مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج النرويجي المطور (*Norwegian Model*)

Availability level of self-efficacy among basic education schools principals in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman in light of the developed Norwegian Model

إعداد

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim

أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب – جامعة نزوى سلطنة عُمان

تركي بن خالد بن سعيد النافعي

Turki bin Khalid bin Saeed Al-Nafi'i

طالب دكتوراه في جامعة صفاقس بتونس ، وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

Doi: 10.21608/ejev.2022.233128

استلام البحث : ٢ / ٣ /٢٠٢٢ قبول النشر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢٢

ابراهيم ، حسام الدين السيد محمد و النـافعـي ، تركي خالد سعيد (٢٠٢٢). مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج النرويجي (Norwegian Model) المطور .٦ (٢٢) ، أبريل ، ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والاداب ، مصر، ٣٤٥ – ٣٧٤.

مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج النرويجي (Norwegian Model) المطور

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج النرويجي المطور ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٦١) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج النرويجي المطور جاء متوسطاً بصورة إجمالية ، كما جاء متوسطاً في محاور تطوير الاهداف، وتوجيه وارشاد المعلمين، وتنمية الثقافة الاجتماعية، بينما جاء عالياً في محوري بناء بيئة تعلم إيجابية وامنة، وتحفيز المعلمين. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيري سنوات الخبرة والمسمى الوظيفي، بينما وجدت هذه الفروق في مُتغيري الجنس ولصالح الإناث، والمؤهل العلمي ولصالح عينة البكالوريوس.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية - مُديرو المدارس – النموذج النرويجي المطور - سلطنة عُمان .

Abstract

The present study aimed to identify The Availability level of self-efficacy among principals of basic education schools in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman in light of the developed Norwegian Model, study used a descriptive method, also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (361) teachers. The results of the study reached that The Availability level of self-efficacy among principals of basic education schools in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman in light of the developed Norwegian Model came average generally; It also came average in the filds of developing goals, guiding teachers, and developing social culture, while it came high in the filds of building a positive and safe learning environment, and motivating teachers; The results also revealed that there were no

statistically significant differences in the responses of the study sample members at the level ($\alpha \leq 0.05$) due to the variables of years of experience and job title, while these differences were found in the variables of sex and in favor of females, Scientific qualification and in favor of the bachelor's sample.

KeyWords: self-efficacy - school principals -developed Norwegian Model - Sultanate of Oman.

المقدمة:

يُعتبر مدير المدرسة عنصراً رئيساً وعاملاً مهماً في تشكيل المنظومة التعليمية المدرسية، وذلك لما يقوم به من أدوار ومهام ومسؤوليات وواجبات وظيفية متعددة ومتنوعة في شتى ميادين العمل المدرسي، حيث إنه مسؤول عن دعم عملية تعليم وتعلم الطلبة ، وإدارة هيئة العاملين بالمدرسة والإشراف عليهم وتقويم أدائهم الوظيفي، بالإضافة إلى إدارة الموارد المادية المدرسية من مباني وتجهيزات، فضلاً عن أنه مسؤول عن دعم وتنمية الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بكل مؤسساته وهيئاته.

ولا يمكن لمدير المدرسة أن يقوم بهذه الأدوار والمهام والمسؤوليات والواجبات الوظيفية بجودة وتميز إلاَّ إذا كان يمتلك كفاءة ذاتية تتضمن علاقات متبادلة بين إحساسه وشعوره بالقدرة التي تعتمد على المهارة في قيامه بأداء مهامه وواجباته الوظيفية، وتؤثر الكفاءة الذاتية لمدير المدرسة بشكل إيجابي على اختياراته للأنشطة والسلوكيات والممارسات والمواقف الإدارية المختلفة، حيث تمكنه هذه الكفاءة من بذل الجهد والإصرار على مواجهة التحديات والمشكلات والعقبات بشكل فعال وبصورة مستمرة. (Gulmez&Isik,2020, 327-328)

إن إحساس مديري المدارس بالكفاءة الذاتية المهنية عندما يدركون ويعتقدون أنهم يمتلكون القدرات لتنفيذ سلوكيات وممارسات محددة يحققون من خلالها النجاحات المطلوبة، وذلك من خلال اعتقادهم بأنهم يمتلكون مستويات عالية من المميزات الشخصية والاستراتيجية، بالإضافة إلى مجموعة متنوعة من المهارات الإدارية في مجالات الإدارة، والقيادة، والعلاقات الإنسانية، والعلاقات الخارجية، وإدارة العملية التعليمية بالمدرسة. (Fisher,2020,7)

ويُعتبر العالم بانادورا (Bandura,1977) هو أول من تحدث عن الكفاءة الذاتية للأفراد وأنها تعتمد على النظرية المعرفية الإدراكية social cognitive theory ، وعبر عنها في اعتقاد الفرد وإيمانه بأنه يمتلك قدرات تمكنه من تحقيق النجاح من خلال إحداث تأثير فعال ونتائج محددة وأهداف معينة.

كما حدد بانادورا (Bandura,1997) أربعة مصادر للكفاءة الذاتية، الأول الخبرات المتقنةMastery experiences التي تحقق أهداف محددة ، والثاني الخبرات البديلة Vicarious experiences التي تعتمد على نماذج محددة، والثالث الإقناع الجماعي Social persuasion الذي يعتمد على نجاحات المجموعات الأخرى، والرابع الحالات الانفعاليةAffective States وما يرتبط بها من مشاعر القلق والتوتر والضغوط النفسية.

إن امتلاك مدير المدرسة مستويات عالية الكفاءة الذاتية تحقق كثير من الفوائد للمدرسة، حيث تساهم في تحسين المناخ التنظيمي، وتحسن من مستويات الكفاءة الذاتية للمعلمين وتنمي مهاراتهم القيادية، وترتقي بإنجاز الطلبة الأكاديمي، وتدعم العمل الجماعي التعاوني التشاركي بين كافة المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية، وتحقق الشراكة الفعالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة. (Jalapang & Arumugam,2020, 90)

ونظراً لأهمية الكفاءة الذاتية لمدير المدرسة وضع فيديرسي وسكولفيك (Federici & Skaalvik,2011, 592) الأستاذين في قسم التربية بالجامعة النرويجية للعلوم والتكنولوجيا Department of Education, Norwegian University of Science and Technology نموذجاً عرف بالنموذج النرويجي للكفاءة الذاتية لمدير المدرسةNorwegian Principal Self-Efficacy Model والذي تضمن ثمانية محاور ، الأول الإدارة الاقتصادية Economic management، والثاني الإدارة التعليمية Instructional leadership، والثالث السلطة المحلية Municipal authority، والرابع العلاقات الأبويةParental relations ، والخامس المجتمع المحلي Local community، والسادس التنظيم الإداري Administrative management ، والسابع دعم المعلم Teacher support، والثامن بيئة المدرسة School environment.

