Jordan Journal of Applied Science-Humanities Series

Volume 34
Issue 2 *34-2*

Article 10

2023

Goal Orientations and their Relationship to Job Satisfaction among First-Grade Teachers in Amman

Nada Al-Tawaya
Ministry of Education - Jordan, nadatawaya@gmail.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h

Part of the Education Commons

Recommended Citation

Al-Tawaya, Nada (2023) "Goal Orientations and their Relationship to Job Satisfaction among First-Grade Teachers in Amman," *Jordan Journal of Applied Science-Humanities Series*: Vol. 34: Iss. 2, Article 10.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol34/iss2/10

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Jordan Journal of Applied Science-Humanities Series by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact marah@aaru.edu.jo,rakan@aaru.edu.jo .

Jordan Journal of Applied Science - Humanities Series
Applied Science Private University
2023, Vol 34(2)
e-ISSN: 2708-9126
Research Article

Goal Orientations and their Relationship to Job Satisfaction among First-Grade Teachers in Amman

التوجهات الهدفية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان

Nada Al-Tawaya[1*].

[1]Ministry of Education, Amman, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:
Received 14 Jun 2021
Accepted 16 Aug 2021
Published 01 Jan 2023

*Corresponding author:
Ministry of Education, Amman, Jordan.
Email: nadatawaya@gmail.com.

Abstract

The current study aimed to reveal the relationship between goal orientations and job satisfaction among female teachers of the first three grades. To achieve the study's objectives, a sample of 350 female teachers was selected from the Directorate of Education in the Qweismeh area using a convenience sampling method. The goal orientations scale by Köksoy and Uygun (2018) and the job satisfaction scale by Alemi (2014) were applied. The results indicated that there were no statistical differences based on educational qualifications and experience regarding the scales of goal orientations and job satisfaction. Additionally, the study findings showed a positive direct relationship between goal orientations and job satisfaction among female teachers.

Keywords: Goal Orientations, Job Satisfaction, Female Teachers, the First Three Grades.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية والرضا الوظيفي لدى معلمات الصفوف الثلاث الأولى، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (٣٥٠) معلمة في مديرية تربية القويسمة، حيث تم اختيارهنّ بالطريقة المتيسرة للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١. وطُبق عليهنّ مقياس التوجهات الهدفية لككسوي وأرجون (٢٠١٨)، ومقياس الرضا الوظيفي المعد من قبل ألمي(٢٠١٤) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذلالة إحصائية تعزى للمؤهل التعليمي والخبرة على أبعاد مقياسيّ التوجهات الهدفية، والرضا الوظيفيّ. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية موجبة بين أبعاد التوجهات الهدفية وأبعاد الرضا الوظيفي للمعلمات.

الكلمات مفتاحية: التوجهات الهدفية، الرضا الوظيفي، المعلمات الإناث، الصفوف الثلاثة الأولى.

١. المقدمة

١,١ الإطار النظري والدراسات السابقة

يعتبر الرضا الوظيفي أحد أهم العوامل التي تدل على مدى كفاءة المعلم للعمل المنجز داخل المدرسة بشكل عام، وداخل الصف الدراسي بشكل خاص، والذي يظهر نتيجة للعلاقة بين ما يحصل عليه المعلم بالفعل مقابل ما يؤديه من عمل، حيث يشير الرضا الوظيفي إلى انفعالات وتوجهات المعلم لأهدافه، واتجاهاته الإيجابية تجاه الطلبة والمدرسة التي يعمل بها.

https://doi.org/10.35192/jjoas-h.v34i2.423

أشارت نظرية وأبحاث أهداف الإنجاز إلى أن أداء الأفراد ورضاهم الوظيفي يعتمدان على توجهاتهم الهدفية، حيث يُعتقد أن التوجهات الهدفية تنشئ أطرًا إدراكية معرفية مختلفة لكيفية تعامل الأفراد مع مواقف الإنجاز وتفسيرها والاستجابة لها، ففي معظم إعدادات العمل والتنظيم لا يتصرف الأفراد بمعزل عن الآخرين بل يتفاعلون مع الزملاء، أو المشرفين، أو العملاء لأداء واجباتهم الوظيفية، فمن المرجح أن يختلف الأفراد المختلفون في توجهاتهم الهدفية في طريقة تطوير العلاقات مع الجهات الفاعلة الأخرى والحفاظ عليها في سياق عملهم، فوفقًا لنظرية تبادل الأفراد القياديين (leader-member exchange)، ينشئ كل فرد علاقة تبادل اجتماعي فريدة مع مشرفه، حيث وُجد أن هذا التبادل بين القائد والعضو مرتبط بشكل إيجابي بالأداء والرضا الوظيفي والمواقف الوظيفية (Janssen &Yperen, 2004).

توجه الأهدافُ انتباهَ الأفراد نحو الإجراءات ذات الصلة بالهدف، وإنشاء إطار عمل لتفسير الأحداث والنتائج ذات الصلة والتفاعل معها، حيث تشير الدلائل التجريبية الجوهرية إلى أن الأهداف الصعبة، والأهداف التي لا يمكن تحقيقها بسهولة، تؤدي إلى أداء أعلى من الأهداف السهلة، فعندما يتم تحديد مستوى فإنه يقلل من الغموض، لأن الأفراد يمكنهم بعد ذلك ربط تحقيق الهدف من خلال نوعين من التوجهات هما أهداف الإتقان، وأهداف الأداء (Latham, 2007).

وقد تطورت مفاهيم التوجهات الهدفية بناءً على بحوث نظرية العجز المكتسب، ونظرية دافعية الإنجاز لدى الطلاب في المرحلة التعليمية، حيث أشار دويك (Dweck) إلى أن الطلاب الذين يختلفون في القدرات يتعاملون مع حالات الفشل المختلفة داخل المدرسة بطرق مختلفة، حيث يتبنى بعض الطلاب طريقة تكيفية يعزون من خلالها الفشل إلى الآخرين أو عوامل خارجية. بالمقابل قد يتبنى طلاب آخرون نمطًا آخر من السلوك، يعزون من خلاله فشلهم إلى نقص الكفاءة، والذكاء، وعدم قدرتهم على تحمل الجهد والضغط (Trzebińska, 2009).

ظهرت عدة تعريفات للتوجهات الهدفية منها تعريف آمز (Ames, 1992) الذي عرفها بأنها نمط أو أسلوب كامل من أساليب العزو والمشاعر التي تؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف المطلوب. في حين وصفها دويك (Dweck, 1999)على أنها خصائص شخصية مستقرة إلى حد ما تعززها الذات حول طبيعة وتطور السمات (مثل الذكاء والشخصية والقدرات والمهارات) لدى الأفراد. كما عرفها (الزغول، ٢٠٠٦) بأنها تمثيلات معرفية للمعتقدات، والرغبات، والاهتمامات التي تعمل على تحديد السلوك، وتنشيطه، وتحافظ على استمراريته حتى يتم تحقيق الهدف المطلوب.

كما وتعددت نماذج التوجهات الهدفية فقد أشار نموذج إليوت ودويك (Elliot &Dweck, 1988) إلى ثقة الطلاب بأنفسهم، ومحاولتهم إظهار قدراتهم أمام أقرانهم، والتقييم الإيجابي لكفاءتهم من خلال تجنب الأحكام السلبية لها (Elliot &Dweck, 1988). بينما أشار النموذج الرباعي (٢*٢) إلى أن التوجهات الهدفية تتكون من أربع مكونات هي: أولًا: أهداف أداء – إقدام الذي يشير إلى حصول الطالب على تقييم إيجابي لكفاءته، ثانيًا: أهداف تمكن-إحجام والتي تتمثل بعدم رغبة الطالب في الاستمرار بإنجاز مهمة معينة في حال شعوره بعدم القدرة على إنجازها، ثالثًا: أهداف تمكن- إقدام ويتمثل بإصرار الطالب على إنجاز مهمة ما للحصول على تغذية راجعة، رابعًا: أهداف أداء- إحجام والتي تشير إلى تجنب الفرد الأحكام السلبية على كفاءته فيما يتعلق أداء الأخرين (Mccollum, 2004).

