

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم (دراسة تقويمية)

د. محمود جمعه الصاوي

**دكتوراه الصحة النفسية كلية التربية جامعة مدينت السادات
مدرب عام تربوي بالأكاديمية المهنية للمعلمين**

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ وعلاقتها بالرضا

الوظيفي لديهم (دراسة تقويمية)

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٥/٩/٢٩

تاريخ قبول البحث للنشر: ٢٠٢٥/١٠/١٤

د. محمود جمعه الصاوي *

المستخلص

يُعدّ المعلم أحد المحاور الرئيسة في العملية التعليمية، إذ تتوقف جودة المخرجات التعليمية على درجة فاعليته ورضاه الوظيفي، وفي ضوء ما شهده نظام التعليم من تطورات متتالية في منظومة التقييم، برزت الحاجة إلى دراسة اتجاهات المعلمين نحو هذه المنظومة وعلاقتها برضاها الوظيفي. هدف هذا البحث إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ وكذلك تحديد مستوى الرضا الوظيفي لديهم، والكشف عن طبيعة العلاقة بين هذه الاتجاهات والرضا الوظيفي. واستخدم المنهج الوصفي، وطبق على عينة قدرها (١٢٢) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة المنوفية والقليوبية منهم (٤٥) معلما بنسبة ٣٦.٨٨٪، والباقي من المعلمات. ولتحقيق أهدافه استخدم استبيان لقياس اتجاهات المعلمين نحو منظومة التقييم (إعداد الباحث)، ومقياس للرضا الوظيفي (إعداد الباحث). وأظهرت النتائج أن لدى معلمي المرحلة الابتدائية اتجاهات سلبية ذات دلالة إحصائية نحو منظومة تقييم التلميذ في كل من (الالتزام بثلاثة نماذج من التقييمات الأسبوعية، والمهام الأدائية الأسبوعية، وتقدير الدرجات في صورة ألوان)، كما توجد اتجاهات محايدة لديهم نحو منظومة تقييم التلميذ في كل من (الأداء المنزلي، والأداء الصفّي، والتقييم الأسبوعي)، وتوجد اتجاهات إيجابية ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ في كل من (التقييم الشهري، ودرجات المواظبة والسلوك، وامتحان نهاية الفصل الدراسي من ٦٠ درجة). ولا توجد فروق في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ وكذلك الرضا الوظيفي تُعزى للنوع أو عدد سنوات الخبرة، كما توجد علاقة موجبة بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ ومستوى رضاها الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات المعلمين، منظومة التقييم، الرضا الوظيفي، المرحلة الابتدائية.

Primary School Teachers' Attitudes Toward the Student Assessment System and Its Relationship to Their Job Satisfaction: An Evaluative Study

Dr. Mahmoud Gomaa Al-Sawy

Abstract

Teachers play a pivotal role in the educational process, as the quality of learning outcomes largely depends on their effectiveness and job satisfaction. In light of the continuous reforms in the student assessment system within the educational framework, it has become essential to examine teachers' attitudes toward this system and its association with their job satisfaction. This study aimed to (a) investigate primary school teachers' attitudes toward the student assessment system, (b) determine their level of job satisfaction, and (c) explore the relationship between these two variables. A descriptive research design was employed, involving a sample of 122 primary school teachers from Menoufia and Qalyubia governorates, including 45 male teachers (36.88%) and the remainder female teachers. Data were collected using two instruments developed by the researcher: a questionnaire measuring teachers' attitudes toward the assessment system and a job satisfaction scale. Findings revealed that teachers exhibited statistically significant negative attitudes toward certain components of the assessment system, including adherence to three weekly assessment models, weekly performance tasks, and the use of color-coded grading. Neutral attitudes were observed toward homework, classroom performance, and weekly assessments, while positive attitudes were reported toward monthly assessments, attendance and behavior grading, and the end-of-term examination (scored

out of 60 marks). No significant differences in attitudes or job satisfaction were found based on gender or years of experience. However, a positive correlation was identified between teachers' attitudes toward the assessment system and their job satisfaction.

Keywords: Teachers' Attitudes, Assessment System, Job Satisfaction, Primary Education.

مقدمة

تتكون العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهج ومباني مدرسية وسياسات تعليمية مُنظمة ومشرفين على العملية التعليمية، ولا أكون قد جانب الصواب حين أقول إن المعلم والمتعلم هما حجر الأساس في العملية التعليمية، وأن الهدف من هذه العملية هي إكساب المتعلم مجموعة المعارف والمهارات اللازمة لخوض سوق العمل بفاعلية، مع تشكيل وجدانه تشكيلاً سليماً؛ مما يجعله مواطناً صالحاً قادراً على مواجهة التحديات والصعوبات، وهنا يأتي دور التقييم.

فالتقييم هو ما يجعلنا نستطيع إصدار حكم حول مدى اكتساب التلميذ ما يجب اكتسابه، وقد تعددت أساليب التقييم وتغيرت في السنوات العشر الأخيرة بشكل مستمر، مما جعل المعلمون حائرون كل عام هل ما يزال نظام التقييم كما هو أم حدث تغيير؟

وفي العام الماضي ظهر نظام جديد للتقييم، وهو ما أطلق عليه في هذا البحث منظومة التقييم الجديدة، والتي صدر بشأنها القرار الوزاري رقم (١٣٦) لسنة ٢٠٢٤. واعتمدت هذه المنظومة على مجموعة من الأدوات والإجراءات، من بينها: تقييم الأداء الصفّي، والأداء المنزلي، والتقييم الأسبوعي، والمهام الأدائية الأسبوعية، والتقييم الشهري، إضافة إلى التقييم النهائي في نهاية الفصل الدراسي. ومع تنوع هذه الأدوات وكثرتها، وجد المعلمون أنفسهم أمام أعباء مهنية متزايدة تتمثل في ضيق الوقت اللازم لتنفيذ جميع هذه المهام وتصحيحها ورصدها، وهو ما ولد لديهم ضغوط مهنية أثرت بشكل مباشر في اتجاهاتهم نحو المنظومة.

إن الاتجاهات التي يكونها المعلمون تجاه أنظمة التقييم لا تنفصل عن درجة رضاهم الوظيفي، فالرضا الوظيفي يعد عاملاً محورياً في تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية. فالمعلم الراضى عن عمله هو الأكثر قدرة على الإبداع والتجديد، بينما يؤدي تدني الرضا الوظيفي إلى ضعف الحافزية وتراجع مستوى الالتزام المهني. ومن هنا تتضح العلاقة الوثيقة بين اتجاهات المعلمين نحو منظومة التقييم الجديدة ومستوى رضاهم الوظيفي، وهو ما يستدعي دراسة علمية تقويمية تكشف طبيعة هذه العلاقة وتفسر أبعادها المختلفة.

فالرضا الوظيفي يُعد من العناصر الأساسية في ضمان جودة الأداء التعليمي واستدامة العملية التربوية، إذ تشير البيانات إلى أن نسبة المعلمين الذين يعبرون عن رضاهم الوظيفي بشكل كبير أو مرتفع لا تتجاوز ٣٢٪ من القوة التدريسية في الولايات المتحدة، بينما يجد ٥٠٪ منهم أنفسهم في حالة رضا متوسط، وبلغت نسبة غير الراضين ما يقارب ١٨٪ (Pew Research Center, 2024). هذه النسبة المنخفضة من الرضا تعكس حالة من التوتر المهني، لاسيما بين مُدرسي المرحلة الابتدائية، الذين أفادوا بأنهم أقل ارتياحاً من زملائهم في المراحل التعليمية الأخرى تجاه حرية تطبيق المنهج، رغم رضاهم النسبي عن علاقاتهم مع أولياء الأمور (Pew Research Center, 2024).

كما أن الرضا الوظيفي ليس مجرد حالة شعورية، بل يرتبط ارتباطاً وثيقاً ببيئة العمل وعواملها التنظيمية والشخصية. فعلى المستوى الفردي، تلعب عوامل مثل الشعور بالكفاءة الذاتية، والعلاقات الإيجابية مع التلاميذ، والمناخ الانضباطي داخل الصف دوراً بارزاً في تعزيز الرضا الوظيفي (Ortan et al., 2021). أما على المستوى المؤسسي، فإن نوعية القيادة المدرسية ومدى تعاون الزملاء وتوافر

الموارد الأساسية تؤثر تأثيراً مباشراً على شعور المعلمين بالرضا، كما أن البيئة المدرسية الداعمة وتوافر الدعم الإداري يشكلان عناصر أساسية في خلق بيئة عمل محفزة (Ortan et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

قد لا يمكن أن نفصل بين الرضا الوظيفي والأعباء المهنية؛ إذ بينت الدراسات الحديثة أن زيادة حجم العمل والضغط المرتبطة به تقلل من مستوى الرضا، وتدفع نحو الإنهاك المهني أو التفكير في ترك المهنة، خاصة عندما تكرر المهام الروتينية دون تغيير (Skaalvik & Skaalvik, 2018). كما تُعد الضغوط الناتجة عن تعدد الإجراءات التقييمية وتكرارها عاملاً مقلقاً يؤثر سلباً في الحالة النفسية للمعلم، مما يجعل الربط بين التقييم وسعادته الوظيفية مسألة ضرورية لمعالجتها ضمن هذا البحث (Ortan et al., 2021).

وتأتي أهمية هذا البحث من كونه يتناول قضية راهنة تمس العملية التعليمية في صميمها، وتلقي الضوء على انعكاسات السياسات التعليمية الحديثة على المعلم الذي يمثل أحد الأعمدة الرئيسة في نجاح أي إصلاح تربوي. كما يسعى إلى تقديم مؤشرات تساعد صانعي القرار في تطوير منظومة التقييم بما يحقق التوازن بين رفع جودة تقييم التلاميذ والحفاظ على رضا المعلمين وفاعليتهم المهنية.

مشكلة البحث:

شهدت منظومة التعليم في مصر خلال السنوات الأخيرة إدخال تغييرات جوهرية في أساليب تقييم التلميذ بالمرحلة الابتدائية، وذلك في إطار السعي نحو تطوير العملية التعليمية وتحقيق جودة التعليم. غير أن نجاح هذه المنظومة لا يتوقف على صلاحية اللوائح أو شمولية الأهداف فقط، بل يتطلب أيضاً تقبل المعلمين لها وتبنيهم لآلياتها. فالمعلم هو المحرك الأساسي للعملية التربوية، واتجاهاته نحو أي نظام جديد تُعد عاملاً حاسماً في ضمان فاعليته واستمراره.

وقد شعر الباحث بالمشكلة حينما شاهد ولأول مرة الكثير من المعلمين يتذمرون ويتلملون من المنظومة الجديدة لتقييم التلميذ، ويشكون كثيراً من ضيق الوقت لتنفيذ المهام الصفية وتصحيحها ورصدها أثناء الحصّة، وكذلك تنفيذ المهام المنزلية وتصحيح ورصد المهمة السابقة، ويزيد على كل ذلك تقييم أسبوعي في نهاية الأسبوع وتصحيحه ورصده، مع مهمة أدائية أسبوعية وتصحيحها ورصدها، مما أعاق لديهم شرح المقرر الدراسي، وشعروا أن المطلوب منهم فقط هو إعطاء التقييمات وتصحيحها ورصدها، وقد ذكروا أيضاً أن هذه المنظومة لا تساعدهم في تقديم تغذية راجعة، ومعالجة مواطن الضعف لدى التلاميذ؛ نظراً لكثرة الأعباء مع ضيق الوقت؛ مما يفرغ هذه التقييمات من معناها الحقيقي. ولذلك شعر الباحث بأهمية معرفة اتجاهات هؤلاء المعلمون نحو هذه المنظومة؛ لأن للاتجاهات تأثير على سلوك الأفراد وعلى أدائهم ودافعيتهم وكذلك كفاءة إنتاجيتهم.

وفي هذا السياق، يبرز مفهوم الرضا الوظيفي للمعلم بوصفه أحد أهم العوامل المؤثرة في أدائه، إذ تشير الكتابات النفسية إلى أن رضا المعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدافعيته، وجودة أدائه داخل الفصل، وبمدى قدرته على الإسهام في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ. وفي المقابل، فإن انخفاض الرضا الوظيفي قد يؤدي إلى ضعف الولاء المهني، وزيادة الضغوط النفسية، وتراجع مستوى العطاء داخل المؤسسة التعليمية.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام الأكاديمي والعملية بدراسة الرضا الوظيفي واتجاهات المعلمين، فإن العلاقة بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ وبين مستوى رضاهم الوظيفي ما تزال بحاجة إلى المزيد من البحث، خصوصاً في ظل المستجدات التي فرضتها سياسات التقييم الجديدة في التعليم. ويمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما طبيعة العلاقة بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ ومستوى الرضا الوظيفي لديهم؟ والذي تنفرد منه الأسئلة التالية:

- ١- ما اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ موضع الدراسة؟
- ٢- هل توجد فروق بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الذكور والإناث نحو منظومة تقييم التلميذ؟
- ٣- هل توجد فروق بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ تُعزى لعدد سنوات الخبرة؟
- ٤- ما مستوى الرضا الوظيفي الأبعاد والدرجة الكلية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟
- ٥- هل توجد فروق بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية الذكور والإناث على مقياس الرضا الوظيفي؟
- ٦- هل توجد فروق بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لعدد سنوات الخبرة؟
- ٧- ما العلاقة بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة التقييم والرضا الوظيفي لديهم؟

هدف البحث:

يُمكن هدف البحث الحالي في الكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ (القرار الوزاري الجديد للتقييم رقم ١٣٦ لعام ٢٠٢٤)، والكشف عن علاقته بالرضا الوظيفي لديهم.

