جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس

إعداد
نجوى محمد عبد الرحمن عبد الله

إشراف
د. عبد الكريم أيوب
أ. د. غسان الحلو

قدمت هذه الاطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
2021م

درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس

إعداد

نجوى محمد عبد الرحمن عبد الله

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2021/07/01م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
1. د.عبد الكريم أيوب / مشرفاً ورئيساً	.....
2. أ. د. غسان الحلو/ مشرفاً ثانياً	.....
3. د. أحمد فتيحة / ممتحناً خارجياً	.....
4. د. محمود رمضان / ممتحناً داخلياً	.....

الإهداء

إلى من علمني العطاء بدون انتظار.. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار... والدي العزيز

إلى ملاكي في الحياة.. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني.. إلى بسمة الحياة وسر الوجود
إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أمي الحبيـــبة

إلى من به أكبر وعليه أعتمد.. إلى شمعة متقدة تنير ظلمة حياتي... إلى من بوجوده أكتسب قوة
ومحبة لا حدود لها... إلى من عرفت معه معنى الحياة... شريك حياتي... زوجي الغالي

إلى فلذات كبدي... ومهجة قلبي... وقرة عيني... أبنائي الغوالي...

(سارة،جنى،غنى، طارق،عز الدين)

إلى من هم أقرب إليّ من روحي... إلى من شاركوني حضن الأم وبهم استمد عزتي وإصراري
إخوتي وأخواتي

إلى روح أختي الطاهرة.. إلى أرواح الشهداء جميعاً.

إلى الشموع التي احترقت من أجل أن تنير لنا الطريق، إلى من شجعني ووقف بجانبي حتى نهاية
الطريق... أساتذتي تقديراً ووفاء.

الباحثة

الشكر والتقدير

أشكر الله عز وجل كل الشكر و أثني عليه وأحمده حمد الشاكرين إذ من علي بنعمته ووهبني المقدرة على إنجاز هذه الرسالة، وأصلي وأسلم على سيد الخلق والأنام سيدنا محمد صلوات ربي وسلامه عليه وعلى آله وصحبه ومن تبعهم إلى يوم الدين.

الشكر والتقدير للدكتور الفاضل عبد الكريم أيوب والأستاذ الدكتور غسان الحلو لتقبلهما الإشراف على هذه الرسالة، و على سعة صدرهما وتعاونهما، وعلى ما قدماه من دعم علمي ومعنوي حتى خرجت الرسالة بصورتها الحالية، حيث قدما لي الكثير من التوجيهات القيمة التي أثرت هذه الرسالة، وبذلا الكثير من الجهد في مساعدتي على تخطي العقبات والمصاعب لإتمام هذه الرسالة، فلهما مني كل الشكر والاحترام والتقدير.

والشكر أيضا موصول لأعضاء لجنة المناقشة.. فلهم كل التقدير والاحترام

كما يشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من شارك وساعدني بشكل مباشر أو غير مباشر في إتمام هذه الرسالة.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس

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

Declaration

The work provided in this thesis unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name:	**اسم الطالب:** محمود محمد عبد الرحمن عبد الله
Signature:	**التوقيع:**
Date:	**التاريخ:** 2021/7/1

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ط
الملخص	ي
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	**1**
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**11**
الاطار النظري	12
الرضا عن العمل	12
تقويم الأداء	18
دافعية الإنجاز	21
الدراسات السابقة	28
التعقيب على الدراسات السابقة	40
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**43**
منهج الدراسة	44
مجتمع الدراسة	44
عينة الدراسة	44

الموضوع	الصفحة
اداة الدراسة	46
صدق أداة الدراسة	48
ثبات أداة الدراسة	48
تصميم الدراسة ومتغيراتها	49
إجراءات الدراسة	50
المعالجات الإحصائية	50
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	**52**
النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها	53
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول	53
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني	55
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث	56
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**58**
مناقشة النتائج	59
التوصيات	66
قائمة المصادر والمراجع	**67**
الملاحق	**80**
Abstract	**b**

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
جدول (1)	توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية	45
جدول (2)	توزيع مجالات الاستبانة وعدد الفقرات	46
جدول (3)	عدد الفقرات وقيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)	48
جدول (4)	درجات احتساب مستوى الموافقة لمحاور الدراسة وفقراتها	49
جدول (5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم. ن= 357. اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test)	54
جدول (6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين. ن= 357. اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test)	55
جدول (7)	نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات التي تستطيع التنبؤ في درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس	57

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
ملحق (1)	الاستبانة قبل التعديل	81
ملحق (2)	الاستبانة بعد التعديل	89
ملحق (3)	أسماء المحكمين لأداة الدراسة	95
ملحق (4)	كتاب تسهيل مهمة الطالب البحثية	96

درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس

إعداد

نجوى محمد عبد الرحمن عبد الله

إشراف

د. عبد الكريم أيوب

أ. د. غسان الحلو

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس المنتظمين في عملهم خلال الفصل الدراسي الأول (2021/2020)، والبالغ عددهم (1589) معلماً ومعلمةً، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مديرية محافظة نابلس، والبالغ عددهم (357) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة في محافظة نابلس.

وخرجت الدراسة بعدة نتائج أبرزها: أن درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، وأن درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، ولا توجد دالة خطية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات التعليم، التخصص، المديرية) نحو دافعية الإنجاز، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمين لمقياس الدافعية تعزى لمتغير الرضا عن أساليب التقويم.

وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، ومن أهمها ضرورة أن تراعي أساليب التقويم المعتمدة الفروق الفردية بين المعلمين، وكذلك التنويع في أساليب التقويم (تقويم المعلمين) وعدم اقتصارها على الدرس الصفي والتي من الممكن أن تخلق بعض التوتر والقلق لدى المعلم ومن ثم تضعف دافعيته نحو التعليم.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

يقضي الفرد الجزء الاكثر أهمية في حياته في مكان عمله، وعليه فإن الأسباب التي تتعلق بالرضا عن العمل وسلوك الموظف وتأثيرها مهمة لمعرفة رضا الموظف، وهناك العديد من العوامل كالاجور والإشراف على الموظفين والعلاقات مع زملائهم في العمل وفرص الترقية والتقدم والتقييم كلها تنعكس على الرضا في العمل، حيث أن كل عنصر من تلك العناصر يضيف قيم لرضا الموظف أو الانتقاص منه (أبو شعيشع، 2020).

أسهمَ التقدم العلمي في العصر الحديث بضرورة الاهتمام بالعنصر البشري كمحدد أساسي لعملية الإنتاج، ولا تتم هذه العملية بالشكل الصحيح إلا إذا كان لدى الموظف أو العامل رضا عن العمل الذي يقوم به، حتى يستطيع رفع مستوى إنتاجه وابتكار وسائل وطرق جديدة تُساعده على التقدم والعمل، فالرضا يُعدّ من أهم ما يسعى الإنسان للحصول عليه، من حيث إنه يرفعُ من مستوى طموحه في زيادة الإنتاج في المجال الذي يعمل به، فتحقيق الرّضا للعامل في التربية يعد من أهم المسائل التي تضمن تحقيق الأهداف التربوية، إذ إنّ حصوله على كافة حقوقه وإشراكه في صنع القرار، وتحقيق المساندة له من قبل المجتمع والجهات الإدارية المسؤولة عنه، يساعده في القيام بواجباته والتزاماته تجاه عمله بما يضمن له النجاح والتفوق، كما إنّ تحقيق الرّضا عن العمل يعني الوصول إلى الأهداف المنشودة بنجاح (طرطوش، وجروان، ومهيدات، وبني عطا، 2013).

وحيث إن الرضا يُعدُّ من أهم الاتجاهات المتعلقة بالعمل، لذا فقد اهتم الباحثون بدراسته؛ كونه يحظى باستمرار باهتمام المديرين في مختلف المؤسسات، والسبب الرئيس لدراسته تزويد المديرين بالآراء والأفكار التي تساعدهم على تحسين اتجاهات العاملين، خاصة فيما يتعلق بالعمل، الرواتب، والإشراف، والتدريب وغيرها، وتستخدم المؤسسات اليوم المسوحات واستطلاعات

الرأي للتعرف إلى اتجاهات العاملين نحو العمل والانتاج، وتقودها بالنحو الذي يحقق رضـــاهم ويحقق لها النجاح في تحقيق ما تصبو إليه من أهدافٍ (قريشي والسبتي، 2015).

ولعلّ فهم دوافع العاملين في مجالات العمل، ورضاهم يساعد الإدارة على تصميم بيئـــة عمـــل مناسبة ونظام حوافز فعّال يساعد على الحفاظ على بقاء الموظفين في أماكنهم وزيادة انتمـــائهم وفعاليتهم وأدائهم الوظيفي، حيث أن الموظفين أهم الموارد التي تمتلكها منظمات العمل (هاشم، 2010).

شهدت السنوات القليلة الماضية، تطورا كبيرا في مجال تقويم المعلم، حيث أصبح للتقويم أهـــدفاً متنوعة، وبالتالي اختلف دور المعلم بشكل جذري عن دوره في الماضي، في ظل تزايد أعـــداد الطلبة وتزايد المهام الملقاة على عاتق المعلم في العملية التعليمية، مما أوجد الحاجة لظهور نظام يسهم بشكل فعّال لتقويم أداء المعلمين، حيث يُعد نظام التقويم من أهم مكونات المنظومة التعليمية من معلم ومتعلم ومنهاج، حيث أضحى تقويم المعلم عنصراً مهماً في جودة مخرجات التعلـــيم، ولا يمكن لمنظومة التعليم والتعلم أن تنهض في ظل نظم تقليدية تركز على الجانب المعرفي فقط وإهمال قياس الجوانب الأخرى في عملية التقويم (خليل، 2020).

ويُعتبر تقويم الأداء أحد أهم وظائف إدارة الموارد البشرية، حيث يُعتبر مقياس ليس فقـــط لأداء الأفراد فحسب بل لسياسات إدارة وتنمية الموارد البشرية المتبعة في المنشأة بشكل عـــام (أبـــو حطب، 2009)، فمن خلال نتائج التقويم نستطيع أن نحكم على مدى نجاح سياســـات التعيـــين والتوظيف، كما يمكن استخدام نتائجها في تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المدرسة، كما تُستخدم لمكافأة العاملين وصرف العلاوات، ترقيتهم وتطوير الرضا لديهم. كما يمكن اســـتخدام نتائج التقويم في عملية التخطيط للقوى البشرية وتساعد في مراجعة ووضع الأهداف المستقبلية للمؤسسة، كذلك تعطي معلومات تساعد الإدارة في تحديد مدى صلاحية الموظف لوظيفته الحالية ومدى إمكانية نجاحه في أي وظيفة أخرى (أبو ماضي، 2007).

وتنبعُ أهمية تقويم أداء المعلمين من أهمية استخدام واستثمار العنصر البشري الذي يُعتبر واحداً من أهم موارد العملية التعليمية، وبدونه لا يمكن للمؤسسة أن تحقق أهدافها وغاياتها، من أجـــل

رفع إنتاجية وتحسين كفاءة العنصر البشري في المدارس، وبالتالي لا بد من وجود نظام تقــويم أداء قادرٍ على القياس بموضوعية وعدالة وتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التقويم.

فتقويم الأداء كما يراه الشاويش (2005) هو أداة رقابية، قياسية وتطويرية، فهي تراقب التــزام العاملين بالمعايير المطلوبة للأداء كما تقيس انحراف الأداء الفعلي عن المعــايير الموضــوعة، ومن ثم تضع البرامج التدريبية، والخطط اللازمة لتصحيح هذا الانحراف، وتطوير أداء المعلمين وتحسين إنتاجيتهم، وهناك عدة خيارات للتقويم من حيث الجهة التي تقوم بعملية التقويم، فقد يتم من جانب مدير المدرسة، وهو النمط السائد في معظم نُظم تقويم الأداء، وقد يتم التقويم باستخدام الزملاء، أو لجان التقويم، أو التقويم الذاتي أو التقويم من جانب المرؤوسين.

يعدّ دافع الإنجاز مكوناً جوهريًا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من عمل وما يحققه من أهداف. ويرى علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجــاز، وإلى تحقيق ذاته، يمثلان أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان إلــى تحقيقهــا، فهــي لا تتضمن قدرة الفرد على الإنجاز فقط، بل حاجته لإنجاز شيءٍ حقيقيٍّ له قيمته في الحيــاة، لــذلك تلعب دافعية الإنجاز دورًا مهمًا في حياة الإنسان الاجتماعية والمهنية على حد سواء. ويعتبــر دافع الإنجاز من الدوافع الخاصة للإنسان دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق. وتلعب دافعية الإنجاز دورًا واضحًا في رفع مســتوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، ومهمً أيضًا في إدراك الفرد لتحقيق ذاته وتوكيدها، إذ يسعى الفرد لتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أعمال وما يحققه من أهداف لتحقيق أسلوب حياة أفضل ومستويات أعلى لوجوده الإنساني (يوسف، 2017).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث في درجة رضا معلمي المرحلة الأساســية عــن أســاليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية فــي محافظــة نابلس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنبع مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة في السلك التربوي كمعلمة ومن ثم مديرة مدرسة ومن خلال خبرتها في العمل حيث لاحظت أن كثيراً من المعلمين غير راضيين عن أساليب التقويم وعدم رضاهم يقودنا إلى أن دافعية الإنجاز تتأثر بدرجة رضاهم، بدأ شعور الباحثة بأهمية دراسة أساليب تقويم المعلمين المتبعة من خلال مناقشتها مع زملائها وزميلاتها في السلك التربوي سواء معلمين أو معلمات حول آرائهم ومدى رضاهم عن أساليب التقويم، فبعض هؤلاء المعلمين لديهم رضا عن أساليب التقويم المتبعة، والبعض الآخر لديه تحفظ على تلك الأساليب، كون أساليب التقويم ونتائجها تنعكس على دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وبالتالي تُلقي بآثارها على مستوى رضاهم عن العمل.

تمثل عملية التقويم بشكل عام مؤشرا على مدى تحقيق الأهداف المخطط لها، ومؤشراً على فعالية الأداء، وتسهم في التعرف على مواطن الضعف والخلل، والتعرف على نقاط القوة لدى المعلم والعمل على تعزيزها وتنميتها، ونقاط الضعف والعمل على تصحيحها وتقويمها، وبالتالي فعملية التقويم تساعد على مواكبة التطورات المتلاحقة في العملية التعليمية، والتقويم العادل يسهم في تعزيز رضا المعلم عن عمله، ويحفزه على تقديم أفضل ما لديه (الرويشد، 2019).

لذلك ترى الدراسة أن الرضا عن أساليب التقويم المتبعة لديه تأثير على دافعية الإنجاز لدى هؤلاء المعلمين، وعليه فإن الحاجة إلى دراسة تفصيلية تناقش العلاقة بين الرضا عن أساليب تقويم ودافعية الإنجاز لدى المعلمين عزز الشعور بضرورة دراسة ذلك الموضوع. ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس؟**

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين؟

2. ما درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين؟

3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكومية وعلامات القطع حسب مقياس ليكرت الخماسي؟

4. هل توجد دالة خطيّة نحو دافعية الإنجاز باختلاف متغيرات (رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم، والجنس، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وسنوات التعليم، والتخصص، والمديرية) من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس؟

فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة لفحص الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكومية وعلامات القطع حسب مقياس ليكرت الخماسي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية وعلامات القطع حسب مقياس ليكرت الخماسي.

3. لا توجد دلالة خطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمتغيرات (رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم، والجنس، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وسنوات التعليم، والتخصص، والمديرية) نحو دافعية الإنجاز.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية التعرف على درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقـويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس.

ويتفرع عنه الأهداف الفرعية الآتية:

1. التعرف على درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقـويمهم فـي المـدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين.
2. قياس درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية فـي المـدارس الحكوميـة فـي محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين.
3. التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسط درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكوميـة وعلامات القطع حسب مقياس ليكرت الخماسي.
4. فحص إن كان هناك دالة خطية نحو دافعية الإنجاز من وجهـة نظـر معلمـي المرحلـة الأساسية في محافظة نابلس باختلاف متغيرات (رضا المعلمين عـن أسـاليب تقـويمهم، والجنس، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وسنوات التعليم، والتخصص، والمديرية).

أهمية الدراسة

ظهرت أهمية الدراسة في النواحي الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية

1. تكمن أهمية البحث لما يشكله المعلم من ركيزة أساسية في نجاح منظومة العملية التعليمية، وبالتالي فإن دراسة العوامل التي تسهم في تعزيز رضاه عن عمله تشكل أهمية قصوى في العمل التربوي.

2. تأمل الباحثة أن تكون نتائج الدراسة مفيدة لذوي الاختصاص في المجال التعليمي بكافة أطرافه، كالمسؤولين عن العملية التعليمية في وزارة التربية والتعليم، والمشرفين التربويين وكذلك مدراء المدارس وحتى المعلمين أنفسهم.

3. تنبع أهمية الدراسة كونها تدرس أساليب تقويم المعلمين المتبعة وعلاقته بدافعية الإنجاز، حيث لم يتم تناول هذا الموضوع بالمستوى المطلوب رغم أهميته حسب علم الباحثة في البيئة التي تستهدف الدراسة، لذلك يمكن أنْ تضيف للمكتبة العربية دراسة جديدة في العلاقة بين أساليب تقويم المعلمين المتبعة ودافعية الإنجاز.

4. مُحاولة تقديم نموذج للعلاقة بين أساليب تقويم المعلمين المتبعة ودافعية الإنجاز، من خلال تسليط الضوء على آرائهم نحو تحقيقهم لطموحاتهم في مجال عملهم.

5. ويكمن أهمية ذلك في محاولة تطوير الرضا وبيئة الأعمال التحفيزية التي سيكون لها علاقة كبيرة باعتقادنا على دافعية الإنجاز.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. تُحاول الدراسة تقديم توصيات ومقترحات من خلال النتائج، والتي يمكن أن تفيد أصحاب القرار في مسألة تحقيق الرّضا للمعلمين في مجال عملهم.

2. يتوقع من خلال نتائج الدراسة معرفة فعالية أساليب التقويم المتبعة في رضا المعلمين، وبالتالي العمل على دراسة تلك الأساليب وتعديلها – إن اقتضت الضرورة– لتؤدي الغاية من صنعها وهو تعزيز فاعلية وأداء المعلم وتعزيز رضاه عن عمله.

3. تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال، وذلك من خلال إثراء البحث العلمي في هذا المجال التربوي المهم للنظام التربوي الفلسطيني.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بما يأتي:

الحد البشري: المعلمون في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.

الحد المكاني: مدارس المرحلة الأساسية في محافظة نابلس.

الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول العام الدراسي 2020 – 2021.

