جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس

إعداد
أمجد رسلان نمر كينو

إشراف
د. جعفر أبو صاع

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية،
من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

2023

مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس

إِعداد

أمجد رسلان نمر كينو

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2023/08/31م، وأجيزت:

د. جعفر ابو صاع	
المشرف الرئيسي	**التوقيع**
د. أحمد فتيحة	
الممتحن الخارجي	**التوقيع**
د. محمود رمضان	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**

الإهداء

إلى والدي، ذلك الرجل الذي لطالما كان سنداً وعوناً لي

إلى أمي، تلك المرأة التي انارت طريقي والهمت دربي

إلى زوجتي، الشريكة والداعمة

إلى اخوتي واخواتي

إلى أبنائي

إلى أسرتي

إلى أصدقائي وزملائي

إلى صديقي وخليلي (نايف قادوس)

إلى جامعتي

وإلى كل من ساندي في مسيرتي العلمية والتعليمية

أهديكم هذا العمل المتواضع، لعله يُعبر عن عظيم شكري وامتناني لكم

الباحث: امجد كينو

الشكر والتقدير

بدايةً، اتوجه بالشكر لله عز وجل وافر على توفيقه لي، ووصلي إلى هذه المرحلة العلمية، ومهد لي الطريق لأن أكون بينكم اليوم لأناقش رسالتي العلمية، فلله الحمد والشكر على عظيم كرمه وعطاءه.

ثم أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل من مد يد العون والمساعدة لي في إتمام دراستي، وأشكر جامعتي جامعة النجاح الوطنية بكادرها الإداري والأكاديمي على ما تقدمه لنا من علومٍ مختلفة.

ولا يسعني إلا أن اشكر مشرفي (د. جعفر أبو صاع) الذي أكرمني بقبوله الاشراف على رسالتي الخاصة، فلم يبخل عليَّ بجهدٍ أو نصيحةٍ، وكان لي الأستاذ والمشرف والموجه.

كما واتقدم بجزيل الشكر والتقديم إلى السادة أعضاء لجنة النقاش (د. جعفر أبو صاع، د. احمد فتيحة، د. محمود رمضان)، والزملاء المعلمين والمعلمات ممن كانوا ضمن عينة الدراسة، والأساتذة أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة.

واشكر كل من ساعدني وساندني لإتمام هذه الدراسة، فجزاكم الله كل خير.

الباحث: امجد كينو

الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل عنوان:

مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالب: أمجد رسلان عز كيفو

التوقيع: أمجد

التاريخ: 31/8/2023

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج

الشكر والتقدير ..... د

الإقرار ..... ه

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ط

فهرس الملاحق ..... ي

الملخص ..... ك

الفصل الأول: الاطار النظري والدراسات السابقة 1

مقدمة الدراسة 1

نماذج الدراسة 3

نموذج طرائق التدريس المتعلقة بالمعلم 3

نموذج أو نظرية القيمة المضافة 5

الإطار النظري 6

الرضى الوظيفي 6

مفهوم الرضى الوظيفي 6

خصائص الرضى الوظيفي 7

واقع التعليم العام (الحكومي) والمدرسي في فلسطين 7

نظام الفترات الدراسية 11

أنواع نظم التقويم المدرسي 11

ايجابيات تطبيق نظام الفترات الدراسية 13

سلبيات تطبيق نظام الفترات الدراسية 14

نظام الفترات الدراسية الأربع في المدارس الفلسطينية 14

الأداء الوظيفي للمعلم وتقييمه 17

مفهوم أداء المعلم الوظيفي وتقييمه 18

أداء المعلم الوظيفي واهداف تقييمه 19
أداء المعلم الوظيفي وجهات تقييمه 20
الأداء الوظيفي للمعلم الفلسطيني وتقييمه في البيئة التربوية والتعليمية الفلسطينية 21
العلاقة ما بين الأداء الوظيفي للمعلم الفلسطيني ونظام الفترات الدراسية الأربع 23
الدراسات السابقة 24
اولا: الدراسات العربية 24
ثانيا: الدراسات الأجنبية 28
التعقيب على الدراسات السابقة 29
مصطلحات الدراسة 31
مشكلة الدراسة واسئلتها 33
فرضيات الدراسة 35
أهداف الدارسة 35
أهمية الدراسة 36
حدود الدراسة 37
الفصل الثاني: الطريقة والاجراءات 38
تمهيد 38
منهجية الدّراسة 38
مجتمع الدّراسة 38
عينة الدراسة 39
أداة الدراسة 40
خطوات تطبيق وإجراء الدِّراسة 45
المعالجة الإحصائية 46
متغيّرات الدّراسة 47
الفصل الثالث: نتائج الدراسة 48
تمهيد 48

أولاً: النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الرئيس 48
ثانياً: النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الأول 49
ثالثاً: النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثاني 50
رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 51
النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة 51
أولاً: النتائج المتعلِّقة بالفرضية الأولى 51
ثانياً: النتائج المتعلِّقة بالفرضية الثانية 53
ثالثاً: النتائج المتعلِّقة بالفرضية الثالثة 54
الفصل الرابع: مناقشة النتائج واهم التوصيات 56
تمهيد 56
أولاً: مناقشة النتائج المتعلمة بأسئلة الدراسة 56
مناقشة نتائج السؤال الرئيس 56
مناقشة نتائج السؤال الأول 57
مناقشة نتائج السؤال الثاني 58
مناقشة نتائج السؤال الثالث 60
ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة..... 61
مناقشة نتائج الفرضية الأولى 61
مناقشة نتائج الفرضية الثانية 62
مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 63
ثالثاً: النتائج..... 64
رابعاً: التوصيات 65
المراجع العلمية 67
الملاحق..... 73
Abstract ..... b

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس للعام 2023 38

جدول (2): توزيع عيِّنة الدّراسة بحسب متغيّر الدّراسة المستقلة 40

جدول (3): معايير الحكم على متوسط استجابات العينة نحو مفردات الأداة وأبعادها 42

جدول (4): صدق البناء لمجال مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع 43

جدول (5): صدق البناء لمجال مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية..... 45

جدول (6): نتائج اختبار بيرسون لمعامل الارتباط بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس (ن = 300)..... 48

جدول (7): نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع لمحوري رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وأداء المعلمين الوظيفي في محافظة نابلس 49

جدول (8): نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) بطريقة Stepwise..... 51

جدول (9): المتوسطات والانحرافات لمستوى رضى المعلمين نحو تطبيق نظام الفترات الدراسة الأربع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية 52

جدول (10): نتائج تحليل المقارنات البعدية LSD لدلالة في مستوى رضى المعلمين نحو تطبيق نظام الفترات الدراسة الأربع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس حسب متغير التحصيل العلمي 53

جدول (11): المتوسطات والانحرافات لمستوى أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية..... 86

جدول (12): نتائج تحليل الانحدار لمدى إسهام مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في مستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس 87

فهرس الملاحق

ملحق (أ): اداة الدراسة قبل التحكيم 73

ملحق (ب): قائمة المحكمين 79

ملحق (ج): اداة الدراسة بعد التحكيم 80

ملحق (د): الجداول 86

مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس

إعداد

أمجد رسلان نمر كينو

إشراف

د. د. جعفر أبو صاع

الملخص

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس. ولتحقيق اهداف الدراسة، والاجابة على تساؤلاتها، والتحقق من فرضياتها صمم الباحث استبانة خاصة للقياس، ووزعت على عينة من مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في محافظة نابلس خلال العام الدراسي 2022/ 2023م، والبالغ عددهم (1959)، حيث تم اختيار عيّنة طبقية عشوائية من معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس قوامها (300) معلم معلمة، وتم توزيع الاستبانة على هذه العينة بشكلٍ إلكتروني.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في محافظة نابلس تراوحت بين متوسطة ومرتفعة. وأن مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس خلال نظام الفترات الدراسية الأربع كان مرتفعاً. وأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس. وأن نظام الفترات الدراسية الأربع يتوافق، وإلى حدٍ ما، مع البيئة التعليمية والمدرسية الفلسطينية، خاصةً في الجانب الذي يتعلق بالمعلم، بحيث شكل له نظام الفترات فرصةً للاستراحة النفسية والذهنية، وملائمةً مع الواقع الاقتصادي والاجتماعي في البيئة الفلسطينية.

الكلمات المفتاحية: الرضى؛ نظام الفترات الدراسية الأربع؛ الأداء الوظيفي للمعلم؛ المدارس الحكومية.

الفصل الأول

الاطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة الدراسة

تُعتبر مؤسسات التربية والتعليم أكثر القطاعات الاجتماعية والمجتمعية تأثراً بموجات التغيير التي اصابت مختلف دول العالم مؤخراً، كون هذه الموجات ذات ابعادٍ ثقافيةٍ وفكريةٍ وتربويةٍ تتطلب معالجتها وفقاً لعدة اعتباراتٍ تربويةٍ وسلوكية. إضافةً لإشراف هذه القطاعات المباشر وغير المباشر على شريحةٍ واسعةٍ من المعلمين والمعلمات، وشريحةً أوسع تتمثل بالطلبة والدارسين، مما يستوجب عليها مواكبة مثل هذه التغييرات، ومعالجتها بأسلوبٍ علميٍّ وتربويٍّ يراعي احتياجات المعلم، ويكفل له مواكبته لهذه التغييرات من جانب، ويضمن للطالب النشأة التربوية والتعليمية السليمة، والاعداد الجيد لمواكبة مثل هذه التغييرات المتسارعة، وزخم المعلومات الذي قد يتعرض له من جانبٍ آخر (عزام، 2016).

ولأجل ذلك، تنتهج العديد من الدول حول العالم انظمةً للتعليم والتقويم المدرسي تتناسب وموجات التغيير السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والفكري، والتربوي التي اصابت مختلف دول العالم بفعل عوامل التطور والحداثة، والتي نتجت عن تراكم المعرفة، والتطورات الرقمية، وزخم المعلومات التي باتت تتعرض لها المجتمعات بمؤسساتها وجماعاتها وافرادها. والتي تستدعي ترشيداً وتوظيفاً سليماً بما يناسب كل مجتمعٍ، بحيث بات لهذه الموجات تأثيراتها على قطاعات التربية والتعليم المدرسي والجامعي، والتي دفعت بها لتطبيق أنظمة تأخذ عدة نماذج وطرق واساليب عبر العام الدراسي الواحد (دوسري، 2000).

تجتهد مؤسسات التربية والتعليم في مختلف دول العالم في تطبيق أنظمةً دراسيةً وتقويميةً تتناسب مع واقعها، بحيث يُنظر لهذه الأنظمة، خاصةً وأن نظم التقويم والتقييم الدراسي مصدرُ رئيسُ لاتخاذ

القرارات الإدارية والتربوية التي تتعلق بالمعلمين والدارسين في مختلف دول العالم، وهو شأنٌ ينطبق على فلسطين أيضاً، باعتبارها جزءاً من هذا العالم، وتتعرض لنفس موجات التغيير الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي، مع اختلافها بوجود الاحتلال الإسرائيلي كعاملٍ هامٍ في هذا الشأن وغيره (عناتي، 2018).

يشهد قطاع التربية والتعليم الفلسطيني العديد من التغييرات والتحولات الإدارية والتربوية والقانونية، والتي ترتبط بمجالات المعرفة، والطلب المتزايد على التعلم، والاقبال الفلسطيني على العمل بوزارة التربية والتعليم، والتطورات المتلاحقة في الوسائل التكنولوجية، وهذه دفعت به لتطبيق عدة أنظمةٍ للتقويم والتقييم المدرسي بما يتناسب والحالة الفلسطينية، وزخم المعلومات التي يتعرض لها الطلبة بفعل تراكم المعارف والأفكار (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023)، لتتجه وزارة التربية والتعليم إلى تطبيقٍ أوليٍّ لنظام الفترات الدراسية في مدارسها، كما هو في الامارات والأردن وغيرها من الدول في المنطقة والاقليم العربي.

يُطبق نظام الفترات الدراسية في العديد من دول العالم كالامارات وامريكا وغيرها، سواء على شكل ثلاث فترات أو أربعة فترات خلال العام الدراسي الواحد. بحيث يُنظر لهذا النظام بقدرته على معالجة التجديدات المستمرة في البرامج الدراسية والتدريسية، والنظم المدرسية، وأساليب تقويم وتقييم الطلاب والمعلمين، وآليات اعداد المعلمين، وأساليب تحقيق الرضى والاستقرار الوظيفي لهم، خاصةً في البيئات المستقرة سياسياً واجتماعياً واقتصادياً، كونه الأجدر على ترشيد وصول زخم المعلومات للطلبة والدارسين من جهةٍ، والأجدر أيضاً على تقييم أداء المتعلمين ضمن فتراتٍ متتابعةً خلال العام الدراسي الواحد من جهةٍ أخرى. فتقييم أداء المتعلم ضمن فتراتٍ يختلف عن تقييمه بشكلٍ سنويٍّ في نهاية العام الدراسي، بحيث قد يراعي تقييم أداء المعلم خلال عدة فتراتٍ عدة جوانب لا يوفرها نظام التقييم السنوي في نهاية العام الدراسي (عناتي، 2018).

وفي هذا الشأن، طبقت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومنذ العام الدراسي 2021/ 2022م، نظام الفترات الدراسية الأربع في المدارس الفلسطينية المختلفة، بحيث تم تقسيم العام الدراسي الواحد إلى أربع فتراتٍ دراسيةٍ يتخللها استراحةً بين الفترة والأخرى. وهو نظام مختلف عما كان معمولاً به سابقاً، أي نظام الفصلين في المدارس الفلسطينية، والذي كان معتمداً كنظامٍ للتقويم والتقييم المدرسي، لتنتهج وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام الدراسي 2021/ 2022م هذا النظام، وبشكلٍ رسميٍّ، في المدارس الخاضعة لإدارتها التعليمية، ما فتح الباب واسعاً لدراسة هذا النظام، ومعرفة اتجاهات ومستويات رضى المعلم الفلسطيني نحوه، وأثره على أدائهم الوظيفي (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023).

نماذج الدراسة

تستعين الدراسة بعدة نماذج تحاول من خلالها بيان ماهيتها، خاصةً تلك التي تختص بقراءة ورصد تقييم أداء المعلمين الوظيفي بناءً على معايير التجديد التربوي، منها ما يلي:

نموذج طرائق التدريس المتعلقة بالمعلم

تتعدد طرائق التدريس بتعدد أهدافها، بحيث تقوم هذه الدراسة على إبراز دور نماذج طرائق التدريس التي تتمحور حول المعلم، والتي تؤدي إلى تحولٍ جذريٍّ ومتكاملٍ وممنهجٍ يستهدف اصلاح المنهاج والاشراف ووسائل وأساليب تقييم المعلم، بحيث يستند تقييم المعلم على الجوانب والمعايير التي قد تؤدي إلى تحسين أدائه، وتزيد من مستوى رضاه الذاتي واستقراره الوظيفي. أي النماذج التي تختص بقراءة ورصد تقييم أداء المعلمين الوظيفي بناءً على معايير التجديد التربوي والاستراتيجيات القطاعية لقطاع التعليم، والذي تهدف من خلاله وزارة التربية والتعليم، وعبر برامجها للتخطيط التربوي، ووفقاً لمعايير القياس والتقويم الحديثة؛ الوصول إلى نظامٍ ونموذجٍ دراسيٍّ وتقييميٍّ وتقويميٍّ يهدف إلى تحسين أداء المعلم من جهةٍ، وترشيد وصول المعارف والمعلومات للطالب من جهةٍ أخرى، خاصةً في ظل زخم

المعلومات التي تتعرض لها المجتمعات بفعل التطورات التقنية والرقمية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2017).

تُعرف طرائق التدريس، وبشكلٍ عام، بأنها: مجموعة الخطوات التي يستخدمها المعلم أو المُدرس داخل أو خارج الصف أو القاعة لتحقيق اهداف منشودة تتعلق باكتساب الطالب او التلميذ أو الدارس أو المُتلقي؛ المعارف والمهارات والخبرات المطلوبة (عزام، 2016، صفحة 15). كما وتُعرف بأنها: النهج الذي يستخدمه المدرس أو المعلم في تنفيذ الخطط والاستراتيجيات والبرامج عملياً داخل الصف وخارجه، لإكساب المتعلمين والدارسين المحتوى التعليمي بما يحقق أهداف التعلم (يعقوب، 2015، صفحة 13).

ورغم ذلك، ترتكز طرائق ونماذج التدريس الحديثة على جهد المعلم والمتعلم، بحيث تُحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، ومدى توظيف كل منهما للعناصر المتوافرة في بيئته لتعزيز عمليته التعليمية. لكن تبقى الركيزة الأساسية في هذا الشأن للمعلم، لأن النموذج الذي سيوظفه في مساره التدريسي سيعكس عناصره في عملياته التدريسية، ويربطها بعضها ببعض، وبالتالي ستوثر على الدارسين من الطلبة والتلاميذ من جهة، وعلى أدائه وتقييمه ومستوى رضاه الوظيفي من جهةٍ أخرى، خاصةً إذا ما تم ربط ذلك بنوعية وشكل وطريقة التقويم الدراسي المتبع ضمن بيئته المهنية (صبري، 2009).

تتنوع نماذج وانواع طرائق التدريس، خاصة الحديثة منها، والتي تُتيح للمعلم أمكانية اختيار ما يناسبه منها، كالتعلم عن طريق اللعب، والتعلم التعاوني، والتعلم الالكتروني، وغيرها، بحيث بات بإمكان المعلم توظيف ما يناسبه من هذه الطرائق في عمليته التدريسية وفقاً لما يُتيحه له نظام التقييم والتقويم الذي يعمل من خلاله. فأنظمة التقويم المدرسي تتطور تبعاً للمتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتقنية التي تجري في الواقع المعيشي للطالب والمعلم معاً، بحيث يؤدي ذلك إلى تفاقمٍ في المعارف

والعلوم المطلوب من الطالب تلقيها، وهو ما يتوجب على المعلم نقلها للدارس بأسلوبٍ وطريقةٍ تتناسب وهذه المتغيرات وأنظمة التقويم المعمول بها في بيئته التدريسية (شقيرات، 2009).

نموذج أو نظرية القيمة المضافة

طُبق نظام الفترات الدراسية الأربع، ولأول مرةً في الأراضي الفلسطينية، في العام الدراسي 2021/ 2022م. وهو نظامٌ جديدٌ لا بد أن يحمل قيمةً مضافةً من المفترض أن يقدمها للمعلمين الفلسطينيين في المدارس الفلسطينية المختلفة. لذلك، يستعين الباحث في هذه الدراسة أيضاً بنموذج أو نظرية القيمة المضافة لدراسة وقراءة ما قد يضيفه هذا النظام الحديث للمعلم الفلسطيني من تحسنٍ في أدائه او عكس ذلك.