أهمية البحث:

- ١- يثري هذا البحث الكتابات التربوية في مجال تقويم التلميذ من خلال الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو المنظومة الجديدة للتقييم، مما يساهم في بناء إطار نظري متكامل يوضح العلاقة بين منظومة التقييم والرضا الوظيفي.
- ٢- يساعد في فهم وتفسير الجانب الوجداني للمعلمين من خلال معرفة مدى رضاهم عن القرار الوزاري الخاص بمنظومة التقييم، وعلاقة ذلك بالرضا الوظيفي لديهم.
- ٣- يضيف إلى الدراسات السابقة من خلال الجمع بين متغيرين أساسيين في العملية التعليمية: اتجاهات المعلمين نحو التقويم، ومستوى رضاهم الوظيفي.
- ٤- يساهم في إثراء النقاش الأكاديمي حول أهمية مراعاة الجانب الوجداني والانفعالي للمعلمين عند تطبيق سياسات تعليمية جديدة، بدلا من التركيز فقط على الجوانب الإجرائية والتنظيمية.
- ٥- تزويد صانعي القرار والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم بمؤشرات علمية موضوعية حول فعالية منظومة التقييم الحالية، ومدى تقبل المعلمين لها، بما يساعد في تطويرها أو تعديلها بما يتناسب مع احتياجات الميدان.
- ٦- مساعدة مديري المدارس والمُشرفين التربويين على فهم طبيعة ارتباط رضا المعلمين الوظيفي باتجاهاتهم نحو تطبيق التقييم، وبالتالي العمل على تحسين بيئة العمل لرفع مستوى الرضا الوظيفي.
- ٧- تمكين القائمين على برامج التنمية المهنية من الاستفادة من نتائج البحث في تصميم برامج تدريبية تستهدف رفع وعي المعلمين بمنظومة التقييم وتطوير اتجاهاتهم نحوها، مما يعزز من كفاءتهم المهنية.

- ٨- يساهم في الكشف عن الجوانب التي قد تؤدي إلى خفض الرضا الوظيفي للمعلمين، مثل غموض السياسات أو ضغوط العمل الناتجة عن منظومة التقييم، وهو ما يمكن من تقديم توصيات عملية لمعالجتها.
- ٩- فتح المجال أمام بحوث ودراسات أخرى تهتم بمتغيرات إضافية مثل دافعية المعلمين، كفاءتهم الذاتية، أو جودة الحياة الوظيفية، في ضوء منظومة التقييم المدرسي.

مصطلحات البحث:

- ١- اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ: هي الاستجابات التي تعبر عن مستوى قبول معلمي المرحلة الابتدائية أو رفضهم لمنظومة تقييم التلميذ والمحددة بالقرار الوزاري رقم ١٣٦ لسنة ٢٠٢٤م. ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها معلم المرحلة الابتدائية على المقياس الذي أعده الباحث لذلك.
- ٢- الرضا الوظيفي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها معلم المرحلة الابتدائية على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في هذا البحث، والتي تعكس مستوى شعوره بالرضا عن مهنته من خلال خمسة أبعاد هي:
- أ- المكانة الاجتماعية: إدراك المعلم لعلو مكانته داخل المجتمع، وصورته عن نظرة المجتمع لمهنة التدريس كما يراها هو.
- ب- الترقية: رضا المعلم عن نظام الترقية في عمله، واعتقاده أنه نظام عادل وشفاف يُشبع طموحاته المهنية.
- ج- الأجر والمسؤولية: مدى رضا المعلم عن الأجر الذي يتقاضاه، وقدرته على تلبية احتياجاته الشخصية والأسرية، إلى جانب شعوره بتوازن أعبائه الوظيفية مع مسؤولياته التدريسية.
- د- المقرر الدراسي: شعور المعلم بفاعليته في المساهمة في صياغة أو تطوير المقررات الدراسية، مع إدراكه لحرية الإبداع أثناء التدريس بعيداً عن القيود المعيقة.
- هـ- العلاقة مع الزملاء: شعور المعلم بالارتياح في بيئة العمل، وقدرته على بناء علاقات إيجابية مع زملائه، ومساعدتهم عند الحاجة.

محددات البحث

١ - المحددات المكانية:

تم تطبيق أدوات البحث إلكترونياً من خلال نموذج جوجل فورم وإرساله للمعلمين من خلال مجموعات الواتس، وهؤلاء المعلمون منهم من يعمل في إدارة أشمون التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بالمنوفية محافظة المنوفية، وآخرون تابعون لإدارة بها التعليمية محافظة القليوبية.

٢ - المحددات الزمانية:

تم تطبيق أدوات الدراسة للعينة السيكمترية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥م. أما أدوات البحث للعينة الأساسية فقد طبقت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ خلال شهري فبراير ومارس لعام ٢٠٢٥

٣ - المحددات المنهجية: وتضم المحددات التالية:

- أ- المحددات البشرية: استخدم الباحث عينة مكونة من (١٢٢) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية.

ب- المنهج: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن.

ج- الأدوات المستخدمة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

(١) مقياس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ (إعداد الباحث).

(٢) مقياس الرضا الوظيفي (إعداد الباحث).

الإطار النظري:

تناول الباحث في هذا الجزء الإطار النظري لكل من: اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ، والرضا الوظيفي للمعلمين؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ:

شهد التعليم في مصر تحولات جذرية خلال العقدين الأخيرين خاصة في مجال التقييم، وذلك استجابة للضغوط المحلية والدولية المطالبة بتحسين جودة التعليم، ومواكبة متطلبات التنمية المستدامة ورؤية مصر ٢٠٣٠. فقد كان التقييم في المدارس المصرية يعتمد بشكل شبه كامل على الاختبارات التحريرية الموحدة، خاصة في نهاية الفصل أو العام الدراسي، مما جعل التقييم مرادفاً "للاختبار" في وعي الكثيرين من التربويين والطلاب وأولياء الأمور، وجعل الشغل الشاغل للطلاب وأولياء الأمور تجميع الدرجات دون البحث عن الجدوى الحقيقية للتعليم، وقد أدى ذلك إلى إهمال الجوانب المهارية والقيمية في العملية التعليمية، وظهور ظاهرة "التحصيل لأجل الدرجة" بدلاً من "التعلم لأجل الفهم" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

ولهذا السبب وغيره، حاولت وزارة التربية والتعليم إدخال مفاهيم جديدة في التقييم، مع بداية تطبيق نظام التعليم الجديد ٢٠١٨ في ٢٠١٨ منها: الاعتماد على الأنشطة الصفية والمشروعات كجزء من التقييم، واستخدام الملفات الرقمية وملفات الإنجاز لتوثيق تقدم التلميذ، وإدخال التقييم الإلكتروني عبر التابلت في المرحلة الثانوية، والتأكيد على التقويم التكويني المستمر بدلاً من التركيز فقط على التقييم النهائي.

ورغم الطموح الكبير لهذه الرؤية، فإن تطبيقها في الواقع يواجه بعض التحديات منها: نقص تدريب المعلمين على أدوات التقييم الحديثة، ومقاومة أولياء الأمور للتغيير نظراً لاعتيادهم على الأساليب التقليدية، ومحدودية البنية التحتية في بعض المدارس لاستخدام التقييم الإلكتروني (مركز تطوير المناهج، ٢٠٢١). ويخلص الباحث إلى أن منظومة التقييم في مصر تمر بمرحلة انتقالية بين نموذج تقليدي يقوم على "القياس والتحصيل"، ونموذج حديث يسعى إلى "تقييم شامل يعزز التعلم"، وهي مرحلة تحتاج إلى دعم تشريعي، وتدريب مستمر، وتوعية مجتمعية، لضمان نجاح الانتقال.

١- مفهوم التقييم:

عرف محمد الدسوقي (٢٠١٥): وحسن اللقاني، ومحمد مرسى (٢٠٠٠) التقييم بأنه عملية منهجية مقصودة تهدف إلى إصدار حكم على قيمة أو كفاءة أو فعالية شيء معين في ضوء أهداف أو معايير محددة مسبقاً، ويعتمد على بيانات موضوعية. في حين ذكر Ornstein & Hunkins (2013) أن التقييم لا يقتصر على إصدار الأحكام، بل يتضمن أيضاً وظائف تشخيصية وتكوينية تساعد في تحسين التعلم وتطوير البرامج التعليمية. ولم يتوقف تعريف التقييم عند هذا الحد بل تطرق كل من Scriven (1991) وفتحي جروان (٢٠٠٣): وحسن حسين (٢٠٠٤): (Nitko & Brookhart (2014) إلى أن التقييم عملية جمع وتحليل وتفسير معلومات تتعلق بجميع جوانب العملية التربوية (أهداف - محتوى - طرق - وسائل - نتائج)، من أجل إصدار حكم يساعد على اتخاذ قرارات مناسبة لتحسينها؛ وبالتالي لم يتوقف التعريف على إصدار الحكم فقط، بل تعدى ذلك إلى اتخاذ قرارات من شأنها تحسين العملية التعليمية.

ولم يبعد (Fitzpatrick et al (2011) كثيراً حين عرف التقييم بأنه استخدام الأساليب والبيانات المنهجية لتحديد مدى تحقيق الأهداف الموضوعية مسبقاً، وتقديم تغذية راجعة لتحسين الأداء أو اتخاذ القرار، أي زاد عن التعريف السابق عملية التغذية الراجعة. ومن كل ما سبق فإن الباحث يخلص إلى أن التقييم عملية منهجية مقصودة تقوم على جمع وتحليل وتفسير معلومات تتعلق بجميع جوانب العملية التربوية، الهدف منها إصدار الحكم، واتخاذ قرارات مناسبة، وتقديم تغذية راجعة لتحسين الأداء.

ويقصد الباحث بالتقييم هو منظومة تقييم تلميذ المرحلة الابتدائية، والمحدد بالقرار الوزاري رقم ١٣٦ لسنة ٢٠٢٤ م، وهي المواد التي تخص التقييم وهي أربعة مواد: المادة الرابعة، والخامسة، والسادسة، والثامنة وهي كما يلي (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٤):

أ- المادة الرابعة: يقوم نظام التقييم للصفين: (الأول، والثاني) من الحلقة الابتدائية، على قياس الأداء والسلوك الفردي والجماعي للتلميذ، من خلال المهام الفردية والجماعية بأنواعها: (التحريرية - الشفهية - المهارية)، بصورة شهرية، على أن يتم احتساب متوسط درجات التلميذ في كل فصل دراسي، وتكون درجة التقييم الشهري (١٠٠) درجة، وتقسم كالتالي:

(١) **المهام التحريرية (٨٠) درجة:** (٢٠ درجة) لكراسة الأداء الصفي، ويدون بها التلميذ الممارسات الصفية اليومية (كراسة الحصّة). (٢٠ درجة) للمهام التحريرية المنزلية وتقيم بشكل أسبوعي (كراسة الواجب). (٢٠ درجة) للأنشطة الصفية المصاحبة للمادة (كراسة النشاط). (٢٠ درجة) للتقييم الأسبوعي، في صورة أسئلة قصيرة (تقييم أسبوعي).

(٢) **المهام الشفهية (١٠) درجات:** وتكون من خلال تفاعل التلميذ مع المعلم داخل الحجرة الدراسية، عن طريق ممارسه إلقاء الأسئلة والحوار المناقشة، ويتم تسجيلها بدفتر تحضير المعلم بشكل أسبوعي.

(٣) **المهام المهارية (٥) درجات:** وتكون من خلال ممارسة التلاميذ للمهارات الحياتية المتعلقة بنواتج تعلم المادة الدراسية بشكل أسبوعي، مثل: استخدام البازل في تكوين الأعداد، والأشكال الهندسية، تحديد الاتجاهات الجغرافية، مهارات التواصل وعلاقة التلميذ بزملائه ... إلخ.

(٤) **الحضور والمواظبة (٥) درجات:** للمواظبة والحضور، ويتم تسجيلها بدفتر خمسة سلوك بشكل منتظم.

ب- المادة الخامسة: يجب حضور التلميذ بالصفين: (الأول، والثاني) من حلقة التعليم الابتدائي، بنسبه لا تقل عن (٩٠٪) للفصلين الدراسيين؛ لأداء المهام المذكورة بالمادة الرابعة سائفة الذكر، وفي حالة عدم حضور التلميذ هذه النسبة لا ينقل للصف الأعلى، إلا بعد اجتياز البرنامج العلاجي الذي تقوم بإعداده المدرسة في نهاية العام الدراسي، ويكون ذلك تحت إشراف توجيه الصفوف الأولى على مستوى الإدارة التعليمية، والمديرية. وعلى إدارة المدرسة، إخطار ولي الأمر بتقرير البرنامج العلاجي الخاص بالتلميذ، ونجاحه في الاجتياز من عدمه.

ج- المادة السادسة: يعتمد نظام التقييم على قياس مخرجات التعلم للمواد الدراسية المطورة، ويتم تقييم ما يدرسه التلميذ في الصفوف: (الثالث - الرابع - الخامس - السادس) من مرحلة التعليم الابتدائي على النحو المبين كالتالي:

(٦٠) درجة امتحان نهاية الفصل الدراسي، (١٠) درجات المهام الأدائية، (٥) درجات كراسة الواجب، (٥) درجات كراسة النشاط، (٥) درجات التقييم الأسبوعي، (١٠) درجات التقييم الشهري، (٥) درجات المواظبة والسلوك.

د- المادة الثامنة: يُراعى عند تقدير درجات التلاميذ في الصفوف: (الثالث - الرابع - الخامس - السادس) من مرحلة التعليم الابتدائي، وإعلان النتيجة النهائية للعام الدراسي ما يلي:

(١) تحسب درجة التلميذ في المقرر الدراسي الواحد، طبقاً لما هو موضح في المادة السابعة.

(٢) مجموع الدرجات في كل المقررات متساوية، وهي (١٠٠) درجة، وتعطى للتلميذ في صورة ألوان ووصف للتقييم.

تقدر درجات التلميذ من خلال احتساب المتوسط الحسابي لدرجات الفصلين الدراسيين للمادة، وفق المعادلة التالية: مجموع درجات الفصل الدراسي الأول زائد مجموع درجات الفصل الدراسي الثاني مقسوماً على ٢، على أن يتم تحويل الدرجات إلى ألوان، ويشترط لنجاح التلميذ الحصول على الأقل على (٣٠٪) من درجات امتحان الفصل الدراسي الثاني في كل مادة من مواد الامتحان.

