٣	١٦	أقيم عملي بصورة مستمرة	٠،٤ %	٠،٤ %	٪٨,١	٪٣٨,١	٪٥٣,١	٤,٤٣	٦٩١.٠	عالي جداً
٢	١٧	أعيد قراءة النشرات	٠،٤ %	٠،٤ %	٪١٣,٨	٪١٣,١	٪٧٢,٣	٤,٥٧	٧٧١.٠	عالي جداً

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

الرتبة	م	الأسئلة	إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		والمستجدات الجديدة بتأني ودقة عندما لا أفهمها								

الجدول في الأعلى يعرض التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال تنظيم المعرفة، حيث نلاحظ أنّ أعلى متوسط حسابي كان لفقرة (أقرأ التوجيهات والمستجدات التربوية بعناية قبل تطبيقها) بمتوسط حسابي (٤,٥٨) وانحراف معياري (٠,٦٣٨)، تليها (أعيد قراءة النشرات والمستجدات الجديدة بتأني ودقة عندما لا أفهمها) بمتوسط حسابي (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٧٧١)، أما أقل الفقرات في المتوسط الحسابي فكانت (أستخدم مخططًا تنظيميًا لتلخيص أهداف الخطة وإجراءاتها) بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (١,٠١٥).

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الجدول ٤، ٦ : التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال معرفة المعرفة

الرتبة	م	الأسئلة	إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٢	١	استخدم استراتيجيات سبق أن استخدمتها في مهمات سابقة.	٠,٤٪	١,٥٪	٣١,٢٪	٤٨,٥٪	١٨,٥٪	٣,٨٣	٠.٧٥٢	عالٍ
٦	٢	لدي معرفة بنقاط القوة وأولويات التطوير الشخصية لدي.	٠,٨%	٠,٤٪	٥,٤٪	٤٥,٤٪	٤٨,١٪	٤,٤٠	٠.٦٨١	عالٍ جداً
٥	٣	أميز المعلومات المهمة في المستجدات التربوية الحديثة المطلوبة لتطوير المدرسة.	٠,٠٪	٠,٤٪	٥,٠٪	٤٦,٥٪	٤٨,١٪	٤,٤٢	٠.٦٠٧	عالٍ جداً
١	٤	أنجز بشكل أفضل عندما تكون لدي معلومات واضحة عن المدرسة.	٠,٠٪	١,٢٪	١,٢٪	٢٠,٠٪	٧٧,٧٪	٤,٧٤	٠.٥٣٤	عالٍ جداً
٩	٥	أعرف ما يتوقع مني المشرف أداؤه في مجال تحسين المدرسة.	٠,٠٪	٠,٤٪	٢٥,٨٪	٢٥,٨٪	٤٨,١٪	٤,٢٢	٠.٨٤٣	عالٍ جداً
٨	٦	أتذكر المعلومات السابقة جيدًا.	٠,٤٪	١,٢٪	١٤,٦٪	٤٠,٤٪	٤٣,٥٪	٤,٢٥	٠.٧٧٤	عالٍ جداً
١١	٧	أستخدم استراتيجيات تعامل مختلفة مع كل موقف جديد.	٠,٠٪	١,٢٪	٣٣,٥٪	٢٦,٢٪	٣٩,٢٪	٤,٠٣	٠.٨٨٠	عالٍ
٣	٨	استخدم صلاحياتي بشكل جيد.	٠,٠٪	٠,٨٪	٥,٠٪	٣٥,٤٪	٥٨,٨٪	٤,٥٢	٠.٦٣٠	عالٍ جداً
٤	٩	أحث نفسي على تطوير ذاتي مهنيًا.	٠,٠٪	٠,٨٪	٦,٩٪	٣٣,١٪	٥٩,٢٪	٤,٥١	٠.٦٦٠	عالٍ جداً
٧	١٠	أطبق الاستراتيجيات المختلفة التي تستخدم في المواقف التعليمية المستجدة.	٠,٠٪	٠,٨٪	١٠,٠٪	٤٣,٨٪	٤٥,٤٪	٤,٣٤	٠.٦٨٧	عالٍ جداً

الترتيب	م	الأسئلة	أطلاقاً	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١١	أركز على أهمية المعلومات الواردة في اللوائح والأنظمة الجديدة	٪٠,٠	٪٠,٤	٪٦,٢	٪٣١,٥	٪٦١,٩	٤,٥٥	٠.٦٢٩	عالٍ جداً
١٠	١٢	أعرف متى تكون الاستراتيجية التي استخدمتها أكثر فعالية.	٪٠,٠	٪١,٥	٪١٤,٢	٪٤٦,٩	٪٣٧,٣	٤,٢٠	٠.٧٣٤	عالٍ جداً

الجدول ٦،٤ يبيّن التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال معرفة المعرفة، حيث نلاحظ أنّ أعلى متوسط حسابي كان لفقرة (أنجز بشكل أفضل عندما تكون لدي معلومات واضحة عن المدرسة) بمتوسط حسابي (٤,٧٤) وانحراف معياري (٠,٥٣٤)، تليها (أركز على أهمية المعلومات الواردة في اللوائح والأنظمة الجديدة) بمتوسط حسابي (٤,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٢٩)، أما أقل الفقرات في المتوسط الحسابي فكانت (استخدم استراتيجيات سبق أن استخدمتها في مهمات سابقة) بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وانحراف معياري (٠,٧٥٢).

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الجدول ٤، ٧ : التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال معالجة المعرفة

الرتبة	م	الأسئلة	إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤	١	أضع بالاعتبار بدائل متعددة لحل المشكلة.	٪٠,٠	٪٠,٤	٪١١,٩	٪٥٣,٥	٪٣٤,٢	٤,٢٢	٠,٦٥٧	عالٍ جداً
٢	٢	أجيد تنظيم المعلومات وربطها مع بعض.	٪٠,٠	٪٠,٨	٪١١,٩	٪٤٩,٢	٪٣٨,١	٤,٢٥	٠,٦٨٧	عالٍ جداً
١	٣	أركز بشكل واع على المعلومات المهمة أينما وردت.	٪٠,٠	٪٠,٤	٪٦,٩	٪٤٢,٧	٪٥٠,٠	٤,٤٢	٠,٦٣٨	عالٍ جداً
٣	٤	لدى هدف معين لكل استراتيجية أطبقها.	٪٠,٠	٪٠,٨	٪١٦,٥	٪٤١,٩	٪٤٠,٨	٤,٢٣	٠,٧٤٥	عالٍ جداً
٧	٥	أسأل نفسي بعد إنهاء المهمة: هل هناك طريقة أسهل لحل المشكلة؟	٪٠,٤	٪٥,٠	٪٢٣,١	٪٣٦,٥	٪٣٥,٠	٤,٠١	٠,٩٠٥	عالٍ
٩	٦	أجد نفسي أحلل فوائد الاستراتيجيات أثناء أداء مهمة معينة أو إجراء معين.	٪٠,٤	٪٤,٢	٪٢٣,١	٪٤٤,٦	٪٢٧,٧	٣٩٥	٠,٨٤٤	عالٍ
٦	٧	أتأمل في كيفية تنفيذي للإجراءات المختلفة بشكل منتظم.	٪٠,٤	٪٢,٣	٪١٦,٢	٪٤٨,١	٪٣٣,١	٤,١١	٠,٧٨٠	عالٍ
١٠	٨	أرسم صورًا ورسومًا بيانية لمساعدتي على تنفيذ إجراءات الأهداف بأقل أخطاء محتملة.	٪٢,٣	٪١٤,٦	٪٢٩,٦	٪٣١,٥	٪٢١,٩	٣,٥٦	١,٠٥٨	عالٍ
٨	٩	أعيد صياغة المستجدات التربوية واللوائح التنظيمية بشكل يفهمه الجميع ولا يخل بالمعنى الرئيس.	٪٠,٨	٪٥,٠	٪.٢٠	٪٤١,٥	٪٣٢,٧	٤,٠٠	٠,٨٩٤	عالٍ
٥	١٠	أغير استراتيجياتي عندما لا تجدي في تحقيق الأهداف	٪٠,٠	٪١,٢	٪١٥,٨	٪٤٣,١	٪٤٠,٠	٤,٢٢	٠,٧٤٧	عالٍ جداً

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

الجدول السابق يوضح التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال معالجة المعرفة، حيث نلاحظ أنّ أعلى متوسط حسابي كان لفقرة (أركز بشكل واعٍ على المعلومات المهمة أينما وردت) بمتوسط حسابي (٤,٤٢) وانحراف معياري (٠,٦٣٨)، تليها (أجيد تنظيم المعلومات وربطها مع بعض) بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وانحراف معياري (٠,٦٨٧)، وكانت أقل الفقرات في المتوسط الحسابي (أرسم صورًا ورسومًا بيانية لمساعدتي على تنفيذ إجراءات الأهداف بأقل أخطاء محتملة) بمتوسط حسابي (٣,٥٦) وانحراف معياري (١,٠٥٨).

الجدول ٤، ٨ التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرتبة	م	الأسئلة	إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	**أحدد الأهداف الرئيسة والفرعية في الخطة المدرسية المراد تحقيقها للعام الدراسي.**	٪٠,٠	٪٠,٠	٪٥,٤	٪٢٦,٥	٪٦٨,١	٤,٦٣	٠,٥٨٦	عالٍ جداً
١٠	٢	**أختار الاستراتيجية المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.**	٪٠,٤	٪١,٥	٪١٩,٦	٪٧٠,٠	٪٨,٥	٣,٨٥	٠,٥٩٥	عالٍ
٣	٣	**أستفيد من آراء فئات المجتمع المدرسي المختلفة عند وضع الخطة المدرسية.**	٪٠,٠	٪١,٤	٪٦,٩	٪٢٣,٥	٪٦٩,٢	٤,٦٢	٠,٦٣٢	عالٍ جداً
٢	٤	**أضع خطة مرنة قابلة للتعديل كلما استحدثت ظروف جديدة.**	٪٠,٠	٪٠,٨	٪٥,٤	٪٢٣,٨	٪٧٠,٠	٤,٦٣	٠,٦٢٣	عالٍ جداً
٦	٥	**ألتزم بمؤشرات محددة لتحقيق الأهداف.**	٪٠,٤	٪١,٥	٪٨,١	٪٣٩,٦	٪٥٠,٤	٤,٣٨	٠,٧٣٣	عالٍ جداً
٤	٦	**أضع منهجية واضحة لتحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها.**	٪٠,٤	٪١,٩	٪٧,٧	٪٣٠,٨	٪٥٩,٢	٤,٤٧	٠,٧٥٣	عالٍ جداً
٩	٧	**أضع خطة إجرائية لإدارة الأزمات.**	٪٠,٨	٪٤,٢	٪١٢,٧	٪٤١,٩	٪٤٠,٤	٤,١٧	٠,٨٦٢	عالٍ

الرتبة	م	الأسئلة	إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٨	٨	**أبني قاعدة معرفية للاحتياجات التدريبية المختلفة للعاملين في المدرسة.**	٪٠,٤	٪٢,٣	٪٩,٢	٪٤٢,٣	٪٤٥,٨	٤,٣١	٠,٧٦٥	عالي جداً
١١	٩	**أوظف نتائج البحوث والدراسات في وضع أهداف الخطة المدرسية**	٪١,٥	٪٨,٨	٪٢٨,١	٪٣١,٩	٪٢٩,٦	٣,٧٩	١,٠١٥	عالي
٧	١٠	**أمتلك مهارات تمكني من إقناع العاملين بالمهام التربوية الجديدة.**	٪٠,٠	٪١,٢	٪٩,٦	٪٤٥,٤	٪٤٣,٨	٤,٣٢	٠,٦٩٣	عالي جداً
٥	١١	**أنظم الإجراءات وفق تسلسل منطقي لتحقيق الهدف.**	٪٠,٠	٪٠,٨	٪٥,٠	٪٤٥,٨	٪٤٨,٥	٤,٤٢	٠,٦٢٥	عالي جداً

الجدول السابق يبيّن التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال التخطيط، حيث نلاحظ أنّ اعلى متوسط حسابي كان لفقرتي (أحدد الأهداف الرئيسة والفرعية في الخطة المدرسية المراد تحقيقها للعام الدراسي) و(أضع خطة مرنة قابلة للتعديل كلما استحدثت ظروف جديدة) بمتوسط حسابي (٤,٦٣) لكل منهما وانحرافين معياريين (٠,٥٨٦) و(٠,٦٢٣) على التوالي. تم اختيار الفقرة الأولى كأول رتبة لأن انحرافها المعياري أقل، أما أقل الفقرات في المتوسط الحسابي فكانت (أوظف نتائج البحوث والدراسات في وضع أهداف الخطة المدرسية) بمتوسط حسابي (٣,٧٩) وانحراف معياري (١,٠١٥).

الجدول ٤، ٩: التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال المراقبة والتوجيه

الرتبة	م	الأسئلة	إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٦	١	أبقي الأهداف الرئيسة في بؤرة الاهتمام حتى تنفيذها.	٪٠,٠	٪٠,٨	٪٧,٧	٪٣٨,٨	٪٥٢,٧	٤,٤٣	٠,٦٦٩	عالٍ جداً
٣	٢	أوجه العاملين إلى تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.	٪٠,٠	٪٠,٨	٪٥,٠	٪٣١,٩	٪٦٢,٣	٤,٥٦	٠,٦٢٨	عالٍ جداً
١	٣	أوجه العاملين إلى تحليل نقاط القوة في المدرسة وأولويات التطوير كل حسب تخصصه.	٪٠,٠	٪٠,٤	٪٣,٨	٪٢٩,٢	٪٦٦,٥	٤,٦٢	٠,٥٨١	عالٍ جداً
١١	٤	أوجه العاملين لزيادة المعرفة من خلال البحث العلمي.	٪٠,٠	٪١,٥	٪٢٠,٤	٪٣٥,٨	٪٤٢,٣	٤,١٩	٠,٨١٠	عالٍ
١٠	٥	استخدم المجتمعات المهنية في المدرسة لتجويد العمل المدرسي.	٪٠,٠	٪١,٩	٪١١,٢	٪٣٥,٨	٪٥١,٢	٤,٣٦	٠,٧٥٦	عالٍ جداً
٨	٦	أكتشف الأخطاء والعقبات وأضع حلول لها.	٪٠,٠	٪٠,٤	٪٧,٣	٪٤٧,٧	٪٤٤,٦	٤,٣٧	٠,٦٣٥	عالٍ جداً
٢	٧	أستخدم أسلوب التحفيز المناسب للعاملين في الوقت المناسب.	٪٠,٠	٪٠,٤	٪٣,٨	٪٣٤,٢	٪٦١,٥	٤,٥٧	٠,٥٨٩	عالٍ جداً
٧	٨	أقوم بمراقبة أداء المرؤوسين بصفة دورية ومستمرة.	٪٠,٠	٪١,٩	٪٧,٣	٪٤١,٩	٪٤٨,٨	٤,٣٨	٠,٧٠٦	عالٍ جداً

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الرتبة	م	الأسئلة	إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤	٩	أشعر المرؤوسين بأنّ الرقابة مسؤولية ذاتية.	٠,٤٪	٠,٤٪	٣,٥٪	٣٥,٨٪	٦٠,٠٪	٤,٥٥	٠,٦٢٣	عالٍ جداً
٩	١٠	أتابع أثر البرامج التدريبية على أداء العاملين	٠,٠٪	٠,٤٪	١٠,٤٪	٤١,٥٪	٤٧,٧٪	٤,٣٧	٠,٦٨١	عالٍ جداً
٥	١١	أستخدم التوجيه في الوقت المناسب لتوجيه العاملين	٠,٠٪	٠,٠٪	٥,٨٪	٣٩,٢٪	٥٥,٠٪	٤,٤٩	٠,٦٠٦	عالٍ جداً

الجدول ٩,٤ يبيّن التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال المراقبة والتوجيه، حيث نلاحظ أنّ أعلى متوسط حسابي كان لفقرة (أوجه العاملين إلى تحليل نقاط القوة في المدرسة وأولويات التطوير كل حسب تخصصه) بمتوسط حسابي (٤,٦٢) وانحراف معياري (٠,٥٨١)، تليها (أستخدم أسلوب التحفيز المناسب للعاملين في الوقت المناسب) بمتوسط حسابي (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٥٨٩)، وكانت أقل الفقرات في المتوسط الحسابي (أوجه العاملين لزيادة المعرفة من خلال البحث العلمي) بمتوسط حسابي (٤,١٩) وانحراف معياري (٠,٨١٠).

الجدول ٤، ١٠: التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال التقييم

الترتيب	م	الأسئلة	إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٧	١	أقوم بمقارنة الأداء بمعدلات الإنجاز بعد كل فترة زمنية محددة.	٠,٤٪	١,٢٪	١٣,٨٪	٤٣,٨٪	٤٠,٨٪	٤,٢٣	٠,٧٥٨	عالٍ جداً
١	٢	أضع أهداف الخطة المدرسية بناء على نتائج تقويم المؤشرات التربوية.	٠,٠٪	٠,٤٪	٤,٦٪	٣٠,٨٪	٦٤,٢٪	٤,٥٩	٠,٥٩٩	عالٍ جداً
٣	٣	أتخذ الإجراءات العلاجية لإعادة الخطة الاستراتيجية إلى مسارها الطبيعي وفقًا لمعايير الأداء.	٠,٠٪	٠,٨٪	٧,٧٪	٤١,٢٪	٥٠,٤٪	٤,٤١	٠,٦٦٦	عالٍ جداً
٢	٤	أقيّم تحقيق الأهداف باستمرار أثناء تنفيذ الإجراءات.	٠,٠٪	٠,٠٪	٧,٧٪	٣٩,٢٪	٥٣,١٪	٤,٤٥	٠,٦٣٥	عالٍ جداً
٦	٥	أقيس إنتاجية الموظف بما يكفل حسن استغلال الوقت.	٠,٠٪	٠,٨٪	١٢,٣٪	٤٦,٢٪	٤٠,٨٪	٤,٢٧	٠,٧٠١	عالٍ جداً
٤	٦	أعالج الخطة حسب تقارير التقييم الذاتي والتقييم الخارجي.	٠,٠٪	٢,٣٪	١١,٢٪	٣٧,٣٪	٤٩,٢٪	٤,٣٣	٠,٧٦٦	عالٍ جداً
٥	٧	أعمل على تقييم مدى ملاءمة الأساليب لتحقيق الإجراءات التي استخدمت.	٠,٤٪	٠,٤٪	٨,٨٪	٤٧,٣٪	٤٣,١٪	٤٣٢	٠,٦٨٣	عالٍ جداً
٨	٨	أعمل على تقييم الخطة البديلة لمعالجة الأخطاء والعقبات المتوقعة ومدى فعاليتها.	٠,٤٪	٣,١٪	١٢,٣٪	٤٧,٣٪	٣٦,٩٪	٤,١٧	٠,٧٨٩	عالٍ

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

الجدول في الأعلى يوضح التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسئلة مجال التقييم، حيث نلاحظ أنّ أعلى متوسط حسابي كان لفقرة (أضع أهداف الخطة المدرسية بناء على نتائج تقويم المؤشرات التربوية) بمتوسط حسابي (٤،٥٩) وانحراف معياري (٠،٥٩٩) ، تليها (أقيّم تحقيق الأهداف باستمرار أثناء تنفيذ الإجراءات) بمتوسط حسابي (٤،٤٥)وانحراف معياري (٠،٦٣٥)، أما أقل الفقرات في المتوسط الحسابي فكانت (أعمل على تقييم الخطة البديلة لمعالجة الأخطاء والعقبات المتوقعة ومدى فعاليتها.) بمتوسط حسابي (٤،١٧) وانحراف معياري (٠،٧٨٩).

الجدول ٤، ١١: التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور ومجالات الاستبيان

الرتبة	م	المحور	إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١	**مجال تنظيم المعرفة**	٪٠,٥	٪٢,١	٪١٥,٠	٪٣٩,٠	٪٤٣,٤	٤,٢٣	٠,٧٨١	عالٍ جداً
١	٢	**مجال معرفة المعرفة**	٪٠,١	٪٠,٩	٪١٣,٣	٪٣٧,٠	٪٤٨,٨	٤,٣٣	٠,٧٠١	عالٍ جداً
٣	٣	**مجال معالجة المعرفة**	٪٠,٤	٪٣,٥	٪١٧,٥	٪٤٣,٣	٪٣٥,٤	٤,١٠	٠,٧٩٦	عالٍ
		مهارات التفكير فوق المعرفي	٪٠,٤	٪٢,٢	٪١٥,٢	٪٣٩,٧	٪٤٢,٥	٤,٢٢	٠,٧٥٩	عالٍ جداً
٣	١	**التخطيط**	٪٠,٤	٪٢,١	٪١٠,٧	٪٣٨,٣	٪٤٨,٥	٤,٣٢	٠,٧١٧	عالٍ جداً
١	٢	**المراقبة والتوجيه**	٪٠,٠	٪٠,٨	٪٧,٨	٪٣٧,٤	٪٥٣,٩	٤,٤٤	٠,٦٦٢	عالٍ جداً
٢	٣	**التقييم**	٪٠,٢	٪١,١	٪٩,٨	٪٤١,٦	٪٤٧,٣	٤,٣٧	١,٠٢٠	عالٍ جداً
		الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان	٪٠,٢	٪١,٤	٪٩,٤	٪٣٩,١	٪٤٩,٩	٤,٣٨	٠,٨٠٠	عالٍ جداً
		جميع أسئلة الاستبيان	٪٠,٣	٪١,٨	٪١٢,٣	٪٣٩,٤	٪٤٦,٢	٤,٣٠	٠,٧٧٩	عالي جداً

يشرح الجدول السابق التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور ومجالات الاستبيان، ونلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لمحور مهارات التفكير فوق المعرفي (٤,٢٢) بانحراف معياري (٠,٧٥٩). وبالنسبة لمحور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان فإن المتوسط الحسابي بلغ (٤,٣٨) وانحراف معياري (٠,٨٠٠)، أما بالنسبة للاستبانة ككل فبلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٠) وبانحراف معياري (٠,٧٧٩) وكانت درجة القياس عالية جداً.