تقوم نظرية القيمة المضافة، وبشكلٍ رئيس، على مبدأ أن التجديد في أي نظامٍ معمولٍ به في مؤسسةٍ ما لا بد من أن يضيف قيمة جديدة للموظفين والعاملين في هذه المؤسسة (Sanders, 2000). وفي السياق التربوي لهذه الدراسة، يرى الباحث أنه من المفترض أن يضيف نظام الفترات الدراسية الأربع قيمةً أو تطورٍ أو تحسنٍ ما على أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الحكومية الفلسطينية، خاصةً وأن هذا النظام مطبق في عديد من الدول حول العالم، كالإمارات وغيرها، وقد حقق نتائج تربوية وتعليمية لهذه الدول، وأن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قد طبقت هذا النظام في ظل رؤيتها للتطوير والتجديد التربوي والتعليمي الفلسطيني، مما يشير إلى أن هذا النظام قد يضيف قيمة ما للمعلم الفلسطيني. كما وقد ينطبق الأمر نفسه على الطلاب، بحيث قد يضيف لهم هذا النظام الجديد قيمةً ما أو تحسنٍ على أدائهم في المدارس الفلسطينية.

تُعرف القيمة المضافة بأنها: إضافةً ما على مهارةٍ أو سلوكٍ أو صفةٍ يكتسبها الفرد في مجال عمله نتيجةً لتجربةٍ جديدةٍ او نظامٍ حديث، بحيث يُقاس تأثير هذه القيمة وفقاً لتحديد نقطتين زمنيتين، كبداية فترة العمل اليومية أو الشهرية أو السنوية ونهايتها، أي بداية ونهاية (Hersh , 2004). فمثلاً، فإن

تطبيق نظام للتقييم والتقويم في مؤسسةٍ تربويةٍ وتعليميةٍ ما أمر من شـــأنه أن يُضـــيف قيمـــة أو أكثـــر للمعلمين، وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة، بحيث قد يؤثر ذلك على مدى اكتسابهم للمهارات والمعلومـــات، أو العكس أيضاً. لذلك، يهدف نموذج القيمة المضافة، وفي أي مؤسسةٍ، إلى محاولة تمييزها عن غيرها بكادرها البشري وغير البشري، وتقديم التغذية الراجعة ما بين المؤسسة وجمهورها المتلقي لخـــدماتها، وتحسين أداء موظفيها بشكلٍ مستمرٍ وضمن نطاقٍ زمنيٍّ محدد المعالم، وذلك لمعرفة واقع ما اضـــافته هذه القيمة من تطوراتٍ على كادر المؤسسة (شحاته، 2012).

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري لهذه الدارسة عدة جوانب وجزئيات تتعلق بعنوان الدارسة الـــرئيس، والمتمثـــل بنظام الفترات الدراسية، كالجوانب المتعلقة بمستوى الرضى الوظيفي، وواقع التعليم في فلسطين، ونظام الفترات الدراسية الأربع، وأداء المعلم وتقييمه وقياسه، وغيرها من المواضع المرتبطة بشـــكلٍ مباشـــرٍ وغير مباشرٍ بموضوع الدراسة. بحيث سيتم عرضها نظرياً مع معالجـــة بعـــض جوانبهـــا التربويـــة والتعليمية الخاصة بالبيئة الدراسية والتعليمية والمدرسية والتربوية الفلسطينية.

الرضى الوظيفي

يعتبر موضوع الرضى الوظيفي ذو أهمية كبيرة في مختلف بيئات العمـــل، نظـــراً لارتباطـــه بـــالأداء الوظيفي، وردة فعل الافراد والجماعات نحو الظواهر والتجديدات الإنسانية المستمرة.

مفهوم الرضى الوظيفي

يعرف الرضى الوظيفي، بشكلٍ عام، بأنه: استعداد نفسي، وقبول ذاتي وجسدي، واســـتجابة ســـلبية أو ايجابية؛ نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو أي امورٍ تستدعي استجابةً نحوهـــا، وتحديداً في بيئات العمل المختلفة، والبيئات الاجتماعية الأخرى (زهران، 2007، صـــفحة 23). كمـــا

ويعرف بأنه: حصيلة تصور معين نحو ظاهرة ما، سواء في بيئة العمل، أو في الواقع الحياتي والاجتماعي والمعيشي (جواد و قنديل، 2015، صفحة 17).

خصائص الرضى الوظيفي

تتعلق خصائص الرضى الوظيفي بعدة جوانب، أهمها التغير النسبي، وهو تغير مرتبط ببيئة العمل. إضافة إلى أن الرضى عملية تراكمية، بحيث غالباً ما تتعلق بمدى قبول الافراد أو الجماعات ببيئة عملهم ونتائج أعمالهم أيضاً وآليات تقييمها. وأن الرضى عملية قابلة للقياس والتقويم والتعديل أيضاً. كما ويسهم الرضى الوظيفي وبشكلٍ قويٍّ في تشكيل الآراء والمواقف للأفراد والجماعات (زهران، 2007).

واقع التعليم العام (الحكومي) والمدرسي في فلسطين

يُعتبر قطاع التربية والتعليم، وبمختلف اشكاله وصوره وانماطه، أكبر القطاعات التي تُشرف عليها السلطة الفلسطينية. فمنذ نشوئها في العام 1994م؛ فقد باتت مُلزمةً بتلبية الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية والقانونية والإدارية لهذا القطاع، والذي يُقدم خدماته التربوية والتعليمية لمختلف الفئات الفلسطينية. وتشرف السلطة الفلسطينية، ومن خلال وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، على هذا القطاع الحيوي، وتتحمل مسؤولية تمويل المدارس، وتوفير الكوادر التدريسية واعدادها، ووضع الخطط التقويمية والتقييمية لهذا القطاع، وربطه مع المؤسسات التربوية الأخرى حول العالم، مع العلم بأن قطاع التربية والتعليم كان موجوداً قبل قدوم السلطة الفلسطينية، وتأثر بالسياسات والقوانين للدول التي تواجدت في فلسطين، كالأردن ومصر، والتي سبقها أيضاً مرحلة الحكم العثماني، وفترة الانتداب البريطاني (زامل، 2017).

يتواجد في المجتمع الفلسطيني العديد من الهياكل التعليمية والتربوية التي تلتزم بالقانون الفلسطيني، وتقدم خدماتها لمختلف فئات المجتمع الفلسطيني، كالمدارس الحكومية، والمدارس الخاصة، والمدارس

التابعة لوزارة الأوقاف والشؤون الدينية، وتلك التابعة لوكالة غـوث وتشـغيل اللاجئـين الفلسـطينيين (الأونروا) (UNRWA)، بحيث تخضع هذه الهياكل لإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خاصة من الناحية التربوية والإدارية والتعليمية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023).

ابقت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وفي بداية نشوء السلطة الفلسطينية في العـام 1994م، ولعـدة اعتباراتٍ سياسيةٍ وإداريةٍ وقانونيةٍ؛ الإدارة التعليمية للفلسطينيين كما تسلمتها من الاحتلال الإسـرائيلي، مع القيام بعدة تغييراتٍ محدودةٍ في هذا السياق، كبقاء المنهاج الأردنـي فـي المـدارس الفلسـطينية، والمصري في قطاع غزة، وما ارتبط بذلك من تعليماتٍ وقراراتٍ وقوانين، إلى أن اجرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وفي العام 2006/2005م تقييماً شاملاً لمنظومة التعليم الفلسطينية، وذلك تجاوباً مع التحديات التي تواجه التعليم في فلسطين، وبدأت، ومنذ ذلك، بتطبيق وتنفيذ خططٍ تربويةٍ للتعلـيم وفقـاً للرؤى الفلسطينية (عفونة، 2014).

يُقسم التعليم العام والمدرسي في فلسطين إلى ثلاثة اقسام؛ يتمثل القسم الأول في مرحلة التعليم مـا قبـل الأساسي (رياض الأطفال). والقسم الثاني مرحلة التعليم الأساسي. فيما يتمثل القسم الثالث مرحلة التعليم الثانوي. تحتوي مرحلة التعليم الأساسي الصفوف في المرحلة الأساسية الدُنيا (التأسيس)، والتي تشـمل الصفوف من الأول إلى الرابع. والمرحلة الأساسية العُليا (التمكين)، والتي تشمل الصفوف من الخـامس إلى التاسع. أما مرحلة التعليم الثانوي (الامتلاك) فتتكون من التعليم الأكاديمي، والتي تشمل الصـفوف من العاشر وحتى والثاني عشر، ويمكن للطالب التفرع حسب رغبته ومعدله في الصف العاشـر إلـى الفرع العلمي أو الأدبي أو المهني أو الشرعي أو التجاري، وبعد إنهاء هذه المرحلـة يتقـدم الطالـب لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، ومن ثم الانتقال إلى المرحلة الجامعية، والتي يختار فيها الطالب تخصصه الجامعي وفقاً لرغبته ومعدله في المرحلة الثانوية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023).

يُعاني قطاع التربية والتعليم العديد من الازمات التي أثرت وتؤثر على نتاجاته، ودوره في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع الفلسطيني، خاصة وأن التعليم يعتبر ركناً أساسياً للمجتمع الفلسـطيني. فتركيبـة هـذا

المجتمع متأثرة كثيراً بما يدور في نظامه التربوي والتعليمي. كما أن القدرة على التعلم في فلسطين لها مدلولاتٍ اقتصاديةٍ واجتماعيةٍ وسياسيةٍ تتعلق بوجود الاحتلال الإسرائيلي في الأراضي الفلسطينية. لكن وجود العديد من الازمات في المجتمع الفلسطيني أثرت على مخرجات هذا القطاع، كالأزمات السياسية التي تتمثل بالانقسام الفلسطيني الداخلي، وعدم اكتمال بناء الدولة الفلسطينية، وعدم سيطرة السلطة الفلسطينية على كافة الموارد الفلسطينية، والتي أدت إلى ظهور العديد من المشاكل الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الفلسطيني، والتي أثرت بدورها على قطاع التعليم العام الفلسطيني، باعتباره أكبر القطاعات الفلسطينية التابعة للسلطة الفلسطينية (عفونة، 2014).

وبشكلٍ عام، فإن واقع التعليم العام والمدرسي في فلسطين لا يختلف كثيراً عن محطيه العربي، فالإشكاليات التي يُعاني منها قطاع التعليم في فلسطين تكاد تكون متشابهةً مع البيئات العربية الأخرى، كالتباطؤ في اصلاح المنظومة التعليمية، والتي هي السمة العامة للقطاعات التعليمية العربية، حيث اعتاد هذا القطاع على النهج التقليدي في رسم سياساته التربوية، مما ادى الى ضعف ارتباطها بالشؤون المجتمعية الأخرى، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبالتالي ضعف تفاعلها مع متطلبات مجتمع المعرفة، فردياً وجماعياً، وبالتالي التأثير سلباً على مخرجات المنظومة التعليمية والتربوية العربية، والتخطيط التربوي والتعليمي بشكلٍ عام (خصاونة، جرادات، و حؤبشة، 2016).

تُحاول وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تنظيم قطاع التعليم العام والمدرسي في فلسطين، وتطويره والبحث عن حلول للمشاكل الذي يُعاني منها، ووضعه ضمن التجديدات التربوية التي يشهدها القرن الحالي، حيث وضعت الوزارة العديد من الخطط منذ قدوم السلطة الفلسطينية للأراضي الفلسطينية، حيث شهدت الفترة ما بعد العام 2002م تغييرات كبيرة في سياسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تُجاه قطاع التعليم الفلسطيني على إثر التغييرات في النظام السياسي الفلسطيني العام، ليشهد قطاع التعليم سلسلةً من التجديدات والتطورات ما بين الأعوام (2002 – 2007) م، والاعوام (2008 – 2015) م، والاعوام (2017 – 2023) م، بحيث تضمنت هذه الفترات خططاً تربويةً للتجديد التربوي والتعليمي

لقطاع التربية والتعليم الفلسطيني، والمحافظة على سير العملية التربوية في البيئة الفلسطينية التي تعاني العديد من الإشكاليات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي قد تعيق مسيرة التعليم العام في فلسطين (زامل، 2017).

وفي ضوء ذلك، تولي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية اهميةً خاصةً بالمرحلة الثانوية، والتي ترى فيها أنها المرحلة التي قد تُحقق التوازن لاحتياجات سوق العمل الفلسطيني، وتصقل شخصية الطالب الفلسطيني، لتُجري وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وضمن خطتها لتطوير التعليم في فلسطين للأعوام (2017 – 2022) م تعديلات على المرحلة الثانوية، باستحداثها وحدات مهنية في التعليم العام والمدرسي تبداً من الصف العاشر، بحيث يدرس الطالب مساراً مهنياً يؤهله لممارسة حرفاً مهنيةً ضمن التعليم العام الفلسطيني، وهو ما قد يجذب الطلبة لهذا المسار، خاصةً وانه لا يعتمد على التلقين والحفظ والأساليب التقليدية الأخرى (عرار و عبد الله، 2020).

ورغم سلسلة التغييرات التي أجرتها وتجريها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على قطاع التعليم في ضوء التجديدات التربوية التي انتجتها التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتقنية والقانونية على كافة المجتمعات حول العالم، إلا أن التقويم الدراسي في فلسطين بقي يتبع نظام الفصلين الدراسين، هو ما يُشير إلى أن معظم التجديدات التربوية على قطاع التعليم الفلسطيني انصبت على توفير التقنيات والتجهيزات المدرسية واللوجستية الأخرى مع بقاء العمل بنفس نظام التقويم المدرسي، وهو ما دفع بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى استحداث نظامٍ جديدٍ للتقويم المدرسي الفلسطيني (زامل، 2017).

ومع حلول العام الدراسي 2020/ 2021م، استحدثت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نظاماً جديداً للتقويم المدرسي، تمثل في نظام الفترات الدراسية. ويأتي هذا النظام كمحاولةٍ لتغيير مسار التعليم في فلسطين، والخروج بمؤسسة التعليم الفلسطينية عن طابعها التقليدي، عبر إخضاعها لسلسلةٍ من

التغييرات الإدارية والتربوية، في ظل ما يُعانيه المجتمع الفلسطيني من ظـــروفٍ سياســـيةٍ واقتصـــاديةٍ واجتماعيةٍ وماليةٍ وثانويةٍ شائكة ومعقدة (ترزي، 2021).

نظام الفترات الدراسية

يُعد نظام الفترات الدراسية، بمختلف تقسيماته، إحدى أنظمة التقويم المدرسي المعمول بها في العديد من دول العالم، بحيث تستخدمه الدول في تقسيم العام الدراسي الى ثلاثة أو أربعـــة فصـــول أو فتـــرات أو دورات دراسية محددة الزمن، وفي نهاية كل فترة؛ يخضع الطلبة لامتحانات تقيس مدى ادراكهم للمـــادة العلمية التي درسها خلال كل فترة. وبذلك، يُعرف نظام الفترات الدراسية علـــى أنـــه: نظـــام للتقـــويم المدرسي وحتى الجامعي، بحيث يُقسم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول أو اربعة فصول أو أكثر وحتـــى فصلين رئيسين يتخلل كل فصل فترات، أي انه نظامٍ يعتمد بشكلٍ رئيسٍ على عامل تقسيم العام الدراسي إلى فتراتٍ متتاليةٍ يتخللها اجازاتٍ قصيرة، بحيث يدرس الطالب في هذه الفترات المحتـــوى التعليمـــي المطلوب (عناتي، 2018، صفحة 3).

يرى الباحث أنه من الضرورة أن تعمل مؤسسات التربية والتعليم، وفي مختلف دول العالم، على إحداث التغييرات والتجديدات المستمرة في برامجها الدراسية والتدريسية، ونظمها المدرسية، وأســـاليب تقـــويم وتقييم الطلبة والمعلمين، وآليات اعداد المعلمين، وأساليب تحقيق الرضى والاســـتقرار الـــوظيفي لهـــم، وبشكلٍ يضمن لها مواكبتها لمثل هذه التغييرات، ويُمكنها من بناء جيلٍ قـــادرٍ علـــى إحـــداث التغييـــر المطلوب لمجتمعه.

أنواع نظم التقويم المدرسي

تحاول مؤسسات التربية والتعليم، وفي معظم دول العالم، وعبر سياساتها التعليمية وتخطيطها التربـــوي؛ تطبيق أكثر من نظامٍ للتقويم والتقييم المدرسي، وحتى الجامعي، إلى أن يستقر بها الحال على نظامٍ تجد أنه يُلبي متطلباتها، ويحقق لها رؤيتها، ويؤدي إلى تحقيق الرضى والاستقرار الوظيفي للمعلم والعاملين

في المؤسسات التربوية والتعليمية، ويضمن لها الاعداد الجيد للمعلمين الذين يُلقى على عاتقهم تنفيذ مثل هذه الأنظمة والبرامج من جهةٍ، وإنشاء جيلاً قادراً على مواكبة التغيير من جهةٍ أخرى. وهو شأن يوضح سبب اختلاف أساليب ونظم التقويم والتقييم المدرسي بين دولةٍ وأخرى، مع العلم بأن العديد من الدول تتشارك فيما بينها بهذه النظم، وتتطلع على التجارب التربوية لبعضها البعض، لكن مع اختلافها بعدة معايير تتناسب ونظمها السياسية والاجتماعية. وهو ما قد يُفسر أيضاً توجه القطاعات التربوية والتعليمية في المنطقة العربية إلى تقسيم العام الدراسي إلىٍ فتراتٍ ثلاثية أو رباعية كمحاولةٍ لتمكين المعلمين والمعلمات من أيصال زخم المعلومات للطلبة والدراسين (خصاونة، جرادات، و حؤبشة، 2016).

تولي وزارات التربية والتعليم في العديد من دول العالم، وبشكلٍ عام، أهميةً كبيرةً لأنظمة التقويم الدراسي، لما لذلك من ضرورةٍ تتعلق بجودة أنظمتها التعليمية، خاصةً وأنه بات لأنظمة التقويم المطبقة في غالبية دول العالم تقنيات تهدف إلى رصد ما يجري في المدارس من نتاجاتٍ تربويةٍ وتعليمية، وانعكاساتٍ على أداء المعلمين، ومعايير تقييمه من جهةٍ، والمهارات والمعارف والمعلومات التي يكتسبها الطلاب من جهة أخرى، وبالتالي تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع، وضمانة وصول التعليم العام لمختلف شرائح وفئات المجتمع. وذلك عبر تعزيز ميول هذه النظم، ودراسة نتائجها وفاعليتها وتأثيراتها على المعلم والطالب والمؤسسة التربوية والتعليمية، إلى أن تتحوّل إلى هيكلةٍ معتمدةٍ من قمة المؤسسة التربوية والتعليمية إلى قاعدتها، بحيث تلجأ الدول إلى تطبيق إحدى نظم التقييم التالية (براون و المعشر، 2022):

1. نظام الفصلين الدراسين (Semester): وهو نظام للتقويم المدرسي يُقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسين متساويين يتخللهما عطلة قصيرة في منتصف العام الدراسي، وعطلة طويلة في نهايته، ويخضع الطلبة في نهاية كل فصل إلى امتحانات للتقييم، كما ويتم تقييم أداء المعلم خلال فتره عمله في هذه الفصول.

2. نظام الفصول الثلاثة (Trimester): وهو نظام للتقويم المدرسي يُقسم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول دراسية مفصولة بعطلتين قصيرتين بين الفصول وعطلة طويلة في نهاية العام.
3. نظام الفصول الدراسية الأربع (Quarter): وهو نظام للتقويم المدرسي يُقسم العام الدراسي إلى أربعة فصول بثلاثة عطل قصيرة بين الفصول وطويلة في نهاية العام الدراسي، ويخضع الطلبة في نهاية كل فصل إلى امتحانات للتقييم، كما ويتم تقييم أداء المعلم خلال فتره عمله في هذه الفصول.
4. نظم تزيد فصولها عن أربعة فصول دراسية: وهي نظم للتقويم المدرسي وحتى الجامعي نادرة التطبيق، بحيث تتنوع فصولها بين ما هو الزامي واختياري.

