

واقع تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين والطلاب: دراسة مسحية

ديانا محمد أبو العوف

وزارة التربية والتعليم، الأردن.

Diana201915@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، ودرجة استجابتهم لها، وأسباب العزوف عن المذ فيها، ومستوى إدراكهم لأهميتها، واستشراف المقترحات المستقبلية لتحسين الاستجابة لها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة على عينة مكونة (455) معلمًا ومعلمة و(1019) طالبًا وطالبة من المدارس الحكومية الأردنية. أظهرت النتائج أن واقع تطبيق مقاييس الرضا، وأسباب العزوف عن المشاركة فيها، ومستوى أهميتها، جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاءت التطلعات والمقترحات المستقبلية لتحسين الاستجابة بدرجة كبيرة جدًا، ومن أبرزها تفعيل التغذية الراجعة، وتبسيط أدوات القاء وربط النتائج بخطط تطوير واضحة. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة والمعلمين وفق المتغيرات الديموغرافية المدروسة. وأوصت الدراسة بتطوير آ تطبيق مقاييس الرضا وتعزيز الاستفادة من نتائجها في تحسين جودة التعليم.

الكلمات المفتاحية: مقاييس الرضا، الرضا الوظيفي، الرضا الأكاديمي، وزارة التربية والتعليم.

The Reality of Implementing Satisfaction Surveys in the Ministry of Education from the Perspective of Teachers and Students: A Survey Study.

Diana Mohammad Abo Alaoof

Ministry of Education, Jordan.

Diana201915@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to examine the implementation of satisfaction surveys in the Jordanian Ministry of Education from the perspectives of teachers and students, including their level of engagement, reasons for reluctance to participate, perceptions of their importance, and future suggestions for improving participation. The study adopted a descriptive survey design, and a questionnaire was administered to a sample of (455) teachers and (1,019) students from public schools in Jordan. The results indicated that the implementation of satisfaction surveys, reasons for reluctance to participate, and awareness of their importance and usefulness were at a moderate level, while future expectations and suggestions for improving participation were rated very highly. The most prominent suggestions included strengthening feedback mechanisms, simplifying survey tools, and linking results to clear improvement plans. The findings also revealed no statistically significant differences in students' responses according to gender and educational stage, or in teachers' responses according to gender and school level. The study recommends improving satisfaction survey procedures and utilizing their results to enhance educational quality.

Keywords: Satisfaction Surveys, Job Satisfaction, Academic Satisfaction, Ministry of Education.

المقدمة

يعدّ الوعي بأهمية الرد على الاستبانات التي تعدّها وتصدرها وزارة التربية والتعليم أحد أهم العوامل الثابتة والجوهرية في تحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة من الوزارة. فهي تمثل أداة فعالة وبالأحرى صادقة لقياس رضا المستفيدين من الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين، وكما تعد وسيلة ذات أولوية لجمع الآراء والمقترحات والتوصيات التي تسهم في تطوير السياسات التعليمية وتوجيه الجهود نحو التغيير الإيجابي وتحقيق الجودة الشاملة. ومن هذا المنطلق، فإن المشاركة الواعية والمبنية على الصدق والدقة في تعبئة هذه الاستبانات تتيح لصناع القرار والمتابعين للتطور المستمر للاستراتيجيات والمستجدات والمعايير العالمية للتعليم قاعدة بيانات واقعية وواضحة تساعد على تحسين البرامج والخدمات بما يتناسب مع احتياجات الميدان التربوي بما يتناسب مع الثقافة الأردنية وضمان حقوق الطلبة ذوي الإعاقة.

ويُعد مفهوم الرضا الوظيفي لدى المعلمين ركيزة أساسية لنجاح العملية التعليمية، حيث لا يقتصر على الشعور الشخصي، بل يمتد ليشكل مؤشراً حاسماً على الأداء المهني والالتزام المؤسسي. وفي هذا السياق، تكشف دراسة الشيخ (2022) عن أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في الأردن يتأثر بشكل مباشر بعوامل مثل العلاقات مع الإدارة المدرسية، وظروف العمل، وفرص التطوير المهني؛ مما ينعكس على جودة التدريس وقدرتهم على تحقيق أهداف المنهج.

ولا يقتصر الأمر على المعلمين فقط، فالرضا الأكاديمي للطلبة يمثل المحرك الأساسي لدافعيتهم للتعلم واستمراريتهم في النظام التعليمي. وتؤكد دراسة المومني والحموري (2025) على وجود علاقة طردية وذات دلالة إحصائية بين الرضا الأكاديمي لدى طلبة الجامعات والتحصيل الدراسي، مشيرة إلى أن الطلبة الراضين عن تجربتهم التعليمية يظهرون مستويات أعلى من المشاركة والانخراط في الأنشطة الجامعية.

تربوياً، تُعد استبانات الرضا الطلابي من الأدوات التقييمية الأساسية لقياس جودة الأداء التربوي في المؤسسات التعليمية، إذ توفر بيانات مباشرة عن آراء الطلاب حول مختلف عناصر العملية التعليمية. وتشير الدراسات إلى أن المؤسسات التعليمية باتت تعتمد بشكل متزايد على تعليقات الطلاب وملاحظاتهم عبر استبانات الرضا كجزء من أنظمة ضمان الجودة لتحسين الممارسات التربوية واتخاذ قرارات تطويرية مبنية على أدلة موثوقة. في هذا الإطار، يعتبر الباحثون أنّ استبانات الرضا الطلابي تمكّن الهيئات التعليمية من فهم تجربة الطلاب وتوجيه التخطيط الاستراتيجي الهادف إلى تحسين جودة التعليم (Kanwar & Sanjeeva, 2022).

تواجه البحوث المعتمدة على الاستبانات تحدياً يتمثل في عزوف بعض المستجيبين عن المشاركة أو إكمال الاستجابة نتيجة تعرضهم لإرهاق الاستبانات، الأمر الذي ينعكس سلباً على معدلات الاستجابة وموثوقية البيانات المستخلصة. ويُعرّف إرهاق المستجيبين بأنه انخفاض الاهتمام والدقة في الإجابة عندما يواجه المشاركون استبانات طويلة متعددة البنود أو معقدة، مما يؤدي إلى انخفاض جودة البيانات، وارتفاع نسب الإجابات السريعة أو غير الدقيقة، وعدم استكمال الاستبيان (Lavrakas, 2008). وقد بيّنت الدراسات أن العبء الزائد على المستجيب من حيث الطول أو تكرار الاستبانات دون تطويرها، بالإضافة إلى صياغة فقرات غير واضحة، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلات في جودة البيانات وفقدان الثقة في عملية التقييم، وبالتالي يُعد من أهم التحديات الإجرائية في البحوث القائمة على الاستبانات (Ghafourifard, 2024).

هذا الإرهاق لا يؤثر فقط على الرغبة في المشاركة، بل على جودة الاستجابة نفسها، فتحويل المقاييس إلى مجرد إجراء روتيني دون تحليل عميق للنتائج أو ربطها بخطة تطوير فعلية، يؤدي إلى تآكل مصداقية العملية بأكملها، ويحولها إلى ممارسة شكلية لا قيمة لها (Huang, 2025). كما أن التركيز على معدل الاستجابة الكمي قد يكون مضللاً إذا لم يترافق مع جودة في الإجابات، فارتفاع عدد المشاركين لا يضمن بالضرورة دقة البيانات، حيث يمكن أن يؤدي التردد أو عدم الاهتمام إلى ظاهرة الإرضاء السطحي، وهي حالة يقوم فيها المشاركون بإجابات سريعة وغير متعمقة (Nathan, 2005).

كما ويشكل عنصر الثقة بالجهة المنفذة للمسح عاملاً حاسماً في تحديد جودة المشاركة، ففي غياب الشفافية والعدالة التنظيمية، يشعر المشاركون بأن آراءهم لن تؤخذ بعين الاعتبار، فالإدراك الإيجابي لعدالة توزيع الموارد والفرص، والشعور بأن نتائج المقاييس ستستخدم لتحسين الواقع للمحاسبة فقط، هو ما يعزز المشاركة الصادقة (الحربي، 2023). ولسد هذه الفجوة بين جمع البيانات والمشاركة الفاعلة، تبرز أهمية آليات التغذية الراجعة، فإغلاق حلبة التواصل مع المشاركين من خلال اطلاعهم على النتائج الأولية والإجراءات المخطط لها يعزز شعورهم بالتقدير والانتماء، ويحول العملية من اتجاه أحادي إلى حوار مستمر.

على الصعيد النفسي، لا يرفض الأفراد المشاركة بشكل عشوائي، بل ترتبط استجاباتهم بسمات شخصية وتصورات، وقد وجد ماركوس وشوتز (Marcus & Schütz, 2005) أن الأفراد الذين يميلون إلى عدم المشاركة في البحوث يُنظر إليهم على أنهم أقل لطفًا وانفتاحًا، مما يشير إلى أن تصميم الأداة يجب أن يراعي هذه الفروق لجذب شريحة أوسع من المشاركين بجدية. وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الإجماع الأكاديمي يؤكد على الأهمية الحيوية لمقاييس الرضا كأداة للتطوير المؤسسي في التعليم، ولكنه في الوقت نفسه يشير إلى أن فعاليتها ليست تلقائية، بل هي رهن بمجموعة من الشروط المتعلقة بالتصميم، والتطبيق، والثقة، والأهم من ذلك، توظيف النتائج بشكل ملموس يعزز جودة العملية التعليمية.

ويعد الرضا أحد أبرز المفاهيم النفسية والاجتماعية المرتبطة بسلوك الفرد في بيئة العمل أو الدراسة، ويعرف الرضا الوظيفي بأنه شعور الموظف الإيجابي تجاه عمله، ويعكس مدى توافق توقعاته مع الواقع الوظيفي، ويتعلق بتجربة العامل في مكان عمله وتأثيرها على مشاعره وسلوكياته، ويُنظر إليه باعتباره حالة شعور إيجابي نحو العمل تنشأ عندما تتطابق توقعات الفرد مع ما يوفره العمل من خبرات وظروف (كريم، 2022)، أما الرضا الأكاديمي فيشير إلى شعور الطلبة بالارتياح تجاه تجربتهم التعليمية، بما يشمل جودة التعليم والعلاقات الاجتماعية في البيئة الدراسية (الشريف وحاتم، 2017؛ Ma & Mustapha, 2025). وأظهرت الدراسات أن الرضا الوظيفي لدى المعلمين يعكس مستوى التقدير والاهتمام بالمعلم في المؤسسات التعليمية، وهو مرتبط بشكل مباشر بأدائهم المهني وجودة التفاعل مع الطلاب (السني ونصر، 2019). كما أظهرت الدراسات أن الرضا الأكاديمي للطلبة يؤثر إيجابياً على التحصيل الدراسي والالتزام بالأنشطة التعليمية (الحسين وآخرون، 2024).