بينما ميز نموذج أميز (Ames) بين أهداف الأداء (performance goal)، وأهداف الإتقان (mastery goal) حيث أشارت أهداف الأداء إلى أن الطلاب ذوي التوجه نحو الأداء يهتمون بالتفوق فيه على الآخرين للحصول على تقييمات إيجابية، وتجنب الأحكام السلبية على قدراتهم (Dweck, 1986). كما لا ينظر هؤلاء الطلاب إلى النجاح كنتيجة للجهد، ولكنهم يعزونه إلى القدرة الثابتة أو صعوبة المهمة (Ames, 1992). وأثبتت العديد من الدراسات أن توجهات أهداف الأداء بشكل عام مرتبطة أيضًا بالنتائج الأكاديمية الضعيفة والمواقف السلبية تجاه التعلم، يُقترح أيضًا أن توجهات أهداف الأداء والإتقان ليست متعارضة ولا تتعارض مع بعضها البعض، لأنه من الممكن أن يرغب الفرد في تطوير الكفاءات بالإضافة إلى التفوق على الآخرين (Kaur et al., 2018).

وقد صنف بتلر (Butler, 2007) التوجهات الهدفية الخاصة بالمعلم إلى أربع فئات، هي: (١) أهداف الإتقان التي تعكس محاولة تعلم وتطوير المهارات المهنية، (٢) وأهداف نهج القدرة التي تعكس محاولة إظهار المهارات المهنية الفائقة، (٣) وأهداف تجنب القدرة التي تعكس محاولة تجنب إظهار المهارات ذات المستوى المنخفض، (٤) وأهداف تجنب العمل التي تعكس محاولة بذل أقل جهد ممكن.

يحافظ المعلمون الذين لديهم إتقان في توجهاتهم الهدفية على مشاركة الطلاب العالية، وتمكين الطلاب من التفاعل، والاعتراف بجهود الطلاب، وتوفير فرص تعليمية غنية تسمح للطلاب بمراقبة تطورهم. في حين يركز المعلمون على تفصيل

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol34/iss2/10 2

وتطوير الاستراتيجيات التي يختارونها ليكونوا قادرين على تنفيذ مسؤولياتهم التعليمية بأفضل طريقة ممكنة. كما يركز المعلمون الذين لديهم القدرة على التوجه نحو النهج على إظهار مهاراتهم التدريسية المتفوقة، وتلقي الإطراءات من الأشخاص في بيئتهم المباشرة، مثل؛ إدارة المدرسة، والطلاب، والزملاء، والأسر. في حين أن المعلمين الذين لديهم نهج القدرة أو هدف التوجه نحو الأداء يركزون على الاختلافات في المهارات بين الطلاب، وإجراء مقارنات بين الطلاب في الفصل، واستخدام طرق التدريس التي تعزز المنافسة (Anderman et al., 2001).

بينما أشارت أهداف الإتقان: إلى أن الطلاب ذوو التوجه نحو هدف الإتقان يهتمون باكتساب معرفة جديدة لإتقان المهارات وتطوير الكفاءة. حيث يميل هؤلاء الطلاب إلى تولي المهام الصعبة، وإنهم متسقون في جهودهم، ولديهم آراء إيجابية حول التعلم، ويقضون وقتًا طويلاً في مهام معينة، كما أنهم لا ينظرون إلى الذكاء على أنه قدرة ثابتة؛ لذلك فإن الجهد، والعمل الجاد، والتنظيم الذاتي هي الخصائص الرئيسية للطلاب المهتمين بالإتقان، حيث ترتبط توجهات أهداف الإتقان أيضًا بالأداء الأكاديمي المعزز والمواقف الإيجابية تجاه التعلم (Church et al., 2001).

يمكن أن يتغير دور المعلمين في المجتمع وفي المؤسسات التعليمة، ولكن تظل أهمية موقعهم كما هي، فالمحافظة على المعلمين المميزين يعتبر تحديًا كبيرًا للمؤسسات التعليمية، حيث أن الجودة الأساسية للمعلم هي أن يكون لديه القدرة الكامنة، والنية الواضحة لأداء واجبه بأقصى قدر من التفاني للحصول على الرضا الوظيفي، فلا يمكن القيام بأي عمل بشكل فعال دون شعور الفرد بالرضا، فالرضا الوظيفي هو مفهوم مهم لا يتعلق فقط بالفرد ولكنه ذو صلة برفاهية المجتمع، ويعد أحد العوامل التي ستضمن أداء الفصل، وعمل المدارس، فالمعلمون الذين يشعرون بالرضا الوظيفي يهتمون بتعليم طلابهم بشكل فعال (Alamelu &Joice, 2018).

ووفقًا للوك (Locke, 1976) فإن الرضا الوظيفي هو حالة عاطفية إيجابية أو ممتعة ناتجة عن تقدير الفرد لوظيفته. ويدعم ميلر وآخرون (Miller et al., 2009) فكرة أن هذا التعريف للرضا الوظيفي هو الوصف الأكثر دقة، والمقبول بشكل عام لتوضيح ما يعنيه المفهوم الواسع للرضا الوظيفي.

وفقًا لكوماري (Kumari, 2008) فإن الرضا الوظيفي هو الشعور بالرضا والفخر الذي يشعر به الأفراد الذين يستمتعون بعملهم، ويقومون به بشكل جيد، وأنه المدى الذي توفر فيه الوظيفة الإشباع والتحقيق والتمتع بالعمل. وأشار هيلر (Heller, 1998) بأن الرضا الوظيفي يعكس الدرجة التي يكون فيها الفرد سعيدًا بنجاحه في تحقيق أهدافه المهنية وتوقعاته.

كما وينظر للرضا الوظيفي على أنه استجابة فعالة لجوانب محددة من الوظيفة مثل: التحدي، والاهتمام، ومستوى الصعوبة، حيث وجد أن هذه الجوانب من مواقف العمل تلعب دورًا رئيسيًا في تحديد المستوى العام للرضا الوظيفي للأفراد، فعندما يكون الفرد راضيًا عن وظيفته، فهذا يعني أنه سعيد بالوضع الحالي ومستعد للبقاء به، والمساهمة بأقصى جهده في نجاح المؤسسة، فالرضا الوظيفي هو شرط أساسي لأي نجاح في عملية التعلم، كما أنه ظاهرة معقدة تنطوي على جوانب شخصية، ومؤسسية واجتماعية مختلفة. فإذا حقق المعلمون الرضا الوظيفي المناسب، فسيكونون في وضع يسمح لهم بتحقيق الأهداف التعليمية والأهداف الوطنية (Kumari, 2008).

ويمكن القول بأن الرضا الوظيفي يفهم بشكل أوسع من خلال عدة عوامل تشكل حالة الفرد في العمل، منها؛ الترتيب العمري للفرد، العمر، والتعليم، والمهارات، وخبرة العمل، والترتيبات التنظيمية الأخرى - المناخ التنظيمي، وظروف العمل، والسياسة، والإدارة التنظيمية، والعوامل الشخصية، ويعتبر الرضا الوظيفي متعدد الأبعاد سواء تعلق الأمر بالرضا الوظيفي في حد ذاته، أو في الأجور، والسلامة في مكان العمل، وإمكانيات الترقية، والاعتراف والتقدير، وسلطة اتخاذ القرار والتأثير، وبالطبع يحمل إحساسًا بالعمل المنتج، والمفيد والأداء الجيد. قد يساهم كل من هذه الأبعاد بدرجات متفاوتة في تشكيل شعورهم بالرضا الوظيفي (Bota, 2013). كما أن هناك العديد من العوامل بما في ذلك التأثير الإيجابي وظروف العمل، والأهداف التي تؤثر على الرضا الوظيفي، حيث وجدت الدراسات السابقة أن العوامل بما في ذلك جودة العلاقة مع المشرفين، وأهداف العمل، والكفاءة الذاتية، وظروف العمل ودعم الأهداف هي محددات مهمة للرضا الوظيفي (Badri et al., 2013)

من ناحية أخرى يحدث عدم الرضا الوظيفي عندما لا يكون الفرد سعيدًا بوظيفته في مكان العمل، وبالتالي لا يمكن الاعتماد عليه لإعطاء أقصى قدر من التفاني في الوظيفة المعنية، كما يحدث عدم الرضا عندما يفشل الفرد في تحقيق الهدف المنشود، وفي الواقع، هناك ردود محتملة على عدم الرضا يمكن تلخيصها في أربعة عناوين عريضة: العدوان، والندم، والتثبيت، والانسحاب(Ololube, 2008) .