وقام كل من لويس واستانسكير وفيديرسي وسوليم وأمودت (Lysø, Stensaker, Federici, Solem & Aamodt 2013, 73-74) بتطوير النموذج النرويجي للكفاءة الذاتية لمدير المدرسة من خلال المعهد النرويجي في الدراسات في الإبداع والبحث والتعليم Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education، ووصل عدد محاوره إلى أحد عشر محوراً، الأول الإشراف على المعلمين Supervision teachers، والثاني العلاقات تجاه المجتمع المحليRelation to the local community، والثالث التمويل Finance، والرابع القيادة التعليميةEducational leadership،والخامس السعادة Enjoyment، والسادس العلاقات تجاه المانحين والداعمين Relation to school owner، والسابع العلاقات

تجاه الآباء Relation to parents ، والثامن دعم المعلمين Support the teachers، والتاسع القيادةLeadership ، والعاشر التدريس Teaching، والحادي عشر متابعة النتائج Result follow-up.

وطور سكولفيك (Skaalvik,2018, 494-495) الأستاذ في قسم التربية بالجامعة النرويجية للعلوم والتكنولوجيا النموذج النرويجي للويس واستانسكير وفيديرسي وسوليم وأمودت وعرف بالنموذج النرويجي للكفاءة الذاتية للقيادة التعليمية Norwegian principal self-efficacy for instructional leadership Model والذي تضمن خمسة محاور ، الأول تطور الأهداف Develop goals ، والثاني إرشاد المعلمين Guide teachers ، والثالث بناء بيئة تعلم إيجابية وآمنة Create a positive and safe learning environment ، والرابع تحفيز المعلمين Motivate teachers ، والخامس تنمية الثقافة الجماعية Develop a collective culture.

وفي سلطنة عُمان قامت وزارة التربية التعليم بتحديد كثير من الكفاءات التي ينبغي أن تتوافر لدى مُديري المدارس مثل الأنظمة واللوائح، وضبط الجودة ، والإدارة الاجتماعية، والاتصال، صناعه القرار ، والقياس والتقويم، وإدارة الوقت، وتطبيق المناهج، والرؤية والرسالة، والمبادأة والإبداع، وتطوير المدرسة والموارد البشرية، وتقنية المعلومات، والإدارة المالية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٩)

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية:

أجرى نصرالله (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية المدركة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لمعلميهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٤٦) مديراً ومُديرة ، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة جاءت كبيرة جداً بصورة إجمالية، كما جاءت كبيرة جداً في محوري الكفاءة الإدارية، وكفاءة القيادة الاخلاقية، بينما جاءت كبية في محور الكفاءة الإشرافية؛ كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، بينما وجدت هذه الفروق في مُتغير الجنس ولصالح عينة الإناث.

كما أجرى السرحان (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتراق النفسي لدى مديري مدارس محافظتي جرش وعجلون في الأردن وعلاقته بكفاءتهم الذاتية من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات

والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٨٥) مديراً ومُديرة، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس محافظتي جرش وعجلون في الأردن جاءت متوسطة بصورة إجمالية، كما تراوحت بين العالية والمتوسطة في فقرات مقياس الكفاءة الذاتية لتشانن- موران وغاريس.

وقام عبابنة (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية المدركة لدى مديري المدارس العامة بمحافظة العاصمة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٧) من المُديرين والمُديرات، وكشفت نتائج الدراسة ن أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة لمديري المدارس بمحافظة العاصمة في الأردن جاءت عالية بصورة إجمالية، كما جاءت عالية في محوري الكفاءة الإدارية، وكفاءة القيادة الاخلاقية، بينما جاءت متوسطة في محور كفاءة القيادة التحويلية؛ كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير الجنس، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير المؤهل العلمي ولصالح عينة ماجستير فأعلى، ومتغير سنوات الخبرة ولصالح أكثر من خمس سنوات.

كما قام دوغان والظفري (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على معتقدات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالذكاء الانفعالى وبعض المتغيرات الشخصية والمدرسية لدى الإداريين التربويين فى سلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٥١) من الإداريين ، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة للإداريين التربويين فى سلطنة عمان جاءت عالية بصورة إجمالية ؛ كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير الجنس، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى فيشر (Fisher,2020) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة الكفاءة الذاتية لمديري المدارس في الاتجاهات العالمية المعاصرة ، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات وذلك من خلال تحليل كثير من نماذج ومقاييس الكفاءة الذاتية لمديري المدارس، وبينت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية لمديري المدارس في الاتجاهات العالمية المعاصرة تركز على خمس مجالات رئيسة هي: الإدارة العامة، والقيادة، والعلاقات مع الآخرين، وإدارة بيئة المدرسة الخارجية، وإدارة مهام المدرسة التربوية.

وأجرى سكولفيك (Skaalvik,2018) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية لمديري المدارس في قياداتهم التعليمية والاندماج والتحفيز والإجهاد الوظيفي للمعلمين في خمس مناطق تعليمية بالنرويج ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٤٠) مديراً ومديرة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدراك مديري المدارس لكفائاتهم الذاتية جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عالياً أيضاً في جميع مجالات الدراسة وهي : تطور الأهداف ، وإرشاد وتوجيه المعلمين ، وبناء بيئة تعلم إيجابية وآمنة ، وتحفيز المعلمين ، وتنمية الثقافة الجماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية لمديري المدارس وتحفيز المعلمين واندماجهم الوظيفي، بينما جاءت سلبية مع الإجهاد الوظيفي للمعلمين.

كما أجرى جلابانج ورحمن (Jalapang& Raman,2020) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الكفاءة الذاتية لمديري المدارس وكفاءة المعلمين والمناخ المدرسي على الإنجاز الأكاديمي للطلبة في المدارس الثانوية في ولاية سارواكي بماليزيا ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٨٦) معلم ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لمديري المدارس جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عالياً أيضاً في جميع مجالات الدراسة وهي: الكفاءة الإدارية ، وكفاءة القيادة التعليمية، وكفاءة القيادة الأخلاقية ، كما توصلت النتائج إلى وجود تأثير قوي جداً للكفاءة الذاتية لمديري المدارس على إنجاز الطلبة الأكاديمي، وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وقدم جولمز وإيزيك (Gulmez&Isik,2020) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية لمديري المدارس وأساليبهم القيادية المدارس الابتدائية والثانوية في وسط تركيا ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٧٦) مديراً ومديرة، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري المدارس الابتدائية والثانوية في وسط تركيا جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عالياً أيضاً في جميع مجالات الدراسة وهي: الكفاءة الإدارية ، وكفاءة القيادة التعليمية، وكفاءة القيادة الأخلاقية ، كما كشفت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم تظهر هذه الفروق في متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

كما قدم بوستما (Postma,2019) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الكفاءة الذاتية لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والعُليا على مستوى رضاهم الوظيفي في ولاية نيو جيرسي بالولايات المُتحدة الأمريكية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٨٢٢) مديراً ومديرة، وأبرزت نتائج الدراسة أن مستوى إدراك مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والعُليا لكفائاتهم الذاتية في ولاية نيو جيرسي بالولايات المُتحدة جاء عالياً بصورة إجمالية ، كما جاء عالياً أيضاً في جميع مجالات الدراسة وهي: الكفاءة الإدارية ، وكفاءة القيادة التعليمية، وكفاءة القيادة الأخلاقية، كما أبرزت النتائج وجود علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001) بين مستوى إدراك مديري المدارس لكفائاتهم الذاتية ورضاهم الوظيفي، وأن شعور مديري المدارس بالكفاءة الذاتية يُنمي لديهم الرغبة في البقاء والاستمرار في العمل بمدارسهم ويزيد من ولائهم وانتمائهم الوظيفي.