وتجدر الإشارة هنا، بأن هذه المواد، هي المواد التي اعتمد عليها الباحث في بناء مقياس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ.

٢- مفهوم الاتجاهات والنظريات المضرة؛

تُعد الاتجاهات من المفاهيم المحورية التي تناولها علماء النفس في إطار محاولاتهم لفهم العمليات العقلية الكامنة خلف السلوك الإنساني، إذ تمثل أحد المداخل لفك ألغاز ما يدور في "الصندوق المغلق" للعقل البشري، والذي ينتج عنه أنماط سلوكية متعددة أو متكررة. وتحتل الاتجاهات موقعاً أساسياً في تكوين شخصية الفرد، نظراً لكونها مكوناً دافعياً يوجه وينشط سلوكه في المواقف المختلفة، خاصة تلك التي تتطلب استجابات بالقبول أو الرفض. ويفترض Wade & Tavris (2005) أن الاتجاه هو استعداد للاستجابة، أي أنه ليس السلوك ذاته، بل حالة تسبق حدوثه. كما يرى Andersen (2005) أن الاتجاه يتمثل في استجابات متسقة يعبر عنها الفرد، وتتسم بقدر من الديمومة والثبات. وتختلف الاتجاهات في شدتها، إذ يمكن تصورها على شكل خط يمتد من القبول في أحد طرفيه إلى الرفض في الطرف الآخر (فيصل عبد الله، ٢٠٠٧، ٥٧).

وتتعدد المناحي التي تناولت تفسير مفهوم الاتجاه؛ فالمنحى السلوكي - على سبيل المثال - يرفض الخوض في العمليات العقلية التي تتوسط بين المثير والاستجابة، ويرى أن الاتجاه يمثل شكلاً من أشكال السلوك اللفظي الذي يصف به الفرد نفسه، لذا يميل أغلب أنصاره إلى اعتبار السلوك هو الذي يحدد الاتجاه وليس العكس. أما السلوكيون البنائيون (Reconstructive Behaviorists) فيعتبرون الاتجاه ليس مجرد سلوك لفظي، بل هو مجموعة من المتغيرات الوسيطة التي تعكس وجود عوامل داخلية موجهة للسلوك. وفي المقابل، ينظر أصحاب نظريات التعلم إلى الاتجاه على أنه دافع ضمني (Implicit Drive) يدفع الفرد إلى الاستجابة بما يحمل دلالة اجتماعية في بيئته. بينما يرى أنصار النظريات المعرفية أن الاتجاه يمثل قالباً (Template) نصوغ ونذكر من خلاله الواقع المحيط بنا (Jaspars, 1981)؛ في: محمود عكاشة وآخرون، ١٩٩١، ٩).

كما أن التعرف على اتجاهات الأفراد يُعد خطوة أساسية لتطويرها وتعزيزها ما هو مرغوب منها، ووضع خطط لتعديل ما هو غير مرغوب. وللإتجاهات تأثير قوي في سلوك الأفراد وفي قدرتهم على التأثير بالآخرين، إذ تنعكس على إدراكهم، وأنشطتهم اليومية، ومشاعرهم، وطريقة تفاعلهم مع الآخرين (أحمد عودة، ١٩٨٧، ٥٢). وتشكل اتجاهات المعلمين نحو التقييم عاملاً مؤثراً في نجاح العملية التعليمية، حيث تنعكس على أسلوبهم في تطبيق أدوات التقييم المختلفة وعلى فعاليتها في دعم تعلم الطلاب. وقد بينت الأبحاث تنوع هذه الاتجاهات بين الإيجابية والسلبية تبعاً لعوامل مثل نوع التقييم والظروف المدرسية. وقد بينت نتائج بعض الدراسات أن العديد من المعلمين يتبنون اتجاهات إيجابية نحو استخدام التقييم كأداة لتحسين تعلم الطلاب، لا سيما التقييم البنائي (التكويني) الذي يهدف إلى دعم تقدم المتعلم وتقديم تغذية راجعة آنية (Akpınar et al., 2025) وفي دراسة على معلمي العلوم، وُجد أن لديهم اتجاهات مرتفعة جداً نحو استخدام التقييم لأغراض التعلم، حيث جاء "التقييم كتعلم" في المرتبة الأولى، يليه "التقييم من أجل التعلم"، ثم "التقييم للتعلم" (Abu Ali & Al-Omari, 2025). من جهة أخرى، أظهرت بعض الدراسات أن

هناك فجوة بين اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو التقييم البنائي وبين تطبيقهم الفعلي له في الصفوف الدراسية، حيث كانت معدلات تطبيق التقييم البنائي أقل من معدلات الاتجاهات الإيجابية نحوه (Ahmedi, 2019). كما أشار بعض المعلمين إلى وجود تحديات في تطبيق التقييم البنائي، مثل ضيق الوقت وصعوبة التنفيذ في الصفوف المكتظة (Akpınar et al., 2025).

ثانياً: الرضا الوظيفي Job Satisfaction

١- مفهوم الرضا الوظيفي:

يُعد رضا المعلمين عن عملهم مؤشراً على فعالية عملية التعليم والتعلم. وعلى الرغم من الاستخدام الواسع لمفهوم الرضا الوظيفي في البحث العلمي والحياة اليومية، إلا أنه ما يزال هناك غموض حول تعريفه الدقيق. في الواقع، لا يوجد تعريف نهائي لما تمثله الوظيفة نفسها. ويرجع السبب في ذلك إلى اختلاف المنظور إلى الرضا الوظيفي من حيث كونه اتجاهًا، أو من حيث كونه يتضمن عناصر وجدانية يصعب قياسها، أو النظر إليه من الجانب المعرفي، وكذلك الاختلاف من حيث كونه أحادي البعد، أم متعدد الأبعاد. فقد عرفه Hoppock (1935) على أنه أي مزيج من الظروف النفسية والفسولوجية والبيئية التي تجعل الشخص يقول بصدق: "أنا راضٍ عن وظيفتي". ووفقاً لهذا التعريف، يتأثر الرضا الوظيفي بالعديد من العوامل الخارجية، لكنه يبقى شعوراً داخلياً مرتبطاً بإحساس الموظف. أما Vroom (1964) فقد ركز على دور الموظف في مكان العمل، حيث عرّف الرضا الوظيفي على أنه التوجهات العاطفية للأفراد تجاه الأدوار الوظيفية التي يشغلونها حالياً. أما Spector (1997) فقد ركز على كيفية شعور الأشخاص تجاه وظائفهم وجوانبها المختلفة، فيتعلق الأمر بمدى حب أو كره الأشخاص لوظائفهم. وعرفه Zahari and Shurbagi (2012) أنه حالة عاطفية إيجابية أو سلبية، يتم وصفها بتقدير الموظف لعمله أو تجاربه الوظيفية. ويتم التمييز بين فئتين من الرضا الوظيفي: الرضا الوظيفي العام، الذي يشير إلى المشاعر العامة للموظفين تجاه وظائفهم، والرضا الوظيفي المرتبط بالعمل، الذي يتعلق بمشاعر محددة حول جوانب معينة من الوظيفة، مثل الراتب والمزايا وجودة العلاقات مع الزملاء (Mueller & Kim, 2008). ولم يبعد Davis & Newstrom (1985) كثيراً عن التعريفات السابقة فقد عرف الرضا الوظيفي بأنه مزيج من المشاعر الإيجابية أو السلبية التي يحملها العمال تجاه عملهم، كما يرتبط بمدى تطابق توقعات الموظفين مع المكافآت الفعلية التي يتلقونها. وذكر Armstrong (2006) أن الرضا الوظيفي يشير إلى المواقف والمشاعر التي يكنها الأشخاص تجاه عملهم، والمواقف الإيجابية تشير إلى الرضا، بينما المواقف السلبية تشير إلى عدم الرضا. وبين Mullins (2005) أن الرضا الوظيفي مفهوم معقد ومتعدد الأوجه، يمكن أن يعني أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين، وهو مرتبط بالتحفيز، لكن طبيعة هذه العلاقة غير واضحة. وأشار Kaliski (2007) أن الرضا الوظيفي هو شعور العامل بالإنجاز والنجاح في وظيفته، وهو مرتبط مباشرة بالإنتاجية والرفاهية الشخصية، ويتضمن القيام بوظيفة يحبها الموظف، وإتقانها، والحصول على مكافآت مقابل جهوده. وعرفه George & Jones (2008) بأنه مجموعة المشاعر والمعتقدات التي يحملها الأشخاص تجاه وظائفهم الحالية، ويمكن أن تتراوح مستويات الرضا من الرضا الشديد إلى عدم الرضا الشديد. أما Aziri (2008) فقد اعتبر الرضا الوظيفي شعوراً ينتج عن إدراك أن الوظيفة تلبى الاحتياجات المادية والنفسية.

وخلاصة القول فإن معظم التعريفات السابقة للرضا الوظيفي تتفق على أنه شعور داخلي يعكس مدى رضا الفرد عن عمله، ويتأثر بعوامل متعددة مثل البيئة، والعلاقات، والمكافآت، والتوقعات. إلا أن هناك اختلافات واضحة في التركيز؛ فبعض الباحثين ركزوا على الجانب العاطفي (مثل Vroom و Spector)، بينما ركز آخرون على الجانب المعرفي والسلوكي (مثل Armstrong و George & Jones). كما أن بعض

التعريفات تناولت الرضا الوظيفي كحالة أحادية البعد مرتبطة بالشعور العام تجاه الوظيفة، في حين اعتبره آخرون متعدد الأبعاد يشمل جوانب محددة مثل الراتب والعلاقات (Mueller & Kim). كذلك، تنوعت النظرة إلى الرضا بين كونه نتيجة لتلبية الاحتياجات (Aziri)، أو شعور بالإنجاز والنجاح (Kaliski)، أو تطابق التوقعات مع الواقع (Davis & Newstrom). هذا التنوع يعكس تعقيد المفهوم وصعوبة تحديد تعريف موحد له.

٢- أهمية الرضا الوظيفي:

للرضا الوظيفي للمعلمين أهمية كبيرة لا يمكن تجاهلها أو إغفالها عندما نهتم بجودة العملية التعليمية، إذ إن المعلم الراضي عن عمله يكون أكثر قدرة على الإبداع، وأكثر التزاماً بأداء مهامه، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلاب وسلوكهم. كما أن شعور المعلم بالرضا يعزز من استقراره النفسي والمهني، ويقلل من معدلات الغياب والتسرب الوظيفي، ويسهم في بناء بيئة تعليمية صحية ومحفزة. لذلك، فإن فهم طبيعة الرضا الوظيفي وأبعاده يُعد خطوة مهمة نحو تحسين أداء المعلمين وتطوير التعليم بشكل عام. وتظهر أهمية الرضا الوظيفي بشكل خاص عند النظر في العواقب السلبية لعدم الرضا، مثل نقص الولاء، وزيادة الغياب، وارتفاع عدد المشكلات، وغيرها. فقد ذكر Spector (1997) ثلاث ميزات مهمة للرضا الوظيفي:

- أ- ينبغي على المؤسسات التعليمية أن تلتزم بالقيم الإنسانية في تعاملها مع المعلمين، من خلال توفير بيئة عمل عادلة ومحترمة تعزز من شعورهم بالرضا الوظيفي. ويُعد هذا الرضا مؤشراً مهماً على فعالية أداء المعلمين، حيث إن المعلم الراضي يكون أكثر قدرة على العطاء، وأكثر التزاماً برسائله التربوية، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم وتحقيق أهدافه.
- ب- يؤثر مستوى رضا المعلمين عن عملهم بشكل مباشر على سلوكهم المهني داخل البيئة التعليمية، حيث إن الرضا يعزز من السلوك الإيجابي مثل التعاون، والإبداع، والالتزام، بينما يؤدي عدم الرضا إلى ظهور سلوكيات سلبية كالتقصير أو الانسحاب. وبالتالي، فإن قياس الرضا الوظيفي للمعلمين لا يُعد مجرد مؤشر نفسي، بل هو عامل حاسم في تحسين أداء المدرسة وتحقيق أهدافها التربوية.
- ج- كما أن الرضا الوظيفي للمعلمين يُعد مؤشراً مهماً على أداء المؤسسات التعليمية، إذ يمكن من خلاله التعرف على نقاط القوة والضعف في بيئة العمل، وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تطوير. فالمعلمون الراضون عن وظائفهم يساهمون بشكل أكبر في تحقيق أهداف المدرسة، بينما يشير انخفاض مستوى الرضا إلى ضرورة مراجعة السياسات والإجراءات لتحسين بيئة العمل وتعزيز جودة التعليم.

٣- النظريات المفسرة للرضا الوظيفي:

هناك الكثير من النظريات التي فسرت الرضا الوظيفي يلخصها الباحث في مجموعتين هما: نظريات المحتوى ونظريات العملية. تركز نظريات المحتوى على العوامل المحددة التي تؤثر على رضا الفرد أو عدم رضاه عن وظيفته. إحدى أشهر نظريات المحتوى للرضا الوظيفي هي نظرية هرم الحاجات لماسلو (Maslow's Hierarchy of Needs) التي قدمها أبراهام ماسلو (١٩٤٣)، واعتمد فيها على تحديد مجموعة الحاجات الإنسانية والأهمية النسبية لكل منها في تدرج الأشباع وتوضح أن البشر لديهم مجموعة من الاحتياجات مرتبة في شكل هرم، بحيث لا ينتقل الفرد إلى مستوى أعلى إلا بعد إشباع المستوى الأدنى بدرجة كافية، وعلاقة هذا بالدافعية للقيام بسلوك معين ووضح هذه الاحتياجات في:

- أ- **الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs:** هي المتطلبات الجسدية الأساسية للحياة، مثل الحاجة إلى الطعام والماء والنوم والدفء. وهي متطلبات جوهرية يشترك فيها كل البشر، لذا تأتي في قاعدة هرم الحاجات.