Published by Arab Journals Platform, 2023

حيث يميل أداء وإنتاجية المعلمين إلى الارتفاع مع مستوى رضاهم، فالمعلمون ذي الرضا الوظيفي يقدمون تعليم جيد للطلاب من خلال تحفيزهم وإلهامهم. حيث أشارت الدراسات السابقة إلى أن انخفاض الرضا الوظيفي يؤثر سلبًا على مستوى إنتاجية المعلمين المؤهلين تأهيلا عاليا وذوي المهارات العالية، كما يؤثر على إنتاجيتهم، ومستوى الكفاءة لديهم (Van den Berghe et al., 2014).

بينما فيما يتعلق بنموذج خصائص الوظيفة اقترح هاكمان وأولدهام (Hackman &Oldham, 1976) نموذجًا والذي يستخدم على نطاق واسع كإطار عمل لدراسة كيفية تأثير عمل ما على خصائص نتائج الوظيفة، حيث يحتوي النموذج على خمس حالات أساسية هي: مهارات متنوعة، ومهمة الهوية، وأهمية المهمة، والاستقلالية، والتغذية المرتدة، والتي تؤثر على الخبرة، والنتائج، والتغذية الراجعة، وبالتالي التأثير على الرضا الوظيفي، والتغيب، ودوافع العمل.

تعددت النظريات التي تناولت الرضا والوظيفي، وقد كان من أكثرها شيوعًا نظرية ماسلو في الدافعية (Maslow's theory of motivation)، حيث أن تسلسل ماسلو الهرمي للاحتياجات هو أكثر نظرية مذكورة على نطاق واسع حول الدافعية، والرضا الوظيفي. حيث استندت هذه النظرية بشكل أساسي على علم النفس الإنساني، والتجارب السريرية. وقد افترض أبراهام ماسلو أن الحاجات الفردية يمكن ترتيبها في التسلسل الهرمي، حيث أنه لا يمكن الانتقال من حاجة إلى أُخرى إلى في حال إشباع الحاجة الأدنى، حيث حدد ماسلو خمسة مستويات في التسلسل الهرمي لاحتياجاته: أولًا: الحاجات الفسيولوجية (المأكل، الملبس، المأوى، الجنس)، ثانيًا: حاجات الأمن (الحماية المادية)، ثالثًا: الحاجات الاجتماعية: (فرص تطوير علاقات وثيقة مع أشخاص آخرين)، رابعًا: حاجات التقدير(الهيبة المتلقاة من الآخرين)، خامسًا: تحقيق الذات (فرص تحقيق الذات والإنجاز من خلال النمو الشخصي) (Msuya, 2016).

علاوة على ذلك يتأثر إشباع الحاجات الفردية بالأهمية التي تعلق على الاحتياجات المختلفة والدرجة التي يدرك بها كل فرد أن الجوانب المختلفة من حياته يجب أن تلبي هذه الحاجات، وبالفعل يجادل البعض بأن التسلسل الهرمي لنظرية الاحتياجات لماسلو هو أول نظرية تحفيزية وضعت بالفعل الأساس لـ "نظرية الرضا الوظيفي". فقد كانت هذه النظرية بمثابة أساس جيد يمكن من خلاله للباحثين الأوائل تطوير نظريات الرضا الوظيفي (karimi, 2007).

وقد أكد ماكليلاند وآخرون (McClelland, et al) أن بعض الأفراد لديهم دافع مقنع للنجاح، فيسعون جاهدين من أجل تحقيق الإنجاز الشخصي بدلاً من السعي وراء المكافآت والمعززات المادية. كما أن لديهم رغبة ودافعية في القيام بأشياء أفضل أو أكثر كفاءة مما تم القيام به من قبل. لذا فهم يفضلون العمل الصعب. وهذا يشار إليه بدافعية الإنجاز (achievement motivation). حيث تتضمن هذه النظرية ثلاث احتياجات أو دوافع مترابطة: أولًا: الإنجاز: أي الدافع والسعي لتحقيق النجاح، ثانيًا: القوة: أي الحاجة إلى جعل الآخرين يتصرفون بطريقة لم يتصرفوا بها من قبل (الرغبة في التأثير والسيطرة على الآخرين)، ثالثًا: الانتماء: أي الرغبة في العلاقات الشخصية الودية الوثيقة، حيث يفضل الأفراد ذوو الانتماء العالي المواقف التعاونية بدلاً من المواقف التنافسية (Msuya, 2016) .

وعليه؛ أقام كلايتون ألدرفير (Clayton Alderfer) بتجميع تسلسل ماسلو الهرمي في ثلاث مجموعات من الحاجات هي: الوجود، والارتباط، والنمو. فيتمثل الوجود (بالحاجات الفسيولوجية والأمنية)، ويتمثل الارتباط (بالحاجات الاجتماعية وتقدير الذات)، ويتمثل النمو (بحاجات تحقيق الذات). واقترح ألدرفر سلسلة من الحاجات غير الهرمية (Luthans, 2005).

تشير نظرية التوجهات الهدفية (goal orientations theory) إلى أن المعلمين الموجهين نحو هدف الإتقان، وهدف الأداء لديهم دافع قوي للالتزام بمعايير الأداء الخاصة بهم، وتحقيق الرضا الوظيفي، مع وجود اختلافات في استراتيجيات تنظيم الوقت والعمل، وهذا لا شك فيه لأن الأداء الوظيفي هو بناء واسع ومعقد، ويشتمل على جانبين مختلفين بشكل أساسي، هما الأداء الوظيفي للدور الذي تفرضه المدرسة، وسلوكيات العمل المبتكرة التلقائية (Katz, 1964).

وفي جانب الحديث عن العلاقة بين التوجهات الهدفية والرضا الوظيفي، فإن التوجهات الهدفية تؤثر على الرضا الوظيفي من خلال كيفية تعامل المعلمين، وتفسيرهم، وإقامة علاقاتهم مع المشرفين. حيث يسعى المعلمون ذوي التوجهات نحو الإتقان إلى تطوير كفاءاتهم ومهاراتهم وقدراتهم، في حين أن المعلمين ذوي التوجهات الهدفية الخاصة بأهداف الأداء يركزون على تحسين أدائه أمام الآخرين، وإظهار قدراته ومهاراته، وحب المنافسة. وبالنظر إلى هذا التركيز، يجب أن لصانعي القرار في مؤسسات التربية والتعليم من تحديد مصادر قيمة للمعرفة، والمعلومات المتعلقة بالعمل، والخبرة التي يمكن أن تزود المعلمين بآفاق مختلفة لتنمية المهارات، وتحسين الذات. لذلك قد يميل المعلمون المهتمون بهدف الإتقان إلى البحث بشكل متكرر عن التبادلات الاجتماعية من أجل المناقشة، واكتساب كيفية التعامل بشكل أفضل مع المشاكل والفرص الناشئة

عند أداء وظائفهم. كما تساعد هذه التفاعلات التبادلية على النجاح في تحسين القدرة، والمهارة. وبالتالي تحقيق المساعدة في العملية التعليمية بشكل أكثر فاعلية وكفاءة، وبطريقة تجعل الشعور بالرضا الوظيفي بأعلى مستوياته (Janssen &Van Yperen, 2004).

١,١,١ الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء من الفصل عرضًا للدراسات التي استطاع الباحث الوصول إليها، والتي تتمحور حول موضوع الدراسة، والتي تضم الدراسات التي تحدثت عن التوجهات الهدفية والرضا الوظيفي والعلاقة فيما بينهما.

قدم يانسن وفان يبيرين (Janssen &Van Yperen, 2004) دراسة كان من أهدافها كشف العلاقة بين هدف الإتقان وهدف الأداء والرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) موظفًا في شركة هولندية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين هدف الإتقان والرضا الوظيفي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين هدف الأداء والرضا الوظيفي. تشير هذه النتائج إلى أن الموظفين الذين يتمتعون بتوجيهات إتقان أقوى يكونون أكثر فاعلية في الوظيفة لأنهم يميلون إلى إنشاء تبادلات عالية الجودة مع المشرفين عليهم.