وبهذا، ترى الباحثة أن الرضا الوظيفي والأكاديمي يمثلان ركيزتين أساسيتين في نجاح العملية التعليمية، لما لهما من أثر مباشر في تحسين أداء المعلمين ودافعية الطلبة نحو التعلم، فالرضا الوظيفي لدى المعلمين لا يقتصر على كونه شعوراً نفسياً إيجابياً، بل يتجاوز ذلك ليشكل عاملاً مؤثراً في جودة الممارسات التدريسية، ومستوى التفاعل الصفي، والالتزام المهني داخل المدرسة، كما أن الرضا الأكاديمي لدى الطلبة يعد مؤشراً مهماً على فاعلية

البيئة التعليمية وقدرتها على تلبية احتياجاتهم التعليمية والنفسية والاجتماعية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي واستمراريتهم في التعلم. وانطلاقاً من ذلك، تؤكد الباحثة أهمية قياس مستويات الرضا الوظيفي والأكاديمي بصورة منهجية ودورية، لما يوفره ذلك من بيانات تساعد الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم على تطوير السياسات التعليمية، وتحسين بيئة العمل والتعلم بما يحقق جودة التعليم المنشودة.

ومن النظريات الرئيسية في دراسة الرضا، نظرية العوامل الثنائية حيث تم من خلالها تقسيم العوامل المؤثرة في الرضا إلى عوامل صحية تمنع عدم الرضا "مثل الرواتب وسياسات العمل" وعوامل محفزة تحقق الرضا "مثل التقدير والتقدم الوظيفي" (البكاء والشكري، 2025). ونظرية التوقع التي تشير إلى أن الرضا يتشكل نتيجة توقع الفرد أن جهوده ستؤدي إلى أداء مرغوب فيه يحقق مكافآت محددة (براح، 2014). ونظرية العدالة التنظيمية التي توضح أن شعور الفرد بالعدالة في توزيع الموارد والفرص يؤثر بشكل مباشر على مستويات الرضا؛ فعندما يدرك الفرد (سواء كان موظفاً أو طالباً) أن الموارد والفرص والمكافآت موزعة بشكل عادل بالنسبة لما يبذله من جهود، فإن ذلك يعزز رضاه، بينما يؤدي الإحساس بعدم العدالة إلى انخفاض في مستويات الرضا والدافعية. وقد أكدت الدراسات العربية المنشورة في المجالات المحكّمة ارتباط الإدراك الإيجابي للعدالة التنظيمية مع ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات التعليمية (العنزي وآخرون، 2020).

في ضوء عرض النظريات الرئيسية المفسرة للرضا، ترى الباحثة أن هذه النظريات تقدم إطاراً تفسيريّاً متكاملًا لفهم طبيعة الرضا الوظيفي والأكاديمي داخل المؤسسات التعليمية، إذ تسهم نظرية العوامل الثنائية في توضيح أن الرضا لا يتحقق فقط من خلال توفير الجوانب المادية والتنظيمية، بل يتطلب أيضاً الاهتمام بالعوامل المحفزة التي تعزز الدافعية والإنجاز. كما تبرز نظرية التوقع أهمية ربط الجهد المبذول بالعائد المتوقع، الأمر الذي ينعكس على مستوى الرضا لدى المعلمين والطلبة على حد سواء.

وتؤكد الباحثة أن نظرية العدالة التنظيمية تمثل عنصراً محورياً في تفسير الرضا، لكونها ترتبط بإحساس الأفراد بالإنصاف في توزيع الموارد والفرص، وهو ما يؤثر مباشرة في اتجاهاتهم نحو المؤسسة التعليمية ومستوى انتمائهم لها. وانطلاقاً من ذلك، ترى الباحثة أن التكامل بين هذه النظريات يوفر أساساً علمياً راسخاً لدراسة واقع تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم، ويساعد على تفسير النتائج المتوقعة للدراسة في ضوء الأبعاد التنظيمية والنفسية المرتبطة بالمعلمين والطلبة.

وتُصنف أدوات مقاييس الرضا إلى تصنيفات عدة، منها: مقاييس الرضا الوظيفي، فقد تم تطوير عدة أدوات لقياس الرضا الوظيفي لدى المعلمين، مع التأكد من صدقها وثباتها في السياق التعليمي، وتشمل مؤشرات مثل الرضا عن الأجر، ظروف العمل، العلاقات مع الزملاء والإدارة، وفرص التطوير المهني (الحسين وآخرون، 2024؛ السني ونصر، 2019). ومقاييس الرضا الأكاديمي وتستخدم هذه المقاييس لقياس رضا الطلبة، وتشمل جوانب التعلم، التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، والبيئة التعليمية العامة (الشريف وحاتم، 2017). وبهذا؛ ترى الباحثة أن مقاييس الرضا الوظيفي والأكاديمي تمثل أدوات تشخيصية أساسية لفهم واقع البيئة التعليمية وتحديد جوانب القوة ومواطن التحسين فيها. فمقاييس الرضا الوظيفي تساهم في الكشف عن مستوى رضا المعلمين تجاه الجوانب المهنية والتنظيمية المختلفة، الأمر الذي يساعد في تقييم السياسات الإدارية وظروف العمل ومدى ملاءمتها لاحتياجات المعلمين. كما أن مقاييس الرضا الأكاديمي تتيح الوقوف على درجة رضا الطلبة عن تجربتهم

التعليمية، بما يشمل ذلك من جودة التعلم والتفاعل والعلاقات داخل المدرسة، وانطلاقاً من ذلك، يتبين أهمية اختيار أدوات قياس تتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات، وملاءمتها للسياق التعليمي المحلي، بما يضمن دقة النتائج وإمكانية الاستفادة منها في دعم اتخاذ القرار وتطوير الممارسات التعليمية في وزارة التربية والتعليم.

الواقع التطبيقي لمقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم

شهدت المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بتطبيق مقاييس الرضا الوظيفي والأكاديمي بوصفها أحد مؤشرات الجودة المؤسسية وتحسين الأداء التعليمي. وتحرص وزارات التربية والتعليم في عدد من الدول على توظيف أدوات متنوعة لقياس رضا المعلمين والطلبة، بهدف الوقوف على مستوى الرضا عن السياسات التعليمية، والبيئة المدرسية، والخدمات المقدمة، واتخاذ قرارات تطويرية مبنية على بيانات واقعية، وتربوياً، تُستخدم مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم للكشف عن رضا المعلمين عن ظروف العمل، والدعم الإداري، وفرص النمو المهني، كما تُستخدم لقياس رضا الطلبة عن جودة التعليم، وطرائق التدريس، والبيئة التعليمية العامة. وتشير الدراسات إلى أن فاعلية هذه المقاييس تتوقف على مدى وضوح أهدافها، وانتظام تطبيقها، والاستفادة من نتائجها في تحسين السياسات والممارسات التعليمية (الحسين وآخرون، 2024؛ السني ونصر، 2019)، كما أن تطبيق مقاييس الرضا في المؤسسات التعليمية يواجه عدداً من التحديات، من أبرزها محدودية إشراك المعلمين والطلبة في تطوير أدوات القياس، وضعف التغذية الراجعة، وعدم توظيف النتائج بصورة كافية في صنع القرار، مما يقلل من أثر هذه المقاييس في تحسين الأداء التعليمي (العنزي وآخرون، 2020).

وترى الباحثة أن الواقع التطبيقي لمقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم يعكس توجهاً إيجابياً نحو تعزيز ثقافة التقويم والجودة، إلا أن فاعلية هذه المقاييس لا تزال بحاجة إلى مزيد من التطوير والتفعيل، فقياس الرضا لا ينبغي أن يقتصر على جمع البيانات فحسب، بل يجب أن يتبعه تحليل علمي دقيق وتوظيف فعال للنتائج في تحسين بيئة العمل والتعلم، كما أن أهمية إشراك المعلمين والطلبة في عمليات التقويم، وتعزيز الشفافية في عرض النتائج، وربطها بخطط تطوير واضحة، بما يساهم في رفع مستوى الرضا وتحسين جودة العملية التعليمية بشكل مستدام.

وقد أُجريت العديد من الدراسات حول استخدام مقاييس الرضا وتحليل أدوات المسوح، ومنها دراسة ماركوس وشوتس (Marcus & Schütz, 2005) التي هدفت إلى تقديم تصنيف منهجي لأنواع الانحياز الناتج عن عدم الاستجابة في البحوث القائمة على المشاركة الطوعية وعلاقته بسمات الشخصية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عبر استبيان إلكتروني موجه لمالكي المواقع الإلكترونية الشخصية وتقييمات خارجية لشخصياتهم. وكشفت النتائج أن الأفراد الذين لم يجيبوا مطلقاً صُنّفوا بأنهم أقل لطفاً وانفتاحاً على التجربة، في حين ارتبط ارتفاع درجات الانبساط والرجسية بالرغبة في المشاركة بأبحاث لاحقة، وأكدت الدراسة أن انحياز عدم الاستجابة يؤثر بشكل كبير على تمثيل العينات وصلاحيّة النتائج.

وفي دراسة واسعة النطاق، أجرى (Billiet & Davidov, 2008) تحليلاً ضمن المسح الاجتماعي الأوروبي شمل أربع دول (بلجيكا، هولندا، النرويج، والسويد)؛ بهدف استكشاف العلاقة بين تردد المشارك في الاستجابة وجودة الإجابة. وكشفت النتائج أن العلاقة بين التردد وجودة الإجابة ليست سببية مباشرة بل هي علاقة

زائفة، وتبين أن القدرة الإدراكية للمشارك هي العامل التفسيري الحقيقي وراء جودة الإجابات، وقد اتسمت هذه النتائج بالاتساق عبر البلدان الأربعة مما يعزز إمكانية تعميمها.

