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: إدارة الموارد البشرية

بعنوان:

الرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس وأثره على أدائهم التعليمي

- دراسة ميدانية مقارنة بين قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني في ولاية قالمة -

إعداد الطالب: السعيد بلعيد

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
أنور مقراني	أستاذ	جامعة سطيف 2	رئيسا
إبراهيم بلعادي	أستاذ	جامعة قالمة	مشرفا ومقررا
فتيحة هارون	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة سطيف 2	عضوا ممتحنا
كنزة عيشور	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة سطيف 2	عضوا ممتحنا
محمد دفون	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة الطارف	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية:2023/2022

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: إدارة الموارد البشرية

بعنوان:

الرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس وأثره على أدائهم التعليمي

- دراسة ميدانية مقارنة بين قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني في ولاية قالمة -

إعداد الطالب: السعيد بلعيد

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
أنور مقراني	أستاذ	جامعة سطيف 2	رئيسا
إبراهيم بلعادي	أستاذ	جامعة قالمة	مشرفا ومقررا
فتيحة هارون	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة سطيف 2	عضوا ممتحنا
كنزة عيشور	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة سطيف 2	عضوا ممتحنا
محمد دفون	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة الطارف	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية:2023/2022

شكر

****

الحمد لله رب العالمين الذي أمدني بالقوة والصبر لإنهاء هذه الأطروحة في أحسن الظروف.

****

الشكر لأستاذي القدير الأستاذ الدكتور إبراهيم بلعادي الذي علمني أبجديات البحث العلمي.

****

الشكر لكل من ساعدني من قريب أو من بعيد لإتمام هذا العمل.

إهداء

إلى روح أبويا الطاهرين سائلا الله العلي القدير أن يسكنهما فسيح جنانه.

* اللهم انظر إليهما نظرة رضا فإن من تنظر إليه نظرة رضا ترحمه أبدا *

أحن خليل وأخلص صديق***أمي حبيبة وأبي رفيق

إلى زوجتي المثابرة

يا رفيقة الدرب شكرا وشكرا *** يا من دعمتني وزدتني صبرا.

إلى أبنائي * رفيق * عبد القدوس * ماريا* استبرق *

أبنائي الغاليين حقا وحقا *** ملئتم القلب حبا ودفئا.

إلى إخوتي * فوزية * مالك * زوبير * عاطف *

يا من قاسمتموني أيام الصبا والسعادة والهناء*** لوتذكرون كانت من أجمل أيام الحياة.

دعاء

***

اللهم لكَ الحمد يا من علم الأنبياء والمرسلين،

***

اللهم لك الحمد يا من علم الملائكة المقربين،

***

اللهم لك الحمد يا من علم العلماء العاملين

الملخص:

إن أهمية دراستنا تكمن في أنها تعالج مشكلة من أهم المشاكل التي يتخبط فيها نظامنا التعليمي في جميع مستوياته وهي مشكلة الرضا الوظيفي وآثاره على أداء المدرسين وما ينجر عنه من انعكاسات على المتعلمين وعلى المجتمع ككل. ومن هذا المنطلق هدفنا من وراء هذه الدراسة التعرف على درجة الرضا والأداء الوظيفيْن للمدرسين تبعا لكل قطاع وإجراء مقارنات بين الرضا والأداء الوظيفيْن لمدرسي القطاعات التعليمية الثلاث في ولاية قالمة (قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية بجميع أطواره، التكوين المهني ممثلا في مركز التكوين المهني للتسيير قدور جبابلة) من حيث مدى تأثير متغيراتهم الشخصية والمهنية إضافة إلى مختلف إبعاد الدراسة على هذين المفهوميْن كما هَدَفْنا إلى معرفة الارتباط الموجود بينهما ومدى تأثير الرضا الوظيفي للمدرسين باعتباره متغيرا مستقلا على أدائهم التعليمي باعتباره متغيرا تابعا في هذه الدراسة، حيث اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي معتمدين الأسلوب الكمي للوصول إلى النتائج من خلال إجراء دراستنا على عينة مكونة من **353** تم انتقاؤها حسب خصائص ومميزات كل قطاع تعليمي، حيث تم بناء استمارة مشكلة من ثلاث أجزاء لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة. وللإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من الفرضيات عالجنا البيانات المحصل عليها إحصائيا بالاعتماد على برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعيةSpssv19. وجاءت نتائج الدراسة عل النحو الآتي:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين في جميع القطاعات التعليمية تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا والأداء الوظيفيْن لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل بعد من أبعاد الدراسة.

3- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي كلا من الطور الابتدائي، الطور المتوسط، وقطاع التعليم العالي وبين أدائهم التعليمي.

4-لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا الوظيفي لدى كلٍّ من مدرسي الطور الثانوي ومدرسي قطاع التكوين المهني وبين أدائهم التعليمي.

5- يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى كلٍّ من مدرسي الطور الابتدائي، مدرسي الطور المتوسط، مدرسي الطور الثانوي، ومدرسي قطاع التعليم العالي على أدائهم التعليمي.

6- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لرضا مدرسي قطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي.

الكلمات المفتاحية :الرضا الوظيفي- الأداء الوظيفي- هيئة التدريس

Résumé:

L'importance de cette étude vient du fait qu'elle aborde l'un des problèmes les plus importants dont souffre notre système éducatif à tous les niveaux. Il s'agit du problème de la satisfaction au travail et de ses effets sur les performances des enseignants et sur les répercussions qu'elle a sur les apprenants et la société.

Cette étude visait à faire des comparaisons entre les degrés de satisfaction et les performances professionnelles des enseignants des trois secteurs de l'éducation au niveau de wilaya de Guelma (le secteur de l'enseignement supérieur, le secteur de l'éducation nationale dans toutes ses niveaux, et le secteur de la formation professionnelle représenté par le Centre de Qaddour dgebabla).

Nous avons également cherché à découvrir le lien entre les deux variables de l'étude et l'ampleur de l'effet de la satisfaction professionnelle des enseignants en tant que variable indépendante sur leur rendement scolaire en tant que variable dépendante dans cette étude. Selon les caractéristiques de chaque secteur éducatif, un questionnaire composé de trois parties a été construit pour atteindre les objectifs souhaités de l'étude. Pour répondre aux questions de recherche et vérifier les hypothèses, les données obtenues ont été traitées statistiquement par le programme d'analyse statistique Spssv19 pour les Sciences Sociales.

Les résultats de l'étude sont les suivants:

1. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le degré de satisfaction et de performance des enseignants du secteur de l'enseignement supérieur, du secteur de l'éducation nationale et du secteur de la formation professionnelle en raison de leurs caractéristiques personnelles et professionnelles.

2. Il existe des différences d'importance statistique dans les degrés de satisfaction et de performance des enseignants du secteur de l'enseignement supérieur, du secteur de l'éducation nationale et du secteur de la formation professionnelle pour chaque dimension de l'étude.

3. Il existe une corrélation statistiquement significative entre la satisfaction professionnelle des enseignants du primaire, du niveau intermédiaire et du secteur de l'enseignement supérieur, et leurs performances scolaires.

4. Il n'y a pas de corrélation statistiquement significative entre la satisfaction au travail et les résultats scolaires des enseignants des deux: écoles secondaires et secteur de la formation professionnelle.

5. Il y a un effet statistiquement significatif de la satisfaction au travail sur les résultats scolaires des enseignants du primaire, des enseignants du cycle intermédiaire, des enseignants du secondaire et des enseignants du supérieur.

6. Il n'y a pas d'effet statistiquement significatif de la satisfaction au travail des enseignants du secteur de la formation professionnelle sur leurs résultats scolaires.

Mots-clés : satisfaction au travail- performance au travail- corps enseignant.

Summary:

The importance of our study lies in the fact that it addresses one of the most important problems that our educational system suffers from at all levels: the problem of job satisfaction and its effects on the performance of teachers and the repercussions it has on the learners and the society as a whole. The aim of this study is to identify the degree of satisfaction and performance of teachers in each sector and to make comparisons between the satisfaction and performance of the teachers of the three educational sectors in the state of Guelma (Higher education sector, the national education sector in all its stages, vocational/professional training, represented in the Center of Kaddour Djebabla) according to the impact of their professional and social variables in addition to the different dimensions of the study on these two concepts as we intended to know the correlation between them and the extent of the impact of job satisfaction of teachers as a variable independent of their educational performance and a dependent variable in this study.We used a descriptive analytical method, relying on the quantitative method to reach the results by conducting our study on a sample of 353 selected according to the specificities and characteristics of each educational sector. The questionnaire was composed of three parts to achieve the desired objectives of the study. To answer the research questions and verify the hypotheses, we processed the data obtained statistically relying on the statistical analysis program for social sciences (SPSSv19). The results of the study were as follows:

1. There are no statistically significant differences in the degree of satisfaction and performance for teachers in the higher education sector, the national education sector, and the vocational training sector due to their personal and professional characteristics.

2. There are differences of statistical significance in the degrees of satisfaction and performance for teachers in the higher education sector, the sector of national education, and the sector of vocational training for every dimension of the study.

3. There is a statistically significant correlation between job satisfaction among the teachers of the primary stage, the intermediate stage and the higher education sector, and their educational performance .

4. There is no statistically significant correlation between job satisfaction and educational performance for teachers of both: secondary schools and vocational training sector.

5. There is a statistically significant effect of job satisfaction on the educational performance among primary school teachers, middle stage teachers, secondary stage teachers, and higher education teachers.

6. There is no statistically significant effect of job satisfaction among teachers in the vocational training sector on their educational performance.

Key words: Job satisfaction, job performance, teaching staff.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
شكر		
إهداء		
دعاء		
*	الملخص باللغة العربية	I
*	الملخص باللغة الفرنسية	II
*	الملخص باللغة الإنجليزية	III
*	فهرس المحتويات	IV
*	فهرس الجداول	V
مقدمة		
الفصل الأول: أطـــــر الدراســـــة		
1	الإشكالية	20
2	الفرضيات	27
3	الدراسات السابقة	28
4	الإطار المفهمي للدراسة.	28
1.4	تحديد مفهوم الرضا الوظيفي	28
2.4	تحديد مفهوم الأداء الوظيفي	35
3.4	تحديد مفهوم المدرس	38
4.4	تحديد مفهوم الأثر	41
5	الإطار المنهجي للدراسة	42
1.5	حدود الدراسة	42
2.5	منهج الدراسة	43
3.5	تقنيات جمع البيانات	43
4.5	مجال الدراسة	45
5.5	عينة الدراسة	47
الفصل الثاني: الرضا الوظيفي بين النظريات العلمية والدراسات الميدانية		
1	النظريات المفسرة لطبيعة الرضا الوظيفي.	50

الرقم	العنوان	الصفحة
1.1	نظرية (y) لـ"ماك غريغور Mc Gregor "	51
2.1	نظرية هرمية الحاجات الإنسانية لـ "ماسلو Maslow **A**"	53
3.1	نظرية (^{ERG}) لـ "الدر فر C Alderfe"	55
4.1	نظرية العدالة لـ " آدمز S Adams"	55
5.1	نظرية التوقع لـ" فروم V Vroom"	57
6.1	نظرية العاملين لـ "هرزبرغ F Herzberg "	58
7.1	نظرية (^{Z}) لــ "وليام أوشي W Ouchi"	60
8.1	نظرية الإنجاز لــ "ماك ليلاند Mc Clelland"	61
9.1	التفسير الفسيولوجي لــ "لا ندي landy"	61
2	طبيعة الرضا الوظيفي ومؤشراته	62
2.1	طبيعة الرضا الوظيفي	62
2.2	مؤشرات الرضا الوظيفي	65
3	محددات الرضا الوظيفي	66
1.3	محددات إدارية	66
2.3	محددات ذاتية	73
3.3	محددات سوسيولوجية وسيكولوجية	77
4	علاقة الرضا الوظيفي ببعض نواتج العمل	81
1.4	علاقة الرضا الوظيفي بالأداء	81
2.4	العلاقة بين الرضا الوظيفي والغياب وظاهرة ترك العمل	83
3.4	علاقة الرضا الوظيفي بالالتزام المؤسسي	85
4.4	العلاقة بين الرضا الوظيفي ومعدل حوادث العمل	86
5.4	العلاقة بين الرضا الوظيفي ومعدل التظلمات والشكاوى	86
6.4	العلاقة بين الرضا الوظيفي وضغوط العمل السلبية	87
5	قياس الرضا الوظيفي	88
1.5	طريقة المقابلات الشخصية	88
2.5	طريقة الاستبيانات	88
3.5	طريقة تحليل ظواهر الرضا	89
4.5	طريقة الملاحظة	89

الرقم	العنوان	الصفحة
5.5	طريقة لكارت.	89
6	دعم وتحسين الرضا الوظيفي.	90
1.6	برامج الدعم	90
2.6	برامج التحسين	91
الفصل الثالث: الأداء من المنظمات الإنتاجية إلى المؤسسات التعليمية		
*	الجزء الأول: الأداء البشري	95
1	الجودة الشاملة في الأداء	95
1.1	تعريف الجودة الشاملة	95
2.1	مبادئ الجودة الشاملة	95
3.1	مزايا الجودة الشاملة	96
2	العوامل المؤثرة في الأداء البشري	97
1.2	مؤثرات ذاتية	98
2.2	مؤثرات فيزيولوجية	98
3.2	مؤثرات إدارية	99
4.2	مؤثرا مادية	101
3	علاقة الأداء البشري ببعض نواتج العمل	102
1.3	علاقة الأداء بالدافعية	102
2.3	علاقة الأداء بالحاجات الإنسانية	104
4	تقييم الأداء البشري	105
1.4	تعريف تقييم الأداء	105
2.4	اهداف تقييم الأداء	106
3.4	صعوبات تقييم الأداء	107
4.4	عناصر نظام تقييم الأداء	107
5.4	تحديد توقيت إجراء التقييم	109
6.4	تحديد معايير الأداء	109
7.4	تحديد طرق تقييم الأداء	111
8.4	أخطاء تقييم الأداء	113
9.4	التغذية الراجعة لتقييم الأداء	114

الرقم	العنوان	الصفحة
10.4	استخدام نتائج التقييم	114
5	تحسين الأداء البشري	116
*	الجزء الثاني: أداء المدرسين	119
1	المدرس الفعال	120
1.1	معايير الجودة لأداء المدرس الفعال	120
2.1	صفات المدرس الفعال	121
3.1	أدوار المدرس الفعال	124
2	المدرس وعملية التدريس	127
3	تقييم أداء المدرس	130
4	تحسين أداء المدرس	134
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية		
1	الأساليب الإحصائية	138
1.1	مقاييس النزعة المركزية	138
2.1	مقاييس التشتت	138
3.1	اختبار مان ويتني	138
4.1	اختبار كريس كال واليس	138
5.1	معامل الارتباط	138
6.1	الانحدار الخطي البسيط	138
2	وصف الخصائص الاجتماعية والمهنية لعينة الدراسة	139
3	اختبار الفرضيات	143
1.3	اختبار الفرضية الأولى	143
1.1.3	نتيجة الاختبار	149
2.3	اختبار الفرضية الثانية	150
1.2.3	نتيجة الاختبار	162
3.3	اختبار الفرضية الثالثة	163
1.3.3	نتيجة الاختبار	169
4.3	اختبار الفرضية الرابعة	170
1.4.3	نتيجة الاختبار	183

الرقم	العنوان	الصفحة
5.3	اختبار الفرضية الخامسة	184
1.5.3	نتيجة الاختبار	192
6.3	اختبار الفرضية السادسة	194
1.6.3	نتيجة الاختبار	209
4	عرض النتائج	210
1.4	النتائج الجزئية الخاصة بالرضا الوظيفي	210
2.4	النتائج الجزئية الخاصة بالأداء الوظيفي	211
3.4	النتائج الجزئية الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين الرضا والأداء الوظيفيين	211
4.4	النتائج الجزئية الخاصة بتأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي	212
5.4	النتائج العامة	213
6.4	تفسير عام للنتائج	213
*	خلاصة	219
*	التوصيات	220
*	خاتمة	221
*	قائمة المراجع	226
الملاحق		
1	الاستمارة	242
2	القرارات الوزارية	250
3	الجرائد الرسمية	254

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع محاور وفقرات الاستمارة.	43
02	قيمة الفا كرونباخ تبعا لكل محور من محاور الاستمارة.	44
03	طول وتقييم رتب سلم لكارت الخماسي.	45
04	طريقة انتقاء عينة البحث بالنسبة لكل قطاع تعليمي.	48
05	رتب مقياس سلم لكارت الخماسي وتنقيطها.	90
06	توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس.	139
07	توزيع مفردات عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.	140
08	توزيع مفردات عينة الدراسة حسب السن.	141
09	توزيع مفردات عينة الدراسة حسب سنوات التعليم(الاقدمية).	142
10	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لمتغير جنس المدرسين.	143
11	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لمتغير سن المدرسين.	145
12	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لمتغير افدمية المدرسين.	147
13	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.	150
14	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية.	151
15	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.	153
16	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.	155
17	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد الإشراف.	157
18	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد قوانين العمل.	158
19	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد الإدارة.	160
20	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة.	161
21	الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لمتغير جنس المدرسين.	163
22	الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لمتغير سن المدرسين.	165
23	الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لمتغير اقدمية المدرسين.	167

الرقم	العنوان	الصفحة
24	الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.	170
25	الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية.	172
26	الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.	173
27	الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.	175
28	الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد الإشراف.	177
29	الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد قوانين العمل.	179
30	الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد الإدارة.	181
31	الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة.	182
32	نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.	184
33	نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية.	185
34	نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد التنمية الوظيفية.	186
35	نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.	187
36	نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإشراف.	188
37	نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد قوانين العمل.	189
38	نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإدارة.	190
39	نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة.	191
40	درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي لبعد محتوى العمل وتنظيمه.	194
41	درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية.	196
42	درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.	198
43	درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.	200
44	درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد الإشراف.	202
45	درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد قوانين العمل.	204
46	درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد الإدارة.	206
47	درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة.	208

مقدمـة:

لا شك أن العمل حتمية وجدت مع وجود الخليقة، فالإنسان منذ العصور الغابرة عرف معنى العمل في شكله البدائي فهو اصطاد ليأكل وحارب ليعيش وهما فعلان ساهم بهما في بناء النظام المشاعي السائد ذلك الزمن ولا شك انه وفي ظل انتمائه للجماعة اختبر مشاعر السعادة والسخط عما قدمه وما حصل عليه. كما انه ولا شك عمل على تقدير مساهمات غيره في ذلك البناء الاجتماعي كما عملوا هم على تقدير مساهماته. ومع تطور المجتمعات وتطور المهن وظهور ما يعرف اليوم بمنظمات العمل الإنتاجية والخدمية التي تقوم على مبدا تقسيم العمل وجد الفرد نفسه يختبر نفس المواقف لكن بمفاهيم مختلفة فهو يعبر عن العوائد التي يتلقاها نظير أدائه في المنظمة بالرضا او عدم الرضا في حين ان المنظمة تحسن عوائده اعتمادا على تقييمه سواء كان ذلك على يد مشرفيه أو زملائه أو تقييمه الذاتي للمجهودات التي يقدمها.

وبما أن منظمات التعليم كغيرها من المنظمات الخدمية والإنتاجية في نفس الوقت من خلال انها تقدم خدمة التعليم للمتعلمين وتنتج الشهادات للمجتمع. كما ان لها مدخلات أهمها المدرس والتلميذ والوسائل التعليمية ولها مخرجات تتمثل في قيمة الشهادات المحصل عليها. ولان الدول على اختلاف دياناتها وايديولوجياتها امنت بانه من دون المعلم المفكر، المبدع، المساهم في انتاج المعرفة لا يستقيم حال أنظمتها التعليمية، فانشات المعاهد ومراكز البحث لتطوير أنظمتها التعليمية وعلى راسها تطوير المدرسين من خلال انمائهم وتدريبهم مهنيا والتكفل بجميع حاجاتهم نفسيا واجتماعيا قصد ارضائهم بهدف ضمان جودة التعليم ووصولا إلى بناء مجتمع المعرفة.

ويمكن حصر الأسباب التي دفعتنا لدراسة موضوع الرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس وأثره على أدائهم التعليمي في كل من قطاع التعليم العالي وقطاع التربية الوطنية وقطاع التكوين المهني فيما يلي:

1- الرغبة الشخصية في أن يكون لهذه الدراسة إفادة في تبصير القائمين على شؤون التعليم والتكوين المهني بالحاجات الإنسانية والمهنية لأعضاء هيئة التعليم والتكوين.

2- تدهور مستوى النظام التعليمي في الجزائر في جميع اطواره، وما انجر عنه من انخفاض لقيمة الشهادات وما يثار حولها من جدل حول هوية الطرف المتسبب في هذا الوضع.

3- طول أمد الاحتجاجات بين الوصايا والمدرسين في جميع القطاعات دون الوصول الى حلول ملموسة للأوضاع السائدة.

4- تراجع القيمة الاجتماعية لمهنة التدريس في المجتمع وما صاحبه من اتهام للمدرسين بالتخاذل في العمل والعمل على المتاجرة بعقول المتعلمين، والانشغال بكل ما هو بعيد عن العلم والتعليم.

5- اعتلال بيئة التعليم من حيث كثرة الاعتداءات اللفظية والبدنية سواء من طرف المتعلمين ضد المدرسين او العكس.

6- القطيعة بين مؤسسات التعليم والمجتمع المحلي فلا المدرسة منفتحة على أولياء التلاميذ، ولا مراكز التكوين المهني والجامعات منفتحة على المحيط الخارجي خاصة الاقتصادي منه.

7- الإصلاحات التعليمية والمهنية وما تثيره من استفسارات عن مدى تماشيها مع مكونات المجتمع، ومدى مسايرتها للتطورات العلمية والتكنولوجية ومدى نجاعتها في تحقيق التطور الاجتماعي المنشود.

فيما تكمن أهمية دراسة هذا الموضوع في ما يأتي:

1- أهمية أكاديمية تكمن في إضافة معرفة جديدة عن موضوع الرضا والأداء الوظيفيين للمدرسين تساهم في تحسين أوضاعهم الاجتماعية والمهنية وتطوير أدائهم التعليمي.

2- أهمية ميدانية تكمن في إلقاء الضوء على متغيري الدراسة(الرضا والأداء الوظيفيين) لدى أعضاء هيئة التدريس في ظل المناخ التنظيمي السائد في مؤسساتنا التعليمية.

3- التعرف على الجوانب السلبية في المهنة المؤدية الى سخط للمدرسين وعدم رضاهم.

4- التعرف على مواطن القوة في أداء المدرسين تبعا لمعايير الصفات الشخصية.

5- تقديم بعض التوصيات للوصاية من أجل تحسين ظروف التعليم والتعلم.

ولعل من أهم الأهداف التي سنحاول الوصول إليهامن خلال إجراء هذه الدراسة نذكر:

1- معرفة درج الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين تبعا لكل قطاع تعليمي.

2- معرفة ما إن كان هناك فروق في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

3- معرفة ما إن كان هناك فروق في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن مختلف جوانب مهنة التعليم.

4- معرفة ما إن كان هناك فروق في درجات الاداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

5- معرفة ما إن كان هناك فروق في درجات الاداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن مختلف جوانب مهنة التعليم.

6- معرفة ما إن كان هناك ارتباط بين الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني وبين أدائهم التعليمي.

7- معرفة ما إن كان هناك تأثير للرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي.

وقصد إلقاء الضوء على هذا الموضوع خصت دراستنا بأربعة فصول منها ثلاثة للجانب النظري بينما خصص الفصل الرابع للجانب الميداني.

فأما الفصل الأول فإنه يعنى بتحديد إطار الدراسة موضوع البحث، حيث عرضنا فيه الإشكالية والتساؤلات البحثية والفرضيات الموجهة للبحث، وعرّفنا بكل من مفهوم الرضا الوظيفي، مفهوم الأداء ،مفهوم المعلم، ومفهوم الأثر كما وضحنا حدود الدراسة للحيلولة دون الحياد عن مخطط إنجازها، ثم حددنا منهج الدراسة المعتمد وهو المنهج الوصفي الذي تم تدعيمه بالأسلوب الكمي خدمة لأهداف الدراسة إضافة إلى أدوات جمع البيانات المتمثلة في الملاحظة من دون مشاركة لرصد مواقف الإدارة والمدرسين اثناء مرحلة جمع البيانات بينما تم اعتماد الاستمارة كأداة رئيسية صممت وفق سلم لكرت الخماسي وتم إخضاعها لمقاييس الصدق والثبات. لننهي هذا الفصل بحصر المجالين المكاني والزماني للدراسة وتحديد عينة البحث بما يتلاءم وخصائص كل مجتمع بحث.

وأما الفصل الثاني فقد خصصناه لموضوع الرضا الوظيفي من خلال رصد اهم النظريات المفسرة لهذه الظاهرة المهنية وتحديد طبيعة الرضا الوظيفي، مظاهر ارتفاعه وانخفاضه، محدداته وعلاقاته ببعض النواتج في ميدان العمل كالأداء، الغياب، ترك العمل، الالتزام المؤسسي، معدلات حوادث العمل، معدلات التظلمات والشكاوى، وضغوط العمل السلبية كما سنتحدث عن طرق قياس الرضا الوظيفي وكذا طرق دعمه وتحسينه عند العمال.

وجاء الفصل الثالث ليلقي الضوء على موضوع الأداء الوظيفي، حيث سنتطرق فيه لأداء الأفراد داخل المنظمات بصفة عامة ولأداء المدرسين داخل المؤسسات التعليمية بصفة خاصة، فقد تعرض الجزء الأول إلى أبرز المفاهيم الإدارية في عصرنا الحالي وهو مفهوم الجودة الشاملة إضافة الى التطرق لبعض العوامل المؤثرة في الأداء البشري، علاقات الأداء بكل من الدافعية والحاجات الإنسانية، وطرق

تقييمه واستخدام نتائج ذلك التقييم، لننهي هذا الجزء بالتعرض إلى سبل تحسين الأداء البشري في مختلف منظمات العمل. في حين خصص الجزء الثاني من هذا الفصل للحديث عن المدرسين، بذكر معايير الجودة لأداء المدرس الفعال في العصر الحديث، وكذا التطرق إلى أنواع المدرسين، مع ذكر مختلف أدوارهم في العملية التربوية سواء كان ذلك داخل أو خارج الفصل الدراسي، كما سنتطرق إلى عملية تقييم المدرسين وكيفية تحسين أدائهم التعليمي.

أما الفصل الرابع فكان للدراسة الميدانية والتي من خلالها سنجيب عن أسئلة الدراسة، مع اختبار الفرضيات وصولا إلى عرض أهم النتائج المتوصل إليها.

الفصل الأول

اطـــر الدراسة

الإشكالية.

الإطار المفهمي للدراسة.

تحديد مفهوم الرضا الوظيفي.

تحديد مفهوم الأداء الوظيفي.

تحديد مفهوم المدرس.

تحديد مفهوم الأثر.

حدود الدراسة.

الإطار المنهجي للدراسة.

منهج الدراسة.

تقنيات جمع البيانات.

مجال الدراسة.

عينة الدراسة.

1- الإشكالية:

يجمع المهتمون بالشأن التنموي أن التعليم هو نواة أي عملية تنموية، فالمؤسسة التعليمية هي المحافظة على ثقافة المجتمع وتراثه ونقلها بين الأجيال ما ينتج إنسانا متكامل الشخصية حاملا لمعاني الانتماء والاعتزاز بمواطنته مؤديا لواجباته اتجاه المجتمع واتجاه نفسه، طبعا مطالبا لحقوقه في إطار حضاري وفق ما يشبع حاجاته الإنسانية وما تقتضيه العدالة الاجتماعية.

كما أن معظم الباحثين في علم الاجتماع متفقون على أن التعليم هو المدخل نحو الحراك الاجتماعي الصاعد فالنظم التعليمة لاشك أن لها الأثر الفعّال في تغيير وضع الأفراد ومكانتهم وهيبتهم في مجال الحياة الاجتماعية بصفة عامة والمهنية بصفة خاصة،[1] إنه المورد البشري الذي يصبح من خلال فعالية النظام التعليمي يحتل مرتبة تفوق في أهميتها مرتبة الموارد الطبيعية وذلك أن التعليم سيؤدي إلى زيادة الدخل القومي وارتفاع متوسط دخل الأفراد[2]، ما يتيح لهم فرصة التدرج في السلم الاجتماعي كلا حسب المكتسبات التي تخوله لاحتلال إحدى المراتب الاجتماعية في هذا السلم.

إن تعليم المورد البشري نادت به الديانات والفلسفات وحتى الإيديولوجيات فقد قال المولى -عزّ وجلّ- في سورة العلق: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾، كما جعل الرسول -صلى الله عليه وسلم- تعليم المسلمين صك حرية أسرى غزوة بدر. في حين اعتبر "ونستن تشرشل Winston Churchill" أن التنظيم (بكل ما يحمله من معاني تعليم المورد البشري) هو أساس الانتصار في الحرب العالمية الثانية، وقال أول وزير تربية ياباني: "إن التعليم هو من أجل بناء دولة اليابان القوية ومن أجل الحفاظ على نظامها الوطني بعقلية واعية مستنيرة، وتواصلا للتاريخ وتحقيقا لوصايا الأجداد في الاستمرارية والتواصل"،[3] وقال "جوزيف ستالين Joseph Staline": "إن فيلق المدرسين من أهم الوحدات في جيش العمال العظيم في بلادنا، ذلك الجيش الذي يقيم صرح حياة جديدة ".[4] وحتى رجال الاقتصاد وإن كانوا في بداية دراساتهم التنموية اعتبروا أن التنمية هي وليدة اجتماع الموارد الطبيعية برؤوس الأموال، إلا أنهم آمنوا بأن هذه الثنائية لن تحقق تنمية اجتماعية دون عنصر بشري كفء ومؤهل. حيث يعتبر "ألفريد مارشال Alfred Marshall" أول من دعا

---

[1] عبد الرؤوف الضبع، «**إشكاليات التعليم وقضايا التنمية**»، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2005، ص 18.

[2] نبيل سعد خليل، «**التعليم والتنمية (دراسة في النموذج الصيني)**»، دار الإسراء للطباعة والنشر، مصر، 2005، ص 185.

[3] محمد محمد سكران، «**التعليم والتقدم التكنولوجي والصناعي (التجربة اليابانية)** »، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001، ص 38.

[4] إبراهيم عصمت مطلوع، «**الإدارة التربوية في الوطن العربي**»، دار الفكر للطباعة والنشر ، الأردن، 2003، ص 20.

إلى الاستثمار في التعليم. كما يعتقد " وليام شوتز William Schultz " أن التعليم نوع من التوظيف المستمر لرؤوس الأموال له عائد اقتصادي واضح، كما يجمع الأخصائيون في التاريخ الاقتصادي أن انتشار التعليم الإجباري في الدانمرك هو الذي أدى إلى تغيير نمط الإنتاج من الزراعة إلى الصناعة.[1]

وفي الوقت الراهن أصبح التعليم نسق ضخم يظم مئات الآلاف من المدرسين وملايين المتمدرسين تنفق عليهم ميزانيات ضخمة عبر كافة دول العالم، لكن رغم هذا الإنفاق الضخم فإن غالبية الأنظمة التربوية عبر العالم لم يطرأ عليها تحسن ملموس، لان السبيل الوحيد لرفع نتائج الطلبة حسب الدارسين هو رفع مستوى عملية التدريس نفسها وفق معادلة مؤداها أن أي نظام تعليمي لا يمكن أن يرتقي فوق مستوى مدرسيه.[2] وهذا ما يفسر الاهتمام الذي توليه نظم التعليم في الدول المتقدمة تعليميا لتطوير برامج إعداد المدرسين قبل الخدمة وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المهنية المستدامة لهم أثناءها، وتبني كافة السبل لتحسين أوضاعهم المهنية والمادية والاجتماعية.[3]

لذا فإن الدول ذات التجارب الناجحة تعليميا تختار المدرسين من بين أفضل الخريجين للعمل في هذه المهنة. ففي كوريا يتم اختيار المدرسين من بين أفضل 5% من الخريجين، وفي فنلندا من أفضل 10% من الخريجين والتي يتلقى ما بين 30 إلى 40% من مدرسيها دروس تقوية خاصة كل سنة، وفي هونغ كونغ وسنغافورة يتم الاختيار من أفضل 30% من الخريجين والتي يتلقى بها المدرسون ما لا يقل عن 100ساعة تدريب سنويا[4]. أما في روسيا فتصل مدة تكوين المدرسين من 04 إلى 06 سنوات منها 100 ساعة لتدريس مادة البيداغوجية سنويا و18 ساعة تطبيقية على مستوى المدارس اسبوعيا.[5] إضافة إلى هذا الانتقاء والتكوين البيداغوجي عملت الدول المتقدمة تعليميا على رفع القيمة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس، ففي اليابان أصبح يطلق على المدرس اسم "المهندس البشري" أما في كوريا فيتقاضى بها المدرس أعلى الرواتب في الدولة، إضافة إلى العلاوات بهدف تحقيق الرضا الوظيفي للمدرس من جهة وتحقيق الأهداف الوطنية للتدريس من جهة أخرى.[6]

---

[1] علي صالح جوهر، « **التعليم: تخطيطه واقتصادياته**»، دار المهندس للطباعة والنشر والتوزيع، دمياط، مصر، 2004، ص24.

[2] Http: //Stardz.ibdaa.org./montada.f6/topic.t139hotm.Le 09.08.2009.

[3] حسن حسين البيلاوي وآخرون، « **الجودة الشاملة في التعليم**»، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،2008، ص112.

[4] Http: //Stardz.ibdaa. org.ibid.

[5] شبل بدران وفاروق البوهي، « **نظم التعليم في دول العالم تحليل مقارن**»، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دون سنة نشر، ص 317.

[6] Http // Albilad-dialy.com- Le: 06/08/2009.

إن هذا الاهتمام ولا شك يؤكد أن كل إصلاح تربوي لا يتناول المدرس وظروف عمله محكوم عليه بالفشل الذريع، فقد يوجد بديل للكتاب المدرسي أو لأي وسيلة تعليمية أخرى في العملية التعليمية، لكن من الصعب إيجاد بديل للمدرس المبدع الواعي لعظمة رسالته وسموها.[1] فقد بينت نتائج الدراسة التي أجراها كل من" لوكزLucas" و"ماديرالا Maddirala" والتي أجريت على سبعمائة (700) مدرس بتكساس بالولايات المتحدة الأمريكية أن سياسة الإصلاح التعليمي في المنطقة لم تضف أي تحسين للعملية التعليمية، لأن طرق الإصلاح أثرت سلبا على مستوى أداء المدرسين نظرا للإجهاد الذي أصابهم جراء تلك الإصلاحات التي قال المدرسون أنها لم تأخذ عملهم في الحسبان.[2]

إن كانت الدول المتقدمة تعليميا قد أجمعت على أن نظمها التعليمية لا يمكنها الارتقاء فوق مستوى مدرسيها فانشغلت بتلبية حاجاتهم المختلفة باختلاف مراحل تطورهم المهني والتي يمكن تلخيصها في الحاجة إلى التفهم والطمأنينة والتشجيع ثم الحاجة إلى الاستقلالية وحرية التصرف، تليها الحاجة إلى النصح والإرشاد من قبل المختصين التربويين وأخيرا الحاجة للإنماء والتطوير.[3] ، فإن المتتبع للشأن التربوي في الوطن العربي يرى بان الدراسات والبحوث التي أجريت في البلدان العربية حول أسباب ركود المدرسين خلصت إلى أن المدرس العربي يعاني مشكلة وجدت منذ عدة سنوات، ولكنها اتخذت منحا خطيرا في السنوات الأخيرة حيث أثرت بشكل كبير على النظام التربوي، وهي مشكلة أجور المدرسين والأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية، ولا شك أن تدني الأجر يؤدي إلى تدني العطاء العلمي،[4]بسبب انشغال العديد من المدرسين بأعمال لا علاقة لها بالتدريس، ومن ثمة البحث عن مصادر أخرى لتحسين مستوى المعيشة ولجوء العديد منهم للدروس الخصوصية مما أدى إلى تغيير نظرة المجتمع، فأصبح المدرس يعامل على أنه تاجر بأفكار وعقول التلاميذ.[5] ما ادى إلى انخفاض كبير في رضا المدرسين، وما يقابله من خطورة على مهنة التدريس. فالطبيب إن أخطأ قد يموت المريض والمهندس إذا أخطأ فقد ينهار البناء، ولكن إذا أخطأ المدرس فقد يقضى على جيل بأكمله.[6] كما أنه ورغم إقرار الجميع بالنقائص

---

1 وائل عبد الرحمن التل وآخرون، « **مقدمة في أصول التربية**»، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 2008، ص86.

2 ناصر الدين زيدي، « **سيكولوجية المدرس**»، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص55.

3 خليف يوسف الطراونة، « **أساسيات في التربية** »، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 2004، ص188.

4 فاروق شوقي البوهي، « **التخطيط التربوي** »، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون سنة نشر، ص192.

5 يعقوب نشوان، « **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**»، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 2005، ص278.

6 سهيل أحمد عبيدات، « **إعداد المعلمين وتنميتهم**» ، عالم الكتاب الحديث ، الأردن ،2007.، ص9.

المتنوعة التي يعاني منها المدرسون سواء كان ذلك من الناحية العلمية أو البيداغوجية التي لا تليق بقيمة مهنة التدريس فإن هذه الأخيرة ما زالت تعاني من نقص الاهتمام والتطوير، الأمر الذي جعل مدخلاتها تكون من شريحة الطلبة غير المتفوقين في ظل عزوف المتفوقين منهم عن الالتحاق بمهنة التدريس، دون أن نغفل هجرة الأدمغة خاصة منهم أصحاب الدرجات العلمية العالية نحو البلدان المتقدمة علميا واقتصاديا،[1] حيث يجدون هناك مؤسسات تعليم تتمتع بالاستقلالية يملك فيها المدرس مستوى اقتصادي راق وظروف اجتماعية متميزة ومكانة مرموقة،[2] كون المؤسسات التعليمية هناك ليست مكانا لإنتاج ونقل المعرفة فحسب بل هي شريك فاعل في كل المشاريع التنموية.[3] عكس نظيراتها العربية والتي عادة ما تعرف إملاءات فوقية بما يتماشى وإيديولوجية الأنظمة.[4] يضاف إلى هذا كله تفشي ظاهرة التسلط الذي تمارسه الأجهزة الإدارية في الأنظمة التربوية وفق نظام التسلسل الهرمي القائم داخلها، فالإدارة التعليمية تلقي بأوامرها على المؤسسات التعليمية التي تعطي بدورها أوامر للمدرسين وهي أوامر غير قابلة للمناقشة ويجب أن تنفذ بدقة وصرامة.[5] هذا التسلط أدى إلى سوء في تسيير نظام التعليم الذي ينبغي أن يسير وفق معادلة مؤداها أن هذا النظام يستوعب عددا من المدرسين يتماشى مع عدد المتعلمين ومقدار التجهيزات والأثاث ومقدار الأبنية والحجرات،[6] الأمر الذي جعل أنظمة التعليم في البلاد العربية تفشل في تحقيق الهدف الرئيسي للتعليم وهو ما تفسره نتائج الاختبارات الدولية التي أظهرت أن أداء الطلبة العرب كان أدنى المستويات عالميا فحسب التقرير الذي أعده البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) سنة 2009 والذي أحصى 15 سنة من نتائج الاختبارات، ففي مادة الرياضيات مثلا سجلت الإمارات العربية المتحدة 453 نقطة بينما جاءت كل من تونس وقطر بين آخر 06 دول بـ 371 و 368 نقطة على التوالي.[7]

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **«إستراتيجية تطوير التربية العربية»**، تونس، 2006، ص 70.

[2] نادر فرجاني، **«التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية»**، المستقبل العربي، مكتب دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، السنة 21، العدد 237، 1998، ص 84.

[3] جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، **«استراتيجيات التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين»**، المنامة، مملكة البحرين، أكتوبر 2007، ص 154.

[4] عبد العزيز الغريب صقر، **« الجامعة والسلطة»**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر، 2005، ص 99.

[5] علي وطفة، **«مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة»**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد 11، 1999، ص31.

[6] مختار محمد كامل، **«الثورة التكنولوجية في التربية»**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997، ص 93.

[7] http//www.oecd.org/PISA/466 24382 PDF : Le 21/05/2013.

إذا كان هذا هو حال أنظمة التعليم في العديد من الدول العربية التي تعرف استقرارا ورفاهية مادية فما هو حال منظومة التعليم في الجزائر؟

إن الجزائر ليست في أحسن حال من نظيراتها رغم الإصلاحات العديدة التي عرفتها منظومتنا التربوية منذ الاستقلال، حيث بقيت تعاني من مشاكل عدة خاصة في تسعينات القرن الماضي والتي كان من أهم مسبباتها مناخ التعليم المعتل المليء بالنقائص والصعوبات التي جعلت المدرسة من بين حلقات الضعف في ظل عدم وجود معايير مدروسة وتكوين مناسب لمديري المؤسسات التعليمية.[1] إضافة الى جمود المدرسين على طرق تدريس استخدموها منذ زمن طويل، وبالتالي ألفوها وأصبحوا لا يحيدون عنها عاما بعد عام، وكسلهم عن تجديد المعلومات الثقافية والتربوية بعد الترسيم في مهنة التعليم، وعدم محاولة إعادة بناء تجاربهم التربوية التي هي لب التقدم التربوي، وإصرارهم على تكرار تجاربهم الماضية التي ألفوها بحكم العادة، دون أن يسلطوا عليها نوعا من النقد والتطوير والتجديد، نظرا لعدم متابعتهم لكل ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم.[2] هذا كله إلى جانب الظروف المادية المزرية وانعدام الأمن الوظيفي كان كافيا لانخفاض مستوى المدرس في الجزائر من الناحيتين العلمية والبيداغوجية، ما أدى به إلى نوع من الإحباط وعدم الرضا ماديا ومعنويا عن وظيفته، بل والرغبة في مغادرة مهنة التعليم بحثا عن مهن أخرى تحقق أكبر قدر من الرفاهية والرضا الوظيفي. وهذا ما بينته دراسة " ناصر الدين زيدي " والتي خلصت إلى أن ما نسبته 60% من عينة دراسته من المدرسين في الجزائر يفضلون عدم البقاء في مهنة التعليم تبعا لضغوط العوامل المذكورة سابقا.[3] كما واجه التعليم العالي عدة عوائق منها عوائق سياسية، مادية، تنظيمية وبيداغوجية أدت إلى تذمر الأساتذة والباحثين وانحطاط معنوياتهم ما أدى بهم إلى الهجرة نحو أمريكا وأوربا ودول الخليج العربي.[4] أما التكوين المهني باعتباره نتاج بناء اجتماعي وواقع تعليمي معين يكشف عن طبيعة المجتمع ومكونات المرحلة ودلالاتها وانعكاساتها وبفضله يرتفع معدل النمو الاقتصادي لأنه محرك كل الثروات المتاحة،[5] ورغم أهميته التنموية لازال يمثل الحلقة الضعيفة في عملية النهوض الاقتصادي كونه لا يحظى بإقبال طالبي التكوين حيث لا يطرقه إلا الفاشلون دراسيا (30% من

---

[1] بوفلجة غيات، **«التربية والتعليم في الجزائر»**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2006، ص63.

[2] رابح تركي، **« أصول التربية والتعليم »**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، طبعة 2، 1990، ص422.

[3] ناصر الدين زيدي، **«مرجع سبق ذكره»**، ص252.

[4] بوفلجة غيات، **« مرجع سبق ذكره»**، ص 82.

[5] بلقاسم سلاطنية، **« سوسيولوجيا التكوين المهني وسياسة التشغيل في الجزائر»**،مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، عدد 10، 1998، ص 130.

الفاقد التربوي[1]) إضافة إلى عدم إجباريته مقارنة بالتعليم العام، ما أدى إلى ظهور نقص كبير في شريحة العمال المهرة ونصف المهرة.

لقد عرف قطاع التربية الوطنية تغييرات تكاد أن تكون جذرية من حيث الكم والكيف في أعداد المتعلمين وطرق التدريس رافقه تزايد أعداد المدرسين في مختلف الأطوار التعليمية حيث بلغ عددهم في السنة الدراسية (2010) 351145 معلما استفاد منهم 214000 معلم من تكوين أثناء الخدمة،[2] وذلك من أجل احتواء العدد المتزايد من التلاميذ الذي وصل إلى 7531613 في نفس السنة موزعين على 24209 مؤسسة تربوية. أما في قطاع التعليم العالي فقد وصل عدد الأساتذة الجامعيين في السنة الجامعية (2010) 38646 وذلك من اجل استيعاب أكثر من مليون طالب جامعي موزعين على 71 مؤسسة جامعية، أما في قطاع التكوين المهني فقد وصل عدد المكونين سنة (2010) 13320 مكون وذلك من أجل استيعاب 581710 متربص موزعين عبر 823 مؤسسة تكوين مهني.[3] لكن هل كل إصلاح بالضرورة ايجابي؟

أنه ورغم الإصلاحات الكمية التي صاحبها تطور نوعي مثل تبني منهج المقاربة بالكفاءات ونظام ل.م.د وتحيين مدونة الفروع والتخصصات المهنية مع الواقع التنموي وإصدار القوانين الأساسية الموجهة لعمال هذه القطاعات الثلاث وما نتج عنها من قوانين تنظيمية وزيادات مالية وفرص تكوينية ورغم الحصص المالية الضخمة التي أصبحت تستفيد منها هذه القطاعات التعليمية والتي بلغت سنة 2012 ما لا يقل عن 544383508.000 دج بالنسبة لقطاع التربية الوطنية و 277173918.000 دج بالنسبة لقطاع التعليم العالي و 49132325.000 دج بالنسبة لقطاع التكوين المهني.[4] لا تزال منظومتنا التعليمية في مستوياتها الثلاث تعاني من اختلالات معرفية وإدارية إضافة إلى الخلل الجلي في المعادلة التعليمية ما أدى إلى اكتضاض الأقسام التعليمية مقابل ندرة في التجهيزات والوسائل ما نتج عنه تدهور علاقة الاعتماد المتبادل بين مكونات النسق التربوي، يضاف إلى هذا كله تنامي ظاهرة النبذ مقابل القبول الاجتماعي ما أثر على رمزية المدرس، ناهيك عن أمراض المهنة ومعضلة الخدمات الاجتماعية. كل هذا أدى إلى سخط المدرس على سياسة الإصلاحات التي يرى انه غيب عن المشاركة في وضعها ومن حيث أنها لم تلبي طموحاته كفاعل محوري في العملية التنموية، ما أدى إلى حالة من التدهور المستمر لمعدل التوافق المهني للمدرس ومستوى العملية التعليمية في الجزائر.

---

[1] http//www.mefp.gov.dz. Le : 21/05/2013.
[2] Boubekeur ben bouzid, «**la reforme de l'éducation en Algérie : enjeux et réalisation**», édition casbah, Alger, 2009, p310.
[3] http//www.ones.dz. Le : 21/05/2013.
[4] www.mf.gov.dz Le : 21/05/2013.

غير أن هذه النقائص التي يراها المدرسون في برامج الإصلاحات التربوية لا يمكنها حجب دور المدرس الذي يبقى يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي، بشرط أن يكون قادرا راغبا في توظيف كل إمكانياته العلمية والبيداغوجية، الأمر الذي لعله لا يتأتى إلا برضاه الوظيفي.

وقد بينت الدراسات السابقة عن موضوع الرضا الوظيفي أن ثمة تباين حول العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي، فمنها ما توصل إلى أن العوامل ذات العلاقة بمحتوى الوظيفة هي التي حققت أعلى متوسط للرضا الوظيفي عند الأفراد. كما أثبت بعضها أن مشاركة الأفراد في وضع الأهداف التي تتعلق بوظائفهم تؤدي إلى زيادة مستوى رضاهم الوظيفي. وتوصل بعضها الآخر إلى أن العلاقات الاجتماعية بين الزملاء وأوقات العمل وبيئته تؤدي دورا إيجابيا في تحقيق الرضا الوظيفي. ومنها ما بين أن الأفراد يشعرون بمستوى رضا أعلى عندما يعتقدون أنهم يتقاضون رواتب أعلى من زملائهم. في حين يوجد من الدراسات من أظهرت بأن الرضا الوظيفي يزداد بتقدم سن العاملين. بينما نجد من الدراسات ما خلصت إلى نتيجة مؤداها أنه كلما تميزت الوظيفة بدرجة كبيرة من الاستقلالية والمسؤولية ومعرفة نتائج العمل كلما زاد رضا العاملين. هذا الأخير له علاقة وثيقة بمفهوم الأداء الوظيفي الذي كان ولازال يحض باهتمام الباحثين حيث أكد المنضرون وجود ثلاث علاقات تربط بين هذين المفهومين وهي علاقة طردية(الرضا المرتفع يؤدي إلى أداء مرتفع)، علاقة تأثير وتأثر(الأداء المهني الجيد يؤدي إلى الحصول على مزيد من المكافآت المرتبطة بالعمل مثل زيادة الراتب والترقية ومنه ظهور مشاعر الرضا الوظيفي الذي يؤدي إلى بدوره إلى زيادة الإنتاج أي تحسين مستويات الأداء، ومنه تصبح العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء في علاقة تأثير وتأثر)، عدم وجود علاقة(فقد يرتفع الأداء باستخدام أساليب مثل التهديد (الدكتاتورية في الإدارة) فيصبح الأداء مرتفعا وقد يرتفع الرضا ولكن لا يرتفع الأداء.

إن هذا الطرح الذي قدمنا من خلاله عرضا نقديا لواقع منظومتنا التعليمية بشكل عام ومدرسينا بشكل خاص يتيح لنا فرصة القيام بعملية بحث وتحليل معمقة لمختلف أبعاد ومتغيرات مفهومين رئيسيين هما الرضا والأداء الوظيفيين في ظل الأدبيات المتوفرة من جهة وواقعنا التعليمي من جهة أخرى مستندين في هذا على الأسئلة الآتية:

س1: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية؟

س2: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل بعد من أبعاد الدراسة ؟

س3: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية؟

س4: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل بعد من أبعاد الدراسة ؟

س **5**: هل هناك ارتباط دال إحصائيا عند مستوى معنوية 5% بين الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني وبين أدائهم التعليمي؟

س **6**: هل هناك تأثير دال إحصائيا عند مستوى معنوية 5% للرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي؟

2- الفرضيات

ف1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

ف2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل بعد من أبعاد الدراسة.

ف3: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

ف4: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل بعد من أبعاد الدراسة.

ف 5: لا يوجد ارتباط دال إحصائيا ($\alpha \leq 05$) بين الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني وبين أدائهم التعليمي.

ف 6: لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq 05$) للرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي.

3- الدراسات السابقة:

إن استعانتنا بالدراسات السابقة في هذه الدراسة سيكون من خلال توزيعها على فصول الدراسة النظرية والتطبيقية منها وذلك ايمانا منا بان هذه الطريقة أكثر فائدة من مجرد أن نخصص لها جزءا قد لا يعبر عن محتواها الحقيقي وإسهامها في الموضوع محل البحث.

4- الإطار المفهمي للدراسة:

1.4- مفهوم الرضا الوظيفي:

إن مفهوم الرضا الوظيفي من بين المفاهيم الأكثر دراسة في حقل تسيير الموارد البشرية. فلقد أحصى "لوك Locke" أكثر من 10000 بحث منذ ثلاثينيات القرن الماضي حتى أواخر السبعينيات من نفس القرن.[1] فهو مفهوم مركب من مفهومين هما الرضا والوظيفة وقصد الوصول إلى وضع تحديد دقيق لهذا المفهوم قمنا بتحديد كل مفهوم على حدا لنخلص في الأخير إلى وضع التعريف الإجرائي المناسب لمتطلبات هذه الدراسة.

❖ **مفهوم الرضا:**

• **الرضا لغة:** من رضي (روضي و رضي و رضوانا و مرضاة) عنه وعليه: الشيء أو به أو عنه أو عليه: اختاره وقنع به.[2]ونجد هذا المعنى في قوله تعالى:﴿ رَّضِيَ اللّهُ عَنْهُمْ وَرَضُواْ عَنْهُ ﴾[المائدة: 119]، ويفسر الطبري هذه الآية فيقول: رَّضِيَ اللّهُ عَنْهُمْ أي رَضي الله عن هؤلاء الصادقين الذين صدقوا في الوفاء له بما وعدوه، من العمل بطاعته واجتناب معاصيه، ورضوا عنه: يقول ورضوا هم عن الله تعالى ذكره في وفائه لهم بما وعدهم على طاعتهم إياه فيما امرهم ونهاهم، من جزيل ثوابه.[3]

*-رضي عنه وعليه، يرضى رضا ورضوانا، ، فهو راض من رضاة، ورضي من ارضياء ورضاة، ورضن من رضين، وارضاه: أعطاه ما يرضيه. واسترضاه وترضاه: طلب رضاه، ورضيته، و-به، فهو مرضي.

---

[1] Iglesias katia **« L'utilisation des modeles a effets mixtes avec effets aleatoires croises pour l'analyse de donnees de type questionnaire dans le champ de la satisfaction au travail »**, these de doctorat: univ. Geneve, 2011. http://archiv-ouverte.unige.ch/unige:16771 le 23/02/2015 p1.

[2] مؤنس رشاد الدين، **« المرام في المعاني والكلام»**، دار الراتب الجامعية، بيروت، 2000، ص412.

[3] الطبري، **«تفسير الطبري»** (في كتابه جامع البيان عن تأويل أي القران)، المجلد 3 من المائدة إلى الأعراف، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، طبعة 1 ،1994، ص 212.

وارتضاه لصحبته وخدمته. وتراضياه: وقع به التراضي. واسترضاه: طلب اليه ان يرضيه. والرضاء: المرضاة. و راضاني فرضوته ارضوه :غلبته. ورجل رضا: مرضي والرضي: الضامن والمحب، ومرضاة: ضد سخط.[1]ونجدها في قوله صلى الله عليه وسلم: «اللهم إني أَعوذُ برضاكَ من سَخَطِكَ ».[2]

*- الرضا : الاكتفاء، القبول والموافقة، الارتياح.[3]

ويذكر المعجم الفلسفي أن هناك فرقا بين الرضا والرضاء. فالرضا هو المرضاة، والرضا أخص من الإرادة والرضا فوق التوكل لأنه مرادف للمحبة والرضوان بمعنى الرضا.

أما الرضاء فهو القبول والتسليم والمراضاة: يقال رضيه ورضى به، اختاره وقبله والرضاء أضعف من الإرادة والقرار والتصدي لأن المرء قد يرضى بالشيء المكروه تسليما لا حبا وإرادة.[4]

• **الرضا اصطلاحا:** الرضا هو حالة شعورية تأتي دائما بعد الدافع وبعد إشباع الحاجة فيكون الرضا بذلك نتيجة مرتبطة بمدى التوقعات أي أنه حصيلة مجموعة النتائج المحققة مقارنة بالتوقعات والرغبات.[5]

❖ **مفهوم الوظيفة:**

•**الوظيفة لغة** : هي كل شيء : ما يقدر له في كل يوم من رزق أو طعام أو علف، أو شراب وجمعها الوظائف والوظف. ووظف الشيء على نفسه ووظفه توظيفا، ألزمها إياه وقد وظفت له توظيفا.[6] والوظيفة هي العهد والشرط ،العمل في الدواوين الإدارية.[7]

•**الوظيفة اصطلاحا:** الوظيفة هي مصطلح يستخدم في الرياضيات وعلم الأحياء وعلم الاجتماع ليعني علاقة الاعتماد المتبادل بين أجزاء نسق ما. ففي الرياضيات يشير المصطلح إلى متغير يعتبر في علاقة مع متغير آخر أو أكثر بحيث تعتمد قيمته على قيمة تلك المتغيرات. ويستخدم المصطلح بهذه الدلالة عند الاستدعاء بين المتغيرات، فعلى سبيل المثال تعتبر معدلات الميلاد دالة على المركز الاقتصادي. وفي علم الأحياء يطلق المصطلح على الإسهام الذي تسهم به الأجزاء المختلفة داخل كيان عضوي

---

[1] مجد الدين الفيروزابادي، « **القاموس المحيط**»، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، طبعة 8 ،2005، ص 1288.

[2] مسلم بن حجاج، «**صحيح مسلم** »(222/4 برقم 486)، دار طيبة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2006، ص 223.

[3] «**المنجد الأبجدي**»، دار المشرق، بيروت، طبعة 5، ص487.

[4] جميل صليبا، « **المعجم الفلسفي**»، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، الجزء الأول، 1994، ص 61.

[5] محمد مسلم، « **مدخل إلى علم النفس العمل**»، دار قرطبة للنشر والتوزيع؛ الجزائر، طبعة 2، 2007، ص 67.

[6] ابن منظور، « **لسان العرب** »، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد التاسع، طبعة 3، 1994، ص375

[7] علي بن هادية وآخرون، «**القاموس الجديد** »، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، طبعة 7، 1991، ص1334.

للحفاظ عليه، ومثال ذلك الدور الذي يؤديه القلب والكبد في المحافظة على كيان الإنسان. وفي علم الاجتماع استخدم هذا المصطلح من قبل "مالينوفسكي Malinowski" و"راد كليف براون Radcliffe-Brown" بطريقة القياس مقترحين أن أجزاء المجتمع المختلفة يمكن أن تصاغ مفاهيمها من أجزاء يعتمد بعضها على بعض في علاقة تبادلية فالوظيفة هي النتيجة أو النتائج المترتبة على نشاط اجتماعي، لأنها ترتبط بالأنماط الثقافية والبناءات الاجتماعية وينظر إلى هذه النتائج في ضوء تأثيرها على بناء الموقف أو النسق.[1]

ويرى "روبرت ميرتون Robert Merton" بأن الوظيفة قد تكون ظاهرة أو كامنة، فالوظيفة الظاهرة هي نتيجة موضوعية للنظام الذي توجد فيه وهذه تكون مقصودة ومعترف بها من قبل الأشخاص. أما الوظيفة الكامنة فهي غير مقصودة ولا معترف بها من قبل الأشخاص الذين ينجزونها.[2]

أما الوظيفة المرتبطة بمنظمات العمل ووحدات الإنتاج فهي وحدة عمل تحتوي على أنشطة متشابهة في التعقيد تم تجميعها مع بعضها في الشكل والمضمون ويمكن أن يؤديها فرد واحد أو أكثر.[3] والوظيفة هي مجموعة من الواجبات والمسؤوليات التي تتطلب فردا لأدائها ويوجد بكل منشأة عدد من الوظائف يتفق مع عدد الموظفين أو العمال بها.[4] وهذا التعريف هو المعتمد في هذه الدراسة.

وقبل التطرق لمفهوم الرضا الوظيفي لابد من ذكر الفروق بينه وبين مصطلح الإرضاء الوظيفي لكي نزيل ذلك الخلط الواقع فيما بينهما كون أنهما متغيران يستدل بهما عن معدل التكيف المهني لدى الافراد.

فلقد قدم أساتذة "جامعة مينيسوتاUniv Minnesota" الأمريكية الفروق بين المصطلحين من خلال اعتبارهم أن الرضا يتضمن تقبل العمل بوجه عام وتقبل الفرد لظروف بيئة العمل من إدارة وإشراف وزملاء وساعات العمل والأجر ونوع العمل، انه باختصار إشباع لحاجات العامل. أما الإرضاء فيعبر عن مدى كفاءة العامل التي تجعله محط تقييم من قبل الإدارة والمشرفين والزملاء والتي يعبر عنها إيجابا بتوافق قدرات الفرد ومهاراته مع مطالب العمل ومقتضياته ويعبر عنها سلبا بمعدلات الغياب والحوادث ودرجة الالتزام المؤسسي عند الفرد.[5]

---

[1] محمد عاطف غيث، **«قاموس علم الاجتماع»**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006، ص173.

[2] عبد الهادي الجوهري، **«قاموس علم الاجتماع»**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، طبعة 3، 1998، ص252.

[3] حبيب الصحاف، **«معجم إدارة الموارد البشرية وشؤون العاملين»**، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، 1997، ص20.

[4] أحمد زكي براوي ومحمد كمال مصطفى، **«معجم مصطلحات القوى العاملة»**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1983، ص83.

[5] محمد السيد أبو النيل، **«علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيا وعالميا»**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص322.

والرضا الوظيفي ورد تعريفه في معجم إدارة الموارد البشرية وشؤون العاملين بأنه : قدرة المنظمة على تلبية وإشباع الحاجات المادية والمعنوية للعاملين لديها بما يؤدي إلى الرضا الوظيفي وهو أيضا قدرة الموظف على التكيف مع ظروف عمله وبيئة العمل المحيطة به بمقارنة ما يملكه وما يتمنى الحصول عليه،[1] والرضا الوظيفي له تداخل مع مفاهيم أخرى كثيرا ما يقع الخلط بينه وبينها وهي الاتجاهات المهنية ، الروح المعنوية، والرفاهية في العمل، فأما الاتجاهات المهنية فتتعلق بجوانب معينة من العمل وفقط، فمثلا قبول العمل أو النفور منه يعتبر من بين الاتجاهات المهنية، وبذلك فإن مختلف العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات ليست عامة في طبيعتها، بعكس الرضا الوظيفي فهو ذو صبغة عامة.

وأما الروح المعنوية فنظر إليها الكثير على أنها أكثر شمولا من الرضا الوظيفي، وتشمل الرضا باعتباره عنصرا من العناصر الأخرى التي تقدم مجتمعة دليلا على المدى الذي يتمكن فيه الفرد من إشباع دوافعه عن طريق التعاون مع الجماعة، ومع ذلك فإن الرضا مرتبط بالاتجاهات المهنية وبالروح المعنوية ولكنه ليس مرادفا لأي منهما. فالرضا عن العمل نتيجة الاتجاهات المختلفة لدى الفرد نحو عمله والعوامل التي تتصل بمختلف جوانب الحياة العامة، والاتجاهات عبارة عن استجابات القبول أو الرفض نحو جوانب العمل المختلفة. أما الروح المعنوية فهي مركب قوامه اتجاهات أعضاء الجماعة على اختلافهم وهو يتولد عن الجماعات ويمكن أن يكون نتيجة لها.[2]

في حين أن الرفاهية في العمل هي عملية نفسية ايجابية متعددة الأبعاد[3] فهي تشمل الأمن الوظيفي، الحماية الصحية، بيئة العمل وظروفه، التكفل الاجتماعي والنفسي، قوانين العمل، حماية العمال من العنف البدني والمعنوي،.. وغيرها.[4] وعليه فان الرفاهية في العمل تعتبر مرادفا للرضا الوظيفي على اعتبار أنهما يتضمنان نفس الأبعاد والمؤشرات التي يتبناها الباحثون والتي تتعدى مكان العمل وتصل إلى جوانب الحياة العائلية والاجتماعية للفرد.

كما ان للرضا الوظيفي مصطلحات مرتبطة به ارتباط وثيق ويعني ذلك انه يستحيل الخوض في موضوع الرضا الوظيفي دون الاتيان على ذكرها وهي:

* **الشعور بالسعادة:** فالرضا يعبر عن شعور الموظف بالسعادة عندما يتحقق هدفه.

---

[1] حبيب الصحاف، **«مرجع سبق ذكره»**، ص88.

[2] سالم تيسير الشرايدة، **«الرضا الوظيفي-أطر نظرية وتطبيقات عملية-»**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص65.

[3] Nadja robert, « **Bient-etre au travail .une approche centree sure la coherence de role** » . note scientifique et technique n 267 institut national de recherche et de securite pour la prevention des accidents du travailet des maladies professsionneles , mars 2007.www. inrs..fr le: 30/07/2014.p93

[4] www.emploi.belgique.be/workarea/downloadasset.aspx?id=25002 *le : 30/07/2014*

* **مستوى الطموح:** فالرضا يتحقق عندما تلبي الوظيفة طموحات الموظف.

* **التوقـــــــــع:** فالرضا يتحقق عندما تتحقق توقعات الموظف نحو ما يحصل عليه من عوائد.

* **إشباع الحاجات** :فالرضا يتحقق لما يشعر الموظف بأن حاجاته قد أشبعت[1].

ويرى "حبيب الصحاف" أن الرضا الوظيفي يتفاوت لدى العاملين في ثلاثة مستويات، فالمستوى الأعلى من الرضا هو الرضا التام ويصعب تحقيقه، ثم المستوى الأوسط وهو الرضا الجزئي أي القبول ببعض الأجزاء من العمل دون أجزاء أخرى وهو ممكن التحقيق، وأخيرا المستوى الأدنى وهو عدم رضا الموظف عن معظم مكونات الوظيفة، أو الأجزاء الضرورية بالنسبة له، وفي هذه الحالة تتعرض العلاقة الوظيفية للخطر.[2] ويوجد الآن لدى المهتمين بموضوع الرضا الوظيفي أسلوبان في طريقة النظر إليه هما:

*-الأسلوب **العام:** ويهتم بالرضا الكلي عن العمل وهنا يسأل الفرد عن رضاه بصفة عامة عن مهنته باستخدام أسئلة تكون إجاباتها إما بالإثبات أو النفي.

*-أسلوب **الجوانب المتعددة:** وينظر إلى الرضا الوظيفي على أنه مكون من اتجاهات ومشاعر مرتبطة بعناصر العمل.[3]وهو الأسلوب الاجدر بقياس الرضا الوظيفي حسب الكثير من الباحثين على اعتبار انه يمكن من التعرف على الابعاد التي تكون مصدر للرضا او لعدم الرضا من خلال ان كل فقرة تقاس بصفة مستقلة عن باقي الفقرات.[4]

والرضا الوظيفي في حقيقته هو نتاج لنوعين من المتغيرات هما مصدران للرضا ولعدم الرضا عن العمل. فالنوع الأول وهو العناصر اللصيقة بالعمل والتي تتمثل في التحصيل أو المهارة المكتسبة ونوع العمل والمسؤولية والتقدم في العمل، إضافة إلى العوامل الأخرى التي تتعلق بتحقيق ذاتية الفرد في العمل والتي ينتج عنها الشعور بالرضا. أما العناصر الخارجية مثل الأجر والعلاقات الإنسانية والاجتماعية

---

[1] محمد فتحي عكاشة ،«**علم النفس الصناعي**»، مطبعة الجمهورية، الإسكندرية، 1999 ، ص114 .

[2] حبيب الصحاف، «**مرجع سبق ذكره**»، ص88.

[3] رونالد -ي-ريجيو، «**المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيم**»، ترجمة فارس حلمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،1999، ص268.

4 Iglesias katia, Olivier renaud1, & Franziska tschan, « **Satisfaction au travail : conséquences du choix des outils statistiques et des instruments de mesure en GRH** », nouveaux comportements, nouvelle GRH, xxeme congres agri p 13, du 17 au 19 novembre 2010, www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes 2010iglesias-renaud-tschan.le 05/03/2015.

للعمل والإشراف وسياسة المنظمة والإجراءات الإدارية وظروف العمل لا ينجم عنها عدم الرضا وأن وجودها في الواقع لا يسبب الرضا.[1]

مما سبق تقديمه حول مفهوم الرضا الوظيفي نرى بأنه حظي باهتمام كبير من طرف الباحثين رغم تباين وجهات النظر إليه والتي كانت نتيجة اختلاف محاور الاهتمام لدى الباحثين وكذلك الاختلاف في الظروف والبيئة المحيطة وهو ما يفسر الاختلافات الموجودة في التعاريف التي سنحاول عرضها فيما يلي : فـــ "لوك"(1976) الذي يعتبر تعريفه الأكثر استخداما وعالمية يعتبر أن الرضا الوظيفي هو" حالة عاطفية ممتعة أو ايجابية ناتجة عن التقييم الذي أجراه الفرد لعمله أو لبعض تجاربه أثناء تأدية عمله".[2] في حين يعرف "مركز البحوث بجامعة ميتشيغنMichigan Univ: Center for Research " الرضا عن العمل انه "ذلك الارتياح الذي يستخلصه العامل عن الأوجه المختلفة لانتمائه للمشروع"، وأما "فروم vroom" فيعرف الرضا عن العمل بأنه" تلك الاتجاهات المؤثرة على الأفراد تجاه عملهم وأدوارهم المهنية". ويذهب "دانيال Daniel" إلى ضرورة التمييز بين مفهوم الرضا بالعمل ومفهوم الرضا في العمل. "فقد يكون العمال راضين في العمل ولكن ليس بالعمل نفسه، أي أن مصدر الرضا يكون عن طريق الجو الاجتماعي للعمل وليس خصائص العمل نفسه".[3]ويعرفه "**أمبل** hamble" بأنه "انعكاس لدرجة التطابق بين العوائد الحقيقية التي يحصل غليها الفرد وتلك المتوقعة منه".[4] ويعتبر "أحمد ماهر" الرضا الوظيفي بأنه "الاتجاهات النفسية للعاملين اتجاه أعمالهم ومدى ارتياحهم وسعادتهم في العمل".[5] ويعرفه "يوسف محمد القبلان" بأنه "محصلة العلاقة بين ما يتوقعه الموظف من عمله وبين ما يجنيه فعلا من هذا العمل".[6] ويقول "محمد الصيرفي" أن الرضا الوظيفي "يمثل الاتجاهات النفسية للعاملين اتجاه أعمالهم ومدى ارتياحهم وسعادتهم في العمل، على الأخص بالنسبة للعناصر الأساسية في العمل مثل الأجر، سياسة المنظمة ، الرؤساء ،الزملاء وفرص النمو والترقي وفرص تحقيق الذات وغيرها من العناصر".[7]

---

[1] عباس محمود عوض، «**دراسات في علم النفس الصناعي والمهني**»، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر، 2005، ص501.

[2] Comite de coordination de l'evaluation clinique et de la qualite en aquitaine ccecqa, « **Actualisation de la revue de litterature sur la satisfaction au travail** » conduite par le ccecqa en 2000 [version mai 2010], www.clarte-sante.fr le 24/07/2014

[3] طلعت إبراهيم لطفي، «**علم اجتماع التنظيم**»، مكتبة دار غريب، القاهرة، 1993 ، ص ص 135 ، 136.

[4] عائشة مصطفى المناوي، «**سلوك المستهلك**»، دار مكتبة عين شمس، القاهرة، ط2، 1998، ص 122.

[5] أحمد ماهر، «**السلوك التنظيمي**»، الدار الجامعية، الإسكندرية، طبعة 7، 2000، ص43.

[6] يوسف محمد القبلان، «**مفاهيم وتطبيقات في السلوك الإداري**»، شركة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، طبعة 2 ، 1415 هـ، ص 109.

[7] محمد الصيرفي ، «**السلوك**»، دار الوفاء لدنيا الطباعة النشر ، الإسكندرية ، 2007 ، ص241.

ويذهب "سعيد عثمان" إلى تعريف الرضا الوظيفي بأنه "تقبل العامل بوجه عام لظروف بيئة العمل من إشراف وإدارة وساعات عمل وأجر، وهو حب العامل لعمله والرضا عليه بهدف إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وقدرته على الإبداع اتجاه عمله".[1]

من خلال إضفاء نظرة نقدية على التعاريف السابق ذكرها نلاحظ أن منها من يرى أن مشاعر الفرد التي يستخلصها من عمله هي البنية الأساسية لمفهوم الرضا الوظيفي. لكن هل يمكن اعتبارها كذلك دون إخضاعها لمقياس الموضوعية خاصة في ظل الحديث عن الحياة الاجتماعية للفرد وما تنتجه من مشاعر لها تأثير على اتجاهاته. كما أن هذه التعاريف ركزت على مشاعر السعادة والارتياح دون غيرها متجاهلة بذلك مشاعر أخرى كالحزن والظلم والتي تشكل مجتمعة ما يعرف بمفهوم الرضا الوظيفي وتبقى الدراسات الميدانية وحدها الفيصل في تحديد المشاعر التي استخلصها الفرد من عمله فإن كانت متجهة نحو السعادة والراحة فهي ذات صبغة إيجابية وإن كانت متجهة عكس ذلك فهي ذات صبغة سلبية.

ومن التعاريف من حصر محددات الرضا الوظيفي في مكونات وبيئة العمل واعتبرها محرك الإبداع ومحقق الإشباع النفسي والسعادة الاجتماعية وهي بذلك قد غضت الطرف عن واحد من بين أهم المحددات وهي شخصية الفرد بكل ما تحمله من ثقافة وتعليم وتكوين وسمات مزاجية.

وهناك من ربط الرضا الوظيفي بالتوقعات التي ينتظرها الفرد من أداء عمله وإذا قلنا التوقعات فنحن نتحدث هنا عن التمنيات وهي في الغالب بعيدة المنال فليس كل ما يتوقعه الفرد من عمله يدركه. لذلك ينبغي مجابهة توقعات العامل بسياسة عوائد (أجور– مكافآت– ترقيات) على المدى المتوسط والبعيد.

وفي الاعتقاد فإن تعريف "**دانيال**" يبدو أكثر وظيفية لأنه لفت الانتباه لوجود مفهومين مختلفين لمعنى الرضا الوظيفي وهما الرضا بالعمل والرضا في العمل وإن لم يحدد للدارسين أهم الأبعاد والمؤشرات التي تخص كلا منهما خاصة وأن الجو الاجتماعي داخل المنظمات يعتبر خاصية مهمة من خصائص العمل. والقول هنا أن ربط الرضا الوظيفي بالأداء الوظيفي يسهل عملية الفصل بينهما لأنّ الاتجاه العام يرى أن الأداء المرتفع يكون نتاج رضا مرتفع وإن كان الأداء منخفضا والرضا مرتفعا يعني ذلك أن الفرد سعيد في العمل وليس سعيد بالعمل.

ومنه جاء تعريفنا لمفهوم الرضا الوظيفي على النحو الآتي: "الرضا الوظيفي هو درجة تقبل العامل لوظيفته بصفة كلية أو للأجزاء الهامة منها أو عدم رضاه التام عليها، وذلك دون إكراه وتسليم بحيث يكون

[1] سعيد محمد عثمان، «**دراسات في علم النفس الصناعي**»، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2006، ص 27.

هذا المستوى من الرضا الوظيفي نتيجة الإدراك الموضوعي من العامل لما تقدمه له وظيفته وما ينبغي أن يحصل عليه في ظل عدة متغيرات أهمها سياسة المنظمة، العلاقات مع المشرفين والزملاء، الأجر والترقيات مع الأخذ بعين الاعتبار نوعية العمل وبيئته والخصائص المهنية والاجتماعية والشخصية للعامل.

➢ **التعريف الإجرائي للرضا الوظيفي:**

الرضا الوظيفي عند المدرس هو: درجة رضا المدرس بعمله وفي عمله وما ينتج عنه من عوائد مقارنة مع ما قدمه وما حصل وما يتمنى الحصول عليه، من خلال أدائه التعليمي في مؤسسة تعليمية في أحد القطاعات (تعليم عالي، تعليم عام، تكوين مهني) في ظل النمط القيادي والمناخ التنظيمي السائد خلال سنوات الخدمة مع الأخذ بعين الاعتبار سماته الشخصية وخصائصه المهنية والبيئة الاجتماعية التي يعمل فيها.

2.4- مفهوم الأداء:

•**الأداء لغة:** أدى – أديا الشيء: أوصله، أدى – تأدية الشيء: أوصله.

أدى إليه الخبر، تأدى إليه الخبر: وصل، والأداء هو إيصال الشيء إلى المرسل إليه.[1]

أدّى: تأدية الشيء: قام به، أتمه، أكمله. أداء: إيصال الشيء وإتمامه وقضاؤه.[2]

•**الأداء اصطلاحا** : الأداء من الناحية الاجتماعية هو وفاء الفرد بمسؤولياته تجاه المجتمع واتجاه من هم في بيئته المباشرة المحيطة به واتجاه نفسه بما يشبع حاجاته الإنسانية والأساسية وحاجات غيره مع المساهمة الإيجابية في المجتمع.[3]

أما في ميدان العمل فإن مفهوم الأداء يتعدد بتعدد الجماعات والأفراد الذين يستخدمونه. فبالنسبة للمديرين يعني المردودية والقدرة والمنافسة، وبالنسبة للموظف يعني المناخ التنظيمي للعمل، أما بالنسبة للزبون فيعبر عن نوعية الخدمات والمنتجات التي تقدمها المنظمة، فالأداء مسألة إدراكية يختلف من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى.[4]

---

[1] **«المنجد في اللغة والإعلام»**، دار المشرق، بيروت، طبعة 31، ص6.

[2] جبران مسعود، **«الرائد ،معجم ألفبائي في اللغة والإعلام»** ، دار العلم للملاين ، بيروت ، طبعة 3 ، 2005 ، ص45.

[3] أحمد شفيق السكري، **«قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية»**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص461.

4 Isabell achte et al, **« Comment concilier la performance et le bien-être au travail ? »**, mémoires mba, 2010, p 39, http://www.yoga- break.fr/, le 17/03/2015.

من هنا نستطيع القول أن مصطلح الأداء يستخدم على نطاق واسع في ميدان العمل، غير أن تحديد الأبعاد التي يتكون منها الأداء سيسهل علينا تبني وتحديد تعريف لهذا المصطلح بما يتماشى ومتطلبات هذه الدراسة.

فقد بينت الأدبيات المتوفرة حول الموضوع أن هناك أربعة أبعاد أساسية عولج من خلالها مصطلح الأداء في مجال العمل، وهي بعد بقاء المؤسسة، الكفاءة الاقتصادية وشرعية المنظمة اتجاه الجماعات الخارجية، وأخيرا بعد الموارد البشرية.[1]

لقد جاء في معجم مصطلحات القوى العاملة أن أداء العمل داخل المنظمة الإنتاجية هو تنفيذ أمر واجب أو عمل أسند إلى شخص أو مجموعة للقيام به ، فالأداء هو ناتج جهد معين قام ببذله فرد أو مجموعة أفراد لإنجاز عمل معين ، وقد يتم من خلال آلة أو أكثر وفقا لطريقة محددة.[2] والأداء عند العامل يشمل بعدين أساسيين، ففي البعد الأول ينبغي أن يحقق الفرد الأعمال المطلوبة منه وهو ما يشير إلى الفعالية في الأداء. وأما البعد الثاني فهو أن يستخدم الفرد الموارد المتاحة بشكل اقتصادي ودون إسراف وهو ما يشير إلى الكفاءة.[3] ولا شك أن الأداء في العمل تتفاعل فيه وتحدّده مجموعة من المتغيرات يمكن تصنيفها إلى متغيرات بيئية تشمل الأدوات ، الأجهزة وظروف العمل ، تصرفات الزملاء وسلوك المشرف والمردود المالي ومتغيرات ذاتية تشمل القدرة ، العمر والمعرفة والمهارة والذكاء ، درجة التعلم ، وقوة التحمل ومتغيرات ذات علاقة بالرغبة وتشمل الدافعية ، الرضا الوظيفي ، مكانة العامل ودرجة القلق ، الاندماج الوظيفي ومفهوم الذات ، المعايير الشخصية والتوقعات المدركة من جانب الشخص والشعور بالمساواة داخل المنظمة.[4]

ومن دون شك أن إدراك هذه المتغيرات سيساعد ولاشك المنظمات على قياس وتقييم أداء عمالها وموظفيها بشكل علمي ودقيق يساعد على تقدمهم وتطورهم وزيادة فعالية أدائهم لوظائفهم.

لذا فإن عملية تقييم أداء العاملين ذات أهمية بالغة لأنها مقياس لكفاءة العامل ومدى مساهمته في إنجاز الأعمال الموكلة إليه، وكذلك الحكم على سلوكه وتصرفاته أثناء العمل لتجري مكافأته بقدر ما

---

1 Olivier de la villarmois, **« Le concept de performance et sa mesure un etas de l'arte »** centre lillois d'analyse et de recherche sur l'évolution des entreprises, upresa cnrs 8020, avril 2001, p 05. odlv.free.fr /.le 17/03/2015.

[2] أحمد زكي براوي ومحمد كمال سلطان، **«مرجع سبق ذكره»**، ص 166.

[3] حبيب الصحاف، **«مرجع سبق ذكره»**، ص62.

[4] علي عسكر، **« الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل»**، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2005، ص 214.

يعمل وينتج.[1] وإن كان تقييم أداء بعض العاملين يصعب قياسه لطبيعة العمل الذي يتسم بطابع الإنتاجية غير الملموسة والتي يصعب تقييمها، وخاصة تلك المهن التي تعتمد على الطاقة الذهنية والعقلية مثل التعليم والأعمال الإدارية حيث يكون فيها تقييم الأداء عن طريق الرئيس المباشر ورأيه الشخصي في بعض الصفات التي يتمتع بها الفرد.[2] هذا الأخير يعاني من مشاكل تدني الأداء التي ترتبط غالبا بنقص المهارات ، أو بمشاكل السلوك وهي الأصعب ، لأن حتى الرغبة في التدريب والتطوير تتطلب سلوكا معينا وقد تنشأ من سوء الفهم والإحباط.[3] ولتكون معالجة مشاكل تدني الأداء فعالة بحيث تحقق الوصول إلى أعلى مستويات الأداء ، لا بد أن يكون للفرد الرغبة في القيام بأداء العمل (الدافعية) وأن يكون قادرا على أداء الوظيفة (القدرة)[4] وأن يمتلك الموارد والمعدات والآلات التي يحتاجها لأداء وظيفته.[5] ومنه فكفاءة الأداء في العمل يمكن صياغتها في شكل معادلة كالتالي:

كفاءة أداء العمل = الرغبة في العمل x القدرة على العمل x البيئة المحيطة. وأي خلل أو نقص في هذه العناصر الثلاث الأساسية من شأنه التأثير على فعالية أداء العامل.

ومن بين التعاريف التي عالجت مفهوم الأداء عند العامل نجد تعريف "أحمد صقر عاشور" الذي يرى أن الأداء "يعني قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله".[6] أما "محمد صالح الحناوي" فيعرف الأداء على أنه "حاصل عملية التفاعل بين دافعية العامل نحو عمله وقدرته على القيام بمتطلبات وظيفته".[7] كما عرف "عبد الفتاح بوخمخم" الأداء الشامل بأنه "النتيجة المحصل عليها في أي ميدان عمل والمعبر عنها بوحدات قياس معينة".[8]

إن المتمعن في التعاريف الوارد ذكرها يرى أن التعريفيين الأولين ربطا مفهوم الأداء بدافعية الفرد ومدى أدائه للمهام الموكلة إليه. لكنهما لم يشيرا إلى دور المنظمة في عملية التحفيز وتنمية قدرات الأفراد من أجل الوصل بهم إلى أفضل أداء ممكن. أما تعريف "عبد الفتاح بوخمخم" فكان أكثر شمولية لأنه ربط

---

[1] كامل المغربي وآخرون، «**أساسيات في الإدارة**»، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1983، ص286.

[2] مهدي حسن زويلف ، «**إدارة الأفراد**» ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ،1983 ، ص286.

[3] حبيب الصحاف، «**مرجع سبق ذكره**»، ص65.

[4] صلاح الدين محمد عبد الباقي، «**السلوك الإنساني في المنظمات**»، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 05.

[5] راوية محمد حسن، «**السلوك في المنظمات**»، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 109.

[6] أحمد صقر عاشور، «**إدارة القوى العاملة**»، دار النهضة العربية، بيروت، 1983، ص 50.

[7] محمد صالح الحناوي ومحمد سعيد سلطان، «**السلوك التنظيمي**» ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، 2000 ، ص 241.

[8] عبد الفتاح بوخمخم ، «**تحليل وتقييم الأداء الاجتماعي في المنشأة الصناعية**»، مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة منتوري ، قسنطينة ،الجزائر ، عدد18 ديسمبر 2002 ، ص 127.

الأداء بالنتيجة المحصل عليها وهذا يدل على أن الأداء هو مجموعة أبعاد مكملة لبعضها وهي حاصل مجموع مجهودات الأفراد، مناخ تنظيمي ووسائل إنتاج.

مما سبق طرحه فإن تعريفنا للأداء الوظيفي هو: كيفية إنجاز عمل معين في وقت محدد وفق خطة مرسومة، اعتمادا على جهد بدني أو فكري يقوم به الفرد بواسطة أدوات، أجهزة، أو آلات تلبي متطلبات العمل، بشرط أن يكون الفرد كفؤا، فعالا يمتلك القدرة والرغبة لأداء متطلبات عمله وفق سلوك اجتماعي ايجابي يسهم هو وغيره من الفاعلين في المنظمة في بنائه، وفي ظل مناخ تنظيمي ملائم وإشراف يقيم أداءه بطرق علمية من أجل الوصول به إلى أعلى مستويات الأداء.

➢ **التعريف الإجرائي للأداء الوظيفي:**

إن أداء المدرس يشير إلى نشاطه وسلوكه أثناء أداء الوظيفة الموكلة إليه من قبل الإدارة التعليمية وفق البرنامج الدراسي المسطر والوسائل التعليمية المتوفرة بما يمتلكه من خصائص وسمات مهنية وأكاديمية وثقافية ونفسية واجتماعية وأخلاقية تمكنه من تنفيذ عملية التدريس وإدارة الفصل. وقد ينتقل أداء المدرس خارج الفصل عند إقامة علاقات اجتماعية مع تلاميذه وزملاء مهنته ومشرفيه.

3.4- تحديد مفهوم المدرس:

•**المدرس لغة:** مدّرس: معلم/ مرّب، أستاذ، محاضر.[1] (المدرس هو المفهوم المعتمد في هذه الدراسة)

•**المدرس اصطلاحا:** يعرف معجم المصطلحات التربوية والنفسية المدرس بأنه المربي الذي يرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية والتعلمية لتلاميذه، بهدف متابعة نموهم العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي.[2]

لقد تبنت مختلف الفلسفات التربوية، تعاريف للمدرس تحدد مواصفاته وأدواره حسب ما يليق بمعتقداتها وتوجهاتها الدينية والإيديولوجية. فالفلسفة التربوية الإسلامية تؤكد على أهمية اكتساب المدرس للمعارف من قبل مدرس آخر، لأن مهنة التعليم لها شرائط ليس في وسع كل إنسان معرفتها، ومن أجل هذا يحتاج المدرس الطالب إلى مدرس، أو مؤدب، أو أستاذ في تعلمه وتخلقه وأقاويله واعتقاده وصنائعه. ولقد اشترط الفكر الإسلامي أن يكون المدرس ذكيا، جيد الطباع، حسن الخلق، صافي الذهن، محبا للعلم غير متعصب لمذهب من المذاهب. ويذكر الشيخ الغزالي أن المدرس هو المتصرف في قلوب البشر ونفوسهم،

---

[1] روجي البعلبكي، «**المورد الثلاثي**»، دار العلم للملايين، بيروت، طبعة 3 ،2005، دون صفحة.

[2] حسن شحاتة وآخرون، «**معجم المصطلحات التربوية والنفسية**»، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ،2003، ص283.

وقد حدد الأدوار التي ينبغي للمعلم أداؤها وهي : الشفقة على المتعلمين، وعدم أخذ أجر على التعليم، وأن يكون تعليمه لوجهه – تعالى–، وأن يزجر المتعلم إذا بدر منه سوء خلق بطريقة الرحمة لا التوبيخ لأن التصريح يهتك حجاب الهيبة ويورث الجرأة على المضي بالخلاف ويهيج الحرص على الإصرار، وأن يكون قدوة حسنة فلا يكذب فعله قوله لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار وأرباب الأبصار أكثر فإن خالف العمل العلم منع الرشد.[1]

أما الفلسفة البرجماتية فتؤكد على ضرورة إلمام المدرس بمختلف طرق التعليم والاستفادة من مختلف الإمكانات التعليمية والبيئية، لأن في اعتقاد البرجماتية أنه لا توجد طريقة تعليمية واحدة تتناسب مع جميع المعلومات وجميع التلاميذ وجميع الظروف.[2]وتتمثل أدوار المدرس البرجماتي في أنه يخطط للموقف والنشاط التعليمي بهدف إتاحة الفرصة لاستخدام الذكاء البشري، وهو الذي يحدد إمكانات وحاجات التلاميذ باعتباره عضوا في الجماعة، وهو الذي ينظم الشروط المواتية لتقديم المحتوى الذي يشبع من خلال الموقف الخبري لتلك الحاجات ويناسب وينمي هذه الإمكانات المحددة سلفا، كما يحترم حرية تلاميذه وهو قائد النشاط مع احترامه أيضا لحرية نفسه، ويقدر مشاعر المتعلم ويراعي الفروق الفردية، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان المدرس صديقا ومرشدا ومتعاونا مع تلاميذه وزملائه ولديه الرغبة في خدمة مجتمعه.[3]

في حين ترى الفلسفة الواقعية أن المدرس هو العالم المتخصص في علمه والخبير في مادته العلمية، وأن مسؤوليات عديدة تقع على عاتقه، لأنه مسؤول عن تقدم العالم الواقعي للمتعلم باستخدام المحاضرة أو أساليب العرض وتقديم الخبرة الحسية ولأنه يمتلك أحدث ما توصل إليه العلم من حقائق واكتشافات، وهو يعتبر مسؤولا عن مساعدة الطلبة في الوصول إلى تلك الحقائق وفي اكتشاف حقائق أخرى ويشكل المدرس السلطة العليا على التلميذ، فهو الذي يختار عناصر المنهج الذي يراه مناسبا لتحقيق أهداف مهنة التعليم في نموذجها الواقعي.[4]

وتقول الفلسفة المثالية أن المدرس المثالي ينبغي أن يكون قدوة أو مثالا يحتذي به طلابه فيكون فيلسوفا ومفكرا مثل سقراط ، وأن يعمل على توطيد الأفكار في عقول تلاميذه، وقد رسمت الفلسفة المثالية

---

[1] وائل عبد الرحمن التل و آخرون ، « **مرجع سبق ذكره** »، ص321.

[2] عبد المجيد عبد التواب شيحة، « **في الأصول الفلسفية للتربية** »، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ،2006 ، ص65.

[3] عبد الراضي إبراهيم محمد عبد الرحمن وسعيد إسماعيل علي، « **دراسات في فلسفة التربية**»، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص123.

[4] وائل عبد الرحمن التل و آخرون ، « **مرجع سبق ذكره** »، ص296.

المدرس في المركز الرئيسي في العملية التربوية بل وبالغت في ذلك، إيمانا منها بأن المدرس قدوة يقلده طلابه لذا ينبغي أن يكون على قدر كبير من المعرفة وعليه يقع العبء الكبير في التربية، لأنه مطالب بالإلمام بالحقائق وأن يكون مخلصا جادا في عمله وأن يكون مسؤولا مباشرا عن مراقبة تلاميذه، وهو القائد الفعلي في أي موقف من المواقف التدريسية، كما ينبغي أن يكون له رأيا اتجاه الحاجات المختلفة لتلاميذه حتى يعطيهم القدر المناسب من المعارف، والمدرس المثالي الحق هو الذي يهتم بتنمية قدرة طلابه على الحفظ والاسترجاع.[1]

وتعتقد الفلسفة الماركسية أن المدرس الماركسي ينبغي أن يحافظ على نظام العمل ويحتل مكانة أساسية في النظام التعليمي، ولقد أكدت الماركسية على أهمية إعداد المدرس العامل الذي يجمع العلم والعمل حتى يكون قدوة لتلاميذه، ووضعت قوانين صارمة تحدد واجبات المدرسين ونظم عقابهم وثوابهم والتي يجب إعلانها في مكان ظاهر في القسم الدراسي في كل مدرسة. وليس من شك أن الفكر الماركسي يمثل نقطة تحول في تاريخ الفلسفة كله، وهو في جوهره أعنف ثورة شنت على المثالية. ولقد أثرت الماركسية التربوية في فلسفات كثيرة مثل الواقعية الجديدة. وإذا كانت الفلسفات السابقة اهتمت بتفسير العالم، فإن الماركسية اهتمت بتغيير العالم بما يحقق مصالح المجتمع بجميع مكوناته ويزيل القهر ويحقق العدالة الاجتماعية، وهذا لا يتأتى إلا عن طريق المدرس بما يمتلكه من المهارات العلمية والعملية المستقاة طبعا من روح الفلسفة الماركسية.[2]

أما من التعاريف الأكاديمية فيمكن أن نتطرق إلى تعريف "حسين عبد الحميد رشوان" الذي يعرف المدرس بأنه "وسيلة المجتمع وأدائه لبلوغ هدفه فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم إلى ميادين العلم والمعرفة. وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها وتحقيقها لأهدافها يتوقف عليه".[3]

ويرى "محمد أحمد كريم" أن المدرس هو "همزة الوصل بين الأجيال فعن طريقة تنقل ثقافة المجتمع الممثلة في القيم والمعتقدات والقوانين والمعرفة والعادات وكل ما يكتسبه الفرد كعضو في المجتمع من جيل الراشدين إلى جيل الناشئين".[4]

---

[1] شبل بدران وأحمد فاروق محفوظ، «**أسس التربية** »، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، طبعة 4، 2002، ص216.

