كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي ( المجلة العلمية)

=======

# أثر المؤهل العلمي والطـــموح المهني على الرضـا الوظيفي لدى المعلـــم العمـــاني وعلى التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته

إعـــــــــــــداد

**د/هاشل بن سعد بن سرور الغافري**
أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالرستاق
جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان

**أ.د/ إيهاب أحمد محمد مختار**
أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية بالرستاق
جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية – جامعة المنصورة – جمهورية مصر العربية

**د/ عبد الجواد محمد عبد الحميد الزكي**
أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية بالرستاق
جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان
مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية – جامعة المنصورة – جمهورية مصر العربية

**د/ سلطان بن سعيد بن محمد الفزاري**
أستاذ مساعد الأدب والنقد
كلية التربية بالرستاق
جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان

**د/أسماء عبد الخالق كامل إبراهيم**
أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية بالرستاق
جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان
مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية
جامعة السويس
جمهورية مصر العربية

**د/محمد مصطفى عبد الحميد عليوة**
أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية بالرستاق
جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان
أستاذ مساعد علم النفس التربوي - كلية التربية
جامعة الزقازيق
جمهورية مصر العربية

## ملخص البحث

**هدف البحث تعرف أثر المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني وعلى التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته، ولتحقيق الهدف أعدت عدة أدوات بحثية تمثلت في:** مقياس الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني، ومقياس الطموح المهني لدى المعلم العماني، ومقياس التفكير الريادي لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر ومقياس الأداء التنافسي لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر. وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠١.) على الرضا الوظيفي للمعلم العماني يعود إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ليسانس، ماجستير، دكتوراة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين المعلم الذي يحمل درجة الدكتوراة، والمعلم الذي لديه درجة البكالوريوس/الليسانس في بعد الرواتب والمكافآت، ووجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠١.) على الرضا الوظيفي للمعلم العماني يعود إلى الطموح المهني، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستويات (٠٠١.)، (٠١.) في التأثير من الطموح المهني ككل على الرضا الوظيفي ككل، وكذلك من الطموح المهني على محاور/أبعاد الرضا الوظيفي منفردين: طبيعة الوظيفة، والتفاعل الاجتماعي، وبعد الرواتب والمكآفات ما عدا بعد التفاعل الإداري، فلا يوجد تأثير دال إحصائيًا للطموح المهني، كما يوجد تأثير دال إحصائيًا للطموح المهني على التفاعل الإداري، ووجود تأثير للتفاعل بين الطموح المهني والمؤهل الدراسي على الرضا الوظيفي، هذا التأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠٠١.) وبحجم تأثير مقداره (٣٩٧.)، بالإضافة إلى وجود تأثير للدور الوسيط للمؤهل العلمي بين الطموح المهني والرضا الوظيفي للمعلم العماني على التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته.

**الكلمات المفتاحية:** المؤهل العلمي - الطموح المهني - الرضا الوظيفي - التفكير الريادي - الأداء التنافسي

## Abstract

The research aimed to identify the impact of academic qualifications and professional ambition on the job satisfaction of the Omani teacher and on the entrepreneurial thinking and competitive performance of his students. Four research tools were prepared, which were: a measure of job satisfaction among the Omani teacher, a measure of professional ambition among the Omani teacher, and a measure of entrepreneurial thinking among students. Tenth and eleventh grades and a measure of competitive performance among tenth and eleventh grade students. The research reached several results, the most important of which are: the presence of a statistically significant effect at the level of (.001) on the job satisfaction of the Omani teacher due to the academic qualification (Bachelor's/Licentiate, Master's, Doctorate), and the presence of statistically significant differences at the level of (.05) between The teacher who holds a doctorate degree, and the teacher who has a bachelor's degree / bachelor's degree in the dimension of salaries and rewards, and the presence of a statistically significant effect at the level (.001) on the job satisfaction of the Omani teacher is due to professional ambition, There are statistically significant differences at levels (.001) and (.01) in the effect of professional ambition as a whole on job satisfaction as a whole, as well as of professional ambition on the axes/dimensions of job satisfaction individually: the nature of the job, social interaction, and the salaries and rewards dimension, except for the dimension. Administrative interaction: There is no statistically significant effect of professional ambition, just as there is a statistically significant effect of professional ambition on administrative interaction, and there is an effect of the interaction between professional ambition and academic qualifications on job satisfaction. This effect is statistically significant at the level of (.001) and with a Partial Eta Squared effect size of (.397. In addition to the presence of an effect of the mediating role of the academic qualification between the professional ambition and job satisfaction of the Omani teacher on the entrepreneurial thinking and competitive performance of his students.


**Key Words:** Academic Qualification - Professional Ambition - Job Satisfaction -Entrepreneurial Thinking - Competitive Performance

## مقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرين العديد من التطورات المعرفية والتكنولوجية والتي طالت النظام التربوي بمدخلاته؛ مما أدى إلى تعاظم الاعتماد على الآلات، وفرضت على المؤسسات بيئة تنافسية على المستوى المحلي والدولي، إلا أن العنصر البشري يُعد من أهم العناصر المؤثرة في إنتاجية العمل بأية مؤسسة؛ ولذا على من يرغب في زيادة إنتاجية مؤسسته أن يهتم بالأفراد العاملين وذلك بتوفير فرص النجاح لهم، والحرص على تدريبهم واكسابهم المهارات والمعارف والقدرات المختلفة، كما ينبغي الاهتمام بتوفير دوافع للعمل بما يحقق الرضا الوظيفي للعاملين عن أدوارهم التي يقومون بها، والعائد الذي يحصلون عليه مقابل ذلك.

إن الرضا الوظيفي يُعد أحد الموضوعات التي نالت قدرًا كبيرًا من الاهتمام في الأدبيات التربوية، فالأفراد يقضون جزءًا كبيرًا من حياتهم في العمل، ومن ثم يبحثون عن الرضا، وما يترتب عليه من فوائد تعود على المؤسسات والعاملين بها، فضلاً عما يسببه عدم الرضا من أثر سلبي على سعادة الفرد سواءً في بيته أو عمله.

كما أن الطموح المهني يُعد من أهم السمات التي أدت إلى التطور السريع الذي شهده العالم في الآونة الأخيرة فهو الدافع الذي يقوم بشحذ الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة إلى مرحلة أخرى متقدمة، وما دام الطموح موجود عند الإنسان فلا يوجد سقف للتطور العلمي والمهني لأنه من العوامل المهمة المؤثرة على ما يصدر عن الإنسان من نشاطات وأفكار.

فضلاً عن أن الطموح المهني يُعد من العوامل المهمة المميزة للشخصية، حيث تؤثر خبرات النجاح إيجابيًا في رفع درجة الطموح المهني، فعندما ينجح الإنسان في أمر ما، فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرفع درجة طموحه في تحقيق حاجات أخرى، ومعرفة الأفراد بطبيعة طموحهم والعوامل المؤثرة فيها يجعلهم يحاولون مواءمة قدراتهم وامكانياتهم مع هذه الطموح مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.

إن الطموح المهني أحد أنواع الطموح التي يتبناها الفرد في حياته، وقد يختلف مفهوم الطموح المهني وفقًا لوجهتي نظر أولهما، تناولت الطموحات المهنية على أنها اختيار مهنة أو طرق مهنية على أساس مستوى الراتب، ومكانة المهنة **(Rojewski & Kim, 2003; Danziger & Yoram, 2007)**، وثانيهما تناولت الطموحات المهنية في ضوء الدوافع الداخلية (العوامل الدافعية)، والقيم، والأهداف الشخصية التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق المهنة المطلوبة **(Danzinger, et. al., 2008)**.

إن ليفين من أوائل العلماء الذين فسروا الطموح المهني، حيث أشار للطموح بأنه مستوى الأداء المستقبلي في المهام المألوفة التي يختبرها الفرد، وحدد ليفين عدة عوامل تؤثر على مستوى الطموح كالخبرة السابقة التي تحدد المستوى المتوقع الوصول إليه أو عدم الوصول، ومن تلك العوامل أيضا وضع الهدف من النشاط، كما يتأثر مستوى الطموح بمستوى الجماعة التي ينتمي إليها، حيث يتوافق طموح الأفراد غالبا مع طموح المجموعة والواقعية، فإذا كان الفرد واقعيا فإن توقعاته تتوافق مع أدائه المستقبلي (**على والصاحب، ٢٠١٠**).

وأوضح **جادج وكامير مويلر (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012)** أن الطموح المهني كمفهوم يشير إلى السعي المستمر للنجاح والتحصيل والإنجاز، وينطوي على المثابرة والعمومية، وهو عملية مستمرة لا تتوقف عند النجاح في مجال واحد كما يعكس السعي المستمر وراء المنصب والثروة.

وذكر **باريسكوفا وآخرون (Barsukova, et. al., 2015)** أن الطموح المهني يتمثل في رغبة الفرد المستمرة في أن يكون في وضع أفضل من وضعه الحالي، ورغبته في تحقيق النجاح الدراسي والمهني من خلال معيار أو مقياس يضعه الفرد لنفسه للتفوق والتميز في مهنته وتحقيق كل أهدافه في الحياة.

## مشكلة البحث:

إن المعلم يمثل الركيزة الأساسية للمنظومة التعليمية، والعنصر القائم على عمليات التطوير والتحسين في المدارس، التي تقود إلى تحقيق أهداف النظام التعليمي وتجويد مخرجاته. ونظرًا لتعدد مهام ومسؤوليات المعلم وما يطرأ على الساحة التعليمية العالمية من مستجدات، فإن الأمر يستدعي تقديم الرعاية اللازمة للمعلم، من النواحي الاجتماعية والنفسية والمادية والتدريبية وتوفير المناخ التربوي الملائم للعمل والإبداع، وكل ما من شأنه أن يرقى بأداء المعلم ويرفع من معنوياته، ويعزز مستوى الانتماء والولاء نحو مهنته ومدرسته، مما ينعكس على القيام بأداء واجباته الوظيفية بالصورة المرضية.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان من أجل توفير بيئة تعليمية ناجحة تحقق الأهداف المرجوة، وتوفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، وإصدار عدد من أدلة العمل والتعميمات والقرارات، مثل دليل عمل مدارس التعليم الأساسي عام (٢٠٠٣)، والقرار الوزاري رقم (15) لسنة **٢٠١٧ م** بشأن التزام كافة موظفي الوزارة بأوقات الدوام الرسمي وضرورة التقيد التام بها بما يتناسب مع قانون الخدمة

المدنية ولائحته التنفيذية، والتعميم رقم (١٦) لسنة ٢٠١٧ م بشأن استلام طلبات الاستقالات المقدمة من أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، والتعميم رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٧ م بشأن التزام الموظفين بأوقات الدوام الرسمي واتخاذ الإجراء اللازم في حال مخالفتهم لذلك وفقًا لقانون الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية، إلا أنه في الآونة الأخيرة برزت بعض المؤشرات التي تدل على وجود بعض التحديات في الميدان التربوي التي تتطلب إجراءات أكثر فاعلية لتوجيه المسار التعليمي نحو الطريق السليم، لتحقيق ما تصبو إليه الدولة من رؤى وتطلعات مرسومة.

ومن هذه التحديات انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، ومطالبتهم بتحسين الجوانب المادية والمعنوية، وأيضا عدم توقف الترقيات المالية أو تأخرها، والقيام بإجراءات إصلاحية وتطويرية شاملة لمنظومة العملية التعليمية، وهذا ما أشارت إلية دراسات عدة مثل: دراسة **ريا الحجري (٢٠٠٨)** التي هدفت تسليط الضوء على غياب المعلمين وعلاقته بالإشراف التربوي في مدارس ولاية بوشر من وجهة نظر مدراء المدارس، في حين هدفت دراسة **أماني اليافعية (٢٠٠٩)** تعرف الفاعلية المدرسية وأنماط السلوك القيادي لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان: دراسة ميدانية.

ودراسة **إبراهيم البوسعيدي (٢٠٠٩)** التي هدفت التعرّف بالصعوبات التي يرى مديرو المدارس ومديراتها في سلطنة عمان أنهم يواجهونها من قبل الهيئة التدريسية، وجاءت دراسة **صالحة عيسان وآخرون (٢٠١١)** لتوضح أسباب غياب المعلمين العمانيين عن الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، في حين هدفت دراسة **مسعود الجابري (٢٠١٢)** التعرف بمستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي ومعلمات التعليم الأساسي (٥ - ١٠) وعلاقته بمستوى الأداء بسلطنة عمان، ودراسة **محمود الشقصي (٢٠١٤)** التي هدفت تعرف درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم.

وهدفت دراسة **موزة المعمرية (٢٠١٤)** تسليط الضوء على ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، وجاءت دراسة **بدرية المسرورية (٢٠١٦)** هادفة تسليط الضوء على المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط.

وسعت دراسة **بدرية الجساسية (٢٠١٦)** التعرف بالأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان وفقًا لنظرية المسار والهدف وأثرها في الرضا الوظيفي للمعلمين. وجاءت دراسة **سيف الهنائي وحسام إبراهيم (٢٠١٧)** لتسلط الضوء على الالتزام التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى العاملين الوافدين في المؤسسات التعليمية والتدريبية بقطاع الخدمة المدنية في سلطنة عمان، ودراسة **حارب الحراصي (٢٠١٧)** التي هدفت تسليط الضوء على القيادة التحويلية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في سلطنة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لمعلميهم ودراسة **سعيد الشهومي وآخرين (٢٠٢٠)** التي هدفت تعرف أثر الرضا الوظيفي في الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية (٥ – ١٠) بسلطنة عمان.

**وقد يرجع انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين العمانيين إلى أسباب عدة قد يكون من بينها:** ارتفاع مستوى الطموح المهني؛ لديهم لما حصل عليه عدد كبير منهم على درجات علمية كالماجستير والدكتوراه في مجالات تربوية متعددة كالمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم وأصول التربية ... وتطلعهم للانتقال إلى وظائف تدريسية في المعاهد والكليات والجامعات الحكومية منها والخاصة ، وهذا ما قد يؤثر سلبًا على مستوى أدائهم التدريسي والمهني وينعكس بطبيعة الحال على مستوى التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبتهم، الأمر الذي قد يحول دون تحقيق رؤية سلطنة عمان ٢٠٤٠ وما تنشده في أولى الأولويات الوطنية المتمثلة في التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية وما تسعى إليه هذه الأولوية من توجه استراتيجي ينشد تحقيق تعليم شامل وتعلّم مستدام، وبحث علمي يقود إلى مجتمع معرفي وقدرات وطنيّة منافسة وما ينبثق عن ذلك من أهداف ومؤشرات (**وثيقة رؤية عمان ٢٠٤٠، ١٩-٢٠**).

## أسئلة البحـث:

**سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١- ما تأثير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ليسانس، ماجستير، دكتوراة) على الرضا الوظيفي (وأبعاده) للمعلم العماني؟
٢- ما تأثير الطموح المهني (الدرجة الكلية) على الرضا الوظيفي (وأبعاده) لدى المعلم العماني؟
٣- ما تأثير التفاعل بين المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني؟
٤- ما تأثير الدور الوسيط للمؤهل العلمي بين الطموح المهني والرضا الوظيفي للمعلم العماني على التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته؟

## أهـداف البحـث:

**هدف البحث دراسة تأثير:**

١- المؤهل العلمي (بكالوريوس/ ليسانس، ماجستير، دكتوراة) على الرضا الوظيفي (وأبعاده) للمعلم العماني.
٢- الطموح المهني (الدرجة الكلية) على الرضا الوظيفي (وأبعاده) لدى المعلم العماني.
٣- التفاعل بين المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني.
٤- الدور الوسيط للمؤهل العلمي بين الطموح المهني والرضا الوظيفي للمعلم العماني على التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته.

## أهمية البحث:

**تمثلت أهمية البحث فيما يلي:**

١- استجابة لتحقيق رؤية سلطنة عمان ٢٠٤٠ نحو تعليم شامل وتعلّم مستدام، وبحث علمي يقود إلى مجتمع معرفي وقدرات وطنيّة منافسة.
٢- توجيه الاهتمام نحو دور المؤهل العلمي في علاقته وتأثيره على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني.
٣- توجيه الاهتمام نحو دور الطموح المهني في علاقته وتأثيره على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني.
٤- توجيه الاهتمام نحو دور التفاعل بين المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني.
٥- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية والتدريبية بضرورة الاستفادة من قدرات المعلمين الذين لديهم مؤهلات علمية عليا.
٦- تقديم أدوات قياس يمكن الاستفادة منها في تعرف مستوى الطموح المهني ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين العمانيين، مثل: مقياس الطموح المهني ومقياس الرضا الوظيفي.
٧- تقديم أدوات قياس يمكن الاستفادة منها في تعليم الطلبة وتعلمهم، مثل: مقياس التفكير الريادي، ومقياس الأداء التنافسي.
٨- توجيه المعنيين ومتخذي القرار بوزارة التربية والتعليم بتأثير المؤهل العلمي والطموح المهني والرضا الوظيفي لدى المعلمين العمانيين على التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبتهم.

## أدوات البحث:

**قام الباحثون بإعداد الأدوات البحثية الآتية:**

١- مقياس الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني.
٢- مقياس الطموح المهني لدى المعلم العماني.
٣- مقياس التفكير الريادي لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر.
٤- مقياس الأداء التنافسي لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر.

## حدود البحث:

**تمثلت حدود البحث فيما يلي:**

١- التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م.
٢- **تكونت عينة البحث من:**

- طلبة الصفين العاشر والحادي عشر.
- المعلمين القائمين بالتدريس لطلبة الصفين العاشر والحادي عشر.

وذلك لعشر مدارس تابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، هي: الإمام ناصر بن مرشد، الربيع النجّارية، أم حبيبة، صهيب بن سنان، أروى بنت الحارث، الرستاق، النوار بنت مالك، سلمى بنت قيس، الشيخ أبو قحطان الهجاري، أسماء بنت عمرو وشمس الهدى.

## مصطلحات البحث:

**تضمن البحث المصطلحات الآتية:**

**١- الطموح المهني: Career Aspiration:**

يُعرف الطموح المهني إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم العماني في استجابته على مقياس الطموح المهني وعلى أبعاده أو محاوره، وتضمن المقياس (٣) محاور/أبعاد/ مكونات هي: الطموح القيادي، الطموح العلمي، طموح الإنجاز.

**٢- الرضا الوظيفي: Job Satisfaction:**

**يُعرف الرضا الوظيفي إجرائيًا في البحث الحالي بأنه:** مجموعة من الظروف النفسية والاجتماعية والمهنية والتي تجعل المعلم العماني الذي يقوم بالتدريس لطلبة الصفين العاشر والحادي عشر يقول "أنا راضي عن عملي"، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم العماني في استجابته على مقياس الرضا الوظيفي بمحاوره/بأبعاده التي تتمثل في: طبيعة الوظيفة، التفاعل الإداري والمهني، التفاعل الاجتماعي والرواتب والمكافأت بما يتضمنه كل محور/بُعد من (٧) سبع عبارات، والدرجة الكلية للمقياس (١٤٠) درجة.

**٣-التفكير الريادي: Entrepreneurial thinking:**

**يُعرف التفكير الريادي إجرائيًا في البحث الحالي بأنه:** عملية عقلية إبداعية توجيهية نحو إنتاج أفكار ابتكارية وخلق الفرص والبحث عنها واستغلالها لتوليد منافع وقيم جديدة، وهو يقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في استجابته على مقياس التفكير الريادي بمحاوره التي تتمثل في الإبداع، والاستباقية، والحساسية للمشكلات، والتوجه المستقبلي، ودافعية الإنجاز، والمخاطرة بما يتضمنه كل محور من (٥) خمس عبارات، والدرجة الكلية للمقياس (١٥٠) درجة.

**٤- الأداء التنافسي: Competitive Performance:**

**يُعرف الأداء التنافسي إجرائيًا في البحث الحالي بأنه:** الأداء الذي يُظهره طالب الصف العاشر والحادي عشر بسلطنة عمان في المواقف التعليمية المختلفة، ويبذل خلال هذا الأداء أقصى جهده ليتفوق على زملائه ويحصل على مكافأة ويحقق أهدافه محاولاً إعاقة الآخرين الذين يتنافسون معه ليكون هناك فائز واحد، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في استجابته على مقياس الأداء التنافسي بمحاوره/بأبعاده التي تتمثل في: الشعور بالمسئولية، السعي نحو التفوق، التخطيط للمستقبل والدافعية للإنجاز بما يتضمنه كل محور/بُعد من (٧) سبع عبارات، والدرجة الكلية للمقياس (١٤٠) درجة.

## أدبيات البحث (الإطار النظري والدراسات السابقة)

**فيما يلي استعراض لأدبيات البحث المتمثلة في الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي:**

**أولاً: الطموح المهني: Professional ambition:**

**عرفت باظة (٢٠٠٤، ٧) الطموح بأنه:** تلك الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية، أو اقتصادية، ويحاول تحقيقها بما يتناسب مع إمكانياته وقدراته الحالية والمتوقعة، ويحاول تخطي العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه، والاستفادة من خبراته السابقة في حياته، وعرفه **نيميك (Niemiec, et. al., 2009, 292)** بأنه قدرة الفرد على تخيل مستقبله.

وعرف **دينزجر ويورام (Danziger & Yoram, 2007, 129)** الطموح المهني بأنه: توقعات أو أهداف أو مطالب الفرد فيما يتعلق بإنجازه في مهنة معينة، وعرفه **لارسون وآخرون (Larson, et. al., 2007, 395)** بأنه: رغبة الفرد وميله نحو عمله والاستمرار فيه وإنجاز مهامه، ويتم إشباع هذه الرغبة من خلال ممارسة عمله والتفاني فيه في ضوء خبراته وسماته الشخصية.

كما عرف **باتون وكريد (Patton & Creed, 2007)** الطموح المهني بأنه: هدف أو خطة أو حلم وظيفي بعيد المدى يسعى الفرد لتحقيقه من خلال الوصول إلى المستوى المطلوب من الإنجاز، وذلك من خلال بذل المزيد من الجهد والمثابرة، وأشار **تشينج وين (Cheng & Yuen, 2012, 394)** إليه بأنه: المعيار الذي يضعه الفرد لنفسه ليحكم به على أدائه المهني بالنجاح أو الفشل في بلوغ ما يتوقعه لنفسه، وعرفه **رحمان وجوسويمي (Rahman & Goswami, 2013, 79)** بأنه: أهداف الفرد وتوقعاته لإنجازه المستقبلي للمهام المكلف بها.

في حين عرفه **سميس (Smith, 2015, 862)** بأنه: حافز داخلي يكسب الفرد القدرة على بذل مجهود أكبر لكي يحقق ما يريد في مجال عمله، فلا وصول لهدف بدون طموح، وعرفه **جريجور وأوبرين (Gregor & Obrien, 2016, 560)** بأنه: درجة تطلع الفرد إلى منصب قيادي في حياته المهنية، والطموح في مواصلة التعليم أو التدريب في حياته المهنية، وأشار إلى أبعاد الطموح المهني وهي الطموح للقيادة، والطموح التعليمي أو التربوي أو الأكاديمي، وطموح الإنجاز، واتفق معهما **إيرين (Eren, 2017, 276)** بأنه يمثل مستوى أهداف الفرد وغاياته أو ما ينتظر القيام به في مجال عمله المستقبلي، مع التوجه نحو العمل والاندماج والتزامه به من أجل الارتقاء بنفسه مهنيًا ووظيفيًا كما عرفه **خويلد (٢٠١٨، ٦٦)** بأنه: مستوى التقدم والنجاح الذي يود الفرد أن يصل إليه في أي مجال يرغبه، ومن خلال معرفته لقدراته وإمكاناته والاستفادة من خبراته.

وعرفه **صادق وعطا (٢٠٢٠، ١٣٧)** بأنه: مستوى النجاح والأهداف والغايات التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال التوجه نحو عمله والاندماج فيه، والتزامه به، ورغبته في إنجاز مهامه بإتقان، وتطوير نفسه مهنيا، والتطلع إلى تحقيق ذاته والترقي والقيادة والمكانة المرموقة في مجاله في ضوء قدراته وإمكاناته وما يتوفر له من ظروف عمله.

وأشارت دراسة **وات وآخرون (Watt, et. al., 2014)** إلى الطموح المهني كبعد من أبعاد الذات المهنية وفيه يتطلع الفرد لأعلى مستويات مهنته في ضوء إمكاناته وقدراته، ويجتهد في الوصول إليها، ويعتبر مؤشر جيد لتكيف المعلم مع بيته المدرسية، ويدفعه للمثابرة والنشاط والالتزام المهني، وتحمل المسؤولية.

وتوجد العديد من محددات الطموح المهني أوضحها كل من **الفرماوي (٢٠١٤)، Lee, et. al., (2022)** كالتالي: المحددات البيئية، وتشمل المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وطموحات الوالدين، وحجم الأسرة واستقرارها، كما أضاف **الرفوع (٢٠١٧)** محددات أخرى كقدرة الفرد وميوله، وحاجتها للإنجاز.

وتوجد عدة دراسات أكدت على ضعف مستوى الطموح المهني للمعلمين أثناء الخدمة كدراسة **الرفوع (٢٠١٧)، وزاهر (٢٠٢٠)، Lee et al., (2022)** كما اهتمت دراسات عدة بتنمية الطموح المهني للمعلمين بمختلف التخصصات مثل دراسة: **الرفوع (٢٠١٧)، وزاهر (٢٠٢٠)، Laras (2018)، عبد الحميد (٢٠١٩)، Sofyan et al., (2020)، Ross et al., (2021)، حدة (٢٠٢٢)، Lee et al., (2022)**.