الحد الإجرائي والإحصائي: هذه الدراسة محددة بأداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها في ضوء التحليل الإحصائي المستخدم في معالجة البيانات، وفي ضوء المصطلحات الإجرائية للدراسة.

مصطلحات الدراسة

أساليب التقويم: وهي أساليب جمع معلومات بغرض تكوين أحكام تستخدم في اتخاذ قرارات ملائمة وإعداد تقارير (عفانة، 2011، ص8).

التعريف الإجرائي لأساليب التقويم: وهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس أساليب التقويم المستخدم في الدراسة.

الرضا: مشاعر السعادة الناتجة عن تصور الفرد تجاه الوظيفة، إذ أن هذه المشاعر تعطي للوظيفة قيمة مهمة تتمل برغبة الفرد في العمل وما يحيط به (الشرفا، 2017، ص433).

التعريف الإجرائي للرضا: هو مدى قناعة وارتياح المعلم من بيئة العمل التي يعمل بها. وسيتم قياسها من خلال المقياس المعد لها في هذه الدراسة.

الدافعية: هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعبر عن المكونات الهامة للنجاح والفشل (أبو ضيف، 2012، ص8).

التعريف الإجرائي للدافعية: وهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدافعية المستخدم في الدراسة.

دافعية الانجاز: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينه، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل (خليفة، 2000).

التعريف الإجرائي لدافعية الإنجاز: تقاس من خلال الدرجات التي سيحصل عليها الفرد على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

المعلم: هو الشخص الذي يوفر التعليم للتلاميذ، يحتل مكانة ذات أهمية كبيرة تنبع من مشاركته في تحديد نوعية التعلم، وبالتالي تنشئة الأجيال القادمة (بشارة، 2003).

التعريف الإجرائي للمعلم: هو الشخص الذي يوفر التعليم للتلاميذ في مدارس المرحلة الأساسية الحكومية في محافظة نابلس.

المرحلة الأساسية: هي المرحلة الإلزامية في التعليم، وتبدأ من عمر 5 سنوات و8 أشهر لغاية عمر16 عاماً، أي من الصف الأول ولغاية الصف العاشر.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

تمهيد

إن مفهوم الرضا متعدد الجوانب والأبعاد ويتأثر بعوامل عديدة يعود أغلبها إلى العمل بحد ذاته، بينما يتعلق بعضها الآخر بجانب العمل والبيئة المحيطة، ومن الخطأ الاعتقاد بأنه إذا زاد رضا الشخص عن جانب معين من عمله فإن ذلك يعني أنه راضٍ بالضرورة عن بقية الجوانب المتعلقة بوظيفته، فالبعض قد نجده راضياً عن علاقته مع زملائه في العمل، ولكنه غير راضٍ عن راتبه الشهري، والبعض الآخر راضٍ عن راتبه ولكن غير راضٍ عن بيئة عمله، وبالتالي فإن هذه العناصر تؤثر في دافعة إنجاز الموظف، حيث يُعد دافع الإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به (صالح، 2018).

تناولت الدراسة من خلال الفصل الحالي المتغيرات الرئيسية للدراسة (المستقلة والتابعة)، ففي الجزء الأول منه تناولت الرضا من حيث مفهومه وأهميته ونظرياته، أما الجزء الثاني فيتعلق بدافعية الإنجاز، في حين يتناول الجزء الأخير تقويم الأداء.

وفي القسم الأخير من هذا الفصل تم تناول الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

أولاً: الرضا عن العمل

تُعمل الإدارة الجيدة لرفاهية العاملين وتوفير المناخ والبيئة المناسبة لهم، على تحسين انتاجية الموظف وتجعلهم أكثر كفاءة في أعمالهم وتعدد المهام لهم، ومن هنا كا لا بد للإدارة بالأخذ بجميع العوامل السلبية بعين الاعتبار للمساعدة في تحسين مستوى الرضا الوظيفي للموظف، والعمل على تقليل معدل دوران العمل، وبالتالي تخفيض العوامل التي من المحتمل أن تُقلل

مستوى الرضا الوظيفي والتركيز على العوامل التي تؤدي إلى تحسين ورفع مستوى الرضا الوظيفي للموظف (ضيدان، 2019).

وقد أشار الشهري (2020) بأن بداية الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي كان في مصنع ويسترن إلكتريك في الولايات المتحدة الأمريكية بين عامي (1927) و(1932) عندما لفت الأنظار إلى أهمية العنصر البشري في العملية الإنتاجية، بالإضافة إلى أهمية تلبية حاجاته النفسية والاجتماعية في مجال العمل.

مفهوم الرّضا

تكمن أهمية الرضا في كونه متعلق بحاجات الإنسان الأخرى الكثيرة التي تحدث عنها ماسلو في هرمه، باعتبار أنّ الحاجة إلى الرّضا للوصول إلى الغاية أمر مرغوب فيه لدى كل فرد في المجتمع (جنان، 2016). ويرى الحسنية (2009) أنّ الرضا هو" الشعور بالسعادة والابتهاج الذي يحصل عليهما الإنسان؛ نتيجة إشباع حاجة أو رغبة عنده، فالإشباع في مجال الأعمال والخدمات، كرِضا المستهلك هو ما يحققه من منفعة من خلال استهلاكه لسلعة ما أو انتفاعه من خدمة ما". أمّا الرّضا الوظيفي، فقد عرفه دويلة (2013) "بأنّه مجموعة من المشاعر الإيجابية والسلبية التي يقيم العاملون عملهم بناء عليها".

في حين يرى اكيهرست وآخرون (Akehurst et al, 2009) بأنّ الرّضا الوظيفي "هو المزج بين شعور العاملين واعتقاداتهم التي تجعلهم يتمسكون بوظائفهم الحالية ويستمرون فيها. وعرفه الزعبي(2011) "بأنّه شعور الفرد بالراحة النفسية بعد القيام بإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه". أمّا لاندر (Lander, 2009) فقد أشار إلى أنّ مفهوم الرّضا الوظيفي يدور حول فكرة أساسية مفادها أن الرّضا يتمثل من خلال موقف العامل الإيجابي والسلبي تجاه العمل الذي يقوم به، أي تقديره لعمله من حيث ميله له، أو كرهه له".

ويشير الشرايدة (2010) أنّ رضا العاملين يتمثل فيما يبذله العاملون تجاه أعمالهم وينتج عنه إدراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم، ولما ينبغي أنْ يحصلوا عليه من وظائفهم، وعليه كلما قلت الفجوة بين الإداريين كلما زاد رضا العاملين.

وترى الدراسة بأنّ الرّضا هو الشعور الإيجابي لدى المعلمين في المدارس أثناء قيامهم بالأعمال الموكلة إليهم لإنجازها بأكمل وجه وذلك من أجل الحصول على الحوافز المادية والمعنوية، والحصول على استحسان زملائهم بالعمل.

أهمية الرّضا

إنّ الرّضا الوظيفي لديه قدرة جيدة على التنبؤ ببعض سلوكات العمل المهمة، وقد تطرق الهيتي (2010) إلى أهمية الرّضا الوظيفي بالنسبة للإدارة فعن طريق دراسة الرّضا الوظيفي تتعرف الإدارة على مشاعر المعلمين واتجاهاتهم المتعددة نحو مختلف جوانب العملية التربوية، ويتم بذلك التعرف على جوانب القصور،ومحاولة تلافيها ويتم أيضا معرفة المشكلات التي تهم المعلمين لوضع الحلول المناسبة التي تكفل للمدرسة التقدم.

وحيث إنّ المؤسسات التربوية تعتمد بشكل عام في نجاحها على مدى فاعلية المعلمين في أدائهم لأعمالهم والتي تتوقف بدورها على درجة رضاهم ومستوى حماسهم للعمل، الأمر الذي يؤكد أهمية العنصر البشري في حياة واستمرار المؤسسات التعليمية، فدراسة الرّضا الوظيفي يعد التجسيد الواقعي للاستفادة من الموارد البشرية العاملة بالمدرسة (الزعبي، 2011).

ولخص الشنوفي (2005) أهمية الرّضا الوظيفي في كونه يعمل على تحفيز الشعور بالرّضا لدى المعلمين فترفع لديهم القدرة على الإبداع والابتكار، كذلك القدرة على التوافق والتلاؤم مع بيئة العمل، والسعي إلى تحقيق الرغبة في الإنجاز، والمساهمة في تحسين مستوى الأداء، والشعور بالرّضا عن جودة الحياة بشكل عام، وهذا يؤدي بدوره إلى رفع مستوى الطموح والتقدم لدى العاملين عامة، والمعلمين بشكل خاص، أمّا على صعيد المؤسسات التعليمية، فهي تسعى إلى تحقيق الرّضا من أجل رفع مستوى العملية التعليمية، كذلك رفع مستوى الفاعلية في أداء المعلمين ويسهم في رفع مستوى الإنجاز التحصيلي للطلبة، وهذا يساعد على تحقيق الانتماء من قبل العاملين للمدرسة، ويعمل على خفض الغياب والتأخر عن مواعيد الدوام، والتقليل من مستوى الشكاوى.

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي

وضعت لندة (2016) عاملان رئيسيان يؤثران في الرضا الوظيفي وهما:

عوامل الدافعية الداخلية: تتصل هذه العوامل بمحتوى الوظيفة خاصة مدى احتوائها على التنوع، والتحدي، والمسؤولية، والتحكم في أساليب العمل، والتحكم في سرعة إنجاز العمل والفرصة لاستخدام المهارات والقدرات والتأثير في عملية اتخاذ القرار.

عوامل الدافعية الخارجية: تتصل هذه العوامل بالراتب والإطار (البيئة) التي يتم إنجاز العمل فيها.

وصنف هيرزبيرج وزملاؤه ثلاثة أنواع للرضا الوظيفي، اولها الرضا الداخلي الذي ينبع من مصدرين أولهما المتعة المتأنية من انهماك الفرد في عمله، والثاني إحساس الفرد بالإنجاز، وبأهمية قدراته من خَلال ذلك الإنجاز، وثانيهما الرضا الناتج عن الظروف النفسية،والوظيفية للمؤسسة التي تصاحب عمل الفرد. وثالثهما الرضا الخارجي الذي يتصل بالعائدات المادية (الشرايدة، 2010).

الآثار المترتبة على الرضا الوظيفي

ينتج عن الرضا الوظيفي العديد من الآثار، فالأثر الايجابي للرضا الوظيفي يكمن في زيادة الإنتاجية وارتفاع مستوى معنويات العاملين والحيوية والنشاط والحماس ونمو وتطور المنظمة، وتحقيق أهدافها بإشباع رغباتهم في العمل وتحقيق الرفاهية والرخاء، والحياة الكريمة، والإبداع في العمل والتفاني والإخَلاص فيه. وتتحول المنظمة إلى قوة جاذبية للعمالة وذات سمعة طيبة بين المنظمات الأخرى. وعلى نطاق الدولة تزدهر المنظمات، ويقوى الاقتصاد الوطني، وتتطور تكنولوجيا العمل وتحدث وفرة في السلع والخدمات تؤدي إلى رخاء ورفاهية المجتمع. في حين تنعكس الآثار السلبية للرضا الوظيفي في تدني الإنتاجية والملل والإحباط والتسيب واللامبالاة وانخفاض مستوى الأداء وانخفاض معنويات العاملين والتأخير عن العمل والغياب وزيادة الشكاوى و التظلمات والاضطرابات ومن آثار عدم الرضا وزيادة معدلات ترك الخدمة، وزيادة

حالات الإصابة بحوادث العمل. وعلى المستوى القومي تظهر حالات ترك الخدمة،والهجرة إلى خارج الموطن أو طرق مجالات العمل الخاص بعيداً عن الوظيفة وتصبح الوظيفة العامة أياً نوعها طاردة للأفراد (زكي، 2009).

نظريات لها علاقة بالرّضا

تعددت النظريات التي حاولت تفسير الرّضا الوظيفي، ويمكن تلخيص أهم النظريات فيما يلي:

من أبرز تلك النظريات هي نظرية ماسلو (Maslo) التي تعنى باحتياجات الفرد الأساسية الدنيا واحتياجاته العليا وتتوقع أنّه لا يتم الرّضا حتى يتم إشباع تلك الحاجات. فقد تأثر ماسلو بمدخل العلاقات الإنسانية الذي يعتمد على استخدام الأساليب السلوكية في الإدارة وقدم نظرية لتدرج الحاجات سنة1940 التي تنص على أن الإنسان لديه من الحاجات والرغبات التي تتدرج حسب إشباعها، وتمثل الحاجات التي رتبها ماسلو في الهرم في الحاجات الفسيولوجية: وهي الحاجات الأساسية في التدرج الهرمي وتشمل الطعام و الماء والنوم، وفي المنظمة تعد أسهل الحاجات التي يمكن إشباعها من خلال توفير الأجور المناسبة،وتوفر وحدات سكنية للعاملين. والحاجة للأمن: وتشمل رغبة الفرد في الأمن وتجنب القلق و التوتر وعلى مستوى المنظمة، والحماية من التصرفات التعيسة للمشرفين، ومختلف وسائل من نظام التأمين والمعاشات. والحاجة لتقدير الذات: وتشمل رغبة الفرد في الوصول إلى مركز اجتماعي هام،و احترام الآخرين له و الشعور بالثقة، والرغبة في الحصول على السلطة والقوة، وفي المنظمة قد تظهر من خَلل المسميات الوظنية و نظام الترقية والمكافآت و خطابات الشكر و التقدير. والحاجة إلي تحقيق الذات: وتمثل رغبة الفرد في استخدام قدرته في مهاراته في تحقيق إنجاز عالٍ وعلى مستوى المنظمة وقد تكون في وظيفة تمثل التحدي لقدرات الفرد (حسن، 2007).

وترى الدراسة أن نظرية تدرج الحاجات للإنسان تقوم بإشباع حاجات الفرد المتمثلة في الحاجات الأساسية من المسكن والمأكل والمشرب، ثم الحاجة إلى الأمن وهي تشمل رغبة الفرد في السلم وتجنب القلق والتوتر، وأيضا الحاجة إلى الانتماء مثل إقامة علاقات الصداقة مع الآخرين والقبول في المجتمع، والحاجة لتقدير الذات مثل شعور الفرد بالثقة والرغبة في

الحصول علي السلطة واحترام الآخرين، وأخيرا الحاجة لتحقيق الذات والتي تتمثل في استخدام قدرته ومهاراته في تحقيق أعلى إنجاز.

وجاءت نظرية العاملين (هيرزبرج Herzberg) والتي توضح العوامل المؤثرة في الرضا التي من أهمها: الإنجاز والتقدير والعوامل الصحية التي من أهمها البيئة التي ينتمي إليها الفرد ودرجة شعوره بالأمن، حيث يوجد لدى الأفراد نوعان أساسيان من الحاجات وهما الحاجة إلى تجنب الألم والحاجة إلى النماء النفسي، وتتصل الحاجات الأولى بالسلامة والصحة الفيزيقية المادية بينما تتبني حاجات النماء النفسي تحقيق الذات، وتعتبر جوانب العمل التي تشبع حاجات النماء النفسي للعاملين، وتسبب في حالة توافره وملاءمتها شعوراً بالرضا لذا فإن التكوين الرئيسي لهذه النظرية يقوم على مجموعتين من العوامل:عوامل مرتبطة بالوظيفة ويطلق عليها عوامل دافعية، وعوامل مرتبطة بمحيط العمل ويطلق عليها عوامل صحية أو وقائية (الزعبي، 2011) (الشرايدة، 2010).

وتعيد نظريات تلبية الحاجات هذه النظريات الرّضا إلى التناقض القائم بين الاحتياجات التي يطمح الفرد إلى تحقيقها ومقدار ما توفره المدرسة التي ينتمي إليها، فكلما زادت درجة التعارض هذه زادت نسبة عدم الرّضا، وكلما زادت درجة الانسجام بين الاحتياجات وما يتحقق منها زادت درجة الرّضا، حيث إنّ الاحتياجات يمكن أنْ تكتسب أهميتها من خلال مضاعفة تلك الحاجات الممكن إدراكها حسياً والتي يمكن توفيرها حسب أهميتها للفرد (دويلة، 2013).

اما نظرية الذات لكارل روجرز فتعتقد أن تحقيق الذات من أهم الحاجات التي يسعى المرء لإشباعها فهي تشير إلى النمو النفسي والتقدم ويرى أنها من أهم المتغيرات وراء الأعمال المثيرة،ويؤكد على إشباع حاجاته لتحقيق الذات التي تجعل الفرد يشعر بالرضا النفسي والاجتماعي،ويرفع إلى مستوى الحب والانتماء ويعكس ذلك على جودة الأداء والإنتاجية التي تعود بالنفع على كل من الفرد والمؤسسة (القطناني،2011).

وقامت نظرية التوقع لكل من فروم وفيكتور (Vector، Vroom) على افتراض أن الإنسان يجري مجموعة من العمليات الذهنية (التفكير) والتي تشير إلى أن دافعية الفرد للقيام بأداء معين

هي في النهاية نتيجة للعوائد التي يتم تحصيلها من قبل الفرد أو اعتقاده أنه بالإمكان الوصول إليها، والعلاقة المدركة ما بين الأداء والجهد والحافز المستلم، وتعتمد هذه النظرية على ثلاثة جوانب: إدراك الفرد أن الجهد الذي يقوم به سيؤدي إلى أداء معين، وأن هذا الأداء سينتج عنه نتيجة ما، وبالتالي قبول العائد أو المكافأة المرتبطة بتلك النتيجة (ماهر، 2007).

أما نظرية بورتر (Porter) فتعد تطويراً لنموذج فروم في تفسير الارتباط ما بين الأداء والجهد والإنتاج، حيث تلك نظرية بورتر على أساس أن استمرار أداء العاملين وفعالية الدوافع لديهم تعتمد إلى حد كبير على مستوى رضاهم وقناعتهم وإدراكهم الإيجابي ما بين المكافأة التي حصلوا عليها وبين ما يدركون أنهم يستحقونه كنتيجة لعملهم، وبالتالي فالنظرية تعتمد على أربعة أبعاد هي: الجهد وهو كمية الطاقة التي يبذلها الموظف في أداء عمله. والأداء وهو الناتج الفعلي الذي ترغب المنظمة في قياسه بموضوعية، ويعتمد على كمية الجهد المبذول وعلى قدرة الشخص على إدراكه للدور الذي ينبغي أخذه. والمكافأة وهي العائد المتوقع نتيجة الأداء، وتلك المكافأة مرتبطة بالرضا أكثر من علاقتها بالأداء. والرضا وهو أحد المتغيرات الناتجة عن مدى قصر المكافأة الفعلية على مقابلة إدراك الشخص لعدالة مستوى المكافأة (غواش، 2008).