الجدول ٤، ١٢: صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال تنظيم المعرفة

السؤال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الفائية
أسأل نفسي بشكل متكرر هل أحقق أهدافي؟	٠,٥٨٤	٠,٠٠٠
أنظم وقتي للحصول على زمن كافٍ لإنجاز مهام العمل.	٠,٥٨٩	٠,٠٠٠
أفكر فيما يجب تعلمه قبل البدء في أي مهمة.	٠,٥٨١	٠,٠٠٠
أضع أهدافا خاصة قبل أن أبدأ في المهمة.	٠,٥٦٩	٠,٠٠٠
أسأل نفسي هل وضعت في الحسبان بدائل متعددة لحل المشكلة.	٠,٧٢٦	٠,٠٠٠
اراجع المهام بصفة دورية ومستمرة	٠,٧٢٤	٠,٠٠٠
أسأل نفسي حول إيجابيات وسلبيات القرار قبل اتخاذه.	٠,٥٨٩	٠,٠٠٠
أفكر بطرق مختلفة لحل المشكلة للوصول للحل الأفضل	٠,٦٨٥	٠,٠٠٠
ألخص سلبيات وايجابيات إجراءات الهدف بعد الانتهاء من تحقيقه.	٠,٦٩١	٠,٠٠٠
أطلب المساعدة من الآخرين عندما تواجهني مشكلة.	٠,٣٥٥	٠,٠٠٠
أسأل نفسي بعد حل المشكلة: هل فكرت في كل الخيارات لحلها؟	٠,٦٩٠	٠,٠٠٠
أستخدم مخططًا تنظيميًا لتلخيص أهداف الخطة وإجراءاتها.	٠,٥٩٤	٠,٠٠٠
أقرأ التوجيهات والمستجدات التربوية بعناية قبل تطبيقها.	٠,٥٣٨	٠,٠٠٠
أقيّم التطوير في المستجدات التربوية مقارنة بالماضي	٠,٦٢٢	٠,٠٠٠
أعيد تقييم اقتراحاتي عندما أقع في ارتباك.	٠,٥٨٤	٠,٠٠٠
أقيّم عملي بصورة مستمرة	٠,٧٣٠	٠,٠٠٠
أعيد قراءة النشرات والمستجدات الجديدة بتأنٍ ودقة عندما لا أفهمها	٠,٥١١	٠,٠٠٠
الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

في هذا الجدول تم قياس صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال تنظيم المعرفة، حيث تم أخذ متوسط جميع فقرات هذا المجال باعتبارها كمتغير مجال تنظيم المعرفة، وتم قياس العلاقة مع المتغيرات في نفس المجال.

نلاحظ قوة ارتباط الفقرات مع المجال، حيث كانت جميع العلاقات أكبر من (٠,٥١١) باستثناء (أطلب المساعدة من الآخرين عندما تواجهني مشكلة)، حيث كان معامل الارتباط (٠,٣٥٥) وهي قيمة ضعيفة ولكن يمكن قبولها إحصائيا. حيث إنه كلما اقتربنا من (١,٠) دل على قوة الارتباط.

الجدول ٤، ١٣: صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال معرفة المعرفة

السؤال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الفائية
استخدم استراتيجيات سبق أن استخدمتها في مهمات سابقة.	٠,٤٠٢	٠,٠٠٠
لدي معرفة بنقاط القوة وأولويات التطوير الشخصية لدي.	٠,٥٤٨	٠,٠٠٠
أميز المعلومات المهمة في المستجدات التربوية الحديثة المطلوبة لتطوير المدرسة.	٠,٦٤٩	٠,٠٠٠
أنجز بشكل أفضل عندما تكون لدي معلومات واضحة عن المدرسة.	٠,٥٣١	٠,٠٠٠
أعرف ما يتوقع مني المشرف أداءه في مجال تحسين المدرسة.	٠,٥٧١	٠,٠٠٠
أتذكر المعلومات السابقة جيدًا.	٠,٦٤٣	٠,٠٠٠
أستخدم استراتيجيات تعامل مختلفة مع كل موقف جديد.	٠,٥٤٢	٠,٠٠٠
استخدم صلاحياتي بشكل جيد.	٠,٦٤٦	٠,٠٠٠
أحث نفسي على تطوير ذاتي مهنيًا.	٠,٥٢٣	٠,٠٠٠
أطبق الاستراتيجيات المختلفة التي تستخدم في المواقف التعليمية المستجدة.	٠,٦٨٠	٠,٠٠٠
أركز على أهمية المعلومات الواردة في اللوائح والأنظمة الجديدة	٠,٦١٤	٠,٠٠٠
أعرف متى تكون الاستراتيجية التي استخدمتها أكثر فعالية.	٠,٦٦٩	٠,٠٠٠
الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

الجدول المقابل يوضح صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال معرفة المعرفة، حيث تم أخذ متوسط جميع فقرات هذا المجال باعتبارها كمتغير مجال معرفة المعرفة وتم قياس العلاقة مع المتغيرات في نفس المجال. نلاحظ قوة ارتباط الفقرات مع المجال، حيث كانت جميع العلاقات أكبر من (٠,٤٠٢) وهذا مؤشر جيد.

الجدول ٤، ١٤: صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال معالجة المعرفة

السؤال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الفائية
أضع بالاعتبار بدائل متعددة لحل المشكلة.	٠,٧٠٠	٠,٠٠٠
أجيد تنظيم المعلومات وربطها مع بعض.	٠,٦٥٨	٠,٠٠٠
أركز بشكل واع على المعلومات المهمة أينما وردت.	٠,٦٠٨	٠,٠٠٠
لدى هدف معين لكل استراتيجية أطبقها.	٠,٧٠٩	٠,٠٠٠
أسأل نفسي بعد إنهاء المهمة: هل هناك طريقة أسهل لحل المشكلة؟	٠,٦٥٠	٠,٠٠٠
أجد نفسي أحلل فوائد الاستراتيجيات أثناء أداء مهمة معينة أو إجراء معين.	٠,٧٥٠	٠,٠٠٠
أتأمل في كيفية تنفيذي للإجراءات المختلفة بشكل منتظم.	٠,٧٥٣	٠,٠٠٠
أرسم صورًا ورسومًا بيانية لمساعدتي على تنفيذ إجراءات الأهداف بأقل أخطاء محتملة.	٠,٦٦١	٠,٠٠٠
أعيد صياغة المستجدات التربوية واللوائح التنظيمية بشكل يفهمه الجميع ولا يخل بالمعنى الرئيس.	٠,٦٨٦	٠,٠٠٠
أغير استراتيجياتي عندما لا تجدي في تحقيق الأهداف	٠,٥٨٤	٠,٠٠٠
الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

الجدول ١٤,٤ يبيّن صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال معالجة المعرفة، حيث تم أخذ متوسط جميع فقرات هذا المجال باعتبارها كمتغير مجال معالجة المعرفة، وتم قياس العلاقة مع المتغيرات في نفس المجال. نلاحظ قوة ارتباط الفقرات مع المجال، حيث كانت جميع العلاقات أكبر من (٠,٥٨٤)، وهذا مؤشر جيد على صدق الاتساق الداخلي لفقرات المجال.

الجدول ٤، ١٥: العلاقة بين مجالات محور مهارات التفكير فوق المعرفي

المجال	مجال تنظيم المعرفة	مجال معرفة المعرفة	مجال معالجة المعرفة
مجال تنظيم المعرفة	١	٠,٧٤٢	٠,٧٦٧
مجال معرفة المعرفة	٠,٧٤٢	١	٠,٧٠٩
مجال معالجة المعرفة	٠,٧٦٧	٠,٧٠٩	١

الجدول المقابل يوضح العلاقة بين مجالات محور التفكير فوق المعرفي، حيث نلاحظ أنّ العلاقة بين مجال تنظيم المعرفة ومجالي معرفة المعرفة ومعالجة المعرفة (٠,٧٤٢) و (٠,٧٦٧) على التوالي، كما أنّ العلاقة بين مجالي معرفة المعرفة ومعالجة المعرفة هي (٠,٧٠٩)، وهذه العلاقات تعتبر جيدة.

الجدول ٤، ١٦: صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال التخطيط

السؤال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الفائية
أحدد الأهداف الرئيسة والفرعية في الخطة المدرسية المراد تحقيقها للعام الدراسي.	٠,٦٥٧	٠,٠٠٠
أختار الاستراتيجية المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.	٠,٥٦٦	٠,٠٠٠
أستفيد من آراء فئات المجتمع المدرسي المختلفة عند وضع الخطة المدرسية.	٠,٦٨٢	٠,٠٠٠
أضع خطة مرنة قابلة للتعديل كلما استحدثت ظروف جديدة.	٠,٦٦٦	٠,٠٠٠
ألتزم بمؤشرات محددة لتحقيق الأهداف.	٠,٦٨٢	٠,٠٠٠
أضع منهجية واضحة لتحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها.	٠,٧٧٤	٠,٠٠٠
أضع خطة إجرائية لإدارة الأزمات.	٠,٦٩٣	٠,٠٠٠
أبني قاعدة معرفية للاحتياجات التدريبية المختلفة للعاملين في المدرسة.	٠,٦٨٧	٠,٠٠٠
أوظف نتائج البحوث والدراسات في وضع أهداف الخطة المدرسية	٠,٦٤٩	٠,٠٠٠
أمتلك مهارات تمكني من إقناع العاملين بالمهام التربوية الجديدة.	٠,٦٦٢	٠,٠٠٠
الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

يبيّن الجدول ١٦،٤: صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال التخطيط، حيث تم أخذ متوسط جميع فقرات هذا المجال باعتبارها كمتغير مجال التخطيط، وتم قياس العلاقة مع المتغيرات في نفس المجال. نلاحظ قوة ارتباط الفقرات مع المجال، حيث كانت جميع العلاقات أكبر من (٠,٥٦٦) وهذا مؤشر جيد على صدق التساق الداخلي لفقرات المجال.

الجدول ٤، ١٧: صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال المراقبة والتوجيه

السؤال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الفائية
أبقي الأهداف الرئيسة في بؤرة الاهتمام حتى تنفيذها.	٠,٦٩٠	٠,٠٠٠
أوجه العاملين إلى تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.	٠,٦٧٤	٠,٠٠٠
أوجه العاملين إلى تحليل نقاط القوة في المدرسة وأولويات التطوير كل حسب تخصصه.	٠,٧٤٤	٠,٠٠٠
أوجه العاملين لزيادة المعرفة من خلال البحث العلمي.	٠,٦٣٢	٠,٠٠٠
أستخدم المجتمعات المهنية في المدرسة لتجويد العمل المدرسي.	٠,٦٦٠	٠,٠٠٠
أكتشف الأخطاء والعقبات وأضع حلولا لها.	٠,٧١٥	٠,٠٠٠
أستخدم أسلوب التحفيز المناسب للعاملين في الوقت المناسب.	٠,٦٨٠	٠,٠٠٠
أقوم بمراقبة أداء المرؤوسين بصفة دورية ومستمرة.	٠,٦٤٠	٠,٠٠٠
أشعر المرؤوسين بأنّ الرقابة مسؤولية ذاتية.	٠,٦٨١	٠,٠٠٠
أتابع أثر البرامج التدريبية على أداء العاملين.	٠,٧٤٧	٠,٠٠٠
أستخدم التوجيه في الوقت المناسب لتوجيه العاملين	٠,٧٣١	٠,٠٠٠
الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

يوضح الجدول المقابل صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال المراقبة والتوجيه، حيث تم أخذ متوسط جميع فقرات هذا المجال باعتبارها كمتغير مجال المراقبة والتوجيه، وتم قياس العلاقة مع المتغيرات في نفس المجال. نلاحظ قوة ارتباط الفقرات مع المجال، حيث كانت جميع العلاقات أكبر من (٠,٦٣٢) وهذا مؤشر جيد على صدق التساق الداخلي لفقرات المجال.

الجدول ٤، ١٨: صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال التقييم

السؤال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الفائية
أقوم بمقارنة الأداء بمعدلات الإنجاز بعد كل فترة زمنية محددة.	٠,٦٢٠	٠,٠٠٠
أضع أهداف الخطة المدرسية بناء على نتائج تقويم المؤشرات التربوية.	٠,٥٧١	٠,٠٠٠
أتخذ الإجراءات العلاجية لإعادة الخطة الاستراتيجية إلى مسارها الطبيعي وفقًا لمعايير الأداء.	٠,٥٨٠	٠,٠٠٠
أقيِّم تحقيق الأهداف باستمرار أثناء تنفيذ الإجراءات.	٠,٥٩٦	٠,٠٠٠
أقيس إنتاجية الموظف بما يكفل حسن استغلال الوقت.	٠,٦٠٨	٠,٠٠٠
أعالج الخطة حسب تقارير التقييم الذاتي والتقييم الخارجي.	٠,٦٢٠	٠,٠٠٠
أعمل على تقييم مدى ملاءمة الأساليب لتحقيق الإجراءات التي استخدمت.	٠,٦٤٧	٠,٠٠٠
أعمل على تقييم الخطة البديلة لمعالجة الأخطاء والعقبات المتوقعة ومدى فعاليتها.	٠,٦٣٨	٠,٠٠٠
الدلالة الإحصائية: توجد دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

يشرح الجدول المقابل صدق الاتساق الداخلي لعبارات مجال التقييم، حيث تم أخذ متوسط جميع فقرات هذا المجال باعتبارها كمتغير مجال التقييم، وتم قياس العلاقة مع المتغيرات في نفس المجال. نلاحظ قوة ارتباط الفقرات مع المجال، حيث كانت جميع العلاقات أكبر من (٠,٥٧١)، وهذا مؤشر جيد على صدق التساق الداخلي لفقرات المجال.

الجدول ٤، ١٩: العلاقة بين مجالات محور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

	التخطيط	المراقبة والتوجيه	التقييم
التخطيط	١	٠,٧٨١	٠,٦٢٣
المراقبة والتوجيه	٠,٧٨١	١	٠,٦٤١
التقييم	٠,٦٢٣	٠,٦٤١	١

الجدول المقابل يوضح العلاقة بين مجالات محور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، حيث نشاهد أنّ العلاقة بين مجال التخطيط ومجالي المراقبة والتوجيه والتقييم تساوي (٠,٧٨١) و(٠,٦٢٣) على التوالي، كما أنّ العلاقة بين مجالي المراقبة والتوجيه والتقييم هي (٠,٦٤١). وهذه العلاقات تعتبر جيدة.

الجدول ٤، ٢٠: العلاقة بين محور مهارات التفكير فوق المعرفي ومحور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

المحور		الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان
مهارات التفكير فوق المعرفي	معامل الارتباط بيرسون	٠,٨١٤
	القيمة الفائية	٠.٠٠٠
	درجة الحرية	٢٦٠

الجدول السابق يوضح العلاقة بين محور مهارات التفكير فوق المعرفي ومحور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، حيث نلاحظ أنّ العلاقة بلغت (٠,٨١٤)، وهذه علاقة ارتباط قوية بين المحورين.

٣،٤ اختبار التحليل العاملي

التحليل العاملي هو أسلوب إحصائي يستخدم في دراسة الظواهر بهدف إرجاعها إلى العوامل المؤثرة فيها وتلخيص المتغيرات في عدد مختزل من العوامل، وهو عملية رياضية تستهدف تفسير معاملات الارتباط الموجبة بين مختلف المتغيرات، والتي تتطلب إجراء عمليات تحليلية جديدة لاستخلاص النتائج كالانحدار وتحليل التباين، حيث إنّ التحليل العاملي يقوم بتلخيص البيانات ليسهل التعامل معها

لاستخلاص العلاقات والأنماط من خلال إعادة توزيع الفقرات في مجموعات جديدة بينها تعتمد على التباين المشترك بينها وتعتمد دقة النتائج على عدد المشاهدات (عينة البحث) بحيث يكون العدد 10 مشاهدات لكل فقرة، كما استخلصت الباحثة الجذور الكامنة Eigenvalue الذي يصل إلى 1.00 أو أكبر في اختيار العوامل؛ وذلك للتثبت من مصداقة المقياس وتمثيلها بالرسم البياني باستخدام (Scree Plot)، وللتأكد من الجودة الكلية للمقياس اتبعت الباحثة اختبار كايزر–ماير– أولكين، واختبار بارتليت (KMO & Bartlett)، وللتحقق من جودة كل فقرة لكل عامل استخدمت الباحثة اختبار (Anti-Image)للارتباطات المضادة فلما اقتربت الدرجة من الواحد الصحيح دلت على قوة وجودة الفقرة. تم اتباع التحليل العاملي للمركبات الرئيسة وباتباع التدوير المتعامد، حيث يعتمد التحليل العاملي للمركبات على مجموع التباين المشترك بين الفقرات والتباين المنفرد للفقرة، بالإضافة إلى الأخطاء التباينية . وتم اتباع التدوير المتعامد (Varimax) الذي يشير إلى عدم وجود علاقة بين العوامل الكامنة؛ وذلك لتسريع عملية تشبع الفقرات في العوامل الكامنة بمعدل دوران (٢٥) دورة في العملية الواحدة، وتشبع عام للفقرات عند (٠,٥٠) الذي يعتبر أكثر التشبعات استخداما للفقرات في العامل الكامن، وقد تم حذف الفقرات الأقل تشبعات، أو التي قد تكون تشبعت في أكثر من عامل (over loading).

التحليل العاملي لمجال تنظيم المعرفة:

الجدول ٤، ٢١: مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال تنظيم المعرفة

	س١	س٢	س٣	س٤	س٥	س٦	س٧	س٨	س٩	س١٠
س١	١,٠٠	٠,٤٤	٠,٣٠	٠,٣٤	٠,٣٨	٠,٥٠	٠,٣٤	٠,٢٥	٠,٣١	٠,١٤
س٢	٠,٤٥	١,٠٠	٠,٣٥	٠,٤٤	٠,٤٨	٠,٤٧	٠,٣٨	٠,٣٤	٠,٣٧	٠,٠٠
س٣	٠,٣٠	٠,٣٥	١,٠٠	٠,٣٧	٠,٤٣	٠,٣٩	٠,٢٢	٠,٤١	٠,٤١	٠,٠٦
س٤	٠,٣٤	٠,٤٤	٠,٣٧	١,٠٠	٠,٣٤	٠,٣٥	٠,٢٩	٠,٣٢	٠,٣٦	٠,١٥
س٥	٠,٣٨	٠,٤٨	٠,٤٣	٠,٣٤	١,٠٠	٠,٥٥	٠,٤٢	٠,٤٩	٠,٥٠	٠,١٦
س٦	٠,٥٠	٠,٤٧	٠,٣٩	٠,٣٥	٠,٥٥	١,٠٠	٠,٤٤	٠,٤٤	٠,٤٣	٠,٢٥
س٧	٠,٣٤	٠,٣٨	٠,٢٢	٠,٢٩	٠,٤٢	٠,٤٤	١,٠٠	٠,٣٨	٠,٣٦	٠,٢٢
س٨	٠,٢٥	٠,٣٤	٠,٤١	٠,٣٢	٠,٤٩	٠,٤٤	٠,٣٨	١,٠٠	٠,٤٨	٠,١٣
س٩	٠,٣١	٠,٣٧	٠,٤١	٠,٣٦	٠,٥٠	٠,٤٣	٠,٣٦	٠,٤٨	١,٠٠	٠,٢٤
س١٠	٠,١٤	٠,٠٠	٠,٠٦	٠,١٥	٠,١٦	٠,٢٥	٠,٢٢	٠,١٣	٠,٢٤	١,٠٠

يوضح الجدول المقابل مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال تنظيم المعرفة، والتي تعتبر الحل الأول للعلاقات بين المتغيرات الداخلة في التحليل العاملي، وقد تم التطرق للفقرات العشر الأولى في هذا المجال لتوضيح المصفوفة. حيث إنه كلما كانت العلاقة بين المتغيرات أكبر من (٠,٣٠) دل المؤشر على أنّ المتغيرات الداخلة في القياس جيدة.