ايجابيات تطبيق نظام الفترات الدراسية

لهذا النظام عدة ايجابياتٍ، سواء كان بثلاثة فصول أو أربعة أو أكثر، أهمها كما أوردها (عطيف، 2022):

1. تقليل العبء الدراسي على الطالب مما يساعده على تحصيل دراسي أفضل.
2. يُقدم للطلبة الاختبارات بشكلٍ أقصر من حيث المحتوى التعليمي.
3. يُعتبر هذا النظام مرن ومريح لكل من الطالب والمعلم وصانع القرار التربوي من ناحية أنه يحتوي على عدة فتراتٍ وانقطاعاتٍ عن التعليم والتدريس.
4. يُمكن هذا النظام صانع القرار التربوي من إدارة المخاطر التي قد يتعرض لها العام الدراسي.
5. يُقلل هذا النظام، وبشكلٍ عام، عدد الساعات الدراسية للطالب في المدرسة، عبر تركيزه على المحتوى التعليمي الذي يهم الطالب.
6. يُبقي الطالب والكادر التدريسي في حالة تجديد مستمرة ترتبط بالعودة للدراسة في كل فترةٍ أو فصلٍ.

سلبيات تطبيق نظام الفترات الدراسية

لهذا النظام عدة سلبياتٍ، سواء كان بثلاثة فصول أو أربعة أو أكثر، أهمها كما أوردها (عطيف، 2022):

1. ينظر هذا النظام للكم أكثر من مراعاته للجودة والنوعية. أي أن هذا النظام يولي اهتماماً بكمية المواد والحصص والمعلومات التي يجب أن يأخذها الطالب أكثر من جودتها ونوعيتها.
2. يُقلص هذا النظام فترة الاجازة الصيفية للطلبة والمعلمين، مع انه يوفر فترات استراحة ما بين الفترة والأخرى، إلا أنه يُنظر للإجازة الصيفية، ومن قبل الطلبة والمدرسين وصناع القرار التربوي وحتى أولياء الأمور، بأنها استثمار تربوي واجتماعي وترفيهي.
3. يضع هذا النظام المعلم في صراعٍ مع الوقت لإنهاء مادته الدراسية والتعليمية، بحيث يُجبر المعلم على شرح المناهج في وقتٍ قصيرٍ، وبالتالي الاخلال بطرائق التدريس الواجب اتباعها من قبل المعلم.
4. قد يؤدي هذا النظام إلى انخفاض مستوى مخرجات المؤسسات التربوية في بعض المجتمعات نظراً لحصر الفترات في مدةٍ زمنيةٍ معينة مما قد يؤدي إلى عدم التوافق بين حجم المناهج ومدة كل فترةٍ أو فصل.
5. يزيد هذا النظام من الاعمال الكتابية على المعلم، وتحضير الأسئلة والامتحانات وتصحيحها.
6. يزيد هذا النظام من الضغط على الأهالي بضرورة تهيئة أبنائهم للمدرسة في بداية كل فترة دراسية.

نظام الفترات الدراسية الأربع في المدارس الفلسطينية

بحلول العام الدراسي 2021/ 2022م، قررت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في المدارس الفلسطينية الخاضعة لها. وهو نظامٌ مختلف عما اعتداد عليه الطالب الفلسطيني منذ نشوء السلطة الفلسطينية، على الأقل، حيث اعتمدت المدارس الفلسطينية على نظام

الفصلين الدراسين الذي يتخلله عطلة قصيرة، وعطلة صيفية طويلة إلى حدٍ ما. كما وجاء تطبيق هذا النظام في ظل تعافي نظام التعليم الفلسطيني من فترةٍ انقطاعٍ طويلةٍ جراء جائحة كورونا، تخللها فاقد تعليمي كبير، الامر الذي رأى فيه البعض أن إقدام وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على تطبيق هذا النظام جاء مخالفاً، وإلى حدٍ ما، لطبيعة التعليم في فلسطين، وغير مرتبط بالأهداف الاساسية للتربية والتعليم، وبالمناهج الدراسية، وبالنظام الاقتصادي في الأراضي الفلسطينية، ونمط الحياة الاجتماعية فيها (نابلسي، 2021).

يأتي تطبيق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لهذا النظام تبعاً لخططها المستقبلية في التجديد التربوي، وأنظمة التقويم المدرسية، بحيث تهدف من خلالها تحقيق رؤيتها، والتي تتمثل في: "بناء مجتمع فلسطيني يمتلك القيم والعلم والثقافة والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة وتوظيفها في التحرر والتنمية"، وترجمة رسالتها، والتي تتمثل في: " بناء نظام تعليمي يسهم في ترسيخ القيم الأخلاقية الوطنية والإنسانية، ويشكل حاضنة للتفكير النقدي، ويطور أسس البحث والشغف والمعرفة، من خلال تمكين الكوادر التربوية المتميزة والقادرة على إحداث تغير إيجابي في العملية التعليمية، وتسهم مخرجات النظام التعليمي الجديد في تلبية متطلبات التنمية الشاملة، وإنشاء فرص اقتصادية واعدة تحقق أهداف المجتمع الفلسطيني المتنور الحديث" (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023).

ويرى الباحث، وبصفته معلماً يخضع لهذا النظام، ونظام التقويم الدراسي والمدرسي الذي سبقه، أن تطبيق نظام الفترات في المدارس الفلسطينية جاء مفاجئاً له ولغيره من المعلمين، بحيث لم يكون واضح المعالم بالنسبة لهم في بداية فترة تطبيقه، بحيث توجب على الوزارة توضيحه بشكلٍ كاملٍ قبل تطبيقه.

تنظر وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى أن تطبيق هذا النظام يحتاج لاعتياديةٍ من قبل الطالب والمعلم، وهي قضية مرتبطة بعمليات التغيير والتطوير والتجديد في واقع التعليم الفلسطيني. فالكل فترة دراسية، وبالنسبة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خصائصها المختلفة عن الأخرى، والمرتبطة بالواقع الاجتماعي للمجتمع الفلسطيني، بحيث تهدف هذه الفترات إلى تخفيف عدد الساعات التي يقضيها

الطالب في الفصل الدراسي الواحد، بحيث يتم استثمارها لصالح الطالب، مع تخفيف عـدد الامتحانـات التي يخضع لها أيضاً (زيد، 2021).

وفي الموضوع نفسه، تُشير وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أن تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربـع في المدارس الفلسطينية قد يخفف الضغط النفسي على الطالب الفلسطيني جراء عدد الامتحانـات التـي يخضع لها، وعدد الساعات التي يقضيها في تقديم هذه الامتحانات، وأن تطبيق هذا النظام يتساوق مـع الأنظمة التربوية العالمية، والتي تهدف إلى تعزيز فكرة التقويم الأصيل والحقيقي، وليس التقويم المعتمد فقط على الامتحانات ونتائجها، بحيث يراعي هـذا الجانـب أيضـاً الجوانـب الاجتماعيـة والنفسـية والاقتصادية التي قد تؤثر على نتاجات الطالب خلال تقديمه للامتحانات وفقاً لنظام الفصلين الدراسـين، خاصةً وأن نظام الفترات الدراسية الأربع يعتمد على مهمات يتوجب على الطالب تأديتها بدلاً من فكرة الامتحانات الكتابية، كالأنشطة الإجرائية، والواجبات البحثية وغيرها (زيد، 2021).

ترى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أن قطاع التعليم الفلسطيني بحاجةٍ إلى رؤيـةٍ واضـحةٍ ومتفـقٍ عليها من مختلف الجهات الفلسطينية المؤثرة في قطاع التعليم الفلسطيني. بحيث يتضمن هـذا القطـاع تعليم المهارات والصفات والمعارف والقيم المأمولة للطالب الفلسطيني، وكل ما يحتاجه مـن مهـاراتٍ حياتيةٍ ومستقبلية، بحيث تكون هذه الرؤية نقطة انطاق لإعادة هيكلة استراتيجيات وأنشطة التعلـيم بمـا يتوافق والرؤية الشاملة للمجتمع الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2017).

تنسجم هذه الرؤى والمنطلقات التي تُنادي بها وزارة التربية والتعلـيم الفلسـطينية مـع اسـتراتيجياتها القطاعية لتطوير التعليم في فلسطين، والالتزامات العالمية المتعلقة بالتنمية المسـتدامة، والهادفـة إلـى توفير تعليم جيد في مختلف دول العالم، والتي تتضمن ضرورة توفير (12) عاماً من التعليم الابتـدائي والثانوي الجيّد والمُنصف والمجاني لكل طفل، والتصدّي لكافة أشكال التهميش وانعدام التكافؤ والمساواة بين الطلبة الدارسين وغير الدارسين، والتعهد بتعزيز فرص التعلّم الجيد مدى الحياة للجميع في السياقات

كلّها لكافة الطلبة والدارسين، وغيرها من. لذلك، جاءت خطوة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وفي العام الدراسي 2021/ 2022م، نحو التحول لنظام الفترات الدراسية الأربع، وذلك انسجاماً منها مع خططتها الاستراتيجية، والتغييرات التربوية العالمية الأهداف (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023).

الأداء الوظيفي للمعلم وتقييمه

يرتبط مصطلح ومفهوم الأداء بشكلٍ عام، بقياس انجاز شخص ما أو مؤسسة ما أو منظمة ما لما يوكل له أو لها من اعمال واهداف. لذلك، يعرف الأداء، عامةً، بأنه: الطريقة أو الوسيلة التي تنجز بها اعمال المؤسسة، أو تحقق من خلالها المؤسسة أهدافها، بحيث يشير هذا المفهوم إلى ضرورة قياس هذا الأداء وفقاً للبيئة التي تعمل بها المؤسسة، أو مخرجاتها (شافي، 2005، صفحة 9).

وفيما يتعلق بالبيئة المدرسية والتعليمية والتربوية، يُعد المعلم محور العملية التعليمية، فهو الضمانة الأساسية لتحقيق جودة النظام التعليمي، نظراً لأهمية دوره التربوي والاجتماعي بالارتقاء المستمر بمستوى الطلبة، والذي يمثل الغاية التي يسعى إليها أي نظامٍ تعليميٍّ حول العالم. فالمؤسسات التربوية والتعليمية تبقى عديمة الجدوى ما لم يتوافر فيها المعلم القادر على توظيف طرائق واستراتيجيات التعليم بفاعليةٍ وتوجيهه صوب الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التربوية بشكلٍ عام (صغير، 2017).

ونظراً لأهمية المعلم، ودوره الرئيسي والمركزي في اعداد وتنشئة الطلبة والدارسين؛ فإن أي تحسينٍ أو تطورٍ في نظام التقويم الذي يعمل به المعلم يترك تأثيراته على ادائه وتقييمه، والذي ينعكس على طلبته وسلوكياتهم ومدى ادراكهم للمنهاج والمقررات الدراسية. لذلك، تولي الانظمة التربوية في العديد من دول العالم اهتماماً كبيراً في عمليات إعداد المعلم وأدائه وتقييمه وتنميته بشكلٍ مستمرٍ، بحيث تحاول أن تُحقق التوازن بين نظامها التقويمي الزماني، واساليب تقييمها لأداء المعلم وفقاً لعدة اعتباراتٍ ومخرجاتٍ، اهمها نتاجات الطلبة والدارسين (شاويش، 2012).

مفهوم أداء المعلم الوظيفي وتقييمه

يُقصد بالأداء الوظيفي للمعلم: جميع الممارسات والسلوكيات التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية والفنية التي يقوم بها المعلم من اجل القيام بالأعمال التعليمية والتدريسية والإدارية والفنية المطلوبة منه، والتي تؤدي إلى تقديم خدماته للطلبة والدارسين ومؤسسته التربوية والتعليمية. بحيث تعكس هذه الممارسات والسلوكيات شخصية المعلم، وقدرته على التعليم، ومدى إلمامه بمهارات واستراتيجيات وطرائق التدريس (Zepeda, 2002). كما يُعرف أداء المعلم، أيضاً بأنه: دراسة وتحليل اداء الموظفين لعملهم وملاحظة سلوكياتهم وتصرفاتهم اثناء تقديهم للخدمات الموكلة إليهم، وذلك للحكم على مدى نجاحهم في تقديم هذه الخدمة، وتحملهم لمسؤولياتها، وقابليتهم للتطور والنمو المستقبلي فيها (زيدية، 2015).

ويرى الباحث أن أداء المعلم الوظيفي لا يرتبط فقط بسلوكياته وممارساته التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية والفنية المتعلقة بمهنة التدريس، والمرتبطة بالمؤسسة التربوية أو المدرسية فقط؛ بل تمتد لخارج المؤسسة التربوية والتعليمية، بحيث يؤثر على أداء المعلم داخل مؤسسته العديد من العوامل الخارجية، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والقانونية والدينية والفكرية والثقافية، والتي قد تؤدي إلى تعزيز أدائه، أو الحد منه، والتأثير عليه بشكلٍ سلبيٍّ، خاصةً في البيئات التي تُعاني من قلة الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي، كالبيئة الفلسطينية.

أما تقييم أداء المعلم، أو تقويم أداء المعلم كما يُطلق عليه بعض المهتمين والخبراء في الشأن التربوي، فيمكن تعريفه بأنه: تحليل وقياس أداء المعلم لمعرفة مدى صلاحيته وكفاءته المهنية والفنية والإدارية في عملية التعليم، وعمليات تدريس الطلبة والدارسين، وقياس مدى تحمله لمسؤولياته، وتحقيق اهداف المؤسسة التربوية والتعليمية (حواس، 2017، صفحة 14). كما ويُعرف تقييم المعلم بأنه: العمليات التي يتم من خلالها التعرف على الكيفية التي يؤدي بها المعلم المهام التربوية والتعليمية والإدارية والفنية والاجتماعية الموكلة اليه، وتتعلق بمهنة التعليم، وتقديم مهاراته وخبراته لتعليم الطلبة المهارات

والخبرات المختلفة والمتنوعة، وذلك ضمن خطط وبرامج تُعدها الجهات المسؤولية عنه إدارياً وفنياً (جواد و قنديل، 2015، صفحة 16).

تربوياً وتعليمياً، فإن تقييم أداء المعلم من هذه النواحي يعني: الحكم على مدى نجاح أو اخفاق المعلم في تحقيقه للأهداف التربوية المطلوبة منه، بحيث يتم هذا التقييم أو التقويم على أسسٍ عمليةٍ تهدف لرصد أداء المعلم بدقةٍ وموضوعيةٍ بناءً على مدخلاته وعملياته ومخرجاته التربوية، ومدى قدرته على تطويرها، وتوظيفها مستقبلاً من أجل تطوره الإداري والفني والمهني (صغير، 2017).

ويؤكد الباحث هنا، ان أداء المعلم، أو أي موظفٍ، وعمليات تقييمه وتقويمه، تربط ارتباطاً مباشراً وغير مباشر في محطيه البيئي والإداري والاجتماعي والاقتصادي والسياسي، ومدى توافر الإمكانيات والكفايات المهنية، التقنية والفنية والنفسية والمادية والاجتماعية، والتي تعمل على تحسين أدائه الوظيفي والمهني. فلا بد من أن تأخذ عمليات تقييم أداء المعلم هذه الابعاد وغيرها، ليكون تقييم أدائه دقيقاً وموضوعياً. فمثلاً، من الصعب أن يكون أداء المعلم مرتفعاً وقوياً دون أن يكون مستقر من الناحية الاجتماعية والاقتصادية. بحيث تؤثر مثل هذه العوامل على كفاءة وفاعلية أداء المعلم، وتجعل مردوده ونتاجه التربوي منخفضاً إلى حدٍ ما.

أداء المعلم الوظيفي واهداف تقييمه

تتعدد الأهداف التي يتم من اجلها يتم تقييم أداء الوظيفي المعلم، خاصةً من الناحية التربوية والتعليمية، أهمها كما يراها (شاويش، 2012):

1. معرفة المظاهر الشخصية العامة للمعلم، والتي تتعلق بقدراته اللغوية والأدبية، وسماته الشخصية، وغيرها من المظاهر، والتي تترك انطباعات لدى الطلبة والدارسين والمؤسسة التربوية.
2. التعرف على قدرات المعلم الفنية والمهنية والعلمية، ومدى المامه بالمنهاج وقوانين العمل، وصفاته الفردية الأخرى، وطريقة تعامله مع زملائه واداراته التربوية والمدرسية.

3. تشخيص جوانب القوة لديه ومحاولة تعزيزها، وجوانب الضعف ومحاولة معالجتها.
4. التعرف على الوسائل والأساليب والطرائق والنماذج الدراسية والتعليمية التي يوظفها المعلم، والأدوات والوسائل التي يستخدمها لتوصيل المعلومة للطلبة والدارسين.
5. الاطلاع على مدى سير المعلم في المنهاج، ونتائج الطلبة.
6. يقدم تقييم أداء المعلم للإدارات التربوية والمدرسية المعلومات اللازمة لاتخاذ أي قرارٍ يتعلق بالمعلم، سواء بتعزيزه أو ترقيته والثناء عليه، أو تقويم وتعديل سلوكياته وادائه المهني والفني.
7. يساهم تقييم أداء المعلم في اطلاع المعلم نفسه على نتاجات علمه، ومدى مستوى رضاه عنها، وكيفية تعزيزها أو تعديلها وفقاً للمهام والمسؤوليات الموكلة إليه.

يرى الباحث، وبصورةٍ عامة، أن اهداف تقييم أداء المعلم، وبصفته معلماً، يجب أن تعكس اداء المؤسسة التربوية ككل، بنظامها التربوي والإداري والتقويمي. بحيث تنطلق هذه الأهداف من منطلقات تصويب أدائه، ومساعدته على اكتساب أكبر قدر ممكن من كفايات التعلم والتعليم المهنية، والتي تساعده في بناء شخصية الطالب، وصقلها بالمهارات والخبرات اللازمة، وتأخذ بالاعتبار ايضاً المجهودات التي يبذلها المعلم، وتربطها بالمكافئات والحوافز والتقديرات.

أداء المعلم الوظيفي وجهات تقييمه

توكل مسؤولية تقييم أداء المعلم لعدة جهاتٍ وعناصر بشرية تتمثل بما يلي (رهيط، 2004):

1. مدير المدرسة: والذي يقوم بتقييم أداء المعلم بالملاحظة المباشرة لأداء المعلم ونشاطاته داخل المدرسة.
2. المشرف التربوي: والذي يُقيم المعلم بناءً على زيارات دورية ونقاشات فردية معه ومع مديره المباشر.
3. المؤسسة التربوية: والتي تأخذ بملاحظات المدير والمشرف التربوي ضمن ضوابط وقوانين معينة.

4. المعلمون الاخرون: وذلك عبر زيارات تبادلية ما بين المعلمين لتبادل الخبرات والتقييم.
5. الطلبة والدارسين: وذلك من خلال رصد نتائجهم ونظرتهم للمعلم.
6. المجتمع المحلي واولياء الأمور: بحيث توصل هذه العناصر تقييمها عن المعلم عبر الإدارة المدرسية.
7. المعلم نفسه: والذي من المفترض أن يراقب أدائه بشكلٍ مستمرٍ ويعمل على معالجة نقاط الضعف لديه، وتعزيز نقاط القوة أيضاً.