## وتتعدد العوامل المحددة لمستوى الطموح ومنها ما يأتي:

١- **النضج:** كلما كان الفرد أكثر نضجا، كلما كان مستوى طموحه أعلى، وكان الفرد أقدر على التفكير في أهدافه وغاياته ووسائل تحقيقها **(توفيق، ٢٠٠٥)**.

٢- **القدرة العقلية**: فالقدرات العقلية العالية تؤثر إيجابا على مستوى الطموح، فهي تسهل له الوصول إلى غاياته بصعوبة أقل **(Fang, 2016)**، وبنمو قدرات الفرد العقلية ينمو مستوى طموحه، وتزداد قدرته على وضع أهداف أكثر تعقيدا ويمتلك القدرة لبلوغها وتحقيقها.

٣- **خبرات النجاح والفشل**: إذا أدرك الفرد الخبرات والمواقف التي يمر بها على أنها تمثل خطوة في طريقه للنجاح فإنها تزيد من مستوى طموحه، في حين أن نظرة الفرد السلبية للخبرات والأحداث التي يمر بها على أنها خبرات فشل، تجعله يشعر بالإحباط، ويتناقص مستوى الطموح لديه لأقل ما يمكن.

٤- **نظرة الفرد إلى المستقبل**: حيث أن نظرة الفرد إلى المستقبل وتوقعاته لإمكانية تحقيق أهدافه فيه، تؤثر على أهدافه الحاضرة؛ فالشخص الذي يمتد بصره إلى مستقبل زاهر يكون تحصيله مخالفا للفرد الذي ينظر للمستقبل بمنظار أسود **(القحطاني، ٢٠١٦)**.

٥- **تقييم الفرد وفكرته عن ذاته**: فالشخص الأعلى في تقدير الذات يكون أكثر شعورا بالثقة والكفاية والفاعلية، وأكثر واقعية في وضع أهدافها، وأكثر قدرة على تحقيقها، ويزداد لديه مستوى الطموح والمثابرة في تحقيق الأهداف، حيث يتصف الفرد ذو مستوى الطموح العالي بالقدرة على المنافسة، والإقدام على المخاطرة، والتحدي **(باظة،٢٠١٢)**.

**وأوضح الشجراوي (٢٠١٧، ٢٦٤) أن لمستوى الطموح سبعة مظاهر، هي:**

١- النظرة للحياة (مدى التفاؤل والإقدام على الحياة).

٢- الاتجاه نحو التفوق (ويقيس توقعات الفرد للنجاح في الحياة).

٣- تحديد الأهداف والخطة (ويعني أن الفرد لا يترك شيئا للظروف بل يسير وفق خطة محددة وأهدافه واضحة ويدركها بوعي).

٤- الميل إلى الكفاح (والمقصود به أن الفرد يوظف إمكانياته وينمي قدراته ويكتسب المزيد من الخبرات بوضع نفسه خارج البيئة الطبيعية، ومن ثم يصبح قادرا على معالجة المشكلات).
٥- تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس (ويدل على تقدير حقيقي للذات، مما يجعلها تستوعب أدوارها الاجتماعية ومسؤوليتها).
٦- المثابرة (ويعتمد هذا المحور على السابق كنتيجة له، فالتقدير الذاتي السليم يجعل الشخصية تتحمل الفشل وتجعل منه دافعا جديدا للنجاح.
٧- الرضا بالوضع الراهن (ما دام هناك تفهم للذات، واعتراف بالقدرات، وتوظيف لها)، فينتج عن هذا تقدير للواقع بشكل مناسب للعمل والجهد الذي تبذله الشخصية، ولكن دون إرجاع النتائج للحظ.

**وأوضح صالحي (٢٠١٣) أن الطموح ليس بمستوى واحد لدى البشر؛ نظرا لتنوع طاقات الأفراد وقدراتهم الموروثة والظروف البيئية والنفسية المحيطة بهم، ولا سيما عندما نقارنه بطاقات الفرد وإمكاناته، فنجد له الأشكال الآتية (كحيلة وآخرون، ٢٠١٤، ٧):**

- **الطموح الذي يعادل الإمكانات:** في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته واستعداداته، ويقف على حقيقة مستواه وقدراته، ثم يطمح مع ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي.
- **الطموح الذي يقل عن الإمكانيات:** وفي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة ولكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادل ويتناسب معها، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته، ويطلق على هذا النوع الطموح غير السوي.
- **الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات:** هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي أن هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات، وهذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي.

وأشار **زاهد (Zahid, 2017, 487 - 490)** إلى أن للطموح ثلاثة جوانب، أولهم المكون المعرفي ويشمل إدراك الفرد لإمكاناته وقدراته ومواطن قوته وضعفه وما يرغب في تحقيقه ويطمح إليه وكيفية تحقيقه، وثانيهما المكون الوجداني ويشمل شعور الفرد بالراحة والسعادة عندما ينجز عمله الذي يمثل خطوة في سبيل تحقيق أهدافه، كما يشمل الشعور بالضيق عندما لا يصل للمستوى الذي حدده لنفسه لأجل تحقيق أهدافه، وأخيرا المكون السلوكي الذي يشمل كل الجهد الذي يبذله الفرد في سبيل الوصول إلى طموحاته.

**وأوضحت عبد الفتاح (١٩٨٤، ١٠) أنه يمكن وصف مستوى الطموح في ضوء اعتبارات عدة، هي:**

أ- **مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا:** والمقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح أن بعض الناس عندهم الميل إلى تحديد أهدافهم في الحياة وتقديرها تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، وفي كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتنشئة.

ب- **مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير المواقف وتقويمها:** وهذا الإطار يتكون من عاملين:

- التجارب الشخصية التي مر بها الفرد والتي يعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف.

- أثر الظروف والقيم والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح.

ج- **مستوى الطموح كسمة:** وهذه السمة ليست مطلقة وإنما هي ثابتة نسبيا، ولهذا نجد تأثر مستوى الطموح بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من اتجاهات وعادات وتقاليد يتأثر بها في المواقف والظروف.

## وتعددت النظريات التي فسرت الطموح، ومنها:

**أولاً: نظرية المجال:** تعد نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين وتلاميذه في هذا المجال **(عبد الفتاح، ١٩٨٤، ٥١).**

**ويرى ليفين أن هناك عدة قوى تعد دافعة ومؤثرة في درجة الطموح، منها (النمري، ١٩٩٧، ٣٤):**

١- **عامل النضج:** حيث كلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل علية تحقيق الطموح، وامتلاك القدرة على التفكير في الغايات والوسائل على حد سواء.

٢- **القدرة العقلية:** كلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى، كان باستطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

٣- **النجاح والفشل:** النجاح يرفع درجة الطموح ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي إلى الاحباط، وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل.

٤- **نظرة الفرد إلى المستقبل:** حيث تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل، وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة.

**ثانيًا: نظرية أدلر:** ركز أدلر على فكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتفاع تعويضا عن مشاعر النقص، ويعتبر أدلر الإنسان كائنا اجتماعيا تحركه دوافع اجتماعية في الحياة، فهو لديه أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها في الحياة، وقد استعمل عدة مفاهيم، هي **(محمود، ٢٠٠١، ٩١)**:

-**الذات الخلاقة:** وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق والابتكار.

-**الكفاح في سبيل التفوق:** وهو أسلوب حياة يتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.

- **الأهداف النهائية:** حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقق والأهداف الوهمية والتي لا يضع الفرد فيها اعتبارا لحدود إمكانياته، ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته.

كذلك أكد أدلر على أهمية العلاقات الاجتماعية، وعلى أهمية الحاضر بدلاً من توكيد أهمية الماضي كما فعل فروي، وأن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة، وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد إنسان أنه ينقصه شيء؛ فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين بأنه متفوق، ومثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم، وبذلك فإن أدلر يعتقد أن حافز توكيد الذات هو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص **(خياطة، ٢٠١٥، ٣٧ - ٣٨)**.

**ثالثًا: نظرية القيمة الذاتية للهدف:** وترى هذه النظرية أنه على أساس قيمة الشيء الذاتية يتقرر الاختيار **(Escalona,1940)** بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد سيضع توقعاته في حدود قدراته، وتقوم النظرية على ثلاث حقائق هي: هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا، كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة، كما أن هناك فروقا كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا يقلل من مستوى القيمة الذاتية للهدف **(شبير، ٢٠٠٥، ٣٣)**.

وتعددت البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة الطموح المهني لدى المعلمين مثل دراسة **إسماعيل وآخرون (Ismail et. al., 2006)** التي استهدفت المقارنة بين طموح المعلمين نحو تغير التعليم والتعلم، وتطبيقهم الفعلي وممارساتهم للمهنة، لدى عينة مكونة من (٤٠٤) معلما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاه المعلمين إيجابي تجاه الممارسات التدريسية بالفصول، وكان متوسط درجات ممارساتهم التدريسية الفعلية أعلى من متوسط مستوى طموحهم.

وهدفت دراسة **سميس (Smith, 2015)** إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الطموح المهني للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠ معلما، و٥٣ معلمة)، وأظهرت النتائج أن الإناث أكثر طموحا نحو المناصب العليا الرئاسية (مثل مدير المدرسة)، كما أظهر كل من الذكور والإناث الوعي بالجوانب السلبية التي تتحدى الوصول لطموحاتهم، وتقف حائلا دونها.

كما هدفت دراسة **إيرين (Eren, 2017)** إلى اكتشاف العلاقة بين الطموح المهني للمعلمين وكل من الشعور بالمسؤولية الشخصية، والرضا عن اختيار الوظيفة، ومنظور التوجه المستقبلي لدى عينة مكونة من (٥١١) معلما بالمرحلة الابتدائية، وتوصلت النتائج إلى أن إحساس المعلم بالمسؤولية يؤثر في طموحاته المهنية، بالإضافة إلى أن كلا من الرضا عن اختيار الوظيفة، ومنظور التوجه المستقبلي لهما دور وسيط في هذا التأثير.

وهدفت دراسة **صادق وعطا (٢٠٢٠)** إلى تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلما ومعلمة بمدارس محافظة الفيوم، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا لكل من جودة الحياة المدركة والطموح المهني في الذكاء المنظومي، كما توصلت إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا لكل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي في الطموح المهني لدى عينة الدراسة ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والطموح المهني كل على حدة تأثيرا مباشرا موجبا دالا في الذكاء المنظومي. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي كل على حدة تأثيرا مباشرا موجبا دالا في الطموح المهني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في تأثير كل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي كل على حدة تأثيرا غير مباشر دال عبر الطموح المهني في الذكاء المنظومي.

واستهدفت دراسة **فراج (٢٠٢٣)** إلى التعرف على درجة الدافعية للإنجاز لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة الإسماعيلية وعلاقتها بمستوى الطموح المهني لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) معلم ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح المهني لدى أفراد عينة الدراسة، كما يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال مستوى الطموح المهني.

## ثانيًا: الرضا الوظيفي: Job Satisfaction:

إن نجاح المؤسسات في تحقيق أهدافها يُقاس بمجموعة من المتغيرات، منها الرضا الوظيفي، الذي تتضح أهميته من خلال الدور الذي يؤديه العنصر البشري؛ إذ يؤدي دورًا محوريًا في تخطيط نشاطات المؤسسة وتنفيذها؛ ولذا سيبقى العنصر الذي تتنافس عليه في البقاء والنجاح، فبقاء المؤسسات في ظل بيئة تتميز بمنافسة تامة وعدم الاستقرار مرهون بمدى دراسة سلوك أفرادها والتأثير فيهم بالشكل الذي يؤدي إلى ولائهم ورضاهم عن العمل، وتنعكس بذلك مستويات الأداء لديه وفقًا لدرجات الرضا؛ إذ أن وجود مستويات مرتفعة من الرضا الوظيفي يؤثر إيجابًا على الأداء الفردي، وبالتالي على أداء المؤسسة كلها.

**والرضا في اللغة:** ضد السخط، نقول: رضي عن الشيء: اختاره وقنع به **(شادن آل جمعان وآخرين، ٢٠٢١، ٣٩٤)**.

**واصطلاحًا يُعرّف الرضا الوظيفي بأنه:** مجموعة من الظروف النفسية والاجتماعية والبيئية والتي تجعل الفرد يقول "أنا راضي عن عملي" **(HoppocK, R.,1935)**. ويُعرّفه **سميث وزملاؤه (Smith, P & et. al., 1987)** في سياق رضا الموظفين عن رؤسائهم وأجورهم وعن فرص الترقية وعن العمل وزملاء العمل، أو أنه شعور الفرد نحو وظيفته، فالشعور الإيجابي يتبعه رضا وظيفي بينما الشعور السلبي يتبعه عدم رضا وظيفي **(Goff, D., 2004)**.

كما يُعرّف بأنه عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم، وأنه ينتج عن إدراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم ولما ينبغي أن يحصلوا عليه من وظائفهم، كما أنه محصلة للاتجاهات الخاصة نحو مختلف العناصر المتعلقة بالعمل والمتمثلة بسياسة الإدارة في تنظيم العمل ومزايا العمل بالمنظمة **(عصام عبد اللطيف، ٢٠١٥، ٩)**.

وتشير **منال البارودي (٢٠١٥، ٣٨)** بأن الرضا الوظيفي يأتي نتيجة تفاعل الموظف مع وظيفته، وهو انعكاس لمدى الإشباع الذي يستمده من هذا العمل، وانتمائه وتفاعله مع جماعة العمل وبيئتها الداخلية والخارجية، وبالتالي فهو يشير إلى مجموع المشاعر، أو الحالة النفسية التي يشعر بها الموظف نحو العمل.

**ويُعد الرضا الوظيفي وسيلة فعالة لتحقيق أهداف المؤسسة وضمان بقائها واستمرارها ونجاحها، وأشارت سارة محمد (٢٠١٨، ٦٧) إلى أهمية الرضا الوظيفي فيما يلي:**

١- يؤدي ارتفاع درجة الرضا الوظيفي إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى الموظف.
٢- يؤدي ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي إلى انخفاض نسبة غياب الموظف.
٣- توجد علاقة وثيقة بين الرضا الوظيفي وإنتاجية العمل؛ لأنه كلما ارتفع الرضا الوظيفي زاد الإنتاج.
٤- الموظف الأكثر رضا عن عمله يكون أقل عرضة لحوادث العمل.
٥- يُعد الرضا الوظيفي من أهم عوامل نجاح الموظف في العمل، فهو الدافع الأساسي وراء حب العمل والأداء المتميز، بالإضافة إلى رغبة الموظف بالإبداع والتطوير في وظيفته.
٦- يتمثل سر تميز المؤسسات في حرصها على رضا موظفيها.

**وتوضح منال البارودي (٢٠١٥، ٣٩ - ٤٠) أن خصائص الرضا الوظيفي تتمثل فيما يأتي:**

١- تعدد مفاهيم طرق القياس؛ وذلك لاختلاف وجهات النظر بين العلماء في ميدان الرضا الوظيفي.
٢- النظر إلى الرضا الوظيفي على أنه موضوع فردي.
٣- يتعلق الرضا الوظيفي بالعديد من الجوانب المتداخلة بالسلوك الإنساني.
٤- يتميز الرضا الوظيفي بأنه حالة من القناعة والقبول ناشئة عن تفاعل الفرد مع العمل نفسه ومع بيئة العمل.
٥- يرتبط الرضا الوظيفي بسياق تنظيم العمل والنظام الاجتماعي.
٦- رضا الفرد عن عنصر معين ليس دليلاً عن رضاه عن العناصر الأخرى.

**ويذكر مصطفى محمد (٢٠١٨، ١٥) أن أبرز العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي، تتمثل فيما يأتي:**

١- الرضا عن الوظيفة بشكل عام.
٢- الرضا عن الأجور والمكافآت والحوافز.
٣- الرضا عن النمو والارتقاء الوظيفي.
٤- الرضا عن أسلوب القيادة والإشراف.
٥- الرضا عن الشفافية والاتصال والتواصل بين القادة والموظفين.
٦- الرضا عن مجموعة العمل، وعن النواحي الاجتماعية.

٧- الرضا عن بيئة العمل المادية.
٨- العوامل المتعلقة بمحتوى الوظيفة، وتشمل: الإنجاز، والتقدير، والوظيفة، والمسؤولية، والتقدم والنمو.
٩- العوامل المتعلقة ببيئة الوظيفة، وتشمل: إدارة المشاركة، والإشراف الفني، والراتب، والعلاقات بين الأفراد، وظروف العمل، والمركز الوظيفي.
١٠- رضا الموظف عن الخدمات التي تقدم له في العمل، مثل: التأمين الصحي، وعروض البطاقات والخصومات، بالإضافة إلى الفعاليات التي تقوم بها المؤسسة.

**ومن مظاهر الرضا الوظيفي المتداخلة والمتفاعلة التي يمكن ملاحظتها على الفرد (إيهاب المصري وطارق عامر، ٢٠١٤، ٥٣ - ٥٤):**

١- **زيادة معدل الأداء**: هناك اتجاهات متنوعة، بعضها يربط بين جودة الأداء والرضا عن العمل، ويرى البعض أن الرضا عن العمل نتيجة الحصول على المكافآت المنصفة، ويرى اتجاه آخر أن الرضا عن العمل يؤدي إلى زيادة الأداء، ومن هنا تم الربط بين الزيادة في معدل أداء العاملين وبين رضاهم عن العمل.
٢- **زيادة معدل الحضور**: توجد علاقة بين إنتاجية الفرد ورضاه عن العمل، حيث إن الرضا المرتفع عن العمل يؤدي إلى ارتفاع معدل الأداء، أي كلما زادت درجة رضا العاملين عن العمل كلما زاد معدل الحضور، وكلما توافرت السلوكيات الإيجابية مثل: حب العمل أو الرضا عنه كان ذلك مؤشرًا لمظاهر الرضا الوظيفي.
٣- **الرضا العام عن الحياة**: يُعد الرضا المهني أحد المؤشرات المحددة للرضا العام عن الحياة، والأدلة التجريبية تشير إلى وجود علاقة طردية بين المتغيرين، وأن متغير الرضا عن العمل يمكن اعتباره أحد مكونات الرضا العام عن الحياة.

**وصنف منيف لكحل (٢٠١٨، ٦٥ - ٦٦) أنواع الرضا الوظيفي إلى عدة تصنيفات، هي:**

١- **أنواع الرضا الوظيفي باعتبار شموليته**: ويقسم الرضا الوظيفي بحسب هذا الاعتبار إلى:
- **الرضا الوظيفي الداخلي**: ويتعلق بالجوانب الذاتية للعامل التي تتمثل في: الاعتراف، والقبول، والشعور بالتمكن، والإنجاز والتعبير عن الذات.
- **الرضا الوظيفي الخارجي**: ويتعلق بالجوانب الخارجية (البيئة) للعامل في محيط العمل، مثل: المدير، وزملاء العمل، وطبيعة نمط العمل.

**٢- أنواع الرضا الوظيفي باعتبار زمنه: ويقسم الرضا الوظيفي بحسب هذا الاعتبار إلى:**
- **الرضا الوظيفي المتوقع**: ويشعر الموظف بهذا النوع من خلال عملية الأداء الوظيفي، إذ يتوقع أن ما يبذله من جهد يتناسب مع هدف المهمة.

- **الرضا الوظيفي الفعلي**: يشعر الموظف بهذا النوع من الرضا بعد مرحلة الرضا المتوقع، وعندما يُحقق الهدف يشعر الموظف حينها بالرضا الوظيفي.

٣- **أنواع الرضا الوظيفي باعتباره رضا**: ويقسم الرضا الوظيفي بحسب هذا الاعتبار إلى:

- **الرضا الكلي:** يمثل رضا العامل عن جميع جوانب ومكونات العمل، وهنا يكون العامل قد وصل إلى أقصى درجة من الرضا عن عمله، ولكن ليس من الضروري أن تتوفر في العمل كل عناصر الرضا، لأن الرضا الكلي يتوقف على طبيعة العامل نفسه، فهو ربما لا يعد جميع تلك العناصر مهمة، وبالتالي فالعامل وحده من يستطيع أن يحدد تلك العناصر التي تتوافق معه.
- **الرضا الجزئي**: يمثل شعور الفرد الوجداني عن بعض أجزاء العمل ومكوناته، وهنا يكون العامل قد وصل إلى درجة رضا كافية عن بعض جوانب العمل، وبالتالي اكتفى بها، أو ربما لازال الاستياء موجودًا لكنه لازال يؤدي عمله.

**ويتكون الرضا الوظيفي من عدة عناصر، هي (فاروق فليه والسيد عبد المجيد، ٢٠١٤ ، ٢٦١ - ٢٦٢):**

١- **الأجر**: وهو يمثل مصدر إشباع الاحتياجات، وأن توافره يمنع مشاعر الاستياء أن تستحوذ على الفرد.

٢- **محتوى العمل**: فطبيعة المهام التي يؤديها الفرد وتكوينها، تلعب دورًا مهمًا في التأثير على رضاه عن عمله، وهناك بعض المتغيرات المسببة لمشاعر الرضا، منها: درجة تنوع مهام العمل، ودرجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد، واستغلال الفرد لقدراته، وخبرات النجاح والفشل في العمل.

٣- **فرص الترقية**: إن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل هو طموح أو توقعات الفرد عن فرص الترقية.

٤- **نمط الإشراف**: حيث إن تأثير القائد على الموظفين ورضاهم عن العمل يتوقف على درجة سيطرته على الحوافز والمكافآت.

٥- **جماعة العمل**: تؤثر جماعة العمل على رضا الفرد بالقدر الذي تمثل فيه الجماعة مصدر منفعة أو مصدر تؤثر عليه.

٦- **ساعات العمل**: يمكن القول أنه بالقدر الذي توفر ساعات العمل حرية استخدام وقت الراحة فإنه يزيد من الرضا عن العمل.

٧- **ظروف العمل المادية**: حيث تؤثر ظروف العمل المادية على درجة تقبل الفرد لبيئة العمل، وبالتالي على رضاه الوظيفي.

**كما أن للرضا الوظيفي آثارًا إيجابية على المنظمة وعلى الفرد على حد سواء، ومن هذه الآثار (أحمد مصطفى، ٢٠٠٨، ٤٢٧):**

١- بذل الأفراد العاملين قصارى جهدهم وقدراتهم.
٢- الاطمئنان والسعادة والارتياح النفسي.
٣- الإخلاص والتفاني في العمل.
٤- تحقيق معدلات كبيرة من الإنجاز.
٥- غياب تضارب المصالح.
٦- تفادي الاضطرابات والاحتجاجات وتقليل الشكاوى.
٧- الثقة والاحترام المتبادل بين العاملين.
٨- اندماج العمال داخل المنظمة وتكيفهم.
٩- حسن المعاملة والتعاون والانسجام بين العاملين.
١٠- تحقيق طموحات وأهداف الفرد في النمو وأهداف المنظمة في الربحية والإنتاجية.
١١- تخفيف الصراعات والنزاعات والمشاكل بين العمال.
١٢- تقليل معدلات دوران العمل والغيابات.
١٣- الحفاظ على المهارات والكفاءات البشرية.
١٤- المحافظة على ممتلكات المنظمة وتقليل التكاليف.

إن المعلم يمثل الركيزة الأساسية للمنظومة التعليمية، والعنصر القائم على عمليات التطوير والتحسين في المدارس، التي تقود إلى تحقيق أهداف النظام التعليمي وتجويد مخرجاته. ونظرًا لتعدد مهام ومسؤوليات المعلم وما يطرأ على الساحة التعليمية العالمية من مستجدات، فإن الأمر يستدعي تقديم الرعاية اللازمة للمعلم، من النواحي الاجتماعية والنفسية والمادية والتدريبية وتوفير المناخ التربوي الملائم للعمل والإبداع، وكل ما من شأنه أن يرقى بأداء المعلم ويرفع من معنوياته، ويعزز مستوى الانتماء والولاء نحو مهنته ومدرسته، مما ينعكس على القيام بأداء واجباته الوظيفية بالصورة المرضية.

وتعددت الدراسات السابقة في عدد من الدول والبلدان – على سبيل المثال في: جمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية والمملكة العربية السعودية والجمهورية العربية الليبية والكويت وفلسطين والسودان – والتي اهتمت بتسليط الضوء على الرضا الوظيفي وأهمية توفيره وتحقيقه لدى المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، منها دراسة **الشرايدة سالم (٢٠٠٤)** التي هدفت تعرف الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في إقليم الجنوب، ودراسة **محمد الزبون (٢٠٠٧)** التي هدفت تعرف الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقة ذلك بالاستمرار بالمهنة، وببعض المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والعبء التدريسي).

ودراسة **إيناس فلمبان (٢٠٠٨)** التي هدفت تعرف العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، ودراسة **أحمد صوالحة (٢٠١٠)** التي هدفت توضيح العلاقة بين الرضا الوظيفي والضغوط النفسية والدعم الاجتماعي لدي عينة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم في إربد الأولى، ودراسة **سامي أبو الروس وسامي حنونة (٢٠١١)** هدفت تعرف تأثير الإيمان بالمؤسسة على رغبة العاملين في الجامعات الفلسطينية في الاستمرار بالعمل في جامعتهم: دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وهدفت دراسة **محمد حمادات ومحمد عياصرة (٢٠١١)** التعرف على درجة الالتزام الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الحصن الجامعية الأردنية من وجهة نظرهم، كما هدفت دراسة **منال الحميدي (٢٠١١)** توضيح العدالة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمات بمحافظة جدة، في حين جاءت دراسة **يونس الشوابكة وحسن الطعاني (٢٠١٣)** هادفة التعرف بالرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي للعاملين في المكتبات الجامعة الرسمية الأردنية.

وسعت دراسة **جاد الله هزاع عوض الجديتاوي (٢٠١٤)** للتعرف بأثر القيادة التحويلية لرؤساء الجامعات على الرضا الوظيفي للعمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، وجاءت دراسة **عمير المنبهي (٢٠١٤)** هادفة توضيح دور الإدارة المدرسية في توفير المناخ التنظيمي لتحقيق الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية.