كما أجرى كانو ورفاقه (Kano et al., 2008) دراسة هدفت إلى تقييم كفاية التقارير حول نتائج مسوحات المدارس وأثر تحييز عدم الاستجابة، عبر مراجعة وثائقية لـ 100 مقالة وتطبيق حالة ميدانية لمسح شمل 470 مدرسة في كاليفورنيا. وأظهرت النتائج أن عدم الاستجابة أدى إلى تحيزات في التقديرات الأحادية، إلا أن العلاقات المتعددة المتغيرات بقيت مستقرة، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين تقارير مفصلة حول نسب الاستجابة وأساليب جمع البيانات لضمان موثوقية الاستنتاجات.

وفي السياق ذاته، أجرى كامنساكا وآخرون (Kaminska et al., 2010) دراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين تردد المشاركين وجودة البيانات ضمن المسح الاجتماعي الأوروبي في أربع دول (بلجيكا، هولندا، النرويج، والسويد). واستخدمت الدراسة المنهج الكمي المقارن، وأكدت نتائجها أن العلاقة بين تردد المشارك وجودة الإجابة علاقة زائفة، وأن القدرة الإدراكية للمشارك هي المتغير التفسيري الحقيقي والمسؤول عن جودة الاستجابة، وهي نتيجة جاءت ثابتة ومطابقة عبر الدول الأربع.

وأجرى شاركنس وآخرون (Sharkness, 2012) دراسة استهدفت استقصاء العوامل المؤثرة في استجابة طلاب الجامعات للمسوح طويلة المدى بالاعتماد على بيانات معهد أبحاث التعليم العالي (HERI). وأظهرت النتائج أن بعض الخصائص الفردية (كالتحصيل الدراسي، والنوع، والسمات الشخصية) تُعد مؤشرات قوية وثابتة على احتمالية الاستجابة. كما كشفت على مستوى المؤسسة أن الاستجابات كانت أقل بكثير في المسوحات الإلكترونية أو البريدية مقارنة بالاستبيانات الورقية الموزعة شخصياً، وأن حجم المؤسسة يؤثر باستمرار على معدلات الاستجابة.

من جهة أخرى، أجرى ماينك ورفاقه (Meinck et al., 2027) دراسة نظرية هدفت إلى تقييم مخاطر تحييز عدم الاستجابة في التقييمات التربوية واسعة النطاق، من خلال تحليل محتوى استبيانات عدم الاستجابة المعتمدة في الدراسات الدولية (IEA). وتوصلت الدراسة إلى أن عدم استجابة المدارس يُعد من أبرز مصادر التحيز المحتمل، وأن غياب المؤشرات عن خصائص المدارس غير المشاركة يعيق تقدير حجم التحيز بدقة، مما يحد من المقارنة بين الدول، وأوصت بتحسين تصميم استبيانات عدم الاستجابة واعتماد نماذج إحصائية لمعالجة هذا التحيز.

وفي دراسة حديثة، قام ويليمز وبريك (Williams & Brick, 2018) بتحديث اتجاهات عدم الاستجابة في المسوح الميدانية وجهاً لوجه في الولايات المتحدة بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لبيانات مسوحات وطنية حكومية وأكاديمية. وأظهرت النتائج أن معدلات عدم الاستجابة في المسوحات وجهاً لوجه شهدت ارتفاعاً تدريجياً، إلا أنها ظلت أفضل من المسوحات الهاتفية، وأن الحفاظ على مستويات مقبولة من الاستجابة يتطلب جهوداً ميدانية إضافية مكثفة من القائمين على المسح للحد من التراجع وفقدان المشاركين مع الزمن.

يتضح من العرض السابق أن قضية عدم الاستجابة وتحيزها تمثل محوراً مركزياً يؤثر مباشرة في جودة البيانات ومصداقية نتائج مقاييس الرضا. وقد اتفقت أغلب الدراسات على أن عدم الاستجابة ظاهرة غير عشوائية ترتبط بعوامل فردية ومعرفية، وبآليات تصميم الأداة وجمع البيانات؛ حيث إن التركيز على كمّ الاستجابات دون نوعيتها قد يضاعف أخطاء القياس. وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الأدبيات في تعزيز وعيها المنهجي بمخاطر

عدم الاستجابة، وتبني إجراءات علمية تُقلل من أثر هذا التحيز، بما يضمن دقة النتائج وموضوعية الاستنتاجات المتعلقة بواقع تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال عمل الباحثة في مجال تطبيق استبانات ومقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم ومتابعتها وكتابة التقارير الناتجة عنها، يلاحظ التناقض بين الجهود المبذولة في تصميم وتوزيع استبانات الرضا، والاستجابة لها من قبل أفراد المجتمع بشكل عام والطلبة ومعلمهم بشكل خاص، فعلى الرغم من حرص الباحثين في الوزارة على تحقيق معدلات استجابة عالية، لكنه في الوقت ذاته يلاحظ من الزيارات والجولات الميدانية همسات بين المعلمين حول "طول الاستبانة الممل" و"تكرار نفس الأسئلة كل عام"، بالإضافة إلى استياء الطلبة من شعورهم بأن آراءهم تذهب إلى "صندوق أسود" لا يُفتح، مما يولد لديهم شعوراً بعدم الجدوى.

هذا الإحساس المتنامي بوجود فجوة بين النوايا الحسنة للتقييم والنتائج الفعلية على أرض الواقع هو ما دفع الباحثة للتبحر في هذه الظاهرة بشكل علمي ومنهجي، فالمشكلة لا تكمن في عدم وجود مقاييس، بل في تساؤل جوهرى حول مدى فاعلية تطبيقها، ومدى إدراك المعلمين والطلبة لجذواها، والأسباب الحقيقية التي تقف وراء عزوفهم أحياناً عن المشاركة الجادة. من هنا، تنبثق مشكلة هذه الدراسة التي تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى استجابة المعلمين والطلبة لمقاييس الرضا التي تطبقها وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم؟
2. ما الأسباب التي تدفع المعلمين والطلبة إلى العزوف عن المشاركة الجادة في هذه المقاييس من وجهة نظرهم؟
3. ما مستوى إدراك المعلمين والطلبة لأهمية وجدوى مقاييس الرضا في تطوير العملية التعليمية؟
4. ما التطلعات والمقترحات المستقبلية لتحسين الاستجابة على مقاييس الرضا من وجهة نظر المعلمين والطلبة؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين والطلبة حول تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم الأردنية؟
6. هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات الطلبة حول تطبيق مقاييس الرضا تعزى إلى متغيري (الجنس، المرحلة الدراسية)؟
7. هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين حول تطبيق مقاييس الرضا تعزى إلى متغيري (مرحلة المدرسة، الجنس)؟

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

قد تسهم هذه الدراسة في تعزيز الفهم الأكاديمي لمفهوم الرضا الوظيفي والأكاديمي داخل المدارس، من خلال الكشف عن مستوى تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين والطلبة. كما تقدم إطاراً علمياً لدراسات مستقبلية حول قياس الرضا في بيئات التعليم الرسمية، وتساعد في تطوير النماذج النظرية المرتبطة بالرضا المهني والأكاديمي، وربطها بمستوى الأداء التعليمي والتحصيلي.

ثانيًا: الأهمية العملية:

قد توفر الدراسة بيانات واقعية تساعد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم على تحسين سياسات وإجراءات قياس الرضا بين المعلمين والطلبة، بما ينعكس إيجابًا على بيئة التعليم وجودة العملية التعليمية. كما يمكن استخدام نتائجها في تصميم برامج تدريبية أو تدخلات إدارية تهدف إلى رفع مستوى الرضا وتعزيز الالتزام المهني لدى المعلمين وتحسين تجربة التعلم لدى الطلبة.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

مقاييس الرضا: أدوات تقييم تُستخدم لقياس مدى رضا الأفراد عن خدمات أو تجارب معينة، وتعتمد على مؤشرات كمية ونوعية لتحديد مستوى الرضا. في السياق التعليمي، تُستخدم هذه المقاييس لتقييم رضا الطلاب والمعلمين عن جوانب مختلفة من العملية التعليمية، مثل جودة التدريس، الخدمات المقدمة، والتفاعل مع البيئة التعليمية (Elliott & Shin, 2002). وجرائيًا تعرف في هذه الدراسة بأنها الاستبانة التي تعتمدها وتطبقها وزارة التربية والتعليم لقياس مدى رضا الطلبة والمعلمين وتحتوي على بنود تغطي مختلف جوانب العملية التعليمية.

حدود الدراسة

- **الحد البشري:** عينة من الطلبة والمعلمين منتسبي المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية خلال العام الدراسي 2025/2026م.
- **الحد الزمني:** تمت إجراءات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2025/2026م.
- **الحدود المنهجية:** تتحدد نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكمترية (الصدق والثبات) للأداة المستخدمة (الاستبيان)، وبطبيعة المنهج (المنهج الوصفي المسحي) المستخدم في تحليل ظاهرة عدم الاستجابة وسلوك المشاركين.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة أهدافها التي تسعى إلى الكشف عن واقع تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين والطلبة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، والمعلمين العاملين فيها، في مختلف المراحل الدراسية (الأساسية والثانوية)، للعام الدراسي 2025/2026، وذلك باعتبارهم الفئتين الأكثر ارتباطًا بتطبيق مقاييس الرضا بوصفهم مستفيدين مباشرين من العملية التعليمية، ومشاركين فعليين في استجابات هذه المقاييس.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، بما يضمن تمثيل فئتي المعلمين والطلبة، ومراعاة متغيرات المرحلة الدراسية والجنس، وبلغ حجم العينة من المعلمين (455) معلمًا ومعلمة، (1019) طالبًا وطالبة من المرحلتين الأساسية والثانوية.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في الكشف عن واقع تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين والطلبة، تم استخدام الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، حيث تم بناؤها بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الرضا الوظيفي والأكاديمي ومقاييسه في المؤسسات التعليمية، والاستفادة من الدراسات ذات العلاقة، ومنها (الحسين وآخرون، 2024؛ السني ونصر، 2019؛ الشريف وحاتم، 2017؛ العنزي وآخرون، 2020؛ Marcus & Billiet & Davidov, 2008; Kano et al., 2008; Schütz, 2005). وقد تكونت الاستبانة من قسمين رئيسين: البيانات الديموغرافية للمستجيب، وتشمل (الفئة: معلم/طالب، الجنس، المرحلة التعليمية). وقسم فقرات الاستبانة التي تقيس محاور الدراسة. وتضمنت في صورتها الأولية (65) فقرة غطت الجوانب المرتبطة بدرجة الاستجابة، وأسباب العزوف، ومدى إدراك أهمية مقاييس الرضا، والتطلعات المستقبلية لتطويرها، يستجاب عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا)، بحيث تعطى الدرجة (5) للاستجابة (كبيرة جدًا)، و(4) للاستجابة (كبيرة)، و(3) للاستجابة (متوسطة)، و(2) للاستجابة (قليلة)، و(1) للاستجابة (قليلة جدًا).