ثانياً: تقويم الأداء

تعتبر عملية تقويم الأداء وسيلة لقياس كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين وللتعرف على قدراتهم ومدى تحقيقهم للمستويات المطلوبة في إنتاجيتهم واستعدادهم للتقدم والتطور والإبداع ويمكن القول أن عملية تقويم الأداء في المنظمات تعتبر من السياسات الإدارية الهامة والمعقدة التي تثار في مجال الخدمة المدنية ويأتي السبب في أهميتها، حيث تعتبر من العمليات الهامة التي توليها إدارة اهتماما لتنمية مجتمع المنظمة بالإضافة ألنها تجبر الرؤساء على ضرورة مراقبة الأفراد أداء مرؤوسيهم بشكل مستمر ليتمكنوا من تقويم أدائهم ومن جهة أخرى فإنها تجبر المرؤوسين لبذل مزيد من الجهد لتحسين أداءه، وبالتالي هي عملية من شأنها إتاحة الفرصة للعاملين والموظفين للترقية والحصول على مكافآت عادلة (نصر الله، 2002).

مفهوم تقويم الأداء

يستدل على مفهوم تقويم الأداء من خلال الحكم على مدى قيام عضو هيئة التدريس بواجباته التدريسية في ضوء المعايير أو الأسس الخاصة بذلك (أبو سنينة، 2020)، في حين يعرفه عيسى (2019) بأنه تقرير دوري يبين مستوى أداء الفرد ونوع سلوكه مقارنة مع مهمات وواجبات الوظيفة المنوطة به، وتقدير كفاءة الفرد في عمله بغرض معرفة مدى صلاحيته في القيام بأعباء وظيفته و مستوى أدائه لواجباته. أما تقويم أداء المعلم فتعرفه الدراسة بأنه العملية التي يتم بمقتضاها الحكم على مستوى أداء عضو هيئة التدريس لواجباته في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ويقصد بتقويم الأداء كذلك بقياس الأعمال التي تتم داخل المؤسسة وذلك عن طريق مقارنة نتائج العمل التي تتحقق بمستويات الأداء المحددة سلفا، وهذا يتطلب وضع معدلات ومعايير للقياس كما وكيفا، وقياس الأداء الفعلي للمستهدف وتحديد جوانب التميز والقصور، والتغذية العكسية من توجيهات – إرشادات – تكريم – محاسبة (رمضان، 2006).

اما عن تقويم اداء المعلمين فقد عرّفها عزازي (2016) على أنها مراقبة وتقييم مهارات المعلمين داخل الفصول على ضوء جودة المجالات والمعايير والمؤشرات.

أهداف تقويم أداء المعلم

يمكن تحديد أهداف تقويم الأداء كما أشار إليها الخليف (2019) في التعرف على جوانب القصور في أداء المعلم وتوجيهه ومعاونته لتلافيها. ومساعدة المعلم على النمو المتكامل وخاصة في النواحي العلمية والمهنية والذاتية. وتوفير المعلومات الدقيقة التي يمكن في ضوئها تحسين وتطوير برامج إعداد المعلمين، كذلك برامج التدريب أثناء الخدمة. وتحديد مدى إسهام المعلم في تحقيق أدواره المنوط بها.

في حين يشير السلمي (2004) إلى أهداف تقويم الأداء من خلال قياس الأداء العملي للفرد لتقدير المكافأة المادية والمعنوية والحكم على صلاحية الفرد للترقية وتسليم وظيفة أعلى،

والكشف عن مدى سلامة التعيين لوظيفة ما يهدف التأكد من مناسبة الشخص للوظيفة. ومساعدة الإدارة في اتخاذ قراراتها بشأن الموظف الضعيف الكفاءة، وأن عملية تقويم الأداء من وجهة نظر العامل تهدف إلى تشجيع الأفراد على تحسين أدائهم للحصول على تقارير ممتازة. والإلمام بنواحي الضعف وعلاجه عن طريق النصح والإرشاد، وإعداد الفرد لمقابلة التطوير الذي يحدث مستقبلاً، والإحساس بالعدالة والمساواة بينه وبين زملائه.

أهمية عملية تقويم الأداء

تعتبر عملية تقويم الأداء من العمليات الهامة التي توليها إدارة الأفراد الحديثة اهتماما لتنمية المجتمع داخل المؤسسة وتتجلى أهمية تقويم الأداء في هدفه الأساسي الذي تسعى إدارة المؤسسة لتحقيقه، وبالتالي تأتي أهمية عملية تقويم الاداء من خلال توفير نظام متكامل لتقويم الأداء السليم يتحقق من خلال وجود معايير موضوعية عادلة يشعر من خلالها الأفراد العاملين على مختلف المستويات الإدارية بأن تقويم أداء زملائهم في العمل يقوم على نوع من الإنصاف والرضا، وأن برامج تقويم الأداء تساهم في إعادة النظر في سياسات الأفراد، ويُنظر لعملية تقويم الأداء على أنها أداة من الأدوات التي تكشف عن حجم ونوعية الاحتياجات التدريبية، و على أثر تنفيذ برنامج تقويم الأداء ونتائجه قد تتخذ إدارة المؤسسة قرارا بإنهاء خدمة أحد أو بعض الأفراد العاملين التابعين لها أو تخفيض المستوى الوظيفي لهم (المصري، 2018).

مواصفات التقويم الناجح للمعلم

هناك مواصفات يجب توفرها في عملية التقويم الناجح للمعلم ولعل أبرزها أن يكون غرض التقويم هو تحسين عملية التدريس، وأن يكون التقويم مستمرا ويوفر البيانات اللازمة للاستعمال في عملية التغذية التي تهدف لتطوير العملية التعليمية، وأن تكون أهداف التقويم محددة وقابلة للقياس، وأن يفهم الأفراد الذين تم تقويمهم المحكات التي يتم تقويم أدائهم عليها، وأن يتضمن التقويم احترام مهنة الهيئة التدريسية باعتبارهم جادين ومسؤولين. وأن تتسم ادوات التقويم بالصدق والثبات وسهولة الاستخدام، وأن يكون التقويم مبنيا على أسس وأهداف ومعايير واضحة تتسم بالواقعية والقابلية للتحقق (تمام وطه، 2013).

خطوات تقويم الاداء

هناك خمس خطوات لتقويم الاداء كما ذكرها عزازي (2016) تتمثل في: عقد اجتماع مع المعلمين لتعريفهم بالحقوق والواجبات المكلفين بها، والأهداف المتوقعة منهم في الفترة القادمة، والمعايير التي سيتم بناءا عليها تقييمهم، ومن ثم تبادل الآراء والاقتراحات حول معايير التقويم وآلياته، واعتمادها بعد موافقة أغلبية الأعضاء عليها، ليتم بعدها تعبئة تقارير تقويم الاداء من قبل رئيس القسم نهاية كل فصل دراسي، يليها تبادل الآراء حول نتائج التقويم وبيان أسبابه، واخيرا استعراض بقية تقارير تقويم الاداء لبيان التقدم المُحرز.

ويشير الزبيدي (2019) إلى أن عملية تقويم المعلم تتضمن سلسلة من الخطوات المنظمة والمخطط لها سلفاً، كالإعداد، والمشاهدة، وجمع البيانات، وكتابة التقارير، والمتابعة الميدانية بعد التقويم، وبالتالي فإن تقويم الاداء يعكس رؤية أكثر تنويراً عن التعلم الصفي، وبالتالي يقدّم صيغ جديدة من الإشراف الفردي المستمر على اداء المعلم لتكوّن رؤية واضحة وشاملة عن مختلف جوانب تقويم المعلم وفاعلية تدريسه الصفي.

ثالثاً: دافعية الإنجاز

مفهوم دافعية الإنجاز

يشار إلى مفهوم دافعية الإنجاز بالأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو أنها الأداء الذي تُحدثه الرغبة في النجاح (السالمي، 2020). أما حميض (2020) فقد عرف دافعية الإنجاز بأنها قدرة الفرد على اختيار أهداف واقعية، ووضع الخطط الملائمة لتحقيقها، والمثابرة والتغلب على العقبات التي قد تواجهه، وتقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.

وتعرف كذلك بأنها نزعة فردية للمبادرة والانخراط في أداء المهام الصعبة التي تشكل تحدياً على المستوى الفردي، مع ظاهر مستويات مرتفعة من الثقة بالقدرة على إظهار أداءٍ عالٍ ومتميز، وهي نزعة ناتجة عن وجود صراع داخلي لدى الفرد للظهور والتميز أمام الآخرين،

فرغبة الفرد في الإنجاز وتجنب الفشل في أداء المهام هما أساس دافعيـــة الإنجـــاز (Schoen, 2015).

أما سارانجي (Sarangi, 2015) فيعرفها بأنها قوة دافعة للفرد لتحقيق النجاح،وبلوغ مستويات مرتفعة من التميز، والإتقان في المواقف التي تشكل تحديات له، وهي إحدى شـــروط النجـــاح، وتعنى بارتفاع مستوى الطموح، والرغبة العالية في تحقيق الاستقلالية.

وفي هذه الدراسة فإن دافعية الانجاز هي الجهد الذي يقوم المرؤوس ببذلـــه عنـــد أداء عملـــه ورغبته وثقته بإنجاز عمله ليصل لدرجة الإتقان والتميز.

أنواع دافعية الإنجاز

تصنف الشيمي (2019) دافعية الإنجاز إلى اتجاهين رئيسين؛ الأول يشتمل على بعـــدين همـــا: دافعية الإنجاز الذاتية: ويقصد بها أن يتنافس الفرد مع ذاته في مواجهه قدراته ومعاييره الذاتيـــة الخاصة، وهو أقرب لنمط دافعية الإنجاز عند ماكليلاند (McClelland) والذي يبدو مـــدفوعاً بالرغبة في الشعور بالفخر والاعتزاز بالنجاح الذي يحققه الفرد عند انجاز العمـــل المطلـــوب. ودافعية الإنجاز الاجتماعية: تمثل نشاطاً وتنافساً في مواجهه المعايير التي يضـــعها الآخـــرون ومدفوعاً بعوامل خارجية مثل الرغبة في المعرفة والميل للاستحسان الاجتماعي للنجاح. كمـــا يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقاً إلى النشـــاط الســـائد فـــي الموقف. فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالباً مـــا تتبـــع بدافعيـــة الإنجاز الاجتماعية.

أما الاتجاه الثاني؛ فهو دراسة دافعية الإنجاز من حيث كونها بعداً هاماً من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان، من حيث مصدر الضبط في هذه الدافعية، وهل هذا الضبط داخلي المصدر بحيث يكون الفرد مدفوعاً للعمل والإنجاز بدافع من داخله، واثقاً من قدرته على الإنجاز وبذل الجهـــد والمثابرة، أو خارجي المصدر بحيث يكون الفرد مدفوعاً للعمل والإنجاز بظروف خارجة عـــن إرادته، معتمداً في ذلك على الصدفة ومساعدة الآخرين الذين يعيشون معه في مجاله الحيوي.

وبذلك تم تقسيم الدافعية من حيث مصادر استثارتها إلى نوعين هما: الدوافع الداخليـــة: يكـــون مصدرها التلميذ نفسه، حيث يقبل على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وســـعياً وراء الشعور بمتعة التعلم،وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها، ويتسم هذا النوع مـــن الدافعية بالاستمرارية والبقاء. والدوافع الخارجية: يكون مصـــدرها خارجيـــاً كـــالمعلم أو إدارة المدرسة أو الوالدين أو الأقران. فالمتعلم قد يقبل على التعلم سعياً وراء إرضائه للمعلم أو لكسب إعجابه وقد يقبل على التعلم لإرضاء والديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازاته، وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخراً للدافعية بما تقدمه من جوائز مادية ومعنوية للمتعلم، ويمكـــن أن يكـــون الأقران مصدراً لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب لزميلهم (الشيمي، 2019).

العوامل المؤثرة في دافعية للانجاز لدى المعلمين

هناك عدة عوامل تؤثر في دافعية للإنجاز لدى المعلمين أشار إليها القرشي (2015) ومن أهمها الاعتراف: وهو معرفة الإدارة المدرسية وإشادتها بجهد المعلم وذلك من خلال: إبـــراز جهـــود المعلم ومساهماته الفاعلة في الاجتماعات، وإخبار المعلم شفوياً وكتابياً بأن عمله مقدر، وإعطاء المعلم المتميز جوائز أو شهادات، وإعطاء الفرصة للمعلمـــين بحضـــور المـــؤتمرات العلميـــة المتخصصة، ومن أبرز العوامل المؤثرة في تحسين الدافعية لدى المعلمين هو التحدي في العمل: ويمكن توفير ذلك للمعلمين من خلال: متابعة المعلمين الجدد، وتنسيق الخـــدمات الجديـــدة فـــي المدرسة، و المنافسة بالمدرسة مع نظيراتها. ويبرز كذلك لتحصيل: وهو شعور المعلم بالنجاح والإنجاز في مهمة معينة وذلك من خلال: وضع أهداف مهنية للمعلمين بغـــرض تشـــجيعهم، و تحديد أهداف مشتركة بين المعلمين، ووضع معايير إنجاز لها. ومن ثم المسؤولية: وهي شعور المعلم أنه مسؤول ومحاسب عن عمله تزيد من دافعيته للإنجاز ويمكن زيادة المســـؤولية مـــن خلال: استقلالية المعلم بصفة والقرارات المتعلقة به، وإعطاء المعلم مساحة كافيـــة للإبـــداع، و تحديد القرارات الخاصة بالمعلم وحده والقرارات التي تشترك الإدارة بها، وتفـــويض الســـلطة الإدارية لبعض المعلمين ذوي الخلفية الإدارية في حال غياب المدير والوكيل.

بناءا على ما سبق فإن زيادة مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين يتطلب وجود تحـــديات فـــي العمل، مع وجود تشجيع دائم واعتراف من قبل مدير المدرسة بالدور الإيجابي للمعلم،و شـــعور بالمسؤولية لديه للقيام بالأدوار المنوط به القيام بها، مع رغبته في التطور والنمو، إذ تعد هـــذه العوامل مجتمعة مكملة لبعضها البعض من أجل زيادة مستوى الدافعية للانجاز.

أهمية دافعية الإنجاز لدى المعلم

تعتمد الدافعية على الاستجابات المكتسبة من أداء الأفراد، إذ أن السلوك المكتسب لا يمكـــن أن يحدث ما لم يتم تنشيطه، ويبحث العلماء فيما إذا كانت الدافعية هي المؤثر الثانوي أو الرئيســـي على السلوك، أي أن التغير في السلوك يفسر بشكل أفضل بمبـــادئ التـــأثير البيئـــي والإدراك والذاكرة والتطور المعرفي والعاطفة والأسلوب التوضيحي والشخصية والمفاهيم ذات الصـــلة، وعليه تعد الدافعية المحرك الرئيسي في السلوك الإنساني، أي أن الدافعية عملية مهمة لتعزيـــز وتوجيه سلوك الأفراد نحو الأهداف المرجو تحقيقها، والمساعدة في التغيير والتطور الذي يطرأ على عملية ضبط المثير (الرفوع، 2015).

وأشار جيتن (Gaetan, 2007) إلى أهمية دافعية الإنجاز من خلال تحريك الفرد وتوجيه سلوكه تجاه أهداف محددة. ورغبة الفرد بالقيام بالأعمال ومدى مقدرته على تنـــاول أفكـــار الأشـــياء بطريقة منظمة وموضوعية. وتحقيق التوازن للفرد، لأن الفرد عالي الإنجاز ويكون أكثر تقـــبلاً لذاته.

ويتميز أعضاء هيئة التدريس ذوي دافعية الإنجاز بصفات تميزهم عـــن غيـــرهم فـــي جانـــب الدافعية، فهم أكثر ميلاً للثقة بالنفس وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، والتوازن النفسي، ولـــديهم مقاومة للضغط الاجتماعي الخارجي، والطموح العالي، ووضع تصورات مســـتقبلية معقولـــة، ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، وأن الدافعية العالية تحفـــز أفرادهـــا علـــى مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصـــعوبات والعقبـــات التـــي تعترضهم (المشرفي،2012).

ومن هنا ترى الدراسة أن أهمية دافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس تكون من خلال امتلاكهم صفات تميزهم عن غيرهم، مثل: إنجاز العمل لتحقيق الأهداف، والثقة بالنفس من خلال تحمل المسؤولية، ويتميزون بتحمل ضغط العمل، ولديهم المقدرة على التفكير الإبداعي لحل المشكلات والنظرة المستقبلية لمصلحة المؤسسة.

نظريات تفسير الدافعية للإنجاز

قدم العديد من الباحثين والعلماء نظريات فسّرت الدافعية للإنجاز، ومن تلك النظريات نظرية موراي (Murray Theory)، والذي يُعد من أوائل من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز وقد حدد قائمة تشتمل على ثمانية وعشرين حاجة ذات أصل نفسي كان من بينها الحاجة إلى الإنجاز، وقد ركز على خبرات الطفولة المبكرة في تفسيره للسلوك حيث رأى أن الحاجة إلى الإنجاز تتحدد بالرغبة والميول نحو العمل بسرعة وبصورة جيدة، وقد تمكن من صياغة عدة عبارات تدل على الإنجاز يرى من وجهة نظره أنه يمكن استخدامها في بناء الاختبارات التي توضع لقياس دافعية الإنجاز والتي تشمل على عدة جوانب منها: الانسياق وراء الطموح، المنافسة، المسؤولية، التفوق، المثابرة، كذلك جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز مثل: الحاجة إلى الاعتراف، السيطرة، الاستقلال (القرشي، 2015).

و اقترح ماكليلاند من خلال نظريته "نظرية ماكليلاند (McCelland Theory)" وجود ثلاث حاجات يسعى لإشباعها الفرد وهي الحاجة للإنجاز: أي أن الفرد الذي يمتلك الحاجة لإنجاز المهام يميل للمهام التي تتضمن نوعاً من التحدي والصعوبة، فلديه رغبة قوية للتفوق بالعمل وحل ما يواجهه من مشكلات وأن يكون أداؤه متميزاً. والحاجة إلى السلطة: لدى الفرد الذي يتمتع بهذه الحاجة رغبة قوية في الحصول على المكانة والنفوذ أكثر من الاهتمام بتحقيق الأهداف. والحاجة إلى الانتماء: لدى الفرد رغبة بأن يكون محبوباً ومقبولاً من الآخرين، ويبذل جهداً لتكوين علاقات اجتماعية ويتمتع بالذكاء الاجتماعي (Ragost, 2010).

اما نظرية اتكنسون (Atkinsion Theory) فاتسمت بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند، ومن أهم هذه الملامح أن أتكنسون أكثر توجهاً معملياً وتركيزاً على المعالجة التجريبية

للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند، كما تميز أتكنسون بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي وأكد أن هذه النظرية تقوم على عاملين هما: الميل لتحقيق النجاح، والميل إلى تحاشي الفشل (خليفة، 2000).