- ب- **حاجات الأمان Safety Needs**: تعبّر عن طلب الفرد إلى أن يكون في مأمن من الأخطار، وأن يشعر بقدر من الاطمئنان واليقين فيما يتعلق بالبيئة المحيطة به. ولا يقتصر الشعور بالأمن والاطمئنان على الجانب المادي فقط، بل يشمل أيضاً الأمن النفسي والمعنوي.
- ج- **الحاجات الاجتماعية Social Needs**: هي متطلبات الانتماء والتواصل، حيث يرغب الفرد في أن يشعر بأن الآخرين يبادلونه الود والحب، وأن ينتمي إلى جماعة، وأن يكون له أصدقاء، وأن يتصل ويتفاعل مع الآخرين.
- د- **حاجات التقدير Esteem Needs**: هي حاجة الفرد إلى أن يشعر بأنه محل تقدير. فعندما ينبع هذا التقدير من الفرد نفسه يكون تقديراً ذاتياً، أما عندما يكون مصدره الآخرين من حيث المكانة الاجتماعية والاحترام الذي يمنحونه له، فيكون تقديراً خارجياً.
- هـ- **حاجات تحقيق الذات Self-Actualization**: هي طلب الفرد إلى تحقيق ذاته وأهدافه وطموحاته التي يرغب في الوصول إليها في الحياة (محمد أحمد، وسوسن عبد الفتاح، ٢٠١١، ١٣٨-١٣٩).



شكل (١) هرم الحاجات لماسلو (إعداد الباحث)

ويرى الباحث أن الرضا الوظيفي -وفقاً لهذه النظرية- لا يقتصر على مستوى واحد من مستويات الهرم، بل يتوزع عبر عدة مستويات تبعاً لطبيعة الحاجات التي يتم إشباعها من خلال العمل. ففي المستويات الدنيا، يسهم العمل في إشباع الحاجات الفسيولوجية من خلال توفير الدخل اللازم لتأمين الغذاء والمأوى، وكذلك حاجات الأمان من خلال الاستقرار الوظيفي والتأمينات الاجتماعية. ومع الانتقال إلى المستويات الأعلى، يظهر دور العمل في تلبية الحاجات الاجتماعية عبر بناء العلاقات مع الزملاء والشعور بالانتماء إلى فريق العمل. أما حاجات التقدير فتتحقق عندما يشعر المعلم بالتقدير والاحترام من الإدارة والزملاء، ويحصل على الاعتراف بإنجازاته. وأخيراً، يصل الرضا الوظيفي إلى ذروته عند تحقيق حاجات تحقيق الذات، حين يتمكن المعلم من تطوير مهاراته، والإبداع، وتحقيق طموحاته المهنية.

ومن نظريات المحتوى أيضاً نظرية الحاجات الثلاثة لماكلياند (McClelland's Theory of Needs) اقترح ماكلياند عام (١٩٧٦) فرضيته التي تضمنت ثلاث متطلبات رئيسية للفرد، وهي:

أ- **الحاجة إلى الإنجاز Need for Achievement**: تدفع الأفراد للبحث عن فرص لحل الإشكاليات والتحديات وتحقيق التميز، ويتسمون بالعديد من السمات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية في حل المعضلات واتخاذ القرارات وتحديد الغايات.

ب- **الحاجة إلى القوة Need for Power**: تعبر عن ميل الأفراد للسيطرة والتحكم في تصرفات الآخرين وممارسة السلطة عليهم، ولهذا نجد اندفاعهم نحو المهام التي تمنحهم فرص اكتساب القوة.

ج- **الحاجة إلى الانتماء Need for Affiliation**: تجسد رغبة الأفراد في بناء علاقات إيجابية مع الآخرين في بيئة العمل، مما يجعلهم يشعرون بالراحة وبالتالي تحقيق رضاهم الوظيفي (طارق طه، ٢٠٠٧، ٦٤٥).

وتقوم هذه النظرية على مجموعة من الفروض، منها:

أ- أن الموارد البشرية التي تتميز بدافع قوي للإنجاز يزداد لديها الإحساس بالسعادة والرضا عند تحقيق نتائج جيدة، على نقيض الأفراد الذين يتميزون بدافع إنجاز ضعيف.

ب- أما الفرد الذي يتسم بدافع انتماء عال فلا يصلح أن يكون مديراً جيداً، لأن سعيه لتقوية العلاقات الاجتماعية يقود إلى ضعف الفعالية في اتخاذ القرارات، حيث يتم تغليب الاعتبارات الاجتماعية والشخصية على الاعتبارات الموضوعية (محمد قاسم، ٢٠٠٩، ٦٥).

من ناحية أخرى، تركز نظريات العملية على العمليات المعرفية التي تؤثر على رضا الفرد أو عدم رضاه عن وظيفته، ومن هذه النظريات نظرية العدالة (Equity Theory) لآدمز، وتقوم هذه النظرية على فكرة أن رضا الفرد أو عدم رضاه عن عمله يعتمد على مدى شعوره بالعدالة في بيئة العمل. بحيث يقارن الفرد بين ما يحصل عليه من عوائد (مثل الراتب، التقدير، المزايا) وما يقدمه من جهود، ثم يقارن هذه النسبة بما يحصل عليه الآخرون مقابل جهودهم. وبناءً على ذلك، فإن القناعة الوظيفية تكمن في كمية ما يشعر به الشخص من إنصاف بين الأعمال التي يقدمها لوظيفته بالمقارنة مع المنافع التي يحصل عليها جراء تلك الأعمال. وتشمل هذه الفكرة على ثلاث خطوات أساسية، وهي:

التقييم: يتضمن قياس بعض المدخلات مثل كفاءة الفرد، السن، المهارة، قدر الجهد المبذول، وأيضاً قياس المكافآت التي يحصل عليها الفرد مثل المرتب، الترقية، والثناء.

المقارنة: تشمل مقارنة منافع الفرد بما يبذله من جهد في العمل، ومقارنة ذلك بما يناله زملاؤه في المؤسسة وما يبذلونه من جهد.

السلوك: هو عملية استيعاب الصلة بين التقييم والمقارنة؛ فعندما يعي الشخص أن الوضع يتسم بالعدالة فإنه يستجيب بشكل إيجابي، بينما إذا كان الوضع غير منصف يستجيب بشكل سلبي ويخفض من إنتاجه وجهده (سالم تيسير، ٢٠٠٨، ٨٩).

أما النظرية التي يتبناها الباحث في هذا البحث لتفسير الرضا الوظيفي هي نظرية العاملين لهيرزبرغ (Herzberg's Two-Factor Theory)، فقد قدم فريدريك هيرزبرغ نظريته المعروفة باسم نظرية العاملين أو نظرية العوامل الثنائية في أواخر الخمسينيات، بهدف تفسير العوامل المؤثرة في الرضا وعدم الرضا الوظيفي. تفترض النظرية أن الرضا وعدم الرضا ليسا طرفين لنفس المحور، بل يتأثر كل منهما بعوامل مختلفة، فقد توصل هيرزبرغ من خلال دراساته على المهندسين والمحاسبين إلى وجود مجموعتين من العوامل:

العوامل الصحية (Hygiene Factors): وهي العوامل التي تمنع عدم الرضا، لكنها لا تؤدي بالضرورة إلى تحقيق الرضا عند توفرها. وتشمل: الراتب، ظروف العمل، سياسات العمل، الأمان الوظيفي، والعلاقات مع الزملاء. غياب هذه العوامل يؤدي إلى عدم الرضا، أما توفرها فيحقق فقط حالة حيادية (عدم وجود عدم رضا) دون خلق رضا حقيقي.

العوامل الدافعة (Motivators): وهي العوامل التي تؤدي إلى تحقيق الرضا والتحفيز عند توفرها، وتشمل: الإنجاز، التقدير، طبيعة العمل، تحمل المسؤولية، وفرص النمو والتقدم. هذه العوامل ترتبط بمحتوى العمل نفسه وتلعب دوراً أساسياً في رفع مستوى الرضا الوظيفي.

تشير النظرية السابقة إلى أن تحسين بيئة العمل من خلال معالجة العوامل الصحية لا يكفي لتحقيق الرضا، بل يجب تعزيز العوامل الدافعة لزيادة التحفيز والإنتاجية. وقد أسهمت هذه النظرية في تطوير

سياسات الموارد البشرية من خلال التركيز على تصميم الوظائف وتوفير فرص النمو المهني (Herzberg, 1959; Business4lions, 2024).

وتتعدد جوانب الرضا الوظيفي بتعدد المداخل النظرية لكل باحث، فقد قدم Locke and Latham (1990) نموذجاً يركز على الأهداف العالية والتوقعات الناجحة كعوامل تؤدي إلى الرضا الوظيفي. كما قدم Lawler and Porter (1967) نموذجاً يركز على تأثير المكافآت على الرضا الوظيفي، حيث يتمثل في: المكافآت الجوهرية، والأداء، والمكافآت الخارجية، وتصورات الموظفين حول العدالة في المكافآت. أما نموذج Spector (1997) لاستكشاف الرضا الوظيفي للمعلمين فيقترح الجوانب التالية للرضا الوظيفي: الراتب (Noe et al., 2010)، والترقية كما ذكر (Noe et al. 2010) هي التقدم نحو منصب أعلى مع المزيد من التحديات والسلطة والمسؤولية، والمزايا الإضافية كما ذكر في (Mondy and Noe 2005) هي تعويضات مالية وغير مالية، تشمل التعويضات المالية المباشرة (مثل المكافآت) وغير المباشرة (مثل خطط التقاعد) وتشمل التعويضات غير المالية الوظيفية نفسها (مثل الاستقلالية)، وبيئة العمل (مثل ظروف العمل)، ومرونة مكان العمل (مثل العمل بدوام جزئي). والمكافآت المشروطة: كما ذكر Robbins and Judge (2009) هي وعود وتبادلات للمكافآت والتقدير عن العمل الجيد، والإشراف يمثل الأشخاص الذين يعملون في المنظمة (بخلاف زملاء العمل) الذين يمكن أن يؤثر على الرضا الوظيفي (Noe et al., 2010) يمكن للمشرفين الذين يتشاركون نفس القيم والمواقف والفلسفات تحسين الرضا، لكنهم يصبحون متجانسين بمرور الوقت. والإجراءات التشغيلية وهي خطوات إنجاز المهام التي يجب أن تتبع معياراً معيناً بناءً على اللوائح أو القوانين المحلية أو المعايير الشخصية، والتي يمكن أن تكون في شكل سياسات أو إجراءات أو معايير. وزملاء العمل ويُعرفون بالأشخاص الذين يعملون في المنظمة (بخلاف المشرفين) الذين يمكن أن يؤثر على الرضا الوظيفي، ويمكن لزملاء العمل الذين يتشاركون نفس القيم والمواقف والفلسفات تحسين الرضا؛ بالإضافة إلى ذلك، يكون الموظفون راضين عندما يدعمهم زملاؤهم في تحقيق أهدافهم الخاصة (Noe et al., 2010)، وطبيعة العمل والتي تُعرف على أنها تنوع العمل المقدم، ويشمل تنوع الوظيفة الروتين وخصائص الوظيفة (Lewis, 2014)، وأخيراً التواصل يُقصد به مدى وضوح وشفافية المعلومات التي تُقدم للموظفين الحاليين أو المتقدمين للوظائف حول ما يحصلون عليه من مزايا وتعويضات مقابل جهودهم في العمل، فالتواصل الفعال من جانب الإدارة يساهم في تعزيز شعور الموظفين بالعدالة والوضوح، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على رضاهم الوظيفي (Noe et al., 2010).

ويخلص الباحث مما سبق إلى مجموعة من جوانب الرضا الوظيفي للمعلم عن مهنة التدريس وهي التي اعتمد عليها في هذا البحث وهي خمسة جوانب كالتالي: المكانة الاجتماعية: وتعني إدراك المعلم لعلو مكانته داخل المجتمع، وكذلك نظرة المجتمع لمهنة التدريس كما يدركها المعلم، والترقية: وتعني رضا المعلم عن نظام الترقية في عمله، واعتقاده أنها تشبع رغباته، وتتميز بالوضوح والشفافية، والأجر والمسئولية: وتعني رضا المعلم عن الأجر الذي يتقاضاه في مقابل مهنة التدريس، وقدرته على تلبية احتياجاته الأساسية، واحتياجاته الأسرية، وكذلك شعوره بأن أعبائه الوظيفية متسقة مع مسؤولياته كمعلم، والمقرر الدراسي: وتعني شعور المعلم بأن له دور فاعل في وضع المقررات الدراسية، وقلّة القيود داخل الحصّة والتي تعيق الابداع أثناء شرح هذه المقررات، والعلاقة مع الزملاء: وتعني الشعور بالارتياح أثناء تواجده مع زملاء العمل، والقدرة على بناء علاقات جيدة معهم، ومساعدتهم عند حاجتهم إليه.

فروض البحث:

- ١- لا توجد اتجاهات إيجابية ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الذكور والإناث نحو منظومة تقييم التلميذ تُعزى لمتغير النوع.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- ٤- لا يوجد رضا وظيفي دال إحصائياً لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث لا يختلف متوسط درجاتهم عن المتوسط الاعتيادي.
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية الذكور والإناث على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير النوع.
- ٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المرحلة الابتدائية على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- ٧- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ ومستوى رضاهم الوظيفي.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي بحدوده المعروفة سواء المقارن أو الارتباطي؛ وذلك للملاءمة لهذا البحث.

ثانياً: عينة البحث: وتنقسم إلى:

- ١- **عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية:** هي العينة التي تم استخدامها في حساب ثبات وصدق أدوات البحث وتكونت من (١٠٠) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية.
- ٢- **عينة البحث الأساسية:** هي مجموعة المعلمين والمعلمات الذين تم تطبيق أدوات البحث عليهم بعد تقنينها، وهي مختلفة عن عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتكونت من (١٢٣) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، وتم استبعاد استمارة كانت لمدير مدرسة حيث لم يكن من الفئة المستهدفة للبحث، حيث إنني أقوم بإجراء البحث على المعلمين الذين يقومون بالتدريس داخل الفصل، وبالتالي أصبحت العينة مكونة من (١٢٢) معلماً ومعلمة، منهم (٤٥) معلماً بنسبة ٣٦.٨٨٪، والباقي من المعلمات، و(٩) من المعلمين والمعلمات لديهم خبرة أقل من عشر سنوات بنسبة ٩.٠١٪ والباقي لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات، و٩٪ منهم يعمل معلم مساعد أو معلم، و٤٪ يعمل معلم أول أو معلم أول أ، و٥٠٪ يعمل معلم خبير أو معلم كبير.