الجدول ٤، ٢٢: درجات القطع لكفاية حجم العينة (KMO)

قيمة KMO	كفاية الارتباط
أقل من ٠,٥	غير مقبولة
٠,٥٠-٠,٥٩	سيئة جدا
٠،٦٠-٠،٦٩	متوسطة
٠،٧٠-٠،٧٩	معتدلة
٠،٨٠-٠،٨٩	جيدة
أكبر من ٠,٩٠	ممتازة

يبيّن الجدول المقابل كفاية الارتباط على حسب قيمة (KMO) والتي سوف نحصل عليها من اختباري (Kaiser-Meyer-Olkoin & Bartlett's Test)

الجدول ٤، ٢٣: اختبار KMO and Bartlett

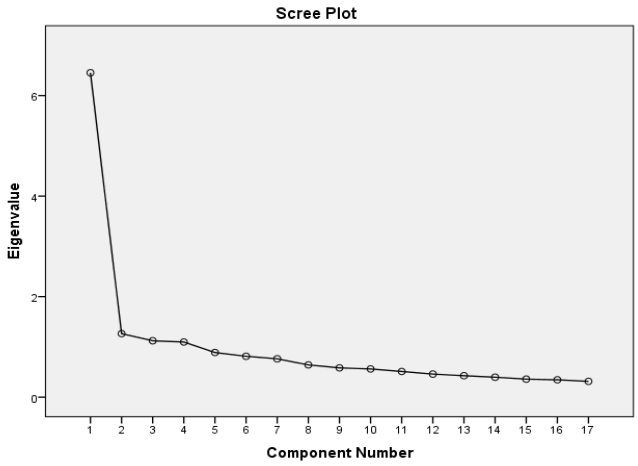
	مقياس أخذ العينات الملائمة لكايسر ماير أولكين (KMO)	٠.٩٠٢
اختبار كروية بارتليت (Bartlett)	مربع كأي التقريبي	١٥٩٥,٤٣٤
	درجة الحرية	١٣٦
	النسبة الفائية	٠.٠٠٠

نلاحظ من خلال الجدول ٤،٢٣ أنّ قيمة جودة القياس في اختبار (KMO) لمجال تنظيم المعرفة تساوي (٠,٩٠٢) وهي تعتبر ممتازة، وكما نلاحظ أنّ اختبار كروية بارتليت كانت (١٥٩٥,٤٣٤)، كما أنّ درجة المعنوية للقياس تساوي (٠,٠٠٠).

الجدول ٤، ٢٤: الجذر الكامن للعوامل Eigen Value

المكونات	المجموع	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٦,٤٥٣	٣٧,٩٦٠	٣٧,٩٦٠
٢	١,٢٦٤	٧,٤٣٧	٤٥,٣٩٧
٣	١,١٢٢	٦,٦٠٠	٥١,٩٩٦
٤	١,٠٩٧	٦,٤٥٥	٨٥,٤٥١

الجذر الكامن هو مجموع مربعات إسهامات كل المتغيرات على كل عامل من عوامل المصفوفة كلا على حدة، ويتم ترتيب العوامل حسب الجذر الكامن الأعلى. حيث نلاحظ من خلال الجدول أنّ



الرسم البياني ٤، ١: قيم الجذور الكامنة

الجذر الكامن للعامل الاول هو (٦,٤٥٣)، والجذر الكامن للعامل الثاني هو (١,٢٦٤). ويتم قبول العوامل التي يكون فيها الجذر الكامن أكبر من واحد. كما أنّ نسب تفسير التباينات من التباين الكلي يساوي (٥٨,٤٥١٪) وهذه نسبة جيدة. وتعتبر قيم (Eigenvalues) معيارا لكل مكون لما يمكن أنّ يبيّنه من تباين، حيث كلما زادت قيمته زاد التباين الذي يمكن أنّ يفسره العامل أو يكشفه.

ويبيّن (Screen Plot) قيم الجذور الكامنة لكل عامل من العوامل على المحور الصادي ورقم المكون على المحور السيني، حيث يوضح الرسم وجود أربع عوامل أكبر من الواحد، وأما البقية فهي أصغر من الواحد.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

الجدول ٤، ٢٥: مصفوفة العوامل بعد التدوير لمجال تنظيم المعرفة

السؤال	المكون			
	١	٢	٣	٤
أنظم وقتي للحصول على زمن كافٍ لإنجاز مهام العمل.	٠,٨١			
أسأل نفسي بشكل متكرر هل أحقق أهدافي؟	٠,٦٦			
أراجع المهام بصفة دورية ومستمرة	٠,٦٢			
أضع أهدافا خاصة قبل أن أبدأ في المهمة.	٠,٥٨			
أسأل نفسي هل وضعت في الحسبان بدائل متعددة لحل المشكلة.	٠,٥٤	٠,٥١		
أقيّم عملي بصورة مستمرة	٠,٥٤			
أفكر فيما يجب تعلمه قبل البدء في أي مهمة.	٠,٥٢			
أسأل نفسي حول إيجابيات وسلبيات القرار قبل اتخاذه.	٠,٥١			
أستخدم مخططًا تنظيميًا لتلخيص أهداف الخطة وإجراءاتها.		٠,٧٤		
أقيّم التطوير في المستجدات التربوية مقارنة بالماضي		٠,٧٠		
ألخص سلبيات وايجابيات إجراءات الهدف بعد الانتهاء من تحقيقه.		٠,٥٧		
أفكر بطرق مختلفة لحل المشكلة للوصول إلى الحل الأفضل				
أطلب المساعدة من الآخرين عندما تواجهني مشكلة.			٠,٨٤	
أسأل نفسي بعد حل المشكلة: هل فكرت في كل الخيارات لحلها؟			٠,٥٧	
أعيد تقييم اقتراحاتي عندما أقع في ارتباك.			٠,٥١	
أعيد قراءة النشرات والمستجدات الجديدة بتأنٍ ودقة عندما لا أفهمها				٠,٨١
أقرأ التوجيهات والمستجدات التربوية بعناية قبل تطبيقها.				٠,٧١

يوضح الجدول المقابل مصفوفة العوامل بعد التدوير لمجال تنظيم المعرفة والتي تتكون من أربعة عوامل، حيث يوضح تشبع كل متغير على أي عامل. أي أنّ كل عامل لديه علاقة أكبر من (٠,٥٠) مع ثلاثة متغيرات أو أكثر يمكن اعتباره مكونا جيدا يمكن استخدامه، وفي حالة وجود أكثر من علاقة (over load) فإننا نأخذ العلاقة الأكبر، وفي حال الجدول المقابل فإن العامل الأول لديه علاقات قوية مع ٨ متغيرات من أصل ١٧ متغيرا. العامل الثاني لديه علاقات قوية مع ٣ متغيرات من أصل ١٧ متغيرا. العامل

الثالث لديه علاقات قوية مع ٣ متغيرات من أصل ١٧ متغيرا. العامل الرابع لديه علاقات قوية مع متغيريْن اثنين من أصل ١٧ متغيرا، بينما تشبع المتغير (أفكر بطرق مختلفة لحل المشكلة للوصول إلى الحل الأفضل) كان أقل من (٠,٥).

الجدول ٤، ٢٦: مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال معرفة المعرفة

	س١	س٢	س٣	س٤	س٥	س٦	س٧	س٨	س٩	س١٠	س١١	س١٢
س١	١,٠٠	٠,١٩	٠,٢٤	٠,٣٠	٠,١٩	٠,١٣	٠,١١	٠,١٥	٠,١٢	٠,١٩	٠,٠١	٠,١٦
س٢	٠,١٩	١,٠٠	٠,٤٧	٠,٢٥	٠,١٩	٠,٣١	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,١١	٠,٢٥	٠,٢٧	٠,٢٧
س٣	٠,٢٤	٠,٤٧	١,٠٠	٠,٣٧	٠,٢٢	٠,٣٣	٠,٢٢	٠,٤٧	٠,١٨	٠,٣٥	٠,٤٧	٠,٤٠
س٤	٠,٣٠	٠,٢٥	٠,٣٧	١,٠٠	٠,٢٤	٠,٢٥	٠,١٢	٠,٤١	٠,٢٠	٠,٢٢	٠,٣٤	٠,٢٧
س٥	٠,١٩	٠,١٩	٠,٢٢	٠,٢٤	١,٠٠	٠,٢٨	٠,٢٥	٠,٢٤	٠,٢٢	٠,٣٥	٠,٢٩	٠,٣٧
س٦	٠,١٣	٠,٣١	٠,٣٣	٠,٢٥	٠,٢٨	١,٠٠	٠,٣٤	٠,٤٢	٠,٢٨	٠,٣٤	٠,٢٩	٠,٤٥
س٧	٠,١١	٠,٢٩	٠,٢٢	٠,١٢	٠,٢٥	٠,٣٤	١,٠٠	٠,٢٤	٠,١٥	٠,٤٠	٠,١٥	٠,٢٩
س٨	٠,١٥	٠,٢٩	٠,٤٧	٠,٤١	٠,٢٤	٠,٤٢	٠,٢٤	١,٠٠	٠,٣٥	٠,٣١	٠,٤٨	٠,٣٢
س٩	٠,١٢	٠,١١	٠,١٨	٠,٢٠	٠,٢٢	٠,٢٨	٠,١٥	٠,٣٥	١,٠٠	٠,٤٥	٠,٣٩	٠,٢٩
س١٠	٠,١٩	٠,٢٥	٠,٣٥	٠,٢٢	٠,٣٥	٠,٣٤	٠,٤٠	٠,٣١	٠,٤٥	١,٠٠	٠,٤٣	٠,٤٦
س١١	٠,٠١	٠,٢٧	٠,٤٧	٠,٣٤	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,١٥	٠,٤٨	٠,٣٩	٠,٤٣	١,٠٠	٠,٣٦
س١٢	٠,١٦	٠,٢٧	٠,٤٠	٠,٢٧	٠,٣٧	٠,٤٥	٠,٢٩	٠,٣٢	٠,٢٩	٠,٤٦	٠,٣٦	١,٠٠

التحليل العاملي لمجال معرفة المعرفة

يوضح الجدول المقابل مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال معرفة المعرفة، والتي تعتبر الحل الأول للعلاقات بين المتغيرات الداخلة في التحليل العاملي. حيث إنه كلما كانت العلاقة بين المتغيرات أكبر من (٠,٣٠) دل المؤشر على أن المتغيرات الداخلة في القياس جيدة.

الجدول ٤، ٢٧: اختبار KMO and Bartlett

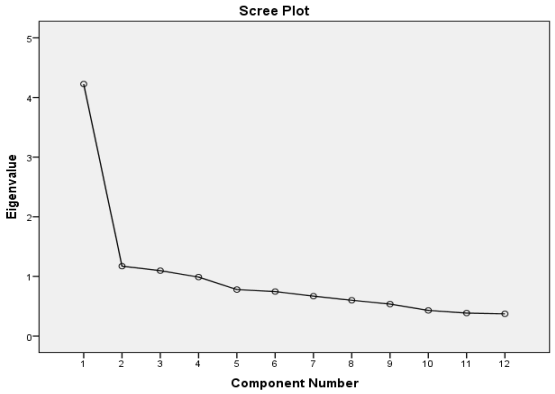
مقياس أخذ العينات الملائمة لكايسر ماير أولكين (KMO)		٠.٨٤٣
اختبار كروية بارتليت (Bartlett)	مربع كأي التقريبي	٨٠٩,٣٠١
	درجة الحرية	٦٦
	النسبة الفائية	٠.٠٠٠

نلاحظ من خلال الجدول ٢٧،٤ أنّ قيمة جودة القياس في اختبار (KMO) لمجال معرفة المعرفة تساوي (٠,٨٤٣) وهي تعتبر جيدة، وكما نلاحظ أنّ اختبار كروية بارتليت كانت (٨٠٩,٣٠١)، كما أنّ درجة المعنوية للقياس تساوي (٠,٠٠٠).

الجدول ٤، ٢٨: الجذر الكامن للعوامل Eigen Value

المكونات	المجموع	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٤,٢٢٦	٣٥,٢١٤	٣٥,٢١٤
٢	١,١٧٢	٩,٧٦٥	٤٤,٩٧٩
٣	١,٠٩٦	٩,١٣٥	٥٤,١١٣

نجد من خلال الجدول المقابل أنّ الجذر الكامن للعامل الأول هو (٤,٢٢٦)، والجذر الكامن للعامل الثاني هو (١,١٧٢)، ويتم قبول العوامل التي يكون فيها الجذر الكامن أكبر من واحد، كما أنّ نسب تفسير التباينات من التباين الكلي يساوي (٥٤,١١٣٪) وهذه نسبة جيدة. وتعتبر قيم (Eigenvalues) معيارا لكل مكون لما يمكن أن يبيّنه من تباين، حيث كلما زادت قيمته زاد التباين الذي يمكن أن يفسره العامل أو يكشفه.



الرسم البياني ٤، ٢: قيم الجذور الكامنة

يبيّن (Screen Plot) قيم الجذور الكامنة لكل عامل من العوامل على المحور الصادي ورقم المكون على المحور السيني، حيث يوضح الرسم وجود ثلاثة عوامل أكبر من الواحد، وأما البقية فهي أصغر من الواحد.

الجدول ٤، ٢٩: مصفوفة العوامل بعد التدوير لمجال معرفة المعرفة

الفقرة	المكون		
	١	٢	٣
أستخدم استراتيجيات تعامل مختلفة مع كل موقف جديد.	٠,٧٦		
أطبق الاستراتيجيات المختلفة التي تستخدم في المواقف التعليمية المستجدة.	٠,٦٧		
أعرف متى تكون الاستراتيجية التي استخدمتها أكثر فعالية.	٠,٦٠		
أتذكر المعلومات السابقة جيدًا.	٠,٥٦		
أعرف ما يتوقع مني المشرف أداءه في مجال تحسين المدرسة.	٠,٥٦		
أركز على أهمية المعلومات الواردة في اللوائح والأنظمة الجديدة	٠,٨٠		
استخدم صلاحياتي بشكل جيد.		٠,٦٥	
أحث نفسي على تطوير ذاتي مهنيًا.		٠,٦٤	
أستخدم استراتيجيات سبق أن استخدمتها في مهمات سابقة.			٠,٦٤
أميّز المعلومات المهمة في المستجدات التربوية الحديثة المطلوبة لتطوير المدرسة.			٠,٦٣
لدي معرفة بنقاط القوة وأولويات التطوير الشخصية لدي.			٠,٦٢
أنجز بشكل أفضل عندما تكون لدي معلومات واضحة عن المدرسة.			٠,٦١

يوضح الجدول المقابل مصفوفة العوامل لمجال معرفة المعرفة بعد التدوير، والتي تتكون من ثلاثة عوامل، حيث يوضح تشبع كل متغير على أي عامل، أي أنّ كل عامل لديه علاقة أكبر من (٠,٥٠) مع ثلاثة متغيرات أو أكثر يمكن اعتباره مكونا جيدا يمكن استخدامه، وفي حالة وجود أكثر من علاقة (over load) فإننا نأخذ العلاقة الأكبر، ومع الجدول السابق فإن:

العامل الأول لديه علاقات قوية مع ٥ متغيرات من أصل ١٢ متغيرا. العامل الثاني لديه علاقات قوية مع ٣ متغيرات من أصل ١٢ متغيرا. العامل الثالث لديه علاقات قوية مع ٤ متغيرات من أصل ١٢ متغيرا.

الجدول ٤، ٣٠: مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال معالجة المعرفة

	س١	س٢	س٣	س٤	س٥	س٦	س٧	س٨	س٩	س١٠
س١	١,٠٠	٠,٤٧	٠,٤٠	٠,٤٨	٠,٤٠	٠,٥٢	٠,٥٠	٠,٣٦	٠,٣٧	٠,٣٦
س٢	٠,٤٧	١,٠٠	٠,٤٧	٠,٤٠	٠,٣٣	٠,٤٧	٠,٤٧	٠,٢٩	٠,٤١	٠,٢٩
س٣	٠,٤٠	٠,٤٧	١,٠٠	٠,٥٥	٠,٣٢	٠,٣٦	٠,٤٢	٠,١٨	٠,٣٤	٠,٢٩
س٤	٠,٤٨	٠,٤٠	٠,٥٥	١,٠٠	٠,٣٨	٠,٤٩	٠,٤٩	٠,٤٢	٠,٣٥	٠,٣٢
س٥	٠,٤٠	٠,٣٣	٠,٣٢	٠,٣٨	١,٠٠	٠,٥٢	٠,٤٦	٠,٢٨	٠,٣١	٠,٣٣
س٦	٠,٥٢	٠,٤٧	٠,٣٦	٠,٤٩	٠,٥٢	١,٠٠	٠,٥٤	٠,٤٤	٠,٣٦	٠,٣٤
س٧	٠,٥٠	٠,٤٧	٠,٤٢	٠,٤٩	٠,٤٦	٠,٥٤	١,٠٠	٠,٤٧	٠,٤٥	٠,٢٨
س٨	٠,٣٦	٠,٢٩	٠,١٨	٠,٤٢	٠,٢٨	٠,٤٤	٠,٤٧	١,٠٠	٠,٤٨	٠,٢٩
س٩	٠,٣٧	٠,٤١	٠,٣٤	٠,٣٥	٠,٣١	٠,٣٦	٠,٤٥	٠,٤٨	١,٠٠	٠,٤٨
س١٠	٣٦٠,٠٠	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٣٢	٠,٣٣	٠,٣٤	٠,٢٨	٠,٢٩	٠,٤٨	١,٠٠

التحليل العاملي لمجال معالجة المعرفة:

يوضح الجدول المقابل مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال معالجة المعرفة، والتي تعتبر الحل الأول للعلاقات بين المتغيرات الداخلة في التحليل العاملي، حيث إنه كلما كانت العلاقة بين المتغيرات أكبر من (٠,٣٠) دل المؤشر على أنّ المتغيرات الداخلة في القياس جيدة.

الجدول ٤، ٣١: اختبار KMO and Bartlett

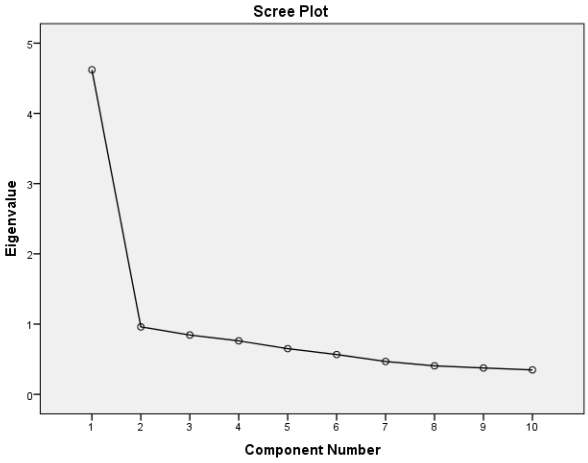
	مقياس أخذ العينات الملائمة لكايسر ماير أولكين (KMO)	٠.٨٨٤
ختبار كروية بارتليت (Bartlett)	مربع كأي التقريبي	٩٢٩,٧٠١
	درجة الحرية	٤٥
	النسبة الفائية	٠.٠٠٠

نلاحظ من خلال جدول ٣١،٤ أنّ قيمة جودة القياس في اختبار (KMO) لمجال معالجة المعرفة تساوي (٠,٨٨٤)، وهي تعتبر جيدة، وكما نلاحظ أنّ اختبار كروية بارتليت كانت (٩٢٩,٧٠١)، كما أنّ درجة المعنوية للقياس تساوي (٠,٠٠٠).

الجدول ٤، ٣٢: الجذر الكامن للعوامل Eigen Value

المكونات	**المجموع**	**نسبة التباين**	**النسبة التراكمية**
١	٤,٦٢٠	٤٦,٢٠٣	٤٦,٢٠٣

نجد من خلال الجدول السابق أنّ مجال معالجة المعرفة لديه جذر كامن واحد هو (٤,٦٢٠)، ويتم قبول العوامل التي يكون فيها الجذر الكامن أكبر من واحد. كما أنّ نسب تفسير التباينات من التباين الكلي لهذا الجذر تساوي (٤٦,٢٠٣٪) وهذه نسبة جيدة. وتعتبر قيم (Eigenvalues) معيارا لكل مكون لما يمكن أن يبيّنه من تباين، حيث كلما زادت قيمته زاد التباين الذي يمكن ان يفسره العامل او يكشفه.



الرسم البياني ٤، ٣: قيم الجذور

يبيّن (Screen Plot) قيم الجذور الكامنة لكل عامل من العوامل على المحور الصادي ورقم المكون على المحور السيني، حيث يوضح الرسم وجود عامل واحد أكبر من الواحد، وأما البقية فهي أصغر من الواحد. وبالنسبة لمصفوفة العوامل لمجال معالجة المعرفة بعد التدوير والتي تتكون من عامل واحد نجد أنّ جميع المتغيرات تتشبع على عامل واحد فقط.

التحليل العاملي لمحور مقياس التفكير فوق المعرفي:

الجدول ٤، ٣٣: مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمحور مهارات التفكير فوق المعرفي

	س١	س٢	س٣	س٤	س٥	س٦	س٧	س٨	س٩	س١٠
س١	١,٠٠	٠,٤٥	٠,٣٠	٠,٣٤	٠,٣٨	٠,٥٠	٠,٣٤	٠,٢٥	٠,٣١	٠,١٤
س٢	٠,٤٥	١,٠٠	٠,٣٥	٠,٤٤	٠,٤٨	٠,٤٧	٠,٣٨	٠,٣٤	٠,٣٧	٠,٠٠
س٣	٠,٣٠	٠,٣٥	١,٠٠	٠,٣٧	٠,٤٣	٠,٣٩	٠,٢٢	٠,٤١	٠,٤١	٠,٠٦
س٤	٠,٣٤	٠,٤٤	٠,٣٧	١,٠٠	٠,٣٤	٠,٣٥	٠,٢٩	٠,٣٢	٠,٣٦	٠,١٥
س٥	٠,٣٨	٠,٤٨	٠,٤٣	٠,٣٤	١,٠٠	٠,٥٥	٠,٤٢	٠,٤٩	٠,٥٠	٠,١٦
س٦	٠,٥٠	٠,٤٧	٠,٣٩	٠,٣٥	٠,٥٥	١,٠٠	٠,٤٤	٠,٤٤	٠,٤٣	٠,٢٥
س٧	٠,٣٤	٠,٣٨	٠,٢٢	٠,٢٩	٠,٤٢	٠,٤٤	١,٠٠	٠,٣٨	٠,٣٦	٠,٢٢
س٨	٠,٢٥	٠,٣٤	٠,٤١	٠,٣٢	٠,٤٩	٠,٤٤	٠,٣٨	١,٠٠	٠,٤٨	٠,١٣
س٩	٠,٣١	٠,٣٧	٠,٤١	٠,٣٦	٠,٥٠	٠,٤٣	٠,٣٦	٠,٤٨	١,٠٠	٠,٢٤
س١٠	٠,١٤	٠,٠٠	٠,٠٦	٠,١٥	٠,١٦	٠,٢٥	٠,٢٢	٠,١٣	٠,٢٤	١,٠٠

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

يوضح الجدول السابق مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمحور مهارات التفكير فوق المعرفي، والتي تعتبر الحل الأول للعلاقات بين المتغيرات الداخلة في التحليل العاملي، وقد تم التطرق للفقرات العشر الأولى في هذا المجال لتوضيح المصفوفة، حيث إنه كلما كانت العلاقة بين المتغيرات أكبر من (٠,٣٠) دل المؤشر على أنّ المتغيرات الداخلة في القياس جيدة.