ويرى الباحث أن هذه العناصر تتشارك فيما بينها لتقييم أداء المعلم بناءً على تعاملها معه، والنظر في نتائج طلبته، ومسارات عمله ونشاطاته وسلوكياته داخل المدرسة، إلا أن اهم هذه العناصر تتمثل في تقييم مدير المدرسة والمشرف التربوي والمؤسسة التربوية، لكونها تصدر من جهاتٍ رسميةٍ تُحدد المسار المهني والوظيفي للمعلم، لذلك فلا بد من أن تتسم هذه الجهات أو العناصر بالدقة والمصداقية والموضوعية.

الأداء الوظيفي للمعلم الفلسطيني وتقييمه في البيئة التربوية والتعليمية الفلسطينية

تتشارك العديد من الجهات التربوية والإدارية والفنية، وفي معظم الأنظمة التربوية في المنطقة العربية، ومن بينها الفلسطينية، في آليات ونماذج وضوابط تقييم أداء المعلم. ويعود السبب في ذلك إلى طبيعة مهنة التدريس العام والمدرسي، والتي تتطلب توافر اسبقية تقييمية للمسؤول المباشر عن المعلم، يليه المشرف التربوي، ثم مؤسسته التربوية الرئيسية، بحيث تتشارك هذه الجهات والأطراف في تقييم أداء المعلم وفقاً لعدة اعتباراتٍ مهنيةٍ ووظيفية (محمد و عثمان، 2019).

تطبق في البيئة التربوية والتعليمية الفلسطينية غالبية الادبيات الخاصة بأداء المعلم بتقييمه، مع اختلافاتٍ في آليات التنفيذ وتأثيرات البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات التربوية والتعليمية، كالمدارس، والبيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تحيط بالمعلم. يستند تنظيم آليات ومعايير التعامل مع المعلم

الفلسطيني، وما يتعلق به من نماذج لتقييم الأداء، وتوضيح مهامه، وقوانين العمل المدرسي والتربوي، وغيرها؛ إلى القانون رقم (8) لسنة 2017، والذي يُبين مختلف الجوانب القانونية والإدارية والفنية التي تخص المعلم الفلسطيني، والمؤسسات التربوية العامة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2017).

يتم وضع نماذج تقييم أداء المعلم الوظيفي بالتنسيق ما بين وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومديرياتها، وديوان الموظفين العام، والذي يشرف على قطاع الموظفين الحكوميين الفلسطينيين فنياً وإدارياً وماليـاً، بحيث يتم ضبط هذه النماذج وفقاً للفئات الوظيفية، بحيث يخصص لكل فئةٍ وظيفيةٍ نموذجٍ خاصٍ بها. فمثلاً، يُدرج المعلم الفلسطيني ضمن الفئة الوظيفية الثانية، والتي تختص بالأكاديميين والمهن المباشرة الأخرى (ديوان الموظفين العام الفلسطيني، 2022).

يُقيم أداء المعلم الفلسطيني وفقاً لتقريرٍ لتقييم أدائه السنوي، بحيث يحتوي هذا التقرير على عدة مجالاتٍ خاصةٍ بمهنة التعليم، وكل مجالٍ يتفرع لعدةٍ مؤشراتٍ يحمل كل منها وزنٍ أو علامةٍ. يتضمن هذا التقرير خمس مجالات، يتعلق الاول بالمنهاج والمحتوى التعليمي، ويتفرع عنه عدة مؤشراتٍ للأداء، كتوظيف أسس المنهاج وربط اهداف المنهاج، وإثراء المنهاج وغيرها. كما ويتضمن المجال الثاني البيداغوجيا العامة وبيداغوجيا المحتوى، بحيث تتعلق مؤشرات ادائها باستراتيجيات وطرائق التدريس، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، ومعايير القياس والتقويم وغيرها. أما المجال الثالث فيتعلق بخصائص المتعلمين، والتي تتطرق إلى مؤشرات أدائه إلى كيفية تعامل المعلم مع الطلبة والدارسين (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023).

أما المجال الرابع من مجالات تقرير تقييم أداء المعلم الفلسطيني، فيتعلق بالكفايات الذاتية للمعلم، والتي تتضمن مؤشراتها مدى تمكنه من أساسيات اللغة وطرائق بناء المعرفة والتعامل مع التغذية الراجعة وغيرها. وفيما يتعلق بالمجال الخامس والأخير، فيتمثل بأخلاقيات المهنة وقواعد السلوك، والتي تتطرق

مؤشراتها إلى مدى التزام المعلم بالقوانين واللوائح المعمول بها في مؤسسته التربوية، وتفاعله مع زملائه، ونشاطاته المنهجية واللامنهجية، بحيث تخضع هذه الاخلاقيات لمدونةٍ للسلوك تخص كافة الموظفين في مؤسسات السلطة الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023).

العلاقة ما بين الأداء الوظيفي للمعلم الفلسطيني ونظام الفترات الدراسية الأربع

يُنظر لعملية تقييم أداء المعلم بأنها عملية تراتبية وتراكمية ومرتبطة بشكلٍ مباشر وغير مباشر بنظام التقويم المعمول به في الدولة ونظامها التربوي والتعليمي. فأداء المعلم هو مكونٌ أساسٌ في أي نظامٍ تربويٍّ، وهذا يدلل على ضرورة تقييمه وقياسه، لما يُفيده هذا التقييم والقياس في الوصول إلى قراراتٍ سليمةٍ تخص المعلمين من حيث تحديد احتياجاتهم من التدريب والتطوير، وإبراز مهاراتهم وكفاياتهم المهنية والوظيفية، فلا بد من أن يعكس هذا التقييم الأداء الموضوعي للمعلم، وأن يأخذ في اعتباراته كافة المؤثرات الداخلية والخارجية عليه، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإدارية والقانونية (طعاني و ضمور، 2015).

على المستوى الفلسطيني، فيرى الباحث، ومن وجهة نظره كمعلمٍ، أن تغيير نظام التقويم المدرسي من نظام الفصلين إلى نظام الأربع فترات دراسية لم يؤثر كثيراً على أداء المعلم، ونتاجاته المهنية والوظيفية، وبالتالي لم يحدث نظام الفترات الدراسية الأربع فارقاً في تقييم أداء المعلم. ويعود السبب في ذلك، وكما يرى الباحث، إلى أن تغيير نظام التقويم المدرسي لم يتبعه أي تغييرٍ في قياس معايير أداء المعلم، بحيث بقيت الأنظمة والاليات والأدوات التي تقيس أداء المعلم كما هي في نظام الفصلين.

ويرى الباحث أيضاً أن نظام الفترات الدراسية الأربع قد زاد من اعبائه الكتابية، وتلك المطالب الكتابية التي تتعلق بتقييم أداء الطلبة، خاصةً وأن الطلبة أنفسهم لم يتم تهيئتهم لمثل هذا النظام، والذي يرتكز على المهام والواجب البحثية. كما أن نظام الفترات الدراسية الأربع قد وضع المعلم الفلسطيني في سباقٍ مع الزمن من اجل انجاز المادة والمحتوى التعليمي والدراسي المطلوب منه ضمن الفترة الواحدة،

خاصةً وأن البيئة العامة في فلسطين قد تتعرض لحالاتٍ من الانقطاع عن الدراسة والتعليم لعدة اسبابٍ سياسيةٍ واقتصاديةٍ واجتماعيةٍ وقانونيةٍ وادارية.

الدراسات السابقة

تستعرض هذه الدراسة مجموعةً من الدراسات السابقة ما بين العربية والأجنبية، والتي تتناول موضوعات قريبةً على موضوع الدراسة، خاصة موضوع نظام الفترات الدراسية، ومسألة واقع التعليم العام في فلسطين وتجديداته التربوية، وموضوع أداء المعلم وتقييمه وتأثير نظام الفترات الدراسية الأربع على أداء المعلم الفلسطيني بصفةٍ عام. مع الإشارة صعوبة توافرها نظراً لحداثة موضوع الدراسة في البيئة الفلسطينية، وقطاع التعليم العام الفلسطيني، واختلاف تناول موضوع الدراسة الخاص بنظام الفترات في البيئات التعليمية في العديد من دول العالم، أهمها ما يلي: -

اولا: الدراسات العربية

دراسة (بني حمدان و بني حمدان، 2021) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم وعلاقته ببعض المتغيرات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، بحيث تكونت عينة الدراسة من (320) معلماً ومعلمةً من المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش. تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتم التأكد من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة.

ودراسة (جبر و الحربي، 2020) والتي هدفت إلى تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج (CIPP). وهو نظام تقويمي وتقييمي جديد طبق حديثاً في السعودية ضمن رؤية السعودية 2030 التطويرية. حيث طبقت السعودية نظاماً فصلياً للتعليم الثانوي بعدما كان سنوياً، بحيث يقوم على تخصيص ثلاث سنوات دراسية للمرحلة الثانوية، وتتكون السنة الدراسية من

فصلين دراسيين تتوزع عليهما المستويات الدراسية للطلاب، وذلك في ضوء نموذج (CIPP) والذي يشير إلى السياق (Context)، والمدخلات (Input)، والعمليات (Process)، والمخرجات (Product). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات، والمشرفين والمشرفات، ومدراء المدارس الثانوية ومديرتها، واختير منهم عينة عشوائية قوامها (525) من (7) مناطق إدارية مختلفة في السعودية، ووزعت عليهم استبانة تم معالجتها احصائياً، بحيث توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن لهذا النموذج أثره الإيجابي على نتاجات الطلبة، كما وله تأثيراتٍ إيجابيةٍ على المعلمين والمعلمات، بحيث اوصت الدراسة إلى تعديله بشكلٍ يتناسب اكثر مع البيئة السعودية، واعتماده كنظامٍ تقويميٍّ وتقييماً للتعليم الثانوي السعودي.

وأجرى (عناتي، 2018) دراسة هدفت الى تقييم نظام العام الدراسي الذي يحوي أربعة فصول دراسية للوقوف على مستوى جودته في مجال التعلم والتعليم والمميزات الشخصية التي يحققها للمدرسين والطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي، وطور الباحث أداتين (استبانتين)، وطبقت على (261) عضواً من هيئة التدريس، و(14146) طالباً وطالبةً خلال العام الدراسي 2017/ 2018م من الجامعة الأردنية بالأردن، وتم معالجتها احصائياً، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: أن تقييم المدرسين والطلبة لمستوى جودة النظام متوسط، وأن تقييم الطلبة أعلى من تقييم المدرسين، وان تقييم جودة النظام في مجال التعلم والتعليم أقل منه في مجال المميزات الشخصية المتحققة للطالب والمدرس.

وأجرى (زامل، 2017) دراسة هدفت الى التعرف على واقع التجديدات التربوية في المدارس بالأراضي الفلسطينية التابعة للسلطة الفلسطينية في ضوء التطورات التي يشهدها العصر الحالي، وذلك من أجل معرفة العقبات التي تواجهها، وسُبل علاجها، وتسليط الضوء عليها في المدارس الفلسطينية تبعاً لمجالين رئيسيين: بيئة التعلم، واستراتيجيات التدريس. اعتمد الباحث على المنهج الكيفي (النوعي) من خلال تحليل البيانات والمعلومات الخاصة بالوثائق والتقارير والدراسات المتخصصة في موضوع

الدراسة، والمقابلة شبه المقننة للإجابة على أسئلة الدراسة. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن التجديدات التربوية في بيئات التعلم واستراتيجيات التدريس في المدارس الفلسطينية لم تصل إلى المستوى الذي يتطلبه العصر الحالي. وأن التجديد التربوي يحتاج إلى فهمٍ متعمقٍ لأهدافه ومكوناته، ويحتاج إلى مرتكزاتٍ يمكن اعتبارها إطاراً مرجعياً لعملية التجديد التربوي للتعليم في فلسطين. ووجود تحديات كثيرة أمام التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية أهمها نقص الإمكانات المادية، وضعف الكفايات اللازمة في مجال التجديدات التربوية لدى الكوادر البشرية في المدارس الفلسطينية. كما وأوصت الدراسة بضرورة اجراء تحديثات وتغييرات تربوية وإدارية تعالج إشكاليات التعليم العام في فلسطين في ضوء التطورات المختلفة.

ودراسة (طعاني و ضمور، 2015) والتي هدفت للتعرف على فاعلية سجل أداء المعلمين الوظيفي السنوي في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظرهم، والتعرف على الفروقات الاحصائية في فاعلية أداء المعلمين الوظيفي وفقاً لعدة متغيرات ديمغرافية، بحيث تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي المدارس الثانوية في الكرك والبالغ عددهم (2466) معلماً، وتم توزيع أداة الدراسة على عينة عددها (493) معلماً، وتم استخدام المنهج الوصفي للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة فاعلية سجل الأداء السنوي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين على جميع المجالات جاءت بدرجةٍ متوسطة. كما وأوصت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في الأهمية النسبية للعلامات المخصصة لكل مجال من مجالات سجل الأداء بما يتناسب وأهمية المجال.

وهدفت دراسة (عفونة، 2014) إلى التدقيق في واقع التعليم الفلسطيني ما بين عامي (1994 – 2010) م، وتحديد العقبات التي تواجه تحسين نوعية التعليم في فلسطين وكيفية التغلب عليها. بحيث اعتمدت الدارسة على البحث النوعي (الكيفي النوعي) من خلال أربع وسائل لجمع البيانات المطلوبة وهي: تحليل محتوى الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ووزارة التربية والتعليم العالي،

والخاصة أيضاً بالمؤسسات المحلية والدولية التي تهتم بجودة التعليم الفلسطيني، ومن ثم عقد مقابلات مفتوحة مع عينة قصدية من القائمين على القرارات في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. توصلت الدارسة إلى عدة نتائج أهمها: أن مسألة التعليم يجب أن تكون مسألة مجتمعية عامة يشارك بها جميع فئات المجتمع من خلال إثارة جدل تربوي عام، وهو ما يعكس أهمية التعليم في البيئة الفلسطينية، وارتباطاتها بالسياقات العامة للمجتمع الفلسطيني. وأن هنالك إجماعاً تربوياً على تدنٍ ملحوظٍ في مستوى التعليم في فلسطين.

كما وهدفت (هارون، 2013) إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقييم وتقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، وتقديم صيغة جديدة لسبل تفعيل ذلك الدور. بحيث قامت الباحثة بإعداد استبانة وتنفيذها على عينة الدراسة المكونة من (618) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غزة للعام الدراسي (2012–2013) باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها: وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a = 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغير النوع والمنطقة التعليمية، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الدراسة الأخرى.

اما دراسة (معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني، 2006) والتي هدفت إلى التعرف على سياسات تطوير مهنة التعليم، وخاصة محور المعلم من حيث تقييمه وتحسين دافعيته ومخرجاته التعليمية والتربوية. حيث نشأت الحاجة إلى هذه الدراسة بفعل تردي ظروف هذه المهنة من حيث مستويات الرواتب، وارتفاع العبء التدريسي للمعلم، وتدهور مكانتها مقارنةً بالمهن الأخرى، وعدم وضوح نظم تقييم المعلم الفلسطيني، وغياب الوضوح عن نظام التقويم والتقييم المدرسي المعمول به في المدارس الفلسطينية، الأمر الذي أثر على الواقع التعليمي في المدارس الفلسطينية. كما وهدفت هذه الدراسة إلى اقتراح سياسات قابلة للتطبيق، وكفيلة، في الوقت نفسه، في جعل مهنة التعليم جذابة للمعلم الفلسطيني،

سواء خارج بيئة التعليم أو داخلها. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: السياسات الكفيلة بالارتقاء بمهنة التعليم والمعلم الفلسطيني، وتحسين واقعه الاجتماعي، واطلاعه على تفاصيل تقييمه.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

دراسة (zafra, 2021) والتي هدفت إلى التعرف على كيفية تأثير التقويمات الأكاديمية المختلفة (الفصل الدراسي مقابل النظام الربعي) على الطلبة الذين انتقلوا من المرحلة الثانوية السنوية إلى الجامعات الامريكية التي تتبع نظام ربعي في تقويمها وتقييمي الدراسي. صممت هذه الدراسة اداء استطلاعية خاصة بها، وتم توزيعها على الطلبة المنقولين حديثاً إلى الجامعات الامريكية التي تتبع النظام الربعي، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن: الطلاب الجدد لديهم مستويات ضغط أعلى من الطلاب السابقين الخاضعين للنظام الربعي. وأن الخبرات التعليمية تتمايز عبر البيئة الاجتماعية للطلاب، مما يسلط الضوء على التحديات التي تواجه التعليم العالي فيما يتعلق بالتقويمات الأكاديمية.

وهدفت دراسة (Wanjohi, 2020) إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الثانوية العامة بكينيا. تفترض الدراسة أن هنالك العديد من العوامل التي تؤثر على أداء المعلم الثانوي، كشكل نظام الدراسة والتقويم والتقييم المدرسي، ونتاجات الطلاب في الاختبارات ومخرجاتهم التربوية والتعليمية، ومكافآتهم ومعدل رواتبهم المقبوضة من الدولة، وغيرها من العوامل الأخرى. ركزت هذه الدراسة على القاء نظرة على تأثير رواتب المعلمين على إنجازات الطلاب في المرحلة الثانوية، بحيث تشكل مجتمع الدراسة (850) طالباً من مدارس مختلفة، ووزعت عليهم استبانة ضمن عينية عشوائية عددها (85) طالباً. كما وظفت الدراسة المقابلات كأداةٍ أخرى في هذه الدراسة، بحيث اجرت عدة (12) مقابلة مع مدراء والمعلمين من المدارس العامة المستهدفة، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها: وضع نظام دراسي فعال لتقييم وتقويم المعلمين والطلبة، والتركيز على المكافآت وتحسين الرواتب لمعلمي المرحلة الثانوية من اجل زيادة انتاجيتهم، وتحسين أدائهم وتقييماتهم.

وأجرى (Bostwick, Fischer, & Lang, 2022) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التقويم الأمثل للطلاب خاصةً بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية وذلك عبر الاستفادة من التباين شبه التجريبي في التقويمات للمدارس والجامعات الامريكية، والبيانات والتقارير والدراسات الرسمية وغير الرسمية المنشورة حول التحول من النظام الفصلي إلى النظام الربعي في التقويم والتقييم المدرسي والجامعي. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن التحول من نظام الارباع إلى الفصول الدراسية يؤثر سلباً على معدلات التخرج في الوقت المحدد للطلبة والدارسين في الجامعات الأمريكية. وأن التحول إلى فصل دراسي يقلل درجات السنة الأولى، ويقلل أيضاً يقلل من احتمالية التسجيل في فترة دراسية كاملة.

كما هدفت (Solanki, 2019) التعرف الى أنواع الأنظمة التقويمية والتقييمية المدرسية والجامعية المعمول بها في مدينة باتان بالهند، حيث يوجد نوعان من هذه الأنظمة، والتي تتمثل في النظام الفصلي، والذي يقسم خلاله العام الدراسي على قسمان أو أكثر، والنظام السنوي، والذي لا يقسم فيه العام الدراسي إلى أي قسم. بحيث تحاول هذه الدراسة معرفة الاختلافات فيما بين هذه الأنظمة، وتأثيرها على المعلمين والطلبة، خاصةً خلال انتقالهم من المرحلة المدرسية إلى المرحلة الجامعية. كما وركزت هذه الدراسة على توضيح مزايا وعيوب كل من هذه الأنظمة، وتحديد القيمة الداخلية لكلا النظامين، وتأثير على من هذين النظامين على تقييم المعلم والطلاب، ودافعية كل منهما نحو التعليم والتعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في عدة جزئيات، وتختلف معها في جزئياتٍ أخرى كما يلي:

أوجه التشابه

1. تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهجية البحثية، كدراسة الجبر، الحربي (2020)، ودراسة (Wanjohi, & etal,2020).

2. تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لموضوع نظم التقويم والتقييم الدراسي والمدرسي، سواء بالفترات أو الفصول أو السنوات، والفرق بين هذه الأنظمة، وتأثيراتها على أداء المعلمين الوظيفي والمدرسيين والدارسين والطلبة، كما هو في دراسة (SOLANKI, 2019)، ودراسة عناتي (2018) وغيرها.
3. تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أداة الدراسة البحثية، كالاستبانة، كدراسة (Wanjohi, J. & others 2020)، ودراسة دراسة الجبر، الحربي (2020) وغيرها.
4. تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة حديثها عن أهمية التجديدات التربوية، وتطوير نظم التقييم والتقويم للطلبة والمعلمين، لما لذلك من أهميةٍ على أداء كل منهم، كدراسة زامل (2017)، ودراسة ماس (2006)، دراسة (Bostwick, & others, 2019) وغيرها.
5. تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تطرقها لموضوع أداء المعلم والمؤثرات وكيفية قياسه وتقييمه، كدارسة (الطعاني، الضمور، 2015) وغيرها.
6. تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في إشارتها وحديثها لتقييم المعلم والمؤثرات على أدائه، كدراسة دراسة (SOLANKI, 2019)، ودراسة عناتي (2018)، دراسة (Bostwick, & others, 2019) وغيرها من الدراسات السابقة.

أوجه الاختلاف

1. تختلف هذه الدراسة عن غالبية الدراسات السابقة، وبشكلٍ رئيسٍ، في أنها تتناول موضوع نظام الفترات الدراسية الأربع (نظام التقويم) وعلاقته بأداء المعلم في المدارس الحكومية من وجهة نظره.
2. تختلف هذه الدراسة عن بعض الدراسات السابقة في مجتمعها وعينتها البحثية.
3. تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في بيئة الدراسة، حيث تتناول هذه الدراسة موضوع نظام الفترات الدراسة الأربع، الذي طبق حديثاً في الأراضي الفلسطينية، أي منذ العام الدراسي

2020/ 2021م، في ظل ما يعانيه قطاع التعليم الفلسطيني من إشكالياتٍ تتمثل في قلة الموارد وانعكاسات جائحة كورونا عليه، ومخرجاته، ووجود الاحتلال الإسرائيلي ومؤثراته، ما يجعل هذه الدراسة مختلفة عما سبقها، خاصةً لحداثة موضوعها، خاصةً في البيئة الفلسطينية.

4. تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الإطار الزمني الخاص بها، وفي مكان تنفيذها وتطبيقها.

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة المصطلحات الرئيسية الآتية:

الرضى الوظيفي: حصيلة لعدة مواقف وسلوكيات وخبرات ومواقف تعكس متى استعداد الافراد والجماعات لقبول أو رفض بعض الرموز أو المظاهر او الخبرات نحو فكرة جديدة، أو طرح جديد، أو ما شابه ذلك، خاصة في بيئات الاعمال المختلفة (زهران، 2007).

ويعرف الرضى اجرائياً: بأنها ردة فعل المعلم الفلسطيني نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في المدارس الفلسطينية.

نظام الفترات الدراسية: هو نظام للتقييم والتقويم الدراسي، سواء للمدارس أو الجامعات، بحيث يتم فيه تقسيم العام الدراسي وفقاً لعدة فتراتٍ زمنية، سواء ثلاث أو أربعة، بحيث تكون الزامية أو اختيارية أو خليط بينهما، وذلك ضمن معايير معينة تقيس أداء المعلمين والطلبة من خلالها (عناتي، 2018).

ويعرف نظام الفترات اجرائياً بأنه: النظام الذي يقوم على تقسيم العام الدراسي على فترات أو فصول دراسية على مدار العام الدراسي، بحيث يتخلل هذه الفترات أو الفصول استراحات، ويُقاس تقييم المعلم أو الطالب عبر مدار هذه الفترات.

نظام الفترات الدراسية الأربع: وهو نظام للتقييم والتقويم المدرسي، يقسم من خلاله العام الدراسي إلى أربع فترات دراسية يتخللها عطل دراسية، وفي نهاية كل فترة يجري تقييم لأداء المعلمين والطلبة (الجامعة الأردنية، 2017).

ويعرف نظام الفترات الدراسية الأربع اجرائيا بأنه: نظام تقييمي وتقويمي تم اعتماده في المدارس الفلسطينية في العام 2021/ 2022م، بحيث تم تقسيم العام الدراسي إلى أربع فترات دراسية يتخللها استراحات، ويتم في نهاية كل فترة تقييم اركان العملية التعليمية. وهو يأتي ضمن خطة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتطوير قطاع التعليم في الأراضي الفلسطينية، علماً بأنه متبع ومعمولٍ به في العديد من دول العالم.

الأداء الوظيفي المعلم: وبشكلٍ عامٍ يُشير هذا المصطلح إلى مدى تقدم المعلم في إنجاز المهام التعليمية والتدريسية والإدارية والفنية الموكلة اليه في ضوء بعض المعايير والمتطلبات الخاصة بوظيفته كمعلم (دوسري، 2000).

ويعرف الأداء الوظيفي اجرائيا بأنه: مدى سير المعلم في تنفيذ المهام الموكلة إليه ضمن عدة معايير تربوية وإشرافية وإدارية وفنية تختص بمهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية (المدارس الفلسطينية).

المدرسة الحكومية: مؤسسة تربوية وتعليمية واجتماعية اوجدتها الدولة أو المجتمع بهدف تعليم الطلاب بشكلٍ نظاميٍّ، وضمن مجموعة من القوانين والقواعد التي تضعها الجهات المشرفة عليها، بحيث يتم ذلك عبر اداراتٍ مدرسيةٍ، وكادرٍ من المعلمين المتخصصين في مختلف مجالات العلوم والمعرفة (عثمان و صبطي، 2013).

مشكلة الدراسة واسئلتها

أحدث تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في المدارس الحكومية الفلسطينية جدلاً بين الأوساط التدريسية والتربوية الفلسطينية، خاصةً المعلمين والمعلمات، والعاملين في الميدان التعليمي والتدريسي والمدارس، بحيث جاء تطبيق مثل هذا النظام الحديث دون تمهيدٍ من قبل صانع القرار التربوي الفلسطيني، وهو ما ادخله في حالةً من الجدل بين المعلمين والمعلمات.

جاءت خطوة تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في الأراضي الفلسطينية وفقاً لرؤيةٍ فلسطينيةٍ تحاول من خلالها الجهات الفلسطينية المختصة تحسين واقع التعليم في فلسطين، ووضع معايير جديدةً لتقييم المعلم وأدائه. وهو نظامٌ جديدٌ لم تعتد عليه المدارس الفلسطينية، بمكوناتها من إداراتٍ مدرسيةٍ وطلبةٍ ومعلمينٍ، خاصةً وأن تطبيق هذا النظام جاء خلال فترة التعافي من جائحة كورونا خلال العام 2022م، وكخطوةٍ لتفادي الانقطاعات عن التعليم في الحالات التي قد تفرضها هذه الجائحة وغيرها. إضافةً لطرحه في فترةٍ يُعاني فيه قطاع التعليم الفلسطيني من جملةٍ من التحديدات، والتي تتمثل بقلة الإمكانيات والموارد المالية المتاحة، والاشكاليات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والمالية التي تعاني منها السلطة الفلسطينية، والتي نتج عنها حالةٍ من عدم انتظام رواتب الموظفين الحكوميين الفلسطينيين، ما أدى لخلق شعورٍ بعدم الرضى والاستقرار الوظيفي للموظفين الحكوميين الفلسطينيين، وعلى رأسهم المعلم الفلسطيني.

يختلف هذا النظام في تقويمه وتقسيمه وتقييمه للعام الدراسي عن نظام الفصلين الذي كان مستخدماً في الأراضي الفلسطينية سابقاً. لذلك يرى الباحث، ومن خلال عمله كمعلمٍ ومُدرسٍ، أن اختلاف هذا النظام عما سبقه، وطرحه في فترةٍ يُعاني فيه قطاع التعليم الفلسطيني العديد من الازمات، وعدم الاعتياد عليه من قبل المعلمين والإدارات المدرسية والطلبة؛ قد يُكون مشكلةٍ لهذه الدراسة، بحيث يحاول الباحث الوقوف على تفاصيل هذه الإشكالية، والتحقق منها من خلال هذه الدراسة. كما ويرى الباحث، ومن

خلال خضوعه لمعايير تطبيق هذا النظام بصفته معلماً، أن هنالك مشكلةٍ أخرى لهذه الدراسة تتمثل في معرفة أثر وفاعلية تطبيق هذا النظام على المعلمين الفلسطينيين وعلاقته بأدائهم الوظيفي، خاصةً في ظل ما يُعانيه المعلم الفلسطيني من إشكالياتٍ اجتماعيةٍ واقتصاديةٍ ناتجةً عن الواقع الفلسطيني قد تؤثر سلباً على انتاجيته. حيث يرى الباحث أن مشكلة الدراسة تتعمق إذا ما ربطنا تقييم أداء المعلم فقط بأعماله الكتابية والوظيفية والتحضيرية دون البحث عما قد يضيفه نظام الفترات من قيمٍ جديدةٍ للمعلم الفلسطيني.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لمستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في محافظة نابلس تبعاً لنظام الفترات الدراسة الأربع تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لمستوى أداء معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في محافظة نابلس تبعاً لنظام الفترات الدراسة الأربع تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع بين مستوى رضى معلمي المدراس ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس؟

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة، وبشكلٍ أساسيٍّ، إلى التحقق من مستويات رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس، بالإضافة الى فحص الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى رضى المعلمين الوظيفي في المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في محافظة نابلس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى أداء المعلمين الوظيفي نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في المدراس الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية.
3. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس.

أهداف الدارسة

سعت الدراسة الحالية الى تحقيق الاهداف الآتية:

1. التعرف الى مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس.

2. معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى رضى المعلمين الوظيفي ومستوى إدائهم الوظيفي في المدراس الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية.
3. التأكد من مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس.
4. التعرف الى واقع وأثر تطبيق هذا النظام على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للمعلم الفلسطيني.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة اهميتها من اهمية الجوانب النظرية والبحثية والعلمية (التطبيقية) كما يلي: -

اولاً: الأهمية النظرية

1. تسليط الضوء على نظام الفترات الدراسة الأربع والمعمول به حديثاً في المدارس الحكومية الفلسطينية.
2. النظر في مستوى رضى المعلمين الفلسطينيين نحو تطبيق هذا النظام في المدارس الفلسطينية، وانعكاسات ذلك على أدائهم الوظيفي.
3. الاطلاع على واقع التعليم في الأراضي الفلسطينية، ومدى إمكانية نجاح نظام الفترات الدراسية الأربع فيها، وقدرته على التأثير في منظومة التربية والتعليم الفلسطينية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. القاء نظرة على الواقع الفعلي والعلمي لمستوى رضى المعلم الفلسطيني نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في المدارس الحكومية، وعلاقة تطبيق هذا النظام بأداء المعلمين الوظيفي في المدارس الحكومية.

2. تقريب المعلمين والمعلمات من الابعاد التربوية والاجتماعية والاقتصادية وتلك المتعلقة بمستوى الرضى الذاتي والوظيفي والاستقرار المهني لهذا النظام، والذي من الممكن يؤثر من خلاله نظام الفترات الدراسية الأربع على أدائهم الوظيفي.
3. الوصول إلى نتاجات هذه الدراسة، وانعكاساتها على المعلم والطالب والمؤسسة التربوية والتعليمية، والتي تتعلق بفاعلية هذا النظام على أداء المعلم الفلسطيني، وتقديمها لجهات الاختصاص بموضوع الدراسة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحد البشري: معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

الحد المكاني: المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023م.

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مستويات رضى معلمي المدراس الحكومية الفلسطينية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس.

الحد الاجرائي: تحدّدت إجراءات الدراسة بالأدوات التي تمّ استخدامها في جمع البيانات واستجابات عينة الدراسة عنها، وطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في معالجة البيانات.

الفصل الثاني

الطريقة والاجراءات

تمهيد

يشمل هذا الفصل عرضاً للمنهجية التّي اتَّبعت في هذه الدّراسة، والَّتي تتضمن مجتمع الدّراسة وعيِّنتها، ووصفاً لأدواتها وإجراءاتها التّي تم وفقها تطبيق هذه الدّراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة واللازمة لتحليل البيانات.

منهجية الدّراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة نابلس والبالغ عددهم حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي الحالي (1959) معلم ومعلمة بواقع (869) معلم و(1090) معلمة، والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس.

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس للعام 2023

المديرية	المعلمون	المعلمات	المجموع
مديرية تربية نابلس	511	565	1076
مديرية تربية جنوب نابلس	358	525	883
المجموع	869	1090	1959

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (300) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وقد شكلت العينة (15.3%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من أفراد مجتمع الدراسة، إذ تعذّر وتوزيع ادارة الدراسة ورقياً على عينة الدارسة؛ بسبب كبر حجم المجتمع وصعوبة الوصول إليه بسبب دخول المدارس بمختلف كوادرها في إجازة العطلة الصيفية. وعليه تم جمع البيانات باستخدام استبانة إلكترونية من خلال خدمة جوجل فورم (Google Form) توزيع ونشر رابطها عبر أدوات ومواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك، ومجموعات الواتس اب الخاصة بمدارس محافظة نابلس، والجدول الآتي يبين توزيع عيّنة الدّراسة تبعا لمتغيّراتها المستقلة.

جدول (2)

توزيع عيِّنة الدّراسة بحسب متغيّر الدّراسة المستقلة

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	معلم	153	51.0
	معلمة	147	49.0
	المجموع	300	100.0
التحصيل العلمي	دبلوم	31	10.3
	بكالوريوس	201	67.0
	دراسات عليا	68	22.7
	المجموع	300	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	52	17.3
	اقل من 10 سنوات	53	17.7
	10سنوات فأكثر	195	65.0
	المجموع	300	100.0
مكان الاقامة	مدينة	86	28.7
	قرية	200	66.7
	مخيم	14	4.7
	المجموع	300	100.0
التخصص الجامعي	علوم إنسانية	224	74.7
	علوم طبيعية	76	25.3
	المجموع	300	100.0
المرحلة الدراسية	أساسية	120	40.0
	ثانوية	180	60.0
	المجموع	300	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، كدراسة حمدان، وبني حمدان (2021)، ودراسة جبر والحربي (2020)، ودراسة عناتي (2018)، ودراسة زامل (2017)، ودراسة زافرا (Zafra, 2021)، ودراسة

وان جوهي (Wanjohi, & J. N 2020) وغيرها، والأدوات، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين (انظر: ملحق (أ)).

الجزء الاول: ويشمل المعلومات الاولية عن المعلم (ة) الذي قام بتعبئة الاستبانة وهي بيانات ديمغرافية عامة وهي: النوع الاجتماعي، المؤهل العملي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية.

الجزء الثاني: واشتمل على (52) فقرة موزعة على مجالين هما:

- مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع: حيث احتوى هذا المجال بصورته الأصلية على (26) فقرة. وفق تدريج ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات المقياس، وذلك على النحو الآتي: (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد =3، ومعارض = 2، ومعارض بشدة = 1)، وجاءت صياغة جميع الفقرات مع السمة المراد قياسها، ومن الجدير ذكره أن المجال خلا من أبعاد أو محاور وبالتالي تم الاهتمام فقط بحساب الدرجة الكلية.
- مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية: وقد احتوى المقياس بصورته الأصلية على (26) فقرة. وفق تدريج ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات المقياس، وذلك على النحو الآتي: (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد =3، ومعارض = 2، ومعارض بشدة = 1)، وجاءت صياغة جميع الفقرات مع السمة المراد قياسها، ومن الجدير ذكره أن المجال خلا من أبعاد أو محاور وبالتالي تم الاهتمام فقط بحساب الدرجة الكلية.

ويوضح جدول (3) معايير الحكم على متوسط استجابات العينة نحو مفردات الأداة وأبعادها وفقاً لما يلي.

جدول (3)

معايير الحكم على متوسط استجابات العينة نحو مفردات الأداة وأبعادها

الوزن الرقمي	المتوسط الحسابي		الوزن النسبي		درجة الموافقة
	من	إلى	من	إلى	
1	1.00	أقل من 1.80	20.00	أقل من 36.00	منخفضة جداً
2	1.80	أقل من 2.60	36.00	أقل من 52.00	منخفضة
3	2.60	أقل من 3.40	52.00	أقل من 68.00	متوسطة
4	3.40	أقل من 4.20	68.00	أقل من 84.00	مرتفعة
5	4.20	5.00	84.00	100.00	مرتفعة جداً

صدق مجال مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع

صدق المحتوى: تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين المختصين في الادارة التربوية والمناهج في بعض الجامعات الفلسطينية والاردنية (أنظر: ملحق (ب))، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، وقد رأى المحكِّمون بضرورة إعادة صياغة بعض الفقرات، بحيث تكون مجال أداة الدراسة الأول (مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع) في صورته النهائية من (26) فقرة وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للإستبانة، وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية (أنظر: ملحق (ج)).

صدق البناء: تم استخراج صدق البناء للمجال بعد تطبيقه على عينة ثبات بلغت (30) من معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وتم احتساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال، واستقرَّ المجال بعد ذلك على (26) فقرة، ولم يتم حذف أي فقرة من الفقرات لعدم ارتباطها جوهرياً مع الدرجة الكلية لمستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية

الأربع عند مستوى الدلالة(α = 0.05)، الأمر الّذي يُشير إلى صلاحية الأداة وتمتعها بصدق البناء المناسب، والجدول (3) يوضّح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع بين (0.218 إلى 0.801).

جدول (4)

صدق البناء لمجال مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع

رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية
.1	.399**	.10	.368**	.19	.743*
.2	.547**	.11	.761**	.20	.801**
.3	.535**	.12	.675**	.21	.794**
.4	.730**	.13	.730**	.22	.767**
.5	.704**	.14	.775**	.23	.694**
.6	.748**	.15	.777**	.24	.739**
.7	.338**	.16	.720**	.25	.770**
.8	.663**	.17	.782**	.26	.572**
.9	.218**	.18	.740**		

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01).* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

ثبات مجال مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع

استخدم الباحث معادلة الاتِّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات لمجال مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع، وبلغ معامل الثبات (0.928) وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات المقياس وصلاحيته لقياس مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع.

صدق مجال مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية

صدق المحتوى: تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين المختصين في الادارة التربوية والمناهج في الجامعات الفلسطينية والاردنية، ملحق (ب) وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، وقد رأى المحكِّمون بضرورة إعادة صياغة بعض الفقرات، ولقد تكون قسم أداة الدراسة الثاني (مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية) في صورته النهائية من (26) فقرة وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للإستبانة، وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية ملحق (ج).