وقام آتا وجيلو (Ata&Güçlü,2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية لمديري المدارس والقيادة المدرسية الفعالة في المدارس الثانوية والفنية بمنطقة الأناضول التعليمية الوسطى بتركيا ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٦٠) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدراك مديري المدارس الثانوية والفنية لكفائاتهم الذاتية في منطقة الأناضول التعليمية الوسطى بتركيا جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عالياً أيضاً في جميع مجالات الدراسة وهي: القيادة التربوية وتنمية هيئة العاملين، وتنمية المناخ المدرسي، والتعاون مع المجتمع ، وصنع القرار في ضوء الاعتبارات القانونية، وإدارة الموارد والخدمات، وتوظيف الموارد المجتمعية، والتواصل مع البيئات المتنوعة ، وتطوير رؤية المدرسة.

كما قام فيرسلان وإيركسون (Versland& Erickson,2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الكفاءة الذاتية لمديري المدارس على الكفاءة الجماعية للمعلمين بالمدارس المتوسطة في ولاية مونتانا بالولايات المُتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمت المقابلات والمجموعات البؤرية في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، واسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري المدارس المتوسطة في ولاية مونتانا بالولايات المُتحدة الأمريكية وجهة نظر المعلمين في ضوء مقياس تشانن- موران وغاريس جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عالياً أيضاً في جميع مجالات الدراسة وهي: الكفاءة الإدارية ، وكفاءة القيادة التعليمية، وكفاءة القيادة الأخلاقية، وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود تأثير إيجابي للكفاءة الذاتية لمديري المدارس على تحقيق الكفاءة الجماعية للمعلمين في

ممارسات صنع القرارات الجماعية، ومهارات قيادة المعلمين من خلال القيادة بالنموذج والمثل الأعلى، والالتزام التنظيمي، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير المدرسي، ومبادرات تطوير الأداء، والعمل الجماعي التعاوني، ودعم تحقيق رؤية ورسالة المدرسة.

وهدفت دراسة أونال وأوزون وكاراتاش (Ünal , Uzun & Karataş,2015) إلى التعرف على مستوى إدراك مديري المدارس لكفائتهم الذاتية للقيادة التكنولوجية بالمدارس العامة التركية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٢٠) مديراً ومديرة، وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى إدراك مديري المدارس لكفائتهم الذاتية للقيادة التكنولوجية بالمدارس العامة التركية جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عالياً أيضاً في جميع مجالات الدراسة وهي، القيادة الحكيمة ، وثقافة تعلم العصر الرقمي ، والتميز في الممارسات المهنية ، والتحسين والتطوير المُنظم ، والمواطنة الرقمية .

أما دراسة يديرسي (Federici,2012) فهدفت إلى التعرف على مستوى إدراك مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة لكفائاتهم الذاتية الابتدائية والمتوسطة بالنرويج، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٨١٨) مديراً ومديرة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدراك مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة لكفائتهم الذاتية في المدارس بالنرويج جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عالياً أيضاً في جميع مجالات الدراسة وهي: الإدارة الاقتصادية، والإدارة التعليمية ، والسلطة المحلية ، والعلاقات الأبوية ، والمجتمع المحلي ، والتنظيم الإداري ، ودعم المعلم ، وبيئة المدرسة .

في حين هدفت دراسة فيديرسي وسكولفيك (Federici & Skaalvik,2011) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى إدراك مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة بالنرويج لكفائتهم الذاتية ومستوى اندماجهم في العمل ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠٠) مديراً ومديرة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدراك مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة لكفائتهم الذاتية بالنرويج جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عالياً أيضاً في مجالات الإدارة الاقتصادية، والسلطة المحلية ، والعلاقات الأبوية ، والتنظيم الإداري، وبيئة المدرسة، بينما جاءت متوسطة في مجالات الإدارة التعليمية، والمجتمع المحلي، ودعم المعلم.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة وجود اهتمام بالكفاءة الذاتية لمُديري المدارس في كثير من النظم التعليمية، كما يتضح أيضاً تنوع مستوى توافر تلك الكفاءة لديهم بين العالي جداً والعالي والمتوسط، فضلاً عن تعدد محاور الكفاءة الذاتية لمُديري المدارس والتي تهتم بكافة ميادين ومجالات العملية التعليمية وذلك مثل: عمليات تعليم

وتعلم الطلبة، والتنمية المهنية للمعلمين ودعمهم وتحفيزهم، والتخطيط الاستراتيجي، وتقويم الأداء، والعلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وعمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي.

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود جوانب قصور في أداء مُديري المدارس تؤثر على مستوى كفائاتهم الذاتية ، حيث أظهرت نتائج دراسة الجرايده (٢٠١٤) إلى وجود قصور في أدوار مديري المدارس في دعم المُعلمين وتنميتهم مهنياً وتطوير المناهج الدراسية وتقويم الإنجاز السنوي بالمدرسة. وأبرزت نتائج دراسة الرقيشية (٢٠١٥) قصور دور مديري المدارس في إيجاد فرص للتعلم المستمر لدى المُعلمين، وإنشاء أنظمة لمُشاركة المعرفة والتعلم، وتمكين المُعلمين لجمعهم نحو رؤية مُشتركة.

وكشفت نتائج دراسة الصوافي والفهدي والحارثية (٢٠١٤) قصور دور مدير المدرسة في الإشراف على إعداد الخطة السنوية لمركز مصادر التعلم، ووضع خطط للزيارات الصفية، ووضع خطط التوجيه المهني، ومساعدة المعلمين في تخطيط الأنشطة الاصفية ومتابعة تنفيذها، ومساعدة المعلمين في وضع الخطط السنوية للمناهج الدراسية، وتنفيذ برامج التدريب والتطوير المناسبة للعمل، وتصميم أدوات يمكن استخدامها في تقويم أداء العاملين، وتطوير أساليب الرقابة الإدارية الفعالة وأدواتها لتحقيق الجودة في الأداء،و استخدام التقويم الجماعي بدلا عن التقويم الفردي للعاملين.