ودراسة **شهاب الدين رفش ومحمد الربيعي (٢٠١٥)** التي هدفت التعرف بتأثير الرضا الوظيفي في نجاح المنظمات: بحث تطبيقي في هيئة النزاهة مكاتب تحقيقات الفرات الأوسط، وهدفت دراسة **بكر الرحامنة (٢٠١٥)** تعرف القيادة التحويلية ودورها في الالتزام التنظيمي: التعلم المنظمي كمتغير معتدل: دراسة ميدانية على مجموعة شركات المهندس زياد المناصر في الأردن.

وجاءت دراسة **حياة الخوالدة (٢٠١٥)** التي هدفت التعرف بدرجة رضا معلمي المدارس الثانوية الحكومية ومعلماتها في لواء عين الباشا عن أداء المشرفين التربويين وعلاقته بالتزام المعلمين الوظيفي من وجهة نظرهم، ودراسة **ليان Lynn, J. (2015)** التي هدفت الكشف عن العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي في البيئة التعليمية المتغيرة، وأظهرت

نتائج الدراسة أهمية المحاور الآتية في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلم: الدعم التعليمي من الإدارة والزملاء، والالتزام بنجاح الطالب، والكفاءة الذاتية للمعلم، والاعتقاد بأهمية العمل كما أظهرت نتائج الدراسة أن قادة المدارس يلعبون دورًا حاسمًا في التأثير على الرضا الوظيفي للمعلم خاصة في ظل بيئة تعليمية متغيرة، ودعت الدراسة إلى توفير الدعم الفعال من القيادة التعليمية، وتعزيز التعاون الهادف من الزملاء، وتشجيع المشاركة النشطة في فرص التعلم المهني.

**ودراسة تراس Trace, N. E. L. (2016) التي هدفت تحديد العلاقة بين ثلاثة متغيرات:** الرضا الوظيفي للمعلم، والثقة في مدير المدرسة، ودعم المديرين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن العلاقة بين الدعم الإداري وثقة المعلمين في المدير جاءت بدرجة عالية بلغت (٠.٨٦) كما أكدت الدراسة على أن الاستياء من العمل بسبب التصرفات الإدارية هي واحدة من الأسباب التي تؤدي بالمعلمين إلى نقص رضاهم الوظيفي، وتركهم للعمل غالبًا، وأنه إذا كان مدير المدرسة يخلق مناخًا للثقة، ويوفر للمعلمين دعمًا فعالاً؛ فإن ذلك يؤدي إلى زيادة رضاهم الوظيفي داخل المدرسة.

وجاءت دراسة **رمضان الترهوني (٢٠١٧)** لتهدف تسليط الضوء على الرضا الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغاري في ضوء بعض المتغيرات، وهدفت دراسة **صالح الرويلي (٢٠١٧)** توضيح الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية في محافظة القريات، ودراسة **عبد الله العصيمي (٢٠١٨)** التي هدفت تسليط الضوء على التمكين النفسي والرضا الوظيفي وتأثيرهما في الانخراط في العمل لدى معلمات المرحلة الابتدائية في الكويت.

ودراسة **فوزية العنزي (٢٠١٨)** التي هدفت استعراض واقع الرضا الوظيفي لدى قائدات المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، ودراسة **رباب يونس (٢٠١٨)** التي هدفت تعرف مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال بمصر من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، ودراسة **أسامة سيد (٢٠١٨)** التي هدفت تسليط الضوء على الرضا الوظيفي لمعلمي الكبار وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة حالة على محافظة الجيزة، وجاءت دراسة **بسام أبو خضير (٢٠١٨)** لتهدف تعرف مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الواقعة في محافظات الشمال، ودراسة **سارة محمد (٢٠١٨)** التي هدفت تعرف الرضا الوظيفي: دارسة حالة عينة مختارة من العاملين بالصندوق الوطني للمعاشات والتأمينات الاجتماعية.

في حين جاءت دراسة **سحر التويجري (٢٠١٩)** التي هدفت تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، كما جاءت دراسة **عبد الله العتيبي (٢٠١٩)** التي هدفت تعرف الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة مبارك الكبير بدولة الكويت.

ودراسة **فتحي شما (٢٠١٩)** التي هدفت تعرف درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية العربية داخل الخط الأحمر، وجاءت دراسة **بني حمد بلال (٢٠٢٠)** التي هدفت تعرف درجة الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في محافظة إربد.

ودراسة **أحمد الغامدي (٢٠٢٠)** التي هدفت تسليط الضوء على الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المرشدين الطلابيين في مدينة الرياض، وجاءت دراسة **أسماء العتيبي وآخرون (٢٠٢٠)** التي هدفت تعرف متطلبات الرضا الوظيفي لدى قائدات رياض الأطفال بغرب مدينة الرياض، في حين جاءت دراسة **شادن آل جمعان وآخرون (٢٠٢١)** لتهدف تسليط الضوء على واقع الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، وهدفت دراسة **نورة العتيبي وخالد الثبيتي (٢٠٢١)** تعرف درجة الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في المدارس المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض، ودراسة **أحمد الصرايرة وصهيب التخاينة (٢٠٢٢)** التي هدفت تعرف الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي.

## ثالثًا: التفكير الريادي: Entrepreneurial thinking:

الريادة عملية تقوم على عدة مبادئ أهمها المبادأة والإبداع والابتكار عن طريق تحديد الفرص والموارد المتاحة التي يمكن استغلالها بهدف عمل جديد، كما تعد أداة للمواجهة مع تنافسية جديدة على الساحة وبسرعة فائقة للتغيرات **(Kraus & Kauranen, 2009)**.

ويعد التوجه نحو التفكير الريادي توجها عالميا في مؤسسات التعليم العام والعالي، حيث وضعت العديد من الدول المتقدمة خططا تنفيذية متلاحقة لتعزيز تطبيقات الفكر الريادي في مجتمعاتها، فالتفكير الريادي من الأساليب الحديثة والحيوية الفاعلة لجعل الأفراد والمنظمات يتجهون نحو اقتناص الفرص من خلال الإدراك السريع والاستجابة النشطة **(Pihie, et. al., 2013)**.

وأوضح **بدران وتوفيق (٢٠١٧، ٣٣)** أن التفكير الريادي تفكير علمي عقلاني ينظر في الأهداف والوسائل ويختار أكثرها كفاءة وفاعلية، وأشار **محمود وحسن (٢٠٢٠، ٧٠)** إلى التفكير الريادي باعتباره توجها فكريا نحو البحث عن الفرص بمخاطر مدروسة، بالاعتماد على عدة مهارات تتمثل في: الرؤية المستقبلية، الدافعية للإنجاز، النقد، أخذ المخاطرة، اتخاذ القرار، الابتكار والإبداع، المبادرة والتصرف الاستباقي، والتفاوض.

وذكر **لندر (Linder, 2018)** إن تطوير مهارات التفكير الريادي لدى الأفراد لا يبدأ فقط مع بداية حياتهم المهنية، ولكن يبدأ في المراحل الأولى من التنشئة الاجتماعية لديهم، لذلك فإنه يجب أن نبدأ في سن مبكر بتعليم طلبتنا مهارات التفكير الريادي وتدريبهم عليها من خلال المناهج الدراسية.

وعرف **أيرلاند (Ireland, et. al., 2003, 968)** التفكير الريادي بأنه: نوع من النمو الموجه نحو تشجيع المرونة، والابتكار والتجديد والإبداع، ويعمل على تعزيز عمليات النمو على المستوى الكلي وكذلك النمو على مستوى المنظمات الفردية، وعرفه **وود (Wood, 2004, 10)** بأنه التفكير الذي يتم وصفه من خلال الاستباقية، والإبداع، وتحمل المخاطرة.

وعرفه **شيبارد (Shepard, et. al., 2009, 5)** بأنه: مسعى إبداعي وواعي ونشيط لاستغلال الفرص من خلال الإدراك السريع والاستجابة النشطة، وعرفه **عبد الله وآخرون (٢٠١٩ ، ٤٤٤)** بأنه: الأسلوب الذهني الذي يقوم به الأفراد أو الشركات من خلال استخدام المعرفة والمعلومات للبحث عن الفرص واستغلالها بشكل أمثل، في ظل حالات عدم التأكد، وبشكل إبداعي ومبتكر مع تحمل المخاطر واستباق المنافسين.

وعرفه **الشيخ (٢٠٢٠، ١٩)** بأنه: قدرة الفرد على التفكير بصورة غير تقليدية والخروج بأفكار مبتكرة وجديدة، أو قدرته على إنشاء أشياء جديدة، واستغلال الفرص المتاحة واستثمارها بصورة تتناسب مع حاجاته الشخصية، وتحقق له أهدافه المنشودة.

**وأشار حسن (٢٠١٤، ١١٥) أن خصائص التفكير الريادي تتمثل فيما يأتي:**

١- القدرة على التحكم الذاتي والاعتقاد بأن كل فرد يحدد مصيره بنفسه، ويحب الاستقلالية، وإدارة الذات.
٢- التمتع بطاقة عمل هائلة، والعمل بجد واجتهاد ومثابرة ورغبة بالتميز والنجاح.
٣- الشعور بحاجة كبيرة لتحقيق إنجازات متميزة.
٤- تحقيق أهداف فيها قدر كبير من التحدي، والاستفادة من التغذية العكسية للأداء المتميز.
٥- تقبل حالات الغموض وتحمل المخاطر.

**كما أضاف خربوطلي (٢٠١٨، ٨) مجموعة من الخصائص التي لا بد أن تتوافر لنجاح التفكير الريادي، هي:**

١- دوافع نفسية وشخصية
٢- القدرة على إدارة المخاطر
٣- القدرة على التأقلم مع الفرص والبيئة الخارجية.
٤- القدرة على التأقلم مع الغموض.
٥- الدقة والوضوح
٦- إدارة الوقت
٧- الانفتاح والأفق الواسع

وأشار **محمود (٢٠١٧)** إلى أن مهارات التفكير الريادي تتمثل في المبادرة، وتحديد الفرص واقتناصها، والتخطيط، والجودة، وتحديد الأهداف، والاعتماد على النفس، والكفاءة الذاتية، وتحمل المسؤولية، والمثابرة، واتخاذ القرار، وإدارة الفريق، والإقناع، وإدارة الوقت، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون.

**وأوضح جيبسون وآخرون (Gibson, et. al., 2011) أن التفكير الريادي يتكون من ثلاث مهارات فرعية، هي:**

١- **الابتكارية:** حيث الحل الإبداعي غير المألوف للمشكلات.
٢- **الاستباقية:** وتتعلق بالتنفيذ مع مراعاة أن تتسم الأعمال بالمبادرة.
٣- **المخاطرة:** وتمثل الرغبة في استثمار الفرص مع تحمل المسؤولية عند الفشل.

**وذكر النجار والعلي (٢٠٠٦، ١٠) أن أهم الخصائص الشخصية للتفكير الريادي، هي:**

١- الاستعداد والميل نحو المخاطرة.
٢- الرغبة في النجاح.
٣- الثقة بالنفس.
٤- الاندفاع للعمل.
٥- الاستعداد الطوعي للعمل ساعات طويلة.
٦- الالتزام.
٧- التفاؤل.

**وتتعدد أبعاد التفكير الريادي، وتختلف من بيئة إلى أخرى، وقد تناول بعض الباحثين تلك الأبعاد، وفيما يلي عرض لبعض تصنيفات تلك الأبعاد:**

**أشار متولي واللوزي (٢٠٢٠، ٢٦٢) إلى أبعاد التفكير الريادي كالآتي:**

١- **الإبداعية**: وتمثل الحلول الإبداعية غير المألوفة لحل المشكلات وتلبية الاحتياجات.
٢- **المخاطرة:** وهي قدرة الفرد على استثمار فرصة أو خوض مشروع أو فكرة ذاتية، أي يتحمل نتائج قراراته من نجاح أو فشل.
٣- **الاستباقية:** هي النزعة المستقرة نسبيا لإحداث التغير البيئي، وتنمية روح المبادرة والتميز في العمل.
٤- **الاتصال والتواصل مع البيئة المحيطة**: وهي قدرة الفرد على إنتاج وتبادل المعلومات والتواصل الفعال مع الآخرين لإيصال أفكاره الإبداعية الجديدة، وإقناعهم بها بأسلوب إيجابي.

**كما أوضح محمد وحسن (٢٠٢٠، ٨٠) عدة أبعاد للتفكير الريادي، هي:**

١- **الرؤية المستقبلية**: لكي يكون الريادي فعالا لابد أن تكون لديه رؤية مستقبلية، فالرؤية تعني فهم الواقع الذي نعيشه، من خلال فحص دقيق له، ورسم الحدود الزمانية والمكانية والاجتماعية لإحداث تطوير يتناسب مع التغيرات المتوقعة في المستقبل.
٢- **الدافعية للإنجاز**: حيث يعد الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتأكيده، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف وبما يسعى إليه من أجل حياة أفضل، لتحقيق أفضل المستويات لوجوده الإنساني.
٣- **النقد**: حيث يعد مدخلا للتغيير والتطوير المتواصل، والريادي دائما ما يكون مفكرا باحثا عن الجديد، منتقدا لما هو موجود، وذلك بهدف التحسين والتجديد ورفع الكفاءة وتصحيح الأخطاء.
٤- **اتخاذ القرار**: إن مهارة اتخاذ القرار من المهارات الصعبة التي يتطلب اكتسابها تدريبا مستمرا، والريادي هو صانع قرار في كل مرحلة وكل وقت، ومن ثم فإن مهارة اتخاذ القرار تتطلب منه التدريب على حساب المواقف بدقة وعقلانية وعلمية تمكنه من اتخاذ القرار الصحيح.
٥- **الإبداع**: الريادة بطبيعتها عملية إبداعية ابتكارية، ويعد الإبداع ركنا أساسيا للريادي.
٦- **المبادرة والاستباقية**: هي مبادرة الفرد لتحسين الظروف أو إنشاء ظروف جديدة تماما.

وتعددت البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية التفكير الريادي لدى الطلبة في الصفوف الدراسية المختلفة مثل دراسة **عبد الفتاح (٢٠١٨)** التي استهدفت بناء برنامج إثرائي مقترح في العلوم قائم على جدارات مهن المستقبل، ودراسة فعاليته في تنمية مهارات التفكير الريادي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقامت الباحثة بإعداد إطار عام للبرنامج الإثرائي في العلوم والقائم على جدارات مهن المستقبل وإعداد دليل للمعلم وكتاب الأنشطة للطالب الخاص بأحدى وحدات البرنامج، كما تم بناء مقياس مهارات ريادة الأعمال، ومقياس للطموح الأكاديمي، وتم تطبيق أدوات البحث قبل وبعد تقديم البرنامج على مجموعة تجريبية مكونة من ٣١ تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي لتنمية مهارات التفكير الريادي والطموح الأكاديمي.

كما استهدفت دراسة **متولي واللوزي (٢٠٢٠)** تعرف فاعلية برنامج تدريبي إثرائي قائم على استراتيجيات الإبداع الجاد لتنمية التفكير الريادي المحفز لطاقات الإبداع ورأس المال النفسي الإيجابي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي في ضوء متطلبات سوق العمل المستقبلية، وتكونت عينة البحث من (٨٠) طالبا وطالبة بالفرقة الأولى بالكلية، واعتمد البحث على التصميم التجريبي لمجموعة تجريبية واحدة، وتم تطبيق مقياس التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية، ومقياس رأس المال النفسي الإيجابي، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية ومقياس رأس المال النفسي الإيجابي لصالح التطبيق البعدي، كذلك أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في مقياس التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية ومقياس رأس المال النفسي الإيجابي.

وهدفت دراسة **عبد العزيز (٢٠٢١)** إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريب مقترح قائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي ومهارات اتخاذ القرار والتوجه نحو ريادة الأعمال لدى طلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا بكلية التربية، وللتحقق من ذلك، صمم برنامج في ضوء مهارات التعليم الريادي، كما تم ترجمة وتقنين مقياس التفكير الاستراتيجي إعداد (Pesapia et al., 2011)، وبناء كل من مقياس مهارات اتخاذ القرار، ومقياس التوجه نحو ريادة الاعمال، وتكونت عينة البحث من (٥٠ طالب وطالبة) من طلبة

الدبلوم الخاص بالدراسات العليا، ولقد تم تطبيق المقاييس الثلاثة قبل وبعد تدريس البرنامج المقترح، ولقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج المقترح، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في كلا من مهارات التفكير الاستراتيجي، ومهارات اتخاذ القرار، والتوجه نحو ريادة الأعمال لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة **الغامدي (٢٠٢١)** إلى بناء تصور مقترح لتفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية من خلال الكشف عن درجة ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية (التفكير الريادي، الثقافة الريادية، القيادة الريادية) في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتحديد درجة توفر متطلبات تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر القيادات التعليمية بها، والكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية، وفي درجة توفر متطلبات تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية، والتي قد تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، العمل الحال) وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) فردا من مديري الإدارات العامة للعليم، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، حيث جاء بعد القيادة الريادية بالمرتبة الأولى، ويليه بعد التفكير الريادي في المرتبة الثانية، وبالمرتبة الثالثة يأتي بعد الثقافة الريادية، كما أظهرت النتائج أن متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، العمل الحالي) تؤثر في تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية.

## رابعًا: الأداء التنافسي: Competitive Performance:

حَثَّنا ديننا الإسلامي الحنيف على التنافس، لما فيه من خير وصلاح للناس جميعًا كما جاء في قوله تعالى في **سورة المطففين** ﴿ خِتَامُهُ مِسْكٌ وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ (٢٦) ﴾، ومن هنا فإن التنافس مطلب أساسي من مطالب أي مجتمع لتحقيق التنمية الشاملة، وزيادة الإنتاج الذي يسعى إليه المجتمع إلا أن الإسلام - في الوقت ذاته - نهى عن التنازع والاختلاف والتفرقة المؤدية إلى التفكك بين المسلمين، وزعزعة أركان بناء المجتمع، فقال تعالى في **سورة الأنفال** ﴿ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ (٤٦) ﴾، وهذا يعني أن الحض على التنافس لا يعني التنازع والفرقة والتشرذم بين المتنافسين.

إن الإنسان في بعض الأحيان يحتاج إلى التنافس الشريف الذي يفجر الطاقات ويطلق القدرات للعمل والإنتاج، والتنافس قد يحدث بين شخصين أو مجموعتين أو حتى بين دولتين وذلك من أجل الوصول إلى الهدف المنشود، فالتنافس موجود في كل المجتمعات مهما تباينت مستوياتهم الحضارية أو طبائعهم الاجتماعية حيث نجد أن الأفراد يتنافسون من أجل الوصول إلى المكانة الاجتماعية أو تولي مركزًا مرموقًا، وغالبًا ما تعمل الدول والأمم المتحضرة على تشجيع التنافس الشريف البناء لما له أثر كبير في إحراز التقدم والازدهار وتربية الصفوة، ولعل المجتمعات الرأسمالية هي أكبر مثال على وجود التنافس بين الأمم والأفراد.

عرف **أحمد النجدي (١٩٩٦)** التعلم التنافسي بأنه: التعلم الذي يتنافس فيه الطالب مع زملائه أثناء تحقيق الهدف الذي عادة لا يتوصل إليه سوى طالب واحد أو عدد قليل من الطلبة، ويمكن ترتيب الطلاب تنازليًا لتوضيح نتيجتهم في تحقيق الهدف المتنافس عليه، وهذا يتطلب منهم العمل بدقة وبسرعة أكبر في أداء المهام، ويكون دور المعلم في التعلم التنافسي تحديد مخرجات التعلم المطلوبة من كل نشاط، وتنظيم الطلاب بحيث يمكن لكل طالب مراقبة تقدم زميله الطالب الآخر الذي يتنافس معه، ويتنافس أفراد الصف مع بعضهم البعض للحصول على الترتيب الأعلى (الأول، والثاني، والثالث، و ... وهكذا)، وتكون متطلبات المعلم أن يؤدي كل طالب العمل بشكل أفضل من باقي زملائه لأن التقييم سيكون على أساس مقارنته بزملائه، وإرشاد الطلبة إلى المهام المطلوبة دون إعطاء أي طالب معونة أكثر من الآخر، ويكون تقديم التعزيز للطلبة الذين ينجزون مهماتهم بسرعة وبدقة مقارنة بزملائهم في المجموعة أو على مستوى الصف الواحد.

في حين عرفت **أسماء الجبري ومحمد الديب (١٩٩٨، ٣٤)** التعلم التنافسي بأنه: التعلم الذي يبذل فيه الفرد أقصى جهد لديه ليحصل على أعلى درجة أو مكافأة مادية أو معنوية، بينما يفشل الذين ينافسونه في الحصول على هذه الدرجة أو المكافأة نفسها، ليكون في هذه الحالة هو الفائز الأول، وفي التعلم التنافسي يكون تحرك الفرد نحو هدفه يعوق تحرك الآخرين نحو أهدافهم.

وعرفت **أفنان دروزه (٢٠٠١، ١٦٣)** الهدف التنافسي بأنه: الهدف الذي يعمل المتعلم على إنجازه بشكل فردي وبالاعتماد على نفسه، إلا أنه يتنافس مع المتعلمين الآخرين في مجموعته للحصول على تقدير أعلى وخاصة إذا كان التعلم يجري في صف مدرسي، وبالتالي فإن أداء كل فرد يُقيَّم من خلال الرجوع إلى أداء الآخرين الذين يتنافس معهم.

ويُعرف التعلم التنافسي بأنه: التعلم الذي يعمل فيه الطلاب بتنافس مع بعضهم البعض، فنجاح طالب أو فشله، يتناسب عكسيًا مع نجاح أو فشل طالب آخر، وفي مثل هذه البيئة التعليمية لا يجد الطالب سببًا جوهريًا يدعوه للتعاون مع زميله؛ وطبقًا لهذا النمط من التعلم، يتم تصحيح أعمال الطلبة ومقارنة درجاتهم مع درجات أفضل طالب في الفصل **(عبد العزيز العمر، ٢٠٠١)**.

**ويُعرف بأنه**: موقف تعليمي يبذل فيه الفرد المتنافس جهده ليتفوق على زملائه ويحصل على مكافأة ويحقق أهدافه محاولاً إعاقة الآخرين الذين يتنافسون معه ليكون هناك فائز واحد، حيث إن عملية التنافس من أهم أشكال التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعات في العملية التعليمية، حيث يعد من أهم أساليب التعلم في دول عديدة منها الولايات المتحدة الامريكية، حيث إن نظم هذه الدول تعطي أهمية كبيرة للتنافس بين المتعلمين، وذلك لزيادة الدافعية وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة **(آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ٢٠١٤، ٧١٨)**.

## ويوجد نوعان من التعلم التنافسي (أحمد النجدي،١٩٩٦):

**١- التنافس الجماعي أو التنافس بين المجموعات:**

حيث يتعلم التلاميذ المادة الدراسية في الجماعة التعاونية الواحدة، ثم تتنافس الجماعة مع الجماعات الأخرى عن طريق تقديم أسئلة يجيبون عنها في الجماعة، ثم تصحح إجابة كل جماعة، وتعطى درجة للجماعة بناءً على إسهام كل عضو فيها، وتأخذ الجماعة التي حققت درجة أعلى جائزة وتعتبر هي الفائزة على الجماعات الأخرى.

**٢- التنافس الفردي:**

وفيه يوزع التلاميذ على مجموعات ثلاثية غير متجانسة في القدرة التحصيلية، بحيث يتنافس الطلبة على المركز الأول في دراسة الموضوع، وبعد أن يَدرُسوه منفردين يُقدِّم المعلم لهم امتحانًا يجيبون عنه لتحديد الطالب الفائز في كل جماعة، وبناءً على المركز الذي حققه التلميذ في جماعته ينقل إلى جماعه أخرى كي ينافس التلاميذ الذين حققوا المركز نفسه في دراسة الموضوع التالي، وهكذا يُعاد توزيع التلاميذ في كل مرة بحيث ينافس كل تلميذ زميله الذي حقق المركز الأول في المجموعات الأخرى، وبذلك يصبح التلاميذ تارة متجانسين، وتارة غير متجانسين في الأداء التحصيلي عندما يتنافسون في كل موضوع.

ويتميز هذا الأسلوب التنافسي بأن الفائزين يواجهون موقفًا أكثر تحديًا في الجماعة التي يتسابقون فيها، كما تتوافر فرص متكافئة للتلاميذ الذين لم يفوزوا بالمركز الأول ليحاولوا الفوز في الجماعات الأخرى، كما يتميز بأن التلاميذ داخل المجموعة يتجنبون التفاعل الإيجابي فيما بينهم أثناء دراسة المادة.

**أما دور المعلم في التعلم التنافسي فيتمثل فيما يأتي ( Johnson, R. T. & et. al., 1987):**

١- تحديد مخرجات التعلم المطلوبة من النشاط أو التدريب.
٢- إعطاء إرشادات للطلبة حول القواعد أو المهام المطلوبة دون إعطاء أي طالب معونة أكثر من طالب آخر.
٣- السماح لأفراد الصف بأن يتنافسوا مع بعضهم البعض بحيث يراقب كل منهم تحصيل الآخر، ويسمح للفرد بمعرفة ترتيبه في الصف مقارنة بالأفراد الآخرين (الأول، والثاني، والثالث، و ... وهكذا).
٤- تعليمات المعلم هي دائمًا:

- اعمل لإنهاء المهمة بمفردك.
- اجتهد للوصول إلى النتيجة بشكل أسرع وأدق من الطلاب الآخرين.
- أهمل أي تعليقات تسمعها من الطلاب الآخرين.
- اطلب المعونة والمساعدة من المعلم فقط.

