الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم الاجتماع

الرقم التسلسلي: ....
رقم التسجيل: .....

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم في فرع علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التربية

بعنوان:

المحددات الاجتماعية والمهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة تمنراست

إعداد الطالب:
بوعبزة أحمد

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
د . عبد الحليم جلال	أستاذ محاضر - أ-	جامعة سطيف02	رئيسا
د . العمري عيسات	أستاذ محاضر - أ-	جامعة سطيف02	مشرفا ومقررا
د . عبد الباقي عجيلات	أستاذ محاضر - أ-	جامعة سطيف02	عضوا ممتحنا
د . بواب رضوان	أستاذ محاضر - أ-	جامعة جيجل	عضوا ممتحنا
د . سميحة يونس	أستاذ محاضر - أ-	جامعة برج بوعريريج	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية : 2020/2019م

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أمي الحنون وروح والدي العزيز رحمه الله و زوجتي التي لم تبخل علي بجهد في تشجيعي على البحث، وإلى ابني العزيز الحسن وإلى كل إخوتي وأخواتي، وهيبة، فهيمة، عبد الرزاق، هشام، عادل.

شكر وتقدير:

أحمد الله وأشكره أن وفقني لإتمام هذا العمل، كما أقدم شكري الخالص إلى أستاذي الفاضل عيسات العمري، والأستاذ أنور مقراني اللذان ساعداني بتوجيهاتهم ونصائحهم الثمينة في البحث، وأشكر كذلك الأستاذ حديد يوسف والأستاذ فقيه خواجة على مساهمتهم في إتمام هذا العمل، كما أشكر كل من ساعدني من قريب أو بعيد على انجاز هذه الأطروحة.

الفهرس

إهداء

شكر وتقدير

فهرس الجداول.

فهرس الأشكال

مقدمة..... **أ-ج**

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار التصوري للدراسة

أولا:إشكالية الدراسة..... **06**

ثانيا:فرضيات الدراسة..... **09**

ثالثا:أهداف وأهمية الدراسة..... **11**

رابعا:المفاهيم الأساسية للدراسة..... **13**

خامسا:الدراسات السابقة..... **24**

الفصل الثاني: المحددات الاجتماعية والمهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للأستاذ

تمهيد.....35

أولا:المحددات الاجتماعية للأستاذ وعلاقتها بالرضا الوظيفي.....36

1-تأثير الانتماء الاجتماعي على الرضا الوظيفي للأستاذ.....36

2-المكانة الاجتماعية للمعلم وعلاقتها بالرضا الوظيفي.....39

3-المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في تنمية المجتمع.....41

4-الدور الاجتماعي والتربوي الأستاذ.....,,,,,,,,,,.....44

5-أخلاقيات مهنة التعليم.....47

6-المعلم وثقافة المجتمع.....49

7-المعلم وعملية الاغتراب..... 51

8-العلاقة بين الأسرة والمدرسة.....51

ثانيا:المحددات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للأستاذ.....53

1-الأجر 53

2-الحوافز.....55

3-فرص الترقية.....66

4-جماعة العمل.....68

5-أهمية العلاقات الإنسانية في المؤسسة التربوية.....71

6-الروح المعنوية.....77

7-النشاط النقابي للأستاذ..... 80

الفصل الثالث: سوسيولوجيا الرضا الوظيفي

تمهيد.....87

أولا:الرضا الوظيفي عن العمل

1:مفهوم الرضا الوظيفي.....87

2:أثر بيئة العمل على الرضا الوظيفي.....90

3:مستويات الرضا الوظيفي.....91

4:طرق قياس الرضا الوظيفي.....94

ثانيا:نظريات الرضا الوظيفي.....98

1:النظرية الفيسيولوجية.....98

2:نظرية الحاجات.....99

3:نظرية العاملين.....103

4:نظرية خصائص العمل.....106

5:نظرية العلاقات الإنسانية.....107

6:نظرية الهوية والصراع..... 110

الفصل الرابع: سوسيولوجيا المدرسة والتعليم في الجزائر

تمهيد.....112

أولا:سوسيولوجيا للمدرسة.....112

1-المناخ المدرسي.....112

2-البرامج والمناهج التعليمية.....119

3-المدرسة الجزائرية.....127

أ-تعريف المدرسة.....127

ب-وظائف المدرسة.....129

4-المدرسة وإعادة الإنتاج.....136

5-المدرسة والعولمة.....139

6-المشكلات التربوية وطبيعة النظم التربوية.....141

7-المدرسة في النظام الرأسمالي.....142

8-المدرسة والاغتراب.....143

9-المدرسة والتنشئة الاجتماعية.....144

ثانيا:التعليم الثانوي في الجزائر.....147

1-تعريف التعليم الثانوي 147

2-أهداف التعليم الثانوي.....149

3-أهمية التعليم الثانوي في الجزائر.....150

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة عرض وتحليل وتفسير بياناتها ومناقشة النتائج

أولا:مجالات الدراسة.....155

ثانيا:المنهج المستخدم في الدراسة.....156

ثالثا:مجتمع الدراسة.....157

رابعا:عينة الدراسة.....158

خامسا:أدوات جمع البيانات.....159

سادسا:صدق وثبات أداة الدراسة.....163

سابعا:أساليب المعالجة الإحصائي للبيانات.....166

ثامنا:عرض وتفسير بيانات الدراسة.....167

تاسعا:تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.....194

عاشرا:عرض نتائج النهائية الدراسة.....205

توصيات واقتراحات.....206

قائمة المراجع والمصادر.....213

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدراسة	154
02	توزيع أفراد العينة البحثية	155
03	توزيع درجات الاستجابة لبنود الاستبيان	157
04	توزيع الفئات واتجاه الأفراد نحو المحددات الاجتماعية والمهنية والبيداغوجية	158
05	توزيع الفئات واتجاه الأفراد نحو الرضا الوظيفي للأساتذة	158
06	توزيع صدق المقارنة الطرفية للمحددات الاجتماعية والمهنية والبيداغوجية	161
07	توزيع صدق المقارنة الطرفية للرضا الوظيفي	162
08	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	165
09	توزيع أفراد العينة حسب السن	166
10	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية	167
11	توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في العمل	168
12	توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الوظيفية للأساتذة	169
13	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد الأبناء في الأسرة	170
14	استجابات المبحوثين لمحور المحددات الاجتماعية	170

15	استجابات المبحوثين لمحور المحددات المهنية	180
16	استجابات أفراد العينة واتجاهاتهم نحو محور المحددات البيداغوجية	184
17	استجابات أفراد العينة واتجاهاتهم نحو الرضا الوظيفي	187
18	طبيعة العلاقة بين المحددات الاجتماعية للأستاذ والرضا الوظيفي لديه.	192
19	طبيعة العلاقة بين المحددات المهنية والرضا الوظيفي لديه	193
20	طبيعة العلاقة بين المحددات البيداغوجية للأستاذ والرضا الوظيفي لديه.	194
21	طبيعة الفروق في الرضا الوظيفي للأساتذة حسب متغير الجنس	196
22	طبيعة الفروق في الشعور بالرضا بين الأساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية	197
23	طبيعة الفروق في الشعور بالرضا بين الأساتذة تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية.	199

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	مجالات الرضا عن العمل	90
02	هرم ماسلو للحاجات	100
03	المقارنة بين العوامل الوقائية والعوامل الدافعة حسب نظرية هرزبرغ	104
04	طبيعة المنهج كمحتوى دراسي	119
05	العملية التعليمية	120
06	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	164
07	توزيع أفراد العينة حسب السن	165
08	توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية	166
09	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في العمل	167
10	توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الوظيفية	168
11	توزيع أفراد حسب عدد الأبناء في الأسرة	169

مقدمة:

تعتبر المدرسة من المؤسسات الاجتماعية التي تعزى إليها وظيفة التنشئة الاجتماعية، وهذا لما لها من خصائص ومميزات تساهم بها في تهذيب سلوكيات الأفراد، وكونها مؤسسة اجتماعية قائمة على التفاعل المستمر والآلي الذي يحدث بين أنساقها بحيث يعبر كل نسق عن مجموعة من الأدوار والوظائف التي تعمل على تماسك هذا الجهاز الاجتماعي الفعال، وتعد وظيفة التدريس إحدى أهم الوظائف الأساسية التي تقوم عليها العملية التربوية وهذا لما لها من أهمية في إكساب المتعلمين مجموع المعارف والخبرات ومختلف العناصر الثقافية المتوارثة من طرف الأجيال والتي تساعدهم في مواجهة المواقف المختلفة في حياتهم.

ولقد عرفت مهنة التدريس تغيرات وتحولات عميقة وهذا بتغير الأستاذ والعوامل المتحكمة في سلوكياته، إذ تحدد هذه الظروف مدى الفاعلية البرامج والدروس التي تقدم للطلاب وهذا لأن الأستاذ أو المعلم من العناصر الأساسية في العملية التربوية، إذ يؤثر ويتأثر بالمحيط والبيئة التي تتحكم في عملية التدريس، فالظروف العمل والعلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والمشرفين عليهم وكذلك المصادر التي تحقق عملية الإشباع المادية والمعنوية المتمثلة في الأجور والمكافآت والترقيات تعمل على تحقيق تمايز في الأداء بين الأساتذة وذلك لتدخل عنصر الرضا الوظيفي، كما يعد الرضا الوظيفي للأساتذة من أهم مؤشرات نجاح أي مؤسسة تربوية، حيث يمثل مجموع المشاعر والاتجاهات الإيجابية التي يبديها الأساتذة والمعلمون نحو العمل بالمدرسة.

كما يمنح الرضا الوظيفي للعامل الطاقة اللازمة التي تمكنه من الاستمرار في عمله وتطويره والإبداع فيه، وعندما يشعر الموظف برضاه عن عمله فإنه يشعر بسمو الروح وصفاء الفكر ونشاط الدهن، فيلتهب حماسه ويركز طاقته على عمله فتزداد إنتاجيته، كما يرى الكثيرون أن الرضا الوظيفي من أهم الاتجاهات المتعلقة بالعمل، ولذلك قام العديد من الباحثين بدراسته والسبب الرئيسي في دراسة الرضا الوظيفي والمحددات التي تتحكم فيه هو تزويد المديرين والجهات المسئولة بالآراء والأفكار التي تساعد على تحسين اتجاهات الأساتذة نحو عملهم، أو المؤسسة أو الرواتب أو الإشراف أو التدريب وغيرها.

ويمثل الرضا الوظيفي حصيلة لمجموعة من العوامل ذات الصلة بالعمل والتي تقاس أساسا بقبول الفرد ذلك العمل بالارتياح ورضا النفس وفاعلية في الإنتاج نتيجة للشعور الوجداني الذي يمكن الفرد القيام بعمله دون ملل أو ضيق.

ونظرا للدور المحوري والأساسي الذي يلعبه الأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي والمتمثل في السهر على إعداد الطلاب وتكوينهم وتهيئتهم نحو بلوغ المستوى الجامعي، فقد حاولت الجزائر من خلال تبنيها رؤية جديدة للنظام التعليمي ومكوناته بتدعيم هذه الأخيرة بصفتها محور العملية التربوية وسبيلها للرقي بالتعليم وتحقيق الجودة الشاملة فيه، إذ عملت على تكييف البرامج والمناهج التربوية وما يتطلبه الواقع ومستجدات الساحة الاجتماعية، والاقتصادية مع تحقيق بعض المتطلبات الوظيفية والاجتماعية للأستاذ في عمله، المتمثلة في إعادة النظر في شبكة الأجور ونظام الترقية والخدمات الاجتماعية، والتي تتضمنها اللوائح والتشريعات والمراسيم الخاصة بوظيفة الأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي.

وقد اعتمدنا في تقسيم أطروحتنا على جانبين، الجانب النظري والذي يحتوي على أربعة فصول، والجانب الميداني الذي يحتوي على فصل واحد وهو الفصل الخامس من الدراسة.

الفصل الأول يمثل الإطار التصوري للدراسة: وقد حددنا من خلاله التصور العام للدراسة من خلال إبراز الإشكالية البحثية للموضوع، مقرونة بالفرضية الرئيسية لموضوع الدراسة وفرضياتها الفرعية مع إبراز المؤشرات والأبعاد الأساسية المعتمدة في البحث والمرتبطة بمتغيري الدراسة، كما تناولنا الأهمية والأهداف العلمية والأكاديمية المرجوة من الدراسة، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى أبرز المفاهيم المرتبطة بموضوع الدراسة وتقديم تحليل عام لمدلولاتها اللغوية والاصطلاحية والإجرائية، وأنهينا الفصل بتناولنا لمجموعة من الدراسات السابقة ذات صلة بموضوع الدراسة والتي اعتمدت لمناقشتها والاستفادة منها في البحث.

والفصل الثاني الذي يتمثل في المحددات الاجتماعية والمهنية للأستاذ في المرحلة الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديه: وقد قسمناه إلى محورين فرعيين، محور خاص بالمحددات الاجتماعية، وقد تناولنا فيه مفهوم الأستاذ و علاقة المكانة الاجتماعية والانتماء الاجتماعي بالرضا الوظيفي لديه،كما تطرقنا إلى مختلف الوظائف و المهام الاجتماعية التي تقع على عاتق الأستاذ في مجتمعه خصوصا في تنميته ووعيه، وعلاقاته مع أفراد المجتمع خصوصا أولياء التلاميذ،أما فيما يتعلق بالمحور الخاص خاص بالمحددات المهنية، فقد تعرضنا فيه إلى العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي لدى الأستاذ في المرحلة الثانوية(الأجر، الترقية، الحوافز المادية والمعنوية، ومختلف الخدمات الاجتماعية التي يحصل عليها الأستاذ في وظيفته)، كما تناولنا في هذا المحور جماعات العمل ومختلف العلاقات الوظيفية التي تنشأ بين أفرادها وأهميتها في الوسط المهني والعلاقات الإنسانية التي تتشكل بين الأساتذة في وسطهم التربوي.

الفصل الثالث وقد تناولنا فيه سوسيولوجيا الرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم في المرحلة الثانوي: ونظريات الخاصة به، وإبراز مفهوم الرضا الوظيفي من مختلف جوانبه والاتجاهات السوسيولوجية التي

حاولت تفسيره، وكذلك تأثير البيئة الداخلية للعمل، والخارجية والانتماء ، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى أنواع ومستويات الرضا الوظيفي وكذلك طرق قياسه، ومختلف النظريات والاتجاهات السوسيولوجية التي تناولت الرضا الوظيفي والعوامل المؤثر على الشعور بالدافعية نحو العمل.

وقد خصصنا الفصل الرابع لدراسة وتحليل سوسيولوجيا المدرسة والتعليم الثانوي في الجزائر: وقد قمنا بتقسيمه إلى محورين، المحور الأول يتمثل في سوسيولوجيا المدرسة إذ تطرقنا من خلاله إلى المناخ المدرسي، والعلاقات الاجتماعية بين الأساتذة وعناصر العملية التربوية والجو العام الذي يميز محيط العمل في المؤسسة التربوية، كما تناولنا في هذا الفصل مراحل تطور المدرسة الجزائرية، بداية بمرحلة التبني والتوجيه، ثم مرحلة الإصلاح والتصحيح الجزئي، لتليها بعد ذلك مرحلة الإصلاح العميق وبناء النظام التربوي الوطني وهي آخر مرحلة لتطور المدرسة الجزائرية، وقد عرجنا في هذا المحور من الفصل على الارتباطات الإيديولوجية للمدرسة وسياقاتها الفكرية وتأثيرها على العملية التربوية والتعليمية، من خلال تناول للمدرسة و نظرية إعادة الإنتاج، المدرسة والرأسمالية، المدرسة والعولمة، المدرسة وعملية الاغتراب، الوظائف المختلفة المدرسة، أما المحور الثاني من الفصل الرابع فقد خصص لمحور للتعليم الثانوي في الجزائر، مهامه ووظائفه، أهدافه، وأهميته.

أما القسم الميداني من الدراسة فقد اشتمل على فصل خامس وهو فصل واحد يظم محورين وقد عنون بالإجراءات المنهجية، عرض وتحليل وتفسير بياناتها ومناقشة النتائج، وقد تناولنا في محوره الأول المجال الزماني والمكاني للدراسة، المنهج المستخدم في الدراسة، ومجتمع البحث الخاص بالدراسة وعينته، وأدوات جمع البيانات من استمارة وملاحظة ومقابلة، صدق وتبات أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، أما المحور الثاني من الفصل الخامس فقد تناولنا فيه عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة ، النتائج النهائية للدراسة، و التوصيات والاقتراحات والخاتمة وملخص الدراسة، كما أضفنا مجموعة من الملاحق الخاصة بالدراسة متمثلة في أدوات جمع البيانات نتائج الدراسة باستعمال البرنامج الإحصائي SPSS، توزيع المؤسسات التربوية التي قمنا من خلالها بإجراء البحث ومختلف الخصائص البشرية والبيداغوجية التي تشتمل عليها هذه المؤسسات التعليمية.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

الإطار التصوري للدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

يعتبر موضوع الرضا الوظيفي من الموضوعات الأساسية التي تلقى اهتمام واسعا من طرف السلوكيين والإداريين وذلك ببحث الجوانب المختلفة لوسائل ومصادر الرضا لدى العمال والموظفين، ويتعلق مجملها بمجموعة من العوامل والمحددات الوظيفية ذات أبعاد ذاتية واجتماعية ومهنية، إذ من خلالها نستطيع معرفة ميل و رضا الأفراد عن عملهم وكذلك البحث عن أساليب ومصادر التي لا ترضيهم عن عملهم وتحديدها وذلك للتقليل من مخاطرها وانعكاساتها على أداء الموظف وأدواره والواجبات المطلوبة منه، كما نجد أن أداء العمال لعملهم يختلف من فرد إلى أخر وذلك يعتمد على الجهد المبذول من طرف الفرد وبعض العوامل الذاتية والاجتماعية التي تتحكم في سلوك الأفراد نحو عمل أو وظيفة معينة، وتتلخص بمجملها في ظروف العمل و مصادر الإشباع النفسية والمادية للموظف من أجور ومكافآت وعلاوات، ضف إلى ذلك قناعة الأفراد بأهداف وتوجهات المؤسسة وولائهم العميق لها والتزامه بواجباتهم المطلوبة وهذا الجهد مطلوب في مجال التعليم.

ولطالما ارتبطت العملية التربوية بنسق من الأدوار و المهام يتحدد أساسها في التدريس ويعتبر الأستاذ أو المعلم أحد الركائز الأساسية الذي يقوم عليها النظام التربوي إذ تقوم وظيفته على تكوين وتلقين الطلبة أو التلاميذ بالمعلومات والمعارف المختلفة ونقل التراث العلمي والأدبي إلى الأجيال بغرض إنتاج جيل يحقق النهضة والتطور لمجتمعه، كما يمكن للمعلم أو الأستاذ أن يواجه بعض الظروف والمتغيرات التي لا يمكنه أن يتحكم فيها والتي تمنعه من القيام بأدواره الأساسية بشكل فعال وهذا الأمر يدفعه إلى إحساسه بالعجز على القيام بالأدوار المطلوبة منه بالمستوى الذي يتوقعه منه متخذو القرار بالإضافة إلى الآثار السلبية التي يتركها على تعليم الطلاب، وقد تسبب تلك الظروف شعور الأستاذ بعدم الرضا عن وظيفته وهو مفهوم يشير إلى مدى الإشباع الذي يحققه العمل لحاجات الفرد المادية أو المعنوية.

وقد عرفت الجزائر منذ استقلالها عدة تغيرات وتحولات على المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي أدت بدورها إلى تغير وتجدد المدرسة وما تقدمه من برامج ومناهج تربوية للجيل الجديد بما يتماشى والتطورات التي يعرفها العالم في العصر الحديث، وقد نتج عن ذلك عدت متطلبات للعملية التربوية تقوم عليها خاصة من جانبها البشري والذي هو محور العملية التربوية والتعليمية، وتتمثل هذه الحاجات

والمتطلبات في مختلف الوسائل والإمكانيات التي تقدم للأساتذة والتي من خلالها يمكن للأستاذ أن يقدم مردودا وأداء يحقق الكفاية التدريسية الشيء الذي يضمن القيام بالعملية التعليمية بشكل سليم يضمن مستقبل ناجح للطلاب.

ويمثل الرضا الوظيفي للأساتذة أحد المؤشرات الرئيسية في نجاح المدرسة كمؤسسة تربوية حيث يمثل مجموعة مشاعر واتجاهات إيجابية الذي يبديها الأساتذة نحو المدرسة ويشير(ريمون) إلى أن الرضا الوظيفي عن العمل أو عدم الرضا الوظيفي عنه يتوقف على اتجاه عمله واتجاه العوامل المرتبطة به واتجاه حياته بشكل عام، ويلاحظ من خلال هذا التعريف أن الرضا الوظيفي مرتبط باتجاه الموظف أساسا واتجاه المحيط الذي يشغله والقيم التي يسير عليها الأفراد والمجموعات المرجعية للفرد نفسه.

وقد شهدت المؤسسة التربوية في الجزائر مؤخرا جملة من الاضطرابات من طرف الأساتذة في التعليم الثانوي وذلك من خلال سلسلة الإضرابات التي كانت تدعوا إليها نقابة الأساتذة في كل مرة نتيجة لعدم توفر بعض الشروط الضرورية التي تخدم مهنة التدريس والأستاذ في المرحلة الثانوية على حد سواء، وهذا ما يبرر عدم رضا الأساتذة بالمناخ العام الذي يحكم العملية التربوية في الجزائر، حيث تلخصت أبرز المطالب النقابية بإعادة النظر في قانون الأستاذ وتحيينه، وكذلك الرفع من أجور الأساتذة والتعديل في الإجراءات الخاصة بعملية الترقية للأساتذة،إذ أن الكثير من الدراسات أكدت على الدور المادي وتحقيقه في الوظيفة كما لم تغفل الجو العام الذي تعرفه المدرسة الجزائرية وتأثير ذلك على الشعور بالرضا حيال ما يقوم به، فالعلاقات السوسيو مهنية التي تميز نمط التفاعل بين عناصر العملية غالبا ما تحكمها مرونة التشريعات والقوانين التربوية التي تضبط مثل هذه العلاقات إلا أن الحجات المادية المتزايدة بالنسبة للأساتذة غالبا ما تلقى الرفض من طرف الجهات الوصية وكذالك عدم قيام النقابات بدورها باعتبارها الممثل الوحيد للأساتذة و التي تدافع عن حقوقهم، ويرتبط الرضا الوظيفي للأساتذة بمجموعة من العوامل والمحددات التي من خلالها يمكن للأستاذ أن يحقق قدرا من الإشباع في وظيفته حيث تتنوع هذه المحددات بين عوامل اجتماعية خارجة عن محيط وبيئة العمل(المدرسة)، – الظروف والعوامل الأسرية التي يعيشها الأستاذ والتي تختلف عن بعضها ومدى مراعاة المحيط الاجتماعي داخل وخارج المدرسة لهذه العوامل وعلاقة الأستاذ بمحيطه الاجتماعي كالجيران والأصدقاء والأقارب، والبيئة والمكانة والانتماء

الاجتماعي للأستاذ- و بين ما هو مهني مرتبط ببيئة العمل وعلاقة الأستاذ بعناصر العملية التربوية و نوعية البرامج التعليمية المقدمة وكذلك فرص الترقية و العمل النقابي للأستاذ وارتباطاته بالعمل النقابي، كما أكد العديد من المفكرين الاجتماعيين من خلال دراساتهم التي أجروها في الميدان على أهمية ودور بعض الحاجات في تحقيق الرضا الوظيفي للعامل ومن أبرزه هؤلاء نجد ماسلو و ماكليلاند الذين أكدوا على دور بعض الحاجات التي يجب إشباعها كالانتماء، الإنجاز، القوة، الأمن لتحقيق الرضا الوظيفي للعامل في وظيفته ومن هنا تبرز أهمية دراستنا هذه والت نسعى من خلالها إلى معرفة مدى وجود علاقة بين مختلف العوامل والظروف الاجتماعية والمهنية التي تحيط بالأستاذ في المرحلة الثانوية وتأثير الأنساق التربوية في المدرسة وخارجها على مستوى الرضا الوظيفي للأساتذة التعليم الثانوي عن وظيفتهم ، هل توجد علاقة ارتباطية بين المحددات الاجتماعية والمهنية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوية بمدينة تمنراست ؟

وقد تفرع عن هذا أربعة تساؤلات فرعية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين المحددات الاجتماعية للأستاذ في المرحلة الثانوية و الرضا الوظيفي لديه؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين المحددات المهنية للأستاذ في المرحلة الثانوية والرضا الوظيفي لديه؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين العمل البيداغوجي للأستاذ في المرحلة الثانوية والرضا الوظيفي لديه؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي بين الأساتذة تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة المهنية والرتبة الوظيفية ؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المحددات الاجتماعية والمهنية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم في المرحلة الثانوي بمدينة تمنراست.

1- الفرضية الفرعية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المحددات الاجتماعية للأستاذ في المرحلة الثانوية والرضا الوظيفي لديه

أعتمد في تحليل مفهوم المحددات الاجتماعية للأستاذ على جملة من المتغيرات الموالية: الانتماء والأصل الاجتماعي للأستاذ، تقدير المجتمع لوظيفة الأستاذ، البيئة الأسرية للأستاذ، الصورة الاجتماعية للأستاذ في التعليم الثانوي.

2- الفرضية الفرعية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المحددات المهنية للأستاذ في المرحلة الثانوية والرضا الوظيفي لديه.

اعتمد في تحليل مفهوم المحددات المهنية للأستاذ عل جملة من المتغيرات الموالية: ظروف بيئة عمل الأستاذ، علاقة الأستاذ بأعضاء هيئة التدريس، الأجر والحوافز المادية والمعنوية للأستاذ، العمل النقابي للأستاذ، القوانين والتشريعات المدرسية في الجزائر.

3- الفرضية الفرعية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العمل البيداغوجي للأستاذ في المرحلة الثانوية والرضا الوظيفي لديه.

اعتمدت في تحليل مفهوم العمل البيداغوجي للأستاذ على جملة من المتغيرات الموالية: البرامج والمناهج الدراسية، البرنامج والحجم الساعي لعمل الأستاذ، البيئة البيداغوجية وعلاقة الأستاذ بالتلاميذ وأوليائهم.

4- الفرضية الفرعية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي بين الأساتذة تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة المهنية والرتبة الوظيفية.

ثالثا: أهداف وأهمية الدراسة:

1- أهداف الدراسة: تتجلى الأهداف الموضوعية التي نسعى من أجلها من خلال هذه الدراسة في:

أ- محاولة التعرف على طبيعة المدرسة الجزائرية، والنظام التربوي التعليمي المطبق، والهيئة المسئولة عن ممارسة النشاطات الصفية والمدرسية من إداريين، وأساتذة معرفة علمية تستند إلى منهج علمي محكم يهدف إلى دراسة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة.

ب- الكشف عن مدى العلاقة التي تربط بعض المحددات الاجتماعية والمهنية بالرضا الوظيفي للأساتذة، وإبراز أهم العوامل المؤدية لرضا أساتذة التعليم في المرحلة الثانوبة عن عملهم، و معرفة أكثر المحددات تأثيرا على الرضا الوظيفي للأساتذة، ومدى تأثير البيئة المدرسية على مهنة التدريس ومدى ولاء الأساتذة لمهنتهم.

ج- البحث في مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية من عدمها بين المحددات الاجتماعية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم في المرحلة الثانوية.

د- البحث في مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية من عدمها بين المحددات المهنية والرضا الوظيفي للأساتذة في المرحلة الثانوية.

هـ- البحث في مدى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية من عدمها بين العمل البيداغوجي للأستاذ في المرحلة الثانوية والرضا الوظيفي لديه.

و- معرفة مدى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية من عدمها بين الجنس والخبرة المهنية والرتبة الوظيفية و الرضا الوظيفي لديه.

2- أهمية اختيار الموضوع: إن هناك أهمية دفعتنا لاختيار موضوع المحددات الاجتماعية والمهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم في المرحلة الثانوية، حيث تأتي أهمية الدراسة من أهمية المدرسة التي تعد من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تؤثر في المجتمع من خلال العناصر الفاعلة فيها(الأساتذة، الموظفين، التلاميذ) كما يعد الشعور بالرضا الوظيفي أحد الأسباب والدوافع المهمة للأداء المتميز الذي يمكن أن يؤديه الأساتذة وكذلك فإن الرضا الوظيفي هو أساس التوافق النفسي والاجتماعي للأستاذ ومؤشر لنجاحه في مختلف جوانب حياته وأداء مهماته التربوية والتعليمية بشكل جيد، كما تبرز أهميته في إثراء البحث العلمي من خلال معرفة التحولات الاجتماعية والمهنية التي تعرفها المؤسسة التربوية في الجزائر ومدى تأثيرها على الأنساق الفاعلة في العملية التربوية.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية دراسة العنصر البشري- الأستاذ- والحاجات الأساسية التي يطمح إلى تحقيقها وما يقوم به من أدوار ومهام في المؤسسة التربوية، بالإضافة إلى ما يحمله من قيم وأهداف تدفعه نحو ممارسة النشاط التعليمي والتربوي داخل فضاء المدرسة وخارجها، وتفاعله مع عناصر ووحدات العملية التعليمية من موظفين و إداريين وتلاميذ.

رابعا:المفاهيم الأساسية للدراسة: يعتبر المفهوم تصورا ذهنيا عام ومجرد لظاهرة أو أكثر والعلاقة الموجودة بين هذه الظواهر حيث تسمح لنا هذه العملية بتبديد الغموض والشكوك وضبط موضوع البحث مما يسهل العمليات الموالية الأخرى[1].

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على تحليل المفاهيم والمتغيرات الأساسية للدراسة وما تحمله من مؤشرات، من خلال تحديد المفاهيم التالية:

1- المحددات الاجتماعية و المهنية: هي مجموعة العوامل والمؤثرات الاجتماعية والمهنية والظروف المتعلقة بالموظف في وظيفته وتشمل جملة من العمليات المهنية التي تؤثر في سلوكيات الفرد، بحيث تخلف آثار سلبية او إيجابية على الحالة النفسية والفيزيولوجية له.

إجرائيا:

المحددات المهنية: هي العوامل الوظيفية المرتبطة بالمدرس في المؤسسة التربوية، والتي تؤثر بشكل مباشر على سلوكيات الأستاذ وأداءه الوظيفي وتشمل ظروف بيئة عمل الأستاذ، علاقة الأستاذ بأعضاء هيئة التدريس، الأجر والحوافز المادية والمعنوية للأستاذ، العمل النقابي للأستاذ، القوانين والتشريعات المدرسية في الجزائر.

أما المحددات الاجتماعية: فنقصد بها تلك العوامل الاجتماعية المرتبطة بالمدرس خارج وظيفته كالانتماء الاجتماعي للأستاذ ومكانته الاجتماعية، ودوره التربوي والاجتماعي، بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية التي يعيشها كحجم السكن، وعدد أفراد أسرته، والعلاقة الاجتماعية بين الزوج وزوجته، وكذلك التقدير الاجتماعي لوظيفة التدريس.

1- موريس أنجرس: ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، دار القصبة للنشر، ط2، 2004، الجزائر العاصمة، ص158- 159

2- الانتماء: لغة يعني الانتساب إلى شيء، انتمى إليه أي انتسب إليه.

اصطلاحا: يعني إحساس الفرد أو المواطن أنه جزء من كل فإذا كان عضوا في أسرة فإنه جزء لا يتجزأ من هذه الأسرة وإذا كان فردا في المجتمع فإنه جزء من لحمة وبنية المجتمع الذي يعيش فيه ويتعايش معه، ويتفاعل مع تفاعلاته ويعتنق أيديولوجيته ويتمثل ثقافته ويتمسك بها ويكون ولائه أولا وأخيرا لهذا المجتمع أو الوطن.

كما يذل على الحاجة إلى إقامة علاقات طيبة بالآخرين وإنشاء صداقات والانضمام إلى الجماعات والحب والتعاون كما يشير الانتماء إلى النزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار فكري اجتماعي معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير وقواعد هذا الإطار ونصرته والدفاع عنه في مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى[1].

إجرائيا: هو ذلك الشعور الذي ينتاب الأستاذ داخل وسطه الاجتماعي ومدى إحساسه بالانتساب إلى هذا المجتمع(أعضاء هيئة التدريس).

3- الدور: هو مجموعة من الأنماط المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة ويشمل الدور نوعا من الممارسات السلوكية المتميزة التي ترتبط بموقع اجتماعي معين والتي تتسم بالاستمرار والثبات ويمكن التنبؤ بها.

ويعني الدور ما يقوم به الفرد من أعمال ترتبط بوضعه أو مركزه الاجتماعي ويمثل الدور الجانب الديناميكي للمركز، كما أن المركز الواحد ترتبط به جملة من الأدوار، ويعني أيضا السلوك الإنساني في موقف جماعي وهو مجموعة من التوقعات التي تنتظرها الجماعة من أحد أعضائها الذي يشغل مكانة معينة والدور هو نتاج الثقافة التي ينظم سلوك المتعلم وإذا حلل هذا المفهوم فإنه لا يبدوا أقل أو أكثر من أفعال مطلوبة .

1- فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح زكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، د،ط، الإسكندرية، 2004، ص 57- 58

كما يشير الدور إلى السلوك المتوقع من شاغل لمركز الاجتماعي ولكل دور مجموعة واجبات وحقوق اجتماعية معينة، وواجبات الدور هي مجموعة التصرفات التي بها شاغل المركز الاجتماعي في أثناء تصرفاته وعلاقته بالآخرين[1].

و الأستاذ في الثانوية وبحكم موقعه في المدرسة يشغل مكانة اجتماعية معينة، حيث يتوقع منه القيام بمجموعة من الأنماط السلوكية تمثل الدور المطلوب له، حيث أن هناك توقعات سلوكية يتوقعها المجتمع من الطبيب والمحامي إلى غير ذلك[2].

كما يعرف رالف لينثون الدور بأنه: المجموع الكلي للأنماط الثقافية المرتبطة بمركز معين أو هو الجانب الديناميكي للمركز والذي يلتزم المرء بتأديته كي يكون عمله سليما في مركزه، فهو يعتقد أن المكانة هي مجموعة الحقوق والواجبات، معناه هو القيام بالدور[3].

ويشير الدور الاجتماعي للأستاذ في هذه الدراسة إلى العمليات الاجتماعية التي يقوم بها الأستاذ في حيزه الاجتماعي، وفي إطار علاقاته وتفاعله مع أفراد المجتمع.

1- فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح زكي: مرجع سابق، ص 165- 166

2- ماجدة مصطفى السيد وآخرون: التدريس المصغر ومهاراته، الدار العربية للنشر والتوزيع، دط ،جامعة حلوان، مصر، 2006، ص21

3- أبوجادو صالح محمد علي: سيكلوجيا التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان، 1998، ص 19

4- التقدير والاعتراف يمكن تعريف تقدير الذات بصورة شاملة على أنه تقييم الفرد الكلي لذاته بطريقة إيجابية، وإما بطريقة سلبية، كما أنه يشير إلى مدى إيمان المرء بنفسه وبأهميتها وقدرتها واستحقاقها للحياة، وببساطة تقدير الذات هو بالأساس شعور المرء بكفاءة ذاته وقيمتها.

وقد عرفه (ناثانيال براندين) : على أنه اتجاه المرء نحو الشعور بأن ذاته مؤهلة وقادرة على التكيف مع التحديات الأساسية في الحياة والإيمان بأنها جديرة بالسعادة.

كما عرفه (إيه بندورا): الشعور بالقيمة والكفاءة الشخصية الذي يربطه المرء بمفاهيمه وتصوراته عن ذاته، وهناك نوعين من تقدير الذات عام وخاص، حيث أن المرء يمكن أن يكون له تقدير عام مرتفع للذات وفي نفس الوقت تقدير متدني لها في جانب أو بعد معين، فالمرء قد يكون محبا لذاته بوجه عام بسبب نجاحه المهني وتقدير المجتمع لتلك النجاحات يعبر عن مدى الاعتراف المحقق له، ومع ذلك قد يكون لديه تقدير متدن لذاته فيما يتعلق بمظاهر أخرى كالمظهر والشكل الخارجي[1].

كما يعرفه كاروذرز وجاستن: انه ما يعتقده الفرد وما يشعر به إزاء صورته عن نفسه.

أما ويليم بيركلي فيقول: إن تقدير الذات هو اعتيادك لأن ترى نفسك على نحو معين، وميلك لأن تتوقع لنفسك النجاح والبراعة والكفاية والمحبة من قبل الآخرين والأهلية في أي موقف من المواقف التي تواجهك في المستقبل[2].

ويقصد بمفهوم التقدير والاعتراف في هذا البحث الشعور الإيجابي الذاتي للأستاذ نحو ما يقدمه من وظائف في مجتمعه، والصورة الاجتماعية لسلوكياته في إطار قيمي ومعياري لمجتمعه.

1- رانجيت سينجم مالهي وروبيرث دبليو ريزنر: تعزيز تقدير الذات، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، ط1، ، المملكة العربية السعودية،2005، ص 22- 23

2- حسين أبوا رياش وزهرية عبد الحق: علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن،،2007، ص 175

5- البيئة الداخلية العمل: وتشمل ظروف العمل البيئية ومختلف الشروط والعناصر الفيزيقية والسيكولوجية والميكانيكية والكيماوية والصحية من أمراض مهنية ونظافة وغيرها بالإضافة إلى وسائل الوقاية المتعلقة بالعمل من حرارة وتهوية وإضاءة ،ورطوبة ،وضوء ، ومدة العمل وفترات الراحة وعمل الدوريات وغيرها[1].

حيث تؤثر هذه الظروف على حاجاته الأساسية من العمل كما تعرف بيئة العمل على أنها البيئة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي الكلي لمجموعة العاملين في التنظيم الواحد.

كما يعرفها (كامبل) : بأنها مجموعة محددة من الخصائص لمنظمة معينة والتي يمكن أن تنشأ عن طريق التفاعل بين المنظمة وأعضائها ومحيطها والجو بالنسبة للفرد، يأخذ شكل قوانين ومواقف وتوقعات تصف المنظمة في مصطلحات كدرجة الاستقلالية و إخراجات السلوك وحصيلة النتائج المحتملة[2].

كما عرفها فريد لاندر و مارجيوليس أنها ليست خاصية مجردة من العوامل الشخصية، كما أنها ليست خاصية شخصية، بل هي عبارة عن خصائص مستقرة نسبيا لبيئة التنظيم الداخلية تتحدد حسب إدراكات الفرد الموظف، وكما هو ملاحظ فإن المفهوم السابق لبيئة العمل يلفت الانتباه إلى ثلاثة أمور رئيسية هي[3]:

* طبيعة الخصائص التي تميز البيئة الداخلية كونها خصائص ذات طبيعة مستقرة أو ثابتة نسبيا.

* عدم إمكانية قياس البيئة الداخلية للعمل بمعزل عن أفرادها.

* أهمية بيئة العمل الداخلية للعمل كونها عاملا مؤثرا على مستوى الأفراد داخل التنظيم.

كما وجد الصباغ أن البيئة الداخلية للعمل تعبر عن مجموعة من الخصائص التي تميز وتصف المنظمة وتفرق بينها وبين منظمة أخرى وتؤثر على سلوك العاملين بها، كما تبرز في وصفهم لتلك الخصائص

1- محمد بالرابح: الرضا عن العمل، مخبر تطبيقات علم النفس وعلوم التربية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط1، وهران، 2011، ، ص113

2- كياس عبد الرشيد: تحليل سوسيولوجي لعوامل الرضا الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة،إ: الطاهر بلعيور،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة جيجل، 2009- 2010 ، ص62

3- Abby and Dickson, "work climate and innovation in semiconductors".academy of management journal,26, (1983), p263

بصفات معينة كالدفء والبرودة في العلاقات، وتشجيع المشاركة في اتخاذ القرار أو قتل المبادرة والإبداع والانغلاق في قنوات الاتصال وهكذا.

كما يرى أن البيئة الداخلية للعمل تعبر عن مجموعة من الخصائص التي تميز وتصف المنظمة، والتي تفرق بينها وبين منظمة أخرى، وتؤثر على سلوك العاملين، ويضيف أن البيئة الداخلية للعمل تمتاز بأنها غير محسوسة ولكن يمكن إدراكها واستقراؤها من خلال اتجاهات العاملين التي تعكس انطباعاتهم عن المنظمة وأوضاعها[1].

ونقصد بالبيئة الداخلية للعمل في هذا البحث المحيط الاجتماعي والمادي والتشريعي الذي يحكم العملية التنظيمية في المؤسسة التربوية بحيث يؤثر في سلوك الأساتذة داخل وظيفتهم، من خلال عمليات الاتصال داخل التنظيم.

6- علاقات العمل: هي التفاعلات الداخلية التي تحدث بين وحدات العمل في المنظمة وتنقسم إلى ثلاثة عناصر: العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين، والعلاقة بين المرؤوسين بعضهم بعضا، والعلاقة بين الرؤساء أنفسهم، وهذه العلاقة الداخلية في المنظمة إما أن تكون صاعدة أو نازلة، إيجابية أو سلبية، علاقة مرنة ومتوازنة، أو علاقة تسلطية من قبل الرؤساء[2].

وتتميز هذه العلاقة بين الأفراد في المؤسسة بالقوة عندما يكون هناك تماثلات على مستوى الأدوار الوظيفية، أو علاقة تكامل بينهما.

1- زهير الصباغ وآخرون: المناخ التنظيمي وأثره على اتجاهات العاملين، معهد الإدارة العامة، ذط، ، عمان الأردن،1982، ص 232

2- فاروق عبده فليه وآخرون: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، الأردن، 2009، ص 300

7- الحوافز: لغة – هي الدافع الذي يحث الفرد على فعل شيء[1].

- اصطلاحا: هي أسلوب معين من خلاله يستطيع العامل زيادة في قدراته الإنتاجية كما ونوعا، مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف المؤسسة، وأهداف أفرادها[2].

كما يعرف الحافز: بأنه مؤثر خارجي يحرك شعور معين لتحقيق الهدف المطلوب، أو مجموعة الظروف التي تتوفر في جو العمل وتشبع رغبات الفرد الدين يسعون إلى إشباعها عن طريق العمل[3].

وتنقسم الحوافز إلى نوعان:

الحوافز المادية: هي تلك الحوافز التي تشبع حاجات الإنسان المادية مثل الحاجة إلى الطعام والملبس والمأوى، وغيرها، ومن هذه الحوافز المادية في العمل نجد الأجر، وضمان استقرار العمل وظروف وإمكانيات العمل وساعات العمل.

الحوافز المعنوية: وهي مجموعة الظروف الداخلية في العمل التي تشبع حاجات الإنسان الاجتماعية والذاتية، مثل الحاجة إلى الأصدقاء والانتماء إلى جماعة والحاجة إلى التقدير والاحترام والثناء على جهوده وغير ذلك، ومن هذه الحوافز فرص الترقية، والتقدم، والعلاقات الاجتماعية بين الزملاء في العمل، والإشراف والعلاقات الطيبة مع الرؤساء، والاعتراف بأهمية الفرد، وتقدير جهوده في العمل وسياسات الإدارة ونظرتها إلى العاملين[4].

إجرائيا: هي كل ما يحصل عليه الأستاذ في عمله من منح وعلاوات إضافية، وشهادات شرفية تقديرية ومدح وثناء، نظير ما يقدمه من خدمات تعليمية و تربوية مميزة.

1- منير البعلبكي:المورد البسيط، دار الملايين، بيروت، 1985، ص 36

2- معين أمين السيد: إدارة الموارد البشرية في ضل المتغيرات الاقتصادية العالمية ، دراسة تطبيقية ، 2010،الجزائر، ص 351

3- عاطف غيت: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، 2007، ص 213- 214

4- إبراهيم طلعت: علم الاجتماع التنظيم،دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، دط، القاهرة، 2007، ص 89- 90

8- النقابات العمالية:

جاء في معجم علم الاجتماع أن النقابة العمالية هي رابطة اختيارية من العمال تنشأ للمحافظة على حقوقهم ومصالحهم أو لترقيتها، مع الاهتمام بصفة خاصة بالأجور، ساعات العمل، الشؤون الصحية، التأمين، وغيرها من الحقوق والامتيازات التي يحصل عليها العمال في عملهم[1].

يعرفها (سيدني ويبز) بأنها منظمة دائمة من العمال الأجراء تهدف إلى تحسين ظروف العمل، وصيانة العمال من الأخطار التي تداهمهم داخل العمل وخارجه[2].

كما عرفها الجوهري على أنها منظمة للعمال نشأت بغرض استبدال المساومة الفردية للعامل بالمساومة الجماعية للعمال في سوق العمل، وأنها تسعى بصفة عامة إلى ضمان أن الأجور وظروف العمل تخضع لقواعد تطبق بصورة متسقة على كافة أعضائها[3].

إجرائيا: يعرف العمل النقابي بأنه ذلك النشاط النضالي الذي يمارسه الموظف أو الأستاذ في سبيل تحقيق *أكبر* قدر من حقوقه المادية والمعنوية وتحسين ظروف عمله داخل الوسط المهني.

9- الرضا الوظيفي: يعرف الرضا الوظيفي عن العمل على أنه مشاعر الفرد اتجاه وظيفته، الناتج عن الإدراك الحالي لما تقدمه الوظيفة إليه، وإدراكه لما ينبغي أن يحصل عليه من وظيفته[4].

وعلى الرغم من أن بداية الاهتمام بالرضا الوظيفي كان على يد علماء النفس مند عام 1930م إلا أنه يمكن القول أن هناك قدرا ضئيلا من الاتفاق حول مما تعنيه عبارة الرضا الوظيفي، وسنعرض فيما يلي مجموعة من التعريفات التي أعطيت للرضا الوظيفي وذلك على النحو التالي:

يعرفه (هويك) أنه مجموعة من الاهتمامات بالظروف النفسية والمادية والبيئة التي تحمل المرء على القول بصدق أنني راض عن وظيفتي.

1- علي محمود إسلام الفار: معجم علم الاجتماع إنجليزي- عربي، دار المعارف، مصر، 2000، ص 527

2- إحسان محمد الحسن: علم الاجتماع الصناعي، دار وائل للنشر، ذط،، الأردن،2005 ، ص 137

3- محمد محمود الجوهري: علم الاجتماع الصناعي والتنظيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2011، ص 36

4- فاروق عبده فليه وآخرون: مرجع سابق، ص 36-37

كما يعرفه (فروم): أنه المدى الذي توفره معه الوظيفة لشغلها نتائج ذات قيمة إيجابية، أي أن عبارة الرضا ترادف التكافؤ.

تعريف (شامل) و (لي): هو المواقف العاطفية من قبل الأفراد نحو الوظائف ويتوقف ذلك على الملائمة والانسجام المكافئات التي تقدمها بيئة العمل للفرد وأولويات الفرد لهذه الوظائف[1].

وعرفه آخرون على أنه قدرة عمل الفرد على إشباع الحاجات الأساسية لديه، والتي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن التقدير والانجاز والإبداع واحترام الذات وتحمل المسئوليات، والمنفعة تعود عليه من جراء القيام بالعمل بنفسه.

ويرتبط الرضا الوظيفي بالعديد من العوامل الناتجة من الفرد لنفسه أو العمل الوظيفي أو من البيئة التنظيمية المحيطة بالفرد، وقد تعددت وجهات النظر المحددة للعوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي.

التعريف الإجرائي للرضا الوظيفي: هي مجموعة الدرجات التي من خلالها يمكن قياس مختلف المشاعر والأحاسيس التي تنتاب الأستاذ أثناء ممارسة نشاط التدريس وبعده، والتي تؤثر على أداءه ومردود عمله بحيث تعكس مدى رغبته في تقديم إنتاجية عالية في وظيفته، و يقصد به الدرجة التي يتم تحديدها على المقياس المعد لذلك حسب مقياس ليكرث الخماسي.

11- المدرس: يعرف بأنه القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية، وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الدين يقومون بالتعلم، أي هو قائد تربوي ميداني يخوض معركته ضد الجهل والتخلف.

أو هو الشخص الذي يتم إعداده وتدريبه من جميع الجوانب المعرفية والتربوية والنفسية والجسمية والإنسانية والاجتماعية للقيام بمهمة التربية والتعليم في المجتمع،أي القيام بتلقين الأفراد وتدريبهم على المهارات وشتى الجوانب السلوكية والأخلاق بما ينسجم مع عادات وقيم ومفاهيم المجتمع[2].

1- محمد الصريفي: الموسوعة العلمية للسلوك التنظيمي، المكتب الجامعي الحديث،دط، مصر، 2009، ص 36- 37

2- هادي مشعان وطارق عبد الدليمي: معلم القرن الحادي والعشرين أسس إعداده وتأهيله، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن ، 2009، ص 13

التعريف الإجرائي للمدرس: هو الفرد الذي يقوم بوظيفة التربية والتعليم في المؤسسة التربوية يتحصل بموجبها على مجموعة من الحقوق والمزايا، ويلقب بعدة أسماء كالأستاذ والمعلم، وغيرها، ومصطلح الأستاذ هو الأنسب في دراستنا لأنه وصف يطلق على كل مدرس يقوم بوظيفة التعليم في الطور الثانوي بالجزائر.

12- مفهوم التدريس: هي عملية التصميم والتخطيط والإجراءات وغير ذلك من العناصر يقوم بها المعلم لتنظيم الموقف التعليمي للطلبة وتمكينهم من اكتساب الأهداف التعليمية المقصودة وتطوير سلوكهم العقلي، والوجداني، والحركي[1].

أو هو الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع المتعلمين، لإنجاز مهام معينة لتحقيق الأهداف سبق تحديدها، ترتبط بقواعد أو مبادئ وأسس وأهداف ونظام واعي مصاحب لتلك الإجراءات والأعمال التي تظهر في سلوكيات ومهارات المعلم القائمة مع متطلبات المهنة وهي: التأهيل المهني في أحد المؤسسات التعليمية المسؤولة عن إعداد المعلم واكتساب كفايات ومهارات التدريس، أو التحلي بقواعد أو مبادئ المهنة، واشتراك المتعلم بنشاط في الخبرات التعليمية تجعل التعليم أكثر فعالية[2].

كما يعرف التدريس بأنه مجموع العمليات التي تتضمن عملية التعليم والتعلم لتنفيذ الخطة، وقد شبه (شيت) عملية التعليم بعملية التدريس باعتبارها تحتاج إلى تحديد الهدف جيدا، وإعداد الخطة وما تتطلبه من وسائل تم تنفيذ العملية وتقويمها في النهاية، إذ يعتبر نشاط مقصود يجب أن يتضمن عناصر وأبعاد محددة وطرق وأساليب ونماذج ومداخل ومهارات، يتم من خلالها إعطاء معلومات وطرح أسئلة وتقويم لنتائج تعليمية مقصودة[3].

التعريف الإجرائي للتدريس: هي العمليات الصفية واللاصفية التي يقوم بها الأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي، تتضمن مختلف النشاطات والعمليات التعليمية، يتفاعل من خلالها الأستاذ مع الطلاب في المؤسسة التربوية.

1- محمد محمود الخوالدة: مقدمة في التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2003، ص 180

2- سهيلة محسن كاظم: المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، ص 17

3- عفاف عبد الكريم: تصميم المناهج في التربية البدنية، منشأة المعارف، ط1، الإسكندرية، 2005، ص16

13- مرحلة التعليم الثانوي: هو مرحلة من مراحل التعليم الهامة في الجزائر التي ينتقل بموجبها الطالب من مرحلة التعليم المتوسط عند حصوله على شهادة التعليم المتوسط،إذ يتلقى فيها الطلاب مختلف المعارف والمهارات النظرية والتطبيقية، حيث تبرز فيها مجموعة من التخصصات التي تمكن الطالب من التحصيل الدراسي، واجتياز امتحان شهادة التعليم الثانوي.

خامسا: الدراسات السابقة

حيث تعتبر من الخطوات الرئيسية التي يجب إتباعها في إعداد خطوات البحث من خلال الاطلاع على ما كتب في البحوث السابقة، إذ أنه من الأهمية بمكان الاطلاع على كل الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، إذ من خلالها يمكن للباحث أن يتجنب بعض الأخطاء التي تعرضت لها البحوث السابقة، كما تمنح للباحث الوقت الكافي للتعرف على مهارات جديدة في بحثه وقيامه بمقارنة بحثه مع البحوث الأخرى في ميدان تخصصه[1].

وقد اعتمد الباحث في دراسته على مجموعة من الدراسات والبحوث التي ترتبط بموضوع بحثه، من خلال مجموعة من المتغيرات التي لها نفس الخصائص فيما يحتويه مضمون البحث.

الدراسة الأولى عنوانها: (الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم)دراسة أجراها الباحث مسعود بورغدة محمد كأطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم، حيث هدف من خلالها إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية وأدائهم الوظيفي، حيث أجريت الدراسة سنة 2007 م، على عينة من أساتذة التربية البدنية والرياضية بلغت 115 أستاذ، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أداتي الملاحظة والاستمارة، كما استخدمت منهج المسح الميداني الذي يعتمد على دراسة المتغيرات في وضعها الطبيعي وقد كان التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة كالتالي: هل توجد علاقة بين الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية وأدائهم؟ وقد تفرعت عنه الأسئلة التالية:

– هل أساتذة التربية البدنية والرياضية راضون عن وظيفتهم وظروف العمل(العلاقة بين زملاء العمل، الترقية، الأجر، الإشراف).

– هل أساتذة التربية البدنية والرياضية يملكون الكفاية اللازمة لأداء نشاطهم التدريسي وفق المحاور التي بنيت عليهم استبانة البحث: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتنظيم وإدارة الفصل ؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي وللأداء تعزى للخصائص الشخصية(الجنس، الخبرة، علاقات العمل، الالتحاق بقسم التربية البدنية والرياضية ؟

1– عبد الله محمد الشريف: مناهج البحث العلمي، مكتبة الشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الإسكندرية ،1996، ص37

-هل توجد علاقة بين الخصائص الشخصية وكل من الرضا الوظيفي والأداء؟

- هل هناك تأثير لمتغيرات الدراسة (الخصائص الشخصية ومحاور الأداء والأداء الكلي) على الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية؟

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن:

- رغم الجهود المبذولة من طرف أقسام التربية البدنية والرياضية التي كيفت برامجها، وما يبدله السادة المشرفين في ندوات وملتقيات التكوين المستمر، فإن كل ذلك لم يؤدي إلى تقديم أداء عالي من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية التي انتقلت من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات دون التحضير الجيد لها، بالإضافة إلى ظروف العمل الصعبة.

- تدني درجة الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية، حيث أنهم غير راضون عن جميع عوامل الرضا الوظيفي التي شملتها الدراسة، كالرضا عن الأجر و ظروف العمل، والترقية، والإشراف[1].

- أساتذة التربية البدنية والرياضية يملكون الكفاية اللازمة لأداء واجبهم التدريسي، ولكن مستوى الأداء كان متوسط في جميع محاور الأداء التي شملتها الدراسة، كالتخطيط، التنفيذ، التقويم، تنظيم وإدارة الفصل.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي والأداء حسب بعض الخصائص الشخصية، (الالتحاق بقسم التربية البدنية والرياضية وعلاقات العمل بين الزملاء) حيث أن المرسمين الملتحقين مباشرة بأقسام التربية البدنية والرياضية يشعرون برضا أكبر من زملائهم، كما يقدمون مستويات جيدة من الأداء الوظيفي.

مناقشة وتقييم الدراسة: من خلال هذه الدراسة الموسومة بالرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم حاول الباحث أن يبرز تصور نظري ومنهجي شامل للمنظومة الوظيفية والمهنية التي تميز المؤسسة التربوية وذلك من خلال تحليل ودراسة عوامل الرضا الوظيفية والمهنية

1- مسعود بورغدة محمد: الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بالأداء الوظيفي، أطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، رسالة منشورة،إ: لوكيا لهاشمي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2008/2007، ص

والسلوك التنظيمي للأساتذة والعلاقة بينهم على مستوى الخصائص الشخصية وتأثير ذلك على أدائهم الوظيفي، كما كشفت هذه الدراسة أوجه الاختلاف بين المنظومة التربوية القديمة التي كانت مبنية على الأهداف، والمنظومة الجديدة التي بنيت على الكفاءات وتأثيرات هذا الاختلاف والتحول على فواعل العمل التربوي، والإسهامات التي يمكن أن يحققها نظام التدريس بالكفايات وأثر ذلك على أداء الأساتذة.

وتتقاطع الدراسة الحالية مع موضوع دراستنا في العديد من النقاط المفصلية التي يصبوا الباحث إلى تحصيلها لاسيما فيما يتعلق ب:

– التأكيد على دور العوامل المهنية في أداء الأساتذة لوظيفتهم.

– بروز دور بعض الخصائص الشخصية والمتعلقة بالجنس، الخبرة المهنية، وعلاقات العمل في الرضا الوظيفي للأساتذة

– مدى توفر العناصر الكفيلة بتحقيق الكفايات اللازمة لأداء الأساتذة وهو الهدف العام للنظام التربوي في الجزائر في الوقت الراهن.

وما يؤخذ على هذه الدراسة رغم ما حققته من ثراء معرفي ومنهجي أنها لم ترتكز على تحليل العوامل الأساسية للرضا الوظيفي بقدر اهتمامها بالعلاقة الموجودة بين هذه العوامل والأداء الوظيفي للأساتذة، كما لم يقدم مقاربة شاملة لواقع المدرسة والتدريس في الجزائر إذ أغفل الجانب المتعلق بالدراسة السوسيولوجية للمدرسة الجزائرية، وهو ما حاولت دراستنا التأكيد عليه من خلال تشريحنا لواقع المدرسة الجزائرية وتأثير ذلك على مستقبل عملية التدريس.

الدراسة الثانية: عنوانها(عوامل الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي) وقد أجرى هذه الدراسة كل من الباحث بوظريفة حمو و الباحث دوقة أحمد، والباحث عبد القادر لورسي، وشملت الدراسة 21 ثانوية موزعة على ثلاثة ولايات جزائرية (الجزائر العاصمة، تيبازة، البليدة)، وقد تمحورت إشكالية الدراسة حول مستوى وأهمية الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي، حيت يتضح ذلك من خلال جملة من الأسئلة أبرزها:

ما هو مستوى الرضا الوظيفي لدى العينة المبحوثة وما أهمية الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة ، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية من الأساتذة في التعليم الثانوي والمقدر عددهم با 286 أستاذ، منها 162 ذكر و 124 أنثى، وقد تعددت الفرضيات في هذه الدراسة بتعدد عناصر الرضا الوظيفي بالنسبة للأستاذ، بحيث شملت كل فرضية جانب واحد، فكان عددها 18 فرضية

كما اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يشير إلى التعبير عن الظاهرة المراد بحثها كما هي في الواقع تعبيرا كميا وكيفيا، واستعملت في ذلك المقابلة و الاستمارة كأداة لقياس الفرضيات، واستعملت مبادئ الإحصاء الوصفي والاختبارات الإحصائية الاستدلالية للإجابة على مختلف الفرضيات.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها:

– مستوى الرضا الوظيفي لدى غالبية أساتذة التعليم الثانوي منخفض بنسبة (66.7%) وأن ما نسبته (88%) من الأساتذة تعطي أهمية قصوى لمختلف عوامل الرضا.

– أغلبية الأساتذة راضون عن مهنة التعليم و راضون عن علاقتهم مع الإدارة.

– أغلب الأساتذة راضون عن علاقتهم بزملائهم في مهنة التدريس، لكنهم غير راضون عن علاقاتهم مع أولياء التلاميذ.

– أغلب الأساتذة غير راضون عن المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس، وعن التشريع المدرسي، وغير راضون عن درجة الاستقلالية في ممارسة مهنة التعليم، وعن عدم توفر وسائل العمل والظروف التي يعملون بها[1].

مناقشة وتقييم الدراسة: من خلال الدراسة الموسومة بعوامل الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي يتضح لنا أن الباحثين حاولوا أن يقدموا تصورا منهجيا عن درجة و مستوى كل عامل من عوامل الرضا الوظيفي بالنسبة لأساتذة التعليم في المرحلة الثانوي، وهو بذلك يقدم صورة عن العوامل الرئيسية التي

1– عزوز كتفي: الاتصال في الإدارة المدرسية الجزائرية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم المتوسط، رسالة ماجستير علوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،إ: عبدوني عبد الحميد، جامعة الحاج لخضر–باتنة، 2009/2008 ، ص 17،18

تؤثر على الرضا الوظيفي بطريقة ترتيبية وهو ما يتقاطع مع دراستنا التي نهدف من خلالها إلى معرفة العلاقة بين بعض المحددات الاجتماعية و المهنية والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم في المرحلة الثانوية إذ يشترك الموضوعان في ميدان ومجتمع البحث، وكذلك المؤشرات والعوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي وهي كالتالي:

– الرضا الوظيفي عن مهنة التعليم في المرحلة الثانوية.

– الرضا الوظيفي عن العلاقة بين الأستاذ والإدارة من جهة و العلاقة بين الأستاذ و أولياء التلاميذ من جهة أخرى.

– الرضا الوظيفي عن الصورة والمكانة الاجتماعية التي تعكسها وظيفة التعليم.

– الرضا الوظيفي عن الظروف والبيئة الوظيفية الخاصة بعمل الأستاذ في المرحلة الثانوية.

رغم ما قدمته الدراسة من ثراء معرفي من خلال دراسة وتحليل عوامل الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم في المرحلة الثانوية إلا أنها لم تأخذ بعين الاعتبار حجم العينة وما تمثله طبيعيا بالنسبة لمجتمع الدراسة حيث يعتبر حجم العينة صغير جدا مقارنة بمجتمع الدراسة الذي يمثل مجموعة الثانويات في ثلاثة مدن كبرى هي الجزائر، والبليدة، تيبازة، وهذا ما يؤثر على نتائج الدراسة وتعميمها.

الدراسة الثالثة: عنوانها: (العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية)، وهي دراسة قام بها الباحث نادر أحمد أبو شيخة بأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية حيث يهدف من خلالها إلى قياس مستوى الرضا الوظيفي لرجال الأمن بأجهزة الأمن في أربع دول عربية وهي (الأردن، الإمارات العربية المتحدة، تونس، والسودان) وفقا لمجموعة من المتغيرات المستقلة والمتمثلة في مكان العمل، والوظيفة، والمؤهل العلمي، والجنس والحالة الأسرية، والعمر، وسنوات الخدمة، كما تهدف إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

– ما مستوى الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية وفقا لمجالات الرضا كما حددتها الدراسة؟

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي لرجل الأمن ومتغيرات مكان العمل، والوظيفة، والمؤهل العلمي، والجنس، والحالة الأسرية، والعمر، وسنوات الخدمة؟

– كيف يمكن مقارنة مستوى الرضا الوظيفي لدى الأفراد العاملين في أجهزة الأمن العربية للدول الأربعة وفقا للمتغيرات المستقلة المذكورة في السؤال السابق[1]؟

وقد أجريت الدراسة على عينة من أفراد الأجهزة الأمنية التابعة للدول الأربعة والبالغ عددها 283 فردا ، معتمدا في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لدراسته، كما قام الباحث باستخدام أداة الاستمارة بتوزيعها على العينة المبحوثة وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها:

– إن للخصائص الوظيفية والشخصية الخاصة برجال الأمن كالإدارة ، والمؤهل العلمي ومدة الخدمة بالمؤسسة تأثيرا على شعورهم بالرضا الوظيفي.

– الاهتمام ببيئة العمل بمختلف أبعادها ومكوناتها ضرورة ملحة يجب على الإدارة عدم إغفالها وذلك نظرا لأهميتها بالنسبة للعامل في تحقيق رضاه.

– يرتبط المناخ التنظيمي المناسب ارتباطا وثيقا بالرضا العام عن الوظيفة، حيث يشجع روح المبادرة والابتكار والعمل الفردي، والجماعي.

– تزيد نسبة الرضا الوظيفي بين الأفراد العاملين كلما كانت مدة الخدمة في الجهاز أقل من خمس سنوات ويقل مستوى الرضا الوظيفي كلما زادت مدة الخدمة عن العشر سنوات.

– تؤثر كل من فلسفة العمل و الهيكل التنظيمي على مستوى الرضا العام بين الأفراد العاملين في المؤسسة، إذ كلما كانت المهام في التنظيم محددة بشكل جيد، ووضوح نمط الاتصال في العمل، وتحديد العلاقات التنظيمية بين الوحدات الأمر الذي يمنع تداخل الصلاحيات والمهام والنزاعات في العمل.

مناقشة وتقييم الدراسة: من خلال هذه الدراسة الموسومة بالعوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي لدى أفراد المؤسسة الأمنية العربية قدم الباحث صورة عن واقع يعيشه أفراد الأمن في مؤسستهم ومدى شعورهم بالرضا حيال ما يقومون به من أدوار ووظائف مجتمعية في ضل توفر الشروط والوسائل الملائمة

1– نادر أحمد أبو شيخة: الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، ، 1997، ص11

لذلك في مؤسستهم الأمنية، وقياس مستوى الرضا الوظيفي لديهم انطلاقا من بعض الخصائص الشخصية والمهنية، كما حاول الباحث أن يبين أوجه الاختلاف في الرضا الوظيفي بين أفراد الأمن للدول العربية المعنية بالدراسة، وتتوافق أهداف هذه الدراسة في بعض تصوراتها المنهجية والنظرية مع ما نريد أن نحققه من خلال دراستنا هذه:

– استخدام الأساليب الإحصائية في قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد الأمن، ودراسة الفروق بينهم على مستوى الخصائص الشخصية والعوامل المهنية.