صدق البناء: تم استخراج صدق البناء للمجال بعد تطبيقه على عينة ثبات بلغت (30) من معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وتم احتساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال، واستقرَّ المجال بعد ذلك على (26) فقرة، ولم يتم حذف أي فقرة من الفقرات لعدم ارتباطها جوهرياً مع الدرجة الكلية لمستوى أداء معلمي المدارس الحكومية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)، الأمر الّذِي يُشير إلى صلاحية المجال وتمتعها بصدق البناء المناسب، والجدول (4) يوضِّح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية بين (0.560 إلى 0.698).

جدول (5)

صدق البناء لمجال مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية

رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية
.1	.585**	.10	.671**	.19	.560**
.2	.599**	.11	.664**	.20	.662**
.3	.658**	.12	.638**	.21	.654**
.4	.634**	.13	.669**	.22	.689**
.5	.668**	.14	.614**	.23	.687**
.6	.612**	.15	.630**	.24	.625**
.7	.635**	.16	.639**	.25	.679**
.8	.698**	.17	.578**	.26	.642**
.9	.673**	.18	.694**		

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ثبات مجال مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية

استخدم الباحث معادلة الاتِّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات لمجال مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع، وبلغ معامل الثبات (0.947) وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات المقياس وصلاحيته لقياس مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية.

خطوات تطبيق وإجراء الدِّراسة

لقد تمَّ إجراء هذه الدِّراسة بالتَّسلسل، وفق الخطوات التَّالية:

- تحضر الخطة وبناء الأداة.
- حصر مجتمع الدِّراسة وتحديده.
- تحديد حجم وطريقة اختيار عينة الدراسة.

- توزيع أداة الدِّراسة على عيِّنة الدِّراسة باستخدام استبانة الكترونية.
- حساب معاملات الصدق والثبات وإعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية.
- توزيع أدوات الدراسة بصورتها النهائية باستخدام استبانة الكترونية.
- جمع البيانات وتفريغها باستخدام برنامج (SPSS).
- تحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.
- التَّعليق على النَّتائج ومناقشتها والخروج بالتَّوصيات بناءً على ذلك.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات الدّراسة، تم استخدم برنامج الرُّزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) وتـمَّ استخدام المعالجات الإحصائيَّة الآتية:

- التِّكرارات والنِّسب المئويَّة، والمُتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة.
- حساب صدق البناء.
- حساب ثبات أدوات لدّراسة باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha).
- اختبار بيرسون لمعامل الارتباط (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) للكشف عن اتجاه وقوة العلاقة بين متغيري مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيـق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى أداء المعلمين الوظيفي في محافظة نابلس.
- اختبار تحليل الانحدار الخطي (Linear Regression)، لفحص إسهام تطبيـق نظـام الفتـرات الدراسية الأربع في مستوى أداء المعلمين الوظيفي في محافظة نابلس.
- اختبار بيرسون لمعامل الارتباط (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) للكشف عن اتجاه وقوة العلاقة بين مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيـق نظـام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس

- اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) بطريقة Stepwise، لفحص تأثير مجالات إسهام تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في مستوى أداء المعلمين في محافظة نابلس وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتحصيل العلمي، وسنوات الخبرة، مكان الإقامة، والتخصص الجامعي، والمرحلة الدراسية.
- اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-Test) لمقارنة متوسط استجابة أفراد العينة.
- اختبار المقارنات البعدية LSD لفحص الفروق في المتغيرات التي يتم رفض فرضياتها.

متغيّرات الدّراسة

تضمن تصميم الدراسة المتغيرات الآتية:

أ. المتغيّرات الديمغرافية

- النوع الاجتماعي وله مستويان هما: (ذكر وأنثى).
- التحصيل العلمي وله ثلاثة مستويات وهي: (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).
- سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات وهي: (أقل من 5 سنوات، من 5 وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات وأكثر).
- مكان الاقامة وله ثلاثة مستويات وهي: (مدينة، وقرية، ومخيم).
- التخصص الجامعي وله مستويان وهي: (علوم إنسانية، وعلوم طبيعية).
- المرحلة الدراسية وله مستويان وهي: (مرحلة أساسية، ومرحلة ثانوية).

ب. المتغير التابع

الاستجابة على فقرات مجال أداة الدراسة الثاني ودرجاته الكلية والمتمثلة بمستوى أداء المعلمين الوظيفي في محافظة نابلس.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنَّتائج الَّتي توصَّلت إليها الدّراسة، وفيما يلي نتائج الدّراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة والفرضيات

أولاً: النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الرئيس

ما مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس؟

للإجابة عن هذا السُّؤال، تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Product- Correlation Coefficient) بين كلٍ من مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس، والجدول التَّالي يبيِّن هذه النَّتائج.

جدول (6)

نتائج اختبار بيرسون لمعامل الارتباط بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس (ن = 300)

المتغيرات		ومستوى أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس
مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع	معامل الارتباط	0.283**
	مستوى الدلالة	0.000

** دالة إحصائياً عند (α = 0.01).

يتضح من نتائج الجدول السابق؛ أنَّ معامل الارتباط بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس جاء

دالاً احصائياً (ر=0.283 α = 0.01)، وكانت العلاقة بينهما طردية، وهذا يعني أنه كلما زادت مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع زاد أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس وارتفع والعكس صحيح.

ثانياً: النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الأول

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لمستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في محافظة نابلس تبعاً لنظام الفترات الدراسة الأربع تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الفرضية الأولى، كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعيارية لمحوري رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وأداء المعلمين الوظيفي في محافظة نابلس، حيث تم استخدام اختبار (ت(لعينة لواحدةOne Sample t-Test ، وتم اختيار المعيار (4.2) علامة قطع وذلك للتعرف إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابة، ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (7)

نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع لمحوري رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وأداء المعلمين الوظيفي في محافظة نابلس

المحور	العينة		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ت	p
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع	3.55	0.60	299	-18.5	0.000**	4.39	0.00
أداء المعلمين الوظيفي	4.38	0.44	299	7.23	0.000*	0.00	0.00

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

يتضح من نتائج الجدول السابق ان رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع حسب عينة الدراسة جاء بمتوسط حسابي (3.55) وان الانحراف المعياري عن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة قد بلغ (0.60) وهذا يشير إلى ان استجابات أفراد العينة كانت مرتفعة. *كذلك* يتضح من نتائج الجدول السابق ان أداء المعلمين الوظيفي حسب عينة الدراسة جاء بمتوسط حسابي (4.38)، وان الانحراف المعياري عن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة قد بلغ (0.44) وهذا يشير إلى ان استجابات أفراد العينة كانت مرتفعة *جدا*.

ويلاحظ من الجدول نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test) التي تخص مجتمع الدراسة بأن مستوى الدلالة حسب المعيار (4.2) كانت (0.000) وهي أقل من(0.05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجتمع والمعيار (4.2)، وهذا يعني أن رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وأدائهم الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات مرتفع.

ثالثاً: النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لمستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في محافظة نابلس تبعاً لنظام الفترات الدراسة الأربع تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية على مستوى ادائهم الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الفرضية الثانية، كما تم استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) بطريقة Step use Multiple Linear Regression، لفحص تأثير مجالات إسهام تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في مستوى أداء المعلمين في محافظة نابلس والجنس، والتحصيل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان الإقامة، والتخصص الجامعي، والمرحلة الدراسية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8)

نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) بطريقة Stepwise.

النموذج	المتغير	معامل التحديد	ت	قيمة ف	مستوى الدلالة	معامل الارتباط ر	مربع ر
1	الثابت	3.64	24.46	26.04	*0.000	0.28	0.08
	A	0.21	5.10				
2	الثابت	3.38	20.75	20.05	*0.000	0.35	0.12
	A	0.21	5.19				
	الجنس	0.18	3.61		*0.000		

يتضح من الجدول السابق تأثير متغير التحصيل العلمي في الأداء الوظيفي للمعلمين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.35) وان متغير الجنس يفسر ما قيمته (0.12) من الداء الوظيفي للمعلمين والباقي يعزى لمتغيرات أخرى وقد بلغت قيمة (ف) (20.05) كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.000) وبناء على ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

مستوى أداء المعلمين: $3.61 + 0.21 * A$

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع بين مستوى رضى معلمي المدراس ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس؟ للإجابة عن هذا السُّؤال، تمَّ تحليل فرضية الدراسة الثالثة.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

أولاً: النتائج المتعلِّقة بالفرضية الأولى

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى رضى المعلمين الوظيفي في المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية

الأربع في محافظة نابلس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رضى المعلمين نحو تطبيق نظام الفترات الدراسة الأربع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية، والجداول الآتية يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (9)

المتوسطات والانحرافات لمستوى رضى المعلمين نحو تطبيق نظام الفترات الدراسة الأربع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية

المتغير الديمغرافي	مستوى رضى المعلمين نحو تطبيق نظام الفترات الدراسة الأربع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس		
	المستويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	ذكر	3.55	0.63
	أنثى	3.55	0.57
التحصيل العلمي	دبلوم	3.67	0.63
	بكالوريوس	3.57	0.58
	دراسات عليا	3.42	0.63
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.67	0.60
	اقل من 10 سنوات	3.66	0.54
	10سنوات فأكثر	3.48	0.61
مكان الاقامة	مدينة	3.51	0.61
	قرية	3.55	0.59
	مخيم	3.72	0.64
التخصص	علوم إنسانية	3.56	0.59
	علوم طبيعية	3.51	0.64
المرحلة الدراسية	أساسية	3.64	0.62
	ثانوية	3.49	0.58

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسطات والانحرافات لمستوى رضى المعلمين نحو تطبيق نظام الفترات الدراسة الأربع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية، ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق، تم استخدام اختبار المقارنات البعدية LSD، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10)

نتائج تحليل المقارنات البعدية LSD لدلالة في مستوى رضى المعلمين نحو تطبيق نظام الفترات الدراسة الأربع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس حسب متغير التحصيل العلمي.

المستوى	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم	___	0.2490	0.0972
بكالوريوس	___	*0.1518	___
دراسات عليا	___	___	___

* يكون الأثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق بين مستوى (بكالوريوس) ومستوى (دراسات عليا) ولصالح مستوى (البكالوريوس).

ثانياً: النتائج المتعلِّقة بالفرضية الثانية

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى أداء المعلمين الوظيفي نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في المدراس الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي،

سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية، والجدول رقم (11) في الملحق (د) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

يتضح من نتائج الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات لمستوى أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة المدرسة الدراسية.

ثالثاً: النتائج المتعلِّقة بالفرضية الثالثة

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس.

لتحليل هذه الفرضية، تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Product- Correlation Coefficient) بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس. حيث يتضح من نتائج الجدول (12)؛ أنَّ معامل الارتباط بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس. جاء دالاً إحصائيًا (ر=0.283 α= 0.01)، وكانت العلاقة بينهما طردية، وهذا يعني أنه كلما زادت مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع زاد من مستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس والعكس صحيح.

وفي ضوء نتائج معاملات الارتباط بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس، والتي أشارت إلى أنها كانت دالة إحصائياً؛ قام الباحث بفحص إسهام مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في مستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس، وللتوصّل إلى ذلك؛ تم استخدام اختبار

تحليل الانحدار الخطي Sample Linear Regression)، والجدول (12) في الملحق (د) يبيّن النتائج الخاصة بذلك.

تشير نتائج الجدول (12) إلى مدى صلاحية النموذج لاستخدام نموذج الانحدار الخطي، حيث يلاحظ بأن هناك اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لأثر إسهام مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في مستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس، وقد استطاع نموذج الانحدار أن يفسر ما نسبته (28.3%) من الأداء لدى معلمي مدارس محافظة نابلس من خلال إسهام مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع، أي أن إسهام مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع له دور مهم وأساس في تحديد أداء المعلمين الوظيفي، أما النسبة الباقية والبالغة (72.7%) فإنها تعزى لمتغيرات أخرى لم تدخل في نموذج الانحدار، وهذا يعني أيضاً ان هناك متغيرات مستقلة أخرى قد تلعب دورا أساسياً او غير أساسياً في تفسير الأداء لدى المعلمين في مدارس محافظة نابلس، وفي السياق نفسه ذاته،أظهرت نتائج التحليل أن معامل التحديد المعدل (Adjusted R2) قد بلغ (0.080) وهو ما يعكس المستوى الصافي لتأثير إسهام مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في مستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس، ويعني ذلك أننا نستطيع الاعتماد على هذا النموذج في التنبؤ بمستوى الأداء عند مستوى دلالة (*0.01*) وهذا ما تؤكده القوة التأثيرية الدالة إحصائياً لقيمة (*Beta*) البالغة (0.211) ويدعم هذه النتيجة؛ النتائج التي تم التوصل إليها في الجدول (5) التي أشارت بأن العلاقة بين إسهام مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس كانت طردية موجبة بمعني كلما زادت درجة المستوى رضى نزيد معه درجة الأداء وترتفع. ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة (*F*) المحسوبة والتي بلغت (26.042) وهي دالة عند مستوى (α = 0.05)، كما بلغت قيمة (*t*) المحسوبة (*24.457*). وعليه فيمكن صياغة معادلة الانحدار على أنها: أداء المعلمين الوظيفي= 3.639 + 0.211 مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج واهم التوصيات

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة نتائج الدراسة، بحيث سيحاول الباحث مناقشة الأسئلة والفرضيات في ضوء نتائج تحليل استطلاعات واجابات عينة الدراسة، وذلك لوضع أهم النتائج والتوصيات.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلمة بأسئلة الدراسة

مناقشة نتائج السؤال الرئيس

ما مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس؟

أشارت النتائج حول هذا السؤال إلى وجود أثر بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس، بمعنى أن العلاقة موجبة.

ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتائج بأن مستوى رضى المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الفلسطينية بمحافظة نابلس قد كانت إيجابية نحو نظام الفترات الدراسة الأربع الذي طبقته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في المدارس الفلسطينية، وهو ما انعكس بشكل إيجابي على أدائهم التدريسي والوظيفي. ويعلل الباحث ذلك بأن نظام الفترات، ورغم ما يحتويه من سلبياتٍ، قد قدم للمعلم الفلسطيني فرصةً لاستعادة نشاطه الوظيفي بين الفترة والأخرى، وربط انجاز المادة الدراسية من قبل المعلم بجدولٍ زمنيٍّ خاصٍ بكل فترة رغم عدم تغيير المناهج الدراسية من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بشكلٍ يتناسب ونظام الفترات، وهو معايير قد شكلت فارقاً جديداً للمعلم الفلسطيني، وقيمةً مضافةً تعلقت بنظام الفترات الدراسية الأربع.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الجبر، الحربي (2020)، ودراسة دراسة زامل (2017) وغيرها من الدراسات السابقة الأخرى، والتي توصلت إلى أن تغيير أنظمة التقويم، وإدخال الفترات للبرامج الدراسة، والارتكاز على التجديدات التربوية الأخرى؛ قد تسهم في تحسين أداء المعلمين، وتحقق لهم جانباً من الرضى الوظيفي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوستيك وآخرين (Bostwick & etal 2019) وغيرها من الدراسات السابقة الأخرى، والتي أظهرت أن التحول من نظام الفترات الدراسية الأربع إلى الفصول الدراسية يؤثر سلباً على معدلات التخرج في الوقت المحدد للطلبة والدارسين، والأداء التدريسي والوظيفي للمعلم، وهو اختلاف يبرره الباحث لاختلاف البيئات الدراسية والتعليمية والمدرسية بين دولةٍ وأخرى، فما يناسب فلسطين، قد لا يناسب دولة أخرى والعكس صحيح.

أما بالنسبة للأسئلة الفرعية، فقد جاءت نتائجها كالتالي:

مناقشة نتائج السؤال الأول

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لمستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في محافظة نابلس تبعاً لنظام الفترات الدراسة الأربع تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية؟

أشارت نتائج السؤال الفرعي الأول من خلال فقرات الرضى نحو تطبيق نظام الفقرات الدراسية الأربع أن مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع كانت بدرجة متوسطة عند عينة الدراسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين لديهم مستوى رضى جيد، نوعاً ما، نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع تتعلق بمهامهم الوظيفية والإدارية وغيرها، كون أن هذا النظام قد منحهم

امكانية لتقسيم المادة الدراسية على عدة فترات، واستغلال وقت الحصة وفترة الدراسة بشكلٍ أمثل، ومنحهم فرصة لتقييم عملهم بشكلٍ مستمر، واتاح لهم إمكانية التنويع في استراتيجيات التعلم التي يتبعونها، ووفر للمتعلمين افضلية في التحصيل الدراسي والتفوق العلمي، إضافةً للجوانب الاجتماعية والاقتصادية والنفسية التي قدمها هذا النظام للمعلم الفلسطيني.

كما ويعلل الباحث هذه النتيجة، كونه معلماً في احدى المدارس الحكومية الفلسطينية، بأن اسهامات نظام الفترات الدراسية فيما يتعلق بالأداء الوظيفي والتدريسي كانت ملحوظة إلى حدٍ ما، حيث مكن هذا النظام المعلم من توظيف العديد من الأدوات التكنولوجية في العملية الدراسية، وساهم في استغلال الوقت الأمثل للحصة الدراسية، وإبراز الطلبة الذين لديهم رغبات تعليمية، ومنح المعلم فرصةً لإعادة تقييم ذاته في كل فترةٍ من الفترات الدراسية الأربع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عناتي (2018) وسولانكي(SOLANKI, 2019) التي أظهرت أن تقييم المدرسين والطلبة لمستوى جودة النظام المتعلق بالفترات جاء بشكلٍ متوسط، واتاح للمعلمين العديد من الإمكانيات التربوية والتعليمية التي تتعلق بمهنة التدريس ومستوى رضىهم الوظيفي. كما وتختلف هذه النتيجة مع دراسة هارون (2013) التي بنتائج تقييمات أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الحكومية، خاصة الثانوية منها، والتي اشارت لوجود فروقات في هذا الأداء تتعلق ببعض المتغيرات الخاصة بالعمل الاشرافي والتقويمي الخاص بالمشرفين التربويين.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لمستوى أداء معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في محافظة نابلس تبعاً لنظام الفترات الدراسة الأربع تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية؟

أشارت نتائج السؤال الفرعي الثاني من خلال فقرات مستوى الأداء أن مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس كان بدرجة مرتفعة عند عينة الدراسة.

ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة، والتي ترتبط بأداء المعلمين الوظيفي ضمن نظام الفترات الدراسية الأربع، إلى حالة الرضى الذاتي للمعلم عن أدائه الوظيفي والتدريسي، والتي تتمثل في التمكن من المادة الدراسية، والالتزام بالدوام الرسمي، واحترام الواجبات والمسؤوليات، وتحمل المسؤولية، والحرص على العلاقة مع الزملاء، والتحسين المستمر للأداء، والالتزام بحضور الاجتماعات الدورية للمدرسة، وإنجاز العمل في الوقت المحدد، و استثمار أوقات الدوام، وتحسين البيئة الدراسية للمتعلمين وغيرها من المؤشرات التي تعكس أداء المعلم ضمن بيئته الوظيفية والمدرسية، والتي يحرص على إتمامها بشكلٍ كاملٍ كونها تتعلق بتقييم أدائه السنوي.