في حين تنص نظرية راينر ورابين (Raynor & Ribin) على أنه في حالة العمل الذي يتطلب التوجه بالمستقبل لابد أن تتسلسل خطواته بحيث يشترط لأداء المرحلة الآتية منه النجاح في المرحلة السابقة وهكذا حتى الوصول إلى آخر مرحلة فيه، وتحت هذه الظروف يكون مستوى أداء من يتميز بارتفاع دافعية الإنجاز أفضل ممن يتميز بانخفاض دافعية الإنجاز، وقد يحدث العكس إذا لم يتضمن العمل تسلسلاً وتتابعاً (القرشي، 2015).

وبرزت كذلك نظرية الإدارة بالأهداف والتي تعود بداياتها إلى الباحث بيتر دركر في كتابة ممارسة الإدارة الذي تم نشره في عام 1954، حيث أكد فيه على أهمية وضع الأهداف للمنظمة والأفراد معاً، واعتبره على أنه نمط إداري يعتمد على مجموعة من العلميات المتعلقة بتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها تحديداً واضحاً وتحديد مجالات المسؤولية الرئيسية لكل فرد في التنظيم اعتماداً على النتائج المتوقعة، واستعمال هذه المقاييس كمعايير لتنظيم سير العملية الإدارية، وهناك اتفاق بين بعض الباحثين والكتاب على أنه يمكن النظر إلى الإدارة بالأهداف والنتائج التي تتحقق منها من عدة زوايا، وقد مرت بالعديد من المراحل خلال السنوات الماضية والتي جعلتها أداة لتحقق عدة أغراض إدارية وتنظيمية، ويمكننا حصرها بثلاث مراحل أساسية وهي تقييم الأداء: امتدت هذه المرحلة من الخمسينيات إلى أوائل الستينيات من القرن الماضي حيث كانت الإدارة بالأهداف في هذه المرحلة أحد الوسائل التي تساعد على التقويم الموضوعي لأداء الأفراد، وهي تستخدم في ذلك معايير محددة لقياس الأداء وترتكز على النتائج المتوقعة من الأفراد تحقيقها. ومرحلة التحديد المشترك للأهداف والمعايير: وامتدت من منتصف الستينيات حتى أوائل السبعينيات، حيث يقوم كل من الرئيس والمرؤوسين بوضع أهدافهم محددة ولفترة زمنية، وتحديد طرق تحقيق معايير قياس النتائج، في مجال عملهم مما يعطي أداء أفضل.

ومرحلة التخطيط طويل الأجل: وامتدت من بداية السبعينات حتى الآن، حيث يتم النظـــر إلـــى الإدارة بالأهداف باعتبارها نظام حركي مستمر يتكون من الأنشطة التي يؤديها المدير لتســـاعد في بلوغ الهدف الأساسي للمؤسسة، أي أنها تمثل الأسلوب والطريقة لأداء الأعمـــال بصـــورة شاملة وجديدة في التفكير (بلوط،2005).

ويمكننا تحديد أهمية الإدارة بالأهداف كما أوردها (جودة، 2008) في مساعدة الإدارة بالتعرف على المشاكل وكذلك مشاركة الرؤساء والمرؤوسين في مناقشة تلك المشاكل وإيجاد الحلول لها. وتنمية قدرات الرؤساء والمرؤوسين ورفع قدراتهم الإدارية واختيار البديل الأفضـــل وتحديـــد الأهداف المناسبة للعملية الإدارية. والمساعدة في تقوية العلاقة بين الرئيس والمرؤوســـين مـــن خلال التعاون وإنجاز الأهداف المتعلقة بالعمل. ورفع الروح المعنوية لدى الموظفين، وذلك من خلال مشاركتهم في صنع القرار. وتحقيق مبدأ المرونة، ومحاولة التخلص من الروتين المستمر. والمساعدة في اكتشاف الأخطاء، وملاحظة قصور في العمل للموظفين غير القادرين على تنفيذ أعمالهم.

كما أن أسلوب الإدارة بالأهداف يتكون من أربعة عناصر أو مكونات لا بد من تطبيقها من قبل القائمين عليها كما أشار اليها (الحربي، 2008) وهي وضع الأهداف: وضع الأهداف في الواقع يتم في ثلاث مراحل، الأولى تهتم بتحديد مراكز المسؤولية أو الأنشطة التي تعتبر جوهرية في تقدم المنظمة على المدى الطويل وعندما يتم تحديد جوانب النتائج الرئيسية، أما المرحلة الثانيـــة بها يتم تحديد أساليب لقياس الإنجاز في كل جانب، ومن ثم المرحلة الأخيرة ويتم تحديد الأهداف التي يمكن استخدامها كمقياس يقاس عليها الإنجاز. ومن ثم تطوير خطة عملية: تتعلق وظيفـــة التخطيط بالأهداف التي سبق وضعها، وبذلك تكون الخطة الآتية هي تحديد السياسات والبرامج اللازمة لتحقيقها، يليها القيام بالمراجعة الدورية: عندما يتم وضع الأهداف ورسم الخطط تـــأتي المرحلة الآتية في عملية الإدارة بالأهداف، وهي إنشاء نظام للرقابة للتأكد من أن المنظمة تسير على الطريق المرسوم، وتؤدي إلى النتائج من الأهداف التي سبق وضعها وأن عناصـــر نظـــام الرقابة الجيد هي من المعايير التي يمكن قياس النتائج في ضوئها، ثم تقييم الإنجـــاز الســـنوي:

وهي الخطوة الأخيرة لأسلوب الإدارة بالأهداف يتم فيها التقييم السنوي للإنجاز الذي تم ومن ثم الإعداد للعام المقبل، فإذا لم يتم تحقيق الأهداف فإن على الفرد المسؤول ورئيسه المباشر أن يركزا جهودهما على معرفة الأسباب.

وبهدف التأكد من فعالية الإدارة بالأهداف وتطبيقها بأفضل طريقة لابد من التركيز على خطوات تطبيق الإدارة بالأهداف في المؤسسة كما أشار اليها (الأمين، 2017)، فالخطوة الأولى هي تحديد الأهداف العامة للمؤسسة من خلال الإدارة العليا. والخطوة الثانية تقوم الإدارة التنفيذية بإعداد الأهداف التي ستحققها في ضوء أهداف الإدارة العليا. والخطوة الثالثة تحديد أهداف الخط الإداري المباشر في ضوء أهداف الوحدة التنفيذية. والخطوة الرابعة تحديد هدف كل موظف بناء على أهداف الوحدة التنفيذية. والخطوة الخامسة المراجعة الدورية للأهداف التي حققها المرؤوسين. والخطوة السادسة: تقييم الإنجاز في نهاية الفترة المحددة لعناصر الإدارة بالأهداف.

الدراسات السابقة

فيما يلي تعرض الدراسة العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت كل من الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز وتقويم الأداء، وذلك على النحو التالي:

أولا: الدراسات السابقة المتعلقة بالرضا

الدراسات العربية

هدفت دراسة الشهري (2020) للتعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة مدارس مدينة الدمام وعلاقتها بالرضا الوظيفي عند المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم بناء استبانة كأداة لجمع البيانات مكونة من قسمين، أولهما للقيادة الأخلاقية، وثانيهما للرضا الوظيفي، وقد تألفت عينة الدراسة من (357) معلماً بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة مدارس مدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين جاءت (بدرجة مرتفعة)، وأن مستوى الرضا الوظيفي عند معلمي مدارس مدينة الدمام من وجهة نظرهم جاء (بدرجة

مرتفعة)، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس والرضا الوظيفي عند المعلمين من وجهة نظرهم عند مستوى دلالة (0.01).

أما دراسة التويجري (2019) فتناولت مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات، وبلغ حجم العينة (317) معلمة، حيث اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية، وكانت أهم نتائج: أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة فيما يتعلق بالدرجة الكلية وأبعاد (التقدير واحترام الذات، طبيعة العمل، التفاعل الإداري والمهني، التفاعل الاجتماعي) ترجع لاختلاف التخصص، بينما توجد فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق ببعد (الانتماء، الأجور والمكافئات) تعزى لاختلاف التخصص، ولصالح التخصصات العلمية، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً ترجع لاختلاف الدورات التدريبية.

وتطرقت دراسة حجازي (2019) إلى التضمين الوظيفي وعلاقته بالرضا الوظيفي ومستوى كل منهما لدى المعلمين بمراحل التعليم العام، حيث أجري البحث على (346) من المعلمين بالمراحل التعليمية الثلاث، طبق عليهم مقياس التضمين الوظيفي ومقياس الرضا الوظيفي من إعداد الباحثة، وباستخدام المتوسطات ومعاملات الارتباط واختبار (ت)، وتحليل التباين البسيط والمتعدد، أوضحت النتائج وجود فروق بين المعلمين في التضمين الوظيفي يعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية، ولم يوجد تأثير في الرضا الوظيفي وفق متغير النوع والمرحلة الدراسية ونوع المدرسة، كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى التضمين الوظيفي كان مرتفعاً لدى المعلمين، في حين كان مستوى الرضا الوظيفي متوسطاً، كذلك أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التضمين الوظيفي والرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة محمد (2019) إلى التعرف على الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالأساليب تنمية التفكير، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة الرضا الوظيفي من إعداد فؤاد العاجز وجميل نشوان ومقياس أساليب تنمية التفكير التي يستخدمها المعلمين من إعداد فتحي عبد الرحمن جروان وتكونت عينة الدراسة من (171) معلماُ ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج

الآتية: إن رضا المعلمين في المرحلة الثانوية ضعيف أي أنه منخفض وأن درجة أساليب التفكير التي يتبعها هؤلاء المعلمون درجة متوسطة. توجد علاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بنجران وبالأساليب التي يتبعونها لتنمية تفكير طلابهم وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. لا توجد علاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بنجران، وبالأساليب التي يتبعونها لتنمية تفكير طلابهم تعزى لمتغير عمر المعلمين. لا توجد علاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بنجران، وبالأساليب التي يتبعونها لتنمية تفكير طلابهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بنجران، وبالأساليب التي يتبعونها لتنمية تفكير طلابهم وفقاً لعدد الدورات التدريبية المهنية.

وتناولت دراسة السيد (2017) الأنماط الإدارية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وشملت عينة الدراسة (324) معلماً ومعلمة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية من بين أفراد مجتمع الدراسة. ولأغراض الدراسة استخدم الباحث أداتين قام بإعدادهما وتم التحقق من صدقهما وثباتهما وفقاً للطرق العلمية المتعارف عليها في مثل هذه الحالات. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن الأنماط القيادية الثلاثة تمارس بدرجة مرتفعة، وأن النمط القيادي السائد هو النمط القيادي الديمقراطي، وأن درجة الرضا الوظيفي العام لمعلمي محافظة جنوب الباطنة كانت مرتفعة، كما أنتجت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)ين متوسطات درجات ممارسه مديري المدارس للنمط القيادي الحر تعزى، لجنس المعلم (ذكر، أنثى)، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)ن متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس للنمط القيادي الأوتوقراطي والحر تعزى لمتغير الخبرة، والمؤهل الدراسي.

وتناولت دراسة المعايطة (2017) درجة الرضا الوظيفي الذي يحظى به معلمو ومعلمات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي في لواء الرصيفة بمحافظة الزرقاء بالأردن من وجهة نظرهم، وقد بلغت عينة الدراسة (200) معلماً ومعلمة موزعين على (16) مدرسة ما بعد التعليم الأساسي في لواء

الرصيفية تم اختبارهم بطريقة عشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية تعزى لأثر النوع وكانت الفروق لصالح فئة الإناث في المجالات الآتية: مجال مـدير المدرسة والترقي والأجر، ومجالات الاتجاهات نحو العمل، ومال الوقت وأهميته، وتبين عـدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي المسؤولية والعمل، وتقدير الذات، كمـا أظهـرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر سنوات الخبرة في جميـع المجـالات، وجـاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (11–15) سنة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

أما دراسة محمد (2017) فهدفت إلى التعرف على العلاقة التي تربط الرضا الوظيفي بدافعيـة الإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية في مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة في الجزائر، وهـذا باستعمال منهج وصفي ذي الطابعين الارتباطي والمقارن، وكذا التحقق أو الكشف عن مـا إذا كانت هناك فوارق بين الأساتذة في كل من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجـاز، وقـد تـم ذلـك باستخدام عينة عشوائية قدر حجمها (75) أستاذاً من أساتذة التعليم المتوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وبعدها تم تطبيق مقياسين الأول لقياس الرضا الوظيفي، والثاني لقياس دافعية الإنجاز، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بـين درجـات الرضـا الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي في مستوى الدافعية للإنجاز لصـالح الأسـاتذة مرتفعـي الرضـا الوظيفي، ولا توجد فروق بين الجنسين في كل من الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز.

الدراسات الأجنبية

تناولت دراسة باين (pyne, 2018) برامج الإرشاد المدرسي الشامل والرضا للمرشدين وفقـاً للنموذج الوطني للجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي، وذلك على عينة شملت (103) مرشـداً بالمدارس الثانوية في ميتشجان الأمريكية، طبق عليهم مقياس الوظيفة العام لقياس درجة الرضا لديهم، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الدعم الإداري وتسهيل التواصل بين المرشدين والرضا الوظيفي، وكانت درجة الرضا الوظيفي مرتفعة.

في حين تناولت دراسة ناس وآخرين (Nas, et al, 2017) دراسة مقارنة للرضا المهني لـــدى المرشدين بمرحلة ما قبل المدرسة والمرشدين بالمدارس الابتدائية في تركيا، وشـــملت العينـــة (223) مرشداً طبق عليهم مقياس الرضا المهني، وأشارت النتـــائج إلـــى أن الرضـــا المهنـــي للمرشدين كان مرتفعاً، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجـــنس والحالـــة الاجتماعية والعمر.

وهدفت دراسة أنجير (Unger, 2017) إلى التنبؤ بالرضا المهني لدى المرشـــدين المدرســـيين المعتمدين بالجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي وفقا لبرنامج النموذج الوطني وذلك على عينـــة شملت (228) مرشداً مدرسياً، طبق عليهم مقياس الرضا المهني، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا المهني ومستوى الثقة بالإدارة وارتفـــاع معـــدل الرضـــا المهنـــي للمرشدين.

تطرقت دراسة ماكوللي وهنري (Makolle & Henry, 2015) إلى رضا المعلمين عن العمل ودافع العمل في المنطقة الجنوبية الغربية من الكاميرون، من خلال تصميم أساليب مختلفة. تـــم الحصول على البيانات من عينة طبقية من (265)مدرساً من (20) مدرسة حكومية ثانوية مـــن فاكو (بيئة حضرية) ونديان (وهي بيئة ريفية) وأظهـــرت الدراســـة أن العوامـــل الاقتصـــادية (المرتبات والعلاوات والمنافع)، والظروف الظرفية (العوامل البيئية وظروف العمل)، وكـــذلك التصرفات السلوكية لأعضاء آخرين في المدرسة (الطلاب والمعلمين الآخـــرين والإداريـــين)، كانت أبرزها العناصر التي تمس رضا المعلمين عن العمل والدافع.

ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بدافعية الإنجاز

الدراسات العربية

هدفت دراسة العجمي (2020) للتعرف على درجة ممارسة قادة مـــدارس التعلـــيم العـــام فـــي محافظة شرورة في السعودية للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمـــين، ولتحقيـــق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانتين لجمع البيانات:

الأولى لقياس القيادة التشاركية والثانية لقياس مستوى دافعية الإنجاز عند المعلمين، طبقت على عينة بلغت (162) معلماً ومعلمة، منهم (78) معلماً و(84) معلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام للقيادة التشاركية في محافظة شرورة في السعودية كبيرة، وكشفت أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية تعزى للمتغيرات الآتية (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، وأن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في محافظة شرورة كبيرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين محافظة شرورة تعزى للمتغيرات الآتية (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، كما كشفت النتائج أيضاً أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية ومستوى دافعية الإنجاز للمعلمين.

وهدفت دراسة عبد الرشيد (2019) إلى التعرف على الاغتراب النفسي في علاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين الوافدين بمدارس محافظة ظفار، وتمثلت عينة الدراسة في (238) معلماً وافداً ومعلمة وافدة من العاملين بمدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان تم اختيارهم بطريقة عشوائية. تم استخدام مقياس الاغتراب النفسي ومقياس دافعية الإنجاز للمعلمين وقد بينت النتائج أن مستوى الاغتراب النفسي لدى المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات جاء بدرجة عالية، بينما جاءت دافعية الإنجاز بدرجة متوسطة. كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات عند مستوى (0.01) في الاغتراب النفسي لصالح المعلمات الوافدات، وفي دافعية الإنجاز لصالح المعلمين الوافدين. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين الاغتراب النفسي ودافعية الإنجاز.

وتطرق الصفار (2019) إلى أثر دافعية الإنجاز في تعزيز روح الانتماء التنظيمي بالتطبيق على عينة من العاملين بجامعة الكويت، بالتطبيق على عينة من العاملين بجامعة الكويت. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أداه البحث في استمارة استبيان مكونة من 24 سؤالاً وذلك على نموذج ليكرت الخماسي واحتوت على المؤشرات الآتية الانتماء

والعاطفي والانتماء المستمر والانتماء المعياري، وتم توزيعها على 120 فـرداً مـن العـاملين الإداريين في جامعه الكويت واختيرت العينة عشوائياً. وقد خلص البحث إلى عدة نتائج ومنهـا أنه يوجد تأثير ذو دلاله معنوية وإحصائية بين دافعية الإنجاز والانتماء التنظيمي لدى العـاملين الإداريين في جامعة الكويت اتجاهها طردي وأنها علاقة متوسطة.

وتناولت دراسة الطلحى (2018) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمـين فـي المدارس التابعة لإدارة تعليم الطائف، و تكونت عينة البحث من (134) معلمـاً مـن معلمـي مدارس التعليم العام التابعة لمكتب التعليم بعشيرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وقد تـم تطبيق المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد توصلت النتـائج إلـى وجود مستوى مرتفع للمناخ المدرسي الإيجابي من وجهة نظر أفراد عينة البحـث. و وجـود مستوى لدافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث. و عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مسـتوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى المناخ المدرسي السائد تعزى لمتغيرات (التخصص، والمؤهـل التعليمي، وسنوات الخبرة)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مسـتوى ($\alpha = 0.05$) فـي مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات (التخصص، والمؤهل التعليمي، وسـنوات الخبـرة). و عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات (التخصص، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة).