صدق وثبات أداة الدراسة

أولاً: الصدق الظاهري

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية والقياس والتقويم، وذلك بهدف تحكيم فقراتها، والتأكد من وضوحها وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة وأفراد العينة. وقد أبدى المحكمون عددًا من الملاحظات، تم الأخذ بها، فأصبحت الاستبانة في صورتها المعدلة أكثر ملاءمة لقياس متغيرات الدراسة.

ثانيًا: صدق البناء

للتأكد من صدق البناء، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها الأصلية، بلغت (120) طالبًا وطالبة، و(54) معلمًا ومعلمة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تندرج تحته، وكذلك معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة. وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ودالة إحصائيًا، مما يدل على أن فقرات الاستبانة تقيس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وأنها تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

كما تم حساب معامل ارتباط كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لها، وأظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة إحصائية، مما يعكس تجانس المحاور وقدرتها على قياس البنية الكلية لمفهوم الرضا في الدراسة الحالية.

ثالثاً: ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل محور من محاور الاستبانة، إضافة إلى الثبات الكلي للأداة. وقد أظهرت النتائج أن معاملات الثبات جاءت مرتفعة وتراوحت للمحاور بين (0.801 - 0.892)، وللإستبانة ككل (0.906)، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وصلاحيته للتطبيق وجمع بيانات الدراسة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

للإجابة على سؤال الدراسة الأول الذي نص على "ما مستوى استجابة المعلمين والطلبة لمقاييس الرضا التي تطبقها وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم؟" تم تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة، ثم حساب المتوسط، والانحراف المعياري لاستجاباتهم على فقرات المحور الأول المتعلق بدرجة استجابة المعلمين والطلبة على مقاييس الرضا، والجدول (1) يظهر هذه النتائج.

جدول 1

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة على فقرات مقاييس الرضا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	شاركتُ بفاعلية سابقاً في مقاييس أو استبانات الرضا التي تطبقها الوزارة.	3.37	1.10	متوسطة	11
2	مشاركتي في المقياس نابعة من شعوري بالمسؤولية.	3.97	0.79	كبيرة	3
3	يتم تحفيزنا للمشاركة في مقاييس الرضا	3.10	1.11	متوسطة	13
4	أحرص على الإجابة عن جميع أسئلة المقياس بدقة.	4.04	0.75	كبيرة	1
5	أفهم جيداً الهدف من مقاييس الرضا التي تقدمها الوزارة.	3.34	1.20	متوسطة	12
6	أسئلة مقياس الرضا عادة ما تكون واضحة وسهلة.	3.57	0.89	كبيرة	8
7	أستطيع التعبير عن رأيي بحرية عند تعبئة مقياس الرضا.	3.97	0.75	كبيرة	3
8	أجد اهتماماً من الإدارة المدرسية بتطبيق مقياس الرضا.	3.70	0.91	كبيرة	5
9	أحرص على المشاركة لوجود تنوع في طرق تطبيق المقياس (ورقي، إلكتروني، مقابلات)	1.59	0.87	قليلة جداً	15
10	أشارك في مقاييس الرضا رغم ضغوط الوقت أو العمل/الدراسة.	3.82	0.77	كبيرة	4
11	عدم تكرار الأسئلة في مقاييس الرضا سنوياً يشجعني على المشاركة.	1.96	1.13	قليلة	14

12	أشارك بمقترحات عند توفر خانة للتعليقات في المقاييس.	3.68	0.83	كبيرة	6
13	تقديم شرح واضح مسبقاً عن أهمية المقياس يشجعني على المشاركة فيه.	3.50	0.95	كبيرة	10
14	أشارك في المقياس لأنها تتناسب مع عمري/وظيفتي/مرحلتي الدراسية	3.66	0.95	كبيرة	7
15	أرى مشكلتي أو نقدي لأمر ما وارد ضمن الفقرات مما يثير حافزتي للاهتمام والمشاركة	3.53	0.98	كبيرة	9
الكلية		3.39	0.49	متوسطة	

أظهرت النتائج في الجدول (1) أن مستوى الرضا العام عن تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم جاء بمتوسط (3.39) وبدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وقد يُعزى ذلك إلى أن الجهود المبذولة في الوزارة لقياس رضا المستفيدين ما تزال في مراحل التطوير، إذ يشعر المعلمون بأن تطبيق هذه المقاييس لا يُترجم دائماً إلى تحسينات فعلية في بيئة العمل أو الممارسات التعليمية، بينما يرى الطلبة أن الاستطلاعات أو أدوات الرضا التي تُستخدم في مدارسهم لا تؤدي إلى تغييرات ملموسة في الخدمات التعليمية أو الأنشطة المدرسية، وهذا يشير إلى فجوة في التغذية الراجعة بين عملية القياس واتخاذ القرارات التطويرية بناءً على نتائجها.

وقد أظهرت أعلى الفقرات في المتوسطات نزعة إيجابية لدى أفراد العينة نحو المشاركة الفاعلة والمسؤولية في مقاييس الرضا. فقد سجلت فقرة "أحرص على الإجابة عن جميع أسئلة المقياس بدقة" أعلى متوسط بلغ (4.04) وبدرجة كبيرة، وهو قد يعكس إدراكاً واضحاً لدى المعلمين والطلبة لأهمية الدقة في الإجابة، وإيماناً بأن مشاركتهم تساهم في تطوير بيئة التعليم، كما قد يشير ذلك إلى وجود التزام حقيقي بالصدق والموضوعية في الاستجابة، وهو مؤشر إيجابي على نضج ثقافة المشاركة في عمليات التقييم، كما جاءت فقرة "مشاركتي في المقياس نابعة من شعوري بالمسؤولية" بمتوسط (3.97) وبدرجة كبيرة، ما يدل على أن الدافع الداخلي للمشاركة مرتبط بالشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية والإيمان بأهمية الإسهام في تطويرها، سواء لدى المعلمين الذين ينظرون إلى المقاييس كأداة لتحسين الممارسات المهنية، أو لدى الطلبة الذين يشعرون بأهمية التعبير عن آرائهم لتحسين الخدمات التعليمية. كذلك، جاءت فقرة "أستطيع التعبير عن رأيي بحرية عند تعبئة مقياس الرضا" بمتوسط (3.97) وبدرجة كبيرة، مما يشير إلى شعور متزايد بالثقة والارتياح أثناء الإجابة، ويعكس قناعة المشاركين بأن عملية التطبيق تتسم بالحياد والسرية، وهو ما يساهم في رفع مستوى صدق البيانات المستخلصة من هذه المقاييس.

أما أدنى الفقرات في المتوسطات، فقد كشفت عن جوانب إجرائية تحتاج إلى تطوير دون أن تتعارض مع الاتجاه الإيجابي العام. فقد جاءت فقرة "أحرص على المشاركة لوجود تنوع في طرق تطبيق المقياس" بمتوسط منخفض بلغ (1.59) وبدرجة قليلة جداً، مما يشير إلى أن محدودية التنوع في أساليب التطبيق قد تقلل من فرص المشاركة الواسعة، خاصة لدى الفئات التي تفضل أنماطاً مختلفة من التفاعل. وهذا لا يعني ضعف الرغبة في المشاركة، بل يدل على الحاجة إلى تنويع الوسائل لتيسير المشاركة وتعزيزها. كما أظهرت فقرة "عدم تكرار الأسئلة في مقاييس الرضا سنوياً يشجعني على المشاركة" متوسطاً (1.96) وبدرجة قليلة، ما يوحي بأن تكرار الأسئلة يحد من الحافز للمشاركة المستمرة، ويبرز الحاجة إلى تطوير الأدوات بشكل دوري لجعلها أكثر تجديداً وجاذبية. أما فقرة "أفهم جيداً الهدف من مقاييس الرضا التي تقدمها الوزارة" فقد سجلت متوسطاً (3.34) وبدرجة متوسطة، ويشير إلى

أن بعض المشاركين قد لا يمتلكون تصوراً كاملاً عن الغايات الأساسية للمقاييس وآلية استخدام نتائجها، الأمر الذي يقلل من شعورهم بجدواها، لكنه لا ينفي وعيهم بأهميتها العامة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الاتجاه العام للنتائج يعكس مستوى جيداً (متوسطاً) من الالتزام والوعي بأهمية مقاييس الرضا لدى كل من المعلمين والطلبة، يقابله احتياج واضح لتطوير الجوانب الإجرائية التي من شأنها رفع مستوى المشاركة، فالمعلمون والطلبة يظهرون استعداداً للتعاون والمساهمة في هذه المقاييس متى ما توفرت بيئة داعمة تتسم بالتنوع، والتجديد، والوضوح في الهدف. وتشير هذه النتائج إلى أن وزارة التربية والتعليم تسير في الاتجاه الصحيح نحو ترسيخ ثقافة التقييم التشاركي، وأن تحسين آليات التطبيق والتواصل بشأن أهداف المقاييس يمكن أن يسهم في رفع مستوى الرضا والمشاركة في المستقبل القريب.

وتتفق هذه النتائج مع عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن الاستجابة لمقاييس الرضا لا تتحدد فقط بمعدل المشاركة، بل بجودة الاستجابة والدوافع الداخلية للمشاركين؛ إذ أظهرت النتائج ارتفاعاً في الشعور بالمسؤولية والحرص على الدقة وحرية التعبير، وهو ما يتسق مع ما توصلت إليه دراسات (Billiet & Davidov, 2008; Kaminska et al., 2010; Marcus & Schütz, 2005) التي بينت أن الاستجابة الجادة تقلل من أخطار الإرضاء السطحي وتدعم صدق البيانات. كما تتوافق النتائج مع دراسة كانو آخرون (Kano et al., 2008) التي أشارت إلى أن وجود مستوى متوسط من الاستجابة لا ينفي موثوقية الاتجاهات العامة، ومع دراسة شاركنس (Sharkness, 2012) التي أكدت دور المناخ المؤسسي والشعور بالأمان والثقة في تعزيز المشاركة في المسوح التربوية.

