**الجمهوريـــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
**جامعة** منتوري قسنطينة
**كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية**

**قسم علم الاجتماع والديموغرافيا** **تخصص: تنمية الموارد البشرية**
**رقم التسجيل:**...../...../.....
**الرقم التسلسلي:**...../...../.....

**موضوع الدراسة:**

# ظروف العمل والرضى المهني للمعلم

دراسة ميدانية بالمقاطعة الأولى والثانية لولاية ميلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في تنمية الموارد البشرية

**من إعداد الطالبة:**
مومية عزري

**تحت إشراف الأستاذ** الدكتور:
صالح فيلالي

**أعضاء لجنة المناقشة** **تاريخ المناقشة: / /**

| | | | |
|---|---|---|---|
| - أ.د/ صالح فيلالي: | أستاذ التعليم العالي | جامعة قسنطينة | مشرفـــا ومقررا |
| - أ.د/ علي بوعناقة: | أستاذ التعليم العالي | جامعة قسنطينة | رئيســـا |
| - د/ رابح كعباش: | أستاذ محاضر | جامعة قسنطينة | عضـــوا |
| - د/ حسين خريف: | أستاذ محاضر | جامعة قسنطينة | عضـــوا |

**السنة الجامعية**2006-2007

بسم الله الرحمان الرحيم

﴿الله نـور السموات والأرض مثل نوره كمشكاة فيها مصباح
المصباح في زجاجة الزجاجة كأنها كوكب دري يوقد من شجرة
مباركة زيتونة لا شرقية ولا غربية يكاد زيتها يضيء ولو لم
تمسسه نار
نور على نور يهدي الله لنوره من يشاء ويضرب الله الأمثال
للناس والله بكل شيء عليم﴾

سورة النور (الآية 35)

# الإهداء

« وقل رب أرحمهما كما ربياني صغيرا »

إلى الغاليين أبي وأمي.

إلى الحبيبين زوجي وابني

إلى العزيزين جدتي وعمي

إلى إخوتي وأخواتي وزوجاتهم وأزواجهم

وأبنائهم الأبرياء.

إلى رفيقات الدرب: فريدة، خديجة، سامية.

إلى كل من قدم لي يد العون عن طيب خاطر أهدي هذا العمل.

**مومية عزري**

# إهداء خـــاص

بسم الله الرحمان الرحيم

«المال والبنون زينة الحياة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند ربك ثوابا وخير أملا»

إلى إبني الغالي :

هارون عبد الماجد

وزوجي العزيز:

عبد العزيز

أهدي ثمرة جهدي

موميـــة عزري

# شكـــر وتقديـــر

الحمد لله الذي هدانـــــي لهذا وما كنت لأهتدي

لولا أن هداني الله

يشرفني أن أتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني إلى أستاذي القدير الدكتور

" صالح فيلالي "، الذي أشرف على توجيهي خلال

كل مراحل إنجاز هذه الدراسة العلمية،

والذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته العلمية ونصائحه القيّـــــمة.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني على إنجاز هذه

الدراسة من قريب أو من بعيد وأخص ذكرا:

" الأستاذ الدكتور ميلود سفاري"، " قيرة اسماعيل"

" يوسف عنصر"، " كعباش رابح"

" خريف حسين".

موميـــــة عزري.

# فهرس المحتويات

**الموضـــــوع** **الصفحــة**


شكر وتقدير
المقدمـــــة: أ - ج

**الباب الأول: الجانب النظري للدراسة.**

**الفصل الأول: تحديد موضـــــوع الدراســة.**

**تمهيــد: 01**

1. إشكالية الدراسة. 02
2. أهمية الدراسة. 04
3. أسباب اختيار الدراسة. 04
4. أهداف الدراسة. 07
5. فروض الدراسة. 08
6. الدراسات المشابهة وأهميتها في هذه الدراسة. 08
7. صعوبات الدراسة. 16

**خلاصــة: 19**

**الفصل الثاني: المعالجة النظرية للرضى المهني.**

**المبحث الأول: مفهوم الرضى المهني.**

**تمهيد 22**

1- مفهوم الرضى المهني. 23
2- التعريف الإجرائي للرضى المهني للمعلم. 28
3- طرق قياس الرضى المهني. 29

**خلاصــة 37**

**المبحث الثاني: نظريات الرضى المهني / الوظيفي.**

**تمهيـد 39**

1- نظرية القيمة. 41
2- نظرية نموذج مظهر الرضا. 41
3- نظرية الحاجات لماسلو. 43
4- نظرية التأثير الاجتماعي. 48
5- نظرية الثبات والاتساق. 48
6- نظرية العاملين لهرزبرغ. 49
7- نظرية المساواة أو عدالة العائد. 52
8- نموذج تنمية الموارد البشرية. 53
9- نظرية ويليم أوشي أو نظرية Z. 54

**خلاصـــة 57**

**الفصل الثالث : ظروف العمل و مظاهر عدم الرضى المهني**

**المبحث الأول : ظروف العمل**

**تمهيد :** **60**
**1)- ظروف العمل الاجتماعية:** **60**
**2) الظروف المتعلقة بالعوامل الشخصية :** **69**
**3) ظروف مرتبطة بمهنة التعليم و شروطها :** **72**
**4) العوامل المرتبطة بالعمل :** **90**
**5) الظروف المتعلقة بمناخ العمل البيئي :** **92**
**6) التعريف الإجرائي لظروف العمل المهنية :** **96**
**خلاصـــة.** 98
المبحث الثاني : مظاهر عدم الرضى المهني .
**تمهيـد:** **100**
1- الإضراب عن العمل أو تحريض الغير على الإضراب 101
2- الغياب و دوران العمل 103
3- التمارض 108
4- الشكاوى 108
5- اللامبالاة و التخريب 108
6- التوجه إلى مهن و أعمال إضافية 109
7- الرضى المهني غاية أم وسيلة 110
8- العلاقة بين الرضى المهني و الأداء 111
**خلاصة:** **113**
**الفصل الرابع : الفعل التعليمي التعلمي والمعلم.**
**المبحث الأول :الفعل التعليمي التعلمي.**
**تمهيد:** **117**
1- مفهوم التعليم. 118
2- الأهداف التعليمية. 123
3- مفهوم التعلـــم. 126
4- علاقة الأهداف التربوية بمكونات الفعل التعليمي والتعلمي. 128
**خلاصـــة:** **129**
**المبـــــحث الثـاني : المعلـم.**
**تمهيد** **132**
**1-** مفهوم المعلم 133
**2-** خصائص و صفات المعلم 134
**3)** أدوار المعلم 140
**4)** الوعي التربوي لدى المعلم 148
**5 )** تكوين المعلم 152
**6 )** المعلم و التجديد التربوي 158
**خلاصة.** **161**

**الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة.**

**الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.**

تمهيـد 164
1) مجالات الدراسة 164
2) منهج الدراسة 171
3) أدوات جمع البيانات 172
4) العينــة 181
خلاصــة. 189

**الفصل السادس : عرض و تحليل و تفسير بيانات الدراسة ونتائجها.**

**المبحث الأول : عرض وتحليل و تفسير بيانات الدراسة على ضوء الفروض النوعية.**
**تمهيد: 192**
1- عرض وتحليل و تفسير البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى. 192
2-عرض وتحليل و تفسير البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الثانية. 208
3- عرض وتحليل وتفسير البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الثالثة. 222
**خلاصة: 237**
**المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة على ضوء الفروض الفرعية:**
**تمهيـد: 240**
1- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الأولى. **240**
2- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الثانية. 242
3- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الثالثة. 243
4- النتيجة العامة للدراسـة. 246
5- مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات المشابهة . 246
الخاتمة والمقترحات المقدمــة: 249
فهرس الجداول: 253
قائمة المصادر والمراجع: 257
الملاحق:
الإستمارة
دليل المقابلة
هيكل التنظيم التربوي لمدارس المقاطعتين.

| رقم الجدول | العنـــوان | ص |
|---|---|---|
| 01 | يوضح توزيع أفراد المجال البشري للدراسة بالمقاطعة الثانية. | 168 |
| 02 | يوضح توزيع أفراد المجال البشري للمقاطعة الأولى. | 169 |
| 03 | يوضح العدد الإجمالي لمفردات مجتمع الدراسة بالمقاطعتين. | 181 |
| 04 | يوضح طريقة اختيار العينة. | 183 |
| 05 | يوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات السن ، الجنس ، الحالة الاجتماعية. | 184 |
| 06 | يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي. | 185 |
| 07 | يوضح الأقدمية في العمل لأفراد العينة و الدرجة المهنية. | 187 |
| 08 | يوضح الشعور بالانتماء إلى الفريق التربوي. | 192 |
| 09 | يوضح ما إذا كان المعلم يتعامل بسهولة مع مختلف الزملاء. | 193 |
| 10 | يوضح نوع العلاقة السائدة بين أعضاء الفريق التربوي. | 194 |
| 11 | يوضح الحالة التي يقدم فيها المعلم كل ما يملك من جهد | 195 |
| 12 | يوضح ترتيب الأشخاص الذين ينصاع المعلم مباشرة لقراراتهم. | 196 |
| 13 | يوضح السلوك المستخدم من قبل المعلم في حالة وقوع تظلم في حقه. | 197 |
| 14 | يوضح الأمور المكتسبة بواسطة الأقدمية و الخبرة. | 198 |
| 15 | يوضح ما إذ كانت الندوة هي الأسلوب الوحيد المستخدم في المقاطعتين من طرف المدير أو المفتش. | 199 |
| 16 | يوضح ما إذا كان الفريق التربوي قد قدم دراسات جماعية أو اقتراحات حول أساليب التكوين. | 200 |
| 17 | يوضح العلاقة الاجتماعية الممارسة من قبل الإدارة أو المفتشية مع المعلم. | 201 |
| 18 | يوضح رأي المعلم في تحركات النقابة في الدفاع عن حقوقه. | 202 |
| 19 | يوضح المطالب التي يراها المعلم مشروعة و لم تحقق بعد. | 203 |
| 20 | يوضح المطالب التي تمكنت النقابة من تحقيقها. | 205 |

| الجدول | العنـــوان | ص |
|---|---|---|
| 21 | يوضح رضا المعلم عن العلاقات الإنسانية بين الفريق التربوي المفتش، المدير | 205 |
| 22 | يوضح تناسب الراتب مع الجهد المبذول. | 208 |

| | | |
|---|---|---|
| 23 | يوضح كفاية الراتب في تغطية الحاجيات الضرورية. | 209 |
| 24 | يوضح ما إذا كانت منحة المردودية تحفز المعلم للعمل . | 210 |
| 25 | يوضح ما إذا كان المعلم قد منح حوافز مادية أو معنوية لقاء مجهوداته. | 211 |
| 26 | يوضح ما إذا كان المعلم يترك مدرسته في حالة تلقي راتب محترم و ضمانات مستقبلية من مدرسة خاصة.. | 212 |
| 27 | يوضح ما إذا كان المعلم يوافق على ترك مهنة التعليم لو عرض عليه عمل براتب محترم خارج قطاع التربية و التعليم. | 214 |
| 28 | يوضح الراتب الذي يحصل عليه أفراد العينة. | 215 |
| 29 | يوضح رأي المعلم فيما يخص البطء في الترقية. | 216 |
| 30 | يوضح الحوافز التي يطلبها المعلم من الإدارة و التي تجعله راضيا مهنيا. | 217 |
| 31 | يوضح الأمراض التي سببتها مهنة التعليم و البرودة للمعلم في مبنى المؤسسة | 218 |
| 32 | يوضح رضا المعلم عن ظروف العمل المادية | 219 |
| 33 | يوضح ما إذا كان الفريق التربوي قد طرح قضايا ظروف العمل ضمن برامجه لمناقشتها. | 222 |
| 34 | يوضح الأساليب المعبرة عن الاحتجاج إبان التذمر من ظرف عمل معين | 224 |
| 35 | يوضح الأمور التي شككت في مصداقية الجهود التي يبذلها المعلم. | 225 |
| 36 | يوضح أسس التوظيف في المقاطعة كما يراها المعلم قائمة فعلا | 226 |
| 37 | يوضح نوع الثقافة العمالية الملاحظة في المدرسة كما يراها المعلم | 226 |
| 38 | يوضح ما إذا كانت مهنة التعليم تمنح المتعة للمعلم | 227 |
| 39 | يوضح ما إذا كان الأثر السلبي لغياب ظروف العمل المادية الحسنة يمتد إلى حياة المعلم المهنية وخارجها. | 228 |
| 40 | يوضح ما إذا كان الأثر الإيجابي الناتج عن العلاقات الإنسانية يمتد داخل مجتمع المهنة فقط. . | 229 |
| 41 | يوضح المشاكل التي سببتها ظروف العمل المادية و الاجتماعية. | 230 |
| 42 | يوضح ما إذا كانت هناك علاقة مباشرة بين ظروف العمل و الشعور بالرضا المهني للمعلم. | 231 |

| | | |
|---|---|---|
| 43 | يوضح ما إذا كان عدم الشعور بالرضى المهني يتسبب في عدم تحقيق العملية التربوية لأهدافها كاملة. | 231 |
| 44 | يوضح ما إذا كان المعلم يستمد رضى مهني نسبي من حبه وتقديسه لمهنة التعليم. | 232 |
| 45 | يوضح ما إذا كان التوقع بأن ظروف العمل المادية أصبحت أشد تأثيرا على المعلم من ظروف العمل الاجتماعية. | 233 |

**المقـــدمة:**

إن نجاح التنظيم التربوي في إدارة موارده البشرية ، بغية الوصول إلى المخرجات المستهدفة ،إنما يعتمد على الفهم الصحيح و التحليل الموضوعي لمتطلبات الأداء وظروفه مع الإدراك الصحيح لخصائص و مميزات الموارد وكذلك يعتمد على الإدارة الواعية التي تقوم بتهيئة كل الظروف حتى تتحصل على أقصى مردود كيفي وكمي.

فتوفر الظروف الملائمة انطلاقا من بيئة العمل المهنية من شأنه أن يساهم في تحقيق مردود كيفي وكمي.

لهذا تناولنا في دراستنا الحالية موضوع :ظروف العمل و الرضى المهني للمعلم باعتباره جدير بالدراسة وأنه موضوع الساعة لما له من انعكاسات على العملية التعليمية و على المعلم في حد ذاته ،كما أفرزته هذه الدراسة.

و يبدو جليا في هذه الأوضاع أن الإدارة التربوية في التعليم الابتدائي و الممثلة في إدارة كل مؤسسة تعليمية أنها عاجزة عن تنمية مواردها، بل وعدم فعالية أساليب تنمية الموارد البشرية وذلك لعدة أسباب أهمها : ضعف تأهيل وكفاءة المديرين المباشرين و الساهرين على إنجاح العملية التعليمية مباشرة.

ومعلوم أن كل من المدير أو المعلم إنسان ، كل منهما له ظروفه الخاصة وأكيد أن الإنسان في حالة تغير دائمة ، وقد لا يبدو التغيير من الخارج ولكن هناك تغييرات داخلية مستمرة لها أبعادا سيكولوجية تحصل نتيجة تفاعل شخصية الفرد بكل أبعادها وظروف العمل المختلفة.

ومن منطلق أن الرضى المهني إذا تحقق لدى الفرد العامل، حتما فإن له انعكاس إيجابي على الفرد و التنظيم من خلال بلوغ أهداف كل منهما؛ وفي المقابل إذا لم يتحقق فإن له انعكاس سلبي على الفرد و التنظيم ، والفرد يسعى جاهدا إلى إثبات ذاته و تحقيق حاجاته وأمنه واستقراره من خلال المهنة التي يمتهنها أو الوظيفة التي ينتمي إليها أو بالأحرى العوائد التي تعود عليه من مهنته أو وظيفته، وفي نفس الوقت هو ملزم ببلوغ أهداف التنظيم المنتمي إليه، وعليه جاءت هذه الدراسة لتكشف عن ظروف العمل المهنية داخل المؤسسات و علاقتها بالرضى المهني للمعلم.

ومن منطلق الحرص الشديد على معرفة الحقيقة كما يعيشها ويصفها معلموا المقاطعتين ، حيث تركزت جهود الدراسة في الكشف عن نوعي الظروف المادية و الاجتماعية و علاقتها بالرضى المهني للمعلم .

وهذا ناهيك عن الظروف العامة و أهمها ما يميز كل الدول النامية و المتخلفة ؛ حيث نجد أن الاهتمام بالتنظيم التربوي من صلاحيات كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية ؛ فهو ليس من اختصاص الدولة فقط في حين نجد أن الدول المتقدمة عزلته من مختلف الجهات ، على أساس تبقى هي الجهة الوحيدة و الوصية حصريا عليه، معتمدة في ذلك هيكل تنظيمي تربوي واحدا بدءا من التعليم التحضيري ، بعد

أن تمكنت من هيمنتها عليه من خلال إحكام سيطرتها على المؤسسات التعليمية ، وقد تمكنت من إقناع كل الجهات أن المهمة التعليمية تبقى من اختصاص الدولة فقط مع تجنيد طاقم بشري مؤهل ذو كفاءة عالية ورغبة متميزة هذا مع تسخير ميزانية كبيرة لصالح التنظيم التربوي، وتهيئة كل الظروف الجيدة ، حتى تسير العملية التربوية مسارات مثمرة و ناجحة.

وما يؤسف له أن في الدول النامية و المتخلفة أن من يخفق في المهن الأخرى يذهب إلى التعليم رغم انعدام الخبرة و الكفاءة المهنية و التخصص ، وهذا عن طريق التعليم النظامي أو غير النظامي.

وعليه فإن المعلم ومن منطلق الظروف التي يعيشها و يعمل في ظلها فإنه يشعر أنه منحط ، لا قيمة له . والمجتمع يتهمه بأنه سبب تأخر العملية التربوية و سبب تأخر المجتمع ، ويشعره باللوم و الدونية ، لهذا نجد أن من أهم مطالبه بعد المطالب المادية ، نجده يطالب باسترجاع مكانته الاجتماعية ورد الاعتبار له كما كان في العهود السابقة ورد الاعتبار للمهنة في حد ذاتها.

وعليه فقد هدفت هذه الدراسة لتوضح أثر الرضى المهني للمعلم على العملية التعليمية . في حالة تأثر المعلم بظروف العمل المادية و الاجتماعية ، وهذا من وجهة نظره.

و لتحقيق ذلك تم تقسيم خطوات الدراسة إلى بابين أو جانبين نظري وميداني.

وقد تضمن الباب النظري : أربعة فصول نظرية:

**الفصل الأول:** وتضمن تحديد موضوع الدراسة ، وتم فيه عرض إشكالية الدراسة أهميتها ، أسباب اختيارها ، أهدافها ، وفروضها وكان ذلك انطلاقا من تساؤلات هذه الدراسة.

و الدراسات المشابهة لهذه الدراسة مع توضيح أهميتها في الدراسة الحالية.

**الفصل الثاني:** وتضمن المعالجة النظرية للرضى المهني / الوظيفي وقد تم التطرق فيه إلى مفهوم الرضى، والتعريف الإجرائي للرضى المهني ، وطرق قياسه، هذا ضمن المبحث الأول ، أما المبحث الثاني فقد تضمن نظريات الرضى المهني.

**الفصل الثالث:** بعنوان ظروف العمل ومؤشرات عدم الرضى المهني ، حيث تضمن المبحث الأول ظروف العمل ، أما المبحث الثاني فتضمن مؤشرات عدم الرضى المهني.

**الفصل الرابع:** بعنوان الفعل التعليمي التعلمي والمعلم.

حيث تضمن المبحث الأول : الفعل التعليمي ـ التعلمي و المبحث الثاني حول المعلم وخصائصه وصفاته وأدواره و الوعي التربوي لدى المعلم وكذلك المعلم و التجديد التربوي.

أما الباب الميداني : تضمن فصلين ميدانيين:

**الفصل الخامس:** الإجراءات المنهجية للدراسة؛ حيث تضمن مجالات الدراسة، منهج الدراسة ،أدوات جمع البيانات، العينة، وطريقة اختيارها وخصائصها.

**الفصل السادس:**و تضمن مبحثين :
المبحث الأول: وفيه تم عرض و تحليل بيانات الدراسة على ضوء الفروض الفرعية المعالجة .
المبحث الثاني : وتم فيه عرض ومناقشة نتائج الدراسة وفقا للفروض الفرعية، وعرض النتيجة العامة للدراسة، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات المشابهة.
وفي الأخير وضعت الباحثة خاتمة للدراسة مصحوبة بأهم الاقتراحات الضرورية و التي وضعت على ضوء نتائج الدراسة الميدانية وفقا للظروف المادية و الاجتماعية المتواجدة في المقاطعتين ؛ تليها قائمة الجداول و المراجع وختمت الدراسة بملاحق شملت استمارة الدراسة.
ودليل المقابلة و هيكل التنظيم التربوي لمجموع مدارس المقاطعتين ، وما تجدر الإشارة إليه أن موضوع ظروف العمل و الرضى المهني للمعلم هو موضوع في غاية الأهمية و الدقة نظرا لتأثيره المباشر على الأداء المهني أو على العملية التعليمية ، يستحق المزيد من الدراسات التحليلية الموضوعية.

**الفصل الأول: تحديد موضـــــوع الدراســة.**

**تمهيــد:**

1. إشكالية الدراسة.
2. أهمية الدراسة.
3. أسباب اختيار الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. فروض الدراسة.
6. الدراسات المشابهة وأهميتها في هذه الدراسة.
7. صعوبات الدراسة.

**خلاصــة:**

**تمهيـد:**

إن تحديد موضوع الدراسة يعد من المقبلات ، التي تفتح لأي قارئ أو باحث شهية الإطلاع أو القراءة المتخصصة لأي إنتاج فكرى مقدم ، سواء كان دراسة علمية أو بحوث علمية أكاديمية ... الخ ومن البديهي أنه كلما تكون القضايا التي تثيرها أي دراسة أو بحث علمي محيرة حول أي قضية أو زاوية من زوايا المواضيع المختلفة، التي تكون قابلة للدراسة والكشف والتفسير والتحليل ... الخ.

فان هذا وحده جدير بأن يدفع القارئ الباحث ، إلى تتبع خطوات هدا العمل، وأهمية أية دراسة تتجلى من أهميتها في حد ذاتها ، ومن أهدافها المحددة وأسباب اختيارها ، لان هده الأبعاد هي بمثابة الضوء الذي يحمى حدود مسيرة الباحث إلى حد الوصول إلى الهدف المقصود بكل موضوعية وعليه نقدم أبعاد هذه الدراسة :

المتمثلة في: إشكالية الدراسة ، أهميتها ، أسباب اختيارها، أهدافها والفروض القائمة عليها وصولا إلى الدراسات المشابهة وأهميتها في هذه الدراسة.

**1) إشكالية الدراسة :**

تعد العملية التعليمية الانشغال الأساسي في التنظيم التربوي، وذلك في مختلف أبعاده التخطيطية والتنظيمية و التوجيهية والرقابية وذلك تقييما وتقويما.

وعليه يشهد الإصلاح التربوي حركة جديدة أو اتجاه متنامي يسمى بالمسؤولية التعليمية( وهي الحكم على المدرسة من خلال مخرجاتها وإحكام العلاقة بين الإنفاق المالي والنتائج المرغوبة المتحصلة فمن المفروض في المدارس أن تحسن استخدام الأموال العامة لا بترشيد أموالها فحسب ،وإنما بتحسين مستوى تعليم التلاميذ والتزامهم بالنظام والعادات السليمة، وتشير إلى أن حركة المسؤولية التعليمية ستحقق نجاحا أكثر في المستقبل وذلك بتزايد عدم الرضا عما آل أليه حال التعليم في نظر الكثيرين في عصرنا الراهن ) [ **محمد منير مرسي: 1992 ص ص 127 -128 ].**

" والمسؤولية التعليمية مصطلح حديث بالنسبة للكتابات التربوية في الغرب لا سيما الولايات المتحدة الأمريكية، بينما نجد الصدى البعيد لذلك في كتابات المسلمين الأوائل ... فإن سحنون والقابسي وغيرهم من علماء المسلمين أعطوا للمعلم سلطة على المتعلم، ولكن في نفس الوقت حملوا المعلم مسؤولية النتيجة النهائية لعمله، وليس له أن يعتذر عن فساد النتيجة بنقص سلطته وإلقاء اللوم على المتعلم، ولهذا صح عقاب المعلم ومحاسبته على التقصير في إهماله، وقد يصل العقاب إلى حد منعه من الاشتغال بالتعليم " **[نفس المرجع ص 128]**.

في ضوء هذا الاتجاه ، جاءت هذه الدراسة التي تتناول واحدة من الموضوعات ،التي تشغل اهتمامات مخطوط التنظيم التربوي خاصة وباحثو علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي والأسرة التربوية عامة،ألا وهو موضوع :ظروف العمل والرضى المهني للمعلم.

ولأن الرضى المهني لأي موظف أو عامل ، يعد من أهم أولويات ومقومات نجاح أي تنظيم أو نجاح أي مهنة سواء كانت فردية أو جماعية ، وبما أننا نفترض في هذه الدراسة أن الرضى المهني للمعلم من أهم مقومات نجاح العملية التعليمية، أ ي هو وسيلة لتحقيق غاية .

وباعتبار أن الظروف العمل المهنية بمختلف أنواعها هي التي تعكس نوع الرضى المهني لأي نشاط أو تنظيم معين سواء كان خدمي أو إنتاجي.

وهذه الدراسة جاءت لتكشف نوع العلاقة بين المتغيرين الرضى المهني للمعلم وظروف العمل المهنية سواء المادية أو الاجتماعية وقد فرض هذا الموضوع نفسه للدراسة أين طغت ظروف العمل على الساحة الاحتجاج والشكاوي...إلخ والشيء الذي نخشاه جميعا هو مدى تأثيرها وانعكاسها على سير العملية التعليمية النظامية.

وقد تجلت مظاهر عدم الاستقرار والرضا في السنوات الأخيرة من الألفية الثانية وهي تتأزم في بداية الألفية الثالثة، والمتمثلة في موجة الاحتجاج والشكاوى والإضرابات المتوالية من حين لأخر في جميع الأطوار التعليمة النظامية والنداءات المتكررة التي لم يستحب لها لحد الساعة .والتي معظم فحواها تتلخص حول مختلف ظروف العمل المهنية.

يحدث هذا والعالم يشهد تغيرات جذرية وعميقة وخطيرة ،تتطلب الحرص والسهر الشديدين خاصة فيما يخص المنافسة التعليمية والتربوية .اللتان تتطلبان نوعا من الكفاءة والفعالية والترشيد واستخدام أمثل لكل موارد التنظيم التربوي على رأسه المورد البشري.

وأهم هذه التغيرات الخطيرة هو التطور العلمي السريع ،أين يواجه المعلم مشكلة تراكم المعرفة وتضخمها لأن من واجبه مراجعة مسؤولياته على ضوء هذه الحقيقة بغية توجيه النشء على أحسن صوره.

ونطرح قضايا من عمق الميدان:يستطيع توجيه النشء على أحسن صوره كل معلم قادر على التجديد ،طبعا لن يتأتى له ذلك إلا بفتح فرص التجديد أمامه ،نلاحظ ثقل هذه المسؤولية وحدها على كاهل المعلم خاصة أنها تتطلب الاستمرار في بذل الجهد والمثابرة والمزيد من الحرص واليقظة.

يطلب منه كل هذا دون النظر فيما إذا كانت ظروفه أيا كان نوعها تسمح له بالتجديد ؟ هذا إن وجدت فرص التجديد مفتوحة أمامه - نوع التكوين وخصوصيته، توفر وسائل تكنولوجيا ومدى قدرته على التحكم فيها-.

وهذه حقيقة مرة تعيشها المنظومة التربوية عامة والمدرسة الجزائرية خاصة أي العملية التعليمية النظامية تحديدا خاصة في جميع المناطق النائية وشبه النائية.

هذا كله يحدث وعلاقاته المتشابكة بالقوى الاجتماعية والاقتصادية وبحركة المجتمع وظروف العمل المهنية، التي نحن بصدد دراستها والكشف عنها ومحاولة تحديد نوع العلاقة بين ظروف العمل المهنية الاجتماعية والمادية والرضى المهني للمعلم.

وعليه تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول تساءل رئيسي مفاده:

هل هناك علاقة بين ظروف العمل الاجتماعية والمادية والرضى المهني للمعلم وهل لها تأثير على العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم؟

وقصد ضبط الموضوع والتحكم في مساره قمنا بطرح التساؤلات التالية :

- ما هي أهم ظروف العمل التي تؤثر على الرضى المهني للمعلم؟
- هل ظروف بيئة العمل الاجتماعية أشد تأثيرا من ظروف بيئة العمل المادية على الرضى المهني للمعلم؟
- هل مهنة التعليم تتميز بخصوصيات معينة ينتج ويتولد عنها الرضى المهني نسبيا؟

## 2) أهمية الدراسة:

" تتجلى أهمية الدراسة من خلال أهمية الموضوع نفسه ...وكذلك من خلال أهمية مهنة التعليم ، حيث أن مهنة التعليم هي المهنة الأساسية في المجتمع وكل مهنة أخرى هي إما فرع منها وإما معتمد عليها ويبرز على رأس هذه المهنة الشريفة المعلم وخطورة دوره ،فهو العامل الأساسي في عملية تكوين المواطن الصالح تربويا ،ثقافيا وأخلاقيا ووطنيا ودينيا أيضا"**[رابح تركي :1990، ص 377].**

وعليه يمكن توضيح أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1- تستمد المشكلة أهميتها من خلال أهمية عملية التعليم لاتصالها المباشر بإعداد وتنمية المورد البشري في مختلف التنظيمات .

2- القيمة العلمية للموضوع حيث يحظى موضوع الرضى المهني بأهمية بالغة في ميدان البحوث الصناعية، الاجتماعية النفسية والتربوية.

3- تبرز أهمية الدراسة في محاولة التعرف والكشف عن ظروف العمل المهنية بشقيها المادي والاجتماعي المؤدية للرضى المهني لدى معلمو الطور الأول والثاني ،وتلك التي لا تؤدي إليه .

## 3)أسباب اختيار هذه الدراسة:

من المعروف بأن لكل باحث أسباب ودوافع، تدفعه إلى اختيار أية مشكلة من أجل دراستها والبحث فيها والكشف عن مختلف خباياها، وتلك الأسباب والدوافع تعبر عن مدى إحساسه بالمشكلة ورغبته في دراستها والوصول إلى إجابات عن التساؤلات التي تطرحها، ومن الأسباب التي أدت إلى طرح هذه المشكلة للدراسة نذكر ما يلي:

1- ملاحظة الباحثة شبه انعدام الدراسات الميدانية عن ظروف العمل المهنية والرضى المهني للمعلم خاصة أو في التنظيم التربوي عامة وهذا في ضوء ظروف جديدة تتسم بإدخال إصلاحات تربوية مفاجئة والخوصصة التعليمية دون إحداث تكوين للمورد البشري القائم بالعملية التنفيذية.

2- عدم الاهتمام بالجانب الإنساني أو المادي للمعلم.

3- إحساس الباحثة بانحطاط مستوى التعليم بمجتمعنا ومن مظاهره:
كثرة الرسوب، التسرب المدرسي في مراحل عمرية مبكرة، توجه الأولياء إلى توجيه أبنائهم نحو الدروس الخاصة في وقت مبكر، دون النظر إلى معالجة الأسباب الحقيقية لهذا التوجه، وأن ظروف العمل المهني وواقع المعلم الجزائري يمكن أن يكون من أحد أسبابه.

4- الرغبة في دراسة هذا الموضوع في المنظومة التربوية الجزائرية، التي بدأت تعيش حالة من الوعي خاصة التعليمي منه في الآونة الأخيرة.

5- يعد الرضى المهني للمعلم واحد من الموضوعات التي يمكن دراستها مهنيا فضلا عن الحاجة الاجتماعية والأكاديمية الملحة لمثل هذه الدراسات.

6- الرضى المهني من أهم الانشغالات التي اهتم بها سواء على مستوى القراءات الخاصة – أو من خلال المعايشة الميدانية، التي قامت بها الباحثة منذ إلتحاقها بمهنة التعليم و الدافع الأقوى الذي شدني نحو هذه الدراسة هو تأثر الباحثة السلبي بظروف العمل الإجتماعية أهمها ممارسة السلطة البيروقراطية بشكل مبالغ فيه من طرف الإدارة ،عدم تعاون الفريق التربوي ،ظهور تنظيم غير رسمي يحد من نشاط أي معلم جديد يريد أن يقوم بنشاطات أو أعمال إضافية لصالح تلاميذه أو للمدرسة .....إلخ، إضافة إلى هذا التأثر السلبي للباحثة نتيجة ظروف العمل الفيزيقية السيئة و عدم القيام بتكييف الفضاء البيئي من المصالح المعنية رغم قدرتها على ذلك .( نوافذ منكسرة – مدافئ قديمة بالية،...إلخ).

- و يصاحب هذه الظروف دخول الأولياء مباشرة للأقسام لاصطحاب أبنائهم خاصة تلاميذ الصف الأول و الثاني خوفا من تفاقم الحالة الجوية و أيضا لبعد السكن عن المدرسة.

و يتفاقم الأمر خاصة في غياب المدير، أو في حالة غياب الرقابة الإدارية المهنية.

هذا الأمر جعل الباحثة تهتم أكثر بهذا الموضوع لتحاول إيصاله إلى السلطات المعنية : إدارة المدرسة و المفتشية عن طريق كتابة تقارير أو مقابلات رسمية لكن دون جدوى.

وهذا الأمر أيضا دفع الباحثة إلى التوجه إلى مصالح البلدية، لتقوم بواجباتها من إصلاح النوافذ وتزويد المؤسسة بعمال نظافة دائمين وكذلك لتزويد المدرسة بالماء و المازوت... لكن دون جدوى.

كل هذه المحاولات مكنت الباحثة من معرفة أن الأمر شبيه في جميع هذه المدارس و التي معظمها نائية.

ولن أخفي ما في نفسي حيث بقيت هذه الظاهرة الاجتماعية هاجس مؤلم لغاية التحاقي بقسم الدراسات العليا أين وجدت الفرصة سانحة لدراسة هذه الظاهرة بدافع شخصي أخلاقي و علمي تطبيقي، ولتحاول صاحبة الدراسة الكشف عن مدى تأثر معلمو المقاطعتين الأولى و الثانية بظروف العمل المهنية الاجتماعية المادية بما فيها الظروف الفيزيقية.و ذلك للخروج بنتائج يرجى النظر إليها مستقبلا، وتم أخذ مقاطعتين نظرا للتداخل الجغرافي بينهما و لتشابه الظروف المادية بمختلف أنواعها فيهما.

7- الاهتمام بالموضوع نظرا لانتماء الباحثة إلى تخصص علم الاجتماع التربوي في التدرج الأول و الثاني في الاختيار المهني لمهنة التعليم و الدافع الثالث: البحث في تنمية الموارد البشرية في التنظيم التربوي لما بعد التدرج.

8- رغبة الباحثة للتجديد في هذا النوع من الموضوعات الذي يعد ظاهرة اجتماعية تربوية بحتة.

- من هذا المنطلق تزايدت رغبتي في محاولة الكشف عن العلاقة بين ظروف العمل المهنية و الرضى المهني للمعلم من الناحية : العلمية و النظرية و الميدانية و مدى تأثير ذلك على سير العملية التعليمية من الوجهة التقديرية للمعلم.
- و لا يخفى أن هذا الأمر يعتبر هاجس كل مسؤول أو مشرف قائم على إنجاح العملية التعليمية في مختلف مراحلها سواء كان معلم أو مدير أو مفتش أو ولي تلميذ أو مسؤول مصلحة سواء كان يمثل البلدية أو الدائرة أو الولاية خاصة مدير التربية و التكوين ، لأن الجميع يدخل بصفة أو بأخرى في مدار المسؤولية أو المساءلة التعليمية .
- و هذا الموضوع يعد زاوية من إحدى الزوايا التي ينبغي تغطية كل ما يتعلق بها و ما يحيط بها و هذا بهدف الوصول إلى نتائج موضوعية.

## 4) أهداف الدراسة:

تصبو أي دراسة إلى تحقيق بعض الأهداف عن طريق اختبار الفروض المطروحة ميدانيا و هذه الأهداف هي :

**الهدف الشخصي :**

- الاهتمام بالبحوث و الدراسات العلمية و التربوية ، واكتساب الخبرة العلمية و العملية المرتبطة بها .
- اكتساب القدرة على البحث العلمي و النمو الذاتي.
- محاولة تحسين قدرتي على فهم الواقع الاجتماعي و تفسيره.

**الهدف العلمي:**

- محاولة الكشف عن ظروف العمل المهنية ، التي تؤدي إلى تحقيق الرضا المهنى و التي تساهم في تفعيل العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم.
- محاولة التعرف على ظروف العمل المهنية التي لا تؤدي إلى تحقيق الرضى المهني و التي تؤثر سلبا على سير العملية التعليمية من الوجهة التقديرية للمعلم.
- محاولة الكشف عن نوع العلاقة بين ظروف العمل المهني و الرضا المهني للمعلم و فيما إذا كان نوع هذه العلاقة يؤثر على سير العملية التعليمية .

- محاولة معرفة تأثير ظروف العمل المهنية (الاجتماعية و المادية) على رضى المعلم المهني و دافعيته إلى العمل .
- توظيف المعلومات و المادة العلمية المكتسبة في هذه الدراسة.

**الهدف التطبيقي :**

يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تعريف مسؤولي القطاع التربوي بالمشاكل و العراقيل التي تنعكس سلبا على الرضى المهني للمعلم للتقليل من حدتها .أو تلك التي تنعكس إيجابيا وذلك لتعززها وهذا من الوجهة التقديرية للمعلم.

## 5-فروض الدراسة:

إن البحث العلمي مرتبط بالفروض ،و بدون الفروض لا يمكن التحدث عن شيء اسمه البحث ، فبواسطة الفروض ترتقي الدراسة إلى مستوى البحث، فالفروض هي المحركة المبدئية في رحلة البحث.

إن إمكانية صياغة الفروض تشكل في أغلب الأحوال ثلث عمل البحث تقريبيا فهي حلقة و ترجمة بين العمل الميداني ، فالاستهانة بها تؤثر على نجاح البحث.

أما الغاية منها فتكمن في كشف الحقيقة القائمة و الموجودة بين موقفين أو أكثر .أو بين المتغيرات المتداخلة في الإشكالية ، بين المتغير المستقل و المتغير التابع والمتغير السببي أو الدخيل ، لأن هناك متغيرات قد لا ترى بشكل مباشر، قد تصل إلى درجة التكهن بالمستقبل و تعميقها ، و المهم هو أن تشمل الفروض جميع مؤشرات الدراسة دون التركيز على البعض وإهمال البعض.

**[أحمد زردومي:عدد خاص.1995،ص 28]** و عليه فإن هذه الدراسة تطرح فرضا عاما تتدرج تحته ثلاث فروض فرعية، تدور كلها حول الجوانب الرئيسية لموضوع الدراسة.

**الفرضية العامة:**

هناك علاقة بين ظروف العمل الاجتماعية والمادية والرضى المهني للمعلم.

**الفروض الفرعية:**

1- ظروف العمل الاجتماعية الجيدة تنعكس إيجابا على الرضى المهني للمعلم.
2- ظروف العمل المادية السيئة تنعكس سلبا على الرضى المهني للمعلم .
3- ظروف العمل المادية أشد تأثيرا من ظروف العمل الاجتماعية على الرضى المهني للمعلم.

## 6) الدراسات المشابهة وأهميتها في الدراسة العلمية:

إن عرض الدراسات السابقة والمشابهة هو عبارة عن إقرار و تصريح من الباحث عن الجهود التي بذلها باحثون غيره في نفس التخصص أو المواضيع المختارة و

القابلة للدراسة والبحث و المعالجة، وضف إلى ذلك أن : ضرورة الإلمام بجهود الآخرين فالإطلاع عليها و الإفادة منها يحقق غرضين الأول مهني: إذ تزيد من خبرات و مهارات الباحث و تصقلها و الآخر أكاديمي إذ تزيد من معلومات الباحث وتثريها.**[محمد سعيد فرح ،2002، ص111]**

و نشير إلى أنه هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي و المهني، لدى فئات مهنية مختلفة في أوساط اجتماعية متباينة و قد تناولته من جوانب مختلفة مركزة على متغيرات متنوعة و أغلب هذه الدراسات انطلقت من افتراضات تدور حول ربط الرضى المهني بمتغيرات متنوعة سواء مستقلة أو تابعة مثل:الإشراف ،الحوافز، المراقبة..الخ.

و في حدود بحثنا و استطلاعنا في المراجع و الدراسات المطلع عليها لم نعثر عن دراسة تناولت البحث عن العلاقة بين ظروف العمل و الرضى المهني للمعلم موضوع الدراسة الحالية.

و قد ارتأينا اختيار عدة دراسات مشابهة و عرضها في دراستنا نظرا للأهمية التي رأيناها فيها و أوجه الاستفادة منها في بناء الإطار النظري لدراستنا ،ومعالجة الجوانب الأخرى التي لم تتطرق لها تلك الدراسات وإمكانية استخدام نتائجها لتأكيد نتائج بحثنا أو لمقارنة نتائجنا بالنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات .

**1-6) دراسة ربيع شتيوي:**

محددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني .

**العرض:**

أجريت هذه الدراسة الميدانية سنة 2003م ، بولايتي ميلة و قسنطينة ، و قد تمثل ميدان البحث في أربعة مراكز توجيه منها ثلاثة بولاية قسنطينة و مركز واحد بولاية ميلة .

**الهدف من هذه الدراسة :**

هدفت الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف و هي :

- الهدف العلمي : حيث تمثل في التعريف بوظيفة مستشار التوجيه المدرسي و المهني من جانب المهام المسندة ومختلف الصعاب التي يلاقيها في الميدان .
- التعرف على محددات الرضا الوظيفي لدى فئة من موظفي قطاع التربية.
- تحديد العوامل التي تساهم في تدعيم الرضا الوظيفي لدى فئة مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.
- أما الهدف التطبيقي فكان : محاولة تعريف مسؤولي القطاع التربوي بالمشاكل و العراقيل التي تعانيها فئة مستشاري التوجيه المدرسي و المهني باعتبارها آخر سلك استحدث في المؤسسات التربوية .

و تحقيقا لهذه الأهداف تحاول الدراسة الإجابة على مجموعة من التساؤلات و المتمثلة في :

- هل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني راضون عن وظيفتهم ؟ و ما هي محددات رضاهم ؟
و قد تحددت جوانب المشكلة في العائد المادي للوظيفة و الجانب الاجتماعي و الجانب التنظيمي و التي تؤثر على إنتاجية الأفراد و بالتالي على المؤسسات التي يعملون بها .
- وقد تمثلت أهمية الدراسة ، في محاولة التعرف على محددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وللإجابة على تساؤلات هذه الدراسة قد تم وضع خمس فرضيات للإجابة على التساؤل الرئيسي للمشكلة.
أ- قد يكون مستشارو التوجيه المدرسي والمهني راضون عن محتوى وظيفتهم .
ب- قد يكون مستشارو التوجيه المدرسي والمهني راضون عن العائد المادي لوظيفتهم .
ج-يمكن أن يكون مستشاري التوجيه راضون عن الجانب الاجتماعي في وظيفتهم .
د-يمكن أن يكون مستشاري التوجيه راضون عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم .
ه- هناك ترتيب لمحددات الرضا الوظيفي حسب أهميتها من وجهة نظر مستشاري التوجيه المهني والمدرسي .
فيما يخص :عينة الدراسة هي مسح شامل لجميع مستشاري التوجيه المدرسي والمهني للعاملين بولايتي ميلة و قسنطينة والبالغ عددهم ستة و ستون {66} مستشارا و مستشارة يعملون بمختلف ثانويات الولايتين يخضعون لإشراف مراكز التوجيه حسب المقاطعة التابعين لها وهم موزعون كمايلي:
- أربعون فردا (40) من ولاية قسنطينة ينتمون إلى (03) مراكز متواجدة على مستوى الولاية وهي:
**مركز الدقسي:** يشرف على سبعة (07) مستشارين كلهم من جنس الإناث.
**مركز الخروب:** يشرف على تسعة (09) مستشارين منهم (07) من جنس الإناث.
**مركز وسط المدينة:** يشرف على أربعة وعشرين (24) مستشارا منهم اثنان وعشرون (22) من جنس الإناث.
أما ستة وعشرون (26) فردا فهم من ولاية ميلة، التي يوجد بها مركز واحد يشرف على المتابعة التقنية لكل مستشاري الولاية ومن بين (26) فردا منهم (20) فردا من جنس الإناث.
أما منهج الدراسة: " ... فيما يتعلق بدراستنا فهي من الدراسات الوصفية لذلك اتبعنا المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا ".
وبما أن طبيعة موضوع البحث هو الذي يفرض علينا استخدام منهج معين فإن هذا الأخير يفرض علينا استخدام أدوات معنية لجمع المعطيات المهنية وتبعا لذاك فقد

اعتمدنا في بحثنا على بعض الأدوات التي بدا لنا أنها تحقق الفرق المطلوب " **[ ربيع شتيوي : 2002 ، ص 29 ]**
وهذه الأدوات هي :
أ_ الاستمارة وقد شملت على ستة محاور شملت كلها على ( 36 ) سؤال
المحور الأول : البيانات الشخصية بمعدل 05 أسئلة
المحور الثاني : حول محتوى الوظيفة بمعدل 07 أسئلة
المحور الثالث : متعلق حول العائد المادي للعمل بمعدل 07 أسئلة
المحور الرابع : متعلق بالجانب التنظيمي للعمل بمعدل 06 أسئلة
المحور الخامس : متعلق بالجانب الاجتماعي بمعدل 10 أسئلة
المحور السادس : متعلق بترتيب عوامل الرضا الوظيفي يشمل سؤالا واحدا
ب_ المقابلة وعلى حد قول الباحث هي الأداة الأساسية في البحث الاجتماعي حيث يقول أنها كلفته الوقت والجهد الكبيرين بالمقارنة مع الوقت والجهد الذي كلفته أداة الاستمارة.
فيما يخص نتائج الدراسة :
فقد وصل الباحث من خلال الدراسة الميدانية إلى النتائج التالية :
1_ إن مستشاري التوجيه المهني راضون عن محتوى وظيفتهم بنسبة 57,30% ومرد ذلك إلى أهمية عمل مستشاري التوجيه المهني بالنسبة للمؤسسة العاملين بها ، وإلى وضوح مهام مستشاري التوجيه بالنسبة للأطراف التي يتعامل معها مع وجود مظاهر عدم الرضا بسبب محدودية صلاحيات مستشاري التوجيه في اتخاذ القرارات و الصعوبة التي يواجها في أداء عمله، كذلك عدم انسجام التكوين لمستشاري التوجيه مع بعض المهام المسندة إليه.
2_ مستشاري التوجيه المهني المدرسي غير راضين ( مستائين ) عن العائد المادي لوظيفتهم بنسبة 78,57% ومرد ذلك :
_ أن الراتب الذي يحصل عليه لا يعكس حجم المجهود الذي يبذله في العمل ولا يغطي متطلبات معيشته وكذلك فإن تصنيف مستشاري التوجيه لا يتناسب مع مؤهله العلمي.
ومنحة المردودية لا تحفزه للعمل أكثر كما أعلن البعض عن عزمهم بترك الوظيفة في حالة وجود وظيفة أخرى و بأجر أفضل.
3_ إن مستشاري التوجيه المدرسي والمهني غير راضين عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم بنسبة 75,50% ومرد ذلك إلى :
_ أن النصوص التشريعية المتعلقة بتعيينه جردته من الإمتيازات الممنوحة لأعضاء الفريق الإداري للمؤسسة و محدودية فرص الترقية و ضعف الدور المناط له في مختلف المجالس إضافة إلى غياب القانون الأساسي لمهنة مستشار التوجيه في حين هناك رضا عن العمل بنظام التدخل.

4_ إ ن مستشاري التوجيه المدرسي و المهني غير راضين عن الجانب الاجتماعي في وظيفتهم بنسبة 54،70% ويعود ذلك إلى المعاملة المتحيزة و الشعور بالتهميش من طرف الرئيس المباشر و كذلك عدم اهتمام الرئيس المباشر في العمل بوظيفة مستشار التوجيه.
5_ هناك ترتيب لمحددات الرضا الوظيفي حسب أهميتها من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ، حيث جاء الأجر في المرتبة الأولى .ثم الإحساس بأداء عمل مهم ويليه فرص الترقية .تحقيق الحاجة إلى الاحترام و التقدير من طرف المشرفين بالإضافة إلى المحدد المتعلق بالناحية القانونية التنظيمية للوظيفة على القانون الأساسي للمهنة ومدى ملائمة توقيت العمل وملائمة التصنيف في سلم الأجور للمؤهل العلمي .
في حين كانت النتيجة النهائية للبحث ممثلة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي الذي مفاده :
هل مستشاري التوجيه راضون عن وظيفتهم؟ حيث اتضح للباحث أن 61،61% من مجموع أفراد البحث غير راضين عن وظيفتهم في مقابل 38,39 % فقط من أفراد البحث أبدوا رضاهم عن وظيفتهم خاصة فيما يتعلق بمحتوى الوظيفة ( المهام المسندة ) .
ونعتقد أن الباحث تمكن من تحقيق أهداف دراسته حيث تمكن من التعريف بسلك التوجيه المدرسي و المهني نظريا ، وتمكن من عكس دوره ميدانيا من خلال الطرح المقدم .
كما وفق في إبراز محددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المهني وقد ساعده في ذلك تعاون فئة البحث والتي تجلت أنها متعاونة مع الباحث نظرا لمؤهلها العلمي ولأن الباحث ينتمي إلى نفس السلك حيث يتضح أنه ملم بموضوع دراسته .
وما لفت انتباهنا إليه عدم التزامه بتسمية هذا العمل فأحيانا نجده يطلق عليها اسم دراسة ونجده أحيانا يطلق عليها اسم بحث فعلى الباحث أن يلتزم بالتسمية قبلا وفي جميع خطوات عمله سواء كان بحثا أو دراسة .

**أهمية هذه الدراسة :**

تعتبر هذه الدراسة أهم واحدة، والتي تم الاستفادة منها في توجيهنا و إرشادنا إلى أهم المراجع الأساسية المعتمدة في دراستنا حيث ساعدتنا في بناء الإطار النظري و التي لا شك أننا سنستفيد منها في إجراء المقارنة بين النتائج المتوصل إليها على اعتبار أن الفئتين في قطاع التربية والتعليم أي ( المعلمين و المستشارين : الأولى منفذة و الثانية عامل مساعد لعملية التنفيذ ).
و أوجه التشابه أنها عالجت موضوع الرضا الوظيفي في الوسط التربوي وحاولت تحديد محددات الرضا الوظيفي لدى فئة مستشار التوجيه المدرسي و المهني من وجهة نظره وهي قريبة في مطلبها من مبتغى دراستنا .

- كما أن هذه الدراسة المشابهة تمدنا عن الظروف التي يعيشها المورد البشري عموما في قطاع التنظيم التربوي ، عن أهم جوانب المهنة خاصة منها الجانب المادي الموجه لحماية أمن وصحة مجتمع المهنة خاصة من الظروف الفيزيقية . وقد أشارت هذه الدراسة إلى قلة وعي المسؤول المباشر بأهمية هذه الجوانب في رفع أداء الممتهن إذا لاقت الاهتمام و الرقي بها مجتمعة .

**2-6 – دراسته : P .NNABUO:**

بعنوان : رضا الأساتذة المحاضرين عن عملهم .

أجريت في جامعات نيجيريا سنة : 1990م

- هدف الدراسة : هو التعرف علي عوامل الرضا عند هؤلاء الأساتذة، وعلى اتجاهاتهم تجاه عملهم ،بحيث لوحظ عدم رضا هؤلاء ، ما لم يمكنهم الاعتناء بكل محاضراتهم المقدمة للطلبة ، مما ينتج ضعف الأداء الأكادمي للطلبة.
- عينة الدراسة تتكون من : 200 أستاذ محاضر منهم 87% ذكور
- 5، 68% أعمارهم أقل من 40سنة
- 5، 31% أعمارهم أكثر من 40سنة
- 34% منهم يتقاضون ما بين 13و 15 USSو 66% يتقاضون ما بين 7و11 USS
- منهم 76 % متزوجون ، 23 % غير متزوجين .
- 5، 78% لهم أقل من 8 سنوات خبرة وقد طبق الباحث إستبيان يتكون من ثلاثة فروع وهي:
- الفرع أ : يتضمن 5 بنود لحساب المتغيرات المستقلة وهي : عوامل الجنس ، السن ، المد خول ، الحالة المدنية ، سنوات الخبرة.
- الفرع ب: يتضمن 7 بنود، استعملت لتقدير اتجاهات المحاضرين تجاه عملهم ، بني على مقياس على سلم ليكرتLIKERT المكون من 5 درجات.
- الفرع ج: التفاعل مع الرضا عن العمل ومختلف عوامل مهنة المحاضر تتضمن 21 بندا، استعملت لتقدير درجة رضا المحاضرين لمختلف العوامل المتعلقة بمهنتهم .

و توصلت الدراسة إلي النتائج التالية :

1- هناك علاقة دالة بين الرضا العام عن العمل والدخل عندما تؤخذ بعين الاعتبار الحالة المدنية و الخبرة ، فأصحاب الدخل المرتفع و الخبرة الطويلة ذوي رضا عال .

2- إن الإناث أكثر رضا من الرجال ، وأن المحاضرين أكثر من 40سنة هم أكثر رضا عن عملهم من المحاضرين أقل من 40سنة.

3- هناك علاقة دالة بين الرضا و الخبرة ، حيث كان المحاضرون ذوي الخبرة الطويلة أكثر رضا عن أعمالهم من المحاضرين الأقل خبرة **[ نفس المرجع السابق ص ص : 16- 17 ]**.

**أهمية هذه الدراسة في الدراسة الحالية:**

تعتبر هذه الدراسة هامة وذلك لتقارب الدراستين ، رغم أن كلاهما تختلفان في عينة الدراسة ، مجالها و مركز اهتمامها حيث أن الدراسة المشابهة تهتم بأساتذة جامعيين ومدى رضاهم عن عملهم في حين تهتم الدراسة الحالية بمعلمي الطور الأول و الثاني ، أين تركز اهتمامنا فيها على جانب ظروف العمل المادية و الاجتماعية ، وعلاقتها برضاهم و نتيجة هذا الرضا على الناتج العلمي لهم ( مخرجات العملية التعليمية النظامية ) و لعدم عثورنا على الدراسة كاملة مضطرين فقط لمناقشة نتائجها عند مقارنتها بنتائج دراستنا الحالية.

**3-6) دراسة عن الرضا الوظيفي للمدرسين بدولة الكويت :**

- كان هدف الدراسة هو تحديد الجوانب التالية فيما يتعلق بمدرسي المدارس الحكومية بدولة الكويت :
- درجة الرضا بالنسبة لتسع عشر ( 19) حاجة من الحاجات الشخصية و المهنية.
- درجة أهمية الحاجات التسع عشر ( 19) .
- درجة تأثير سبعة عوامل على قرارات المدرسين في اختياراتهم لمهنة التدريس .
- العوامل التي يرى المدرسون أنها تساعد على تطوير العملية التعليمية أو التربوية بدولة الكويت

**عينة الدراسة:**

تتكون من مدرسو و مدرسات ثمان عشر ( 18) مدرسة تمثل المراحل التعليمية الثلاث : الابتدائية و المتوسطة و الثانوية وقد بلغ حجم العينة : 1132 مدرسا و مدرسة.

**فرضيات الدراسة:**

انطلقت الدراسة من أربع فرضيات وهي:

1-إن نظرية مازلو عن الحاجات الأساسية وغيرها من النظريات المتعلقة بالموضوع وسيلة مفيدة لدراسة إدراك أو تصور المدرسين للرضا الوظيفي على ضوء الحاجات المختلفة و أهميتها.

2- إن إدراك المدرسين فيما يتعلق بدرجة الرضا و درجة أهمية الحاجات يمكن تحديده بوسيلة البحث .

3- إن الأفراد التي أجريت بينهم الدراسة سيبدون رأيهم بصراحة مع إدراكهم الكامل لحقائق مجال التعليم أو التربية ككل ، و بدرجة نسبية الدقة.
4- إن النتائج التي تنتهي إليها الدراسة يمكن أن تستخدم من جانب النظام التربوي لتطوير و إيجاد بيئة محفزة لموارده البشرية .
وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياسا تقديريا يتكون من خمس درجات لتحديد درجة الرضا و درجة الأهمية فيما يتعلق بالحاجات و المتغيرات .
وكانت الخمس حاجات الأولى التي نالت درجات عالية من الرضا و فوق الترتيب الآتي :
1-الإحساس بأداء عمل هام .
2-تحقيق القدرات التدريسية .
3-العلاقة الوديةمع المدرسين الآخرين.
4- اختيار الفصول الدراسية .
5- التفاعل مع الرؤساء .
بينها عبر المدرسون عن عدم الرضا إزاء الحاجات التالية :
1- التطور في مجال العمل بالمدرسة .
2- التقدم العلمي للمدرس .
3- التقدير الاجتماعي لمكانة التعليم كمهنة .
4- المساواة في المردود المالي لمن هم في نفس المؤهلات
5- العلاقة مع المجتمع المحيط بالمدرسة .
عندتحليل النتائج اعتمد الباحث على متغيرات منها :الجنس ،الخبرة في مجال التعليم ،المؤهل العلمي ،البلد المتحصل منه على المؤهل .مرحلة التعليم التي ينتمي إليها ،الجنسية (كويتي أو غير كويتي ) السن ،و قد برز هناك اختلاف في ترتيب الحاجات (أهمية الحاجات ) تبعا للمتغيرات التي يتم التحليل في ضوئها .
أهمية الدراسة :
تفيدنا هذه الدراسة في مناقشة النتائج خاصة عند إجراء المقارنة ،لأنه كما يبدو فإن مغزى هدفها هو تقريبيا نفسه في الدراسة الحالية آلاوهو تحديد العوامل التي تساعد على تطوير العملية التعليمية خاصة و العملية التربوية عامة في ضوء الرضا الوظيفي أو المهني .

## 7) صعوبات الدراسة:

لن أخفي بمكان أنه خلال مدة إنجاز هذه الدراسة؛ لم تتهيأ أمامي الظروف المثالية للقيام بهذه الدراسة على أحسن وجه، وكانت بسبب الظروف الشخصية والمهنية والتزامات أخرى، والتي تزامنت مع هاجس ضيق الوقت وحب الإنجاز وتقديم ما هو أفضل، هذه الأمور جعلتني أتراجع إلى الوراء مرارا وتكرارا لإعادة النظر في

المراحل التي أنجزت، لكن حبي لدراستي وإصراري وقناعتي ورغبتي القوية مكنتني من التقدم.
من الصعوبات التي واجهت هذه الدراسة: محاولة التمييز ما بين الأجوبة الصادقة والخاطئة في نفس المدرسة، مثلا: هناك من يصدقك القول ويقول لك لا يوجد فريق تربوي إلا في سجلات الإدارة وآخر يقول إن فريقنا التربوي نشيط وفعال ونقدم اقتراحات ودراسات ... لكن في الميدان لا توجد أي دراسة مقدمة!

- امتناع بعض المعلمات أثناء إجراء المقابلات وكان ذلك بدافع الخوف وأن الأسئلة المطروحة حرجة حسب رأيهن تمس شخص الإدارة، وأنهن لا يمكن أن يقدمن على فشي أسرار المدرسة مهما كان، والأمر الذي زاد الطين بلة كما يقال أنهن نقلن خوفهن إلى زملائهم في المدارس المجاورة ... حيث ضاع وقت كبير ومع التردد الممل، تمكنت الباحثة من إجراء المقابلات المقننة وغير المقننة معهن، بعد كسب ثقتهن نوعا ما، أما المعلمين الرجال فلم نجد أي صعوبة تذكر فقط مع بعض المدراء أدعوا أن الأمور جيدة وعلى أحسن ما يرام لكن الشواهد تقول عكس ذلك.
- حاولت صاحبة الدراسة تجميع كل المعطيات عن ظروف العمل بمختلف أنواعها، والتي يفترض تواجدها في أي مهنة معينة أو وظيفة، ثم تم تقسيمها إلى طبيعتها أي ظروف عمل مادية واجتماعية من جهة ظروف العمل الاجتماعية فحسب خصوصيتها كانت واضحة المعالم "ذات الطابع العلائقي لمجتمع المهنة".
- الصعوبة وجدناها في ظروف العمل المادية، ولتسهيل طريقة العمل وتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيمها بطريقة منطقية إلى نوعين:

**النوع الأول:** يتعلق بالعوائد التي يتحصل عليها المعلم من مهنته والتي يستعين بها في قضاء حاجياته (الراتب) ومنها ما يرفع روحه المعنوية وأدائه (الحوافز، المردودية) ومنها ما يحقق له الحاجة إلى التقدير و الاعتراف بالجهد " الترقية ..."
**النوع الثاني:** هي العوائد المادية المهيأة من طرف الإدارة التعليمية، أو المصالح التابعة إليها كالبلدية، والتي بواسطتها تتمكن إدارة المؤسسة التعليمية من تحسين الظروف الداخلية للعمل في كل مؤسسة تعليمية، سواء من جهة تحسين ظروف العمل الفيزيقية ( الحرارة، البرودة، التهوية،...).
أو من جهة توفير كل الوسائل والأجهزة المسهلة والطاقم المشرف عليها، (الوسائل التعليمية الحديثة بما فيها المراجع...، مكتبة مرفقة بأمين لها عمال متخصصون في النظافة، الكهرباء، الصحة، بستاني، مقر للأنشطة ويجب أن تكون كل جهة لها وسائلها الخاصة مثلا النظافة: توفر الماء، أدوات النظافة وبشكل مستمر ...) مع تشديد المراقبة الإدارية على استعمال هذه الأدوات جميعها، يمكن أن نضيف إلى هذه النقاط فتح مطعم بسعر رمزي للمعلمين يحوي على الأقل الوجبات السريعة

خاصة في المدارس وهذا لأن توفر الأمن الصحي والغذائي أو الأمن العام بصفة عامة ضرورة لابد منها.

## الخلاصــة:

تم التطرق في هذا الفصل إلى تحديد موضوع الدراسة، حيث تتمثل إشكاليتها في تساؤل رئيسي وهو كالتالي:

- هل هناك علاقة بين ظروف العمل والرضى المهني للمعلم، والتي تؤثر إيجابا أو سلبا على سير العملية التعليمية؟

وتتدرج تحته ثلاث تساؤلات فرعية وهي:

- ما هي أهم ظروف العمل التي تؤثر على الرضى المهني للمعلم؟
- هل ظروف العمل الاجتماعية أشد تأثيرا من ظروف العمل المادية على الرضى المهني للمعلم؟
- هل مهنة التعليم تستقل بظروف عمل مهنية معينة تؤدي إلى شعور المعلم بالرضى المهني؟
- وتتمثل أهمية هذه الدراسة في أهمية عملية التعليم لاتصالها المباشر بإعداد وتنمية المورد البشري في جميع التنظيمات.
- ومن أسباب اختيار هذه الدراسة هو عدم الاهتمام بالجانب الإنساني للمعلم وإحساس الباحثة بتدني مستوى التعليم بمجتمعنا وأن ظروف العمل المهني يمكن أن يكون من أحد أسبابه.
- أما أحد أهم أهداف الدراسة فهو محاولة الكشف عن ظروف العمل المهنية التي تؤدي إلى الرضى المهني للمعلم والتي تساهم في تفعيل العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم، بالمقابل الكشف عن تلك التي لا تؤدي إلى تحقق الرضى المهني والتي تؤثر سلبا على سير العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم.
- أهم دراسة مشابهة ومقاربة لدارستنا من حيث أطرها العامة هي:
- دراسة ربيع شتيوي: محددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.
- أهم الصعوبات التي واجهت الدراسة هي صعوبات شخصية ومهنية والتي حالت دون توفير الظروف المثلى لإجراء هذه الدراسة على أكمل وجه.

إضافة إلى صعوبات في تصنيف ظروف العمل المادية المتواجدة في المؤسسات التعليمية.

**الفصل الثاني: المعالجة النظرية للرضى المهني.**

**المبحث الأول: مفهوم الرضى المهني.**

**تمهيد**

1- مفهوم الرضى المهني.
2- التعريف الإجرائي للرضى المهني للمعلم.
3- طرق قياس الرضى المهني.

3-1) المقاييس الموضوعية.

3-2) المقاييس الذاتية.

**خلاصــة**

**المبحث الثاني: نظريات الرضى المهني / الوظيفي.**

**تمهيــد**

1- نظرية القيمة.
2- نظرية نموذج مظهر الرضا.
3- نظرية الحاجات لماسلو.
4- نظرية التأثير الاجتماعي.
5- نظرية الثبات والاتساق.
6- نظرية العاملين لهرزبرغ.
7- نظرية المساواة أو عدالة العائد.
8- نموذج تنمية الموارد البشرية.
9- نظرية ويليم أوشي أو نظرية Z.

**خلاصـــة**

## المبحث الأول: مفهوم الرضى المهني.

**تمهيد**

1- مفهوم الرضى المهني.

2- التعريف .الإجرائي للرضى المهني للمعلم.

3- طرق قياس الرضى المهني.

3-1) المقاييس الموضوعية.

3-2) المقاييس الذاتية.

**خلاصــة.**

## المبحث الأول: مفهوم الرضى المهني.

### تمهيـد:

كباقي المفاهيم في العلوم الإنسانية، يبقى الرضى المهني مفهوما شاسعا، ويتجلى هذا من تعرض الكثير من الباحثين من علماء النفس التنظيمي والصناعي وعلماء الاجتماع والإدارة من مختلف الزوايا، التي تعددت بتعدد المواضيع واختلاف الإشكاليات، وهذا ما طرح بدوره إشكالية تعدد معانيه والأطر النظرية التي تعالجه، ومع هذا يبقى الهدف الأساسي من دراسته هو: جعل الأفراد العاملين راضين بدرجة مقبولة عما يقومون به من مهام ونشاطات.

والرضى المهني كظاهرة نفسية اجتماعية، ليس من السهل التعرف على كل المتغيرات، التي تؤثر فيه، وإن كانت هناك مؤشرات عديدة ذات علاقة واضحة مباشرة: كالراتب، النمط القيادي، علاقات العمل، الترقية ...الخ .

كما أنه ليس من السهل إعطاء معنى لكلمتي رضا، عدم رضا – أو عدم الشعور بالرضا – الفرد عن أي مظهر من مظاهر المهنة أو الوظيفة.

وبالإطلاع على بعض نظريات الرضا الوظيفي – أو المهني – نجده مفهوما يشمل محددات خاصة، وإن صح التعبير والقراءة النقدية الضمنية لنظريات الرضى المهني، فإن كل فرد له محددات خاصة به ومن جهة أخرى نستطيع أن نتكلم عن محددات تؤدي بصفة عامة ومجتمعة إلى ما يسمى بالرضى المهني الكلي، وسنتعرض في هذا الفصل إلى الحديث بالتفصيل عن بعض المفاهيم للرضى المهني ومحدداته، التي يفترض أن لها علاقة بالرضا المهني سواء إيجابا أو سلبا.

والذي نفترض أنه يؤثر على مردود المؤسسة سواء كان مردود فكري أو إنتاج مادي معين أو خدماتي.

## 1)مفهوم الرضا المهني:

بما أن هذه الدراسة تعالج موضوع الرضى المهني في المنظومة التربوية – التعليمية – فسنفتتح التعريف به من جهة تربوية، حيث يعرف معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس بأن: " الرضى المهني للمعلم: يعني الرضا الذي يستمده من وظيفته التي يقوم بها أو الجماعة التي يعمل معها، أو رؤوسائه الذين يقومون بالإشراف عليه، وهو نابع من إيمانه بوظيفته والدور الذي يمكن أن يقوم به، وغياب هذا الرضا يؤدي إلى إهماله وعدم قيامه بواجباته مما يسبب عدم تحقيق العملية التربوية لأهدافها ومما يؤدي إلى ضعف المجتمع وتأخره **" [ أحمد حسين اللقاني: علي الجمل، 1995.ص 189].**

وما يلاحظ على هذا التعريف أنه أهمل نهائيا ظروف العمل المادية ولم يشر إليها، ومن القراءة له نجده يركز على ثلاث محددات للرضا المهني وهي:

أ- الرضا المستمد من حبه لوظيفته وإيمانه بالدور الذي يقوم به، والذي يجعلنا ندرك أن مهنة التعليم، هي من صميم اختياراته المهنية، ومهما كان من معوقات فهو مؤهل للدفاع عنها والاستمرار فيها، ونعتقد أنه شعور داخلي، يحس به أي ممتهن نحو مهنته إن كان يحبها. وبما أننا مسلمين فإننا نبجل هذه المهنة الشريفة على سائر المهن وأول ما أنزل من الذكر الحكيم على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم هو سورة اقرأ ( اقرأ باسم ربك الذي خلق (1) خلق الإنسان من علق (2) إقرأ وربك الأكرم (3) الذي علم بالقلم (4) علّم الإنسان ما لم يعلم (5) )}سورة العلق الآيات 1-5}.

وقد توالت بعدها آيات كريمة أو أحاديث قدسية وأحاديث شريفة تأمرنا بالعلم والتعلم ... الخ.

ب- يستمد المعلم الرضى المهني من الجماعة التي يعمل معها وهي ما يصطلح عليها بالفريق التربوي حاليا، ونفهم من هذا أن جماعة العمل لها تأثير إيجابي أو سلبي على المعلم وسنرى صحة هذا التعريف من خلال النزول إلى الميدان.

ج- يستمد المعلم الرضى المهني: من الرؤساء الذين يقومون بالإشراف عليه وهما مدير المؤسسة ومفتش المقاطعة وهو ما نود حقيقة التطرق إليه ميدانيا لا نظريا .

وفي الأخير يشير التعريف إلى مسألة خطيرة جدا وهي أن غياب هذا الرضا يؤدي إلى إهماله وعدم قيامه بواجباته، ويؤكد هذا التعريف أن هذا الأمر يسبب عدم تحقيق العملية التربوية لأهدافها طبعا وإن حدث هذا فمن المنطقي أن يؤدي إلى ضعف المجتمع وتأخره.

وما نود الإشارة إليه أن عدم شعور المعلم بالرضى المهني في مرحلة قاعدية أي المرحلة العمرية التعليمية المبكرة –الطور الأول والثاني- يعطل نوعا ما السير

الحسن للعملية التعليمية وهي في بداية نموها وهذا ما نستشفه ضمنيا من هذا التعريف.
واعتقد أن له مظاهر في هذه الفترة الزمنية: ومنها توجه التلاميذ في هذا العمر إلى ظاهرة الدروس الخصوصية، وتدخل باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية في العملية التعليمية، مستخدمين في ذلك نفس المقرر والبرامج مما أحدث تقدم وتأخر في تناول البرنامج. ونعتقد أن هذا الأمر يشوش نوعا ما على المعلم داخل الصف الواحد.
ويعرف الرضا الوظيفي بأنه: " مجموعة من الاهتمامات النفسية والمادية والبيئية التي تحمل المرء على القول بصدق إني راض عن وظيفيتي " **[ناصر محمد العديلي: 1995.ص 189]** وهذا التعريف يحدد ثلاث أنواع من الظروف المؤثرة وهي ظروف العمل النفسية والبيئية وظروف العمل المادية.
ويعرف أيضا بأن : " درجة الرضا الوظيفي تمثل الفرق بين ما يحققه الفرد فعلا وبين ما يطمح إلى تحقيقه" **[نفس المرجع ص 189]**. وهذا التعريف يشير إلى حاجات يسعى كل فرد – عامل – إلى تحقيقها.
أما Lowler فيقول : " بأن كافة نظريات الدوافع والحوافز، وبعض نظريات الحاجات تعتبر حصول المرء على مزيد مما كان يريد يجعله أكثر قناعة ورضا"**[نفس المرجع، 189]**.
ويعرف أيضا بأنه: " الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات في العمل نفسه وبيئة العمل، مع الثقة والولاء، ومع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية ذات العلاقة".**[نفس المرجع، نفس الصفحة]**.

ويعرف أحد الباحثين الرضا بأنه: " يشير إلى مجموعة المشاعر الوجدانية الإيجابية، التي يشعر بها تجاه عمله، هذه المشاعر تعبر عن مدى الإشباع الذي يحققه العمل بالنسبة للفرد، فإذا شعر الفرد بأن عمله يحقق له إشباعا كافيا لحاجاته، تصبح مشاعره إيجابية نحو هذا العمل، أي يصبح الفرد راضيا عن العمل الذي يؤديه" **[طلعت إبراهيم لطفي: 1992، ص 134 ]**.

ولو أخذنا عكس هذا التعريف نقول أن عدم الشعور بالرضا هو: هو مجموعة المشاعر الوجدانية السلبية، التي يشعر بها تجاه عمله خاصة، إذا تأكد من أن عمله لا يحقق له إشباعا لحاجاته ورغباته في حين نجد أن التعريف الذي سبقه أشار إلى الأثر النفسي الإيجابي الناتج عن إشباع كل التوقعات الناتجة عن الظروف الداخلية والخارجية ذات العلاقة.

أما فاضل عباس فعرفه بأنه: " درجة الإشباع؛ التي تتحقق لدى الفرد والنابعة من حاجاته الأساسية؛ وهذه الحاجات من مأكل ومشرب ومسكن وحاجات الانتماء إلى الاحترام؛ وأخيرا حاجاته إلى تحقيق ذاته"**[صلاح الشنواني: 1972،ص 136]**، نلاحظ أن هذا التعريف عكس بصدق مفهوم الرضى المهني، أين نجده يبرز بان الرضا يحدث كنتيجة لإشباع الحاجات المختلفة التي ينتظرها الفرد من عمله.

وما لفت انتباهنا هو: التحديد الدقيق لمفهوم الرضا الوظيفي الذي طرحه V.Daniel ف. دانيال

وهو أحد الباحثين في العمل الصناعي يذكر أنه " من المفيد التمييز بين مفهوم الرضا عن العمل ومفهوم الرضا في العمل، فقد يكون العاملون راضين في العمل ولكن ليس العمل نفسه، أي أن مصدر الرضا يكون عن طريق الجو الاجتماعي للعمل وليس خصائص العمل نفسه". ويؤكد هذا القول ما وجده H.Newby في دراسته للرضا عن العمل، بين مجموعة من الزراعيين عام 1977: " حيث تبين له أن جميع هؤلاء العمال تقريبا راضين في عملهم، لكن ليس بالعمل نفسه، كما أكدت ذلك دراسة أجريت في أحد المستشفيات بالمملكة المتحدة" **[طلعت إبراهيم لطفي: 1988،ص 136]** وعليه فقد وجد أن الرضا عن العمل ينقسم إلى نوعين هما:

أ- الرضا العام: يتضمن رضا الموظف عن عمله ككل، أي بشكل عام.

ب- الرضا النوعي: ويتضمن رضا الموظف عن جانب محدد من جوانب العمل المختلفة، فالرضا في العمل يعتبر رضا نوعي، لأنه يتعلق بالرضا عن محتوى وطبيعة العمل نفسه.

والرضا في العمل يعتبر رضا نوعي لأنه يتعلق بالرضا عن محتوى وطبيعة العمل نفسه، والرضا في العمل يعتبر رضا نوعي من جانب آخر من جوانب العمل، وهو يتعلق بالرضا عن مختلف الظروف المادية والاجتماعية التي يوفرها مجتمع المهنة بصفة عامة، والإدارة بصفة خاصة، والرضا الوظيفي هو: "شعور أو اتجاهات

الموظفين الناتجة عن العمل نفسه" وعدم الرضا الوظيفي هو: " شعور أو اتجاهات الموظفين الناتجة عن بيئة العمل" **[جيري ل- جراي: 1980، ص209]**.
ونفس المعنى ذهب إليه: لوك Locke فعرفه بأنه "حالة وجدانية سارة تنتج عن تقويم عمل الفرد أو خبراته المهنية" **[عمار الطيّب كشرود:1995، ص 440]**، إذن من خلال ما مرّ معنا من تعاريف الرضا الوظيفي، الذي ينتج عن مظاهر بالوظيفة أو المهنة وبالفرد في حد نفسه وبيئته الاجتماعية والمادية والمهنية، تؤدي مجتمعة إلى الرضا الوظيفي الكلي، حيث يعرفه كل من: BEHLING و SCHRIE SHERIM بأنه " عبارة عن مشاعر ناتجة عن عمل الفرد أو المكافآت التنظيمية ... والطبيعية التي يتم فيها انجاز العمل" **[نفس المرجع،ص 441]**.
وعليه فعندما ننظر للرضا الوظيفي كنتيجة تتسبب في حدوثها مجموعة من العوامل فسوف نجد أن تلك العوامل تنتظم فيما بينها في نسق من التفاعلات حيث: أن لكل فرد حاجات يسعى لإشباعها، ويعد العمل أكثر مصادر هذا الإشباع، وهذه العوامل إذا تحققت تولد قدرا من الدافعية، التي تحث الفرد على التوجه نحو المصادر المتوقع إشباع تلك الحاجات من خلالها، و "الدوافع سلوك يظهره فرد أو تظهره جماعة، لكي تصل إلى تحقيق هدف معين" **[جيري ل- جراي:مرجع سابق،ص 209]**.
وهذه الدافعية تتحول إلى أداء نشط للفرد وبوجه خاص في عمله اعتقادا منه أن هذا الأداء وسيلته لإشباع تلك الحاجات.
ومن المؤكد أن "... بلوغ الفرد مرحلة الإشباع، من خلال الأداء الكفء في عمله يجعله راضيا عن العمل باعتباره الوسيلة، التي يتسنى له من خلالها إشباع حاجاته" **[شوقي طريف: 1992،ص 222]**. وعليه فالرضا الوظيفي "يشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر الوجدانية، التي يشعر بها الفرد نحو العمل، الذي يشغله حاليا، وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية، وهي تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور أن يحققه من عمله" **[عبد الفتاح محمد دويدار: د ت،ص 45]**. فمن خلال ما مرّ معنا من تعاريف مفادها أن الرضا الوظيفي هو عبارة عن أحداث تخلق شعورا معينا، يتوقف وصفه على الفرد الذي يشعر به.
نلفت الإنتباه أن أي فرد قبل أن يلتحق بمهمته أو وظيفته تكون له توقعات خاصة به وفقا لطموحاته من راتب وترقية وقيادة و زملاء وتحقيق ذات واكتساب مكانة وتوقعات تخص العمل نفسه... لكن لن يتفاجأ بين ما يتوقعه فعلا وما يجده قائما بالإيجاب أو السلب إلا بعد الالتحاق بالمهنة أو الوظيفة وبعد فترة زمنية يحدد فيما إذا كان راضٍ عن مهمته أو جوانب منها، أو عدم شعوره بالرضا بمهنته أو جوانب منها.
وعليه فإن الرضا الوظيفي هو الفارق بين ما يتوقعه الفرد من مهنته أو وظيفته وما يحققه فعلا وأحيانا دائما كأفراد أو بالأحرى كباحثين نتساءل: ماذا لو وجد الفرد

العامل: سعادة في العمل، روحه المعنوية مرتفعة، منجذب إليه، منهمك فيه، هل بالضرورة راضٍ في عمله وعن عمله ؟ هل يمكن القول أنها حالات نفسية تجاه العمل تدوم فترة زمنية مؤقتة؟ أم هي ضرورة لابد أن تتوفر؟ ومع هذه التساؤلات نقول ونجيب أنه: من المنطقي أن الفرد الذي يحقق أهدافه في العمل ويحس بأنه أكثر حالا وأمنا من الذي يكون قد فشل.