وتناول الباحث العزام (2017) مستوى تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس الثانوية في مديرية إربد الأولى، وجاءت أدوات البحث متمثلة في استمارة استبيان لمقياس المنظمة المتعلمة مكونة من عدة مجالات وهم، (الـتمكن الشخصـي، النمـاذج العقلية، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق)، واستبيان لمقياس دافعية الإنجاز مكون من عدة أبعـاد وهم، (المثابرة، الثقة بالنفس، أهمية الوقت، المنافسة، الرغبة في إتقان العمل والاستمتاع فيـه)، وطبقت على عينة قوامها (200) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية للقطـاعين العـام والخاص في مديرية تربية إربد الأولى. وتوصل البحث إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لدرجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيـر الجـنس،

وكانت تلك الفروق لصالح الإناث، أما فيما يخص دافعية الإنجاز فقد وجد فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)لمستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التخصص.

هدفت دراسة الدجني (2016) إلى التعرف على دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم، وسبل تطويره، حيث تهدف ثقافة الإنجاز إلى تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية، وفنية جديدة يقوم بها مديرو المدارس، وقد ركزت الدراسة على مـدارس دار الأرقم النموذجية كدراسة حالة ممثلة لمجتمع الدراسة، وقد اتبعت الدراسـة المـنهج الوصـفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت من (5) محاور تناولت أهم العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، بالإضافة إلـى ورشـة عمـل اشتملت على مجموعة من المشرفين التربويين ومديري مدارس دار الأرقم ومجلـس إدارتهـا وأمنائها، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز كبيرة حيث جاء مجال نشر ثقافة الإنجاز في المرتبة الأولـى بدرجـة موافقة كبيرة، في حين حصل مجال حصل مجال تدريب المعلمين على الإنجاز علـى المرتبـة الأخيرة بدرجة موافقة كبيرة.

الدراسات الأجنبية

قام فيرنيت وآخرون (Fernet et al, 2015) بتقديم دراسة هدفت إلى تعميق فهم آليات الدافعية في العلاقة بين القيادة التبادلية وأداء الموظفين في العمل في الصين، حيـث تناولـت الدراسـة مجالات الاتجاهات، والاحتراق النفسي، والأداء المتمثل في الفاعلية الذاتية، وفحصت الدراسـة تأثير الدافعية المتمثلة تجاه متطلبات العمل والمصادر التي يوفرها، حيث تم إجراء الدراسة فـي بيئتين مختلفتين تمثلت في مدراء المدارس الحكومية في الصين. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجالات القيادة التبادلية والأداء الوظيفي في العمل والدافعيـة، إذ ميزت الدراسة بين الدافعية الحرة والدافعية المسيطر عليها بقدر قليل.

كما قدم اللوجشاب (Aluugchabb, 2013) دراسة بعنوان تحديد مستوى دافعية الإنجاز لـدى المعلمين في غانا، وتكون مجتمع الدراسة من (1426) معلماً، وبلغت عينـة الدراسـة (200)

معلماً، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج عدم رضا المعلمين من وضعهم داخل المدارس وأن ظروف العمل ونقص الدعم من قبل الإدارة وتدني الرواتب تؤثر على دافعية الإنجاز لديهم.

أما هان ولو (Han, & Lu, 2017) فقد قدم دراسة هدفت للكشف عن العلاقة التي تربط دافعية الإنجاز وتحديد الأهداف واستراتيجية اكتساب اللغة الثانية في سياق اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، أجريت الدراسة في الصين، حيث تم الاعتماد على الاستبيان كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة اللغة الانجليزية في جامعتين كبيرتين في مقاطعة جيانغشي الصينية، وتكونت عينة الدراسة من (193) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين الدافعية للإنجاز وبعض استراتيجيات اكتساب اللغة الثانية، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ايجابية بين تحديد الأهداف والدافعية للإنجاز.

ثالثا: الدراسات السابقة المتعلقة بالتقويم

هدفت دراسة كوكش (2020) إلى التعرف على تقويم برنامج تدريب المعلمين على مبحث التربية الاجتماعية والوطنية المطور للمرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء الجامعة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال عينة تألفت من جميع المعلمين الجدد في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة في عُمان خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/2019. ولغايات التحقق من أهداف الدراسة تم إعداد استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتقديرات المعلمين الجدد التقويمية للبرنامج التدريبي الخاص بمبحث التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية قد جاء بدرجة مرتفعة في جميع المجالات، كما لم تظهر النتائج وجود أية فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين التقويمية للبرنامج التدريبي تعزى لمتغير الجنس، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المؤهل العلمي للمعلمين لصالح ذوي المؤهل العلمي "بكالوريوس".

أما دراسة عبد الله (2020) فتناولت العلاقة الارتباطية بين درجات تقويم المشرف التربوي ودرجات اختبار قياس كفايات المعلمين العام للطلبة المعلمين بكلية العلوم والآداب بجامعة

نجران، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، مستخدما عدة أدوات: بطاقة تقويم المشرف التربوي وقوائم درجات الطلبة المعلمين، كما قام بتطبيق أدوات الدراسة على عينة قصدية حجمها (121) طالباً وطالبة من طلبة برنامج التربية العملية الموزعين على مدارس محافظة شرورة في العام الدراسي 2018 – 2019. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً. كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات تقويم المشرف التربوي ودرجات اختبار كفايات المعلمين العام للطلبة المعلمين، كما بينت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقويم المشرف التربوي للطلبة المعلمين، ودرجاتهم في اختبار كفايات المعلمين العام تعزى إلى الجنس (بنين، بنات) والتخصص (علمي، أدبي)، وبينت الدراسة بأنه يمكن التنبؤ بدرجات اختبار كفايات الطلبة المعلمين العام من خلال درجات تقويم المشرف التربوي لهم.

وتطرقت دراسة الشمري (2019) إلى درجة مساهمة أساليب التقويم الواقعي في تحقيق الأهداف الاستراتيجية التعليمية لبرنامج التحول الوطني 2020 من وجهة نظر المعلمين في السعودية، وقد قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت (45) عبارة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي محافظة حفر الباطن في جميع المراحل الدراسية، وعددهم (2781) معلماً، أما عينة الدراسة فقد بلغت (161) معلماً، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التقويم الواقعي الوارد ذكرها في الدراسة تساهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية التعليمية لبرنامج التحول الوطني 2020 بدرجة مرتفعة جداً من وجهة نظر المعلمين، وكان أعلاها متمثلا في "تشجيع الطالب على التعلم الذاتي"، يليه ملاحظة المعلم لما يقوم به الطالب من أعمال"، ثم "تهيئة الطالب ليكون فرداً إيجابياً في بناء مجتمعه"، كما خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مساهمة أساليب التقويم الواقعي في تحقيق الأهداف الاستراتيجية التعليمية لبرنامج التحول الوطني 2020، حسب متغيري سنوات الخدمة، والمرحلة الدراسية.

وتناولت دراسة الزهراني (2019) تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في السعودية في ضوء المهارات التدريسية، ولتحقيق

ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم بطاقة ملاحظة تكونت من (58) مهارة في أربعة مجالات تتعلق بتخطيط الدرس اللغوي، وتنفيذه، وتقويمه، والتفاعل وإدارة الصف، قيس صدقها وثباتها، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (30) طالباً معلماً من الطلاب المتخصصين في اللغة العربية المنتظمين في كلية التربية ضمن برنامج الإعداد التربوي في العام الدراسي 2017/1438م؛ وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف في الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين، حيث لم يصل أي طالب إلى درجة الأداء المطلوبة في جميع المهارات؛ كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي تعزى لاختلاف التخصص، والمعدل التراكمي عدا في محور مهارات التقويم حيث وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) لصالح ذوي المعدلات المرتفعة.

وهدفت دراسة العتوم (2018) إلى التعرف على مدى امتلاك المعلمين لمهارة توظيف أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش في الأردن، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مدارس محافظة جرش التابعين لوزارة التربية والتعليم، والبالغ عددهم (2500) معلماً ومعلمةً، وقد تم اختيار (250) معلماً ومعلمةً بالطريقة العشوائية الطبقية كعينة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن أداة التقويم السائدة لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش هي سلالم التقدير، ويوجد معرفة ومهارة لدى معلمي محافظة جرش في توظيف أدوات التقويم في الموقف التعليمي لكن لا توجد لديهم القناعة بجدواها. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لمجالات الأداة ككل، وأن الذكور حققوا في جميع المجال متوسطات حسابية أكثر من الإناث. مما يثير إلى أن الفروق في جميع مجالات الأداة كانت لصالح الذكور. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) للمجالات الآتية؛ سلالم التقدير، وسجل وصف سير التعلم، والمجال القصصي. تعزى لأثر الخبرة فكانت الفروق لصالح أصحاب الخبرة (11 سنة فأكثر) وأصحاب الخبرة (6–10 سنوات). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) على المجالات الآتية؛ قوائم الرصد، والمجل القصصي، تعزى للمؤهل العلمي بين فئة البكالوريوس والبكالوريوس فأقل لصالح فئة

البكالوريوس، وبين فئة البكالوريوس وفئة بكالوريوس فأعلى لصالح فئة بكالوريوس فأعلى. وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين خضعوا للدورات التدريبية حققوا في جميع المجالات متوسطات حسابية أعلى من الذين لم يخضعوا للتدريب.

وتطرقت دراسة مومني (2017) إلى مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، و تكونت عينة الدراسة من (224) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية ورياض الأطفال. وقام الباحث ببناء استبانة لمعرفة تصورات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل كانت متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق في تصورات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، ووجود فروق تعزى للمستوى التعليمي ولصالح حملة البكالوريوس وللتفاعل بين الخبرة والمستوى التعليمي.

أمّا دراسة اللزام (2017) فتناولت تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩) معلماً يمثلون نسبة قدرها 20 % من المجتمع الأصلي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الإستبانة هي أداة جمع البيانات. ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن إعداد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لمعلم العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي وعددها (٤٥) مهارة موزعة على ثلاثة مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم). وجاء مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الاقتصاد المعني المتعلق بمحور التخطيط مرتفعاً. في حين جاء مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي المتعلق بمحور التقويم مرتفعاً. وجاء مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي المتعلق بمحور التقويم مرتفعاً. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الاقتصاد المعني تعنى لمتغير (المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس، التخصص).

وهدفت دراسة الخيبري (2016) إلى معرفة العلاقة بين فعالية التقييم باستخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) من وجهة نظر معلمات العلوم والطالبات في الصف السادس وأولياء أمورهن في المرحلة الابتدائية في السعودية، وقد تكون مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية، والطالبات في الصف السادس الابتدائي وأولياء أمورهن والبالغ عددهم (5034) وتكونت عينة البحث من (40) معلمة (500) طالبة وولي أمر من مجتمع الدراسة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وخرجت الدراسة بموافقة أولياء الأمور على فعالية التقييم باستخدام ملف الإنجاز. وموافقة الطالبات على فعالية التقييم باستخدام ملف الإنجاز، وموافقة معلمات العلوم على فعالية التقييم باستخدام ملف الإنجاز.

التعقيب على الدراسات السابقة

خلاصة الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظت الدراسة العديد من النتائج المهمة. ويمكن تلخيص هذه النتائج على النحو الآتي:

1. فيما يتعلق بالرضا الوظيفي فقد تبين من خلال دراسة الشهري (2020) أن مستوى الرضا الوظيفي عند معلمي مدارس مدينة الدمام من وجهة نظرهم جاء (بدرجة مرتفعة)، أما دراسة حجازي (2019) فتبين أن مستوى الرضا الوظيفي متوسط، وفي دراسة محمد (2019) ظهرت درجة رضا المعلمين في المرحلة الثانوية ضعيف أي أنه منخفض، أما في دراسة السليحات(2017) فقد تبين أن درجة رضا أعضاء الهيئة المركزيّة لنقابة المعلّمين الأردنيين عن دور كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنّية في إعداد وتدريب المعلمين جاءت متوسطة، وفي دراسة السيد (2017) تبين أن درجة الرضا الوظيفي العام لمعلمي محافظة جنوب الباطنة كانت مرتفعة.

2. أما فيما يتعلق بدافعية الإنجاز فقد تبين من خلال دراسة العجمي (2020) أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في محافظة شرورة كبيرة، في حين تبين من خلال دراسة عبد

الرشيد (2019) أن مستوى دافعية الإنجاز متوسط، وفي دراسة الطلحـــى (2018) تبـــين وجود مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

الاستفادة من الدراسات السابقة

أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة وكذلك بناء أداة الدراســة التي تم استخدامها لجمع البيانات، حيث أسهمت في مساعدة الباحثة في تحديد مجالات الأداة لكل من الرضا وتقويم الأداء ودافعية الإنجاز.

أوجه التشابه مع الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة فيما يلي:

1. مجتمع الدراسة: حيث تم تطبيق الدراسة الحالة على المعلمين وهو ما تم في العديــد مــن الدراسات السابقة
2. منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وهو ما تم في العديد من الدراسات السابقة.
3. اداة الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية أداة الاستبانة وهو ما تم استخدامه في العديد مــن الدراسات السابقة.

أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة

تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات –في حدود معرفة الباحثة – التي تناولت موضوع درجــة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهــة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس، حيث تتميز هذه الدراسة عن الدراسات الآنفة الذكر في تسليط الضوء على تقييم المعلمين لأساليب التقويم ومقياس دافعية الإنجاز لدى المعلم.

وامتازت هذه الدراسة بالتركيز على المتغيرات الثلاث مجتمعة وهي الرضا وأساليب التقويم ودافعية الإنجاز، وهو ما لم يتم التطرق إليه بشكل كامل في الدراسات السابقة.

ومن مميزات هذه الدراسة لجوء الباحثة لقياس مستوى رضا المعلمين عن أساليب التقويم المتبعة وانعكاس ذلك على دافعية الإنجاز لديهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهجية البحث وأدواته، وطرق جمع البيانات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبناء أدواتها، والتحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف متغيرات الدراسة وتصميمها، والمعالجات الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة

من أجل التعرف على درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس، تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس المنتظمين في عملهم خلال الفصل الدراسي الأول (2021/2020)، والبالغ عددهم (1589) معلماً ومعلمة، منهم (1309) معلماً ومعلمة في مديرية نابلس، و(280) معلماً ومعلمة في مديرية جنوب نابلس، وذلك حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام 2019–2020.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة طبقية عشوائية على متغير المحافظة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية، والبالغ نسبتها (22.5%) من مجتمع الدراسة في محافظة نابلس، من خلال إرسال الرابط الإلكتروني لأداة الدراسة (الاستبانة) إليهم؛ لجمع المعلومات المطلوبة بهدف دراسة درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم، وعلاقتها بدافعية الإنجاز في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين.

وفيما يأتي وصف لخصائص عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	97	27.2
	أنثى	260	72.8
	المجموع	357	100.0
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	37	10.4
	بكالوريوس	288	80.3
	ماجستير	32	9.4
	المجموع	357	100.0
المؤهل التربوي	لديه مؤهل تربوي	143	40.1
	لديه دورات في التربية	141	39.5
	ليس لديه مؤهل تربوي	73	20.4
	المجموع	357	100.0
سنوات التعليم	أقل من 8 سنوات	86	24.1
	من 8- 16 سنة	135	37.8
	أكثر من 16 سنة	136	38.1
	المجموع	357	100.0
التخصص	مادة علمية	119	333.
	مادة أدبية	154	43.1
	علوم اجتماعية	42	11.8
	مباحث أخرى	42	11.8
	المجموع	357	100.0
المديرية	نابلس	236	66.1
	جنوب نابلس	121	33.9
	المجموع	357	100.0

أداة الدراسة

تم إعداد استبيان لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة حيث قامت بتصميمها وتطويرها وفقاً لخطوات سيتم ذكرها في إجراءات الدراسة، وقد اشتملت في صورتها النهائية على ثلاثة أقسام رئيسية.

القسم الأول: اشتمل على مقدمة الأداة التي دعت بها الدراسة المعلمين والمعلمات إلى تعبئة المعلومات بكل مصداقية وسرية؛ لتحقيق أغراض البحث العلمي.

القسم الثاني: فقد اشتمل على البيانات الأساسية والمعلومات الأولية عن المعلم (ة) الذي قام بالإجابة عن فقرات الاستبيان وهي بيانات ديموغرافية عامة وتتمثل بالجنس، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وسنوات التعليم، والتخصص.

القسم الثالث: اشتمل على المعلومات المتعلقة بمحاور الدراسة والتي قسمت في محورين رئيسيين وهما أولاً: درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم والتي ضمت (32) فقرة مختلفة، ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين والتي ضمت (19) فقرة مختلفة، وهذه المجالات موضحة في الجدول الآتي:

جدول (2): توزيع مجالات الاستبانة وعدد الفقرات

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم	32
2	دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية	19

تم الاستجابة عن هذه الفقرات من خلال ليكرت الخماسي.

خطوات إعداد الاستبانة

- مراجعة الأدب النظري المتعلق بدرجة الرضا عن أساليب التقويم ودافعية الإنجاز والاطلاع على الدراسات السابقة.
- إعداد استبانة بصورتها الأولية، من خلال كتابة فقرات كل مجال من مجالات الدراسة.

- الأخذ بآراء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة وبلغ عددهم (6) محكمين من أساتذة الجامعات المختصين في كلية التربية، ومشرف تربوي، ومدير مدرسة، كما هو مبين في الملحق رقم (3) وإجراء التعديل المطلوبة بعد عرضها عليهم وإبداء رأيهم في الفقرات من حيث صياغتها ومناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لتكرارها، أو عدم أهميتها ثم تصحيح صياغة بعض الفقرات، وحذف فقرات، وقد تكونت أداة الدراسة من(24) فقرة في المحور الأول وتضمنت خمسة مجالات و(19) فقرة في المحور الثاني في صورتها الأوليةملحق رقم (1) وبعد التحكيم والتعديل انتهت إلى (32) فقرة في المجال الأول، وهو درجة رضا المعلمين في المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم و (19) فقرة في المجال الثاني وهو مقياس دافعية الإنجاز، كما هو مبين في الملحق (2).

- تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.((Alpha Cronbach,s

- تحديد مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية البالغ عددهم (1589) معلماً ومعلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسة (2019–2020)، وعينة الدراسة قوامها (357).

- تم توجيه كتاب من عميد كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية إلى وزارة التربية والتعليم العالي في رام الله؛ بهدف تسهيل المهمة، وتم الحصول على الموافقة بتوزيع الاستبانات ملحق (4).

- تم إرسال رابط إلكتروني لأداة الدراسة إلى عينة عشوائية طبقية من معلمي المرحلة الأساسية في مديرتي نابلس وجنوب نابلس حيث جرى تحليل (357) استبانة.

- ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة واقتراح التوصيات.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال:

الأخذ بآراء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة وبلغ عددهم (6) محكمين من أساتذة الجامعات المختصين في كلية التربية ومدراء مدارس، كما هو مبين في الملحق (3) وإجراء التعديل المطلوب عليها بعد عرضها عليهم وإبداء رأيهم في الفقرات من حيث صياغتها ومناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها أو إضافة فقرات أخرى، وقد تكونت أداة الدراسة في البداية في صورتها الأولية من (43) فقرة ملحق (1)، وبعد التحكيم والتعديل انتهت إلى (49) فقرة كما هو مبين في ملحق (2).

ثبات أداة الدراسة

استخدمت الدراسة ثبات الاتساق الداخلي معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص مؤشر ثبات أداة الدراسة، على جميع فقرات المقياس، والجدول (3) يبين نتائج ذلك:

جدول (3) عدد الفقرات وقيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)

الرقم	المحور	عدد الفقرات	الثبات
1	درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية لأساليب تقويمهم	32	0.926
2	مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين	19	0.812

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة المتعلقة بدرجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم، وعلاقتها بدافعية الإنجاز في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين قد بلغت على التوالي للمحور الأول (0.926) والمحور الثاني (0.812)، وتعتبر هذه القيم كافية لأغراض الدراسة.

تصحيح مقياسي الدراسة

تكون المحور الأول من الاستبانة والمتعلق بدرجة رضا معلمي المرحلة الاساسية لأساليب التقويم من (32) فقرة، أما المحور الثاني والمتعلق بمقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين فقد تكون من (19) فقرة، وقد بنيت جميع الفقرات بالاتجاه الإيجابي، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert scale) خماسي.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى موافقة عينة الدراسة وإجاباتها عن الأسئلة التي شملتها استبانة الدراسة حولت العلامة وفق المدى الذي تتراوح ما بين (1–5) وتصنيف الدرجات إلى خمس فئات: ضعيفة جداً، ضعيفة، متوسطة، عالية، عالية جداً، وذلك وفقاً للجدول الآتي:

جدول (4): درجات احتساب مستوى الموافقة لمحاور الدراسة وفقراتها

قليل جداً	1 – 1.8
قليل	1.81 – 2.6
متوسط	2.61 – 3.4
مرتفع	3.41 – 4.2
مرتفع جداً	4.21 – 5

تصميم الدراسة ومتغيراتها

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة

- **الجنس:** وله مستويان (ذكر، انثى).
- **المؤهل العلمي:** وله ثلاثة مستويات (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

- **المؤهل التربوي:** وله ثلاثة مستويات (لديه مؤهلاً تربوياً، لديه دورات في التربيـــة، لـــيس لديه مؤهل تربوي).
- **سنوات التعليم:** وله ثلاثة مستويات (أقل من 8 سنوات، من 8 – 16 سنة، أكثر مـــن 16 سنة).
- **التخصص:** ولها ثلاثة مستويات (مادة علمية، مادة أدبية، علوم اجتماعية، مباحث أخرى).
- **المديرية:** وله مستويان (نابلس، جنوب نابلس).

ب.-المتغير التابع

- درجة مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين.
- درجة رضا المعلمين عن أساليب التقويم المتبعة.

إجراءات الدراسة

بعد الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة وتحديد عنوان الدراسة حول درجة رضـــا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم، وعلاقتها بدافعية الإنجاز في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين والموافقة عليها من قبل عمادة الدراسات العليا فـــي جامعة النجاح الوطنية تم إعداد استبانة حسب الخطوات الآتية:

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.

3. اختبار ت العينة الواحدة لفحص الفروق في استجابات عينة الدراسة نحو درجة درجة رضا معلمي االمرحلة الأساسية عن أساليب التقويم في محافظة نابلس

4. استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple linear Regression) باستخدام طريقة Stepwise))لفحص تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي تم طرحها، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال، كما عرضت في ضوء فرضيتها ويتمثل ذلك في عرض نص الفرضية يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة.

وبعد تجميع البيانات وترميزها ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم التوصل إلى النتائج الآتية:

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين؟

الفرضية الصفرية (H0) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكومية وعلامات القطع (ن= 357.) حسب مقياس ليكرت الخماسي.

تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test) للإجابة عن السؤال الأول كما يظهر الجدول (5) ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم. ن= 357. اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	المعيار =4.2		المعيار=3.4	
				قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم	3.466	0.497	356	−27.89	0.00	2.513	0.012*

- **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من خلال الجدول (5) أن درجة استجابة معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية نحو تقييم المعلمين لأساليب التقويم في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين حسب عينة الدراسة، جاء بمتوسط حسابي (3.466)، وأن الانحراف المعياري عن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة على المستوى الكلي قد بلغ (0.497)، وهذا يؤشر على أن استجابات أفراد العينة كانت مرتفعة، وللتأكد أن ذلك ينطبق على المجتمع تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test) عند المعيار (4.2) حيث إن قيمة مستوى الدلالة (0.012) وهي أقل من (0.05) بمعنى أننا نرفض الفرضية الصفرية، ولأن قيمة (t) سالبة فإن المجتمع يقع أقل من المعيار (4.2)، ولذلك لجأت الباحثة إلى معيار أقل وهو (3.4)، وقد أظهرت النتائج أن قيمة مستوى الدلالة (0.012) وهي أقل من (0.05) بمعنى أننا نرفض الفرضية الصفرية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجتمع لمجال درجة رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم، وكانت قيمة (ت) موجبة بمعنى أن متوسط المجتمع أعلى من المعيار، أي أنه يقع بين (4.2) و (3.4) وبذلك تكون درجة رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

ما درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين؟

الفرضية الصفرية (H0) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية وعلامات القطع حسب مقياس ليكرت الخماسي.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test)، كما يظهر في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين. ن= (357.) اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	المعيار =4.2		المعيار=3.4	
				قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين	3.64	0.428	356	−22.51	0.00	3.422	*0.002

- **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول (6) أن درجة استجابة معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية نحو دافعية الإنجاز لدى المعلمين في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين حسب عينة الدراسة جاء بمتوسط حسابي بلغ (3.64) وكانت الاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة وأن الانحراف المعياري عن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة فقد كان (0.428)، وللتأكد أن ينطبق على المجتمع تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-Test) حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.02) عند المعيار (4.2) وهي أقل من (0.05) بمعنى أننا نرفض الفرضية الصفرية، ولأن قيمة (t) سالبة فإن المجتمع يقع أقل من المعيار (4.2)، ولذلك تم اللجوء إلى اعتماد معيار

أقل وهو (3.4)، وقد أظهرت النتائج أن قيمة (0.002) وهي أقل من (0.05) بمعنى أننا نرفض الفرضية الصفرية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجتمع لمجال تقييم دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية والمعيار (3.4)، وكانت قيمة (ت) موجبة بمعنى أن متوسط المجتمع أعلى من المعيار، أي أن متوسط المجتمع جاء أقل من (4.2) وأكثر من (3.4) أي أن دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية كانت مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

هل توجد دالة خطية نحو دافعية الإنجاز باختلاف متغيرات (رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم، والجنس، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وسنوات التعليم، والتخصص، والمديرية) من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس؟

الفرضية الصفرية (H0) لا توجد دالة خطية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) للمتغيرات (رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم، الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات التعليم، التخصص، المديرية) نحو دافعية الإنجاز.

وللتنبؤ بدرجة دافعية الإنجاز باعتبار الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات التعليم، التخصص، المديرية ومدى استجابة المعلمين للمتغيرات تبعاً لمستوى رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس تم استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression) باستخدام طريقة (Stepwise) لفحص تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع لوحظ خروج المتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وسنوات التعليم، والتخصص، والمديرية) من المعادلة بمعنى أنه ليس لها أثر على دافعية الإنجاز وبقي متغير الرضا والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات التي تستطيع التنبؤ في درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس

	المتغير التابع دافعية الإنجاز						
	معامل التحديد	قيمة بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	R2	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الثابت	1.38	2.523	16.982	0.00	0.140	57.757	*0.00
الرضا	.374	.322	7.600	0.00			

- **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

تم استخدام معامل التحديد لمعرفة مدى تأثير متغيرات (رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم، الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات التعليم، التخصص، المديرية) على دافعية الإنجاز، حيث أظهرت النتائج في الجدول (3.4) تأثير متغير رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقييمهم فقط، حيث بلغت قيمة معامل التحديد لدرجة الرضا (.374)، وأنَّ متغير الرضا يفسر ما نسبته (14%) من التباين في مستوى استجابة المعلمين لمقياس دافعية معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين، والباقي يعزى إلى عوامل أخرى لم تتطرق لها الدراسة الحالية، ويلاحظ أيضاً أن النتائج تشير إلى جودة النموذج من خلال علاقة واضحة ما بين متغير الرضا عن أساليب التقويم لدى المعلمين والمعلمات ودافعية الإنجاز حيث بلغت قيمة (ف: 57.757) وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبلغت قيمة معامل بيتا لمتغير الرضا ((β = 0.322)، وقيمة (ت=7.600)، ومستوى الدلالة (α=0.00)، وهذا يعني أنَّ الزيادة بدرجة واحدة في مستوى متغير الرضا يؤدي إلى زيادة في مستوى متغير الدافعية بقيمة (0.322)، وبالتالي يتضح لنا وجود فروق دالة إحصائياً في متغير الرضا، وبناء على ذلك فإنه يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

مقياس دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية = 2.523+ 0.322* الرضا عن أساليب التقويم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تمهيد

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس، كما هدفت إلى التعرف على دور متغيرات الدراسة ومحاورها، وفيما يلي بيان لمناقشة النتائج:

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين؟

الفرضية (H0) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكومية وعلامات القطع حسب مقياس ليكرت الخماسي.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين مرتفعة.

تعزو الدراسة تلك الدرجة المرتفعة إلى أن معايير التقييم المعتمدة واضحة بالنسبة للمعلمين، وبالتالي هناك رضا عن تلك المعايير المستخدمة في التقويم، حيث يتم مراعاة العدالة في التقييم، وأن القائم بعملية التقييم لديه خبرة واطلاع على طرق التقييم المعتمدة وكيفية تطبيقها، وهناك رضا من تركيز التقييم على التزام المعلم على إعداد الخطط الدراسية، وبالتالي فالمعلمون لديهم توجه إيجابي نحو طرق التقييم المعتمدة؛ نظراً لكون عملية التقييم المعتمدة تؤدي إلى تطور المعلم المستمر، ولديهم رضا عام عن النتائج الصادرة عن العملية التقييمية.

وترى الدراسة تلك النتيجة عائدة كذلك إلى أن التقويم يراعي الفروق الفردية بين المعلمين، وتضمن موضوعية الذي يقوم بالتقويم، وأن معايير التقويم تنمي اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو

مهنة التدريس، وتساعد على تطوير العملية التربوية نحو الأفضل، وتعمل على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم، وتقيس مدى تحقيق المعلمين للأهداف المرجوة من المنهاج، وتساعده في التعرف إلى حاجات التلاميذ، وتسهم في الكشف عن إنجازات المعلمين المختلفة.

وهو ما أكدته بعض نتائج الدراسات السابقة (كدراسة الأحمدي 2006، ودراسة البدير وباهبري 2010، ودراسة عطار 2012).

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين؟

الفرضية (H0) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية وعلامات القطع حسب مقياس ليكرت الخماسي.

يتبين من خلال نتائج الدراسة أن درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة.

وتعزو الدراسة تلك النتيجة المرتفعة إلى أن رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم انعكس إيجاباً على دافعية الإنجاز لديهم، حيث يقوم المعلمون بالتخطيط لعملهم ومهنتهم في الحصص المدرسية، للحصول على درجة تقييم عالية من قبل المقيّمين، وبالتالي يتطلب هذا أن يكون المعلم لديه خطة تدريسية منظمة وإجراء تحسينات على طريقة التدريس من قبله، وناجحاً في عمله التدريسي ليرفع من مستوى تقييمه وبالتالي ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لديه. وبالتالي يسعى دائما لأن يكون في مقدمة زملائه في العمل، ويرغب في إجراء تحسينات على طريقة عمل المدرسة التي يدرس فيها، كونه يسعى للنجاح بين الناس.

وبالتالي ترى الدراسة بأنه كلما كانت معايير التقييم عادلة وشفافة وتحقق الهدف المرجو منها، كلما كان مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين أكبر، وعليه وفي ظل الرضا العام من قبل المعلمين عن معايير التقييم المتبعة وأساليب تنفيذها، فهناك انعكاس لذلك على دافعية إنجازهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجمي (2020)، والتي أظهرت أن مستوى دافعية الإنجاز لـــدى المعلمين في محافظة شرورة كبيرة، وكذلك دراسة الطلحى (2018)، حيث تبين وجود مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

هل توجد دالة خطية نحو دافعية الإنجاز باختلاف متغيرات (رضـــا المعلمـــين عـــن أســـاليب تقويمهم، والجنس، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربـــوي، وســـنوات التعلـــيم، والتخصـــص، والمديرية) من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس؟

الفرضية (H0) لا توجد دالة خطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمتغيرات (رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم، الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات التعليم، التخصـــص، المديرية) نحو دافعية الإنجاز.

أظهرت نتائج السؤال الثالث درجة دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية في المـــدارس الحكومية في محافظة نابلس باعتبار الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات التعلـــيم، التخصص، المديرية ومدى استجابة المعلمين للمتغيرات تبعاً لمستوى رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم بأنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين مستويات استجابة المعلمين لمقياس الدافعية تعزى إلى المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات التعليم، التخصص، المديرية)، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمين لمقياس الدافعية تعزى لمتغير الرضا عن أساليب التقويم.

بالنسبة إلى متغير (الجنس)

لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمين لمقياس دافعيـــة الإنجـــاز تعزى إلى متغير الجنس.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أنَّ جميع المعلمين ذكوراً وإناثاً كان يوجد لـــديهم تقـــارب فـــي وجهات النظر، ويتوقع منهم مستوى إنجاز محدد وفق خطة خاصة يتم إعـــدادها تبعـــاً للمـــادة

الدراسية الخاصة بهم، كما أنَّ المعلمين جميعهم يخضعون للدورات التدريبية واللقاءات الإشرافية التي تحدد مستوى الإنجاز المطلوب من كلا الجنسين، وبالتالي فإن دافعيتهم إلى الإنجاز تجعلها متقاربة ولا يوجد اختلاف كبير بينها، كما أن المعلمين الذكور والإناث يتوقع منهم الإنجاز ذاته مما يفسر عدم وجود فروق إحصائية بين متوسطات استجاباتهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (2019) ودراسة السليحات (2017) ودراسة محمد (2017) ودراسة (Nas, et al, 2017) ودراسة العجمي (2020)، واختلفت مع دراسة حجازي (2019)، ودراسة محمد (2019)، ودراسة السيد (2017) فأظهرت نتائجها فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الإناث.

بالنسبة إلى متغير (المؤهل العلمي)

لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمين لمقياس دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أنَّ النسبة الأكبر من المعلمين يحملون شهادة البكالوريوس، بينما عدد قليل يحمل شهادتي الدبلوم والماجستير، وبالتالي فإن مستوى دافعية الإنجاز لديهم متشابه، حيث أن جميعهم على اختلاف شهاداتهم العلمية يخضعون لذات الدورات التدريبية وورشات عمل بغض النظر عن مؤهلهم العلمي ويتوقع منهم درجة محددة من الإنجاز الذي يرتبط بالمادة العلمية والخطط الدراسية المطلوبة منهم، وهذا يفسر نتيجة الفرضية التي وضحت بأن دافعيتهم إلى الإنجاز تجعلها متقاربة ولا يوجد اختلاف كبير بينها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (2019) ودراسة السليحات (2017) ودراسة العجمي (2020)، ودراسة المعايطة (2017) واختلفت مع دراسة السيد (2017) فأظهرت نتائجها فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بالنسبة إلى متغير (المؤهل التربوي)

لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمين لمقياس دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير المؤهل التربوي.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أنَّ النسبة الأكبر من المعلمين كان لديهم مؤهل تربوي أو لديهم دورات في التربية، بينما عدد قليل منهم ليس لديه مؤهلٌ تربويٌّ، وبالتالي فإن مستوى دافعية الإنجاز لديهم متشابه، حيث أن جميعهم لديهم المفاهيم ذاتها والمعرفة الخاصة بالمواضيع التربوية المتعلقة بالتدريس بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية أو دوراتهم التدريبية، فجميع المعلمين يتم تأهيلهم من خلال الإشراف التربوي والدورات السنوية التي يطلب منهم حضورها للاستفادة منها لتحقيق أفضل معايير الإنجاز، وهذا يفسر نتيجة الفرضية التي وضحت بأن دافعيتهم إلى الإنجاز تجعلها متقاربة ولا يوجد اختلاف كبير بينها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة التويجري (2019)، ودراسة محمد (2019).

بالنسبة إلى متغير (سنوات التعليم)

لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمين لمقياس دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير سنوات التعليم.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين يتلقون مجموعة من التعليمات الإشرافية المحددة والمتفق عليها من مدرائهم أو الجهات المشرفة عليهم بغض النظر عن سنوات التعليم أو خبرتهم في العمل، كما أن النسبة الأكبر من المعلمين كان لديهم سنوات خبرة أكثر من 8 سنوات، مما يعني اعتيادهم على الإنجاز في مستوى محدد، وبالتالي فإن مستوى دافعية الإنجاز لديهم متشابه، فكلما كانت سنوات التعليم أعلى كلما اتضح لنا ثبات دافعيتهم نحو الإنجاز، وهذا يفسر نتيجة الفرضية التي وضحت بأن دافعيتهم إلى الإنجاز ثابتة ومتقاربة جداً على الرغم من اختلاف سنوات التعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد (2019) ودراسة العجمي (2020) ودراسة الشمري (2019)، واختلفت مع دراسة السليحات (2017) ودراسة السيد (2017) ودراسة المعايطة (2017) والتي أظهرت نتائجها فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير سنوات التعليم لصالح ذوي الخبرة الأكثر من خمسة عشر عاماً.

بالنسبة إلى متغير (التخصص)

لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمين لمقياس دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير المادة العلمية.