**٥- وضح للتلاميذ أنَّك:**

- تريد من كل طالب أن يؤدي العمل أو التعيين بشكل أفضل من باقي زملائه وبمفرده.
- إن التقييم سيتم على أساس مُقارنة عمله أو أدائه مع أعمال أو أداء باقي الطلاب وترتيبه في سلم الدرجات.
- تشجيع الطلبة في كل مهمة لفظيًا وماديًا لإذكاء التنافس بينهم.
- تعزيز الطلبة الذين يعملون بمفردهم ويؤدون العمل بشكل أفضل وأسرع بالمقارنة بزملائهم في الصف ككل.
- تولي مهمة تبديل مراكز الطلبة على اللوحة الجدارية في نهاية كل حصة.

**أما دور الطالب في التعلم التنافسي فيكون على النحو الآتي (محمد فايد، ٢٠٠٨، ٢٤):**

- بذل الجهد لإنهاء المهمة بإتقان وبسرعة قبل الآخرين.

- عدم تقديم المساعدة للآخرين.
- طلب المساعدة من المعلم فقط.
- بذل الجهد في كل مهمة للتنافس مع زملائه لتغيير موقعه على لوحه المراكز أو الشرف.
- التنافس بقوة في كل مهمة يطرحها المعلم، وعدم الإحباط بسبب الإخفاق؛ لأن ذلك سيؤثر على ترتيب المراكز في اللوحة.

**وأشارت ولاء صلاح وآخرون (٢٠١٨، ١٥) إلي أن أسلوب التنافس يتصف بمجموعة من المميزات، هي:**

١- **إثارة الدافعية لدى الطلاب**: مواقف التنافس تعمل على إثارة الدافعية لدى الطلاب، مما يسهم في تحقيق النجاح.

٢- **الشعور بالمتعة في أثناء التعلم**: يساعد التنافس بين المتعلمين على الشعور بالمتعة أثناء عملية التعلم بعيدا عن المكسب والخسارة.

٣- **زيادة مستوي تحصيل الطلاب:** يساعد التنافس على زيادة مستوي تحصيل الطلاب، وميل الطلاب إلى التنافس يتناسب مع قدراتهم مع التكييف في المواقف التعليمية، فالطالب عندما يفشل يحاول تجنب الفشل في المرات القادمة.

٤- **استقلالية المتعلم في عمله**: يعتمد التعلم التنافسي على التسابق المستمر بين المتعلمين، فلكي يحقق المتعلم التفوق يجب أن يقوم بأداء عمله بصورة مستقلة معتمدا على ذاته ولا يكون معتمداً على غيره.

٥- زيادة مستوى أداء الطلاب في المهارات التي يتطلب أداؤها سرعة.

٦- **تقوية الدوافع الخارجية والداخلية**: التنافس أثناء أداء المهارات يخلق نوعا من الدوافع الداخلية لدى المتعلم، تجعله يسعي إلى التفوق وتحقيق الأهداف كهدف داخلي لديه، بالإضافة إلى الدوافع الخارجية المتمثلة في البيئة التنافسية المحيطة والتي تجعله يبذل أقصى ما لديه لتحقيق الإنجاز والحصول على جائزة التنافس.

**وتتعدد الأسس والنظريات التي تؤيد الأسلوب التنافسي بين المتعلمين، مثل (أماني إبراهيم وآخرين، ٢٠٢١، ٤٧ - ٤٨):**

١- **نظرية دويتش**: تقوم على أن الفرد يدرك طبيعة الموقف الذي يتعرض له سواء كان تعاونيا أو تنافسيا، وذلك بناء على التحرك نحو الهدف.

٢- **نظريه التبادل**: تعد نظرية التبادل نموذجا من النماذج المؤثرة في فهم الاتصال الشخصي، ومنها لا يتم النظر إلى الجماعة بصفتها وحدة متكاملة، ولكن من خلال التفاعل الشخصي الذي يتم بين أفرادها، وترى نظرية التبادل أنه يعد عادلاً حينما تصبح المكافئات متناسبة مع اسهامات كل فرد في المجموعة.

٣- **نظرية توجيلد**: تعد من أفضل النظريات التي تطرقت إلى أهمية ضبط مخرجات عملية التنافس وتنظيم بيئة التعلم كي لا تحدث مخرجات سلبية مثل الإحباط وعدم الثقة بالنفس بالنسبة للمتعلمين الخاسرين داخل الموقف التنافسي وعلى العكس يجب إثاره روح التنافس وحماس الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم، وهذا يعتمد على حسن تنظيم المعلم لبيئة التعلم وإدارتها.

٤- **النظرية البنائية الاجتماعية**: ترى هذه النظرية أن المتعلمين ناشطون وليسوا سلبيين في العملية التعليمية، فهم يبنون المعارف الخاصة بهم من خلال تفاعلهم مع أدوات البيئة التعليمية. إن تصميم العملية التعليمية وفق هذه النظرية يجعل المعلم يتبع أساليب غير تقليدية مثل التعليم التنافسي، وذلك من خلال توفير أدوات الاتصال بين المجموعات بعضها البعض داخل البيئة الإلكترونية.

٥- **نظرية جونسون وجونسون**: تقوم هذه النظرية على أساس أن الطلاب في المواقف التنافسية يعملون ضد بعهم البعض، وترتبط فيه المواقف المشتركة سلبيًا مما يزيد من دافعية المتعلم لبذل الجهد لإقصاء زميله، فالتنافس يسفر عن فائز واحد فقط.

وعلى الرغم مما قد يؤدي إليه التعلم التنافسي من وجود تفاعل سلبي متبادل بين التلاميذ، وارتفاع معدل القلق والشك في الآخرين في عدم المساعدة بتحقيق الهدف، وبكثرة التشاؤم وحب الذات **(أسماء الجبري ومحمد الديب، ١٩٩٨، ٣٧)** إلا أن عددًا كبيرًا من المعلمين وعلماء النفس في عام (1960) قد أكدوا على أن المنافسة الشريفة يجب أن تكون جُزءًا حَيويًا من التعلم، وأكدوا على أهمية وجود المنافسة الشخصية في قاعة الصف **(محمد البغدادي وآخرون، 2005، ١٣٠)**.

ومهما يكن من إيجابيات وسلبيات لكل من طريقتي التعاون والتنافس في الموقف التعليمي، فإن طريقتي التعاون والتنافس ليستا على خط مستقيم بحيث يكون فيه التعاون في أحد طرفي الخط المستقيم، وفي الطرف الآخر التنافس، وهذا يعني أنه ليس من الضروري عند غياب التنافس أن يوجد التعاون والعكس صحيح، حيث إن سلوك التعاون والتنافس قد يتعرض لهما الشخص نفسه في مواقف مختلفة، وقد يتصرف الفرد بشكل تعاوني ولكنه في الوقت نفسه يكون هدفه تنافسيا كما يحدث في الفرق الرياضية، لذلك فالتعاون والتنافس لا يمكن أن ينظر إليهما دائمًا على أنهما نقيضان أو أنهما يقعان على طرفي خط واحد في مقياس التدرج أو أن وجود أحدهما في سلوك الفرد يمنع من وجود الآخر **(أسماء الجبري ومحمد الديب، ١٩٩٨، ٣٨)**.

ويمكن التفريق بين التعاون والتنافس في ضوء مفهوم منطقة الأهداف التعليمية، حيث إذا قام أحد الطلبة في الموقف التعاوني بتحقيق الهدف التعليمي استطاع كل الطلبة الآخرين تحقيق الهدف نفسه أيضًا، وبالتالي يكون الاعتماد المتبادل هنا إيجابيًا وعلى العكس من ذلك في الموقف التنافسي فإذا عمل أحد الطلبة على تحقيق الهدف المنشود وكان الطلبة الآخرون في وضع غير قادرين معه على تحقيق الهدف نفسه بالدرجة نفسها فيكون الاعتماد المتبادل هنا سلبيًا (**محمد فايد، ٢٠١٨، ٢٥**).

وتعددت البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتسليط الضوء على أهمية التعلم التنافسي على أداء الطلبة في الصفوف التعليمية المختلفة مثل دراسة **كيلي ( Kelly, B., 1992)** التي هدفت التعرف على أثر التعاون والتنافس على تحصيل الطلبة في الرياضيات واتجاهاتهم نحو هاتين الطريقتين، ودراسة **ريد (Reid, J., 1992)** التي هدفت دراسة أثر التعلم التعاوني مقابل التعلم التنافسي على تحصيل طلاب الصف السابع في مادة الرياضيات، كما أجرى **تساي (tsay, W. T., 1993)** دراسة لاختبار أثر طريقة التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي على التحصيل الدراسي لطلبة الكلية واتجاهاتهم نحو هذه الطرائق.

ودراسة **أحمد النجدي (1996)** التي هدفت تعرف أثر بنية التعلم التعاوني والتنافسي على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في الكيمياء واتجاهاتهم نحو الأداء العملي، ودراسة **محبات أبو عميرة (١٩٩٧)** التي هدفت تجريب استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، ودراسة **خيرية سيف (٢٠٠٠)** التي هدفت تعرف فعالية التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي في تحصيل الهندسة في الصف الأول الثانوي بالكويت، في حين جاءت دراسة **مها العجمي (٢٠٠٣)** لتهدف التعرف بأثر اتجاه طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء نحو أسلوب التعلم المفضل التعاوني التنافسي الفردي على التحصيل الدراسي، ودراسة **ياسر فوزي وخالد أحمد (٢٠١٣)** التي هدفت تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التنافسي كمدخل لتحسين الأداء في مجال تشكيل الحلى المعدني.

في حين هدفت دراسة **محمد بسيوني (2015)** تعرف أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، ودراسة **أحمد شنجار (٢٠١٨)** التي هدفت التعرف بأثر استراتيجية التعلم التنافسي الفردي في تحصيل مادة الجغرافية واتجاهاتهن العلمية لدى طالبات الصف الرابع، وجاءت دراسة **محمد فايد (٢٠٠٨)** التي هدفت تسليط الضوء على التعلم بطريقتي التعاون والتنافس وأثرهما على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفين الخامس الأساسي والأول ثانوي واتجاهاتهم نحو كل من الطريقتين.

وجاءت دراسة **مي أحمد وشيماء نور الدين (٢٠١٨)** التي هدفت تعرف أثر العلاقة بين نمطي التعليم التنافسي الالكتروني القائم على منصات التعليم الالكترونية والأسلوب المعرفي في تنمية التصميم الإبداعي للملصق التعليمي والدافعية للإنجاز والكفاءة الذاتية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، في حين جاءت دراسة **أماني إبراهيم وآخرين (٢٠٢١)** هادفة التعرف على أثر نمط التنافس (الفردي / الجماعي) في بيئة أثر نمط التنافس (الفردي / الجماعي) في بيئة تعليمية قائمة على محفزات الألعاب لتنمية مهارات التطبيقات التعليمية السحابية لدى طلاب كلية التربية.

## فروض البحث:

**في ضوء ما تم استعراضه من إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة ترتبط بمتغيرات البحث الحالي أمكن صياغة الفروض الآتية:**

١- يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمؤهل العلمي (بكالوريوس/ليسانس، ماجستير، دكتوراة) على الرضا الوظيفي (وأبعاده) للمعلم العماني.

٢- يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للطموح المهني(الدرجة الكلية) على الرضا الوظيفي (وأبعاده) لدى المعلم العماني.

٣- يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والطموح المهني والتفاعل بينهما على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني.

٤- يوجد تأثير للدور الوسيط للمؤهل العلمي بين الطموح المهني والرضا الوظيفي للمعلم العماني على التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته.

## منهج البحث وإجراءاته:

**فيما يلي توضيح لمنهج البحث وإجراءاته:**

**أولاً: منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي ذا التصميم الارتباطي السببي لمناسبته لأهداف البحث وتحقيق الإجابات المحتملة على فروض البحث وأسئلته.

**ثانيًا: تحديد عينة البحث: تكونت عينة البحث على النحو الآتي:**

**أ-العينة الأولية لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** وهي عينة استطلاعية تكونت من (١٥٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر بمدارس سلطنة عمان، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع مدارس محافظة جنوب الباطنة في العام الأكاديمي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من الكفاءة السيكومترية المتمثلة، أي تحقيق أدلة صدق المقياسين وثبات تفسير الدرجات لمقياسي الأداء التنافسي، والتفكير الريادي. واشتملت العينة الاستطلاعية كذلك على (٧١) معلماً ومعلمة من مدارس طلبة العينة الاستطلاعية نفسها (معلمو المدراس الذين يقومون بالتدريس للطلبة أنفسهم)؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي الرضا الوظيفي والطموح المهني؛ حيث وتوزعت عينة البحث الأولية على النحو الآتي:

**جدول (١)**

**توزيع عينة البحث الأولية/ الاستطلاعية المشاركة في البحث**

| عينة الطلبة=١٥٠ | اسم المدرسة | الإجمالي | عينة المُعلمين =٧١ | |
|---|---|---|---|---|
| | | | مُعلّم | مُعلّمة |
| طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة جنوب الباطنة<br>ذكور=٧٣<br>إناث=٧٧ | الإمام ناصر بن مرشد | ٦ | ٢٣ | ٤٨ |
| | الربيع النجّارية | ٣٩ | | |
| | أم حبيبة | ٣٨ | | |
| | صهيب بن سنان | ٦٧ | | |
| | حجم العينة | ١٥٠ | ٧١ | |

**ب-العينة الأساسية للبحث:** تكونت من (٥٠٥) طالبا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر بمدارس سلطنة عُمان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع مدارس محافظة جنوب الباطنة في العام الأكاديمي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م في الفصل الدراسي الثاني، واشتملت العينة الأساسية كذلك على (٩٨) معلماً ومعلمة من مدارس طلبة العينة الأساسية نفسها (معلمو المدراس الذين يقومون بالتدريس للطلبة أنفسهم) وقد استخدمت بيانات هذه العينة الأساسية من الطلبة والمعلمين في اختبار صحة الفروض المحتملة وأسئلة البحث.

## جدول (٢)

## توزيع عينة البحث الأساسية المشاركة في البحث

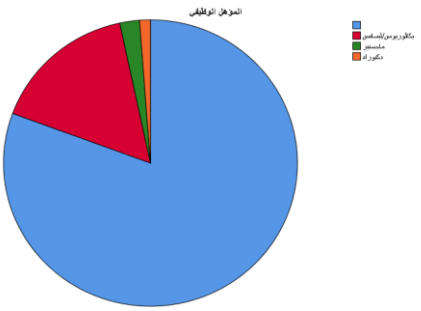
| عينة الطلبة=٥٠٥ | اسم المدرسة | الإجمالي | عينة المُعلمين =٩٨ | |
|---|---|---|---|---|
| | | | مُعلم | مُعلمة |
| طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة جنوب الباطنة<br>ذكور=١٢٥<br>إناث=٣٨٠ | اروى بنت الحارث | ٢٧ | ٥٠ | ٤٨ |
| | أم حبيبة | ١١٢ | | |
| | الربيع النجارية | ٥٧ | | |
| | الرستاق | ٧٣ | | |
| | النوار بنت مالك | ٩٨ | | |
| | سلمى بنت قيس | ٤٠ | | |
| | الشيخ أبو قحطان | ٧١ | | |
| | أسماء بنت عمرو | ١٣ | | |
| | شمس الهدى | ١٤ | | |
| | حجم العينة | ٥٠٥ | ٩٨ | |

### جـ الوصف الإحصائي لعينة البحث الأساسية في ضوء المؤهل العلمي:

## جدول (٣)

## الوصف الإحصائي لعينة البحث الأساسية في ضوء المؤهل العلمي

| المؤهل العلمي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس/ليسانس | 81 | 16.0 |
| ماجستير | 11 | 2.2 |
| دكتوراة | 6 | 1.2 |
| Total | 98 | 100.0 |



## ثالثاً: إعداد أدوات البحث:

**تمثلت أدوات البحث فيما يلي:**

**١- مقياس الطموح المهني Career Aspiration Scale (CAS) (إعداد فريق البحث)**

**أ- وصف مقياس الطموح المهني:** الطموح المهني هو رغبة وآمال طويلة الأجل يطورها الأشخاص العاملين بناءً على تجاربهم الشخصية، بما في ذلك استخدام مواهبهم أو القيم أو نمط الحياة وغير ذلك. قد تتضمن أمثلة الطموحات المهنية ما يلي: العمل في صناعة أنت متحمس لها، أو في الإدارة والقيادة بنجاح، أو استخدام مواهبك أو مهاراتك في الوصول لرتبة أو سلطة ما، أو في بدء أو امتلاك الأعمال التجارية الخاصة، أو كسب الأوسمة للخبرة، وغيرها .

**ويتمثل التعريف النظري للطموح المهني** في أنه المسار الوظيفي الذي يرغب المرء في اتباعه والوصول إليه والحفاظ عليه؛ وبالتالي فهو عملية تستمر مدى الحياة وتتطلب تصورات دقيقة من الفرد لقدراته وإمكاناته وإنجازاته الفعلية. يُعرَّف الطموح المهني على أنه أهداف طويلة الأجل مرتبطة بالعمل الفردي وذلك كما يرى "أجبو وآخرون"(2015),.Agbo et al.

**أما التعريف الإجرائي للطموح المهني:** فقد تنوعت طرائق قياس مستوى الطموح المهني بين: الدراسات المعملية (مثل: الطريقة التقليدية، ومعامل اختلاف التحصيل، ومعامل اختلاف الحكم، ومعامل الاختلاف الذاتي، ومعامل التذبذب...)؛ وطريقة المواقف الحياتية الفعلية التي تربط بين شواهد الحياة اليومية، والتجارب العملية، ولذا يُعرّف البحث الحالي الطموح المهني إجرائيًا على أنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم العماني في استجابته على مقياس الطموح المهني وعلى أبعاده أو محاوره.

**ب-الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح المهني(أدلة الصدق وثبات تفسير الدرجات):**

تم التحقق من أدلة الصدق بطرق عدة منها: صدق البناء، صدق المحتوى وصدق المفردات.

**◄ دليل صدق البناء لمقياس الطموح المهني:**

في ضوء هدف البحث الحالي، وهو قياس أثر كل من الطموح المهني والمؤهل العلمي على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني وعلى التفكير الريادي والأداء التنافسي والإنجاز التحصيلي لدى طلبته، روجعت مجموعة من البحوث السابقة ذات الصلة، كالدراسات الإنجليزية ومنها؛ دراسة "أجبو وآخرون"(2015),.Agbo et al، دراسة "جريجور، وأوبراين"

Gregor, M. A., & O'Brien, K. M. (2016). ،دراسة "فيرا آراهن" Arhin, V. (2018) ،... والدراسات العربية، ومنها؛ دراسات: "كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٩"، "زياد بركات، ٢٠٠٩"، " سعاد الساعدي، ٢٠١٤"، "نور الدين تاويريت، هاجر مودع، ٢٠١٨".

**وتم تحديد الأوزان النسبية للأبعاد والعبارات كالآتي:**

**جدول (٤)**

**تحديد الدراسات السابقة وعدد الأبعاد وعدد العبارات لإعداد الصورة الأولية للمقياس**

| م | الدراسة/البحث + سنة النشر | عدد الأبعاد | عدد العبارات |
|---|---|---|---|
| ١ | دراسة "أوبراين" O'Brien (1996) | ٢ | ١٠ |
| ٢ | دراسة "أجبو وآخرون"Agbo et al.,(2015) | ٣ | ٢٤ |
| ٣ | دراسة "جريجور، وأوبراين" Gregor, M. A., & O'Brien, K. M. (2016). | ٣ | ٢٤ |
| ٤ | دراسة "فيرا آراهن" Arhin, V. (2018) | ٢ | ١٦ |
| ٥ | دراسة "كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٩" | ٧ | ٧٩ |
| ٦ | دراسة "زياد بركات، ٢٠٠٩" | - | ٣٥ (عبارات تقرير ذاتي بنعم، لا) |
| ٧ | دراسة "سعاد الساعدي، ٢٠١٤" | - | ٣٠ عبارة لمجال الطموح المهني |
| ٨ | دراسة "نور الدين تاويريت، هاجر مودع، ٢٠١٨" | - | دراسة مقاربة وتأطير نظري |

وفي ضوء الجدول السابق والدراسات السابقة تم تحديد عدد الأبعاد وتكراراتها ونسبها المئوية، ثم بعد ذلك تم وضع الصورة الأولية لعبارات المقياس ومسميات الأبعاد كالآتي:

جدول (٥)

أبعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد

| م | اسم البعد أو المحور | عدد العبارات |
|---|---|---|
| ١ | الطموح القيادي Leadership Aspiration | ٨ |
| ٢ | طموح الإنجاز Achievement Aspiration | ٨ |
| ٣ | الطموح التعليمي/التربوي Educational Aspiration | ٨ |

◄**دليل صدق المحتوى لمقياس الطموح المهني؛** عرضت هذه الصورة المبدئية على خمسة أساتذة من حاملي درجة الدكتوراة في تخصصات: المناهج وطرق التدريس العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الإسلامية، وعلم النفس التربوي، والأدب العربي الحديث، وطلب منهم التحقق من الصياغة والملائمة ومناسبة العبارات والتدقيق اللغوي والنحوي، وتم تحديد نسبة الاتفاق في ضوء محكي الارتباط والوضوح، وتم حساب نسب الاتفاق بين المحكمين، وعدلت صياغة البعض مفردات المقياس وفقًا لما أشار إليه المحكمون (ملحق١)، واستخدم البحث مؤشر كابا للتحقق من صدق المحتوى في ضوء محكي الوضوح والارتباط (Relevance andClarity) حسب توصيات بحث **(محسوب الضوي، ٢٠١٥)**.

يتضح من جدول نسب الاتفاق أن قيم معامل كابا لكل العبارات كانت في الفترة المتميزة بين (٧٥.-١.٠٠) لمحك الوضوح، وكذلك في الفترة الحدية المميزة بين (٧٥.-١.٠٠) لمحك الارتباط؛ لذلك أبقي على جميع العبارات كما وردت في توصيات بحث (محسوب الضوي، ٢٠١٥)، والذي أشار إلى أنه يتم الإبقاء على العبارات التي تحقق محكي الوضوح والارتباط إذا كانت القيم واقعة في الفترة من(٦٠.-٧٤.) فما أعلى، ويتم حذف العبارات التي تقع في الفترات الأقل من (٦٠.-٧٤.).

**وفي النقاط الآتية يمكن وضع وصف توضيحي بعد التحقق من الصدق البنائي وصدق المحتوى للصورة الأولية للمقياس:**

- المقياس عبارة عن (٢٤) عبارة، موزعة على (٣) أبعاد أو محاور فرعية.
- تجمع درجات عبارات كل محور لتشكل الدرجة الكلية للبعد/المحور، وكذلك تشكل الدرجة الكلية لأبعاد الدرجة الكلية للمقياس.
- العبارات أرقام: (٢، ٣، ٦، ١٤، ١٦) هي عبارات عكسية لكشف التزييف في الاستجابة، وتحيز الفقرات، وقد جاءت معكوسة المعنى من حيث الارتباط بالمحور، ويتم تقديرها كالآتي: ١= ٥ ، ٢ = ٤ ، ٣ = ٣ ، ٤ = ٢ ، ٥ = ١
- تشير الدرجات الأعلى في كل بعد إلى تطلعات أعلى في كل مجال من مجالات وأبعاد الطموح(الإنجاز، القيادة، التعليم).
- في إعداد بدائل الإجابة، تم اتباع أسلوب (ليكرت) في تحديد بدائل للاستجابة وذلك لتحديد دقة اتجاه الفرد، وسهولة البناء والتصميم؛ وعليه تم وضع خمسة بدائل للاستجابة وهي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، محايد، غير موافق بدرجة كبيرة، غير موافق بدرجة كبيرة جدًا) بحيث تعطى عند التصحيح (٥- ٤- ٣- ٢-١) للدرجات الموجبة والعكس للعبارات السالبة.

◄ **وللتحقق من صدق عبارات مقياس الطموح المهني؛** فقد تم عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة (العبارة) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، باعتبار أن بقية عبارات البعد محكًا للمفردة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس الطموح المهني(مع ملاحظة أن: معامل صدق المفردات هنا هو قيمة معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى اليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه المفردة).

**جدول (٦)**
**معاملات صدق مفردات مقياس الطموح المهني**

| البعد الأول: الطموح القيادي | | البعد الثاني: طموح الإنجاز | | البعد الثالث: الطموح التعليمي/التربوي | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| ١ | .٧٤٦** | ٩ | .٦٧٨** | ١٧ | .٨١٥** |
| ٢ | .١٧١ | ١٠ | .٧٨٦** | ١٨ | .٨٣٦** |
| ٣ | .٣٥٩ | ١١ | .٧٦٣** | ١٩ | .٥٧٤** |
| ٤ | .٨٥٦** | ١٢ | .٦٥٤** | ٢٠ | .٦٧٤** |
| ٥ | .٨٩٩** | ١٣ | .٦٨٩** | ٢١ | .٨٨٦** |
| ٦ | .٠٦٩ | ١٤ | .٥٠١** | ٢٢ | .٨٧٣** |
| ٧ | .٢٥٨ | ١٥ | .٦٩١** | ٢٣ | .٩٠٢** |
| ٨ | .٩٠٨** | ١٦ | .٣٥٣** | ٢٤ | .٨٧١** |

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

- أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الطموح المهني وذلك فيما عدا المفردات أرقام (٢، ٣، ٦، ٧) من البعد الأول، فهي غير دالة إحصائياً، وبالتالي فقد تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس. وكذلك ينبغي الإشارة إلى أن معظم قيم معاملات الارتباط جيدة حيث تزيد عن (.٧) وبعضها مقبول أي يزيد عن (.٥). ما عدا العبارات أرقام(٢،٣،٦،٧) نجد جميعها غير دالة وقيمة معامل الارتباط ضعيفة، مما يشير بأفضلية حذفها من المقياس النهائي.