وأجرى لاي وآخرون (Lai et al., 2011) دراسة كان من أهدافها معرفة أثر التوجهات الهدفية على الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (١٥٦) مستجيبًا في ستة من الشركات المصنعة للتكنولوجيا الفائقة متعددة الجنسيات في تايوان، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر موجب للتوجهات الهدفية على الرضا الوظيفي.

وقام سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik &Skaalvik, 2013) دراسة كان من أهدافها استكشاف فهم المعلمين لبنية هدف المدرسة، ومعرفة العلاقة بين التوجهات الهدفية (أهداف الإتقان والأداء) بالرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٦٩) معلمًا من (١٢٧) مدرسة ابتدائية ومتوسطة (من الصف الأول إلى العاشر) في النرويج. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ومباشرة بين هدف الإتقان والرضا الوظيفي، بينما وجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين هدف الأداء والرضا الوظيفي.

وقد أجرى جديد (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى التوجهات الهدفية لدى عينة من طلبة معلميّ الصف، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (٣٤٨) طالبًا وطالبةً في كلية التربية بجامعة تشرين، وطُبق عليهم مقياس أنماط توجهات الأهداف. أظهرت النتائج أن أهداف الأداء والإتقان جاءت ضمن المستوى متوسط، وأن أهداف التجنب جاءت ضمن المستوى الضعيف. في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على مقياس التوجهات الهدفية يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

فيما أجرى باوزير والجبار (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات صعوبات التعلم في الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (٤١٨) معلمة، وطُبق عليهنّ مقياس الرضا الوظيفي. أظهرت النتائج أن الرضا الوظيفي لدى المعلمات في برامج صعوبات التعلم تراوح ما بين المتوسط في بُعدي العلاقة مع المسؤولات والزميلات والتطوير والتدريب والتحفيز والمكافأة، بينما كان مرتفعاً في بعد طبيعة العمل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمات في برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير العمر، أو موقع السكن، أو متغير الدورات التدريبية، أو متغير الخبرة، أو المؤهل الدراسي، أو عدد التلاميذ الذين يتم تدريسهم.

فيما أجرى يليدزي (Yıldızlı, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على التوجهات الهدفية لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (٤٩٥) معلمًا ومعلمةً في عدة مدارس ابتدائية وثانوية في تركيا، وطُبق عليهم مقياس التوجهات الهدفية. أظهرت النتائج أن أهداف التوجه نحو القدرة ليست ذات تأثير على سير عملية التدريس، في حين أن أهداف التوجه نحو التميز ذات ارتباط موجب بعملية التدريس، وأن أهداف التجنب ذات ارتباط سالب بعملية التدريس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين على مقياس التوجهات الهدفية تعزى للجنس، لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين على مقياس التوجهات الهدفية تعزى للخبرة التدريسية.

كما أجرى حجازي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم العام، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (٣٤٦) معلمًا ومعلمةً في عدة مدارس لمحافظة الزقازيق المصرية، وطُبق عليهم مقياس الرضا الوظيفي. أظهرت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطًا لدى أفراد العينة. كما أظهرت النتائج

Published by Arab Journals Platform, 2023

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي يعزى للجنس، والمرحلة التدريسية، ونوع المدرسة.

١,١,٢ التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت متغيريّ الرضا الوظيفي والتوجهات الهدفية إما ضمن علاقة ارتباطية، أو في ضوء بعض المتغيرات التصنيفية، مثل؛ الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، وغيرها.

فقد أظهرت دراسة يانسن وفان يبيرين (Janssen &Van Yperen, 2004) وجود علاقة موجبة بين هدف الإتقان والرضا الوظيفي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين هدف الأداء والرضا الوظيفي. وكذلك الأمر في دراسة لاي وآخرون (Lai et al., ٢٠١١) التي أظهرت نتائجها وجود أثر موجب للتوجهات الهدفية على الرضا الوظيفي. في حين كشفت دراسة سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik &Skaalvik, 2013) عن علاقة موجبة ومباشرة بين هدف الإتقان والرضا الوظيفي، بينما وجدت علاقة ارتباطية ضعيفة بين هدف الأداء والرضا الوظيفي.

وبناء على ما سبق، تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت متغيريّ الرضا الوظيفي والتوجهات الهدفية ضمن علاقة ارتباطية. وتختلف عنها باستخدام مقاييس، وعينة، وبيئة مختلفة تمامًا.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من نتائج العديد من الدراسات السابقة (Katz, 1964; Alamelu &Joice, 2018; umari, 2008; Van den Berghe, et al., 2014) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة بين التوجهات الهدفية، والرضا الوظيفي للفرد بشكل عام، وللمعلم بشكل خاص. فعملية تحديد الأهداف من عدمها تؤثر على مستوى الرضا الوظيفي لدى الفرد. وبما أن العملية التعليمية تقوم على تحديد الأهداف في كافة مراحلها، ولكافة عناصرها، فإن المعلم معني بالدرجة الأولى بارتباط هذه الأهداف بجانبه المهني، وتحديدًا بمستوى الرضا الوظيفي لديه. فأداء المعلم ورضاه الوظيفي يعتمدان على توجهاته الهدفية. فالتوجهات الهدفية تشير إلى أن المعلمين الموجهين نحو هدف الإتقان والأداء قد يكون لديهم دافع قوي للرضا الوظيفي. وبحكم عمل الباحثة كمشرفة في وزارة التربية والتعليم فقد لاحظت أن مستوى الرضا الوظيفي العام لدى المعلمات يتأثر بالعديد من العوامل، ومنها ما يتعلق بتحديد الأهداف. فالمعلم الذي لا يحدد أهدافه ولا يرسم خارطة توضح مساره وما يريد تحقيقه فإنه يفتح المجال للعشوائية في عمله، والفشل، والتخبط، الأمر الذي يؤثر بطريقة أو بأخرى على مساره الوظيفي. وذلك على عكس المعلم الذي يملك توجه هدفي واضح. ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة الحالية التي تتمثل بكشف العلاقة بين التوجهات الهدفية والرضا الوظيفي للمعلمات من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية.

٢,١ أسئلة الدراسة

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية تعزى لمتغيريّ المؤهل العلمي والخبرة التدريسية؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي تعزى لمتغيريّ المؤهل العلمي والخبرة التدريسية؟

٣. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدفية والرضا الوظيفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى؟

٣. أهمية الدراسة

١. **الأهمية النظرية:** تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تكشف عن أهمية تبني المعلمات لنمط هدف معين سواءً أهداف إتقان، أو أهداف أداء، حتى يستطعنّ من خلال هذه الأهداف رفع مستوى الرضا الوظيفي، أو الارتقاء به. كما تضيفُ هذهِ الدراسةُ نتائج نظرية جديدة ضمن عينة وأدوات مختلفة يُحدد من خلالها بُنية العلاقة بين التوجهات الهدفية والرضا الوظيفي للمعلمين، كما أن هذه الدراسة من الدراسات القليلة عربيًا التي تناولت كلا المتغيرين مجتمعين. كما أنها تزود أفراد عينة الدراسة بالمعرفة المتمثلة بالفروق في الرضا الوظيفي، والتوجهات الهدفية حسب عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol34/iss2/10 6

٢. **الأهمية التطبيقية:** ستزود هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية بالمعرفة التي تمكنهم من صياغة دورات تدريبية تُعرف المعلمين بمعنى التوجهات الهدفية، وكيفية تبني الأهداف التي تساعدهم على تحقيق الرضا الوظيفي. كما يمكن الاستفادة من مقاييس هذه الدراسة في تحديد مستويات كلا المتغيرين عند عينات دراسية جديدة.

٤. المصطلحات المفاهيمية والإجرائية

التوجهات الهدفية

عرفها ككسوي وأرجون (Köksoy &Uygun, 2018: 315) بأنها المسار أو الطريقة الذي يَفهم من خلاله كيفية تحديد الفرد لإنجازاته، وبالتالي تحديد مدى تكيفه، وقدرته على إصدار استجابات تتوافق مع كيفية تحقيق هذه الإنجازات. وتعرف إجرائيا بأنها حب العمل المدرسي، ووجود دافع داخلي لهذا العمل، والشعور بالرضا عن الإنجازات المحققة، والمنافسة العادلة بين الزملاء لتحقيق هذه الأهداف.