لكن لو نتساءل مرة أخرى، هل بهذا استطعنا أن نفهم معنى الرضا الوظيفي أو المهني هل فقط هو محصلة للظروف المادية للعمل أو بيئة العمل الاجتماعية أو الجانب العلائقي، لأننا ببساطة نكاد نكون متأكدين بأن الظروف الاقتصادية والاجتماعية الخارجة عن بيئة العمل، مستقرة في داخله، وتأخذ من وقته من حين لآخر وتعكر صفو عمله طبعا إذ كانت هذه الظروف سيئة، فهي حتما تحدث له نوعا من التشويش.

وعليه نقول إن الظروف الاقتصادية والاجتماعية، تتدخل هي الأخرى بمتغيراتها ومسبباتها وانعكاساتها الإيجابية أو السلبية، فالغموض نفهمه ضمنيا من خلال كل هاته التعاريف والآراء، التي لو نطلق العنان للخيال السوسيولوجي، لأمكننا أن نشاهدها كأحداث جارية.

وتبقى كل هذه التعاريف تصف حالة أو اتجاه ولا توضح أبدا كيفية تشكله ولهذا يختلف الأثر بالإيجاب أو السلب من فرد لآخر.

ونقول بان الرضا الوظيفي أو المهني: هو مجموع ما يحققه الفرد في الوسط المهني ( تحقيق حاجات، رغبات، أهداف، تقدير الذات، اكتساب المكانة...الخ )دون أن ننسى أن ما يحقق في الوسط المهني يخضع لاعتبارات أخرى: كالتفاني في العمل، الإخلاص، الخبرة، المعرفة أو الأداء الجيد، والسلوك الحسن... الخ فكل هذه الأمور تخضع لتقييم نوعي، أي تحكمه معايير وقوانين ونظم خاصة بكل نظام سواء كان صناعي أو سياسي أو تربوي، وبالتالي نتيجة لهذه الأمور نستطيع أن نتوصل أو نحدد فيها إذا كان الفرد راض أو غير راض في وسط كل هذه المؤثرات و الظروف سواء المادية أو الاجتماعية.

ومع هذا فالرضى المهني: ينتج عن مقارنة الإنتظارات بالواقع ( المكافآت، الحوافز المادية والمعنوية والنجاحات والشهرة ...) لكن مع هذا نتساءل أي مكافآت ينتظرها المعلم من المنظومة التربوية: هل الترقية البطيئة، التي تأخذ منه كل سنين عمره، أم الراتب الثابت تقريبا، الذي يعد مجرد مبلغ رمزي لا يكفي لسد كل حاجياته الضرورية أم تلك المردودية، التي يتلاعب بها المشرف المسؤول مع المعلم أو مدير المدرسة مع المعلم إن كان غير راضٍ عن عمله نتيجة أسباب مختلفة. أم هو يرضى فقط بتوقعاته تلك التي تسمى بصناعة أجيال. هل يكفيه فخرا أن يرى تلاميذه في الجامعات مهندسون وأطباء...الخ ... يساعدون في تقدم المجتمع.

وبعد القراءات المتحصل عليها نفهم أنه: من الصعب في غالب الأحيان أن نعطي تعريفا شاملا مانعا واحدا للرضى المهني، لأن درجة الرضا تختلف من فرد لآخر، بل بالنسبة لنفس الفرد ذاته، قد تختلف من فترة لأخرى ومن ظرف لآخر، فالظروف هي السيد الوحيد المحدد للرضى المهني سواء كانت داخل أو خارج مبنى العمل. كما أننا لا نستطيع فصل ظروف الفرد المعلم ونبعدها عن تفكيره وقت تقديمه الدروس والحصص. وسنترك للمعلم نفسه أن يحاول أن يصف ويحدد درجة رضاه، لنكتف بالتعليق والوصف وتقديم تفسير وتحليل عما عشناه من خلال الملاحظة بالمعايشة والمقابلة الحرة والمقننة.

ومن خلال كل هذه التعاريف والأراء لهذا المفهوم نخلص إلى إعطاء تعريف إجرائي للرضى المهني للمعلم؛ والذي تقوم عليه هذه الدراسة.

## 2)التعريف الإجرائي للرضى المهني للمعلم:

هو الرضا الذي يستمده من مدى انسجام الجانب العلائقي لمجتمع المهنة المتمثل في الفريق التربوي ورؤسائه المباشرين كل من مدير المدرسة ومفتش المقاطعة ومدى تعاونهم ومساهمتهم الفعلية لإنجاح العملية التعليمية والذي يستمده أيضا من العوائد المادية التي يكسبها من مهنته والتي يستعين بها في جلب حاجياته المختلفة.

كما ينتج أيضا عن كل الوسائل المهيأة من طرف إدارة المؤسسة والتي تعمل على تكييف المناخ البيئي الفيزيقي لتمكن المعلم من العمل في ظروف عادية جيدة. وينتج أيضا عن مدى حبه وتقديره وتقديسه لمهنة التعليم دون سواها كما يكون راضي لحد بعيد من خلال النتائج المتحصل عليها إن كانت ممتازة أو عالية على مستوى جميع الصف.

## 3) طرق قياس الرضا الوظيفي (المهني):

يعد الرضى المهني من الأهداف التي يسعى الفرد العامل والمنظم أو التنظيم بصفة عامة – أيا كان نوعه – إلى تحقيقها، بكل الوسائل الممكنة، لهذا حاول المهتمين والباحثين بوضع طرق لقياسه. وهذا بغية التوصل إلى ضبط محددات أو مؤشرات، خاصة بكل مهنة أو وظيفة، هذه الأخيرة التي تؤدي إلى نجاعة التنظيم، وفي المقابل تحديد تلك التي تؤدي إلى فشله أو عدم نجاحه وبالتالي تفاديها.

ولهذا توجهت الدراسة الحالية، بهدف الوصول إلى ضبط محددات الرضى المهني للمعلم في ظروفه الزمانية الراهنة المادية والاجتماعية. ومحاولة منا للتعرف فيها إذا كان المشرفون ونقصد هنا مدير المدرسة أو مفتش المقاطعة على دراية بهذه الطرق لقياس الرضى المهني لمرؤوسيهم، ومن ثمة، هل هم على يقين بأن الرضا المهني ضرورة ملحة، يجب عليهم أن يساهموا في حصولها؟.

بمعنى آخر هل التنظيم التربوي، أعان المدراء أو المشرفين على عملية التعليم بتكوين خاص مدعم بطرق قياس الرضى المهني، والتي حددها العلماء والباحثين في مجالات التنظيم؟.
وفضولا منا أرادت الدراسة في أبعادها الضمنية كشف الطرق إن وجدت من قبلهم والمستخدمة لمعرفة فيما إذا كان مرؤوسوهم راضين عن ظروف العمل المهنية أم لا؟ أو فيما إذا كانت طرق التقييم مقبولة أو مرفوضة من قبل المعلمين ... الخ وهي نقطة مهمة تمكننا من معرفة فيما إذا كان المعلم مرتاحا ومستقرا وراضيا في عمله وعن عمله.
ويصنف العلماء مقاييس الرضى المهني إلى نوعين: ذاتية وموضوعية، ونلفت النظر فيما يخص مقاييس الرضا هي شبيهة نوعا ما بمقاييس الإتجاهات، على اعتبار أن الرضا هو عبارة عن اتجاه يعبر عن موقف الفرد تجاه حالة أو ظاهرة أو موضوع ما.

**3-1) المقاييس الموضوعية:**

يعتمد على مقاييس أو وحدات قياس موضوعية، فهي تقيس الرضا بالآثار السلوكية، أي من خلال دراسة السلوكيات الناجمة عن عدم الرضا أو تلك التي تعبر عن حالة من الاستياء كالتغيب عن العمل، التمارض، دوران العمل " تحديد مستوى الإنتاج، ترك العمل وغيرها من المظاهر، التي أثبتت جل دراسات وجود علاقة عكسية بينها وبين الرضا" **[ أحمد صقر عاشور: 1979،ص ص 404-405].**

**3-1-1) الغياب:**

يعتبر مؤشر يستخدم في التعرف على رضا المعلمين عن عملهم، بمعنى أن الفرد الراضي عن عمله وفي عمله بمختلف الظروف المتواجدة، يكون منتظما في حضوره إلى عمله، إلا إذا تعرض إلى أسباب قاهرة: مثل المرض والحوادث والظروف العائلية وغيرها من أسباب التغيب المشروع، والتي أقرها المرسوم التشريعي ولحساب معدل الغياب نتبع الطريقة التالية:

$$\text{معدل الغياب خلال فترة معينة} = \frac{\text{مجموع أيام غياب الأفراد}}{\text{متوسط عدد الأفراد العاملين} \times \text{عدد الأيام}} \times 100.$$

علما أن هذه الطريقة مقترحة من طرف وزارة العمل الأمريكية سنة 1968 وهي طريقة تمكننا من إجراء مقارنة خلال فترات زمنية متباينة، وعلى ضوء تلك النتائج يمكننا التعرف على معدلات غياب أعلى أو أدنى وبالتالي تمكن الإدارة من القيام ببحوث استطلاعية لمعرفة أسباب هذه الظاهرة وبالتالي محاولة الحد منها.
وعلى كل مؤسسة تعليمية معرفة معدل غياب معلميها، بحيث تحدد الفترة الزمنية - (أسبوع، شهر،سداسي...)- التي ترتفع فيها معدلات الغياب وبالتالي يمكنها بناء

على ذلك اتخاذ الإجراءات المناسبة ولحساب معدل التغيب الفردي: الجزئي، نتبع الطريقة التالية:**[عبد المنعم عبد الحي: 1984،ص 110].**

$$\text{معدل التغيب للعامل} = \frac{\text{عدد أيام التغيب}}{\text{الأيام التي يعمل فيها – أيام التغيب}} \times 100.$$

**2-1-3) دوران العمل:**

إن دوران العمل هو الانفصال الاختياري للمهنة أو الوظيفة ومدى هذه الحركة يدل على مدى ثبات قوة العمل وهي ظاهرة مكلفة بالنسبة للمؤسسات ومن المؤكد أن استقرار الفرد العامل في مهنة أو وظيفة معينة يتحدد من خلال إشباعه لحاجاته الأساسية وتوقعاته وانتظاراته المختلفة.

ودوران العمل من المواضيع التي لاقت اهتمام الباحثين ومنها: العلاقة بين الرضى المهني ودوران العمل، الرضى المهني و الحوافز...الخ " ورغم أن النتائج المتوصل إليها لم تبرز قوة العلاقة بين المتغيرين، إلا أنها كشفت بأن العمال غير الراضين أكثر من العمال الراضين ميلا لتغيير الوظيفة " **[نفس المرجع: ص 65]** وفي الوسط المهني للمعلمين: فإن المعلمين من جنس الذكور هم الأكثر عرضة لهذه الظاهرة أكثر من الإناث.

ويحسب معدل دوران الخدمة خلال فترة معينة كمايلي: **[أحمد صقر عاشور: ص406]**.

$$\text{معدل ترك الخدمة خلال فترة معينة} = \frac{\text{عدد حالات ترك الخدمة خلال الفترة}}{\text{إجمالي عدد العاملين في منتصف الفترة}} \times 100.$$

يسمح حساب معدل الغياب أو دوران العمل، لأي منظمة مهما كان نوعها بعقد مقارنات بين كل فترة، فهي مؤشرات موضوعية لوجود مشكلات معينة ينبغي تحليل أسبابها، حيث أن: سبب الاستقالة يختلف من فرد لآخر وقد لا تكون لسبب واحد بل لعدة أسباب، ونفس الشيء للغياب فأسبابه متنوعة فوجود كل منهما أي الغياب أو دوران العمل فهو مقرون بسبب معين، ينبغي الكشف عنه من قبل المشرف أو الإدارة، إلا أنهما يسمحان في كل الحالات من التعرف على مواقع الرضا أو عدمه.

و نعتقد أن معدل الغياب، يقل في المدن عنه في القرى والأماكن النائية، خاصة في فصل الشتاء لعدم توفر المواصلات والمراقبة الإدارية، وعدم توفير الأمن الصحي،

ناهيك عن تأمين ضرورات الحياة المهنية الجيدة، من توفر فضاء للراحة وكذلك للأكل والشرب.
والمقاطعتان المختارتان: تحتويان على مدارس في مناطق حضرية وشبه حضرية. ونائية، مما يسمح لنا بإجراء مقارنة بين ظروف العمل بأنواعها، في هذه الإبتدائيات.
ومن المنطقي أن تختلف ظروف العمل بالنسبة لكل معلم، إذ ويمكن أن نجد أن معلم في منطقة نائية، يكون راضٍ إذا توفرت له المواصلات والأكل والشرب...، بينما نجد معلم في منطقة حضرية يكون راضٍ إذا توفر له فضاء لوجود مكتبة وفضاء للأنترنت ومختلف الأجهزة التي تزود المعلم بالتجديد التربوي داخل مبنى المؤسسة.

**2-3) المقاييس الذاتية:**

تعتمد المقاييس الذاتية للرضا على المقابلة والاستمارة كتقنيتين لمعرفة مستوى الرضا لدى الأفراد، "ولذلك تعرف هذه الطريقة بالطريقة المباشرة ومن الاستثمارات الأكثر استخداما دليل وصف العمل، واستبيان بيان الرضى المهني" **[ربيع شتيوي: ص72 ]**.

والهدف من الاستبيان هو: الحصول على تقرير من جانب الأفراد عن درجة رضاهم عن العمل.

وتقوم هذه المقاييس، على تصميم قوائم واستبيانات، تصاغ على شكل عبارات، تتناول جوانب مختلفة من العمل، أو عبارة عن أسئلة موجهة إلى العاملين بهدف معرفة مدى تقبل العامل ورضاه عن تلك الجوانب من العمل، ونستخلص درجة رضا العامل من خلال إجاباته عن بنود تلك المقاييس، وفي هذه المجموعة يمكن التمييز بين طريقتين تحددان مستوى الأسئلة، التي يمكن أن تتضمنها هاته المجموعة.**[إبراهيم سلهاط: 2002، ص22]**.

أ- تحتوي الأسئلة مجموع الحاجات الإنسانية، التي يفترض أن يشبعها الفرد عن طريق العمل، وتصمم الأسئلة بحيث يمكن الحصول من الفرد المبحوث على معلومات عن مدى ما يوفره العمل من إشباع لكل حاجة من الحاجات الوارد ذكرها في الاستمارة.

ب- تقسيم الحوافز: تحتوي الأسئلة كل الحوافز، التي يتيحها العمل أو العوامل التي تعتبر مؤثرة على الرضا مثل: الأجر، محتوى العمل، الترقية، الإشراف، ساعات العمل، القيادة، جماعة العمل ...الى غير ذلك من العوامل، التي يمكن أن تؤثر تأثيرا إيجابيا أو سلبيا على الرضى المهني، ويجب أن تصاغ الأسئلة بحيث أنها تقيس جميع هذه المتغيرات، التي يمكن أن تؤثر على الرضا ومن بين الطرق المستخدمة في قياس الرضا الوظيفي نذكر مايلي:

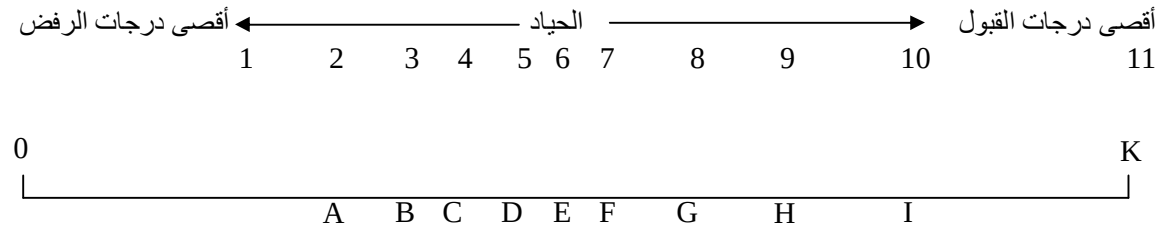
**1-2-3) طريقة المسافات المتساوية البعد " لثرستون" وشيف:**

قدمت هذه الطريقة لبناء مقياس الرضا الوظيفي والاتجاه سنة 1928م وتقوم هذه الطريقة على المسافات المتساوية البعد، " ويهدف هذا المقياس إلى الحصول على متصل ذي وحدات منتظمة، وفقا لأحكام محكمين خارجيين يقومون بترتيب الجمل أو العبارات الدالة على متغيرات الرضا عن الموضوع المراد دراسته، في وحدات متتالية، من حيث مدى تعبيرها عن شدة هذا الاتجاه إيجابيا أو سلبيا "

**[عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاته محمود: د ت، ص ص95-96].**

ويتم هذا بناء على خطوات، حيث تبدأ بتجميع عبارات تصف مختلف العناصر والخصائص المتعلقة بالعمل أو تصف الإشباعات، التي يحصل عليها الفرد من عمله، ثم يقيم الحكام (المحكمين) درجة الرضا الذي تعبر عنه هذه العبارات، وبعد ذلك يتم استبعاد العبارات ذات التباين العالي، أي التي اختلف الحكام في توزيعها اختلافا بيّنا، وبذلك يتكون المقياس النهائي للرضا من العبارات ذات التباين المنخفض، التي وقع عليها الاختيار، ويكون متوسط التقييم لهذه العبارات هو الدرجة أو القيمة المتمثلة للرضا الذي تشير إليه العبارة وفق تقييم الحكام.

وفي طريقة ثرستون هذه، لا يطلب من الأفراد سوى أن يقرروا فيما إذا كانوا يوافقون أو لا يوافقون على كل عبارة من عبارات المقياس، ويكون مجموع القيم المقابلة للعبارات، التي تمت الموافقة عليها هي الدرجة الممثلة لمشاعر الرضا العام، كما يمكن تجميع العبارات الخاصة بكل جانب من جوانب المقياس، سواء المتعلقة بالأجر أو بمحتوى العمل، أو نوع القيادة، وبالتالي يوضح طريقة المسافات المتساوية البعد **[نفس المرجع، ص96]**.




تشير الحروف الأبجدية إلى الجمل والعبارات، وتصف هذه العبارات من ( A إلى E ) إلى الاتجاه السالب، في حين تشير العبارات من (G إلى K) إلى الاتجاه الموجب، أما الحرف F فيشير إلى درجة الحياد، وهذه الطريقة تحتاج إلى جهد كبير في إعداد المقياس.

**2-2-3) طريقة التقديرات التجميعية لـ Likert أو طريقة التدريج التجميعي:**

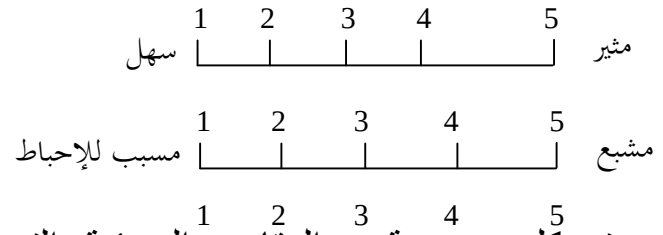
نشر Likert سنة 1932 موضوعا تحت عنوان: تقنية لقياس الاتجاهات، وذلك في مجلة أرشيف علم النفس، اقترح فيه أسلوبا جديدا لقياس أي اتجاه نحو موضوع ما **[مصطفى عشوي: 1992،ص 137]**.
وفي هذه الطريقة يتم جمع أكبر عدد من العبارات من الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه، حيث يعبر المبحوث عن شدة اتجاهه على كل بند من خلال خمسة بدائل للإجابة. **[ زين الدين بن ضياف: 2001، ص86]**.

| أوافق بشدة | أوافق | غير متأكد | أعارض | أعرض بشدة |
|---|---|---|---|---|

وتعطي الاستنتاجات التي يقررها الفرد درجات تتراوح بين واحد وخمسة، حسب درجة موافقته على العبارة بتجميع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في العبارات المختلفة، يتعين صدق العبارة وفق قوة الارتباط بين الدرجة التي يحصل عليها الفرد في العبارات المختلفة والدرجة الكلية لمجموع العبارات، وفي حالة احتواء المقياس على جوانب سلبية وأخرى ايجابية، يجب أن يعكس التدريج الذي للعبارات من واحد إلى خمسة بالنسبة للجانب الإيجابي ومن خمسة إلى واحد بالنسبة للجانب السلبي. **[المرجع السابق: ص86]**.

### 3-2-3) طريقة الفروق الفردية ذات الدلالة لـ OSGOOD:

يتكون هذا المقياس من مجموعة من المقاييس الجزئية، لكل جانب من جوانب العمل بحيث يحتوي كل مقياس على طرفين يمثلان صفتين متعارضتين بينها كل عدد من الدرجات ويطلب من الفرد أن يختار الدرجة التي تمثل مشاعره من بين الدرجات التي يحتويها كل مقياس جزئي و هذا مثال لمجموعة المقاييس الجزئية المتعلقة بمحتوى العمل وفق هذه الطريقة.




ثم تجمع درجات الفرد في كل مجموعة من المقاييس الجزئية، التي تمثل جانبا من جوانب العمل و يكون مجموع درجات الفرد ممثلا لمستوى رضاه الوظيفي في ذلك الجانب.

و يتم التعرف على صدق المقاييس الجزئية في المقياس بتطبيقه على عينة يؤخذ على أثره معامل الارتباط بين درجات الأفراد في تلك المقاييس ككل.

و يصبح هذا المعامل أساسا لقبول أو رفض المقاييس الجزئية، و الحكم على مدى صلاحيتها للتطبيق

**[إبراهيم سلهاط: ص24]**.

### 4-2-3) طريقة الوقائع الحرجة لـ هيرزبرغ:

اعتمد هيرزبرغ في تصميمه لهذه الطريقة، على الوقائع الحرجة التي وصفها FLANGAN **[المرجع السابق: ص25]**.

وتقوم هاته الطريقة على توجيه سؤالين للأفراد المراد قياس مشاعرهم، بحيث يتعلق السؤال الأول بذكر الأوقات التي شعر فيها العامل باستياء حول عمله، وينبغي تحديد هذه الحوادث زمنيا، ووصف ما حدث بالتفصيل، كلما أمكن مع التطرق للأسباب إذا كان ذلك ممكنا، وكلما كان عدد الوقائع، التي يدلي بها الفرد أكبر مع مراعاة الصدق كلما كانت نتائج المقياس أكثر صدق وموضوعية.

وبتجميع الوقائع التي يدلي بها الفرد، وتصنيفها حسب الجوانب التي تتعلق بها يمكن معرفة أي جوانب من الوظيفة تعتبر مرضية بالنسبة للعمال، وأي منها تعتبر غير ذلك وتسبب لهم الاستياء وعدم الرضا أو عدم الشعور بالرضا، ويمكن تفادي جوانب النقص المتعلقة بالذاتية في سرد الوقائع وصعوبة تبويب النتائج، وذلك بتجميع ما أمكن من الوقائع الحرجة، التي تسبب الرضا والإستياء في قائمة واحدة ضمن جوانب معينة، ثم يطلب من العامل الإشارة إلى هاته الوقائع، التي يكون قد تعرض إلى بعضها.

وواضح جدا من هذا الطرح، أن هذه الطريقة، تحاول الكشف عن الأسباب وفي نظرنا هي عاجزة عن معرفة أو قياس مستوى الرضا، بمعنى لا يمكن بواسطتها أن نعرف مستوى الرضا عند المبحوث، ولتفادي النقائص اقترح "أحمد صقر عاشور" تجميع عددا كبيرا من الوقائع الحرجة عن الرضا وعدم الرضا بطريقة هيرزبرغ، ثم نحلل ونستخرج الوقائع المعبرة عن الرضا والمعبرة عن عدم الرضا، ثم تصنف في قوائم تتعلق كل قائمة بجانب من جوانب العمل مثلا: الأجر، الترقية، الاشراف، العلاقة مع الزملاء ... الخ وتكون مضافة إما لمشاعر الاستياء أو لمشاعر السعادة. ثم تعرض على العامل ليحدد مدى إنطباق كل واقعة مع عمله ودرجة تكرارها.

**الخلاصـــة:**

وكما قال أحد الباحثين: أنه ما يجب التأكيد عليه أن قياس الرضا،أمر في غاية الصعوبة، خاصة إذا تعلق الأمر بقياس رضا مجموعة من العمال نظرا للاختلافات الفردية بينهم: (العمر، الخبرة، المقدرة، المهارات، التعليم،...الخ) مما يستوجب أحيانا تطبيق عدة مقاييس على كل فرد منهم ويتعقد الأمر كلما زاد حجم العينة، وتفاديا لعدم دقة النتائج يوصي المهتمون باستعمال تقنيات أخرى عند قياس الرضا الجماعي منها: المقابلات الفردية، دراسة الحالة، وكذا الاستبيانات المقننة، وأكيد أنها تعتمد على الأسلوب الكيفي والكمي في التحليل، ونظرا لأن هذه الدراسة الحالية ستعالج موضوعا في غاية الأهمية، لذلك ستختار الدراسة التقنيات الملائمة لذلك والتي تكون مباشرة نظرا لطبيعة الموضوع.

ومع هذا فإن تشجيع الفرد على بذل أكبر مجهود عن طريق تحسين وسائل العمل، وتحديد المسؤوليات ورفع الرواتب غير كافية لتشجيعه على رفع كمية إنتاجه، لأن هذه الأخيرة تتوقف على درجة استعداده الطبيعي والمكتسب، وعلى مدى حبه للعمل نفسه ورضاه عنه، وتقدير المسؤولية الملقاة على عاتقه، والواقع أن لرضا الفرد عن عمله أو عدم رضاه هو بطبيعة الحال عبارة عن شعور داخلي لدى الفرد، وليس كاف أن يكون الفرد على درجة كبيرة من العلم والمهارة ليقوم بأداء عمله على أتم وجه، ولهذا يطرح السؤال التالي: لماذا يقوم بعض الأفراد بعملهم بكل إخلاص، بينما يتهرب البعض الآخر من أداء وتحمل واجباتهم؟ إن الفرد يعمل من أجل إشباع حاجة معينة، بدافع داخلي في نفسه وللمساهمة منه في بناء مجتمعه لشعوره بالمسؤولية الأدبية نحوه. ثم إنه من الصعب معرفة أي الدوافع التي تسيطر على الفرد في وقت معين؟ فهناك العديد من وجهات النظر في هذه القضية ذات أهمية كبيرة، حيث تساعد على فهم الرضا الوظيفي أو المهني وعليه نتطرق إلى المبحث الثاني، لنتعرف على أهم النظريات التي تناولت مفهوم الرضا الوظيفي أو المهني.

## المبحث الثاني: نظريات الرضى المهني / الوظيفي

**تمهيـــد**

1- نظرية القيمة.
2- نظرية نموذج مظهر الرضا.
3- نظرية التدرج الهرمي.
4- نظرية التأثير الاجتماعي.
5- نظرية الثبات والاتساق.
6- نظرية العاملين لهرزبرغ أو نظرية الوقاية.
7- نظرية المساواة (الانصاف) أو عدالة العائد.
8- نموذج تنمية الموارد البشرية.
9- نظرية ويليم أوشي (Z).

**خلاصــة**

## المبحث الثاني: نظريات الرضى المهني.

### تمهيـــد:

لا أحد ينكر ما قامت به حركة الإدارة العلمية، من أبحاث ودراسات تهدف إلى زيادة الإنتاجية، والتي تهدف إلى تحقيق تنظيم فعال، وفق مبدأ العقلنة والترشيد، بحيث يرضى كل من صاحب العمل والعمال، أي كيف نتحكم في العوامل المتعلقة بظروف العمل لتحقيق الرضا والاستقرار المهني؟ وقد تم التطرق إلى الكثير من المتغيرات خدمة لهذا الغرض من طرف العديد من الباحثين ومن أهم رواد هذه الحركة "فريديريك تايلور"، الذي بنى بحوثه على فرضيات نذكر الأهم منها خدمة لأغراض الدراسة الحالية:

**الفرضية الأولى:** إن أهم ما يطلبه العامل، من صاحب العمل هو زيادة الأجر.

**الفرضية الثانية:** إن أهم ما يطلبه صاحب العمل هو زيادة الإنتاج بأقل تكلفة و أعتقد كلا الطرفين منطقي جدا، فيما يريدان تحقيقه من مطالب، و أهم متغير لاقى دراسات و أبحاث عديدة هو النمط القيادي داخل التنظيم. و دوره الفعال الذي يؤدي إلى الارتياح و الرضا عن الأداء.

و بهذا فحركة الإدارة العلمية، كانت بمثابة إنطلاقة ذات ركيزة علمية واسعة وجهت الكثير من الدراسات و الأبحاث في مجال التنظيمات المختلفة خاصة مجالات التنظيمات الصناعية و الإدارية ومجال علم الاجتماع التنظيم و العمل. إلا أن ما يعاب عليها هو إهمالها لمسألة العلاقات الإنسانية، التي مافتئت أن ولدت من رحم حركة الإدارة العلمية، و أهم روادها الباحث "إلتون مايو" أين تركزت جل اهتماماته على مسائل مثل التنظيم غير الرسمي، و المشاركة في اتخاذ القرار و الاتصالات، وقد تركزت دراسته و الفريق المساعد له على الحوافز بأنواعها المادية و المعنوية، السلبية والإيجابية و الرضا الوظيفي والاتجاهات في تفسيرها للسلوك الإنساني في التنظيم أو ما يسمى بالسلوك الوظيفي أين سلط الضوء على الدور الذي تلعبه الروح المعنوية للأفراد و استقرارهم الذي يحقق رضاهم عن العمل و بالتالي تحقيق الإنتاجية المرغوبة، و أهم الدراسات المشهورة التي قام بها "إلتون مايو" هي دراسة مجتمع المصنع."حيث اكتشف إلتون مايو: وجود تنظيم غير رسمي إلى جانب التنظيم الرسمي، إذ عين العاملون رئيسا منهم يختلف عن المشرف الذي عينته إدارة الشركة، فلما تطلب الإدارة العليا من المشرف الذي عينته إنتاجا عاليا يطلب المشرف غير الرسمي من زملائه تخفيض الإنتاج . و على إثرها يقع اللوم على المشرف" **[إبراهيم عبد الله المنيف:1993 ،ص ص 202-203]**.

وبهذا تبين لمايو:أن الإنتاجية ليست مرتبطة فقط بالعوامل التقنية و المادية ،كما ادعت مدرسة الإدارة العلمية،بل ترتبط أيضا بعوامل اجتماعية غير مادية ،و تبين

له أن سلوك ووجهة نظر العامل لها أثر على إنتاجيته و عليه ذهب مايو إلى أن "العوامل والمؤثرات المادية تقل أهميتها إزاء العوامل والمؤثرات الإنسانية في تحديد الكفاية الإنتاجية" **[نفس المرجع،ص 203]** وينظر إلى العلاقات الإنسانية على أساس أنها:

- وسيلة إدارية لتحديد الحد الأقصى من إشباع حاجات الأفراد المادية والاجتماعية والنفسية بغية زيادة الكفاءة الإنتاجية.
- أداة للتعامل مع الأفراد لتحقيق التوازن بين إشباع حاجاتهم وبين أهداف المنظمة.

**[محمد محمد الهادي: 1982، ص ص 177-178].**

- القدرة التي لدى الأفراد على نقل أحاسيسهم وأفكارهم للآخرين، وقدرتهم على تلقي مثل هذه الأحاسيس، الروح المعنوية، تدافع الأفراد للارتباط بالمنظمة وزيادة الإنتاجية والشعور بالرضا حيث: "توصل مايو وزملاؤه: أن كمية العمل التي يؤديها العامل، لا تتحدد طبقا لطاقته الفيزيولوجية، و إنما تتحدد طبقا لحاجته الاجتماعية، وأن المكافآت والحوافز غير المادية تلعب دورا رئيسيا في تحفيز الأفراد وشعورهم بالرضا، وأن الأفراد يجابهون الإدارة وسياستها، ليس كأفراد وإنما كجماعة" **[ إبراهيم عبد المنيف: ص204 ]**.

كما لا يفوتنا أن نذكر دراسة هوبوك HOPPOK ، 1935 حيث: قام هذا الباحث بدراسة الرضا الوظيفي لدى عمال مصنع صغير بقرية New Hope بولاية Pennsylvania بالولايات المتحدة الأمريكية وكانت إشكالية الدراسة كما يلي:

**[عمار الطيب كشرود: 1995، ص 448].**

- إلى أي مدى يكون العمال فيNew Hope مسرورين بصفة مطلقة؟
- إلى أي مدى يكون العمال في مهنة معينة أكثر سرورا من غيرهم في مهن أخرى؟
- الراضون يقنطون في مدن أكثر من 10.000 ساكن.
- الراضون يشعرون بنجاح أكثر.
- تأثير الأسرة والمكانة الاجتماعية ذات أهمية أكبر بالنسبة للراضين.
- الراضون يختارون وظائفهم.
- الملل والتعب يظهرهما العمال غير الراضين فقط.

أما فيما يخص السؤال الثاني فكانت الإجابة ذات فروق دالة، بين مستوى وظيفي وآخر، فالمستويات العليا أكثر رضا من المستويات الدنيا وفيما يلي نعرض أهم النظريات، التي تناولت مفهوم الرضى المهني أو أحد المفاهيم المتداخلة معه.

**1**

**) نظرية القيمة:**

ويرجع تطويرها ل: Loker سنة 1976 " حيث تقول هذه النظرية أن: الرضا الوظيفي للفرد يعكس حكما ثنائي القيمة" **[عمار الطيب كشرود:ص 453].**

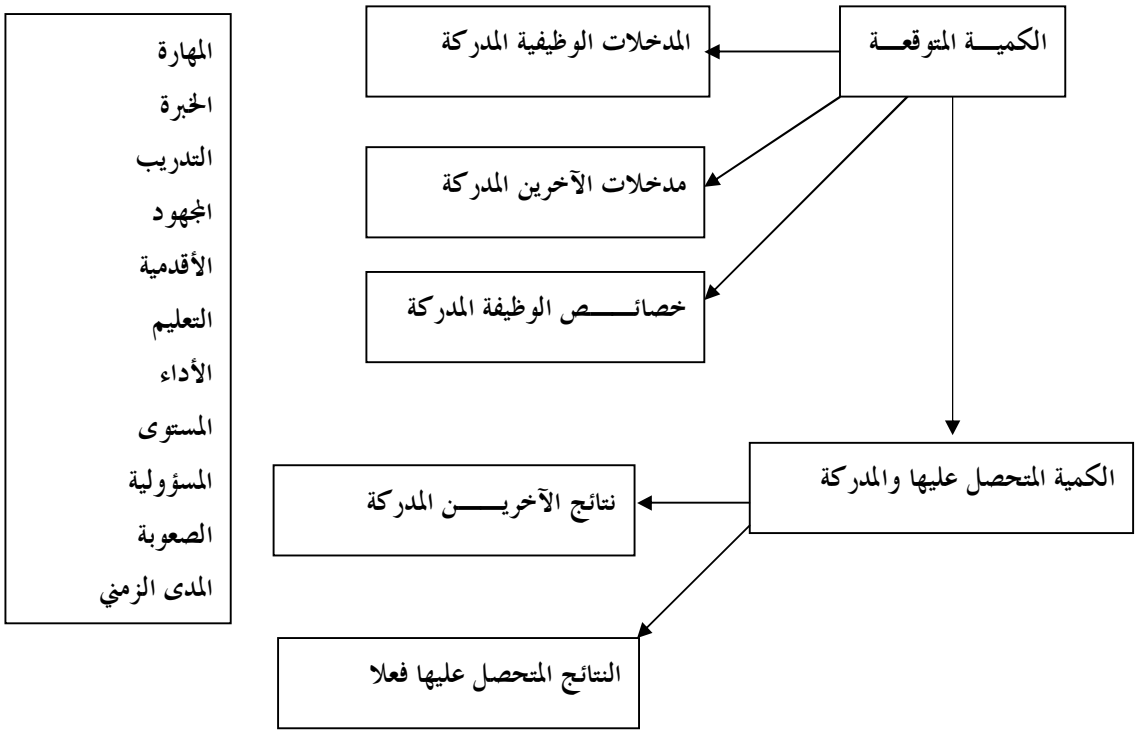
- التعارض المدرك بين ما يريده الفرد، وما يتحصل عليه فعلا.
- أهمية ما يريده الفرد ويقوم به.

فالرضا الوظيفي الكلي للفرد: عبارة عن مجموع كل هذه المظاهر المتعلقة بالرضا الوظيفي في علاقته بأهمية تلك المظاهر، وقد يكون مظهر من مظاهر العمل مهم جدا بالنسبة لفرد وغير مهم بالنسبة لآخر ولمعرفة بأن مظهر معين من مظاهر العمل يكون مرضيا أو غير مرضيا للعمل، وفقا لـ: Loker: يرجع ذلك إلى إدراك الفرد لمدى التطابق أو التعارض بين رغباته وما حصل عليه من خلال عمله، فالمظاهر مرضية طالما تعبر عن رغبات وتطلعات المحصلين عليها.

فالرضا الوظيفي حسب هذه النظرية هو : حالة نفسية سارة، ناتجة عن إدراك الفرد لوظيفته على أنها مشبعة أو محققة لقيم الوظيفة أو المهمة، على شرط أن تكون هذه القيم متطابقة مع حاجات الفرد.

## 2) نظرية نموذج مظهر الرضا:

هذه النظرية نادى بها، Lawler سنة 1973م ، وهي قريبة من نظرية الإنصاف لـ ADAMS سنة1965م ، طبقا لهذه النظرية يكون الرضا عن مظهر من مظاهر العمل، حين تكون انتظارات العامل من هذا المظهر مطابقة لما يتحصل عليه فعلا، وفي حالة ما يكون المحقق فعلا يفوت الإنتظارات، قد يتحول الرضا إلى الإحساس بالذنب و اللامساواة ونفس الشيء حين يكون المحقق أقل من المتوقع، فيعطي حالة من عدم الرضا، ومن ثم وجوب معرفة توقعات الأفراد و انتظاراتهم من أعمال من مهمة القادة، والمسيرون الذين يسهرون على إنجاح إدارة مؤسساتهم،كما أن الرضا مرتبط بما يتحصل عليه الآخرين ، الذين تجري المقارنة بما تحصلوا عليه من مكافآت، ومن ثم وجب معرفة مستوى رضا الأفراد، ويقترح Lawler لتحقيق ذلك وزن كل مظهر على حدا وفقا لأهميته النسبية، ثم يتم جمع الأوزان في شكل درجات لمعرفة مستوى الرضا الكلي، وتشترك هذه النظرية مع نظرية القيمة في أن الرضا ناتج التوقعات وانتظارات الأفراد، ويكون ذلك نتيجة الإدراك الشخصي، وذلك وفقا للشكل الموضح أدناه: **[ عمار الطيب كشرود: ص457].**




**شكل يوضـــــح: نمـــــــوذج مظهـــــر الرضـــــا لـــ: Lawler**

" وكلما كان الفارق بين الجزاء المحصل عليه والجزاء المتوقع كبيرا كلما كان عدم الرضا كبيرا"
**[ مصطفى عشوي ص ص 109، 112]** ويبقى دائما الرضا هو:المحصل عليه في الواقع منقوص من المتوقع، أي الفارق بين ما يرغبه الفرد وما يتحصل عليه.

## 3) نظرية تدرج الحاجات لماسلو أو التدرج الهرمي:

والتي تبقى على أساس أن المحرك الرئيسي للفرد العامل هو: الحاجة حيث انطلق الباحث من مسلمة مفادها توجد خمسة أنواع من الحاجات وهي: الحاجات الفيزيولوجية، حاجات الأمن، الحاجة الاجتماعية، الحاجة إلى تقدير الذات والحاجة إلى تحقيق الذات.
وترى هذه النظرية أن طبيعة الحاجات هي نفسها بالنسبة للجميع والاختلاف فقط في الموضوعات التي تحقق الإشباع، وكذلك الطرق ومستويات الإشباع ويبقى لهذه النظرية تأثير كبير في مجال الشغل، لأنها توجه وتسهل عمل نسق التأثير داخل الإدارة، وعن طريق نسق الحاجات يمكن وضع سياسة إدارية واجتماعية مناسبة داخل المؤسسة، ومن أجل تحفيز العمال يكفي معرفة حاجاتهم والعمل على إشباعها في إطار إمكانات المؤسسة، وما نلحظه في تدرج الحاجات لماسلو هو: مقاربته في نموذج واحد عوامل نفسية وأخرى غير نفسية (اجتماعية علائقية، مادية...الخ) لهذا انطلقت هذه النظرية من فرضية أن الإنسان لا ينتج ولا يعمل إلا برضاه، وأنه إذا عمل بالإكراه. فلا ينتج لهذا يقول ماسلو:
" أن لكل إنسان وترا حساسا لا يستجيب إلا إذا ضربت هذا الوتر، ويقول أن هذا الوتر هو الحاجة وأن الإنسان إذا أردت منه أي شيء عليك أن تأتيه من جانب الحاجة الملحة عليه، كما يراه هو، لا كما تتصورها أنت " **[أحمد محمد الطيب: 1999، ص 154].**
وكمقدمة لنظريته يطرح ماسلو: " مجموعة من الافتراضات، التي ينبغي تأملها في جدية كأجزاء متكاملة لأية نظرية سليمة للدوافع تستند على الحاجات البشرية " وهي:
**[علي عسكري: د ت، ص ص 37-38]**

- الفرد كل متكامل والدافع الذي يحرك الكل وليس جزء منه.
- تمثل الرغبة المعينة حاجة للشخص ككل.
- البشر متماثلون في الأساس رغم أنهم يسلكون طرقا شتى، نحو نفس الهدف. والغايات تعتبر مشتركة إلى حد كبير للأفراد بالرغم من اختلاف الطرق التي يسلكونها لتحقيق هذه الغايات.
- الدافعية عملية متصلة لا تتوقف أبدا، وهي عملية معقدة، والبيئة بكل مكوناتها تلعب دورا في تشكيل السلوك.

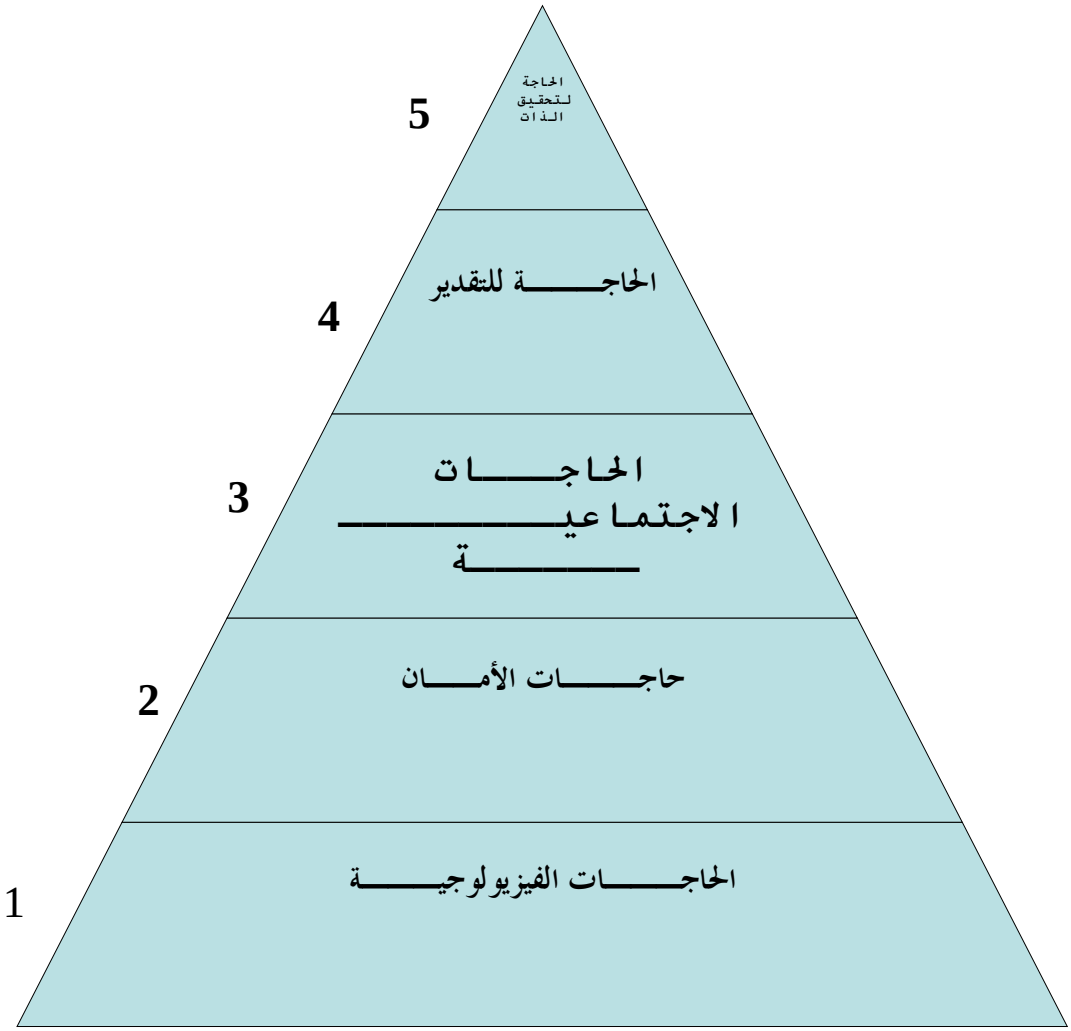
- البشر لا يشعرون بالاكتفاء أو الإشباع أبدا، وتبدو الحاجات وكأنها منتظمة على شكل نوع من التسلسل وفقا للأهمية.
- تتحقق الدوافع البشرية في السلوك في هذه العلاقات مع الأشخاص الآخرين والمواقف التي تجابه الفرد، وينبغي عدم تجاهل الثقافة في ذلك.

ليس كل سلوك أو رد فعل نتيجته دوافع عند الفرد، وأخيرا تلعب إمكانية تحقيق رغبة ما دورها في حياة الفرد.

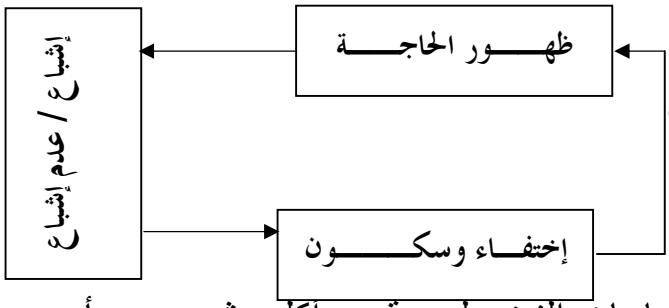
وترتكز نظرية "ماسلو" الدافعية على جانبين رئيسيين هما:

**[محمد علي شهيب: 1976، ص144].**

- أن الإنسان راغب اجتماعي، الذي تعتمد حاجاته على ما يوجد لديه الآن من حاجات، أي أن الحاجات التي لم يتم إشباعها بعد هي: التي تؤثر على السلوك، أما الحاجات التي يتم إشباعها فلا تكون بمثابة دافع للفرد.
- أن هناك ترتيبا هرميا لحاجات الإنسان، وإذا تم إشباع إحداها تظهر الحاجات الأخرى، التي لم يتم إشباعها بعد.


5
الحاجة لتحقيق الذات
4
الحاجـــــة للتقدير
3
الحاجـــات الاجتماعيـــــــــــة
2
حاجـــــات الأمـــان
1
الحاجـــــات الفيزيولوجيـــــة

طبعا عندما نلاحظ التقسيم الهرمي للحاجات نجدها تشير إلى: " الحاجة الأولية وكلما ارتقينا كلما كانت الحاجة أقل أهمية (ثانوية) بالمقارنة مع الحاجة التي سبقتها" **[ابراهيم القمري: 1976 ،ص 223 ]**. وقد قامت دراسات حول هذه النظرية عن الحاجات: منها هو مدى أولوية الحاجات الفيزيولوجية عن باقي الحاجات وكانت النتائج هي أن إشباع الحاجات الأولية، لا يعني عدم إشباع باقي الحاجات في نفس الوقت، وأن الحاجات الأولية، لا يعني عدم إشباع باقي الحاجات في نفس الوقت، وأن الحاجات لا تزول والحاجات المشبعة تبقى لكنها تختفي لتعود للظهور، قد تفقد أهميتها لكنها تبقى محافظة على قوتها المحركة ، التي تحدث استجابات سلوكية في لحظات معينة ، من جهة أخرى عدم إشباع حاجة لا يعني إشباع الحاجات الأخرى التي تقع في أعلى الهرم ، فالحاجة التي لم يتح لها الفرصة للإشباع تختفي و تظهر حينما تجد الفرصة للإشباع ، فالحاجات هي فضاء تبادلي تسري في عملية غير متناهية من تحقيق الحاجات و الشكل التالي يوضح ذلك .



نسق تبادل الحاجات

فعندما يشبع الفرد الحاجات الفيزيولوجية من أكل وشرب و مأوى وراحة يفكر في الحاجة إلى الأمن، حيث تبدأ مطالبه المتعلقة بالأمن في مجال العمل أو الوظيفة التي يمارسها، أين تظهر الحاجة للحماية من المخاطر المادية و بالتالي يطالب بتحسين مستوى الأجر أو الراتب . الذي يضمن له العيش الكريم كما تظهر لديه الحاجة إلى الأمن في الصحة فيصبح يطالب بذلك " و تظهر هذه الحاجة في صورة الرغبة في الحصول على وظائف مستقرة وتكوين المدخرات و التأمينات المختلفة " **[جابر عبد الحميد ومحمود أحمد عمر 1987ص 324]**.

ونفس الشيء لباقي الحاجات، فالفرد العادي يحقق إشباعا لحاجاته وفقا للنسب المدرجة في هرم تدرج الحاجات **[عبد الفتاح بوخمخم، 2001، ص 139]** وهي كالتالي:

- حاجات تحقيق الذات 10% .
- حاجات التقدير 40%.
- حاجات اجتماعية 50%.
- حاجات الآمان 70%.
- حاجات فيزيولوجية 85%.

- في التقييم العام لأفكار مازلو نلاحظ أنها توفر إطارا عموميا مبسطا ومفيدا لفهم تدرج قوة الدوافع عند معظم الأفراد معظم الوقت، إلا أنها لا تصلح لفهم قوة دوافع كل الناس في كل المواقف، ويمكن إيجاز الإنتقادات الموجهة إلى هذه النظرية فيمايلي **[محمد سعيد أنور سلطان: 2003، ص 260-261].**

1- تفترض هذه النظرية ترتيبا وتدرجا للحاجات، إلا أن بعض الناس قد تختلف مع النظرية في ترتيبهم لهذه الحاجات، فمثلا الفنان والشخص المبدع قد يبدأ السلم من الحاجة إلى تحقيق الذات وقد يهتم آخرين بالحاجات الإجتماعية، وبالتالي قد يختلف بعض الناس في ترتيبهم للحاجات عن النموذج الموضوع بواسطة مازلو.

2- قد يصر بعض الناس على مزيد من الإشباع لحاجة معينة بالرغم من إشباعها بالفعل، وهذا خلافا لما تفترضه النظرية بأنه حال إشباع حاجة معينة يتم الإنتقال إلى إشباع حاجة أعلى منها مباشرة.

3- لم تهتم النظرية بتحديد حجم الإشباع اللازم للانتقال إلى الحاجة الأعلى منها مباشرة، بل إنها افترضت أنه هناك إشباع، وفي واقع الأمر نحن نختلف في حجم الإشباع الذي يرضينا، فقد يقوم أحد الأفراد بإشباع حاجاته الفيزيولوجية بدرجة 50% ويكون هذا مرضي له للانتقال إلى الحاجات الأعلى منها مباشرة بينما قد تكون هذه النسبة غير مرضية لأحد الأفراد الآخرين.

4- تفترض النظرية أننا ننتقل من إشباع الحاجات إلى إشباع حاجات أخرى فور إشباع الحاجة الأدنى، وفي واقع الأمر فإننا نقوم بإشباع أكثر من حاجة في نفس الوقت.

هذا بالإضافة إلى أن نتائج البحوث التجريبية، التي أجريت لاختيار فروض مازلو، لم تمكن من الخروج باستنتاجات مؤكدة عن صحة أو عدم صحة هذه النظرية.

وبصرف النظر عن افتقاد أدلة تجريبية حاسمة حول هذه النظرية، إلا أنها مازالت تعطينا إطارا تقريبا معقولا لنوعيات الحاجات المختلفة يمكننا استخدامه في قياس اختلاف الأفراد في درجة إلحاح هذه الحاجات ودرجة الإشباع الذي حققوه في كل حاجة منها.

## 4) نظرية التأثير الاجتماعي:

تعتبر هذه النظرية رد فعل لنظرية الحاجات لماسلو، ولقد قدم كل من PFEFFER و SALAMEIK سنة 1978 م نظرية بديلة للرضا الوظيفي، والتي كانت تخلو كلية من مفهوم الحاجات، والفكرة الأساسية لهذه النظرية هي أن، استجابة الفرد العاطفية للوظيفة قد تكون ناتجة عن رد فعل زملاء العمل، كما قد تكون راجعة لخصائص الوظيفة ذاتها، أي أن البعد الاجتماعي لرد الفعل له دور مهم في تحديد مستوى الرضا لدى العامل، وبهذا قد ينظر للوظيفة بكيفيات مختلفة على حسب الكيفية التي ينظر بها زملاء العمل للوظيفة... ولقد أوضح كل من Michel و

White و cald well و reilly سنة 1979م أن كل من الرضا الوظيفي وإدراك المهمة كانت دوما متأثرة بمؤشرات المعلومات الاجتماعية حول الوظيفة أكثر من الخصائص الموضوعية للمهمة أو الوظيفة.

**[عمار الطيب كشرود: ص 461].**

ونعتقد أن رد الفعل هذا لم ولن ينف علاقة الرضا الوظيفي بالحاجات، وإنما أدى إلى منظور جديد كلية للرضا الوظيفي لأن الكثير من البحوث أكدت أن زملاء العمل والمقارنة الاجتماعية لهما تأثير كبير على الرضا الوظيفي، وهذا ما سنكتشفه في الفصل الثالث.

## 5) نظرية الثبات والإتساق:

وهي واحدة من نظريات الرضا الوظيفي، تم تطويرها من قبل ABRAHAM سنة 1976، وتهتم بالعلاقة بين مستوى تقدير الذات للعامل والأداء الوظيفي، وحسب هذه النظرية هناك علاقة موجبة بين الإثنين معا، على اعتبار أن التقدير الذاتي للذات عند العمال يجعله يرغب في أداء عمله على مستويات عالية، بينما العامل الذي لديه تقدير ذاتي منخفض يؤدي عمله على مستوى منخفض، وهناك ثلاثة أنواع من التقدير الذاتي:

1- التقدير الذاتي المزمن: وهو شعور الفرد العام نحو نفسه.
2- التقدير الذاتي الموقفي: وهو شعور الفرد نحو نفسه في موقف معين.
3- التقدير الذاتي المتأثر اجتماعيا: وهو شعور الفرد نحو نفسه بناء على توقعات الآخرين، وكل هذه التقديرات مهمة بالنسبة للأداء.

ومن منطلق هذه النظرية يمكن تحسين أداء العامل، وذلك بزيادة تقديره الذاتي، لكن زيادة التقدير الذاتي المزمن يعتبر جد صعب بالرغم من أنه توجد طرق لذلك:

**الأولى:** تعطي للعامل فكرة دقيقة حول قواه، خاصة داخل جماعات العمل، وهذه الأفكار قد تزيد من اعتقاد التقدير الذاتي، وذلك بالصورة العمومية الحسنة أمام الجماعة، لكن لا أحد يضمن ذلك، كما أنه يوجد أفراد يفتقدون القدرة والخبرة العلمية والمهنية، فلا يمكن إيهامهم بأنهم يمتلكونها.

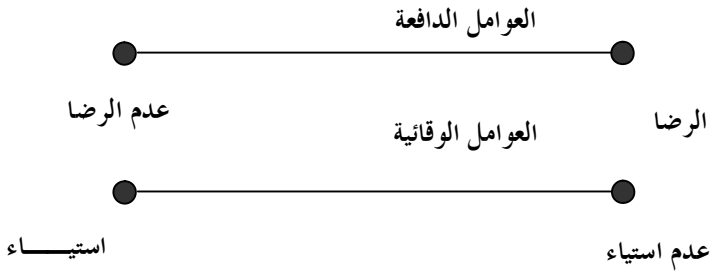
**الثانية:** تعطي للعامل مهمة سهلة جدا، بحيث يكون من المؤكد النجاح فيها وهذا النجاح قد يزيد من تقديره الذاتي، لكن هذه الطريقة أيضا قاصرة قد تصلح في تعليم الصغار، أي تفيد تعزيز التعلم ونجاح العامل في مهمة سهلة.

وإحساسه بذاته لا يؤهله لقيادة مؤسسة كاملة منطلقا من النجاح الذي حققه في مهمة سهلة، وخلاصة القول: أن هذه النظرية ترتكز على منطق تحقيق الذات، التي مفادها أن الفرد سيؤدي عمله جيدا أو بصورة ضعيفة كما هو متوقع منه، يعني نظرته لذاته تحدد أداءه، وهذا يتماشى مع ما يعرف في التحليل النفسي بصورة الذات، لكن هذه النظرية أهملت الإختبارات الإسقاطية لمعرفة تقدير الفرد لذاته، وكذلك الإختبارات الأخرى المعروفة في هذا المجال ويقول ROSENTHAL : "بأن

توقعاتنا نحو أداء الآخرين هو الذي يحدد معاملتنا معه وهنا وعي العامل لما هو متوقع منه، له دور لا يستغني عنه في هذه النظرية ويعتقد SANDEL بأن توقعاتنا تنقل للعامل بواسطة مؤشرات غير لفظية بل رمزية أو حركية، وهنا تظهر ضرورة تكيف العمال لسلوكياتهم من خلال فهم هذه المؤشرات، ويبقى التوقع في رفع مستوى الرضا الوظيفي مهمة القادة والمسيرون وهم المسؤولون عن نقل توقعاتهم لمجتمع العمال".

## 6) نظرية العاملين لهرزبرغ: أو نظرية الوقاية:

قام فردريك هرزبرغ Frederick Herzberg بناء على دراسة أجراها لتنمية نظريته، التي أطلق عليها "نظرية العاملين" (العوامل الدافعة والعوامل الوقائية) واستطاع أن يتوصل إلى الفصل بين نوعين من المشاعر الدافعة إلى الرضا والإستياء، وأن العوامل المؤدية إلى الرضا تختلف تماما عن العوامل المؤدية للإستياء كما يتضح من الشكل التالي:




### وجهة نظر هرزبرغ للعلاقة بين الرضا والإستياء:

وفيما يلي نعرض هذه النظرية:

هناك مجموعتين من العوامل التي قد يقابلهم الفرد في التنظيم، المجموعة الأولى ويطلق عليها " العوامل الوقائية " وهي تتشابه مع حاجات المستويات السفلى في هيراركية ماسلو، ووظيفة هذه العوامل هي منع " عدم الرضا" ولكنها لا تؤدي في حد ذاتها إلى الرضا، وبمعنى آخر فهي تصل بالدافعية إلى درجة الصفر النظري وتعتبر " حد آمان" لمنع أي نوع من أنواع الدافعية السلبية، والمجموعة الأخرى من العوامل يطلق عليها " العوامل الدافعة " وهي التي تزود الأفراد بالدافعية، وتتشابه مع حاجات المستويات العليا في هيراركية ماسلو، وطبقا لهذه النظرية فإن الفرد لابد وأن يكون مقتنع بمحتويات عمله (بمعنى أن يتضمن العمل نوع من التحدي والصعوبة حتى يتمكن دفع الفرد لبذل أقصى جهد لديه).

**نظرة العاملين لهرزبرغ.**

| العوامل الوقائية | العوامل الدافعة |
|---|---|
| - سياسات الشركة و إدا رتها<br>- الإشراف الفني | - الإنجاز و التحصيل<br>- التقدير |

| | |
|---|---|
| - الأجر<br>- العلاقات الشخصية<br>- المشرف<br>- ظروف العمل | - العمل نفسه<br>- المسؤولية<br>- التقدم و الترقية |

و تلقي هذه النظرية ضوء جديد على دوافع العمل . فحتى ظهور هذه النظرية كانت الإدارة تركز إهتماها على تلك العوامل التي أطلق عليها هرزبورغ العوامل الوقائية ، فإذا ما واجهت الإدارة مشكلة انخفاض الروح المعنوية فإنها تلجأ إما إلى رفع الأجور أو إلى زيادة المزايا العينية، أو إلى تحسين ظروف العمل كحلول بديلة لهذه المشكلة ، و بالطبع فإن مثل هذه الحلول لم تؤدي إلى النتائج المرجوة منها.
و كثيرا ما اشتكت الإدارة من أنها تقدم أعلى أجور، و مزايا عينية كثيرة ، و ظروف عمل ممتازة، ومع ذلك فإن هؤلاء العمال " يكفرون بالنعمة" وليس لديهم أي دافع للعمل. وتقدم نظرية هرزبرغ تفسير وافي لهذه الظاهرة، إذ تقول إن الإدارة بتركيزها على العوامل الوقائية فقط، تفقد قدرتها على دفع العمال إلى بذل النشاط الضروري .
وكما ذكرنا فإن أهمية العوامل الوقائية تظهر في منع " عدم الرضا " لا في تحقيق الرضا، فهناك القليل جدا من العمال أو المديرين الذين يشعرون بأنهم لا يستحقون العلاوة التي حصلوا عليها، بينما يوجد عدد لا حصر له من العمال والمديرين غير الراضين بسبب عدم حصولهم على العلاوات، ويقول هرزبرغ بأن العوامل الوقائية ضرورة لا يمكن الإستغناء عنها في أي تنظيم، ولكن بمجرد توافرها فإن الفرد يبدأ في التطلع إلى حاجات أخرى، كالإنجاز والتقدير والمسؤولية والترقية... الخ والتي تتوافر في الوظائف التي تثير اهتمام الأفراد لما فيها من عنصر التحدي والتجديد.
هذا وقد اختبر عدد من الباحثين فروض هذه النظرية، وقد لوحظ أن الباحثين الذي التزموا بنفس أسلوب البحث الذي استعمله هرزبرغ عند تنميته لنظريته وصلوا إلى نتائج مؤيدة للنظرية، في حين اختلف معهم أولئك الذين استخدموا أسلوبا آخر للبحث، وقد حدا ذلك بكثير من المحللين إلى فحص ذلك الأسلوب، واستنتاج أن هذه النظرية هي صنيعة الأسلوب البحثي الذي أنشئت بناء عليه، ويقوم هذا الأسلوب على توجيه الأفراد الذين تجري عليهم الدراسة إلى تذكر الوقائع التي كانوا فيها أسعد ما يمكن بالمنظمة وأكثر دافعية للأداء، وتلك التي كانوا فيها أتعس ما يمكن، وبتحليل تلك الوقائع ظهر أن الأفراد غالبا ما يذكرون عوامل لها صلة بطبيعة العمل على أنها المسؤولة عن رضاهم. وعليه اقترح هرزبرغ الفصل بين هاتين المجموعتين من العوامل على النحو الذي رأيناه. إلا أن هناك تفسيرا أبسط كثيرا لتلك النتائج وأكثر اتفاقا مع نتائج الدراسات التي استخدمت أساليب أخرى ذلك التفسير هو أن الأفراد يميلون إلى إرجاع حماسهم ورضاهم إلى عوامل راقية

مشبعة لحاجاتهم العليا، ويميلون إلى إرجاع عدم رضاهم إلى عوامل متدنية متعلقة بحاجاتهم الأساسية فهذه التفسيرات أكثر اتساقا مع الفكرة الإيجابية التي يود الفرد أن يحملها عن نفسه ويقبلها منه الآخرون، خصوصا في ظل معطيات الثقافية الأمريكية التي أجريت فيها هذه الدراسات، تزداد وجاهة هذا التفسير إذا تذكرنا أن السؤال كان عن الأحداث المتطرفة في جودتها أو سوئها ( فأنت لا تجد كثيرا من أصحاب المهن الأمريكيين على استعداد لأن يعترف لك أو لنفسه بأن أسعد لحظاته في منظمته كانت يوم حصل على مبلغ كبير من المال، أما توسيع نطاق مسؤولياته فيمثل مناسبة أكثر وجاهة بكثير) بناء على ذلك تحفظ كثير من الباحثين على الاقتراحات التي قدمتها النظرية.

وبالرغم من هذا القصور في نظرية هرزبرغ وتعرضها لنقد شديد وقاس من جانب العديد من الكتاب السلوكيين، إلا أن القليلون فقط هم الذين ينكرون مساهمته الفعالة في دراسة دوافع العمل. فقد قام بالتوسع في مبدأ الهيراركية (الذي أنشأه ماسلو) وطبقه بكفاءة على دوافع العمل، كما أنه جذب الإنتباه إلى عوامل محتويات العمل **[محمد سعيد أنور سلطان: ص ص 262-265]** وهناك اعتقاد مفاده أن:

نظرية هرزبرغ ما هي إلا تبسيط لنظرية ماسلو وإرجاع الحاجات الخمسة إلى حاجتين فقط هما: الحاجات الفيزيائية والحاجات السيكولوجية، فالفيزيائة تشمل الحاجات الثلاث الأولى عند ماسلو والحاجات النفسية تشمل الحاجتين المتبقتين في هرم التدرج " ورغم ما ذكر فإن هذه النظرية قد وجدت اهتماما بالغا من طرف الباحثين في مجال السلوك التنظيمي وكان لها تأثيرها في ميدان بحوث الدافعية" **[ راوية حسن: 1999، ص116].**

## 7) نظرية المساواة (الإنصاف) أو عدالة العائد:

تعود لصاحبها Adams وهي تقوم على أساس مسلمة أساسية وهي: رغبة الأفراد في الحصول على معاملة عادلة مقارنة بالآخرين **[علي عسكري: ص 49]** حيث " أن العامل يقوّم عمله بالمقارنة بينه وبين عامل آخر، وهو يميل في الغالب إلى اختيار العمال ذوي الرواتب المرتفعة للتأكد من أن راتبه عادلا أم لا، ونتيجة لهذه المقارنة تسمى هذه النظرية بـ: نظرية المقارنة الاجتماعية "

**[ مصطفى عشوي: 1990، ص106]** ويرى آدم أن المحدد الرئيسي لجهود العمل والأداء والرضا عن العمل يتعلق بدرجة العدالة والمساواة أو عدم العدالة وعدم المساواة، التي يدركها الفرد في وظيفته، فإذا أدرك العامل بالمقارنة أن العائد الذي يتحصل عليه يساوي الجهد الذي يبذله يكون راضيا، أما إذا أدرك بالمقارنة أن العائد الذي يحصل عليه لا يساوي الجهد الذي يبذله، فإنه يحدث لديه الشعور باللاعدالة واللانصاف وبالتالي عدم الشعور بالرضا.

لكن في اعتقادنا ما دامت هناك فروق فردية، فهل كلنا سنتساوى في الأداء والراتب، ولهذا تبقى المساواة مفهوم نسبي وذاتي.

## 8) نموذج تنمية الموارد البشرية:

يطلق على هذا النموذج " الإتجاهات الحديثة في الإدارة " والنظرية الحديثة هذه لا تضع افتراضات مسبقة عن الإنسان، كما فعلت النظرية التقليدية ونظرية العلاقات الإنسانية، وأما محور اهتمام هذه النظرية فليس الإنتاجية وحدها، ولا الفرد العامل وحده وإنما الإثنان معا وبعبارة أدق فإنها تعطي كلا العنصرين قدرا متساويا من الاهتمام، وتحاول أن تحقق أهداف الفرد من خلال العمل، وأن تحقق مصالح العمل عن طريق تحقيق أهداف الفرد، وهذه هي الفلسفة الرئيسية وراء مدرسة الإدارة بالأهداف.

ولعل من المفيد الإشارة إلى أن شكوك علماء السلوك الإداري حول الكثير من مواقف مدرسة العلاقات الإنسانية وافتراضاتها التي تظهر أنها تعطي عرضا للسلوك الإنساني في العمل الذي يمكن وصفه بأنه غير كامل ومفرط في التبسيط على حد التضليل. وكان للدراسة الشهيرة التي قدمها برايفيلد وكروكيت عام 1955 م عن العلاقة بين الرضا والأداء تأثيرا كبيرا على تحريك الفكر الإداري تفتيشا على تفسير أصدق للسلوك الإنساني في المنظمات الإدارية، وكان أحد الإفتراضات الرئيسية لمدرسة العلاقات الإنسانية: أن الموظف السعيد هو موظف منتج وقد بينت دراسة لجميع الأبحاث الميدانية لهذا الموضوع حتى عام 1955م أنه لا يوجد علاقة ضرورية بين الرضا والأداء وتبع ذلك دراسة فروم في ممموضوع العلاقة بين الرضا والإنتاجية حتى عام 1963 م، وجاءت النتائج مطابقة إلى حد بعيد لنتائج دراسة برايفيلد وكروكيت رغم أن " فروم" وجد في دراسته أن متوسط الترابط بين الرضا والإنتاجية كان إيجابيا ولكن بنسبة ضئيلة جدا (+0.14) **[محمد عبد الفتاح ياغي: 1986 ص ص: 24-27].**

ويظهر أن معظم علماء السلوك الإداري المعاصرين يتفقون على أنه ليس هناك أية علاقة ضرورية بين الرضا كمتغير مستقل والأداء كمتغير تابع، فقد يؤدي الرضا إلى تحسين الإنتاج وقد لا يؤدي إلى ذلك، والعامل الأساسي في ذلك مصدر رضا الموظف أو بكلمة أخرى سبب هذا الرضا، فإن الرضا غالبا ما يؤدي إلى زيادة الإنتاج أو تحسين النوعية أو كليهما إذا كان الرضا ناتجا عن العمل نفسه، أما إذا كان الرضا ناتجا عن ظروف عمل ملائمة كالراتب والخدمات والمكافآت الجانبية السخية والعدالة والزملاء الذين يستمتع بزمالتهم فإذ هذا المناخ الطيب يحل مشكلات دوران العمالة والتغيب والإبطاء والتخريب ولكن ليس لها علاقة بالأداء.

وخلاصة القول أن انعدام الرضا في أغلبية الأحيان يعود على المنظمة بنتائج سلبية تقلل الإنتاجية وتزيد الكلفة أما وجود الرضا فإنه يحول دون ظهور هذه النتائج ولكنه لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين الأداء أو إلى زيادة الإنتاج.

وختاما فإن نموذج الموارد البشرية لا يقدم أسلوبا معينا للحفز وإنما مواقف مبدئية مدعوما دعما جيدا بالكثير من الدراسات الميدانية.
وخلاصته أن العنصر البشري هو أهم موارد المنظمات وأن المنظمة الناجحة هي التي على ضوء تشخيصها العلمي للواقع تتخذ السياسات الإدارية التي تهدف إلى الإفادة القصوى من هذا الموارد عن طريق إنماء إمكانيات الفرد ورغبتهم أو اندفاعهم في أداء مهماتهم ومساهمتهم حسب طاقتهم في التخطيط.

## 9) نظرية ويليم أوشي Wiliam ouchi أو نظرية Z :

تعد من أحدث النظريات التي أوضحت كيفية تحقيق الرضا الوظيفي، فقد أجرى ويليم أوشي عدة بحوث ودراسات بهدف معرفة سر نجاح الإدارة اليابانية وكفاءة المنظمات الاقتصادية وقد توصل في نهاية بحوثه إلى نموذج جديد في الإدارة أسماه بـ "نظرية Z" وقد شرح هذه النظرية في كتابه الصادر عام 1981 بعنوان: " كيف يقابل الأمريكيون التحديات اليابانية ".
وتقوم نظرية Z على أساس الاهتمام بالجانب الإنساني للعامل أو الموظف، ويعتقد ويليم أوشي أن مسألة زيادة إنتاجية العامل (تحفيز العامل) لن تحل من خلال بذل المال أو تطوير البحوث، فهذه الأمور لا تكف وحدها إذا لم نتعلم كيفية إدارة الأفراد العاملين بطريقة تبعث فيهم الشعور بروح الجماعة **[ ناصر محمد العديلي: ص 174].**
إن المؤسسة اليابانية ينظر إليها على أساس أنها مؤسسة عائلية حيث تعتمد على:

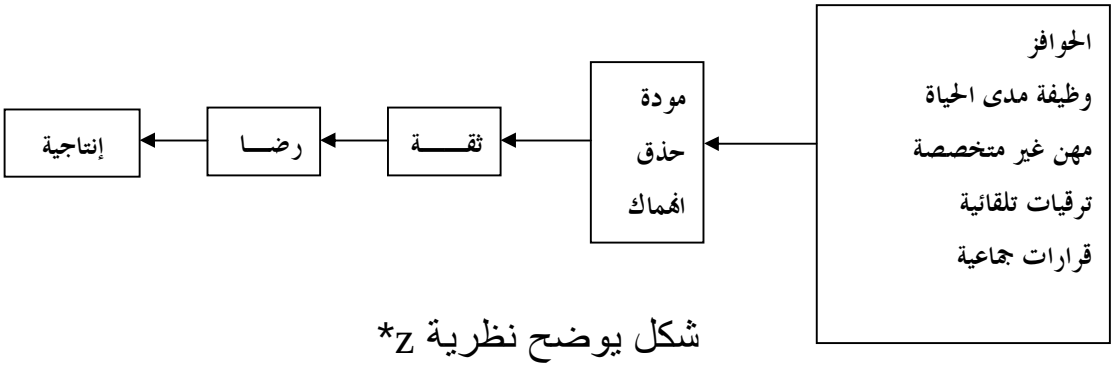
- الألفة والمودة وما ينطوي عليها من اهتمامات ودعم للآخرين، ومن شعائر النظام: عدم الأنانية وإقامة علاقات اجتماعية متينة وصداقات حميمة، يتقاسمون خلالها مسراتهم وأحزانهم.
- الوظيفة مدى الحياة حيث يؤكدون على استمرارية علاقة العامل بالمنظمة، ما دام العامل قادرا على العمل، ويشبهون هذه العلاقة بالعلاقة الزوجية، التي تستمر مهما كانت الظروف بل تزداد متانة ويستعمل اليابانيون تعبيرات لها دلالتها في التعامل مع العامل الجديد بهدف إشعاره بالقبول والترحيب وهو قولهم: " أنت واحد منا ".

تتسم ممارسة الإدارة اليابانية بالدقة والتهذيب، وحدة الذهن، أي الحذق والمهارة في التعامل مع الموظفين، وهذه المهارة في المعاملة لا تكتسب، إلا من خلال التجربة والممارسة الطويلة للوظيفة، ويصرف اليابانيون وقتا طويلا في عملية اتخاذ القرار، ولكن قراراتهم لا تتعرض إلا لمقاومة ضئيلة جدا، لأن المنظمة أو الإدارة اليابانية تشرك كل الذين سيتأثرون بهذا القرار، بغض النظر عن نوع القرار، فالكل مسؤول عن القرار وعن تنفيذه باعتبار أن الكل أسرة واحدة. **[ أحمد محمد الطيب: ص ص 170-171].**

إن الإدارة اليابانيـة تتميـز بالعنايـة والاهتمـام الشـامل بـالموظفين فهـي تـوفر لهـم تسهيلات الرخاء الاجتماعي.
ثم إن " نظام الترقية يعتمد على الأقدمية، وهذا لضمان استمرار العامل في العمل، بحيث لو انتقل العامل إلى مؤسسة أخرى فإن أقديمته تحسب من جديد دون احتساب السنوات السابقة ولتطبيق نظرية Z، اقترح أوشي إتباع عدة خطوات نلخصها فيمايلي:".

**[ناصر محمد العديلي:ص ص 176-177 ].**

- فهم نوع المؤسسة ودور المدير فيها.
- معرفة فلسفة المؤسسة التي يتعامل معها.
- تطبيق مبدأ الإدارة بالأهداف.
- تطوير وتنمية مهارات المدير وقدراته الشخصية.
- اختبار المدير لنفسه بشأن تفهم و تطبيق النظام الإداري الذي يعمل على أساسه.
- أهمية توفير الأمن و الاستقرار الوظيفي.
- تطوير العلاقات الإنسانية غير الرسمية بين المدير و العاملين.
- تنمية تطوير الولاء و الانتماء بين الموظفين في المؤسسة التي يعملون فيها.ويعتقد أو شي أن تطبيق نظرية z ، سيؤدي إلى الوصول إلى النتائج التالية :
- زيادة الثقة والمودة والتفاعل في العمل.
- زيادة الرضا الوظيفي.
- زيادة الاستقلال والحرية للعاملين.
- زيادة الإنتاجية.
- تعتبر فكرة نظرية Zمن الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وهي بذلك تحقق الرغبات الإنسانية وتشبع الحاجات وتخلق ولاء لدى العالمين في المنظمة وكذلك تفانيهم في العمل للمحافظة عليها.