وأسفرت نتائج دراسة الراجحية (٢٠١٤) عن قصور في بعض مهارات مُديري المدارس المُرتبطة بتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين مثل: عقد الاجتماعات مع المعلمين قبل الزيارات الصفية ، واطلاعهم على تقاريرها قبل اعتمادها بصورة نهائية، وعقد ورش عمل لتنميتهم مهنياً. وكشفت نتائج دراسة الكندي (٢٠١٤) قصور في تشجيع المعلمين على إجراء دراسات وبحوث تسهم في تحسين العملية التعليمية، ووضع خطه لالتحاق المعلمين بالدورات التربوية لرفع كفاءتهم المهنية وتنمية خبرا تهم، وفي عقد الاجتماعات لمعلمي المواد المشتركة لتحقيق الترابط بين المناهج التي يدرسونها.

كما أشارت نتائج دراسة الامبوسعيدية (٢٠١٢) إلى وجود قصور دور مُدير المدرسة في تحقيق شمولية الرؤية المدرسية وواقعيتها وقدرتها على مواجهة التحديات المعاصرة . وأبرزت نتائج دراسة العلوي (٢٠١٢) وجود قصور لدى مُديري المدارس في تطبيق التخطيط الاستراتيجي. وتوصلت نتائج دراسة اليعرُبي (٢٠١٣) إلى ضعف معرفة مُديري المدارس بصياغة الرؤية والرسالة للمدرسة، وإهمال تشجيع المبادرات والإبداعات المدرسية في مجال التخطيط الاستراتيجي، والقصور في تحديد الأهداف والبرامج وأولويات العمل المرتبطة به. وأبرزت نتائج عيسان والهنداوي (٢٠١٤) ضعف وعي مُديري المدارس العُمانية بالتخطيط الاستراتيجي وقلة مشاركتهم في تنفيذ خططه.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

١. ما مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج النرويجي (Norwegian Model) المطور؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي ؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج النرويجي (Norwegian Model) المطور.
٢. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مديري المدارس بسلطنة عمان في التعرف على النموذج النرويجي المطور للكفاءة الذاتية لمُديري المدارس ، ومن ثم تطوير أدائهم المهني وفق هذا النموذج، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها من توفير المتطلبات المادية والبشرية لتحقيق الكفاءة الذاتية لمُديري المدارس .

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت على الكفاءة الذاتية لدى مُديري المدارس في ضوء النموذج النرويجي المطور.
٢. الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين والمعلمات.
٣. الحدود المكانية: اقتصرت على مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان.

٤. الحدود الزمنية: حيث أُجريت الدراسة في الفصل الثانيمن العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م. (٢٠٢١-٢٠٢٢م)

مصطلحات الدراسة:

١- الكفاءة الذاتية :

عرف بانادورا (Bandura,1997,3) الكفاءة الذاتية بأنها" الإيمان بقدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق إنجازات معينة"

الكفاءة الذاتية لمدير المدرسة :

عرف فيديرسي (Federici,2012, 18) الكفاءة الذاتية لمدير المدرسة بأنها" معتقدات مدير المدرسة وثقته في قدراته على تخطيط وتنظيم وتنفيذ أعمال مرتبطة بمهام واجبات وظيفتة وعلاقاته مع العاملين بالمدرسة والمؤسسات المجتمعية في بيئة العمل.

كما تعرف الكفاءة الذاتية لمدير المدرسة بأنها" وعي مديري المدارس وثقتهم بقدراتهم على تعبئة الحوافز والموارد المعرفية ومسارات العمل اللازمة لإتقان المهام التي ينطوي عليها دورهم القيادي بشكل فعال.(Ladegard& Gjerde,2014, 635)

وتأسيساً على ما سبق تعرف الكفاءة الذاتية لمدير المدرسة إجرائياً على أنها وعي مديري المدارس وثقتهم بقدراتهم ومهاراتهم وإمكاناتهم في القيام بواجباتهم الوظيفية بجودة وتميز بمدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان.

٣- النموذج النرويجي المطور للكفاءة الذاتية لمُديري المدارس

هو نموذج وضعه العالم سكولفيك (Skaalvik,2018) الأستاذ في قسم التربية بالجامعة النرويجية للعلوم والتكنولوجيا ، وتضمن خمسة محاور ، الأول تطوير الأهداف ، والثاني إرشاد المعلمين ، والثالث بناء بيئة تعلم إيجابية وآمنة ، والرابع تحفيز المعلمين ، والخامس تنمية الثقافة الجماعية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها. (المعايطه ، ٢٠١١، ١٠٦)

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م والبالغ عددهم (٤١٨١) معلماً ومعلمة حسب كتاب الإحصاء السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م. (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٢١)

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (٤٠٦) معلماً ومعلمة، وتم تطبيقها الكترونياً وورقيا ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٣٦١) استبانة، وجميعها صالح للتحليل الإحصائي ، ونسبتها (٨.٦%) من مجتمع الدراسة ، وجدول (١) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (1) عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	الإجمالي
النوع	ذكور	195	54%	361
	اناث	166	46%	
المؤهل	بكالوريوس	336	93.1%	
	ماجستير فأعلى	25	6.9%	
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	143	%39.6	
	عشر سنوات فأكثر	218	%60.4	
الوظيفة	معلم	259	%71.7	
	معلم أول	102	%28.3	

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بالاعتماد على النموذج النرويجي المطور للكفاءة الذاتية لمُديري المدارس عند العالم سكولفيك (Skaalvik,2018) الأستاذ في قسم التربية بالجامعة النرويجية للعلوم والتكنولوجيا ، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من خمسة محاور و(15) فقرة، وفي صورتها النهائية أيضاً من خمسة محاور و (15) فقرة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم (9) محكمين، وذلك في قسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس، وخبراء في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس المحاور التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، والتي اقتصرت على إعادة الصياغة في بعض الفقرات.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج جدول (2) توضح ذلك.

جدول (2) معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	تطوير الاهداف	3	.74
2	توجيه وارشاد المعلمين	3	.75
3	بناء بيئة تعلم إيجابية وامنة	3	.82
4	تحفيز المعلمين	3	.80
5	تنمية الثقافة الاجتماعية	3	.81
	الثبات الكلي	15	.92

يتضح من جدول (2) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠.٩٢)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة عالية من الثبات.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج النرويجي المطور (Norwegian Model) .