ويُبرر الباحث هذه النتيجة أيضاً، وبصفته معلماً فلسطينياً في احدى المدارس الفلسطينية الحكومية، إلى أن غالبية المعلمين والمعلمات يحرصون على تقديم مستويات مرتفعة وجيدة، ومقبولةٍ إلى حدٍ ما، فيما يتعلق بأدائهم الوظيفي، كون أن ذلك سينعكس على تقييم السنوي والوظيفي، وفرصتهم في التطور الوظيفي، وحرصهم على تقديم خبراتهم إلى المتعلمين، وبما يمكنهم من تحقيق اعلى معدلات الرضى والقبول الوظيفي، سواء ذاتياً، أو إدارياً وتربوياً واشرافياً من قبل المدراء والجهات الاشرافية الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطعاني، الضمور (2015)، ودراسة دراسة حمدان، بني حمدان (2021) وان جوهي (Wanjohi, & etal 2020)، والتي تتعلق بدراسة أداء المعلم في المدارس الحكومية والعوامل التي تؤثر في هذا الأداء، لكنها تختلف مع دراسة بوستيك وآخرين (Bostwick & etal) 2019 وغيرها، والتي تُشير إلى قياس أداء المعلم من خلال أداء الطلبة أنفسهم.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع بين مستوى رضى معلمي المدراس ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس؟

بينت النتائج وجود أثر ارتباط طردي لاتجاهات معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربعة في مستوى أدائهم في محافظة نابلس، وإسهام هذه الاتجاهات في أداء المعلمين والمعلمات بشكلٍ عام، وهذا يؤكد العلاقة الارتباطية بين اتجاهات معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربعة ومستوى أدائهم في محافظة نابلس كانت طردية موجبة، بمعنى كلما زادت درجة الاتجاهات تزيد معه درجة الأداء وترتفع. ويمكن القول إن هذه النتيجة تعكس الواقع الذي يتمثل في أن الاتجاهات الايجابية التي يحملها المعلم ويقتنع بها نحو استراتيجية تعليمية معينة تزيد من مستوى أداؤه، وهو محور القيمة المضافة التي قدمها نظام الفترات الدراسية الأربعة للمعلم الفلسطيني.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة أسباب واعتبارات تتمثل في تقبل المعلمين والمعلمات لنظام الفترات الدراسية الأربعة، كونه شكل لهم فرصةً لتقسيم العام الدراسي لأربع فترات يتخللها استراحات يستطيع المعلم الفلسطيني من خلالها استعادة نشاطه نحو التعليم، ويحصر من خلالها المادة المطلوبة والمراد إنجازها ضمن برنامج زمني محدد ومعلوم، وهو أمر يؤدي إلى تعبئة وقت الطلاب، ويدفع بهم للتركيز على تعلم المهارات المطلوبة في المدرسة، وبما ينعكس بشكلٍ ايجابيٍّ على أداء المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجبر، الحربي (2020) التي أظهرت أن لهذا النموذج أثره الإيجابي على نتاجات الطلبة، كما وله تأثيراتٍ إيجابيةٍ على المعلمين والمعلمات. لكنها تختلف مع دراسة زافرا (Zafra, 2021) في نفس الشأن أيضاً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

مناقشة نتائج الفرضية الأولى

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى رضى المعلمين الوظيفي في المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في محافظة نابلس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية.

تُبين نتائج آراء عينة الدراسة صحة هذه الفرضية، بحيث اشارت النتائج الخاصة بهذه الفرضية وجود علاقة ارتباطية وطردية بين أداء المعلمين الوظيفي ونظام الفترات الدراسية الأربع والعكس.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى مقبولية نظام الفترات الدراسية الأربع من قبل جموع المعلمين والمعلمات المستهدفين خلال هذه الدراسة، وملاءمة هذا النظام مع المتغيرات الديمغرافية لعموم المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الفلسطينية، وملاءمته أيضاً لبيئته الاقتصادية والاجتماعية. ويبرهن الباحث بوصفه معلماً حكومياً في احدى المدارس الحكومية الفلسطينية هذه النتيجة إلى التوافق في توجهات المعلمين والمعلمات نحو هذا النظام بغض النظر عن متغيراتهم الديمغرافية، وهو ما منح المعلم الفلسطيني إمكانية العمل في ظل هذا النظام، مع العلم بأنه، وفي بدايات تطبيقه في المدارس الفلسطينية، قد وجوه امتعاض من قبل بعض المعلمين والمعلمات لعدم معرفتهم بآليات تطبيقيه، وجدواه على أدائهم الوظيفي والتدريسي، كونه جرى تقديمه من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية كنظامٍ يستهدف المتعلمين والدارسين فقط.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة هارون (2013) وغيرها، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a = 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة

ممارسة المشرفين التربويين، لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى أداء المعلمين الوظيفي نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في المدراس الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية.

تُشير نتائج آراء عينة الدارسة إلى صحة هذه الفرضية، بحيث اكدت هذه النتائج عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدَّلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى رضى المعلمين نحو أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والتحصيل العلمي، وسنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم تأثر نظام أداء المعلم بشكلٍ سلبيٍّ بطبيعة التحول نحو نظام الفترات الدراسية الأربع، وعدم تأثر أداء المعلم بشكلٍ عام فيما يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية الخاصة بعينة الدراسة، بل شكل له هذا النظام قيمةً مضافةً نحو تحسن ادائه الوظيفي والتدريسي لما قدمه هذا النظام من فتراتٍ وانقطاعات ساعدت المعلم على استعادة نشاطه في بداية كل فترةٍ نحو التدريس والتعليم، ووفرت له التلاؤم مع البيئة الوظيفية والاجتماعية والاقتصادية الفلسطينية. ويُفسر الباحث هذه النتيجة باعتباره معلماً في المدارس الحكومية الفلسطينية بأن أداء المعلم لا يتأثر بشكلٍ كبيرٍ بالمتغيرات الديمغرافية، كونها مشتركة مع غالبية العاملين في المدارس الفلسطينية، والتي تطبق عليهم نفس السياسات ومنظومة القوانين الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ويخضون لنفس آليات وأدوات التقييم وقياس الأداء، بحيث تكون التأثيرات في هذا الجانب لصالح المتغيرات والمؤثرات

الخارجية والشخصية. كما أن نظام الفترات الدراسية الأربع قد كون لدى المعلم الفلسطيني قبولاً ساهم في تحسن أدائه الوظيفي والتدريسي.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة سولانكي (SOLANKI, 2019) فيما يتعلق بمستويات اداء المعلم لكنها تتفق مع دراسة حمدان، بني حمدان (2021) ودراسة وان جوهي (Wanjohi, & etal 2020) في نفس المجال.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى رضى معلمي المدراس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس.

تؤكد نتائج آراء عينة الدراسة وجود علاقة ارتباطية إحصائية بين تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستويات أداء المعلمين الوظيفي في محافظة نابلس وفقاً لتوجهاتهم. بحيث يُشير معامل الارتباط بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس بأنه جاء دالاً إحصائياً، وكانت العلاقة بينهما طردية، وهذا يعني أنه كلما زاد رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع زاد أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس والعكس صحيح.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حدوث التوافق ما بين نظام الفترات الدراسية الأربع وأداء المعلمين، بحيث تلاءم هذا النظام مع طبيعة النظام التدريسي في فلسطين، والبيئة الفلسطينية العامة للمعلم الفلسطيني، اجتماعياً واقتصادياً ونفسياً أيضاً. كما ويوضح الباحث بوصفه معلماً هذه النتيجة في ضوء حاجة النظام التعليمي الفلسطيني العام إلى العديد من التغييرات لصالح المعلم، خاصةً على مستوى مكانته الاجتماعية والنفسية والتربوية والقيمية والاقتصادية.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة زافرا (Zafra, 2021)، وتتفق دراسة الجبر، الحربي (2020).

ثالثاً: النتائج

يُعتبر نظام الفترات الدراسية الأربع، وأنظمة الفترات الدراسية بشكلٍ عام، إحدى نظم التقـويم والتقيـيم المتبعة في عديدٍ من دول العالم، سواء فيما يتعلق بالتعليم المدرسي والعام، او التعليم الجامعي والتعلـيم العالي. حيث جرى تطبيق هذا النظام في فلسطين في بداية العام الدراسي 2021/ 2022م مـن خـلال وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وكخطوةٍ منها نحو اجراء تحديثات في المسار التربـوي والتعليمـي الفلسطيني، وبشكلٍ يستهدف الدارس الفلسطيني، ويكفل له اقصـى درجـات الاسـتفادة مـن المنـاهج الدراسية.

ومع أن بداية تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في فلسطين قد قوبلت ببعض الاعتراضات من قبـل المعلمين واولياء الأمور؛ إلا أنه، وكنظامٍ تقييميٍّ وتقويميٍّ، وكما توصلت هذه الدراسة، قد حقق للمعلـم الفلسطيني شيءً من القيمة المضافة تمثلت في مرونة هذا النظام، وتخلله لفترات انقطاع منظمة منحـت المعلم الفلسطيني فرصةً للقط أنفاسه وإعادة نشاطه نحو مهنة التدريس. إضافةً لملاءمة هذا النظام للواقع الاجتماعي والاقتصادي في البيئة الفلسطينية.

وكما جاء تطبيق هذا النظام في فلسطين بشكلٍ مفاجئٍ، فقد أوقفت وزارة التربية والتعليم العمـل بهـذا النظام بداية من العام الدراسي 2023/ 2024م، موضحةً أن نظام الفترات الدراسية لـم يعكـس ذاتـه الإيجابية على التعليم العام والمدرسي في فلسطين، ولم يحقق للطالب فرصةً لتعويض ما فاته من فاقـدٍ تعليميٍّ تعرض له بسبب جائحة كورونا، أو الانقطاعات عن التـدريس بفعـل الإضـرابات المتكـررة وغيرها، لتقرر الوزارة العودة لنظام الفصلين الدراسيين كما كان سابقاً، مع اجراء بعـض التعـديلات على المنهاج الدراسية، ونظام الثانوية العام (التوجيهي) (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2023).

توصلت هذه الدارسة لعدة نتائج تتعلق بنظام الفترات الدراسية الأربع، وأداء المعلمين، وتوجهات المعلمين والمعلمات لهذا النظام وعلاقته بأدائهم أيضاً، بحيث تتمثل أبرز هذه النتائج بما يلي:

1. هناك علاقة طردية بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس.
2. أن مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع في محافظة نابلس تراوحت بين متوسطة ومرتفعة.
3. أن مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية في محافظة نابلس خلال نظام الفترات الدراسية الأربع كان مرتفعاً.
4. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع ومستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس.
5. توافق نظام الفترات الدراسية الأربع، وإلى حدٍ ما، مع المعلم الفلسطيني، بحيث شكل له نظام الفترات فرصةً للاستراحة النفسية والذهنية، وملاءمةً مع الواقع الاقتصادي والاجتماعي في البيئة الفلسطينية.

رابعاً: التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحث بما يلي: -

1. إعادة النظر في طريقة طرح وتطبيق نظم التقييم والتقويم الدراسي والمدرسي من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بحيث يراعي ذلك احتياجات المعلم كما هي احتياجات الطالب أيضاً.
2. بلورة نظام الفترات الدراسية الأربع بشكلٍ أكثر مرونة وبما يسهم في تحقيق الرضى الوظيفي والنفسي للمعلم الفلسطيني، وليس إلغائه دون معرفة تأثيراته على المعلم الفلسطيني وادائه الوظيفي.

3. إشراك المعلم الفلسطيني في التخطيط التربوي والتحديثات التربوية كونه أهم عناصر العملية التعليمية، دون ابعاده عن دائرة التخطيط والتطبيق والتنفيذ.
4. اختيار اساليب وأدوات لتقييم المعلم في المدارس الفلسطينية، وخاصةً الحكومية، تتناسب ونظام الفترات الدراسية الأربع، دون الاعتماد فقط على تقييم الأداء السنوي.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

بني حمدان، صفاء و بني حمدان، إبراهيم. (2021). مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظرهم وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29*(5)، الصفحات 419-432.

الجامعة الأردنية. (2017). تقويم العام الدراسي 2017/2016. عمان: الاردن.

جبر، لولوة والحربي، منى. (2020). تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP). *مجلة بحوث التربية النوعية، 85*، الصفحات 82-111.

جواد، اياد وقنديل، انيسة. (2015). تقييم الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام، وعلاقته بمستوى رضاهم نحو مهنة التدريس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3*، الصفحات 259-296.

حواس، حمد. (2017). نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين في مدنية الرياض. *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، 33*(6)، الصفحات 276-327.

خصاونة، سامي. جرادات، عزت وحوبشة، منى. (2016). *واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

دوسري، مبارك. (2000). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي*. المكتب العربي لدول الخليج: الرياض.

رهيط، سليمان. (2004). العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الرياض: جامعة الملك سعود.

زامل، مجدي. (2017). التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية "دراسة تحليلية". *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية- جامعة بابل، 35*، الصفحات 92-109.

زهران، حامد. (2007). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. القاهرة: عالم الكتاب.

زيدية، رياض. (2015). دور نظام تقييم الأداء بديوان الموظفين العام في تطوير الموارد البشرية في الوزارات الفلسطينية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. غزة: أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، جامعة الأقصى.

شافي، نوال. (2005). تحفيز العمال ودره في تحسين أداء المؤسسة الصناعي. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الجزائر: جامعة محمد خيضر بسكرة.

شاويش، أيمن. (2012). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القيم المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بفلسطين. *رسالة ماجستير غير منشورة*. غزة: جامعة الازهر.

شحاته، صفاء. (2012). أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة). *المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الامارات العربية المتحدة*(31)، الصفحات 153-181.

شقيرات، محمود. (2009). *استراتيجيات التدريس والتقويم*. عمان: دار الفرقان.

صبري، ماهر. (2009). مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2*(39)، الصفحات 13-24.

صغير، احمد. (2017). معايير تقويم أداء المعلم: نموذج مقترح "دراسة ميدانية في مجتمع الإمـــارات". *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2*(5)، الصفحات 79-115.

طعاني، حسن وضمور، رياض. (2015). فاعلية سجل أداء المعلمين السنوي من وجهة نظـــرهم فـــي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلســلة العلــوم الإنسانية والاجتماعية، 30*(5)، الصفحات 169-204.

عثمان، زهرة وصبطي، عبيدة. (2013). *أساليب التربية الاجتماعية بين الاســرة والمدرســة وكفــاءة المتعلم الابتدائي*. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

عرار، رشيد وعبد الله، تيسير. (2020). تصور مقترح لتعديل نظام التعليم الثانوي في فلســطين فـــي ضوء تقنين مقياس الميول المهنية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربويــة والنفسية، 45*(4)، الصفحات 42-21.

عزام، عماد. (2016). مستوى رضى المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفســية، 20*(6)، الصــفحات 152-163.

عفونة، سائدة. (2014). واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلســطينية: تحليــل ونقد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، 28*(2)، الصفحات 266-292.

عناتي، جهاد. (2018). تقييم جودة نظام العام الدراسي الذي يحوي أربعة فصول دراسية مــن وجهــة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة الأردنية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. عمــان: الجامعة الأردنية.

محمد، محمد حبيب وعثمان، إبراهيم. (2019). المعايير المستخدمة لتقييم أداء معلم التعليم العام بالمدارس الحكومية السودانية ولاية القضارف نموذجاً. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية- جامعة بابل، 43*، الصفحات 49-67.

معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني. (2006). *سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية*. القدس.

هارون، منيرة. (2013). درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها. *رسالة ماجستير غير منشورة*. غزة: الجامعة الإسلامية.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2017). *وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، قانون التربية والتعليم العام لعام 2017م*. رام الله.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2023). الاستراتيجية القطاعية للتعليم 2021 – 2023. رام الله.

يعقوب، ينال. (2015). طرائق التعلم والتعليم في القرآن الكريم وآراء المدرسين في تطبيقاتها العملية " دراسة تحليلية". *رسالة دكتوراه غير منشورة*. دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق.

ثانياً: المراجع الإلكترونية

براون، ناثان والمعشر، مروان. (2022). *انخراط المجتمع في اصلاح التعليم العربي: من التعليم إلى التعلم*. تم الاسترداد من موقع مركز مالكوم كير- كارنيغي للشرق الأوسط على الانترنت: https://cutt.us/az3Bg

ترزي، مروان. (2021). *التعليم في فلسطين: نتائج صادمة ومؤشرات خطيرة فما السبب؟ ومن المسؤول؟ وكيف ننقذ مستقبل ابنائنا؟* تم الاسترداد من موقع جامعة بيرزيت على الانترنت، 2021/8/26م: https://cutt.us/Jd30t

ديوان الموظفين العام الفلسطيني. (2022). تم الاسترداد من https://cutt.us/uWuqK

زيد، ثروت. (2021). *موزع على 4 فترات- التربية والتعليم توضح ترتيبات العام الدراسي القادم 2021-2022"، مقابلة مسجلة مع الوكيل المساعد للشؤون التعليمية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2021/6/23*. تم الاسترداد من موقع وكالة معاً الإخبارية: https://cutt.us/7Cm8l

عطيف، محمد. (2022). *نظام الفصول التعليمية ".. بين آراء المؤيدين وحجج المنتقدين ومتطلبات المستقبل*. تم الاسترداد من موقع جريدة سبق الالكترونية السعودية، 2022/2/27م: https://cutt.us/dgu51

نابلسي، منى. (2021). *نظام الفصول الدراسية الأربع بين السلبيات والإيجابيات*. تم الاسترداد من موقع امد للإعلام، 2021/7/4م: https://cutt.us/8w1cq

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2023). تم الاسترداد من https://www.moe.pna.ps/

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2023). تم الاسترداد من https://www.moe.edu.ps/

ثالثاً: المراجع الإنجليزية

Bostwick, V., Fischer, S., & Lang, M. (2022). Semesters or quarters? The effect of the academic calendar on postsecondary student outcomes. . *American Economic Journal: Economic Policy, 14*(1), pp. 40-80.

Hersh, R. (2004). Assessment and accountability: unveiling value-added assessment in higher education. *a paper presented at the AAHE (American association for higher education) national assessment conference*. Denver.

Sanders, w. (2000). Value –Added Assessment from student achievement data: Opportunities and Hurdles. *Journal of personnel Evaluation in Education, 14*(4), pp. 329 – 339.

Solanki, G. (2019). Different between semester system and annual system. *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages (IJRSML), 7*(14), pp. 26-41.

Wanjohi, J. (2020). Effects of Remuneration of Teachers on their Performance IN Public Secondary Schools in Ndaragwa Constituency. Nyandarua County, Kenya: Gretsa University.

zafra, J. (2021). *The transition from the semester to the quarters system*. USA: Department of Psychology, University of California.

Zepeda, S. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: a case study. *Journal of curriculum and supervision, 18*(1), pp. 83-102.