الرضا الوظيفي

فقد عرفه ألمي (Alemi, 2014: 94) بأنه الشعور بالفخر الناتج عن الاستمتاع بالعمل، والقيام به بشكل جيد. ويعرف إجرائيا بأنه الأبداع في الوظيفة، وتحمل ضغوط العمل، والشعور بالسعادة، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وحب التخصص الدراسي، والارتقاء في الوظيفة، وتقبل الانتقادات، وتحسين المهارات.

٥. حدود الدراسة ومحدداتها

٦,١ حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على كشف العلاقة بين التوجهات الهدفية والرضا الوظيفي لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.
- الحدود المكانية: مديرية تربية القويسمة والمدارس التابعة لها.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٠-٢٠٢١.

٦,٢ محددات الدراسة

- اقتصارها على عينة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ممن تم اختيارهنّ بالطريقة المتيسرة.
- استخدام متغيرات التوجهات الهدفية، والرضا الوظيفي، ومقاييسها وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

٦. الطريقة

٦,١ منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لملائمته لأغراض الدراسة.

٦,٢ مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية القويسمة في العاصمة عمان، حيث بلغ عدد المعلمات (٤٤٧) معلمةً، حسب إحصائيات مديرية القويسمة للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

٦,٣ متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الرئيسية التالية:

١. **التوجهات الهدفية.**
٢. **الرضا الوظيفيّ.**

Published by Arab Journals Platform, 2023

٣. **المتغيرات التصنيفية:**

- الخبرة، ولها مستويان (أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).

٦,٤ عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلمة، وذلك ضمن الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١، وقد تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، وبحكم أن الباحثة مشرفة للصفوف الثلاث الأولى في نفس المديرية، فقد تم إرسال رابط الاستبيان الإلكتروني المعد على نماذج جوجل (Google Form) إلى مجموعات المعلمات ضمن مديرية القويسمة، والجدول (١) يوضح أعداد أفراد العينة موزعين حسب متغيرات الدراسة:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد
الخبرة	أقل من ١٠	١٤٠
	أكثر من ١٠	٢١٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٢٩
	دراسات عليا	١٢١

٦,٥ مقياسيّ الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما:

❖ **مقياس التوجهات الهدفية**

قامت الباحثة باستخدام مقياس التوجهات الهدفية الخاص بككسوي وأرجون (Köksoy &Uygun, 2018) حيث تكون المقياس من (١٨) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي؛ أهداف التوجه نحو المهمة والمكون من (٦) فقرات، وأهداف التوجه نحو القدرة والمكون من (٦) فقرات، وأهداف تجنب القدرة والمكون من (٦) فقرات.

- **صدق وثبات المقياس الأصلي**

قام ككسوي وأرجون (Köksoy &Uygun, 2018) بالتحقق من صدق مقياس التوجهات الهدفية من خلال التحليل العاملي الذي أفرز ثلاثة عوامل أساسية، وقد بلغت تشبعات الفقرات على العوامل بين (٠,٤٧-٠,٩٢)، كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغت للأبعاد الثلاثة على التوالي (٠,٧٧، ٠,٧٩، ٠,٧٨).

- **صدق وثبات المقياس ضمن الدراسة الحالية**
- **الصدق الظاهري**

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس التوجهات الهدفية؛ فقد تم ترجمة فقراته إلى اللغة العربية، ثم عرضه على مجموعة مكونة من (١٠) مُحكِّمين في مجالات (علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في جامعة اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وجامعة جدارا، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها (٨) محكمين فأكثر أيٌّ ما نسبته (٨٠٪) من المُحكِّمين. وبهذا بقي المقياس مكون من (١٨) فقرةً.

- **صدق البناء**

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) معلمةً، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بمقياس التوجهات الهدفية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (٢).

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol34/iss2/10 8

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بمقياس التوجهات الهدفية

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح
١	٠,٣٥	١٠	٠,٥٠
٢	٠,٤٣	١١	٠,٥٨
٣	٠,٣٢	١٢	٠,٤٤
٤	٠,٥٥	١٣	٠,٢٤
٥	٠,٤٦	١٤	٠,٤٥
٦	٠,٤٠	١٥	٠,٥٥
٧	٠,٤٦	١٦	٠,٥١
٨	٠,٢٠	١٧	٠,٦٥
٩	٠,٥٥	١٨	٠,٥٧

يلاحظ من جدول (٢) أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بمقياس التوجهات الهدفية قد تراوحت من (٠,٦٥) وحتى (٠,٢٠)، وجميعها أعلى من معيار عودة (٢٠١٠) البالغة قيمته (٠,٢٠).

- **ثبات المقياس**

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التوجهات الهدفية، فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول ٣.

جدول (٣): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس التوجهات الهدفية

المقياس	معاملات ثبات:		عدد الفقرات
	الاتساق الداخلي	الإعادة	
أهداف التوجه نحو المهمة	٠,٦٧	٠,٨١	٦
أهداف التوجه نحو القدرة	٠,٧٠	٠,٨٠	٦
أهداف تجنب القدرة	٠,٧٤	٠,٨٠	٦

يلاحظ من جدول ٣ أنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد قد بلغت (٠,٦٧، ٠,٧٠، ٠,٧٤) على التوالي، ولثبات الإعادة (٠,٨١، ٠,٨٠، ٠,٨٠) على التوالي.

- **معيار تصحيح المقياس**

اشتمل مقياس التوجهات الهدفية بصورته النهائية على (١٨) فقرة، يُجَابَ عليها بتدريج خماسي يشتمل البدائل [دائمًا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (٥)، غالبًا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (٤)، أحيانًا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (٣)، نادرًا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (٢)، أبدًا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (١)]، وبذلك تصل الدرجة العليا لأبعاد المقياس إلى (٣٠)، وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (٣,٦٦)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (٢,٣٤) وحتى (٣,٦٦)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (٢,٣٤). وذلك ضمن المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(\text{التدريج الأعلى} - \text{التدريج الأدنى})}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(٥ - ١)}{٣} = \frac{٤}{٣} = ١.٣٣$$

Published by Arab Journals Platform, 2023

❖ **مقياس الرضا الوظيفي**

قامت الباحثة باستخدام مقياس الرضا الوظيفي الخاص بألمي (Alemi, 2014) حيث تكون المقياس من (٤٢) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي؛ الوظيفة العامة والمكون من (١٣) فقرة، والإدارة والمكون من (٨) فقرات، والترقية والتطوير الوظيفي والمكون من (٩) فقرات، وزملاء العمل والمكون من (٧) فقرات، والراتب والمكافأت والمكون من (٥) فقرات.

- **صدق وثبات المقياس الأصلي**

قام ألمي (Alemi, 2014) بالتحقق من صدق مقياس الرضا الوظيفي من خلال حساب معامل ارتباط الفقرات مع الأبعاد، كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيم المعامل بين (٠,٧٤-٠,٨١).

- **صدق وثبات المقياس ضمن الدراسة الحالية**

- **الصدق الظاهري**

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس الرضا الوظيفي؛ فقد تم عرضه على مجموعة مكونة من (١٠) مُحكِّمين في مجالات (علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في جامعة اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وجامعة جدارا، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها (٨) محكمين فأكثر أيْ ما نسبته (٨٠٪) من المُحكِّمين. وبهذا بقي المقياس مكونًا من (٤٢) فقرةً.

- **صدق البناء**

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) معلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بمقياس الرضا الوظيفي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (٤).

جدول (٤): قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بمقياس الرضا الوظيفي

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح
١	٠,٥٠	١٥	٠,٦٥	٢٩	٠,٥٥
٢	٠,٤٦	١٦	٠,٤٩	٣٠	٠,٦١
٣	٠,٢٢	١٧	٠,٥٣	٣١	٠,٥١
٤	٠,٦٠	١٨	٠,٤٩	٣٢	٠,٤٠
٥	٠,٣٥	١٩	٠,٥٧	٣٣	٠,٤٠
٦	٠,٥٢	٢٠	٠,٥٩	٣٤	٠,٣٢
٧	٠,٤١	٢١	٠,٤٤	٣٥	٠,٥٧
٨	٠,٣٩	٢٢	٠,٤٣	٣٦	٠,٥١
٩	٠,٥٢	٢٣	٠,٦٥	٣٧	٠,٦٣
١٠	٠,٣٤	٢٤	٠,٥٨	٣٨	٠,٦٥
١١	٠,٥٤	٢٥	٠,٤١	٣٩	٠,٢٢
١٢	٠,٣٥	٢٦	٠,٣٧	٤٠	٠,٣٥
١٣	٠,٢٢	٢٧	٠,٥٦	٤١	٠,٦٣
١٤	٠,٥٣	٢٨	٠,٤٥	٤٢	٠,٦٥

يلاحظ من جدول (٤) أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بمقياس الرضا الوظيفي قد تراوحت من (٠,٦٥) وحتى (٠,٢٢)، وجميعها أعلى من معيار عودة (٢٠١٠) البالغة قيمته (٠,٢٠).