شكل يوضح نظرية Z*

## خلاصــة:

من خلال هذا الطرح النظري:نخلص إلى أن الرضا الوظيفي أو المهنـي:يتكـون من مجموع مظاهر الرضا النوعي المختلفة !في مقدمتها الرضـا عن انتظـارات الأفراد و المكافآت المقدمة من طرف أي تنظيم.

ويبقى مستوى الرضى المهنـي:يتناسب مـع السلوكيات و المواقـف و الاتجاهـات لدى الفرد العامل نحو الحياة المهنية و الغير المهنية على حد السواء ،و هذا مـا سنوضحه أكثر في المباحث و الفصـول اللاحقة.ومـا نلحظـه أن هذه النظريـات كلها انطلقت من نفس الظروف بـاختلاف فروضـها و أهدافها محاولـة أن تصـب نتائجها المتمثلة في الكشف عن محددات أو مؤشرات الرضـى المهني إلى مختلف التنظيمات.

و بـالرجوع إلـى التـراث النظـري نجـد أن هذا المفهوم كاسـترجاع مـن نظريـات الرضا الوظيفي أنه متداخل مـع مفـاهيم أخـرى :كـالروح المعنويـة ،الدافعيـة إلـى الاستقرار فـي العمل، نجد فـي هذا المصـدر محـاولات عديـدة لتعريـف الرضـى المهني أو الوظيفي و أدخلت هذه المفاهيم في تعريف مضمونه سواء كمؤشـرات أو محـددات و بـالطبع يمكـن لأي قـارئ لهـذه الدراسـة أن يـرى العنـوان ظـروف العمل والرضـى المهني .نجيب و نقول جاء هذا حفاظا على الأمانة العلمية .

ونبـرر أيضـا بـأن لهمـا المعنـى نفسـه، فاسـتنادا إلـى كلمـة وظيفـة نقـول الرضـا الوظيفي واستنادا إلى كلمة مهنة نقول الرضـى المهنـي، و نسلم بـالأمر فـي هذه الدراسة بأن المعنى ذاته رضا وظيفي أو رضى مهني.

**الفصل الثالث : ظروف العمل و مظاهر عدم الرضى المهني**

**المبحث الأول : ظروف العمل**

**تمهيد :**

**1)- ظروف العمل الاجتماعية:**

1- 1) جماعة العمل

2-1) نمط الإشراف

3-1) الاتصالات في العمل

4-1) الثقافة العمالية

5-1)السأم والملل

**2) الظروف المتعلقة بالعوامل الشخصية :**

1-2) السن

2-2) الجنس

3-2) المستوي التعليمي

4-2) الأقدمية في العمل والمنطقة السكنية

5-2) الظروف الاقتصادية و الاجتماعية للمعلم

**3) ظروف مرتبطة بمهنة التعليم و شروطها :**

1-3) الراتب / الأجر

2-3) الترقية

3-3) الضمان الاجتماعي

4-3) النقابة

**4) العوامل المرتبطة بالعمل :**

1-4) تنظيم ساعات العمل اليومية

2-4) محتوى العمل

3-4) سرعة العمل

4-4) عبء العمل

**5) الظروف المتعلقة بمناخ العمل البيئي :**

1-5) الإضاءة

2-5) الضوضاء

3-5) الحرارة و البرودة

4-5) ترتيب ونظافة مكان العمل

5-5) تلوث الهواء الداخلي

**6) التعريف الإجرائي لظروف العمل المهنية :**

1-6) التعريف الإجرائي لظروف العمل الاجتماعية

2-6) التعريف الإجرائي لظروف العمل المادية

**خلاصـــة.**

## المبحث الأول : ظروف العمل

**تمهيد :**

**1)- ظروف العمل الاجتماعية:**

1- 1) جماعة العمل
2-1) نمط الإشراف
3-1) الاتصالات في العمل
4-1) الثقافة العمالية
5-1)السأم والملل

**2) الظروف المتعلقة بالعوامل الشخصية :**

1-2) السن
2-2) الجنس
3-2) المستوي التعليمي
4-2) الأقدمية في العمل والمنطقة السكنية
5-2) الظروف الاقتصادية و الاجتماعية للمعلم

**3) ظروف مرتبطة بمهنة التعليم و شروطها :**

1-3) الراتب / الأجر
2-3) الترقية
3-3) الضمان الاجتماعي
4-3) النقابة

**4) العوامل المرتبطة بالعمل :**

1-4) تنظيم ساعات العمل اليومية
2-4) محتوى العمل
3-4) سرعة العمل

**5) الظروف المتعلقة بمناخ العمل البيئي :**

1-5) الإضاءة
2-5) الضوضاء
3-5) الحرارة و البرودة
4-5) ترتيب ونظافة مكان العمل
5-5) تلوث الهواء الداخلي

**6) التعريف الإجرائي لظروف العمل المهنية :**

1-6) التعريف الإجرائي لظروف العمل الاجتماعية
2-6) التعريف الإجرائي لظروف العمل المادية

**خلاصـــة.**

## المبحث الأول : ظروف العمل

**تمهيـــد:**

هناك أسباب كثيرة يعطيها العاملون لتفسير سبب الغياب مثل المرض الذي يكون حوالي نصف حالات الغياب وقد تكون هناك أسباب أخرى للغياب مثل : الحوادث أو ازدحام المواصلات أو العناية بطفل مريض ( بالنسبة للعاملات ) إلى غير ذلك من أسباب خارجية أي خارج المهنة أو الوظيفة.

وهناك عوامل أخرى لها صلة بكثرة حالات الغياب و لكنها عوامل أو ظروف متعلقة بظروف وبيئة العمل ذاتها وهي ما يطلق عليها باسم : ظروف العمل بمختلف أنواعها خاصة منها الظروف الاجتماعية و المادية و الفيزيقية الخ ..... ، مثال : زيادة ساعات العمل اليومي أو رتابة العمل – أو سوء ظروف العمل فيما يتعلق بالحرارة الشديدة أو الرطوبة الشديدة أو عدم التهوية الكافية لمكان العمل أو التعرض للأمراض مهنية أو غير ذلك من أسباب . وبديهي أن التغلب على هذه المشكلة عن طريق تحسيس ظروف العمل في المؤسسة لهو أمر داخل في نطاق مسؤولية الإدارة : ( ضعف الإشراف ، ضعف الرقابة ) وفي هذه الدراسة تحاول الباحثة الكشف عن ظروف العمل بمختلف أنواعها الاجتماعية والمادية في مهنة التعليم بحيث تعتقد الباحثة أن لها علاقة بالرضي المهني للمعلم ونوع هذه العلاقة يمكن أن يؤثر علي سير العملية التعليمية وفيما يلي نتعرض لظروف العمل المتعلقة بالبيئة الاجتماعية

**1) ظروف العمل الاجتماعية:** نقصد ببيئة العمل النفسية و الاجتماعية ، نوعية حياة العمل و المناخ التنظيمي السائد ، الذي في ظلهما يمارس الأفراد أعمالهم ، وقد ثبت من خلال التجربة و الممارسة أن ظروف العمل البيئية النفسية و الاجتماعية السيئة تمارس ضغوطا علي الأفراد يفوق خطرها في بعض الأحيان خطر ظروف البيئة المادية للعمل ، من أهم هذه الأخطار عدم الشعور بالرضى المهني، الفتور ، الخمول ، اللامبالاة ، عدم الثقة ، الإكتئاب النفسي ، العصبية ، وعدم التوازن النفسي و الشرود الذهني **[ عمر وصفي عقيلي : 1996- ، ص 353 ]** ومن أهم ظروف العمل الاجتماعية هو :

**1-1) جماعة العمل :**تعرف الجماعة بأنها: جمع من الناس يتفاعلون مع بعضهم البعض بطريقة منظمة علي أساس وجود توقعات مشتركة لكل منهم حول سلوك كل من الأفراد الآخرين.
**[ طلعت إبراهيم لطفي : دت ، ص ص 84- 85 ]** هذا التعريف يشير إلى أن التفاعل يبرز من خلال الجانب العلائقي الاجتماعي الموجود بينهم ، وفقا لتوقعاتهم المشتركة و يعرفها ستيوارت بأنها " جمع من شخصين أو أكثر يرتبطون معا عن طريق التفاعل و التركز حول مجموعة من المصالح المشتركة" **[نفس المرجع و الصفحة]** نلاحظ من خلال التعريفين أننا نطلق مصطلح أو مفهوم الجماعة ، على جمع من الناس بطريقة منظمة معنى هذا وجود تنظيم ، هؤلاء الذين يرتبطون ويتفاعلون مع بعضهم والذين تجمع بينهم مصالح مشتركة ، ويعتبر الفريق التربوي في المؤسسة التعليمية جماعة متكونة من مجموعة من المعلمين و يمكن أن يترأسها المدير أو المفتش إن دعت الضرورة ، ويترأسها أحد المعلمين الذين رشحوه ليكون الممثل و الناطق الرسمي لها ، والمصالح المشتركة بينهم أو لها : المصلحة التعليمية و إنجاح أكبر نسبة ممكنة من التلاميذ ، وثانيهما مصلحة الجماعة و محاولة إرضاء أعضاءها مهنيا وهذا ما يطلق عليه بالكفاءة الذاتية للجماعة أي درجة نجاحها في إرضاء أهدافها في مقابل الكفاءة الموضوعية للجماعة : أي درجة نجاحها في تحقيق أهداف الجماعة . ويعرفها فون ويز VON WIESE بأنها مركب من العلاقات الوثيقة بين أعضائها وتمتاز بالخصائص التالية : **[ محمد الأنقر : 1971، ص 62]**

1- دوام نسبي.
2- منظمة علي أساس تقسيم الوظائف بين أعضائها .
3- ترفع شعارات نفسية تتخذ كرموز للجماعة ، وتتغلغل في الحياة الداخلية لأعضائها.
4- إستقرار التقاليد و العادات و نموها ، كلما تقدمت الجماعة في السن .
5- التفاعل مع الأنماط الاجتماعية الأخرى .

و المظاهر العامة التي ينبغي أن توضع لها في الاعتبار هي : الأصل أو النشأة والعناصر المكونة لها أو الأعضاء مع مراعاة الأهمية العددية للحدين الأدنى و الأقصى ووسائل المحافظة على البقاء .
إذن فالجماعة في علم الاجتماع : هي عبارة عن عدد من الأشخاص بينهم علاقات متبادلة يكفيها ميزة أن تلفت إليها النظر، هي كذلك وحدة جماعية واقعية لكنها جزئية تلاحظ مباشرة وتقوم على اتجاهات اجتماعية مستمرة وإيجابية تسعي إلى تحقيق غرض مشترك**[ نفس المرجع ص:86 ]** ومن مظاهر تماسك الجماعة : زيادة نسبة الحضور . الإيثار وتفضيل مصلحة الآخرين و الجماعة ،

الشعور باالإنتماء و الولاء علاقات إيجابية بين الأعضاء وضوح الهدف و تحمل المسؤولية " والتعاون في أغلب الأحيان يكون بدافع الضرورة و الشعور بالحاجة إليه ، لتحقيق هدف قد يعجز الفرد بمفرده أو الجماعة بمفردها عن تحقيقه ، فيلجأ للتعاون مع الأخرين لانجازه" **[ سلمى محمود جمعه : 2000- ص 28 ]**.

وقد اهتمت البحوث الحديثة في علم النفس الاجتماعي بدراسة تأثير التعاون على مستوى الإنتاج في الجماعة و الشعور بالرضا نذكر من بينها بحوث دويتش DEUTSH ومينتز MINTZ حيث أمكن التوصل من خلالها إلى خصائص الجماعة المتعاونة و التي تتمثل فيما يلي :

1- وجود دافع فردي أقوى لإكمال العمل الجماعي و الشعور بالواجب نحو الآخرين.
2- توزيع أكبر للعمل و تنوع أكبر في قدر المساهمة بين الأفراد وتنسيق المجهود.
3- تفاعل وإتصال وتفاهم أكبر بين الأفراد.
4- شعور أكبر بالرضا عن العمل **[حامد زهران 1984، ص 94]**.

" ومن المهم الإشارة إلى أن أعضاء الجماعة قد لا يحسنوا اتخاذ قرار ، إذا لم تكن قد أعطيت لهم فرص سابقة لتحمل المسؤولية ، ذلك لأن اتخاذ القرار مهارة يجب أن تتعلم" **[ لويس مليكة : 1989، ص 180]**

وهناك مجموعة من العوامل تؤثر في عملية اتخاذ القرار منها :**[ محمد حسن يس ، إبراهيم درويش : 1975، ص 201]**

1- إمكانيات وقدرات الجماعة حتى تصبح قراراتها شاملة لأعضاء الجماعة
2- وجهات نظر الأعضاء بعضهم مع بعض
3- مستوي نمو الجماعة
4- شبكة العلاقات في الجماعة
5- وظيفة القيادة في الجماعة
6- الاتصال فكلما كان الاتصال من النوع المفتوح ، فإنه يسمح للأعضاء يتبادل العلاقات والأفكار.

" وعادة ما يترك وعادة ما يترك الشخص الجماعة طواعية وذلك في حالة أن تكون القوي الطاردة له من الجماعة أقوي من مجموع القوي التي تجذبه إلي داخلها بالإضافة إلى القوة التي تعمل على عدم تركه للجماعة" **[ محمد صالح بهجت : 1985، ص 46]** وهذا التعريف واضح المعنى و لا يحتاج إلى تعليق " ويمكن أن تكون الجماعة جذابة لأعضائها بدون أن تكون هناك مشاعر قوية للصداقة بين الأعضاء في حالة وجود قوى غير شخصية مؤثرة على الجماعة مثل أهدافها أو برامجها ، أو مكانة الجماعة في المجتمع أو درجة الإشباع التي

تحققها للأعضاء ، وفي هذه الحالة يشعر الأعضاء بالتوحد الشديد مع أهداف الجماعة مثلا أو برامجها بدون أن يبدوا اهتماما شديدا ببعضهم البعض "**[ محمد محمود مصطفي : 1994، ص 136 ]** وأعضاء الجماعة يقومون بالعديد من الأدوار والأمر ليس بهذه البساطة و الرتابة فمنها الأدوار ما يساعد الجماعة و يدفعها نحو التقدم و الإنجاز ومنها أيضا ما يعطلها ويعوق حركتها ، وسنعطي مثالا عن كل منها : وفيما يلي توضيح لتلك الأدوار التي تيسر حركة الجماعة و تدفعها نحو التقدم.

**[ سلمي محمود جمعة ص ص 44- 46 ]**

أ) المبادئ : هو الذي يبدأ بعرض الآراء والأفكار الجديدة ، وكذا يعرض الحلول المبتكرة .

ب)الباحث عن المعلومات : هو الذي يطلب الإيضاح من الآخرين ويستفسر منهم ويطلب تحديد المقصود .

ج)مقدم المعلومات : هو الذي يزود الجماعة بالحقائق والمعلومات المتعلقة بالموضوع ، أو المشكلة موضوع المناقشة.

د) الباحث عن الآراء: هو الذي يهتم بالتعرف على آراء الغير، ويحاول الوقوف علي وجهات النظر المختلفة .

هـ) الموضح والمفسر : هو عضو الجماعة الذي يعلق على آراء الآخرين بالتوضيح و التفسير مستعينا في ذلك بالأمثلة.

و) المسجل : وهو عضو الجماعة الذي يقوم بعملية التسجيل الكتابي أثناء الحوار ، و المناقشة سواء على الورق أو على السجلات الخاصة بمحاضر اجتماعات الجماعة و يقابل هذا مجموعة أخرى من الأفراد ممن يترتب على سلوكهم تعويق حركة الجماعة وسوء العلاقات، وفساد مناخ الاجتماع ومن هؤلاء:

ي) الشخص العدواني: وقد يتمثل هذا العدوان في العدوان البدني أو اللفظي أو تحطيم وإتلاف .

ح)المعوق : وهو الذي يعوق النشاط بكثرة تدخله و مقاطعته للجماعة ، واعتراضه على خطواتها ، أو بطئه في العمل.

ط)الباحث عن التقدير : وهو الشخص الذي يغالي في الظهور ، ويسعى إلى لفت انتباه الأعضاء له باستمرار ، ويميل إلى استعراض جهوده ومعلوماته.

ظ)المستهتر : وهو العضو الذي لا يقدر المسؤولية ، التي تسند إليه ، ولا يقدم على المشاركة ولا يعطي اهتماما كبيرا لها ، ولا يلتزم بمعايير الجماعة وبشكل عام يتمثل سلوكه في عدم الالتزام.

ع) المسيطر : وهو الذي يميل إلى فرض آرائه واختياره على أعضاء الجماعة ورفض مقاطعته، ومحاولة فرض سطوته على أعضاء الجماعة .

**2-1) نمط الإشراف :**

تشير نتائج الدراسات التي أجريت على نمط الإشراف الذي يتبعه الرئيس مع مرؤوسيه إلى وجود علاقة بين نمط الإشراف ورضا المرؤوسين عن العمل فالمشرف الذي يجعل من مرؤوسيه محورا لإهتمامه وذلك بتنميته لعلاقات المساندة الشخصية بينه وبينهم ، وسعة صدره عن وقوع أخطاء من جانبهم فإن ذلك يحقق رضا عال عن عملهم بينما المشرف الذي يركز اهتمامه على الإنتاج ويعتبر المرؤوسين مجرد آلات لتحقيق الإنتاج الفكري أو أي منتوج سلعي مادي ولا يحاول تفهم مشاعر مرؤوسية ولا يشعرهم بلإحترام والتقدير فإن ذلك يجعلهم مستاءون وعديمو الشعور بالرضا وقد دلت التجارب أن جماعات الفعل التي يشرف عليها قادة متسلطين تصبح جماعة عدوانية ليس نحو رئيسها فقط ، بل وبنفس درجة العدوانية تجاه زملائهم وتنتشر بين صفوفهم مظاهر الاستخفاف بعمل الآخرين ورفض التعاون معهم وإستيائهم نحو العمل فيعمدون إلى تحطيم الجماعة تعبيرا منهم عن عدم رضاهم **[ ربيع شتيوي : ص 65]** وعلى المشرف أن يلتزم بمبادئ الإشراف أهمها : مبدأ التعبير الحر ، مبدأ المشاركة هذا لأن الفرد يشعر بقدر كبير من الطمأنينة ، حين يعرف أنه لا يعالج الموقف بمفرده ، وأن أشخاصا يتمتعون بالمعرفة و الخبرة يشدون أزره ويقدمون له المساعدة دون صراع أو منافسة وكذلك مبدأ الموضوعية مبدأ الديموقراطية ، مبدأ التقويم... الخ

علما أن هذه المبادئ تتصف بالدينامكية ... ومجرد معرفة هذه المبادئ لا يكف لاكتساب المهارة في الإشراف ...و لكن المهارة في استخدامها هي أهم شيء بالنسبة للمشرف الذي يكتسبها عن طريق استخدامه لنفسه استخداما ايجابيا و كذلك استخدامه للمبادئ نفسها في أثناء قيامه بعملية الإشراف **[سلمى محمود جمعة:ص 194-195]**

ومن بين المهارات الواجب توافرها لدى المشرف ما يلي **[نفس الرجع ص:196]**

- مهارة الملاحظة.
- مهارة حل المشكلة.
- مهارات إدارة الاجتماعات و المناقشة.
- مهارة التوجيه و المساعدة.

و لا شك أن النقطة الأخيرة تعد من الوظائف الصعبة، و يرجع سبب صعوبتها إلى أن أي مدير يتعامل مع ناس من قوى مركبة يختلفون في شخصياتهم ، ولكل منهم أهدافه و دوافعه ، و هذا يتطلب من المدير المشرف على المعلمين أن يتفهم هذه القوى حتى يتمكن من توجيه تلك الجهود الإنسانية نحو تحقيق أهداف المؤسسة .

ويتناوله أحمد زكي بدوي من خلال معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بالشرح و التوضيح حيث يشير إلى أن الإشراف هو تلك الوظيفة الإدارية الخاصة بالصلات

المباشرة بين الموظفين والشخص المسؤولين أمامه رسميا و على ذلك فإن المشرف هو أول شخص خولت إليه سلطة توجيه عمل الآخرين و ينطبق أيضا تعريف الإشراف على الأشخاص الذين ينفقون جزءا من أوقات عملهم في عمل منتج .و لكن عليهم في الوقت ذاته مسؤولية إرشاد وتوجيه موظفين آخرين ويطلق على هذه الفئة اسم المشرفون ((العاملون )) أو الرؤساء المباشرين، و قد يكون الإشراف شخصيا ،ويقوم على الاتصالات الشخصية المباشرة بين الرئيس المشرف والمرؤوسين له أو غير شخصي كاستخدام أدوات قياس و تقدير كمية العمل المنجز و تقدير كمية العمل المنجز و طريقة أدائه ، كما قد يكون الإشراف أو توقراطيا و يحاول البحث عن الأخطاء وتوجيه التعليمات الديكتاتورية لتحسين نظام العمل ،كما قد يكون تعاونيا و فيه يتعاون الرؤساء مع القائمين بالعمل لوضع الخطط ،التي تهدف إلى تحسين نظام العمل. **[سلمى محمود جمعة:ص143].**

لهذا على المنظومة التربوية عامة والتعليمية خاصة أن:ترسكل و باستمرار مشرفو مؤسسات التعليم (المدير و المفتش)و تزودهم بأسس و معايير علمية معرفية في كيفية التعامل مع مرؤوسيهم تحرص خاصة على فهمهم لأهم المبادئ و المهارات السلوكية. أو بالأحرى نقول أن يتم تزويدهم بألوان العلوم الإنسانية خاصة منها علم النفس التربوي وعلوم الإجتماع وعلوم التربية ...إلخ إلى غيرها من العلوم الأخرى التي تساعد كل من يعمل على تأدية وظيفته المهنية على أحسن وجه .كما عليه أن يتعامل ويتفهم مواقف الوحدات المختلفة التي يرأسها والتي لها وثيق الصلة بنجاح إدارته أو زيادة إنتاجه .وأن يحرص على مراقبة كل الظروف المهنية التي تحيط بمجتمع المهنة أو المؤسسة ككل.

**1_3) الإتصالات في العمل:**

يقصد بالإتصالات في العمل :"نقل الأوامر والتعليمات والمعلومات من الإدارة إلى العمال والعكس"**[محمود عبد المولى :1992،ص 158]** وفيما يخص الإتصال في المنظومة التربوية فيتم الإتصال بالمعلمين عن طريق المناشير الوزارية والندوات التربوية داخل المدرسة أو المفتشية ؛أو اللقاءات التكوينية التي يقوم بها المدير أو مفتش المقاطعة إن دعت الضرورة .

أما الإتصال من المعلم إلى الهيئات المشرفة الأعلى منه :فتتم عن طريق الإتصال الشخصي بالجهة المعنية ؛ أو عن طريق كتابة التقارير بمختلف مواضيعها (احتجاج ،شكاوي ...الخ)

وهناك إتصال شاهدناه ميدانيا فيما يخص الفريق التربوي أو جماعة العمل .فعادة ما يعقدون اجتماعات سرية ،والتي يمكن أن تقررها الجماعة إن رأت داع لذلك، وتكون بعلم المدير المشرف على المؤسسة إن كان متفهما واعيا للأوامر ،وتكون سرية إن كان المدير المشرف ذو اتجاه اتوقراطي .

إن التفاعل بين المعلمين و الإدارة يعتمد على عامل الإتصال باعتباره أداة لنقل المعلومات و الأفكار و بالخصوص نقل المشاعر من فرد لأخر، فكلما كان الاتصال يتم شفافية، كلما دل ذلك على تماسك أعضاء مجتمع المهنة ويساهم في إضفاء جو من المودة خاصة إذا كال الاتصال بين الإدارة والمعلمين يسهم في إطلاع المعلمين وكل عمال التربية على أهداف وجهود ومساعي المنظومة التربوية ويشركهم في اتخاذ القرارات المستقبلية، وبالتالي يساهم في رفع معنوياتهم ويشعرهم أنهم ذو شأن في حين غياب الاتصال يؤدي إلى تشتت الفريق التربوي وانعزال أفراده حول إهتماماتهم الخاصة ومشاكلهم وهذا سبب لهم حالات الإستياء تجاه عملهم وعدم شعورهم بالرضا.

ومن أمثلة ذلك وهذه أمور شاهدتها صاحبة الدراسة ميدانيا بعض المدراء يكتفون بقراءة نصوص المناشير الخاصة، التي يفترض على المعلمين الإطلاع عليها لأنهم يرون أنه لا أهمية لذلك وأثناء الندوات بمعية مفتش المقاطعة يسألهم عنها فيقعون في إحراج. رغم وجود إمضاءتهم خلف المنشور بأنهم اطلعوا عليها

وأكبر كارثة ما شاهدناه في إمتحانات شهادة التعليم الأساسي لسنة 2005،تغيير طريقة الإمتحان والاكتفاء فقط بالموادالعلمية(رياضات،دراسة نص،فرنسية) .و جاء هذا القرار في آخر لحظةدون إشراك الرأي العام .الذي أبدى احتجاجاته المختلفة، وبعدها أعيد النظر بإمتحانات استدراكية (دورتان )كان نتيجتها هو غياب الإتصال وعدم إشراك المعلمين في أخذ القرار، الذين أبدو استياؤهم و غضبهم على المسؤولين وهذا الخطأ تحملت وزارة التربية وحدها نتيجته . والتي سرعان ما سارعت لإمتصاص غضب الأولياء و التلاميذ الممتازين الذين سقطوا في الامتحان بسبب التغيير المفاجئ لطريقة الامتحان لهذا على القائم بالاتصال سواء كان ( مصدرا موثوقا ) كاتبا أو متكلما أو مشاركا في اجتماع أو إستراتيجية أو مدير في آن واحد، أن يتعلم مبادئ الاتصال وأكثر من ذلك يتعلم ردود الفعل ، التي يتحصل عليها من نفسه في حد ذاته أو زميله أو أيّ جهة مسؤولة لأنه .... من السهل عليك أن تتقبل مديحا، فمن الصعب أن تتلقى انتقادا: على أنك ستتعلم أكثر فيما لو تركت نفسك تسمعه"**[ ميشيل ، إي ، هاتير سللي و آخرين:2000 ،ص 12 ]** لهذا على كل مدير أو القائم بالاتصال أن يعتمد على إدارته الفعالة لعمليات الاتصال ، سواء كانت اتصالات لفظية أو مكتوبة ، لأنه يجب أن يكون قادرا على التواصل بكفاءة وسهولة ، وعليه أن يشرك الآخرين إن في رؤيتهم ، أو في رسمهم للاتجاه الذي يود قيادة مؤسسته نحوه ، وهذا كله لسحب فريق العمل و المؤسسة نحو النجاح الأكيد والفعلي ، لا إلى الاضطراب والتعطل.

**4-1) الثقافة العمالية :** ( يقصد بالثقافة العمالية تقديم خدمات تتمثل في مجموعة من الأعمال التي تهدف إلى إيصال قدر من المعارف و المعطيات و المفاهيم إلى العمال من أجل تزويدهم بالوعي الضروري و المهارات اللازمة لحياتهم اليومية في

المصنع وفي نشاطهم النقابي ، وعلاقتهم بالمجتمع القومي و الدولي) **[ محمد عبد المولى : ص 154 ].**

و ثقافة المنظمة هي: "مجموعة المعتقدات و المفاهيم و طرق التفكير المشتركة بين أفراد المؤسسة ويتم الشعور بها ويشارك كل فرد في تكوينها و يتم تعليمها للأفراد الجدد في المؤسسة **[مصطفى محمود أبو بكر: 2000،ص ص 130، 131 ].** كأن يتولى المعلمون القدامى في نقل ثقافاتهم التنظيمية إلى المعلمين الجدد (طرائق التدريس، إقتراحات)وهي أيضا مجموعة القيم المشتركة التي تحكم تفاعلات أفراد المؤسسة فيما بينهم ومع الأطراف ذوي العلاقة خارج المؤسسة مثل جمعية أولياء التلاميذ. ويمكن أن تكون ثقافة أي مؤسسة تعليمية نقطة قوة أو نقطة ضعف وذلك من خلال تأثيرها على سلوك مجتمع المهنة .ولا يخف على أحد بأن الثقافة العمالية هي انعكاس لثقافة أو بيئة المؤسسة وما تشتمل عليه من علاقات اجتماعية سائدة .

ومن خلال هذا الطرح : نستنتج أن الثقافة العمالية هي مجموعة القيم و المفاهيم الأساسية ، التي يتم إيجادها و تنميتها داخل مجموعات العمل و تعليمها للمعلمين الجدد ، لتحدد طريقة تفكيرهم و إدراكاتهم وشعورهم تجاه عناصر بيئة العمل الداخلية و الخارجية و تحدد سلوكهم و تؤثر في ادائهم وهي بهذا تشكل منهج تفكير أعضاء المؤسسة و إدراكاتهم ومن ثم علي أسلو ب ملاحظاتهم و تفسيرهم للأشياء داخل المؤسسة ونشير إلي أن ثقافة المؤسسة تتكون من عدد من المكونات الفرعية التي تتفاعل مع بعضها البعض لتشكيل ثقافة المؤسسة و تشمل الجانب المعنوي من الأخلاق و القيم و المعتقدات و الأفكار و الجانب السلوكي من عادات و تقاليد و آداب و ممارسات عملية.

وهي بهذا تقوم بدور المرشد للأفراد و توجيه فكرهم و جهودهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة .

ونلفت الانتباه أن أعضاء الجماعة يمكن أن يدخلوا ملامح جديدة و بالمقابل إخفاء ملامح قديمة ، تناسب أهدافهم و مصالحهم.

**5-1 )السأم و الملل:** تتسم الأعمال الروتينية المتكررة بالرتابة لأنها تنفذ على وتيرة واحدة دون تغيير ، بحيث تحدث مللا للقائمين على تنفيذها ، وبالتالي سيتأثر أداؤهم للعمل بشكل سلبي و للقضاء على هذه الظاهرة وجد أنه من الضروري أن يكون الأفراد الذين يتم اختيارهم للعمل في مثل هذه الوظائف من متوسطي الذكاء ، لأنه ثبت أن الفرد الذكي لا يمكنه القيام بالأعمال الروتينية وسوف يشعر بالملل بسرعة ، و بوجه عام يمكن القول أن أهم ظروف وعناصر بيئة العمل النفسية و الاجتماعية هي ما يلي:

- مدى الإحساس بالأهمية و المكانة والدور الذي يقوم به الأفراد .
- مدى توفر عنصر التحدي في العمل الذي يثير اهتماما و دفاعية الأفراد للعمل .
- مدى شعور الأفراد بالعدالة و الإنصاف في المعاملة.

- مدى المشاركة في اتخاذ القرارات .
- السياسات التنظيمية وإجراءات العمل التي تنظم سيره و ممارسته .
- مدى الشعور بالحرية في العمل .
- مدى توفر عنصر الطمأنينة في العمل و عدم الخوف من الفصل أو التسريح .
- طبيعة العلاقات القائمة بين المشرفين و المعلمين .
- الحوافز بأنواعها .
- التغييرات التنظيمية المتكررة ، وذلك بسبب أنه يصاحبها ظروف تتسم بطابع عدم التأكد و تغييرات الأشياء تكون غير مألوفة مثل تطبيق طرق عمل جديدة ، تغيير مناهج غير مدروسة و غير مهيكلة مع نظام البيئة ... الخ وجميعها تشكل توترا و قلقا نفسيا لديهم.

**2) ظروف متعلقة بالعوامل الشخصية :**

هناك عدة أسباب شخصية تتعلق بالسمات الفردية للموظف تساهم في تحقيق الرضا الوظيفي أو عدمه (الاستياء ) لدى الفرد ، يمكن أن نوجزها في العناصر التالية : السن ، الجنس ، المستوي التعليمي ، الأقدمية في العمل ، مستوي الطموح ، المنطقة السكنية ...الخ **[ ربيع شتيوي : ص 86 ]**

وقد أجريت العديد من الدراسات ، التي تناولت العلاقة بين الرضا الوظيفي وعدة عوامل منها : المتغيرات الديموغرافية كالعرق والجنس و متغيرات أخرى مثل المكانة ، الراتب ، الإشراف ، القيادة ، وظروف العمل مثل الأمن الوظيفي ، و تعتبر نتائج هذه الدراسات ثابتة ، إذ أننا لا نستطيع القول دائما بأن الرجال أكثر رضا عن العمل من النساء ، أو العنصر الأبيض أكثر رضا من العنصر الأسود . فكما تشير نتائج دراسات معينة إلى أن هناك مجموعة معينة تكون أكثر رضا وقد تشير دراسات أخرى إلى العكس. **[إبراهيم سلهاط : ص 112]**

وهذا لأن نتائج الدراسات تتوقف على نوع طبيعة الموضوع و أهدافه ، و طبيعة البيئة الزمانية و المكانية ، و إلى صعوبة فهم الظاهرة الاجتماعية الإنسانية . التي يستحيل التحكم فيها أو فهم سبب فعلها الاجتماعي الحقيقي وسنحدد أهم السمات الشخصية :

**2-1) السن :** أوضحت الدراسات أن لمتغير السن علاقة بمستوي الرضا لدي العاملين حيث توصل **تيرنر** أن الرضا عن العمل يزداد في مرحلة مابين 29 إلي 49 سنة . ثم يبدأ في الانحدار في سن 60 الستين ، بمعنى أن مستوى الرضا يكون في حالة تصاعد إلى أن يصل إلى سن الستين ( خمس سنوات ما قبل التقاعد ) حيث يبدأ في الانحدار إلى غاية بلوغ مرحلة التقاعد ، ويرجع انحدار مستوي الرضا في الخمس سنوات الأخيرة إلى جمود فرص تحقيق الذات في هذا السن ، كما أثبتت دراسات أخرى أن نسب عدم الرضا تكون لدى فئة الشباب نظرا لارتفاع الطموح لديهم ، بينما أعلى نسب الرضا الوظيفي تكون لدى فئة كبار السن نتيجة تكيفهم مع

منصبهم ، وتعلقهم النفسي بهم **[ ربيع شتيوي ص 68]** وقد أشارت نتائج بعض الدراســــــــــــــات KLEINEو GIBSON
سنة 1970: إلى أن الرضا الوظيفي الكلي يزداد مع العمر خاصة بالنسبة للرجال ، و بالتالي فالعمال الأكثر استياء عن عملهم هم العمال الأصغر سنا ، وأن الأكبر سنا هم أكثر رضا ، ولقد أشار كل من SAULوHUNT سنة 1975 ، بأن الرضا عن العمل و النمط القيادي و ظروف العمل يزداد بازدياد العمر في عينة تتكون من الرجال فقط ، لكن العلاقة الوحيدة الدالة و الموجبة بالنسبة للنساء هي فقط بين الرضا الوظيفي و العمل ذاته ، كما كانت العلاقة سالبة بين الرضا عن الترقية و العمل بالنسبة للذكور و الإناث معا . ولا توجد علاقة بين الرضا على الراتب و العمر بالنسبة للرجال بينما هناك علاقة سلبية بالنسبة للنساء لكن في دراسات لاحقة RHODESسنة1983 أشارت بأن المظهر الوحيد الذي أظهر علاقة إيجابية ثابتة مع العمر هو الرضا عن العمل نفسه**[ عمار الطيب كشرود : ص 470 ]** وتحاول هذه الدراسة التعرف على نوع العلاقة بين مختلف المتغيرات الخاصة بظروف العمل الاجتماعية والمادية و الرضا المهني للمعلم على افتراض أن مهنة التعليم تتميز بخصوصيات و محدادات خاصة عن المهن الأخرى نظرا لطبيعة المهنة ونوع خدماتها و طرائف العمل فيها ويمكن طرح هذا السؤال:
أي هل العمال الأكبر سنا في المدرسة التعليمية الجزائرية أكثر رضا من المعلمين الأصغر سنا؟ فهذا ما سنجيب عنه من خلال الدراسة الحالية.
**2-2) الجنس:** أثبتت بعض الدراسات أن مستوي الرضا الوظيفي يكون لدى الإناث أعلى لما هو لدى
الذكور ر وهذا الفرق يرجع لأسباب طبيعية فالمرأة تتميز بالتحمل و الصبر أكثر من الرجل إلا أنه بعد الزواج ومع العمل كل الوقت لأنهن تواجهن أدوار متداخلة وهذه الأمور يمكن أن تؤثر على رضاهن عن العمل **[ربيع شتيوي: ص 68 ]** "و في المشروعات التي توظف نسبة كبيرة من النساء يرتفع عادة معدل الغياب ويرجع ذلك بصفة أساسية إلى كون المرأة ربة بيت إلى جانب كونها عاملة في ذات الوقت و مسؤوليتها الأسرية قد تدفعها في بعض الأحيان إلى التغيب عن مقر العمل وهذه الظاهرة كسابقاتها تتطلب تدخل الإدارة والمساهمة بقدر الإمكان في معاونة العاملات في حل مشاكلهن وقد يكون ذلك بتعديل مواعيد العمل للنساء أو بتوفير دار للحضانة لرعاية أطفالهن أو لغير ذلك من مجالات المساهمة وهنا أيضا لابد من فرض الرقابة الشديدة من جانب الإدارة على هذه الظاهرة **[محمدسعيد أنور سلطان :ص 106]**.
و هناك دراسات تناولت الرضا الوظيفي في علاقته بالجنس ،والتي تعد متناسقة إلى حد ما ،حيث أشار«كل من hulin و smith سنة1964إلى أن الفرق بين الجنسين

يعود في الأصل ليس إلى طبيعة الجنس و إنما لطبيعة :التعليم و الراتب و مدة الخدمة » .

وعلى حسب هذه الدراسة إذا ما تحكمنا في هذه العناصر نصل الى رضا وظيفي متساو،وقد أكد هذا الرأي york وsauser سنة1978 في دراسة لهما على موظفي الحكومة .فوجد أن الرجال بصفة عامة أكثر رضا ،ما عدا في مظهر الأجر تبين أن النساء أكثر رضا **[ابراهيم سلهاط :ص114 ]**

**2-3) المستوى التعليمي:**

نشاهد على أرض الميدان أن معظم العمال الذين أتموا تعليمهم الجامعي هم أقل رضا عن ظروفهم المادية وعن الوضعية المهنية لأن معظم المعلمين الحاصلين على شهادة ليسانس في تخصصات بيولوجية أو ما شابه ذلك ، هم يرعبون في التوظف في تخصصاتهم .لكن عدم وجود مناصب ،جعلهم عديمو الشعور بالرضى المهني أصلا .ناهيك عن الراتب أو الأمور الأخرى التي يطمح إليها أي موظف أو عامل كالترقية و عملية النمو المهني و معظم الذين أجري الحوار معهم :كادوا يؤكدون أن توقعاتهم و طموحاتهم حبيسة أحلام اليقظة، لأن هناك سنوات مرت دون جدوى و الحال يمر من السيئ إلى الأسوء .

**2-4) الأقدمية في العمل والمنطقة السكنية:**

"...تؤثر العوامل المرتبطة بالأقدمية و المنطقة السكنية على مستوى الرضا لدى الفرد ،حيث عامل الخبرة مثلا يجعل الفرد يتكيف مع عمله و يرتبط به نفسيا ،أما عن المنطقة السكنية(التنشئة الإجتماعية ) ،فقد أثبتت بعض الدراسات أن الريفيين يكونون أكثر رضا بمرتبهم بإنجاز الأعمال المتكررة من ذوي الأصل الحضري " **[عبدالنعم عبدالحي :ص ص 259-260]** وعموما تبقى هذه النتيجة نسبية التصديق ،لأن الظروف تغيرت و المطالب أصبحت واحدة ، و الرأي العام تمكن من ضم صوت الجميع في الريف و المدن ،لتحقيق أهدافه.

**2-5) الظروف الإقتصادية و الاجتماعية للمعلم:**

لاشك أن لكل منا ظروفه الاقتصادية و الاجتماعية ،التي تميزه فهناك من يعمل بهدف تلبية حاجاته ،وهناك من يعمل لتلبية حاجاته وعائلته الصغيرة – النووية- أو عائلة ممتدة ،و بهذا المصاريف تختلف من عائلة لأخرى .و الرضا يختلف و الاستياء يختلف كلا حسب الدرجة التي يحددها .

ومن خلال المقابلة الحرة التي أجريت مع معظم معلمو المقاطعة الثانية أجابوا بأن الراتب في هذه الظروف الحالية لا يسد معظم حاجياتنا.

أما فيما يخص الحالة الإجتماعية للمعلم فهي توحي بثقافة معينة ،فأغلب المعلمين منحدرين من أصل ريفي أين نجد تشابك الجانب العلائقي، و تضارب الأدوار خاصة في حجم الأسرة .أين نجدالمعلم عاجزا عن تلبية حاجيات الجميع و الإكتفاء بما هو أهم.

و نعتقد أن مستوى الحالة الاقتصادية و الاجتماعية يدخل بصورة غير مباشرة في تكوين الرضى المهني للمعلم سلبا أو إيجابا لارتباطه بصلة مباشرة بظروف العمل المادية من حيث الراتب و الترقية و الحوافز أو العوائد المادية .

## 3) ظروف مرتبطة بمهنة التعليم و شروطها :

هناك عوامل كثيرة مرتبطة بمهنة التعليم، و تؤثر فيها تأثيرا خطيرا و أي ممتهن لهذه المهنة ، عليه بدراستها و الإحاطة بكل ظروفها ،التي تتنوع ومنها ظروف العمل المتعلقة بشروط المهنة مثل الأجر ،الترقية ،التأمين .النقابة وظروف تخص محتوى المهنة في حد ذاتها مثل ساعات العمل و عبْء العمل ،و هذه اصطلحنا عليها في هذه الدراسة بظروف العمل المادية المتعلقة بشروط و ظروف مهنة التعليم في المقابل ظروف العمل المادية الفيزيقية .

والتي تلي هذه الأخيرة مباشرة ،و أهم شرط من شروط هذه المهنة ، والراتب هو الذي يمثل أول مطلب لأي عامل أو موظف يسعى إليه لتحقيق و اشباع حاجاته المختلفة .

### 1-3) الراتب /الأجر :

يحتل موضوع الرواتب جانبا كبيرا من اهتمام الأفراد باعتبارها وسيلة أساسية لإشباع رغباتهم المادية من ناحية ،ومن ناحية تلعب الرواتب دورا أساسيا في إشباع بعض أنواع الحاجات الاجتماعية :كالمظهر و الشكل الاجتماعي و بالتالي نجد أن الأفراد العاملين في أي مشروع يولون الراتب جانبا كبيرا من إهتمامهم ،و على هذا الأساس نستطيع القول بصفة عامة أن الرواتب عامل مهم من العوامل المؤثرة على رغبة الأفراد في العمل ،و بالتالي في مستوى كفاءة المؤسسة عموما .«و من ناحية أخرى تمثل الرواتب عنصرا مهما من عناصر التكاليف في أي مؤسسة و بالتالي تصبح طريقة تحديدها و الرقابة عليها من الموضوعات الأساسية ،التي تهتم بها الادارة و التي تسعى إلى رفع مستوى الكفاءة الإنتاجية و تخفيض النفقات. كل تلك الإعتبارات تشير إلى ضرورة توافر أساس موضوعي لتحديد الرواتب بحيث يحقق الأهداف التالية » **[علي السلمي :1997،ص207]**

- ضمان تحقيق العدالة النسبية بين شاغلي الوظائف المختلفة بحيث تعكس الفرق في الرواتب فروقا حقيقية في صعوبة و أهمية الوظائف المختلفة .
- تحقيق مستوى مرتفع من الكفاءة الإنتاجية ،بمعنى أن تحصل الادارة على أقصى إنتاجية ممكنة من الإنفاق على قوة العمل أي تصبح :

$$\text{النسبة} = \frac{\text{اجمالي قيمة الإنتاج}}{\text{إجمالي الرواتب}}$$ أعلى ما يمكن .

ويتم تحديد هيكل الرواتب ،على خطوتين بعد الإنتهاء من تقسيم الوظائف ،الخطوة الأولى هي :

- تحديد هيكل الوظائف و الثانية هي تسعير الهيكل
- وما يلفت الإنتباه إليه أنه «في البلدان العربية تستخدم تسميات متعددة للدلالة على ما يدفع للموظفين من أموال مقابل عملهم في خدمة الدولة ،في حين يشيع استخدام كلمة ((أجور)) في القطاع الخاص ،نجد أن الإدارات و مؤسسات القطاع الحكومي تستعمل لفظة ((رواتب )) للموظفين الدائمين و المؤقتين لفظة ((أجور )) لأولئك الذين يعملون في خدمة الدولة بصفة أجراء ،كما تستخدم لفظة ((مرتبات )) و لفظة ((معاشات)) في أحيان أخرى .
- أما في فرنسا فإن الإجتهاد يفرق ما بين لفظة راتب traitementولفظة أجر salaire ،فالأجر يدفع لقاء العمل،أما الراتب فيدفع نتيجة لوضع الموظف لا للعمل الذي يؤديه ،فالراتب يتعلق بطبيعة صلاحيات الموظف و فئته و درجته و لا يتعلق بإنتاجه أو طريقة عمله ،ولا يمكن بالتالي تخفيض الراتب عند عدم كفاية الإنتاج .
- غير أن الألفاظ التي ذكرناها تعبر كلها عن شيء واحد ، هو ذلك المقابل المادي الذي يتقاضاه من يعمل في خدمة الدولة :إدارات حكومية ، مؤسسات عامة ،أو في مؤسسات خاصة و ذلك بتأديته عملا معينا أو وظيفة عامة **[فوزي حبيش :1982ص 43 ].**

و يعرفه معجم المصطلحات الإدارية بأنه:" عائد العمل و يدفع نقدا، و الجانب الآخر عينا ، كما يوصف عادة للعمال اليوميين في فترة قصيرة يومية أو أسبوعية" **[أحمد زكي :د ت ص222].**

ويعرف الراتب بأنه :" تعويض ثابت يدفع أسبوعيا ،شهريا أو سنويا لقاء خدمات مؤداة " **[بشير عباس علاق :دت:ص471] .**

و يعرف الأجر على أنه "الثمن الذي يحصل عليه العامل نظير الجهد الجسماني أو العقلي الذي يبذله في العمل " **[منصور فهمي :1976:ص:113]**

كما يعرف أيضا بأنه " نصيب العامل من إنتاج المجتمع معبرا عنه تعبيرا نقديا و مقسما حسب مقدار و نوعية العمل الذي قام به الفرد" **[ضياف زين الدين :2000،ص09 ].**

من خلال هذه التعاريف نفهم أن : الأجر هو أحد العوامل الأساسية على الإطلاق، التي تربط العامل بمهنته و مؤسسته ،حيث يبقى الأجر هدف العامل من وظيفته ،و هو الوسيلة الأساسية في تحديد المستوى الإقتصادي و المكانة الإجتماعية للعامل ، و هذا من خلال القدرة الشرائية التي يتيحها الأجر للعامل أو الموظف على اعتبار أن القدرة الشرائية هي التي بدورها مكانة الفرد في السلم الاجتماعي .هذا فضلا أن دور الأجر لا يقتصر على إشباع الحاجات الدنيا ،و إنما يمتد ليعطي الفرد الشعور بالأمن

و ليرمز إلى المكانة الإجتماعية ،فضلا عن دوره في إشباع الكثير من الجوانب الإجتماعية ،التي لا علاقة لها بشخصية الفرد .
" و يعتبر المرتب أو الأجر إحدى الحقوق الأساسية بل أولها على الإطلاق التي يتمتع بها العامل ،و هذا حسب ما جاء في المادة 5و6 من القانون 90-11،تشريعات العمل في الجزائر" **[محمد الصغير بعلي :2000،ص17 ] .**

**1-1-3) أهمية الراتب /الأجر :**

يأتي الراتب أو الأجر في طليعة الإعتبارات التي توجه الفرد لإختيارالوظيفة و الإستقرارفيها،ذلك أنه يعتبر المورد الرئيسي للموظفين في تلبية حاجياتهم المعيشية و متطلباتهم الإجتماعية و على أساسه يتحدد:

أ- مستواهم و مستوى من هم في نفقتهم من حيث المأكل و الكساء و السكن و التعليم و الصحة و بقية الحاجيات و متطلبات الحياة بوجه عام .

ب- قدرتهم الشرائية .

ج- مدى تقيدهم بقواعد الإلتزام بأخلاقيات الوظيفة أو المهنة حيث أكدت الدراسات أن الرشوة و الفساد و إستغلال الوظيفة و غيرها من مظاهر الإنحراف الوظيفي و تتفشى بصورة ملحوظة بين صفوف الموظفين الذين يتقاضون رواتب ضعيفة لا تكفيهم لتلبية حاجياتهم.

- مدى ولائهم للمؤسسة أو الدولة التي يعملون فيها ،ذلك أن الولاء للمؤسسة يتطلب تلبية الحاجات الأساسية كحد أدنى .

- مدى و نسبة إنتاجهم في العمل لأن المرتب من أهم الحوافزالوظيفية حيث كلما كان المرتب عادلا ،كافيا زادت جهود الموظف وإرتفعت نسبة إنتاجيته .

- مدى ونسبة ارتباطهم بالمؤسسة التي يعملون فيها ،حيث أثبتت الدراسات العديدة التي قام بها مكتب العمل الدولي بأن التسرب الوظيفي أو ما نسميه بدوران العمل .يعود في معظمه إلى هروبهم من الرواتب القليلة التي يتقاضونها وكذلك فإن هجرة الموظفين والمواطنين بصورة عامة من وطنهم الأم إلى دول أخرى تعود أسبابها الرئيسية إلى قلة الأجور وقد تنبهت الدول المتقدمة للآثار السلبية ، التي تنتج عن الرواتب المتدنية للموظفين ، فأتبعت سياسة رفع الأجور سنويا تبعا لارتفاع كلفة المعيشة ، إلا أن ارتفاع الأجور يؤدي إلى ارتفاع أسعار السلع ، مما يجعل الموظفين والدول على حد سواء في حلقة مفرغة ، وقد يكون الحل الأفضل هو وضع سياسة اقتصادية اجتماعية شاملة **[ربيع شتيوي : ص 59 ]**

**2-1-3) طرق دفع الأجور :**

يوزع الأجر على العمال بطرق مختلفة، وكل طريقة لها أثر في مجال العمل ، وأبرز هذه الطرق ما يلي :

أ- الأجر باليومية أو الأسبوع أو بالشهر : يوجه لهذه الطريقة عيب يتمثل في أنها لا تعطي الفرصة للعمال المهرة لبذل جهد أعلى لشعورهم و إدراكهم بأنهم يتساوون من حيث أجرهم مع غيرهم من غير الأكفاء.

ب- الأجر بالقطعة : يرتبط أجر العامل بكمية الإنتاج الذي يقوم به ، لأنها تعطي فرصة لظهور الفروق الفردية، وهذه الطريقة تلقى عبء الإنتاج على العمال ، فإذا زاد فهو في مصلحتهم ، وإذا قل انخفض أجرهم .

ت- الأجر على حسب الخبرة في العمل : أي كلما كانت خبرة العامل كبيرة كلما كان أجره عاليا ، ويمكن أن يكون المعيار لذلك مدة السنوات التي قضاها في العمل .

ث- الأجر حسب احتياجات الفرد : أي يزداد أجر العامل كلما ازدادت حاجته مع زيادة عدد أفراد أسرته.

- إن طرق الدفع السابقة كلا منها ينطوي على عيب معين ، فمثلا طريقة الدفع باليومية لا تعترف بكفاءة الفرد إلا أنها تمنع الوساطة لمساواتها بين كل العاملين ، أما الأجر بالقطعة فإنها تعطي إحساسا بعدم الأمن لغير الأكفاء أما طريقة الأجر على حسب الخبرة فإنها تكون ضد صغار العمال وينتفع بها القدامى **[ شفيق رضوان: 2000 ، ص 350 ]** .

**3-1-3 )مشاكل الرواتب و الأجور في القطاع الحكومي:**

- تواجه سياسة الرواتب والأجور في الجهاز الحكومي مشاكل عديدة يمكن تلخيصها فيما يلي :

**[ربيع شتيوي : ص 60 ].**

1- جمود النصوص القانونية و صعوبة تعديلها ، فالرواتب والأجور في الجهاز الحكومي تحددها نصوص قانونية تضفي عليها صفة الإلزام والتنفيذ ومما يبرر وجود هذه النصوص ضرورة توفير الإعتمادات اللازمة للإنفاق وحماية أموال الدولة و الاستغلال و التلاعب .

لكن هذه المبررات تقابلها مشاكل عديدة ناجمة عن المغالاة في النصوص القانونية المحددة للرواتب ، مما يجعل هذه الرواتب تتصف بالثبات والجمود .

وبالتالي عدم ملاءمتها للتطورات السريعة ، ولظروف الحياة ومتطلبات المعيشة ،فالفترة التي يستغرقها تعديل قانون الرواتب بدءا بالتفكير والتخطيط للتعديل ، إلى تشكيل اللجان ، وصياغة النصوص ، وعرضها على الجهات الحكومية المتعددة لدراساتها ، وأخذ الموافقة عليها ، ثم عرضها على مجلس الوزراء لإقرارها ومن ثم إحالتها على مجلس النواب لدراستها في لجانه في هيئته العامة ومن ثم إقرارها و التصديق عليها ورفعها إلى رئيس الدولة لتوقيعها ومن ثم إحالتها على النشر في الجريدة الرسمية ، لدرجة أن الرواتب تصبح عند نفاذها هي نفسها بحاجة إلى تعديل وتغيير .

وهكذا فإن موظفي القطاع الخاص ، وكذا موظفي المؤسسات العامة الاستثمارية ( الإنتاجية ) ، فإن الفترة الفاصلة بين مطالبتهم بزيادة أجورهم ومنحهم هذه الزيادة قد لا تتعدى الشهر أو الشهرين ، ولديهم الكثير من الوسائل للحصول على مطالبهم ، و التي يتعذر على موظفي الدولة استخدامها .

2- تناقض المتغير الاقتصادي مع المتغير الاجتماعي : تواجه الدولة عند تحديد رواتب موظفيها مشكلة تحقيق التوازن بين المتغير الاقتصادي والاجتماعي ، فالاقتصادي يوجب ضرورة حصول الدولة على خدمات وجهود تتناسب مع قيمة الأجور والرواتب التي تدفعها لموظفيها حتى لا تزيد من المضاعفات والمشاكل الاقتصادية ، أما المتغير الاجتماعي فيوجب على الدولة أن تؤمن لموظفيها مستوى مقبولا من العيش يتبلور في رواتب معقولة بغض النظر عن الخدمات التي يقدمونها .**[فوزي حبيش : ص 55 ]** .

3- تشكل الزيادات الدورية التي تعطي للموظف سنويا أو كل سنتين ، بحسب الأنظمة الوظيفية ، عبئا على ميزانية الدولة ذلك أن هذه الزيادات تعطي غالبا بصفة روتينية تلقائية بمجرد إكمال المدة القانونية دون إجراء أي تقييم فعلي لكفاءة الموظف أو لإنتاجيته ، خلافا لما هو الحال في القطاع الخاص حيث يعطي العلاوة الدورية للموظف المستحق و المجد و يحرم منها الموظف غير المنتج و غير الكفء .

وإذا ربطنا بين الرضا و المنظور النظري السابق خاصة نظرية التدرج الهرمي لماسلو ، فإننا نعترف بأهمية الأجر كعامل أساسي لتحقيق الرضا الوظيفي ، و مهما تكن النظرية التي نأخذ بها فإن الأجر يبقى من عناصر تحقيق الرضا لكون النقود هي الوسيلة الوحيدة لاقتناء متطلبات الحياة المادية.

« و قد أجريت عدة دراسات حول طبيعة العلاقة بين الأجر والرضا حيث أكدت جل هذه الدراسات عن وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا الوظيفي ، إلا فئة قليلة منهم " هرزبرغ" الذي يذهب إلى اعتبار الأجر لا يؤدي إلى الرضا وإنما يمنع مشاعر الإستياء » **[ أحمد صقر عاشور: 1979، ص 143].**

**3-1-4) التصنيف والأجر في التنظيم التربوي:**

**أ- التصنيف:**

قد وضعت اللجنة الوزارية للتصنيف قائمة مناصب قطاع التربية، ثم قامت بتحديد مميزات كل منصب عمل ( نعني بمنصب العمل مجموعة مهام معينة يقوم بها العامل بانتظام) - والذي تحدد فيه طبيعة المهام- أهميتها تعقدها – درجة المؤهلات والمسؤولية الخاصة به، وشروط الإلتحاق به، ووضع رقم استدلالي لكل منصب عمل قصد تحديد أجر صاحبه. مكن هذا الترقيم من تحديد الأصناف والأقسام، لجميع مناصب العمل حسب مميزات كل منصب والأعمال المرتبطة به. **[ب- دمرجي: دت، ص 114] .**

**ب- الأجر:**
تحدد أجور الموظفين طبقا للأصناف العشرين (20) المنصوص عليها في التنظيم المعمول وتشتمل الأصناف:
**أولا:** من الصنف الأول إلى الصنف التاسع على ثلاثة أقسام.
**ثانيا:** من الصنف العاشر إلى الصنف الثالث عشر على أربعة أقسام.
**ثالثا:** من الصنف الرابع عشر إلى الصنف العشرين على خمسة أقسام.
يشتمل كل قسم على رقم استدلالي وسطي وعلى عشر (10) درجات استدلالية تطابق الترقية بالأقدمية.
- يستفيد الموظف من أجر رئيسي يرتبط بمنصب العمل الذي يشغله، زيادة على ذلك يحصل على المكافآت والتعويضات المنصوص عليها في التنظيم المعمول به **[ نفس المرجع والصفحة].**

**ج- تعويض الخبرة المهنية:**
يستفيد الموظف الذي لم تتغير رتبته طوال السنوات الثلاث التابعة لتاريخ توظيفه من تعويض الخبرة.
- تقابل تعويض الخبرة زيادة استدلالية تبعا لوتيرة الترقية.
- توزع النسبة القصوى لتعويض الخبرة في كل صنف وقسم على عشر درجات من مدة أقدمية تتراوح بين 25 و 35 سنة.
- يمثل تعويض الخبرة 50% من الأجر الرئيسي في الدرجة العاشرة.**[نفس المرجع ص: 126].**

**3-1-5) عناصر أجرة للموظف:** هي كالآتي:

**3-1-5-1) أجرة المنصب:** تتكون من : **[نفس المرجع: ص ص: 126-128]**
**أ-** الأجر الأساسي الذي يحدد بالنسبة للجدول الوظيفي للأجور، وتتمثل في الرقم الاستدلالي الوسطي لكل منصب حسب الصنف والقسم.
**ب-** تعويض الخبرة المهنية وهو خاص بالأقدمية ويحدد مقداره بالنسبة للأجر الأساسي.
**ج-** تعويض التجربة التربوية والمهنية: يتراوح مقداره من 5% إلى 20% من تعويض الخبرة.
**د-** تعويض التبعية أو المنحة النوعية الخاصة بموظفي التعليم: 40% من الرقم الاستدلالي الوسطي.
**هـ-** منحة تحسين الكفاءة التربوية (أو الأداء التسييري): تحسب وفق نسبة متغيرة من 0 إلى 20% من الأجرة الأساسية الخاصة بمرتب المستفيدين، هي منحة شهرية تدفع في نهاية كل سداسي.

**2-5-1-3) عناصر مكملة للأجر الأساسي حسب الحالة العائلية:**

**أ- المنحة العائلية:** 300 دينار شهريا بالنسبة لكل طفل في الكفالة يتقاضى ذوو مداخل الفئات الاجتماعية المحرومة تعويضا تكميليا للمنحة العائلية مبلغه 60 دينارا شهريا عن كل طفل .

**ب- منحة التمدرس:** 400 دينارا سنويا بالنسبة لكل طفل متمدرس وتدفع في بداية السنة الدراسية.

**ج- منحة المرأة ملازمة السكن:** (أو منحة المرتب الوحيد) 500 دينار شهريا.

**3-5-1-3) تعويضات أخرى:**

أ- تعويض تكميلي للراتب الشهري يختلف مبلغه حسب الأصناف والأقسام.

ب- منحة المنطقة: يستفيد منها كل من يعمل في ولايات الجنوب الأقصى ويختلف مقدارها حسب البلديات وتحدد من 35% إلى 90% من الرقم الاستدلالي الوسطي.

ج- منحة ذات الطابع المحلي: يستفيد منها كل من يعمل في ولايات الجنوب الأدنى، ومقدارها يتراوح بين 10% و17% من الرقم الاستدلالي الوسطي.

**4-5-1-3) الإقتطاعات:**

يخصم من الراتب الأساسي الاقتطاعات الآتية:

أ- الضمان الاجتماعي: (5% منه: 1.5% لصندوق الضمان الاجتماعي و3.5 للصندوق العام للتقاعد) من مجموع العناصر الأربعة التي تكوّن الأجر الأساسي سوى تعويض تحسين الكفاءة التربوية.

ب- التعاضدية العامة لعمال التربية الوطنية: 30 دج مهما كان المرتب و20 دج بالنسبة للمتعاقدين.

ج- الضريبة على الدخل الإجمالي.

إذن كخلاصة لهذا العنصر الهام نقول أن: " الأجور هي المقابل المدفوع عن العمل سواء كان ذهنيا أو عمليا، وأهم أنواع الأجور نجد الأجور التي تدفع على أساس الوقت، والأجور التي تدفع على أساس القطعة"، "وتصنف الأجور إلى صنفين أجور حقيقية salaire réel، ونقصد بها الأجر الصافي المستخرج من الأجر الإجمالي Salaire brut، والذي يضم جميع المستحقات والمزايا الخاصة بظروف العمل" **[Pierre Rolle 1971, P17]**

**2-3) الترقية:**

موضوع الترقية من الموضوعات، التي تناولتها مختلف العلوم الاجتماعية، باعتبارها بعدا تنظيميا ومقوما أساسيا من مقومات الرضا والتدرج والاستقرار في العمل، نتيجة شعور الفرد العامل بعدالة المؤسسة التي يعمل يعمل بها في تقدير مستويات العمال وفق سياسات وبرامج موضوعية هذه الأخيرة تجعله يثق بها مما

يؤدي إلى تشجيعه محاولا تحسين أداء عمله وزيادة كفاءته المهنية، وبالتالي تحقيق الأهداف المسطرة وزيادة الجودة والإنتاجية لديه.
كل ذلك يتوقف على سياسات وطرق المؤسسة في تحفيز العاملين بها، حيث عليها أن تخلق جوا مناسبا للعمل، وتهيئة الظروف التي تحمسهم للعمل أكثر، وذلك من أجل الحصول على مكافآت مادية ومعنوية ومن هذه المكافآت: الترقية والتدرج في السلم الإداري، وبالتالي تحقيق الرضا والاستقرار في العمل.
ويقصد بالترقية «شغل الموظف المرقى لوظيفة أخرى ذات مستوى أعلى من الصعوبة و المسؤولية والسلطة والمركز يفوق وظيفته الحالية » **[زكي محمود هاشم: 1976،ص 229]**
يشير هذا المفهوم إلى إنتقال الموظف من وظيفة إلى وظيفة أعلى وهذا يوضح مدى عبء المسؤولية الكبرى والتي تقع على عاتق الموظف بترقيته وتفويضه إلى هذا المستوى الأعلى ومستلزمات احتياجات هذا المنصب من خبرة وكفاءة وقدرة على إدراك الأمور بصورة منطقية .
ويشار إلى «حركة الموظف أعلى في السلم الوظيفي للمنظمة التي تعمل بها ،سواء أكان ذلك النقل إلى وظيفة أخرى يتطلب القيام بأعباء والمسؤوليات اكبر ،وتوافر مراكز أفضل ،إما بالنقل من درجة أو رتبة أو مجموعة وظيفية أعلى مرتبتها أفضل وامتيازاتها أكثر » **[خيري خليل الجميلي :1998،ص 111]** يوضح هذا المفهوم جانبين من الأهمية سواء في أهمية الترقية للفرد سواء في جانبها المعنوي بالترقي إلى مركز أدبي أفضل ،أو في جانبها المادي ،وهو تحقيق المكاسب المادية ، وعلى الجهتين ، فإن الوظيفة المرقى إليها الفرد تتطلب منه أن يتحمل مسؤولياتها وأعبائها ،وإن كان في مقابل ذلك قد تجد الزيادة من المرتب الذي يحصل عليه ،وبهذا تكون الترقية شملت الجانب المعنوي والمادي .
وتعرف بأنها «إنتقال الموظف إلى أعلى مع الزيادة في المسؤوليات والواجبات والمهارات وزيادة في الراتب وتحسن في المراكز الإجتماعية »**[إبراهيم بن محمد العبود ومنصور عبد العزيز المعشوق :دت ،ص21].**
أوهي «نقل الموظفين من مواقعهم الوظيفية إلى مواقع وظيفة أعلى ذات مسؤولية أكبر وراتب أعلى».**[نفس المربع والصفحة]**
وتعرف أيضا بأنها :" تعيين الموظف في وظيفة أعلى من الوظيفة التي يشغلها، ويكون هذا التعيين مقرونا بنمو في الاختصاصات الوظيفية وتغيير في الواجبات ومسمى الوظيفة وزيادة في المسؤوليات وزيادة في الراتب" **[نفس المرجع ص 21].**
أو هي : " أن يصدر قرار من الجهة المختصة بتقليد الموظف وظيفته ذات مرتبة أعلى في السلم الوظيفي من وظيفته الحالية " ونفس المرجع يعرفها بأنها :" انتقال

الموظف في المنظمة من عمله الحالي إلى عمل آخر مع زيادة في صعوبة الواجبات والمسؤوليات وتحسين في الأجر والمنصب والإمكانيات"
**[نفس المرجع ونفس الصفحة].**
أو هي" أن يشغل الموظف وظيفة درجتها أعلى من درجة الوظيفة التي كان يشغلها، ويترتب على ذلك زيادة المزايا المادية والمعنوية للعامل، وزيادة اختصاصه الوظيفي "**[محمد أنس وقاسم جعفر: 1973، ص 20].**
ما يلاحظ على هذه التعاريف مجتمعة، أن أغلبها يحتوي على العناصر الآتية:
- أن الترقية تتطلب تحمل عبء مسؤولية العمل الجديد المرقى إليه الفرد.
- رتبة وظيفية أعلى.
- مسؤولية أكبر.
- أجر وراتب أفضل وتتطلب مهارات وكفاءات أعلى.
- تغيير في مسمى الوظيفة.
- مكانة اجتماعية أعلى.

وعليه فإن: " الترقية هي ظاهرة اجتماعية تتلخص في تفاوت الأفراد وتقسيمهم إلى مراتب يتميز بعضها ببعض" **[ ابراهيم مذكور: 1975، ص 137].**
أما في قطاع التربية الوطنية بالجزائر، فإن الترقية تجري حسب القواعد العامة الواردة في قانون الوظيف العمومي، ووفق الكيفيات التي تحددها القوانين الأساسية الخاصة .
**[ب.دمرجي: ص ص132،130]**

حيث تتمثل الترقية في الإلتحاق بمنصب أعلى في التسلسل السلمي إما يرقى الموظف من صنف إلى صنف أخر، أو من درجة إلى درجة في الصنف الذي ينتمي إليه.
**الترقية من صنف إلى صنف أعلى تتم:**
- عن طريق المسابقات والامتحانات المهنية.
- عقب تدريب للتكوين أو لتحسين المستوى تتبعه امتحانات.
- على أساس الشهادات من بين الموظفين الذين أحرزوا المؤهلات والشهادات المطلوبة.

**الترقية من درجة إلى درجة ضمن صنف معين:**
إثر تثبيته يرتب الموظف في الوضعية الأولى المتمثلة في الرقم الاستدلالي الوسطي من الصنف والقسم اللذين ينتمي إليهما، في هذه الحالة ليست له أية أقدمية.
ثم يستفيد طيلة حياته من الترقية بحكم الأقدمية، وهذا من درجة إلى درجة عليا (عدد الدرجات 10).
- مدة الحياة المهنية تتراوح ما بين 25 و 35 سنة.

- يستفيد الموظف من الترقية عندما تتوفر فيه الأقدمية المطلوبة في السنة المعنية.
- تحدد الأقدمية المطلوبة في كل درجة للترقية من درجة إلى الدرجة التي تعلوها مباشرة حسب ثلاث وتائر بمعنى تكون الترقية حسب ثلاث مدد:

أ- الترقية بالمدة الدنيا (أو الاختيار الكبير).

ب- الترقية بالمدة المتوسطة (أو الاختيار).

ح- الترقية بالمدة القصوى (أو بالأقدمية).

تكون نسب هذه المدد الثلاث على التوالي: 4 و 4و 2 من عشرة موظفين يرتب الموظفون المعنيون بالترقية بالنسبة لكل درجة في ثلاث مجموعات تطابق النسب الثلاث حسب النقطة المرقمة و التقدير العام لكل موظف.

- تكون الترقية من درجة إلى درجة أخرى بالمدة القصوى أي الأقدمية حقا مكتسبا.
- يمكن شطب اسم الموظف من جدول الترقية، هذا المنع من الترقية يعتبر عقوبة تأديبية من الدرجة الثانية.
- يرقى الموظف الذي يتولى وظيفة عليا في الدولة في صنفه الأصلي بالمدة الدنيا خارج النسب المذكورة أعلاه.
- يبقى الموظف المنتدب يستفيد من الترقية في إطاره الأصلي بالمدة المتوسطة.
- يحتفظ الموظف المرقى بباقي الأقدمية التي اكتسبها في الدرجة القديمة.
- يحضر جدول الترقية كل سنة من طرف السلطة، التي لها حق التعيين(مديرية الموظفين بوزارة التربية ومديرية التربية بالولاية).
- تطلع وتصادق لجنة الموظفين على جدول الترقية.

**ملاحظة:**

بالنسبة لموظفي وزارة التربية العاملين في الولايات النائية،ولكون يعتبر عملهم شاقا ومضرا، فإنهم يستفيدون من وتيرتين عوض ثلاث وتائر حسب المدتين الدنيا والمتوسطة ووفق نسبتي 6 ،4 من كل عشر(10) مواطنين.

**1-2-3) أسس الترقية :**

هناك ثلاث أسس للترقية:**[خيري خليل الجميلي:ص ص115-120 ]**

**أ- الترقية بالأقدمية:**

يقوم نظام الترقية بالأقدمية على أساس قضاء الموظف لفترة أطول في وظيفته الحالية ،فهو معيار يتسم بالبساطة والوضوح وتوافر شروط الموضوعية لأنه مقياس يقوم على مجرد مرور الموظف في وظيفته بفترة زمنية معينة،فهو مقياس يبتعد عن التحيز والمحاباة الشخصية ،وقد تعرض نظام الترقية بالأقدمية إلى بعض الملاحظات النقدية:

أ- هذا النظام وإن كان يتسم بالموضوعية،ويناسب الوظائف الروتينية إلا أنه لا يصح في المستويات الوظيفية الكبيرة، التي تتطلب قدرات شخصية وإدارية يمكن من خلالها تحقيق الإنجاز الإداري.

ب- يمثل نظام الترقية بالأقدمية صورة آلية تتم بها الترقيات حيث لا فرق بين العامل المجد والعامل المتوسط والعامل الخامل فهي مسألة وقت وبالتالي تفتقد وسيلة الكشف عن المواهب الكفاءات الإدارية دورها في هذا النظام .
ج- عدم توفر الحافز أمام الموظفين للانطلاق وبلوغ المستوى الأمثل للكفاءة هذا بالإضافة لعدم وجود سلطة للإدارة في تقرير أمور الترقية سوى معيار الزمن.
د- ليست هناك علاقة طردية بين طول مدة الخبرة المكتسبة، فليس دليل منطقيا أن وجود العامل مدة طويلة في الوظيفة دليلا حقيقيا على زيادة مستوى كفاءة الأداء لأن الوظيفة المرقى إليها قد تختلف متطلبات شغلها من تأهيل وخبرة عملية وتدريبية وصفات شخصية وبالتالي يفشل الموظف عن تأدية دوره في الوظيفة الجديدة بنفس الكفاءة التي كان يؤدي بها دوره في الوظيفة السابقة.

**ب-الترقية بالكفاءة:**

يعتمد منظور نظام الترقية بالكفاءة على جانبين هما:
1-القيام بدراسة تحليلية للوظيفة من حيث أعباءها وواجباتها ومسؤولياتها وسلطاتها وظروف العمل.
2-تحديد مواصفات الموظف المناسب لشغل هذه الوظيفة المرقى إليها بأصلح الموظفين القادرين على أداء أعمالها بكفاءة وفعالية ،ومع ذلك فقد وجهت له بعض الإنتقادات منها:
أ- عدم الإتفاق على معيار موضوعي يحدد على أساسه مستوى كفاءة الموظفين المرشحين للترقية خاصة في الوظائف والخدمات التي ناتجها غير ملموس كوظائف الخدمات والإشراف والرقابة ...إلخ.
ب- إن كفاءة الموظف في أداء واجبات ومسؤوليات العمل المسند إليه حاليا لا يعني بالتبعية قدرته على تحمل أعباء ومسؤوليات العمل المرقى إليه لأنه لكل وظيفة متطلبات شغلها الخاصة به.
ج- قلة المتخصصين في مجالات الكشف عن قدرات العاملين خاصة المتعلقة بالجوانب النفسية و الإجتماعية ،هذا بالإضافة لعدم الإيمان بجدوى هذا التقييم لقدرات العاملين مع عدم توفر الإعتمادات المالية الكافية لهذا الإستخدام .

**ج-الترقية بالأقدمية و الكفاءة :**

يجمع ما بين النوعين السابقين ،و هذا النظام له عدة مزايا نذكرها فيما يلي :
**[عبد الرحمان بن سالم :1994،ص24]**
1- يساعد المنظمة في اختيار الموظفين الأكفاء ذوي الخبرة الطويلة و القدرات و المهارات الممتازة .
2- يحفز الموظفين على الإستمرار في الخدمة كما يحفزهم إلى جودة الأداء .
3- يحقق الرضا الوظيفي لقناعتهم بعدالة الترقية .
4- يحد من التحيز و المحاباة و المؤثرات الشخصية .

5- تقدير الموظفين أصحاب الخبرات الطويلة .

**2-2-3) أهداف الترقية :**

الترقية نظام إجتماعي تسعى إلى تحقيق أهداف متنوعة :نفسية ،إقتصادية ، إجتماعية ،حضارية ،ثقافية ،سياسية ،و ذلك وفقا لمبادئها و شروطها ومن بين أهدافها نذكر الأهم :

- شعور العامل بالإطمئنان إلى المؤسسة فيما يخص المساواة ،العدالة في تطبيق أنظمة الأجور و المكافآت .
- إستغلال مهارات الأفراد و قدراتهم خاصة الذين أبدوا إستعدادا خلال فترة تدريبهم و تكوينهم لممارسة وظائف جديدة .
- أهداف نفسية تتمثل في الرضا على العمل وشعور العامل بوجوده الفعلي داخل المؤسسة التي تتدفعه إلى المبادأة والابتكار.
- أهداف ثقافية:المهارة، الخبرة التدريب و التكوين لها أثار في توسيع المستوى الثقافي للعامل و إكتساب ثقافات تساير التطور الإجتماعي.
- تحفيز العمال على العمل بخلق جو من التنافس الذي يؤدي إلى زيادة و تحسين إنتاجيتهم بالإضافة إلى أن الترقية ترفع من معنويات العمال و تجعلهم أكثر نشاطا وهذا ينتج إذا ما كانت أسس الترقية موضوعية و دور الإدارة إيجابي من حيث إبراز أهمية الترقية و تحفيز العمال .
- التنافس على تطوير الكفاية الإنتاجية و حسن الأداء يجعل العامل يبذل جهدا أكبر للفوز بالترقية **[سليمان محمد الطماوي :1987ص 578] .**

**3-3) الضمان الإجتماعي :**

**1-3-3) التأمينات الإجتماعية:**

و التي تشير إلى ما توفره الدولة أو المؤسسة من حماية تأمينية، تؤمن الموارد البشرية على يومها و غدها ضد ما يسبب لها فقد القدرة المؤقتة أو المستديمة على الكسب، ومن ثم فإنه يمكن القول أن التأمين الإجتماعي له أهداف إجتماعية و أهداف إقتصادية .

وتتمثل أنواع التأمينات الإجتماعية في أربعة نجملها فيما يلي :

- تأمين إصابات العمل و أمراض المهنة :و يشمل هذا النوع مخاطر حوادث العمل .

و الأمراض التي تصيب العاملين بسبب إشتغالهم في مهنة معينة ،و يسمى هذا النوع من التأمين:المخاطر المهنية .

- تأمين الشيخوخة و العجز و الوفاة :و هي المخاطر الطبيعية ،و يشير تأمين الشيخوخة إلى ضمان دخل العامل بعد إحالته إلى التقاعد ،أما تأمين العجز و الوفاة فيقصد به ضمان دخل للعامل أو أسرته في حالات العجز أو الوفاة .

- التـأمين الصـحي (المخـاطر الصـحية):و يـوفر للعامـل الوسـائل العلاجيـة و الجراحية و الدوائية و التأهيلية في حالات المرض.**[منصور أحمد منصور : ص 60 ]**

وقد جاء في التشريع المدرسي ما يلي :**[ب-دمرحي :ص179-181]**

- يستفيد كل موظف من الحق في الضمان الإجتماعي و ينضم وجوبا إلى التأمينات الإجتماعية .

تغطي التأمينات الإجتماعية المخاطر التالية :المرض ،الولادة ،العجز،الوفاة

- التـأمين علـى المـرض :تشـمل أداءات التـأمين علـى المـرض :الأداءات العينيـة و الأداءات النقدية .

- الأداءات العينية:تتكفل هيئات الضمان الإجتماعي و صندوق الضـمان الإجتمـاعي للمـوظفين و التعاضـدية الوطنيـة لعمـال التربيـة والثقافـة بمصـاريف العنايـة الطبيـة لصالح المؤمن له و ذوي حقوقه .

- الأداءات النقدية :للموظف الحق في منح تعويضية يومية في حالة ما إضـطر إلـى الإنقطاع مؤقتا عن عمله .

- التأمين في الولادة:تشمل إعانات التأمين على الولادة :

- إعانـات عينيـة :التكفـل بالمصـاريف المترتبـة علـى الحمـل و الوضـع و تبعاتـه و تعوض المصاريف الطبية و الصيدلية على أساس 100% من التعويضات المعمول بها وكذلك مصاريف إقامة الأم والمولود في المستشفى لمدة أقصاها ثمانية أيام.