[2] شبل بدران و آخرون، «**الأصول الفلسفية للتربية** »، شركة الجمهورية الحديثة، مصر، 2002، ص343.

[3] حسين عبد الحميد رشوان، «**العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع**»، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2006، ص 181.

[4] محمد أحمد كريم وآخرون، « **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**» ، شركة الجمهورية الحديثة، الإسكندرية، 2002، ص 231.

أما "عمر أحمد همشري"فيعرف المدرس بأنه" الشخص القيم على تراث الجماعة، إذ يعمل على حفظ هذا التراث ونقله للأجيال القادمة ، وبهذا فهو يرسخ الذات الثقافية للمجتمع ، ومن بين يديه يخرج رجالات المستقبل ، فالمعلم أحد المدخلات الرئيسية للنظام التربوي الحديث والذي يعتمد عليه إضافة إلى عناصر أخرى بقاء هذا النظام واستمراريته وتطوره ونجاحه".[1]

مما سبق تقديمه يلاحظ أن هذه التعاريف أجمعت واتفقت كلها على أن المدرس هو المحور الرئيسي لكل مجتمع من خلال أنه يعمل على بناء الأجيال جسميا وخلقيا واجتماعيا وعلميا. وهو أحد عناصر النظام التربوي الذي لا يمكنه أن يرتقي فوق مستوى هذا المدرس القادر الراغب في أداء مهمة إصلاح المجتمع وتطويره من خلال ربط حاضره بماضيه.

ومنه نقول إن المدرس هو أحد أهم مدخلات النظام التعليمي فهو ليس فقط قائد الفصل بل هو محرك العملية التربوية عندما تتجاوز مهنة التعليم لديه حدود غرفة التدريس حتى تصل به إلى مشاركة غيره من الفاعلين في ميدان العمل التربوي من زملاء ومشرفين وتلاميذ وطلبة في تحقيق هدف العملية التعليمية.

➢ **التعريف الإجرائي للمدرس:**

المدرس هو الشخص الجزائري الذي يقوم بمهنة التدريس بصفة دائمة ضمن منظومة التعليم، بغض النظر عن القطاع الذي يدرس فيه (تعليم عالي، تعليم عام، تكوين مهني) وبغض النظر عن جنسه ومؤهله العلمي وخبرته في التعليم والمادة التي يقوم بتدريسها وذلك في حدود ولاية قالمة.

4.4- تحديد مفهوم الأثر:

- **لغة** الأثر: بقية الشيء، أثّر فيه تأثيرا: ترك فيه أثرا، الآثار: الأعلام، ومثال ذلك: أثر الجراح يبقى بعد الأثر.[2]
- **اصطلاحا:** الأثر له ثلاثة معاني، الأول يعني النتيجة، والثاني بمعنى العلامة، والثالث بمعنى الخبر.[3]

والأثر هو حصول ما يدل على وجود الشيء والنتيجة.[4]

وفي الإحصاء فإن الأثر يعني نتيجة الفعل الذي خلفه المتغير المستقل على المتغير التابع اعتمادا على الانحدار الخطي البسيط أو المتعدد.

---

[1] عمر أحمد همشري، **«مدخل إلى التربية»**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، طبعة 2، 2007، ص 231.

[2] مجد الدين الفيروز آبادي، **«القاموس المحيط»**، مرجع سبق ذكره، ص 341.

[3] محمد عميم الإحسان، **«التعريفات الفقهية»**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،2003، ص 16.

[4] عبد الرؤوف المناوي، **«التوقيف من مهمات التعاريف»**، تحقيق عبد الحميد صالح حمدان، عالم الكتب، القاهرة ،1990، ص 38.

➢ **التعريف الإجرائي للأثر:**

ونعني به ما إذا كان هناك تأثير دال احصائيا للمتغير المستقل (الرضا الوظيفي) لدى هيئة التدريس المكونة من مدرسي قطاع التعليم العالي قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني في ولاية قالمة على المتغير التابع (الأداء الوظيفي) لنفس هذه القطاعات.

5- الإطار المنهجي للدراسة:

1.5- حدود الدراسة:

من خلال تحديدنا لمفاهيم الدراسة وصلنا إلى تحديد العناصر الأساسية الموجهة لعملنا الميداني والتي جاءت كالآتي:

- إن دراستنا لمفهوم الرضا الوظيفي سوف تكون باعتباره متغيرا مستقلا له أثر على الأداء الوظيفي الذي سنعتبره متغيرا ثابتا في هذه الدراسة.

- إن مفهوم الرضا الوظيفي سوف يعالج من خلال عنصريين هما الرضا بالعمل والرضا في العمل لأنه في نظرنا نتاج مظاهر الجو الاجتماعي للعمل وخصائصه.

- من أجل قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى المدرسين سوف نعتمد على أسلوب الجوانب المتعددة لأنه في نظرنا أكثر فعالية من الأسلوب العام.

- في دراستنا للأداء سوف نعتمد على بعد الموارد البشرية كونه يتضمن، مناخ العمل، مردودية المدرسين، تنميتهم، تقييم أدائهم...وغيرها.

- إن الدراسة سوف تعتمد في قياس أداء المدرسين على معايير الصفات الشخصية وذلك في نظرنا لتعذر الوصول إلى معايير نواتج أدائهم لارتباطه بعدة متغيرات أهمها مستوى التلاميذ ومستوى المناهج التعليمية.

- إن الدراسة تشمل المدرسين التابعين للقطاع الحكومي المتمثل في قطاع التعليم العالي. قطاع التربية الوطنية. وقطاع التكوين المهني. وبغض النظر عن خصائصهم الشخصية والمهنية.

- إن المدرسين المعنيين بالدراسة هم من جنسية جزائرية بالنسبة لقطاع التعليم العالي. وهم من الأساتذة الدائمين بالنسبة لقطاع التكوين المهني. وهم من الأطوار الثلاث بالنسبة لقطاع التربية الوطنية.

2.5- منهج الدراسة:

حيث استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي معتمدين على الأسلوب الكمي. والذي يهدف في الأساس إلى قياس الظاهرة موضوع الدراسة وقد تكون هذه القياسات من الطراز الترتيبي، أو عددية باستعمال الحساب وهنا يكون الاعتماد على: المؤشرات، النسب، المتوسطات والأدوات التي يوفرها الإحصاء.[1]

5. 3- تقنيات جمع البيانات:

1.3.5 - الاستمارة:

والتي احتوت (75) سؤالا خصص الجزء الأول منها للأسئلة الأولية التي شملت الخصائص الشخصية والمهنية للأساتذة، والذي تضمن (05) أسئلة. بينما خصص الجزء الثاني للرضا الوظيفي والذي شمل (35) فقرة موزعة على (07) محاور فيما خصصنا الجزء الثالث للأداء الوظيفي والذي شمل هو الأخر (35) فقرة موزعة على (07) محاور. كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم 01: يبين توزيع محاور وفقرات الاستمارة.

الرضا الوظيفي			الأداء الوظيفي		
الرقم	المحور	الفقرات	الرقم	المحور	الفقرات
/	أسئلة أولية	/			
01	محتوى وتنظيم العمل	01 - 05	01	محتوى وتنظيم العمل	01 - 05
02	العلاقات الوظيفية	06 - 10	02	العلاقات الوظيفية	06 - 10
03	التنمية الوظيفية	11 - 15	03	التنمية الوظيفية	11 - 15
04	الأجور والخدمات الاجتماعية	16 - 20	04	الأجور والخدمات الاجتماعية	16 - 20
05	الإشراف	21 - 25	05	الإشراف	21 - 25
06	قوانين	26 - 30	06	قوانين	26 - 30
07	التسيير الإداري	31 - 35	07	التسيير الإداري	31 - 35

المصدر: إعداد الباحث

[1] موريس أنجرس،« **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**»، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر،الجزائر،2004، ص100.

1.3.5. 1 – صدق الاستمارة:

للتأكد من صدق الاستمارة قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين ينتمون إلى مختلف القطاعات المعنية بالدراسة من ذوي الخبرة الطويلة في ميدان التدريس وذلك من أجل الوصول إلى استمارة شاملة من حيث نوع الأسئلة الموجهة فكان الاتفاق على جميع محاور وفقرات الاستمارة بنسبة فاقت 80% وعليه تم تثبيت جميع المحاور والفقرات وإخراج الاستمارة في شكلها النهائي.

1.3.5. 2 – ثبات الاستمارة:

للدلالة على ثبات الاستمارة قمنا باستخراج قيمة معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخCronbach Alpha) لجميع محاور الاستمارة باستعمال برنامج التحليل الإحصائي للبيانات في العلوم الاجتماعية (spssv19) فجاء معامل الثبات(73.5%)

جدول رقم 02: يبين قيمة "ألفا كرونباخ "تبعا لكل محور من محاور الاستمارة.

الرضا الوظيفي		الأداء الوظيفي	
المحور	الفا كرو نباخ	المحور	الفا كرو نباخ
محتوى العمل وتنظيمه	71.1	محتوى العمل وتنظيمه	72.4
العلاقات الوظيفية	71.4	العلاقات الوظيفية	76.7
التنمية الوظيفية	70.5	التنمية الوظيفية	73.9
الأجور والخدمات الاجتماعية	69.6	الأجور والخدمات الاجتماعية	76.7
الاشراف	68.8	الاشراف	73
قوانين العمل	69.9	قوانين العمل	72.1
الإدارة	73.1	الإدارة	73.3
الاستمارة ككل	%73.5		

المصدر: إعداد الباحث

1.3.5. 3 – مقياس تحليل الاستمارة:

تم استخدام مقياس "ليكارتLikert" الخماسي لقياس معدل الرضا والأداء الوظيفيين، حيث تقيم كل درجة كما يلي:

جدول رقم 03: يبين طول وتقييم رتب سلم لكارت الخماسي.

الرضا الوظيفي		الأداء الوظيفي		طول الرتبة	تقييم الرتبة
الدرجة	التنقيط	الدرجة	التنقيط		
غير راض تماما	01	أبدا	01	1.80 –1.00	ضعيف جدا
غير راض نسبيا	02	نادرا	02	2.60 –1.81	ضعيف نسبيا
محايد	03	محايد	03	3.40 –2.61	متوسط
راض نسبيا	04	أحيانا	04	3.80 –3.41	جيد نسبيا
				4.20 –3.81	قريب من جيد جدا
راض تماما	05	كثيرا	05	4.49 –4.21	جيد جدا
				5.00 –4.50	ممتاز

المصدر: إعداد الباحث

5. 2.3- الملاحظة:

لقد اعتمدنا على الملاحظة من دون مشاركة أثناء توزيعنا الاستمارات داخل المؤسسات التعليمية لمختلف القطاعات، ولقد ساعدتنا هذه الزيارات في ملاحظة نوعية العلاقات المهنية بين المدرسين فيما بينهم وبينهم وبين المشرفين عليهم من مدراء ورؤساء أقسام، كما لاحظنا ردود أفعالهم حول هذا النوع من الدراسات، وكذلك نوع التجهيزات المستعملة في العملية التعليمية خاصة في المؤسسات التابعة لقطاعي التربية الوطنية وقطاع التكوين المهني.

5. 4 – مجال الدراسة:

1.4.5- المجال المكاني للدراسة:

لقد أجريت دراستنا بولاية قالمة، حيث شملت المدرسين المنتمين إلى قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية وقطاع التكوين المهني التابعين إقليميا لولاية قالمة وكان توزيعهم كالآتي:

1.1.4.5- قطاع التعليم العالي:

حيث تضم جامعة 8 ماي 1945 قالمة أستاذة جزائريين وأجانب من مختلف الرتب وفق إحصائيات السنة الجامعية (2015-2016) والتي جاءت على النحو الآتي :

* أستاذ التعليم العالي: 94 منهم 01 أجنبي.
* أستاذ محاضر –أ–: 80 منهم 01 أجنبي.
* أستاذ محاضر –ب–: 210.

* أستاذ مساعد –أ–:372.

* أستاذ مساعد –ب–: 113 منهم01 أجنبي.

* معيد: 01.

مما يعطينا ما مجموعه 870 أستاذ منهم 03 أساتذة أجانب.

وهم موزعون على 07 كليات هي: كلية العلوم والتكنلوجيا، كلية الرياضيات والإعلام الآلي، كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية الآداب واللغات الأجنبية. ويدرسون19161 طالب منهم 18668 طالب في التدرج (ليسانس و ماستير) و493 طالب في الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه). [1]

2.1.4.5- قطاع التربية الوطنية:

إن عدد الأساتذة بالولاية هو(5911) إحصائيات (2015) منهم 2369 معلم ابتدائي، 2051 معلما متوسطا و1491 معلما ثانويا يتوزعون على 395 مؤسسة تعليمية منها 275 مدرسة ابتدائية 82 متوسطة و38 ثانوية، يشرف عليهم 70 مفتشا منهم 40 مفتشا ابتدائيا، 18 مفتشا متوسطا و12 مفتشا ثانويا. ويدرسون 94253 تلميذ منهم 56804 تلميذ ابتدائي، 35080 تلميذ متوسط، 2369 تلميذ ثانوي.[2]

3.1.4.5- قطاع التكوين المهني:

إن عدد الأساتذة المكونين بالولاية هو 243 أستاذ إحصائيات (2015)، يتوزعون على 14 مؤسسة تكوين مهني منها 11 مركز تكوين مهني وملحقين ومعهدا. يشرف عليهم مفتشان. ويكونون 6948 متربص منهم 2142 متربص إقامي، 674 متربص غير إقامي[3]. والجدير بالذكر فإن هذه الدراسة ستشمل أساتذة المعهد المتخصص في التكوين المهني للتسيير "قدور جبابلة" وذلك من أجل خلق نوع من التجانس بين مجتمعات البحث الثلاثة كون هذا المعهد يعمل وفق برامج تتماشى إلى حد كبير وتلك المتبعة في قطاع التربية الوطنية وقطاع التعليم العالي.

4.5. 2-المجال الزماني للدراسة:

إن البداية الفعلية لدراستنا بدأت في شهر أكتوبر لسنة 2015 حيث قمنا بجمع المعلومات اللازمة عن مجتمع بحثنا (المدرسين) والتي مكنتنا من بناء (الاستمارة)، وتوزيعها على عينة البحث ابتداء من: شهر

1 http://www.univ-guelma.dz le:04 /10/2015.

[2] إحصائيات مقدمة من مديرية التربية لولاية قالمة ، مصلحة الإعلام الآلي، بتاريخ 08 أكتوبر 2015.

[3] إحصائيات مقدمة من مديرية التكوين المهني لولاية قالمة ، مصلحة متابعة مؤسسات التكوين، بتاريخ 11 أكتوبر 2015.

مارس 2016 الى غاية شهر جويلية من نفس السنة، حيث قمنا بتوزيع الاستمارات في مختلف المؤسسات التعليمية التي تضم مفردات العينة.

5. 5-عينة الدراسة:

إن مجتمع بحثنا المكون من ثلاثة مجتمعات فرعية جعلنا نعتمد على نوعين من العينات إضافة إلى طريقة الجرد الشامل وذلك بما يتلاءم مع كل مجتمع، وجاء ذلك على النحو الآتي:

1.5.5-عينة قطاع التعليم العالي:

حيث اعتمدنا على المعاينة غير الاحتمالية العرضية وهي المعاينة التي تواجه صعوبات أقل أثناء انتقاء العناصر[1]، وذلك من أجل مواجهة الصعوبات التي واجهتنا في انتقاء وحدات العينة بشكل رسمي، ما اضطرنا إلى ترصد الأساتذة في مختلف أرجاء الجامعة بهدف استهداف ما نسبته 10 % من إجمالي أساتذة القطاع.

2.5.5-عينة قطاع التربية الوطنية:

حيث اعتمدنا على المعاينة غير الاحتمالية الحصيصة التي تعتمد في استعمالها على أساس الصفات العامة لمجتمع البحث بحيث يكون عدد المفردات المكونة للعينة في كل طبقة يتماشى ونسبة كل طبقة في مجتمع البحث[2]. وعليه وأمام عدم اكتمال قاعدة البيانات الخاصة بالمدرسين المنتمين لقطاع التربية اعتمدنا على هذا النوع من المعاينة.

3.5.5-عينة قطاع التكوين المهني:

حيث اعتمدنا على طريقة الجرد الشامل والتي تعني جمع البيانات من جميع مفردات مجتمع البحث خاصة إذا كان هذا الأخير مكونا من عدد صغير من المفردات ترتكز في مكان واحد[3].وذلك ما انطبق على المعهد محل الدراسة.

والجدول الآتي من شأنه تبيين نوع المعاينة، نوع العينة، نوع الانتقاء، عدد وحدات العينة، عدد الاستمارات المسترجعة المستخدمة في الدراسة بالنسبة لكل مجتمع فرعي والعدد الإجمالي لوحدات العينة.

---

[1] موريس أنجرس، «**مرجع سبق ذكره**»، ص311.

[2] حامد سوادي عطية، « **دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم**»، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1993، ص 60.

[3] عمر مبروكة، « **الدليل الشامل في البحث العلمي**»، مجموعة النيل العربية للنشر، القاهرة، ط 01،2008، ص 155.

جدول رقم 04: طريقة انتقاء عينة البحث بالنسبة لكل قطاع تعليمي.

مجتمع البحث	فروع مجتمع البحث	نوع المعاينة	صنف العينة	نوع الانتقاء	عدد وحدات العينة المستهدف		عدد الاستمارات الموزعة		عدد الاستمارات المسترجعة		الاستمارات المستعملة
التعليم العالي 870 مفردة	لا توجد	معاينة غير احتمالية	عرضية	عشوائي	87		100		67		353
التربية الوطنية 5911 مفردة	تعليم ابتدائي 2369 مفردة بنسبة: 40 % من مجموع القطاع	معاينة غير احتمالية	حصصيه	كرة ثلج	ابتدائي 119 وحدة	294 وحدة	ابتدائي 130	345	ابتدائي 110	268	
	تعليم متوسط 2051 مفردة بنسبة: 35% من مجموع القطاع				متوسط 102 وحدة		متوسط 115		متوسط 88		
	تعليم ثانوي 1491مفردة بنسبة: 25%من مجموع القطاع				ثانوي 72 وحدة		ثانوي 100		ثانوي 70		
تكوين مهني 18 مفردة	لا توجد	جرد شامل			18 وحدة		18 استمارة		18 استمارة		

المصدر: إعداد الباحث.

" شرط الرضا أن يستوي المنع والعطاء "

الفصل الثاني

الرضا الوظيفي بين النظريات العلمية والدراسات الميدانية

النظريات المفسرة لطبيعة الرضا الوظيفي.

طبيعة الرضا الوظيفي ومؤشراته .

محددات الرضا الوظيفي.

علاقة الرضا الوظيفي ببعض نواتج العمل.

قياس الرضا الوظيفي.

دعم وتحسين الرضا الوظيفي.

في هذا الفصل سنحاول الوقوف عند طبيعة الرضا الوظيفي من خلال رفع اللبس عن طرفي هذا الموضوع وهما الرضا وعدم الرضا، كما سنتطرق إلى درجة رضا الأفراد من حيث أنها قضية عالمية وذلك بالتعرف على مستوى رضاهم على الصعيد العالمي. كما سنتعرض إلى الطريقة التي تنظر بها إدارة المنظمات إلى درجة رضا الأفراد العاملين لديها لنخلص إلى نواتج الرضا وعدم الرضا الوظيفي باعتبارهما أحد الدلائل لمعرفة درجة رضا الأفراد بالمنظمات.

أما العنصر الثالث في هذا الفصل سنتحدث فيه عن محددات الرضا الوظيفي باختلاف أنواعها وطبيعتها، فيما سيشمل العنصر الرابع علاقة الرضا الوظيفي ببعض السلوكيات والظواهر في ميدان العمل والتي تعتبر الشغل الشاغل للإدارة والباحثين في هذا الميدان وهي الأداء الوظيفي، الغياب عن العمل، ترك العمل والالتزام المؤسسي.

كما سنتحدث عن الطرق المعمول بها في قياس درجة الرضا الوظيفي وكيفية زيادة الرضا عند العاملين في مختلف منظمات العمل.

لكن قبل هذا وذاك سنقوم بدراسة تحليلية نقدية لمختلف النظريات المفسرة لطبيعة الرضا الوظيفي على اختلاف مسمياتها فمنها ما أطلق عليها نظريات التحفيز ومنها ما سميت بنظريات النسق، وهناك من أسماها نظريات الدافعية، ويرجع هذا التنوع في التسميات لاختلاف استخدام هذه النظريات في البحوث والدراسات.

1-النظريات المفسرة لطبيعة الرضا الوظيفي :

لقد عني الرضا الوظيفي باهتمام كبير من طرف المنظرين إيمانا منهم بأن الوصول إلى أعلى مستوياته من شأنه تفعيل العملية الإنتاجية لمختلف المنظمات، ما أدى إلى ظهور عدة مدارس تناولت قضية البحث عن سبل تفعيل أداء العاملين من خلال تحديد عوامل الارتقاء بمشاعرهم تجاه وظائفهم من أجل تحقيق الهدف الذي أنشأت من أجله كل منظمة. والتي كان اعتمادها لضرورة بحثية كونها اهتمت بمسببات السلوك الإنساني داخل المنظمات وبحثت في معوقات الرضا والأداء الوظيفيين.

هذه المداخل ضمت ثلة من الباحثين والمنظرين الذين أسهموا ولا شك في تهيئة بيئة عمل ملائمة للإنتاج وإيجاد حلول لمشكلة عدم الرضا الوظيفي، ما أدى بهم إلى تناول دراساتهم من خلال الاهتمام بالعنصر البشري إيمانا منهم أن العامل السعيد هو العامل المنتج.

وأمام هذا الكم من النظريات والمنظرين في ميدان تنظيم العمل حاولنا بقدر الإمكان تبني بعض النظريات التي عنيت بموضع الرضا الوظيفي باعتبار أنها ركّزت في تفسيرها للرضا الوظيفي عند الأفراد على ربط هذا الأخير بالدافعية والأداء فجميعها تجمع على أنه كلما تمكنت المنظمة من تحريك دوافع الفرد نحو الأحسن كلما زاد رضاه الوظيفي ومن ثم كان أداؤه فعالا، مما سيضمن كفاية إنتاجية من شأنها تحقيق أهداف المنظمة. ولهذا سنعمل على تحليل هذه النظريات للوقوف على أهم محددات الرضا الوظيفي عند الفرد في علاقتها بالدافعية وتأثيراتها على أدائه الوظيفي، وذلك على النحو الآتي:

1.1-نظرية (y) لـ"ماك غريغور Mc Gregor "(1960) :

إنها نظرية أراد بها صاحبها تفنيد ما افترضه في نظرية (x) من صفات سلبية حول الأفراد العاملين، حين اعتبر أنه لا تدفعهم نحو أعمالهم ولا ترضيهم عنها سوى العوامل المادية وعلى المنظمات إن أرادت الوصول إلى تحقيق أهدافها وجب عليها تشديد أنظمة الرقابة واستعمال أساليب التهديد والعقاب ووضع نظام تحفيزات يقوم على الجوانب المادية وفقط. أما الإشراف المحكم فهو مطلب لابد منه عند "ماك غريغور" لأن الفرد يستحيل عليه قيادة نفسه بنفسه.[1] ومن مقولات نظرية (y) نذكر:

1- الإنسان لا تحركه العوامل المادية بل هناك عوامل متعددة تحقق رضاه عن عمله (دور العوامل السوسيولوجية. السيكولوجية. والوظيفية في تحقيق الرضا الوظيفي).

2- الإنسان بطبيعته لا يقف ضد مصالح وأهداف المنظمة (إزالة صفة الأنانية عن سلوك الأفراد).

3- إن العامل لا يخاف العقاب وإنما يعمل مدفوعا بعوامل أخرى (الفرد يحتاج للتحفيز لا للتهديد).

4- إن العامل لا يريد أن يقاد، فهو يطلب الحرية ويحب أن يشترك في قيادة نفسه وأنه يتحمل المسؤولية وهي صفة من صفاته.[2] (الفرد يأتي لشغل عمل ما وهو متيقن من كفاءته لتنفيذ متطلباته)

ويعتقد "ماك غريغور" أن الفرد يمكن أن يحقق ويشبع حاجاته للشعور بالأمن في ظل ثلاث ظروف هي: الجو الاجتماعي المناسب، المعرفة، والنظام الثابت. وإن كانت هذه الظروف ضرورية له فهي ليست ظروفا كافية لتحقيق الأمن ذلك أن هناك عوامل خارجية تهدد الفرد وضغوطا اجتماعية ومالية وعدم

1 Ramesh kumar moona haji mohamed, **«the relationship between McGregor's x-y theory, management style and fulfillment of psychological, contract»**, a literature review, international journal of academic research in business and social sciences, may 2013, vol. 3, no. 5,p716, www.hrmars.com/journals,le 17/03/2015.

[2] مهدي زويلف وعلي العضايلة، **«إدارة المنظمة: نظريات وسلوك»** ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1996، ص202.

الاستقرار، كلها أمور قد تجعله يفقد الشعور بالأمن في موقف العمل مما يؤثر على رضاه، وبالتالي مردوديته في العمل.[1]

وعلى الإدارة إن أرادت الوصول بالعامل إلى مرحلة جيدة من الرضا الوظيفي الذي يصحبه أداء فعّال ينبغي على المسيّرين إشباع الحاجات الداخلية والخارجية مثل الحاجة إلى السلطة التي غالبا ما تخلق توترا عند الفرد.[2]

مما سبق طرحة يتبين لنا أن نظرية (y) جاءت بنظرة جديدة في تنظيم العمل حيث راعت مصالح الطرفين (منظمة + عمال) فقد قدمت نموذجا لما ينبغي أن تكون عليه العلاقة بين الفرد والمنظمة، واتسمت إلى حد ما بالمثالية، حيث يراعي الفرد من خلالها متطلبات وظيفته ويسعى جاهدا لتحسين أدائه الوظيفي. في حين قدمت صورة نموذجية للإدارة التي ينبغي لها أن تعمل على إتاحة فرص القيادة والمسؤولية لعمالها وإشباع حاجاتهم الداخلية والخارجية قصد الوصول بهم إلى أعلى مستويات الرضا الوظيفي والأداء الفعال.

غير أن هذا يعتبر أمر مبالغ فيه في تفسير ما يجب أن تكون عليه العلاقة بين الفرد وإدارة المنظمة. فالعامل في حقيقة الأمر يأتي إلى المنظمة مدفوعا بالحاجات المادية قبل أي حاجة أخرى قد يرغب في إشباعها بعد ذلك، وحتى وإن لم يقف ضد أهداف ومصالح المنظمة فإنه لا يقف ضد مصالحه الشخصية وبالتالي فهو يعمل وفق ما يخدم مصالحه قبل كل شيء وإلا كيف يمكن تفسير ظاهرة التغيب، الإضرابات وترك العمل إذا كان الأفراد يراعون مصلحة المنظمة قبل مصالحهم الشخصية. كما أن مطالبة "ماك غريغور" من المنظمة إعطاء الفرصة للأفراد باتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية قد يكون عامل تهديد للمنظمة، فليس كل عامل قادر على تحمل مسؤوليات وظيفته وواع بأهداف منظمته دون رقابة إدارية.

من هذا نقول أن بناء نموذج وسطي يقوم على الموازنة بين نظريتي (y) و (x) من شأنه تحسين رضا الأفراد وتحقيق أهداف المنظمة.

---

[1]– علي عبد الرزاق جلبي، «**علم الاجتماع الصناعي**» ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 139.

[2]– حمداوي وسيلة، «**إدارة الموارد البشرية**» ، مديرية النشر لجامعة قالمة، الجزائر ،2004، ص 152.

2.1-نظرية هرمية الحاجات الإنسانية لـ "ماسلو A Maslow"(1954):

صحيح أن نظرية "ماسلو" حملت فكر تنظيري بحت بحيث لم تختبر امبريقيا غير أنها فتحت المجال أمام الكثير من المنظرين و من بينهم "ألدرفر" الذي سنعرض نظريته في هذا الفصل إضافة إلى المهتمين بدراسة التنظيمات ومن بينهم "بورتر" الذي طور من خلالها استبيانا لقياس الرضا الوظيفي، خاصة وأنها تحمل في طياتها بعدا نفسيا واجتماعيا وبيولوجيا يعبر عن حاجيات الأفراد سواء كانوا منتمين لمنظمات أعمال أم لا.

ومن أهم المفاهيم التي استخدمها " ماسلو" في نظريته عن هرمية الحاجات هو ذلك المفهوم الذي سماه" تحقيق الذات "والذي يعني استغلال إمكانيات الفرد لأقصى درجة ممكنة، فهذا المفهوم مفهوم نهائي حيث يتحرك الإنسان نحو الهدف إذا أشبع حاجاته الأساسية.[1]

كما أن نظرية "ماسلو" ترى أن هناك حاجات مهمة للفرد يعمل على تحقيقها وإشباعها من وراء عمله والتي تعتبر بمثابة أهداف متصل بعضها ببعض وإن لم يتم إشباعها تصبح بمثابة تهديد سيكولوجي للفرد داخل التنظيم.[2] وقد وضع "ماسلو" الحاجات الإنسانية في هرم تصاعدي مقسّم إلى خمسة طبقات أو حاجات أساسية، فالحاجة الأولى والتي تشكل قاعدة الهرم فهي عبارة عن الحاجات الفسيولوجية الضرورية للحياة متجلية في الأكل، الشرب، والنوم. وأما الحاجة الثانية فهي الحاجة إلى الأمن الجسمي والعقلي. فيما تأتي ثالثة الحاجات الاجتماعية وتتمثل في حاجة الفرد لاحتلال مكانة مرموقة في المجتمع. في حين نجد في الطبقة الرابعة الحاجة إلى احترام الذات وتتمثل في رضا الفرد عن وظائفه الاجتماعية. وفي قمة الهرم نجد الحاجة إلى الإنجاز وتتمثل في تحقيق الذات عبر نيل المكافآت والتطلع إلى تقلد المسؤوليات.[3]

ولأن الإنسان يعيش وفق مبدأ الحاجات التي يؤثر غير المشبع منها على سلوكه فقد اشترط "ماسلو" أن يكون إشباعها وفق مبدأ التتابع بدءا بإشباع كل ما هو فسيولوجي وانتهاء بكل ما يحقق له ذاته.[4] ومن بين الانتقادات التي وجهت لنظرية "ماسلو" ما يأتي:

---

[1] عبد الفتاح بوخمخم، **«مفهوم الدافعية في مختلف نظريات السلوك التنظيمي»**، مرجع سبق ذكره، ص137.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن، **«علم اجتماع التنظيم»**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994، ص 310.

[3] Jean-Frederic berger, **« les besoins de l'homme, essai d'après abraham maslow»**,1ère édition, 2008, p 6,http://www.editions-dadga.com le : 13/11/2014.

[4] عاطف جابر طه عبد الرحيم، **«السلوك التنظيمي»**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2009 ، ص90 .

-اعتبر "ماسلو" أن جميع البشر يتدرجون بطريقة واحدة ومتسلسلة عند محاولة إشباع حاجاتهم بدءا بالحاجات الفسيولوجية وصولا إلى إشباع الحاجات المتعلقة بتحقيق الذات، رغم أن الواقع لا يقر بصحة ذلك دائما.

- تفترض النظرية أن الإنسان يعمل على إشباع حاجة واحدة فقط ولا ينتقل إلى إشباع الحاجة الأعلى مرتبة دون إشباع الحاجة الدنيا، وهذا لا يتماشى مع الواقع، حيث يمكن للإنسان أن يعمل على إشباع أكثر من حاجة في نفس الوقت فمثلا قد يسعى للحصول على عمل وفي الوقت ذاته يعمل على إقامة علاقات اجتماعية يحصل من خلالها على احترام وتقدير الآخرين.

- تفترض النظرية أن ترتيب الحاجات ثابت عبر الزمن، ولكن في الحقيقة هذه الحاجات متغيرة بتغير العوامل والظروف المحيطة بالإنسان مما يدفعه إلى إعادة ترتيبها وفق ما تقتضيه هذه الظروف.[1]

إضافة إلى هذا فإنه ورغم أهمية نظرية "ماسلو" التي حاول من خلالها إيجاد حلول لتفعيل عملية تحفيز الأفراد العاملين وإثارة دوافعهم بطرق تؤدي إلى زيادة رضاهم الوظيفي ومنه تحسين الأداء والوصول به إلى أعلى المستويات، بيد أن تحقيقه على أرض الواقع سيواجه صعوبة من دون شك ويرجع هذا للأسباب الآتية:

1- إن كل منظمة تحتوي على عدد معتبر من الأفراد ومن المؤكد أن لكل فرد حاجات يسعى لتحقيقها، وهو الأمر الذي ينتج عنه تعدد و تنوع في الحاجات، لأنه حتى ولو اشترك بعض العمال في حاجات معينة فليس من المؤكد أن يشتركوا جميعا في نفس الحاجات. فمثلا قد يشترك جميع العمال في ضرورة إشباع الحاجات الفسيولوجية الضرورية للبقاء فإنهم لا يشتركون في إشباع الحاجة إلى الإنجاز، وهنا تتعقد مهمة إدارة المنظمة في إشباع حاجات كل فرد على حدا. وهو أمر يندر إن لم نقل يستحيل تحقيقه خاصة في المنظمات التي تضم عددا هائلا من الأفراد.

2- إن رغبة الفرد في إشباع حاجاته قد لا تتم وفق التتابع الهرمي الذي وضعه "ماسلو"، بل تختلف باختلاف الأفراد ونمط تركيبتهم النفسية والفكرية والحضارية إلى غيرها من السمات الشخصية لكل فرد، فمثلا قد نجد شخصا- وتبعا لتلك العوامل - يرغب في إشباع حاجة تحقيق الذات قبل الرغبة في الحاجة إلى التقدير والاحترام.

---

[1]- مصطفى كامل أبو العزم عطية، **«مقدمة في السلوك التنظيمي»**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،2000، ص ص 134 – 135 .

3-إن عدم اختبار نظرية " ماسلو" ميدانيا واكتفائه بترتيب الحاجات الإنسانية وفق فرضيات وضعها يطرح عدة تساؤلات حول طرق معرفة نوع الحاجات المراد إشباعها لدى الأفراد وكيفية إشباعها.

3.1-نظرية (ERG) لـ "ألدرفر C Alderfe" (1972):

إن ما لقيته نظرية هرمية الحاجات الإنسانية لـ "ماسلو" من انتقادات والتي تم ذكرها فيما سبق، أدى إلى ظهور نظرية مماثلة لها شكلا ومضمونا لكن برؤية وبتقسيم جديدين للحاجات الإنسانية وهي نظرية "ألدرفر" والتي يعتبرها الكثيرون امتدادا وتطويرا وليست بديلا لنظرية "ماسلو". وقد سميت بنظرية (ERG) لأن هذه الحروف باللغة الانجليزية تختزل الحاجات الثلاث التي قامت عليها النظرية.

وهي نظرية اختزلت الحاجات الإنسانية إلى ثلاثة أقسام عوض الخمسة التي جاءت بها نظرية "ماسلو" وهي الحاجة للوجود، الحاجة للانتماء، والحاجة للنمو.[1]

وإن اتفق "ألدرفر" مع "ماسلو" على أن الفرد داخل المؤسسة يتحرك على سلم الحاجات فهو يختلف معه في كيفية تحرك الفرد وانتقاله من فئة لأخرى إذ يرى ""ألدرفر" أن الفرد يتحرك إلى أعلى، وإلى أسفل على سلم الحاجات في نشاطه الإشباعي.[2]لأن الفرد وفي ظل ظروف معينة ربما يعود إلى الحاجات الدنيا من الهرم إذا وقع في الفشل أو أصابه الإحباط في عدم إشباع الحاجات العليا من الهرم.[3]

من خلال ما تقدم يمكن القول أن نظرية "ألدرفر" حملت نفس الاستفهامات التي جاءت بها نظرية "ماسلو" من خلال حصرها للحاجات الإنسانية في هرم، علما بأن الحاجات الإنسانية غير مسقفة .أما عن إمكانية تطبيقها داخل المنظمات فان الفرد وخلال نشاطه الإشباعي سيصطدم بواقع وخصوصية المنظمة التي يعمل بها والتي عادة ما تكون الأجور والترقيات بها مضبوطة وفق نسب محددة قد لا يتمكن الأفراد جميعهم تبعا لها من إشباع حاجاتهم خاصة منها ما تعلق بالحاجة إلى النمو.

4.1- نظرية العدالة لـ " آدمز S Adams"(1960):

لقد نظر "آدمز" للعاملين كما لو كانوا مدفوعين برغبة في الحصول على معاملة عادلة، أي أنهم إذا شعروا بإنصاف في المعاملة فإنهم سيظهرون دافعية عالية وأداءً متميزا أثناء مزاولتهم للعمل، من ناحية أخرى سيعمل الأفراد الذين يشعرون بالغبن بطريقة أو بأخرى للتقليل من ذلك الظلم الواقع عليهم. فالفرد

---

[1] صالح محمد محسن العامري، «**الإدارة والأعمال**»، دار وائل للنشر، عمان،الأردن، 2007، ص463 .

2 Claude levy, « **la motivation ou travail : modèle et stratégie**» ,3 édition d'organisation, paris, 2006, p41.

[3] جمال الدين محمد المرسي وثابت عبد الرحمن، «**السلوك التنظيمي**»، الدار الجامعية، الإسكندرية،2002، ص266.

حسب "آدمز" يأتي إلى الوظيفة وهو مسلح بالخبرة والطاقة والتعليم ومؤهلات أخرى، وهو يتوقع أن يحصل مقابل ذلك على أجر مناسب وفوائد جانبية وشكر وثناء وتقدير، وهنا يبدأ العامل بمقارنة ما قدمه للعمل وما حصل عليه مقارنة مع الزملاء.[1]وحين يشعر الفرد بأن ثمة توافق بين ما يقدمه وما يحصل عليه مقارنة مع الآخرين فإن ذلك سيرضيه ويعطيه دفعا جديدا للعمل أما إذا رأى أنه يبذل جهدا أكبر ويؤدي أحسن من زملائه وفي مقابل ذلك يحصل على تقييم أقل وعوائد منقوصة فإن ذلك لن يرضيه. فرضا العامل حسب هذه النظرية يخضع للعلاقة كما يتصورها العامل بين مساهمته وما يتلقاه في ميدان عمله مقارنة مع باقي أفراد المنظمة.[2]

وقد أجريت بعض البحوث لاختبار صحة هذه النظرية في مجال الأجور والمكافآت التي يحصل عليها العاملون، وخرجت بنتائج تقول أن العامل الذي يحصل على أجر منخفض يميل إلى تخفيض مجهوده فيزيل حالة عدم العدالة الواقعة عليه. كما وجدت أن العامل الذي يتقاضى أجرا أعلى من زملائه يبذل جهدا أكبر لكي يزيل عدم المساواة الواقع. ومنه فإن دفع أجر عال لعامل منخفض الكفاءة يدفعه إلى محاولة زيادة إنتاجه.[3]

من هنا نقول أن نظرية العدالة لـ "آدمز" ركزت على جانب مهم في شخصية الأفراد وهو الشعور بالعدل (العدل بما يتضمنه من تدريب يمس جميع الأفراد وتقييم موضوعي للأداء وتوزيع عادل للمهام هو أساس تسيير المستخدمين)، فالفرد إذا شعر بالظلم فإنه سينتهج سلوكا معينا لدرأ هذا الظلم. وهو السلوك الذي تبين من خلال تطبيقات هذه النظرية في ميدان العمل حيث كان رضا العامل ودافعه نحو عمله من عدمه تبعا لشعوره بالعدل والإنصاف من جهة أو لشعوره بالظلم والغبن من جهة أخرى. ومع ذلك فهناك بعض المآخذ حول هذه النظرية يمكن حصرها فيما يلي:

1- قد يشعر العامل بعدم الإنصاف تبعا للعوائد التي يتلقاها وإن كان في حقيقة الأمر منصفا.

2- قد يقدم العامل مجهودا أقل من زملائه ومع ذلك يعمل على مقارنة نفسه بهم.

---

[1] رونالد – ي – ريجيو، **«مرجع سبق ذكره»** ، ص 246.

[2] Isabelle nadeau**, « la motivation au travail et la centralité du travail** :Une étude exploratoire »mémoire présent, pour l'obtention du grade de maîtres arts (ma.), université laval, canada, 1999, p 09. www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1 , le 22/04/2015.

[3] صديق محمد عفيفي وأحمد إبراهيم عبد الهادي، **«السلوك التنظيمي»**، مكتبة عين شمس، مصر، طبعة 10، 2003، ص360.

3- إن هذه المبادئ التي جاءت بها النظرية يمكن العمل وفقها في المؤسسات ذات الطابع الإنتاجي الملموس مع صعوبة تطبيقها في مجالات أخرى تتميز بطابع الإنتاج غير الملموس والتي يصعب على العامل فيها مقارنة أدائه بأداء غيره.

4- إن دفع أجر عال لعامل منخفض الكفاءة قد لا يدفعه لزيادة إنتاجه، فهو يرى في ذلك حقه العادل ويبقى يعمل بنفس الوتيرة.

5- إن نظرية العدالة اعتمدت في تفسيرها للرضا الوظيفي على عملية إدراكية نفسية (الشعور بالعدل) متجاهلة أن الفرد في حياته الاجتماعية قد يتعرض للظلم الذي قد يأتي به لميدان العمل ما يؤدي إلى نتائج متعارضة مع المستوى الحقيقي للرضا الوظيفي.

5.1- نظرية التوقع لـ" فروم V Vroom" (1964):

في هذه النظرية يتشكل رضا الأفراد وفق توقعات تترجمها ثلاث أنماط احتمالية هي: بلوغ الهدف المرسوم، الفوز بالجائزة المرغوب فيها، إشباع الحاجات.[1]

وعليه فإن نظرية "فروم" تقوم على مسلمة مؤداها أن رضا الفرد ودافعيته للقيام بعمل معين تحكمه منافع العوائد المتوقع الحصول عليها جراء أدائه لمستلزمات عمله.[2]بمعنى أنه اعتمد في تفسيره للرضا الوظيفي على عملية رياضية بحته حيث يقوم الفرد بطرح العوائد من الكلفة، وإذا كانت العوائد كافية لتغطية الكلفة فإن الأفراد سيرضون ويسعون إلى بذل جهد أكبر في أداء وظائفهم.[3]

وتتضمن نظرية "فروم" عنصرا آخر مهم وهو فائدة ناتج معين في تحقيق ناتج آخر، فمثلا المرتب المدفوع لشخص ما له فائدة في الحصول على بيت أو سيارة. فإن هذه الفائدة غير المباشرة يجب أن تؤخذ في الحسبان عند التنبؤ بالسلوك، وتعتبر ذات قيمة أكبر من فائدة المرتب المدفوع للشخص ومنه فنظرية "فروم" تطبق مبدأ التكلفة والعائد للاختيار بين النواتج.[4]

---

[1] بوخريسة بوبكر، **«علم النفس الاجتماعي»**، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة ،الجزائر ، 2006، ص 26.

[2] Fred c. lunenburg, :**Motivating by altering expectations** », international journal of management **«expectancy** theory of motivation, business, and administration, volume 15, number 1, 2011.p 02, www.nationalforum.com .le 29/04/2015.

[3] سهيلة محمد عباس وعلي حسين علي، **«إدارة الموارد البشرية»**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة 3 ، 2007 ، ص 174.

[4] صديق محمد عفيفي وأحمد إبراهيم عبد الهادي، **«مرجع سبق ذكره»** ، ص 354.

كما أن لنظرية التوقع عدة مزايا في مجال تنظيم العمل من خلال أنها تساعد في وضع برامج الحوافز والمكافآت للعمال الممتازين، كما أنها تساعد على تجنب نواتج العمل غير المفضلة وتوضح حاجات الأفراد الواجب إشباعها.[1]

نستطيع القول إن نظرية "فروم" حول التوقع جاءت لتفسر الرضا في ميدان العمل، فقدمت لنا أنموذجا يقوم على عملية رياضية تحليلية يؤديها الفرد فيصل من خلالها إلى نتائج قد ترضيه عن مدى تقدير إدارة المنظمة لمجهوداته فيزيد منها أو يصل إلى نتائج محبطة فينزع إلى خفض أدائه. وإن كانت لا تخلو من بعض المآخذ التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

– إن نظرية التوقع أخذت طابعا إدراكيا بحتا. فقد بحثت في كيفية إرضاء العاملين بطريقة قد تكون بعيدة عن العقلانية والتي قد تؤثر في سيرورة الجهة المستخدمة (المنظمة) فإثارة دوافع الفرد ومحاولة إرضائه ينبغي أن يكون بشكل منطقي تراعى فيه مصالح الطرفين (عمال و منظمة) و هو ما لم يلاحظ في نظرية "فروم" لأنها بنيت على مدى توقع العاملين لنواتج عملهم وربطت رضاهم وأداءهم بقيمة العائد الذي يحصلون عليه، متناسية أن للإنسان حاجات ورغبات لا متناهية قد تؤثر على مصداقية توقعه وتحليله لتكلفة وعوائد وظيفته، وبالتالي قد لا تصل المنظمة لإرضاء ودفع العامل للعمل إذا ما عملت على إشباع رغباته وفقا لتوقعاته الشخصية مهما تبنت من خطط وآليات لذلك.

كما أن كل منظمة تسير وفق برنامج أجور ومكافآت محدد سنويا إذا تم خرقه سيؤدي ذلك إلى المجازفة بمستقبلها الإنتاجي.

من هنا يتبين أن نظرية "فروم" كانت رهينة قضيتين قد لا يتم الجمع بينهما وهما توقعات العامل وإمكانيات المنظمة.

6.1– نظرية العاملين لـ "هرزبرغ F Herzberg "(1959):

لقد ركزت نظرية "هرزبرغ" على دور العمل وظروفه في حياة الأفراد. فقد قام بدراسة استطلاعية عن طريق المقابلات لمائتي(200) عامل من المحاسبين والمهندسين في تسع شركات مختلفة في مواقع عمل مختلفة محاولا معرفة مدى رضاهم عن الأعمال التي يقومون بها. وقد توصل من خلال تلك الدراسة

[1] محمد بالرابح، «**الدافعية الانسانية**»، مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من اجل التنمية في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية وهران، الجزائر ،2011 ، ص 243.

والمقابلات إلى تصنيف مجموعتين من العوامل التي قد تكون سببا في رضا أو عدم رضا العاملين عن وظائفهم.[1]

فالعوامل التي تؤدي إلى النمو النفسي وبالتالي إلى الرضا الوظيفي هي تلك التي تشكل مضمون العمل والعوامل التي تشمل السلامة المهنية والصحية والتي تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي هي العوامل المتعلقة ببيئة العمل[2]. ومن ثم أطلق "هرزبرغ"على العوامل التي تؤدي إلى الرضا في العمل اسم : "الدوافع" وأهمها الإنجاز، الاعتراف بالعامل، العمل في حد ذاته، المسؤولية الترقية في العمل. فيما أطلق على العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي: "العوامل الصحية" وهي سياسة الشركة، الإشراف والعلاقة بالمشرفين، ظروف العمل، الراتب، العلاقة مع الزملاء، الحياة الشخصية، الوضع الوظيفي.[3] وعلى الإدارة إن أرادت زيادة الإنتاج أن تعمل على إشباع العوامل أو الحاجات الدافعة. مع إنماء وظائف الأفراد بإعطائهم مسؤولية أكبر ومنحهم فرصا أفضل للتقدم من أجل إرضائهم وزيادة مستوى أدائهم.[4]

إن نظرية "هرزبرغ" وخلافا لما جاء به "ماسلو" بنيت على دراسة ميدانية علمية ، وبالتالي فإن النتائج المتوصل إليها يمكن الاعتماد عليها للقيام بإجراء دراسات في مجال تنظيم العمل من حيث أنها تعرضت لأهم العوامل التي تؤدي إلى رضا أو عدم رضا الفرد عن وظيفته كما يراها العامل نفسه. كما قدمت آليات للرفع من هذا الرضا. ولعل ما قد يشار إليه من تساؤلات حول نظرية "هرزبرغ" هي:

– إن دراسة "هرزبرغ" شملت فئة خاصة من العمال وهي فئة المحاسبين والمهندسين وغضت الطرف عن باقي المهن، وهنا نستطيع القول أن نظرية "هرزبرغ" لم توجّه لمختلف الأفراد باختلاف الوظائف التي يشغلونها. لذا قد لا يكون هناك مجال لتعميمها على كل العاملين لأن المحاسب أو المهندس قد يمتلك قدرات علمية وخصائص مهنية لا تتوفر عند غيره من العاملين وبالتالي قد تكون وجهة نظره أو شعوره نحو وظيفته بخلاف ما يشعر به عامل ذو قدرات علمية وخصائص مهنية مختلفة في منظمة ذات نمط إنتاجي مختلف. وهو ما أثبتته بعض الدراسات التي أكدت وجود تباين في درجة الرضا عند الأفراد باختلاف نوع الوظائف التي يشغلونها.

---

[1] مصطفى نجيب شاويش، **«إدارة الموارد البشرية»**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، ط3، 2005، ص 54.

[2] Montuclard m. Herzberg f. Mausner b. et snyderman b, **« the motivation to work »** in: revue française de sociologie**.** 1960, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1960_num_1_2_1807 p. 244 le : 31/10/2014.

[3] صبحي جبر العتيبي، **«تطور الفكر و الأساليب في الإدارة»**، دار الجامد، عمان، 2005، ص 47.

[4] مهدي حسن زويلف، **«الإدارة نظريات و مبادئ»**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص 158.

– إن مقترح "هرزبرغ" بإعطاء مسؤولية أكبر للأفراد والعاملين لا يمكن تطبيقه على أي فرد في أي مستوى وظيفي وفي أي منظمة. فليس كل فرد لديه روح المسؤولية تجاه متطلبات وظيفته بالقدر الذي يمكّنه من اتخاذ قرارات قد تنعكس سلبا على أهداف المنظمة. وبالتالي لابد من مراعاة المؤهلات المهنية للعامل ونوعية الوظيفة ومدى أهميتها في تحقيق أهداف التنظيم. ويبقى الاعتماد على مبدأ الجودة الشاملة في الإدارة الذي يقوم على مبدأ التحسين المستمر للأفراد هو المنفذ الوحيد للاستفادة من هذه الفكرة.

7.1–نظرية (Z) لـــ "وليام أوشي W Ouchi":

إن نظرية "وليام أوشي" تضع المورد البشري على رأس اهتمامات المنظمة اليابانية إيمانا منها بأن الفرد سوف يحقق أهدافها إذا ما تحققت أهدافه ونمت مهاراته، فنظرية (Z) أدخلت ثقافة تسيير مؤسساتي جديدة للمجتمع الياباني. فالفرد من خلال هذه النظرية أصبح لا يخاف من فقدان منصب عمله لأن العمل مضمون مدى الحياة ما يجعل شغله الشاغل منصب نحو عمله فيجتهد ويبدع فيه. كما أن هذه النظرية عالجت مشكلة حب المسؤولية لدى الأفراد حيث يمكن لبعض الأفراد أن يكونوا مسؤولين دون أن تكون لهم رتبة مسؤولية في السلم التنظيمي، إضافة إلى الاعتماد على سياسة المشاركة في صنع القرار.[1] وعموما فإن نظرية "وليام أوشي" أرست قواعد عمل تقوم على أساس علائقي سليم بين مكونات التنظيم وفقا للاعتبارات الآتية:

– الفرد: وضعه في وظيفة تتناسب مع قدراته ووضعه الاجتماعي.

– أسلوب إدارة المنظمة: والذي تتحقق من ورائه أهداف التنظيم.

– المهارات: وهي اتخاذ القرار المناسب في المكان والزمان المناسبين.

– الأهداف: وتشمل أهداف الأفراد والمنظمة على حد سواء ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

– إرساء علاقات إنسانية تقوم على المودة والثقة والتعاون.

– تحقيق الرضا الوظيفي.

– زيادة معدلات الأداء.[2]

مما سبق يمكن القول أن نظرية "وليام أوشي" التي خلقت علاقات إنسانية متينة بين الفرد والتنظيم المنتمي إليه والتي اصطلح عليها بعلاقة الأب والابن، أحدثت من خلالها ثورة في مجال الإدارة والتنظيم

[1] ناصر محمد العديلي، «**السلوك الإنساني والتنظيمي**»، معهد الإدارة العامة، الرياض،1995، ص 174.

[2] محمد رسلان الجيوسي وجميلة جاد الله، «**الإدارة علم وتطبيق**»، دار السيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص 155.

وحققت بها المنظمات اليابانية قفزة اقتصادية نوعية مقارنة بنظيراتها الأمريكية ما أدى بهذه الأخيرة إلى سلوك نفس النهج من خلال تخليها عن أسلوب اتخاذ القرار وتعويضه بسياسة صنع القرار.

8.1- نظرية الإنجاز لـــ "ماك ليلاند Mc Clelland"(1953):

تبلورت هذه النظرية على أساس فكرة مؤداها أن هناك ثلاث حاجات إنسانية يسعى الفرد إلى إشباعها أثناء تأدية عمله داخل المنظمة وهي:

- الحاجة إلى الإنجاز: وهي الحاجة إلى التفوق والنجاح في إنجاز العمل (تحمل مسؤولية الوظيفة).
- الحاجة إلى الانتماء: وفيها يجسد الفرد فطرته التي تدفعه للانخراط في جماعة العمل(مبدأ العلاقات الإنسانية)
- الحاجة إلى النفوذ: من خلالها يسعى الفرد للتأثير في محيطه بأفكاره وسلوكاته (الرغبة في السلطة).[1]

وتعتبر الحاجة إلى الإنجاز حسب "ماك ليلاند" هي المسيطرة على الحاجات الأخرى واعتبرها هي المحرك الأساسي للفرد أثناء أدائه لعمله.[2]

ومن الافتراضات التي تقوم عليها نظرية الحاجات الثلاث نذكر:

- تكتسب الحاجات الثلاث وتتطور مع تطور خبرات الفرد داخل التنظيم.
- كلما ارتفع الدافع نحو الإنجاز كلما زادت سعادة الفرد ورضاه عن وظيفته والعكس بالعكس.
- إن المدير الذي يملك دافعا قويا نحو الانتماء لا يصلح للقيادة فهو يغلب مصالحه الشخصية على مصالح المنظمة من خلال إن سعيه لتعزيز علاقاته الاجتماعية يؤدي إلى عدم الفعالية في اتخاذ القرارات المناسبة.[3]

مما تقدم ذكره نقول بأن نظرية الإنجاز جاءت بمثل ما جاءت به نظريتا الحاجات لـ "ماسلو" و"ألدرفر" من خلالها تأكيدها بأن إشباع الحاجة يؤدي إلى الرضا وأن عدم إشباعها يؤدي إلى عدم الرضا.

9.1 -التفسير الفسيولوجي لـ "لا ندي landy"(1978):

هذه النظرية ترى أنّ هناك أساسا فيسيولوجيا للرضا الوظيفي يتعلق بالجهاز العصبي فرضا الفرد يتغير عبر الزمن رغم أن العمل لم يتغير ومثال ذلك أن العمل قد يكون مصدرا للرضا خلال السنوات

---

[1] محمد سعيد سلطان، **«السلوك الإنساني في المنضمات»**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2002، ص 144.

[2] عبد الباري إبراهيم وزهير نعيم الصباغ، **«إدارة الموارد البشرية في القرن الواحد والعشرون»**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008، ص 396.

[3] طارق طه، **«إدارة الأعمال (منهج حديث معاصر)»**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية،2007، ص 645.

الأولى للفرد في عمله حيث يطرد الإحساس بالملل والغبن من العمل كما تكون له القدرة على التوازن الانفعالي بحيث لا يكره وظيفته. كما تفترض هذه النظرية أن المبالغات الانفعالية سواء كانت إيجابية سارة أو سلبية ضارة تؤدي إلى اختلال في التوازن الفسيولوجي للفرد غير أنه توجد آليات عند الإنسان من شأنها العمل على إعادة توازنه الفسيولوجي. ولهذا يعتقد "لاندي" أنه لهذا السبب يختلف الأفراد في درجة الرضا الوظيفي عن العمل لأنهم يختلفون في كفاءة الآليات الفسيولوجية التي تحفظ الفرد من الانفعالات التي يتعرض لها في مواقف العمل. [1]

مما سبق طرحه من نظريات اهتمت بموضوع الرضا الوظيفي لاحظنا أن جميعها عملت على تشخيص العوامل التي من شأنها أن تكون سببا في رضا أو عدم رضا الفرد عن وظيفته من حيث أنها اعتمدت أحيانا على نتائج الدراسات الميدانية وأحيانا أخرى من خلال تحليل الشخصية البشرية. ومن ثمة حاولت كل نظرية تقديم العلاج لمشكلة عدم الرضا الوظيفي وانخفاض أداء العاملين من خلال تبيان محددات الرضا الوظيفي والعلاقة التي ينبغي أن تسود بين العامل والجهة المستخدمة له وذلك من خلال تركيزها على مفاهيم ارتبط كل منها بجانب معين من نفسية العامل وسلوكه مثل مفهوم تحقيق الذات، الحاجة، التوقع ،غير أن جميعها تبنت ثلاثة مفاهيم هي: الدافعية، الرضا، والأداء إيمانا منها بأن إثارة دوافع العامل عن طريق تحفيزه من خلال إشباع حاجاته الأساسية سواء كانت داخلية أو خارجية سيؤدي إلى رضاه عن مختلف جوانب وظيفته مما يحسن من أدائه والذي سينعكس إيجابا على إنتاجية المنظمة.

2- طبيعة الرضا الوظيفي ومؤشراته:

1.2- طبيعة الرضا الوظيفي:

قد يبدو من الوهلة الأولى أن الرضا الوظيفي متغير يمثل أحد طرفيه حالة السعادة التي يشعر بها الفرد اتجاه عمله، ويمثل الطرف الثاني حالة الاستياء. فإذا تساوى المعدّلين (السعادة والاستياء) فإن الفرد سيشعر بالعدالة ومنه بالسعادة. غير أن الإفراط في الطرف الأول (السعادة) عن المعدل الثاني (الاستياء) ينتج مشاعر التأنيب والذنب، أما إذا حدث العكس فإنه ينتج مشاعر الغبن والظلم.[2]

من هذا يتضح أن هناك طرفا نقيضا لظاهرة الرضا الوظيفي هما الرضا وعدم الرضا عن العمل والمعبر عنهما بمشاعر السعادة والاستياء.

---

[1] محمد شحاته ربيع، «**علم النفس الصناعي والمهني**»، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010، ص 246.

[2] أحمد صقر عاشور، « **مرجع سبق ذكره**»، ص 103.

غير أنه من العسير توضيح كلمة رضا وعدم رضا الفرد عن العمل الذي يقوم به بالدقة الكافية فقد سلّم معظم الباحثين في هذا الموضوع بصعوبة وضع تعريف شامل لهذين المصطلحين، والواقع أن رضا الفرد عن عمله وعدم رضاه عنه عبارة عن شعور يشعر به الفرد في قرارة نفسه وهو شعور يصعب وصفه.[1] لهذا لا يمكن تقسيم الأفراد: الراضون وغير الراضون عن أعمالهم. فليس هناك رضا تام ولكن هناك رضا وعدم رضا عن عوامل معينة في وظائفهم وأعمالهم،[2]وهي التي تحدد مستوى الرضا الوظيفي للفرد.

وقد وضع "وور" و زملاؤه أنموذجا يفسر طبيعة الرضا الوظيفي حيث حددوا تسعة عوامل تتداخل في تحديد مستوى الرضا الوظيفي، إذ يرون أن الفرد يحتاج يوميا إلى حد أدنى من تلك العوامل حتي يشعر بالرضا، في حين أن الإفراط في تلك العوامل يؤدي إلى عدم الرضا. ويفترض هذا النموذج أن عدم الرضا ينجم عن الإخلال أو الإفراط في تلك العوامل وهي المال، الأمن، المكانة الاجتماعية، الرقابة، العلاقات، التفاعل، الوضوح،التنوع، والأهداف من العمل.[3]

ومنه فإن الرضا الوظيفي في حقيقته متغير وحيد يمثل محصلة عديد من المشاعر المتصلة بالعمل، وهذا المتغير تندرج فيه مشاعر الاستياء وعدم الرضا وكذا مشاعر السعادة والرضا.

أما عن درجة الرضا الوظيفي فهي تختلف من جماعة عمل إلى أخرى ومن فرد لآخر، بل قد تختلف بالنسبة لنفس الفرد من وقت لآخر. وهذا تبعا للعوامل المذكورة وغيرها والتي يصطلح عليها عادة بمسببات أو محددات الرضا الوظيفي.

لقد توصلت الدراسات التي عنيت بقياس معدلات الرضا الوظيفي لدى الأفراد أن ما بين 80 إلى 90% من المبحوثين راضون عن أعمالهم ، ومن أهم الدراسات تلك الدراسة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك وإسبانيا، وقد جاءت نتائجها متقاربة في الدول الثلاث، حيث خلصت إلى النتائج الآتية:

* إن بعض الجماعات أكثر رضا عن العمل مقارنة مع غيرها، فالعاملون في الوظائف الإدارية أكثر رضا عن العمل مقارنة بالعمال اليدويين.

* إن العمال الأكثر سنا أكثر رضا مقارنة مع صغار السن.

---

[1] شفيق رضوان، «**السلوكية والإدارة**»، المؤسسة الجامعية، بيروت، 1994، ص 148.

[2] عادل حسن، « **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**»، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1998، ص466.

[3] محمد حسن رسمي، «**السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية**»، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004، ص149.

* العمال الأكثر خبرة لديهم درجة رضا عالية مقارنة مع قليلي الخبرة.

* إن الرجال أكثر رضا مقارنة مع النساء.[1]

وهي نتائج تؤكد تلك التي توصلت إليها الدراسة التي أجراها "اندرو كلارك C Andrew" حول محددات الرضا الوظيفي (1998) والتي شملت 7000 فرد من أوروبا والتي قدم من خلالها وثيقة أسئلة تضم 20 سؤالا موزعة على ستة محاور تبناها كمحددات للرضا الوظيفي وهي: الأجر، ساعات العمل، العوائد، درجة صعوبة العمل، محتوي العمل، والعلاقات مع الزملاء. وكان الاختلاف الوحيد بين نتائج الدراستين هو درجة رضا العنصر النسوي حيث خلصت هذه الدراسة إلى أن النساء كن أكثر رضا من الرجال.[2]

لكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا الموضوع (درجة الرضا الوظيفي) هو: هل يجب أن يكون هدف المنظمة منصب على إرضاء عمالها وفقط من اجل الوصول إلى أحسن أداء؟

إن الرضا الوظيفي هو أحد الخصائص التي تستخدمها المنظمات كبديل للأداء. إذ يعتبر الكثير من المدراء أنه من المنطقي أن يكون العامل السعيد في عمله والراضي عن وظيفته أحسن أداءً من العامل المستاء من عمله. وإن بدا هذا منطقيا فقد يقود إلى نتائج خاطئة خاصة إذا استمرت المنظمات في استخدام الرضا كبديل للأداء وقياس الرضا بمعايير مثل السعادة، فإن العديد من الأعمال التي تقوم بها الإدارة ستنصب فقط على زيادة الرضا الوظيفي. لكن الإدارة التي تعتقد أن سعادة الفرد تجعل منه فردا منتجا قد تصاب بخيبة أمل قوية، بأن تصل المنظمة إلى امتلاك قوة عمل راضية ولكنها غير منتجة. في حين أن المنظمات وجدت لتحقق أهدافا وليس لإسعاد العاملين، وهو ما صرح به أحد المديرين حين قال : "أنا لا يهمني إن كانوا راضين أم لا ، الذي يعنيني هو هل يؤدون أعمالهم بالمستوى المطلوب أم لا."[3]

لكن الدراسات أثبتت أن الرضا الوظيفي المرتفع يؤدي إلى تقليل معدلات الغياب ومعدل دوران العمل. وهما طرفان أساسيان في تحديد كم الإنتاج ونوعه وبالتالي فإن الرضا الوظيفي يرتبط بالأداء. لهذا فإنه من غير المنصف أن تهتم المنظمات بتحقيق أهدافها باستعمال أساليب قد تحبط الأفراد وربما تؤدي بهم إلى البحث عن وظائف بديلة، الأمر الذي ينعكس سلبا على مردود المنظمة. ولتفادي هذا وذاك ينبغي

---

[1] جيرالد جرينبرغ و روبرت بارون ، «**إدارة السلوك في المنظمات**»، ترجمة:رفاعي محمد رفاعي وإسماعيل علي بسيوني، دار المريخ للنشر، الرياض، 2004، ص204.

[2] Clark, a. e, **« les indicateurs de la satisfaction au travail : quelles sont les caractéristiques d'un bon emploi ; Observations recueillies dans certains pays de l'OCDE »**, éditions OCDE. pp 03.04 http://dx.doi.org/10.1787/135007820512 le 15/06/2013.

[3] محمد صالح الحناوي ومحمد سعيد سلطان،« **مرجع سبق ذكره**»، ص241.

على المنظمة إجراء دراسات عن الرضا الوظيفي لدى أفرادها لأن هذا من شأنه تقديم تقييم شامل عن جوانب العمل تكتشف من خلالها السلبيات والإيجابيات وعلى ضوء ذلك يتم التغيير المطلوب.

2.2- مؤشرات الرضا الوظيفي:

لقد سبق الذكر بأن الرضا الوظيفي متغير وحيد تتفاعل فيه مشاعر الرضا وعدم الرضا. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف يمكن لإدارة المنظمة التعرف على رضا الأفراد عن وظائفهم من عدمه؟.

لمعرفة رضا الفرد عن عمله من عدم رضاه هناك بعض المظاهر التي يمكن الاستدلال بها على ذلك وهي:

1.2.2- مؤشرات ارتفاع الرضا الوظيفي:

من بين المظاهر التي يمكن لإدارة المنظمة الاعتماد عليها لمعرفة إن كان الأفراد راضين عن أعمالهم ووظائفهم والتي من المؤكد أنها ستتجلى في سلوكياتهم الوظيفية وقدراتهم الانتاجية نجد:

* زيادة الإنتاج وتحسين نوعيته.

* قلة الفاقد من مستلزمات الإنتاج.

* الإبداع في العمل.

*استجابة العمال لإجراءات التعديل والتطوير.[1]

كما تظهر نتائج الرضا عن العمل في معدلات الغياب والتأخر ودوران العمل وبزيادة الرضا يقل معدل ترك الخدمة، كما أن الرضا يؤدي إلى تكوين الانتماء إلى المنظمة حيث يشعر الفرد أنه عضو أساسي في منظمته مما يخلق أنماطا مهمة من السلوك مثل التعاون وتقوية العلاقات الاجتماعية في التنظيم، وأكثر من هذا فإن الرضا يؤدي إلى زيادة الالتزام المؤسسي[2]. غير أنه وكما تطرقنا إليه سابقا فإن زيادة الإنتاج وجودته قد تكون نتاج بعض العوامل مثل الكفاءة في التسيير، فعالية أساليب الرقابة، التخويف من البطالة وغيرها من الأساليب.

2.2.2- مؤشرات انخفاض الرضا الوظيفي:

إن انخفاض الرضا الوظيفي يمثل عجز الأفراد على التكيف السليم مع ظروف عملهم المادية والاجتماعية، وتتجلى مظاهر عدم الرضا الوظيفي فيما يأتي:

---

[1] أشرف محمد عبد الغني، «**علم النفس الصناعي**»، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001، ص235.

[2] أحمد ماهر، «**مرجع سبق ذكره**»، ص232.

-كثرة الحوادث والأخطاء المهنية.

-إساءة استخدام الأجهزة والآلات والمعدات.

-كثرة التغيب والتمارض.

-كثرة الصدامات بين الزملاء فيما بينهم، وبينهم وبين المشرفين عليهم.

-زيادة القلق والتوتر وعدم الرضا عن الحياة

-وتتجلى قمة عدم الرضا في ترك العمل. [1]

ويبقى أنه في ظل التباين في نتائج الدراسات حول العلاقة بين ظاهرة الرضا الوظيفي وكل من الأداء الوظيفي، ظاهرة ترك العمل، ظاهرة الغياب والالتزام المؤسسي وغيرها من الظواهر والسلوكيات التي يحملها ميدان العمل. فإن الاستدلال بهذه الأدلة من شأنه تقديم نتائج فيها نوع من الشكوك حول مقدرة المشرفين وحتى الباحثين على معرفة رضا الأفراد من عدم رضاهم على أعمالهم ووظائفهم.

3-محددات الرضا الوظيفي:

إن للرضا الوظيفي محددات قد تكون سببا في انخفاضه أو ارتفاعه سواء كانت مجتمعة أو نتيجة تفاعل البعض منها، وقد يكون هذا الانخفاض أو الارتفاع في مستوى الرضا الوظيفي نتاج عامل بعينه. ومن أهم المحددات التي استخلصها المنظرون والباحثون في ميدان الرضا الوظيفي، والذين سبق الحديث عن مساهماتهم في هذا المجال نجد أن هناك محددات إدارية، محددات شخصية ومحددات اجتماعية ونفسية.

1.3-محددات إدارية: وهي محددات تتعلق ببيئة العمل الداخلية وتكون مرتبطة أساسا بمنظمات العمل. وفي هذا الصدد يعتبر " فليب سلزنيك Philip Selznick " أن المنظمة عبارة عن جهاز تقنوا اقتصادي يجب أن يوفر الرضا لأفراده[2]. ومن بين المحددات التنظيمية نذكر:

1.1.3- نمط القيادة : إن القائد الفعّال هو الذي يساعد أفراده على اكتساب المهارات وتطبيق الإجراءات المطلوبة لتحقيق الأهداف المرجوة، وهو الذي ينسق فيما بينهم وفق أساليب مرنة دون أن

[1] جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، «**التوجيه المهني ونظرياته**»، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط02، عمان، الأردن، 2014، ص 174.

[2] Paul r. Belanger et Benoit levesque، **«éléments théoriques pour une sociologie de l'entreprise : des classiques aux néo-classiques»** un article publié dans la revue cahiers de recherche sociologique, no 18-19, 1992, Montréal : département de sociologie, UQAM. http://classiques.uqac.ca/ le 21/07/2014.

يتسلط عليهم.[1] والقائد كلما نجح في إحداث جو متسم بالديمقراطية وسهولة ويسر التفاعل ومراعاة الحاجات الخاصة بالعمال والسماح لهم بالمشاركة في تخطيط العمل الموكل إليهم كلما ساعد ذلك على زيادة إقبالهم على أعمالهم وبذلك تزيد الجهود ومظاهر الأداء المرتفع، ومنه فالعلاقة وثيقة بين نمط القيادة ورضا الأفراد.[2] ومن بين الدراسات التي تناولت هذا الموضوع نجد دراسة "جلمان Golman" سنة 1993 عن رضا المعلمين والسلوك القيادي للمدراء التابعين لنظرية (y) ونظرية (x) في نظام المدارس العامة بشيكاغو. والتي هدفت إلى فحص الفروق في إدراك رضا المعلمين في كل من مدارس المدن الداخلية ومدارس الضواحي الابتدائية والمدارس الثانوية، التي يديرها مدراء ذكور وإناث في ضوء نظرية(y) و(x) لـ "ماك غريغور" ، كما هدفت إلى تحديد صدق الفرضية القائلة بأن المعلمين الذكور قد يحكمون بنظرية (y) والإناث يحكمن بنظرية (x) وكذلك التأكد من فرضية أن المعلمين يفضلون العمل مع مدير يستخدم نظرية (y)عن المدير الذي يستخدم نظرية (x) ومن أهم نتائج هذه الدراسة نجد :

* وجود اختلافات بين رضا الجنسين وأسلوب المدراء، فالإناث يملن إلى الإدارة بنظرية (y)على خلاف الذكور.

*يوجد اختلاف في رضا المعلمات عن نظرية (x) ونظرية (y) في كل من المدارس الداخلية ومدارس الضواحي الابتدائية.

* لم يظهر اختلاف في رضا المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية عند إدارتها من طرف الإناث أو الذكور حسب نظرية (x) ونظرية (y).

* وجود اختلاف بين رضا المعلمين بخصوص نظرية (x) ونظرية (y) فرضا المعلمين كان أعلى عند استخدام نظرية (y) بالمقارنة مع نظرية (x) سواء كان المدير ذكرا أو أنثى.[3]

كما نجد دراسة "مزيوة بلقاسم" عن السلطة والرضا الوظيفي والتي شملت المؤسسة الإستشفائية المتخصصة عبد الله نواورية الكائنة بولاية سكيكدة سنة 2009 ، بهدف الوقوف على علاقة السلطة بالرضا الوظيفي للعاملين في المؤسسة المذكورة، من خلال إجراء الدراسة على 66 عاملا بما نسبته 20% من عمال المؤسسة موزعين على مختلف أقسام المؤسسة: السلك الطبي، السلك الشبه طبي،

---

[1] روبرت أليس وايت، ترجمة سامي تيسير سلمان، **«كيفية تنمي قدرتك على بناء فرق العمل»**، بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، الرياض، دون سنة نشر، ص 118.

[2] الشيخ كامل محمد عويضة، **«علم النفس الصناعي»**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1969، ص 13.

[3] أحمد إبراهيم أحمد، **«الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة»** ، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، 2001، ص ص242-243.

السلك الإداري، سلك عمال المصالح التقنية، سلك عمال المصالح العامة وذلك اعتمادا على ثلاث أدوات لجمع البيانات وهي : الاستمارة، الملاحظة والمقابلة وقد خلص الباحث للنتائج التالية:

* إن المشاركة في اتخاذ القرار تزيد من شعور العامل بالانتماء للمؤسسة.

* كلما كانت الرقابة التنظيمية مبنية على الاحترام والثقة والتعاون والانسجام والتفاهم وزيادة الاهتمام بالجوانب الإنسانية واعتماد الرسمية المرنة في تطبيق القواعد كلما زادت الرغبة في الاستقرار لدى العاملين في المؤسسة الاستشفائية.

* كلما تداخلت الصلاحيات انخفضت مستويات ولاء العاملين داخل المؤسسة الاستشفائية.[1]

2.1.3- نمط الإشراف: تشير نتائج الدراسات التي أجريت على نمط الإشراف الذي يتبعه المشرف المهتم بحاجيات أفراده ومشاعرهم بأنه يسهل عليه كسب ولائهم ورضاهم، وتجدر الإشارة إلى أن تأثير المشرف على رضا الأفراد يتوقف على درجة سيطرته على الحوافز ووسائل الإشباع التي ينتظرها الأفراد، كما يتوقف أيضا على الخصائص الشخصية للمرؤوسين أنفسهم، فكلما زادت وسائل الإشباع والحوافز تحت يد المشرف، كلما زاد تأثيره على رضا الأفراد والعكس بالعكس.[2]

ومن بين الدراسات في هذا الموضوع نجد دراسة "بوعكاز فريد" عن الإشراف والرضا الوظيفي والتي شملت المؤسسة الميناائية بسكيكدة سنة 2007 وهدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على نمط الإشراف السائد في المؤسسة ومدى تأثيره على مستوى الرضا الوظيفي لدى العمال وكذا التعرف على طبيعة ونوعية القواعد البيروقراطية في علاقتها بمستوى الرضا الوظيفي، إضافة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين الإشراف والرضا الوظيفي لدى العمال، وقد شملت الدراسة 98 عاملا من الإطارات ، أعوان التحكم وأعوان التنفيذ، حيث امتدت الدراسة الميدانية من شهر أفريل إلى غاية شهر جوان2007، وذلك باعتماد أدوات جمع البيانات المتمثلة في الاستمارة المقابلة والملاحظة في إطار المنهج الوصفي، وخرجت الدراسة بالنتائج التالية:

* إن ما نسبته 75% من أفراد العينة يقرّون بأنهم يتلقون التعليمات والتوجيهات من رئيس واحد، الأمر الذي جعلهم يشعرون بالارتياح والرضا والاستقرار، وهذا لتفادي حدوث أي نزاع وتضارب بين الرؤساء في المؤسسة.

---

[1] مزيوة بلقاسم، **«السلطة و الرضا الوظيفي»**، المؤسسة الاستشفائية "عبد الله نواورية" أنموذجا ، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع تخصص تنمية بشرية، جامعة سكيكدة ،2009، ص203.

[2] أحمد صقر عاشور،« **مرجع سبق ذكره**،» ص147.

*إن تلقي الأوامر والتعليمات من جهات متعددة يؤدي إلى تذمر واستياء وعدم رضا العمال.

* إن العمال يشعرون بالرضا عن العمل إذا عملوا في الجماعة الكبيرة وهذا كونها تسمح لهم بالتفاعل والتعاون وإتاحة الحرية والاستقلالية في أداء العمل. كما تسمح للمرؤوس باتخاذ القرار بنفسه، كما تشجع على ممارسة الإشراف الواسع من قبل الرئيس المباشر وهو ما يسمح بتفويض السلطة والاستفادة من خبرة العمال.[1]

3.1.3- ظروف العمل: إن العلاقة بين الفرد والظروف المحيطة به سواء كانت ظروفا مادية أو اجتماعية هي علاقة تأثير وتأثر فالفرد يؤثر بالسلب أو بالإيجاب في ظروف العمل شأنه في ذلك شأن الظروف المهنية[2]، فإذا كانت هذه الظروف ملائمة ولدّت في نفس الفرد شعورا بالاعتزاز بالنفس والاحترام وبالتالي يرتفع رضاه عن العمل، وأما إذا كانت تلك الظروف سيئة وغير مناسبة لممارسة الوظيفة أدّت إلى إحباط الفرد فضلا عن سرعة إنهاك قواه وانخفاض روحه المعنوية وبالتالي انخفاض رضاه الوظيفي.[3]

ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع نجد دراسة : "مومية عزري" عن ظروف العمل والرضا المهني للمعلم والتي شملت المقاطعة الأولى والثانية لولاية ميلة، بهدف الكشف عن ظروف العمل المهنية التي تؤدي إلى تحقيق الرضا الوظيفي للمعلم والتي تساهم في تفعيل العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم. كما هدفت إلى محاولة التعرف على ظروف العمل المهنية التي لا تؤدي إلى تحقيق الرضا المهني والتي تؤثر سلبا على سير العملية التربوية من وجهة نظر المعلم. وحاولت الباحثة أيضا الكشف عن نوع العلاقة بين العمل والرضا الوظيفي للمعلم وما إذا كان نوع هذه العلاقة يؤثر سلبا على سير العملية التربوية، كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير ظروف العمل الاجتماعية والمادية على رضا المعلم ودافعيته نحو العمل.

وقد قامت الباحثة بإجراء دراستها في الأمكنة التي تحتوي على مفردات مجتمع الدراسة والمتمثلة في مجموع المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة الأولى والثانية بدائرة تلاغمة لولاية ميلة، وهم معلموا الطور الأول والثاني بمختلف خصائصهم الاجتماعية والمهنية، وامتدت فترة الدراسة الميدانية من شهر جانفي

---

[1] بوعكاز فريد، «**الإشراف و الرضا الوظيفي" المؤسسة المينائية بسكيكدة أنموذجا**»، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تنمية و تسيير الموارد البشرية ، جامعة سكيكدة ،2008 ، ص156.

[2] عبد الرحمن عيسوي، «**الكفاءة الإدارية**»، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1996، ص 183.

[3] أشرف محمد عبد الغني، « **مرجع سبق ذكره**» ، ص313.

حتى شهر مارس 2005. أما فيما يخص المنهج فاعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي معتمدة على أدوات جمع البيانات المتمثلة في السجلات والوثائق، الملاحظة بنوعيها، الاستمارة والمقابلة.

ومن أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة نذكر منها:

* هناك علاقة واضحة بين ظروف العمل المادية والاجتماعية والرضا الوظيفي للمعلم، وهو ما ينعكس سلبا أو إيجابا على العملية التعليمية وذلك وفق نوعية ظروف العمل،حيث أظهرت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين ظروف العمل الاجتماعية والرضا الوظيفي للمعلم ومنه فالعلاقات الإنسانية الجيدة تولد رضا مهني إيجابي بشدة.

* هناك علاقة سلبية بين ظروف العمل بنوعيها وبين رضا المعلم، فكلما كانت الظروف المادية سيئة فإن ذلك سينعكس سلبا على الرضا المهني للمعلم، وهي أشد تأثيرا على الرضا المهني للمعلم، وهي ظروف أعاقت المعلم عن أداء واجبه الذي أثر سلبا على العملية التعليمية. [1]

ونجد كذلك دراسة "دريسي عبد الرزاق" عن ظروف العمل وأثرها على الرضا المهني للأستاذ الثانوي بمدينة عنابة وذلك بهدف الكشف عن ظروف العمل وأثرها على الرضا الوظيفي للأستاذ الثانوي وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

* الترقية بشكليها في السلم والمنصب لا تحظى برضا الأستاذ الثانوي .

* أثر طبيعة ومحتوى العمل هام جدا في تحديد مستوى رضا الأستاذ الثانوي.

* عدم وجود رضا لدى أغلب الأساتذة عن جماعة العمل.

* ديكتاتورية أسلوب الإشراف أثرت كثيرا على رضا الأستاذ الثانوي.[2]

كما أن الدراسة التي أجرتها مجلة إدارة الموارد البشرية بفرنسا في جويلية 2006 والتي شملت 480 عامل منهم50 % يعملون في مساحة مفتوحة وأن ثلثي العمال يشاركون هذه المساحة مع 10عمال آخرين، إضافة لمعاناة 50 % من العمال من مشكل التهوية والروائح الكريهة، و30% يعانون من مشكل الإزعاج، و25 % يفتقرون لأماكن صف مستلزماتهم.كماأن91 % من العمال يرون أن ظروف العمل تؤثر على روحهم المعنوية وأن 92 % منهم يرون أن ظروف العمل تؤثر على أدائهم الوظيفي وعلى

[1] مومية عزري، **«ظروف العمل والرضا المهني للمعلم»**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير غي علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية ، جامعة قسنطينة ،2007 ، ص07.

[2] دريسي عبد الرزاق، **«ظروف العمل و أثرها على الرضا المهني للأستاذ الثانوي»** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية ، جامعة عنابة ،2001، ص ص128.127.

العموم واعتبارا لباقي محددات الرضا الوظيفي عبر25% من إجمالي عينة الدراسة عن عدم رضاهم عن ظروف عملهم.[1]

4.1.3- محتوى العمل: يمثل محتوى العمل أهمية كبيرة للفرد بما يتضمنه من مسؤولية ودرجة تنوع في المهام التي يتضمنها ومدى أهميتها. إذ أنه كلما كان العمل ذا محتوى عال بحيث يتضمن عناصر إثراء كلما شعر الفرد بأهميته وثقة المنظمة في قدراته، وبالتالي يزيد رضاه عن عمله. أما إذا كانت الوظيفة تحمل الكثير من الجمود ستسبب ضجرا وملا للفرد فيصبح في حالة إحباط تؤدي إلى عدم رضاه عن عمله.[2]

وقدم "هاكمان Hackman" خمسة أبعاد من شأنها إثراء الوظيفة تعرف بأبعاد بؤرة العمل وهي كالأتي:

1-تنويع طبيعة العمل: ومن خلالها يتاح للعامل فرصة القيام بعدة مهام في نفس الوقت.

2-توحيد العمل: وهو أداء العامل لعمله دون انقطاع.

3-دلالة العمل: الأهمية التي يوليها العامل لعمله والتي تدفعه للإقبال عليه دون تذمر.

4-الاستقلالية في العمل: وفيها يمنح للفرد مزيدا من الحرية وتمكينه من المشاركة في صناعة القرار.

5-استرجاع المعلومات لتفادي مواقف الضعف والحفاظ على مواقف القوة.[3]

5-الأجر: إن الأجر هو ما يتقاضاه العامل من المنظمة التي يعمل بها نظير عمله على أساس يومي أو أسبوعي، أما الراتب فهو ما يتقاضاه العامل نظير عمله خلال فترة زمنية منتظمة تكون عادة على أساس شهري وتوجد عدة طرق لدفع الأجور أهمها طريقة "هالسي Halsey " وطريقة "امرسون Emerson"[4]. فالأجر يعد وسيلة مهمة لإشباع الحاجات المادية والاجتماعية للأفراد العاملين حيث كلما زاد دخل الأفراد كلما زاد رضاهم عن العمل والعكس صحيح، والجدير بالذكر أن "هرزبرغ"خالف هذا الرأي حيث اعتبر الأجر من الحاجات الدنيا التي لا تؤدي إلى الرضا وإنما فقط يمنع عدم الرضا.[5]

---

1 Gaël garreau et al **«l'aménagement de l'espace de travail : entre théories et pratiques, quels sont les véritables enjeux pour la drh»**, mba management des ressources humaines dauphine – promotion 6 – novembre 2009, p109. https://docplayer.fr/1172782-L-le le 21/07/2014

2 سهيلة محمد عباس وعلي حسين علي ، **«مرجع سبق ذكره»**، ص178.

3 محمد بالرابح، **«التكيف المهني»**، مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من أجل التنمية في الجزائر، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية وهران، الجزائر، 2010، ص 136-137.

4 المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، **«إدارة الموارد البشرية»**، نشر المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، المملكة العربية السعودية،2006، ص ص 56-60.

5 أحمد سيد مصطفى، **«سلوك الناس في العمل»**، دار الكتب، القاهرة، 1996، ص188.

وفي دراسة أجراها "كريستوف دانيال Christophe Daniel" (2008) بفرنسا والتي شملت 15369 مبحوث منهم 6546 امرأة ينتمون إلى مستويات وظيفية مختلفة فمنهم الإطارات ذووا المناصب السامية ومنهم الإداريين كما نجد العاملين اليدويين. هدفت إلى التعرف على محددات الرضا الوظيفي خاصة ما تعلق منها بالأجر وماله من تأثير على معدل الرضا الوظيفي. خلصت إلى نتيجة ربما تناقض الكثير من الدراسات المتوفرة في أدبيات الرضا الوظيفي وهي أن الأجر المرتفع الذي يصاحبه الكثير من التعب والضغوطات المهنية لا يؤدي إلى مستوى عال من الرضا الوظيفي.[1]

كما أن قيمة المال لدى أفراد الشعوب الثرية أخذ في التراجع أمام قيمة الرضا، فعلى سبيل المثال وفي أمريكا رغم ارتفاع الدخل الحقيقي للأفراد بنسبة 16 % في الأربعين سنة الأخيرة فإن من يصفون أنفسهم بأنهم سعداء جدا في العمل تتراوح نسبتهم بين 29 % إلى 36% . وهو الوضع الذي أدى إلى تحول الاقتصاد الأمريكي بسرعة من اقتصاد المال إلى اقتصاد الإرضاء، حتى صارت الكثير من المنظمات تنفق بسخاء على تشجيع العاملين بها لأجل الاستمرار في أعمالهم أكثر من إنفاقها على تعيين أفراد جدد ربما لا يلبثون في الهجرة نحو أعمال تجعلهم أكثر سعادة.[2]

6.1.3- المكافآت :عادة ما يؤثر نظام المكافآت في المنظمة على مستوى شعور الفرد بالرضا، لكن يبقى أسلوب منح هذه المكافآت أكثر تأثيرا على هذا الشعور، فمثلا إذا تقرر زيادة في الأجر قدرها 5% لكل الأفراد فلن يشعر الأفراد داخليا بأنهم حققوا إنجازا مميزا في عملهم. أما إذا تم منح المكافآت على أساس أداء كل فرد فإن الفرد الذي يحصل على المكافأة سيشعر أنه حصل عليها نتيجة إنجازه مما يزيد من المنفعة الداخلية المتحققة من هذه المكافآت.[3]

7.1.3- الترقيات :يمكن القول بأنه كلما كان طموح الفرد أو توقعات الترقية لديه أكبر مما هو متاح فعلا كلما قلّ رضاه عن العمل، وكلما كان طموح الترقية لديه أقل مما هو متاح كلّما زاد رضاه عن العمل.[4]

---

[1] Christophe daniel, **« salaires, conditions et satisfaction au travail»**, document de travail du gramen n° -006, novembre 2008, sans page, http : //www.univ-angers.fr/granem, le 14/03/205

[2] مارتن سيلغمان، ترجمة صفاء الأعسر وآخرون «**السعادة الحقيقية: استخدام الحديث في علم النفس الإيجابي لتبيين ما لديك لحياة أفضل**»، ، دار العين للنشر، القاهرة ،2005، ص 211.

[3] راوية محمد حسن، « **إدارة الموارد البشرية**»، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص271.

[4] محمد الصيرفي، «**السلوك الإداري و العلاقات الإنسانية**»، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية ، 2006، ص163.

ومن الدراسات التي تناولت علاقة نظام الترقيات بتحقيق رضا الأفراد تلك الدراسة التي أجراها "عبد الحميد محمد العباسي" تحت عنوان الرضا الوظيفي لدى ضابط الأمن الكويتي والتي طبقت على 450 ضابط أمن مختلفي الرتب باستعمال استمارة استبيان، وذلك بهدف التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى ضابط الأمن الكويتي وكذا التعرف على محددات الرضا الوظيفي لدى هؤلاء الضباط. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ذلك الأثر الهام الذي خلفه نظام الترقيات على درجة رضا ضابط الأمن الكويتي، حيث حل هذا المحدد في المرتبة الثالثة بعد كل من الرضا عن الزملاء والرضا عن الدخل وذلك بنسبة **41 %** .[1]

2.3- محددات ذاتية:

1.2.2- الذات: يشير"نورمان Norman" إلى ارتباط مفهوم الذات كأحد عوامل الشخصية بمجموعة متنوعة من المواقف، ومنها تقدير الذات المرتبط بالعمل، وكذا مفهوم تقدير الذات الاجتماعية، ويرتبط بالرعاية والتقدير الذي يبديه أفراد المجتمع المحيط بأداء الفرد. فالفرد الذي يتمتع بارتفاع في مستوى تحقيق الذات يعمل على الحفاظ والارتقاء بمستوى الأداء حتى يحدث اتساق بين الأداء وتقدير الذات ويتقلص رضاه حين ينخفض الأداء. وقد استخلص " لوك " مجموعة من السمات التي يتصف بها الفرد الذي يتمتع بارتفاع في مستوى تحقيق الذات ومنها أنه يميل إلى أداء الأنشطة المعقدة ويشعر بالرضا حال أداء العمل. ومنه فتحقيق الذات يؤدي إلى ارتفاع في الأداء مما ينتج عنه ارتفاع في الرضا عن العمل.[2]

وفي هذا الصدد نجد دراسة "مجاهدي الطاهر" حول تقدير الذات لدى المعلم وعلاقته بالرضا عن العمل، حيث تمحورت دراسته حول الإشكال الآتي:

هل لتقدير الذات لدى المعلم تأثير على مستوى الرضا عن العمل؟

وقد هدفت دراسته إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين تقدير الذات والرضا الوظيفي عند المعلمين من خلال خمسة جوانب هي: العلاقة مع الزملاء والمشرفين، الأجر، فرص الترقية، محتوى العمل، وقد شملت عينة بحثه عشرين(20) مفردة تم اختيارها بطريقة قصدية فيما اعتمد على " مقياس روسنبورغ

[1] عبد الحميد محمد العباسي،«**الرضا الوظيفي لدى ضابط الأمن الكويتي**»، مجلة العلوم الاجتماعية، المجل د32، العدد04، منشورات مجلس النشر العلمي لجامعة الكويت، 2004. ص895.