– الاهتمام ببيئة العمل ودور المناخ التنظيمي في شعور الأفراد بالراحة في أداء عملهم وزيادة رضاهم عنه.

غير أن أوجه الاختلاف بين هذه الدراسة و ما قمنا بإنجازه في دراستنا هو اختلاف المؤسسة التي يعمل بها أفراد العينة المبحوثة، إذ تختلف المؤسسة الأمنية في خصائصها ومكوناتها المادية والبشرية والأهداف والقواعد التنظيمية عن المؤسسة التعليمية التربوية، مما يؤثر على أولويات وحاجات وأهداف الأفراد التي تؤثر على رضاهم الوظيفي في المؤسستين.

الدراسة الرابعة:لكولمر سنة 1990: حيث أجرى هذه دراسة على مجموعة من مديري المدارس، وذلك بهدف معرفة العلاقة بين أنماط القيادة لدى المديرين والرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في ولاية تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد قسمة الإشكالية البحثية على سؤالين أساسيين هما[1]:

وقد اعتمد على أداة الاستمارة للحصول على البيانات المناسبة عن الوظائف وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها :

– إن النمط الديمقراطي الذي يمارسه مديري المدارس هو أفضل الأنماط القيادية في تطوير العملية التربوية وتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين.

1– صادق سميح صادق القاروط: الجدية في العمل وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مدري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، إ : عبد محمد عساف، عبد الناصر عبد الرحيم القدومي ، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح، فلسطين، 2006، ص 45-46

– الأداء والرضا الوظيفي للمعلم كان عاليا عندما يظهر المدير الاعتبارية وروح زمالة في سلوك المدير اتجاه المعلمين، كذلك مشاركته لهم في صنع القرارات المدرسية وتوفير جو تسوده الحرية والديمقراطية في إبداء أرائهم وأفكارهم، وتشجيعهم على التطوير والإبداع.

– إن المعلمين الذين كانوا يشعرون بالرضا عن عملهم كان أداؤهم أفضل من غيرهم ممن لا يشعرون بالرضا وكانوا أقل تغيبا عن العمل وأكثر محافظة وتطبيق للنظام.

مناقشة وتقييم الدراسة: من خلال هذه الدراسة الموسومة بالأنماط القيادية لدى المديرين وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين حاول الباحث أن يقدم تحليلا موضوعيا عن العلاقة الموجودة بين مختلف أشكال القيادة للمديرين وتأثيرها على الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الإعدادية بولاية تكساس الأمريكية وقد ركز في دراسته على أبرز المتغيرات والصفات القيادية لدى المدير و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وتتقاطع هذه الدراسة مع الدراسة التي نقوم بها في مجموعة من النقاط المفصلية أبرزها:

– علاقة الإدارة و ما تشمله من عناصر بالرضا الوظيفي للمعلمين وبالأخص علاقة المدير بالأساتذة والمعلمين.

– دور العلاقات الإنسانية في المؤسسة التربوية مما يساهم في تحفيز وتشجيع المعلمين نحو أداء وظيفي جيد بما يرفع الروح المعنوية ويزيد من الشعور بالرضا نحو الوظيفة.

– المناخ التنظيمي والجو العام المحيط بالمؤسسة كأبرز العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للمعلمين.

غير أن هذه الدراسة المتعلقة بأنماط السلوك القيادي وعلاقتها بالرضا الوظيفي، لم تعالج العوامل الأخرى المرتبطة بالرضا الوظيفي للمعلمين وأهملتها، حيث حصرت الدراسة في أنماط الإشراف والقيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي، مما يؤثر ذلك على نتائج الدراسة بحيث لا يكشف عن حقيقة الظاهرة بحصر الرضا العام في عوامل مرتبطة بالقيادة في المؤسسة التربوية، كما لم تدرس الفروق في مستويات الرضا بين المعلمين. عكس الدراسة التي نقوم بها والتي نحاول من خلالها إبراز معظم العوامل المهنية والاجتماعية والنفسية التي تؤثر على شعور الأساتذة بالرضا الوظيفي.

خلاصة الفصل:

حاولنا من خلال عرضنا لهذا الفصل إبراز تصورا نظريا ومنهجيا لموضوع الدراسة يتمشى مع الأهداف العلمية التي نصبوا إلى تحقيقها والتي تفضي إلى نتائج موضوعية وقد استهلت الدراسة بالإشكالية البحثية التي يتمحور حولها الموضوع الذي نحن بصدد دراسته من خلال التحليل المفهومي لأبعاد ومؤشرات ومتغيرات الدراسة المرتبطة بالخصائص الاجتماعية والمهنية التي تؤثر على الرضا الوظيفي لأستاذ التعليم في المرحلة الثانوية، والتصور الذي نحمله اتجاه العلاقة الموجودة بين متغيرات الدراسة، والربط بين المحددات الاجتماعية والمهنية من جهة والرضا الوظيفي للأساتذة من جهة أخرى، كما قام الباحث بعرض فرضيات الدراسة و تناوله للأهمية والأهداف المرجوة من الدراسة، و أبرز المفاهيم المرتبطة بها، إضافة إلى عرض أهم الدراسات السابقة العربية التي تحمل خصائص منهجية ومعرفية مشابهة للدراسة التي نقوم بإجرائها والتي يستفاد منها.

الفصل الثاني

المحددات الاجتماعية والمهنية للأستاذ وعلاقتها بالرضا الوظيفي

تمهيد:

عرفت المدرسة الجزائرية في مراحلها المتعاقبة بعد الاستقلال عدة تغيرات وتحولات مست مجموعة من النظم التعليمية والتربوية التي تبنى من خلالها المدرسة، من خلال مجموعة من المواثيق والدساتير التي أخذت على عاتقها مهمة التشريع والتنظيم المدرسي في الجزائر، وقد حدثت هذه التعديلات والتغييرات على مستوى البرامج، والمناهج، والتشريعات التربوية المدرسية التي تراعا فيها مختلف التغيرات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية التي عرفتها الجزائر.

وتعد المدرسة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تمارس من خلالها مجموعة من الأدوار الاجتماعية والوظيفية في نسق تفاعلي يعبر عن الانسجام والتناسق بين الوظائف والعمليات التربوية فيها، كما تعبر عن مختلف التفاعلات والعلاقات الاجتماعية التي تنتج بين وحدات العملية التعليمية، ومن أبرز هذه العلاقات الموجودة في المدرسة نجد علاقة الأستاذ بالطلبة في الصف، وعلاقة المدير والمراقب بالأستاذ، وعلاقة الأساتذة فيما بينهم، كما تتأثر العملية التربوية بالمناخ المدرسي والعوامل المرتبطة به، كالبيئة الصفية و البيداغوجية للمدرسة، والنظام التربوي والتعليمي وما يشتمل عليه من برامج ومناهج علمية نابعة من الفلسفة التي يتميز بها المجتمع.

وإذا كان محور العملية التعليمية يرتكز على العلاقة الموجودة بين الأستاذ والطالب في الصف الدراسي وما يقدمه الأستاذ من معارف وخبرات علمية للطلبة، فإن هذه العلاقة يمكن أن تتأثر بمجموعة من العوامل الاجتماعية والسيكولوجية المرتبطة بالأستاذ، كالأسرة، والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الأستاذ، وعلاقات الاجتماعية التي تنشئ بين الأستاذ وأفراد المجتمع، وأثر هذه العلاقات على شخصية الأستاذ وسلوكياته داخل وخارج المدرسة، إذ يمكن لهذه العوامل أن تؤثر على المردود، والأداء التعليمي الذي يقدمه الأستاذ في عمله كما يساهم في رضاه أو عدم رضاه عن العمل المقدم في مجال عمله.

أولا: المحددات الاجتماعية للأستاذ وعلاقتها بالرضا الوظيفي

تعريف الأستاذ: هو حلقة الوصل الذي يربط بين المتعلم والمجتمع، من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا، لتحقيق الموائمة بين متطلباتهما فيعملان سويا وفق تناسق رائع، وكل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات التفكير الصحيح[1].

ويختلف اسم الأستاذ في المؤسسة التربوية عن المعلم كون الأستاذ يمارس مهامه التعليمية في الطور الثالث من التعليم في الجزائر، وارتباط وظيفته التعليمية بمرحلة التعليم الثانوي.

كما تقع وظيفة الاتصال على عاتق الأستاذ من خلال العمليات التفاعلية التي تنشأ مع الإدارة وزملائه الأساتذة من جهة ومع المتعلمين من جهة أخرى، إذ يمكن من خلال ممارساته الاتصالية الجيدة أن يزيد من معدل دافعية الطالب نحو التحصيل المعرفي[2].

ويعرفه محمد سلامة آدم بأنه الشخص الذي يحاول أن يتحقق من أن الطلاب يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود التي يستند إليهم وبتالي يعلمهم من خلال كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم الاجتماعية واليومية[3].

1- تأثير الانتماء الاجتماعي على الرضا الوظيفي للأستاذ :

لقد أدت مختلف التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في الجزائر إلى بروز مشكلا اجتماعية متعلقة بالفرد في محيطه الاجتماعي هذا ما ترك أثرا واضحا في كيانه وشخصيته الاجتماعية، حيث أشارت إحصائيات رسمية للطب النفسي والعصبي إلى تزايد مستويات معدل الاضطرابات النفسية والقلق وعدم الثقة في الوسط الاجتماعي وهذا ما أدى إلى ضعف الانتماء والروابط الاجتماعية في مختلف المؤسسات الاجتماعية.

1- مجدي العزيز إبراهيم: تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين ضرورة تربوية في عصر المعلومات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 2006، ص 223

2 - حارث عبود: الاتصال التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن،2000، ص219

3- محمد الطيب العلوي: التربية والإدارة المدرسية الجزائرية،ط2، 1982،ص17

إن ضعف الروابط الاجتماعية والإحساس بالانتماء للوسط الاجتماعي يؤدي إلى انهيار المنظومة الأخلاقية و القيمية في وسط المجتمع، ويرى (فروم) أن الشخص غير المنتمي لا يمكن أن يكون سلوكه صحيحا وهو يحتال على نفسه وعلى الآخرين إذ يفتقر إلى الإحساس بالذات وهذا الافتقار يولد أو يخلق قلقا عميقا[1].

أن يحاول دائما التوفيق بين نوعين أساسيين تجاهه، نزعة الشعور بالفردية، ونزعة أخرى للاندماج في الجماعة وهو يحاول دائما التوفيق بين النزعتين(الفردية والانتماء)، وإذا أصابت قدرة هذا الفرد فإن إحداهما ستتغلب على الآخر ويعد ضعف الانتماء من أهم المشكلات التي تواجه الكثير من الأفراد منها مشكلة التعرف على الأصدقاء، وتكوين علاقات حيث أن شعورهم بعدم الندية مع الآخرين يؤدي إلى الانعزال والانطواء، وقد يضطر إلى عمل أفعال وسلوكيات ضارة من اجل تبادل الصداقة مع الآخرين، وفي دراسة أجريت حول الهوية والانتماء، اتضح أن أكثر دوائر الانتماء الاجتماعي هي في حياة الشباب والأسرة والأصدقاء ثم الدين، ثم الانتماء لزملاء العمل والدراسة[2].

وتعد الضغوط الحتمية التي لابد على الإنسان مواجهتها والتعرض إليها في مسيرة حياته، حيث أكدت منظمة الصحة العالمية أن نسبة 47% من مجموع الضغوط التي يتعرض لها الأفراد ترتبط ارتباط كلي بظروف العمل وطبيعة الأجواء المحيطة به، وهنا تبلغ مظاهر الضغوط ومن نتائجها هو الوهن النفسي الذي يعد من أكثر المشاكل التي يعاني منها العمال أو الموظفون جراء الضغوط التي يتعرضون لها والتي يترتب عليها أثار سلبية تعيق الفرد عن أداء عمله وتجعله ينسحب من مجتمعه، ويمثل الإنهاك أعلى مستويات الظروف النفسية وهو يؤثر في علاقات الفرد المختلفة بما في ذلك علاقاته الاجتماعية وانتماءاته وتفاعلاته مع زملائه وأقرانه ويكون سببا مباشرا في إصابته باضطرابات نفسية[3].

1- فروم إريك: المجتمع السوي، الهيئة العامة السورية للكتاب،ط1 ، 2009، ص 311،312

2- حسين خزعل كاظم: الانتماء الاجتماعي وعلاقته بالوهن النفسي والقلق من الصدمات، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2013، ص 19- 20

3- Deborah Edward, Philip Bernard, Ben hanniyan , clinical supervision and burnout: the influence of clinical supervision for community mental health nurses, journal of clinical nursing,15,2006, 1007-1015.

وفي دراسة (umana)، وجدت أن تقويم الفرد سلبا أو إيجابا لمجموعته العرقية يمكن أن يكون عنصرا مستقلا عن هويته العرقية، إذ اتضح أن التزام الفرد نحو جماعته يمكن أن ترافقه مشاعر سلبية نحوها وبالرغبة الانتماء إلى جماعات أخرى، مع العلم أن عدد الدراسات التي تؤيد هذا المعنى نادرا جدا، ووجدت الدراسة أن الانتماء العرقي لدى عينة من الأمريكان دو الأصول العرقية المختلفة يرتبط إيجابا بتقدير الذات والتفاؤل والسعادة، ويرتبط سلبا بالشعور بالضعف والوحدة والقلق.

وحول علاقة الانتماء الاجتماعي بالإبداع توصلت دراسة (adorvesyormo) إلى أن عملية الإبداع وتقويمه وإصدار الأحكام بشأنه لا يمكن أن نعده بأنه خالي من التوتر والقلق، فالفكرة المبدعة لا يمكن قبولها أو التعامل معها بصورة جدية على مستويات اجتماعية إلا إذا كانت متسقة مع معايير الجماعة.

إن نظرية الهوية الاجتماعية تحقق للفرد الانتماء إلى أي مكان في العالم الاجتماعي، وتجعله متميزا عن أولئك الذين لا ينتمي إليهم وتوفر لهم الاحترام والألفة و الرفاه مع أقرانه، وتزوده بمنظور ذي معنى يساعده على فهم عالمه الاجتماعي وتفسيره، وتجعله يشعر بأنه ليس وحيدا بل يمكنه الاستناد والتواصل والتقبل والتضامن مع أعضاء جماعته محققا شعورا بالراحة، والقوة، والأمان، والإنتاجية[1].

كذلك فإن الفرد بحاجة إلى القبول الاجتماعي له، لذلك فهو يرغب في الحصول على عضوية من طرف عدد من الجماعات أو التنظيمات المتواجدة في محيطه، شعور منه على أن تلك الجماعات ستساعده على إشباع الكثير من حاجاته، لذلك نرى الفرد يستجيب لأهداف وقيم ومعايير الجماعة التي يسعى إلى الانتماء إليها، لأنه يخاف رفضها له عندما لا يستطيع مع أهدافه وميولها واتجاهاتها فيكون مضطرا إلى تعديل سلوكه بالشكل الذي يحقق الملائمة والموائمة مع قيم وتقاليد ومعايير الجماعة أو أن يبحث عن جماعة أخرى تقبله وتحتضنه، وتختلف حاجات الأفراد إلى الانتماء في درجة قوتها باختلاف درجة ومستوى ثقافة الفرد والوسط الذي ترعرع فيه والبيئة المحيطة به ويرى بعض العلماء أن مصدر حاجات الحب والانتماء هو الغريزة الاجتماعية فالإنسان كائن اجتماعي بالفطرة لأنه ولد وترعرع في وسط

1- حسين خزعل كاظم: مرجع سبق ذكره، ص 39،40

الجماعة وبالتالي فإن الدوافع التي تحركه بالاتجاه تلك الحاجات إنما يريد من ورائها إشباع جوعه الاجتماعي.

وما نلاحظ عن المهاجرين من أوطانهم الأصلية إلى أوطان أخرى جديدة من توتر نفسي وقلق وضيق وحزن لا يرجع إلا إلى حرمانهم من إشباع حاجاتهم إلى الانتماء، وذلك لأنهم لم يشعروا بعد بانتمائهم للمجتمعات التي هاجروا إليها فيصعب عليه التوافق في هذه المجتمعات، فإما أن يرجعوا إلى مجتمعاتهم الأصلية أو يسقطوا في الأمراض النفسية أو أن يبقى الفرد هامشيا أي لا ينتمي للمجتمع، ولا يقبله المجتمع فتبقى حاجته للانتماء دون إشباع، والدافع للانتماء قد يدفع الفرد إلى المسايرة والتوافق مع الجماعة أو قبول ما اتفقت عليه من معايير، وأنماط سلوكية[1].

2 – المكانة الاجتماعية للمعلم وعلاقتها بالرضا الوظيفي:

لقد أجريت العديد من الدراسات الميدانية حول المكانة ومحدداتها المرتبطة بالحياة الاجتماعية للمعلم والواقع الذي يعيشه، وقد أكدت دراسة قام بها مجموعة من الباحثين حول المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة قطر أن اختلاف وجهات النظر بين الرجال والنساء في نظرتهم لمهنة التدريس والمكانة كامتياز حيث كانت نظرت النساء إيجابية للمهنة والمكانة التي يحتلها المعلم في المجتمع، كون هؤلاء النسوة راغبات في العمل في هذه المهنة، وعلى العكس كانت نظرة الرجال سلبية حيث يعتبرون مهنة التعليم مهنة شعبية وليس لها مكانة بين المهن، إضافة إلى أن المكانة التي يحتلها المعلم تتميز بالبساطة والتواضع، كما أكد معظم الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة أنهم يتعرضون لأوضاع سلبية في وسطهم المهني إذ تمارس عليهم أساليب التسلط الإداري والتعسف في توجيه واستعمال السلطة السلبية في الإشراف المهني وهذا ما يؤدي إلى عدم رضاهم المهني.

ويرى أغلبية المبحوثين أنهم لا يلقون التقدير المناسب سواء من السلطات التعليمية أو الجماهير الشعبية مثلما يلقى أصحاب المهن الأخرى كالأطباء، والمحامين، والقضاة، والمهندسين، وضباط الجيش والشرطة، وغيرهم من أصحاب المهن الأخرى ممن يتساوون معهم في التأهيل والمستوى التعليمي.

1- أحمد محمد عوض بني أحمد: الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2007، ص 78

والملاحظ حول هذه الدراسة هي محدودية الأداة التي استعملت في جمع البيانات وهي الاستمارة، حيث أن الأسئلة المطروحة كانت لا تغطي كل جوانب المكانة وعليه فإن النتائج المتوصل إليها غير كافية[1].

كما أكدت ممارسة أخرى من طرف سهيل رزق دياب سنة 2005 على عينة من معلمي ومعلمات وكالة هيئة الأمم المتحدة بقطاع غزة حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مكانة المعلم والعوامل التي قد تؤثر سلبا أو إيجابا عليها، إضافة إلى الخصائص التي ينبغي توفرها في المعلم الذي نريده ومدى توفرها عند المعلمين في مدارس غزة، وقد بينت هذه الدراسة أن العوامل المهنية الأكثر تأثيرا على مكانة المعلم هي إلمامه بالمادة الأكاديمية في مجال تخصصه وطرائق التدريس، كما أن للرضا الوظيفي والاقتناع بالمهنة تأثير إيجابي على مكانة المعلم وأن المعلم الذي يتميز بالاستقامة لديه الوازع الديني، كما يتميز بقوة الشخصية، معافى جسديا ويتمتع بثقة كبيرة في نفسه وبقدراته والانضباط والتفاني والالتزام في العمل، كما يحضا بمكانة اجتماعية مرموقة بين زملائه وطلابه وينعكس ذلك على مجتمعه، كما توصلت هذه الدراسة إلى أنه باستخدام المرونة والتسامح والتواضع والديمقراطية من طرف المعلمين اتجاه التلاميذ لا تحضى بتأثير كبير على مكانته لأن هذه العوامل والسمات لا تنعكس كثيرا في المجتمع وتضل مقتصرة على تلاميذه، كما أن ضعف المرتب الذي يتقاضاه المعلم وعدم كفايته يعتبر من أكثر العوامل تأثيرا في مكانته، وأوضحت الدراسة أيضا أن طرق اختيار المعلمين وآليات الترقية التي يخضع لها والعلاوات الممنوحة له والحوافز ليس لها تأثير كبير على مكانة المعلم[2].

وتحتل وظيفة التعليم مكانة سامية بين المهن مند أقدم العصور، إذ تحيطها أغلب المجتمعات بالاحترام والاهتمام، فرسالة التعليم من رسالات الأنبياء والرسل الذين بعتهم الله سبحانه وتعالى ليعلموا الناس أمور دينهم ودنياهم، وقد أكرم الله سبحانه وتعالى مهنة التعليم والمعلمين، فوصف نفسه بالمعلم حين خاطب نبيه محمد صلى الله عليه وسلم بقوله: { اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم[3]}، وعند دراسة أحوال المعلمين في العالم يتبين أن المعلم في الدول الاشتراكية يحضى بمكانة

1- حميدشة نبيل: الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التنمية، إ: إسماعيل قيرة، مذكرة غير منشورة، جامعة قسنطينة، 2009- 2010، ص32

2 - مركز العلم والثقافة: www.scc.online.net 2017/04/11

3- سورة العلق: الآية 3

اجتماعية محترمة، إذ يتمتع بامتيازات مادية جيدة تتماشى وما يقدمه من خدمات للدولة، أما في البلاد الرأسمالية فإنه يخضع لشروط مختلفة في كثير منها يقل أجره والشروط الاجتماعية التي يعمل في إطارها عن نظيره في المهن الأخرى ونفس المعاملة إن لم نقل أقل منها يحضا بها في البلدان النامية.

ومن أجل ذلك عملت منظمات المعلمين في مختلف بلدان العالم، واتحاد المعلمين العرب، بالتعاون مع منظمة العمل الدولية مع منظمة اليونيسكو على وضع وثيقة دولية لمكانة المعلم، تحدد شروط العمل وأوضاعه، وقد استمرت تلك الدراسات في اجتماعات دورية حضرها ممثلون كثيرون حتى اعتمدت الوثيقة الدولية لمكانة المعلمين باليونيسكو سنة 1966، وأهم ما تضمنته الوثيقة الدولية ما يلي:

أ- تكافئ الفرص بالنسبة لكل الأطفال على أساس المساواة بين الجنسين، دون تفرقة تستند إلى اللون أو الجنس أو الدين أو الحالة الاجتماعية.

ب- إعداد ما يلزم من المعلمين المؤهلين ذوي الكفاية.

ج- أن يكون التخطيط التعليمي جزءا من التخطيط الاجتماعي والاقتصادي الشامل لأن التعليم أساس كل تقدم.

د- الحرية المهنية وضرورة أن يتمتع الأساتذة بالحرية الأكاديمية في أداء واجباتهم المهنية[1].

3- المكانة الاجتماعية للأستاذ ودورها في تنمية المجتمع:

تعتبر قضية التنمية واحدة من القضايا المهمة والمعاصرة، حيث دونها لن يحدث التغيير نحو الأفضل للمجتمعات على جميع المستويات الاقتصادية منها والسياسية، والاجتماعية، والثقافية، ويمكن للتنمية الاجتماعية أن تتحقق من خلال تضافر الجهود البشرة والسياسات الرشيدة في وضع خطط إستراتيجية بناءة تساهم في الرقي والازدهار، وهناك العديد من المؤسسات التي تسهم في خدمة قضايا التنمية تأتي في مقدمتها المدارس، بوصفه أعرق المؤسسات الأكاديمية التي تسعى إلى خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته وحل مشكلاته بأساليب علمية متطورة.

1- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة: توصية منظمة العدل الدولية بشأن أوضاع المدرسين الصادرة عام 1966، وتوصية اليونيسكو بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي الصادر عام 1997، كتاب إلكتروني، ط1،2008، ص 09

وتعد الأهداف الأساسية التي وجدت من أجلها المدرسة ضرورة اجتماعية ملحة من أجل تحقيق أهداف تربوية واجتماعية والتي في معظمها ترتبط بإعداد الأفراد وتنشئتهم من أجل أهداف تنموية اجتماعية يسعى من أجلها النظام الاجتماعي، وذلك بإكساب النشء أساليب التفكير العلمية والمنطقية والسلوك والمهارات العلمية والقيم والتراث الاجتماعي عن طريق التفاعل المباشر بالبيئة المحيطة والتكيف مع الظروف الاقتصادية والاجتماعية بهدف تقديم مختلف الخبرات والمهارات خدمة للمجتمع وتنميته[1].

وبرغم من إدراك الجميع لأهمية الأستاذ والمكانة التي يشغلها في العملية التربوية والمحاولات المتعددة لإصلاح محيطه وظروفه المختلفة في شتى نواحي الحياة الاجتماعية إلا أن صورته في الوسط الاجتماعي تفتقد للتقدير والاحترام وهذا من خلال الممارسات النقابية العشوائية التي أعطت صورة قاتمة حول مهنية وأخلاقيات مهنة التدريس، إذ تنحصر معظم مطالبها في الأجر والعلاوات والترقيات، مما أدى إلى حدوث خلل في الثقة بين مجتمع ومن يقوم بوظيفة التعليم.

إن العلاقة بين المدرسة ممثلة بالمعلمين والمجتمع المحلي الحديث وطيدة كرستها وما تزال تكرسها النظريات والأفكار التربوية المعاصرة التي تؤمن بانفتاح المدرسة على البيئة المحلية، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية قامت لخدمة المجتمع وتحقيق أغراضه في تربية النشء، وعليه فعلى المعلم أن يعرف المجتمع الذي يتعامل معه ويعيش فيه معرفة حقيقية مبنية على منهج علمي سليم، لذا من واجبات المعلم الرئيسية تحقيق علاقات ناجحة بين المدرسة والمجتمع وتقديم خدمات وإمكاناته لتحقيق تلك العلاقة التشاركية والتي لا تكون إلا من خلال التفاعل مع المواقف الحياتية المختلفة، وقد تناولت دراسة قام بها باحثان(جعيتي والفرح) سنة 1995 في الأردن حول مكانة المعلمين الاجتماعية كما يراها المعلمون أنفسهم في المدارس الثانوية الرسمية، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على منزلة المعلمين الاجتماعية كما يراها المعلمين أنفسهم في المدارس الثانوية الرسمية في الأردن وقد بينت الدراسة ما يلي:

1- منظمة اليونيسكو ومنظمة العمل الدولية: مكانة المعلمين وثيقة لتطويرها، التوصية الدولية1966 وشروحات اللجنة المشتركة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1966 ، ص 15-16

– الأهمية النسبية لمجالات الدراسة وكانت على النحو التالي: تحقيق الذات عند المعلمين 72%، البعد الاجتماعي للمهنة 65%، علاقة المعلم مع الإدارة 53%، تقييم المعلم لمهنته 48%، الحوافز والرتب 44%.

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مستويات سنوات الخبرة وذلك بالنسبة للموقع الجغرافي في حين وجدت فروق بالنسبة لمتغير الجنس فيما يتعلق بمجال تقدير الذات ومجال المؤهل العلمين كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للجنس وكذلك المؤهل العلمي على الدرجة الكلية وهي منزلة المعلمين الاجتماعية[1].

أما دراسة عبد الحميد سنة 1996، فقد تناولت بالبحث العلاقة الاجتماعية السائدة التي يلقاها المعلم وضغوط مهنة التدريس برضائه عن العمل، وقد أوضحت الدراسة أن المعلمين يتعرضون لضغط أكبر من المعلمات في استغلال بعض المهارات، كما وجد أيضا ارتباط بين ضغوط العمل ورضا المعلم عن عمله لدى الجنسين، وكانت المعلمات أكثر رضا عن العمل من المعلمين.

وفي دراسة قاما بها الباحثان فوا و هيسيو وانج (2002) بعنوان المكانة الاجتماعية للمعلمين في تايوان، وقد وجدت الدارسة أن المعلمين يتمتعون بمكانة اجتماعية نسبيا من نظرائهم الدوليين، وعزت الدراسة تلك النتائج إلى اتخاذ الحكومة سياسات ملائمة في مجال التعليم والمعلمين على مدى القرون الماضية[2].

وتعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات رغبة يسعى المعلم إلى تحقيقها وإشباعها في وسط اجتماعي من خلال احترام الغير له، وكذلك برغبته في احترام الآخرين، حيث أن هذه الحاجة تظهر رغبة الفرد في الشعور بأهمية وقيمة الآخرين ومن تم انتزاع اعتراف الآخرين بتلك الأهمية والقيمة بحيث يرونه كذلك ويقرون له بذلك فيمنحونه الاحترام والتقدير.

1– بشار عبد الله السليم و يسرى يوسف العلي: علاقة مكانة المعلم الاجتماعية بدوره في تنمية المجتمع كما يقدرها معلمو المدارس الثانوية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، 2012، ص 186– 187

2– نفس المرجع: ص 188

لكن لابد أن يستند ذلك الاحترام والتقدير على القدرات الفعلية والحقيقية التي يمتلكها الشخص والتي تعكس إمكاناته وقدراته على الانجاز والعمل، فهي السبيل لحصول الفرد على احترام الآخرين وتقديرهم ومن دونها تصبح رغباتهم من باب الأحلام و التمنيات، ويرى ماسلو أن احترام هذه الحاجة يؤذي إلى الثقة بالنفس والشعور بالقيمة والأهمية وأن عدم إشباع هذه الحاجات يؤذي إلى الشعور بالنقص والضعف واليأس، ويمكن أن نصنف هذه الحاجات إلى نوعين: يشمل النوع الأول حاجات الفرد إلى احترام الذات والثقة بالنفس والشعور بالكفاءة الشخصية والشعور بأنه شخصية فذة فريدة وامتلاك القوة والحرية والاستقلال.

ويتضمن القسم الثاني حاجات الفرد في الوصول إلى المركز والهيبة والاعتبار والسمعة الطيبة رغبة منه في كسب احترام وتقدير الآخرين لذاته واعترافهم بذلك، فالفرد يرغب في الوصول إلى مركز مرموق أي على مكانة عالية في البناء الاجتماعي ويعتبر قبول أعضاء الجماعة لعضوية الفرد بمثابة منحة ووضعه في مركز معين، لذلك يسعى الفرد إلى تحقيق مكانة مرموقة أو هبة عالية مقترنة باحتلال مركز قيادي داخل الجماعة أو المنظمة لأن ذلك سيعطيه الهبة والقوة التي يحاول بها إشباع حاجاته في السيطرة على الغير وذلك كفيل بأن يجعله في موقع تسلط عليه الأضواء والانتباه والاهتمام من قبل أعضاء الجماعة[1].

4 – الدور الاجتماعي والتربوي للأستاذ:

لقد عرفت وظيفة التربية والتعليم تغيرا على المستوى الاجتماعي، حيث يختلف دور المدرس في الوقت الراهن عن ما كان يقوم به في الماضي، حيث كانت تقتصر وظيفة التعليم في الوطن العربي على التحفيظ وتعليم كيفية العيش بطريقة بسيطة بالنسبة للمعلمين والمدرسين، حيث لم تكن هذه العملية تحتاج إلى يد مؤهلة وبرامج دراسية معروفة ومواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي ومع مرور الزمن تشعبت الاهتمامات العلمية وأصبحت مهنة التعليم كعملية لتكيف الفرد في جميع الجوانب، كما يقول محمد كمال النحاس:« تغيرت النظرة إلى مهنة التعليم تبعا لأهمية إعداد المعلم وصعوبتها وأصبحت تحتاج إلى مؤهلات خاصة

1- أحمد محمد عوض بني أحمد: مرجع سابق، ص 78- 79

يجب أن تتوفر في المعلمين حتى يستطيعوا القيام بهذه المسؤولية الكبيرة، ومع ذلك أصبح التعليم مهنة لها أصولها لا مجرد حرفة تعتمد على بعض المهارات التي يستطيع أن يقوم بها أي شخص[1]».

فقد تعاظم دور المدرس حيث لم يعد مقتصرا على حشو المعارف والأفكار للتلاميذ من خلال ما يقدمه من مواد ومواضيع علمية وأدبية، كما أنه على المدارس التكيف مع ما يواجه العالم من تطورات تكنولوجية ومنهجية في التربية والتعليم إذ من الضرورة بمكان أن يكون المدرس مطلع على العالم الاجتماعي من حيث تطوراته واحتياجاته المعرفية والمنهجية إذ تعمل على تكميل جانب التنشئة الاجتماعية وغرس القيم والتقاليد والتراث المعرفي والحضاري للمجتمع في نفوس التلاميذ كما بينت دراسات في هذا المجال أن 60% من نجاح العملية التربوية تقع على عاتق المدرس بينما تتوقف 40% الباقية على نجاح الإدارة وإمكانيات المؤسسة التعليمية وظروف التلميذ العائلية، كما الدراسات الأثر الواضح الذي يتركه المدرس في تحصيل طلابه[2].

ونظرا لأهمية الدور الذي يقوم به المدرس وتأثيره على التلاميذ من حيث سلوكهم وشخصياتهم ومهاراتهم والخبرات التي يكتسبونها، فإن هناك من الباحثين من اهتم بتوضيح معالم هذا الدور وتحديده، وأي تحديد له لا يتصف بالمرونة قد لا يغير طبيعته لأن هذا الدور يجب أن يبقى فريدا، يميز الشخص الذي يقوم به[3].

وقد حددت الدراسات الخاصة بالتعليم الأدوار التي يقوم بها المدرس، حيث أكد (ولسون) على أن المدرس يمارس مهنة متخصصة في المجتمع المعاصر لذلك فهو يلعب دورا في عملية نقل المعرفة العلمية للتلاميذ، كما أنه يختار التلاميذ لأدوارهم المهنية والاجتماعية المستقبلية ويقوم كذلك بوظيفة الرعاية الاجتماعية للتلاميذ وتدريبهم على كيفية التصرف وتجاوز المواقف.

1- محمد كمال النحاس وآخرون: التربية لمدارس المعلمين والمعلمات ولطلاب الكفاءات، المطبعة الأميرية، الجزء الثاني، القاهرة، 1956، ص 78

2- بن دومية رزيقة: الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس: دراسة ميدانية للأوضاع الاقتصادية والمهنية عند أساتذة التعليم الثانوي وأثرها على عملهم التربوي، مذكرة ماجستير،إ: لعبيدي جمال، جامعة الجزائر، 2000- 2001 ، ص55

3- عبد الرحيم محمد عدس: دور المعلم، طبيعته وماهيته،، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 143، 1980، ص62

ويذكر أحمد حسين عبيد في كتابه(دور المعلم والعوامل المؤثرة فيه) أن هناك خمسة جوانب رئيسية تحدد دور المعلم وهذه الجوانب هي:

– المعلم المتخصص في مادته، المعلم كصاحب طريقة، المعلم كعضو في هيئة التدريس، المعلم كعضو في المجتمع.

ويلعب المعلم أدوار عدة متداخلة ومتشابكة فيما بينها، ولكن العديد من نشاطات المدرس التدريسية يمكن أن تقع ضمن ثلاثة وظائف تصف ماذا يمكنك بوصفك مدرسا عمله لتحدث التعلم المرغوب فيه وتغير من سلوك التلاميذ وتعزيز تقدمهم وتطورهم وتلك الوظائف هي:

– خبير (متخصص) التعليم: حيث أن دور المدرس الأساسي والبارز يتمثل في كونه متخصصا أو خبيرا تعليميا أي هو الشخص يخطط التعلم ويرشده ويقومه، وهذا الدور يعتبر دورا جوهريا له، كما يجب عليه كخبير أو متخصص تعليمي، أن تضع قرارا مسبقا تحدد فيه ماذا تعلم، وما المواد التعليمية المستخدمة واللازمة لعملية التدريس التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكنك تقويم مدخلات التعلم.

وهذه القرارات تعتمد على عدد من الحقائق، تشمل تحديد الأهداف ومعرفتك عن الموضوع وعن نظريات التعلم والدافعية وقدرات وحاجات التلاميذ ومعرفة شخصيتك وسماتك الخاصة وحاجاتك وأهدافك التدريبية بشكل مجمل، فالتلاميذ يحتاجون من المعلم حصول وامتلاك كل الإجابات حول المواضيع المدروسة في الصف.

– القائد (الإداري، القيم): الوظيفة الثانية والمهمة للمدرس هي إنشاء بيئة التعلم وإدارتها، ومشتملات هذا الدور تتمثل في القرارات التي تعيق تنفيذ السيطرة في حجرة الدراسة مثل وضع القوانين والإجراءات لنشاطات التعلم، وتقع على عاتق المدرس مسؤولية تنظيم حجرت الدراسة، مقاعد وإعلانات ولوحة بيانات ولوحة اقتراح وكتب إضافية وخارجية وتشجيع الاطلاع .

– المرشد (الناصح): ينبغي أن يكون المدرس حساسا للسلوك الإنساني، ويجب أن يعد لمسؤولية تشييد وبناء العقول، وخاصة عندما تعترض المشكلات السلوكية طريق تعلم التلاميذ ونموهم، فينبغي على المدرس أن يدرك أنه يتعامل مع البشر من التلاميذ وآباء وموجهين وزملاء، لذا ينبغي أن يملك مهارات

تكوين علاقات إنسانية طيبة ومهيأة للعمل مع تلك المجموعات في كافة الظروف، وهذا يتطلب منه فهما حقيقيا عن نفسه ودوافعه وأماله ورغباته.

وفي ضوء الإعداد للمعلم تربويا، فإنه من المفترض أن يكون قادرا على القيام بعدد من السلوكيات منها:

القدرة على التعبير والتوضيح والاستماع.

القدرة على التعرف على الكفاءات والتلميحات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه.

القدرة على إقامة علاقات الألفة والود، وإشاعة جو من المرح دون توتر أو قلق.

القدرة على إدارة المناقشات وإعطاء المبررات القوية.

القدرة على التحكم في سلوكه ومشاعره وحيويته.[1]

5- أخلاقيات مهنة التعليم: ترتبط بأي نشاط إنساني منتج مجموعة من المبادئ والقواعد العامة التي تنظمه حتى يحقق مختلف الأهداف المنشودة منه، وتعبر أخلاقيات المهنة عن السلوك الإنساني والصفات المرتبطة به في أداء نشاطه، كما تمثل العادات المكتسبة نتيجة لمختلف المؤثرات البيئية والاجتماعية والأسرية والمدرسية، والتي تتطبع في نفس الفرد وتتمثل في التصرفات أثناء المواقف المختلفة فللأخلاق أهمية كبرى في حياة الأفراد والجماعات، نظرا للدور الذي تلعبه، وهي تشكل الحصن المنيع الذي يحمي الفرد من الانحراف، وبتالي احمي الأمم من الانهيار.

ومن هذا المنطلق تكتسب الأخلاق المهنية أهمية كبرى، إذ أن مقومات أي مهنة تقتضي وجود أخلاقيات مهنية يلزم أصحابها بتطبيقها في سلوكهم اليومي، وحفاظا على مستوى المهنة ورفعا لشأنها، يقوم أفراد المهنة الواحدة بالالتزام بمجموعة من الأصول والقواعد التي تشكل الأخلاق المهنية.

وعليه يمكن ذكر بعض الجوانب من أخلاقيات مهنة التعليم فيما يلي:

1- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذج ومهاراته، دار عالم الكتب، ط1، الإسكندرية، 2003، ص 72، 73

– المعلم صاحب مهنة ذات قداسة خاصة عليه أن يستشعر عظمتها، ويقدرها حق قدرها وينتمي إليها إخلاصا في العمل وصدقا مع النفس والناس.

– يكون المعلم قدوة في المجتمع ويحرص على إعطاء المثل العليا في الأخلاق والسلوك يثبتها بين جميع المتعلمين والمجتمع برمته.

– المعلم أحرص الناس على نفع المجتمع يبذل الجهد في التعليم والتوجيه والتربية، وتبيان السبل الرشيدة والحث على إتباعها والعمل عل اجتناب المنكرات.

كما أن المعلم المتمسك بأخلاقيات مهنته هو الشخص الذي يتوقع أن يؤثر في جميع عناصر العملية التربوية تأثيرا أخلاقيا ملموسا، فإن كان المعلم ضعيفا من الناحية الأخلاقية وفقا لمعايير الدين الإسلامي فإنه لا يستطيع أداء عمله التربوي والتعليمي، فأخلاق المعلم ليست أخلاق مهنة يقتضي بها المعلم أثناء تأديته للعمل فقط ويتركها متى انتهى عمله بل هي أخلاق مستمرة تبعا لما أرشدنا إليه الدين الإسلامي.

والمعلم المؤثر خلقيا، يعمل على تنظيم الخبرات التربوية واستغلال المواقف للاستفادة منها في استثمار المقررات الدراسية لتنمية الجانب الخلقي لدى طلابه ولكي يستطيع تحقيق ذلك لابد أن يعرض تلك المقررات بطريقة مشوقة تجعل طلابه يميلون ويرغبون في ممارسة الفضائل الخلقية التي تدعوا إليها تلك المقررات، وتعريف الطلاب القيم الأخلاقية التي تتضمنها المناهج الدراسية وشرحها وتوضيحها لتطبيقها وممارستها على اقتناع تام مما يساعد المعلم على إلمامه بطبيعة تخصصه ومهنته والتحلي بالأخلاقيات العامة التي حث عليها الدين الإسلامي[1].

– مبدأ المسئولية الاجتماعية: وقد شاع هذا لمفهوم لدى المجتمع الأمريكي، والذي يدل على مسئولية المعلم على النتائج المحققة من طرف التلاميذ، حيث يطالب المجتمع الأمريكي من المعلم ضرورة العمل على تحسين العملية التدريسية والتربوية التي تعمل على تحقيق نتائج تعليمية جيدة، كما أن المؤسسة التربوية مسؤولة أيضا عن وضع أهداف تعليمية محددة وعن ضرورة الاهتمام بها بالسعي إلى تحقيقها بشكل الدقيق.

1– العمرو وصالح ابن سليمان: إسهام المعلم في تنمية الجانب الخلقي التربوي، المؤتمر الثالث لإعداد المعلم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1999، ص 12

إن الالتزام بمبدأ المحاسبة في إعداد المعلم يعني أن القائمين على برامج إعداد المعلمين مسؤولين بشكل كامل على مدى كفاءة المعلمين الذين يعدون بموجب هذا البرنامج، كما يعني أن من يحمل شهادة تؤهله للتعليم لا يفترض أن يحاسب عليها إلا بعد أن يظهر كفايته في عملية التعلم نفسها، كما تجدر الإشارة إلى أن مبدأ المسئولية يتصل بمفهوم التعليم المتقن، ويوضح ليونارد إلى أن التعليم المتقن يتحقق من خلال تفريد التعلم، والاهتمام بالأداء وبدا يتفق مع المبدأ الأساسي لتربية المعلمين القائمة على الكفاية[1].

6- المعلم وثقافة المجتمع:

إذا كان المعلم هو نبض العمل التربوي، فإن المسؤولية الكبرى تقع عليه في إحداث تغييرات كبيرة وذات معنى في المتعلمين، لأنه يمثل لمعبر الآمن لكل تغيير وإبداع، ولكي يتمكن المعلم من أداء هذه الوظيفة يتعين عليه أن يكون مستعدا بما يحمله من رصيد تكويني ومعرفي للوفاء بهذه المقاصد، وتشكل الثقافة الاجتماعية وسيلة للنجاح في التربية بشكلها ومضمونها الذي يتوجه في الاتجاه الذي يخدم صالح المجتمع، وبتالي فغن هناك ضرورة كبيرة في دراسة المعلم لثقافة المجتمع، لأن ذلك سيمنحه القدرات المأمولة لتحقيق المطامح والغايات التربوية[2].

وبصورة أكثر تقريرية يمكن القول أن التربية هي جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع، والعمليات المختلفة التي تمكن الثقافة من الاستمرار والتطور في عمليات تربوية، فالثقافة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق التعلم والتعليم وهي مكتسبة يتعلمها الصغار والكبار، وهي متغيرة بفعل قدرة الأفراد على التغيير.

وتتحدد أهمية الثقافة بالنسبة للمعلم فيما يلي:

أ- دراسة الثقافة تمكن المعلم من معرفة أن التربية ليست مغلقة قائمة بذاتها، بل إنها في جوهرها عملية ثقافية، فهي تشتق مادتها وتنسخ أهدافها من واقع حياة المجتمع وثقافته، يضاف إلى ذلك أن الثقافة لا تستمر إلا باكتساب الأفراد لأنماطها ومعانيها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها.

1- مريم ارشيد الخالدي: نظام التربية والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ، ط1، الأردن، 2008، ص 277

2- محمد فوزي: التربية وإعداد المعلم العربي إرهاصات العولمة والتحديات المعاصرة، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2012، ص167

ب- دراسة الثقافة تعين المعلم على فهم طبيعة التغير الاجتماعي ومجراه بإدراك طبيعة العالم الذي يعيش فيه ويؤثر على اختياره للإطار الاجتماعي الذي يتبناه، وما يلقيه هذا الإطار من مطالب تربوية ينبغي على المربين مواجهتها واختيار الإجراءات الكفيلة بتحقيقها.

ج- دراسة الثقافة للمعلم تمكنه من فهم تأثيرها على شخصية الفرد ومن ثم فهم، وظيفة التربية على أنها عملية تنصب على الفرد والثقافة في آن واحد، فالثقافة لا تعيش ولا تستمر إلا في سلوك الأفراد كما أن نمو الفرد لا يتم إلا في الثقافة بمحاولاتها ومؤثراتها المختلفة، ومن هنا يدرك المربي هذه العلاقة العضوية التي على التربية أن تجعلها حية خلاقة متجددة.

وفي ضوء ما سبق فإنه من أولى مسؤوليات وواجبات المعلم وكل فرد يتصدى لعملية التربية أن يستوضح بعض الأمور التي تتعلق بطبيعة الفرد الذي هو نقطة البداية في أي عملية تربوية، ومن ذلك أن يوجه نفسه للأسئلة التالية:

- ما المعاني المختلفة لطبيعة الفرد؟ وما أثر كل منها على العمل التربوي؟

- ما علاقة الثقافة بتكوين شخصية الفرد؟ وما أثر تلك العلاقة على وظيفة التربية في الثقافة؟

- ما علاقة المدرسة بوصفها المؤسسة القائمة على أسس علمية وفنية واجتماعية، بالمؤثرات الثقافية الأخرى التي تؤثر على تكوين اتجاهات الأفراد مفاهيمهم؟

إن تفسير مثل هذه القضايا في ضوء المفهوم الاجتماعي لطبيعة الفرد لابد أن يتضمن تغييرات شاملة وجذرية في عملية التربية وموقف المربين منها فالفرد يمثل الجانب الذاتي في الثقافة، وهو يمكن أن يسهم في عملية التحريك الثقافي، ومن هنا فإن المربي يحمل مسؤولية الوعي بضرورة قيام المدرسة بدورها المتوقع في عملية التوجيه الثقافي للبيئة التي هي جزء منها وكذلك اختيار الخبرات التعليمية والتربوية التي تؤدي إلى خلق الإبداع لدى المتعلمين وتشحذ طاقاتهم للتغيير والتوجيه في الثقافة، وعمل التربية في المقام الأول ينصب على الأفراد العناصر الحية الممثلة لنشاطها[1].

1- محمد فوزي: مرجع سابق، ص 179-801

7-المعلم وعملية الاغتراب:

إن المدرس أيضا هو ذلك العامل الذي تكون منتجاته بمعنى من المعاني هي تلاميذه، ولكن في الموقف الذي فيه لا يفعل أكثر من توكيد صفاتهم كمنتجات رأسمالية، فالعلاقات الاجتماعية للتلميذ والمدرس ترتبط داخليا على هذا النحو، وربما وجدنا هنا تناقضا لأن المدرس ليس منتجا فحسب بل هو موظف ممن يرغبون في إنتاج المجتمع كما هو، وبطبع فإن بعض المدرسين يرون أنفسهم كأفراد برجوازيين، ولكن حتى أولئك المدرسين الذين يعتبرون أنفسهم بروليتاريا ربما يستخدمون في أعمال تكون ضد مصالحهم على المستوى الطويل، وربما تتسبب هذه التناقضات في جعل الموقف في حجرة الدراسة موقفا للصراع الاجتماعي وقد لوحظ أن المدرسين والتلاميذ ينظر إليهم في إطار ما يمكنهم إنتاجه، ولذلك فإن المنتجات ذات القيمة هي تلك التي يسهل تحديدها من حيث الحجم والأهمية، فهناك الكثير من الطلبة تكبحهم الدرجات التي يسعون للحصول عليها، والمراحل التعليمية التي يتطلعون للوصول إليها، والامتحانات التي يتجاوزونها والمؤهلات التي يطمحون إليها ويتأثر المدرسون أيضا بتلك العمليات التي يشتمل عليها التقييم والتدرج في المراحل الدراسية فتتأثر علاقاتهم، وكيفية تدريسهم بل والمناهج الدراسية ذاتها.

8- العلاقة بين الأسرة والمدرس:

لقد توصلت مجموعة من الدراسات والأبحاث العلمية في علم النفس الاجتماعي والتواصل والعلاقات العامة أن العلاقات الإنسانية تبنى بصفة أساسية على بعض العواطف والمشاعر التي يشكل التعرف عليها خطوة مهمة نحو بناء علاقات فاعلة مابين الأطراف المتواصلة، ومن هذا المنطلق يتعين على المدرس الذي ينشد إرساء علاقات تشارك قوية مع الأسر أن يتعرف على مشاعره ومشاعر الآباء، حتى يتسنى له قياس استعداده، واستعداد الآباء لربط تلك العلاقة، وتتمحور مشاعر المدرس عموما حول نظرة الآباء ووجهة نظرهم بشأن شخصيته وطرق تعامله مع المتعلمين من جهة أخرى، تقتضي الشراكة بين الأسرة والمدرس أن يفترض استعداد الآباء للتعاون والتشارك وذلك من خلال النقاط التالية:

- النظرة إلى التعلم على أنه عملية تعاونية تتشارك فيه المدرسة والأسرة.

- البحث على قنوات للتواصل مع الآباء.

- الاستفادة من هويات و تخصصات الآباء لإشراكهم في عملية التعلم

- تشجيع ثقافة التساؤل والترحيب بالاقتراحات وطلب المساعدة[1].

ويمكن للمدرس أن يقوم بمجموعة من الاختبارات والقياسات لمعرفة درجة مشاركة واستعداد الأولياء للانخراط في العملية التربوية والالتزام بها من خلال تقويم درجة استعدادهم لترجمة علاقات التشارك انطلاقا من بعض الأسئلة والتي نحددها في:

- ملاحظات عن الحياة اليومية داخل المدرسة والفصل يتم إطلاع الأولياء عليها.

- محاورة الأولياء في حال انتقادهم لبعض قوانين المدرسة.

- منح الأولياء المدرس فرصة لتوضيح بعض الأمور.

- إبداء الأولياء آرائهم حول ما يرغبون في أن يتعلمه أبنائهم,

- إقبال الآباء على المدرس في الشارع وفي الأماكن العمومية.

- مدى استفادة المتعلم داخل المدرسة من علاقة التشارك بين الآباء والمدرسين.

ثانيا: المحددات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي

1- الأجر: يعتبر الأجر الذي يتقاضاه العامل عن عمله من أهم عناصر بيئة العمل، وهو إلى جانب هذا عنصر يجمع بين الجانب الطبيعي والجانب الاجتماعي والنفسي في ذات الوقت.

ويعتبر الأجر هو المقدار الذي يتقاضاه الفرد لقاء عمله وهو المصدر الأساسي لإشباع أغلب متطلباته وحاجاته الأساسية الفسيولوجية، والنفسية سواء أكانت غداء، أم شراب، أم مأوى، أم تأمين مستقبل، ومن هنا كان الأجر أهم بواعث الأجر ودوافعه إلى البحث عن العمل باستمرار والنجاح فيه[2].

1- عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتعليم، منشورات عالم التربية، دط، المغرب، 2015، ص 256

2- فرج عبد القادر طه: علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار المعارف، ط6،القاهرة، 1988، ص 232.

ويعرف الأجر على أنه المقدار المتحصل من المال نتيجة لجهده البدني أو الفكري خلال وحدات زمنية معينة وينقسم إلى نوعين:

أ- الأجر الاسمي: وهو مقدار ما يحصل عليه العامل من مبالغ نقدية مقابل ما يقوم به من أعمال، ونظرا لأن هذا النوع من الأجر يتأثر بارتفاع الأسعار، حيث تنخفض قيمته الحقيقية، كما أن العاملين لا يعتدون بهذا النوع من الأجور، لأن قيمتها الحقيقة قد انخفضت وقوتها الشرائية قد تدهورت وأصبحت لا تلبي احتياجاتهم الأساسية، بينما أصحاب العمل لا ينظرون إلى الأجر إلا من الناحية الاسمية فقط[1].

ب- الأجر الحقيقي: هو مقدار السلع والخدمات التي تشترى لإشباع حاجات الفرد من الأجر النقدي، أي هو عبارة عن القوة الشرائية التي يحصل عليها العامل بهذا الأجر، ومن المعروف أن ما يحصل عليه الفرد من سلع وخدمات كما ونوعا فكمية ونوعية السلع تنخفض في حالة ارتفاع الأسعار، وتتحسن وتزيد في حالة انخفاضها.

ويرى سالم جلده أن هناك علاقة طردية بين الأجر والرضا الوظيفي، حيث أن الأجر العالي يؤدي إلى مستويات عالية من الرضا الوظيفي، ولكن يلاحظ أنه ليس كل الأفراد في جميع المنظمات يرغبون في الحصول على اجر أكبر نظيرا للعمل الإضافي أو عمل ينطوي على مسئولية أكبر[2].

غير أن بعضهم يرون أن الأجر في حد ذاته لا يؤدي إلى مشاعر الرضا، وإنما هو عامل يساعد على تجنب مشاعر عدم الرضا وهي نظرة نابعة من نظرية العامين لهيرزبرغ، فيما يرى آخرون أن الأجر قد تجاوز الحاجة الثانوية فهو يرمز للمكانة الاجتماعية وتقدير الذات وبتالي تحقيق الذات[3].

وقد وضع تايلور نظاما للأجر يسمى بذات المعدلين، حيث يتم حساب الأجر للعامل كالتالي:

- تحديد مستوى قياسي للإنتاج بدراسة الحركة والزمن.

1- محمد احمد إسماعيل: أنواع الأجور وتصنيفها ، المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية،مصر، 2010، ص 43

2- خالد سامر: السلوك التنظيمي، ، درا أسامة،ط1، عمان، 2008 ، ص96

3- فريد بوعكاز: الإشراف والرضا الوظيفي، رسالة ماجستير، إ: قيرة إسماعيل، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منثوري، قسنطينة،2008،ص 25

– منح أجر للعامل قبل وصول إنتاجه إلى هذا المستوى، عن كل وحدة منتجة.

– عندما يبلغ العامل المستوى القياسي أو يتعداه، يتقاضى الأجر عن كل وحدة منتجة.

وهذا يوضح أن تايلور أراد أن يوفر حافزا قويا للأفراد الذين يرغبون في بذل جهود خاصة قد تحقق معايير الإنتاج الموضوعة أو تتجاوزها، وهو ما يولد لديهم مستوى عالي من الرضا[1].

غير أن طريقة تايلور قاسية جدا وتترك أثار سلبية على العمال خاصة أولائك الأقل قدرات، والجدد الأقل كفاءة وخبرة، وقد أشار أدمز في نظرية العدالة إلى أن العامل يقوم بمقارنة عوائده المادية مقابل عمله بعوائد الآخرين مقابل عملهم، أي أن العامل يقارن عوائده مقابل عوائد العمال، ومن نتيجة المقارنة يتحدد مستوى الرضا عن الأجر[2].

أما هرزبرغ فقد اعتقد أن الأجر لا يسبب الرضا والسعادة، بل له دور وقائي لمشاعر الاستياء، خاصة إذا كان المجتمع الذي يعيش فيه الفرد العامل يوفر للعاملين فيه مستوى أجر يلبي الاحتياجات الأساسية للعيش، وهو أمر لا يمكن تعميمه على المجتمعات الفقيرة حيث الأجر لا يكاد يلبي بعض الحاجات الدنيا، بل حتى في المجتمعات الرأسمالية وجد هذا الأمر يناقضه لأن الأجر يشبع حاجات نفسية واجتماعية متعددة[3].

ويحدد الأجر طبقا للأصناف السبعة عشر في الوظيفة العمومي وهناك أصناف أخرى خارج التصنيف، ويتم تحديد هذه الأصناف في الشبكة الاستدلالية للأجور المعمولة بها، حيث تبدأ بالصنف 01 ورقمه الاستدلالي هو 200 نقطة، ويحتل صنف الأستاذ في التعليم الثانوي موقع وسط في الشبكة الاستدلالية، كما يمكن حساب أجره القاعدي من حاصل قيمة الرقم الاستدلالي ضرب قيمة النقطة الاستدلالية والمتمثلة في 45دج، أي (578 × 45 = 26010 دج)، ويضاف إلى هذا الأجر القاعدي مجموعة من المنح تتمثل في منحة التوثيق، ومنحة التأهيل، ومنحة الخبرة المهنية، ومنحة الخبرة البيداغوجية، المنح العائلية،ومنحة جزافية أخرى تقدر ب 1500 دج.

1– عبد الغفار حنفي وآخرون: السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد،الدار الجامعية، الإسكندرية، 1996، ص 566

2– محمد سعيد أنور سلطان: السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، 2003، ص 213

3– أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية،ط2، بيروت، 1979، ص 143

2: الحوافز

يستخدم أسلوب التحفيز كأداة لتحقيق الإنتاج النوعي وخلق الاستعداد الشخصي لإرادة التغيير، بحيث ينطلق من تبديل الأسلوب الإداري القادر على عدم تقدير جدارة الأفراد والعوامل الشخصية والتمييز، والمحسوبية، إلى الأسلوب العادل القائم على تحفيز ومكافئة الأفراد بمدى مشاركتهم الفعلية في الإنتاج عملا بمبدأ (لكل حسب عمله ولكل حسب قيمة عمله)، بدل الشعار الأول (كل حسب طاقته ولكل حسب حاجته)، الأمر الذي يتطلب تضافر الجهود لكل الأطراف للمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة والرقي بالإنسان في مختلف المجالات نحو إشباع الحاجات السامية والارتقاء بها على مستوى الإيثار سعيا للوفاء بحاجات الآخرين، وتحقيق التضامن الإنساني.

أ– أنواع الحوافز: تتفرع الحوافز إلى أنواع عديدة، فقد تكون إيجابية أو سلبية، أو حوافز مادية أو معنوية، ثم حوافز فردية أو جماعية وذلك على النحو التالي:

– بحسب طبيعة الحافز: وتنقسم الحوافز وفقا لطبيعة الحافز إلى مادية ومعنوية.

حوافز مادية: وتتمثل فيما يصرف على العاملين من أجر وعلاوات والاستفادة من الأرباح والإجازات والتأمين الصحي.

حوافز معنوية: وتتضمن المكافأة بالترقية، بعرض وظيفة أعلى والمساهمة في اتخاذ القرارات ومنح الأوسمة[1].

– حوافز مباشرة أو غير مباشرة: هناك تقسيم يرتب الحوافز إلى نوعين مباشرة وغير مباشرة على النحو التالي:

حوافز مباشرة: وتتمثل في الحوافز مثل المنح والمكافآت، والحوافز المعنوية مثل لوحات الشرف والأوسمة، ثم الحوافز العينية مثل العلاج الطبي والإسكان، والخدمات الاجتماعية والثقافية والرياضية وغيرها.

1– جمال الدين محمد المرسي:الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية، الدار الجامعية، مصر ،2003 ، ص 483

حوافز غير مباشرة: والمتمثلة في توفير الظروف المناسبة وتأهيل العاملين وتكوينهم، لتطوير القدرات والمهارات التقنية والعمل على إزالة الصعاب التي تعترض سير العمل الطبيعي وتوطيد العلاقات بين الإدارة والعاملين القائمة على التعاون والتفاهم المشترك.

– بحسب الحاجات: بحيث تنقسم إلى حوافز أولية وذاتية واجتماعية، ويكون الأثر فيها إما إيجابا أو سلبا كالأتي:

– حوافز إيجابية: لتشجيع العاملين على إنجاز أعمال محددة أو منعهم من القيام بأعمال أخرى، وذلك بتوفير مكافآت إيجابية كالترقية بالاختيار والعلاوات الاستثنائية والمكافآت عن الاقتراحات والمكافآت عن التميز في الأداء[1].

– حوافز سلبية: مثل الخصم من المرتب أو الحرمان من العلاوات، والتأنيب ونشر الجزاء في لوحة الإعلانات، غلا أنه يستوجب الحذر قبل الإقدام على الحوافز السلبية،مراعاة للعلاقات العمالية، لما قد ينجر عن العقاب من آثار سلبية نتيجة الموقف التنظيمي والعوامل المتعددة، وما يضفيه من مشاعر الإحباط على الموظف لفشله في إشباع حاجاته.

د–حسب المدة: إذ يخضع الحافز لخاصية الاستمرار، فيستمر فترة طويلة أو قصيرة، ويؤثر تفاعل هذه الخصائص في درجة فاعلية الحافز، وإمكانية إثارته لأنواع السلوك المطلوبة، والجدير بالذكر أن الحافز ليظهر تأثيره على رضاء العاملين، إلا بتفاعله مع الحوافز الأخرى، لدى كان لزاما الجمع بين مختلف الحوافز للتعرف على مدى تأثيرها على الرضا عن العمل.

ب– محددات الحوافز المادية:

وهي العناصر والمكونات المادية التي تهدف لإشباع الحاجات الأساسية للإنسان، مثل المأكل، والملبس والمأوى، وتصاحبها حوافز الرواتب والمشاركة في الأرباح والمكافآت، واستقرار العمل، وظروف العمل المادية وغيرها.

1– محمد بن رابح : الرضا عن العمل، مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من أجل التنمية في الجزائر، وهران، ص 181

وتتوقف فاعلية الحوافز المادية على مدى موافقتها لحاجات الأفراد، وذلك على النحو التالي:

– الأجر: من أهم الحوافز لرفع الكفاءة الإنتاجية وبخاصة لدى رواد الاقتصاد والإدارة، وتختلف طرق دفع الأجور من مشروع لآخر ومن عمل لآخر، وكانت الإدارة التقليدية تعتبر الأجر هو الحافز الوحيد للعمل وكدا الجهد المبذول لأداء العمل وفقا لفريديريك تايلور رائد الفكر الكلاسيكي، الذي ناد بالمصالح المشتركة بين العمال والإدارة، وذلك لأن الرفع من أجور العاملين يدفعهم إلى بذل الكثير من الجهد، مما يرفع الإنتاج ويخفض التكاليف ويحقق الربح لأصحاب العمل، وقد اعتمد تايلور في نظريته على مبدأ الأجر كحافز وحيد للعمل، وكذلك مبدأ التخصص في العمل، بتحويل الأداء إلى عمل بسيط متكرر، ولقد خلفت هذه المبادئ المقترحة من تايلور آثار سلبية على العامل، وذلك من خلال الاهتمام بالعوامل والظروف الفردية، ومدى ملائمة إمكانات العمل مع أسلوب التنفيذ، بالإضافة إلى تجاهل العامل الإنساني، واعتبار الفرد العامل وسيلة من وسائل الإنتاج.

ويتم دفع الأجور بإحدى الطرق الأربعة:

1- بحسب الإنتاج: ويستفيد من هذه الطريقة فقط الأكفاء من العاملين

2- وفقا للزمن: أس بالساعة أو باليوم، وتغفل هذه الطريقة الفروق الفردية.

3- بحسب الأقدمية: ويستفيد منها العاملون الذين أمضوا مدة طويلة في الخدمة.

4- على أساس الحاجة: وتحفز هذه الطريقة الإدارة على تشغيل الكبار والعزاب، لقلة احتياجاتهم المادية.

العلاوات: وتتمثل في مجموعة من الإجراءات التحفيزية المادية التي تعمل على تحفيز العامل ودفعه نحو تحقيق فعالية وظيفية، وتتمثل هذه العلاوات في:

الزيادة السنوية في الراتب: وتعتبر الزيادة السنوية في الراتب حافزا عن العمل إلا إذا ارتبطت بالإنتاج، أي أن يكون أساس منحها كفاءة ونشاط وتحسين إنتاجية الفرد، أما إذا اعتمد عليها على أساس الأقدمية فإن هذا الحافز سيفقد أهميته على إثارة الرغبة في العمل، وهذا ما يجعله بدون فعالية في الغدارة العمومية

التي تقدم خدمات وليس إنتاجية، بحيث ينتظر الموظف نهاية السنة ليتقاضى تلك الزيادة بغض النظر عن مستوى الخدمة المقدمة[1].

– المكافآت: هي مبلغ مالي يعطى للفرد العامل لقاء قيامه بعمل متميز أو تحقيق مستوى معين من الإنتاجية والفاعلية وهو موجود أكثر في القطاع الصناعي مقارنة بباقي القطاعات الأخرى .

– منحة المردودية: وتسمى أيضا منحة تحسين الأداء التربوي لموظفي التعليم وهي أيضا مكافأة مادية تمنح للأساتذة مرة واحدة كل ثلاثة أشهر في السنة، وتقيم هذه المنحة وتصرف انطلاقا من مجموعة من المعايير التي تحدد مدى قيام الأستاذ بواجباته البيداغوجية على أكمل وجه وتتمثل هذه المعاير التقييمية:

– المواظبة: وتقيم بمجموعة من النقاط تقدر بستة عشر نقطة، وتشمل الغياب، والتأخر، من 0 إلى 16 نقطة، حيث تخصم مجموعة من النقاط في حال الغياب الغير مبرر، والتأخر المتكرر.