**◄ثبات تفسير الدرجات لمقياس الطموح المهني:**

**-حساب ثبات المفردات:** تم حساب ثبات مفردات مقياس الطموح المهني عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد)، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

**جدول (٧)**

**معاملات ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف المفردة لـ مقياس الطموح المهني**

| البعد الأول: الطموح القيادي | | البعد الثاني: طموح الإنجاز | | البعد الثالث: الطموح التعليمي/التربوي | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | معامل ألفا | العبارة | معامل ألفا | العبارة | معامل ألفا |
| ١ | .٨٦٨ | ٩ | .٧١٨ | ١٧ | .٩١٢ |
| ٢ | - | ١٠ | .٦٨٩ | ١٨ | .٩١٠ |
| ٣ | - | ١١ | .٦٩٧ | ١٩ | .٩٢١ |
| ٤ | .٨٤٠ | ١٢ | .٧٢٤ | ٢٠ | .٩٢٢ |
| ٥ | .٨١٨ | ١٣ | .٧٢٢ | ٢١ | .٩٠٤ |
| ٦ | - | ١٤ | .٧٥٠ | ٢٢ | .٩٠٧ |
| ٧ | - | ١٥ | .٧٧٢ | ٢٣ | .٩٠٢ |
| ٨ | .٨٠٤ | ١٦ | .٧٥٨ | ٢٤ | .٩٠٦ |
| معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٧٥٩ | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٩٢٣ | |

**يتضح من الجدول السابق:** أن معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذى تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمى إليه المفردة، فيما عدا المفردات ذات الأرقام (٢، ٣، ٦، ٧)، حيث إن وجود هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات في الصورة النهائية للمقياس. ومن قبل تم حذف العبارات نفسها عند حساب صدق المفردات.

**-ثبات أبعاد المقياس:** حسب ثبات أبعاد مقياس الطموح المهني بعدة طرق: **الأولى**: حساب معامل ألفا العام لـ "كرونباخ"، **والثانية**: حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون"، **والثالثة**: معامل جتمان للتجزئة النصفية، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

**جدول (٨)**

**معاملات ثبات أبعاد مقياس الطموح المهني بطرق مختلفة.**

| م | الأبـــعاد | معامل الثبات للبعد | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ألفا لـ كرونباخ | التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون | جتمان للتجزئة النصفية |
| ١ | بعد الطموح القيادي | .٨٧٦ | .٨٨٠ | .٨٦٦ |
| ٢ | بعد طموح الإنجاز | .٧٥٩ | .٧٧٦ | .٧٦٨ |
| ٣ | بعد الطموح التعليمي/التربوي | .٩٢٣ | .٨٤١ | .٨٠٨ |

**يتضح من الجدول السابق أن:**

- معاملات ثبات أبعاد مقياس الطموح المهني بالطرق المختلفة (ألفا لـ كرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/ براون، معامل جتمان للتجزئة النصفية) جيدة ومرتفعة مما يدل على ثبات جميع أبعاد المقياس.

**وفي ضوء إجراءات حساب الخصائص السيكومترية السابقة لمقياس الطموح المهني؛ يتضح استقرار المقياس على عدد (٢٠) عبارة موزعة على (٣) أبعاد، وفق الجدول الآتي:**

**جدول (٩)**

**أبعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد وأرقام العبارات**

| م | اسم البعد أو المحور | عدد العبارات | أرقام العبارات في الصورة النهائية |
|---|---|---|---|
| ١ | الطموح القيادي | ٤ | ١-٤-٥-٨ |
| ٢ | طموح الإنجاز | ٨ | ٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦ |
| ٣ | الطموح التعليمي/التربوي | ٨ | ١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤ |

**٢-مقياس الرضا الوظيفي Occupational Satisfaction Scale (OSS) (إعداد فريق البحث)**

**أ- وصف مقياس الرضا الوظيفي:** يُعد الرضا الوظيفي وسيلة فعالة لتحقيق أهداف المؤسسة وضمان بقائها واستمرارها ونجاحها، فأشارت سارة محمد(٢٠١٨، ص٦٧) إلى أهمية الرضا الوظيفي فيما يأتي:

١- يؤدي ارتفاع درجة الرضا الوظيفي إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى الموظف.

٢- يؤدي ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي إلى انخفاض نسبة غياب الموظف.

٣- توجد علاقة وثيقة بين الرضا الوظيفي وإنتاجية العمل؛ لأنه كلما ارتفع الرضا الوظيفي زاد الإنتاج.

٤- الموظف الأكثر رضا عن عمله يكون أقل عرضة لحوادث العمل.

٥- يُعد الرضا الوظيفي من أهم عوامل نجاح الموظف في العمل، فهو الدافع الأساسي وراء حب العمل والأداء المتميز، بالإضافة إلى رغبة الموظف بالإبداع والتطوير في وظيفته.

٦- تمثل سر تميز المؤسسات في حرصها على رضا موظفيها.

**ويتمثل التعريف النظري للرضا الوظيفي** في أنه عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم، وأنه ينتج عن إدراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم ولما ينبغي أن يحصلوا عليه من وظائفهم، كما أنه محصلة للاتجاهات الخاصة نحو مختلف العناصر المتعلقة بالعمل والمتمثلة بسياسة الإدارة في تنظيم العمل ومزايا العمل بالمنظمة **(عصام عبد اللطيف، ٢٠١٥، ٩)**.

وتشير البارودي (٢٠١٥، ص٣٨) إلى أن الرضا الوظيفي نتيجة تفاعل الموظف مع وظيفته، هو انعكاس لمدى الإشباع الذي يستمده من هذا العمل، وانتمائه وتفاعله مع جماعة العمل، وبيئتها الداخلية والخارجية، وبالتالي فهو يشير إلى مجموع المشاعر، أو الحالة النفسية التي يشعر بها الموظف نحو العمل.

**أما التعريف الإجرائي للرضا الوظيفي:** فهو مجموعة من الظروف النفسية والاجتماعية والمهنية التي تجعل المعلم العماني ممن يقوم بالتدريس لطلبة الصفين العاشر والحادي عشر يقول "أنا راضٍ عن عملي"، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم العماني في استجابته على مقياس الرضا الوظيفي بمحاوره/بأبعاده التي تتمثل في: طبيعة الوظيفة، التفاعل الإداري والمهني، التفاعل الاجتماعي والرواتب والمكافأت بما يتضمنه كل محور/بُعد من (٧) سبع عبارات، والدرجة الكلية للمقياس (١٤٠) درجة.

**ب-الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي(أدلة الصدق وثبات تفسير الدرجات)**:

تم التحقق من أدلة الصدق بطرق عدة منها: صدق البناء، صدق المحتوى وصدق المفردات، بالإضافة إلى ثبات المفردات وثبات الأبعاد.

**◄ دليل صدق بناء مقياس الرضا الوظيفي:**

في ضوء هدف البحث، فقد تم الاطلاع على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، منها دراسة الشرايدة سالم (٢٠٠٤)، ودراسة ليان Lynn, J. (2015)، ودراسة تراس Trace, N. E. L. (2016)، ودراسة بني حمد بلال (٢٠٢٠)، ودراسة سعيد الشهومي وآخرين (٢٠٢٠)، ودراسة شادن آل جمعان وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة أحمد الصرايرة وصهيب التخاينة (٢٠٢٢).

**وتم تحديد عدد الأبعاد والعبارات من الدراسات السابقة كالآتي:**

**جدول (١٠)**

**تحديد الدراسات السابقة وعدد الأبعاد وعدد العبارات لإعداد الصورة الأولية للمقياس**

| م | الدراسة وسنة النشر | عدد الأبعاد | عدد العبارات |
|---|---|---|---|
| ١ | دراسة الشرايدة سالم (٢٠٠٤) | ١٠ | ٥٧ |
| ٢ | دراسة ليان Lynn, J. (2015) | ٣ | ٣٠ |
| ٣ | دراسة تراس Trace, N. E. L. (2016) | ٣ | ٢٤ |
| ٤ | دراسة بني حمد بلال (٢٠٢٠) | ٦ | ٣٢ |
| ٥ | دراسة سعيد الشهومي وآخرين (٢٠٢٠) | ٦ | ٤٢ |
| ٦ | دراسة شادن آل جمعان وآخرون (٢٠٢١) | ٣ | ٤٠ |
| ٧ | أحمد الصرايرة وصهيب التخاينة (٢٠٢٢) | ٥ | ٥١ |

وفي ضوء الجدول السابق والدراسات السابقة تم تحديد عدد الأبعاد وتكراراتها ونسبها المئوية، ثم بعد ذلك تم وضع الصورة الأولية لعبارات المقياس ومسميات الأبعاد كالآتي:

**جدول (١١)**

**أبعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد**

| م | اسم البعد أو المحور | عدد العبارات |
|---|---|---|
| ١ | بعد طبيعة الوظيفة | ٧ |
| ٢ | بعد التفاعل الإداري والمهني | ٧ |
| ٣ | بعد التفاعل الاجتماعي | ٧ |
| ٤ | بعد الرواتب والمكافآت | ٧ |

◄ **دليل صدق المحتوى لمقياس الرضا الوظيفي؛** عرضت هذه الصورة المبدئية لمقياس الرضا الوظيفي على خمسة أساتذة من حاملي درجة الدكتوراة في تخصصات: المناهج وطرق التدريس العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الإسلامية، وعلم النفس التربوي، والأدب العربي الحديث، وطلب منهم التحقق من الصياغة والملائمة ومناسبة العبارات والتدقيق اللغوي والنحوي، وقد تم تحديد نسبة الاتفاق في ضوء محكي الارتباط والوضوح، وقد تم حساب نسب الاتفاق بين المحكمين، وتم تعديل صياغة عدد من المفردات وفقًا لما أشار إليه المحكمون (ملحق ٢)، واستخدم البحث مؤشر كابا للتحقق من صدق المحتوى في ضوء محكي الوضوح والارتباط (Relevance and Clarity) حسب توصيات بحث (**محسوب الضوي، ٢٠١٥**).

ويتضح من جدول نسب الاتفاق أن قيم معامل كابا لكل العبارات كانت في الفترة المتميزة بين (٧٥.-١.٠٠) لمحك الوضوح، وكذلك في الفترة الحدية المميزة بين (٧٥.-١.٠٠) لمحك الارتباط؛ لذلك أبقي على جميع العبارات كما وردت في توصيات بحث (محسوب الضوي، ٢٠١٥)، والذي أشار إلى أنه يتم الإبقاء على العبارات التي تحقق محكي الوضوح والارتباط إذا كانت القيم واقعة في الفترة من(٦٠.-٧٤.) فما أعلى، ويتم حذف العبارات التي تقع في الفترات الأقل من (٦٠.-٧٤.). **وفي النقاط الآتية يمكن تقديم وصف توضيحي بعد التحقق من الصدق البنائي وصدق المحتوى للصورة الأولية للمقياس:**

- المقياس عبارة عن (٢٨) عبارة، موزعة على (٤) أبعاد أو محاور فرعية.
- كل محور أو بعد فرعي يحتوى على (٧) عبارات.
- تجمع درجات عبارات كل محور فرعي وتشكل درجة البعد الكلي، وكذلك تشكل الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية الدرجة الكلية على المقياس.
- في إعداد بدائل الإجابة، تم اتباع أسلوب (ليكرت) في تحديد بدائل للاستجابة وذلك لتحديد دقة اتجاه الفرد، وسهولة البناء والتصميم؛ وعليه تم وضع خمسة بدائل للاستجابة التي تعبر عن درجة الموافقة على العبارة، وهي (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا) بحيث تعطى عند التصحيح (٥- ٤- ٣- ٢-١).

◄ **وللتحقق من صدق عبارات المقياس؛** فقد تم عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، باعتبار أن بقية عبارات البعد محكًا للمفردة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس الرضا الوظيفي(مع ملاحظة أن: معامل صدق المفردات هنا هو قيمة معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى اليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه المفردة).

**جدول (١٢)**

**معاملات صدق مفردات مقياس الرضا الوظيفي**

| البعد الأول: طبيعة الوظيفة | | البعد الثاني: التفاعل الإداري المهني | | البعد الثالث: التفاعل الاجتماعي | | البعد الرابع: الرواتب والمكافآت | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| ١ | | ٨ | .٨٥٩** | ١٥ | | ٢٢ | .٦٣٠** |
| ٢ | | ٩ | .٧٦٧** | ١٦ | | ٢٣ | .٥٠٧** |
| ٣ | | ١٠ | .٨٠٥** | ١٧ | | ٢٤ | .٥١٧** |
| ٤ | .٧٣٨ | ١١ | .٨٠٠** | ١٨ | .٦٩٩** | ٢٥ | .٥٣٦** |
| ٥ | .٧٦٢ | ١٢ | .٨٣١** | ١٩ | .٧٢٩** | ٢٦ | |
| ٦ | .٧٧٢ | ١٣ | | ٢٠ | .٨٥٩** | ٢٧ | .٦٣٣** |
| ٧ | .٥٣٧ | ١٤ | .٧١٨** | ٢١ | .٨٨٤** | ٢٨ | .٦١٨** |

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

- أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الرضا الوظيفي وكذلك ينبغي الإشارة إلى أن معظم قيم معاملات الارتباط جيدة حيث تزيد عن (.٧) وبعضها مقبول أي يزيد عن (.٥)، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (١، ٢، ٣) من البعد الأول، والمفردة رقم (١٣) من البعد الثاني، والمفردات أرقام (١٥، ١٦، ١٧) من البعد الثالث، والمفردة رقم (٢٦) من البعد الرابع فهي غير دالة إحصائياً، وبالتالي فقد تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس. نجد جميعها غير دالة وقيمة معامل الارتباط ضعيفة، مما يشير إلى أفضلية حذفها من المقياس النهائي.

**◄ثبات تفسير الدرجات لمقياس الرضا الوظيفي:**

**-حساب ثبات المفردات:** تم حساب ثبات مفردات مقياس الرضا الوظيفي عن طريق حساب معامل ألفا لــ كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد)، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

**جدول (١٣)**

**معاملات ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف المفردة لـ مقياس الرضا الوظيفي**

| البعد الأول: طبيعة الوظيفة | | البعد الثاني: التفاعل الإداري المهني | | البعد الثالث: التفاعل الاجتماعي | | البعد الرابع: الرواتب والمكافآت | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ | رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ | رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ | رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ |
| ١ | | ٨ | .٨٤٤ | ١٥ | | ٢٢ | .٥٦٠ |
| ٢ | | ٩ | .٨٦٦ | ١٦ | | ٢٣ | .٥٤٠ |
| ٣ | | ١٠ | .٨٥٧ | ١٧ | | ٢٤ | .٥٤٩ |
| ٤ | .٥٩٣ | ١١ | .٨٦٠ | ١٨ | .٧٣٦ | ٢٥ | .٥٤٥ |
| ٥ | .٥٣١ | ١٢ | .٨٥٦ | ١٩ | .٧٨٣ | ٢٦ | |
| ٦ | .٥٠٨ | ١٣ | | ٢٠ | .٦٩٣ | ٢٧ | .٥٧٧ |
| ٧ | .٦٠٥ | ١٤ | .٨٧٥ | ٢١ | .٦٦٨ | ٢٨ | .٥٠٢ |
| معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته | |

**يتضح من الجدول السابق:** أن معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذى تنتمي إليه المفردة، أي أن معظم المفردات ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (١، ٢، ٣) من البعد الأول، والمفردة رقم (١٣) من البعد الثاني، والمفردات أرقام (١٥، ١٦، ١٧) من البعد الثالث، والمفردة رقم (٢٦) من البعد الرابع، حيث إن وجود هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمى إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات في الصورة النهائية للمقياس. ومن قبل تم حذف العبارات نفسها عند حساب صدق المفردات.

**-ثبات أبعاد المقياس:** تم حساب ثبات أبعاد مقياس الرضا الوظيفي بعدة طرق: **الأولى**: حساب معامل ألفا العام لـ "كرونباخ"، **والثانية**: حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون"، **والثالثة**: معامل جتمان للتجزئة النصفية، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

**جدول (١٤)**

**معاملات ثبات أبعاد مقياس الرضا الوظيفي بطرق مختلفة.**

| م | الأبـــعاد | معامل الثبات للبعد | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ألفا لـ كرونباخ | التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون | جتمان للتجزئة النصفية |
| ١ | بعد طبيعة الوظيفة | ,٦٦٠ | ،٦٥٤ | ،٦٤٣ |
| ٢ | بعد التفاعل الإداري المهني | ,٨٨١ | ,٧١٦ | ،٧١٦ |
| ٣ | بعد التفاعل الاجتماعي | ,٨٠٠ | ,٨٣٩ | ،٨٣١ |
| ٤ | بعد الرواتب والمكافآت | ,٥٦١ | ,٥٣٢ | ،٥٣٢ |

**يتضح من الجدول السابق أن:**

- معاملات ثبات أبعاد مقياس الرضا الوظيفي بالطرق المختلفة (ألفا لـ كرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون، معامل جتمان للتجزئة النصفية) جيدة ومرتفعة مما يدل على ثبات جميع أبعاد المقياس.

**وفي ضوء إجراءات حساب الخصائص السيكومترية السابقة لمقياس الرضا الوظيفي؛ يتضح استقرار المقياس على عدد (٢٠) عبارة موزعة على (٤) أبعاد، وفق الجدول الآتي:**

**جدول (١٥)**

**أبعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد وأرقام العبارات**

| م | اسم البعد أو المحور | عدد العبارات | أرقام العبارات في الصورة النهائية |
|---|---|---|---|
| ١ | بعد طبيعة الوظيفة | ٤ | ٤-٥-٦-٧ |
| ٢ | بعد التفاعل الإداري المهني | ٦ | ٨-٩-١٠-١١-١٢-١٤ |
| ٣ | بعد التفاعل الاجتماعي | ٤ | ١٨-١٩-٢٠-٢١ |
| ٤ | بعد الرواتب والمكافآت | ٦ | ٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٧-٢٨ |

**٣- مقياس التفكير الريادي لدى الطالب العماني Entrepreneurial Thinking Scale (ETS) (من إعداد فريق البحث)**

**أ- وصف مقياس التفكير الريادي:** التفكير الريادي هو نهج إبداعي واستراتيجي يهدف إلى اكتشاف فرص جديدة وتطوير حلول مبتكرة للتحديات والمشكلات المعقدة في العالم العملي والاقتصادي. يشمل التفكير الريادي النظر في الأمور بطرق جديدة وغير تقليدية، والتخطيط لتحقيق أهداف طموحة، وتحويل الأفكار الجديدة إلى واقع من خلال الابتكار والإبداع. وبشكل عام، التفكير الريادي يرتكز على الجرأة والإبداع، ويشجع على تحويل الأفكار الجديدة إلى مشاريع واقعية قابلة للتنفيذ. ولأنه يعتمد على الابتكار والتجديد، فإنه يمكن أن يسهم في تطوير المجتمع وتحقيق التقدم الاقتصادي.

**فيما يخص التعريف النظري التفكير الريادي:** فقد عرف ( Ireland et al., 2003, p.968) التفكير الريادي بأنه:" نوع من النمو الموجه نحو تشجيع المرونة، والابتكار والتجديد والإبداع، ويعمل على تعزيز عمليات النمو على المستوى الكلي وكذلك النمو على مستوى المنظمات الفردية".

ويعرفه (Wood, 2004, p.10) بأنه التفكير الذي يتم وصفه من خلال الاستباقية، والإبداع، وتحمل المخاطرة".

ويعرفه (Shepard et al., 2009, P.5) بأنه مسعى إبداعي وواعي ونشيط لاستغلال الفرص من خلال الإدراك السريع والاستجابة النشطة.

ويعرفه (عبد الله وآخرون،٢٠١٩، ص٤٤٤) بأنه الأسلوب الذهني الذي يقوم به الأفراد أو الشركات من خلال استخدام المعرفة والمعلومات للبحث عن الفرص واستغلالها بشكل أمثل، في ظل حالات عدم التأكد، وبشكل إبداعي ومبتكر مع تحمل المخاطر واستباق المنافسين".

وعرفه (الشيخ، ٢٠٢٠، ص١٩) بأنه "قدرة الفرد على التفكير بصورة غير تقليدية والخروج بأفكار مبتكرة وجديدة، أو قدرته على إنشاء أشياء جديدة، واستغلال الفرص المتاحة واستثمارها بصورة تتناسب مع حاجاته الشخصية، وتحقق له أهدافه المنشودة".

**أما التعريف الإجرائي للتفكير الريادي:** فيعرفه البحث الحالي بأنه عملية عقلية إبداعية توجيهية نحو إنتاج أفكار ابتكارية وخلق الفرص والبحث عنها واستغلالها لتوليد منافع وقيم جديدة، وهو يقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في استجابته على مقياس التفكير الريادي بمحاوره التي تتمثل في الإبداع، والاستباقية، والحساسية للمشكلات، والتوجه المستقبلي، ودافعية الإنجاز، والمخاطرة بما يتضمنه كل محور من (٥) خمس عبارات، والدرجة الكلية للمقياس (١٥٠) درجة.

**ب-الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الريادي (أدلة الصدق وثبات تفسير الدرجات):**

تم التحقق من أدلة الصدق بطرق عدة منها: صدق البناء، صدق المحتوى وصدق المفردات، بالإضافة إلى ثبات المفردات وثبات الأبعاد.

**◄ دليل صدق بناء مقياس التفكير الريادي:**

في ضوء هدف البحث وهو قياس أثر كل من الطموح المهني والمؤهل العلمي على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني وعلى التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته، تم الاطلاع على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، منها دراسة "أيرلند وآخرون" (Ireland et al., 2003, p.968) ، ودراسة "وود" (Wood, 2004, p.10)، ودراسة "شيبرد" (Shepard et al., 2009, P.5)، ودراسة "كريشن" Krishne et al.,(2011) ؛ كما تم الاطلاع على بعض البحوث التي تناولت أبعاد التفكير الريادي مثل: عطية (٢٠١٨)، فارس (٢٠٢١)، القطراوي (٢٠١٥)، المحسن (٢٠٢٢)، حميد ومظلوم (٢٠١٩).

**وتم تحديد عدد الأبعاد والعبارات من الدراسات السابقة كالآتي:**

**جدول (١٦)**

**تحديد الدراسات السابقة وعدد الأبعاد و العبارات لإعداد الصورة الأولية للمقياس**

| م | الدراسة وسنة النشر | عدد الأبعاد | عدد العبارات |
|---|---|---|---|
| ١ | دراسة محمود وحسن (٢٠٢٠) | ٨ | ٧٢ |
| ٢ | دراسة حسن (٢٠١٤) | ٤ | ٢٠ |
| ٣ | دراسة الداوود (٢٠١٢) | ٤ | ٢٠ |
| ٤ | دراسة الأسطل (٢٠٢١) | ٤ | ٢٠ |
| ٥ | دراسة السعداوي ودحماني (٢٠٢٢) | ٤ | ٢٢ |
| ٦ | دراسة محمود واللوزي (٢٠٢٠) | ٤ | ٦٧ |
| ٧ | دراسة Krishne et al.,(2011) | ٥ | ٥٥ |

وفي ضوء الجدول السابق والدراسات السابقة تم تحديد عدد الأبعاد وتكراراتها ونسبها المئوية، ثم بعد ذلك تم وضع الصورة الأولية لعبارات المقياس ومسميات الأبعاد كالآتي:

**جدول (١٧)**
**أبعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد**

| م | اسم البعد أو المحور | عدد العبارات |
|---|---|---|
| ١ | بعد الإبداع | ٥ |
| ٢ | بعد الاستباقية | ٥ |
| ٣ | بعد الحساسية للمشكلات | ٥ |
| ٤ | بعد التوجه المستقبلي | ٥ |
| ٥ | بعد دافعية الإنجاز | ٥ |
| ٦ | بعد المخاطرة | ٥ |

◄**دليل صدق المحتوى لمقياس التفكير الريادي**؛ عرضت هذه الصورة المبدئية لمقياس التفكير الريادي على خمس من الأساتذة من الحاصلين على درجة الدكتوراة في تخصصات: المناهج وطرائق تدريس العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الإسلامية، وعلم النفس التربوي، والأدب العربي الحديث، وطلب منهم التحقق من الصياغة والملائمة ومناسبة العبارات والتدقيق اللغوي والنحوي، وقد تم تحديد نسبة الاتفاق في ضوء محكي الارتباط والوضوح، وحسبت نسب الاتفاق بين المحكمين، وتم تعديل صياغة عدد من المفردات وفقًا لما أشار إليه السادة المحكمون (ملحق ٤)، واستخدم البحث مؤشر كابا للتحقق من صدق المحتوى في ضوء محكي الوضوح والارتباط (Relevance and Clarity) حسب توصيات بحث (محسوب الضوي، ٢٠١٥).

ويتضح من نسب الاتفاق أن قيم معامل كابا لكل العبارات كانت في الفترة المتميزة بين (٠.٧٥-١.٠٠) لمحك الوضوح، وكذلك في الفترة الحدية المميزة بين (٠.٧٥-١.٠٠) لمحك الارتباط؛ لذلك أبقي على جميع العبارات كما ورد في توصيات بحث (محسوب الضوي، **٢٠١٥**)، والذي أشار إلى أنه يتم الإبقاء على العبارات التي تحقق محكي الوضوح والارتباط إذا كانت القيم واقعة في الفترة من(٠.٦٠-٠.٧٤) فما أعلى، ويتم حذف العبارات التي تقع في الفترات الأقل من (٠.٦٠-٠.٧٤). **وفي النقاط الآتية يمكن تقديم وصف توضيحي بعد التحقق من الصدق البنائي وصدق المحتوى للصورة الأولية للمقياس:**

- المقياس عبارة عن (٣٠) عبارة، موزعة على (٦) أبعاد أو محاور فرعية.
- كل محور أو بعد فرعي يحتوى على (٥) عبارات.
- تجمع درجات عبارات كل محور فرعي وتشكل الدرجة الكلية للبعد، وكذلك تشكل الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية الدرجة الكلية للمقياس.