[2] محمد حسين رسمي، «**مرجع سبق ذكره**»، ص231.

Scale of Rosembourg" لتقدير الذات واستبيان وصف المهنة كأداة لجمع البيانات. وقد خلصت دراسته إلى النتائج الآتية:

العلاقة مع الزملاء : انخفاض في تقدير الذات لدى المعلمين في هذا الجانب مما يؤكد أن العلاقة بين الزملاء يشوبها نوع من التوتر وعدم الارتياح.

الإشراف: جاءت اتجاهات المعلمين نحو المشرف سلبية حيث تم وصفه بالسيئ والعنيد الذي يقيد حرية المعلمين ويؤثر على جودة العملية التعليمية.

الأجر: عدم الرضا عن الأجر حيث تم وصفه السيئ والذي يثير تذمر المعلمين.

فرص الترقي: هناك حالة من عدم الرضا حيث عبر البعض أنهم ملّوا من انتظار هذه الفرصة طيلة 30 ثلاثين سنة من العمل.

محتوى العمل: عدم الرضا عن محتوى العمل لأنه في نظر المعلمين غير مريح، روتيني لا يدفعهم نحو التطور والإبداع.[1]

2.2.3- الرضا العام عن الحياة : يميل الأفراد السعداء في حياتهم أن يكونوا راضون عن أعمالهم في حين أن التعساء منهم والغير راضون عن نمط حياتهم العائلية والاجتماعية فإنهم عادة ما ينقلون هذه التعاسة إلى أعمالهم فنجدهم محبطين وغير راضين عن وظائفهم.[2] فمثلا أظهرت دراسة أجريت في "كيبيك" بكندا أن اتخاذ القرارات الذاتية بشأن بعض جوانب العمل كان ضعيفا عند الأفراد البالغين فوق خمسة عشر(15) سنة والذين يشغلون منصب عمل تبعا لمتغير الرضا عن الحياة الاجتماعية . حيث أن الرجال الذين يعانون من الحرمان الاجتماعي والذين هم غير راضين تماما أو غير راضين نسبيا عن وضعهم الاجتماعي يمثلون ما نسبته 73% من إجمالي الإجابات حول الضعف في ذاتية اتخاذ القرار مقابل 27%من أولئك الراضيين تماما والذين أبانوا على قدرة عالية في اتخاذ القرار.[3]

3.2.3- توافق الفرد مع عمله: إذا تم وضع الفرد في العمل الذي يتفق مع رغباته واستعداداته الطبيعية والنفسية، فالفرد سيرضى عن عمله ويستمر فيه. أما إذا تم وضع الفرد في وظيفة تفوق قدراته ومؤهلاته

---

[1] مجاهدي الطاهر، **«تقدير الذات لدى المعلم وعلاقته بالرضا عن العمل»**، مجلة دراسات اجتماعية، العدد الأول، مركز البصيرة، دار الخلدونية للنشر والتوزيع،الجزائر، أفريل 2009، ص 110-114.

[2] أحمد ماهر، **«مرجع سبق ذكره»** ، ص231.

[3]Renée bourbonnais، Chantal brisson، Guylaine dion et Michel vézina،**«autonomie décisionnelle au travail»**، rapport de l'enquête social et de santé 1992-1993. Volume i. chapter 9, pp. 153-164. Quebec http://classiques.uqac.ca/ le: 07/12/2014.

أو أن الوظيفة لا ترقى لهذه الاستعدادات والقدرات فإن رضاه سوف ينخفض[1]. ومن الباحثين من يعتبر الرضا الوظيفي نتيجة من نتائج التوافق المهني لما يتضمنه من متغيرات ذات دلالة على توافق الفرد مع مهنته مثل الأجر المحترم، التقدم الوظيفي، سمعة الفرد في المنظمة... الخ[2].

4.2.3- الجنس :إن العلاقة بين جنس الفرد كونه رجلا أو امرأة وبين رضاه عن العمل علاقة ليست ثابتة، وإنما تعتمد على درجة التمييز بين كلا الجنسين من قبل الإدارة في العمل، ففي الكثير من الأحيان يقارن أداء المرأة وخبراتها مع أداء الرجل وخبراته على أساس القيم الاجتماعية والخبرة والأداء الفعلي، مما قد يؤثر على درجة رضا المرأة العاملة ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة للرجل[3].

ومن بين الدراسات المهمة في هذا الموضوع نجد دراسة "هولن Hollin" و"باتريشيا Patricia " **وهي** عبارة عن تجربة اختار من خلالها الباحثان عينة بحثهم من عمال وعاملات أربعة أقسام ممثلة لثلاث شركات مختلفة طبق عليهم جميعا استبيانا واحدا، حتى يكون هناك مصدر واحد ظاهر للاختلاف وهو الجنس. وهدفت هذه الدراسة إلى قياس خمسة مظاهر منفصلة للرضا عن العمل تبين الفروق بين الجنسين في الرضا عن العمل بهذه المتغيرات وهي: الرضا عن العمل، الرضا عن الأجر، الرضا عن فرص الترقية، الرضا عن الإشراف والرضا عن زملاء العمل. والعينة مكونة من 457 فرد منهم 295 عامل و163 عاملة. ومن النتائج التي توصل لها هذا البحث: إن العمال الذكور أكثر رضا بالنسبة للمتغيرات التي قيست في هذا البحث مقارنة مع العاملات وذلك من خلال أن:

* النساء في ثلاثة أقسام من الأربعة كنّ أقل رضا من العمال الذكور وكان الفرق بينهما ذا دلالة عند مستوى معنوية (0.05) وهذه النتائج تؤكد إلى حد بعيد فروض البحث من أن النساء العاملات أقل رضا من العمال الذكور، وذلك رغم عدم وجود فرق بين العاملات والعمال في قسم من الأقسام الأربعة.

* في ثلاثة أقسام من الأقسام الأربعة كانت النساء غير راضيات بشدة بالنسبة للرجال عن فرص الترقي.

* في ثلاثة أقسام وجد أن النساء أكثر رضا بدرجة طفيفة بالنسبة للرجال عن الأجر، مع ملاحظة أن هناك حقيقة موضوعية بأن النساء يحصلن على أجور أقل من أجور العمال، بينما يتلاءم دخلهنّ نسبيا مع مستوى أعمالهن.[4]

---

[1] أشرف محمد عبد الغني، «**مرجع سبق ذكره**»، ص306.

[2] فرج عبد القادر طه، «**سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج**»، مطبعة المجد، القاهرة، 1980 ، ص 39.

[3] سهيلة محمد عباس وعلي حسين علي، «**مرجع سبق ذكره**»، ص182.

[4] عباس محمود عوض، «**مرجع سبق ذكره**»، ص66.

والجدير بالذكر بأن هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة ليست نهائية لأن الدراسات التي أجريت في ميدان الرضا الوظيفي أكدت أن الجنس وحده لا يمكنه أن يتحكم في مستوى رضا الأفراد عن أعمالهم لهذا لا يمكن الجزم بأن ارتفاع الرضا يعود إلى الفروق الجنسية بين العاملين.

5.2.3- السن : لقد أظهرت الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية بين السن ودرجة الرضا الوظيفي إذ كلما زاد عمر العامل كلما زادت درجة رضاه عن العمل كلما تمسك به واستقر فيه، وقد يكون سبب ذلك هو طموحات العامل، ففي بداية عمره الوظيفي تكون مرتفعة وبالتالي لا تقابلها في الغالب الحاجات التي يشبعها واقع العمل، مما ينتج عدم رضاه. لكن مع كبر السن أو التقدم يصبح الفرد أكثر واقعية وتنخفض طموحاته، وبالتالي غالبا ما تتوافق مع الحاجات التي يشبعها العمل، ويترتب عن ذلك زيادة رضا العامل.[1]

6.2.3- المستوى التعليمي: إن الدراسات السابقة تعتبر المستوى التعليمي عاملا مؤثرا في رضا الأفراد عن أعمالهم والاستقرار فيه، فكلما زاد المستوى التعليمي للأفراد كلما زاد تمسكهم بوظائفهم وبالتالي زاد رضاهم الوظيفي، بشرط استغلال الكفاءات المتعلمة في أعمال ذات متطلبات تتناسب وهذه الكفاءات[2].

ومن الدراسات التي عالجت العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي تلك الدراسة التي أجراها "ربحي مصطفي عليان" عن العلاقة بين الرضا عن الوظيفة وكل من المؤهل الدراسي والتخصص، والحالة الاجتماعية، والخبرة، والراتب الشهري لدى المرأة البحرينية العاملة في المكتبات العامة. وذلك بهدف دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي لدى المرأة البحرينية العاملة بالمكتبات العامة، وقد تكونت عينة الدراسة من 60 من العاملات في المكتبات العامة. أما أداة الدراسة فكانت إستبانة مكوّنة من 20 سؤالا تمثل أبعاد الرضا عن الوظيفة، وقد أظهرت النتائج فيما يخص العلاقة بين المؤهل الدراسي والرضا الوظيفي ما يلي:

* إن الرضا كان متساو بالنسبة لستة عشرة بعدا من أبعاد الرضا عن الوظيفة لدى المرأة البحرينية سواء المؤهلة جامعيا أو غير المؤهلة، ولم تكن هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى معنوية 0.05 إلا على الأبعاد الآتية:

* الإشراف والمتابعة من قبل المسؤولين (مستوى دلالة 0.009).

---

[1] مصطفى نجيب شاويش، **«مرجع سبق ذكره»**، ص113.

[2] سهيلة محمد عباس وعلي حسين علي ،**«مرجع سبق ذكره»**، ص182.

* الراتب الشهري والحوافز المادية (مستوى دلالة 0.04).

* فرص النمو والتطور المهني والعلمي (مستوى دلالة 0.013).

* فرص المشاركة في التخطيط واتخاذ القرارات (مستوى دلالة 0.039).

وقد كانت جميع النتائج على الأبعاد الأربعة السابقة لصالح غير المؤهلات جامعيا، وهذا يرجع إلى أن غير المؤهلات لديهن خبرة طويلة تزيد عن 20 سنة.

أما بالنسبة لفرص الإشراف والمتابعة والنمو والتطور المهني والعلمي والمشاركة في التخطيط واتخاذ القرارات فيبدو أن الإدارة تعطي غير الجامعيات فرصا جيدة في هذه المجالات وذلك في سبيل تأهيلهن ورفع مستوى أدائهن في العمل. حيث أن الجامعيات لا يحتجن كثيرا إلى مثل هذه الفرص مقارنة مع غير الجامعيات.[1]

7.2.3- الخبرة المهنية: كلما زاد عدد السنوات التي يمضيها العامل في عمله كلما أصبحت لديه خبرة ومعرفة وتكيّفا مع عمله، وهذا ما يجعله أكثر رضا عن عمله، وهذه النتيجة ترتبط بعوامل أخرى كنسبة العوائد التي يتلقاها الفرد مقابل خبرته، ومعرفته المتطورة، وكذلك فرص الترقية المتاحة له لكن في بعض الأحيان طول فترة الخدمة لا يؤدي حتما أو بالضرورة إلى الترقية وهذا ما يجعل العامل أقل رضا عن عمله.[2]

3.3- محددات سوسيولوجية و سيكولوجية:

1.3.3- نوعية المهنة: يشمل التنظيم الاجتماعي لمجتمع المنظمة العديد من المهن المختلفة والمتسلسلة وظيفيا داخل البناء الاجتماعي للمنظمة، ومن الملاحظ أن كل نوع من أنواع المهن تتميز بدرجة من الإجهاد تحددها طبيعة العمل ذاته،وعلى هذا الأساس فإن مدى الإجهاد في ساعات العمل من أهم الأبعاد المؤدية إلى الرضا أو عدمه، وفي هذا الصدد يرى " بلومر Blumler" (1969) من خلال دراسته عن إشباع المهن أن هناك ارتفاعا نسبيا في مستويات الإشباع لدى المهتمين ورجال الأعمال ومستوى أعلى لدى الكتاب عن أمثالهم من اليدويين، في حين وجد نوعا من الرضا عن العمل عند العمال المهرة بنسبة أكبر منه عند غيره. وهناك أربعة أبعاد رئيسية تحدد هذا الاتجاه:

---

[1] ربحي مصطفى عليان، **«دراسات في علوم المكتبات والتوثيق والمعلومات»**، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان،2006 ، ص ص57-88.

[2] صبري محمد علي وأشرف محمد عبد الغني شريت،**«سيكولوجية الصناعة أسسها وتنظيماتها»**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2004 ص70.

***الوقار النسبي للعمل:** حيث يتحقق لأصحاب المؤهلات العليا والمكانة المرموقة داخل التنظيم .

***درجة التحكم في العمل:** حيث تعطى فرصة الحرية للقيام بالعمل لأصحاب القرار دون سواهم الذين عليهم تنفيذ التعليمات والأوامر.

***السمات المكتسبة من واقع الرضا الاجتماعي:** كالاحترام والتقدير اللذين يكتسبهما عدة موظفين على رأس قائمة العمل رؤساء كانوا أو مديرين أو مشرفين يتحكمون من خلالها في غيرهم من العاملين.

***المشاركة في الأنشطة الجانبية أو الخارجة عن نطاق العمل:** بحيث لا تتاح إلا لمن يدفع اشتراكاتها المالية من أصحاب النفوذ والقادرين عليها ويحرم غيرهم منها.[1]

2.3.3- التفاعل الاجتماعي : يقول "ماك غريغور" إن صعوبات الاتصال التي يتم مصادفتها داخل التنظيم ليست في الغالب سوى أعراض لصعوبات مخفية تتأثر بالعلاقات القائمة بين الأفراد، لهذا ينبغي قبل كل شيء إعطاء أهمية لطبيعة تلك العلاقات.[2] لذا يعتبر التفاعل الاجتماعي بين أعضاء البناء الاجتماعي داخل المنظمة من أهم الأبعاد السوسيولوجية للرضا الوظيفي فالعلاقة بين الرئيس والمرؤوس عائدها الملموس زيادة في كم الإنتاج وتحسين في كيفيته، وبالتالي التقدم والحصول على الحوافز والمكافآت والترقيات وما شابه ذلك والعكس بالعكس. أما علاقة العمّال ببعضهم البعض فتقدم ناتجا إيجابيا مردوده معروف داخل العمل من واقع الرضا الحاصل في مثل هذه الحالات وقد يمتد إلى خارج نطاق العمل في شكل صداقة، وقد يحدث العكس عندما تكون العلاقات متوترة بين الأفراد وتكثر الشكاوى والنزاعات وينخفض معدل رضا الأفراد،[3]ومن بين الدراسات في هذا الموضوع نذكر: دراسة "ستوك stok" و"وايت wayet " عن التنافس والتعاون بين الزملاء في العمل وأجريت في مصنع للف الورق تبين من خلالها أن إنتاج العاملات زاد بنسبة 46% عند استحداث المنافسة بينهن، غير أنه أدى إلى ظهور فساد كبير في العلاقات المتبادلة بين العاملات، في حين أنه كان قبل استحداث تلك المنافسة توجد بينهن مظاهر الود والتعاون، لهذا اقترح الباحثان استخدام المنافسة في مكان العمل بطريقة جمعية تعاونية حيث

[1] جبارة عطية جبارة، «**الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع الصناعي**»، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2001، ص199-200.

[2] فضيل دليو وآخرون، «**الاتصال في المؤسسة**»، مؤسسة الزهراء للفنون المطبعية، قسنطينة ،2003، ص112.

[3] جبارة عطية جبارة، «**مرجع سبق ذكره**»، ص205.

تكون المجموعات المتنافسة متوازنة القوة، فتنجح تارة واحدة وتنجح الأخرى تارة أخرى فيتحقق بذلك التوازن بين ظاهرتين أساسيتين هما :اندماج الذات في الجماعة وتأكيدها والاعتداد بها.[1]

كما نجد دراسة "طلعت إبراهيم لطفي" عن علاقة العلاقات الإنسانية بالرضا الوظيفي عن العمل والتعرف على عوامل الرضا وعدم الرضا عن العمل داخل المصنع، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الأهمية النسبية للعوامل الاجتماعية المؤدية إلى الرضا عن العمل مع غيرها من العوامل المادية إضافة إلى التعرف على مدى استخدام هذا الأسلوب (العلاقات الإنسانية) في المصنع والعلاقة بين استخدام هذا الأسلوب وبين شعور العامل بالرضا عن عمله.

وقد أجريت هذه الدراسة بأحد مصانع النسيج بمدينة بني يوسف حيث شملت الدراسة 191 عاملا، اعتمد من خلالها الباحث على المنهج الوصفي باستخدام استمارة الاستبيان. ولقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

* إن العوامل الاجتماعية المؤدية إلى الرضا عن العمل مثل الصداقة والانتماء إلى جماعات العمل غير الرسمية والشعور بالأمن والاستقرار تفوق في أهميتها بعض العوامل المادية مثل الأجر والحوافز المادية.

* هناك علاقة ببين استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية في المصنع وبين شعور العمال بالرضا عن العمل،فقد بينت الدراسة أن الرضا عن العمل يرتبط ببعض العوامل الاجتماعية التي تعتبر دستور العلاقات الإنسانية ،وهذه العوامل هي شعور العامل بالأمن والاستقرار في العمل والعلاقات الحسنة مع الزملاء والرؤساء والمشاركة في عملية اتخاذ القرار.[2]

3.3.3- التسامح والحرية: إن التسامح والحرية مبدآن ضروريان إذا أردنا تنمية التعاون داخل جماعة العمل، وهذا لا يكون إلا من خلال تقييد عوامل الإحباط في العمل وزيادة فرص التسامح لصالح العمال، وعمل الإدارة على تنمية روح التسامح بين أفرادها، كما أن الحرية في مزاولة متطلبات الوظيفة من شأنها زيادة الإنتاج وهذا ما أثبته "إلتون مايو Elton Mayo" في ما يعرف بدراسات "هوثورن Hawthorne " من خلال أن القيود والقواعد غير الضرورية من شأنها كبت الجهود التلقائية التي يمكن أن تفعّل الإنتاج ومنه فالحرية والتسامح ضروريان لتحقيق الرضا عن العمل.[3]

---

[1] فرج عبد القادر طه، «**علم النفس الصناعي والتنظيم**»، دار قباء للطباعة النشر والتوزيع ، القاهرة ، طبعة 9 ، 2001، ص311.

[2] طلعت إبراهيم لطفي، «**مرجع سبق ذكره**»، ص ص 140، 145.

[3] أشرف محمد عبد الغني، «**مرجع سبق ذكره**»، ص 320.

4.3.3- **المشاركة:** عندما تعمل مجموعة من الناس معا فإن الروح المعنوية والرضا الوظيفي يصلان إلى الذروة، لذا ينبغي على المنظمة أن تشعر كل عامل بأن جهوده مهمة، مما يجعله يشعر بأنه مهم وبأنه لا يمكن الاستغناء عنه تحت أي طارئ، خاصة إذا كانت الجماعة متماثلة من حيث القدرة والمهارة والكفاءة بحيث لا يشعر أي فرد بالعجز وبأنه عقبة في تحقيق أهداف العمل مما قد يؤدي إلى تدهور روحه المعنوية وانخفاض درجة رضاه الوظيفي.[1]

5.3.3-ضغوط العمل: إن لضغوط العمل تأثيرين متباينين على نسبة الرضا الوظيفي لدى الأفراد، ويكون ذلك باختلاف نوع هذه الضغوط سواء كانت إيجابية أو سلبية. ويقصد بالإيجابية عندما تكون نسبة تلك الضغوط مقبولة ما يخلق جوا من الانتماء والولاء للمنظمة بفعل التنافس البناء الذي يكثف من الرغبة في العمل ما يؤدي إلى جودة في الإنتاج وبالتالي زيادة في الرضا الوظيفي عند الأفراد،[2]وأما الضغوط السلبية فتحصل حسب " ماك لين MC. LEAN" نتيجة متغيرين أساسيين هما العبء الكمي وهو زيادة حجم العمل المطلوب إنجازه، والعبء الكيفي وهو أن العمل يتطلب مهاما صعبة وكثيرة التعقيد. وهي عادة تحدث عند أولئك الأفراد الذين لا يدركون بوضوح طبيعة المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم ما يودي بهم إلى الإكثار من الشكاوي والغياب والنزاعات مع المشرفين والزملاء فيؤثر ذلك سلبا على مستوى رضاهم الوظيفي.[3]

مما سبق ذكره نقول بأن هذا التصنيف ليس تصنيفا نهائيا لمحددات الرضا الوظيفي، لأنه كما سبق الذكر بأن هذه المحددات جاءت نتاج لنظريات وبحوث أجريت في أمكنة وأزمنة مختلفة. كما أن بعض المحددات قد تتواجد في تصانيف مختلفة وهذا راجع لاختلاف وجهات النظر حول طبيعتها و.

نوعية التخصصات العلمية التي تتبناها. وعلى سبيل الذكر لا الحصر يمكن أن نتطرق إلى تلك الدراسة التي أجرتها " لوسي دافون LUCIE DAVOINE " سنة 2006 حول محددات الرضا الوظيفي في قارة أوروبا عبر مختلف التخصصات العلمية مثل علم الاجتماع وعلم الاقتصاد والتي صنفت من خلالها محددات الرضا الوظيفي على النحو الأتي:

* محددات متعلقة بالأفراد لها نفس التأثير في درجة الرضا الوظيفي في أغلب الدول وهي: الصحة، السن وعدد سنوات البطالة.

---

[1] « المرجع السابق»، ص316.

[2] عبد الفتاح رضوان، « **مهارات التكيف مع ظروف العمل**»، المجموعة العربية للنشر، القاهرة، 2012، ص 69.

[3] فاروق السيد عثمان، «**القلق وإدارة الضغوط النفسية**»، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 91.

* محددات متعلقة بطبيعة العمل لها نفس التأثير في درجة الرضا الوظيفي في أغلب الدول وهي: نوع عقد العمل (دائم – مؤقت)، القطاع (عام–خاص) ، الخبرة، التكوين والترقيات.

* محددات متعلقة بالأفراد ليس لها نفس التأثير في درجة الرضا الوظيفي في أغلب الدول وهي:الجنس، عدد الأطفال، المستوى التعليمي وأصول الأفراد.

* محددات متعلقة بطبيعة العمل ليس لها نفس التأثير في درجة الرضا الوظيفي في أغلب الدول وهي: الأجر وعدد ساعات العمل.[1]

4- علاقة الرضا الوظيفي ببعض نواتج العمل: كما سبق الذكر فإن الرضا الوظيفي يتأثر ببعض العوامل سواء كان ذلك سلبا أم إيجابا، لكن ما ينبغي التطرق إليه أن الرضا الوظيفي في اعتقاد الكثيرين يعتبر عاملا مؤثرا في بعض المظاهر والسلوكيات في ميدان العمل مثل: الأداء(الإنتاج)، الغياب، ترك العمل، الالتزام المؤسسي. لكن السؤال المطروح هو: هل يؤثر الرضا الوظيفي حقيقة في الظواهر المذكورة؟.ولمعرفة هذه الحقيقة لابد من تحليل العلاقة الموجودة بين الرضا الوظيفي وهذه الظواهر في ظل النظريات والدراسات التي عالجت هذا الموضوع.

1.4- علاقة الرضا الوظيفي بالأداء: لا يمكن رفع معدلات الإنتاجية لدى الأفراد فقط من خلال تحسين ظروف العمل مثل تطوير الآلات والأجهزة وتحسين طرق العمل، بل يتطلب الأمر الاهتمام بالجوانب النفسية للعاملين والاهتمام برفع رضاهم عن العمل، باعتبار هذا الأخير حالة نفسية يشعر بها الفرد وفقا لدرجة إشباع حاجاته وما يتوقع الحصول عليه من خلال القيام بهذا العمل، لكن ما هو نوع العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء؟.

1.1.4- علاقة طردية: هناك اعتقاد سائد تبناه مؤيدوا حركة العلاقات الإنسانية يرى أن العامل السعيد هو العامل المنتج من خلال أن الاتجاه الإيجابي والموقف الجيد من العمل يؤدي إلى سلوك أداء جيد وأن الرضا المرتفع يؤدي إلى أداء مرتفع.[2]

2.1.4- علاقة تأثير وتأثر: يرى هذا الاتجاه الذي يمثله "بورتر Porter"و" لاولر Lawler" أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء ليست مباشرة، فالأداء المهني الجيد يؤدي إلى الحصول على مزيد من المكافآت المرتبطة بالعمل مثل زيادة الراتب والترقية ومنه ظهور مشاعر الرضا الوظيفي الذي يؤدي بدوره

---

1 Lucie davoine, « **les déterminants de la satisfaction au travail en Europe : l'importance du contexte»,** centre d'études de l'emploi, n° 76, p 8-13, décembre 2006, http://www.cee-recherche.fr Le : 30/07/2014.

2 محمد صالح الحناوي ومحمد سعيد سلطان، **«مرجع سبق ذكره»**، ص241.

إلى زيادة الإنتاج أي تحسين مستويات الأداء، ومنه تصبح العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء في علاقة تأثير وتأثر.[1]

3.1.4- عدم وجود علاقة: يرى هذا الاتجاه بأنه لا توجد علاقة بين الرضا الوظيفي والأداء، فقد تزيد الإنتاجية باستخدام أساليب مثل التهديد (الدكتاتورية في الإدارة) فيصبح الأداء مرتفعا.[2]وقد يزيد الرضا ولكن لا تزيد الإنتاجية وقد يزيد الرضا ويزيد الإنتاج وقد ينخفض الرضا وينخفض معه الإنتاج.[3] وفي اعتقادنا قد يكون الأداء الجيد نتيجة الكفاءة في التسيير.

إن كانت هذه استنتاجات الدارسين الأوائل في تفسير العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء فقد ظهر هناك نوع آخر من الباحثين في أواخر القرن العشرين عملوا على تجميع الدراسات المفسرة لطبيعة العلاقة بين الظاهرتين ومحاولة إعطاء تفسير موحد لها. ففي سنة 1985 نشر باحثان أمريكيان هما " لفالدانو Iaffaldano" و"ميشنسكي Muchinsky " دراسة شملت تحليلا لـ 200 بحث بين نظري وتطبيقي بينت أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء علاقة ضعيفة 0.17 مما أدى بهما إلى الاستنتاج: أن الرضا الوظيفي ليس له نجاعة في التأثير على أداء العاملين. كما قام "باتون Patton "،" بونو Bono "، "جودج Judge "،و " توريسون Thoresen " باستعمال طرق حسابية حديثة سنة 2003 بإجراء دراسة تحليلية لـ 301 دراسة بينت أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء وصلت إلى 0.30 .اعتبروا من خلالها أن الرضا الوظيفي يمثل متغيرا تنبؤيا بالنسبة للأداء الوظيفي .[4]

مما سبق طرحه لا يمكن تبني أي رأي دون آخر في تفسير العلاقة بين الرضا والأداء، وذلك لأن كل رأي من هذه الآراء الثلاثة جاء نتيجة دراسات علمية أجريت لتفسير هذه العلاقة، ومنه فإن العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء في إطارها العام ستبقى متأرجحة بين هذه الآراء، ولاشك أن هذا الاختلاف جاء نتيجة للتباين في الكثير من الظروف التي تحيط بمنظمات العمل باختلافها واختلاف نمط إنتاجها وأهدافها ونمط القيادة الموجود بها وخصائص العنصر البشري العامل بها، وغيرها من العوامل والتي من المؤكد أنها كانت وستظل وراء هذا الاختلاف في تفسير العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء .

---

[1] رونالد- ي- ريجيو ، «**مرجع سبق ذكره**»، ص273.

[2] تسير سالم الشرايرة، «**مرجع سبق ذكره**»، ص73.

[3] أحمد سيد مصطفى، «**مرجع سبق ذكره**»، ص183.

[4] Brigitte charles et all **«les déterminants psychologiques de la performance au travail, un bilan des connaissances et proposition de voies de recherche»**, note 436 halshs-00096949, version 1 - 20 sep 2006 p 16, http://hal.archives-ouvertes.fr le 24/07/2014.

2.4- العلاقة بين الرضا الوظيفي والغياب وظاهرة ترك العمل: قبل توضيح العلاقة بين الرضا الوظيفي والغياب يجدر الذكر أنه من أهم الدراسات التي اهتمت بتفسير ظاهرة الغياب عن العمل دراسة "إلتون مايو" سنة 1934، حيث كان هناك إهتمام كبير في الولايات المتحدة الأمريكية بمشكلة تغيب العمال في الصناعة الحربية وأثرها على الإنتاج، مما دفع بإحدى الوكالات الرسمية إلى طلب القيام بدراسة عن الموضوع من طرف " إلتون مايو" وزملائه من "جامعة هارفارد Harvard University"، ولقد قام فريق العمل بمقابلة الكثير من الأفراد الذين يعيشون ويعملون هناك(عمال ومشرفين) واستمعوا لآرائهم فيما يتعلق بمشكلة الغياب،كما قاموا بالإطلاع على الإحصائيات الموجودة عن تغيب العمال.

وقد خرجت هذه الدراسة بالتوصيات التالية:

* أهمية التدريب في خفض مستوى الغياب، ويقصد هنا تدريب رؤساء العمال، ويشمل التدريب أداء الأعمال وكيفية التصرف في المواقف الإنسانية.

* تحسين نوعية الاتصال بين العمال ورؤساء العمل ضروري لخفض معدلات الغياب.

* رفع روح التعاون بين الزملاء في العمل والتي من شأنها التقليل من معدلات الغياب.[1]

أما عربيا فيمكن التطرق لدراسة "سوسن إسماعيل عبد الهادي" التي قامت بدراسة ظاهرة الغياب عن العمل في علاقتها بمتغير القلق، حيث قامت بتطبيق مقياس القلق الذي وضعه "ريموند كاتل Cattell Raymond" على عينة مكونة من 544 عاملا. حيث وجدت معامل ارتباط يساوي 0.47 بين مستويات القلق وبين غياب الأفراد عن العمل وهو مؤشر على وجود نوع من الإيجابية بين المتغير المستقل والتابع محل الدراسة.[2]

ويمكن تعريف الغياب عن العمل على أنه عدم حضور العامل للعمل في الوقت الذي يتوقع منه الحضور فيه والمشاركة في الإنتاج طبق برنامج العمل(أي أنه مدرج في جدول العمل)، أما إذا كان الشخص في إجازة رسمية أو في عطلة، فإن ذلك لا يعتبر غيابا عن العمل.[3]

من هذا التعريف نلاحظ بأن سلوك التغيب قد يكون طوعيا عندما لا يحضر العامل إلى العمل بمحض إرادته، وقد يكون التغيب غير طوعي عندما يكون للفرد دافع مشروع للغياب كالمرض والعطل.

---

[1] محمد إسلام الفار، «**علم الاجتماع الصناعي**»، دار المعارف، الإسكندرية، طبعة 2، 1985، ص277.

[2] فرج عبد القادر طه، «**علم النفس وقضايا العصر**»، دار المعارف للنشر، القاهرة،ط05، 1988، ص 313.

[3] مصطفى نجيب شاويش، «**مرجع سبق ذكره**»، ص 115.

لكن التغيب الطوعي هو الذي يتأثر بمعدلات الرضا الوظيفي، وإن كانت نتائج البحوث التي درست العلاقة بين الرضا الوظيفي والتغيب قد وجدت علاقة سلبية ضعيفة، فهناك بعض الدراسات التي وجدت علاقةّ إرتباطية إيجابية ولكنها ضعيفة، ويرجع ضعف العلاقة بينهما إلى صعوبة قياس سلوك التغيب لأن بعض الأفراد يغيبون لأسباب قاهرة وهي موجودة عند النساء العاملاتّ أكثر منه عند الرجال.[1]

ويرتبط الغياب عن العمل بحالة الرضا عندما يلجأ العمال إلى التغيب كتعبير عن رغبة في الانتقام، وهذا ما توصلت إليه إحدى الدراسات التي حللت موضوع الحضور،إذ كشفت أن العمال يلجؤون إلى التغيب بغية التعبير عن حالة الاستياء وعدم الرضا عن العمل، وهذا الأخير ينتج عنه انعدام الرغبة في العمل، ويمكن النظر إلى العلاقة بين الرضا والتغيب من زاوية أن الرضا عن العمل يعبر عن مظهر للتكيف العام في العمل، في حين نجد العوامل التي تخلق حالة اللاّرضا هي عوامل تبرز عدم التكيف مع محيط العمل، لذا نجد العمال ذوي معدلات التغيب العالية يكونون غير متكيّفين انفعاليا واجتماعيا.[2]

أما عن ظاهرة ترك العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي للأفراد فترجع لأسباب شخصية وغير شخصية، ولكن في الحقيقة أن الفرد يدفع لترك العمل رغما عنه وإن بدا إراديا في شكله الخارجي ويعتبر ترك العمل قمة عدم الرضا عن العمل إجمالا أو عن بعض جوانبه،ودلالة على عدم قدرة الفرد على التوافق مع هذا العمل.

وقد سادت الفكرة التي تقول أن العمال الغير راضين عن أعمالهم يميلون إلى تركها مقارنة بهؤلاء الأفراد الراضين وظيفيا، وهذا يعني أن المتغيرات التي تدفع الفرد لحب عمله هي أيضا التي تدفعه إلى عدم البقاء فيه. كما أكدت الدراسات أن هناك ارتباطا بين الاتجاهات نحو العمل وترك العمل،ذلك أن الأفراد الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو العمل أقل تغييرا لأعمالهم من هؤلاء الذين لديهم اتجاهات سلبية وهناك متغيرات أخرى كثيرة لها أثر في ترك العمل مثل ظروف العمل وسن العمال والفرص المتاحة،كلها لها أثر في اتخاذ قرار من ناحية العامل لترك العمل أو بقائه فيه،لذلك فإن العلاقة بين الرضا عن العمل وترك العمل قد لا تدل عليها الدلالة الإحصائية بسبب العوامل المذكورة.[3]

---

[1] رونالد – ي– ريجيو، **«مرجع سبق ذكره»** ، ص 282.

[2] عبد المنعم عبد الحي، **«علم الاجتماع الصناعي»**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1984 ص272.

[3] **« نفس المرجع »**، ص57.

3.4- علاقة الرضا الوظيفي بالالتزام المؤسسي: قبل التطرق إلى العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام المؤسسي سنتطرق إلى تعريف هذا الأخير حتى نتمكن من فهم طبيعة العلاقة الموجودة بينه وبين الرضا الوظيفي.

إن الالتزام المؤسسي هو التزام الفرد بأهداف التنظيم وقيمه والعمل بأقصى طاقة لتحقيق هذه الأهداف وتجسيد تلك القيم،وهو نابع عن إرادة الفرد وباختياره وليس التزاما قصريا يفرض عن طريق قوى خارجية. ويستغرق الالتزام في تحقيقه وقتا طويلا، لأنه يجسد حالة قناعة تامة للفرد، كما أن التخلي عنه لا يكون نتيجة لتأثيرات عوامل سطحية طارئة،بل يكون نتيجة لتأثيرات إستراتيجية ضاغطة،[1] وتوجد هناك ثلاثة أنواع للالتزام المؤسسي:

***الالتزام الاستمراري:** يشير إلى رغبة الفرد في البقاء في المنظمة لاعتقاده أن ترك العمل فيها يكلفه الكثير مثل التقاعد والصداقة مع بعض الأفراد وغيرها من العوائد التي يتوقع الحصول عليها من المنظمة.

***الالتزام العاطفي:** وهو التزام يعبر من خلاله الفرد عن رغبته في البقاء في منظمته لأنه يتوافق مع أهدافها وقيمها ويريد المشاركة في تحقيق تلك الأهداف.

***الالتزام المعياري:** وهو شعور الفرد بأنه ملزم بالبقاء في المنظمة بسبب ضغوط الآخرين، مما يولد إحساسا لدى الفرد بأن تركه للمنظمة سيسبب قلقا لمنظمته أو يترك انطباعا سيئا لدى زملائه (هو التزام أدبي و لو كان على حساب شخص الفرد).[2]

وعن العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام المؤسسي يمكن القول أن هناك علاقة إرتباطية تجمع بين الظاهرتين تعود إلى الاعتقاد القوي في أهداف التنظيم وقيمه والاستعداد لبذل أقصى جهد ممكن لصالحه و الرغبة في الاحتفاظ بعضويته، فالمردود النفسي والاجتماعي والاقتصادي الذي يصاحب الرضا الوظيفي ينعكس بدوره على درجة الالتزام المؤسسي، وبهذا فالرضا الوظيفي يمثل أقوى المحددات تأثيرا على الالتزام المؤسسي.[3]

---

[1] فاروق عبده فليه والسيد محمد عبد المجيد، «**السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التربوية**»، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2005، ص286.

[2] Etienne caron **«la relation entre l'environnement de travail et l'engagement affectif enversl'organisation : l'effet modérateur de la génération»**, mémoire présenté a la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maitrise en relations industrielles université de montreal p 10,https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3255/caron_etienne_2009 ,le 12/09/2014.

[3] فاروق عبده فلية، «**مرجع سبق ذكره**»، ص287.

وتشير البحوث في هذا الموضوع إلى وجود معامل ارتباط عالي وموجب بينهما، غير أنه يمكن إيجاد أفراد يتمتعون بمستويات عالية من الرضا الوظيفي في الوقت ذاته يحملون قليلا من الإخلاص للمنظمة والعكس صحيح. هذا على الرغم من حقيقة أن الارتباط بين هذين النوعين من المشاعر يميل إلى أن يكون موجبا، فكلاهما يتأثر بعوامل نوع العمل وتنوعه ومستويات المسؤولية، والعلاقات السائدة والتقدم في المنظمة.[1]

4.4-العلاقة بين الرضا الوظيفي ومعدل حوادث العمل: قبل تبيين الارتباط الموجود بين هذين الناتجين سنعرف حادث العمل والذي يعتبر كل حدث مفاجئ يقع أثناء تأدية العمل وقد تشمل نتائجه خسائر في القوى العاملة أو وسائل الإنتاج أو كلاهما معا، بينما تعرف إصابة العمل على أنها الأضرار الجسمانية أو النفسية التي تصيب الفرد جراء حادث العمل.[2] والحوادث المهنية شأنها شأن باقي الظواهر والسلوكيات في ميدان العمل والتي يعتبرها الباحثون تعبيرا من الفرد عن عدم رضاه عن عمله، وبالتالي انعدام الدافع نحو أداء فعال في العمل بل والرغبة في ترك العمل أصلا. لهذا يميل الباحثون إلى افتراض علاقة ايجابية بين عدم الرضا الوظيفي وبين معدلات الحوادث والإصابات في أماكن العمل.[3]وتحسب معدلات الإصابات والأمراض المهنية التي تسببها ظروف العمل للوقوف على مدى حسن الظروف ومدى درجة رضا الأفراد عنها، فارتفاعها يعكس حالة عدم الرضا لدى الأفراد وانخفاضها يعني حسن ظروف العمل، ومن ثم رضا الأفراد عنها[4].

5.4-العلاقة بين الرضا الوظيفي ومعدل التظلمات والشكاوى: تعتبر نسبة التظلمات والشكاوى المرفوعة إلى الإدارة من مختلف الفئات العمالية مؤشر يحتكم إليه أرباب العمل، والدارسون للتنظيمات في تحديد نوع المشاكل التي يتلقاها الأفراد، وكذلك تحديد معدل رضاهم الوظيفي، فإن كثرت فهذا يعني أن الأفراد ليسوا راضين عن بعض الجوانب في عملهم وإن قلّت فذلك يدل على أن الإدارة تسير في الطريق الصحيح.[5]

---

[1] رونالد – ي- ريجيو، **«مرجع سبق ذكره»**، ص277.

[2] مؤيد عبد الحسين الفضل وآخرون، **«إدارة الموارد البشرية»**، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 459.

[3] علي السلمي، **«السلوك الإنساني في الإدارة»**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، دون سنة نشر، ص 244.

[4] محمد مرعي مرعي، **«أسس إدارة الموارد البشرية»**، دار رضا للنشر، القاهرة، 1999 ، ص288 .

[5] عبد الغفار حنفي وآخرون، **«محاضرات في السلوك التنظيمي»**، مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 2002، ص 214.

لكن ليست كل المنظمات تفتح الأبواب أمام الأفراد العاملين بها لطرح انشغالاتهم ومشاكلهم ما يؤدي بهم إلى طرحها بشكل سلوكيات نفسية مثل الغضب والقلق أو في شكل نواتج عمل سلبية مثل التمارض والتغيب الإرادي.

مما سبق طرحه يمكن القول بأن الرضا الوظيفي ليس عاملا مؤثرا في المظاهر الوظيفية المذكورة وفقط، بل يمكن أن يتأثر بها و قد لا توجد بينه وبينها أي علاقة، لهذا لا يمكن صياغة هذه العلاقات في شكل قوانين أو معادلات، لتبقى طبيعة هذه العلاقة خاصة بكل بحث على حدا.

6.4 – العلاقة بين الرضا الوظيفي وضغوط العمل السلبية: قبل تبيين الارتباط الموجود بين الظاهرتين تعرف ضغوط العمل السلبية على أنها تجربة ذاتية تحدث اختلالا نفسيا وعضويا لدى الفرد وتنتج عن عوامل موجودة في البيئة الخارجية أو المنظمة أو الفرد نفسه.[1]ولضغوط العمل السلبية أثار على المنضمة والفرد يمكن تلخيصها فيما يأتي:

–**آثار الضغوط على المنظمة:** ونذكر منها: زيادة التكاليف المالية، تكلفة التأخر عن العمل، الغياب والتوقف عن العمل، تشغيل عمال إضافيين، عطل الآلات وإصلاحها، وتكلفة الفاقد من المواد أثناء العمل، وصعوبة التركيز في العمل والوقوع في حوادث صناعية، ارتفاع معدل الشكاوي ،

– **آثار الضغوط على الفرد:** عندما تتولد استجابة الضغط لدى الفرد بشكل قوي ومتكرر، ولا يستطع مواجهتها يظهر الجانب السلبي للضغط، مما يؤدي إلى نتائج فسيولوجية ونفسية وسلوكية وقسمت آثار ضغوط العمل إلى صنفين: آثار نفسية كالإحباط، القلق، الاحتراق النفسي، العدوانية، التوتر، الإرهاق. وآثار سلوكية مثل الإصابات والحوادث، الإفراط في النوم، الإفراط في الأكل، الإفراط في الحركة، كثرة التدخين، التغيب عن العمل.[2]

وعن العلاقة بين الرضا الوظيفي وضغوط العمل السلبية توصل الباحثون أن هناك علاقة عكسية بينهما حيث توصل "ستيفي Steffy " و"جونز Jones " في دراسة لهما سنة 1988 إلى وجود علاقة عكسية بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي ترتبت عنها آثار ضارة على الأفراد العاملين في بيئة تكثر فيها الضغوطات. وفي دراسة أخرى تبين أن فقدان الأفراد للدعم والعون من قبل المشرفين والزملاء أدى إلى فقدانهم السيطرة على المهام المتعلقة بعملهم، كما أن تعليمات ولوائح العمل المتسمة بالبيروقراطية والتعقيد

---

[1] عويد المشعان، «**علم النفس الصناعي**»، مكتبة الفلاح،الكويت، دون سنة نشر، ص505.

[2] فريدة بوغازي، « **تحليل مصادر ضغوط العمل في المؤسسة الاقتصادية**»، دراسة ميدانية :المؤسسة المينائية سكيكدة، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 11،2015 ص 330، جامعة 20اوت 1955، سكيكدة، الجزائر.

ولدت لديهم ضغوط عمل عالية عززت شعورهم بعدم الرضا وذكر كلا من "هاريس Harris" و"أرنيت Arendt" سنة 1998 أن عدم الكشف المبكر عن وجود الضغوط السلبية ومعالجتها في وقتها سيؤدي لا محالة إلى عدم الرضا الذي يتجسد في ارتفاع معدل التغيب وترك العمل وغيرها من النواتج السلبية التي تؤدي إلى انخفاض معدل الأداء.[1]

5- قياس الرضا الوظيفي: هناك طرق رئيسة يمكن اعتمادها لقياس درجة الرضا الوظيفي نذكر منها:

1.5- طريقة المقابلات الشخصية(طريقة هرزبرغ): وتعتمد هذه الطريقة على مقابلة الأفراد وجها لوجه عن طريق إعطاء الأسئلة لهم وفق نظام معين وتسجيلها ،[2]وهي أسئلة تطلب منهم ذكر الأوقات التي شعروا فيها بالرضا عن عملهم، ثم ذكر سبب تلك السعادة(الرضا)، وكذا ذكر المواقف التي شعروا فيها بعدم الرضا وأسباب هذا الشعور، ومدى انعكاس هذا الشعور أو ذاك على أدائهم لأعمالهم.[3]ومن مزايا هذه المقابلات أنها تمكن من معرفة أسباب انخفاض الرضا الوظيفي خاصة إذا أجريت في جو غير رسمي، ومن عيوبها خوف العاملين من الإفصاح عن تلك الآراء والمشاعر، ومن أهم المقابلات تلك التي تخص العاملين الذين يصمّمون على ترك العمل، لأن من شأنها تبيان العوامل والظروف التي أدت بهم إلى هذا القرار.[4]

2.5-الاستبيانات: تعمل الكثير من المنظمات على تطوير استبيانات خاصة بها للتعرف على مستويات الرضا الوظيفي لدى أفرادها، غير أن تفسير النتائج قد لا يكون سهلا للأسباب الآتية:

* قد تفتقر هذه الاستبيانات للصدق والثبات: وذلك لأن بناءها يتطلب خبرة عميقة في مجال تطوير أدوات القياس، وهو ما لا يتوفر في أغلب المنظمات.

* يصعب على الباحثين تفسير أو تقدير درجة من غير مقارنتها بمعيار معين، فمثلا إذا أظهر الأفراد معدلات رضا منخفضة عن الراتب، فهل يعني ذلك فعلا أنهم غير راضين على ما يحصلون عليه من

---

[1] إيمان جودة و رندة الياقي، **«ضغوط العمل وعلاقتها بالتوجه البيروقراطي وعدم الرضا الوظيفي»**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد 01 ،2002، ص 78.

[2] محمد شفيق، **«الإنسان والمجتمع، مقدمة في السلوك الإنساني ومهارات القيادة والتعامل»**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997، ص 129.

[3] سالم تيسير الشرايدة ، **«مرجع سبق ذكره»**، ص107.

[4] أشرف محمد عبد الغني، « **مرجع سبق ذكره**»، ص326.

مرتبات، أم أنهم يعبرون عن رغبة عامة في الحصول على زيادة في الرواتب[1]وثمة إستبانتان مشهورتان لقياس الرضا الوظيفي هما:

***استبيان مينسوتا The Minnesota Satisfaction Questionnaire** : والتي صممها أساتذة من جامعة مينسوتا سنة 1967، وهم: " وايس Weiss "،"داويس Dawis "، "انجلند England"، و "لوفكويست Lofquist". وهي إستبانة تطلب من العاملين أن يحددوا أو يقدروا مستويات رضاهم أو عدمه لعشرين جانبا من جوانب الوظيفة.

***إستبانة وصف المهنة The Job Descriptive Index لـ** "سميت Smith "، "كاندال Kendall" و"هلين Hulin" : و هو مقياس ظهر سنة 1969 في صيغة مختصرة لاختبار مينسوتا، وهي إستبانة تقيس معدلات الرضا لخمس جوانب متعلقة بالوظيفة وهي: المهنة ذاتها، الإشراف، الراتب ،الترقية، الزملاء.[2]

وفي الغالب تجرى هذه الإستبانات في مراكز خاصة مستقلة عن المنظمة حتى يطمئن العاملون إلى أنه لن ينالهم ضرر جراء إجاباتهم، ومن مزاياها أنها تعطي العامل الوقت الكافي للإجابة عنها.[3]

3.5- طريقة تحليل ظواهر الرضا: وتتعلق بالجوانب التالية: ترك العمل، الغياب ،التأخر، تقارير الإرشاد النفسي والتأمينات، المنازعات، وسجلات التدريب، وحجم الشكاوي، معدل دورات العمل، وعدد الحوادث. حيث أنه بتحليل هذه المعطيات يمكن الحكم إلى حد ما على درجة رضا العاملين. إلا أنها ليست بالدقة التي تكون عليها نتائج بحوث الرضا الوظيفي.[4]

4.5- طريقة الملاحظة: والتي بواسطتها يقوم الباحث أو الملاحظ بالحصول على معلومات من سلوك العاملين والذي يدل بدوره على مدى رضاهم عن أعمالهم.[5] لكن الملاحظة لوحدها لا تكفي للحكم على درجة رضا الأفراد لأنه كما سبق الذكر أن الرضا شعور يشعر به العامل في قرارة نفسه، وبالتالي قد لا يتجلى في سلوك ما.

5.5 – طريقة لكارت: ويعرف بطريقة التقديرات التجميعية ويتكون من خمسة عبارات تبدأ بالمعارضة الشديدة لجوانب العمل وتنتهي بالموافقة الإيجابية ، ويعبر عنها بشكل رقمي على النحو الأتي:

---

[1] رونالد – ي- ريجيو ، «**مرجع سبق ذكره**»، ص270.

[2] «**نفس المرجع**»، ص271.

[3] أشرف محمد عبد الغني، «**مرجع سبق ذكره**»، ص337.

[4] سالم تيسير الشرايدة ، «**مرجع سبق ذكره**» ، ص105.

[5] مصطفى نجيب شاويش، «**مرجع سبق ذكره**»، ص115.

جدول رقم 05: يبين رتب مقياس سلم لكارت الخماسي وتنقيطها.

العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
– غير موافق أبدا:01 نقاط.	– أعارض بشدة:05 نقطة.
– غير موافق: 02 نقاط.	– أعارض:04 نقطة.
– غير متأكد: 03 نقاط	– لم اقرر 03 نقاط.
– موافق: 04 نقطة	– أوافق: 02 نقاط.
– موافق بشدة: 05 نقطة	– أوافق بشدة:01 نقاط.

ويطلب من المبحوث تحديد درجة موافقته ثم تحسب الدرجات المتحصل عليها من إجاباته ليشكل متوسط حسابها الدرجة الكلية للرضا الوظيفي لدى الأفراد.[1]

مما سبق طرحه نلاحظ أن لكل مقياس من المقاييس المذكورة مزايا وعيوب، لذلك يمكن استخدام أكثر من مقياس في آن واحد لقياس درجة رضا الأفراد، إذا أراد الباحث أو المشرف الحصول على نتائج دقيقة تمكنه من الوقوف على حقيقة الرضا الوظيفي عند الأفراد العاملين بالمنظمات.

6- دعم و تحسين الرضا الوظيفي:

1.6- برامج دعم الرضا الوظيفي: ويمكن حصرها فيما يأتي:

1.1.6- برامج صيانة القوى العاملة: وتتمثل في مجموعة الإجراءات التي تهدف إلى عدم تلاشي مهارات وخبرات العاملين، إضافة إلى تطوير قابليتهم للإبداع والابتكار، ومن أمثلة تلك البرامج: البرامج الخاصة بالتدريب وتنمية المهارات الإبداعية.

2.1.6- برامج تحسين بيئة وظروف العمل: وذلك من خلال:

* تهيئة مكان عمل نظيف ومرتب من حيث الإضاءة، التهوية، الرطوبة والوسائل والأجهزة.

* معالجة حالات التعب والإرهاق وذلك عن طريق إعادة النظر في ساعات العمل.

3.1.6- برامج الرفاهية الاجتماعية: وذلك من خلال زيادة الاهتمام بالحوافز المعنوية ذات الطابع الاجتماعي والثقافي كالنوادي، دور الحضانة، وتوفير وسائل مريحة للمواصلات والسكنات الوظيفية للأفراد[2].

---

[1] محمد بالرابح، **«الرضا عن العمل»**، مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من اجل التنمية في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية وهران، الجزائر ،2009 ، ص 156.

[2] محمد الصيرفي ، **«السلوك الإداري و العلاقات الإنسانية»**، مرجع سبق ذكره ، ص137.

4.1.6- برامج الأمن والسلامة المهنية: وهي برامج خاصة بالمنظمات الصناعية ذات الأعمال الخطرة وذلك من خلال تحديد مصدر الخطر ونوعه وطرق الحد من حدوثه.[1]

5.1.6- برامج الرعاية الصحية: وهي برامج تقدم من خلالها الخدمات في حالة العجز أو الإصابة وغيرها من المواقف التي تستدعي وقوف المنظمة إلى جانب عمالها،وإشعارهم بحرصها على راحتهم وصحتهم هم وعائلاتهم وذلك بإنشاء عيادات خاصة بكل منظمة وهو الأمر الذي من شأنه الحفاظ على درجة عالية من الرضا الوظيفي.[2]

6.1.6-حضانة الأطفال: تعتبر حضانة الأطفال أشق مهمة تواجه المرأة العاملة نظرا لعدم قدرتها على التوفيق بين دورها كأم ودورها كعاملة بدليل أن نسبة غياب النساء العاملات أكثر من الرجال. ومع زيادة نسب النساء في القوة العاملة في المنظمات بمختلف أنواعها لجأت المنظمات خاصة الصناعية منها في الدول المتقدمة اقتصاديا إلى إنشاء دور الحضانة لرعاية أطفال الأمهات العاملات لرفع معدل رضاهم الوظيفي وتخفيض نسبة غيابهم الإرادية.[3]

2.6-برامج التحسين: وتتمثل في:

1.2.6-تغيير مكونات الراتب: وهو أسلوب يستخدم للرفع من درجة الرضا الوظيفي، حتى وإن كانت العلاقة بين الراتب والرضا الوظيفي ليست دائما مباشرة وموجبة. فالمنظمات تعمل على تطوير أنظمة الرواتب بهدف إرضاء العاملين وذلك قصد زيادة معدلات الأداء عندهم، كما أن العدالة في توزيع هذه الأجور والمكافآت سيزيد من رضا العاملين وولائهم للمنظمات. [4]

2.2.6-تغيير مكونات الوظيفة: وذلك عن طريق:

* **أسلوب دوران العمل:** وهذا يتضمن انتقال الفرد من عمل متخصص إلى آخر والذي من شأنه تدريب العاملين على عدة واجبات متباينة، كما أنه يفيد في تخفيض معدل الملل والروتين.

* **زيادة واجبات الوظيفة:** ويسمح هذا الأسلوب للعاملين بأن يضيفوا واجبات أخرى مختلفة لأنفسهم عما يؤدونه من واجبات وهذا من شأنه زيادة شعورهم بأهميتهم لدى التنظيم.[5]

---

[1] **« المرجع السابق»**، ص 138.

[2] أحمد محمد المصري، **« الإدارة الحديثة»** ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2000، ص40.

[3] محمد شحاتة ربيع ، **«أصول علم النفس الصناعي»**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 3 .2006 ص 263.

[4] جيرالد جرينبرغ وروبرت بارون، **«مرجع سبق ذكره»**، ص213.

[5] رونالد-ي-ريجيو، **«مرجع سبق ذكره»**، ص285.

3.2.6-إثراء الوظيفة: وذلك من خلال زيادة مستوى فعالية الفرد وإنتاجيته عن طريق تزويده بمثيرات مشوّقة ونابعة من طبيعة العمل نفسه، كزيادة المسؤوليات والتحديات في العمل الذي يمارسه هذا لا يعني زيادة أعباء الوظيفة ولكن زيادة المسؤولية وشحن الوظيفة بالتحديات وجعل العمل الممارس ممتعا، وتوفير مناخ نفسي عن طريق خفض الرقابة على العامل، ومنحه حرية العمل والتعبير عن آرائه واقتراحاته في حدود العمل المخصص له،[1]و هذا من شأنه تحسين رضا العامل عن عمله. وينبغي الإشارة إلى أن الإثراء الوظيفي يختلف عن زيادة الواجبات في كونه يتضمن رفع مستوى الواجبات وزيادة المسؤولية المرتبطة بالعمل.

4.2.6-تحسين العلاقات في مجال العمل: ويمكن تحقيق ذلك من خلال خلق جماعات عمل تعاونية، إضافة إلى زيادة مهارات الإشراف وزيادة فرص مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات وتقليل الفروق في الأجر والدرجات الوظيفية داخل التنظيم. وخلق موازنة بين الفرد والوظيفة التي يشغلها ويكون ذلك من خلال عمليات التدريب والترقية لوضع الفرد المناسب في العمل المناسب.[2]

لكن ما ينبغي ذكره أن الرضا الوظيفي قد ينخفض نتيجة لاتجاهات نفسية خاطئة يكونها الأفراد إزاء أعمالهم من جراء سوء تفاهم بينهم وبين الإدارة، أو جراء اختلاف وجهات النظر بين الطرفين أو نتيجة اختلافهما في الاتجاهات والاهتمامات.

بعد التطرق إلى هذه الطرق والبرامج التي يمكن دعم وتحسين معدلات الرضا الوظيفي من خلالها ينبغي لفت الانتباه إلى أن تطبيقها بشكل عشوائي أو ارتجالي لن يكون له تأثير إيجابي، لذا ينبغي على المنظمات معرفة الحاجات الحقيقية لأفرادها وإعلامهم بنواياها تجاههم حاضرا ومستقبلا ليكون تنفيذ تلك البرامج فعالا بحيث لا يتعارض مع مصالح الأفراد وأهداف المنظمة على حد السواء.

بعد الخوض في موضوع الرضا الوظيفي يمكن القول بأن الرضا الوظيفي في حقيقته هو متغير وحيد يمثل محصلة تفاعل مشاعر الرضا وعدم الرضا، وهي مشاعر يصعب تحديدها كونها مشاعر يحسها الفرد في قرارة نفسه، لذلك لا يمكن تقسيم الأفراد إلى أفراد راضون وأفراد غير راضون عن أعمالهم ووظائفهم، بل هناك رضا وعدم رضا عن عوامل معينة يمكن الاستدلال بها على درجة رضا الأفراد، والتي اتضح من خلال الدراسات أن أغلب الأفراد الذين تم تطبيق بحوث الرضا الوظيفي عليهم عبر

---

[1] ناصر محمد العديلي ، **«إدارة السلوك التنظيمي»**، دار مرام للطباعة الإلكترونية ، الرياض،1993، ص115.

[2] مايكل أرجابل، ترجمة فيصل عبد القادر، **«سيكولوجية السعادة»**، عالم المعرفة للنشر، الكويت، 1978، ص 68.

العالم راضون وظيفيا، وهذا رغم اختلاف وجهات نظر الإدارة في النظر إلى ضرورة إرضاء العامل من عدمه. وللمهتمين منهم برضا الأفراد اتضح أن هناك مظاهر يمكن الاستدلال بها لمعرفة ما إن كان الأفراد راضين أم لا. كما أن هناك محددات من شأنها التأثير على معدل الرضا الوظيفي قد تكون محددات تنظيمية شخصية أو اجتماعية ونفسية، وذلك إما سلبا أو إيجابا، فيما بقيت العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المظاهر الوظيفية مثل الأداء،الغياب،ترك العمل الالتزام المؤسسي دون قانون عام يحكمها نتيجة تباين الدراسات في هذا الموضوع. ولقياس درجة الرضا الوظيفي والتي تعتبر أهم شيء بالنسبة للمهتمين برضا الأفراد وجدنا أن هناك أربعة طرق رئيسية لقياس هذه الظاهرة وهي: المقابلات الشخصية، الاستبيانات، البيانات المتاحة والملاحظة. أما عن موضوع رفع معدلات الرضا الوظيفي عند الأفراد تبين بان المنظمات تعتمد طريقتين رئيسيتين هما برامج دعم الرضا وطرق تحسينه، وكل طريقة منهما تطبق على حسب درجة الرضا الموجود لدى أفراد المنظمة، فإن كان الرضا مقبولا أو جيدا تلجأ المنظمة إلى برامج الدعم للحفاظ على هذا المعدل، أما إذا كان الرضا منخفضا فعلى المنظمة اللجوء إلى طرق تحسين أو زيادة الرضا الوظيفي.

إذا كان الشغل مجهدة فإن الفراغ مفسدة. "عمر بن الخطاب"

الفصل الثالث

الأداء بين المنظمات الإنتاجية والمؤسسات التعليمية

الجزء الأول: الأداء البشري.

الجودة الشاملة في الأداء.

العوامل المؤثرة في الأداء البشري.

علاقة الأداء البشري ببعض نواتج العمل.

تقييم الأداء البشري.

تحسين الأداء البشري.

الجزء الثاني: أداء المدرسين.

المدرس الفاعل.

المدرس وعملية التدريس.

تقييم أداء المدرس.

تحسين أداء المدرس.

سيتم تقسيم هذا الفصل إلى جزأين رئيسين. جزء أول نحاول إلقاء الضوء فيه على مبدأ الجودة الشاملة في شقه المتعلق بالأفراد على اعتبار انه التوجه الجديد للمنظمات العالمية الإنتاجية والخدمية وحتى التعليمية نحو الرفع من مستوى مخرجاتها كما وكيفا، وسنتطرق للعوامل المؤثرة في الأداء البشري وعلاقة هذا الأخير بكل من الدافعية والحاجات الإنسانية. كما سنتحدث عن موضوع مهم وهو تقييم الأداء البشري وأهميته بالنسبة للفرد وللمنظمة. وأخيرا سنتعرض إلى أهم قضية تشغل بال المنظمات وهي طرق تحسين وتطوير الأداء البشري. وأما الجزء الثاني فسوف يتم تخصيصه للأداء الوظيفي عند المدرسين من خلال التطرق للصفات الشخصية والمهنية الواجب التحلي بها، إضافة إلى الحديث عن أدوارهم داخل الفصل التعليمي وخارجه.لنتطرق بعدها إلى تقييم أدائهم ونظرتهم إليه، وأخيرا سنختم هذا الفصل بالحديث عن برامج تحسين الأداء الوظيفي عند المدرسين لما لها من فائدة في الرفع من قيمة مخرجات الأنظمة التعليمية.

الجزء الأول: أداء الأفراد.

1- مبدأ الجودة الشاملة في الأداء: إن تأثير الأفراد على أداء المنظمات أصبح من المسلمات التي لا تشوبها شائبة، مما أدى بها في العصر الحالي إلى اعتبارهم نواة العملية الإنتاجية وأصبحت لا تضع خططا لتطوير إنتاجها دون اعتبار العنصر البشري متغير نشط له تأثيراته على هذه العملية، وخاصة في التوجه الجديد للمنظمات سواء الإنتاجية أو الخدمية والمعروف بمبدأ الجودة الشاملة حيث سنتناول مكانة الأفراد في هذا المنهاج وتأثيرهم عليه لكن قبل ذلك سنقوم بتعريف هذا المفهوم الذي بُدأ العمل به خاصة في المجال الصناعي في كل من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية.

1.1- تعريف مبدأ الجودة الشاملة: لقد عرف "**جوزيف جابلونسكي Joseph Jablonski**" الجودة الشاملة على أنها شكل تعاوني في أداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة للإدارة والعاملين بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بصفة مستمرة من خلال فرق العمل.[1]

2.1- مبادئ الجودة الشاملة: إن التعريف السابق ذكره يختصر لنا مبادئ الجودة الشاملة في جانبها الذي يخص الأفراد وهي:

[1] خالد أحمد الصرايرة وليلى عساف، «**إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**»، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، العدد 01، الأردن، 2008 ، ص 09.

1.2.1– التعاون بدل المنافسة: وهو مبدأ يعبر عن تكريس روح الفريق بدلا من العمل الفردي الذي يؤدي عادة إلى خلق النزاعات والتمرد بين الأفراد فيما بينهم، وبينهم وبين المشرفين، مما يؤدي إلى إنتاج نوع من التكامل والتكافل بين جميع الوظائف والتنسيق بينها لتحقيق التحسين المستمر للجودة.

2.2.1– التركيز على الكفاءات: من خلال أساليب تدريب وتنمية الأفراد وتحفيزهم للوصول إلى أسمى درجات التطور والإبداع.

3.2.1– التحسين المستمر: وهو نواة فلسفة الجودة الشاملة ويمثل محصلة مجمل مبادئها، حيث يهدف إلى تنمية المعرفة وتشجيع الإبداع ومختلف المهارات لدى كافة الأفراد بهدف إكسابهم القدرة على التحكم في إنتاج وتحسين الجودة باستمرار.

4.2.1– المشاركة الكاملة: تعد مشاركة الجميع في تأدية العمل أداة فعالة لتشخيص المشاكل وإيجاد الحلول الملائمة من خلال المشاركة في صناعة القرارات المتعلقة بالعمل.[1]وعلى عكس المكافآت المادية والرواتب المالية التي تحفز العاملين في المدى القصير فقط، فان اندماج الفرد في فرق العمل هو الحافز الحقيقي الذي يوّلد لديه الاعتزاز بعمله ما دام عضوا في التنظيم. وحتى تتمكن الإدارة من تفعيل سياسة الاندماج فإنه لابد لها من معاملة الموظف باحترام وأن تستمع إلى وجهات نظره وتزيل عوائق الاتصالات بين المشرفين والأفراد.[2]

3.1– مزايا الجودة الشاملة: لا شك أن استخدام المبادئ السالفة الذكر بشكل ممنهج من شأنه قيادة المنظمات إلى مزايا يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1.3.1–تعزيز الموقع التنافسي للمنظمة: من خلال تقديم منتج عالي الجودة يضمن للمنظمة التواجد ضمن أحسن المنظمات سواء على المستوى المحلي أو العالمي ·

2.3.1–تحقيق أهداف المنظمة: والمتمثلة في تحقيق النمو وزيادة الأرباح والاستثمار الأمثل لمواردها البشرية وغيرها من رؤوس الأموال ووسائل الإنتاج.

3.3.1–التحسين المستمر للجودة: باعتبار أن اليد العاملة المؤهلة لتطبيق مبدأ الجودة يمكنها الوصول إلى أعلى معدلات الأداء من خلال تحسين الجودة وحصولها على درجة التميز عند كل تقييم.

---

[1] احمد بن عيشاوي، « **طريقة ستة سيجما كأداة لتحسين إدارة الجودة الشاملة**»، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 05، الجزائر ،2014، ص 119.

[2] محفوظ أحمد جودة، «**إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**»، دار وائل للنشر والتوزيع، ط 4، عمان، 2009، ص 137.

4.3.1-زيادة كفاءة المنظمة: من خلال تقليص تكاليف الإنتاج الناتجة عن تقليص الأخطاء في العمل.

5.3.1-**زيادة الحصة السوقية للمنظمة:** فالمنظمات باختلاف نمط إنتاجها(إنتاجية أو خدمية) تسعى إلى زيادة منتوجها ذي الجودة العالية بشكل كبير لتغطية متطلبات زبائنها والعمل على إرضائهم.[1]

2- العوامل المؤثرة في الأداء البشري: قبل التطرق إلى العوامل المؤثرة في الأداء البشري، يجدر الذكر بأن الاهتمام بالأفراد باعتبارهم عنصرا مهما في تفعيل الإنتاج انطلق في بداية الثمانينات، وذلك بعد تلك الإنجازات الهامة التي حققتها المنظمات اليابانية بعد تطبيقها لما يعرف بالنموذج الياباني في الإدارة نهاية السبعينيات، الأمر الذي أدى بالمنظمات الأمريكية والأوروبية للتساؤل عن الأسباب التي تكمن وراء زيادة الكفاءة الإنتاجية عند المؤسسات اليابانية. وبعد إجراء دراسة تحليلية لتلك المؤسسات ظهر بأنها تملك نفس الخصائص وتعمل في نفس الظروف التي تعمل فيها المنظمات الأمريكية والأوروبية، باستثناء وجود اختلاف واحد وهو نوعية الموارد البشرية لديها سواء كانت على المستوى الفردي أو الجماعي، ومنه اتضح أن الأفراد هم الذين يصنعون الفرق في أداء المنظمات. لكن ما هي مكونات ومحددات هذا الأداء البشري؟

يمكن تلخيص مكونات الأداء البشري في ذلك التفاعل الحاصل بين سلوك الفرد وانجازاته، بحيث يعبر السلوك عن الأعمال والتصرفات التي يقوم بها الأفراد أثناء التواجد في مقر منظمتهم. بينما يعبر الإنجاز عن ذلك الأثر أو النتائج التي يتركها الأفراد بعد الانتهاء من عملهم. ومن خلال التفاعل بين هذين الفعلين يتشكل الأداء الذي تسعى المنظمة للوصول إليه.[2]

لقد قدم السيد: "دي كاربونتري Decarpentry " المدير العام لمجمع" كارنو" محددات الأداء البشري من خلال المعادلة التالية: (الأداء المتميز = الحافز× الكفاءة × الثقافة[3]).ومنه عرّف الأداء المتميز على أنه: "تحقيق أهداف المنظمة بل وتخطيها"، ويعني أيضا البحث باستمرار عن طرق جديدة تكون الأفضل حتى

[1] محمد عبد الوهاب العزاوي، «**إدارة الجودة الشاملة**»، دار اليازوري العلمية، عمان،2005،ص64.

[2] الدحلة فيصل عبد الرؤوف،« **تكنلوجيا الأداء البشري: المفهوم وأساليب القياس والنماذج**»، المكتبة الوطنية، عمان،2001، ص 96.

[3] Dimitri weiss,« **ressources humaines**», édition d'organisation, paris, 2emeedition, 2003, p.p 262,263.

تؤدي في النهاية إلى وضع ما يعرف بمعايير نتائج المنظمة، والقادة البارعون هم الذين يقومون بخلق مناخ عمل متميز يلهم الأفراد لتحقيق أداء متميز.[1]

لكن الفرد في أدائه لوظيفته يصادف الكثير من المؤثرات التي تتفاعل فيما بينها لتتحكم في فعالية أدائه، ويمكن حصر هذه المؤثرات في:

1.2- مؤثرات ذاتية(شخصية): وتتمثل فيما يلي:

1.1.2- السمات المزاجية للشخصية: لقد تركز الاهتمام في السنوات الماضية على دور السمات المزاجية للشخصية في أداء الفرد، والملاحظ أن هناك سمات مزاجية معينة غالبا ما يتم دراسة علاقتها بالأداء وهي:

2.1.2- سمة العصابية: وتقوم هذه السمة مقام العامل، ومن ثمة يمكن أن تساعد أو تسهل الأداء الجيد في أي شكل من أشكاله، وقد لا تتدخل في أداء الفرد، فتصبح معوّقا أو سببا في ضعف أدائه.

3.1.2- سمة الانطواء: قد يكون لسمة الانطوائية دور شبيه تماما بذلك الذي نجده بالنسبة لسمة العصابية (إيجابا أو سلبا، تعويقا أو تسهيلا) في أداء الفرد ومستويات إنجازه لوظيفته.[2]

2.2- مؤثرات فيزيولوجية :

1.2.2- الكف والإثارة: وهي عملية فيزيولوجية تتعلق بوظيفة القشرة المخية، وقد ثبت بالأدلة التجريبية أن لها دور واضح في أداء الفرد ويعني "إيزنك Eysenck" بالإثارة من الناحية السلوكية والعصبية تسهيل الاستجابات الإدراكية والحركية واستجابات التعلم والتفكير في الجهاز العصبي المركزي. بينما يعني بالكف عكس ذلك، أي إخماد استجابات الحركة والتعلم المركزية، وطبقا لتصور "إيزنك" لمفهومي الإثارة والكف يتضح أن الإثارة هي الأساس لكل أنشطتنا في الحياة، أو بمعنى آخر أنه من دون الإثارة لا يكون هناك أي سلوك بوجه عام، وبهذا فالإثارة هي جانب إيجابي للأداء. أما الكف فيعتبر حافزا سلبيا ينمو إلى النقطة التي تكون فيها قوته باعتباره حافزا سلبيا مساويا لذلك الحافز الإيجابي الذي يعمل به الكائن، وهذا يعني أن الأداء سيتوقف، وهو ما يعرف بفترة الراحة اللاإرادية، وخلال هذه الفترة سيتبدد الكف إلى

[1] ريك كونلو ودوج واتسابو، ترجمة قسم الترجمة بمكتبة جرير، «**القيادة المتميزة**»، مكتبة جرير،الرياض، السعودية،2014، ص 24.

[2] مجدي أحمد محمد عبد الله، «**علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق** »، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2008 ، ص331.

أن يصبح الجانب الإيجابي أقوى مرة أخرى بدرجة تسمح باستئناف النشاط، وهكذا يسير الأداء في سلسلة من النوبات تبدأ من حيث كانت، وتتخلل فكرة العمل بشكل دوري فتراتُ راحة قصيرة.[1]

2.2.2- المهارة: تعد المهارة ضرورة لازمة للحصول على الوظيفة والتدرج فيها، كما تعد المهارات مصدرا رئيسا للفروق الفردية في مجال العمل، فالناس يختلفون كثيرا في المهارات مثل المهارة الحسابية ومهارة الأداء على لوحة أزرار الحاسب الآلي ومهارة البيع، ومهارة التفاعل مع الزبائن وخدمتهم، وقد حصر "بياجيه Piaget " المهارات فيما يلي :الاتصال، الابتكار، العلاقة مع الآخرين، الإدارة، الأداء الفني واليدوي، الرياضيات والأعمال المكتبية، ومنه فالمهارة إذا امتلكها الفرد فما من شك أنها ستزيد من قدراته على أداء عمله على أكمل وجه والعكس هو الصحيح.[2]

3.2.2- الثقافة: تؤثر البيئة التي ينشأ فيها الفرد على سلوكه في العمل، وقد أتاحت عالمية أسواق العمل الفرص لانتقال العمالة من دولة إلى أخرى، مما أدى إلى إدراك متزايد لأهمية الفروق الفردية الراجعة لاختلاف ثقافات العاملين على أدائهم لأعمالهم، لذا ينبغي لكل مدير أن يكون على دراية بالفروق الثقافية بين الأفراد، فيضع كل فرد في الوظيفة التي تتماشى مع ثقافته ونمط شخصيته، حتى يؤدي عمله دون أن يقع ضحية بعض التناقضات الخارجة عن سيطرته، مما قد يخلق عنده نوعا من المزاج السيئ كالعصبية والانطواء فيتأثر أداؤه ويؤثر على الأداء الكلي.[3]

4.2.2- الجنس: تعد الفروق الجنسية في مجال العمل ومتطلباته من حيث الأداء والتكيف الوظيفي والاجتماعي من الموضوعات المهمة والمثيرة للجدل في عالم الإدارة، ولوجود فروق بين الجنسين خاصة من حيث التكوين والطاقة الجسمانية، والتكوين النفسي والدور البيولوجي والاجتماعي الذي يؤديه كل طرف، لا بد على المنظمة إن أرادت تحسين أداء أفرادها أن تسخّر ظروف عمل للمرأة مختلفة عن تلك التي يعمل فيها الرجل، على أساس أوجه الاختلاف المذكورة حتى تؤدي دورها على أكمل وجه،لأن المرأة إذا وضعت في ظروف تفوق قدراتها ستتأثر نفسيا وجسمانيا وبالتالي يضعف أداؤها، ونفس الشيء يقال عن الرجل.[4]

3.2- مؤثرات إدارية: وتتمثل فيما يلي:

---

[1] « **نفس المرجع** »، ص 332.

[2] أحمد سيد مصطفى، « **مرجع سبق ذكره**»، ص 62.

[3] « **نفس المرجع**» ، ص 63.

[4] « **نفس المرجع**» ، ص 67.

1.3.2- الأجواء الإدارية: للجو الإداري أثر بالغ على الأداء البشري، وتعتبر تجارب " ليفين Lewin" ،"ليبيتLippitt" و"وايت White" عن الأجواء الديمقراطية والديكتاتورية والفوضوية من أشهر الدراسات في هذا المجال، حيث أنها برهنت على الأثر الحاسم للجو الإداري على أداء الأفراد العاملين، وكان من أهم نتائج التجارب أن الموقف الدكتاتوري قد أدى إلى نوعين واضحين من الاستجابة: نمط بليد أو خاضع ونمط عدواني، وأظهرت المجموعة الخاضعة اعتمادا كبيرا على القائد، ولم تبد أي استعداد للبدء في العمل. من ناحية أخرى نجد أن الجماعة العدوانية أظهرت سلوكا يدل على الصد والحرمان مع توجيه جزء من هذا العدوان نحو القائد. أما الناحية المعنوية بمعنى التجاذب التلقائي بين أفراد الجماعة، والعمل معا نحو هدف مشترك، والإحساس بالشعور، فكان أكثر ما يكون في الجماعة الديمقراطية، ففي الجماعة التي كانت تعمل في جو ديمقراطي كانت نسبة استعمال "نحن" إلى "أنا" أكبر من المجموعة الفوضوية، أو من مجموعة النظام الديكتاتوري. كما أن الجو الديمقراطي كان ينطوي على ود أكثر وتذمر أقل، ومنه فإن الفرد العامل في منظمة تتسم بالديمقراطية يدرك كيانه الاجتماعي ويعتز به ربما أكثر من كيانه الفردي، وهذا يجعل الفرد يندمج في منظمته ويوجه نشاطه لصالحها دون حاجة إلى تدخل من جانب الإدارة.[1]

2.3.2- ثقافة المنظمة: ثقافة المنظمة هي شعور تنظيمي غير مكتوب يشيع بين أعضاء المنظمة سواء كانت شركة أو مصلحة أو هيئة حكومية، فهي مجموعة من القيم والمعتقدات الحاكمة يتشارك فيها أعضاء التنظيم، وتنتقل إليهم من خلال وقائع أو عن طريق قصص ورموز وشعارات، ومن ثمة فهي تؤثر على العاملين في تفسيرهم للجوانب التنظيمية وعلى سلوكياتهم، وتحدد لهم ما يعد هاما ومرغوبا (مثل الأمانة والالتزام والولاء) أو غير مرغوب. كما أن الثقافة التنظيمية تصحح طرق تفكيرهم وسلوكهم، بل وتوضح طرق الأداء ومقومات نجاحه. كما يمكن أن تنتقل ثقافة المنظمة من جيل لآخر، وهذا ما ينعكس إيجابا على الأفراد الجدد، حيث إنهم يشعرون بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم بضرورة تحقيق الأهداف التي حققها أسلافهم، وبالتالي سيزيد مستوى أدائهم.[2]

3.3.2-التسيير الإداري: فمثلا السياسات غير الواضحة ونمط الإشراف السيئ يمكن أن يسببا التوجيه الخاطئ لجهود الأفراد ومنه تذهب جهودهم سدى، وبالتالي يتأثر أداء الأفراد سلبا، كما أن النقص في

[1] فرج عبد القادر طه، « **مرجع سبق ذكره**»، ص ص 292-293.

[2] أحمد سيد مصطفى، « **مرجع سبق ذكره**»، ص389.

التدريب يمكن أن يتسبب في استغلال سيء لقدرات الأفراد. إضافة إلى ساعات العمل وما تحدثه من آثار سلبية على الأداء، كما أن التسيير الإداري قد يؤثر في بعض العوامل التي تنعكس بدورها على أداء الأفراد ومنها:

1.3.3.2- صيانة الأجهزة والآلات: فمثلا إذا كثرت الأعطاب في الآلات أو الأجهزة المتوفرة في المنظمة ستحدث اختلالا في سير أداء الفرد فيصبح الإنتاج ضعيفا، وبالتالي لا يمكن للإدارة محاسبة الفرد على الأداء الضعيف. لذا على المنظمة أن تهتم بوضع نظام صيانة يضمن أن تكون الأجهزة سليمة مع إصلاحها حال حصول عطب ما.

2.3.3.2- توفير المواد الضرورية للعمل: فعلى المنظمة إن أرادت تفعيل أداء الأفراد بحيث يزيد من كفاءتهم الإنتاجية توفير كل ما هو ضروري من معدات وأجهزة وآلات وخدمات، لكي لا يتوقف الإنتاج أو ينتج ما هو دون المستوى المطلوب.

3.3.3.2- الأوامر والتوجيهات: وهنا ينبغي على المشرفين تزويد الأفراد بالأوامر وتحديد الواجبات المطلوبة من كل فرد حتى يتم الأداء في الوقت المحدد له وعدم توقف الإنتاج.[1] كما تعتمد بعض المنظمات التخويف من البطالة كأحد أساليب الدفع نحو العمل والذي يعتبر عاملا جديرا بالتصديق خاصة عند تلك المنظمات المنتهجة لسياسة عقود العمل غير محددة المدة.[2]

4.2- مؤثرات مادية: لطالما نادى علماء النفس الصناعي بأهمية الظروف المادية للعمل، ففي رأيهم أن الضوضاء والإضاءة والموسيقى والراحة والتهوية والحرارة والرطوبة تعتبر من العوامل التي لها أثرا ملحوظا في خفض أو رفع أداء الأفراد، وهو ما بينته نتائج دراسة "هوثورن" لإلتون مايو وزملائه، وإن كانت العلاقة غير مباشرة، فإن الظروف المادية تؤثر على راحة الأفراد مما يزيد في روحهم المعنوية الأمر الذي ينعكس على أداء الفرد، ونظرا لأهمية هذا الموضوع أصبحت معظم منظمات العمل تعمل على توفير أجواء مادية حسنة لأفرادها، وذلك إما لارتفاع الرشد الإداري للمديرين وإما لوجود قوانين وتشريعات لصالح الأفراد في هذا المجال.[3]

---

[1] سعاد نايف برنوطي،«**إدارة الموارد البشرية**»، دار وائل للنشر،عمان،طبعة 3، 2007، ص343.

2 Severine lemiere -Corinne perraudin -Heloïse petit**, « les pratiques de gestion du travail et de l'emploi en France et leurs conséquences sur les salariés»**, centre d'études de l'emploi, n° 75, décembre 2006, http://www.cee-recherche.fr 01/12/2014.p 21

[3] عادل حسن، « **مرجع سبق ذكره**»، ص28.

مما سبق ذكره نلاحظ أن العوامل المذكورة سلاح ذو حدين من شأنه التأثير سلبا أو إيجابا على فعالية الأداء البشري، ويبقى على عاتق الإدارة مسؤولية التحكم فيها بالطريقة التي تخدم مصالحها ومصالح أفرادها من أجل تحقيق الهدف المنشود وهو زيادة وتحسين الإنتاج. فالسمات المزاجية والفيزيولوجية يمكن أن تتحكم فيها الإدارة من خلال التكفل النفسي والاجتماعي بالأفراد العاملين لديها. أما العوامل الإدارية فيمكن التحكم فيها من خلال خلق جو ديمقراطي بينها وبين أفرادها وغرس ثقافة أداء وتنظيم تكون مثالا وقدوة لكل فرد من أفراد التنظيم، حيث يشعر من خلالها بالانتماء والمكانة المهمة واستمرارية العمل في المنظمة، وذلك في ظل التسيير الرشيد والإشراف الجيد والتدريب الهادف، وأما الظروف المادية فيمكن تحسينها بتوفير وسائل الراحة والاعتناء بأمن الأفراد.

3-علاقة الأداء البشري ببعض نواتج العمل:

1.3-علاقة الأداء البشري بالدافعية: قبل الخوض في علاقة الأداء البشري بدافعية الفرد لابد من التعريف بمفهوم الدافعية.

1.1.3-تعريف الدافعية: هي إحدى خصائص السلوك الإنساني وتعرّف بأنها القوى والطاقات النفسية الداخلية التي توجه وتنسق بين تصرفات الفرد وسلوكه أثناء استجابته مع المواقف والمؤثرات البيئية المحيطة به.[1]

كما تعرّف بأنها حالة داخلية تحدث عند الإنسان بفعل عوامل داخلية أو خارجية يهدف من خلالها لإشباع حاجاته البيولوجية أو السيكولوجية، وهي حالة مؤقتة تنتهي حال إشباع الإنسان لحاجاته.[2] ولا يمكن المرور على موضوع الدافعية دون أن نعرج على موضوع صراع الدوافع، حيث توجد هناك ثلاثة أشكال لهذا الصراع وهي:

1.1.1.3- صراع الإقدام والإحجام: وهما دافعان متعارضان أحدهما يدفعنا للقيام بسلوك ما والأخر يدفعنا إلى تجنبه.

2.1.1.3- صراع الإقدام والإقدام: وفيه يكون للإنسان عدة رغبات تتعارض إحداها مع الأخرى بحيث أن إرضاء أحد الرغبات يؤدي للتضحية بالأخر وهنا يحتار الفرد أي منهما يختار وبأي منهما يضحي.

3.1.1.3- صراع الإحجام والإحجام: وهنا يختار الإنسان بين أمرين كلاهما مر.[3]

---

[1] ناصر محمد العديلي ، « **مرجع سبق ذكره**»، ص92.

[2] عماد عبد الرحيم الزغلول، «**مبادئ علم النفس التربوي**»، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات ،2012، الطبعة 02، ص 215.

[3] الشيخ كامل محمد عويضة، «**علم نفس الشخصية**»، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 1996 ، ص 233.

أما عن علاقة الأداء البشري بالدافعية فإن "ماك ليلاند" يعتقد بأن الأداء المتميز عند الفرد مرهون بمعدل دافعه نحو الإنجاز، فكلما كان الدافع نحو الإنجاز قويا كلما ارتفعت إنتاجية الفرد، أما ضعف التوجه الإنجازي يحول دون بذل الجهد الكافي لتحقيق أهداف المنظمة.[1]

غير أنه وإن كانت الدافعية من العوامل الأساسية المساهمة في تحديد مستوى الأداء والإنتاجية الإنسانية، فإنها وحدها لا تكفي لمساعدة الفرد في سلوكه الأدائي لبلوغ هدفه، وإنما يشترك معها في ذلك قدرات الفرد التي يوظفها في أدائه لعمله. فمثلا قد يطمح موظف إلى أن يصبح مديرا للمنظمة خلال ثلاثة سنوات، لكنه رغم قوة دافعيته لا يصل إلى هدفه، فقد يعيقه في ذلك قصور تعليمه أو تدريبه الإداري، أو قصور مهاراته التعليمية في التعامل مع زملائه ومرؤوسيه ورؤسائه،أو نقص معارفه في مجال أو أكثر من مجالات العمل. أضف إلى ذلك أن المدير الحالي لا يريد ترك منصبه.[2]

2.1.3- العوامل المؤثرة على دافعية الأفراد: هناك عاملان أساسيان يؤثران على دافعية الفرد للإنجاز، وهما متصلان بشخصية الفرد ويتعلق الأمر بـ :

1.2.1.3- توقعات الفشل: في بحث قام به "ريتشارد دي شارمز Richard De Charms" أوضح أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الأداءات المنخفضة للأفراد فمثلا تجد كثيرا من النساء صعوبات في تصور النجاح (توقع الفشل) في المواقف الأكاديمية والعقلية المتصلة بالحياة المهنية، ودلّت البحوث على أنه يمكن ملاحظة مشاعر الخوف من النجاح في سن مبكرة، وقد تم افتراض عدة أسباب محتملة هي :

* إن الأشخاص المهمّين في حياة الأفراد(الآباء والمدرسون) يعانون من التوقعات السالبة بخصوص أفضلية الذكر عن الأنثى.

* تقبل النساء للاتجاهات الثقافية التي تصور الإناث أقل إنجازا وسعيا ونشاطا ومقدرة من الذكور. ومنه تستمر التوقعات المرتفعة للفشل من خلال نظرة الأفراد لتلك الثقافة السائدة في المجتمع .

2.2.1.3- الخوف من النجاح: تظهر النساء الأمريكيات قلقا أكثر من الرجال في المواقف المتعلقة بالأداء. وقد فسرت "ماتينا هورنر Matina Horner" تلك المخاوف على أنه إضافة إلى الخوف من نتائج الفشل، قد تشعر النساء بالخوف من النجاح لأنه لا يرتبط بالأنوثة في الثقافة الأمريكية. كما تخشى المرأة

[1] عبد اللطيف محمد خليفة، «**الدافعية للانجاز**» ، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة ، مصر ،2000، ص16.

[2] أحمد سيد مصطفى، « **مرجع سبق ذكره**»، ص148.

من النجاح خشية الخروج على ما هو مألوف خاصة في الأعمال غير التقليدية. كما أن الرجل أيضا قد يخاف من النجاح في حالات العمل غير التقليدية التي تجلب مشاعر الذكورة والأنوثة المنتقصة والرفض الاجتماعي.[1]

غير أنه يمكن تنمية الدافع للأداء من خلال البرنامج التدريبي الذي قدمه "ماك ليلاند " وهو كما يلي:

* تعليم الفرد كيفية التفكير والتحدث والتصرف بوصفه إنسانا يتميز بسمة الأداء المرتفع.

* دفع الإنسان نحو أهداف ذات مستوى مرتفع على أن تكون عملية في الوقت نفسه كي تناسب أعماله في السنتين القادمتين.

* تزويد المشتركين في البرنامج بالمعرفة الكاملة عن أنفسهم.

* خلق روح الجماعة والتضامن بين المشتركين في البرنامج، ويتم ذلك عن طريق معرفة كل فرد بمشاكل الآخرين وآلامهم وأحلامهم.

ويمكن التوصل إلى ذلك بتقديم البرنامج في مكان منعزل يتفاعل فيه الجميع. والجدير بالذكر أن هذا البرنامج حقق نتائج هامة وأداء عاليا للأفراد المطبق عليهم في إحدى أضخم المنظمات في الولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك والهند.[2]

من هذا نرى بأن الدافعية عامل مهم في دفع الفرد نحو أداء أفضل لتحقيق طموح ما، غير أن الفرد داخل المنظمة قد يواجه الكثير من المؤثرات التي قد تؤثر في بلوغه لتلك الأهداف وبالتالي فالدافعية قد تؤثر إيجابا في الأداء إذا وجدت عوامل مساعدة، ويبقى على إدارة المنظمة إذا أرادت تفعيل أداء أفرادها:العمل على معرفة دوافعهم وطموحاتهم ومساعدتهم على تحقيقها. كل ذلك طبعا وفق ما يتماشى ومصالحها ولا يضر بأهدافها.

2.3- علاقة الأداء البشري بالحاجات الإنسانية: قبل تبيين العلاقة بين الأداء والحاجات، ينبغي التعريف بالحاجة الإنسانية،ومن هذه التعاريف نجد تعريف "ماسلو" الذي يرى أن الحاجة هي : "عبارة عن قوة داخلية تدفع الفرد لأن يقوم بعمل ما لإشباع تلك الحاجة الذاتية".[3]وعن العلاقة بين الأداء البشري والحاجات الإنسانية فهي علاقة معقدة، حيث أن تجارب "هوثورن" الشهيرة أدت إلى افتراض مؤداه أنه

---

[1] **« نفس المرجع »**، ص 338.

[2] **« المرجع السابق»** ،ص 339.

[3] حسونة فيصل ، **« إدارة الموارد البشرية »**، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ،2008، ص80.

عندما يشعر الفرد بالرضا يصبح أكثر نشاطا ويقدم أداءً أفضل(أي وجود علاقة غير مباشرة بين إشباع الحاجة والأداء تأتي نتيجة رضا الفرد عن عمله).

لكن الدراسات السابقة بيّنت أن هذه العلاقة أكثر تعقيدا فقد تشبع المنظمة حاجات العاملين من رواتب جيدة وظروف عمل مريحة إلا أن هذا لا يدفعهم لبذل جهد أكبر في إنجاز أعمالهم، بل قد تجدهم متراخين فيه.[1] وقد يعمل الأفراد بطريقة مباشرة على تقييد أدائهم حتى لا تنجح الإدارة في تحقيق هدفها برفع الكفاية الإنتاجية لنشاطها.[2]

مما سبق طرحه يمكن القول بأن الحاجة الإنسانية غير المشبعة تؤثر سلبا على الأداء البشري وأن إشباعها ليس شرطا كافيا لتفعيل الأداء، ومنه ينبغي للمنظمات إضافة لإشباع حاجات أفرادها اعتماد أساليب أخرى كأسلوب مكافآت أو ترقيات مشروط بمدى فعّالية الأداء الخاص بكل فرد داخل المنظمة إضافة إلى خلق نمط إشراف وأساليب رقابة تحمل الأفراد على بذل الجهود اللازمة لزيادة وتحسين الإنتاج.

4-تقييم الأداء البشري: إن المنظمات وفي سبيل تحقيق أهدافها تلجأ إلى اختيار عاملين ذوي مؤهلات وخبرات عالية في ميدان تخصصها إيمانا منها بأن ذلك سيزيد من الكفاءة الإنتاجية لديها، لكن السؤال المطروح هو: كيف يمكن للمنظمة التأكد من فعالية تلك القدرات والمؤهلات لدى موظفيها؟.

إن الطريقة المثلى للتعرف على فعّالية الأداء لكل فرد من أفراد المنظمة هو الاعتماد على أسلوب تقييم الأداء، الذي أضحى نظاما لا غنى عنه لكل منظمة لما يوفره من فوائد للمنظمة والأفراد العاملين بها على حد السواء.

فما هو نظام تقييم الأداء؟ وما هي الأهداف من وراء تطبيقه؟ وما هي عناصره؟ وفيم تستخدم نتائجه؟

1.4- تعريف تقييم الأداء البشري: تقييم الأداء البشري يعني الطريقة أو العملية التي يستخدمها أرباب العمل لمعرفة أي من الأفراد أنجز العمل وفقا لما ينبغي له أن يؤديه. ويترتب عن ذلك التقييم وصف الفرد بمستوى كفاية أو جدارة أو استحقاق معين (ممتاز، جيد، مقبول، ضعيف، ضعيف جدا).[3] ويعرّف تقييم الأداء على أنه العملية التي تحصل بواسطتها المنظمة على التغذية العكسية لفعّالية أفرادها عن طريق قياس كفاءاتهم وتحليل أنماط ومستويات أدائهم وتحديد درجة كفاءتهم الحالية والمتوقعة كأساس

[1] سعاد نايف برنوطي ، « **مرجع سبق ذكره** »، ص348.

[2] عادل حسن، « **مرجع سبق ذكره**»، ص27.

[3] عبد الغفار حنفي، « **السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية**»، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2007، ص295.

للتقييم مما يساعدها على تحديد الحاجات التدريبية التي من شأنها تحسين أداء الأفراد أو مجموعات العمل[1]. كما يعرف بأنه النظام الذي يتم من خلاله تحديد مدى كفاءة أداء العاملين لأعمالهم. ويتضح من ذلك أن هذا النظام ينطبق على العاملين الذين تم اختيارهم بوسائل الاختيار المختلفة والذين قضوا فترة زمنية في أعمالهم، وبشكل يمكن تقييم أدائهم خلالها.[2] وتقييم الأداء يسمى أحيانا بـ "تقدير الأداء" لأنه يهتم برصد أداء كل فرد من خلال فترة معينة للحكم على "جودة الأداء"، كما تسمى الترتيبات المستقرة لإجراء التقييم بنظام تقدير أو تخمين الأداء. وهناك من يسميه بتقدير الكفاءة.[3]

من هذه التعاريف نلاحظ بأن تقييم الأداء يحمل عدة تسميات مختلفة غير أن لها نفس الدلالة. وقد اتفقت التعريفات على أن الغرض من تقييم الأداء هو قياس فعّالية الفرد العامل بالنسبة للوظيفة الموكلة إليه في فترة زمنية محددة وفقا لطريقة معينة من طرف أشخاص مؤهلين وذلك بهدف تشخيص كفاءة الفرد حتى يوضع في الوظيفة الملائمة له أو يعاد تدريبه وتأهيله ليحسن مستويات أدائه أو طرده من العمل إن تيقنت المنظمة بأنه لا جدوى من بقائه. لكن ما هو هدف المنظمة من رواء عملية تقييم الأداء؟

2.4- أهداف تقييم الأداء: إن عملية تقييم الأداء تستهدف عدة غايات تقع على ثلاثة مستويات هي:

1.2.4- على مستوى المنظمة :

* إيجاد مناخ ملائم من الثقة والتعامل الأخلاقي.

* رفع مستوى أداء العاملين واستثمار قدراتهم وإمكاناتهم.

* مساعدة المنظمة في وضع معدلات أداء معيارية تمكنها من الاحتفاظ بالقوى العاملة ذات المهارات العالية.

2.2.4- على مستوى المديرين :

* تطوير العلاقات الجيدة مع العاملين والتقرب إليهم للتعرف على مشاكلهم والصعوبات التي تعترضهم في العمل.

* دفع المديرين إلى تنمية مهاراتهم وإمكاناتهم الفكرية حتى يمكنهم التوصل إلى تقييم سليم وموضوعي لأداء الأفراد.

3.2.4- على مستوى الأفراد :

---

[1] حسن ابراهيم بلوط، **«إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي»**، دار النهضة العربية، لبنان ،2002، ص 360.

[2] أحمد ماهر، **«الاستخبارات واستخدامها في إدارة الموارد البشرية»** ، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2007، ص371.

[3] سعاد نايف برنوطي، **«مرجع سبق ذكره»**، ص378.

* دفع العاملين إلى العمل باجتهاد وجدّية وإخلاص حتى يتمكنوا من الحصول على احترام وتقدير رؤسائهم.

* إشعار العاملين بالعدالة وبأن جهودهم تؤخذ بعين الاعتبار.[1]

3.4- صعوبات تقييم الأداء: يعتبر الباحثين أن الأداء مجرّد مفهوم موجود في أذهان باحثي ومنظري التنظيمات، مما يجعل إسقاطه على الواقع الملموس للمنظمات أمرا صعبا إذا ما تعلق الأمر بتقييمه. من خلال أن تقييم الأداء وقع في نفس إشكالية قياس الإنتاجية من حيث ربطه بالمورد البشري فحسب، دون تعميمه على باقي عناصر الإنتاج.ومصدر هذا الإشكال تمخض من مفهوم الأداء ذاته وذلك من كون هذا المصطلح يشمل كامل المنظمة أو يخص مواردها البشرية فقط. فحسب أصحاب الرأي الثاني من الباحثين فإن التقييم لا يعدو أن يكون قياسا لمردود الأفراد دون غيرهم.[2]والأمر هنا فيه نوع من الإجحاف في حق القوى العاملة لأن الأداء تتشارك فيه وسائل الإنتاج ومواد الإنتاج.

4.4-عناصر نظام تقييم الأداء: إن نظام تقييم الأداء يبنى من خلال تكامل عدة عناصر فيما بينها حتى تتمكن المنظمة من تحقيق الأهداف المرجوة من وراء عملية التقييم، مع مراعاة الترتيب المنطقي لهذه العناصر أو الخطوات حتى تسير عملية التقييم بالشكل الذي يضمن استمرارها وفعّاليتها، ويمكن ذكر هذه العناصر على النحو التالي:

1.4.4- تحديد الغرض من تقييم الأداء: ويكمن الغرض من تقييم الأداء عادة في الأمور التالية، إما كلها أو البعض منها. وقد يقتصر التقييم على معرفة أمر واحد مها:

* تزويد المديرين ومتخذي القرار بمستوى أداء الموظفين، ومدى ملاءمتهم للوظائف التي يشغلونها بشكل موضوعي وعاجل.

* إفادة إدارة الموارد البشرية بمعلومات واقعية عن أداء العاملين حتى تتمكن من وضع خطط تتماشى والحاجات التدريبية للأفراد.[3]

* التعرف على الأفراد الذين ستطبق بشأنهم مختلف القرارات كالترقيات، النقل، منح الامتيازات أو حرمان العامل منها أو أن تجازيه بعقوبات.[4]

---

[1] محمد الصيرفي، « **إدارة الموارد البشرية**»، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية ، 2006 ، ص20.

[2] عبد المليك مزهودة، «**الأداء بين الكفاءة والفعالية- مفهوم وتقييم** -»، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الأول، جامعة محمد خيضر، بسكرة،2002، ص 98.

[3] فيصل حسونة، « **مرجع سبق ذكره**»، ص147.

[4] فرج عبد القادر طه، «**مرجع سبق ذكره**» ، ص349.

2.4.4- تحديد المسؤولين عن تقييم الأداء : ويمكن تقييم الأداء من قبل أحد الأطراف الآتية:

1.2.4.4- التقييم من جانب المشرف : يعتبر التقييم من جانب المشرف المباشر المدخل التقليدي والأكثر استخداما، وفي حقيقة الأمر فإن هذه العملية هي جزء من مسؤوليات المدير، ولكن المشرف ومن خلال مركزه يمكنه التعرف على متطلبات العمل، ومراقبة الأفراد أثناء العمل، وإعطاء أحكام وتقديرات أفضل عنهم. ولقد دلت الدراسات أن هذا الأسلوب أكثر استخداما وانتشارا، فقد أكدت إحدى الدراسات أن ما نسبته 95 % من المديرين أكدوا بأن المشرفين هم القائمون بتقييم الأداء في منظماتهم.[1]

2.2.4.4- التقييم عن طريق الزملاء: ويسمى كذلك بنظام التقييم المتبادل، حيث يقوم كل فرد بتقييم أفراد العمل الآخرين أو جماعة منهم، عن طريق ما يسمى بالتقييم السري. وقد أدخل تعديل على هذا الأسلوب، بحيث يطبق جنبا إلى جنب مع أسلوب التقييم عن طريق المشرف، خاصة في مجال تقييم الفرد الذي ينتمي إلى الهيئة الإدارية، قبل اتخاذ قرار خاص فيما يتعلق باحتياجاته من التدريب وإمكانية ترقيته، فإن رئيسه المباشر يتصل بالأفراد الذين يعمل معهم هذا الفرد، ليتعرف على وجهة نظرهم بشأنه ولتقييم أدائه.[2]

3.2.4.4- لجان التقييم: وهو نظام مؤلف من مراقب ومشرف وثلاثة أو أربعة أفراد آخرين وعادة ما تستخدم اللجان بغرض القضاء على التضارب في التقييم الفردي، ولذلك فهي تعطي تقديرات أكثر دقة وأكثر عدالة.

4.2.4.4- التقييم الذاتي: ويستخدم عادة بالتوازي مع تقييم المشرفين إلا أن مشكلته هي أن الموظف عادة ما يصنّف ويقيّم نفسه أعلى مما يقيّمه أقرانه أو المشرفين عليه، ومن هنا يأتي الاختلاف. ففي إحدى الدراسات أتضح أن 40% من الأفراد يقيمون أنفسهم ضمن أفضل 10% من الأفراد العاملين بالمنظمة.[3]

5.2.4.4- التقييم من جانب المرؤوسين : كثير من المنظمات تطلب من الأفراد المرؤوسين تقييم أداء المشرف وهي عملية يطلق عليها التغذية العكسية التصاعدية، وهي تساعد المدير الأعلى في تشخيص أساليب الإدارة، وتحديد مشاكل الأفراد، واتخاذ إجراء تقويمي مع المشرفين إن لزم الأمر وهذه التقييمات مهمة عندما تستخدم لغرض تطويري أكثر منه تقييمي.

---

[1] عبد الغفار حنفي، «**مرجع سبق ذكره**»، ص300.

[2] « **نفس المرجع** »، نفس الصفحة.

[3] جاري ديسلر، «**إدارة الموارد البشرية**»، ترجمة:محمد سيد أحمد عبد المتعال ، دار المريخ ، الرياض ، 2008 ، ص342.

مما تقدم يمكن القول أن أفضل طريقة لتقييم أداء الأفراد في جميع مستوياتهم هي الجمع بين التقييم عن طريق المشرف والتقييم من قبل المرؤوسين، ويكون ذلك من طرف المديرين أنفسهم لتفادي أية صعوبات أو مشكلات من شأنها التأثير على دقة التقييم مثل التحيز والمحاباة والذاتية.

5.4- تحديد توقيت إجراء تقييم الأداء: يجب أن يحدد نظام تقييم الأداء مواعيد إجراء التقييم، وهذه قد تكون متعددة. فقد تشمل إجراء تقييم للموظفين المرشحين للترقية قبل شهرين من دراسة استحقاقهم لها، أو إجراء التقييم عند تعيين شخص ما للنقل أو غيره، كما أن أغلب المنظمات تحدد موعدا واحدا ثابتا لتنفيذ التقييم على مستوى المنظمة ككل.[1]

ويمكن للمنظمة إجراء التقييم مرتين وهو قليل التنفيذ، وتوجد بعض المنظمات التي تجري التقييم ثلاث مرات وهو أمر نادر الحدوث. كما أن أغلب الرؤساء يقومون بتقييم الأفراد في نهاية فترة التقييم، وإن كان ذلك يؤدي بهم إلى ضرورة تقييم الأفراد في فترة قصيرة، مما يهدد عملية التقييم بالفشل، والأفضل هو أن يقوم الرؤساء بتقييم المرؤوسين خلال الفترة كلها، وهنا عليهم أن يحتفظوا بسجلات عن مدى تقدم المرؤوسين في عملهم.[2]وتعرف هذه الطريقة بمصفوفة الأداء التي تعتبر أفضل طريقة تمكن القائم بعملية التقييم من تحديد ما قدمه كل فرد في نهاية كل يوم، فالمصفوفة مثالية لأنها مرنة يمكن تغييرها بما يعكس التغييرات في مسؤوليات العمل كما أنها تمكن من تحديد أهداف الأداء ونتائجه. غير أن تقييم الأداء بهذه الطريقة يبقى ليس عمليا حتى لو توفرت وسائل القياس.[3]

6.4- تحديد معايير الأداء : إن المعايير المستخدمة في تقييم الأداء تؤكد على جانبين أساسيين هما:

1.6.4- معايير نواتج الأداء : وتعتبر من المقومات الأساسية التي تستلزمها طبيعة العمل وتتمثل تلك المقومات فيما يلي:

1.1.6.4- السلامة :هذه الخاصية تقيس جانب اللياقة العامة الكلية للمنظمة وبيئة العمل للعاملين.

2.1.6.4- الإنتاجية: وهي القيمة المضافة مقسومة على قيمة العمل ورأس المال وجميع المستلزمات المستخدمة.

---

[1] سعاد نايف برنوطي ،« **مرجع سبق ذكره**»، ص394.

[2] أحمد ماهر، «**إدارة الموارد البشرية**» ، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2007، ص415.

[3] أوبراي دانيالز، «**الحصول على أفضل ما لدى الناس في العمل**»، ترجمة عبد الكريم العقيل، ، مكتبة جرير، الرياض، السعودية، 2000، ص 273.

3.1.6.4-الفاعلية: هي خاصية من خصائص العمليات والتي تشير إلى درجة مطابقة المخرجات لمتطلبات المنظمة.

4.1.6.4-الكفاءة: هي خاصية من خصائص العمليات والتي تشير إلى درجة خروج العمليات المنظمة بالناتج المطلوب بأدنى كلفة من المورد[1].

ولا شك أن هذه النواتج تلعب فيها إدارة الموارد البشرية على مستوى المنظمات دورا مهما يبدأ من تدريب الأفراد والمشرفين ووضع برنامج فعّال يضمن لهم السلامة المهنية مما يؤدي بهم إلى إخراج الإنتاج المرغوب فيه كما وكيفا بأقل فاقد في الوقت والسلع.

2.6.4- معايير الصفات الشخصية: وتستخدم حين يتعذر الوصول إلى معايير نواتج الأداء أو سلوك الأداء، ومعايير الصفات الشخصية هي أقل المعايير دقة لأنها لا تصف الأداء، وإنما تصنف صفات الشخص القائم بالأداء، وأنه إذا توافرت به صفات معينة فإن أداءه من المحتمل أن يكون ممتازا. ومن أمثلة هذه الصفات الشخصية نجد: الذكاء،الانتباه،الجدارة،دافعية العمل والاتزان الانفعالي.[2] ولكي تكون هذه المعايير دقيقة وواضحة يجب أن تتميز ببعض الشروط منها:

1.2.6.4- الصدق: يقصد بصدق المقياس إمكانيته في قياس وتحديد مكونات الأداء الوظيفي التي تساهم في فعّالية الأداء. إن معايير الأداء الصادقة هي تلك المعايير التي تخلو من القصور والتشويه، (اعتماد مبدأ الشمولية وعدم إلقاء عبء العملية الإنتاجية على أحد مكوناتها). وقد تكون المعايير المستخدمة مشبوهة عندما لا يتم الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات البيئة المؤثرة في الأداء.(فالأداء يتأثر بالعوامل الخارجية المحيطة بالمنظمة مثل المستوى الاقتصادي للبلد، حدة المنافسة بين المنظمات. لذا فإن الحكم على معدل أداء منظمة ما دون الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة بها سيؤدي إلى تقييم غير موضوعي لها وللأفراد العاملين بها).

2.2.6.4- الثبات: يقصد بالثبات الاستقرار والتوافق في النتائج التي يتم الحصول عليها عند قياس الأداء في أوقات مختلفة أو من قبل أشخاص متباينين؛ أي أن النتائج تكون متقاربة من وقت لآخر ومن شخص لآخر.(لكن معدلات الأداء ليست ثابتة فهي تحتمل مبدأ التغير من حين لأخر بسبب عوامل ذاتية وأخرى موضوعية)

---

[1] وائل محمد صبحي وطاهر محسن منصور، « **سلسلة إدارة الأداء الاستراتيجي**»، دار وائل للنشر، عمان، 2009، ص 76.

[2] أحمد ماهر، « **إدارة الموارد البشرية**»، مرجع سبق ذكره، ص418.

3.2.6.4-التمييز: قدرة المقياس علي تمييز الجهود والأداء بشكل واضح يوفر لمتخذي القرار فرصة في إصدار القرارات الخاصة بالتحفيز أو التدريب والتطوير.(التمييز هنا يعني القضاء على مشاكل تقييم الأداء خاصة ما يتعلق منها بخطأ التحيز لفرد على حساب الأخر أو لفرقة عمل في قسم ما على حساب أخرى في قسم آخر)

4.2.6.4-القبول: هو المعيار الذي يشير إلى العدالة ويعكس الأداء الفعلي للأفراد ويمكن القول بأنه يتم تحديد المعيار إما وفق السلوكيات التي يمارسها الأفراد أو على أساس النتائج المنجزة من قبلهم، فالمعيار الذي يحدد على أساس السلوكيات يحدد الممارسات السلوكية المحددة للأداء سواء السلبية منها أو الإيجابية. أما المعيار الذي يحدد على أساس النتائج فهو المعيار الذي يقيس النتائج الكمية والأهداف المحققة. [1]

7.4- تحديد طرق تقييم الأداء: هناك عدة طرق يمكن للمنظمة اعتماد واحدة منها في تقييم الأداء وهي كالآتي:

1.7.4-أنظمة تقييم الدرجات: وهي الأكثر شيوعا واستخداما من قبل المنظمات، ولعل ذلك يرجع لكونها تحتاج إلى جهد أقل. غير أنها قد لا تكون الأفضل لتقييم الأداء، ولعّل أفضل ما يمكن وصف أنظمة تقييم الدرجات به هو أنها بطاقات تقرير مكان العمل، وهي تتألف من شقين: الأول يحتوي على قائمة بالصفات والسلوكيات والجوانب التي سيجري تقييمها، أما الشق الثاني فيتضمن معدل درجات التقييم وذلك لتحديد مستوى الأداء بالنسبة لكل بند.[2]

2.7.4-أنظمة تقييم المراتب: تنطوي هذه الأنظمة على مقارنة الأشخاص بعضهم ببعض، وتحديد إن كان أحد الموظفين أفضل من رفاقه أو في نفس مستواهم أو بمستوى أسوأ منهم. غير أنه ينصح بتجنب استخدام هذه الطريقة لأنه تترتب عنها آثار جانبية غير مرغوبة، فكونها تقارن بين الأشخاص فإنها تولد لديهم إحساسا جامحا بالمنافسة. وهناك وسيلتان يمكن للفرد من خلالها أن يرتقي لمرتبة أعلى من باقي رفاقه، الأولى بأن يؤدي عمله بشكل أفضل ويحرز أكثر منهم، وهذا أمر جيد، والثانية بأن يقيّم رفاقه بأداء أسوأ وإحراز ما هو أقل وهذا أمر سيء.[3]

---

[1] سهيلة محمد عباس، «**إدارة الموارد البشرية – مدخل استراتيجي**-»، دار وائل للنشر، ط2، عمان، 2006 ص ص 143 -142.

[2] روبرت باكل ، « **تقييم الأداء**»، ترجمة:موسى يونس ، بيت الأفكار الدولية ، الرياض ، دون سنة نشر، ص161.

[3] « **نفس المرجع** »، نفس الصفحة.

3.7.4- طريقة الإدارة بالأهداف : هذه الطريقة تعتمد على أن العبرة بالنتائج، أي أن الرئيس لا يقيّم سلوك أو صفات مرؤوسيه، بل يهتم بتقييم ناتج أدائهم، وتمر هذه الطريقة بعدة خطوات هي :

* تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها والتي سيقيم الأفراد على أساسها، وعادة ما يجتمع الرئيس مع كل فرد لوضع الأهداف والاتفاق عليها وتحديد المدة التي سيتم تحقيق الأهداف فيها.

* أثناء التنفيذ على الرئيس أن يساعد مرؤوسيه في تحقيق الأهداف وأن يتابع تحقيق النتائج، وذلك للتعرف على ما إذا كان هناك تأخر خارج عن سيطرة الفرد.[1]

4.7.4- طريقة قوائم المراجعة: ويتم إعدادها بالتعاون بين إدارة الموارد البشرية والرؤساء المباشرين، وهي قوائم تشرح جوانب كثيرة من سلوك الأفراد في العمل، والصفات الواجب توفرها فيهم. ويتم وضعها في قائمة، وعلى إدارة الأفراد أن تحدد أهمية كل عنصر في تأثيره على أداء الوظيفة، وتوضع قيمة كل عنصر أو صفة أمامه حسب أهميتها. ويشترط أن يكون مدير إدارة الموارد البشرية هو الوحيد الذي يعرف هذه القيم، في حين لا يعرفها الرئيس المباشر وذلك خشية تحيزه لمرؤوسيه. وعلى الرئيس أن يحدد تلك الصفات التي تتوافر في أداء المرؤوسين بوضع علامة(x) مثلا، وبعودة القوائم إلى المدير وبنظره إلى قيمة العناصر يضع القيمة المناظرة لكل عنصر يتوافر في أداء المرؤوسين وموضوع أمامه العلامة(x) .

5.7.4- طريقة الاختيار الإجباري: وتقوم هذه الطريقة على أساس اختيار المقيّم لعبارتين من مجموع أربعة عبارات تصف صفة معينة في الفرد. كما يوضح المثال الآتي:

المجموعة الأولى:

* يتصف بالجرأة.

* يحب المسؤولية.

المجموعة الثانية:

* يتصف بالسلبية.

* لا يحب المسؤولية.

وتتميز هذه الطريقة بأن الأوزان المعطاة لكل عبارة مختارة غير معروفة لدى المقيّم ويحتفظ بها بشكل سري في المنظمة، وهذا ما يؤدي إلى تقليل درجة التحيز في عملية التقييم.[2]

---

[1] أحمد ماهر، « **إدارة الموارد البشرية**»، مرجع سبق ذكره، ص224.

[2] كامل بربر، « **إدارة الموارد البشرية و كفاءة الأداء التنظيمي**»، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ،1997، ص132.

6.7.4- طريقة التوزيع الإجباري: وتعتمد هذه الطريقة على خاصية توزيع الأفراد بشكل منحنٍ متماثل في الشكل يشبه الناقوس، حيث يقع 50% من الأفراد على جانبي المتوسط الحسابي للتوزيع، ويقع أل 25 % الأقوى على أحد الأطراف ويقع أل 25 % الأضعف على الطرف الآخر من التوزيع الاعتدالي. وهنا يرغم الفاحص على توزيع الأفراد على المنحنى الاعتدالي- ا- كأن يطلب منه أن يضع 10 % من الأفراد في فئة ممتاز، وأن يضع 20 % في فئة جيد، و40 % في فئة متوسط، و20 % في فئة مقبول، و10% في فئة ضعيف. وهذا النظام يمنع المقيّم من وضع كل الأفراد في منطقة الوسط أو في الطرف الأعلى من المقياس والحقيقة أن هناك أفراد لديهم مثل هذا المستوى. ومن العيوب الرئيسة لهذه الطريقة أنها لا تنطبق على الجماعات الصغيرة لأنه قد يكون جميع أفرادها في مستوى أداء واحد.[1]

من الملاحظ أن لكل طريقة من طرق تقييم الأداء مزايا وعيوب، ويبقى على عاتق إدارة الموارد البشرية إتباع أيّ الطرق التي تؤدي إلى أقل انعكاسات سلبية حتى لا تؤثر سلبا على موضوعية ودقة التقييم.

8.4- أخطاء تقييم الأداء البشري: هناك بعض الأخطاء الشائعة التي يمكن التعرف عليها وتحديدها في مجال تقييم الأداء، نذكر منها:

1.8.4- خطأ التحيز: وهو التحيز إلى جانب واحد من طرفي المقياس، وهو تقييم الأفراد في مجموعات في الجانب الإيجابي بدلا من توزيع التقييم على مقياس الأداء.

2.8.4- خطأ النزعة المركزية: وهو تقييم الأفراد كلهم أو معظمهم في وسط المقياس (تقييم متوسط) ويتسبب هذا المقياس في عدم القدرة على التفرقة بين الأداء الجيد والأداء الضعيف.

3.8.4- خطأ التعميم : وهو خطأ شائع في تقييم الأداء ويحدث هذا الخطأ حين يضع المقيّم خاصية واحدة ظاهرة تعبر عن أداء الفرد الذي يقيّم أداؤه، ما يؤثر على حكمه وتقديره لبقية البنود الأخرى المحددة لتقييم الأداء، ويتسبب هذا في حصول الفرد على نفس التقييم في كل بند تقريبا.[2]

4.8.4- خطأ البعد الاجتماعي : ويحدث ذلك بين المقيّم والشخص الذي يوضع عنه التقدير، ومن الواضح أن المقيّم يجب أن يعرف الشخص الذي يضع له التقدير، وإلا فلا يصح أن يقوم بتلك العملية ولكن إذا كانت الصلة وثيقة بينهما فإن ذلك قد يؤثر على موضوعية التقديرات المعطاة في هذه الحالة.

---

[1] عبد الرحمان العيسوي، « **سيكولوجية العمل والعمال**»، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، دون سنة نشر، ص 21.

[2] راوية محمد حسن، « **إدارة الموارد البشرية**»، **مرجع سبق ذكره**»، ص234.

ومن ذلك فمن الضروري أن يعرف المقيّم الأشخاص الذين يضع لهم التقديرات ولكن يجب ألا تكون هذه المعرفة وثيقة بالدرجة التي قد تؤثر على حكمه الشخصي عند وضع التقديرات على أدائهم.[1]

5.8.4-خطأ رفع الدرجات التقييمية: قد يخشى الرئيس المباشر الأثر المترتب على إعطاء تقييمات ضعيفة من نظرة الإدارة له، إذ ليس ببعيد أن تؤدي التقديرات الضعيفة إلى تعليق الرئيس الأعلى عن السبب في عدم قيام الرئيس المباشر بعمل معين لتحسين أداء الأفراد الذين حصلوا على تقديرات ضعيفة.

6.8.4-خطأ خفض الدرجات التقييمية : قد يعمد بعض الرؤساء إلى إعطاء تقديرات منخفضة للأفراد الجدد في بداية عملهم، ثم يحسن تقديراتهم فيما بعد، وبذلك يشعر الأفراد بالاغتباط، وفي الوقت نفسه فإن ذلك يعكس قدرته العالية أمام الإدارة في تدريب العاملين الجدد ومساعدتهم على التقدم في العمل.[2]

9.4-التغذية الراجعة لتقييم الأداء: عند الانتهاء من تقييم الأداء يتوقع من المسؤولين عن العملية توفير تغذية راجعة من خلال مقابلة الأفراد الذين خضعوا للتقييم، حيث توفر هذه الجلسة التي تجرى وفق أسس موضوعية المعلومات التي من شأنها تحسين أو تدعيم الأداء، فالتغذية الراجعة أمر مهم للأفراد الذين يعملون والذين لا يعملون، فهم يريدون معرفة مستوى أدائهم ليتمكنوا من إجراء ما يلزم من التعديلات للوصول إلى أفضل مستوى من الأداء. لكن ورغم سهولة إخبار الأفراد بأن أدائهم جيد وعليهم المواصلة، فإن التغذية الراجعة للفرد السيئ واحدة من أكثر ما يزعج المديرين.[3] وربما أهم موضوع في نظرنا لنجاح مقابلة نواتج التقييم هي الابتعاد عن مساءلة ومحاسبة الأفراد الذين لم يبلغ أداؤهم المستوى المقبول لأنه قد يؤثر على نفسيتهم ما قد يؤدي إلى فشل سياسات التدريب والإنماء المهني.

10.4- استخدام نتائج التقييم: قبل التطرق إلى استخدامات نتائج التقييم ينبغي لفت الانتباه إلى قضية هامة تتعلق بالنتائج المحصل عليها من خلال هذه العملية فنتائج تقييم الأداء خاصة السلبية منها لا يمكن أن يحمل الفرد مسؤوليتها لوحده، لأنه وكما سبق ذكره فإن أداء الفرد تتفاعل فيه عدة عوامل منها ما هو إداري أو ما يتعلق بالبيئة المحيطة، فمثلا أداء فرد يعمل في منظمة تجارية في ميدان المبيعات، صحيح أنه يتحدد وفق كفاءاته، إلا أن هناك بعض العوامل الأخرى المتحكمة في أدائه مثل طبيعة

---

[1] كامل برير، « **مرجع سبق ذكره**»، ص140.

[2] «**المرجع السابق**»، نفس الصفحة.

[3] عادل صلاح عبد الجبار ومحمد القحطاني،«**علم النفس التنظيمي والإداري**»، دون دار نشر، الرياض، السعودية ،2007 ، ص 99.

المنطقة التجارية ونوعية السلع المتاجر بها، أو ربما لوجود منافسة قوية بين المؤسسات التجارية.[1]أما عن استخدامات النتائج المحصل عليها من وراء التقييم فيمكن أن نذكر منها:

1.10.4- الترقية والنقل: قبل ترشيح أي فرد للترقية من الضروري العودة إلى سجل التقييمات التي حصل عليها في السنوات السابقة، فالترقية تغيير وتوسيع في مسؤوليات الفرد، مما يتطلب التأكد من تمتعه بخصائص ومؤهلات جديدة وهذا لا يتم إلا بالعودة إلى ملف تقييماته المتتالية لتقدير مدى تمتعه بها. وقد ينطبق ذلك على قرارات نقل الموظف من وظيفة إلى وظيفة أخرى.

2.10.4- تحديد مبالغ العلاوات السنوية والمكافآت التشجيعية: تنص أكثر أنظمة الأجور على حصول الفرد على زيادة سنوية في نهاية كل سنة، غير أن هذه العلاوات لا تكون تلقائية وثابتة للجميع، بل غالبا ما ترتبط بنوعية أداء الفرد خلال السنة. فإذا كان أداؤه ممتازا فمبلغ الزيادة يكون كبيرا، أما إذا كان الأداء عادي فمبلغ الزيادة يكون كذلك. وقد ينص نظام الأجور على منح مكافآت تشجيعية لأنواع معينة من الأداءات المتميزة، وإن نص نظام الأجور على ذلك تصبح وثيقة التقييم الأساس لتحديد استحقاق الفرد للمكافآت التشجيعية ومبلغها.[2]

كما يمكن استخدام نتائج تقييم الأداء في تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين بافتراض أن التقارير توضح أوجه القصور في الأداء والجوانب التي تحتاج إلى تطوير، ويمكن أيضا استخدام النتائج كأساس لتطوير العاملين بواسطة رؤسائهم المباشرين وذلك من خلال توجيههم وإعطائهم النصائح الكافية لتحسين الأداء.[3]

لكن استخدام النتائج لا يتوقف عند النقل والترقية والحفز والتدريب، بل يمكن للمنظمة إنهاء خدمة الفرد(الطرد من العمل) إذا وجدت بأن أداءه ضعيف جدا ولا يرتقي إلى تحقيق أهداف المنظمة خاصة إن لم يستحب إلى برامج التدريب. وقد يغادر الفرد بمحض إرادته إذا رأى بأن المنظمة هضمت حقوقه في الأمور المذكورة خاصة إذا كان يملك طموحات عالية لم تعمل المنظمة على تحقيقها من وجهة نظره هو. لكن ما هي النتائج المتوقعة عند فشل برامج تقييم الأداء؟

هناك بعض النتائج التي قد تعتبر خطيرة على المنظمة عند فشل نظام تقييم الأداء أهمها:

* بقاء شخص غير صالح للعمل في وظيفته، مما يترتب عنه انهيار مستوى الأداء العام.

---

[1]Dimitri weiss، «**ibid**» ،p78.

[2] سعاد نايف برنوطي ، « **مرجع سبق ذكره**» ، ص 380.

[3] أحمد ماهر ، «**إدارة الموارد البشرية**» ، مرجع سبق ذكره، ص432.

* وجود أشخاص أكفاء في وظائف لا تتناسب مع مستوى كفاءتهم مما يتسبب في حدوث إحباط وعدم رضا وإهدار كفاءتهم.

*اتخاذ قرارات نقل أو ترقية لأفراد هم أقل قدرة وكفاءة من أن يتحملوا أعباءها ومسؤولياتها.

*استحداث أساليب عمل جديدة وأجهزة متطورة تتطلب خبرات ومهارات غير متوافرة حقيقة في الأفراد القائمين بالعمل.[1]

مما تقدم ذكره نقول بأن تقييم الأداء من أهم العمليات التي يمكن للمنظمة الاعتماد عليها في تحقيق أهدافها، من حيث أنه يوفر معلومات دقيقة عن أداء العامل وسلوكياته ومدى احتياجه للتدريب أو النقل أو التأهيل، والتي بها توضع الخطط لتنمية الموارد البشرية. ويطبق التقييم من طرف المشرفين أو الزملاء، أو لجان التقييم. وقد يكون التقييم ذاتيا أو من طرف المرؤوسين أنفسهم بطريقة تصاعدية وذلك مرة أو مرتين إلى ثلاث مرات كأقصى حد سنويا. وهناك معايير تستخدم لتقييم الأداء وهي معايير إنتاجية، معايير سلوكية ومعايير الصفات الشخصية، وذلك من خلال إحدى الطرق المعروفة سواء كانت أنظمة تقييم الدرجات، أنظمة تقييم المراتب، الإدارة بالأهداف، قوائم المراجعة، الاختيار الإجباري أو طريقة التوزيع الإجباري.

غير أن هناك بعض الأخطاء التي قد يقع فيها المقيّم عند اعتماده على إحدى هذه الطرق منها:أخطاء التحيز، أخطاء التعميم، أخطاء النزعة المركزية وسوء استغلال العلاقات بين القائم بالتقييم والفرد المقيّم.

وتعتبر عملية إعلان أو كتمان نتائج التقييم من الأمور التي قد تسبب إحراجا لكل من الرئيس الأعلى رتبة ،الرئيس المباشر والمرؤوسين، وإن كانت الدراسات العلمية توصي بضرورة كشف النتائج عن طريق ما يسمى بالمقابلة التقييمية، حتى يتمكن الفرد من تفعيل أدائه ليستفيد ربما من النقل، الترقية، العلاوات أو التدريب في جو من الشفافية.

غير أن فشل أنظمة التقييم في الوصول إلى مبتغاها قد يؤدي إلى إعلان قرارات قد تكون خطيرة على الأداء الفردي والجماعي مما سينعكس سلبا على مستقبل المنظمة.

5- تحسين الأداء البشري: إن المنظمة وبعد إجراء عملية التقييم قد تجد بأن أداء الأفراد لديها ما دون المستوى المطلوب منهم أداؤه، لذا فإنها تعمل على تنفيذ بعض الإجراءات للرفع من الأداء حتى يصل إلى

[1] محمد الصيرفي، « **إدارة الموارد البشرية**»، مرجع سبق ذكره ، ص236.

المستوى المطلوب. لذلك تقوم بعملية تشخيص الأداء باعتباره عملية لحل المشكلات، ويمكن تشخيص الأداء الجماعي من خلال الخطوات الآتية:

* التنبه لوجود ثغرة في الأداء.

* التعرف على طبيعة تلك الثغرة ومدى خطورتها.

* التعرف على الأسباب الحقيقة لتلك الثغرة، ما يتصل منها بالنظام وما يتصل بالأفراد.

وبعد عملية تشخيص الأداء تقوم إدارة الموارد البشرية بتطوير خطة إجراءات لمعالجة أسباب الثغرة.[1]ومن بين الأساليب أو الإجراءات التي تعتمدها المنظمات من أجل تحسين الأداء البشري وتفعيله نجد:

1.6-الحوافز: لقد حدد "ماك ليلاند" ثلاثة أنواع من الحوافز التي تسيطر على عقول البشر، فأولها يتعلق بالناس (الانتماء)، وثانيها يتعلق بالنجاح (الإنجاز)، وثالثها يتعلق بالمسؤولية (النفوذ). حيث أن هذه المحفزات الثلاثة تعزز كل جانب من جوانب السلوك الإنساني، فهو يعتقد أن كل فرد في حاجة إلى دعم وتحفيز المحيطين به كما يحتاج أن يشعر بالرضا عن الأعمال التي يؤديها، كما أنه يرغب في أن يكون قادرا على التأثير في الناس.[2]

أما في منظمات العمل فتلعب الإدارة دورا أساسيا في عملية التحفيز وذلك قصد دفعهم إلى زيادة الإنتاج لأن أسلوب الإدارة في تعاملها مع الأفراد وإيجاد الوسائل الفعّالة والضرورية لإشباع حاجاتهم وطموحاتهم وتحقيق رغباتهم تدفعهم لبذل المزيد من الجهد لزيادة الإنتاج وتحقيق أهداف المنظمة. ويمكن إيضاح دور إدارة الأفراد في تحفيز الأفراد من خلال:

1.1.6-توسيع الوظيفة: وهو أحد الأساليب المستخدمة في تحفيز وتنشيط ودفع أداء الأفراد نحو السلوك المرغوب وتزويدهم بمهارات جديدة ومتنوعة ويزيد من فرص النمو والتقدم لديهم.

2.1.6-الإدارة بالأهداف: وهو أسلوب عمل يستند إلى سلسلة من الخطوات بحيث تقوم الإدارة والعاملين بتحديد الأهداف بشكل مشترك وكذلك في تحديد الإنجاز المتوقع ومعايير الأداء، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق كفاءة أكبر من خلال حفز الأفراد معنويا.[3]

---

[1] روبرت باكل، « **مرجع سبق ذكره**» ، ص204.

[2] سوزان كويليام، «**الدوافع المحركة للبشر**»، ترجمة قسم الترجمة بمكتبة جرير، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2004، ص5.

[3] حسونة فيصل، « **مرجع سبق ذكره**»، ص84.

غير انه ينصح بتجنب تحديد الحوافز على أساس بعض معايير الأداء التي تخلق نوع من التنافس غير الشريف وتنامي مشاعر الحقد والكراهية والعداء، فالفرد يحاول تطبيق معايير الأداء بدقة حتى يحصل نسبة عالية من الحوافز وذلك يكون عادة على حساب التعاون بين الأفراد. وعلى العكس من ذلك فان السلوكيات الإيجابية بين الأفراد ستزيد إذا كانت الحوافز وأنظمة العمل والمكافآت ومعايير الأداء تشجع على التعاون والاتكال المتبادل.[1]

2.6- مزايا وخدمات العاملين: تختلف المزايا والخدمات التي تقدمها المنظمة على نظام الحوافز بها. فإذا كانت الحوافز مقابل للأداء المتميز فإن المزايا والخدمات تمثل مقابلا للعضوية والانتماء إلى المنظمة، وتهدف إلى جذب الأفراد للعمل بها، والإبقاء على من يعمل بها لأنها تشعرهم بالأمن الوظيفي والاستقرار، وإن كانت الحوافز تميز بين أداء الأفراد، فإن المزايا والخدمات تعطى لهم جميعا ودون تمييز، ومن بين هذه الخدمات والمزايا التي تؤثر إيجابا على مردودية العاملين وتعتبر كعامل مهم للحفاظ على سيرورة الأداء نجد المزايا المادية عن الوقت الذي لا يتم العمل فيه كالإجازات السنوية، التأمينات الاجتماعية، الخدمات الصحية، الخدمات الاجتماعية والثقافية والترفيهية، خدمات معيشية كالإسكان، المواصلات والقروض.[2]

3.6- التأهيل و التدريب : إن التدريب هنا لا يقتصر على تدريب العمال الجدد و لكنه أيضا يشمل تدريب الملاحظين وقادة العمال، حيث يتلقون برامج تدريبية معينة تؤهلهم للوظائف القيادية التي سوف يشغلونها مستقبلا،فالتدريب المهني لا يستفيد منه العمال فقط، وإنما الرؤساء أيضا.كذلك يتناول التدريب العمّال الحاليين عندما تريد المنظمة زيادة كفايتهم الإنتاجية أو إلمامهم بنوع جديد من الأجهزة أو بطريقة جديدة من طرق العمل، وعلى كل حال فإن الدراسات أثبتت أن التدريب يساعد فعلا على زيادة الكفاية الإنتاجية لدى الأفراد، ولذلك يعد من أهم الوسائل الناجعة في هذه العملية. فالأفراد لكي يؤدوا أداء فعّالا يحتاجون إلى تعلم كيفية القيام بأعمالهم بالطرق المثلى، ويقصد بها تلك الطرق التي ينتج من خلالها الأفراد أكبر قدر من الإنتاج بأقل جهد وأقل مدة ممكنة مع جودة إنتاجية وزيادة في الكمية، مع المحافظة على صحتهم النفسية والجسمية.[3]

---

[1] أنّا مارغيلاس، **«كيف تقلل من الضغوط والصراعات داخل العمل»**، ترجمة قسم الترجمة لدار الفاروق، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، الجيزة، مصر،2009، ص 319.

[2] أحمد ماهر، **«إدارة الموارد البشرية»** ، مرجع سبق ذكره، ص376.

[3] شفيق رضوان، **«السلوكية والإدارة»**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1994، ص157.

لا شك أن العوامل المذكورة إذا أحسن استغلالها ستؤدي إلى تفعيل الأداء البشري الجماعي بشرط أن تتوفر الرغبة والقدرة والبيئة الملائمة، حتى يتمكن الأفراد من أداء وظائفهم على أكمل وجه ومنه فالحوافز والمزايا والتدريب تبقى منشطة لتلك العوامل لا غير، لأن المنظمة قد توفر المزايا والخدمات لأفرادها وتضع لهم نظام حوافز ملائم، وتعمل على تدريبهم وتأهيلهم، غير أنها قد تصطدم بأفراد غير راغبين في أداء الوظيفة أو غير قادرين على أدائها، ولا يستجيبون لأنظمة التأهيل والتدريب.

بعد التعرض لموضوع الأداء البشري اتضح أن المنظمات باختلاف نمط إنتاجها أصبحت تعتمد على مقاربة الجودة الشاملة التي ترتكز على مبدأ التحسين المستمر، هذا الأخير لا يتأتى إلا من خلال الاعتماد على العنصر البشري الكفء.كما عرفنا أن هناك عوامل قد تؤثر إيجابا أو سلبا على مردودية الفرد، وهي عوامل شخصية تتمثل في السمات المزاجية والفيزيولوجية، وجنس الفرد وثقافته، وعوامل إدارية تخص الأجواء الإدارية، والتسيير الإداري وثقافة المنظمة، وعوامل بيئية كالحرارة والضوضاء والإضاءة والموسيقى والراحة. وعن علاقة الأداء بالدافعية تبين بأن الدافعية وحدها لا تكفي لتفعيل الأداء البشري، بل تحتاج إلى بعض العوامل المساعدة كالقدرة، الرغبة، المهارة والمعرفة وعوامل أخرى خارجة عن سيطرة الفرد. أما عن علاقة الأداء بالحاجات الإنسانية، فقد اتضح بأن إشباع الحاجات ليس شرطا أساسيا في تحسين الأداء، فالمنظمة قد تشبع حاجات الفرد فيزيد ذلك في أدائه وقد يحدث العكس، في حين أن عدم إشباع الحاجات يؤثر سلبا على أداء الفرد.

ولعل أبرز موضوع تم تناوله في هذا الجزء هو موضوع تقييم الأداء، وذلك لما له من أهمية بالغة في الكشف عن مستوى أداء الفرد وتزويد المنظمة ببعض المعلومات التي على ضوئها يتم نقل وترقية ومكافأة ووضع برامج تدريبية لصالح الأفراد، وقد تؤدي هذه النتائج بالمنظمة لإنهاء خدمة الفرد الذي لا يحقق مستويات الأداء المطلوبة. ورغم احتمال حدوث بعض الأخطاء أثناء إجراء التقييم إلا أنه يعتبر عاملا هاما في تشخيص الأداء وتحسينه، لأن على ضوئه يتم تحديد برامج التحسين من خدمات ومزايا وحوافز وبرامج تدريب وتأهيل.

الجزء الثاني: أداء المدرسين

بعد الإلمام بموضوع الأداء البشري في إطاره العام والذي يعتبر أرضية مشتركة لكل من يرغب في دراسة المنظمات باختلاف مدخلاتها ومخرجاتها، ولأن التعليم والتكوين كمحور لدراستنا وكمنظمة إنتاجية أهم مدخلاتها المدرسون وأهم مخرجاتها الطلبة من حملة الشهادات سواء العلمية أو المهنية . كان لزاما

علينا التطرق لأداء المدرسين داخل وخارج حجرات التدريس وذالك من خلال التطرق في هذا الجزء من الفصل لأهم صفات وأدوار المدرس الفعّال كما سنتحدث كذلك عن المدرس باعتباره قائدا صفيا وذلك بذكر صفاته وأدواره وخططه التدريسية، ومهاراته وكيفيات تقييم أدائه. كما سنلج موضوعا غاية في الأهمية وهو تقييم أداء المدرس من خلال التطرق إلى أهميته وأهدافه، ونظرة المدرسين له، ومعايير تقييمه، والأطراف التي تعمل على تقييم أداء المدرس، دون إغفال الحديث عن بعض المشكلات التي قد تعرقل عملية التقييم، وفائدة مناقشة نتائجه. وأخيرا سنتطرق إلى عملية إنماء المدرسين مهنيا من خلال ذكر بعض البرامج الإنمائية في هذا المجال. لكن قبل ذلك سنعرج على معايير الجودة لأداء المدرس الفعال باعتبارها لبنة الجودة الشاملة للمناهج التعليمية.

1-المدرس الفعال: إن التطور المتسارع الذي عرفته المجتمعات في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية، لم يؤد كما يعتقد الكثير إلى اندثار دور المدرس، بل يخطأ الذين يعتقدون أن مهنة التعليم أضحت لا تتماشى ومتطلبات الألفية الثالثة. فالدول المتقدمة تعليميا رغم تقدمها العلمي والتكنولوجي لازالت تضع المدرسين في الأولوية من حيث الاهتمام، من خلال البحث عن أفضل الأشخاص ممن تتوفر فيهم صفات شخصية ومهنية تؤهلهم لأداء الأدوار المطلوبة منهم في عصر العولمة وتماشيا مع التوجه نحو إرساء منهج الجودة الشاملة في التعليم اعتمادا على معايير جودة أداء المدرس الفعال الذي تنفق لأجله الدول المتقدمة تعليميا ميزانيات ضخمة والذي من شأنه ضمان جودة مخرجات الأنظمة التعليمية من نخبة تحمل الميزة التنافسية على المستوى العالمي.

1.1-معايير الجودة لأداء المدرس الفعال: إننا هنا نتحدث عن تلك المعايير التي تبنتها البلدان المتقدمة تعليميا وهي خمسة مبادئ يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1.1.1-مسؤولية المدرس عن تعلم الطلبة والتلاميذ: فهو يوجه جهوده لجميع المتعلمين دون استثناء ليتمكن جميعهم من تحصيل المعرفة، ويعمل في نفس الوقت على توجيه ممارساته وخططه التعليمية على ضوء وقدرات ومهارات تلاميذه.

2.1.1-إلمام المدرس بالمحاور التعليمية وأساليب تدريسها: من حيث أن له مهارات تمكنه من استيعاب المعرفة التي يقدمها لطلبته ولتلاميذه دون التعامل معهم على أنهم مستودع لحفظ المعلومات واسترجاعها. مراعيا في ذلك تفاوت قدراتهم على الفهم وباحثا معهم على حل مشاكل التعلم.

3.1.1-مسؤولية المدرس عن تعلم ومراقبة المتعلمين: من خلال وضعه لخطط تدريس محفزة ومشجعة على التعلم، ووضعه لبرنامج تقييم ناجع للتعرف بدقة على مستوى تلاميذه.

4.1.1-الإنماء المهني الذاتي: حيث يتوجب عليه التحرر من الجمود على طرق وخطط تدريس محددة، ويعمل على تدعيم خبراته بكل ما يستجد في عالم التعليم.

5.1.1-تنمية علاقاته المهنية: من خلال التعاون مع جميع الفاعلين في النظام التعليمي من أساتذة ومشرفين والتلاميذ وأوليائهم لخلق بيئة تعليمية تتفاعل فيها مختلف الأفكار.[1]

لا شك أن إدارة الجودة الشاملة على مستوى الإدارات التعليمية هي المسؤولة إلى جانب المدرسين عن اعتماد وتفعيل المعايير السالفة الذكر من خلال وضع سياسات تدريب وبرامج تقييم أداء تضمن ثقافة التحسين المستمر للمناهج التعليمية.

2.1-صفات المدرس الفعال: إنه ولتفادي وجود أحد أنواع المدرسين في مؤسساتنا التعليمية سواء كانوا مدرسين متسلطين أو لينين، أو مدرسين ذوي مزاج عصبي. هناك بعض الصفات التي ينبغي أن تتوفر في المدرس حتى يصبح مدرسا فعّالا قادرا على أداء وظيفته. في عصر كثر فيه اتهام المدرسين بالتخاذل في أداء مهامهم تجاه الطلبة والتلاميذ فما هي هذه الصفات المطلوبة في مدرسي واساتذة الألفية الثالثة؟

1.2.1- الصفات الشخصية للمدرس الفعال:

1.1.2.1- الشخصية الدافعة: إن المدرس الفعّال ينبغي أن يمتلك شخصية دافعة ومتميزة وجذابة ومشوقة، يبدي من خلالها استمتاعه بعمله ليساند تلاميذه ويحافظ على اهتمامهم ويوجههم للتعلم والاندماج فيه وينال ثقتهم.[2]

2.1.2.1- الاستقرار العاطفي والصحة النفسية : إن شعور المدرس بقيمته وشعوره بالأمن واحترام الذات، فضلا عن كونها تنتقل منه إلى تلاميذه وتنعكس في اتجاهاتهم وسلوكياتهم، فإنها كذلك مولد هام لدافعيتهم نحو التعلم، والمدرس الذي يتسم بالاستقرار العاطفي والصحة النفسية قادر على توفير بيئة مساندة مرضية لتلاميذه، لأنه من خلال ثقته في نفسه وفي قدراته يصبح قادرا على توفير الدفء العاطفي وروح الفكاهة للمتعلمين.[3]

---

[1] حسن حسين البيلاوي وآخرون، «**الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات**»، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 152.

[2] حسن حسين البيلاوي وآخرون، «**الجودة الشاملة في التعليم**» مرجع سبق ذكره، ص138.

[3] «**نفس المرجع** »، نفس الصفحة.

3.1.2.1- الحماس: وهو من الخصائص الانفعالية اللازمة للمدرس لإثارة المتعلمين ودفعهم نحو عملية التعلم والمشاركة فيها بفاعلية وحماس. ومن علامات حماس المدرس إظهار اعتزازه بمهنته وأن يذكرها في المجالس بافتخار واعتزاز، حتى ينال حب واحترام تلاميذه واحترام أوليائهم فيؤثر في التلاميذ إيجابيا ويكسب ثقة أوليائهم فيه.[1]

4.1.2.1- الرغبة الطبيعية في التدريس: إن المدرس الفعّال هو الذي نجده محبا لعمله وتلاميذه منهمكا في التدريس فكرا وشعورا، ليس في المؤسسة فحسب بل في كل لحظة من حياته. حيث لا يمثل التدريس مهنة يعيش من خلالها فحسب، بل مهمة إنسانية تتطلب منه فكرا أصيلا ودقة علمية في التخطيط والتحصيل والتعاون مع الآخرين.[2]

5.1.2.1- الصبر: إن تعرض المدرس لعدد متنوع من المواقف التعليمية التي تتطلب جهدا ومعرفة ومهارة تلقائية، وتفاعله اليومي مع خليط مختلف الأهواء والميول والحاجات من زملاء وإدارة وتلاميذ وأولياء، يتطلب منه صبرا و تسامحا، فبدونهما تصبح رسالته التربوية منفرة غير مؤثرة.[3]

6.1.2.1- الموهبة: المدرس الموهوب هو بالتأكيد من يصلح لأن يكون مدرسا جيدا، فنحن نستطيع أن نجد مدرسين متوسطي القدرات بكل سهولة ولكن من الصعوبة بما كان أن نجد مدرسين موهوبين. فالمدرس الموهوب هو الأقدر من غيره على تحقيق الأهداف التربوية، خاصة إذا تم صقل موهبته بالتدريب والتعليم لأنه يملك القدرة على التحدث بلباقة ويوصل أفكاره للآخرين بسهولة مع قدرته على الإقناع وإدارة النقاش ولفت الانتباه.[4]

7.1.2.1- الصحة الجسمية: فالمدرس الفعّال لابد أن يتمتع باللياقة البدنية الجيدة ويكون خاليا من العاهات والعيوب الظاهرة، لأن وجودها قد يعرقل عمله، وأن يتمتع بالصحة العامة مما يعينه على مواجهة مشاق المهنة، وأن يكون سليم الحواس خاصة فيما يتعلق بالسمع والبصر وأن لا يكون ذميم الخلقة فلا ينفر التلاميذ منه.[5]

---

[1] فايز مراد دندش ،« **في أصول التربية**»، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ،2004، ص299.

[2] « **المرجع السابق**»، نفس الصفحة.

[3] خالد زكي عقل، «**المعلم بين النظرية والتطبيق**» ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص20.

[4] ناصر الدين زيدي، « **مرجع سبق ذكره**»، ص244.

[5] « **نفس المرجع** »، نفس الصحة.

وعلى العموم فقد أجريت دراسة من طرف "شارترز Charters" و"ويبلز Waples" (1929) توصلا من خلالها إلى قائمة من الصفات الشخصية التي ينبغي توفرها في المدرس الفعال ومنها:التكيف، المظهر الجذّاب، الاهتمام الواسع، الشفقة والعطف، التقدير والتعاون وتحمل المسؤولية.[1]

2.2.1- الصفات المهنية للمدرس الفعال :

1.2.2.1- التوجه نحو النجاح :المدرس الفعّال إيجابي فهو يعتقد دائما في قدرة تلاميذه على التعلم وقدرته على مساعدتهم على النجاح، المدرس الفعّال لديه توقعات عالية بالنجاح لنفسه ولتلاميذه، وهو يعتقد بصدق أن جميع التلاميذ يستطيعون أن يتقنوا المحتوى، وأن لديه القدرة على تمكين تلاميذه من التعلم، وينقل لهم التوقعات العالية بالنجاح. حيث يوفر لهم علاجا مناسبا حين يفشلون في إتقان مادته في المرة الأولى، وينبغي أن تتضمن خططه التعليمية تخصيص وقت للعلاج باستخدام مصادر ومواد تعليمية بديلة ومتنوعة.[2]

2.2.2.1- السلوك المهني: يظهر المدرس الفعّال تصرفات مهنية مرنة ويحسن سلوكه، ويعمل على تحسينه وتوجيهه بجدية نحو العمل ويكيفه مع مختلف المواقف عند الضرورة، عن طريق فهم المادة والمتعلمين. ويتضمن السلوك المهني أيضا القدرة على التوافق مع الظروف المتغيرة في القسم الدراسي، والقيام بهذا بهدوء وفاعلية.[3]

* أن يكون المدرس متمكنا من المادة العلمية وعالما بأدق الأمور التي تتصل بتخصصه حتى يكون قادرا على تلبية الحاجات العلمية للتلاميذ وإثراء المادة العلمية بدرجة تعود بالفائدة عليهم.

* القدرة على استخدام طرق التدريس والأساليب الحديثة المناسبة من أجل توصيل الخبرات المناسبة للتلاميذ وتشجيعهم على المناقشة والحوار والعمل الجماعي.

* القدرة على إثارة دافعية التلاميذ.

* القدرة على استخدام وسائل التقييم الملائمة، كالتقييم الشخصي والتكويني والتحصيلي بما يتلاءم والمادة التعليمة والأهداف المطلوبة.[4]

---

[1] عبد الله عبد الرحمن صالح، « **التربية العلمية ومكانتها في برامج تربية المعلمين**»، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص24.

[2] محمد سيد خطاب، « **أسس العلاقات الاجتماعية**»، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007، ص111.

[3] « **نفس المرجع**»، ص118.

[4] يعقوب نشوان، « **مرجع سبق ذكره**»، ص292.

في الحقيقة إن توفر كل تلك الصفات في مدرس واحد أمر قد يستحيل إيجاده، لذا فإن عملية اختيار المعلمين يمكن أن تكون بتوفر نسبة مقبولة من هذه الصفات، مع العمل على تزويد المدرس بالصفات التي لا يتوافر عليها من خلال التدريب والتطوير والإنماء، وإلا فلن يوظف أي شخص لمهنة التعليم وفقا لهذه المعايير.

3.1-أدوار المدرس الفعال: إن الاعتقاد السائد لدى الكثير من الناس أن دور المدرس يقتصر على تنمية المتعلمين من الناحية الفكرية والأخلاقية والجسمية فقط. إذن ما هي الأدوار التي ينبغي للمعلم تأديتها حتى يصبح رائدا اجتماعيا بأتم معنى الكلمة؟.

1.3.1-المدرس كممارس تأملي: إن المدرس وفق هذا المعنى يعمل على تحليل وتأمل الممارسة والأداء الصفي والتدريس، وتقييم النتائج ومراجعة عمليات التعلم وتحسينها. فعند التدريس يجب أن يكون للمدرس خطان من التفكير، فالخط الأول يتمثل في العمل على نقل التلاميذ إلى مستويات عالية من الفهم والأداء الفاعل وكيفية مراعاة ما يعرفه الطلاب ويهتمون به في عملية نقلهم نحو أهداف المنهج وتطوير مواهبهم وقدراتهم الاجتماعية، خاصة أن المدرس يكون مطالبا بتقييم ما يفكر فيه الطلاب ويعيد تشكيل خططه الدراسية ليراعي ما يكتسبه الطلاب في عملية التعلم، غير أن تنمية هذه القدرة في المدرس يستغرق وقتا، لذلك ينبغي تنمية القدرة على التأمل لدى المدرس قبل وأثناء الخدمة.[1]

2.3.1-المدرس كقائد تعليمي واجتماعي: المدرس كقائد تربوي واجتماعي يعد إضافة للأدب التربوي الخاص بإعداد المدرس، فالأداء الصفي القيادي الذي يكتسبه المدرس كما يقول " كريك Crick" يتزايد سواء أكان في موقف رسمي للقيادة أولا. ورغم أن مهارات القيادة متوقعة من المدرس الفاعل إلا أنه يصعب تضمينها وتدريسها كجزء من منهج تكوين المدرسين. ويقدم كل من" ليبرمانLieberman"و"ساكسل Saxl" و"مايلزMiles (1998) بعض مهارات القيادة والتي تتمثل في بناء علاقات وثيقة مع الطلاب والزملاء والرؤساء، البحث عن الموارد التعليمية وحسن استخدامها، إدارة العمل القيادي، إنماء المهارات والثقة في الآخرين.علاوة على ذلك هناك خريطة تتكون من أربعة أبعاد خاصة بالمدرس كقائد يجب توافرها لديه، هي: معرفة المتعلمين، معرفة الممارسة التعليمية، معرفة المفاهيم العلمية، وضبط المعرفة.[2]

---

[1] عبد العزيز البهواشي، « **المدرسة الفاعلة**»، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة، دون سنة نشر، ص166.

[2] « **نفس المرجع** »، ص169.

3.3.1-التنمية العقلية للتلاميذ: وذلك عند قيام المدرس بمهمة التعليم حيث يكسب الطالب قدرا من المعارف والمعلومات والمهارات والميول والاتجاهات والقيم المناسبة لمرحلة عمره، والمرحلة الدراسية التي يمر بها، وهذا لا يتأتى إلا إذا أقبل المدرس على جمع المادة العلمية معتمدا على نفسه، فيصبح بذلك مفسرا للمعلومات لا ملقنا لها، ومرشدا للوصول لها موجها لكيفية التعامل معها.[1]

4.3.1- المساهمة في بناء شخصية التلاميذ : إن مهمة المدرس هي إنماء شخصية تلاميذه، أي أن يصنع منهم أناسا متكاملين جسميا ونفسيا واجتماعيا، وذلك من خلال ضبط سلوكهم وانفعالاتهم بما يتوافق مع ميولهم وقدراتهم من خلال الوقوف على نقاط الضعف والقوة لكل واحد منهم.[2]

5.3.1- المساهمة في تنمية الإبداع: إن المدرسين الذين يبدون سلوكا أكثر أصالة وإثارة يكون تلاميذهم أكثر قدرة على المبادرة، وأكثر قدرة على القيام بأنشطة من النوع الإبداعي، فمن يمتلك يستطيع أن يعطي. كما أن المبتكر لا يبتكر من ذاته بل يستثيره آخرون لذلك، ففي كل تلميذ طاقة ابتكار، وقوة تدفعه إلى ذلك. وعليه فإن المدرس الناجح هو الذي يخلق جوا يساعد على الإبداع، ويشجع المدرس التلاميذ على التعبير عن أفكارهم الشخصية ومشاعرهم، ويدربهم على أساليب التفكير النقدي والمناقشة، والوصول إلى إجابات متعددة عن السؤال الواحد.[3]

6.3.1- الإنصاف والاحترام: لقد أشارت المقابلات والبحوث حول المدركات المتعلقة بالإنصاف في القسم الدراسي إلى النقاط التالية:

* يربط التلاميذ الاحترام مع الإنصاف ويتوقعون من المدرسين أن يعاملوهم كبشر.

* يدرك الطلبة المدرسين باعتبارهم أولئك الذين يتجنبون استخدام السخرية، والذين يمنعون المواقف التي تفقد الطلبة الاحترام أمام أقرانهم.

* يربط التلاميذ الإنصاف والاحترام مع كون المدرس منسقا وموفرا للفرص أمام التلاميذ للمشاركة في الصف.[4]

7.3.1- التفاعلات الاجتماعية مع الطلبة: إن معالم التعليم الفاعل المتصلة بالتفاعل اللفظي تتصل بما يلي:

---

[1] إسماعيل علي، « **أصول التربية العامة**»، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007، ص192.

[2] « **المرجع السابق**»، ص194.

[3] حسن شحاتة، « **مدخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي**»، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2002، ص107.

[4] محمد صالح خطاب، « **صفات المعلمين الفاعلين**»، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007، ص26.

* المدرسون الفاعلون متسقون في سلوكهم بطريقة ودودة مع المحافظة على العلاقة المناسبة لدور المدرس والطالب.

* تتضمن التفاعلات المنتجة إعطاء الطلبة المسؤولية والاحترام والتعامل معهم كراشدين حين يكون ذلك مناسبا.

* إتاحة المجال للمشاركة في صناعة القرار أمام الطلبة.

* روح المرح لتلطيف الجو الدراسي.[1]

8.3.1- المدرس كباحث: وذلك بأن يكون المدرس قادرا على التنظير من خلال مايقوم به من ممارسات، أو أن يفكر بطريقة ناقدة في كل ما يقوم به من أنشطة وأعمال. ويحتاج المدرس إلى ممارسة دوره كباحث في الميدان إلى مساندة وتوجيه من قبل المسؤولين، مع إتاحة الفرصة له للتجريب والابتكار والبحث عن أسباب الظواهر والمشكلات، والقيام بتجريب ما يراه مناسبا للتطوير والعلاج. فدور المدرس الفعّال لا يقتصر على التشخيص، بل يمتد دوره ليكون قادرا على وضع التصورات الكفيلة بالعلاج السليم ووضعها موضع التنفيذ.[2]

9.3.1-المدرس كمتصل بالآباء والزملاء : وذلك من خلال أنه يبلغ الآباء والزملاء بالمعلومات والمقترحات حول نمو التلاميذ الفكري وميولهم وأوضاعهم الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، كما يستمع بدوره لأولياء التلاميذ ليعرف حقيقة الأوضاع المعيشية لتلاميذه، حتى يتعامل مع كل تلميذ حول خلفيته الأسرية.[3]

10.3.1-المدرس كراعٍ لثقافة مجتمعه : إن المدرس هو الراعي والحافظ لثقافة مجتمعه لأن له القدرة والوسيلة دون غيره على إزالة كل ما هو شائب ومشتت لأذهان تلاميذه، والحفاظ على كل ما هو نافع ومساير للمرحلة الحضارية التي يعيشها مجتمعه.[4]

مما سبق طرحه يمكن القول أن المدرس بعكس ما يروج له من تقلص دوره في العملية التربوية نجده بات مطالبا بأداء أدوار أثقلت كاهله سواء كانت موجهة نحو المجتمع بكل ما يحمله من تناقضات واختلافات قيمية وعقائدية، أو تجاه الوسط التربوي من أولياء وإدارة وزملاء. ولعل الدور المهم يبقى يكمن

---

[1] « **المرجع السابق**»، ص27.

[2] سهيل أحمد عبيدات ، « **مرجع سبق ذكره**»، ص54.

[3] جودت عزت عبد الهادي، « **الإشراف التربوي**»، الدار العلمية الدولي للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص119.

[4] محمد عبد الباقي أحمد، « **المعلم والوسائل التعليمية**»، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003، ص16.

في تحمل مسؤولية من هم في حجرة الدراسة على جميع الأصعدة وفي جميع المستويات لذا ينبغي توفير كل الظروف المساعدة على أداء هذه الأدوار والواجبات على أكمل وجه.

2- المدرس وعملية التدريس: إن المدرس الفعال يتخذ من حجرة الدراسة مكانا خصبا لإبراز مهاراته وسلوكياته وطرقه في التدريس، ومنه فإن المدرس داخل القسم يصبح بمثابة العامل الذي يعمل على تجريب خططه وخبراته في مختبر البحث.

فما هي مختلف السلوكيات والمهارات والخطط التي يعتمدها المدرس في إدارة قسمه الدراسي؟.

1.2- المدرس كقائد فصل: تحتم طبيعة الموقف التدريسي أن يكون المدرس هو قائد الجماعة، وينبغي النظر إلى القيادة هنا في إطار دورين مهمين هما: المبادأة بتكوين الجماعة والاعتبار، ويشير مبدأ تكوين الجماعة إلى أهمية تحقيق المدرس لأنواع من السلوك لعل أهمها جعل الطريق الذي يتبعه واضحا لجماعة الفصل، ويحاول تجربة أفكار جديدة، وينتقد العمل الضعيف، ويؤكد أهمية إنجاز العمل في الوقت المخصص له، والمدرس كقائد عليه أن يوجه وينسق العمل ويتخذ القرارات. كما تشير الدراسات إلى أن المدرسين القادة ذوي الكفاءات يؤدون الدور الثاني الخاص بالاعتبار خير أداء، حيث يطلق على هذا الجانب مجال "العلاقات الإنسانية لسلوك القائد"، وليحقق المدرس القائد الجانب المرتبط بالعلاقات الإنسانية، ينبغي أن يقوم بأعمال بسيطة تجعل انضمام الفرد للجماعة أمرا محببا للنفس، وأن يقضي أوقات طويلة مع المتعلمين ليستمع إلى آرائهم، ويوضح في الوقت نفسه أبعاد ما يقوم به من عمل، وأن يساوي بين جميع المتعلمين، وأن يحصل على موافقة جميع المتعلمين أو غالبيتهم على أقل تقدير قبل بدء العمل في الأنشطة الجديدة.[1]

2.2- واجبات المدرس في القسم الدراسي:

1.2.2- إعداد القسم للدخول الدراسي : إن ترتيب الوسائل الموجودة في القسم يعتبر انطلاقة مناسبة لإدارة الفصل الدراسي، لأنه أحد الواجبات التي على المدرس القيام بها والانتباه منها قبل بدء العام الدراسي وتنظيم الفصل بشكل جيد يساعده في التعامل مع الاحتياجات المتعددة عند تدريس التلاميذ، فخلال الدوام المدرسي ينتقل التلاميذ داخل القسم وستكون هناك الكثير من النشاطات وسيستخدم المدرس وتلاميذه مواد وكتب ومصادر وأدوات ومستلزمات متنوعة، و سيضطر إلى اتخاذ مجموعة من القرارات، ويقوم المدرس بترتيب القسم الدراسي من خلال:

[1] مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، « **التفاعل الصفي**»، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص ص 142-143.

* العمل على تنظيم القسم بشكل يتلاءم مع الأهداف التعليمية والنشاطات التي يرغب المدرس تنفيذها.

* المحافظة على مساحات مفتوحة لعدم عرقلة السير.

* التأكد من سهولة رؤية الطلاب من قبل المدرس.

* جعل أدوات ووسائل التدريس ومستلزمات التلاميذ في متناول اليد.[1]

2.2.2- الإعداد للحصة الدراسية: ويعني تلك الإجراءات التي ينبغي على المدرس أن يقوم بها قبل بدء الدرس، وهذه الإجراءات هي التي ستحدد نجاح الحصة الدراسية من عدمه ، وتبدأ بالتحضير للمادة الدراسية من خلال التعرف على الأفكار الرئيسة للدرس والأهداف التي ينبغي تحقيقها من ورائه وإعداد الوسائل التعليمية التي لها دور كبير في نجاح الحصة الدراسية، فهي تعمل على جذب الانتباه وتقديم المعلومات بصورة ممتعة وتبعد عن الملل وتثبت المعلومات، لذا ينبغي عليه تحديد الوسائل المناسبة للمادة والإعداد المسبق لها، حتى تكون جاهزة للاستخدام عندما يبدأ الدرس.[2]

3.2.2- تقديم المادة العلمية: بعد الإعداد للحصة الدراسية يبدأ المدرس في تقديم مادته العلمية اعتمادا على عدة معايير هي:

1.3.2.2- المعيار الأول: ويتمثل في التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها وذلك عن طريق توظيفها في أنشطة تعليمية وكذلك من خلال:

* تحليل المادة العلمية إلى عناصرها الأساسية.

* استخدام مصطلحات المادة العلمية بطريقة صحيحة .

* توضيح المفاهيم الرئيسة للمادة العلمية.

* استخدام الإستراتيجيات المتنوعة لشرح مفاهيم المادة العلمية لجميع التلاميذ بسهولة ويسر.

2.3.2.2-المعيار الثاني: التمكن من طرق البحث في المادة العلمية وذلك من خلال:

* متابعة التطورات في المادة العلمية.

* استخدام مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات والمعارف وتشجيع التلاميذ على استخدامها.

* توجيه التلاميذ لحل المشكلات بأسلوب علمي.

---

[1] حسين أبو رياش و زهرية عبد الحق، « **علم النفس التربوي**»، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص414.

[2] خالد زكي عقل، « **مرجع سبق ذكره**»، ص121.

* استخدام الملاحظة المنظمة في فهم الظواهر المرتبطة بالموقف التعليمي والمجتمع المحيط به.[1]

3.3.2.2- المعيار الثالث: القدرة على إنتاج المعرفة وذلك من خلال:

* تصنيف البيانات والمعلومات إلى فئات متجانسة وتدريب التلاميذ على ذلك.

* تحليل المعلومات المتاحة وتدريب التلاميذ على ذلك.

* المآلفة بين الأجزاء غير المترابطة في كل ذي معنى.

* استنتاج معارف جديدة من المعلومات المتاحة لديه.

* تشجيع التلاميذ على نقد المألوف وعدم التسليم بالمعطيات الموروثة.

* مساعدة التلاميذ على اكتشاف المتناقضات.[2]

3.2-مهارة المدرس داخل القسم الدراسي: إن المدرس إضافة إلى تقديم المادة العلمية اعتمادا على المعايير المذكورة ينبغي أن تتوفر فيه بعض المهارات لإدارة الصف لعل أهمها:

* النظام المتسق والمبادرة هما أساس الإدارة الصفية الفاعلة.

* وضع روتين لجميع المهمات والحاجات اليومية.

* خلق توازن بين التنوع والتحدي في أنشطة التلاميذ.

* تقييم جميع الأعمال والأنشطة في القسم الدراسي بوعي عال.

* استخدام المكان القريب من الطلبة والتحرك داخل غرفة الفصل للاقتراب من مواقع الإزعاج ولتشجيع الانتباه لدى الطلبة.

* توقع المشكلات المحتملة من طرف المدرسين الفاعلين يعد وسيلة للحد من الفوضى التي يحدثها بعض الطلبة.

* حل مشاكل عدم الانتباه والمقاطعات الخفية من قبل بعض الطلبة، قبل أن تصير إزعاجات صفية كبيرة.[3]

4.2- موضوعية المدرس في إدارة القسم الدراسي: يشير الواقع الفعلي الملموس أن بعض المدرسين يجنحون إلى تفضيل مجموعة بعينها من التلاميذ على حساب بقية القسم، فيؤدي ذلك إلى تبوء بعض التلاميذ مكانة تفوق بكثير مكانتهم الطبيعية وقدراتهم الحقيقية، مما يؤدي إلى انخفاض مكانة بعض

[1] أحمد إبراهيم أحمد، « **إدارة الفصل الفعال**»، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2005، ص111.

[2] « **المرجع السابق**»، ص112.

[3] محمد صالح خطاب، « **مرجع سبق ذكره**»، ص31.

التلاميذ دون مبرر. ولذلك ينبغي على المدرس أن يواجه مشاعره بموضوعية تجاه تلك الاختلافات والتباينات بين تلاميذ قسمه، وأن يقنع نفسه معنويا بأهمية وضرورة تطبيق القانون الأخلاقي والقيمي الذي لا يضع حدودا فاصلة بين المتعلمين غير مستوى التفوق العلمي. وأن يلتزم أيضا بالمنهج العلمي الذي يتطلب منه أن يختبر باستمرار الحقائق التي تساعدهم على التكيف مع عالم اليوم.[1]

5.2- التقييم المستمر للأداء : على المدرس تقييم أداءه من بداية الحصة إلى نهايتها، ومن خلال التقييم يستطيع الحكم على صحة إجراءاته، والتقييم إما أن يكون بطرح الأسئلة على التلاميذ وإما بالمشاهدة ، فالمدرس يستطيع من خلال متابعة تلاميذه ملاحظة انفعالاتهم ويحكم على مدى استجابتهم للإجراءات. وإذا ما تبين أن إجراءات المدرس لا تحقق الأهداف المرجوة منها،عليه أن يبحث عن البدائل المناسبة ويعني بذلك تغيير الأسلوب أو الطريقة، والمدرس الجيد هو الذي يعد سلفا هذه البدائل لمواجهة المواقف الطارئة.[2]

مما سبق طرحه نقول أن المدرس الفعال لا يعتمد في تدريسه على سلوكات ومهارات تدريسية محددة دون أن يطوّر فيها،لأنها قد تحقق نتائج إيجابية مع تلاميذ معينين دون غيرهم، أو تصلح لأقسام دراسية دون أخرى. كما أن العدل والإنصاف ضروريين لتحقيق أعلى المستويات التعليمية، في حين أن التقييم المستمر يساعد المدرس على كشف نقاط القوة والضعف في أدائه.

3- تقييم أداء المدرس: إن أي عمل إن أريد الوقوف على مدى فعاليته ومدى تحقيقه لأهدافه، لابد وأن يتم تقييمه. وما من شك أن لتقييم أداء المدرس أهميته وأهدافه الخاصة.

فما هي هذه الأهمية والأهداف؟ ومن هم المعنيون بعملية التقييم؟ وما هي مشكلات تقييم أداء المدرس؟ وما هي الفوائد المنتظرة من وراء مناقشة عملية التقييم؟.

1.3- أهمية التقييم: وتكمن في:

* الارتقاء بمستوى العملية التربوية وذلك من خلال التعرف على أوجه القوة والضعف في أداء المدرس، الأمر الذي يؤدي إلى تأكيد نواحي الضعف ومن ثمة الارتقاء بمستوى العملية التربوية.

---

[1] مجدي عزيز إبراهيم و محمد عبد الحليم حسب الله، « **مرجع سبق ذكره**»، ص145.

[2] خالد زكي عقل، « **مرجع سبق ذكره**»، ص124.

* المساهمة في تقييم مدى تحقيق المنهج لأهداف التربية. فالمنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات التي تقدم إلى التلاميذ لتحقيق أهداف التربية، وحيث أن الأنماط السلوكية التي يسلكها المدرس تؤثر في تنفيذ المنهج، فإن تقييمها يعتبر جزءا لا يتجزأ من تقييم المنهج.

* مساعدة المدرس على تحقيق المزيد من النجاح عن طريق إرشاده وتوجيهه.[1]

2.3- أهداف التقييم: وتكمن في:

* توفير معلومات تستخدم في مكافأة الأداء المتميز أو الترقية.

* توفير بيانات تؤدي إلى تعديل وتطوير مستويات المدرس أو وضعه في وظيفة أخرى أو إنهاء خدمته.

* تحسين نوعية التعليم المقدم للتلاميذ من خلال تحديد نوعية التغيير المطلوب من المدرس، سواء كان في طرائق التدريس أو بيئة ومصادر التعلم.

* تشخيص الحاجات الفردية للمدرسين من خلال تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء المدرسي.[2]

3.3- اتجاهات المدرسين نحو التقييم : بالرغم من أهمية التقييم إلا أن الكثير من المدرسين يميلون إلى اتخاذ موقف دفاعي منه، وكثيرا ما يربط المدرسون التقييم بالتخلص منهم. كما أن العديد من المدرسين يعتبرون التقييم تهديدا لهم في مجال الترقية، فيما يعتقد آخرون أنه نوع من الممارسة الإدارية المسلطة عليهم ويعتبرون أنه يؤدي إلى ظهور علاقة عدائية منفرة بينهم وبين المدير من جهة ومع المشرفين من جهة أخرى.[3]

4.3- معايير تقييم أداء المدرس: هناك عدة معايير لتقييم أداء المدرس نذكر منها ما يأتي:

1.4.3- تقييم المدرس على أساس نمو التلاميذ : يعتقد الكثير أن بلوغ التلاميذ لتحقيق أهداف العملية التربوية يعتبر معيارا جيدا للحكم على مدى كفاءة المدرس، غير أن هناك بعض الأمور التي لا ينبغي تجاهلها، فالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار لا ترجع لكفاءة المدرس وحده.

2.4.3- تقييم المدرس على أساس تأثيره في حجرة الدراسة : وهو من المعايير الهامة في تقييم المدرسين، إلا أن هذا النوع من التقييم يصطدم بصعوبة استخدام المقاييس التي تقيس الجوانب اللفظية

---

[1] محمد أحمد كريم و آخرون ، « **مرجع سبق ذكره**»، ص273.

[2] حسن شحاتة، « **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي**»، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2006 ، ص133.

[3] محمد أحمد كريم و آخرون، « **مرجع سبق ذكره**»، ص274.

ومن الممكن الاعتماد على هذا المعيار كأحد معايير تقييم أداء المدرس إذا أمكن التغلب على صعوبات القياس.[1]

3.4.3- معايير تستند إلى العمليات أو الوظائف: وتدرس سلوكيات المدرسين التي لها ارتباط بجودة التعليم.

4.4.3- السلم التدريجي لتشخيص الفعاليات التعليمية للمتعلم : ويتضمن هذا السلم ثمانية بنود لاستطلاع الجوانب التالية: النقاش مع التلاميذ، معرفة التلاميذ، المنهجية، تفريد التعليم، تقنية تسجيل الدرجات، الاتجاه النقدي، الدافعية والانتباه.[2]

5.3- الأطراف التي تقوم بتقييم المدرس: هناك عدة أطراف يمكن لها تقييم أداء المدرس هي:

1.5.3- التقييم من طرف المدير: إن التقييم من طرف المدير عادة ما يسبب الإحباط للمدرس، فالمدير يقوم بالتقييم بناء على الشكليات المعهودة، وأما صلب عمل المدرس وهو بناء الشخصية السوية للتلاميذ، فلا يلتفت إليه، وبهذا فالمدرس الذي يحرص على الاعتناء بالشكليات هو الذي يحظى بالتقدير. كما أن المدير إنسان يخضع تقييمه لعواطفه وانطباعاته الشخصية، مما يجعل تقييمه غير موضوعي في كثير من الأحيان، لذلك يعمل بعض المدرسون على التقرب من مدراء مدارسهم للحصول على تقديرات جيدة.[3]

2.5.3-التقييم من طرف المفتش: ويعمل فيه المفتش على تحليل أداء المدرس وفقا للمادة العلمية وإدراك بنيتها المنطقية والخطط التعليمية، وخطط الدروس، وإستراتيجيات التدريس والتنظيم، وتقييم التلاميذ، وتحليل النتائج، ووضع خطط العلاج، وتشخيص نواحي القوة والضعف ومدى قدرة المدرس على تنظيم البيئة الصفية الفعّالة، والتواصل اللغوي عند المدرس في عمليتي التعليم والتعلم. وبعد هذا التحليل يقدم المفتش بعض التوجيهات للمدرس حول طرق التدريس، وأساليب التعامل مع التلاميذ إن رأى بعض مواطن الضعف في أداء المدرس، ليمنحه أخيرا درجة تقديرية مناسبة لأدائه الفعلي.[4]

---

[1] « **المرجع السابق**»، ص282.

[2] صلاح الدين عرفة محمود، « **المنهج الدراسي والألفية الجديدة**»، دار القاهرة، القاهرة، 2002، ص365.

[3] خالد زكي عقل، « **مرجع سبق ذكره**»، ص37.

[4] رافدة الحريري ، « **الإشراف التربوي**»، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، 2006، ص131.

3.5.3-التقييم بواسطة التلاميذ: وهو نوع من التقييم يتزايد الاهتمام به مؤخرا، حيث يطلب فيه من التلاميذ تقدير أداء المدرس والتعرف على سلوكياته الشخصية والمهنية، وذلك بواسطة الاستفتاءات المغلقة والمفتوحة ومقاييس التقدير لخصائص المدرس، أو أساليب المعاملة التي يفضلها المتعلمون.[1]

4.5.3- التقييم بواسطة الزملاء: وهو من دلائل التعاون والمشاركة والشعور بالانتماء، عندما يطلب المدرس من أحد زملائه زيارته في حجرة الدراسة لملاحظة طريقة تدريسه، لا سيما إن كانت لديه علاقات طيبة مع زملائه، الأمر الذي يجعل التقييم يتم في جو من الصراحة في تبيان مواطن الضعف عند المدرس.[2]

5.5.3-التقييم الذاتي: يمكن للمدرس تقييم نفسه باستخدام طريقة "فلاندرز Flanders" على سبيل المثال، وذلك بتسجيل شريط صوتي أو شريط فيديو لتحليل طريقة تدريسه وكذلك طريقة توزيعه لاهتمامه بكل تلميذ من تلاميذه دون إغفال أي منهم وتشجيعهم على المشاركة، والمبادرة، وتقبل أفكارهم وأحاسيسهم، وهذه الطريقة تفيد المدرسين الجدد الذين لم يكتسبوا الخبرة الكافية في مجال التعليم.[3]

6.3- مشكلات التقييم: وتكمن في:

* عدم التنويع في معايير ومقاييس تقييم الأداء.
* الزيارات الفجائية للمشرفين والتي تؤثر على أداء المدرس مما يؤثر على تقييمه.
* إن تحقيق الطلبة لأهداف الدرس ليست المعيار الوحيد لتقييم أداء المدرس.
* إن تقييم المدرس لا يجب أن يكون من خلال السلوكيات الصفية الملاحظة من قبل المشرف وفقط.
* إن زيارة واحدة لا تكفي المشرف لاتخاذ قرارات بشأن التثبيت أو الترقية.
* صعوبة التحلي بالموضوعية في تقييم أداء المدرس.[4]

7.3- مناقشة نتائج عملية التقييم: إن مناقشة نتائج عملية التقييم تساعد المدرس في التأكد من أن عملية تقييم أدائه تمت بطريقة موضوعية، وليتعرف على حقيقة أهدافه وذلك لكي يسعى ذاتيا لتطوير ممارساته في الاتجاه المنشود، وللاتفاق مع الإدارة على سبل التطوير الممكنة، ووضع الحلول المناسبة لأية مشكلات تعوقه عن الوصول بأدائه إلى الأداء المعياري. وتعتبر مرحلة مناقشة النتائج من أصعب

---

[1] عبد الرحمن صالح الأزرق، « **علم النفس التربوي للمعلمين**»، دار الفكر العربي، ليبيا، 2000، ص40.

[2] رافدة الحريري، «**مرجع سبق ذكره**»، ص132.

[3] « **نفس المرجع** »، نفس الصفحة.

[4] جودت عزت عبد الهادي، «**مرجع سبق ذكره**»، ص285.

المراحل التي يواجهها من يقوم بعملية التقييم، لأنها تتضمن مناقشة المدرس في أمور تتعلق بقدراته وإمكاناته، الأمر الذي ربما يجرح أحاسيسه، لأنها أمور تتعلق بذاته مباشرة. ولهذا فإن الأمر يحتاج إلى لباقة وكياسة في مناقشة المدرس بحقيقة أدائه، والعمل على إقناعه بموضوعية التقييم.[1]

لا شك أن عملية تقييم الأداء إن تمت بطريقة موضوعية، اعتمادا على معايير تقييم متنوعة، وفي أوقات معلومة، ستحقق الأهداف المرجوة منها، من خلال معرفة مواطن القوة والضعف في الأداء التعليمي للمدرسين ووضع طرق تدريس ومناهج تعليم تتماشى ومتطلبات العملية التربوية.

4-تحسين أداء المدرس: إن أداء كل فرد مهما كانت مهنته معرض للانخفاض أو الجمود في مستوى ما من الأداء، والمدرس كصاحب مهنة متعبة ومعقدة وحساسة في نتائجها، قد يصاب بنوع من الركود لأسباب سبق ذكرها ولذلك فإن عملية تنمية أداء المدرسين ينبغي أن توضع في المرتبة الأولى من حيث اهتمامات المسؤولين عن قطاعات التربية والتعليم ، والتكوين، وذلك من خلال وضع برامج إنماء من شأنها تنمية وتفعيل أداء المدرس. فما هي هذه البرامج الإنمائية؟

هناك ثلاثة برامج إنمائية يمكن من خلالها تحسين أداء المدرسين تمكنهم من بناء شخصية محورية وفاعلة في العملية التعليمية منة خلال استهدافها (البرامج) تنمية الصفات السالفة الذكر بطرق علمية:

1.4- برنامج الإنماء المتركز حول التعليم: هذا البرنامج مصمم لإعطاء المدرسين الفرصة للتفكير في عدد من أساليب التدريس، وفيما يفيدهم في عملهم كمدرسين وكأفراد بما أنه يوفر الوقت والحافز لتقييم ما يفعلونه، وتجريب المداخل والأساليب الجديدة التي تحسن الأداء الصفي وتطبيق الناجحة منها. ويختلف هذا البرنامج عن أساليب التقويم والإشراف التقليدية، في أن المدرس يخطط ويدير إجراءات التطبيق بنفسه، وبالتالي محور اهتمام هذا البرنامج هو المدرس وأداء المتعلم داخل الصف، فالمدرس يخضع للملاحظة في عملية التدريس، وتجمع البيانات أثناء الملاحظة ثم تحلل وتناقش مع زميل، كما يقول "سباركز Sparks"و"لوكس Lucas" على بديهية أن التدريس يمكن ملاحظته وتحليله موضوعيا، وأن التحسين في التدريس يكون نتيجة تعزيز الأداء، وأن التأمل والتحليل وسائل رئيسة للإنماء المهني.[2]

2.4- برنامج الإنماء القائم على التوجيه : في هذا البرنامج المدرس وحده يحدد أهداف التعلم الشخصية ويختار الأنشطة التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف، ويرى "مالكولم نولز Malcolm

[1] حسن حسين البيلاوي وآخرون، «**الجودة الشاملة في التعليم**» مرجع سبق ذكره، ص161.

[2] عبد العزيز البهواشي، «**مرجع سبق ذكره**»، ص209.

Knowles" أن المدرس المحنك يتمتع بدرجة كبيرة من التوجيه الذاتي ولديه خبرة تشكل الأساس المهاري، ويتعلم عن طريق حل المشكلات، وبناء على ذلك يقوم هذا البرنامج على افتراض أن المدرس يستطيع تقدير احتياجاته التعليمية، ويكون لديه دافع أكبر للنمو عندما يختار أهدافه وفقا لاحتياجاته، وهذا البرنامج يتضمن مهارات مثل قدرة المدرس على اتخاذ القرارات وتقييم احتياجاته، والتخطيط للوفاء بهذه الاحتياجات.[1]

3.4- برنامج الإنماء القائم على التدريب : يقوم هذا البرنامج على افتراض أن هناك ممارسات تدريسية فاعلة تؤدي إلى تحسين جودة التدريس الصفي، وأن المدرس يستطيع تغيير سلوكياته، وتعلم نسيان السلوكيات الصفية الخاطئة، لذلك هناك اعتقاد أن هذا البرنامج يسهم في عبور الفجوة بين النظرية والتطبيق. ويرى كل من "دولي Doly" و"بوندر Ponder " أن هناك ثلاثة عوامل تحدد فاعلية استخدام التدريب في الإنماء المهني للمدرس، وهذه العوامل هي:

* مدى الوضوح في تقديم الممارسات الجديدة.

*مدى توافقها مع الفلسفة والممارسة الآنية.

* مدى تقدير المدرس للوقت والجهد المطلوبين مقارنة بالفوائد المتوقعة.[2]

مما تقدم ذكره نلاحظ أن هذه البرامج الإنمائية تضع المدرس في دور الدارس والمشخص والمعالج لوضعيته المهنية والمطور لأدائه الصفي، لأنه الأعلم بما يصلح لتلاميذه من برامج تعليمية والأقدر على التحلي بالصفات التي من شأنها مساعدة تلاميذه على التعلم، بعيدا عن تلك البرامج التي تنظر للمدرس على أن دوره يكمن في تطبيق ما يقدم له من برامج تدريبية، والتي أثبتت فشلها في كثير من الأحيان.

من خلال ما تقدم في هذا الجزء من الفصل يمكن القول أن الجودة الشاملة في التعليم ترتكز على خمسة مبادئ ينبغي للمدرس أن يتحلى بها دون إهمال دور الإدارة التعليمية في عملية تدريبه وتنميته المهنية حتى يتحلى بأهم الصفات التي على رأسها: الدافعية، الصحة النفسية والجسمية، الحماس الموهبة والصبر. فيما تكمن أدوار المدرس الفعّال في: البحث العلمي، القيادة الصفية والاجتماعية، تنمية التلاميذ عقليا وخلقيا وجسميا وحسن العلاقة مع الزملاء والإدارة والأولياء.

---

[1] « **المرجع السابق** »، ص210.

[2] « **نفس المرجع** »، ص211.

ويمكن القول أن أبرز دور للمدرس هو قيادة الفصل الدراسي، فهو يمارس فيه القيادة، ويعتمد فيه على سلوكيات ومهارات معينة من أجل تقديم المادة الدراسية في أحسن الظروف للحصول على أفضل النتائج مع المحافظة على العدل والموضوعية في معاملة التلاميذ، وتقييم أدائه التدريسي طول فترة الدرس. هذا التقييم في طابعه الرسمي يصبح من أولويات المدير، المفتش، الزملاء وحتى التلاميذ. وتقييم الأداء رغم أهميته البالغة، وأهدافه القيمة، نجد المدرسين يحملون اتجاهات سلبية نحوه لاعتقادهم بأنه خطر أكيد على مستقبلهم الوظيفي. ورغم وجود بعض المشكلات التي قد تعرقل عملية تقييم أداء المدرس مثل قلة الموضوعية، عدم التنويع في معايير التقييم، فإن مناقشة نتائج عملية التقييم غاية في الأهمية بالنسبة للمدرس الذي يزود بمعلومات عن مستوى أدائه، والجدير بالذكر أن مناقشه النتائج تعتبر من أصعب مراحل التقييم لحساسية الموقف باعتباره يمس شخص المدرس مباشرة. ولإنماء أداء المدرسين هناك ثلاثة برامج رئيسية صممت بعيدا عن تلك البرامج التقليدية، من حيث أنها جعلت المدرس هو المسؤول الأول عن تنمية أدائه المهني، وهذه البرامج تتمثل في برنامج الإنماء القائم على التعليم، برنامج الإنماء القائم على التوجيه، وبرنامج الإنماء القائم على التدريب.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

الأساليب الإحصائية.

وصف الخصائص المهنية والاجتماعية لعينة الدراسة.

اختبار الفرضيات .

عرض النتائج.

مناقشة عامة للنتائج.

خلاصة.

التوصيات.

خاتمـــــــــــــة.

بعد التطرق في الفصل الأول للإشكالية وطرح الأسئلة والفرضيات الموجهة للبحث وتحديد أهم المفاهيم، إضافة إلى تحديد مجتمع وعينة الدراسة وأساليب جمع البيانات. والتطرق في الفصلين الثاني والثالث للتأصيل النظري لمفهومي الرضا والأداء الوظيفيين، سنحاول في هذا الفصل ربط الفكر بالواقع الذي تشهده منظومتنا التعليمية في قطاعاتها الثلاث محل الدراسة. لكن قبل هذا سنتطرق إلى مختلف الأساليب الإحصائية التي اعتمدنا عليها في تحليل البيانات واختبار الفرضيات والتي كانت نتاج الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss 19) المطبقة على سلم ليكارت الخماسي الذي اعتمدنا عليه لقياس معايير الصفات الشخصية للمدرسين باعتباره مقياس من النوع الرتبي وذلك على النحو الآتي:

1-الأساليب الإحصائية:

1.1- مقاييس النزعة المركزية: حيث اعتمدنا على المتوسط الحسابي والذي يعتبر أهم مقاييس النزعة المركزية، وفي هذه الدراسة ونظرا لاختلاف الوزن النسبي للقيم فإننا سنعتمد على المتوسط الحسابي الموزون أو المرجح. والذي يساعد في معرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات الأفراد عن كل متغير من متغيرات الدراسة.

2.1- مقاييس التشتت: حيث سنعتمد على الانحراف المعياري والذي يعتبر أهم مقاييس التشتت من حيث انه يقيس مدى تباعد البيانات عن بعضها البعض وعن المتوسط الحسابي، ويفسر من خلال انه كلما اقتربت قيمته من الصفر كلما قل التشتت وزاد تجانس الأفراد حول إجاباتهم واتفاقهم على قيمة المتوسط الحسابي.

3.1- اختبار"مان ويتنيMan Whitney" لعينتين مستقلتين: والذي من خلاله نقوم بإجراء المقارنات بين المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لمتغير الجنس لدى المدرسين المنتمين لمختلف القطاعات التعليمية.

4.1- اختبار "كريس كال واليس Kruskal Wallis"لأكثر من عينتين مستقلتين: والذي من خلاله نقوم بإجراء المقارنات بين المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لمتغيري السن والخبرة المهنية. إضافة إلى عقد مقارنات بين المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لكل بعد من أبعاد الدراسة.

5.1-معامل ارتباط الرتب"سبيرمانSpearman":ونسعى من خلاله لمعرفة نوع الارتباط الموجود بين الرضا والأداء الوظيفي باعتبارهما المتغيرين الأساسيين في هذه الدراسة.

6.1-الانحدار الخطي البسيط: ونسعى من خلاله لمعرفة تأثير الرضا الوظيفي باعتباره متغيرا مستقل على الأداء الوظيفي باعتباره متغيرا تابعا في هذه الدراسة.

ويجدر الذكر أننا قسمنا هذه الدراسة الميدانية إلى سبعة أجزاء للإجابة على أسئلة البحث واختبار الفرضيات.

فأما الجزء الأول فقد تم تخصيصه للتعرف على الخصائص الشخصية والمهنية لعينة الدراسة.

وأما الجزء الثاني فقد تم تخصيصه لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في متوسطات الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة تبعا لخصائصها الشخصية والمهنية. والذي استثنينا منه متغير المؤهل العلمي لعدم وجود تباين في المؤهلات العلمية لأساتذة قطاع التعليم العالي.

وجاء الجزء الثالث لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في متوسطات الرضا الوظيفي عن كل بعد من أبعاد الدراسة.

في حين خصص الجزء الرابع لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في متوسطات الأداء الوظيفي لدى عينة الدراسة تبعا لخصائصها الشخصية والمهنية. والذي استثنينا منه متغير المؤهل العلمي لعدم وجود تباين في مؤهلات أساتذة قطاع التعليم العالي.

فيما تم تخصيص الجزء الخامس لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في متوسطات الأداء الوظيفي عن كل بعد من أبعاد الدراسة.

وقد خصص الجزء السادس لمعرفة نوع الارتباط الموجود بين الرضا والأداء الوظيفيين وما إذا كان هذا الارتباط دالا إحصائيا.

وأخيرا تم تخصيص الجزء السابع لمعرفة مدى تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي وما إذا كان هذا التأثير دالا إحصائيا.

2- وصف الخصائص الشخصية والمهنية لعينة الدراسة:

جدول رقم 06: يبين توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس:

المتغير	الجنس			
القطاع	ذكر	%	أنثى	%
ابتدائي	33	30	77	70
متوسط	25	28.4	63	71.6
ثانوي	27	38.6	43	61.4
تكوين مهني	6	33.3	12	66.7
جامعي	34	50.7	33	49.3
المجموع	125	35.4	228	64.6

المصدر: إعداد الباحث.

نلاحظ من خلال الجدول أن المدرسين من جنس أنثى استحوذ على أكبر نسبة مقارنة بعدد المدرسين من جنس ذكر وذلك بالنسبة لجميع القطاعات ماعدا قطاع التعليم العالي والذي شهد زيادة طفيفة لصالح الذكور عنه عند الإناث، ففي التعليم الابتدائي يبين الجدول أن الإناث من المدرسين استحوذن على ما نسبته 70 % من عينة البحث مقابل 30 %بالنسبة للمدرسين الذكور. وعلى نفس المنوال تكونت عينة بحث قطاع التعليم المتوسط حيث تشكلت من 71.6 % من الإناث و28.4 % من الذكور. في حين سجلت الإناث ما نسبته 61.4 % مقابل 38.4 % عند الذكور بالنسبة لمدرسي التعليم الثانوي. والشأن ذاته نلاحظه عند مدرسي مركز التكوين المهني والتي بلغت نسبة المدرسات الإناث فيه 66.7 % مقابل 33.3 % عند الذكور من نفس المركز. في حين لم يكن عدد المدرسين الذكور بالنسبة لقطاع التعليم العالي فارقا حيث سجلنا ما نسبته 50.7 %مقابل 49.3 **%**عند الإناث من نفس القطاع. والمؤكد أن هذه الإحصائيات ما هي إلا انعكاس لواقع المنظومة التعليمية في الولاية والتي غلب عليها العنصر النسوي خاصة مع ارتفاع عدد الملتحقات منهن بالتعليم العالي ما أنتج نوعا من عدم التوازن لدى حاملي الشهادات لصالح الإناث.كما يمكن اعتباره انعكاس للواقع الاجتماعي بكل متغيراته خاصة الاقتصادية منها ،فالذكور من الطلبة أصبحوا يفضلون البحث عن العمل في سن مبكرة على حساب خوض غمار التعليم العالي والحصول على شهادة قد لا تضمن لهم فرص العمل على المدى القريب. وحتى التغير الاجتماعي يبدو انه ألقى بضلاله على نسب المتعلمين من الجنسين، فبعدما كان للذكر الحظ الأوفر في إتمام مساره الدراسي على حساب الأنثى، أصبح الذكر وتبعا للظروف المعيشية الصعبة لأغلب الأسر يلعب دور المساهم في اقتصاديات الأسرة الأمر الذي يتيح الفرصة للإناث لإتمام مسارهن الدراسي الذي عادة ما يتوج بشهادة جامعية.

جدول رقم 07: يبين توزيع مفردات عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

المتغير	**المؤهل العلمي**					
القطاع	دون شهادة جامعية	%	شهادة جامعية ليسانس أو ما يعادله	%	دراسات عليا التدرج الأول و الثاني	%
ابتدائي	46	41.8	64	58.2	00	00
متوسط	16	18.2	61	69.3	11	12.5
ثانوي	2	2.9	61	87.1	7	10
تكوين مهني	00	00	18	100	00	00
جامعي	/	/	/	/	67	100
المجموع	64	18.1	204	57.8	85	24.1

المصدر: إعداد الباحث.

نلاحظ من الجدول أن المدرسين المتحصلين على شهادة جامعية سواء كانت شهادة الليسانس أو شهادة الدراسات التطبيقية أو شهادة مهندس دولة يشكلون ما نسبته 57.8%من إجمالي عينة البحث ويرجع ذلك لشروط التوظيف في قطاع التربية الوطنية وقطاع التكوين المهني والتي تفرض هذا النوع من الشهادات للالتحاق بمهنة التدريس بها، مقابل 24.1 % من حملة شهادة الدراسات العليا (التدرج الأول والثاني) واللذين ينتمي اغلبهم لقطاع التعليم العالي الذي لا يدرس به إلا حامل شهادة الدراسات العليا من ماجستير ودكتوراه. وتبقى ما نسبته 18.1 %من المدرسين حملة مستوى ثانوي وشهادة معهد تكوين المعلمين والتي تتوزع على الأطوار الثلاث التابعة لقطاع التربية الوطنية وهم من الفئات الآيلة للزوال بفعل تقاعد أغلبية المدرسين من أصحاب هذا المؤهل إضافة إلى ذلك التغيير في أنظمة ومؤسسات تكوين المعلمين والتي أصبحت مقتصرة على خريجي الجامعات والمدارس العليا للأساتذة كبديل لمعاهد تكوين المعلمين التي كانت في وقت مضى ملجأ للدولة في تزويد المنظومة التربوية باحتياجاتها من المعلمين المتحصلين منهم على شهادة البكالوريا وغيرهم من حملة مستوى الثالثة ثانوي. كما كانت ضمان للطلبة للحصول على مهنة المستقبل.

جدول رقم 08: يبين توزيع مفردات عينة الدراسة حسب السن:

المتغير	السن							
القطاع	اقل من 30	%	من 30 إلى 39	%	من 40 إلى 49	%	50 سنة فما فوق	%
ابتدائي	10	9.10	39	35.5	46	41.8	15	13.6
متوسط	18	20.5	40	45.5	18	20.5	12	13.6
ثانوي	11	15.6	30	42.9	20	28.6	9	12.9
تكوين مهني	2	11.1	7	38.9	7	38.9	2	11.1
جامعي	4	6	43	64.2	17	25.4	3	4.4
المجموع	45	12.7	159	45	108	30.6	41	11.6

المصدر: إعداد الباحث.

نلاحظ من الجدول أن غالبية عينة البحث تكونت من الفئتين العمريتين من 30 إلى 39 سنة ومن 40 إلى 49 سنة حيث شكلتا مجتمعتين ما نسبته 75.6 %، مقابل 12.7 % للمدرسين البالغين من السن اقل من 30 سنة و11.6% للمدرسين البالغين 50 سنة فما فوق. ففي قطاعي التربية الوطنية والتكوين المهني ترجع هذه الوضعية لإفرازات عمليات توظيف المدرسين في السنوات القليلة الماضية والتي تعتمد أسلوب الاختبار على أساس الشهادة ما أتاح الفرصة للآلاف من قدماء الجامعيين للحصول على أغلبية المناصب المفتوحة مقارنة

بالمتخرجين الجدد خاصة مع احتساب سنوات الخبرة المهنية المحصلة من عقود الإدماج المهني وكذلك المحصل عليها عن طريق العقود المحددة المدة مع مديرية التربية.وأما في قطاع التعليم العالي فان سنوات الدراسة الطويلة كثيرا ما تأخر الالتحاق بالتدريس الجامعي لسن الثلاثين فما فوق، أما فيما يخص الفئة السنية 50سنة فما فوق فان استفادة ألاف المدرسين من التقاعد المسبق (50سنة) وكذا التحاق الكثير منهم بالمناصب الإدارية (مدراء، مفتشين) كان وراء انخفاض نسبتهم في مجتمع البحث الخاص بقطاع التربية الوطنية وقطاع التكوين المهني، وهو ما انعكس على نسبة انتقائهم في عينة الدراسة المأخوذة .أما كبار السن من الأساتذة الجامعيين فالكثير منهم اعتذر عن المشاركة في الدراسة بفعل ارتباطاتهم المهنية على حد قولهم.

جدول رقم 09: يبين توزيع مفردات عينة الدراسة حسب سنوات التعليم (الأقدمية):

المتغير	سنوات التعليم (الأقدمية)					
القطاع	اقل من 10	%	من 10 إلى 19	%	20 سنة فما فوق	%
ابتدائي	48	43.60	14	12.80	48	43.60
متوسط	44	50.00	22	25.00	22	25.00
ثانوي	35	50.00	18	25.70	17	24.30
تكوين مهني	8	44.40	6	33.30	04	22.30
جامعي	50	74.60	15	22.40	02	03.00
المجموع	185	52.50	75	21.20	93	26.30

المصدر:إعداد الباحث.

نلاحظ من الجدول إن المدرسين ذووا أقدمية أقل من 10سنوات نالوا النصيب الأكبر في هذه الدراسة وذلك بنسبة 52.50 % من إجمالي العينة مقابل 26.30 % لمن يملكون أقدمية 20 سنة فما فوق. في حين شكل المدرسون ذووا أقدمية من 10 إلى 19 سنة ما نسبته 21.20 %. وذلك راجع لذلك النمو الديمغرافي والاقتصادي وانخفاض معدلات الأمية كنتيجة لتشريعات إلزامية التعليم ومجانيته وما تمخض عنه من زيادة في أعداد المتعلمين وعدد الهياكل التعليمية والبيداغوجية التي مست جميع قطاعات عينة الدراسة، يضاف إليه ارتفاع معدل الناجحين من قطاع لآخر خاصة الملتحقين منهم بالتعليم العالي، وكذلك نظام التقاعد المسبق الذي استنزف المنظومة التعليمية وكاد يفرغها من كوادرها من ذوي الخبرة الطويلة الأمر الذي أدى إلى الاستنجاد بعشرات المدرسين في السنوات الأخيرة لتغطية ذلك العجز في التعليم والتكوين والتأطير وهو ما انعكس على عينة بحثنا. وهنا يطرح السؤال نفسه ما إن كانت الأعداد المتزايدة من المدرسين الشباب ذووا أقدميه قصيرة في

منظومتنا التعليمية يعتبر من بين الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء تراجع التعليم في بلادنا في جميع مستوياته، وهو ما ستجيب عليه هذه الدراسة على الأقل من جانب معايير الصفات الشخصية للأداء.

3- اختبار الفرضيات

1.3- اختبار الفرضية الأولى: الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا للخصائص الشخصية والمهنية للمدرسين.

جدول رقم 10: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لمتغير جنس المدرسين.

القطاع	الجنس	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
ابتدائي	ذكر	1579.50	47.86	3.46	0.70	.100
	أنثى	4525.50	58.77	3.21	0.57	
متوسط	ذكر	1001	40.40	3.12	0.72	.302
	أنثى	2915	46.27	3.31	0.55	
ثانوي	ذكر	1077	39.80	3.33	0.84	.153
	أنثى	1408	32.74	3.51	0.68	
تكوين مهني	ذكر	76.50	12.75	3.46	0.41	.067
	أنثى	94.50	07.88	2.81	0.84	
جامعي	ذكر	1100	32.35	3.07	0.76	.482
	أنثى	1178	35.70	3.27	0.61	

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين من المدرسين إذ بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 3.46، وعند الإناث من نفس القطاع 3.21 وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته10 %. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي.

* **الطور المتوسط:**حيث كان المتوسط الحسابي 3.12 بالنسبة للذكور و3.31 للإناث ومنه نستنتج انه لا يوجد تباين في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 30.2%. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط.

***الطور الثانوي:** سجل فيه مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.33 للذكور و3.51 لإناث نفس القطاع وهو ما يفسر بعدم وجود تباين في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 15.3%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين من المدرسين إذ بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 3.46، وعند الإناث من نفس القطاع 2.81 وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 06.7%. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين من المدرسين إذ بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 3.07، وعند الإناث من نفس القطاع 3.27 وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته48.2%. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي.

*** مقارنة النتائج:**

إن النتائج المحصل عليها تؤكد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الرضا الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

***تفسير النتائج:**

لقد أبانت النتائج عن عدم وجود فروق في متوسطات الرضا الوظيفي لدى الجنسين من المدرسين في جميع القطاعات المعنية بالبحث ومرد ذلك لكون كلا الجنسين في كل قطاع يمارسون عملهم في نفس البيئة بمختلف انعكاساتها،كما أن مظاهر التمييز بين الجنسين في مختلف ميادين الحياة خاصة ميدان التعليم والتي وبفعل القيم

الاجتماعية المتوارثة التي تصف المرأة المدرسة بالحلقة الضعيفة داخل النظام التعليمي يبدو أنها تلاشت بنسبة كبيرة. ومنه نقول أن هذه الدراسة خالفت تلك الدراسات التي خلصت إلى أن الذكور أكثر رضا من الإناث ومنها دراسة هولن وباتريشيا المذكورة في الفصل الثاني وتماشت مع تلك التي تقول بان الرضا الوظيفي ليس ثابتا لصالح جنس على حساب الأخر.أما من الناحية النظرية فيمكن تفسير النتائج بان الجنسين من المدرسين يتمركزون في نفس طبقة واحدة من طبقات سلم أبراهام ماسلو الخاص بالحاجات الإنسانية.

جدول رقم 11: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لمتغير سن للمدرسين.

القطاع	السن	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
ابتدائي	اقل من 30 سنة	55.95	3.46	0.80	.054
	30-39 سنة	63.83	3.61	0.56	
	40-49 سنة	45.91	3.27	0.82	
	50سنة فما فوق	62.93	3.63	0.75	
متوسط	اقل من 30 سنة	58.11	3.56	0.39	.090
	30-39 سنة	40.54	3.17	0.65	
	40-49 سنة	40.92	3.18	0.70	
	50سنة فما فوق	42.67	3.21	0.50	
ثانوي	اقل من 30 سنة	37.50	3.39	0.58	.742
	30-39 سنة	33.42	3.18	0.57	
	40-49 سنة	38.42	3.44	0.76	
	50سنة فما فوق	36.38	3.33	0.64	
تكوين مهني	اقل من 30 سنة	08.25	2.90	0.42	.485
	30-39 سنة	08.64	2.90	0.64	
	40-49 سنة	09.14	2.96	1.01	
	50سنة فما فوق	15.00	3.82	0.36	
جامعي	اقل من 30 سنة	29.63	2.95	0.81	.870
	30-39 سنة	33.10	3.14	0.67	
	40-49 سنة	36.94	3.27	0.75	
	50سنة فما فوق	36.00	3.20	0.79	

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي لدي المدرسين باختلاف فئاتهم السنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 05.4%. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير السن في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على الأقل بين متوسطي فئتين عمرتين من الفئات العمرية الأربعة.

* **الطور المتوسط:**حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي لدي المدرسين باختلاف فئاتهم السنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 09%. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير السن في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على الأقل بين متوسطي فئتين عمرتين من الفئات العمرية الأربعة.

* **الطور الثانوي:** حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي لدى المدرسين باختلاف فئاتهم السنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 74.2%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير السن في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على الأقل بين متوسطي فئتين عمرتين من الفئات العمرية الأربعة.

* **قطاع التكوين المهني:**حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي لدي المدرسين باختلاف فئاتهم السنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 48.5%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير السن في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على الأقل بين متوسطي فئتين عمرتين من الفئات العمرية الأربعة.

* **قطاع التعليم العالي:**حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي لدي المدرسين باختلاف فئاتهم السنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 87%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير السن في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على الأقل بين متوسطي فئتين عمرتين من الفئات العمرية الأربعة.

*** مقارنة:**

إن النتائج المحصل عليها تؤكد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السن في متوسطات الرضا الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

***تفسير النتائج:**

لقد أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق في متوسطات الرضا الوظيفي عند المدرسين تعزى لمتغير السن، وذلك على عكس ما تمخضت عليه دراسات سابقة في نفس السياق والتي خلصت إلى أن الرضا الوظيفي يزيد بزيادة سن العامل كون العامل الشاب لديه طموحات عالية قد لا تلبيها المنظمة بالصورة التي يتوقعها على

عكس كبار السن من الأفراد التي تبدأ قيمة طموحاتهم بالانخفاض وبالتالي يزيد رضاهم الوظيفي. لكن في منظومتنا التعليمية يبدوا أن للمدرسين باختلاف عمرهم طموحات إن لم تكن من نفس النوع فإنها بالتأكيد من نفس القيمة والأهمية فعلى سبيل المثال قد نجد مدرسا صغير السن يرضيه الأجر المرتفع ويقابله مدرس متقدم في السن ترضيه الترقية لمنصب مسؤولية، فهنا يكون الطموح مختلف غير أن قيمته متساوية عند الطرفين. فالحاجة الإنسانية هي التي تحدد الطموح ودرجة إشباعها هي المحددة لدرجة الرضا الوظيفي.

جدول رقم 12: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لمتغير أقدمية للمدرسين.

القطاع	الأقدمية المهنية	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
ابتدائي	اقل من 10 سنوات	61.55	3.56	0.62	.063
	10-19 سنة	49.61	3.30	0.70	
	20 سنة فما فوق	57.94	3.51	0.79	
متوسط	اقل من 10 سنوات	48.65	3.33	0.61	.230
	10-19 سنة	35.27	3.58	0.60	
	20 سنة فما فوق	47.18	3.31	0.47	
ثانوي	اقل من 10 سنوات	36.29	3.31	0.58	.529
	10-19 سنة	29.86	3.18	0.68	
	20 سنة فما فوق	39.90	3.45	0.75	
تكوين مهني	اقل من 10 سنوات	09.25	3.00	0.52	.490
	10-19 سنة	09.58	3.05	1.01	
	20 سنة فما فوق	12.25	3.64	0.60	
جامعي	اقل من 10 سنوات	32.67	3.12	0.68	.353
	10-19 سنة	39.63	3.36	0.74	
	20 سنة فما فوق	25.00	2.87	0.78	

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي لدي المدرسين باختلاف اقدميتهم المهنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 06.3 %.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الأقدمية المهنية الثلاث.

* **الطور المتوسط:** حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي لدي المدرسين باختلاف اقدميتهم المهنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 23%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الأقدمية المهنية الثلاث.

* **الطور الثانوي:** حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي لدي المدرسين باختلاف اقدميتهم المهنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 52.9%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الأقدمية المهنية الثلاث.

* **قطاع التكوين المهني:**حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي لدي المدرسين باختلاف اقدميتهم المهنية وهو يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 49.% وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الأقدمية المهنية الثلاث.

* **قطاع التعليم العالي:**حيث لم يسجل مقياس الرضا الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي لدي المدرسين باختلاف اقدميتهم المهنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 35.3%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الاقدمية المهنية الثلاث.

*** مقارنة:**

إن النتائج المحصل عليها تؤكد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الاقدمية في متوسطات الرضا الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

***تفسير النتائج:**

لقد أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق في متوسطات الرضا الوظيفي عند المدرسين في القطاعات التعليمية الثلاث تعزى لمتغير الاقدمية المهنية للمدرسين، ويمكن تفسير ذلك لتلك التغيرات المستمرة في أنظمة التعليم من حيث نوعية المناهج ومحتواها. فنظام التدريس في التعليم العالي تحول من النظام الكلاسيكي الذي استمر لعقود من الزمن حيث ألفه الأساتذة وأصبحوا لا يحيدون عن طرق تدريسه ومحتوى برامجه . إلى نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه الذي تتغير البرامج غالبا كل سداسي وتتغير معها الوحدات الدراسية التي تتطلب الماما معرفيا بمختلف فروع الاختصاص الذي يدرسونه. ونفس التفسير يمكن تبنيه بالنسبة لمدرسي المركز المتخصص في التكوين المهني للتسيير والذين يكلفون كل سنة دراسية بتدريس تخصصات مختلفة حسب ما تقتضيه مدونة الشعب الخاصة بالقطاع والتي تعمل مديرية التكوين على مستوى الولاية بتحيينها سنويا بالتعاون مع شركائها الاجتماعيين والاقتصاديين بما يتماشى وخصائص ومتطلبات الولاية من العمال المهرة .في حين أصبح قطاع التربية الوطنية ولا شك مختبرا لتجريب مختلف الأنظمة والمناهج التعليمية فبعد أن كان الحديث عن الإصلاحات التربوية أصبحنا نتحدث عن إصلاحا لإصلاحات وكذا ما يعرف بمناهج الجيل الثاني والثالث ما جعل المدرس في هذا القطاع يصبح العنصر المنشط والمنظم والمسهل للعملية التعليمية بعدما كان هو المصدر الوحيد للمعلومات داخل القسم والمسيطر على العملية التعليمية الأمر الذي يلزمه بتجديد خبراته بما يخوله للتحكم في دوره الجديد داخل الفصل الدراسي. وهو ما يدل على أن الاقدمية المهنية أضحت لا تأثر في درجة رضا المدرسين كون المدرسين أصبح لزاما عليهم التسلح بخبرات جديدة يوما بعد يوم للتكيف مع واقع هذه الإصلاحات.

1.1.3 – نتيجة الاختبار:

إن النتائج السابق ذكرها خلصت إلى انه لا توجد فروق في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي،قطاع التربية الوطنية وقطاع التعليم العالي تعزى لخصائصهم الاجتماعية والمهنية (جنس، سن، أقدمية مهنية) حيث كان مستوى الدلالة في جميع الاختبارات أكبر من 05%.

وعليه نقبل الفرضية العدمية التي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 05$.) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

2.3- اختبار الفرضية الثانية: الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لكل بعد من أبعاد الدراسة.

جدول رقم 13: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

البعد: محتوى العمل وتنظيمه				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	3.48	0.59	175.76	.037
متوسط	3.21	0.52	155.28	
ثانوي	3.60	0.54	205.78	
تكوين مهني	3.51	0.87	193.67	
جامعي	3.34	0.87	173.01	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.48، بانحراف معياري 0.59 في حين بلغ متوسط الرتب 175.56. ويمكن وصف **رضاهم بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:**حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.21، بانحراف معياري 0.52 في حين بلغ متوسط الرتب 155.28. ويمكن وصف رضاهم **بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.60، بانحراف معياري 0.54 في حين بلغ متوسط الرتب 205.78. ويمكن وصف **رضاهم بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:**حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.51، بانحراف معياري 0.87 في حين بلغ متوسط الرتب 193.67. ويمكن وصف **رضاهم بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:**حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.34، بانحراف معياري 0.87 في حين بلغ متوسط الرتب 173.01. ويمكن وصف رضاهم **بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة الطور الثانوي وأساتذة الطور المتوسط واساتذة قطاع التعليم العالي.

ومنه نقول بأنه يوجد اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الرضا الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **03.7 %**.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

***تفسير النتائج:**

بالرغم من اختلاف النتائج المتوصل إليها إلا أن رضا المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي عن محتوى العمل وتنظيمه يعتبر مقبولا. وهو ما يدل على إن منظومتنا التعليمية قد أضفت عليها الإصلاحات المتتالية نوعا من المرونة جراء ذلك الإثراء الوظيفي الذي جعلهم يشاركون في مهام أخرى كالأنشطة غير الصفية والتأطير والتكوين إلى جانب مهمة التدريس، وهو ما جعل المدرسين يشعرون بنوع من المسؤولية تجاه وظائفهم انعكست على درجة رضاهم الوظيفي.كما أن برنامج العمل السنوي ومحتواه وعدد الساعات المقدمة في الأسبوع أصبحت تتماشى ومشاق المهنة.فأساتذة التعليم الابتدائي يؤدون ما يتراوح بين 27 و30 ساعة أسبوعيا، في حين يدرس أساتذة التعليم المتوسط (22) ساعة أسبوعيا. وأما أساتذة التعليم الثانوي فيدرسون بين (18) و(22) ساعة أسبوعيا شانهم في ذلك شان أساتذة التكوين المهني.في حين يدرس أساتذة التعليم العالي (192) ساعة تدريس سنويا يقابلها (288) ساعة أعمال موجهة أو (384) ساعة أعمال تطبيقية.أما عن حركة النقل فهي محددة بين بـ (03) سنوات بالنسبة لأساتذة قطاع التربية الوطنية و(05) سنوات لأساتذة التكوين المهني في حين لا يحول الأستاذ الجامعي إلا بطلب منه[1].

جدول رقم 14: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

البعد: العلاقات الوظيفية والاجتماعية				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	4.37	0.68	218.09	.000
متوسط	4.18	0.62	183.01	
ثانوي	3.99	0.72	157.90	
تكوين مهني	4.18	0.45	176.17	
جامعي	4.00	0.73	121.82	

المصدر: spss v 19.

[1] راجع القوانين الأساسية للقطاعات الثلاث المذكورة في قائمة الملاحق.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.37، بانحراف معياري 0.68 في حين بلغ متوسط الرتب 218.09. ويمكن وصف **رضاهم بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.18، بانحراف معياري 0.62 في حين بلغ متوسط الرتب 183.01. ويمكن وصف **رضاهم بالقريب من بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.99، بانحراف معياري 0.45 في حين بلغ متوسط الرتب 157.90، ويمكن وصف **رضاهم بالقريب من بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.18، بانحراف معياري 0.87 في حين بلغ متوسط الرتب176.17، و يمكن وصف رضاهم **بالقريب من بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.00، بانحراف معياري 0.73 في حين بلغ متوسط الرتب 121.82،ويمكن وصف **رضاهم بالقريب من بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة الطور الابتدائي وأساتذة قطاع التعليم العالي.

ومنه نسجل وجود اختلاف **دال** إحصائيا في متوسطات الرضا الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **0.00%**.وعليه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

***تفسير النتائج:**

إن النتائج المتوصل إليها تؤكد أن هناك مستوى جيد من الرضا على العلاقات الوظيفية والاجتماعية بين الأساتذة مع بعضهم البعض وبينهم وبين المتمدرسين من طلبة وتلاميذ في جميع القطاعات المنوطة بالدراسة مع وجود أفضلية لصالح أساتذة التعليم الابتدائي والذين كانوا راضيين تماما عن هذا المتغير والذي يرجع أساسا لصغر مجتمع المدرسين الذي لا يتجاوز الثمانية في اغلب المدارس الابتدائية ،كما أن تراجع ظاهرة الاكتظاظ خاصة في المدارس الريفية بالولاية والتي لا يتجاوز عدد تلاميذ الفصل الدراسي في معظمها العشرة (10)،

ساعد على خلق روابط وطيدة بينهم جراء يسر عملية التفاعل الاجتماعي والتعاون الوظيفي الذي سهل عملية الانتماء إلى الجماعة وأدت إلى خلق صداقات تمتد حتى إلى خارج محيط المدرسة سواء بين الأساتذة أو بينهم وبين أولياء التلاميذ. وعلى العموم فان ما لاحظناه أثناء الدراسة الميدانية من مظاهر التعاون والصداقة بين الأساتذة في جميع القطاعات يقدم تفسيرا لا يرقى إليه شك في وصف حقيقة رضا الأساتذة عن العلاقات الوظيفية والاجتماعية. خاصة وان لكل أستاذ أهداف خاصة يسعى للوصول إليها وبيئة عمل مستقلة (القسم) يؤدي فيها عمله تجعله في منأى عن تلك النزاعات التي عادة ما تكون نتيجة التنافس وتقسيم العمل الذي عادة ما نجده منتشرا بقوة في منظمات العمل ذات الطابع الإنتاجي. ويمكن القول أن هذه النتائج وافقت إلى حد كبير تلك التي توصل إليها دراسة دراسة: "ستوك" و "وايت" عن التعاون والتنافس بين جماعات العمل وتأثير كلا منهما في درجة الرضا الوظيفي والمذكورة في الفصل الثاني ودراسة "طلعت إبراهيم لطفي" عن العلاقة بين العلاقات الإنسانية ودرجة الرضا الوظيفي والمذكورة كذلك في نفس الفصل .

جدول رقم 15: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

البعد: التنمية الوظيفية				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	3.10	1.08	186.58	.094
متوسط	3.09	0.94	187.06	
ثانوي	2.83	1.00	162.59	
تكوين مهني	2.45	1.16	125.00	
جامعي	2.99	1.01	177.08	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.10، بانحراف معياري 1.08 في حين بلغ متوسط الرتب 186.58. ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.09، بانحراف معياري 0.94 في حين بلغ متوسط الرتب 187.06، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 2.83، بانحراف معياري 1.00 في حين بلغ متوسط الرتب 162.59، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 2.45، بانحراف معياري 1.16 في حين بلغ متوسط الرتب125، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 2.99، بانحراف معياري 1.01 في حين بلغ متوسط الرتب 177.08، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ انه لا توجد فروق في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات التعليمية،حيث جاءت كلها متقاربة.

ومنه نسجل عدم وجود اختلاف في متوسطات الرضا الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **09.4 %. وعليه** نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 05$.) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

***تفسير النتائج:**

تظهر النتائج المتوصل إليها أن المدرسين في جميع القطاعات التعليمية لديهم نظرة موحدة تجاه التنمية المهنية حيث كان رضاهم متوسطا وهذا رغم الاهتمام الذي أبدته الوزارات الوصية في السنوات الأخيرة من حيث وفرة وتنوع فرص التكوين الموجهة لصالح المدرسين. حيث يبدوا انه ورغم العدالة في إمكانية الاستفادة من الدورات التكوينية فان عددها والإمكانات المخصصة لها لا ترقى لطموحاتهم وتطلعاتهم. ما جعل رضاهم عن نتائجها يكاد يكون ضعيفا بل إن الكثير من المدرسين خاصة في قطاع التربية الوطنية والذين استفاد الآلاف منهم من تكوين أثناء الخدمة، يتساءلون عن جدوى التكوين الذي غالبا مالا يراعي احتياجاتهم المهنية ولا يتماشى مع الانفجار المعرفي الذي يتطلب مهارات علمية ومعلوماتية تناسب الدور الجديد الذي اسند لهم من خلال تبني طريقة المقاربة بالكفاءات،والأمر ذاته عند أساتذة التعليم العالي والذين رغم استفادتهم من عدة برامج تكوينية مثل العطل العلمية[1] والتربصات القصيرة المدى في الخارج إضافة إلى استفادة الأستاذة حديثي التوظيف من برنامج المرافقة البيداغوجية والذي يتضمن دورات وحصص تدريبية تشمل تدريس مبادئ التشريع الجامعي،

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 1267 مؤرخ في 23ديسمبر2015،يحدد نسبة الأساتذة والباحثين المستفيدين من العطلة العلمية برسم السنة الجامعية 2016-2017.

البيداغوجيا، علم النفس التربوي واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال[1]. فهم يشتكون من قصر مدة التربصات وعدم كفاية الأغلفة المالية المخصصة لها[2]،إضافة إلى بعض العراقيل الإدارية خاصة ما تعلق منها برسائل الاستقبال.

جدول رقم 16: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

البعد: الأجور والخدمات الاجتماعية				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	2.60	1.09	184.44	.039
متوسط	2.35	0.99	160.94	
ثانوي	2.61	0.95	188.91	
تكوين مهني	1.94	0.83	120.67	
جامعي	2.66	1.15	188.57	

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 2.60، بانحراف معياري 1.09 في حين بلغ متوسط الرتب 184.44. ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 2.35، بانحراف معياري 0.99 في حين بلغ متوسط الرتب 160.94، ويمكن وصف **رضاهم بالضعيف نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 2.61، بانحراف معياري 0.95 في حين بلغ متوسط الرتب 188.91، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 1.94، بانحراف معياري 0.83 في حين بلغ متوسط الرتب 120.67، ويمكن وصف **رضاهم بالضعيف نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 392 مؤرخ في 20 جويلية 2016،يحدد كيفية تنظيم المرافقة البيداغوجية للأستاذ الباحث حديث التوظيف.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار وزاري مشترك مؤرخ في 25 ديسمبر 2011، يحدد مبلغ التعويض القابل للتحويل والمتعلق بالتكوين وتحسين المستوى بالخارج لمدة تساوي 06 أشهر أو تقل عنها.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 2.66، بانحراف معياري 1.15 في حين بلغ متوسط الرتب188.57،ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة الطور الثانوي وأساتذة قطاع التكوين المهني.

ومنه نقول بأنه يوجد اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الرضا الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **03.9%**.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq .05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

***تفسير النتائج**

يمكن تفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء نظرية عدالة العائد لـ آدمز ونظرية التوقع لصاحبها فروم ،فالمدرسون في جميع القطاعات المعنية بالبحث لم يصلوا بعد إلى مستوى جيد من الرضا الوظيفي عن سياسة الأجور والخدمات الاجتماعية للمهنة وذلك رغم الزيادات المتتالية في الأجور في السنوات القليلة الماضية والتي جاءت بها القوانين الأساسية والمراسيم التنفيذية جراء تلك الإضرابات المتتالية والتي أثرت بشكل كبير عن سير العملية التعليمية،ففي نظر المدرسين فان تلك الزيادات من جهة ليست عادلة مقارنة بما تحصلت عليه باقي القطاعات في الدولة رغم ذلك الدور الذي تلعبه منظومة التعليم والتكوين في تزويد سوق الشغل بالكفاءات من نخبة وعمال مهرة ،بل أن الكثير من المبحوثين من يقارن مستوى دخله مع المدرسين في دول الجوار التي ينخفض بها مستوى الدخل القومي . ومن جهة أخرى فهي لم تلبي تلك التوقعات التي كانوا ينتظرونها نظير المجهودات التي يقدمونها والمسؤولية القانونية والاجتماعية تجاه الإدارة التعليمية والطلبة والتلاميذ وأوليائهم. كما أن غلاء المعيشة وانخفاض القدرة الشرائية أثر بشكل ملفت على رضاهم الوظيفي، لأن الأجر وان ضمن تكاليف العيش فانه لا يؤدي إلى الحصول على نواتج أخرى كالسكن والسيارة ...وغيرهما. وتبقى برامج الخدمات الاجتماعية لا ترضي المدرسين لأنها حسبهم ليست في مستوى الاشتراكات التي يقدمونها سنويا إضافة إلى الفوضى واللاّعدالة في توزيعها. شانها في ذلك شان آليات الترقيات التي يصفها المدرسون بالمجحفة ففي قطاع التربية الوطنية ورغم استحداث منصب أستاذ مكون فان الأستاذ لا يرتقي إلا في حال استقاءه من 05 إلى 10 سنوات. ونفس الأمر بالنسبة لأساتذة التكوين المهني، أما أساتذة التعليم العالي فتتم ترقيتهم حسب عدد السنوات المؤداة في كل درجة إضافة إلى الأعمال العلمية المقدمة.[1]

[1] **راجع القوانين الأساسية للقطاعات الثلاث الموجودة في الملاحق.**

جدول رقم 17: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد الإشراف.

البعد: الإشراف				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	3.86	1.07	208.80	.001
متوسط	3.45	1.00	162.39	
ثانوي	3.36	0.86	179.04	
تكوين مهني	3.21	1.31	152.97	
جامعي	3.30	1.02	146.31	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.86، بانحراف معياري 1.07 في حين بلغ متوسط الرتب 208.80. ويمكن وصف **رضاهم بالقريب من الجيد جيدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.45، بانحراف معياري 1.00 في حين بلغ متوسط الرتب 162.39. ويمكن وصف **رضاهم بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.36، بانحراف معياري 0.86 في حين بلغ متوسط الرتب 179.04، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب طول حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.21، بانحراف معياري 1.31 في حين بلغ متوسط الرتب152.97 ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.30، بانحراف معياري 1.02 في حين بلغ متوسط الرتب146.31، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة الطور الابتدائي وأساتذة قطاع التعليم العالي.

ومنه نسجل وجود اختلاف **دال** إحصائيا في متوسطات الرضا الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **0.01%**.وعليه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الإشراف.

***تفسير النتائج**

إن النتائج المتحصل عليها تؤكد أن هناك تباينا في درجة الرضا عن بعد الإشراف بين الأساتذة، فأساتذة الطورين الابتدائي والمتوسط كانوا راضيين نسبيا مقارنة بكل من أساتذة التعليم الثانوي والتكوين المهني والتعليم العالي الذين كان رضاهم ضعيفا إلى حد ما. ويمكن تفسير ذلك بتلك التغيرات التي عرفها سلك المدراء خاصة في الطور الابتدائي من حيث التركيبة البشرية حيث أصبحت جل المؤسسات التعليمية التابعة للقطاعين تحت إشراف مدراء شباب يملكون مؤهلات علمية جامعية وخضعوا لتكوين نظري وتطبيقي مكنهم من الفهم الجيد لكثير من المشكلات التي تواجههم مع المعلمين ما أدى إلى إضفاء مرونة على عملية التواصل الرسمي وغير الرسمي وزيادة في درجة الاحترام أضفاها الجو الاجتماعي السائد الذي يرجع أساسا لصغر جماعة المعلمين. كما أن نظام العمل الثابت في الابتدائيات سواء المعتمدة على نظام العمل بدوامين أو تلك المعتمدة على نظام الدوام الواحد أزال الكثير من المشاكل خاصة ما تعلق منها بجدول الحصص وما ينتج عنه عادة من صدامات بين الأساتذة والمشرفين كما يمكن إرجاع هذا الرضا إلى نقص حدة ضغط النتائج على المدراء ما جعلهم يتركون هامشا من الحرية في الأداء لصالح الأساتذة. هذا بعكس باقي القطاعات والتي يبدو أن التسلط الإداري والصراعات بين المشرفين والأساتذة والتي عادة ما يغذيها ضغط النتائج ورزنامة الحصص التي يصفها الكثيرون بغير العادلة مازالت تلعب دورا في انخفاض درجة رضا الأساتذة عن متغير الإشراف.

جدول رقم 18: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد قوانين العمل.

البعد: قوانين العمل				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	3.67	1.01	210.20	.001
متوسط	3.29	0.95	168.89	
ثانوي	3.26	0.87	162.94	
تكوين مهني	2.86	1.13	132.97	
جامعي	3.19	1.01	159.66	

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.67، بانحراف معياري 1.01 في حين بلغ متوسط الرتب 210.20. ويمكن وصف **رضاهم بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.29، بانحراف معياري 0.95 في حين بلغ متوسط الرتب 168.89. ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.26، بانحراف معياري 0.87 في حين بلغ متوسط الرتب 162.94، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 2.86، بانحراف معياري 1.13 في حين بلغ متوسط الرتب132.97 ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت. الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.19، بانحراف معياري 1.01 في حين بلغ متوسط الرتب159.66 ، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت .

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة الطور الابتدائي وأساتذة قطاع التكوين المهني.

ومنه نسجل وجود اختلاف **دال** إحصائيا في متوسطات الرضا الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **0.01%.وعليه** نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد قوانين العمل.

***تفسير النتائج**

إن النتائج المتوصل إليها تدل على وجود اختلاف في درجة رضا المدرسين عن بعد قوانين العمل لصالح أساتذة الطور الابتدائي والذين كانوا راضيين نسبيا وترجع خصوصا إلى سياسة الإعلام الموجودة في الابتدائيات حيث توجد بها لوحات تنشر عليها جميع التعليمات والمنشورات الصادرة إضافة إلى قيام المفتشين شخصيا بإبلاغ المعلمين عن جميع المستجدات خاصة في طرق التدريس وأدوارهم فيها. أما في باقي الأطوار والقطاعات فان رضا الأساتذة ليس بالجيد من حيث أن راضهم يوصف الضعيف عن مستوى معرفتهم لقوانين ولوائح العمل والذي يرجعون سببه لعدم توفير الإدارة للوثائق المتضمنة قوانين العمل وعدم نشرها في المكان والزمان المناسبين والتي كثيرا ما تؤدي لضياع حقوقهم وهو ما جعل رضاهم ضعيف عن مستوى تطبيق الإدارة لقوانين العمل.

جدول رقم 19: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لبعد الإدارة.

البعد: الإدارة				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	3.11	1.08	174.09	.471
متوسط	3.22	0.94	189.17	
ثانوي	3.21	0.83	184.03	
تكوين مهني	3.03	1.01	169.53	
جامعي	2.96	0.95	160.64	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.11، بانحراف معياري 1.08 في حين بلغ متوسط الرتب 174.09. ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.22، بانحراف معياري 0.94 في حين بلغ متوسط الرتب 189.17، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.21، بانحراف معياري 0.83 في حين بلغ متوسط الرتب 184.03، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.03، بانحراف معياري 1.01 في حين بلغ متوسط الرتب 169.53، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت .

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 2.96، بانحراف معياري 0.95 في حين بلغ متوسط الرتب160.64، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ انه لا توجد فروق في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات التعليمية، حيث جاءت كلها متقاربة.

ومنه نسجل عدم وجود اختلاف في متوسطات الرضا الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **47.1%**. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq .05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الإدارة.

***تفسير النتائج**

من النتائج المتحصل عليها يمكن القول بان هناك مستوى ضعيف من رضا المدرسين عن بعد الإدارة التعليمية سواء رئاسة الجامعة أو كلا من مديرية التربية ومديرية التكوين المهني حيث يبدوا أن الصلة بين الطرفين تكاد تكون مقطوعة فالكثير من المدرسين أكدوا بأنهم لا يعرفون مختلف المصالح التي تتكون منها المديريات لأنهم نادرا ما يتوجهون لها بسبب صعوبة الوصول إلى المسؤولين الإداريين. كما أن رضا المدرسين عن توفير الإدارة لأجهزة ووسائل العمل ليس بالجيد رغم الميزانيات الضخمة التي تستفيد منها هذه القطاعات سنويا. فمثلا وفي المدارس الابتدائية وبسبب تبعيتها للبلديات فإنها ما تزال تستعمل وسائل مضى عليها حين من الدهر، ويبقى السبب الأساسي في عدم توفر وسائل العمل بالشكل الكافي هو فوضى تسييرها ما جعل الوفرة تتحول إلى ندرة. ويبقى تقدير الإدارة لمجهودات المدرسين من الأسباب الرئيسة في وصول معدل الرضا إلى ما هو عليه خاصة وان التقدير كثيرا ما يكون بفعل مبادرات فردية من الأساتذة تجاه بعضهم البعض والتي عادة ما تنظم عند إحالة احدهم على التقاعد.

جدول رقم 20: يبين الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

البعد: جميع الأبعاد				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	03.45	1.01	198.34	.050
متوسط	03.25	0.85	172.31	
ثانوي	03.40	0.82	176.51	
تكوين مهني	03.02	0.96	141.44	
جامعي	02.92	0.96	158.20	

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.45، بانحراف معياري 1.01 في حين بلغ متوسط الرتب 198.34. ويمكن وصف **رضاهم بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.25، بانحراف معياري 0.85 في حين بلغ متوسط الرتب 172.31. ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.40، بانحراف معياري 0.82 في حين بلغ متوسط الرتب 176.51، ويمكن وصف **رضاهم بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.02، بانحراف معياري 0.96 في حين بلغ متوسط الرتب 141.44،ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 2.92، بانحراف معياري 0.96 في حين بلغ متوسط الرتب158.20، ويمكن وصف **رضاهم بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة الطور الابتدائي وأساتذة قطاع التكوين المهني.

ومنه نسجل وجود اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الرضا الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 05%.

1.2.3-نتيجة الاختبار:

إن النتائج السابق ذكرها خلصت إلى انه توجد فروق في متوسطات خمسة من سبعة من محاور مقياس الرضا الوظيفي لدى مدرسي القطاعات المعنية بالدراسة وهي (محتوى العمل وتنظيمه، العلاقات الوظيفية، الجوانب الاقتصادية، الإشراف، قوانين العمل،) وهو ما أكده المقياس الكلي للرضا الوظيفي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في هذا الاختبار تساوي 05% .

وعليه نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل محور من محاور الدراسة السبعة.

3.3-اختبار الفرضية الثالثة: الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا للخصائص الشخصية والمهنية للمدرسين.

جدول رقم 21: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لمتغير جنس المدرسين.

القطاع	الجنس	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
ابتدائي	ذكر	2025	61.36	4.09	0.32	.207
	أنثى	4080	52.99	4.01	0.51	
متوسط	ذكر	998.50	39.94	3.72	0.48	.291
	أنثى	2917.50	46.31	3.88	0.47	
ثانوي	ذكر	901.50	33.39	3.71	0.58	.491
	أنثى	1583.50	36.38	3.76	0.55	
تكوين مهني	ذكر	56.50	9.42	4.11	0.23	.964
	أنثى	114.50	9.54	4.17	0.62	
جامعي	ذكر	1024.50	30.13	3.87	0.41	.099
	أنثى	1253.50	37.98	4.10	0.54	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي بين الجنسين من المدرسين إذ بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 4.09، وعند المعلمات الإناث من نفس القطاع 4.01 وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 20.7%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي.

* **الطور المتوسط:** حيث كان المتوسط الحسابي 3.72 بالنسبة للذكور و3.88 للإناث ومنه نستنتج انه لا يوجد تباين في مستوى الأداء الوظيفي بين الجنسين وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 29.1%. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط.

* **الطور الثانوي:** وسجل فيه مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.71 للذكور و3.76 لإناث نفس القطاع وهو ما يفسر بعدم وجود تباين في مستوى الأداء الوظيفي بين الجنسين وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته49.1% . وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي بين الجنسين من المدرسين إذ بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 4.11، وعند المعلمات الإناث من نفس القطاع 4.17 وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 96.4%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين من المدرسين إذ بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور 3.87، وعند المعلمات الإناث من نفس القطاع 4.10 وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 09.9%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي.

***مقارنة:**

إن النتائج المحصل عليها تؤكد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الأداء الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

***تفسير النتائج**

إن النتائج المتوصل إليها تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الأداء الوظيفي عند الجنسين من المدرسين في جميع القطاعات. ومنه نقول بان تلك الفروق الجنسية خاصة من حيث التكوين والطاقة الجسمانية، والتكوين النفسي والدور الاجتماعي الذي يؤديه كل جنس لا تشكل فارقا في مجال التعليم والذي يرجع أساسا لطبيعة المهنة التي تتطلب قدرات فكرية ونفسية أكثر منها جسمانية بعكس باقي المهن ذات الطابع الإنتاجي الذي يعتمد أساسا على القوة البدنية. كما أن دافعية الإنجاز لدى الجنسين تبدوا أنها متساوية بعكس ما هو موجود عند بعض المجتمعات التي تصور الإناث اقل سعيا وانجازا من الذكور والتي عادة ما تؤثر على أداء المرأة التي تزداد لديها توقعات الفشل.

جدول رقم 22: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لمتغير سن المدرسين.

القطاع	السن	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
ابتدائي	اقل من 30 سنة	41.60	3.86	.35498	.192
	30-39 سنة	51.60	3.95	.38325	
	40-49 سنة	58.08	4.11	.56119	
	50سنة فما فوق	67.00	4.16	.35722	
متوسط	اقل من 30 سنة	40.33	3.77	.41669	.293
	30-39 سنة	47.10	3.90	.52225	
	40-49 سنة	49.89	3.90	.46498	
	50سنة فما فوق	34.00	3.64	.46588	
ثانوي	اقل من 30 سنة	38.05	3.75	.29537	.915
	30-39 سنة	33.65	3.72	.59358	
	40-49 سنة	36.62	3.78	.66970	
	50سنة فما فوق	35.39	3.74	.42555	
تكوين مهني	اقل من 30 سنة	3.50	3.74	.08081	.135
	30-39 سنة	8.57	4.00	.30772	
	40-49 سنة	12.71	4.46	.68863	
	50سنة فما فوق	07.50	4.04	.40429	
جامعي	اقل من 30 سنة	22.00	3.70	.59767	.218
	30-39 سنة	32.41	3.96	.50774	
	40-49 سنة	38.15	4.06	.44191	
	50سنة فما فوق	49.33	4.30	.46276	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي لدي المدرسين باختلاف فئاتهم السنية هو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 19.2%. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير السن في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على الأقل بين متوسطي فئتين عمرتين من الفئات العمرية الأربعة.

* **الطور المتوسط:** حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي لدي المدرسين باختلاف فئاتهم السنية هو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 29.3%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير السن في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على الأقل بين متوسطي فئتين عمرتين من الفئات العمرية الأربعة.

* **الطور الثانوي:** حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي لدي المدرسين باختلاف فئاتهم السنية هو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 91.5%. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير السن في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على الأقل بين متوسطي فئتين عمرتين من الفئات العمرية الأربعة.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي لدي المدرسين باختلاف فئاتهم السنية هو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 13.5%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير السن في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على الأقل بين متوسطي فئتين عمرتين من الفئات العمرية الأربعة.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي لدي المدرسين باختلاف فئاتهم السنية هو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 21.8%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير السن في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على الأقل بين متوسطي فئتين عمرتين من الفئات العمرية الأربعة.

***مقارنة:**

إن النتائج المحصل عليها تؤكد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السن في متوسطات الأداء الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

***تفسير النتائج:**

إن النتائج المتوصل إليها تبين عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي عند المدرسين باختلاف فئاتهم السنية وباختلاف القطاعات التعليمية التي ينتمون إليها والذي يمكن تفسيره بان عينة بحثنا لا تتضمن مدرسين وصلوا إلى سن متقدمة ذهبت معها رغبتهم وقدرتهم على العطاء وخارت معها قواهم البدنية والتي عادة ما تؤدي إلى الخمول الذي يؤدي إلى انخفاض الأداء، والذي يرجع أساسا لاستفادة اغلب مكونات هذه الفئة من التقاعد.كما أن باقي الفئات من المدرسين إضافة إلى طموحاتهم المرتفعة ونشاطهم البدني والفكري فهم لا يواجهون مشكلة عدم التأهيل التي عادة ما تؤثر على مستوى أدائهم في بداية مشوارهم التعليمي.

جدول رقم 23: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لمتغير الأقدمية المهنية للمدرسين.

القطاع	الأقدمية المهنية	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
ابتدائي	اقل من 10 سنوات	50.89	3.99	0.46	.287
	10-19 سنة	53.50	3.94	0.57	
	20 سنة فما فوق	64.66	4.15	0.42	
متوسط	اقل من 10 سنوات	42.50	3.82	0.83	.208
	10-19 سنة	50.27	3.90	0.37	
	20 سنة فما فوق	36.54	3.67	0.45	
ثانوي	اقل من 10 سنوات	38.33	3.81	0.51	.360
	10-19 سنة	29.97	3.55	0.44	
	20 سنة فما فوق	32.14	3.73	0.54	
تكوين مهني	اقل من 10 سنوات	6.94	3.92	0.30	.246
	10-19 سنة	11.92	4.44	0.76	
	20 سنة فما فوق	09.66	4.13	0.30	
جامعي	اقل من 10 سنوات	30.82	3.90	0.44	.064
	10-19 سنة	43.53	4.25	0.51	
	20 سنة فما فوق	42.00	4.15	0.54	

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي لدي المدرسين باختلاف أقدميتهم المهنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 28.7 %. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الأقدمية المهنية الثلاث.

* **الطور المتوسط:**حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي لدي المدرسين باختلاف أقدميتهم المهنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 20.8%. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الأقدمية المهنية الثلاث.

* **الطور الثانوي:** حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي لدي المدرسين باختلاف أقدميتهم المهنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 36 %. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الأقدمية المهنية الثلاث. وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الأداء الوظيفي لدى كل طور من أطوار قطاع التربية الوطنية على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الأقدمية المهنية الثلاث.

* **قطاع التكوين المهني:**حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي لدي المدرسين باختلاف أقدميتهم المهنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 24.6%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الأقدمية المهنية الثلاث.

* **قطاع التعليم العالي:**حيث لم يسجل مقياس الأداء الوظيفي تباينا في مستوى الأداء الوظيفي لدي المدرسين باختلاف أقدميتهم المهنية وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 06.4%.وعليه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤05.) تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على الأقل بين متوسطي فئتين من فئات الأقدمية المهنية الثلاث.

***مقارنة:**

إن النتائج المحصل عليها تؤكد بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الأداء الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

***تفسير النتائج**

إن النتائج المتوصل إليها تبين عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي عند المدرسين باختلاف أقدميتهم المهنية وباختلاف القطاعات التعليمية التي ينتمون إليها والذي يمكن تفسيره بان الإصلاحات المتتالية في مناهج التعليم في كل مرة جعلت المدرسين يجددون خبراتهم مرة بعد مرة للتكيف معها وهو ما جعل أقدمية مدرس على حساب الأخر لا تشكل فارقا في معدل الأداء وحتى الفروق البيداغوجية التي عادة ما يكتسبها أصحاب الخبرة الطويلة من المدرسين والتي تتجلى في مهارة التعامل مع مختلف أصناف المتعلمين ومهارة إيصال الأفكار ومهارة التحكم في الفصول الدراسية يبدو أنها تلاشت لعدة أسباب منها سياسة تكوين الأساتذة خاصة الجدد منهم.

1.3.3-نتيجة الاختبار:

إن النتائج السابق ذكرها خلصت إلى انه لا توجد فروق في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي،قطاع التربية الوطنية،وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية (جنس، سن، أقدمية مهنية) حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في جميع الاختبارات أكبر من 05%.وعليه نقبل الفرضية العدمية التي تقول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية(α≤05.) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

4.3-:اختبار الفرضية الرابعة: الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لكل بعد من أبعاد الدراسة.

جدول رقم 24: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

البعد: محتوى العمل وتنظيمه				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	3.89	0.59	180.52	.002
متوسط	3.82	0.52	166.43	
ثانوي	3.72	0.54	148.58	
تكوين مهني	4.23	0.32	246.11	
جامعي	4.00	0.57	196.23	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.89، بانحراف معياري 0.59 في حين بلغ متوسط الرتب 180.52. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكارت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.82، بانحراف معياري 0.52 في حين بلغ متوسط الرتب 166.43. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.72، بانحراف معياري 0.54 في حين بلغ متوسط الرتب 148.58. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:**حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.23، بانحراف معياري 0.32 في حين بلغ متوسط الرتب 246.11. ويمكن وصف معدل أدائهم **الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:**حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.00، بانحراف معياري 0.57 في حين بلغ متوسط الرتب 196.23. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة قطاع التكوين المهني وأساتذة قطاع الطور الثانوي.

ومنه نسجل وجود اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الأداء الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **0.02%**.وعليه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq .05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

***تفسير النتائج**

لقد أبانت النتائج عن وجود فروق في متوسطات أداء المدرسين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه رغم أن مستوى الأداء كان جيدا على العموم باستثناء مدرسي مركز التكوين المهني الذين كان أداؤهم جيدا جدا. وعليه يمكن القول أن مناهج التدريس الجديدة وبرامج التكوين والتشريعات الحديثة في منظومتنا التعليمية والإمكانات المسخرة أتت أكلها رغم ما يوجه لها من نقد.فالمدرسون يبدوا أنهم متمسكون بطرق وأساليب التدريس المنصوص عليها، كما أنهم يبادرون باتخاذ القرارات الفردية وقت الحاجة إليها بما يساعد في تحقيق أهدافهم التعليمية وهو من صميم برامج التعليم المستحدثة التي تعطي أكبر صلاحية للمدرس في اتخاذ ما يراه مناسبا من قرارات داخل حجرة تدريسه، كما أن التطورات العلمية المتسارعة والمتغيرة يوما بعد يوم أوجبت عليهم إحداث تغييرات يرونها ضرورية على المقررات الدراسية. كما أن عصر التكنولوجيا قد فرض منطقه على منظومتنا التعليمية، فالمدرسون لا سبيل لهم غير الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات لمواكبة التطور العلمي وذلك رغم عدم توفرها بالشكل الذي يغطي حاجيات المدرسين منها خاصة في قطاع التربية الوطنية وبالخصوص على مستوى المدارس الابتدائية التي لا تتوفر سوى على جهاز إعلام ألي وحيد على مستوى الإدارة وهو على الأغلب ليس مزودا بالانترنيت. كما أن النتائج بينت أن المدرسين كثيري الاحتجاج على الحجم الساعي المخصص لإنهاء البرامج السنوية، فحسبهم إن الإشكال ليس في الحجم الساعي بقدر ما هو في كثافة الدروس التي في كثير من الأحيان لا يستطيعون إكمالها والتي عادة ما تخلق مشكل العتبة خاصة لدى الأقسام النهائية عند اجتياز الامتحانات ذات البعد الوطني. والأمر ذاته لدى أساتذة الجامعة الذين كثيرا ما يشتكون عدم تمكنهم من إنهاء البرامج التعليمية خاصة ما تعلق منها بالأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة.والشأن ذاته بالنسبة لمدرسي التكوين المهني الذين لا يساعدهم البتة العمل بالنظام السداسي كونه ينتهي عادة بسداسي تطبيقي مما يجعلهم في سباق ضد الوقت لإنهاء البرنامج الذي لا ينتهي إلا نادرا في وقته المحدد.

جدول رقم 25: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

البعد: العلاقات الوظيفية والاجتماعية				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	4.45	1.16	213.45	.000
متوسط	4.13	0.60	175.15	
ثانوي	3.92	0.68	141.40	
تكوين مهني	3.97	0.61	148.08	
جامعي	4.03	0.75	164.56	

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.45، بانحراف معياري 1.16 في حين بلغ متوسط الرتب 213.45. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.13، بانحراف معياري 0.60 في حين بلغ متوسط الرتب 175.15. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.92، بانحراف معياري 0.68 في حين بلغ متوسط الرتب 141.40. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.97، بانحراف معياري 0.61 في حين بلغ متوسط الرتب 148.08. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.03، بانحراف معياري 0.75 في حين بلغ متوسط الرتب 164.56. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة الطور الابتدائي وأساتذة الطور الثانوي.

ومنه نسجل وجود اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الأداء الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **00%**.وعليه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

***تفسير النتائج:**

لقد أبانت النتائج عن وجود فروق في متوسطات أداء المدرسين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية رغم أن مستوى الأداء كان جيدا على العموم باستثناء مدرسي الطور الابتدائي الذين كان أداؤهم جيدا جدا والذي يرجع أساسا لصغر جماعة المعلمين ونوعية المتعلمين.ومنه يمكن القول أن المدرسين في منظومتنا التعليمية لديهم سهولة في الاندماج وتنمية علاقاتهم بعضهم ببعض بفعل التقارب في المستوى الثقافي والاجتماعي وبهدف تكوين جماعة متعاونة اجتماعيا وتربويا تتحقق من خلالها أهداف الفرد والجماعة، فالمدرسون بانتمائهم للجماعة فهم يبحثون عن تحقيق ذاتهم الاجتماعية التي تمكنهم من الارتقاء بأدائهم خاصة في المواقف المعقدة التي عادة ما تشوب مهنة التعليم. فهم يحرصون على بلوغ أقصى درجات التواصل مع غيرهم من الفاعلين في المنظومة خاصة الطلبة والتلاميذ. لان التواصل هو أساس التفاعلات الاجتماعية التي يحتاجها المدرسون في حياتهم الوظيفية وبخاصة التفاعلات الصفية التي هي أساس العملية التعليمية والتربوية والتي عادة ما تتأثر بصعوبة الاتصال بين المدرس وتلاميذه والذي يكون عادة نتيجة تسلط المدرس أو لا مبالاة المتعلم.

جدول رقم 26: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

البعد: التنمية الوظيفية				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	4.25	1.19	197.45	.001
متوسط	3.99	1.37	160.66	
ثانوي	3.87	1.56	141.81	
تكوين مهني	4.68	1.58	190.11	
جامعي	4.29	1.52	198.13	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.25، بانحراف معياري 1.19 في حين بلغ متوسط الرتب 197.45. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.99، بانحراف معياري 1.37 في حين بلغ متوسط الرتب 160.66. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.87، بانحراف معياري 1.56 في حين بلغ متوسط الرتب 141.81. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.68، بانحراف معياري 1.58 في حين بلغ متوسط الرتب 190.11. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالممتاز** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.29، بانحراف معياري 1.52 في حين بلغ متوسط الرتب 198.13. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة قطاع التعليم العالي وأساتذة الطور الثانوي.

ومنه نسجل وجود اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الأداء الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **0.01%**.وعليه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

***تفسير النتائج**

لقد أبانت النتائج عن وجود فروق في متوسطات أداء المدرسين تبعا لبعد التنمية الوظيفية حيث كان مستوى الأداء جيدا جدا لدى مدرسي الطور الابتدائي، قطاع التكوين المهني، وقطاع التعليم العالي في حين كان الأداء جيدا نسبيا لدى مدرسي الطور المتوسط والثانوي لذا يمكن القول بان مستوى الأداء مقبول على العموم. وهذا يدل على انه وبرغم فرص التكوين والتدريب المهني المسخرة لأساتذة مختلف القطاعات إلا أنها تبقى غير كافية وتوزيعها غير عادل في نظرهم. كما أن الكثير منها مجرد أهدار للمال والوقت لأن محتوى التكوين ونتائجه لا

يتماشيان والهدف المرجو منهما والإمكانات المسخرة لها بدائية إلى حد كبير. فأما أساتذة التعليم الابتدائي غالبا ما ينتهي أمر التكوين لديهم في السنة الأولى من التوظيف وتبقى الندوات المخصصة لهم من حين لآخر غير كافية، بل كثيرا ما يقوم المفتش التربوي بتقديم بعض المستجدات في ميدان التعليم أثناء زيارته التفتيشية. وأما أساتذة التكوين المهني والذين يعتبرون من الناحية النظرية هم أكثر الأساتذة حاجة لبرامج التكوين والتدريب تبعا لتلك التغييرات الدائمة في التخصصات من سنة إلى أخرى بل ومن سداسي إلى آخر وما يتطلبه ذلك من كفاءة لا تتأتى إلا عن طريق التأهيل فهم لا يستفيدون من التكوين إلا كل سنتين أو أكثر. في حين أن أساتذة التعليم العالي فرغم استفادتهم من التكوين في بداية حياتهم المهنية وما يستفيدون به بعد ذلك من تربصات بمختلف أنواعها إضافة إلى العطل العلمية التي تمنح لهم مرة واحدة في مسارهم المهني فإنهم يطالبون بالتخفيف من الإجراءات الإدارية المعقدة للاستفادة منها إضافة إلى المطالبة بتمديد مدتها لأنها عادة ما تأثر على الهدف المرجو منها، كما أن الأغلفة المالية المخصصة لها تبقي غير كافية وغالبا ما يضطر الأساتذة للاعتماد على إمكانياتهم الخاصة.

جدول رقم 27: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

البعد: الأجور والخدمات الاجتماعية				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	3.80	1.34	196.68	.016
متوسط	3.50	1.05	174.15	
ثانوي	3.64	1.00	184.21	
تكوين مهني	3.46	1.15	170.78	
جامعي	3.17	1.12	142.57	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.80، بانحراف معياري 1.34 في حين بلغ متوسط الرتب 196.68. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.50، بانحراف معياري 1.34 في حين بلغ متوسط الرتب 147.15. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.64، بانحراف معياري 1.00 في حين بلغ متوسط الرتب 184.21. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.46، بانحراف معياري 1.15 في حين بلغ متوسط الرتب 170.78. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.17، بانحراف معياري 1.12 في حين بلغ متوسط الرتب 142.57. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة الطور الابتدائي وأساتذة قطاع التعليم العالي.

ومنه فانه يوجد اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الأداء الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **01.6%.وعليه** نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض الفرعي البديل الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

***تفسير النتائج**

رغم أن النتائج أبانت عن وجود فروق في متوسطات أداء المدرسين تبعا لبعد الجوانب الاقتصادية حيث كان مستوى الأداء جيد على العموم. فالنتائج المتوصل إليها تأكد بان المدرسين أصبحوا أكثر تمسكا بمهنة التعليم. فأساتذة التعليم الابتدائي أكد منهم ما نسبته55.90% بأنهم لا يفكرون تماما في ترك مهنة التعليم مقابل 09.10 % ممن أكدوا بأنهم يفكرون كثيرا في تركها للبحث عن وظيفة أخرى توفر لهم أجرا أعلى. أما أساتذة التعليم المتوسط فأكد منهم ما نسبته42.50% بأنهم لا يفكرون تماما في ترك مهنة التعليم مقابل 17.50 % ممن أكدوا بأنهم يفكرون كثيرا في تركها للبحث عن وظيفة أخرى توفر لهم أجرا اعلي. وأكد ما نسبته47.15 % من أساتذة التعليم الثانوي بأنهم لا يفكرون تماما في ترك مهنة التعليم مقابل 15 % ممن أكدوا بأنهم يفكرون كثيرا في تركها للبحث عن وظيفة أخرى توفر لهم أجرا أعلى. وعبر ما نسبته44.45 % من أساتذة مركز

التكوين المهني بأنهم لا يفكرون تماما في ترك مهنة التعليم مقابل 22.50 % ممن أكدوا بأنهم يفكرون كثيرا في تركها للبحث عن وظيفة أخرى توفر لهم أجرا أعلى. فيما يبدو أن عدد الراغبين في ترك مهنة التعليم من أساتذة الجامعة مرتفعا نسبيا حيث وصلت نسبتهم إلى 29.85 %، مقابل 37.50 % ممن لا يفكرون نهائيا في ترك مهنة التعليم وهذا برغم تلك الأفضلية المسجلة لصالح أساتذة التعليم العالي على مستوى الأجور والخدمات الاجتماعية مقارنة بباقي القطاعات التي أصبح موضوع الخدمات الاجتماعية عنوانا للاحتجاجات والإضرابات خاصة في قطاع التربية الوطنية الذي يشتكي مدرسوه من سوء تسيير الملف الذي أصبح يحوز أغلفة مالية ضخمة من شانها تحسين الخدمات الصحية، والثقافية والترفيهية، والخدمات المعيشية كالإسكان، والقروض...الخ. وعموما فان هذه الدراسة جاءت بنتائج مخالفة لدراسة" ناصر الدين زيدي " والتي خلصت إلى أن ما نسبته 60%من عينة دراسته من المعلمين في الجزائر يفضلون عدم البقاء في مهنة التعليم تبعا للظروف المادية المزرية،بل والرغبة في مغادرتها بحثا عن مهن أخرى تحقق أكبر قدر من الرفاهية. وهذا يدل على وجود تحسن ملحوظ في الجوانب الاقتصادية (أجور، منح، ترقيات، وخدمات اجتماعية) للمهنة في السنوات القليلة الماضية. مما جعل المدرسين نادرا ما يفكرون في ترك مهنة التعليم أو ممارسة نشاط موازي إلى جانبها يوفر لهم دخلا إضافيا. غير أنهم كثيرو الاحتجاج عند عدم حصولهم على ترقية مستحقة خاصة وأنها مرتبطة بالأمور المادية أكثر من أي شيء آخر. كما يمكن تفسير هذه النتائج بندرة الحصول على فرص عمل خارج ميدان التعليم الذي أصبح في السنوات الأخيرة يوظف الآلاف من حاملي الشهادات.

جدول رقم 28: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد الإشراف.

البعد: الإشراف				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	4.36	0.69	194.67	.005
متوسط	4.22	1.36	156.61	
ثانوي	4.22	1.42	150.89	
تكوين مهني	4.35	0.59	186.22	
جامعي	4.51	1.42	199.38	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.36، بانحراف معياري 0.69 في حين بلغ متوسط الرتب 194.67. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.22، بانحراف معياري 1.36 في حين بلغ متوسط الرتب 156.61. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.22، بانحراف معياري 1.42 في حين بلغ متوسط الرتب 150.89. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.35، بانحراف معياري 1.42 في حين بلغ متوسط الرتب 199.38. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.51، بانحراف معياري 1.42 في حين بلغ متوسط الرتب 199.38. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالممتاز** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة قطاع التعليم العالي وأساتذة الطور الثانوي.

ومنه نسجل وجود اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الأداء الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته **0.05%**.وعليه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الإشراف.

***تفسير النتائج**

رغم وجود اختلاف دال إحصائيا بين متوسطات أداء المدرسين تبعا لبعد الإشراف في جميع القطاعات إلا انه وعلى العموم فان معدل الأداء يعتبر جيد جدا. وهو ما يدل على أن العلاقة بين المدرسين والمشرفين سواء كانوا مديرين أو رؤساء أقسام يسودها نوعا من الانسجام والاحترام على مستوى العلاقات الوظيفية والإنسانية بدل الصراع وكثرة الاحتجاج.ودليل ذلك أن المدرسين لهم هامش من الحرية في مناقشة واقتراح الحلول للمشكلات الوظيفية التي تواجههم، كما يمكنهم المطالبة بتعديل برنامج العمل وهو عادة من أكثر الأمور خلقا للصراعات

بين المدرسين والمشرفين. والذي كثيرا ما يؤدي إلى تبادل الاتهامات بين الطرفين، فبعض المدرسون يرون بأنه لم يراعي ظروفهم الخاصة والبعض الآخر يرى بان البرامج تمنح مجاملة لحساب أساتذة على حساب الآخرين.خاصة لدى أساتذة التكوين المهني حيث توزع حصص التدريس يومي العطلة الأسبوعية. أما المشرفون فيفسرون ذلك بضرورة العمل.ونفس الكلام يقال بالنسبة لبرمجة ساعات الحراسة أثناء الامتحانات وهو إشكال كثيرا ما يطرح لدى أساتذة الجامعة خاصة القاطنين منهم خارج الولاية.ومنه يمكن القول بان الأجواء الإدارية التي يخلقها المشرفون أضفت نوعا من الديمقراطية على مستوى البيئة التعليمية ساهمت في تذليل مستوى الخلاف بينهم وبين المدرسين وقلصت من معدلات التذمر والشكاوى والصراعات. خاصة مع التحسن المسجل في توفير أجهزة ووسائل التعليم الموضوعة تحت أيدي المشرفين. والدراسات في هذا المجال كثيرة ومنها دراسة "ليفين وليبيت و وايت" عن الأجواء الديمقراطية والديكتاتورية والفوضوية من أشهر الدراسات في هذا المجال والتي درست ذلك الأثر البالغ للأجواء الإدارية على معدلات الأداء البشري والمذكورة في الفصل الثالث.

جدول رقم 29: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد قوانين العمل.

البعد: قوانين العمل				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	3.86	0.75	194.32	.000
متوسط	3.59	0.84	163.44	
ثانوي	3.30	0.68	120.81	
تكوين مهني	4.27	0.45	248.00	
جامعي	3.95	0.86	206.01	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.86، بانحراف معياري 0.75 في حين بلغ متوسط الرتب 194.32. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.59، بانحراف معياري 0.84 في حين بلغ متوسط الرتب 163.44. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.30، بانحراف معياري 0.68 في حين بلغ متوسط الرتب 120.81. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالمتوسط** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.27، بانحراف معياري 0.45 في حين بلغ متوسط الرتب 248.00. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.95، بانحراف معياري 0.86 في حين بلغ متوسط الرتب 206.01. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة قطاع التكوين المهني وأساتذة الطور الثانوي.

ومنه نسجل وجود اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الأداء الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته**00%.وعليه** نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq .05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد قوانين العمل.

***تفسير النتائج**

رغم وجود اختلاف دال إحصائيا بين متوسطات أداء المدرسين تبعا لبعد قوانين العمل لصالح أساتذة التكوين المهني، يمكن القول انه كان جيدا على العموم، ويمكن تفسير ذلك للتغييرات التي عرفتها منظومتنا التعليمية في السنوات الماضية من حيث طرق التعليم والقوانين الأساسية المسيرة للمستخدمين وما حملته من تعديلات تخص سياسة الأجور والمكافآت والترقيات وفرص التكوين والحركة النقلية وحتى القوانين التأديبية وباقي الوضعيات الأساسية كالانتداب والإحالة على الاستيداع، إضافة إلى ترسانة التعليمات الصادرة عن مختلف الوزارات الوصية والتي تحدد من خلالها كيفيات تطبيقها، وعليه يمكن القول بان هذه القوانين رفعت الغموض وأصبح المدرسون على علم بكل كبيرة وصغيرة فيما يخص مهنة التعليم. ولهذا أصبحوا يخصصون وقتا للإطلاع على قوانين العمل ومطالبة المشرفين بتوفيرها ونشرها في المكان والزمان المناسبين في الأماكن المخصصة لها وذلك لمعرفة حقوقهم وواجباتهم وهو ما جعلهم يعبرون عن التزامهم بتطبيقها بحذافيرها. كما عبروا عن احتجاجهم على مشرفيهم في حالة خرقهم لهذه القوانين. وان أصبح هذا الخرق في أدنى مستوياته تبعا لسياسة الإعلام المتوفرة

عبر المواقع الالكترونية التابعة للوزارات والمديريات المعنية والتي توفر نشريات دورية عن كل ما يستجد في ميدان التربية والتعليم.

جدول رقم 30: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد الإدارة.

البعد: الإدارة				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	3.68	0.90	180.90	.002
متوسط	3.58	0.76	161.34	
ثانوي	3.48	0.76	150.79	
تكوين مهني	4.10	0.80	228.47	
جامعي	3.94	0.73	204.72	

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.68، بانحراف معياري 0.90 في حين بلغ متوسط الرتب 180.90. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.58، بانحراف معياري 0.76 في حين بلغ متوسط الرتب 161.34. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.48، بانحراف معياري 0.76 في حين بلغ متوسط الرتب 150.79. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.10، بانحراف معياري 0.80 في حين بلغ متوسط الرتب 228.47. و يمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.94، بانحراف معياري 0.73 في حين بلغ متوسط الرتب 204.72. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة قطاع التكوين المهني وأساتذة الطور الثانوي.

ومنه نسجل وجود اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الأداء الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 0.02**%.وعليه** نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq .05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الإدارة.

***تفسير النتائج**

رغم وجود اختلاف دال إحصائيا بين متوسطات أداء المدرسين تبعا لمتغير الإدارة لصالح أساتذة التكوين المهني، يمكن القول انه كان جيدا على العموم، ويمكن تفسير ذلك من ثلاث منظورات مختلفة، فأما المنظور الأول فيتعلق بالأساتذة وهنا يمكن الحديث عن مستوى الوعي الإداري الذي بلغوه جراء مستواهم العلمي والثقافي من جهة وجراء برامج التكوين من جهة أخرى والتي يستفيد منها الأساتذة حديثي التوظيف من تكوين في التشريع التربوي، والتشريع الجامعي. وهو ما جعلهم يحرصون على معرفة مختلف المصالح الإدارية والمهام الموكلة لها ويقومون بمقابلة المسؤولين الإداريين إذا ما تطلب الأمر. وأما المنظور الثاني فيتعلق بالمشرف الذي يعتبر همزة وصل بين الأساتذة والإدارة وعليه يتحدد حجم المعاملات بين الطرفين، فان كان ملما بقوانين وتشريعات العمل فان اغلب القضايا تتوقف على مستواه وان كان عكس ذلك فان الأساتذة يتخطونه ويلجؤون إلى الإدارة التعليمية لكن عبر احترام السلم الهرمي كما عبر الكثير منهم. في حين يتعلق المنظور الثالث بالإدارة التعليمية والتي يبدو أنها تضمن للأساتذة طرح مشاكلهم المهنية والاجتماعية وهو ما عبر عنه الكثير منهم بكثرة اللجوء للإدارة في حالة تعرضهم لظلم مسؤولهم المباشر. كما بينت النتائج أن الأساتذة في مختلف القطاعات التعليمية نادرا ما يلجؤون للنقابات في حالة تعرضهم لظلم الإدارة ويمكن تفسير ذلك إما بأنه لا فائدة ترجى من وراء تقديم الشكاوى للنقابات التي كثيرا ما تحيد عن العمل النقابي لصالح المكاسب الشخصية للقائمين عليها. وإما خوفا من تسلط الإدارة.

جدول رقم 31: يبين الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

البعد: جميع الأبعاد				
القطاع	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**متوسط الرتب**	**مستوى الدلالة**
ابتدائي	4.04	1.03	204.42	.000
متوسط	3.83	0.92	161.14	
ثانوي	3.73	0.94	131.53	
تكوين مهني	4.15	0.78	221.19	
جامعي	3.98	0.93	188.46	

المصدر: spss v 19

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.04، بانحراف معياري 1.03 في حين بلغ متوسط الرتب 204.42. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور المتوسط:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.83، بانحراف معياري 0.92 في حين بلغ متوسط الرتب 161.14. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **الطور الثانوي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.73، بانحراف معياري 0.94 في حين بلغ متوسط الرتب 131.53. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالجيد نسبيا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.15، بانحراف معياري 0.78 في حين بلغ متوسط الرتب 221.19. ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.98، بانحراف معياري 0.93 في حين بلغ متوسط الرتب 188.46ويمكن وصف معدل أدائهم **بالقريب من الجيد جدا** حسب تقييم رتب مقياس لكرت الخماسي.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة قطاع الطور الابتدائي وأساتذة الطور الثانوي.

ومنه نسجل وجود اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الأداء الوظيفي وهو ما عززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 00% .

1.4.3- نتيجة الاختبار:

إن النتائج السابق ذكرها خلصت إلى انه توجد فروق في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي القطاعات المعنية بالدراسة عن كل بعد من أبعاد الدراسة السبعة (محتوى العمل وتنظيمه، العلاقات الوظيفية، التنمية الوظيفية، الجوانب الاقتصادية، الإشراف، قوانين العمل، الإدارة) وهو ما أكده المقياس الكلي للأداء الوظيفي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في هذا الاختبار أصغر من 05% وعليه نرفض الفرضية العدمية الرئيسية ونقبل الفرضية البديلة الرئيسية التي تقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 05.$) في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل بعد من أبعاد الدراسة.

5.3- اختبار الفرضية الخامسة: نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لكل بعد من أبعاد الدراسة.

جدول رقم 32: يبين نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

البعد: محتوى العمل وتنظيمه				
القطاع	الرضا الوظيفي	الأداء الوظيفي	معامل	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	الارتباط	
ابتدائي	3.48	3.89	.072	.452
متوسط	3.21	3.82	.101	.174
ثانوي	3.60	3.72	-.037	.380
تكوين مهني	3.51	4.23	.275	.269
جامعي	3.34	4.00	.162	.189

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

* **الطور المتوسط:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

* **الطور الثانوي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

* **قطاع التكوين المهني:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

* **قطاع التعليم العالي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

* **مقارنة:**

لقد بينت النتائج المتحصل عليها انه لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

جدول رقم 33: يبين نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية الاجتماعية.

البعد: العلاقات الوظيفية والاجتماعية				
القطاع	الرضا الوظيفي	الأداء الوظيفي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي		
ابتدائي	4.37	4.45	.496**	.000
متوسط	4.18	4.13	.480**	.000
ثانوي	3.99	3.92	.408**	.000
تكوين مهني	4.18	3.97	.218	.386
جامعي	4.00	4.03	.396**	.001

المصدر: spss v 19، ** وجود دلالة إحصائية عند (0.01)

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية قيمته 0.49 **(علاقة طردية متوسطة غير تامة قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الأخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **الطور المتوسط:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية قيمته 0.48 **(علاقة طردية متوسطة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الأخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **الطور الثانوي:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لمتغير العلاقات الوظيفية قيمته 0.40 **(علاقة طردية متوسطة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الأخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **قطاع التكوين المهني:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية قيمته 0.21 **(علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، غير انه ليس دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05).

* **قطاع التعليم العالي**:يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية قيمته 0.39 **(علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات أحد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات أحد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الأخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

*** مقارنة:**

لقد بينت النتائج المتحصل عليها انه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي ما عدا أساتذة قطاع التكوين المهني تبعا لبعد العلاقات الوظيفية.

جدول رقم 34: يبين نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد التنمية الوظيفية والاجتماعية.

البعد:التنمية الوظيفية والاجتماعية				
القطاع	الرضا الوظيفي	الأداء الوظيفي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي		
ابتدائي	3.10	4.25	-.175	.101
متوسط	3.09	3.99	-.154	.076
ثانوي	2.83	3.87	.174	.075
تكوين مهني	2.45	4.68	-.264	.325
جامعي	2.99	4.29	.065	.600

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05). بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد التنمية الوظيفية والاجتماعية.

* **الطور المتوسط:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05). بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد التنمية الوظيفية والاجتماعية.

* **الطور الثانوي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05). بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد التنمية الوظيفية والاجتماعية.

* **قطاع التكوين المهني:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05). بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد التنمية الوظيفية والاجتماعية.

* **قطاع التعليم العالي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05). بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد التنمية الوظيفية والاجتماعية.

* **مقارنة:**

لقد بينت النتائج المتحصل عليها انه لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي تبعا لبعد التنمية الوظيفية والاجتماعية.

جدول رقم 35: يبين نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

البعد: الأجور والخدمات الاجتماعية				
القطاع	الرضا الوظيفي	الأداء الوظيفي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي		
ابتدائي	2.60	3.80	.217*	.011
متوسط	2.35	3.50	.253**	.009
ثانوي	2.61	3.64	.324**	.002
تكوين مهني	1.94	3.46	.543*	.020
جامعي	2.66	3.17	.003	.983

المصدر: spss v 19، * وجود دلالة إحصائية عند (0.05) ، ** وجود دلالة إحصائية عند (0.01)

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية قيمته 0.21 **(علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). ومن هنا فان الزيادة في درجات أحد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الأخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **الطور المتوسط:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية قيمته 0.25 **(علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الأخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **الطور الثانوي:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية قيمته 0.32 **(علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الأخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **قطاع التكوين المهني:**يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية قيمته 0.54 **(علاقة طرديه متوسطة تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الأخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **قطاع التعليم العالي: لا** يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

* **مقارنة:**

لقد بينت النتائج المتحصل عليها انه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي ما عدا أساتذة قطاع التعليم العالي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

جدول رقم 36: يبين نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإشراف.

البعد: الإشراف				
القطاع	الرضا الوظيفي	الأداء الوظيفي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي		
ابتدائي	3.86	4.36	.183*	.028
متوسط	3.45	4.22	.315**	.001
ثانوي	3.36	4.22	.291**	.015
تكوين مهني	3.21	4.35	.117	.645
جامعي	3.30	4.51	.209	.090

المصدر: spss v 19، * وجود دلالة إحصائية عند (0.05)، وجود دلالة إحصائية عند (0.01)**

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعدالإشراف قيمته 0.18 **(علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **الطور المتوسط:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإشراف قيمته 0.31 (علاقة طرديه غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **الطور الثانوي:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإشراف قيمته 0.29 **(علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **قطاع التكوين المهني:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإشراف قيمته 0.11.

* **قطاع التعليم العالي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإشراف قيمته 0.11

* **مقارنة:**

لقد بينت النتائج المتحصل عليها انه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين المنتمين لقطاع التربية الوطنية وذلك بخلاف نظرائهم من أساتذة قطاع التكوين المهني وقطاع التعليم العالي تبعا لبعد الإشراف.

جدول رقم 37: يبين نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد قوانين العمل.

البعد: قوانين العمل				
القطاع	الرضا الوظيفي	الأداء الوظيفي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي		
ابتدائي	3.67	3.86	.148	.061
متوسط	3.29	3.59	.173	.054
ثانوي	3.26	3.30	.238*	.024
تكوين مهني	2.86	4.27	-.178	.480
جامعي	3.19	3.95	.194	.116

المصدر: spss v 19، *وجود دلالة إحصائية عند (0.05)

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05). بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد قوانين العمل.

* **الطور المتوسط:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05). بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد قوانين العمل

* **الطور الثانوي:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعدقوانين العمل قيمته 0.23 **(علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الأخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **قطاع التكوين المهني:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05). بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد قوانين العمل

***قطاع التعليم العالي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05). بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد قوانين العمل

*** مقارنة:**

لقد بينت النتائج المتحصل عليها انه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين المنتمين للطور الثانوي وذلك بخلاف باقي المدرسين تبعا لبعد قوانين العمل.

جدول رقم 38: يبين نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإدارة.

البعد:الإدارة				
القطاع	الرضا الوظيفي	الأداء الوظيفي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي		
ابتدائي	3.11	3.68	.006	.949
متوسط	3.22	3.58	.181*	.045
ثانوي	3.21	3.48	-.046	.351
تكوين مهني	3.03	4.10	-.172	.494
جامعي	2.96	3.94	.246*	.045

المصدر: spss v 19، *وجود دلالة إحصائية عند (0.05).

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإدارة.

* **الطور المتوسط:**يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإدارة قيمته 0.18 **(علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). ومن هنا فان الزيادة في درجات احد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات احد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **الطور الثانوي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإدارة .

* **قطاع التكوين المهني:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإدارة.

* **قطاع التعليم العالي:**يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لبعد الإدارة قيمته 0.24 **(علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1)**، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). ومن هنا فان الزيادة في درجات أحد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات أحد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

*** مقارنة:**

لقد بينت النتائج المتحصل عليها انه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين المنتمين للطور الابتدائي ولقطاع التعليم العالي بخلاف أساتذة باقي القطاعات تبعا لبعد الإدارة.

جدول رقم 39: يبين العلاقة الارتباطية بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

جميع الأبعاد				
القطاع	الرضا الوظيفي	الأداء الوظيفي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي		
ابتدائي	03.45	4.04	.244*	.010
متوسط	03.25	3.83	.278**	.009
ثانوي	03.40	3.73	.222	.064
تكوين مهني	03.02	4.15	.037	.883
جامعي	02.92	3.98	.351**	.004

المصدر: spss v 19، *وجود دلالة إحصائية عند (0.05)،وجود دلالة إحصائية عند (0.01).**

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي**:يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة قيمته 0.24 (**علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1**)، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). ومن هنا فان الزيادة في درجات أحد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات أحد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **الطور المتوسط:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة قيمته 0.27 (**علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1**)، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات أحد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات أحد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **الطور الثانوي:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

* **قطاع التكوين المهني:** لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو(0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

* **قطاع التعليم العالي:** يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة قيمته 0.35 (**علاقة طرديه ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و+1**)، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات أحد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات أحد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

* **مقارنة:**

لقد بينت النتائج المتحصل عليها انه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي ما عدا أساتذة الطور الثانوي وقطاع التكوين المهني تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

1.5.3-نتيجة الاختبار:

الفرضية الخامسة مكونة من خمسة فرضيات جزئية تم اختبارها على النحو الأتي:

* **الطور الابتدائي**:يوجد ارتباط دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي وبين أدائهم التعليمي.

* **الطور المتوسط:** يوجد ارتباط دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط وبين أدائهم التعليمي.

* **الطور الثانوي:** لا يوجد ارتباط دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي وبين أدائهم التعليمي.

* **قطاع التكوين المهني:** لا يوجد ارتباط دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني وبين أدائهم التعليمي.

* **قطاع التعليم العالي:** يوجد ارتباط دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي وبين أدائهم التعليمي.

ويجدر الذكر أن درجة العلاقة الارتباطية المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي والتي تراوحت بين (*0.24) و (0.35) تتماشى إلى حد كبير مع معظم الدراسات في هذا المجال، حيث نذكر الدراسة التي قام بها كل من "جودج"،" بونو"، "تريسون"،و" باتون" باستعمال طرق حسابية حديثة سنة 2003 أجريت من خلالها دراسة تحليلية لـ 301 دراسة بينت أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء وصلت إلى 0.30.**

ومنه يمكن القول أن هذه النتيجة تعبر عن ذلك الاتجاه الذي يمثله "بورتر"و"لاولر" والذي يرى أن الارتباط بين الرضا الوظيفي و الأداء ليس مباشرا، فالأداء المهني الجيد يؤدي إلى الحصول على مزيد من المكافآت المرتبطة بالعمل مثل زيادة الراتب والترقية ومنه ظهور مشاعر الرضا الوظيفي الذي يؤدي إلى بدوره إلى زيادة الإنتاج أي تحسين مستويات الأداء، ومنه تصبح العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء في علاقة تأثير وتأثر.

6.3- اختبار الفرضية السادسة: تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لكل بعد من أبعاد الدراسة.

جدول رقم 40: يبين درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

القطاع	المتغيرات	معامل الانحدار	T المحسوبة	معامل beta	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة
ابتدائي	المقدار الثابت	3.789	2.375	.066	.004	.494
	محتوى العمل وتنظيمه	.029	.687			
متوسط	المقدار الثابت	3.548	14.636	.125	.004	.247
	محتوى العمل وتنظيمه	.085	1.165			
ثانوي	المقدار الثابت	3.786	12.766	-.028	.001	.820
	محتوى العمل وتنظيمه	-.018	-.228			
تكوين مهني	المقدار الثابت	3.894	12.061	.261	.010	.296
	محتوى العمل وتنظيمه	.097	1.080			
جامعي	المقدار الثابت	3.642	13.022	.165	.027	.183
	محتوى العمل وتنظيمه	.109	1.345			

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث بلغت قيمة **ت** 687. بمستوى دلالة بلغت قيمته 449.وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه في تحسين أدائهم تبعا لنفس المتغير. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 004. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq 05$.) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

* **الطور المتوسط:** حيث بلغت قيمة **ت** 1.165 بمستوى دلالة بلغت قيمته 247.وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه في تحسين أدائهم تبعا لنفس المتغير. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 004. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على أدائهم التعليمي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

* **الطور الثانوي:** حيث بلغت قيمة **ت** 228. – بمستوى دلالة بلغت قيمته 820.وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 001.ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤05.) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث بلغت قيمة **ت** 1.080 بمستوى دلالة بلغت قيمته 296.وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 010. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤05.) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث بلغت قيمة **ت** 1.345 بمستوى دلالة بلغت قيمته 183. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 027. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤05.) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

* **مقارنة:**

أن النتائج المتحصل عليها تأكد بأنه لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤05.) للرضا الوظيفي لدى مدرسي جميع القطاعات التعليمية على أدائهم التعليمي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

جدول رقم41: يبين درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

القطاع	المتغيرات	معامل الانحدار	T المحسوبة	معامل beta	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة
ابتدائي	المقدار الثابت	1.992	2.930	.332	.102	.000
	العلاقات الوظيفية	.562	3.661			
متوسط	المقدار الثابت	2.121	5.602	.501	.242	.000
	العلاقات الوظيفية	.480	5.371			
ثانوي	المقدار الثابت	2.369	5.667	408	.167	.000
	العلاقات الوظيفية	.383	3.689			
تكوين مهني	المقدار الثابت	2.994	2.155	.175	.031	.487
	العلاقات الوظيفية	.235	.712			
جامعي	المقدار الثابت	2.179	5.107	.483	.221	.000
	العلاقات الوظيفية	.499	4.442			

المصدر: **spss v 19**.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث بلغت قيمة **ت**3.661 بمستوى دلالة بلغت قيمته 000.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وقيمة التباين المفسر والذي يعتبر مقبولا على العموم حيث بلغ 102.وتفسير ذلك إن رضا مدرسي الطور الابتدائي عن بعد العلاقات الوظيفية يفسر ما نسبته 10.2 **%من** نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 89.8 %تعود لعوامل أخرى.

ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

* **الطور المتوسط:** حيث بلغت قيمة **ت**5.371 بمستوى دلالة بلغت قيمته 000.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وارتفاع التباين المفسر والذي بلغ 242.وتفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور المتوسط عن بعد العلاقات الوظيفية يفسر ما نسبته 24.2 % من نسبة الأداء تبعا

لنفس البعد وان ما نسبته 75.8% تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على أدائهم التعليمي لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

* **الطور الثانوي:** حيث بلغت قيمة **ت**3.689. بمستوى دلالة بلغت قيمته 000.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وارتفاع التباين المفسر والذي بلغ 167.وتفسير ذلك إن رضا مدرسي الطور الثانوي عن بعد العلاقات الوظيفية يفسر ما نسبته 16.7 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 83.3 %تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث بلغت قيمة **ت**712. بمستوى دلالة بلغت قيمته 487.وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 0.31.

ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث بلغت قيمة **ت**4.442 بمستوى دلالة بلغت قيمته 000. وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وارتفاع التباين المفسر والذي بلغ 221.و تفسير ذلك أن رضا مدرسي قطاع التعليم العالي عن بعد العلاقات الوظيفية يفسر ما نسبته 22.1 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 77.9 %تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

*** مقارنة:**

إن النتائج المتحصل عليها تأكد بأنه يوجد تأثير دال إحصائيا($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي جميع القطاعات التعليمية على أدائهم التعليمي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية ما عدا أساتذة قطاع التكوين المهني الذين لم يؤثر رضاهم الوظيفي على مستوى أدائهم تبعا لنفس البعد.

جدول رقم 42: يبين درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

القطاع	المتغيرات	معامل الانحدار	T المحسوبة	معامل beta	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة
ابتدائي	المقدار الثابت	4.871	14.241	-.180	.023	.060
	التنمية الوظيفية	-.198	-1.898			
متوسط	المقدار الثابت	3.994	7.839	.000	.000	.999
	التنمية الوظيفية	.000	-.002			
ثانوي	المقدار الثابت	3.230	5.764	.146	.021	.227
	التنمية الوظيفية	.227	1.219			
تكوين مهني	المقدار الثابت	6.261	4.340	-.287	.025	.248
	التنمية الوظيفية	-.640	-1.199			
جامعي	المقدار الثابت	4.191	7.087	.023	.001	.852
	التنمية الوظيفية	.035	.187			

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

*** الطور الابتدائي:** حيث بلغت قيمة **ت**1.898- بمستوى دلالة بلغت قيمته 060.وهي أكبر من 0.05، مما يشير الى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد التنمية الوظيفية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 023. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

*** الطور المتوسط:** حيث بلغت قيمة **ت**002.- بمستوى دلالة بلغت قيمته 999.وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد التنمية الوظيفية في تحسين أدائهم

تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 000. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq 05$.) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على أدائهم التعليمي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

* **الطور الثانوي:** حيث بلغت قيمة **ت**1.219 بمستوى دلالة بلغت قيمته 227.وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد التنمية الوظيفية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 021. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq 05$.) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث بلغت قيمة **ت**1990.- بمستوى دلالة بلغت قيمته 248.وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد التنمية الوظيفية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 025. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq 05$.) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث بلغت قيمة **ت**187. بمستوى دلالة بلغت قيمته 852. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد التنمية الوظيفية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 001. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq 05$.) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

* **مقارنة:**

إن النتائج المتوصل إليها تأكد بأنه لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq 05$.) للرضا الوظيفي لدى مدرسي جميع القطاعات التعليمية على أدائهم التعليمي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

جدول رقم 43: يبين درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعدالأجور والخدمات الاجتماعية.

القطاع	المتغيرات	معامل الانحدار	T المحسوبة	معامل beta	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة
ابتدائي	المقدار الثابت	2.967	9.173	.262	.060	.006
	الأجور والخدمات	.324	2.824			
متوسط	المقدار الثابت	2.980	10.263	.246	.050	.021
	الأجور والخدمات	.260	2.375			
ثانوي	المقدار الثابت	2.861	8.436	287	.022	.016
	الأجور والخدمات	.301	2.472			
تكوين مهني	المقدار الثابت	2.099	3.380	.512	.217	.030
	الأجور والخدمات	.703	2.387			
جامعي	المقدار الثابت	3.149	8.964	.008	.000	.949
	الأجور والخدمات	.008	.065			

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث بلغت قيمة **ت**2.824، بمستوى دلالة بلغت قيمته 006.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وذلك رغم انخفاض التباين المفسر والذي بلغ 060.وتفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور الابتدائي عن بعد الأجور والخدمات الاجتماعية يفسر ما نسبته 06 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 94%تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

***الطور المتوسط:** حيث بلغت قيمة **ت**2.375، بمستوى دلالة بلغت قيمته 021.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وذلك رغم انخفاض التباين المفسر والذي بلغ 050.و تفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور المتوسط عن بعد الأجور والخدمات الاجتماعية يفسر ما نسبته 05 %من

نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 95 %تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

***الطور الثانوي:** حيث بلغت قيمة **ت**2.472، بمستوى دلالة بلغت قيمته 016.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وذلك رغم انخفاض التباين المفسر والذي بلغ 022.وتفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور الثانوي عن بعد الأجور والخدمات الاجتماعية يفسر ما نسبته 02.2 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 97.8 %تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث بلغت قيمة **ت**2.378بمستوى دلالة بلغت قيمته 030.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بارتفاع قيمة (beta) وارتفاع التباين المفسر والذي بلغ 217. وتفسير ذلك أن رضا مدرسي قطاع التكوين المهني عن بعد الأجور والخدمات الاجتماعية يفسر ما نسبته 21.7 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 78.3 %تعود لعوامل أخرى. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث بلغت قيمة **ت** 187. بمستوى دلالة بلغت قيمته 852. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 0.01. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

*** مقارنة:**

إن النتائج المتحصل عليها تأكد بأنه يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي جميع القطاعات التعليمية على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية ما عدا أساتذة قطاع التعليم العالي الذين لم يؤثر رضاهم الوظيفي على مستوى أدائهم.

جدول رقم 44: يبين درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد الإشراف.

القطاع	المتغيرات	معامل الانحدار	T المحسوبة	معامل beta	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة
ابتدائي	المقدار الثابت	3.601	15.191	.308	.086	.001
	الإشراف	.199	3.364			
متوسط	المقدار الثابت	2.527	5.137	.361	.130	.001
	الإشراف	.491	3.588			
ثانوي	المقدار الثابت	2.011	2.869	.367	.134	.002
	الإشراف	.605	3.249			
تكوين مهني	المقدار الثابت	4.320	11.042	.025	.001	.923
	الإشراف	.011	.099			
جامعي	المقدار الثابت	3.882	6.543	.136	.003	.272
	الإشراف	.190	1.108			

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

*** الطور الابتدائي:** حيث بلغت قيمة **ت** 3.364 بمستوى دلالة بلغت قيمته 001.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الإشراف في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) و وذلك رغم انخفاض التباين المفسر الذي بلغ 086.وتفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور الابتدائي عن بعد الإشراف يفسر ما نسبته 08.6 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 91.4%تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإشراف.

* **الطور المتوسط:** حيث بلغت قيمة **ت**3.588 بمستوى دلالة بلغت قيمته 001.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الإشراف في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) والتباين المفسر والذي يعتبر مقبولا على العموم حيث بلغ 130.وتفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور المتوسط عن بعد الإشراف يفسر ما نسبته 13 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 87 %تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإشراف.

* **الطور الثانوي:** حيث بلغت قيمة **ت**3.249. بمستوى دلالة بلغت قيمته 002.وهي أصغر من 0.05، مما يشير الى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الإشراف في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) و التباين المفسر والذي يعتبر مقبولا على العموم حيث بلغ 134.وتفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور الثانوي عن بعد الإشراف يفسر ما نسبته 13.4 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد و أن ما نسبته 86.6 %تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإشراف.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث بلغت قيمة **ت** 099. بمستوى دلالة بلغت قيمته 923. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الإشراف في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 001. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإشراف.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث بلغت قيمة **ت** 1.108. بمستوى دلالة بلغت قيمته 272. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الإشراف في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 003. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإشراف.

***مقارنة:**

إن النتائج المتحصل عليها تأكد بأنه يوجد تأثير دال إحصائيا(α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي جميع أطوار قطاع التربية الوطنية على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإشراف بعكس أساتذة قطاع التكوين المهني وأساتذة التعليم العالي الذين لم يؤثر رضاهم الوظيفي على مستوى أدائهم.

جدول رقم 45: يبين درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد قوانين العمل

القطاع	المتغيرات	معامل الانحدار	T المحسوبة	معامل beta	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة
ابتدائي	المقدار الثابت	3.483	12.904	.141	.011	.140
	قوانين العمل	.105	1.485			
متوسط	المقدار الثابت	2.972	9.299	.215	.046	.045
	قوانين العمل	.190	2.037			
ثانوي	المقدار الثابت	2.671	8.666	.250	.063	.037
	قوانين العمل	.195	2.132			
تكوين مهني	المقدار الثابت	4.436	14.533	−.138	.019	.585
	قوانين العمل	−.055	−.557			
جامعي	المقدار الثابت	3.518	10.092	.161	.011	.193
	قوانين العمل	.137	1.316			

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

* **الطور الابتدائي:** حيث بلغت قيمة **ت** 1.485بمستوى دلالة بلغت قيمته 140. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد قوانين العمل في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 011. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول

لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد قوانين العمل.

* **الطور المتوسط:** حيث بلغت قيمة **ت**2.037 بمستوى دلالة بلغت قيمته 045.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد قوانين العمل في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وذلك رغم انخفاض التباين المفسر والذي بلغ 046.وتفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور المتوسط عن بعد قوانين العمل يفسر ما نسبته 04.6 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 95.4 %تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على أدائهم التعليمي تبعا لبعد قوانين العمل.

* **الطور الثانوي:** حيث بلغت قيمة **ت**2.132 بمستوى دلالة بلغت قيمته 037.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد قوانين العمل في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وذلك رغم انخفاض التباين المفسر والذي بلغ 063.وتفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور الثانوي عن بعد قوانين العمل يفسر ما نسبته 06.3%من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 93.7%تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد قوانين العمل.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث بلغت قيمة **ت**557.-بمستوى دلالة بلغت قيمته 585. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد قوانين العمل في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 019. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي تبعا لبعد قوانين العمل.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث بلغت قيمة **ت**1.316بمستوى دلالة بلغت قيمته 193. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد قوانين العمل في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 011. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد قوانين العمل.

*** مقارنة:**

إن النتائج المتحصل عليها تأكد بأنه يوجد تأثير دال إحصائيا(α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطورين المتوسط والثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد قوانين العمل بعكس أساتذة الطور الابتدائي وكل من أساتذة قطاع التكوين المهني وقطاع التعليم العالي الذين لم يؤثر رضاهم الوظيفي على مستوى أدائهم.

جدول رقم 46: يبين درجة تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لبعد الإدارة.

القطاع	المتغيرات	معامل الانحدار	T المحسوبة	معامل beta	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة
ابتدائي	المقدار الثابت	3.595	13.538	.036	.001	.707
	الإدارة	.030	.376			
متوسط	المقدار الثابت	3.027	10.583	.212	.045	.048
	الإدارة	.172	2.009			
ثانوي	المقدار الثابت	3.123	12.219	.289	.084	.015
	الإدارة	.192	2.493			
تكوين مهني	المقدار الثابت	4.076	6.400	.010	.001	.968
	الإدارة	.008	.040			
جامعي	المقدار الثابت	3.409	11.800	.233	.040	.058
	الإدارة	.179	1.928			

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

*** الطور الابتدائي:** حيث بلغت قيمة **ت** 376.بمستوى دلالة بلغت قيمته 707. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الإدارة في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 001. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا (α≤.05) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإدارة.

* **الطور المتوسط:** حيث بلغت قيمة **ت** 2.009 بمستوى دلالة بلغت قيمته 048.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الإدارة في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وذلك رغم انخفاض التباين المفسر والذي بلغ 045. وتفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور المتوسط عن بعد الإدارة يفسر ما نسبته 04.5 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 95.5 %تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإدارة.

* **الطور الثانوي:** حيث بلغت قيمة **ت** 2.493 بمستوى دلالة بلغت قيمته 015.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الإدارة في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) و ذلك رغم انخفاض التباين المفسر الذي بلغ 084.و تفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور الابتدائي عن بعد الإدارة يفسر ما نسبته 08.4 %من نسبة الأداء تبعا لنفس البعد وان ما نسبته 91.6 %تعود لعوامل أخرى. ومنه نرفض الفرض العدمي الفرعي ونقبل الفرض البديل الفرعي الذي يقول:

يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإدارة.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث بلغت قيمة **ت** 557.-بمستوى دلالة بلغت قيمته 585. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الإدارة في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 019. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإدارة.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث بلغت قيمة **ت**1.928،بمستوى دلالة بلغت قيمته 058. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين تبعا لبعد الإدارة في تحسين أدائهم تبعا لنفس البعد. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 040. ومنه نقبل الفرض العدمي الفرعي الذي يقول:

لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإدارة.

*** مقارنة:**

إن النتائج المتحصل عليها تأكد بأنه يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq 05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطورين المتوسط والثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإدارة بعكس أساتذة الطور الابتدائي وكل من أساتذة قطاع التكوين المهني وقطاع التعليم العالي الذين لم يؤثر رضاهم الوظيفي على مستوى أدائهم.

جدول رقم 47: يبين تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

القطاع	المتغيرات	معامل الانحدار	T المحسوبة	معامل beta	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة
ابتدائي	المقدار الثابت	3.535	16.851	.234	.055	.014
	جميع الابعاد	.148	2.498			
متوسط	المقدار الثابت	2.973	11.209	.336	.113	.001
	جميع الابعاد	.265	3.312			
ثانوي	المقدار الثابت	2.876	8.478	.300	.090	.012
	جميع الابعاد	.261	2.592			
تكوين مهني	المقدار الثابت	4.959	8.952	-.200	.040	.427
	جميع الابعاد	-.133	-.814			
جامعي	المقدار الثابت	3.385	12.295	.268	.072	.028
	جميع الابعاد	.190	2.243			

المصدر: spss v 19.

تبين النتائج أن:

*** الطور الابتدائي:** حيث بلغت قيمة **ت** 2.498 بمستوى دلالة بلغت قيمته 014.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين في تحسين أدائهم الوظيفي. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وذلك رغم انخفاض التباين المفسر والذي بلغ 055.و تفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور الابتدائي يفسر ما نسبته 05.5 %من نسبة أدائهم وان ما نسبته 94.5 %تعود لعوامل أخرى.

*** الطور المتوسط:** حيث بلغت قيمة **ت** 2.973 بمستوى دلالة بلغت قيمته 001.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين في تحسين أدائهم الوظيفي. وهذا معزز بارتفاع

قيمة (beta) و التباين المفسر والذي يعتبر مقبولا على العموم حيث بلغ 113.وتفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور المتوسط يفسر ما نسبته 11.3 %من نسبة أدائهم وان ما نسبته 88.7 %تعود لعوامل أخرى.

* **الطور الثانوي:** حيث بلغت قيمة **ت** 2.592 بمستوى دلالة بلغت قيمته 012.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين في تحسين أدائهم الوظيفي. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) و التباين المفسر والذي يعتبر مقبولا على العموم حيث بلغ 090.و تفسير ذلك أن رضا مدرسي الطور الثانوي يفسر ما نسبته 09 %من نسبة أدائهم وان ما نسبته 91 %تعود لعوامل أخرى.

* **قطاع التكوين المهني:** حيث بلغت قيمة **ت** 814.-، بمستوى دلالة بلغت قيمته 427. وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسي قطاع التكوين المهني في تحسين أدائهم الوظيفي. وهذا مبين بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 040.

* **قطاع التعليم العالي:** حيث بلغت قيمة **ت** 2.243 بمستوى دلالة بلغت قيمته 028.وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي للمدرسين في تحسين أدائهم الوظيفي. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) وذلك رغم انخفاض التباين المفسر والذي بلغ 072.و تفسير ذلك أن رضا مدرسي قطاع التعليم العالي يفسر ما نسبته 07.2 %من نسبة أدائهم وان ما نسبته 92.8 %تعود لعوامل أخرى.

1.6.3- نتيجة الاختبار:

الفرضية السادسة مكونة من خمسة فرضيات جزئية تم اختبارها على النحو الأتي:

* **الطور الابتدائي:** يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على أدائهم التعليمي.

* **الطور المتوسط:** يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على أدائهم التعليمي.

* **الطور الثانوي:** يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على أدائهم التعليمي.

* **قطاع التكوين المهني:** لا يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي.

* **قطاع التعليم العالي:** يوجد تأثير دال إحصائيا ($\alpha \leq .05$) للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على أدائهم التعليمي.

إن النتائج المتوصل إليها تبين أن الرضا الوظيفي يساهم بما نسبته ما بين 05 و 11 %في التأثير على معدل الأداء الوظيفي ومنه نستطيع القول أن الرضا الوظيفي يعتبر من العوامل المؤثرة في الأداء لكنه لا

يعتبر متغير حاسما في معادلة الأداء. وهذا بعكس ذلك الاعتقاد الذي تبناه مؤيدو حركة العلاقات الإنسانية والذي يرى بأن العامل السعيد هو العامل المنتج من خلال أن الاتجاه الإيجابي والموقف الجيد من العمل يؤدي إلى سلوك أداء جيد وأن الرضا المرتفع يؤدي إلى أداء مرتفع.

4-عرض النتائج:

1.4 النتائج الجزئية الخاصة بالرضا الوظيفي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الرضا الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السن في متوسطات الرضا الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الأقدمية في متوسطات الرضا الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الإشراف.

09- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد قوانين العمل.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الإدارة.

2.4-النتائج الجزئية الخاصة بالأداء الوظيفي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في متوسطات الأداء الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السن في متوسطات الأداء الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في متوسطات الأداء الوظيفي لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الإشراف.

09- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد قوانين العمل.

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تبعا لبعد الإدارة.

3.4-النتائج الجزئية الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين الرضا والأداء الوظيفيين:

1- لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

2- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي ما عدا أساتذة قطاع التكوين المهني تبعا لبعد العلاقات الوظيفية.

3- لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي تبعا لبعد التنمية الوظيفية والاجتماعية.

4- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي ما عدا أساتذة قطاع التعليم العالي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

5- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين المنتمين لقطاع التربية الوطنية وذلك بخلاف نظرائهم من أساتذة قطاع التكوين المهني وقطاع التعليم العالي تبعا لبعد الإشراف.

6- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين المنتمين للطور الثانوي وذلك بخلاف باقي المدرسين تبعا لبعد قوانين العمل.

7- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين المنتمين للطور الابتدائي ولقطاع التعليم العالي بخلاف أساتذة باقي القطاعات تبعا لبعد الإدارة.

4.4-النتائج الجزئية الخاصة بتأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي:

1- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي جميع القطاعات التعليمية على أدائهم التعليمي تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه.

2- يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي جميع القطاعات التعليمية على أدائهم التعليمي تبعا لبعد العلاقات الوظيفية والاجتماعية ما عدا أساتذة قطاع التكوين المهني الذين لم يؤثر رضاهم الوظيفي على مستوى أدائهم.

3- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي جميع القطاعات التعليمية على أدائهم التعليمي تبعا لبعد التنمية الوظيفية.

4- يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي جميع القطاعات التعليمية على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية ما عدا أساتذة قطاع التعليم العالي الذين لم يؤثر رضاهم الوظيفي على مستوى أدائهم.

- يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي جميع أطوار قطاع التربية الوطنية على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإشراف بعكس أساتذة قطاع التكوين المهني وأساتذة التعليم العالي الذين لم يؤثر رضاهم الوظيفي على مستوى أدائهم.

6- يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطورين المتوسط والثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد قوانين العمل بعكس أساتذة الطور الابتدائي وكل من أساتذة قطاع التكوين المهني وقطاع التعليم العالي الذين لم يؤثر رضاهم الوظيفي على مستوى أدائهم.

7- يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطورين المتوسط والثانوي على أدائهم التعليمي تبعا لبعد الإدارة بعكس أساتذة الطور الابتدائي وكل من أساتذة قطاع التكوين المهني وقطاع التعليم العالي الذين لم يؤثر رضاهم الوظيفي على مستوى أدائهم.

5.4-النتائج العامة

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل بعد من أبعاد الدراسة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأداء الوظيفي لدى المدرسين في كل من قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل بعد من أبعاد الدراسة.

5- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي وبين أدائهم التعليمي.

6- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط وبين أدائهم التعليمي.

7- لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي وبين أدائهم التعليمي.

8- لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني وبين أدائهم التعليمي.

9- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي وبين أدائهم التعليمي

10- يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي على أدائهم التعليمي.

11- يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور المتوسط على أدائهم التعليمي.

12- يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الثانوي على أدائهم التعليمي.

13- لا يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التكوين المهني على أدائهم التعليمي.

14- يوجد تأثير دال إحصائيا للرضا الوظيفي لدى مدرسي قطاع التعليم العالي على أدائهم التعليمي.

6.4- تفسير عام للنتائج:

إن النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق برنامج **sppsv19** أجابت على مختلف أسئلة البحث المطروحة ومكنتنا من اختبار الفرضيات الموجهة للبحث الفرعية منها والرئيسية.

حيث خلصت الدراسة إلى انه **لا توجد فروق في متوسطات الرضا الوظيفي تعزى للخصائص الشخصية والمهنية للمدرسين في كل قطاع تعليمي على حدى** والذي يرجع أساسا إلى البنية الاجتماعية والتركيبة النفسية

للمجتمع على وجه العموم وإلى الوسط التعليمي على وجه الخصوص والذي بات لا يميز بين الرجل والمرأة، كما يعود ذلك إلى طبيعة المهنة في حد ذاتها والتي لا تعطي أحقية لأحد الجنسين في تولى مناصب التعليم على حساب الجنس الأخر. كما أن طموحات المدرسين رغم اختلافها باختلاف أعمارهم إلا أن لها نفس الأهمية ما جعل متغير السن لا يشكل فارقا في متوسطات الرضا الوظيفي فيما بينهم. ويبدو أن الإصلاحات المتتالية التي مست المنظومة التعليمية في جميع مكوناتها وحولتها إلى مختبرات تجارب لطرق ومناهج التدريس والتي قزمت من متغير الاقدمية وما له من تأثير على درجات الرضا الوظيفي فأصبح المدرسون سواسية في درجاته تبعا لهذا المتغير.

وبخلاف ما سبق فقد بينت النتائج انه توجد فروق في متوسطات الرضا الوظيفي لدى مدرسي القطاعات التعليمية المعنية بالبحث عن كل بعد من أبعاد الدراسة السبعة.

فعن محتوى العمل وتنظيمه فان مدرسي الطور الابتدائي والثانوي يضاف إليهم مدرسو قطاع التكوين المهني كانوا راضيين نسبيا عن هذا البعد بخلاف مدرسي الطور المتوسط وأساتذة التعليم العالي الذين كان رضاهم متوسطا وعموما فان معدل الرضا الذي يمكن وصفه بالمقبول هو انعكاس لتلك الإصلاحات التعليمية وما جاءت به من تعديلات مست مختلف جوانب العملية التعليمية خاصة ما تعلق منها على سبيل المثال بالإثراء الوظيفي والحجم الساعي وحركة النقل.

أما فيما يخص العلاقات الوظيفية والاجتماعية فقد عبر مدرسو الطور الابتدائي عن رضاهم التام عن هذا البعد، في حين كان أساتذة باقي القطاعات راضيين نسبيا عنه. ويمكن القول أن المستوى الثقافي والعلمي وحتى الاقتصادي المتقارب أضفى نوعا من التجانس لدى مجموعات المدرسين مهدت لخلق علاقات وظيفية متينة فيما بينهم انعكست على مستوى رضاهم.

في حين كانت جميع القطاعات البحثية راضية نسبيا عن بعد التنمية الوظيفية والذي يعود ولا شك لتوفر فرص التكوين كما وكيفا في السنوات الأخيرة والذي فرضته تلك الضرورة الملحة لخلق مورد بشري يتماشى وتلك الإصلاحات ما دامت النظرية التي تقول بان أي نظام تعليمي لا يرقي فوق مستوى مدرسيه ما تزال هي الحقيقة المطلقة في جميع الأنظمة التعليمية عبر العالم.

وأما عن سياسة الأجور والخدمات الاجتماعية فان النتائج المتحصل عليها لم تحد عن العادة لدى مدرسي الطور المتوسط وقطاع التكوين المهني الذين عبروا عن عدم رضاهم النسبي عن هذا البعد مقارنة بباقي المدرسين في باقي القطاعات والذين كان رضاهم متوسطا، وذلك رغم الزيادات التي عرفتها الأجور في السنوات الأخيرة إضافة إلى فرص الترقية التي باتت مضمونة بفعل التشريعات الصادرة في هذا الجانب .غير أن

انخفاض القدرة الشرائية بسبب تدهور قيمة العملة ومشكلة تسيير ملف الخدمات الاجتماعية في مختلف القطاعات حد من درجة الرضا الوظيفي عن بعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

في حين عبر مدرسوا الطورين الابتدائي والمتوسط عن رضاهم النسبي عن بعد الإشراف بخلاف باقي المدرسين الذين كان رضاهم متوسطا تبعا لنفس البعد ومن هذا يبدوا أن العلاقة بين المدرس والمشرف بدا يسود جوها نوعا من الحوار والنقاش بدل التسلط والتمرد وذلك نتاج ترسانة القوانين المنظمة لعلاقات العمل بين الرئيس والمرؤوس وان كان هذا لا ينفي وجود بعض الصراعات والتوترات بين الطرفين والتي عادة ما تكون نتاج التداخل في الصلاحيات وفي بعض الأحيان الصراع على تولي مناصب المسؤولية خاصة في قطاع التعليم العالي.

وعن بعد قوانين العمل فكان رضا مدرسي الطور الابتدائي نسبيا بخلاف باقي المدرسين في باقي القطاعات والذين كان رضاهم متوسطا وذلك رغم ذلك الكم الهائل من القوانين التي تصدر تباعا إلا أن توفيرها ونشرها في الأماكن المخصصة لم يرقى إلى طموحات المدرسين ما جعل نسبة رضاهم عن مستوى معرفتهم بها تبقى بعيدة نسبيا عن المعدل المقبول.

ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة لبعد الإدارة حيث كان معدل الرضا متوسطا عند جميع القطاعات التعليمية وهو ما يدل على أن الصلة بين الإدارة والمدرسين باختلاف انتمائهم الوظيفي ليست بالجيدة خاصة ما تعلق منها بسياسة الاستقبال والتكفل بمختلف الانشغالات، إضافة إلى عدم تزويد المؤسسات بما يكفي من وسائل العمل رغم الميزانيات المعتبرة المخصصة سنويا لهذه القطاعات. فيما يبقى تقدير الإدارة لمجهودات المدرسين هو المؤثر الأكبر في انخفاض مستوى الرضا الوظيفي حسب تقديرات المدرسين.

ومنه ومن خلال ما تقدم من النتائج يمكن وصف الرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس في ولاية قالمة بالمتوسط على العموم تبعا لمقياس الرضا الوظيفي المعد لهذا الهدف.

كما خلصت الدراسة في جزئها المتعلق بالأداء الوظيفي إلى أنه **لا توجد فروق في متوسطات الأداء الوظيفي تعزى للخصائص الشخصية والمهنية للمدرسين في كل قطاع تعليمي على حدى** والذي يرجع أساسا إلى طبيعة أن الفروق الجنسية خاصة ما تعلق منها بالطاقة الجسمانية،والتكوين النفسي والدور الاجتماعي الذي يؤديه كل جنس لا تشكل فارقا في مجال التعليم شانها في ذلك شان الدافعية إلى الانجاز والتي تعتبر متساوية عند الجنسين من خلال النتائج المتحصل عليها. كما أن سن المدرسين لم يشكل اختلافا في متوسطات أدائهم الوظيفي من خلال أن المدرسين باختلاف قطاعاتهم التعليمية وفئاتهم السنية يعملون في بيئة يتقاسمون فيها نفس الاهتمامات وظروف العمل السلبية منها والايجابية وبالتالي لديهم نفس الرؤية في طرق التعامل معها، ونفس التفسير يمكن تبنيه بالنسبة لعدم وجود فروق دالة في متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد الخبرة في

التعليم حيث أن المدرسين من مختلف فئات الدراسة يواجهون مشكلة تغيير المناهج وطرق التعليم عاما بعد عام ما جعلهم بحاجة لتجديد خبراتهم وحتى أثار الخبرة على الجانب البيداغوجي قد تلاشت .

وبخلاف ما سبق فقد بينت النتائج انه توجد فروق في متوسطات الأداء الوظيفي لدى مدرسي القطاعات التعليمية المعنية بالبحث عن كل بعد من أبعاد الدراسة السبعة.

فعن محتوى العمل وتنظيمه فان مدرسي قطاع التكوين المهني كان أداؤهم جيدا جدا عن هذا البعد بخلاف مدرسي باقي الأطوار التعليمية الذين كان أداؤهم جيدا نسبيا. وعموما فان معدل الأداء الذي يمكن وصفه بالجيد هو انعكاس لتلك النظرة الجامعة للمدرسين حول هذا البعد والتي ترى بان القائمين على شؤون التعليم لم يراعوا خصوصية المهنة وما تطلبه من برامج تراعى فيها قدراتهم البدنية والفكرية وتنأى بهم عن مشكلة الإرهاق والتعب، وما تحتاجه من إمكانات مادية وتكنولوجيا تتماشى والأفكار والبرامج التي جاءت بها الإصلاحات. وهي نفس الرؤية التي جاءت بها الدراسة التي أجراها كل من **لوكز** و **ماديرالا** والتي أجريت على **سبعمائة (700)** مدرس **بتكساس** بالولايات المتحدة الأمريكية والتي بينت أن سياسة الإصلاح التعليمي في المنطقة لم تضف أي تحسين للعملية التعليمية،لأن طرق الإصلاح أثرت سلبا على مستوى أداء المدرسين نظرا للإجهاد الذي أصابهم جراء تلك الإصلاحات التي قال المدرسون أنها لم تأخذ عملهم في الحسبان.

أما فيما يخص العلاقات الوظيفية والاجتماعية فان مدرسي الطور الابتدائي كان أداؤهم جيدا جدا عن هذا البعد بخلاف مدرسي باقي الأطوار التعليمية الذين كان أداؤهم جيدا نسبيا. وعموما فان معدل الأداء الذي يمكن وصفه بالجيد جاء نتيجة أن المدرسين يملكون مستوى معرفي وثقافي يحثهم على بناء جماعة عمل يحققون من خلالها ذاتهم المهنية التي تمكنهم من الارتقاء بأدائهم خاصة في المواقف المعقدة التي تشوب مهنة التعليم خاصة ما تعلق منها بالعلاقة بين المدرس والمشرف أو المدرس والمتعلم.

في حين كان أداء المدرسين المنتمين للطورين المتوسط والثانوي عن بعد التنمية الوظيفية جيدا نسبيا مقارنة مع مدرسي باقي القطاعات الذين كان معدل أدائهم جيدا جدا. وعموما فان هذه النتائج تعكس مدى مطالبة المدرسين باختلاف انتمائهم المهني بضرورة إعادة النظر في مجال التكوين الذي لم يرقى بعد إلى مستوى طموحاتهم كما وكيفا حتى يصل إلى مصاف نظرائهم في دول العالم مثل **فنلندا** التي يتلقى من **30** إلى **40%** من مدرسيها دروس تقوية خاصة كل سنة،وفي **هونك كونغ** و**سنغافورة** يتلقى المدرسون ما لا يقل عن **100ساعة** تدريب سنويا. مع التركيز على مادة البيداغوجيا كأساس لعملية التكوين بالنسبة للدول المتقدمة تعليميا .

وأما عن سياسة الأجور والخدمات الاجتماعية فقد سجل مقياس الأداء الوظيفي أداء جيدا نسبيا لدى جميع القطاعات باستثناء قطاع التعليم العالي الذي كان أداء مدرسيه متوسطا بالنسبة لنفس البعد. وعموما فان هذه

النتيجة تأكد بان المدرسين أصبحوا أكثر تمسكا بمهنتهم وذلك جراء سياسة الأجور المنتهجة في السنوات القليلة الماضية والتي تحسنت عما كانت علية في سنوات مضت من جهة وعلى الأغلب جراء توقعات الفشل في إيجاد مهنة بديلة توفر أجرا أحسن من جهة أخرى. لكن أين موقع مدرسينا في ترتيب دخل المدرسين في دول العالم التي أصبحت تخصص أعلى الرواتب في الدولة لمدرسيها ودولة كوريا أحسن مثال على ذلك.

في حين كان أداء جميع المدرسين باختلاف انتمائهم جيدا جدا عن بعد الإشراف فهم يحترمون المشرفين ويتبعون الطرق الرسمية وغير الرسمية في التعامل معهم حال وجود مشاكل مهنية، كما أنهم لا ينفكون يحتجون عن برنامج عملهم الأسبوعي ويطالبون بتعديله إذا ما تطلب الأمر.

وعن بعد قوانين العمل فالاختلاف جلي في متوسطات الأداء بين مدرسي جميع القطاعات إلا انه مقبول على وجه العموم، وذلك راجع إلى الكم الهائل من القوانين المنظمة للمهنة والتي جاءت بها القوانين الأساسية ومختلف القرارات والتعليمات الصادرة عن الوصايا ما جعل المدرسين يعكفون على مراجعتها ضمانا لحقوقهم بالدرجة الأولى.يضاف إلى ذلك القفزة النوعية في سياسة الإعلام التي تنتهجها مختلف الإدارات التعليمية والتي تساهم بشكل كبير في زيادة المستوى المعرفي لمدرسيها في مختلف المجالات ومنها مجال قوانين العمل.

ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة لبعد الإدارة حيث كان معدل الأداء جيدا على العموم عند جميع القطاعات التعليمية رغم وجود اختلافات في متوسطاته وهو ما يدل على أن المدرسين لا يدخرون جهدا للحصول على حقوقهم التي قد لا يحصلون عليها لسبب أو لأخر من خلال أن نسبة مقبولة منهم تعكف على معرفة المصالح الإدارية ووظائفها، واللجوء عن طريق احترام السلم الهرمي إلى مقابلة المسؤولين في حالة تعرضهم لظلم مسؤولهم المباشر،لكن الغالبية منهم يفضلون عدم اللجوء إلى النقابة في حالة تعرضهم لظلم الإدارة لسببين رئيسيين أولهما أنه لا فائدة ترجى من النقابات والثاني هو تسلط الإدارات التي عادة ما لا تسير بموضوعية.

ومنه ومن خلال ما تقدم من النتائج يمكن وصف الأداء الوظيفي لدى هيئة التدريس في ولاية قالمة بالقريب من الجيد جدا تبعا لمقياس الأداء الوظيفي المعد لهذا الهدف.

أما عن نوع الارتباط بين متغيري الدراسة(الرضا والأداء الوظيفيين) فاختلف من قطاع لأخر ومن بعد لأخر على النحو الأتي:

فبالنسبة لمدرسي الطور الابتدائي فقد كان الارتباط طردي دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، والإشراف.

أما بالنسبة لمدرسي الطور المتوسط فقد كان الارتباط طردي دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، الإشراف، والإدارة.

في حين كان الارتباط طردي دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، الإشراف، وقوانين العمل بالنسبة لمدرسي الطور الثانوي.

ولم يكن الارتباط دالا إحصائيا تبعا لجميع أبعاد الدراسة ماعدا بعد الأجور والخدمات الاجتماعية بالنسبة لمدرسي قطاع التكوين المهني.

ودلت النتائج على انه يوجد ارتباط طردي دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، والإدارة بالنسبة لمدرسي قطاع التعليم العالي.

كما خلصت النتائج على انه لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه بالنسبة لجميع قطاعات البحث.

وعموما فان هذه النتائج تماشت مع الكثير من الدراسات العالمية في هذا الخصوص والتي خلصت إلى أن الارتباط بين الرضا والأداء لا يتعدى 0.30.

أما عن تأثير الرضا باعتباره متغير مستقل على الأداء باعتباره متغير تابع فاختلف من قطاع لأخر ومن بعد لأخر على النحو الأتي:

فبالنسبة لمدرسي الطور الابتدائي فقد كان التأثير دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، والإشراف.

أما بالنسبة لمدرسي الطور المتوسط فقد كان التأثير دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، الإشراف، قوانين العمل والإدارة.

في حين كان التأثير دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، الإشراف، قوانين العمل، والإدارة بالنسبة لمدرسي الطور الثانوي.

ولم يكن التأثير دالا إحصائيا تبعا لجميع أبعاد الدراسة ماعدا بعد الأجور والخدمات الاجتماعية بالنسبة لمدرسي قطاع التكوين المهني.

ودلت النتائج على انه يوجد تأثير دالا إحصائيا تبعا لبعد العلاقات الوظيفية، بالنسبة لمدرسي قطاع التعليم العالي.

وعموما فان هذه النتائج توصلت إلى أن الرضا الوظيفي ليس متغيرا حاسما في التأثير على درجة الأداء الوظيفي بعكس الاعتقاد الذي تبناه مؤيدو اتجاه العلاقات الإنسانية الذين يرون بان العامل السعيد هو العامل المنتج.

خلاصة:

من خلال ما تقدم لاحظنا أن مستوى الرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس بكل قطاعاتها كان متوسطا فيما كان مستوى أدائهم تبعا لمعيار الصفات الشخصية قريب من الجيد جدا.وهو ما يدل على أن المدرسين يؤدون بجد لتحقيق المزيد من المكتسبات التي تزيد من سعادتهم وراحتهم المهنية.لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو حول مستوى أدائهم التعليمي، خاصة مع التدهور المسجل في المستوى العلمي للطلبة والتلاميذ والكلام الكثير عن قيمة الشهادات الممنوحة من طرف المؤسسات التعليمية.والذي يرجعه الأولياء إلى ضعف المدرسين الذين يضربون عن العمل في كل مرة من اجل تسوية كل ما يتعلق بالجوانب المادية للمهنة على حساب الجوانب العلمية منها، فيما يرجعه المدرسون إلى عدم تماشي الوسائل التعليمية المسخرة ومحتوى برامج التكوين مع فلسفة المناهج التعليمية الجديدة التي لم يشركوا في الإعداد لها ولم تأخذ عملهم في الحسبان، فيما لا تزال الوزارات الوصية المتعاقبة منشغلة بالإصلاحات وإصلاح الإصلاحات والإتيان بمختلف الأفكار التعليمية التي كثيرا ما لا تتماشى مع الواقع الثقافي والاقتصادي وحتى التكنولوجي المعيش، والدخول في صدامات مع ممثلي المدرسين في اغلب الأحيان حول الجوانب المادية والتنظيمية للمهنة التي قد تؤدي في المستقبل القريب إلى خلق قوة عمل راضية غير أنها ليست منتجة .لذا ينبغي عليها إجراء نقاش عميق يشخص الأسباب الحقيقية لتدهور منظومتنا التعليمية في جميع مستوياتها قصد تحقيق قفزة نوعية في مجال التعليم يكون فيها المدرسون راضين ومنتجين.

التوصيات:

مما سبق تقديمه من نتائج عن موضوع الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1-إعادة النظر في نوع المناهج التعليمية ومحتواها بما يساعد على إنتاج مجتمع المعرفة.

2-فتح أبواب مختلف القطاعات التعليمية على المجتمع للإفادة والاستفادة من الخبرات المتاحة.

3-وضع برامج تكوين ترتكز على الجانب البيداغوجي للعملية التعليمية والتشريع التربوي.

4-إعادة النظر في طرق تسيير ملف الخدمات الاجتماعية.

5-وضع مخططات تكوين لصالح المشرفين تتماشى مع متطلبات الإدارة التعليمية.

6-اعتماد سياسة إعلامية تروج لقوانين العمل ومختلف التشريعات التعليمية.

7-تفعيل قنوات الاتصال بين المدرسين والإدارات التعليمية تضمن لهم طرح انشغالاتهم المهنية والاجتماعية.

خاتمة:

إن دراستنا لموضوع الرضا والأداء الوظيفيين لدى المدرسين في ولاية قالمة باختلاف الأطوار والقطاعات التعليمية التي ينتمون إليها ساقنا إلى اكتساب نوعين من المعرفة عن هذين المتغيرين اللذان شغلا بال الباحثين والدارسين منذ عقود طويلة (معرفة نظرية ومعرفة ميدانية).

فأما المعرفة النظرية فقد قادتنا إلى التعرف على ثلاثة من أهم المفاهيم التي أحطناها بالدراسة وهي مفهوم الرضا الوظيفي، مفهوم الأداء الوظيفي، ومفهمو المدرس.

فأما مفهوم الرضا الوظيفي فقد عرفنا بان له تداخل مع مفاهيم أخرى كثيرا ما يقع الخلط بينه وبينها وهي الاتجاهات المهنية، الروح المعنوية والرفاهية في العمل، غير انه ليس مرادف لأي منها. لكنه يرتبط ببعض المفاهيم التي لا يأتي ذكره دون المرور عليها وهي الشعور بالسعادة، مستوى الطموح، التوقع وإشباع الحاجات. ويمكن القول أن أهم معرفة نظرية تم التوصل إليها هي تحديد طبيعة الرضا الوظيفي حيث تبين انه متغير وحيد يمثل محصلة تفاعل مشاعر الرضا وعدم الرضا، وهي مشاعر يصعب تحديدها كونها مشاعر يحسها الفرد في قرارة نفسه، لذلك لا يمكن تقسيم الأفراد إلى أفراد راضون وأفراد غير راضون عن أعمالهم ووظائفهم، بل هناك رضا وعدم رضا عن عوامل معينة يمكن الاستدلال بها على درجة رضا الأفراد.

وأما مفهوم الأداء الوظيفي فيتعدد بتعدد الأفراد الذين يستخدمونه سواء كانوا أفرادا أو إدارة أو زبائن، وللأداء أربعة أبعاد أساسية عولج من خلالها في مجال العمل، وهي بعد بقاء المؤسسة، الكفاءة الاقتصادية وشرعية المنظمة اتجاه الجماعات الخارجية،وأخيرا بعد الموارد البشرية الذي تمحور حوله موضوع دراستنا من حيث أن له بعدين أساسين هما الكفاءة والفعّالية.

في حين تم رفع اللبس عن ماهية المدرس حيث عرفنا بأنه قد يأخذ صفة المعلم أو المحاضر أو المربي أو الأستاذ. ويتفق الجميع بان دوره يرتكز على تهيئة الظروف التعليمية والتعلمية للتلاميذ والطلبة، وان أي نظام تعليمي لا يمكنه الارتقاء فوق مستوى معلميه.

وبعد الخوض في محتوى النظريات المفسرة لطبيعة الرضا الوظيفي تبين أن هناك نوعين رئيسيين لها وهي نظريات الحاجات ونظريات النسق التي امتزج فيهما التنظير بالتطبيق، ويمكن القول أنها ساهمت بحق في بلورة فكر إداري مهتم بتحسين حاجات الأفراد النفسية والاجتماعية والمهنية. وهو ما اتضح من خلال الدراسات التي خلصت إلى أن أغلب الأفراد الذين تم تطبيق بحوث الرضا الوظيفي عليهم عبر العالم راضون وظيفيا، وهذا رغم اختلاف وجهات نظر الإدارة في النظر إلى ضرورة إرضاء العامل من عدمه، فمنها من يرى بان المنظمات انشات لتحقيق أهداف وليس لإسعاد العاملين ومنها من يرى بان العامل السعيد هو العامل المنتج. وللمهتمين منهم برضا الأفراد اتضح أن هناك مظاهر يمكن الاستدلال بها لمعرفة ما إن كان الأفراد راضون أم لا.

كما أن هناك محددات من شأنها التأثير على معدل الرضا الوظيفي قد تكون محددات تنظيمية شخصية أو اجتماعية ونفسية، وذلك إما سلبا أو إيجابا، فيما بقيت العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المظاهر الوظيفية مثل الأداء، الغياب، ترك العمل والالتزام المؤسسي دون قانون عام يحكمها نتيجة تباين الدراسات في هذا الموضوع.

ولقياس درجة الرضا الوظيفي والتي تعتبر أهم شيء بالنسبة للمهتمين برضا الأفراد وجدنا أن هناك أربعة طرق رئيسية لقياس هذه الظاهرة وهي: المقابلات الشخصية، الاستبيانات، البيانات المتاحة والملاحظة والتي قد تؤدي إلى نتائج دقيقة إن اعتمد الباحث أو الإدارة على أكثر من مقياس منها لقياس درجة رضا الأفراد، والذي من شأنه تحديد أي الطرق ملائمة لدعم أو تحسين الرضا الوظيفي سواء كان ذلك من خلال برامج الدعم أو طرق تحسين الرضا الوظيفي.

كما ساهمت هذه النظريات والدراسات في الوصول بالمنظمات إلى ما يعرف بالأداء المعتمد على مقاربة الجودة الشاملة التي ترتكز على مبدأ التحسين المستمر للجودة، هذا الأخير لا يتأتى إلا من خلال الاعتماد على العنصر البشري الكفء. الذي يتأثر مردوده ببعض العوامل، منها العوامل الشخصية المتمثلة في السمات المزاجية والفيزيولوجية، وجنس الفرد وثقافته، وعوامل إدارية تخص الأجواء الإدارية، والتسيير الإداري وثقافة المنظمة، وعوامل بيئية كالحرارة والضوضاء والإضاءة والموسيقى والراحة. وعن علاقة الأداء بالدافعية تبين بأن الدافعية وحدها لا تكفي لتفعيل الأداء البشري، بل تحتاج إلى بعض العوامل المساعدة كالقدرة، الرغبة، المهارة والمعرفة وعوامل أخرى خارجة عن سيطرة الفرد.أما عن علاقة الأداء بالحاجات الإنسانية، فقد اتضح بأن إشباع الحاجات ليس شرطا أساسيا في تحسين الأداء، فالمنظمة قد تشبع حاجات الفرد فيزيد ذلك في أدائه وقد يحدث العكس، في حين أن عدم إشباع الحاجات يؤثر سلبا على أداء الفرد.

ولعل أبرز موضوع يتعلق بالأداء البشري هو تقييمه،وذلك لما له من أهمية بالغة في الكشف عن مستوى أداء الفرد وتزويد المنظمة ببعض المعلومات التي على ضوئها يتم نقل وترقية ومكافأة ووضع برامج تدريبية لصالح الأفراد، وقد تؤدي هذه النتائج بالمنظمة لإنهاء خدمة الفرد الذي لا يحقق مستويات الأداء المطلوبة. ورغم احتمال حدوث بعض الأخطاء أثناء إجراء التقييم إلا أنه يعتبر عاملا هاما في تشخيص الأداء وتحسينه، لأن على ضوئه يتم تحديد برامج التحسين من خدمات ومزايا وحوافز وبرامج تدريب وتأهيل.

وعند تطبيقنا لمبدأ الجودة الشاملة على أداء المدرسين تبين أنها ترتكز على خمسة مبادئ ينبغي للمدرس أن يتحلى بها، كما برز لنا ذلك الدور المحوري الذي تلعبه الإدارة التعليمية في عملية التدريب والتنمية المهنية للمدرسين حتى يتحلوا بصفات تميزهم عن غيرهم من العاملين وهي: الدافعية، الصحة النفسية والجسمية،

الحماس الموهبة والصبر. فيما تكمن أدوار المدرس الفعّال في: البحث العلمي، القيادة الصفية والاجتماعية، تنمية التلاميذ والطلبة عقليا وخلقيا وجسميا وحسن العلاقة مع الزملاء والإدارة والأولياء.

ويمكن القول أن أبرز دور للمدرس هو قيادة الفصل الدراسي، فهو يمارس فيه القيادة، ويعتمد فيه على سلوكيات ومهارات معينة من أجل تقديم المادة الدراسية في أحسن الظروف للحصول على أفضل النتائج مع المحافظة على العدل والموضوعية في معاملة الطلبة والتلاميذ، وتقييم أدائه التدريسي طول فترة الدرس.

هذا التقييم في طابعه الرسمي يصبح من أولويات المشرف، المفتش، الزملاء وحتى التلاميذ. وتقييم الأداء رغم أهميته البالغة، وأهدافه القيمة، وجدنا بان المدرسين يحملون اتجاهات سلبية نحوه لاعتقادهم بأنه خطر أكيد على مستقبلهم الوظيفي. ورغم وجود بعض المشكلات التي قد تعرقل عملية تقييم أداء المدرس مثل قلة الموضوعية، عدم التنويع في معايير التقييم، فإن مناقشة نتائج عملية التقييم غاية في الأهمية بالنسبة للمدرس الذي يزود بمعلومات عن مستوى أدائه، والجدير بالذكر أن مناقشه النتائج تعتبر من أصعب مراحل التقييم لحساسية الموقف باعتباره يمس شخص المدرس مباشرة.

ولإنماء أداء المدرسين هناك ثلاثة برامج رئيسية صممت بعيدا عن تلك البرامج التقليدية، من حيث أنها جعلت المدرس هو المسؤول الأول عن تنمية أدائه المهني، وهذه البرامج تتمثل في برنامج الإنماء القائم على التعليم، برنامج الإنماء القائم على التوجيه، وبرنامج الإنماء القائم على التدريب.

أما من الناحية التطبيقية ولأجل الوصول إلى أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة ووصولا إلى اختبار الفرضيات، فان البداية كانت بترسيم حدود الدراسة باعتبارها ضمانا لعدم الحياد عما تم التخطيط له.

أما منهجيا فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي باستعمال الاسلوب الكمي معتمدين خلاله على الملاحظة من دون مشاركة والاستمارة كأداتين لجمع البيانات، ولان الاستمارة هي الأداة الرئيسية لجمع البيانات فقد تم اختبار صدقها وثباتها اعتمادا على صدق المحكمين ومعامل ألفا كرو نباخ، علما بأنها عبارة عن مقياس رتبي ينتهج سلم لكرت الخماسي طبّق على عينة تم انتقاؤها تبعا لخصائص مجتمعات البحث الثلاث المعنية بالدراسة وهي(قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية بأطواره الثلاثة ابتدائي، متوسط ،. وثانوي وقطاع التكوين المهني ممثلا في مركز التكوين المهني المتخصص في التسيير).

ولان الإحصاء الاجتماعي أصبح حتمية فقد اعتمدنا على مختلف الأساليب الإحصائية لحساب معدلات الرضا والأداء الوظيفيين وإجراء المقارنات بين المتوسطات الحسابية لمجتمعات الدراسة تبعا لهذين المتغيرين، وصولا في الأخير إلى معرفة الارتباط الموجود بين الرضا والأداء ومدى تأثير الرضا الوظيفي باعتباره متغيرا مستقلا على الأداء باعتباره متغيرا تابعا. ويمكن حصر هذه الأساليب الإحصائية في: المتوسط الحسابي،

الانحراف المعياري، اختبار كريس كال واليس لعينتين مستقلتين، اختبار مان ويتني لأكثر من عينتين مستقلتين، معامل ارتباط الرتب سبيرمان، والانحدار الخطي البسيط.

إن هذه التطبيقات الإحصائية مكنتنا من ربط المعرفة النظرية بالواقع التطبيقي والإجابة على إشكالية دراستنا واختبار الفرضيات الموجهة لها وتزويدنا بنتائج عن حقيقة العلاقة بين متغيري الدراسة (الرضا والأداء الوظيفيين)، حيث أبانت عن وجود علاقة تأثير وتأثر بين هذين الناتجين إضافة إلى وجود تأثير للرضا الوظيفي في المساهمة على تحسين أداء العاملين.

قائمة المراجع

تفسير القران وصحيح مسلم.

القواميس والمعاجم.

الكتب باللغة العربية.

الدوريات والمجلات

الأعمال غير المنشورة.

الكتب باللغة الأجنبية.

الإنترنيت.

الجرائد الرسمية.

مناشير وقرارات.

أولا: تفسير القران وصحيح مسلم:

01- الطبري، تفسير الطبري (في كتابه جامع البيان عن تأويل أي القران) ، المجلد 3 من المائدة الى الأعراف، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، طبعة 1 ،1994.

02- مسلم بن حجاج، صحيح مسلم (222/4 برقم 486) ، دار طيبة، الرياض، المملكة العربية السعودية ،2006.

ثانيا :القواميس والمعاجم:

03- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد التاسع، ط3، 1994.

04- أحمد زكي براوي ومحمد كمال مصطفى، معجم مصطلحات القوى العاملة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1983.

05- أحمد شفيق السكري، قاموس الخدمة الاجتماعية و الخدمات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

06- جبران مسعود، الرائد- معجم ألفبائي في اللغة والأعلام-، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 2005.

07- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، الجزء الأول، 1994.

08- حبيب الصحاف، معجم إدارة الموارد البشرية وشؤون العاملين، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، 1997.

09- حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية، القاهرة، 2003.

10- روجي البعلبكي، المورد الثلاثي، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 2005.

11- عبد الهادي الجوهري، قاموس علم الاجتماع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط3، 1998.

12- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط3، 1991.

13- مجد الدين الفيروزابادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، طبعة 8،2005، ص 1288.

14- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2006.

15-محمد عميم الاحسان، «التعريفات الفقهية»، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،2003.

16- مؤنس رشاد الدين، المرام في المعاني والكلام، دار الراتب الجامعية، بيروت، 2000.

17- المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط31، دون سنة نشر.

18- المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت، ط5، دون سنة نشر.

19-عبد الرؤوف المناوي، «التوقيف من مهمات التعاريف»، تحقيق عبد الحميد صالح حمدان، عالم الكتب، القاهرة ،1990.

ثالثا:الكتب باللغة العربية:

20-إبراهيم عصمت مطلوع، الإدارة التربوية في الوطن العربي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003.

21-أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، 2001.

22-أحمد إبراهيم أحمد، إدارة الفصل الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2005.

23-أحمد سيد مصطفى، سلوك الناس في العمل، دار الكتب، القاهرة، 1996.

24-أحمد ماهر، السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، الإسكندرية، ط7، 2000.

25-أحمد ماهر، الاستخبارات واستخدامها في إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2007.

26-أحمد ماهر، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2007.

27-إسماعيل علي، أصول التربية العامة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.

28-أشرف محمد عبد الغني، علم النفس الصناعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001.

29-أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية، بيروت، 1983.

30-أحمد محمد المصري، الإدارة الحديثة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2000.

31-اوبراي دانيالز، الحصول على أفضل ما لدى الناس في العمل، ترجمة عبد الكريم العقيل، مكتبة جرير، الرياض، السعودية، 2000.

32-انا مار غيلاس، كيف تقلل من الضغوط والصراعات داخل العمل، ترجمة قسم الترجمة لدار الفاروق، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، الجيزة، مصر،2009.

33-بوفلجة غيات، التربية والتعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2006.

34-جاري ديسلر، إدارة الموارد البشرية، ترجمة محمد سيد أحمد عبد المتعال، دار المريخ، الرياض، 2008.

35-جبارة عطية جبارة، الاتجاهات النظرة في علم الاجتماع الصناعي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2001.

36-جودت عزة عبد الهادي، الإشراف التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

37-جيرالد جرينبرغ وروبرت بارون، إدارة السلوك في المنظمات، ترجمة رفاعي محمد رفاعي وإسماعيل علي بسيوني، دار المريخ للنشر، الرياض،2004.

38-جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، «استراتيجيات التعليم الجامعي العربي»، وتحديات القرن الحادي والعشرين، المنامة، مملكة البحرين، أكتوبر 2007.

39-جمال الدين محمد المرسي وثابت عبد الرحمن، السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، الإسكندرية،2002.

40-جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، «التوجيه المهني ونظرياته»، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط02، عمان، الأردن، 2014.

41-حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1993.

42-حسن ابراهيم بلوط، إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي، دار النهضة العربية، لبنان ،2002.

43-حسن أبو رياش وزهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، 2007.

44-حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

45-حسن حسين البيلاوي واخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات،دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

46-حسن شحاتة، مدخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002.

47-حسن شحاتة، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2006.

48-حسونة فيصل، إدارة الموارد البشرية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

49-حسين عبد الحميد رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2006.

50-حمداوي وسيلة، إدارة الموارد البشرية، مديرية النشر لجامعة قالمة، الجزائر، 2004.

51-خالد زكي عقل، المعلم بين النظرية والتطبيق، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

52-خليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

53-رابح تركي، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990.

54-راوية محمد حسن، السلوك في المنظمات، الدار الجامعية،الإسكندرية، 2000.

55-راوية محمد حسن، إدارة الموارد البشرية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،1999.

56-ربحي مصطفى عليان، دراسات في علوم المكتبات والتوثيق والمعلومات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

57-روبرت باكل، تقييم الأداء، ترجمة موسى يونس، بيت الأفكار الدولية، الرياض، دون سنة نشر.

58-رافدة الحريري، الإشراف التربوي، دار المنهج للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

59-رونالد-ي-ريجيو، المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيم، ترجمة فارس حلمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،1999.

60-روبرت اليس وايت، ترجمة سامي تيسير سلمان، كيفية تنمي قدرتك على بناء فرق العمل، بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، الرياض، دون سنة نشر.

61-ريك كونلوودوج واتسابو، القيادة المتميزة، ترجمة قسم الترجمة بمكتبة جرير،مكتبة جرير، الرياض، السعودية،2014.

62-سالم تيسير الشرايدة، الرضا الوظيفي-أطر نظرية وتطبيقات عملية-، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

63-سعاد نايف برنوطي، إدارة الموارد البشرية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2007.

64-سعيد محمد عثمان، دراسات في علم النفس الصناعي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2006.

65-سهيل أحمد عبيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2007.

66-سهيلة محمد عباس وعلي حسين علي، إدارة الموارد البشرية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2007.

67-سهيلة محمد عباس، إدارة الموارد البشرية – مدخل استراتيجي-، دار وائل للنشر، ط2، عمان،2006.

68-سوزان كويليام، الدوافع المحركة للبشر، ترجمة قسم الترجمة بمكتبة جرير، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2004.

69-شبل بدران، الأصول الفلسفية للتربية، شركة الجمهورية الحديثة، مصر، 2002.

70-شبل بدران وأحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط4، 2002.

71-شبل بدران وفاروق البوهي، نظم التعليم في دول العالم تحليل مقارن، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دون سنة نشر.

72-شفيق رضوان، السلوكية والإدارة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1994.

73-صالح محمد محسن العامري، الإدارةوالأعمال،دار وائل للنشر،عمان،الأردن،2007.

74-صبحي جبر العتيبي، تطور الفكر والأساليب في الإدارة، دار الجامد، عمان، 2005.

75-صبري محمد علي وأشرف محمد عبد الغني شريت، «سيكولوجية الصناعة أسسها وتنظيماتها»،دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر،2004 .

76-صديق محمد عفيفي وأحمد إبراهيم عبد الهادي، السلوك التنظيمي، مكتبة عين شمس، مصر، ط10، 2003.

77-صلاح الدين عرفة محمود، المنهج الدراسي والألفية الجديدة، دار القاهرة، القاهرة،2002.

78-صلاح الدين محمد عبد الباقي، السلوك الإنساني في المنظمات، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2000.

79-طلعت إبراهيم لطفي، علم اجتماع التنظيم، مكتبة دار غريب،القاهرة،1993.

80-طارق طه، إدارة الأعمال (منهج حديث معاصر)، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية،2007.

81-عادل حسن، إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1998.

82-عادل صلاح عبد الجبار ومحمد القحطاني، علم النفس التنظيمي والإداري، دون دار نشر، الرياض،السعودية، 2007.

83-عائشة مصطفى المناوي، سلوك المستهلك، دار مكتبة عين شمس، القاهرة، ط2، 1998.

84-عاطف جابر طه عبد الرحيم، السلوك التنظيمي،الدار الجامعية،الإسكندرية،2009.

85-عباس محمود عوض، دراسات في علم النفس الصناعي والمهني، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر، 2005.

86-عبد الرؤوف الضبع، إشكاليات التعليم وقضايا التنمية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2005.

87-عبد الباري إبراهيم وزهير نعيم الصباغ، إدارة الموارد البشرية في القرن الواحد والعشرون، دار وائل للنشر، عمان، الأردن،2008.

88-عبد المجيد عبد التواب شيحة، في الأصول الفلسفية للتربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

89-عبد المنعم عبد الحي،علم الاجتماع الصناعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1984.

90-عبد الراضي إبراهيم وآخرون، دراسات في فلسفة التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.

91-عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، ليبيا، 2000.

92-عبد الرحمن عيسوي، الكفاءة الإدارية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،1996.

93-عبد الرحمان عيسوي، سيكولوجية العمل والعمال، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، دون سنة نشر.

94-عبد العزيز البهواشي، المدرسة الفاعلة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.

95-عبد الغفار حنفي، السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2007.

96-عبد الله عبد الرحمن صالح، التربية العلمية ومكانتها في برامج تنمية المعلمين، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

97-عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التنظيم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994.

98-عبد الفتاح رضوان، مهارات التكيف مع ظروف العمل، المجموعة العربية للنشر، القاهرة، 2012.

99-عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، مصر ،2000.

100-عبد العزيز الغريب صقر، الجامعة والسلطة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر، 2005.

101-عمر مبروكة، الدليل الشامل في البحث العلمي، مجموعة النيل العربية للنشر، القاهرة، ط 01 ،2008.

102-عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، الطبعة 02 ،2012،

103-علي صالح جوهر، التعليم-تخطيطه واقتصادياته-، دار المهندس للطباعة والنشر، دمياط، 2004.

104-علي عبد الرزاق جلبي، علم الاجتماع الصناعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.

105-علي عسكر، الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2005.

106-علي السلمي، السلوك الإنساني في الإدارة، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، دون سنة نشر.

107-عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2007.

108-عويد المشعان، علم النفس الصناعي،مكتبة الفلاح،الكويت، دون سنة نشر.

109-فرج عبد القادر طه، سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج، مطبعة المجد، القاهرة، 1980.

110-فرج عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف للنشر، القاهرة، ط05، 1988.

111-فاروق شوقي البوهي، التخطيط التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون سنة نشر.

112-فاروق عبدة فليه والسيد محمد عبد المجيد، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،2005.

113-فرج عبد القادر طه، علم النفس الصناعي والتنظيم، دار قباء للطباعة طباعة، عمان، 2005.

114-فاروق السيد عثمان، القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

115-فايز مراد دندش، في أصول التربية، دار الوفاء لدينا الطباعة النشر، الإسكندرية، 2004.

116-فضيل دليو وآخرون،الاتصال في المؤسسة، مؤسسة الزهراء للفنون المطبعية، قسنطينة الجزائر،2004.

117-كامل بربر، إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1994.

118-كامل المغربي وآخرون، أساسيات في الإدارة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1995.

119-مارتن سيلغمان، السعادة الحقيقية: استخدام الحديث في علم النفس الإيجابي لتبيين ما لديك لحياة أفضل، ترجمة صفاء الأعسر وآخرون، دار العين للنشر، القاهرة ،2005.

120-مايكل ارجابل، سيكولوجية السعادة، ترجمة فيصل عبد القادر، عالم المعرفة للنشر، الكويت، 1978.

121-مؤيد عبد الحسين الفضل وآخرون، إدارة الموارد البشرية، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

122-مجدي أحمد محمد عبد الله، علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2008.

123-مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفي، عالم الكتب، القاهرة، 2002.

124-محمد إسلام الفار، علم الاجتماع الصناعي، دار المعارف، الإسكندرية، ط2، 1985.

125-محمد احمد كريم وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة، الإسكندرية، 2002.

126-محمد بالرابح،الدافعية الإنسانية، مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من اجل التنمية في الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية وهران، الجزائر ،2011.

127-محمد بالرابح، التكيف المهني، مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من اجل التنمية في الجزائر، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية وهران، الجزائر، 2010.

128-محمد بالرابح، الرضا عن العمل، مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من اجل التنمية في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية وهران، الجزائر ،2009.

129-محفوظ أحمد جودة، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات،دار وائل للنشر والتوزيع، ط 4،عمان، 2009،

130-محمد الصيرفي، السلوك، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2006

131-محمد الصيرفي، السلوك الإداري والعلاقات الإنسانية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، عمان، 2007.

132-محمد الصيرفي، إدارة الموارد البشرية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2006.

133-محمد السيد أبو النيل، علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيا وعالميا، دار الفكر العربي، القاهرة،2005.

134-محمد حسن رسمي، السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004.

135-محمد عبد الوهاب العزاوي، إدارة الجودة الشاملة،دار اليازوري العلمية، عمان،2005.

136-محمد سعيد سلطان، السلوك الإنساني في المنضمات، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2002.

137-محمد مرعي مرعي، أسس إدارة الموارد البشرية،دار رضا للنشر،القاهرة،1999 .

138-محمد سيد خطاب، أسس العلاقات الاجتماعية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007.

139-محمد شحاته ربيع، علم النفس الصناعي والمهني، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010.

140-محمد شحاتة ربيع، أصول علم النفس الصناعي،دار غريب للنشر والتوزيع،القاهرة،ط 3 .2006.

141-محمد شفيق، الإنسان والمجتمع، مقدمة في السلوك الإنساني ومهارات القيادة والتعامل، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،1997.

142-محمد صالح خطاب، صفات المعلمين الفاعلين، دار الميسرة للنشر والطباعة، عمان، 2007.

143-محمد صالح الحناوي ومحمد سعيد سلطان، السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، الإٌسكندرية، 2000.

144-محمد عبد الباقي أحمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003.

145-محمد مسلم، مدخل إلى علم النفس العمل، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2007.

146-محمد محمد سكران، التعليم والتقدم التكنولوجي والصناعي (التجربة اليابانية)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،2001.

147-مختار محمد كامل، الثورة التكنولوجية في التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.

148-محمد فتحي عكاشة،علم النفس الصناعي،مطبعة الجمهورية،الإسكندرية،1999 .

149-محمد رسلان الجيوسي وجميلة جاد الله، الإدارة علم وتطبيق، دار السيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

150-مصطفى كامل أبو العزم عطية، مقدمة في السلوك التنظيمي، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،2000.

151-مصطفى نجيب شاويش، إدارة الموارد البشرية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط 3،2005.

152-مهدي حسن زويلف، الإدارة-نظريات ومبادئ-، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2001.

153-مهدي حسن زويلف، إدارة الأفراد، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1983.

154-مهدي حسن زويلف وعلي العضايلة، إدارة المنظمة-نظريات وسلوك-، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1996.

155-موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

156-ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

157-ناصر محمد العديلي، إدارة السلوك التنظيمي، دار المرام للطباعة الالكترونية، الرياض، 1993.

158-ناصر محمد العديلي،السلوك الإنساني والتنظيمي،معهد الإدارة العامة، الرياض،1995.

159-نبيل سعد خليل، التعليم والتنمية (دراسة في النموذج الصيني)، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، مصر، 2005.

160-وائل عبد الرحمن التل وآخرون، مقدمة في أصول التربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

161-وائل محمد صبحي وطاهر محسن منصور، سلسلة إدارة الأداء الاستراتيجي، دار وائل للنشر، عمان، 2009.

162-يعقوب نشوان، التربية في الوطن العربي عل مشارف القرن الحادي والعشرون، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

163-يوسف محمد القبلان، مفاهيم وتطبيقات في السلوك الإداري، شركة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، ط2، 1415هـ.

164-الدحلة فيصل عبد الرؤوف، تكنلوجيا الأداء البشري: المفهوم وأساليب القياس والنماذج، المكتبة الوطنية، عمان،2001.

165-الشيخ كامل محمد عويضة، علم النفس الصناعي، دار الكتب العلمية، ط2،بيروت،لبنان،1996.

166-الشيخ كامل محمد عويضة، علم نفس الشخصية، دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان،1996.

167-المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، إدارة الموارد البشرية، نشر المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، المملكة العربية السعودية،2006.

168-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تطوير التربية العربية، دون دار نشر تونس، 2006.

رابعا :المجلات الدوريات:

169-احمد بن عيشاوي، طريقة ستة سيجما كأداة لتحسين إدارة الجودة الشاملة، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 05، الجزائر ،2014.

170-ايمان جودة ورندة الياقي، ضغوط العمل وعلاقتها بالتوجه البيروقراطي وعدم الرضا الوظيفي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد 01 ،2002.

171-بلقاسم سلاطنية، سيسيولوجيا التكوين المهني وسياسة التشغيل في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، عدد 10، 1998، ص 130.

172-بوخريسة بوبكر، المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2006.

173-فريدة بوغازي، تحليل مصادر ضغوط العمل في المؤسسة الاقتصادية، دراسة ميدانية: المؤسسة المينائية سكيكدة، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 11،2015، جامعة 20اوت 1955، سكيكدة. الجزائر.

174-مجاهدي الطاهر، تقدير الذات لدى المعلم وعلاقته بالرضا عن العمل، مجلة دراسات اجتماعية، العدد الأول، مركز البصيرة، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، افريل 2009.

175-عبد الحميد محمد العباسي، الرضا الوظيفي لدى ضابط الأمن الكويتي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد32، العدد04، منشورات مجلس النشر العلمي لجامعة الكويت، 2004.

176-عبد المليك مزهودة، الأداء بين الكفاءة والفعالية-مفهوم وتقييم-، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الأول، جامعة محمد خيضر، بسكرة،2002.

177-عبد الفتاح بوخمخم، مفهوم الدافعية في مختلف نظريات السلوك التنظيمي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2001.

178-عبد الفتاح بوخمخم، تحليل وتقييم الأداء الاجتماعي في المنشأة الصناعية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، عدد18 ديسمبر 2002.

179-خالد احمد الصرايرة وليلى عساف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، العدد 01، الأردن، 2008.

180-على وطفة، مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد ،199911.

181-نادر فرجاني، التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية، المستقبل العربي، مكتب دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، السنة 21، العدد 237، 1998.

خامسا :الأعمال غير المنشورة:

182-بوعكاز فريد، الإشراف والرضا الوظيفي-المؤسسة المينائية بسكيكدة نموذجا -، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تنمية وتسيير الموارد البشرية، جامعة سكيكدة، 2008.

183-دريسي عبد الرزاق، ظروف العمل وأثرها على الرضا المهني للأستاذ الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة عنابة،2001.

184-مزيوة بلقاسم، السلطة والرضا الوظيفي-المؤسسة الاستشفائية عبد الله نواورية نموذجا-،مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع تخصص تنمية بشرية،جامعة سكيكدة،2009.

185-مومية عزري، ظروف العمل والرضا المهني للمعلم، مذكرة لنيل شهادة الماجستير غي علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية، جامعة قسنطينة،2007.

سادسا:الجرائد الرسمية:

186- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، مرسوم تنفيذي رقم 08-130 مؤرخ في 27 ربيع الثاني 1429 هـ الموافق لـ 03 ماي 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث، الجريدة الرسمية ، العدد 23، الصادر بتاريخ 08 ماي 2008.

187- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مرسوم تنفيذي رقم 08-315 مؤرخ في 11 شوال 1429 هـ الموافق لـ 11 أكتوبر 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، الجريدة الرسمية، العدد 59، الصادر بتاريخ 12 أكتوبر 2008.

188- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التكوين المهني، مرسوم تنفيذي رقم 09-93 مؤرخ في 26 صفر 1430 هـ الموافق لـ 22 فيفري 2009 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين. الجريدة الرسمية العدد 13، الصادر بتاريخ 25 فيفري 2009.

189- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مرسوم تنفيذي رقم 12-240 مؤرخ في 08رجب 1433 هـ الموافق لـ 29 ماي 2012 يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 مؤرخ في 11 شوال 1429 هـ الموافق لـ 11 أكتوبر 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، الجريدة الرسمية العدد 34، الصادر بتاريخ 03 يونيو 2012.

190- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرسوم رئاسي رقم 14-196 مؤرخ في 08رمضان 1435 هـ الموافق لـ06 يوليو 2014 يتضمن تنظيم التكوين وتحسين المستوى في الخارج وتسييرهما، الجريدة الرسمية، العدد 42، الصادر بتاريخ 09 يوليو 2014.

191- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار وزاري مشترك مؤرخ في30 محرم عام 1433 هـ الموافق لـ 25 ديسمبر 2011، يعدل القرار الوزاري المشترك المؤرخ في27ربيع الأول عام 1425 هـ الموافق لـ 17مايو 2004 يحدد مبلغ التعويض القابل للتحويل والمتعلق بالتكوين وتحسين المستوى بالخارج لمدة تساوي 06 أشهر أو تقل عنها، الجريدة الرسمية، العدد 71، الصادر بتاريخ 28 ديسمبر 2011.

سابعا:مناشير وقرارات.

192-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 1267 مؤرخ في 23 ديسمبر 2015، يحدد نسبة الأساتذة والباحثين المستفيدين من العطلة العلمية برسم السنة الجامعية 2016-2017.

193-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار رقم 392 مؤرخ في 20 جويلية 2016، يحدد كيفية تنظيم المرافقة البيداغوجية للأستاذ الباحث حديث التوظيف.

ثامنا: الكتب باللغة الأجنبية:

194 –Boubekeur ben bouzid, la réforme de l'éducation en Algérie : enjeux et réalisation, édition casbah, Alger, 2009.

195–Claude Lévy, La Motivation Ou Travail : Modèle Et Stratégie ,3 édition D'organisation, Paris, 2006, P41.

196 –Dimitri weiss, ressources humaines, édition d'organisation, Paris, 2ème édition, 2003.

تاسعا:مواقع الإنترنيت

197 – http://stardz.ibdaa.org/montada.f6/topic.t139 html.le: 09.08.2009.

198 – http://albilad-daily.com.le:08.06.2009.

199 – http://www.oecd.org/pisa/466 24382 pdf : le 21/05/2013

200 – http://www.mefp.gov.dz. le : 21/05/2013.

201 – http://www.ones.dz. le : 21/05/2013

202 – www.mf.gov.dz le : 21/05/2013.

203– Iglesias rutishauser, katia, l'utilisation des modèles à effets mixtes avec effets aléatoires croisés pour l'analyse de données de type questionnaire dans le champ de la satisfaction au travail, thèse de doctorat : univ. genève, 2011, p1. http://archive-ouverte.unige.ch/unige:16771le23/02/2015

204 –Nadja robert, bien-être au travail .une approche centrée sur la cohérence de rôle , note scientifique et technique n 267 institut national de recherche et de sécurité pour la prévention des accidents du travail des maladies professionnelles, mars 2007.

.www. inrs.fr le : 30/07/2014.p93
205–www.emploi.belgique.be/workarea/downloadasset.aspx?id=25002le : 30/07/2014
206–katia iglesias, olivier renaud1, & franziska tschan, satisfaction au travail : conséquences du choix des outils statistiques et des instruments de mesure en grh , nouveaux comportements, nouvelle grh, xxème congres agri p 13, du 17 au 19 novembre 2010.
www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes 2010iglesias-renaud-tschan.le 05/03/2015
207–Ccecqa, actualisation de la revue de littérature sur la satisfaction au travail, conduite par le ccecqa en 2000 [v5/ 2010], www.clarte-sante.fr le 24/07/2014.
208– Isabell achte et al, comment concilier la performance et le bien-être au travail, mémoire mba, 2010, p 39.
http://www.yoga- break.fr/, le 17/03/2015.
209– Olivier de la villarmois, le concept de performance et sa mesure un êtas de l'arte **,**centre lillois d'analyse et de recherche sur l'evolution des entreprises, upresa cnrs 8020, avril 2001, p 05.
odlv.free.fr /.le 17/03/2015.
210– Ramesh kumar moona haji mohamed, the relationship between mcgregor's x-y theory, management style and fulfilment of psychological, contract, a literature review, international journal of academic research in business and social sciences, may 2013, vol. 3, no. 5,p716. www.hrmars.com/journals,le 17/03/2015.
211– Jean-frederic berger, les besoins de l'homme, essai d'après abraham maslowe,1ère édition, 2008, p 6.
http://www.editions-dadga.com le : 13/11/2014.
212–Isabelle nadeau, la motivation au travail et la centralité du travail une étude exploratoire, mémoire présent, pour l'obtention du grade de maîtres arts (ma.), université laval, canada, 1999, p 09.
www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1 , le 22/04/2015.
213–Fred c. lunenburg,expectancy theory ofmotivating by altering expectations, international journal of managementmotivation, business, and administration, volume 15, number 1, 2011.p 02.
www.nationalforum.com .le 29/04/2015.
214–Montuclard m. herzberg f. mausner b. et snyderman b, the motivation to work**,**in : revue françaisedesociologie**.** 1960.
http://www.persee.fr. p. 244 le : 31/10/2014.
215–Clark, a. e, les indicateurs de la satisfaction au travail : quelles sont les caractéristiques d'un bon emploi ; observations recueillies dans certains pays de l'ocde, éditions ocde. pp 03.04
http://dx.doi.org/10.1787/135007820512 le 15/06/2013.
216–Paul r. belanger et benoit levesque, éléments théoriques pour une sociologie de l'entreprise : des classiques aux néo-classiques**,** un article publié dans la revue cahiers

de recherche sociologique, no 18-19, 1992, montréal : département de sociologie, uqam. http://classiques.uqac.ca/ le 21/07/2014.
217– Gaël Garreau et al, l'aménagement de l'espace de travail : entre théories et pratiques, quels sont les véritables enjeux pour le drh, mba management des ressources humaines dauphine – promotion 6 – novembre 2009, p109.
https://docplayer.fr/1172782-L-le le 21/07/2014
218– Christophe daniel, salaires, conditions et satisfaction au travail, document de travail du granem n° -006, novembre 2008, sans page
http : //www.univ-angers.fr/granem, le 14/03/2015.
219– Renee bourbonnais et al ; ‹ autonomie décisionnelle au travail› rapport de l'enquête social et de santé 1992-1993. volume i. chapitre 9, pp. 153-164. québec .
http://classiques.uqac.ca/ le : 07/12/2014.
220–Lucie davoine, les déterminants de la satisfaction au travail en europe : l'importance du contexte**,** centre d'études de l'emploi, n° 76, p 8-13, décembre 2006,
http://www.cee-recherche.fr le : 30/07/2014.
221– Brigitte charles et all,les déterminants psychologiques de la performance au travail, un bilan des connaissances et proposition de voies de recherche, note 436 halshs-00096949, version 1 du 20 sep 2006 p 16,
http://hal.archives-ouvertes.fr le 24/07/2014.
222– Etienne caron,la relation entre l'environnement de travail et l'engagement affectif enversl'organisation : l'effet moderateur de la generation, memoire presente a la faculte des etudes superieures en vue de l'obtention du grade de maitrise en relations industrielles universite de montreal, p 10
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3255/caron_etienne_2009
le : 25/07/2014.
223– Severine lemiere -corinne perraudin -heloïse petit, les pratiques de gestion du travail et de l'emploi en france et leurs conséquences sur les salariés, centre d'études de l'emploi, n° 75, décembre 2006,
http://www.cee-recherche.fr 01/12/2014.p 21.

ملحق 01

الاستمارة.

جامعة محمد الأمين دباغين – سطيف –
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية

استمارة بحث

دكتوراه العلوم في علم اجتماع العمل والتنظيم

تخصص إدارة الموارد البشرية

العنوان:

الرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس وأثره على أدائهم التعليمي

–دراسة ميدانية مقارنة بين قطاع التعليم العالي، قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني لولاية قالمة

الطالب الباحث:السعيد بلعيد **إشراف ا د:إبراهيم بلعادي**

تنويه:

إن وثيقة الأسئلة المطروحة بين يديك تعالج مختلف الجوانب المتعلقة بحياتك الوظيفية.

في كل واحدة منها أشر على مستوى رضاك من جهة ومستوى أدائك من جهة أخرى من

خلال وضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة.

ملاحظات:

1–إن كلمة معلم تشمل جميع القطاعات: تعليم عالي–تعليم عام–تكوين مهني.

2–إن كلمة متمدرس تشمل: طالب – تلميذ –متربص.

3–إن كلمة إدارة تشمل: رئاسة جامعة – مديرية تربية – مديرية تكوين مهني.

4–ان كلمة مسؤول مباشر تشمل: رئيس قسم–مدير.

نشكرك عل تعاونك ونطمئنك بان إجاباتك لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

• **أسئلة أولية:**

- الجنس:

ذكر: ☐

أنثى: ☐

- المؤهل العلمي:

.....

- الانتماء الوظيفي:

تعليم عالي : ☐

تكوين مهني : ☐

تعليم عام : ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐

- السن:

.....سنة.

- عدد سنوات التعليم:

.....سنة.

• **الجزء الخاص بالرضا الوظيفي:**

أولا : بيانات خاصة بالرضا عن محتوى وتنظيم العمل:

1- برنامج العمل السنوي؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

2- عدد ساعات العمل في الأسبوع؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

3- أساليب وطرق التدريس ؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

4- محتوى المقررات الدراسية؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

5- هامش الحرية في أداء وظيفتك؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

ثانيا : بيانات خاصة بالرضا عن العلاقات الوظيفية:

6- العلاقات الاجتماعية بين زملاء الوظيفة؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

7- العلاقات الاجتماعية مع المتمدرسين؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

8- إمكانية العمل مع زملاء العمل كفريق؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

09- متعة العمل مع زملاء العمل؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

10- متعة العمل مع المتمدرسين؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

ثالثا : بيانات خاصة بالرضا عن التنمية الوظيفية:

11- إمكانية الاستفادة من التدريب والتطوير الوظيفي؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

12- العدالة في منح الفرص التكوينية؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

13- عدد الدورات التكوينية ؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

14- تطوير وسائل وأساليب التكوين ؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

15- نتائج الدورات التكوينية؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

رابعا : بيانات خاصة بالرضا عن سياسة الأجور والمكافآت والخدمات الاجتماعية:

16- تماشي الأجر ومتطلبات الوظيفة؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

17- تماشي الأجر مع القدرة الشرائية ؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

18- المنح التابعة للأجر ؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

19- نظام الترقيات في القطاع؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

20- نظام الخدمات الاجتماعية؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

خامسا : بيانات خاصة بالرضا عن الإشراف:

21- أساليب تعامل المسؤول المباشر من تقدير ،احترام ،مساعدة...وغيرها؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

22- تقبل المسؤول المباشر لاقتراحات المعلمين؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

23- طرق الاتصال المتبعة من طرف المسؤول المباشر ؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

24- الحلول المقدمة من طرف المسؤول المباشر في حالة وجود مشكلات وظيفية؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

25- إمكانية تغيير جدول العمل في حالة وجود ضرورة ملحة؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

سادسا : بيانات خاصة بالرضا عن قوانين العمل:

26- تطبيق الإدارة لقوانين العمل؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

27- الوثائق المتضمنة قوانين العمل ولوائحه موجودة تحت تصرفك؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

28- نشر لوائح العمل في الوقت والمكان المناسبين؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

29- مستوى معرفتك لقوانين العمل ولوائحه الخاصة بوظيفتك؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

30- ضمان الإدارة لحقوق المعلم؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

سابعا : بيانات خاصة بالرضا عن الإدارة:

31- مستوى معرفتك بوظائف مختلف المصالح الإدارية ؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

32- سهولة الوصول الى المسؤولين الإداريين ؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

33- التنسيق بين مختلف المصالح الإدارية؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

34- تقدير الإدارة لمجهودات المعلمين؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

35- توفير الإدارة لتجهيزات ووسائل العمل؟

غير راض تماما ☐ غير راض نسبيا ☐ محايد ☐ راض نسبيا ☐ راض تماما ☐

• **الجزء الخاص بالأداء الوظيفي:**

أولا : بيانات خاصة بالأداء الوظيفي في علاقته بمحتوى العمل و تنظيمه:

1- هل تلتزم بتطبيق طرق واساليب التدريس المنصوص عنها قانونا ؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

2- هل تبادر باتخاذ قرارات ذاتية في إطار المهام المرتبطة بوظيفتك؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

3- هل تبدع في أداء عملك (الاعتماد على وسائل وأجهزة حديثة) ؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

4- هل تحدث تغييرات تراها ضرورية على المقرر الدراسي ؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

5- هل تحتج على الحجم الساعي المخصص لإنهاء البرنامج السنوي ؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

ثانيا : بيانات خاصة بالأداء الوظيفي في علاقته بالعلاقات الوظيفية:

6 – هل تقيم علاقات اجتماعية مع زملاء المهنة؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

7- هل تقيم علاقات اجتماعية مع المتمدرسين؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

8- هل تنسق مع الزملاء من اجل العمل كفريق؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

9- هل تعمل على خلق جو عمل ممتع مع الزملاء؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

10- هل تعمل على خلق جو عمل ممتع مع المتمدرسين؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

ثالثا : بيانات خاصة بالأداء الوظيفي في علاقته بالتنمية الوظيفية:

11- هل تستجيب لدعوات التكوين؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

12- هل تطالب بتكييف نوعية التكوين وحاجاتك المهنية؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

13- هل تطالب الإدارة بإدراج عدد كاف من الدورات التكوينية ؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

14- هل تحتج في حالة عدم وجود عدل في توزيع فرص التكوين؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

15- هل تطالب بعصرنة وسائل وتجهيزات التكوين؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

رابعا : بيانات خاصة بالأداء الوظيفي في علاقته بسياسة الأجور والمكافآت:

16- هل تفكر في ترك مهنة التعليم بحثا عن وظيفة أخرى توفر لك اجر أعلى؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

17- هل تفكر في ممارسة عمل حر يوفر لك دخل أفضل؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

18- هل تفكر في تقلد منصب مسؤولية يوفر لك اجر أعلى؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

19- هل تفكر في ممارسة نشاط موازي إلى جانب مهنتك يوفر لك دخل إضافي؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

20- هل تحتج عند عدم حصولك على ترقية مستحقة ؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

خامسا : بيانات خاصة بالأداء الوظيفي في علاقته بالإشراف:

21- هل تعمل على خلق جو من التقدير والاحترام مع مسؤولك المباشر ؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

22- هل تتبع الإجراءات القانونية في عملية اتصالك بمسؤولك المباشر ؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

23- هل تتناقش مع مسؤولك المباشر في حالة وجود مشكلات وظيفية ؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

24- هل تقدم اقتراحات لمسؤولك المباشر في ما يخص تنظيم العمل؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

25- هل تطالب مسؤولك المباشر بتعديل جدول العمل في حالة وجود ضرورة ملحة؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

سادسا : بيانات خاصة بالأداء الوظيفي في علاقته بقوانين ولوائح العمل:

26- هل تلتزم بتطبيق قوانين ولوائح العمل بحذافيرها؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

27- هل تخصص وقتا للاطلاع على قوانين ولوائح العمل؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

28- هل تطالب مسؤولك المباشر بتوفير الوثائق المتضمنة قوانين ولوائح العمل؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

29- هل تطالب مسؤولك المباشر بنشر قوانين ولوائح العمل في المكان والزمان المناسبين؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

30- هل تحتج في حالة خرق مسؤولك المباشر لقوانين ولوائح العمل؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

سابعا : بيانات خاصة بالأداء الوظيفي في علاقته بالإدارة:

31- هل تحرص على معرفة مختلف المصالح الإدارية والمهام الموكلة لها؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

32- هل تقوم بمقابلة المسؤولين الإداريين إذا ما تطلب الأمر؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

33- هل تحترم السلم الهرمي في معاملاتك مع المسؤولين الإداريين؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

34- هل تلجا للإدارة في حالة تعرضك لظلم مسؤولك المباشر؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

35- هل تلجا للنقابة في حالة تعرضك لظلم الادارة؟

أبدا ☐ نادرا ☐ محايد ☐ أحيانا ☐ كثيرا ☐

ملحق 02

المناشير.

القرارات الوزارية.

الجرائد الرسمية.

الجمهورية الجزائرية الدِّيمقراطيـة الشَّعبية
وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 932 مؤرخ في 28 جويلية 2016
يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف

إن وزير التعليم العالي و البحث العلمي،

- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15 – 125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 17 مايو سنة 2015، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدل،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08 - 130 مؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13 – 77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013، الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

يقرر ما يأتي:

المادة الأولى: تنظم على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي مرافقة بيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف.

المادة 2: تهدف المرافقة البيداغوجية الى تمكين الأستاذ الباحث حديث التوظيف خلال فترة التربص من اكتساب معارف ومهارات في فن التدريس الجامعي.

المادة 3: تنشأ لدى كل مؤسسات التعليم العالي، خلية تكلف بوضع ومتابعة برنامج المرافقة البيداغوجية لفائدة الأساتذة الباحثين تماشيا ومبادئ اليقظة البيداغوجية ،

وبهذا الصدد تكلف لاسيما بما يأتي:

- اقتراح الإستراتيجيات البيداغوجية للتعليم والتكوين العالي،

- وضع حيز التنفيذ برنامج المرافقة البيداغوجية، وتبليغه للأساتذة المعنيين،

- انتقاء الأساتذة المتدخلين في التكوين ،

- تقييم مشاركة الأساتذة المعنيين بالتكوين .

المادة 4: يتضمن برنامج المرافقة البيداغوجية ، تنظيم دورات وحصص تدريبية ، تشمل لا سيما:

- تدريس مبادئ التشريع الجامعي،

- مدخل للتعليمية والبيداغوجيا ،

- علم النفس والنفسية التربوية ،

- كيفيات تصميم الدروس وإعدادها والاتصال البيداغوجي.

- كيفيات تقييم الطلبة،
- التعليم عن بعد،
- استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التدريس.

يحدد محتوى برنامج المرافقة البيداغوجية طبقا للملحق المرفق بهذا القرار.

المادة 5: تتشكل الخلية من نائب مدير الجامعة للتكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات، وكذا التكوين العالي في التدرج ، مسؤول خلية ضمان الجودة وثلاثة (3) أساتذة باحثين يمثل كل واحد منهم شعبة العلوم وشعبة العلوم الإنسانية والاجتماعية وشعبة اللغات والآداب والفنون، يختارهم مسؤول المؤسسة الجامعية من الأساتذة والأساتذة المحاضرين ذوي الكفاءات المؤكدة في ميدان البيداغوجيا والتعليمية في التعليم العالي.

يرأس الخلية منسق يتم اختياره من بين أعضائها.

تجتمع الخلية بطلب من المنسق كلما دعت الحاجة إلى ذالك.

المادة 6: تعد الخلية برنامج عملها و تعرضه على المجلس العلمي للمؤسسة للموافقة، وترسل نسخة عنه للوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 7: تعرض الخلية الحصيلة السنوية لتنفيذ برنامج عملها، على المجلس العلمي للمؤسسة، وترسل نسخة عنه للوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادة 8: يضع مسؤول مؤسسة التعليم العالي تحت تصرف الخلية كل الوسائل المتاحة التي تؤهلها للقيام بمهامها الإدارية والتنظيمية والبيداغوجية.

المادة 9: يسرى مفعول هذا القرار ابتداء من السنة الجامعية 2016 - 2017.

المادة 10: يكلف السادة رؤساء مؤسسات التعليم العالي كل فيما يخصه بتطبيق هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.

28 جويلية 2016

حرر بالجزائر، في:

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

الأستاذ: طاهر حجار

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قرار رقم 1267 مؤرخ في 23 ديسمبر 2015

يتضمن تحديد نسبة الأساتذة و الباحثين المستفيدين من العطلة العلمية برسم السنة الجامعية 2016-2017

إن وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- بمقتضى المرسوم الرئاسي 14- 196 المؤرخ في 8 رمضان عام 1435 الموافق 6 يوليو سنة 2014، المتضمن تنظيم التكوين وتحسين المستوى بالخارج و تسييرهما؛

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15-125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 14 مايو 2015، المتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدل؛

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-129 المؤرخ في 27 ربيع الثاني 1429 الموافق ل 03 مايو 2008 ، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث الاستشفائي الجامعي؛

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني 1429 الموافق 03 مايو سنة 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث؛

- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-131 المؤرخ في 27 ربيع الثاني 1429 الموافق ل 03 مايو 2008، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث الدائم.

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12-280 المؤرخ في 19 شعبان 1433 الموافق 09 يوليو سنة 2012، الذي يحدد كيفيات الاستفادة من العطلة العلمية؛

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول 1435 الموافق 30 يناير سنة 2013، الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي؛

يقرر

الفصل الأول

أحكام عامة

المادة الأولى: تطبيقا لأحكام المادة 5 من المرسوم التنفيذي رقم 12-280 المؤرخ في 19 شعبان عام 1433،الموافق 9 يوليو سنة 2012، والمذكور أعلاه، يهدف هذا القرار إلى تحديد نسبة المستفيدين من العطلة العلمية لفئات الأساتذة الباحثين الاستشفائيين الجامعيين، والأساتذة الباحثين، ومدراء البحث، والأساتذة المحاضرين الاستشفائيين الجامعيين قسم "أ" والأساتذة المحاضرين قسم "أ" وأساتذة البحث قسم "أ"؛

المادة 2 : تحدد نسبة المستفيدين من العطلة العلمية، برسم السنة الجامعية 2017/2016، بخمسة بالمائة (5 %) من التعداد الحقيقي لكل سلك.

المادة 3: يكلف كل من مدير التعاون والتبادل بين الجامعات، ومديري المؤسسات الجامعية ومدراء مراكز البحث تحت الوصاية، كل في ما يخصه، بتنفيذ هذا القرار الذي سينشر في النشرة الرسمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

وزير التعليم العالي و البحث العلمي

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

الأستاذ: طاهر حجار

الملحـــق رقم 3

فئات البلدان المستقبلة	التدرج والطور الأول	الماستر وما بعد التدرج
جميع الفئات	2200 دج	2600 دج

قرار وزاري مشترك مؤرّخ في 30 محرّم عام 1433 الموافق 25 ديسمبر سنة 2011، يعدل القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 27 ربيع الأول عام 1425 الموافق 17 مايو سنة 2004 الذي يحدد مبلغ التعويض القابل للتحويل والمتعلق بالتكوين وتحسين المستوى بالخارج لمدة تساوي ستة (6) أشهر أو تقل عنها.

إن وزير الشؤون الخارجية،

ووزير المالية،

ووزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 02–403 المؤرخ في 21 رمضان عام 1423 الموافق 26 نوفمبر سنة 2002 الذي يحدد صلاحيات وزير الشؤون الخارجية،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 03–309 المؤرخ في 14 رجب عام 1424 الموافق 11 سبتمبر سنة 2003 والمتضمن تنظيم التكوين والتحسين بالخارج وتسييرهما، لا سيما المادة 30 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 10–149 المؤرخ في 14 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 28 مايو سنة 2010 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94–260 المؤرخ في 19 ربيع الأول عام 1415 الموافق 27 غشت سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 95–54 المؤرخ في 15 رمضان عام 1415 الموافق 15 فبراير سنة 1995 الذي يحدد صلاحيات وزير المالية،

– وبمقتضى القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 27 ربيع الأول عام 1425 الموافق 17 مايو سنة 2004 الذي يحدد مبلغ التعويضات القابل للتحويل والمتعلق بالتكوين وتحسين المستوى بالخارج لمدة تساوي ستة (6) أشهر أو تقل عنها.

يقـــررون ما يأتي:

المادة الأولى: يهدف هذا القرار إلى تعديل بعض أحكام القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 27 ربيع الأول عام 1425 الموافق 17 مايو 2004، والمذكور أعلاه.

المادة 2 : تعدل المواد الأولى و2 و6 من القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 27 ربيع الأول عام 1425 الموافق 17 مايو سنة 2004، والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة الأولى :* يحدد مبلغ التعويض المنصوص عليه في المادة 30 من المرسوم الرئاسي رقم 03–309 المؤرخ في 14 رجب عام 1424 الموافق 11 سبتمبر سنة 2003، والمذكور أعلاه، طبقا للجدول رقم 1 الملحق بهذا القرار".

" *المادة 2 :* تمنح زيادة قدرها عشرون في المائة (20 %) من المبلغ المحدد في المادة الأولى أعلاه، للأساتذة الباحثين الاستشفائيين الجامعيين والأساتذة الباحثين التابعين لمؤسسات التعليم والتكوين العاليين والباحثين الدائمين التابعين لمؤسسات البحث، المستفيدين من تربص في الخارج".

" *المادة 6 :* تحدد قائمة بلدان المنطقتين الأولى والثانية المذكورتين في المادة الأولى أعلاه، طبقا للجدول رقم 2 الملحق بهذا القرار".

المادة 3 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرّر بالجزائر في 30 محرّم عام 1433 الموافق 25 ديسمبر سنة 2011.

وزير الشؤون الخارجية
مراد مدلسي

وزير المالية
كريم جودي

وزير التعليم العالي والبحث العلمي
رشيد حراوبية

الملحق رقم 1

المدة	المنطقة الأولى	المنطقة الثانية
من اليوم الأول إلى اليوم العاشر كاملا	12.000 دج لليوم الواحد	10.000 دج لليوم الواحد
من اليوم الحادي عشر إلى اليوم التاسع والعشرين كاملا	مبلغ جزافي قدره 120.000 دج و 4.000 دج لليوم الواحد ابتداء من اليوم الحادي عشر	مبلغ جزافي قدره 100.000 دج و 3.000 دج لليوم الواحد ابتداء من اليوم الحادي عشر.
شهر واحد والمضاعف الكامل للشهر	200.000 دج للشهر	160.000 دج للشهر.
شهر واحد وجزء من الشهر	مبلغ جزافي قدره 200.000 دج و 6.000 دج لليوم الواحد ابتداء من اليوم الحادي والثلاثين	مبلغ جزافي قدره 160.000 دج و 5.000 دج ابتداء من اليوم الحادي والثلاثين

الملحق رقم 2

المنطقة الأولى :

1	بلدان الاتحاد الأوروبي
2	اليابان
3	سويسرا
4	الولايات المتحدة الأمريكية
5	جمهورية كوريا
6	الصين
7	الإمارات العربية المتحدة
8	الكويت
9	الأردن
10	روسيا

المنطقة الثانية : باقي البلدان

وزارة السكن والعمران

قرار وزاري مشترك مؤرّخ في 5 شعبان عام 1432 الموافق 7 يوليو سنة 2011، يحدّد إطار تنظيم المسابقات على أساس الاختبارات والامتحانات المهنية للالتحاق بالأسلاك التقنية الخاصة بالإدارة المكلّفة بالسّكن والعمران.

إنّ الأمين العامّ للحكومة،

ووزير السكن والعمران،

– بمقتضى المرسوم رقم 66–145 المؤرّخ في 12 صفر عام 1386 الموافق 2 يونيو سنة 1966 والمتعلّق بتحرير ونشر بعض القرارات ذات الطابع التنظيمي أو الفردي التي تهم وضعية الموظفين، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى المرسوم رقم 66–146 المؤرّخ في 12 صفر عام 1386 الموافق 2 يونيو سنة 1966 والمتعلّق بالتعيين في الوظائف العمومية وإعادة ترتيب أفراد جيش التحرير الوطني ومنظمة جبهة التحرير الوطني، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى المرسوم الرّئاسيّ رقم 10–149 المؤرّخ في 14 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 28 مايو سنة 2010 والمتضمّن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 90–99 المؤرّخ في أوّل رمضان عام 1416 الموافق 27 مارس سنة 1990 والمتعلّق بسلطة التعيين والتسيير الإداري بالنسبة للموظفين وأعوان الإدارة المركزية والولايات والبلديات والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 95–293 المؤرّخ في 5 جمادى الأولى عام 1416 الموافق 30 سبتمبر سنة 1995 والمتعلّق بكيفيات تنظيم المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية في المؤسسات والإدارات العمومية،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 09–241 المؤرّخ في 29 رجب عام 1430 الموافق 22 يوليو سنة 2009 والمتضمّن القانون الأساسي الخاصّ بالموظفين المنتمين للأسلاك التقنية الخاصّة بالإدارة المكلّفة بالسّكن والعمران،

المادة 81 : تحتسب الأقدمية المكتسبة للأساتذة الباحثين الاستشفائيين الجامعيين المذكورين في المادتين 78 و79 أعلاه، بنسبة 1,4 % عن كل سنة نشاط.

المادة 82 : تؤخذ الأقدمية المكتسبة في الخارج بالنسبة للأساتذة الباحثين الاستشفائيين الجامعيين المذكورين في المادتين 78 و 79 أعلاه في الحسبان من أجل الترقية والتعيين في منصب عال أو التعيين في درجة أستاذ استشفائي جامعي مميّز.

المادة 83 : تحدد كيفيات تطبيق الأحكام الواردة في المادتين 78 و 79 أعلاه، بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير المكلف بالصحة.

الباب السادس
أحكام نهائية

المادة 84 : يسري مفعول هذا المرسوم ابتداء من أول يناير سنة 2008.

المادة 85 : تلغى أحكام المرسوم التنفيذي رقم 91 – 471 المؤرخ في 30 جمادى الأولى عام 1412 الموافق 7 ديسمبر سنة 1991 والمذكور أعلاه، غير أن النصوص المتخذة لتطبيقه تبقى سارية المفعول إلى غاية صدور النصوص التطبيقية المنصوص عليها في هذا المرسوم.

المادة 86 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطية الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008.

عبد العزيز بلخادم

مرسوم تنفيذي رقم 08 – 130 مؤرّخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث.

إنّ رئيس الحكومة،

– بناء على تقرير وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– وبناء على الدستور، لاسيما المادتان 85 – 4 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى القانون رقم 98 – 11 المؤرخ في 29 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 22 غشت سنة 1998 والمتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي 1998–2002، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية،

– وبمقتضى المرسوم رقم 83 – 363 المؤرخ في 15 شعبان عام 1403 الموافق 28 مايو سنة 1983 والمتعلق بممارسة الوصاية التربوية على مؤسسات التكوين العالي،

– وبمقتضى المرسوم رقم 83 – 543 المؤرخ في 17 ذي الحجة عام 1403 الموافق 24 سبتمبر سنة 1983 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمعهد الوطني للتعليم العالي، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم رقم 85 – 243 المؤرخ في 16 محرم عام 1406 الموافق أول أكتوبر سنة 1985 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي للمعاهد الوطنية للتكوين العالي، المعدل،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 03 – 309 المؤرخ في 14 رجب عام 1424 الموافق 11 سبتمبر سنة 2003 والمتضمن تنظيم التكوين وتحسين المستوى بالخارج وتسييرهما،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 172 المؤرخ في 18جمادى الأولى عام 1428 الموافق 4 يونيو سنة 2007 والمتضمن تعيين رئيس الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 173 المؤرخ في 18جمادى الأولى عام 1428 الموافق 4 يونيو سنة 2007 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 304 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين ونظام دفع رواتبهم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 307 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد كيفيات منح الزيادة الاستدلالية لشاغلي المناصب العليا في المؤسسات والإدارات العمومية ،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 89 – 122 المؤرخ في 15 ذي الحجة عام 1409 الموافق 18 يوليو سنة 1989 والمتضمن القانون الأساسي الخاص للعمال المنتمين للأسلاك التابعة للتعليم والتكوين العاليين، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90 – 99 المؤرخ في أول رمضان عام 1410 الموافق 27 مارس سنة 1990 والمتعلق بسلطة التعيين والتسيير الإداري، بالنسبة للموظفين وأعوان الإدارة المركزية والولايات والبلديات والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94 – 236 المؤرخ في 25 صفر عام 1415 الموافق 3 غشت سنة 1994 الذي يحدد كيفيات تطبيق المادة 6 من المرسوم التنفيذي رقم 89 – 122 المؤرخ في 15 ذي الحجة عام 1409 الموافق 18 يوليو سنة 1989 والمتضمن القانون الأساسي الخاص للعمال المنتمين للأسلاك التابعة للتعليم والتكوين العاليين، المعدل والمتمم والمادة 7 من المرسوم التنفيذي رقم 91 – 471 المؤرخ في 30 جمادى الأولى عام 1412 الموافق 7 ديسمبر سنة 1991 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأطباء المتخصصين الاستشفائيين الجامعيين،المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 98 – 254 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 17 غشت سنة 1998 والمتعلق بالتكوين في الدكتوراه وما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 01 – 293 المؤرخ في 13رجب عام 1422 الموافق أول أكتوبر سنة 2001 والمتعلق بمهام التعليم والتكوين التي يقوم بها أساتذة التعليم والتكوين العاليين ومستخدمو البحث وأعوان عموميون آخرون باعتبارها عملا ثانويا، المعدل،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03 – 279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 04 – 180 المؤرخ في 5 جمادى الأولى عام 1425 الموافق 23 يونيو سنة 2004 الذي يحدد صلاحيات مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية وتشكيلته وسيره،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05 – 299 المؤرخ في 11رجب عام 1426 الموافق 16 غشت سنة 2005 الذي يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05 – 500 المؤرخ في 27 ذي القعدة عام 1426 الموافق 29 ديسمبر سنة 2005 الذي يحدد مهام المدرسة خارج الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها.

يرسم ما يأتي :

الباب الأول
أحكام عامة
الفصل الأول
مجال التطبيق

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادتين 3 و11 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، يهدف هذا المرسوم إلى توضيح الأحكام الخاصة المطبقة على الموظفين المنتمين لأسلاك الأساتذة الباحثين وتحديد المدونة المرتبطة بها وكذا شروط الالتحاق بالرتب ومناصب الشغل المطابقة لها.

المادّة 2 : يكون الأساتذة الباحثون المذكورون في المادة الأولى أعلاه، في وضعية الخدمة لدى المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري التي تضمن مهمة التكوين العالي.

الفصل الثاني
الحقوق والواجبات

المادّة 3 : يخضع الأساتذة الباحثون الذين تسري عليهم أحكام هذا القانون الأساسي الخاص للحقوق والواجبات المنصوص عليها في الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، ومجموع النصوص المتخذة لتطبيقه. كما يخضعون للنظام الداخلي للمؤسسات المذكورة في المادة 2 أعلاه.

المادّة 4 : يؤدي الأساتذة الباحثون، من خلال التعليم والبحث، مهمة الخدمة العمومية للتعليم العالي.

و بهذه الصفة، يتعين عليهم القيام بما يأتي :

– إعطاء تدريس نوعي ومحين مرتبط بتطورات العلم والمعارف والتكنولوجيا والطرق البيداغوجية والتعليمية ومطابقا للمقاييس الأدبية والمهنية،

– المشاركة في إعداد المعرفة وضمان نقل المعارف في مجال التكوين الأولي والمتواصل،

– القيام بنشاطات البحث التكويني لتنمية كفاءاتهم وقدراتهم لممارسة وظيفة أستاذ باحث.

المادّة 5 : يستفيد الأساتذة الباحثون من كل الشروط الضرورية لتأدية مهامهم و ترقيتهم الجامعية وكذا شروط النظافة والأمن المرتبطة بطبيعة نشاطاتهم.

المادّة 6 : يتعين على الأساتذة الباحثين، ضمان خدمة التدريس وفقا للحجم الساعي السنوي المرجعي المحدد بـ 192 ساعة دروس. ويقابل هذا الحجم الساعي 288 ساعة من الأعمال الموجهة أو 384 ساعة من الأعمال التطبيقية طبقا للمعادلة الآتية:

ساعة (1) من الدروس تعادل ساعة ونصف (1سا30 د) من الأعمال الموجهة وتساوي ساعتين (2) من الأعمال التطبيقية.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 7 : يمكن الأساتذة المساعدين الذين يحضرون رسالة الدكتوراه الاستفادة من تكييف حجمهم الساعي للتدريس.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 8 : يمكن دعوة الأساتذة الباحثين، في إطار التكوين العالي في الطور الأول المنصوص عليه في القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، لممارسة الإشراف الذي يتطلب متابعة دائمة للطالب.

و بهذه الصفة :

– يساعدون الطالب في عمله الشخصي (تنظيم وتسيير جدول توقيته وتعلم وسائل العمل الخاصة بالجامعة ...إلخ)،

– يساعدون الطالب في أداء عمله التوثيقي (التحكم في الآلات الببليوغرافية واستعمال المكتبة)،

– يساعدون الطالب على اكتساب تقنيات التقييم والتكوين الذاتيين.

المادّة 9 : يمكن دعوة الأساتذة الباحثين، لممارسة نشاطات البحث العلمي في فرق أو مخابر البحث وإدارتها وكذا تأطير التكوين في الدكتوراه.

تمارس هذه النشاطات، في إطار التزام فردي مرفق بدفتر شروط خاضع لتقييم سنوي.

تحدد شروط ممارسة هذه النشاطات وكيفيات مكافأتها بموجب مرسوم.

المادّة 10 : يمكن دعوة الأساتذة الباحثين لشغل مناصب عليا هيكلية أو وظيفية لدى المؤسسات المذكورة في المادة 2 أعلاه.

وفي هذه الحالة، يتغير حجمهم الساعي للتدريس ، وفق طبيعة هذه المسؤوليات حسب كيفيات تحدد بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

لا يرخص للأساتذة الباحثين الشاغلين لمناصب عليا، بالقيام بمهام التعليم والتكوين بصفة ثانوية.

المادّة 11 : يمكن دعوة الأساتذة الباحثين، في إطار اتفاقيات بين مؤسساتهم وقطاعات الأنشطة الأخرى، لضمان دراسات وخبرة وضبط مناهج تتطلبها احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية،

يستفيد الأساتذة الباحثون من مكافأة خدماتهم حسب الكيفيات والشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به.

المادّة 12 : لا يرخص للأساتذة الباحثين الممارسين نشاطا مربحا، تطبيقا للمادة 44 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، بالقيام بمهام التعليم والتكوين بصفة ثانوية.

المادّة 13 : يستفيد الأساتذة الباحثون من رخص الغياب دون فقدان الراتب، للمشاركة في المؤتمرات والملتقيات ذات الطابع الوطني أو الدولي التي تتصل بنشاطاتهم المهنية حسب الكيفيات والشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به.

المادّة 14 : يمكن الأساتذة والأساتذة المحاضرين قسم "أ"، الذين مارسوا مدة خمس (5) سنوات متتالية بهذه الصفة، الاستفادة مرة واحدة خلال مسارهم المهني من عطلة علمية مدتها سنة واحدة لتمكينهم من تجديد معارفهم والمساهمة بذلك في تحسين النظام البيداغوجي والتنمية العلمية الوطنية. و يعتبرون طوال هذه السنة في وضعية نشاط.

و في هذا الإطار، تجمع سنوات الممارسة في رتبة الأساتذة المحاضرين قسم "أ" مع سنوات الممارسة بصفة أستاذ.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة بموجب مرسوم.

المادّة 15 : يمكن الأساتذة المساعدين الذين يحضرون رسالة دكتوراه، الاستفادة من انتداب، وفق الشروط المحددة في المرسوم الرئاسي رقم 03 – 309 المؤرخ في 14 رجب عام 1424 الموافق 11 سبتمبر سنة 2003 والمذكور أعلاه.

الفصل الثالث

التوظيف والتثبيت والترقية والترقية في الدرجة

المادّة 16 : يوظف الأساتذة الباحثون الخاضعون لهذا المرسوم، بصفة متربصين ويلزمون بتأدية تربص تجريبي مدته سنة واحدة.

بعد انتهاء مدة التربص التجريبي، يرسم المتربصون، أو يخضعون لفترة تربص تجريبي أخرى لنفس المدة ولمرة واحدة فقط، أو يسرحون دون إشعار مسبق أو تعويض.

المادّة 17 : يعلن عن ترسيم الأساتذة الباحثين من طرف مسؤول المؤسسة باقتراح من عميد الكلية أو من مدير المعهد أو من رئيس قسم المدرسة، بعد أخذ رأي :

– اللجنة العلمية للقسم، بالنسبة للكلية والمدرسة،

– المجلس العلمي للمعهد، بالنسبة للمعهد لدى الجامعة ومعهد المركز الجامعي.

تخضع بالضرورة، اقتراحات تمديد التربص والتسريح لرأي هيئة التقييم البيداغوجية والعلمية الأعلى مباشرة.

المادّة 18 : تطبيقا للمادة 108 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، يعفى من التربص الأساتذة الباحثون الذين تمت ترقيتهم إلى رتبة أعلى مباشرة في نفس السلك أو في سلك أعلى مباشرة.

المادّة 19 : تحدد وتائر الترقية في الدرجات المطبقة على الأساتذة الباحثين كما يأتي :

– حسب المدة الدنيا بالنسبة للأساتذة،

– حسب المدتين الدنيا والمتوسطة بالنسبة للأساتذة المحاضرين،

– حسب المدد الدنيا والمتوسطة والقصوى بالنسبة للأساتذة المساعدين.

الفصل الرابع

الوضعيات القانونية الأساسية

المادّة 20 : تحدد النسب القصوى للأساتذة الباحثين المحتمل وضعهم، بناء على طلبهم، في إحدى الوضعيات القانونية الأساسية المعينة أدناه، بالنسبة إلى كل مؤسسة كما يأتي :

– الانتداب: 10 % ،

– الإحالة على الاستيداع: 5 %،

– خارج الإطار: 5 %.

تحسب هذه النسب، استنادا إلى التعداد الحقيقي لكل رتبة.

الفصل الخامس

حركات النقل

المادّة 21 : بغض النظر عن أحكام المادة 158 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه،لا يمكن تحويل الأستاذ الباحث إلا بطلب منه.

الفصل السادس

التكوين

المادّة 22 : يتعين على الإدارة أن تنظم، بصفة دائمة، تكوينا متواصلا لفائدة الأساتذة الباحثين يهدف إلى تحسين مستواهم ولتطوير مؤهلاتهم المهنية وكذا تحيين معارفهم في مجال نشاطاتهم وفق الشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به.

الفصل السابع

التقييم

المادّة 23 : يخضع الأساتذة الباحثون إلى تقييم متواصل ودوري.

وبهذه الصفة ، يتعين عليهم إعداد تقرير سنوي عن نشاطاتهم العلمية والبيداغوجية عند نهاية السنة الجامعية بغرض تقييمه من طرف الهيئات العلمية والبيداغوجية المؤهلة.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

الفصل الثامن

التأديب

المادّة 24 : زيادة على أحكام المواد 178 إلى 181 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، وتطبيقا للمادة 182 منه، يعتبر خطأ مهنيا من الدرجة الرابعة (4) قيام الأساتذة الباحثين أو مشاركتهم في عمل ثابت للانتحال وتزوير النتائج أو غش في الأعمال العلمية المطالب بها في رسائل الدكتوراه أو في أي منشورات علمية أو بيداغوجية أخرى.

الفصل التاسع
الأحكام العامة للادماج

المادّة 25 : يدمج الأساتذة الباحثون المنتمون لأسلاك ورتب شعبة التعليم والتكوين العاليين المنصوص عليها في المرسوم التنفيذي رقم 89 – 122 المؤرخ في 15 ذي الحجة عام 1409 الموافق 18 يوليو سنة 1989 والمذكور أعلاه، ويرسمون ويعاد تصنيفهم، عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم، في الأسلاك والرتب المطابقة، المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي الخاص.

المادّة 26 : يرتب الأساتذة الباحثون المذكورون في المادة 25 أعلاه، في الدرجة المطابقة للدرجة التي يحوزونها في رتبهم الأصلية. ويؤخذ باقي الأقدمية المكتسبة في الرتبة الأصلية في الحسبان عند الترقية في رتبة الاستقبال.

المادّة 27 : يدمج المتربصون الذين عينوا قبل أول يناير سنة 2008 بصفة متربصين ويرسمون بعد استكمال الفترة التجريبية المحددة في المرسوم التنفيذي رقم 89 – 122 المؤرخ في 15 ذي الحجة عام 1409 الموافق 18 يوليو سنة 1989 والمذكور أعلاه.

الباب الثاني
مدونة الأسلاك

المادّة 28 : تحدد مدونة أسلاك الأساتذة الباحثين كما يأتي :

– سلك المعيدين،

– سلك الأساتذة المساعدين،

– سلك الأساتذة المحاضرين،

– سلك الأساتذة.

الفصل الأول
سلك المعيدين

المادّة 29 : يبقى سلك المعيدين في طريق الزوال.

الفرع الأول
تحديد المهام

المادّة 30 : يكلف المعيد بما يأتي :

– ضمان الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية حسب الحجم الساعي المنصوص عليه في المادة 6 أعلاه،

– تصحيح أوراق الامتحانات التي يكلف بها،

– المشاركة في مداولات لجان الامتحانات،

– المشاركة في أشغال فرقته أو لجنته البيداغوجية،

الفرع الثاني
أحكام انتقالية

المادّة 31 : يدمج في رتبة معيد، المعيدون.

الفصل الثاني
سلك الأساتذة المساعدين

المادّة 32 : يضم سلك الأساتذة المساعدين رتبتين (2) :

– رتبة الأستاذ المساعد قسم "ب"،

– رتبة الأستاذ المساعد قسم "أ".

الفرع الأول
الأستاذ المساعد قسم "ب"

الفقرة الأولى
تحديد المهام

المادّة 33 : يكلف الأستاذ المساعد قسم " ب " بما يأتي :

– ضمان الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية، حسب الحجم الساعي المنصوص عليه في المادة 6 أعلاه،

– تصحيح أوراق الامتحانات التي يكلف بها،

– المشاركة في مداولات لجان الامتحانات،

– المشاركة في أشغال فرقته أو لجنته البيداغوجية،

– استقبال الطلبة ثلاث (3) ساعات في الأسبوع من أجل نصحهم وتوجيههم.

الفقرة الثانية
شروط التوظيف والترقية

المادّة 34 : يوظف بصفة أستاذ مساعد قسم " ب " بمقرر من مسؤول المؤسسة :

– على أساس الشهادة، الحائزون دكتوراه دولة أو شهادة دكتوراه في العلوم أو شهادة معترف بمعادلتها،

– عن طريق المسابقة على أساس الشهادة، الحائزون شهادة الماجستير أو شهادة معترف بمعادلتها.

يجب أن تكون شهادة الماجستير المحصل عليها في إطار المرسوم التنفيذي رقم 98 – 254 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 17 غشت 1998، المعدّل والمتمّم والمذكور أعلاه، أو الشهادة المعترف بمعادلتها بتقدير "قريب من الحسن " على الأقل.

المادّة 35 : يرقى بصفة أستاذ مساعد قسم "ب" على أساس الشهادة، المعيدون الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة الماجستير أو شهادة معترف بمعادلتها.

الفقرة الثالثة
أحكام انتقالية

المادّة 36 : يدمج في رتبة أستاذ مساعد قسم "ب"، الأساتذة المساعدون المرسمون والمتربصون.

الفرع الثاني
الأستاذ المساعد قسم "أ"

الفقرة الأولى
تحديد المهام

المادّة 37 : يكلف الأستاذ المساعد قسم " أ " بمايأتي :

– ضمان التدريس في شكل دروس و/أو عند الاقتضاء في شكل أعمال موجهة أو أعمال تطبيقية، حسب الحجم الساعي المنصوص عليه في المادة 6 أعلاه،

– تحضير وتحيين دروسه،

– تصحيح أوراق الامتحانات التي يكلف بها،

– المشاركة في مداولات لجان الامتحانات،

– المشاركة في أشغال فرقته أو لجنته البيداغوجية،

– استقبال الطلبة ثلاث (3) ساعات في الأسبوع من أجل نصحهم وتوجيههم.

الفقرة الثانية
شروط الترقية

المادّة 38 : يرقى في رتبة أستاذ مساعد قسم "أ" بمقرر من مسؤول المؤسسة، الأساتذة المساعدون قسم "ب" المرسمون والذين يثبتون ثلاثة (3) تسجيلات متتالية في الدكتوراه، بناء على اقتراح من عميد الكلية، أو من مدير المعهد أو من رئيس قسم المدرسة، بعد أخذ رأي :

– اللجنة العلمية للقسم بالنسبة للكلية والمدرسة،

– المجلس العلمي للمعهد بالنسبة للمعهد لدى الجامعة ومعهد المركز الجامعي.

الفقرة الثالثة
أحكام انتقالية

المادّة 39 : يدمج، قصد التأسيس الأولي للرتبة، ويرسم ويرتب في رتبة أستاذ مساعد قسم "أ"، عند تاريخ سريان هذا المرسوم، الأساتذة المساعدون الذين عينوا في منصب عال لمكلف بالدروس المنصوص عليه في المادة 50 من المرسوم التنفيذي رقم 89 – 122 المؤرخ في 15 ذي الحجة عام 1409 الموافق 18 يوليو سنة 1989، المعدّل والمتمّم والمذكور أعلاه.

الفصل الثالث
سلك الأساتذة المحاضرين

المادّة 40 : يضم سلك الأساتذة المحاضرين رتبتين (2) :

– رتبة أستاذ محاضر قسم "ب"،

– رتبة أستاذ محاضر قسم "أ".

الفرع الأول
الأستاذ المحاضر قسم "ب"

الفقرة الأولى
تحديد المهام

المادّة 41 : يكلف الأستاذ المحاضر قسم "ب" بمايأتي:

– ضمان التدريس في شكل دروس حسب الحجم الساعي المنصوص عليه في المادة 6 أعلاه،

– تحضير وتحيين دروسه،

– ضمان إعداد المطبوعات والكتب وكل مستند بيداغوجي آخر،

– ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها،

– المشاركة في مداولات لجان الامتحانات وتحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات،

– المشاركة في أشغال فرقته و/أو لجنته البيداغوجية،

– ضمان تأطير نشاطات التكوين الخارجي للطلبة،

– استقبال الطلبة ثلاث (3) ساعات في الأسبوع من أجل نصحهم وتوجيههم.

الفقرة الثانية
شروط الترقية

المادّة 42 : يرقى بصفة أستاذ محاضر قسم "ب" بمقرر من مسؤول المؤسسة :

– الأساتذة المساعدون قسم "ب" المرسمون، الحاصلون على شهادة دكتوراه في العلوم أو شهادة معترف بمعادلتها،

– الأساتذة المساعدون قسم "أ" الحاصلون على شهادة دكتوراه في العلوم أو شهادة معترف بمعادلتها.

الفقرة الثالثة
أحكام انتقالية

المادّة 43 : يدمج بصفة أستاذ محاضر قسم "ب"، قصد التأسيس الأولي للرتبة، ويرسم ويرتب عند تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، الأساتذة المساعدون المرسمون الحاصلون على شهادة دكتوراه في العلوم أو شهادة معترف بمعادلتها.

الفرع الثاني
الأستاذ المحاضر قسم "أ"

الفقرة الأولى
تحديد المهام

المادّة 44 : يكلف الأستاذ المحاضر قسم "أ" بمايأتي :

– ضمان التدريس في شكل دروس حسب الحجم الساعي المنصوص عليه في المادة 6 أعلاه،

– تحضير وتحيين دروسه،

– ضمان إعداد المطبوعات والكتب وكل مستند بيداغوجي آخر،

– ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها،

– المشاركة في مداولات لجان الامتحانات وتحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات،

– المشاركة في أشغال فرقته و/أو لجنته البيداغوجية،

– المشاركة في نشاطات التصور والخبرة البيداغوجية في مجالات إعداد برنامج التعليم ووضع أشكال تكوين جديد وتقييم البرامج والمسارات،

– ضمان تأطير الأساتذة المساعدين في إعداد وتحيين الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية،

– ضمان تأطير التكوين البيداغوجي للأساتذة المتربصين،

– ضمان تأطير نشاطات التكوين الخارجي للطلبة،

– استقبال الطلبة ثلاث (3) ساعات في الأسبوع من أجل نصحهم وتوجيههم.

الفقرة الثانية
شروط الترقية

المادّة 45 : يرقى بصفة أستاذ محاضر قسم "أ" بمقرر من مسؤول المؤسسة :

– الأساتذة المحاضرون قسم "ب" الذين يثبتون تأهيلا جامعيا أو درجة معترف بمعادلتها،

– الأساتذة المساعدون قسم "أ" الحاصلون على دكتوراه دولة أو على شهادة معترف بمعادلتها،

– الأساتذة المساعدون قسم "ب" المرسمون ، الحاصلون على دكتوراه دولة أو على شهادة معترف بمعادلتها.

الفقرة الثالثة
أحكام انتقالية

المادّة 46 : يدمج في رتبة أستاذ محاضر قسم "أ"، الأساتذة المحاضرون.

الفصل الرابع
سلك الأساتذة

المادّة 47 : يضم سلك الأساتذة رتبة أستاذ.

المادّة 48 : تؤسس لجنة جامعية وطنية تتكفل بتقييم النشاطات والمنشورات العلمية والبيداغوجية، للأساتذة المحاضرين قسم "أ" المرشحين للترقية لرتبة أستاذ.

تعد اللجنة الجامعية الوطنية معايير التقييم وشبكة التنقيط المتعلقة بها وتعرضها على الوزير المكلف بالتعليم العالي للموافقة عليها.

يعين أعضاء اللجنة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي من بين الأساتذة الباحثين المنتمين لسلك الأساتذة الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات أقدمية بهذه الصفة على الأقل.

يحدد تنظيم اللجنة وسيرها بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

الفرع الأول
تحديد المهام

المادّة 49 : يكلف الأستاذ بمايأتي:

– ضمان التدريس في شكل دروس حسب الحجم الساعي المنصوص عليه في المادة 6 أعلاه.

– تحضير وتحيين دروسه،

– إعداد المطبوعات والكتب وكل مستند بيداغوجي آخر،

– ضمان حسن سير الامتحانات التي يكلف بها،

– المشاركة في مداولات لجان الامتحانات وتحضير المواضيع وتصحيح أوراق الامتحانات،

– المشاركة في أشغال فرقته و/أو لجنته البيداغوجية،

– ضمان تأطير الأساتذة المساعدين في إعداد وتحيين الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية،

– ضمان تاطير التكوين البيداغوجي للأساتذة المتربصين،

– ضمان نشاطات التصور والخبرة البيداغوجية في مجالات إعداد برنامج التعليم ووضع أشكال تكوين جديد وتقييم البرامج والمسارات،

– استقبال الطلبة ثلاث (3) ساعات في الأسبوع من أجل نصحهم وتوجيههم.

الفرع الثاني
شروط الترقية

المادّة 50 : يرقى إلى رتبة أستاذ، بعد أخذ رأي اللجنة الجامعية الوطنية، الأساتذة المحاضرون قسم "أ" الذين يثبتون خمس (5) سنوات نشاط فعلي بهذه الصفة والمسجلون في قائمة التأهيل المعدة من قبل الوزير المكلّف بالتعليم العالي.

تعلن الترقية إلى رتبة أستاذ بقرار من الوزير المكلّف بالتعليم العالي أو عند الاقتضاء بقرار مشترك مع الوزير المعني.

الفرع الثالث
أحكام انتقالية

المادّة 51 : يدمج في رتبة أستاذ، الأساتذة.

الفصل الخامس
الأستاذ المميّز

المادّة 52 : تؤسس درجة أستاذ مميّز.

المادّة 53 : تؤسس لجنة وطنية للتميّز تكلف بتقييم النشاطات والمنشورات العلمية والبيداغوجية للأساتذة المرشحين للتعيين في درجة أستاذ مميّز.

تعد اللجنة الوطنية للتميّز معايير التقييم وشبكة التنقيط المتعلقة بها وتعرضها على الوزير المكلف بالتعليم العالي للموافقة عليها.

يعين أعضاء اللجنة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي من بين الأساتذة الباحثين الذين يثبتون درجة أستاذ مميّز.

يحدد تنظيم اللجنة وسيرها بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

الفرع الأول
تحديد المهام

المادّة 54 : زيادة على المهام الموكلة للأساتذة، يكلف الأستاذ المميّز بمايأتي :

– ضمان محاضرات وحلقات وورشات على مستوى التكوين في الدكتوراه،

– استقبال طلبة الدكتوراه من أجل نصحهم وتوجيههم،

– المشاركة في تحديد محاور البحث ذات الأولوية في ميدانهم،

– ضمان مهام الدراسات والاستشارة والخبرة أوالتنسيق العلمي و/أو البيداغوجي.

يمكن دعوة الأستاذ المميز للقيام بمهام التمثيل لدى الهيئات الوطنية أو الدولية.

الفرع الثاني
شروط التعيين

المادّة 55 : يعين في درجة أستاذ مميز، بعد أخذ رأي اللجنة الوطنية للتميز، الأساتذة الذين يستوفون الشروط الآتية :

– خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بصفة أستاذ،

– تأطير مذكرات الماجستير و/أو رسائل الدكتوراه، إلى غاية مناقشتها بصفة مشرف، وذلك منذ التعيين في رتبة أستاذ،

– نشر مقالات في مجلات علمية ذات سمعة معترف بها منذ تعيينهم في رتبة أستاذ،

– نشر كتب ذات طابع علمي وسندات و/أو مطبوعات منذ تعيينهم في رتبة أستاذ.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

المادّة 56 : تحدد كيفيات التعيين في درجة أستاذ مميز بموجب نص خاص.

الفرع الثالث
أحكام انتقالية

المادّة 57 : يعين في درجة أستاذ مميّز، الأساتذة الذين يثبتون، عند تاريخ سريان هذا المرسوم، عشرين (20) سنة خدمة فعلية بهذه الصفة ، وإنتاج علمي وبيداغوجي منذ الالتحاق برتبة أستاذ، بعد أخذ رأي مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية.

الباب الثالث

الأحكام المطبقة على المناصب العليا

المادّة 58 : تطبيقا لأحكام المادة 11 (الفقرة الأولى) من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، تحدد قائمة المناصب العليا المطابقة لأسلاك الأساتذة الباحثين كما يأتي :

– مسؤول فريق ميدان التكوين،

– مسؤول فريق شعبة التكوين،

– مسؤول فريق الاختصاص.

المادّة 59 : يحدد عدد المناصب العليا المنصوص عليها في المادة 58 أعلاه، بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير المكلف بالمالية والوزير المعني، عند الاقتضاء، والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفصل الأول

تحديد المهام

المادّة 60 : يكلف مسؤول فريق ميدان التكوين بما يأتي :

– تنشيط أعمال فريق ميدان التكوين،

– اقتراح البرنامج البيداغوجي لمسارات التكوين،

– إعداد ممرات بين مسارات التكوين للسماح بالتوجيه التدريجي للطلبة،

– وضع مناهج بيداغوجية متوافقة،

– تنظيم تقييم أشكال التكوين والتدريس،

– السهر على انسجام المسارات وإبداء الرأي فيما يخص جدوى مسار التكوين أو تعديله،

– السهر على الانسجام العام للتربصات المنصوص عليها في التكوين،

– مساعدة رئيس القسم في التسيير البيداغوجي للتكوين العالي في التدرج.

المادّة 61 : يكلف مسؤول فريق شعبة التكوين بما يأتي:

– تنشيط أعمال فريق شعبة التكوين،

– اقتراح قائمة الاختصاصات التي تكوّن الشعبة،

– اقتراح فتح أو غلق اختصاصات في الشعبة،

– متابعة وضع الإشراف في الطور الأول،

– وضع طريقة إنجاز ومتابعة التربصات،

– اقتراح إجراءات بيداغوجية من أجل السير الحسن للجذوع المشتركة للتكوين العالي للتدرج.

المادّة 62 : يكلف مسؤول فريق الاختصاص بما يأتي :

– تنشيط أعمال فريق الاختصاص،

– السهر على إنجاز أهداف التكوين في الاختصاص الذي يكلف به،

– اقتراح كل تدبير من شأنه تحسين برنامج تكوين الاختصاص،

– ترقية وتنشيط آليات الإدماج المهني للمتخرجين،

– اقتراح تدابير بيداغوجية من أجل السير الحسن لاختصاصات التكوين العالي للتدرج.

الفصل الثاني

شروط التعيين

المادّة 63 : يعين مسؤول فريق ميدان التكوين لمدة ثلاث (3) سنوات، قابلة للتجديد مرة واحدة، من بين الأساتذة أو الأساتذة المحاضرين قسم "أ" ، بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي أو، عند الاقتضاء، بقرار مشترك مع الوزير المعني ، بناء على اقتراح من مسؤول المؤسسة بعد أخذ رأي المجلس العلمي.

المادّة 64 : يعين مسؤول فريق شعبة التكوين لمدة ثلاث (3) سنوات، قابلة للتجديد مرة واحدة، من بين الأساتذة المحاضرين قسمي "أ" و"ب" والأساتذة المساعدين قسم "أ"، بمقرر من مسؤول المؤسسة ، بناء على اقتراح من عميد الكلية أو من مدير المعهد أو من رئيس القسم، بعد أخذ رأي المجلس العلمي للكلية أو المعهد أو المدرسة.

المادّة 65 : يعين مسؤول فريق الاختصاص لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، من بين الأساتذة الباحثين الذين يثبتون رتبة أستاذ مساعد قسم " أ" على الأقل ، بمقرر من مسؤول المؤسسة، بناء على اقتراح من عميد الكلية أو من مدير المعهد أو من رئيس القسم ، بعد أخذ رأي المجلس العلمي للكلية أو المعهد أو المدرسة.

المادّة 66 : تحدد تشكيلة فريق ميدان التكوين وفريق شعبة التكوين وفريق الاختصاص وكيفيات سيرها بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي.

الباب الرابع
تصنيف الرتب والزيادات الاستدلالية للمناصب العليا

الفصل الأول
تصنيف الرتب

المادّة 67 : تطبيقا للمادة 118 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006والمذكور أعلاه، يحدد تصنيف الرتب التابعة لأسلاك الأساتذة الباحثين طبقا للجدول الآتي :

الأسلاك	الرتب	التصنيف		
		الصنف		الرقم الاستدلالي الأدنى
أستاذ	أستاذ	خارج الصنف	قسم فرعي 7	1480
أستاذ محاضر	أستاذ محاضر قسم "أ"		قسم فرعي 6	1280
	أستاذ محاضر قسم "ب"		قسم فرعي 4	1125
أستاذ مساعد	أستاذ مساعد قسم "أ"		قسم فرعي 3	1055
	أستاذ مساعد قسم "ب"		قسم فرعي 1	930
معيد	معيد		الصنف 13	578

المادّة 68 : يستفيد الأستاذ المميز، زيادة على الراتب الذي يتقاضاه الأستاذ، تعويض التميز الذي يحدد مبلغه وشروط دفعه بموجب مرسوم.

الفصل الثاني
الزيادة الاستدلالية للمناصب العليا

المادّة 69 : تطبيقا للمادة 3 من المرسوم الرئاسي رقم 07 – 307 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 والمذكور أعلاه، تحدد الزيادة الاستدلالية المطابقة لأسلاك الأساتذة الباحثين، طبقا للجدول الآتي :

المناصب العليا	الزيادة الاستدلالية	
	المستوى	الرقم الاستدلالي
مسؤول فريق ميدان التكوين	12	495
مسؤول فريق شعبة التكوين	11	405
مسؤول فريق الاختصاص	10	325

الباب الخامس
أحكام خاصة

المادّة 70 : يدمج الأساتذة الباحثون من جنسية أجنبية العاملون في الجزائر، والذين اكتسبوا الجنسية الجزائرية والحائزون إحدى الرتب المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي الخاص، في الرتبة المحصل عليها ابتداء من تاريخ اكتساب الجنسية الجزائرية.

المادّة 71 : يوظف بصفة أستاذ أو أستاذ محاضر، الأساتذة الباحثون من جنسية جزائرية الذين يثبتون رتبة أستاذ أو رتبة أستاذ محاضر أو رتبة معترف بمعادلتها محصل عليها في الخارج.

المادّة 72 : يدمج أو يوظف ، حسب الحالة ، الأساتذة الباحثون المذكورون في المادتين 70 و71 أعلاه، ويرسمون في نفس التاريخ، بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي أو عند الاقتضاء، بقرار مشترك مع الوزير المعني.

المادّة 73: تحسب الأقدمية المكتسبة من الأساتذة الباحثين المذكورين في المادتين 70 و71 أعلاه، في إطار تعويض الخبرة المهنية، بنسبة 1,4 % عن كل سنة نشاط.

المادّة 74 : تؤخذ الأقدمية المكتسبة من طرف الأساتذة الباحثين المذكورين في المادتين 70 و71 أعلاه، بعين الاعتبار في الترقية في رتبة أوسلك عال وكذا للتعيين في منصب عال أو في درجة أستاذ مميز.

الباب السادس

أحكام ختامية

المادّة 75 : يسري مفعول هذا المرسوم ابتداء من أول يناير سنة 2008.

المادّة 76 : تلغى أحكام المرسوم التنفيذي رقم 89 – 122 المؤرخ في 15 ذي الحجة عام 1409 الموافق 18 يوليو سنة 1989 والمذكور أعلاه، المخالفة لهذا المرسوم.

غير أن النصوص المتخذة لتطبيقه تبقى سارية المفعول إلى غاية صدور النصوص التطبيقية المنصوص عليها في هذا المرسوم.

المادّة 77 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008.

عبد العزيز بلخادم

مرسوم تنفيذي رقم 08 – 131 مؤرّخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالباحث الدائم.

إنّ رئيس الحكومة،

– بناء على تقرير وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

– وبناء على الدستور، لاسيما المادتان 85 – 4 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم التشريعي رقم 93 – 17 المؤرخ في 23 جمادى الثانية عام 1414 الموافق 7 ديسمبر سنة 1993 والمتعلق بحماية الاختراعات،

– وبمقتضى القانون رقم 98 – 11 المؤرخ في 29 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 22 غشت سنة 1998 والمتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي 1998 – 2002، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 99 – 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل سنة 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم،

– و بمقتضى الأمر رقم 03 – 05 المؤرخ في 19 جمادى الأولى عام 1424 الموافق 19 يوليو سنة 2003 والمتعلق بحقوق المؤلف والحقوق المجاورة،

– وبمقتضى الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية،

– وبمقتضى المرسوم رقم 86 – 52 المؤرخ في 7 رجب عام 1406 الموافق 18 مارس سنة 1986 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي لعمال قطاع البحث العلمي والتقني، المعدل،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 03 – 309 المؤرخ في 14 رجب عام 1424 الموافق 11 سبتمبر سنة 2003 والمتضمن تنظيم التكوين وتحسين المستوى بالخارج وتسييرهما،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 172 المؤرخ في 18 جمادى الأولى عام 1428 الموافق 4 يونيو سنة 2007 والمتضمن تعيين رئيس الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 173 المؤرخ في 18 جمادى الأولى عام 1428 الموافق 4 يونيو سنة 2007 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 304 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين ونظام دفع رواتبهم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90 – 99 المؤرخ في أول رمضان عام 1410 الموافق 27 مارس سنة 1990 والمتعلق بسلطة التعيين والتسيير الإداري بالنسبة للموظفين وأعوان الإدارة المركزية والولايات والبلديات والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 98 – 254 المؤرخ في 24 ربيع الثاني عام 1419 الموافق 17 غشت سنة 1998 والمتعلق بالتكوين في الدكتوراه وما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 99 – 256 المؤرخ في 8 شعبان عام 1420 الموافق 16 نوفمبر سنة 1999 الذي يحدد كيفيات إنشاء المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي وتنظيمها وسيرها، المعدل،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي 01 – 293 المؤرخ في 13رجب عام 1422 الموافق أوّل أكتوبر سنة 2001 والمتعلق بمهام التعليم والتكوين التي يقوم بها أساتذة التعليم والتكوين العاليين ومستخدمو البحث والأعوان العموميون الآخرون باعتبارها عملا ثانويا، المعدل،

مراسيم تنظيميّة

مرسوم تنفيذيّ رقم 09 – 93 مؤرّخ في 26 صفر عام 1430 الموافق 22 فبراير سنة 2009، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين.

إنّ الوزير الأوّل،

– بناء على تقرير وزير التكوين والتعليم المهنيين،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى القانون رقم 81 – 07 المؤرخ في 24 شعبان عام 1401 الموافق 27 يونيو سنة 1981 والمتعلق بالتمهين، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى القانون رقم 02 – 09 المؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق 8 مايو سنة 2002 والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم،

– وبمقتضى الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، لاسيما المادتين 3 و11منه،

– وبمقتضى القانون رقم 08 – 07 المؤرخ في 16 صفر عام 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 304 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين ونظام دفع رواتبهم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 307 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد كيفيات منح الزيادة الاستدلالية لشاغلي المناصب العليا في المؤسسات والإدارات العمومية،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 08 – 365 المؤرخ في 17 ذي القعدة عام 1429 الموافق 15 نوفمبر سنة 2008 والمتضمن تعيين الوزير الأول،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 08 – 366 المؤرخ في 17 ذي القعدة عام 1429 الموافق 15 نوفمبر سنة 2008 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90 – 117 المؤرخ في 26 رمضان عام 1410 الموافق 21 أبريل سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التكوين المهني، المتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05 – 68 المؤرخ في 20 ذي الحجة عام 1425 الموافق 30 يناير سنة 2005 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي لمراكز التكوين المهني والتمهين المتخصصة للأشخاص المعوقين جسديا،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08 – 293 المؤرخ في 20 رمضان عام 1429 الموافق 20 سبتمبر سنة 2008 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي لمعاهد التعليم المهني،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

الباب الأول
أحكام عامة

الفصل الأول
مجال التطبيق

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادتين 3 و11 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، يهدف هذا المرسوم إلى توضيح الأحكام الخاصة المطبقة على الموظفين الذين ينتمون إلى الأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين وتحديد مدونة مختلف الرتب والمناصب المطابقة وكذا شروط الالتحاق بها.

المادّة 2 : يخضع لأحكام هذا القانون الأساسي الخاص :

– موظفو التعليم والتعليم لإعادة التكييف،

– موظفو التأطير والدعم التقني،

– موظفو التفتيش،

– موظفو التوجيه والتقييم والإدماج المهنيين،

– موظفو المقتصدية.

المادّة 3 : يكون الموظفون المنتمون للأسلاك التي تخضع إلى هذا القانون الأساسي الخاص، في وضعية الخدمة لدى المؤسسات العمومية للتكوين المهني أو التعليم المهني التابعة للوزارة المكلفة بالتكوين والتعليم المهنيين.

ويمكن أن يكونوا، بصفة استثنائية، في وضعية القيام بالخدمة لدى الإدارة المركزية والمصالح غير الممركزة والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري التابعة لها.

ويمكن أن يكون الموظفون المنتمون لبعض الأسلاك والرتب في وضعية القيام بالخدمة لدى مؤسسات التكوين التابعة لقطاعات أخرى.

تحدد قائمة الأسلاك والرتب المعنية وكذا تعداد الموظفين في كل مؤسسة وإدارة عمومية بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين والوزير المعني والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفصل الثاني
الحقوق والواجبات

المادّة 4 : يخضع الموظفون الذين يحكمهم هذا القانون الأساسي الخاص للحقوق والواجبات المنصوص عليها في الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه.

كما يخضعون للنظام الداخلي الخاص بالمؤسسة التي يعملون فيها.

المادّة 5 : يلزم مديرو المؤسسات والمقتصدون المسيرون والمقتصدون ونواب المقتصدين الرئيسيين ونواب المقتصدين المسيرين ونواب المقتصدين ومساعدو المصالح الاقتصادية، ومساعدو المصالح الاقتصادية المسيرون والمساعدون التقنيون والبيداغوجيون والمراقبون العامون، ومساعدو التكوين الرئيسيون ومساعدو التكوين في مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين بالخدمة في أي وقت نهارا أو ليلا حتى بعد الساعات القانونية للعمل.

المادّة 6 : زيادة على الحجم الساعي الأسبوعي للتعليم المحددة مدته بموجب هذا القانون الأساسي الخاص، يضمن موظفو التعليم كل النشاطات البيداغوجية من تحضير وتصحيح ومتابعة مرتبطة بمجال اختصاصهم بما في ذلك متابعة فترات التكوين في الوسط المهني ويتعين عليهم كذلك المشاركة في الاجتماعات والمجالس المنصوص عليها في التنظيم المعمول به وكذا حفظ وصيانة الأماكن والوسائل التعليمية الموضوعة تحت تصرفهم.

المادّة 7 : يمارس موظفو التعليم في التكوين والتعليم المهنيين مهامهم حسب أنماط التكوين المذكورة أدناه، كماهو محدد في التشريع والتنظيم المعمول بهما :

– التعليم المهني،
– التكوين المهني الحضوري،
– التكوين المهني عن طريق التمهين،
– التكوين المهني لإعادة التكييف،
– التكوين والتعليم المهنيين عن بعد،
– التكوين المهني المتواصل،
– التكوين المهني التحضيري.

المادّة 8 : يتعين على موظفي التأطير والدعم التقني وموظفي التعليم في مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين، أن يرافقوا التلاميذ والمتربصين أثناء تنقلاتهم خارج المؤسسة بمناسبة الأشغال التطبيقية أو ورشات التطبيق أو التظاهرات أو النشاطات الثقافية التي ترتبط بأهداف تكوينهم. ويجب أن تندرج هذه التنقلات في إطار تطبيق برنامج تكوينهم واحترام السلم الإداري .

ويتعين عليهم كذلك مرافقة المتربصين أو التلاميذ، حسب الحالة، في إطار تحضير وإعداد مذكرة نهاية التكوين.

المادّة 9 : يستفيد موظفو التعليم من إجازتهم السنوية أثناء فترة العطل الممنوحة للتلاميذ والمتربصين.

غير أنه يتعين عليهم أن يشاركوا خلال هذه العطل فيما يأتي :

– الامتحانات والاختبارات والمسابقات المبرمجة،

– نشاطات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف، كمستفيدين أو مكونين، بناء على طلب الهيئة التي تشغلهم.

تحدّد شروط تطبيق هذه المادة بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

الفصل الثالث
التوظيف والتربص والترسيم والترقية والترقية في الدرجة

الفرع الأول
التوظيف والترقية

المادّة 10 : يوظف ويرقى الموظفون الذين يحكمهم هذا القانون الأساسي الخاص حسب الشروط والنسب المنصوص عليها في هذا المرسوم.

يمكن تعديل النسب المطبقة على مختلف أنماط الترقية بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين بعد أخذ رأي اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة بموجب مقرر من السلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

غير أن هذه التعديلات لايمكن أن تتعدى نصف النسب المحددة فيما يخص أنماط الترقية عن طريق الامتحان المهني والتسجيل على قائمة التأهيل دون أن تتعدى هذه النسب 50 % من المناصب المطلوب شغلها كحد أقصى.

الفرع الثاني
التربص والترسيم والترقية في الدرجة

المادّة 11 : تطبيقا للمادتين 83 و84 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، يعين المترشحون الذين يوظفون في الأسلاك والرتب التي يحكمها هذا القانون الأساسي الخاص بصفتهم متربصين بموجب قرار أو مقرر، حسب الحالة ، من السلطة المخولة صلاحية التعيين. ويلزمون باستكمال تربص تجريبي مدته سنة واحدة.

المادّة 12 : يلزم موظفو التعليم الذين تم توظيفهم في إطار هذا القانون الأساسي الخاص بمتابعة تكوين بيداغوجي تحضيري أثناء فترة التربص وتحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

المادّة 13 : بعد انقضاء فترة التربص، يرسم المتربصون أو يخضعون إلى تمديد التربص مرة واحدة للمدة نفسها أو يسرحون بدون إشعار مسبق أو تعويض.

المادّة 14 : يخضع موظفو التعليم والتأطير والدعم التقني والبيداغوجي والمراقبة والمقتصدية والتفتيش والتوجيه والتقييم والإدماج المهنيين أثناء التربص التجريبي لتفتيش قصد الترسيم.

يحدد الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين كيفيات التفتيش لكل سلك.

المادّة 15 : تحدد وتائر الترقية في الدرجات المطبقة على الموظفين المنتمين لأسلاك التكوين والتعليم المهنيين، حسب المدد الثلاث (3) المنصوص عليها في المادة 11 من المرسوم الرئاسي رقم 07 – 304 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 والمذكور أعلاه.

غير أن الموظفين التابعين لأسلاك التعليم، يستفيدون من وتيرة الترقية في الدرجات المحددة بمدّتين، دنيا ومتوسطة طبقا للمادة 12 من المرسوم الرئاسي رقم 07 – 304 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 والمذكور أعلاه.

الفصل الرابع
الوضعيات القانونية الأساسية

المادّة 16 : تطبيقا للمادة 127 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، تحدد النسب القصوى للموظفين الخاضعين لهذا القانون الأساسي الخاص والذين من شأنهم أن يوضعوا، بناء على طلبهم، في الوضعية القانونية للانتداب أو خارج الإطار أو الإحالة على الاستيداع بالنسبة إلى كل سلك وإلى كل مؤسسة وإدارة عمومية كما يأتي :

– الانتداب : 3 %،

– خارج الإطار 1 %،

– الإحالة على الاستيداع 3 %.

الفصل الخامس
حركة الموظفين وتكوينهم

الفرع الأول
حركة الموظفين

المادّة 17 : تعد السلطة المخولة صلاحية التعيين جداول الحركة سنويا بعد استطلاع رأي اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة.

المادّة 18 : يمكن أن تكون حركة الموظفين الخاضعين لهذا القانون الأساسي الخاص :

– بمبادرة من السلطة المخولة صلاحية التعيين بعد تقرير معلل عندما تستدعي ضرورة المصلحة ذلك بعد استطلاع رأي اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة،

– بناء على طلب الموظف بعد موافقة الإدارة عند استيفائه مدة خمس (5) سنوات في منصب التعيين.

يخضع موظفو التأطير الإداري والدعم التقني وموظفو التفتيش والمقتصدية، بصفة دورية، لحركة تحدد شروطها وكيفيات تنظيمها بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

المادّة 19 : يحدد الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين، بعد استطلاع رأي اللجنة الإدارية المتساوية

الأعضاء المختصة، كيفيات احتساب المعايير المتعلقة بالقيمة المهنية والأقدمية والوضعية العائلية قصد إعداد جداول الحركة.

الفرع الثاني
تكوين الموظفين

المادّة 20 : يلزم الموظفون المذكورون في المادة 26 أدناه بمتابعة الدورات التكوينية وتحسين المستوى وتجديد المعارف التي ينظمها الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين قصد ضمان تحسين مؤهلاتهم وترقيتهم المهنية وتحضيرهم لمهام جديدة.

الفصل السادس
الانضباط

المادّة 21 : يخضع الموظفون الذين يحكمهم هذا القانون الأساسي الخاص إلى النظام التأديبي المنصوص عليه في الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه.

غير أن مدد العطل المدرسية لا تدخل في احتساب آجال النظام التأديبي المنصوص عليها في الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه.

الفصل السابع
الأحكام العامة للإدماج

المادّة 22 : يدمج الموظفون الذين ينتمون إلى الأسلاك والرتب المنصوص عليها في المرسوم التنفيذي رقم 90 – 117 المؤرخ في 21 أبريل سنة 1990، المتمم والمذكور أعلاه، ويرسمون ويعاد تصنيفهم عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم في الأسلاك والرتب المطابقة المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي الخاص.

المادّة 23 : يرتب الموظفون المذكورون في المادة 22 أعلاه في الدرجة المطابقة للدرجة التي يحوزونها في رتبتهم الأصلية ويؤخذ باقي الأقدمية المكتسب في الرتبة الأصلية في الحسبان عند الترقية في رتبة الاستقبال.

المادّة 24 : يدمج المتربصون الذين عينوا قبل أول يناير سنة 2008 بصفة متربصين ويرسمون بعد استكمال الفترة التجريبية، كما هي محددة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 90 – 117 المؤرخ في 21 أبريل سنة 1990، المتمم والمذكور أعلاه.

المادّة 25 : يجمع، انتقاليا ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان هذا المرسوم، بين الرتبة الأصلية ورتبة الإدماج في تقدير الأقدمية المطلوبة للترقية في رتبة ما أو التعيين في منصب عال، بالنسبة للموظفين الذين أدمجوا في رتب غير تلك المطابقة للرتب التي سبق إحداثها بموجب المرسوم التنفيذي رقم 90 – 117 المؤرخ في 21 أبريل سنة 1990، المتمم والمذكور أعلاه.

الباب الثاني
مدونة الأسلاك

المادّة 26 : تضم مدونة الأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين :

1 – موظفي التعليم :

– سلك أساتذة التكوين المهني،

– سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين،

– سلك أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف،

– سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين لإعادة التكييف،

– سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين المكلفين بالهندسة البيداغوجية.

2 – موظفي التأطير والدعم التقني :

– سلك المساعدين التقنيين والبيداغوجيين،

– سلك المراقبين،

– سلك الأعوان التقنيين المطبقين.

3 – موظفي التفتيش :

– سلك المفتشين.

4 – موظفي التوجيه والتقييم والإدماج المهنيين :

– سلك مستشاري التوجيه.

5 – موظفي المقتصدية :

– سلك المقتصدين،

– سلك مساعدي المصالح الاقتصادية لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.

الفصل الأول
موظفو التعليم
الفرع الأول
سلك أساتذة التكوين المهني

المادّة 27 : يضم سلك أساتذة التكوين المهني رتبة وحيدة :

– رتبة أستاذ التكوين المهني.

الفقرة الأولى
تحديد المهام

المادّة 28 : يكلف أساتذة التكوين المهني على أساس برامج التكوين المحددة في جميع أنماط التكوين على الخصوص، بما يأتي:

– ضمان التكوين النظري والتطبيقي في الحرف والتخصصات المحددة في مدونة تخصصات التكوين المهني،

– تأطير متابعة وتقييم دورات التكوين في الوسط المهني وضمان ذلك،

– المشاركة في تنظيم وإجراء المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية،

– المشاركة في تنظيم تربصات التكوين المهني التحضيري وتأطيرها،

– ضمان التكوين النظري والتكنولوجي التكميلي للممتهنين في تخصص واحد أو عدة تخصصات تنتمي إلى مجموعة مهن أو إلى فرع مهني،

– ضمان المتابعة التقنية والبيداغوجية للممتهنين في الوسط المهني،

– المشاركة في عمليات البحث على مناصب التمهين والتوجيه المهني وتنصيب المتهنين.

يلزم أساتذة التكوين المهني بأداء حجم ساعي أسبوعي في التعليم يتراوح ما بين أربع وعشرين (24) ساعة وست وثلاثين (36) ساعة.

يتم توزيع الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للتعليم المقرر في الفقرة أعلاه، حسب التخصص ومستوى التكوين وحسب كثافة التعليم النظري والتطبيقي لكل تخصص. ويحدد هذا التوزيع بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

الفقرة 2
شروط التوظيف

المادّة 29 : يوظف بصفة أستاذ التكوين المهني :

– عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات المترشحون الحائزون شهادة تقني سام أو شهادة معترف بمعادلتها في أحد التخصصات المحددة بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

– بصفة استثنائية، عن طريق الاختبار المهني، بالنسبة لبعض تخصصات الحرف التقليدية، الحرفيون الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، المثبتة قانونا، وقدرة في التعليم في التخصص المعني.

تحدد قائمة التخصصات المعنية والاختبارات وبرنامج الاختبار المهني وكذا كيفيات إجرائه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 30 : يدمج في رتبة أستاذ التكوين المهني، أساتذة التعليم المهني المرسمون والمتربصون.

الفرع الثاني
سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين

المادّة 31 : يضم سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى.

– رتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية.

الفقرة الأولى
تحديد المهام

المادّة 32 : يكلف الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى في جميع أنماط التكوين، على الخصوص، بما يأتي:

– تقديم تعليم نظري وتطبيقي في مادة واحدة أو عدة مواد،

– تأطير التربصات ودورات تحسين المستوى المنظمة لفائدة أساتذة التكوين المهني،

– المشاركة في تنظيم المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية وإجرائها،

– المشاركة في التنظيم والتأطير وتقييم فترات التكوين في الوسط المهني،

– المشاركة في إعداد البرامج ومراجع التكوين والتعليم المهنيين،

– المشاركة في أعمال الدراسات والبحث التقني والبيداغوجي.

يلزم الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى بحجم ساعي أسبوعي في التعليم يتراوح ما بين ثماني عشرة (18) ساعة واثنتين وعشرين (22) ساعة.

يتم توزيع الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للتعليم المنصوص عليه في الفقرة أعلاه، حسب المادة ومستوى التكوين وحسب كثافة التعليم النظري والتطبيقي. ويحدد هذا التوزيع بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

المادّة 33 : يكلف الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية في جميع أنماط التكوين، على الخصوص، بما يأتي :

– تقديم تعليم نظري وتطبيقي في مادة واحدة أو عدة مواد،

– تقديم التعليم في إطار تكوين مستخدمي التأطير لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين،

– تقديم التكوين لصالح أساتذة التكوين المهني،

– تقديم التعليم في إطار التكوين التكميلي وتحسين المستوى للأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى،

– المشاركة في التنظيم وإجراء المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية،

– المشاركة في أعمال البحث وتصميم برامج التكوين والتعليم المهنيين،

– ضمان القيام بأعمال الدراسات التقنية والبيداغوجية وإعداد البرامج ومحتويات الدروس المستعملة في مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.

يلزم الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية بأداء حجم ساعي أسبوعي للتعليم يتراوح ما بين ثماني عشرة (18) ساعة واثنتين وعشرين (22) ساعة.

يتم توزيع الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للتعليم المنصوص عليه في الفقرة أعلاه، حسب المواد ومستوى التكوين وحسب كثافة التعليم النظري والتطبيقي. ويحدد هذا التوزيع بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

الفقرة 2

شروط التوظيف والترقية

المادّة 34 : يوظف أو يرقى بصفة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى:

– عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحائزون شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها في أحد التخصصات المحددة بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية،

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التكوين المهني الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار، وبعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التكوين المهني الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

يخضع المترشحون المقبولون تطبيقا للحالتين (2) و(3) أعلاه، قبل ترقيتهم، لمتابعة بنجاح تكوينا، تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 35 : يوظف أو يرقى بصفة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية :

– عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحائزون شهادة تتوج عشرة (10) سداسيات من التكوين العالي بعد البكالوريا أو شهادة معترف بمعادلتها في أحد التخصصات المحددة بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار، وبعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادّة 36 : يدمج في رتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى، الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني من الرتبة الأولى المرسمون والمتربصون.

المادّة 37 : يدمج في رتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية، الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني من الرتبة الثانية المرسمون والمتربصون.

الفرع الثالث
سلك أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف

المادّة 38 : يضم سلك أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف رتبة وحيدة :

– رتبة أستاذ التكوين المهني لإعادة التكييف.

الفقرة الأولى
تحديد المهام

المادّة 39 : يكلف أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف في جميع أنماط التكوين، على الخصوص بما يأتي :

– تقديم تعليم نظري وتطبيقي للمعوقين جسديا،

– القيام بتهيئة مناصب التكوين وتكييف الوسائل الضرورية لنشر التعليم لفائدة المتربصين المعوقين جسديا،

– المشاركة في تقييم القدرات وتوجيه المتربصين المعوقين جسديا،

– المشاركة في تنصيب المتربصين المعوقين جسديا وإدماجهم المهني،

– المشاركة في التنظيم وتأطير المتربصين المعوقين الموضوعين تحت مسؤولياتهم خلال تنقلهم خارج المؤسسة.

يلزم أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف بأداء حجم ساعي أسبوعي من التعليم يتراوح ما بين أربع وعشرين (24) ساعة إلى ست وثلاثين (36) ساعة.

يتم توزيع الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للتعليم المقرر في الفقرة أعلاه، حسب التخصص ومستوى التكوين وحسب كثافة التعليم النظري والتطبيقي. ويحدد هذا التوزيع بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

الفقرة 2
شروط التوظيف

المادّة 40 : يوظف بصفة أستاذ التكوين المهني لإعادة التكييف عن طريق المسابقة على أساس الإختبارات، المترشحون الحائزون شهادة تقني سام أو شهادة معترف بمعادلتها في أحد التخصصات المحددة بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 41 : يدمج في رتبة أستاذ التكوين المهني لإعادة التكييف قصد التكوين الأولي للرتبة :

– أساتذة التعليم المهني لإعادة التكييف المعينون بصفة منتظمة في المنصب العالي لأستاذ التعليم المهني لإعادة التكييف عند تاريخ سريان هذا المرسوم.

– أساتذة التعليم المهني الذين يشتغلون في مؤسسات التكوين المهني المتخصصة للأشخاص المعوقين جسديا عند تاريخ سريان هذا المرسوم، بناء على طلبهم.

الفرع الرابع
سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين لإعادة التكييف

المادّة 42 : يضم سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين لإعادة التكييف رتبتين (2) اثنتين:

– رتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى لإعادة التكييف.

– رتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية لإعادة التكييف.

الفقرة الأولى
تحديد المهام

المادّة 43 : يكلف الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى لإعادة التكييف في جميع أنماط التكوين، على الخصوص بما يأتي:

– تقديم تعليم نظري وتطبيقي للمعوقين جسديا،

– اقتراح مناصب التكوين والقاعات البيداغوجية والقيام بتهيئتها وتكييف الوسائل الضرورية لنشر التعليم لفائدة المتربصين المعوقين،

– المشاركة في تقييم القدرات والتوجيه والإدماج المهنيين للمتربصين المعوقين،

– تصميم وإنجاز الدعائم التعليمية الضرورية للتكوين المهني للمتربصين المعوقين،

– المشاركة في تنشيط التربصات والملتقيات والأيام الدراسية المنظمة لحساب أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف،

– المشاركة في التنظيم وتأطير المتربصين المعوقين الموضوعين تحت مسؤولياتهم أثناء تنقلهم خارج المؤسسة.

يلزم الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى لإعادة التكييف بأداء حجم ساعي أسبوعي من التعليم يتراوح ما بين ثماني عشرة (18) ساعة واثنتين وعشرين (22) ساعة.

يتم توزيع الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للتعليم المقرر في الفقرة أعلاه، حسب التخصص ومستوى التكوين وحسب كثافة التعليم النظري والتطبيقي. ويحدد هذا التوزيع بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

المادّة 44 : يكلف الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية لإعادة التكييف، على الخصوص، بما يأتي :

– تقديم تعليم نظري وتطبيقي للمعوقين جسديا،

– اقتراح مناصب التكوين والقاعات البيداغوجية والقيام بتهيئتها وتكييف الوسائل الضرورية لنشر التعليم لصالح المتربصين المعوقين جسديا، في إطار ممارسة مهامهم،

– المشاركة في تقييم القدرات والتوجيه والإدماج المهنيين للمتربصين المعوقين،

– تصميم الدعائم التعليمية الضرورية للتكوين المهني للمتربصين المعوقين وإنجازها،

– المشاركة في تنشيط التربصات والملتقيات والأيام الدراسية المنظمة لفائدة الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين لإعادة التكييف،

– المشاركة في التنظيم وتأطير المتربصين المعوقين الموضوعين تحت مسؤولياتهم أثناء تنقلهم خارج المؤسسة.

يلزم الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية لإعادة التكييف بأداء حجم ساعي أسبوعي من التعليم يتراوح ما بين ثماني عشرة (18) ساعة واثنتين وعشرين (22) ساعة.

يتم توزيع الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للتعليم المقرر في الفقرة أعلاه، حسب التخصص ومستوى التكوين وحسب كثافة التعليم النظري والتطبيقي. ويحدد هذا التوزيع بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين

الفقرة 2

شروط التوظيف والترقية

المادّة 45 : يوظف أو يرقى بصفة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى لإعادة التكييف :

– عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحائزون شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها في أحد الفروع المحددة بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية،

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار، وبعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف الذين يثبتون عشر(10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون تطبيقا للحالتين (2) و(3) أعلاه، قبل ترقيتهم لمتابعة بنجاح تكوينا، تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 46 : يوظف أو يرقى بصفة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية لإعادة التكييف :

– عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحائزون شهادة تتوج عشرة (10) سداسيات من التكوين العالي بعد البكالوريا أو شهادة معترف بمعادلتها في أحد التخصصات المحددة بموجب قرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى لإعادة التكييف الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار، وبعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى لإعادة التكييف الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادّة 47 : يدمج في رتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى لإعادة التكييف قصد التكوين الأولي للرتبة :

– الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني من الرتبة الأولى المعينون بصفة منتظمة في المنصب العالي للأساتذة المتخصصين في التعليم المهني من الرتبة الأولى لإعادة التكييف عند تاريخ سريان هذا المرسوم،

– بناء على طلبهم، الأساتذة المتخصصون في التعليم المهني من الرتبة الأولى الذين يشتغلون في مؤسسات التكوين المهني المتخصصة للأشخاص المعوقين عند تاريخ سريان هذا المرسوم.

الفرع الخامس

سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين المكلفين بالهندسة البيداغوجية

المادّة 48 : يضم سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين المكلفين بالهندسة البيداغوجية رتبة وحيدة :

– رتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين مكلف بالهندسة البيداغوجية.

الفقرة الأولى

تحديد المهام

المادّة 49 : زيادة على المهام المسندة إلى الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية أو إلى الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية لإعادة التكييف، يكلف الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين المكلفون بالهندسة البيداغوجية، على الخصوص، بما يأتي:

– تصميم منهجية إعداد البرامج والأدوات البيداغوجية ومحتويات التكوين والدعائم البيداغوجية ذات الصلة بالتكوين والتعليم المهنيين ووضعها حيز التنفيذ،

– إعداد برامج التكوين والتعليم المهنيين وكذا الوثائق المرفقة بالبرامج (دليل التطبيق ودليل المتمرن ودليل التقييم ومخطط التجهيزات ومعجم المصطلحات والكتب المهنية) حسب المقاربات المحتفظ بها في القطاع،

– إعداد مخططات التكوين والدراسات القطاعية والمدونة،

– تنشيط الملتقيات والأيام الدراسية،

– المشاركة في تكوين التأطير التقني والبيداغوجي،

– تقييم نشاطات التكوين،

– القيام بالتدقيق البيداغوجي وإجراء التحاليل،

– تقييم برامج التكوين والتعليم وتحيينها،

– ضمان متابعة تطبيق البرامج في المواقع التجريبية،

– ضمان التكوين وتحسين المستوى التقني والبيداغوجي لمستخدمي التكوين والتعليم المهنيين،

– المشاركة في الدراسات والأبحاث المرتبطة بتقييم جهاز التكوين والحرف والتأهيلات،

– تكييف برامج التكوين والتعليم المهنيين مع البرامج الموجهة للأشخاص المعوقين جسديا.

يمارس الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين المكلفون بالهندسة البيداغوجية وظائفهم على مستوى المؤسسات المكلفة بالهندسة البيداغوجية .

الفقرة 2

شروط الترقية

المادّة 50 : يرقى، بصفة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين المكلف بالهندسة البيداغوجية، عن طريق الامتحان المهني :

– الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية لإعادة التكييف الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفصل الثاني

موظفو التأطير والدعم التقني

الفرع الأول

سلك المساعدين التقنيين والبيداغوجيين

المادّة 51 : يضم سلك المساعدين التقنيين والبيداغوجيين رتبة وحيدة :

– رتبة مساعد تقني وبيداغوجي.

الفقرة الأولى

تحديد المهام

المادّة 52 : يكلف المساعدون التقنيون والبيداغوجيون، تحت سلطة مدير مركز التكوين المهني والتمهين، على الخصوص، بما يأتي :

1 – موظفو التعليم :

الأسلاك	الرتب	التصنيف	
		الصنف	الرقم الاستدلالي الأدنى
– أساتذة التكوين المهني	– أستاذ التكوين المهني	10	453
– أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف	– أستاذ التكوين المهني لإعادة التكييف	10	453
– الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين	– أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى	12	537
	– أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية	13	578
– الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين لإعادة التكييف	– أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى لإعادة التكييف	12	537
	– أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية لإعادة التكييف	13	578
– الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين المكلفون بالهندسة البيداغوجية	– أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين مكلف بالهندسة البيداغوجية	15	666

2 – موظفو التأطير والدعم التقني :

الأسلاك	الرتب	التصنيف	
		الصنف	الرقم الاستدلالي الأدنى
– الأعوان التقنيون المطبقون في التكوين المهني	– عون تقني مطبق في التكوين المهني (في طريق الزوال)	5	288
– المراقبون	– مساعد تكوين	7	348
	– مساعد تكوين رئيسي	8	379
	– مراقب عام	11	498
– المساعدون التقنيون والبيداغوجيون	– مساعد تقني وبيداغوجي	12	537

مراسيم تنظيميّة

مرسوم تنفيذي رقم 08 – 315 مؤرّخ في 11 شوّال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.

إنّ رئيس الحكومة،

– بناء على تقرير وزير التربية الوطنية،

– وبناء على الدستور، لاسيما المادتان 85 – 4 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، لاسيما المادتان 3 و11 منه،

– وبمقتضى القانون رقم 08 – 04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 173 المؤرخ في 18 جمادى الأولى عام 1428 الموافق 4 يونيو سنة 2007 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدل،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 304 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين ونظام دفع مرتباتهم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 307 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد كيفيات منح الزيادة الاستدلالية لشاغلي المناصب العليا في المؤسسات والإدارات العمومية،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 08 – 186 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1429 الموافق 23 يونيو سنة 2008 والمتضمن تعيين رئيس الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90 – 49 المؤرخ في 10 رجب عام 1410 الموافق 6 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 02 – 319 المؤرخ في 7 شعبان عام 1423 الموافق 14 أكتوبر سنة 2002 والمتضمن إنشاء شهادة معلم التعليم الأساسي وشهادة أستاذ التعليم الأساسي وشهادة أستاذ التعليم الثانوي،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08 – 04 المؤرخ في 11 محرم عام 1429 الموافق 19 يناير سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك المشتركة في المؤسسات والإدارات العمومية،

يرسم ما يأتي :

الباب الأول
أحكام عامة

الفصل الأول
مجال التطبيق

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادتين 3 و11 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية، يهدف هذا المرسوم إلى توضيح الأحكام الخاصة المطبقة على الموظفين الذين ينتمون إلى الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، وتحديد مدونة مختلف الرتب والمناصب المطابقة وكذا شروط الالتحاق بها.

المادّة 2 : يخضع لأحكام هذا القانون الأساسي الخاص :

– موظفو التعليم،

– موظفو التربية،

– موظفو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،

– موظفو المخابر،

– موظفو التغذية المدرسية،

– موظفو المصالح الاقتصادية.

المادّة 3 : يكون الموظفون المنتمون للأسلاك التي تخضع إلى هذا القانون الأساسي الخاص في وضعية الخدمة لدى المؤسسات العمومية للتربية والتعليم التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

ويمكن أن يكونوا، بصفة استثنائية، في وضعية الخدمة لدى الإدارة المركزية والمصالح غير المركزة والمؤسسات العمومية تحت وصاية الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

ويمكن أن يكون الموظفون المنتمون لبعض الأسلاك والرتب في وضعية الخدمة لدى المؤسسات ذات الطابع التربوي التابعة لوزارات أخرى.

يحدد قرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية والوزير المعني قائمة الأسلاك والرتب المعنية وكذا تعداد الموظفين في كل مؤسسة.

الفصل الثاني
الحقوق والواجبات

المادّة 4 : يخضع الموظفون الذين يحكمهم هذا القانون الأساسي الخاص للحقوق والواجبات المنصوص عليها في الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه.

كما يخضعون للنظام الداخلي الخاص بالمؤسسة التي يعملون فيها.

المادّة 5 : يقوم موظفو التعليم، زيادة على نصاب التدريس الأسبوعي الذي يحدد هذا القانون الأساسي الخاص مدته، بإعداد الدروس وتقييم عمل التلاميذ ويشاركون في المجالس والاجتماعات المنعقدة في المؤسسة.

كما يتعين عليهم، عند الاقتضاء، إكمال نصابهم الأسبوعي في مؤسسة تعليمية في المقاطعة.

المادّة 6 : يجب على موظفي التعليم المذكورين في المادة 32 أدناه، أداء دروسهم وفقا للتعليمات والمواقيت والبرامج التي يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 7 : يتعين على الموظفين الخاضعين لأحكام هذا القانون الأساسي الخاص، في إطار مهامهم، المشاركة في تنظيم الامتحانات والمسابقات وتصحيحها وفي لجانها، وكذا في دورات التكوين وتحسين المستوى.

المادّة 8 : يلزم مدير المؤسسة والناظر ومستشار التربية والمقتصد ونائب المقتصد المسير المذكورون في المادة 32 أدناه، في إطار تأدية وظائفهم، بالحضور إلى المؤسسة في حالة الضرورة، خارج أوقات العمل، في الليل والنهار.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة بقرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 9 : يتعين على موظفي التعليم والتربية مرافقة التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة التربوية بمناسبة التظاهرات والنشاطات التربوية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاحها على المحيط، وفق التنظيم المعمول به.

المادّة 10 : يستفيد الموظفون الخاضعون لهذا القانون الأساسي الخاص الذين يعملون في مؤسسات التربية والتعليم من عطلتهم السنوية أثناء فترة العطلة المدرسية الصيفية وفقا لرزنامة العطل المدرسية.

غير أنهم يلزمون أثناء هذه العطل المدرسية بضمان المداومة على أساس التناوب والمشاركة في الامتحانات والمسابقات والدورات التكوينية.

المادّة 11 : يمكن أن يمنح الموظفون المستحقون الذين ينتمون للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية أوسمة تشريفية ومكافآت حسب الكيفيات التي تحدد بنص خاص.

المادّة 12 : يمكن أن توضح المهام المسندة إلى الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية كما هي محددة في هذا القانون الأساسي الخاص بقرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

الفصل الثالث
التوظيف والتربص والترسيم والترقية والترقية في الدرجة

الفرع الأول
التوظيف والترقية

المادّة 13 : يوظف ويرقى الموظفون الذين يحكمهم هذا القانون الأساسي الخاص حسب الشروط والنسب المنصوص عليها في هذا المرسوم.

ويمكن تعديل النسب المطبقة على مختلف أنماط الترقية بناء على اقتراح من السلطة المخولة صلاحية التعيين بعد أخذ رأي اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة، بموجب مقرر من السلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

غير أن هذه التعديلات لا يمكن أن تتعدى نصف النسب المحددة فيما يخص أنماط الترقية عن طريق الامتحان المهني والتسجيل على قائمة التأهيل دون أن تتعدى هذه النسب 50 % من المناصب المطلوب شغلها كحد أقصى.

المادّة 14 : يتم الالتحاق بالتكوين المتخصص قصد التوظيف في رتبة معلم المدرسة الابتدائية وأسلاك المصالح الاقتصادية عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات.

ويتم الالتحاق بالتكوين المتخصص للتوظيف في رتبتي أستاذ التعليم المتوسط وأستاذ التعليم الثانوي حسب الشروط والكيفيات المحددة عن طريق التنظيم المعمول به.

تحدد التعدادات التي يمكن قبولها للالتحاق بالتكوين المتخصص المذكور في الفقرة 2 أعلاه بالاشتراك بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 15 : يتم التوظيف والترقية في الأسلاك والرتب التي يحكمها هذا القانون الأساسي الخاص من بين المترشحين الحائزين المؤهلات والشهادات المطلوبة في الاختصاصات التي يحددها قرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفرع الثاني
التربص والترسيم والترقية في الدرجة

المادّة 16 : تطبيقا لأحكام المادتين 83 و84 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، يعين المترشحون الذين يوظفون في الأسلاك والرتب التي يحكمها هذا القانون الأساسي الخاص بصفة متربصين بموجب قرار أو مقرر، حسب الحالة، من السلطة المخولة صلاحية التعيين.

ويلزمون باستكمال تربص تجريبي مدته سنة واحدة.

المادّة 17 : يتعيّن على موظفي التعليم الذين وظفوا عن طريق المسابقة أثناء التربص التجريبي متابعة تكوين بيداغوجي تحضيري تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 18 : يجتاز موظفو التعليم المتخرجون من مؤسسات التكوين المتخصص وكذا أولئك الذين وظفوا عن طريق المسابقة، أثناء فترة التربص، امتحانا للترسيم يشتمل على اختبارات تطبيقية وشفهية.

تحدد كيفيات تنظيم امتحان الترسيم بقرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 19 : يخضع مساعدو التربية وملحقو المخبر ومستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والمقتصدون ونواب المقتصدين، أثناء فترة التربص، إلى تفتيش للترسيم تقوم به لجنة.

تحدد كيفيات التفتيش وتشكيل اللجنة، لكل سلك، بقرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 20 : بعد انقضاء فترة التربص واعتمادا على النتائج المحصلة في امتحان الترسيم المنصوص عليه في المادة 18 أعلاه، وكذا تقرير تفتيش الترسيم المنصوص عليه في المادة 19 أعلاه، يرسم المتربصون أو يخضعون إلى تمديد التربص مرة واحدة لنفس المدة أو يسرحون بدون إشعار أو تعويض.

المادّة 21 : تحدد وتائر الترقية في الدرجات المطبقة على الموظفين الذين يحكمهم هذا القانون الأساسي الخاص حسب المدد الثلاث : الدنيا والمتوسطة والقصوى.

غير أن الموظفين التابعين لأسلاك التعليم يستفيدون من الترقية في الدرجات حسب مدتين : دنيا ومتوسطة، طبقا للمادة 12 من المرسوم الرئاسي رقم 07 – 304 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 والمذكور أعلاه.

الفصل الرابع
حركة نقل الموظفين

المادّة 22 : يعين الموظفون الذين يحكمهم هذا القانون الأساسي الخاص، أول مرة، لمدة ثلاث (3) سنوات دراسية، ويلزمون بعد انقضاء هذه الفترة بالمشاركة في الحركة السنوية.

المادّة 23 : تعد السلطة المخولة صلاحية التعيين جداول الحركة سنويا بعد استطلاع رأي اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء المختصة، على أساس:

– قائمة المناصب الشاغرة،

– قائمة المناصب القابلة للشغور، يتم إعدادها وفق الطلبات المقدمة،

– قائمة الموظفين المشاركين، يتم ترتيبهم وفق معايير الكفاءة المهنية والمردودية والأقدمية والوضعية العائلية.

تحدد كيفيات احتساب هذه المعايير بتعليمة من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 24 : يتم التسجيل في جدول حركة النقل :

– بطلب من الموظف الراغب، بعد مكوثه مدة ثلاث (3) سنوات دراسية على الأقل في نفس المنصب،

– بمبادرة من السلطة المخولة صلاحية التعيين لتحقيق التوازن في توزيع الموظفين، وفي هذه الحالة، يمكن الموظف المنقول أن يشارك في حركة النقل للسنة الدراسية الموالية.

ويسري مفعول التنقلات المقررة تطبيقا للمادة 23 أعلاه، ابتداء من الدخول المدرسي الذي يلي المصادقة على جدول الحركة.

المادّة 25 : يمكن أن ينقل الموظف إجباريا، خارج الحركة، عندما تستدعي ضرورة المصلحة ذلك. ويؤخذ برأي اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء، ولو بعد اتخاذ قرار النقل. ويعتبر رأي اللجنة ملزما للسلطة التي أقرت هذا النقل.

وفي هذه الحالة، يمكن الموظف المنقول أن يشارك في حركة النقل للسنة الدراسية الموالية.

الفصل الخامس
الوضعيات القانونية الأساسية

المادّة 26 : تطبيقا للمادة 127 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، تحدد النسب القصوى للموظفين الخاضعين لهذا القانون الأساسي الخاص الذين من شأنهم أن يوضعوا، بناء على طلبهم، في الوضعية القانونية للانتداب أو الإحالة على الاستيداع أو خارج الإطار، بالنسبة إلى كل سلك وإلى كل مؤسسة أو إدارة عمومية، كما يأتي :

– الانتداب : 3 %،
– الإحالة على الاستيداع : 3 %،
– خارج الإطار : 1 %.

الفصل السادس
النظام التأديبي

المادّة 27 : يخضع الموظفون الذين يحكمهم هذا القانون الأساسي الخاص إلى النظام التأديبي المنصوص عليه في الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه.

غير أن مدد العطل المدرسية لا تدخل في احتساب آجال النظام التأديبي المنصوص عليها في الأمر المذكور في الفقرة أعلاه.

الفصل السابع
الأحكام العامة للإدماج

المادّة 28 : يدمج الموظفون الذين ينتمون إلى الأسلاك والرتب المنصوص عليها في المرسوم التنفيذي رقم 90–49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمذكور أعلاه، ويرسمون ويعاد تصنيفهم عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم، في الأسلاك والرتب المطابقة، المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي الخاص.

المادّة 29 : يرتب الموظفون المذكورون في المادة 28 أعلاه في الدرجة المطابقة للدرجة التي يحوزونها في رتبتهم الأصلية ويؤخذ باقي الأقدمية المكتسب في الرتبة الأصلية في الحسبان عند الترقية في رتبة الاستقبال.

المادّة 30 : يدمج المتربصون الذين عينوا قبل أول يناير سنة 2008 بصفة متربصين ويرسمون بعد استكمال الفترة التجريبية كما هي محددة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 90 – 49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمذكور أعلاه.

المادّة 31 : يجمع، انتقاليا ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ بداية سريان هذا المرسوم، بين الرتبة الأصلية ورتبة الإدماج في تقدير الأقدمية المطلوبة للترقية في رتبة ما أو التعيين في منصب عال، بالنسبة للموظفين الذين أدمجوا في رتب غير تلك المطابقة للرتب التي سبق إحداثها بموجب المرسوم التنفيذي رقم 90–49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمذكور أعلاه.

الباب الثاني
الأحكام المطبقة على الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية

المادّة 32 : تضم مدونة الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية :

1 – موظفي التعليم :
– سلك معلمي المدرسة الابتدائية،
– سلك أساتذة المدرسة الابتدائية،
– سلك أساتذة التعليم الأساسي،
– سلك أساتذة التعليم المتوسط،
– سلك الأساتذة التقنيين في الثانوية،
– سلك أساتذة التعليم الثانوي،
– سلك الأساتذة المبرزين.

2 – موظفي التربية :
– سلك مساعدي التربية،
– سلك مستشاري التربية،
– سلك نظار الثانوية.

3 – موظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :
– سلك مستشاري التوجيه المدرسي والمهني،
– سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

4 – موظفي المخابر:

– سلك الملحقين بالمخابر.

5 – موظفي التغذية المدرسية :

– سلك مستشاري التغذية المدرسية.

6 – موظفي المصالح الاقتصادية :

– سلك مساعدي المصالح الاقتصادية،

– سلك نواب المقتصدين،

– سلك المقتصدين.

الفصل الأول
موظفو التعليم

الفرع الأول
سلك معلمي المدرسة الابتدائية

المادّة 33 : يضم سلك معلمي المدرسة الابتدائية رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة معلم مساعد،

– رتبة معلم المدرسة الابتدائية.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 34 : يكلف المعلمون المساعدون بتربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية، ويحدد نصاب عملهم بثلاثين (30) ساعة من التدريس في الأسبوع.

المادّة 35 : يكلف معلمو المدرسة الابتدائية بعنوان :

أ – وظيفة التعليم الابتدائي، بتربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية، ويحدد نصاب عملهم بثلاثين (30) ساعة من التدريس في الأسبوع.

ب – وظيفة التعليم المتخصص في التربية التحضيرية و/ أو التعليم المكيف، بتربية الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالتعليم الابتدائي، ومنح التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا تعليما مكيفا وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس التحضيرية والأقسام التحضيرية وأقسام التعليم المكيف بالمدارس الابتدائية، ويحدد نصاب عملهم بسبع وعشرين (27) ساعة من التدريس في الأسبوع.

الفقرة 2
شروط التوظيف والترقية

المادّة 36 : يوظف ويرقى بصفة معلم المدرسة الابتدائية :

– المتخرجون من معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم الحاصلون على شهادة معلم المدرسة الابتدائية التي تتوج ثلاث (3) سنوات من التكوين،

– المعلمون المساعدون المرسمون الناجحون في شهادة الكفاءة العليا.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 37 : يدمج في رتبة معلم مساعد، المعلمون المساعدون المرسمون والمتربصون.

المادّة 38 : يدمج في رتبة معلم المدرسة الابتدائية :

– معلمو المدرسة الأساسية المرسمون والمتربصون،

– معلمو الأقسام المكيفة المرسمون والمتربصون،

– المعلمون المساعدون مديرو ملحقات المدرسة الأساسية المرسمون والمتربصون.

المادّة 39 : توضع رتبة معلم مساعد في طريق الزوال.

الفرع الثاني
سلك أساتذة المدرسة الابتدائية

المادّة 40 : يضم سلك أساتذة المدرسة الابتدائية رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية،

– رتبة الأستاذ الرئيسي في المدرسة الابتدائية.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادّة 41 : يكلف أساتذة المدرسة الابتدائية بعنوان :

أ – وظيفة التعليم الابتدائي، بتربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية ويحدد نصاب عملهم بثلاثين (30) ساعة من التدريس في الأسبوع.

ب – وظيفة التعليم المتخصص في التربية التحضيرية و/ أو التعليم المكيف، بتربية الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالتعليم الابتدائي، ومنح التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا تعليما مكيفا وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس التحضيرية والأقسام التحضيرية وأقسام التعليم المكيف بالمدارس الابتدائية، ويحدد نصاب عملهم بسبع وعشرين (27) ساعة من التدريس في الأسبوع.

المادّة 42 : زيادة على المهام الموكلة إلى أساتذة المدرسة الابتدائية، يكلف الأساتذة الرئيسيون في المدرسة الابتدائية، بعنوان :

أ – وظيفة التعليم الابتدائي، بالمشاركة في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية، لاسيما في أقسام الامتحان، ويحدد نصاب عملهم بثلاثين (30) ساعة من التدريس في الأسبوع.

ب – وظيفة التعليم المتخصص، بالمشاركة في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس التحضيرية وفي الأقسام التحضيرية وأقسام التعليم المكيف في المدارس الابتدائية، ويحدد نصاب عملهم بسبع وعشرين (27) ساعة من التدريس في الأسبوع.

الفقرة 2

شروط التوظيف والترقية

المادّة 43 : يرقى بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، معلمو المدرسة الابتدائية الحاصلون على شهادة معلم المدرسة الابتدائية، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، معلمو المدرسة الابتدائية الحاصلون على شهادة معلم المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

ويخضع المترشحون المقبولون طبقا للحالتين 1 و2 أعلاه، قبل ترقيتهم، لمتابعة بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 44 : يرقى بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية :

– معلمو المدرسة الابتدائية المرسمون الذين تحصلوا، بعد توظيفهم، على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها،

– معلمو المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة وتابعوا بنجاح تكوينا متخصصا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والوزير المكلف بالتعليم العالي والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 45 : يمكن وبصفة استثنائية، بعد موافقة السلطة المكلفة بالوظيفة العمومية، توظيف أساتذة التعليم الابتدائي عن طريق مسابقة على أساس الشهادات، المترشحين الحائزين شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها حسب معايير الانتقاء التي تحدد بتعليمة من السلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 46 : يرقى بصفة أستاذ رئيسي في المدرسة الابتدائية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار، بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 47 : يدمج في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية :

– معلمو المدرسة الأساسية المرسمون الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها،

– معلمو الأقسام المكيفة المرسمون الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها،

– مديرو ملحقات المدرسة الأساسية المرسمون والمتربصون.

المادّة 48 : يدمج في رتبة أستاذ رئيسي في المدرسة الابتدائية :

– الأساتذة المجازون في التعليم الأساسي، المرسمون والمتربصون، العاملون في المدارس الابتدائية،

– مفتشو التربية والتعليم الأساسي، المرسمون والمتربصون، المنحدرون من رتبة معلم المدرسة الأساسية.

الفرع الثالث
سلك أساتذة التعليم الأساسي

المادّة 49 : يضم سلك أساتذة التعليم الأساسي رتبة وحيدة :

– رتبة أستاذ التعليم الأساسي.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 50 : يكلف أساتذة التعليم الأساسي بتربية التلاميذ ومنحهم، حسب مادة الاختصاص، تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وكذا التربية الفنية والتربية البدنية والرياضية، وتأطيرهم في الأنشطة الثقافية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات ويحدد نصاب عملهم باثنتين وعشرين (22) ساعة من التدريس في الأسبوع.

الفقرة 2
أحكام انتقالية

المادّة 51 : يدمج في رتبة أستاذ التعليم الأساسي، أساتذة التعليم الأساسي المرسمون والمتربصون.

المادّة 52 : يوضع سلك أساتذة التعليم الأساسي في طريق الزوال.

الفرع الرابع
سلك أساتذة التعليم المتوسط

المادّة 53 : يضم سلك أساتذة التعليم المتوسط رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة أستاذ التعليم المتوسط،

– رتبة الأستاذ الرئيسي في التعليم المتوسط.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 54 : يكلف أساتذة التعليم المتوسط بتربية التلاميذ، ومنحهم، حسب مادة الاختصاص، تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وكذا التربية الفنية والتربية البدنية والرياضية وتأطيرهم في الأنشطة الثقافية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات، ويحدد نصاب عملهم باثنتين وعشرين (22) ساعة من التدريس في الأسبوع.

المادّة 55 : زيادة على المهام الموكلة إلى أساتذة التعليم المتوسط، يكلف الأساتذة الرئيسيون في التعليم المتوسط، بالتنسيق في المادة أو القسم ويشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات، لاسيما في أقسام الامتحان، ويحدد نصاب عملهم باثنتين وعشرين (22) ساعة من التدريس في الأسبوع.

الفقرة 2
شروط التوظيف والترقية

المادّة 56 : يوظف بصفة أستاذ التعليم المتوسط :

– المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة أستاذ التعليم المتوسط التي تتوج أربع (4) سنوات من التكوين،

– المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة ليسانس التعليم،

– بصفة استثنائية وبالنسبة للمناصب غير المشغولة وفق الكيفيتين المحددتين في الحالتين أعلاه، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها.

المادّة 57 : يرقى بصفة أستاذ التعليم المتوسط :

– أساتذة التعليم الأساسي المرسمون الذين تحصلوا، بعد توظيفهم، على شهادة الليسانس أو شهادة معادلة لها،

– أساتذة التعليم الأساسي الذين تابعوا بنجاح تكوينا متخصصا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والوزير المكلف بالتعليم العالي والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 58 : يرقى بصفة أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار، بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 59 : يدمج في رتبة أستاذ التعليم المتوسط :

– أساتذة التعليم الأساسي، المرسمون والمتربصون الحاصلون على شهادة أستاذ التعليم الأساسي المنصوص عليها في المرسوم التنفيذي رقم 02 – 319 المؤرخ في 14 أكتوبر سنة 2002 والمذكور أعلاه،

– أساتذة التعليم الأساسي، المرسمون والمتربصون الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي في مادة الاختصاص أو شهادة معادلة لها،

– الأساتذة المجازون في التعليم الأساسي، المرسمون والمتربصون، العاملون في المتوسطات،

– الأساتذة المجازون للتعليم الأساسي، المرسمون والمتربصون، العاملون في المدارس الابتدائية، الحاصلون على الشهادة المطلوبة في مادة الاختصاص، بطلب منهم ووفق ضرورات المصلحة.

المادّة 60 : يدمج في رتبة الأستاذ الرئيسي في التعليم المتوسط :

– مديرو المدارس الأساسية، المرسمون والمتربصون، المنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الأساسي،

– مفتشو التربية والتعليم الأساسي، المرسمون والمتربصون، المنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الأساسي،

– مفتشو التربية والتكوين، المرسمون والمتربصون، المنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الأساسي أو رتبة معلم المدرسة الاساسية.

الفرع الخامس
سلك الأساتذة التقنيين في الثانويات

المادّة 61 : يضم سلك الأساتذة التقنيين في الثانويات رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة أستاذ تقني في الثانوية، رئيس ورشة.

– رتبة أستاذ تقني في الثانوية، رئيس أشغال.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 62 : يكلف الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الورشات بمساعدة أساتذة التعليم الثانوي في تنفيذ التعليم التطبيقي وتلقين التلاميذ استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، ويحدد نصاب عملهم باثنتين وعشرين (22) ساعة في الأسبوع.

المادّة 63 : يكلف الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الأشغال بمساعدة أساتذة التعليم الثانوي في تنسيق التعليم التطبيقي وتلقين التلاميذ استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، ويحدد نصاب عملهم باثنتين وعشرين (22) ساعة في الأسبوع.

الفقرة 2
شروط الترقية

المادّة 64 : يرقى بصفة أستاذ تقني في الثانوية رئيس أشغال :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الورشات الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الورشات الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 65 : يدمج في رتبة أستاذ تقني في الثانوية، رئيس ورشة :

– الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الورشات المرسمون والمتربصون،

– الأساتذة التقنيون في الثانويات المرسمون والمتربصون الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

المادّة 66 : يدمج في رتبة أستاذ تقني في الثانوية رئيس أشغال، الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الأشغال، المرسمون والمتربصون.

المادّة 67 : توضع رتبة الأستاذ التقني في الثانوية رئيس ورشة في طريق الزوال.

الفرع السادس
سلك أساتذة التعليم الثانوي

المادّة 68 : يضم سلك أساتذة التعليم الثانوي رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة أستاذ التعليم الثانوي،

– رتبة الأستاذ الرئيسي في التعليم الثانوي.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 69 : يكلف أساتذة التعليم الثانوي بتربية التلاميذ، ومنحهم، حسب مادة الاختصاص، تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وكذا التربية الفنية والتربية البدنية والرياضية، وتأطيرهم في الأنشطة الثقافية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، ويحدد نصاب عملهم بثماني عشرة (18) ساعة من التدريس في الأسبوع.

المادّة 70 : زيادة على المهام الموكلة إلى أساتذة التعليم الثانوي، يكلف الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي، بالتنسيق في المادة أو القسم ويشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، لاسيما في أقسام الامتحان، ويحدد نصاب عملهم بثماني عشرة (18) ساعة من التدريس في الأسبوع.

الفقرة 2
شروط التوظيف والترقية

المادّة 71 : يوظف بصفة أستاذ التعليم الثانوي :

– المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة أستاذ التعليم الثانوي التي تتوج خمس (5) سنوات من التكوين،

– بصفة استثنائية وبالنسبة للمناصب غير المشغولة وفق الكيفيات المحددة في الحالة أعلاه، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة الماستر أو شهادة مهندس دولة أو شهادة معترف بمعادلتها.

المادّة 72 : يرقى بصفة أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 73 : يدمج في رتبة أستاذ التعليم الثانوي :

– أساتذة التعليم الثانوي المرسمون والمتربصون،

– الأساتذة المهندسون المرسمون والمتربصون،

– مديرو المدرسة الأساسية المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الثانوي،

– مفتشو التربية والتعليم الأساسي المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الثانوي.

المادّة 74 : يدمج في رتبة الأستاذ الرئيسي في التعليم الثانوي :

– مديرو مؤسسات التعليم الثانوي، المرسمون والمتربصون، المنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الثانوي أو رتبة الأستاذ المهندس،

– مفتشو التربية والتكوين، المرسمون والمتربصون، المنحدرون من رتبة أستاذ التعليم الثانوي أو رتبة الأستاذ المهندس.

الفرع السابع

سلك الأساتذة المبرزين

المادّة 75 : يضم سلك الأساتذة المبرزين رتبة وحيدة :

– رتبة الأستاذ المبرز.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادّة 76 : يكلف الأساتذة المبرزون بتربية التلاميذ، ومنحهم، حسب مادة الاختصاص، تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وكذا التربية الفنية والتربية البدنية والرياضية وتأطيرهم في المنافسات العلمية والثقافية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي.

ويساعدون المفتشين في عمليات التكوين التي تنظم لفائدة أساتذة التعليم الثانوي ويشاركون في الدراسات الاستشرافية.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، لاسيما في أقسام الامتحان والأقسام المتخصصة، ويحدد نصاب عملهم بخمس عشرة (15) ساعة من التدريس في الأسبوع.

الفقرة 2

شروط الترقية

المادّة 77 : يرقى بصفة الأستاذ المبرز بعد النجاح في مسابقة التبريز :

– الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر(10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

تحدد برامج هذه المسابقة وكيفيات تنظيمها بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والوزير المكلف بالتعليم العالي والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادّة 78 : يدمج في رتبة الأستاذ المبرز :

– الأساتذة المبرزون المرسمون والمتربصون،

– مديرو مؤسسات التعليم الثانوي، المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة الأستاذ المبرز،

– مفتشو التربية والتكوين المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة الأستاذ المبرز.

الفصل الثاني

موظفو التربية

الفرع الأول

سلك مساعدي التربية

المادّة 79 : يضم سلك مساعدي التربية رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة مساعد التربية،

– رتبة المساعد الرئيسي للتربية.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادّة 80 : يكلف مساعدو التربية بتأطير التلاميذ أثناء الحركة وخلال المذاكرة المحروسة، والسهر على احترام قواعد النظام والانضباط داخل المؤسسة التعليمية، ويقومون بالخدمة في النظام نصف الداخلي وفي النظام الداخلي وفق نظام المؤسسة ويساهمون في المهام ذات الطابع الإداري، ويمارسون أنشطتهم في الداخليات الابتدائية والمتوسطات والثانويات.

المادّة 81 : زيادة على المهام الموكلة لمساعدي التربية، يكلف المساعدون الرئيسيون للتربية بتوجيه عمل التلاميذ أثناء المذاكرة المحروسة وتنشيط أعمالهم والمشاركة في التكوين التحضيري والتطبيقي لمساعدي التربية، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

الفقرة 2

شروط التوظيف والترقية

المادّة 82 : يوظف مساعدو التربية عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات من بين المترشحين الذين يثبتون مستوى السنة الثالثة ثانوي مستكملة.

المادّة 83 : يرقى بصفة مساعد رئيسي للتربية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، مساعدو التربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار، بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، مساعدو التربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 84 : يدمج في رتبة مساعد التربية مساعدو التربية المرسمون والمتربصون.

الفرع الثاني
سلك مستشاري التربية

المادّة 85 : يضم سلك مستشاري التربية رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة مستشار التربية،
– رتبة المستشار الرئيسي للتربية.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 86 : يكلف مستشارو التربية بمرافقة التلاميذ من الناحية البيداغوجية والسهر على مواظبتهم ومداومتهم على الدروس والإشراف على تأطيرهم أثناء الحركة وخلال المذاكرة المحروسة، وكذا على الخدمة في النظام نصف الداخلي وفي النظام الداخلي وفق نظام المؤسسة .

ويساعدون مدير المتوسطة وناظر الثانوية في المهام البيداغوجية والإدارية ويسهرون على حسن سير المخابر في المتوسطات وينسقون أنشطة مساعدي التربية والمساعدين الرئيسيين للتربية، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

المادّة 87 : يكلف المستشارون الرئيسيون للتربية بمرافقة التلاميذ من الناحية البيداغوجية والسهر على مواظبتهم ومداومتهم على الدروس والإشراف على تأطيرهم أثناء الحركة وخلال المذاكرة المحروسة، وكذا على الخدمة في النظام نصف الداخلي وفي النظام الداخلي وفق نظام المؤسسة.

ويساعدون نظار الثانويات في المهام البيداغوجية والإدارية وينسقون أنشطة مساعدي التربية والمساعدين الرئيسيين للتربية، ويمارسون أنشطتهم في الثانويات.

الفقرة 2
شروط الترقية

المادّة 88 : يرقى بصفة مستشار التربية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها :

* أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

* الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الأشغال الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها :

* أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

* الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء الأشغال الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 89 : يدمج في رتبة مستشار التربية :

– مستشارو التربية المرسمون والمتربصون،

– مديرو المدرسة الأساسية، المرسمون والمتربصون، المنحدرون من رتبة مستشار التربية.

المادّة 90 : يدمج في رتبة مستشار رئيسي للتربية :

– المستشارون الرئيسيون للتربية المرسمون والمتربصون،

– مديرو المدرسة الأساسية المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة مستشار رئيسي للتربية.

المادّة 91 : توضع رتبة المستشار الرئيسي للتربية في طريق الزوال.

الفرع الثالث
سلك نظار الثانويات

المادّة 92 : يضم سلك نظار الثانويات رتبة وحيدة :

– رتبة ناظر الثانوية.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 93 : يكلف نظار الثانويات بالتنظيم البيداغوجي والتنشيط التربوي وتنسيق عمل الأساتذة ومتابعته. ويسهرون تحت سلطة مدير المؤسسة على تطبيق البرامج والمواقيت والطرق التعليمية وحسن سير المخابر والورشات.

ويساعدون مدير الثانوية في المهام الإدارية وينوبون عنه في حالة حدوث مانع، باستثناء وظيفة الآمر بالصرف، ويمارسون أنشطتهم في الثانويات.

الفقرة 2
شروط الترقية

المادّة 94 : يرقى بصفة ناظر ثانوية :

– عن طريق الامتحان المهني، في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها :

. أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

. المستشارون الرئيسيون للتربية الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة وينحدرون من أسلاك التعليم.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها :

. أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

. المستشارون الرئيسيون للتربية الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة وينحدرون من أسلاك التعليم.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 95 : يدمج في رتبة ناظر الثانوية :

– نواب المديرين للدراسات، المرسمون والمتربصون،

– مديرو مؤسسات التعليم الثانوي، المرسمون والمتربصون، المنحدرون من رتبة نائب مدير للدراسات،

– مفتشو التربية والتكوين، المرسمون والمتربصون، المنحدرون من رتبة نائب مدير للدراسات.

الفصل الثالث
موظفو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

الفرع الأول
سلك مستشاري التوجيه المدرسي والمهني

المادّة 96 : يضم سلك مستشاري التوجيه المدرسي والمهني رتبة وحيدة :

– رتبة مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 97 : يكلف مستشارو التوجيه المدرسي والمهني بمرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

ويكلفون بتقييم النتائج المدرسية وتحليلها وتلخيصها، وكذا عمليات السبر والاستقصاء.

ويشاركون في متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس.

ويمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفي المتوسطات والثانويات.

الفقرة 2
أحكام انتقالية

المادّة 98 : يدمج في رتبة مستشار التوجيه المدرسي والمهني، مستشارو التوجيه المدرسي والمهني، المرسمون والمتربصون.

المادّة 99 : يوضع سلك مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في طريق الزوال.

الفرع الثاني
سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

المادّة 100 : يضم سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،

– رتبة المستشار الرئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 101 : يكلف مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

ويكلفون بتقييم النتائج المدرسية وتحليلها وتلخيصها، وكذا عمليات السبر والاستقصاء.

ويشاركون في متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس.

ويمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفي المتوسطات والثانويات.

المادّة 102 : زيادة على المهام الموكلة إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، يكلف المستشارون الرئيسيون للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بتنسيق أنشطة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ويشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي.

ويمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفي المتوسطات والثانويات.

الفقرة 2
شروط التوظيف والترقية

المادّة 103 : يوظف أو يرقى بصفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :

– عن طريق مسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع أو شهادة معادلة لها،

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه المدرسي والمهني الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه المدرسي والمهني الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون طبقا للحالتين 2 و3 أعلاه، قبل ترقيتهم، لمتابعة بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 104 : يرقى بصفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مستشارو التوجيه المدرسي والمهني المرسمون الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها.

المادّة 105 : يرقى بصفة مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 106 : يدمج في رتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المستشارون الرئيسيون في التوجيه المدرسي والمهني، المرسمون والمتربصون.

المادّة 107 : يدمج في رتبة مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :

– مفتشو التوجيه المدرسي والمهني المرسمون والمتربصون،

– مفتشو التربية والتكوين، المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني.

الفصل الرابع
موظفو المخابر

الفرع الأول
سلك الملحقين بالمخابر

المادّة 108 : يضم سلك الملحقين بالمخابر رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة الملحق بالمخبر،

– رتبة الملحق الرئيسي بالمخبر.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 109 : يكلف الملحقون بالمخابر، بالتنسيق مع الأساتذة، بتحضير التجهيزات العلمية والتكنولوجية والوسائل التعليمية المستعملة في الأعمال التطبيقية، وكذا توضيب هذه التجهيزات والوسائل وفحصها الدوري وصيانتها.

ويمارسون أنشطتهم في مخابر المتوسطات والثانويات.

المادّة 110 : زيادة على المهام الموكلة إلى الملحقين بالمخابر، يكلف الملحقون الرئيسيون بالمخابر بمساعدة الأساتذة في تنفيذ الأعمال التطبيقية والمشاركة في تركيب التجهيزات العلمية والتكنولوجية وتجريبها وكذا في التكوين التحضيري والتطبيقي للملحقين بالمخابر.

ويمارسون أنشطتهم لاسيما في مخابر الثانويات.

الفقرة 2
شروط التوظيف والترقية

المادّة 111 : يوظف أو يرقى بصفة ملحق بالمخبر :

– عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة تقني في الاختصاص أو شهادة معادلة لها،

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، المعاونون التقنيون في المخبر والصيانة الذين يحكمهم المرسوم التنفيذي رقم 08 – 04 المؤرخ في 19 يناير سنة 2008 والمذكور أعلاه، ويثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، المعاونون التقنيون في المخبر والصيانة الذين يحكمهم المرسوم التنفيذي رقم 08 – 04 المؤرخ في 19 يناير سنة 2008 والمذكور أعلاه، ويثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

المادّة 112 : يوظف أو يرقى بصفة ملحق رئيسي بالمخبر:

– عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة تقني سام في الاختصاص أو شهادة معادلة لها،

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، الملحقون بالمخابر الذين يثبتون خمس(5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، الملحقون بالمخابر الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون طبقا للحالتين 2 و3 أعلاه، قبل ترقيتهم لمتابعة تكوين بنجاح، تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 113 : يرقى بصفة ملحق رئيسي بالمخبر، الملحقون بالمخابر المرسمون الذين تحصلوا، بعد توظيفهم، على شهادة تقني سام في الاختصاص أو شهادة معادلة لها.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 114 : يدمج في رتبة الملحق بالمخبر، بناء على طلبهم، التقنيون في المخبر والصيانة الذين يحكمهم المرسوم التنفيذي رقم 08 – 04 المؤرخ في 19 يناير سنة 2008 والمذكور أعلاه، المرسمون والمتربصون، العاملون في قطاع التربية الوطنية.

المادّة 115 : يدمج في رتبة الملحق الرئيسي بالمخبر، بناء على طلبهم. التقنيون السامون في المخبر والصيانة الذين يحكمهم المرسوم التنفيذي رقم 08 – 04 المؤرخ في 19 يناير سنة 2008 والمذكور أعلاه، المرسمون والمتربصون، العاملون في قطاع التربية الوطنية.

الفصل الخامس
موظفو التغذية المدرسية

الفرع الأول
سلك مستشاري التغذية المدرسية

المادّة 116 : يضم سلك مستشاري التغذية المدرسية رتبة وحيدة :

– رتبة مستشار التغذية المدرسية.

الفقرة الأولى
تحديد المهام

المادّة 117 : يكلف مستشارو التغذية المدرسية بالسهر على تطبيق قواعد التربية الغذائية والمشاركة في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة للمطاعم المدرسية.

ويساعدون مفتشي التغذية المدرسية في مجال مراقبة عمل المطاعم المدرسية واستعمال الوسائل المادية والمالية المخصصة لتسييرها، وفي عمليات التكوين في ميدان التغذية المدرسية.

ويمارسون مهامهم في هياكل المطاعم المدرسية في حدود المقاطعة المسندة لهم.

الفقرة 2
شروط الترقية

المادّة 118 : يرقى بصفة مستشار التغذية المدرسية :

– عن طريق الامتحان المهني، في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، معلمو المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، معلمو المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون طبقا للحالتين1 و2 أعلاه، قبل ترقيتهم، لمتابعة تكوين بنجاح، تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 119 : يدمج في رتبة مستشار التغذية المدرسية :

– المستشارون في التغذية المدرسية، المرسمون والمتربصون،

– مفتشو التغذية المدرسية، المرسمون والمتربصون.

الفصل السادس
موظفو المصالح الاقتصادية

الفرع الأول
سلك مساعدي المصالح الاقتصادية

المادّة 120 : يضم سلك مساعدي المصالح الاقتصادية رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة مساعد المصالح الاقتصادية،

– رتبة المساعد الرئيسي للمصالح الاقتصادية.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 121 : يكلف مساعدو المصالح الاقتصادية بمساعدة المقتصد الرئيسي والمقتصد ونائب المقتصد المسير في التسيير المالي والمادي في المؤسسات التعليمية، ويقومون بمهام إدارية ومحاسبية ويشاركون في الخدمة الداخلية.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

المادّة 122 : زيادة على المهام الموكلة إلى مساعدي المصالح الاقتصادية، يكلف المساعدون الرئيسيون للمصالح الاقتصادية، عند الحاجة، بالتسيير المالي والمادي في متوسطة، ويكونون بهذه الصفة أعوانا محاسبين معتمدين.

ويشاركون في تربية التلاميذ.

الفقرة 2
شروط الترقية

المادّة 123 : يرقى بصفة مساعد رئيسي للمصالح الاقتصادية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، مساعدو المصالح الاقتصادية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، مساعدو المصالح الاقتصادية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 124 : يدمج في رتبة مساعد المصالح الاقتصادية، مساعدو المصالح الاقتصادية، المرسمون والمتربصون.

المادّة 125 : يدمج في رتبة المساعد الرئيسي للمصالح الاقتصادية، مساعدو المصالح الاقتصادية المسيرون، المرسمون والمتربصون.

المادّة 126 : توضع رتبة مساعد المصالح الاقتصادية في طريق الزوال.

الفرع الثاني
سلك نواب المقتصدين

المادّة 127 : يضم سلك نواب المقتصدين رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة نائب مقتصد،

– رتبة نائب مقتصد مسير.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 128 : يكلف نواب المقتصدين بمساعدة المقتصد الرئيسي والمقتصد ونائب المقتصد المسير في التسيير المالي والمادي في المؤسسات التعليمية، ويقومون بمهام إدارية ومحاسبية ويشاركون في الخدمة الداخلية.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

المادّة 129 : يكلف نواب المقتصدين المسيرون بالتسيير المالي والمادي في المؤسسات التعليمية، ويكونون بهذه الصفة أعوانا محاسبين معتمدين ويشاركون في تربية التلاميذ وفي تكوين نواب المقتصدين ومساعدي المصالح الاقتصادية.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات وفي مراكز التوجيه المدرسي والمهني.

الفقرة 2
شروط التوظيف والترقية

المادّة 130 : يوظف أو يرقى بصفة نائب مقتصد :

– المتخرجون من مؤسسات التكوين المتخصص الحاصلون على شهادة نائب مقتصد التي تتوج سنة من التكوين،

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون الرئيسيون للمصالح الاقتصادية الذين يثبتون خمس(5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون الرئيسيون للمصالح الاقتصادية الذين يثبتون عشر(10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون طبقا للحالتين 2 و3 أعلاه، قبل ترقيتهم لمتابعة بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 131 : يرقى بصفة نائب مقتصد مسير :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، نواب المقتصدين الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، نواب المقتصدين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون طبقا للحالتين أعلاه، قبل ترقيتهم لمتابعة بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 132 : يدمج في رتبة نائب مقتصد، نواب المقتصدين، المرسمون والمتربصون.

المادّة 133 : يدمج في رتبة نائب مقتصد مسير، نواب المقتصدين المسيرون، المرسمون والمتربصون.

الفرع الثالث
سلك المقتصدين

المادّة 134 : يضم سلك المقتصدين رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة مقتصد،

– رتبة مقتصد رئيسي.

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 135 : يكلف المقتصدون بالتسيير المالي والمادي للمؤسسات التعليمية، ويكونون بهذه الصفة أعوانا محاسبين معتمدين. ويشاركون في تربية التلاميذ، ويمكن أن يكلفوا، عند الحاجة، بالتسيير في مؤسسة أخرى.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات، لاسيما ذات النظام الداخلي أو نصف الداخلي وفي الثانويات وفي مراكز التوجيه المدرسي والمهني.

المادّة 136 : زيادة على المهام الموكلة إلى المقتصدين، يكلف المقتصدون الرئيسيون، بالمشاركة في لجان تقويم المحررات المحاسبية للمؤسسات التعليمية وضبطها وفي تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي.

ويمارسون مهامهم في الثانويات، لاسيما ذات النظام الداخلي ونصف الداخلي.

الفقرة 2
شروط التوظيف والترقية

المادّة 137 : يوظف أو يرقى بصفة مقتصد:

– المتخرجون من مؤسسات التكوين الحاصلون على شهادة مقتصد التي تتوج سنة من التكوين المتخصص،

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، نواب المقتصدين المسيرون الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، نواب المقتصدين المسيرون الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

المادّة 138 : يرقى بصفة مقتصد رئيسي :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، المقتصدون الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار، بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، المقتصدون الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 139 : يدمج في رتبة مقتصد، المقتصدون المرسمون والمتربصون.

المادّة 140 : يدمج في رتبة مقتصد رئيسي :

– المقتصدون الرئيسيون، المرسمون والمتربصون،

– مفتشو التربية والتكوين، المرسمون والمتربصون، المنحدرون من رتبة المقتصد أو رتبة المقتصد الرئيسي.

الباب الثالث
الأحكام المطبقة على المناصب العليا
الفصل الأول
أحكام مشتركة

المادّة 141 : تطبيقا لأحكام المادة 11 (الفقرة الأولى) من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، تحدد قائمة المناصب العليا بعنوان الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، كما يأتي :

1 – مناصب تنسيق التعليم :

– أستاذ منسق للتعليم المتوسط،

– أستاذ منسق للتعليم الثانوي.

2 – مناصب إدارة مؤسسات التعليم والتوجيه المدرسي :

– مساعد مدير المدرسة الابتدائية،

– مدير المدرسة الابتدائية،

– مدير المتوسطة،

– مدير الثانوية،

– مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.

3 – مناصب التفتيش والمراقبة :

– مفتش التغذية المدرسية،

– مفتش التعليم الابتدائي،

– مفتش التعليم المتوسط،

– مفتش التربية الوطنية.

المادّة 142 : يحدد عدد المناصب العليا المذكورة في المادة 141 أعلاه بموجب قرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والوزير المكلف بالمالية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادّة 143 : يكون التعيين وإنهاء المهام في المناصب العليا المنصوص عليها في المادة 141 أعلاه بقرار أو مقرر من السلطة المخولة صلاحية التعيين.

المادّة 144 : باستثناء تطبيق الأحكام المتعلقة بالنظام التأديبي المنصوص عليه في الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، فإن إنهاء المهام في المنصب العالي بعنوان مناصب إدارة مؤسسات التعليم والتوجيه المدرسي والتفتيش والمراقبة لا يتم إلا بناء على تقرير مسبب من السلطة المخولة صلاحية التعيين بعد استطلاع رأي لجنة خاصة.

تتشكل اللجنة الخاصة التي ترأسها السلطة المخولة صلاحية التعيين، من عدد متساو من ممثلي الإدارة والموظفين الذين يشغلون المناصب العليا المعنية.

يحدد تشكيل اللجنة الخاصة وتنظيمها وعملها بقرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

الفصل الثاني
مناصب تنسيق التعليم

الفرع الأول
الأستاذ المنسق للتعليم المتوسط

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 145 : زيادة على المهام الموكلة لأساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم المتوسط، يكلف الأساتذة المنسقون للتعليم المتوسط بالتنسيق في المادة أو القسم ويشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي.

الفقرة 2
شروط التعيين

المادّة 146 : يعين الأساتذة المنسقون للتعليم المتوسط، بناء على اقتراح من مدير المتوسطة، من بين أساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم المتوسط، المرسمين الذين يثبتون سنتين (2) اثنتين من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمرتبين وفق معايير الكفاءة المهنية والمردودية والأقدمية.

تحدد كيفيات احتساب هذه المعايير بتعليمة من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

الفرع الثاني
الأستاذ المنسق للتعليم الثانوي

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 147 : زيادة على المهام الموكلة لأساتذة التعليم الثانوي، يكلف الأساتذة المنسقون للتعليم الثانوي بالتنسيق في المادة أو القسم ويشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي.

الفقرة 2
شروط التعيين

المادّة 148 : يعين الأساتذة المنسقون للتعليم الثانوي، بناء على اقتراح من مدير الثانوية، من بين أساتذة التعليم الثانوي المرسمين الذين يثبتون سنتين (2) اثنتين من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمرتبين وفق معايير الكفاءة المهنية والمردودية والأقدمية.

تحدد كيفيات احتساب هذه المعايير بتعليمة من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 149 : لا يجوز التعيين في المنصب العالي للأستاذ المنسق للتعليم المتوسط و المنصب العالي للأستاذ المنسق للتعليم الثانوي إلا في حالة عدم وجود الأستاذ الرئيسي للتعليم المتوسط والأستاذ الرئيسي للتعليم الثانوي.

وتنهى مهام الأساتذة المنسقين حال تعيين الأساتذة الرئيسيين في المؤسسات المعنية.

الفصل الثالث
مناصب إدارة مؤسسات
التعليم والتوجيه المدرسي

الفرع الأول
مساعد مدير المدرسة الابتدائية

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 150 : يكلف مساعد مدير المدرسة الابتدائية بمساعدة المدير في التسيير الإداري والتنشيط التربوي للمؤسسة وكذا في تسيير المطاعم المدرسية، ويمكن أن يكلف بمهام التدريس في حالة غياب المعلمين. وينوب عن المدير في حالة حدوث مانع.

الفقرة 2

شروط التعيين

المادّة 151 : يعين مساعد مدير المدرسة الابتدائية، بناء على اقتراح من مفتش المقاطعة، من بين معلمي المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة وأساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمرتبين وفق معايير الكفاءة المهنية والمردودية والأقدمية.

تحدد كيفيات احتساب هذه المعايير بتعليمة من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادّة 152 : ينشأ منصب مساعد مدير المدرسة الابتدائية وفق المعايير الآتية :

– عدد التلاميذ المتمدرسين،

– عدد الموظفين والأعوان،

– وجود مطعم مدرسي.

يحدد توزيع هذه المناصب حسب كل مؤسسة بقرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

الفرع الثاني

مدير المدرسة الابتدائية

الفقرة 1

تحديد المهام

المادّة 153 : يكلف مدير المدرسة الابتدائية بالتأطير البيداغوجي والتسيير الإداري والتنشيط التربوي، وتسيير المطاعم المدرسية في المدارس الابتدائية، طبقا للتنظيم المعمول به.

ويمارس، بصفته موظفا موكلا من الدولة، سلطته على جميع الموظفين والأعوان العاملين في المؤسسة، ويكون مسؤولا على حفظ النظام وأمن الأشخاص والحفاظ على الممتلكات.

ويكون مؤهلا، بهذه الصفة، لاتخاذ جميع التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة.

الفقرة 2

شروط التعيين

المادّة 154 : يعين مديرو المدارس الابتدائية، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة، من بين :

– الأساتذة الرئيسيين للمدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– بصفة انتقالية ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، معلمي المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادّة 155 : يعين في المنصب العالي لمدير المدرسة الابتدائية، مديرو ملحقات المدرسة الأساسية قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم.

الفرع الثالث

مدير المتوسطة

الفقرة 1

تحديد المهام

المادّة 156 : يكلف مدير المتوسطة بالتأطير البيداغوجي والتسيير الإداري والتنشيط التربوي، ويكون آمرا بصرف ميزانية المؤسسة، طبقا للتنظيم المعمول به.

ويمارس بصفته موظفا للدولة وموكلا من طرفها، سلطته على جميع الموظفين والأعوان العاملين في المؤسسة. ويكون مسؤولا على حفظ النظام وأمن الأشخاص والحفاظ على الممتلكات.

ويكون مؤهلا ، بهذه الصفة، لاتخاذ التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة.

الفقرة 2

شروط التعيين

المادّة 157 : يعين مديرو المتوسطات، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة، من بين :

– المستشارين الرئيسيين للتربية الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من أسلاك التعليم،

– مستشاري التربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من أسلاك التعليم،

– الأساتذة الرئيسيين للتعليم المتوسط الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– بصفة انتقالية ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 158 : يعين في المنصب العالي لمدير المتوسطة، مديرو المدارس الأساسية قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم .

الفرع الرابع
مدير الثانوية

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 159 : يكلف مدير الثانوية بالتأطير البيداغوجي والتسيير الإداري والتنشيط التربوي، ويكون آمرا بصرف ميزانية المؤسسة، طبقا للتنظيم المعمول به.

ويمارس، بصفته موظفا موكلا من الدولة، سلطته على جميع الموظفين والأعوان العاملين في المؤسسة، ويكون مسؤولا على حفظ النظام وأمن الأشخاص والحفاظ على الممتلكات.

ويكون مؤهلا ، بهذه الصفة، لاتخاذ االتدابير الضرورية لضمان حسن سيرالمؤسسة.

الفقرة 2
شروط التعيين

المادّة 160 : يعين مديرو الثانويات، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة، من بين :

– الأساتذة المبرزين،

– نظار الثانويات الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من رتبة أستاذ التعليم الثانوي،

– الأساتذة الرئيسيين للتعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– بصفة انتقالية ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 161 : يعين في المنصب العالي لمدير ثانوية، مديرو مؤسسات التعليم الثانوي قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم .

الفرع الخامس
مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 162 : يكلف مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني بالتأطير التقني والتسيير الإداري وتنسيق أنشطة المركز، ويكون آمرا بصرف ميزانية المؤسسة، طبقا للتنظيم المعمول به.

ويقوم بربط العلاقة بين المتوسطات والثانويات ومراكز التكوين والقطاعات المستعملة، التابعة للمقاطعة الإدارية المسندة إليه في مجال التوثيق والإعلام والإرشاد حول المسارات الدراسية والمسالك المهنية.

ويشارك، زيادة على ذلك، في أعمال الدراسات والتحليل والتلخيص وتقييم النتائج المدرسية، وكذا في تأطير عمليات التكوين في ميدان اختصاصه.

الفقرة 2
شروط التعيين

المادّة 163 : يعين مديرو مراكز التوجيه المدرسي والمهني، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة، من بين :

– المستشارين الرئيسيين للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– بصفة انتقالية ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 164 : يعين في المنصب العالي لمدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، مفتشو التوجيه المدرسي والمهني قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم .

الفصل الرابع
مناصب التفتيش والمراقبة

الفرع الأول
مفتش التعليم الابتدائي

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 165 : يكلف مفتش التعليم الابتدائي، حسب الاختصاص، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية.

كما يقوم بتكوين موظفي التعليم والإدارة في المدارس الابتدائية وتفتيشهم وكذا متابعة أنشطتهم ومراقبتها وتقييمها.

ويشارك في أعمال البحث في مجال اختصاصه، ويمكن أن يتم تكليفه بمهام التحقيق.

ويمارس أنشطته في المدارس الابتدائية والمدارس التحضيرية وأقسام التعليم المكيف والتربية التحضيرية وأقسام محو الأمية، التابعة للمقاطعة المسندة إليه.

الفقرة 2
شروط التعيين

المادّة 166 : يعين مفتشو التعليم الابتدائي، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة، من بين :

– الأساتذة الرئيسيين للمدرسة الابتدائية الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من الخدمة الفعلية في المنصب العالي لمدير المدرسة الابتدائية،

– الأساتذة الرئيسيين للمدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية في المنصب العالي لمدير المدرسة الابتدائية،

– بصفة انتقالية ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 167 : يعين في المنصب العالي لمفتش التعليم الابتدائي، مفتشو التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم .

الفرع الثاني
مفتش التغذية المدرسية

الفقرة 1
تحديد المهام

المادّة 168 : يكلف مفتش التغذية المدرسية بالسهر على حسن سير المطاعم المدرسية وترقية طابعها التربوي طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية.

كما يقوم بتكوين موظفي التغذية المدرسية وتفتيشهم ومتابعة أنشطتهم وتقييمها وكذا مراقبة التسيير في مجال التغذية المدرسية.

ويشارك في أعمال البحث في مجال اختصاصه، ويمكن أن يتم تكليفه بمهام التحقيق.

ويمارس أنشطته في هياكل المطاعم المدرسية بالمدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة المسندة إليه.

الفقرة 2

شروط التعيين

المادّة 169 : يعين مفتشو التغذية المدرسية، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة، من بين مستشاري التغذية المدرسية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادّة 170 : يعين في المنصب العالي لمفتش التغذية المدرسية، مفتشو التغذية المدرسية قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم.

الفرع الثالث

مفتش التعليم المتوسط

الفقرة الأولى

تحديد المهام

المادّة 171 : يمارس مفتش التعليم المتوسط مهامه في أحد الاختصاصين الآتيين :

– المواد،

– إدارة المتوسطات.

ويكلف، بهذه الصفة، وحسب الاختصاص، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية.

كما يقوم بتكوين موظفي التعليم والإدارة والتربية وتفتيشهم ومتابعة أنشطتهم وتقييمها وكذا مراقبة التسيير الإداري في المتوسطات.

ويشارك في أعمال البحث في مجال اختصاصه، ويمكن أن يتم تكليفه بمهام التحقيق.

ويمارس أنشطته في المتوسطات التابعة للمقاطعة المسندة إليه.

الفقرة 2

شروط التعيين

المادّة 172 : يعين مفتشو التعليم المتوسط، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة، من بين :

أ – بعنوان اختصاص المواد :

– الأساتذة الرئيسيين للتعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– بصفة انتقالية ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

ب – بعنوان اختصاص إدارة المتوسطات :

– الأساتذة الرئيسيين للتعليم المتوسط الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من الخدمة الفعلية في المنصب العالي لمدير المتوسطة،

– المستشارين الرئيسيين للتربية الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من الخدمة الفعلية في المنصب العالي لمدير المتوسطة والمنحدرين من أسلاك التعليم،

– المستشارين الرئيسيين للتربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من أسلاك التعليم،

– مستشاري التربية الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من الخدمة الفعلية في المنصب العالي لمدير المتوسطة والمنحدرين من أسلاك التعليم،

– بصفة انتقالية ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، مستشاري التربية الذين يثبتون خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من أسلاك التعليم.

تحدد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادّة 173 : يعين في المنصب العالي لمفتش التعليم المتوسط، مفتشو التربية والتعليم الأساسي للطور الثالث قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم .

الفرع الرابع

مفتش التربية الوطنية

الفقرة 1

تحديد المهام

المادّة 174 : يمارس مفتش التربية الوطنية مهامه في أحد الاختصاصات الآتية :

– المواد،

– إدارة الثانويات،

– التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،

– التسيير المالي والمادي في المتوسطات والثانويات.

ويكلف، بهذه الصفة، وحسب الاختصاص، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية.

كما يقوم بتكوين موظفي التعليم والإدارة والتربية والمصالح الاقتصادية والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتفتيشهم ومتابعة أنشطتهم وتقييمها وكذا مراقبة التسيير الإداري في الثانويات والتسيير المالي والمادي في المتوسطات والثانويات ومراكز التوجيه المدرسي والمهني.

ويشارك في الدراسات الاستشرافية وفي أعمال البحث في مجال اختصاصه، ويمكن أن يتم تكليفه بمهام التحقيق.

ويمارس أنشطته في المتوسطات والثانويات ومراكز التوجيه المدرسي والمهني التابعة للمقاطعة المسندة إليه.

الفقرة 2
شروط التعيين

المادّة 175 : يعين مفتشو التربية الوطنية، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة، من بين :

أ – بعنوان اختصاص المواد :

– الأساتذة المبرزين الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– الأساتذة الرئيسيين للتعليم الثانوي الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– بصفة انتقالية ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، أساتذة التعليم الثانوي الذين يثبتون خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ب – بعنوان اختصاص إدارة الثانويات :

– الأساتذة الرئيسيين للتعليم الثانوي الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من الخدمة الفعلية في المنصب العالي لمدير الثانوية،

– نظار الثانويات الذين يثبتون ثلاث (3) سنوات من الخدمة الفعلية في المنصب العالي لمدير الثانوية،

– نظار الثانويات الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من رتبة أستاذ التعليم الثانوي.

ج – بعنوان اختصاص التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :

– المستشارين الرئيسيين للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية في المنصب العالي لمدير مركز التوجيه المدرسي والمهني،

– المستشارين الرئيسيين للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– بصفة انتقالية ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يثبتون خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

د – بعنوان اختصاص التسيير المالي والمادي :

– المقتصدين الرئيسيين الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– بصفة انتقالية ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ سريان مفعول هذا المرسوم، المقتصدين الذين يثبتون خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3
أحكام انتقالية

المادّة 176 : يعين في المنصب العالي لمفتش التربية الوطنية، مفتشو التربية والتكوين قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم .

الباب الرابع
تصنيف الرتب والزيادات الاستدلالية للمناصب العليا
الفصل الأول
تصنيف الرتب

المادّة 177 : تطبيقا لأحكام المادة 118 من الأمر رقم 06 – 03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، يحدد تصنيف رتب الموظفين الذين ينتمون إلى الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، طبقا للجداول الآتية :

1 – موظفو التعليم

الأسلاك	الرتب	التصنيف	
		الصنف	الرقم الاستدلالي الأدنى
معلمو المدرسة الابتدائية	معلم مساعد	7	348
	معلم المدرسة الابتدائية	10	453
أساتذة المدرسة الابتدائية	أستاذ المدرسة الابتدائية	11	498
	أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية	12	537
أساتذة التعليم الأساسي	أستاذ التعليم الأساسي	11	498
أساتذة التعليم المتوسط	أستاذ التعليم المتوسط	12	537
	أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط	13	578
الأساتذة التقنيون في الثانويات	أستاذ تقني في الثانوية، رئيس ورشة	11	498
	أستاذ تقني في الثانوية، رئيس أشغال	12	537
أساتذة التعليم الثانوي	أستاذ التعليم الثانوي	13	578
	أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	14	621
الأساتذة المبرزون	أستاذ مبرز	16	713

2 – موظفو التربية

الأسلاك	الرتب	التصنيف	
		الصنف	الرقم الاستدلالي الأدنى
مساعدو التربية	مساعد التربية	7	348
	مساعد رئيسي للتربية	8	379
مستشارو التربية	مستشار التربية	13	578
	مستشار رئيسي للتربية	13	578
نظار الثانويات	ناظر ثانوية	14	621

مرسوم تنفيذي رقم 12 – 240 مؤرّخ في 8 رجب عام 1433 الموافق 29 مايو سنة 2012، يعدّل ويتمّم المرسوم التنفيذي رقم 08 – 315 المؤرّخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التربية الوطنية،

– بناء على الدستور لا سيما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى الأمر رقم 06–03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية لا سيما المادتان 3 و11 منه،

– وبمقتضى القانون رقم 08–04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07–304 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين ونظام دفع مرتباتهم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07–307 المؤرخ في 17 رمضان عام 1428 الموافق 29 سبتمبر سنة 2007 الذي يحدد كيفيات منح الزيادة الاستدلالية لشاغلي المناصب العليا في المؤسسات والإدارات العمومية،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 10– 149 المؤرخ في 14 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 28 مايو سنة 2010 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 02– 319 المؤرخ في 7 شعبان عام 1423 الموافق 14 أكتوبر سنة 2002 والمتضمن إنشاء شهادة معلم التعليم الأساسي وشهادة أستاذ التعليم الأساسي وشهادة أستاذ التعليم الثانوي،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08–04 المؤرخ في 11 محرم عام 1429 الموافق 19 يناير سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك المشتركة في المؤسسات والإدارات العمومية،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : يعدل ويتمم هذا المرسوم بعض أحكام المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية .

المادّة 2 : تتمم المادة 2 من المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي:

"*المادة 2 :* يخضع لأحكام هذا القانون الأساسي الخاص :

– ..... (بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– .....(بدون تغيير).....،

– .....(بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– موظفو إدارة مؤسسات التعليم،

– موظفو التفتيش".

المادّة 3 : تعدل المادة 14 من المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 14 :* يتم الالتحاق بالتكوين المتخصص قصد التوظيف في رتبتي نائب مقتصد ومقتصد عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات.

ويتم الالتحاق بالتكوين المتخصص قصد التوظيف في رتب أستاذ المدرسة الابتدائية وأستاذ التعليم المتوسط وأستاذ التعليم الثانوي حسب الشروط والكيفيات المحددة عن طريق التنظيم المعمول به".

المادّة 4 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 31 مكرر تحرر كما يأتي :

"*المادة 31 مكرر:* يجمع، انتقاليا ولمدة خمس (5) سنوات ابتداء من تاريخ نشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية، بين الرتبة الأصلية ورتبة الإدماج في تقدير الأقدمية المطلوبة للترقية في رتبة ما أو التعيين في منصب عال، بالنسبة للموظفين الذين أدمجوا في رتب غير تلك المطابقة للرتب التي سبق إحداثها بموجب المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرخ في 6 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية، المعدل والمتمم".

المادّة 5 : تتمم المادة 32 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 32 :* تضم مدونة الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية :

1 – موظفي التعليم :

– .....(بدون تغيير).....،

2 – موظفي التربية :

– .....(بدون تغيير).....،

– سلك مشرفي التربية،

– .....(بدون تغيير).....،

– .....(بدون تغيير).....،

3 – موظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :

– .....(بدون تغيير).....،

4 – موظفي المخابر:

– سلك المساعدين التقنيين للمخابر،

– سلك الأعوان التقنيين للمخابر،

– سلك المعاونين التقنيين للمخابر،

– .....(بدون تغيير).....،

5 – موظفي التغذية المدرسية :

– .....(بدون تغيير).....،

6 – موظفي المصالح الاقتصادية :

– .....(بدون تغيير).....،

7 – موظفي إدارة مؤسسات التعليم :

– سلك مديري المدارس الابتدائية،

– سلك مديري المتوسطات،

– سلك مديري الثانويات.

8 – موظفي التفتيش :

– سلك مفتشي التعليم الابتدائي،

– سلك مفتشي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،

– سلك مفتشي التعليم المتوسط،

– سلك مفتشي التربية الوطنية".

المادّة 6 : تعدل المادة 36 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 36 :* يرقى بصفة معلم المدرسة الابتدائية المعلمون المساعدون المرسمون الناجحون في شهادة الكفاءة العليا".

المادّة 7 : تتمم المادة 40 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 40 :* يضم سلك أساتذة المدرسة الابتدائية ثلاث (3) رتب :

– .....(بدون تغيير).....،

– .....(بدون تغيير).....،

– رتبة الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية".

المادّة 8 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 42 مكرر تحرر كما يأتي:

"*المادة 42 مكرر :* زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسيين في المدرسة الابتدائية، يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الابتدائية بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة نمط : "أستاذ المدرسة الابتدائية"، ومتابعتهم في التربصات التطبيقية في الوسط المهني، كما يشاركون في تأطير عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية. ويشاركون في أعمال البحث والدراسات، وإعداد وتقييم برامج التكوين، وتقييم أثر التكوين.

كما يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الابتدائية حسب التخصص، بالتنسيق مع مفتشي المواد بالمساهمة في تحضير الملتقيات التربوية التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها وكذا بضمان إنجاز أنشطة الدعم والاستدراك لصالح التلاميذ لا سيما في أقسام الامتحان.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية والمدارس التحضيرية والأقسام التحضيرية وأقسام التعليم المكيف، لاسيما في أقسام الامتحان ويحدد نصاب عملهم بسبع وعشرين (27) ساعة من التدريس في الأسبوع".

المادّة 9 : تعدل وتتمم المادة 43 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 43 :* يوظف بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية، المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة أستاذ المدرسة الابتدائية التي تتوج ثلاث (3) سنوات من التكوين".

المادّة 10 : تعدل وتتمم المادة 45 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 45 :* يمكن أن يوظف بصفة استثنائية، بصفة أستاذ المدرسة الابتدائية، عن طريق المسابقة على أساس الشهادة، المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها".

المادّة 11 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 46 مكرر تحرر كما يأتي:

"*المادة 46 مكرر :* يرقى بصفة أستاذ مكون في المدرسة الابتدائية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة".

المادّة 12 : تتمم المادة 47 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 47 :* يدمج في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية :

– ..... (بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– معلمو المدرسة الابتدائية المرسمون والمتربصون، الحاصلون على شهادة معلم المدرسة الابتدائية التي تتوج ثلاث (3) سنوات من التكوين المتخصص أو شهادة ليسانس التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها،

– معلمو المدرسة الابتدائية الذين تابعوا بنجاح تكوينا مؤهلا وفقا للاتفاقية المبرمة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي".

المادّة 13 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 48 مكرر وتحرر كما يأتي :

"*المادة 48 مكرر :* قصد التكوين الأولي للرتبة، يدمج بصفة الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية، الأساتذة الرئيسيون في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر(10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، عند تاريخ 31 ديسمبر سنة 2011".

المادّة 14 : تتمم المادة 53 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 53 :* يضم سلك أساتذة التعليم المتوسط ثلاث (3) رتب:

– ..... (بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– رتبة الأستاذ المكون في التعليم المتوسط".

المادّة 15 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 55 مكرر وتحرر كما يأتي :

"*المادة 55 مكرر :* زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسيين في التعليم المتوسط، يكلف الأساتذة المكونون في التعليم المتوسط حسب التخصص، بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة نمط : "أستاذ التعليم المتوسط"، ومتابعتهم في إطار التربصات التطبيقية في الوسط المهني، كما يشاركون في تأطير عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية. ويشاركون في أعمال الدراسات والبحث ، وإعداد وتقييم برامج التكوين، وتقييم أثر التكوين.

كما يكلف الأساتذة المكونون في التعليم المتوسط حسب التخصص، بالتنسيق مع مفتشي المواد بالمساهمة في تحضير الملتقيات التربوية التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها. وكذا بضمان إنجاز أنشطة الدعم والاستدراك لصالح التلاميذ لا سيما في أقسام الامتحان.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات، لا سيما في أقسام الامتحان، ويحدد نصاب عملهم باثنتين وعشرين (22) ساعة من التدريس في الأسبوع".

المادّة 16 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 58 مكرر تحرر كما يأتي :

"*المادة 58 مكرر :* يرقى بصفة أستاذ مكون في التعليم المتوسط :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في التعليم المتوسط، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في التعليم المتوسط، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة".

المادّة 17 : تتمم المادة 59 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 59 :* يدمج في رتبة أستاذ التعليم المتوسط :

– .....(بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– .....(بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– أساتذة التعليم الأساسي الذين تابعوا بنجاح تكوينا مؤهلا وفقا للاتفاقية المبرمة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي".

المادّة 18 : تتمم المادة 60 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 60 :* يدمج في رتبة أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط :

– ..... (بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– أساتذة التعليم المتوسط المرسمون، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، عند تاريخ 31 ديسمبر سنة 2011".

المادّة 19 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 60 مكرر وتحرر كما يأتي :

"*المادة 60 مكرر :* قصد التكوين الأولي للرتبة، يدمج بصفة أستاذ مكون في التعليم المتوسط، أساتذة التعليم المتوسط المرسمون، الذين يثبتون عشرين (20) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، عند تاريخ 31 ديسمبر سنة 2011".

المادّة 20 : تتمم المادة 68 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 68 :* يضم سلك أساتذة التعليم الثانوي ثلاث (3) رتب :

– ..... (بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،

– رتبة الأستاذ المكون في التعليم الثانوي".

المادّة 21 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 70 مكرر تحرر كما يأتي :

"*المادة 70 مكرر:* زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسيين في التعليم الثانوي، يكلف الأساتذة المكونون في التعليم الثانوي حسب التخصص بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة نمط "أستاذ التعليم الثانوي"ومتابعتهم في إطار التربصات التطبيقية في الوسط المهني.

ويشاركون في تأطير عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية. كما يشاركون في أعمال الدراسات والبحث وإعداد وتقييم برامج التكوين وتقييم أثر التكوين.

كما يكلف الأساتذة المكونون في التعليم الثانوي حسب التخصص، بالتنسيق مع مفتشي المواد بالمساهمة في تحضير الملتقيات التربوية التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها، وكذا بضمان إنجاز أنشطة الدعم والاستدراك لصالح التلاميذ لا سيما في أقسام الامتحان.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، لا سيما في أقسام الامتحان، ويحدد نصاب عملهم بثماني عشرة (18) ساعة من التدريس في الأسبوع".

المادّة 22 : تعدل وتتمم المادة 71 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 71 :* يوظف أو يرقى بصفة أستاذ التعليم الثانوي :

1 – المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة أستاذ التعليم الثانوي التي تتوج خمس (5) سنوات من التكوين،

2 – بصفة استثنائية عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات من بين :

أ – المترشحين الحاصلين على شهادة الماستر أو شهادة مهندس دولة، في التخصص، أو شهادة معترف بمعادلتهما،

ب – المترشحين الحاصلين على شهادة الليسانس من التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها،

3 – عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها :

أ ـ الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء أشغال، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ب ـ الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء ورشات، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

4 – على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها :

أ ـ الأساتذة التقنيو ن في الثانويات رؤساء أشغال، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ب ـ الأساتذة التقنيون في الثانويات رؤساء ورشات، الذين يثبتون خمس عشرة (15) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون طبقا للحالات نقطة 2-ب و3 و4 أعلاه، قبل تعيينهم، لمتابعة بنجاح تكوين مدته سنة يحدد محتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية".

المادّة 23 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 72 مكرر تحرر كما يأتي :

"*المادة 72 مكرر :* يرقى بصفة أستاذ مكون في التعليم الثانوي :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة".

المادّة 24 : تتمم المادة 74 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

" *المادة 74 :* يدمج في رتبة الأستاذ الرئيسي في التعليم الثانوي:

– .....(بدون تغيير).....،

– .....(بدون تغيير).....،

– أساتذة التعليم الثانوي المرسمون الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، عند تاريخ 31 ديسمبر سنة 2011" .

المادّة 25 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 74 مكرر تحرر كما يأتي :

"*المادة 74 مكرر :* قصد التكوين الأولي للرتبة، يدمج بصفة أستاذ مكون في التعليم الثانوي :

– أساتذة التعليم الثانوي، المنحدرون من رتبة أستاذ مهندس، الذين يثبتون ثماني عشرة (18) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، عند تاريخ 31 ديسمبر سنة 2011،

– أساتذة التعليم الثانوي، الذين يثبتون عشرين (20) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، عند تاريخ 31 ديسمبر سنة 2011".

المادّة 26 : تعدل وتتمم المادة 80 من المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 80 :* يكلف مساعدو التربية بتأطير التلاميذ أثناء الحركة وخلال المذاكرة المحروسة، والسهر على احترام قواعد النظام والانضباط داخل المؤسسة التعليمية والحرص على تطبيق نظامها الداخلي وإنجاز مختلف العمليات المتعلقة بمراقبة حضور التلاميذ وغيابهم وتثبيتها في السجلات والوثائق الإدارية المتعلقة بها ومتابعة التلاميذ في النظامين الداخلي ونصف الداخلي من حيث المداومة والمطعم والمرقد وكذا مسك السجلات المتعلقة بذلك.

ويقومون بالخدمة في النظام نصف الداخلي وفي النظام الداخلي وفق نظام المؤسسة ويساهمون في المهام ذات الطابع الإداري.

ويمارسون أنشطتهم في الداخليات الابتدائية والمتوسطات والثانويات".

المادّة 27 : تعدل وتتمم المادة 81 من المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 81 :* زيادة على المهام الموكلة لمساعدي التربية، يكلف المساعدون الرئيسيون للتربية بالمشاركة في تأطير مختلف الأنشطة الثقافية والرياضية التي تنظمها المؤسسات التعليمية من أجل التلاميذ داخل وخارج المؤسسة التعليمية. وكذا إعداد الشهادات المدرسية والمراسلات والاستدعاءات للتلاميذ.

ويقومون بضمان المداومة الإدارية خلال العطل المدرسية وتوجيه عمل التلاميذ أثناء المذاكرة المحروسة وتنشيط أعمالهم ويحرصون على اعتناء التلاميذ بحسن السلوك والمعاملة. ويشاركون في التكوين التحضيري والتطبيقي لمساعدي التربية.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات".

المادّة 28 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادتين 84 مكرر و84 مكرر1 تحرران كما يأتي :

"*المادة 84 مكرر :* قصد التكوين الأولي للرتبة، يدمج بصفة مساعد رئيسي للتربية، مساعدو التربية المرسمون الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، عند تاريخ 31 ديسمبر سنة 2011".

"*المادة 84 مكرر1 :* توضع رتبة مساعد التربية في طريق الزوال".

المادّة 29 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بفرع أول مكرر يضم المواد 84 مكرر2 و84 مكرر3 و84 مكرر4 و84 مكرر5 و84 مكرر6 و84 مكرر7 و84 مكرر8 وتحرر كما يأتي :

"الفرع الأول مكرر

سلك مشرفي التربية

المادة 84 مكرر2 : يضم سلك مشرفي التربية رتبتين (2) اثنتين :

– رتبة مشرف التربية،

– رتبة مشرف رئيسي للتربية.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 84 مكرر3 : يكلف مشرفو التربية بضمان مراقبة النظام والانضباط في المؤسسات التعليمية وكذا تنسيق نشاطات المساعدين الرئيسيين للتربية ومساعدي التربية ومتابعتهم ومراقبتهم وتوجيههم، إلى جانب مسك ومتابعة السجلات والدفاتر المتداولة بالتنسيق مع مستشار التربية، وضمان المداومة التربوية استثنائيا أثناء غياب الأساتذة وتسجيلها في السجلات والوثائق الإدارية المتعلقة بها.

ويكلفون بمرافقة التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسات التعليمية خلال التظاهرات والنشاطات التربوية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاحها على المحيط. والمساهمة في تقوية العلاقات الإنسانية وتنمية النشاطات الاجتماعية والتربوية واستقبال أولياء التلاميذ وتوجيههم.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

المادة 84 مكرر 4 : زيادة على المهام الموكلة لمشرفي التربية، يكلف المشرفون الرئيسيون للتربية بمساعدة المستشار الرئيسي للتربية ومستشار التربية في إعداد التقارير اليومية وتحضير مختلف مجالس التعليم ومجالس الأقسام وتسوية غيابات التلاميذ والعمل على معالجة ظاهرة الغيابات بالطرق التربوية ومساعدة التلاميذ على الاستعمال الأفضل لقدراتهم وامكاناتهم، وكذا المساهمة في إنجاز أعمال بداية ونهاية السنة الدراسية وضبط جداول توقيت التلاميذ وجداول خدمات الأساتذة.

بالإضافة إلى تعزيز العلاقات ضمن المجموعة التربوية بالاتصال بين مندوبي الأقسام والأساتذة والأولياء والمشاركة في تأطير النشاطات التربوية والاجتماعية.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات والثانويات.

الفقرة 2

شروط التوظيف والترقية

المادة 84 مكرر5 : يوظف أو يرقى بصفة مشرف التربية :

1 - عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية أو شهادة معترف بمعادلتها،

2 - عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

3 - على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون طبقا للحالتين 2 و3 أعلاه، قبل ترقيتهم، لمتابعة بنجاح تكوين تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادة 84 مكرر6 : يرقى بصفة مشرف التربية، المساعدون الرئيسيون للتربية الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة الدراسات التطبيقية الجامعية أوشهادة معترف بمعادلتها.

المادة 84 مكرر7 : يرقى بصفة مشرف رئيسي للتربية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، مشرفو التربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، مشرفو التربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون قبل ترقيتهم لمتابعة بنجاح تكوين تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادة 84 مكرر8 : قصد التكوين الأولي للرتبة، يدمج في رتبة مشرف التربية، المساعدون الرئيسيون للتربية الحاملون شهادة الدراسات التطبيقية الجامعية أو شهادة معترف بمعادلتها".

المادّة 30 : تتمم المادة 85 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

"*المادة 85 :* يضم سلك مستشاري التربية ثلاث (3) رتب :

- ..... (بدون تغيير).....،
- .....(بدون تغيير).....،
- رتبة مستشار رئيس للتربية".

المادّة 31 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 87 مكرر تحرر كما يأتي :

"*المادة 87 مكرر :* يكلف المستشارون الرؤساء للتربية بالتنظيم البيداغوجي والتنشيط التربوي وتنسيق عمل الأساتذة ومتابعته. ويسهرون تحت سلطة مدير المؤسسة على تطبيق البرامج والمواقيت والطرق التعليمية وحسن سير المخابر والورشات. ويساعدون مدير المؤسسة في المهام الإدارية وينوبون عنه عند الاقتضاء، باستثناء وظيفة الآمر بالصرف، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات".

المادّة 32 : تعدل وتتمم المادة 88 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 88 :* يرقى بصفة مستشار التربية:

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها :

* أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

* المشرفون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون سبع (7) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

* أساتذة التعليم الأساسي الذين يثبتون سبع (7) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

- على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها :

* أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

* المشرفون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون اثنتي عشرة (12) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

* أساتذة التعليم الأساسي الذين يثبتون اثنتي عشرة (12) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة".

المادّة 33 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 88 مكرر تحرر كما يأتي :

"*المادة 88 مكرر :* يرقى بصفة مستشار رئيس للتربية:

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها :

* المستشارون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرون من أسلاك التعليم،

* مستشارو التربية المرسمون الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرون من أسلاك التعليم،

* الأساتذة الرئيسيون في التعليم المتوسط الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

- على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها :

* المستشارون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرون من أسلاك التعليم،

* مستشارو التربية المرسمون الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرون من أسلاك التعليم،

* الأساتذة الرئيسيون في التعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة".

المادّة 34 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 90 مكرر تحرر كما يأتي :

"*المادة 90 مكرر:* قصد التكوين الأولي للرتبة، يدمج بصفة مستشار رئيس للتربية، المستشارون الرئيسيون للتربية ومستشارو التربية المرسمون الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، عند تاريخ 31 ديسمبر سنة 2011 ، والمنحدرون من أسلاك التعليم".

المادّة 35 : تتمم المادة 107 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه كما يأتي :

"*المادة 107 :* يدمج في رتبة مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

– ..... (بدون تغيير).....،

– .....(بدون تغيير).....،

– مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المرسمون الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، عند تاريخ 31 ديسمبر سنة 2011".

المادّة 36 : يعدل ويتمم الفصل الرابع من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بالمواد 107 مكرر و107 مكرر1 و107 مكرر2 و107 مكرر3 و107 مكرر4 و107 مكرر5 و107 مكرر6 و107 مكرر7 و107 مكرر8 و107 مكرر9 و107 مكرر10 و107 مكرر11 ويحرر كما يأتي :

"الفصل الرابع

موظفو المخابر

الفرع الأول

سلك المساعدين التقنيين للمخابر

المادة 107 مكرر : يضم سلك المساعدين التقنيين للمخابر رتبة (1) وحيدة :

– رتبة مساعد تقني للمخابر.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 107 مكرر1 : يكلف المساعدون التقنيون للمخابر على الخصوص، بما يأتي:

– استعمال العتاد والمواد اللازمة لعمل المخبر،

– القيام بمهام الصيانة الاعتيادية للعتاد،

– القيام بالأعمال المتعددة المتصلة بحاجيات المصلحة.

الفقرة 2

أحكام انتقالية

المادة 107 مكرر2 : يدمج في رتبة المساعدين التقنيين للمخابر، بناء على طلبهم، أعوان المخبر والصيانة، المرسمون والمتربصون، الذين يخضعون للمرسوم التنفيذي رقم 08-04 المؤرخ في 11محرم عام 1429 الموافق 19 يناير سنة 2008، والمذكور أعلاه، العاملون في قطاع التربية.

المادة 107 مكرر3 : توضع رتبة المساعدين التقنيين للمخابر في طريق الزوال.

الفرع الثاني

سلك الأعوان التقنيين للمخابر

المادة 107 مكرر4 : يضم سلك الأعوان التقنيين للمخابر رتبة (1) وحيدة:

– رتبة عون تقني للمخابر.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 107 مكرر5 : يكلف الأعوان التقنيون للمخابر على الخصوص بما يأتي:

– تنفيذ عمليات متسلسلة على أجهزة بسيطة وتحضير المواضيع التجريبية،

– القيام بعمليات الصيانة الاعتيادية للعتاد والتجهيزات الموضوعة تحت تصرفهم.

الفقرة 2

شروط الترقية

المادة 107 مكرر6 : يرقى بصفة عون تقني للمخابر:

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون التقنيون للمخابر الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون التقنيون للمخابر الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادة 107 مكرر7 : يدمج في رتبة الأعوان التقنيين للمخابر، بناء على طلبهم، الأعوان التقنيون للمخبر والصيانة، المرسمون والمتربصون الذين يحكمهم المرسوم التنفيذي رقم 08-04 المؤرخ في 11 محرم عام 1429 الموافق 19 يناير سنة 2008 والمذكور أعلاه، العاملون في قطاع التربية.

الفرع الثالث

سلك المعاونين التقنيين للمخابر

المادة 107 مكرر8 : يضم سلك المعاونين التقنيين للمخابر رتبة (1) وحيدة :

– رتبة معاون تقني للمخابر.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 107 مكرر9 : يكلف المعاونون التقنيون للمخابر، على الخصوص بما يأتي :

– القيام بعمليات القياس على ضوء التوجيهات المفصلة من السلطة السلمية،

– ضمان، زيادة على المهام المسندة للأعوان التقنيين للمخابر في مجال الصيانة تأطير المستخدمين الموضوعين تحت سلطتهم.

الفقرة 2

شروط الترقية

المادة 107 مكرر10 : يرقى بصفة معاون تقني للمخابر:

1 ـ عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها، الأعوان التقنيون للمخابر الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

2 ـ على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها، الأعوان التقنيون للمخابر الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

يخضع المترشحون المقبولون طبقا للحالتين 1 و2 أعلاه، قبل ترقيتهم، لمتابعة بنجاح تكوين تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادة 107 مكرر11 : يدمج في رتبة معاون تقني للمخابر، بناء على طلبهم، المعاونون التقنيون للمخبر والصيانة، المرسمون والمتربصون، الذين يحكمهم المرسوم التنفيذي رقم 08–04 المؤرخ في 11 محرم عام 1429 الموافق 19 يناير سنة 2008، والمذكور أعلاه، العاملون في قطاع التربية".

الفرع الرابع

سلك الملحقين بالمخابر

المادة 108 : .....(بدون تغيير) .....

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 109 : .....(بدون تغيير) .....

المادة 110 : .....(بدون تغيير) .....

الفقرة 2

شروط التوظيف والترقية

المادّة 37 : تعدل المادة 111 من المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه وتحرر كما يأتي :

"*المادة 111 :* يوظف أو يرقى بصفة ملحق بالمخبر :

– عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة تقني في الاختصاص أو شهادة معترف بمعادلتها،

– عن طريق الامتحان المهني في حدود 30 % من المناصب المطلوب شغلها، المعاونون التقنيون للمخابر الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، المعاونون التقنيون للمخابر، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة".

المادّة 38 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بمادة 111 مكرر تحرر كما يأتي :

"*المادة 111 مكرر :* يرقى على أساس الشهادة، بصفة الملحقين بالمخابر، المعاونون التقنيون للمخابر المرسمون الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة تقني في الاختصاص أو شهادة معترف بمعادلتها".

المادّة 39 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بفصل سابع يضم المواد 140 مكرر و140 مكرر 1 و140 مكرر 2 و140 مكرر 3 و140 مكرر 4 و140 مكرر 5 و140 مكرر 6 و140 مكرر 7 و140 مكرر 8 و140 مكرر 9 و140 مكرر 10 و140 مكرر 11 و140 مكرر 12 و140 مكرر 13 و140 مكرر 14 وتحرر كما يأتي :

"الفصل السابع

موظفو إدارة مؤسسات التعليم

الفرع الأول

سلك مديري المدارس الابتدائية

المادة 140 مكرر : يضم سلك مديري المدارس الابتدائية رتبتين (2) :

- رتبة مساعد مدير المدرسة الابتدائية،
- رتبة مدير المدرسة الابتدائية.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 140 مكرر 1 : يكلف مساعدو مديري المدارس الابتدائية بمساعدة المدير في التسيير الإداري والتنشيط التربوي للمؤسسة وكذا في تسيير المطاعم المدرسية، ويمكن أن يقوموا بمهام التدريس لتعويض الغياب وينوبون عن المدير في حالة المانع.

المادة 140 مكرر 2 : يكلف مديرو المدارس الابتدائية بالتأطير البيداغوجي والتسيير الإداري والتنشيط التربوي وتسيير المطاعم المدرسية في المدارس الابتدائية، طبقا للتنظيم المعمول به.

ويمارسون، بصفتهم موظفين موكلين من الدولة، سلطتهم على جميع الموظفين والأعوان العاملين في المؤسسة، وهم مسؤولون على حفظ النظام وأمن الأشخاص والحفاظ على الممتلكات.

ويؤهلون، بهذه الصفة، لاتخاذ جميع التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة.

الفقرة 2

شروط الترقية

المادة 140 مكرر3 : يرقى بصفة مساعد مدير المدرسة الابتدائية :

1) عن طريق الامتحان المهني في حدود 80 % من المناصب المطلوب شغلها :

أ - أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ب - مستشارو التغذية المدرسية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ج - معلمو المدرسة الابتدائية الذين يثبتون سبع (7) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

2) على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20 % من المناصب المطلوب شغلها:

أ- أساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ب - مستشارو التغذية المدرسية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ج - معلمو المدرسة الابتدائية الذين يثبتون اثنتي عشرة (12) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

يخضع المترشحون المقبولون طبقا للحالتين 1 (ت) و2 (ت) أعلاه، قبل ترقيتهم، لمتابعة بنجاح تكوين تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادة 140 مكرر4 : يرقى بصفة مدير المدرسة الابتدائية، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق الامتحان المهني وبعد متابعة بنجاح تكوين متخصص يمتد سنة دراسية واحدة، من بين :

- مساعدي مديري المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،
- الأساتذة الرئيسيين في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم هذا التكوين وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادة 140 مكرر 5 : يدمج في رتبة مساعد مدير المدرسة الابتدائية، الموظفون المعينون في المنصب العالي مساعد مدير المدرسة الابتدائية، في الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم.

المادة 140 مكرر 6 : يدمج في رتبة مدير المدرسة الابتدائية، الموظفون المعينون في المنصب العالي مدير المدرسة الابتدائية، قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم.

الفرع الثاني

سلك مديري المتوسطات

المادة 140 مكرر 7 : يضم سلك مديري المتوسطات رتبة (1) وحيدة :

– رتبة مدير متوسطة.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 140 مكرر 8 : يكلف مديرو المتوسطات بالتأطير البيداغوجي والتسيير الإداري والتنشيط التربوي، ويكونون آمرين بصرف ميزانية المؤسسة، طبقا للتنظيم المعمول به.

ويمارسون، بصفتهم موظفين موكلين من الدولة، سلطتهم على جميع الموظفين والأعوان العاملين في المؤسسة. وهم مسؤولون على حفظ النظام وأمن الأشخاص والحفاظ على الممتلكات.

ويؤهلون، بهذه الصفة، لاتخاذ جميع التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة.

الفقرة 2

شروط الترقية

المادة 140 مكرر 9 : يرقى بصفة مدير المتوسطة، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق الامتحان المهني وبعد متابعة بنجاح تكوين متخصص يمتد سنة دراسية واحدة، من بين :

– المستشارين الرؤساء للتربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– المستشارين الرئيسيين للتربية الذين يثبتون سبع (7) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من أسلاك التعليم،

– مستشاري التربية الذين يثبتون سبع (7) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من أسلاك التعليم،

– الأساتذة الرئيسيين في التعليم المتوسط الذين يثبتون سبع (7) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم التكوين المتخصص وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادة 140 مكرر 10 : يدمج في رتبة مدير المتوسطة، الموظفون المعينون في المنصب العالي مدير متوسطة قي الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم.

الفرع الثالث

سلك مديري الثانويات

المادة 140 مكرر 11 : يضم سلك مديري الثانويات رتبة (1) وحيدة:

– رتبة مدير ثانوية.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 140 مكرر 12 : يكلف مديرو الثانويات بالتأطير البيداغوجي والتسيير الإداري والتنشيط التربوي، ويكونون آمرين بصرف ميزانية المؤسسة، طبقا للتنظيم المعمول به.

ويمارسون، بصفتهم موظفين موكلين من الدولة، سلطتهم على جميع الموظفين والأعوان العاملين في المؤسسة، وهم مسؤولون على حفظ النظام وأمن الأشخاص والحفاظ على الممتلكات.

ويؤهلون، بهذه الصفة، لاتخاذ جميع التدابير الضرورية لضمان حسن سير المؤسسة.

الفقرة 2

شروط الترقية

المادة 140 مكرر 13 : يرقى بصفة مدير الثانوية، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق الامتحان المهني وبعد متابعة بنجاح تكوين متخصص يمتد سنة دراسية واحدة، من بين :

– نظار الثانويات الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة والمنحدرين من رتبة أستاذ التعليم الثانوي.

تحدد كيفيات تنظيم التكوين المتخصص وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادة 140 مكرر 14 : يدمج في رتبة مدير الثانوية، الموظفون المعينون في المنصب العالي مدير ثانوية قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم".

المادّة 40 : يتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، بفصل ثامن يضم المواد 140 مكرر 15 و140 مكرر 16 و140 مكرر 17 و140 مكرر 18 و140 مكرر 19 و140 مكرر 20 و140 مكرر 21 و140 مكرر 22 و140 مكرر 23 و140 مكرر 24 و140 مكرر 25 و140 مكرر 26 و140 مكرر 27 و140 مكرر 28 و140 مكرر 29 و140 مكرر 30 وتحرر كما يأتي :

"الفصل الثامن

موظفو التفتيش

الفرع الأول

سلك مفتشي التعليم الابتدائي

المادة 140 مكرر 15 : يضم سلك مفتشي التعليم الابتدائي رتبة (1) وحيدة:

– رتبة مفتش التعليم الابتدائي.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 140 مكرر16 : يمارس مفتشو التعليم الابتدائي مهامهم في أحد التخصصات الآتية :

– المواد،

– إدارة المدارس الابتدائية،

– التغذية المدرسية.

ويكلفون بهذه الصفة، حسب التخصص، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية والمطاعم المدرسية وترقية طابعها التربوي، وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية.

كما يقومون بتكوين موظفي التعليم والإدارة والتغذية المدرسية وتفتيشهم ومتابعة أنشطتهم ومراقبتها وتقييمها، وكذا مراقبة التسيير الإداري في المدارس الابتدائية والتسيير في مجال التغذية المدرسية.

ويشاركون في أعمال البحث في مجال تخصصهم، ويمكن أن يتم تكليفهم بمهام التحقيق.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس الابتدائية والمدارس التحضيرية وأقسام التعليم المكيف والتربية التحضيرية وأقسام محو الأمية وهياكل المطاعم المدرسية، التابعة للمقاطعة المسندة إليهم.

الفقرة 2

شروط الترقية

المادة 140 مكرر17 : يرقى بصفة مفتش التعليم الابتدائي، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق الامتحان المهني وبعد متابعة بنجاح تكوين متخصص يمتد سنة دراسية واحدة من بين :

أ – بعنوان تخصص "المواد":

– الأساتذة المكونين في المدرسة الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ب – بعنوان تخصص "إدارة المدارس الابتدائية":

– مديري المدارس الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ج – بعنوان تخصص "التغذية المدرسية":

– مديري المدارس الابتدائية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم التكوين المتخصص وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادة 140 مكرر18 : يدمج في رتبة مفتش التعليم الابتدائي:

– الموظفون المعينون في المنصب العالي مفتش التعليم الابتدائي في الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم،

– الموظفون المعينون في المنصب العالي مفتش التغذية المدرسية قيد الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم.

الفرع الثاني

سلك مفتشي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

المادة 140 مكرر19 : يضم سلك مفتشي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني رتبة (1) وحيدة:

– رتبة مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 140 مكرر20 : يكلف بهذه الصفة، مفتشو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، بتنسيق أنشطة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والمستشارين الرئيسيين للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

كما يقومون بربط العلاقة بين المتوسطات والثانويات ومراكز التكوين والقطاعات المستعملة، التابعة للمقاطعة المسندة إليهم في مجال التوثيق والإعلام والإرشاد حول المسارات الدراسية والمسالك المهنية، باستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية.

ويشاركون في ميدان تخصصهم، بأعمال الدراسات والتحليل والتلخيص وتقييم النتائج المدرسية وكذا تأطير عمليات التكوين.

الفقرة 2

شروط الترقية

المادة 140 مكرر21 : يرقى بصفة مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق الامتحان المهني وبعد متابعة بنجاح تكوين متخصص يمتد سنة دراسية واحدة، المستشارون الرئيسيون للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

تحدد كيفيات تنظيم التكوين المتخصص وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادة 140 مكرر 22 : يدمج في رتبة مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الموظفون المعينون في المنصب العالي لمدير مركز التوجيه المدرسي والمهني في الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم.

الفرع الثالث

سلك مفتشي التعليم المتوسط

المادة 140 مكرر 23 : يضم سلك مفتشي التعليم المتوسط رتبة (1) وحيدة:

– رتبة مفتش التعليم المتوسط.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 140 مكرر 24 : يمارس مفتشو التعليم المتوسط مهامهم في أحد التخصصات الآتية :

– المواد،

– إدارة المتوسطات،

– التسيير المالي والمادي في المتوسطات.

ويكلفون بهذه الصفة، وحسب التخصص، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية.

كما يقومون بتكوين موظفي التعليم والإدارة والتربية والمصالح الاقتصادية وتفتيشهم ومتابعة أنشطتهم ومراقبتها وتقييمها، وكذا مراقبة التسيير الإداري والتسيير المالي والمادي في المتوسطات.

ويشاركون في أعمال البحث في مجال تخصصهم، ويمكن أن يتم تكليفهم بمهام التحقيق.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات التابعة للمقاطعة المسندة إليهم.

الفقرة 2

شروط الترقية

المادة 140 مكرر 25 : يرقى بصفة مفتش التعليم المتوسط، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق الامتحان المهني وبعد متابعة بنجاح تكوين متخصص مدته سنة دراسية واحدة من بين :

أ – بعنوان تخصص "المواد" :

– الأساتذة المكونين في التعليم المتوسط الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ب – بعنوان تخصص "إدارة المتوسطات":

– مديري المتوسطات الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ج – بعنوان تخصص "التسيير المالي والمادي في المتوسطات":

– المقتصدين الرئيسيين الذين يثبتون سبع (7) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم التكوين المتخصص وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادة 140 مكرر 26 : يدمج في رتبة مفتش التعليم المتوسط، الموظفون المعينون في المنصب العالي مفتش التعليم المتوسط في الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم.

الفرع الرابع

سلك مفتشي التربية الوطنية

المادة 140 مكرر 27 : يضم سلك مفتشي التربية الوطنية رتبة (1) وحيدة:

– رتبة مفتش التربية الوطنية.

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 140 مكرر 28 : يمارس مفتشو التربية الوطنية مهامهم في أحد التخصصات الآتية :

– المواد،

– إدارة الثانويات،

– التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،

– التسيير المالي والمادي في الثانويات.

ويكلفون، بهذه الصفة، وحسب التخصص، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية.

كما يقومون بتكوين موظفي التعليم والإدارة والتربية والمصالح الاقتصادية والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتفتيشهم ومتابعة أنشطتهم وتقييمها، وكذا مراقبة التسيير الإداري والمالي والمادي في الثانويات .

ويشاركون في الدراسات الاستشرافية وفي أعمال البحث في مجال اختصاصهم، ويمكن أن يتم تكليفهم بمهام التحقيق.

ويمارسون أنشطتهم في الثانويات التابعة للمقاطعة المسندة إليهم.

الفقرة 2

شروط الترقية

المادة 140 مكرر 29 : يرقى بصفة مفتش التربية الوطنية، في حدود المناصب المطلوب شغلها، عن طريق الامتحان المهني وبعد متابعة بنجاح تكوين متخصص يمتد سنة دراسية واحدة من بين :

أ – بعنوان تخصص "المواد" :

– الأساتذة المبرزين الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– الأساتذة المكونين في التعليم الثانوي الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

ب – بعنوان تخصص" إدارة الثانويات":

– مديري الثانويات الذين يثبتون خمس(5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

ج – بعنوان تخصص "التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني":

– مفتشي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الذين يثبتون سبع (7) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

د – بعنوان تخصص "التسيير المالي والمادي في الثانويات":

– المقتصدين الرئيسيين الذين يثبتون اثنتي عشرة (12) سنة من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

تحدد كيفيات تنظيم التكوين المتخصص وتقييمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

الفقرة 3

أحكام انتقالية

المادة 140 مكرر30 : يدمج في رتبة مفتش التربية الوطنية، الموظفون المعينون في المنصب العالي مفتش التربية الوطنية في الخدمة عند بداية سريان مفعول هذا المرسوم".

المادّة 41 : تعدل المادة 141 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :

"*المادة 141 :* تطبيقا لأحكام المادة 11 (الفقرة الأولى) من الأمر رقم 06-03 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو سنة 2006 والمذكور أعلاه، تحدد قائمة المناصب العليا بعنوان الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، كما يأتي :

– مناصب تنسيق التعليم :

1 – موظفو التعليم

الأسلاك	الرتب	التصنيف	
		الصنف	الرقم الاستدلالي الأدنى
معلمو المدرسة الابتدائية	– معلم مساعد	7	348
	– معلم مدرسة ابتدائية	10	453
أساتذة المدرسة الابتدائية	– أستاذ المدرسة الابتدائية	11	498
	– أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية	12	537
	– الأستاذ المكون في المدرسة الابتدائية	14	621
أساتذة التعليم الأساسي	– أستاذ التعليم الأساسي	11	498
أساتذة التعليم المتوسط	– أستاذ التعليم المتوسط	12	537
	– أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط	13	578
	– الأستاذ المكون في التعليم المتوسط	15	666
الأساتذة التقنيون في الثانويات	– أستاذ تقني في الثانوية رئيس ورشة	11	498
	– أستاذ تقني في الثانوية رئيس أشغال	12	537
أساتذة التعليم الثانوي	– أستاذ التعليم الثانوي	13	578
	– أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	14	621
	– الأستاذ المكون في التعليم الثانوي	16	713
الأساتذة المبرزون	– أستاذ مبرز	16	713

– ..... (بدون تغيير).....،

– ..... (بدون تغيير).....،"

المادّة 42 : تلغى أحكام المواد 64 و82 و143 و144 والمواد من 150 إلى 176 من المرسوم التنفيذي رقم 08 –315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه.

المادّة 43 : تعدل وتتمم الجداول المنصوص عليها في المادة 177 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، وتحرر كما يأتي :