الجدول ٤، ٣٤: **اختبار** KMO and Bartlett

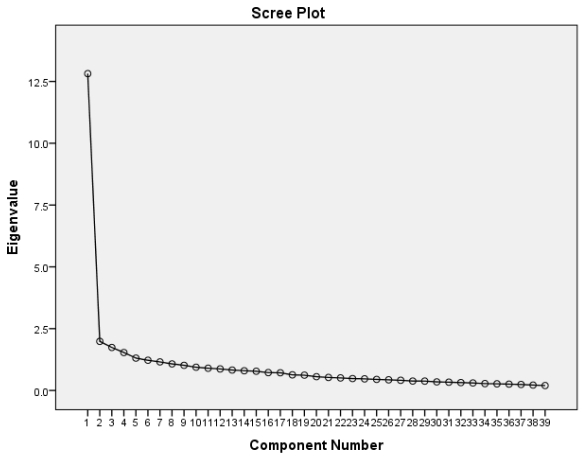
	مقياس أخذ العينات الملائمة لكايسر ماير أولكين (KMO)	..٩٢٠
اختبار كروية بارتليت (Bartlett)	مربع كأي التقريبي	٤٥٤٧,٩٠٥
	درجة الحرية	٧٤١
	النسبة الفائية	٠.٠٠٠

نلاحظ من خلال الجدول ٤،٣٤ أنّ قيمة جودة القياس في اختبار (KMO) لمحور مقياس التفكير فوق المعرفي تساوي (٠,٩٢٠) وهي تعتبر ممتازة، وكما نلاحظ أنّ اختبار كروية بارتليت كانت (٤٥٤٧,٩٠٥)، كما أنّ درجة المعنوية للقياس تساوي (٠,٠٠٠).

الجدول ٤، ٣٥: الجذر الكامن للعوامل Eigen Value

المكونات	المجموع	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	١٢,٨١٥	٣٢,٨٦٠	٣٢,٨٦٠
٢	١,٩٨٦	٥,٠٩٢	٣٧,٩٥٢
٣	١,٧٤٠	٤,٤٦٠	٤٢,٤١٢
٤	١,٥٣٥	٣,٩٣٦	٤٦,٣٤٨
٥	١,٣٠٨	٣,٣٥٤	٤٩,٧٠٢
٦	١,٢٢٢	٣,١٣٤	٥٢,٨٣٧
٧	١,١٥٤	٢,٩٦٠	٥٥,٧٩٦
٨	١,٠٧٥	٢,٧٥٦	٥٨,٥٥٢
٩	١,٠١٨	٢,٦١٠	٦١,١٦٢

نجد من خلال الجدول المقابل أنّ مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لديه تسعة جذور كامنة، حيث إنّ العامل الأول لديه جذر كامن (١٢,٨١٥)، والجذر الثاني يساوي (١,٩٨٦)، ويتم قبول العوامل التي يكون فيها الجذر الكامن أكبر من واحد، كما أنّ نسب تفسير التباينات من التباين الكلي لهذا الجذور تساوي (٦١,١٦٪) وهذه نسبة جيدة. وتعتبر قيم (Eigenvalues) معيارا لكل مكون لما يمكن أن يبيّنه من تباين، حيث كلما زادت قيمته زاد التباين الذي يمكن أن يفسره العامل أو يكشفه.



الرسم البياني ٤، ٤: قيم الجذور الكامنة

يبيّن (Screen Plot) قيم الجذور الكامنة لكل عامل من العوامل على المحور الصادي ورقم المكون على المحور السيني، حيث يوضح الرسم وجود تسعة عوامل أكبر من الواحد، وأما البقية فهي أصغر من الواحد.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية ماليزية
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الجدول ٣٦،٤: مصفوفة العوامل بعد التدوير

	المكون								
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
أعرف متى تكون الاستراتيجية التي استخدمتها أكثر فعالية.	٠.٧٠								
لدى هدف معين لكل استراتيجية أطبقها.	٠.٦٦								
أجد نفسي أحلل فوائد الاستراتيجيات أثناء أداء مهمة معينة أو إجراء معين.	٠.٦٤								
أركز بشكل واعٍ على المعلومات المهمة أينما وردت.	٠.٦٣								
أسأل نفسي بعد إنهاء المهمة: هل هناك طريقة أسهل لحل المشكلة؟	٠.٦٣								
أضع بالاعتبار بدائل متعددة لحل المشكلة.	٠.٦١								
أتأمل في كيفية تنفيذي للإجراءات المختلفة بشكل منتظم.	٠.٦٠								
أتذكر المعلومات السابقة جيدًا.	٠.٥٢								
أجيد تنظيم المعلومات وربطها مع بعض.									
أنظم وقتي للحصول على زمن كافٍ لإنجاز مهام العمل.		٠.٦٧							
أراجع المهام بصفة دورية ومستمرة		٠.٦٣							
أفكر بطرق مختلفة لحل المشكلة للوصول إلى الحل الأفضل		٠.٦٢							
أسأل نفسي هل وضعت في الحسبان بدائل متعددة لحل المشكلة.		٠.٦٢							
أفكر فيما يجب تعلمه قبل البدء في أي مهمة.			٠.٥٤						
أسأل نفسي حول إيجابيات وسلبيات القرار قبل اتخاذه.			٠.٥٢						
ألخص سلبيات وايجابيات إجراءات الهدف بعد الانتهاء من تحقيقه.			٠.٥٢						
أقيّم عملي بصورة مستمرة									
أستخدم مخططًا تنظيميًا لتلخيص أهداف الخطة وإجراءاتها.									
أضع أهدافا خاصة قبل أن أبدأ في المهمة.									

	المكون								
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
أقرأ التوجيهات والمستجدات التربوية بعناية قبل تطبيقها.			٠.٧٠						
أستخدم صلاحياتي بشكل جيد.			٠.٦٥						
أنجز بشكل أفضل عندما تكون لدي معلومات واضحة عن المدرسة.			٠.٦٢						
أركز على أهمية المعلومات الواردة في اللوائح والأنظمة الجديدة			٠.٥٦						
أميز المعلومات المهمة في المستجدات التربوية الحديثة المطلوبة لتطوير المدرسة.			٠.٥٥						
أقيِّم التطوير في المستجدات التربوية مقارنة بالماضي				٠.٦٤					
أرسم صورًا ورسومًا بيانية لمساعدتي على تنفيذ إجراءات الأهداف بأقل أخطاء محتملة.				٠.٦٢					
أغير استراتيجياتي عندما لا تجدي في تحقيق الأهداف				٠.٥٨					
أعيد تقييم اقتراحاتي عندما أقع في ارتباك.				٠.٥٨					
أعيد صياغة المستجدات التربوية واللوائح التنظيمية بشكل يفهمه الجميع ولا يخل بالمعنى الرئيس.				٠.٥٣					
أحث نفسي على تطوير ذاتي مهنيًا.					٠.٦٨				
أطبق الاستراتيجيات المختلفة التي تستخدم في المواقف التعليمية المستجدة.					٠.٦٣				
أعرف ما يتوقع مني المشرف أداءه في مجال تحسين المدرسة.									
استخدم استراتيجيات سبق أن استخدمتها في مهمات سابقة.						٠.٦٥			
أسأل نفسي بشكل متكرر هل أحقق أهدافي؟						٠.٦٠			
لدي معرفة بنقاط القوة وأولويات التطوير الشخصية لدي.							٠.٧٢		
أستخدم استراتيجيات تعامل مختلفة مع كل موقف جديد.									

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

	المكون								
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
أطلب المساعدة من الآخرين عندما تواجهني مشكلة.								٠.٨٢	
أسأل نفسي بعد حل المشكلة: هل فكرت في كل الخيارات لحلها؟									
أعيد قراءة النشرات والمستجدات الجديدة بتأنٍ ودقة عندما لا أفهمها									٠.٦١

يوضح الجدول المقابل مصفوفة العوامل بعد التدوير والتي تتكون من تسعة عوامل. حيث يوضح تشبع كل متغير على اي عامل. أي أنّ كل عامل لديه علاقة أكبر من (٠,٥٠) مع تسعة متغيرات أو أكثر يمكن اعتباره مكونا جيدا يمكن استخدامه، وفي حالة وجود أكثر من علاقة (over load) فإننا نأخذ العلاقة الأكبر، ومع الجدول السابق فإن العامل الأول لديه علاقات قوية مع ٨ متغيرات من أصل ٣٩ متغيرا، أما العامل الثاني لديه علاقات قوية مع ٧ متغيرات من أصل ٣٩ متغيرا. العاملان الثالث والرابع لديهما علاقات قوية مع ٥ متغيرات من أصل ٣٩ متغيرا لكل واحد منهما، بينما العاملان الخامس والسادس فلديهما علاقات قوية مع متغيرين لكل عامل منهما من أصل ٣٩ متغيرا. والعوامل السابع والثامن والتاسع لديها علاقة قوية مع متغير واحد فقط لكل منهما. وتوجد سبعة متغيرات كانت درجات تشبع كل واحد منهم على العومل أقل من (٠,٥).

الجدول ٤، ٣٧: مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال التخطيط

	س١	س٢	س٣	س٤	س٥	س٦	س٧	س٨	س٩	س١٠	س١١
س١	١,٠٠	٠,٣٧	٠,٥٥	٠,٥٧	٠,٣٩	٠,٥٣	٠,٣٧	٠,٣٥	٠,٢٦	٠,٢٦	٠,٤٥
س٢	٠,٣٧	١,٠٠	٠,٤٠	٠,٣٨	٠,٣٣	٠,٣٦	٠,٣١	٠,٣١	٠,٣١	٠,٣١	٠,٣٠
س٣	٠,٥٥	٠,٤٠	١,٠٠	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٣١	٠,٤٠	٠,٢٧	٠,٣٠	٠,٤٥
س٤	٠,٥٧	٠,٣٨	٠,٥٧	١,٠٠	٠,٤٤	٨,٠٠	٠,٣٨	٠,٣٥	٠,٢٣	٠,٣٢	٠,٤٠
س٥	٠,٣٩	٠,٣٣	٠,٤٣	٠,٤٤	١,٠٠	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٣٨	٠,٣٢	٠,٤٠	٠,٣٩
س٦	٠,٥٣	٠,٣٦	٠,٥٧	٠,٥١	٠,٦١	١,٠٠	٠,٤٧	٠,٤٩	٠,٣٤	٠,٤٢	٠,٤٩
س٧	٠,٣٧	٠,٣١	٠,٣١	٠,٣٨	٠,٣٩	٠,٤٧	١,٠٠	٠,٤٢	٠,٥٢	٠,٤٢	٠,٣٦
س٨	٠,٣٥	٠,٣١	٠,٤٠	٠,٣٥	٠,٣٨	٠,٤٩	٠,٤٢	١,٠٠	٠,٤٠	٠,٤٩	٠,٤٥
س٩	٠,٢٦	٠,٣١	٠,٢٧	٠,٢٣	٠,٣٢	٠,٣٤	٠,٥٢	٠,٤٠	١,٠٠	٠,٤٤	٠,٣٩
س١٠	٠,٢٦	٠,٣١	٠,٣٠	٠,٣٢	٠,٤٠	٠,٤٢	٠,٤٢	٠,٤٩	٠,٤٤	١,٠٠	٠,٥٢
س١١	٠,٤٥	٠,٣٠	٠,٤٥	٠,٤٠	٠,٣٩	٠,٤٩	٠,٣٦	٠,٤٥	٠,٣٩	٠,٥٢	١,٠٠

يوضح الجدول المقابل مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال التخطيط والتي تعتبر الحل الأول للعلاقات بين المتغيرات الداخلة في التحليل العاملي، حيث إنه كلما كانت العلاقة بين المتغيرات أكبر من (٠,٣٠) دل المؤشر على أنّ المتغيرات الداخلة في القياس جيدة.

الجدول ٤، ٣٨: الجذر الكامن للعوامل Eigen Value

المكونات	المجموع	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٥,٠٤٥	٤٥,٨٦٦	٤٥,٨٦٦
٢	١,١٨٥	١٠,٧٧٧	٥٦,٦٤٣

نلاحظ من خلال الجدول ٣٨،٤ أنّ مجال التخطيط لديه جذران كامنان هما (٤,٦٢٠) و(١,١٨٥)، ويتم قبول العوامل التي يكون فيها الجذر الكامن أكبر من واحد. كما أنّ نسب تفسير التباينات من التباين الكلي لهذا الجذر تساوي (٥٦,٦٤٣٪)، وهذه نسبة جيدة. وتعتبر قيم

(Eigenvalues) معيارا لكل مكون لما يمكن أن يبيّنه من تباين، حيث كلما زادت قيمته زاد التباين الذي يمكن أن يفسره العامل أو يكشفه.

الجدول ٤، ٣٩: اختبار KMO and Bartlett

مقياس أخذ العينات الملائمة لكايسر ماير أولكين (KMO)		٠,٩٠٥
اختبار كروية بارتليت (**Bartlett**)	مربع كأي التقريبي	١٠٩٢,١٩٥
	درجة الحرية	٥٥
	النسبة الفائية	٠,٠٠٠

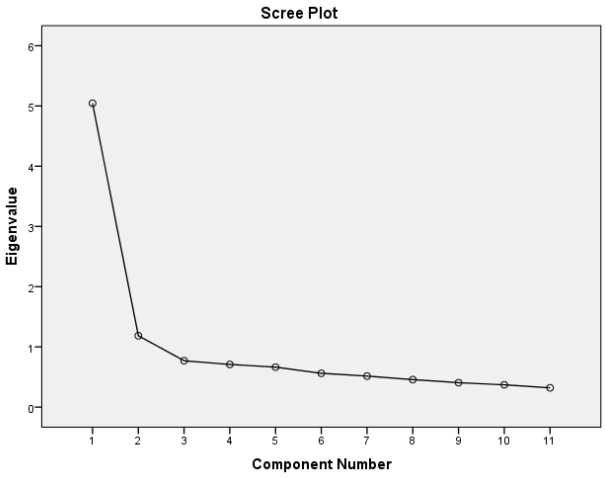
نلاحظ من خلال الجدول ٣٩،٤ أنّ قيمة جودة القياس في اختبار (KMO) لمجال التخطيط تساوي (٠,٩٠٥) وهي تعتبر ممتازة، وكما نلاحظ أنّ اختبار كروية بارتليت كانت (١٠٩٢,١٩٥)، كما أنّ درجة المعنوية للقياس تساوي (٠,٠٠٠) .

الجدول ٤، ٤٠: مصفوفة العوامل بعد التدوير

	المكون	
	١	٢
أستفيد من آراء فئات المجتمع المدرسي المختلفة عند وضع الخطة المدرسية.	٠,٧٩٩	
أضع خطة مرنة قابلة للتعديل كلما استحدثت ظروف جديدة.	٠.٧٩٣	
أحدد الأهداف الرئيسة والفرعية في الخطة المدرسية المراد تحقيقها للعام الدراسي.	٠.٧٨٨	
أضع منهجية واضحة لتحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها.	٠.٦٨٤	
ألتزم بمؤشرات محددة لتحقيق الأهداف.	٠.٥٥٦	
أختار الاستراتيجية المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.		
أوظف نتائج البحوث والدراسات في وضع أهداف الخطة المدرسية		٠.٧٨٦
أمتلك مهارات تمكني من إقناع العاملين بالمهام التربوية الجديدة.		٠.٧٦٢
أضع خطة إجرائية لإدارة الأزمات.		٠.٦٧٨

	المكون	
	١	٢
أبني قاعدة معرفية للاحتياجات التدريبية المختلفة للعاملين في المدرسة.		٠.٦٤٢
أنظم الإجراءات وفق تسلسل منطقي لتحقيق الهدف.		٠.٥٤٦

يبيّن الجدول السابق مصفوفة العوامل بعد التدوير والتي تتكون من عاملين، حيث يوضح تشبع كل متغير على أي عامل، أي أنّ كل عامل لديه علاقة أكبر من (٠,٥٠) مع عاملين أو أكثر يمكن اعتباره مكونا جيدا يمكن استخدامه، وفي حالة وجود أكثر من علاقة (over load) فإننا نأخذ العلاقة الأكبر، وفي حال الجدول السابق فإن العاملين الأول والثاني لديهما علاقات قوية مع ٥ متغيرات من أصل ١١ متغيرا. ويوجد متغير واحد كانت درجة تشبعه على العوامل أقل من (٠,٥).



الرسم البياني ٤، ٥: قيم الجذور الكامنة

يبيّن (Screen Plot) قيم الجذور الكامنة لكل عامل من العوامل على المحور الصادي ورقم المكون على المحور السيني، حيث يوضح الرسم وجود عاملين أكبر من الواحد، وأما البقية فهي أصغر من الواحد.

الجدول ٤، ٤١: مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال المراقبة والتوجيه

	س١	س٢	س٣	س٤	س٥	س٦	س٧	س٨	س٩	س١٠	س١١
س١	١,٠٠	٠,٤١	٠,٥٢	٠,٣٠	٠,٣١	٠,٤٩	٠,٣٩	٠,٣٦	٠,٤٩	٠,٤٩	٠,٥٢
س٢	٠,٤١	١,٠٠	٠,٥٢	٠,٣٧	٠,٣١	٠,٤٦	٠,٤٩	٠,٣٦	٠,٤٢	٠,٤٧	٠,٣٦
س٣	٠,٥٢	٠,٥٢	١,٠٠	٠,٣٨	٠,٤٩	٠,٤٥	٠,٤٦	٠,٤٦	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٤٥
س٤	٠,٣٠	٠,٣٧	٠,٣٨	١,٠٠	٠,٤٦	٠,٣٩	٠,٣٧	٠,٣١	٠,١٩	٠,٤٥	٠,٤٢
س٥	٠,٣١	٠,٣١	٠,٤٩	٠,٤٦	١,٠٠	٠,٤٢	٠,٤٣	٠,٣١	٠,٣٢	٠,٤٣	٠,٤٣
س٦	٠,٤٩	٠,٤٦	٠,٤٥	٠,٣٩	٠,٤٢	١,٠٠	٠,٤٨	٠,٣٤	٠,٤٥	٠,٥٠	٠,٤٩
س٧	٠,٣٩	٠,٤٩	٠,٤٦	٠,٣٧	٠,٤٣	٠,٤٨	١,٠٠	٠,٣٧	٠,٤٠	٠,٣٩	٠,٤٦
س٨	٠,٣٦	٠,٣٦	٠,٤٦	٠,٣١	٠,٣١	٠,٣٤	٠,٣٧	١,٠٠	٠,٥٣	٠,٤٠	٠,٤١
س٩	٠,٤٩	٠,٤٢	٠,٤٦	٠,١٩	٠,٣٢	٠,٠٥	٠,٤٠	٠,٥٣	١,٠٠	٠,٤٦	٠,٥٣
س١٠	٠,٤٩	٠,٤٧	٠,٥٤	٠,٤٥	٠,٤٣	٠,٥٠	٠,٣٩	٠,٤٠	٠,٤٦	١,٠٠	٠,٥٤
س١١	٠,٥٢	٠,٣٦	٠,٤٥	٠,٤٢	٠,٤٣	٠,٤٩	٠,٤٦	٠,٤١	٠,٥٣	٠,٥٤	١,٠٠

يوضح الجدول المقابل مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال المراقبة والتوجيه والتي تعتبر الحل الأول للعلاقات بين المتغيرات الداخلة في التحليل العاملي، حيث إنه كلما كانت العلاقة بين المتغيرات أكبر من (٠,٣٠) دل المؤشر على أنّ المتغيرات الداخلة في القياس جيدة.

الجدول ٤، ٤٢: اختبار KMO and Bartlett

مقياس أخذ العينات الملائمة لكايسر ماير أولكين (KMO)		٠.٩١٣
ختبار كروية بارتليت (Bartlett)	مربع كأي التقريبي	١١٢٩,٤٢٦
	درجة الحرية	٥٥
	النسبة الفائية	٠.٠٠٠

نشاهد من خلال الجدول ٤٢,٤ أنّ قيمة جودة القياس في اختبار (KMO) لمجال المراقبة والتوجيه تساوي (٠,٩١٣) وهي تعتبر ممتازة، وكما نلاحظ أنّ اختبار كروية بارتليت كانت (١١٢٩,٤٢٦)، كما أنّ درجة المعنوية للقياس تساوي (٠,٠٠٠).