- في إعداد بدائل الإجابة، تم اتباع أسلوب (ليكرت) في تحديد بدائل للاستجابة وذلك لتحديد دقة اتجاه الفرد، وسهولة البناء والتصميم؛ وعليه تم وضع خمسة بدائل للاستجابة التي تعبر عن درجة الموافقة على العبارة، وهي (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا) بحيث تعطى عند التصحيح (٥- ٤- ٣- ٢-١).

◄ **وللتحقق من صدق عبارات المقياس؛** فقد تم عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، باعتبار أن بقية عبارات البعد محكًا للمفردة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس التفكير الريادي(مع ملاحظة أن: معامل صدق المفردات هنا هو قيمة معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى اليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه المفردة).

**جدول (١٨)**

**معاملات صدق مفردات مقياس التفكير الريادي**

| البعد الأول: الإبداع | | البعد الثاني: الاستباقية | | البعد الثالث: الحساسية للمشكلات | | البعد الرابع: التوجه المستقبلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| ١ | .٧٠١ ** | ٦ | .٧٣٥ ** | ١١ | .٥٦٨ ** | ١٦ | .٥٩٥ ** |
| ٢ | .٥٨٥ ** | ٧ | .٦٢٦ ** | ١٢ | .٦٥١ ** | ١٧ | .٧٦٣ ** |
| ٣ | .٦١٤ ** | ٨ | .٧٢٢ ** | ١٣ | .٦٩٨ ** | ١٨ | .٧٥٩ ** |
| ٤ | .٦٦٧ ** | ٩ | .٦٧٢ ** | ١٤ | .٧٠٤ ** | ١٩ | .٧٧٧ ** |
| ٥ | .٧٠٦ ** | ١٠ | .٦٣٠ ** | ١٥ | .٦٧٠ ** | ٢٠ | .٧٩٢ ** |
| البعد الخامس: دافعية الإنجاز | | البعد السادس: المخاطرة | | | | | |
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | | | | |
| ٢١ | .٧٨٩ ** | ٢٦ | .٨٠٦ ** | | | | |
| ٢٢ | .٧٣٦ ** | ٢٧ | .٧٧٥ ** | | | | |
| ٢٣ | .٥٤٥ ** | ٢٨ | .٧٦٨ ** | | | | |
| ٢٤ | .٦٨٤ ** | ٢٩ | | | | | |
| ٢٥ | .٧٠٠ ** | ٣٠ | | | | | |

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

- أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس التفكير الريادي وكذلك ينبغي الإشارة إلى أن معظم قيم معاملات الارتباط جيدة؛ حيث تزيد عن (.٧) وبعضها مقبول أي يزيد عن (.٥)؛ وذلك فيما عدا المفردات أرقام (٢٩، ٣٠) من البعد السادس والأخير، وبالتالي فقد تم حذفهم من الصورة النهائية للمقياس. علاوة على أن جميعها غير دالة وقيمة معامل الارتباط ضعيفة؛ مما يشير بأفضلية حذفها من المقياس النهائي.

**◄ثبات تفسير الدرجات لمقياس التفكير الريادي:**

**-حساب ثبات المفردات:** تم حساب ثبات مفردات مقياس التفكير الريادي عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد)، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

**جدول (١٩)**

**معاملات ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف المفردة لـ مقياس التفكير الريادي**

| البعد الأول: الإبداع | | البعد الثاني: الاستباقية | | البعد الثالث: الحساسية للمشكلات | | البعد الرابع: التوجه المستقبلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ | رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ | رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ | رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ |
| ١ | .٥٩٩ | ٦ | .٦١٥ | ١١ | .٦٦٢ | ١٦ | .٧٨٤ |
| ٢ | .٦٤١ | ٧ | .٦٧١ | ١٢ | .٦٢٧ | ١٧ | .٧٤٠ |
| ٣ | .٦٢٩ | ٨ | .٦١٦ | ١٣ | .٦٠٦ | ١٨ | .٧٣٢ |
| ٤ | .٦١٢ | ٩ | .٦٥٦ | ١٤ | .٥٩٥ | ١٩ | .٧٢٦ |
| ٥ | .٦٠٣ | ١٠ | .٦٩٤ | ١٥ | .٦٢٦ | ٢٠ | .٧٤٧ |
| معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٦٦٩ | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٧٠٠ | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٦٧٥ | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٧٨٧ | |
| البعد الخامس: دافعية الإنجاز | | البعد السادس: المخاطرة | | | | | |
| رقم العبارة | معامل ألفا | رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ | | | | |
| ٢١ | .٦٢٦ | ٢٦ | .٥٤٦ | | | | |
| ٢٢ | .٦٤٨ | ٢٧ | .٥٥٩ | | | | |
| ٢٣ | .٧٢٠ | ٢٨ | .٦٥٩ | | | | |
| ٢٤ | .٦٩٣ | ٢٩ | | | | | |
| ٢٥ | .٦٩٧ | ٣٠ | | | | | |
| معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٧٢٦ | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٦٨٢ | | | | | |

**يتضح من الجدول السابق:** أن معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذى تنتمي إليه المفردة، أي أن معظم المفردات ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلى للبعد الفرعي الذي تنتمى إليه المفردة، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (٢٩، ٣٠) من البعد السادس والأخير، وبالتالي فقد تم حذفهن من الصورة النهائية للمقياس، حيث إن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمى إليه هذه المفردات، ولذلك فقد حذفت هذه المفردات في الصورة النهائية للمقياس. ومن قبل تم حذف العبارات نفسها عند حساب صدق المفردات.

**-ثبات أبعاد مقياس التفكير الريادي:** تم حساب ثبات أبعاد مقياس التفكير الريادي بعدة طرق: **الأولى**: حساب معامل ألفا العام لـ "كرونباخ"، **والثانية**: حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون"، **والثالثة**: معامل جتمان للتجزئة النصفية، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

**جدول (٢٠)**
**معاملات ثبات أبعاد مقياس التفكير الريادي بطرق مختلفة**

| م | الأبـــعاد | معامل الثبات للبعد | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ألفا لـ كرونباخ | التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون | جتمان للتجزئة النصفية |
| ١ | بعد الإبداع | ٦٦٩. | ٦٤٧. | ٦٣٥. |
| ٢ | بعد الاستباقية | ٧٠٠. | ٥٨٦. | ٥٦٦. |
| ٣ | بعد الحساسية للمشكلات | ٦٧٥. | ٦٥٦. | ٦٣٩. |
| ٤ | بعد التوجه المستقبلي | ٧٨٧. | ٧٦٣. | ٧٥٦. |
| ٥ | بعد دافعية الإنجاز | ٧٢٦. | ٧٠٢. | ٦٩٠. |
| ٦ | بعد المخاطرة | ٦٨٢. | ٦٣٥. | ٥٧٢. |

**يتضح من الجدول السابق أن:**

- معاملات ثبات أبعاد مقياس التفكير الريادي بالطرق المختلفة (ألفا لـ كرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون، معامل جتمان للتجزئة النصفية) جيدة ومرتفعة مما يدل على ثبات جميع أبعاد المقياس.

وفي ضوء إجراءات حساب الخصائص السيكومترية السابقة لمقياس التفكير الريادي؛ يتضح استقرار المقياس على عدد (٢٠) عبارة موزعة على (٤) أبعاد، وفق الجدول الآتي:

**جدول (٢١)**
**أبعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد وأرقام العبارات**

| م | اسم البعد أو المحور | عدد العبارات | أرقام العبارات في الصورة النهائية |
|---|---|---|---|
| ١ | بعد الإبداع | ٥ | ١-٢-٣-٤-٥ |
| ٢ | بعد الاستباقية | ٥ | ٦-٧-٨-٩-١٠ |
| ٣ | بعد الحساسية للمشكلات | ٥ | ١١-١٢-١٣-١٤-١٥ |
| ٤ | بعد التوجه المستقبلي | ٥ | ١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠ |
| ٥ | بعد دافعية الإنجاز | ٥ | ٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥ |
| ٦ | بعد المخاطرة | ٣ | ٢٦-٢٧-٢٨ |

**٤- مقياس الأداء التنافسي للطالب العماني Competitional Performance Scale (CPS) (إعداد فريق البحث):**

**أ-وصف مقياس الأداء التنافسي: وفيه** يتنافس أفراد الصف مع بعضهم البعض للحصول على الترتيب الأعلى (الأول، والثاني، والثالث، و ... وهكذا)، وتكون متطلبات المعلم أن يؤدي كل طالب العمل بشكل أفضل عن باقي زملائه؛ لأن التقييم سيكون على أساس مقارنته بزملائه، وإرشاد الطلبة إلى المهام المطلوبة دون إعطاء أي طالب معونة أكثر من الآخر، ويكون تقديم التعزيز للطلبة الذين ينجزون مهماتهم بسرعة وبدقة مقارنة بزملائهم في المجموعة أو على مستوى الصف الواحد. ويكون دور المعلم في التعلم التنافسي تحديد مخرجات التعلم المطلوبة من كل نشاط، وتنظيم الطلاب بحيث يمكن لكل طالب مراقبة تقدم زميله الطالب الآخر الذي يتنافس معه.

**فيما يخص التعريف النظري للأداء التنافسي:** فق عرف أحمد النجدي (١٩٩٦) الأداء التنافسي في التعلم بأنه: التعلم الذي يتنافس فيه الطالب مع زملائه أثناء تحقيق الهدف الذي عادة لا يتوصل إليه سوى طالب واحد أو عدد قليل من الطلبة، ويمكن ترتيب الطلاب تنازليًا لتوضيح نتيجتهم في تحقيق الهدف المتنافس عليه، وهذا يتطلب منهم العمل بدقة وبسرعة أكبر في أداء المهام.

وعرفت **أسماء الجبري ومحمد الديب (١٩٩٨، ٣٤)** التعلم التنافسي بأنه: التعلم الذي يبذل فيه الفرد أقصى جهد لديه ليحصل على أعلى درجة أو مكافأة مادية أو معنوية، بينما يفشل الذين ينافسونه في الحصول على هذه الدرجة أو المكافأة نفسها، ليكون في هذه الحالة هو الفائز الأول، وفي التعلم التنافسي يكون تحرك الفرد نحو هدفه يعوق تحرك الآخرين نحو أهدافهم.

ويُعرف التعلم التنافسي كذلك بأنه: التعلم الذي يعمل فيه الطلاب بتنافس مع بعضهم البعض، فنجاح أو فشل طالب يتناسب عكسيًا مع نجاح أو فشل طالب آخر، وفي مثل هذه البيئة التعليمية لا يجد الطالب سببًا جوهريًا يدعوه للتعاون مع زميله؛ وطبقًا لهذا النمط من التعلم، يتم تصحيح أعمال الطلبة ومقارنة درجاتهم مع درجات أفضل طالب في الفصل **(عبد العزيز العمر، ٢٠٠١)**.

**أما التعريف الإجرائي للأداء التنافسي:** فهو الأداء الذي يُظهره طالب الصف العاشر والحادي عشر بسلطنة عمان في المواقف التعليمية المختلفة، ويبذل خلال هذا الأداء أقصى جهده ليتفوق على زملائه ويحصل على مكافأة ويحقق أهدافه محاولاً إعاقة الآخرين الذين يتنافسون معه ليكون هناك فائز واحد، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في استجابته على مقياس الأداء التنافسي بمحاوره/بأبعاده التي تتمثل في: الشعور بالمسئولية، والسعي نحو التفوق، والتخطيط للمستقبل، والدافعية للإنجاز، بما يتضمنه كل محور/بُعد من (٧) سبع عبارات، والدرجة الكلية للمقياس من (١٤٠) درجة.

**ب-الخصائص السيكومترية لمقياس الأداء التنافسي(أدلة الصدق وثبات تفسير الدرجات)**:

تم التحقق من أدلة الصدق بطرق عدة منها: صدق البناء، صدق المحتوى وصدق المفردات، بالإضافة إلى ثبات المفردات وثبات الأبعاد.

◄ **دليل صدق بناء مقياس الأداء التنافسي:**

في ضوء هدف البحث وهو قياس أثر كل من الطموح المهني والمؤهل العلمي على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني وعلى التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته، تم الاطلاع على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، منها دراسة كيلي (Kelly, B., 1992)، ودراسة ريد (Reid, J., 1992)، ودراسة تساي ( tsay, W. T., 1993)، ودراسة محمد بسيوني (٢٠١٥)، ودراسة أحمد شنجار (٢٠١٨)، ودراسة محمد فايد (٢٠١٨)، ودراسة مي أحمد وشيماء نور الدين (٢٠١٨)، ودراسة أماني إبراهيم وآخرين (٢٠٢١).

**وتم تحديد عدد الأبعاد والعبارات من الدراسات السابقة كالآتي:**

**جدول (٢٢)**
**تحديد الدراسات السابقة وعدد الأبعاد وعدد العبارات لإعداد الصورة الأولية للمقياس**

| م | الدراسة وسنة النشر | عدد الأبعاد | عدد العبارات |
|---|---|---|---|
| ١ | دراسة كيلي (Kelly, B., 1992) | ٣ | ١٨ |
| ٢ | دراسة ريد (Reid, J., 1992) | ٤ | ٢٤ |
| ٣ | دراسة تساي (tsay, W. T., 1993) | ٣ | ٣٠ |
| ٤ | دراسة محمد بسيوني (٢٠١٥) | ٥ | ٤٠ |
| ٥ | دراسة أحمد شنجار (٢٠١٨) | ٣ | ٣٦ |
| ٦ | دراسة محمد فايد (٢٠١٨) | ٥ | ٣٥ |
| ٧ | دراسة مي أحمد وشيماء نور الدين (٢٠١٨) | ٤ | ٤٤ |
| ٨ | دراسة أماني إبراهيم وآخرين (٢٠٢١) | ٦ | ٤٨ |

وفي ضوء الجدول السابق والدراسات السابقة تم تحديد عدد الأبعاد وتكراراتها ونسبها المئوية، ثم بعد ذلك تم وضع الصورة الأولية لعبارات المقياس ومسميات الأبعاد كالآتي:

**جدول (٢٣)**
**أبعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد**

| م | اسم البعد أو المحور | عدد العبارات |
|---|---|---|
| ١ | بعد الشعور بالمسؤولية | ٧ |
| ٢ | بعد السعي نحو التفوق | ٧ |
| ٣ | بعد التخطيط للمستقبل | ٧ |
| ٤ | بعد الدافعية للإنجاز | ٧ |

◄**دليل صدق المحتوى لمقياس الأداء التنافسي؛** عرضت هذه الصورة المبدئية لمقياس الأداء التنافسي على خمس من الأساتذة من الحاصلين على درجة الدكتوراة في تخصصات: المناهج وطرائق تدريس العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الإسلامية، وعلم النفس التربوي، والأدب العربي الحديث، وطلب منهم التحقق من الصياغة والملائمة ومناسبة العبارات والتدقيق اللغوي والنحوي، وقد تم تحديد نسبة الاتفاق في ضوء محكي الارتباط والوضوح، وتم حساب نسب الاتفاق بين المحكمين، وتم تعديل صياغة عدد من المفردات وفقًا لما أشار إليه المحكمون (ملحق ٣)، واستخدم البحث مؤشر كابا للتحقق من صدق المحتوى في ضوء محكي الوضوح والارتباط (Relevance and Clarity) حسب توصيات بحث **(محسوب الضوي، ٢٠١٥)**.

ويتضح من نسب الاتفاق أن قيم معامل كابا لكل العبارات كانت في الفترة المتميزة بين (٧٥.-١.٠٠) لمحك الوضوح، وكذلك في الفترة الحدية المميزة بين (٧٥.-١.٠٠) لمحك الارتباط؛ لذلك أبقي على جميع العبارات كما ورد في توصيات بحث **(محسوب الضوي، ٢٠١٥)**، والذي أشار إلى أنه يتم الإبقاء على العبارات التي تحقق محكي الوضوح والارتباط إذا كانت القيم واقعة في الفترة من(٦٠.-٧٤.) فما أعلى، ويتم حذف العبارات التي تقع في الفترات الأقل من (٦٠.-٧٤.). **وفي النقاط الآتية يمكن تقديم وصف توضيحي بعد التحقق من الصدق البنائي وصدق المحتوى للصورة الأولية للمقياس:**

- المقياس عبارة عن (٢٨) عبارة، موزعة على (٤) أبعاد أو محاور فرعية.
- كل محور أو بعد فرعي يحتوى على (٧) عبارات.
- تجمع درجات عبارات كل محور فرعي وتشكل الدرجة الكلية للبعد، وكذلك تشكل الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية الدرجة الكلية للمقياس.
- في إعداد بدائل الإجابة، تم اتباع أسلوب (ليكرت) في تحديد بدائل للاستجابة وذلك لتحديد دقة اتجاه الفرد، وسهولة البناء والتصميم؛ وعليه تم وضع خمسة بدائل للاستجابة التي تعبر عن درجة الموافقة على العبارة، وهي (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا) بحيث تعطى عند التصحيح (٥- ٤- ٣- ٢-١).

◄ **وللتحقق من صدق عبارات المقياس؛** فقد تم عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، باعتبار أن بقية عبارات البعد محكًا للمفردة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس الأداء التنافسي(مع ملاحظة أن: معامل صدق المفردات هنا هو قيمة معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى اليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه المفردة).

**جدول (٢٤)**
**معاملات صدق مفردات مقياس الأداء التنافسي**

| البعد الأول: بعد الشعور بالمسؤولية | | البعد الثاني: بعد السعي نحو التفوق | | البعد الثالث: بعد التخطيط للمستقبل | | البعد الرابع: بعد الدافعية للإنجاز | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| ١ | .٦٥٦** | ٨ | .٥٩٧** | ١٥ | .٥٣١** | ٢٢ | .٥١٩** |
| ٢ | .٦٦٠** | ٩ | .٥٥٣** | ١٦ | .٥٤٦** | ٢٣ | .٥٨٢** |
| ٣ | .٨٣٥** | ١٠ | | ١٧ | .٦٠٣** | ٢٤ | |
| ٤ | | ١١ | | ١٨ | .٥٢٤** | ٢٥ | .٦٣٥** |
| ٥ | .٧٤٥** | ١٢ | | ١٩ | .٦٣٠** | ٢٦ | .٧١١** |
| ٦ | | ١٣ | .٥٩٨** | ٢٠ | .٥٤٧** | ٢٧ | .٦٨٤** |
| ٧ | .٦٥٠** | ١٤ | .٦٦٨** | ٢١ | .٥٢٠** | ٢٨ | |

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

- أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الأداء التنافسي وكذلك ينبغي الإشارة إلى أن معظم قيم معاملات الارتباط جيدة حيث تزيد عن (.٧) وبعضها مقبول أي يزيد عن (.٥)، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (٤، ٦) من البعد الأول، والمفردات أرقام (١٠، ١١، ١٢) من البعد الثاني، والمفردات أرقام (٢٤، ٢٨) من البعد الرابع والأخير، وبالتالي فقد تم حذفهم من الصورة النهائية للمقياس. علاوة على أن جميعها غير دالة وقيمة معامل الارتباط ضعيفة، مما يشير بأفضلية حذفها من المقياس النهائي.

**◄ثبات تفسير الدرجات لمقياس الأداء التنافسي:**

**ـحساب ثبات المفردات:** تم حساب ثبات مفردات مقياس الأداء التنافسي عن طريق حساب معامل ألفا لــ كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد)، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

**جدول (٢٥)**
**معاملات ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف المفردة لـ مقياس الأداء التنافسي**

| البعد الأول: بعد الشعور بالمسؤولية | | البعد الثاني: بعد السعي نحو التفوق | | البعد الثالث: بعد التخطيط للمستقبل | | البعد الرابع: بعد الدافعية للإنجاز | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ | رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ | رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ | رقم العبارة | معامل ألفا كرونباخ |
| ١ | .٧١٥ | ٨ | .٤٣٠ | ١٥ | .٥٨٤ | ٢٢ | .٦٠٩ |
| ٢ | .٧١٦ | ٩ | .٤٧٤ | ١٦ | .٦٠٠ | ٢٣ | .٥٦٨ |
| ٣ | .٦٢٩ | ١٠ | | ١٧ | .٥٥٧ | ٢٤ | |
| ٤ | | ١١ | | ١٨ | .٦١٥ | ٢٥ | .٥٨١ |
| ٥ | .٧٢٧ | ١٢ | | ١٩ | .٥٤٦ | ٢٦ | .٤٩٤ |
| ٦ | | ١٣ | .٤١٥ | ٢٠ | .٥٩٠ | ٢٧ | .٥١٦ |
| ٧ | .٧٢٦ | ١٤ | .٣٩٧ | ٢١ | .٥٨٤ | ٢٨ | |
| معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٧٤٩ | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٥٠١ | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٦١٩ | | معامل ألفا للبعد في حالة حذف المفردة من درجته الكلية =.٦١٢ | |

**يتضح من الجدول السابق:** أن معامل ألفا للمفردات في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذى تنتمي إليه المفردة، أي أن معظم المفردات ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلى للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، فيما عدا المفردات أرقام (٤، ٦) من البعد الأول، والمفردات أرقام (١٠، ١١، ١٢) من البعد الثاني، والمفردات أرقام (٢٤، ٢٨) من البعد الرابع والأخير، حيث إن وجود هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات في الصورة النهائية للمقياس. ومن قبل تم حذف العبارات نفسها عند حساب صدق المفردات.

-**ثبات أبعاد مقياس الأداء التنافسي:** حسب ثبات أبعاد مقياس الأداء التنافسي بعدة طرق:

**الأولى**: حساب معامل ألفا العام لـ "كرونباخ"، **والثانية**: حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون"، **والثالثة**: معامل جتمان للتجزئة النصفية، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢٦)
معاملات ثبات أبعاد مقياس الأداء التنافسي بطرق مختلفة.

| م | الأبـــعاد | معامل الثبات للبعد | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ألفا لـ كرونباخ | التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون | جتمان للتجزئة النصفية |
| ١ | بعد الشعور بالمسؤولية | ٧٤٩. | ٦٦١. | ٦٤٨. |
| ٢ | بعد السعي نحو التفوق | ٥٠١. | ٣٨٣. | ٣٨٣. |
| ٣ | بعد التخطيط للمستقبل | ٦١٩. | ٥٢٧. | ٥١٣. |
| ٤ | بعد الدافعية للإنجاز | ٦١٢. | ٦٤٤. | ٦٣٢. |

**يتضح من الجدول السابق أن:**

- معاملات ثبات أبعاد مقياس الأداء التنافسي بالطرق المختلفة (ألفا لـ كرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون، معامل جتمان للتجزئة النصفية) جيدة ومرتفعة مما يدل على ثبات جميع أبعاد المقياس.

وفي ضوء إجراءات حساب الخصائص السيكومترية السابقة لمقياس الأداء التنافسي؛ يتضح استقرار المقياس على عدد (٢٠) عبارة موزعة على (٤) أبعاد، وفق الجدول الآتي:

**جدول (٢٧)**

**أبعاد المقياس وعدد عبارات كل بعد وأرقام العبارات**

| م | اسم البعد أو المحور | عدد العبارات | أرقام العبارات في الصورة النهائية |
|---|---|---|---|
| ١ | بعد الشعور بالمسؤولية | ٥ | ١-٢-٣-٥-٧ |
| ٢ | بعد السعي نحو التفوق | ٤ | ٨-٩-١٣-١٤ |
| ٣ | بعد التخطيط للمستقبل | ٧ | ١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١ |
| ٤ | بعد الدافعية للإنجاز | ٥ | ٢٢-٢٣-٢٥-٢٦-٢٧ |

## رابعًا: تطبيق أدوات البحث:

**تم** تطبيق أدوات البحث – المتمثلة في: مقياس الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني ومقياس الطموح المهني لدى المعلم العماني ومقياس التفكير الريادي لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر ومقياس الأداء التنافسي لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر – على عينة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م.

## نتائج البحث " مناقشتها وتفسيرها ":

**فيما يلي توضيح للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه:**

**أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:**

نص السؤال الأول من أسئلة البحث على: ما تأثير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ليسانس، ماجستير، دكتوراة) على الرضا الوظيفي (وأبعاده) للمعلم العماني؟

**وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث الذي نص على:**

١- **نص الفرض الأول على أنه "**يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للمؤهل العلمي (بكالوريوس/ليسانس، ماجستير، دكتوراة) على الرضا الوظيفي (وأبعاده) للمعلم العماني".

**ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأسلوب الإحصائي الآتي:**

في حالة أن المتغير التابع (الرضا الوظيفي) يحتوي على عدة أبعاد أو محاور فرعية وبياناته من النوع المستمر، فإنه يفضل أن نستخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) بدلاً من تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ حيث إن تحليل التباين المتعدد يدرس تأثير المتغير التصنيفي المستقل على مجموعة من المتغيرات التابعة المستمرة بشكل متزامن بدلاً من متغير واحد. بمعنى أن MANOVA سوف يختبر إذا ما كان هناك تأثير للمؤهل العلمي على جميع أبعاد الرضا الوظيفي مجتمعة بدلاً من كل بعد على حدة. وفي حال وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المحدد، يمكن تطبيق اختبارات منفردة بعد ذلك لتحديد أي من الأبعاد تختلف.