فيما اختلفت مع دراستي (Meinck et al., 2017; Williams & Brick, 2018) التي بينت أن المستوى المتوسط للاستجابة لم يكن ناتجاً عن رفض أو عزوف مباشر، بل ارتبط بعوامل إجرائية مثل تكرار الأسئلة، محدودية تنوع أساليب التطبيق، وعدم وضوح الأثر التطبيقي لنتائج المقاييس.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

للإجابة على سؤال الدراسة الثاني الذي نص على "ما الأسباب التي تدفع المعلمين والطلبة إلى العزوف عن المشاركة الجادة في هذه المقاييس من وجهة نظرهم؟" تم تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة، ثم حساب المتوسط، والانحراف المعياري لاستجاباتهم على فقرات المحور الثاني المتعلق بأسباب العزوف عن المشاركة في مقاييس الرضا، والجدول (2) يظهر هذه النتائج.

جدول 2

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة على فقرات محور أسباب العزوف عن المشاركة في مقاييس الرضا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	لا أشعر بأن المقياس يعكس وجهة نظري الحقيقية.	3.27	0.97	متوسطة	10
2	نقص التعليمات الواضحة داخل الاستبانة	3.08	0.97	متوسطة	15
3	لا أشعر بأن رأيي يؤخذ بعين الاعتبار.	3.47	0.98	كبيرة	3

4	عدم وضوح أهداف المقاييس يجعلني أقل رغبة في المشاركة.	3.36	1.08	متوسطة	7
5	تكرار المقاييس دون تطوير أو تغيير في الأدوات أو الأسلوب	3.21	1.10	متوسطة	13
6	لا أحصل على أي تغذية راجعة بعد تعبئة المقياس	3.49	1.05	كبيرة	2
7	طريقة الاستجابة على المقاييس (ورقي، إلكتروني) لا تتناسب مع رغباتي.	3.09	1.00	متوسطة	14
8	الروتين الإداري أو ضعف القيادة التحفيزية في توجيه العاملين للمشاركة	3.28	1.00	متوسطة	9
9	لا يوجد حافز معنوي أو مادي يشجعني على المشاركة في مقاييس الرضا.	3.45	1.12	كبيرة	4
10	كثرة الأدوات أو المقاييس في نفس الفصل الدراسي تصيبني بالملل أو الإرباك	3.08	1.13	متوسطة	16
11	لم يتم تدريبي على كيفية الإجابة عن مقاييس الرضا.	3.25	1.18	متوسطة	11
12	ضعف الثقة بالمؤسسات التعليمية يجعلني غير متفاعل.	3.22	1.16	متوسطة	12
13	أحياناً لا أكمل الاستبانة بسبب طولها أو كثرة الأسئلة.	3.54	1.09	كبيرة	1
14	لا أستجيب على مقاييس الرضا بسبب عدم إعلامي مسبقاً بموعد التنفيذ.	3.31	1.02	متوسطة	8
15	أشعر أن بعض الأسئلة في الاستبانة لا تتناسب طبيعة دوري كطالب/معلم.	3.39	0.99	متوسطة	5
16	عدم مراعاة الخصوصية يمنعي من المشاركة بارتياح.	3.38	1.07	متوسطة	6
الكلية		3.31	0.73	متوسطة	

أظهرت النتائج في الجدول (2) أن الفقرات الأعلى في المتوسطات أربعة أسباب رئيسية للعزوف، وهي: "أحياناً لا أكمل الاستبانة بسبب طولها أو كثرة الأسئلة" بمتوسط (3.54) ودرجة كبيرة، و"لا أحصل على أي تغذية راجعة بعد تعبئة المقياس" بمتوسط (3.49) ودرجة كبيرة، و"لا أشعر بأن رأيي يؤخذ بعين الاعتبار" بمتوسط (3.47) ودرجة كبيرة أيضاً، و"لا يوجد حافز معنوي أو مادي يشجعني على المشاركة في مقاييس الرضا" بمتوسط (3.45) ودرجة كبيرة، وتشير هذه النتائج إلى أن الأسباب الرئيسية للعزوف ترتبط بعوامل تتعلق بتصميم المقاييس وآلية التعامل مع نتائجها. فطول الأدوات وكثرة أسئلتها تولد شعوراً بالملل أو الإرهاق، خصوصاً لدى المعلمين الذين تتعدد مسؤولياتهم التدريسية والإدارية، ولدى الطلبة الذين قد يرون الاستبانة عبئاً إضافياً لا يربط مباشرة بمسار تعلمهم، كما أن ضعف التغذية الراجعة يمثل عاملاً مشتركاً؛ إذ يؤدي عدم الاطلاع على النتائج أو الإجراءات المترتبة عليها إلى شعور بعدم جدوى الجهد المبذول، أما الإحساس بعدم الأخذ بالآراء فيعكس ضعف التواصل المؤسسي بين منفذي المقاييس والمستفيدين منها، ما يقلل من الإحساس بالمشاركة الفاعلة.

وفي المقابل، كشفت الفقرات الأدنى في المتوسطات عن جوانب إجرائية أو تقنية لا تشكل عائقاً جوهرياً أمام المشاركة، وهي: "عدم مراعاة الخصوصية يمنعي من المشاركة بارتياح" بمتوسط (3.38)، و"أشعر أن بعض الأسئلة في الاستبانة لا تتناسب طبيعة دوري كطالب/معلم" بمتوسط (3.39)، و"عدم وضوح أهداف المقاييس يجعلني أقل رغبة في المشاركة" بمتوسط (3.36)، و"لا أشعر بأن المقياس يعكس وجهة نظري الحقيقية" بمتوسط

(3.27)، وجميعها بدرجة متوسطة، وبذل ذلك على أن المشكلات التقنية أو الصياغية ليست السبب الرئيس في عزوف المشاركين، بل إن الوعي بطريقة الإجابة والاطمئنان لسرية البيانات متحقق بدرجة معقولة، إلا أن الحاجة قائمة لتوضيح الأهداف وربط النتائج بمخرجات عملية ملموسة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن النتائج تعكس إدراكاً واقعياً لدى المعلمين والطلبة لأهمية مقاييس الرضا، يقابله قصور في الجوانب التحفيزية والتواصلية المرتبطة بها. فالمعلمون والطلبة لا يرفضون فكرة القياس بحد ذاتها، بل ينتظرون من الوزارة تعزيز مصداقية العملية عبر تقديم تغذية راجعة واضحة، وتبسيط الأدوات، وتوضيح كيفية استخدام النتائج في اتخاذ القرارات التطويرية. وتشير هذه النتائج إلى أن رفع مستوى المشاركة في مقاييس الرضا يتطلب تفعيل قنوات التغذية الراجعة، وإضفاء مزيد من التنوع والوضوح على أدوات القياس، بما يحولها إلى تجربة تشاركية حقيقية تسهم في تحسين البيئة التعليمية وتعزيز التفاعل الجاد من جميع الأطراف.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات (Billiet & Davidov, 2008; Kaminska et al., 2010; Marcus & Schütz, 2005) في أن العزوف عن المشاركة الجادة في المقاييس لا يُعزى فقط إلى رفض تام، بل يرتبط بعوامل تنظيمية وإجرائية ونفسية، مثل طول الاستبانة، نقص التغذية الراجعة، شعور المشاركين بعدم أخذ آرائهم بعين الاعتبار، وغياب الحوافز.

كما وكشفت النتائج أن المتوسط العام لأسباب العزوف عن المشاركة في مقاييس الرضا لدى المعلمين والطلبة بلغ (3.31) وبدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن الاتجاه العام نحو المشاركة لا يتسم بالرفض التام أو القبول الكامل، بل يعكس مستوى من التردد يرتبط بعدة عوامل تنظيمية وإجرائية ونفسية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جزءاً من المعلمين والطلبة لا يشعرون بأن هذه المقاييس تؤثر مباشرة في تطوير الواقع التعليمي أو بيئة العمل، ما يجعل بعض مشاركاتهم شكلية في بعض الأحيان. فالمعلمون يرون أن نتائج المقاييس لا تُترجم عادة إلى تحسينات ملموسة في بيئة التدريس أو مستوى الدعم الإداري، في حين يشعر الطلبة بأن مشاركتهم لا تؤدي إلى تغييرات فعلية في جودة الخدمات التعليمية أو الأنشطة المدرسية، مما يعزز لديهم شعوراً بعدم الجدوى من عملية التعبئة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث الذي نص على "ما مستوى إدراك المعلمين والطلبة لأهمية وجدوى مقاييس الرضا في تطوير العملية التعليمية؟" تم تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة، ثم حساب المتوسط، والانحراف المعياري لاستجاباتهم على فقرات المحور الثالث المتعلق بدرجة إدراك أهمية وجدوى مقاييس الرضا في تطوير العملية التعليمية، والجدول (3) يظهر هذه النتائج.

جدول 3

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة على فقرات محور
درجة إدراك أهمية وجدوى مقاييس الرضا في تطوير العملية التعليمية

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	أعتقد أن مقاييس الرضا ضرورية لتطوير الأداء التربوي والبيئة المدرسية.	3.88	0.92	متوسطة	1
2	تمثل مقاييس الرضا أداة مهمة لصانع القرار التربوي.	3.83	0.90	متوسطة	4
3	يمكن لمقاييس الرضا أن تكشف جوانب القصور في العملية التعليمية بكافة جوانبها.	3.85	0.88	متوسطة	2
4	تعد هذه مقاييس الرضا وسيلة لتحسين المناهج الدراسية وتطويرها.	3.80	1.01	متوسطة	8
5	مشاركة المعلمين والطلاب في هذه المقاييس تعزز الشفافية لدى الوزارة.	3.78	0.94	متوسطة	9
6	أعتقد أن تطبيق هذه المقاييس يُشعّرنى بأهمية رأيي.	3.81	0.87	متوسطة	611
7	أعتقد أن الإدارات المدرسية تستفيد فعلياً من نتائج هذه المقاييس.	3.57	1.05	متوسطة	
8	تفعيل التغذية الراجعة من نتائج المقاييس يزيد أهميتها.	3.63	0.99	متوسطة	10
9	أعتقد أن تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع يعتمد على مقاييس الرضا.	3.83	0.89	متوسطة	3
10	الوزارة وإدارات المدارس توظف نتائج الرضا في تحسين الأداء والخدمات.	3.81	0.91	متوسطة	7
11	تطبيق هذه المقاييس يدل على اهتمام الوزارة بأداء الميدان التربوي.	3.54	1.02	متوسطة	12
12	أستطيع ربط نتائج مقياس الرضا بتغييرات حدثت فعلياً في المدرسة.	3.80	0.96	متوسطة	7
الكلي		3.76	0.68	متوسطة	

أظهرت النتائج في الجدول (3) أن مستوى إدراك المعلمين والطلبة لأهمية وجدوى مقاييس الرضا في تطوير العملية التعليمية بلغ (3.76) وبدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن الاتجاه العام لدى أفراد العينة من الطلبة والمعلمين يتسم بإدراك إيجابي معتدل لأهمية هذه المقاييس، حيث يدرك المعلمون والطلبة معاً دورها المحتمل في تحسين البيئة التعليمية، إلا أن هذا الإدراك لم يرتق بعد إلى مستوى القناعة الكاملة بجوداها التطبيقية، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد الميدان التربوي، رغم وعيهم النظري بأهمية القياس والمتابعة، ما زالوا يلمسون فجوة بين القياس ونتائجه الفعلية في الواقع التعليمي. فالمعلمون، على سبيل المثال، يدركون أن نتائج مقاييس الرضا يمكن أن توجه السياسات التربوية نحو تطوير المناهج وأساليب التدريس، بينما يرى الطلبة أن هذه المقاييس وسيلة للتعبير عن آرائهم ومشكلاتهم داخل المدرسة، غير أن ضعف التفاعل المؤسسي مع نتائج المقاييس يقلل من حماسهم وثقتهم بفعاليتها.