على الرغم من تعدد التخصصات الخاصة بالمعلمين إلا أن النتائج أظهرت عدم وجود فروق بينهم في دافعية الإنجاز وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين على اختلاف تخصصاتهم يفرض عليهم مستوى الإنجاز ذاته، فكل معلم يوظف تخصصه لتحقيق الإنجاز المطلوب منه والذي يتناسب مع مادته التعليمية، كما أنه يخضع للزيارات الإشرافية وتقييم الأداء ذاته على الرغم من اختلاف تخصصه العلمي، وهذا يفسر نتيجة الفرضية التي وضحت بأن دافعيتهم إلى الإنجاز متقاربة جداً ولا يوجد بها اختلاف مذكور.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (2019) ودراسة الزهراني (2019)، واختلفت مع دراسة التويجري (2019) فأظهرت نتائجها فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.

بالنسبة إلى متغير (المديرية)

لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمين لمقياس دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير المديرية.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أنَّ جميع مديرات الوطن لديها سياسات تعليمية موحدة، وتتفق من حيث خطط الإنجاز المتوقعة وأساليب تقويم المعلمين، حيث يخضع جميع المعلمين على

اختلاف مديراتهم لدورات وورشات عمل متشابه، كما يخضعون لأساليب الإشراف ذاتها والتي تحدد مستوى الإنجاز المطلوب منهم، والمعلم بحكم وظيفته يدرك المسؤوليات المطلوب منه تحقيقها بغض النظر عن المديرية التي ينتمي إليها وهذا يفسر نتيجة الفرضية التي وضحت بأن دافعيتهم إلى الإنجاز ثابتة ومتقاربة جداً على الرغم من اختلاف سنوات التعليم.

بالنسبة إلى متغير (الرضا عن أساليب التقويم)

أظهرت نتائج اختبار الانحدار الخطي المتعدد تحليل (Multiple Linear Regression) باستخدام طريقة (Stepwise) لفحص تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة المعلمين لمقياس دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير رضا المعلمين عن أساليب تقويمهم.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أنَّ أساليب التقويم المعلمين تختلف تبعاً لمستوى إنجازهم، حيث تخضع أساليب التقويم إلى نظام وسياسة تربوية محددة يتم متابعتها من قبل الجهات المختصة عليها، حيث أن المعلمين هم من يتم تقييمهم بأسلوب يختلف تبعاً لأسلوب الإشرافي الذي يتناسب مع وضع المعلم، وبالتالي وبحكم هذا الأسلوب تختلف التعليمات التوجيهية والتقويمية التي يخضع لها المعلمين، وهذا يفسر نتيجة الفرضية التي وضحت بأن دافعية الإنجاز تختلف تبعاً لاختلاف رضا المعلمين عن أساليب التقويم.

وتختلف نتيجة متغير الرضا عن التقويم عن باقي المتغيرات المستقلة الأخرى من حيث تأثيره على مستوى دافعية الإنجاز ويعود ذلك إلى وجود فرق في أساليب التقويم الخاصة بالمعلمين، في حين تقاربت جميع المتغيرات الأخرى من خصائصها مما جعل وجود فروق بينها قليل جداً تبعاً لآراء عينة الدراسة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة حجازري (2019) ودراسة محمد (2019) ودراسة عبد الله (2019) ودراسة سماش (2018) ودراسة هنري ومكولي (Henry &Makolle, 2015) من حيث إظهار تأثير متغير الرضا.

التوصيات

بناءً عما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الدراسة بعدة توصيات أهمها:

1. ضرورة صياغة وبناء عملية التقويم على أسس تؤدي إلى تطور المعلم مهنيا.
2. يجب أن تراعي أساليب التقويم المعتمدة الفروق الفردية بين المعلمين.
3. ضرورة أن تعمل أساليب التقويم المتبعة على تحفيز المعلمين على الإبداع.
4. التنويع في أساليب التقويم (تقويم المعلمين) وعدم اقتصارها على الدرس الصفي والتي من الممكن أن تخلق بعض التوتر والقلق لدى المعلم ومن ثم تضعف دافعيته نحو التعليم.
5. إجراء دراسات بحثية حول درجة الرضا عن أساليب التقويم المتبعة في مديريات مختلفة من فلسطين
6. ضرورة وضع أساليب تقويم تختلف باختلاف المراحل الدراسية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو حطب، موسى (2009) **فاعلية نظام تقييم الأداء وأثره على مستوى أداء العاملين في جمعية أصدقاء المريض الخيرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ابو سنينة، عودة (2020) ***تقويم الأداء التدريسى لأعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة***، **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية – رماح، الأردن، مج3، ع2، ص 198 – 231.

ابو شعيشع، أحمد (2020) ***تأثير بيئة العمل على الرضا الوظيفي للأكاديميين: دراسة حالة الجامعات الخاصة في المملكة العربية السعودية***، **مجلة البحوث التجارية المعاصرة**، جامعة سوهاج، مج34، ع3، ص86–100.

أبو ماضي، خالد (2007) **معوقات تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وسبل علاجها في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأمين، مواهب احمد (2017) **أثر الإدارة بالأهداف في أداء العاملين بالشركات الهندسية بالسودان: بالتطبيق على شركات دال الهندسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام درمان الإسلامية، السودان.

بشارة، جبرائيل (2003) **المعلم في مدرسة المستقبل**، ط1، دار الرضا للنشر، دمشق، سوريا.

بلوط، حسن إبراهيم (2005) **المبادئ والاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

البنا، هالة مصباح (2013) **الإدارة المدرسية المعاصرة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

تمام، شادية، وطه، اماني (2013) **التنمية المهنية للمعلم**، المكتبة العصرية، القاهرة، مصر.

التويجري، سحر (2019) ***مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة*، مجلة كلية التربية**، جامعة اسيوط، مج35، ع9، ص288-327.

جنان، شريفة (2016) **عقود العمل ودورها في إشباع حاجات خريجي الجامعة حسب هرم ماسلو: دراسة ميدانية ببعض المؤسسات الخدماتية والتربوية بمدينة بسكرة**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

جودة، محفوظ (2008) **منظمات الأعمال المفاهيم والوظائف**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن.

حافظ، محمد، وأحمد حافظ (2003) **إدارة المؤسسات التربوية**، عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، مصر.

حجازي، احسان (2019) ***التضمين الوظيفي وعلاقته بالرضا الوظيفي ومستوى كل منهما لدى المعلمين بمراحل التعليم العام*، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، عدد116، ص 275 – 309

الحربي، موسى بن سليمان (2008) **دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفايات لمديري المدارس في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

حسن، راوية (2007) **ادارة الموارد البشرية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية. مصر.

الحسنية، سليم (2009) ***مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الاداء الاداري والاكاديمي لكليتهم*، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية**، مجلد25، عدد2، ص285-312.

حميد، اميرة؛ عبد الله، احلام(2015) ***الرّضا عن العمل وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرشدين التربويين*، مجلة معهد الفنون الجميلة**، ديالي، العراق، 184-216.

حميض، أسماء (2020) ***أثر تدريس وحدتي فيزياء من خلال استراتيجية التفكير السابر بالمجموعات الإلكترونية في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية*، المجلة العربية للتربية النوعية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والاداب، عدد13، ص163-190

الحيح، حسن (2012) **درجة رضا المعلمين عن المرشدين التربويين في مدارس تربية شمال الخليل في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الخليف، فهد (2019) ***تقويم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس في ضوء مهارات التدريس الحديثة*، مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، مج19، ع1، ص 621 - 670.

خليفة، عبد اللطيف (2000) **الدوافع للانجاز**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

خليفة، عبد اللطيف (2011) **الدوافع والانفعالات**، دار الزهراء، الرياض. السعودية.

خليفة، عبد اللطيف. (2000) **الدافعية للانجاز**. دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

خليل، فتحي عبد الحميد(2017) ***الكفايات الإرشادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مرشدي الطلاب بمنطقة جازان، دراسات تربويه ونفسية*، مجلة كلية التربية بالزقازيق**- مصر،94، 91-55.

خليل، محمد (2020) ***تقييم رضا أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن واقع إجراءات تطبيق نظام التصحيح الآلي للاختبارات ومعوقات تطبيقها وآليات تفعيلها بجامعة الزقازيق*، المجلة التربوية**، مجلد80، ص887-977.

الخيبري، وضيحي بنت محمد. (2016) ***فعالية التقييم باستخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) من وجهة نظر معلمات العلوم والطالبات في الصف السادس وأولياء أمورهن في المرحلة الابتدائية*، مجلة رابطة التربية الحديثة**، مصر، مج 8، ع 28، ص 217 – 286

الدجني، اياد (2016) ***دور مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم وسبل تطويره (مدارس دار الأرقم أنموذجًا)*، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات النفسية والتربوية**، مجلد 24، عدد 3، ص ص 108–128.

دويلة، أمل (2013) ***الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات*، مجلة العلوم التربوية**، مجلد 21، عدد1، ص273–297

الرفوع، محمد (2015) **الدافعية نماذج وتطبيقات**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

الرويشد، فيصل (2019) ***تقييم الطلاب والطالبات للسمات الشخصية والأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف*، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، عدد107، ص102–133.

الزبيدي، نوال (2019) **تقويم أداء معلمى الرياضيات وفقا لمهارات التفكير الابتكاري**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة واسط، العراق.

الزعبي، مروان (2011) **الرضا الوظيفي: مفهومه، طرق قياسه، تفسير درجاته، و اساليب زيادته في العمل**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الأردن.

زكي، حنوش (2009) **السلوك. التنظيمي.**. الدار. الجامعية. الإسكندرية. مصر. 2009

الزهراني، سعيد(2012) **الرّضا عن العمل الإرشادي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

الزهراني، مرضي (2019) ***تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء المهارات التدريسية*، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، مج34، ع3، ص245-295.

السالمي، محسن (2020) ***أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني ببيئة التعليم المدمج في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية*، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، مجلد7، عدد1، ص133-148.

السلمي، علي (2004) **إدارة السلوك التنظيمي**، دار غريب، القاهرة، مصر.

السليحات، وعد (2017) ***درجة رضا أعضاء الهيئة المركزية لنقابة المعلمين الأردنيين عن دور كليات العلوم التربوية فى الجامعات الأردنية فى إعداد وتدريب المعلمين*، مجلة دراسات العلوم التربوية**، مج44، ملحق، ص101-115.

سماش، أمينة (2018) ***تأثير التوفيق بين الحياة المهنية والخاصة على الرضا في العمل لدى المعلمين وأساتذة التعليم المتوسط وثانوي: دراسة حالة بلدية غريس ولاية معسكر*، مجلة التنمية الاقتصادية**، جامعة الشهيد حمة لخضر، الجزائر، مج3، ع6، ص147-156.

السيد، حسام (2017) ***الأنماط الإدارية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان*، مجلة الثقافة والتنمية**، م17، ع114، ص 281 – 339.

شاويش، مصطفى نجيب (2005) **إدارة الموارد البشرية – إدارة الأفراد**، دار الشروق، عمان، الأردن.

الشرايدة، سالم (2010) **الرضا الوظيفي: اطر نظرية و تطبيقات عملية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الشريف، عابدين محمد (2003): ***دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاية الإدارية والمهنية لمدير المدرسة***، **المجلة التربوية**، المجلد 17، العدد 66، ص 185- 221.

الشمري، سلمان (2019) ***درجة مساهمة أساليب التقويم الواقعي في تحقيق الاهداف الاستراتيجية التعليمية لبرنامج التحول الوطني 2020 من وجهة نظر المعلمين في محافظة حفر الباطن***، **مجلة التربية**، جامعة الازهر، ع184، ج1، ص 683 – 723.

الشنوفي، نور الدين (2005) **تفعيل نظام تقييم اداء العامل في المؤسسة العمومية الاقتصادية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية،جامعة الجزائر، الجزائر.

الشهري، عبد العزيز (2020) ***درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة مدارس مدينة الدمام وعلاقتها بالرضا الوظيفي عند المعلمين***، **مجلة التربية**، جامعة الازهر، ع186، ج2، ص 701 – 751.

الشيمي، نجلاء (2019) ***دافعية الإنجاز وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية***، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، عدد32، ص98-131.

الشيمي، نجلاء (2019) ***قلق المستقبل و علاقته بتقدير الذات و دافعية الإنجاز لمدربي الجودو***، **المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة**، ع 61، ص361-391.

صالح، عبد العظيم (2018) **الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المرشدين النفسيين بولاية الخرطوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

الصفار، سوسن (2019) ***دافعية الإنجاز فى تعزيز روح الانتماء التنظيمى بالتطبيق على عينة من العاملين بجامعة الكويت***، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، عدد216، ص195-216.

ضيدان، ناصر (2019) **أثر خصائص العمل على الرضا الوظيفي للعاملين في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

طرطوش، رامي، جروان، علي، مهيدات، محمد، بني عطا، زايد (2013). ***ظاهرة الاحتراق النفسي والرّضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى معلمي غرف المصادر في الأردن***، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، 27(8)، ص1728-1762.

الطلحى، فؤاد (2018) ***المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لإدارة تعليم الطائف***، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، مجلد9، عدد19، ص 253 – 303.

عباس، سهيلة، وحسين، علي (2003) **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن.

عبد الباقي، صلاح محمد (2004) **السلوك التنظيمي مدخل تطبيقي معاصر**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

عبد الرشيد، ناصر (2019) ***الاغتراب النفسي في علاقته بدافعية بدافعية الإنجاز لدى المعلمين الوافدين بمدارس محافظة ظفار***، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، عدد63، ص 103 – 145.

عبد الله، أسماء (2019) ***درجة رضا خريجي كلية التربية بمحافظة الوادي الجديد عن دور الكلية في إعداد وتدريب المعلمين***، **مجلة كلية التربية**، جامعة اسيوط، مج35، ع9، ص94-135.

عبد الله، رابح سرير (2012) **القرارات الإدارية**، مكتبة دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

عبد الله، عبد العزيز سعدالله (2013) **كيفية تطبيق أساليب الإدارة بالأهداف في عمليات التمويل الأصغر بولاية النيل الأزرق**، ورقة بحثية مقدمة في مؤتمر التمويل الأصغر بولاية النيل الأزرق، 4-5 سبتمبر، مصر.

عبد الله، محمد (2020) العلاقة ***الارتباطية بين درجات تقويم المشرف التربوي ودرجات اختبار قياس كفايات المعلمين العام للطلبة المعلمين بكلية العلوم والآداب بشرورة - جامعة نجران***، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، مجلد79، ص 737 – 763.

العتوم، جمانة (2018) ***مدى امتلاك المعلمين لمهارة توظيف أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش***، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، عدد198، ص47-72.

العجمي، هادي (2020) ***درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين***، **مجلة الجامعة الاسلامية**، مجلد 28، عدد 4، ص728-750.

عزازي، فاتن (2016) ***تطوير تقويم أداء المعلمين في مصر: دراسة استشرافية***، **مجلة مستقبل التربية العربية**، مج23، ع105، ص71-168.

العزام، عبد الناصر (2017) ***مستوى تطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المدارس الثانوية في مديرية إربد الأولى***، **مجلة العلوم التربوية**، مج25، ع4، ص 436 – 457

العمايرة، محمد حسن (2012) **مبادئ الإدارة المدرسة**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

عمرو، إبراهيم علي (2013) **الإدارة والإدارة التربوية**، ط1، دار البداية للنشر، عمان، الأردن.

عيسى، محمد (2019) ***تقويم الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سرت في ليبيا من وجهة نظر طلابه كمدخل لتحقيق جودة التعليم الجامعي***، **المجلة الدولية لضمان الجودة**، جامعة الزرقاء، مجلد2، عدد2، ص142-159.

غواش، هبة (2008) **الرضا الوظيفي لدى موظفي الادارات المختلفة وفق نموذج (بورتر ولولر)**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

القرشي، مسعود بن خضر (2015) **الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

قريشي، طاهر والسبتي، لطيفة (2015) ***أثر التمكين الإداري في تحقيق الرّضا الوظيفي لدى العاملين بجامعة محمد خيضر بسكرة***، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، 11(1)، ص59-89.

القطناني، علاء (2011) **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الازهر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

كنعان، نواف (2009) **القيادة الإدارية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

كوكش، أحمد (2020) ***تقويم برنامج تدريب المعلمين على مبحث التربية الاجتماعية والوطنية المطور للمرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء الجامعة***، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث غزة، مج4، ع1، ص33-52.

اللزام، ابراهيم (2017) ***تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين***، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مج65، ع1، ص177-213.

لندة، مويسات (2016) **العوامل المؤثرة على دافعية الانجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في المناطق النائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

ماهر، احمد (2007) **السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات**، ط7، الدار الجامعية، الاسكندرية. مصر.

محمد، زرواق؛ بحاش، عبد الحق(2017). ***الرضا الوظيفي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى اساتذة التربية البدنية في مرحلة التعليم المتوسط*، مجلة تاريخ العلوم**، المجلد 4، العدد 7، الصفحة 194-212.

محمد، ليلى (2019) ***الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بالأساليب تنمية التفكير*، المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، مج8، ع11، ص30-47.

المشرفي، راشد (2012) **الصلابة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وتحقيق الذات لدى عينة من طلبة التعليم ما بعد الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، القاهرة. مصر.

المصري، إبراهيم (2018) **الجودة الشاملة في التعليم**، دار العلم للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

المعايطة، عبد العزيز عطا الله(2017) ***الرضا الوظيفي لدى معلمي و معلمات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي في لواء الرصيفة في محافظة الزرقاء*، دراسات -الجزائر**،51، ص247-264.

المغربي، عبد الفتاح عبد الحميد (2009) **الاتجاهات الحديثة في دراسات وممارسات إدارية الموارد البشرية**، المكتبة العصرية، القاهرة، مصر.

مومني، محمد (2017) ***مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية**، عدد41، ص 29 – 42.

نصر الله، حنا (2002) **إدارة الموارد البشرية**، دار زهران، عمان. الأردن.

هاشم، عادل (2010) **القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي**، دار اليازوري العلمية، القاهرة، مصر.

هاشم، عادل (2010) **القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي**، دار اليازوري، عمان. الأردن.

الهلة، هجيرة (2014) **طبيعة المشكلات المعيقة للعمل الإرشادي وعلاقتها بالرّضا عن العمل لدى مستشاري التوجيه المدرسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الهيتي، خال (2010) **ادارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي**، ط3، دار وائل للنشر. عمان، الأردن.

يوسف، أغادير (2017) **درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها وعلاقتها بدافعية الإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

Akehurst, G, Jose, M, Miguel, G, (2009) ***Job satisfaction and commitment in the entrepreneurial SME small bus econ***, **Springer US**, vol 32:277-289

Aluugchaab, R, (2013). **Factors Thet Influence the motivation of basic school teachers in ga east municipality**, Master Thesis, Kwame Nkrumah University Of Science And Technology, Ghana,

Fernet, C, Trépanier, S, Austin, S, Gagné, M, & Forest, J, (2015) ***"Transformational leadership and optimal functioning at work": On the mediating role of employees' perceived job characteristics and motivation*. An International Journal of Work, Health & Organisations,** Volume 29Issue 1: 11-31.