**و كانت أهم النتائج كما هو موضح أدناه:**

| Between-Subjects Factors | | | |
|---|---|---|---|
| | | Value Label | N |
| المؤهل الوظيفي | ١ | بكالوريوس/ليسانس | ٨١ |
| | ٢ | ماجستير | ١١ |
| | ٣ | دكتوراة | ٦ |

| Effect | | Value | Error df | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| المؤهل الوظيفي | Pillai's Trace | .276 | 186.000 | .000 |
| | Wilks' Lambda | .735 | 184.000 | .000 |
| | Hotelling's Trace | .348 | 182.000 | .000 |
| | Roy's Largest Root | .302 | 93.000 | .000 |

## Tests of Between-Subjects Effects

| Source | Dependent Variable | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Corrected Modelالنموذج المصحح | بعد طبيعة الوظيفة | 96.770[a] | 2 | 48.385 | 4.600 | .012 |
| | بعد التفاعل الإداري | 94.585[b] | 2 | 47.293 | 2.869 | .062 |
| | بعد التفاعل الاجتماعي | 23.831[c] | 2 | 11.916 | 1.989 | .143 |
| | بعد الرواتب والمكافئات | 147.441[d] | 2 | 73.720 | 5.977 | .004 |
| | الرضا الوظيفي ككل | 372.960[e] | 2 | 186.480 | 2.402 | .096 |
| التقاطع/التفاعل | بعد طبيعة الوظيفة | 4179.589 | 1 | 4179.589 | 397.367 | .000 |
| | بعد التفاعل الإداري | 21292.142 | 1 | 21292.142 | 1291.571 | .000 |
| | بعد التفاعل الاجتماعي | 9732.652 | 1 | 9732.652 | 1624.303 | .000 |
| | بعد الرواتب والمكأفات | 12074.787 | 1 | 12074.787 | 979.041 | .000 |
| | الرضا الوظيفي ككل | 175651.139 | 1 | 175651.139 | 2262.246 | .000 |
| المؤهل الوظيفي | بعد طبيعة الوظيفة | 96.770 | 2 | 48.385 | 4.600 | .012 |
| | بعد التفاعل الإداري | 94.585 | 2 | 47.293 | 2.869 | .062 |
| | بعد التفاعل الاجتماعي | 23.831 | 2 | 11.916 | 1.989 | .143 |
| | بعد الرواتب والمكأفات | 147.441 | 2 | 73.720 | 5.977 | .004 |
| | الرضا الوظيفي ككل | 372.960 | 2 | 186.480 | 2.402 | .096 |

## Multiple Comparisons

| Dependent Variable | (I)المؤهل الوظيفي | (J)المؤهل الوظيفي | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| بعد طبيعة الوظيفة | بكالوريوس/ليسانس | ماجستير | 2.1033 | 1.04214 | .139 |
| | | دكتوراة | 3.3457* | 1.37218 | .050 |
| | ماجستير | بكالوريوس/ليسانس | -2.1033 | 1.04214 | .139 |
| | | دكتوراة | 1.2424 | 1.64598 | 1.000 |
| | دكتوراة | بكالوريوس/ليسانس | -3.3457* | 1.37218 | .050 |
| | | ماجستير | -1.2424 | 1.64598 | 1.000 |
| بعد التفاعل الإداري | بكالوريوس/ليسانس | ماجستير | -.0079 | 1.30468 | 1.000 |
| | | دكتوراة | -4.0988 | 1.71788 | .057 |
| | ماجستير | بكالوريوس/ليسانس | .0079 | 1.30468 | 1.000 |
| | | دكتوراة | -4.0909 | 2.06064 | .150 |
| | دكتوراة | بكالوريوس/ليسانس | 4.0988 | 1.71788 | .057 |
| | | ماجستير | 4.0909 | 2.06064 | .150 |
| بعد التفاعل الاجتماعي | بكالوريوس/ليسانس | ماجستير | 1.4366 | .78657 | .213 |
| | | دكتوراة | -.6543 | 1.03568 | 1.000 |
| | ماجستير | بكالوريوس/ليسانس | -1.4366 | .78657 | .213 |
| | | دكتوراة | -2.0909 | 1.24232 | .287 |
| | دكتوراة | بكالوريوس/ليسانس | .6543 | 1.03568 | 1.000 |
| | | ماجستير | 2.0909 | 1.24232 | .287 |
| بعد الرواتب والمكأفات | بكالوريوس/ليسانس | ماجستير | 2.4534 | 1.12848 | .097 |
| | | دكتوراة | 4.2716* | 1.48587 | .015 |
| | ماجستير | بكالوريوس/ليسانس | -2.4534 | 1.12848 | .097 |
| | | دكتوراة | 1.8182 | 1.78234 | .931 |
| | دكتوراة | بكالوريوس/ليسانس | -4.2716* | 1.48587 | .015 |
| | | ماجستير | -1.8182 | 1.78234 | .931 |
| الرضا الوظيفي ككل | بكالوريوس/ليسانس | ماجستير | 5.9854 | 2.83146 | .111 |
| | | دكتوراة | 2.8642 | 3.72818 | 1.000 |
| | ماجستير | بكالوريوس/ليسانس | -5.9854 | 2.83146 | .111 |
| | | دكتوراة | -3.1212 | 4.47206 | 1.000 |
| | دكتوراة | بكالوريوس/ليسانس | -2.8642 | 3.72818 | 1.000 |
| | | ماجستير | 3.1212 | 4.47206 | 1.000 |

**تفسير نتائج الفرض الأول:**

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي للفرض الأول وجود تأثير(Effect) ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) على الرضا الوظيفي للمعلم العماني (ككل ومستويات فرعية) يعود هذا التأثير إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس/ليسانس، ماجستير، دكتوراة) وذلك كما هو موضح في جدول التأثير (effect) وقيم دلالة اختبار Pillai's Trace .

وتم إجراء التحليلات البعدية POST -HOC والتي أظهرت مجموعة من المقارنات المتعدد(Multiple Comparsions) للكشف عن اتجاه هذا التأثير في ضوء فئات المتغير المستقل(المؤهل العلمي)، وكان أبرز هذه المقارنات وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المعلم الذي يحمل درجة الدكتوراة، والمعلم الذي لديه درجة البكالريوس/الليسانس في بعد الرواتب والمكافآت.

**ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني:**

نص السؤال الثاني من أسئلة البحث على: ما تأثير الطموح المهني (الدرجة الكلية) على الرضا الوظيفي (وأبعاده) لدى المعلم العماني؟

**وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص على:**

٢- **نص الفرض الثاني على أنه: "**يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للطموح المهني (الدرجة الكلية) على الرضا الوظيفي (وأبعاده) لدى المعلم العماني**".** ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد، حيث أنه يوجد متغير مستقل واحد (الدرجة الكلية) ومتغير تابع واحد (الرضا الوظيفي). وإذا كان للمتغير التابع محاور فرعية (مستويات مختلفة من الرضا الوظيفي)، يمكن أيضًا تضمين هذه المحاور في تحليل الانحدار الخطي المتعدد لتحديد ما إذا كانت الدرجة الكلية للطموح المهني لها تأثير ذو دلالة إحصائية على مختلف مستويات الرضا الوظيفي.

## و كانت أهم النتائج كما هو موضح أدناه:

Multivariate Tests[a]

| Partial Eta Squared | Sig. | Error df | Hypothesis df | F | Value | Effect | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .993 | .000 | 53.000 | 4.000 | 2004.171[b] | .993 | Pillai's Trace | Intercept |
| .993 | .000 | 53.000 | 4.000 | 2004.171[b] | .007 | Wilks' Lambda | |
| .993 | .000 | 53.000 | 4.000 | 2004.171[b] | 151.258 | Hotelling's Trace | |
| .993 | .000 | 53.000 | 4.000 | 2004.171[b] | 151.258 | Roy's Largest Root | |
| .617 | .000 | 224.000 | 164.000 | 2.196 | 2.466 | Pillai's Trace | الطموح المهني |
| .635 | .000 | 214.014 | 164.000 | 2.281 | .018 | Wilks' Lambda | |
| .654 | .000 | 206.000 | 164.000 | 2.374 | 7.560 | Hotelling's Trace | |
| .777 | .000 | 56.000 | 41.000 | 4.751[c] | 3.479 | Roy's Largest Root | |

Tests of Between-Subjects Effects

| Partial Eta Squared | Sig. | F | Mean Square | df | Type III Sum of Squares | Dependent Variable | Source |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .657 | .000 | 2.611 | 124.095 | 41 | 5087.880[a] | الرضا الوظيفي ككل | Corrected Model النموذج المصحح |
| .741 | .000 | 3.917 | 19.820 | 41 | 812.619[b] | بعد طبيعة الوظيفة | |
| .607 | .005 | 2.114 | 24.606 | 41 | 1008.864[c] | بعد التفاعل الإداري | |
| .573 | .018 | 1.832 | 8.287 | 41 | 339.766[d] | بعد التفاعل الاجتماعي | |
| .624 | .002 | 2.270 | 20.087 | 41 | 823.571[e] | بعد الرواتب والمكأفات | |
| .993 | .000 | 7678.368 | 364902.665 | 1 | 364902.665 | الرضا الوظيفي ككل | Intercept التفاعل |
| .973 | .000 | 2003.277 | 10137.330 | 1 | 10137.330 | بعد طبيعة الوظيفة | |
| .983 | .000 | 3326.845 | 38724.508 | 1 | 38724.508 | بعد التفاعل الإداري | |
| .987 | .000 | 4358.004 | 19711.816 | 1 | 19711.816 | بعد التفاعل الاجتماعي | |
| .982 | .000 | 3121.735 | 27623.509 | 1 | 27623.509 | بعد الرواتب والمكأفات | |
| .657 | .000 | 2.611 | 124.095 | 41 | 5087.880 | الرضا الوظيفي ككل | الطموح المهني |
| .741 | .000 | 3.917 | 19.820 | 41 | 812.619 | بعد طبيعة الوظيفة | |
| .607 | .005 | 2.114 | 24.606 | 41 | 1008.864 | بعد التفاعل الإداري | |
| .573 | .018 | 1.832 | 8.287 | 41 | 339.766 | بعد التفاعل الاجتماعي | |

| Tests of Between-Subjects Effects | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Partial Eta Squared | Sig. | F | Mean Square | df | Type III Sum of Squares | Dependent Variable | Source |
| .624 | .002 | 2.270 | 20.087 | 41 | 823.571 | بعد الرواتب والمكأفات | |

## تفسير نتائج الفرض الثاني:

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثاني وجود تأثير(Effect) ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠١.) على الرضا الوظيفي للمعلم العماني (ككل ومستويات فرعية) يعود إلى الطموح المهني، كما هو موضح في جدول التأثير (effect) وقيم دلالة اختبار Pillai's Trace ، وقيم دلالة اختبارات أخرى مثل: Wilks' Lambda ، Hotelling's Trace

تظهر النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستويات (٠٠١.)، (٠١.) في التأثير من الطموح المهني ككل على الرضا الوظيفي ككل، وكذلك من الطموح المهني على محاور/أبعاد الرضا الوظيفي منفردين: طبيعة الوظيفة، و التفاعل الاجتماعي، و بعد الرواتب والمكآفات ما عدا بعد التفاعل الإداري فلا يوجد تأثير دال إحصائيًا للطموح المهني على التفاعل، كما يوجد تأثير دال إحصائيًا للطموح المهني على التفاعل الإداري.

## ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث من أسئلة البحث على: ما تأثير التفاعل بين المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني؟

**وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث الذي نص على:**

٣- **نص الفرض الثالث على أنه: "**يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والطموح المهني والتفاعل بينهما على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني**".** ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد مع تضمين التفاعل بينهما كمتغيرات مستقلة؛ هذا سيوفر نظرة أكثر تفصيلاً حول كيفية تأثير التفاعل بين المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي كمتغير تابع. و كانت أهم النتائج كما هو موضح أدناه:

| Tests of Between-Subjects Effects | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dependent Variable: الرضا الوظيفي ككل | | | | | | | |
| Partial Eta Squared | Sig. | F | Mean Square | df | Type III Sum of Squares | Source | |
| .999 | .072 | 821.145 | 185619.622 | 1 | 185619.622 | Hypothesis | Intercept |
| | | | 226.050[a] | .644 | 145.578 | Error | |
| .817 | .880 | .527 | 126.807 | 40 | 5072.300 | Hypothesis | الطموح المهني |
| | | | 240.685[b] | 4.730 | 1138.354 | Error | |
| .166 | .359 | 1.017 | 195.322 | 1 | 195.322 | Hypothesis | المؤهل الدراسي |
| | | | 192.023[c] | 5.103 | 979.895 | Error | |
| .397 | .000 | 6.579 | 202.895 | 5 | 1014.475 | Hypothesis | التفاعل بين* الطموح المهني والمؤهل الدراسي |
| | | | 30.842[d] | 50 | 1542.098 | Error | |

| Expected Mean Squares[a,b] | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variance Component | | | | Source |
| Quadratic Term | Var(Error) | Var(CA_Scale * Qualification_name) | Var(Qualification_name) | |
| Intercept, CA_Scale | 1.000 | 1.747 | 12.754 | Intercept |
| CA_Scale | 1.000 | 1.925 | .000 | الطموح المهني |
| | 1.000 | 1.478 | 8.871 | المؤهل الدراسي |
| | 1.000 | 1.578 | .000 | التفاعل بين* الطموح المهني والمؤهل الدراسي |
| | 1.000 | .000 | .000 | Error |

## تفسير نتائج الفرض الثالث:

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثالث وجود تأثير للتفاعل بين الطموح المهني والمؤهل الدراسي على الرضا الوظيفي هذا التأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠٠١.) وبحجم تأثير Partial Eta Squared مقداره (٣٩٧.).

## رابعًا: الإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع من أسئلة البحث على: ما تأثير الدور الوسيط للمؤهل العلمي بين الطموح المهني والرضا الوظيفي للمعلم العماني على التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته؟

**وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث الذي نص على:**

٥- **نص الفرض الرابع على أنه:** "يوجد تأثير للدور الوسيط للمؤهل العلمي بين الطموح المهني والرضا الوظيفي للمعلم العماني على التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي Hierarchical Linear Model، المعروف أيضًا بالتحليل الإحصائي للنموذجين الخطيين المتدرجين (Hierarchical Linear Modeling)، وهو أسلوب إحصائي يستخدم لتحليل البيانات التي تكون هرمية أو هيكلية، مثل البيانات التي تأتي من دراسات متعددة المستويات مثل التلاميذ في صفوف مختلفة في مدارس مختلفة. هذا الأسلوب يمكن أن يساعد في تحليل العلاقات بين المتغيرات على مستويات متعددة، حيث يمكن أن يكون لديك تأثيرات مستوى الوحدة (مثل المدرسة) وتأثيرات مستوى الفرد (مثل الطالب)، والتي يمكن تقديرها في نموذج واحد.

**و كانت أهم النتائج كما هو موضح أدناه:**

| Multivariate Tests[a] | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sig. | Error df | Hypothesis df | F | Value | Effect | |
| .000 | 29.000 | 2.000 | 334.686[b] | .958 | Pillai's Trace | Intercept |
| .000 | 29.000 | 2.000 | 334.686[b] | .042 | Wilks' Lambda | |
| .000 | 29.000 | 2.000 | 334.686[b] | 23.082 | Hotelling's Trace | |

Multivariate Tests[a]

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Roy's Largest Root | 23.082 | 334.686[b] | 2.000 | 29.000 | .000 |
| المؤهل العلمي/الدراسي | Pillai's Trace | .000 | .[b] | .000 | .000 | . |
| | Wilks' Lambda | 1.000 | .[b] | .000 | 29.500 | . |
| | Hotelling's Trace | .000 | .[b] | .000 | 2.000 | . |
| | Roy's Largest Root | .000 | .000[b] | 2.000 | 28.000 | 1.000 |
| الرضا الوظيفي | Pillai's Trace | .976 | 1.299 | 44.000 | 60.000 | .172 |
| | Wilks' Lambda | .242 | 1.363[b] | 44.000 | 58.000 | .134 |
| | Hotelling's Trace | 2.236 | 1.423 | 44.000 | 56.000 | .106 |
| | Roy's Largest Root | 1.710 | 2.332[c] | 22.000 | 30.000 | .016 |
| الطموح المهني | Pillai's Trace | 1.129 | 1.215 | 64.000 | 60.000 | .224 |
| | Wilks' Lambda | .187 | 1.189[b] | 64.000 | 58.000 | .252 |
| | Hotelling's Trace | 2.659 | 1.163 | 64.000 | 56.000 | .283 |
| | Roy's Largest Root | 1.611 | 1.510[c] | 32.000 | 30.000 | .130 |
| التفاعل بين الرضا الوظيفي والطموح المهني | Pillai's Trace | .149 | .804 | 6.000 | 60.000 | .571 |
| | Wilks' Lambda | .853 | .797[b] | 6.000 | 58.000 | .576 |
| | Hotelling's Trace | .169 | .789 | 6.000 | 56.000 | .582 |
| | Roy's Largest Root | .152 | 1.520[c] | 3.000 | 30.000 | .230 |

Tests of Between-Subjects Effects

| Source | Dependent Variable | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Corrected Model | التنافس الأكاديمي ككل | 11051.950[a] | 67 | 164.954 | 1.404 | .154 |
| | التفكير الريادي ككل | 12206.315[b] | 67 | 182.184 | 1.034 | .473 |
| Intercept | التنافس الأكاديمي ككل | 67968.951 | 1 | 67968.951 | 578.399 | .000 |
| | التفكير الريادي ككل | 112923.736 | 1 | 112923.736 | 640.951 | .000 |
| المؤهل العلمي/الدراسي | التنافس الأكاديمي ككل | .000 | 0 | . | . | . |
| | التفكير الريادي ككل | .000 | 0 | . | . | . |
| الرضا الوظيفي | التنافس الأكاديمي ككل | 5665.470 | 22 | 257.521 | 2.191 | .023 |
| | التفكير الريادي ككل | 4647.440 | 22 | 211.247 | 1.199 | .317 |

| Multivariate Tests[a] | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. |
| الطموح المهني | التنافس الأكاديمي ككل | 5427.506 | 32 | 169.610 | 1.443 | .158 |
| | التفكير الريادي ككل | 6257.275 | 32 | 195.540 | 1.110 | .388 |
| التفاعل بين الرضا الوظيفي والطموح المهني | التنافس الأكاديمي ككل | 64.362 | 3 | 21.454 | .183 | .907 |
| | التفكير الريادي ككل | 320.603 | 3 | 106.868 | .607 | .616 |
| Error | التنافس الأكاديمي ككل | 3525.367 | 30 | 117.512 | | |
| | التفكير الريادي ككل | 5285.450 | 30 | 176.182 | | |
| Total | التنافس الأكاديمي ككل | 759649.000 | 98 | | | |
| | التفكير الريادي ككل | 1249269.000 | 98 | | | |
| Corrected Total | التنافس الأكاديمي ككل | 14577.316 | 97 | | | |
| | التفكير الريادي ككل | 17491.765 | 97 | | | |
| a. R Squared = .758 (Adjusted R Squared = .218) | | | | | | |
| b. R Squared = .698 (Adjusted R Squared = .023) | | | | | | |

## توصيات البحث:

**في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يوصي الباحثون بما يأتي:**

١- الاهتمام بقياس مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بشكل دوري.

٢- رفع رواتب العاملين بمهنة التعليم بما يتناسب مع حجم مجهوداتهم الكبيرة في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

٣- تخصيص مكافأة مالية تكون ثابتة في أجور العاملين بمهنة التعليم الحاصلين على درجات علمية أعلى من درجة البكالوريوس/الليسانس.

٤- تمكين المعلمين الحاصلين على درجات علمية كالماجستير والدكتوراة من تقلد المناصب الوظيفية العليا؛ إرضاء لطموحاتهم المهنية.

٥- الحرص على وجود قيادة فعالة تساعد في بناء علاقات إنسانية جيدة في بيئة العمل المدرسي.

٦- الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية للمعلمين ذوي الأداء المتميز.

٧- العمل على تحسين الرواتب الشهرية والعلاوات السنوية للمعلمين بما يتناسب مع الجهد المبذول، وذلك من خلال المقارنة بالرواتب والعلاوات التي يأخذها العاملون في الجهات الأخرى.

٨- تحسين بيئة العمل في المدارس، ويشمل ذلك الإجراءات المتعلقة بالنظافة والتهوية والإضاءة وتجهيز الفصول والمعامل الدراسية بما يتوافق مع متطلبات المعلمين.

٩- أن تركز الوزارة جهودها في تقديم الرعاية المناسبة للمعلمين بما يليق بمهنتهم الشريفة، ومكانتهم في المجتمع من حيث منحهم حقوقهم كافة وفق الأنظمة والقوانين المتبعة؛ كالترقيات، والعلاوات، والمكافآت، والحوافز، والرواتب وغيرها.

١٠- العمل على تأسيس نقابة للمعلمين بالتنسيق مع الجهات المعنية، تعمل بمثابة مؤسسة اجتماعية مستقلة، تُعنى بمتابعة حقوق المعلمين وامتيازاتهم.

١١- فتح قنوات الاتصال والتواصل بين المعلمين والمسؤولين على مختلف المستويات الإدارية، وإشراكهم في تطوير سياسات النظام التعليمي، وتدريبهم على آليات تطبيقه.

١٢- إشراك المعلمين في البرامج التربوية المختلفة؛ كالمؤتمرات، والندوات، والمسابقات التربوية، والزيارات التبادلية داخل البيئة التعليمية العمانية وخارجها.

١٣- توفير فرص الابتعاث العلمي للمعلمين لاستكمال دراساتهم العليا، ودعمهم ماديًا ومعنويًا، وإزالة العقبات الإدارية التي تحول دون ابتعاثهم، كذلك منح الراغبين في مواصلة الدراسات العليا على حسابهم الشخصي إجازات معتمدة رسميًا.

١٤- تعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم؛ لأنها تُعُد من المرتكزات الأساسية التي تسهم في تحقيق رضاه الوظيفي، والتزامهُ تجاه مدرسته، عن طريق تقديم مجموعة من المحفزات لرفع الروح المعنوية ولتحسين الظروف المادية للمعلمين تمييزًا لهم لقاء ما يقومون به في خدمة المجتمع، إضافة إلى إحياء المناسبات ذات الصلة بالمعلم، تعزيزًا لدوره في خدمة المجتمع وتمكينًا له للقيام بواجباته للإسهام في بناء مستقبل أبناء المجتمع العماني.

١٥- التنسيق مع الجهات الحكومية والخاصة، لمنح المعلمين وموظفي الوزارة بعض الامتيازات والتسهيلات الخاصة، كتخفيض رسوم الخدمات وأسعارها وغيرها من الأولويات لقضاء مصالحهم التي تجعل المعلمين يشعرون بالتقدير والتكريم.

## بحوث مقترحة:

**في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح القيام بالبحوث والدراسات الآتية:**

١- أثر المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني وعلى مهارات تفكير أخرى غير التفكير الريادي لدى الطلبة.

٢- أثر المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني وعلى تنمية أهداف تعليمية أخرى غير الأداء التنافسي لدى الطلبة.

٣- إجراء دراسة حول متطلبات تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين بوجه عام والحاصلين منهم على درجات علمية كالماجستير والدكتوراه على وجه الخصوص.

٤- إجراء دراسة حول معوقات تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين بوجه عام والحاصلين منهم على درجات علمية كالماجستير والدكتوراه على وجه الخصوص.

## مراجع البحث:

إبراهيم أحمد سالم البوسعيدي (٢٠٠٩): الصعوبات التي يرى مديرو المدارس ومديراتها في سلطنة عمان أنهم يواجهونها من قبل الهيئة التدريسية، **رسالة ماجستير**، جامعة القديس يوسف، لبنان.

إبراهيم بدران، وزهير توفيق (٢٠١٧): **الأفاق المستقبلية للشباب**، مركز الدراسات المستقبلية، جامعة فيلادلفيا الأردنية.

أحمد إدريس حسن (٢٠١٤): دور التفكير الريادي في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية على المدراء بشركة كورك للاتصالات بإقليم كردستان، **مجلة جامعة صلاح الدين في أربيل**، ٣(١٨)، ١١٣ - ١٣٠.

أحمد الغامدي (٢٠٢٠): الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المرشدين الطلابيين في مدينة الرياض، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤(٤٤)، ١ – ١٨.

أحمد أيوب عبد الله الشيخ (٢٠٢٠): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة للمهارات الريادية وعلاقتها بالتميز المنظمي فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.

أحمد سلمان الصرايرة وصهيب خالد التخاينة (٢٠٢٢): الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١(١٩٣)، يناير، ٦٠٧ – ٦٣٥.

أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٨): **إدارة الموارد البشرية: رؤية استراتيجية معاصرة**، القاهرة، مطابع الدار الهندسية.

أحمد عبد الرحمن النجدي (): أثر بنية التعلم التعاوني والتنافسي على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في الكيمياء واتجاهاتهم نحو الأداء العملي، **دراسات تربوية واجتماعية**، ٢(٣)، ١١٣ – ١٧١.

أحمد علي عبد السادة شنجار (٢٠١٨): أثر استراتيجية التعلم التنافسي الفردي في تحصيل مادة الجغرافية واتجاهاتهن العلمية لدى طالبات الصف الرابع، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، (٣٤)، ٢٩٠ – ٣٠٩.

أحمد محمد أحمد صوالحة (٢٠١٠): الرضا الوظيفي وعلاقته بالضغوط النفسية والدعم الاجتماعي لدى عينة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم في إربد الأولى، **رسالة دكتوراه**، جامعة اليرموك، الأردن.

أسامة محمود سيد (٢٠١٨): الرضا الوظيفي لمعلمي الكبار وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة حالة على محافظة الجيزة، **مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار**، (٧)، ٩٩ – ١٥٥.

أسماء العتيبي، انتصار الفهد، ريوف المخلفي، زهرة مدخلي وسارة العسكر (٢٠٢٠): متطلبات الرضا الوظيفي لدى قائدات رياض الأطفال بغرب مدينة الرياض، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤(٣٥)، ١٩ – ٣٨.

أسماء خويلد (٢٠١٨): مستوى الطموح وعلاقته بالصحة النفسية، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٤٠، ٦٥ - ٨١.