- **ثبات المقياس**

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الرضا الوظيفي، فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol34/iss2/10 10

التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (٥).

جدول (٥): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس الرضا الوظيفي

المقياس	معاملات ثبات:		عدد الفقرات
	الاتساق الداخلي	الإعادة	
الوظيفة العامة	٠,٧٦	٠,٨٨	١٣
والإدارة	٠,٨١	٠,٨٦	٨
الترقية والتطوير الوظيفي	٠,٨٦	٠,٨٧	٩
زملاء العمل	٠,٧٧	٠,٨٧	٧
الراتب والمكافأت	٠,٧٨	٠,٨٦	٥

يلاحظ من جدول ٥ أنَّ قيم معامل الاتساق الداخلي للأبعاد قد بلغت (٠,٧٦، ٠,٨١، ٠,٨٦، ٠,٧٧، ٠,٧٨) على التوالي، وقيم ثبات الإعادة للأبعاد (٠,٨٨، ٠,٨٦، ٠,٨٧، ٠,٨٧، ٠,٨٦) على التوالي.

- **معيار تصحيح المقياس**

اشتمل مقياس الرضا الوظيفي بصورته النهائية على (٤٢) فقرةٍ، يُجَابَ عليها بتدريج خماسي يشتمل البدائل [دائمًا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (٥)، غالبًا وتُعطى عند تصحيحِ المقياس الدرجة (٤)، أحيانًا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (٣)، نادرًا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (٢)، أبدًا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (١)]، وبذلك تصل الدرجة العليا لأبعاد المقياس (٦٥، ٤٠، ٤٥، ٣٥، ٢٥)، وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (٣,٦٦)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (٢,٣٤) وحتى (٣,٦٦)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (٢,٣٤)، وذلك وفقًا للمعادلة التي تمت الإشارة إليها سابقًا.

٦,٦ إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ فقد تم القيام بالإجراءات التالية:

- التحقق من الصدق الظاهري عن طريق عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المُحكِّمين من أهل الاختصاص.
- التحقق من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.
- أخذ كتاب تسهيل مهمة الباحثة موجه من مديرية القويسمة إلى المدارس التابعة لها بهدف معرفة أعداد المعلمات، وتسهيل مهمة تطبيق الأدوات.
- بسبب تفشي فايروس كوفيد-١٩ وعدم قدرة الباحثة للوصول إلى أفراد العينة، فقد تم إعداد الاستبيان إلكترونيًا عن طريق أدوات جوجل (Google Form)، وتوزيع الرابط على أفراد العينة.
- طُبقت أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة المستهدفة البالغ عددهنّ (٣٥٠) معلمةً.
- تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسب باستخدام برنامج (Excel) تمهيدًا لتحليلها إحصائيًا؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة.

٦,٧ المعالجة الإحصائية

١. للإجابة عن السؤال الأول؛ تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way MANOVA).

٢. للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way MANOVA).

Published by Arab Journals Platform, 2023

٣. للإجابة عن السؤال الثالث؛ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين متغيرين.

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو:" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية تعزى لمتغيريّ المؤهل العلمي والخبرة التدريسية؟"

للإجابة عن السؤال الأول؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد التوجهات الهدفية حسب متغيريّ المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (٦)

جدول (٦): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد التوجهات الهدفية حسب متغيريّ المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

الخبرة		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوجه نحو المهمة	بكالوريوس	٤,٤١	٠,٣٦
	دراسات عليا	٤,٣٩	٠,٣٧
	الكلي	٤,٤٠	٠,٣٧
التوجه نحو القدرة	بكالوريوس	٤,١١	٠,٤٤
	دراسات عليا	٤,١٤	٠,٣٩
	الكلي	٤,١٢	٠,٤٣
تجنب القدرة	بكالوريوس	٤,٣٦	٠,٤٢
	دراسات عليا	٤,٣٣	٠,٤٢
	الكلي	٤,٣٥	٠,٤٢

يلاحظ من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية في لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية حسب متغيريّ المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد تمَّ إجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية لأبعاد التوجهات الهدفية وفقًا للمؤهل العلمي، والخبرة، وذلك بعد التأكد من دلالة اختبار بارتليت للكروية، حيث كانت قيمة الاختبار دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥). والجدول (٧) يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد -دون تفاعل.

جدول (٧): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية لأبعاد التوجهات الهدفية وفقًا للمؤهل العلمي، والخبرة

	النوع	القيمة	ف	درجات الحرية للفرضية	درجات الحرية للخطأ	الدلالة
الخبرة	Hotelling's Trace	٠,٠٠٢	.٢٨١b	٣,٠٠٠	٣٤٥,٠٠٠	٠,٨٣٩
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	٠,٠٠٩	١,٠٣٨b	٣,٠٠٠	٣٤٥,٠٠٠	٠,٣٧٦

يتضح من جدول (٧) عدم وجود أثر للخبرة والمؤهل العلمي في الأوساط الحسابية لأبعاد التوجهات الهدفية. ولتحديد على أيٍّ من أبعاد التوجهات الهدفية كان أثر الخبرة والمؤهل العلمي؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي -دون تفاعل- لأبعاد التوجهات الهدفية كلٍّ على حدةٍ وفقًا للخبرة، والمؤهل العلمي، كما هو مُبيَّن في جدول ٨.

جدول (٨): نتائج تحليل التباين الثنائي -دون تفاعل- لأبعاد التوجهات الهدفية كلٍّ على حدةٍ وفقًا للخبرة، والمؤهل العلمي

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الخبرة	التوجه نحو المهمة	٠,٠٢٤	١	٠,٠٢٤	٠,١٨٢	٠,٦٧٠
	التوجه نحو القدرة	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٩٧٧
	تجنب القدرة	٠,٠٩٧	١	٠,٠٩٧	٠,٥٦٢	٠,٤٥٤
المؤهل العلمي	التوجه نحو المهمة	٠,٠٣٨	١	٠,٠٣٨	٠,٢٨٢	٠,٥٩٦
	التوجه نحو القدرة	٠,٠٧٢	١	٠,٠٧٢	٠,٣٩٥	٠,٥٣٠
	تجنب القدرة	٠,١٤٩	١	٠,١٤٩	٠,٨٦٠	٠,٣٥٤
الخطأ	التوجه نحو المهمة	٤٦,٤٧٥	٣٤٧	٠,١٣٤		

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol34/iss2/10 12

	التوجه نحو القدرة	٦٣,٢٨٠	٣٤٧	٠,١٨٢
	تجنب القدرة	٥٩,٩٧٦	٣٤٧	٠,١٧٣
الكلي	التوجه نحو المهمة	٤٦,٥٣٠	٣٤٩	
	التوجه نحو القدرة	٦٣,٣٥٤	٣٤٩	
	تجنب القدرة	٦٠,١٩٧	٣٤٩	

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية وهي أهداف التوجه نحو القدرة، وأهداف التوجه نحو المهمة، وأهداف تجنب القدرة تعزى لمتغيريّ المؤهل العلمي والخبرة التدريسية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمات في هذه الصفوف الثلاث الأولى بصرف النظر عن مستوى المعلمة التعليمي وخبرتها، والتي تعتبر فترة التعليم التأسيسي للطالب أكثر إلمامًا بالمناهج المطورة، وأكثر قدرة على استخدام استراتيجيات تعليمية حديثة، الذي قد يعود ربما لاتباع مبدأ المساواة من قبل وزارة التربية والتعليم في منح الترقيات للمعلمات التي تعتمد على مدى عطاءهن في العملية التعليمية، إضافة إلى مدى دافعية المعلمات بالعملية التعليمية من حيث الاهتمام بالمواد الدراسية، وبالعلامات التي يحصل عليها الطلاب، والتأكيد على تعليمهم في هذه المرحلة الحساسة، وسعيهن لأثبات أنفسهن، كما أنه نتيجة لخبرة المعلمات فإنهن يكونن أكثر وعيًا، وأكثر تعاونًا، وتفاعلًا مع بعضهن البعض لتحقيق النتائج التعليمية المطلوبة، وبالتالي تؤدي بهن إلى القناعة والرضا الوظيفي.