الجدول ٤، ٤٣: الجذر الكامن للعوامل Eigen Value

المكونات	المجموع	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٥,٢٧٥	٤٧,٩٥٦	٤٧,٩٥٦

الجدول السابق يبيّن أنّ مجال المراقبة والتوجيه لديه جذر كامن واحد هو (٥,٢٧٥)، ويتم قبول العوامل التي يكون فيها الجذر الكامن أكبر من واحد. كما أنّ نسب تفسير التباينات من التباين الكلي لهذا الجذر تساوي (٤٧,٩٥٦٪) وهذه نسبة جيدة، وتعتبر قيم (Eigenvalues) معيارا لكل مكون لما يمكن أن يبيّنه من تباين، حيث كلما زادت قيمته زاد التباين الذي يمكن أن يفسره العامل أو يكشفه.

الرسم البياني ٤، ٦: قيم الجذور الكامنة

يوضح (Screen Plot) قيم الجذور الكامنة لكل عامل من العوامل على المحور الصادي ورقم المكون على المحور السيني، حيث يوضح الرسم وجود عامل واحد أكبر من الواحد، وأما البقية فهي أصغر

من الواحد. وفي مصفوفة العوامل لمجال المراقبة والتوجيه بعد التدوير والتي تتكون من عامل واحد نلاحظ أنّ كل المتغيرات تتشبع في عامل واحد فقط.

التحليل العاملي لمجال التقييم

الجدول ٤، ٤٤: مصفوفة معاملات الاتباطات البينية لمجال التقييم

	س١	س٢	س٣	س٤	س٥	س٦	س٧	س٨
س١	١,٠٠	٠,٠٥	٠,٤١	٠,٤٣	٠,٥١	٠,٤٩	٠,٥٥	٠,٥٦
س٢	٠,٥١	١,٠٠	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٣٨	٠,٤٨	٠,٤٧	٠,٤٥
س٣	٠,٤١	٠,٤٨	١,٠٠	٠,٦٢	٠,٣٧	٠,٤٧	٠,٤٥	٠,٤٨
س٤	٠,٤٣	٠,٥٢	٠,٦٢	١,٠٠	٠,٤٦	٠,٤٢	٠,٤٩	٠,٤٩
س٥	٠,٥١	٠,٣٨	٠,٣٧	٠,٤٦	١,٠٠	٠,٦٣	٠,٥٣	٠,٤٩
س٦	٠,٤٩	٠,٤٨	٠,٤٧	٠,٤٢	٠,٦٣	١,٠٠	٠,٥٧	٠,٤٤
س٧	٠,٥٥	٠,٤٧	٠,٤٥	٠,٤٩	٠,٥٣	٠,٥٧	١,٠٠	٠,٦٥
س٨	٠,٥٦	٠,٤٥	٠,٤٨	٠,٤٩	٠,٤٩	٠,٤٤	٠,٦٥	١,٠٠

يوضح الجدول المقابل مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمجال لمجال التقييم والتي تعتبر الحل الأول للعلاقات بين المتغيرات الداخلة في التحليل العاملي، حيث إنه كلما كانت العلاقة بين المتغيرات أكبر من (٠,٣٠) دل المؤشر على أنّ المتغيرات الداخلة في القياس جيدة.

الجدول ٤، ٤٥: اختبار KMO and Bartlett

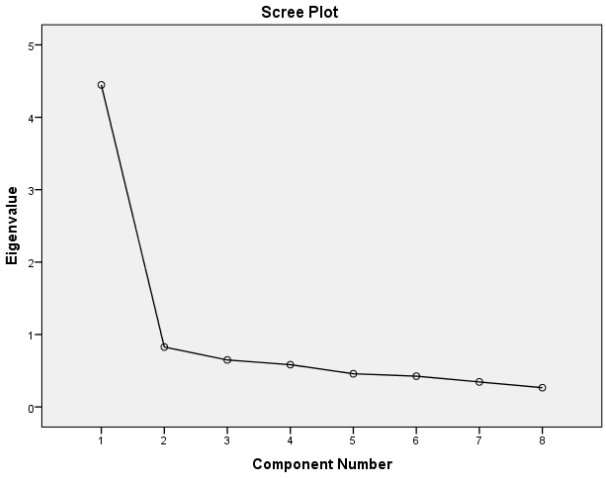
مقياس أخذ العينات الملائمة لكايسر ماير أولكين (KMO)		٠.٨٥٧
ختبار كروية بارتليت (Bartlett)	مربع كأي التقريبي	٩٤٤,١٨٥
	درجة الحرية	٢٨
	النسبة الفائية	٠.٠٠٠

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ قيمة جودة القياس في اختبار (KMO) لمجال التقييم تساوي (٠,٨٧٥) وهي تعتبر جيدة، وكما نلاحظ أنّ اختبار كروية بارتليت كانت (٩٤٤,١٨٥)، كما أنّ درجة المعنوية للقياس تساوي (٠,٠٠٠).

الجدول ٤، ٤٦: الجذر الكامن للعوامل Eigen Value

المكونات	المجموع	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٤,٤٤٧	٥٥,٥٨٩	٥٥,٥٨٩

الجدول السابق يوضح أنّ الجذر الكامن لمجال التقييم هو (٤,٤٤٧). ويتم قبول العوامل التي يكون فيها الجذر الكامن أكبر من واحد، كما أنّ نسب تفسير التباينات من التباين الكلي لهذا الجذر



الرسم البياني ٤، ٧: قيم الجذور الكامنة

تساوي (٥٥,٥٨٩٪) وهذه نسبة جيدة. وتعتبر قيم (Eigenvalues) معيارا لكل مكون لما يمكن أن يبيّنه من تباين، حيث كلما زادت قيمته زاد التباين الذي يمكن أن يفسره العامل أو يكشفه.

يوضح (Screen Plot) قيم الجذور الكامنة لكل عامل من العوامل على المحور الصادي ورقم المكون على المحور السيني، حيث يوضح الرسم وجود عامل واحد أكبر من الواحد، وأما البقية فهي أصغر من الواحد، وبما أنّ مصفوفة العوامل لمجال التقييم بعد التدوير والتي تتكون من عامل واحد نجد أنّ كل المتغيرات تتشبع في عامل واحد فقط.

التحليل العاملي لمحور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

الجدول ٤، ٤٧: مصفوفة معاملات الارتباطات البينية

	س١	س٢	س٣	س٤	س٥	س٦	س٧	س٨	س٩	س١٠
س١	١,٠٠	٠,٣٧	٠,٥٥	٠,٥٧	٠,٣٩	٠,٥٣	٠,٣٧	٠,٣٥	٠,٢٦	٠,٢٦
س٢	٠,٣٧	١,٠٠	٠,٤٠	٠,٣٨	٠,٣٣	٠,٣٦	٠,٣١	٠,٣١	٠,٣١	٠,٣١
س٣	٠,٥٥	٠,٤٠	١,٠٠	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٣١	٠,٤٠	٠,٢٧	٠,٣٠
س٤	٠,٥٧	٠,٣٨	٠,٥٧	١,٠٠	٠,٤٤	٠,٥١	٠,٣٨	٠,٣٥	٠,٢٣	٠,٣٢
س٥	٠,٣٩	٠,٣٣	٠,٤٣	٠,٤٤	١,٠٠	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٣٨	٠,٣٢	٠,٤٠
س٦	٠,٥٣	٠,٣٦	٠,٥٧	٠,٥١	٠,٦١	١,٠٠	٠,٤٧	٠,٤٩	٠,٣٤	٠,٤٢
س٧	٠,٣٧	٠,٣١	٠,٣١	٠,٣٨	٠,٣٩	٠,٤٧	١,٠٠	٠,٤٢	٠,٥٢	٠,٤٢
س٨	٠,٣٥	٠,٣١	٠,٤٠	٠,٣٥	٠,٣٨	٠,٤٩	٠,٤٢	١,٠٠	٠,٤٠	٠,٤٩
س٩	٠,٢٦	٠,٣١	٠,٢٧	٠,٢٣	٠,٣٢	٠,٣٤	٠,٥٢	٠,٤٠	١,٠٠	٠,٤٤
س١٠	٠,٢٦	٠,٣١	٠,٣٠	٠,٣٢	٠,٤٠	٠,٤٢	٠,٤٢	٠,٤٩	٠,٤٤	١,٠٠

يوضح الجدول المقابل مصفوفة معاملات الارتباطات البينية لمحور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، والتي تعتبر الحل الأول للعلاقات بين المتغيرات الداخلة في التحليل العاملي، وقد تم التطرق للفقرات العشر الأولى في هذا المجال لتوضيح المصفوفة، حيث إنه كلما كانت العلاقة بين المتغيرات أكبر من (٠,٣٠) دل المؤشر على أنّ المتغيرات الداخلة في القياس جيدة.

الجدول ٤، ٤٨: اختبار KMO and Bartlett

	مقياس أخذ العينات الملائمة لكايسر ماير أولكين (KMO)	٠.٩٣٤
اختبار كروية بارتليت (Bartlett)	مربع كأي التقريبي	٤١٧٧,٤٨٩
	درجة الحرية	٤٣٥
	النسبة الفائية	٠.٠٠٠

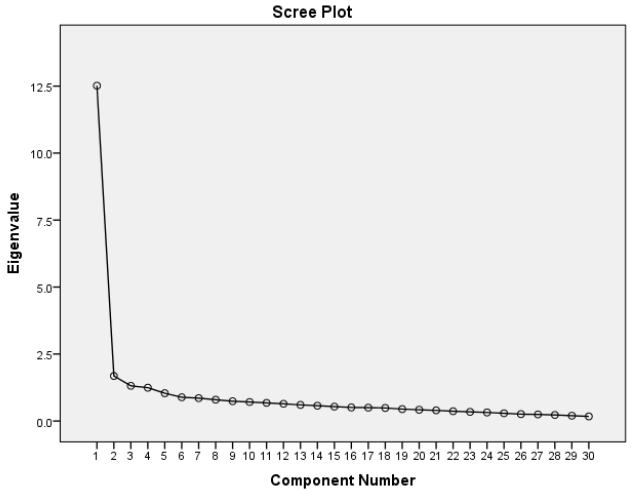
الجدول ٤٨,٤ يوضح قيمة جودة القياس في اختبار (KMO) لمجال لمحور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان تساوي (٠,٩٣٤) وهي تعتبر ممتازة، وكما نلاحظ أنّ اختبار كروية بارتليت كانت (٤١٧٧,٤٨٩)، كما أنّ درجة المعنوية للقياس تساوي (٠,٠٠٠).

الجدول ٤، ٤٩: الجذر الكامن للعوامل Eigen Value

المكونات	المجموع	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	١٢,٥١٦	٤١,٧٢٠	٤١,٧٢٠
٢	١,٦٤٨	٥,٦١٢	٤٧,٣٣٢
٣	١,٣١٤	٤,٣٧٩	٥١,٧١١
٤	١,٢٤٤	٤,١٤٨	٥٥,٨٦٠
٥	١,٠٣٩	٣,٤٦٤	٥٩,٣٢٣

نلاحظ من خلال الجدول المقابل أنّ محور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان لديه خمسة جذور كامنة، حيث إنّ العامل الأول لديه جذر كامن (١٢,٥١٦)، والجذر الثاني يساوي (١,٦٨٤). ويتم قبول العوامل التي يكون فيها الجذر الكامن أكبر من واحد، كما أنّ نسب تفسير التباينات من التباين الكلي لهذا الجذور تساوي (٥٩,٣٢٣٪)، وهذه نسبة جيدة. وتعتبر

قيم (Eigenvalues) معيارا لكل مكون لما يمكن أن يبيِّنه من تباين، حيث كلما زادت قيمته زاد التباين الذي يمكن أن يفسره العامل أو يكشفه.



الرسم البياني ٤، ٨: قيم الجذور الكامنة

يبيِّن (Screen Plot) قيم الجذور الكامنة لكل عامل من العوامل على المحور الصادي ورقم المكون على المحور السيني، حيث يوضح الرسم وجود خمسة عوامل أكبر من الواحد، وأما البقية فهي أصغر من الواحد.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الجدول ٤، ٥٠: مصفوفة العوامل بعد التدوير

	المكون				
	١	٢	٣	٤	٥
أضع منهجية واضحة لتحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها.	٠,٧٧				
أضع خطة مرنة قابلة للتعديل كلما استحدثت ظروف جديدة.	٠,٧٥				
أستفيد من آراء فئات المجتمع المدرسي المختلفة عند وضع الخطة المدرسية.	٠,٧٠				
ألتزم بمؤشرات محددة لتحقيق الأهداف.	٠,٦٢				
أحدد الأهداف الرئيسة والفرعية في الخطة المدرسية المراد تحقيقها للعام الدراسي.	٠,٦١				
أبقي الأهداف الرئيسة في بؤرة الاهتمام حتى تنفيذها.	٠,٥١				
أختار الاستراتيجية المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.					
أنظم الإجراءات وفق تسلسل منطقي لتحقيق الهدف.					
أوجه العاملين إلى تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.					
أشعر المرؤوسين بأنّ الرقابة مسؤولية ذاتية.		٠,٧٣			
أستخدم التوجيه في الوقت المناسب لتوجيه العاملين		٠,٦٧			
أقوم بمراقبة أداء المرؤوسين بصفة دورية ومستمرة.		٠,٥٤			
أتابع أثر البرامج التدريبية على أداء العاملين.					
أوجه العاملين إلى تحليل نقاط القوة في المدرسة وأولويات التطوير كل حسب تخصصه.					
أستخدم أسلوب التحفيز المناسب للعاملين في الوقت المناسب.					
أوظف نتائج البحوث والدراسات في وضع أهداف الخطة المدرسية			٠,٧٣		
أضع خطة إجرائية لإدارة الأزمات.			٠,٦٢		
أوجه العاملين لزيادة المعرفة من خلال البحث العلمي.			٠,٦١		
أعمل على تقييم الخطة البديلة لمعالجة الأخطاء والعقبات المتوقعة ومدى فعاليتها.			٠,٥٦		
أمتلك مهارات تمكني من إقناع العاملين بالمهام التربوية الجديدة.			٠,٥٢		
أستخدم المجتمعات المهنية في المدرسة لتجويد العمل المدرسي.					
أكتشف الأخطاء والعقبات وأضع حلولا لها.					
أعالج الخطة حسب تقارير التقييم الذاتي والتقييم الخارجي.				٠,٧٦	
أقيس إنتاجية الموظف بما يكفل حسن استغلال الوقت.				٠,٧٥	
أعمل على تقييم مدى ملاءمة الأساليب لتحقيق الإجراءات التي استخدمت.				٠,٦٦	
أقوم بمقارنة الأداء بمعدلات الإنجاز بعد كل فترة زمنية محددة.					
أضع أهداف الخطة المدرسية بناء على نتائج تقويم المؤشرات التربوية.					
أقيّم تحقيق الأهداف باستمرار أثناء تنفيذ الإجراءات.					٠,٦٢

أتخذ الإجراءات العلاجية لإعادة الخطة الاستراتيجية إلى مسارها الطبيعي وفقًا لمعايير الأداء.	٠,٦٠
أبني قاعدة معرفية للاحتياجات التدريبية المختلفة للعاملين في المدرسة.	٠,٥٣

يوضح الجدول الماضي مصفوفة العوامل بعد التدوير والتي تتكون من خمسة عوامل، حيث يوضح تشبع كل متغير على أي عامل، أي أنّ كل عامل لديه علاقة أكبر من (٠,٥٠) مع خمسة متغيرات أو أكثر يمكن اعتباره مكونا جيدا يمكن استخدامه، وفي حالة وجود أكثر من علاقة (over load) فإننا نأخذ العلاقة الأكبر، ومع الجدول الماضي فإن العامل الأول لديه علاقات قوية مع ٦ متغيرات من أصل ٣٠ متغيرا. والعامل الثالث لديه علاقات قوية مع ٥ متغيرات من أصل ٣٠ متغيرا، بينما العوامل الثاني والرابع والخامس فلديها علاقات قوية مع ٣ متغيرات من أصل ٣٠ متغيرا لكل عمل منهما. وتوجد ١٠ متغيرات كانت درجات تشبعها على العوامل أقل من (٠,٥).

الجدول ٤، ٥١: مقارنة المتوسطات حسب النوع لمهارات التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

	النوع	مهارات التفكير فوق المعرفي	الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان
ذكر	المتوسط الحسابي	٤,٠٨	٤,٢٣
	الانحراف المعياري	٠.٤٤٣	٠.٥٠٩
أنثى	المتوسط الحسابي	٤,٢٧	٤,٤٢
	الانحراف المعياري	٠.٤١٨	٠.٤٤٤

يوضح الجدول المقابل متوسط إجابات الذكور والإناث لمحوري مقياس التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، حيث نلاحظ أنّ متوسط إجابات الإناث أكبر من متوسط إجابات الذكور في المحورين.

الجدول ٤، ٥٢: مقارنة المتوسطات حسب سنوات الخبرة لمهارات التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

سنوات الخبرة		مهارات التفكير فوق المعرفي	الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان
أقل من ٥ سنوات	المتوسط الحسابي	٣,٩٦	٣,٩٧
	الانحراف المعياري	٠.٤٤٧	٠.٥٣٥
سنوات 5–9	المتوسط الحسابي	٤,٢٤	٤,٣٦
	الانحراف المعياري	٠.٤٠٦	٠.٤٣٧
١٠ سنوات أو أكثر	المتوسط الحسابي	٤,٢٤	٤,٤١
	الانحراف المعياري	٠.٤٢٧	٠.٤٥٢

يبيّن الجدول ٥٢,٤ مقارنة المتوسطات حسب سنوات الخبرة مقياس التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، حيث نلاحظ أنّ أكبر متوسط إجابات لمحور مهارات التفكير فوق المعرفي كانت للفئتين (٥–٩) سنوات و (١٠ سنوات أو أكثر) بمعدل (٤,٢٤) لكل فئة، أما بالنسبة لمحور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان فكان أعلى معدل للفئة (١٠ سنوات أو أكثر) وبمعدل (٤,٤١).

الجدول ٤، ٥٣: مقارنة المتوسطات حسب المؤهل العلمي لمهارات التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

المؤهل العلمي		مهارات التفكير فوق المعرفي	الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان
بكالوريوس	المتوسط الحسابي	٤,٢٤	٤,٤٠
	الانحراف المعياري	٠.٤٢٧	٠.٤٦٧
ماجستير	المتوسط الحسابي	٤,١٨	٤,٣١
	الانحراف المعياري	٠.٤٤٦	٠.٤٦٢
دكتوراه	المتوسط الحسابي	٤,١٧	٤,٥٩
	الانحراف المعياري	٠.٤٢٣	٠.٢٨٣

الجدول ٥٣,٤ يوضح مقارنة المتوسطات حسب المؤهل العلمي لمهارات التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، حيث نلاحظ أنّ أكبر متوسط إجابات لمحور مهارات التفكير فوق المعرفي كانت لحملة البكالوريوس بمعدل (٤,٢٤)، أما بالنسبة لمحور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان فكان أعلى معدل لحملة الدكتوراه بمعدل (٤,٥٩).

الجدول ٤، ٥٤: مقارنة المتوسطات حسب المحافظة التعليمية لمهارات التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

المحافظة التعليمية		مهارات التفكير فوق المعرفي	الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان
مسقط	المتوسط الحسابي	٤,٢٩	٤,٤٠
	الانحراف المعياري	٠,٥١٦	٠,٥٩٦
شمال الباطنة	المتوسط الحسابي	٤,٣١	٤,٥٦
	الانحراف المعياري	٠,٣٥٩	٠,٤٥٠
جنوب الباطنة	المتوسط الحسابي	٤,٢٥	٤,٤٠
	الانحراف المعياري	٠,٣٩٩	٠,٣٦٥
الداخلية	المتوسط الحسابي	٤,٢٦	٤,٤٦
	الانحراف المعياري	٠,٥٠٠	٠,٤٢٥
الظاهرة	المتوسط الحسابي	٤,١٨	٤,٢٩
	الانحراف المعياري	٠,٤٥٨	٠,٤٧٩
شمال الشرقية	المتوسط الحسابي	٤,١٣	٤,٢٠
	الانحراف المعياري	٠,٢٧١	٠,٣٣٩
جنوب الشرقية	المتوسط الحسابي	٤,٠٩	٤,٢٥
	الانحراف المعياري	٠,٤٠٨	٠,٣٨٤
ظفار	المتوسط الحسابي	٤,٢٦	٤,٣٩
	الانحراف المعياري	٠,٥٥٧	٠,٥٥٢
البريمي	المتوسط الحسابي	٤,٤١	٤,٣٣
	الانحراف المعياري	٠,٠٠	٠,٠٠
مسندم	المتوسط الحسابي	٤,١٦	٤,١٥
	الانحراف المعياري	٠,٤٤٥	٠,٥٤٣
الوسطى	المتوسط الحسابي	٤,٢١	٤,٣٩
	الانحراف المعياري	٠,٣٩٦	٠,٤١٧

الجدول ٤,٤ ٥ يوضح مقارنة المتوسطات حسب المحافظة التعليمية لمقياس التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، حيث نلاحظ أنّ أكبر متوسط إجابات لمحور مهارات التفكير فوق المعرفي للمشاركين من محافظة البريمي بمعدل (٤,٤١)، يليهم المشاركون من محافظة الباطنة شمال بمعدل (٤,٣١)، أما بالنسبة لمحور الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان فكان أعلى معدل للمشاركين من محافظة الباطنة شمال بمعدل (٤,٥٦)، يليهم المشاركون من محافظة الداخلية بمعدل (٤,٤٦).