- إعانـات نقديـة:تـدفع تعويضـية يوميـة للموظفـة التـي تضـطر بسـبب الـولادة إلـى الانقطاع عن عملها لمدة أربعة عشر أسبوعا متتالية:تساوي هذه التعويضية اليومية 100% من الأجر .

-التامين على العجز :إن الغاية من التامين على العجز هو منح معاش للمؤمن لـه الذي يجد نفسه مضطرا بسبب العجز إلى الانقطاع عن عمله.

- يستفيد الموظف من معاش العجز عندما يكون مصـابا بعجـز ذهـب بنصـف قدرتـه على العمل على الأقل بشرط أن يكون مصابا بعجز المؤمن لـه أقل من السن التـي تخول له الحق في التقاعد.

- يمنح معـاش العجـز بصـفة مؤقتـة ويتراجـع فـي حالـة مـا يحـدث تغييـر فـي حالـة الموظف .

يلغـى معـاش العجـز فـي حالـة مـا يثبـت بـأن نسـبة قـدرة المـؤمن لـه علـى العمـل تفوق50%،يحول معاش العجز عند بلوغ سن التقاعد بمعاش تقاعد يعادل مبلغه معاش العجز على الأقل ،لا يمكن أن يقل المبلغ السنوي لمعاش العجز عن75% من المبلغ السنوي للأجر الوطني الأدنى المضمون .

- التأمين على الوفاة :يستفيد ذوو حقوق المؤمن له المتوفى من التأمين على الوفاة بقدر مبلغ منحة الوفاة بإثنتا عشرة مرة مبلغ آخر أجر شهري في المنصب ،تدفع منحة الوفاة دفعة واحدة.

**2-3-3) حوادث العمل:**

تؤمن الدولة الحماية الاجتماعية للموظف وأسرته من أثار حوادث العمل التي يتعرض لها أثناء عمله في هذه الحالة يستفيد الموظف المؤمن اجتماعيا من إعانات العجز المؤقت أو الدائم الناتج عن حادث عمل .

- يستفيد ذوو الحقوق المصاب من منحة الوفاة أومن ريع يعتبر أيضا كحادث عمل ، الحادث الذي يطرأ أثناء مزاولة التعليم في المؤسسات التقنية(متقنة).

- القيام خارج المؤسسة بمهمة ذات طابع استثنائي أو دائم طبقا لتعليمات صاحب العمل أو المؤسسة.

- القيام بأنشطة رياضية أو ثقافية أو اجتماعية تربوية تنظمها الإدارة داخل أو خارج المؤسسات أثناء الأوقات العادية للخدمة وكذلك الأنشطة التي تنظم في إطار الجمعيات المعترف بها من طرف الإدارة.

- المسافة التي يقطعها المؤمن للذهاب إلى عمله أو الإياب منه وذلك أياً كانت وسيلة النقل المستعملة .

- التصريح بالحادث:يجب أن يتم التصريح بحادث العمل من قبل :

*المصاب أو من ينوب عنه لصاحب العمل (مدير المؤسسة) في ظرف24 ساعة ما عدا في حالات قاهرة.

*صاحب العمل لهيئة الضمان الاجتماعي في ظرف 48ساعة.

الأداءات :بعد دراسة الملف من طرف هيئة الضمان الاجتماعي والتأكد من الإصابات من خلال الشهادات الطبية، للموظف الحق في تعويضات مهما كانت طبيعتها .

هناك ثلاث حالات:

**الحالة الأولى:**العجز المؤقت ،هي نفس الأداءات المقدمة من باب التأمينات الاجتماعية من حيث الطبيعة والمبلغ تشتمل العلاجات والأجهزة وإعادة التأهيل الوظيفي وإعادة التكيف المهني.

- تقدم هذه الأداءات على أساس نسبة 100%من التعريفات المعمول بها في مجال التأمينات الاجتماعية .

- تدفع للمصاب أجرته خلال كل فترة العجز عن العمل،التي تسبق إما الشفاء أو الوفاة .

**الحالة الثانية:**العجز الدائم للمصاب الحق في ريع يحدد مبلغه على أساس أجر المنصب المتوسط الذي يتقاضاه خلال الإثني عشر شهرا،التي سبقت انقطاعه عن العمل،ويمكن مراجعة الريع إذا اقتضى الأمر.

يحدد الطبيب المستشار لهيئة الضمان الاجتماعي نسبة العجز عن العمل ،لا يمنح أي ريع إذا كانت نسبة العجز أقل من10%.

**الحالة الثالثة:**

إذا نتجت الوفاة عن حادث عمل يستفيد ذوو الحقوق من منحة لا يمكن الإستفادة من هذه المنحة ومنحة الوفاة التي تدفع بحكم التأمينات الاجتماعية.

- إذا أسفر حادث عن الوفاة يستفيد كل ذوي الحقوق المصاب من ريع.

لهذا يجب الحرص على توفير نظام أمن وأمان للموارد البشرية،ونشير هنا إلى الخدمات الاجتماعية التي قد توفرها الدولة للعاملين لديها،وتشير هذه الخدمات أساسا إلى ما تقدمه المؤسسة من خدمات للعاملين في مجالات التغذية والثقافة والخدمات الإقتصادية و القانونية و الترفيهية والتنقل(توفير المواصلات) والإسكان.

وللخدمات الاجتماعية مقومات أساسية يجب مراعاتها يتمثل أهمها فيما يلي:

1-دراسة الخدمات الاجتماعية التي تتناسب مع ظروف كل مؤسسة.

2- اقتناع العامل بفائدة هذه الخدمات وأنها ما قررت إلا من أجله وتحقيقا لأهدافه .

3- وضع سياسة ثابتة لتوفير الخدمات الاجتماعية بحيث تحقق أهدافها لكل من الأفراد والمؤسسة .

4- تطبيق مبدأ (الشورى) أو المشاركة في وضع السياسة الخاصة بالخدمات الاجتماعية.

ولا شك في أن الخدمات الاجتماعية التي توفرها المنظمة تدخل في مفهوم الحوافز التي تحرك دوافع الأفراد نحو البذل والعطاء مثل: توفير المطاعم في أماكن العمل ،توفير الوسائل الرياضية ،توفير المساكن ،تقديم المنح الدراسية ،الاستشارات الفنية والقانونية للفرد أو لأفراد أسرته في بعض الأحوال

**[منصور أحمد منصور:ص60]**

**4-3) النقابة**:

تعرف النقابة العمالية بأنها:جماعة من العمال تضمهم مهنة أو أكثر وظيفتها الدفاع عن مصالح الأعضاء ولرعايتهم من الناحية الاقتصادية وتعرف بأنها: منظمة دائمة للعمال تستهدف الدفاع عن شروط عملهم وتحسين أحوال معيشتهم.

و بأنها هيئته أو جمعية أو إتحاد يمثل مجموع العاملين في صناعة أو مهنة أو مشروع صناعي ويملك التعبير عن رغباتهم و آمالهم و يعمل على تحقيق أهدافهم الاقتصادية و الاجتماعية،و بأنها جماعة ذات تنظيم مستمر تتألف من عدد معين من العمال تجمعهم وحدة المهنة أو إرتباط المهن الفرض غير الحصول علي ربح مادي و تنشأ بإيداع وثائق تأسيسها لدي مكتب العمل.

كما جاء في موسوعة المصطلحات الاقتصادية تعريف شامل للنقابة يحدد خصائصها البنائية و الوظيفية فيما يلي :«اتحاد يضم العمال المشتغلين في مهنة أو حرفة معينة

، بغرض تحسين ظروفهم و زيادة العائد الذين يحصلون عليه في صورة أجر لقاء العمل الذي يبذلونه".

**[عبد الباسط محمد حسن : د ت ص 199]**

**1-4-3) أهداف النقابة:** الهدف من النقابة هو : أساسا تدعيم وضع العمال بتكوين إتحادا يضم شملهم و لتكوين أرصدة نقدية تحقق أغراضهم وأموال النقابة العمالية تستخدم عادة في الوجوه الآتية :

1- أغراض تجارية: أي إدارة و تدعيم الإضراب الذي يقوم به كلا الطرفين.

2- أغراض اجتماعية: كمساعدة المرضى من العمال أو أسرهم عند الوفاة.

3- أغراض تمثيلية: لتمكين بعض العمال من الدخول كأعضاء في المجلس النقابي.

**[نفس المرجع ص ص 199- 200]**

**3- 4 – 2 ) وظائف النقابة العمالية:**

النقابة كتنظيم يؤدي العديد من الوظائف في غاية الأهمية وهي :

أ) **الوظيفة الاقتصادية :** تعتبر وظيفته أساسية للنقابة ، حيث خلقت تناقضا كبيرا بين العمال وأصحاب العمل أدى إلى بروز صراع بينهما حول كثير من القضايا منها مستويات الأجور و ساعات العمل و شروط الاستخدام و كما أن النقابة دافعت في كثير من الأحيان عن العامل بعد تطور وسائل الإنتاج و إدخال التكنولوجيا للمصنع و محاولة حل محله و تشير الدراسة التحليلية لدور النقابات العمالية في مراحلها التاريخية إلى أن العامل الاقتصادي لعب دورا هاما في تجميع العمال و تنظيمهم في إتحادات ونقابات للدفاع عن مصالحهم المشتركة كموضوع الجد الأدنى للأجور و الأجر المتساوي للعمل المتماثل و تخفيض ساعات العمل.

ب) **الوظيفة النفسية:** إن اشتراك العامل في النقابة يهيئ له العمل في جماعات يرضي عنها و ينسجم معها كما يعطيه إحساسا بالانتباه ينجم عن توحده مع النقابة و استغراقه فيها حيث أنها ترضي دوافعه و حاجاته و تزيد من شعوره بالأمن و الثقة بالنفس و التقدير.

ج) **الوظيفة الإجتماعية:** إن النقابة تشبع الدافع الإجتماعي لدى العامل وتحقق رغبته في الإنتماء وتعطيه إحساسا بالزمالة، وتقدم له دورا اجتماعيا، كما تسمح له بالإشتراك في التنظيم النقابي حيث تعطيه مكانة اجتماعية ... أين يمكنه تقديم مقترحات تساهم في حل المشاكل المطروحة.

## 4) العوامل المرتبطة بالعمل:

هناك عدة عوامل ترتبط بالعمل في حد ذاته و التي لها دور في تحديد الرضا عن العمل لدى العامل وهي كالتالي:

**1-4) تنظيم ساعات العمل اليومية:** مما لاشك فيه أن كل إنسان يعمل و مهما كانت نوعية وطبيعة العمل الذي يمارسه سواء أكان ذهنيا أم عضليا فهو بحاجة إلى فترات توقف عن العمل خلال ساعات العمل الرسمية ليرتاح و يجدد نشاطه فالإرهاق و التعب في العمل يعرضان الفرد لحوادث و إصابات فقد ثبت طبيا أن الإرهاق الذهني و العصبي نتيجة ضغوط العمل المستمرة تؤدي إلى الإصابة بذابحات صدرية يذهب ضحيتها العديد من المديرين في الدول المتقدمة.
و ما يقال عن الأعمال الذهنية يقال أيضا عن الأعمال العضلية فالإجهاد العضلي يعرض صاحبه إلى أضرار فيسيولوجية متعددة مثل آلام الظهر ، دوالي الأرجل ، إحتمالات السقوط على الأرض و ما يرافقها من كسور، لذلك كله ينصح أن تدرس طبيعة الأعمال في المؤسسة و يحدد فترات الراحة اللازمة و مدتها الزمنية من أجل حماية العاملين و توفير عنصر السلامة لهم.
«و يعتبر الحجم الساعي للعمل اليومي من أبرز الموضوعات التي كانت محل نقاش و صراع إجتماعي في معظم البلدان الأوروبية و ذلك منذ ظهور الثورة الصناعية و تتمثل إشكالية هذا النقاش في كيفية الإستغلال الأمثل للموارد البشرية» **[محمود عبد المولي : ص 154 ].**
وقد توصلت الدراسات إلي أنه بالقدر الذي توفر ساعات العمل للفرد حرية استخدام وقت الراحة بالقدر الذي يزيد عن العمل و بالقدر الذي تتعارض ساعات العمل مع وقت الراحة بالقدر الذي ينخفض به الرضا عن العمل و أنه كلما كانت منافع وقت الراحة لدى الفرد عالية كلما كان أثر ساعات العمل على الرضا عن العمل كبير و كلما كانت أوقات الراحة ذات أهمية و منافع قليلة لدي الفرد كلما كان أثرها علي الرضا محدودا، كما تؤثر ساعات العمل الطويلة على الإجهاد وهو ما ينعكس على الحالة الشعورية للفرد تجاه عمله حيث يقل الرضا لديه

**2-4) محتوي العمل:**
"لمحتوى العمل أثر بارز على العامل من حيث رضاه عنه أو عدم رضاه لأن العامل الذي لا تسند له أعمال في مستوي قدراته يرى نفسه وكأنه لا يقوم بأي شيء وأن وجوده في المؤسسة غير ضروري فالعامل بحاجة إلى الشعور بالمسؤولية و بحاجة إلى إستخدام كل طاقاته في عمله مما يخلق لديه الإرتياح أنشطة العمل هي المتغيرات الوحيدة المسببة لمشاعر الرضا" **[ ربيع شتيوي : ص 66]**
وعلى العموم أنه كلما كانت المهام المسندة للفرد متنوعة كلما إبتعد عن الملل و السأم الذي يسبب الروتين المهني ، غير أن درجة تنوع مهام فرد عديم الكفاءة سوف ينعكس بصورة سلبية ومن المنطق أن شرط وجود الفعالية هو الكفاءة لأنه كما يقول خيري خليل الجميلي «أتضع علاقة تناسب طردي بين الكفاء ة و الفعالية فحينما تزداد مؤشرات الكفاءة يزداد تأثيرها في الفعالية و كلما انخفضت ينخفض تأثيرها في الفعالية » **[خيري خليل الجميلي: ص 112 ]**

**3-4 ) سرعة العمل:** تعد سرعة العمل عامل ظغط فزيولوجي هام يتعب الأفراد و يرهقهم خلال تأديتهم لأعمالهم فالعمل المتسارع ، الذي تقوم به الآلة مثلا يتطلب من الفرد أن تكون رقابته لها طول الوقت ، وهذا بلا شك يحدث تأثيرات قاسية عليه و قد ثبت من خلال التجربة أن الأفراد الذين يمارسون أعمالا تتسم بطابع السرعة ، يصابون بالإجهاد والإعياء في نهاية فترات عملهم، ويكونوا غير قادرين على الإسترخاء و الراحة بسبب تزايد مادة الأدرينالين ، وهي مادة تفرزها الغدة الكظرية فتنبه القلب و الأعصاب ، لذلك ينصح بالنسبة للأعمال التي تتطلب السرعة أن يكون عدد ساعات العمل أقل من غيرها ، وأن تكون عدد فترات الراحة و مدتها الزمنية أكثر **[ عمر وصفي عقيلي: ص 352 ].**

وليس خفيا بأنه على المعلم يتسابق مع الظروف المادية و الاجتماعية لتوصيل معظم المقرر لتلاميذه فمثلا لو نأخذ الظروف الفيزقية مثل البرودة . فمعظم تلاميذ المقاطعة خاصة الصف الأول و الثاني و الثالث يكثرون الغيابات بسبب صعوبة قطع المسافة إلي المدرسة لان موقع المدرسة غير إستراتيجي في ريف منطقة نائية تحيط بها أراضي زراعية و مساكن متوزعة بعيدة عنها ، يفصل بينهما نفق أرضي ذو عمق يخشى التلاميذ عبوره أثناء سقوط الأمطار و الثلوج ففي مدرسة بوكنتوشة عمار يعاني المعلمون من هذه التغيبات التي تحدث ملهم قلق وإنزعاج و تأخر في عملية سير البرامج الذي يتحمل هو ببساطة المسؤولية و يلام في الأخير و لهذا على المسؤولين التكفل بهذه المسألة، فقد وصلت إليهم حسب مقابلة مع الأولياء عدة شكاوي و إحتجاجات من تضمرهم و أبنائهم من مشاكل الوصول و تم مطالبة مسؤولوا البلدية بإنجاز طريق للتلاميذ لكن دون جدوى .

**4-4) عبء العمل:**

يمثل ضغط عبء العمل الكبير خطورة كبيرة جدا على الأفراد، وقد يؤدي بحياتهم في بعض الأحيان نتيجة الإرهاق و التعب الفسيولوجي أو الذهني فالفرد الذي يعمل فوق طاقته وإمكاناته يكون معرضا لمخاطر و حوادث العمل لذلك ينصح بإجراء دراسات دقيقة حول مجال تخطيط القوى العاملة وذلك من أجل دراسة عبأ وقوة العمل و تحديد حجم العمالة المناسبة بما يتناسب كمية العمل.

**[عمر وصفي عقيلي: ص 352]**

**5) الظروف المتعلقة بمناخ العمل البيئي:**

دلت نتائج الدراسات على مدى عشرات السنين السابقة، على أن المناخ الصحي المناسب في بيئة العمل المادية كالإضاءة و التهوية و الضوضاء...إلخ تؤثر في أداء و إنتاجية الفرد و في سلامته و صحته إذ كلما كانت ظروف العمل المادية مناسبة كان استعداده أحسن ، و قلت نسبة تعرضه للأمراض و المخاطر المهنية ،التي تصاحب النوعيات المختلفة من الأعمال.

و يعرفها الدكتور عادل حسن بأنها :«الظروف التي تحيط بالفرد أثناء قيامه بأعمال وظيفته ،و التي تؤثر بدرجة ملموسة على مقدرة الفرد الذهنية و الجسمية، و التي لا يستطيع التحكم فيها كالحرارة ،البرودة ،و الضوضاء ...إلخ» **[عادل حسن:1969، ص 184].**

و أهم ظروف و مناخ العمل المادي التي هي بحاجة إلى تحسين ما يلي :**[عمر وصفي عقيلي :ص349].**

**1-5) الإضاءة :**

توفير الإضاءة الجيدة يتطلب تصميم نظام سليم لها ،يقوم به خبراء متخصصون يدرسون مقدار الإضاءة اللازمة لكل نوع من الأعمال ،فهناك أعمال تحتاج إلى إضاءة شديدة و مركزة على مساحات معينة كالأعمال الدقيقة ،بينما أعمال أخرى لا تحتاج إلى هذا المقدار من الإضاءة عند تصميم نظام الإضاءة لا بد أن يدرس توزيع الضوء بشكل متناسب على مكان العمل .

بحيث لا تكون هناك مساحات لا يصلها الضوء بشكل جيد ،بينما مساحات أخرى يصلها الضوء بشدة ،إذ أن كلتا الحالتين تؤديان إلى تعب و إرهاق العين ،و إضعاف القدرة على العمل و بوجه عام يمكن القول أن نظام الإضاءة الجيد يزيد من المقدرة على العمل و الإنتاج و يحمي العينين من الإرهاق و الضعف .

**2-5) الضوضاء:**

مما لا شك فبه أن الضوضاء المرتفعة تؤثر تأثيرا مباشرا في المقدرة على العمل و الإنتاج .و خاصة بالنسبة للأعمال التي تعتمد على المجهود الذهني إذ تؤدي الأصوات المرتفعة إلى تشتيت الذهن و عدم تركيزه ،و إلى الإجهاد العصبي ،وفي بعض الأعمال التي ينجم عنها ضجيج مرتفع جدا قد يؤدي ذلك بالتدريج إلى ضعف السمع .

لذلك يجب توفير الوسائل الكفيلة لتخفيف حدة الأصوات المرتفعة في هذه الأعمال حفاظا على سمع العاملين و يمكن القول أن هناك وسائل متعددة تستخدم لتخفيف حدة الضوضاء أهمها ما يلي :

-عزل الآلات التي يصدر عنها أصوات عالية في أماكن خاصة .

-إستخدام مواد ماصة و عازلة للصوت تغلف بها الجدران والسقوف.

- تركيب أجزاء ميكانيكية على الآلات التي تصدر أصواتا مزعجة للتخفيف من حدتها .

- تصميم المباني ،فالمبنى المؤلف من طابق واحد يساعد على إنتشارالصوت و يخفف من الضوضاء عكس البناء المكون من عدة طوابق ،بحيث يتنقل الصوت

من خلال الذبذبات عبر الجدران و السقوف مما ينتج عنه صدى و إهتزاز مزعج هذا إن كان المبنى قريب من المبنى التعليمي .

**3-5) الحرارة والبرودة:**

درجة الحرارة المناسبة في مكان العمل، سواء في الصيف والشتاء عامل له تأثير في أداء العاملين، فالبرد في الشتاء والحرارة في الصيف لا تساعدان الفرد على الأداء بشكل جيد، فهناك على سبيل المثال أعمال ينجم عنها حرارة شديدة، فإذا لم نوفر لها التبريد المناسب، من المؤكد أن المقدرة على العمل والإنتاج ستضعفان، هذا إلى جانب أن البرودة المصاحبة لبعض الأعمال قد تعرض الأفراد إلى الإصابة بأمراض روماتيزمية والأنفلونزا...الخ من الأمراض التي تنجم عن التعرض للبرد والحرارة المرتفعة المصاحبة لبعض الأعمال قد تعرض من يزاولها إلى الإصابة بأمراض تنفسية و قلبية لذلك يجب العمل على تخفيض حدة البرودة و الحرارة من أجل حماية الأفراد .

و ما نلاحظ على ساحة الميدان في هذه الفترة الزمنية :

مثلا في المدارس التي زارتها صاحبة الدراسة في شتاء 2003 و التي صادفت تساقط ثلوج كثيرة و جو بارد جدا، يمنع التلاميذ من الوصول إلى المدرسة دون أمان صحي ، و الواصل منهم لا يجد التدفئة الملائمة . و لا المستقبلين له من معلمين أو عمال فبمجرد الوصول تتم مغادرتهم و هذا في مدرسة بوكنتوشة عمار ، ( منطقة نائية ) ...الخ

و من المنطقي أن يؤثر هذا على تأخر في سير المحتوى الدراسي خاصة في الطور الأول الذي هو بحاجة إلى وقت طويل لإنهائه و ظروف جيدة مستقرة و عدم إنهائه يعني حدوث خلل في القاعدة التعليمية للمرحلة العمرية الأولى و الثانية .

و هذا الأمر يجعل المعلم متوترا و مستاءا نفسيا و معنويا، و ضميره يعذبه لأنه يبقى تحت المساءلة الشخصية ومساءلة الإدارة و مساءلة التلاميذ التي تستمر مدى الحياة .

هنا نذكر أنه أمام المعلم بعد إنتهاء الظروف الجوية الصعبة عدة حلول، و هذا الكلام حدث فعلا – منها :

- إلغاء المواد التي يعتقد أنها غير مهمة مثل الرسم و الموسيقى و التربية البدنية . علما أن هذه المواد يحبها التلاميذ إلى أبعد الحدود. و بالتالي هنا قضى على مواهب الفن والإبداع، و الصحة البدنية
- المضي بسرعة نوعا ما و هنا يتأثر التلاميذ بطيئو الفهم لأن المعلم أمام مراقبة تفتيش والجدول الزمني أو التوقيت السنوي على لوحة معلقات المعلم أي عندما يأتي المفتش فهو ينظر إلى التوزيع السنوي : أين أنت و في أي وحدة دون السماح له بإعطاء شروحات – هذا ما يحدث في المقاطعة الأولى – سلطة

المفتش دكتاتورية على الجميع . و كل معلم يخشى على نفسه . و يهمه التقرير الذي يكتبه عنه . لهذا نجد معظم معلمو المقاطعة الأولى يهتمون بإعداد المذكرات حتى و لو في عطلة الصيف و يجهزونها ليراها المفتش و من خلالها يكتب التقرير و لا يبالي إن كان المعلم مهتما فقط بتلاميذه و لا يكتب مذكرات فهذا النوع عنده معلم راسب و فاشل ينبغي القضاء عليه و كم من مجد مذكرته الوحيدة التلميذ، أبدع فيه و نال درجة الامتياز من تلميذه طوال حياته . و نلفت الانتباه إلى أنه هناك فروقات في ظروف العمل و تتمثل هذه الفروقات في الغيابات و في درجة رضاهم – في نسبة الغياب واختلاف درجة الرضا و هي تختلف بين المنطقة النائية والشبه حضرية والحضرية.

**5 – 4) ترتيب ونظافة مكان العمل :**

عندما يكون مكان العمل نظيفا و خاليا من الأوساخ أو من مخلفات العمليات الإنتاجية ، و توجد مساحات جيدة تسمح بحرية الحركة و الجدران مطلية بألوان زاهية و المكاتب مريحة ومرتبة ، كل ذلك يجعل نفسية الفرد منفتحة للعمل ومرتاحة فيه ، مما يؤثر في النهاية في زيادة المقدرة على العمل و الرغبة فيه ، و تحميه بنفس الوقت من الإصابة ببعض الأمراض التي تنتج عن مخلفات الإنتاج و من حوادث العمل كالحروق والجروح ... الخ ، التي تنتج أيضا عن ضيق المكان و عدم ترتيبه .

**5 – 5) تلوث الهواء الداخلي :**

يحدث تلوث الهواء الداخلي في مكان العمل من أسباب متعددة يمكن أن نحصرها في مصدرين اثنين : الأول طبيعة العمل نفسه كالأبخرة و الدخان الصادر عن العمليات الإنتاجية و الثاني الفرد و ذلك من خلال عملية تنفسية و تدخينه للسجائر ، و لا شك أن هذا التلوث يؤثر كثيرا في صحة العاملين و يهدد سلامتهم ، لذلك ينصح دائما بتجديد الهواء الداخلي في مكان العمل ،و تركيب أجهزة لتنقية هذا الهواء .

" إذن العوامل الفيزيقية إذا لم يتحكم فيها يمكن أن تؤثر على الحالة الجسدية و النفسية للفرد العامل و تعيقه عن أداء مهامه ، أي على الجهد المبذول ، بل قد تؤدي به إلى حالة من المرض و الإعاقة ، تفاديا لمثل هذه المشاكل التي قد تنجم عن عدم احترام المستخدم للشروط المواتية للعمل ، فقد عمل المشروع الجزائري إلى وضع الأسس و الترتيبات التي من شأنها حماية صحة العامل بالحفاظ على قدرته البدنية و المعنوية ضمانا لزيادة فعاليته و ذلك من خلال تأسيس طلب العمل : تحديد المدة القانونية للعمل و النص على التمتع بالعطل و الراحات " **[ محمد الصغير بعلي : ص 24 ]**

و قد كلف المشرع الجزائري مفتشية العمل بمهمة مراقبة الظروف الفيزيقية للعمل حيث جاء في المادة التاسعة : "إذا لاحظ مفتش العمل تقصيرا أو خرقا للأحكام التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالوقاية الصحية والأمن ،طب العمل يوجه إلى

المستخدم إعذار بإمتثال التعليمات »**[نفس المرجع ص 114 ]** وتنص المادة العاشرة من القانون المتعلق بمفتشية العمل على ما يلي : « إذا تعرض العمال لأخطار جسمية سببتها مواقع العمل وأساليبه العديمة النظافة أو الخطيرة ، يحرر مفتش العمل فورا محضر المخالفة ، يعذر المستخدم بإتخاذ تدابير الوقاية الملائمة للأخطار المطلوب اتقاؤها".

**[نفس المرجع و الصفحة ]**

وبفرض أن تكون الظروف الفيزيقية جيدة ، فعلا فإنها تساهم في تحقيق رضى مهني و بقدر ما تتحسن،بقدر ما يزداد حماس الفرد العامل لبذل جهود مكثفة في أدائه لعمله أو مهنته أو وظيفته .

## 6) التعريف الإجرائي لظروف العمل المهنية:

هي كل الظروف المحيطة بالممتهن لمهنة معينة أو موظف لوظيفة ما، والظروف العمل تختلف من مهنة أو (وظيفة) لأخرى منها ما يتعلق بالمهنة في حد ذاتها :محتواها،شروطها،ومنها ما يحيط بالبيئة المهنية في حد ذاتها كتوفر الفضاء الإستراتيجي المناسب ومختلف وسائل الأمن الصحي من تغذية وتدفئة ومكان للراحة وعيادة طبية ...إلخ.

أي كل ما من شأنه يضمن سلامة الممتهن .ومنها ما يتعلق بالجانب العلائقي لمجتمع المهنة ،الناتجة عن تفاعل كل أفراده.

لهذا يفترض مبدئيا على كل مسؤول أن يوفر كل الظروف التي من شأنها تجعل الممتهن أو الموظف أو الفرد العامل أن يعمل في ظروف فكرية و عضلية جيدة تجعله راضي إلى المستوى المطلوب.

بما أن مجتمع الدراسة المعنية تنتمي مفرداته أو وحداته إلى مهنة التعليم فقد عمدت الدراسة إلى تقسيم ظروف العمل إلى نوعان وذلك لتسهيل عملية الدراسة وعليه نعطي تعريفا إجرائيا لكل من ظروف العمل المهنية التي حاولت هذه الدراسة الكشف عنها.

### 6-1) التعريف الإجرائي لظروف العمل الإجتماعية:

هي كل ما تسفر عنه العلاقات الإجتماعية المهنية الناتجة عن الفريق التربوي كجماعة عمل والإدارة كسلطة إشرافية ،وتضم كل من مدير المدرسة ومفتش المقاطعة .

### 6-2) التعريف الإجرائي لظروف العمل المادية :

هي كل ظروف عمل متعلقة بالجانب المادي للمهنة مثل الأجر وكل العوائد المهنية التي يستعين بها في قضاء حاجياته من مأكل وملبس ومسكن ومختلف الحاجيات الأخرى كتحقيق ذاته والتقدير المرغوب فيه ومكانته الإجتماعية، ويدخل في هذا

الإطـار الظـروف المتعلقـة بالجانـب التنظيمـي للمهنـة مثـل محتـوى العمـل وسـاعات العمل وسرعته ...

ويدخل كذلك في إطار الظروف المادية :كل الإمكانـات الماديـة المهيـأة مـن طـرف إدارة المؤسسة أو المصـالح التابعة إليها كالبلدية ،من وسائل مساعدة وتـجهيزات التي تساعد في تعديل وتلطيف وتحسين أو تكيـف الظـروف الفيزيقيـة كـالحرارة والبـرودة وتـوفير كـل وسـائل النظافـة اللازمـة ...وكـل مـا يتوجـب تـوفيره للحفـاظ علـى أمـن وسلامة مجتمع المهنة.

## الخلاصـــة:

تلك كانت أهم الظروف والعناصر التي تتشكل منها نوعية حياة العمل والمناخ التنظيمي ، والتي تكون في العادة ناتجة عن الخصائص التنظيمية ، التي تتصف بها المؤسسة ، لذلك يجب على المؤسسات التربوية التعليمية أن تسعى جاهدة إلى تطوير بيئة العمل النفسية والاجتماعية بداخلها وذلك من خلال المشاركة والسماح للأفراد بالتعبير عن أرائهم فيما يخص الأمور التي تهمهم كتصميم مضمون أعمالهم ، وتحديد أهدافها ومهامها ومسؤولياتها وكذلك رواتبهم ومعدلات أدائهم ،والظروف المناخية التي يؤدون في ظلها أعمالهم .

وتشمل المشاركة أيضا التغيير التنظيمي ،وتقديم المقترحات المناسبة من أجل تحسين تطور العمل بروح تعاونية تخلق مناخا تنظيميا مناسبا، لهذا يجب أن تسعى المؤسسات التعليمية بإجراء دراسات ميدانية إستكشافية في صفوف الموظفين والعاملين على نجاح أهدافها ،والإحاطة بمختلف متغيرات ظروفها المادية والإجتماعية وغيرها من مؤشرات ومتغيرات ذات العلاقة المباشرة وهذا قبل القيام بعمليات التحسين والتطوير وذلك من أجل معرفة أرائهم واتجاهاتهم ،فمعرفتها يسهل عليها كثيرا عملية التطوير ،وتجعلها قائمة على أساس واقعي وفعلي.

**المبحث الثاني: مظاهر عدم الرضى المهني.**

**تمهيـد:**

3- الإضراب عن العمل أو تحريض الغير على الإضراب
4- الغياب و دوران العمل
2-1 )الغياب.
2-2)دوران العمل.
3- التمارض
4- الشكاوى
5- اللامبالاة و التخريب
6- التوجه إلى مهن و أعمال إضافية
7- الرضى المهني غاية أم وسيلة
8- العلاقة بين الرضى المهني و الأداء

**خلاصة:**

## المبحث الثاني:مظاهر عدم الرضى المهني.

**تمهيد:**

اهتم الكثير من الباحثين الاجتماعيين في الميدان الصناعي بموضوع الاستقرار المهني، وغالبا ما يربطونه بعوامل الرضا عن العمل وحوافزه، ومن هنا جاءت بعض التعاريف التي تعبر عن هذا النوع من الرضى المهني وهو ما أصطلح عليه بالاستقرار المهني داخل المؤسسة.

فهناك من يعرفه بأنه:«ثبات العامل في عمله وعدم انتقاله إلى أي تنظيم آخر،هذا إذا كان ذلك التنظيم يشكل مستقبلا مهنيا للعامل وفق عوامل مادية ملموسة وأخرى اجتماعية نفسية متضافرة لتحقيق التكامل والاستقرار » **[محمد ماهر عليش:دت، ص34]**

ويعرف أيضا بأنه: «إشعار العامل على الدوام بالأمن والحماية في عمله والعمل على تحرره المعقول من الخوف،ما دامت الإجراءات التي اتخذت لتشغيله سليمة الخطوات، وكان إنتاجه لا يدعو للقلق كذلك يجب أن ينتهز المسؤولون الفرصة في كل مناسبة لإشعار العامل بالأمن والراحة وضمان استقراره عن طريق تحفيزه وحريته وضمان أمنه الصناعي وترقيته».

**[عبد الوهاب أحمد عبد الواسع 1973، ص 81]** بمعنى العمل على توفير جو مناسب للعمل وتهيئة الظروف الملائمة للعامل تضمن استقراره المهني وتدرجه في عمله.

فالاستقرار: «هو درجة ارتباط الأعضاء بالنظم وتواجدهم به، وتمثيلهم لأهدافهم وإدراكهم لفرص التقدم المتاحة أمامهم »**[محمد علي محمد:1972،ص162]**

وللاستقرار مؤشرات أو متغيرات وهي متمثلة في المظاهر الآتية:

1- مواظبة العامل وعدم التغيب:فانخفاض نسبة الغيابات عند الموظفين وعدم التأخر عن مواعيد العمل،ويعتقد الباحثون أنها من المؤشرات والشواهد الدالة على الاستقرار داخل المؤسسة بحيث يعبر حضور العامل إلى وظيفته باستمرار أنه لا يشعر بأي تذمر نحو عمله،وأنه يرى مستقبله من خلال مهنته التي يزاولها أي أنه مستقر.

2- الشعور بالأهمية يرفع من معنويات العمال،وهذا كله يؤدي إلى استقرارهم وكذلك انخفاض نسبة الحوادث المهنية والاجتماعية بحيث يطمئن الموظف على سلامته من الإصابات وتشعره بالأمن من الأخطار المهنية التي تهدد حياته في مهنته وكذلك : «قلة شكاوى العمال وهذا يعبر عن رضا واستقرار العامل في المؤسسة،وعدم وجود المظالم تجعله يشعر دائما بالعدالة والمساواة، الأمر الذي يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لديهم ويزيد من حماسهم لتحسين العملية الإنتاجية » **[منصور فهمي:ص69].**

وفيما يخص الشعور بالأمان هو محاولة لتأمين وظيفة العامل أو الموظف وتأمينه، إذ لا بد على المؤسسة أن توفر هذه الشروط حتى يشعر بالأمان والرضا، وبالتالي استقراره الفعلي في عمله ،و زيادة ثقته في المؤسسة التي ينتمي إليها و يعمل فيها ،و بالتالي تنمية شعوره بالمكانة الإجتماعية المحترمة التي يتمتع بها داخل المؤسسة أو خارجها .وبالمقابل تشير هذه الدراسة إلى أهم مؤشرات عدم الشعور بالرضا أوعدم الرضى المهني .

**1- الإضراب عن العمل أو تحريض الغير على الإضراب:**

إذ يحضر على الموظف:"أن يضرب عن العمل أو يحرض غيره على الإضراب" ذلك أن من أولى واجبات الموظف خدمة المصلحة العامة و تأمين سير العمل و إستمراريته و التقيد بالدوام و الإنضباط التام في عمله ،و الإضراب وسيلة ضغط على الدولة لتحقيق مصالح معينة أو لدفع الدولة إلى تبني سياسة معينة قد لا تكون مقتنعة بها ،و يلجأ الموظفون عادة لهذا الإجراء لسخطهم على عمل من أعمال الحكومة أو لإرغامها على الإستجابة لمطالبهم و تنفيذ رغباتهم ،و يؤدي الإضراب إلى شل العمل ،و عرقلة سير المرافق العامة و الإضرار بالمصلحة العامة **[فوزي حبيش :ص20 ] .**

فلو نأخذ مثال عن تطور الإضراب في فرنسا ،نجد أن فكرة الإضراب تطورت فيها إلى أن وصلت إلى ما هي عليه الآن من إعتبار الإضراب حقا مشروعا للموظفين ،ففي الماضي سادت فكرة تقول أن الإضراب هو مواجهة جزء من المجتمع للمجتمع ككل ،فالإضراب في القطاع الخاص هو تجربة إثبات قوة يخوضها أجراء ضد أرباب العمل ليبرزوا قضيتهم و مطالبهم ،وهو مما يلحق الضرر في أسوأ الحالات بأرباب العمل أو بالعمال دون سواهم ،أما إضراب موظفي الدولة فإنه لا يلحق الضرر بالدولة كربة عمل فحسب ،و إنما المجتمع هو الذي يحرم من خدمات عامة ضرورية لا يمكن الإستغناء عنها ،فالإضراب إذن في الوظيفة العامة تمرد على النظام و السلطة و يجب إذن مكافحته و عدم القبول به .

لكن هذه النظرية تغيرت مع الزمن حيث أن أي إضراب من موظفي القطاع الحكومي أو القطاع الخاص يلحق الضرر بالمصلحة العامة ،ذلك أن هذه المصلحة لم تعد حكرا على الإدارات العامة الرسمية وحدها بل أن الإدارات الخاصة هي أيضا تؤمن المصلحة العامة و لو كان ذلك بصورة غير مباشرة .

لذلك و إثر هذا التطور في نظرة الناس إلى إضراب موظفي الدولة في فرنسا وإعتباره سلاحا ضروريا للعمل النقابي ، فقد اعتبرت فرنسا الإضراب حقا مشروعا من حقوق الموظفين و رسمت بقانون31تموز (يوليو) سنة 1963أصول ممارسته في كل الإدارات العامة وذلك بفرض شروط أساسية و قواعد إجرائية في آن واحد **[فوزي حبيش :ص ص 22-24]**

أما الشروط الأساسية فتتلخص في نقطتين هما:

- يجب أن يستهدف الإضراب الدفاع عن مصالح مهنية عائدة للموظفين و ليست سياسية أو عقائدية أو دينية .
- لا يجوز التخريب أو القيام بعمليات عنف أثناء الإضراب .

أما الإجراءات فتتلخص في ثلاثة :

- يجب أن يسبق الإضراب إعلان مسبق هو بمثابة إشعار عن واحدة من المنظمات النقابية الأكثر تمثيلا على الصعيد الوطني و يحدد هذا الإشعار الدوافع إلى الإضراب و تاريخ البدء به و مدته ،و يجب أن يقدم الإشعار إلى الجهة المختصة قبل خمسة أيام كاملة على الأقل من تاريخ بدء الإضراب و هذه المهلة تسمح بإجراء المزيد من المفاوضات و بإتخاذ الإحتياطات اللازمة للمحافظة على الأمن و تأمين سير المرافق العامة الحيوية و تخصم الرواتب عن كل يوم إضراب ،و هذه ليست عقوبة و إنما هي تطبيق للقاعدة القائلة بوجوب حصول الموظف على راتبه بعد قيامه بالعمل الموكول إليه .

إذا حصل الإضراب بشكل فوري و بدون إشعار الجهات المختصة بذلك جاز للحكومة توقيع العقوبات التأديبية على الموظفين المضربين ولا بد في نهاية المطاف من القول بأن الإضراب يسعى إلى تحريك الرأي العام الذي بدوره يؤثر على الدولة فيلزمها بالإستجابة لمطالب المضربين و كلما كان الإضراب مؤثرا على الرأي العام كإضراب معلمي المدارس الذي تظهر آثاره في كل بيت ،أو إضراب موظفي مصالح الماء أو الكهرباء كان أشد فعالية و تأثيرا على الدولة .

لهذا يعتبر الإضراب من أهم مؤشرات عدم الرضا أو عدم الشعور بالرضا و التذمر و هو شكل من أشكال التعبير يلجأ إليه العمال سواء كانوا مجموعة صغيرة أو عددهم كبير للمطالبة ببعض الحقوق يرون أنها مهضومة .و قد تكون هذه المطالب مادية بحتة :كالمطالبة بالزيادة في الأجور و تحسين ظروف العمل أي كان نوعها ،أو المطالبة بتغيير بعض المسيرين أو الأنماط التسييرية للتنظيم أي كان نوعها .

و نود أن نشير هنا أن الإضراب سلاح ذو حدين مخيف أحيانا و مخيب للأمال أحيانا أخرى و لا يجوز بالتالي اللجوء إليه من قبل الموظفين إلا بحرص شديد و عندما تستنفذ كافة و سائل الإتصال و التفاهم بين الموظفين و الدولة أما ثاني مؤشر فهو :

## 2)الغياب و دوران العمل :

**2-1)الغياب:** إصطلاح يطلق على الحالة التي تنشأ عن عدم حضور شخص إلى العمل رغم أنه مدرج في جدول العمل .و كون هذا الشخص في إجازة رسمية أو في عطلة فإن ذلك لا يعتبر غيابا و لو أن هذا الموقف يقلل من عدد الأفراد المتاحين للعمل ،فالعبرة هي عدم حضور الشخص إلى العمل في يوم ما ،رغم أنه مقيد في جدول العمل عن هذا اليوم .

فيجب توجيه عناية فائقة إلى المشكلة ،فمعدل الغياب الكبير يشكل خسارة للمشروع حتى و لو لم يتقاضى الشخص المتغيب أجرا عن المدة التي تغيبها ، فجداول العمل قد ترتبك، وقد يتأخر تنفيذها ومن ثم قد يحدث إجراء تنقلات بين العاملين أو تقرير العمل في غير الأوقات الرسمية، وقد يحدث تأخير في التسليم... إلى غير ذلك من المشكلات التي تشكل أعباء على المشروع وتعرضه لعدد من الخسائر ودور الإدارة هنا يتحدد بالعمل على خفض نسبة الغياب إلى أقل حد ممكن وذلك بتصنيف حالات الغياب طبقا لطبيعتها وتحليل أسبابها ومعالجتها.**[ محمد سعيد أنور سلطان ص ص104،106].**

ويفيد في هذا الشأن إعداد سجل لحالات الغياب توضح فيه البيانات التالية: **[نفس المرجع ص ص: 106-107].**

1- اسم الموظف: الغائب فهناك أفراد يكثرون من الغياب بطبيعتهم والأسباب الرئيسية لهذا السلوك من المحتمل أنها تكمن في الفرد ذاته ، والأمر يكون خطيرا إذا كان 10%من العاملين بالمشروع على سبيل المثال يمثلون نسبة 70 % أو 80% من حالات الغياب الكلية ،وبديهي لابد من اتخاذ موقف إزاء هذه الظاهر ة الخطير ة ، ويحسن أن تبدأ الإدارة علاج المشكلة عن طريق سلمى في أول الأمر ،ويكون ذلك بالإرشاد وتوفير البرامج التدريبية المناسبة للعاملين كثيري الغياب .

وإذا فشلت هذه المحاولات السلمية تلجأ الإدارة إلى الإنذار ، وتتدرج منه إلى توقيع عقوبات تتدرج في شدتها إلى أن تصل إلى عقوبة الفصل إذا اقتضى الأمر ذلك.

2- سبب الغياب : هناك أسباب كثيرة يعطيها العاملون لتفسير سبب غيا بهم مثل المرض الذي يكون حوالي نصف حالات الغياب وهذا يستدعي الحيطة من جانب الإدارة .وقد يستلزم ذلك توفير زيارات طبية يقوم بها أطباء للمتغيبين في منازلهم و ذلك للرقابة على هذا المصدر من المتاعب أو أن تطلب الإدارة من المتغيبين تقديم شهادات طبية من متخصصين عقب عودتهم بعد فترة الإنقطاع عن العمل ، أو يحاول الموظف الذي يطلب إجازة مرضية إلى جهة طبية مختصة لتوقع الكشف الطبي عليه وتقرير مدى الحاجة إلى منحة إجازة مرضية خاصة .

وقد تكون هناك أسباب أخرى للغياب مثل :الحوادث أو إزدحام المواصلات أو العناية بطفل مريض( بالنسبة للعاملات ) إلى غير ذلك من أسباب و كل هذه الأسباب تقتضي عناية من جانب الإدارة والمساهمة في هذه المشكلات بقدر الإمكان ، على أنه تجدر الإشارة إلى أن معظم المشكلات التي تثيرها حالات الغياب يبقى حالها إلى حد كبير في أيدي العاملين أنفسهم .

3 - تاريخ الغياب : إن إثبات حالات الغياب حسب تواريخها تظهر غالبا في ظواهر هامة مثل الغياب يومي الخميس والسبت أي قبل وبعد العطلة الأسبوعية مباشرة ، وكذلك قبل وبعد العطلات الرسمية ، أو في مناسبات رياضية مثل مباريات كرة القدم أو غيرها .

إن هذه الحالات تدل في الواقع على عدم تقدير للمسؤولية من جانب الأفراد ، وتصحيح ذلك يتطلب من الإدارة أن تبذل دورا كبير في تدريب الموظف على السلوك القويم بالإضافة إلى فرض رقابة شديدة والعقاب الصارم إذا لزم الأمر ذلك .

4 – الجنس وقد تحدثنا عنه في مواضيع سابقة في هذه الدراسة .

5 – ظروف العمل : وتهتم الدراسة الحالية بدراستها .

وما أود الإشارة إليه فيما يخص بيئة العمل المادية في جانبها الفيزيقي : الحرارة ، الرطوبة ، الضوء الألوان ...الخ . فإن الكثير من الدراسات أظهرت الأثر السلبي للظروف الفيزيقية على الأداء إلا أن هذه الدرجة من التأثير تختلف من فرد عامل إلى أخر .

وبصفة عامة فإن بيئة العمل لا بد أن تسمح بإضاءة وحرارة وتهوية ورطوبة طبيعية ، ولا بد من تخفيض الضوضاء إلى أدنى حد لها باستخدام عازل الصوت ، وإذا كان من الضروري تعرض الفرد لظروف غير مثالية ، فإنه من الحكمة أن نحد من هذا التعرض إلى اقل فترة زمنية ممكنة ،لتقليل احتمال معاناة الفرد من أي خسائر مادية أو نفسية دائمة . **[راوية محمد حسن: ص 54 ]** .

**2- 2 ) دوران العمل :**

ودوران العمل يشير على حركة القوى العاملة دخولا إلى المشروع وخروجا منه .ومدى هذه الحركة يدل على مدى استقرار قوة العمل ، فالحركة الزائدة غير مرغوبة و مكلفة في ذات الوقت ، فعندما يترك أحد العاملين المشروع فإن ذلك يترتب عليه تحمل المشروع لأعباء عديدة منها :

1- تكلفة استخدام موظف أخر ، و يتضمن ذلك وقت و تكلفة و تسهيلات الإعلان و الاختيار و التعيين .
2- تكلفة التدريب متضمنا وقت المشرف و إدارة الأفراد و المتدرب نفسه .
3- دفع أجر للموظف المبتدئ يكون عادة أكبر من إنتاجيته خلال فترة تدريبه .
4- معدل الحوادث للعاملين الجدد يكون عادة مرتفع .
5- زيادة حالات الانفصال قد تؤدي إلى العمل الإضافي في أوقات العمل الرسمية و هذا إجراء مكلف يضاف إلى ذلك الأثر النفسي لدوران العمل و ما يحدثه من اختلال في التوازن الاجتماعي ، فعند خروج أحد العاملين من المجموعة يسبب ذلك فراغا نفسيا لأعضاء المجموعة و يحدث أثرا

نفسيا سيئا كما يتطلب ذلك من المجموعة أن تعد نفسها إعدادا نفسيا لاستقبال عضو جديد يطلب منه هو الأخر أن يعد ذاته نفسيا للتأقلم مع المجموعة الجديدة ، و في جميع هذه الأحوال قد يحدث اضطراب في أحوال العمل نتيجة ردود الأفعال النفسية و معدل دوران العمل هو نسبة عدد حالات الانفصال خلال فترة معينة إلى متوسط عدد أفراد القوى العاملة بالمشروع خلال نفس الفترة ( أي عددهم في أول الفترة + عددهم في نهاية الفترة و قسمة المجموع على اثنين:

و عادة يحسب معدل دوران العمل عن فترة سنة ، على أن هناك مشروعات تفصل حساب هذا المعدل شهريا للوقوف على معدل التغير الموسمي لدوران العمل .
**[ محمد سعيد أنور سلطان،ص ص:108 109 ].**
و نود الإشارة هنا أن على المشرفين من مديرين أو مفتشي المقاطعات أن يعملوا على مقارنة معدل دوران العمل بالمدارس السائدة في المقاطعة الواحدة أو المقاطعات المجاورة ، و إذا إتضح ارتفاع هذا المعدل في المقاطعة – المشرف عنها - عنه في المقاطعات الأخرى أو المدارس من نفس المقاطعة تتخذ الإجراءات الكفيلة بخفضه إلى اقل حد ممكن .
وارتفاع معدل دوران العمل بصفة عامة يعتبر مؤشرا لهبوط معنويات العاملين وعدم استقرار قوة العمل وما لذلك من نتائج خطيرة على عملية سير العملية التعليمية أهمها الأداء الروتيني الذي وصفه المعلمون بالسيء (مشي الحالة برك).

ومع هذا يمكن القول بصفة قاطعة أن معدل الدوران يعكس حالة الاستقرار الوظيفي أو المهني وحالة الروح المعنوية السائدة إذ أن حالات الانفصال ليست قاصرة على ترك الخدمة بسبب الاستقالة ؛فهناك حالات الوفاة أو الفصل أو اعتزال الخدمة لبلوغ السن المقرر لذلك ؛وهذه كلها أسباب لا تؤثر بصفة عامة على حالة الاستقرار المهني أو على الروح المعنوية للفرد الممتهن على انه من الأهمية بمكان تحليل حالات الانفصال وتبويبها على حسب الإقسام التنظيمية التربوية ؛وكذلك حسب أسباب الانفصال.
لهذا يجب الاهتمام بحالات الانفصال بسبب الاستقالة والمفيد هنا تحليل طول مدة خدمة المستقلين وخصائصهم الفردية مثل : السن ؛الجنس ؛الخبرات و المهارات وغيرها للوقوف على درجة الاستقرار النسبي في المهن و الوظائف والمهارات أمر يثير قلق المسؤولين بالمشروع.

مـن الضـروري إذن تحليـل حـالات الاسـتقالة لمعرفـة أسـبابها الحقيقيـة وهنـاك مشروعات تتبع سياسة إرسال نماذج استقصاء خاصة إلى العاملين المستقلين لاستفائها وذلك بعد التحاقهم بمشروعات أخرى وهناك مشروعات أخرى يتولى مديرو الأفراد بها عقد مقابلات مع العاملين المستقلين للوقوف على الأسباب الحقيقية لذلكو الواقع أن نسبة كبيرة من حالات الاستقالة ترجع إلى عدم رضا العاملين الذين يتركون خدمة المشروع عن ظروف العمل حيث بيئة العمل غير مناسبة من ناحية الحرارة أو التهوية أو ساعات العمل أو فترات الراحة أو عدم وجود برامج للأمن الصناعي أو غير ذلك ، و قد يرجع عدم الرضا إلى ظروف الإشراف فبسبب فشل المشرفين في رفع معنويات العاملين و في توفير حالة الإستقرار النفسي لهم ، وقد يرجع عدم رضا الأفراد العاملين إلى عدم توظفهم أو إمتهانهم في مناصب عمل لا تناسب طموحاتهم أو قدراتهم أو خبراتهم نتيجة أخطاء حدثت في عملية التعيين أو في عملية النقل ، أو عدم رضاهم عن سياسة الأجـور ، حيـث لا يطبـق مبـدأ مـنح الأجـر علـى قـدر العمـل و تسـاوي أجور الأعمال المتماثلة في مستوى صعوبتها و مسؤولياتها ، أو إلى إ هدار سياسة الترقيات لعامل الكفاءة أو غير ذلك من أسباب .

إن الوقوف على الأسباب الحقيقية للغياب أو الاستقالة ( دوران العمل ) يفيد كثيرا في مراجعة الإدارة لظروف العمل المادية و الاجتماعية بما فيها ظروف الإشراف و السياسة الإدارية بصفة عامة ، و العمل على تلافي ما يكون بها من أوجه نقص أو قصور بما يكفل القضاء على حالة استياء العاملين و رفع معنوياتهم و إعادة حالة الإستقرار إلى المشروع.

أيضا تبدو أهمية مراجعة سياسات الأفراد من اختيار و تعيين و تدريب و رواتب و غيرها و العمل على دعمها خاصة في الحالات التي يترك فيها العاملون المشروع و لم يمض على التحاقهم بخدمة المشروع سوى فترة قصيرة أو تركوا المشروع أثناء فترة التدريب كذلك يجب الاهتمام بحالات الفصل و تحليل أسبابها و التأكد من إستنادها إلى أسس موضوعية ، على أنه ليس من السهل دائما تفادي الآثار النفسية لفصل أحد العاملين على زملائه خاصة إذا كان المفصول له وزن و اعتبار في المجموعة ، وقد يرتبك العمل نتيجة سريان إشاعات عن أسباب هذا الفصل ، فيتعرض العاملون من إجراء ذلك لحالة من القلق النفسي . و قد يدفع ذلك الشعور بعضهم إلى الاستقالة و البحث عن فرص للعمل في مشروعات أخرى أكثر أمانا ، وهذا كله يتطلب من الإدارة أن تأخذ جانب الحيطة و الحذر في معالجة مسائل الفصل .

و ينبغي أن يخضع اعتزال الخدمة لبلوغ السن المقررة لذلك التحليل المسبق ، و أن تعد العدة للمعاونة الفعالة لمشكلة إحلال عاملين جدد محل الذين يتركون المشروع بسبب اعتزال الخدمة و يفيد في هذا الشأن إعداد قائمة لاعتزال الخدمة يدرج بها

أسماء العاملين الذين سيعتزلون الخدمة في تواريخ معينة عن فترة مستقبلة ( خمس سنوات مثلا ) و يفيد إعداد هذه القائمة في اتخاذ الإدارة لعدتها نحو مواجهة عمليات الإحلال قبل اعتزال الخدمة بوقت كاف. **[المرجع السابق: ص ص 109- 111]**

**3) التمارض:**

تبرز كظاهرة من ظواهر عدم الرضا و الإحباط النفسي الذي يواجهه العامل و ذلك من خلال الحالات المرضية المقنعة ، التي يلجأ إليها العامل للإبتعاد عن العمل أو بما يمكن تسميته بإنسحاب العامل من العمل و هذا تهربا من الواقع المعاش داخل التنظيم . الذي ينتمي إليه أو للتقليل من الإنعكاسات السلبية التي يواجهها أثناء تأديته لعمله في وظيفته و هذا سواء نفورا من الوظيفة بحد ذاتها أو من المشرفين المباشرين له أو لجماعة العمل بصفة عامة،و يمكن اكتشاف هذا النوع من الأفراد الذين يشتكون دائما و يقدمون أعذارا مرضية لعدم الالتحاق بوظائفهم من خلال السجلات و ملفات العاملين بالمؤسسات المعنية ، و هذه الظاهرة يمكن أن تعبر لنا عن عدم الرضا الوظيفي للعامل ، إذا زادت عن الإطار المعقول و تؤثر على الأداء و الأهداف المسطرة لأي تنظيم.

**4) الشكاوي:**

تدل نسبة الشكاوي المقدمة من طرف العمال لمسؤوليهم أو مثلا للزملاء أو النقابات العمالية عن مظاهر عدم شعورهم بالرضا عن جانب معين من مهنتهم أو الظروف العامة التي تجري فيها هذه المهنة فكلما كانت نسبة التظلمات المرفوعة من المرؤوسين لمرؤوسيهم – أو أي جهة مسؤولة أعلى تكفل مسائلة الطرفين على حد سواء – سواء كانت موضوعية أو ذاتية أو إدعائية أي سواء كانت شكاوي مؤسسة أو واهية مرتفعة كلما كان ذلك تعبيرا عن عدم الرضا وعن الحالة النفسية التي يعيشها الموظف أو العامل داخل التنظيم المنتمي إليه **[ ضياف زين الدين : 2000 ، ص 80 ]**

**5) اللامبالاة و التخريب:**

يفترض أن أي عامل أو موظف ينتمي إلى تنظيم معين يعيش ضمن تنسيق اجتماعي، يتفاعل معه ، و يتكيف مع كل التأثيرات الايجابية و السلبية لهذا التنظيم ، و الفرد الممتهن المنسجم مع أهداف المؤسسة تكون معنويا مرتفعة ، و بالتالي أداؤه جيد ، و لكن في الحالات التي لا يستطيع الفرد العامل تحقيق طموحاته و تحقيق ذاته ، و الانسجام مع مجتمع المهنة . فإن ذلك يؤثر سلبا على أدائه و نتيجة ذلك هو عدم رضاه عن عمله، الشيء الذي ينعكس بالسلب على مدى اهتمامه و انطباعه أثناء تأدية واجباته، و بالتالي تظهر نتيجة لهذا عدة أشكال من الإهمال و اللامبالاة و الأنانمالية و يمكن أن يصل الأمر إلى أقصى حدود عدم الرضا، و يتحول إلى تخريب للوسائل الفنية المتواجدة أو المساعدة على تنفيذ أنشطتهم و مهامهم مثل

تخريب وجه السبورة الحائطية ( كأن يزيل الطلاء المسهل للكتابة) أو لغير ذلك من مظاهر الإتلاف نود إكتشافها مع المعلمين .
فهذه السلوكات العدوانية ينبغي على مسؤولي أي تنظيم دراستها و تحليلها ، لأنها تؤثر سلبا على التنظيم ، وتعكس السير السيء لأي نشاط متواجد في تنظيم معين ، وفي النهاية هناك من يتكبد هذه الخسائر الفادحة : المؤسسة أولا بإكتسابها سمعة سيئة مادية و معنوية، المعلم نفس الشيء سمعة أسوأ معرفية و أخلاقية مهنية – التلميذ برسوبه و السلوكات التي يمكن أن يكتشفها هو الأخر نتيجة لتوجيهات معلميه.

**6)التوجه إلى مهن و أعمال إضافية** :

قد يتوجه أغلب المعلمين و المعلمات إلى إمتهان أعمال حرة إضافية خارج الدوام ، وهذا لذوي العائلات الكبيرة الحجم ، أو للعائلات النووية الكثيرة الطلبات ...و ذلك لسد حاجاتهم المختلفة نتيجة ضعف الراتب أو لضغوطات اجتماعية متنوعة خارج المهنة و هذا التوجه المفروض عليه يجعله مشغول البال و الذهن حتى أثناء تأديته لمهامه الرسمية ، مما يجعله غير راض عن أدائه هو في حد ذاته .
و هذا ما يجعله غير راض عن مهنته الرسمية و لا الإضافية ، نتيجة الإرهاق الفكري و البدني و غياب الراحة الكافية ، التي يفترض أن يتمتع بها العامل . و هي أولى حقوقه ، فاليوم المعلم الجزائري غير مرتاح كما عبر أحد المعلمين فأنا أخذ هموم مهنتي و مردودها تحت وسادتني و في المقهى ...الخ.
و من خلال مقابلتنا لبعض المعلمين إتضح أن هناك من يعاني من حالات اجتماعية قاهرة مثل وجود مطلقات مع أبنائهم لا يملكن مسكن يعشن مع أحد أفراد عائلتهن أي يشاركوه المأوى ، ممّ ينجم عنه مشاكل أخرى للمعلمة العاملة و تعدد أدوارها كأب و أم ... الخ و هناك من تضطر إلى الكراء ... الخ ، و معلمون آخرون لهم أطفال ذوي الاحتياجات – العاهات – بحاجة إلى رعاية أبوية خاصة ناهيك عن تأمين المصاريف و ضمان علاج في مستشفيات خاصة ، و أخرون لهم عائلات ممتدة ...و أخوات لهم متطلبات و هم بحاجة إلى رعاية نوعية خاصة الأباء كبار السن.
و هذه هي أهم نقطة تحدث عنها المعلمين بكل شفافية و طلاقة و كلما نوجه إليه سؤال عن ظروف العمل أيا كان نوعها . إلا و تمكن بعفوية من إدخال تفاصيل من حياته لها علاقة مباشرة في تأثيرها على رضاه المهني و سرعان ما يربطها بالجانب المادي دون غيره خاصة في إقتراب المناسبات أو مناسبات الأمراض على لسان المعلمين .

**7)الرضى المهني (الوظيفي )غاية أم وسيلة ؟**

هل يجب أن يكون هدف الإدارة أن يكون العمال راضين ؟يمكن القول من ناحية ،إنه من المهم أن يكون للعمال إتجاه جيد نحو أعمالهم (أي أن يكون موقفهم تجاه

عملهم إيجابيا ) بالإضافة إلى ذلك ووفقا لنتائج الدراسات التي تدل على أن الرضا يرتبط إرتباطا عكسيا بالغياب و بدوران العمل ،أي أن إرتفاع الرضا يؤدي إلى تقليل معدل الغياب و معدل دوران العمل ،إن وجود عمال راضين يمكن أن يؤدي إلى خفض تكاليف الإستقدام (الحصول على العمالة ) و التنمية .
من ناحية أخرى ،يمكن القول بأن الذي يهم هو سلوك الأداء ،أي أن الفيصل للمؤسسة هو سلوك الأداء و ليس سلوك (حالة ) الرضا كما يؤكد أحد المديرين،أنا لا يهمني هل هم سعداء راضين أم لا الذي يعنيني هو هل يؤدون (سلوك الأداء) بالمستوى المطلوب أم لا؟
**[محمد سعيد أنور سلطان :ص284].**
إن الإعتقاد التقليدي الذي ساد أساسا لفترة طويلة ،نتيجة الإتجاهات و المواقف الأبوية التي تبناها مؤيدو حركة العلاقات الإنسانية أن العامل المنتج هو العامل السعيد و أن الإتجاه الإيجابي و الموقف الجيد من العمل يؤدي إلى سلوك أداء جيد و أن الرضا المرتفع يرتبط بالأداء المرتفع .
إن الأبحاث التي أجريت على هذا الموضوع لم تؤكد أو تدعم أن الأداء المرتفع يلي الرضا المرتفع ،فلم تصل العديد من الدراسات الرئيسية في هذا المجال إلى إيجاد علاقة ذات مغزى (علاقة معقولة ) بين الرضا و الإنتاجية و لكن ظهر من دراسة تمت عن طريق إستعراض 23 بحث مستقل في هذا الموضوع أن في كل هذه الأبحاث ،ما عدا ثلاثة منها ،وجود علاقة موجبة ولكن ضعيفة (منخفضة ) بين الرضا و الإنتاجية ،و كان معامل الإرتباط المتوسط 0.14 ،وبالرغم من ضعف هذه العلاقة بين الرضا و الإنتاجية إلا انه يبدو أن هناك علاقة ما بينهما ، و لكن هذه العلاقة قد تكون عكس العلاقة التقليدية المفترضة بينهما ،بمعنى أن الأداء المرتفع يؤدي إلى الرضا المرتفع و ليس العكس ،و يمكن شرح ذلك عن طريق نظرية التوقع لفروم إن النجاح في أداء العمل يؤدي إلى الحصول على كل من العوائد الداخلية و الخارجية التي تمكن الفرد من إشباع حاجته و تحقيق هدفه الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الرضا الذي يحصل عليه من عمله .

**8) العلاقة بين الرضى المهني و الأداء :**
إن الرضا عن العمل يمثل أحد الخصائص التي تستخدمها المؤسسات عادة كبديل للأداء ،إذ يشعر العديد من الناس أنه من المنطقي أن يكون العامل السعيد في عمله و الراضي عن وظيفته أحسن أداء من العامل المستاء من عمله ،و لكن هذا الإحساس ،و إن بدا منطقيا قد يقودنا إلى نتائج خاطئة فإن كان يبدو أن هناك بعض العلاقة بين الرضا و الأداء .فهذه العلاقة ليست نهائية أو مطلقة، وبالتالي كلما استمرت المؤسسات في استخدام الرضا كبديل للأداء وقياس الرضا بمعايير مثل

السعادة فإن العديد من الأعمال التي تقوم بها الإدارة ستنصب فقط على زيادة الرضا ويمكن أن يؤدي هذا إلى تضليل الغياب ودوران العمل.
ولكن الإدارة التي تعتقد أن سعادة العمال تجعل منهم مباشرة أو" أوتوماتيكيا " أفراد منتجين قد تصاب بصدمة قوية لأن الأمر قد ينتهي بالمؤسسة إلى امتلاك قوة عمل قوية الولاء و الانتماء وراضية ولكن غير منتجة **[ نفس المرجع ص ص289-285 ] .**
ومعلوم أن المؤسسات لا توجد بغرض إسعاد العاملين ، وإنما توجد لتحقيق أهداف ، فإذا وجد بالتالي أن أداء عامل غير مرضي أو لا يرق إلى المستوى المطلوب ، يجب على المؤسسة أن تتخذ الإجراءات الكفيلة بتصحيح هذا الوضع ولا يجب افتراض أنه يمكن تغيير كل الأداء غير المرضي ،لأن الأهداف التي قد يسعى بعض الأفراد إلى إشباعها أو تحقيقها لا يمكن تحقيقها إلا على حساب المؤسسة؛ أي يكون إنجازها في غير صالح المؤسسة . ويصبح من الضروري للمؤسسة أن تتعرف مبكرا على هؤلاء الأفراد الذين لا يمكن تحقيق أهدافهم من العوائد التي توفرها وتعمل على التخلص منهم أي تفصلهم فمثلا قد يهدف الفرد إلى التهرب من العمل لزيادة وقت الفراغ .أو يتجنب تحمل المسؤولية ،أو أي نوع آخر من الأهداف التي تتعارض مع المؤسسة ، وهنا تصبح النقطة الرئيسية ، أيا كانت الأهداف أو الحاجات التي يسعى الفرد إلى إشباعها ،هل تملك المؤسسة الوسائل لتحقيق هذه الأهداف ؟ بمعنى هل تستطيع المؤسسة إشباع هذه الحاجات ؟
ولكي تتجنب هذه المؤسسة عملية الفصل أو الإقالة ، يمكنها أن تشجع من تريد التخلص منهم على ترك العمل ، ويمكن أن يتم تشجيع العامل غير المرغوب على ترك عمله بلباقة ، أي بصورة غير مباشرة مثل : عدم منحه علاوة غلاء المعيشة أو نقله إلى وظيفة لا يميل لها أو عمل أقل جاذبية بالنسبة له( تغيير معلم يدرس الفرنسية إلى العربية تغيير معلم يدرس في الفترة الصباحية إلى الفترة المسائية ، تغير المعلم من تدريس الصف السادس إلى الصف الثالث ... الخ) وقد يأخذ هذا التشجيع على ترك العمل .
الصورة المباشرة بأن ينصح العامل غير المرغوب بأن من مصلحته أن يبحث عن عمل في مكان آخر وتشجيع الأفراد غير المرغوبين على ترك وظائفهم . هذا حتى لا يؤدي إلى عدم الإساءة إلى سمعة المؤسسة وصورتها أو مركزها في المجتمع من ناحية ويسمح للفرد بالمقابل على ترك العمل بالاحتفاظ بماء وجهه، حيث سيظهر أمام الآخرين على أنه هو الذي بادر بتقديم استقالته ولم يتم فصله أو الاستغناء عنه.

**خلاصـــة:**

إذن هذه هي أهم مظاهر أو مؤشرات عدم الرضى المهني أو عدم الشعور بالرضى المهني أو الاستقرار المهني بمعنى أن مؤشرات الرضى المهني هي : الحضور الدائم وفي الوقت المحدد والمحافظة على المهنة والولاء للمؤسسة ، غياب الشكاوى وحالات التمارض إلا للضرورة و الاكتفاء بمردود المهنة من عوائد ، وعدم التوجه إلى مهن وأعمال إضافية، وبهذا نقول لا يوجد سبب معين للإضراب .

**الفصل الرابع : الفعل التعليمي التعلمي والمعلم.**

**المبحث الأول :الفعل التعليمي التعلمي.**

**تمهيد:**

1- مفهوم التعليم.

1-1) التعريف الإجرائي للتعليم.

1-2) مراحل عملية التعليم.

2- الأهداف التعليمية.

2-1) أهداف عامة.

2-2) أهداف خاصة.

3- مفهوم التعلـــم.

4- علاقة الأهداف التربوية بمكونات الفعل التعليمي والتعلمي.

**خلاصـــة:**

**المبـــحث الثـاني : المعلـم.**

**تمهيد**

**1-** مفهوم المعلم

1-1)التعريف الإجرائي للمعلم

**2-** خصائص و صفات المعلم

2-1) الخصائص الجسمية

2- 2) الخصائص العقلية و المعرفية

2- 3) الخصائص الخلقية

2- 4) الخصائص الانفعالية و المزاجية

2- 5)الخصائص الاجتماعية و الاتصالية

**3)** أدوار المعلم

3- 1) الدور الاجتماعي المهني .

3-2) دور المعلم إزاء الجانب التنظيمي

3-3) دور المعلم إزاء مهنته

**4)** الوعي التربوي لدى المعلم

4- 1) وعي المعلم بدوره التربوي

4- 2) وعي المعلم بأهداف المدرسة

4- 3) وعي المعلم بالفلسفة التربوية

4- 4) وعي المعلم بثقافة المجتمع

4- 5) وعي المعلم بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ

4- 6) وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج وطرائق التدريس الحديثة

**5 )** تكوين المعلم

5- 1) تدريب المعلم قبل و أثناء الخدمة

**6 )** المعلم و التجديد التربوي

6 -1 ) عوامل محددة للتغير في حجرة الدراسة

خلاصة.

## المبحث الأول :الفعل التعليمي التعلمي.

**تمهيد:**

1- مفهوم التعليم.

1-1) التعريف الإجرائي للتعليم.

1-2) مراحل عملية التعليم.

2- الأهداف التعليمية.

2-1) أهداف عامة.

2-2) أهداف خاصة.

3- مفهوم التعلـــم.

4- علاقة الأهداف التربوية بمكونات الفعل التعليمي والتعلمي.

**خلاصـــة:**

## المبحث الأول:الفعل التعليمي – التعلمي.

### تمهيـــد:

يعتبر الفعل التعليمي التعلمي أو مفهومي التعليم والتعلم من المفاهيم الأساسية في ميدان التربية؛ لأنهما يمثلان الوسيلة والهدف في نفس الوقت ،وتعد عملية التعليم من أهم العناصر المكونة للعملية التربوية عموما والتعليمية خصوصا ،لأنها العملية التي يتم عن طريقها نقل وتوصيل المعارف والعلوم للمتعلم ،ولقد ظهرت الحاجة لتفسير عملية التعليم بسبب رغبة المفكرين التربويين في توضيح المبادئ التي تحكمها وظهرت عدة محاولات لتطويرها بما يتماشى والتطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي خاصة في ميدان التربية، هذا الميدان الذي نجد الدول المتقدمة تضعه نصب عينيها ،وتقدم له كل الأولويات وتسهر على استقطاب أحسن الكفاءات والعناصر خاصة منها البشرية .ناهيك عن الوسائل المادية الأكثر حداثة.

و إلى جانب تقدم المعارف والعلوم وكثرة التخصصات بل وتعقدها ظهرت هناك الحاجة إلى تسهيل عملية توصيلها للتلاميذ من قبل المفكرين والمخططين التربويين ومحاولة رسكلة المنفذين على أرضية الميدان أي كل من المعلمين – والمدراء والمفتشين – المباشرين لتنفيذ هذه العملية القاعدية ،وبالتالي محاولة تقديم كل التسهيلات اللازمة لهم.

لهذا على إدارة الموارد البشرية في النظام التربوي ،العمل على استقطاب واختيار أمهر الكفاءات الممتازة والعمل على بقائها وذلك بتقديم كل المغريات .إن أمكنها ذلك ،وإن تعمل في البحث عن الأسباب التي تجعلها غير راضية لطمسها إن أمكن أو على الأقل التقليل منها .وبما أن هذا المورد البشري سيتوزع مستقبلا كمخرجات على جميع التنظيمات :السياسية والإقتصادية والإجتماعية وبطبيعة الحال التربوية .فيجب السهر على إخراجه أحسن إخراج من أجل رقي المجتمع ونجاحه في جميع المهن ولهذا فإن:

«مهنة التعليم هي المهنة الأساسية في المجتمع ،وكل مهنة أخرى هي إما فرع منها وإما معتمدة

عليها ،ويبرز على رأس هذه المهنة الشريفة المعلم وخطورة دوره،لذلك فهو العامل الأساسي في عملية تكوين الموظف الصالح تربويا وثقافيا وأخلاقيا ،ووطنيا ودينيا أيضا فالمعلم هو الذي يشكل ويصقل ويصنع كل عامل وممتهن وموظف في المجتمع ،خصوصا إذا انتشر التعليم ،وأصبح لكل فرد من الوطن نصيب فيه ،ذلك فإن الأساس الذي لا بد منه لكل إصلاح في التعليم إنما هو المعلم الصالح الذي يدرك أهداف التعليم ... إدراكا جيدا ويستطيع أن يساير عصره في تطوره وعلومه ومعارفه والتغيرات العلمية والتكنولوجية»**[تركي رابح ص ص 377 -378]**.

إن إدراجنا لهذا المبحث لم يأت اعتباطيا بل جاء قصديا ،حيث لا يمكن التكلم عن ظروف عمل مادية أو إجتماعية نفسية مهنية دون ذكرنا أو تعريفنا لهاته المهنة

أو القائم بها وماهية مواصفاته وخصائصه أوشروط إختياره وعليه نعرض في هذين المبحثين مفهوم كل من التعليم والتعلم .ثم التطرق إلى العلاقة القائمة بينهما ،والعوامل المؤثرة فيهما وهذا بفرض وجود عوامل ممكن أن تخص هذه المهنة أي مهنة التدريس أو التعليم ،هذه الأخيرة يحتمل أن تتسبب في عدم الشعور بالرضى المهني للمعلم إن كان لا يرغب بها كمهنة دائمة – بل هي مؤقتة حتى يضمن لنفسه حد الكفاف من العيش ،فممكن لا تلائم طموحاته أو تخصصه ...إلخ- هذا إضافة إلى ظروف العمل المادية والإجتماعية النفسية المفترضة والقائمة على أساسها هذه الدراسة.

**1-مفهوم التعليم :**

لعل أي باحث في ميدان التربية ، أنه لاحظ وجود التباس أو صعوبة نوعا ما في تحديد مفهوم العملية التعليمية أو التدريسية ، كما يسميها البعض ، لأنه ينعت بعدة مفاهيم أو مصطلحات مثل : التعليم بالتدريس – التدريب –التمرين ...الخ وسنورد أهم التعاريف في هذا المقام .

يعرفه معجم المصطلحات التربوية المعرفة بأنه: " ذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف من اجل تعليم مضمون معين " **[ أحمد حسين اللقاني ، علي الجمل : ص71]**

ونفس المصدر يعرف التدريس بأنه :" ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من اجل تعليم التلاميذ

ويمثل أيضا كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد ، مثل نوع الأنشطة والوسائل المتاحة ،ودرجة الإضاءة ، درجة الحرارة ، الكتاب المدرسي والسبورة والأجهزة وأساليب التقويم ، وما قد يوجد من عوامل جذب الإنتباه و التشتت **[ نفس المرجع: ص 52 ]** ونفس المصدر يعرف التدريس الفعال بأنه " يعني نجاح المعلم في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات غنية ومؤثرة يمر بها الدارسون ، وتقاس كفاءة العملية التدريسية بمدى تحقيق الأهداف المحددة في مواقف التدريس " **[ نفس المرجع: ص53]**

ويعرف التدريس أيضا بأنه: " عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة التعليم سواء كانت هذه معلومة او قيمة أو حركة او خبرة من مرسل نطلق عليه عادة بالمعلم لمستقبل هو التلميذ **"[ محمد زياد حمدان :1985-ص25]**

ويوضح هذا التعريف بأن التدريس هو عملية اتصال اجتماعية بين شخص المعلم وشخصيات التلاميذ والذي يتم عن طريق نقل المعلومات والقيم والخبرات ،فهذا التعريف حدد العملية التعليمية وأبرز قطبيها جيدا ألا وهو : المعلم والمتعلم ( التلميذ ) وحدد الوسيلة أيضا .

ونفس الباحث يعرف مفهوم التعليم بأنه :" مصطلح تربوي يدل على مرحلة عملية تتم بواسطتها ترجمة المنهج وما يشمله من أهداف و معارف و أنشطة إلى سلوك واقعي محسوس لدى التلاميذ "

**[ نفس المرجع: ص28]**

ونستشف من هذا التعريف أن التعليم لا يتم دفعة واحدة بل تتخلله مراحل تعليمية تتناسب والمرحلة العمرية العقلية المعرفية والاجتماعية للمتعلم .

وهناك من يرى أن التعليم هو جزء من التربية العقلية . والغرض منه كسب المعرفة ، وكسب المهارة ، والدراية بعلم من العلوم أو فن من الفنون أو حرفة من الحرف "

**[ محمد عطية الابراشي :1993-ص16]**

نلاحظ من هذا التعريف انه اختصر مفهوم التعليم فقط على التربية العقلية ، وأهمل جوانب النمو النفسية والاجتماعية والمعرفية ، في حين أن التعليم موجه إلى تنمية كل الجوانب المتواجدة في الشخصية الإنسانية ،أي النواحي الجسمية الحركية ،النفسية الاجتماعية المعرفيةو الانفعالية إضافة إلى النواحي العقلية الذهنية لأنها تشكل كل متكامل ، لأننا لا نستطيع تنمية جانب دون إهمال جانب من الجوانب الأخرى .