Gaetan, M, (2007) **La Motivation et la satisfaction au travail psychologie du travil et comportementorganisationnel,** 3 edition

Han, J. & Lu, Q, (2017) ***A Correlation Study among Achievement Motivation, Goal-Setting and L2 Learning Strategy in EFL Context.*** **English Language Teaching**, 11(2), (5-8).

Lander, F, (2009) ***Multiple Impacts Of Organizational Climate And Individual Value Systems Upon Job Satisfaction***, **Personnel Psychology Journal**, 22, pp 171 – 183

Makolle, M, & Henry, H, (2015) **Job satisfaction and work motivation of secondary school teachers: a case study of the south west region of Cameroon**. PhD thesis, University of Warwick. Cameroon.

Nas, et, al.(2017) ***A comparative study of job satisfaction among pre-school counselors and primary school counselors in Turkey***. **School Effectiveness and School Improvemen**t. V20, N3 pp291-317.

Pyne, Peter (2018). ***Comprehensive School Counseling Programs and Counselor Satisfaction According to the National Model of the American School Counseling Association***. **International Journal of leadership in Education**; Apr.- Jun., Vol. 7, Issue 2, pp. 127-146

Ragost, P, (2010) **The Effectiveness of intervention programs to help college student acquire self-regulated learning strategist: A met-Analysis**. PhD thesis, the city University of New York. U.S.A.

Sarangi, J, (2015) ***Achievment motivation of the high school students: A case study among different communities of Goapara district of Assam.*** **Journal of Education and Practice**, 6(19),(140-14)

Schoen, J, (2015) ***Effects of implicit achievement motivation, expected evaluations, and domain knowledge on creative performance***. **Journal of Organizational Behavior**, 36, (319-338)

Unger, Semon.(2017) ***Predicting career satisfaction among school counselors accredited by the American Association for School Counseling*** **New Horizons in Education**, V56, N3, pp3l-46 Dec

الملاحق

ملحق (1)

الاستبانة قبل التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج الإدارة التربوية

إستبانة

الأخوة والأخوات... مديرو المدارس والمعلمين

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة حول " **درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهات نظر المديرين والمعلمين** " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية **في جامعة النجاح الوطنية.**

يرجى من حضرتكم تعبئة هذه الاستمارة لما لها من أهمية لإنجاز رسالة الماجستير، وتحيطك الباحثة علماً بأن هذه البيانات ستحاط بالسرية التامة، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع جزيل الشكر والاحترام لتعاونكم

الباحثة

نجوى عبد الله

<u>أولا: المعلومات الشخصية:</u>

القسم الأول: يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب لرأيك:

الجنس:

( ) ذكر ( ) أنثى

المؤهل العلمي:

( ) دبلوم فأقل ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى

سنوات الخبرة:

( ) 5 سنوات فأقل ( ) من 6-10 سنوات

( ) من 11-15 سنة ( ) أكثر من 15 سنة

الوظيفة:

( ) مدير مدرسة ( ) معلم

القسم الثاني:

يرجى الإجابة عن أسئلة هذا القسم بوضع إشارة × في المكان المخصص الذي تراه مناسبا

أولا: مقياس الرضا الوظيفي:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
المجال الاول: التعزيز والمكافآت						
1	أشعر بأن راتبي مناسب للجهد الذي أقوم به.					
2	يحقق لي راتبي مستوى من العيش المناسب.					
3	المكافآت الإضافية التي أحصل عليها غير مجزية.					
4	أشعر بالاستقرار النفسي في عملي.					
5	أتلقى خطابات شكر وتقدير عند إتقاني لعملي.					
6	يقف مديري بجانبي عند وقوع أي ظلم علي.					
7	يتفاخر المدير بإنجازاتي أمام الآخرين.					
المجال الثاني: المهام والواجبات						
8	تعليمات العمل وأنظمته واضحة لجميع المعلمين.					
9	الأعمال والواجبات التي أقوم بها هي في حدود طاقاتي وإمكاناتي.					
10	أتضايق كثيرا من الأعمال الروتينية والورقية غير المبررة.					
11	تتيح لي مهنتي التميز والإبداع والتطور المستمر.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
12	أعتبر الخطط التطويرية والعلاجية هي إضافة نوعية لأداء مهامي وواجباتي في العمل.					
13	الدورات والأيام الدراسية تشكل جانبا مهما في تطوير مهامي وقدراتي في العمل.					
14	النشاطات اللاصفية تسهم وتقدم الدعم والإثراء للمنهاج المدرسي.					
المجال الثالث: العلاقة بين المعلمين والمدير						
15	أحرص على بناء علاقات اجتماعية طيبة مع زملائي في العمل.					
16	تتسم علاقاتي مع زملائي بالشفافية والنزاهة والوضوح.					
17	أهتم ببناء علاقات العمل مع زملائي على أساس التفاهم المشترك.					
18	أتعاون مع زملائي بروح الفريق الواحد.					
19	أحتفظ بعلاقة جيدة مع مديري وفق أسس الاحترام المتبادل.					
20	يشركني المدير في النقاشات والاجتماعات بشكل فاعل.					
المجال الرابع: التقدير واحترام الذات						
21	أشعر بالتقدير والاحترام بين زملائي.					
22	يشاركني زملائي في حل المشكلات التي تواجهني.					
23	أشارك زملائي في مناسباتهم الاجتماعية.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
24	أتناقش مع زملائي في العمل بروح أخوية.					
25	أقابل أولياء أمور الطلبة برحابة صدر.					
26	تتاح لي الفرصة في تكوين صداقات وعلاقات.					
27	يهتم المدير بتعزيز وتشجيع العلاقات بين المعلمين					

ثانيا: مقياس أساليب التقويم:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
المجال الاول: المنهاج والمحتوى						
1	يوظف أسس المنهاج وخطوطه العريضة في العملية التعليمية التعلمية.					
2	يتمكن من ربط الأهداف العامة للمنهاج مع أهداف المرحلة والأهداف الخاصة.					
3	يتمكن من المحتوى التعليمي ويعمل على إثرائه.					
4	يتمكن من الربط العمودي والأفقي للمحتوى التعليمي وبشكل تكاملي.					
المجال الثاني: البيداغوجيا العامة وبيداغوجيا المحتوى						
5	يستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع الموقف التعليمي التعلمي.					
6	يوفر بيئة تعليمية آمنة وداعمة حافزة لعملية التعليم والتعلم.					
7	يعد الخطط ويطورها وفق أسس علمية.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
8	يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في العملية التعلمية التعليمية.					
9	يوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر.					
10	يوظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعلمية التعليمية.					
11	يوظف القياس والتقويم التربوي بأنواعه.					
12	يتمكن من ربط مبحثه والمباحث الأخرى ضمن سياقات حياتية وتعليمية واجتماعية متنوعة.					
المجال الثالث: خصائص المتعلمين						
13	يوظف طرق تعلم الطلبة بما يتلاءم وقدراتهم وخصائصهم النمائية.					
14	يدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية التعلمية.					
15	يتعامل مع ظروف الطلبة على اختلاف أنواعها.					
المجال الرابع: الكفايات الذاتية						
16	يتمكن من أساسيات اللغة العربية والعلوم والرياضيات.					
17	يتمكن من طرق بناء المعرفة وتقيمها.					
18	يتعامل مع التغذية الراجعة الواردة من العناصر ذات العلاقة بالعملية التعليمية.					
19	يوظف مهارات الاتصال والتواصل في العملية التعلمية التعليمية.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
المجال الخامس: أخلاقيات المهنة وقواعد السلوك						
20	يلتزم بالأنظمة والقوانين واللوائح التربوية المعمول بها.					
21	يحرص على النمو المهني.					
22	يشارك في اللجان المختلفة والأنشطة التربوية.					
23	يحرص على بناء علاقات إنسانية مع الأطراف ذات العلاقة.					
24	يبني علاقات مهنية مع زملائه في العمل.					

ثالثا: مقياس دافعية الإنجاز:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1	أتقن العمل الذي أقوم به قدر المستطاع.					
2	أشعر بالقلق والضيق حين أضيع وقتي هدراً.					
3	أعمل على تأجيل نشاطاتي الاجتماعية لتحقيق المزيد من الكفاءة في العمل.					
4	أشعر أنني تحت الضغط دائما من أجل القيام بواجبي التعليمي على أكمل وجه.					
5	أبذل جهداً كبيراً لأكون أفضل من الآخرين في كل شيء					
6	أتجنب التخطيط المسبق بشأن عملي ومهنتي.					
7	أميل إلى تقبل الحياة كما هي دون شكوى.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
8	أسعى دائما لأن أكــون فــي مقدمــة زملائي في العمل.					
9	أميل إلى التشاؤم في المواقف الصعبة.					
10	أفضل ألا أكون مسؤولا عن الآخرين.					
11	أتجنب مواجهة المشاكل.					
12	مشكلتي أنني غير نشيط.					
13	أرغب في إجراء تحسينات على طريقة عمل المدرسة التي أدرس فيها.					
14	كثيرا ما تمر الأيام دون أن أعمل شيئا.					
15	أشعر بالضيق من ضعف الكفاءة.					
16	أعتقد أن التقدم في الحياة مهم بالنســبة لي.					
17	أحب القيام بما هو متوقع مني.					
18	أبذل جهدا حقيقيــا لقضــاء حاجــات الآخرين الذين يقصدونني.					
19	لدي رغبة شديدة في أن أكون ناجحــا بين الناس.					

محلق (2)

الاستبانة بعد التعديل

الأخوة والأخوات...معلمي المدارس ومعلماتها المحترمين:

تحية طيبة وبعد:

ستقوم الباحثة بدراسة عنوانها" **درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم، وعلاقتها بدافعية الإنجاز في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين؛** " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية **في جامعة النجاح الوطنية.**

يرجى من حضرتكم تعبئة هذه الاستبانة ؛ لما لها من أهمية لإنجاز رسالة الماجستير، وتحيطكم الباحثة علماً بأن هذه البيانات ستحاط بالسرية التامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع جزيل الشكر والاحترام لتعاونكم

الباحثة

نجوى عبد الله

أولا: المعلومات الشخصية:

القسم الأول: يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب لرأيك:

الجنس:

( ) ذكر ( ) أنثى

المؤهل العلمي

( ) أقل من بكالوريوس ( ) بكالوريوس

( ) ماجستير فأعلى

المؤهل التربوي:

( ) لديه مؤهلا تربويا ( ) لديه دورات في التربية

( ) ليس لديه مؤهلا تربويا

سنوات التعليم:

( ) أقل من 8 سنوات ( ) من 8-16 سنوات

( ) أكثر من 16 سنة

التخصص:

( ) مادة علمية ( ) مادة أدبية

( ) علوم اجتماعية ( ) مباحث أخرى

المديرية

( ) نابلس ( ) جنوب نابلس

القسم الثاني: يرجى الإجابة عن أسئلة هذا القسم بوضع إشارة (X) في المكـــان المخصـــص الذي تراه مناسبا

أولا: تقييم المعلمين لأساليب التقويم

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1	معايير التقييم المعتمدة واضحة بالنسبة لي					
2	أعتقد أن المشـــرف/ المـــدير يراعـــي العدالة في التقييم.					
	أرى أن معايير التقييم المعتمدة عادلة.					
3	أعتقد أن من يقوم بالتقييم يفهم المعايير المعتمدة كفهمي لها					
	أعتقد أن مـــن يقـــوم بـــالتقييم يطبـــق المعايير المعتمدة					
4	أرى أن معايير التقييم المعتمدة تغطـــي الكفايات المطلوبة مني					
5	أرى أن معـــايير التقيـــيم المعتمـــدة شاملة لكل المهمات المطلوبة مني فـــي المهنة					
6	أرى أن عملية التقييم المعتمدة تـــؤدي إلى تطوري مهنيا					
7	يعجبني تركيز التقييم علـــى التزامـــي بإعداد الخطط الدراسية					
8	يزعجني أن التقييم يركز على إتقـــاني للمادة العلمية المقررة					
9	يزعجني أن تقييمي يعتمد على تحصيل التلاميذ					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
10	يعجبني أن التقييم يتناول الأنشطة اللاصفية المختلفة					
11	أجد أن أساليب التقييم تقيس الفروق الفردية بين المعلمين					
12	أرى أن التقييم يركز على جوانب ثانوية وليست أساسية في الأداء					
13	أجد بأن هناك بنوداً للتقييم الذاتي في أُنموذج التقييم					
14	يزعجني أسلوب استخدام تقييمي لمقارنتي بزملائي					
15	يتم تقييمي بأساليب متنوعة					
16	أرى أن عملية التقييم تسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو عملية الإشراف					
17	أدرك أن أساليب التقييم تنمي اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو مهنة التعليم					
18	لا أرى أن عملية التقويم تدعم فكرة التقويم الذاتي لدى المعلم					
19	يسمح لي المساهمة في بناءأدوات تقييمي					
20	من وجهة نظري عملية التقييم تساعدني على التعرف إلى حاجات التلاميذ					
21	يعمد المقيم الى متابعتي بناء على نتائج التقييم					
22	عملية التقييم هي شكلية غير مهمة أصلا بالنسبة لي					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
23	أشعر أن نتائج التقييم تساعد المعلمين الجدد على تحسين مستوى كفاياتهم					
24	يسمح لي مراجعة نتيجة تقييمي					
25	أرى أن عملية التقييم تحفز المعلمين على الإبداع					
26	أظن أن عملية التقييم تعزز العلاقات الإنسانية بين المعلم والمقيم					
27	تساعدني عملية التقييم لتحقيق نموي المهني					
28	أظن أن نتائج التقييم تزيد من الضغط النفسي لدى المعلمين					
29	تساعدني عملية التقييم على تبادل الخبرات مع زملائي					
30	أعتقد أن عملية التقييم تزيد من دافعية المعلمين					

ثانيا: مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلم:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1	أتقن العمل الذي أقوم به قدر المستطاع.					
2	أشعر بالقلق حين أضيع وقتي هدراً.					
3	أعمل على تأجيل نشاطاتي الاجتماعية لتحقيق المزيد من الكفاءة في العمل.					
4	أشعر أنني تحت الضغط دائما من أجل القيام بواجبي التعليمي					
5	أبذل جهداً كبيراً من أجل الإنجاز					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
6	أتجنب التخطيط المسبق بشأن عملي ومهنتي.					
7	أميل إلى تقبل الحياة كما هي دون شكوى.					
8	أسعى دائما لأن أكون في مقدمة زملائي في العمل.					
9	أميل إلى التشاؤم في المواقف الصعبة.					
10	أفضل ألا أكون مسؤولا عن الآخرين.					
11	أتجنب مواجهة المشاكل.					
12	مشكلتي أنني غير نشيط.					
13	أرغب في إجراء تحسينات على طريقة عمل المدرسة التي أدرس فيها.					
14	تمر الأيام دون أن أعمل شيئا.					
15	أشعر بالضيق من ضعف الكفاءة.					
16	أعتقد أن التقدم في الحياة مهم بالنسبة لي.					
17	أحب القيام بما هو متوقع مني.					
18	أبذل جهدا حقيقيا لقضاء حاجات الآخرين الذين يقصدونني.					
19	لدي رغبة شديدة في أن أكون ناجحا بين الناس.					

ملحق (3)

أسماء المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	الاسم	المؤسسة
1	أ. د. عبد عساف	جامعة النجاح الوطنية
2	د. محمود رمضان	جامعة النجاح الوطنية
3	د. حسن تيم	جامعة النجاح الوطنية
4	علام اشتية	مشرف تربوي ماجستير لغة عربية
5	نذير عبد ربه	مدير مدرسة ثانوية ماجستير ادارة تربوية

ملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

الرقم: و ت / ٣٠٧/١٠/٢٠٢٠م
التاريخ: 19 / 11 /2020م

لمن يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"نجوى محمد عبد الرحمن عبد الله "

من جامعة النجاح الوطنية للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن أساليب تقويمهم وعلاقتها بدافعية الانجاز في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبانة على عينة عشوائية من معلمي المرحلة الأساسية في محافظة نابلس.
- تتولى الباحثة/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
مدير مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
سعادة وكيل الوزارة المحترم.
سعادة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخ مدير عام التربية والتعليم- نابلس المحترم.
الأخ مدير عام التربية والتعليم- جنوب نابلس المحترم.
د. عبد الكريم أيوب- المحترم/ المشرف على الدراسة- بريد الكتروني ayyoup@najah.edu

Tel (+970-562-501092) E-mail (mcerd@moe.edu.ps)

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

The Degree of Satisfaction of Primary School Teachers with their Evaluation Methods and their Relationship to their Achievement Motivation from the Point of View of Primary School Teachers in Nablus Governorate

By
Najwa Mohammad abdulrahman Abdullah

Supervised By
Dr. Abdulkareem Ayoub
Prof. Ghassan Alhelo

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.

2021

The Degree of Satisfaction of Primary School Teachers with their Evaluation Methods and their Relationship to their Achievement Motivation from the Point of View of Primary School Teachers in Nablus Governorate

By
Najwa Mohammad abdulrahman Abdullah
Supervised By
Dr. Abdulkareem Ayoub
Prof. Ghassan Alhelo

Abstract

This study aimed to identify the degree of satisfaction of primary school teachers with their evaluation methods and their relationship to their achievement motivation from the point of view of primary school teachers in Nablus Governorate, and to identify the impact of different variables (Teachers' satisfaction with their evaluation methods, gender, academic qualification, educational qualification, years of education, specialization, and directorate) towards achievement motivation. Public schools in Nablus governorate who are regular in their work during the first semester (2020/2021), Their number is (1589) male and female teachers, and the researcher chose a stratified random sample on the governorate variable from the teachers of the basic stage, and their number is (357) male and female teachers from the study community in Nablus Governorate.

The study came out with several results, most notably: that the degree of satisfaction of primary school teachers with their evaluation methods in public schools in Nablus Governorate from the teachers' point of view is high, and that the degree of achievement motivation among primary school teachers in public schools in Nablus Governorate from the teachers' point

of view was high, There is no linear function at the level of significance (α = 0.05) for the variables (gender, academic qualification, educational qualification, years of experience, years of education, specialization, directorate) towards achievement motivation, while the results showed that there were statistically significant differences between the averages of teachers' response to the motivation scale due to of the variable of satisfaction with calendar methods.

In light of the results, the researcher reached a set of recommendations, the most important of which are: The need for the approved evaluation methods to take into account the individual differences between teachers, as well as the diversification of evaluation methods (teacher evaluation) and not be limited to the classroom lesson, which could create some tension and anxiety for the teacher and thus weaken his motivation towards education.