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المعيار الآتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي ، وتم حساب المدى (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠.٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

المستوى	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
منخفض	من 1 إلى أقل من 1,66
متوسط	من 1,66إلى أقل من 2,33
عالٍ	من 2,33 إلى 3

وبعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة لمحاور الدراسة ، وجدول (4) أدناه يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة لمحاور الدراسة

الرتبة	م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
4	1	تطوير الاهداف	2.29	0.51	متوسط
3	2	توجيه وارشاد المعلمين	2.30	0.52	متوسط
1	3	بناء بيئة تعلم إيجابية وامنة	2.40	0.58	عالٍ
2	4	تحفيز المعلمين	2.33	0.57	عالٍ
5	5	تنمية الثقافة الاجتماعية	2.23	0.58	متوسط
		المجموع الكلي	2.31	0.55	متوسط

يتضح من جدول (4) أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور جاء متوسطاً بصورة إجمالية، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (2.31) ، والانحرافات المعيارية (0.55)، كما تراوح بين العالي والمتوسط في محاور الدراسة، حيث تراوح المتوسط الحسابي للمحاور بين (2.40 – 2.23) ، والانحراف المعياري بين(0.58– 0.51)، وجاء في المرتبة الأولى محور بناء بيئة تعلم إيجابية وآمنة بمستوى عالٍ ، وبمتوسط حسابي بلغ (2.40) وانحراف معياري قدره (0.58)، وفي المرتبة الثانية جاء محور تحفيز المعلمين بمستوى عالٍ ، وبمتوسط حسابي بلغ (2.33) وانحراف معياري قدره (0.57)، وجاء في المرتبة الثالثة محور توجيه وإرشاد المعملين بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ(2.30) وانحراف معياري قدره (0.52) ، وفي المرتبة الرابعة جاء محور تطوير الأهداف بمستوى متوسط ، وبمتوسط حسابي بلغ(2.29) وانحراف معياري قدره (0.51) ، أما محور تنمية الثقافة الاجتماعية فجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة وبمستوى متوسط ، وبمتوسط حسابي بلغ(2.23) وانحراف معياري قدره (0.58)

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة تم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

المحور الأول: تطوير الأهداف:

ويوضح جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة بالنسبة لفقرات محور تطوير الأهداف.

الرتبة	م	الفقــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
3	1	يضع أهدافاً مدرسية واضحة وقابلة للإنجاز.	2.23	0.59	متوسط
1	2	يطور أهدافاً وتوقعات واضحة لعملية التدريس.	2.32	0.58	متوسط
2	3	يبني خطة استراتيجية تمكن من تحقيق الأهداف المدرسية.	2.25	0.68	متوسط
المجموع الكلي			2.26	0.61	متوسط

يتضح من جدول (5) أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور بالنسبة لمحور تطوير الأهداف جاء متوسطاً بصورة إجمالية، كما جاء أيضاً متوسطاً في جميع فقرات هذا المحور، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.32- 2.25)، والانحراف المعياري بين(0.68- 0.58) ، وحصلت الفقرة(2) والتي نصها " يطور أهدافاً وتوقعات واضحة لعملية التدريس " على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.32) وبانحراف معياري قدره (0.58) وبمستوى متوسط، بينما حصلت الفقرة (١) والتي نصها " يضع أهدافاً مدرسية واضحة وقابلة للإنجاز. " على أقل متوسط حسابي بلغ (2.23) وانحراف معياري قدره (0.59) وبدرجة متوسطة أيضاً.

المحور الثاني: توجيه وإرشاد المعلمين:

ويوضح جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة بالنسبة لفقرات محور توجيه وإرشاد المعلمين

الرتبة	م	الفقــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
2	1	يوجه المعلمين نحو القضايا التربوية المهمة.	2.35	0.62	عالية
1	2	يلاحظ تدريس المعلمين في قاعات الدروس ويقدم لهم تغذية راجعة مفيدة.	2.37	0.59	عالية
3	3	يوظف التقويم الذاتي للمدرسة في تحسين عمليات التعليم والتعلم.	2.19	0.70	متوسطة
المجموع الكلي			2.30	0.63	متوسطة

يتضح من جدول (6) أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور بالنسبة لمحور توجيه وإرشاد المعلمين جاء متوسطاً بصورة إجمالية، كما تراوح بين العالي والمتوسط في فقرات هذا المحور، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.37-2.19)،

والانحراف المعياري بين (0.70- 0.59) ، وحصلت الفقرة(٢) والتي نصها " يلاحظ تدريس المعلمين في قاعات الدروس ويقدم لهم تغذية راجعة مفيدة." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.37) وبانحراف معياري قدره (0.59) وبمستوى عالٍ، بينما حصلت الفقرة (٣) والتي نصها " يوظف التقويم الذاتي للمدرسة في تحسين عمليات التعليم والتعلم." على أقل متوسط حسابي بلغ (2.19) وانحراف معياري قدره (0.70) وبمستوى متوسط.

المحور الثالث: بناء بيئة تعلم إيجابية وآمنة:

ويوضح جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة بالنسبة لفقرات محور بناء بيئة عمل آمنة وإيجابية.

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
2	1	يوفر للطلبة بيئة مدرسية آمنة وخالية من أي تهديد .	2.41	0.67	عالٍ
1	2	يضمن للطلبة بيئة تعلم داخل قاعات الدروس يشعرون فيها بالأمان.	2.44	0.60	عالٍ
3	3	يدعم العلاقات الإنسانية والتعليمية بين المعلمين والطلبة	2.34	0.74	عالٍ
		المجموع الكلي	2.39	0.67	عالٍ

يتضح من جدول (7) أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور بالنسبة لمحور بناء بيئة عمل آمنة وإيجابية جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء عالياً في جميع فقرات هذا المحور، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.44-2.34)، والانحراف المعياري بين(0.74- 0.60) ، وحصلت الفقرة(2) والتي نصها " يضمن للطلبة بيئة تعلم داخل قاعات الدروس يشعرون فيها بالآمان." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.44) وبانحراف معياري قدره (0.60) وبمستوى عالٍ، بينما حصلت الفقرة (3) والتي نصها " يدعم العلاقات الإنسانية والتعليمية بين المعلمين والطلبة ." على أقل متوسط حسابي بلغ (2.34) وانحراف معياري قدره (0.74) وبمستوى عالٍ أيضاً.

المحور الرابع: تحفيز المعلمين:

ويوضح جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة بالنسبة لفقرات محور تحفيز المعلمين.

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
2	1	يدعم الحماس والاندماج الوظيفي بين المعلمين.	2.31	0.64	متوسط
1	2	يحفز المعلمين تجاه التدريس والتعليم.	2.37	0.62	عالٍ
3	3	يحث المعلمين على الالتزام بتحقيق أهداف العملية التعليمية.	2.29	0.74	متوسط
المتوسط العام			2.32	0.66	متوسط

يتضح من جدول (8) أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور بالنسبة لمحور تحفيز المعلمين جاء متوسطاً بصورة إجمالياً، كما تراوح بين العالي والمتوسط في فقرات هذا المحور، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.37-2.29)، والانحراف المعياري بين(0.74- 0.62) ، وحصلت الفقرة(2) والتي نصها " يحفز المعلمين تجاه التدريس والتعليم." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.37) وبانحراف معياري قدره (٠.٦٢) وبمستوى عالٍ، بينما حصلت الفقرة (٣) والتي نصها " يحث المعلمين على الالتزام بتحقيق أهداف العملية التعليمية. " على أقل متوسط حسابي بلغ (2.29) وانحراف معياري قدره (0.74) وبمستوى متوسط.

المحور الخامس: تنمية الثقافة الجماعية:

ويوضح جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافر والرتبة بالنسبة لفقرات محور تنمية الثقافة الجماعية.