و هناك من يقول : «يشيير مفهوم التعليم (التدريس) إلى تلك العملية و الأنشطة و الفعاليات ، التي يقوم بها المعلم ، و هو يقو م بتعليم تلاميذه درسا جديدا بحيث يسخر تلك الفعاليات إلى تحقيق الهدف من الدرس ، وهو توصيل ما يود المعلم توصيله إلى التلاميذ بحيث يتعلم هذا الأخير شيئا » **[المبروك عثمان أحمد و زملاءه:1990،ص38]**، وهذا المفهوم يوضح أن التدريس يتمثل في العمليات و الفعاليات الممارسة من طرف المعلم إبان تعليمه لتلاميذه بغية تحقيق أهداف مرحلية خاصة بكل درس.

و يرى غي بالماد بأنه : «يقصد بكلمة (تدريس) :المادة التي تهدف إلى جعل الطفل يكتسب هذا أو ذلك من المباديء أو من الطرف ، و قد حددت مهام التدريس في كافة المناهج المدرسية تقريبا بما ينبغي اكتسابه من مبادئ»**[غي بالماد: دت،ص112]**.

هنا إشارة إلى أن مهام التدريس محددة قبلا من قبل واضعي البرامج و المناهج التعليمية ،أي أن أهداف التدريس شاملة لكل المتعلمين و هي ليست عملية اعتباطية ارتجالية .

و هناك من يقول : «إن التدريس في الأصل هو التعليم و المعنى الذي يفهم من كلمة التعليم لأول وهلة إعطاء بعض المعلومات و اكتساب بعض المعارف »**[أبو خلدون ساطع الحصري :1951،ص03].**

من خلال هذه التعاريف نلاحظ أنها أجمعت بأن الهدف من التعليم هو:نقل و اكتساب معارف و معلومات و خبرات وفق فترات زمنية متتابعة .و عليه نخلص إلى التعريف الإجرائي لمهنة التعليم.

**1-1) التعريف الإجرائي لمهنة التعليم :**

هو عبارة عن اتصال اجتماعي يتم بين المعلم و المتعلم ،يقوم المعلم من خلاله بنقل المعارف و المهارات و الخبرات المقررة في البرنامج الخاص بكل مرحلة عمرية تعليمية و التي تتجلى في ملمح المتعلم في سلوكات محسوسة واقعية.

**2-1) مراحل عملية التعليم:**

تمر عملية التعليم بعدة مراحل، وكل مرحلة تكون تمهيدا للأخرى وتكوّن في جملتها ما يسمى بعملية التعليم، فمنهم من يقسمها إلى ثلاثة مراحل ومنهم من يقسمها إلى أكثر، ومن المحاولات التي جاءت لتحديد مراحل عملية التعليم نذكر منها:

محاولة محمد زياد حمدان الذي يرى بأن التعليم يتكون بوجه عام من ثلاثة مراحل رئيسية و يتميز كل منها بدور معين من العمليات وهي كالتالي:**[محمد زياد حمدان: ص32]**.

**1-2-1) المرحلة التحضيرية:**

حيث يقوم المعلم فيها بتحضير الدروس وإعداد كل ما يرتبط بإلقائها من تحديد دقيق وواضح للأهداف السلوكية التعليمية لكل درس، وهذا بعد اختيار الدروس وتحليل مضمونها وبالتالي تحديد وصياغة العبارات ، التي تصف التغيرات المرجوة في سلوكيات التلاميذ سواء كانت منها الذهنية أو الحركية... من خلال تلقينهم مادة معرفية محددة، إضافة إلى تحديد المعلم واختياره لأنسب الطرق في إلقاء الدروس وأنجح الوسائل التعليمية التي تعين على توصيل ما يود توصيله إلى التلاميذ.

ويقوم المعلم في هاته المرحلة بتخطيط عملية التدريس، وذلك بتحديد المعلومات المنهجية، التي يستعملها التلاميذ وتحديد نوع النشاطات التربوية، التي يمارسها لتوجيه عملية التعليم، بمختلف أهدافها.

**2-2-1) المرحلة التنفيذية** :

وهذه المرحلة تأتي مباشرة بعد المرحلة الأولى ،وفيها يقوم المعلم بعملية توصيل المعارف والمعلومات المخططة للتلاميذ باستخدام الطرق المحددة .والإستعانة بالوسائل التعليمية المقررة مع تطبيق إجراءات التحفيز وفي هذه المرحلة إذن يتم مبدئيا تعلم المهارات والمعارف للتلميذ ،وبالتالي يكتسب قدرات معينة ويحصل من المفروض التغيير السلوكي المنتظر والمحدد في الأهداف التعليمية .

وفي هذه المرحلة يواجه المعلم عدة مشاكل فيما يخص تعلم التلاميذ وبالتالي يقوم بمعالجتها معهم ،وتجاوزها من أجل حصول التعلم لديهم وفي هذه المرحلة

يقوم المعلم بدوره الإجتماعي التربوي والذي يتمثل في تنظيم البيئة الإجتماعية للمعلم وتنظيم العلاقات الإجتماعية بينه وبين التلاميذ بعضهم البعض وتوجيهها إلى أن تكون علاقات تعاونية وطيبة تكون أساسا لتفاعل اجتماعي إيجابي بينهم كما يقوم بتوجيه المناقشة الجماعية في القسم الدراسي وتنظيمها بما يحقق الفائدة المشتركة لجميع الأفراد ،فيشجع المشاركين ويحفز المحايدين عن المناقشة من أجل المشاركة ،وبهذا يؤدي دور القيادة والذي يجب أن يحسنه ،حيث يوجه التلاميذ وينصحهم.

**3-2-1 ) مرحلة التغذية الراجعة :**

رغم أن المعلم في المرحلة الثانية يقوم بصورة تلقائية ومستمرة بتقييم مدى تقدم تلاميذه وفهم المشاكل والصعوبات التي تعترض حدوث التعلم لديهم ،من أجل توجيه عمله التعليمي :إلا أنه في هذه المرحلة الثالثة يقوم بعملية تقويم رسمية لمدى تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة في مرحلة التحضير ،وذلك عند انتهاء كل وحدة دراسية وفي نهاية كل يوم وكل فصل وكل سنة .

وذلك لقياس التغيرات الطارئة على سلوكات التلاميذ سواء كانت الذهنية أو الحركية ،ومدى تقاربها مع التغيرات المخططة والمنتظرة من عملية التعليم.

وكل ذلك في سبيل رصد نقاط الضعف والقوة في أثر تدريسه على تعلم التلاميذ ،وتسطير البرامج الموجهة لتستجيب فيما بعد أكثر لتعلم التلاميذ ورغباتهم التحصيلية ولأن التغذية الراجعة :«هي تلك العملية التي تهدف إلى إجراء التعديلات اللازمة في الوقت المناسب لتسيير العملية التعليمية في الإتجاه الصحيح و تقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم و محاولة التغلب عليها و التعرف على نقاط القوة و تعزيزها و نقاط الضعف و تلافيها و تسمى تلك العملية عملية تصحيح المسار ».

**[ أحمد حسين اللقاني ، علي الجمل : ص 78 ]**

وهناك من حدد مراحل عملية التعليم كما يلي :**[ عبد الرحمان بن بريكة : دت : ص39]**

**أ) التخطيط :**

ويمثل المرحلة التي تسبق التدريس و فيها يحدد المدرس الأهداف التعليمية ، ويحلل محتوى المادة المدرسة ، ويدرس خصائص الفئة التي يدرسها و يخطط للتدريس بصفة عامة وفي هذا المستوى يسعي المعلم للإجابة على ثلاثة أسئلة أساسية :

1- لماذا أدرس ؟ 2- ماذا أدرس ؟ 3- ومن أدرس ؟

**ب) التنفيذ:** ويمثل مجموعة من المهارات التي يجب على المعلم أن يتقنها من أجل العملية التدريسية بصورة فعالة ويسعى هنا للإجابة عن سؤالين أساسيين:

1- كيف أدرس ؟ 2- بأية وسيلة أدرس؟

وبالتالي فهذه المرحلة تضم سيرورة الدرس و جملة العمليات الرئيسية التي يقوم بها المعلم لنقل معارفه و تحقيق أهدافه و بالتالي تحقيق إجراءات التعليم التي يتبعها

المعلم في إلقائه للدرس ولابد للمعلم في هذه المرحلة التمتع بجملة من المهارات كمهارة عرض الدرس ، مهارة إدارة المناقشة و القسم ، مهارة إستخدام الوسائل التعليمية .....إلخ.

**4-2-1) التقويم:**

ويمثل العمليات التي من خلالها نقوّم مدى تحقق الأهداف التعليمية وذلك بقياس و تقويم آداء المعلم و تقويم العملية التدريسية والتعليمية ككل ، و يسعى هنا للإجابة على سؤال أساسي : ما مدى تحقق الأهداف التعليمية ؟ حيث تحوي هذه المرحلة الإجراءات التي يقوم بها المعلم في سبيل تقويم أداء المتعلم .

لهذا يجب أن يعنى التنظيم التربوي بدرجة جد عالية من العناية المستمرة و الحرص لأنه الإستثمار الوحيد للموارد البشرية الموجودة في المجتمع و إذا أحسن إعداده و تخطيطه كان إستثمارا مربحا و إيجابيا ذو مخرجات لا بد و أن تعود بالفائدة على جميع التنظيمات السياسية و الإقتصادية و الإجتماعية ، و التي تصبح هي في حد ذاتها كمحددات لخطوطه و حدوده فالتنظيم التربوي يخضع لمساومات جد خطيرة ينبغي التجند و السهر على كل الأحداث الجارية سواء كانت تغييرات قصدية أو تغييرات طبيعية من خوصصة أو وضع مناهج جديدة يزعم أنها تتماشي و العصرنة وفي كل الأحوال «... يبقى ذلك التعليم الذي يعتبر الوسيلة التي من خلالها ينقل الأفراد لبعضهم البعض ثقافة المجتمع كما يعتبر التعليم أيضا بمثابة هيئة أو مؤسسة أولية للضبط الإجتماعي يتم من خلاله توجيه الأطفال في المدارس وغيرها نحو تعلم الأنماط السلوكية المسموح بها و القيام بتعديل بعض الإتجاهات لدى الأطفال و تدريبهم على إتباع النظام و طريقة محددة للتفاعل مع بعضهم البعض كذلك تفاعلهم مع المدرسين كما يساهم أيضا من ناحية أخرى في تدريبهم على الحرية الفردية و الإستقلال الشخصي و تنمية شخصياتهم من خلال تلك المعارف و المهارات التي يزودهم بها ، والتي ترتبط بالحياة الاجتماعية التي يعيشون فيها...» **[اسماعيل علي سعد : 1993 ، ص 193 ]**

## 2) الأهداف التعليمية:

في الحقيقة إن الهدف من العملية التعليمية ليس هو المعلومات التي تقدمها للتلاميذ ولا المهارات التي تدربهم عليها و إنما إلى جانب هذا نطمح إلى تحقيق هدف أكبر هو تكوين الشخصية المتكاملة.

**[وزارة التربية و التعليم الأساسي :1982، ص50]**

وفي هذا الصدد يقول أحد الباحثين « أنه لا يتيسر أن يكون العمل ناجحا ، إذا لم تكن الأهداف المتوخاة من وراء القيام به واضحة ومحددة وبالرغم من أن أي عمل يقوم به الإنسان لا بد أن يكون من ورائه هدف سواء كان ذلك الهدف واضحا مبينا أو غير واضح للشخص الذي يقوم بالعمل ،لكن تحديد الهدف والإنطلاق منه ييسر

الوصول إلى المستهدف ويقلل من الوقوع في الخطأ ويقلل التكاليف ،و يغني عن الكثير من الجهود غير الصائبة ويحدد أوجه الأنشطة التي ينبغي أن تستخدم.
**[المبروك عثمان أحمد وزملائه :ص ص 56-57]**
والأهداف التعليمية هي :«بمثابة عبارات أو جمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتصرف بها الطلاب في نهاية الوحدة الدراسية أو المسار الدراسي، وهي بذلك تصف ما يتوقع من الطالب إنجازه في نهاية الوحدة التربوية »**[محي الدين توق عبد الرحمان عدس: 1984 ،ص32 ]** .
ويعرف mager ماجر الأهداف التعليمية بأنها :عبارة توضح عن رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم وهذه العبارة تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها . [ **نفس المرجع والصفحة** ] أما granland فيرى بأن « الأهداف التعليمية هي عبارات تصف نواتج تعليمية تبين سلوك التلميذ الذي نتوقع أن يتكون لديه أو يظهره بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة من خلال نشاط التدريس»**[أحمد مسعودان : 1998- 1999:ص100]** وفي نفس السياق هناك من يرى بأن : « الأهداف التعليمية هي عبارات أو جمل مضافة بدقة لوصف الطريقة التي يسلك بها المتعلم في وحدة دراسية نتيجة مروره بخيرة تعليمية معينة ، فتصف نواتج التعلم الفعلية أكثر من وصفها لخبرات العملية التعليمية » [ **نفس المرجع :127**] وهي نوعان :

**1-2 ) أهداف عامة:**

هي التي تنبع من الأهداف العامة للمجتمع ،والتي لها صلة بثقافته وخصوصياته ،والتي يسعى المجتمع إلى تحقيقها و إيصالها إلى المتعلمين عن طريق المدرسة وجميع المجتمعات يمكن رصد الأهداف التعليمية التالية وهي :

ا- إعداد المواطن الصالح المؤمن بحقوق المواطنة وتحمل المسؤولية و تحقيق المثل العليا .

ب- تفهم تحليلي لجميع مظاهر البيئة ومشكلاتها المختلفة و حاجاتها القائمة و المنتظرة .

ج- تطوير المهارات الفردية حتى يتمكن كل فرد من أن يحصل على مهنة أو وظيفة أو أن يمارس عملا يحقق له نوعا من الاشباع و السعادة والرضا .

والملاحظ أن هذه الأهداف :هي أهداف طويلة المدى ، وتتحقق عند نهاية مرحلة التعليم لكل فرد وتستمر باستمراره في الحياة .

**2-2) أهداف خاصة :**

هي أهداف موجودة وتتحقق على مستوى كل مادة دراسية حيث تتفرد كل مادة بتحقيق مجموعة من الأهداف تتنوع بأهداف كل معرفة مقدمة كمادة التربية الإسلامية أو التاريخ أو الرياضيات ...الخ وهي أهداف مرحلية هناك من نجدها متوسطة المدى أو قصيرة المدى .

- ويبقى الهدف الرئيسي هو إحداث التغيير في سلوكات الأفراد صغارا وكبارا نحو مزيد من حسن الأداء والفعالية في الموضوع المراد تعلمه منهم ، أو زيادة التعلم فيه ، وذلك حسبما تقتضيه مختلف العوامل المؤثرة على مدى تحقق الأهداف التعليمية من بينها الوسائل التعليمية المساعدة وظروف المتعلمين أنفسهم وظروف القائم بالعملية التعليمية ألا وهو المعلم ، ومؤخرا غُيّرت طريقة التعليم عن طريق الأهداف التعليمية ليعوض بالمقاربة بالكفاءات .

وما يجب ذكره هو انه : " المقاربة بالكفاءات تستند إلى انجاز نشاط يستدعي مهارات معرفية نفس حركية أو اجتماعية وجدانية ضرورية لانجاز هذا النشاط سواء أكان ذا طابع شخصي أو اجتماعي أو مهني... أي لا نطلب من الطلبة في سياق التعليم بالكفاءات القدرة على انجاز نشاط بل انجاز هذا النشاط . ولكي يتناسب نشاط مع كفاءة لا بد أن يظهر في نتيجة قابلة للملاحظة بحيث ينبغي اكتساب مهارات أخرى ينتسب بعضها إلى المجال الحسي الحركي وربما إلى المجال الحركي الوجداني أي كفاءة أكثر تركيبا و اشتراطا ، وهذا بغية تنويع الكفاءات فمثلا هذه المقاربة تسمح بتكوين كفاءة مهنية و أخرى شخصية و أخرى اجتماعية وهذا لأننا نعيش مع الآخرين وتسعى المدرسة اليوم في تنقلها من التدريس من إستراتيجية الأهداف إلى إستراتيجية الكفاءات إلى اكتساب المتمدرس كفاءة مهنية :وهي قدرة شخص ما على استعمال مكتسباته من أجل ممارسة وظيفة أو معرفة أو حرفة أو مهنة حسب متطلبات متعددة ومعترف بها في عالم الشغل **[ ماضي محمد :مقتطف من ندوة تربوية مقدمة بمفشية التلاغمة يوم الثلاثاء 2001/01/29 مقاطعة رقم 1]**

ولابد من التذكير بان الكفاءات مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل مجال حقله المهني . كما تحوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات الغير عادية و أخيرا فان الكفاءات تتضمن المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الزملاء، الإدارة والزبائن بنجاعه وهذا التعريف وهذا التعريف يبين بان هناك فرق بين الكفاءة والمهارة والخصائص الفردية . فهذا المفهوم يتطلب القدرة على استعمال المعارف واكتساب الكفاءة في نظر التعليم يعد تحديا يفوق تحدي اكتساب المعارف والكفاءة تيار فكري يتضمن عددا من المبادئ أهمها ما يلي :

المبدأ الأول : الكفاءة كمبدأ منظم للتكوين .

المبدأ الثاني : تعيين الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه .

المبدأ الثالث : وصف الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه .

المبدأ الرابع : مشاركة الأوساط المعنية . بما أن الكفاءات تحدد احتياجات التكوين فعلى الأشخاص المعنيين بهذه الإحتياجات أن يكونوا قادرين على التدخل في سياق إعداد البرامج وتطبيقها.

المبدأ الخامس : التقييم المركز على الكفاءات أي تقييم القدرة على إنجاز نشاطات بدل استعراض المعارف الشخصية .
المبدأ السادس : التعلم المتمحور على التطبيق .

**3) مفهوم التعلم:**

من المؤكد أن أي فرد يشعر أن التعلم هو عملية أو حالة نفسية داخلية فكل فرد تمر به أحداث خاصة دون غيره ، يتعلم منها بمفرده وهو يحدث داخل أو خارج المدرسة دون وسيط معين مباشرة ويعبر عنه كثيرا من المربين بأنه " كل سلوك يؤدي إلى نمو الفرد وبنائه وجعل خبرته مغايرة لما كانت عليه "

**[ عبد العزيز عبد المجيد :عبد العزيز :د ت . ص 168]**

ويقدم معجم المصطلحات التربوية المعرفة عدة تعار يف لهذا المفهوم منها التعلم الإجتماعي والتعلم الأكاديمي والتعلم العلاجي وتعلم باقي الأثر والتعلم للتمكن فمثلا :

" التعلم الأكاديمي هو ذلك التعليم الذي يرتبط بالمنهج المعلن المخطط له بطريقة مقصودة ويهدف إلى تحقيق أهداف معينة لدى الطلاب من خلال مقررات دراسية وكتب وأنشطة وطرق ووسائل وأساليب تقويم ويخضع للسلطات الإشرافية على العملية التعليمية "

أما التعلم باقي الأثر " فهو كل ما تبقى لدى المتعلم مما سبق له تعلمه في مواقف تعليمية أو ما مر به من خبرات مربية و لا يتعرض لعوامل التشتت أو النسيان . وكلما كان التعلم بالأثر كلما كان ذلك مؤشرا على كفاءة وجودة العملية التعليمية و اعتمادها على الأساليب التي تساعد على ذلك " و أما التعلم الذاتي " فهو أسلوب من أساليب التعليم يسعى فيه المتعلم لتحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية و.... فيها وفق قدراته واستعداداته وإمكانياته الخاصة مع اقل توجيه من المعلم ".

**[ أحمد حسين اللقاني . علي الجمل :ص ص69-70]**

وبالنظر إلى التراث أو المنظور التربوي نجد أن الكثير من الباحثين أو المفكرين التربويين يختلفون في إعطاء تعار يف أو مفاهيم لماهية التعلم ونظرا لتعقده واختلاف وجهات نظرهم إليه :

حيث يعرفه جيلفورد guilford بأن :" التعلم ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج عن استثارة، هذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة ".

**[رمزية الغريب:1967،ص ص11-14]**

أما GATES فيعرفه بأنه: " يمكن أن ينظر إليه على أنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات".

**[نفس المرجع والصفحة].**

وبالنظر إلى هذا التعريف نجده يقر بأن الفرد يتعلم فقط عندما تكون أمامه مشكلات يود حلها بشتى الطرق والوسائل التي يتعلم بفضلها ، وحقيقة الأمر أن الفرد يتعلم في حياته اليومية سواء عفويا أو قصديا دون أن تواجهه مشكلات تدّعيه لذلك، فكل موقف يمر في حياتنا نتعلم منه وليس كل موقف يبقي الأثر عنه، وهذا ما يثبته التعريف السابق للتعلم والذي مفاده أن التعلم يحدث عندما يتعرض الفرد إلى مثير أو دافع أو رغبة ولهذا فهو عملية مستمرة طوال الحياة وهو عملية متجددة بتجديد المواقف التي يتعرض لها الفرد في حياته .

ويعرف أيضا بأنه « تغيير دائم في السلوك ينتج عن الفاعلية أو التدريب الخاص أو الملاحظة »

**[فاخر عاقل، 1971 ص65 ]** ونلاحظ هنا أن هذا التعريف يعطي محددات لإستمرارية التعلم وهي الفاعلية والتدريب والملاحظة وهي أمور فعلا نجدها واقعية فاعلة وتحدث تغيير في السلوك يمكن مشاهدته .

وهناك من يعرفه بأنه « التغير الذي يحدث في سلوك الإنسان وفي معاملاته مع الآخرين وفي إتصالاته بهم ،وفي اكتسابه لمهارات جديدة وتنمية مهاراته السابقة ، والعمل على إنماء ما لديه من خلفيات معرفية سواء كانت غريزية أو مكتسبة » **[ أحمد وطاس:1988،ص20]**

وهذا التعريف يؤكد بأن التعلم هو تغيير وتعديل في السلوكات الذهنية والغريزية و الاتصالية ويعرف أيضا بأنه « التعلم عملية تحصيل وكسب تؤدي إلى تعديل سلوك الفرد ،وتظهر أثارها في المجالات الآتية **:[ مديرية التكوين التربية :1974-ص231]**

أ- المجال الذهني :تحصيل معلومات وأفكار ومفاهيم .

ب- المجال الوجداني : تكوين عواطف واتجاهات.

ج- المجال النزوعي :كسب عادات وأساليب ومهارات في العمل والأداء.

وهذا التعريف يعتبر التعلم عملية تحصيل وكسب تؤدي حتما إلى تعديل سلوك الفرد من الناحية الوجدانية والنزوعية والذهنية.

## 4) علاقة الأهداف التربوية بمكونات الفعل التعليمي – التعلمي:

إن عملية التدريس بالأهداف متعة ونشاط وحيوية تتمثل في التشوق للوصول إلى الهدف وهو القصد الذي نسير نحوه والذي نتوخى تحقيقه في عملية التعلم والتعليم ،وذلك عن طريق نشاط ما نقوم به بمعية التلاميذ أو التلاميذ أنفسهم ،وهذا يعني أن هناك تفاعلا يجب أن يحدث بين مكونات أساسية يمكن من الوصول إلى تلك النتائج .

و اليوم إن النظرة الجديدة إلى التربية هي عملية من شأنها أن تغير سلوك المتعلم و تكسبه من المهارات و المعلومات و المواقف ما تجعله يختلف عن غيره ممن لم يخضعوا لهذه العملية و ما الفعل التعليمي ، إلا تلك المتغيرات الأساسية التي تتحكم في ممارسة عملية التعليم والتعلم .

" فحينما نشرع في إنجاز عملنا بمعية التلاميذ ، فإننا نكون في وضعية هي بالذات وضعية الفعل التعليمي ، أما التعلم كما يعبر عنه كثير من المربين فهو سلوك يؤدي إلى نمو الفرد و بنائه و جعل خبرته مغايرة لما كانت عنه ، أي ما يحدث للتلميذ من تغيرات في السلوك و المعاملة مع الآخرين ، و اكتسابه لمهارات جديدة أو تنمية مهارات سابقة ، و إنما ما لديه من معلومات وقدرات و خبرات جديدة و تنظيمها لمواجهة أحداث و أوضاع و حل لمشاكل متوقعة ، و في هذا السياق فإنه لا يمكن فصل وضعية التعلم عن الفعل التعليمي و يتشكل الفعل التعليمي- التعلمي أساسا من مجموعة المكونات التالية : [ **عبد اللطيف الغاربي : 1988 ، ص ص 63 – 67 ]**

- الأطراف الفاعلة في التعليم : ( المدرس - التلميذ – المؤسسة التربوية )
- المحتويات التي يتم تقديمها في هذا التعليم ( المحتوى )
- الكيفية التي ينجز بها هذا التعليم ( الطرائق )
- الوسائل الموظفة في هذا التعليم ( الوسائل )
- النتائج الموجودة في هذا التعليم ( التقويم )

إن تفاعل المكونات فيما بينها هو الذي سيقودنا إلى بلوغ النتائج المتوخاة أي الأهداف المراد تحقيقها .

**خلاصـــة :**

كما شاهدنا إن عملية التعليم و التعلم هما وجهان لعملة واحدة هي : العملية التعليمية . فالتعليم يتصل بفعاليات و أنشطة و برامج يقوم بها المعلم لصالح المتعلم ، و تبقى هي أساس عملية التعلم، و نشير إلى حقيقة مفادها أنه : " مهما تكن ماهية التدريس و التعلم و درجة التناغم فيما بينهما ، فإننا نرى التعلم تاريخيا هو سابق للتدريس ، فالإنسان الأول تعلم ذاتيا بنفسه ما رغب به و نفعه في تسيير حياته اليومية ... و التعلم بالإضافة لسبقه التاريخي للتدريس هو قاعدة التدريس و العامل المقرر لأهدافه و لمادته و كيفياته ...و من هنا في الواقع تأتي أهمية التعلم في توجيه التدريس و تقرير استراتجيات تنفيذه من مبادئ و أساليب و طرق .**[ المبروك عثمان أحمد و زملائه : ص 54 ]**

و نؤيد محمد زياد حمدان عندما يقول : «... إن التعليم يؤثر على عملية التعلم لدى التلاميذ تأثيرا حاسما ، وذلك بكونه أساس تحصيل التلاميذ ، فإذا كان التعليم كافيا و جيدا و ذا فعالية عالية ، وكان التعلم كذلك جيدا و التحصيل عال لدى التلاميذ وإذا لم يكن التعليم جيدا و فعالا ، فلن يكون هناك تعلم و تحصيل جيد لدى التلاميذ » .

فالتدريس الجيد لمنهج جيد يؤدي بالضرورة لتحصيل جيد و التدريس الرديء لمنهج جيد يؤدي بالضرورة إلى تحصيل متدن **[محمد زياد حمدان ص 27] .**

وبهذا يتبين أن هناك صلة بين التعلم ـ الذي يحدث لدى المتعلم والذي يعتبر حالة نفسية داخلية تحدث من تفاعل فكرة مع مادة التعلم ـ وعملية التعليم التي يؤديها المعلم ، و أنهما يعتمدان على بعضهما البعض و يؤثران في بعضهما البعض ، فهما إذن عمليتين متفاعلتين على أساس من العلاقة الطردية بينهما و أن أي تقدم يحققه التربويون في فهم أحدهما يؤدي إلى زيادة فهم الأخر.

**[المبروك عثمان أحمد وزملائه ص 54.]** .

وختاما نشير إلى أن عملتي التعليم و التعلم تحدثان في وسط وبيئة تحددها محددات نجاح أو فشل من ظروف مهنية و مادية وظروف خارجية لها علاقة مباشرة بنجاح هذه العملية . فعلى الباحثين التربويين بذل المزيد من الدراسات في البحث و الكشف عن هذه العوامل .

## المبـــــحث الثـانـي : المعلـم.

**تمهيد**

**1)**مفهوم المعلم

1-1)التعريف الإجرائي للمعلم

**2)** خصائص و صفات المعلم

2-1) الخصائص الجسمية

2- 2) الخصائص العقلية و المعرفية

2- 3) الخصائص الخلقية

2- 4) الخصائص الانفعالية و المزاجية

2- 5)الخصائص الاجتماعية و الاتصالية

**3)** أدوار المعلم

3- 1) الدور الاجتماعي المهني .

3-2) دور المعلم إزاء الجانب التنظيمي

3-3) دور المعلم إزاء مهنته

**4)** الوعي التربوي لدى المعلم

4- 1) وعي المعلم بدوره التربوي

4- 2) وعي المعلم بأهداف المدرسة

4- 3) وعي المعلم بالفلسفة التربوية

4- 4) وعي المعلم بثقافة المجتمع

4- 5) وعي المعلم بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ

4- 6) وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج وطرائق التدريس الحديثة.

**5 )** تكوين المعلم

5- 1) تدريب المعلم قبل و أثناء الخدمة

**6 )** المعلم و التجديد التربوي

6 -1 ) عوامل محددة للتغير في حجرة الدراسة

**خلاصـــة.**

## المبحث الثاني: المعلم.

### تمهيد:

يجمع المربون على أهمية المعلم في العملية التعليمية، وعلى أنه عامل أساسي في نجاح هذه العملية، فهو الذي يعمل عن طريق الإستعانة بكل عوامل النظام التعليمي: (الأهداف، التلاميذ، الإدارة التعليمية والخطة الدراسية والمحتوى والوسائل التعليمية وضوابط التحكم في نوعية التعليم والبحوث العلمية) وهو الذي يعمل مع التلاميذ لفترة طويلة، ويستطيع خلالها ملاحظة مواقفهم وسلوكهم ويمكنه اكتشاف ميولهم واهتماماتهم.

فإلى جانب حسن إدارته للصف وقدرته على ضبطه والتكيف مع المواقف الطارئة وتذليل الصعوبات وما يبديه من حيوية وتفاؤل على التنظيم والتنسيق والتعامل الموضوعي مع تلاميذه إلى جانب اهتمامه بسلامة لغته وجودة خطه ورسمه واهتمامه بالبيئة المادية للصف وتحقيقه للأهداف التربوية العامة وأهداف الدروس ومهارته في اختيار الطريقة المناسبة التي تنطلق من فهم المعلم لقواعد التعليم وآثاره الواقعية عند التلاميذ وتنوع هذه الفاعلية مع مراعاة الفروق الفردية واتباعه الخطوات المنهجية في طرح الأسئلة وتقويم الإجابات واستخدامه الوسائل التعليمية بكفاية وكفاءة عالية مع استخدامها في الزمان والمكان المناسبين.

**1) مفهوم المعلم:**

تعددت التعاريف حول هذا المفهوم بتعدد وظائفه وأدواره ونورد الأهم منها:

يعرف " بأنه الشخص المدرب والمؤهل والقادر على تنظيم الموقف التعليمي بما يتيح النجاح لعملية التعليم، هو المعلم الذي تتوفر فيه خصائص ومهارات معينة" **[المبروك عثمان أحمد وزملائه: ص ص 11 - 12].**

والمعلم هو: " مفتاح عملية التنمية الإنسانية وعامل حاسم في نجاح أو فشل التربية في أي مجتمع"

**[ يعقوب أحمد الشراح: 2002، ص 418].**

وهناك من يشير أن: " المعلم بطبعه قيادة فكرية، فهو بحكم عمله ومهنته وتخصصه واتصالاته وعلاقاته، قائد بالطبيعة أو مستعد للقيادة بالطبيعة... لأن رسالته لا تقف عند حد العلم وتعليمه وإنما هي تتعداهما إلى غيرهما كالقيادة **" [عبد الغني عبود: 1992، ص 189].**

وفي نفس السياق يقول أحمد بن دانية أنه: "السلطة المعطية للمعرفة والفارضة للنظام والملقية للأوامر" **[أحمد بن دانية: 1991، ص90]**، كما أنه: "هو العامل الأول والحاسم في العملية التربوية تخطيطا وإجراءا ونتائجا" **[محمد زياد حمدان: 1981، ص 49].**

والمعلم هو: "المصلح الذي يستطيع أن يسمو بأمته ويبث أحسن المبادئ الخلقية والاجتماعية والوطنية والصحية، وهو المنبع الذي يستمد منه النور والمعرفة والهادي الذي يهدي الجيل الجديد لخير الطرق وأقومها، وهو القوة الفاعلة التي تصنع أسس المستقبل وتعمل على النهوض بالمجتمع والوصول إلى أسمى درجات الرقي والحضارة " **[ بن سباع صليحة: 2001، ص 6].**

كما أنه يعد: "حجر الزاوية في العملية التربوية، ووظيفته الرئيسية هي تربية التلاميذ وتعليمهم وتوصيل كل ما تشمل عليه عمليات التربية من فلسفة ومعاني وأهداف إلى عقول المتعلمين وقلوبهم، ولاستمرار العملية بنجاح لابد من توفر مواصفات في المعلم لابد من إعداده الإعداد الأمثل لينعكس ذلك على التلاميذ" **[نفس المرجع: ص 5].**

طبعا جميع هذه التعاريف واضحة الدلالة والمحتوى لا تحتاج إلى تعليق وعليه فالمعلم الحق هو الفرد المؤمن برسالته والقادر على أداء مهنته وتحقيق أهدافها من خلال ما يتوفر لديه من قدرات جسمية وعقلية وخلقية ومهنية ورغبة جامحة ملؤها حب وتقديس المهنة وإعطائها أقل شيء أساسياتها القاعدية والأخلاقية.

**1-1) التعريف الإجرائي للمعلم:**

هو كل فرد قادر على ممارسة مهنة التعليم، بمعنى قادر على تنظيم الفعل التعليمي، التعلمي بما يتيح النجاح لعملية التعليم.

ويشترط فيه مجموعة من المواصفات والخصائص والتي حددها التنظيم التربوي أولها: المؤهل العلمي المتخصص والذي يسمح له بالإلتحاق بمهنة التعليم مباشرة إذ اقتضت الضرورة. أو عن طريق المسابقات أو الاختيار المقنن.
ويكون خاضع لسلطات إدارية متدرجة أولها مدير المدرسة ومفتش المقاطعة التي ينتمي إليها وباعتبارهما المشرفين المباشرين اللذان يخول لهما القانون بوضع المعلم تحت لائحة المراقبة الإدارية والمساءلة التعليمية إذ اقتضى الأمر ذلك وهو بحاجة إلى تجديد ورسكلة مستمرة نظرا لثنائية التغيير والتغير.

## 2) خصائص المعلم وصفاته:

ثمة دراسات عديدة قامت من أجل تحديد أدوار المعلم وتحديد خصائص وصفات المعلم الجيد حيث كان من أهمها :الصفات الإنسانية والقيادة الديموقراطية والتمكن من المادة فمثلا هناك :
دراسة أحمد زكي صالح : في تحديد عشرين صفة لشخصية المعلم حيث كان أهمها **[محمد جهاد جمل 1996 عدد 116 ، ص 120. ص 123].**

- الإتزان الإنفعالي ، وتنوع الخبرات والقدرة على كشف مواهب التلاميذ (الطلبة) وتقويمهم والإحساس بمشكلاتهم .

_ دراسة كاظم آغا في تحديد الصفات الخلقية والإجتماعية واتجاهات المعلم نحو المهنة .
وقام منير كامل وراشدي بدراسة تقديرات الطلبة لمعلميهم حيث برزت أهمية معلومات المعلم ومهارته وإتجاهاته وقيمه وسماته الشخصية وعلى ما تقدم من دراسات وبحوث يمكن تحديد خصائص المعلم وصفاته . ونذكر في هذا المقام محاولة لحسن مادي 1991 م والذي يرى بأنه : لابد من توفر الخصائص التالية في شخصية المعلم من أجل نجاحه في التعليم وهي:
**[بوحفص مباركي: 1993 ، ص ص 322-323].**
م – يجب أن يكون المدرس مربيا ،-حيث يتعامل مع تلاميذه وفقا للمبادئ التربوية الإجابية ، في إطار من العلاقات والتفاعلات الإجتماعية القائمة على أساس الإحترام المتبادل مع التلاميذ بهدف كشف طاقاتهم وتشجيعهم على استغلالها، وبهدف تطوير شخصياتهم.
ب- يجب على المدرس أن يكون باحثا، وذلك بتوفر خاصية حب الإطلاع الدائم على كل جديد في ميدان التربية والتعليم الدائم التغير والتجديد في الأفكار والمبادئ العلمية.
ج- أن يكون مخططا، حيث يخطط أفعاله وسلوكاته مع التلاميذ بصفة عقلانية ورشيدة غير عشوائية.

د- أن يكون منظما، حيث يكون المعلم قادرا على تنظيم البيئة الإجتماعية للتعلم والمواقف التعليمية المختلفة التي يجد فيها التلاميذ أنفسهم أعضاء فاعلين ومتفاعلين ومنتجين داخل جماعة القسم.
هـ- أن يملك المعلم روح المبادرة، حيث يكون متصفا بالثقة القوية بالنفس، والميل الإيجابي نحو التعليم.
و- أن يكون المعلم مقوما، بمعنى أن يفترض فيه امتلاك طرق وكيفيات التقويم وأن يكون قادرا على استعمالها في مختلف مراحلها.
ولقد جاءت عدة محاولات أخرى لتحديد الخصائص والشروط الواجب توفرها في المعلم لينجح في عملية التعليم، ويمكن إجمال مختلف تلك الخصائص والشروط فيمايلي: **[أحمد مسعودان: ص 82].**

**1-2) الخصائص الجسمية:**

- أن يكون المعلم سليم الصحة خال من الضعف والأمراض، وذلك ليستطيع القيام بوظائفه كاملة دون تقصير فيها.
- على المعلم الناجح أن يكون خاليا من العاهات والعيوب الشائنة كالصمم، والعور مثلا، وحبسة اللسان لأنه إذا توفرت فيه هاته الصفات يمكن أن يقصر في أداء وظائفه وأن يسخر منه التلاميذ وكل تلك العاهات يمكن أن تكون كمعيقات للإتصال بين المعلم و التلاميذ ومن عوامل عدم تركيز التلاميذ مع الدرس حيث يذهب تركيزهم إلى كل ما هو غير عادي في المعلم.
- أن يكون المعلم ذا نشاط كبير، فالكسل من عوامل إهمال المعلم عملية التعليم، كذلك فإن المعلم الكسول يكون قدوة سيئة لتلاميذه، حيث يبعث فيهم روح الخمول والتكاسل، وهذا غير مفيد لجيل المستقبل الذي ينتظر منه المجتمع العمل والإسهام الجاد في تنميته الشاملة.
- على المعلم الناجح أن يكون حسن الزي، نظيفا منظما لأنه نموذجا للتلاميذ، وهو المثل الأعلى والقدوة المتبعة لتلاميذه وذلك من أجل بناء جيل منظم ونظيف.
**[صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد: 1968، ص160].**

**2-2) الخصائص العقلية والمعرفية:**

أن يكون المعلم ذكيا، فلابد له أن يصل إلى مستوى خاص بالتحصيل العلمي والمعرفي بما يمكنه من أداء أدواره كاملة في القسم، فالمعلم الناقص في الذكاء لا يمكنه أن يجد الحلول بسرعة ودقة، الشيء الذي يؤثر على تحصيل التلاميذ سلبيا، كما يتعين على المعلم أن يتصف بالتصرف الحكيم، وذلك من أجل تسييره لمختلف المواقف التعليمية، التعلمية بحكمة دون خطأ فيها.
من الضروري أن يكون المعلم ذا إلمام بالمادة المدرسة، وما فيها من نظريات، لأن ضعفه فيها يجعله يقصر في تحصيل التلاميذ لها، كما يعرضهم للخطأ فيها،

ومعرفته بالمادة الدراسية لا تعني فقط معرفة الدرس الذي يلقيه كل مرة، وإنما لابد عليه من إستيعاب المادة الدراسية التي يدرسها استيعابا واضحا.**[أحمد مسعودان: ص 83].**

كما يجب على المعلم أن يكون على دراية وافية بمطالب النمو لكل مرحلة تعليمية يشرف عليها، وهذا يتوجب عليه أن يكون ذا مهارة كاملة سلوكية، وذلك من خلال فهمه لخصائص الدوافع الإنسانية وكيفية عملها ومراعاتها إبان إلقاء الدرس، كما يجب عليه أن يكون ملما بقواعد التدريس المناسبة للتلاميذ وللمادة الدراسية وأن تكون له استعدادات وميل لمهنة التعليم، وعلى المعلم "أن يكون محبا للإطلاع، ميالا لإنماء معارفه، لأن المعارف والعلوم وخاصة في ميدان التربية والتعليم في تجدد دائم" **[المبروك عثمان أحمد وزملائه: ص ص: 16- 20].**

لأن الإطلاع الدائم والمستمر يمكنه من إشباع فضول التلاميذ وبالتالي يتمكن من مواجهة تساؤلاتهم المختلفة إجابة صادقة وموضوعية.

**2-3) الخصائص الخلقية:**

إلى جانب الصفات الجسمية والعقلية المعرفية لابد أن يتمتع المعلم بصفات خلقية طيبة، حتى يكون مثلا أعلى لتلاميذه في سلوكهم وأخلاقهم ومن تلك الصفات نذكر:

- الصبر والتحمل لبعض التصرفات الصادرة عن التلاميذ.
- الرحمة والعطف والإبتعاد عن القسوة التي تنفر التلاميذ وتفقدهم الثقة بمعلمهم ولجوءهم إليه واستفادتهم منه وإلتفافهم الروحي حوله، وهذا ليس معناه العطف لدرجة الضعف الذي من شأنه أن يفقدهم احترامهم له ومحافظتهم على النظام.
- الطبع المتين والرزانة والثبات والإبتعاد عن سرعة الإنفعال والغضب والإحتفاظ بالهدوء مما يجعل للمعلم هيبة ويزيد من إحترام التلاميذ وتقديرهم له.
- الجدية والإخلاص وحب العمل.
- العدل والمساواة بين التلاميذ بتطبيق الثواب والعقاب على الجميع.
- احترام الدين والتقاليد، والإحتشام وعدم الإستهتار، لأن الغاية من التربية تنشئة الطفل على إحترام دين وتقاليد مجتمعه.

**2-4) الخصائص الإنفعالية والمزاجية:**

المعلم الناجح يتصف بالقدرة على الإتزان الإنفعالي، حيث يكون بعيد عن التذبذب في أحكامه وردوده الإنفعالية.

لابد على المعلم الناجح أن تصطبغ تغيراته الإنفعالية عند التحدث مع الآخرين سواء متعلمين أو زملاء المهنة، بمظاهر المودة والألفة. يتصف المعلم الناجح بخصائص الإنضباطية في المسلك والإلتزام في الآراء والإتجاهات، والتنظيم والدقة في التخطيط للدروس التخطيط الواعي والسعي لإنجاز أهدافه بكل جدية، كما يجب على

المعلم لنجاحه أن يتصف بالمرونة وعدم الجمود في تحليل الأمور خلال الدرس والتصرف بالإنضباطية.**[نفس المرجع ص ص: 25- 27].**
بحيث "يكون الإهتمام المركز على المعلم هو في كونه مفتوحا وطبيعيا مع تلاميذه".
**[ هربرت-ر – كوهيل: 1984 ص:129]** سواء في المعاملة أو في التصرفات وأنماط السلوكات الناتجة عنه.
ومن المؤكد أن الإتزان العاطفي يلعب دورا كبيرا في إرضاء التلاميذ ويمنع الخوف والقلق عنهم، هذا مع مراعاة صغر سنهم وطبيعة تصرفاتهم .

**2-5) الخصائص الإجتماعية والإتصالية:**

يقصد بالخصائص الاجتماعية والاتصالية في شخصية المعلم مايلي:

- القدرة على الاتصالات الاجتماعية والحوار الاجتماعي مع أفراد الجماعة الإجتماعية للمدرسة ككل وللقسم الدراسي وذلك لأن "الموقف الذي يعمل فيه المعلم يتضمن وجود تلاميذ، زملاء إدارة، آباء،..الخ. من عناصر اجتماعية تؤثر وتتأثر بالمعلم حيث أن المدرسة مؤسسة اجتماعية"

**[أحمد مسعودان: ص 85].**

وذلك من أجل آداء أدواره بفعالية في إطار من العلاقات الاجتماعية المؤسسة على الود والتعاون في سبيل تحقيق الأهداف المشتركة، حيث أن الشخص المعتزل والمنسحب بنفسه من الجماعة والمتضايق من الإتصال بالآخرين هو شخص غير نافع ولا يرقى إلى مستوى المعلم، لأن التعليم في حد ذاته عملية إتصال وتفاعل اجتماعي بين المعلم والفريق التربوي المعلم والأولياء ... الخ وبالتالي: " فلابد أن يتمتع المعلم بميول اجتماعية فيقبل التفاعل مع الآخرين، حيث يتفاعل مؤثرا ضمن علاقات إيجابية تبعث فيه الرضى بالميل الإجتماعي والإنتماء والإسهام".

**[المبروك عثمان وزملائه: ص 28].**

كما على المعلم المثالي: " الإتصاف بصفات القيادة الجيدة والديموقراطية، حيث أنه يعتبر رئيس جماعة القسم وبالتالي فلابد من أن يحسن تنظيمها، وتنظيم العلاقات التفاعلية بين أفرادها وأن يوجهها الوجهة السليمة في سبيل إنجاح أهدافها المنشودة حيث تتطلب التربية الحديثة لأن تقود التلاميذ وتساعدهم بطريق التعاون معهم في تنمية المواهب الوراثية".

**[محمد عطية الأبراشي: 1993، ص22].**

كما يجب على المعلم أن يتمتع بما يسمى:

- الإتصال الشخصي مع التلميذ مباشرة، وذلك حتى تنجح عملية الإرشاد والتوجيه: "ولأن المعلم المرشد من أقرب الأشخاص إلى التلميذ فضلا عن أنه يعد محور العملية التربوية والإرشادية فالتربية والتعليم والإرشاد عمليات متكاملة خصوصا بعد أن تغيرت وظيفة المعلم من تنمية ملكات العقل عند التلميذ ووسيلتها في ذلك القراءة والكتابة والحساب إلى وظيفتها الحقيقية وهي إعداد التلميذ إعدادا متكاملا

نفسيا وعقليا واجتماعيا لا عقليا فحسب" **[محمد مصطفى أبو عليا: 1996، ص104].**

وعليه" فإن المعلم المرشد بهذه الحالة يكون قادرا على التعامل مع الطلبة، حاذقا في الأخذ بأيديهم في حل مشكلاتهم، وتوجيههم الوجهة السليمة" **[نفس المرجع : ص 104].**

هذه هي إذن أهم الخصائص والشروط التي يجب أن تتوفر في شخصية المعلم بكل جوانبها الشخصية والجسمية والعقلية والنفسية والإجتماعية والمهنية، وهذا لكي يتمكن من أداء أدواره المناطة به على الوجه الأكمل، دون أي قصور أو نقص فيها وبالتكامل فيما بينها أيضا، كل ذلك من أجل تحقيق الفعالية والنجاح للعملية التربوية ككل في المجتمع، وبالتالي تحقيق التنمية الشاملة له، وهذا لأن التنظيم التربوي هو أساس نجاح كل التنظيمات في المجتمع وهو يعد كنظام اجتماعي رئيسي حيث يؤكد أحد الباحثين على أن: "عمليات التنمية تحتاج إلى أكثر من أولئك الأشخاص المتحملين للمهمات التكتيكية في التنمية، وأنها بحاجة ماسة إلى أولئك القادرين على بناء وتطوير المجتمع وأن هذه الحاجة تتطلب حشد طاقات وقابليات الأعداد الكبيرة من المعلمين في مقابل زيادة عدد المتعلمين.

ومن خلال كل تلك الخصائص الواجب توفرها في المعلم الناجح يتبين لنا مدى أهمية مهنة التعليم وصعوبتها في الوقت ذاته ناهيك عن خطورتها في إعداد الفرد الإجتماعي، هاته المهنة التي تتطلب من ممتهنها الإلمام بالمبادئ والأسس التي تتصل بعملية التعليم. وامتلاك القدرة على عرض الأفكار بطريقة سهلة وواضحة وجذابة في نفس الوقت بفضل إمكانيته الشخصية وعلى كل معلم أن يكون ذا دراية بواجباته ومسؤولياته تجاه المهنة وتجاه التلميذ ، وهذا يتطلب منه إتقان عمله وأن يخلص فيه تخطيطا وتنفيذا وتقويما ، فهل كل معلم إلتحق بمهنة التعليم يتحلى بهذه الخصائص ، وهل أمكنه إكتسابها من خلال عملية تكوينية وإعداده أو ممارسته لمهنته التعليم ..؟

هذا دون أن ننسي الصفات التي لها علاقة بالنمو المهني ، أين كشفت بعض البحوث الحديثة عن الصفات التي تتوفر في المعلم ويبدوا أن لها علاقة بالنمو المهني ومن أهمها:

**[ محمد منير مرسي: ص 180]**

- التوقعات المهنية القوية
- التوجه الإيجابي نحو المجازفة
- الإنفتاح علي التغيير
- الرغبة في التجريب في الفصل
- الإنفتاح للنقد وتقبله بصدر رحب
- المعرفة الغزيرة بالجوانب الفنية للتدريس

- المعرفة الغزيرة بالمادة الدراسية
- المعرفة ببعض الخبرات الإيجابية الأولية عن تقويم المعلم

**3) أدوار المعلم :**

«إن عظم الرسالة التي يحمل المعلم علي عاتقه توصيلها ، وطبيعة عمله تجعله يضطلع بالعديد من الأدوار ، إذ لم يعد مجرد ناقل للتراث الثقافي المعرفي بل أصبح مسؤولا عن بناء الشخصية الإنسانية السوية.» [ DANIELLE SALLENAIRE1997-p 71 ] ويقول أحمد الباحثين «إن وظيفة المعلم اليوم ليست مقصورة على التعليم ، ولكن وظيفته تعدت هذه الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية فالمعلم مربي قبل كل شيء ، ووظيفة المعلم أو المربي هي مساعدة الطفل بين نفسه ، حاجته، نموه، وبين البيئة بوضعه في الوضع المناسب لهذا التوفيق ، وكل ما يعمله المعلم ينحصر في هذه الوظيفة»**[فاروق البوهي ومحمد الغازي بيومي: دت ، ص 65].**

ولهذا فقد تناول الباحثون دراسة الأدوار الأساسية للمعلم، وقد اختلفوا في تحديدها، حيث ركز كل واحد منهم على جانب معين، فمنهم من ركز على دور المعلم النفسي داخل الفصل، ومنهم من اهتم بالدور الخلقي للمعلم، وهناك من حدده في خمسة أدوار هي: **[شروق سيقي: 2004، ص:9]**

1- دوره كموجه للتلاميذ من الناحية النفسية.
2- دوره كمرشد لعملية التعليم والتعلم.
3- دوره كناقل للتراث الثقافي.
4- دوره كعضو في جماعة المدرسة.
5- دوره كعضو في المجتمع.

وهناك من يرى بأن أدوار المعلم تتحدد في النقاط التالية:

**[محمد عطية الأبراشي: ص ص 159- 164].**

- تشجيع التلميذ على التفكير المستقل، والاطلاع وكثرة القراءة.
- تعويد التلميذ على تنظيم المعلومات، وملاحظته وهو يعمل.
- إرشاد التلاميذ عند الحاجة.
- تنظيم وترتيب أعماله وبرمجتها.
- أن يدرس المعلم فصله جيدا بحيث يعرفه كجماعة، ويعرف كل فرد فيه حق المعرفة.
- قيادة المتعلمين وترغيبهم في العمل.
- أن يعد لكل فرد أو جماعة في القسم الدراسي عملا خاصا حسب ما يلائمهم من حيث مستواهم العقلي والدراسي.
- أن يتذكر دائما بأن التعليم الجيد يتطلب أن يقوم المتعلمون بالجزء الأكبر من العمل، ويقوم المدرس بالإرشاد.

- التدرج في المسؤولية مع التلاميذ وفي الحرية كذلك في حدود ما يمكنهم من التعود على الاستقلال بالعمل والتفكير في التغلب على الصعوبات بأنفسهم.

ولقد جاء القرار الوزاري الجزائري رقم 831 المؤرخ في 1991/11/13 ليحدد جملة المهام الواجب على معلم المدرسة الأساسية القيام بها وهي كالتالي:**[عبد الرحمان بن سالم: ص ص 221-222].**

- تربية التلاميذ وتعليمهم، وبهذه الصفة فإن المعلمين يقومون بنشاطات بيداغوجية وتربوية.

النشاطات البيداغوجية، تشتمل على ما يأتي:

- التعليم الممنوح للتلاميذ.
- العمل المرتبط بتحضير الدروس والتصحيح والتقييم.
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.
- تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ.
- المشاركة في المجالس التي تعقد بالمدرسة.
- يساهم معلمو المدرسة الأساسية بصفة فعلية في إزدهار الجماعة التربوية وإعطاء المثل الأعلى بمايلي:
- المواظبة والانتظام في الحضور.
- القدوة في السلوك عموما.
- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.
- الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة، ويكون المعلم مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته في القسم ويتولى مهام دراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج، وفي فترات الاستراحة وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة وفقا للترتيبات المنصوص عليها في لائحة النظام الداخلي.

- "المعلم هو العامل الأول والحاسم في العملية التربوية تخطيطا وإجراءا ونتائجا" .

**[محمد زياد حمدان:ص 49].**

**1-3) الدور الاجتماعي المهني:**

دون شك "أن المعلم هو رائد اجتماعي ووظيفته لا تقتصر على التدريس فحسب، بل إن مهمته تمتد إلى المساهمة في رفع المستوى الاجتماعي للبيئة وحل مشكلاتها"

**[محمد رفعت رمضان وزملائه: 1984، ص:158].**

وعليه فالمعلم يتوجب عليه القيام بعدة أدوار اجتماعية أهمها:

- تخطيط المواقف التعليمية حيث: "من أهم واجبات المدرس كدور اجتماعي تربوي مخطط تخطيط المواقف التعليمية المختلفة – داخل الفصل وخارجه سواء داخل المدرسة أو خارجها- في إطار السياسة التعليمية العليا للمجتمع" **[نبيل السمالوطي: 1980، ص: 74].**
- إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع التلاميذ حيث أنه: " من المهم أن يكون للمدرس علاقات طيبة تقوم على أساس التقدير والاحترام والثقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه حتى يشعر التلاميذ بالألفة والثقة والأمن وهو ما يسهل عملية الإستيعاب والتفاعل التربوي المثمر داخل الفصل" **[ نفس المرجع ونفس الصفحة].**
- إقامة علاقات تعاونية بينه و بين المعلمين والإدارة: " حيث أن دور المدرس من أخطر الأدوار الاجتماعية داخل المجتمع وداخل المدرسة ومن مهام دوره – إلى جانب ما ذكرناه – أن يتعاون مع زملائه ومع الإدارة المدرسية، ومع أولياء أمور التلاميذ "**[نفس المرجع والصفحة]**
- وبالتالي فلابد للمعلم من إقامة روابط تعاونية بين المدرسة وأسر التلاميذ.
- تسيير وتوجيه المناقشة داخل القسم الدراسي لأنه :" تعد المناقشة الجماعية من أهم الوسائل التي يتبعها الفرد للتعبير عما يخلج في نفسه من أفكار وانفعالات" **[فؤاد البهي السيد: 1980، ص: 335].**
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وينصح أبو حامد الغزالي: " المعلم بأن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يحبط عليه عقله" **[ علي راشد: 1993، ص:38]**

كما يتعين على المعلم أن يقوم بعدة نشاطات اجتماعية أخرى كالتعاون مع التلاميذ في حل مشاكلهم الخاصة، وإجراء زيارات إلى أولياء التلاميذ وبحث مشاكلهم مع بعض.

أما فيما يخص الأدوار الثقافية للمعلم فهي ناتجة وواجبة عن كونه موجها ثقافيا، فلابد عليه من أن يكون ذا ثقافة واسعة وأن يكون مستوعبا لثقافة مجتمعه وحضارته العريقة "ذلك لأننا نضع بين يديه مخلوقا ضعيفا في السادسة من عمره تقريبا ونريد منه أن يرده إلينا عضوا اجتماعيا نافعا مكتمل الشخصية ملما بالمهارات والمعارف التي تمهد له كسب عيشه بنفسه، ومزودا بالعادات والقيم الأخلاقية والفكرية، التي تمكنه من التكيف مع بيئته بل والعمل على تطويرها وازدهارها" **[وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي: 1973- 1974، ص: 148].**

ومن البديهي جدا أن يشترط على المعلم أن يكون ذو مستوى ثقافي غزير بالمعرفة المتنوعة، لكي يتمكن عند اصطدامه في القسم بمختلف الأسئلة والاستفسارات من

طرف التلاميذ من التصدي لها بإجابات صريحة وواضحة باعتباره المثل الأعلى لتلاميذه، وهذا يتوجب على المعلم أن يطلع في جميع مجالات المعرفة إن أمكنه ذلك ليشبع ويمطر فضول التلاميذ بفضاءات علمية مستقبلية ويفتح لهم أفق واسعة للخيال العلمي، لأنه الحقيقة التي تنمو معهم لغاية أن تتبلور واقعا ملموسا في حياتهم وبالتالي الرقي ببلادهم في أي ميدان اختاروه.
لهذا على جماعة المعلمين أو المعلم بمفرده إن أمكنه ذلك القيام بالبحوث والدراسات العلمية بصفة متواصلة حول ثقافة مجتمعه وتاريخه وثقافة المجتمعات الأخرى، وهذا من أجل بناء شخصيات نامية مسايرة للتغير الاجتماعي والثقافي والتغيير العلمي.

**2-3) دور المعلم إزاء الجانب التنظيمي المهني:**
حيث يتعين على المعلم القيام بالأدوار المهنية المنوطة به التالية:

- المواظبة على الحضور والانتظام فيه، وعدم التغيب إلا لعذر شرعي.
- احترام القوانين واللوائح المدرسية المقررة.
- المشاركة في الجمعيات والندوات التربوية.
- المشاركة في الخرجات الاستطلاعية.
- القيام بتصحيح الامتحانات وحساب المعدلات.
- المشاركة في المجالس المقامة في المدرسة، وأهم شيء هو: التحلي بالأخلاقيات المهنية وتحمل المسؤوليات البيداغوجية الملقاة على عاتقه.

**3-3) دور المعلم إزاء مهنته:**
يعد المعلم مسؤول عن عملية التعليم، والتي تعد أهم أدواره، فمن خلال ما يقوم به من تخطيط للمواقف التعليمية الشاملة لخبرات هادفة طبقا لأهداف المجتمع العليا، على أن تتوافق هذه الأخيرة ومطالب العصر العلمية والتكنولوجية من جهة، وحاجات ومتطلبات نمو المجتمع وتنميته من جهة وميول واهتمامات التلاميذ من جهة أخرى.
لأنه خاصة في البناء الأولي للحياة التعليمية هو الموجه والمرشد الأساسي للعمل والنشاط وتهيئة الجو الصالح لكسب المعرفة وتحصيل المعلومات وكذا تقديم المعرفة والإرشاد عند تعرضهم لصعوبات، والعمل خاصة على تنمية النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية.
وما دام المعلم موجها ثقافيا، فعليه ألا يضطلع بهاته المهمة لوحده، بل عليه أن يقوم بدور وسطي للثقافة وهذا : " بما أن إحدى وظائف المدرسة الحديثة هو إعداد التلاميذ للحياة وإكسابهم قيم مجتمعهم العليا وإحاطتهم بأهم مشكلاته حتى يساهموا في حلها، فالتعليم توجيه وتكوين في نفس الوقت " **[ DANIELLE SALLENAIR: p 75].**

والمعلم أيضا يعد بمثابة حلقة الإتصال بين المدرسة والبيئة لهذا على مبرمجي العملية التعليمية أن يسمحوا له بوتسيع نطاق عمل المعلم، أي النزول بالتلاميذ للمجتمع من أجل السماح لهم باكتشاف ثقافتهم المادية والمعنوية من جهة، وكذا تعريف أفراد المجتمع بالدور التربوي للمدرسة في إعداد التلاميذ جسميا وعقليا واجتماعيا وتربويا لهذا فهو القدوة والمثال الأفضل والأحسن عملا وخلقا وأن يكون مسؤولا عن تقديم المبادئ والقيم الدينية القويمة.
فقط السؤال الذي يتبادر في ذهن كل معلم، هو كيف يتسنى له مراقبة سلوك تلاميذه وتوجيههم خارج المدرسة، هل علينا كملاحظين أو أولياء معاتبته، وتحميله المسؤولية. دون أن نراقب نحن ولو عن بعد ماهية الظروف الحقيقية التي ينشط فيها المعلم، وهل ساهمنا في تعديلها أو التقليل من حدتها إن وجدت، أو تعزيزها إن كانت إيجابية، وهذا ما ستتم معالجته في الجانب الميداني.
والمهم أن يعمل على: " الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة ".
**[عبد الرحمان بن سالم: ص ص: 221- 222].**
إلى جانب ذلك كله له دوره في الإرشاد والتوجيه، ومن أهم مظاهر هذا الدور أن يكون المعلم متنوع، الخبرات يستطيع كشف مواهب التلاميذ وتقويمهم والإحساس بمشكلاتهم وقد أبرزت الدراسات السابقة أدوارا جديدة أخرى للمعلم منها:**[محمد جهاد جمل: 1996، ص ص: 120- 123].**
أ- دور المعلم كملاحظ نفسي ومرشد مهني، ورائد اجتماعي، ومطبع اجتماعي ومرب للشخصية.
ب- دور المعلم في تحديث عقلية التلاميذ، ومن ثم المجتمع بأخذه الأسلوب العلمي منهجا في حل المشكلات.
ج- دوره في عملية تعليم التعلم، والتكيف مع الذات والمجتمع المتغير.
د- دوره في إرشاد الطلبة في اختيار مهنة المستقبل وتحديد مجال العمل.
هـ-دوره في التعايش مع متغيرات العصر والمجتمع.
و- دوره كمطور للبرامج والطرائق والكتب المدرسية.
ز- دوره كخبير في فن التدريس والعلاقات الإنسانية والمادة التعليمية والحاجات الإرشادية للمتعلم وتوجيه قدراته ثم دوره كرائد ثقافي وموجه مدرسي وموجه تقني.
وعلى ما تقدم من دراسات وبحوث يمكن تحديد أدوار المعلم في عملية الإرشاد والتوجيه المهني على النحو التالي:
1- دراسة التلاميذ واهتماماتهم، فالمدرس هو أقرب شخص إلى التلاميذ في المدرسة وهو أخبر الناس بهم وهو الذي يعرفهم عن كثب.
والطلاب يحتاجون إلى رعاية النمو وتحقيق التوافق والمساعدة في حل المشكلات إلى جانب حاجاتهم للتعليم والتحصيل، والمدرس لا يمكن أن يقف متفرجا على من

يحتاج من تلاميذه إلى التوجيه والإرشاد، ولو أن عمله الأساسي هو تدريس مادته ولكن المدرس المرشد هو التطور الجديد لشخصية المدرس القديم التقليدي.
2- اكتشاف حالات صعوبات التعليم والتكيف.
3- دراسة أنماط التلاميذ وأحوالهم الاجتماعية: كثيرا ما نسمع من مدرس يتحدث عن تلاميذه بأن فلانا إنطوائي وآخر إجتماعي وهذا دليل على أنه بملاحظته المستمرة لتلاميذه يستطيع أن يكون من أنماطهم أفكار صحيحة وبالاتصال الدائم بينه وبينهم يستطيع أن يكوّن فكرة واضحة عن أحوالهم الاجتماعية خاصة إذا كان هذا النوع من الاهتمام مدروس ومنظم.
4- الإسهام في حل بعض مشكلات التلاميذ: فالمدرس الذي يحمل الصفات الإنسانية والقيادة الديموقراطية ويكون متمكنا من مادته يستطيع أن يجذب إليه أصدقاء من تلاميذه وفي هذه الحالة يصبح مستودع أسرارهم والصدر الذي يستوعب مشاكلهم، يستمع لهم ويهتم ويتابع ما يعترضهم من مشكلات ثم يشاركهم في التفكير لإيجاد الحلول المناسبة لهم ويكون صديق ولي أمر التلميذ.
5- اكتشاف مواهب التلاميذ واكتساب ثقتهم.
أما في مجال التعاون مع الإدارة، فالمعلم يمكنه القيام بمايلي:

- الإسهام في تنفيذ خدمات الإرشاد في المدرسة ... فالمدرس الحديث يطلب منه القيام بدور مزدوج فهو بسبب نقص عدد المرشدين النفسيين في المدارس حتى الآن، وبهذا يكون المدرس -المرشد- هو المحور للعملية التربوية الإرشادية المتكاملة.
- توفير المعلومات عن البيئة المدرسية: المدرس هو المرشح الأول وهو أولى من المرشد بأن يفهم ويدرس التلاميذ كل على حدا وكجماعة واكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة فيهم ومساعدة من يمكن مساعدته وإحالة من لا يستطيع مساعدته إلى المرشد النفسي أو غيره من المختصين، فمثلا: هذا تلميذ يواظب على الدوام وحضور الدروس، لكنه لا يستوعب ما يجري في الدرس، المدرس هو الذي يكتشف السبب ... ربما تكون جلسته غير مريحة أو أن نظره ضعيف، أو أنه يجلس أمام من يشغله عن متابعة الدرس.
- الحرص على تنوع الخبرات وسعة المعلومات: فالأدوار الجديدة للمعلم مختلفة منابعها منها: الفلسفية، الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والعلمية البحتة، بالإضافة إلى التدرب على جمع المعلومات وملاحظة الظاهرة واستخدام أدوات مناسبة لإكساب الطالب القدرة على حلها وتزويده بأساليب التفكير التي تجعله لا يقف عند غيرها من المشكلات.

إذن في مجال تعدد الأدوار، فالمعلم يمكنه القيام بالأدوار التالية:

**[نفس المرجع ص ص: 123- 124]**

**أ/ دور الباحث:** كل معلم باحث الذي يستخدم الملاحظة كما يستخدم التقويم والتجريب ويقوم بالتركيب والتحليل ثم الوصول إلى نتيجة، فإذا حدد المعلم الهدف وسلك طريقا ما، فإنه بذلك يخطو خطوات الباحث، الذي يريد من وراء ملاحظته ووضعه فرضيات معينة، أن يثبت وينفي هذه الفرضيات وبالتالي يصل إلى ما هو مفيد بالتحليل والتجربة.

**ب/ دور المرشد المهني:** يتطلب من المعلم لكي يكون مرشدا مهنيا ضروريا من المعرفة وفروع العلم وعليه أن يدرك نواحي تفوق الطالب ونواحي ضعفه وهذا لاكتشاف مقدمة لابد منها لتقديم المساعدة في إرشاده مهنيا، وهنا يجب أن يكون ملما بما يرشد إليه من جهته محيطا بكل ما يمكن أن يتساءله التلميذ حول هذه المهنة وأن يكون مرشدا يترك للطالب حرية الاختيار.

**ج/ دور الملاحظ النفسي:** يتعرض بعض الطلاب في مراحلهم الدراسية إلى أنواع من القلق والإضطرابات، التي لا تصل بهم إلى حد الإنحراف الذي يستدعي علاجا نفسيا، وإنما يحتاجون هنا إلى بعض المساعدة للتخفيف منها عن طريق التوجيه، والمعلم هنا يستطيع أن يكتشف هذه الحالات معتمدا على معلوماته في علم النفس وطرق التوجيه والإرشاد الأولية بالإضافة إلى خبرته في الانتباه أثناء العملية التعليمية لهؤلاء الطلبة.

**د/ دور الخبير في العلاقات الإنسانية:** عندما يستمع المعلم لأراء طلابه ويحترم زملائه ويحنو على الصغار منهم، ويسأل عن زميل أو طالب تغيب بسبب مرض ما فإنه سيسأل من قبل الطلاب عن السلوك الذي يجب أن يتخذونه في موقف إنساني ما، وهو دائما في مناقشته النصوص يفرض نفسه ما إذا كان يفعل لو كان في الموقف الذي يحدده النص وهكذا يتكون عند الطلبة إحساس بسعة خبرته الإنسانية.

**هـ/ دور المقوّم:** ليس التقويم هنا بمعنى النقد السلبي وإنما إعطاء الحكم على شيء ما من منطلق الخبرة واستخدام المعايير العلمية، وبناء على التقويم يتقدم المدرس بالمساعدة الإرشادية للتلميذ.

**و/ دور المبدع المجدد:** إن المعلم الذي يساير التطور الجديد في اختصاصه لا يقف عند حدود طريقة ما، وإنما تدفعه ثقته بثقافته وخبرته وحداثته لأن يبتكر ويجدد ويجرب.

**ز/ دور ممثل المجتمع في نقل القيم والإتجاهات وتعديلها:**

فالمعلم قائد إجتماعي وجسر تنتقل عبره القيم الإجتماعية الإيجابية المتوازنة منها والجديدة، وهو المعني بالإقناع نحو الاتجاهات الإيجابية والذي يعدل التفكير السلبي ويصلحه ويجعل من ظاهرة إقتران التدخين بالرجولة اتجاها سلبيا، وبتقديم نفسه قدوة يمكن أن يساهم في تعديل الاتجاه ليصبح التلميذ يحاكي مدرسته ويقلع عن التدخين هذا فقط على سبيل المثال.

إن هذه الأدوار الجديدة للمعلم جاءت نتيجة فلسفة تربوية تهدف إلى ربط المؤسسة التربوية بالمجتمع وأصبح لزاما على المؤسسة التربوية أن تتأثر بالتطور الذي شمل مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وأصبحت مخرجاتها تسير في خط التخصص والتنوع لمواكبة تطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية إذ لابد من تأهيلهم للإندماج في مثل هذه الحياة المتطورة والتعامل حسب مقتضياتها.
وهكذا تزداد مسؤولية القائمين على رسم سياسات الإعداد لمهنة التعليم وقد أصبح هذا الإعداد بحاجة لإعادة النظر أمام متطلبات إخراج معلم المستقبل متعدد الأدوار.

## 4) الوعي التربوي عند المعلم:

**4-1) وعي المعلم بدوره التربوي:** لا يقتصر عمل المعلم على تفاعله من التلاميذ داخل الصف فقط بل يقوم بدور أساسي في إدارة عملية التربية داخل المدرسة وخارجها، ولكي يستطيع المعلم إدارة المواقف فلابد وأن يكون هذا المعلم إداريا وقائدا تربويا... ولتحقيق ذلك هناك عدة جوانب يجب أن يشملها وعي المعلم بدوره في إدارة وقيادة عمله التربوي سواء داخل المدرسة أو خارجها منها:
- فهم طبيعة العمل الذي يقوم بإدارته وقيادته.
- القدرة على التخطيط والمتابعة وحل المشكلات واقتراح البدائل وكذلك القدرة على إتخاذ القرارات المناسبة في الوقت الملائم.
- توافر الذكاء وحسن التصرف في المواقف المختلفة.
- القدرة على العمل في جماعة وكذلك توزيع الاختصاصات والمسؤوليات.
- القدرة على الإلتزام بمتطلبات الإدارة والقيادة التربوية.

**[محمد صديق محمد حسن: 1996، العدد 117، ص ص: 98، 71]**

**4-2) وعي المعلم بأهداف المدرسة:**

لم تعد مهمة المعلم التقليدي صالحة في وقتنا الحاضر، حيث تقتصر على وظيفة واحدة من وظائف المدرسة وهي تلقين المعلومات للطلاب، بل مهمة المعلم العصري تشتمل كافة وظائف المدرسة من نقل للتراث الثقافي وتنقيته وتأصيله، وتشكيل شخصيات الطلاب وتنمية المجتمع المحلي المحيط بها، لذلك فإن وعي المعلم بالأهداف التي تعمل المدرسة على تحقيقها يجعله:
- يهتم بالنشاط المدرسي المصاحب للمواد العلمية، لأهمية هذا النشاط في تشكيل شخصيات الطلاب.
- يعتبر نفسه قائدا اجتماعيا في المجتمع المحيط بالمدرسة ليتحمل دوره في التوجيه الاجتماعي.
- يختار أحسن أساليب التدريس داخل الصف.
- يلم بثقافة المجتمع ومواكبة التغير الاجتماعي وفهم لمشكلات المجتمع.
- يهتم بالإرشاد النفسي للتلاميذ ومساعدتهم على حل مشكلاتهم.

- يعتبر نفسه مثلا أعلى وقدوة للطلاب في سلوكه وقيمه واتجاهاته وعاداته وتقاليده.
- سيشارك في إدارة المدرسة، وتنظيم اجتماعاتها والمشاركة في برامجها التربوية داخل المدرسة وخارجها.

**3-4) وعي المعلم بالفلسفة التربوية:**

لا يمكن لأي معلم أن يقوم بدوره على الوجه الأكمل إلا إذا كان على وعي بالفلسفة التربوية التي توجه النظام التربوي الذي يعمل داخله وهذا يحتم أن يكون المعلم:

- على وعي بالأهداف التربوية عامة وأهداف المرحلة التي يدرس بها خاصة.
- على وعي بمصدر إشتقاق هذه الأهداف التربوية والعلاقة بينها وبين أهداف المجتمع وكيفية إسهام هذه الأهداف التربوية في تحقيق أهداف المجتمع.
- قادرا على معرفة ما أحرزه هو وطلابه من نجاح وتقدم، ومدى ما أصابهم من فشل في عملهم.
- قادرا على استشارة حماسته ورفع روحه المعنوية وفي دعم صحته النفسية، فمن الضروري لكل مشتغل بالتعليم أن يكون على بصر وإيمان بأهمية هذا التعليم بحيث يصير هذا الإيمان جزءا من عقيدته و فلسفته التربوية الخاصة وموجها لسلوكه وحافزا له على التحمس لعمله.

**4-4) وعي المعلم بثقافة المجتمع:**

إن التربية جزء لا يتجزأ من ثقافة أي مجتمع، بل إن العمليات المختلفة التي تمكن الثقافة من الاستمرار والتطور، و إنما هي عمليات تربوية، فالثقافة مكتسبة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق التعليم يتعلمها الصغار من الكبار، ومن هنا تبدوا أهمية وعي المعلم بثقافة مجتمعه إذ أن هذا الوعي يمكنه من فهم عملية التربية وبنية التعليم، فالتربية ليست قائمة بذاتها بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته، كما أن الثقافة لا تستمر إلا باكتساب الأفراد لأنماطها ومعاينتها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها، ونقل الثقافة واستمرارها لا يتم إلا إذا وعى المعلم عناصر هذه الثقافة ذلك لأن له دورا هاما في تطوير هذه الثقافة، وفي نفس الوقت قد يكون سببا في الجمود الثقافي في المجتمع، كذلك يجب أن يكون المعلم موجها للثقافة، أي يقوم بغربلة الثقافة وتنقيتها من أجل الإختيار السليم، وينبغي أن يكون محايدا عند تفسير الثقافة.

**5-4) وعي المعلم بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ:**

يجب أن يكون المعلم واعيا بالدور الخطير الذي يلعبه في تكوين شخصيات التلاميذ وفي توجيههم وإرشادهم، إذ يجمع التربويون على أن دور المعلم يأتي في الدرجة الثانية من الأهمية بعد الأباء في هذه العملية، وإن كان له أهمية أكبر في بعض الحالات التي تفتقد فيها الأسرة وسائل مقومات العملية التربوية.

وتأتي أهمية دور المعلم في عملية التوجيه والإرشاد للتلاميذ ممثلة فيما يلي:

- يعتبر دور المعلم في الإرشاد والتوجيه لتلاميذه جزء لا يمكن التغاضي عنه من متطلبات المهنة، فالمعلم تتاح له الفرصة للتحدث للطلاب في المواقف المختلفة داخل المدرسة وهذا يجعله يعرف الكثير عنهم، وعن اهتماماتهم مما يساعده على توجيههم أثناء مرورهم بالخبرات أو أثناء النشاط أو الدروس العملية.
- إن اهتمام المعلم ووعيه بتوجيه التلاميذ يجعلهم يثقون به، ويدلون إليه بمشكلاتهم التي تؤثر في تحصيلهم أو توافقهم مع زملائهم داخل الصف، إن المعلمين الذين ينصتون لتلاميذهم ويبدون اهتماما واضحا بهم، ليس كتلاميذ، بل كأفراد إنسانيين، والذين يتيحون الفرصة لهم ليعبروا عن أنفسهم، سوف يجدون متعة أكبر في تدريسهم وغالبا ما يكونون معلمين ناجحين، زد على هذا فإن المعلمين تتاح لهم الفرصة المتكررة للتحدث والتشاور مع أباء التلاميذ الذين يبدون تخلفا دراسيا، أو سلوكا غير مقبول، حيث يدلي الأباء بمعلومات وصفات تساعد المعلمين على فهم كثير من سلوكيات التلاميذ في المدرسة، وهذا في حد ذاته يجعلهم قادرين على القيام بالتوجيه والإرشاد دون غيرهم ويزدهم في العمل التربوي مما يجعلهم قادرين على التدريس لتلاميذ قد يصعب التدريس لهم دون فهم ومعرفة كثير من ظروفهم ومشكلاتهم وميولهم واستعداداتهم.

**6-4) وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج وطرائف التدريس الحديثة:**

يعتبر وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج ركنا أساسيا من برامج إعداده إذ يعتبر هو المنفذ لإجراءات هذا المنهج من حيث مفهومه وطرائقه ونشاطاته.