– التكوين: حيث يحسب من خلال عدد الندوات المقدمة في القطاع إذ تقيد الأستاذ بحضور هذه الندوات، حيث تقدر ب 12 نقطة، ويحرم الأستاذ من 0 إلى 6 نقاط عن كل غياب للندوة في الشهر[2].

– **ضمان واستقرار العمل:** حيث تستند الشرعية العليا في المجتمع إلى أجور العمل كمصدر وحيد للدخل، ومن ذلك كان ضمان واستمرار العمل أمرا ضروريا للحصول على الأجر مما يدفع بالأفراد إلى بدل المزيد من الجهد، وجعل أهمية العمل المستقر حافزا أساسيا للرفع من الكفاءة وتحقيق الرضا[3].

– **الخدمات الاجتماعية:** تعتبر الخدمات الاجتماعية من الحوافز المادية غير المباشرة التي تمنح للعمل وذلك من خلال مزايا نقدية أو عينية يحصلون عليها، حيث تمثل اقتطاعاتهم السنوية من الميزانية العامة للمؤسسة، وتتمثل في:

1– نور الدين حاروش: إدارة الموارد البشرية، دار الأمة، ط1، الجزائر، 2011، ص 148

2– وزارة التربية الوطنية: التعليمة 39 المؤرخة في 03/08/ 2015

3– مخبر تطبيقات علوم النفس والتربية للتنمية، مرجع سابق، ص 186

– توفير مستلزمات معيشية: ويتم ذلك من خلال إنشاء جمعيات تعاونية استهلاكية في الإدارة يمكن للعاملين فيها الحصول على احتياجاتهم اليومية منها بأسعار أقل من تلك الموجودة في السوق، مع إتاحة الفرصة للدفع بالتقسيط[1].

إن هذا النوع من الخدمات أوسع أنواع الخدمات المقدمة من قبل المنظمة لأفرادها العاملين وعائلاتهم، ويقصد بالخدمات الاجتماعية " تلك التي تشبع حاجات ذاتية لدى العاملين، وتشعرهم أن الإدارة ترعى مصالحهم الشخصية وتساعدهم على حل مشاكلهم الخاصة.[2]

تساهم عملية تقديم المنظمة للخدمات الخاصة بالرعاية الصحية والاجتماعية للعامين في رفع روحهم المعنوية وتوفر لهم ظروف عمل مستقرة ومناسبة مما يجعل الفرد يوفر كل قواه الفكرية والجسدية للمنظمة وأداء الأعمال التي يكلف بها باندفاع ورغبة كبيرة حيث أن الفرد الذي يبذل كل ما لديه من جهد بشكل يومي متكرر ويقدم كل ما لديه من خبرة ومهارة وقدرة للمنظمة ويقضي كل سنوات عمره في خدمتها يحتاج إلى من يرعاه اجتماعيا وصحيا. والإدارة إذا ما قامت بذلك فإنها ستترك أثرا واضحا في نفس الفرد، وتساهم في استقراره النفسي و تحسين حالته الصحية والإجتماعية ويكون مستعدا لأداء عمله بكفاءة وفاعلية كما أن هذه الخدمات سوف تترك أثرا طيبا في نفسه فيكون محل احترام وتقدير من طرفه مما سيدفعه إلى بذل جهود مضاعفة في الإنتاج لكي يثبت للإدارة بأنه جدير. تمثل هذه الرعاية وأن ما قدمته المنظمة من خدمات انعكس إيجابيا على أدائه وسلوكه العام في المنظمة.[3]

إن هذه الخدمات إذا ما قدمت بالكيفية التي يرضى عنها العامل لاشك أن اندفاعه نحو العمل وبالأداء الذي ترغب فيه الجهة الموقرة لهذه الخدمات هو النتيجة الحتمية لذلك وترتب هذه الخدمات حسب الأهمية كما يلي:[4]

– خدمات الإطعام: تعتبر التغذية المصدر الرئيسي لطاقة العامل التي بواسطتها يمكنها ممارسة نشاطه بفعالية وعليه فأداء العامل يرتبط في جزء منه في هذه الخدمة التي شكلت موضوعاتها اهتمامات

1– مدحت محمد أبو النصر: الإدارة بالحوافز، المجموعة العربية للتدريس والنشر، ط2، مصر، 2014، ص 157

2.عمر وصفي عقيلي: إدارة الموارد البشرية، مؤسسة زهران، الجامعة الأردنية، 1991، ص 292.

3– صالح عودة سعيد: مرجع سبق ذكره، ص 322.

4– أحمد زرقة:إسماعيل عجلي، مرجع سبق ذكره، ص 86-87.

الباحثين ورجال الصحة العمالية التي أكدت على أن التعلق الإيجابي بالعمل وعدم النفور منه يعود إلى توفير هذه الخدمة في أماكن العمل فعلى ذلك أكدتها تشريعات العمل الدولية والتي ألحت على توفيرها.

-الخدمات الصحية: إن رضا العامل عن عمله وفعالية أدائه تكمن في صحته وسلامته المهنية. فتوفير المحيط الصحي من شأنه أن يقود سلوك الفرد نحو أداء عالي مرغوب فيه من طرف المنظمة، هذا المحيط المشكل من مجموعة من العوامل التي تؤثر على صحة العامل بالدرجة الأولى، وكانت الطريقة الأكثر استعمالا في دراسة هذه العلاقة مرتبطة بمفهوم الإجهاد، وأثار الاضطرابات النفسية والجسدية على سلوك وأداء الأفراد، حيث ترجع بعض الاختلالات الصحية لبعض العمال إلى عدم الوصول إلى نتائج مقبولة من هذا الأداء المطلوب، الأمر الذي يحتم إلى الفحص الجدي لمشاعر عدم الاطمئنان الشخصي الذي تستطيع أن تضايق العامل في عمله والمتعلقة أساسا في صحته.

-خدمات النقل: إن توفير مثل هذه الخدمة من شأنه أن يضمن رفاهية العامل والإحتفاظ بقدرته على العمل فهو بذلك يتجنب التعب والإرهاق. إن لهذه الخدمة أهمية كبيرة في تأثيرها المباشر على نفسية العمال وأدائهم وهو تفاعل ديناميكي يعكس التأثير في هذا المجال، وتكامل هذه الحاجة الجوهرية بالنسبة للعامل شكل طبيعي مع اتجاهات أخرى، وهذا ما يفسر اهتمام سوسيولوجيا العمل لهذه الخدمة، فإن الراحة المطلوبة في هذا المجال تتفاعل مع هدف الفرد. وهدف المنظمة.

إن أهداف المنظمة أن لا يحس العامل بشيء من الألم الصحي جراء التعب المتواصل لكي لا ينعكس ذلك عليه ويظهره في شكل أداء متدني ومبادرة محدودة.

- خدمات الترفية والتثقيف: يشكل الترفيه عامل التوازن الذي يقضي على النمط المتكرر للعمل. إن اقتناص الأوقات الميتة و الوتيرات النمطية في الإنتاج الصناعي اليوم أدى إلى تقييم الدور الإيجابي لنشاطات الترفيه والتثقيف وتجنب الكثير من التفسيرات المعاكسة لدور هذه الوسائل. إذا تم الاعتراف بها كأساليب مؤكدة في تأثيرها على نشاط العامل، إن هذا العنصر يساهم في التحول الإيجابي تجاه العمل ويزيد الرضا عن شروط العمل الأخرى.فالعمال يدركون أهمية هذه الوسائل في تدعيم مشاركتهم الفعالة في الإنتاج من خلال التوازن الذي تحدثه فقر المهمات التنفيذية التي يقومون بها يوميا.

– إنشاء صندوق للادخار: حيث يساهم فيه العاملون والإدارة، إذ يعمل على منح قروض وإعانات مالية للعاملين في مناسبات اجتماعية، وتقديم خدمات صحية عن طريق إنشاء مركز صحي اجتماعي يقدم الخدمات الصحية المستعجلة والفحوصات اللازمة لهم ولأفراد عائلتهم.

– تقديم خدمات ثقافية: وذلك عن طريق إنشاء مكتبة تظم مجموعة من الكتب العلمية والثقافية والمساهمة بجزء من النفقات الدراسية للعاملين الذين يرغبون في التحصيل العلمي[1].

ج– محددات الحوافز المعنوية:

وتشمل هذه الحوافز مجموعة من الإشباعات والحاجات الإنسانية والاجتماعية والذاتية، مثل الحاجة إلى الأصدقاء، والانتماء إلى الجماعة، والحاجة إلى التقدير والاحترام، والثناء على مجهوده.

وفي عام 1927م توصلت تجارب إلتون مايو وزملائه في مصانع الهاوتورن، بشركة ويسترن إلكتريك إلى مساهمة العامل المعنوي في تحفيز العاملين في الرفع من الإنتاج، ومنها الحاجة إلى الاستقرار والأمن الوظيفي، ودافع الانتماء للمنظمة ثم تأثير الجماعة، فالحافز عن العمل أمر خارجي عن الفرد وداخل مجتمع التنظيم يجذب الفرد إليه باعتباره وسيلة لإشباع دوافعه وحاجاته[2].

ومن الحوافز غير المادية كذلك فرص الترقية والتقدم والعلاقات الاجتماعية الزملاء في العمل والإشراف، والعلاقات الطيبة مع الرؤساء والاعتراف بأهمية الفرد وتقدير جهوده في العمل، وسياسات الإدارة ونظرتها إلى العاملين،وقد أشار براون إلى أن هناك عوامل اجتماعية معينة في المنظمة، لها من القوة بحيث تعمل كبواعث أو حوافز للعمل، وقد يكون لها تأثيرها الإيجابي أو السلبي.

د– الأهمية النسبية لحوافز العمل:

تشير الكثير من الدراسات الاجتماعية والإدارية إلى أن الحوافز المادية قد لا تكون هي الحوافز المثالية والوحيدة للعمل، وقد أشار (براون) إلى أنه ليس هناك باعث واحد مثالي، فالبواعث عن العمل تختلف

1– نور الدين حاروش: مرجع سابق، ص 148

2– كامل، محمد المغربي:السلوك التنظيمي مفاهيم و أسس سلوك الفرد و الجماعة في التنظيم، دار الفكر للطباعة و التوزيع، ط3،عمان، 2004، ص 50

من ثقافة لأخرى، ومن منظمة لأخرى، ومن فرد إلى آخر، فقد يمثل الأجر أهم الحوافز بالنسبة لشخص معين، بينما يكون توفير فرص للترقية والتقدم من أهم الحوافز بالنسبة لفرد آخر.

وقد ذكر العالمان (ميللر وفورم) أن من أهم النتائج التي تم استخلاصها من دراسات إلتون مايو وزملائه من الباحثين، أن العمل نشاط جمعي، وأن الحاجة إلى التقدير والأمن والشعور بالانتماء، لها أهمية كبيرة في تحديد الروح المعنوية للعمال وإنتاجيتهم من الظروف الفيزيقية التي يعملون في ضلها، مما يشير إلى أن الحوافز الاجتماعية غير المادية للعمل قد يفوق تأثيرها الحوافز المادية والظروف الفيزيقية للعمل[1].

وفي دراسة اجتماعية قام بها الباحث(مرسي) بهدف محاولة التعرف على الأهمية النسبية لحوافز العمل بين الأفراد في إحدى التنظيمات، ثم مقارنة مجموعة من العاملين داخل التنظيم، وقد كشفت الدراسة عن أن توافر فرص الترقية والتقدم يعتبر من أهم حوافز العمل داخل التنظيم، ويلي ذلك من حيث الأهمية على الترتيب الحوافز التالية:

- ثبات العمل واستقراره.
- احترام الذات وتقدير الآخرين.
- حسن العلاقة بين الزملاء والرؤساء.
- تحقيق الذات.
- أهمية انجاز العمل بالنسبة للمجتمع.
- قصر ساعات العمل.
- قلة الطاقة والجهد المبذول في العمل.

1- طلعت إبراهيم لطفي: مرجع سابق، ص 89، 90

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الحاجات المادية ليست هي الدافع المثالي والوحيد للعمل بين جميع الأفراد، بل هنالك حاجات أكثر أهمية على المستوى النفسي والاجتماعي، ويجب الأخذ بعين الاعتبار لهذه الحاجات.

هـ– أهمية الحوافز في مختلف المستويات:

هـ–1– أهمية الحوافز على المستوى الفردي: تبرز أهمية الحوافز على المستوى الشخصي للعامل من خلال

– الاعتراف بقيمة ما ينجزه وإشباع حاجاته للتقدير طالما أن العمل السيئ يعود على العامل بالعقوبات المادية كالخصم أو المعنوية كالتنبيهات والاعذارات الشفهية والكتابية، ويجب الاعتراف بحق من بذل الجهد وأتقن الأداء وأخلص في العمل بتشجيعه وحثه على الاستقرار بما يمكنه من الإبداع والحرص على دوام التقدم والنمو.

– أداة للتغذية الرجعية: يسعى أغلب الأفراد إلى الوقوف على نتائج لأفعالهم، ورد فعل الغير اتجاهها، واستجابة لرغبتهم في معرفة المعلومات والبيانات عن أدائهم.

– الدعم المالي: يمثل الدعم المالي أهمية كبيرة لمعظم الأفراد، فالتعويض المالي يحتل مكانة كبيرة في جو العمل حتى يتمكن الأفراد من إشباع حاجاتهم المادية.

هـ–2– أهمية الحوافز على مستوى الجماعة: وتبرز أهمية الحوافز على المستوى الجماعي لأفراد العمل

– إثارة حماس الجماعة وتشجيع المنافسة فيما بين أفراد الجماعة، ويجب على الأفراد إثبات ذاتهم ومن هنا يحدث التنافس، إذا ما توفرت للأفراد الفرص المناسبة للمنافسة والتحدي.

– تنمية روح المشاركة والتعاون: تؤدي الحوافز الجماعية إلى تكاثف الجماعة لتحقيق المعايير المطلوبة للحصول عليها كما تسمح المشاركة لأفراد الجماعة في اتخاذ القرارات بتقبلهم وتفاعلهم لتنفيذها وشعورهم بالأهمية لاقتناع الإدارة بآرائهم ووجهات نظرهم.

– تنمية المهارات فيما بين أفراد الجماعة: تشجع الحوافز الجماعية ذو المهارات العالية من نقل هذه المهارات إلى زملائهم مما يزيد من فرص التنمية والتدريب أثناء العمل[1].

هـ–3– أهمية الحوافز على مستوى المنظمة:

– التكيف مع متطلبات البيئة الداخلية والخارجية حيث تسهم في الاستجابة لتأثير الظروف المحيطة بالمنظمة في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والحكومية، مما يتطلب من المنظمة ابتكار الطرق والوسائل الحديثة لتحسين إنتاجيتها والحفاظ على مكانتها، هذا ما يستدعي بدوره الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.

– التكامل والترابط بين النشاط التحفيزي وأنشطة الموارد البشرية المختلفة، ومنها تخطيط الموارد البشرية، وتحليل الوظائف والاستقطاب والاختيار التعيين، والتدريب وتقييم الأداء والأجور.

– تهيئة المناخ التنظيمي المناسب: تسهم الحوافز تحقيق جو من الرضا عن العمل لدى الأفراد كما يدفعهم للحرص على المصلحة العامة والسعي لزيادة الإنتاج، وتحقيق أهداف المنظمة.

و– الحوافز في الفكر الإسلامي:

يحث المنهج الإسلامي على تحفيز الأفراد لإنجاز الأعمال على أفضل وجه ممكن ويعتمد ذلك على نظرية الثواب والعقاب والترغيب والترهيب فيقول سبحانه وتعالى{ فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره[2]}

كما يقول سبحانه وتعلى{ من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها ومن جاء بالسيئة فلا يجزى إلا مثلها وهم لا يظلمون[3]}.

1– محمد الفاتح محمود بشي المغربي: أصول الإدارة والتنظيم، دار الجنان للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2016، ص 298،299

2– سورة الزلزلة، الآية7– 8

3– سورة الأنعام، الآية 160

ويقص لنا القرآن الكريم قصة فرعون وموسى فيقول{ فلما جاء السحرة قالوا لفرعون أئن لنا لأجرا إن كنا نحن الغالبين قال نعم وإنكم إذا لمن المقربين[1] }.

حيث وعد فرعون السحرة بالأجر وإدخالهم في خاصتهم إذ هم انتصروا تشجيعا لهم لبدل غاية جهدهم، ولكن عندما اتضح لهم الحق أمنوا بالله، وهذا دليل على أن المال وغيره من متاع الدنيا لا يجدي إذا كان مخالفا للعقيدة، واتضح أن هناك حافز غير مادي تأثيره أقوى[2].

3- فرص الترقية: وهي عبارة تدل على إعادة تحددي واجبات الفرد ضمن وظيفة أعلى من وظيفته الحالية، وهي شيء مرغوب فيه في جميع المجتمعات، كما أن اغلب العاملين يرغبون في التقدم في وظائفهم وأعمالهم حتى يحصلوا على الراتب الذي يرتبط مباشرة بالترقية والذي يزيد في تحسين معيشتهم، فإذا ارتبطت الترقية بالكفاءة الإنتاجية حيث يكون لدى العامل رغبة أو دافع لشغل مراكز وظيفية أعلى من مركزه الحالي تحقيقا لرغبة أو حاجة لديه، تكون هذه الترقية حافزا مشجعا للعاملين على العمل، أما إذا ارتبطت الترقية بالأقدمية فإنها ستفقد ميزتها كحافز بسبب المساواة[3].

كما أكدت نتائج معظم الدراسات وجود ارتباطات دالة إحصائيا موجبة تعزز تأثير المستوى المهني على اتجاهات العاملين نحو التنظيم، وكذا في تحقيق الرضا عن الوظيفة، ومن ذلك دراسة (فيكتور فروم)، التي حددت تأثير فرص الترقية على الرضا الوظيفي في عامل توقعات وطموحات الفرد، بحكم أنها علاقة طردية يزداد فيها الرضا عن العمل مع نقص أمال الترقية لدى الفرد عند إعلاء رتبته وتقل بارتفاع مطامح الترقية المتاحة، خاصة وان فرص العمل تتيح للفرد التعبير عن ذاته، وقد سجلت بعض الدراسات انخفاض في درجة الرضا عن العمل لدى عمال الخطوط الإنتاجية المستمرة، مثل صناعة السيارات التي تخضع للتخصص والتنميط وسرعة الأداء، وبعد إحداث تغيير على أسلوب العمل، وإسناد نشاطات أخرى تتيح للعاملين فرصا للتعبير الذاتي واستغلال طاقاتهم، لوحظ ارتفاع الرضا الوظيفي لديهم[4].

1- سورة الشعراء، الآية 41-42

2- محمد الفاتح محمود بشير المغربي: مرجع سابق، ص 302- 303

3- جمال الدين مرسي: الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية، الدار الجامعية، مصر، 2003، ص 484

4- محمد بن رابح مرجع سابق، ص 111، 112

وتتم ترقية الأساتذة في التعليم الثانوي من حيث الدرجات عبر مراحل زمنية مقدرة ب 3 سنوات على الأكثر من درجة إلى أخرى مع مدة أقدمية تساوي 36 سنة.

أما الترقية في الرتب والأسلاك وعملا بأحكام المادة 72 من المرسوم التنفيذي رقم 08 – 315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، حيث يرقى بصفة أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي:

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون خمس سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل في على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب لمطلوب شغلها، أساتذة لتعليم الثانوي الذين يثبتون عشر سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

–وقد نصت المادة 73 من المرسوم التنفيذي السابق ذكره عن إدماج في رتبة التعليم الثانوي:

– أساتذة التعليم الثانوي المرسمين والمتربصون.

– الأساتذة المهندسون المرسمين والمتربصون.

– مديرو المدرسة الأساسية المرسمين والمتربصون المنحدرين من رتبة أستاذ التعليم الثانوي.

– مفتشو التربية والتعليم الأساسي المرسمين والمتربصون المنحدرين من رتبة التعليم الثانوي[1].

ب– تقدير جهود العاملين: وذلك بمنح شهادات التقدير والعرفان، أو توجيه رسائل شكرا للعاملين الأكفاء كتقدير الإدارة لجهودهم المبذولة في عملهم، ونشر أسمائهم في معلقات ولوحات الإدارة، كما أن التشجيع اللفظي مطلوب في منح التفاؤل والثقة للعاملين وضمان الرضا لهم من أجل تحقيق أهداف الإدارة.

1– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: مرسوم تنفيذي يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، العدد 59

ج- إشراك الموظفين في اتخاذ القرار: من خلال المساهمات التي يقوم بها الموظف سواء بآرائه وأفكاره، أو عن طريق المشاركة بوضع سياستها الداخلية واتخاذ القرار، وهذا من أجل تحفيزه على العمل عن طريق إشعاره بأهميته، والسماح بمقترحاته وحلوله في قضايا تخص العمل، وخاصة في مجال عمله وتخصصه لأنه في إطار معايشة ذلك الحدث، ويكون ذلك بوضع المسئولين أوقات معينة لعقد اجتماعات للموظفين تناقش فيها مشاكلهم التي يعانون منها في إطار العمل والاستماع لمقترحاتهم من اجل تسهيل العمل وبذلك تحقيق أهداف الإدارة أو المنظمة بأقل تكلفة وبأقل مشاكل ممكنة.

4- جماعة العمل:

أ- مفهومها: تتحدد الوظائف والأدوار الوظيفية للعمال على مستوى الهيكل التنظيمي في ضوء مجموعة من المحددات التي تتضمن المؤهلات والاستعدادات والخبرات، وزيادة على ذلك تتشكل جملة من العلاقات الرسمية وغير الرسمية في التنظيم لتشكل نمط تفاعليا بين أفراد العملية التنظيمية، وغالبا ما تتحول العلاقات رسمية التي تتكون من خلال حاجات التنظيم للتكامل في وظائفه وتحقيق أهدافه إلى علاقات وروابط اجتماعية تتشكل بين العمال.

ويمكن أن نعرف جماعة العمل أنها وحدة اجتماعية أو كيان اجتماعي يظم عددا من الأفراد العاملين موظفين أو عمال يعملون في أقسام مختلفة يؤدون أدوارا معينة محددة تتفق وظروف كل فرد وتجمعهم أهداف مشتركة وتربطهم علاقات متعددة وتسودهم قيم واتجاهات وقواعد سلوكية معينة وتنتشر بينهم مشاعر وأحاسيس[1].

ولما كان الفرد العامل يقضي فترة زمنية كبيرة من يوم العمل في علاقات واتصالات وتفاعلات مع غيره من العاملين في إطار الأداء التنظيمي وسلوكيات العمل فمن المؤكد أن سلوك الأفراد يؤثر ويتأثر بسلوك الجماعة.

ب- العوامل المؤثرة في تفاعل الجماعة: لقد حدد الباحثون في الميدان الاجتماعي بين نوعين من العوامل المؤثرة في حيوية الجماعة ودرجة التفاعل بين وحداتها الاجتماعية، النوع الأول يتمثل في العوامل

1- فاروق عبده فليه و السيد محمد عبد المجيد: مرجع سابق، ص 98

الداخلية المتمثلة في طبيعة العلاقات داخل الجماعة، وشخصيات الجماعة، وأشكال العضوية فيها، وأنماط القيادة، وطبيعة النظام الداخلي الذي يربط بين الأعضاء، ويجدد أشكال وحقوق وواجبات المتبادلة بينهم,

أما النوع الثاني من العوامل فتصنف ضمن العوامل الخارجية المرتبطة بالبيئة والمحيط الاجتماعي العام إذ تختلف حيوية الجماعة باختلاف الأوضاع البيئية العامة، وبطبيعة النظم الاجتماعية السائدة، والظروف العامة المحيطة بها في المجتمع.

°مجموعة العوامل الداخلية: تختلف حيوية الجماعة بجملة العوامل الداخلية التي تحدد طبيعتها وأهدافها، وأشكال التفاعل الاجتماعي داخلها، فأهداف الجماعة تسهم في أغلب الأحيان بتحديد جملة من النظم والقواعد لتي تحكم علاقات الأفراد بعضهم بعضا، وبدرجة التفاعل القائم بينهم، ويمكن إجمال العوامل الداخلية إلى الشكل التالي:

– شخصية أعضاء الجماعة: تؤثر أنماط الشخصية التي يتصف بها أفراد الجماعة كثيرا في حيوية الجماعة وطبيعة العلاقات الاجتماعية التي تسود بينهم، فالأفراد الذين يتصفون بدرجة عالية من الفهم والوعي الاجتماعي يسهمون في تعزيز أشكال من التفاعل لا تنتشر بين الأفراد عندما يفتقرون إلى هذه الصفات[1].

– العلاقات الاجتماعية ضمن الجماعة: يترتب على اختلاف شخصيات الجماعة، ففي المجتمعات التقليدية تقوم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد على استجابة الفرد للآخرين استجابة تلقائية لا تظهر فيها معالم التفكير والمحاكمة المنطقية للأشياء، بقدر ما تتضمن جانبا كبير من العاطفة التي تحكم سلوك الإنسان إزاء غيره من الأشخاص، وتجعله مندفعا إلى هذا السلوك أو ذاك، أما في المجتمعات الحديثة نسبيا فتبدوا مظاهر السلوك العقلاني وتبرز العلاقات الاجتماعية على أساس الروابط العضوية إذ يقوم الفرد بسلوكيات تتناسب مع ما يرغب في تحقيقه من متطلبات وجدواها، إذ يلجئ إلى تحكيم العقل والمنطق فيها.

1- أحمد الأصفر و أديب عقيل: علم اجتماع التنظيم ومشكلات العمل، منشورات جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، 2012، ص 374

– أشكال القيادة في الجماعة: تختلف أشكال القيادة من جماعة إلى أخرى بينما نجد أنماط غالبة ومحددة من القيادة في كل التنظيمات الاجتماعية، فالنمط الديمقراطي في القيادة يشتمل على المشاركة في اتخاذ القرار و ترك حرية المبادرة للأفراد وإطلاق العنان للمواهب والطاقات الخلاقة، وقد أكدت أغلب الدراسات في الميدان الاجتماعي أن القيادة الديمقراطية غالبا ما تسهم في تحقيق تفاعل بين أعضائها، وتنجح في توفير ظروف النجاح وزيادة الأداء، أما القيادة التي تعتمد على النمط الدكتاتوري فإنها غالبا ما تقتل روح المبادرة لدى أفرادها وتستبد باتخاذ القرار ، وتقرير مصير الجماعة بشكل منفرد، فتزيد حدة التباعد بين القيادة والقاعدة مما يسبب ضعف في التنظيم.

– النظام الداخلي للتنظيم: إذ من خلاه يمكن أن نحدد أدوار ووظائف كل عضو من أعضاء الجماعة والقواعد الداخلية التي تحكم هذه الجماعة من حقوق وواجبات كل فرد فيها، كما يوضح أشكال العضوية الدائمة أو المؤقتة في الجماعة ومدى المسؤوليات الموكلة لكل عضو منهم، وما يترتب عن هذا التباين من اختلاف في أشكال التفاعل بين الأعضاء، و في مستويات الحيوية التي تتمتع بها الجماعة، وما يقال في أشكال العضوية، ينطبق أيضا على أشكال التدرج المهني ضمن الجماعة وقواعد الترقية والمكافآت وغير ذلك من الاعتبارات التي يهتم بها النظام الداخلي للجماعة والتي ينجم عنها أيضا اختلاف في حيوية وأشكال التفاعل بين أفراد الجماعة.

ـ مجموعة العوامل الخارجية: تؤثر العوامل الخارجية المحيطة بالتنظيم الاجتماعية على حيوية ونشاط التنظيم و درجت التفاعل الاجتماعي بين أعضائها، فالجماعة لا تأتي من وسط معزول عن المجتمع وما يمليه من شروط ومعايير وقيم اجتماعية محددة لسلوك الفرد داخل الجماعة، وعليه يمكن حصر العوامل الخارجية المؤثرة على التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة في ما يلي:

– الظروف البيئية العامة: تتنوع الظروف البيئية على نطاق واسع، إذ يدرج الباحثون الاجتماعيون ضمن هذا المفهوم مجموعة من العوامل الطبيعية والاقتصادية والسياسية، بما في ذلك العوامل الاجتماعية فالمناطق الجبلية على سبيل المثال تدفع الأفراد القاطنين بها إلى إتباع أنماط من السلوك الاجتماعي الذي قد لا يفهمه المقيمين على ضفاف الأنهار والأودية، ويظهر أثر البيئة الطبيعية حتى ضمن المكان الواحد تبعا لتغيرات المناخ، فتساقط الثلوج يدفع الأفراد إلى ممارسة أنماط من السلوك لا نراها عندما تكون

الشمس ساطعة، أما فيما يتعلق بالظروف الاقتصادية فتأثيرها أيضا واضح، فالمجموعات الاجتماعية التي تمتع بمستوى معيشي مرتفع تقدم على أشكال من السلوك لا يقدم عليها الأفراد من الجماعات ذات المستويات المعيشية المنخفضة، ويبرز تأثير الشروط المجتمعية في العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع[1].

– طبيعة النظم الاجتماعية: تنتشر في المجتمعات الإنسانية أشكال من النظم الاجتماعية التي تتحقق من خلالها عمليات التفاعل الاجتماعي، ففي المجتمعات التي تأخذ بالاقتصاد الواحد، القائم على الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج، أو تلك المجتمعات التي تأخذ بالملكية العامة لوسائل الإنتاج، يندفع الناس في كلا النظامين على ممارسة أنماط من السلوك لا تظهر في المجتمعات الأخرى، ويدرج الأمر ذاته عندما يميز الباحثين بين الأنظمة الاجتماعية على أساس درجة انتشار الديمقراطية فيها، أو درجة سعيها لتحقيق العدالة الاجتماعية في توزيع الثروات أو غير ذلك من الاعتبارات.

– المحيط الاجتماعي العام: وهو مجموعة العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في المجتمع، ومثال ذلك أن ما ينتشر في المجتمع الذي ينظم الروابط بين أفراده على أساس البنية العشائرية من أنماط السلوك ومعايير تحكم التفاعل يختلف كثيرا عما نجده في المجتمعات التي تنظم الروابط بين أفرادها على أساس المهنة أو الكفاءة، في هذه الحالة لا يمكن للجماعة أن تشد عن المجتمع الأكبر وتعزز لنفسها قواعد تحكم السلوك بمعزل عن البناء الاجتماعي العام.

ج– أهمية جماعات العمل:

إن أي التنظيم غير الرسمي إذا اكتمل واكتسب صفة الاستمرار فإنه يخدم عدة أغراض منها:

– يوفر للعاملين فرصة التآلف والتعارف الذي يؤدي بدوره إلى التعاون والمساعدة.

– يشبع الأفراد بعض حاجاتهم النفسية مثل احترام النفس وتقدير الآخرين وتقدير الذات.

– يمد أعضاءه بفرص التنافس والتي تؤدي في بعض الأحيان إلى رقي الأداء.

1– أحمد الأصفر و أديب عقيل: مرجع سابق، ص 376

– يساعد على تخفيف أعباء العمل وحل المشكلات التي يتعرض لها الموظف أثناء أدائه.

– يعتبر مجالا لتبادل المعلومات المتعلقة بالعمل وموضوعات أخرى غير العمل[1].

د– خصائص جماعات العمل:

تتسم جماعات العمل بعدة خصائص يمكن استخلاصها في:

– أن العلاقات التي تنشأ بين أفراد جماعات العمل تأخذ صفة الدوام والاستمرارية والانتظام والقابلية للزيادة والتطور.

– أن للجماعة أهداف تسعى إلى تحقيقها منها أهداف خاصة بمستويات أداء العمل في المنظمة وأهداف خاصة بإشباع رغبات الأفراد.

– أن لكل فرد في الجماعة دور يلعبه بصفته الوظيفية، وهذه الأدوار عادة تتوقف على عدد من العوامل كالسن والخبرة والمؤهل والاستعدادات والقدرات وبناء الشخصية.

– باعتبار جماعات العمل ما هي إلا جماعة مصغرة من المجتمع الكبير فقد تسود بينهم نفس المشاعر والأحاسيس من سرور وحب وحزن وكره[2].

5: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التربوية

أ– تعريف العلاقات الإنسانية: يعرفها (كيث ديفر) الذي يشير إلى أن العلاقات الإنسانية مجموعة من الاتجاهات التي تهدف إلى تطوير العمل الجماعي داخل المنشئة وتجميع الجهود والمواهب البشرية وخلق نوع من التكامل في جو يحفز على العمل التعاوني الذي يشعر فيه العاملون بالراحة والرضا الوظيفي والاقتصادي والاجتماعي، وفي رأي (كيث ديفر) أن هناك مبادئ أربعة تقوم عليها العلاقات الإنسانية هي:

1- عامر عوض: السلوك التنظيمي الإداري، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2008ص 110- 111

2- فاروق عبده فليه و آخرون: مرجع سابق، ص 98- 99

– المعاملة الإنسانية واحترام العامل بصفته إنسان له جانبي نفسي واجتماعي مهما كان مركزه الوظيفي في السلم الإداري، وعدم إهمال المديرين للجانب الإنساني في المعاملة داخل التنظيم.

– ضرورة التفرقة بين العمال من حيث الفروق الفردية والقدرات ووضع هذه الفروق كمقياس للتعامل معهم وحل مشكلاتهم.

– المصلحة المشتركة التي تجعل الفرد ميالا للتجمع والتعاون مع الغير ومشاركتهم لتحقيق هذه المصلحة.

– الحوافز فالفرد يسعى لمشاركة الآخرين والتعاون معهم لكي يحصل على الحفز أة العائد من وراء هذه المشاركة أو هذا التعاون[1].

كما يمكن تعريف العلاقات الإنسانية على أنها تلك العلاقات التي تنطوي على خلق جو من الثقة والاحترام المتبادل والتعاون بين أصحاب العمل و الإدارة من جهة وبين العمال من جهة أخرى، وتهدف هذه العلاقة إلى رفع الروح المعنوية للعاملين وزيادة الإنتاج[2].

ويرجع الفضل في ظهور مفهوم العلاقات الإنسانية Human relations إلى تلك الدراسات الشهيرة التي أجرست في مصانع (هاوتورن) Hawthorne التابعة لشركة (ويسترن إلكتريك) Western Electric والتي قام بها (مايو) وزملائه من الباحثين في قسم البحث الصناعي التابع لجامعة (هارفرد)، وقد أجريت هذه الدراسات في الفترة مابين عام 1927 حتى عام 1932، إلا أن مفهوم العلاقات الإنسانية في الصناعية لم يستخدم على نطاق واسع إلا في الفترة من نهاية عام 1930 حتى أواخر عام 1950.

وقد أثارت دراسات (هاوتورن) كثيرا من الاعتراضات على تلك الافتراضات التي ذهب إليها (فريديريك تايلور) مؤسس حركة الإدارة العلمية التي قامت على أساس الاختبار العلمي للعامل ودراسة الحركة

1- مرجع نفسه، ص104

2- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ، مطبعة لبنان، بيروت، 1978، ص 2002

والزمن، وتبنت مفهوم الإنسان الاقتصادي، بمعنى أن الإنسان يعمل بطريقة مطابقة للعقل من أجل تحقيق أهدافه في الحصول على المال فالأجر هو الذي يدفع لإنسان على العمل[1].

وعلى عكس حركة الإدارة العلمية التي تبنت مفهوم الإنسان الاقتصادي، نجد حركت الإدارة العلمية تبنت مفهوم الإنسان الاجتماعي، وكشفت نتائج دراسة (هاوتورن) على أن العمال لا يقدمون على العمل بدافع الرغبة الملحة في الحصول على المكافآت المالية، وإنما تتحدد استجاباتهم في مواقف العمل عن طريق علاقاتهم الاجتماعية.

ب– أهمية العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية:

يعطى لمفهوم العلاقات الإنسانية أهمية كبرى لتوافر المهارات العالية في هذه الناحية لدى رجال الإدارة إلى جانب عامل الكفاءة المهنية والخبرة بالطرق الإدارية، وقد تركزت غالبية البحوث في ميدان الإدارة حول دراسة جانب العلاقات الإنسانية، ولذلك ارتبط مفهوم العلاقات الإنسانية بمفهوم الإدارة الديمقراطية ارتباطا وثيقا.

ولا شك في أن العلاقات الإنسانية عامل هام في الإدارة، فالقدرة على العمل مع الآخرين بطريقة بناءة هي من السمات الهامة التي يجب أن تتميز بها الشخصية الإدارية لاسيما في ميدان التعليم والخدمات الاجتماعية[2].

فالقيادات الإدارية الناجحة هي التي تحضا بتقدير كبير من الآخرين وهي التي تستطيع أن تلهم الآخرين وتستفيد من أحسن ما لديهم من أفراد وجماعات من تعاون مثمر فعال،هذا مع توافر قدرة على اقتراح عملهم بدقة وتوافر اهتمام إنساني كبير بالأفراد واستجابة لمشاريعهم وأحاسيسهم وكان لحركة العلاقات الإنسانية تأثيرا كبيرا على الإدارة المدرسية، وفي دراسة قام بها (جيرفيت) وجد أن مدير المدرسة الناجح هو المدير الذي يتبع طريقة ديمقراطية في إدارة المدرسة وهو الذي يحل مشاكل العاملين، وهو الذي يعطي صلاحيات للآخرين، (وكورنيل) في دراسة للتنظيم الاجتماعي للمدرسة، أولى اهتماما كبيرا لجانب

1 – Parsons Talcott, structure and process in modern societies, Gloncoe, the free press, 1960,p344

2– عبد الله بلقاسم العرفي: الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها، منشورات قارة يونس،ط1، بنغازي، 1993، ص73

العلاقات الإنسانية في التنظيم، وقد وجد من دراسته أن المناخ أو الجو العام لتنظيم لمدرسة أهم من الجانب الإداري البحث وأن شعور المعلم وإحساسه نحو المدرسة ربما كان أهم من مجال اتساع صلاحياته.

إن الواقع الذي نعيشه في حاضرنا يتضمن نماذج سلبية عن العلاقة بين القيادة الإدارية والمدرسين في المؤسسات التعليمية وذلك بتجاهل العلاقات الإنسانية و خلطها مع العلاقات الشخصية في التنظيم المدرسي، مما أدى إلى الفوضى وعدم التحكم في الأمور الإدارية للمؤسسات التربوية، وعدم التكيف الاجتماعي في ميدان العمل، كما أن تنمية العلاقات الإنسانية في الإدارة التعليمية بصفة عامة والإدارة المدرسية بصفة خاصة لا تتطلب إضافة ما بل تتطلب تغييرا جذريا بهذه الإدارة من حيث فلسفتها ومن حيث أساليبها واجر ائتها التنظيمية بحيث تكون ترجمة صادقة للنمط الديمقراطي في التسيير والتنظيم، وهنا يمكن أن تجد لنفسها معنى حقيقيا وتحصل على مكانة في الواقع العملي، فإذا كانت تنمية العلاقات الإنسانية أمرا ضروريا في الإدارة الآن بحكم ما تمر به أمتنا العربية من تغيير جذري في أوضاعها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، وتنعكس على الواقع الذي نعيش فيه وما يمتاز فيه من تقاليد وسلبية فإن تنميتها في مجال الإدارة التعليمية وفي المدارس بصفة خاصة تصبح أمرا ضروريا لأن الإدارة التعليمية باعتبارها المشرف المباشر عن المدرسة، وهي من الإدارات التي تقع على عاتقها مسؤولية ضخمة، وأن المدرسة باعتبارها المنظمة الاجتماعية التي تمد المجتمع بما يحتاج إليه من قوى بشرية متعلمة تساهم في جميع أنشطته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية[1].

فالمدرسة بكل مدخلاتها ومخرجاتها تعتبر تنظيما معقدا أو مركبا تحتاج إلى مدير حكيم يقودها بأمانة وإخلاص لتحقيق رسالتها لأنها تمثل جميع طموحات المجتمع وعن طرقها تتحقق حاجاته، فالتلميذ الذي هو البنية الأساسية في العملية لتعليمية يحتاج لكي نسير به في طريق النمو والاتجاه الصحيح وتنمية قدراته وتوظيفها توظيفا سليما يحتاج إلى المعلم المتحمس لرسالته الراضي عن مهنته، المعلم ذو الروح المعنوية العالية الذي يحس بكرامته ومكانته الآمن على نفسه ومستقبله، أن مثل هذا المعلم سوف يعطينا نتائج طيبة في تكوين أفراد المجتمع وتحقيق النتائج والأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

1- عبد الله بلقاسم العرفي: مرجع سابق، ص 74

كما أن الإدارة المدرسية التي تطبق أسلوب العلاقات الإنسانية في تسيير أمورها لديها المسؤولية في توفير كل هذا للمعلم، فإذا كان هناك شرط خاص يجب توفره من مدير المدرسة، فهو قدرته على ممارسة العلاقات الإنسانية فهو مسؤول بصفة خاصة وكجزء أساس من عمله نحو العاملين معه من معلمين وغيرهم من العمال.

ج- المبادئ التي تقوم عليها العلاقات الإنسانية: تقوم مدرسة العلاقات الإنسانية على مجموعة من المبادئ تقوم عليها أهمها أن مجموعة العاملين داخل المنظمة تجمعهم مصالح مشتركة، كذلك فإن هناك اختلافات وفروق فردية بين هؤلاء الأفراد، كما أن هناك دوافع مشتركة للعمال تدفعهم نحو القيام بواجباتهم لذلك وجب على الإدارة أن تعمل على تحفيز العاملين وترغيبهم لعملهم من خلال مجموعة من الأسس والمبادئ السليمة والإنسانية وأبرز هذه المبادئ

- المصالح والأهداف المشتركة: الفرد يفضل البقاء في المنظمة إذا كان هناك تطابق وتقارب بين مصالحه وأهدافه في المنظمة.

- هناك فروق واختلافات بين الأفراد العاملين بالمنظمة: تتميز المنظمات في العصر الحالي بزيادة عدد العمال بها وبطبيعة الحال هناك اختلافات وفروق فردية بين هؤلاء العمال سواء بدنيا أو عاطفيا أو عقليا، لذلك يجب على الإدارة أن تعترف بوجود هذه الاختلافات وتتعامل معها بطريقة مناسبة.

- الحفاظ على كرامة العاملين: الحاجة إلى التقدم والاحترام من أهم الحاجات الإنسانية ويجب على إدارة المنظمة أن تسعى لاستخدام الفرد بكامل طاقاته الحسية والمعنوية[1].

من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن إقامة علاقة إنسانية فعالة وفق أسس ومبادئ تتعامل بها مع العمال داخل محيط العمل وذلك من خلال احترام إنسانية العامل والسماح له بأخذ بعض القرارات حتى يحس بالمكانة والاحترام داخل المؤسسة، وتشجيع العمل الجماعي، وهذا ما يؤدي لقبول العاملين لما قد يحدث من تغير في السياسات ونظم المؤسسة.

1- محمد الصيرفي: السلوك الإداري (العلاقات الإنسانية)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، ، 2007، ص 13

6- الروح المعنوية:

تعتبر الروح لمعنوية في الحقيقة الصورة الكلية لنوعية العلاقات الإنسانية السائدة في جو العمل، إذ لا يمكن أن نجد هذه الروح عن طريق الأوامر أو التعليمات أو العقوبات أو رغما عن إدارة العاملين، إذ يمكننا الحكم على درجة الروح المعنوية في إدارة ما بين صورة العلاقات الإنسانية السائدة في جوها، لأنها نتيجة لهذه العلاقات أكثر من أن تكون سببا لها، فسوء العلاقات الإنسانية يكون مسؤولا عن تدهور الروح لمعنوية. وقد حرص الإسلام في تعاليمه القيمة على ضرورة بعث الروح المعنوية بين الأفراد في التنظيم أو في الصف الواحد وذلك في قوله تعالى:"ولا تهنوا ولا تحزنوا وأنتم الأعلون إن كنتم مؤمنينَ"[آل عمران:139]

وتتجاوز روح الجماعة مفهوم التضامن لأنها لا تشتمل على التضامن والتلاحم فحسب، بل وتوجب أيضا الاندماج الشديد للفريق، ومن معايير الروح المعنوية تماسك الجماعة، وخاصة إذا كان تماسك الجماعة(الفريق- المؤسسة....) نابعا من ذاتها وليس مفروضا عليها من سلطة خارجية[1].

أ- تعريف الروح المعنوية: تعرف الروح المعنوية حسب دائرة معارف العلوم الاجتماعية، وتعتبر الروح المعنوية للجماعة عملية مثابرة الجماعة والسعي نحو هدف جمعي واحد والحماسة ليست دليلا على ارتفاع الروح المعنوية إلا أن وجودها يقوي الروح المعنوية، فالجماعة هي التي يمكن أن تنسب إليها الروح المعنوية، واتجاه الفرد عامل يتفاعل مع غيره من الاتجاهات، لإحداث الروح المعنوية للفريق.

ب- معايير الروح المعنوية: يمكن تلخيص معايير الروح المعنوية فيما يلي

- وجود أهداف إيجابية تسعى الجماعة لتحقيقها، وتوجه إليها أنظار الجماعة.

- إشباع حاجات الأفراد(التعبير عن الذات- الحوار- المكانة- الحاجة للاعتراف والقبول وعدم الإهمال- الحاجة للانتماء للجماعة....).

1- عامر عوض: مرجع سابق، ص 188- 189

– شعور الجماعة بتقدم حركتها نحو أهدافها، حيث يقود النجاح إلى تشجيع الأفراد على بدل مزيدا من الجهود.

– اتفاق مستوى الطموح مع مستوى وقدرة الجماعة.

– المساواة بين الأعضاء في المكاسب والتضحيات.

– الشعور بالتوحد مع الجماعة.

– الزمالة الحميمية والهدف المشترك الذي يوجه الأفراد نحو التجارب المشتركة والتنافس مع الفرق.

– تحسين ظروف البيئة المحيطة بالعمل.

ج– المظاهر السلبية للروح المعنوية:

من مؤشرات انخفاض الروح المعنوية كما سبق القول التباطؤ والتوقف عن العمل والاستقالات وارتفاع نسبة الغياب والتأخير وعدم الاستقرار ويمكن إجمال المظاهر السلبية للروح المعنوية في:

– فقدان الاهتمام: إن عدم الاهتمام العام بالعامل هو أكثر العوامل شيوعا التي تؤدي إلى عدم الاستقرار الصناعي وكثيرا ما يعبر ذلك عن التعب والملل ويدخل التعب والملل كعاملين من عوامل التأثير على الروح المعنوية[1].

وينظر البعض مثل (كوزان) إلى التعب كمحاولة فسيولوجية و سيكولوجية في آن واحد.... والتعب النفسي في رأيه يرجع إلى المجهود العضلي من ناحية وإلى الصراع العاطفي من ناحية أخرى، وفي دراسة تأثير التعب على الإنتاجية يلاحظ أنه من فقدان الاهتمام بالفعل تقل الإنتاجية بمرور ساعات العمل.

– دوران العمل: وهو من أقدم أشكال عدم الاستقرار المهني، لأن استخدام العاملين و الاستغناء عنهم وإحلال بعضهم محل البعض، يؤدي إلى عدم الاستقرار.

1– فاروق عبده فليه و آخرون: مرجع سابق، ص 115–161

وينبغي الفهم إلى أن بعض هذه التغييرات لا يمكن النظر إليها على أنها تعبير عن عدم رضا العاملين عن العمل، فالبعض منهم يترك العمل على رغبة صاحب العمل، وبعض الاستثناءات تنشأ عن تقليل حجم العمل..... أما ترك ودوران العمل عموما والذي ينشأ عن العمال باختيارهم، فقد يدل بعضه عن انخفاض الروح المعنوية، وإن كان لا يمت للعمل بصلة..... وأي زيادة في هذه العوامل ينبغي دراستها، وأبسط مقياس لدوران العمل هو ما يسمى بمعدل الانفصال وهو ما يعرف بأنه عدد الانفصالات في العمل بين كل مائة من قوة العمالة بالمنشأة وتشمل الإنفصالات ترك العمل، والفصل، والإيقاف، ويؤخذ المتوسط من عدد العاملين في استمارات الصرف في أول المدة + عملهم في آخر المدة والقسمة على 2 ويعيب عن هذا المقياس أنه لا يأخذ في الاعتبار العمال الدوريين أو الموسميين.

– عدم الانتظام في العمل والتغيب: من لمظاهر غير السليمة لبيئة العمل، والظروف السيئة للعمل ينقطع الأفراد عن الحضور أو الانتظام في العمل، وتزداد حالات التغيب، واختلاق الأعذار للانصراف عن العمل مبكرا، والذهاب إليه متأخرا والهروب منه أثناء ساعات العمل الرسمية سواء بالانصراف إلى أعمال أخرى أو تضييع الوقت والجهد في مناقشات عقيمة أو مشاجرات أو صراعات وظيفية غير مسئولة[1].

كما أن كثرة الشكاوى في المنظمة مظهرا من مظاهر التذمر وانخفاض الروح المعنوية بها، وقد يكون بعضها حقيقيا، وواجب الإدارة في بحثها بواسطة المتخصصين للكشف عن حقيقتها ومعالجة أسبابها وحتى تعود الروح المعنوية إلى مجراها السابق في الارتفاع.

وليس حتما أن تكون بكثرة الشكاوى نتيجة لسوء الإدارة، وإنما قد تكون نتيجة لتوتر داخلي للجماعة.

– الأرقام القياسية للكفاءة الإنتاجية: ويقصد بها متوسط الإنتاج لفترة زمنية معينة ومقارنتها بالإنتاج الفعلي، فإذا كانت التكليف باهظة وهبط مستوى الأداء، كان ذلك دليلا على انخفاض الروح المعنوية في المنظمة[2].

1– ابن خرور خير الدين: ضغوط العمل وعلاقته بالرضا الوظيفي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة تبسة، 2010–2011، ص 67
2– عامر عوض: مرجع سابق، ص 190

7- النشاط النقابي للأستاذ:

أ- تعريف النشاط النقابي: هي مختلف الأعمال والسلوكات التي تنشأ بين الأفراد على أساس تطوعي أو إجباري بحيث تظم مجموعة من العمال في مهنة ذات طبيعة واحدة هدفهم تحقيق مصالح الجماعة التي ينتمون إليها، وتتنوع هذه المصالح وتدور حول العديد من الموضوعات أهمها:

- رفع مستوى المهنة التي ينتمي إليها الأعضاء.

- توفير ميثاق شرفي أخلاقي يحكم أداء المهنة.

- حماية مصالح الأعضاء والدفاع عنهم، ومحاولة التأثير في القوانين والسياسات التي يمكن أن تؤثر في الأعضاء أصحاب المهن الواحدة أو التخصص الواحد.

- العمل على توفير نظام للمعاشات يحمي الأعضاء وأسرهم في حالات الشيخوخة أو الوفاة أو العجز.

- الدفاع عن القضايا الوطنية والقومية للمجتمع.

- ربط أعضاء الواحدة أو أصحاب التخصص الواحد أو المهنة الواحدة برباط من الزمالة يحقق التضامن فيما بين الأعضاء[1].

وقد أقر القانون الجزائري بمشروعية العمل النقابي ضمن قرارات تشريعية تسمح بموجبها للأفراد بالدفاع عن مصالحهم في العمل إذ تنص المادة الثانية من قانون 11/90 على أنه يحق للعمال الأجراء من جهة، والمستخدمين من جهة أخرى الذين ينتمون إلى المهنة الواحدة أو الفرع الواحد أو قطاع النشاط الواحد أن يكونوا تنظيمات نقابية للدفاع عن مصالحهم المادية والمعنوية[2].

كما أقرت المادة الثالثة من نفس القانون بأحقية العمال الأجراء تشكيل تنظيمات نقابية أو الانخراط فيها مع الالتزام بمختلف الإجراءات والقوانين التي تنظم هذه النقابات.

1- خالدي علي عمر: النقابات العمالية محاولة للفهم، كتاب إلكتروني، مركز هاشم مبارك للقانون، القاهرة، 2003، ص 03

2- الجريدة الرسمية الجزائرية: المادة الثانية من القانون 11/90، العدد 23، 13 دو القعدة عام 1410 هـ، ص 765

وللنقابات دورا في المساومة الجماعية بشأن شروط الاستخدام ورعاية مصالح أعضائها الاقتصادية والاجتماعية عن طريق الضغط على الحكومات والهيئات التشريعية أو اللجوء إلى العمل السياسي في بعض الحالات وتعد النقابات أيضا إحدى الوسائل المحورية التي تنقد المجتمع المدني من التشتت والتفكك، وتجعل لأفراده نسقا فهي التي تحافظ على الفرد في مكانه في النظام الإجمالي للمجتمع المدني وتمنعه من الابتعاد عنه وتدخله في شكل من التضامن الجماعي مع أعضائها، وتمثل الرابطة النقابية معلما حيويا من معالم التطور الحقيقي الذي ينقل المجتمع من مرحلة الروابط العرقية والقبلية إلى مرحلة الروابط المدنية.

ب– أنواع النقابات العمالية: لقد تعددت الأشكال والأصناف النقابية للعمل وقد اختلفت باختلاف اتجاهاتها الأيديولوجية و أنشطتها وأهدافها وأبرز هذه الأنواع نجد:

– النقابات الثورية: إذ تعتبر التيار الذي يعارض ويؤمن بأن تغيير المجتمع لن يتم عن طريق الثورة والعنف، ويعد هذا الصنف من النقابات من أشد المعارضين للأنظمة القائمة والتي تسيطر عليها الطبقة البرجوازية والرأسمالية المتوحشة، وهي سبب المشكلات التي يلقاها أغلب العمال في نشاطاتهم المهنية، وأي طرح لخيار التفاوض لا أمل منه، والمطالب لن تتحقق إلا بمظاهر كالاحتجاجات، وكل وسيلة للضغط من أجل تحقيق المطالب، ولقد ولدت هذه النقابات من رحم المعانات والظروف القاسية التي كان العمال يعيشونها، من انخفاض في الأجور، وطول ساعات العمل وعدم منح أدنى حقوق للعامل رغم بساطتها، كما تعمل النقابة الثورية على إزالة الفوارق العمالية وتحقيق مجتمع دون طبقات اجتماعية عن طريق التوزيع العادل للموارد[1].

– النقابات الإصلاحية: تعرف النقابات الإصلاحية على أنها عمل براغماتي، نفسي بغية التحسين التدريجي للظروف المعيشية للعمال من دون الرجوع إلى مشروع اجتماعي مهما كان، وتتخذ مثل هذه النقابات طريقة المفاوضات من أجل حل المشكلات الحاصلة في الوسط العمالي، بل وتعارض فكرة التغيير الجذري للمجتمع، لما تحمله مثل هذه الخطوة من مخاطر عليه، تعترف بالنظام الرأسمالي وبإمكانية خضوعها للنظام الاقتصادي والسياسي الموجود، وعدم المواجهة المباشرة وعدم الدخول في صراعات، بل

1– جمال بوربيع: محاضرات مقياس سوسيولوجيا الحركات العمالية، جامعة جيجل، 2015- 2016، ص35-36

وترتكز على المفاوضات الجماعية، ومن الدول التي اعتمدت هذا النوع نجد انجلترا وفي فرنسا مثلا تنفي النقابات عن وجود أي صلة بالأحزاب السياسية وأنها محايدة.

– النقابات التعاونية غير مطلبية: لا تنتمي مثل هذه لنقابات إلى عالم السياسة، ويتم تشكيلها من أجل الدفاع عن مصالح العمال المادية والمعنوية، وتهدف إلى إصلاح المجتمع بكل عناصره، جامعة بين الطبقة العاملة وأصحاب المستويات الدنيا، وكذا فئة أرباب العمل ويتم التعامل أكثر في فضاءات مشتركة، بل وتجعل من الحوار والاتصال الدائم للوصول إلى مستويات قياسية للإنتاج، ومن المنطلقات التي تعتمد عليها في عملية التفاوض نجد العدالة، والتي تعد معيارا أخلاقيا محوريا في الحياة الاجتماعية، وينظر إليها بشكل عام في أنها تلعب دورا هاما غي النظرية الاجتماعية والفعل الاجتماعي، كما أن إضافة البعد الفلسفي والأساسي للعدالة وهي أخذ المحاور لدى هذه النقابات، فنجد العدالة هي إعطاء كل ذي حق حقه، وتعني كذلك تسوية الصواب والخطأ، بحيث يدفع المخطأ تعويضا عن خطئه، وتلك هي مهمة القضاء الذي يسهر على تطبيق القوانين وسيادة العدالة على الأفراد، وكذلك مراعاة للمصلحة العامة للمؤسسة وكذلك الاحترام ومبدأ الأنانية والعمل في إطار سلمي خالي من الصراع باعتباره عملية اجتماعية تنشأ بين طرفين يوجد بينهم تعارض في المصالح والأهداف، ويسعى كل واحد منها لتحقيق مصالحه وأهدافه مستخدما جميع الأساليب سواء كانت مشروعة أو غير ذلك.

– النقابات المستقلة الناشطة في قطاع التربية الوطنية:

لقد تعددت النقابات المستقلة في القطاع التربوي مند ظهور النقابات العمالية المستقلة عن النقابة الأم (الإتحاد العام للعمال الجزائريين)، بحيث تنشط هذه النقابات بصفة رسمية متخذتا من القاعدة العمالية مكونا أساسيا لها من أجل ضمان بعض الحقوق والحاجيات المتزايدة لديهم، ومن أبرزها نجد:

1- المجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني: CNAPAST، والتي تأسست سنة 2003/04/17، وتظم مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي والتقني.

2- الإتحاد الوطني لعمال لتربية والتكوين: UNPEF، وقد اعتمدت بتاريخ 10/28/ 1990، وهي منظمة عضو في الأممية للتربية والإتحاد الإسلامي الدولي للعمل.

3- النقابة الوطنية لعمال التربية: SNTE، وتأسست هذه النقابة بتاريخ 2000/04/15

4- النقابة الوطنية المستقلة لأساتذة التعليم الثانوي والتقني: SNAPET.

ج- مميزات العمل النقابي: إن التعديدية النقابية في المجال التعليمي يمكن أن تكون مصدرا أساسيا في تحقيق بعض المطالب العمالية خاصة في ظل تجسيد الحريات النقابية والجلوس إلى طاولة المفاوضات وعها والانصياع على مطلبها، كما تعبر أبرز المطالب العمالية عن مراجعة سلم الجور والتعويضات المالية، ومراجعة القانون الأساسي الذي يجب أن يساير مختلف المستجدات والتحولات التي تعرفها الساحة التربوية في الجزائر، وما يميز النشاط النقابي أيضا أن الانتماء له تحول من علاقة تضامن جماعي إلى واحد من جملة الروابط الاجتماعية التي يكونها الأفراد في خضم مجتمع المخاطرة، فالنقابات المستقلة قد انضمت إلى لعبة الروابط الاجتماعية وتجنب الانحصار في زاوية الاستقلالية و التباعية اتجاه الحكومة وبذلك أصبحت العضوية في النقابة أقرب إلى تجمع عفوي لتقاطعات زمالة وروابط ذاتية، كما أن هناك تداخلا مابين الانتماء النقابي وانتماءات أخرى غير نقابية لذلك نجد الكثير من الامتدادات بين السياسي والاجتماعي، وهو ما يؤكده وجود نقابيون منخرطين في أحزاب سياسية، وقد نجد أكثر من ذلك كالدفاع الكبير عن القناعات السياسية من خلال النشاط النقابي، كما أن بعض النقابات قد تأسست ليس للدفاع عن العمال، ولكن قامت على أساس مبادئ لاتجاهات نقابية أخرى محسوبة على اتجاه سياسي مما خلق صراعات بين هذه النقابات رهن حقوق العمال بيد التوجهات السياسية[1].

كما نصت لمواد من 50 إلى 57 من القانون رقم 90/ 14 على حماية الممارسين للحق النقابي، بحيث لا يجوز لأي أحد أن يمارس أي تمييز ضد أحد العمال بسبب النشاط النقابي خلال التوظيف وتوزيع العمل والترقية وعند تحيد المرتب، وكذلك في مجال المنافع الاجتماعية(السكن)، كما لا يجوز للمستخدم أن يسلط على أي مندوب نقابي عقوبة العزل أو التحويل أو عقوبة التأديب بسبب نشاطه النقابي[2].

1- منير صوالحية: الانتماء النقابي والإضرابات في الجزائر، مقال منشور، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد العاشر، جوان 2014، ص 112

2- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: التشريع المدرسي والقانون، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر العاصمة، 2004، ص 78

د- أهم المكتسبات النقابية في الحقل التربوي في الجزائر:

إن أهم ما حققته النقابات العمالية من خلال مسيرة من النضال عرفت في بعض الأحيان تصعيدا من خلال الحركات الاحتجاجية والإضرابات للأساتذة والموظفين، لكن كل هذه الحركات النضالية أجبرت الحكومة ممثلة في وزارة التربية الوطنية على الرضوخ للمطالب العمالية والجلوس على طاولة المفاوضات لتتحقق بذلك جملة من المطالب والتوصيات أبرزها:

- تطبيق النظام الجديد للتعويضات بجميع المنح والعلاوات القديمة والجديدة بما فيها منحت الخبرة البيداغوجية، ومنحة تحسين الأداء التربوي، بأثر رجعي وعلى أساس الأجر القاعدي الجديد اعتبارا من جانفي 2008.

- الموافقة على منحة التأهيل واحتسابه على أساس الأجر الرئيسي(الراتب الأساسي أو القاعدي+ الخبرة المهنية) بدلا من الأجر الأساسي.

- تعيين لجنة مشتركة من وزارة التربية الوطنية من قطاع لتربية لدراسة ملف الخدمات الاجتماعية، وفي هذا الصدد تم إلغاء القرار الوزاري رقم 94/ 158 المؤرخ بتاريخ 22/ 08/ 1994 المتضمن كيفية تسيير الخدمات الاجتماعية في قطاع التربية الوطنية[1].

هذا وقد عمدت النقابات العمالية في الوسط التربوي أحيانا إلى عمليات –الابتزاز الإيجابي- إن صح التعبير مع الوزارة المعنية بالتربية والتعليم في الجزائر وهذا من خلال الحركات الاحتجاجية وشل المؤسسات التربوية في كثير من الأحيان من جهة وتصعيد اللهجة من خلال المنابر الإعلامية من جهة أخرى بغية تحقيق جملة من المطالب الوظيفية الخاصة بالأساتذة، كما أنها في بعض الأحيان تدخل في مهاترات سياسوية ضيقة تعكس طموحات قياداتها في الحصول على أكبر قدر من المكتسبات الشخصية غير مراعية في ذلك القيم والثوابت التي يقوم عليها العمل النقابي في الحقل التربوي، لكن رغم ذلك لا يمكن الإنكار او الجحود بالدور المحوري الذي تقوم به هذه النقابات في سبيل الرقي بالواقع الاجتماعي

1- منتديات الجلفة للأخبار: www.djelfa.info/vb/forumdisplay 2017/09/20

والوظيفي للأساتذة في الجزائر، والدليل على ذلك ما تحقق من مطالب ومكاسب هامة في القطاع التربوي.

خلاصة الفصل: قام الباحث في هذا الفصل برسم مقاربة سوسيومهنية للواقع الاجتماعي والمهني للأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي خاصة و الأستاذ في التربية و التعليم في الجزائر بصورة عامة، مستعينا في ذلك بتحليل مجموعة من العوامل المؤثرة على مهنة التدريس كالمكانة والدور الاجتماعي للأستاذ في وظيفته وخارجها، كما تم تسليط الدور على أبرز المتغيرات المهنية التي يعيشها الأستاذ في محيطه الوظيفي وعلاقاته الاجتماعية والإنسانية مع كل الوحدات الاجتماعية الفاعلة داخل المؤسسة التربوية، كل هذه العوامل في مجملها تعكس الصورة الاجتماعية والمهنية لوظيفة الأستاذ في هذه المرحلة كما تؤثر على أداءه وسلوكه الوظيفي وشعوره بالرضا العام نحوها.

كما أشرنا في هذا الفصل إلى واقع النشاط النقابي في المؤسسة التربوية الجزائرية والقوانين والنظم التشريعية التي تعمل في إطارها و طرق ممارسة نشاطه، وأنواع النقابات المستقلة التي تعمل في الحقل التربوي، و كيفية القيام بالمناورات من أجل تحقيق أكبر قدر من الاستجابة لمطالب الأساتذة، وأهم المكتسبات التي حققتها النقابات في الوسط التربوي منذ نشأتها.

الفصل الثالث

سوسيولوجيا الرضا الوظيفي

تمهيد:

في هذا الفصل سنحاول إبراز مفهوم الرضا الوظيفي من مختلف الجوانب والاتجاهات السوسيولوجية التي حاولت تفسيره، وكذلك تأثير البيئة الداخلية للعمل، والخارجية والانتماء، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى أنواع ومستويات الرضا الوظيفي وكذلك طرق قياسه، ومختلف النظريات و الاتجاهات السوسيولوجية التي تناولت الرضا الوظيفي والعوامل المؤثر على الشعور بالدافعية نحو العمل.

1- الرضا الوظيفي

أ- مفهوم الرضا الوظيفي

يعتبر مفهوم الرضا من أكثر مفاهيم علم الاجتماع التنظيمي غموضا ذلك لأنه حالة يصعب قياسها ودراستها بكل موضوعية، ولعلّ غموض هذا المفهوم هو الذي أدّى إلى ظهور المئات من البحوث والدراسات حول هذا الموضوع. فقد أشار " **لوك** " 1976 إلى ظهور أكثر من 3350 دراسة في هذا الموضوع في الولايات المتحدة الأمريكية فقط، ولعلّ من أهم أسباب تعدد هذه البحوث اعتبار موضوع الرضا أحيانا كمتغير مستقل يؤثر في سلوك العمال كالأداء والتغيب والاتصال الرسمي والغير الرسمي، وأحيانا أخرى كمتغير تابع يتأثر بالأجرة والراتب ونظام المنح و المكافآت وهيكل السلطة ونظام اتخاذ القرارات وغير ذلك من المواضيع والمتغيرات النفسية والاجتماعية والمادية (المحيط الطبيعي). ومن أسباب تعدد الدراسات في هذا الموضوع أيضا عدم اتفاق الباحثين على تعريف دقيق للرضا في العمل ممّا أدى إلى تعدد المفاهيم الإجرائية إلى جانب تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم سيكولوجية أخرى كالروح المعنوية والدافعية[1].

ومهما يكن، فإن أي دراسة جديدة لموضوع الرضا في محيط العمل لا يمكنها أن تتجاهل النسق الاجتماعي- الاقتصادي الذي تنشط فيه المنظمة، ذلك لأنّ السخط عن محيط العمل بأبعاده المختلفة يمتد إلى السخط عن العمل نفسه مما يؤدي إلى الإحساس بالاغتراب والاحتقار والتفاهة وعدم الانتماء

1- مصطفى عشوي: أسس علم النفس الصناعي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992، ص 133-135.

والولاء، ولعلّ إهمال البعد الاجتماعي والاقتصادي للسلوك التنظيمي والاقتصادي على التناول الجزئي عند دراسة هذا الموضوع هو الذي أدّى إلى التخبّط في معالجة هذا المفهوم.

وظهور العديد من البحوث والدراسات دون الوصول إلى نتائج علمية يمكن الاتفاق على موضوعيتها، وتجدر الإشارة إلى أن أغلب بحوث ودراسات السلوك التنظيمي قد أجريت ضمن أطر إيديولوجية يسيطر عليها بدرجات متفاوتة المذهب الرأسمالي[1].

وفيما يلي نعطي بعض التعاريف حول مصطلح الرضا الوظيفي:

تعريف أول: " الرضا الوظيفي هو الشعور النفسي بالقناعة و الارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى بيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل[2]".

تعريف ثاني: عرف " هوبوك " الرضا الوظيفي بأنّه " عبارة عن مجموعة الاهتمام بالظروف النفسية والمادية وبالبيئة التي تسهم متضافرة في خلق الوضع الذي يرضى به الفرد[3]".

تعريف ثالث: يرى " سترونج " الرضا الوظيفي بأنّه " هو حصيلة العوامل المتعلقة بالعمل والتي تجعل الفرد محبا له مقبلا عليه في بدء يومه دون أية غضاضة[4]".

تعريف رابع: يعرف " لوك " الرضا الوظيفي بأنّه " حالة عاطفية إيجابية سارة ناشئة عن عمل الفرد أو خبرته العملية، وينتج الرضا الوظيفي عن إدراك الفرد إلى أي مدى يوفر العمل تلك الأشياء التي يعتبرها هامة وله ثلاث أبعاد":

– جانب شعوري عاطفي، الرضا الوظيفي هو استجابة شعورية تجاه جانب في العمل وبذلك لا يمكن رؤيته.

– الرضا الوظيفي يتقرر غالبا بمدى تجاوز النتائج للتوقعات.

1- موقع إلكتروني: https://hrdiscussion.com/hr49301.html2018/11/22

2- صلاح الدين محمد عبد الباقي،السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ص 130.

3- محمد سعيد سلطان،السلوك الإنساني في المنظمات، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، ص 195، 196

4 – محمد سعيد سلطان، نفس المرجع، ص 195-196.

– الرضا الوظيفي يمثل اتجاهات عديدة مترابطة.

تعريف خامس: يعرفه كل من " سارتن " و " تان " بأنّه شعور جارف بالانتماء إلى الجماعة، وهو محصلة المشاعر التي يكسبها العامل نتيجة اشتراكه في الجماعة".

يمكن القول أن الرضا الوظيفي هو نتيجة تفاعل الفرد مع وظيفته وهو انعكاس لمدى الإشباع الذي يستمده من هذا العمل، وانتمائه وتفاعله مع جماعة عمله ومع بيئة العمل الداخلية والخارجية وبالتالي فهو يشير إلى مجموع المشاعر الوظيفية أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله.

ب– بيئة العمل وأثرها على الرضا الوظيفي: يرتبط الرضا الوظيفي عن العمل بعدة عوامل سيكولوجية وفسيولوجية اجتماعية واقتصادية خارج حياة العمل، ويتضح ذلك في تأثير الفروق في اتجاهات العمال في تحقيق الرضا الكلي.

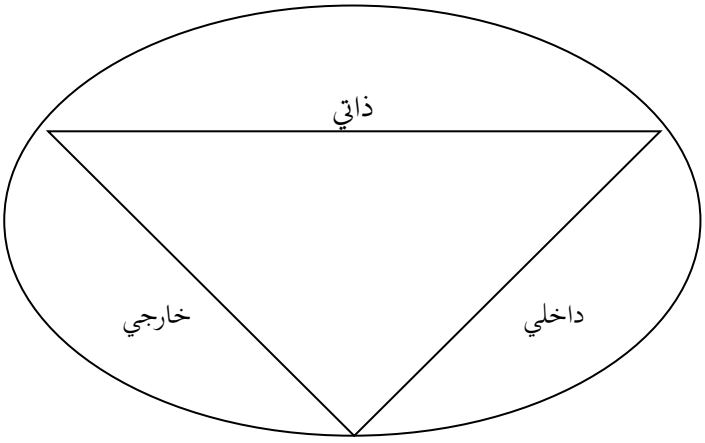
فقد توصل (جينكيز) 1921 إلى وجود ارتباطات شديدة بين الالتهاب الشرياني وتكرار الشكاوي من العمال الخاصة بالعمل والمصاحبة لظواهر القلق والملل، مما يؤكد دور الأمراض المعدية في استثارة التوتر والقلق، أما دراسة (سيلبوت) فقد أكدت وجود ارتباط بين المستوى التعليمي والرضا عن العمل وبين مختلف فئات العاملين ممن الجنسين.

أما من حيث تأثير طبيعة التمدن، فقد تبث علميا أن العامل الحضري يبدي ميلا أكثر من زميله الريفي لتقبل القيم الإنتاجية الصناعية، باعتبار لحياة المدنية نموذجا للترقية، وقد قدم (هوايت) سنة 1955، وصفا لنمطين من شخصيات الياقات الزرقاء بالمؤسسات الصناعية، وفقا لميولهم نحو تجاوز القيم الإنتاجية وتحديد الإنتاج، فتبين أن أفراد الفئة الأولى، وهم من أصل ريفي أو أبناء المزارعين أو المقاولين الصغار،وغالبيتهم من البروتستانتيين ومؤيدي الحزب السياسي الجمهوري، كانوا أكثر انضباطا وطاعة لأوامر السلطة والرؤساء، نقيد الصنف الأخر من زملائهم، أهل الحضر الكاثوليكيين دينيا والديمقراطيين سياسيا[1].

1– محمد بن رابح: مرجع سابق، ص 119

ج- مستويات الرضا الوظيفي: يتطلب الرضا الوظيفي تحقيق توافق حسن بين العامل وما يقوم به من نشاطات مهنية، وتعبيرا عن الحركية المستمرة بين الفرد العامل والبيئة المهنية المادية والاجتماعية، ويتم تحديد السلوك السليم، بمراعاة القواعد السلوكية للتنظيم المحدث للرضا على مستويات الذات والعلاقات الاجتماعية الداخلية والخارجية تحقيقا لتكامل الأهداف على النحو التالي:

الشكل رقم(01): مجالات الرضا عن العمل



المصدر: الدكتور محمد بن رابح: الرضا عن العمل، مخبر تطبيقات علم النفس وعلوم التربية والتنمية من أجل الجزائر، 2011،ط1، وهران. ص 152

وتشكل هذه المجالات الثلاثة مصادر الرضا عن العمل، باعتبار الرضا المهني أحد النتائج الرئيسية للدافعية، ويمكن تحقيقه على مستويات الرضا الثلاث التالية:

ج -1- الرضا الذاتي:ويتم حينما تتوافق الخصائص الذاتية والسمات الشخصية والميول الفردية مع مقتضيات العمل، فقد سجلت دراسة (كارل جارسون) مجموعتين من العوامل المسببة لسوء رضا العاملين عن عملهم:

المجموعة الأولى: وتظم العوامل الشخصية مثل الصحة والمسؤولية المنزلية وغيرها، كأكبر الأسباب لسوء الرضا بنسبة 52%.

المجموعة الثانية: وتظم عوامل متعلقة بالعمل مثل انخفاض الأجر وظروف العمل السيئة والإرهاق في العمل بنسبة 48%، ومع أن العامل يمثل شخصية تفاعلية، تتأثر بالعوامل المباشرة وغير المباشرة، إلى أن التجانس مستبعد بين العاملين داخل مؤسسة أو بالنسبة للوظائف المتماثلة، حيث تفرق بينهم متغيرات السن والأصل الاجتماعي، والاقتصادي، والجغرافي والمستوى التعليمي وغيرها، وهو ما أكدته الدراسات السابقة، حيث لوحظ أن السبب في ترك العمل بين الأفراد من 24 سنة إلى 37 سنة يعود إلى انخفاض الأجور، بينما يعود السبب في ما بعد الأربعين إلى عوامل شخصية وصحية كما ترتفع نسبة ترك العمل عند المتزوجين عن العزاب، لأسباب شخصية أيضا[1].

إضافة إلى ما توصلت إليه دراسة (سانترز) سنة 1948، حول تأثير وكز العمل في المنظمة، على درجة رضا العاملين، بارتفاع نسبة العمال الراضين عن أعمالهم والتي وصلت إلى 25%.

ج-2- الرضا الاجتماعي الداخلي: تتشارك العوامل الداخلية اللصيقة بالعمل في تحقيق الرضا الاجتماعي الداخلي، ويساهم في تدعيمها إقامة علاقات عمل إنسانية جيدة تسودها معنويات عالية بين لزملاء والمرؤسيين، مع احترام سياسة المؤسسة ولوائحها التنظيمية الملائمة لمواقف العمل وظروفه، بإرساء روابط اجتماعية متوازنة بين الجماعات الإدارية والعمالية والاشرافية، وفي ظل قيادة إدارية رشيدة تشرف على تخطيط العمل وتنسيق جهود العاملين وتوجيههم نحو الغايات المرسومة، فقد أدت طبيعة السوق وتنظيم الاتحادات العمالية إلى تدعيم قدراتهم على المساواة في الأجور وساعات العمل وتحسين ظروف العمل الفيزيقية والتقنية وتغيراتها حقيقيا للتلائم والتوحد بين العمال والتنظيم وتفاديا للصراع والتناقضات السلبية[2].

ج-3- الرضا الاجتماعي الخارجي: وتحققه العوامل التوافقية ممثلة في ثقافة المجتمع والبناء الاجتماعي، وجماعات المجتمع المحلي والتنظيمات العمالية البيئة الأسرية، والاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة في المجتمع، وتأثير ذلك على البناء الاجتماعي للتنظيم والعلاقات غير الرسمية في، حيث يتسبب في التفكك والإنحلال الجتماعي في مقابل اندثار النماذج السلوكية السليمة وانهيار القيم

1- عادل حسن: إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، دار الحكمة، بيروت، 1969، ص 475

2- عادل حسن: مرجع سابق، ص 476

الاجتماعية المستقرة في ظل ثقافة جيدة مخضرمة، مخلفتا اضطرابا في العلاقات الاجتماعية والأسرية، وصعوبة توافق الفرد مع أسرته، وتربية الأطفال، وحجم الأسرة، وتربية الأطفال، ودور المرأة، ما يدفع بها إلى اقحام ميدان العمل ومشاركتها في المجالات المهنية المختلفة[1].

كما تساهم ضاهرة تعدد الأجناس وانعدام الديمقراطية والعدالة الاجتماعية في عرقلة الرضا الاجتماعي بين أفراد المجتمع الواحد، وينطبق ذلك على المنظمات، خاصة تلك التي يتم فيها إسناد الوظائف على أساس التمييز والمفارقات الاجتماعية والافتصادية، حيث تنتشر مضاهر العنصرية، لتلحق أثارها على مستوى معيشة الفرد ما يتسبب في تعميق الفوارق بين شرائح المجتمع، ويتضح من ذلك اعتبار الأصول الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية، معايير لتقييم الشعوب.

د- التكيف المهني: إن تكيف لعامل وانسجامه مع بيئة العمل يعد ضرورة تتطلب دراسات ميدانية جادة واهتمام خاص لتغيير صورة الوظيفة في نظر العامل، فتحقيق التكيف المهني يعد وسيلة لخدمة المجتمع، وإعداد الأطر المؤهلة لنجاح مسيرة التنمية والتطوير، وسير الإنتاج، وتقوية العلاقات الإنسانية، من أجل إعادة وتعميق البناء الوطني، وذلك من خلال ارتباط المصالح المادية و المعنوية، ومطالب العاملين وأهداف التنظيم[2].

هـ- مظاهر التكيف المهني: تعبر أبعاد التكيف المهني عن ضرورة تجنيد الإمكانيات لتحقيق تكيفا للعامل ومساعدته وتوجيهه، ليتلائم مع متطلبات واحتياجات عمله، في ضل ثقافة صناعية رشيدة ويشكل الرضا عن العمل المظهر الأساسي للتكيف المهني، ويتحدد ضمن الأبعاد التالية:

1- الرضا عن المؤسسة بوجه عام، وعن ظروف المؤسسة.

2- الرضا عن الأجر، ومدى تناسبه مع الإلتزامات المادية للعامل.

3- الرضا عن محتوى العمل، ومدى ارتياح العامل لعمله، ورغبته في الاستمرار فيه.

4- الرضا عن فرص التنمية، من دورات تكوينية وتدريب، وتطوير وتربصات.

1- محمد بالرابح: نفس المرجع السابق، ص 121

2- محمد بن رابح: التكيف المهني، مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية ، الجزائر، 2010، ص 173

الرضا عن الاشراف والإدارة ويتجسد في الآتي:

- الرضا عن إدارة المؤسسة.

- عدم مقاومة قرارات وتعليمات الإدارة.

- تنفيذ التعليمات الإدارية.

- عدم التعرض لعقوبة إدارية.

5- الرضا عن جماعة العمل: بالإرتياح لهم والرغبة في قضاء وقت أطول معهم وعدم الشعور بالوحدة بينهم.

6- الرضا عن النشاط النقابي: عن طريق اختيار الممثلين والمشاركة في نشاطاته[1].

و- قياس الرضا الوظيفي:

بالرغم من أهمية الرضا الوظيفي إلاّ أنّ كثيرا من المنظمات لم تستخدم أساليب دقيقة للتعرف على مشاعر العاملين ورضاهم اتجاه العمل، وتقتصر هذه الأساليب عادة على مجرد سماع رأي على الرؤساء في العمل على مرؤوسهم، ويمكن حصر الأساليب المستخدمة في الوقت الحاضر في نوعين، الأولى هي موضوعية والثانية ذاتية:[2]

و-1- المقاييس الموضوعية:

يعتبر متغيرا الغياب وترك الخدمة مؤشران على مستوى رضا العاملين في المنظمة وسنعرض الآن كيفية قياس كل هذين المتغيرين:[3]

1- محمد بن رابح: مرجع سابق، ص 173

2- صلاح الدين محمد عبد الباقي: مرجع سابق ، ص 243- 253.

3 . أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية- للطباعة والنشر، ص 405-408.

– الغيـاب:

تعتبر درجة انتظام الفرد في عمله، أو بعبارة أخرى نسبة أو معدل غيابه مؤشرا يمكن استخدامه للتعرف على درجة الرضا العام للفرد عن عمله، فلا شك أن الفرد الراضي عن عمله يكون أكثر ارتباطا بهذا العمل، وأكثر حرصا على الحضور إلى عمله عن آخر يشعر بالاستياء تجاه العمل. وليس معنى هذا أن كل حالات الغياب تمثل حالات استياء تجاه العمل فهناك حالات غياب لا يمكن تجنبها لرجوعها إلى ظروف طارئة لا يمكن للفرد التحكم فيها، مثل المرض والحوادث، والظروف العائلية القاهرة وغيرها من الأسباب القاهرة والمشروعة التي لا تعكس بالضرورة درجة ارتباط الفرد بعمله. لكن هناك حالات من الغياب لا ترجع إلى ظروف طارئة بقدر ما تعكس مشاعر الفرد تجاه عمله ودرجة حرصه على التواجد بمكان عمله، لذلك فإن احتفاظ المنظمة بسجلات عن الحضور والغياب بالنسبة لكل فرد وكل مجموعة عمل أو قسم فيما تتيح لها تتبع معدلات الحضور والغياب واكتشاف أي ظاهرات إخلال تستدعي الدراسة والعلاج.

ورغم أنه لا توجد طريقة موحدة ومتفق عليها لقياس معدل الغياب، إلا أنه يمكننا أن نستدل بالطريقة التي اقترحتها وزارة العدل الأمريكية، ويحسب معدل الغياب وفق هذه الطريقة كالأتي:

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

ويحسب مجموع أيام الغياب بجمع أيام الغياب لجميع الأفراد العاملين أما متوسط عدد الأفراد العاملين فيمكن الحصول عليه بأخذ متوسط عدد العاملين(فيمكن الحصول)في أول فترة وعدد العاملين في آخر الفترة وتمثل عدد أيام العمل في المعادلة عدد الأيام التي عملت فيها المنظمة أي باستبعاد أيام العطلات الأسبوعية و العطلات الرسمية التي لم تعمل فيها المنظمة.

وبتطبيق المعادلة السابقة على منظمة كان متوسّط عدد العاملين فيها خلال شهر=2000 عامل, وكان عدد أيّام العمل خلال شهر =25 يوم, ومجموع أيّام الغياب للأفراد خلال نفس الشهر=900 مرّة, فإنّ معدّل الغياب يحسب كما يلي:

معدّل الغياب=[900 / (2000 × 25)]=1,8

– ترك الخدمة:

يمكن استخدام حالات ترك الخدمة التي تتم بمبادرة الفرد(استقالته) كمؤشر لدرجة الرضا العام عن العمل التي تسود بين أفراد القوى العاملة، فلا شك أن بقاء الفرد في وظيفته يعتبر مؤشرا هاما لارتباطه بهذه الوظيفة وولائه لها، أي رضاه عن العمل. وعليه فإن البيانات الخاصة بترك الخدمة الاختياري يمكن استخدامها لتقييم فعالية مختلف البرامج من زاوية تأثير هذه البرامج على الرضا. ويحسب معدل ترك الخدمة على أساس عدد حالات ترك الخدمة الاختياري مقسوما على إجمالي عدد العاملين في منتصف الفترة التي يحسب لها المعدل كالأتي:[1]

معدل ترك الخدمة خلال فترة معينة = عدد حالات ترك لخدمة خلال الفترة

$$\frac{\text{عدد العاملين في منتصف الفترة}}{} \times 10$$

ففي إحدى المنظمات كان عدد حالات ترك الخدمة خلال 09 أشهر هو 50 حالة, وكان إجمالي عدد العاملين خلال منتصف هذه المدّة هو 800 عامل, فإنّ معدّل ترك

الخدمة يكون كالآتي:

معدّل ترك الخدمة =[50 / (800)] × 100 = 6,25

1-مصطفى عشوي, مرجع سابق ذكره, ص 37, 38

و-2-المقاييس الذاتية للرضا:

تقوم المقاييس الذاتية على تصميم قائمة تتضمن أسئلة توجه إلى الأفراد العاملين بالمنظمة وتحاول هذه الأسئلة الحصول على تقرير من جانب الأفراد عن درجة رضاهم عن العمل ومن الطرق التي يمكن أن تستخدم كأساليب لقياس الرضا، فيمكننا أن نميز بين (03) أربعة طرق رئيسية نتعرض لها فيما يلي:

- معدّلات القياس و الردّ على الأسئلة

وهي من أكثر الطرق المستخدمة لقياس الرضا عن العمل وتستخدم معدلات القياس الكاملة وفيما يقوم الأفراد بالإجابة عن الأسئلة التي تسمح بتسجيل ردود فعلهم عن العمل ومن أشهر المعدلات:[1]

- الأجندة الوصفية عن العمل:

والأسئلة تتناول بها خمسة جوانب مختلفة في العمل نفسه-الأجر- فرص الترقية-الإشراف-الزملاء.

- طريقة قائمة استقصاء جامعة مينوستا لقياس الرضا(MScheduleQ):

وهي تستخدم طرق مختلفة حيث يكمل الأفراد معدل القياس هذا إلى الحد الذي يكونون إمّا راضين أو غير راضين عن جوانب مختلفة عن عملهم (أجرهم- فرص التقدم فيه)، وهاتان الطريقتان ترتكزان على جوانب متعددة ومختلفة من الرضا عن العمل، وهناك مقاييس أخرى تركز على جانب أو عدد من الجوانب في العمل، مثل قائمة استقصاء الرضا عن الأجر الذي يهتم بالحالات النفسية تجاه العوامل المختلفة لجوانب أنظمة الأجور ويوفرPSQ قياسات مختلفة عن هذه العوامل النقدية مثل الرضا عن مستوى الأجر، العلاوات، الزيادة في الأجر، المزايا الإضافية، وإدارة نظام الأجور.

1- مصطفى عشوي: المرجع نفسه، ص 40.

– المقابلات الشخصية (مقابلات المواجهة):

تتضمن مقابلة العاملين وجها لوجه عن طريق إعطاء الأسئلة للعمال بنظام معين لتسجيل إجابتهم، وفي تلك الطريقة يمكن معرفة أسباب الحالات النفسية المصاحبة للعمل، وتتم مقابلة المواجهة في بيئة يشعر فيها العمال بحرية في الكلام، وبهذا تتم أول خطوة تجاه تصحيح أو محو المشاكل، وتكون مقابلة المواجهة (أي نوع من القياس الفردي) ناجحة إذا أجاب الأفراد بأمانة وبالتالي يكونون قادرين على التقرير الدقيق لمشاعرهم في ظل حماية الإدارة لاستجابتهم وحقهم في الخصوصية.[1]

– أسلوب الأحداث الحرجة

وهو أسلوب أو إجراء أخر يمكن من خلاله قياس وتقييم رضا الفرد عن عمله وهنا يصف الفرد بعض الأحداث المرتبطة بعمله والتي حققت له الرضا أو عدم الرضا. ثم يتم اختيار وفحص الإجابات لاكتشاف عوامل ومسببات الرضا أو عدم الرضا. فمثلا إذا ذكر عديد من الأفراد موافق في العمل والتي تم معاملتهم من خلالها بطريقة سيئة من المشرف، أو عندما يمتدحون المشرف لمعاملتهم الطيبة، يظهر هذا نمط الإشراف يلعب دورا هاما في رضا الأفراد عن العمل.[2]

ي: نظريات الرضا الوظيفي : لقد تعددت المداخل النظرية التي حاولت تفسير الرضا الوظيفي وذلك لاختلاف مدارسها و اتجاهاتها وسوف نعرض فيما يلي أبرز النظريات التي حاولت أن تفسر الارتباطات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعمال.

1– النظرية الفسيولوجية للرضا الوظيفي عن العمل: وقد قدمت هذه النظرية (لاندي،landy) عام 1978 حيث ترى هذه النظرية أن الرضا عن العمل له أساس فسيولوجي يتعلق بالجهاز العصبي، وأن رضا الفرد عن العمل يتغير خلال الزمن رغم أن العمل لم يتغير، وقد ضربت لنا مثال بالتغير الفسيولوجي الذي يحدث للعامل جراء استمراره بنفس العمل، إذ أنه خلال السنوات الأولى من العمل يشعر بالرضا، ومع التقادم المستمر في العمل يجعل منه مصدرا للروتين، والملل، والسأم ،

1 – محمد بن سلطان, مرجع سبق ذكره, ص 198, 199.

2 – راوية حسن، السلوك التنظيمي المعاصر، طبع نشر وتوزيع الدار الجامعية، 2002، ص 180.

وخلال هذه السنوات الأولى أيضا يكون لدى الفرد القدرة على الإبقاء على التوازن الانفعالي، بحيث لا يكره وظيفته ولا يسأم منها.

فإذا كان الفرد سعيدا في موقف من مواقف الحياة فإنه تحدث بالنسبة له بعض التغيرات الفسيولوجية من شأنها إعادته إلى حالة الحياد، أي إلى الحالة العادية الخالية من المرح أو الفرح الزائد، حيث تفترض هذه النظرية أن المبالغات الانفعالية سواء كانت ايجابية سارة أو سلبية ضارة لها أضرار تحيق بالفرد وتؤدي إلى اختلال توازنه الفسيولوجي كما تفترض كما تفترض هذه النظرية أنه توجد آليات عند الإنسان من شأنها أن تعمل على حفظ توازنه فسيولوجيا وإعادته إلى الحالة العادية ويفترض (لاندي) صاحب هذه لنظرية أنه لهذا السبب يختلف الناس في الرضا عن العمل لأنهم يختلفون في كفاءة الآليات الفسيولوجية التي تحفظ الفرد من الانفعالات المشتطة[1].

وتوضيحا لهذه النظرية نقول أنه عندما يقدم مثير لشخص وليكن هذا المثير يلتحق به فإن هذا المثير أو هذه الوظيفة تؤدي إلى استجابات انفعالية سواء كانت إيجابية، سارة أو سلبية ضارة، هنا تتدخل الآليات التي تفترض هذه النظرية وجودها في الإنسان وتعيده إلى حالة من التوازن والحياد الانفعالي.

2- نظرية الحاجات لماسلو: ومن خلال هذه النظرية وضع (ماسلو) مجموعة من الحاجات ينبغي إشباعها من اجل تحقيق الرضا الوظيفي للعامل، وتتولد له دافعية أكبر نحو انجاز عمله، وقد افترض (ماسلو) في كتاباته وجود خمسة حاجات أساسية، وقد أدرجت كما يلي:

أ- الحاجات الفسيولوجية: وهي الحاجات التي تشمل الأكل، الماء، الهواء، الراحة وغيرها والتي يحتاجها الفرد لإدامة جسده في حالة من التوازن.

ب- حاجات الأمان: وتظم هذه الحاجات، السلامة والأمان من جانبين المفهوم الجسدي والمفهوم النفسي، أي الحاجة إلى أن يكون الفرد محميا من الأخطار الخارجية لجسده، ولشخصيته، فمعظم العاملين يرغبون في العمل بأشغال خالية من المخاطر الجسدية والنفسية.

1- محمد شحاتة ربيع: علم النفس الصناعي والمهني، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2010، ص 247

ج- حاجات الحب والانتماء: تعتبر الحاجة إلى الانتباه والنشاط الاجتماعي حاجة رئيسية في هذا الصنف، فالفرد يرغب بعلاقة مع العاملين عموما ويسعى إلى تكوين منزلة اجتماعية محترمة لنفسه بين الجماعة[1].

د- حاجات الاحترام: تتمثل هذه الحاجات في بالرغبة في احترام الذات، القوة، الإنجاز، الكفاءة، والسيطرة والثقة في وجه هذا العالم، من أجل الاستقلال والحرية، فالفرد يحتاج إلى نوع من السمعة الجيدة، التكريم والاحترام من قبل العاملين الآخرين، إنها رغبة الشخص في الاكتفاء الذاتي، وعلى الأخص محاولته لأن يصبح الشخص الذي يتمنى أن يكون قادرا على تحقيقه.

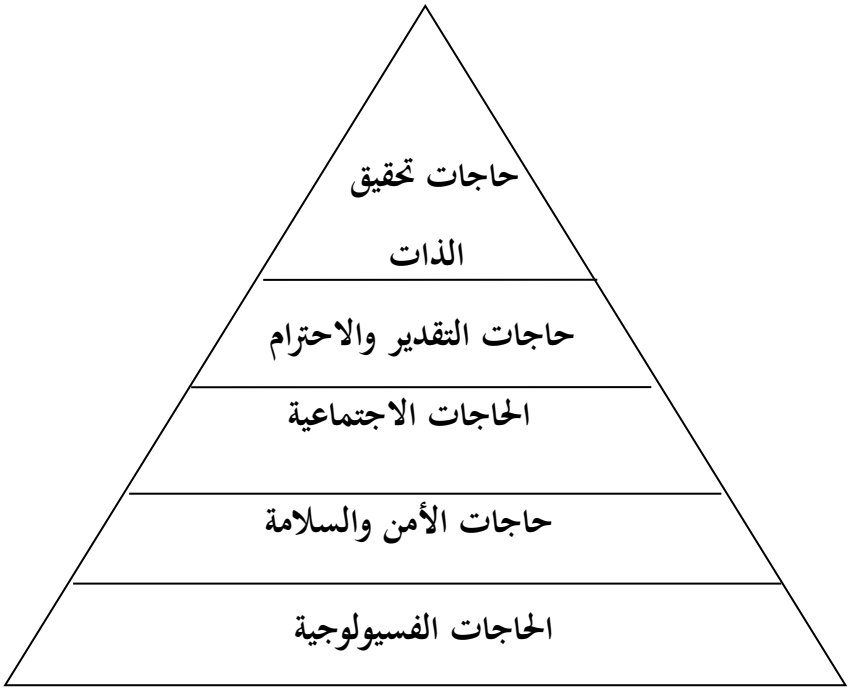
هـ- الحاجة إلى تحقيق الذات: يشير ماسلو إلى مفهوم هذه الحاجة بأنها حاجة الفرد إلى أن يكون الفرد قادرا على الوصول إليها بناءا على القدرات والكفاءات التي يمتلكها، فإذا كان الفرد يظن أنه يستطيع أن يكون مديرا ناجحا فإنه يجب عليه أن يعطى مثل هذه الفرصة، وإشباع هذه الحاجات بحسب ماسلو يعتبر أقصى ما يصبو إليه الفرد، ويأتي ذلك بعد إشباع الحاجات السابقة كلها[2].

إن الحاجات الإنسانية وفق ماسلو قد تم ترتيبها على شكل تسلسل هرمي وفق تغلب أو هيمنة أحدهما على الأخرى، فالحاجات الموجودة على المستويات الدنيا يجب أن يتم إشباعها بما فيه الكفاية قبل أن تظهر حاجة في المرتبة الأعلى لتسيطر على سلوك الفرد، ومن المهم أن نعرف بأن سلوك الفرد تتم السيطرة عليه من قبل حاجات أساسية غير مشبعة، ويجب أن نوضح بأن ماسلو قد ميز وعرف كل مستوى من الحاجات يمكن أن يشبع جزئيا، ويسمح المجال للمجموعة التي تليه من الحاجات أن تهيمن عليه.

1- باسم محمد ولي وآخرون:المدخل إلى علم لنفس والاجتماعي، الأردن، ط1، 2004 ، ص 201-202

2- صادق سميح صادق القاروط: مرجع سابق، ص 24

الشكل (02): هرم ماسلو للحاجات



المصدر: من إعداد الباحث

ورغم بعض الانتقادات التي وجهة لهذه النظرية، إلا أنها تصلح لحد كبير لتفسير ظاهرة الدافعية الرضا الوظيفي عن العمل، حيث لاقت رواجا بين علماء النفس والاجتماع في تفسير حاجات الأفراد النفسية والاجتماعية.

3- نظرية دافع الإنجاز: وهي مجموعة من الدراسات النفسية والاجتماعية المعاصرة التي تبحث في الدوافع الإنسانية للإنجاز و يقود هذه الدراسات كل من العالمان(ماك ليلاند) وزميله (اتكنسون)، وتشير دراستهما أن الدافع للإنجاز يرتبط بالعمل ارتباطا وثيقا، ودافع الانجاز يؤثر على العديد من سلوكيات الفرد فيضعها في وضع الرضا عن الوظيفة والجاهزية للتقديم في سبيلها، ومن مظاهر الدافعية والرضا عن العمل:

أ- الأداء الممتاز في العمل: حيث يتفوق الأفراد ذوو الدفعية للإنجاز بصورة عالية على الأفراد من ذوي الدافعية للإنجاز بصورة منخفضة في العمل والإنتاج، سواء اتسمت هذه الأعمال بالسهولة أو الصعوبة بل وعادة ما يرغبون ذوو دافعية الإنجاز العالية إلى تحسين مستوى أدائهم دائما، كما أنهم لا يميلون إلى الاستسهال ولكن يفضلون مواجهة المهام الصعبة.

ب- المثابرة: ومن مزايا أصحاب الدافعية العالية المثابرة في أداء الأعمال في مقابل ذو الدافعية الإنجازية المنخفضة الذين تقل لديهم هذه المثابرة.

ج- الالتزام والتكامل: توجد علاقة ارتباطيه قوية بين الالتزام والتكامل في أداء العمال وقد يتصف أصحاب الدافعية العالية في العمل بالأنانية، ويكون الفشل بالنسبة لهم خبرة سلبية، وهم يحبون الفردية في الأعمال بحيث يظهر انجازهم الشخصي واضحا، كما يتسمون بالمبادئ والسلوك الريادي وتحسين الأداء والإنتاج فيما يوكل إليهم من أعمال[1].

ويؤكد (كلارك هول) بأن الدافعية هي نتاج الحافز مضروبا بالعادة(د= ح × ع)، ويعنى هذا أن مفهوم الحافز يعتمد أساسا على الدفعية، والحافز بالنسبة لهول هو تأثير المنشط الذي يقرر قوة أو شدة السلوك، أما مفهوم العادة فهو يعكس التأثير السلوكي للتعلم عند هول.

ويعتمد هول في نظريته حول السلوك والدافعية في العمل على ثلاثة مفاهيم أساسية:

أ- الحافز: حيث أنه حالة داخلية يكون فيها الفرد في حالة هيجان، وزيادة الحافز تزيد من طاقة السلوك، واستمراره يحفظ السلوك، أما التقليل منه فإنه يوقف السلوك، فالحوافز متشابهة جدا لمفهوم الدافع، أو الحاجات في مضمون نظريات الدافعية في العمل، والأكثر من هذا فإن الحوافز مقسمة إلى فئتين الأولية والثانوية.

ب- العادة: العادة هي رابطة متعلمة بين ظرف أو حدث في محيط الفرد، وبين استجابة أو مجموعة استجابات لهذه الأحداث، إن العادة تحدد اتجاه أو اختيار السلوك الذي يتخذه الفرد حين يثار من قبل الحافز، فإن تعلم الفرد أن يكون قادرا على تقليل الحافز لكسب المال بواسطة العمل بمستوى معين من الأداء، ففي المرة الأخرى حين يثار بواسطة الحاجة إلى المال، فإنه يتوقع منه أن يختار هذا المستوى من الأداء على المستويات الأخرى من الأداء، وبدون الحافز فإن السلوك لا يمكن أن يحدث لأن الفرد لم يتم

1- محمد شحاتة ربيع: مرجع سابق، ص 226

تنشيطه أو زيادة طاقته، كما أنه وبدون العادة فإن السلوك لا يمكن أن يحدث لأن الفرد لا يعرف أي استجابة هي الصحيحة من بين الاستجابات المتعددة[1].

ج- التعزيز(الدعم): وهو المنبه الذي تتبعه استجابة بالنسبة للفرد، وله تأثير على الفرد

- التعزيز يقلل الحافز الذي يعني إشباع وإرضاء حاجة الفرد، ومن هنا فإن التعزيز سوف ينتج عنه إيقاف للسلوك لفترة معينة من الزمن.

- التعزيز يقوي العادة ومن خلال ذلك يتعلم الفرد طريقة محددة للربط بين المنبه والاستجابة أو أن يكتسبها الفرد ذاته.

وتكمن الأهمية المركزية للتعزيز في أنه يمكن استخدامه للحفاظ على السلوك، أو تسخيره لتغيير السلوك وبالنسبة له فإن الحافز يجب أن يكون دافع عام، وأن ظروف الدافعية والحاجات لا تعطي توجيهية للسلوك لأن الحاجات المختلفة تتشكل من مصادر حوافز مختلفة لكنه وفي كل حالة فإن الحافز الناتج عنها يكون متشابها.

4- نظرية العاملين: لقد قام (فريدريك هيرزبيرغ) بدراسة ميدانية على مجموعة من المديرين من المهندسين والمحاسبين وذلك عن الرضا الوظيفي كمحرك لسلوك الأفراد واندفاعهم للعمل ونشرت نتائجها في كتابه الدافع والعمل، كما أشار هيرزبيرغ وزملائه إلى أن الرضا الوظيفي يتحدد بمجموعة من العوامل التي سميت بالمحفزات، وهي الشعور بالإنجاز، والشعور بالتقدير والاعتراف، والشعور بالمسؤولية، الفرصة للترقية في العمل، والطبيعة التكوينية للمهمات العمل، وتكون هذه العوامل مجتمعة الشعور بالرضا عن العمل بالنسبة للموظف او العامل، أما العوامل الأخرى فهي مجموعة العوامل التي سميت بعوامل الترتيب، أو النظافة والتي حددت بسياسة المؤسسة العامة، الأجر، ظروف العمل الفيزيائية، ظروف العمل مع الزملاء، والعلاقات بين الموظفين والرؤساء المباشرين، وقد أشار هيرزبيرغ إلى أن هذه العوامل إذا كانت سلبية فإنها تكون الشعور بعدم الرضا[2].

1- باسم محمد ولي وآخرون: مرجع سابق، ص 197- 198

2- مروان طاهر الزعبي: الرضا الوظيفي، مفهومه ، طرق قياسه، دار المسيرة للنشر،ط1، عمان الأردن، 2011، ص 21-22

وقد بينت هذه النظرية بأن العوامل المؤثرة في بيئة العمل والتي تؤدي إلى القناعة والرضا عن العمل هي ليست بالضرورة نفس العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا عن العمل (الموسوي، 2004). وقد تمخضت النظرية في بنائها الفكري عن وجود عاملين يحددان مصدر الرضا لدى الفرد هما:

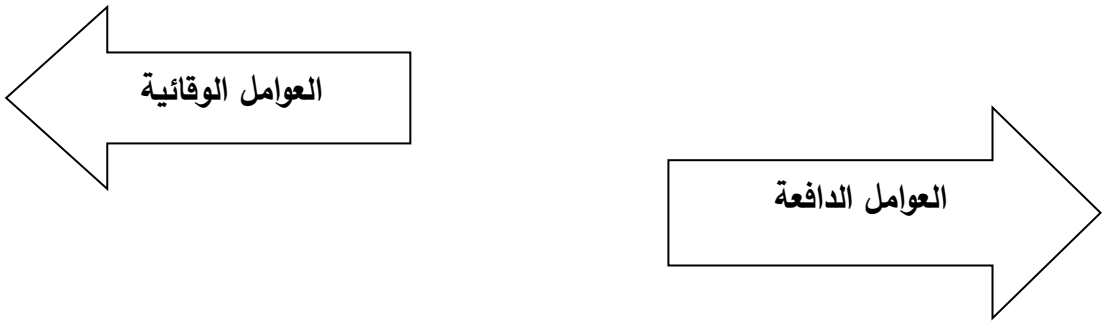
أ- **العوامل الوقائية:** وهي العوامل التي ترتبط ببيئة الوظيفة، والتي تحول دون تحقق عدم الرضا لدى الأفراد، فهي تحجب مشاعر عدم الرضا لكنها لا تحقق الرضا بذاتها. وتتمثل هذه العوامل بظروف العمل، والرواتب والأجور،وسياسات المنظمة، والعلاقة بالمشرفين والرؤساء، والأمن الوظيفي، والمكانة الاجتماعية. وهي تعد ذات أثر في منع الدوافع السلبية في العمل، ويمكن اعتبارها بمثابة صمام أمان في هذا الخصوص.

ب– **العوامل الدافعية:** وهي العوامل التي يشعر الفرد من خلالها إشباعها بدرجة كبيرة من الرضا، لأنها تسهم في زيادة اندفاعه نحو العمل. وهي تتمثل بعوامل التقدم، والترقية، والمسؤولية، والتقدير، والشعور بالإنجاز والاحترام، أي أنها تعبر عن محتوى وطبيعة الوظيفة نفسها. ومن شأن هذه العوامل أن تسهم في تحقيق الرضا لدى الأفراد.

لقد كانت الإدارة، قبل ظهور هذه النظرية، تصب جل اهتمامها على معالجة حالة انخفاض الروح المعنوية لدى الأفراد من خلال زيادة أجورهم أو تحسين ظروف العمل. غير أن ما حصلت عليه الإدارة من نتائج من ذلك لم يحقق الأهداف التي تبتغيها، وبعد ظهور هذه النظرية، استطاعت الإدارة أن تلعب دوراً أوسع في تحقيق أهدافها من خلال التركيز على العوامل الدافعة[1].

1- صادق سميح صادق القاروط: مرجع سابق، ص 26

ويوضح الشكل (03) مقارنة بين العوامل الوقائية والعوامل الدافعة حسب نظرية هرزبرغ.



مشاعر إيجابية عالية منطقة الحياد مشاعر سلبية عالية

المصدر: الجدية في العمل وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مدري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، إ : عبد محمد عساف، عبد الناصر عبد الرحيم القدومي ، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح، فلسطين، 2006، ص 26

إن عوامل الوقاية برأي هيرزبيرغ تسبب درجة عالية من عدم الرضا عندما لا تكون موجودة لكنها لا تؤدي إلى التحفيز عند وجودها، بينما العوامل الدافعة (الحافزة) تؤدي إلى تحفيز قوي ورضا تام عند توافرها لكنها لا تسبب الكثير من عدم الرضا عند عدم توفرها.

مما سبق يتضح أن هذه النظرية لا تختلف كثيراً عن نظرية (ماسلو للحاجات)، غير أنها لا ترى هذه العوامل ضمن فئة واحدة، فمثلا عند توافر عوامل في فئة قد لا تؤدي بالضرورة إلى الرضا والقبول في فئة أخرى بل يمنع حالة الاستياء، في حين أن وجود العوامل الدافعة في التنظيم يعني هناك شعور بالرضا وغيابها يعني عدم الرضا، ورغم ذلك كان لهذه النظرية أثرا كبيرا في مفهوم إثراء الوظيفة، وتعني إعطاء الموظف مسؤولية أكبر في ممارسة عمله، وتزويده بفرص أكبر للشعور بالإنجاز والتقدم،

كما أوضحت للإداريين أن عليهم الاهتمام بتنمية العوامل الداخلية إذا أرادوا تحقيق أهداف مؤسساتهم.

5- نظرية خصائص العمل: وهي نظرية شاعت في فترت السبعينات من القرن الماضي لصاحبها (هاكمان)، وقد أشار هذا الأخير في نموذجه الطي انتشر انتشارا تطبيقيا واسعا، إلى أن الرضا الوظيفي والدافعية والأداء يتحدد بخمس عوامل أساسية هي: مدى تنوع مهمات العمل، درجة أهمية العمل والتي تشير إلى درجة شعور الموظف بأهمية عمله بالنسبة إلى الأعمال الأخرى المحيطة بعمله، ودرجة وجود مهمات متكاملة يقوم بها الفرد وليس أعمال بسيطة، ودرجة الشعور بالاستقلالية، وأخيرا درجة شعور الموظف بالحصول على تغذية راجعة، وفي دراسة أجراها (الزعبي) حول العوامل المحددة للرضا الوظيفي والدافعية وما يرتبط بهما من رفع الأداء البشري تتمحور في عشر عوامل أساسية هي:

أ- مهمات تحتوي على التحدي: وتشير إلى درجة توفر مهام يشعر الموظف من خلالها أنه يستخدم مهاراته الذهنية، ويمكن للعمل أن يكون ذو تحدي إذا كان يحتوي على تجدد وتنوع في المهام، فالعمل الروتيني يسبب الملل ويؤدي إلى الشعور بالإحباط والفشل، وفي مثل هذه الحالات يؤدي هذا الأمر إلى ردود فعل انفعالية سلبية مسببة انخفاض الرضا الوظيفي.

ب- الحصول على التغذية الراجعة: وتشير إلى الدرجة التي يوفر فيها العمل معلومات عن أداء الموظف ونقاط قوته، ونقاط ضعفه، ويجب أن تكون التغذية الراجعة هنا ذات مصادر متعددة، مثل تغذية راجعة من المشرفين، والرؤساء والزملاء والزبائن والعملاء.

ج- التدريب المستمر: ويشير إلى درجة استثمار المؤسسة في الموظف، بحيث يتم تدريبه وتطوير مهاراته.

د- زيادة مستوى التحكم: ويشير إلى درجة وجود الفرصة لدى الموظف للتحكم بالمهام التي يقوم بها، بحيث يقرر متى البدء ومتى الإنهاء، وطول مدة المهمة، فيتحكم بكل معطيات العمل قدر الإمكان.

هـ- وجود زملاء داعمين: ويشير إلى مقدار الدعم الذي يلقاه الموظف من زملائه في العمل بحيث يستطيع الاطمئنان إليهم وطلب مساعدتهم إذا ما احتاجها[1].

و- وجود توازن إيجابي بين الحياة الأسرية والعمل: وتشير إلى درجة توفير العمل الدعم للحياة الأسرية للموظف مثل عدم وجود تعارض بين الأدوار في العمل والأدوار في الحياة، او بعد العمل عن المنزل أو أزمة المواصلات أو غيرها من العوامل التي تخلق نوعا من التوتر والضغط النفسي عند الموظف.

وتجدر الإشارة في هذا الأمر إلى أن الرضا الوظيفي هو عملية تراكمية فإذا ضعفت إحدى العوامل السابقة فإن الرضا الوظيفي يقل، وبتالي العمل الذي يفتقر إلى أكثر من متغير فإنه من الطبيعي أن يتوقع الفرد وجود انخفاض كبير في الرضا الوظيفي وفي الدافعية عن العمل.

5- نظرية العلاقات الإنسانية: يرجع لفضل في ظهور مدخل العلاقات الإنسانية إلى تلك التجارب الشهيرة التي أجريت على مصانع (الهاوتورن)، بقيادة المفكر الاجتماعي (إلتون مايو)، وقد كشفت هذه الدراسات عن أن للعلاقات الإنسانية أهمية بالغة في المصنع، وأن المصنع تنظيم اجتماعي تمارس فيه الجماعات غير الرسمية تأثيرا كبيرا على سلوك وإنتاجية العمال، فالعمال لا يقدمون عن العمل من أجل المكافآت المالية فقط بل قد يتنازل الجماعة عن قسط من مكافآتهم المالية من أجل تحقيق أهداف اجتماعية، ولتحقيق درجة أكبر من الإشباع والرضا عن العمل، ويذكر (ماك جريجور) أن الدراسات التي أجريت في مجال الدراسات الإنسانية تشير إلى أن العاملين يكونون أكثر إنتاجية عندما يشعرون بالرضا عن العمل، ويزداد الرضا عن العمل عندما يكون مصدره العمل نفسه وليس المكافآت المادية[2].

والواقع أن مدخل العلاقات الإنسانية ينظر إلى الفرد لا بوصفه عضوا في تنظيم عقلي رشيد فحسب بل على اعتبار أنه ينتمي إلى جماعات اجتماعية تظهر تلقائيا في مواقف العمل لها معاييرها الخاصة ولها تأثيرها في تحديد اتجاهات العامل نحو موقف العمل ومدى رضائه عن هذا العمل[3].

1- مروان طاهر الزعبي: مرجع سابق، ص 22

2- إبراهيم طلعت لطفي: مرجع سابق، ص 183

3- محمد علي محمد: مجتمع المصنع، الهيئة لمصرية العامة للكتب، دط، الإسكندرية، 1990، ص 420

ويرى العالمان (ميلر) و (فروم) أنه يمكننا أن نخرج من دراسات مايو وزملائه من الباحثين بنتائج هامة أبرزها أن العمل نشاط جماعي، وان الحاجة للتقدير والأمن والشعور بالانتماء لها أهمية كبيرة في تحديد الروح المعنوية للعمال وإنتاجيتهم من الظروف الفيزيقية التي يعملون في ظلها وأن الشكوى لا تكون بالضرورة تقريرا موضوعيا للحقائق، فهي في الغالب عرض يفصح عن اضطراب في مكانة الفرد، كما أن العامل شخص تتحكم في اتجاهاته مطالب اجتماعية التي تأتي من داخل أو خارج العمل، بالإضافة إلى أن الجماعات غير الرسمية تمارس في مكان العمل ضبطا اجتماعيا قويا على عادات العمل واتجاهات العامل داخل المصنع.

وهذه النتائج ا توصلت إليها تجارب التي هاوتورن تمثل دستورا للعلاقات الإنسانية داخل محيط العمل وهذا الدستور يوضح أن للمصنع وظيفة اجتماعية هامة تتمثل في إشاعة الارتياح والرضا بين العاملين داخل المصنع، ويؤكد براون وجود هذه الوظيفة الاجتماعية للمصنع، حيث يؤكد أن للصناعة وظيفة اجتماعية تؤديها غير إنتاج البضائع، وليس هناك ما يدعوا لافتراض أن إحدى الوظيفتين تنفذ على حساب الأخرى، بل على العكس فإن كل الأدلة تؤيد النظرية القائلة بأن العمل على الأداء الجيد للوظيفة الاجتماعية يؤدي إلى ارتفاع الإنتاج، وانخفاض نسبة التنقل في العمل، وبمعنى آخر يشير (براون) إلى أن العمل على الأداء الجيد للوظيفة الاجتماعية للمصنع يؤدي إلى شعور العاملين بالرضا عن العمل، ونظرا لأن بعض الدراسات والبحوث الإمبريقية تقيس الرضا عن العمل ببعض المقاييس أو المؤشرات الموضوعية مثل ارتفاع منسوب الإنتاج وانخفاض معدلات التغيب والتنقل في العمل (دوران العمل)، وهذا هو نفس المقياس الموضوعي الذي اتخذه الباحث في هذه الدراسة لقياس الرضا عن العمل.

ومن النتائج المحققة لدى (مايو) تلك الظروف الفيزيقية التي تؤثر على الرضا الوظيفي للعمال في المؤسسة وتتلخص في:

أ- تأثير الضوضاء على الرضا الوظيفي للعمل: إذ يعد التسمم الضوضائي أبرز النتائج السلبية التي قد يتعرض لها العمال، وذلك لمجموعة من العوامل أبرزها الضجيج الذي يحدثه الأفراد داخل مكان العمل أو الآلات المستخدمة في العملية الإنتاجية، بحيث يؤدي ذلك إلى أعراض مرضية لدى بعض العمال

أبرزها الشعور بالضيق التوتر والعصبية والإصابة بالصمم، وقد حددت السلطات الفدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية أن يكون مستوى الضوضاء في المصنع على سبيل المثال في حدود 90 ديسبل، لكن تنفيذ طلك لن يكون بالأمر الهين نتيجة استخدام الآلات والمعدات التي تحدث أصوات أكثر من ذالك ولها أهمية كبيرة في العملية الإنتاجية.

ويقدر (شولتز) أنه من بين 6 ملايين إلى 16 مليون عامل في الولايات المتحدة الأمريكية يتعرضون للضوضاء العالية في المصانع مما يتجاوز 90 ديسبل وهو الحد المقرر من السلطات، كما أكد أن العديد من البحوث تشير إلى أن الضوضاء لها أضرار على العمال خاصة تلك المرتبطة بالجوانب النفسية والإنفعالية والتي تؤثر على رضا العمال عن العمل كما تعمل على التأثير السلبي في كمية الإنتاج داخل المؤسسة.

ب- تأثير الظروف البشرية على العمل: ونذكر منها

-عدد ساعات العمل: إذ تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في العملية الإنتاجية، إذ كان في الولايات المتحدة الأمريكية في عشرينيات القرن الماضي يقدر با ستة أيام في لأسبوع لمدة عشرة ساعات في اليوم، تم خفض أواخر الثلاثينات إلى خمس أيام في الأسبوع لمدة ثماني ساعات، ويشير شولتز في دراساته أن 25% من وقت العمال والمدراء يضيع هدرا، كما أن ساعة من ساعات العمل الفعلية تضيع في الأحاديث بين الموظفين بعضهم ببعض، كما أشار إلى أن عدد الساعات العمل الأنسب يوميا بالنسبة للمجتمع الأمريكي هو خمس أيم في الأسبوع لثماني ساعات في اليوم.

- فترات الراحة: وتعمل مدة الراحة في العمل على زيادة المردود الإيجابي يعلى العملية الإنتاجية، خاصة في الوظائف الشاقة ذات المجهود الذهني، وهنا يتطلب على المدير إتاحة الفرصة للعمال والموظفين أخذ قسط من الراحة من خلال تناول العمال وجبات من أجل استعادة الطاقة للعمل[1].

وعلى الرغم من بعض الانتقادات التي وجهة إلى مدخل العلاقات الإنسانية، مثل تحيزه ضد النزعة الفردية، وتحيزه ضد العقلانية أو الرشد، وتجاهله لمشكلة القوة، إلا أن هذا المدخل قد أكد على أهمية

1- محمد شحاتة ربيع: مرجع سابق، ص 182- 183

العلاقات الإنسانية في المصنع، وأهمية التنظيم غير الرسمي بالنسبة لسلوك العمال وإنتاجيتهم، وأن العمل على الأداء الجيد للوظيفة الاجتماعية للمصنع من شأنه أن يخفف من حدة مشكلات العمل الصناعي، ويؤدي إلى شعور العمل بالرضا عن العمل.

6- نظرية الهوية والصراع: لقد تحدث (ريتشارد، ب) عن الهوية في العلاقات الاجتماعية داخل المنظمة وربطها مباشرة بالجوانب الثقافية وبعامل الصراع، وقد أكد ريتشارد على أنه يمكن للجماعة أن تتدخل في صراع ما بمجرد إحساسها بأن هويتها مهددة أو غير معترف بها، وهذا التحرك يمس الجوانب المعنوية ذات العلاقة الوثيقة بالعامل الثقافي وهي أبعد ما يكون عن الحركات المطلبية التي ترتكز أكثر على الجوانب المادية حيث تعتبر الهوية ذات أهمية كبيرة وتتصدر قائمة المطالب.

وتتحدد هوية الفرد من خلال انتمائه إلى عدة جماعات اجتماعية، منها انتمائه الجغرافي و القرابي والمهني والتنظيمي وجماعته الترفيهية وديانته وحزبه السياسي، ولقد لاحظ الباحث أن الكثير من الصراعات الاجتماعية مردها إلى عنف الهوية مثل إضراب العمال عام 1982 في مصانع سيتروان للسيارات بفرنسا للمطالبة للاعتراف بهويتهم ووجودهم رغم أنهم لم يكونوا مؤطرين في نقابة رسمية، ولم تكن لهم أية مطالب، فالمهم هو حصولهم على الاعتراف وحصولهم على الشرعية الاجتماعية[1].

1- ناصر قاسيمي: سوسيولوجيا المنظمات دراسات نظرية وتطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014، ص 104- 105

خلاصة الفصل:

تتحدد الرؤية السوسيولوجية للرضا الوظيفي من خلال الأبعاد التي قام الباحث بتحليلها وإبراز دورها وتأثيرها على الرضا الوظيفي للأساتذة والموظفين بشكل عام كالمقاييس الموضوعية المعتمدة (معدلات الغياب و دوران العمل، وترك الخدمة)، كما قام الباحث بتقديم مقاربات سوسيولوجية نظرية تناولت الموضوع من مختلف الأبعاد، الاجتماعية منها والسيكولوجية والتي تؤثر على الرضا الوظيفي للأستاذ، ومن هذه النظريات نجد نظرية الحاجات لماسلو حيث أبرز في نظريته دور الحاجات الإنسانية وقام بترتيبها حسب الأولويات الفردية والجماعية للأفراد في التنظيم ونظرية العلاقات الإنسانية لإلتون مايو والتي حدد فيها الدور الإيجابي للعوامل الإنسانية في التنظيم على شعور الموظف أو العامل بالراحة والانسجام في عمله والزيادة في أداءه الوظيفي.

الفصل الرابع

سوسيولوجيا المدرسة

والتعليم في الجزائر

تمهيد

أخذت الجزائر على عاتقها تحمل ومسايرة مختلف التحديات المستقبلية التي تواجهها على المستوى التعليمي والتربوي، وذلك لمجموعة من التغيرات والتحولات التي عرفها العالم أبرزها التطور التكنولوجي وتبني رؤية الكفاءة و المهارة في تكوين و إعداد التلميذ على مستوى المراحل الدراسية الثلاثة، ورغم ذلك يبقى للثقافة والقيم المجتمعية دور هاما في إعداد الشخصية المناسبة للطالب في الجزائر وذلك من خلال تبني مقاربة تعليمية تزاوج بين العلمية والتقدم التكنولوجي من جهة و التراث الاجتماعي والثقافي التي يتميز بها عمق المجتمع والمرسخة في جذوره من جهة أخرى.

ومن خلال فصلنا هذا نحاول تحليل أبرز المفاهيم و الرؤى النظرية التي تحاول أن تعطي التفسير السوسيولوجي للمدرسة الجزائرية، من خلال البرامج والمناهج التعليمية المتبعة ومدى تلاؤمها مع المقتضيات المعرفية في الوقت الراهن.

أولا: السوسيولوجيا المدرسة

1- المناخ المدرسي:

يعبر المناخ التنظيمي للإدارة المدرسية عن مجموعة من الأنماط التفاعلية بين أفراد التنظيم، إذ يتم هذا التفاعل من خلال عمليات الاتصال الإداري داخلها، كما عرفه آخرون بأنه العوامل الذي تتفاعل في المؤسسة فتساعد على إيجاد ظروف ملائمة لتحقيق أهداف المنظمة، بكفاءة وفعالية أو تعطل وجود هذه الظروف، وهناك من يشير إلى المناخ التنظيمي باعتباره العلاقة الوظيفية و الشخصية القائمة بين الرؤساء والمرؤوسين متفاعلة مع نظم العمل وإجراءاته ولوائحه محددة بذلك المستوى العام للأداء في المنظمة[133].

تعريف المناخ المدرسي: يشير مفهوم المناخ المدرسي إلى نوعية الحياة والاتصال المتصور داخل المدرسة، إذ يمكن اعتباره الجو الذي تعم فيه العلاقات الاجتماعية والقيم و الانتظارات المشتركة من طرف الفاعلين

1- فاروق عبده فليه والسيد محمد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ،ط1، 2005 ، ص 293

في المؤسسة المدرسية، ويعطي هذا المفهوم للمناخ المدرسي أبعاده السوسيولوجية بربطه بقاعدة العلاقات الخارج مدرسية، باعتبار أن العلاقات التي يدخل فيها الفاعلون التربويون تتشابه إلى حد التماهي مع تلك التي يجرونها خارجها، ضمن منظومة القيم الاجتماعية، وهي بتالي تحتوي على مجموعة الانتظارات التي يتوقعها الفاعل الاجتماعي أثناء قيامه بعملية التواصل ضمن بنية رمزية

محددة، كما يحيل هذا التعريف جو المدرسة إلى طبيعة الجو الاجتماعي ككل، أي أن النسق التربوي باعتباره نسقا جزئيا يستورد أنماط العلاقات والتفاعلات من خارجه[1].

وتتشكل الفاعلية في الأداء التعليمي للأستاذ من خلال الاعتماد على كافة أعضاء هيئة التدريس وذلك بما يقدمونه لطلابهم من معارف ومعلومات وقيم واتجاهات وتسود المؤسسات التعليمية شبكة من العلاقات بين أعضائها إذ تعمل هذه الشبكة على تحقيق وتلبية الحاجات الأساسية التي يعتمد عليها الأستاذ في عمله، كما تشكل مناخ من العلاقات التفاعلية بين المعلمين مع بعضهم من جهة وعلاقاتهم مع طلابهم من جهة أخرى، وتتحدد هذه العلاقات بين مدخلات العملية التربوية، ونوعية المناخ المدرسي، وتميز المؤسسة التربوية عن باقي المؤسسات الأخرى، فبعض المدارس يكون مناخها مفتوحا وإيجابيا يتيح الفرصة لكل عضو من أعضائها أن ينمو، وتشبع فيه الألفة والتعاون بين العاملين وبعض المدارس يكون مناخها مغلق يتميز بالتباعد والعزلة وتسود فيه الصراعات والروح المعنوية المنخفضة بين العاملين الأمر الذي يؤدي إلى تدني مستوى أدائهم[134].

أ- سلوك المعلمين ودوره في المناخ المدرسي:

تتوقف جودة المناخ المدرسي وفعاليته على شكل وطبيعة سلوك المعلمين حيث ينعكس هذا السلوك على تفاعلاتهم وعلاقاتهم سواء كانت تلك التفاعلات والعلاقات رسمية- تسير في إطار العمل الرسمي وتخضع للوائح والأنظمة الرسمية- والغير رسمية، - تسير في إطار اجتماعي بحث تحكمه عادات وتقاليد وقيم المجتمع- وعليه فإن العلاقات القائمة بين المعلمين تعتبر من الأسس الهامة في تحديد طبيعة المناخ

1- فوزي بن دريدي: المناخ التربوي، دراسة ميدانية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2009، ص 272

2- محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي: المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، مذكرة ماجستير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2007، ص 4- 5

المدرسي، والتعرف علما إذا كان هذا المناخ ملائم أو غير ملائم ذلك لكون هذه العلاقات تنعكس على سلوكيات واتجاهات الطلاب سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، خاصة وأن للمعلمين دورا قياديا في إكساب الطلاب المعلومات والمفاهيم والخبرات التربوية التي تعبر الركيزة الأولى في تعلمهم، وكيفية تكوين علاقات طيبة فيما بينهم بعضهم البعض، وبينهم وبين أفراد المجتمع المحيط بهم، لدا فإن المعلمين هم القدوة الحسنة والمثل الأعلى لطلابهم وهذا يتطلب أن يتحلوا بالأخلاق الحسنة وتكون علاقاتهم قائمة على أساس من الود والتعاون والمشاركة والاحترام[1].

إن المعلمين كأفراد يتميزون بمجموعة من الخصائص النفسية والاجتماعية تعبر عنها مختلف الحاجات والرغبات والاتجاهات والاهتمامات المتباينة ومن هنا قد ينجذب بعضهم إلى الآخرين الذين قد يتساوون معهم في المؤهل الدراسي والأصل والجنس والاتجاهات والقيم، ولكن ينبغي أن لا يؤدي ذلك إلى تكوين تنظيمات غير رسمية متنافرة والتي تؤثر نوع المناخ الرسمي والعملية التعليمية بأسرها.

ويذكر فريدمان أربع بيئات مختلفة يرتكز عليها المناخ المدرسي والتي نجد في محور كل منها المعلم والطالب وتتمثل البيانات في:

1- البيئة الاجتماعية: وهذه البيئة مركبة من شعور المعلم أو الطالب بالنسبة للأسئلة التالية

- مع من أتحدث أو أحصل على الإرشاد في المدرسة؟.

- هل لديك أصدقاء جيدون في المدرسة؟.

- هل لديه اهتمام بصحبة الآخرين في المدرسة؟.

- هل هذا احترام وتقدير أن أعمل في هذه المدرسة؟.

2- البيئة التنظيمية: بالنسبة للمعلم فإن هذه البيئة تمثل طبيعة العلاقة مع المدير والعلاقات المختلفة مع الإدارة والاتصال والتفتيش بالمدرسة، أما بالنسبة للطالب فالبيئة التنظيمية تتركب من إدارة المدرسة ومن طبيعة الاتصال داخل المدرسة.

1- نفس المرجع السابق، ص 22

3- البيئة المادية: وتظم نظافة مبنى المدرسة وهدوء المدرسة وراحة العمل والدراسة بها، طبيعة الغرف الصفية، الحمامات، الزينة المدرسية، الحديقة والساحات، التجهيزات الموجودة لمصلحة المعلم والطالب من المكتبة وقاعة الرياضة ومختبر الحاسوب، ومختبر العلوم وغرفة الطعام وغيرها.

4- البيئة العامة: يقصد بها الجو العام للمدرسة والشعور بالانتماء إلى المدرسة والمبادرة في العمل والمنافسة الايجابية والبناء داخل المدرسة، ومساعدة ومساندة الآخرين[1].

ب- الاحتياجات اللازمة لخلق مناخ مدرسي جيد: إن خلق مناخ مدرسي مناسب ليس بالأمر السهل ويحتاج إلى الكثير من العمل، وللحصول على مناخ تربوي مناسب يجب أن تعمل على تحقيق هدفين وهما:

1- تحسين التحصيل الأكاديمي عند الطلبة كما وكيفا وذلك بتوفير بيئة تعليمية مناسبة لهم تؤدي وظيفة تطوير وتحسين مهارات الطلبة من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية بالإضافة إلى امتلاك مهارات أساسية في التحصيل وتوسيع قاعدة المعرفة عند الطلاب واتخاذ المناقشة والحوار والمنطق وسيلة للتوصل إلى الحلول المختلفة بعيدا عن التعصب والقيام بترسيخ بمبدأ التعلم الذاتي والإقبال على الدروس والمطالعة[2].

2- توفير جو من القناعة والرضا بين جماعات العمل في المدرسة ، وما يتولد عنه من روح معنوية عالية تكون حافزا للعمل الجدي بكل رعاية واهتمام، وتختلف المتعة الحسية والمعنوية في الوقت الذي يقضيه الفرد داخل المدرسة، سواء أكان ذلك أثناء العمل أم في الوقت الذي يقضيه الفرد مع زملائه وطلبته، وبتالي تسود روح الأمن والطمأنينة بعيدة عن كل ما يثير القلق والاضطراب.

وهذان الهدفان يجب أن يتوفران معا، إذ لا غنى لأحدهما عن الآخر إذا ما أردنا الوصول إل تحقيق مناخ تربوي مناسب يؤدي هدف المؤسسة التربوية، وترتبط هذه الأهداف بمجموعة من المستلزمات والمتطلبات متمثلة في الشروط والحوافز الوقائية التي تزيد من أداء المعلم (الإنارة المناسبة، الشروط

1- مجدي عويسات: الإدارة الناجحة وتأثيرها على المناخ المدرسي، دراسة ميدانية منشورة، القدس، 2005، 2006، ص 15 - 16
2- مجدي عويسات، مرجع سابق، ص 16

الصحية اللازمة للمدرسة، المرافق الصحية، الأمن الصحي والنفسي)، بالإضافة إلى وجود جو من الألفة يحث على إقامة علاقات إيجابية بين الطلبة ومعلميهم.

ج- سلطة المعلمين في القسم: إن حاجة المعلم لممارسة سلطته في تنظيم تعليم التلاميذ وإدارته يمثل جانبا مهما من إدارته لبيئة التعلم وفاعلية التعليم والتدريس، ويمكن إقامة هذه السلطة والمحافظة عليها بطرق عديدة، كما أن إظهار هذه السلطة يعكس الشخصية المعلم وصفاته ومداخله للتدريس من ناحية، والسياق متمثلا في نوعية التلاميذ، والمادة الدراسية ومناخ المدرسة من ناحية أخرى.

ويحتاج المعلم في بنائه للسلطة والمحافظة عليها إلى أن يخلق نغمة من الشعور بأهمية الفرضية أثناء الدرس، وجذب اهتمام التلاميذ و دافعيتهم، والتأكيد على أنشطة التعلم وينبغي التأكيد على أن ممارسة آليات النظام تستخدم في السيطرة على المشكلات التي تنشأ من التدريس السيئ الذي يؤثر بدوره على تعلم التلميذ[1].

وهناك أربع عوامل رئيسية تدخل في إقامة السلطة والإبقاء عليها هي:

1- لمركز والمنزلة: إذ يستمد المعلم قدرا كبيرا من مركزه من كونه معلما ومن الاحترام الذي يحضا به المعلمون في عيون مجتمعهم ككل، وفي عيون أولياء التلاميذ خاصة، فالتلاميذ الذين يعيشون في أسر يحضا فيها البالغون باحترام، والحديث عن المعلمين يعبر عن الامتنان والتقدير، حيث يضعون للمعلم تقديرا عاليا ويقبلون سلطة المعلم، ومن هنا يحتل الملم مركزا محترما من كونه من الراشدين الذين تقدرهم الأسرة والعكس صحيح أيضا.

2- الكفاءة للتعليم: حيث أن هناك ثلاثة عناصر أساسية تتضمنها القدرة على التعليم تسهم في سلطة المعلم هي:

- معرفة المادة الدراسية.

- الاهتمام بالمادة والحماس لها.

1- احمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم و التعلم، دار الفكر العربي، ط2، 2001، القاهرة، 2004، ص85- 86

– القدرة على تقديم خبرات تعلم فعالة.

إذ يقبل الكثير من التلاميذ سلطة المعلم لإدارة التعلم وتنظيمه، عندما يعرفون أن له خبرات غي المادة الدراسية، ويمثل الاهتمام بتدريسها عاملا مؤثرا في تأسيس سلطته، وتساعد على خلق مناخ داخل القسم يؤكد على معنى أنشطة التعلم المتاحة، وهذا الاهتمام وذلك الحماس يتطلب مشاركة التلاميذ، وأن لا يكون دورهم مجرد الملاحظة، بل إن حماسهم هو في أنشطة التعلم مطلوبا أيضا.

3- ممارسة ضبط الفصل: يشكل ضبط المعلم لأنشطة الفصل أحد أهم أوجه سلطة المعلم، ومن الأمور الهامة للمعلم أن يكون موجودا عندما يأتي التلاميذ إلى الفصل ليتأكد أن دخولهم تم بهدوء ونظام، كما يسهل البدء في الدرس فورا، وينبغي أن يتوقف المعلم عند تأخر بعض التلاميذ في الحضور حتى لا يصير عادة لديهم، ومن المهم في ذات الوقت أن ينتهي الدرس في موعده وأن يتم خروج التلاميذ من الفصل في هدوء ونظام[1].

ويقوم المعلم بتنظيم أنشطة الفصل بشكل فعال في أثناء الدرس من خلال نظام محكم من العلاقات والتفاعل المتواصل بينه وبين التلاميذ مما يعزز فرضية التوقع والفهم الجيد لسلوكيات بعضهم البعض.

وقد حدد (رابح ودود) مجموعة من القواعد للنظام يقرها المدرس والتي من خلالها يتم ضبط الصف والتحكم الأمثل فيه أثناء العملية الصفية، وذلك يبرز في الإجراءات التنظيمية في الفصل الدراسي والعملية التفاعلية المنظمة التي تفرض فيه.

وإذا كانت هذه القواعد واجبة على التلاميذ في المدرسة فإنه وجب كذلك على المعلم أن يتحلى بالمعاملة اللينة والابتسامة التي تعكس صداقته للتلاميذ، مع الحزم واللطف الغير متسم بالعنف، بحيث وجب على المعلم فرض الهدوء والسكون في الفصل الدراسي قبل التحدث مع التلاميذ.

هـ- ممارسة الرقابة على النظام: حيث يرتبط النظام بالتخطيط الجيد للعمل في الفصل وتنظيم خبرات التعلم مع التأكيد على دافعية التلاميذ واهتمام المعلم بتقليل الخروج على النظام العام للتنظيم

1- أحمد إسماعيل حجي، مرجع سابق، ص 86- 87

التربوي، ويتضمن النظام جميع الأفعال والأنشطة التي تعني فرض القواعد المنظمة للعمل في المناسبات المختلفة ويمكن تصنيف هذه الأفعال إلى:

1- أفعال بالمهام: وفيها يسعى المعلم في أثناء درسه إلى جذب اهتمام التلاميذ ودافعيتهم وقدراتهم على إشباع الاحتياجات والنواحي الأكاديمية وما يتطلبه من مسؤوليات وواجبات ومهام.

2- أفعال موجهة بالسلطة أو القوة: حيث يمارس المعلم السلطة عن طريق التهديد والوعيد، والعقاب وصوت المعلم العالي يمثل الأمر الذي ينبغي أن يلتزم بها الطلاب.

3- الاحترام المتبادل: إن الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ أمر هام للغاية وقد بينت الدراسات المختلفة في تناولها لسلطة المعلم دور الاحترام الذي يظهره المعلم نحو تلاميذه ليس فقط بقيامهم بالتدريس الجيد بل أيضا بإظهاره احترام اهتماماتهم ورغباتهم وما يصدر عنهم من كلام، وفي هذا المجال ينبغي أن يظهر المعلم:

- العناية الدائمة بتقدم كل تلميذ من تلاميذه.

- معاملة التلاميذ بإنسانية وتعزيز السلوك الإيجابي فيه[1].

و- علاقة المعلم بالإدارة المدرسية:

تعد العلاقات الرسمية بين الأساتذة والإدارة بما تشتمل عليه من هيكل وموارد بشرية وموظفين عاملا هاما في الإنتاجية المعرفية للأستاذ ورضاه عن العمل في المؤسسة، حيث يؤثر البناء الاجتماعي والعلاقات السائدة فيه، وجملة العادات والتقاليد من قيم وثقافات محلية والاتجاهات، على مدى فهم واستيعاب الأفراد لمجريات الأحداث داخل المناخ المدرسي ومن ثم على سلوكياتهم وتصرفاتهم.

كما تكون البيئة الاجتماعية محددة لسيادة العلاقات الشخصية أو الرسمية وبناء نوع العلاقات التي تسود في المجتمع أي علاقات قرابة أو علاقات رسمية، وتحدد البيئة الصفية غي المؤسسة التعليمية نوعية العلاقة الاجتماعية بما يتوافق والاستعدادات الثقافية والسلوكية للأفراد العاملين فيها والتي من خلالها تبرز

1- الصيرفي محمد: الموسوعة العلمية للسلوك التنظيمي ، المكتبة الجامعية الحديثة، 2009، مصر، ص 265

مجموعة من الممارسات والأفعال المرتبطة بالأفراد داخل المؤسسة، فإذا كانت هذه العلاقات إيجابية وتعزز ثقافة المؤسسة والقيم والمعايير الاجتماعية فإن ذلك من شأنه أن يخلق جوا من العلاقات الإنسانية والتعاون مما يؤدي إلى زيادة الرضا داخل المؤسسة.

2: البرامج والمناهج التعليمية:

تعتبر البرامج والمناهج من أبرز الإشكاليات التي تطرح على مستوى المنظومة التربوية في الوقت الراهن وذلك لما لها من تأثير على مخرجات العملية التربوية باعتبارها أبرز المدخلات التي تقدم وتستعمل في العملية التربوية وتعبر عن مدى جودتها من خلال جودة محتوياتها ومضامينها التي تشكل مستقبل أي نظام تربوي من حيث النجاح أو الفشل، كما تعبر عن مدى استجابتها للأهداف العام التي يسعى النظام على تحقيقها من خلال تحقيق الأساتذة والمعلمين كفاية تعليمية سليمة، إذ تعزز فرص التطور والرقي الاجتماعي انطلاقا من الكفاءات والقدرات المستثمرة في الجانب التنموي للمجتمع.

أ- البرامج التعليمية في الجزائر

1- **تعريف البرامج الدراسية:** تعرف على أنها المواد التعليمية المقدمة من طرف المعلمين والتي يستفيد منها التلاميذ في شكل معارف في مختلف المجالات الإنسانية بحيث تكسبهم مهارات وخبرات حول هذه المعارف، وتقسم هذه المواد وفق سلم زمني محدد يضمن تخصص الطالب من جهة والإلمام بمختلف المعارف من جهة ثانية.

وتهدف البرامج في المؤسسات التعليمية إلى:

- زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ بالاستناد إلى التعلم الانتقائي.

- تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ بواسطة استخدام تكنولوجيا التعليم.

- تسريع تعلم الطلبة من دوي التحصيل المتدني لبرامج دراسية تضمن نجاحهم ورفع مستواهم مثل بقية زملائهم.

-زيادة فاعلية المدرسة من خلال استخدام تكنولوجيا التعليم في تحسين تعلم الطلبة، إذ يعتمد على الحاسوب والوسائل التقنية المتعددة، مما يساهم في العمل على زيادة القدرة الإدراكية والإستعابية لدى التلاميذ وتحسين قدراتهم على حل المشكلات[1].

2- مراحل تطور البرامج التعليمية في الجزائر: لقد شهدت البرامج التعليمية كمدخلات أساسية في النظام التعليمي والتربوي تغيرا وذلك تبعا للتغيرات التي مست النظام التربوي من خلال عمليات التحديث والتطوير التي أتت بها مختلف المراسيم و المواثيق الوطنية المتعلقة بالتربية والتعليم، ويمكن تقسيم هذه المراحل إلى:

1- المرحلة الأول من 1962 إلى 1970: حيث ركز نشاط البرامج في هذه المرحلة على تعميم استعمال اللغة العربية وتعريب المواد الدراسية، بالإضافة إلى محاولة المراجعة التي مست المواقيت في كل طور وقد تم فيما بعد تعريب المواد ذات البعد الثقافي والأيديولوجي (التاريخ، التربية المدنية والأخلاقية والدينية، الفلسفة ، والجغرافيا)، وبظهور الأفواج المعربة إلى جانب الأفواج المزدوجة فقد تميزت هذه المرحلة أساسا باقتناء وجلب الكتب المدرسية من مختلف البلدان لمواجهة الندرة الحاصلة والغياب الكلي للوسائل التعليمية الوطنية، وقد صدرت في هذه المرحلة عدة وثائق حورت بالبرامج والمواقيت والوسائل التعليمية.

ولا بد أن يكون واضحا في أن هذه المرحلة عرفت اهتمام بتعميم التمدرس على حساب الانشغالات ذات الصلة بالشؤون التربوية بحيث قل استخدام التقنيات الخاصة بإنجاز البرامج والمخططات الدراسية، وعليه فإن انجاز واختيار وتقويم البرامج والأدوات التعليمية لم يجري تطويرها بالقدر الكافي في هذه المرحلة[2].

2- المرحلة الثانية 1970 إلى 1980: وفي هذه المرحلة تم نشر وثيقة تجمع كل برامج التعليم الابتدائي وذلك سنة 1974 وقد أكدت الوثيقة على الطابع المؤقت للأحكام التي تضمنتها، وبالنسبة للطور

1- سهيل رزق دياب: المدرسة الفاعلة، مفهومها، معاييرها، ومؤشراتها، دراسة علمية أكاديمية، جامعة القدس، غزة، 2006، ص 04

2- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، الجزائر العاصمة، ص 20

الثاني فقد تم الإبقاء على البرامج المدرسية التي تؤثر على الخيارات السياسية، في حين بقيت الكتب المدرسية تستورد وتطبع محليا بعد الحصول على حقوق التأليف.

3- المرحلة الثالثة 1980إلى 1990: وقد عرفت هذه المرحلة قيام مجموعة من المختصين الجزائريين في الميدان التربوي بإعداد وصياغة الكتب المدرسية والبرامج التربوية من السنة الأولى إلى التاسعة من التعليم الأساسي وقد اشتملت هذه الصياغة على مرحلتين واحدة للتصميم وأخرى للتوزيع على مؤسسات التعليم وقد كانت البرامج على شكل كتيبات في كل المواد التعليمية، كما تم تعريب المضامين والمحتويات الخاصة بالبرامج والكتب.

- المرحلة الرابعة من 1990 إلى يومنا هذا: حيث عرفت هذه المرحلة عدت محاولات لتحسين مست مختلف أطوار التعليم بأشكال متفاوتة وذلك من خلال التفكير في إدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها طموحة ومكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب الناتجة عن التحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها البلاد، ومن هنا جاءت عملية تجسيد محتويات البرامج والتي تمت طيلة السنة الدراسية 1993- 1994.

إن أهم إجراء في هذه المرحلة هو عملية إدراج اللغة الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى) ومحاولة تجسيد المدرسة الأساسية المزدوجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي تنفيذا للمبادئ المنظمة للمدرسة الأساسية.

وبالنسبة للتعليم الثانوي وبعد اتخاذ الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات والتي تم التخلي عنها بسرعة فإن الجذوع المشتركة التي تم الاحتفاظ بها من سنة 1993-إلى 1994 والتي يتكون منها التعليم الثانوي هي.

- الجذع المشترك للعلوم الإنسانية- الجدع المشترك علوم- الجدع المشترك تكنولوجيا، أما في نهاية 1993 تمت هيكلة التعليم الثانوي كالأتي.

- جدع مشترك آداب- جدع مشترك علوم- جدع مشترك تكنولوجيا، وابتداء من السنة الثانية ثاوي أصبح يحتوي على:

الشعب الأدبية، والشعب العلمية وشعب التكنولوجيا، والتسيير والاقتصاد[1].

ويرجع تاريخ تطبيق البرامج في الأطوار الثلاثة من التعليم الأساسي إلى فتية الثمانينات عند الشروع في التنصيب التدريجي في المدرسة الأساسية وقد تم إعدا هذه البرامج خلال فترة قصيرة، ولم تعرف أية مراجعة عميقة باستثناء بعض التعديلات الجزئية والتي مست برامج المواد الاجتماعية سنة 1989 ثم مجموع المواد سنة 1993 في إطار عملية تحقيق المحتويات، وقد تم إعادة هيكلة التعليم الثانوي سنة 1996 وذلك لإعادة تكييف البرامج مع الأهداف الجديدة المسطرة، وهكذا فقد تمت عملية الصياغة الجديدة للبرامج شملت الطور الثانوي تدريجيا.

كما تم في شهر ماي من سنة 2000م استحداث اللجنة الوطنية للإصلاح حيث كانت وظيفتها إصلاح المنظومة التربوية وتبني نظرة جديدة لمناهجها وبرامجها من خلال اللجنة الوطنية للمناهج والتي كان من وظائفها إصلاح المناهج وتعميمها على مختلف الأطوار التعليمية في الجزائر ومن القرارات التي تم اتخاذها في هذه العملية:

– تبني نظام لمقاربة بالكفاءات والتي هي امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص الإطار المنهجي والعلمي، ومن مميزاته جعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره، وإشراكه في تنفيذ العملية التعليمية، وتحديد الأدوار المتكاملة لكل من المعلم والمتعلم[2].

– تطبيق مناهج تعليمية جديدة في التعليم الابتدائي تشمل الجوانب التربوية الأساسية، اللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية.

– إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية التي تهدف إلى ترقية التربية العلمية والتكنولوجية في المدرسة الإبتدائية وتسمح بتزويد المتعلمين جملة من المعارف والكفاءات التي تسمح لهم بالفهم والتحكم الفكري والعلمي في العالم المحيط بهم.

– التكفل ببعد الثقافة الأمازيغية في منهاجي التربية الموسيقية والتربية التشكيلية.

1– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، مرجع سابق، ص27

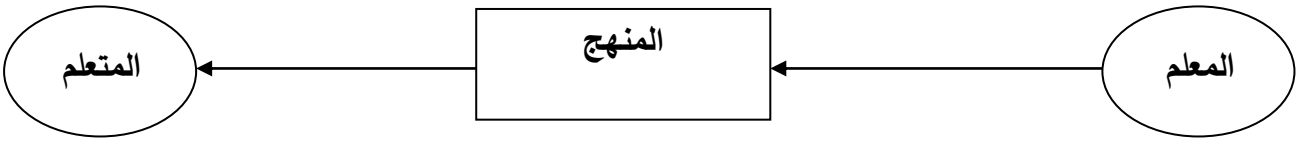
2 – وزارة التربية الوطنية: إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، الجزائر، 2009، ص 73

ب- المناهج التعليمية:

* **مفهوم المنهج:** لقد كان للتربويين جهودا بارزة في مجال تحديد مفهوم المنهج، فقد وجد أن هناك اتجاهات عامة تميز مراحل تطور الفكر التربوي في تعريف المنهج ومن أبرز هذه الاتجاهات

– الاتجاه الأول: يتم فيه التركيز على المحتوى أي المادة الدراسية التي تقدمها المدرسة ومن مؤيدي هذا الاتجاه نجد (مكايا) 1956 الذي عرف المنهج بأنه المحتوى التعليمي الذي يقدم للتلاميذ، كذلك (كانسلس) سنة 1958 عرف المنهج بأنه ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون، ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي:

الشكل(04): طبيعة المنهج كمحتوى دراسي



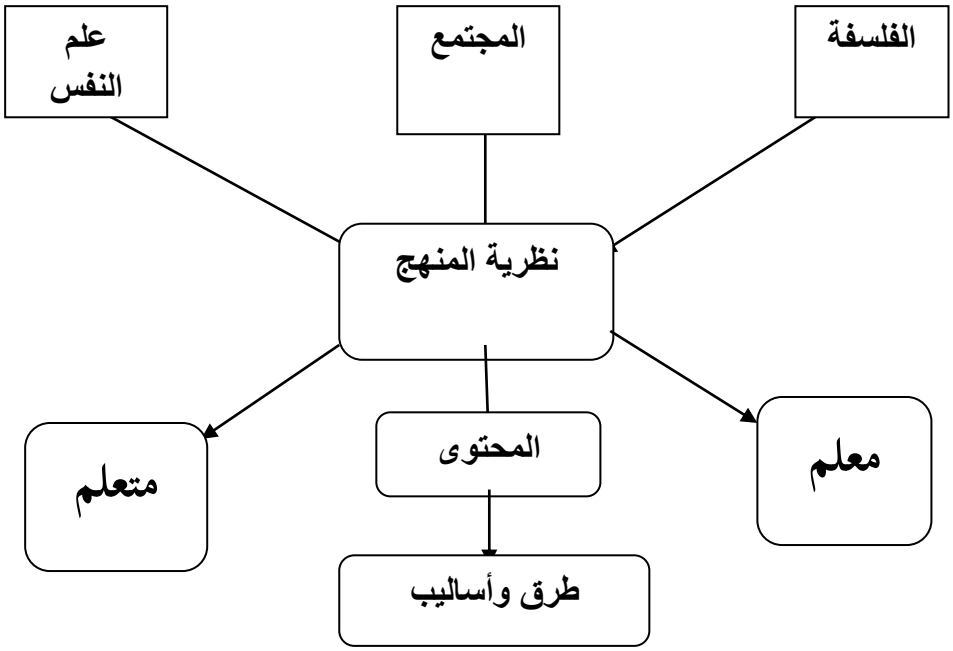
المصدر: عزيمة سلامة خاطر المناهج ، مفهومها، أسسها، تنظيمها، دار الكتب الوطنية، ط1، 2002، طرابلس، ليبيا، ص 14

يلاحظ من الشكل أن المنهج عبارة عن المحتوى الذي يوصل بين المعلم والمتعلم وذلك ما يعبر عن الاتجاه الأول الذي انعكس فترة طويلة على أساليب إعداد المعلم وأساليب الإدارة المدرسية وأساليب التنظيم في الفصل وعملية التقويم وغيرها من النواحي التي تتعلق بالعملية التعليمية، ولا ننسى أن هذا الاتجاه ورغم قصوره غي مسايرة التطور العلمي فإنه لا يزال سائدا في كثيرا من المناهج في البلدان العربية[1].

– الاتجاه الثاني: يركز هذا الاتجاه على وصف الموقف التعليمي في كليته وقد كان(بوشانب) سنة 1961، من مؤيدي هذا الاتجاه، حيث عرف المنهج بأنه تشكيل الجماعة للخبرات المربية داخل المدرسة، كما عرفه (كير) بأنه كل تعلم تخططه وتوجهه المدرسة سواء نفد بصورة فردية أو جماعية، وسواء كان داخل المدرسة أو خارجها،وذلك كما يتضح في الشكل الآتي:

1- عزيمة سلامة خاطر: المناهج ، مفهومها، أسسها، تنظيمها، دار الكتب الوطنية، ط1، 2002، طرابلس، ليبيا، ص 14- 15

الشكل رقم (05): يوضح العملية التعليمية



المصدر: عزيمة سلامة خاطر، المرجع نفسه، ص 15

يلاحظ من الشكل السابق أن الاتجاه الثاني يعد الأكثر تفسيرا ووضوحا لمفهوم المنهج، باعتباره يؤكد على النظرة الكلية للموقف التعليمي، بحيث يوضح الآتي:

- دور المعلم في إطار نظرية المنهج السائدة والمشكلة في ضوء الأسس النفسية والاجتماعية والفلسفية.

- المحتوى في إطار نظرية المنهج السائدة والأسس الفلسفية والنفسية لاختياره وتنظيمه.

- المتعلم من حيث خبراته السابقة وثقافته وبيئته وقدراته العقلية وغير العقلية.

* **الفرق بين المناهج والبرامج:** يرجع الفرق بين المناهج والبرامج إلى سببين هما:

أولا: لاختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها، فالمدرسة الفرنسية تستعمل عبارة programme بمعنى المناهج، والعبارة الفرنسية استخدمت عبارة curriculum لدلالة على المنهاج وقد ظهر في القرن 17 في مصطلح التربية الانجليزية برنامج دراسة المنظومة التربوية أو لهيئات

مدرسية، وعند الستينات توسع مدلول المناهج التعليمية (أهداف المحتوى، الوسائل التعليمية، نشاطات التعليم والتعلم، المحيط التربوي، الموارد البشرية، المواقيت، الطرائق ،التقييم).

ثانيا: المناهج أشمل من البرنامج من حيث أنه يتضمن أهداف عامة وطرائق شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا مبادئ التكوين والتسيير الإداري، وتوزيع أوقات العمل أو المقرر ، وقد يكتفي بتحديد المحتوى وقد يتقاطع في مفهومه مع المناهج في المبادئ التربوية مثل الأهداف ، الوسائل ، الطرائق وأساليب التقييم[1].

* **إسهامات المناهج في التدريس:** تحتل المناهج المدرسية موقعا هاما في عملية التطبيع الاجتماعي، حيث أن فاعلية التطبيع الاجتماعي داخل المدرسة مرهونة بجودة المنهاج الدراسي وبقدر إشباعها لميول التلاميذ وحاجاتهم وتجاوبها مع مشكلات المجتمع وخصائصه، ومن ناحية أخرى فإن لكل مادة دراسية طبيعتها التي تساعدها في تطبيع التلميذ اجتماعيا في ضوء الإطار الاجتماعي، فالتربية الدينية مجال خصب في تطبيع التلميذ على قيم الصدق والأمانة والإخلاص والتكافل والتراحم وإتقان العمل والتسامح، كما أنها يمكن أن تساهم في الحد من تفشي بعض المشكلات التي يعاني منها المجتمع كالغش والتطرف والإرهاب وغيرها، ومادة اللغة العربية تساعد في تطبيع التلميذ على الحوار والمناقشة والتعبير عن الرأي وقبول النقد والقدرة على الإقناع ومادة التاريخ يمكن أن تساعد في تطبيع التلميذ على قيم الشجاعة والانتماء والوطنية والطموح وذلك من خلال دراسة سير الزعماء وزيارة الآثار التاريخية والمتاحف وتسليط الضوء على كافة الشعب الجزائري برجاله ونسائه ضد الاستعمار، كما أن مادة الجغرافيا يمكن أن تساعد في إكساب التلميذ المعارف البيئية الصحيحة ومن تم تنمية اتجاهاته نحو الحفاظ على البيئة والمشاركة في تنميتها، وبنسبة لمادة العلوم فإن من شأنها أن تكسب التلميذ المعلومات الصحيحة والوعي الغذائي وقيم النظافة وغير ذلك من دعائم التربية الصحية والبدنية، ومادة الرياضيات من شأنها تطبيع التلميذ على قيم التفكير المنظم والتفكير المنطقي والدقة والقدرة على مواجهة المشكلات، ومن الجدير بالذكر أن هذه المواد لا تعمل بشكل منفصل عن بعضها وإنما تتكامل مع بعضها البعض في تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة. وعليه فإن المنهاج المدرسي الجيد يجب أن يحدد ما تعلمه التلاميذ في أسرهم قبل التحاقهم بالمدرسة، كما أن عليه أن يحدد خصائص المجتمع ومطالبه،

1- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: مرجع سابق، ص 132- 133

ومن تم يتدرج في تطبيع هؤلاء التلاميذ في ضوء هذه المواجهات وتصويب ما قد يكون لديهم من أخطاء أو معتقدات غير صحيحة وعليه أن يتخير مداخل وطرق مناسبة ومشوقة ويراعي في كل ذلك مستوى نمو التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وما بينهم من فروق فردية، كما أنه يجب أن يراعي في إعداد المنهج أن يتيح فرص متنوعة أمام المعلمين تمكنهم من فهم الكثير من مواطن القوة والضعف عند التلاميذ وكذلك معرفة ظروفهم الأسرية[1].

2- إشكالية المنهج التربوي في عصر العولمة: لا يمكن لمنظومة تربوية في عالمنا المعاصر أن تكون بمنء عن العولمة وتأثيراتها السلبية، فالمنهج التربوي بما يحتويه من منظومة جزئية، كالمحتوى والأنشطة المصاحبة، والمشاكل التعليمية، والتقويم، معرض لهذه التأثيرات السلبية كونه يمثل نشاط تربوي اجتماعي وله علاقة تبادلية التأثير.

وعليه فإن تجليات العولمة السلبية تطبع بصماتها على المناهج التربوية بدأ من مراحل تخطيطها وتصميمها، ونهاية بمراحل تطبيقها وتقويمها، والحقيقة أن هناك العديد من المشكلات المادية و المعنوية يواجهها المنهج التربوي في عصر العولمة.

إذ بالنسبة للإشكالية المعنوية فهي تعكس قلق الناس وخوفهم من ظروف الحاضر والمستقبل على السواء، إذ أفرزت العولمة العديد من الظواهر النفسية والمظاهر الاجتماعية غير المألوفة والسيئة، فالعولمة من خلال تحقيقها للتواصل بين الأفراد في كل زمان ومكان نقلت لنا مجموعة من التصرفات الشاذة التي بدأ يقلدها الأطفال والشباب، دون فهم ووعي أن تلك التصرفات وليدة مجتمعات لها تقاليدها وأعرافها، التي تختلف تماما عن خصوصياتنا الثقافية و أعرافنا المتأصلة[2].

وقد استطاعت الثقافة الوافدة التي جاءت بها العولمة التأثير على سلوكيات الأطفال والشباب بطريقة سلبية مع مراعاة أن ذلك التأثير السلبي هو الهدف الأساسي التي يسعى أساطين العولمة إلى تحقيقه من أجل تدمير المقاصد والتوجهات النبيلة لأطفالنا وشبابنا، وتجدر الإشارة إلى أن الدول المتقدمة إلى أن الدول المتقدمة، الداعية للأخذ بالنظام العالمي الجديد تعمل وسائل إعلامها الهائلة على التأثير بجهد كبير

1- محمد عطوى مجاهد: المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة، 2008، كلية التربية، المنصورة ص 26-27

2- مجدي عزيز إبراهيم: منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، ط1، 2002، القاهرة، ص 47- 48

بغية توصيل رسالتها التي من خلالها تحاول تدمير الأنظمة الأخلاقية والدينية السائدة في الدول النامية أو التشكيك في جدوى هذه الأنظمة على أقل تقدير.

ومن منطلق التلاعب بالعقول من خلال البرامج الإعلامية السمعية البصرية تحاول الدول المتقدمة نشر ثقافة العنف بدلا من ثقافة السلام المفترض، الذي يحمل في ظاهره معاني سامية، بينما في باطنه دلالات خطيرة تسعى إلى شق المجتمع الواحد وتقسيم الدولة الواحدة، وكنتيجة طبيعية للسلبيات التي نقلتها العولمة باتت بعض الأوضاع السيئة في مجتمعنا واضح الرؤية، بحيث يستطيع أن يدركها أي إنسان، وفي ضلها نستطيع التساؤل عن الرؤية السليمة المنطقية في سبيل مواجهة هذه المشكلات ودور المناهج التربوية في كشف الخلل الموجود في هذه الثقافات المعولمة[1].

3- المدرسة الجزائرية:

لقد أخذت المدرسة وظيفة التربية من الأسرة وذلك من خلال فترات ومراحل تاريخية متعاقبة آخذتا بدلك بعض الأدوار الأساسية المتعلقة بوظيفة الأسرة من جهة و مكملتا لوظائفها من جهة ثانية، ففي بداية الأمر تحملت الأسرة على كاهلها مهمة تربية الأبناء وتعليمهم وإكسابهم أساليب السلوك الفردية وغرس القيم الاجتماعية والثقافية للمجتمع، ومن خلال وظيفة التنشئة الاجتماعية للأفراد يبرز دور الاتصال والتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع وذلك لتحقيق حاجياتهم الأساسية وتلبية مستلزمات الحياة.

ولقد عهد إلى المدرسة كذلك وظيفة التنشئة الاجتماعية من خلال ما تقدمه من خبرات اجتماعية ومعارف ومهارات وقيم اجتماعية تعكس فلسفة الحياة الخاصة بالمجتمع إذ يستفيد منها الفرد في حياته ويفيد بها أفراد المجتمع.

أ- تعريف المدرسة: تتباين تعريفات المدرسة بتباين الاتجاهات النظرية في مجال علم الاجتماع التربوي وتتنوع هذه التعريفات بتنوع مناهج البحث الموظفة في دراستها ويميل أغلب الباحثين اليوم إلى تبني الاتجاه النظمي في تعريف المدرسة وينظرون إليها بوصفها نظاما اجتماعيا ديناميا معقد ومكثف ويمكننا

1- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: مرجع سابق، ص 132- 133

في دائرة هذا التعدد المنهجي في تعريف المدرسة استعراض مجموعة من التعريفات التي تؤكد على بنية المدرسة تارة وعلى وظيفتها تارة أخرى[1].

ويعرف فيرديناند بويسون المدرسة: بأنها مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية.

كما يؤكد الفكر من خلال هذا التعريف على الدور الوظيفي للبناء المدرسي وتفاعله مع البناءات الاجتماعية بغرض تحقيق الاندماج والتكيف الاجتماعي من خلال مختلف الأدوار التي تقدمها المدرسة للأجيال المتعاقبة كما تعرف المدرسة بأنها مؤسسة اجتماعية تمارس وظيفة التطبيع الاجتماعي(التنشئة الاجتماعية وذلك بغية تحقيق مجتمع صالح.

كما تعرف على أنها المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار نيابة عن الكبار الذين شغلتهم الحياة إضافة إلى تعقد وتراكم التراث الثقافي[2].

ومن تم فالمدرسة مؤسسة تربوية تعليمية قد تكون عامة أو خاصة تعنى بتكوين الناشئة وتربيتها وتهذيبها وتخليقها، وتنمية قدرات المتعلمين العقلية والسمو بوجدانهم العاطفي والقيمي، وتقوية مهاراتهم الحسية والحركية حيث أن المدرسة فضاء تربوي ينضبط فيه الجميع، مدرسين كانوا أو متعلمين أمام قانون معياري موحد وملزم، بغية أداء الواجبات المهنية والمدرسية أحسن أداء ، وبغية تحقيق الجودة الكمية والكيفية[3].

كما أن المدرسة نظام من العلاقات التربوية والاجتماعية، أو نطاق من التفاعلات النفسية والاجتماعية قائما على مجموعة من العواطف والمبادئ الإنساني، كالمحبة والصدق والتعاون والتضامن، وإما مبنية على مشاعر الحقد والحسد والكراهية والنبذ والنفور والحقد الطبقي والاجتماعي وهنا يعني أن هذه العلاقات خاضعة للثنائية، الانجذاب أو النفور.

ب– وظائف المدرسة: تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية صغرى ضمن المجتمع الكبير تقوم بتربية المتعلمين تربية شاملة وتأهيلهم في المجتمع تكيفا واندماجا، وتأقلما، فحسب إيميل دوركايم تؤدي المدرسة

1 – علي أسعد وطفة وعلي جاسم شهاب: علم الاجتماع المدرسي، كتاب الكتروني،ط1، 2003، كلية التربية، الكويت، ص 16

2– صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1، 2004، عنابة، ص72

3– جميل حمداوي: سوسيولوجيا التربية، شبكة ألوكة، ط1، 2015، المغرب، ص 47– 48

دور سوسيولوجي تربوي هام، حيث تعتبر فضاء مؤسساتي عام، تقوم بالرعاية والتربية والتهذيب والإصلاح والسهر على التنشئة الاجتماعية وتكوين المواطن الصالح، فهي المؤسسة المخصصة للتعليم تنهض بدورها التربوي الذي لا يقل أهمية عن دورها التعليمي كونها أداة تواصل تربط الماضي بالحاضر وتتطلع نحو المستقبل فهي التي تنقل الأجيال الجديدة تجارب ومعارف الآخرين والمعايير والقيم التي تبنوها وكذا مختلف الاختيارات التي ركزوا وحافظوا عليها بل وأقاموا عليها

الحالي. وتؤدي المدرسة وظائف وأدوار اجتماعية وتربوية متعددة حيث تتباين وظائفها من مجتمع إلى آخر ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى وتتجلى وظائفها في:

* وظيفة التنشئة الاجتماعية: حيث تتشارك في هذه الوظيفة مع الأسرة إذ تقوم بالتطبيع الاجتماعي للأفراد من خلال تزويدهم بمسؤوليات ومعارف تساهم من خلالها في تنمية شخصيتهم وتكوينها بما يتوافق والسياق الثقافي والاجتماعي للأفراد، كما تؤدي دور الناقل للتراث الثقافي عبر مختلف الأجيال من لغة وعادات وتقاليد وقيم وأعراف اجتماعية مرسخة في كيان المجتمع، كما تؤدي المدرسة وظيفة توعية الأفراد من خلال التربية الأخلاقية والدينية متمثلة في البرامج والمناهج التعليمية المقدمة للتلاميذ.

* الوظيفة السياسية للمدرسة: يرسم كل مجتمع السياسة التي يراها مناسبة له والتي تحقق مختلف الأهداف والغايات التي يسعى المجتمع إلى تحقيقه في مختلف المجالات والميادين وتعد السياسة هي الأداة يستعملها النظام السياسي من أجل توجيه سياساته العامة وتوجهاته المستقبلية، ففي المجتمعات اللبرالية فإن المدرسة تسعى إلى تغذية الأفراد بالوعي اللبرالي المتحرر من قيود السياسة الاجتماعية التي تقوم على التكافل والتضامن الاجتماعي، حيث تسعى إلى تنمية النزعة الفردية الربحية التي يقوم عليها الاقتصاد اللبرالي، فتعمل على تكريس الاحتكار ولو على حساب النزعة الإنسانية، فالعلمانية بفتح العين كمفهوم يشير إلى استخدام النزعة العقلية العلمية في تفسير الواقع وتحليله منطقيا وهذا يتناقض مع بعض القيم والمعتقدات الدينية لبعض المجتمعات التقليدية التي تعتمد في تشريعاتها و لوائحها التنظيمية على المبادئ الدينية، كما تعمل المدرسة من خلال نظامها التربوي على مسخ الهوية الوطنية الأصلية والثوابت الاجتماعية في ضل صراع الأجيال من جهة والثنائيات والأقطاب الأيديولوجية من جهة ثانية، فصراع النخب المثقف يحمل في طياته تناقضات أي منظومة تربوية للمجتمع.

فالسياسات التربوية القائمة لأي من البلدان، تحدد المدرسة وظائفها ومهماتها وأدوارها وتصوغ لها مناهج بما ينسجم مع التوجهات السياسية الكبرى للمجتمع المعني ويتم ذلك كله عبر منظومة من الخطط والاستراتيجيات المتكاملة والموجهة فالسياسة التربوية لمجتمع ما تحدد في إطار سياسته العامة وتسعى هذه السياسيات في جملة ما تسعى إليه تعزيز الإيديولوجيات الاجتماعية السائدة وتحقيق الوحدة السياسية للمجتمع ومن أهم الأدوار السياسية التي تلعبها المدرسة هي:

- التأكيد على الوحدة القومية للمجتمع[1].

- ضمان الوحدة السياسية.

- تكريس الإيديولوجية السائدة.

- المحافظة على بنية المجتمع الطبقية

- تحقيق الوحدة الثقافية والفكرية.

* الوظيفة الاقتصادية: يكمن العامل الاقتصادي في أصل نشوء المدرسة، وخاصة في مرحلة الثورة الصناعية الأولى التي تطلبت وجود يد عاملة ماهرة قادرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة المتطورة، وكان على المدرسة في هذه المرحلة أن تلبي حاجات الصناعة النامية من اليد العاملة المؤهلة، ويبرز الارتباط بين المدرسة والاقتصاد فيما تحاول فيه الدول والأنظمة التربوية بناء فرد قادر على تلبية حاجات اقتصادية للمجتمع، وما قامت به الجزائر خلال السنوات السابقة من خلال بناء نظام تعليمي يقوم على تحقيق أهداف اجتماعية واقتصادية لينتقل بعدها إلى نظام تربوي تعليمي يقوم على المقاربة بالكفاءات وذلك لتكييف المدرسة مع التحولات الاقتصادية التي يعرفها العالم.

- إن المدرسة وما تتميز به من خصائص وأدوار هامة للإنسان يمكن أن تؤثر على الاقتصاد والتنمية في المجتمع وذلك من خلال التكامل بين هذه الأنساق الاجتماعية وتفاعلها لتحقيق الأهداف المرجوة، فالشراكة بين مخرجات العملية التعليمية من كفاءات ومهارات ومؤهلات معرفية من شأنها تحقيق النهضة والتطور الاقتصادي للدول من خلال عملية الاستقطاب والتوظيف الفعال لهذه المخرجات.

1- علي أسعد وطقة: مرجع سابق، ص 36

فلطالما قدمت المدرسة وظائف جليلة وهامة للمجتمع من خلال تحقيق الرفاهية والنمو الاقتصادي في البلدان النامية والمتطورة وقد أشارة دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1962 إلى أن 23% من نسبة النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية تعود إلى تطور التعليم في هذا البلد.

وقد أشار أغلب الاقتصاديين المعاصرين في تحليلاتهم لأدوار ووظائف المدرسة إلى الأهمية البالغة في التطور والتنمية الاجتماعية حيث أكد الاقتصادي الانجليزي أدم سميت على دور رأس المال البشري في الدخل الفردي من خلال قوله بأن الرجل المؤهل علميا يمكن أن يقارن بآلة حديثة فائقة التطور تتميز بتكاليفها الهائلة ولكنها قادرة على الإنتاج بطريقة مذهلة تتجاوز حدود نفقات إنتاجها بالآلاف[1].

وتشير نتائج إحدى الدراسات أن إنتاجية العامل الأمي ترتفع بنسبة 30% من الدراسات الابتدائية، وحوالي 32% بعد دراسة 13عام وتصل إلى 60% بعد الدراسات الجامعية، ولم تبقى هذه الحقيقة الاقتصادية اليوم سرا مرهونا بالاقتصاديين فحسب، حيث بدأ الناس يدركون أهمية التحليل العلمي في رفع مستوى الإنتاج ومستوى الدخل على المستوى الفردي كما على المستوى القومي.

* وظيفة الإعلام والتكوين والتأهيل: لا تقتصر المدرسة في نقل القيم المدرسية فحسب، بل تسعى جاهدة إلى تأهيل المتعلم معرفيا وذهنيا ووجدانيا وحسيا، كما تساهم غفي توعيته وتنويره ثقافيا وأخلاقيا وتربويا وعلميا وفنيا، أو توعيته وطنيا أو قوميا.

وتعد المدرسة كذلك فضاء للتأهيل والتكوين والتعليم والتربية ومؤسسة ديمقراطية لتنافس بين المتعلمين قصد الفوز والنجاح والحصول على الشهادات التي تسمح لهم بتولي مناصب ومسؤوليات، ضف إلى ذلك دور المدرسة في تزويد عقول الأفراد بالمعارف المناسبة والقيم والحقائق العلمية[2].

ج- مراحل تطور المدرسة الجزائرية: لقد مرت المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال بمجموعة من المراحل أدت بلورتها ورسم معالمها المستقبلية بالرغم من بعض حالات التمايز بين فترة وأخرى وتتمثل في:

المرحلة الأولى: التبني والتوجيه

1- علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص 37

2- جميل حمداوي مرجع سبق ذكره، ص 60

وفي هذه المرحلة أخذت الجزائر على عاتقها تحمل المراحل الأولى من الاستقلال وذلك في ظل غياب نظرة شمولية لما يجب أن يتخلله النظام التربوي والمدرسة الجزائرية مستقبلا، وقد كانت الجزائر مجبرة على الاحتفاظ بالنموذج المدرسي الذي كان سائدا وقت الاستعمار بالرغم من سيادة القرار السياسي وحريته لدى الإدارة الجزائرية وذلك للمحافظة على تعليم عدد أكبر من الجزائريين، كما سعت إلى إحداث بعض التغييرات والتوجه نحو التأسيس للمدرسة الجزائرية الجديدة التي تحافظ على مقومات الهوية وتكرس القيم الدينية والاجتماعية في البلاد ومن أبرز الإجراءات التي كانت الجزائر تسعى إليها في المجال التعليمي:

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.

- توجيه العناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.

- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون.

- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية[1].

المرحلة الثانية: الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري

وقد تميزت هذه المرحلة بالرغبة الملحة من طرف بعض المعربين لإدماج اللغة العربية في المسار التعليمي واعتبارها لغة للعلم ووسيلة هامة لاكتساب المعارف، وذلك كان بعد ميثاق الوحدة الثقافية العربية سنة 1964م والذي كان الهدف منه الحرص على تنشئة الأجيال وتعليمهم مع مراعاة البعد القومي والديني في البرامج والمناهج الدراسية المقدمة في الوطن العربي، وقد عرف هذا التصحيح اللغوي عدة مراحل مهدت لتعريب السنة الأولى سنة 1965م، وامتد هذا الإجراء ليشمل السنوات الثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي.

وقد تقرر بداية من سنة 1971م العمل بالإجراء الخاص بتعريب ثلة الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم، إذ نتج عن هذا الإجراء تقسيم التلاميذ إلى معربين ومزدوجين نتيجة ظهور ازدواجية لغوية في نظام

1 – عبد القادر فضيل :المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، ط2، 2013، الجزائر ، ص 32

التعليم، تعليم يلقن باللغة العربية، وتعليم يلقن باللغة الفرنسية داخل المدرسة الواحدة، وكان ذلك بسبب قلة الإطارات المكونة باللغة العربية في بعض الاختصاصات، وعجز النظام العربي عن تدعيمنا بما يكفي من المكونين، ورغم أن هذا الإجراء كان استثنائيا من أجل تغطية العجز والمضي قدما في توحيد لغة التعليم في المدرسة الجزائرية إلى أنه عرف استمرارا نتيجة الخلاف السائد بين مختلف المسئولين والمشرفين على تطبيق النظام الجديد،وقد زاد هدا التراخي من حدة الانقسام والصراع على المستوى الفكري والثقافي للطلاب.

ومن النتائج المحققة في هذه المرحلة:

1- تعريب الصفوف الأولى من التعليم تعريبا شاملا.

2- تعريب المواد الاجتماعية(التاريخ- الجغرافيا- الفلسفة) في مختلف المراحل.

3- تعريب ثلث أقسام المواد العلمية تعريبا تاما في المراحل الثلاث.

4- ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني.

كما تم إنجاز أهم العمليات المصاحبة للتصحيح وهي وضع مناهج تربوية لكل المراحل، وتأليف الكتب وتصميم الوسائل التعليمية، كما عرفت هذه السنوات الأولى من هذه الفترة حركة نشيطة من ميدان تأليف الكتب، واستمرت إلى أن غطت الاحتياجات كلها[1].

المرحلة الثالثة: الإصلاح العميق وبناء النظام التربوي الوطني

وعرفت هذه المرحلة تبني نموذج التغيير الشامل والإصلاح العميق للمدرسة الجزائرية، وكان ذلك بموجب أمرية 16 أفريل 1976م التي أسست بلوائحها ونصوصها التنظيمية النظام التربوي الوطني وعملت على تأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم والتكنولوجية، وقد كان هذا التبني نظرا لما أملته مختلف الظروف والتغيرات التي عرفتها الجزائر في مختلف المجالات

1- عبد القادر فضيل: مرجع سابق، ص 34- 35

السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، ومختلف الحاجات الناجمة عن هذه التغيرات[1]، ومن التوجهات التي يتميز بها هذا النظام تتمثل في:

1- إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويمدد المرحلة الإلزامية إلى 9 سنوات، ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، ويسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.

2- جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل، لتحقق الغاية الأساسية من تحديد النظام، وهي توحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.

3- التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية التي تتيح للمتعلمين توظيف المعارف النظرية في مجالات العمل التطبيقي.

4- تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح على العالم والاستفادة من تجارب الغير في تحديد الدور التي يسند لها في إطار اهتماماتنا العلمية.

5- تحديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساسها مع تطوير أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع المعرفة[2].

والجدير بالذكر أنه رغم التجاذب الذي كان حاصلا قبل ذلك على الصعيد النخبوي المزدوج (النخب المعربة، والنخب المفرنسة) التي كانت تسعى كل منها في كل مرة إلى فرض منطقها بواقعية،إلا أن محاولات الوطنيين الذين استلهموا من المدرسة البادیسة(نسبة إلى عبد الحميد بن باديس) المبادئ الوطنية والثورية القيم والاتجاهات التي برزت في تلك المرحلة والتي كانت ناجحة، و كان لهذه القرارات الدور الكبير لتبلور فكرة المدرسة الجزائرية بمعالمها الصحيحة المرسخة للهوية الوطنية والثوابت النوفمبرية المتمثلة في الأمازيغية، والعربية، والإسلام.

1 – وزارة التربية الوطنية: مرجع سابق، ص 03

2 – عبد القادر فضيل: مرجع سابق، ص 36- 37

4- المدرسة وإعادة الإنتاج: لقد برزت في العقد الأخير من الزمن طروحات وأفكار نظرية حول المدرسة في ظل الرأسمالية والديمقراطية في أبعادها وما تلقيه من ظلال على مستوى الممارسات الاجتماعية اليومية من مظاهر للتفرقة واللامساواة الاجتماعية وقد تميزت هذه الخطابات الناقدة للمدرسة ودورها الاجتماعي والتربوي بتنوع المداخل النظرية والفكرية التي تستلهم منها، وقد أسهم (بيار بورديو) من خلال كتابه المدرسة وإعادة الإنتاج الطبقي في طرح رؤية بديلة للوظيفة الأساسية التي تسهر المدرسة على تقديمها للمجتمع إذ يرى أن المدرسة أداة للضغط والقهر الاجتماعي وفضاء للتضامن والصراع الطبقي، إذ تعمل على إعادة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها من خلال النظام التعليمي وما يحتويه من أبعاد ودلالات إيديولوجية تضمن السيادة والزعامة لصاحب السلطة والقوة في المجتمع.

كما كانت نظرت بورديو ثاقبة للممارسات المنهجة التي تقوم عليها المدرسة في عملياتها التعليمية، حيث تمثل فضاء للفشل الدراسي وغياب المساواة الاجتماعية الحقيقية، حيث تعمل على تفوق أبناء الطبقة السائدة في اختباراتهم وذلك لاعتبارات سياسية دون مراعاة للجوانب الأخلاقية والموضوعية في عملية التقييم بالنسبة للمتعلمين.

وإذا اعتبرنا أن الحقل المدرسي سوقا كالسوق، من الممكن القيام بتحليل مزدوج من جهة العرض وذلك بتحديد الآليات الموجودة في المؤسسة التي تضمن إعادة الإنتاج الاجتماعي ومن جهة الطلب بتحليل نتائج الاستعمالات المتمايزة للمؤسسة من طرف الطبقات الاجتماعية المختلفة، فكون المدرسة أداة خفية للهيمنة تكرس الثقافة المدرسية للطبقة المهيمنة،وللبرهنة على ذلك يكفي إلى أن نشير إلى أنه يوجد تشابه بين أسلوب اشتغال المنظومة المدرسية وتمثلات وممارسات الطبقة المسيطرة المحولة إلى ثقافة خصوصية، ثقافة الطبقة المسيطرة المحولة إلى ثقافة شرعية، قابلة للتموضع ولا جدال فيها، ومن ثم فهي ثقافة اعتباطية قسرية وذات طبيعة اجتماعية، فهي تكون نتيجة اختيار وانتقاء يحدد ما هو مثمن ومتميز أو عكس ذلك ما هو مبتذل وركيك وعمومي.

إن انتقاء الدلالات التي تحدد بصفة موضوعية ثقافة جماعة أو طبقة بوصفها منظومة وصفية تعسفية، ووظائف هذه الطبقة لا تكون مستخلصة من أي مبدأ كوني أو طبيعي أو بيولوجي أو روحي فلا يربطها أي نوع من العلاقات الداخلية الخاصة بطبيعة الأشياء أو بالطبيعة البشرية.

وبعبارة أخرى وبنوع المغالاة بغرض فهم هذا الاستشهاد لا يوجد أي مبرر عقلاني حسب بورديو كوننا نطالع (مومباسان) بدل (ثان ثان) أو ندرس الرسم الأكاديمي عوض إنتاجها(الذين يرسمون على الجدران)، أو الموسيقى لكلاسيكية بدل الثكنو، وكذلك الأمر عندما نؤسس مقاييس الامتياز على الرياضيات، عوض اللغة اللاتينية أو اليونانية، فكل هذا يرجع على التعسف والاعتباط.

إن الثقافة المدرسية ليست إذا بثقافة محايدة وإنما هي ثقافة طبقية، كما أن أبناء الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلاتهم ويتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية وبفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم، فإن أبناء الفئات الميسورة يبرهنون على مستوى من النمو العملي المبكر، وكذلك الشأن بالنسبة لنمط لغوي أكثر تلاؤم مع متطلبات المدرسة، وهذا الرأس مال يوجد في شكل متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال، كتب، أعمال فنية، سفريات، ووسائل إعلام، كل هذه العناصر تشكل محيط ملائما للتمرن والتدريب وتفسر النجاح المدرسي للأطفال المنحدرين من هذه الطبقة[1].

كل هذه المكتسبات المكونة للملكة تعطي أثارها خلال المسار المدرسي، وحينئذ ليس من الغريب أن الورثة طبقة منحدرين من أصل متواضع.

ولقد فوضت المدرسة من طرف الجماعات المسيطرة، من خلال سلطة فرض المحتويات المطابقة فقط لمصالح هذه الجماعة، حيث أن الاختبارات الشفوية يمكن اعتبارها اختبارات حول الأسلوب هدفها تقويم الشكل أكثر من المحتوى وعلى أساس دلائل حدقة خاصة بالاعتراف الاجتماعي الذي يتجلى في المظهر والنبرة وهو ما تسميه لجنة التحكيم بالحضور واللياقة والأسلوب الجيد.

أما الاختبارات الكتابية كالإنشاء مثلا فهي تخضع لنفس الاستعدادات في الأسلوب المستعمل، وهكذا يتجلى أن المقاييس الصريحة للتقويم لها أهمية أقل من المعايير الأخرى لأن مانحكم عليه الامتياز المدرسي

1- عبد الكريم بزاز: المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي حسب بورديو، مجلة ثقافات، العدد 1، 2010، المغرب، ص 99

بقدر ما هو الامتياز الاجتماعي كما تبينه ملكة المترشحين وكذلك فإن النجاح المدرسي وارد كلما تشابهة ملكة الأساتذة مع ملكة المتعلمين.

إن أيديولوجية الموهبة تخفي في طياتها آليات إعادة الإنتاج، إذ أن أيديولوجية الموهبة مطابقة للحس المشترك، فحتى تتمكن المدرسة من ضمان إعادة الإنتاج بمعنى ضمان سيطرة المسيطرين، يتوجب عليها أن تتزود بمنظومة من التمثلات قائمة على نفي هذه الوظيفة وهو دور الأيديولوجية المعرفة في المعنى الماركسي، بجملة من التمثلات المشبوهة للعلاقات الاجتماعية المنتجة من قبل جماعة أو طبقة، وتعمل على إضفاء مشروعية على ممارساتها، فهي ترضي الفاعلين وتهدف إلى تأسيس ممارساتهم في شكل ممارسات شرعية اتجاه الجماعات أو الطبقات الأخرى وفي المنظومة التربوية فهي تأخذ شكل أيديولوجية الموهبة، وهذه الأيديولوجية المتأصلة في صلب المدرسة تسلم بأن التفاوت في النجاح المدرسي يعكس التفاوت في المقدرات المعتبرة فطرية و منه فهي تلازم بأيديولوجية الاستحقاق التي تعتقد أن كل فرد يمكنه أن يصل إلى المواقع الاجتماعية العليا إذا كانت مواهبه وعمله وأذواقه تسمح له بذلك.

وقد بلور (لوي ألتوسير) سنة 1970 نظرية حول الدولة، وقد ذهب إلى أن الدولة تمارس القمع والعنف والصر على المواطنين بمجموعة من الأجهزة الأيديولوجية التي تتمثل في المدرسة، الأسرة، رجال الدين، الإعلام علاوة على مؤسسات قمعية أخرى مثل(الشرطة، الجيش، الحكومة، الإدارة والمحاكم، السجون، والأجهزة السياسية والنقابية والثقافية[1].

وهناك كتاب آخرون يرون أن المدرسة تحرم الطفل من رغباته أو تكبتها أو تقمعها، كما عند بوجدرة، وتشيرر، ومانوني، وسيلام.

أما (إيلان إيليتش) فيدعوا إلى إلغاء المدرسة، لأنها من نتاج المجتمعات الرأسمالية الاستهلاكية ومرتبطة بالاستعمار الغربي لدا لابد من التحرر منها، كما بين ذلك في كتابه (مجتمع بلا مدرسة)، ويدين (ميشال فوكو) المدرسة والمؤسسة التربوية في كتابه المراقبة العقاب سنة 1975 على أساس أن المدرسة فضاء مغلق يعنى بالتأديب والعقاب والانضباط، ويعني هذا أن المدرسة تعبيرا عن نظام السلطة، كما أنها مؤسسة مهيكلة ومنظمة وجهازا للضبط والتأديب والعقاب، وهي كذلك تعبيرا عن المجتمع اللبرالي، وقد

1- جميل حمداوي: مرجع سابق، ص 62- 63

بين فوكو في هذا الكتاب أننا قد انطلقنا تاريخيا من مرحلة مراقبة الأجساد إلى مرحلة مراقبة العقول والسلوكيات، ويعني هذا أن الدولة مبنية على قوة السلطة والتأديب والانضباط ومراقبة الأفراد أجساد وعقولا وسلوكيات، وهذا ما تقوم به المدرسة كذلك، ومن هنا مثلا فإن السجن نموذج لقوة السلطة الليبرالية وقوة الدولة وهيبتها، ويعني هذا أن فوكو يدعوا إلى تحرير الإنسان من السلطة وتخليصه من قوة الدولة المؤسساتية وعليه يرتبط فوكو بفلسفة السلطة ارتباطا وثيقا ويدافع عن حرية الذات ويبين أن كل عصر ينتج خطابه المنظم والمهيمن ومن ثم يعلن نظام الخطاب حقيقة العالم ويجسد معاييره الحقيقية[1].

5- المدرسة والعولمة: لقد بدا بوضوح وجلاء بعد انتهاء الثنائية القطبية وبروز النزعة الأحادية العالمية المهيمنة على صورة الحياة الإنسانية في العالم، فلم تعد تلك الدول الوطنية والقومية تشكل الإطار السياسي والاقتصادي التي تراه مناسبا لتحقيق أهدافها وغاياتها وذلك في ظل كونية العمليات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، ويطرح مفكرين في هذا المجال صورة ترسم معالم تعاظم السوق العالمية حيث باتت دول عديدة تعاني من تقلص في خياراتها السياسية والاقتصادية، فالرأس المال المتحرك قد تحرر من أي روابط قومية، وقوة العمل عليها أن تعدل من آمالها الاجتماعية والسياسية في مواجهة الضغوط الجديدة للقدرة التنافسية العالمية، كذلك شأن السياسات النقدية والضريبية التي لابد ان تتشكل مع خيارات الأسواق الكونية والشركات متعددة الجنسيات، ومن هنا تقلص دور الدولة الوطنية في الإدارة الاقتصادية وأصبحت وظيفتها مركزة على توفير الأمن وتقديم الخدمات الاجتماعية العامة التي تتوافق مع متطلبات نظام الاقتصاد العولمي وبقل تكلفة ممكنة[2].

ولعله من المهم التأكيد على أنه رغم توفر شبه إجماع بكون العولمة تحمل في جوهرها بعدا اقتصاديا أساسيا فإن العامل التكنولوجي كان العامل الأساسي في تكوين ظاهرة العولمة واتساعها، وتمثل تكنولوجيا الاتصال الإعلام الحديثة حالة من لتطويع الأيديولوجي للآلة، حيث تحمل لنا وسائل الاتصال الحديثة إيديولوجيا جديدة تروج لمشاريع فكرية وقيم حديثة وطرائق تفكير ومعيشة مناسبة

1 -Sirota R : approche ethnographiques en sociologie de l'éducation, l'école et la communauté, l'établissement scolaire in sociologie de L'éducation, L Harmattan ,1990, pp :180-181

2- هيرست بول وطوسون جراهام: ما العولمة، الاقتصاد العالمي وإمكانات التحكم، سلسلة عالم المعرفة، 2001، الكويت، ص 223، 224

للتطور الفكري والتاريخي للغرب والذي يتناقض في قيمته وأولوياته في مع الكثير من القيم والأعراف والأطر الفكرية للشعوب والأمم الأخرى[1].

ومن خلال ما تتركه العولمة من تداعيات سياسية واقتصادية واجتماعية خطيرة تهدد القوميات والثقافات الفرعية إذ أصبحت أداة لمسخ الهوية وإلغاء التمايز الثقافي في ظل الاعتراف بأن ما تطرحه العولمة من أفكار ومنتجات ثقافية تلقى القبول من الفئات الشابة الطامحة إلى تغيير واقعها الاجتماعي، حيث ترى في النموذج الثقافي العولمي إطار للتمرد على القيود المجتمعية وطريق لمحاكاة المجتمعات الغربية، وفي ظل التحولات التي تشهدها المجتمعات والشعوب خاصة في الدول في دول العالم الثالث مثل الجزائر أصبح من الضروري الأخذ بهذه التغيرات على المستوى الاجتماعي والثقافي وهذا من خلال تكييف مختلف المنظومات الفرعية سواء كانت اجتماعية أو سياسية أو ثقافية للحفاظ على الهوية الأصلية والتقدم الاجتماعي.

ويبرز بجلاء تأثير كل ما هو اقتصادي على مختلف الأنساق و النظم الأخرى في المجتمع، إذ تدفع الأزمات ولاضطرابات الاقتصادية لبعض الدول النامية إلى التخلي عن بعض الثوابت والمبادئ الاجتماعية والثقافية الأساسية التي تحافظ على استقرار المجتمع مقابل الحصول على مساعدات اقتصادية من طرف هيئات ومنظمات عالمية تدعي التضامن والتكافل بين الأمم.

والسؤال لتي يمكن أن نطرحه في هذا المجال: ما التحديات التي تواجه هذه الدول في سبيل تحقيق أنموذج ثقافي يضمن الاستقرار الداخلي والخارجي لها؟.

– نأخذ في هذا الإطار مجالا لتقصي مسار المدرسة الجزائرية والتحديات التي تواجهها في ضوء العولمة؟ فقد عرفت المدرسة الجزائرية مجموعة من التحولات تعكس التحول الذي يعرفه العالم برمته، بحيث أدخلت مجموعة من التعديلات والإصلاحات على النظام التعليمي (برامج ومناهج) لمواكبة التغيرات والتحولات التي طرأت على المجتمعات العالمية، وإذا افترضنا أن المدرسة الجزائرية في فترة معينة من تاريخها عرفت ساحتها مجموعة من الصراعات والتجادبات بين مختلف الأطياف النخبوية وما تحمله من

1– محمد محفوظ: المثقف العربي وتحديات العولمة، المركز الثقافي العربي ، دط، 2000، بيروت، ص 20– 21

اتجاهات وإيديولوجيات في ظاهرها تحمل أبعاد ثقافية لغوية لكن في باطنها ترسم معالم الصراع السياسي والاجتماعي الذي يعيشه المجتمع في تلك المراحل والتي نتحمل نتائجه الوخيمة حتى اللحظة.

6- المشكلات التربوية وطبيعة النظم التعليمية:

تبرز على الساحة التربوية التعليمية عدة مشاكل لعل أبرزها تلك المتعلقة بالمجال المعرفي من خلال الأساليب والطرق التربوية المتبعة لنقل هذه المعارف، فقد تكون الأصول والأسس المعرفية جيدة لكن لا تصل إلى أدهان ومدارك التلاميذ بالصورة الصحيحة أو المناسبة لقدراتهم، وتأتي أهمية أنماط السلوك والمهارات ذات الأهمية التي يتجه إليها الطلاب ضمن أولويات الاتجاهات التجديدية للمدرسة.

ويلخص تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر عام 2002م ضخامة هذه المشكلة بالقول: تغلب سمات أساسية ثلاثة على نتاج التعليم في البلدان العربية، تدني التحصيل المعرفي وضعف القدرات التحليلية و الابتكار واطراد التدهور فيها[1].

وعليه يمكن القول أن الحاجة إلى الإصلاح التعليمي في مجتمعنا يتطلب إعادة النظر جذريا في الدور المعرفي الذي تؤديه المدرسة في الوقت الحالي، فالصبغة التقليدية هي السمة السائدة تربويا واستمرارية مبدأ السلطة المعرفية القائمة على المعلم والمنهج كونها المصدر المتوفر والمتاح للمعرفة القائمة على المعلم والمنهج، وكونها المصدر المتوفر والمتاح لمعرفة لا تتوافق مع متطلبات عصر العولمة والانفجار المعرفي خصوصا، إذا أمنا أن هذه المعرفة تتضاعف كل بضعة أشهر، وفي هذا الإطار يشير أحد المفكرين إلى أن الجهد المعرفي في العالم يحتاج على مستوى المدرسة إلى نقلتين نوعيتين أساسيتين تتمثل الأولى في التحول من المعرفة التلقينية المرتكزة على مرجعية سلطة فوقية تتسم بالقطيعة وطغيان الجواب الواحد الصحيح، بحيث يتعين على الطالب المتلقي أن يحفظ وان يمتثل من دون تساؤل أو نقد منطقي تشاركي الذي يجد الحقيقة في البرهان الموضوعي.

1- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002، المكتب الإقليمي للدول العربية2002، ص، 44

والنقلة لثنية التي يتعين على المدرسة إنجازها تتمثل في التحول من التفكير المقيد إلى التفكير المنطلق الذهني وأحادية النظرة وتسارعها إلى الفكر المرن والمنفتح على تعدد الاحتمالات وتمازجها وتلاقيها أو تناقضها وهو لب التفكير الإبداعي[1].

ولكي تجدد المدرسة دورها المعرفي لابد من مبادرة تهدف إلى إعادة هيكلة المعرفة وطرق تقديمها فذلك المدخل المهم لتقديم العلوم والمهارات بالصورة التي تجعل من المتعلم قادرا على التكيف مع التحولات المعرفية والمهارية لعصر العولمة.

7- المدرسة في النظام الرأسمالي:

ترتبط المدرسة في لنظام الرأسمالي بكونها استثمارا في القوى العاملة والمتخصصة والمؤهلة والمنوعة، فلاشك أن تحديد قوة العمل لكي تكون قادرة على القيام بوظيفتها في المجتمع الرأسمالي بنجاح، وذلك حسب متطلبات تقسيم العمل التقني، الاجتماعي في مختلف مراكزه ووظائفه، إن العمال المهرة ومتوسطي المهارة والفنيين والخبراء هي من متطلبات العمل التربوي بل هي ضرورة وجوده وتمايزه[2].

إن تحديد إنتاج تخصصات القوى العاملة خلافا لما كان يجري في التشكيلات الاجتماعية العبودية، يتجه شيئا فشيئا إلى استيفاء شروطه ليس في الواقع (التعليم في إنتاج نفسه) بل خارج الإنتاج بواسطة النظام التعليمي الرأسمالي، بواسطة مستويات ومؤسسات أخرى في المجتمع.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ماذا نتعلم في المدرسة؟

يذهب الجميع إلى المدرسة لتلقي الدروس _ العلم، المعرفة، والقيم_ لكن المدرسة تعلمهم _ الأطفال_ القراءة والكتابة والحساب، أي بعض القضايا التقنية وأشياء أخرى بما فيها عناصر ثقافية علمية أو أدبية، يمكن استعمالها مباشرة في مراكز الإنتاج المختلفة(برنامج للعمال، الجامعة العمالية، وأخرى للتقنيين والمهندسين وكبار موظفي الدولة)، إن المدرسة بذلك تعلمنا أصول التصرف، والتعامل بشكل هرمي مقدس.

1- أحمد حجازي: الثقافة العربية في زمن العولمة، دار قباء للطباعة والنشر، والتوزيع، 2001م، القاهرة، ص 63

2- شبل بدران: التربية والنظام السياسي، دار المعرفة الجامعية الفنية للطباعة والنشر، ط2، 1995 ، الإسكندرية ، ص 108-109

وتعلم المدرسة إلى جانب هذه القضايا التقنية وهذه المعارف قواعد السلوك الصحيح، أي اللياقة التي يترتب على كل رئيس في تقسيم العمل أن يراعيها، حسب الوظيفة المعدة ليشغلها قواعد الأخلاق، والوعي المدني والمهني وباختصار قواعد تقييم العمل الاجتماعي _ التقني_ أي قواعد النظام القائم تحت السيطرة الطبقية، ولتصوير هذا الواقع بلغة أكثر علمية، نقول بأن تحديد إنتاج قوة العمل ، يتحتم ليس فقط تحديد إنتاج اختصاصها، بل وفي نفس الوقت تحديد خضوعها لقواعد النظام القائم، أي تحديد خضوع العمال للأيديولوجية المسيطر.

كما تعتبر المدرسة في المجتمع الرأسمالي المتقدم والمتخلف على حد سواء أخطر أجهزة الدولة الإيديولوجية التي تسير بواسطة الأيديولوجية، وليس بواسطة العنف وهذا الأمر يجعلنا نتطرق باختصار إلى توضيح سلطة الدولة وجهاز الدولة وأجهزة الدولة الإيديولوجية، منها التربية العامة، والمدرسة على وجه الخصوص ولابد هنا من الأخذ بعين الاعتبار ليس فقط التمايز بين سلطة الدولة وجهاز الدولة، بل وكذلك حقيقة تبرز إلى جانب جهز الدولة القمعي دون أن تذوب فيه هذه الحقيقة هي أجهزة الدولة الأيديولوجية.

إننا نعتقد بأن الجهاز الأيديولوجي المدرسي هو جهاز الدولة الذي وضع في مركز التشكيلات الرأسمالية الناضجة إثر صراع طبقي سياسي وأيديولوجي عنيف، ضد جهاز الدولة القديم – المسيطر– الكنيسة في أوروبا والمسجد عامة في الشرق، فمثلا بعد تولي محمد علي حكم مصر ومحاولته تحديثها وفق النموذج الفرنسي تحديدا والغربي عامة وتغيير بنيتها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، بحيث اعتمد على المدرسة كنظام تعليمي، وترك المسجد ونظام التعليم الديني،(ويلاحظ هنا أن الصراع كان سليما وضعيفا من قبل المؤسسة الدينية لإخفاقها في تحقيق مطامح لأمة) واعتماده للمدرسة كان يقف خلفه أسبابه الأيديولوجية، هذا على الرغم من أن البرجوازية تحاول أن تظهر أمام الطبقات التي تستغلها بأن المدرسة ليست هي جهاز الدولة الأيديولوجي السياسي، ولكن هناك أسباب وجيهة تجعلنا نعتقد بيقين بأن البرجوازية قد اعتمدت الجهاز المدرسي كجهاز دولتها الأيديولوجية رقم واحد أي المسيطر، والذي حل في الواقع بوظائفه مكان جهاز الدولة الأيديولوجي القديم المسيطر (الديني).

إن كل أجهزة الدولة الأيديولوجية مهما كانت كلها تسعى لنفس النتيجة – تجديد إنتاج علاقات الإنتاج- أي علاقات الاستغلال الرأسمالي، وتسعى الدولة من خلال أيديولوجيتها ممارسة الخطاب الذي يمكن أن يرسم معالم ومحددات إيديولوجية تهدف إلى الوصول إليها عن طريق استخدام هذه الوسائط الدينية والإعلامية، أو ثقافية مدرسية.

8- المدرسة والاغتراب:

إذا كانت المدرسة اخطر الوسائل الأيديولوجية للدولة التي تسير بواسطة الأيديولوجية وأحيانا بواسطة العنف، وتتركز أهميتها في اعتبارها أداة للحقن الأيديولوجي للأيديولوجيات السائدة والتي هي بطبيعتها أيديولوجيات الطبقة المسيطرة، وفي اعتبارها أيضا لإضفاء الشرعية والعقلانية وتبرير الأوضاع الاجتماعية السائدة والتي في غالبها تحقق مصالح الطبقات المسيطرة وتحقق المزيد من الانتشار على اعتبار أنها الأيديولوجية التي تحقق المصالح العامة في المجتمع، إلا أن التربية- المدرسة- وهي تحقق كل ذلك تخلق حالة من الاستلاب لدى الطلاب والمعلمين، تلك الحالة التي تجرد الإنسان من إنسانيته، وتجعله كائن مسحوقا مشيئا يعيش حالة من الاغتراب في المجتمع.

وقد أثيرت مناقشات كثيرة حول معنى الاستلاب أو التغريب، فبعض الباحثين يرى أن لكل منهما تأكيدات مختلفة ومعاني متباينة، فالاستلاب يؤكد ما يتخلى عنه الناس لمن يدفع الثمن، وما يترتب عن ذلك التخلي من علاقات أما التغريب فيؤكد على ما تبقى من أثر ذلك وهو حالة الفرد عند التخلي وبعده، أما عند ماركس، فإن الاستلاب ينشيء بسبب تقسيم العمل والذي ينمي العمل الزهيد الأجر، هو عبئ ملقى على عاتق كل فرد في المجتمع.

وينشئ تقسيم العمل في المجتمع كجزء من تركيبة تتضمن التقسيمات الطبقية والتبادل والملكية الخاصة، ويظهر الاستلاب حينما يكون تقسيم العمل هو القاعدة الأساسية المتبعة للنظام الاقتصادي، فإذا سلمنا بهذا الافتراض، واعتبرنا التربية نمطا من أنماط الإنتاج فسوف تنبثق عن ذلك أسئلة هي: هل يمكن للمدرسة أن تصبح مصنعا؟ وإذا كان الأمر كذلك فما الذي يمكن أن تنتجه هذه المدرسة – المصنع[1]؟.

1- شبل بدران، مرجع سابق،ص 116-117

9- المدرسة والتنشئة الاجتماعية:

ترتبط المدرسة كمؤسسة تعليمية تربوية بوظيفة الإعداد والتوجيه والتأهيل كما تعمل على نقل التراث المعرفي والثقافي للأجيال السابقة بغية المحافظة عليه وترسيخ القيم الوطنية والهوية الاجتماعية للمجتمع ومن خلال الاتصال الوثيق بين المدرسة والأسرة تقوم المدرسة بتعليم التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع وكذلك مراعاة قواعد الحياة في المجتمع وتعمل المدرسة من خلال نشاطاتها الاجتماعية والثقافية على مجموعة من الوظائف:

أ- الوظائف الاجتماعية المدرسة

1- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة وتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الآخر.

2- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة الديمقراطية لدى التلاميذ وهذا من خلال إكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية ويحملهم على نبذ التمييز والعنف.

3- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة للحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاد الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

4- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الاجتماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان.

5- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف، وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية[1].

ب- المتغيرات المرتبطة بالمدرسة وكفايتها في التنشئة الاجتماعية:

من الجوانب والمتغيرات المرتبطة بكفاية المدرسة وقيمها بدورها في التنشئة الاجتماعية للطفل مايلي:

1- الجريدة الرسمية: قانون رقم 08- 04 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المؤرخ في 15 محرم 1429هـ، 23جانفي 2008م

– حجم المدرسة: إذ كلما كانت المدرسة كلما كان بمقدور الطفل أن يشترك وأن يسهم في نشاطاتها المنهجية واللامنهجية على نحو أفضل، وأن يحتل مكانة مرموقة وهامة وسط أقرانه وأن تزداد ممارسته للأدوار القيادية وأن تزداد إمكانياته في ممارسة عملية اتخاذ القرار، وأن تزداد إمكانية اتصاله بالمعلم وما يناله منه من رعاية وتوجيه، والجدير بالذكر أن التسرب المدرسي في هذه المدارس تكون قليلة وهي ظاهرة ذات نتائج سلبية على الطفل بعامة، وعلى قدرته على التكيف الاجتماعي بصفة خاصة.

– المعلمون: غذ يلعبون الدور الرئيسي للتنشئة الاجتماعية للطفل من خلال عمليات التدريس للموضوعات المختلفة والتقويم للأعمال والواجبات والنشاطات التي يقوم بها التلاميذ بهدف تنمية شخصياتهم وتوجيه سلوكياتهم كما يقوم، كما يقومون بتوجيه التلاميذ وإرشادهم، وفرض النظام والطاعة وتقديم المعززات وإجراء العقاب بهدف تغيير أنماط السلوك غير المرغوب فيها أو تعديلها وأيضا تقديم التغذية الراجعة المناسبة للتلاميذ فيما يتعلق بأدائهم الصفي وتحصيلهم الدراسي، وتقديم أنموذج القدوة الحسنة أو المثال الطيب لهم[1].

وبما أن المعلم يحتل مكانة هامة ومنزل تماثل منزلة الأب بالنسبة للطفل فإنه يتوجب على المعلم أن يكون معدا للقيام بدور الوالد السوي، بحيث يكون قادرا على تقبل الطفل انفعاليا وتعزيز ثقته بنفسه وتقدير الذات لديه، ومساعدته على التكيف وتشجيعه على ممارسة القيادة، وتخفيف مشاعر القلق والتوتر والعدوان لديه ومساعدته على التخلص منها وإشعاره بالعطف والحب، والأمن، والمساعدة في حل مشكلاته والتغلب عليها، وعلى دلك تشير بعض الدراسات إلى ضرورة تخلص المعلم من بعض الممارسات مثل العنف، والتعنيف،والتدليل المفرط والرعاية الزائدة عن الحد المعقول لبعض التلاميذ وتفضيله عن غيرهم في غرفة الصف وغيرها من الممارسات التي تؤثر سلبا على سلوكيات التلاميذ، وأدائهم وتحصيلهم الدراسي، ومدى تقبلهم للمعلم والمدرسة على حد سواء.

– الكتب والمناهج المدرسية: إذ يؤدي الكتاب المدرسي وظيفة همة في التنشئة الاجتماعية من حيث تعزيز الاتجاهات والقيم الاجتماعية مما يلزم ملائمة الكتاب والمناهج الدراسية مستوى التلميذ العمري والعقلي، وحاجاتهم ورغباتهم وميولهم، وأن يأخذ بالفروق الفردية بينهم، حيث أن الأطفال ليسوا نسخة

1– عمر أحمد همشري: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، الجامعة الأردنية، ط1، 2013، ص 349

واحدة يمكن التعامل معهم على نحو نمطي ورتيب، إنما يختلفون فيما بينهم في كثير من المجالات، وأن يشمل الكتاب والمنهاج الدراسي على جميع النشاطات والقيم والاتجاهات التي تعمل على توجيه عملية التنشئة الاجتماعية على نحو صحي وسليم وفق أهداف منشودة.

– الإدارة الصفية والإدارة المدرسية: إذ يؤثر نمط الإدارة سواء في غرفة الصف أو المدرسة في التنشئة الاجتماعية للطفل، وذلك من خلال تطبيق أحد أنماط الإدارة الثلاثة المعروفة وهي النمط التسلطي،

(الدكتاتوري)، والنمط الفوضوي، والنمط الديمقراطي، ففي ظل النمط التسلطي، الذي يتصف باستخدام أساليب القسوة ضد التلاميذ وإرهابهم وتخويفهم، وعدم الأخذ برئيهم وتوقع الطاعة المطلقة من جانبهم، وتنفيذهم للأوامر بدون نقاش، تنخفض الروح المعنوية بين التلاميذ، ويسود بينهم الصراع، وعدم التعاون والسلبية، ويصبحون أكثر عنادا وعصينا وعدوانية وأقل عدوانية، وأقل إنتاجية في غياب القائد، ويقل رضاهم عن المدرسة والولاء لها وبتالي يزيد تسربهم منها، وفي ظل النمط الذي يتصف باللين والتساهل وحتى بالتسيب أحيانا كثيرة وعدم وجود أي نوع من المتابعة والاهتمام، تسود الفوضى بين التلاميذ ويزيد إحساسهم بالقلق لأنهم يسايرون أعمالا غير موجهة، وتقل إنتاجيتهم ويقل رضاهم عن المدرسة والولاء لها، ولقد أثبتت دراسات عديدة أن النمط الديمقراطي الذي يتصف بترغيب التلاميذ والأخذ برأيهم واقتراحاتهم وإشراكهم في عملية صنع القرار وإتاحة الفرصة والاستقلالية لديهم أفضل من النمطين السابقين، إذ يؤدي النمط الديمقراطي إلى زيادة إنتاجية التلاميذ وإلى زيادة حبهم للمدرسة ولمعلميهم والولاء لهم، وإلى شعورهم بالسعادة وزيادة التعاون والتخطيط الجماعي بينهم مما يساعد في تكوين شخصياتهم السوية وينعكس إيجابا على تكيفهم الاجتماعي وعلاقتهم مع الآخرين[1].

هذا وتضيف بعض الدراسات المنشورة أيضا متغيرات أخرى مرتبطة بالمدرسة ومدى كفايتها كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية ومنها، الانضباط المدرسي ودرجة العنف في المدارس، وحجم الصف المدرسي، والخبرات المدرسية التي تلعب دورا بارزا في التوافق الاجتماعي والنفسي للتلاميذ أو عدمه ومدى إتباع أساليب الثواب والعقاب، وغيرها من المتغيرات.

1– عمر أحمد همشري: مرجع سابق، ص 350

ثانيا: التعليم الثانوي في الجزائر

1- تعريف المرحلة الثانوية: عرف (good) مرحلة لتعليم الثانوي" بأنها فترة من التعليم يتم التركيز فيها على الأسس الرئيسية في التربية وتهيئة المراهق للفترة التي تليها واكتشاف قدراته ومواهبه والاهتمام به من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية وتفهم جاد للمثل والعادات التي غالبا ما تكون فيها تغيرات حسب حاجة ورغبة الفرد وعادة ما تكون في مرحلة إعداد في خضمها يمكن للتعلم اتخاذ القرار النهائي بشأن مستقبله[1]

ومرحلة التعليم الثانوي تلي مباشرة مرحلة التعليم الأساسي ويستقبل حوالي خمسين في المائة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على أساس استعداداتهم وقدراتهم على مواصلة الدراسة الثانوية من جهة وطاقات الاستقبال المتوفرة في مؤسسات التعليم الثانوي من جهة أخرى، وتدوم مرحلة التعليم الثانوي ثلاثة سنوات طبقا للأمر 76 المؤرخ في 16 أبريل 1976[2].

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي من مراحل السلم التعليمي مدتها ثلاثة سنوات على العموم، تظم تلاميذ ابتداء من حوالي 14 و 15 سنة إلى 17و 18 سنة تنتهي بالتكوين المضيء أو إكمال الدراسة في معاهد ومدارس عليا.

2- مهام التعليم الثانوي:

1- مركز الوثائق: هيكلة التعليم الثانوي، مجلة المربي، العدد7، 2005 ص7

2- وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي، رقم04، 08، الجزائر ص 81

تنص المادة 53 من التشريع الوزاري أن التعليم الثانوي يشكل المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي، يرمي إلى تحقيق المهام التالية:

أ- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية

ب- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذلك تقوية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات

ج- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص في مختلف الشعب تماشيا مع اختبارات التلاميذ. تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العام أو العالي[1].

3- أنواع التعليم الثانوي: إن التقسيم الموجود حاليا هو نوعان

أ- التعليم الثانوي العام: هو إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

ب- التعليم التقني المهني: يتلخص في إعداد التلاميذ للعمل في قطاعات الإنتاج، لذلك فهو يكون تقنين وعمال مؤهلين إلى جانب إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التكوين العالي.

ويختص التعليم الثانوي بالمتعلمين الذين هم مابين 14و19 سنة وكما هو معلوم لدى علماء النفس أن هده المرحلة هي التي يكون فيها الفرد في مرحلة المراهقة لذلك يعد التعليم الثانوي من أصعب مراحل التعليم لما تتسن به مرحلة المراهقة لدى الجنسين من خصوصيات ينبغي أخذها بعين الاعتبار[2].

كما يعتبر التعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية لكونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين فهي تقوم بدور تربوي ثقافي واجتماعي متوازن مما تسعى المدرسة الثانوية من خلال تأدية مهامها تحقيق أهداف وإعداد كفاءات علمية في شتى المجالات التعليمية والتربوية.

4- أهداف التعليم الثانوي:

1- وزارة التربية الوطنية: مرجع سابق، ص 97

2- محمد برطوطن: أسباب الفشل المدرسي لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة، رسالة ماجستير، قسنطينة، 1999، ص 32- 33

إن الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق في الشخصية السوية المتزنة تلك الشخصية التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، والانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف الرئيسية التالية[1]:

– إكساب التلاميذ المفاهيم العلمية الأساسية التي تفيده في حياته المعاصرة.

– تزويد التلاميذ بالمهارات الفكرية والمعرفية العقلية اللازمة للحياة الحديثة بما فيها من تكنولوجيا وأهداف علمية ولما تجعله قادرا على التفاعل الصحيح من ثورة المعلومات.

– إعداد التلاميذ للحياة الاجتماعية السليمة وتزويده بمهارات سلوكية التي تساعده على التغلب على كل أنواع الصراع النفسي.

– تنمية تقدير المسئولية الاجتماعية عند التلاميذ بحيث يعرف كل طالب ماله من حقوق وما عليه من واجبات.

– العمل على إثارة اهتمام وميول التلاميذ.

– العمل على تنمية قدرات التلميذ المعرفية و الإبداعية مساعدة التلاميذ على معرفة دواتهم وتقدير الآخرين.

– المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي واكتساب كفاءات ذات مستويات ومقاييس عالمية واستخدامها.

– تحضير التلاميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي سمح، يعتمد فيه على نفسه، ويكن احتراما لغيره بانتمائه.

– تدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارات الإنسانية.

– تشجيع الكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون.

– ترسيخ حب العمل المتقن والسليم.

3– محمد عبد الحميد منسي: الإبداع والموهبة في التعليم العام، دار المعرفة الجامعية، دط، مصر 2003، ص 387– 388

- ترسيخ الفكر المدني وثقافة التواصل واحترام المحيط وكل ما هو عاما.

- ترقية سلوكيات احترام الرأي المخالف[1].

6- أهمية التعليم الثانوي: يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط الهامة التالية:إذا كانت المدرسة المتوسطة تحتوي أعداد كبيرة من التلميذ فلمدرسة الثانوية تعد المستقبل الوحيد لهم.

- الرابط الوسيط بين التعليم المتوسطة والجامعي أي بمثابة حلقة وصل بينهما.
- الحصول على طاقة بشرية معدة ومهيأة علميا وتقنيا وهي ذات قيمة اقتصادية واجتماعية[2].
- التكوين النهائي للطالب في شتى ميادين العلوم.
- التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري.

7- التعليم المقترح للتعليم الثانوي والعام والتكنولوجي:

إن مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي التي تستغرق ثلاثة سنوات، تحضر التلاميذ لمزاولة دراستهم بالجامعة بعد امتحان شهادة البكالوريا، في السنة الأولى يتم تقسيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين:

- جدع مشترك علوم وتكنولوجيا.

1- مركز الوثائق: إصلاح المنظومة التربوية، مجلة المربي، عدد خاص، مارس2005، ص 09

2- أبو بكر بن بوزيد: الإصلاح التربوي في الجزائر، دار القصبة للنشر، دط، ص 218- 219

- جدع مشترك آداب.

هذان الجذعان المشتركان يتفرعان إلى شعب التعليم العام والتعليم التكنولوجي في السنة الثانية وهكذا يتفرع الجدع المشترك آداب إلى شعبتين:

- شعبة الآداب والفلسفة.
- شعبة اللغات الأجنبية.

كما يؤدي الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا إلى أربعة شعب كبيرة وهي:

- شعبة الرياضيات
- شعبة التسيير والاقتصاد
- شعبة العلوم التجريبية
- شعبة تقني رياضي التي تتكون من الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهربائية، الهندسة المدنية، هندسة الطرائق.

ومهما كان السلك المتبع، فإن التلاميذ في هذه المرحلة من التعليم يتلقون بانتظام تعلما متينا في التاريخ والتربية المدنية و الإعلام الآلي.

وعلى مؤسسات التعليم الثانوي العمومية منها و الخاصة أن تضمن شروط التعلم ذي نوعية عالية لرفع مستوى المتخرجين بشهادة البكلوريا.[1]

وتتميز مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر عن باقي المراحل التعليمية السابقة بأهميتها بالنسبة لمستقبل الطلاب، إذ يتحدد مصيرهم الدراسي من خلال هذه المرحلة وتتضح، معالم حياتهم الأكاديمية والمعرفية،

1- وزارة التربية الوطنية: مشروع إعادة التنظيم والتكنولوجيا، ما بعد الإلزامي، مؤرخ في فبراير 2005، ص 36 -37

إذ يتحصل بعض الطلاب على شهادة التعليم الثانوي(البكلوريا) ليتوج مساره التعليمي بالالتحاق بالجامعة، وبعضهم الأخر يعيد السنة أو يرسب ليتوجه إلى التكوين المهني أو إلى الحياة العملية.

ورغم الأهمية البالغة التي تشكلها هذه المرحلة إلا أن النظام التربوي والتعليمي في الجزائر يبقى عاجز عن ضمان التكوين الجيد للطلبة و توفير الظروف الملائمة للدراسة والتعليم للطالب والأستاذ على حد سواء، إذ تعرف أغلب المؤسسات التربوية في الجزائر تشبع في عدد المقاعد والأقسام، وضعف الهياكل البيداغوجية ونقص التأطير، وعدم استيعابها للعدد الكبير للطلبة الملتحقين من الطور المتوسط، ونقص في التجهيزات والمخابر العلمية، والوسائل التعليمية والنقص الفادح في بعض الأساتذة المتخصصين خاصة اللغات الأجنبية، وغياب التشريعات و القوانين المدرسية التي تواكب التطورات الاجتماعية الحاصلة في المجتمع بالإضافة إلى عمليات تسييس وأدلجة المدرسة والتعليم في الجزائر مما أدى إلى انحرافها عن أدوارها ووظائفها الأساسية والمتمثلة في ضمان التكوين الجيد للطلبة و التنشئة الاجتماعية بما يتمشى والقيم المجتمعية.

خلاصة الفصل: قدم الباحث في هذا الفصل تصور نظري سوسيولوجي لواقع المدرسة الجزائرية وما تشتمل عليه من مكونات مادية وانسانية أبرزها المناخ التربوي والتعليمي، والتوجه العلائقي بين وحدات العملية التربوية في المدرسة الجزائرية، وقد أبرز الباحث التحديات التي تواجه المدرسة والمنظومة التربوية في سبيل تحقيق جودة تعليمية والوصول إلى الأهداف التربوية المرجوة، من خلال المراحل التي أعقبت تطور المدرسة والنظام التربوي في الجزائر على مستوى الهياكل التنظيمية والبرامج والمناهج و الأهداف والمواثيق والتشريعات المنظمة للعملية التربوية التعليمية في الجزائر.

كما تطرق الباحث في هذا الفصل إلى جملة من النماذج والأنماط الفكرية والمعرفية التي تزاوج بين المدرسة والأيديولوجيا على الصعيد الفكري والمنهجي، كنموذج (بيار بورديو) حول المدرسة وإعادة الإنتاج الطبقي، والمشكلات التي تعرفها النظم التعليمية في العالم في ظل النظام العالمي الجديد والراسمالية، واستقلالية التعليم بما يخدم التصور العام والفلسفة الاجتماعية للنظام التعليمي في المجتمع، كما بين الباحث مختلف الأدوار الوظيفي للمدرسة ودورها في التنشئة الاجتماعية وترسيخ القيم والأخلاق للأفراد في المجتمع كما تناول الباحث في آخر الفصل التعليم الثانوي في الجزائر، أهدافه ووظائفه، أهميته و

الهيكل البيداغوجي والتنظيمي الذي يحدد الشعب والتخصصات المتاحة للطلاب في هذا الطور التعليمي.

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة

عرض وتحليل وتفسير

بياناتها ومناقشة النتائج

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفا لمراحل الدراسة المكانية والزمانية، والمنهج المعتمد في الدراسة من طرف الباحث، كما يقدم وصفا علميا لمجتمع الدراسة وخصائصه وطريقة اختيار وتوزيع العينة البحثية ، وكذلك عرض أدوات الدراسة الملائمة والمستخدمة من قبل الباحث، وطرق إعدادها وصدقها الظاهري بعد عرضها على الأساتذة المختصين و قياس مدى ثبات محاورها من خلال استعمال معل ألفا كرونباخ، كما قام الباحث بعرض المعالجة الإحصائية التي اعتمد عليها في تحليل الدراسة وتفسير نتائجها وهذا باستخدام المعالج الإحصائي للبيانات برنامج spss.

كما سوف نحاول في هذا الفصل عرض وتفسير البيانات المتحصل عليها من البرنامج الإحصائي الخاص بمعالجة المعطيات، وتحليل النتائج تحليلا إحصائيا ببعدها الاجتماعي، و دراسة هذه النتائج في ضوء الفرضيات للوصول إلى النتائج في صورتها النهائية، واقتراح التوصيات اللازمة لذلك.

أولا– مجالات الدراسة:

1– المجال المكاني للدراسة: أجريت هذه الدراسة على مجموعة من المدارس الثانوية بمدينة تمنراست تقدر با(07) ثانويات موزعة جغرافيا على مدينة تمنراست، وهي ثانوية أق إدغار إبراهيم تقع بحي أنكوف وثانوية الشيخ أمود التي تقع جغرافيا بحي موفلون، وثانوية أملال أق بلال وتقع بحي تيهيقوين، ثانوية أول نوفمبر تقع بحي أمشون، ثانوية عبد الرحمان ابن رستم وتقع بحي سرسوف، وثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم التي تقع بحي الوئام، ثانوية المجاهد خالدي الطاهر التي تقع في حي تهقارت، وتحتوي هذه المؤسسات التربوية في مجملها على (161) حجرة دراسة، و(28) مخبر، (04) ورشات، (05) مدرجات، (13) مخبر للإعلام الآلي، يدرس بها 3788 تلميذ.

2– المجال الزماني للدراسة: شرع الباحث في عمله البحثي النظري انطلاقا من السنة الأولى تسجيل في الدكتوراه علوم وكان ذلك شهر نوفمبر سنة 2013من خلال جمع البيانات والمصادر والقيام بقراءات أولية حول موضوع البحث مخصصا بذلك وقتا أطول في البحث عن مختلف الإشكالات المعرفية

والابستمولوجية المتعلقة بالموضوع قصد الإضافة والإثراء المعرفي والمنهجي للبحث، وقد استمر هذا التقصي حتى أواخر شهر جوان 2018.

كما تم الشروع في الدراسة الميدانية على طول الفترة الزمنية الممتدة من بداية شهر نوفمبر 2018 إلى نهاية شهر أفريل 2019، فخلال شهر نوفمبر تم إجراء دراسة استطلاعية للثانويات بعد أخذ الموافقة من مديرية التربية لولاية تمنراست، وتصميم أدوات الدراسة، وخلال شهر ديسمبر 2019 تم تحكيم الأداة الأولية وعرضها على الأساتذة في مختلف الجامعات الجزائرية، وبعد تحكيمها وتعديل بعض البنود والعبارات قمنا بتوزيعها في شكلها النهائي في نهاية شهر جانفي 2019، وقد استلمنها بعد ذلك بشهر لنقوم بتفريغها خلال شهر فيفري ومارس من نفس السنة.

ثانيا– المنهج المستخدم في لدراسة: من أجل أن تكون دراسة علمية لابد وأن تقوم على منهج علمي مناسب لها، إذ يشكل المنهج أهم الخطوات الأساسية التي يسير على دربها أي بحث علمي، و سوف نعتمد في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لمثل هذه الدراسات الاجتماعية والتربوية، حيث يقوم هذا المنهج أساسا على جمع البيانات وتحليلها وذلك لمحاولة فهم وتفسير المشكلة المدروسة، والذي يتماشى والدراسة التي سوف يقوم بها الباحث والتي سوف يسعى من خلالها إلى محاولة فهم العلاقة بين مختلف العوامل و المحددات الاجتماعية والنفسية والمهنية وانعكاساتها على الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي، كما يمكن وصف طبيعة المدرسة الجزائرية وسلوك المدرس بها من خلال تحليل أبعاد هذه السلوك وتأثيره على المتعلم، والوصول إلى استخلاص نتائج قابلة للتعميم النسبي في حدود المجتمع الجزائري والتنبؤ إلى حد ما بمستقبل الأستاذ والتعليم الثانوي في الجزائر في ظل المحددات التي تدرس.

ثالثا– مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة التعليم الثانوي الذين يمارسون وظيفتهم بصفة دائمة ومنتظمة بمختلف ثانويات مدينة تمنراست والبالغ عددهم (284) أستاذ، منهم (130) ذكور

بنسبة (46) بالمائة، و(154) أستاذة بنسبة (54) بالمائة من مجتمع الدراسة، موزعين على (07) ثانويات بمدينة تمنراست.

الجدول رقم (01): يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة

اسم المؤسسة	العنوان	سنة التأسيس	عدد الأساتذة	مجموع الأساتذة
ثانوية الشهيد أق ادغار براهيم	حي أنكوف	2009	39	284
ثانوية الشيخ أمود	حي موفلون	1979	68	
ثانوية الشهيد أملال أق بلال	حي تيهقوين	2010	29	
ثانوية أول نوفمبر	حي أمشون	1995	23	
ثانوية المجاهد خالدي الطاهر	تهقارت	2010	30	
ثانوية عبد الرحمن بن رستم	سرسوف	1986	59	
ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم	حي الوئام	2001	36	

رابعا– عينة الدراسة وطريقة اختيارها: يعتبر اختيار العينة أحد شروط البحث العلمي الاجتماعي للتأكد من صدق الفروض المقدمة في الدراسة،إذ لا تتم أي دراسة سوسيولوجية إلا على مستوى أفراد

معينين يمثلون مجتمع البحث، وهذا ما يطلق عليه بعينة البحث، وتعتبر" العينة مجموعة الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع البحث، ويجب أن تكون العينة المختارة لمجتمع البحث في مزاياه المختلفة.

وقد اعتمد الباحث في دراسته على العينة الطبقية العشوائية المناسبة لهذه الدراسة والتي تشمل عينة من أساتذة التعليم الثانوي بثانويات مدينة تمنراست والبالغ عددهم (150) أستاذا بنسبة(51)بالمائة، مقسمين وموزعين حسب مختلف الأصناف والرتب الوظيفية حيث تم اختيارهم بصفة عشوائية، (السحب العشوائي) إذ قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة المبحوثة مباشرة في قاعة الأساتذة، ونبرر استخدامنا للعينة الطبقة في بحثنا إلى وجود اختلاف وتمايز وتنوع على مستوى الأصناف والرتب للأساتذة وبتالي اختلاف وتطلعاتهم وأهدافهم الوظيفية وقد كان التقسيم كالتالي:

جدول رقم (02): يوضح طريقة توزيع أفراد العينة البحثية

المؤسسة	الرتبة الوظيفية للأستاذ	مجموع أفراد العينة
ثانوية المجاهد خالدي الطاهر+ ثانوية أق ادغار+ ثانوية الشيخ أمود + ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم	أستاذ التعليم ثانوي	150 أستاذ
	أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي	
	أستاذ مكون	
ثانوية الشهيد أملال أق بلال+ ثانوية أول نوفمبر+ ثانوية عبد الرحمن ابن رستم	أستاذ التعليم ثانوي	
	أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي	
	أستاذ مكون	

خامسا– أدوات جمع البيانات: سوف نقوم في دراستنا هذه باستعمال مجموعة من الأدوات التي تساعدنا في جمع البيانات وتتمثل في:

1- الاستمارة: هي تقنية اختيار و تعتبر من الوسائل المهمة إذ لم يعد من أكثرها أهمية بالنسبة لأغلب المهتمين ، " هي تقنية يطرح من خلالها الباحث مجموعة من الأسئلة على الأفراد العينة من أجل الحصول منهم على معلومات يتم معالجتها كميا فينا بعد ونقارن بها مع ما تم اقتراحه في الفرضيات .. " تغير الاستمارة تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة ، ذلك أن صيغ الإجابات تحدد مسبقا ، هذا ما يسمح بالقيام بالمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية ، وإقامة مقارنة كمية[1].

كما أنها من أهم الأدوات التي نستعملها في البحوث الاجتماعية والتربوية، وتتكون من مجموعة أسئلة استخرجت من مؤشرات الدراسة وفرضياتها مقسمة إلى محاور حسب فرضياتها، وكذلك استعمال طريقة ليكرث في قياس درجة الرضا الوظيفي للأساتذة والتي تتدرج فيه درجة القبول الشديدة والمعارضة الشديدة، وقد قام الباحث بتوزيع (150) استمارة على العينة المبحوثة والمقدرة با(150) أستاذ وأستاذة، استرجع منها(132) استمارة بينما (18) استمارة لم ترد إلى الباحث.

وقد اشتملت الاستمارة على أربعة محاور:

المحور الأول: خاص بالمحددات الاجتماعية للأستاذ، وقد تضمن(20) سؤال من العبارة (07) إلى العبارة (26).

المحور الثاني: خاص بالعوامل المهنية للأستاذ، وقد تضمن(25) سؤال، من العبارة (28) إلى العبارة (52).

المحور الثالث: العمل البيداغوجي للأستاذ، وقد تضمن (24) سؤال، من العبارة (53)إلى العبارة (76).

المحور الرابع: الرضا الوظيفي للأستاذ، وقد تضمن (11) سؤال، من العبارة (77) إلى العبارة (87).

وقد تبنى الباحث في إعداده للاستمارة على النمط المغلق للأسئلة الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، مع استخدام مقياس ليكرث المتدرج الذي يحتوي على(05) نقاط لقياس العبارات وهو كالتالي:

1- سعيد، سبعون. نقلا عن أنجرس موريس.الدليل المنهجي، في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، سنة 2012، دون طبعة، ص 155

الجدول رقم(03): يمثل درجات الاستجابة لبنود الاستبيان

التصنيف	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

وتتم ترجمة درجات هذا المقياس على مستوى تحليل وتفسير استجابات واتجاهات أفراد العينة نحو متغيرات الدراسة، إذ يتم حساب المدى من خلال الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة للمجال 5_1 ، وهو مجال بدائل الاستجابة للمبحوثين حسب مقياس ليكرث الخماسي، فيكون بذلك طول المدى هو 4، وحساب طول الفئة والذي يساوي حاصل قسمة 5/4 و المساوي (0،80) وبعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة وبهذا أصبح طول الفئة كما هو موضح في الجدول.

الجدول رقم(04): طريقة معالجة المقياس وتحديد طول الفئات واتجاه الأفراد نحو المحددات الاجتماعية والمهنية والبيداغوجية

طول فئة القياس	بدائل الاستجابة	اتجاه أفراد العينة نحو المتغير
من1 إلى 1،80	موافق بشدة	جيد جدا
1،81إلى 2،60	موافق	جيد
2،61 إلى 3،40	محايد	متوسط
3،41إلى 4،20	غير موافق	ضعيف
4،21 إلى 5	غير موافق بشدة	ضعيف جدا

الجدو رقم (05): طريقة معالجة المقياس وتحديد اتجاه الأفراد نحو شعورهم بالرضا الوظيفي

طول فئة القياس	بدائل الاستجابة	مستوى الرضا الوظيفي
من1 إلى 1،80	موافق بشدة	مرتفع جدا
1،81إلى 2،60	موافق	مرتفع
2،61 إلى 3،40	محايد	متوسط
3،41إلى 4،20	غير موافق	منخفض
4،21 إلى 5	غير موافق بشدة	منخفض جدا

2- المقابلة: وتعتبر من أهم الأدوات المنهجية التي تستخدم في جمع البيانات، إذ نقوم بإجرائها مع أعضاء هيئة التدريس والمديرين، لمعرفة طبيعة العلاقات التي تحكم العملية التربوية في المؤسسة التعليمية، والوقوف عند أهم المحددات المهنية والاجتماعية المؤثرة على الرضا الوظيفي للأساتذة.

3- الملاحظة: وتعتبر من الأدوات الأساسية التي يعتمد عليها كل باحث في جمعه للبيانات، إذ يمكننا استخدامها في جميع مراحل البحث، انطلاقا من الخرجات الاستطلاعية التي نقوم بها للمؤسسات التربوية ومعرفة بنية المؤسسة وطبيعة العيينة التي سوف نقوم باختيارها، كما يمكننا ملاحظة الأساتذة أثناء قيامهم بوظائفهم وهذا ما يعرف بالملاحظة بالمشاركة.

سادسا–صدق أداة الدراسة:

أ– الصدق الظاهري للأداة

للتحقق من الصدق الخارجي أداة الدراسة قام الباحث بعرضها على(7) محكمين منهم (3) أساتذة محاضرين أ من جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، وهم الأستاذ حديد يوسف، الأستاذ بواب رضوان، الأستاذ هشام بوبكر، و(4) أساتذة محاضرين أ من المركز الجامعي لتمنرست، وهم الأستاذ بووشمة الهادي، زندري عبد النبي، الصديق تياقة، ساقني عبد الجليل، فقيه خواجة، وذلك لإبداء رأيهم في مدى وضوح عبارات الاستمارة ومدى مناسبتها، بالإضافة إلى بعض الملاحظات حولها، ومدى ملائمة مقياس ليكرث الخماسي الذي يحدد استجابة أفراد العينة للأسئلة المتضمنة في الاستمارة، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون من حذف وتعديل وصياغة بعض الفقرات وخاصة تلك التي لا تتوافق صياغتها مع مؤشرات الدراسة ومتغيراتها، وقد تم اعتماد المحاور والفقرات والعبارات التي أجمع عليها أغلبية المحكمين.

ب- ثبات أداة الدراسة للمحددات الاجتماعية والمهنية والبيداغوجية:

ويقصد به ثبات نتائج الاختبار أو الأداة تقريبا إذا ما أعيد تطبيقه في ظروف مماثلة أو متكافئة في فترة زمنية لا تقل عن أسبوعين إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة تجنبا لعامل الحفظ[1].

ويعني كذلك أن الإجابة سوف تكون نفسها إذا ما أعيد نفس التطبيق على الأشخاص ذاتهم، ولقياس مدى ثبات أداة البحث استخدم الباحث معامل الثبات (ألفا كرونباخ)، حيث طبقت المعادلة على عينة من 30 أستاذ على مستوى ثانويات مدينة تمنراست.

التجزئة النصفية: لقد قمنا بتقسيم الاختبار إلى نصفين يشتمل النصف الأول على البنود الزوجية لكل بعد، ويشتمل النصف الثاني على البنود الفردية لكل بعد، فكان الارتباط بين النصفين 0،74 وبعد تصحيحه باستخدام معامل سبيرمان- براون صار معامل الثبات 0،85 ، وهي قيمة تجعلنا نطمأن إلى ثبات المحددات الاجتماعية والمهنية والعمل البيداغوجي للأستاذ في المرحلة الثانوية.

ب- صدق المقارنة الطرفية لمحور المحددات الاجتماعية والمهنية والبيداغوجية:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة، قام الباحث بتوزيع الاستمارة البحثية على عينة عشوائية تتكون من 30 أستاذ يشتغلون في التعليم الثانوي بمدينة تمنراست، وذلك من أجل التعرف على قدرة الأداة على التمييز بين الأفراد الذين يمتلكون المحددات الاجتماعية بدرجة عالية والذين يمتلكونها بدرجة متدنية بنسبة 33% من المجموع الكلي للعينة الاستطلاعية أي 10 أفراد في كل مجموعة، وقد قام الباحث بالمقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا حسب كل محور، باستخدام اختبار ت للعينتين المستقلتين فكانت النتائج كما هي مبينة أدناه.

1- حمدي شاكر محمود: البحث التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط3، 2007، المملكة العربية السعودية، ص 150

الجدول رقم(06): صدق المقارنة الطرفية للمحددات الاجتماعية والمهنية والبيداغوجية

المحاور	مستوى الدرجات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	sig
المحددات الاجتماعية	الدنيا	10	39,28	1,25	_24,33	18	0,000
	العليا	10	72,20	3,39			
المحددات المهنية	الدنيا	10	57,00	4,49	_20,56	18	0,000
	العليا	10	94,30	3,56			
المحددات البيداغوجية	الدنيا	10	47,60	1,95	_22,48	18	0,000
	العليا	10	87,0	5,18			

يتضح من الجدول أعلاه أن الفروق بين المجموعة العليا والدنيا فروق دالة إحصائيا في كل محور لأن القيمة الاحتمالية0،000 أصغر من ألفا0،01 وعليه فإن اختبار مقياس المحددات الاجتماعية والمهنية والبيداغوجية قادر على التمييز بين مستويات امتلاك الخاصية ويتمتع هذا الاختبار بصدق المقارنة الطرفية.

أ- ثبات ألفا كرونباخ للرضا الوظيفي: بما أن أداة الرضا الوظيفي أحادي البعد فإنه يمكن تطبيق معامل ألفا كرونباخ فكان مساويا 0،70 وهو مستوى ثبات مقبول.

ب- صدق المقارنة الطرفية للرضا الوظيفي

بعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة، قام الباحث بتوزيع الاستمارة البحثية على عينة عشوائية تتكون من 30 أستاذ يشتغلون في التعليم الثانوي بمدينة تمنراست، وذلك من أجل التعرف على قدرة الأداة على التمييز بين الأفراد الذين يمتلكون رضا وظيفيا بدرجة عالية والذين يمتلكونها بدرجة متدنية بنسبة 33% من المجموع الكلي للعينة الاستطلاعية أي 10 أفراد في كل مجموعة.

وقد قام الباحث بالمقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا حسب كل محور، باستخدام اختبار ت للعينتين المستقلتين فكانت النتائج كما هي مبينة أدناه.

الجدول رقم(07): يمثل صدق المقارنة الطرفية للرضا الوظيفي

المحور	مستوى الدرجات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	sig
الرضا الوظيفي	الدنيا	10	18,90	2,37	_20,62	18	0,000
	العليا	10	35,36	1,12			

يتضح من الجدول أعلاه أن الفروق بين المجموعة العليا والدنيا فروق دالة إحصائيا في كل محور لأن القيمة الاحتمالية0،000 أصغر من ألفا 0،01 وعليه فإن اختبار مقياس الرضا الوظيفي قادر على التمييز بين مستويات امتلاك الخاصية ويتمتع هذا الاختبار بصدق المقارنة الطرفية.

سابعا– أساليب المعالجة الاحصائية:

بعد مرحلة التطبيق الميداني تم جمع الاستمارات وتفريغها ومعالجتها إحصائيا في الحاسب الآلي باستخدام رزنامة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، من أجل المعالجات الإحصائية التالية:

– حساب التكرارات لوصف خصائص أفراد العينة

– استخراج مقاييس النزعة المركزية والتشتت لمعرفة صفات أفراد العينة ومعرفة طبيعة توزعها ومدى انسجامها.

– استخدام اختبار(ت) (T.Test) لاختبار الفرضيات المتعلقة بمدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العيينة ترتبط بالخصائص الفردية(المتغيرات ذات المستويين: الجنس في هذه الدراسة).

– استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One WayAnova) لاختبار الفرضيات المتعلقة بمدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترتبط بالخصائص الفردية التي تحتوي على أكثر من مجموعتين.

– حساب معامل الارتباط بيرسون Person لدراسة العلاقة بين المتغيرين وهما المحددات الاجتماعية والمهنية والرضا الوظيفي

ثامنا– عرض وتفسير بيانات الدراسة:

1– عرض البيانات الشخصية لأفراد العينة:

الجدول رقم(08): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

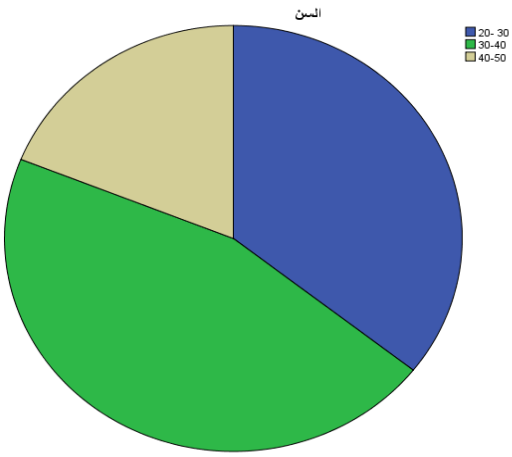
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	57	%43،2
أنثى	75	%56،8
المجموع	132	%100

الشكل(06): توزيع الأفراد حسب الجنس

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث أكبر من عدد الذكور، حيث بلغ عددهم في العينة 75 أستاذة بنسبة 56،8%، بينما بلغ عدد الذكور 57 أستاذ أي ما نسبته 43،2% وهذا ما يؤكد توجه فئة الإناث خريجي الجامعات والمدارس العليا نحو وظيفة التعليم، كما يعكس التوجه العام لقطاع التربية والتعليم في توظيف أكبر عدد من النساء في سلك التعليم، وكذا العرف الاجتماعي بين أفراد المجتمع الجزائري الذي غالبا ما ينظر إلى وظيفة التربية والتعليم على أنها الوظيفة المناسبة للمرأة خريجة الجامعة الجزائرية.

الجدول رقم(09): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
]30-20]	47	%35،6
]40-31]	60	%45،5
[50-41]	25	%18،9
المجموع	132	%100

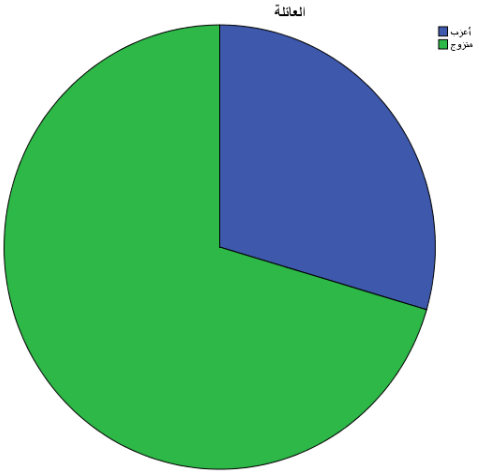


الشكل(07): توزيع الأفراد حسب السن

نلاحظ من خلال الجدول أن الفئة العمرية الأكثر تواجدا في العينة المبحوثة هي من سن (31) حتى (40) سنة، حيث بلغ عددهم (60) أستاذ بنسبة 45%، كما أن أضعف فئة عمرية ممثلة في العينة يتراوح سنها بين (41) و (50) سنة، إذ بلغ عددهم (25) بنسبة 18،9%، وتعبر هذه الإحصائيات عن مدى استفادة أكبر عدد من الأساتذة من التقاعد النسبي(الذين تجاوزت مدة خدمتهم في قطاع التعليم أو في وظيفة عامة لمدة 32 سنة)، حيث أن أغلبهم غادر القطاع في سن مبكر ما أدى إلى شغور مناصب عمل جديدة في القطاع تسمح لخريجي الجامعة والمعاهد الجدد شغلها والاستفادة منها.

الجدول رقم(10): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة العائلية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
متزوج	93	%69،5
أعزب	39	%29،5
المجموع	132	%100

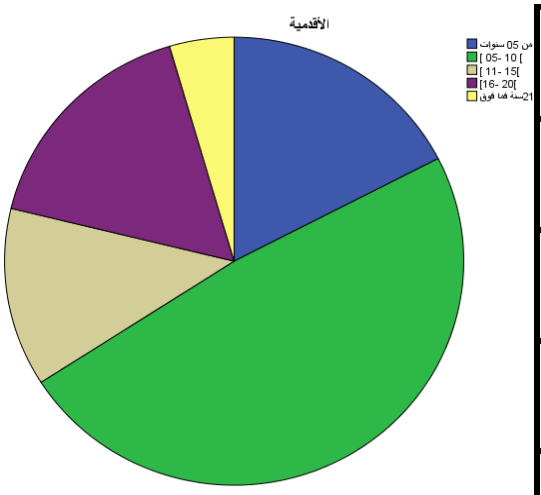


الشكل(08): توزيع الأفراد حسب الحالة العائلية

نلاحظ من خلال الجدول أن أفراد العينة المبحوثة أغلبهم متزوجون حيث قدر عددهم با(93) فرد، بنسبة مئوية بلغت 69،5%، بينما بلغ عدد الأساتذة العزاب (39) فرد بنسبة مئوية بلغت 29،5% ، ويرجع ذلك إلى أن أغلب المبحوثين وصلوا إلى السن المناسب للزواج خاصة منهم النساء، وتوفر الشروط اللازمة لذلك من أجر و سكن وتأمين صحي، كما أن أغلب المتزوجين تمكنوا من الحصول على وظيفة في سلك التعليم مند وقت طويل، أو قاموا بتحويل مناصبهم الوظيفية والاستقرار في الجنوب الجزائري، خاصة أولئك الذين ينتقلون مع أزواجهم كنتيجة لانتقالهم للعمل في الجنوب.

الجدول رقم(11): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في العمل

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 05سنة	23	%17,4
]10-05]	64	%48,5
]15-11]	17	%12,9
]20-16]	22	%16,7
من 21سنة فما فوق	6	%4,5
المجموع	132	%100,0

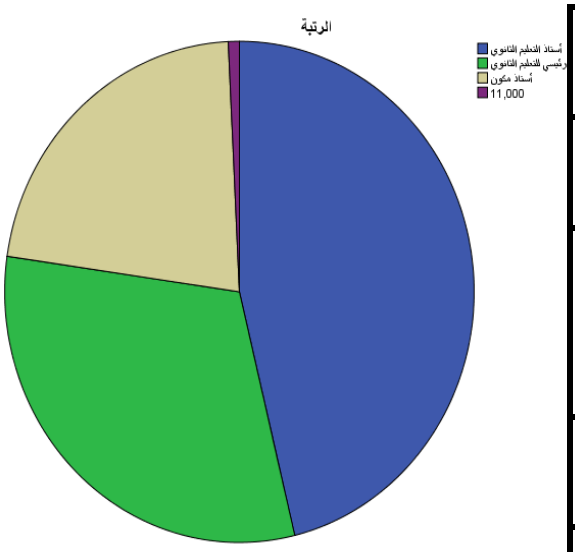


الشكل(09): توزيع الأفراد حسب الأقدمية المهنية

نلاحظ من خلال البيانات الجدولية أن الفئة الأكثر أقدمية في العمل هي من (05) إلى (10) سنوات حيث قدرت ب (64) فرد من أفراد العينة المبحوثة بنسبة مئوية بلغت48%، بينما نلاحظ أن الفئة الأقل أقدمية في العمل من (21) سنة فما فوق، وهذا يرجع إلى أن معظم الثانويات بمدينة تمنراست لم تأسس إلا حديثا، وذلك للتزايد المستمر والمضطرد في عدد التلاميذ المنتقلين من الطور المتوسط إلى الطور الثانوي، هذا ما أدى إلى فتح العديد من التخصصات والهياكل البيداغوجية، وإنشاء ثانويات جديدة تسمح باستيعاب التلاميذ المنتقلين وتوظيف أكبر عدد من خريجي الجامعات في التخصصات المطلوبة لهذا الطور.

الجدول رقم (12): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة الوظيفية للأساتذة

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ تعليم الثانوي	62	%47
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	41	%30,7
أستاذ مكون	29	%21,6
المجموع	132	%100

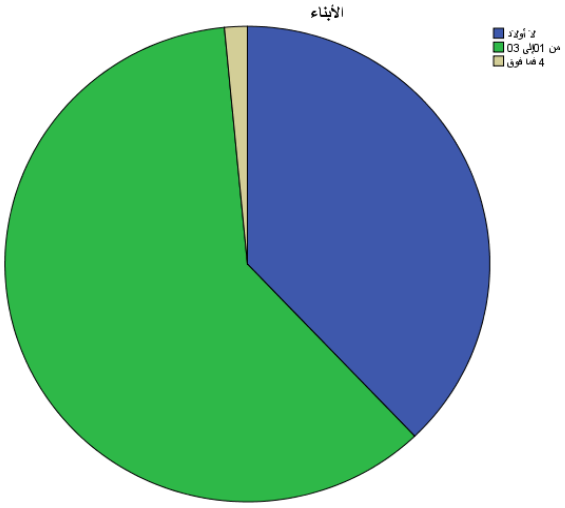


الشكل(10): توزيع الأفراد حسب الرتبة الوظيفية

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة أن صنف أستاذ تعليم الثانوي هو الأكثر تواجدا في المجموعة إذ بلغ عدد أفراد هذا الصنف (62) أستاذ بنسبة مئوية بلغت 47%، بينما الفئة الأقل تواجدا في العينة المبحوثة هي فئة أستاذ مكون، حيث بلغ عددهم (29) أستاذ بنسبة مئوية بلغت 21،6% وهذا يدل على نقص الخبرة المهنية بالنسبة للأساتذة في التعليم الثانوي بمدينة تمنراست من جهة، وعزوف البعض الآخر عن المشاركة في مسابقات الترقية، ونقص المناصب المفتوحة لذلك من جهة أخرى، كما تأكد هذه البيانات على توجه عدد كبير من الأساتذة دوي الخبرة والصنف الأعلى إلى التقاعد المسبق، أو المشاركة في مسابقات الترقية إلى رتبة مدير مدرسة ثانوية، أو مفتش في التربية.

الجدول رقم (13): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد الأبناء في الأسرة

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
لا أولاد	50	%37,9
من طفل إلى 03 أطفال	80	%60,6
من 04 أولاد فما فوق	02	%1,5
المجموع	132	%100,0



الشكل(11): توزيع الأفراد حسب عدد الأبناء

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية المبحوثين (80) فرد لديهم من طفل إلى ثلاثة أطفال بنسبة مئوية بلغت 60،6%، كما لم تتعدى نسبة1،5%من المبحوثين لديهم من أربعة أطفال فما فوق، أما بالنسبة للفئة التي لا تمتلك أولاد فقد بلغ عدد أفرادها (50) فرد، بنسبة مئوية بلغت 37،9%، ومن خلال قراءاتنا لهذه البيانات تتضح الصورة الديمغرافية للأساتذة في تنظيمهم للنسل، فالأدوار الاجتماعية للمرأة في الجزائر لم تعد تنحصر في العملية الإنجابية والأدوار المنزلية البسيطة فحسب، بقدر ما أصبحت تؤدي وظائف اجتماعية خارج الأسرة كالتعليم والصحة وغيرها من الأدوار في الوقت الراهن، كما أن للظروف الاقتصادية كحجم السكن والأجر دورا كبير في تنظيم عملية الإنجاب لما لها من أثار وتبعات اقتصادية واجتماعية مريحة للأستاذ.

2- عرض وتحليل اتجاه أفراد العينة نحو متغيرات الدراسة:

الجدول رقم (14) يمثل استجابات المبحوثين لمحور المحددات الاجتماعية:

رقم العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه نحو المحور
1	التكرار	29	61	7	26	9	132	2,43	1,224	جيد
	%	22,0	46،2	5،3	19،7	6،8	100			
2	التكرار	15	64	23	23	7	132	2،57	1،071	جيد
	%	11،4	48,5	17,4	17,4	5،3	100			
3	التكرار	19	27	26	39	21	132	3،12	1،308	متوسط
	%	14،4	20،5	19،7	29،5	15،9	100			
4	التكرار	30	53	13	22	14	132	2،52	1،299	جيد
	%	22،7	40،2	9،8	16،7	10،6	100			
5	التكرار	27	50	14	30	11	132	2,61	1,271	متوسط
	%	20،5	37،9	10،6	22،7	8،3	100			
6	التكرار	12	62	18	32	8	132	2،71	1،116	متوسط
	%	9،1	47	13،6	24،2	6،1	100			
7	التكرار	21	53	22	18	18	132	2،69	1،279	متوسط
	%	15،9	40،2	16،7	13،6	13،6	100			
8	التكرار	5	12	24	43	48	132	3،89	1،116	ضعيف
	%	3،8	9،1	18،2	32،6	36،4	100			
9	التكرار	39	60	9	22	2	132	2،15	1،074	جيد
	%	29،5	45،5	6،8	16،7	1،5	100			
10	التكرار	17	26	19	51	19	132	3،22	1،280	متوسط

			100	14،4	38،6	14،4	19،9	12،9	%	
متوسط	1،203	3،40	132	25	47	26	24	10	التكرار	11
			100	18،9	35،6	19،7	18،2	7،6	%	
جيد	1،189	2،39	132	7	23	17	52	33	التكرار	12
			100	5،3	17،4	12،9	39،4	25	%	
متوسط	1،265	2،82	132	13	36	17	46	20	التكرار	13
			100	9،8	27،3	12،9	34،8	15،2	%	
جيد	0،949	2،12	132	3	13	11	75	30	التكرار	14
			100	2،3	9،8	8،3	56،8	22،7	%	
جيد جدا	0،902	1،72	132	3	6	4	57	62	التكرار	15
			100	2،3	4،5	3	43،2	47	%	
جيد	1،233	2،26	132	8	20	13	48	43	التكرار	16
			100	6،1	15،2	9،8	36،4	32،6	%	
جيد	1،275	2،51	132	13	16	31	37	35	التكرار	17
			100	9،8	12،1	23،5	28	36،5	%	
متوسط	1،177	2،80	132	10	35	20	52	15	التكرار	18
			100	7،6	26،5	15،2	39،4	11،4	%	
متوسط	1،178	2،60	132	7	32	16	55	22	التكرار	19
			100	5،3	24،2	12،1	41،7	16،7	%	
ضعيف	1،277	3،95	132	61	36	14	10	11	التكرار	20
			100	46،2	27،3	10،6	7،6	8،3	%	
متوسط	1،2153	2،724	المتوسط الكلي لمدى استجابات أفراد العينة للمحددات الاجتماعية							

*** العبارة رقم (01): يلقى الأستاذ في التعليم الثانوي الاحترام اللازم في محيطه الاجتماعي**

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة والمتعلقة بالعبارة (01)، أن ما نسبته 46% من أفراد العينة أجابوا بموافقتهم على العبارة، و أن ما نسبته 6،8% من المبحوثين أجابوا بعدم موافقتهم الشديدة للعبارة ، كما كان اتجاه أفراد العينة نحو العبارة جيدا بمتوسط حسابي قدره (2،43)، وهذا ما أكدته قيمة الانحراف المعياري المقدرة با(1،224)، وهي قيمة تعبر عن تشتت ضئيل في استجابات الأفراد نحو العبارة، وتعكس هذه البيانات مدى الحب والتقدير والاحترام الذي يجده الأستاذ بمحيطه الاجتماعي وشغله مكانة اجتماعية راقية داخله تؤهله كي يكون من نخبه، حيث أنه غالبا ما يؤخذ برأيه في أمور اجتماعية عديدة، كما أن صورته الاجتماعية يمكن أن يكتسبها من خلال سلوكياته ومبادراته داخل محيطه الاجتماعي تمكنه من أن يكون قدوة حسنة للأجيال اللاحقة في المجتمع.

*** العبارة رقم(02)**: يحضا الأستاذ بالمشاركة الفعلية في النوادي و الجمعيات المحلية

نلاحظ من خلال البيانات الجدولية و المتعلقة باستجابات أفراد العينة للعبارة (02) أن ما نسبته 48،5% من الأفراد المبحوثين قد أجابوا بالموافقة على أن الأستاذ يحضا بالمشاركة الفعلية في النشاطات الجمعوية والنوادي الثقافية المحلية بمجتمعه، وأن ما نسبته 5،3 % من المبحوثين غير موافقين بشدة على ذلك، كما كان اتجاه أفراد العينة نحو العبارة جيدا وهذا ما دلت عليه قيمة المتوسط الحسابي والمقدرة با(2،57)، ودرجة الانحراف المعياري المساوية (1،071) وهي درجة توضح التشتت المنعدم تقريبا في استجابات الأفراد نحو العبارة، ويمكن تفسير ذلك بأن أغلب الأساتذة في التعليم الثانوي لهم أدوار فعلية في تأطير النشاطات الثقافية والجمعوية في المجتمع ومساهمتهم الفعلية في ذلك.

العبارة رقم (03): زيادة عدد أفراد أسرتك لا يشجعك على ممارسة وظيفتك بالشكل المناسب

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة والمتعلقة باستجابات أفراد العينة المبحوثة للعبارة (03) أن ما نسبته 29،5% من أفراد العينة قد أجابوا بعدم موافقتهم على أن الحجم الكبير لأفراد أسرتهم لا يشجعهم على ممارسة وظيفتهم بالشكل المناسب، وأن ما نسبته 14،4% فقط من أفراد العينة أبدوا موافقتهم على ذلك، وقد كان اتجاه أفراد العينة نحو العبارة متوسطا، وهذا ما دلت عليه قيمة المتوسط الحسابي

المقدرة با(3،12)، وانحراف معياري بدرجة (1،308) وهي قيمة تدل عن تشتت متوسط لأفراد العينة عن المتوسط الحسابي، ويفسر عدم موافقة أفراد العينة عن العبارة بالراحة الكبيرة التي يجدها الأستاذ في جوه العائلي، وأنه قد يكون له الأثر الإيجابي على وظيفته من خلال مساعدة أفراد العائلة الكبيرة في القيام بأدوار ووظائف مساعدة تجعله يشعر بالارتياح في وظيفته.

* **العبارة رقم(04)**: يؤثر حجم السكن الخاص بك على قيامك بوظيفتك

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة والتي تعبر عن استجاب أفراد العينة المبحوثة عن العبارة (04) أن 40،2% يبدون موافقتهم على أن حجم السكن قد يكون له الأثر السلبي أو الإيجابي في قيامهم بوظائفهم، وأن 10،6% من المبحوثين غير موافقين بشدة عن هذه العبارة، كما كانت اتجاهات أفراد العينة المبحوثة جيدة نحو العبارة وهذا ما تعبر عنه قيمة المتوسط الحسابي والمقدرة با(2،52)، وانحراف معياري درجته (1،299)، والذي يعبر عن تشتت ضعيف جدا عن متوسط استجابات الأفراد نحو العبارة، ويمكن تفسير استجابات الأساتذة للعبارة بالموافقة دليل على أن الكثير منهم يعاني من أزمة السكن، وغلاء أسعار الكراء، وعدم حصولهم على سكنات وظيفية تضمن لهم العمل المريح.

* **العبارة رقم (05)**:البيئة الجغرافية التي تعيش فيها يمكن أن تشكل عائق في ممارسة نشاطك الوظيفي

نلاحظ من خلال البيانات الجدولية أن استجابات أفراد العينة المبحوثة نحو العبارة (05)، قد بلغت نسبة 37،9% بصيغة موافق لعبارة البيئة الجغرافية التي تعيش فيها يمكن أن تشكل عائق في ممارسة نشاطك الوظيفي، وأن ما نسبته 8،3% غير موافقون بشدة عن هذه العبارة، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2،61) وهي قيمة تعبر على أن اتجاه المبحوثين نحو العبارة (05) كانت متوسطة، وهو ما تؤكده درجة الانحراف المعياري التي بلغت (1،271)، وهي قيمة تعبر عن تشتت متوسط لاستجابات أفراد العينة نحو العبارة، ويعزى سبب تأثير نمط البيئة الجغرافية على وظيفة الأستاذ في التمايز الاجتماعي الكبير واللاتجانس بين فئات المجتمع الصحراوي من حيث العادات، والتقاليد، و المكتسبات الثقافية والاجتماعية والمادية بين الأفراد، زد على ذلك طبيعة البيئة القاسية التي يعيشون فيها خاصة مع بداية فصل الصيف أين تكون الحرارة الشديدة، وفصل الشتاء التي تكون فيه درجة الحرارة منخفضة جدا في هذه المناطق.

* **العبارة رقم(06)**: تمثل اللهجة المحلية وسيلة مناسبة للتواصل مع محيطك الاجتماعي خارج الوظيفة.

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة والمتعلقة باستجابات أفراد العينة المبحوثة للعبارة (06) أن ما نسبته 47% من أفراد العينة قد أجابوا بموافقتهم على أن اللهجة المحلية وسيلة مناسبة للتواصل مع المحيط الاجتماعي، وأن ما نسبته 6،1% فقط من أفراد العينة أبدوا عدم موافقتهم بشدة على ذلك، وقد كان اتجاه أفراد العينة نحو العبارة متوسطا، وهذا ما دلت عليه قيمة المتوسط الحسابي المقدرة با(2،71)، وانحراف معياري بدرجة (1،116) وهي قيمة تدل عن تشتت متوسط لأفراد العينة عن المتوسط الحسابي، وما يفسر موافقة أفراد العينة المبحوثة عن العبارة، هو سهولة الاندماج الاجتماعي والتفاعل الايجابي عند اكتساب اللهجة المحلية خاصة وأن أغلبية الأساتذة ينحدرون من مناطق بعيدة عن تمنراست، كما أن اختلاف اللهجات واللغات بين العربية والتارقية، والشلحية، والمزابية المنتشرة في المجتمع قد تؤثر سلبا على العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد.

* **العبارة رقم(07)**: تؤثر طريقة اللباس والمظهر الخارجي على علاقاتك الاجتماعية داخل محيط عملك وخارجه.

لقد كانت استجابات المبحوثين حول هذه العبارة تعبر عن صيغة الموافقة بنسبة مئوية بلغت 53%، و ما نسبته 13،6% من أفراد العينة أبدو عدم موافقتهم الشديدة لذلك، وقد عبرت قيمة المتوسط الحسابي والمقدرة با(2،69) على أن اتجاه أفراد العينة نحو العبارة كان متوسطا نسبيا، وقد بلغت درجة الانحراف المعياري المقدرة با(1،297) لتدل على أن تشتت أفراد العينة في استجابتهم للعبارة عن المتوسط الحسابي قد كان متوسط، وقد جاءت استجابات أفراد العينة نحو هذه العبارة لتؤكد على أن الجانب الشكلي والسلوكي للأفراد يلعب دورا في تحديد انتماءاتهم واتجاهاتهم بما يؤثر على العلاقات الاجتماعية في المجتمع الواحد، وهذا ما أكده بورديو في نظريته حول (الرأس مال الرمزي) الذي أكد فيها على أن الأفراد في المدرسة يحملون استعدادات ثقافية، ورمزية تحدد نمط ثقافتهم الخارجية، تحدد من خلالها معالم الشخصية الاجتماعية.

* **العبارة رقم (08)**: يؤثر اسم العائلة على علاقاتك الاجتماعية داخل محيط العمل

نلاحظ من خلال البيانات الجدولية أعلاه أن استجابة أفراد العينة للعبارة يؤثر اسم العائلة على علاقاتك الاجتماعية داخل محيط العمل كانت بصيغة غير موافق جدا بنسبة مئوية بلغت 36،4%، و 32،6% بالنسبة للصيغة غير موافق، وكان اتجاه أفراد العينة نحو العبارة ضعيف، ما أكدته قيمة المتوسط الحسابي التي تساوي (3،89)، وتشتت كبير في استجابة الأفراد للعبارة عن المتوسط الحسابي، كما تؤكد استجابات الأفراد للعبارة على عدم تأثير الإثنية والعرق والنسب في العلاقات الاجتماعية داخل العمل وهذا ما يعمل على انسجام أكثر في العمل داخل المؤسسة ويعزز الروابط الاجتماعية خارجها.

* **العبارة رقم (09)**: الالتزام بالمواعيد خارج الوظيفة هو نفسه في وظيفتك

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة أعلاه أن ما نسبته 45% من العينة المبحوثة قد قدمت الاستجابة على العبارة بموافق، وأن ما نسبته 1،5% من المبحوثين أجابوا بغير موافق بشدة وهي نسبة ضعيفة جدا، كما أكدت قيمة المتوسط الحسابي والتي بلغت(2،15) على أن اتجاه الأفراد نحو العبارة جيدة، وتشتت ضعيف عن قيمة المتوسط الحسابي وهذا ما دلت عليه درجة الانحراف المعياري والتي قدرة با(1،074)، وتؤكد هذه الاستجابات من طرف المبحوثين على التزام الأساتذة بالقيم والمبادئ والقواعد السلوكية الحميدة التي يمكن أن تكتسب من الوسط المهني لديهم وكذلك السمعة الاجتماعية للأستاذ والتي تجعله منه إنسانا ملتزم بمواعيده في الوظيفة وخارجها.

* **العبارة رقم(10)**: اختلاف التوجهات الثقافية والدينية بين الأساتذة يؤثر على العلاقات الاجتماعية في العمل

نلاحظ من خلال البيانات الجدولية أن نسبة استجابات الأفراد للعبارة اختلاف التوجهات الثقافية والدينية بين الأساتذة يؤثر على علاقاتهم الاجتماعية في العمل كانت 38،6% بغير موافق، و 12،9% بموافق، كما دلت قيمة المتوسط الحسابي على أن اتجاهات العينة نحو العبارة كانت متوسطة إذ

بلغة قيمته (3،22)، ودرجة تشتت مرتفع عن المتوسط الحسابي، حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري (1،280)، كما تؤكد استجابات الأساتذة للعبارة على غياب الاختلافات الثقافية والدينية التي تؤثر على انسجام مجموعة العمل، وأن هناك رؤية ثقافية ودينية مشتركة تعزز العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، وتؤكد استجابات الأساتذة على ذلك من خلال العبارة (11)، إذ لا يوجد تأثير للانتماءات الحزبية والسياسية على العلاقات الاجتماعية في المؤسسة، حيث أجاب 47% من المبحوثين بعدم الموافقة على ذلك، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لاتجاهات العينة(3،4) وهي قيمة متوسطة، ودرجة تشتت مرتفعة قليل عن المتوسط الحسابي حيث قدرة قيمة الانحراف المعياري (1،203).

***العبارة رقم (12)**: تأثر السمعة الاجتماعية للأستاذ على وظيفته

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة أعلاه أن نسبة استجابة أفراد العينة للعبارة(12) بلغت 39،4% بصيغة موافق، و 5،3% بصيغة غير موافق بشدة وهي نسبة ضعيفة جدا لا تعبر عن استجابات أغلبية المبحوثين، وكان اتجاه أفراد العينة المبحوثة نحو العبارة جيدا، حيث بلغت قيمت المتوسط الحسابي(2،39)، وانحراف معياري قدر با(1،189) وهي درجة تعبر عن ضعف التشتت أفراد العينة اتجاه المتوسط الحسابي، وتؤكد استجابات الأساتذة للعبارة على السمعة الطيبة التي يحضا بها الأستاذ في مجتمعه والصورة الاجتماعية الإيجابية في محيط عمله وخارجه، كما أكدت العبارة (13) على أن هذه الصورة تكون شاملة وكلية وتشكل وصمة اجتماعية للأستاذ تعبر عن شخصيته في المجتمع وتؤثر في تفاعله مع محيطه، حيث كانت نسبة الإجابة بموافق على هذه العبارة 34،8% واتجاه متوسط نحو العبارة بقيمة (2،82) للمتوسط الحسابي.

* **العبارة رقم (14)**: يتكامل الدور الاجتماعي للأستاذ في الوظيفة مع الدور الاجتماعي الذي يقدمه خارجها.

نلاحظ من خلال البيانات الجدولية أن نسبة الإجابة بموافق على العبارة (14) قد بلغت56،8% ، واتجاه ايجابي نحو العبارة بقيمة للمتوسط الحسابي بلغت 2،12%، ودرجت تشتت عن المتوسط الحسابي ضعيفة جدا ، حيث قدرة قيمة الانحراف المعياري(0،902)، وهذا ما يؤكد مرة أخرى على الدور الأساسي للأستاذ في المدرسة وخارجها حيث يعزى له الدور التربوي والتعليمي حتى خارج أوقات

عمله من خلال تقديمه للنصح و بث الأخلاق الحسنة في مجتمعه والسهر على تقديم كل ما ينفع الصالح العام والمجتمع الذي يعيش فيه.

* **العبارة رقم (15)**: يعمل الأستاذ في المدرسة على الرعاية الاجتماعية للتلاميذ وإعدادهم مستقبلا.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن استجابات المبحوثين لهذه العبارة كانت بنسبة 47% بصيغة موافق بشدة، و 2,3% من إجاباتهم كانت بصيغة غير موافق بشدة، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1،72)، وهي قيمة تعبر على أن اتجاه المبحوثين نحو العبارة كان جيدا جدا وهي أكبر رتبة لقياس الاتجاه في المحور، كما بلغت درجة الانحراف المعياري(0،902)، وهي قيمة تعبر على تشتت ضعيف جدا في استجابات أفراد العينة، كما تؤكد استجابات أفراد العينة على أن الرسالة النبيلة التي يقدمها المعلم أو الأستاذ هي رسالة مقدسة، تتمثل في تكوين الناشئة وتربيتهم على القيم والأخلاق وإعدادهم مستقبلا ليحملوا لواء العلم والعمل والرقي بالمجتمع، وأنهم على قدر من المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية لتقديم كل ما هو مفيدا للطلاب.

***العبارة رقم (16)**: تؤثر مظاهر الجهل والتخلف الاجتماعي على الدور التربوي لديك

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة أن استجابات المبحوثين لهذه العبارة بموافق قد بلغت 36،4%، واستجابتهم بصيغة غير موافق بشدة قد بلغت 6،1%، كما كان اتجاه أفراد العينة نحو العبارة جيدا بمتوسط حسابي قدره(2،26)، و درجت تشتت ضعيفة بلغت(1،233)، ونستنتج من خلال هذه الاستجابات أن مظاهر العنف في المجتمع منتشرة ولها تأثير سلبي للغاية على المثقف والأستاذ بصفته عنصرا فاعلا في المجتمع يتفاعل مع عناصره بصفة دائمة.

* **العبارة رقم (17)**: تؤثر العلاقات الاجتماعية في وسطك الاجتماعي بعلاقاتك داخل المؤسسة.

نلاحظ من خلال البيانات الجدولية أن ما نسبته 36،5% من المبحوثين كانت استجابتهم نحو العبارة بصيغة موافق بشدة، وأن 9،8% من أفراد العينة أجابوا بصيغة غير موافق بشدة، كما كان اتجاه أفراد العينة المبحوثة نحو العبارة جيدا، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2،51)، ودرجة تشتت ضعيفة بلغت (1،275)، ونستنتج من خلال استجابات الأساتذة للعبارة أن المدرسة ما هي إلا صورة أو وحدة

مصغرة للمجتمع تختزل فيها العلاقات الاجتماعية والقيم ونمط التفاعل والسلوك الاجتماعي، والقواعد التي تحدد شكل هذا البناء الاجتماعي المصغر، إذ تتأثر بالمحيط الخارجي، و في علاقاتها مع الشارع والبناءات الاجتماعية الأخرى، وتأثر في المجتمع لتحدد الإطار الثقافي والقيمي للمجتمع.

* **العبارة رقم (18)**: للعلاقات الأسرية الخاصة بك دورا هاما في استقرارك النفسي والانفعالي في وظيفتك.

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة أن ما نسبته 39،4% من استجابات أفراد العينة المبحوثة للعبارة (18) كانت بصيغة موافق، و7،6% كنت بصيغة غير موافق بشدة، وأن اتجاه أفراد العينة نحو العبارة كان متوسط، إذ قدر المتوسط الحسابي با(2،60)، ودرجة تشتت متوسطة بلغت (1،177)، إذ يلعب الجو الأسري دورا أساسيا في قيام الأستاذ بواجباته كما ينبغي حيث تؤثر نمط العلاقة بين الزوج والزوجة في الاستقرار الوظيفي لهما وكذلك العلاقة بين الأبناء والأولياء يمكن أن تأثر على الجانب الانفعالي والعاطفي للأستاذ، فالأسرة التي يسودها الاستقرار والتفاهم وتوقع الدور بين أفرادها غالبا ما يحمل أفرادها مكتسبات عاطفية واجتماعية سليمة.

* **العبارة رقم (19)**: يعتبر الخوف أبرز المؤشرات على رفضك لواقع التعليم في الجزائر.

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة في الأعلى أن استجابات أفراد العينة المبحوثة جاءت بصيغة موافق بنسبة 41،7%، وأن ما نسبته 5،3% من أفراد العينة المبحوثة كانت إجابتهم بغير موافق بشدة، وقد كان اتجاه أفراد العينة المبحوثة نحو العبارة متوسط إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2،60)، وتشتت متوسط لاستجابات المبحوثين نحو العبارة إذ بلغة درجة الانحراف المعياري (1،277)، ويمكن تفسير استجابات المبحوثين حول العبارة بحالة المدرة والتعليم في الجزائر، حيث عرفة المدرسة الجزائرية تدهورا من حيث ضعف المنظومة التربوية والمشكلات البيداغوجية ونقصها وضعف المخرجات التربوية والتناقضات التي تعيشها على المستوى الفكري والقيمي بحيث لا تراعى في مضامينها القيم والفلسفة الاجتماعية الخاصة بالمجتمع الجزائري، وعرفت بذلك سقوط في التصنيفات الدولية من حيث جودة التعليم نتيجة الممارسات السياسوية و الصراعات الإيديولوجية والتي تعتبر المدرسة ساحة لها.

* **العبارة رقم (20)**: ما يقال عن وظيفة التعليم على أنها مهنة نبيلة مجرد وهم بالنسبة إليك

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن استجابات المبحوثين لهذه العبارة كانت بنسبة 46،2% بصيغة غير موافق بشدة، و 8,3% من إجاباتهم كانت بصيغة موافق بشدة، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3،95)، وهي قيمة تعبر على أن اتجاه المبحوثين نحو العبارة كان ضعيف وهي أضعف رتبة لقياس الاتجاه في المحور، كما بلغت درجة الانحراف المعياري(1،277)،لتعبر عن تشتت كبير في استجابات أفراد العينة نحو العبارة، وهذا ما يبين تمسك الأساتذة بقدسية مهنة التعليم واعتبارها فخرا لهم.

وجاءت قيمة المتوسط الكلي لعبارات المحور لتوضح الاتجاه المتوسط في استجابات أفراد العينة نحو محور المحددات الاجتماعية، ودرجت تشتت عن المتوسط الحسابي بقيمة الانحراف المعياري المقدرة ب(1،215). وهي نتيجة منطقية، إذ يرى المبحوثين من خلال استجابتهم لعبارات المحور أن المحددات الاجتماعية ليست وحدها من تؤثر على وظيفتهم بل توجد متغيرات أخرى تدخل كمحددات في ممارستهم لوظيفة التعليم.

الجدول رقم (15): يمثل استجابات المبحوثين لمحور المحددات المهنية

رقم العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه نحو المحور
1	التكرار	1	39	48	36	8	132	3،08	0،917	متوسط
	%	0،8	29،5	36،4	27،3	6،1	100			
2	التكرار	9	32	21	42	28	132	3،36	1،225	متوسط
	%	6،8	24،2	15،9	31،8	21،2	100			
3	التكرار	13	41	47	24	7	132	2،79	1،029	متوسط
	%	9،8	31،1	35،6	18،2	5،3	100			
4	التكرار	15	57	25	28	7	132	2،66	1،097	متوسط
	%	11،4	43،2	18،9	21،2	5،3	100			
5	التكرار	13	46	13	46	14	132	3،02	1،236	متوسط
	%	9،8	34،3	9،8	34،8	10،6	100			
6	التكرار	12	35	30	38	17	132	3،10	1،197	متوسط
	%	9،1	26،5	22،7	28،8	12،9	100			
7	التكرار	5	24	32	38	33	132	3،53	1،433	ضعيف
	%	3،8	18،2	24،2	28،8	25	100			
8	التكرار	12	31	31	43	15	132	3،14	1،171	متوسط
	%	9،1	23،5	23،5	32،6	11،4	100			

9	التكرار	19	41	35	32	5	132	2،72	1،100	متوسط
	%	14،4	31،1	26،5	24،2	3،8	100			
10	التكرار	16	50	28	35	3	132	2،69	1،064	متوسط
	%	21،1	37،9	21،2	26،5	2،3	100			
11	التكرار	10	44	25	36	17	132	3،05	1،197	متوسط
	%	7،6	33،3	18،9	27،3	12،9	100			
12	التكرار	11	29	29	43	20	132	3،24	1،199	متوسط
	%	8،3	22	22	36	15،2	100			
13	التكرار	29	42	22	32	7	132	2،59	1،223	جيد
	%	22	31،8	16،7	24،2	5،3	100			
14	التكرار	31	48	23	18	12	132	2،48	1،549	جيد
	%	23،5	36،4	17،4	13،6	7،1	100			
15	التكرار	35	66	15	11	5	132	2،13	1،022	جيد
	%	26،5	50	11،4	8،3	3،8	100			
16	التكرار	33	62	17	13	7	132	2،23	1،097	جيد
	%	25	47	12،9	9،8	5،3	100			
17	التكرار	22	62	23	17	8	132	2،45	1،100	جيد
	%	16،7	47	17،4	12،9	6،1	100			

18	التكرار	31	73	9	10	9	132	2،05	0،823	جيد
	%	23،5	55،3	6،3	7،6	6،3	100			
19	التكرار	26	60	28	14	4	132	2،32	1،006	جيد
	%	19،7	45،5	21،2	10،6	3	100			
20	التكرار	21	57	36	14	4	132	2،42	0،982	جيد
	%	15،9	43،2	27،3	10،6	3	100			
21	التكرار	10	24	48	35	15	132	3،16	1،090	متوسط
	%	7،6	18،2	36،4	26،5	11،4	100			
22	التكرار	12	43	48	35	14	132	3،12	1،105	متوسط
	%	9،1	17،4	36،4	26،5	10،6	100			
23	التكرار	9	39	44	28	12	132	2،96	1،073	متوسط
	%	6،8	29،5	33،3	21،2	9،1	100			
24	التكرار	7	39	41	35	10	132	3،02	1،041	متوسط
	%	7،3	29،5	31،1	26،5	7،6	100			
25	التكرار	14	54	32	27	5	132	2،66	1،40	متوسط
	%	10،6	40،9	24،2	20،5	3،8	100			
26	التكرار	6	26	56	35	10	132	3،14	0،963	متوسط
	%	4،5	18،9	42،4	26،5	7،6	100			
27	التكرار	4	20	49	43	16	132	3،36	0،982	متوسط

			100	**12،1**	**32،6**	**37،1**	**15،2**	**3**	**%**	
متوسط	**1،140**	2،85	المتوسط الكلي لمدى استجابات أفراد العينة للمحددات المهنية							

من خلال البيانات المجدولة نلاحظ أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي بمدينة تمنراست نحو المحددات المهنية للرضا الوظيفي كانت متوسطة، حيث كان المتوسط الكلي لاستجابات الأساتذة نحو محور المحددات المهنية (2،85 من 5) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرث الخماسي، وهي الفئة التي تشير إلى صيغة محايد على أداة البحث، كما بلغت درجة الانحراف المعياري الكلية عن المتوسط (1،140) وهي تعبر عن تشتت قليل في استجابات العينة لمحور المحددات الاجتماعية، ولقد جاءت العبارات: ,

(1،2،3،4،5،6،8،9،10،11،12،21،22،23،24،25،26،27) لتعبر عن اتجاه متوسط لأفراد العينة نحو المحور بمتوسط حسابي يقع بين الدرجة(2،60 و 3،20)، كما جاءت العبارات(13،14،15،16،17،18،19،20) لتعبر عن اتجاه جيد في استجابة أفراد العينة المبحوثة للمحور بمتوسط حسابي يقع بين الدرجة، (1،81 و 2،60)، فيما جاءت العبارة (07) لتعبر عن اتجاه ضعيف لاستجابات أفراد العينة المبحوثة نحو المحور، بمتوسط حسابي بلغ(3،53) مما يبين أن المبحوثين يؤكدون على أن المحددات المهنية لها تأثير متوسط على وظيفتهم، إذ يتفاوت تأثيرها في الوظيفة بين الأستاذ في التعليم الثانوي، كما أن المحددات المهنية تعتبر كحاجات أو من المستلزمات الأساسية للقيام بأدوار وظيفية متكاملة، ومحققة لهدف النسق التربوي تختلف من فرد إلى أخر باختلاف الحاجة الإنسانية إليها، فإذا كان الأجر مثلا من أهم المحددات المهنية فإن الحاجة إليه تختلف من فرد إلى آخر حسب الظروف الاجتماعية التي يعيشها الأستاذ، فإذا كان يعبر عن حاجة أساسية بالنسبة لأستاذ من الأساتذة، فإنه يمكن أن لا يكون معبرا عن حاجة بالنسبة لأستاذ آخر وإنما التقدير والثناء في العمل ممكن أن يكون هو الحاجة الضرورية بدل الأجر.

الجدول رقم(16): يمثل استجابات أفراد العينة واتجاهاتهم نحو محور المحددات البيداغوجية

رقم العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه نحو المحور
1	التكرا	8	37	17	54	16	132	3،25	1،168	متوسط
	%	6،1	28	12،9	40،9	12،1	100			
2	التكرار	15	46	17	39	15	132	2،95	1،250	متوسط
	%	11،4	34،8	12،9	29،5	12،1	100			
3	التكرار	6	36	21	55	14	132	3،27	1،111	متوسط
	%	4،5	27،3	15،9	41،7	10،6	100			
4	التكرار	20	55	8	36	13	132	2،75	1،280	متوسط
	%	15،2	41،7	6،1	27،3	9،8	100			
5	التكرار	32	59	13	20	8	132	2،34	1،178	جيد
	%	24،2	44،7	9،8	15،2	6،1	100			
6	التكرار	19	55	3	36	19	132	2،86	1،354	متوسط
	%	14،4	41،7	2،3	27،3	14،4	100			
7	التكرار	36	65	9	14	8	132	2،19	1،133	جيد
	%	27،3	49،2	6،8	10،6	6،1	100			
8	التكرار	17	61	28	22	4	132	2،51	1،015	جيد
	%	12،9	46،2	21،2	16،7	3	100			

9	التكرار	34	71	10	15	2	132	2،09	0،961	جيد
	%	25،8	53،8	7،6	11،4	1،5	100			
10	التكرار	41	64	17	7	3	132	1،99	0،929	جيد
	%	31،1	48،5	12،9	5،3	2،3	100			
11	التكرار	20	48	24	29	11	132	2،72	1،20	متوسط
	%	15،2	36،4	18،2	22	8،3	100			
12	التكرار	13	43	29	31	16	132	2،95	1،203	متوسط
	%	9،8	32،6	22	23،5	12،1	100			
13	التكرار	9	44	30	35	14	132	3،01	1،142	متوسط
	%	6،8	33،3	22،7	26،5	10،6	100			
14	التكرار	7	41	17	57	10	132	3،17	1،113	متوسط
	%	5،3	31،3	12،9	43،2	7،6	100			
15	التكرار	8	51	24	42	7	132	2،92	1،077	متوسط
	%	6،1	38،6	18،2	31،8	5،3	100			
16	التكرار	5	62	19	38	8	132	2،86	1،068	متوسط
	%	3،8	47	14،4	28،8	6،1	100			
17	التكرار	14	77	10	20	11	132	2،52	1،129	جيد
	%	10،6	58،3	7،6	15،2	8،3	100			
18	التكرار	39	57	18	13	5	132	2،15	1،074	جيد

			100	3،8	9،8	13،6	43،2	29،5	%	
جيد	0،883	2،12	132	1	12	18	72	29	التكرار	19
			100	0،8	9،1	13،6	54،5	22	%	
متوسط	1،101	3،13	132	10	48	34	29	11	التكرار	20
			100	7،8	36،4	25،8	22	8،3	%	
جيد	1،091	2،41	132	6	21	17	65	23	التكرار	21
			100	4،5	15،9	12،9	49،2	17،4	%	
جيد	1،021	2،33	132	5	16	19	69	23	التكرار	22
			100	3،8	12،1	14،4	52،3	17،4	%	
جيد	0،858	1،93	132	1	10	8	73	40	التكرار	23
جيد	0،858	1،93	100	0،8	7،6	6،1	55،3	30،3	%	23
جيد	0،862	1،92	132	2	10	8	70	42	التكرار	24
			100	1،5	7،5	6،1	53	31،8	%	
متوسط	1،240	2،61	132	8	36	10	53	25	التكرار	25
			100	6،1	27،3	7،6	40،2	18،9	%	
جيد	1،238	2،59	المتوسط الكلي لمدى استجابات أفراد العينة للمحددات البيداغوجية							

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة أن استجابات أساتذة التعليم الثانوي بمدينة تمنراست نحو محور المحددات البيداغوجة كانت بمستوى جيد، وقد بين أن اتجاه الأفراد نحو العبارات كانت بصيغة موافق في أغلبها وقد دلت على ذلك أرقام العبارات التالية:

(5،7،8،9،10،11،17،18،19،21،22،23،24)، إذ بلغ المتوسط حسابي كلي (2،59)، وانحراف معياري يعبر عن ضعف التشتت على مستوى استجابة أفراد العينة للعبارات الخاصة بالمحور، إذ بلغت قيمته (1،238)، كما جاءت استجابات واتجاهات بعض الأساتذة على نحو المحددات البيداعوجية للتعليم الثانوي بمستوى متوسط، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2،61، و 3،27) وقد ذل على ذلك أرقام العبارات التالية(1،2،3،4،6،12،13،14،15،16،25) ، وتوضح هذه البيانات مدى التفاعل الإيجابي لأفراد العينة المبحوثة للمحددات البيداغوجية بصفتها العوامل التي يمكن أن تؤثر في وظيفتهم من خلال تفاعلهم استجابتهم الجيدة مع العبارات، و يمكن حصر هذه المحددات في النشاطات الصفية للأساتذة مع تلاميذهم، وطبيعة العلاقة بينهم من جهة ومع أوليائهم من جهة أخرى، كما تؤشر هذه الاستجابات لمدى ارتباط الأستاذ بصفة قوية مع محيط عمله المادي المتمثل في المدرسة الثانوية وما تشتمل عليه من مدخلات مادية ووسائل تعليمية كحجرات وأقسام الدراسة، و مدى انسجامها مع المتطلبات البيداغوجية، ساعات الدوام والحضور، والمحتوى البرامج والعملية التقويم التي مست جزء كبير من المنظومة التربوية وانعكاسات ذلك على العملية التعليمية، ومدى قدرة الأستاذ على تحقيق التكيف مع هذه التغيرات ومع مختلف عناصر المناخ التنظيمي في المؤسسة التربوية.

الجدول رقم(17) يمثل استجابات أفراد العينة واتجاهاتهم نحو الرضا الوظيفي

رقم العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غيرموافق بشدة	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه نحو العبارات
1	التكرار	23	54	19	24	12	132	2،58	1،228	
	%	17،4	40،9	14،4	18،2	9،1	100			مرتفع
2	التكرار	51	61	12	6	2	132			
	%	38،6	46،2	9،1	4،5	1،5	100	1،84	0،881	مرتفع
3	التكرار	40	44	17	21	10	132	2،37	1،275	مرتفع
	%	30،3	33،3	12،9	15،9	7،6	100			
4	التكرار	24	39	31	24	14	132	2،73	1،253	متوسط
	%	18،2	29،5	23،5	18،2	10،6	100			
5	التكرار	14	62	17	29	10	132	2،69	1،153	متوسط
	%	10،6	47	12،9	22	7،6	100			
6	التكرار	1	39	48	36	8	132	3،08	0،917	متوسط
	%	8	29،5	36،4	27،3	6،1	100			
7	التكرار	19	41	35	32	5	132	2،72	1،100	متوسط
	%	14،4	31،1	26،5	24،2	3،8	100			
8	التكرار	26	60	28	14	4	132	2،32	1،006	مرتفع
8	%	19،7	45،5	21،2	10،6	3	100	2،32	1،006	مرتفع

9	التكرار	18	57	29	21	7	132	2،42	0،981	مرتفع
	%	13،6	43،2	21،9	15،9	5،3	100			
10	التكرار	31	73	18	6	4	132	2،05	0،823	مرتفع
	%	23،5	55،3	13،6	4،5	3	100			
11	التكرار	6	36	21	55	14	132	3،27	1،111	متوسط
	%	4،5	27،3	15،9	41،7	10،6	100			
المتوسط الكلي لاستجابات أفراد العينة للرضا الوظيفي								2،55	0،791	مرتفع

نلاحظ من خلال الجدول أن استجابات الأساتذة نحو الرضا الوظيفي كان مرتفع، وقد دل المتوسط الحسابي الكلي على ذلك بقيمة(2،55) وهي قيمة تقع ضمن مستوى مرتفع، كما كانت نسبة التشتت في استجابات أفراد العينة المبحوثة عن المتوسط ضعيفة، وهذا ما أكدته قيمة الانحراف المعياري التي بلغت(0،791). ويمكن تحليل عبارات محور الرضا كالتالي:

العبارة (01): نظرة المجتمع لوظيفة التعليم تشعرك بالرضا الوظيفي

وقد كانت استجابات الأساتذة نحو العبارة بموافق وذلك بنسبة 40،2% ، كما كان المتوسط الحسابي للعبارة مساويا ل(2،58) وهي قيمة تعبر عن مستوى رضا مرتفع لدى أساتذة التعليم الثانوي لنظرة المجتمع تجاه وظيفة التعليم في الثانوية، ومن خلال هذه الدرجة المرتفعة للرضا نستنتج أن المجتمع ينظر بتقدير جيد لوظيفة الأستاذ، مما جعله بمكانة اجتماعية مرتفعة في مجتمعه، وذلك ما يحفزه أكثر على خدمة مجتمعه و الرقي بوظيفة التربية والتعليم في وظيفته وخارجها.

العبارة(02): المسؤولية الأخلاقية والمهنية حيال ما تقدمه في وظيفتك مرضية بالنسبة إليك

وقد استجابة لهذه العبارة 46،2% من الأساتذة بصيغة الموافقة على أن المسؤولية الأخلاقية والمهنية حيال ما يقدمه في وظيفته مرضية بالنسبة إليه، كما كان اتجاه الأساتذة نحو العبارة (مرتفع)، حيث بلغ الوسط الحسابي (1،84)، بدرجة تشتت ضعيفة عن المتوسط بلغت (0،881)، ويمكن القول أن

الأساتذة في غالبيتهم راضون عما يقدمونه من وظائف في التعليم وأنهم يمارسون هذه الوظائف بمسؤولية وأمانة.

العبارة (03): الوضع الصحي النفسي والجسدي يشعرك بالرضا حيال وظيفتك

نلاحظ من خلال الجدول أن استجابات الأساتذة نحو هذه العبارة بلغ نسبة 33،3% بصيغة موافق، كما كان اتجاههم نحو الرضا عن الوضعية الصحية في العمل (مرتفع) وهذا ما أكدته قيمة المتوسط الحسابي، حيث بلغت(2،37)، ونسبة تشتت ضعيفة عن المتوسط حددتها درجة الانحراف المعياري با(1،275)، وهذا دليل على أن أغلب الأساتذة العاملون في ثانويات مدينة تمنراست لا يعانون من مشاكل صحية سببها الوظيفة التي يزاولنها على الأقل، أي أنهم يعملون ضمن مناخ مدرسي جيد.

العبارة(04): أشعر بالرضا حيال ما أحققه من أمن في وظيفتي

ولقد أجاب ما نسبته 29،5% من أفراد العينة على أنهم راضون عن أمنهم الوظيفي، كما كان اتجاههم حول الرضا عن أمنهم الوظيفي في المستوى الثالث (متوسط)، بقيمة متوسط حسابي بلغت (2،73)، ودرجة تشتت متوسطة لأفراد العينة في استجابتهم للعبارة، حيث بلغت درجة الانحراف المعياري قيمة(1،253)، ويمكن أن نستنتج على أن نسبة الخوف بين الأساتذة على أمنهم الوظيفي كانت بدرجات متفاوتة، أي أنهم معرضون لعقوبات صارمة في حال مخالفة القواعد العامة للوظيفة أو ارتكابهم أي خطأ مهني قد يكلفهم الفصل من وظائفهم.

العبارة(05): الأجر الشهري الذي تحصل عليه يشعرك بالرضا الوظيفي

من خلال النتائج المجدولة والمتعلقة باستجابات أفراد العينة المبحوثة حول العبارة فقد بلغت نسبة الذين أجابوا بموافق 47% ، كما كان اتجاه الأساتذة نحو الرضا عن الراتب الشهري في مستوى متوسط، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2،69 من 5) وهي قيمة أقرب إلى الارتفاع منه إلى الانخفاض في سلم الدرجات، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري (1،153)، وهي قيمة تدل عن تشتت قليل لاستجابات الأساتذة حول الراتب الشهري الذي يتقاضونه، ويمكن تفسير هذه الاستجابات للأساتذة، كونهم

تحصلوا على زيادات في الأجر في السنوات القليلة الماضية، كما يستفيد معظمهم من منح وتعويضات تخص المنطقة مما ينعش راتبهم الشهري ويشعرهم بالراحة المادية.

العبارة (06): الراتب الأساسي الحالي الذي تتقاضاه مقارنة بحجم مهامك يرضيك

نلاحظ من خلال لبيانات المجدولة أن 36،4 من أفراد العينة المبحوثة كانت إجابتهم على العبارة بمحايد، وكان اتجاههم نحو الرضا عن الأجر مقارنة بحجم المهام الموكلة إليهم بمستوى متوسط وهي تمثل الدرجة الثالثة في سلم الرتب، وهذا ما أكدته قيمة المتوسط الحسابي المقدرة با(3،08)، وقد كان التشتت في استجابات الأساتذة نحو العبارة متوسط حيث بلغت درجة الانحراف المعياري (0،917)، ويمكن القول أن الأساتذة في مؤسساتهم التربوية لديهم رأى مختلفة حول حجم المهام الموكلة إليهم مقارنة بالراتب الذي يحصلون عليه.

العبارة(07): الحوافز الذي تتقاضاها عادلة تستجيب لطموحاتك

يتضح لنا من خلال البيانات الجدولية أن استجابات أفراد العينة المبحوثة نحو العبارة (07)، جاءت بصيغة موافق بنسبة مئوية بلغت 31،1% ، وكان اتجاههم نحو الرضا عن الحوافز التي يتقاضونها بمستوى متوسط، إذ قدرت قيمة المتوسط الحسابي (2،72)، ومقدار تشتت في استجابات الأساتذة قليل إذ بلغت قيمة الانحراف المعياري (1،111)، ويمكن تفسير استجابات الأساتذة حول الحوافز الوظيفية على أنها موجودة في المؤسسة التعليمية ومقننة إذ تستجيب في مجملها لجملة من القواعد التنظيمية المحددة لها، لاسيما منها الحوافز المعنوية.

العبارة (08): مستعد لتواجدك في العمل حتى خارج الأوقات الرسمية

نلاحظ من خلال البيانات المجدولة أن استجابات الأساتذة للعبارة كانت بصيغة موافق بنسبة 45،5%، كما بلفت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة نحو العبارة (2،32) وهي قيمة تعبر

على أن اتجاه الأساتذة نحو التضحية بالوقت حتى خارج أوقات العمل كان بمستوى مرتفع، ودرجت تشتت ضعيفة جدا عن المتوسط إذ بلغت قيمة الانحراف المعياري (1،006)، وتبرز قيمة التضحية من أجل الوظيفة لدى الأساتذة من خلال ما يقدمونه من دروس دعم إضافية للطلبة خاصة المقبلون منهم على التحضير لامتحان شهادة الباكالوريا.

العبارة (09): وجود تقدير من قبل المدير في حال قيامك بعمل مميز أو إضافي

نلاحظ من خلال البيانات لمجدولة أن استجابات أفراد العينة المبحوثة نحو العبارة (09)، كانت بصيغة موافق بنسبة 43،2%، وكان اتجاههم نحو وجود تقدير من طرف المدير في حال القيام بمبادرة أو عمل مميز بمستوى (مرتفع) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2،42)، ودرجة تشتت ضعيفة جدا عن المتوسط الحسابي، حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري (0،981)، وتدل استجابات الأساتذة نحو العبارة على وجود اهتمام وتقدير المؤسسة للأساتذة الذين يقومون بمبادرات و عمل مميز داخل في المؤسسة، كالقيام بحملات التوعية داخل المؤسسة و الإشراف على المجلات والمنشورات العلمية، أو المبادرات المتعلقة بالتشجير داخل المؤسسة رفقة الطلبة، وتزيين المحيط.

العبارة (10): علاقاتك الاجتماعية داخل محيط العمل تشعرك بالرضا

نلاحظ من خلال البيانات الجدولية أن أكبر عدد من استجابات الأساتذة للعبارة علاقاتك الاجتماعية داخل محيط العمل تشعرك بالرضا كانت بصيغة موافق إذ بلغت نسبتهم 55،3%، وكان اتجاههم نحو الرضا عن العلاقات الاجتماعية بمحيط العمل بمستوى (مرتفع)، حيث تدل قيمة المتوسط الحسابي على ذلك با(2،05) وهي قيمة تندرج في الترتيب الثاني ضمن مقياس ليكرث الخماسي، كما كانت درجة التشتت ضعيفة في استجابات الأساتذة نحو شعورهم بالرضا عن العلاقات الاجتماعية في العمل، حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري(0،823)، وتدل هذه الاستجابات على وجود جو من التعاون والألفة بين الأساتذة في محيط العمل، الأمر الذي يزيد في ثقة الأساتذة فيما بينهم ويمنحهم شعور أكثر بالرضا عن الوظيفة.

العبارة (11): العمل في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة يلقى استحسانا بالنسبة إليك

نلاحظ من خلال البيانات الجدولية لاستجابات الأساتذة حول العبارة (11) أن نسبة كبيرة من الأساتذة غير موافقين على العمل في ظل هذه الإصلاحات ولا يلقى ذلك استحسانا بالنسبة إليهم، حيث قدرة نسبة الرافضين لها 41،7%، كما كان اتجاه الأساتذة نحو العبارة بدرجة متوسط، حيث قدرة قيمة المتوسط الحسابي(3،27)، ونسبة تشتت عن المتوسط الحسابي مرتفع قليلا، وهذا ما بينته قيمة الانحراف المعياري التي بلغت (1،111)، وتبين هذه الاستجابات مدى رفض معظم أساتذة التعليم الثانوي بتمنراست لواقع المنظومة التربوية الجديدة، التي لا تراعي حسبهم مستوى القدرات المادية والمعرفية للأستاذ والطالب على حد سواء، إذ لا تتوفر الشروط والمناخ المناسبين لتطبيق مثل هذه المنظومة في ظل القرارات الارتجالية والعشوائية للإدارة .

تاسعا: عرض نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

1- عرض نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المحددات الاجتماعية للأستاذ في المرحلة الثانوية والرضا الوظيفي لديه. وسوف يستخدم الباحث في المعالجة الإحصائية لطبيعة العلاقة بين المتغيرين معامل الارتباط بيرسون، الذي يستعمل لقياس نوع العلاقة وطبيعتها بين متغيرين مختلفين لعينة إحصائية لا تقل عن(30) مفردة.

الجدول رقم(18): طبيعة العلاقة بين المحددات الاجتماعية للأستاذ في التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لديه.

العلاقة الإحصائية / المتغير	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية الحقيقي	مستوى الدلالة الإحصائية المعنوي	المجموع
المحددات الاجتماعية	0،133	0،064	0،05	132
الرضا الوظيفي				

نلاحظ من خلال البيانات الجدولية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين متغيري المحددات الاجتماعية والرضا الوظيفي بلغت (0،013)، عند مستوى دلالة إحصائية فعلي (0،064)، ومستوى دلالة معنوي(0،05)، والملاحظ كذلك أن قيمة معامل بيرسون أصغر من (0،2)، و مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة المعنوي، وهذا ما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المحددات الاجتماعية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة تمنراست، إذ تم نفي الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المحددات الاجتماعية والرضا الوظيفي للأساتذة، وقبول الفرض الصفري البديل.

ويمكن مناقشة نتائج هذه الفرضية كالتالي: لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيري المحددات الاجتماعية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي.

إن مظاهر اللاتجانس في المجتمع المحلي، والأصل الاجتماعي والعرق، واختلاف الثقافات الاجتماعية لم يكن لها أي تأثير يذكر على شعور الأساتذة بالرضا الوظيفي في مؤسساتهم التربوية، ومن هنا نستنتج أن التعليم قد عمل على دمج الثقافات الاجتماعية والاتجاهات الأيديولوجية في بناء اجتماعي واحد(المدرسة) مما ساهم في الشعور بالعمل المشترك التعاون في سبيل تحقيق الرسالة التربوية في المجتمع.

وإذا كانت المدرسة مؤسسة لإعادة الإنتاج الطبقي في المجتمع الفرنسي حسب بورديو فإن المدرسة الجزائرية عملت على إلغاء كل الفوارق الطبقية والاجتماعية التي تعمل على خلق الشعور بالدونية وعدم الرغبة في ممارسة الوظيفة التربوية التعليمية في سبيل تقديم مخرجات معرفية يكتسبها الطلاب.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المحددات المهنية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي.

الجدول رقم (19): يوضح طبيعة العلاقة بين المحددات المهنية للأستاذ في التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لديه.

العلاقة الإحصائية / المتغير	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائيةالحقيقي	مستوى الدلالة الإحصائية المعنوي	المجموع
المحددات المهنية	0،691	0،000	0،05	132
الرضا الوظيفي				

نلاحظ من خلال البيانات في الجدول أن قيمة معامل بيرسون بين متغيري المحددات المهنية والرضا الوظيفي للأستاذ في التعليم الثانوي قد بلغت (0،691)، عند مستوى دلالة إحصائية حقيقية (0،000)، ومستوى دلالة معنوي(0،05)، كما نلاحظ أن قيمة معامل بيرسون التي تمثل طبيعة العلاقة بين المتغيرين أكبر من (0،2)، أي أن هناك علاقة ارتباطية قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المحددات المهنية للأستاذ في التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لديه، أي كلما كانت الظروف والمحددات المهنية للأستاذ جيدة كلما زاد شعوره بالرضا الوظيفي بمؤسسته.

وبتالي نستنتج أن الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المحددات المهنية للأستاذ والرضا الوظيفي لديه قد تحققت، فظروف العمل وما تتوفر عليه من شروط، كالعلاقة الجيدة مع

الزملاء في العمل، و الجو العام المحفز على بذل مجهود وتقديم كل ما هو جيد للطلبة في المؤسسة، والتضامن الجماعي في ما بينهم يزيد من شعورهم بالرضا الوظيفي، كما دلت الدراسة التي قام بها سميت على ذلك، من خلال توصيفه للعمل للتعرف على بعض الاتجاهات بعض الاتجاهات النفسية والاجتماعية للأفراد وذلك عبر خمس متغيرات هي الأجر، وفرص الترقية، وجماعة العمل ونمط الإشراف ثم طبيعة العمل، وقد ساد هذا الاتجاه خاصة بعد نشر نتائج بحوث 1959، والمعروفة بنظرية ذات العاملين.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المحددات البيداغوجية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي.

الجدول رقم (20): يوضح طبيعة العلاقة بين المحددات البيداغوجية للأستاذ في التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لديه.

العلاقة الإحصائية / المتغير	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية الحقيقي	مستوى الدلالة الإحصائية المعنوي	المجموع
المحددات البيداغوجية	0،441	0،000	0،05	132
الرضا الوظيفي				

نلاحظ من خلال البيانات في الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين متغيري المحددات البيداغوجية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي قد بلغت(0،441)، عند مستوى دلالة إحصائية حقيقية(0،000)، ومستوى دلالة معنوية(0،05)، كما نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون أكبر من القيمة التي تمثل الحد الأدنى لوجود علاقة ارتباطية و(0،2)، ومستوى دلالة إحصائية حقيقية أصغر من مستوى دلالة معنوية، من هنا نستنتج أنه توجد علاقة ارتباطية متوسطة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المحددات البيداغوجية للأستاذ في التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لديه.

فالعوامل البيداغوجة وما تشتمل عليه من أبعاد اجتماعية، ونفسية تتمثل أساسا في العلاقة الجيدة للأستاذ مع التلاميذ ومع زملائه في محيط العمل، ومدى قدرته على استيعاب عوامل التغير على مستوى المنظومة التربوية، وظروف العمل في القسم و توفيق الأستاذ بين الأدوار التعليمية ومختلف الأدوار الاجتماعية الأخرى، من خلال برنامجه الخاص وبرنامج العمل المسطر من قبل الإدارة ، كل هذه الظروف والمؤشرات الإيجابية يمكن أن تزيد من شعور الأستاذ بالولاء والانتماء إلى وظيفته مما تزيد دافعيته نحو العمل والرضا الوظيفي نحوه، وقد توصلت دراسة هوبوك إلى ذلك عندما قام بربط المظاهر السلوكية المعبرة عن الرضا الوظيفي لفئة من العمال بدافعيتهم نحو العمل، حيث رصد عن العمال زيادة في شعورهم بالنجاح والتعلق بالمهنة والوظيفة ويمكن أن يحدث هذا كذلك من خلال:

أ- اتفاق الإدارة والموظفين على سياسة موحدة في إطار نمط قيادي ديمقراطي.

ب- زيادة فرص التكوين للأساتذة و تثمين استعداداتهم نحو متطلبات وظيفتهم.

ج- تحقيق الكفاية التعليمية والانسجام مع الأهداف التربوية والتعليمية.

د- العلاقات الاجتماعية الحسنة بين الموظفين والأساتذة.

هـ- انعدام الصراعات والتكتلات مما يضعف من فرص قيام الصراعات والتناقضات في المؤسسة.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي بين الأساتذة تعزى إلى متغيرات الجنس والأقدمية المهنية، والرتبة الوظيفية.

وفي سبيل معالجة هذه الفرضية إحصائيا تم استخدام أسلوب اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطي عينتين مستقلتين وإيجاد الفروق الإحصائية بينهما اتجاه المتغير التابع وذالك من خلال قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية.

الجدول رقم(21): دلالة الفروق في الرضا الوظيفي للأساتذة حسب متغير الجنس

	الفروق الإحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	دلالة اختبار _(ت)	الدلالة المعنوية	المجموع
الرضا الوظيفي	ذكور	28،36	4،060	0،591	0،556	0،05	132
	إناث	27،89	4،930				

نلاحظ من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس وهذا ما دلت عليه قيمة (ت) حيث بلغت(0،591) بمستوى دلالة إحصائية(0،556)، وهي قيمة أكبر من مستوى معنوية(0،05).

ومن خلال ذلك نستنتج أن الفرضية الصفرية التي تقول بأنه توجد فروق دالة إحصائيا للرضا الوظيفي للأساتذة تعزى لمتغير الجنس لم تتحقق، وتقبل الفرض البديل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي بين أساتذة التعليم الثانوي لمدينة تمنراست تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن معالجة نتائج هذه الفرضية كالتالي:

إن عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في شعورهم بالرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، يوضح مدى التشابه في الحاجات النفسية والاجتماعية بين الرجال والنساء في المدرسة، حيث أن القواعد التنظيمية للعمل في المؤسسة التربوي تلغي كل الفوارق الجنسية بين الأساتذة في وظيفتهم، والملاحظ في الفترة الأخيرة أن التوظيف في المدرسة الجزائرية أصبح يقتصر في كثير من الحالات على الجنس الأنثوي، وذلك لملائمة وظيفة التربية والتعليم لشخصية المرأة، وكذلك عزوف الكثير من الشباب خريجي الجامعات عن مهنة التدريس كون الراتب الشهري المتقاضى فيها لا يلبي احتياجاتهم و لا يحقق طموحاتهم في الحصول على سكن أو زوجة .

الجدول رقم(22): دلالة الفروق في الشعور بالرضا بين الأساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية

لمعرفة دلالة الفروق بين الخبرة المهنية والرضا الوظيفي سنستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي(ONE WAY ANOVA) والذي يستعمل لقياس متوسطات ثلاثة عينات أو أكثر تتبع لمتغير مستقل واحد.

	الفروق الإحصائية / الخبرة المهنية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية للتجانس	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية لقيمة ف
الرضا الوظيفي	أقل من (5) سنوات	23	26،78	3،860	0،248	2،724	0،032
	]10-05]	64	27،45	4،885			
	]15-11]	17	30،82	2،899			
	]20-16]	22	28،95	4،825			
	من (21) فأكثر	6	29،16	3،430			
	المجموع	132	28،09	4،564			

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك تجانس للتباين بين مجموعات الأساتذة حسب الأقدمية المهنية، وهذا ما وضحته قيمة الدلالة المعنوية للتجانس والمقدرة بـ(0،284)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0،05)، ويشير وجود تجانس إلى مدى قبول استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بين المجموعات لتقدير المبحوثين لمستوى الرضا الوظيفي تبعا لمتغير الأقدمية المهنية.

كما أن الدلالة الإحصائية لقيمة (ف) قد بلغت (0،032) وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية(0،05)، تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الأقدمية في الوظيفة، ولمعرفة مدى وجود الفروق بين درجات الأقدمية في العمل للأساتذة والرضا الوظيفي قمنا بإجراء اختبار(**Post Hoc Tests**) .

وقد توصلنا من خلال هذا الاختبار إلى أن الفروق التي كانت دالة إحصائيا بين مجموعات الأساتذة هي المجموعة التي لديها أقدمية في الوظيفة (أقل من 5 سنوات)، والمجموعة التي لديها أقدمية في الوظيفة (من 11 إلى15سنة) بمستوى دلالة إحصائية بلغت(0،041).

كما كانت الفروق أيضا بين المجموعة التي كانت لها الأقدمية في العمل (من 05 إلى 10 سنوات)، والأقدمية في العمل للمجموعة التي لديها أقدمية في العمل (من 11إلى 15 سنة). و يمكن أن نستنتج أن الفرضية القائلة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة في الوظيفة قد تحققت.

ويمكن معالجة نتائج هذه الفرضية كما يلي: إن وجود فروق في شعور أساتذة التعليم الثانوي بالرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة المهنية يؤكد على أهمية الخبرة المكتسبة للأساتذة في هذه الوظيفة ،بحيث أن زيادة الخبرة المهنية للأستاذ في وظيفته تكسبه مناعة ضد المشكلات التربوية إذ يمكن له أن يتلافى نسبة كبيرة منها، كما أن للخبرة المهنية دور في اكتساب علاقات اجتماعية قوية، بحيث أنه كلما زادة مدة العلاقة بين الزملاء في الوظيفة زادة نسبة توقع الدور فيما بينهم وتتناقص فيما بينهم الفوارق الشخصية فيكونون علاقات صداقة في المهنة تجعلهم مرتاحين أكثر في وظيفتهم مما يزيد في شعورهم بالرضا الوظيفي.

كما أن الأجر والعلاوات والحوافز المادية الأخرى التي تزيد بزيادة سنوات العمل، تحقق للأستاذ بعض الإشباعات النفسية والمادية التي تجعله يشعر برضا أكثر عن وظيفته وأمن متزايد نحوها.

الجدول رقم(23): دلالة الفروق في الشعور بالرضا بين الأساتذة تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية.

	الفروق الإحصائية / الرتبة الوظيفية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية للتجانس	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية لقيمة ف
الرضا الوظيفي	أستاذ التعليم الثانوي	62	27،04	4،65	0،319	3،205	0،044
	أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	41	28،97	4،10			
	أستاذ مكون	29	29،10	4،65			
	المجموع	132	28،09	4،56			

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك تجانس في التباين بين مجموعات الأساتذة حسب رتبتهم الوظيفية، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية للتجانس في التباين بين المجموعات(0،319) وهي قيمة أكبر من(0،05)، ويدل ذلك على قبول استخدام هذا المقياس لتحليل التباين بين المجموعات لتقدير الأساتذة لمستوى الرضا الوظيفي حسب متغير الرتبة الوظيفية.

كما نلاحظ أن قيمة (ف) بلغت(3،205) بمستوى دلالة إحصائية 0،044 وهي قيمة تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي بين مجموعات أساتذة التعليم الثانوي حسب الرتبة الوظيفية لديهم، ولمعرفة درجة الفروق بين درجات مجموعات الأساتذة حسب رتبتهم الوظيفية قمنا باستخدام اختبار (**Post Hoc Tests**) المناسب للعملية.

وقد تبين بعد استخدامنا لهذا الاختبار أن الفروق بين مجموعات الأساتذة حسب الرتبة الوظيفية والتي كانت دالة إحصائية هي اختلافات بين مجموعة الأساتذة الذين لديهم رتبة أستاذ تعليم ثانوي و الأساتذة الذين لديهم رتبة أستاذ رئيسي للتعلم الثانوي، وقد دلت على ذلك قيمة الدلالة الإحصائية المقدرة با(0،035)، كما أن هناك فروق واختلافات دالة إحصائيا بين مجموعة الأساتذة ذوي رتبة أستاذ للتعليم الثانوي و مجموعة الأساتذة ذوي رتبة أستاذ مكون، وقد أكدت على ذلك قيمة الدلالة الإحصائية التي قدرة با(0،044)، ويمكن القول أن الفرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي للأساتذة تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية قد تحققت.

و يمكن معالجة نتائج هذه الفرضية كما يلي: إن الفروق الإحصائية بين مجموعات الأساتذة في الرتب الوظيفية وشعورهم بالرضا تؤكد على أن الدرجة الوظيفية تلعب دورا هاما في شعور الأستاذ في التعليم الثانوي بالرضا الوظيفي فكلما كانت رتبتهم الوظيفية أعلى زادت لديهم معدلات الانضباط والصرامة المهنية، والولاء للمؤسسة وقلت لديهم مؤشرات عدم الرضا كالزيادة في معدلات الغياب والعطل المرضية المزيفة، وترتبط الترقية كمؤشر على وجود التحفيز في الوظيفية بأبعاد مهنية واجتماعية كالمكانة والدور الاجتماعي داخل الوظيفة وخارجها، إذ عادتا ما يلجئ المدير في المؤسسة على الاستعانة بالأساتذة ذوي الرتب المهنية الأعلى والخبرة الوظيفية في العمل داخل المؤسسة من أجل المساعدة في معالجة بعض القضايا المتعلقة بالعمل البيداغوجي.

5- نتائج الفرضية العامة للدراسة:

بالنظر إلى ما تحقق من نتائج على مستوى الفرضيات الفرعية فإنه يمكن القول بأن الفرضية العامة قد تحققت نسبيا، حيث أنه في دراستنا هذه تأكد انه لا توجد علاقة بين المحددات الاجتماعية والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي لمدينة تمنراست، بينما توصلنا من خلال الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين المحددات المهنية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي في مدينة تمنراست، وبهذا نتأكد من ارتباط العوامل والمحددات المهنية من أجر وعلاقات اجتماعية، ونظام التحفيز، والاستقرار الوظيفي، وتوقع الدور داخل الوظيفية، والمناخ العام للوظيفة كلها عوامل ترتبط بالرضا العام عن الوظيفة وتحدد

مستواه العام عند الموظفين كما تؤشر محددات أخرى عن عدم الرضا والاستياء تجاه العمل مثل الغياب المتكرر عن الوظيفة والنسبة العالية لدوران العمل.

عاشرا: النتائج النهائية للدراسة

ولقد توصلت الدارسة إلى أنه:

1- لا توجد علاقة بين المحددات الاجتماعية المتمثلة في الانتماء والأصل الاجتماعي للأستاذ، تقدير المجتمع لوظيفة الأستاذ، البيئة الأسرية للأستاذ، الصورة الاجتماعية للأستاذ في التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة تمنراست وهذا ما وضحه التحليل الإرتباطي لمعامل (بيرسون) المستخدم في قياس العلاقة بين متغير المحددات الاجتماعية والرضا الوظيفي للأساتذة، إذ أن الأساتذة في مدينة تمنراست متكيفين أكثر وبصورة إيجابية مع القيم والمتغيرات الاجتماعية الخارجة عن محيط العمل والقيم والقواعد الداخلية المنظمة لشؤون المؤسسات التربوية.

2- توجد علاقة طردية متوسطة بين المحددات المهنية المتمثلة في ظروف بيئة عمل الأستاذ، وعلاقة الأستاذ بأعضاء هيئة التدريس، الأجر والحوافز المادية والمعنوية للأستاذ، العمل النقابي للأستاذ،القوانين والتشريعات المدرسية في الجزائر والشعور بالرضا الوظيفي للأساتذة التعليم الثانوي بمدينة تمنراست، ولقد أبان على هذه العلاقة معامل الارتباط بيرسون، وهذا يعكس ما أكدته عدة دراسات على غرار دراسة (إيوين) سنة 1964م، حول العوامل المهنية والرضا الوظيفي للأساتذة والتي تعتبر أن أبرز العوامل تأثير تلك المتعلقة بالأجر والترقية والعلاقات الاجتماعية داخل محيط العمل، والخدمات الاجتماعية، والعمل النقابي، والثقة بين الأستاذ والإدارة التي من شأنها تقوية العلاقات الرسمية في المؤسسة، وزيادة الدافعية نحو العمل بما يحقق الأهداف التربوية.

3- توجد علاقة طردية متوسطة بين المحددات البيداغوجية المتمثلة في البرامج والمناهج الدراسية، البرنامج الأسبوعي والحجم الساعي لعمل الأستاذ، البيئة البيداغوجية وعلاقة الأستاذ بالتلاميذ وأوليائهم، وهذا ما بينته دراسة العلاقة بين المتغيرين باستخدام معامل بيرسون لقياس العلاقات، إذ كلما كان هناك مجالا للراحة بالنسبة للأستاذ في عمله أدى ذلك إلى شعوره بالرضا، وبالقدر الذي لا تتوفر فيه ساعات الراحة

وتعارضها مع أوقات العمل الأمر الذي يزيد من استياء الأستاذ من عمله، إذ أن ساعات العمل الطويلة تؤدي إلى إجهاد الأستاذ وهذا ما يؤثر على جانبه المعنوي اتجاه عمله، كما أن المناخ الذي يميز بيئة العمل تؤثر على شعور الأستاذ بالرضا الوظيفي، مثل الحرارة، والإضاءة، والتهوية، والرطوبة، والضوضاء والنظافة، والأمراض المهنية الناتجة عن العمل، العلاقة الجيدة بين الأستاذ والتلاميذ في الصف ومع أوليائهم، توفر الوسائل لتعليمية المناسبة للقيام بالعمل البيداغوجي بشكل أفضل، كل هذه العوامل إذا توفرت بشروط مناسبة تعمل على راحة الأستاذ في عمله وزيادة الدافعية نحوه.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، وهذا ما بينه اختبار تحليل التباين (ت) في اختباره للفروق بين متوسطات الجنسين وعلاقتها بالرضا الوظيفي، فالتشابه في الخصائص والقيم والمعايير الاجتماعية والمهنية في الوسط المهني بين الجنسين يلغي كل المفارقات المتعلقة بالشخصية و النوع.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وهذا ما بينته نتائج تحليل البيانات ومعامل (ONE WAY ANOVA) لقياس الفروق بين مجموعات الأساتذة من حيث الخبرة والرضا الوظيفي لديهم، يرجع هذا الاختلاف في الرضا بينهم إلى توقع كل مجموعة من الأساتذة لوظيفتها والأهداف الشخصية العامة من خلال ممارستها، فكلما زادة سنوات الخبرة زاد التوقع الإيجابي نحو الوظيفة ومعه الاستقرار والشعور بالأمن الوظيفي.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية وهذا ما بينته نتائج التحليل الإحصائي، فالأساتذة ذوي الرتب العليا أكثر رضا عن غيرهم من الأساتذة ذوي الرتب الدنيا، وذلك راجع إلى زيادة الثقة في النفس، وتحقيق الذات الاجتماعية، والقدرة على تحقيق أكبر قدر من الإشباعات المادية المرتبطة بهذا الحافز، كالأجر والعلاوات والمنح الاجتماعية.

توصيات الدراسة

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يطرح الباحث مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في فهم العلاقة بين مختلف المحددات والعوامل الاجتماعية والمهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي والطريقة المثلى للرفع من اتجاه الأساتذة نحو رضاهم عن وظيفتهم.

1- تسخير كافة الإمكانيات المادية والمعنوية من طرف المؤسسات الوصية من أجل تحسين الظروف الاجتماعية للأستاذ في المرحلة الثانوية، وتأدية وظائفه على أكمل وجه من خلال تقديم مخرجات تعليمية ذات كفاءة عالية.

2- الاهتمام والتكفل بالمشاكل الاجتماعية للأستاذ في التعليم الثانوي والتضامن معه من طرف الإدارة لحلها وهذا ما يعمل على الرفع من قيم التضامن بين الأستاذ و عناصره الوظيفية مما يخلق جو من الثقة والولاء وزيادة الشعور بالانتماء للوظيفة.

3- تشجيع العلاقات الإنسانية في المؤسسة التربوية إلى جانب العلاقات الرسمية من أجل خلق جو من التعاون بين الأساتذة فيما بينهم وتعزيز قيم التسامح والأخوة.

4- تفعيل نظام عادل ومناسب للترقية في المؤسسات التربوية حسب الكفاءة و والمهارة المعرفية والمنهجية، والتشجيع على الإبداع و المبادرة، من أجل خلق جو من التنافس بين الأساتذة ما ينعكس إيجابا على مستواهم التربوي والبيداغوجي، ويزيد من الدافعية نحو وظيفتهم.

5- العناية في اختيار مديري المدارس والمؤسسات التربوية لضمان توفير قيادات تربوية تعمل على خلق الشعور بالرضا الوظيفي للأساتذة.

6- القيام بدورات تكوينية بالنسبة للأساتذة من أجل اكتساب خبرات ومهارات معرفية ومنهجية، وتمكينهم من الفهم الجيد والعميق للتغيرات التي تطرأ على المنظومة التربوية على مستوى البرامج والمناهج الجديدة.

7- إعادة النظر في المنظومة التشريعية، واللوائح التنظيمية التي تتعلق بالأستاذ في التعليم الثانوي بما يتوافق وتطلعاته نحو مهنته، وخلق جو من الرضا العام عن التشريعات التربوية التي تضمن الأمن الوظيفي للأستاذ.

8- الرفع من أجور الأساتذة خاصة المبتدئين منهم، الذين لا يملكون الخبرة الوظيفية من أجل إشباع حاجاتهم المادية والتقليل من معدلات دوران العمل وترك الوظيفة من أجل العمل في وظائف تقدم أجور مرتفعة.

9- توفير الشروط الضرورية لبيئة عمل ملائمة متمثلة في تأمين الهياكل البيداغوجية التجهيزات، والوسائل التعليمية اللازمة في المرحلة الثانوية.

10- تبني إستراتيجية وطنية من طرف الوزارة الوصية من أجل إدماج أكبر لأستاذ التعليم في المرحلة الثانوية وربطه بالمجتمع من خلال مؤسساته، وإبراز دوره من خلال تقديم خدمات مميزة للأساتذة، وإعطائه صورة رمزية ترفع من خلالها مكانته الاجتماعية في محيطه.

خاتمة:

إن كل ما تقوم به الحكومة في سبيل تحقيق نقلة نوعية للمدرسة و للتعليم في الجزائر يعتمد على ما يقدمه الأستاذ أو المعلم من معارف ومناهج تعليمية تمكن الطالب من الحصول على تكوين وتحصيل علمي جيد، يضمن الإعداد والبناء الجيد للأجيال بما يحقق استثمارا و ثروة اجتماعية واقتصادية للمجتمع تساهم في رفع التحديات و تحقيق الأمن القومي وسبل الرقي والازدهار في المجتمع، إذ نجد أن أغلب البلدان الاقتصادية الكبرى في العالم تعتمد في اقتصادياتها ونموها المتسارع على جودة التعليم والتنمية البشرية والتي تعتمد في مؤشراتها على جودة التعليم والنظام التربوي التعليمي، وعلى سبيل المثال (اليابان، وكوريا الجنوبية).

ويعتبر الأستاذ أو المعلم أحد العناصر الحيوية والضرورية والركيزة الأساسية لممارسة أي نشاط تربوي تعليمي في المدرسة ومحورها التي تعتمد عليه في البناء النفسي والاجتماعي والتربوي للطلاب إذ أن الفهم الجيد والدقيق لحاجاته الاجتماعية والنفسية والمهنية تعد ضرورة ملحة لممارسة وظائفه بشكل مناسب، كما أن اغلب الدراسات التربوية ارتكزت اهتماماتها على دراسة العلاقة بين المدرس والمجتمع وكذلك بينه وبين مجتمع المدرسة والمتمثل في التلاميذ والموظفين والعمال، واعتمدنا في هذه الدراسة على محاولة فهم و معرفة طبيعة العلاقة بين المحددات الاجتماعية والمهنية والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم في المرحلة الثانوية بالشكل الذي يمكننا من معرفة أبرز المشكلات الاجتماعية والمهنية التي تواجه الأستاذ في هذه المرحلة وتسليط الضوء عليها، من أجل التكفل بها وخلق جو من الاستقرار والانسجام للأستاذ في وظيفته، كما أن التركيز بالدراسة على الرضا الوظيفي لديه يعد ضرورة ملحة لما يؤثر على أداءه وإنتاجه الفكري والمعرفي وهذا ما دلت عليه دراستنا وأبحاث سابقة، إذ يرتبط الرضا الوظيفي للمدرس بمجموعة من العوامل والمؤشرات الاجتماعية والنفسية والمهنية التي تجعله قادرا على ممارسته لمهامه ووظائفه بشكل جيد وهذا يعتمد أساسا على ضرورة تبني النظام السياسي لخطاب يكرس النظرة الشاملة والتوجه نحو تقويم واقع المدرس والأستاذ من أجل النهوض بالتربية والتعليم في الجزائر وتحقيق الأهداف التربوية في المجتمع ومن أبرز التحديات التي يواجهها القائمون على النظام التعليمي في الجزائر في سبيل تطوير

المدرسة والمدرس هو كيفية تحقيق الموائمة بين الحاجيات الاجتماعية والنفسية المتزايدة للأستاذ في المدرسة وخارجها و بين الوظائف التي يقوم بها في مجتمعه وما هي السبيل الكفيلة بتحقيق ذلك؟.

إذ بالرغم من الصورة الإيجابية التي يحضى بها الأستاذ في مجتمعه نظير ما يقوم به من نشاطات اجتماعية مختلفة في محيطه الاجتماعي، والمساهمة في العمل الجمعوي والتوعوي، إلا أنه يبقى بحاجة ماسة إلى مختلف الحاجات الأساسية التي يحقق من خلالها الاستقرار النفسي والاجتماعي في ظل الظروف الراهنة في المجتمع.

قائمة المراجع والمصادر:

أولا: القرآن الكريم

ثانيا: الكتب العربية

1- أبوجادو صالح محمد علي: سيكلوجيا التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان، 1998،

2- أبو بكر بن بوزيد: الإصلاح التربوي في الجزائر، دار القصبة للنشر، دط، الجزائر.

3- أحمد محمد عوض: الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2007.

4- أحمد الأصفر و أديب عقيل: علم اجتماع التنظيم ومشكلات العمل، منشورات جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، دمشق، 2012.

5- أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، 1979.

6- أحمد حجازي: الثقافة العربية في زمن العولمة، دار قباء للطباعة والنشر، والتوزيع، القاهرة ، 2001 .

7- أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم و التعلم، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، 2004.

8- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ، مطبعة لبنان، بيروت، 1978.

9- إبراهيم طلعت: علم الاجتماع التنظيم، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، دط، القاهرة، 2007.

10- إحسان محمد الحسن: علم الاجتماع الصناعي، دار وائل للنشر، ذط، الأردن ،2005.

11- إحسان، محمد الحسن.الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، دار الطليعة، بيروت ،1982.

12- باسم محمد ولي وآخرون:المدخل إلى علم لنفس والاجتماعي، ط1، الأردن، 2004.

13- جمال الدين محمد المرسي، الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية، الدار الجامعية، مصر ،2003.

14- جميل حمداوي: سوسيولوجيا التربية، شبكة ألوكة، ط1، المغرب، 2015،.

15- حارث عبود: الاتصال التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع،ط1، عمان الأردن، 2009.

16- حسين خزعل كاظم: الانتماء الاجتماعي وعلاقته بالوهن النفسي والقلق من الصدمات، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2013.

17- خالدي علي عمر: النقابات العمالية محاولة للفهم، مركز هاشم مبارك للقانون، القاهرة ، 2003.

18- خالد سامر: السلوك التنظيمي، ، دار أسامة، ط1، عمان، 2008.

19- فاروق عبده فليه وآخرون: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، الأردن، 2009.

20- فرج عبد القادر طه: علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار المعارف، ط6، القاهرة، 1988.

21- فوزي بن دريدي: المناخ التربوي، دراسة ميدانية، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، بيروت، 2009.

22- فروم إريك: المجتمع السوي، الهيئة العامة السورية للكتاب، ط1، دمشق، 2009.

23- راوية حسن، السلوك التنظيمي المعاصر، طبع نشر وتوزيع الدار الجامعية، القاهرة، 2002.

24- رانجيت سينجم مالهي وروبيرث دبليو ريزنر: تعزيز تقدير الذات، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، ط1، المملكة العربية السعودية، 2005.

25- سهيل رزق دياب: المدرسة الفاعلة، مفهومها، معاييرها، ومؤشراتها، دراسة علمية أكاديمية، جامعة القدس، غزة، 2006.

26- سعيد، سبعون. نقلا عن أنجرس موريس. الدليل المنهجي، في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.

27- شبل بدران: التربية والنظام السياسي، دار المعرفة الجامعية الفنية للطباعة والنشر، ط2، الإسكندرية، 1995.

28- صلاح الدين محمد عبد الباقي، السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

29- صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، ط1، عنابة، 2004.

29- عادل حسن: إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، دار الحكمة، بيروت، 1969.

30- عامر عوض: السلوك التنظيمي الإداري، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن،2008.

31- عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتعليم، منشورات عالم التربية، دط، المغرب، 2015.

32- عبد الله محمد الشريف: مناهج البحث العلمي، مكتبة الشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، ط1،1996، الاسكندرية.

33- عبد الغفار حنفي وآخرون: السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد،الدار الجامعية، الإسكندرية، 1996.

34- عبد القادر فضيل :المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2013.

35- عمر وصفي عقيلي، إدارة الموارد البشرية، مؤسسة زهران، الجامعة الأردنية، الأردن، 1991.

36- عمر أحمد همشري: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، الجامعة الأردنية، 2013.

37- عبد الله بلقاسم العرفي: الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها، منشورات قارة يونس، ط1، بنغازي، 1993.

38- عبد اللطيف حسين الفرج: نظم التربية والتعليم، عمان، ط1، الأردن ،2008.

39- عزيمة سلامة خاطر: المناهج ، مفهومها، أسسها، تنظيمها، دار الكتب الوطنية، ط1، طرابلس، ليبيا، 2002،

40- علي أسعد وطفة وعلي جاسم شهاب: علم الاجتماع المدرسي، كتاب الكتروني،ط1، كلية التربية، الكويت، 2003.

41- كامل، محمد المغربي:السلوك التنظيمي مفاهيم و أسس سلوك الفرد و الجماعة في التنظيم، دار الفكر للطباعة و التوزيع، ط3، عمان.

42- ماجدة مصطفى السيد وآخرون: التدريس المصغر ومهاراته، الدار العربية للنشر والتوزيع، دط ،جامعة حلوان، مصر، 2006.

43- محمد بالرابح: الرضا عن العمل، مخبر تطبيقات علم النفس وعلوم التربية، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط1، وهران، الجزائر، 2011.

44- محمد الصريفي: الموسوعة العلمية للسلوك التنظيمي، المكتب الجامعي الحديث،دط، مصر، 2009.

45- محمد الصيرفي: السلوك الإداري (العلاقات الإنسانية)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2007.

46- محمد احمد إسماعيل: أنواع الأجور وتصنيفها، المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية، مصر، 2010.

47- محمد فوزي:التربية وإعداد المعلم العربي، دار التعليم للطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2012،

48- مدحت محمد أبو النصر: الغدارة بالحوافز، المجموعة العربية للتدريس والنشر، ط2، مصر، 20014.

49- محمد الفاتح محمود بشي المغربي: أصول الإدارة والتنظيم، دار الجنان للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2016.

50- محمد كمال النحاس وآخرون: التربية لمدارس المعلمين والمعلمات ولطلاب الكفاءات، المطبعة الأميرية، الجزء الثاني، القاهرة، 1956.

51- محمد سعيد سلطان،السلوك الإنساني في المنظمات، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2003.

52- محمد شحاتة ربيع: علم النفس الصناعي والمهني، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010.

53- محمد عبد الحميد منسي: الإبداع والموهبة في التعليم العام، دار المعرفة الجامعية، دط، مصر 2003.

54- محمد علي محمد: مجتمع المصنع، الهيئة لمصرية العامة للكتب، دط، الإسكندرية، 1990.

55- محمد محفوظ: المثقف العربي وتحديات العولمة، المركز الثقافي العربي ، دط، بيروت، 2000.

56- محمد عطوى مجاهد: المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة، كلية التربية، المنصورة، 2008.

57- مجدي العزيز إبراهيم: تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، دط، القاهرة، 2006.

58- مجدي عزيز إبراهيم: منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، ط1،، القاهرة، 2002.

59- مريم ارشيد الخالدي: نظام التربية والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2008.

60- مروان طاهر الزعبي: الرضا الوظيفي، مفهومه ، طرق قياسه، دار المسيرة للنشر، ط1، عمان الأردن، 2011.

61- مصطفى عشوي، أسس علم النفس الصناعي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1992.

62- معين أمين السيد: إدارة الموارد البشرية في ضل المتغيرات الاقتصادية العالمية، دراسة تطبيقية، الجزائر، 2010.

63- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة: توصية منظمة العدل الدولية بشأن أوضاع المدرسين الصادرة عام 1966، وتوصية اليونيسكو بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي الصادر عام 1997، كتاب إلكتروني، ط2008،1.

64 - ناصر قاسيمي: سوسيولوجيا المنظمات دراسات نظرية وتطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2014.

65- نور الدين حاروش: إدارة الموارد البشرية، دار الأمة، ط1، الجزائر، 2011.

66- هيرست بول وطوسون جراهام: ما العولمة، الاقتصاد العالمي وإمكانات التحكم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2001.

ثالثا: المجلات والرسائل الجامعية:

1- الصيرفي محمد: الموسوعة العلمية للسلوك التنظيمي ، المكتبة الجامعية الحديثة، مصر ،2009.

2- العمرو وصالح ابن سليمان: إسهام المعلم في تنمية الجانب الخلقي التربوي، المؤتمر الثالث لإعداد المعلم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

3- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، الجزائر العاصمة.

4- بشار عبد الله سليم: علاقة مكانة المعلم الاجتماعية بدوره في تنمية المجتمع، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، المجلد العشرون، العدد الثاني، 2012.

5- بن دومية رزيقة: الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس: دراسة ميدانية للأوضاع الاقتصادية والمهنية عند أساتذة التعليم الثانوي وأثرها على عملهم التربوي، مذكرة ماجستير،إ: لعبيدي جمال، جامعة الجزائر، 2000- 2001.

6- بوربيع جمال: محاضرات مقياس سوسيولوجيا الحركات العمالية، جامعة جيجل، 2015-2016

7- فريد بوعكاز: الإشراف والرضا الوظيفي، رسالة ماجستير، إ: قيرة إسماعيل، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منثوري، قسنطينة، 2008.

8- علي بن يحي : الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية دراسة تطبيقية لموظفي جمارك منطقة الرياض، إ: عامر بن خظير الكبيسي رسالة ماجستير في القانون العام، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2002.

9- كياس عبد الرشيد: تحليل سوسيولوجي لعوامل الرضا الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة،إ: الطاهر بلعيور،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة جيجل، 2009-2010

10- مسعود بورغدة محمد: الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بالأداء الوظيفي، أطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، رسالة منشورة،إ: لوكيا الهاشمي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2008/2007

11- منير صوالحية: الانتماء النقابي والإضرابات في الجزائر، مقال منشور، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد العاشر، جوان 2014.

12- عبد الكريم بزاز: المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي حسب بورديو، مجلة ثقافات، العدد 1، المغرب، 2010،.

13- مركز الوثائق: إصلاح المنظومة التربوية، مجلة المربي، عدد خاص، مارس2005.

14- مركز الوثائق: هيكلة التعليم الثانوي، مجلة المربي، العدد7، 2007

15- محمد برطوطن: أسباب الفشل المدرسي لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة، رسالة ماجستير، قسنطينة، 1999.

16- محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي: المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، مذكرة ماجستير منشورة،إ: عبد الرحيم الشاعر، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2000

17- وزارة التربية الوطنية: إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، الجزائر، 2009.

رابعا: التشريعات والمراسيم التنظيمية

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: مرسوم تنفيذي يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، العدد 59

2- الجريدة الرسمية الجزائرية: المادة الثانية من القانون 11/90، العدد 23، 13 دو القعدة عام 1410.

3- الجريدة الرسمية: قانون رقم 08- 04 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المؤرخ في 15 محرم 1429هـ، 23جانفي 2008.

4- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: التشريع المدرسي والقانون، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر العاصمة، 2004.

5- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002، المكتب الإقليمي للدول العربية2002.

6- منظمة اليونيسكو ومنظمة العمل الدولية: مكانة المعلمين وثيقة لتطويرها، توصيات وشروحات اللجنة المشتركة، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، 1966

7- وزارة التربية الوطنية: التعليمة 39 المؤرخة في 03/08/ 2015

8- وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي، رقم04، 08، الجزائر

9- وزارة التربية الوطنية: مشروع إعادة التنظيم والتكنولوجيا، ما بعد الإلزامي، مؤرخ في فبراير 2005.

خامسا: المعاجم والقواميس:

1- عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الأردن ،2007.

2- علي محمود إسلام الفار: معجم علم الاجتماع إنجليزي- عربي، دار المعارف، مصر، 2000.

3- فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح زكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،دط، الإسكندرية،2004.

4- منير البعلبكي:المورد البسيط، دار الملايين، بيروت، 1985.

خامسا: المراجع باللغة الأجنبية

1- Abby and Dickson, "work climate and innovation in semiconductors".academy of management journal,26, (1983).

2- Deborah Edward, Philip Bernard, Ben hanniyan , clinical supervision and burnout: the influence of clinical supervision for community mental health nurses, journal of clinical nursing,15,2006.

3- Parsons Talcott, structure and process in modern societies, Gloncoe, the free press, 1960.

4- Sirota R : approche ethnographiques en sociologie de l'éducation, l'école et la communauté, l'établissement scolaire in sociologie de L'éducation, L Harmattan ,1990.

المواقع الإلكترونية:

1- منتديات الجلفة للأخبار:

2017/09/20 www.djelfa.info/vb/forumdisplay

2- موقع إلكتروني:

2018/11/22https://hrdiscussion.com/hr49301.html

الملاحـق

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف2

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم الاجتماع

تخصص علم الاجتماع التربية

استمارة حول

المحددات الاجتماعية والمهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي

– دراسة ميدانية على عينة من أساتذة ثانويات مدينة تمنراست–

في إطار أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم تخصص علم الاجتماع التربية

أستاذي/ أستاذتي الفاضل(ة):

يطيب لنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تم تصميمها لأغراض البحث العلمي، بهدف جمع المعلومات اللازمة حول موضوع (**المحددات الاجتماعية والمهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي – دراسة ميدانية على عينة من أساتذة ثانويات مدينة تمنراست–**) لدى نرجو منكم ملئها بعد قراءة كل عبارة بعناية ، كما نؤكد لكم أن هـ\هـ المعلومات تبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض لبحث العلمي.

وشكرا لكم على حسن تعاونكم وتفهمكم.

المعلومات الشخصية:

ضع علامة (×) في الخانة المناسبة:

01- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

02- السن: (.....سنة)

03- الوضعية العائلية: أعزب ☐ متزوج ☐

مطلق ☐ أرمل ☐

04- الأقدمية في الوظيفة: أقل من 05 سنوات ☐ من [05- 10 [☐

[11- 15] ☐ من [16- 20[☐

من 21سنة فما فوق ☐

05- الرتبة الوظيفية: أستاذ التعليم الثانوي ☐ أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي ☐

أستاذ مكون ☐

06- عدد الأولاد في الأسرة(للمتزوجين): (.....)

المحور الأول: المحددات الاجتماعية للأستاذ في التعليم الثانوي

رقم البند	البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
07	يحضى الأستاذ في التعليم الثانوي بالاحترام اللازم في محيطه الاجتماعي					
08	تحضى بالمشاركة الفعلية في النوادي و الجمعيات المحلية بمحيطك الاجتماعي					
09	زيادة عدد أفراد أسرتك لا يشجعك على ممارسة وظيفتك بالشكل المناسب					
10	يؤثر حجم السكن الخاص بك على قيامك بوظيفتك					
11	البيئة الجغرافية التي تعيش فيها يمكن أن تشكل لك عائق في ممارسة نشاطك الوظيفي					
12	تمثل اللهجة المحلية وسيلة مناسبة للتواصل مع محيطك الاجتماعي في الوظيفة					
13	تؤثر طريقة اللباس والمظهر الخارجي على علاقاتك الاجتماعية داخل محيط عملك وخارجه					
14	يؤثر لقب العائلة على علاقاتك الاجتماعية داخل العمل					
15	احترام الوقت خارج الوظيفة هو نفسه في وظيفتك					
16	اختلاف التوجهات الثقافية والدينية بين الأساتذة يؤثر على العلاقات الاجتماعية في العمل					

17	تؤثر الانتماءات الحزبية والسياسية على العلاقات الاجتماعية في المؤسسة					
18	تأثر السمعة الاجتماعية للأستاذ على وظيفته					
19	يحضى الأستاذ بالمعاملة الجيدة في وسطه المهني انطلاقا من صورته الاجتماعية خارج المؤسسة					
20	يتكامل الدور الاجتماعي للأستاذ في الوظيفة مع الدور الاجتماعي الذي يقدمه خارجها					
21	يعمل الأستاذ في المدرسة على الرعاية الاجتماعية للتلاميذ وإعدادهم مستقبلا					
22	تؤثر مظاهر الجهل والتخلف الاجتماعي على الدور التربوي لديك					
23	تؤثر العلاقات الاجتماعية في وسطك الاجتماعية بعلاقاتك داخل المؤسسة					
24	تلعب العلاقات الأسرية الخاصة بك دورا هاما في استقرارك النفس والانفعالي في وظيفتك					
25	يعتبر الخوف على الوظيفة أبرز المؤشرات على رفضك لواقع التعليم في الجزائر					
26	ما يقال عن وظيفة التعليم على أنها مهنة نبيلة مجرد وهم بالنسبة إليك					

المحور الثاني: العوامل المهنية للأستاذ في التعليم الثانوي

رقم البند	البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
28	يعد سلم لأجور المعمول به مناسبا لوظيفتك					
29	الفارق في الأجور بين الأساتذة يناسبك وظيفيا					
30	الزيادة الأخيرة في الأجور تلقى استحسانا بالنسبة إليك					
31	يلبي أجرك الشهري احتياجاتك طيلة الشهر					
32	أضطر للقيام بنشاطات أخرى من أجل تلبية بعض الحاجيات المنزلية					
33	أقوم بعمل دروس خصوصية للطلبة من أجل تحقيق مصاريف إضافية					
34	اضطر للاستدانة من أجل تلبية حاجياتي الضرورية					
35	نظام الترقية الوظيفية لا يستجيب لطموحاتي					
36	يتعارض نظام الترقية مع قدراتك وكفاءاتك					
37	شروط الترقية تناسب مساري الوظيفي					
38	المعايير المرتبطة بالترقية في الوظيفة منصفة بالنسبة للأساتذة					
39	أسعى للحصول على ترقية أعلى لتحقيق أهدافي المادية في العمل					
40	أحصل على ترقية وظيفية للحصول على مكانة اجتماعية أعلى					
41	أقوم بمجهود وظيفي أكبر كلما حصلت على ترقية أعلى					

42	العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأساتذة في المؤسسة تتميز بالتعاون والتضامن					
43	العلاقة بين الأساتذة ومدير المؤسسة جيدة					
44	العلاقة بين الأساتذة وعمال المؤسسة تساعد على العمل الجيد					
45	هناك تضامن بين المدير وعمال المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية					
46	تجد تقديرا من قبل مديريك في حال قيامك بعمل مميز أو إضافي					
47	تقوم النقابات العمالية في مؤسستك بواجباتها النضالية على أكمل وجه					
48	الانضمام إلى تكتل نقابي كفيل بتحقيق أهدافك الوظيفية					
49	وجود اتجاه ايجابي عام بين الأساتذة للعمل في المؤسسة التربوي					
50	وجود تكتلات عمالية غير رسمية داخل المؤسسة أمر جيد بالنسبة إليك					
51	يوجد اتصال مستمر بين الأساتذة المدير في المؤسسة					
52	تنتشر نسبة الغيابات غير المبررة من قبل الأساتذة في المؤسسة					

المحور الثالث: العمل البيداغوجي للأساتذة في التعليم الثانوي

رقم البند	البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
53	محتوى البرامج المقدمة مناسبة علميا وتربويا للتلاميذ					
54	البرنامج الأسبوعي الذي أمارس مهامي من خلاله جيد بالنسبة لي					
55	التغير الذي حدث على مستوى المواضيع والمواد الدراسية المقدمة تتناسب وقدراتي العلمية والمعرفية					
56	توفر الوسائل والأدوات المستخدمة في العمل بمؤسستك					
57	وجود أقسام واسعة للتلاميذ بمؤسستك					
58	عدد التلاميذ في القسم يريحني					
59	وجود وسائل التكييف والتهوية داخل حجرات الدراسة					
60	يحضى الأستاذ بالاعتبار والمعاملة الحسنة من طرف أولياء التلاميذ					
61	يحضا الأستاذ بالاحترام داخل القسم من طرف التلاميذ					
62	تزايد حالات العنف المدرسي يشعرني بالقلق					
63	القوانين المنظمة للصف الدراسي مناسبة بالنسبة لي					
64	نظام التكوين بالنسبة للأساتذة جيد بالنسبة لك					
65	يستفيد الأساتذة بشكل مناسب من عمليات التكوين المخصصة لهم					
66	التغيير الذي حدث على مستوى المناهج الدراسية مناسبا					

67	الأهداف المرجوة من المناهج تشجعك على العمل					
68	نظام تقييم عمل التلاميذ يلقى استحسانا بالنسبة لك					
69	مواعيد الامتحانات والعطل الدراسية مناسبة بالنسبة إليك					
70	أشعر بالتعب والإرهاق نتيجة لكثافة البرامج والدروس المقدمة					
71	اللغة المستعملة في تقديم الدروس مناسبة بالنسبة لي					
72	الرموز والمصطلحات العلمية الموجودة في الكتاب المدرسي غير مناسبة					
73	أشعر بالمسؤولية نتيجة إخفاق التلاميذ في الامتحان					
74	المحتويات المتضمنة في الكتب المدرسية تناسب مهاراتي وكفاءاتي العلمية					
75	نمط التفاعل الموجود بيني وبين التلاميذ في القسم جيدا					
76	النتائج المحصلة للطلبة في الامتحانات تعكس جهودك في العمل					

المحور الرابع: الرضا الوظيفي للأساتذة في التعليم الثانوي

رقم البند	البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
77	نظرة المجتمع لوظيفة التعليم تشعرك بالرضا الوظيفي					
78	المسؤولية الأخلاقية والمهنية حيال ما تقدمه في وظيفتك مرضية بالنسبة إليك					
79	الوضع الصحي النفسي والجسدي يشعرك بالرضا حيال وظيفتك					
80	أشعر بالرضا حيال ما أحققه في مهنتي من أمن وظيفي					
81	الأجر الشهري الذي تحصل عليه يشعرك بالرضا الوظيفي					
82	الراتب الأساسي الحالي الذي تتقاضاه مقارنة بحجم مهامك مرضيا لك					
83	الحوافز الذي تتقاضاها عادلة وتستجيب لطموحاتك					
84	مستعد لتواجدك في العمل حتى خارج الأوقات الرسمية					
85	وجود تقدير من قبل المدير في حال قيامك بعمل مميز أو إضافي					
86	علاقاتك الاجتماعية داخل محيط العمل تشعرك بالرضا					
87	العمل في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة يلقى استحسانا بالنسبة إليك					

GET

FILE='C:\Users\Ahmed\Desktop\DOC AHMED.sav'.

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

FREQUENCIES VARIABLES=الجنس السن العائلة الأقدمية الرتبة الأبناء

/ORDER=ANALYSIS

Frequencies

Notes

	Output Created	21-MAY-2019 18:03:46
	Comments	
Input	Data	C:\Users\Ahmed\Desktop\DOC AHMED.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	132
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
	Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=الجنس السن العائلة الأقدمية الرتبة الأبناء /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

[DataSet1] C:\Users\Ahmed\Desktop\DOC AHMED.sav

Statistics

		الجنس	السن	العائلة	الأقدمية	الرتبة	الأبناء
N	Valid	132	132	132	132	132	132
	Missing	0	0	0	0	0	0

Frequency Table

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	57	43,2	43,2	43,2
	أنثى	75	56,8	56,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

السن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20- 30	47	35,6	35,6	35,6
	30-40	60	45,5	45,5	81,1
	40-50	25	18,9	18,9	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

العائلة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أعزب	39	29,5	29,5	29,5
	متزوج	93	70,5	70,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

الأقدمية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 05 سنوات	23	17,4	17,4	17,4
	] 10 -05 [	64	48,5	48,5	65,9
	]15 -11 [	17	12,9	12,9	78,8
	]20 -16[	22	16,7	16,7	95,5
	من 21سنة فما فوق	6	4,5	4,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

الرتبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أستاذ التعليم الثانوي	61	46,2	46,2	46,2
	أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	41	31,1	31,1	77,3
	أستاذ مكون	29	22,0	22,0	99,2
	11,000	1	,8	,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

الأبناء

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أولاد	50	37,9	37,9	37,9
	من 01إلى 03	80	60,6	60,6	98,5
	فما فوق 4	2	1,5	1,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

```
الجنس السن العائلة الأقدمية الرتبة الأبناء=FREQUENCIES VARIABLES
  /HISTOGRAM
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

	Output Created	24-MAY-2019 12:23:02
	Comments	
Input	Data	C:\Users\Ahmed\Desktop\DOC AHMED.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	132
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.

Syntax		FREQUENCIES VARIABLES= الجنس السن العائلة الأقدمية الرتبة الأبناء /HISTOGRAM /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:02,11
	Elapsed Time	00:00:05,25

Statistics

		الجنس	السن	العائلة	الأقدمية	الرتبة	الأبناء
N	Valid	132	132	132	132	132	132
	Missing	0	0	0	0	0	0

Frequency Table

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	57	43,2	43,2	43,2
	أنثى	75	56,8	56,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

السن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20- 30	47	35,6	35,6	35,6
	30-40	60	45,5	45,5	81,1
	40-50	25	18,9	18,9	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

العائلة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أعزب	39	29,5	29,5	29,5
	متزوج	93	70,5	70,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

الأقدمية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 05 سنوات	23	17,4	17,4	17,4
	] 05- 10 [	64	48,5	48,5	65,9
	]15 -11 [	17	12,9	12,9	78,8
	]20 -16[	22	16,7	16,7	95,5
	من 21سنة فما فوق	6	4,5	4,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

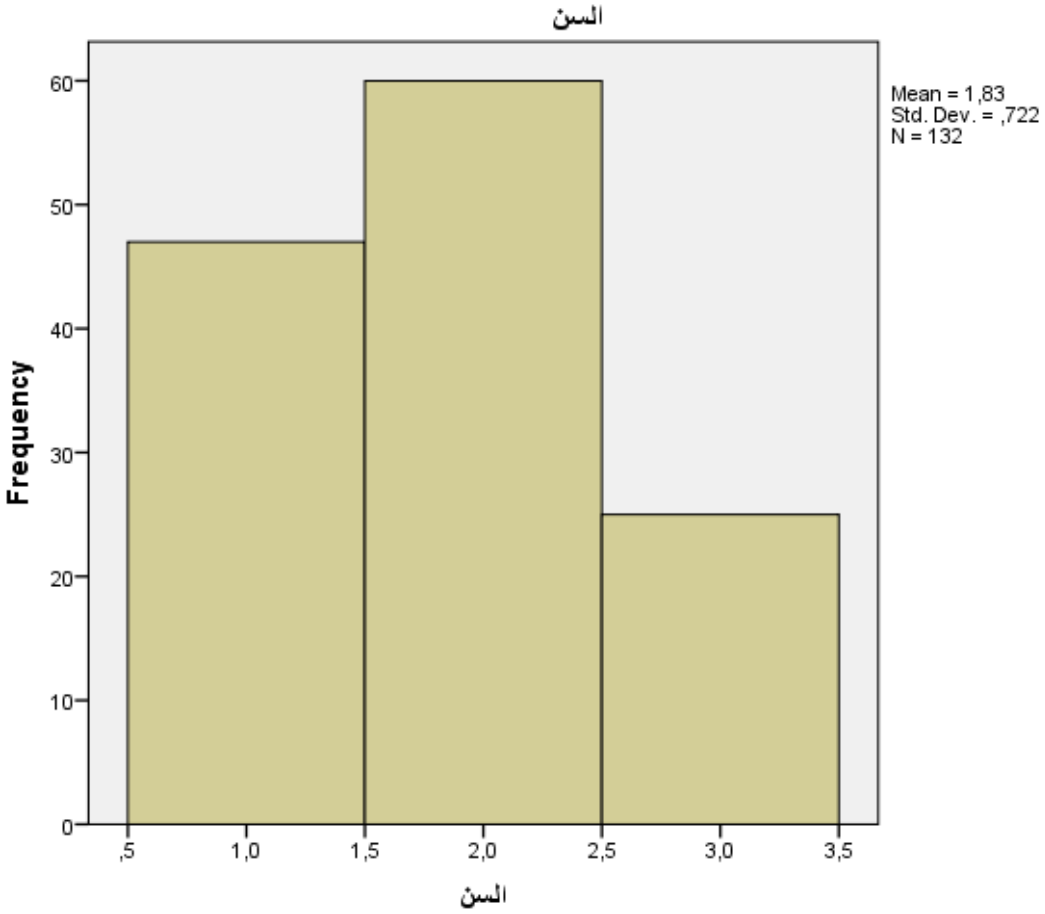
الرتبة

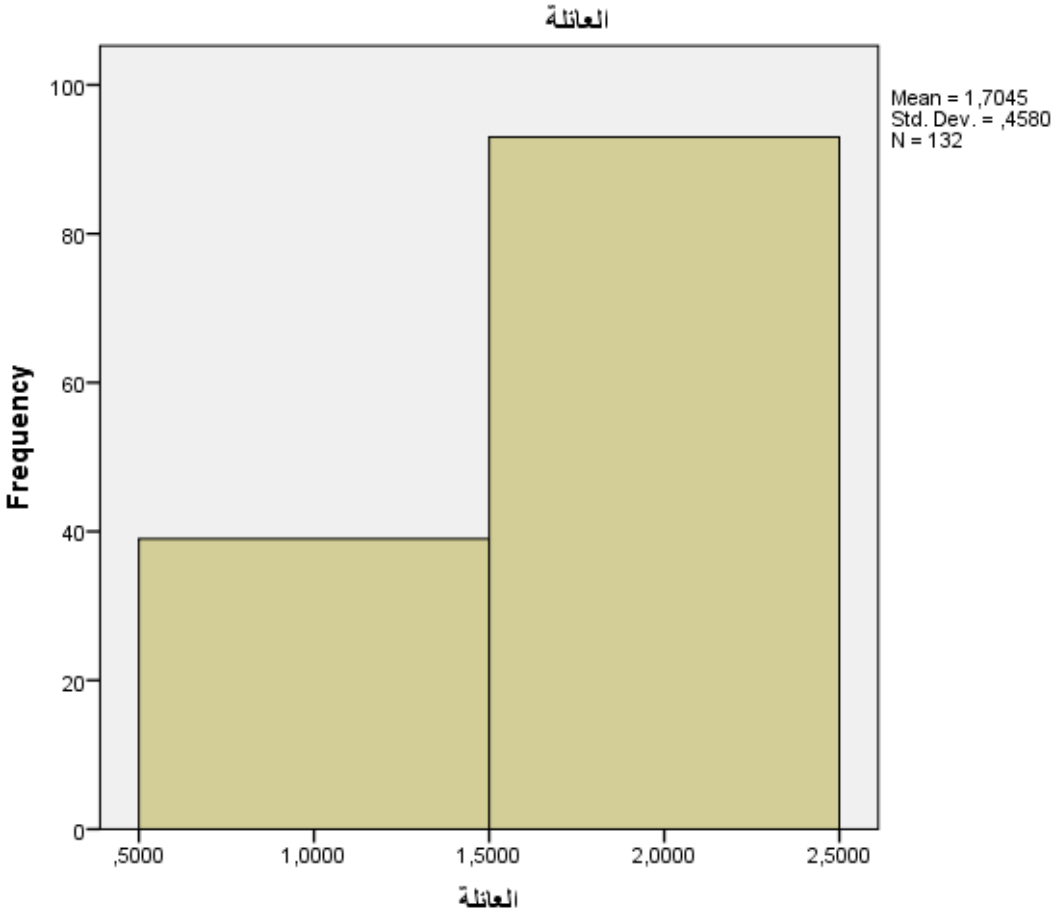
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أستاذ التعليم الثانوي	61	46,2	46,2	46,2
	أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	41	31,1	31,1	77,3
	أستاذ مكون	29	22,0	22,0	99,2
	11,000	1	,8	,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

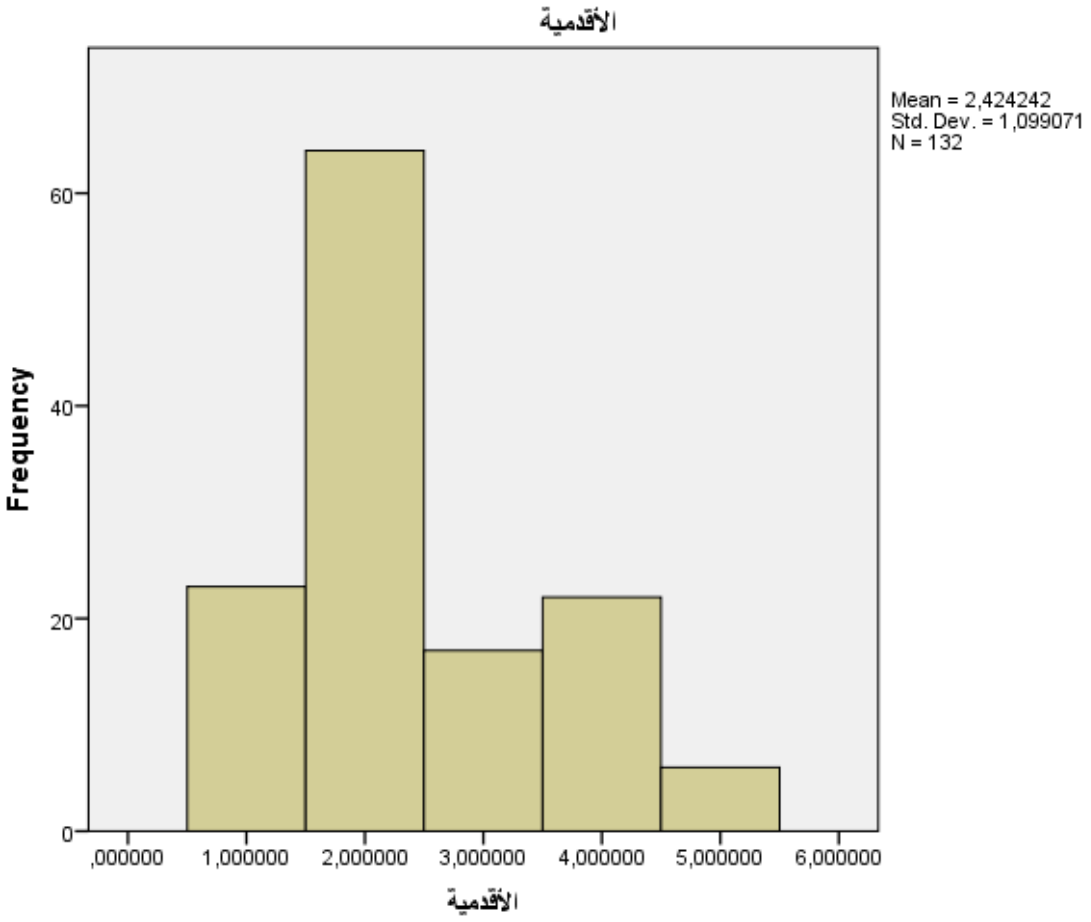
الأبناء

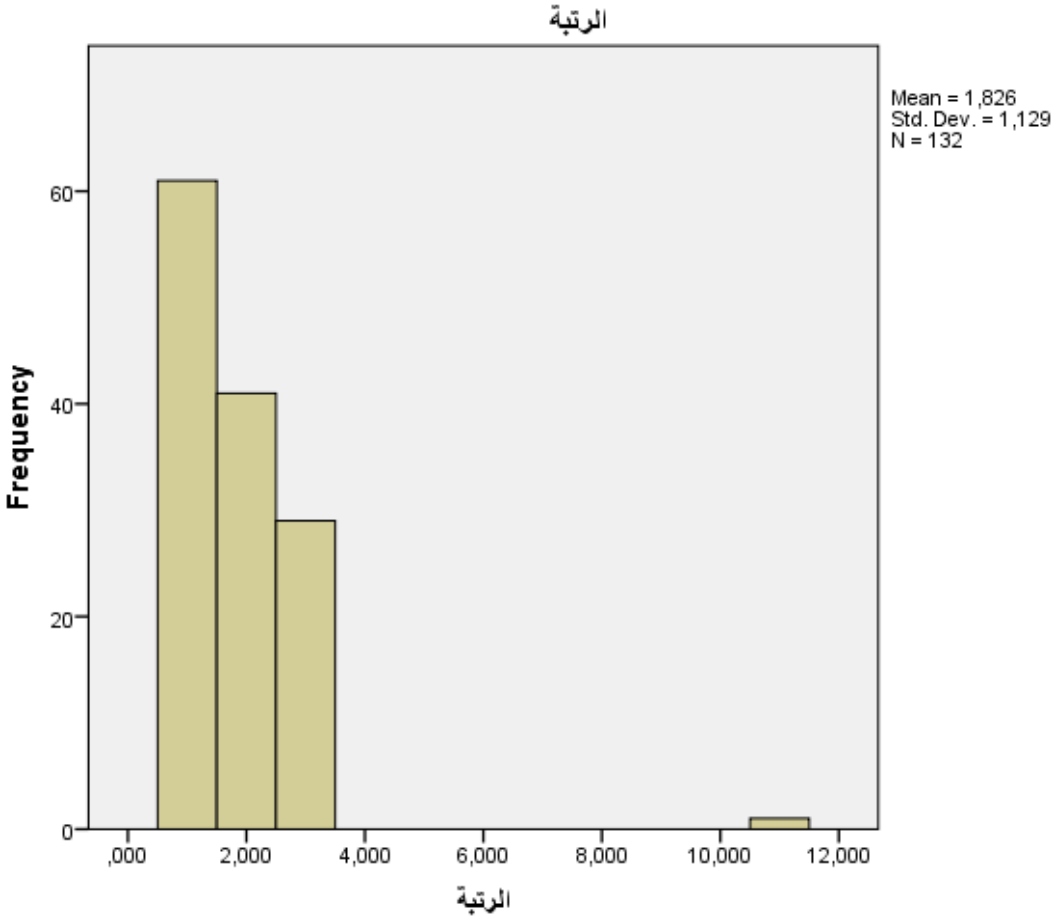
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أولاد	50	37,9	37,9	37,9
	من 01إلى 03	80	60,6	60,6	98,5
	فما فوق 4	2	1,5	1,5	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

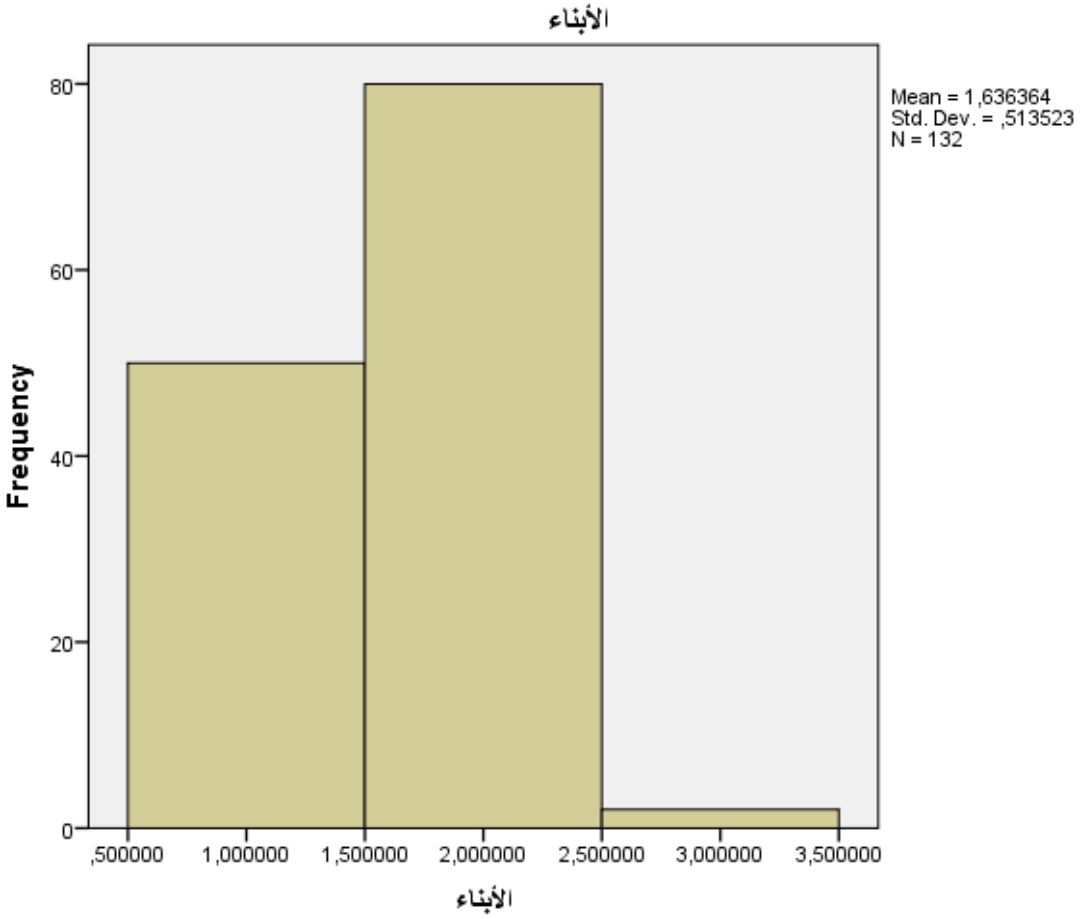
Histogram


السن
Mean = 1,83
Std. Dev. = ,722
N = 132
Frequency
60
50
40
30
20
10
0
,5
1,0
1,5
2,0
2,5
3,0
3,5
السن


العائلة
Mean = 1,7045
Std. Dev. = ,4580
N = 132
Frequency
100
80
60
40
20
0
,5000
1,0000
1,5000
2,0000
2,5000
العائلة


الأقدمية
Mean = 2,424242
Std. Dev. = 1,099071
N = 132
Frequency
60
40
20
0
,000000
1,000000
2,000000
3,000000
4,000000
5,000000
6,000000
الأقدمية


الرتبة
Mean = 1,826
Std. Dev. = 1,129
N = 132
Frequency
60
40
20
0
,000
2,000
4,000
6,000
8,000
10,000
12,000
الرتبة




```
FREQUENCIES VARIABLES=الجنس السن العائلة الأقدمية الرتبة الأبناء
  /PIECHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

DESCRIPTIVES VARIABLES=social profissional pedagogique satisfaction

Descriptives

Notes

	Output Created	15-MAY-2019 11:18:04
	Comments	
Input	Data	C:\Users\Abou Khalil\Desktop\DOC AHMED.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	132
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	All non-missing data are used.
	Syntax	DESCRIPTIVES VARIABLES=social profissional pedagogique satisfaction /STATISTICS=MEAN SUM STDDEV VARIANCE MIN MAX.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00

[DataSet1] C:\Users\Abou Khalil\Desktop\DOC AHMED.sav

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean		
social	132	32.00	79.00	7190.00	54.4697		
profissional	132	48.00	101.00	10091.00	76.4470		
pedagogique	132	43.00	93.00	8573.00	64.9470		
satisfaction	132	14.00	37.00	3709.00	28.0985		
Valid N (listwise)	132						

Descriptive Statistics

	Std. Deviation	Variance
social	9.58644	91.900
profissional	9.79509	95.944
pedagogique	11.10279	123.272
satisfaction	4.56482	20.838
Valid N (listwise)		

```
COMPUTE total=sum (social to pedagogique).
EXECUTE.
CORRELATIONS
/VARIABLES=total satisfaction
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations الكلية

Notes

	Output Created	15-MAY-2019 11:27:17
	Comments	
Input	Data	C:\Users\Abou Khalil\Desktop\DOC AHMED.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	132
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
	Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=total satisfaction /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,03
	Elapsed Time	00:00:00,03

Correlations

		total	satisfaction
total	Pearson Correlation	1	.645**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	132	132
satisfaction	Pearson Correlation	.645**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	132	132

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=social satisfaction
/PRINT=ONETAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations 1

Notes

	Output Created	15-MAY-2019 11:29:00
	Comments	
Input	Data	C:\Users\Abou Khalil\Desktop\DOC AHMED.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>

	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	132
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
	Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=social satisfaction /PRINT=ONETAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,03
	Elapsed Time	00:00:00,03

Correlations

		social	satisfaction
social	Pearson Correlation	1	.133
	Sig. (1-tailed)		.064
	N	132	132
satisfaction	Pearson Correlation	.133	1
	Sig. (1-tailed)	.064	
	N	132	132

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=profissional satisfaction
/PRINT=ONETAIL NOSIG
```

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations 2

Notes

	Output Created	15-MAY-2019 11:30:09
	Comments	
Input	Data	C:\Users\Abou Khalil\Desktop\DOC AHMED.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	132
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
	Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=profissional satisfaction /PRINT=ONETAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,00

Correlations

		profissional	satisfaction
profissional	Pearson Correlation	1	.691**
	Sig. (1-tailed)		.000
	N	132	132
satisfaction	Pearson Correlation	.691**	1
	Sig. (1-tailed)	.000	
	N	132	132

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=pedagogique satisfaction
/PRINT=ONETAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations 3

Notes

	Output Created	15-MAY-2019 11:30:35
	Comments	
Input	Data	C:\Users\Abou Khalil\Desktop\DOC AHMED.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>

	N of Rows in Working Data File	132
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
	Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=pedagogique satisfaction /PRINT=ONETAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,05

Correlations

		pedagogique	satisfaction
pedagogique	Pearson Correlation	1	.441**
	Sig. (1-tailed)		.000
	N	132	132
satisfaction	Pearson Correlation	.441**	1
	Sig. (1-tailed)	.000	
	N	132	132

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

DATASET ACTIVATE DataSet1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\Abou Khalil\Desktop\DOC AHMED.sav'

/COMPRESSED.

DESCRIPTIVES VARIABLES= محس1 س1 س2 س3 س4 س5 س6 س7 س8 س9 س10 س11 س12 س13 س14 س15 س16 س17 س18 س19 س20

محس2 س1 q2 q3 q4 q5 q6 q7 q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q22 q23 q24 q25 q26

محس3 س1 q27 k2 k3 k4 k5 k6 k7 k8 k9 k10 k11 k12 k13 k14 k15 k16 k17 K18 K19 K20 K21 K22 K23 K24 K25

محس4 س1 c11 c10 c9 c8 c7 c6 c5 c4 c3 c2

/STATISTICS=MEAN SUM STDDEV VARIANCE MIN MAX KURTOSIS SKEWNESS.

اتجاه افرد العينة نحو المحاور Descriptives

Notes

	Output Created	17-MAY-2019 00:08:28
	Comments	
Input	Data	C:\Users\Abou Khalil\Desktop\DOC AHMED.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	132
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	All non-missing data are used.

	Syntax	DESCRIPTIVES VARIABLES= مح1س1 س2 س3 س4 س5 س6 س7 س8 س9 س10 س11 س12 س13 س14 س15 س16 س17 س18 س19 س20 مح2س1 q2 q3 q4 q5 q6 q7 q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q22 q23 q24 q25 q26 مح3س1 k2 k3 k4 k5 k6 k7 k8 k9 q27 k10 k11 k12 k13 k14 k15 k16 k17 K18 K19 K20 K21 K22 K23 K24 K25 مح4س1 c2 c3 c4 c5 c6 c7 c8 c9 c10 c11 /STATISTICS=MEAN SUM STDDEV VARIANCE MIN MAX KURTOSIS SKEWNESS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,02

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	الدرجة الكلية على البند	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
مح1س1	132	1	5	321	2.43	1.224	1.499	.692	.211	-.675	.419
س2	132	1	5	339	2.57	1.071	1.148	.633	.211	-.404	.419
س3	132	1	5	412	3.12	1.308	1.710	-.186	.211	-1.124	.419
س4	132	1	5	333	2.52	1.299	1.687	.608	.211	-.828	.419
س5	132	1	5	344	2.61	1.271	1.615	.416	.211	-1.043	.419
س6	132	1	5	358	2.71	1.116	1.245	.458	.211	-.871	.419

س7	132	1	5	355	2.69	1.279	1.636	.536	.211	-.831	.419
س8	132	1	5	513	3.89	1.116	1.247	-.842	.211	-.048	.419
س9	132	1	5	284	2.15	1.074	1.152	.820	.211	-.291	.419
س10	132	1	5	425	3.22	1.280	1.638	-.376	.211	-1.045	.419
س11	132	1	5	449	3.40	1.203	1.448	-.418	.211	-.802	.419
س12	132	1	5	315	2.39	1.189	1.414	.620	.211	-.641	.419
س13	132	1	5	372	2.82	1.265	1.600	.188	.211	-1.185	.419
س14	132	1	5	280	2.12	.949	.901	1.113	.211	1.082	.419
س15	132	1	5	227	1.72	.902	.814	1.726	.211	3.411	.419
س16	132	1	5	298	2.26	1.233	1.521	.784	.211	-.484	.419
س17	132	1	5	331	2.51	1.275	1.626	.499	.211	-.754	.419
س18	132	1	5	369	2.80	1.177	1.385	.264	.211	-1.044	.419
س19	132	1	5	343	2.60	1.178	1.387	.401	.211	-.963	.419
س20	132	1	5	522	3.95	1.277	1.632	-1.119	.211	.138	.419
مح2س1	132	1	5	407	3.08	.917	.840	.256	.211	-.739	.419
q2	132	1	5	444	3.36	1.250	1.561	-.268	.211	-1.105	.419
q3	132	1	5	367	2.78	1.029	1.058	.198	.211	-.437	.419
q4	132	1	5	351	2.66	1.097	1.204	.431	.211	-.723	.419
q5	132	1	5	398	3.02	1.236	1.526	-.004	.211	-1.274	.419
q6	132	1	5	409	3.10	1.197	1.433	-.057	.211	-1.003	.419
q7	132	1	5	466	3.53	1.162	1.350	-.312	.211	-.900	.419
q8	132	1	5	414	3.14	1.171	1.371	-.183	.211	-.915	.419
q9	132	1	5	359	2.72	1.100	1.211	.089	.211	-.898	.419
q10	132	1	5	355	2.69	1.064	1.132	.149	.211	-1.007	.419
q11	132	1	5	402	3.05	1.197	1.433	.101	.211	-1.102	.419
q12	132	1	5	428	3.24	1.199	1.437	-.238	.211	-.932	.419

q13	132	1	5	342	2.59	1.223	1.495	.269	.211	-1.092	.419
q14	132	1	5	328	2.48	1.245	1.549	.602	.211	-.640	.419
q15	132	1	5	281	2.13	1.022	1.044	1.088	.211	.888	.419
q16	132	1	5	295	2.23	1.097	1.204	.963	.211	.338	.419
q17	132	1	5	323	2.45	1.100	1.211	.748	.211	-.128	.419
q18	132	1	4	271	2.05	.823	.677	.737	.211	.357	.419
q19	132	1	5	306	2.32	1.006	1.012	.693	.211	.080	.419
q20	132	1	5	319	2.42	.981	.962	.557	.211	.006	.419
q21	132	1	5	417	3.16	1.090	1.188	-.143	.211	-.520	.419
q22	132	1	5	412	3.12	1.105	1.222	-.175	.211	-.529	.419
q23	132	1	5	391	2.96	1.073	1.151	.189	.211	-.620	.419
q24	132	1	5	398	3.02	1.041	1.084	.093	.211	-.723	.419
q25	132	1	5	351	2.66	1.040	1.081	.352	.211	-.650	.419
q26	132	1	5	414	3.14	.963	.928	-.070	.211	-.222	.419
q27	132	1	5	443	3.36	.982	.964	-.179	.211	-.352	.419
مح3س1	132	1	5	429	3.25	1.168	1.365	-.268	.211	-1.085	.419
k2	132	1	5	389	2.95	1.250	1.562	.102	.211	-1.213	.419
k3	132	1	5	431	3.27	1.111	1.235	-.272	.211	-1.008	.419
k4	132	1	5	363	2.75	1.280	1.639	.325	.211	-1.208	.419
k5	132	1	5	309	2.34	1.178	1.387	.788	.211	-.335	.419
k6	132	1	5	377	2.86	1.354	1.834	.266	.211	-1.364	.419
k7	132	1	5	289	2.19	1.133	1.284	1.089	.211	.445	.419
k8	132	1	5	331	2.51	1.015	1.030	.535	.211	-.383	.419
k9	132	1	5	276	2.09	.961	.923	1.022	.211	.659	.419
k10	132	1	5	263	1.99	.929	.863	1.118	.211	1.403	.419
k11	132	1	5	359	2.72	1.206	1.455	.319	.211	-.944	.419

k12	132	1	5	390	2.95	1.203	1.448	.168	.211	-1.003	.419
k13	132	1	5	397	3.01	1.142	1.305	.141	.211	-.977	.419
k14	132	1	5	418	3.17	1.113	1.239	-.235	.211	-1.141	.419
k15	132	1	5	385	2.92	1.077	1.161	.131	.211	-1.091	.419
k16	132	1	5	378	2.86	1.068	1.142	.391	.211	-1.078	.419
k17	132	1	5	333	2.52	1.129	1.274	.929	.211	-.161	.419
K18	132	1	5	284	2.15	1.074	1.152	.933	.211	.293	.419
K19	132	1	5	280	2.12	.883	.779	.841	.211	.548	.419
K20	132	1	5	413	3.13	1.101	1.212	-.294	.211	-.769	.419
K21	132	1	5	318	2.41	1.091	1.190	.738	.211	-.252	.419
K22	132	1	5	307	2.33	1.023	1.046	.874	.211	.271	.419
K23	132	1	5	255	1.93	.858	.736	1.164	.211	1.538	.419
K24	132	1	4	254	1.92	.862	.742	1.020	.211	.761	.419
K25	132	1	5	345	2.61	1.240	1.537	.358	.211	-1.142	.419
مح4س1	132	1	5	344	2.61	1.228	1.508	.517	.211	-.801	.419
c2	132	1	5	243	1.84	.881	.776	1.270	.211	1.930	.419
c3	132	1	5	313	2.37	1.275	1.625	.641	.211	-.737	.419
c4	132	1	5	361	2.73	1.253	1.570	.280	.211	-.935	.419
c5	132	1	5	355	2.69	1.153	1.330	.512	.211	-.817	.419
c6	132	1	5	407	3.08	.917	.840	.256	.211	-.739	.419
c7	132	1	5	359	2.72	1.100	1.211	.089	.211	-.898	.419
c8	132	1	5	306	2.32	1.006	1.012	.693	.211	.080	.419
c9	132	1	5	319	2.42	.981	.962	.557	.211	.006	.419
c10	132	1	4	271	2.05	.823	.677	.737	.211	.357	.419
c11	132	1	5	431	3.27	1.111	1.235	-.272	.211	-1.008	.419

Valid N (listwise)	132										

```
GET
FILE='D:\DOC AHMED.sav'.
DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.
DATASET ACTIVATE DataSet1.
DATASET CLOSE DataSet2.
DATASET ACTIVATE DataSet1.
DATASET CLOSE DataSet3.

FREQUENCIES VARIABLES=q2 q3 q4 q5 q6 q7 q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18  1س2مح
q19 q20 q21
q22 q23 q24 q25 q26 q27
/STATISTICS=STDDEV VARIANCE MEAN SUM
/BARCHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Notes

	Output Created	29-MAY-2019 09:34:45
	Comments	
Input	Data	C:\Users\Ahmed\Desktop\DOC AHMED.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter5	<none>
	Weight	<none>

	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	132
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
	Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=مج2س1 q2 q3 q4 q5 q6 q7 q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19 q20 q21 q22 q23 q24 q25 q26 q27 /STATISTICS=STDDEV VARIANCE MEAN SUM /BARCHART PERCENT /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:06,12
	Elapsed Time	00:00:10,00

		مج2س1	q2	q3	q4	q5	q6	q7
N	Valid	132	132	132	132	132	132	132

Missing	0	0	0	0	0	0	0

Statistics

Mean	3,08	3,36	2,78	2,66	3,02	3,10	3,53
Std. Deviation	,917	1,250	1,029	1,097	1,236	1,197	1,162
Variance	,840	1,561	1,058	1,204	1,526	1,433	1,350
Sum	407	444	367	351	398	409	466

		q15	q16	q17	q18	q19	q20	q21
N	Valid	132	132	132	132	132	132	132
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2,13	2,23	2,45	2,05	2,32	2,42	3,16
Std. Deviation		1,022	1,097	1,100	,823	1,006	,981	1,090
Variance		1,044	1,204	1,211	,677	1,012	,962	1,188
Sum		281	295	323	271	306	319	417

Statistics

		q22	q23	q24	q25	q26	q27
N	Valid	132	132	132	132	132	132
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3,12	2,96	3,02	2,66	3,14	3,36
Std. Deviation		1,105	1,073	1,041	1,040	,963	,982
Variance		1,222	1,151	1,084	1,081	,928	,964
Sum		412	391	398	351	414	443

Frequency Table

مح2س1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	1	,8	,8	,8
	موافق	39	29,5	29,5	30,3
	محايد	48	36,4	36,4	66,7
	غير موافق	36	27,3	27,3	93,9
	غير موافق بشدة	8	6,1	6,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	9	6,8	6,8	6,8
	موافق	32	24,2	24,2	31,1
	محايد	21	15,9	15,9	47,0
	غير موافق	42	31,8	31,8	78,8
	غير موافق بشدة	28	21,2	21,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	13	9,8	9,8	9,8
	موافق	41	31,1	31,1	40,9
	محايد	47	35,6	35,6	76,5
	غير موافق	24	18,2	18,2	94,7
	غير موافق بشدة	7	5,3	5,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	15	11,4	11,4	11,4
	موافق	57	43,2	43,2	54,5
	محايد	25	18,9	18,9	73,5
	غير موافق	28	21,2	21,2	94,7
	غير موافق بشدة	7	5,3	5,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	13	9,8	9,8	9,8
	موافق	46	34,8	34,8	44,7
	محايد	13	9,8	9,8	54,5
	غير موافق	46	34,8	34,8	89,4
	غير موافق بشدة	14	10,6	10,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	12	9,1	9,1	9,1
	موافق	35	26,5	26,5	35,6
	محايد	30	22,7	22,7	58,3
	غير موافق	38	28,8	28,8	87,1
	غير موافق بشدة	17	12,9	12,9	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	5	3,8	3,8	3,8
	موافق	24	18,2	18,2	22,0
	محايد	32	24,2	24,2	46,2
	غير موافق	38	28,8	28,8	75,0

	غير موافق بشدة	33	25,0	25,0	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	12	9,1	9,1	9,1
	موافق	31	23,5	23,5	32,6
	محايد	31	23,5	23,5	56,1
	غير موافق	43	32,6	32,6	88,6
	غير موافق بشدة	15	11,4	11,4	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	19	14,4	14,4	14,4
	موافق	41	31,1	31,1	45,5
	محايد	35	26,5	26,5	72,0
	غير موافق	32	24,2	24,2	96,2
	غير موافق بشدة	5	3,8	3,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	16	12,1	12,1	12,1
	موافق	50	37,9	37,9	50,0
	محايد	28	21,2	21,2	71,2
	غير موافق	35	26,5	26,5	97,7
	غير موافق بشدة	3	2,3	2,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	10	7,6	7,6	7,6
	موافق	44	33,3	33,3	40,9
	محايد	25	18,9	18,9	59,8
	غير موافق	36	27,3	27,3	87,1
	غير موافق بشدة	17	12,9	12,9	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	11	8,3	8,3	8,3
	موافق	29	22,0	22,0	30,3

	محايد	29	22,0	22,0	52,3
	غير موافق	43	32,6	32,6	84,8
	غير موافق بشدة	20	15,2	15,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	29	22,0	22,0	22,0
	موافق	42	31,8	31,8	53,8
	محايد	22	16,7	16,7	70,5
	غير موافق	32	24,2	24,2	94,7
	غير موافق بشدة	7	5,3	5,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	31	23,5	23,5	23,5
	موافق	48	36,4	36,4	59,8
	محايد	23	17,4	17,4	77,3

	غير موافق	18	13,6	13,6	90,9
	غير موافق بشدة	12	9,1	9,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	35	26,5	26,5	26,5
	موافق	66	50,0	50,0	76,5
	محايد	15	11,4	11,4	87,9
	غير موافق	11	8,3	8,3	96,2
	غير موافق بشدة	5	3,8	3,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	33	25,0	25,0	25,0
	موافق	62	47,0	47,0	72,0
	محايد	17	12,9	12,9	84,8
	غير موافق	13	9,8	9,8	94,7
	غير موافق بشدة	7	5,3	5,3	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	22	16,7	16,7	16,7
	موافق	62	47,0	47,0	63,6
	محايد	23	17,4	17,4	81,1
	غير موافق	17	12,9	12,9	93,9
	غير موافق بشدة	8	6,1	6,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q18

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	موافق بشدة	31	23,5	23,5	23,5
	موافق	73	55,3	55,3	78,8
	محايد	18	13,6	13,6	92,4
	غير موافق	10	7,6	7,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	26	19,7	19,7	19,7
	موافق	60	45,5	45,5	65,2
	محايد	28	21,2	21,2	86,4
	غير موافق	14	10,6	10,6	97,0
	غير موافق بشدة	4	3,0	3,0	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	21	15,9	15,9	15,9
	موافق	57	43,2	43,2	59,1
	محايد	36	27,3	27,3	86,4
	غير موافق	14	10,6	10,6	97,0
	غير موافق بشدة	4	3,0	3,0	100,0

	Total	132	100,0	100,0	

q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	10	7,6	7,6	7,6
	موافق	24	18,2	18,2	25,8
	محايد	48	36,4	36,4	62,1
	غير موافق	35	26,5	26,5	88,6
	غير موافق بشدة	15	11,4	11,4	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	12	9,1	9,1	9,1
	موافق	23	17,4	17,4	26,5
	محايد	48	36,4	36,4	62,9
	غير موافق	35	26,5	26,5	89,4
	غير موافق بشدة	14	10,6	10,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	9	6,8	6,8	6,8
	موافق	39	29,5	29,5	36,4
	محايد	44	33,3	33,3	69,7
	غير موافق	28	21,2	21,2	90,9
	غير موافق بشدة	12	9,1	9,1	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	7	5,3	5,3	5,3
	موافق	39	29,5	29,5	34,8
	محايد	41	31,1	31,1	65,9
	غير موافق	35	26,5	26,5	92,4
	غير موافق بشدة	10	7,6	7,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	14	10,6	10,6	10,6

	موافق	54	40,9	40,9	51,5
	محايد	32	24,2	24,2	75,8
	غير موافق	27	20,5	20,5	96,2
	غير موافق بشدة	5	3,8	3,8	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	6	4,5	4,5	4,5
	موافق	25	18,9	18,9	23,5
	محايد	56	42,4	42,4	65,9
	غير موافق	35	26,5	26,5	92,4
	غير موافق بشدة	10	7,6	7,6	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

q27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	4	3,0	3,0	3,0

موافق	20	15,2	15,2	18,2
محايد	49	37,1	37,1	55,3
غير موافق	43	32,6	32,6	87,9
غير موافق بشدة	16	12,1	12,1	100,0
Total	132	100,0	100,0	

ملخص الدراسة:

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية تعنى بالتنشئة الاجتماعية للأفراد، حيث تعمل على صقل مهاراتهم و تنمية معارفهم وخبراتهم من أجل إعدادهم مستقبلا لشغل مناصب وأدوار اجتماعية تضمن الحاجات الأساسية للمجتمع ، ولا تتم العملية التربوية إلا بوجود عناصر تقوم بأدوارها الوظيفية على أكمل وجه، ويعد الأستاذ أحد أبرز عناصر العملية التربوية الذي يعمل من أجل تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة. إذ تؤثر العوامل الداخلية والخارجية لبيئة العمل على قيامه بوظائفه التربوية فتعمل على زيادة شعوره بالرضا نحوها من جهة، ومن جهة أخرى تعزز ولائه وتعلقه بمؤسسته.

وفي ظل المتغيرات التي تعرفها المدرسة الجزائرية في الوقت الراهن، من تغييرات مست المنظومة التربوية وما تشتمل عليه من برامج ومناهج وأساليب تربوية جديدة، خاصة فيما يتعلق بالأستاذ وأدواره وعلاقاته مع محيطه الاجتماعي داخل وخارج المؤسسة التربوية أدت إلى تحولات في النمط التفاعلي بين الأفراد الفاعلين في المؤسسة التربوية، ونسعى من خلال هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الظروف المهنية والاجتماعية التي يعيشها الأستاذ وعلاقتها بتحقيق الرضا الوظيفي لديه، مع معرفة المحددات الاجتماعية والمهنية التي تؤثر على الرضا الوظيفي للأستاذ في التعليم الثانوي، و مدى العلاقة الموجودة بين هذه المحددات و شعوره بالرضا العام نحو وظيفته.

الكلمات المفتاحية: المحددات الاجتماعية- المحددات المهنية- الرضا الوظيفي- الأستاذ- التعليم في المرحلة الثانوية

Abstract

The school is a social institution concerned with the socialization of individuals, where it works to hone their skills and develop their knowledge and experience in order to prepare them for future positions and social roles to ensure the basic needs of society. The educational process can only take place with the presence of elements that perform their functional roles to the fullest. The teacher is one of the most important elements of the educational process, which works to achieve Quality educational outputs. The internal and external factors of the Scholl environment affect the performance of the teacher's educational functions, where these factors work to increase the sense of satisfaction towards them on the one hand, and on the other hand strengthen his loyalty and attachment to his institution. In light of the current changes in the Algerian school which touched the educational system and its new programs, curricula and methods, especially with regard to the teacher and his roles and relations with his social environment inside and outside the educational institution.

Through this study we seek to know the relationship between the professional and social conditions experienced by the teacher and its relationship to achieve his job satisfaction, with knowing the social and professional determinants that affect the job satisfaction of the teacher in secondary education, and the extent of the relationship between these determinants and his general satisfaction towards his job.

key words: social determinants - professional determinants – job satisfaction – teacher - Secondary education