أسماء عبد العال الجبري ومحمد مصطفى الديب (١٩٩٨): **سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية**، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

أسماء محمد عبد الحميد (٢٠١٩): التوافق المهني وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من معلمات التربية الفنية، **مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون**، جامعة حلوان، ٧٥، ١ - ٢٧.

أفنان نظير دروزه (٢٠٠١): **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، نابلس، جامعة النجاح الوطنية.

الشرايدة سالم (٢٠٠٤): الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في إقليم الجنوب، **رسالة دكتوراه منشورة**، جامعة النيلين، السودان.

ألفن ناظر الداود (٢٠١٢): أثر مكونات التفكير الريادي في القدرات التسويقية، دراسة استطلاعية لآراء مديري عينة من المنظمات الفندقية في مدينة دهوك". ورقة بمؤتمر ٢٠١٢.

https://www.researchgate.net/publication/266739120

آمال صادق وفؤاد أبو حطب (٢٠١٤): **علم النفس التربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٤): **مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب**، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

آمال عبد السميع باظة (٢٠١٢): **جودة الحياة النفسية**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

أماني صالح اليافعية (٢٠٠٩): الفاعلية المدرسية وأنماط السلوك القيادي لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان: دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

أماني محمد عطا محمود إبراهيم، محمد إبراهيم الدسوقي ودواليا أحمد شوقي (٢٠٢١): أثر نمط التنافس (الفردي / الجماعي) في بيئة أثر نمط التنافس (الفردي / الجماعي) في بيئة تعليمية قائمة على محفزات الألعاب لتنمية مهارات التطبيقات التعليمية السحابية لدى طلاب كلية التربية، **دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، (٢٧)، يوليو، ٢٩ – ٨٦.

أمجد كاظم فارس (٢٠٢١): الحساسية للمشكلات وعلاقتها بالتشتت المعرفي لدى طلبة الجامعة، **مجلة أبحاث الذكاء**، ١٥(٣٢)، ١٦١ - ١٨٢.

أمل أنور عبد العزيز (٢٠٢١): فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرار والتوجه نحو ريادة الأعمال لدى عينة من طلاب كلية التربية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ٣٦(٢)، ٢٨١ - ٣٤٤.

إيمان عصمت محمود محمد، وفايزة أحمد محمد حسن (٢٠٢٠): فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل STEM التكاملي في تنمية التفكير الريادي والثقافة العلمية للطالب المعلم شعبة رياضيات أساسي بكلية التربية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان.

إيناس فلمبان (٢٠٠٨): الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

إيهاب المصري وطارق عامر (٢٠١٤): **الولاء المؤسسي والرضا الوظيفي والمهني**، القاهرة، المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

بدرية مبارك سيف الجساسية (٢٠١٦): الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان وفقًا لنظرية المسار والهدف وأثرها في الرضا الوظيفي للمعلمين، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

بدرية ناصر المسرورية (٢٠١٦): المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط، **رسالة ماجستير**، قسم التربية والدراسات الانسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

بسام محمد أبو خضير (٢٠١٨): مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الواقعة في محافظات الشمال، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٩(٢)، ٥٦٩ – ٦٠٥.

بشرى حسين علي، ووجدان عناد صاحب (٢٠١٠): أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال، **مجلة كلية التربية الأساسية**، الجامعة المستنصرية، ٦٣، ٢٧٩ - ٣٣٠.

بكر أحمد عبد الحميد الرحامنة (٢٠١٥): القيادة التحويلية ودورها في الالتزام التنظيمي: التعلم المنظمي كمتغير معتدل: دراسة ميدانية على مجموعة شركات المهندس زياد المناصر في الأردن، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

بني حمد بلال (٢٠٢٠): درجة الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في محافظة إربد، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، ٢(١)، ٤٧ – 76.

توفيق محمد توفيق شبير (٢٠٠٥): دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدة طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

تومي حدة (٢٠٢٢): أهمية الطموح المهني لدى المعلم في إنجاح العملية التعليمية، **مجلة الإناسة وعلوم المجتمع**، ٦(١)، ٥٦ - ٦٨.

جاد الله هزاع عوض الجديتاوي (٢٠١٤): أثر القيادة التحويلية لرؤساء الجامعات على الرضا الوظيفي للعمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

حارب محمد علي الحراصي (٢٠١٧): القيادة التحويلية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في سلطنة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لمعلميهم، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٨): **الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (التحليل العاملي التوكيدي، تحليل المسار، نموذج المعادلة البنائية)**، دار زاهد القدسي للطباعة والنشر.

محسوب عبد القادر الضوي حســن (٢٠١٥): استخدام الأساليب الكمية في التحقق من صدق محتوى الاختبار النفسي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، ٢٥(٢)، ٢٣ - ١١٤.

حنين جبريل الرفوع (٢٠١٧): مستوى الطموح المهني لدى العامليين الإداريين بجامعات جنوب الأردن وعلاقته بالأداء الوظيفي من وجهة نظرهم، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، ٣٧(٢)، ١٦٧ - ١٨٣.

حياة إبراهيم الخوالدة (٢٠١٥): درجة رضا معلمي المدارس الثانوية الحكومية ومعلماتها في لواء عين الباشا عن أداء المشرفين التربويين وعلاقته بالتزام المعلمين الوظيفي من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة جرش، الأردن.

خيرية رمضان سيف (٢٠٠٠): فعالية التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي في تحصيل الهندسة في الصف الأول الثانوي بالكويت، **مجلة دارسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٩٤)، ٥١ – ٧٨.

ذهبية الفرماوي (٢٠١٤): أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، ٢(٣)، ٦٤ - ٩٠.

رباب طه يونس (٢٠١٨): مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال بمصر من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة البحث العلمي في التربية**، (١٩)، ١٢٩ – ١٨٦.

رمضان سعد الترهوني (٢٠١٧): الرضا الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغاري في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الليبية العالمية**، (١٨)، ١ – ٢٨.

ريا سلطان راشد الحجري (٢٠٠٨): غياب المعلمين وعلاقته بالإشراف التربوي في مدارس ولاية بوشر من وجهة نظر مدراء المدارس، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

رياض علي عبد الوهاب القطراوي (٢٠١٥): المعادلة البنائية بين الاتجاه نحو المخاطرة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعات الفلسطينية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

ريم كحيلة، فؤاد صبيرة، وغزال أحمد يونس (٢٠١٤): دراسة لمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلبة الثالث الثانوي في مدينة اللاذقية، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٧(٣)، ٥٢١ - ٥٣٥.

زينب كريم حميد، وعلي حسين مظلوم (٢٠١٩). الشخصية الاستباقية وعلاقتها بالتفاؤل المتعلم لدى طلبة الدراسات العليا، **مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية**، ٢(٢٦).

سارة حماس خليل الأسطل (٢٠٢١): دور التفكير الريادي في تحسين الصورة الذهنية من وجهة نظر العاملين في شركة الاتصالات الفلسطينية، رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، غزة.

سارة محمد (٢٠١٨): الرضا الوظيفي: دارسة حالة عينة مختارة من العاملين بالصندوق الوطني للمعاشات والتأمينات الاجتماعية، **مجلة الدراسات العليا**، ١٢(٤٥)، ٥٩ – ٨٢.

سامي أبو الروس، وسامي إبراهيم حنونة (٢٠١١): تأثير الإيمان بالمؤسسة على رغبة العاملين في الجامعات الفلسطينية في الاستمرار بالعمل في جامعتهم: دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، الجامعة الإسلامية، ١٩(١).

سحر صالح التويجري (٢٠١٩): مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٩(٣٥)، ٢٨٨ – ٣٢٧.

سعدي جاسم عطية (٢٠١٨): المبادأة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، **مجلة أبحاث الذكاء**، (٢٤)، ١٧١-١٣٧.

سعيد راشد علي الشهومي، وداود عبد الملك يحيى الحدابي، وعبد المجيد محمد عبد الوهاب الدباء (٢٠٢٠): أثر الرضا الوظيفي في الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية (٥ – ١٠) بسلطنة عمان، **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية (MECS)**، (٢٢)، ١ – ٤١.

سيف علي سالم الهنائي وحسام الدين السيد إبراهيم (٢٠١٧): الالتزام التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى العاملين الوافدين في المؤسسات التعليمية والتدريبية بقطاع الخدمة المدنية في سلطنة عمان، **عالم التربية**، مصر، ٨(٥٩).

شادن عبد الله آل جمعان، وشروق سلمان سلمان، وعبطاء حاكم الفغم (٢٠٢١): واقع الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، **مجلة شباب الباحثين**، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٩)، أكتوبر، ٣٨٧ - ٤٣٥.

شريف مهني محمود (٢٠٠١): دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني والصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

شهاب الدين حمد رفش، ومحمد عباس الربيعي (٢٠١٥): تأثير الرضا الوظيفي في نجاح المنظمات: بحث تطبيقي في هيئة النزاهة مكاتب تحقيقات الفرات الأوسط، **مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية**، (١٥)، ١ – ٢٧.

شيماء بهيج محمود متولي، وأرزاق محمد عطية اللوزي (٢٠٢٠): برنامج تدريبي إثرائي قائم على استراتيجيات الإبداع الجاد لتنمية التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية ورأس المال النفسي الإيجابي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي في ضوء متطلبات سوق العمل المستقبلية، **مجلة العلوم التربوية**، ١(٣)، ٢٥٥ - ٣٠٧.

صادق كاظم جريو (٢٠٠١): دراسة مقارنة في مستوى الطموح والتحصيل الدراسي عند طلبة الدراستين الصباحية والمسائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

صالح هطيل الرويلي (٢٠١٧): الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية في محافظة القريات، **رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك، الأردن.

صالحة عيسان، علي كاظم، وجيهة العاني، هلال النبهاني، خالد الهنائي، وسالم السكيتي (٢٠١١): أسباب غياب المعلمين العمانيين عن الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٧(١)، ١ – ٢١.

صباح صالح الشجراوي (٢٠١٧): أساليب الضبط الاجتماعي السائدة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المملكة العربية السعودية، جامعة حائل، ١(٤)، ٢٦٣ - ٢٨٠.

عامر خربوطلي (٢٠١٨): ريادة الأعمال وإدارة المشروعات الصغيرة والمتوسطة- الإجازة في تقانة المعلومات، منشورات الجامعة الافتراضية السورية، الجمهورية العربية السورية.

عبد الحميد عثمان محمد (٢٠٠١): **تقارير الكفاية المهنية**، مركز الدراسات القانونية، كلية الحقوق، جامعة أسيوط.

عبد الرازق محمد أحمد النمري (١٩٩٧): الكفاءات المهنية والرضا الوظيفي لخريجي التعليم الفني بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

عبد العزيز سعود العمر (٢٠٠١): أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، (٨٠)، ١٣ – ٤٨.

سالي كمال إبراهيم عبد الفتاح (٢٠٢٣): برنامج إثرائي مقترح في العلوم قائم على جدارات مهن المستقبل لتنمية مهارات التفكير الريادي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٣٤(١٣٣)، ٢٤٣ - ٢٨٨.

عبد الله العصيمي (٢٠١٨): التمكين النفسي والرضا الوظيفي وتأثيرهما في الانخراط في العمل لدى معلمات المرحلة الابتدائية في الكويت، **عالم التربية**، ٤(٦٣)، ١٤ – ١٠٨.

عبد الله هباس العتيبي (٢٠١٩): الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة مبارك الكبير بدولة الكويت، **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، الأردن.

عزيزة محمد علي الغامدي (٢٠٢١): تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية " تصور مقترح"، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٧(٢)، ٤٥٠ - ٤٩٩.

عصام عبد اللطيف (٢٠١٥): **الرضا الوظيفي ومهارة إدارة ضغوط العمل**، القاهرة، نيولينك للنشر والتوزيع.

عماد عبد اللطيف محمود (٢٠١٧): التربية الريادية ومتطلباتها في التعليم الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوهاج، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، ٣٧(٢)، ١٨٣ - ٢٢٣.

عمير عبد الله فايز المنبهي (٢٠١٤): دور الإدارة المدرسية في توفير المناخ التنظيمي لتحقيق الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

فاروق فليه، والسيد عبد المجيد (٢٠١٤): **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فاطمة الزهراء محمد زاهر (٢٠٢٠): اضطراب الشخصية النرجسية وعلاقته بالطموح المهني لدى طلاب الجامعة: دراسة سيكومترية- كلينيكية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٣١(١٢٢)، ٨٢ - ١٥٦.

فايز النجار، وعبد الستار العلي (٢٠٠٦): **الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة**، الأردن، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

فتحي محسن شما (٢٠١٩): درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية العربية داخل الخط الأحمر، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٧(٥)، ٤٥٠ – ٤٦٧.

فوزية تايه شميلان العنزي (٢٠١٨): واقع الرضا الوظيفي لدى قائدات المدارس الابتدائية بمدينة تبوك من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة عين شمس**، ١٩(٢)، ٣٩ – ٨٠.

فيصل سعداوي، وعزيز دحماني (٢٠٢٢): التفكير الريادي والنجاح الاستراتيجي: العلاقة والأثر، **مجلة التكامل الاقتصادي**، ١٠(٣)، ٥٩٠ - ٦٠٩.

فيصل محمد (٢٠١٤): الرضا الوظيفي: نظرياته وعناصره، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (١٠٥)، ١٨٤ – ٢٢٤.

كاميليا عبد الفتاح (١٩٨٤): **مستوى الطموح والشخصية**، بيروت، دار النهضة العربية.

محبات أبو عميرة (١٩٩٧): تجريب استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٤٤)، ١٨١ – ٢١٩.

محمد توفيق توفيق (٢٠٠٥): دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

محمد حسن بسيوني (٢٠١٥): أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، الأردن، ٢١(٤)، ١٠٩ – ١٤٣.

محمد حمادات، ومحمد عياصرة (٢٠١١): درجة الالتزام الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الحصن الجامعية الأردنية من وجهة نظرهم، **مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية**، ٢٥(٤).

محمد خليل سليمان فايد (٢٠١٨): التعلم بطريقتي التعاون والتنافس وأثرهما على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفين الخامس الأساسي والأول ثانوي واتجاهاتهم نحو كل من الطريقتين، **رسالة ماجستير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

محمد رضا البغدادي، حسام الدين حسين أبو الهدى، وآمال ربيع كامل (٢٠٠٥): **التعلم التعاوني**، القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

محمد سليم الزبون (٢٠٠٧): الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقة ذلك بالاستمرار بالمهنة، وببعض المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والعبء التدريسي)، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ١(٣١)، ٤٠١ – ٤٣٤، جمهورية مصر العربية.

محمد متروك القحطاني (٢٠١٦): وجهة الضبط وعلاقته بمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، كلية العلوم الإنسانية، السعودية.

محمود سالم سيف الشقصي (٢٠١٤): درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي الدراسات االجتماعية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

مروة صادق صادق، وسالي نبيل عطا (٢٠٢٠): تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة لدى المعلمين والمعلمات، **مجلة العلوم التربوية**، ١(٢٨)، ١٠٩ - ٢٠٠.

مسعود خلفان ربيع الجابري (٢٠١٢): الالتزام التنظيمي لدى معلمي ومعلمات التعليم الأساسي (٥ - ١٠) وعلاقته بمستوى الأداء بسلطنة عمان، **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، الأردن.

مصطفى محمد (٢٠١٨): **الرضا الوظيفي وأثره على تطوير الأداء**، الأردن، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

معموري عبد الله، وعزيز دحماني، وعبد العزيز سفيان (٢٠١٩): أثر التفكير الريادي في تحسين جودة الخدمات، **مجلة البشائر الاقتصادية**، ٥(٢)، ٤٤٠ - ٤٦١.

منال البارودي (٢٠١٥): **الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين**، القاهرة، المجموعة العربية للنشر والتدريب.

منال حسين حسن الحميدي (٢٠١١): العدالة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمات بمحافظة جدة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

منيف لكحل (٢٠١٨): **تحفيز العاملين وبناء الرضا الوظيفي "مفاهيم ونظريات"**، الجزائر، المثقف للنشر والتوزيع.

مها محمد العجمي (٢٠٠٣): أثر اتجاه طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء نحو أسلوب التعلم المفضل التعاوني التنافسي الفردي على التحصيل الدراسي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٨٩)، ١٨١ – 245.

موزة حمود المعمرية (٢٠١٤): ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، **رسالة ماجستير**، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

مي حسين أحمد، وشيماء أسامة نور الدين (٢٠١٨): أثر العلاقة بين نمطي التعليم التنافسي الالكتروني القائم على منصات التعليم الالكترونية والأسلوب المعرفي في تنمية التصميم الإبداعي للملصق التعليمي والدافعية للإنجاز والكفاءة الذاتية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، **تكنولوجيا التربية**، الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، (٣٧)، 195 – ٣٠٧.

ندى واصف عبد المحسن، ورجاء ياسين عبد الله (٢٠٢٢): الشخصية الاستباقية لدى الطلبة المتميزين، **مجلة الباحث**، ٢(٤١)، ٦٢٦ - ٦٤٩.

نورة العتيبي، وخالد الثبيتي (٢٠٢١): درجة الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في المدارس المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (١٣٠)، ٢٣٣ – ٢٤٦.

هاني خلف خليل الطراونة (٢٠١٦): **أثر إدارة الصراع التنظيمي على الرضا الوظيفي**، الأردن، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

هبة الله خياطة (٢٠١٥): الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلب.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٣): **دليل عمل مدارس التعليم الأساسي**، مسقط، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠١٧): **تعميم رقم (١٦)** بشأن استلام طلبات الاستقالات المقدمة من أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، مسقط، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠١٧): **تعميم رقم (٢٩)** لسنة ٢٠١٧ م بشأن التزام الموظفين بأوقات الدوام الرسمي واتخاذ الإجراء اللازم في حال مخالفتهم لذلك وفقًا لقانون الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية، مسقط، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠١٧): **قرار وزاري رقم (15)** لسنة ٢٠١٧ م بشأن التزام كافة موظفي الوزارة بأوقات الدوام الرسمي وضرورة التقيد التام بها بما يتناسب مع قانون الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية، مسقط، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

ولاء صلاح، وائل راضي، وأماني عبد الوهاب (٢٠١٨): إستراتيجية التدريس والتعلم والتقويم وفقًا لمتطلبات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، **مركز ضمان الجودة**، كلية التربية، جامعة حلوان.

ياسر محمود فوزي، وخالد أبو المجد أحمد (٢٠١٣): إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التنافسي كمدخل لتحسين الأداء في مجال تشكيل الحلى المعدني، **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة، ٢١(١)، ٢٩٩ – ٣٤٢.

يونس أحمد إسماعيل الشوابكة، وحسن الطعاني (٢٠١٣): الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي للعاملين في المكتبات الجامعة الرسمية الأردنية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، جامعة مؤتة، الكرك، ٤٠(١)، ١٨١ – ٢٠٠، المملكة الأردنية الهاشمية.

Arhin, V. (2018). Relationship between Career Aspirations and Study Behaviours among Second Year Distance Learners of the University of Cape Coast, Ghana. **African Educational Research Journal**, 6(3), 173-180. https://eric.ed.gov/?id=EJ1208435

Barsukova, O. V., Mozgovaya, N. N., & Krishchenko, E. P. (2015). The students representations of ambition, personal space and trust, **Mediterranean Journal of Social Sciences**, 6(6 S1), 290.

Cheng, S. & Yuen, M. (2012). Education and Career Aspirations Among Chinese High School Students: Validation of the Career Aspiration Scale, **Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)**, 21(2).

Danziger, N. & Eden, Y. (2007). Gender-related differences in the occupational aspirations and career-style preferences of accounting students: A cross-sectional comparison between academic school years, **Career Development International**, 12(2), 129 - 149.

Danziger, N., Rachman-Moore, D. & Valency, R. (2008). The construct validity of Schein's career anchors orientation inventory, **Career Development International**, 13(1), 7 - 19.

Eren, A. (2017). Professional aspirations among pre-service teachers: personal responsibility, time perspectives, and career choice satisfaction, **The Australian Educational Researcher**, 44, 275 - 297.

Fang, L. (2016). Educational aspirations of Chinese migrant children: The role of self-esteem contextual and individual influences, **Learning and Individual Differences**, 50, 195 - 202.

Gibson, S. G., Harris, M. L. & Sadighian, F. (2011). Investigating the entrepreneurial attitudes of Armenian immigrants, **The Coastal Business Journal**, 10(1), 1 - 13.

Goff, D. (2004). Job Satisfaction of Community College Academic Deans, Unpublished Ph.D. Dissertation, University of South Florida.

Gregor, M. A., & O'Brien, K. M. (2016). Understanding Career Aspirations Among Young Women: Improving Instrumentation. **Journal of Career Assessment**, 24(3), 559–572.

https://doi.org/10.1177/1069072715599537

Hoppock, R. (1935). **Job Satisfaction**, New York, Harper and Brothers Publisher.

Ireland, R. D., Hitt Michael A & Sirmon, David G. (2003), "A Model of Strategic Entrepreneurship: The Construct and its Dimensions", **Journal of Management**, 29(6), 963 – 989.

Ismail, H., Konting, M. M., ALI, W., & Hassan, R. (2010, June). Comparison of Teachers' Aspiration towards Change in Teaching and Learning and the Implementation of their Teaching Practice. In Proceedings of the 11th WSEAS international conference on neural networks and 11th WSEAS international conference on evolutionary computing and 11th WSEAS international conference on Fuzzy systems (pp. 299-305).

Johnson, R. T., Johnson, D. W. & Stanne, M. B. (1987). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on computer- assisted instruction, **Journal of Educational Psychology**, 77(6), 668 - 677.

Judge, T. A. & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). On the value of aiming high: The causes and consequences of ambition, **Journal of Applied Psychology**, 97 (4), 758.

Kelly, B. (1992). The effects of collaborative and competitive instructional programs on students' achievement mathematics and attitudes toward cooperation and competition. **(ERIC: No, AAI9315664)**

Kraus, S. & Kauranen, I. (2009). Strategic management and entrepreneurship: Friends or foes**?, International Journal of Business Science & Applied Management (IJBSAM)**, 4(1), 37 - 50.

Laras, D. (2018, December). Survey on Integration of Expetise Competency Test into Teacher Certification Program of Productive Vocational Teachers, **Journal of Physics: Conference Series** (Vol. 1140, No. 1, p. 012011). IOP Publishing.

Larson, L. M., Wei, M., Wu, T. F., Borgen, F. H., & Bailey, D. C. (2007). Discriminating among educational majors and career aspirations in Taiwanese undergraduates: The contribution of personality and self-efficacy, **Journal of Counseling Psychology**, 54(4), 395.

Lee, B., Park, H. I. & Park, S. (2022). Parent-adolescent vocational aspiration congruence and its relations with academic adjustment, **Journal of Youth and Adolescence**, 51(7), 1374 - 1387.

Lindner, J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future, **Discourse and Communication for Sustainable Education**, 9(1), 115 - 127.

Lynn, J. (2015). Teacher Job Satisfaction in a Changing Educational Environment, Unpublished Ph.D. Dissertation, Ashland University, Ohio. Trace, N. E. L. (2016). The Relationship Among Teacher Job Satisfaction, Trust in the Principal, and Principal Support, Unpublished Ph.D. Dissertation, The College of William, Virginia.

Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life**, Journal of research in personality**, 43(3), 291 - 306.

Patton, W. & Creed, P. (2007). Occupational aspirations and expectations of Australian adolescents, **Australian Journal of Career Development**, 16(1), 46 - 59.

Pihie, Z. A. L., Bagheri, A. & Sani, Z. H. A. (2013). Knowledge of cognition and entrepreneurial intentions: Implications for learning entrepreneurship in public and private universities, **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 97, 174 - 181.

Rahman, A. & Goswami, D. (2013). Level of Aspiration of Undergraduate students in relation to their sex and socio-economic status**, International Journal of Humanities and Social Sciences**, 2(1), 79 - 86.

Reid, J. (1992). The effects of cooperative learning with Intergroup competition on the math achievement of seventh grade students. **(ERIC: ED 355106)**

Rojewski, J. W. & Kim, H. (2003). Career choice patterns and behavior of work-bound youth during early adolescence, **Journal of Career Development**, 30, 89 - 108.

Ross, P. H., Glewwe, P., Prudencio, D. & Wydick, B. (2021). Developing educational and vocational aspirations through international child sponsorship: Evidence from Kenya, Indonesia, and Mexico, **World Development**, 140.

Shepherd, D. A., Williams, T. A. & Patzelt, H. (2015). Thinking about entrepreneurial decision making: Review and research agenda**, Journal of management**, 41(1), 11 - 46.

Smith, P., Balzer, W., Chia, W., Eggleston, S., Gibson, W., Johnson, B., Josephson, H., Paul, K., Reilly, C. & Whalen, M. (1987). The revised JDI: A Facelift for an old friend, **The Industrial –Organizational Psychologist**, 24, 31 – 33.

Smith, J. (2015). Gendered trends in student teachers' professional aspirations, **Educational Management Administration & Leadership**, 43(6), 861 - 882.

Sofyan, H., Nurtanto, M., Arifin, Z. & Sudira, P. (2020, December). Vocational Teachers Readiness in Face of the Industrial Revolution 4.0: Vocational Teachers Perceptions in Yogyakarta-Indonesia, **Journal of Physics: Conference Series** (Vol. 1700, No. 1, p. 012082). IOP Publishing.

Tsay, W. T. (1993). The effects of goal structure on college students' dos task achievement and their attitude toward the structure (cooperative learning, competitive learning, individualistic learning, computer literacy). **(ERIC: No AAI9323271)**

Watt, H. M., Richardson, P. W. & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers, **International Journal of Educational Research**, 65, 23-40.

Zahid, U. (2017). Career aspiration and life satisfaction of final year medical school students, **Annals of King Edward Medical University**, 23(4), 487 - 491.