وفيما يلي بعض جوانب أهمية وعي المعلم بالمناهج الحديثة مفهوما وتنفيذا:

- يمكن للمعلم استغلال الدروس في الربط بين مادته وبين الظروف والمشكلات التي يمر بها المجتمع. وهذا في حد ذاته تحقيق لأهداف المدرسة إذا تصبح المناهج ذات صفة وظيفية.
- أن يحرص المعلم على تقديم نوع واحد معين من الخبرات ألا وهو خبرات التربية التي تعود بالنفع على كل من التلاميذ والمجتمع، والتي تستمر مع التلاميذ وينتقل أثرها إلى المواقف التي تواجهه في حياته لتمكنه من التكيف معها.
- يجعل المعلم أكثر إيمانا بأهمية الوسائل التعليمية من أجل توضيح المواقف المختلفة التي يمر بها مع تلاميذه في مختلف الأماكن، سواء داخل الصف أو خارجه أو خارج أسوار المدرسة.
- يجعل المعلم لا يقتصر في تدريسه لتلاميذه على الاهتمام بالنمو في الجانب المعرفي فقط بل يمتد دوره حتى يشمل الإهتمام بالنمو في جميع جوانب شخصية التلميذ.
- وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج يجعله يهتم بحاجات وميول التلاميذ فيمكنه أن يناقشهم أثناء درسه في مشكلة عامة تهمهم أو تواجه معظمهم أو

تسود المجتمع كله دون أن يكون ذلك خروجا على الدرس، ذلك أن الاهتمام بمشكلات التلاميذ وحاجاتهم يؤدي إلى إقبالهم على الدراسة وحبهم للمدرسة وبالتالي الاستمرار في المواظبة والنجاح.

- وعي المعلم بالمفهوم الحديث للمنهج يجعله يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ واضعا في اعتباره أنهم لا يحصلون بدرجة واحدة وهذا يجعله يراعي ما يسمى بالأساس النفسي للمناهج فينوع في شرحه ويكرره بطرق متنوعة، وهذا المبدأ يعتبر أساسا هامًا من أسس المناهج الحديثة.

يؤكد المنهج الحديث على أهمية تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ فيجب على المعلم أن يعرف ويعي جيدا أن اكتساب التلميذ لمجموعة من العادات الحسنة أمر ضروري وهام وعدم اكتسابها في الوقت المناسب يؤثر على سلوك التلميذ تأثيرًا خطيرًا في المستقبل، فهناك مجموعة من الاتجاهات المرغوبة التي تعتبر من صميم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة مثل الاتجاه نحو الدقة، والنظام والأمانة واحترام الآخرين ...الخ وعلى المعلم أن يكون واعيا بهذه الاتجاهات و أهميتها بالنسبة لتقدم المجتمع، إن كثير من السلوكيات غير المرغوب فيها من المجتمع خاصة من الشباب الذين هم في سن التعليم إنما ترجع بالدرجة الأولى إلى عدم قيام المدرسة ممثلة في المعلمين بالاهتمام بهذه الجوانب السلوكية ومن ثم تفشل المدرسة في تشكيل الإنسان الذي يجب أن يتوافق مع المجتمع وإذا لم تتم هذه العملية في المدرسة فإن الخلل حتما سيتواجد في جميع الأنظمة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية.

**5) تكوين المعلم:**

إن كلمة تكوين توحي بمعاني مختلفة ودلالات عديدة وهذا المصطلح غالبا ما يرتبط بمفاهيم أخرى مثل: اعداد المعلمين، تأهيل المعلمين، تدريب المعلمين، التحضير الوظيفي ... وهذا التعدد في المعاني والمفاهيم لا تنفرد به اللغة العربية، بل تشترك فيه لغات عديدة مثل: الفرنسية، الإنجليزية ففي الإنجليزية، نجد من بين المفاهيم المتداولة: Teacher training

Teacher education,teacher preparation; teacher graduation; teacher certification وفي سياق هذا الاختلاف في المفاهيم نجد بشارة جبرائيل" يستخدم المربون والعاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد Preparation ومفهوم التأهيل Calification ومفهوم التدريب training ومفهوم التكوين Formation "

**[ مصمودي زين الدين، العدد 20، 1998، ص: 17].**

ويعرف التكوين بأنه "الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة سواء كانت المهنة تعليمية أو حرفية والبعض يتجاوز في استعمالها ويمددها إلى التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلا: مبادئ التربية

والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية" **[ محمد الطيّب العلوي: 1982، ص:121]**، أي في هذه الحالة فإن الفئة المعنية بالتكوين هي الفئة العمرية التي تجاوزت التعليم الأكاديمي، والمهيأة نفسيا لمباشرة أي نشاط في مجال تخصصها.
وهناك من يرى أن تكوين المعلمين يخضع إلى ثنائية منها ما هو نظري وتطبيقي أو وظيفي أكاديمي أو ميداني، غير أنه من المنطقي أن يعتمد التكوين على الجانب الأكاديمي مما يوفره من قاعدة معرفية متنوعة وضرورية حتى يتمكن المعلم من الإلمام بمادته التي سيقوم بتدريسها مستقبلا، إلى جانب التكوين التطبيقي الوظيفي الشيء الذي يزوده بالأساليب والطرائق العلمية المستعملة في كيفيات تبليغ المعلومات إلى التلاميذ بطريقة شيّقة وحيوية ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال تكثيف التدريب العملي لتقنيات التدريس، وذلك حتى يكتسب المتكون المهارات الضرورية لذلك، ومن هنا يتضح أن تفضيل جانب من جوانب التكوين على جانب آخر قد يمثل قصورا ينعكس على الأداء المهني للمدرس وهذا ما دفع فيري feary إلى طرح جملة من العوائق المطروحة في مجال تكوين المعلمين نوجزها فيمايلي:
**[مصمودي زين الدين: ص:20].**

1- أهداف التكوين وضرورة إعادة النظر فيها.
2- كيفية الربط بين التكوين الأولي والتكوين المتواصل أو المستمر لدى المتكون.
3- كيفية إحداث التوازن بين التكوين العلمي والتكوين المهني.

ويقول في هذا الصدد (آدم كارل): " إن تدريب المعلمين مركز من مراكز العصب في نظام التعليم، فعن طريق تدريب المعلمين يمكن رفع مستويات التعليم أكثر من أي طريق آخر وبأقل نفقة ... إن المعلمين المدربين تدريبا صحيحا يشكلون جزء مهما من المجتمع، ولا سيما إذا أتيحت لهم الفرصة لزيادة مؤهلاتهم والترقية عن طريق مختلف أنواع التدريب أثناء الخدمة، ليس مهما دورهم التعليمي فحسب بل تأثيرهم في المجتمع" **[ جون فيزي: دت، ص: 69].**
والتدريب في أثناء الخدمة يقصد به حسب معجم المصطلحات التربوية المعرفة ما يلي: " هو تدريب المعلمين وغيرهم من أصحاب المهن الأخرى، وهو يبنى عادة وفق خطة معينة بعد الالتحاق بالمهن ويأتي نتيجة تطوير المعارف والمهارات بشكل مستمر وتهدف إلى رفع كفاءته العلمية والتعليمية الحديثة، وتستمر هذه العملية طالما المعلم ممارسا لمهنته"**[ أحمد حسين اللقاني على الجمل،ص:51].**
ويقول في هذا الصدد جون فيزي: " لا شك أن المرحلة الحرجة في التعليم البدء في التغيير والشروع في عملية التنمية المحلية، هي تدريب المعلمين"**[جون فيزي: ص 69].**

ذلك أن " الإرتياح في العمل يرتبط بما ينتظره فرد معين وما يحصل عليه منه ".
**[جورج فريدمان، بيار نافيل، 1985 ص: 183].**
وما دامت عملية التعليم معقدة ومركبة كونها تتكون من عدة عمليات فرعية لا نستطيع عزل جانب منها عن الجوانب الأخرى لأن تحضير الدروس، أو التخطيط، التنفيذ، التقويم هي عمليات متكاملة ومتداخلة ولا يمكن الاستغناء عن أحدها.
هذا إلى جانب طرق التدريس والجديد التربوي المستمر والمتغير مع متطلبات الحياة التربوية وعليه يقول محمد مصطفى زيدان : " بأن جوهر التدريب الحقيقي هو ما يؤديه رجال العلم في ميدان التعليم نفسه... التدريب بمعناه الواسع حتى المعلمين بحكم عملهم، فالتدريب مرتبط إرتباطا تاما ومسؤولا مسؤولية كاملة عن تنمية المعلمين ومن ثمة عملية التعليم نفسها ... فالعملية التعليمية ليست عملية ميكانيكية متكررة، بل لابد فيها من الإبداع والتجديد ومن مواجهة المواقف، ومن مواجهة المشكلات وعلاجها "**[محمد مصطفى زيدان 1981، ص:51].**

**1-5) تدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة:**

المعلم أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية، وكل إصلاح تربوي لا يتناول المعلم لا جدوى من ورائه، وكل تحديث في النظم التعليمية القائمة لا يكتب له النجاح دون إعداد وتدريب جيد للمعلمين، لذا فإن توافر المعلم المعد لوظيفته إعدادا جيدا أحد التحديات الكبيرة التي تواجه مؤسساتنا التربوية والتعليمية خاصة.
ولا شك أن المعلم لم ينل هذه المكانة الرفيعة إلا لأهمية مخرجات عمله، فكيف بعمل تكون مخرجاته بناء أجيال وأمة؟ وإذا كانت مهمة بناء الأجيال من الأهمية بمكان، فإنها تكون أكثر أهمية إذا بنيت بأيد أبنائنا من المعلمين، لأن المعلم الموّاطن أقدر على تعليم أطفال مجتمعه من المعلم الوافد وذلك لمعرفته بعادتهم وتقاليدهم واهتماماتهم ونفسياتهم وقدراتهم على التخاطب معهم بلغة مشتركة، ومشاركتهم آلامهم مما يمكنه من الكشف عن مواهبهم وقدراتهم وتوجيهها التوجه السليم.
" ومع تسليمنا بأهمية المعلم المواطن في تولي هذه المهمة والشاقة معًا؟ إلا أن الغالبية العظمى من شبابنا لا يزالون يعزفون عن العمل بمهنة التدريس، وحتى من يمارسها غير راضٍ عنها ... لماذا؟... بما أن هناك العديد من الأسباب والمبررات، وعلى الرغم من الدراسات والبحوث المحلية والخليجية التي أجريت حول هذا الموضوع إلا أن المشكلة لازالت قائمة ..."
**[محمد الصديق محمد حسن: ص ص11- 12].**
إن وضعنا لهذا المقتطف في هذا المقام بالذات جاء تأكيدا منّا على أن المشكلة شبه عامة في البلدان العربية، وبافتراضنا لفروض الدراسة الحالية نحاول الكشف عن بعضها من وجهة نظر المعلم الجزائري وفيما يخص المدرسون فقد "وجه أحد كبار المسؤولين في الباكستان مؤخرا إتهاما إلى أساتذة الجامعات بأنهم يعملون ساعة واحدة يوميا على مدار السنة ".

**[محمد لبيب النجيحي: 1981، ص ص: 162- 163].**
وعلى إثر هذه المقولة صارت هناك بعض همسات التذمر والاحتجاج غير أن أحدا لم يتقدم بدليل يثبت به أنه هذا الإتهام غير صحيح فإذا أخذنا في الحسبان الإجازات الطويلة المتكررة والعطلات الكثيرة وقلة عدد المرات التي يلتقي فيها بعض الأساتذة بطلابهم "فأحيانا يمر شهر كامل بين اجتماعات الفصول" فإن المرء لا يسعه إلا أن يستنتج أن مهنة التدريس في الجامعة تمثل أكثر المهن بطالة في بلد يتميز بالبطالة " **[ نفس المرجع: ص 162].**
ويجب وضع ممارسة المهن الأخرى تحت الفحص، فعند الغالبية من المدرسين يعتبر الحصول على الشهادة العلمية النهائية نهاية كذلك للنمو المهني فالشهادة هي الغاية والهدف وليست البداية لقد انتهى العمل فلم الاستمرار ؟ والإجازات الطويلة تمضي دون أن يتخللها سوى القليل من العمل أو النمو المهني والتحضير اليومي للدروس يعتمد في كثير من الأحوال على مذكرات المحاضرات القديمة مع القليل من المادة الحديثة.
وهذا السلوك المهني نابع ولا شك من التربية القديمة التي كانت تعتبر الفراغ هدفا. وكان المدرس هو المثال الحي لذلك، فحياته هي صورة مختزلة لطبقة الصفوة الممتازة التي أسهم في تعليمها... وفكرة النمو والتدريب أثناء الخدمة يجب أن تمتد إلى المدارس الثانوية والابتدائية، وتحسن مديريات التعليم صنعا لو أعدت برنامجا للتدريب أثناء الخدمة بنفس التنظيم الذي تعد به المناهج. فإن تنمية الموارد البشرية للمهنة أعظم أهمية من تطوير الخطط على الورق، ولكن حتى الآن للأوراق أهمية تفوق تلك التي للبشر.
كذلك يجب توجيه مزيد من العناية لظروف تشغيل المدرسين، فمدرسو المدارس الابتدائية والثانوية غالبا ما يتقاضون أجرا يماثل أجر الطهاة والحمالين، ويعيّنون في مركز أقل من أغلب الموظفين العموميين ويضطر أغلبهم إلى مزاولة بعض المهن الحقيرة خلال العطلات ليوفروا الطعام لأسرهم، وقد عبر عن ذلك أحد أصدقائي بقوله " كيف نتوقع من المدرس أن يهب نفسه تماما للتعليم بينما هو يفكر في طول الوقت في معدته الخاوية" **[نفس المرجع، ص: 163]**. ووفق كل اعتبار، ينبغي أن ننظر إلى تربية المعلمين على أنها تتصل بقلب أية خطة لتنمية المصادر الإنسانية.
ولقد " ذكرنا جون فيزي بأن المدرس هو مركز التعليم، إننا نواجه الآن مشكلتين متممتين لكل منهما الأخرى، وظهرتا نتيجة الإعتبارات الخاصة بإعداد المعلمين في الدول الناشئة: (1) ما هي مسؤولية الجامعات في تربية المعلمين والقادة التربويين؟ (2) ما هي أهداف المنهج الجامعي الذي ما يناسب تخريج مدرسين يكونون معاصرين حقيقيين؟ وعليه فإن تعليم المدرسين لابد أن يكون نابعا من أعماق أية خطة لتنمية الموارد البشرية نأمل في أن تشارك في تعصير وبناء شعب حر " إن

خططنا من أجل تنمية الموارد البشرية يجب أن تشمل على استراتيجية واقعية لإدخال تغير وابتكار في الجامعات استراتيجية لم يفكر فيها الكثير من المخططين التربويين، وأن الخطوط الهادية ة في تعليم المدرسين والتحديات بالنسبة للبرامج الجامعية تذهب بعيدا نحو تحديد مهمة التخطيط التربوي الذي سوف يكون أساسيا أكثر منه هامشا " **[نفس المرجع ص: 264].**

"وعلى العموم فهناك عدة عوامل ظهرت في القرن العشرين ساعدت في تكوين وعي قومي بأهمية التطوير المهني للمعلمين وإعدادهم داخل الجامعات ".

**[نور الدين محمد عبد الجواد ومصطفى متولي: 1993، ص: 93].**

هذا وإن كان الإعداد في الجامعات أو كليات التربية يختلف من جامعة إلى أخرى، ولعل أهم التجارب في هذا النظام تلك التي تزعمها عالم النفس غود فري تومسون في أدنبره على رأس شعبة البيداغوجيا بالجامعة حيث يقترح أن يكون الإعداد السيكولوجي والتربوي بعد الإنتهاء من الإعداد الأكاديمي على أن يختار المعلمون الطور الذي سيدرسونه بعد الإنتهاء من الإعداد البيداغوجي المتخصص وبجنيف يشترط في المتقدم للتعليم في الطور الإبتدائي حصوله على البكالوريا بعده يتلقى إعداد لمدة ثلاث سنوات حيث يقوم في السنة الأولى بتدريبات عملية يتعرف من خلالها على مشاكل التدريس وفي السنة الثانية دروسا في علم النفس البيداغوجيا والتربية بالجامعة ويتقدم على إثرها لامتحانات الشهادة، ثم يعود للتدريب خلال السنة الثالثة.

أما في فرنسا، فقد انئشت كليات لإعداد المعلم منها مدارس النورمان التي تشترط في الملتحقين بها الحصول على البكالوريا واجتياز امتحان كتابي وشفهي ويتم الإعداد المهني بها على مدار عامين وفي الولايات المتحدة الأمريكية حولت مدارس النورمان التي تجمع فيها الدراسة بين البيداغوجيا ودراسة العلوم والآداب إلى كليات للمعلمين كما قامت بعض الجامعات الأمريكية بإدخال مقررات تربوية بين برامجها أو افتتاح أقسام للتربية **[سيفي شروق: ص ص 24، 25].**

كما تعمل بهذا النظام بعض الدول منها دولة البحرين التي تقوم بتأهيل معلمي المرحلة الإبتدائية في الكلية الجامعية للعلوم والآداب والتربية ومنحهم درجة جامعية في التربية وقد حذت حذوها دول عربية أخرى منها جمهورية مصر العربية. **[ فؤاد نصحي وآخرون 1988، ص: 103].**

وأما النظام المتبع في الجزائر حاليا فهو الإعداد في المدارس العليا للأساتذة وهي مؤسسات تكوينية تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تعنى بتكوين الأساتذة لمختلف مراحل التعليم بالجزائر ابتداء من التعليم الإبتدائي مرورا بالمتوسط إلى الثانوي، ويشترط في الطالب حصوله على الباكالوريا ويخضع إلى فاضلة اعتمادا على معدله الحاصل عليه في الشهادة وبعد القبول المبدئي يخضع الطالب إلى مقابلة

شخصية وعلى أساسها يتوقف قبوله أو رفضه **[مصمودي زين الدين: العدد2، ص 197].**

ويتم التحضير لثلاث سنوات في هذه المدارس وهي: **[سيفي شروق: ص 21].**

- شهادة معلم المدرسة الآساسية (Bac+3).
- شهادة أستاذ التعليم المتوسط (Bac+4) ومدة الدراسة هي أربع سنوات.
- شهادة أستاذ التعليم الثانوي (بكالوريا + 5 سنوات) ومدة الدراسة هي خمس سنوات.

الطورين الأول والثاني يتم إعدادهم لمدة ثلاث سنوات يحصلون بعدها على شهادة معلم المدرسة الإبتدائية، ويتلقون خلالها مواد علمية وأدبية ومقررات في التربية وعلم النفس وأسس ومبادئ البحث العلمي ولابد للطالب من تدريب علمي يتصل من خلاله بالعالم المهني قصد معايشة ومواجهة الواقع بكل خصوصياته، وهذا يسمح له بالإندماج مع المحيط المدرسي وتلقي النصائح والإرشادات من طرف الفريق التربوي أو المشرف ويوضع الطالب في وضعية مهنية على ثلاث فترات وهي: **[سيفي شروق، ص: 26].**

أ- **فترة الملاحظة:** وتدوم أسبوعا يشاهد فيه المعلم المتربص أداء معلم مطبق مما يسمح له برصد اتجاهات وأساليب تربوية وتتبع تطور طريقة التدريس وفهم العملية التعليمية والتعود على استخدام وسائل وتقنيات الملاحظة.

ب- **فترة التربص المدمج:** يشارك فيها المعلم المتربص بالأداء مرة في الأسبوع لمدة شهر أو شهرين، وتهدف هذه الفترة إلى التعرف أكثر على النشاطات داخل القسم ومواد التدريس والوسائل التعليمية، وكذا الدروس الخاصة المبرمجة في فترة التربص المغلق.

ج- **فترة التربص المغلق:** يأخذ فيه المعلم المتربص مكان المعلم المطبق ويتكفل بمختلف الدروس والنشاطات، مما يمكنه من التفاعل أكثر ولمدة أطول مع المتعلمين ومواد التدريس، ويتوج كل طالب تربصه بتقرير ينقل فيه ويحرر ملاحظاته الدقيقة وما مر به طيلة فترة التربص ويحلله بالإعتماد على رصيده المعرفي الذي اكتسبه طيلة مدة الإعداد ويشترط آلا يقل عدد صفحات التقرير عن ثمانية وألا يزيد عن خمسة عشر صفحة.

## 6) المعلمون والتجديد التربوي:

إذا تكلمنا عن التجديد التربوي لابد أن نشير إلى الدراسات الأولى عن التجديد لا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تقدم لنا معلومات كثيرة عن دور المعلمين والإداريين والمجتمع في القيام بالتجديد: " فالأنظمة التعليمية ذات القدرة

العالية على التكيف للتجديد كانت تلك النظم التي تضم معلمين على درجة عالية من الإعداد والتكوين ولديهم تقبل أكثر للممارسات التربوية الجديدة، وهذا يتوقف بدوره على حجم المجتمع الذي يعمل فيه النظام التعليمي ومدى ثرائه، أما بالنسبة للإداريين فقد وجد أنهم في هذه الأنظمة التجديدية كانوا يقدمون المساندة والتأييد والعون ولم يكونوا سلبيين أو محايدين، وبالنسبة للمجتمع كانت اتجاهات مؤيدة للمارسات الجديدة لا سيما في التجديدات المتطورة أو المرئية مثل إنشاء رياض الأطفال وغير ذلك من الأمثلة "**[ محمد منير مرسي: ص 63].**

وهكذا يقوم المعلمون بالتجديد إذا كانت الظروف مواتية ومشجعة، وفي ظروف أخرى يقاوم المعلمون التجديد لأنه يهدد مكانتهم العلمية أو لعدم إشراكهم في إتخاذ القرار، والواقع أن المعلمين أنفسهم مطالبون شأنهم شأن غيرهم في المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها ... الخ أن يطوروا أنفسهم باستمرار تطويرا ذاتيا، ومن الأمور التي يفترض أن الموجهين يراعونها في تقويمهم للمعلمين أثناء زياراتهم مدى قيامهم بالتجديد في أسلوب التدريس وطريقته، ولذلك من خبرة مكتسبة من تنميتهم الذاتية أو مما يشاهدونه في الميدان ويعملون على نقله إلى أماكن أخرى، ولكن الموجهين والمعلمين قد لا يقومون بدورهم كاملا لا سيما في ظل ظروف غير مواتية تنعدم فيها الحوافز والدوافع للتجديد: " وإننا عندما نسأل المعلمين عن الإصلاح أو التجديد ولماذا يصلحون أنفسهم يقدمون مختلف الأسباب والمعاذير، وليس المعلمون وحدهم في ذلك فإن مقاومة الإصلاح والتغيير طبيعي في كل نفس والمثل يقوم :" أن الشيطان الذي تعرفه خير من الملاك الذي لا تعرفه" فالتغيير يتطلب تهيؤا واستعدادا ومن الصعب أن يغير الإنسان عاداته بين يوم وليلة، ولكن الرغبة في الإصلاح تبدأ أول ما تبدأ في عقول الناس وتفكيرهم، وقد يكون لدى المعلمين الرغبة في الإصلاح والتطوير وهم يكونون أكثر تقبلا لهذا الإصلاح إذا كان برنامجا منتظما متكاملا تشرف عليه السلطات التعليمية التي يعملون معها، وتقوم بتنفيذه ويكون دورهم محددا ومعروفا، وتقل رغبة المعلمين في الإصلاح بدافع من أنفسهم لأنهم يؤمنون بأن الفتنة نائمة لعن الله من أيقظها، والفتنة هنا تعني الغيب المجهول ومن إذن يريد أن يوقظ الفتنة؟ ولماذا يبدأ المعلم شيئا؟.

لن يجر عليه إلا المتاعب والمشاكل لا سيما في ظل نظام بيروقراطي قد لا ترحب السلطات التعليمية فيه بهذا الإصلاح أو التجديد الفردي" **[ نفس المرجع، ص:64].**

وقد يفتح ذلك على المعلم أبوابا من السماء لا يستطيع سدها، كما أن التجديد يتطلب من المعلمين التخلي عن ممارسة أجادوها وتعودوا عليها ويشعرون معها بالآمان ويطالبهم بتقبل ممارسة لم يتعودوا عليها وغير مألوفة لديهم ولا يشعرون معها بالآمان، ولهذا فمن الطبيعي أن يتخوف المعلمون من التجديد ويتوجسوا منه شرا.

وهكذا يقل الدافع للتجديد عند المعلمين وتفتر همتهم، يضاف إلى ذلك كما أشرنا، الخوف من المجهول أو الكسل في بذل المجهود والخوف من النتائج، التي قد تؤثر

على مستوى التلاميذ ويرتبط بذلك التخوف من الآباء والمسؤولين، وهناك أيضا التلاميذ توجس فشل التجديد لا سيما وأن بعض التجارب السابقة للتجديد كانت غير مشجعة، وتشير بعض الدراسات على أهم المعاذير التي يلتمسها المعلمون عادة ومن أهمها: **[نفس المرجع، ص: 65].**

1- أن يكون رؤسائهم لا يريدون التغيير.
2- أنهم أنفسهم يخافون من التغيير.
3- أن الآباء قد لا يفهمون معنى وضرورة التغيير.
4- أن تلاميذهم قد يتضررون من هذا التغيير في مستقبل دراستهم.
5- أن الوقت لم يحن بعد للتغيير.

**1-6) عوامل محددة للتغير في حجرة الدراسة:**

إن تحسين نوعية التدريس في الفصل والإرتقاء بمستوى المعلم المهني عن طريق أساليب التدريس الحديثة قد يصطدم بحقيقة الموقف في الصف الدراسي نفسه، وما يحيط به من ظروف غير مواتية من حيث السعة والإمكانيات المادية، ففي حين يواجه المعلمون بتعليم أعداد كبيرة من الطلاب نجد أن أساليب التدريس الحديثة قد تتطلب أعدادا أصغر، وهناك عدة عوامل تحول دون التغيير في حجرة الدراسة يمكن أن نشير إليها من أهمها: **[نفس المرجع ص: 66].**

1- أن المعلمين ليس لديهم الوقت الكافي لكي يجددوا أو يغيروا.
2- أن حجرة الدراسة بإمكانياتها التقليدية غير مناسبة لتطبيق بعض الأساليب الجديدة في التدريس.
3- أن الإمتحانات تركز على جوانب من التعلم قد لا تتوافق مع التجديد المطلوب.
4- أن السلطات التعليمية قد تكون عاجزة عن تقديم المساعدة المالية والمعنوية المطلوبة للتغيير، و لا سيما في الوقت الذي تواجه فيه هذه السلطات بمطالب التوسع التعليمي أو كأولويات أخرى أهم.
5- أن تدني مرتبات المعلمين نسبيا لديهم الدافع أو الحافز على التجديد.

**خلاصة الفصل:**

إن مما يثبط همة المعلمين عن التجديد أن أية انجازات تجديدية في حجرة الدراسة نادرا ما تؤثر على المستوى الأدبي والمادي لهم، فالمعلمون الذين يقومون بالتجديد أو يشتركون في تجارب تجديدية يتلقون عادة نفس الأجر المادي الذي يدفع لزملائهم الآخرين، فإذا أضفنا إلى ذلك أن المعلمين المشتركين في التجديد قد يواجهون بعض الدوافع القوية عند المعلمين للإحجام عن التجديد، وعلى هذا فإن التجديد يتطلب منا مراعاة هذه الاعتبارات من جانب المعلمين ذلك أن توفير الحوافز المادية وتوفير الثقة والآمان والاطئمنان من ناحية النتائج التي تمخض عنها التجديد – نجاحا أو فشلا- من أهم ضمانات التجديد.

ونختم هذا المبحث بالإصلاحات التجديدية الهامة، التي أدخلتها الأردن على مهنة التدريس والمتمثلة في وضع الضمانات الكفيلة برفع مستوياتها المهنية " حيث نص قانون التعليم الصادر عام 1964، والذي يعتبر معلمّا هاما للإصلاح التعليمي في الأردن" على أنه لا يجوز استخدام أي معلم في مؤسسات التعليم العام أو الخاص إلا بترخيص من وزارة التربية، وهذا الترخيص يجدد من حين لآخر، أو يعتبر ذلك خطوة هامة للإرتقاء بمهنة التدريس إذا توفرت الضمانات الأخرى وفي مقدمتها توفير الأعداد المناسبة من المعلمين المؤهلين حتى لا يصبح الحصول على الترخيص مرهونا بمبدأ الضرورات تبيح المحظورات وعندها يصبح مثل هذا الترخيص خاليا من المعنى الحقيقي لوجوده، أصلا.

فمثل هذا النص القانوني ينبغي أن يعمم في جميع البلدان العربية، وذلك لتفادي تدني مستوى التعليم ونوعيته، ونتجنب نقص المعلمين غير المؤهلين نظرا للحاجة المتزايدة لمواجهة التوسع التعليمي، أو ما يسمى بمعلمي الضرورة .

فكما رأينا في هذا المبحث: ماهية المعلم وخصائصه التي ينبغي توفرها فيه، وصفاته وعظيم دوره الذي توسعنا فيه بإسهاب وعن قصد لإبراز دوره وإبراز عظيم الرسالة التي يحملها على عاتقه، وأن هاته الأدوار التي يؤديها متداخلة جدا، منها ما يفهم ضمنيا ومنها ما يتجلّى ظاهريا.

وعليه لابد على الجهات المعنية بإستقطاب واختيار المعلمين وأن تحاول إيجاد استراتيجية محكمة لجذب العناصر الممتازة من مواردها البشرية وتعمل على حمايتها وصيانتها والمحافظة عليها من خلال تكوينها وتدريبها الدائم والظرفي أي وقت الحاجة وتوفر لها كل التسهيلات لحياة كريمة، وتراعي مختلف ظروفها سواء المهنية بنوعيها المادية والإجتماعية وكذلك مراعاة ظروفه الإجتماعية الخارجية خاصة.

ولهذا نعتقد أنه يجب فتح على مستوى كل مقاطعة تعليمية نظامية تربوية إدارة أو قسم لتسيير المستخدمين أو إدارة للموارد البشرية، تحوي أفراد مختصين في هذا المجال الإداري البشري لمراعاة وبصفة دائمة هذا المورد التربوي البشري الهام

القائم بأعظم مهنة هي مسؤولة بدون منازع عن نجاح أو فشل جميع المهن والوظائف.
وعليه نتوجه إلى الجانب الميداني بدءا بإجراءاته المنهجية وصولا إلى النتائج المتوصل إليها ويبقى التفصيل أكثر في الجانب الميداني مع المبحوثين الذين سيؤكدون أو ينفون وجود علاقة بين ظروف العمل والرضى المهني وإن كانت تؤثر لا محالة على العملية التعليمية من وجهة نظرهم.
والشيء الجميل في هذه الدراسة أنه سيسمح لنا بإجراء المقارنة عن ظروف العمل المهنية بين المناطق الحضرية والنائية، وبالتالي تحديد محددات الرضى المهني للمورد البشري في الريف والمدن.

## الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيـد

1) مجالات الدراسة
   1-1) المجال المكاني
   2-1) المجال البشري
   3-1) المجال الزمني
2) منهج الدراسة
3) أدوات جمع البيانات
   1-3) السجلات والوثائق
   2-3) الملاحظة البسيطة والملاحظة بالمشاركة
   3-3) المقابلة الحرة والمقابلة المقننة
   4-3) الاستمــارة
4) العينــة
   1-4) طريقة اختيار العينة
   2-4) خصائص العينة

خلاصــة.

## تمهيـد:

نوضح في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، حيث سيتم تحديد مجالات الدراسة، مع توضيح المنهج وتحديد مجتمع الدراسة وأدوات جمع البيانات: والتي تتبع مباشرة بتبويب البيانات الخاصة بمجتمع الدراسة الحالية والقيام بتحليلها وتفسيرها بغية ضبط النتائج النهائية للدراسة، والتي نتمكن بواسطتها من الإجابة على تساؤلات هذه الدراسة وذلك انطلاقا من اختبار الفروض وحتى يكون هناك ربط بين الجانبين نذكر تساؤلات هذه الدراسة وفروضها.

فيما يخص التساؤلات:

- ما هي أهم ظروف العمل، التي تؤثر على الرضى المهني للمعلم؟
- هل ظروف بيئة العمل الاجتماعية أشد تأثيرا من ظروف بيئة العمل المادية على الرضى المهني للمعلم؟
- هل مهنة التعليم تستقل بظروف عمل مهنية معينة تؤدي إلى شعور المعلم بالرضى المهني؟

أما الفرضية العامة لهذه الدراسة فهي:

- هناك علاقة بين ظروف العمل الاجتماعية والمادية والرضى المهني للمعلم وتندرج تحتها ثلاث فروض فرعية وهي:

1- ظروف العمل الاجتماعية الجيدة تنعكس إيجابا على الرضى المهني للمعلم.
2- ظروف العمل المادية السيئة تنعكس سلبا على الرضى المهني للمعلم.
3- ظروف العمل المادية أشد تأثيرا من ظروف العمل الاجتماعية على الرضى المهني للمعلم.

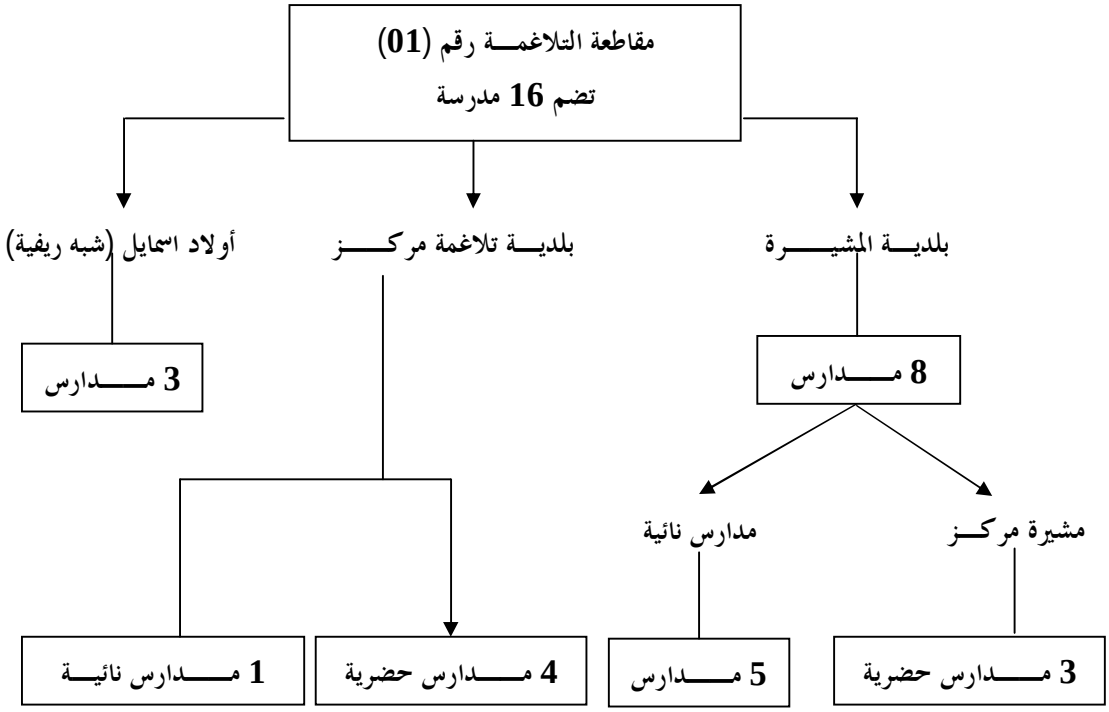
## 1) مجالات الدراسة:

إن تحديد المجالات المختلفة للدراسة خطوة منهجية هامة في البحوث الاجتماعية، وقد اتفق أغلب المشتغلين بمناهج البحث الاجتماعي، أن لكل دراسة ثلاث مجالات على الباحث أن يوضحها عند تخطيطه لإجراء البحث وهذه المجالات هي: المجال البشري، المجال الجغرافي أو المكاني والمجال الزمني .**[ محمد الغريب عبد الكريم: 1987، ص:61].**

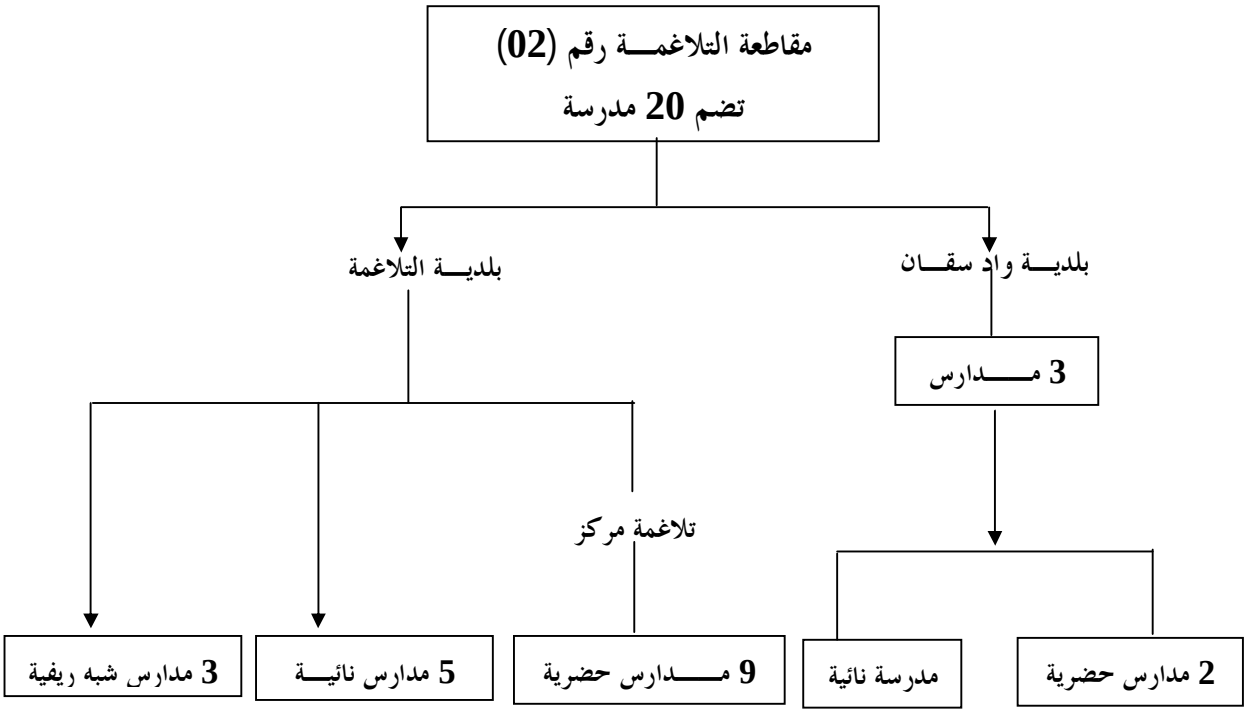
### 1-1) المجال المكاني:

يتمثل المجال المكاني لهذه الدراسة، في الأمكنة التي تحتوي على مفردات مجتمع الدراسة والمتمثلة في مجموع المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة الأولى والثانية بدائرة التلاغمة لولاية ميلة.

وتتوزع المدارس الابتدائية للمقاطعتين الأولى والثانية على ثلاث بلديات هي: بلدية المشيرة، بلدية التلاغمة، بلدية واد سقان منها مدارس حضرية، مدارس شبه حضرية، مدارس نائية، كما هو ممثل في الشكل رقم (01) ورقم (02).




شكل (01): مخطط يمثل توزيع المدارس الابتدائية بالمقاطعة الأولى وعددها 16 مدرسـة




**شكل (02): مخطط يوضح توزيع المدارس الابتدائية بالمقاطعة الثانية وعددها 20 مدرسة.**

**أهم خصائص الموقع الجغرافي: (المكانـي)**

إن المدارس النائية وشبه الحضرية تتوسط أراضي زراعية، منها مدارس بعيدة عن السكان، ومنها مدارس آهلة نوعا ما، علما أن سكان هذه المناطق يقطنون بمساكن عشوائية البناء بعيدة عن بعضها.

- هذه المدارس للوصول إليها يجب عبور أنفاق في الأرض، تسمى باللغة العامية (الغدير)، الأهالي في فصل الشتاء وعندما تكون حالة الجو ممطرة بها ثلوج هناك من يمنع أبناءه من الذهاب إلى المدرسة خوفا عليهم، وهناك من يصحبهم إلى المدرسة سالكا طريقا آخر، وهناك من يذهب إلى أقاربه حتى تتحسن حالة الجو، وهذه هي الأسباب الوحيدة للغياب حسب معلمي ومدراء هذه المدارس، (عدّا الأمراض والمناسبات العائلية).

- كما أن الطرق الثانوية المؤدية إلى هذه المدارس غير مرممة، بالنسبة للمناطق الحضرية؛ والتي تقع في بلدية تلاغمة مركز أو بلدية المشيرة مركز حسنة نوعا ما، بها طرق مرممة، موقع استراتيجي، قريبة من مركز الرقابة، ومصالح البلدية موصولة بالغاز الطبيعي، المياه، قريبة من مراكز الصحة والمطاعم متواجدة بالجوار.

**2-1) المجال البشري:**

يمثل المجال البشري للدراسة: المجتمع الأصلي الذي تطبق على أفراده مختلف الوسائل لجمع البيانات الموضوعية و الواقعية حيث أن: «مجتمع الدراسة هو مجموعة منتهية أولا منتهية من العناصر المحددة من قبل ، والتي تكون مجال للملاحظة »**(Grawitz Madline: 1998,P293)**.

و المجتمع الذي يهم هذه الدراسة هو مجتمع المعلمين ، و تهتم هذه الدراسة بالمعلمين المنتمين إلى المقاطعة الأولى و الثانية بمختلف خصائصهم سواء الخصائص المتعلقة بحالتهم الاجتماعية (السن ، الجنس ، و الحالة المدنية) أو الخصائص المتعلقة بحالتهم المهنية : الأقدمية (الخبرة) ، الدرجة المهنية ، المؤهل العلمي وسيخضع هذا المجتمع إلى العينة العشوائية ، لأنه يهمنا هنا أخذ عينة من كل مدرسة لنكون قد أحطنا بالخصائص المكانية الجغرافية ، التي تدخل بصفة مباشرة أو غير مباشرة بتكوين الرضى المهني للمعلم ،لأن خصائص المكان و بالضبط نوعية الظروف الفيزيقية على اعتبار أن هذه الدراسة تركز في أحد جوانبها على الظروف الفيزيقية.

إلى جانب ذلك سيتم أخذ عينة تتكون من بعض المديرين و مفتشا المقاطعتين باعتبارهما الشخصان المسؤولان عن تحسين ظروف العمل المهنية بمختلف أنواعها خاصة تلك التي تتعلق بالظروف الفيزيقية

داخل مبنى المؤسسة نظرا للصلاحيات التي يمتلكانها المتمثلة في صلاحيات اتخاذ القرار، والسلطة، وهذه العينة الثانوية ستخضع للمقابلة الحرة و المقابلة المقننة. والاستعانة بها جاء ضرورة ملحة تمكننا من التأكد من المعلومات التي نجمعها من العينة الرئيسية للدراسة، ومعرفة مدى صدقها و صحتها و موضوعيتها.طبعا سنجري أيضا المقابلة بنوعيها مع بعض المعلمين من المقاطعتين لنفس الغرض. ولمزيد من التفصيل، نوضح أكثر المجال البشري للدراسة الموزع على المقاطعة الأولى و الثانية لدائرة التلاغمة ولاية ميلة .

وحتى تكون الدراسة عملية وعلمية ينبغي التنبيه على أنه لابد من تحديد المجتمع الأصلي للدراسة،لأنه سيسمح لنا بتحديد العينة المطلوبة و عليه كما أسلفنا قبلا ، فإن المجتمع الذي يهم هذه الدراسة هو مجتمع المعلمين لكن الخاضعين فقط للعينة ، وطبعا نقصد معلمي الطور الأول و الثاني من التعليم الابتدائي.

**الجدول رقم (01): يبين توزيع أفراد المجال البشري بالمقاطعة الثانية حسب المدارس التابعة لها.**

| المدرسة | عدد المعلمين | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | | أنثى | | |
| | مثبت | مستخلف | مثبتة | مستخلفة | |
| طوالي علي | 08 | 00 | 06 | 00 | 14 |
| رماش الطاهر | 07 | 00 | 04 | 00 | 11 |
| لاقي مسعود | 04 | 00 | 01 | 00 | 05 |
| عقال عبد العزيز | 00 | 00 | 07 | 00 | 07 |
| بوضياف التونسي | 02 | 00 | 02 | 00 | 04 |
| عناب الطيب | 06 | 00 | 01 | 00 | 07 |
| عيساوي عبد الله | 11 | 00 | 05 | 03 | 19 |
| قرفة العياشي | 05 | 00 | 02 | 00 | 07 |
| خالد بن الوليد | 12 | 00 | 07 | 00 | 19 |
| العربي التبسي | 09 | 00 | 10 | 00 | 19 |
| صلاح الدين الأيوبي | 06 | 00 | 10 | 00 | 16 |
| حذروف الطيب | 09 | 00 | 02 | 00 | 11 |
| الإخوة بوغدة | 04 | 00 | 03 | 00 | 07 |
| المنطقة الحضرية | 10 | 00 | 04 | 00 | 14 |
| ابن خلدون | 09 | 00 | 04 | 01 | 14 |
| كرطوم أحمد | 09 | 00 | 05 | 02 | 16 |
| قوت رمضان | 06 | 00 | 01 | 00 | 07 |
| شهداء عين بلعيد | 11 | 00 | 02 | 03 | 16 |
| البشير الابراهيمي | 08 | 00 | 06 | 00 | 14 |
| عقون مسعودة | 06 | 00 | 01 | 00 | 07 |
| **المجمـــوع** | 142 | 00 | 83 | 09 | 234 |

**الجدول رقم (02): يبين توزيع أفراد المجال البشري بالمقاطعة الأولى حسب المدارس التابعة لها.**

| المدرسة | عـدد المعلميـن | | | | المجمـو ع |
|---|---|---|---|---|---|
| | ذكـر | | أنثـى | | |
| | مثبـت | مستخلـف | مثبـتة | مستخلفة | |
| خنفوف الطاهر | 09 | 00 | 07 | 02 | 18 |
| طالب عمر | 06 | 00 | 01 | 02 | 09 |
| كاهية موسى | 00 | 02 | 00 | 00 | 02 |
| كبوط الحاج | 02 | 01 | 02 | 00 | 05 |
| حمادي الدراجي | 03 | 00 | 03 | 01 | 07 |
| اسمايلي ميلود | 11 | 00 | 07 | 01 | 19 |
| الإخوان بلحاج | 08 | 00 | 08 | 03 | 19 |
| حويشة عمار | 08 | 00 | 06 | 00 | 14 |
| فلاحي مزغيش | 01 | 00 | 04 | 02 | 07 |
| مسعي محمد | 05 | 01 | 00 | 01 | 07 |
| سليماني صالح | 02 | 00 | 04 | 00 | 06 |
| الفتح | 11 | 00 | 05 | 01 | 17 |
| بركان لخضر | 11 | 00 | 06 | 00 | 17 |
| 5جويلية | 01 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| بليل عمار | 01 | 00 | 05 | 01 | 07 |
| بوكنتوشة عمار | 04 | 00 | 04 | 02 | 10 |
| **المجمـوع** | 83 | 4 | 62 | 16 | 165 |

**3-1) المجال الزمني:**

ويقصد به الوقت الذي استغرقته هذه الدراسة الميدانية بالمقاطعة الأولى و الثانية الممثلتين في مجموع المدارس التابعة لهما و المقدرة ب 36مدرسة ابتدائية تعليمية نظامية.

و قد تمثلت في الفترات التالية :

**الفتـرة الأولـى:** هـي عبـارة عـن زيـارات اسـتطلاعية ، اسـتهدفت جميـع مـدارس المقاطعتين ،وقد امتدت من شهر سبتمبر إلى غاية شهر ديسمبر 2005 ، ولما كانت

عبارة عن زيارات متقطعة أحيانا و متتابعة أحيانا أخرى قصدية ـ (الأيام الباردة سواء الممطرة أو المثلجة لمعاينة الظروف الفيزيقية لمجتمع المهنة) ـ وقد سمحت لنا هذه الزيارات بجمع المعلومات الكافية عن مجالات الدراسة ، كما أخذنا مواعيد مع المسؤولين : مفتشا المقاطعتين ومدراء المدارس لإجراء زيارات مستقبلية مع مجتمع المهنة سواء المعلمين أو العمال ، سواء عن طريق المقابلة الحرة أو المقننة أو الاستمارة.

علما أنه في بعض المدارس لم يسمح لنا بالدخول وكان هذا في ثلاث مدارس نائية وتمكنا من الدخول إلى مقر المدارس بصحبة مفتش المقاطعة الذي قدم لنا كل التسهيلات لإجراء هذه الدراسة ، على اعتبار أن هذا الموضوع ، ظروف العمل و الرضى المهني للمعلم يعد من أهم المواضيع التي ينبغي على وزارة التربية تجنيد كل الجهود الممكنة للكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين .

**الفترة الثانية:** وقد استغرقت حوالي 20 يوم حيث قمنا فيها بتجريب الاستمارة وكان الهدف منها إجراء تعديلات على الأسئلة والتعرف على مدى استيعاب المبحوثين لنوع الأسئلة وقد طبقت من 2006/01/04 إلى 2006/01/25 بكلتا المقاطعتين، حيث وزعت 07 استمارات بمدارس نائية و07 استمارات بمدارس حضرية.

**الفترة الثالثة:** وتمثلت في تطبيق الاستمارة.

فيما يخص المقاطعة الثانية انطلقت من 03 مارس 2006 إلى غاية 19 مارس 2006 كما أن عملية جمعها استغرقت وقتا طويلا ، على اعتبار أن المعلمين أصروا على تسليمها لصاحبة الدراسة شخصيا ، حتى يضمنوا عدم إطلاع أي جهة أخرى على أجوبتهم خاصة منهم المدير أو المفتش.

وهذا السبب جعل الباحثة تستغرق وقتا طويلا في جمع الاستمارات ذهابا وإيابا حتى تستكمل عملية الجمع.

أما المقاطعة الأولى فقد انطلقت عملية جمع الاستمارات ابتدءا من 2006/04/07 إلى غاية 2006/04/20.

ولم نجد مشاكل في تطبيق الاستمارة من حيث فهم الأسئلة أو الإجابة عليها على اعتبار أن مجتمع الدراسة من الطبقة المثقفة وأهم شيء أن الأسئلة أثارت حفيظة المعلمين، لهذا لمسنا نوعا من الصدق والشفافية حيث لوحظ أنه يوجد تطابق نسبي كبير بين المعلومات التي تحصلنا عليها عن طريق الملاحظة بنوعيها أو المقابلة أو الاستمارة.

ومما زاد الموضوع أهمية بالنسبة للمبحوثين أن هذا الأخير يعد حديث الساعة وأنه يمكن أن يعيق سير العملية التعليمية فعلا في حالة وجود إنعاكسات سلبية لهذه الظروف على الرضى المهني للمعلم.

**الفترة الرابعة:** والمتمثلة في معالجة المعلومات وتحليل وتفسير البيانات المتوصل إليها، وقد امتدت من شهر ماي 2006 إلى غاية إنهاء هذه الدراسة.

## 2) منهج الدراسة:

البحث الاجتماعي مثله مثل كل البحوث يعتمد على مجموعة من القواعد المنهجية أو الإجراءات المنهجية للدراسة، وأولها المنهج الذي هو: " علامة من علامات نضج العلم يكشف عن أننا نضع أقدامنا على أرض صلبة والمنهج كلمة تعني أيضا المنطق الذي يقوم عليه البحث وكيف ندرس المشكلة" **[محمد سعيد فرح: 2002، ص: 33].**

وعليه تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية، لذلك اعتمدنا على استخدام منهج المسح بالعينة كإحدى أساليب الدراسات الوصفية،" وعادة تدرس البحوث الوصفية الأفراد والجماعات في بيئاتها الطبيعية، وتحاول أن تصف وتصور السلوك والأفعال أو النظم في مواقف التفاعل الطبيعية غير المصطنعة". **[نفس المرجع، ص: 06].**

والدراسات الوصفية لا ترتبط بطريقة خاصة لجمع البيانات فقد يستخدم الباحث في الوصف أكثر من أداة ابتداء من الملاحظة والمقابلة والاستمارة والاستبيان والسجلات الإحصائية.

ويستخدم الباحث في الدراسات الوصفية عادة الملاحظة بالمشاركة، والباحث المهتم بالوصف يشاهد ويسمع ويطرح الأسئلة، ويتمثل اتجاهات وأفعال الفاعلين الذين يدرسهم ويلاحظ سلوكهم وعلاقاتهم ويركز الباحث على جمع بيانات واقعية تلائمه وتتناسب مع موضوع البحث، ثم يستقرأ مع ما شاهده وما لاحظه للوصول إلى نتائج عامة.

وبالطبع فإن: " الباحث المهتم بالوصف يعطي أكبر اهتمام لما تشاهده العين وتسمعه الأذن والظاهرة التي يصفها هي كل شيء، والرقم لا يعد شيئا إلا بمقدار ما يزيد الوصف دلالة وقيمة".

**[نفس المرجع، ص ص: 63- 64] .**

ومن خصائص الدراسة الوصفية هو اعتمادها على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا: " فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح لنا خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ".

**[عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: 1995، ص:129].**

" كما تتميز الدراسة الوصفية باهتمامها بالتدقيق بالعوامل المختلفة المؤثرة في الظاهرة".

**[خير الله عصّار: 1982، ص: 42]**، وهذا لأنها تحاول أن تصل إلى كيفيات وجود الظواهر المختلفة من خلال تشخصها ووصفها وصفا دقيقا من جميع جوانبها.

إلى جانب المنهج الوصفي اعتمدت الدراسة على بعض تقنيات المنهج الإحصائي، وذلك من خلال تبويب البيانات المجمعة من الميدان في جداول وهذا لأن الإحصاء

يساعد الباحث في استغلال النتائج العامة وتفسيرها تفسيرا كميا كمدخل للتحليل الكيفي، بما يحقق الفهم الصحيح للموقف الاجتماعي والقياس الكمي يعد ضروريا إذا ما أراد العلم تقديم وصف وتحليل أكثر دقة للظواهر التي يدرسها.
وقد جاء اختيار هاتين المقاطعتين بالذات لاستطلاع أحوالهما ومشكلاتهما ووصف أوضاعهما الاجتماعية والمادية من خلال موضوع هذه الدراسة: ظروف العمل والرضى المهني للمعلم، (والوصف لهذه الدراسة شمل وصف وخصائص مجتمع الدراسة المعلمين) والأمكنة التي يعملون بها، مع التركيز على طبيعة العلاقات بين العناصر الاجتماعية وتفسيرها.
ونحن في هذه الدراسة: " إننا بصدد أحداث إنسانية تؤدي بداخلها العناصر الذاتية دورا مهما، كما أننا أيضا أمام واقع يخضع لشبكة معقدة من المحددات، تجعل حجم المتغيرات التي يجب دراستها ضخما جدا " **[ فوضيل دليو: عدد خاص، 1995، ص:89].**

## 3) أدوات جمع البيانات:

للإجابة على تساؤلات هذه الدراسة، واختبار فروضها ميدانيا، وبالاستعانة بمنهجها مكننا من استخدام عدة أدوات مختلفة لجمع البيانات وهي: السجلات والوثائق، الملاحظة بنوعيها البسيطة وبالمشاركة، والمقابلة بنوعيها الحرة والمقننة والاستمارة، بحيث اضطررنا إلى استخدام هذه الأدوات مجتمعة وهي كالتالي:

### 3-1) السجلات والوثائق:

استعانت هذه الدراسة بالسجلات والوثائق بغية الحصول على المعلومات والبيانات المتعلقة بالعدد الإجمالي سواء فيما يتعلق بعدد المدارس في كل مقاطعة ( رقم1، رقم2)، أو بالعدد الإجمالي للمعلمين في كل منهما.
- حيث تم حصولنا عليها من المقاطعتين (أنظر الملاحق).
- أما فيما يخص تحديد عدد المعلمين في كل مدرسة فقد تحصلنا كذلك على الإحصائيات من سجلات المدارس، لأنه يهمنا في هذه الدراسة إلا المعلمون المثبتون سواء من جنس ذكر أو أنثى واستغنينا عن المعلمين المستخلفين بصفة مؤقتة، وهذا لأن طبيعة رضاهم ستكون مختلفة جدًا عن العينة المثبتة ميدانيا.
وأيضا تمكننا من معرفة بعض أسباب الاستخلاف، نظرا لعلاقته بموضوعنا، بمعنى لماذا ترك المعلم العمل بصفة مؤقتة، أي تحديد نوع الحالات أو بالأحرى أسبابها.
علما إن السجلات والوثائق تعد مصدرًا من مصادر جمع المعلومات والبيانات وليست أداة من أدوات جمع المعلومات مثل: الاستمارة والمقابلة بأنواعها والملاحظة بأنواعها.

### 3-2) الملاحظة البسيطة والملاحظة بالمشاركة:

إن الملاحظة كوسيلة بحثية تتمتع بفوائد كثيرة، لا تتمتع بها الوسائل الأخرى لجمع المعلومات، فهي تعطي المجال للباحث أن يلاحظ مختلف الظروف للمناطق التي

ينحصر فيها بحثه أو دراسته، وتمكنه من ملاحظة سلوك وعلاقات وتفاعلات المبحوثين والاطلاع على أنماط وأساليب معيشتهم والمشكلات التي يتعرضون إليها، وتتيح المجال للباحث ملاحظة الأجواء الطبيعية غير المتصنعة لمجتمع الدراسة في حالة ما إذا كانوا لا يعرفون بأن مختلف علاقاتهم القائمة وسلوكاتهم وظروفهم اليومية هي تحت الدراسة والملاحظة والفحص لذا يكون تصرفهم طبيعيا وتكون علاقاتهم وتفاعلهم سليما وبعيدا عن التصنع والتكلف.
وخدمة لأهداف الدراسة استعنا بكل من الملاحظة البسيطة والملاحظة بالمشاركة:

**1-2-3) الملاحظة البسيطة:**
تم تطبيق الملاحظة البسيطة من خلال معاينة مواقع المدارس وخصائص موقعها الجغرافي وقد تركزت الجهود في ملاحظة:
نظافة المحيط (الأقسام، الساحة، دورات المياه... الأدوات والأجهزة المتواجدة بما فيها الوسائل الفنية طبعا المتواجدة في إدارة المدرسة والمعينة أو السهلة لإنجاز الدروس) والتي يجب أن تتوفر ليكتمل فهم الدرس نظريا وتطبيقيا ( مساعدة للجهتين: المعلم والتلميذ: المتر المربع، البوصلة... وأهم ما لاحظناه أنه في المدارس النائية هذه الأدوات غائبة خاصة الوثائق التربوية مثل المنهاج، الدليل، الوثائق التربوية الخاصة بتلاميذ الطور الأول ...) وإن وجدت فأغلبها متلف، والتي قال عنها مفتش التربية للمقاطعة الأولى: نحن لدينا وسائل لكنها أصبحت خردة، هذا متحف ( الطاولات، الكراسي، المكاتب...) تعالوا لتتفرجوا على الآثار... حتى الساحة الخاصة بالمدارس غير صالحة: توجد حفر في أرضيتها، المحيط غير جميل لا توجد لا أشجار ولا أزهار ... (مفتش المقاطعة رقم1).
وأهم ما لاحظناه: أن الماء غير موجود والمازوت أيضا علما أننا زرنا هذه المدارس عدة مرات أي زيارات تتبعية خاصة حاولنا أن نصف الظروف الفيزيقية في فصل الشتاء أكثر من غيرها – حضور كل من الماء والمازوت إلا في المناسبات - .
وقد تدخل أحد العمال أثناء تجوالنا بأحد المدارس وعند تفقدنا لنوعية المدافئ المثقوبة ( يتسرب منها المازوت ...): قال أن العمال يلامون من طرف المعلمين والمسؤولين، لعدة أسباب منها: إنعكاس الدخان داخل الأقسام، وهذا يسبب الأمراض لمجتمع المهنة.
نلام على نفاذ المازوت المتسرب في الأرض، ولا يزيله الشطف بالماء، نحتاج إلى وسائل نظافة بصفة دائمة والتي تصلنا فهي قليلة.

- وقال أيضا بأن المسؤولين يتهموننا بسرقة المازوت، ومواد النظافة.
- وأكد مفتش المقاطعة رقم 1: أن الأمر شبيه في جميع هذه المدارس النائية، وقد تدخل وكتب تقارير عدة، كما وصلته أيضا عدة تقارير من هذه الدارس

سواء من المدراء أو المعلمين ...لكن كما قال فإن: (... عدم تفعيل التقرير التربوي ... وبهذا أصبح لا قيمة له من طرف المعلم، لأني شبه متأكد أنه لا يقرأ في مديرية التربية ...).

- ما لاحظناه أيضا وجود أقسام بها مصابيح كهربائية معطلة، وقالت إحدى المعلمات إذا رأيت السماء مغيمة فإني دائما أحضر الشموع معي، لأتمكن من رؤية وجوه تلاميذي " مدرسة بوكنتوشة عمار ".
- المدارس النائية ولا واحدة تحوي أجهزة التكيف وقال أحد المعلمين أن النوافذ المنكسرة تحل محلها للتهوية سواء في فصل الصيف (الحرارة)، أو في فصل الشتاء ( حتى يخرج دخان المدافئ).
- الجدران توجد بها تشققات ألوانها غير مريحة ولا جذابة.
- ما تمت ملاحظته في المدارس النائية: وقت الراحة فإن المعلمين مكلفين بحراسة تلاميذهم سواء في المطعم أو الراحة وأنهم مسؤولون عنهم وهذا في المدارس التي لا يوجد بها عمال، أو تلك التي يوظف فيها العمال ذوي الاحتياجات بمعنى لا يتكل عليهم في العمل أو الحراسة (فيما يخص البلديات فإنها توظف المطلقات والأرامل والأفراد كبار السن لكي تساعدهم- وجه من وجوه الكفالة الاجتماعية لتساعد هؤلاء الأفراد- وقد حاورنا بعضهم عن السبب الذي يجعلهن غائبات عن المدرسة وقت الدوام، فأجبن بأن ظروفهم تلزمهم بأعمال أخرى تتطلب حضورهم لسد حاجياتهم)، وأنهم متفقون مع المسؤولين بأداء أعمالهم في نهاية الأسبوع (نظافة المكان).
- عن النظافة داخل الأقسام وإن وجدت فهي مهلهلة، فقد شاهدنا في إحدى المدارس معلمة برفقة بعض التلميذات: قمن بتنظيف حجرة القسم.

وقال أحد المعلمين، عندما يكون القسم متسخا كثيرا لا أدخل تلاميذي وأقف بهم أمام الإدارة، حتى يتم تنظيفه أي إجبار الرقابة الإدارية على التدخل.

فيما يخص المدارس الحضرية: فهي تتمتع بنظافة عالية، توفر الأجهزة والوسائل المساعدة، وجود مدافئ جديدة ستائر ألوان الجدران جذابة مريحة وساحة المدرسة مهيأة، ويفسر هذا بأنها قريبة من الرقابة (المفتشية دائمة التردد عليها). كان هذا عن ملاحظة معالم البيئة المهنية.

**2-2-3) الملاحظة بالمشاركة:**

وقد تضمنت اشتراك الباحثة في عدة ندوات خارجية، أي التي كانت قائمة على مستوى المفتشية على اعتبار أنها مكان تجمع عدة معلمين من جميع مدارس المقاطعة، طبعا تم حضور الباحثة في ندوات المقاطعتين كلا على حدا وقد تم تزويد الباحثة من طرف المفتشين بمواضيع الندوات ومواعيدها حتى

تساهم في النقاشات كونها عضوا من مجتمع المهنة، علما أن المعلمين الذين سيشاركون في أي ندوة، يتم تعيينهم قبلا وذلك حتى يحضروا أنفسهم لأنه يمكن أن

يحضر المفتش العام في أي لحظة، وبالتالي أي معلم مطالب بتحضير كراسة التكوين، أو أي تقرير حول أي موضوع معين محدد سلفا، أما الندوات التي حضرتها صاحبة الدراسة فكانت كالتالي:

- 18 جانفي 2006 تخص السنة السادة بعنوان: بناء اختبار مادة الرياضيات.
- 1 فيفري 2006 تخص السنة الثالثة بعنوان التعليم المتمحور حول المتعلم.
- 18 فيفري 2006 تخص السنة الرابعة بعنوان تجربة التدريس الفعال.
- 8 مارس 2006 تخص الصف الأول بعنوان التعلم وفق نظام المجموعات.

وقد تركزت ملاحظتنا على موضوع الدراسة وحاولنا التركيز على الموقف الاجتماعي العلائقي، وصلت الباحثة قبل الجميع في جميع الندوات أهم ما نسجله هنا أن كل معلم يصل إلى القاعة يجلس في مكان معين، لا يحاور أي زميل، اللهم إلا إذا تعرف عليه يلقي التحية الحميمية.

عندما يحضر الجميع، يترأس المفتش الندوة ثم يسأل الجميع عن أحوال المدارس، وهناك معلمين احتجوا وهددوا بالإضراب الجماعي إذا لم يحضروا لهم الماء والمازوت (مدرسة عناب الطيب ... مدرسة نائية، هنا تدخل المفتش بإعطائهم درس في أخلاقيات المهنة، مفادها أن الضحية الوحيدة هنا سيكون التلميذ وأن المعلم خليفة الأنبياء، فينبغي التحلي بالمزيد من الصبر والمثابرة لا بالهروب والتخلي أو التنحي عن المسؤولية، وأن المعلمين هم من يقدرون حجم المسؤولية الملقاة على عاتق التنظيم التربوي).

سجلنا أيضا تدخلات وشكاوي بخصوص النظافة والسلطة الديكتاتورية أو السلطة الآمرة لبعض المدراء، والتقارير التي تكتب في بعض المعلمين أو المدراء ...هذا في بداية كل ندوة .. ثم يقاطع المفتش ويقول للمعنيين بالأمر تعالوا إلى مقر المفتشية بعد انتهاء الندوة، الوقت لا يسمح الآن.

طبعا قامت الباحثة باستجواب بعض المعلمين عن مدى استفادتهم من الندوة، فيما إذا كان هناك إضافة أو استفادة وهل هذا الأسلوب جدير بأن يساهم مساهمة فعالة في التكوين، فهناك من أجاب بالنفي وهناك من أجاب بعدم رضاه عن نجاعة هذا الأسلوب لأنه لم يخرج عن أطره التقليدية النظرية، ولا يحتكم إلى الميدان، وهناك من أجاب بفعاليتها وإيجابيتها وما تمت ملاحظته أن أسلوب الندوة يكرر بنفس الطريقة مع بقية الأفواج المبرمجة للحضور، وهذا ما جعل المعلمين يستاؤون من الأسلوب والطريقة ومن نوعية المعلومة.

كذلك لوحظ أن المعلمين الغرباء عن المنطقة يلتزمون الحياد سواء في النقاشات أو مع زملائهم.

وفيما يخص الجانب العلائقي لاحظنا أن الفوج الواحد يضم عدة جماعات صغيرة جدّا متكون من فردين، تجمع بينهم خصوصيات المنطقة الواحدة أو القرابة أو جماعة الدراسة ، وكذلك لاحظنا أنه توجد مجموعتين أساسيتين هي مجموعة الريف

(الفئة القاطنة في الريف) والفئة القاطنة في المدينة، هاتين المجموعتين متناقضتين في المصالح والأهداف والمطالب، وما تمت ملاحظته أن العلاقات الاجتماعية بين الزملاء في بعض الأحيان تتوقف على كلمة إلقاء التحية عن قرب أو عن بعد.
في بعض المدارس نلحظ تجمع النسوة المعلمات على حدا، والذكور المعلمين مع بعضهم لا يوجد اختلاط.
بالنسبة للاجتماعات لا تتم إلا في بداية ونهاية كل ثلاثي، في حالة ورود مناشير تربوية، يحضر الجميع للإطلاع عليها إن كانت مهمة.
وإن كانت دورية فقط يطلب من المعلم أن يوقع في نهاية الصفحة مثل: الاحتفال بالأعياد الوطنية وإجراء عدة أنشطة تناسب الحدث على مستوى المدرسة.
أهم تجمع حدث لاحظناه بسبب أيام الإضراب أيام: 19/20/21/فيفري 2006 بالنسبة للندوات الداخلية في بعض المدارس، تكون بطلب من المدراء وبأمر من المفتش وذلك لكسر الروتين أو لمعاقبة أحد المعلمين.
وما لوحظ أيضا أن المعلمين يرفضون تقويم التلاميذ كل شهر لأن هذا الأمر يتعبهم ولا يستطيعون المتابعة نظرا لالتزاماتهم تجاه عوائلهم ، لكنهم ملزمون بفعل ذلك، كما يقولون.
كما تمكنت الباحثة من التجول في عدة مدارس وصفوفها واختارت وقت الراحة حيث شاركت بعض معلمي المدارس في أوقات الراحة لعدة أيام وقد كانت متتابعة إبان الدراسة الميدانية، وكان هذا بالنسبة للمدارس الريفية حيث يحدث هناك تجمعات على عكس المدارس الحضرية: كل معلم ينهي حصته يغادر المدرسة، ويعود في الفترة المسائية إن كان لديه الدوام المسائي أما في المدارس الريفية فإن المعلمين لا يملكون الخيار فهم يمكثون في المدرسة إلى غاية إنهاء الحصص.

**3-3) المقابلة الحرة والمقابلة المقننة:**

تعتبر المقابلة من أهم الوسائل البحثية لجمع المعلومات والبيانات من الميدان الاجتماعي، وبدون المقابلة أي مواجهة الباحث أو المقابل للمبحوث، بقصد جمع الحقائق والبيانات المتعلقة بموضوع البحث لا يستطيع الباحث التعرف على الحقائق ولا يستطيع تبويبها وتصنيفها وتحليلها تحليلا علميا يساعده على التوصل للنتائج النهائية، التي يستعملها في كشف موضوع الدراسة وتعرية جوانبه المختلفة **[إحسان محمد الحسن: 1981، ص:93].** وقد استخدمنا المقابلة الحرة والمقابلة المقننة.

**1-3-3) المقابلة الحرة:**

أجرت الباحثة مقابلة مفتوحة مع بعض مدراء المدارس الابتدائية من كلتا المقاطعتين ومفتشا المقاطعتين، ومع بعض المعلمين والعمال، وكان هذا قبل تحديد أسئلة الاستمارة، وذلك للتعمق أكثر في الموضوع، والتعرف على مختلف الظروف المتواجدة داخل مجتمع المهنة، والتي يمكن أن تكون مجهولة من طرفنا.

والمقابلة الحرة كانت عميقة خاصة مع المسؤولين (المدير والمفتش) وقد خضع هؤلاء المشرفين لأسئلة رئيسية ورؤوس مواضيع كان أهمها: نوع العلاقة الاجتماعية الممارسة من طرف المسؤولين مع المعلمين أساليب السلطة، أساليب التكوين، نقطة المردودية، ما هو المعيار الذي تحتكم إليه؟ كيفية التقويم، هل لهم دراية أو هل هم على اطلاع ببعض نظريات الرضا الوظيفي؟.
هل تلقوا دروس تكوينية في مبادئ علم النفس الاجتماعي أو التربوي أو علم الاجتماع؟
هل طالب هؤلاء المسؤولين المباشرين بنوع من هذا التكوين؟
فيما تمثل دورهم وما مدى مساهمتهم في توفير مختلف الظروف، التي تمكن المعلم من تأدية مهنته أو رسالته على أصولها المنوطة بها، أو عمله في ظروف حسنة نوعا ما أو جيدة إن أمكن فهنا النسبية موجودة وتختلف باختلاف الظروف سواء المادية أو الاجتماعية.
علما أننا بذلنا جهدنا في كسب ثقة المبحوثين بغية إغنائنا بحقائق موضوعية من أجل مقارنتها بأجوبة الاستمارة.
ويعتبر كل من مدير المؤسسة التعليمية ومفتش المقاطعة، هما الشخصان المسؤولان على تحسين ظروف العمل وتوفير كل الشروط الممكنة ومراقبتها سواء من الجانب المادي المتعلق بالحوافز؛ الترقية أو بالجانب المادي الفيزيقي ( تكييف الحرارة والبرودة، التهوية، نظافة المحيط، توفير مختلف المرافق الضرورية ...) أو العمل على أن يكون الجانب العلائقي حميمي، متعاون، منسق ...الخ وبالتالي كان بإمكانها إفادتنا بمختلف الحقائق عن مختلف الظروف، لأنه سجلنا بعض التناقضات بين أقوال المدراء والمعلمين عن ظروف العمل سواء المادية أو الاجتماعية وبين ما لاحظناه حيث يدلي بعضهم بأن هذه الظروف جيدة في حين ينفي الآخر ذلك، وقد قرأنا بعض التقارير التي قدمها مفتش المقاطعة الثانية إلى مديرية التربية بخصوص ظروف العمل والتي كان فحواها يدور حول انعدام الماء والمازوت، وغياب النظافة أو بالأحرى غياب عمال النظافة ...الخ.
في حين امتنع مفتش المقاطعة الأولى عن كتابة التقارير حسب قوله لأنه ملّ منها، نظرا لعدم تفعيلها ميدانيا، وقال ربما لا تقرأ نهائيا، وهذا الأمر حسب ما يرى، جعل المعلم لا يخاف من هذه التقارير، وبالتالي لا يأبه لسلطة المفتش.

- وكل من مفتشا المقاطعتين ساهما في حل بعض النزاعات بين (المعلم والمدير) أو بين (المعلم والمعلم).
- وقد جرت المقابلة مع بعض المعلمين بخصوص الجانب العلائقي الدائم بين الزملاء وعن النشاطات التي يقدمها الفريق التربوي .

- مدى انسجام العلاقات الإنسانية وفيما تمثلت جهودهم بغية تحسين الجانب العلائقي الهادف والواعي بمهنة التعليم أو بعملية إنجاح وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرحلية.

كذلك تم الاستفسار عن جانب الأمن الصحي والغذائي، وما يجدر بنا ذكره في هذا المقام أن مفتشا المقاطعتين قد اتفقا على أن أهم المشاكل المقدمة إلى المفتشية تكون في بداية العام الدراسي: وتكون بصفة مباشرة حول: نقطة المردودية والتوقيت الزمني.

أما بصفة غير مباشرة فهي تكون بخصوص جانب العلاقات الإنسانية " وهنا نضطر إلى التدخل وإحلال نوع من التعاون".

وقد أفادنا مفتش المقاطعة الثانية أن بعض المدارس النائية، أوقف المعلمين الدراسة من تلقاء أنفسهم بسبب غياب الظروف الفيزيقية الجيدة ( عدم توفر المدافئ، المازوت، الماء ...) وقد كان تدخلي ضروري جدّا لإعادتهم إلى العمل بفرض أن الأمور متشابهة بهذه المدارس النائية ويجب تحمل المسؤولية كيفما كانت.

**2-3-3) المقابلة المقننة:**

أجريت مقابلات مقننة بمعدل معلم واحد مع بعض المدارس النائية والحضرية وشبه النائية وشبه الحضرية، وقد كان اختيارهم عشوائيا من كلا المقاطعتين.

وقد تم تسليمهم دليل المقابلة المتكون من خمسة عشر سؤال، وترك الحرية لهم لكتابة الإجابة بأنفسهم وكان هذا بهدف التأكد من صحة وموضوعية المعلومات المجمعة من وحدات المجتمع الأصلي للدراسة.

وقد استفادت هذه الدراسة من المقابلة بنوعيها كثيرا في تحديد بعض الأمور المتعلقة بالحقائق أو الآراء أو المعلومات المقدمة من مجتمع الدراسة سواء وحدات المجتمع الأصلي للدراسة أو المجتمع الثانوي المتمثل في بعض مدراء المدارس التعليمية أو مفتشا المقاطعتين أو بعض المعلمين الذي خضعوا للمقابلة المقننة أو بعض العمال والعاملات الذين أجرينا معهم مقابلة مفتوحة أو حرة خاضعة لأسئلة ظرفية.

**4-3) الاستمارة:**

" الاستمارة هي الوسيلة العلمية التي تساعد الباحث على جمع الحقائق والمعلومات من المبحوث خلال عملية المقابلة، وهي الوسيلة التي تفرض عليه التقيد بموضوع البحث المزمع إجراؤه، وعدم الخروج عن أطره العريضة ومضامينه التفصيلية ومساراته النظرية والتطبيقية" **[ إحسان محمد الحسن: ص65].**

ولقد تمت صياغة أسئلة هذه الاستمارة بناء على دراستنا الاستكشافية للواقع الميداني المعاش من خلال الملاحظة البسيطة والمقابلة المقننة وكذلك ما ساعدنا على بنائها هو خبرة الباحثة ومعايشتها لظروف المهنة سواء المادية أو الاجتماعية وتمت الصياغة أيضا في ضوء التراث النظري، علما أننا استفدنا إلى حد بعيد من

توجيهات وآراء المعلمين الذين أبدوا تعاونا كبيرا واهتماما بالغا للاستمارة التجريبية من خلال ملاحظاتهم وانتقاداتهم الجوهرية البناءة.
وقد تضمنت أربعة محاور بمجموع 46 سؤال.

أ- **المحور الأول:** خاص بالبيانات الشخصية من السؤال رقم 01 إلى السؤال رقم 06.
ب- **المحور الثاني:** بيانات متعلقة بظروف العمل الاجتماعية من السؤال 07 إلى 20.
ج- **المحور الثالث:** بيانات متعلقة بظروف العمل المادية من السؤال رقم 21 إلى 31.
د- **المحور الرابع:** المفاضلة بين ظروف العمل الاجتماعية والمادية وأيهما أشد تأثيرا على الرضى المهني للمعلم من وجهة نظره وهي تضم الأسئلة من 32 إلى 46.

علما أنه تم تطبيق الاستمارة التجريبية على معلمين من المقاطعة الأولى في المدارس الحضرية ومعلمين من المقاطعة الثانية في المدارس النائية. وقد أفادونا بنقد جد موضوعي وعلى أساسه أجريت تعديلات جذرية لمحتوى الأسئلة: تعديل، حذف، إضافة، إثراء في بعض الجوانب.

## 4) العينــة:

### 4-1) طريقة اختيار العينة:

يعرف المعجم الديموغرافي العينة " بأنها دراسة جزء من المجتمع بقصد الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المجتمع، وذلك بدلا من دراسة جميع مفرداته ويسمى هذا الجزء المدروس العينة، أما المجتمع فهو مجموعة من المفردات موضع البحث أو الدراسة " **[محمد سعيد فرح: ص137].**

وما دامت مرحلة تحديد العينة من أهم أسس البحث العلمي أو الدراسات العلمية، التي يجب على الباحث أن يكون شديد الحرص في الحصول على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، بحيث يتوجب أن تحمل (العينة) كل الخصائص والصفات التي تمثل المجتمع الأصلي المأخوذة منه هذا من جهة، ومن جهة أخرى يجب أن يكون لأفراد المجتمع الأصلي فرصا متساوية في الظهور، والذي يضم مختلف الوحدات أو المفردات دون استثناء وهذا بغرض الوصول إلى نتائج موثوق فيها.