ثالثاً: أدوات البحث:

- ١- مقياس البعد الوجداني لاتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ (إعداد: الباحث).
 - ٢- مقياس الرضا الوظيفي (إعداد: الباحث).
- ويمكن تناول هذه الأدوات بشيء من التفصيل كما يلي:

١- مقياس البعد الوجداني لاتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ (إعداد: الباحث):

أ- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى قياس البعد الوجداني لاتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ (القرار الوزاري الجديد للتقييم رقم ١٣٦ لعام ٢٠٢٤).

ب- **مبررات اقتصار المقياس على البعد الوجداني لاتجاهات:** اقتصر المقياس المستخدم في هذا البحث على قياس البعد الوجداني لاتجاهات المتمثل في درجة رضا معلمي المرحلة الابتدائية عن منظومة تقييم التلميذ وفقاً للقرار الوزاري رقم (١٣٦) لسنة ٢٠٢٤. ويُعزى هذا الاقتصار إلى أن الهدف الرئيس من الدراسة يتمثل في رصد موقف المعلمين العاطفي والانفعالي تجاه المنظومة الجديدة للتقييم، بوصفه أحد المؤشرات الأولية الدالة على مدى تقبلهم لها، واستعدادهم لتطبيقها في بيئة الصف. وقد أشارت دراسة كل من (Hamdan (2024) ; King (2017) ; Amka (2020) إلى أن البعد الوجداني يُعد الأكثر حساسية في الكشف عن استجابات الأفراد للقرارات والسياسات التعليمية الحديثة، لا سيما في مراحل التطبيق الأولية. كما أن مشاعر الرضا أو عدم الرضا ترتبط ارتباطاً وثيقاً باتجاهات التنفيذ والتفاعل الميداني، مما يجعل هذا البعد ذا أولوية في التناول البحثي الحالي. ومن الجدير بالذكر أن اقتصار المقياس على البعد الوجداني لا يعني إغفال بقية مكونات الاتجاه (المعرفي والسلوكي)، بل يُعد هذا التناول خطوة تمهيدية يمكن البناء عليها في دراسات لاحقة تهدف إلى تطوير المقياس ليشمل البنية الثلاثية الكاملة لاتجاهات.

ج- **خطوات بناء المقياس:** قام الباحث بالاطلاع على القرار الوزاري الجديد للتقييم رقم ١٣٦ لعام ٢٠٢٤، والمكون من أربع عشرة مادة لتنظيم العمل والتدريس والتقييم بالمرحلة الابتدائية، أما المواد الخاصة بالتقييم فكانت خمس مواد من المادة الرابعة وحتى المادة الثامنة، تشمل الأداءات الصفية والمنزلية والتقييمات الأسبوعية والاختبارات الشهرية واختبار الفصلين الدراسيين الأول والثاني، وهذه المواد هي التي تشغل الباحث في هذا البحث، ومن هذا المنطلق قام الباحث بإعداد المقياس بناء على هذه المواد الخمس، ثم قام الباحث بالاطلاع أيضاً على الكتابات الخاصة بقياس الاتجاهات، فوجد أن هناك طريقتين الأولى منهما هي طريقة ترستون والتي بدأت منذ عام ١٩٢٩، والثانية هي طريقة ليكرت، وقد فضل الباحث طريقة ليكرت حيث إنها تعتمد على أسلوب أبسط، بحيث تقدم بنوداً محايدة ويتولى المبحوث التعبير بنفسه عن شدة اتجاهه على متصل متدرج من عدد من النقاط، بعكس طريقة ترستون والتي تكمن المشكلة فيها في أن المبحوث لا يملك التعبير المباشر عن شدة اتجاهه ويقوم الفاحص بتقدير هذه الشدة من خلال وزن البند المختار (صفوت فرج، ٢٠١٧). وعرض الباحث المقياس على مجموعة من المحكمين قوامها (٨) من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية؛ وقدم الباحث المقياس وتعليماته لهم وطلب منهم إبداء الرأي في المقياس، ومدى ملائمة مفردات المقياس، وخلوها من الغموض أو التحيز، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية، وأي حذف أو إضافة أو تعديل في صياغة مفردات المقياس، وحدد الباحث نسبة اتفاق (٨٠٪) فأعلى كأساس لصلاحية هذا المقياس، ولم تسفر هذه الخطوة عن حذف أي عبارة من عبارات المقياس.

د- **وصف المقياس:** تكون المقياس في صورته النهائية من (١٠) مفردات تشمل اتجاهات المعلمين نحو جميع أشكال التقييم الموجودة في القرار وهي (الآداء المنزلي، والآداء الصفّي، والتقييم الأسبوعي، والمهام الأدائية، والتقييم الشهري، ودرجات المواظبة والسلوك، وامتحان نهاية الفصل الدراسي، وتقدير الدرجات في صورة ألوان).

٥- **طريقة تقدير الدرجات:** تتم الإجابة على عبارات المقياس من خلال الاستجابة على متدرج خماسي يتبع طريقة ليكرت (راضي جداً، راضي، محايد، غير راضي، غير راضي جداً). بحيث يتم احتساب الدرجات عليه كما يلي: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بالترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٥٠) كحد أقصى، و(١٠) كحد أدنى وتدل الدرجة المرتفعة على وجود اتجاه إيجابي نحو منظومة التقييم، والدرجة المنخفضة على وجود اتجاه سلبي.

الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ:

١- **ثبات المقياس:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، ثم قام بحساب الثبات بعد حذف كل مفردة من المفردات والجدول التالي يوضح ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:

جدول (١) معاملات الثبات لمقياس اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون)

المقياس	قيمة معامل ألفا كرونباخ	الثبات سبيرمان براون	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ	٠.٨٤	٠.٧٨	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ يساوي (٠.٨٤) للمقياس، وبطريقة التجزئة النصفية (٠.٧٨) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ثم قام الباحث بعد ذلك بحساب الثبات بعد حذف كل مفردة من المفردات كالتالي:

جدول (٢) معاملات ثبات مقياس اتجاهات المعلمين بعد حذف كل مفردة من المفردات

الثبات بعد حذف المفردات					
المفردة	الثبات	المفردة	الثبات	المفردة	الثبات
١	٠.٧٩	٥	٠.٨١	٩	٠.٨٤
٢	٠.٨٠	٦	٠.٨٣	١٠	٠.٧٩
٣	٠.٨٠	٧	٠.٨٢		
٤	٠.٨١	٨	٠.٨٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيم ثبات المقياس أكبر من قيم ثباتها بعد حذف كل مفردة؛ مما يدل على إسهام المفردات بشكل جيد في ثبات المقياس، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٢- **صدق المقياس:** اعتمد الباحث في حساب الصدق هنا على صدق التكوين كالتالي:

صدق التكوين: تم حساب الصدق التكويني لمقياس اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد قيمة هذا البند من الدرجة الكلية، فجاءت قيم معاملات الارتباط الناتجة دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى اتساق العبارات المكونة له وصدق محتواها في قياس ما وضعت لقياسه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

مقياس اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ					
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
١	٠.٨١	٥	٠.٦٤	٩	٠.٤٧
٢	٠.٧٣	٦	٠.٤٥	١٠	٠.٨١
٣	٠.٧٤	٧	٠.٥٤		
٤	٠.٦٥	٨	٠.٤٢		

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) بحيث تتراوح معاملات الارتباط بين (٠.٤٢ - ٠.٨١) وهي معاملات ارتباط جيدة، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ويمكن الاعتماد عليه عملياً.

٢- مقياس الرضا الوظيفي (إعداد: الباحث):

أ- الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

ب- خطوات بناء المقياس: قام الباحث بالاطلاع على الكتابات النفسية التي عُرِض فيها مفهوم الرضا الوظيفي من دراسات عربية وأجنبية، ومقاييس متنوعة، منها مقياس Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) والذي أعده (Weiss et al 1967) ويحتوي على نسختين: قصيرة (٢٠ بنداً) وطويلة (١٠٠ بند)، وقياس الرضا العام والرضا عن جوانب محددة في العمل (مثل: الراتب، وظروف العمل، والإشراف). ومؤشر الرضا الوظيفي (JDI) Job Descriptive Index والذي أعده Smith, Kendall, & Hulin (1969) وقياس خمس مجالات هي: طبيعة العمل، والراتب، وفرص الترقية، والزملاء، والرؤساء. ومقياس الرضا الوظيفي العاطفي المختصر (BIAS-J) والذي أعده Thompson & Phua (2012) ويتكون من ٤ بنود، ويركز على الجانب العاطفي للرضا الوظيفي، ويتمتع بموثوقية عالية ($\alpha = .94$) ويُستخدم لقياس التمتع الحقيقي بالعمل. وقام الباحث ببناء مقياس للرضا الوظيفي مناسب لعينة البحث، وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين قوامها (٨) من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية؛ وقدم الباحث المقياس وتعليماته لهم وطلب منهم إبداء الرأي في المقياس، ومدى ملائمة مفردات المقياس، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية، وأي حذف أو إضافة أو تعديل في صياغة مفردات المقياس، وحدد الباحث نسبة اتفاق (٨٠٪) فأعلى كأساس لصلاحية هذا المقياس، وتبين أن نسب اتفاق المحكمين على مفردات مقياس الرضا الوظيفي، تتراوح ما بين (٨٠٪ - ١٠٠٪)، ولقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة والصياغات والإضافات الجديدة والتي أشار إليها السادة المتخصصين على المقياس.

ج- وصف المقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٢) مفردة موزعة على خمسة أبعاد وهي كالتالي:

- (١) البعد الأول: المكانة الاجتماعية: وتعني إدراك المعلم لعلو مكانته داخل المجتمع، وكذلك نظرة المجتمع لمهنة التدريس كما يدركها المعلم، ويقاس هذا البعد بالعبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) المجموع (٥) عبارات.
- (٢) البعد الثاني: الترقية: وتعني رضا المعلم عن نظام الترقية في عمله، واعتقاده أنها تشبع رغباته، وتتميز بالوضوح والشفافية، ويقاس هذا البعد بالعبارات (٦، ٧، ٨، ٩) المجموع (٤) عبارات.
- (٣) البعد الثالث: الأجر والمسئولية: وتعني رضا المعلم عن الأجر الذي يتقاضاه في مقابل مهنة التدريس، وقدرته على تلبية احتياجاته الأساسية، واحتياجاته الأسرية، وكذلك شعوره بأن أعبائه الوظيفية متسقة مع مسؤولياته كمعلم، ويقاس هذا البعد بالعبارات (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤) المجموع (٥) عبارات.
- (٤) البعد الرابع: المقرر الدراسي: وتعني شعور المعلم بأن له دور فاعل في وضع المقررات الدراسية، وقلّة القيود داخل الحصّة والتي تعيق الابداع أثناء شرح هذه المقررات، ويقاس هذا البعد بالعبارات (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢) المجموع (٤) عبارات.

- (٥) البعد الخامس: العلاقة مع الزملاء: وتعني الشعور بالارتياح أثناء تواجده مع زملاء العمل، والقدرة على بناء علاقات جيدة معهم، ومساعدتهم عند حاجتهم إليه، (١٥، ١٦، ١٧، ١٨) المجموع (٤) عبارات.

د- طريقة تقدير الدرجات: تتم الإجابة على عبارات المقياس من خلال الاستجابة على متدرج خماسي يتبع طريقة ليكرت (أوافق بشدة - أوافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة) وحيث إن المقياس به عبارات موجبه وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه كما يلي: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات

الموجبة، و(١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارة السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (١١٠) كحد أقصى، و(٢٢) كحد أدنى وتدل الدرجة المرتفعة على وجود درجة مرتفعة من الرضا الوظيفي لدى المعلم.