وقد كشفت الفقرات الأعلى في المتوسطات الحسابية عن إدراك واعي ومتوازن لأهمية مقاييس الرضا لدى الطرفين. إذ جاءت فقرة "أعتقد أن مقاييس الرضا ضرورية لتطوير الأداء التربوي والبيئة المدرسية" في المرتبة

الأولى بمتوسط (3.88)، تلتها فقرة "يمكن لمقاييس الرضا أن تكشف جوانب القصور في العملية التعليمية بكافة جوانبها" بمتوسط (3.85)، ثم فقرة "أعتقد أن تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع يعتمد على مقاييس الرضا" بمتوسط (3.83)، وجميعها بدرجة متوسطة تميل إلى الارتفاع. وتُظهر هذه النتائج أن المعلمين والطلبة يتشاركون قناعة بأن مقاييس الرضا تمثل أداة تحليل وتشخيص فعالة تساعد في الكشف عن نقاط الضعف وتعزيز الجوانب الإيجابية داخل المدرسة. كما يرى المعلمون في هذه المقاييس وسيلة لدعم التطوير الإداري والمناهجي، في حين يربط الطلبة أهميتها بتحسين بيئة التعلم والعلاقات المدرسية، ما يعكس وعياً متنامياً لديهم بدور التقييم المستمر في تحسين الجودة التعليمية.

أما الفقرات الأدنى في المتوسطات، فقد تمثلت في فقرة "تطبيق هذه المقاييس يدل على اهتمام الوزارة بآراء الميدان التربوي" بمتوسط (3.54)، تلتها فقرة "أعتقد أن الإدارات المدرسية تستفيد فعلياً من نتائج هذه المقاييس" بمتوسط (3.57)، ثم فقرة "تفعيل التغذية الراجعة من نتائج المقاييس يزيد أهميتها" بمتوسط (3.63)، وجميعها بدرجة متوسطة أيضاً. وتشير هذه النتائج إلى أن ضعف إدراك الأثر العملي لنتائج المقاييس يمثل أحد العوامل التي تحدّ من اقتناع المعلمين والطلبة بجدواها الكاملة. فالمعلمون لا يلمسون انعكاساً واضحاً للنتائج على تطوير المناهج أو تحسين ظروف العمل، كما أن الطلبة لا يربطون بين مشاركتهم في هذه المقاييس وبين تغييرات ملموسة في الخدمات أو الأنشطة التعليمية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن إدراك المعلمين والطلبة لأهمية وجدوى مقاييس الرضا يتمحور حول الإيمان النظري بأهميتها في تطوير العملية التعليمية، يقابله تراجع نسبي في الثقة بفاعلية توظيف نتائجها. وهذا يستدعي من وزارة التربية والتعليم تعزيز المصداقية التطبيقية لهذه المقاييس عبر ربطها بمشروعات تطوير فعلية وإظهار ذلك إعلامياً، وتوسيع دائرة الشفافية في عرض نتائجها، وتفعيل التغذية الراجعة على نحو يجعلها أداة حقيقية لتحسين جودة التعليم وتعزيز مشاركة الميدان التربوي في عمليات التطوير المستمرة.

وتتفق النتائج مع دراسات كل من (Marcus & Schütz, 2005; Sharkness, 2012; Williams & Brick, 2018) التي أظهرت أن المشاركين يدركون نظرياً أهمية المسوحات والاستبيانات وأثرها على تحسين جودة الأداء، إلا أن هذا الإدراك غالباً ما يقابله شعور بفجوة بين القياس والنتائج الفعلية، مما يعكس التشابه في شعور المشاركين بالحاجة لتعزيز المصداقية والتواصل الفعال بشأن أثر أدوات القياس على الواقع العملي، فيما اختلفت مع دراسة كل من (Billiet & Davidov, 2008; Kaminska et al., 2010)، التي ركزت أكثر على معدلات الاستجابة وجودة البيانات دون التعمق في إدراك المشاركين لفعالية تطبيق النتائج على تطوير العملية التعليمية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع

للإجابة على سؤال الدراسة الرابع الذي نص على "ما التطلعات والمقترحات المستقبلية لتحسين الاستجابة على مقاييس الرضا من وجهة نظر المعلمين والطلبة؟" تم تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة، ثم حساب المتوسط، والانحراف المعياري لاستجاباتهم على فقرات المحور الرابع المتعلق بالتطلعات والمقترحات المستقبلية لتحسين الاستجابة على مقاييس الرضا، والجدول (4) يظهر هذه النتائج.

جدول 4

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والطلبة على فقرات محور التطلعات والمقترحات المستقبلية لتحسين الاستجابة على مقاييس الرضا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	أفضل أن تتضمن المقاييس أسئلة مفتوحة للتعبير الحر.	4.17	0.73	كبيرة	18
2	من الأفضل إشراك المعلمين والطلاب في إعداد محتوى المقياس.	4.21	0.69	كبيرة جدًا	12
3	أرى أهمية أن يكون هناك مقياس رضا خاص بكل مرحلة دراسية.	4.17	0.71	كبيرة	17
4	أفضل استخدام تطبيقات إلكترونية سهلة لتعبئة المقياس. ومثيرة للاهتمام	4.23	0.69	كبيرة جدًا	6
5	يُستحسن تقليل عدد الأسئلة وتكثيف نوعيتها/ والتركيز على طبيعة المفردات	4.16	0.68	كبيرة	19
6	أحبذ وجود تحفيز رمزي للمشاركين الجادين.	4.27	0.66	كبيرة جدًا	1
7	يجب إظهار ربط نتائج مقياس الرضا بخطط تطوير الوزارة والمدرسة.	4.22	0.69	كبيرة جدًا	10
8	يُستحسن توضيح كيف ستُستخدم الإجابات قبل التنفيذ.	4.23	0.65	كبيرة جدًا	5
9	أرى أهمية التوضيح للطلبة والمعلمين بأهمية مقاييس الرضا.	4.22	0.67	كبيرة جدًا	8
10	يجب تطوير بنك من الأسئلة (الفقرات) المتجددة لتجنب التكرار.	4.20	0.66	كبيرة جدًا	14
11	أرى أهمية إتاحة الفرصة لي لمناقشة نتائج مقياس الرضا مع إدارة المدرسة أو الوزارة.	4.25	0.67	كبيرة جدًا	2
12	أعتقد أن مشاركة نتائج مقياس الرضا مع الطلبة/المعلمين تعزز الثقة.	4.20	0.65	كبيرة جدًا	13
13	أرى أن مقاييس الرضا يجب أن تُكيف لتراعي الفروق الفردية بين المدارس.	4.19	0.64	كبيرة	16
14	أرى أهمية إشراك أولياء الأمور في بعض محاور مقياس الرضا.	4.22	0.63	كبيرة جدًا	7
15	أقترح وجود نسخ مبسطة من مقياس الرضا لطلبة الصفوف الدنيا.	4.21	0.68	كبيرة جدًا	11
16	أقترح نشر تقارير مقارنة بين نتائج المدارس أو المديريات.	4.24	0.6	كبيرة جدًا	4
17	أرى أهمية شرح هدف الاستبانة باستخدام السوشال ميديا	4.20	0.68	كبيرة جدًا	15
18	أرى أن التعزيز المعنوي له الأثر الكبير في تحفيز ي على المصادقية	4.22	0.68	كبيرة جدًا	9
19	أرى أهمية توفير تغذية راجعة فورية وموجزة بعد تعبئة المقياس توضح أبرز مؤشرات الرضا الأولية	4.25	0.71	كبيرة جدًا	3
الكلي		4.21	0.55	كبيرة جدًا	

أظهرت النتائج في الجدول (4) أن المتوسط العام لتطلعات ومقترحات المعلمين والطلبة لتحسين الاستجابة على مقاييس الرضا بلغ (4.21) وبدرجة كبيرة جدًا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يمتلكون رؤية إيجابية

ومتفائلة نحو تطوير هذه المقاييس وجعلها أكثر فاعلية وجاذبية، ويعكس هذا المستوى المرتفع من المتوسطات استعدادًا حقيقيًا من الميدان التربوي للمشاركة الجادة متى ما توافرت بيئة محفزة وآليات أكثر مرونة وشفافية في التطبيق والتغذية الراجعة. ويمكن تفسير ذلك بأن كلا الفئتين - المعلمين والطلبة - يدركان أهمية تطوير المقاييس بما يتلاءم مع احتياجاتهم الواقعية ويعزز شعورهم بجذوى المشاركة، خصوصًا عندما تتضمن العملية جوانب تحفيزية وتشاركية واضحة.