واختيار نوع العينة يتوقف على أهداف الدراسة وتساؤلاتها، وعليه اتبعت هذه الدراسة المعنونة: بظروف العمل والرضى المهني للمعلم على العينة العشوائية الطبقية المنتظمة، حيث مجتمع الدراسة الأصلي مقسم إلى مقاطعتين تضمان في

مجموعها 370 مفردة موزعين على 36 مدرسة تعليمية ابتدائية نظامية كما هو ممثل في الجدول التالي:

**جدول رقم (03): يوضح العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة في المقاطعتين.**

| المجتمع المقاطعة | عـدد المعلميـن المثبتيـن | | |
|---|---|---|---|
| | ذكـر | أنثـى | المجمـوع |
| مقاطعـة 01 | 83 | 62 | 145 |
| مقاطعـة 02 | 142 | 83 | 225 |
| المجمـوع | 225 | 145 | 370 |
| النسبـة % | % 60.81 | % 39.19 | % 100 |

و هذا الاختيار لهذا النوع من المعاينة جاء بناء على عدة مبررات واقعية و هي : أن العينة العشوائية تكون ممثلة لمجتمع الدراسة و عاكسة للبيانات و الحقائق التي تتسم بها ،والطريقة العشوائية هي الطريقة التي تعطي جميع الوحدات فرصة متساوية للاختيار في العينة المطلوب دراستها و تحليلها.**[نفس المرجع ص 52].**

- وجاء اختيار العينة العشوائية لأنها الأنسب للإجابة على تساؤلات الدراسة و اختبار فروضها وتحقيق أهدافها.

وقد اتجهنا إلى العينة العشوائية لأنه أمكننا الوصول إلى قوائم حصر سليمة لا عيب فيها لأسماء الأفراد، كما أننا استطعنا ترقيم جميع مفرداتها، زد على هذا أنه تمكنا من معرفة جميع مفردات مجتمع الدراسة، علما أن مجتمع الدراسة متجانس داخليا أو هناك تناسب داخلي ( المستوى التعليمي).

وانطلاقا من جميع هذه المبررات والالتزام بها فقد تم تحديد حجم العينة عند مستوى احتمالية 20% بإتباع الطريقة الآتية (370* 20)/ 100= 74 مفردة.

وبما أننا قسمنا مجتمع الدراسة إلى طبقتين على ضوء أننا لدينا مقاطعتين يضمان في مجموعها 370 مفردة، حيث اخترنا أول الأرقام عشوائيا من الأرقام الأربعة الأولى 4.

وقد اخترنا الرقم العشوائي بحيث لا يفوق معامل الرفع أو المدى أو مسافة الاختيار.

وعليه اخترنا العينة من مجتمع الدراسة الطبقي بأخذ القوائم الاسمية للمعلمين من المقاطعتين مع اختيار أول الأرقام عشوائيا، طبعا مع تسجيل الأسماء الأربعة الأولى من كل قائمة في قصاصات ورقية من نفس اللون والشكل، ثم سحبنا اسما بطريقة عشوائية بعدها نضيف المدى بطريقة منتظمة.

$$\text{المـــدى} = \frac{\text{العيـــنة الكليـــة}}{\text{العيـــنة المختارة}} = \frac{370}{74} = 5$$

وبهذه العملية نحصل في الأخير على الجدول رقم (04) والذي يمثل المفردات التي تمت مقابلتهم حسب المقاطعتين.

**جدول رقم(04): يوضح طريقة اختيار العينــة.**

| العينة / المقاطعة | المجتمــع | العينة الفرعية | مفردات العينــة الفرعيــة |
|---|---|---|---|
| المقاطعـة1 | 145 | 29 | 2- 7- 12- 17- 22- 27<br>32- 37- 42- 47- 52- 57<br>62- 67- 72-77-82-87<br>92-97-102-107-112-117<br>122-127-132-137-142 |
| المقاطعـة2 | 225 | 45 | 4-9-14-19-24-29-34-39<br>44-49-54-59-64-69-74-79<br>84-89-94-99-104-109-114<br>119-124-129-134-139-144-<br>149-154-159-164-169-174-<br>179-184-189-194-199-204-<br>209-214-219-224 |
| المجمــوع | 370 | 74 | |

**2-4) خصائص العيــنة:**

تضمنت استمارة الدراسة بيانات نوعية عن مفردات عينة الدراسة شملت: الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، الأقدمية في العمل والدرجة المهنية، وسنحاول فيما يلي: عرض البيانات التي تحدد أبعاد (صفات وخصائص) عينة الدراسة وذلك في ثلاث جداول والتي سوف تكون مرجعا رئيسيا في تقويم بيانات ونتائج الدراســة.

**جدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس – السن – الحالة الاجتماعية.**

| الحالة الاجتماعية | ذكر | | | | | | | | أنثى | | | | | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أعزب | | متزوج | | أرمل | | مطلق | | عزباء | | متزوجة | | أرملة | | مطلقة | | | |
| فئات السن | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| [27.22] | | | | | | | | | 2 | 2.70 | | | | | | | 2 | 2.70 |
| [32.27] | 1 | 1.35 | | | | | | | | | | | 1 | 1.35 | | | 2 | 2.70 |
| [32. 37] | 4 | 5.40 | 11 | 14.86 | | | | | 5 | 6.75 | 12 | 16.21 | | | | | 32 | 43.24 |
| [37. 42] | | | 9 | 12.16 | | | | | | | 2 | 2.70 | | | | | 11 | 14.86 |
| [42. 57] | | | 26 | 35.13 | | | | | | | 1 | 1.35 | | | | | 27 | 36.5 |
| 57فما فوق | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| المجموع | 5 | 6.75 | 46 | 62.16 | | | | | 7 | 9.46 | 15 | 20.26 | 1 | 1.35 | | | 74 | 100 |
| المجموع الكلي | 51 | | | | | | | | 23 | | | | | | | | | |
| النسبة المئوية | %68.92 | | | | | | | | %31.08 | | | | | | | | %100 | |

توضح بيانات الجدول رقم (05) والتي تتركز حول: الجنس- السن- الحالة الاجتماعية بأن نسبة الذكور أعلى مقارنة بنسبة الإناث إذ يمثل 68.92% بينما تمثل نسبة الإناث 31.08% من مجموع أفراد العينة.

ويعود هذا التباين في النسب إلى ما يلي:

- أن الإناث تعزفن عن العمل في المدارس النائية، وذلك بسبب تعدد أدوارهن حيث تفضلن العمل في المدارس القريبة من المنزل: (ربة بيت، عاملة).
- بعد المسافة، عدم توفر المواصلات.
- عدم توفر الإقامة (السكن) بمكان العمل.
- عدم ملائمة التوقيت الزمني في غالب الأحيان.

حيث نجد أن المتزوجات تبلغ 20.26% من مجموع النسوة، في حين نجد المعلمة العزباء تمثل 09.46%، أما نسبة المرأة المطلقة فهي تقدر بـ: 01.35%.

وأثناء إجراء المقابلة طرحن مشكل تعدد الأدوار، وأن هذا الأمر سبب لهن ضغوطات نفسية، وتداخل الأدوار ومشاكل اجتماعية، وهذا الأمر هو سبب عدم التوافق سواء في المنزل أو المدرسة ومن بين المطالب التي أجمعن عليها هو: توفير حاضنة أطفال بكل مدرسة.

في حين يشكل المتزوجون الذكور غالبية العينة (62.16%) من مجموع الذكور أما العازبون فيمثلون (06.75%)، وهي نسبة قليلة جدًا تنتهي إلى فئة عمرية شابة من[27 إلى 37 سنة[، وهذه النسبة الضئيلة تؤكد عزوف الذكور عن مهنة التعليم (العنصر البشري الشاب)، على اعتبار أنها من المهن ذات المردود المادي الضعيف فغالبية هؤلاء الشباب أكدوا أن لهم مشاريع وأعمال إضافية يمارسونها في حين لهم استعداد قوي على تركها لو أتيحت لهم الفرص المهنية الأخرى، أما الذكور المتزوجون الملتحقين بالمهنة قديما أو القدامى، نجد أن نسبتهم عالية وأبدوا نوعًا من الرضا وأكدوا أنهم لا يملكون الخيار عن مهنة التعليم لأن ظروفهم الاجتماعية لا تسمح ولا سنهم كذلك.

ونلاحظ أن غالبية أفراد الدراسة (43.24%) تقع أعمارهم ما بين [32- 37 سنة[ وأن (36.50%) تقع أعمارهم ما بين [42- 57 سنة[، في حين نجد أن (14.86%) تقع أعمارهم ما بين [37- 42 سنة[ و (2.70%) تقع أعمارهم ما بين الفئة العمرية [22- 27 سنة[ ونفس النسبة للفئة العمرية [27- 32 سنة[ وعموما فإن المورد البشري بهذين المقاطعتين يعتمد على المورد البشري الشاب، وهذا من شأنه التأثير إيجابا على الأداء المهني للمعلم وبالتالي على العملية التعليمية.

**جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | ت | % |
|---|---|---|
| بكالوريا | 04 | %5.40 |
| خريج معهد | 35 | %47.30 |
| ش- ك- ع- م | 20 | %27.03 |
| ليسانس | 12 | %16.22 |
| أخرى تذكر | 03 | %4.05 |
| المجمـوع | 74 | %100 |

تم تقسيم أفراد عينة الدراسة حسب مستوى المؤهل العلمي أو مستوى التعليم إلى خمس مجموعات: بكالوريا – خريج معهد- شهادة الكفاءة العليا للمعلمين المساعدين- ليسانس- أخرى تذكر.

ويلاحظ أن أكبر نسبة 47.30% خريجو معهد ثم تليها (27.03%) من حملة شهادة الكفاءة العليا للمعلمين المساعدين، ثم تليها (16.22%) من حملة شهادة جامعية "ليسانس"، ثم تليها حملة الباكالوريا بنسبة (5.40%) وأقلها نسبة هي (4.05%) ضمن حالات أخرى وهم ذو مستوى ثالثة ثانوي (نهائي علمي).

وقد قال مفتش المقاطعة الثالثة " في التعليم الابتدائي خاصة الطور الأول والثاني لا يهم المستوى العلمي العالي، نحن؛ بصدد إعطاء معلومات بسيطة وكيفية تبسيطها أكثر إلى التلاميذ".

وقد تبين من خلال المقابلات والملاحظة: أن كل من فئة المشرفين ( المدراء والمفتشين) أو معظم فئة المعلمين لا يعطوا أية أهمية للجانب النفسي الاجتماعي في جانبهم العلائقي فيما بينهم، أو مع التلاميذ. فالعلاقات نوعا ما شبه جافة، عدا بعض الاستثناءات لهذا يفترض إلحاق مكتب أخصائي نفسي أو اجتماعي بكل مدرسة ابتدائية لتوجيه كل مجتمع المهنة لأن المؤهل العلمي المتخصص بات ضرورة ملحة يجب على كل المدارس أن تفتح تخصصات فرعية ضمن نشاطاتها التربوية والعلمية (إعلام آلي، إطار متخصص في الرياضة، المسرح، الفن...) وذلك للرقي بالعملية التعليمية من مختلف أبعادها.

**جدول رقم (07): يوضح الأقدمية في العمل لأفراد العينة والدرجة المهنية.**

| الدرجة المهنية / فئات الخبرة المهنية | أستاذ مجاز | | معلم المدرسة الأساسية | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ت | % | ت | % | ت | % |
| [1-5[ | 5 | 6.76 | / | / | 5 | 6.76 |
| ]5-10] | 3 | 4.05 | 13 | 17.56 | 16 | 21.62 |
| ]10-15] | 1 | 1.35 | 14 | 18.91 | 15 | 20.27 |
| ]15-20] | 3 | 4.05 | 18 | 24.32 | 21 | 28.38 |
| ]20-25] | / | / | 11 | 14.86 | 11 | 14.86 |
| ]25-30] | / | / | 4 | 5.40 | 04 | 5.40 |
| 30 فما فوق | / | / | 2 | 2.70 | 02 | 2.70 |
| المجموع | 12 | 16.22 | 62 | 83.78 | 74 | 100 |

يوضح الجدول المبين أعلاه المتعلق بالأقدمية أو فئات الخبرة المهنية والدرجة المهنية أن:المعلمين الذين يحملون درجة أستاذ مجاز من مجموع أفراد العينة تقدر بـ (16.22%)، في حين قدرت نسبة المعلمين الذين يحملون رتبة أو درجة معلم المدرسة الآساسية تقدر بـ (83.78%) من إجمالي أفراد العينة وبالنظر إلى فئات الخبرة المهنية نجد أن: المعلمين الذين مارسوا مهنة التعليم مدة تتراوح ما بين (1-5 سنوات) يمثلون (6.76%) وهم أساتذة مجازون كلهم.

أما المعلمين الذين قضوا ما بين (5 – 10 سنوات) في مهنة التعليم تقدر بـ (21.62%) منهم: (4.05%) أساتذة مجازون و (17.56%) هم من درجة معلمو المدرسة الأساسية.

كما أن المعلمين الذين قضوا ما بين (10-15 سنة) تقدر نسبتهم بـ (20.27%) منهم (1.35%) أستاذ مجاز و (18.91%) هم من درجة معلم مدرسة أساسية.

وأما الذين قضوا مدة ما بين (15-20 سنة) فتقدر نسبتهم بـ :28.38% منهم 4.05% أساتذة مجازون و 24.32% هم من رتبة معلم المدرسة الأساسية .

وأما الذين قضوا مدة ما بين (20-25) ، تقدر نسبتهم بـ 14.86% كلهم معلموا المدرسة الأساسية ،كذلك بالنسبة للذين قضوا مدة (25-30 سنة) فتقدر نسبتهم 5.40 % هم من رتبة معلم المدرسة الأساسية.

وأما من امتدت سنوات أقدميتهم إلى 30 سنة ما فوق فهم يمثلون نسبة ضئيلة جدا تقدر بـ 2.70 % وهم بطبيعة الحال ذو درجة مهنية معلم مدرسة أساسية.

ومن خلال تحليل بيانات هذا الجدول ، يلاحظ أن معلمي المدرسة الأساسية هم الأكثر خبرة و أقدمية من الأساتذة المجازين ،وهذا يرجع إلى كون الأساتذة المجازين حديثي العهد بالتعليم .وقد تم توظيفهم بعد إجراء مسابقات،أو التحقوا ضمن قانون الإدماج في المناصب الشاغرة وذلك لسد النقص في المعلمين خاصة بعد تعدد الأفواج في المدرسة الواحدة و يعتقد أن نسبة المجازين ستزداد مستقبلا بالمقابل تقل رتبة معلموا المدرسة الأساسية لأن معظمهم ينتظرون الإحالة على التعاقد قريبا.

**خلاصــة:**

بعد أن تعرفنا على تفاصيل خصائص عينة أفراد الدراسة لا بد لنا من معرفة الخصائص الرئيسية لأفراد عينتها وهي كالتالي:

- الحالات الاجتماعية لأغلبية أفراد العينة ( 82.42 %) متزوجون.
- تقع أعمار أغلبية مفردات العينة (43.24 %) و (36.5%) فيما بين على التوالي ـ الفئات العمرية [ 32-37[ و [ 42-57[.
- معظم أفراد العينة خريجو معهد بنسبة (47.30%) وحملة شهادة الكفاءة المهنية للمعلمين المساعدين (27.03%) .
- تتوزع الدرجة المهنية لأفراد عينة الدراسة كالتالي.
- 83.78% معلمو المدرسة الأساسية :
- 16.22% أساتذة مجازون.

تتراوح الخبرة المهنية على التوالي بين[ 5-10 ،[ 10-15،[ 15-20 ،[20-25 بمعدل 21.62% ، 20.27% ، 28.38% ، 14.86%.

## الفصل السادس : عرض و تحليل و تفسير بيانات الدراسة ونتائجها.

### المبحث الأول : عرض وتحليل و تفسير بيانات الدراسة على ضوء الفروض الفرعية.

**تمهيد:**

1- عرض وتحليل و تفسير البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى.
2-عرض وتحليل و تفسير البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الثانية.
3- عرض وتحليل وتفسير البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الثالثة.

**خلاصة:**

### المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة على ضوء الفروض الفرعية:

**تمهيد:**

1- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الأولى.
2- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الثانية.
3- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الثالثة.
4- النتيجة العامة للدراسة.
5- مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات المشابهة .

## المبحث الأول : عرض وتحليل و تفسير بيانات الدراسة على ضوء الفروض الفرعية.

**تمهيد:**

1- عرض وتحليل و تفسير البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى.

2-عرض وتحليل و تفسير البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الثانية.

3- عرض وتحليل وتفسير البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الثالثة.

**خلاصة:**

**تمهيـد:**

من منطلق أن التفسير هو الجسر الذي يربط النظرية بالوقائع والبيانات التي جمعت من الميدان نقدم تحليل وتفسير البيانات الخاصة بفروض هذه الدراسة وفقا لمحاور الدراسة.

## 1) تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى:

**جدول رقم (08): يوضح الشعور بالانتماء إلى الفريق التربوي.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعـم | 35 | %47.30 |
| نوعـا مـا | 30 | %40.54 |
| لا | 9 | %12.16 |
| المجمـوع | 74 | %100 |

يتضح من خلال من خلال الجدول أعلاه أن (47.30**%**) من إجمالي أفراد العينة يشعرون بأنهم ينتمون إلى الفريق التربوي الذين يعملون معه.

في حين تقدر بنسبة الذين أجابوا بأنهم نوعا ما يشعرون بالانتماء بـ: (40.54**%**) من إجمالي أفراد العينة وهاتان النسبتان تدلان بأن هناك انسجام بين أعضاء الفريق التربوي.

ومع هذا تقدر نسبة الذين أفادوا بأنهم لا يشعرون بالانتماء إلى الفريق التربوي بـ: (12.16**%**) من إجمالي أفراد العينة.

**جدول رقم (09): يوضح ما إذا كان المعلم يتعامل بسهولة مع مختلف الزملاء.**

| هل تتعامــل بسهولة مع مختلف الزمـلاء | | | ت | % |
|---|---|---|---|---|
| نعــم | | | 56 | **%**75.68 |
| لا | | الاحتمالات | | |
| | | لأنك أصغرهم سنا وأكثرهم نشاطا | 05 | **%**27.78 |
| | | لأنك أكبرهم سنا وأكثرهم خبرة | 06 | **%**33.33 |
| 18 | 24.32 | لأنهم جميعا من جنس الذكور | 04 | **%**22.22 |
| | | لأنهم جميعا من جنس الإناث | 01 | **%**5.56 |
| | | أخرى تذكــر | 02 | **%**11.11 |
| | | المجمــوع | 18 | **%**100 |
| **المجمـــــوع** | | | 74 | 100 |

يبدو من الجدول أعلاه أن 75.68% من إجمالي أفراد العينة يجدون سهولة في التعامل مع مختلف الزملاء وهذا يدل على الجانب الجيد في العلاقات الإنسانية، وهي تؤكد نسب الجدول السابق في حين نجد (24.32**%**) من إجمالي عينة الدراسة يجدون صعوبة في التعامل مع مختلف الزملاء، ويرجع السبب حسب ما صرح به أفراد العينة الذين يجدون صعوبة في التعامل مع مختلف الزملاء إلى تعارض فئة الشباب الأكثر نشاطا بـ 27.78**%** من إجمالي الأفراد الذين أجابوا بلا أما الكهول الأكثر خبرة بـ 33.33**%** وهذا التعارض يكون في عدم الاتفاق في طرائق العمل، حيث يعتقد المعلمون الكبار بأن خبرتهم المكتسبة تجعلهم يتحكمون في زمام الأمور أما حماس الشباب ونشاطهم سيقل مع مرور الوقت في حين عبر حوالي 22.22**%** بأنهم يجدون صعوبة في التعامل لأنهم جميعا في من جنس الذكور و 5.56% لأنهم من جنس الإناث، وهذا يفسر ما لاحظناه خاصة في الأرياف والمناطق النائية، أنهم لا يحبذون فكرة الاختلاط لخصوصيات المناطق، فالنسوة تتجمعن مع بعضهن ونفس الشيء للذكور، وهذا يؤثر سلبا على عمل الفريق التربوي إذ لا يستفيد كلا منهما بالمبادرات التي يمكن أن يقدمها الطرفين. في حين قدرت أخرى تذكر بـ: 11.11% ويعود ذلك حسب رأيهم إلى:

- التباين في المستوى والعقليات.
- عدم توفر الجو التربوي بسبب عدم كفاءة مسيرو المؤسسات التعليمية التربوية.
- تباين في النظرة إلى التربية والتعليم.

**جدول رقم (10): يوضح نوع العلاقات السائدة بين أعضاء الفريق التربوي.**

| الاحتـــمالات | ت | % |
|---|---|---|
| جيــدة | 26 | 35.14 |
| حسنة نوعا ما | 45 | 60.81 |
| سيئــة | 03 | 4.05 |
| **المجمـــوع** | 74 | 100 |

توضح بيانات الجدول أعلاه والتي تتركز حول نوع العلاقة السائدة بين أعضاء الفريق التربوي:
حيث أفاد 60.81% من إجمالي أفراد العينة بأن علاقاتهم بين أعضاء الفريق التربوي حسنة نوعا ما، في حين (35.14%) وصفوا علاقاتهم بالجيدة وهذا من إجمالي أفراد العينة.
وهذه البيانات تعتبر تأكيدا على بيانات الجدولين (08) و(09) وقد أفاد بعض المعلمين الذين قابلناهم بأن علاقاتهم قائمة على عدة اعتبارات منها: التعاون- تبادل الأفكار، احترام النقد البناء التضامن فيما بينهم – التنسيق – الحوار، رغم أنه هناك فروقات في المستوى التعليمي والعمر – حل المشاكل والصعوبات في إطار المؤسسة، في حين عبرت نسبة قليلة جدًا قدرت بـ: 4.05% وصفت علاقاتها بالسيئة وهي ترى أن علاقاتها بأعضاء الفريق التربوي هشة وأنها مبنية على المصلحة الخاصة وأنها مضطربة وليست على ما يرام.

**جدول رقم (11): يوضح الحالة التي يقدم المعلم كل ما يملك من جهد.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| تطبيق استراتيجية جماعية للتدريس | 17 | %21.25 |
| انتهاج طريقة منهجية خاصة بك من أجل إثبات الذات | 52 | %65 |
| وجود منافسة قوية بغية تحصيل نتائج جيدة | 8 | %10 |
| أخرى تذكر | 3 | %3.75 |
| **المجمـوع** | 80 | %100 |

توضح بيانات الجدول رقم (11) والتي تتمحور حول الحالات التي يقدم المعلم فيها كل ما يملك من جهد حيث تبين أن:
65% يسعون إلى انتهاج طريقة منهجية خاصة بهم من أجل إثبات الذات وهذا أمر جيد حيث يقدم فرص التعبير عن الذات بين المعلمين لتقديم الأفضل من طرائق ونتائج دراسية ومعظمهم من فئة الشباب. في حين عبر (21.25%) بأنهم يسعون إلى تطبيق استراتيجية جماعية للتدريس والصادرة عن الفريق التربوي، وهذه النسبة تعبر عن مدى وعي هذه الفئة من المعلمين بأهمية تعاون الفريق التربوي في الالتزام ببرمجة منهجية واحدة، ومعظمهم من فئة الكهول، ونعتقد أنهم على دراية واعية بأهمية تظافر جهود الفريق التربوي.
في حين أفاد 10% من المعلمين الذين صرحوا بأن الحالة التي يقدمون فيها كل ما يملكون من جهد وهي المنافسة القوية بغية تحصيل نتائج جيدة، في حين توجد نسبة ضئيلة جدا قدرت بـ 03.75% وصفت الحالة التي تقدم فيها كل ما تملك من جهد وهي:الحب الكبير للمهنة، وقدسيتها، وشرف المهنة.

**الجدول رقم (12): يوضح ترتيب الأشخاص الذين ينصاع المعلم مباشرة لقراراتهم.**

| الاحتمالات | 01 | | 02 | | 03 | | المجمـوع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| **المديـر** | 16 | 21.62 | 49 | 66.22 | 9 | 12.16 | 74 | 100 |
| **المفتـش** | 44 | 59.45 | 20 | 27.02 | 10 | 13.51 | 74 | 100 |
| **الفريـــــق التربوي** | 18 | 24.32 | 16 | 21.62 | 40 | 54.06 | 74 | 100 |

يبين الجدول المتعلق بترتيب الأشخاص الذين ينصاع المعلم مباشرة لقراراتهم بان المفتش هو من تربع في المرتبة الأولى ضمن الترتيب الأول بنسبة 59.45% تليها المرتبة الثانية للفريق التربوي بنسبة 24.23% تليها المدير بنسبة 21.62% وهذا ضمن الترتيب الأول، والذي جاء بناء لعدة مبررات قدمها أفراد العينة وهي:

- لأن المفتش هو الوسيط بين الأكاديمية والأطراف الأخرى وهو الذي يسهر على تطبيق برنامج الوزارة ومناهجها وأنهم يجيدونه أهل للحنكة والخبرة، وهناك من اختار هذا الاختيار وفقا لمبدأ التدرج الإداري وهو من يسهر على عمليات التكوين بالنسبة للمعلمين.

في حين هناك من أعطى التبرير التالي: " نظرا لنظرتنا الضيقة لمفهوم التربية وكذلك نتيجة لضعف شخصية معظم المعلمين والخوف من القرارات التعسفية والتظلم وجاء هذا الترتيب بحكم أن كل واحد ينصاع لقرارات الآخر".

أما ثاني نسبة في الترتيب الأول فكانت من نصيب الفريق التربوي وعن التبريرات فهناك من يرى أنه الأجدر والأقدر من المدير ولأن المعلمين هم الأشخاص الذين يشرفون مباشرة على التلميذ وهم الأقرب إلى الوضعية التي يعيشها المعلم وهناك من يرى أن العمل وفق الفريق التربوي يعود بالفائدة على المعلم أولا وعلى المتعلم ثانيا وهناك من قال بان التجربة والممارسة هي من جعلني أضعه في الترتيب الأول.

أما ثالث مرتبة في الترتيب الأول فكانت للمدير على اعتبار أن المدير هو الذي على علاقة مباشرة بالمعلم.

وهو المراقب الأول من الناحية الإدارية وهو من يسهر على تحسين مختلف الظروف لتوفير الأجواء الحسنة.
أما الترتيب الثاني فقد تربع المدير أولا بنسبة (66.22%) يليه المفتش بـ (27.02%) ثم الفريق التربوي (21.62%)، أما في الترتيب الثالث فكانت المرتبة الأولى للفريق التربوي بـ (54.06%)، تليها المفتش بـ (13.51%) تليها المرتبة الثالثة للمدير بـ (12.16%).
وأهم ما يستخلص من هذه البيانات أن مدى الإنصياع للفريق التربوي جاء بنسب ضئيلة جدا مقارنة مع النسب الأخرى وهذا لكون أن قراراتهم لا تأخذ بعين الإعتبار، في حين أن الإنصياع لكل من المفتش والمدير فجاء في المرتبة الأولى والثانية نظرا للصلاحيات المخولة لهما، من سلطة وقرارات، وهذا يدل أيضا على أن الفريق التربوي لا سلطة له على المعلم وكان الهدف من وضع هذا الجدول هو التعرف على المرتبة رقم (01) في الإنصياع للقرارات والتي كانت من نصيب المفتش.

**جدول رقم 13 : يوضح السلوك المستخدم من قبل المعلم في حالة وقوع تظلم في حقه:**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| أسلوب التفاهم والحوار | 60 | %76.92 |
| السلوك اللفظي/ السب والشتم | 01 | %1.28 |
| السلوك الجسدي | / | / |
| السلوك القانوني | 14 | %17.95 |
| أخرى تذكر | 3 | %03.85 |
| **المجمـــوع** | **78** | **%100** |

تبين بيانات الجدول أعلاه و الذي يوضح السلوك المستخدم من قبل المعلم في حالة وقوع تظلم في حقه حيث يوضح أن:
- أغلب المعلمين ( 76.92 %) يستخدمون أسلوب التفاهم و الحوار أما الذين يسلكون السلوك القانوني تقدر نسبتهم ب 17.95% .
في حين عبرت أقلية منهم بأنهم اضطروا إلى استخدام السلوك اللفظي (السب و الشتم) وقدرت نسبتهم ب 1.28%
في حين سجلت نسبة 3.85% و التي تتعلق بحالات أخرى للتعبير عن السلوك المستخدم من قبل المعلمين و المتمثلة في : أسلوب الهجر و الهروب من المواجهة لتفادي العواقب و العفو .

وعدم المخالطة وعزل أصحاب النية السيئة (العزلة) في حين لم تسجل أي نسبة في السلوك الجسدي وهذا أمر إنما يدل على الوعي التربوي لدى المعلم بأهمية أسلوب التفاهم والحوار كأسلوب حضاري و ديموقراطي.

**جدول رقم 14 : يوضح الأمور المكتسبة بواسطة الأقدمية و الخبرة.**

| **الاحتمالات** | ت | % |
|---|---|---|
| التخلص من التعصيب و قبول الرأي الآخر | 03 | %03.57 |
| اكتساب مهارات و تطوير كفاءات | 55 | % 65.48 |
| التكيف مع كل الظروف المحتملة | 22 | %26.19 |
| العزلة | 01 | %1.19 |
| أخرى تذكر | 03 | %3.57 |
| **المجمـــوع** | 84 | %100 |

- توضح بيانات الجدول أعلاه و المتعلقة بالأمور المكتسبة بواسطة الأقدمية و الخبرة أن :

65.48% تمكنوا من اكتساب مهارات و تطوير كفاءاتهم بواسطة الأقدمية و الخبرة. في حين استطاع 26.19% من التكيف مع كل الظروف المحتملة ، وقد تمكنت نسبة ضئيلة جدا قدرت ب 3.57 % من التخلص من التعصب و قبول الرأي الآخر ، ونفس النسبة سجلت في خانة أخرى تذكر 3.75% وتركزت الأمور المكتسبة في الصبر و اكتساب روح المسؤولية و الخبرة في التعامل مع جميع الزملاء.

في حين هناك حالة واحدة قدرت نسبتها ب 1.19% فضلت أسلوب العزلة من إجمالي أفراد العينة .

ومع هذا يمكن القول أن الأقدمية و الخبرة التي يتمتع بها أفراد عينة الدراسة ايجابية جدا بحيث سمحت لهم بالتحلي بروح المسؤولية و التكيف مع مختلف الظروف الممكنة سلبية أو إيجابية .وهذا يعتبر رد فعل إيجابي ينعكس إيجابا على الأداء المهني ، وبالتالي على الرضى المهني الشيء الذي ينعكس إيجابا على العملية التعليمية.

**جدول رقم(15): يوضح ما إذا كانت الندوة هي الأسلوب الوحيد المستخدم في المقاطعتين من طرف المدير أو المفتش.**

| **الاحتمالات** | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 69 | %93.24 |
| لا | 05 | %6.76 |
| **المجمـــــوع** | 74 | %100 |

توضح بيانات الجدول أعلاه والذي يوضح ما إذا كانت الندوة هي الأسلوب الوحيد المستخدم في المقاطعتين من طرف المفتش أو المدير حيث تبين أن (93.24%) من إجمالي أفراد العينة أجابوا بأن الندوة هي الأسلوب الوحيد المستخدم في عملية التكوين من طرف المفتش أو المدير .
في حين نسبة قليلة جدا قدرت بـ 6.76% أجابوا بأن هناك أساليب تكوينية أخرى متمثلة في الزيارات التكوينية و الأيام الدراسية . في حين نعتقد أنهم يخلطون بين المراقبة الإدارية من قبل المفتش أو المراقبة الإدارية من طرف المدير وأثناء إجراء مقابلات تم استجواب بعض المعلمين عن مدى نجاعة الندوة سواء المقدمة من طرف المفتش أو المدير فكانت الإجابات متباينة بتباين الآراء و الاتجاهات و القناعات و المستوى التعليمي . فهناك من أدلى بأنه استفاد أشياء كثيرة .
في حين هناك من يرى بأن التطور ضئيل و في الأغلب منعدم ، وهناك من قال «نعم هناك اكتشاف لطرائق جديدة في التدريس و خاصة بعض الفنيات الخاصة بالتدريس من طرف الزملاء القدامى في المهنة».
وهناك من يرى بأن التطوير و المهارات يكون بالممارسة و ليس بعد كل ندوة في حين صرح مفتش المقاطعة الثانية بالدور السلبي للمعلمين و أنهم لا يقدمون أي مبادرات دراسية لإنجاح الندوات و لا تقدم أي أبحاث...
في حين أدلى مفتش المقاطعة الأولى قائلا : بأن الندوات لا تأتي بجديد لعدم توفر الإمكانيات الحقيقية للتدريس ، كما أن الندوات الخاصة بالمفتشية غير كافية و غير مغطاة ماليا ، ضف إلى هذا لا يوجد مقر مخصص للمفتشية و غير مجهز بأبسط الوسائل مثل غياب الدليل و المرجعية لإجراء ندوة فالمبادرات تبقى شخصية ، كما اقترح أحد المعلمين من المفروض أن تكون الندوات الرئيسية المقررة وطنية في أطرها العامة ، في حين تبقى الندوات الخاصة بكل مقاطعة تبرمج حسب الحاجة.

**جدول رقم (16): يوضح ما إذا كان الفريق التربوي قد قدم دراسات جماعية أو اقتراحات حول أساليب التكوين.**

| البـــدائـــل | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 14 | %18.92 |
| لا | 60 | %81.08 |
| **المجـــــموع** | 74 | %100 |

توضح بيانات الجدول أعلاه شواهد كمية عن الفريق التربوي فيما إذا كان قد قدم دراسات جماعية أو اقتراحات خاصة بأساليب التكوين. وعليه قد أدلى (81.08%) من مجموع أفراد عينة الدراسة بأن الفريق التربوي لم يقدم أي دراسات جماعية أو

إقتراحات خاصة بأساليب التكوين لا داخل المؤسسة التعليمية و لا خارجها .بينما توجد اقتراحات فردية تقدم أثناء الندوات شفاهيا حول قضايا تخص العملية التعليمية أو قضايا تتعلق بالتلاميذ ذوي الحاجات .

في حين عبر فئة من المعلمين تقدر نسبتهم ب 18.92 % بأن الفريق التربوي قد قدم دراسات جماعية واقتراحات حول أساليب التكوين تمحورت حول دراسات تقييمية لنتائج الإصلاح و أساليب التكوين وقد أسفرت نتائج المقابلات المقننة و المفتوحة أن المعلمين يطالبون بأن تكون أساليب التكوين تطبيقية يؤطرها أناس أكفاء يؤمنون بالتغيير عبر الجامعات والمعاهد. وأن يكون التكوين طويل المدى مع توفر الوسائل وهناك من اقترح أن تكون تربصات خاصة مشفوعة بحوافز مادية ومعنوية.

وهناك من يصر على الندوات الداخلية بمعية الفريق التربوي لأنه الأقرب إلى الجو العملي و النفسي و التربوي.

**جدول رقم 17: يوضح العلاقة الاجتماعية الممارسة من قبل الإدارة أو المفتشية مع المعلم.**

| **الاحـــتمالات** | ت | % |
|---|---|---|
| علاقة ديموقراطية | 55 | 74.33 |
| علاقة دكتاتورية | 10 | 13.51 |
| علاقة حرة | 09 | 12.16 |
| **المجمـــوع** | 74 | %100 |

توضح بيانات الجدول أعلاه شواهد كمية تتركز حول نوع العلاقة الاجتماعية الممارسة من قبل الإدارة المدرسية أو المفتشية مع المعلم:

حيث أفاد 74.33% من إجمالي أفراد العينة بأن العلاقات الاجتماعية الممارسة معهم هي :

علاقة ديموقراطية ، تليها العلاقة الديكتاتورية بنسبة 13.51% ثم تليها العلاقة الحرة بنسبة12.16%. وقد أجمع أكثر من نصف إجمالي مفردات الدراسة على أنهم يفضلون العلاقة الديموقراطية كونها أسلوب ومبدأ حضاري يتماشى مع الحياة العصرية وأن هذا النوع من العلاقة يحقق راحة نفسية أثناء العمل.

أما من يرون أنهم يعاملون من قبل المدير أو المفتش أو يسلك معهم السلوك الدكتاتوري حيث تعرضت هذه الفئة للتهميش من ناحية التقارير التربوية و الترقية و الزيارات التفتيشية ؛ حيث قال أحد المعلمين :«لا تتم الزيارات الخاصة بالتوجيه وأثناء الخدمة ، وحتى أن النقاط تمنح وفق أساليب خاصة»و قال آخر : «نعم تعرضت لحالة تزمت و السبب هو التداخل في الصلاحيات و السماح للقيل و القال

من طرف المسؤول وأنا أتعرض لمضايقات من طرف المدير بشكل دائم ، رغم المجهودات التي أبذلها ،و لا أسمع كلمة شكر أو تقدير رغم أني أشتري الوسائل من جيبي الخاص ،وهذا الأمر جعلني شديد التوتر و القلق وأتوقع التصادم مع المدير في أي لحظة ».

وقال بعض المعلمين :بأن المفتش اهتماماته لا تتعدى الشكليات مع التحسيس الدائم للمعلم بالدونية ومثال ذلك : في زياراته يتهرب من حضور المواد الخارجة عن اختصاصه "اللغة العربية" وجل ما يعرضه في تقاريره انتقادات وملاحظات سطحية.

وقد أفاد مفتش المقاطعة الأولى أن عدم تفعيل التقرير التربوي قلل من هيبة وسلطة المفتش هذا الأخير قد اقترح: إعتماد الإمتحان كأساس للترقية وهذا هو السبيل الوحيد لإجبار المعلم على تحسين مستواه، وإعطاء الحرية للمعلم وعدم إلزامه بمنهج معين في حين هناك علاقة حرة عبر أصحابها أنها فتحت المجال للنسيب في العمل وفي مختلف الأنشطة فلا ينبغي استخدام العلاقة الحرة إلا في حدود ضيقة تخرج عن أطر العملية التعليمية.

**جدول رقم 18:يوضح رأي المعلم في تحركات النقابة في الدفاع عن حقوقه.**

| الاحـــتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| قوية | 19 | %25.68 |
| ضعيفة | 55 | % 74.32 |
| **المجمـــوع** | 74 | %100 |

- توضح بيانات الجدول أعلاه المتعلقة برأي المعلم في تحركات نقابة المعلمين في الدفاع عن حقوقه.

حيث أفادت نسبة معتبرة 74.32% من إجمالي أفراد العينة بأن النقابة ضعيفة في تحركاتها لم تستطع تحقيق ولو ثلث المطالب التي يناشدونها في حين أفاد حوالي 25.68 % من إجمالي أفراد العينة بأن النقابة قوية في تحركاتها رغم أنه لم يستجب لها.

**جدول رقم 19: يوضح المطالب التي يراها المعلم مشروعة و التي يناضل من أجلها ولم تحقق بعد.**

| المطـــــالب | ت | % | الرتبة |
|---|---|---|---|
| - تحسين الجانب المادي للمعلم: الزيادة في الرواتب رفع الأجر القاعدي ، الزيادة في المردودية ، تسريع الترقية وفق أسس معيارية. | 74 | %25.28 | 1 |
| ملف التقاعد: - رفع سن التقاعد 25.<br>- رفع نسبة التقاعد 100%<br>- منحة التقاعد أو منحة نهاية الخدمة | 74 | %25.28 | 1 |
| - تحسين الوضعية الاجتماعية للمعلم.<br>- الخدمات الاجتماعية على رأسها توفير السكن الوظيفي أو مساعدة المعلم على إنجاز سكن.<br>- حمايته من الأمراض المهنية و المزمنة.<br>-حقوق التعطل السنوية (الترفيه).<br>- استرجاع مكانة المعلم و الاعتراف بها، و الاعتراف بالمعلم كشخصية مهمة في المجتمع و تحسين صورته. | 46 | %15.69 | 2 |
| تطبيق القانون الأساسي للوظيف العمومي الخاص بالمعلم | 24 | %8.19 | 3 |
| - تحسين مستوى المعلم عن طريق الرسكلة ، و التكوين الميداني الهادف و المستمر | 20 | % 6.83 | 4 |
| - تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ خاصة في المناطق أو المدارس النائية مع توفير وسائل النقل بها ، وتحسين الظروف الفيزيقية فيها. | 19 | % 6.48 | 5 |
| - توفير الوسائل الحديثة و المراجع + اشراك المعلم في إعداد المناهج الجديدة و التعديلات ، المطالبة بالمشاركة في القرارات التي تخص المهنة أو العمل مباشرة. | 16 | %5.46 | 7 |
| - حماية وضمان ممارسة الحق النقابي. | 12 | % 4.09 | 7 |
| - إدماج المستخلفين .<br>- تقليص عدد التلاميذ في الصف الواحد | 08 | % 2.73 | 8 |
| **المجـــــموع** | 293 | % 100 | |

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلاه المتركز حول المطالب المشروعة، التي يناضل المعلم من أجلها ولم تحقق بعد أن : المرتبة الأولى تركزت حول المطالبة بتحسين الجانب المادي للمعلم (ظروف العمل المادية) بنسبة تقدر ب 25.25 % و المتمثلة في رفع الأجر القاعدي وزيادة الأجور بما فيها زيادة المردودية .
ونفس المرتبة و النسبة تعلقت بملف التقاعد من جهة تخفيض سن التقاعد 25% ورفع نسبة التقاعد 100 % وكذلك المطالبة بمنحة نهاية الخدمة.
تليها في المرتبة الثانية : تحسين الوضعية الاجتماعية للمعلم 15.69% من ناحية تحسين الخدمات الاجتماعية على رأسها توفير السكن الوظيفي أو على الأقل مساعدة المعلم على إنجاز السكن ،وكذلك حمايته من الأمراض المهنية و المزمنة وكذلك يطالب كغيره من الموظفين بحقوق التعطل السنوية (الترفيه) ويطالب بشدة لاسترجاع مكانته بل والاعتراف به كشخصية مهمة في المجتمع و تحسين صورته .
وجاء في المرتبة الثالثة : المطالبة بتطبيق القانون الأساسي للوظيف العمومي الخاص بالمعلم بنسبة 8.19 %.
- تليها في المرتبة الرابعة : تحسين مستوى المعلم عن طريق الرسكلة الدائمة و التكوين الميداني المستمر و الهادف .
- تليها في المرتبة الخامسة : المطالبة بتفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ خاصة في المناطق النائية مع توفير وسائل النقل فيها و تحسين ظروف العمل الفيزيقية فيها.
و في المرتبة السادسة : المعلمون يطالبون بالمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بإعداد المناهج وتعديلها مع توفير الوسائل الحديثة و المرجعيات .
أما في المرتبة السابعة : فالمعلم يطالب بحمايته وضمان ممارسة الحق النقابي وكذلك منحه حق التعددية النقابية وجاء هذا بنسبة 4.09% وأضعف نسبة سجلت في آخر مرتبة ب 2.73 % وتركزت حول المطالبة بإدماج أبنائهم المستخلفين في التعليم مع تقليص الحجم الساعي و تقليص عدد التلاميذ في الصف الواحد،وذلك حتى يضمن المعلم الكفاية التعليمية لتلاميذه على حد قولهم.

**جدول رقم20: يوضح المطالب التي تمكنت النقابة من تحقيقها .**

| المطـــالب المحقـقة | ت | % |
|---|---|---|
| لا شيء | 72 | %97.29 |
| زيادة ضئيلة في الراتب و المردودية | 2 | % 2.71 |
| **المجـــــموع** | 74 | %100 |

يتضح من خلال الجدول أعلاه و المتمركز حول المطالب التي تمكنت النقابة من تحقيقها حسب رأي المعلم أن :97.29 %من إجمالي أفراد العينة أكدوا بعبارة

لاشيء في حين نسبة ضئيلة جدا قدرت بـ 2.71% من إجمالي أفراد العينة اعترفت أن هناك زيادة ضئيلة في الراتب و المردودية .
فكما يلاحظ فإن المطالب كثيرة ،والأوضاع التي يعيشها المعلم حقا مزرية على حد تعبيرهم وتعبير كل من مديري المدارس الابتدائية ومفتشا المقاطعتين وكذلك بعض أعوان مصالح البلدية الذين وجدناهم صدفة وتم استجوابهم عن دورهم في تزويد المدارس بمختلف الطلبات التي يفترض أنهم يوفونها للمدارس ، فأجابوا بأن الميزانية محددة و تفوق قدرتنا...

**جدول رقم 21: يوضح رضا المعلم عن العلاقات الإنسانية بين (الفريق التربوي، المفتش، المدير).**

| البـــــدائل | ت | % |
|---|---|---|
| راض بشدة | 09 | %12.16 |
| راض نوعا ما | 50 | %67.57 |
| لست راضٍ | 15 | %20.27 |
| **المجمـــــوع** | 74 | %100 |

- يتضح من الجدول أعلاه و الذي يتعلق برضا المعلم عن العلاقات الإنسانية بين الفريق التربوي ـ المفتش ـ المدير أن:
67.57 % من إجمالي أفراد العينة راضين نوعا ما عن العلاقات القائمة بين مجتمع المهنة و 12.16%من إجمالي أفراد العينة راضين بشدة إلا أنه تبين أن 20.27 % من إجمالي أفراد العينة غير راضين عن العلاقات الإنسانية بين الفريق التربوي المدير ـ المفتش ـ

**خلاصـــــة:**

من خلال تبويب البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى ، وتحليلها و تفسيرها توصلنا إلى عدة استنتاجات أهمها:

- أن أغلب المعلمين يشعرون بالانتماء إلى الفريق التربوي و يجدون سهولة في التعامل مع مختلف الزملاء ، ويصفون علاقاتهم بين أعضاء الفريق التربوي بالحسنة نوعا ما.

- 65 % من مجموع أفراد العينة يفضلون إنتهاج طرائق منهجية خاصة بهم من أجل إثبات ذاتهم – 59.45 % من إجمالي أفراد العينة أفادوا بأنهم ينصاعون مباشرة لقرارات المفتش مباشرة وذلك بناء على عدة مبررات .

- 76.92 % من أفراد العينة أوضحوا بأن السلوك المستخدم من قبل المعلم في حالة وقوع تظلم في حقه هو أسلوب التفاهم و الحوار.

- 65.48 % أوضحوا بأنهم تمكنوا من اكتساب مهارات وطوروا من كفاءاتهم بواسطة الأقدمية و الخبرة.

- 93.24% أكدوا بأن الندوة هي الأسلوب الوحيد المستخدم في المقاطعة من طرف المفتش و المدير.

- 81.08% أكدوا الفريق التربوي لم يقدم دراسات جماعية أو اقتراحات حول أساليب التكوين.

- 74.33% من إجمالي أفراد العينة أوضح بأن العلاقات الاجتماعية الممارسة من قبل الإدارة أو المفتشية مع المعلم هي العلاقة الديموقراطية وأنهم يفضلونها لأنها مبدأ وسلوك حضاري 74.32 % يرى أن تحركات النقابية ضعيفة وأهم مطالبهم هي الزيادة في الرواتب (الأجور، الأجر القاعدي ، المردودية) أو تحسين المستوى المادي بصفة عامة . كما طرحوا عدة مطالب يرونها أنها مشروعة كملف التقاعد . وتحسين الوضعية الاجتماعية للمعلم ،وتحسين الظروف الفيزيقية خاصة بالمناطق النائية ،في حين صرح 97.29 % بعبارة لا شيء من المطالب التي يناضلون من أجلها أو التي ينشدونها تحققت.

- وعليه فقد عبرت نسبة معتبرة عن رضاها المهني عن العلاقات الإنسانية بين الثلاثية (الفريق التربوي ،المدير، المفتش) وكان ذلك بنسبة 12.16 % كانوا راضين بشدة .و67.57% راضين نوعا ما، في المقابل صرحت نسبة 20.27% بأنهم غير راضين عن الجانب العلائقي وذلك لعدة أسباب أهمها :التهميش في التقارير التربوية و الترقية ،وبعض الخلافات الخاصة بنوع العلاقة الاجتماعية الممارسة من قبل الإدارة التعليمية أو المفتشية.

**2)عرض وتحليل و تفسير البيانات المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية.**

**جدول رقم 22 : يوضح تناسب الراتب مع الجهد المبذول.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 07 | %9.46 |
| لا | 67 | %90.54 |
| **المجموع** | 74 | %100 |

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن: أغلب أفراد عينة الدراسة 90.54 %من إجمالي أفراد العينة أجمعوا على أن الرواتب التي يتقاضونها غير مناسبة ،ولم يشعر إلا 9.64% منهم بأن رواتبهم مناسبة أما الأسباب التي عززت إجاباتهم فيما يتعلق بعدم مناسبة الراتب مع الجهد المبذول ،أثناء المقابلة فجاءت أسبابهم كالتالي:

- الراتب لا يتلاءم و لا يتناسب مع الخبرة العملية هذا عن المعلمين ذوي رتبة معلم المدرسة الأساسية ولا يتناسب مع المؤهل العلمي بالنسبة للأساتذة المجازين .
- الراتب لا يتناسب مع تكاليف المعيشة الباهضة و الالتزامات المالية المتزايدة.
- عدم تعديل سلم رواتب المعلمين منذ فترة طويلة لمسايرة غلاء المعيشة المتزايدة باستمرار ،وهذه الأمور تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية للمعلمين لهذا ركزت النقابة جل نشاطها بدعوة الوزارة إلى تحسين رواتب المعلمين حتى تواكب التطورات و التغيرات السريعة في النواحي الاقتصادية و المعيشية من جهة و حتى تتمكن من المحافظة على مستوى مرتفع في الروح المعنوية من أجل المحافظة على مهابة مهنة التعليم ، ومن ثم النهوض بالدور المهم الذي يقوم به المعلم إزاء العملية التعليمية ،لهذا شهدت رواتب المعلمين زيادة ضئيلة في الرواتب وهذا حسبما أفاد به بعض المبحوثين عندما تم استجوابهم.

**جدول رقم 23: يوضح كفاية الراتب في تغطية الحاجيات الضرورية**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 10 | %13.51 |
| لا | 64 | %86.49 |
| **المجمـــوع** | 74 | % 100 |

يتضح من البيانات أن غالبية أفراد العينة 86.49 % من إجمالي أفراد العينة أفادوا بعدم كفاية الراتب في تغطية الحاجيات الضرورية ،ومعلوم أن الراتب يعتبر من الحوافز المالية المادية الأساسية التي تمثل إنفاقا نقديا بطريقة مباشرة لتقوية دوافع

المعلمين باتجاه تحسين أدائهم باستمرار و تحقيق الكفاية التعليمية المطلوبة منهم و للراتب أهمية كبيرة فهو الوسيلة التي يستعيض بها عن خبرته التي خصصها للعمل في مهنته و يهم المعلم أن يعينه الراتب في تحقيق متطلبات حياته وأن يوصله للمركز الاجتماعي الذي يرغب فيه،وعليه فقد أفاد المبحوثين أنهم يستعينون بالاستدانة أو السلفة أو الاستعانة بالعائلة أو راتب الزوج و الزوجة في غير مهنة التعليم ،وهناك من قال أستعين بالصبر و التقشف أو بالتخلي عن بعض الحاجات الأساسية وهناك من قال أستعين بأعمال حرة بعد فترة العمل (دروس خاصة للتلاميذ)(...أستعين بعمل آخر متمثل في مجهود عضلي...) وهناك من قال (...كيف أستعين وأنا مجبر على تأدية الواجب : مذكرات تصحيح .اختبارات شهرية... فأنا لا تسمح ظروفي بالاستعانة بأي شيء آخر ...) وهناك من قال نحن نستعين فعلا بأعمال أخرى لكن هذا صراحة يؤثر سلبا على مردودنا العلمي العملي و لكن للضرورة أحكام ، أما عن الأجر القاعدي الذي يراه المعلمون مناسب فقد حدد عند أغلبهم من (15000إلى30000 دج).

في حين اعتبر 13.51% من أن راتبهم يحقق لهم الكفاية المادية.ويرجع هذا الأمر إلى كون هذه النسبة هي من جنس الإناث العازبات فهن غير مسؤولات عن العائلة ،وهذا ما يجعل راتبهن يغطي احتياجاتهن ، وهناك منهم المتزوجات لكن دون أطفال.

**جدول 24: يوضح ما إذا كانت منحة المردودية تحفز المعلم للعمل.**

| الاحتـــــمالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 20 | %27.03 |
| لا | 54 | %72.97 |
| **المجـــــموع** | 74 | %100 |

- أوضح 72.97 % من إجمالي أفراد العينة أن منحة المردودية لا تحفزهم للعمل - علما أن منحة المردودية تعطى للمعلم كل ستة أشهر- وتمنح بناء على أداء الفرد ونشاطاته،وعلى افتراض أنها تحفزه للبقاء على نفس الوتيرة في الأداء و ترقب المزيد منه ،غير أن التقييم الذاتي للأداء أو بالأحرى غياب دور الرقابة الإدارية بشكل متتابع ، جعلت من نقطة المردودية لا تعبر حقيقة عن مستوى الأداء الفعلي للمعلم.

وأجمع أغلب المعلمين أنهم يمنحون نقطة المردودية لاعتبارات شخصية تتوقف على نوع العلاقات الإنسانية بين الرئيس و مرؤوسيه ، لهذا كما قال أحد المعلمين أن

بعض المعلمين يهربون من المواجهة لتفادي العواقب وأبسطها عدم التفريط في منحة المردودية.
أما الأمر الثاني : فالمدراء يمنحون نفس النقطة لكل المعلمين تفاديا للاحتجاجات و الشكاوي، وهو أسلوب من أساليب مساعدة أنفسهم على التحكم في زمام الأمور وامتصاص غضب المعلمين. في حين هناك من يضع نقطة المردودية سرا. وهذا مشكل تترتب عليه صراعات كثيرة بين المعلم و المدير، وكثيرة هي التقارير التي تصل إلى المفتشية بسبب هذه النقطة وهو الأمر الذي يجعل المدير يتهرب من المعلم لأطول مدة ممكنة بعد تأشيره على نقطة المردودية وقد صرح بعض المعلمين أنهم يضطرون في حالات الخلاف إلى تسوية الأمر مع المفتش .
في حين عبرت فئة تقدر ب27.03 % من إجمالي أفراد العينة بأن منحة المردودية تحفزهم للعمل، ومعظم مفردات هذه النسبة هن معلمات ،لأنهن في غالب الأحيان يشاركن بمبلغ رمزي فقط أو يقدمن مساعدة رمزية للعائلة ولسن مسؤولات عن تغطية كل المصاريف،أو تلبية كل الحاجات الضرورية.

**جدول 25: يوضح ما إذا كان المعلم قد منح حوافز مادية أو معنوية لقاء مجهوداته.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | / | / |
| لا | 74 | 100 % |
| **المجموع** | 74 | %100 |

- توضح بيانات الجدول المتركز حول الحوافز المادية و المعنوية التي يمكن أن يكون المعلم قد تلقاها حيث أجمع جميع مفردات عينة الدراسة بنسبة 100 % أنهم لم يتلقوا أي نوع من الحوافز المادية أو المعنوية.
فيمكن أن يصدق هذا القول على الحوافز المادية هذا إذا ـ استثنينا منحة المردودية وبعض لوازم الدراسةـ أدوات مدرسية +منح الأطفال للمعلمين الذين يملكون الأطفال القدامى منهم(هذه تمنح للمعلمين القدامى جدا ،وتعطى لهم سرا من طرف زملائهم المدراء لذا لا يمكن اعتبارها حوافز مادية مادامت تعطى إلا للأقلية ) من باب الاحترام و العشرة القديمة و المحبة و المحاباة .
بينما ما عشناه إبان الملاحظة بالمشاركة سواء في الندوات الخارجية بمعية المفتش أو المدراء ، فإنهم يشجعونهم شفاهيا على الأقل (...أنتم جنود الخفاء..) (أنتم خليفة الأنبياء وهي عبارات كثيرة على هذا المنوال. في حين لم يتلقوا رسائل شكر أو شهادات تقدير و بالفعل شوهد ميدانيا أن المعلم تلقى حوافز سلبية بمعنى يسعى

المفتش أو المدير بأخذ الفرد المقصر أو المهمل بالشدة ؛وتوقيع الجزاء المناسب على تقصيره مما دعا الكثير إلى أن يطلق عليها الحوافز الرادعة لأن هدفها التركيز على التخويف و العقاب من أجل حث الأفراد على الإقلاع من سلوك غير مرغوب فيه أو عدم إحداثه كما حدث في المقاطعة الأولى : تحويل المعلمين من اللغة الفرنسية إلى العربية مع كتابة تقارير تأديبية و تكون بتقليص نقطة الترسيم الأولى و المتابعة مثلا من 11قلصت إلى 09)

أو إعطاء أضعف نقطة في المردودية مع التشهير بها .أو حرمانه من مكافأة الترقية و الخصم من راتبه في حالة غيابه المتكرر حتى لو كان لأسباب حقيقية ويدخل في هذا الإطار اللوم و التوبيخ أو العقوبات من الدرجة الأولى فهذه مظاهر تمت مشاهدتها بالمقاطعتين.

**جدول26 :يوضح ما إذا كان المعلم يترك مدرسته في حالة تلقي راتب محترم وضمانات مستقبلية من مدرسة خاصة.**

| الإحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 55 | **%**74.32 |
| لا | 19 | **%**25.68 |
| **المجموع** | 74 | **%** 100 |

أفاد 74.32**%** من إجمالي أفراد العينة بأنهم مستعدون لترك مدارسهم في حالة تلقيهم لرواتب محترمة وضمانات مستقبلية من مدارس خاصة وقد عززوا اختيارهم هذا بمجموعة من التبريرات أهمها :

- لأن الظروف المادية و الفيزيقية حتما ستكون مغايرة .
- على اعتبار أن الراتب المحترم و الضمانات المستقبلية : تزيدهم عزيمة وأملا .

تزيل عنهم القلق والاضطرابات النفسية وتحفزهم على العمل ؛ وقد كانت إجاباتهم متباينة العبارات ،متماثلة المعنى فهناك من قال أن الراتب المحترم يؤثر إيجابا على المعلم مما ينتج عنه التوصل إلى نتائج جد إيجابية ومادام المعلم أفقر موظف ومثقل بالديون فهو يشعر بالحقرة خاصة تلك التي تمارس ضده من طرف المسؤولين ؛ فهناك من قال: «أن الراتب المحترم يجعلني أبتكر منهجية لائقة بأضعف تلميذ ؛ليكون في مستوى التلميذ الممتاز...» «... التلذذ بالشعور و السعادة عند تغطية حاجيات أطفالي فهو يضمن لي مستوى معيشي أفضل ... ».

وهناك من أشار بأن المدرسة الخاصة تتمتع بوجود مسيرين ذوي كفاءات عالية يجيدون التسيير التربوي بعيدا عن كل النقائص و التكبر و الضعف التربوي، وهناك نتمكن من أداء الواجب على أكمل وجه و تحسين ظروفنا الخاصة .كما أن فيها نتخلص من ظاهرة الإكتظاظ في الأقسام و المدارس الخاصة نعتقد أنها تقوم

بواجباتها اتجاهنا خاصة عندما نتحصل على نتائج جيدة في شهادة التعليم الأساسي من حوافز و مكافآت مادية ومعنوية.
هذا فضلا عن تزويدنا بمختلف الوسائل التعليمية الحديثة (جهاز إعلام آلي ،ساحة رياضية، حديقة لتناول اللمجة...) وهنا فقط نكون مرتاحين وهي أمور تساعدنا على العمل و الاجتهاد في المجال العلمي فهناك نجد أملا في مسقبل أفضل لنا وللعملية التعليمية .
ضف إلى ذلك أن الإدارة التعليمية العامة ؛استهانت بالمعلم ولم تشركه في صنع القرار سواء في وضع المناهج أو تعديلها .ناهيك عن الظروف المادية و الفيزيقية المزرية.
في حين رفضت نسبة تقدر ب:25.68% من إجمالي أفراد العينة بترك المدرسة العامة وذلك لعدة مبررات هي:
- أنهم لا يرتاحوا للمدارس الخاصة.
- لأننا مقبلين على التقاعد.
- لا ننظر إلى الأمور بنظرة مادية .
- نرضى بالعمل القار ولا نترك مدرستنا فضمائرنا المهنية لا تسمح بذلك.
- لأننا نحمل رسالة ونسعى إلى تحقيقها كل سنة مع مختلف الطبقات الاجتماعية ،وليس الهدف الكسب المادي.
- وهناك من قال :«...لأنني أشعر وبعد هذا المشوار في التعليم أن المدرسة التي أعمل فيها أصبحت ملكا لي » .
نلاحظ أن هذه الفئة عبرت عن ولائها للعملية التعليمية أو بالأحرى لمهنة التعليم،التي لا تقدر بأي ثمن.
لهذا ينبغي على الإدارة التعليمية النظر إليها من جهة حاجاتها ومطالبها حتى تشعر بالأمن المهني ،وتوفر لها ضمانات العمل وتأمين مستقبلها مثل : التقاعد و الضمان الاجتماعي و التأمين الصحي و الاستقرار المهني بشكل عام لكثرة الالتزامات و المسؤوليات مما يجعلهم يتمسكون بمهنتهم الحالية لقلة الفرص للانتقال منها.

**جدول رقم 27: يوضح ما إذا كان المعلم يوافق على ترك مهنة التعليم لو عرض عليه عمل براتب محترم خارج قطاع التربية و التعليم.**

| الاحتمـــالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 29 | %39.19 |
| لا | 45 | %60.81 |
| **المجـــموع** | 74 | %100 |

- يتضح من خلال الجدول أعلاه أن 60.81 % من المعلمين لا يوافقون على ترك مهنة التعليم حتى لو عرض عليهم عمل براتب محترم خارج قطاع التربية و التعليم. وهذا إن دل يدل على فئة المعلمين يقدسون مهنة التعليم إلى أبعد الحدود ،وتقديس هذه الرسالة النبيلة نابع من الجانب الوجداني الإيماني ،ضف إلى ذلك أنه ميدان عمل محترم ومقدس خاصة بالنسبة للمرأة المعلمة.
و السبب الثاني هو اكتسابهم الخبرة و الأقدمية وحب التلاميذ وهذا إن دل على شيء إنما يدل على شعورهم بالمسؤولية التعليمية .فحب المهنة لها أثر على الأداء.
بالمقابل فإن 39.19% من إجمالي أفراد العينة يفضلون ترك مهنة التعليم ونعتقد أن معظم أفراد العينة هم رجال نظرا لحجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم وذلك لأن الراتب الحالي لا يغطي حتى احتياجاتهم الأساسية ؛ثم أن المعلمين الصغار وخاصة حديثي التخرج يتطلعون في بداية حياتهم المهنية إلى فرص أفضل وضمانات مهنية أو وظيفية أفضل .
وما استعانتهم بالأعمال الخارجية الإضافية لهو دليل قاطع على عدم كفاية المعلم في تغطية و تلبية حاجياته.

**جدول رقم 28 : يوضح الراتب الذي يحصل عليه أفراد العينة.**

| الراتـــــب دج | ت | % |
|---|---|---|
| أقل من 10000 | / | / |
| 12000-10000 | / | / |
| 15000-13000 | 14 | %18.92 |
| 18000-15000 | 39 | %52.70 |
| 22000-19000 | 20 | %27.03 |
| 29000-22000 | 1 | %1.35 |
| أكثر من 29000 | / | / |
| **المجمـــوع** | 74 | %100 |

- نلاحظ من الجدول المتعلق بتوضيح الراتب الذي يحصل عليه أفراد العينة أن:
- نسبة المعلمين الذين تنحصر رواتبهم من (15000-18000دج) هي أعلى نسبة تقدر ب 52.70% من إجمالي أفراد العينة، تليها نسبة المعلمين الذين يحصلون على راتب محصور بين (19000-22000دج) والمقدرة ب27.03 من إجمالي أفراد العينة، تليها نسبة المعلمين الذين يحصلون على راتب محصور بين (13000-15000دج) والمقدرة ب 18.92% من إجمالي أفراد العينة.

أما أضعف نسبة فهي : 1.35% للمعلمين الذين يحصلون على راتب محصور بين(22000-29000دج) من إجمالي أفراد العينة .
ويرجع هذا التباين في الرواتب إلى الاختلاف في جداول الترقية وسنوات الأقدمية و الخبرة وإلى اختلاف الدرجة العلمية بين أستاذ مجاز ومعلم المدرسة الأساسية.
والملاحظ على فئات رواتب المعلمين أنها ضعيفة مقارنة مع مستوى المعيشة ومع سنوات الأقدمية و الخبرة ومع الجهد المبذول ومع المسؤولية التعليمية الملقاة وكذلك مع حجم العائلة.
فتبقى الزيادة في الرواتب مطلب ضروري على الجهات المعنية إعادة النظر فيه ،لأنه المطلب الوحيد الذي يموقعه اجتماعيا.

**جدول رقم 29: يوضح رأي المعلم فيما يخص البطء في الترقية.**

| **الاحتـــمالات** | ت | % |
|---|---|---|
| محفز سلبي مادي | 5 | %6.76 |
| محفز سلبي معنوي | 13 | %17.76 |
| الاثنين معا | 56 | %75.67 |
| **المجمـــوع** | 74 | %100 |

- يتضح من خلال الجدول أعلاه أن ما يعادل : 75.67% من إجمالي أفراد العينة يرون أن البطء في الترقية في مهنة التعليم أنه محفز سلبي مادي ومعنوي ،وأفاد المعلمون الذين سألناهم عن أوجه الترقية التي يطمحون إليها ، فكانت إجاباتهم كالتالي:
هناك من يطمح إلى أن يكون مدير مدرسة أو مفتش تربية وتعليم أو مستشار توجيه مهني ؛ومعظم أفراد المقابلة الذين استوجبناهم حول طموحاتهم : «...ليس لدي أي طموحات للترقية في ظل ما نشهده في القطاع من : انحراف و رشاوى وإهمال ومحاباة الترقية الوحيدة التي أنتظرها هي التقاعد،والخروج بسرعة من قطاع التعليم ...».«...أطمح أن أنهي السنتين المتبقيتين سالما...».
«...أريد الخروج من مهنة المتاعب ...» «...أوجه الترقية التي أطمح إليها هي التقاعد وحبذا لو كان في أقرب الآجال ،لأنه بصراحة ليس هناك ما يترك المعلم يعمل في ظروف حسنة سواء الاجتماعية أو النفسية أو المادية... ».
في حين صرح 17.57% من إجمالي أفراد العينة يعتبرون البطء في الترقية محفز سلبي معنوي وأضعف نسبة قدرت ب 6.76% ترى أن البطء في الترقية هو محفز سلبي مادي.

**جدول رقم : 30 يوضح الحوافز التي يطلبها المعلم من الإدارة و التي تجعله راض مهنيا:**

| الحوافز المنشـــودة | ت | % | الرتبة |
|---|---|---|---|
| -الحوافز المادية : زيادة الراتب ـ المردودية.<br>-حقوق التعطل السنوية.<br>- منحة زيارة البقاع المقدسة (عمرة + حج)<br>-منحة عيد الأضحى .<br>- علاوة عائلية | 61 | 27.35 | 1 |
| - الحوافز المعنوية : شهادات تقدير<br>- تكريم المعلم الناجح حسب النتائج | 52 | 23.32 | 2 |
| توفير الوسائل ومختلف التجهيزات الحديثة | 40 | 17.94 | 3 |
| تحسين الظروف الفيزيقية (التدفئة ، النظافة) | 33 | 14.79 | 4 |
| - المطالبة بالمشاركة في اتخاذ القرار<br>- الرقـي بجانـب العلاقـات الإنسـانية بـين الإدارة و المعلم. | 24 | 10.76 | 5 |
| - الإسراع في الترقية<br>- فتح الأبواب في تقلد المسؤوليات | 13 | 5.83 | 6 |
| **المجمـــوع** | 223 | %100 | |

نلاحظ من البيانات المتعلقة بالحوافز التي يطلبها المعلم من الإدارة التي تجعله راض مهنيا أنه:

- تقدمت في المرتبة الأولى الحوافز المادية بمعدل 27.35% تكرار على رأسها الزيادة في الراتب ، المردودية ، حقوق التعطل السنوية، منحة زيارة البقاع المقدسة ، منحة عيد الأضحى ، علاوات عائلية ، ثم تليها الحوافز المعنوية وقد تكررت بمعدل 23.32% و أوضح المعلمون أنه على الإدارة أن تكرم المعلم المجد وفق معيار النتائج المتحصل عليها حتى يخلق جو من التنافس ، يكون مشفوع بشهادات تقدير.

تليها في المرتبة الثالثة : توفير الحوافز التي تشجع على الآداء كما عبر عليها المعلمون وهي : توفير الوسائل ومختلف التجهيزات الحديثة وقد تكررت بمعدل 17.94% من مجموع التكرارات .

تليها في المرتبة الرابعة : تحسين الظروف الفيزيقية خاصة : بالمناطق النائية توفير : المازوت و التدفئة ، ربط الطرق الثانوية المؤدية للمدارس وقد تكررت بمعدل : 14.79% من مجموع التكرارات تليها في المرتبة الخامسة : المطالبة

بالمشاركة في اتخاذ القرار و الرقي بجانب العلاقات الإنسانية بين الإدارة الإشرافية و المعلم وقد تكررت بمعدل 10.76% من مجموع التكرارات ،أما آخر مرتبة وقد تكررت بمعدل : 05.83% من مجموع التكرارات فقد كانت تنشد : الإسراع في الترقية ، وفتح الأبواب في تقلد المسؤوليات دون الاعتماد على التأهيل .

ويتضح من هذا الجدول أن غياب الحوافز له انعكاس واضح على عدم تقدير المسؤولين في التدرج الأعلى (الوزارة) للجهد المبذول ؛ لأن توفرها يؤدي نوعا ما إلى الاستقرار المهني و الراحة النفسية و تساعد على التفكير في العمل ، وتقديم مقترحاته لتحسين أساليب العمل.

لأنه تبقى هذه الحوافز هي عبارة عن مثيرات خارجية لو أحكم تخطيطها فإنها تلعب دورا مهما في إثارة و إيقاظ دوافع الفرد ، كما أنها تحرك وتوقظ شعور ووجدان الأفراد وتوجه سلوكهم و تغريهم بالاستخدام الأمثل لقدراتهم و طاقاتهم ، كما أنها تدعم الصلة بين الفرد وعمله و بينه و بين الإدارة التي يتعامل معها بصفة عامة.

**جدول رقم 31: يوضح الأمراض التي سببتها مهنة التعليم و البرودة في مبنى المؤسسة .**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| الضغط و القلق الدائم | 48 | %37.80 |
| الحساسية اتجاه البرودة | 24 | %18.90 |
| الحساسية اتجاه الطبشور | 39 | %30.71 |
| الروماتيزم | 9 | %07.10 |
| أخرى تذكر | 7 | %5.51 |
| **المجمـــــوع** | **127** | **%100** |

يوضح الجدول أعلاه الأمراض التي سببتها مهنة التعليم و البرودة في مبنى المؤسسة التعليمية أن:

37.80% من إجمالي التكرارات تعرضوا لحالات القلق الدائم و الضغوطات النفسية وهذا بسبب عدم مشاكل ناجمة عن مهنة التعليم منها ما يتعلق بالجانب الاجتماعي سواء بين المعلم والإدارة أو الزملاء فيما بينهم أو بصفة عامة الافتقار للعلاقات الإنسانية ،كذلك عدم تغطية الراتب للحاجات العائلية بسبب ضغوطات نفسية للمعلم (ة) كذلك غياب الظروف الفيزيقية الحسنة : انعدام التدفئة ، البرودة الشديدة تحول دون السير الحسن لتقديم الدروس ...

تليها في المرتبة الثانية الحساسية اتجاه الطبشور وقد تكررت بنسبة 30.71% من مجموع التكرارات ، ثم تليها الحساسية اتجاه البرودة بمعدل 18.90% وهذا الأمر يزداد حدة خاصة في المناطق النائية لغياب التدفئة (المازوت...) النوافذ منكسرة ، بعد المسافة...
يليها الروماتيزم بمعدل 7.10%بسبب الوقوف الكثير و الجلوس الطويل أثناء عملية تصحيح الكراريس و تقييم الإجابات ...و السهر في تحضير الدروس ...إلخ
أما آخر مرتبة سجلت ب 5.51%من إجمالي التكرارات في خانة أخرى تذكر وقد أعلن أصحابها عن هذه الأمراض وهي : أمراض العيون ، الربو ، الأذنين، الجلد،الكلى، وقد ناشد المعلمون بشدة النقابة للتكفل بالمعلمين الذين تضرروا من مهنة التعليم وأوقفوا عن التعليم بقوة القانون حيث طالبوا بحمايتهم من الأمراض المهنية المزمنة 100% وقد أوقف معلمان واحد من المقاطعة الأولى حيث أصيب بشلل نصفي حامل رتبة معلم مدرسة أساسية متحصل على الدرجة التاسعة في جدول الترقية ؛ومعلم آخر من المقاطعة الثانية فقد عقله متحصل على الدرجة السابعة في جدول الترقية فماذا عن التعويضات ؟ وماذا عن عائلاتهم؟

**جدول رقم 32: يوضح رضا المعلم عن ظروف العمل المادية:**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| راض بشدة | / | / |
| راض نوعا ما | 28 | %37.84 |
| لا أشعر بالرضا نهائيا | 46 | %62.16 |
| **المجموع** | **74** | **%100** |

يتضح من الجدول أعلاه الذي يوضح رضا المعلم عن ظروف العمل المادية أن نسبة 62.16 من إجمالي أفراد العينة لا يشعرون بالرضى المهني نهائيا في حين سجلت نسبة المعلمين بالرضى نوعا ما بـ 37.84% عن ظروف العمل المادية وهذا من إجمالي أفراد العينة .
وما يلاحظ من النسبة الأولى أنها كبيرة مقارنة بالثانية لهذا على المسؤولين في التدرج الهرمي للسلطة التربوية معالجة هذه الأمور بحكمة وإعادة النظر فيها انطلاقا من مرجعيات ميدانية ، وأولها المطالب التي تناشد النقابة بها في حين لم تسجل أي نسبة في خانة راضٍ بشدة .
أما الفئة الراضية نوعا ما فإنها غلّبت حبها لمهنة التعليم ورضت بالعمل القار و التكيف مع مختلف الظروف لهذا يجب أن يعززوا أكثر لرفع نسبتهم.

**خلاصـــة :**

من خلال عرض وتحليل و تفسير البيانات الخاصة بالفرضية الثانية و المتعلقة بظروف العمل المادية توصلنا إلى عدة استنتاجات أهمها :

- أن أغلب المعلمين 90.54% من مجموع أفراد العينة يؤكدون عدم تناسب الراتب مع الجهد المبذول .
- وأن 86.49% من مجموع أفراد العينة يوضحون عدم كفاية الراتب في تغطية الحاجيات الضرورية.
- وأن 72.97% من إجمالي أفراد العينة أفادوا بأن منحة المردودية لا تحفزهم للعمل.
- في حين أفاد 100% أن المعلم لم يمنح حوافز مادية أو معنوية .
- وقد صرح 74.32 % من إجمالي أفراد العينة وأنهم على استعداد للإلتحاق بالمدارس الخاصة و ترك المدارس العامة في حالة تلقيهم لرواتب محترمة وضمانات مستقبلية ، مادام العمل نفسه وأن هذه الفرصة لا تفقدهم أقدميتهم و خبرتهم.
- في حين عبر 60.81% عن عدم موافقتهم على ترك مهنة التعليم ،إذا عرض عليهم عمل خارج قطاع التربية و التعليم وهذا من مجموع أفراد العينة .
- صرحت نسبة تقدر ب 52.70% من إجمالي العينة أن راتبها محصور (15000-18000)دج.
- وقد أفاد 75.67 % من إجمالي أفراد العينة أنهم يعتبرون البطء في الترقية محفز سلبي مادي ومعنوي.
- أما الحوافز التي يرغب بها المعلمون لها عدة أوجه منها ما يتعلق بالحوافز المادية الخاصة بالمعلم ومنها ما يتعلق بالحوافز المادية المساعدة على الأداء ،ومنها ما يتعلق بتحسين الظروف الفيزيقية .ومنها ما يتعلق بالتطلعات المستقبلية الخاصة بالرقي في الجانب الاجتماعي العلائقي أو بالجانب الإداري .
- أهم الأمراض التي تعرض لها المعلمون هي : الضغوطات النفسية و القلق (37.80%) و التي تسببت بها مهنة التعليم نظرا للأسباب الآنفة الذكر .

وعليه فقد خلصنا إلى أن 62.16 % من إجمالي أفراد العينة لا يشعرون بالرضى المهني فيما يتعلق بالجانب المادي لظروف العمل المادية و الفيزيقية.

**3) عرض وتحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة:**

**جدول رقم 33: يوضح ما إذا كان الفريق التربوي قد طرح قضايا ظروف العمل ضمن برامجه لمناقشتها.**

| البدائـل | | الاحتمـالات | ت | % |
|---|---|---|---|---|
| نعـم | | الظروف التي لها علاقة بشروط المهنة (الأجر، الترقية، الحوافز...) | 9 | %42.86 |
| 17 | 22.97 | تحسين العلاقات الإنسانية بين أعضاء مجتمع المهنة | 7 | %33.33 |
| | | ظروف العمل الفيزيقية ومواجهتها (الحرارة+البرودة...) | 5 | %23.81 |
| | | المجموع | 21 | %100 |
| لا | | | 57 | %77.03 |
| **المجمـوع** | | | **74** | **%100** |

يوضح الجدول الذي يتركز حول ما إذا كان الفريق التربوي قد طرح قضايا ظروف العمل لمناقشتها ضمن برامجه:
حيث عبر 77.03% من إجمالي أفراد العينة بالنفي وهذه النسبة إنما دالة على أن الفريق التربوي لا سلطة له في تحديد المواضيع التي تبرمج للمناقشة والإثراء.
في المقابل عبرت نسبة تقدر بـ (22.97%) من إجمالي أفراد العينة على أنها تعرض ظروف العمل ضمن برامجها للمناقشة وتكررت الظروف التي لها علاقة بشروط المهنة (الأجر- الترقية- الحوافز) بنسبة (42.86%) من إجمالي التكرارات للأفراد الذين أجابوا بنعم، تليها الظروف التي لها علاقة بتحسين العلاقات الإنسانية بين أعضاء مجتمع المهنة حيث تكررت بنسبة قدرت بـ: (33.33%) من إجمالي التكرارات للأفراد الذين أجابوا بنعم وأضعف نسبة هي (23.81%) من إجمالي التكرارات للأفراد الذين أجابوا بنعم وهي خاصة بظروف العمل الفيزيقية ومواجهتها. حيث أفاد المعلمون الذين أجريت معهم المقابلة وخاصة في المناطق النائية، أن البلدية لا توفر أبسط اللوازم وخصوصا اليد العاملة الخاصة بالصيانة والنظافة وعليه نعطي بعض التصريحات كما عبر عنها بعض المعلمين " النظافة منعدمة تماما والمعلم هو من يقوم بجميع الأشغال لغياب عمال النظافة وبقية المستخدمين: وجود عامل واحد معوق 90% ومرتبة لا يتعدى 300دج ".
" الموقع الذي أعمل فيه هو: بصريح العبارة، لا يتوفر على أدنى شروط النظافة وخاصة دورات المياه للمعلمين –عدم التزويد بالماء بانتظام – عدم وجود عمال نظافة، فالغبار يغزو الأقسام كلها ".
"... الأوضاع مزرية وعدم تحمل البلدية مسؤولياتها زاد من الوضع ترديا ...".

"... النظافة الظاهرية موجودة، أما النظافة الحقة فمنعدمة ...".
"... عدم وجود مدير كفء يسبب كثير من الإهمال وأولها: نظافة الحجرة (حجرة التدريس)- الساحة- المطعم! وعدم الاهتمام بالتلاميذ سواء النجباء أو غيرهم: الفقراء والمساكين".
"... و لا تستغربي إن قلت أن المعلم يجد في كثير من الأحيان الباب مغلقا أمامه في الصباح، وعليه أن ينتظر حتى يحضر العامل وهنا يفتح الباب، لكن التدفئة والوسائل لا تكن حاضرة لأن الإدارة مغلقة ولا تفتح صباحا إلا على الساعة التاسعة فما فوق !! ... "
" والله عندما نتحدث عن النظافة فإننا نقول أن كل المدارس وخاصة الريفية منها فإنها تعاني الإهمال واللامبالاة من طرف المسؤولين المباشرين وخاصة البلدية، ولهذا فإننا نعاني ونعاني بكثرة من مشكل النظافة حتى أننا نضطر في معظم الحالات للقيام بأعمال النظافة لوحدنا... "
وهذه بعض انطباعات المعلمين في المدارس النائية عن ظروف بيئة العمل المهنية.

**جدول رقم (34): يوضح الأساليب المعبرة عن الاحتجاج إبان التذمر من ظرف عمل معين.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| الإضراب عن العمل | 17 | %21.51 |
| الغيـاب | 02 | %2.53 |
| الشكاوي | 28 | %35.44 |
| التمارض | 04 | %5.06 |
| طلب إجازة مرضية مؤقتة | 21 | %26.60 |
| أخرى تذكر | 7 | %8.86 |
| **المجمـوع** | **79** | **%100** |

يبين الجدول أعلاه والذي يدور حول الأساليب المعبرة عن الاحتجاج إبان التذمر من ظرف عمل معين من قبل المعلم حيث يوضح أن:
الشكاوي هي الأسلوب الذي تكرر بـ: (35.44%) من إجمالي عدد التكرارات، تليها سلوك العطل المرضية المؤقتة بمعدل (26.60%) من مجموع التكرارات، ثم تليها الإضراب عن العمل بنسبة تقدر بـ: (21.51%) تليها أخرى تذكر وقدرت نسبتها بـ (8.86%) حيث أفاد المعلمين المنتمين إلى هذه النسبة بأنهم يستعينون: بالصبر وأنهم يعالجون الأمر دون المس بمصلحة التلميذ وهناك من قال عندما أتذمر أقول: "

أستغفر الله وأقرأ الشهادتان ...". تليها سلوك التمارض بنسبة: (5.06%)، وآخر مرتبة سجلت لسلوك الغياب وقدرت بـ:(2.53%) من إجمالي التكرارات، وما نلاحظ على هذه الأساليب: أنها أساليب قانونية، فالمعلم واعي في التعبير عن حقوقه، وهو لا يلجأ إلى العنف أو إلى أساليب احتجاجية ارتجالية.

**جدول رقم (35): يوضح الأمور التي شككت في مصداقية الجهود التي يبذلها المعلم.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| فتح مدارس خاصة | 19 | %21.84 |
| الاتجاه الكبير للتلاميذ نحو الدروس الخاصة | 38 | %43.69 |
| عدم إقبال الممتازين من الطلاب على مهنة التعليم | 11 | %12.64 |
| أخرى تكر | 19 | %21.83 |
| **المجموع** | **87** | **%100** |

يوضح الجدول أعلاه والذي يدور حول الأمور التي شككت في مصداقية الجهود التي يبذلها المعلم أن:
الاتجاه الكبير للتلاميذ نحو الدروس الخاصة هو أول سبب حيث تكرر ظهوره بـ: (43.69%) من إجمالي التكرارات، يليها الأمر الثاني وهو فتح مدارس خاصة بنسبة (21.84%) من مجموع التكرارات، وقد أوضح المعلمون خلال المقابلة أن هذا الأمر جعل الأولياء يحتجون أكثر بدونية المدرسة العامة، وفعالية المدرسة الخاصة، وهو الأمر الذي جعلهم يدخلون أساليب أخرى في تعليم أبنائهم، والتي أحدثت تشويش على المعلم والتلميذ على حد سواء، وهو كما ترون ارتفاع نسبة اتجاه التلاميذ نحو الدروس الخاصة، تليها في المرتبة الثالثة أن الأمور الأخرى والتي تكررت بنسبة (21.83) والتي أرجعوها إلى:

- المصير المجهول للمتمدرس جعل أولياءه يفقدون الثقة و يهملون دور المعلم وجهوده.
- التسرب المدرسي.
- عدم اهتمام الأولياء بأبنائهم ودراستهم خاصة في المناطق النائية.
- تشجيع ممارسة الأعمال الحرة على الذهاب إلى المدرسة.
- التهميش والظروف المهنية القاسية.
- نظرة المجتمع للمعلم على أنه من أفقر أفراد المجتمع.
- لامبالاة الأطراف المسؤولة عن التعليم والتسيب الحاصل في القطاع.
- التهميش لفئة المعلمين اجتماعيا وإعلاميا واقتصاديا.

أما أضعف نسبة وقد ظهرت بمعدل: 12.64% وهي عدم إقبال الممتازين من الطلاب على مهنة التعليم.

**جدول رقم (36): يوضح أسس التوظيف في المقاطعتين كما يراها المعلم قائمة فعلا.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| المسابقات | 16 | %21.62 |
| الاختيار المقنن | 18 | %24.33 |
| المحسوبية والمنسوبية | 40 | %54.05 |
| **المجمـوع** | **74** | **%100** |

توضح بيانات الجدول الخاصة بأسس التوظيف في المقاطعتين كما يراها المعلم قائمة فعلا أن:
أساس المحسوبية والمنسوبية تمركز في المرتبة الأولى بنسبة تقدر بـ: 54.05% من إجمالي أفراد العينة، طبعا هي حقيقة لا غبار عليها فمن يرغب الالتحاق بمهنة التعليم سريعا عليه حرق كل المراحل القانونية والاتجاه إلى هذا الأساس ليتخلص من روتين الانتظار والملل وحرق الأعصاب أو البطالة القاتلة.
تليها في المرتبة الثانية أساس: الإختيار المقنن بنسبة (24.33%) من إجمالي أفراد العينة.
حيث تقدم فيه بعض الأولويات منها: الأقدمية والخبرة في الاستخلاف، نوع التخصص ، السن،...
أما المرتبة الثالثة فكانت لأساس: المسابقات وقد تكررت بنسبة (21.62%) من إجمالي أفراد العينة.

**جدول رقم (37): يوضح نوع الثقافة العمالية الملاحظة في المدرسة كما يراها المعلم.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| ثقافة تنظيم وتعاون | 31 | %41.90 |
| ثقافة منفرة عدوانية | 08 | %10.81 |
| الأنامالية واللامبالاة | 35 | %47.29 |
| **المجمـوع** | **74** | **%100** |

أشارت بيانات الجدول أعلاه الخاص بتحديد نوع الثقافة العمالية الملاحظة في المدرسة كما يراها المعلم:

أن حوالي 47.29% من إجمالي أفراد العينة أفادوا بأن الأنانية واللامبالاة هي الثقافة السائدة وهذا ما عكسته عدة مظاهر منها: عدم المواظبة في حضور الاجتماعات، عدم إثراء النقاشات، عدم تقديم الاقتراحات.
تليها في المرتبة الثانية: ثقافة تنظيم وتعاون وقدرت نسبتها بـ: 41.90% من إجمالي أفراد العينة: أهمها : مساعدة المعلمين الجدد مثل تقديم طرائق التدريس، طرائق تحضير المذكرات...
تليها في المرتبة الثالثة ثقافة منفرة عدوانية وقد ظهرت بنسبة 10.81% من إجمالي أفراد العينة أقلها عدم رد التحية.
وما هذه الاختلافات والتباينات ما هي إلا انعكاس لطبائع النفس البشرية الموجودة، فهناك الاجتماعي وهناك العدواني وهناك الإنطوائي.

**جدول رقم (38): يوضح ما إذا كانت مهنة التعليم تمنح المتعة للمعلم.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 56 | %75.68 |
| لا | 18 | %24.32 |
| **المجمـوع** | **74** | **%100** |

توضح البيانات المتعلقة بـ: ما إذا كانت مهنة التعليم تمنح المتعة للمعلم:
حيث تبين أن (75.68%) من إجمالي أفراد العينة أنهم يشعرون بالمتعة وقد عززوا هذا الشعور بمجموعة من المبررات أهمها:

- شعورهم بالاعتزاز والنشوى عند تحقيق نتائج دراسية رائعة (الصف السادس خاصة).
- الشعور بالارتياح والرضا عند تقديم الرسالة والإحساس براحة الضمير، وهذه بعض من المبررات:
- " متعتي هي الشعور بدورنا كمربي أجيال يتوسمها: حب التلاميذ لنا وفي ثقتنا الكبيرة بأنفسنا، وفي مجهوداتنا ".
- " تكمن في الأجر الديني (الأخروي) الذي أمل الحصول عليه".
- متعة الإحساس بإثبات الذات و تنوير عقول التلاميذ.
- " أشعر فعلا أني أقدم أنبل رسالة في هذه الدنيا".
- " ... الشعور بالابتهاج عند تحقيق نتائج التلاميذ ومتعة نفسية وراحة البال واطمئنان القلب والرضا بالرزق ... ".
- " أنا أعتبر التعليم رسالة مقدسة وليست مهنة لكسب المال ... ".
- " أحس بغبطة كلما تفننت في دروسي وأحسست أثره باديا على ملامح التلاميذ".

- " الإحساس بنبل المهنة وتربية الأجيال، وتزداد متعتي أكثر عندما أرى تلاميذي يمارسون وظائف عالية، أو على قائمة الفائزين أو في الجامعة أو إطارات ... الخ".

وهكذا نخلص إلى أن المتعة تكون: عند حصد النتائج وممارسة مهنة ورسالة أداها الأنبياء ترفعهم درجات في الدنيا والآخرة وحب في شرف المهنة ... وهي أمور تجعلهم يشعرون براحة نفسية أو بالرضا الداخلي وهذه هي خصوصيات هذه المهنة. التي تتفرد بها عن غيرها.

بالمقابل فإنه هناك نسبة تقدر بـ: 24.32% لا تشعر بهذه المتعة، ونعتقد أنها فئة لم تلتحق بهذه المهنة عن قناعة وحب بل لأنها لم تجد فرصة بديلة تمكنها من التخلص من البطالة.

**جدول رقم (39): يوضح ما إذا كان الأثر السلبي لغياب ظروف العمل المادية الحسنة يمتد إلى حياة المعلم المهنية وخارجها.**

| البدائل | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 70 | %94.60 |
| لا | 04 | %5.40 |
| **المجموع** | **74** | **%100** |

توضح بيانات الجدول ما إذا كان الأثر السلبي لغياب ظروف العمل المادية الحسنة يمتد إلى حياة المعلم المهنية وخارجها حيث أفاد: (94.60%) من إجمالي أفراد العينة أن هذا الأثر يمتد إلى حياة المعلم الداخلية والخارجية وذلك على أساس أن ظروف العمل المادية لها علاقة بحياتهم الشخصية والعائلية أو الاجتماعية.

إذ عدم كفاية الراتب، لا تمكّن من تغطية أهم الحاجات الضرورية وبالتالي عدم التمكّن من توفير الأمن الغذائي والصحي لعائلاتهم ولا التمكن من تحقيق الجانب الترفيهي العائلي، وهو ما ينقلب إلى مشاكل وضغوطات نفسية وعائلية وهذا الأمر يؤدي إلى الإرهاق الفكري والعضلي في حالة اللجوء إلى تغطية العجز المادي بأعمال أخرى، وهذا الأمر يجعلهم مرهقين خاصة عند تحضير الدروس أو إلقائها، مما ينعكس سلبا على العملية التعليمية.

كذلك غياب الظروف الفيزيقية الحسنة ( التدفئة، الماء، المازوت، البرودة ، النظافة ) تتسبب في صراعات مع الإدارة و العمال هذا إن وجدوا الأمر الذي جعل من البيئة المهنية غير مريحة في حين عبرت نسبة ضئيلة جدا تقدر بـ 5.40% من إجمالي أفراد العينة أنها لم تتأثر بغياب ظروف العمل المادية بنوعيها ويعتقد أنها فئة نسوية لأنها غير مسؤولة عن تغطية مختلف ضرورات الحياة وهي ربما تبحث عن

متعة العمل في حد ذاته، ولا يهمها نوعية الظروف الفيزيقية إن كانت حسنة أو سيئة.

**جدول رقم 40: يوضح ما إذا كان الأثر الإيجابي الناتج عن العلاقات الإنسانية يمتد داخل مجتمع المهنة فقط.**

| البدائـل | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 47 | %63.51 |
| نوعا ما | 11 | %14.87 |
| لا | 16 | %21.62 |
| **المجمـوع** | **79** | **%100** |

يوضح الجدول أعلاه ما إذا كان الأثر الإيجابي الناتج عن العلاقات الإنسانية يمتد داخل مجتمع المهنة فقط:

حيث أفاد (63.51%) من مجموع التكرارات بأن الأثر الإيجابي تكمن فعاليته على الحياة المهنية للمعلم فقط.

في حين عبرت نسبة تقدر بـ (21.62%) من مجموع التكرارات أجابت بالنفي أنها تبقى متأثرة إذا حدث خلل في العلاقات الإنسانية بين أعضاء مجتمع المهنة، لهذا فكلما كان الجانب العلائقي إيجابي تكون الفعالية الاجتماعية مثمرة داخل وخارج مجتمع المهنة وتكون النفسيات مرتاحة وتتكاثف ثقافة التنظيم والتعاون لصالح العملية التعليمية.

في حين عبرت فئة تقدر بـ (14.87%) من مجموع التكرارات الذين أفادوا بأن الأثر الإيجابي الناتج عن العلاقات الإنسانية يمتد داخل مجتمع المهنة نوعا ما و يفسر هذا بأنهم يرجحون الأثر الإيجابي داخل مجتمع المهنة وخارجها. لأنه يهم إلى أبعد الحدود أن تبقى العلاقات الإنسانية جيدة أو حسنة نوعا ما، لأنه في حقيقة الأمر إذا كان الفرد العامل غير مرتاح في العمل من جانب معين حتما سينعكس عليه سواء في عمله أو في حياته الإجتماعية فيحدث الإنطواء والعزلة وإضمار الشر والحقد والضغينة، ويحدث ما يسمى برد فعل مناوئ يعبر عن نوع العلاقات الإجتماعية الإنسانية.

وعلى رأسها العلاقة الإجتماعية مع الإدارة التعليمية أو المفتشية أو الفريق التربوي. وهذا ما نستشفه في بيانات الجدول التالي:

**جدول رقم (41): يوضح المشاكل التي سببتها ظروف العمل المادية والاجتماعية.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| مشاكل نفسية | 24 | %30.77 |
| سوء التكيف مع الآخرين | 20 | %25.64 |
| لم تسبب أي مشكلة واضحة | 33 | %42.31 |
| أخرى تذكر | 01 | %1.28 |
| **المجمـوع** | **78** | **%100** |

يوضح الجدول أعلاه: المشاكل التي سببتها ظروف العمل المادية والإجتماعية مجتمعة حيث:
أفاد (42.31%) من مجموع التكرارات أن ظروف العمل لم تسبب أي مشكلة واضحة، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل أن هذه الفئة تمكنت من التكيّف مع مختلف الظروف الممكنة تليها في المرتبة الثانية المشاكل النفسية والتي تكررت بنسبة (30.77%) من مجموع التكرارات وهي ناتجة عن هذه الظروف والتي منها تدهور الجانب العلائقي الإنساني والإختيار المهني المؤقت أو عدم كفاية المردود المادي لتغطية الحاجيات الضرورية، وبقاء كل هذه الأمور متراكمة في نفسية هذه الفئة دون عـلاج.
تليها مشكل سوء التكيف مع الآخرين وقد تكرر بنسبة: (25.64%) من مجموع التكرارات وهو ناتج عن التباينات في وجهات النظر في العمل والمواجهات مع الإدارة التعليمية أو المفتشية.
وقد سجلت حالة واحدة قدرت بـ( 1.28%) من مجموع التكرارات أفاد صاحبها بأن ظروف العمل الاجتماعية المهنية سببت له مشاكل اجتماعية عائلية.

**جدول رقم (42): يوضح ما إذا كانت هناك علاقة مباشرة بين ظروف العمل والشعور بالرضى المهني للمعلم.**

| الاحتمـالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 62 | %83.78 |
| لا | 12 | %16.22 |
| **المجموع** | **74** | **%100** |

يوضح الجدول أعلاه والذي يظهر ما إذا كانت هناك علاقة مباشرة بين ظروف العمل والرضى المهني للمعلم:

حيث وضحت نسبة تقدر بـ (83.78%) من مجموع أفراد العينة أجابت بان ظروف العمل تسببت في عدم رضاها أو عدم شعورها بالرضى المهني، في حين نفت فئة تقدر بـ (16.22%) بأن لا علاقة مباشرة لظروف العمل برضاها المهني، وربما عدم شعورها بالرّضى المهني يعود إلى الاختيار المهني في حد ذاته الذي لا يتناسب مع طموحاتهم ومؤهلاتهم.

**جدول رقم (43): يوضح ما إذا كان عدم الشعور بالرضى المهني يتسبب في عدم تحقيق العملية التربوية لأهدافها كاملة.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 74 | %100 |
| لا | / | / |
| **المجمـوع** | **74** | **%100** |

توضح بيانات الجدول أعلاه والذي يوضح ما إذا كان عدم الشعور بالرضى المهني يتسبب في عدم تحقيق العملية التربوية لأهدافها كاملة:

حيث أفاد جميع مفردات العينة (100%) بأنه هناك علاقة مباشرة بين عدم الشعور بالرضا المهني وعدم تحقيق العملية التربوية لأهدافها كاملـة.

**جدول رقم (44): يوضح ما إذا كان المعلم يستمد رضا مهني نسبي من حبه وتقديسه لمهنة المعلم.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| نعم | 71 | %95.95 |
| لا | 03 | %4.05 |
| **المجمـوع** | **74** | **%100** |

توضح بيانات الجدول أعلاه ما إذا كان المعلم يستمد رضى مهني نسبي من حبه وتقديسه لمهنة التعليم:

حيث أفاد (95.95%) من إجمالي أفراد العينة بأن هذه المهنة تتميز بخصوصيات خاصة منبعها تقديس رسالة الإسلام والعلم، وأنها مهنة مميزة بتميز نتائجها الجمة وأنها أم المهن إذا صلحت أثمرت جميع المهن والميادين والعكس فهناك رضا نسبي مستمد من المتعة الموجودة في هذه المهنة دون غيرها، كيف لا وهي رسالة ومهنة الأنبياء.

في المقابل هناك نسبة ضئيلة جدا تقدر بـ (04.05%) من إجمالي أفراد العينة أجابوا بالنفي ويفسر هذا بتأثرهم الشديد بالظروف التي تجري فيها هذه المهنة خاصة منها المادية.

**جدول رقم (45): ما إذا كان التوقع بأن ظروف العمل المادية أصبحت أشد تأثيرا من ظروف العمل الاجتماعية على المعلم.**

| الاحتمالات | ت | % |
|---|---|---|
| توقع صحيح | 41 | %55.40 |
| توقع صائب نوعا ما | 13 | %17.57 |
| توقع خاطئ | 20 | %27.03 |
| **المجمـوع** | **74** | **%100** |

توضح بيانات الجدول أعلاه ما إذا كان التوقع بأن ظروف العمل المادية أصبحت أشد تأثيرا على المعلم من ظروف العمل الاجتماعية بأن:
(55.40%) من إجمالي أفراد العينة أوضحوا بأنه توقع صحيح وذلك بناء على عدة مبررات تكررت في الجداول السابقة.
في حين أفادت نسبة تقدر بـ (27.03%) بأنه توقع خاطئ .
وأضعف نسبة أفادت بأنه توقع صائب نوعا ما قدرت بـ (17.57%) من إجمالي أفراد العينة.
لكن ما نكاد نجزم به نحن أن العلاقات الإنسانية في مجملها وإن لم يصرح بها فهي نوعا ما جافة، لهذا لم تحدث تأثيرا كبيرا في نفسيات المعلمين.

**45) دور المعلم إزاء تحسين العلاقات الإنسانية بين مجتمع المهنة:**
تمت معالجة هذه البيانات بطريقة كيفية، وتم تقسيم دور المعلم إلى الدور الإيجابي والسلبي على ضوء الإجابات المتحصل عليها:
**أ- الدور الإيجابي للمعلمين:** هذه الفئة أوضحت عن دورها والمتمثل في:
- المصالحة والتسامح مع إسداء النصائح وإصلاح ذات البين.
- تقديم أسلوب التفاهم والحوار والتدخل حين وقوع مشاكل، وتقديم المساعدة مهما كان نوعها ومحاولة التغيير بكل الوسائل المتاحة.
- الربط بين الآراء المختلفة مع المعاملة الحسنة والطيبة مع الجميع.
- القيام بدور الوسيط فأسمح من حقي حفاظا على هذه العلاقات والسهر على تحسين العلاقات بين الفريق التربوي، ببذل مجهودات فعلية لتحقيق الإنسجام الفعلي.
- مناقشة الهموم المشتركة عن طريق الحوار والتعاون على القضايا الاجتماعية لحلها.
- الإصلاح بين كل أفراد العمل ومحاولة التغيير بكل الوسائل المتاحة.
- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- محاولة مناقشة الأمور الموجودة في المدرسة، مع نقد الأشياء غير الملائمة كما لاحظنا فمعظم هذه العبارات أجمع عليها أفراد عينة الدراسة الذين أفادوا بان دورهم إيجابي.
**ب- بينما الدور السلبي لفئة المعلمين فتتمثل في الإجابات التالية:**
- لا يوجد أي مشجع يجعلني أقوم بهذا الدور، فدوري حيادي وأكتفي بالتفرج "لا دور لي سوى المتفرج".
- في ظل كل المشاكل التي يعيشها المعلم لا يوجد أي دور لهذا الأخير في أي تحسين للعلاقات الإنسانية أو في تحسين مستوى التلاميذ والوضع يسير من سيء إلى أسوأ.

وهناك من قال: " لا أحب التدخل في مشاكل الآخرين، ما دخلي أنا وتحسين العلاقة بين المعلمين لقول المثل: من تدخل فيما لا يعنيه سمع كلامًا لا يرضيه".

**46): توضيح كيف أن: عدم رضا المعلم يعيق العملية التعليمية نوعا ما:من وجهة نظر المعلمين:**
مؤكد منطقيا أن الدول التي اهتمت بالمعلم والتعليم قد حققت تطورا ماديا واقتصاديا وثقافيا وعلميا، ولا شك أن الظروف تلعب دورًا رئيسيا في ذلك ، لأنها تجعله يعيش في توتر دائم ، وتخوف مستمر، الشيء الذي يعود بالسلب على العملية التعليمية، حيث إذا تأثر المعلم فإن ذلك يؤثر على أدائه مع التلاميذ في حجرة التدريس، لأن

الظروف تشتت أفكار المعلم بجعله دائم التفكير في مشاكله وبالتالي يكون مردوده متذبذبا، ذلك أن حياة المعلم المهنية مكملة لحياته العادية، مكملة لبعضها البعض فالظروف المادية والإجتماعية التي تنعكس على معنويات المعلم مرتبطة ارتباطا وثيقا بأدائه و نشاطاته ... وتنعكس على رضاه المهني وبهذا فعدم الرضا يعيق العملية التربوية سلبا (التأثير النفسي ينعكس على المردود التربوي).

" والدولة على علم أن التعليم في بلادنا من الإبتدائي إلى الجامعي يتقدم بخطى عرجاء ويعتز بها المسؤولون عبر تصريحاتهم وأنهم يؤمنون بالتغيير الذي لا ثمرة منه إلا اسمه" أحد المعلمين.

وقد اتفق مجموع أفراد العينة أنه: لا يمكن للمعلم أن يبدع ويساير التقدم العلمي والتربوي في العالم، وهو ما زال يستعمل طرقا تعليمية بدائية وقد اتفقوا على أن حياة المعلم الاجتماعية المهنية غير مثمرة ولم تثمر أية دراسات أو أبحاث علمية ولم نسجل أية تطورات في شخصية المعلم عن طريقها على غرار المعلم في المجتمعات الغربية، التي يعنى في طريقة تكوينها بدعمها في الجانب الاجتماعي والنفسي الهادف.

وأهم نقطة أثارت حفيظة المعلمين والتي لازمت أحداث الساعة هي: الظروف المادية، حيث يتقاضى المعلم راتبا ضعيفا ويعمل في ظروف مزرية و مهمش اجتماعيا، حيث نجد من يعيش في كوخ أو في أسرة كبيرة ومقيد من كل الجوانب "... لا أرى في نظري أن ننتظر منه شيء، وإلا فإننا سنكون كمن يطلب شيئا من لا شيء" أحد المعلمين. لأن المعلم أصبح بالكاد يوفر قوت أسرته بالرغم من أنه هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، فيستحيل أن يعطي مردود جيد وهو يعيش تحت خط الفقر والحرمان والأمراض المهنية والنفسية ونظرة المجتمع الحقيرة على أنه سبب تأخر المجتمع.

فكيف بالمعلم الذي لم يعد قادرا على توفير لقمة العيش لعائلته أن يطالع كتابا أو ينجز بحثا أو يفكر في تحسين مستواه وقد شغلته ظروفه والتفكير في حاله ومستقبل أطفاله.

وعليه فإن تحسين ظروف المعلم يجعله يجتهد ويعمل بإتقان وبهذا يمكن أن يحسن من أدائه.

وقد أفاد أحد المعلمين "... قبل أن أكون معلما فأنا رب أسرة داخل القسم أفكر في صاحب الدكان والطبيب والصيدلي وأبنائي المتمدرسين، كيف أسدد مطالبهم الجمة، فكيف لي أن أتفرغ للعملية التعليمية ..." فعدم الرضى المهني يطغى على العملية التعليمية نسبيا وإن حاول المعلم تفادي ذلك ولو بذل مجهودات كبيرة فهو حتما سيكون مضطربا دائم التفكير في مشاكله.

فالمشاكل الاجتماعية التي يتخبط فيها جعلته أحيانا عدوانيا وقد استخدم عدة أساليب للتخفيف من حدتها: الإنقطاعات عن العمل، عطل مرضية مؤقتة بدون سبب أو سبب.
ويبقى لنجاح العملية التعليمية أن تجتمع عدة عناصر: المعلم، المناهج الطرائق ... المتعلم ظروف العمل المادية والاجتماعية.
وتعاق ويحدث بها خلل إذا غاب أحد هذه العناصر، ناهيك عن ظهور ظروف صعبة: (بعد المدرسة – غياب التدفئة - غياب بالنظافة الماء وصول الكتاب المدرسي متأخرا)، عدم التحاق التلاميذ في الوقت في فصل الشتاء خاصة في المدارس النائية، ضف إلى ذلك عدم كفاءة المدراء تربويا وإداريا واجتماعيا، فتبقى مختلف هذه الظروف على رأسها المادية هي العائق لكل عملية إصلاح أو تغيير.

**خلاصـة:**

من خلال عرض البيانات الخاصة بالفرضية الفرعية الثالثة، المتعلقة بالمفاضلة بين ظروف العمل المادية والاجتماعية تحليلها وتفسيرها توصلنا إلى عدة استنتاجات أهمها:

- أن غالبية المعلمين (77.03%) من إجمالي أفراد العينة يوضحون أن الفريق التربوي لا يطرح قضايا ظروف العمل ضمن برامجه لمناقشتها.
- أغلب أفراد العينة يمارسون أسلوب الشكاوي للتعبير عن احتجاجهم أثناء تذمرهم من ظرف عمل معين وقد قدرت النسبة لـ: (35.44%) من مجموع التكرارات.
- أكثر الأمور التي شككت في مصداقية الجهود التي يبذلها المعلم هي: الاتجاه الكبير للتلاميذ نحو الدروس الخاصة وقدرت نسبة ظهورها بـ (43.69%) من مجموع التكرارات.
- غالبية أفراد العينة (54.04%) أكدوا أن أسس التوظيف في المقاطعة التي تحتل المرتبة الأولى هي المحسوبية والمنسوبية.
- أغلب أفراد العينة (47.29%) وضحوا أن الثقافة العمالية الملاحظة في المؤسسات التعليمية محل الدراسة هي: الأنانالية واللامبالاة.
- أوضح أكثر من نصف عدد أفراد العينة (75.68%) من مجموع أفراد العينة أن مهنة التعليم تمنح المتعة للمعلم.
- أفاد غالبية أفراد العينة (94.60%) من إجمالي أفراد العينة أن الأثر السلبي لغياب ظروف العمل المادية الحسنة يمتد إلى حياة المعلم المهنية داخل المدرسة وخارجها.
- كما أفاد حوالي (63.51%) من إجمالي أفراد العينة أن الأثر الإيجابي الناتج عن العلاقات الإنسانية يمتد داخل المجتمع فقط.
- حوالي (42.32%) من مجموع التكرارات صرحوا أن ظروف العمل المادية والاجتماعية لم تسبب لهم أية مشكلة واضحة.
- أكد (83.78%) من إجمالي أفراد العينة أن هناك علاقة مباشرة بين ظروف العمل والشعور بالرضى المهني للمعلم.

أكد جميع أفراد عينة الدراسة 100% أن عدم الشعور بالرضى المهني يتسبب في عدم تحقيق العملية التربوية لأهدافها كاملة.

- في حين أوضح (95.95%) من مجموع أفراد العينة أن المعلم يستمد رضى مهني نسبي من حبه وتقديسه لمهنة التعليم.
- وعليه فقد أكد (55.40%) من إجمالي أفراد العينة بأن ظروف العمل المادية أصبحت أشد تأثيرا من ظروف العمل الاجتماعية.

- أما فيما يخص دور المعلم إزاء تحسين العلاقات الإنسانية فقد تبين أن هناك فئة لا بأس بها لها دور إيجابي في المقابل هناك فئة لها دور سلبي وكل منها عزز إجابته بمبررات.
- وأخيرا ختمت هذه الاستمارة بسؤال شامل لتأكيد الإجابات السابقة ليس إلا: وفيه يؤكد المعلم أن عدم رضاه المهني يعيق العملية التعليمية إنطلاقا من الأداء السلبي للمعلم الناتج عن الظروف التي يعيش فيها، والتي يعمل في وسطها.

**المبحث الثاني : عرض نتائج الدراسة على ضوء الفروض الفرعية.**

**تمهيد:**

1- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الأولى.

2- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الثانية.

3- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الثالثة.

4- النتيجة العامة للدراسة.

5- مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات المشابهة.

## المبحث الثاني :عرض نتائج الدراسة على ضوء الفروض المطروحة.

**تمهيـد:**

من خلال تحليل و تفسير البيانات المتعلقة بالدراسة الميدانية وفقا لمحاورها الرئيسية في ضوء الفروض الفرعية أين تم شرح تبيان ما تنطوي عليه من معاني واضحة و كامنة . توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

**1- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الأولى:**

التي مفادها أن : "ظروف العمل الاجتماعية تنعكس إيجابا على الرضى المهني للمعلم".

ومن خلالها نحاول الكشف عن نوع ظروف العمل الاجتماعية السائدة في المقاطعتين مع تبيان انعكاسها على الرضى المهني للمعلم حيث احتوى هذا المحور على عدة أسئلة في غاية الأهمية من السؤال رقم 07 إلى السؤال رقم 20 و بالتالي فقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- اتضح بعد عرض و تحليل البيانات أن غالبية أفراد العينة يشعرون بأنهم ينتمون إلى الفريق التربوي و قد قدرت نسبتهم ب 47.30 % من إجمالي أفراد العينة ممن أجاب بنعم و 40.54 % ممن أجاب ب نوعا ما .

أنظر جدول رقم (08).

وقد أكد 75.68 % من مجموع أفراد العينة بأنهم يجدون سهولة في التعامل مع مختلف الزملاء و هذا في الجدول رقم(09).

- وفي نفس السياق كما توضحه بيانات الجدول رقم(10 ). فإن أغلب المبحوثين وصفوا علاقاتهم بين أعضاء الفريق التربوي بالحسنة نوعا ما 60.81 % و بالجيدة 35.14 % من إجمالي أفراد العينة في حين أوضحت بيانات الجدول رقم 11 بأن المعلمين يفضلون إنتهاج طريقة منهجية خاصة بهم من أجل إثبات الذات وقد قدرت نسبتهم ب 65 % من مجموع أفراد العينة. أما 21.25 % من مجموع أفراد العينة أوضحوا بأنهم يفضلون تطبيق استراتيجية جماعية للتدريس.

أما فيما يخص الجانب العلائقي مع الإدارة التعليمية (المؤسسة) أو المفتشية فقد أفاد 50.46 % من إجمالي أفراد العينة،أنهم ينصاعون القرارات المفتش مباشرة و ذلك لاعتبارات أهمها مبدأ التدرج في السلطة (جدول 12) .

كما أفاد 76.92 % من إجمالي التكرارات بأن السلوك المستخدم من قبل المعلم في حالة وقوع تظلم في حقه هو أسلوب التفاهم و الحوار يليه السلوك القانوني ب 17.95 % من إجمالي التكرارات كما يوضحه الجدول رقم 13، وهذه دلالة على وعي المعلم و تحضره و اتباعه السلوكات المشروعة .

ويوضح الجدول رقم 14 بأن الأمور المكتسبة بواسطة الأقدمية والخبرة بأن 65،48%،أفادوا بأنهم إكتسبوا مهارات وطوروا من كفاءاتهم كما تمكنوا من التكيف مع كل الظروف المحتملة 26،19% وتوضح بيانات الجدول رقم 15 أن 93،24% من إجمالي أفراد العينة أكدوا أن الندوة هي الأسلوب الوحيد المستخدم في المقاطعتين من طرف المفتش أو المدير.
و يوضح الجدول رقم 16 ، أن غالبية أفراد العينة 81.08% أكدوا أن الفريق التربوي لم يقدم دراسات جماعية أو اقتراحات حول أساليب التكوين.
أما الجدول رقم 17 فقد بين أن 74.33% من إجمالي أفراد العينة أكدوا أن العلاقة الديموقراطية هي العلاقة الاجتماعية الممارسة من قبل إدارة المؤسسة أو المفتشية مع المعلم.
- كما أوضحت بيانات الجدول رقم 18 رأي المعلمين في تحركات النقابة في الدفاع عن حقوقهم حيث أكد 74.32 % من إجمالي أفراد العينة بأن تحركات النقابة ضعيفة لأنها لم تتمكن من تحقيق أهم المطالب التي ينشدونها من الجهات المعنية، حيث أ وضحت بيانات الجدول رقم 19 أنها أهمها على الترتيب ، المطالبة بتحسين أوضاعهم المادية: الزيادة في الرواتب . رفع الأجر القاعدي ، الزيادة في المردودية .ملف التقاعد ، تحسين الوضعية الاجتماعية للمعلم بصفة عامة ...إلخ
وعليه فقد عبرت بيانات الجدول رقم 20 عن الرضى المهني للمعلمين عن العلاقات الإنسانية بين الفريق (التربوي، المفتش، المدير) حيث تبين أن 67.37 % عبروا بأنهم راضون نوعا ما أما 12.16% أفادوا بأنهم راضون بشدة بالمقابل عبرت 20.27% من إجمالي أفراد العينة عن عدم رضاها نهائيا.
و بالنظر إلى النتائج المتوصل إليها في كل جدول ، وبأخذ أكبر نسبة معبر عنها ، يمكن الجزم أو القول بأن الفرضية الفرعية الأولى قد تحققت بنسبة كبيرة جدا .
وعليه يمكن التأكيد بأن الرضى المهني للمعلم يكون إيجابي على الآداء المهني جزئيا إذا كانت ظروف العمل الاجتماعية جيدة أو حسنة نوعا ما.

## 2- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الثانية:

و التي مفادها أن "ظروف العمل المادية السيئة تنعكس سلبا على الرضى المهني للمعلم".
ومن خلالها نحاول الكشف عن نوع ظروف العمل المادية السائدة في المقاطعتين مع تبيان الأثر الذي عكسته على الرضى المهني للمعلم ، حيث احتوى هذا المحور على جملة من الأسئلة ابتداء من السؤال رقم 21 إلى السؤال رقم 31:
بناء على عرض وتحليل البيانات الخاصة بظروف العمل المادية:

حيث يبين الجدول رقم 20 أن 90.54% من إجمالي أفراد العينة بأن الراتب المتقاضى لا يتناسب مع الجهد المبذول.
- وفي نفس السياق تؤكد بيانات الجدول رقم 21 بان غالبية أفراد العينة 86.49% أفادوا بعدم كفاية الراتب في تغطية حاجياتهم الضرورية.
- ونفس الشيء توضحه بيانات الجدول رقم 22 بأن غالبية أفراد العينة 72.97% من الإجمالي، أوضحوا بأن منحة المردودية لا تحفزهم للعمل.
- ويوضح الجدول رقم 23: أن اجمالي أفراد العينة 100% أفادوا بأن المعلم لم يمنح حوافز مادية ولا معنوية أقلها كلمة شكر.
- ويوضح الجدول رقم 24 بيانات تخص رغبة المعلم في ترك المدرسة العمومية في حالة تلقيه عرض من مدرسة خاصة شريطة توفر الراتب المحترم والضمانات المستقبلية أهمها السكن الوظيفي، الراتب وكان ذلك بنسبة 74.32% من إجمالي أفراد العينة.
- وكذلك يوضح الجدول رقم 25 بأن 60.81% من إجمالي أفراد العينة أكدوا عدم موافقتهم على ترك مهنة التعليم في حالة تلقيهم عمل براتب محترم خارج قطاع التربية والتعليم، بمعنى أنهم ليسوا على استعداد للتفريط في خبرتهم وأقدميتهم ولأن عوامل أخرى لا تسمح لهم مثل: السن، وظروفهم الاجتماعية الخاصة.
- ويوضح الجدول رقم 26 الرواتب التي يحصل عليها أفراد العينة حيث قدرت نسبة المعلمين الذين تنحصر رواتبهم من ( 15000 إلى 18000) دج بـ 52.70% وهي أعلى نسبة.
- أما غالبية أفراد العينة المقدرة بـ: 75.67% من إجمالي أفراد العينة فهي اعتبرت أن البطء في الترقية يعد محفز سلبي مادي ومعنوي.
- ويوضح الجدول رقم 28: أن الحوافز التي يرغب فيها المعلم والتي تجعله راضٍ مهنيا هي الحوافز المادية وعلى رأسها: الراتب، 27.35% من مجموع التكرارات، الحوافز المعنوية على رأسها شهادات التقدير بـ: 23.32%، حوافز لها علاقة بأداء المهنة على رأسها الوسائل ومختلف التجهيزات الحديثة 17.94% من إجمالي التكرارات.
- ويوضح الجدول رقم 29 أن: غالبية أفراد العينة أوضحوا بأنهم تعرضوا لحالة ضغوطات نفسية وقلق دائم وقدرت نسبتهم بـ 37.80% من إجمالي التكرارات، تليها الحساسية تجاه الطبشور بنسبة 30.71% من إجمالي التكرارات.
وعليه يبين الجدول رقم 30 بأن المعلمين غير الرّاضين نهائيا عن ظروف العمل المادية قدرت نسبتهم بـ: 62.16% من إجمالي أفراد العينة.
وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها في كل جدول، والتي تعكسها أعلى نسبة يمكن القول بأن الفرضية الثانية قد تحققت بنسبة كبيرة جدا، وعليه يمكن التأكيد بان:

الرضى المهني يكون سلبيا على الأداء المهني جزئيا إذا كانت ظروف العمل المادية سيئة.

## 3- نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الفرعية الثالثة:

والتي مفادها أن، " ظروف العمل أشد تأثيرا من ظروف العمل المادية الاجتماعية على الرض المهني للمعلم".

والتي من خلالها تحاول الدراسة تبيان أيهما أشد تأثيرا على الرضى المهني للمعلم وبالتالي أيهما أشد تأثيرا على الأداء المهني أو على الناتج التعليمي من وجهة نظر المعلم.

وعليه اتضح بعد عرض وتحليل البيانات التي تتعلق بالمفاضلة بين ظروف العمل الاجتماعية والمادية أن: 77.03 % من إجمالي أفراد العينة أكدوا أن الفريق التربوي لا يطرح قضايا ظروف العمل ضمن برامجه لمناقشتها ، في حين أن أكد 22.97% من إجمالي أفراد العينة أن الفريق التربوي يطرحها ضمن برامجه وأن 42.86% من إجمالي أفراد العينة الذين أجابوا بنعم تتعلق بالقضايا التي لها علاقة بالظروف المادية الخاصة بشروط المهنة: "الأجر، الترقية، الحوافز" و33.33% من إجمالي افراد العينة الذين أجابوا بنعم تتعلق بالظروف التي لها علاقة بالجانب الاجتماعي المهني أنظر الجدول رقم (31).

- ويوضح الجدول رقم 32: بأن 35.44% من إجمالي التكرارات أكدوا أن الشكاوي هي أكثر الأساليب المعبرة عن الاحتجاج إبان التذمر من ظرف عمل معين، تليها 26.60% من إجمالي التكرارات تفضل طلب إجازة مرضية مؤقتة.

- وتوضح بيانات الجدول رقم 33 أن: 43.69% من إجمالي التكرارات أنهم يعتبرون أن الاتجاه الكبير للتلاميذ نحو الدروس الخاصة في هذه المرحلة العمرية المبكرة هي من أكثر الأمور التي شككت في مصداقية الجهود التي يبذلها المعلم تليها فتح المدارس الخاصة بـ 21.84% من إجمالي التكرارات وتليها أخرى تذكر بـ 21.83% أرجعها المعلمين إلى الدور السلبي للأولياء.

- ويوضح الجدول رقم (34) أن: 54.05% من إجمالي أفراد العينة أكدوا أن المحسوبية والمنسوبية هي الأساس المعتمد في المقاطعتين للتوظيف، تليها الاختيار المقنن بنسبة 24.23% من مجموع أفراد العينة وتوضح بيانات الجدول رقم 35 أن: 47.29% من إجمالي أفراد العينة أن الأنامالية واللامبالاة هي ما تميز ملامح الثقافة العمالية الملاحظة في مدارس المقاطعتين تليها في المرتبة الثانية ثقافية تنظيم وتعاون بنسبة 41.90% .

أما بيانات الجدول رقم (36)، فهي توضح أن 75.68% من إجمالي أفراد العينة أكدوا أن مهنة التعليم تمنحهم متعة شخصية، بناء على عدة مبررات عززوا بها إجاباتهم (أنظر أسفل الجدول رقم 36).

وتوضح بيانات الجدول رقم 37 أن: 94.60% من إجمالي أفراد العينة أن الأثر السلبي الناتج عن غياب ظروف العمل المادية الحسنة يمتد أثره إلى حياة المعلم المهنية وخارجها.
في حين أوضحت بيانات الجدول رقم 38: بان الأثر الإيجابي الناتج عن العلاقات الانسانية يمتد داخل المهنة فقط، وقدرت نسبتهم بـ: 63.51% من إجمالي أفراد العينة، أما نسبة المعلمين الذين أجابوا بـ: نوعا ما فقدرت نسبتهم 14.87% من إجمالي أفراد العينة.
- وتوضح بيانات الجدول رقم 39 أن: 42.31% من إجمالي التكرارات أن ظروف العمل مجتمعة لم تسبب أي مشكلة واضحة في حين اعترفت نسبة قدرت بـ: 30.77% من إجمالي التكرارات أنهم تعرضوا لضغوطات نفسية و25.64% من إجمالي التكرارات أفادوا بأنهم وجدوا صعوبة في التكيف مع الآخرين.
وتفيد بيانات الجدول رقم 40 بان 83.78% من إجمالي أفراد العينة أن هناك علاقة مباشرة بين ظروف العمل والشعور بالرضى المهني للمعلم، وهذا من الوجهة التقديرية للمعلم.
- وفي نفس السياق فإن 95.95% من إجمالي أفراد العينة يؤكدون أن المعلم يستمد رضا نسبي من حبه وتقديسه لمهنة التعليم، وهذا الحب والتقديس نابع من الجانب الروحي الإيماني أنظر الجدول رقم (42).
وتوضح بيانات الجدول رقم 43 أن: 55.40% من إجمالي أفراد العينة أفادوا بأن ظروف العمل المادية أصبحت أشد تأثير من ظروف العمل الاجتماعية على الرضى المهني للمعلم، وأفادت بأنه توقع صحيح.
وأفادت نسبة تقدر بـ: 17.57% من إجمالي أفراد العينة بأنه توقع صائب نوعا ما.
- أما فيما يتعلق بالسؤال رقم 45 والمتضمن دور المعلم إزاء تحسين العلاقات الإنسانية بين مجتمع المهنة، حيث تنوعت إجاباتهم بين الدور الإيجابي والدور السلبي وكلا عزز رأيه بتبريرات.
في حين بينت إجابات السؤال الأخير (46) وهو سؤال عام وشامل كيف أن الرضى المهني يعيق العملية التعليمية نوعا ما. وهذا من وجهة نظر المعلمين حيث أجمع تقريبا أفراد عينة الدراسة بان المعلم في حالة تأثره، فإن ذلك يؤثر على أدائه (أنظر إلى مختلف التبريرات المقدمة من طرف المعلمين في المحور الخاص بالفرضية الثالثة في آخر سؤال) وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها في هذا المحور، والتي تعكسها أكبر النسب من إجمالي أفراد العينة والتي عبرت عن عدم رضاها عن ظروف العمل المادية هاته الأخيرة التي أثرت سلبا على أدائه نظرا لعلاقاتها المباشرة في تحقيق حاجياته الضرورية وهي التي تحقق له الأمن الغذائي الصحي وتموقعه اجتماعيا.
وعليه يمكن الجزم من خلال هذه النتائج بأن:

- ظروف العمل المادية أشد تأثيرا من ظروف العمل الاجتماعية على الرضى المهني للمعلم.
وبالتالي نقول أن كلما كانت العوائد المادية الأساسية لمهنة التعليم ضعيفة وكانت العوائد المادية المخصصة لتحسين الظروف الفيزيقية غير كافية فإن ذلك يؤثر سلبا على الأداء المهني ويعمل على خفض الروح المعنوية مما ينتج عدم تحقيق الكفاية والكفاءة التعليمية المطلوبة وعليه فإن الرضى المهني للمعلم له علاقة مباشرة بتحقيق أهداف العملية التربوية عموما، وهو شديد التأثر بالظروف المادية أكثر من غيرها.

## 4- النتيجة العامة للدراسة:

لقد اتضح بعد عرض البيانات وبعد تحليلها و تفسيرها و كذلك بعد تحديد نتائج الدراسة على ضوء الفروض الفرعية و التي توصلت إليها الدراسة أنه:
- هناك علاقة بين ظروف العمل المادية و الاجتماعية و الرضى المهني للمعلم.
و بالتالي فإن الفرضية العامة للدراسة قد تحققت بنسبة كبيرة جدا ، حيث أن النتائج أوضحت لنا بأن:
أ- ظروف العمل الاجتماعية الجيدة تنعكس إيجابا على الرضى المهني للمعلم، فالعلاقة من جهة الجانب العلائقي إيجابية .
ب- أن ظروف العمل المادية السيئة (سواء المتعلقة من جهة الشروط التي لها علاقة بالعوائد المادية الراتب، الحوافز، الترقية) أو العوائد المهيأة لتحسين ظروف العمل الفيزيقية تنعكس سلبا على الرضى المهني للمعلم. وقد توصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين ظروف العمل المادية والرضى المهني للمعلم سلبية.
ج- وقد توصلت الدراسة إلى أن ظروف العمل المادية أشد تأثيرا من ظروف العمل الاجتماعية على الرضى المهني للمعلم ،وذلك لتأثيرها المباشر على الحياة المادية للمعلم، فالعجز عن تلبية حاجاته الضرورية أثر نفسيا ومعنويا و عقليا على المعلم و جعله تحت تأثير ضغوطات نفسية وقلق دائم مما انجر عنه أداء مهني سلبي ، حسبما صرح به الأغلبية الساحقة من إجمالي أفراد العينة وعليه نقول أن:
الظروف المادية السيئة يفوق تأثيرها بكثير على الظروف الاجتماعية الجيدة المتواجدة في مهنة التعليم.
وتبقى لمهنة التعليم خصوصيات يستمد منها المعلم رضى مهني نسبي متمثلة في المتعة في حد ذاتها ، مخرجات العملية التربوية التعليمية، وأن هذه المهنة مقدسة على جميع المهن.

## 5- مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات المشابهة:

5-1: مقارنتها بدراسة ربيع شتيوي بعنوان: محددات الرضى الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

1- توصل هذا الباحث إلى أن مستشاري التوجيه المهني و المدرسي غير راضين (مستاءون) عن العائد المادي لوظيفتهم ؛ ونفس الشيء وجدناه في الدراسة الحالية حيث وجدنا أن المعلمين غير راضين بشدة عن العائد المادي لمهنتهم طبعا من جهة الراتب أو المردودية حيث أعلن البعض عن ترك مناصب عملهم في حالة وجود مناصب أخرى بأجر أفضل .

2- كما توصل الباحث إلى أن مستشاري التوجيه المدرسي غير راضين عن الجانب الاجتماعي في وظيفتهم ، بينما وجدنا في الدراسة الحالية أن المعلمين راضون عن الجانب الاجتماعي لمجتمع المهنة.

3- توصل الباحث إلى أن هناك ترتيب لمحددات الرضى الوظيفي حسب أهميتها من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حيث جاء الأجر في المرتبة الأولى ثم الإحساس بآداء عمل مهم، ويليه فرص الترقية، الحاجة إلى الاحترام و التقدير من طرف المشرفين ، القانون الأساسي للمهنة ومدى ملاءمة توقيت العمل و ملاءمة التصنيف في سلم الأجور ، بينما ما توصلت إليه الدراسة الحالية من محددات الرضى المهني فجاء في المرتبة الاولى : تحسين الجانب المادي للمعلم ، ملف التقاعد ، تطبيق القانون الأساسي للوظيف العمومي الخاص بالمعلم ، تحسين الوضعية الاجتماعية للمعلم ، الخدمات الاجتماعية ، حمايته من الأمراض المهنية ، الاعتراف بمكانة المعلم ، حماية وضمان ممارسة الحق النقابي ،تحسين مستوى المعلم عن طريق التكوين الميداني وعليه نشير من خلال ترتيب هذه المحددات أن كل وظيفة وكل مهنة تستقل عن أخرى بمحددات معينة و تشتبه معها في أخرى إذا كانتا من نفس القطاع.

**2-5: مقارنتها بدراسة تابو PNNabuo عام 1990 في جامعات نيجيريا:**

- توصل الباحث إلى أن هناك علاقة دالة بين الرضا العام عن العمل و الدخل عندما تؤخذ بعين الاعتبار الحالة المدنية و الخبرة .فأصحاب الدخل المرتفع و الخبرة الطويلة ذوي رضا عال ، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى أمن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة راضين نوعا ما، لأن ظروفهم لا تسمح في حين أنهم غير راضين عن الراتب رغم الأقدمية الطويلة.

- توصل الباحث أن الإناث أكثر رضا من الرجال ،وأن المحاضرين أكثر من 40 سنة هم أكثر رضا عن عملهم من المحاضرين أقل من 40سنة في حين توصلت الدراسة الحالية على أن المعلمات أكثر رضا من المعلمين لأنها المهنة الوحيدة الأكثر تلاؤما مع خصوصيات المرأة ، الصبر ...وأن المعلمين القدامى كبار السن أكثر رضا من المعلمين الشباب.

- توصل الباحث أن هناك علاقة دالة بين الرضا و الخبرة ، حيث كان المحاضرون ذوي الخبرة الطويلة أكثر رضا عن أعمالهم من المحاضرين الأقل خبرة ، في حين توصلت الدراسة الحالية إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر رضا عن عملهم

من المعلمين الأقل خبرة.هذه هي إذن أهم النقاط التي تشترك فيها دراستنا الحالية ، والدراستين المتشابهتين ولقد ذكرنا فقط النقاط التي رأيناها مشابهة لدراستنا.

**مقارنتها بدراسة عن الرضا الوظيفي للمدرسين بدولة الكويت :**

أهم الحاجات التي نالت درجات عالية من الرضا حسب صاحب الدراسة هي الإحساس بأداء عمل هام.

- العلاقة الودية مع المدرسين الآخرين.
- التفاعل مع الرؤساء.

وقد وصلت الدراسة الحالية تقريبا إلى نفس النتائج ، فمعلموا المقاطعتين يقدسون مهنة التعليم لعدة مبررات . وأنهم يجدون سهولة في التعامل مع المدرسين الآخرين و أنهم يتفاعلون مع الرؤساء(المدير، المفتش) بناء على التصريحات المقدمة.

أما الحاجات التي جعلت المدرسون غير راضين فقد توصل صاحب الدراسة إلى التقدم العلمي للمدرس.

- التقدير الاجتماعي لمكانة التعليم كمهنة .
- المساواة في المردود المالي من هم في نفس المؤهلات.
- العلاقة مع المجتمع المحيط بالمدرسة.

في حين توصلت دراستنا الحالية إلى : أن معلمي المقاطعتين غير راضين بتقدمهم العلمي فهم يطالبون بتكوين ميداني يضاهي الإصلاحات الجديدة و الوسائل الحديثة ، وأنهم لم يطرحوا قضية المساواة في المردود المالي لمن هم في نفس المؤهلات ، لأن التنوع في الشهادة أو الدرجة المهنية (معلم مدرسة أساسية أو أستاذ مجاز كان الفيصل في الأمر).

وعن علاقاتهم بمجتمع المهنة فقد وصفوها بالجيدة و الحسنة نوعا ما.

علما أننا استخلصنا هذه المقارنة من نتائج دراستنا الميدانية لأنها كانت شاملة في عمومها وأهدافها وهو الأمر الذي مكننا من إجراء هذه المقارنة مع هذه الدراسات المشابهة.

## الخاتمة والاقتراحات المقدمة :

أوضح تحليل البيانات نتائج هامة ،حيث ألقى ضوءا مباشرا على فرضيات الدراسة :

ويمكننا القول إجمالا بأن إجابات أفراد عينة الدراسة أظهرت بأنه هناك علاقة واضحة بين ظروف العمل المادية و الاجتماعية و الرضى المهني للمعلم ، هذا الأخير الذي ينعكس إيجابا أو سلبا على العملية التعليمية وفقا لنوعية الظروف المهنية.

حيث أظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين ظروف العمل الاجتماعية و الرضا المهني للمعلم ، وعليه وفقا لهذه الدراسة نقول أن :

العلاقات الإنسانية الجيدة تولد رضى مهني إيجابي نسبي .

- بالمقابل فقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين ظروف العمل المادية بنوعيها فقد عالجت الدراسة ظروف العمل المادية بنوعيها التي لها علاقة بشروط المهنة و الراتب ، ، الحوافز ، الترقية ، ..وكل ما يدخل في هذا الإطار ...وظروف العمل المادية التي لها علاقة بالظروف المهيأة لمواجهة المناخ الفيزيقي (الحرارة ، البرودة).

حيث توصلت إلى أنه كلما كانت الظروف المادية سيئة فإن ذلك ينعكس سلبا على الرضى المهني للمعلم.

وعليه فعند إجراء المفاضلة من حيث أيهما أشد تأثيرا على الرضى المهني للمعلم ، هل هي ظروف العمل المادية أو الاجتماعية فقد توصلت الدراسة أن ظروف العمل المادية هي أشد تأثيرا على الرضى المهني للمعلم وهذه الظروف تمكنت من إعاقة المعلم عن أداء واجبه الأمر الذي أثر سلبا على العملية التعليمية.

وبهذا نخرج باستنتاج عام: أن الظروف الاجتماعية و المادية الجيدة تؤثر إيجابا على الرضا المهني للمعلم،وهو بدوره يزيد من الفعالية و الكفاية التعليمية ، فالعلاقة طردية بينهما .

وعلى ضوء الدراسة الميدانية لهاتين المقاطعتين ، فقد ذيلت هذه الأخيرة بمجموعة من الاقتراحات وهي كالتالي:

1- إعطاء المعلم دروس مجانية في الإعلام الآلي ، بحيث يخصص نصف يوم أسبوعيا وفقا لجدولة التوقيت الزمني لمعلمي كل مقاطعة على حدا مع تزويد كل مدرسة بحاسوب.

2- تحسين ظروف العمل الفيزيقية في المدارس النائية وشبه الحضرية وذلك عن طريق فصل الميزانية المخصصة للمدارس من الميزانية العامة للبلدية وذلك عن طريق فتح مكتب خاص بالتيسير المالي و المحاسبة يعنى بإدارة الشؤون المالية للمدارس حسب الاحتياجات وحسب الظروف و حسب الوسائل المتوفرة مع تشديد الرقابة الإدارية.

3- تكوين المشرفون و القائمون المباشرون على إنجاح العملية التعليمية (المدراء و المفتشون) ، عن طريق رسكلتهم باستمرار ، وتزويدهم بمختلف كتب علم الاجتماع التربوي ، علم النفس التربوي ، (نظريات الرضى المهني ، نظريات الدافعية ، طرائق التقويم...) كيفية إدارة جماعة عمل أو فريق تربوي هادف.
4- تخصيص مقر فرعي للمفتشية في المناطق النائية بهدف تقريب المراقبة الإدارية منهم ، بحيث تراقب مختلف الظروف.
5- القضاء على المحسوبية و المنسوبية ؛ بحيث كل من يلتحق بهذه المهنة يخضع لتربص أو تكوين ميداني مشفوع بشهادة تكوين ميداني مؤشرة من طرف لجنة تحكيم تضم مفتش التربية والتعليم ومعلمين محنكين ومدير وهذا بعد النجاح في المسابقات.
6- إتاحة الفرصة للمعلمين بالمشاركة في القرارات التي تتعلق بهم وبمهنته (برامج الإصلاح، تعديل ، حذف) .
7- الاستفادة من الجهد الكامن فيهم عن طريق رفع روحهم المعنوية وذلك بتفعيل نظام الحوافز المادية و المعنوية ، مع إعطاء هم إياها بقدر المجهودات الإضافية : الأنشطة الثقافية و التربوية ، مجلات خاصة بالطور الأول و الثاني ، ونقترح أن تلزم كل مدرسة (بصفة إجبارية) بإنشاء مثل هذه المجلات تضم مشاركة معلمي كل مدرسة دون استثناء وربط نقطة المردودية بهذه النشاطات.
8- بعث ثقافة التنظيم و التعاون بين أعضاء الفريق التربوي.
9- نظرا لما أظهرته الدراسة أن رواتب المعلمين لا تتلاءم مع المتغيرات السريعة في النواحي الاقتصادية والمعيشية فإنه على الإدارة العامة إعادة النظر في التعليمات المتعلقة بزيادة رواتب المعلمين بما يفي احتياجاتهم و حمايتهم من الإضطرار لتوجيه أنظارهم نحو مهن أخرى أو أعمال إضافية بعد الدوام أو لتعريض المنظومة التربوية(التعليمية) عامة إلى المزيد من اللامبالاة و الأنانية.
10- ضرورة توفير العدالة و الموضوعية في التقارير التربوية ، والتخلص من الذاتية و العوامل الشخصية في ترقية المعلمين.وذلك من خلال إيجاد أسس و معايير ثابتة مبنية على دراسات علمية في ضوء اقتراحات المعلمين و مشاركتهم في بناء دراسات علمية.
11- ضرورة مواصلة البحث و الدراسات التحليلية الأكثر عمقا للتعرف على رغبات المعلمين، وتحديد الظروف المؤثرة على أدائهم لمهنتهم وذلك حتى تتمكن الإدارة من التخطيط المستمر لتحقيق أهدافها وأهداف أفراد التنظيم و العمل باستمرار على رفع الكفاءة و الكفاية التعليمية.
12- إنشاء مركز حضانة خاص بأطفال المعلمين يضم المقاطعتين على اعتبار التداخل الجغرافي بينهما ، حتى يقلل من إنشغال ذهن المرأة المعلمة على أبنائها أثناء أدائها لواجبها التعليمي.

# قائمة المصادر والمراجع

# قائمة المصادر والمراجع

## 1) المصادر:

القرآن الكريم

## 2) المراجع باللغة العربية:

### أ- الكتــب:


1- أبو خلدون ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس، بيروت، مطابع دار الكشاف، ط5، 1951.

2- إبراهيم القمري: السلوك الإداري والعلاقات العامة، الأسكندرية، دار الجامعات المصرية 1976.

3- إبراهيم بن محمد العبود ومنصور عبد العزيز المعشوق، تقويم مدى موضوعية أسس وأساليب الترقية في الخدمة المدنية بالمملكة العربية السعودية، الرياض، الإدارة العربية للبحوث، د ت.

4- أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط2، 1979.

5- أحمد محمد الطيب: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، الأسكندرية المكتب الجامعي الحديث، 1999.

6- إحسان محمد الحسن: الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، 1982.

7- أحمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة، الجزائر، ENAL، 1988.

8- المبروك عثمان أحمد وزملائه: طرق التدريس وفق المناهج الحديثة، طرابلس، منشورات الدعوة الإسلامية، ط2، 1990.

9- بوحفص مباركي: اتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي في قراءة في التقويم التربوي لنخبة من المؤلفين، باتنة، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، ط1، 1993.

10- ب- دمرجي: الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، دت.

11- جورج فريدمان، بيار نافيل: رسالة في سوسولوجيا العمل ترجمة حسين حيدر، ج2، الجزائر، OPU، 1985.

12- جابر عبد الحميد ومحمود أحمد عمر: دراسة لدافعية الحاجات لماسلو في علاقاتها بموضوع الضبط والاستقلال الإدراكي، قطر، مركز البحوث التربوية، 1987.

13- جيري – ل- جراي: الإشراف مدخل علم السلوك التطبيقي لإدارة الناس، ترجمة وليد عبد اللطيف هوانة، السعودية، معهد الإدارة العامة، 1988.

14- جون فيزي: التعليم في عالمنا الحديث، ترجمة محمود الأكحل، بيروت، منشورات دار الآفاق الجديدة، دت.
15- هربرت- ر- كوهيل: عن فن التدريس ترجمة سعاد جاد الله، القاهرة، دار الفكر العربي، 1984.
16- زكي محمود هاشم: الإتجاهات الحديثة في إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية،القاهرة مطابع سجل العرب، ط2، 1976.
17- حامد زهران: علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، ط5، 1984.
18- طلعت إبراهيم لطفي: علم الاجتماع التنظيم، مصر، مكتبة غريب، 1992.
19- طلعت إبراهيم لطفي: مدخل إلى علم الاجتماع، القاهرة، مكتبة غريب، دت.
20- يعقوب أحمد الشراح: التربية وأزمة التنمية البشرية، السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2002.
21- لويس مليكة: سيكولوجية الجماعات والقيادة، الجزء الأول، الإسكندرية، الهيئة المصرية للكتاب، 1989.
22- محمد الطيب العلوي: الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية، الجزء الأول والثاني، دار البعث، قسنطينة، 1982.
23- محي الدين توق، عبد الرحمان عدس: أساسيات علم النفس التربوي، نيويورك، دار جون وايلي وأولاده، 1984.
24- محمد أنس وقاسم جعفر: نظم الترقية في الوظيفة العامة وآثارها في فعالية الإدارة، مصر، دار النهضة العربية، 1973.
25- محمد عبد الفتاح ياغي: تقييم الموظف العام للحوافز في الأجهزة الحكومية الأردنية، "دراسة ميدانية مقارنة"، عمان، منشورات المنظمة العربية للعلوم الإدارية، 1986.
26- محمد الصغير بعلي: تشريع العمل في الجزائر، الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2000.
27- محمد الغريب عبد الكريم: البحث العلمي، التصميم والمنهج والإجراءات، القاهرة، مكتبة نهضة الشرق، ط3، 1987.
28- محمد زياد حمدان: الوسائل التعليمية، مبادؤها وتطبيقاتها، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1، 1981.
29- محمد زياد حمدان: ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات حديثة، الأردن دار التربية الحديثة، 1985.
30- محمد عطية الأبراشي: روح التربية والتعليم، القاهرة، دار الفكر العربي، 1993.
31- محمد ماهر عليش: إدارة الموارد البشرية، الكويت، وكالة المطبوعات، دت.
32- محمد علي محمد: مجتمع المصنع، الإسكندرية، الهيئة المصرية للكتاب، 1972.

33- منصور أحمد منصور: قراءات في تنمية الموارد البشرية، الكويت، وكالة المطبوعات،1976.
34- محمد رفعت رمضان وزملائه: أصول التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي، 1984.
35- محمد لبيب النجيحي: دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية، بيروت، دار النهضة العربية، ط2، 1981.
36- محمد مصطفى زيدان: الكفاية الإنتاجية للمدرس، جدة، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 1981.
37- محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة، عالم الكتب، 1992.
38- محمد سعيد فرح: لماذا؟ وكيف؟ تكنب بحثا اجتماعيا، الاسكندرية، منشأة المعارف، أكتوبر 2002.
39- مصطفى عشوي: علم النفس الصناعي التنظيمي، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1992.
40- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: الفعل التعليمي- التعلمي، معسكر، الاتحادية الوطنية لعمال التربية، 1998.
41- محمد علي شعيب: دراسات في الفكر العربي الحديث: السلوك الإنساني في التنظيم، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف، ط2، 1979.
42- محمد محمد الهادي: الإدارة العلمية للمكتبات ومراكز التوثيق، الرياض دار المريخ، 1982.
43- محمد حسن يس، إبراهيم درويش: المشكلة الإدارية وصناعة القرار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975.
44- محمد الأنقر: نظرية الجماعة في علم الاجتماع، تونس، الدار التونسية للنشر 1971.
45- محمد سعيد أنور سلطان: إدارة الموارد البشرية، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2003.
46- محمد صالح بهجت: عمليات خدمة الجماعة، الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث، 1985.
47- محمد محمود مصطفى: خدمة الجماعة، العمليات والممارسة، مكتبة عين شمس،1994 .
48- محمود عبد المولى: علم الاجتماع في ميادين العمل الصناعي، طرابلس، الدار العربية للكتاب، 1992.
49- منصور فهمي: إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، القاهرة، دار الشعب،ط3 1976.

50- مصطفى محمود أبو بكر:التفكير الإستراتيجي وإعداد الخطة الإستراتيجية الإسكندرية، الدار الجامعية، 2000.
51- ناصر محمد العديلي:السلوك الإنساني والتنظيمي من منظور كلي مقارن، السعودية، معهد الإدارة العامة، 1995.
52- نبيل السمالوطي: التنظيم المدرسي والتحديث التربوي، جدة، دار الشروق للنشر والتوزيع، .1980
53- نور الدين محمد عبد الجواد ومصطفى محمد متولي: مهنة التعليم في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، .1993
54- ميشيل- إي هاتير سللي وآخرين: الاتصال والاتصال الإداري والمبادئ والممارسة، دمشق، دار الرضا للنشر، ط1، .2000
55- سليمان محمد الطماوي: مبادئ علم الإدارة العامة، عين شمس، دار الفكر العربي، ط5، .1987
56- سلمى محمود جمعة: طريقة العمل مع الجماعات بين النظرية والتطبيق الإسكندرية، المكتبة الجامعية، .2000
57- عبد الفتاح محمد دويدار: أصول علم النفس المهني وتطبيقاته بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دت.
58- عبد الباسط محمد حسن: علم الاجتماع الصناعي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، دت.
59- عبد العزيز عبد المجيد، صالح عبد العزيز التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، دار المعارف، .1968
60- عبد اللطيف الغاربي: الأهداف التربوية: أهميتها- موقعها داخل العملية التعليمية سلسلة علوم التربية، الجزء الأول، دار الخطابي للطباعة والنشر، .1988
61- عبد الغني عبود: التربية ومشكلات المجتمع، القاهرة، دار الفكر العربي، ط2، 1992.
62- عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاته محمود: سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم، القياس، التغيير)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، دت.
63- عبد الرحمان بن سالم: المرجع التشريعي المدرسي، باتنة، مطابع عمار قرفي، ط2، .1994
64- عبد المنعم عبد الحي: علم الاجتماع الصناعي: المصنع ومشكلاته الاجتماعية الإسكندرية، المكتب العلمي الحديث، 1984.
65- علي السلمي: إدارة الموارد البشرية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، ط2، .1997
66- عمر وصفي عقيلي: إدارة القوى العاملة، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع، 1996.

67- علي عسكري: الدافعية في مجال العمل: (المؤسسة التربوية وقواها البشرية)، الكويت، منشورات ذات السلاسل، ط3، 1990.
68- عمار الطيب كشرود: علم النفس الصناعي والتنظيمي: (مفاهيم، نماذج ونظريات)، ليبيا، منشورات جامعة قار يونس بنغازي، 1995.
69- علي راشد: شخصية المعلم وآداؤه، القاهرة، دار الفكر العربي، 1993.
70- عادل حسن: إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، بيروت، دار الحكيم للطباعة والنشر، 1969.
71- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
72- فاروق البوهي، ومحمد غازي بيومي: دراسات في إعداد المعلم، دار المعرفة الجامعية، دت.
73- فؤاد البهي السيد: علم النفس الإجتماعي، الكويت، دار الكتاب الحديث، ط2، 1980.
74- فوضيل دليو وآخرين: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، سلسلة العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة، 1999.
75- عبد العزيز عبد المجيد، صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، مصر، دار المعارف، ط9، 1968.
76- صلاح الشنواني: مفاهيم أساسية في إدارة الأفراد، بيروت جامعة بيروت العربية، 1972.
77- رمزية الغريب: التعليم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1967.
78- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1990.
79- فوزي حبيش: الموظف العام حقوقه وواجباته، بيروت، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، 1982.
80- راوية محمد حسن: إدارة الموارد البشرية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1999.
81- شوقي طريف: السلوك القيادي وفعالية الآداء، مصر، مكتبة غريب، 1992.
82- شفيق رضوان: السلوكية والإدارة، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع، ط1، 1994.
83- غي بالماد: مناهج التربية: (ترجمة جوزيف عبود كبه)، بيروت، باريس، منشورات عويدات، دت.
84- خيري خليل الجميلي: التنمية الإدارية في الخدمة الاجتماعية: (البناء الاجتماعي للمجتمع)، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1998.
85- خير الله عصار: محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.

**ب- القواميس والمعاجـم:**
1- أحمد حسين اللقاني، علي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ط1، 1996.
2- أحمد زكي: معجم مصطلحات العلوم الإدارية، دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني،دت.
3- إبراهيم مذكور: معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب .1975
4- بشير عباس علاق: المعجم الشامل لمصطلحات العلوم الإدارية والمحاسبة والتمويل والمصاريف، الدار الجماهيرية للنشر والإعلان، دت.
5- فاخر عاقل: معجم علم النفس، بيروت، دار العلم للملايين، 1971.

**ج- المجـلات:**
1- أحمد زردومي: "ملاحظات حول تحديد الإشكالية و صياغة الفروض"، مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الإنسانية، عدد خاص، .1995
2- أحمد بن دانية: " طرق التدريس والإثارة العقلية للتلاميذ"، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح الاجتماعي، باتنة، العدد 01، جانفي، فيفري: .1991
3- عبد الفتاح بوخمخم: "مفهوم الدافعية في مختلف نظريات السلوك التنظيمي"، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، جامعة منتوري قسنطينة، عدد15، جوان .2001
4- وزارة التربية والتعليم الأساسي: مجلة التربية، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، العدد 03، ماي- جوان .1982
5- وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي: مديرية التربية والتكوين خارج المدرسة، دروس في التربية وعلم النفس، 1973- .1974
6- محمد مصطفى أبو عليا: الفروق بين المعلمين المرشدين والمعلمين غير المرشدين في اتجاهاتهم نحو العقاب، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، عدد10، السنة الخامسة، جويلية 1996.
7- محمد صديق محمد حسن: المعلم القطري وهموم المهنة: مجلة التربية، مطابع وزارة التربية والتعليم والثقافة، قطر، عدد117، 1996.
8- مصمودي زين الدين: مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر، مجلة جامعة دمشق، المجلد18، العدد02، 2002.
9- فؤاد نصحي وآخرين: دور الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تطوير التربية بالوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1988.

**د- المقالات:**

ماضي: محمد: " التعليم بمنهج المقاربة بالكفاءات"، قدم في ندوة تربوية بالمقاطعة الأولى، مفتشية التلاغمة يوم الثلاثاء 29- 01- 2002.

**هـ- الرسائل الجامعيـة:**

1- أحمد مسعودان: واقع الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلمين المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية، إشراف علي بوعناقة، رسالة ماجيستير غير منشورة في علم اجتماع التنمية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1999/1998.

2- ربيع شتيوي: محددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، إشراف سعد بشاينية، مذكرة ماجيستير غير منشورة في علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة منتوري قسنطينة، 2003.

3- إبراهيم سلهاط: النمط القيادي السائد داخل المؤسسة الجزائرية وعلاقته بالرضا الوظيفي، إشراف الهاشمي لوكيا، مذكرة ماجيستير في تسيير وتنمية الموارد البشرية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة 2002.

4- ضياف زين الدين: السلوك الإشرافي وعلاقته بالرضا الوظيفي في التنظيم الصناعي، إشراف الهاشمي لوكيا، م غ م في علم النفس العمل، قسم علم النفس جامعة قسنطينة، 2000- 2001.

5- مصمودي زين الدين: عوامل التكوين وعلاقتها باتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس من خلال دراسة تتبعية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتورة دولة في علم النفس التربوي، إشراف الهاشمي لوكيا معهد علم النفس والعلوم التربوية، جامعة قسنطينة، 1997- 1998.

6- سيقي شروق: الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلم والتحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر، إشراف دليمي عبد الحميد، مذكرة ماجيستير غير منشورة في تنمية وتسيير الموارد البشرية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة قسنطينة، 2003- 2004.

## 3) المراجع باللغـة الفرنسيـة:

1- Grawitz MADELEINE : l'exique des sciences sociales ; Paris ; Dalloz ; 4eme ed, 1998.

2- PIERRE ROLLE : Introduction à la sociologie du travail ; larrousse sciences et sociales ; paris, librairie larrousse, 1971.

# الملاحـــــق

1- الإستمارة

2- دليل المقابلة.

3- هيكل التنظيم التربوي

# Vestiges historiques en danger
# La mémoire du peuple
# Le voyage forment la jeunesse

Un moment historique n'est pas seulement une création architectura le isolée , c'est aussi un site urbain ou rurale qui porte le témoignage d'une civilisation particulière, d'une évolution significative ou d'un événement historique ainsi que le définit la charte de venise. Cette notion s'étend aussi aux œuvres modernes qui ont acquis, avec le temps une signification culturelle. La conférence générale de l'Unisco tenue à nairobi le 26/11/1976 a énoncé des recommandation relative à la sauvegarde des ensembles historique ou traditionnels. Ces recommandation sont adaptées par tous les payes membres, dont l'Algérie les études récentes de restauration menées par le ministère de la culture et du tourisme concernent la citadelle d'Alger, le palais du bey de constantine, le bastion d'Alger, la kalaa des bni hammad, le cité archéologique d'Achir et quatre musées d'Alger.

Un certain membre de sites et moments vont être proposées au classement à la commission national: la cathédral d'Oran, la mosquée de cherchel, le fort turc de mostaghanem, le palais de bey bouchlaghem à mostaghanem, tiddis, les villes et kosors du sud (djanet, ghoria, taghit, reggan,etc …..), les villages traditionnel (kabylie, aurés etc…) et les centres historique habitués (Alger, Constantine, Annaba, telemcen).

Des dossiers de classement sur la liste du patrimoine mondial sont également en préparation pour les mosquées et le complexe d'eleubbad de telemcen, le centre historique d'Alger mérite figurer sur cette liste mais il nécessite d'abord une action de préservation d'Algérie a déjà six sites inscris sur la liste des patrimoine mondial: la kalaa de bni hammad, la vallée de mizab, djmila, tippaza, timgad, et le tassili d'ajjer.

Les sites et monuments sont le bien de tous et leur préservation est impérative …

En fait le problème devrait être posée dans sa véritable dimension qui est celle de la sensibilisation des citoyens, et notamment des jeunes, à l'intérêt culturel des vestiges historique

… c'est un travail de long haleine, seul a même d'agir en profondeur c'est-à-dire de faire neutre "une mémoire collective" ou une conscience national, véritable remparts à la destruction et à l'indifférence