الانحدار الخطي لمحوري لمقياس التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

الجدول ٤، ٥٥: المتغيرات المدخلة في الاختبار

النموذج	المتغيرات المدخلة	المتغيرات المحذوفة	الطريقة
١	مهارات التفكير فوق المعرفي*		إدخال
المتغير التابع: الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان			
* كل المتغيرات المدخلة مطلوبة.			

الجدول المقابل يوضح المتغيرات المدخلة في اختبار الانحدار الخطي، حيث تم اعتبار محور والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان هو المتغير التابع ومحور أبعاد التفكير فوق المعرفي هو المتغير المستقل.

الجدول ٤، ٥٦: ملخص النموذج

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
١	٠.٨١٤ [a]	٠.٦٦٢	٠.٦٦١	٠.٢٧٠٨٤
المنبئات: التفكير فوق المعرفي				
المتغير التابع: الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان				

من خلال جدول Model Summary نلاحظ قيم R، R Square، حيث تمثل R قيمة الارتباط بين المحورين، وهي تساوي (٠,٨١٤) وتعتبر قيمة ممتازة، أما قيمة R Square فتمثل مقدار التباين الإجمالي في المتغير التابع والذي يمكن تفسيره بواسطة المتغير المستقل. في هذ الاختبار يمكن تفسير (٦٦,١٪) من التباين الحاصل، وهي نسبة كبيرة.

الجدول ٤، ٥٧: تحليل التباين الأحادي

Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Regression	٣٧,٠٥٠	١	٣٧,٠٥٠	٥٠٥,١٠١	٠,٠٠٠
Residual	١٨,٩٢٥	٢٥٩	٠,٠٧٣		
Total	٥٥,٩٧٥	٢٥٩			

المتغير التابع: الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

المنبئات: التفكير فوق المعرفي

يشير جدول ANOVA إلى أنّ نموذج الانحدار يتنبأ بالمتغير التابع بشكل جيد. نلاحظ من خلال صف "الانحدار" أنّ القيمة الفائية تساوي (٠,٠٠٠)، وهي أقل من (٠,٠٥)، ويشير إلى أنّ نموذج الانحدار، يتنبأ بشكل كبير إحصائيًا بمتغير النتيجة (أي أنه مناسب تمامًا للبيانات).

الجدول ٤، ٥٨: المعاملات

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	٠,٦٦٣.	١١٦,.		٣,٩٨٦	٠,٠٠
١ مهارات التفكير فوق المعرفي	٠,٨٨٠.	٠,٣٩.	٠,٨١٤.	٢٢,٤٧٤	٠,٠٠

المتغير التابع: الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

جدول Coefficients يوضح المعلومات الضرورية للتنبؤ بالأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من خلال مقياس التفكير فوق المعرفي، وكذلك تحديد ما إذا كان التفكير فوق المعرفي يساهم بشكل كبير إحصائيًا في النموذج.، ومن خلال قيمة (B) نستنتج معادلة الانحدار الخطي والتي توضح مقدار تأثير مهارات التفكير فوق المعرفي بالأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، كما نلاحظ أيضا أنّ القيمة الفائية تساوي (٠,٠٠٠)، وستكون معادل الانحدار الخطي بهذه الصورة:

الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان = (٠,٦٦٣) + (٠,٨٨٠) أبعاد التفكير فوق المعرفي.

٤،٤ إجابة السؤال الأول:

- ما علاقة امتلاك مجال تنظيم المعرفة على مهارات الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس؟

في هذا القسم سوف ندرس العلاقة بين مهارة تنظيم المعرفة ومهارات الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس، حيث سنقوم باختبار الفرضيات:

الفرض الصفري الأول: لا توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمجال تنظيم المعرفة ومهارات أدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم).

الفرض البديل الأول: توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمجال تنظيم المعرفة ومهارات أدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم).

أولا: العلاقة بين بعد تنظيم المعرفة والتخطيط.

الجدول ٤، ٥٩: العلاقة بين مجال تنظيم المعرفة والتخطيط

		التخطيط
مجال تنظيم المعرفة	معامل بيرسون	٠,٧٢٢**
	القيمة الفائية	٠,٠٠٠
	درجة الحرية	٢٦٠

**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

نلاحظ من خلال الجدول المقابل وجود علاقة قوية (٠,٧٢٢) بين مجالي تنظيم المعرفة والتخطيط، وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة تنظيم المعرفة ومهارة التخطيط. وهذا الأثر ايجابي، أي أنه بزيادة مهارة تنظيم المعرفة تزداد مهارة التخطيط لدى مديري المدارس.

ثانيا: العلاقة بين مجال تنظيم المعرفة والمراقبة والتوجيه.

الجدول ٤، ٦٠: العلاقة بين مجال تنظيم المعرفة والمراقبة والتوجيه

		المراقبة والتوجيه
مجال تنظيم المعرفة	معامل بيرسون	٠.٧٢٢**
	القيمة الفائية	٠.٠٠٠
	درجة الحرية	٢٦٠

**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة قوية (٠,٧٢٢) بين مجالي تنظيم المعرفة والمراقبة والتوجيه، وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة تنظيم المعرفة ومهارة المراقبة والتوجيه وهذا الأثر إيجابي، أي أنه بزيادة مهارة تنظيم المعرفة تزداد مهارة المراقبة والتوجيه لدى مديري المدارس.

ثالثا: العلاقة بين مجال تنظيم المعرفة والتقييم.

الجدول ٤، ٦١: العلاقة بين مجال تنظيم المعرفة والتقييم

			التقييم
مجال تنظيم المعرفة	معامل بيرسون		٠.٥٨٥ **
	القيمة الفائية		٠.٠٠٠
	درجة الحرية		٢٦٠
**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١			

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة قوية (٠,٥٨٥) بين مجالي تنظيم المعرفة والتقييم. وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة تنظيم المعرفة ومهارة التقييم، وهذا الأثر ايجابي، أي أنه بزيادة مهارة تنظيم المعرفة تزداد مهارة التقييم لدى مديري المدارس.

رابعا: العلاقة بين مجال تنظيم المعرفة وأدائهم الوظيفي.

الجدول ٤، ٦٢: العلاقة بين مجال تنظيم المعرفة والأداء الوظيفي

		الأداء الوظيفي
مجال تنظيم المعرفة	معامل بيرسون	٠ **٧٦١
	القيمة الفائية	٠،٠٠٠
	درجة الحرية	٢٦٠
**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة قوية (٠,٧٦١) بين مجال تنظيم المعرفة والأداء الوظيفي، وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥) إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة تنظيم المعرفة والأداء الوظيفي، وهذا الأثر إيجابي، أي أنه بزيادة مهارة تنظيم المعرفة يزداد الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس.

وبناء على النتائج السابقة فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل: توجد علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمجال تنظيم المعرفة ومهارات أدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم).

٥،٤ إجابة السؤال الثاني

ما علاقة امتلاك مجال معرفة المعرفة على مهارات الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس؟

في هذا القسم سوف ندرس العلاقة بين مهارة معرفة المعرفة ومهارات الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس، حيث سنقوم باختبار الفرضيات الآتية:

الفرض الصفري الثاني: لا توجد علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمجال معرفة المعرفة ومهارات أدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم).

الفرض البديل الثاني: توجد علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمجال معرفة المعرفة ومهارات أدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم).

أولا: العلاقة بين مجال معرفة المعرفة والتخطيط.

الجدول ٤، ٦٣: العلاقة بين مجال معرفة المعرفة والتخطيط

		التخطيط
مجال معرفة المعرفة	معامل بيرسون	٠.٦٩٦**
	القيمة الفائية	٠.٠٠٠
	درجة الحرية	٢٦٠

**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠١

يوضح الجدول المقابل وجود علاقة قوية (٠,٦٩٦) بين مجالي معرفة المعرفة التخطيط، وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة معرفة المعرفة ومهارة التخطيط، وهذا الأثر إيجابي، أي أنه بزيادة مهارة معرفة المعرفة تزداد مهارة التخطيط لدى مديري المدارس.

ثانيا: العلاقة بين مجال معرفة المعرفة والمراقبة والتوجيه.

الجدول ٤، ٦٤: العلاقة بين مجال معرفة المعرفة والمراقبة والتوجيه

		المراقبة والتوجيه
مجال معرفة المعرفة	معامل بيرسون	٧٠٥.** ٠
	القيمة الفائية	٠،٠٠٠.
	درجة الحرية	٢٦٠
**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة قوية (٠,٧٠٥) بين مجالي معرفة المعرفة والمراقبة والتوجيه، وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة معرفة المعرفة ومهارة المراقبة والتوجيه، وهذا الأثر إيجابي، أي أنه بزيادة مهارة معرفة المعرفة تزداد مهارة المراقبة والتوجيه لدى مديري المدارس.

ثالثا: العلاقة بين مجال معرفة المعرفة والتقييم.

الجدول ٤، ٦٥: العلاقة بين مجال معرفة المعرفة والتقييم

		التقييم
مجال معرفة المعرفة	معامل بيرسون	٥٨٢.٠**
	القيمة الفائية	٠،٠٠٠.
	درجة الحرية	٢٦٠
**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة جيدة (٠,٥٨٢) بين مجالي معرفة المعرفة والتقييم. وبالنظر لقيمة (2-tailed).sig فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة معرفة المعرفة ومهارة التقييم، وهذا الأثر إيجابي، أي أنه بزيادة مهارة معرفة المعرفة تزداد مهارة التقييم لدى مديري المدارس.

رابعا: العلاقة بين مجال معرفة المعرفة وأدائهم الوظيفي.

الجدول ٤، ٦٦: العلاقة بين مجال معرفة المعرفة والأداء الوظيفي

		الأداء الوظيفي
مجال معرفة المعرفة	**معامل بيرسون**	٧٧٤.٠**
	القيمة الفائية	٠،٠٠٠.
	درجة الحرية	٢٦٠
**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة قوية (٠,٧٤٤) بين مجال معرفة المعرفة والأداء الوظيفي. وبالنظر لقيمة (2-tailed).sig فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات

دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة معرفة المعرفة والأداء الوظيفي، وهذا الأثر إيجابي، أي أنه بزيادة مهارة معرفة المعرفة يزداد والأداء الوظيفي لدى مديري المدارس.

وبناء على ما توصلت له النتائج نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل الذي ينص على: يوجد أثر ذو دلالة احصائية بين امتلاك المديرين لمجال معرفة المعرفة ومهارات أدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم).

٦،٤ إجابة السؤال الثالث:

ما علاقة امتلاك مجال معالجة المعرفة على الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس؟

في هذا القسم سوف ندرس العلاقة بين مهارة معالجة المعرفة ومهارات الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس.

حيث سنقوم باختبار الفرضيات الآتية:

الفرض الصفري الثالث: لا توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين مجال معالجة المعرفة ومهارات أدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم).

الفرض البديل الثالث: توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين مجال معالجة المعرفة ومهارات أدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم).

الجدول ٤، ٦٧: العلاقة بين مجال معالجة المعرفة والتخطيط

		التخطيط
مجال معالجة المعرفة	معامل بيرسون	٠.٦٨٢ **
	القيمة الفائية	٠،٠٠٠.
	درجة الحرية	٢٦٠
**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

أولا: العلاقة بين مجال معالجة المعرفة والتخطيط

يوضح الجدول المقابل وجود علاقة قوية (٠,٦٨٢) بين مجالي معالجة المعرفة التخطيط. وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة معالجة المعرفة ومهارة التخطيط، وهذا الأثر إيجابي، أي أنه بزيادة معالجة معرفة المعرفة تزداد مهارة التخطيط لدى مديري المدارس.

ثانيا: العلاقة بين مجال معالجة المعرفة والمراقبة والتوجيه.

الجدول ٤، ٦٨: العلاقة بين مجال معالجة المعرفة والمراقبة والتوجيه

		المراقبة والتوجيه
مجال معالجة المعرفة	معامل بيرسون	٠.٦٥٣ **
	القيمة الفائية	٠.٠٠٠
	درجة الحرية	٢٦٠
**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة قوية (٠,٦٥٣) بين مجالي معالجة المعرفة والمراقبة والتوجيه. وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة معالجة المعرفة ومهارة المراقبة والتوجيه، وهذا الأثر ايجابي، أي أنه بزيادة مهارة معالجة المعرفة تزداد مهارة المراقبة والتوجيه لدى مديري المدارس.

ثالثا: العلاقة بين مجال معالجة المعرفة والتقييم.

الجدول ٤، ٦٩: العلاقة بين مجال معالجة المعرفة والتقييم

		التقييم
مجال معالجة المعرفة	معامل بيرسون	٠.٥٦٧ **
	القيمة الفائية	٠.٠٠٠
	درجة الحرية	٢٦٠
**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة جيدة (٠,٥٦٧) بين مجالي معالجة المعرفة والتقييم. وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة معالجة المعرفة ومهارة التقييم، وهذا الأثر إيجابي، أي أنه بزيادة مهارة معالجة المعرفة تزداد مهارة التقييم لدى مديري المدارس.

رابعا: العلاقة بين مجال معالجة المعرفة وأدائهم الوظيفي.

الجدول ٤، ٧٠: العلاقة بين مجال معرفة المعرفة والأداء الوظيفي

		الأداء الوظيفي
مجال معالجة المعرفة	معامل بيرسون	٠.٧١٤ **
	القيمة الفائية	٠.٠٠٠
	درجة الحرية	٢٦٠

**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة قوية (٠,٧١٤) بين مجال معالجة المعرفة والأداء الوظيفي. وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة معالجة المعرفة والأداء الوظيفي، وهذه علاقة إيجابية، أي أنه بزيادة مهارة معالجة المعرفة يزداد والأداء الوظيفي لدى مديري المدارس، وبناء على ما سبق من نتائج نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل ينص على: توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين مجال معالجة المعرفة ومهارات أدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم).

٧،٤ إجابة السؤال الرابع

ما علاقة امتلاك التفكير فوق المعرفي (بأبعاده ككل) على مهارات الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس؟

في هذا القسم سوف ندرس العلاقة بين مهارة التفكير فوق المعرفي ومهارات الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس، حيث نقوم باختبار الفرضيات الآتية:

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

١. الفرض الصفري الرابع: لا توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين للتفكير فوق المعرفي (بأبعاده ككل) على مهارات الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس.

٢. الفرض البديل الرابع: توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين للتفكير فوق المعرفي (بأبعاده ككل) على مهارات الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس.

أولا: العلاقة بين التفكير فوق المعرفي والتخطيط.

الجدول ٤، ٧١: العلاقة بين محور التفكير فوق المعرفي ومجال التخطيط

		التخطيط
التفكير فوق المعرفي	معامل بيرسون	٠.٧٧٠**
	القيمة الفائية	٠،٠٠٠.
	درجة الحرية	٢٦٠
**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١		

يوضح الجدول المقابل وجود علاقة قوية (٠,٧٧٠) بين محور التفكير فوق المعرفي ومجال التخطيط، وبالنظر لقيمة (sig.(2-tailed فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة التفكير فوق المعرفي ومهارة التخطيط، وهذا الأثر إيجابي، أي أنه بزيادة مهارة التفكير فوق المعرفي تزداد مهارة التخطيط لدى مديري المدارس.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

ثانيا: العلاقة بين التفكير فوق المعرفي والمراقبة والتوجيه.

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة قوية (٠,٧٦٤) بين التفكير فوق المعرفي والمراقبة والتوجيه، وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة التفكير فوق المعرفي ومهارة المراقبة والتوجيه، وهذا الأثر إيجابي، أي أنه بزيادة مهارة التفكير فوق المعرفي تزداد مهارة المراقبة والتوجيه لدى مديري المدارس.

ثالثا: العلاقة بين مهارة التفكير فوق المعرفي والتقييم.

الجدول ٤، ٧٢: العلاقة بين محور التفكير فوق المعرفي ومجال التقييم

		التقييم
التفكير فوق المعرفي	معامل بيرسون	٠.٦٣٤ **
	القيمة الفائية	٠.٠٠٠
	درجة الحرية	٢٦٠

**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة جيدة (٠,٦٣٤) بين محور التفكير فوق المعرفي والتقييم، وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة التفكير فوق المعرفي ومهارة التقييم، وهذا العلاقة إيجابية، أي أنه بزيادة مهارة التفكير فوق المعرفي تزداد مهارة التقييم لدى مديري المدارس.

رابعا: العلاقة بين مهارة التفكير فوق المعرفي وأدائهم الوظيفي.

الجدول ٤، ٧٣: العلاقة بين محور التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي

		الأداء الوظيفي
التفكير فوق المعرفي	معامل بيرسون	٠.٨١٤ **
	القيمة الفائية	٠.٠٠٠
	درجة الحرية	٢٦٠

**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

من خلال الجدول المقابل نشاهد وجود علاقة قوية (٠,٨١٤) بين مهارة التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي، وبالنظر لقيمة sig.(2-tailed) فإنها تساوي (٠,٠٠٠) أقل من (٠,٠٥)، إذن فالعلاقة ذات دلالة إحصائية. نستنتج من ذلك وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين لمهارة التفكير فوق المعرفي والأداء الوظيفي، وهذا الأثر ايجابي، أي أنه بزيادة مهارة التفكير فوق المعرفي يزداد والأداء الوظيفي لدى مديري المدارس. وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل: توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين امتلاك المديرين للتفكير فوق المعرفي (بأبعاده ككل) على مهارات الأداء الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) لمديري المدارس.

٨،٤ إجابة السؤال الخامس

ما مستوى التفكير فوق المعرفي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي سلطنة عُمان؟

وعليه نختبر الفرضيات الآتية:

الفرض الصفري الخامس: لا يوجد مستوى تفكير فوق معرفي عالٍ لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

الفرض البديل الخامس: يوجد مستوى تفكير فوق معرفي عال لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

الجدول ٤، ٧٤: معايير التقييم المستخدمة لقياس مستويات الاتجاهات

م	المتوسط	الدرجة
١	١,٠٠ – ١,٧٩	ضعيفة جدا
٢	١,٨٠ – ٢,٥٩	ضعيفة
٣	٢,٦٠ – ٣,٣٩	متوسطة
٤	٣,٤٠ – ٤,١٩	عالية
٥	٤,٢٠ – ٥,٠٠	عالية جداً

يوضح الجدول المقابل معايير التقييم المستخدمة لقياس مستويات الاتجاهات بالاعتماد على المتوسط الحسابي، وذلك بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم تصنيف المتوسطات إلى فئات بالتساوي لتحديد درجة القياس.

الجدول ٤، ٧٥: مستوى التفكير فوق المعرفي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان

م	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
١	**تنظيم المعرفة**	٤,٢٣	٠,٤٧٥	عالية جداً	٢
٢	**معرفة المعرفة**	٤,٣٣	٠,٤٠٩	عالية جداً	١
٣	**معالجة المعرفة**	٤,١٠	٠,٥٣٩	عالية	٣
مهارات التفكير فوق المعرفي		٤,٢٣	٠,٤٣٠	عالية جداً	٢

الجدول السابق يوضح مستوى التفكير فوق المعرفي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، حيث نلاحظ أنّ مهارة معرفة المعرفة كانت أعلى مهارة يمتلكها مديرو مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٠٩).

وعليه نقبل الفرض البديل والذي ينص على: الفرض البديل الخامس: يوجد مستوى تفكير فوق معرفي عالٍ لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

٩،٤ إجابة السؤال السادس

هل يختلف مستوى التفكير فوق المعرفي بمجالاته الثلاثة باختلاف الجنس، المؤهل، وسنوات الخبرة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان؟

الفرض الصفري السادس: لا يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية لمستوى التفكير فوق المعرفي للمديرين يعزى لمتغير النوع والمؤهل والخبرة.

الفرض البديل السادس: يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية لمستوى التفكير فوق المعرفي للمديرين يعزى لمتغير النوع والمؤهل والخبرة.

مستوى التفكير فوق المعرفي حسب النوع

في البداية نقوم باختبار توزيع البيانات إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي أو لا.

الجدول ٤، ٧٦: اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

	النوع	كلمنجروف سيمنروف			شابيرو ويلك		
		إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية	إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية
مهارات التفكير فوق المعرفي	ذكر	٠،٠٨٧.	٥٨	٢٠٠.٠*	٠،٩٧٣.	٥٨	٠،٢٢٧.
	أنثى	٠،٠٧٨.	٢٠٢	٠٠٥.٠	٠،٩٧٧.	٢٠٢	٠،٠٠٢.

.*هذا هو الحد الأدنى من الأهمية الحقيقية.

بما أنّ حجم العينة أكبر من (٥٠) فسنعتمد على اختبار كلمنجروف سميرنوف لإثبات توزيع البيانات، وبما أنّ قيمة .Sig أكبر من (٠,٠٥) فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، لذلك سنستخدم اختبار (ت) لمقارنة مهارة التفكير فوق المعرفي بين الذكور والإناث.

الجدول ٤، ٧٧: إحصائيات المجموعة

	النوع	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعياري متوسط الخطأ
مهارات التفكير فوق المعرفي	ذكر	٥٨	٤,٠٨	٠,٤٤٣	٠,٠٥٨٢٢
	أنثى	٢٠٢	٤,٢٧	٠,٤١٨	٠,٠٢٩٤

من خلال الجدول في الأعلى نلاحظ أنّ متوسط مهارة التفكير فوق المعرفي لدى الذكور يساوي (٤,٠٨) وانحراف معياري (٠,٤٤٣)، بينما للإناث فالمتوسط (٤,٢٧) وانحراف معياري (٠,٤١٨).