وهذا ما أشار إليه جانسن وفان يبيرين (Janssen &Van Yperen, 2004) بأنه قد يميل المعلمون ذوو التوجهات الهدفية إلى البحث بشكل متكرر عن التبادلات الاجتماعية معهم من أجل مناقشة، وتعلم كيفية التعامل بشكل أفضل مع المشاكل والفرص الناشئة عند أداء وظائفهم، فقد تساعد هذه التفاعلات التبادلية على النجاح في تحقيق هدفهم المتمثل في تحسين القدرة، والمهارة وبالتالي تحقيق المساعدة في تحقيق عملية تعليمية أكثر فاعلية وكفاءة، والشعور بالرضا الوظيفي.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة يليدزي (Yıldızlı, 2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين على مقياس التوجهات الهدفية تعزى للخبرة التدريسية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو:" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي تعزى لمتغيريّ المؤهل العلمي والخبرة التدريسية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الرضا الوظيفي وفقًا للمؤهل العلمي، والخبرة، كما هو مُبيَّن في جدول (٩).

جدول (٩): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الرضا الوظيفي وفقًا للمؤهل العلمي، والخبرة

	الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوظيفة	بكالوريوس	٤,٢٧	٠,٣٧
	دراسات عليا	٤,٢٨	٠,٣٢
	الكلي	٤,٢٧	٠,٣٥
الإدارة	بكالوريوس	٤,٣٠	٠,٤٤
	دراسات عليا	٤,٣٤	٠,٤٠
	الكلي	٤,٣٢	٠,٤٢
الترقية	بكالوريوس	٤,٢٨	٠,٥١
	دراسات عليا	٤,٣٠	٠,٤٦
	الكلي	٤,٢٩	٠,٤٩
زملاء العمل	بكالوريوس	٤,٢٥	٠,٤٥
	دراسات عليا	٤,٢٧	٠,٤٩
	الكلي	٤,٢٦	٠,٤٦
الراتب	بكالوريوس	٤,٢٧	٠,٥١
	دراسات عليا	٤,٢٦	٠,٥٣
	الكلي	٤,٢٧	٠,٥٢

Published by Arab Journals Platform, 2023

يلاحظ من جدول (٩)؛ وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لأبعاد الرضا الوظيفي وفقًا للمؤهل العلمي، والخبرة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد تمَّ إجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية لأبعاد الرضا الوظيفي وفقًا للمؤهل العلمي، والخبرة، وذلك بعد التأكد من دلالة اختبار بارتليت للكروية، حيث كانت قيمة الاختبار دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥). والجدول ١٠ يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد - دون تفاعل.

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية لأبعاد الرضا الوظيفي وفقًا للمؤهل العلمي، والخبرة

	النوع	القيمة	ف	درجات الحرية للفرضية	درجات الحرية للخطأ	الدلالة
الخبرة	Hotelling's Trace	٠,٠٢٤	١,٦٧٥b	٥,٠٠٠	٣٤٣,٠٠٠	٠,١٤٠
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	٠,٠٠٦	٠,٤٣١b	٥,٠٠٠	٣٤٣,٠٠٠	٠,٨٢٧

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود أثر للخبرة والمؤهل العلمي في الأوساط الحسابية لأبعاد الرضا الوظيفي. ولتحديد على أيٍّ من أبعاد الرضا الوظيفي كان أثر الخبرة والمؤهل العلمي؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي -دون تفاعل- لأبعاد الرضا الوظيفي كلٍّ على حدةٍ وفقًا للخبرة، والمؤهل العلمي، كما هو مُبيَّن في جدول (١١).

جدول (١١): نتائج تحليل التباين الثنائي -دون تفاعل- لأبعاد الرضا الوظيفي كلٍّ على حدةٍ وفقًا للخبرة، والمؤهل العلمي

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الخبرة	الوظيفة	٠,٠٦٤	١	٠,٠٦٤	٠,٥١٠	٠,٤٧٥
	الإدارة	٠,٤٩٥	١	٠,٤٩٥	٢,٧٥٣	٠,٠٩٨
	الترقية	٠,٥٠٥	١	٠,٥٠٥	٢,٠٧١	٠,١٥١
	زملاء العمل	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	٠,٠١٨	٠,٨٩٣
	الراتب	٠,٤٤٧	١	٠,٤٤٧	١,٦٦٧	٠,١٩٧
المؤهل العلمي	الوظيفة	٠,٠١٠	١	٠,٠١٠	٠,٠٧٧	٠,٧٨١
	الإدارة	٠,٠٨٥	١	٠,٠٨٥	٠,٤٧٣	٠,٤٩٢
	الترقية	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٨	٠,٩٣١
	زملاء العمل	٠,٠٤٤	١	٠,٠٤٤	٠,٢٠١	٠,٦٥٤
	الراتب	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٩٥٥
الخطأ	الوظيفة	٤٣,٧٧٨	٣٤٧	٠,١٢٦		
	الإدارة	٦٢,٣٥١	٣٤٧	٠,١٨٠		
	الترقية	٨٤,٥٣٩	٣٤٧	٠,٢٤٤		
	زملاء العمل	٧٥,٢٦٧	٣٤٧	٠,٢١٧		
	الراتب	٩٣,٠٣٠	٣٤٧	٠,٢٦٨		
الكلي	الوظيفة	٤٣,٨٥٩	٣٤٩			
	الإدارة	٦٢,٩٨٧	٣٤٩			
	الترقية	٨٥,٠٥٩	٣٤٩			
	زملاء العمل	٧٥,٣١٨	٣٤٩			
	الراتب	٩٣,٤٨٩	٣٤٩			

يتضح من جدول (١١) عدم وجود أثر للخبرة والمؤهل العلمي في الأوساط الحسابية لأبعاد الرضا الوظيفي كلٌ على حده. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما أورده ألمي (Alemi, 2014) إلى أنّ الشعور بالاستمتاع بالعمل، أو الشعور بالملل، أو الحمل الزائد، أو التدريس في مجال التخصص لا يقتصر على أصحاب الخبرة المرتفعة أو القليلة، ولا على أصحاب المؤهل العلمي؛ البكالوريوس أو الدراسات العليا. بل نجد على سبيل المثال أن عنصر الملل الخاص ببُعد الوظيفة يوجد عند المعلمين حديثي الخبرة، وقديمي الخبرة، كما أن الاعتقاد بأهمية الوظيفة لا يقتصر فقط على أصحاب الشهادات العليا دون غيرهم، أو على حديثي الخبرة دون غيرهم. وهذا الأمر يقاس أيضًا على كيفية التعامل مع الإدارة في الوظيفة، وتعلم مهارات العمل جديدة، والالتحاق بالدورات، وورش العمل، وتطوير الذات، والعلاقات مع الآخرين.

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol34/iss2/10 14

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات ينتمينّ إلى نفس بيئة العمل، وهذه البيئة لها نفس المتطلبات، والظروف، والشروط، ونفس روتين الأعمال. وبالتالي فإن مستوى الرضا الوظيفي لهنّ متقارب نسبيًا.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة باوزير والجبار (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمات في برامج صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة، أو المؤهل الدراسي.

فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حجازي (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي تعزى للجنس، والمرحلة التدريسية، ونوع المدرسة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، وهو:" هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدفية والرضا الوظيفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى؟"

للإجابة عن السؤال الثاني؛ فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التوجهات الهدفية والرضا الوظيفي، والجدول (١٢) يبين ذلك:

جدول (١٢): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين بين التوجهات الهدفية والرضا الوظيفي

	التوجه نحو المهمة	التوجه نحو القدرة	تجنب القدرة	الوظيفة	الإدارة	الترقية	زملاء العمل
التوجه نحو القدرة	.٤٩**						
	.						
تجنب القدرة	.٦١**	.٦٠**					
	.	٠.٠					
الوظيفة	.٣٥**	.٤٥**	.٢٥**				
	.	٠.٠	.				
الإدارة	.٣١**	.٢٥**	.٣٦**	.٦٧**			
	.	٠.٠	.				
الترقية	.٢٤**	.٢٢**	.٣٣**	.٥٤**	.٨٥**		
	.	٠.٠	.	٠.٠	٠.٠		
زملاء العمل	.٣١**	.٣٤**	.٢٢**	.٧٢**	.٤٦**	.٣٨**	
	.	٠,٤	.	.	.	.	
الراتب	.٢٨**	.٣٤**	.٢١**	.٦١**	.٣٥**	.٢٤**	.٧٩**
	.	٠.٠	٠.٠	٠.٠	٠.٠	.	.

يلاحظ من جدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد التوجهات الهدفية وأبعاد الرضا الوظيفي (وليس أبعاد المتغير مع نفسه) قد بلغت بين (٠,٢١- ٠,٤٥) وهي قيم موجبة طردية العلاقة ودالة إحصائيًا، وتتراوح قوة العلاقة بين الضعيفة إلى القوية. وبالتالي؛ فإن ارتفاع أي بُعد من أبعاد التوجهات الهدفية لدى المعلمات يتبعه ارتفاع في أبعاد الرضا الوظيفي لديهنّ. ويمكن تفسير نتيجة أقل معامل ارتباط (٠,٢١) والتي كانت بين الراتب وهدف تجنب القدرة إلى أن المعلم الذي يتبنى أهداف تجنب القدرة يقوم بعمله على خير وجه. فهو تبعًا لما تناوله ككسوي وأرجون (Köksoy &Uygun, 2018) لا يحب أن يظهر بمظهر الغبي أمام زملائه، ويتجنب الإحراج من خلال أن يقوم بعمله على أتم وجه، ولا يحب أن يظهر بصورة الذي لا يعلم، فتراه يسأل ويتفسر ويقرأ، ويحاول بكل جهده، وهذا مدعاةٌ من مديره ألا يقوم بأي خصومات على راتبه، بل على العكس فإنه يعززه من خلال المكافآت المادية والمعنوية.

كما يمكن تفسير نتيجة أعلى معامل ارتباط (٠,٤٥) والتي كانت بين الوظيفة وهدف التوجه نحو القدرة إلى أن المعلم الذي يتبنى هدف التوجه نحو القدرة يشعر بالرضا عن مهاراته، ويحاول تطويرها، ويهمه نظرة الآخرين إليه، ويسعى لأن يكون أفضل وأذكى منهم. وهذا ينعكس على وظيفته، فهو يستمتع بها، ولا يشعر بالملل، ويتحمل ضغوطات العمل مهما كانت، ويبدع في الوظيفة، ويشعر بالسعادة والاستمتاع أثناء قيامه بها، ويعتبرها أنها صمام الأمان لحياته (Skaalvik &Skaalvik, 2013).

كما يمكن عزو نتيجة وجود قيم موجبة طردية العلاقة ودالة إحصائيًا بين أبعاد كلا المتغيرين إلى أن التوجهات الهدفية قد توثر على كيفية أداء المعلمين وكيفية تعاملهم، وتفسيرهم، وإقامة علاقاتهم مع المدراء والمشرفين. حيث يسعى المعلمون

Published by Arab Journals Platform, 2023

ذوو التوجهات الهدفية إلى تطوير كفاءاتهم ومهاراتهم وقدراتهم. ويكون لديهم حافز قوي للوفاء بمعايير الأداء الخاصة بهم، وتحقيق الرضا الوظيفي،(Katz, 1964; Janssen &Van Yperen, 2004) .

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ما تقدمه المؤسسات التعليمية من حوافز مادية كانت أم معنوية، وما تتبعه من أساليب ديمقراطية وغيرها يؤثر على أداء المعلمات، وتوجهاتهن الهدفية، واتجاهاتهن الإيجابية تجاه الطلبة والمدرسة التي يعملن بها، وبالتالي تحقيق الرضا الوظيفي، مما يؤدي إلى نتائج تعلم فعالة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جنسن وفان ييرين (Janssen &Van Yperen, 2004) التي أظهرت نتائجها إلى أن الموظفين الذين يتمتعون بتوجيهات إتقان أقوى يكونون أكثر فاعلية في الوظيفة لأنهم يميلون إلى إنشاء تبادلات عالية الجودة مع المشرفين عليهم. كما اتفقت مع نتائج دراسة يو لاي وزملاؤه (Lai et al., 2011) التي أظهرت نتائجها وجود أثر موجب للتوجهات الهدفية على الرضا الوظيفي.

٨. التوصيات

١. التأكيد على ضرورة تبني المعلمين للتوجهات الهدفية التي تساعد على رفع مستوى الرضا الوظيفي، وذلك من خلال عقد دورات تدريبية، وورش عمل تؤكد على أهمية وضع أهداف، والتخطيط لتحقيقها، وعدم ترك الأمور للصدفة والعشوائية.

٢. إجراء المزيد من الدراسات حول متغير التوجهات وعلاقته بجودة الحياة الانفعالية لدى المعلمين.

٣. إجراء المزيد من الدراسات حول متغير الرضا الوظيفي وعلاقته بالصلابة النفسية، والتوجهات الزمنية.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

الزغول، رافع. (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٢ (٣)، ١١٥-١٢٧.

باوزير، مالك، والجبار، عبد العزيز. (٢٠١٦). الرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض .*مجلة بحوث التربية النوعية*، ٤١ (٣)، ٦٥-٩٢.

جديد، لبنى. (٢٠١٥). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بأنماط التوجهات الهدفية لدى الطلبة- المعلمين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم معلم صف في كلية التربية بجامعة تشرين .*مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣٧ (٥)، ٥١-٦٨.

References

Alamelu, R., & Joice, M. D. U. (2018). Job satisfaction among schoolteachers. *International Journal of Pure and Applied Mathematics, 119*(7), 2645-2655.

Ames, C. (1995). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes.

Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A., & Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 76–95.

Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research, 57*, 12-24.

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jjoas-h/vol34/iss2/10 16

Bota, O. (2013). Job satisfaction of teachers. *World Conference on Educational Technology Research, 83*, 634-638.

Butler, R. (2007). Teacher's achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 241–252.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43–54.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040–1048.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Ann Arbor, MI: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 73-256.

Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 16*, 250-279.

Heller, R. (1998). *Motivating people*. London: Dorling Kindersley Ltd.

Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal, 47*(3), 368-384.

Karimi, S. (2007). Factors affecting job satisfaction of faculty members of Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. Department of Agricultural Extension and Education, College of Agriculture, Hamedan, Iran. Retrieved July 12, 2008, from http://icbm.bangkok.googlepages.com/95.Saied.Karimi.PAR

Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science, 9*, 131-133.

Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2018). The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(3), 461-472.

Köksoy, A., & Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education, 36*(3), 313-333.

Kumari, C. J. (2008). *Job satisfaction of teachers*. New Delhi: Discovery Publishing House.

Lai, J. Y., Chi, H. J., & Yang, C. C. (2011). Task value, goal orientation, and employee job satisfaction in high-tech firms. *African Journal of Business Management, 5*(1), 76-87.

Latham, G. P. (2012). *Work motivation: History, theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.

Luthans, F. (2005). *Organizational behavior* (10th ed.). McGraw-Hill.

McCollum, D. L. (2004). Development of integrated taxonomy of social goals (Doctoral dissertation, Penn State). Dissertation Abstracts International, 65(5), 32-49.

Miller, H. A., Mire, S., & Kim, B. (2009). Predictors of job satisfaction among police officers: Does personality matter? *Journal of Criminal Justice, 37*, 419–426.

Msuya, O. W. (2016). Exploring levels of job satisfaction among teachers in public secondary schools in Tanzania. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 8*(2), 9-16.

Ololube, N. P. (2008). *Teacher job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment*. Finland: University of Helsinki.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research, 62*, 199-209.

Trzebińska, M. (2009). Goal orientations in the context of human subjectivity.

Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(4), 407-417.

Yıldızlı, H. (2019). Structural relationships among teachers' goal orientations for teaching, self-efficacy, burnout, and attitudes towards teaching. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science, 12*(4), 111-125.