وقد كشفت الفقرات الأعلى في المتوسطات عن تطلعات تنسم بالواقعية والتوجه نحو التحسين النوعي في آلية تطبيق المقاييس. إذ جاءت فقرة "أحبذ وجود تحفيز رمزي للمشاركين الجادين" في المرتبة الأولى بمتوسط (4.27)، تلتها فقرة "أرى أهمية إتاحة الفرصة لي لمناقشة نتائج مقياس الرضا مع إدارة المدرسة أو الوزارة" بمتوسط (4.25)، ثم فقرة "أرى أهمية توفير تغذية راجعة فورية وموجزة بعد تعبئة المقياس تُوضح أبرز مؤشرات الرضا الأولية" بمتوسط (4.25) أيضًا، وجميعها بدرجة كبيرة جدًا. وتشير هذه النتائج إلى أن أبرز التطلعات تتمحور حول تعزيز التحفيز والمشاركة التفاعلية وتوفير التغذية الراجعة السريعة، فالمعلمون يتطلعون إلى أن تكون مقاييس الرضا أداة تواصل فعالة بين الميدان التربوي والجهات الإدارية، بحيث تعكس آراؤهم في القرارات التطويرية، في حين يرى الطلبة أن توفير الحوافز المادية أو المعنوية والتغذية الراجعة المباشرة يعزز من دافعيتهم للمشاركة الصادقة. كما تكشف هذه النتائج عن حاجة مشتركة إلى بناء ثقافة مؤسسية تقوم على الشفافية والاحترام المتبادل للآراء والملاحظات المقدمة من جميع المستفيدين.

وفي المقابل، أظهرت الفقرات ذات المتوسطات الأقل (مع بقائها ضمن درجة "كبيرة") مقترحات تتعلق بالجوانب الإجرائية والفنية للمقاييس، فقد جاءت فقرة "يُستحسن تقليل عدد الأسئلة وتكثيف نوعيتها والتركيز على طبيعة المفردات" بمتوسط (4.16)، تلتها فقرة "أفضل أن تتضمن المقاييس أسئلة مفتوحة للتعبير الحر" بمتوسط (4.17)، ثم فقرة "أرى أهمية أن يكون هناك مقياس رضا خاص بكل مرحلة دراسية" بمتوسط (4.17) أيضًا. ويُظهر ذلك أن المشاركين معلمين وطلبة يرون في طول الأداة أو طبيعة أسئلتها عقبة، ويتطلعون إلى تحسين جودتها وملاءمتها للفئة المستهدفة، بحيث تكون أكثر تركيزًا وتنوعًا وتعبر بصدق عن واقع المدرسة والمعلم والطالب.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن التطلعات المستقبلية للمعلمين والطلبة تجاه مقاييس الرضا تتجه نحو تعزيز المشاركة التفاعلية، وتفعيل الحوافز، وتوفير تغذية راجعة واضحة وفورية، إلى جانب تحسين التصميم الفني للمقاييس وضمان تنوعها وملاءمتها لمراحل التعليم المختلفة. وتشير هذه النتائج إلى أن تطوير مقاييس الرضا لا يقتصر على الجوانب الفنية، بل يمتد إلى بناء منظومة اتصالية تشاركية تُشعر المستجيبين بأهمية دورهم في تحسين الأداء المدرسي والارتقاء بجودة التعليم على نحو مستدام.

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى تشابهها مع الدراسات السابقة مثل (Meinck et al., 2017; Sharkness, 2012; Williams & Brick, 2018) من حيث استعداد المعلمين والطلبة للمشاركة في مقاييس الرضا عند توافر بيئة محفزة، وأهمية الربط بين نتائج المقاييس واتخاذ إجراءات فعلية، ودور التغذية الراجعة والتحفيز في تعزيز المشاركة وجودة الاستجابة، مما يعكس التوجه نحو ترسيخ ثقافة التقييم التشاركي. لكنها تختلف عن بعض الدراسات السابقة مثل (Kano et al., 2008; Marcus & Schütz, 2005) في أنها تناولت

التطلعات المستقبلية بشكل واضح، مثل تفعيل الحوافز الرمزية، وإتاحة مناقشة النتائج مع الإدارة، واستخدام أدوات إلكترونية جذابة، وتخصيص المقاييس لكل مرحلة دراسية.

خامساً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس

للإجابة على سؤال الدراسة الخامس، الذي نصّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين والطلبة حول تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم الأردنية؟" تمّ تقسيم نتائج الاستبانة إلى مجموعتين: مجموعة المعلمين، ومجموعة الطلبة، ثم إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (5).

جدول 5

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والطلبة، ونتائج اختبار (ت).

الصفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معلم/ة	455	3.68	0.34	0.690	1472	0.490
طالب/ة	1019	3.70	0.38			

أظهرت نتائج اختبار (ت) في الجدول (5) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات استجابات المعلمين والطلبة حول تطبيق مقاييس الرضا في وزارة التربية والتعليم الأردنية، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.690) وهي غير دالة إحصائية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين (3.68) مقابل (3.70) لدى الطلبة. وتشير هذه النتيجة إلى أن اتجاهات المجموعتين كانت متقاربة نحو موضوع الدراسة، وأن إدراكهم لتجربة مقاييس الرضا يتسم بدرجة من الاتساق في التقييم والمواقف العامة تجاهها.

ويمكن تفسير هذا التقارب في النتائج بأن المعلمين والطلبة يتشاركون البيئة التعليمية ذاتها، ويواجهون ظروفًا وإجراءات متشابهة عند التعامل مع مقاييس الرضا، سواء من حيث أسلوب التطبيق أو وضوح الأهداف أو طبيعة الأسئلة. فالطرفان يريان أن المقاييس تمثل أداة قياس ذات أهمية مبدئية، لكنها تحتاج إلى مزيد من التفعيل والشفافية في عرض نتائجها وتوظيفها في تحسين البيئة المدرسية، كما أن غياب الفروق يعكس نوعًا من الوعي المشترك بأهمية القياس كعملية تطويرية أكثر من كونه إجراءً إداريًا روتينيًا.

ومن جانب آخر، قد يُعزى هذا التشابه في الاتجاهات إلى أن العوامل التنظيمية والنفسية التي تؤثر في المشاركة متقاربة لدى الفئتين؛ فالمعلمون والطلبة على حد سواء قد يشعرون بأن مساهمتهم في المقاييس لا تُترجم مباشرة إلى تحسينات ملموسة، مما يجعل استجاباتهم تميل إلى التقييم المتوسط أو المتحفظ، وهذا بدوره يشير إلى ضرورة مراجعة آليات تنفيذ مقاييس الرضا وتعزيز قنوات التواصل والتغذية الراجعة، بحيث يشعر كل من المعلم والطالب بأن مشاركتهم تحدث فرقًا حقيقيًا في تطوير العملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن غياب الفروق الإحصائية لا يعني تطابقًا تامًا في التجربة، بل يعكس توافقًا عامًا في النظرة تجاه المقاييس من حيث قيمتها وإشكالاتها التطبيقية، وهو ما يؤكد أهمية التعامل مع الطرفين بوصفهما شركاء في تحسين منظومة قياس الرضا وتطوير ممارساتها داخل البيئة المدرسية.

سادساً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السادس

للإجابة على سؤال الدراسة السادس، الذي نصّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات الطلبة حول تطبيق مقاييس الرضا تعزى إلى متغيري (المرحلة الدراسية والجنس)؟" تمّ حساب المتوسطات الحسابية لاستجاب الطلبة حسب متغيري المرحلة الدراسية والجنس، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (6).

جدول 6

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة حسب متغيري المرحلة الدراسية والجنس

المرحلة	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري
الأساسية	ذكر	3.65	0.47
	أنثى	3.72	0.35
	الكلي	3.70	0.38
الثانوية	ذكر	3.70	0.42
	أنثى	3.66	0.28
	الكلي	3.68	0.38
الكلية	ذكر	3.67	0.45
	أنثى	3.71	0.34
	الكلية	3.70	0.38

يظهر الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ولتحري دلالة هذه الفروق بعبارة لمتغيرات الدراسة المستقلة (المرحلة والجنس) فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA)؛ وكانت النتائج كما هي في الجدول (7).

جدول 7

نتائج تحليل التباين (2-Way ANOVA) لفحص دلالة الفروق في استجابات الطلبة تبعاً لمتغيري المرحلة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
المرحلة	0.01	1.00	0.01	0.07	0.820
الجنس	0.31	1.00	0.31	2.13	0.145
الخطأ	148.10	1016	0.145		
المجموع المصحح	148.49	1018			

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) الواردة في الجدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات الطلبة حول تطبيق مقاييس الرضا تعزى إلى المرحلة الدراسية أو الجنس، وتدل هذه النتائج على أن الطلبة في المرحلتين الأساسية والثانوية لديهم تصورات مقاربة حول تجربة مقاييس الرضا، ولا يبدو أن مستوى النضج الدراسي أو طبيعة المرحلة يشكلان عاملاً في تباين آرائهم، مما يعكس فهماً عاماً مشتركاً لأهداف المقاييس وطبيعة تطبيقها داخل المدارس، وربما يشير إلى أن تجاربهم مع هذه المقاييس تخضع لأساليب تنفيذ متشابهة من قبل الإدارات المدرسية وفرق العمل الميدانية.

أما بالنسبة لمتغير الجنس، فإن غياب الفروق الدالة يشير إلى أن الطلبة الذكور والإناث يتعاملون مع مقاييس الرضا بدرجة وعي ومشاركة متقاربة، ويمكن تفسير ذلك بأن الفرص والظروف المتاحة للمشاركة في هذه المقاييس متشابهة إلى حد كبير بين الجنسين، سواء من حيث آلية التنفيذ أو وضوح التعليمات أو طبيعة الأسئلة المطروحة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السابع

للإجابة على سؤال الدراسة السابع، الذي نصّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين حول تطبيق مقاييس الرضا تعزى إلى متغيري (مرحلة المدرسة، الجنس)؟" تمّ حساب المتوسطات الحسابية لاستجاب المعلمين حسب متغيري مرحلة المدرسة والجنس، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (8).

جدول 8

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حسب متغيري مرحلة المدرسة والجنس

مرحلة المدرسة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
الأساسية	ذكر	3.70	0.34
	أنثى	3.68	0.35
	الكلي	3.68	0.34
الثانوية	ذكر	3.70	0.34
	أنثى	3.67	0.35
	الكلي	3.68	0.34
الكلي	ذكر	3.70	0.34
	أنثى	3.67	0.35
	الكلي	3.68	0.34

يظهر الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ولتحري دلالة هذه الفروق بعاً لمتغيري (مرحلة المدرسة والجنس) فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA)؛ وكانت النتائج كما هي في الجدول (9).