الجدول ٤، ٧٨: اختبار العينات المستقلة

		اختبار ليفين للمساواة في الفروق		اختبار (ت) لمساواة المتوسطات					
		ف	القيمة الفائية	ت	درجة الحرية	القيمة الفائية	متوسط الفرق	الفرق في الخطأ المعياري	فاصل ثقة بنسبة ٩٥٪ للفرق
									الأقل / الأعلى
مهارات التفكير فوق المعرفي	الفروق المتساوية المفترضة	١٢٢.٠	٠،٧٢٧.	−٢,٩٦٣	٢٥٨	٠،٠٠٣.	−١٨٦٩٣.٠	٠،٠٦٣١٠.	−٣١١١٩.٠ / −٠،٠٦٢٦٨.
	الفروق المتساوية غير المفترضة			−٢,٨٦٦	٨٨,١٤٧	٠٠٥.٠	−٠،١٨٦٩٣.	٠٦٥٢٢.٠	−٠،٣١٥٩٣. / −٠,٠٥٧٣٣

من خلال اختبار (Levene's Test for Equality of Variances)، والذي يحدد لنا تباين المجتمعين، فإذا كانت قيمة (Sig) أكبر من (٠,٠٥) فيعني أنّ تباين المجتمعين متساوٍ. من خلال الجدول نلاحظ أنّ قيمة .Sig تساوي (٠,٧٢٧)، لذا فإنّ تباين المجتمعين متساوٍ. من خلال (Equal variances assumed) نلاحظ أنّ t=-2.963 ومستوى الدلالة يساوي (٠,٠٠٣) لذلك يوجد فرق بين متوسط مهارة التفكير فوق المعرفي لصالح الإناث، وذلك لأن متوسط المهارة لدى الإناث أعلى من متوسط المهارة لدى الذكور.

مستوى التفكير فوق المعرفي حسب المؤهل العلمي

في البداية نقوم باختبار توزيع البيانات إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي أو لا.

الجدول ٤، ٧٩: اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

	المؤهل العلمي	كلمنجروف سيمنروف			شابيرو ويلك		
		إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية	إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية
مهارات التفكير فوق المعرفي	بكالوريوس	٠.٠٦١	٢٠١	٠.٠٦٨	٠.	٢٠١	.028
	ماجستير	.133	٥٦	.015	.930	٥٦	.003
	دكتوراه	.278	٣	.	.940	٣	.527

بما أنّ حجم العينة أكبر من (٥٠) فسنعتمد على اختبار كلمنجروف سمينروف لإثبات توزيع البيانات، وبما أنّ قيمة .Sig أكبر من (٠,٠٥) فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، لذلك سنستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمقارنة مهارة التفكير فوق المعرفي بين حملة المؤهلات العلمية.

الجدول ٤، ٨٠: تحليل التباين الأحادي

مهارات التفكير فوق المعرفي					
	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع الوسط	ف	القيمة الفائية
بين المجموعات	٠.١٤٠	٢	٠.٠٧٠	٠.٣٧٧	٠.٦٨٧
داخل المجموعات	٤٧,٧٢٤	٢٥٧	٠.١٨٦		
المجموع	٤٧,٨٦٤	٢٥٩			

الجدول أعلاه يوضح مصدر التباين بين المجموعات وداخل المجموعات والتباين الكلي ودرجات الحرية لاختبار التباين الأحادي التي تساوي (٢٥٧،٢)، (Between Groups)، والذي يساوي (عدد المجموعات -١)، وفي مثالنا للمؤهل العلمي لدينا ثلاثة مؤهلات علمية لذلك (٣ -١ = ٢)، والقيمة الثانية تمثل (Within Groups) والتي تساوي (حجم العينة – عدد المجموعات) وتساوي (٢٦٠ – ٣ =٢٥٧). نلاحظ أنّ قيمة (F) تساوي (٠,٣٧٧)، وبما أنّ قيمة (.Sig) أكبر من (٠,٠٥) نستنتج من ذلك أنه لا يوجد اختلاف في مستوى التفكير فوق المعرفي باختلاف المؤهل العلمي، حيث إنه إذا كانت قيمة (.Sig) أقل من (٠,٠٥) فإنه يوجد اختلاف في مستوى التفكير فوق المعرفي باختلاف المؤهل العلمي.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

في البداية نقوم باختبار توزيع البيانات إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي أو لا.

الجدول ٤، ٨١: اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

	سنوات الخبرة	كلمنجروف سيمنروف			شابيرو ويلك		
		احصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية	إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية
مهارات التفكير فوق المعرفي	أقل من 5 سنوات	٠،١٦٩.	١٤	٠،٢٠٠.*	٠،٩٢٠.	١٤	٠،٢٢٣.
	5–9سنوات	١١٦.٠	١٧	٢٠٠.٠*	٩٧٠.٠	١٧	٠،٨١٩.
	10 سنوات أو أكثر	٠،٨٧١.	٢٢٩	٠،٠٠١.	٠،٩٨٠.	٢٢٩	٠،٠٠٢.

.*هذا هو الحد الأدنى من الأهمية الحقيقية.

بما أنّ حجم العينة أكبر من (٥٠) فسنعتمد على اختبار كلمنجروف سمينروف لإثبات توزيع البيانات، وبما أنّ قيمة .Sig أكبر من (٠،٠٥) فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي،. لذلك سنستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمقارنة مهارة التفكير فوق المعرفي حسب سنوات الخبرة.

الجدول ٤، ٨٢: تحليل التباين الأحادي

مهارات التفكير فوق المعرفي					
	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع الوسط	ف	القيمة الفائية
بين المجموعات	١،٠٢٢	٢	٠.٥١١	٢،٨٠٣	٠.٠٦٣
داخل المجموعات	٤٦،٨٤٢	٢٥٧	٠.١٨٢		
المجموع	٤٧،٨٦٤	٢٥٩			

الجدول المقابل يوضح مصدر التباين بين المجموعات وداخل المجموعات والتباين الكلي ودرجات الحرية لاختبار التباين الأحادي (٢٥٧،٢)، أي أنّ درجات الحرية في اختبار التباين رقمان هما (Between Groups) والذي يساوي (عدد المجموعات –١)، وفي مثالنا لسنوات الخبرة لدينا ثلاثة مستويات للخبرة لذلك (٣ –١ = ٢)، والقيمة الثانية تمثل (Within Groups) والتي تساوي (حجم

العينة – عدد المجموعات) وتساوي (٢٦٠ – ٣ =٢٥٧). نلاحظ أنّ قيمة (F) تساوي (٢,٨٠٣)، وبما أنّ قيمة (.Sig) أكبر من (٠,٠٥) نستنتج من ذلك أنه لايوجد اختلاف في مستوى التفكير فوق المعرفي باختلاف سنوات الخبرة، حيث إنه إذا كانت قيمة (.Sig) أقل من (٠,٠٥) فإنه يوجد اختلاف في مستوى التفكير فوق المعرفي باختلاف سنوات الخبرة، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير فوق المعرفي تعزى إلى متغير المؤهل والخبرة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير فوق المعرفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

١٠،٤ نتائج السؤال السابع

هل يختلف الأداء الوظيفي باختلاف الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

الفرض البديل السابع: يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية لمستوى الأداء الوظيفي للمديرين يعزى لمتغير النوع والمؤهل والخبرة.

الفرض الصفري السابع: لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية لمستوى الأداء الوظيفي للمديرين يعزى لمتغير النوع والمؤهل والخبرة.

الأداء الوظيفي حسب النوع

في البداية نقوم باختبار توزيع البيانات إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي أو لا.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الجدول ٤، ٨٣: اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

		كلمنجروف سيمنروف			شابيرو ويلك	
	النوع	إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية	إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية
الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان	ذكر	٠.٠٩٤	٥٨	٠.٢٠٠*	٠.٩٥١	٥٨	٠.٠٢٠
	أنثى	٠.٠٩٢	٢٠٢	٠.٠٠٠	٠.٩٤٢	٢٠٢	٠.٠٠٠

.هذا هو الحد الأدنى من الأهمية الحقيقية *

بما أنّ حجم العينة أكبر من (٥٠) فسنعتمد على اختبار كلمنجروف سمينروف لإثبات توزيع البيانات، وبما أنّ قيمة .Sig أكبر من (٠,٠٥) فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، لذلك سنستخدم اختبار (ت) لمقارنة الأداء الوظيفي بين الذكور والإناث.

الجدول ٤، ٨٤: إحصائيات المجموعة

	النوع	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان	ذكر	٥٨	٤,٢٣	٠,٥٠٩	٠,٠٦٦٨٨
	أنثى	٢٠٢	٤,٤٢	٠,٤٤٤	٠,٠٣١٢١

من خلال الجدول المقابل نلاحظ أنّ متوسط الأداء الوظيفي لدى الذكور يساوي (٤,٢٣) وانحراف معياري (٠,٥٠٩)، بينما للإناث فالمتوسط (٤,٤٢) وانحراف معياري (٠,٤٤٤).

الجدول ٤، ٨٥: اختبار العينات المستقلة

		اختبار ليفين للمساواة في الفروق		اختبار (ت) لمساواة المتوسطات					
		ف	القيمة الفائية	ت	درجة الحرية	القيمة الفائية	متوسط الفرق	الفرق في الخطأ المعياري.	فاصل ثقة بنسبة ٩٥٪ للفرق
									الأقل / الأقل
الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان	الفروق المتساوية المفترضة	٤,٠٠	٠.٠٤٦	-٢.٧٨	٢٥٨	٠.٠٠٦	-٠.١٩٠١٠	٠.٠٦٨٣٧	-٠.٣٢٤٧٤ / -٠.٠٥٥٤٦
	الفروق المتساوية غير المفترضة			-٢.٥٨	٨٣,٤٢	٠.٠١٢	-٠.١٩٠١٠	٠.٠٧٣٨٠	-٠.٣٣٦٨٨ / -٠.٠٤٣٣٢

من خلال اختبار (Levene's Test for Equality of Variances) والذي يحدد لنا تباين المجتمعين فإذا كانت قيمة (.Sig) أقل من (٠,٠٥) فيعني أنّ تباين المجتمعين غير متساوٍ. من خلال الجدول نلاحظ أنّ قيمة .Sig تساوي (٠,٠٤٦)، لذا فإن تباين المجتمعين غير متساوٍ. من خلال (Equal variances not assumed) نلاحظ أنّ (t = -2.58) ومستوى الدلالة يساوي (٠,٠١٢)، لذلك يوجد فرق بين متوسط الأداء الوظيفي لصالح الإناث، وذلك لأن متوسط الأداء الوظيفي لدى الإناث أعلى من متوسط الأداء الوظيفي لدى الذكور.

الأداء الوظيفي حسب المؤهل العلمي

في البداية نقوم باختبار توزيع البيانات إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي أو لا.

الجدول ٤، ٨٦: اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

	المؤهل العلمي	كلمنجروف سيمنروف			شابيرو ويلك		
		إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية	إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية
الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان	**بكالوريوس**	٠،٠٩٤.	٢٠١	٠،٠٠٠.	٠،٩٥٠.	٢٠١	٠،٠٠٠.
	ماجستير	٠،١٤٢.	٥٦	٠،٠٠٦.	٠،٩٢٨.	٥٦	٠،٠٠٢.
	دكتوراه	٠،١٨٢.	٣	.	٠،٠٩٩.	٣	٠،٩٣٥.

من خلال الجدول نلاحظ أنّ قيمة .Sig في اختبار شابيرو لمؤهل الدكتوراه أكبر من (٠,٠٥)، لذا فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، لذلك سنستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمقارنة الأداء الوظيفي بين حملة المؤهلات العلمية.

الجدول ٤، ٨٧: تحليل التباين الأحادي

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع الوسط	ف	القيمة الفائية
بين المجموعات	٠،٥٠٩.	٢	٢٥٥.٠	١,١٧٩	٣٠٩.٠
داخل المجموعات	٥٥,٤٦٦	٢٥٧	٢١٦.٠		
المجموع	٥٥,٩٧٥	٢٥٩			

الجدول أعلاه يوضح مصدر التباين بين المجموعات وداخل المجموعات والتباين الكلي ودرجات الحرية لاختبار التباين الأحادي (٢٥٧،٢)، أي أنّ درجات الحرية في اختبار التباين رقمان (Between Groups)، والذي يساوي (عدد المجموعات –١)، وفي مثالنا للمؤهل العلمي لدينا ثلاثة مؤهلات علمية لذلك (٣ –١ = ٢)، والقيمة الثانية تمثل (Within Groups)، والتي تساوي (حجم العينة – عدد المجموعات)، وتساوي (٢٦٠ – ٣ =٢٥٧). نلاحظ أنّ قيمة (F) تساوي (١,١٧٩)، وبما أنّ

قيمة (.Sig) أكبر من (٠,٠٥) نستنتج من ذلك أنه لا يوجد اختلاف في مستوى الأداء الوظيفي باختلاف المؤهل العلمي، حيث إنه إذا كانت قيمة (.Sig) أقل من (٠,٠٥) فإنه يوجد اختلاف في مستوى الأداء الوظيفي باختلاف المؤهل العلمي.

الأداء الوظيفي حسب سنوات الخبرة

في البداية نقوم باختبار توزيع البيانات إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي أو لا.

الجدول ٤، ٨٨: اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

		كلمنجروف سيمنروف			شابيرو ويلك		
	سنوات الخبرة	إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية	إحصائية	درجة الحرية	القيمة الفائية
الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان	أقل من 5 سنوات	٠،١٢٤.	١٤	٢٠٠.٠*	٩٦٦.٠	١٤	٠،٨١٨.
	5–9سنوات	١٢٣.٠	١٧	٢٠٠.٠*	٩٢٧.٠	١٧	١٩١.٠
	10سنوات أو أكثر	٠،٠٩١.	٢٢٩	٠،٠٠٠.	٠،٩٤٩.	٢٢٩	٠،٠٠٠.

.*هذا هو الحد الأدنى من الأهمية الحقيقية.

بما أنّ حجم العينة أكبر من (٥٠) فسنعتمد على اختبار كلمنجروف سمينروف لإثبات توزيع البيانات، وبما أنّ قيمة .Sig أكبر من (٠,٠٥) فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، لذلك سنستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمقارنة مهارة التفكير فوق المعرفي حسب سنوات الخبرة.

الجدول ٤، ٨٩:تحليل التباين الأحادي

الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان					
	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع الوسط	ف	القيمة الفائية
بين المجموعات	٢,٥٧٣	٢	١,٢٨٦	٦,١٩٠	٠٠٢.٠
داخل المجموعات	٥٣,٤٠٣	٢٥٧	٢٠٨.٠		
المجموع	٥٥,٩٧٥	٢٥٩			

الجدول المقابل يوضح مصدر التباين بين المجموعات وداخل المجموعات والتباين الكلي ودرجات الحرية لاختبار التباين الأحادي (٢٥٧،٢)، أي أنّ درجات الحرية في اختبار التباين رقمان هما (Between Groups)، والذي يساوي (عدد المجموعات -١)، وفي مثالنا لسنوات الخبرة لدينا ثلاثة مستويات للخبرة لذلك (٣ -١ = ٢)، والقيمة الثانية تمثل (Within Groups)، والتي تساوي (حجم العينة – عدد المجموعات) وتساوي (٢٦٠ – ٣ =٢٥٧). نلاحظ أنّ قيمة (F) تساوي (٦,١٩٠)، وبما أنّ قيمة (.Sig) أقل من (٠,٠٥) نستنتج من ذلك أنه يوجد اختلاف في مستوى الأداء الوظيفي باختلاف سنوات الخبرة.

هنا نقوم بتحديد مصدر الفرق بين المتوسطات، حيث سنقوم بتحديد التباين بين المجموعات هل هو متجانس أم لا.

الجدول ٤، ٩٠: وصف المتغيرات

الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان								
	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مستوى ثقة ٩٥٪ للوسط		الحد الأدنى	الحد الأقصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
أقل من 5 سنوات	١٤	٣,٩٦٦٧	٥٣٤٩٣.٠	٠،١٤٢٩٧.	٣,٦٥٧٨	٤,٢٧٥٥	٢,٨٠	٤,٨٣
5–9سنوات	١٧	٤,٣٦٢٧	٠،٤٣٦٦٩.	٠،١٠٥٩١.	٤,١٣٨٢	٤,٥٨٧٣	٣,٧٠	٥,٠٠
10سنوات أو أكثر	٢٢٩	٤,٤٠٧٧	٤٥٢٢٥.٠	٠٢٩٠٩.٠	٤,٣٤٨٨	٤,٤٦٦	٣,١٠	٦,٦٣
المجموع	٢٦٠	٤,٣٨١٠	٤٦٤٨٩.٠	٠٢٨٨٣.٠	٤,٣٢٤٣	٤,٤٣٧٨	٢,٨٠	٦,٦٣

الجدول أعلاه يوضح الإحصاءات الوصفية للفئات.

الجدول ٤، ٩١: اختبار تجانس الفروق

الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان			
إحصائية ليفيني	درجة الحرية ١	درجة الحرية ٢	القيمة الفائية
١٩٨.٠	٢	٢٥٧	٠،٨٢١.

الجدول المقابل يوضح اختبار تجانس التباين بين المجموعات، فمن خلال اختبار (Levene) نلاحظ أنّ قيمة .Sig أكبر من (٠,٠٥)، لذلك نستنتج أنّ التباين بين الفئات الثلاثة متساوٍ.

ولتحديد مصدر الفروق بين المجموعات نقوم بإجراء اختبار (Tukey).

الجدول ٤، ٩٢: مقارنات متعددة

متغير تابع: الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان					
توكي HSD					
(I) سنوات الخبرة	(J) سنوات الخبرة	متوسط الفرق (I–J)	الخطأ المعياري	القيمة الفائية	مستوى ثقة بنسبة ٩٥٪
					الحد الأدنى الحد الأعلى
أقل من 5 سنوات	5–9سنوات	-٠,٣٩٦٠٨*	١٦٤٥٢.٠	٠،٠٤٤.	-٠,٧٨٣٩ -٠,٠٠٨٣
	10سنوات أو أكثر	-٠,٤٤١٠٥*	١٢٥٥٠.٠	٠٠٢.٠	-٠,٧٣٦٩ -٠,١٤٥٢
5–9سنوات	أقل من 5 سنوات	٣٩٦٠٨.٠*	١٦٤٥٢.٠	٠،٠٤٤.	٠،٠٠٨٣. ٠،٧٨٣٩.
	10سنوات أو أكثر	-٠,٠٤٤٩٧	٠،١١٤٥٩.	٠،٩١٩.	-٠,٣١٥١ ٢٢٥٢.٠
10سنوات أو أكثر	أقل من 5 سنوات	٤٤١٠٥.٠*	١٢٥٥٠.٠	٠،٠٠٢.	١٤٥٢.٠ ٧٣٦٩.٠
	5–9سنوات	٠،٠٤٤٩٧.	١١٤٥٩.٠	٠،٩١٩.	-٠,٢٢٥٢ ٠،٣١٥١.

.*ويعتبر الفارق في المتوسط كبيراً عند مستوى ٠,٠٥.

يوضح الجدول السابق المقارنات الثنائية بين المجموعات كافة، فمثلا يبيّن الصف الأول مقارنة بين متوسط المجموعة الأولى (أقل من ٥ سنوات) مع متوسط المجموعة الثانية (٥–٩) سنوات وهو دال إحصائيا عن مستوى الدلالة (Sig.<0.05)، حيث إنّ قيمتها (٠,٠٤٤). كذلك توجد فروقا بين متوسط المجموعة الأولى ومتوسط المجموعة الثالثة؛ نظرا لكون مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٠٢) وهو أقل من (٠,٠٥). كما نلاحظ من خلال وجود النجوم (*) في العمود (Mean Difference) والتي تدل

على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية، ومن خلال المتوسطات الحسابية نستنج أنّ الأداء الوظيفي لأصحاب سنوات الخبرة (١٠ سنوات او أكثر) أكبر من الأداء الوظيفي لأصحاب سنوات الخبرة (٥-٩ سنوات) وأصحاب الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، وكذلك العاملون أصحاب سنوات الخبرة (٥-٩ سنوات) كان مستوى أدائهم الوظيفي أكبر من مستوى أداء أصحاب الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

وأسفرت النتائج عن أنه: يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي يعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة. لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي يعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

٤،١١ إجابة السؤال الثامن

السـؤال: ما علاقة امتلاك المديرين مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتوجيه، التقييم) بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر المشرفيين الإداريين؟

الفرضـيات: الفرض الصـفري الثامن: لا توجد علاقة إيجابية بين امتلاك المديرين لمهارات التفكير فوق المعرفي وأدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) من وجهة نظر المشرفين الإداريين.