الخصائص السيكمترية لمقياس الرضا الوظيفي:

١- **ثبات المقياس:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، ثم قام بحساب الثبات بعد حذف كل مفردة من المفردات والجدول التالي يوضح ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:

جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس الرضا الوظيفي بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

(سبيرمان براون)

المقياس	قيمة معامل ألفا كرونباخ	الثبات سبيرمان براون	مستوى الدلالة
الرضا الوظيفي	٠.٨٦	٠.٦١	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ يساوي (٠.٨٦) للمقياس، وبطريقة التجزئة النصفية (٠.٦١) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ثم قام الباحث بعد ذلك بحساب الثبات بعد حذف كل مفردة من المفردات كالتالي:

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس الرضا الوظيفي بعد حذف كل مفردة من المفردات

الثبات بعد حذف المفردات					
المفردة	الثبات	المفردة	الثبات	المفردة	الثبات
١	٠.٨٤	٩	٠.٨٥	١٧	٠.٨٥
٢	٠.٨٤	١٠	٠.٨٥	١٨	٠.٨٥
٣	٠.٨٤	١١	٠.٨٥	١٩	٠.٨٥
٤	٠.٨٤	١٢	٠.٨٥	٢٠	٠.٨٥
٥	٠.٨٣	١٣	٠.٨٤	٢١	٠.٨٦
٦	٠.٨٤	١٤	٠.٨٤	٢٢	٠.٨٥
٧	٠.٨٥	١٥	٠.٨٥	٢٣	٠.٨٥
٨	٠.٨٤	١٦	٠.٨٥	٢٤	٠.٨٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم ثبات المقياس أكبر من قيم ثباتها بعد حذف كل مفردة، مما يدل على إسهام المفردات بشكل جيد في ثبات المقياس، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٢- **صدق المقياس:** اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على نوعين من الصدق هما: صدق البنية باستخدام التحليل العاملي والصدق المرتبط بالمشكك ويمكن تناولهما فيما يلي:

أ- **صدق البنية باستخدام التحليل العاملي:** قام الباحث بحساب صدق البنية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس، والذي يستخدم بوصفه أحد الطرق التي تحدد صدق التكوين، ويستخرج منه الصدق العاملي Factorial validity للاختبار (Anastasi, 1988, 154- 155). ويستخدم التحليل العاملي بهدف التعرف على مجموعات البنود التي ترتبط بدرجة كبيرة مع بعضها، ولكنها ترتبط بدرجة منخفضة أو لا ترتبط تماماً مع مجموعات أخرى من البنود. وقام الباحث باستخراج معاملات الارتباط بين بنود المقياس وحللت عاملياً بطريقة "هوتلينج": المكونات الأساسية، واستخدم محك "جتمان" الحدود الدنيا، وذلك لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهرياً إذا كانت قيمة الجذر الكامن ≤ 1.0 ثم أدير العوامل المستخرجة تدويراً متعامداً، وقد عدّ التشعب الجوهري للبند العامل بأنه ≤ 0.3 على أن تكون هناك ثلاثة تشعبات جوهريّة لكل عامل على الأقل بالإضافة إلى محك الجذر الكامن ≤ 1.0 لمقياس الرضا الوظيفي. وقبل البدء في إجراءات التحليل العاملي تم التأكد من ملائمة معاملات الارتباط للتحليل العاملي، وذلك بحساب معامل Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) وبمراجعة هذا العامل وجد أن قيمته = ٠.٧٢ وهي قيمة مقبولة، ويرى (de Vaus 2002) أنه يجب أن

تكون قيمة KMO أكبر من ٠,٧٠، كما كان اختبار كرويت-بارتليت دالاً إحصائياً ($\chi^2 = 658.57, df = 276, p < .001$) مما يؤكد مناسبة البيانات للتحليل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) تشبعات مضردات مقياس الرضا الوظيفي الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي

المضردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع
١	٠,٨٠						
٢	٠,٧٨						
٣	٠,٩٠						
٤	٠,٦٨						
٥	٠,٧٦						
٦		٠,٨٢					
٧		٠,٥٦					
٨		٠,٧٩					
٩		٠,٩٠					
١٠			٠,٨٨				
١١			٠,٨٤				
١٢			٠,٥٥				
١٣			٠,٥٩				
١٤			٠,٤٣				
١٥					٠,٣٩		
١٦					٠,٨٣		
١٧					٠,٨٢		
١٨					٠,٨٨		
١٩							٠,٨٨
٢٠						٠,٨١	
٢١				٠,٣٠			
٢٢				٠,٨٥			
٢٣				٠,٨٦			
٢٤				٠,٦٢			
الجذر الكامن	٦,١٩	٣,٠٩	٢,٧٨	١,٩٧	١,٧٦	١,٤٥	١,٠٢
نسبة التباين	١٥,٩٨	١٢,٩٨	١١,٦٦	١١,٣٤	١١,١٣	٧,٠٨	٥,٩٥
التباين المجمع	١٥,٩٨	٢٨,٩٦	٤٠,٦٢	٥١,٩٧	٦٣,١١	٧٠,١٩	٧٦,١٥

وفي ضوء الجدول السابق فإن جميع المضردات تشبعت على سبعة عوامل، غير أن العاملين السادس والسابع تشبعت مضردة واحدة على كل منهما؛ لذلك قام الباحث بحذفها، وبالتالي تبقى خمسة عوامل تمتلك جذوراً كامنة أكبر من ١، وفسرت ٦٣,١١% والعوامل هي:

العامل الأول: تشبعت عليه المضردات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وفسرت (١٥,٩٨%) من التباين الكلي وتم تسميته المكانة الاجتماعية.

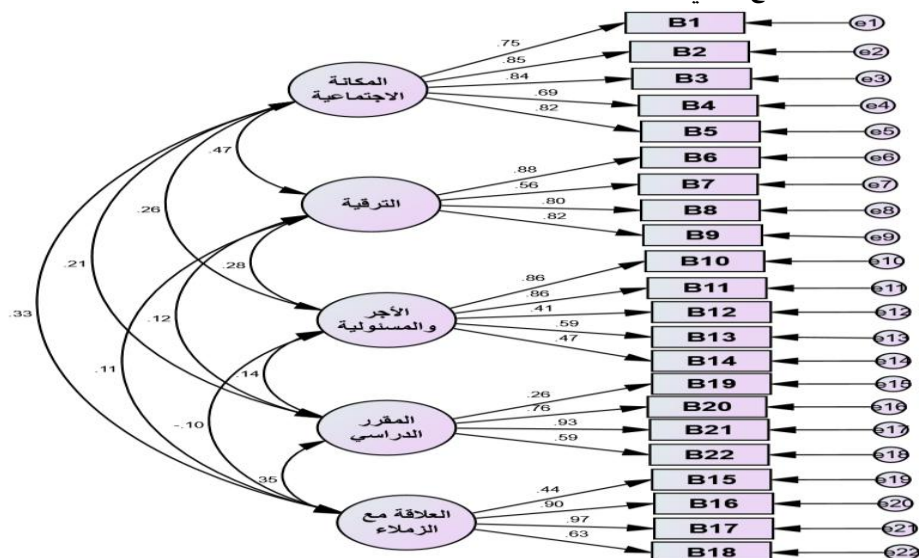
العامل الثاني: تشبعت عليه المضردات (٦، ٧، ٨، ٩) وفسرت (١٢,٩٨%) من التباين الكلي وتم تسميته الترقية.

العامل الثالث: تشبعت عليه المضردات (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤) وفسرت (١١,٦٦%) من التباين الكلي وتم تسميته الأجر والمسئولية.

العامل الرابع: تشبعت عليه المضردات (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤) وفسرت (١١,٣٤%) من التباين الكلي وتم تسميته المقرر الدراسي.

العامل الخامس: تشبعت عليه المضردات (١٥، ١٦، ١٧، ١٨) وفسرت (١١,١٣%) من التباين الكلي وتم تسميته العلاقة مع الزملاء.

كما قام الباحث بالتحليل العاملي التوكيدي للعوامل الناتجة بواسطة برنامج Amos V24 باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood method، للتأكد من البناء العاملي للمقياس وأشارت نتائج التحليل إلى النموذج التالي:



شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي

والجدول التالي يوضح مؤشرات صدق البنية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي

جدول (٧) مؤشرات صدق البنية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي

المؤشر	حدود الثقة	القيمة
Chi-square (CMIN)	غير دال	٣١٤.٤٢
df		١٩٩
RMSEA	٠ - ٠.٠٨	٠.٠٦
NFI	٠.٩٠ - ١	٠.٩٣
NNFI	٠.٩٠ - ١	٠.٩٠
CFI	٠.٩٠ - ١	٠.٩٠
IFI	٠.٩٠ - ١	٠.٩٤
GFI	٠.٩٠ - ١	٠.٩٤
AGFI	٠.٩٠ - ١	٠.٩٠

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة مربع كاي = ٣١٤.٤٢ بدرجات حرية = ١٩٩ وهي غير دالة إحصائياً، وكذلك اعتمد الباحث على مؤشرات المطابقة التلازمية وهي (NFI= 0.93, CFI= 0.90, IFI= 0.94, GFI= 0.94)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي، ومؤشر جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA والذي يقيس مدى وجود أخطاء في الاقتراب من مجتمع العينة فقد بلغت قيمته (٠.٠٦) وهي تشير إلى مطابقة جيدة حيث تكون تلك القيمة في مداها المثالي كلما اقتربت من (صفر). مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي.

ب- **صدق المحكك:** قام الباحث بحساب الصدق عن طريق صدق التعلق بمحكك Criterion- related Validity، وقد ذكر صفوت فرج (٢٠١٧) أن صدق التعلق بمحكك ينقسم إلى فئتين رئيسيتين هما: الصدق التنبؤي Predictive Validity والصدق التلازمي Concurrent Validity، وقام الباحث بالاعتماد على الصدق التلازمي. وعليه قام الباحث بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينات الخصائص السيكومترية على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس رضا المعلم الوظيفي عن مهنة التدريس إعداد عبد الحي على (١٩٩٥) كمحكك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٩) وهي قيمة جيدة؛ مما يدل على صدق المقياس الحالي.

٣- **الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة فرعية والبعد التي تنتمي إليه وبين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٨) الاتساق الداخلي لمقياس الرضا الوظيفي

المكانة الاجتماعية		الترقية		الأجر والمسئولية		المقرر الدراسي		العلاقة مع الزملاء	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٨١	٦	٠.٨٨	١٠	٠.٨٢	١٩	٠.٥٥	١٥	٠.٦١
٢	٠.٨٤	٧	٠.٧٢	١١	٠.٨٢	٢٠	٠.٨١	١٦	٠.٨٨
٣	٠.٨٧	٨	٠.٨٣	١٢	٠.٦٤	٢١	٠.٨٤	١٧	٠.٩٠
٤	٠.٧٧	٩	٠.٨٦	١٣	٠.٧٢	٢٢	٠.٧٤	١٨	٠.٧٩
٥	٠.٨٧			١٤	٠.٦٤				
الدرجة الكلية للبعد	٠.٧٩	الدرجة الكلية للبعد	٠.٦٠	الدرجة الكلية للبعد	٠.٦٣	الدرجة الكلية للبعد	٠.٥٩	الدرجة الكلية للبعد	٠.٥٠

يتبين من الجدول السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (٠.٥٥-٠.٩٠) وهي جميعاً دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس حيث تتراوح معاملات الارتباط بين (٠.٥٠-٠.٧٩) وهي جميعاً دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب؛ وبالتالي يمكن استخدام المقياس وتطبيقه عملياً.

نتائج البحث:

الفرض الأول: لا توجد اتجاهات إيجابية ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة ت لعينة واحدة (One-Sample t-test) لاستجابات المعلمين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) النسب المئوية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الاعتبائي لاتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ

المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الاعتبائي	قيمة ت	النسبة المئوية	غير راضي	محايد	راضي
ما مدى رضاك عن إلزامك بأداء منزلي كل حصّة؟	٢.٩٥	١.٥٥	٣	١.٩٤	٤٣.٢%	١٣.٦%	٤٣.٢%	
ما مدى رضاك عن إلزامك بأداء صفّي كل حصّة؟	٢.٦١	١.٤٨	٣	١.٧٢	٢٩.٥%	٢٠.٥%	٥٠%	
ما مدى رضاك عن إلزامك بتقييم أسبوعي؟	٢.٦٤	١.٤٨	٣	١.٦٣	٢٩.٦%	٢٢.٧%	٤٧.٧%	
ما مدى رضاك عن إلزامك بثلاثة نماذج من التقييمات الأسبوعية؟	٢.١٤	١.٣٧	٣	٤.١٦	١٥.٩%	١٨.٢%	٦٥.٩%	

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم د. محمود جمعه الصاوي

المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعياري	قيمة ت	النسبة المئوية	
					راضي	غير راضي
ما مدى رضاك عن الزامك بمهمة أدائية كل أسبوع؟	٢.٢٥	١.٢٩	٣	٣.٨٣	٪١٨.٢	٪٢٢.٧
ما مدى رضاك عن التقييم الشهري؟	٤.٤١	١.٠٤	٣	٨.٩٧	٪٨٦.٤	٪٦.٨
ما مدى رضاك عن مقدار درجات المواظبة والسلوك؟	٣.٥٠	١.٢٤	٣	٢.٦٥	٪٥٢.٣	٪٢٢.٧
ما مدى رضاك عن وضع امتحان نهاية الفصل الدراسي بدرجة قدرها (٦٠) درجة؟	٣.٧٠	١.٤٠	٣	٣.٣٢	٪٦١.٤	٪١٣.٦
ما مدى رضاك عن تقدير الدرجات في صورة ألوان؟	٢.٢٧	١.٤٣	٣	٣.٣٥	٪٢٠.٥	٪٢٢.٧
ما مدى رضاك عن القرار كله بصفة عامة؟	٢.٧٣	١.٣٣	٣٠	١.٣٥	٪٣١.٨	٪٢٧.٣

يتضح من الجدول السابق وجود اتجاهات محايدة لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ في كل من (الأداء المنزلي، والأداء الصفّي، والتقييم الأسبوعي) حيث كانت قيمة ت لكل منهم (١.٩٤، ١.٧٢، ١.٦٣) وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أن مستوى رضا المعلمين نحو هذه الأنواع من التقييمات هو مستوى متوسط، في حين توجد اتجاهات سلبية ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ في كل من (الالتزام بثلاثة نماذج من التقييمات الأسبوعية، والمهام الأدائية الأسبوعية، وتقدير الدرجات في صورة ألوان) حيث كان المتوسط الحسابي لكل منهم أقل من المتوسط الاعتيادي وكانت قيمة ت لكل منهم (٣.٣٥، ٣.٨٣، ٤.١٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠١، وعلى الجانب الآخر توجد اتجاهات إيجابية ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ في كل من (التقييم الشهري، درجات والمواظبة والسلوك، وامتحان نهاية الفصل الدراسي من ٦٠ درجة) حيث كان المتوسط الحسابي لكل منهم أعلى من المتوسط الاعتيادي وكانت قيمة ت لكل منهم (٨.٩٧، ٢.٦٥، ٣.٣٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠١، أما عن اتجاهات المعلمين نحو القرار بصفة عامة، فإنه يمكن القول بأنه توجد اتجاهات محايدة لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ بصفة عامة حيث كانت قيمة ت (١.٣٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أن مستوى رضا المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ بصفة عامة هو مستوى متوسط.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة

الابتدائية الذكور والإناث نحو منظومة تقييم التلميذ تُعزى لمتغير النوع.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة ت لعينيتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول (١٠) قيمة ت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي المرحلة الابتدائية على