جدول 9

تائج تحليل التباين (2 Way ANOVA) لفحص دلالة الفروق في استجابات المعلمين تبعاً لمتغيري مرحلة

المدرسة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
مرحلة المدرسة	0.01	1	0.01	0.085	0.821
الجنس	0.06	1	0.06	0.513	0.470
الخطأ	53.19	452	0.117		
المجموع المصحح	53.26	454			

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) الواردة في الجدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات المعلمين حول تطبيق مقياس الرضا تُعزى إلى مرحلة المدرسة أو الجنس، وتُشير هذه النتائج إلى أن المعلمين في المرحلتين الأساسية والثانوية لديهم تصورات متقاربة حول تطبيق مقياس الرضا، وأن طبيعة المرحلة التعليمية لا تشكل عاملاً مؤثراً في اتجاهاتهم نحو هذه المقياس، مما قد يدل على تجانس الخبرات الإدارية والتنظيمية في كلا المرحلتين، وعلى أن أساليب تطبيق مقياس الرضا في الميدان المدرسي تتبع نمطاً موحداً إلى حد كبير.

أما فيما يتعلق بمتغير الجنس، فإن غياب الفروق الدالة إحصائياً يدل على أن كلاً من المعلمين والمعلمات يتعاملون مع مقياس الرضا بنفس القدر من الوعي والموضوعية، ولا يبدو أن النوع الاجتماعي يشكل عاملاً في اختلاف الاستجابات. ويمكن تفسير ذلك بأن بيئة العمل في المدارس الأردنية تتسم بدرجة عالية من العدالة وتكافؤ الفرص بين الجنسين، سواء من حيث ظروف العمل أو الدعم الإداري أو طبيعة المهام التربوية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن مستوى رضا المعلمين عن تطبيق مقياس الرضا في وزارة التربية والتعليم مستقر ومتشابه عبر المراحل التعليمية والجنس، مما يعكس توحيد سياسات الوزارة وإجراءاتها التنظيمية في مختلف المدارس، ويؤكد أن نظام تطبيق مقياس الرضا يتصف بالاتساق والموضوعية، بعيداً عن تأثير المتغيرات الشخصية أو المرحلية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن صياغة التوصيات التالية:

- تقديم الوزارة لنتائج مقياس الرضا للمستفيدين بشكل واضح وسريع، وإظهار كيف تم توظيف هذه النتائج في اتخاذ القرارات التطويرية، لتعزيز شعور المعلمين والطلبة بجذوى مشاركتهم.
- اعتماد أساليب متعددة لتطبيق المقياس (ورقية، إلكترونية، مقابلات) بما يتناسب مع تفضيلات المشاركين، لتسهيل المشاركة وزيادة معدل الاستجابة الفاعلة.
- إنشاء نظام تحفيزي رمزي أو معنوي للمشاركين الجادين (معلمين وطلبة) في مقياس الرضا، وذلك لرفع مستوى الالتزام والدافعية لديهم على حد سواء.
- مراعاة تقليل عدد الأسئلة مع تكثيف نوعيتها، وإتاحة أسئلة مفتوحة للتعبير الحر، وتخصيص مقياس لكل مرحلة دراسية، لضمان ملائمة الأداة للغة المستهدفة ورفع جودة البيانات المستخلصة.
- تنظيم ورش عمل أو دورات تعريفية للمعلمين والطلبة حول أهداف مقياس الرضا وكيفية استخدام نتائجها في تحسين البيئة التعليمية، لتعزيز الوعي بأهميتها ورفع مستوى الالتزام.
- إنشاء آلية متابعة دورية تربط نتائج مقياس الرضا بالإجراءات التطويرية في المدارس، بما يتيح للمشاركين مناقشة النتائج والمساهمة في صياغة الحلول، وبالتالي تعزيز الشفافية والمصداقية في العملية.

المقترحات البحثية

كما يمكن اقتراح اجراء الدراسات التالية:

- دراسة أثر تطبيق برامج تدريبية للمعلمين حول تفسير واستخدام نتائج مقاييس الرضا على تحسين جودة التعليم والمشاركة الفاعلة في المدارس.
- بحث حول العلاقة بين تنوع أساليب تطبيق مقاييس الرضا (ورقية، إلكترونية، تفاعلية) ومستوى التفاعل والمصادقية في استجابة الطلبة والمعلمين.

المراجع

- براح، فورزية (2014). التدريب المهني وعلاقته بالدافعية في العمل حسب نظرية التوقع لفيكنتور فروم Victor Vroom. *مجلة العلوم الإنسانية جامعة منتوري قسنطينة*، 14، 611-579.
- البكاء، آلاء والشكري، باسم (2025). الرضا الوظيفي في المنظمات المعاصرة -دراسة نظرية. *مجلة التمكين الاجتماعي*، 7(2)، 185-162.
- الحسين، غفران وحسين، سارة وجوي، رشا (2024). بناء وتقنين مقياس الرضا الوظيفي لدى مدرسي ومدرسات التربية الرياضية. *مجلة واسط للعلوم الرياضية جامعة واسط*، 20(3)، 121-93.
- الحري، عبد الله (2023). أثر العدالة التنظيمية في الاتجاهات الوظيفية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية: الدور الوسيط للثقة التنظيمية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز*، 37(1)، 132-91.
- السني، محم ونصر، فتحي (2019). مقياس الرضا عن الإنجاز الأكاديمي. *مجلة بحوث التربية النوعية*، 55، 178-171.
- الشريف، ليلي وحاتم، فهد (2017). الرضا عن المقررات الدراسية، كأحد محاور الرضا الأكاديمي: دراسة ميدانية على طلبة جامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 39(4)، 485-464.
- الشيخ، نوال (2022). أثر إدارة التوقعات على الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم للواء قصبه إريد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(44)، 62-38.
- العنزي، مالك والخضر، عثمان وجاد الرب، هشام (2020). تأثير إدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي من خلال المزاج والثقة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4(13)، 276-245.
- كريم، رمضان (2022). الرضا الوظيفي - مفهومه وطرق قياسه. *مجلة كلية الآداب*، (21-22)، 170-165.
- المومني، عبير والحموري، فراس (2025). العلاقة السببية بين الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي من خلال الرضا عن التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة إريد للبحوث والدراسات الإنسانية*، 27(عدد خاص)، 472-496.

References

- Al-Bakka', A., & Al-Shukri, B. (2025). *Job satisfaction in contemporary organizations: A theoretical study. Journal of Social Empowerment*, 7(2), 162–185.
- Al-Enzi, M., Al-Khader, O., & Jad Al-Rabb, H. (2020). The impact of perceived organizational justice on job satisfaction and organizational commitment through mood and trust. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(13), 245–276.
- Al-Harbi, A. (2023). The effect of organizational justice on job attitudes from the perspective of faculty members at Saudi universities: The mediating role of organizational trust. *Journal of King Abdulaziz University*, 37(1), 91–132.
- Al-Hussein, G., Hussein, S., & Joui, R. (2024). Development and validation of a job satisfaction scale among male and female physical education teachers. *Wasit Journal of Sports Sciences*, 20(3), 93–121.
- Al-Momani, A., & Al-Hammouri, M. (2025). The causal relationship between self-efficacy and academic achievement through satisfaction with learning among Yarmouk University students. *Irbid Journal for Humanities Research and Studies*, 27(Special Issue), 472–496.
- Al-Sharif, L., & Hatem, F. (2017). Satisfaction with academic courses as a dimension of academic satisfaction: A field study of Tishreen University students. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies – Arts and Humanities Series*, 39(4), 464–485.
- Al-Sheikh, N. (2022). The effect of expectation management on job satisfaction among public school teachers in the Irbid Qasabah Directorate of Education. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(44), 38–62.
- Al-Sunni, M., & Nasr, F. (2019). A scale of satisfaction with academic achievement. *Journal of Research in Specific Education*, 55, 171–178.
- Barah, F. (2014). Vocational training and its relationship to work motivation according to Victor Vroom's expectancy theory. *Journal of Human Sciences, Mentouri University of Constantine*, 14, 579–611.
- Billiet, J., & Davidov, E. (2008). Testing the stability of an acquiescence style factor behind two interrelated substantive variables in a panel design. *Sociological Methods & Research*, 36(4), 542–562. <https://doi.org/10.1177/0049124107313901>
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Ghafourifard M. (2024). Survey Fatigue in Questionnaire Based Research: The Issues and Solutions. *Journal of caring sciences*, 13(4), 214–215. <https://doi.org/10.34172/jcs.33287>
- Huang, R. (2025). Non-response bias in expectation surveys: Different perceptions and expectations of financial matters from “early quitters”. *Finance Research Letters*, 107624. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2025.107624>

- Kaminska, O., McCutcheon, A. L., & Billiet, J. (2010). Satisficing among reluctant respondents in a cross-national context. *Public Opinion Quarterly*, 74(5), 956-984.
- Kano, M., Franke, T., Afifi, A. A., & Bourque, L. B. (2008). Adequacy of Reporting Results of School Surveys and Nonresponse Effects: A Review of the Literature and a Case Study. *Educational Researcher*, 37(8), 480-490. <https://doi.org/10.3102/0013189X08326859>
- Kanwar, A., Sanjeeva, M. (2022). Student satisfaction survey: a key for quality improvement in the higher education institution. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(27). <https://doi.org/10.1186/s13731-022-00196-6>
- Karim, R. (2022). *Job satisfaction: Its concept and methods of measurement*. *Journal of the College of Arts*, (21–22), 165–170.
- Lavrakas, P. (2008). *Respondent fatigue*. In *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963947.n480>
- Ma, X., & Mustapha, S. (2025). Systematic Literature Review on Academic Satisfaction. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, 5(8), 409-418.
- Marcus, B., & Schütz, A. (2005). Who are the people reluctant to participate in research? Personality correlates of four different types of nonresponse as inferred from self-and observer ratings. *Journal of personality*, 73(4), 959-984.
- Meinck, S., Cortes, D. & Tieck, S. (2017). Evaluating the risk of nonresponse bias in educational large-scale assessments with school nonresponse questionnaires: a theoretical study. *Large-scale Assessments in Education*, 5(3). <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0038-6>
- Nathan, B. (2005). *Non-Response Bias*. *Encyclopedia of Social Measurement*. Munich Personal RePEc Archive. <https://doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00038-4>
- Sharkness, J. A. (2012). *Why don't they respond? An investigation of longitudinal survey nonresponse among college students attending four-year institutions*. [Ph.D, University of California, Los Angeles]. In ERIC (ED546720). <https://eric.ed.gov/?id=ED546720>
- Williams, D., & Brick, J. M. (2018). Trends in US face-to-face household survey nonresponse and level of effort. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 6(2), 186-211.