الملاحق

ملحق (أ)

اداة الدراسة قبل التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة التربوية

السيدات والسادة: المعلمين/ المعلمات المحترمين

تحية طيبة بعد،،،

يقوم الباحث (أمجد كينو)، من جامعة النجاح الوطنية، الرقم الجامعي: (12053681)، برنامج ماجستير الإدارة التربوية، بإعداد دراسةً ميدانيةً بعنوان: مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية خلال العام الدراسي 2023/2022م. ونظراً لما تتمتعون به من ثقةٍ وموضوعيةٍ، وحرصاً منا على الارتقاء بعنوان الدراسة؛ فقد تم اختيار حضرتكم ضمن العينة المطلوبة. وعليه، فإنّه يُسعدنا أن نحصل على آرائكم، ونرجو منكم الاجابة عن فقرات هذه الاستبانة بكل دقةٍ وأمانة. كما ونؤكد لحضرتكم بأن هذه الاجابات ستستخدم لأغراض الدراسة، وأن هذه المُعطيات ستوظف فقط لأهدافٍ إحصائيةٍ وبحثيةٍ ومنهجية.

شاكرين لكم حُسن تعاونكم معنا

الباحث: أمجد كينو

أولاً: البيانات الشخصية والمتغيرات الديمغرافية.

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المخصص.

1. النوع الاجتماعي

أ. ( ) معلم ب. ( ) معلمة

2. التحصيل العلمي

أ. ( ) دبلوم ب ( ) بكالوريوس ج. ( ) دراسات عليا

3. سنوات الخبرة

أ. ( ) 1- أقل من 5 سنوات ب. ( ) 5- اقل من 10 سنوات ج. ( ) 10سنوات فأكثر

4. مكان الاقامة

أ. ( ) مدينة ب. ( ) قرية ج. ( ) مخيم

5. التخصص الجامعي

أ. ( ) علوم إنسانية ب. ( ) علوم طبيعية

6. مرحلة المدرسة

أ. ( ) أساسية ب. ( ) ثانوية

ثانياً: محاور الاستبانة

المجال الأول: مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع.

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان الذي ترى أنه يُعبر عن اجابتك.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	يمتلك المعلم معرفةً كاملةً بحيثيات نظام الفترات الدراسية الأربع.					
2	يعي المعلم الأهمية العلمية والمعرفية لتطبيق نظام الفترات بالنسبة للمتعلمين.					
3	يُتيح نظام الفترات الدراسية الأربع للمعلم امكانية لتقسيم المادة الدراسية على عدة فترات.					
4	يساهم نظام الفترات في الاستغلال الأمثل لوقت الحصة وفترة الدراسة.					
5	يساعد نظام الفترات الدراسية الأربع المعلم على الاستغلال الأمثل لموارد المدرسة.					
6	يدفع نظام الفترات الدراسية الأربع بالمعلم للتنويع في توظيف استراتيجيات التعلم والتعليم.					
7	يُكثر نظام الفترات الدراسية الأربع من الأعباء الكتابية والإدارية على المعلمين.					
8	يزيد نظام الفترات الدراسية الأربع من الضغوط الجسدية والنفسية على المعلمين.					
9	يحد نظام الفترات الدراسية الأربع من الاستغلال الأمثل للاجازات للمتعلمين والمعلمين.					
10	يخلق نظام الفترات الدراسية الأربع حالة من ضغط العمل والتدريس والتحضير على المعلمين.					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
11	يسهم نظام الفترات الدراسية الأربع في إيصال القيمة العلمية والمعرفية للمنهاج بالنسبة للمتعلمين.					
12	يقلل نظام الفترات الدراسية الأربع من غيابات المتعلمين وتسربهم خلال العام الدراسي الواحد.					
13	يساعد نظام الفترات الدراسية الأربع في ملئ أوقات فراغ المتعلمين بالنشاطات المنهجية واللامنهجية.					
14	يعالج نظام الفترات الدراسية الأربع مشكلات التأخر الدراسي للمتعلمين.					
15	يساهم نظام الفترات الدراسية الأربع في تقييم المتعلمين بشكلٍ أصيل.					
16	يوفر نظام الفترات الدراسية الأربع للمتعلمين افضلية في التحصيل الدراسي والتفوق العلمي					
17	يتلاءم نظام الفترات الدراسية الأربع مع الفاقد التعليمي في البيئة المدرسية الفلسطينية.					
18	يتوافق نظام الفترات الدراسية الأربع مع البيئة الفلسطينية الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين والمتعلمين					
19	يتوافق نظام الفترات الدراسية الأربع مع آليات وأدوات تقييم المتعلمين والمعلمين في المدارس الفلسطينية.					
20	يخلق نظام الفترات الدراسية الأربع حالةً من التنافس بين المعلمين.					
21	يوفر نظام الفترات الدراسية الأربع للمعلمين فرص للابداع الوظيفي.					
22	يحقق نظام الفترات الدراسية الأربع حالةً من المستوى رضى الوظيفي للمعلمين.					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
23	يوفر نظام الفترات الدراسية الأربع فرصةً للمعلمين لاعادة تقييم ذاتهم عبر كل فترة دراسية.					
24	يتوافق نظام الفترات الدراسية الأربع مع الاعتبارات المهنية والأخلاقية (مدونة السلوك) لتقييم أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الفلسطينية.					
25	يتيح نظام الفترات الدراسية الأربع للمعلمين من إمكانية تعزيز أدائهم بمختلف الطرق التدريسية والتربوية.					
26	يتقاطع نظام الفترات الدراسية الأربع مع أدوات القياس والتقويم المعمول بها في المدارس الحكومية الفلسطينية.					

المجال الثاني: مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان الذي ترى أنه يُعبر عن اجابتك.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	اعارض	اعارض بشدة
27	التزم بمواعيد الحضور والانصراف من المدرسة.					
28	اهتم بملابسي ومظهري العام.					
29	اواظب على حضور الطابور الصباحي.					
30	اتحمل المسؤولية وحسن التصرف في المواقف الطارئة.					
31	التزم بالإدارة الجيدة للحصة الصفية.					
32	أتمكن من المادة الدراسية.					
33	التزم بحضور الاجتماعات الدورية للمدرسة.					
34	أشارك في اللجان داحل المدرسة.					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	اعارض	اعارض بشدة
35	أساهم في تنفيذ الانشطة اللامنهجية للمتعلمين.					
36	امتلك مهارة اعداد وتحضير وتنفيذ الـــدروس الحصة الصفية.					
37	أحاول الوصول لمهارة العمل الإبداعي.					
38	احرص هلى متاعبة المشكلات الصفية.					
39	اوظف تقنيات التعلم المختلفة لـــدعم الموقـــف التعلمي التعليمي.					
40	أثري الحصة بالدروس التوضيحية والأدوات التكنولوجية المساعدة.					
41	احرص على العلاقة المهنية والتكاملية بـــين الزملاء داخل المدرسة وخارجها.					
42	اتفاعل مع أولياء أمـــور المتعلمـــين لمتابعـــة سلوك وتحصيل المتعلمين.					
43	اشارك المعلمـــون فـــي التحضـــير للإذاعـــة المدرسية.					
44	أقـــدم النصـــائح والتوجيهـــات للمتعلمـــين باستمرار.					
45	استخدم التكنولوجيـــا الحديثـــة فـــي العمليـــة التعليمية.					
46	اوفر البيئة الصفية المناسبة للمتعلمين.					
47	اهتم بتحسين ادائي بشكلٍ مستمرٍ.					
48	احترم دوري ومسؤولياتي والتزم بها.					
49	انجز متطلبات عملي في اوقاتها المحددة.					
50	أحسن استثمار أوقات الدوام الرسمي.					
51	اتابع انشطة المتعلمين باستمرار.					
52	اوظف اساليب التقويم المختلفة.					

انتهى.... شاكرين لكم حُسن تعاونكم معنا

ملحق (ب)

قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	عفيف زيدان	استاذ دكتور	مناهج واساليب	جامعة القدس
2	مجدي الجيوسي	استاذ دكتور	علم نفس	جامعة فلسطين التقنية – خضوري
4	مجدي زامل	استاذ دكتور	ادارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
5	حسام القاسم	استاذ مشارك	ادارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية – خضوري
6	ريما دراغمة	استاذ مشارك	مناهج واساليب	جامعة فلسطين التقنية – خضوري
7	عليا العسالي	استاذ مشارك	مناهج واساليب	جامعة النجاح الوطنية
8	محمد دبوس	استاذ مشارك	قياس وتقويم	جامعة الاستقلال
9	مصعب عبوشي	استاذ مساعد	مناهج واساليب	جامعة فلسطين التقنية – خضوري

ملحق (ج)

اداة الدراسة بعد التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة التربوية

السيدات والسادة: المعلمين/ المعلمات المحترمين

تحية طيبة بعد،،،

يقوم الباحث (أمجد كينو)، من جامعة النجاح الوطنية، الرقم الجامعي: (12053681)، برنامج ماجستير الإدارة التربوية، بإعداد دراسةً ميدانيةً بعنوان: مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع وعلاقته بمستوى أدائهم الوظيفي في محافظة نابلس، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية خلال العام الدراسي 2023/2022م. ونظراً لما تتمتعون به من ثقةٍ وموضوعيةٍ، وحرصاً منا على الارتقاء بعنوان الدراسة؛ فقد تم اختيار حضرتكم ضمن العينة المطلوبة. وعليه، فإنّه يُسعدنا أن نحصل على آرائكم، ونرجو منكم الاجابة عن فقرات هذه الاستبانة بكل دقةٍ وأمانة. كما ونؤكد لحضرتكم بأن هذه الاجابات ستستخدم لأغراض الدراسة، وأن هذه المُعطيات ستوظف فقط لأهدافٍ إحصائيةٍ وبحثيةٍ ومنهجية.

شاكرين لكم حُسن تعاونكم معنا

الباحث: أمجد كينو

أولاً: البيانات الشخصية والمتغيرات الديمغرافية.

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المخصص.

1. النوع الاجتماعي

أ. ( ) معلم ب. ( ) معلمة

2. التحصيل العلمي

أ. ( ) دبلوم ب ( ) بكالوريوس ج. ( ) دراسات عليا

3. سنوات الخبرة

أ. ( ) 1- أقل من 5 سنوات ب. ( ) 5- اقل من 10 سنوات ج. ( ) 10سنوات فأكثر

4. مكان الاقامة

أ. ( ) مدينة ب. ( ) قرية ج. ( ) مخيم

5. التخصص الجامعي

أ. ( ) علوم إنسانية ب. ( ) علوم طبيعية

6. مرحلة المدرسة

أ. ( ) أساسية ب. ( ) ثانوية

ثانياً: محاور الاستبانة

المجال الأول: مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظام الفترات الدراسية الأربع.

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان الذي ترى أنه يُعبر عن اجابتك.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	يمتلك المعلم معرفةً كاملةً بحيثيات نظام الفترات الدراسية الأربع.					
2	يعي المعلم الأهمية العلمية والمعرفية لتطبيق نظام الفترات بالنسبة للمتعلمين.					
3	يُتيح نظام الفترات الدراسية الأربع للمعلم امكانية لتقسيم المادة الدراسية على عدة فترات.					
4	يساهم نظام الفترات في الاستغلال الأمثل لوقت الحصة وفترة الدراسة.					
5	يساعد نظام الفترات الدراسية الأربع المعلم على الاستغلال الأمثل لموارد المدرسة.					
6	يدفع نظام الفترات الدراسية الأربع بالمعلم للتنويع في توظيف استراتيجيات التعلم والتعليم.					
7	يُكثر نظام الفترات الدراسية الأربع من الأعباء الكتابية والإدارية على المعلمين.					
8	يزيد نظام الفترات الدراسية الأربع من الضغوط الجسدية والنفسية على المعلمين.					
9	يحد نظام الفترات الدراسية الأربع من الاستغلال الأمثل للاجازات للمتعلمين والمعلمين.					
10	يخلق نظام الفترات الدراسية الأربع حالة من ضغط العمل والتدريس والتحضير على المعلمين.					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
11	يسهم نظام الفترات الدراسية الأربع في إيصال القيمة العلمية والمعرفية للمنهاج بالنسبة للمتعلمين.					
12	يقلل نظام الفترات الدراسية الأربع من غيابات المتعلمين وتسربهم خلال العام الدراسي الواحد.					
13	يساعد نظام الفترات الدراسية الأربع في ملئ أوقات فراغ المتعلمين بالنشاطات المنهجية واللامنهجية.					
14	يعالج نظام الفترات الدراسية الأربع مشكلات التأخر الدراسي للمتعلمين.					
15	يساهم نظام الفترات الدراسية الأربع في تقييم المتعلمين بشكلٍ أصيل.					
16	يوفر نظام الفترات الدراسية الأربع للمتعلمين افضلية في التحصيل الدراسي والتفوق العلمي					
17	يتلاءم نظام الفترات الدراسية الأربع مع الفاقد التعليمي في البيئة المدرسية الفلسطينية.					
18	يتوافق نظام الفترات الدراسية الأربع مع البيئة الفلسطينية الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين والمتعلمين					
19	يتوافق نظام الفترات الدراسية الأربع مع آليات وأدوات تقييم المتعلمين والمعلمين في المدارس الفلسطينية.					
20	يخلق نظام الفترات الدراسية الأربع حالةً من التنافس بين المعلمين.					
21	يوفر نظام الفترات الدراسية الأربع للمعلمين فرص للابداع الوظيفي.					
22	يحقق نظام الفترات الدراسية الأربع حالةً من المستوى رضى الوظيفي للمعلمين.					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
23	يوفر نظام الفترات الدراسية الأربع فرصةً للمعلمين لاعادة تقييم ذاتهم عبر كل فترة دراسية.					
24	يتوافق نظام الفترات الدراسية الأربع مع الاعتبارات المهنية والأخلاقية (مدونة السلوك) لتقييم أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الفلسطينية.					
25	يتيح نظام الفترات الدراسية الأربع للمعلمين من إمكانية تعزيز أدائهم بمختلف الطرق التدريسية والتربوية.					
26	يتقاطع نظام الفترات الدراسية الأربع مع أدوات القياس والتقويم المعمول بها في المدارس الحكومية الفلسطينية.					

المجال الثاني: مستوى أداء معلمي المدارس الحكومية

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان الذي ترى أنه يُعبر عن اجابتك.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	اعارض	اعارض بشدة
27	التزم بمواعيد الحضور والانصراف من المدرسة.					
28	اهتم بملابسي ومظهري العام.					
29	اواظب على حضور الطابور الصباحي.					
30	اتحمل المسؤولية وحسن التصرف في المواقف الطارئة.					
31	التزم بالإدارة الجيدة للحصة الصفية.					
32	أتمكن من المادة الدراسية.					
33	التزم بحضور الاجتماعات الدورية للمدرسة.					
34	أشارك في اللجان داحل المدرسة.					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	اعارض	اعارض بشدة
35	أساهم في تنفيذ الانشطة اللامنهجية للمتعلمين.					
36	امتلك مهارة اعداد وتحضير وتنفيذ الدروس الحصة الصفية.					
37	أحاول الوصول لمهارة العمل الإبداعي.					
38	احرص هلى متاعبة المشكلات الصفية.					
39	اوظف تقنيات التعلم المختلفة لدعم الموقف التعلمي التعليمي.					
40	أثري الحصة بالدروس التوضيحية والأدوات التكنولوجية المساعدة.					
41	احرص على العلاقة المهنية والتكاملية بين الزملاء داخل المدرسة وخارجها.					
42	اتفاعل مع أولياء أمور المتعلمين لمتابعة سلوك وتحصيل المتعلمين.					
43	اشارك المعلمون في التحضير للإذاعة المدرسية.					
44	أقدم النصائح والتوجيهات للمتعلمين باستمرار.					
45	استخدم التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.					
46	اوفر البيئة الصفية المناسبة للمتعلمين.					
47	اهتم بتحسين ادائي بشكلٍ مستمرٍ.					
48	احترم دوري ومسؤولياتي والتزم بها.					
49	انجز متطلبات عملي في اوقاتها المحددة.					
50	أحسن استثمار أوقات الدوام الرسمي.					
51	اتابع انشطة المتعلمين باستمرار.					
52	اوظف اساليب التقويم المختلفة.					

انتهى.... شاكرين لكم حُسن تعاونكم معنا

ملحق (د)

الجداول

جدول (11)

المتوسطات والانحرافات لمستوى أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، التحصيل العلمي، سنوات الخبرة، مكان الاقامة، التخصص الجامعي، المرحلة الدراسية.

المتغير الديمغرافي	مستوى أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الحكومية في محافظة		
	المستويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	ذكر	4.30	0.47
	أنثى	4.47	0.39
التحصيل العلمي	دبلوم	4.26	0.57
	بكالوريوس	4.42	0.38
	دراسات عليا	4.33	0.54
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4.46	0.43
	اقل من 10 سنوات	4.28	0.37
	10سنوات فأكثر	4.39	0.46
مكان الاقامة	مدينة	4.46	0.50
	قرية	4.35	0.43
	مخيم	4.35	0.32
التخصص	علوم إنسانية	4.40	0.44
	علوم طبيعية	4.34	0.46
المرحلة الدراسية	أساسية	4.45	0.47
	ثانوية	4.34	0.42

جدول (12)

نتائج تحليل الانحدار لمدى إسهام مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية نحو تطبيق نظـــام الفتـــرات الدراسية الأربع في مستوى ادائهم الوظيفي في محافظة نابلس.

المتغيرات	ملخص النموذج Model Summary			جدول تحليل التباين ANOVA				معاملات الانحدار Coefficients		
المتغير التابع	(R) معامل الارتباط	(R2) معامل التحديد	Adjusted (R2) معامل التحديد المعدل	F المحسوبة	درجات الحرية		مستوى الدلالة Sig.*	β معامل التأثير	T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig.*
المستقل	28.3	0.080	0.077	26.042	الانحدار	1	*0.000	3.639	24.457	*0.000
					البواقي	298		-0.211		
					المجموع	299				

* يكون الأثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

NABLUS PUBLIC SCHOOL TEACHER'S LEVEL OF SATISFACTION WITH THE INTRODUCTION OF THE FOUR-TERM SYSTEM AND ITS RELATIONSHIP WITH THEIR PERFORMANCE

By
Amjad Kino

Supervisor
Dr. Jafar Abu Saa

This Thesis is submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2023

NABLUS PUBLIC SCHOOL TEACHER'S LEVEL OF SATISFACTION WITH THE INTRODUCTION OF THE FOUR-TERM SYSTEM AND ITS RELATIONSHIP WITH THEIR PERFORMANCE

By
Amjad Kino
Supervisor
Dr. Jafar Abu Saa

Abstract

The study aimed to identify the level of satisfaction of public school teachers towards the application of the four-period school system and its relationship to the level of their job performance in Nablus Governorate. To achieve the objectives of the study, answer its questions, and verify its hypotheses, the researcher designed a special questionnaire for measurement, and distributed it to a sample of the study population of all male and female teachers in the Nablus Governorate during the academic year 2022/2023 AD, totaling (1959), where a stratified random sample was chosen from Public school teachers in Nablus Governorate, consisting of (300) female and male teachers, and the questionnaire was distributed to this sample electronically.

The results of the study showed that public school teachers' satisfaction with the implementation of the four-period school system in Nablus Governorate ranged from medium to high. The level of job performance of public school teachers in Nablus Governorate during the four-term system was high. There is a statistically significant correlation between public school teachers' satisfaction with the implementation of the four-period school system and their level of job performance in Nablus Governorate. The system of four school periods is compatible, to some extent, with the Palestinian educational and school environment, especially in the aspect that relates to the teacher, so that the system of periods constitutes for them (males and females) an opportunity for psychological and mental rest, and is compatible with the economic and social reality in the Palestinian environment.

Keywords: satisfaction, system the four school periods, teacher job performance, public schools.