مقياس اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ وفقاً لمتغير النوع

المقياس	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ	ذكر	٤٥	٣٠.٧٥	٨.٤٢	٠.٨٨	غير دالة
	أنثى	٧٧	٢٨.٣٢	٨.٨٩		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات المعلمين الذكور على مقياس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ (٣٠.٧٥) بانحراف معياري (٨.٤٢) وهو أعلى من متوسط درجات المعلمات البالغ (٢٨.٣٢) بانحراف معياري (٨.٨٩)، وبالنظر إلى قيمة ت لمعرفة إذا كان هذا الفارق ذو دلالة إحصائية أم لا نجد أنها (٠.٨٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ تُعزى لمتغير النوع.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة**الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة ت لعينيتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول (١١) قيمة ت لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي المرحلة الابتدائية على مقياس اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المقياس	عدد سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ	أقل من ١٠ سنوات	٩	٣٠.٢٥	٧.٥٠	٠.٢٤	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٣	٢٩.١٠	٨.٩٠		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أقل من (١٠) سنوات على مقياس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ (٣٠.٢٥) بانحراف معياري (٧.٥٠) وهو أعلى من متوسط درجات المعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أكثر من (١٠) سنوات البالغ (٢٩.١٠) بانحراف معياري (٨.٩٠)، وبالنظر إلى قيمة ت لمعرفة إذا كان هذا الفارق ذو دلالة إحصائية أم لا نجدها (٠.٢٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرض الرابع: لا يوجد رضا وظيفي دال إحصائياً لدى معلمي المرحلة الابتدائية،**حيث لا يختلف متوسط درجاتهم عن المتوسط الاعتيادي.**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة ت لعينة واحدة (One-Sample t-test) كما في الجدول التالي:

جدول (١٢) يوضح قيمة ت لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الاعتيادي لمعلمي المرحلة الابتدائية على مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الاعتيادي	قيمة ت	مستوى الدلالة
المكانة الاجتماعية	١٦.٠٧	٥.٩٤	١٥	١.١٩	غير دالة
الترقية	٩.٧٥	٤.٣٦	١٢	٣.٤٢	دالة عند ٠.٠١
الأجر والمسئولية	١٠.٢٥	٤.٦٠	١٥	٦.٨٤	دالة عند ٠.٠١
المقرر الدراسي	١٢.٠٧	٤.٤٤	١٢	٠.١٠	غير دالة
العلاقة مع الزملاء	١٦.٩٨	٣.٣٢	١٢	٩.٩٣	دالة عند ٠.٠١
الدرجة الكلية	٦٥.١١	١٤.٥٠	٦٦	٠.٤١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن متوسط الدرجات على أبعاد الرضا الوظيفي والدرجة الكلية أقل من المتوسط الاعتيادي بفرق غير دال إحصائياً في كل من (المكانة الاجتماعية، والمقرر الدراسي، والدرجة الكلية)، حيث كانت قيمة ت لكل منهم (١.١٩، ٠.١٠، ٠.٤١) وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أن مستوى الرضا الوظيفي ككل لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وكذلك رضا معلمي المرحلة الابتدائية عن مكانتهم الاجتماعية وعن المقرر الدراسي الذي يقومون بتدريسه هو مستوى رضا متوسط. أما عن رضا المعلمين عن الترقية والأجر والمسئولية وكذلك العلاقة مع الزملاء فكان هناك فرق دال إحصائياً بين المتوسط الحسابي والمتوسط الاعتيادي، حيث كانت قيمة ت لكل منهم (٩.٩٣، ٦.٨٤، ٣.٤٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠١، وكان هذا الفرق لصالح المتوسط الاعتيادي في كل من الترقية والأجر والمسئولية، ولصالح المتوسط الحسابي في العلاقة مع الزملاء؛ مما يعني عدم رضا معلمي المرحلة الابتدائية عن نظام الترقية

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم د. محمود جمعه الصاوي

الموجود حالياً، وكذلك عن الأجور التي يتقاضونها والمسئولية التي تقع على عاتقهم، وأن ما أظهر فيه معلمي المرحلة الابتدائية مستوى رضا مرتفع فكان بعد العلاقة مع الزملاء.

الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي

المرحلة الابتدائية الذكور والإناث على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير النوع.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمته لعينيتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول (١٣) قيمة ت دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي المرحلة الابتدائية على

مقياس الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير النوع

البُعد	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المكانة الاجتماعية	ذكور	٤٥	١٧.١٣	٦.٢٢	٠.٨٨	غير دالة
	إناث	٧٧	١٥.٤٦	٥.٨٠		
الترقية	ذكور	٤٥	١٠.٥٦	٤.٨٣	٠.٩٣	غير دالة
	إناث	٧٧	٩.٢٩	٤.٠٩		
الأجر والمسئولية	ذكور	٤٥	١٠.٥٦	٤.٥٤	٠.٣٣	غير دالة
	إناث	٧٧	١٠.٠٧	٤.٧٠		
المقرر الدراسي	ذكور	٤٥	١٢.٣٨	٤.٢٨	٠.٣٤	غير دالة
	إناث	٧٧	١١.٨٩	٤.٦٠		
العلاقة مع الزملاء	ذكور	٤٥	١٦.٦٣	٣.٩٨	٠.٥٢	غير دالة
	إناث	٧٧	١٧.١٨	٢.٩٤		
الدرجة الكلية	ذكور	٤٥	٦٧.٢٥	١٥.١٩	٠.٧٣	غير دالة
	إناث	٧٧	٦٣.٨٩	١٤.٢٢		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية تُعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيمة ت للأبعاد الخمسة هي (٠.٨٨، ٠.٩٣، ٠.٣٣، ٠.٣٤، ٠.٥٢) على الترتيب و(٠.٧٣) للدرجة الكلية وهي قيم غير دالة إحصائية؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين الذكور والإناث على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير النوع.

الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي

المرحلة الابتدائية على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمته لعينيتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول (١٤) قيمة ت دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي المرحلة الابتدائية على

مقياس الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

البُعد	عدد سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المكانة الاجتماعية	أقل من ١٠ سنوات	٩	١٦.٥٠	٧.٠٤	٠.١٥	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٣	١٦.٠٢	٥.٩٢		
الترقية	أقل من ١٠ سنوات	٩	١١.٥٠	٤.١٢	٠.٨٣	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٣	٩.٥٧	٤.٣٩		
الأجر والمسئولية	أقل من ١٠ سنوات	٩	١٠.٧٥	٢.٣٦	٠.٢٢	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٣	١٠.٢٠	٤.٧٨		

البُعد	عدد سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المقرر الدراسي	أقل من ١٠ سنوات	٩	١٣.٠٠	٢.٩٤	٠.٤٣	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٣	١١.٩٨	٤.٥٨		
العلاقة مع الزملاء	أقل من ١٠ سنوات	٩	١٧.٠٠	٢.٥٨	٠.٠١	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٣	١٦.٩٨	٣.٤١		
الدرجة الكلية	أقل من ١٠ سنوات	٩	٦٨.٧٥	٩.٧٤	٠.٥٢	غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	١١٣	٦٤.٧٥	١٤.٩٣		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة حيث كانت قيمة ت للأبعاد الخمسة هي (٠.١٥، ٠.٨٣، ٠.٢٢، ٠.٤٣، ٠.٠١) على الترتيب و (٠.٥٢) للدرجة الكلية وهي قيم غير دالة إحصائية؛ وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرض السابع: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات

معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ ومستوى رضاهم الوظيفي.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين كما بالجدول التالي:

جدول (١٥) معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين على مقياس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ ودرجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي

اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ			المتغير
الدلالة	قيمة بيرسون	العدد	المتغير
دالة عند ٠.٠١	٠.٤٢	١٢٢	المكانة الاجتماعية
دالة عند ٠.٠١	٠.٤٣	١٢٢	الترقية
غير دالة	٠.٢٢	١٢٢	الأجر والمسئولية
دالة عند ٠.٠١	٠.٥٠	١٢٢	المقرر الدراسي
غير دالة	٠.٢٢	١٢٢	العلاقة مع الزملاء
دالة عند ٠.٠١	٠.٦٢	١٢٢	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أنه باستخدام معامل ارتباط بيرسون اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ وبين رضاهم عن مكانتهم الاجتماعية ونظام الترقية في عملهم وعن المقرر الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لكل منهم على الترتيب (٠.٤٢، ٠.٤٣، ٠.٥٠) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكذلك اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ وبين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٦٢) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ وبالتالي فقد تحقق هذا الفرض والذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ ومستوى رضاهم الوظيفي. وهذا يعني أنه كلما زاد رضا المعلمين عن منظومة تقييم التلميذ زاد الرضا الوظيفي لديهم

ملخص النتائج:

- ١- توجد اتجاهات سلبية ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ في كل من (الالتزام بثلاثة نماذج من التقييمات الأسبوعية، والمهام الأدائية الأسبوعية، وتقدير الدرجات في صورة ألوان)، كما توجد اتجاهات محايدة لديهم نحو منظومة تقييم التلميذ في كل من (الأداء المنزلي، والأداء الصفّي، والتقييم الأسبوعي)، وتوجد اتجاهات إيجابية ذات دلالة إحصائية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ في كل من (التقييم الشهري، درجات والمواظبة والسلوك، وامتحان نهاية الفصل الدراسي من ٦٠ درجة).
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ تُعزى لمتغير النوع، أو لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- ٣- مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في بُعدي الترقية، والأجر والمسئولية هو مستوى رضا منخفض، أما في العلاقة مع الزملاء فكان مستوى رضا مرتفع، في حين جاء الرضا عن المقرر الدراسي والمكانة الاجتماعية والدرجة الكلية للرضا الوظيفي بمستوى رضا متوسط.
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين الذكور والإناث على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير النوع، أو لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- ٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ ومستوى رضاهم الوظيفي.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منظومة تقييم التلميذ جاءت متفاوتة بين السلبية والحيادية والإيجابية تبعاً لمكونات المنظومة، وهو ما يعكس موقفاً نقدياً متوازناً للمعلمين. فقد عبّروا عن اتجاهات سلبية تجاه بعض الجوانب الإجرائية مثل الالتزام بثلاثة نماذج من التقييمات الأسبوعية والمهام الأدائية وتقدير الدرجات بالألوان، ويرجع ذلك - على الأرجح - إلى ما تمثله هذه الجوانب من أعباء إضافية على المعلم، أو افتقارها إلى معايير موضوعية واضحة، أو لعدم توافقها مع خبرات المعلمين السابقة في أساليب التقويم التقليدية. في المقابل، ظهرت اتجاهات إيجابية تجاه التقييم الشهري، ودرجات المواظبة والسلوك، وامتحان نهاية الفصل الدراسي، مما يشير إلى ميل المعلمين نحو النظم الأكثر وضوحاً واستقراراً والتي تمنحهم مساحة أكبر من العدالة والموضوعية في تقدير مستوى التلاميذ. أما الاتجاهات المحايدة نحو الأداء المنزلي والصفّي والتقييم الأسبوعي، فتعكس حالة من التردد أو غياب القناعة الكاملة، وهو ما قد يرتبط بغياب التدريب الكافي أو غموض آليات التطبيق.

كما أظهرت النتائج أن متغيري النوع والخبرة لم يشكلوا عاملاً فارقاً في اتجاهات المعلمين، مما يدل على أن الاتجاهات السلبية أو الإيجابية نحو المنظومة لا تتأثر بالنوع أو عدد سنوات الخبرة، بل ترتبط في جوهرها بمدى صلاحية وواقعية آليات التقييم ذاتها. فقد لاحظ الباحث أن الأعباء التي وضعتها هذه المنظومة على كاهل المعلم يشكّل منها المعلمين والمعلمات وذوي سنوات الخبرة المرتفعة والمنخفضة، وهذا يعزز فكرة أن التغيير المطلوب يجب أن يركز على تطوير المنظومة وليس على الفروق بين فئات المعلمين. وفيما يتعلق بالرضا الوظيفي، فقد كشفت النتائج عن مستوى رضا منخفض في بُعدي الترقية والأجر والمسؤولية، وهو ما يعكس استمرار الإحباط لدى المعلمين فيما يتعلق بالحوافز المادية والمستقبل المهني، وهما بعدان يمثلان ركيزة أساسية في التحفيز. بينما جاء الرضا مرتفعاً في العلاقة مع الزملاء، مما يشير إلى أن الدعم الاجتماعي داخل بيئة العمل يمثل عنصراً تعويضياً يخفف من الضغوط المهنية. أما الرضا عن المقرر الدراسي والدرجة الكلية للرضا فقد جاء بمستوى متوسط، وهو ما يؤكد أن المعلمين

يعيشون حالة من التوازن غير المستقر بين الجوانب السلبية والإيجابية في بيئة عملهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أحمد عواد وسحر أحمد (٢٠١٤) والتي بينت أن الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التلاميذ المكفوفين في مدارس المكفوفين بمصر هو مستوى رضا مرتفع والرضا عن الأجر هو مستوى رضا متوسط، وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبد المحسن جودة وآخرون (٢٠١٧) عن الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة، والتي أوضحت أن مستويات الرضا الوظيفي تتباين تبعاً للأبعاد المختلفة، حيث جاء الرضا عن الأجر والترقية في مستويات منخفضة، بينما كان الرضا عن العلاقات الإنسانية والبيئة الاجتماعية أعلى نسبياً. كما أوضحت هذه الدراسة أن تدني الأجر وصعوبة الحصول على الترقية من أبرز مصادر الإحباط المهني التي تخفف الرضا الوظيفي لدى المعلمين، بينما تسهم العلاقات الإيجابية مع الزملاء في تعزيز مستوى الرضا. أما دراسة Spector (2022) بينت أن جوانب مثل العلاقات الاجتماعية والتعاون بين الزملاء ترتبط برضا وظيفي أعلى مقارنةً بجوانب الأجر والترقية. كما أشار Johnson and Kraft (2022) إلى أن البيئة المدرسية الداعمة والزمالة المهنية تعدان من أقوى العوامل المؤثرة في رضا المعلمين.

كما لم تظهر فروق في الرضا الوظيفي تُعزى لمتغير النوع أو سنوات الخبرة، وهو ما يعزز مرة أخرى أن العوامل التنظيمية والإدارية لها التأثير الأكبر على الرضا، أكثر من العوامل الفردية والشخصية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Lee (2023) والتي بينت أن الجنس والخبرة لا يعدان متغيرين حاسمين في تفسير الرضا الوظيفي، بينما اختلفت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة أحمد عواد وسحر أحمد (٢٠١٤) واتفقت معها أيضاً في بعض الجوانب، فقد وجدت فروق بين الذكور والإناث من المعلمين في عامل الرضا عن ظروف العمل وكانت الفروق لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في عوامل الرضا الوظيفي الأخرى والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، كما أنه توجد فروق في عامل الرضا عن فرص الترقى بين المعلمين المعلمات تعزى لمتغير لعدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة من (٥-١٠) سنوات، في حين لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في بقية عوامل الرضا الوظيفي الأخرى والدرجة الكلية للمقياس تعزى لعدد سنوات الخبرة.

وأخيراً، بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين اتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ ومستوى رضاهم الوظيفي وخاصةً المكانة الاجتماعية والترقية والمقرر الدراسي، أما الأجر والعلاقة مع الزملاء فلا يرتبطان باتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ، ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك هو أن نظام الترقية والمقرر الدراسي ومنظومة تقييم التلميذ كثيرة التغير في الفترة الأخيرة؛ مما يجعل الارتباط بينهم أمر منطقي، أما الأجر والعلاقة مع الزملاء فيتميزان بالاستقرار وعدم التغير، مما يجعل عدم ارتباطهما باتجاهات المعلمين نحو منظومة تقييم التلميذ أمر منطقي، وعليه فإن ما سبق يعزز الفرضية القائلة بأن الاتجاهات الإيجابية نحو سياسات التعليم والتقييم تسهم في رفع مستويات الرضا الوظيفي، والعكس صحيح. وهذا يبرز أهمية التعامل مع منظومة التقييم ليس فقط كأداة لقياس تحصيل التلاميذ، بل كسياسة تعليمية ذات تأثير مباشر على المعلم كعنصر بشري محوري في نجاح العملية التربوية. فقد بينت دراسة عبد المحسن جودة وآخرون (٢٠١٧) أن العدالة والشفافية في نظم التقييم والرقابة تحد من الإحباط وترفع من مستوى الرضا. كما أوضحت دراسة Sartain et al (2023) أن رضا المعلمين عن نظم التقييم يرتبط بشكل وثيق بدرجة ثقتهم في النظام ومدى عدالته، وهو ما يعكس أن التقييم عندما يكون داعماً ومنصفاً يرفع من مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن الدراسة تكشف عن حاجة ماسة إلى مراجعة آليات منظومة تقييم التلميذ بما يتناسب مع قدرات وظروف المعلمين، مع تحسين نظم الحوافز والترقيات لضمان رفع الرضا الوظيفي، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على مستوى التزامهم بأهداف التعليم وجودة أدائهم داخل الفصول الدراسية.

التوصيات:

- ١- تطوير منظومة التقييم: إعادة النظر في بعض جوانب منظومة تقييم التلميذ التي أظهر المعلمون اتجاهات سلبية نحوها (مثل المهام الأدائية الأسبوعية وتقدير الدرجات بالألوان)، من خلال تبسيطها أو توضيح معاييرها وتدريب المعلمين على تنفيذها بكفاءة.
- ٢- تدريب المعلمين: تصميم برامج تدريبية عملية لتعزيز فهم المعلمين لأهداف التقييم الجديد وآلياته، بما يقلل من الاتجاهات المحايدة ويزيد من تقبلهم للمنظومة.
- ٣- تحسين الحوافز والرواتب: ضرورة مراجعة نظام الأجور والحوافز للمعلمين بما يتناسب مع الجهد المبذول، مع تطوير سياسات الترقية لتكون أكثر عدالة وشفافية، وهو ما يرفع من مستوى الرضا الوظيفي.
- ٤- تعزيز الدعم الإداري: توفير دعم إداري ومهني مستمر للمعلمين، مع تخفيف الأعباء الإجرائية المرتبطة بالتقييمات الأسبوعية، لتقليل الضغوط وتعزيز شعورهم بالإنصاف.
- ٥- الاستفادة من علاقات الزملاء: توظيف قوة العلاقات الإيجابية بين الزملاء عبر تعزيز ثقافة العمل الجماعي وتبادل الخبرات في تطبيق منظومة التقييم، بحيث تكون بيئة العمل عامل دعم وتحفيز.
- ٦- تفعيل التغذية الراجعة: إشراك المعلمين في تطوير السياسات التربوية عبر استقصاء آرائهم بشكل دوري حول فعالية منظومة التقييم، مما يعزز من اتجاهاتهم الإيجابية ويزيد من التزامهم.

البحوث المقترحة:

- ١- إجراء دراسات مقارنة بين مراحل تعليمية مختلفة (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) لرصد الفروق في اتجاهات المعلمين نحو منظومة التقييم وعلاقتها برضاها الوظيفي.
- ٢- التوسع في دراسة المتغيرات المرتبطة بالرضا الوظيفي مثل الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية، ضغوط العمل، لفهم الأبعاد النفسية المؤثرة في العلاقة بين المعلم والمنظومة.
- ٣- دراسة أثر البرامج التدريبية والتطوير المهني على تعديل اتجاهات المعلمين نحو منظومة التقييم ورفع مستوى رضاهم الوظيفي.
- ٤- إجراء بحوث نوعية (Qualitative) تعتمد على المقابلات ومجموعات التركيز لفهم أعمق لتجارب المعلمين ومشاعرهم تجاه التقييم.
- ٥- مقارنة الاتجاهات والرضا الوظيفي بين المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة لرصد الفروق الناجمة عن اختلاف السياسات التعليمية.
- ٦- دراسة العلاقة بين رضا المعلمين واتجاهاتهم نحو التقييم وبين تحصيل التلاميذ الفعلي، لبيان ما إذا كان للرضا والاتجاهات تأثير مباشر على نتائج الطلاب.

المراجع

- ١- أحمد أحمد عواد، وسحر أحمد حسين (٢٠١٤). الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التلاميذ المكفوفين في مدارس المكفوفين بمصر. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور،* ٦(١)، ٢٠٦-٢٣٤.
- ٢- أحمد عبد الله عودة (١٩٨٧). *القياس والتقويم في العملية التربوية*. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- ٣- حسن حسين اللقاني، ومحمد منير مرسى (٢٠٠٠). *تقويم التعلم*. القاهرة: عالم الكتب.
- ٤- حسن حسين عبد الحميد (٢٠٠٤). *القياس والتقويم في العملية التعليمية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥- سالم تيسير الشرايدة (٢٠٠٨). *الرضا الوظيفي نظرية وتطبيقات عملية*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٦- صفوت إرنست فرج (٢٠١٧). *القياس النفسي*. ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧- طارق طه (٢٠٠٧). *إدارة الأعمال، منهج حديث معاصر*. مصر: دار الجامعة الحديثة.
- ٨- عبد المحسن حسن جودة، وعمر أحمد عثمان، وكوثر أحمد فتحي (٢٠١٧). العلاقة بين الإحباط الوظيفي والرضا الوظيفي بالتطبيق على المعلمين بالمدارس الحكومية بمدينة المنصورة. *مجلة الدراسات والبحوث التجارية،* ٣٧(٣)، ٤١١-٤٣٥.
- ٩- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٣). *القياس والتقويم التربوي*. عمان: دار الفكر.
- ١٠- فيصل حميد عبد الله (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية في جامعه البحرين نحو مجال تخصصهم. *المجلة التربوية،* ٢١(٨٤).
- ١١- محمد أحمد سليمان، وسوسن عبد الفتاح وهب (٢٠١١). *الرضا والولاء الوظيفي*. الأردن: زمزم ناشرون وموعون.
- ١٢- محمد الدسوقي (٢٠١٥). *التقويم التربوي المعاصر: النظرية والتطبيقات*. عمان: دار المسيرة.
- ١٣- محمد قاسم القريوتي (٢٠٠٩). *السلوك التنظيمي*. الأردن: دار وائل للنشر.
- ١٤- محمود فتحي عكاشة، وداوود عبد الملك الحداوي، ومحمد عبد الله الصوي (١٩٩١). *الاتجاهات التربوية للمعلمين دراسة تقويمية*. مصر: مطابع الأهرام التجارية.
- ١٥- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. (٢٠٢١). *رؤية تطوير المناهج والتقييم في ضوء نظام التعليم الجديد ٢٠٠٠*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.
- ١٦- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. (٢٠٢٤). *القرار الوزاري رقم ١٣٦ لسنة ٢٠٢٤ بشأن نظام الدراسة والتقييم لتلاميذ الحلقة الابتدائية بمرحلة التعليم الأساسي*. في ١٢ أغسطس ٢٠٢٤.
- ١٧- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٧). *تقرير تطوير منظومة التقييم في التعليم قبل الجامعي في مصر*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.
- 18- Abu Ali, A., & Al-Omari, A. (2025). Science Teachers' level of Understanding for Assessment Purposes and their Attitudes toward using them. *Jordanian Educational Journal*.

- 19- Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes and Practices Towards Formative Assessment in Primary Schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 1-18.
- 20- Akpınar, Ş., Boduroğlu, E., & Yiğiter, M. (2025). Examination of Primary School Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Levels Towards Formative Assessment. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- 21- Amka, A. (2020). Teacher attitude for better education: The relationship between affection, support and religiosity in the success of inclusive education (*Bachelor's thesis, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar*). UIN Alauddin Repository. <https://repositori.uin-alauddin.ac.id/id/eprint/19268>
- 22- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). Macmillan.
- 23- Andersen, J. (2005). *Social psychology*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- 24- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice* (10th ed.). Kogan Page.
- 25- Aziri, B. (2008). *Menaxhimi i burimeve njerëzore, satisfaksioni nga puna dhe motivimi i punëtorëve*. Tringa Design.
- 26- Davis, K., & Newstrom, J. (1985). *Human behavior at work: Organizational behavior* (7th ed.). McGraw-Hill.
- 27- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research* (5th ed.). Routledge.
- 28- Fitzpatrick, J., Sanders, J., & Worthen, B. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.
- 29- George, J., & Jones, G. (2008). *Understanding and managing organizational behavior* (5th ed.). Pearson/Prentice Hall.
- 30- Hamdan, M. (2024). Attitudes of basic education teachers towards teaching the subject of social-emotional learning: A field study in the schools of Latakia city (*Master's thesis, Tishreen University*). [Unpublished manuscript].
- 31- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Business4lions. (2024). نظرية هيرزبيرج - ما هي، كيفية استخدامها، الانتقادات. Retrieved from <https://www.business4lions.com/نظرية-هيرزبيرج>
- 32- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Harper & Brothers.
- 33- Johnson, S., & Kraft, M. (2022). Teacher working conditions and job satisfaction: A review of the evidence. *Sustainability*, 14(11). <https://doi.org/10.3390/su14116925>
- 34- Kaliski, B. (2007). *Encyclopedia of business and finance* (2nd ed.). Thompson Gale.

- 35- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International journal of environmental research and public health*, 18(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>
- King, H. (2017). Teacher affective attitudes inventory: Development and validation of a teacher self-assessment instrument (*Doctoral dissertation, Antioch University*). ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/openview/5a0d55d8c62cc8cf8ff4c38a992b09fa/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- 36- Lawler, E. III, & Porter, L. (1967). The effect of performance on job satisfaction. *Industrial Relations*, 7(1), 20–28. <https://doi.org/10.1111/j.1468-232X.1967.tb01060.x>
- 37- Lee, J. (2023). Exploring predictors of teacher job satisfaction in Japan and Korea: Evidence from TALIS. *Education Sciences*, 13(4), 451. <https://doi.org/10.3390/educsci13040451>
- 38- Lewis, J. (2014). Nature of work vs. level of work. *Chron*. <http://smallbusiness.chron.com/nature-work-vs-level-work-33710.html>
- 39- Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall.
- 40- Mondy, R., & Noe, R. (2005). *Human resource management* (9th ed.). Pearson Education.
- 41- Mueller, C., & Kim, S. (2008). The contented female worker: Still a paradox? In *Justice* (pp. 117-149). Emerald Group Publishing.
- 42- Mullins, J. (2005). *Management and organizational behavior* (7th ed.). Pearson Education.
- 43- Nitko, A., & Brookhart, S. (2014). *Educational assessment of students* (7th ed.). Pearson.
- 44- Noe, R., Hollenback, J., Gerhart, B., & Wright, P. (2010). *Human resource management* (7th ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- 45- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2013). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (6th ed.). Pearson.
- 46- Pew Research Center. (2024, April 4). Teachers' job satisfaction and challenges. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2024/04/04/teachers-job-satisfaction>

- 47- Robina, O., Mutua, S., Musiega, D., & Masinde, S. (2015). Leadership style and employee job satisfaction in Kakamega County, Kenya. *International Journal of Management Research & Review*, 5(10), 876-895.
- 48- Sartain, L., Allensworth, E., & Porter, S. (2023). Teacher satisfaction with evaluation systems: Trust, fairness, and job attitudes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 45(1), 45–68. <https://doi.org/10.3102/01623737231221539>
- 49- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.
- 50- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9451-9>
- 51- Smith, P., Kendall, L., & Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes*. Rand McNally.
- 52- Spector, P. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage.
- 53- Spector, P. (2022). Facet satisfaction and teacher performance: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1235–1254. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>
- 54- Thompson, E., & Phua, F. (2012). A Brief Index of Affective Job Satisfaction. *Group & Organization Management*, 37(3), 275–307. <https://doi.org/10.1177/1059601112448915>
- 55- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- 56- Wade, C., & Tavris, C. (2005). *Psychology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- 57- Weiss, D., Dawis, R., England, G., & Lofquist, L. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- 58- Zahari, I., & Shurbagi, A. (2012). The effect of organizational culture and the relationship between transformational leadership and job satisfaction in the petroleum sector of Libya. *International Business Research*, 5(9), 89-97.