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر
2	1	يبني ثقافة جماعية تمكن المعلمين من إنجاز الأهداف المشتركة.	2.27	0.63	متوسط
1	2	يطور ثقافة جماعية تمكن المعلمين من دعم بعضهم البعض.	2.34	0.57	عالٍ
3	3	يُدعم الفهم المشترك بين المعلمين كأساس للتدريس المتميز.	2.08	0.82	متوسط
المتوسط العام			2.23	0.67	متوسط

يتضح من جدول (9) أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور بالنسبة لمحور تنمية الثقافة الجماعية جاء متوسطاً بصورة إجمالية، كما تراوح بين العالي والمتوسط في فقرات هذا المحور، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (2.34-2.08)،

والانحراف المعياري بين(0.82- 0.57) ، وحصلت الفقرة(2) والتي نصها " يطور ثقافة جماعية تمكن المعلمين من دعم بعضهم البعض. " على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.34) وبانحراف معياري قدره (0.57) وبمستوى عالٍ، بينما حصلت الفقرة (3) والتي نصها " يُدعم الفهم المشترك بين المعلمين كأساس للتدريس المتميز. " على أقل متوسط حسابي بلغ (2.08) وانحراف معياري قدره (0.82) بدرجة متوسطة.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي ؟

وتم عرض نتائج كل مُتغير على حده على النحو الآتي:

أولاً: متغير الجنس :

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تطوير الاهداف	ذكر	195	٢.٢٤	0.49	359	-2.28	0.02*	دالة لصالح الإناث
	أنثى	166	2.36	0.52				
توجيه وارشاد المعلمين	ذكر	195	2.23	0.50	359	-2.75	0.01*	دالة لصالح الإناث
	أنثى	166	2.38	0.54				
بناء بيئة تعلم إيجابية وامنة	ذكر	195	2.35	0.58	359	-1.67	0.10	غير دالة إحصائيا
	أنثى	166	2.45	0.56				
تحفيز المعلمين	ذكر	195	2.28	0.55	359	-1.59	0.11	غير دالة إحصائيا
	أنثى	166	2.38	0.59				
تنمية الثقافة الاجتماعية	ذكر	195	2.17	0.56	359	-2.32	0.02	غير دالة إحصائيا
	أنثى	166	2.30	0.59				
المجموع الكلى	ذكر	195	2.25	0.53	359	-1.80	0.052	غير دالة إحصائيا
	أنثى	166	2.37	0.56				

*داله عند مستوى$\alpha \leq 0.05$

يتضح من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تبعا لمتغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) في محوري تطوير الاهداف، وتوجيه وارشاد المعلمين ولصالح الإناث، بينما لم تظهر هذه الفروق في باقي محاور الدراسة وهي: بناء بيئة تعلم إيجابية وآمنة، وتنمية الثقافة الاجتماعية، وتحفيز المعلمين ، وهذا يعني وجود تأثير للجنس في استجابات أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (11).

جدول (11) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تطوير الاهداف	بكالوريوس	25	2.31	.44	359	2.08	0.002	غير دالة احصائيا
	ماجستير فأعلى	25	1.99	.47				
توجيه وارشاد المعلمين	بكالوريوس	25	2.32	.47	359	1.41	0.04	غير دالة احصائيا
	ماجستير فأعلى	25	2.09	.50				
بناء بيئة تعلم إيجابية وامنة	بكالوريوس	25	2.41	.48	359	0.16	0.37*	دالة احصائيا
	ماجستير فأعلى	25	2.24	.55				
تحفيز المعلمين	بكالوريوس	25	2.34	.46	359	0.03	0.40*	دالة احصائيا
	ماجستير فأعلى	25	2.08	.54				
تنمية الثقافة الاجتماعية	بكالوريوس	25	2.25	.49	359	0.09	0.37*	دالة احصائيا
	ماجستير فأعلى	25	2.04	.55				
المجموع الكلى	بكالوريوس	25	2.32	.47	359	0.75	0.23*	دالة احصائيا
	ماجستير فأعلى	25	2.08	.52				

*نظرا لتباين عدد عينة الدراسة بالنسبة لمتغير الخبرة تم اخذ عينة عشوائية متساوية

يتضح من جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) في محوري تطوير الأهداف، وتوجيه وارشاد المعلمين، بينما وجدت هذه الفروق في باقي المحاور وهي بناء بيئة تعلم إيجابية وآمنة، وتنمية الثقافة الاجتماعية، وتحفيز المعلمين ولصالح عينة حملة البكالوريوس، وهذا يعني وجود تأثير للمؤهل العلمي في استجابات أفراد عينة الدراسة .

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (12).

جدول (12) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تطوير الاهداف	اقل من ١٠ سنوات	143	2.39	0.51	359	3.15	0.002	غير دالة احصائيا
	من ١٠ سنوات فأكثر	218	2.22	0.50				
توجيه وارشاد المعلمين	اقل من ١٠ سنوات	143	2.44	0.51	359	4.02	0.000	غير دالة احصائيا
	من ١٠ سنوات فأكثر	218	2.21	0.51				
بناء بيئة تعلم إيجابية وامنة	اقل من ١٠ سنوات	143	2.48	0.58	359	2.11	0.036	غير دالة احصائيا
	من ١٠ سنوات فأكثر	218	2.35	0.59				
تحفيز المعلمين	اقل من ١٠ سنوات	143	2.41	0.56	359	2.30	0.022	غير دالة احصائيا
	من ١٠ سنوات فأكثر	218	2.27	0.57				

تنمية الثقافة الاجتماعية	اقل من ١٠ سنوات	143	2.33	0.58	359	2.56	0.011	غير دالة احصائيا
	من ١٠ سنوات فأكثر	218	2.17	0.57				
المجموع الكلى	اقل من ١٠ سنوات	143	2.41	٠.٥٤	498	٢.٨٢	٠.٠٥٣	غير دالة احصائيا
	من ١٠ سنوات فأكثر	218	2.24	٠.٥٤				

يتضح من جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تبعا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) في جميع محاور الدراسة، مما يعني عدم وجود تأثير لمتغير سنوات الخبرة في استجابات عينة الدراسة .

رابعاً: المسمى الوظيفي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير المسمى الوظيفي (معلم، معلم أول)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (13).

جدول (13) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر المسمى الوظيفي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تطوير الاهداف	معلم	259	2.41	0.48	359	7.37	0.00	غير دالة احصائيا
	معلم أول	102	2.00	0.45				
توجيه وارشاد المعلمين	معلم	259	2.42	0.49	359	7.56	0.00	غير دالة احصائيا
	معلم أول	102	1.99	0.47				
بناء بيئة تعلم إيجابية وامنة	معلم	259	2.54	0.52	359	7.86	0.00	غير دالة احصائيا
	معلم أول	102	2.05	0.56				
تحفيز المعلمين	معلم	259	2.45	0.54	359	7.13	0.00	غير دالة احصائيا
	معلم أول	102	2.01	0.51				
تنمية الثقافة الاجتماعية	معلم	259	2.36	0.56	359	6.99	0.00	غير دالة احصائيا
	معلم أول	102	1.91	0.512				
المجموع الكلى	معلم	259	2.43	0.51		7.33	0.00	غير دالة احصائيا
	معلم أول	102	2.00	0.5				

يتضح من جدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (معلم، معلم أول) في جميع محاور الدراسة ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير للمسمى الوظيفي في استجاباتهم

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج النرويجي المطور ؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج النرويجي المطور جاء متوسطاً بصورة إجمالية، كما جاء متوسطاً في محاور تطوير الأهداف، وتوجيه وإرشاد المعملين، وتنمية الثقافة الاجتماعية؛ بينما جاء بمستوى عالٍ في محوري بناء بيئة تعلم إيجابية وآمنة ، وتحفيز المعلمين ولكنهما قريبان من المستوى المتوسط، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى كثرة الواجبات الوظيفية لمُديري المدارس وتعقدها وتشابكها في كثير من الأحيان، ويواجه المديرون صعوبات كبيرة في إيجاد الوقت الكافي والمُلائم للقيام بهذه الواجبات وما يرتبط بها من أدوار ومسؤوليات ومهام في مختلف جوانب العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن مُديري المدارس لا يتوفر لهم الدعم الكافي من المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية بالمدارس من إداريين ومعلمين وأخصائيين وطلبة وأولياء أمور ومجتمع محليبالإضافة إلى المشرفين والمُتابعين للأداء المدرسي سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المُديريات العامة التابعة له. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن برامج التنمية المهنية الموجهة لمُديري المدارس أثناء الخدمة بعد توليهم مناصبهم كمديرين سواء على المستوى المركزي والمُتمثل في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، أو على مستوى المُديريات العامة للتربية والتعليم والمُتمثل في مراكز التدريب بالمُحافظات، أو على مستوى المدارس والمُتمثل في مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني لم تكن على المستوى المطلوب الذي يمكنهم من تحقيق كفاءاتهم الذاتية في إدارة كافة ميادين ومجالات العملية التعليمية . وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى قلة السلطات والصلاحيات المُتاحة للمُديرين في مدارسهم والتي تضطرهم في كثير من التأخر في إصدار القرارات، أو قلة اتباع أساليب جديدة في العمل، وقلة تشجيعهم للعاملين على الإبداع والابتكار.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السرحان (٢٠١٨) والتي بينت أن أن درجة توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس محافظتي جرش وعجلون في الأردن جاءت

متوسطة بصورة إجمالية. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نصرالله (٢٠٢٠) والتي أظهرت أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة جاءت كبيرة جداً بصورة إجمالية.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من عبابنة (٢٠١٧) ، ودوغان والظفري (٢٠١٦)، وسكولفيك (Skaalvik,2018)، وجلابانج ورحمن (Jalapang& Raman,2020) ، وجولمز وإيزيك (Gulmez&Isik,2020) ، وبوستما (Postma,2019) ، وآتا وجيلو (Ata&Güçlü,2018) ، وفيرسلان وإيركسون (Versland& Erickson,2017) ، وأونال وأوزون وكاراتاش (Ünal , Uzun & Karataş,2015) ، ويديرسي (Federici,2012) ، وفيديرسي وسكولفيك (Federici & Skaalvik,2011) ، والتي أظهرت أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى مديري المدارس جاءت عالية بصورة إجمالية.

ثانياً:مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي ؟

وتم مناقشة وتفسير كل مُتغير على حده كما يأتي:

أولاً: متغير الجنس :

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تبعا لمتغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) في محوري تطوير الأهداف، وتوجيه وارشاد المعلمين ولصالح الإناث، بينما لم تظهر هذه الفروق في باقي محاور الدراسة وهي: بناء بيئة تعلم إيجابية وآمنة، وتنمية الثقافة الاجتماعية، وتحفيز المعلمين. وقد تُعزى هذه الفروق إلى أن عينة الدراسة من الإناث أكثر حرصاً على تحقيق الجودة والتميز في الأداء المدرسي من خلال تطوير الأهداف التعليمية بصورة مستمرة لتواكب التطورات والتغيرات المحلية والعالمية، فضلاً عن الاعتماد على عمليات النصح والتوجيه والإرشاد وتبادل الخبرات والمُمارسات في علاقاتهم المهنية المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من نصرالله (٢٠٢٠)، وجولمز وإيزيك (Gulmez&Isik,2020)، والتي توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) ولصالح الإناث. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من عبابنة (٢٠١٧)، ودوغان والظفري (٢٠١٦)،

وجلابانج ورحمن (Jalapang& Raman,2020)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) .

ثانياً:متغير المؤهل العلمي:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) في محوري تطوير الأهداف، وتوجيه وارشاد المعلمين، بينما وجدت هذه الفروق في باقي المحاور وهي بناء بيئة تعلم إيجابية وآمنة، وتنمية الثقافة الاجتماعية، وتحفيز المعلمين ولصالح عينة حملة البكالوريوس ، وقد تُعزى هذه الفروق إلى أن عينة الدراسة من حملة البكالوريوس يحاولون بذل مزيد من الجهد لتحقيق التميز والجودة في الأداء المدرسي كتعويض عن عدم حصولهم على مؤهل عالٍ بعد البكالوريوس مثل الماجستير والدكتوراه.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات نصرالله (٢٠٢٠)، وجلابانج ورحمن (Jalapang& Raman,2020) ، وجولمز وإيزيك (Gulmez&Isik,2020)، والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبابنة (٢٠١٧) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح عينة ماجستير فأعلى

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تبعا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) في جميع محاور الدراسة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من نصرالله (٢٠٢٠)، وجلابانج ورحمن (Jalapang& Raman,2020)، وجولمز وإيزيك (Gulmez&Isik,2020)، والتي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة. ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبابنة (٢٠١٧) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة ولصالح عينة أكثر من خمس سنوات، كما اختلفت هذه النتيجة مع

نتيجة دراسة دوغان والظفري (٢٠١٦) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبـرة ولصالح عينة أكثر من أحد عشر عاماً.

رابعاً : مُتغير المسمى الوظيفي:

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لمستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج النرويجي المطور تبعا لمتغير المسمى الوظيفي (معلم، معلم أول) في جميع محاور. وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين على اختلاف مسمياتهم الوظيفية يعملون في مناخ تنظيمي وثقافة تنظيمية مُتشابه ، ويوجه عملهم مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقوانين والقرارات الوزارية، كما يخضعون لشروط وإجراءات وظيفية واحدة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها وتفسيرها ، توصي بالآتي:

- زيادة الاهتمام ببرامج التنمية المهنية لمُديري المدارس بسلطنة عُمان على كافة المستويات سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم، أو على مستوى المُديريات التابعة لها، أو على مستوى المدارس، مع مراعاة أن يكون أساليب تلك البرامج ومحتواها يواكب التطورات والتغيرات والتحديات والتحولات التربوية المثعاصرة في مجال التعليم وإدارته .
- قيام الإدارات العُليا بمنح مُديري المدارس مزيداً من السلطات والصلاحيات في مدارسهم حتى يتمكنوا من القيام بواجباتهم الوظيفية دون قلق أو تردد أو خوف.
- حث مُديري المدارس على اتباع أساليب التمكين والتفويض للكوارد البشرية المدرسية تخفيفاً للأعباء الوظيفية عليهم، حتى يتمكنوا من تحقيق الجودة والتميز في كافة ممارساتهم المهنية.
- تأصيل قيم الثقافة التنظيمية المدرسية التي تدعم التعاون والمُشاركة، والعمل الجماعي بروح الفريق، والتطوع، والإيثار، وسلوك المواطنة التنظيمية.
- إشراك مُديري المدارس ممُثلين عن كافة المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية في بناء الخطة الاستراتيجية المدرسية وما تتضمنه من رؤية ورسالة وقيم وأهداف.
- تعظيم دور مُديري المدارس في استخدام نمط القيادة التعليمية الذي يُركز على عمليات تعليم وتعلم الطلبة، والتنمية المهنية المُستمرة للمعلمين، وتقديم لهم التغذية الراجعة بصورة مُستمرة والتي تعتمد على التوجيه والنصح والإرشاد.

- قيام مُديري المدارس بتوفير بيئة تعلم آمنة وجاذبة ودافعة على التعلم، ويسودها العلاقات الإنسانية البناءة وذلك بالتعاون الفعال بين كافة المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية ولا سيما أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- توفير بنود في ميزانيات المدارس تختص بتحفيز المُعلمين ولا سيما المجتهدين منهم والمُبدعين والمُبتكرين.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

الامبوسعيدية ،منى بنت محمد بن سلام.(٢٠١٢). *تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

الجرايده، محمد سُليمان. (٢٠١٤). درجة التنسيق بين أدوار المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة مسقط بسلطنة عمان، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ، ٣(٩)، ١٤٧- ١٧٦.

دوغان، نسرين عدنان؛ الظفري، سعيد بن سليمان.(٢٠١٦). معتقدات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالذكاء الانفعالى وبعض المتغيرات الشخصية والمدرسية لدى الإداريين التربويين فى سلطنة عمان، *العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة – مصر*، ٢٤(٣)، ٢٨٥-٣١٠.

الراجحية، شريفة بنت عبدالله بن زهران. (٢٠١٤). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لمهارات تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

الرقيشية، عائشة بنت سالم بن صالح. (٢٠١٤). *أبعاد التعلم التنظيمي وعلاقتها بتنمية رأس المال البشري لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

السرحان ، خالد علي.(٢٠١٨). الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس في الأردن وعلاقته بكفاءتهم الذاتية من وجهة نظرهم، ، *دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي*، ٤٥(ملحق)، ٥١٢-٥٢٦.

الصوافي ،محمد بن سعيد ؛ الفهدي، راشد بن سليمان ؛ الحارثية، عائشة بنت سالم.(٢٠١٤) درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، *المجلة الدولية التربوية المُتخصصة- الأردن*، ٣(٧)، ١٠٠-١١٣.

عبابنة، صالح أحمد أمين.(٢٠١٧). الكفاءة الذاتية المدركة لدى مديري المدارس العامة بمحافظة العاصمة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، *دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي*، ٤٤(١)، ١٨٥-١٩٨.

العلوي ، خلفان بن سالم بن خميس.(٢٠١٣). *تصور مقترح لتفعيل التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان* ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم البحوث

والدراسات التربوية ، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - القاهرة.

عيسان ،صالحة؛ الهنداوي، ياسر فتحي .(٢٠١٤). *تطوير ممارسات التخطيط الاستراتيجي المدرسي في سلطنة عمان: دراسة تطبيقية في ضوء نموذج اليسون وكي*، العلوم التربوية- مصر، ٢٢(٢)، ١٩-٥٥.

الكندي، مصبح بن علي بن خلفان. (٢٠١٤). واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

المعايطه، عبد العزيز عطاالله. (٢٠١١). *اتجاهات حديثة في البحث العلمي*، الكويت: مكتبة الفلاح.

نصرالله، سها صبحي (٢٠٢٠) *الكفاءة الذاتية المدركة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لمعلميهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأقصى، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٩). *دليل عمل الإدارة المدرسية*، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

اليعربي ،علي بن سيف بن سعود.(٢٠١٣). *مشكلات التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ata, E.; Güçlü ,N.(2018). The relationship between selfself-efficacy beliefs of school administrators and effective school leadership. *Journal of Human Sciences*, *15*(2), 1137-1154 .

Bandura, A . (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy Isik, Ayse: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Federici, R. A. (2012). *Principal Self-Efficacy: The Benefits of Efficacy Beliefs for Adaptive Functioning*, Un Published Dissertation Doctoral, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology, Norway .

Federici, R. A.; Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale, *Social Psychology of Education*, (14), 575–600.

Fisher, Y. (2020). S*elf-efficacy of School Principals*, Oxford Research Encyclopedia, Education, Oxford UniversityPress USA .

Gulmez, D., & Isik, A. N. (2020). The Correlation between School Principals' Self-Efficacy Beliefs and Leadership Styles, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 326-337.

Gulmez, D.; Isik, A. N. (2020). The Correlation between School Principals' Self-Efficacy Beliefs and Leadership Styles, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 326-337.

Jalapang ,I.; Raman ,A. (2020). Effect of Instructional Leadership, Principal Efficacy, Teacher Efficacy and School Climate on Students' Academic Achievements, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(3), 82-92.

Ladegard, G. ; Gjerde, S. (2014). Leadership coaching, leader role-efficacy, and trust in subordinates. A mixed methods study assessing leadership coaching as a leadership development tool. *The Leadership Quarterly*, (25), 631–646.

Lysø, I.n H.; Stensaker, B.; Federici ,R. A., Solem ,A.; Aamodt, P. O. (2013). *The National Leadership Education for School Principals in primary, lower and upper secondary schools in Norway; participants' assessments of own development*, Oslo, Norway: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education.

Postma, K. L. (2019). *The Influence of Self-Efficacy on Job Satisfaction in New Jersey Public School Principals*, Un Published Dissertation Doctoral, College of Education and Human Services, Seton Hall University, USA .

Skaalvik, C. (2018). School principal self‐efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit, *Social Psychology of Education*, (23), 479–498.

Ünal, E.; Uzun, A. M.; Karataş, S.(2015). An Examination of School Administrators' Technology Leadership Self-Efficacy. *Croatian Journal of Education*, *17*(1), 195 -215 .

Versland, T. M. ; Erickson, J. L. | (2017) Leading by example: Acase study of the influence of principal self-efficacy on collective efficacy, *Cogent Education*,*4*(1), 1-17 .