الفرض الصـفري الثامن: توجد علاقة إيجابية بين امتلاك المديرين لمهارات التفكير فوق المعرفي وأدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) من وجهة نظر المشرفين الإداريين:

الجدول ٤، ٩٣: البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير		العدد	النسبة %
النوع	ذكر	٨	%٨٠،٠
	أنثى	٢	%٢٠،٠
المجموع		١٠	%١٠٠،٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٤	%٤٠،٠
	ماجستير	٤	%٤٠،٠
	دكتوراه	٢	%٢٠،٠
المجموع		١٠	%١٠٠،٠
المحافظة التعليمية	شمال الباطنة	١	%١٠،٠
	جنوب الباطنة	٢	%٢٠،٠
	الظاهرة	٣	%٣٠،٠
	جنوب الشرقية	٤	%٤٠،٠
المجموع		١٠	%١٠٠،٠

يوضح الجدول المقابل توزيع البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة، حيث نلاحظ أنّ نسبة الذكور كانت (٧٧،٨٪)، بينما كانت نسبة الإناث (٢٢،٢٪)، وبالنسبة للمؤهل العلمي فإن أكثر المشاركين من حملة البكالوريوس (٤٤،٤٪)، ثم حملة الماجستير (٣٣،٣٪). أما بالنسبة للمحافظة التعليمية فكانت النسبة الأعلى للمشاركين من محافظة جنوب الشرقية (٤٤،٤٪)، يليهم المشاركون من محافظتي جنوب الباطنة والظاهرة بنسبة (٢٢،٢٪) لكل محافظة. والجدير بالذكر أنّ جميع المشاركين من ذوي الخبرة ١٠ سنوات أو أكثر.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الجدول ٤، ٩٤: دور مهارة التخطيط التي يمتلكها المديرون في الأداء الوظيفي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية

	العبارة	العدد	النسبة%
١	**التخطيط من المهارات الأساسية لأداء المهام بكفاءة وفاعلية، فكلما أجاد المدير في التخطيط لعمله كان موفرًا للجهد والوقت والتكلفة**	١	١٠,٠
٢	**التخطيط يعتبر من العمليات الإدارية المهمة وللتخطيط دور كبير في متابعة مسار العمل ووضع توقعات وتصورات للنتائج المرغوبة في بيئة العمل والتخطيط يوضح معالم الطريق للمدير وتحديد ما يريد فعله والوصول إليه ويعطي صورة واضحة وشفافة عن كيفية التفاعل مع المهام والأنشطة المختلفة**	١	١٠,٠
٣	**تساعد مهارة التخطيط مديري المدارس في مجموعة من الجوانب مثل إدارة الوقت بالمدرسة، تسخير الإمكانيات وفق الأهداف الموضوعة، سهولة تقييم الأهداف ومتابعة المنجز منها وتحديد التحديات التي تعيق بعضها مع إيجاد الخطط البديلة لذلك**	١	١٠,٠
٤	**تسهم في تحسين الكفاءة والاجادة في أداء مدير المدرسة كما تسهم في تحقيق أهداف المدرسة وتعزيز نقاط الإجادة وعلاج أولويات التطوير وكما تساهم في تحقيق الاتصال البناء**	١	١٠,٠
٥	**تعمل مهارة التخطيط على توفير الوقت والتقليل من الفاقد التعليمي، كما يعمل على تنمية مهارات التنبؤ المستقبلي للمشكلات المتوقعة، كما يعمل على استغلال الموارد المادية والبشرية أفضل استغلال**	١	١٠,٠
٦	**تمثل أهمية كبيرة في تحديد الأهداف بدقة لاسيما في مجالات الخطة التنفيذية للمدرسة مما سهل عليهم جانب المتابعة والتقييم لما تحقق من أهداف وإعادة النظر في الإجراءات وإيجاد البدائل**	١	١٠,٠
٧	**مهارة التخطيط لها دور مهم جدا لوضع خطة واضحة المعالم للنهوض بالمؤسسة من خلال استخدام المؤشرات والبيانات المتوفرة وتحويل ذلك إلى خطة لمعالجة نقاط التطوير واستمرار نقاط القوة التخطيط مهم جدا لمعرفة ماذا نريد؟ وأين نحن واصلون؟ لمهارة التخطيط دور مهم للنهوض بمستوى أداء العاملين والارتقاء به من خلال خطة تطويرية، والتخطيط أيضا مهم جدا للنهوض بمستوى التحصيل الدراسي من خلال إعداد خطة مبنية على نتائج التحصيل الدراسي، ومن خلال واقع العمل يمتلك بعض المديرين هذه المهارة بنسبة ٦٠٪ تقريبا**	١	١٠,٠
٨	**هي مهارة رئيسية من أجل أن يحقق المدير أهداف المدرسة ورؤيتها، وإنجاز متطلبات العمل الإداري والفني، كما أنّ امتلاك المدير لهذه المهارة يساعده في اختيار أفضل الأساليب والطريق لتحقيق الأهداف ويقلل من عملية الهدر التعليمي في الوقت والجهد ويقلل من ضغوط العمل عليه ويساعده في تنظيم وقته**	١	١٠,٠
٩	**هي مهارة رئيسية من أجل أن يحقق المدير أهداف المدرسة ورؤيتها، وإنجاز متطلبات العمل الإداري والفني، كما أنّ امتلاك المدير لهذه المهارة يساعده في اختيار أفضل الأساليب والطريق لتحقيق الأهداف ويقلل من عملية الهدر التعليمي في الوقت والجهد ويقلل من ضغوط العمل عليه ويساعده في تنظيم وقته.**	١	١٠,٠
١٠	**يمتلك المدير أدوار تتمثل في تحديد الهدف والإجراءات المتبعة لتحقيقها مع تحديد آلية العمل والفترة الزمنية لها بما يتوافق مع الإجراءات بطريقة فاعلة في معظم إداراته للمدارس التي أشرف عليها.**	١	١٠,٠
	المجموع	١٠	١٠٠,٠

في سؤال المشاركين حول دور مهارة التخطيط التي يمتلكها المديرون في الأداء الوظيفي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية أجاب جميعهم على أهمية امتلاك مهارة التخطيط حتى يتم إنجاز الأعمال بشكل منظم وبجودة عالية، حيث تتيح لك مهارة التخطيط الوقوف على جوانب العمل وكيفية تطوير الأداء وتحسينه بما يتناسب مع متطلبات الجودة، كما يساعدك في التغلب على الكثير من التحديات وتوفير الوقت والجهد في إنجاز الأعمال.

الجدول ٤، ٩٥: دور مهارة المراقبة والتوجيه عند المديرين في الأداء الوظيفي

	العبارة	العدد	النسبة%
١	**المراقبة وظيفة مهمة تعين المدير على التحقق من الأخطاء واتخاذ الإجراء التصحيحي المناسب، وذلك للتأكد من سير العملية نحو الأهداف المرسومة لها بأقل انحراف**	١	١٠,٠
٢	**بالنسبة لمهارة الرقابة والتحكم تساعد في التعرف على الأخطاء أثناء المسار في العمل وتصحيح الانحرافات لتحقيق الأهداف وكشف الأشياء غير المرغوب فيها التي بالإمكان حلها بأقل جهد ووقت حتى لا تصبح أكثر تعقيدا لاحقا**	١	١٠,٠
٣	**تساعدهم في وضوح ومتابعة الأهداف وكذلك تحديد المراحل والإجراءات الخاصة بكل هدف مما يعمل على رفع مستوى الأداء الوظيفي ويشكل جودة عمل رائعة**	١	١٠,٠
٤	**تسهم في إيجاد آليات لتحقيق أهداف المدرسة وفي جدول زمني محدود من خلال تصحيح الأخطاء ومراجعتها**	١	١٠,٠
٥	**تسهم مهارة المراقبة والتحكم في متابعة مدى تحقق مؤشرات النجاح المرسومة وضبط الإجراءات العملية المحققة للأهداف المنشودة ومدى تسلسلها**	١	١٠,٠
٦	**لمهارة المراقبة والتحكم دور مهم لمتابعة الأداء والسير الخططي لتصحيح المسار وأيضا لمتابعة مدى التقدم والتحكم في الأداء ومعرفة الخلل مبكرا لعلاجه. ومن خلال واقع العمل يفتقر كثير من مديري المدارس هذه المهارة والاعتماد على الناتج النهائي دون المراقبة والتي ربما تأتي بتعديل المسارات**	١	١٠,٠
٧	**لها دور كبير في متابعة جميع مجالات التخطيط، إذ تطبق جميع المدارس نظام تطوير الأداء وجميعها تقوم بمراجعة ما تم التخطيط له مع نهاية العام الدراسي، وذلك لتحديد أولويات التطوير ومعالجة القصور**	١	١٠,٠
٨	**مهارة ذات أهمية للمدير من أجل معرفة موقع المدير من تحقيق الهدف وهل خطواته سليمة أم لا، كما أنه يحدد مستوى الإنجاز في المهمة المؤكلة إليه، كما أنّ المراقبة تسهل على المدير الكشف عن الخط أو الإخفاق والقصور، وبالتالي تعديله وتقويمه بسرعه ودقة**	٢	٢٠,٠
٩	**ينقص بعض المديرين لهذه المهارة في تحديد الشخص المسؤول عن متابعة عمليات المراقبة أولا، وتشمل عملية التنفيذ، وغالبا ما يؤجل إلى مدى بعيد مما يفقد الهدف أهميته في الوقت المناسب ومتابعة إجراءاته ومدى تحققها**	١	١٠,٠
	المجموع	١٠	١٠٠,٠

يجمع المشاركون على ضرورة توفر مهارة المراقبة والتوجيه لدى المديرين لأثرها في مراقبة وتوجيه الأعمال، وذلك لمتابعة سير وإنجاز الأعمال والإجراءات بالشكل المطلوب، كما تتيح التعرف على الأخطاء

والصعوبات والعمل على تصحيح المسار في الأداء الوظيفي. كما تمكن مهارة المراقبة والتحكم من متابعة تحقق الأهداف ومؤشرات النجاح المرسومة. كما تسهم في متابعة وتنفيذ مجالات التخطيط وتطوير الأداء.

الجدول ٤، ٩٦: دور مهارة التقييم التي يمتلكها المديرون في الأداء الوظيفي لمديري المدارس

	العبارة	العدد	النسبة%
١	إن إخضاع الموظفين لمعايير عادلة وموضوعية لتقييم أدائهم له دور فاعل في تحسين أدائهم ومعالجة أولويات تطويرهم ودعم أدائهم، كما أنها أداة مهمة للوقوف على مستوى أداء المؤسسة بشكل عام واحتياجاتها ومتطلبات المنتسبين إليها	١	١٠,٠
٢	تسهم مهارة التقييم في تحسين أداء الأفراد من خلال الوقوف على نقاط القوة وأولويات التطوير لديهم ووضع خطة على التقييم لرفع مستويات أدائهم	١	١٠,٠
٣	تعمل المهارة على رفع مستوى الأداء الوظيفي من خلال مقارنة الأهداف الموضوعة بالنتائج المتحققة، وكذلك تكشف عن نقاط القوة وأولويات التطوير وتزود مديري المدارس بمجموعة من البيانات الكمية والنوعية عن مؤسستهم، مع مراجعة شاملة للأهداف والعمليات المرتبطة بها	١	١٠,٠
٤	تمكنهم من التعرف على مدى التقدم وإصدار الحكم لمعرفة عوامل النجاح وأولويات التطوير في مهام بيئة العمل، حيث إنّ التقييم يكون مرحليا ويركز على وثائق ومؤشرات	١	١٠,٠
٥	ضرورية من أجل الإنجاز، كذلك هي من الأدوات الضرورية لمعرفة مستوى الأداء الكلي للمدرسة، أو الجزئي لكل معلم أو مهمة، كما أنها ضرورة من أجل اتخاذ القرارات التي تستند على مؤشرات التقييم	١	١٠,٠
٦	ضرورية من أجل الإنجاز، كذلك هي من الأدوات الضرورية لمعرفة مستوى الأداء الكلي للمدرسة، أو الجزئي لكل معلم أو مهمة، كما أنها ضرورة من أجل اتخاذ القرارات التي تستند على مؤشرات التقييم.	١	١٠,٠
٧	للتقييم دور مهم لمعرفة مدى تحقق الاهداف ونسبة التحقق وأيضا إصدار الأحكام لاستمرارية الهدف أو الانتقال لأهداف أخرى، يمتلك مديرو المدارس هذه المهارة ولكن بنسبة متفاوتة وهذه المهارة مرتبطة ارتباطا مباشرا بمهارة قراءة المؤشرات وتفسيرها لإصدار الحكم والتقييم	١	١٠,٠
٨	من خلال المتابعة لأداء مديري المدارس في السنوات الأخيرة يلاحظ أنّ معظم مديري المدارس يمتلكون مهارة التقييم، وخاصة بالأهداف التي رسمت وتحديد لما تم إنجازه من تقدم في تعديل أداء المعلم أو الطالب أو ولي الأمر ووضع البدائل في حال عدم تحقيق الهدف	١	١٠,٠
٩	نجد البعض منهم يهمل الهدف بسبب ضغوطات العمل الإداري، وبالتالي تأخير تقييمه في الوقت المناسب. وينقص معظم مديري المدارس المهارة في دقة تقييم الهدف، وبالتالي تحديد الخطوة المقبلة له، وكذلك تنقص معظم مديري المدارس آلية تقييم الأساليب المستخدمة لتحقيق الأهداف. وبالتالي تقييم الآلية التي تم فيها التعامل مع العقبات والأخطاء	١	١٠,٠
١٠	يعمل التقييم على تحديد مكامن القوة والعمل على تعزيزها والوقوف على أهم التحديات والسعي نحو معالجتها	١	١٠,٠
	المجموع	١٠	١٠٠,٠

يرى المشاركون في استبانة المقابلة بأهمية مهارة التقييم التي يمتلكها المديرون في الأداء الوظيفي، حيث يمكنهم التقييم من تحسين الأداء وتطويره من خلال الوقوف على مستوى أداء المؤسسة بشكل عام، كما

يمكنهم من التعرف على مدى التقدم المتحقق وإصدار الحكم على عوامل النجاح. كما تساعدهم مهارة التقييم على اكتشاف نقاط القوة والاستمرار عليها واكتشاف نقاط الضعف والعمل على تطويرها، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل: توجد علاقة إيجابية بين امتلاك المديرين للتفكير فوق المعرفي وأدائهم الوظيفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقييم) من وجهة نظر المشرفين الإداريين.

الجدول ٤، ٩٧: تمكين مديري المدارس من ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفية

	العبارة	العدد	النسبة%
١	أولا ضرورة إكساب المديرين مهاراتي التفكير فوق المعرفية والتأكد من ذلك من خلال التطبيق أيضا بإعطائهم المساحة الكافية للتطبيق في أرض الميدان مع المتابعة والتوجيه	١	١٠,٠
٢	التدريب العملي المستمر للمدير على مهارات التفكير– تقديم التغذية الراجعة حول أدائه بصورة مستمرة وواضحة	٢	٢٠,٠
٣	امتلاك المديرين لمهارات التفكير فوق المعرفية كالتخطيط والتقييم والمراقبة من أساسيات خطط إعداد هذه الفئة، لذا وجب أن تتضمن جميع برامج تطويرهم وإعدادهم كفايات الممارسة الصحيحة والفاعلة لها، وذلك قد يكون من خلال برامج التدريب المباشرة كالدورات وحلقات النقاش والورش، أو برامج المتابعة والإشراف لهذا الفئة، أيضا يجب أن تُغذى برامج التدريب بالمعهد التخصصي بمجموعة مناسبة منها مع التأكد من امتلاك المتدربين لمهارة توظيف مثل هذه المهارات وممارستها واقعا ملموسا في بيئات العمل	١	١٠,٠
٤	تفعيل البرامج التدريبية المتخصصة والموجهة– تأسيس مجتمعات تعلم مهنية– تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي	١	١٠,٠
٥	عن طريق إعطائهم صلاحية وحرية أكبر لإبداء الرأي والمقترحات– تشجيعهم ومكافأتهم على روح المبادرة والإبداع– اعتبار القوانين والنظر إليها على أنها وسيلة مرنة لتحقيق الغايات وليست هي الغايات، وهذا يعطي الحرية في تحمل المسؤولية، مما يؤدي إلى تحرير إمكانياته ومواهبه	١	١٠,٠
٦	عن طريق التدريب المباشر	١	١٠,٠
٧	من خلال التدريب المباشر واطلاعهم على التجارب الناجحة حول ممارسات التفكير فوق المعرفية	١	١٠,٠
٨	من وجهة نظري يتحقق ذلك من خلال: إعطاء قادة المدارس الثقة والصلاحيات في اتخاذ القرار– التحفيز المادي والمعنوي– دورات متخصصة في مجال القيادة– تقليل الأعباء الإدارية لإعطائهم مساحة من الوقت لممارسة مهارة التفكير فوق المعرفي، والتي بلا شك سينتج عنها أفكارا إبداعية ننشدها في الإدارة الحديثة	١	١٠,٠
٩	مهارة التفكير من أهم المهارات لدى مديري المدارس لأنها تساعدهم على تحليل المعلومات والمواقف بطريقة واقعية واتخاذ القرار المناسب أو إيجاد حل موضوعي لمشكلة ما	١	١٠,٠
	المجموع	١٠	١٠٠,٠

في سؤال المشاركين حول كيفية تمكين مديري المدارس من ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفية، يرى معظمهم أن يتم من خلال التدريب العملي وورش العمل وحلقات النقاش، حيث يجب تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي حتى يتم إعدادهم بالطريقة المثلى لتولي المهام المختلفة وتحمل المسؤولية.

الجدول ٤، ٩٨: المقترحات لتطوير الأداء الوظيفي لمديري المدارس

	العبارة	العدد	النسبة%
١	– الحرص على كفايات برامج التدريب السنوية المقدمة لهم. – تقليل الأعباء الإدارية التي قد تعيق تطور أداء المديرين وإبداعهم الإداري والقيادي في مدارسهم. – الاهتمام بتطوير مهارات الإشراف والمتابعة لدى المشرفين الإداريين مع ضرورة وجود موجهات واضحة وموحدة لدى الجميع تهدف في مجملها إلى تطوير كفايات المديرين وليس إلى إعاقة أدائهم بمهام وتكليفات لا تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.	١	١٠,٠
٢	أولا الإعداد الحقيقي لقادة المدارس، ويأتي ذلك من (الاختيار الصحيح القائد) من خلال مروره باختبارات حقيقية مهاراتية تبيّن سمات القائد ومواصفاته. إخضاعه لدورات تدريبية تكسبه مهارات التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتحكم والتقويم والتطوير. المتابعة المستمرة لأداء المديرين ووضع برامج مستمرة لتطوير أدائهم. أيضا تفويض الصلاحيات لمديري المدارس لاتخاذ القرارات. لا نغفل الجانب المادي لمديري المدارس لأنه مهم ودافع قوي.	١	١٠,٠
٣	التدرب على مهارات تحليل البيانات والبحوث الإجرائية بغية إيجاد حلول للتحديات التي تواجههم، التخطيط الجيد والتنبؤ بمستقبليات العمل، التمكن من مهارات التدريب، اختيار الفئات المساندة لهم في تحقيق أهداف المدرسة بعناية، العمل على توفير المناخ التنظيمي المحفز للإبداع والإنتاج	١	١٠,٠
٤	التركيز على القيام بمهارات التعليم فوق المعرفية بشكل واضح وتنفيذها بفهم ووعي ليتحقق المطلوب منها. الإشراف والمتابعة من قبل مشرفي الإدارة المدرسية وتقويم الأداء لمتابعة المدير في مدى التقدم بقيامه بهذه المهارات وجوانب الإجادة لديه لتعزيزها وأولويات التطوير لديه لتتم معالجتها.	١	١٠,٠
٥	تبادل زيارات بين المدارس المجيدة– نشرات تربوية تصقل من مهارة مدير المدرسة– الحلقات النقاشية المباشرة.	١	١٠,٠
٦	– تدريب الإدارات على مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم– التدريب الفردي للمديرين حسب المهارة التي تنقص كل فرد. – إعطاء الإدارات تدريبية حول التقييم المؤسسي وفق ضوابط معينة. – إعطاء أهمية للمحاسبية وحوكمة الأداء وتحديد الأدوار والمهام.	٢	٢٠,٠
٧	تضمين محاور مهارات التفكير فوق المعرفية ضمن بنود تقييم الأداء الوظيفي والتقييم المستمر لذلك.	١	١٠,٠
٨	تطوير مهاراتهم القيادية في طريقة الممارسة وتطوير مهاراتهم البحثية لإيجاد حلول علمية لإشكالاتهم وبناء برامج موعية بناءا على احتياجاتهم العقلية.	١	١٠,٠
٩	– مواكبة الجديد في عالم الإدارة – دورات متخصصة في القيادة – التحفيز بشقية المادي والمعنوي – توفير مكتبة متخصصة للإدارة المدرسية وتزويدها بأحدث المراجع والبحوث والدراسات والدوريات في علم الإدارة	١	١٠,٠

– تزويد مجال الإشراف الإداري والفني بكوادر مؤهلة قادرة على توجيه ومساندة إدارات المدارس على تقييم أدائها ذاتيا.		
المجموع	١٠	١٠٠,٠

هناك الكثير من الطرق والمقترحات من قبل المشاركين حول تطوير الأداء الوظيفي لمديري المدارس منها: تقليل الأعباء الإدارية التي قد تعيق تطور أداء المديرين وإبداعهم الإداري وإخضاعهم لدورات تدريبية تكسبهم مهارات التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتحكم والتقويم والتطوير، والمتابعة المستمرة لأداء المديرين، ووضع برامج مستمرة لتطوير أدائهم، وأيضا تبادل زيارات بين المدارس المجيدة، ومواكبة الجديد في عالم الإدارة، كما ينبغي إلحاقهم بدورات متخصصة في القيادة.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA