Université Sétif2

وزارة التعلـــيم العالـــي و البـحث العلـمي

جامـعة فرحـات عـباس

- سـطـيـف (الجزائر) -

مذكرة

مقدمة بكلية الآداب و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا

تخصص : إدارة تربوية لنيل شهادة الماجستير

مقدمة من طرف الطالبة : صالحي سمية

الموضوع :

الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي ،وعلاقته بدافعية انجاز تلاميذهم في الأقسام النهائية للتعليم الثانوي شعبة علوم الطبيعة والحياة.

دراسة ميدانية بثانويات بلدية سطيف

نوقشت بتاريخ : / / 2010

أمام اللجنة المكونة من :

بوخدير عمار : أستاذ التعليم العالي ، جامعة عنابة .....رئيسا

لحسن بوعبد الله : أستاذ التعليم العالي ، جامعة سطيف.....مشرفا و مقررا

نور الدين بوعلي : أستاذ محاضر ، جامعة سطيف.....مناقشا

2010/2009

إهـداء

الى منابع الحنان في عمري
... الحب اللامتناهي و العطاء الذي يسري
... الرسوخ الثابت في كبريائي
يا من أرضعتماني لبن المودة و الرحمة،
وكسوتماني لباس العفة و القنـــــــــاعة
وساندتماني في كل لحظاتي ،وتابعتماني بكل حماقاتي
فلكما في علو مقامكما، يا من أوصاني الرحمن بكما
****...أبي...و أمي...****
إليك يا من جعلك الله سندا لي في دربي زوجي العزيز* قيس *
إليك يا فلذة كبدي، يا من أشرف على بحثي، وقلب أوراقه، ورقة ورقة..ولـــــدي نور عيني * محمد عبد الله *
الى أخواتي وأخي ،سدد الله خطاهم .
الى أهل زوجي الرائعين.
الى كل من رفع أكفه للدعاء لي بالتوفيق .
وإلى كل من علـــمني حرفا ،عرفانا للأولين والآخـــرين.
الى كل مـــن يؤمن بالتربية كمفتاح للمستقبل.
أهدي هذا العمل المتواضع .

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد كله و لك الملك كله. واليك يرجع الأمر كله. علانيته وسره . أوله و آخره .

ظاهره وباطنه.لك الحمد يا مالك الملك .حمدا دائما طيبا نقيا مباركا فيه .

إنه لمن عظيم الشرف لي أن يقف على هذا العمل الأستاذ الدكتور لحسن بوعبد الله بالإشراف ،فلكم سيدي خالص الشكر و التقدير و الإحترام ،

و جزاكـــــــم الله كـــــــــل خير .

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل الى كل من قدم لي يد العون من قريب أو من بعيد ، وعلى رأسهم الأستاذ الفاضل : زهير بغول .

فهرس المحتويات

ملخص البحث

مقدمة أ- ب

الفصل الأول : مدخل الى الدراسة..... 2

- تمهيد 4

1- تحديد المشكلة وخلفيتها..... 5

2- فرضيات الدراسة..... 8

3- التعريفات الإجرائية لمتغيري الدراسة 9

4- أسباب إختيار موضوع الدراسة..... 9 ..

5- أهمية الدراسة 10

6- أهداف الدراسة 10

7- الدراسات السابقة والتعليق عليها..... 11

مراجع الفصل 14

الفصل الثاني: الرضا الوظيفي..... 15

- تمهيد..... 17

1 - مدخل للرضا الوظيفي..... 17

1 - 1 مفهوم الرضا الوظيفي..... 17

1 - 2 تعريف الرضا الوظيفي..... 18

1 - 3 طبيعة الرضا الوظيفي 19

1 - 4 أنواع الرضا الوظيفي..... 19

1 - 5 العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي 20

1 - 6 مؤشرات عدم الرضا الوظيفي 22

2 - مقاييس ونظريات الرضا الوظيفي 24

2- 1 قياس الرضا الوظيفي..... 24

2- 1-1 المقاييس الموضوعية للرضا الوظيفي 25

2- 1-2 المقاييس الذاتية للرضا الوظيفي 26
2- 2 نظريا ت و نماذج الرضا الوظيفي 28
2- 2-1 نظرية هيرزبرغ 28
2-2-2 نظرية إشباع الحاجات 29
3-2-2 نظرية إشباع القيمة..... 29
4-2-2 نظرية عدالة العائد 29
5-2-2 نموذج لولر في الرضا الوظيفي 30
3 - علاقة الرضا الوظيفي ببعض المتغيرات 30
1-3 علاقة الرضا الوظيفي بالدافع 30
2-3 علاقة الرضا الوظيفي بالروح المعنوية و الإنتاجية 32
3-3 علاقة الرضا الوظيفي بالأداء..... 33
3- 4 علاقة الرضا الوظيفي بخصائص الشخصية 33
3- 5 علاقة الرضا الوظيفي بالذكاء..... 35
3- 6 علاقة الرضا الوظيفي بالفروق الجنسية 36
3- 7 علاقة الرضا الوظيفي بالسن 36
3- 8علاقة الرضا الوظيفي بالمدة المنقضية من العمل..... 36
3- 9 علاقة الرضا الوظيفي بالحالة الاجتماعية 37
10-3 مشكلات تواجه المعلم..... 37
مراجع الفصل 38
الفصل الثالث : الدافعية للانجاز 40
- تمهيد..... 42
1- الدافعية 42
1- 1 مفهوم الدافعية 42
1- 2 تعريف الدافعية 42
1- 3 بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية 44

1- 4 وظائف الدافعية 46
1- 5 ميكانيكية الدافع.....47
1- 6 خصائص الدوافع.....47
1- 7 تصنيف الدوافع 48
1- 8 الأسس التي تقوم عليها الدوافع 51
2- أهمية الدافعية 51
2-1 أهمية الدافعية من الوجهة التربوية.....52
2-2 الدافعية و التعلم 52
2-3 الدافعية و المعلم 52
2-4 مبادئ عامة في توفير الدافعية للتعلم 53
2-5 أهمية الدوافع في التعلم الصفي 54
2- الدافعية للإنجاز.....54
2- 1 معنى الإنجاز ، مستوياته ، و خصائصه 54
2- 2 التطور التاريخي لمصطلح الدافعية للإنجاز 55
2- 3 مفهوم وتعريف الدافعية للإنجاز 56
2- 4 مكونات الدافعية للإنجاز.....57
2- 5 خصائص الأفراد ذوي الحاجة للإنجاز.....58
2- 6 قياس الدافعية للإنجاز 58
2- 7 بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز :.....60
2- 7- 1 نظرية ماكليلاند 60
2- 7- 2 نظرية أتكنسون 61
مراجع الفصل 62
الفصل الرابع: التعليم الثانوي في الجزائر.....64
- تمهيد 66
1- مدخل في التعليم الثانوي.....66

1- 1 نشأة و تطور التعليم الثانوي في الجزائر 66
1- 2 مجموعة التعليم الثانوي.....69
1- 3 بكالوريا التعليم الثانوي 73
1- 4 النجاح في شهادة التعليم الثانوي 74
1- 5 إختبار شعبة علوم الطبيعة و الحياة.....74
1- 6 التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي 75
1- 7 بعض المبادئ العامة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي 76
1- 8 المقترح الخاص بإعادة تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي 76
1- 9 التنظيم المطبق في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي 76
1- 10 الأسس التنظيمية للتعلمات في مختلف الشعب 79
1- 11 الإجراءات المطبقة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي 79
1- 12 مبادئ التعليم الثانوي 80
1- 13 وظائف و أهداف التعليم الثانوي 81
1- 14 غايات وأهداف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بعد إعادة الهيكلة 84
1- 15 التوجهات العالمية الكبرى في مجال التعليم الثانوي..... 85
2- مؤسسات التعليم الثانوي.....86
2- 1 تعريف 86
2- 2 التأسيس و الإنشاء.....87
2- 3 نظام الدراسة 87
2- 4 أنواع مؤسسات التعليم الثانوي 88
2- 4- 1 التنميط القديم.....88
2- 4 -2 التنميط الجديد.....88
2- 5الهيكل التنظيمي العام للثانويات..... 89
2- 6 خصائص أستاذ التعليم الثانوي 90
2- 7 مهام أستاذ التعليم الثانوي 91

2- 8 حقوق والتزامات الأستاذ 93
مراجع الفصل 95
الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية 97
- تمهيد 99
أولا : إجراءات الدراسة الاستطلاعية 99
1- المنهج المستخدم في الدراسة 99
2- أدوات جمع البيانات و حساب خصائصها السيكومترية 99
1-2 مقياس الرضا الوظيفي 99
1-1-2 مراحل بناء المقياس و خطواته 99
2-1-2 حساب الشروط السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي 100
2-2 إختبار الدافعية للإنجاز 102
1-2-2 مراحل بناء الإختبار 103
2-2-2 طريقة تقدير درجات الإختبار 103
3-2-2 حساب الشروط السيكومترية للإختبار.....104
مراجع الفصل 106
الفصل السادس: إجراءات الدراسة النهائية.....107
1- إجراءات الدراسة النهائية.....109
1-1 وصف مجتمع و عينة البحث 109
2-1 الأساليب الإحصائية المستخدمة.....110
2- عرض النتائج.....112
1-2 الفرضية الجزئية الأولى 112
2-2 الفرضية الجزئية الثانية 112
3-2 الفرضية الجزئية الثالثة 113
4-2 الفرضية الجزئية الرابعة.....114
3- مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج المتحصل عليها 114

4-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة 116

مراجع الفصل 117

مقترحات 119

المراجع الكلية 121

الملاحق 129

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	- تصنيف هولا ند للشخصية والمهن التي تلائمها .	35
2	- معاملات وعدد ساعات المواد في امتحانات البكالوريا.	75
3	- نمطية مؤسسات التعليم الثانوي .	89
4	- توزيع إجابات المحكمين ، ومعامل صدق كل بند .	101
5	- تصنيف عينة الأساتذة و فق المتوسط الحسابي.	109
6	- تصنيف عينة التلاميذ وفق المتوسط الحسابي.	109

فهرس الرسومات التخطيطية

الرقم	العنوان	الصفحة
1	- عملية اتخاذ القرار بين الشعور بعدم الرضا و ترك العمل.	24
2	- طريقة الفروق ذات الدلالة ل:اسجود.	28
3	- علاقة الرضا الوظيفي بالدافع .	31
4	- العلاقة بين الرضا و الروح المعنوية و الإنتاجية .	32
5	- العلاقة بين المفاهيم : الحاجة ، الدافع ، الباعث.	45
6	- العلاقة بين وظائف الدافعية .	46
7	- التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو .	50
8	- نظام التعليم الثانوي .	72
9	- التنظيم الجديد المطبق في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي .	78

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	- اختبار الدافعية للانجاز للتلاميذ.	129
2	- مقياس الرضا الوظيفي للأستاذ .	135
3	- جدول يبين قيم كل من المتوسط و الوسيط و الانحراف المعياري، المتعلق بكل فرضية .	138
4	- جدول يوضح نتائج تطبيق اختبار "ت" يتعلق بالفرضية الأولى .	138
5	- جدول يوضح نتائج تطبيق اختبار "ت" يتعلق بالفرضية الثانية .	138
6	- جدول يوضح نتائج تطبيق اختبار "ت" يتعلق بالفرضية الثالثة .	139
7	- جدول يوضح نتائج تطبيق اختبار "ت" يتعلق بالفرضية الرابعة .	139
8	- جدول يوضح عدد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة في ثانويات بلدية سطيف .	140

مقدمـة

مقدمة :

يقضي معظمنا سنوات عمره في الدراسة، منتقلين عبر مراحل مختلفة من المرحلة الإبتدائية الى المتوسطة ، الى المرحلة الثانوية التي من خلالها يتحدد مصير الكثير من التلاميذ فمرحلة التعليم الثانوي في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية ، بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الاساسي و فروعها ممتدة إلى التعليم العالي ، كما و تعمل المدرسة الثانوية على مساعدة التلميذ في تطوير قدراته و استعداداته و كيفية توظيف إمكاناته ، وهذا عن طريق ما تقدمه من برامج علمية متنوعة ، تربط التلميذ بالحياة و تصله بعالم الشغل ، لذا فإن مراعاة العوامل المؤثرة في التعلم وكذا معرفة شروطه ، أمر بالغ الأهمية لضمان الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، في شيء من اليسر و السرعة ، ومن العوامل و الشروط : الإهتمام بكل من طرفي العملية التعليمة الممثلين في التلميذ و الأستاذ .

و الإهتمام المقصود بالتلميذ هنا ، فمتعلق بدافعتيه نحو التعلم و التحصيل حيث تعتبر الدافعية بمثابة القاعدة الأساسية التي يعتمد عليها من اجل إثارة ميل الفرد نحو التعلم ، و بالتالي تعتبر من الشروط الهامة التي يتوقف عليها تحقيق الهدف و ذلك في كل الميادين، خاصة في تحصيل المعلومات أي في أساليب السلوك المكتسبة التي تخضع لعوامل التدريب و الممارسة.

أما الاهتمام المتعلق بالأستاذ فنقصد به كل الظروف المحيطة به و التي تؤثر بطريقة مباشرة او غير مباشرة على مردوده الوظيفي، ودوره في أداء مهامه التربوية و التعليمية : فسوء الظروف التي يواجهها الأستاذ كنقص الإمكانات و الرواتب ، وعدم توافر الخدمات الاجتماعية بالإضافة الى تدني نظرة المجتمع للأستاذ و حتى نظرته لنفسه ، هذا من جهة و من جهة أخرى ضعف فرص ترقية الأساتذة و إهمال وجهة نظر آرائهم في مختلف الجوانب العلمية و العملية، ضف اليه النمط التسلطي للمديرين و المشرفين التربويين ،تجعل الأستاذ تحت رحمة الضغوط النفسية التي تحول دون تحقيقه للرضا المرجو نحو وظيفته.

ولا يغيب عنا علاقة التأثير و التأثر بين الأستاذ و التلميذ ،التي يشكلها عامل الزمن نظرا لوجود كلاهما معا لفترات زمنية معتبرة ،والى الأهمية العلمية للمادة التي يدرسها الأستاذ بالنسبة للتلميذ ،خاصة تلميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي .

من هذا المنطلق و في ضوء ما سلف ذكره تمخضت فكرة طرح إشكالية هذه الدراسة التي تبحث في حقيقة و جود علاقة بين الرضا الوظيفي للأستاذ،و دافعية الانجاز لدى تلميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي. وشعبة علوم الطبيعة و الحياة كباقي الشعب العلمية تزحم بالمواد التي تتطلب دافعية انجاز عالية من قبل التلميذ .

ونظرا لأهمية الموضوع في اعتقادنا ،و سعيا لتحقيق بعض الأهداف التي سنشير إليها فيما بعد،رأينا أن نتناوله.ومن اجل إحاطة وافية بمختلف جوانب الموضوع تمت دراسته في جانبين : جانب نظري و آخر ميداني

حيث تضمن الجانب النظري الفصول الأربعة التالية :

الفصل الأول :الذي اعتبرناه مدخلا للدراسة تم فيه تحديد المشكلة و خلفيتها ، التعريفات الإجرائية لمتغيري الدراسة ، أسباب اختيار الموضوع و أهمية الدراسة ، كذا أهدافها ، وختمه بالدراسات السابقة و التعليق عليها .

الفصل الثاني: المتعلق بمتغير الرضا الوظيفي، حيث اتخذ المحور الأول كمدخل للرضا الوظيفي ، و المحور الثاني تناولنا فيه مقاييس و نظريات الرضا الوظيفي ، والثالث كان لعلاقة هذا المتغير ببعض المتغيرات الديمغرافية .

الفصل الثالث: المتعلق بمتغير الدافعية للانجاز ، حيث تعرضنا فيه بنوع من التفصيل لشرح عملية الدافعية

في محور أول، ولأهميتها من الوجهة التربوية في محور ثاني ، وللدافعية للانجاز محور ثالث : أدرج فيه مفهومها ، قياسها ، وبعض النظريات المفسرة لها.

الفصل الرابع: كان محوره الأول كمدخل للتعليم الثانوي : نشأته، إعادة هيكلته، مبادئه ، وأهدافه و المحور الثاني خصص لمؤسسات التعليم الثانوي : تأسيسها ، نظام الدراسة فيها و أنواعها .

في حين تضمن الجانب الميداني الفصول التالية:

الفصل الخامس : الذي يتعلق بإجراءات الدراسة الميدانية بما في ذلك الدراسة الاستطلاعية و الدراسة النهائية .

الفصل السادس:تم فيه عرض النتائج و مناقشة الفروض .

تمهيد :

يواجه الباحث عند دراسته للظواهر النفسية عدة صعوبات أهمها: ضبط وتحديد مشكلة البحث. إذ أن هذه الأخيرة تتطلب جهدا ووقتا كبيرين، فنجاح الباحث يتوقف على مدى دقة تحديد مشكلة بحثه.

ومن هذا المنطلق تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد إشكالية الدراسة وكذا صياغة الفرضيات، وقمنا بتحديد المفاهيم ثم اتجهنا إلى تحديد أهميته وأهدافه، ودوافع اختياره، بعدها تناولنا بعض الدراسات السابقة التي تناولت احد متغيرات بحثنا على حد علمنا.

1- تحديد المشكلة و خلفيتها :

يعتبر المعلم من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية والعنصر الذي تقوم عليه المواقف التفاعلية الصفية التي تحدث بينه وبين التلاميذ او بين الطلاب أنفسهم ، وهو المسيطر على المناخ الصفي الدراسي ، وما يحدث في داخله من أحداث ، وهو المحرك الأول لدوافع التلاميذ المختلفة ، وفي هذا الصدد يذكر محمد الديب أن طرق التفاعل الايجابية أو السلبية او عدم التفاعل بين التلاميذ والمدرس تؤثر في النواتج المعرفية والوجدانية للتعلم ، كما تؤثر هذه الطرق في اتجاهات التلاميذ نحو معلميهم ونحو زملائهم أكاديميا وشخصيا ، وفي المناخ التعليمي داخل الفصل الدراسي ، كما تؤثر في دافعية التلاميذ لتحقيق أهداف التعلم ،هذا الأخير الذي يحدد له "بان دورا"Pan dora أربع عمليات معرفية كي يتم تفسيره من خلال الملاحظة هي : الانتباه ،الاحتفاظ ، إعادة الإنتاج ، والدافعية .(عبد المنعم احمد الدردير ، 2004،ص،109).

ونجد وجهة النظر هذه جاءت كرد فعل للدراسات السابقة التي قللت من الدور الذي يقوم به المعلم في التأثير على الانجاز والتحصيل المدرسي للتلاميذ ، ومن هذه الدراسات ما قام به كولمان Colman و أعوانه عام 1966،عن تكافؤ الفرص التعليمية ، وتوصلوا الى ان تلاميذ بعض المدارس حصلوا تحصيلا أعلى من تلاميذ مدارس أخرى ، ولكن لما بحث عن سبب هذا الفرق وجد ان الفرق يرتبط الى حد كبير بعامل واحد هو الحالة الاجتماعية الاقتصادية للتلاميذ ، والمجتمع المحلي الذي توجد فيه المدرسة .

ولقد أدت إعادة تحليل نتائج "كولمان " على يد "جينكز Jencks وأعوانه عام 1972 بل ونتائج جاءت بعدها على يد "والبرج و فاولر Walburge and Fowler 1977 الى إعادة تأكيد أهمية المستوى الاجتماعي والاقتصادي ، وان هذا العامل يطغى على جميع المتغيرات الأخرى في علاقتها بانجاز التلاميذ وتحصيلهم .

ولكن في منتصف الثمانينات تصدت دراسة Csikszentmihoigi and Mc cormack 1986 للبحث في تأثير المدرسين في التلاميذ وأسفرت عدد من النتائج :

- مدى تأثير المدرسين في التلاميذ .
- أنماط خصائص المدرسين التي يبدو أنها تحدث أعظم الأثر (جابر عبد الحميد جابر ،2000،ص 13).

وبما أن المعلم يعتبر المحرك الأول لدوافع التلاميذ المختلفة داخل الفصل الدراسي ، فان المعلم أيضا بدوره يتعرض الى ظروف خاصة ، والتي تؤدي في كثير من الأحيان الى انخفاض الدافعية وضعف الروح المعنوية نحو مهنته . فنقص رواتب المعلمين تجعلهم ينشغلون بأمور بعيدة عن التعليم لسد الفجوات

هذا ويضيف عمر عبد الرحيم نصر الله في كتابه "تدني التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه " أن الحالات التي تكون فيها العلاقة بين المعلمين والإدارة سلبية ، وقائمة على الكراهية وعدم الثقة ، فان ذلك سيؤثر بشكل مباشر على الطلاب وعلى دافعيتهم للانجاز الدراسي وتقدمهم العلمي ، والسلوك الذي يصدر عنهم في المواقف المختلفة ، والسبب هو كره المعلمين المدرسة وعدم رغبتهم في العطاء لأنهم لا يحصلون على أي نوع من أنواع التعزيز من جانب الإدارة المكروهة من قبلهم ، ولا يوجد بينهم وبينها أي نوع من أنواع العلاقات التي تقوم على الاحترام المتبادل و الزمالة و الأخوة المطلوبة لنجاح العملية التعليمية ، من اجل مصلحة التلاميذ ، نجاحهم وتقدمهم ويذكر أيضا أن بعض الأنماط الإدارية تجعل المعلمين يكرهون التعليم والمدرسة ، في مثل هذا الوضع فان المعلمين يكرهون التلاميذ فلا يرغبون في تعليمهم ، ويتواجدون في المدرسة فقط من اجل الحصول على الراتب الشهري مما يجعل الانجاز المدرسي العلمي و التعليمي الذي يصل اليه الطلاب متدنيا جدا ، وفي حالة تراجع مستمر إلى آن يصبح لا فائدة من ذهابه إلى المدرسة (عمر عبد الرحيم نصر الله ،2004،ص:109).

وهاهي دراسة" كول" C. Wymon 1977تحدد أن العوامل التي تجعل المعلمين راضين عن عملهم هي : المرتب (الأجرة)،علاقة المعلم بالزملاء ،فرص الترقي، ونوع علاقته مع إدارة المدرسة (عبد الرحمن صالح الأزرق،2000،ص:126).

وضمن علاقة التأثير والتأثر هذه بين طرفي العملية التربوية (المعلم /التلميذ) فان ما يتطلب التفكير الجاد لإيجاد حل له هو مشكلة الدافع للانجاز لدى الكثير من التلاميذ ، لان تأثيرها يكون على المستوى الفردي و الجماعي ، ويترك أثرا كبيرا في مكانة الفرد داخل المجتمع و البيئة التي يعيش فيها .

وفي هذا السياق أشار ماكليلاند الى الدور الذي يقوم به الدافع للانجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات و الأنشطة ،فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للانجاز لدى هذا المجتمع ، ويرتبط ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي بارتفاع و انخفاض مستوى الدافع للانجاز

وإشكالية الدافع للانجاز لم تظهر في مجتمعاتنا فقط ، التي طالما عانت من قصور في مجال التعليم ، بل حتى تبين أن هناك انخفاض في دافعية الانجاز في المجتمعات التي نطلق عليها مجتمعات متقدمة .

فقد نشر المجلس القومي للتفوق في مجال التعليم the national commission on Excellence في عام 1983تقريرا بين فيه ان المجتمع الأمريكي يواجه ظواهر تستحق التوقف تمامها، فهناك انخفاض في الأداء على اختبارات التحصيل المدرسي بشكل يعكس التدهور في الأداء المدرسي وفي مجال العمل بعد ذلك ،و اذا كان هذا هو الحال بالنسبة للمجتمع الأمريكي فما هو حال مجتمعاتنا التي يطلق عليها مجتمعات نامية . حيث لوحظ في السنوات الأخيرة انخفاض في مستوى أداء التلاميذ خلال العام الدراسي ، و بالتالي انخفاض ما يحصلون عليه من تقديرات في نهاية العام . (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص: 17).

وقد تناول حسن علي حسن متغيرات الانجاز في ضوء تقسيمه له الى ثلاث جوانب هي :

- الانجاز باعتباره دافعا (الميل للانجاز) .
- الانجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي).
- الانجاز باعتباره سمة شخصية (الشخصية الانجازية) .

و المتغير الذي يهمنا من بين هذه المتغيرات هو : الانجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي) :ويعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للانجاز . (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص: 95).

وقد كشف ماكليلاند و ناخرون عن وجود علاقة ايجابية بين الحاجة للانجاز وكلا من التعلم و الأداء في العديد من المهام ، حيث يتأثر مستوى تحصيل التلميذ بالحاجة للانجاز ، خاصة عندما تكون هذه الحاجة في ظروف تسمح لها بالتوجه نحو الانجاز عنها في الظروف المحايدة .

كما وجد" مورقان " H.H Morgan ان الأفراد ذوي مستوى التحصيل المرتفع قد حصلوا على درجات أعلى في الحاجة للانجاز بالمقارنة بذوي التحصيل المنخفض(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص: 52).

ونجد بحثنا هذا يتناول العلاقة بين متغيري الرضا الوظيفي او الرضا عن العمل ، ودافعية الانجاز يدخل في خضم البحوث التي بدأت منذ السبعينات تقريبا ، فقد تمكن وينر B. Wiener من تقسيم البحوث و الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز الى نوعين رئيسيين :

النوع الأول : ويتضمن البحوث التي بدأت مع بدايات الاهتمام بهذا المجال واستمرت حتى الآن ، ويشمل المجالات التالية :

- تصميم مقاييس وأدوات لقياس الدافعية للانجاز

- العوامل الارتقائية التي تؤدي الى الميل الى الاستعداد او الميل للانجاز .
- المتغيرات التي ترتبط بالدافعية للانجاز كالتحصيل او التفوق الأكاديمي .

أما النوع الثاني فاشتمل على المجالات التالية :

- الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز .
- الفروق بين الثقافات في الدافعية للانجاز .
- دراسة العلاقة بين الرضا عن العمل والنجاح والدافعية للانجاز(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص: 21).

وفي هذا الإطار جاءت الدراسة الحالية لتتناول هذين المتغيرين و المتعلقة برضا أساتذة التعليم الثانوي وعلاقته بدافعية انجاز التلاميذ .

ولتحديد إشكالية هذه الدراسة وإجلائها بشكل أكثر وضوحا نطرح التساؤل التالي :

- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي لأساتذة مادة علوم الطبيعة و الحياة في التعليم الثانوي، ودافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لشعبة علوم الطبيعة و الحياة ؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي أسئلة فرعية ،وفقا لمستويات كلا من متغيري الدراسة :

- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع الرضا الوظيفي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم الثانوي ، وارتفاع دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لشعبة علوم الطبيعة و الحياة ؟

- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع الرضا الوظيفي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم الثانوي ، وانخفاض دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لشعبة علوم الطبيعة و الحياة ؟

- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية ين انخفاض الرضا الوظيفي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم الثانوي،وارتفاع دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لشعبة علوم الطبيعة و الحياة ؟

- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين انخفاض الرضا الوظيفي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم الثانوي،وانخفاض دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لشعبة علوم الطبيعة و الحياة؟

2- فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي لأساتذة مادة علوم الطبيعة و الحياة في التعليم الثانوي، ودافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لشعبة علوم الطبيعة و الحياة .

-الفرضيات الجزئية:

1- توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع الرضا الوظيفي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم الثانوي ، وارتفاع دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لشعبة علوم الطبيعة و الحياة .

2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع الرضا الوظيفي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم الثانوي ، وانخفاض دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لشعبة علوم الطبيعة و الحياة .

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين انخفاض الرضا الوظيفي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم الثانوي ، وارتفاع دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لشعبة علوم الطبيعة و الحياة .

4- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين انخفاض الرضا الوظيفي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم الثانوي ، وانخفاض دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لشعبة علوم الطبيعة و الحياة .

3- التعريفات الإجرائية لمتغيري الدراسة :

-التعريف الإجرائي للرضا الوظيفي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ من خلال إجابته على كل فقرة من فقرات مقياس الرضا الوظيفي (أداة الدراسة) وفقا للبدائل الموضوعة .

-التعريف الإجرائي للدافعية للانجاز :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ القسم النهائي للمرحلة الثانوية من خلال إجاباته على اختبار الدافعية للانجاز .

4- أسباب اختيار الموضوع :

- لا شك أن في التراث العلمي من الدراسات التي سبق أن تناولت الرضا الوظيفي ، من زوايا متعددة ،لكن ما تجب الإشارة اليه هو انه هناك قلة في الدراسات التي تناولت دافعية انجاز التلميذ و

5- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية القيام بالدراسة الحالية سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية ، فيما يلي :

من الناحية النظرية : تناول العلاقة بين الرضا الوظيفي للأستاذ ودافع الانجاز لتلميذ القسم النهائي للمرحلة الثانوية. أما من الناحية العلمية : فترجع أهمية البحث في :

- أهمية متغيرات البحث و التي اشتملت على :

- الرضا الوظيفي : الذي حظي باهتمام كبير في جميع المجالات ، حيث اهتم الباحثون بالرضا عن العمل في مجال التعليم بشكل خاص ، لان جودة إنتاجية المعلمين و إخلاصهم وولائهم وقيامهم بواجباتهم المهنية نحو مجتمعهم ، وطلابهم ، وزملائهم يتوقف على عوامل في مقدمتها رضاهم عن عملهم.
- الدافعية للانجاز :هذا المتغير الذي تقوم عليه أهمية هذه الدراسة ، باعتباره متغير هام و يمثل احد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية و التي اهتم بها الباحثون و المهتمون بالتحصيل الدراسي و الأداء العلمي في إطار علم النفس التربوي ، إذ يعتبر الدافع للانجاز عامل مؤثر وحيوي في أداء الفرد بوجه عام ،وفي التحصيل الدراسي بوجه خاص ، لذا فمن الضرورة معرفة المتغيرات المرتبطة بهذا الدافع و المؤثرة فيه بشكل مباشر وغير مباشر .

- أهمية النتائج التي تتعلق بمتغيرات البحث او بالعلاقة بينهما ، من خلال التحليلات الإحصائية التي تقود الى نتائج تفصح عن بيان الجوانب الأكثر تأثيرا و الأقل ، وتضيف معلومات جديدة حول العلاقة بين الرضا الوظيفي للأستاذ ودافعية انجاز التلاميذ .
- قد يكون هذا البحث دافع لباحثين ودارسين آخرين للقيام بدراسات وتناول مواضيع أخرى تتعلق بمتغيرات البحث الحالي .

6- أهداف الدراسة :

- يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة الارتباطية الايجابية بين الرضا الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي ، ودافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ويتضمن هذا الهدف عددا من الأهداف أمكننا صياغتها في شكل أسئلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عليها .

- إلقاء الضوء على الناحية النفسية للأستاذ في التعليم الثانوي ، والتعرف على درجة رضاه ومدى ارتباطها بدافعية انجاز تلاميذه .

7- الدراسات السابقة :

ترجع أهمية عرضنا لتراث الدراسات السابقة التي تناولت موضوع متغيري الدراسة الى انها تعتبر بمثابة هاديات لتوجيه خطواتنا في إجراء الدراسة الراهنة .

وما يجدر الإشارة اليه ،أن هذه الدراسات تعد دراسات غير مباشرة كونها تتناول احد متغيرات هذه الدراسة ،آو أنها تتناول بعض مؤشرات متغيري الدراسة الحالية .

وقد تم تقسيمها الى قسمين رئيسيين وفقا لمتغيرات البحث :

القسم الأول : الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي ، وبعض المتغيرات المتعلقة به .

القسم الثاني :الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي .

7-1الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي :

1 - دراسة سليمان الخضري مع محمد سلامة (1982): تهدف الى التعرف على درجة الرضا العام للمعلمين في قطر عن مهنة التدريس ، توصلت النتائج الى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في درجة الرضا عن العمل في جميع المراحل التعليمية ، بينما كانت اتجاهات المعلمين و المعلمات سالبة حول فرص الترقي والأجور والمكافآت المادية ، والمركز الأول للمهنة ، وظروف العمل ، بينما كانت ايجابية نحو العلاقات مع الدارة التعليمية والعلاقة مع زملاء العمل(محمد مصطفى الديب ،2003،ص:327).

2 - دراسة وايت وسبكتور White et Spector 1985: لمعرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي و العمر لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلوريدا ، وقد أشارت الى ان هناك علاقة طردية بينهما ، حيث يزداد الرضا الوظيفي بتقدم العمر(راتب السعود ،2001،ص:623).

3 - دراسة شكري سيد احمد (1991):اهتمت بدراسة الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من التأهيل العلمي ، وخبرتهم التدريسية بالدوحة ، أسفرت النتائج عن ان معلمي المرحلة الإعدادية و الثانوية ، وان المعلمات اكثر رضا عن العمل من المعلمين ، وارتبطت درجة الرضا عن العمل

4 - دراسة لين Lynn .G (1993): وضحت ان المعلمات الأصغر سنا كن أكثر رضا عن التدريس ، وأعظم تفاؤل بمستقبلهن المهني من نظيراتهن الأكبر سنا رغم العمل في بيئة واحدة (عبد الرحمن صالح الأزرق ،2000،ص:126).

5 – دراسة كلكر Klecker(1997): هدفت الى استقصاء اثر متغير الجنس والخبرة التدريسية على مكونات رضا معلمي المرحة الابتدائية عن العمل،لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة تعزى للخبرة او الجنس في المقياس ككل وفي مكوناته ، مثل : الراتب وفرص الترقية والمشاركة في القرارات وطبيعة العمل وبيئته ،بينما أشارت النتائج الى أن رضا المعلمين بخبرات أكثر من 16 سنة كان أعلى رضا من المعلمين ذوي الخبرات الأقل في العلاقة مع الزملاء والعلاقة مع الطلاب (محمد مصطفى الديب ،2003،ص:400).

2-1-7 تعليق على الدراسات المتعلقة بمتغير الرضا الوظيفي :

- معظم هذه الدراسات تناولت علاقة الرضا الوظيفي بالمتغيرات الديمغرافية (الشخصية) كالجنس،السن،الخبرة ،المؤهل العلمي، حيث تأخذ بعض الدراسات الرضا الوظيفي كمتغير تابع كما وتوجه الى دراسة الفروق بين الجنسين في مختلف مؤشراته ،والذي يتجلى في نتائج بعض الدراسات انه توجد اختلافات فيما توصلت اليه خصوصا بما يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الخبرة ، العمل)

وما تجدر الإشارة إليه أننا نوهنا الى هذه المتغيرات الديمغرافية دون غيرها لوجود اختلاف في نتائج الدراسات فيها .

2-7 دراسات متعلقة بدافعية الانجاز:

1- دراسة هيرمانز Hermans 1970 : توصلت الى ان مكونات الدافع للانجاز متعددة تشمل مستوى الطموح المرتفع و السلوك الذي تقل فيه المغامرة و القابلية للتحرك للإمام ، المثابرة ، الرغبة في إعادة التفكير في الرغبات ، إدراك سرعة مرور الوقت وقيمته ، و الاتجاه نحو المستقبل ، واختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف ، البحث عن التقدير و المدح و الثناء و الرغبة في الأداء (عبد الحميد سليمان السيد ،2000،ص:253) .

2 - دراسة محمود عبد القادر 1978: كشفت نتائج الدراسة بعد ان تناولت الدافعية للانجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، عن وجود ارتباط ايجابي دال بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي وكل من

3- دراسة الهام عبد العزيز محجوب 1983 : عن علاقة المستوى الاقتصادي و الاجتماعي بالتحصيل الدراسي حيث شملت عينة البحث 90 طالبا من طلاب كلية الآداب بجامعة عين شمس ، وقد تك استبعاد طلبة السنة الثالثة و الرابعة . واستخدمت الباحثة اختبار التوافق للطلبة : أعداد هيوم بيل Bell.H نقل عثمان نجاتي ، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي , إعداد : عبد السلام عبد الغفار لإبراهيم قشقوشي ، واختبار تفهم الموضوع .

وثبت ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الاجتماعية المختلفة ،وكانت لصالح طلاب المستويات العليا (قماري محمد ،1990،ص:13) .

5 – دراسة محمد رمضان 1987 : تناولت علاقة الدافعية للانجاز بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 120 طالبا بالمرحلة الثانوية بدواة الإمارات العربية ، وقام الباحث بتقسيم أفراد هذه العينة الى مجموعتين : الأولى ذات تحصيل مرتفع ممن حصلوا على 80% فأكثر ، والثانية ذات تحصيل منخفض ممن حصلوا على 50%الى 60% .

وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية للانجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع ، فالطلاب مرتفعو التحصيل كانوا اكثر دافعية لانجاز (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000،ص:52).

6 – دراسة جابر عبد الحميد 1989 : قارن فيها التلاميذ المتفوقين و المتوسطين و المتأخرين دراسيا بالمرحلتين الإعدادية و الثانوية بدولة قطر في الدافعية و الاتجاهات المدرسية وبعض سمات الشخصية ، وتبين ان الطلاب المتفوقين دراسيا حصلوا على درجات أعلى من كل من المتوسطين و المتأخرين في التحصيل الدراسي .وذلك في كل من التفكير الأصيل و الحيوية ، فالطلاب المتفوقين دراسيا يحبون العمل بدرجة اكبر ، ولديهم قدرة الانجاز ، ويحبون حل المشكلات الصعبة ، ولديهم حب الاستطلاع العقلي ، و يستمتعون بالمناقشات التي تثير تفكيرهم ، ويحبون التفكير في الأفكار الجديدة بدرجة اكبر من الطلاب المتوسطين والمتأخرين في التحصيل الدراسي (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000،ص:53).

2-2-7 تعليق على الدراسات المتعلقة بدافعية الانجاز:

- تعليق على دراسة هيرمانز Hermans 1970 : تظهر هذه الدراسة العوامل المكونة لدافعية الانجاز، التي يمكن اعتبارها صفات يتصف بها الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز ، لكن هذه الدراسة لم تحدد الطريقة التي تم بها التوصل إلى استنباط هذه المكونات .

- تعليق على دراسة محمود عبد القادر 1978 : الارتباط الايجابي الذي كشفته نتائج هذه الدراسة بين الدافعية لانجاز و التحصيل الدراسي ساعدنا في هذه الدراسة على اعتماد التحصيل الدراسي كمؤشر لوجود دافعية الانجاز لدى الطلبة من خلال النتائج النهائية للفصل الدراسي.

- تعليق على الدراسات محمد رمضان 1987 ، جابر عبد الحميد 1989 : هذه الدراسات بحثت في علاقة الدافعية للانجاز بمستوى التحصيل الدراسي ، وكشفت معظمها عن وجود علاقة ايجابية دالة بينهما فالأفراد ذوو الدافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم بالمقارنة بالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة .

وبوجه عام تبين من خلال استقرائنا للدراسات السابقة المتعلقة بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي تمكننا من اعتبار التحصيل كمؤشر حقيقي لدافعية انجاز الطلبة كيفما كان مستواهن الدراسي (ابتدائي ،متوسط،ثانوي،جامعي) .

مراجع الفصل

1-جابر عبد الحميد جابر ،مدرس القرن الواحد و العشرين الفعال "المهارات والتنمية المهنية ،ط1،دار الفكر العربي ،مصر القاهرة،2000.

2- عبد الحميد سليمان السيد ،صعوبات التعلم :تاريخها ،مفهومها،تشخيصها ،علاجها ،ط1،دار الفكر العربي ،.2000

3- عبد الرحمن صالح الأزرق،علم النفس التربوي للمعلمين ،دط،مكتبة الفكر العربي ،لبنان ،.2000

4- عبد المنعم احمد الدريدر ، الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي ،ط1 ، عالم الكتاب ،.2004

5- عبد اللطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ،دط، دار غريب ، القاهرة ،2000.

6- عمر عبد الرحيم نصر الله ،تدني مستوى التحصيل و الانجاز المدرسي "أسبابه و علاجه" ،ط1، دار وائل للنشر ،عمان الاردن ،2004 .

7- قماري محمد ، التوافق و علاقته بالانبساط و آثار ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجزائر ،رسالة ماجستير في الآداب ، جامعة الاسكندرية ،جمهورية مصر،دس .

8- يعقوب حسين نشوان ، التربية في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي و العشرين،دط،دار الفرقان ، عمان ، 2004 .

أولا :

الجانب النظري

الفصل الأول : مدخل الى الدراسة .

الفصل الثاني : الرضا الوظيفي

الفصل الثالث : الدافعية للانجاز .

الفصل الرابع : التعليم الثانوي في الجزائر .

الفصل الأول:

مدخل الى الدراسة

عناصر الفصل الأول :

مدخل الى الدراسة

تمهيد

1- تحديد المشكلة وخلفيتها .

2- فرضيات الدراسة .

3- التعريفات الإجرائية لمتغيري الدراسة .

4- أسباب اختيار موضوع الدراسة .

5- أهمية الدراسة .

6- أهداف الدراسة .

7-الدراسات السابقة و التعليق عليها .

مراجع الفصل .

الفصل الثاني :

الرضا الوظيفي

عناصر الفصل الثاني :

الرضا الوظيفي

تمهيد .

1 - مدخل للرضا الوظيفي.

1 - 1 مفهوم الرضا الوظيفي .

1 - 2 تعريف الرضا الوظيفي .

1 - 3 طبيعة الرضا الوظيفي .

1 - 4 أنواع الرضا الوظيفي .

1 - 5 العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي .

1 - 6 مؤشرات عدم الرضا الوظيفي .

2 - مقاييس ونظريات الرضا الوظيفي .

2- 1 قياس الرضا الوظيفي.

2- 2 نظريا ت و نماذج الرضا الوظيفي .

3 - علاقة الرضا الوظيفي ببعض المتغيرات .

مراجع الفصل .

تمهيد:

يمثل العمل جزءا هاما في حياة الفرد، وبمرور الوقت يكون الفرد العامل مجموعة من الآراء والمعتقدات والمشاعر نحو العمل ، وهذا ما يطلق عليه **الرضا عن العمل** ،او **الرضا الوظيفي** .

ويبدأ الأمر بقيام الفرد بتكوين حصيلة من المعلومات و المعارف والخبرات حول العمل، وبناءا عليه يشكل وجدان ومشاعر الفرد ناحية عمله، فسلوك الرضا عن العمل يعبر عن مستوى الإشباع الذي تتيحه العناصر و الجوانب المختلفة للعمل(احمد صقر عاشور، 1995، ص:67). ومن أمثلة هذه الجوانب:العمل ذاته، الدافع، الترقيات، التقدير، المنافع، ظروف وشروط العمل، الإشراف، زملاء العمل، والسياسة التنظيمية .

وبالإضافة الى جوانب الرضا، هناك الرضا بوجه عام ، وكمثال للرضا العام : أن يعبر الفرد بقوله بصفة إجمالية" أحب عملي "، بالرغم من وجود بعض الجوانب التي تقف حائلا لتحقيق بعض التحسينات .

ويمثل الرضا العام للفرد متوسط او مجموع اتجاهات الفرد ناحية الجوانب المختلفة للعمل ، وبهذا يمكن لفردين التعبير عن نفس المستوى العام للرضا ، ولكن الأسباب مختلفة (راوية حسن ، 2003،ص:169).

1- مدخل للرضا الوظيفي:

1 – 1 مفهوم الرضا الوظيفي : يشير مفهوم الرضا الوظيفي الى مدى الإشباع الذي يحققه العمل او الوظيفة لحاجات الفرد (المادية والمعنوية) .

إذ أن إشباع العمل لتلك الحاجات يولد لدى الفرد مشاعر وجدانية تجاه عمله ، فالرضا الوظيفي كما يراه miskal & hoy 1987 :" هو الحالة الوجدانية السارة المترتبة على قيام الفرد لوظيفته، باعتبارها محققة لقيمة الوظيفة وميسرة لها ".

وقد تكون هذه المشاعر السارة موجهة نحو المحصلة النهائية (الكلية) للعمل ، او موجهة نحو جوانب محددة منه : كالرضا عن المرتب ، و المزايا المادية .. او تجاه طبيعة العمل ومحتواه : كالشعور بالانجاز والتقدير ، او تجاه بيئة العمل ، وما يسودها من علاقات حسنة مع الزملاء و المسئولين ، وتوفر الإمكانات المادية والترفيهية .

وسواء أكان الرضا الوظيفي كليا آم جزئيا يمس جوانب معينة من العمل ، فالرضا الوظيفي – كما يصوره "لوك و بورتر" Locke & porter 1975:" يمثل الفرق في إدراك العلاقة الناتجة بين ما يتوقع الفرد الحصول عليه من وظيفته ، وبين ما هو متحصل عليه بالفعل" .

ولقد ظهر مفهوم الرضا الوظيفي كمصطلح محدد على يد "هوبوك Hoppock منذعام1935، اذ بحث الرضا الوظيفي للعاملين وعرفه :"بأنه مجموعة من العوامل النفسية و الوظيفية، و الأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضيا عن عمله" (عبد الرحمن صالح الأزرق ،2000،ص:123).

1- 2 تعريف الرضا الوظيفي:

هناك اختلاف بين العلماء و الباحثين في تناول متغير الرضا الوظيفي في الدراسات والبحوث ، مما أدى الى تعدد التعريفات الإجرائية له .

فقد أشار لوك Locke 1976 الى ظهور أكثر من 3350 دراسة في هذا الموضوع في الو.م.ا فقط. ولعل أسباب عدد البحوث هذه ، هو اعتبار موضوع الرضا أحيانا كمتغير مستقل يؤثر في سلوك العمال : كالأداء والتغيب ، و الاتصال الرسمي ، وغير الرسمي ، وأحيانا أخرى كمتغير تابع يتأثر بالأجرة ، والمكافآت ، واتخاذ القرارات وغير ذلك من المواضيع والمتغيرات النفسية و الاجتماعية والمادية(مصطفى عشوي ، 1992،ص:133) .

و فيما يلي بعض التعريفات للرضا الوظيفي :

- **قاموس المنجد في اللغة والإعلام (1986): "**الرضا هو السرور او اللذة الناتجة عن اكتمال انجاز ما كنا ننتظره ونرغب فيه" (المنجد في اللغة و الإعلام ،1986،ص:48) .
- **Le petit la rouse illustré dictionnaire encyclopédique (2000):"** فعل إشباع مطلب حاجة ، رغبة، وهو المتعة التي تنتج عن اكتمال شيء نرغب فيه" (Le petit la rouse illustré dictionnaire encyclopédique،2000،p:48).
- **تعريف فروم 1964 vroom: "**انه الاتجاهات المؤثرة للأفراد تجاه أدوارهم التي يؤدونها ويشغلونها حاليا" (عبد المنعم عبد الحي ،1984،ص:210).
- **تعريف لوك Locke 1976:** يتجه مؤيد نظرية إشباع القيمة الى تعريف الرضا الوظيفي بأنه : "حالة عاطفية سارة ناتجة عن إدراك الفرد بأن عمله يحقق له ممارسة القيم الوظيفية الهامة التي يتصورها" (محمد سعيد أنور سلطان ، 2002،ص:195) .

يعاب على هذا التعريف، صعوبة التنبؤ بالرضا الكلي العام عن العمل لصعوبة تحديد قيم كل عنصر من عناصر الرضا، ودرجة الأهمية النسبية له.

- **تعريف روزيمون rose mon 1980:"** يشير الى الرضا الوظيفي او عدم الرضا ، أنما يتوقف على اتجاهات الفرد المختلفة التي يمارسها اتجاه عمله واتجاه العوامل المرتبطة به ، واتجاه حياته بشكل عام (محمد سعيد أنور سلطان ، 2002،ص:195)

يلاحظ من هذا التعريف انه يجعل الرضا مرهون كلية باتجاهات الفرد الشخصية ، هذه الاتجاهات التي تختلف حسب اختلاف مستوى الإدراك و الخبرة الفردية والشخصية للفرد ، او قد تكون متأثرة باتجاهات وقيم المجموعات المرجعية للفرد ذاته .

- **تعريف طريف شوقي 1992:** يشير الى "انه مجموعة من اتجاهات الفرد حول جوانب عمله المتنوعة "(طريف شوقي ،1992،ص:221).

الرضا حسب هذا التعريف، يعبر عن الموقف الذي يتبناه الفرد اتجاه عمله على نحو يعكس نظرته وتقويمه

- **تعريف عبد الحميد مساعد 1999:"** مجموعة المشاعر الايجابية والسلبية التي يبديها العامل نحو عمله" (محمد مصطفى الديب ،2003،ص:390) .

هذا التعريف عام لا يذكر محددات الرضا، كما اقتصر على حصر الرضا في كونه مشاعر فقط.

- **تعريف شوقي عبد الحميد 1998:"**يشير الرضا الى مشاعر العامل الايجابية و السلبية المتعلقة بعمله ومكونات بيئة العمل ، ويضم عوامل عامة كالرضا الداخلي **intirinsic satisfaction** ، والرضا الخارجي **extrinsic satisfaction** ، ويشير الرضا الداخلي : الى الشعور بالسعادة الناجمة عن ممارسة أنشطة العمل لذاتها ، وكذلك الشعور بالانجاز ، بينما يشير الرضا الخارجي الى مشاعر الفرد نحو الجوانب الخارجية عن العمل : كالأجر ، والحوافز ، وظروف العمل ، والأشراف (إبراهيم شوقي عبد الحميد ،1998،ص:137) .

1 – 3 طبيعة الرضا الوظيفي :

الرضا عن العمل سلوك ضمني يكمن في وجدان الفرد العامل ، وهو كثيرا ما يرتبط بمصطلحي: الاتجاه النفسي و الروح المعنوية ، فهو مجمل المشاعر الكامنة في نفس الفرد والتي قد تتجلى في سلوكه الظاهر ، كما انه يعتبر محصلة عدة عوامل من الرضا منها : محتوى العمل ومضمونه (فرص الترقية ، الإشراف ، زملاء العمل ، ساعات وظروف العمل) .

كما ان الرضا قد يكون ايجابيا: حيث يولد مشاعر ايجابية نحو العمل ما اذا كان هذا العمل يحقق له إشباع ، وقد يكون سلبيا اتجاه العمل إذا كان يشكل له الحرمان .

ويمكن القول بصفة عامة ان قوة المشاعر ودرجة تراكمها ، تؤثران في درجة انعكاسهما على سلوك الفرد الخارجي، فكلما كانت مشاعر الاستياء عن العمل قوية ، كلما زاد احتمال هذا الاستياء على سلوك الفرد ، ببحثه عن عمل آخر أو زيادة نسبة غيابه (احمد صقر عاشور ،1979،ص:139) .

1 -4 أنواع الرضا الوظيفي :

يمكن ان تدرج أنواع الرضا الوظيفي فيما يلي :

1 -4 -1 الرضا العام عن العمل : ويعرف" بأنه الاتجاه العام للفرد نحو عمله ككل ، فهو راض او غير راضي على الإطلاق ، ولا يسمح هذا المؤشر بطبيعة الحال بتحديد الجوانب النوعية التي يرضى عنها ، بيد أنه يفيد في إلقاء نظرة عامة عن موقف العامل إزاء عمله .

1 -4- 2الرضا النوعي : ويشير الى رضا الفرد العامل عن جانب من جوانب عمله كل على حدا ، كسياسة المؤسسة ، الأجور ، الإشراف ، ظروف العمل ، فرص الترقية ، الرعاية الصحية والاجتماعية ،

ومن جهة أخرى ، قد يكون الفرد راض عن جانب دون آخر ، كأن يكون راض عن علاقاته مع الزملاء وإدارة المؤسسة، وغير راض عن المرتب .(عبد المنعم عبد الحي ، 1984،ض:216)

1- 5 العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي :

1-5-1 الأجر : تكمن أهمية هذا العامل في كونه لا يقتصر على إشباع الحاجات المادية فقط ، إنما يمتد ليعطي الشعور بالأمن وليرمز إلى المكانة الاجتماعية ، ولا يمكن إهمال العائد المالي كعنصر من عناصر تحقيق الرضا لكونه النتيجة المنطقية للجهد الذي يبذله العامل كما أنه وسيلة لتحسين ظروف الحياة خارج العمل .

وقد أجريت الكثير من الدراسات حول العلاقة بين الأجر والرضا ، منها الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية ، وانجلترا في 1952 ، أكدت كلها على وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل و الرضا عن العمل (احمد صقر عاشور، 1979،ص: 143).

كما قام كل من رونالد شواب Ronald Choipومارس الانس Mars Elanceبالوقوف في دراستهما على العوامل الفردية و التنظيمية المرتبطة بالرضا عن الأجر ، فتوصلا إلى العوامل و الخصائص التالية :

- المستوى التنظيمي – طريقة انساب الأجر – مستوى الأجر – الجنس – السن – الولاء للمؤسسة (عبد المنعم عبد الحي ، 1984 ، ص :251) .

1- 5 -2 فرص الترقية :دلت الدراسات التي أجريت،على أنه هناك علاقة طردية بين توفير فرص الترقية والرضا عن العمل ، حتى آن فروم Vroom 1964 يرى آن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل ، هو طموح أو توقعات الفرد للترقيات،فكلما كان طموح الفرد أو توقعات الترقية لديه اكبر مما هو متاح فعلا ، كلما قل رضاه عن العمل ،ويمكن القول بأن أثر الترقية الفعلية عن رضا الفرد تتوقف على مدى توقعاته لها ، و الملاحظ آن طموح الفرد العامل كيفما كانت صفة عمله غالبا ما يكون كبيرا ، لذا يجب على المنظمة أن تعمل دوما على تحقيق فرص للترقية ، وأن تسعى لجعل طموح الأفراد العاملين واقعيا لا يتعدى ما هو ممكن وإلا تمكنت من تحقيق رضاهم ، كما أن فرص الترقية لابد ان تستند إلى معايير موضوعية قدر الإمكان مثل :

- الترقية على أساس الكفاءة .
- الترقية على أساس الخبرات .
- وضع مزايا اقتصادية مرتبطة بالترقية (احمد صقر عاشور ،1979،ص:147)

1-5-3 نمط الإشراف :

من خلال الدراسة التي قامت بها جامعة ميتشجان، وجد أن المشرف الذي يجعل مرؤوسيه محورا لاهتمامه وذلك بتنميته لعلاقات المساندة الشخصية بينه وبينهم ،يكسب ولاء مرؤوسيه ، ويحقق رضا عال عن العمل بينهم كما أن تأثير المشرف على رضا الأفراد عن عملهم ، يتوقف على درجة سيطرته على الحوافز و وسائل الإشباع التي يعتمد عليها مرؤوسيه ، كما يعتمد أيضا على الخصائص الشخصية للمرؤوسين أنفسهم فكلما زادت وسائل الإشباع و الحوافز (المادية والمعنوية) التي تحت سيطرته ، كلما زاد تأثير سلوك المشرف إزاء مرؤوسيه وعلى رضاهم عن العمل (السيد شتا ،1998،ص ص : 179 – 180).

وبإسقاط الحديث على الميدان التربوي ، فإننا نجد أن النمط القيادي(الإشرافي) الذي يتصف به مدير المدرسة الثانوية من الممكن أن ينعكس على درجة رضا المعلمين عن عملهم ، كما قد ينعكس على سلوكهم وإخلاصهم و بالتالي يؤثر في عطائهم، فظهور علامات الشعور بعدم الرضا بين المعلمين يدل على وجود حاجات لم يتم إشباعها، أو على أن الإشباع لم يحقق نتائجه المتوخاه، مما يفقده أثره في القضاء على أسباب عدم الرضا ، والإدارة الرشيدة تحاول الكشف على الحاجات التي يفتقد إليها المعلم وتسعى لإشباعها (رياض ستراك ، 2004،ص:21).

وعموما فان نمط الإشراف الجيد لابد أن يراعي الواجبات التالية المتعلقة بالمرؤوسين :

- تدريب المعلمين.
- تفويض المسؤوليات الإدارية للمرؤوسين .
- حل المشكلات بين المعلمين.
- حفز المعلمين وذلك بإشعارهم بالرضا وعدمه عن الأداء مما يدفعهم إلى تطوير الاداء وتحسينه .
- الشكر والثناء و التقدير لمستحقيه من المعلمين و العاملين نتيجة إجادتهم للعمل،وذلك حتى يكونوا قدوة لزملائهم ومثلا يحتذى به .
- العناية بشؤون المعلمين من إجازات وترقيات .
- حفظ النظام أثناء العمل وفقا للضوابط السلوكية المرغوبة و المعمولة بها .

1-5-4 جماعة العمل **:** تؤثر جماعة العمل على رضا الفرد ، كون هذه الجماعة تمثل مصدر المنفعة للفرد أو مصدر توتره ، فكلما كان تفاعل معلم مع معلمين آخرين يحقق تبادل منافع بينه وبينهم ،كلما كانت جماعة العمل مصدر رضا المعلم عن عمله ، وكلما كان تفاعل المعلم مع معلمين آخرين يخلق توترا لديه أو يعوق إشباعه لحاجته ،كلما كانت جماعة العمل سببا لاستياء المعلم عن عمله(احمد صقر عاشور ،1979،ص:148).

1-5-5 ظروف العمل : ويقصد بظروف العمل الشروط المادية التي يعمل فيها العامل من : ضوء ، وتهوية ،ورطوبة ، ونظام فترات العمل والراحة (محمود أبو النيل ،1994،ص:289).

وقد دلت الدراسات على أن ظروف العمل تؤثر على رضا الأفراد ، فالمؤسسات التي تتصف بظروف عمل سيئة تكثر فيها المشاكل المرتبطة بإدارة الأفراد : كالتغيب ودوران العمل وحوادث العمل ، أكثر من المؤسسات التي توفر ظروف عمل جيدة (عمر وصفي عقيلي ، 1988،ص: 462)

كما أن ظروف العمل غير المناسبة تؤثر سلبا على الروح المعنوية للمعلمين وتجعلهم يشعرون بقلة الثقة ، وتؤدي بهم إلى الإهمال و التكاسل و اللامبالاة في أداء واجبهم ، كما تؤثر على اتجاهات العامل نحو عمله (زكية عبد القادر خليل عبد القادر ،2000 ،ص:109) .

1-5-6 محتوى العمل : ركزت دراسات هيرزبرغ على متغيرات محتوى العمل (فرص الانجاز ، المسؤولية ، الترقية التي يتيحها العمل للفرد) في التأثير على الأفراد ، وقد فتحت بذلك المجال أمام العديد من الباحثين للاهتمام بمحتوى العمل وتأثيره على الرضا و الحوافز (محمد سعيد أنور سلطان ، 2003،ص: 203) .

وفي هذا الصدد عرض "ليتارت ليفي" لتحقيق الرضا الوظيفي مبادئ ستة عن المتطلبات النفسية للعمال - بما في ذلك العاملين في سلك التعليم- من خلال دراسته التي أجراها في السويد وهي :

- أن يكون العمل مرغوبا ومتنوعا.
- أن يحتوي العمل على عملية التعليم المستمر.
- أن يشترك العمال في صنع القرار.
- أن يحتوي العمل على التدعيم الاجتماعي و المعرفة .
- أن ترتبط الحياة المهنية بالحياة الخاصة والاجتماعية للعامل .
- أن يؤدى العمل لمستقبل يرجوه العامل (كامل محمد محمد عويضة ،1996،ص:166).

1-6 مؤشرات عدم الرضا الوظيفي :

وتتمثل في المظاهر التي من خلالها يستدل على الرضا الوظيفي للعامل في عمله أو عدم رضاه عنه ، ويمكن أن نحصرها في المؤشرات التالية :

1-6-1 التغيب : يعتبر التغيب تعبيرا سلبيا عن عدم تكييف العامل مع عمله و هو أحد المؤشرات الأساسية التي تكشف عن عدم الرضا الوظيفي للعمال ، بل نجده يدخل في عملية قياس الرضا الوظيفي، ونحن هنا لا نتكلم على حالات الغياب الطارئة كالمرض، والظروف العائلية القاهرة ،بل عن الحالات التي تعكس مشاعر الفرد اتجاه عمله ولقد أجريت العديد من الدراسات في هذا الصدد من بينها دراسة قام بها كل من Hgenk &Hallen back 1971اثبتت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا و التغيب(Hgenk ,1977,p:148 &Hallen back).

وترجع العلاقة بين الرضا عن العمل و الغياب إلى عدة عوامل ، معظمها تعود للقيود المفروضة على قدرة الفرد في التعبير صراحة على حبه او كرهه للعمل ، وتحويل هذا الشعور إلى فعل بعدم الحضور للعمل (راوية حسن ،2003،ص:175).

1-6-2 الشكاوى:

تظهر حالات الشكاوى في عدة مناسبات لدى العمال، و يعود بعضها إلى الشعور الصادق بظلم وقع بالفعل و أحيانا أخرى تظهر نتيجة لاضطرابات نفسية ،يهدف بها العامل للدفاع عن نفسه ،وقد تكون الشكاوى نتيجة للتذمر وعدم الرضا(نعيم الرفاعي ،1962،ص:499) .

أما الخبير بشكوى العمال يجد أن أغلبها يصدر عن الفاشلين في أعمالهم ، فالذي لا يجد الرضا النفسي عن طريق العمل ، يرضي نفسه عادة بتقديم الشكوى ضد الآخرين و القيام بالاضطرابات داخل المؤسسة ، وبذلك ينجح في صرف غيره عما فشل هو فيه ، ويرضي اعتباره لذاته عن طريق تزعم هذه الحركات (محمود ابو النيل ،1994،ص:289).

1-6-3 الإضراب :

يعتبر الإضراب من أكبر المؤشرات عن عدم الرضا ، حيث يعبر عن الشر وحالة الفوضى والإهمال التي يعيشها العامل داخل المنظمة ، ويلجأ العاملين في مجال التعليم إلى هذا الشكل (الإضراب) سواء كانوا في جماعة صغيرة أو كبيرة ، وذلك كرد فعل على الوضعية التي يعيشونها ، والتي تعكس طموحاتهم وتطلعاتهم كالزيادة في الأجر وتحسين ظروف العمل أو المطالبة بتغيير المسؤولين أو الأنماط التسييرية(أندري سيزلاتي مارك جي والاس ،1991،ص:432)

1-6-4 دوران العمل :

يطلق اسم دوران العملTurnover على الحركة الناتجة عن ترك بعض العاملين للخدمة داخل التنظيم ، وإحلال آخرين جدد محلهم (طلعت إبراهيم لطفي ،1995 ، ص:85).

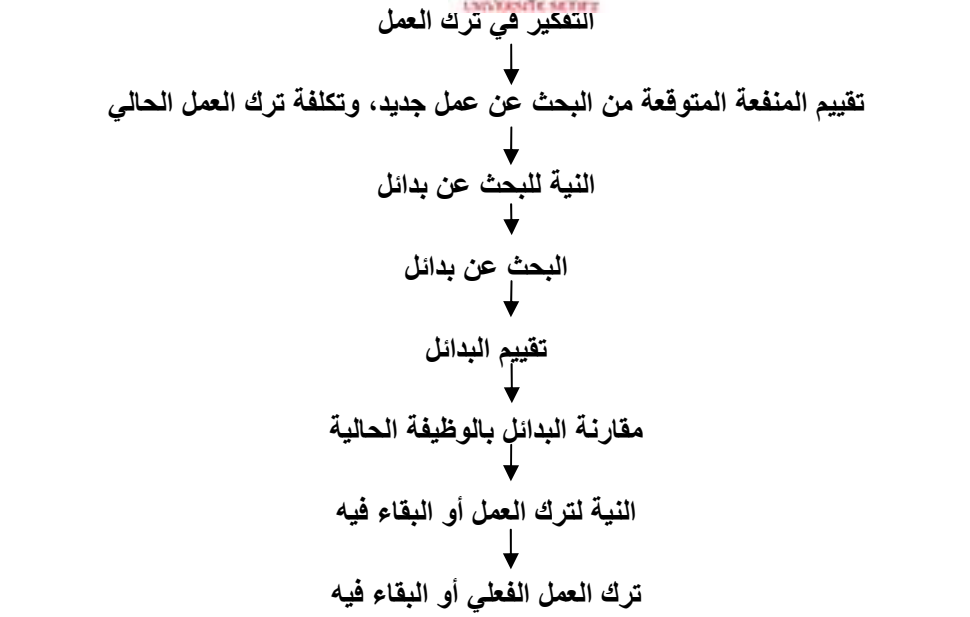
أشارت الأبحاث إلى علاقة متوسطة القوة بين الرضا الوظيفي ودوران العمل (ترك العمل) أي آن الأفراد الأقل رضا ، هم الأفراد الأكثر احتمالا لترك عملهم (راوية حسن ، 2003،ص:177) .

وقد قام موبلي Mobly 1977، بتقديم نموذج دوران العمل بناء على روابط افتراضية بين الرضا والمغادرة :مثل التفكير في المغادرة ،و البحث عن وظيفة أخرى، ويرى موبلي آن مشاعر الاستياء او عدم الرضا تثير الأفكار حول المغادرة ، و التي بدورها تجعل في البحث عن وظيفة أخرى أو استجابات أخرى مثل الغياب والسلوك السلبي ، فإذا كانت المغادرة بسيطة و الوظيفة الأخرى تبدو جيدة فهذا سوف يحفز على المغادرة الفعلية (عمار الطيب كشرود ، 1995 ،ص: 491).

ونجد أن عددا من الخطوات تتوسط أو تتداخل ، بين كون الفرد غير راض وتركه الفعلي للعمل ، وفي كل خطوة من هذه الخطوات يمكن للفرد المستاء من العمل أن يقررأنه من الصعب الانتقال إلى المرحلة التالية ومن ثم فان الاستقالة بالنسبة له تمثل قرارا غير رشيد ،والشكل الموالي يبين كيفية الانتقال بين هذه الخطوات ، إلى أن يتخذ القرار الفعلي بترك العمل(راوية حسن ، 2003،ص ص:177-178) .

الشعور بعدم الرضا

↓



مخطط رقم - 1 - عملية اتخاذ القرار بين الشعور بعدم الرضا وترك العمل

2 – مقاييس ونظريات الوظيفي :

2- 1 قياس الرضا الوظيفي :

من الصعب تحديد وسائل القياس للرضا الوظيفي وذلك لتداخل عدة عوامل التي تسبب هذه المشاعر من:نفسية ، واجتماعية ، واقتصادية وغيرها ،فالوصول إلى رضا الأفراد داخل المؤسسات يعتبر هدفا هاما من أهداف برامج العمل ، وبالتالي فان قياسه يصبح ضروري لتقييم فعالية هذه البرامج و بالتالي تقييم نجاعة السياسة المعتمدة من قبل الإدارة ، وقد توصل الباحثون إلى مقاييس مقبولة للرضا الوظيفي من خلال دراسة استطلاعية بجامعة ميتشجان ، حيث قاموا بمقابلة لموظفي احد الشركات و توصلوا إلى أربعة مقاييس للرضا الوظيفي هي :

- درجة الاعتزاز و الفخر الناجمة عن الانتماء لجماعة العمل .
- عوامل الرضا المرتبطة بالوظيفة ذاتها .
- عوامل الرضا المرتبطة بسياسات المنظمات .
- عوامل الرضا ذات الطابع المالي و لمرتبط بالمركز الاجتماعي .

والمتفق عليه هو أنه يمكن الاستفادة من وسيلتين إحداهما تقيس الرضا من الناحية الموضوعية ، ويصطلح عليها بالمقاييس الموضوعية ،وأخرى تقيس الرضا من الناحية الذاتية و تسمى بالمقاييس الذاتية (عبد المنعم عبد الحي ، 1984 ،ص:217) .

2 -1-1 المقاييس الموضوعية للرضا الوظيفي :

وهي مقاييس تعتمد على وحدات قياس موضوعية تقيس الرضا بالآثار السلوكية لـه ، أي بدراسة السلوكيات الناجمة عن عدم الرضا : كالتغيب ، التمارض ، تحديد مستوى الاداء ، ...الخ .

وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة عكسية بين الرضا وهذه المتغيرات ، ولعل الغياب وترك الخدمة من أبرز المؤشرات على عدم الرضا عن العمل ، وفيما يلي استعراض لهذين العاملين: (مقدم عبد الحفيظ ، 1999،12).

2-1-1-1 الغياب :

يلعب الغياب دورا هاما في تحديد درجة الرضا عن العمل لكنه غير مطلق ، إلا انه قد يوحي انخفاض معدل الغياب إلى ارتفاع درجة رضا العاملين ، ولكن في الحقيقة قد ترجع أسباب الرضا الفاعلية إلى النمط القيادي للمدير في خلق مناخ تنظيمي مناسب، وغيرها من السباب (محمد سعيد سلطان ،2002 ،ص:204) .

وتجدر الإشارة إلى انه بالرغم من وجود طريقة موحدة ومتفق عليها لقياس معدل الغياب ، إلا انه يمكن الاسترشاد بالطريقة التي اقترحتها وزارة العدل الأمريكية ، حيث يحسب معدل الغياب وفق الطريقة التالية

$$\text{نسبة الغياب خلال فترة معينة} = \frac{\text{مجموع أيام الغياب للأفراد (فترة زمنية معينة)}}{\text{متوسط عدد العاملين (في نفس الفترة)} \times \text{عدد أيام العمل}} \times 100$$

- ويحسب مجموع أيام الغياب للأفراد ،بجمع أيام التغيب لجميع الأفراد العاملين .
- أما متوسط عدد الأفراد يمكن الحصول عليه بأخذ متوسط عدد العاملين في أول فترة وعدد العاملين في آخر فترة .
- أما عدد أيام العمل في المعادلة ، فتمثل عدد الأيام التي عملت فيها المؤسسة ،أي استبعاد أيام العطل الأسبوعية ، والعطل الرسمية التي لم تعمل فيها المؤسسة (احمد صقر عاشور ،1979،ص:405)

2-1-1-2 ترك الخدمة:

إذا كان يمكن استخدام حالات ترك الخدمة التي تتم بمبادرة الفرد أي باستقالته ، لمؤشر على عدم الرضا العام عن العمل ، فلا شك أن بقاء الفرد في وظيفته تعتبر مؤشرا هاما لارتباطه بهذه الوظيفة ورضاه عن عمله .

ويحسب معدل ترك الخدمة على أساس عدد حالات ترك الخدمة الاختياري ، مقسوما على إجمالي عدد العاملين في منتصف الفترة ، ويؤخذ معدل ترك الخدمة شكل المعادلة التالية :(كامل بربر ،1996،ص:162) .

$$\text{معدل ترك الخدمة} = \frac{\text{عدد حالا ت ترك الخدمة خلال فترة معينة}}{\text{مجموع عدد العاملين في منتصف الفترة}} \times 100$$

2-1-2 المقاييس الذاتية للرضا الوظيفي :

أو ما يعرف بالطريقة المباشرة، التي تتخذ الاستمارة أو المقابلة وسيلة لمعرفة مستوى الرضا ، وهناك عدة طرق يعتمدها الباحثون لقياس الرضا عن العمل منها :

2-1-2-1 طريقة تقسيم الحوافز : تعتمد هذه الطريقة على استخدام استمارة أو استبيان ، لمحاولة معرفة أنواع الحوافز المتنوعة المؤثرة على الرضا عن العمل ، بحيث تجعل الأسئلة تدور حول الحوافز المطبقة في المؤسسات بمختلف أنواعها (مادية ، معنوية). (احمد صقر عاشور ،1979،ص:408).

2-1-2-2 طريقة تقسيم الحاجات : تعتمد على معرفة إشباع الحاجات الإنسانية مثل ما اقترحه ماسلو **Maslow** ، وتصميم الأسئلة بحيث يمكن الحصول على معلومات عن الأفراد عن مدى ما يقدمه العمل من إشباع الحاجات المختلفة لديه ، وعليه فان كل مجموعة من الحاجات (الفيزيولوجية ،حاجات الأمن الحاجات الاجتماعية ،حاجات التقدير ، وحاجات تحقيق الذات) تصاغ لها بنود متعلقة بها في القائمة (احمد صقر عاشور ،1979،ص:408).

2-1-2-3 طريقة ثرثسون Tharthson (الفواصل المتساوية) : تتم هذه الطريقة بتجميع عبارات تصف العناصر المتعلقة بالعمل أو تصف الاشباعات التي يحصل عليها الفرد من عمله ، ثم يقيم المحكمين درجة صدق المفردات التي أعدت لقياس الرضا ، وبعد ذلك يتم استبعاد العبارات ذات التباين العالي أو الكبير ، ويحتفظ بالعبارات و المفردات ذات التباين المنخفض التي وقع عليها الاختيار ، و يكون متوسط التقييم لهذه العبارات هو الدرجة أو القيمة الممثلة للرضا الذي تشير إليه العبارة وفق المحكمين .

وهذا المقياس لا يطلب من العمال تقييم درجات و إنما الاستجابة لكل مفردة ، تترجم هذه الاستجابة بعدة اختيارات وفقا لاعتقاد العامل وإحساسه و تقديره ما إذا كان يوافق أو لا يوافق على كل عبارة من العبارات

2-1-2-4 طريقة ليكارت Likert (التدرج التجميعي): يتكون هذا المقياس من مجموعة من العبارات التي تشير إلى خصائص ايجابية أو سلبية للعمل ، ويطلب من الفرد ن يقرر بالنسبة لكل عبارة من هذه العبارات درجة موافقته أو عدم موافقته ، وذلك على النحو التالي :

	1	2	3	4	5
عبارات موجبة	أعارض بشدة	أعارض	غير متأكد	موافق	أوافق جدا
عبارات سالبة	5	4	3	2	1

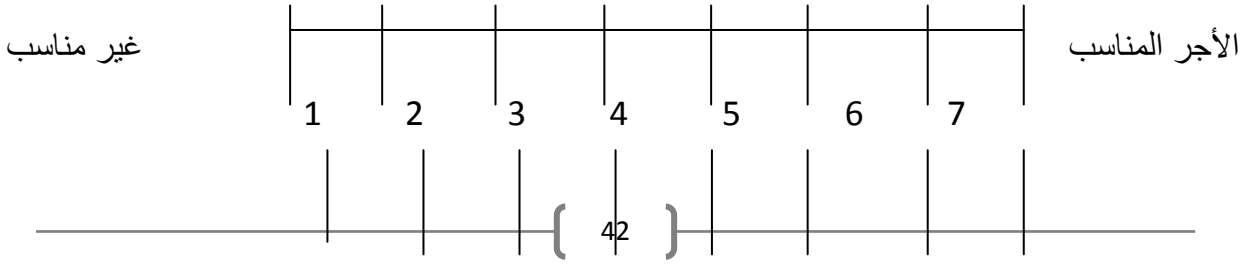
وتعطى الاستجابة التي يقررها العامل درجة تتراوح بين 1 إلى 5 حسب درجة الموافقة على العبارة ، ويمكن حساب الدرجة التجميعية (الكلية) لرضا العامل عن عمله و ذلك بحساب الدرجات التي حصل عليها الفرد حسب تقريره للاستجابة على كل عبارة ، حيث يتم اختيار العبارات التي يشملها المقياس النهائي وفقا لقوة الارتباط بين الدرجة التي حصل عليها الفرد في الاستجابة التي اختارها والدرجة الكلية .

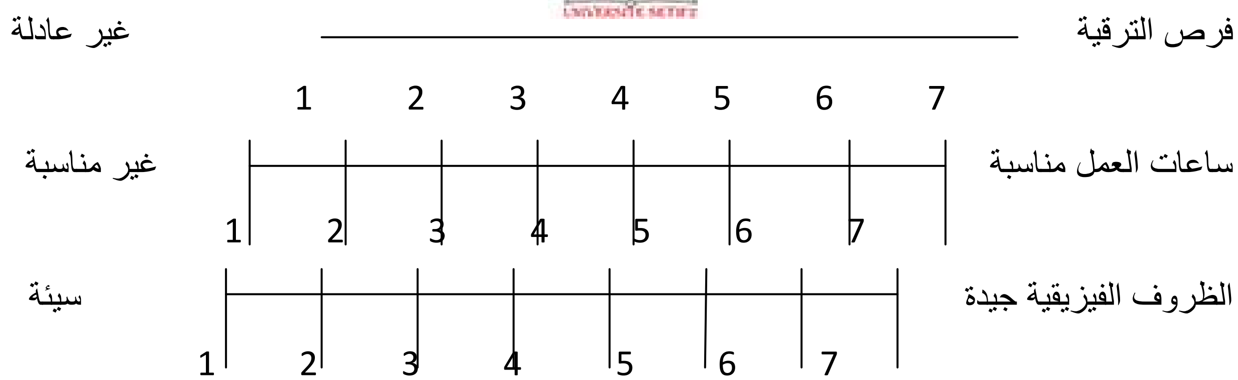
فإذا كان الارتباط قويا ، فيدل هذا على أن المفردة تقيس ما تقيسه مجموع المفردات ، أما إذا كان الارتباط ضعيف فهذا يعني آن المفردة غير صادقة وأنها لا تقيس ما وضعت لقياسه و بالتالي يجب آن تبعد عن المقياس (احمد صقر عاشور ،1979،ص:413).

2-1-2-5 طريقة الفروق ذات الدلالة ل "أسجود" Osgood : تعرف أيضا بطريقة **الوضع الذاتي** تتكون هذه الطريقة من المقاييس الجزئية بحيث يكون حل مقياس جزئي مخصص لقياس جانب واحد من جوانب العمل ، ويمثل قطبي المقياس الجزئي، صفتان متعارضتان تحصران بينهما عدد من الدرجات ، ويطلب من الفرد أن يختار التقدير الذي يتلاءم مع مشاعره نحو العمل .

و في الآتي مثال لمجموعة من المقاييس الجزئية المتعلقة بمحتوى العمل الذي يقوم به الفرد ،وفق طريقة الفروق ذات الدلالة ، بحيث يكون كل مقياس على شكل خط مستقيم ، توجد في كل نهاية من نهايته صفة

متناقضة للصفة المقابلة ، وبينهما سبع درجات (1-7)تدل النقطة من 5 إلى 7 على الاتجاه الايجابي ، والنقطة من 1 إلى 3 على الاتجاه السلبي بينما تدل النقطة الوسطى 4 على الحياد (احمد صقر عاشور ،1979،ص:414)





مخطط رقم: (2) يمثل طريقة الفروق ذات الدلالة ل :أسجود

2-1-2-6 طريقة الأحداث الحرجة : هو إجراء آخر يمكن من خلاله قياس و تقييم رضا الفرد عن عمله، وهنا يصف الفرد بعض الأحداث المرتبطة بعمله ، والتي حققت له الرضا أو عدم الرضا ، ثم يتم اختبار وفحص الإجابات لاكتشاف عوامل أو مسببات الرضا أو عدمه (راوية حسن،2003،ص:170)

إلا أن هذه الطريقة غير قادرة على إبراز درجة الرضا عن العمل ، حيث أنها تبين وجود الرضا أو عدمه فقط ،دون تحديد مستوى أو درجة الرضا الذي يبديه الفرد العامل في عمله (احمد صقر عاشور ،1979،ص:415).

2-2 نظريات ونماذج الرضا الوظيفي :

2-2-1 نظرية هيرزبرغ Hersberg: قامت هذه النظرية على أساس نظرية ماسلو ، حيث قلص المستويات الخمس للحاجات في هرم ماسلو إلى مستويين للتحليل ، تقابل فيها العوامل الصحية حاجات المستويات الدنيا (الحاجات المادية ، حاجات السلامة والأمن ، الحاجات الاجتماعية) والتي اعتبرها حاجات وقائية تساعد في تخفيض حالات عدم الرضا ، فإذا غابت هذه العوامل عن مكان العمل فستكون النتيجة وجود مستويات عالية من عدم الرضا ، أما إذا كانت موجودة فتنشئ حالة يكون فيها صفرا او درجة الحياد

إذن هذه العوامل الصحية لا تدفع الفرد الى أداء أفضل ، أما العوامل الدافعة وتمثل المستويات الأعلى لسلم الحاجات عند ماسلو ، وهذه العوامل المتعلقة بمحتوى العمل وتدفع الأفراد إلى الأداء (أندري سيسيزلاتي مارك جي والاس،1991،ص ص:97-99).

وتلخيصا لهذا القول في اختصار هيرزبرغ لنظرية الحاجات لماسلو فهو كما يلي :

الحاجات الفيزيائية (الصحية) : توافق الحاجات الثلاث الأولى في سلم ماسلو.

الحاجات النفسية تضم حاجتين هما : تقدير الذات ، وتحقيق الذات .

2-2-2 نظرية إشباع الحاجات : لوك Locke 1967،كوهلن Kuhlan1963،فروم Vroom1964)

يتحدد الرضا وفقا لهذه النظرية بالمدى أو القدر الذي تتحقق به حاجات الفرد من خلال العمل الذي يؤديه ، ويوجد نموذجان لهذه العملية :

- **النموذج الأول :**ومرجعه الأساسي فروم ، يركز على الفرق بين ما يحتاجه العامل وبين ما يتحصل عليه من عمله ،و الرضا يتحقق نتيجة ذلك ، غير ان هذا النموذج يتجاهل الأهمية النسبية للحاجات الفردية .

- **النموذج الثاني** : يمثله كهلن ، فبناء على الأهمية النسبية للحاجات الفردية والدرجة أو المدى التي تشبع به يحدد مستويات الرضا الوظيفي (محمد سعيد أنور سلطان ،2002،ص:200) .

2-2-3 نظرية إشباع القيمة (Locke1968): يرى لوك أن الرضا يمكن النظر إليه من ناحية القيمة ، ومعنى ذلك أن ينظر إليه علىانه حالة عاطفية سارة وأنه ليس مجرد مجموع بسيط لحالات الرضا للفرد عن العناصر الفردية التي تتكون منها الوظيفة ، بل يجب النظر الى جميع العوامل التي تلعب دورا في تحديد المستوى الكلي للرضا عند الإنسان (ناصر محمد لعديلي ، 1961،ص:196).

ووفقا لهذه النظرية فان الرضا عن العمل يتحقق الى المدى الذي يحدث فيه التوافق بين ما يحصل عليه الفرد فعلا من نواتج، وما يرغب فيه من نواتج ، فكلما حصل الفرد على نواتج ذات قيمة بالنسبة له ، كلما زاد شعوره بالرضا عن العمل (راوية حسن ،2003،ص:171).

2-2-4 نظرية عدالة العائد: تنسب لكل من "ادامز**Adams** وبانش **Patch** وتركز على المقارنة بين عملين :أيان العامل يقيم بمقارنته مع فرد آخر ، أي يفترض وجود تطابق بين عمله وعائده او بين المجهودان التي يبذلها وما يتصور من عائد (مكافآت وأجور) ، فإذا كان مجهوده لا يساوي عائده ، فانه يحس بلا عدالة وعدم الرضا ، وهذا بعد مقارنته لحالته مع حالات زملائه (عبد النور ارزقي ،1997،ص:99).

فالعدالة حسب نظرية ادامز تمثلها المعادلة التالية (لوكيا الهاشمي ،2006،ص:198) .

$$\frac{\text{عوائد الفرد person's outputs}}{\text{مدخلات الفرد person's inputs}} = \frac{\text{عوائد الآخر other's outputs}}{\text{مدخلات الآخر other's outputs}}$$

2-2-5 نموذج لولر في الرضا الوظيفي :19973Lowler: يرى لولر في هذا النموذج ان العمليات النفسية التي تحدد الرضا لدى الفرد في الوظيفة هي تقريبا واحدة وذات علاقة في ثلاثة أبعاد بالعمل الوظيفي ، وهذه العوامل او الأبعاد تندرج كما يلي :

- الراتب أو الدخل.

- الإشراف.

- الرضا عن العمل نفسه

ويرى لولر ان الرضا هو عبارة عن الاختلاف او الفرق بين (ا) و(ب) حيث :

أ- شعور الشخص تجاه ما ينبغي ان يحصل عليه . .

ب- ما يدرك الشخص انه حصل عليه.

فالنموذج بمعنى آخر يتوقع ويتنبأ بأنه عندما يفوق إدراك عدالة المكافأة الفعلية يكون الرضا هو النتيجة ، أما إذا كانت المكافأة الفعلية تفوق إدراك عدالة المكافأة فالنتيجة هي (الشعور بالذنب) أو عدم الارتياح (ناصر محمد لعديلي،1961،ص:193).

3- مشكلات تواجه الأستاذ :

- عدم التأكد من وجود الخصائص المميزة للأساتذة عند اختيارهم (كالأخلاق ، والثقافة الإسلامية ، و توافر المهارات الأساسية) .

- تدني نظرة المجتمع للأستاذ وحتى نظرته لنفسه .

- سوء الظروف التي يواجهها الأستاذ : كنقص الإمكانات، و الرواتب، وكثرة الأعباء الدارية و الفنية .

- عدم توافر الخدمات الاجتماعية، والصحية، و الثقافية للأساتذة مقارنة بالمهن الأخرى .

- ضعف فرص الترقية أمام الأساتذة بسبب أعدادهم الكبيرة ، ونقص المخصصات المالية لوزارات التربية و التعليم .

- الأعباء المدرسية الثقيلة التي يقوم بها الأستاذ داخل المؤسسة ، نظرا للأعداد الكبيرة من الطلاب في الم القسم .

- الحاجة الدائمة للتنمية الذاتية و العلمية و المهنية للأساتذة ، مع عدم وجود فرص هذه التنمية .

- النمط التسلطي للمديرين و المشرفين التربويين في مختلف الجوانب العلمية والعملية .

- إهمال وجهة نظر وآراء الأستاذ في مختلف جوانب العمل العلمية و العملية .

- قلة الرواتب و الحوافز وما يرافقها من ضعف للدافعية نحو العمل . (يعقوب حسين نشوان ، 2004،ص:290)

مراجع الفصل

1- إبراهيم لغمري،الأفراد و السلوك التنظيمي ، دار الجامعة المصرية ، الإسكندرية،مصر،1979.

2- إبراهيم شوقي عبد الحميد ، علم النفس وتكنولوجيا الصناعة،دط ،دارا القباء،القاهرة،1998.

3- احمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة، الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي،ط2،دار النقل العربية للطباعة والنشر،بيروت،1979.

4- احمد صقر عاشور ،السلوك الإنساني في المنظمات ،دط ، دار المعرفة الجامعية ،1995.

5- احمد ماهر ، السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات ،ط7،الدار الجامعية ، الاسكندرية ،1999.

6- اندري سيزلاتي مارك جي والاس ،السلوك التنظيمي و الاداء ،ترجمة،جعفر أبو قاسم،دط،معهد الإدارة العامة ، المملكة العربية السعودية ،1991 .

7- جابر نصر الدين ، لوكيا الهاشمي ،مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة ،الجزائر ،2006.

8- راوية حسن ،السلوك التنظيمي المعاصر ، دط ، الدار الجامعية ، الاسكندرية ،2003.

9- رياض ستراك دراسات في الإدارة التربوية ،دار وائل للنشر ،ط1،عمان، الأردن ،2004.

10- زكية عبد القادر خليل عبد القادر ، مجلة علم النفس ، العدد 54،افريل ،ماي ،جوان ،2000.

11- شتا السيد تنمية القوى في المجتمع العربي ،دط، مركز الاسكندرية للكتاب ،1998.

12- طريف شوقي ، السلوك القيادي و فعالية الإدارة ، دط ،مكتبة غريب ،1992.

13- طلعت إبراهيم لطفي ،علم الاجتماع الصناعي ،دط،دار غريب للنشر و التوزيع ، 1995.

14- عادل حسن ، الأفراد في الصناعة ، دط،مؤسسة شباب الجامعة ، 2003.

15- عبد الحميد محمد الهاشمي ، المرشد في علم النفس لاجتماعي ، دط ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1984.

16- عبد الرحمن العيسوي، الإرشاد النفسي ، دط ، دار الفكر العربي ، لبنان ، 2000.

17- عبد الرحمن صالح الأزرق ، علم النفس التربوي للمعلمين ،دط ،مكتبة الفكر العربي لبنان ،2000.

18- عبد الفتاح دياب حسين ، إدارة الموارد البشرية ، دط ، الدار الجامعية الجديدة ،1999.

19- عبد الفتاح دويدار ، أصول علم النفس المهني و الصناعي و التنظيمي و تطبيقاته ، دط، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية،2003.

20-عبد المنعم عبد الحي ، علم الاجتماع الصناعي"المصنع و مشكلاته الصناعية"،دط،المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،1984.

21- عبد النور ارزقي ، محددات الرضا المهني و معنى العمل عند العمال الجزائريين ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، إشراف :محمود بوسنة، معهد علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر ، 1997.

22- عمار الطيب كشرود ، علم النفس الصناعي و التنظيمي الحديث "مفاهيم و نماذج و نظريات"، منشورات بن غازي ، ليبيا ،1995.

23- عمر وصفي إدارة الأفراد ،دط، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية ، حلب ، سوريا ،1988.

24- كامل بربر ، الإدارة عملية و نظام ، ط1،المؤسسة الجامعية للنشر و التوزيع ، 1996.

25- كامل محمد محمد عويضة ، علم النفس الصناعي ، دط،دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1996.

26- لوكيا الهاشمي ، السلوك التنظيمي ، ج2،دط،دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، 2006.

27ماجدة العطية،سلوك المنظمة سلوك الفرد و الجماعة ،دط، دار الشروق ، عمان الأردن ،2003.

28- محمد سعيد أنور سلطان ، السلوك التنظيمي ، دط ،دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية ، 2002.

29- محمد فتحي ، أبجديات التفوق الإداري ،دط ،دار التوزيع الإسلامية ،2000.

30- محمد مصطفى الديب ، علم النفس الاجتماعي و التربوي المعاصر ، ط1، عالم الكتاب ، القاهرة ، 2003.

31- محمود السيد ابو النيل ، الأمراض السيكوسوماتية ، المجلد 1،ط2، دار النهضة العربية ، بيروت ،1994.

32- ناصر محمد العديلي، السلوك الإنساني و التنظيمي ، دط/ معهد الإدارة العامة ،1961.

33- نعيم الرافعي ، الصحة النفسية ، دراسة سيكولوجية التكيف،ط3،مطبعة المصريين ، دمشق ،1962.

34- يعقوب حسين نشوان، التربية في الوطن العربي في مشارف القرن 21،دط،دار الفرقان ، عمان ،2004.

35- مجلة الإدارة العامة ، عدد 36فبراير ،1983.

36- قاموس المجد في اللغة و الإعلام ،ط27، دار المشرق ، بيروت لبنان ، 1986.

37- le petit la rousse illustré dictionnaire encyclopédique ;édition 2000 .

تمهيد:

يعتبر موضوع دوافع السلوك الإنساني وعلاقته بالعملية التربوية، من المواضيع الهامة التي ينبغي أن يلم بها إلماما كافيا، كل أعضاء الجماعة التربوية في المؤسسات التربوية، وبالخصوص مؤسسات التعليم الثانوي، وفي مقدمتهم الأساتذة، فالارتباط وثيق بين الدوافع والتعلم، وعلاقة التأثير متبادلة بينهما.

وفي هذا الفصل تعرضنا لمعنى مفهوم الدافعية بوجه عام ، والفرق بين هذا المفهوم وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به ،ثم بعد ذلك تطرقنا للدافعية للإنجاز في عدة عناصر، من حيث معناها ،أساليب قياسها وغيرها .

1-الدافعية:

1-1 مفهوم الدافعية :

الدافعية هي حالة داخلية نجدها عند كل الأفراد ، تؤدي هذه الحالة إلى استثارة سلوكهم، وتعمل على استمرار هذا السلوك،وتوجيهه نحو هدف معين ، وهو مفهوم عام لا يستثير حالة خاصة محددة ، وإنما يستدل عليه من سلوك الفرد في المواقف المختلفة (تيسير مفلح كوافحة،2004،ص:135).

وقد تعددت مفاهيم **الدافع**، فقد أكد احمد زكي صالح 1958: "أنه إذا حدثت حالة عدم اتزان للفرد ، فانه يشعر معها بقوة داخلية ،أو دافع داخلي، وعليه أن يعيد هذا الاتزان(محمد منير مرسي ،1990،ص:59).

ويحاول البعض من الباحثين التمييز بين مفهوم الدافع motive ،ومفهوم الدافعية motivation ،على أساس ان الدافع ،هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل الى حيز التطبيق الفعلي ، أو التصريح ، فان ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة .

وعلى الرغم من محاولة الفصل و التمييز بين المفهومين ، فإنه لا يوجد ما يبرر هذا الفصل ، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية ، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع ، وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عموما (عبد اللطيف محمد خليفة،2000،ص:67) .

وفي ضوء ذلك فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين "الدافع"او"الدافعية" ،فإننا نقصد شيْا واحدا .

1-2 تعريف الدافعية :

بداية نشير الى أن مصطلح الدافعية motivation ، باللغتين الفرنسية والانجليزية ، يرجع الى الأصل اللاتيني لكلمة mover ، والتي تعني يحرك أو يدفع ، غير أن هذا التعريف محدود لا يصلح لشرح عملية الدوافع البالغة التعقيد (لوكيا الهاشمي ،2006،ص:166).

وتعريفات الدافعية التي قدمها الباحثون ، تعكس توجهات نظرية مختلفة في التعامل مع هذه الظاهرة .

ونعرض فيما يلي بعض التعريفات لمفهوم الدافع أو الدافعية :

- **تعريف يونغ :**عرفها من خلال محددات داخلية ، بأنها :" عبارة عن حالة إستثارة ، وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين ".

- **تعريف ماسلو :** عرفها بأنها" خاصية ثابتة ، ومستمرة ، ومركبة ،وعامة ، تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي"(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص:69) .

- **تعريف ماكليلاند وآخرون:**للدافع بأنه" يعني عادة التكامل ،وتجدد النشاط الناتج عن التغيير في الموقف الوجداني" (عبد اللطيف محمد خليفة،2000،ص:69).

و أوضح كاتل وكلين أن للدافعية ثلاث جوانب تتمثل في الآتي :

الأول : الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر .

الثاني :إظهار حالة إنفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره .

الثالث :الإندفاع الى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000،ص:70).

- **تعريف فؤاد حيدر :**"هو كل ما يدفع السلوك ذهنيا كان أم حركيا، أو إنفعاليا،إذ لا سلوك بدون قوة دفع وتحريك" (فؤاد حيدر،1994،ص:194).

- **تعريف محمد عاطف غيث:** "الدافعية مصطلح عام يستخدم للإشارة الى مبادرة تصدر عن الفرد ، تشف عن سلوك موجه نحو هدف، وعندما يطبق هذا المصطلح على الإنسان ، يصبح مفهوم سيكولوجيا إجتماعيا لا يمكن أن ينفصل عن تصور الفرد لذاته ،أو عن أدواره ومراكزه الإجتماعية ، ووجوده في مجتمع وثقافة معينة" (محمد عاطف غيث ،1979،ص:295) .

تعريف نايفة قطامي :" الدافعية حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه ، ويعمل على إستمراره ، وتوجيهه نحو تحقيق هدف ، أو غرض معين(نادية قطامي،1999،ص:290).

- **تعريف القطا مي القطا مي:** "الدافعية هي الحالات الداخلية، التي تحرك سلوك الفرد ، وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على إستمرار يته ،حتى يتحقق ذلك الهدف"(تيسير مفلح كوافحة ، 2004،ص:136) .

- **تعريف عبد الرحمن عدس :**"يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية ، التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل" (عبد الرحمن عدس ،2003،ص:119) .

ومنه فإن تعريف الدافعية يحتاج إلى النظر إلى مجموعة من الإعتبارات ، قد تم أخذها في الحسبان عبر النظريات المختلفة للدافعية وهي كالآتي:

- إن درجة الحماس والدافعية لدى الفرد ، تتأثر بوجود مثيرات ، سواء داخل الفرد أو خارجه ،فتنشئ هذه المثيرات شيء من الحماس .

- إن السلوك الدافعي : هو سلوك موجه في اتجاه محدد، وهذا الإتجاه المحدد قد يكون هدفا،أو جهة معينة ، أو حافز أو أختير بديل من بدائل السلوك .

- ان درجة إشباع الحاجة او تحقيق الهدف ، قد تؤدي بالسلوك مرة أخرى الى تكراره ، او تثبيته ، او تغييره ، او تحوله الى سلوك هادف آخر (احمد ماهر ،1999،ص:140).

3-1 بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية :

من الأهمية بمكان ونحن بصدد تقديم تعريف مقبول ، أن نميز بين هذا المفهوم ، والمفاهيم الأخرى المرتبطة به مثل : الحاجة ،الحوافز ، الرغبة ، الغريزة ،والباعث ،وذلك على التالي :

- **الحاجة :** هي حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي ،تلح على الكائن العضوي ، فتنزع به الى إشباعها أو اختزالها (احمد محمد عبد الخالق ،2000،ص:362).

وهي حالة عجز أو عدم اتزان ،وقد تكون فيزيولوجية مثل الحاجة الى الدفء، او نفسية ،مثل : الحاجة للانجاز.أي هي كل ما يفتقر اليه الإنسان ،أو الكائن الحي حفاظا على حياته وجنسه ، وهناك حاجات بيولوجية وأخرى نفسية وأخرى اجتماعية تبين علاقة الانسان مع غيره ، ومنه فان مصطلح الحاجة،يطبق على حاجة الشعور بالنقص عند الفرد ، سواء كان على مستوى الحاجات الفيزيولوجية أو الاجتماعية والذاتية ، وهذا النقصان يدفع الفرد الى محاولة إشباع هذه الحاجات (ارنوف ويتج ،1981،ص:122).

- **الحافز:** الدافع استعداد ذو وجهين، وجه خارجي هو الهدف،وآخر داخلي هو الحافز،وهو حالة من التوتر تولد استعداد الى النشاط ،وهو لا يوجه السلوك الى هدف معين ، لأنه مجرد طاقة من الداخل (جابر نصر الدين،2006,ص:29)

ويقصد به المثير الداخلي: الناحية العضوية التي تبدأ بالنشاط وتجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية ، ويشعر بها الكائن الحي كإحساس بالضيق او التوتر (محمد منير مرسي ،1990،ص:60).

كما يعتبر مجموعة من المثيرات التي يجري استخدامها في إثارة الدافعية للفرد ،حيث أنها مؤشرات خارجية من شأنها أن تحرك السلوك الذاتي باتجاه إشباع حاجات معينة يرغب في الحصول عليها (خضير كاظم محمود ،2002،ص:62).

وهو قوة محركة تتمثل في الرغبات والحاجات التي يريد الإنسان إشباعها ، او الأمور التي يريد الفرد تجنبها ، والبعد عنها(عبد الوهاب بالمهدي ،1994،ص:42).

- **الرغبة** :تشير الى حالة من الشعور بالميل تجاه أشياء معينة او أشخاص معينين ، والرغبة تختلف عن الحاجة لأنها ليست ناجمة عن نقص او اضطراب من نوع ما ،ولكنها نتيجة لتفكير الفرد فيها أو تذكره لها (علي الشرقاوي،2002،ص:410).

وهي كل ما يطمح إليه الفرد على تحقيقه من خلال أدائه لعمل ما كرغبة في تحسين المستوى المعيشي (محمد نقازي ،1991،ص:17) .

- **الغريزة :** هي قوة موروثة لا عقلانية ، تجبر السلوك على اتجاه معين ، ويطلق مصطلح الغريزة على الحاجات الفيزيولوجية ، والأنماط السلوكية المعقدة ، التي تظهر بالدرجة الأولى وراثية المصدر (ليندا دافيد يوف،دس،ص،11).

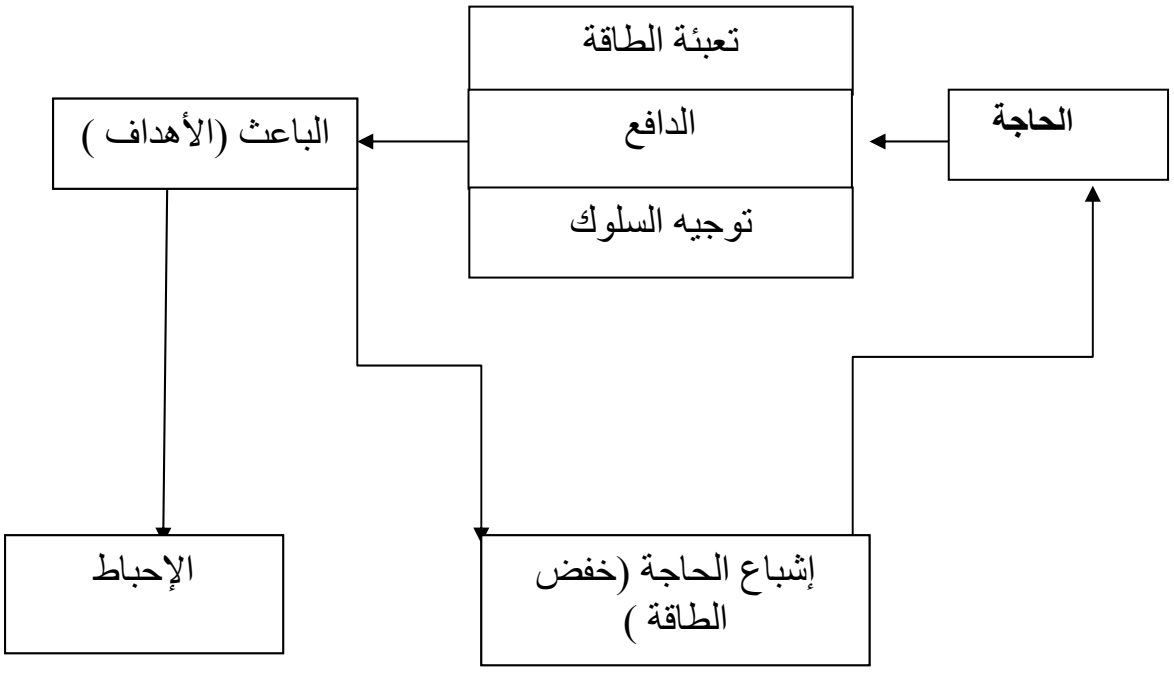
ويعرف ماكدوجال MC Dogal الغريزة على أنها استعداد فطري نفسي ،يحمل الكائن الحي على الانتباه الى مثير معين يدركه إدراكا حسيا ، ويشعر بانفعال خاص عند إدراكه (حامد عبد السلام زهران ،1984،ص:101).

- **الباعث:** موقف خارجي مادي واجتماعي ، يستجيب له الدافع فالطعام مثلا باعث ، يستجيب له دافع الجوع ، ولا قيمة للباعث دون وجود دافع (جابر نصرا لدين ،2006،ص:30).

ويعرف فيناك W.E. Vinacke الباعث بأنه يشير إلي مجموعة من محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد ، سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص:79) .

فالباعث إذن ،هو موضوع ،أو شخص ، أو موقف ندركه على أنه قادر على إشباع حاجة ما، ويكون الباعث بذلك الجانب الخارجي للدافع (هشام محمد الخولي،2002،ص:205) .

وفيما يلي المخطط الموالي يوضح العلاقة بين بعض المفاهيم هي :الحاجة ، الدافع ، الباعث (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2002،ص:79).



مخطط رقم (5) يوضح العلاقة بين المفاهيم: الحاجة، الدافع، الباعث.

4-1 وظائف الدافعية :

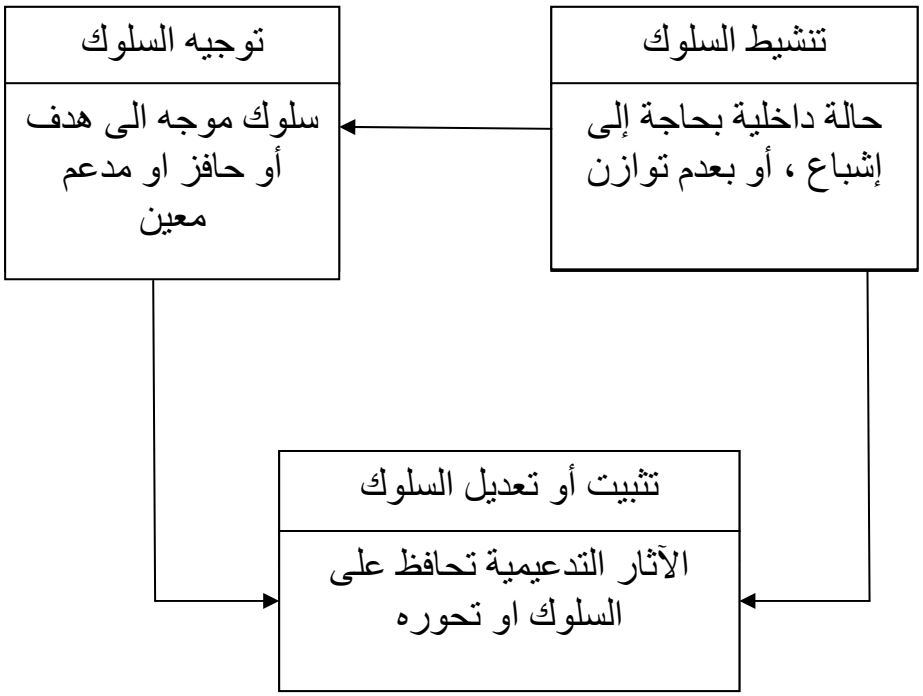
الدافعية عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية التي تحرك السلوك ، وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف ، إذن للدافع وظائف أساسية هي :

- تحريك وتنشيط السلوك ، بعد أن يكون في مرحلة الاستقرار أو الاتزان النسبي ،فالدوافع تحرك السلوك (عبد الرحمن عدس ، 2003،ص:119). وتثير الأنشطة التي تتناسب مع الموقف الذي يواجه الفرد ، فيختار الفرد نشاطا معينا يتناسب مع هذا النشاط ومع الحاجة التي توجد لديه (تيسير مفلح كوافحة ،2004،ص:138).

- توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى (عبد الرحمن عدس،2003،ص:119) ،فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ، ويهمل بعضها الآخر(محمود عبد الحليم منسي ،2002،ص:147) وتجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف ، أي عندما يكون الفرد في حالة توتر فانه يبحث عن سلوك يجعله يزيل بواسطته هذا التوتر (تيسير مفلح كوافحة ،2004،ص:139) .

- المحافظة على استدامة السلوك ، طالما بقي الانسان مدفوعا ، أو طالما بقيت الحاجة قائمة ، فالدوافع بالإضافة الى أنها تحرك السلوك ، تعمل أيضا على المحافظة عليه نشيطا حتى تشبع الحاجة.
(عبد الرحمن عدس،2003،ص:119) .

ويوضح المخطط الموالي العلاقة بين هذه المواقف (احمد ماهر، 1999، ص:141).



مخطط رقم (6) يوضح العلاقة بين وظائف الدافعية

5-1 ميكانيكية الدافع:

هناك أكثر من تفسير مقبول لنشاط الدوافع عند الانسان ، لكن ما يمكن قوله هو أن لنشاط الدافع ثلاث مراحل متميزة هي :

- **مرحلة الإلحاح :** هي المرحلة التي يتسارع فيها معجل التوتر ، ويتزايد ويصبح الدافع واضحا تماما في المجال الإدراكي للفرد .
- **مرحلة الإشباع :** هي المرحلة التي يتم فيها إشباع الدافع وتحقيق الحاجة ، سواء كانت بيولوجية أو اجتماعية ، وتتميز هذه المرحلة بدرجة الاكتفاء أو الرضا التي تتصل بأداء الفرد وسلوكه ، وتختلف هذه الدرجة من فرد لآخر ومن موقف الى موقف،ويعتمد ذلك على نوعية الدافع ودرجة نشاطه وشدته ، كما يعتمد على مستوى طموح الفرد ، وصورة ذاته ، ومفهومه عن الآخرين .
- **مرحلة الاتزان :** وهي المرحلة الأخيرة من مراحل نشاط الدافع ،حيث يتم التوافق أو التعادل في عملية التفاعل بين تركيب أجهزة الفرد، ووظائف هذه الأجهزة ،ومن ثم يحدث التوازن بين الفرد ، وبين البيئة الخارجية . ويصل الدافع الى مرحلة من الاستقرار هي مؤقتة ، وذلك الى أن ينشط من جديد (فؤاد البهي السيد ،1999،ص:41) .

6-1 خصائص الدوافع:

من خلال توضيح خصائص الدوافع، يمكن معرفة الدور الذي تقوم به الدوافع في عملية التعلم:

- **قوة الدافع :** عندما يواجه الكائن الحي موقفا جديدا ، فانه لا يستطيع أن يتصرف بالنسبة له عن طريق استخدام أساليب سلوكه المعتادة ، وقد يحتاج الى أن يعدل من سلوكه ليقابل الموقف الجديد ، ويعتبر وجود دافع يوجه السلوك نحو هدف معين هو نقطة البداية ، ولا يتحقق الوصول الى الهدف إلا إذا بذل الفرد نشاطات يكتسب أثناءها بعض الوسائل التي يتغلب بها على الصعوبات التي تحول دون تحقيق الهدف .

ويتضح هذا في بعض المواقف التعليمية ، ففي الفصل الدراسي عندما يعمل التلاميذ تحت ظروف دافع غير عادي كالمنافسة الشديدة لحل التمرينات ، والرغبة في الوصول الى حلها قبل الآخرين ، عندما يندفع التلاميذ لحل المسائل باستخدام الأساليب المعروفة ، فإذا كان الحل يتطلب التفكير في نوع جديد من الأساليب ، عجز التلاميذ بحكم اندفاعهم عن تبين الطريق الصحيح .(محمد منير مرسي ،1990،ص:61) .

- **مدى تأثير الدافع :** لا توجد أدنى علاقة بين قوة الدافع والفترة التي يستغرقها تأثيره،فهناك دافع قصير المدى مثل الجوع ،فمهما كانت قوته فان تأثيره ينتهي بمجرد تناول الطعام ،وينبغي العناية بالدوافع طويلة المدى بالنسبة للمواقف التعليمية ،حيث أنها تأثر في سلوك الفرد فترة زمنية أطول، كما أن الأهداف التربوية بطبيعتها بعيدة وليست مؤقتة ،ومن ثم تستلزم دوافع من هذا النوع، إلا أنه ينبغي الإشارة إلى أن المواقف التعليمية لا تقع تحت تأثير نوع واحد من الدوافع ،إنما قد يؤثر فيها دوافع من النوع المؤقت ،إلا

- **الدافع المركب :**إن الإنسان يعمل تحت تأثير عدد من الدوافع أغلبها دوافع اجتماعية مكتسبة كالرغبة في التفوق ، وإثبات الذات أو الحصول على تقدير عالي في الامتحان أو نحو ذلك ،بالإضافة إلى الدوافع الأولية التي تبرز بشكلها الطبيعي في مواقف التعلم المعتادة وخاصة مواقف التعليم المدرسي وينبغي علينا معرفة أن الإنسان لا يتعلم تحت تأثير دافع واحد، ولكنه في أغلب الأحيان يقع تحت تأثير عدة دوافع . فالتلميذ عندما يتعلم ، قد يكون ذلك بسب إرضاء المعلم ، أو الحصول على أعلى درجة ، او لسبب إثبات ذاته ، و قدرته على التحكم في المادة والتفوق على الآخرين (خليل المعايضة ،2000،ص:65).

وبصفة عامة تتمثل خصائص الدوافع في :

أ- وراء كل سلوك اجتماعي دافع .

ب- الدافع الواحد يؤدي إلى ألوان من السلوك تختلف باختلاف الأفراد .

ت- الدافع الواحد يؤدي إلى ألوان من السلوك لدى الفرد نفسه تبعا لوجهة نظره .

ث- السلوك الواحد قد يصدر عن دوافع مختلفة .

ج- التعبير عن الدوافع يختلف من ثقافة الى أخرى .

ح- الدافع يهدف الى تحقيق أهداف الفرد والجماعة .

1-7 تصنيف الدوافع: هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة ومن هذه التقسيمات :

1-7-1 تصنيف الدوافع على أساس الوعي :

دوافع شعورية: يشعر بها الفرد ويدركها.

دوافع غير شعورية :لا يشعر بها الفرد ولا يدركها (جابر نصر الدين ،2006،ص:32).

1-7- 2 تصنيف يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية :

فالدافع الوسيلي هو الذي يؤدي إشباعه للوصول الى دافع آخر : أما الدافع الإستهلاكي فوظيفته الإشباع الفعلي للدافع ذاته (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص:84).

1-7-3 تصنيف الدوافع على أساس الخواص(حسب منشئها):

أ- **الدوافع الفطرية :** هي التي يولد الفرد مزودا بها : وفي إشباعها حفظ بقاء الكائن الحي مثل : الحاجة الى الطعام ، والحاجة الى النوم والراحة والدافع الجنسي ، والبعض يسميها الدوافع الأولية ، وهي دوافع عامة بين أفراد النوع الواحد مهما اختلفت بيئاتهم وثقافاتهم ، كما يشترك الانسان مع الحيوان في هذا النوع من الدوافع (جابر نصر الدين ،2006،ص:32) ، ويمكن تقسيم الدوافع الفطرية الى:

- دوافع فطرية للإبقاء على حياة الفرد، بأداء وظائفه العضوية: كحاجته للتنفس و الغذاء، والنوم والإخراج.
- دوافع فطرية لدرء الأخطار التي تواجه الكائن الحي بطريقة عضوية،مثل : الأفعال المنعكسة .
- دوافع تعمل على بقاء النوع ، مثل الدافع الجنسي ، ودافع الأمومة (محمود عبد الحليم منسي ، 2002 ،ص: 143) .

ب – **الدوافع المكتسبة (الثانوية) :**وهي التي تضبط سلوكنا الاجتماعي ، فهي مكتسبة أو متعلمة وتأتي الدوافع الاجتماعية على رأس قائمة هذا النوع من الدوافع ، مثل الحاجة للإنتماء إلى الجماعة والحاجة إلى المشاركة الاجتماعية ، والحاجة الى الأمن ، والميل الى السيطرة. والدافع الإجتماعي عبارة عن دافع يثيره ويشبعه ولو جزئيا أشخاص آخرون ، على العكس من الدوافع العضوية ، كما تعتبر هذه الدوافع معقدة لأنها تنشأ وتنمو في ظل الظروف المختلفة للفرد ،وتتأثر بعادات ونظم وقيم المجتمع وقوانينه (حامد عبد السلام زهران،1677،ص:113).

1-7-4 تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها : وهي في ثلاث فئات :

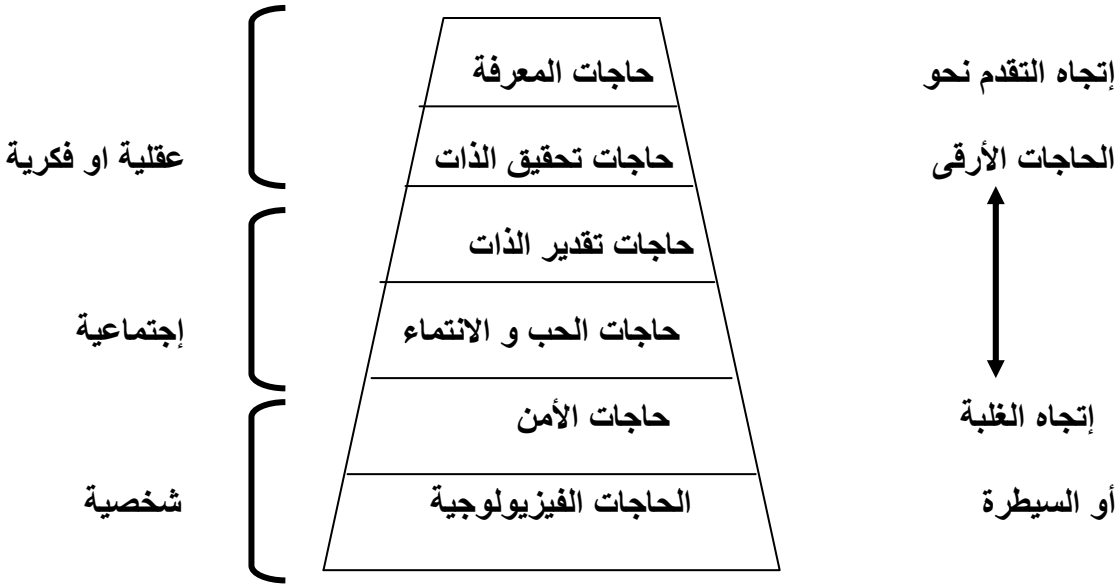
- **الفئة الأولى :"دوافع الجسم ":** وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد، وتساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية ، ويعرف هذا النوع من التنظيم : بالتوازن الذاتي Homéostasie ومن هذه الدوافع : الجوع والعطش والجنس (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000 ،ص:85).
- **الفئة الثانية :"دوافع إدراك الذات" Self perception :** من خلال مختلف العمليات العقلية، وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات، وتعمل على المحافظة علي صورة مفهوم الذات ، ومنها الدافع للإنجاز
- **الفئة الثالثة :" الدوافع الاجتماعية ":**والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص ، ومنها دافع السيطرة .(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص:85).

1-7-5 تصنيف الدوافع حسب النوع :قسم موراي Muraay الدوافع إلى:

- دوافع فاعلة وأخرى ساكنة .
- دوافع رشيدة وأخرى عاطفية (جابر نصر الدين ،2006،ص:33).

1-7-6 تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو A.Maslow في الدافعية الإنسانية :

قدم ماسلو تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات ،حيث يرى أن الحاجات المركبة وفق النظام الهرمي تمتد من أكثر الحاجات فسيولوجية إلى أكثر الحاجات نضجا من الناحية النفسية ، وهو يفترض ستة مستويات لنظام الحاجات الأساسية ، والمخطط الموالي يوضح هذه المستويات (احمد محمد الزغبي،1994،ص:88) .



مخطط رقم (7) يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو

حيث تشتمل الحاجات الفسيولوجية – كما حددها ماسلو – على الحاجات التي تكفل بقاء الفرد مثل الحاجة الى الهواء ، والشراب والطعام ، أما الحاجة إلى الأمن ،فتشير الى رغبة الفرد في الحماية من الخطر من التهديد والحرمان ، وحدد الحاجات الاجتماعية بأنها الرغبة في الانتماء ،و الارتباط بالآخرين ،أما الحاجة إلى التقدير فتتمثل في الرغبة في تحقيق الذات وتقدير الآخرين لها .

وأخيرا حدد الحاجات إلى تحقيق الذات ،بأنها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته وتنميتها . ويعتمد تحقيق الذات على الفهم والمعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها .(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص:86).

وحسب ماسلو فانه يرى أن :

- هذا التدرج الهرمي ضروري .
- الفرد لا يجد صعوبة في تحديد الحاجات ذات الأولوية التي يجب إشباعها .
- هذه الحاجات موروثة.
- مع الإشارة الى عدم وجود الأدلة التجريبية التي تثبت صحتها ، ويختلف ترتيبها باختلاف الأفراد ، والظروف المحيطة ، والمواقف الاجتماعية .(جابر نصر الدين ،2000،ص:36) .

وعلى الرغم من أن الدافع للانجاز لا يوجد مباشرة في مدرج ماسلو ، فانه يقع ضمن حاجات تقدير وتحقيق الذات ، حيث تعد دافعية الانجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته .ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من

8-1 الأسس التي تقوم عليها الدوافع:

تقوم الدوافع على عدة مبادئ والتي تتمثل في :

- **مبدأ الطاقة والنشاط :**تؤدي الدوافع إلى القيام حركات جسمانية مثل : مد عضلات الجسم بالطاقة ،أو تقلص عضلات المعدة أثناء الجوع .

- **مبدأ الفرضية :** تؤدي الدوافع إلى توجيه السلوك نحو غرض معين أو هدف ،فالكائن الحي يسعى دائما للحصول على الطعام ، والماء ، والشريك الجنسي ، والمال ، والمركز .... الخ.

- **مبدأ التوازن:** وهو من مبادئ علم وظائف الأعضاء ، بمعنى أنه يوجد لدى الكائن الحي لأن يحتفظ بحالة عضوية ثابتة ، كالاحتفاظ بدرجة حرارة ثابتة في الجسم .

- **مبدأ الحتمية الديناميكية :** يوجد لكل سلوك أسباب ، وهذه الأسباب توجد في الدوافع ، ومن هذه الدوافع ما هو فيزيولوجي ، ومنها ما هو مكتسب متعلم .

- **الحاجة والدافع والمشبع :** الحاجة تؤدي إلى استثارة الدافع (حالة توتر) تؤدي إلى عدم استقرار الكائن الحي ، مما يسبب نشاط تأهبي ، ومن ثم البحث عن مشبع ، وهو موجود في الخارج ، والذي يؤدي إلى إشباع الحاجة والتخفيف من الدافع عن طريق النشاط الاستهلاكي .

- **مبدأ جاذبية الدوافع :**

- للحوافز جاذبية إيجابية أو سلبية .

- الدوافع ليست شيئا ماديا يمكن رؤيته، بل يستدل عليها من أنماط السلوك الصادر.

- قد يكون هناك أساس فطري لبعض الدوافع، ويفضل عدم تسميتها بالغرائز لأنها استعدادات تتأثر إلى حد كبير بالتعلم كدافع الأمومة.(جابر نصر الدين :2006،ص:31).

2- أهمية الدافعية :

تلعب الدافعية دورا هاما في حياة الفرد ، حيث تعتبر بمثابة القاعدة الأساسية التي يعتمد عليها من أجل إثارة ميل الفرد نحو التعلم ، وبالتالي تعتبر من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف وذلك في كل الميادين ، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير ، تكوين الاتجاهات والقيم ،أو تحصيل المعلومات ...،أي في أساليب السلوك المكتسبة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (هشام محمد الخولي :2002،ص:206).

وفيما يلي بعض النقاط نلخص فيها أهمية الدافعية :

- الدوافع مثيرة للطاقة والنشاط ،أي لا سلوك دون دوافع .

- الدوافع توصل الانسان إلى تحقيق أهدافه ، فالسلوك بطبيعته غرضي ، والهدف النهائي له هو تحقيق التوازن وخفض التوتر و الهدوء والاستقرار ، وتحريك الطاقات الكامنة المثيرة للقلق لدى الانسان.

- الدوافع هي وسيلة تعلم الكائن الحي التوافق مع نفسه ومع البيئة .
- تمكن الدوافع الانسان من فهم نفسه ، وفهم الناس وتفسير سلوكهم والتنبؤ بحدوثه .
- توجيه الدوافع يحقق الثبات الانفعالي و الواقعية في مجابهة المشاكل (عبد الحليم منسي، 2006،ص:139).

1-2 أهمية الدافعية من الوجهة التربوية :

إن أفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين:إذ أن وجود دافع عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم ، فلا يمكن أن يتم التعلم بدون هذا الدافع ، حيث أنه لا تعلم بدون دافع ولا تعلم بدون هدف محمود عبد الحليم منسي ،2002،ص: 145).

كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية ، من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والأخذ ، لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب ، فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى ، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط فعال (تيسير مفلح كوافحة ،2004،ص:138).

2-2 الدافعية والتعلم : الدافعية حالة داخلية في الفرد ،تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين ، أما الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم ، تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي ، والإقبال عليه بنشاط موجه ، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم .

إن الاستثارة بمفردها لا تحدث التعلم ، إلا أننا نستطيع القول : أن التعلم لا يحدث بدون الاستثارة و النشاط ولذا فإن مفهوم الدافعية للتعلم يجب أن يشتمل على العناصر التالية :

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي .
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر .
- الاستمرار في هذا النشاط ، والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن .
- تحقيق هدف التعلم (عبد الرحمن عدس ،2003،ص:126).

3-2 الدافعية والمعلم:

إن مراعاة العوامل المؤثرة في التعلم وكذا معرفة شروطه أمر بالغ الأهمية لضمان الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية في شيء من اليسر والسرعة ، ومن العوامل والشروط طريقة التدريس ، والنضج ، ومراعاة الظروف العامة للفصل ، وتيسير المادة المتعلمة ، والممارسة ، وإثارة اهتمام الفرد بموضوع التعلم (محمود عبد الحليم منسي،2006،ص:149).

والقادر على تحقيق هذه الشروط هوالمعلم الكفء،الذي يستطيع استغلال دوافع تلاميذه في عملية تعلمهم ،وذلك من أجل دفعهم إلى النشاط الذي يؤدي بالتالي إلى نجاح التعلم ، لذا على المعلم أن يوجه هذا النشاط

- أن لا يكون كريما غلى درجة الإفراط في تقديم المكافئات (تيسير مفلح كوافحة ،2004،ص:140). حيث وجد كل من "ماهر و ستا لينج Maher & stalling" 1972 أن التقويم الخارجي المستخدم في المحافظة على التحصيل (الانجاز) او زيادته في غرفة الصف إنما يؤدي إلى آثار سلبية على الدافعية المستمرة(بار بارا كلارك ،2004،ص:170)، أما بالنسبة للأطفال الذين لديهم دوافع داخلية ، فإن المكافآت الخارجية تقلل من هذه الدوافع ، وهؤلاء التلاميذ لن يكون لديهم متعة بعد ذلك في العمل أو ملاحظة الرضا عن الانجاز لديهم ولكنهم سيركزون على الغايات التعليمية كوسيلة وحيدة تحقق أهدافا مختلفة وهي المكافآت (باربارا كلارك ،2004،ص:172).

- يجب أن يتوخى الحذر الشديد في المنافسة بين التلاميذ ، حتى لا يركز العداوة والبغضاء بينهم بل أن تكون هذه المنافسة عامل مشجع لهم على التقدم ، وليس عاملا لهدم العلاقات الإنسانية بين التلاميذ .

- ان يتعرف إلى معدل التقدم عند كل واحد من التلاميذ ، ومستوى تحصيله حتى لا يعمل على رفع مستوى الطموح عند بعضهم الى درجة تفوق مستوى استعدادهم ، مما قد يقود غلى الفشل ذي الأثر السلبي ،وإلى شعور مرير بالإحباط (تيسير مفلح كوافحة،2004،ص:140)

4-2 مبادئ عامة في توفير الدافعية للتعلم : يمكن إجمال المبادئ التالية في توفير الدافعية للتعلم فيما يلي :

- يمكن توظيف البيئة بمكوناتها المادية والنفسية لجعل المتعلم يركز انتباهه على الموضوعات التي يجب تعلمها .
- تلعب الحوافز والمكافآت دورا مهما في دفع التلميذ للتعلم .
- يكون التعلم أكثر فاعلية عندما يكون الفرد مستعدا للتعلم .
- تحتل الطريقة التي ينظم بها المعلم الموقف التعليمي /التعلمي دورا بارزا في توفير الدافعية للتعلم .
- توفير الفرصة للتلاميذ للمشاركة في تحديد أهدافهم واختيار ألوان النشاط التي يرغبون في القيام بها .
- إتاحة الفرصة للتلميذ لكي يتعلم بالسرعة والقدر و الأسلوب الذي يناسبه .
- توفير بيئة تعليمية تتيح للتلاميذ حرية المشاركة والتعبير وتبادل الأفكار دون نقد او سخرية ، لان التلاميذ الذين يشعرون بالخوف والقلق و الإحباط لن يكونوا قادرين على مواصلة التعلم .
- توفير فرص تطوير المسؤولية الذاتية لتحمل تبعات نتائج أعمالهم ،ونجاحهم، وفشلهم .
- توفير فرص الاستقلال لدى التلاميذ ، والاعتماد على الذات في اختيار الأنشطة وممارستها .
- مساعدة التلاميذ على استشفاف ما يثير دافعيتهم للتعلم ، كالمشاركة في أنشطة معينة تثير دهشتهم وفضولهم ، وتدفعهم الى الاندماج في عملية التعلم .

- توفير مستوى من التحدي المقبول ، يسمح بقدر من النجاح يتفق و الجهد الذي يبذله المتعلم ، اذ يشعر التلاميذ بالملل إذا كانت المهمة سهلة ، والإحباط إذا كانت المهمة بالغة الصعوبة (تيسير مفلح كوافحة،2004،ص:143).

5-2 أهمية الدوافع في التعلم الصفي :

تكمن أهمية معرفة دوافع التلاميذ في تعلمهم من خلال استغلال هذه الدوافع لتحقيق الأهداف التربوية ويمكن استنتاج بعض التطبيقات كما يلي :

- تساعد معرفة الدوافع على تفسير سلوكيات التلاميذ وبالتالي يزيد من فهمنا لهؤلاء التلاميذ ، على اعتبارأن أي سلوك يصدر من الفرد ، وراءه دافع وليس سلوكا عشوائيا .
- تساعد المعلم لاستغلالها لتحقيق أهداف التعلم من خلال إقران سلوك غير مرغوب فيه للتلميذ، مع سلوك مرغوب فيه مثال: حفظ المادة قبل لعب الكرة.
- تساعد معرفة الدوافع المعلم في تشخيص السلوك المشكل ، وتحديده، وإيجاد الحلول المناسبة له .
- تحديد الدوافع لدى التلاميذ ينظم عملية التدريس ويقلل الجهد والوقت في تعلم المهارة التعليمية الملائمة، وذلك بإثارة الدافعية و الانتباه والتشويق لهم، فاستغلال الدافع يثير الانتباه والتشويق (تيسير مفلح كوافحة ، 2004،ص:141) .

3 – الدافعية للانجاز :

3- 1 معنى الانجاز ، مستوياته ، وخصائصه:

يعرفه ماكليلاند mc clelland :بأنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز ، أو مجرد الرغبة في النجاح (لوكيا الهاشمي ،2006،ص:190).

ويعني ما يحققه التلميذ أو الفرد من نجاح وتقدم من خلال تعلمه المدرسي ، والمستوى التعليمي الذي يصل إليه بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية ، والذي يكون له أكبر الأثر في تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية .

مستوياته : يقسم الأفراد والطلاب من ناحية قدراتهم وإمكانياتهم وانجازهم الى ثلاث مستويات ، لكل مستوى من هذه المستويات خصائصه وميزاته ، وإن كان هناك تشابه في بعض الأحيان بين بعض خصائص هذه المستويات ، حيث يوجد المتفوقون في انجازهم ، والمتوسطون ، ومتدنوا الانجاز ، ويتصف المتفوقون بتحمل المسؤولية بصورة عامة ، والجد والصبر ، وأنهم منظمون جدا ، مواظبون في عملهم وحياتهم ، ولا يطيقون الخلود الى الراحة .

أما المتوسطون في انجازهم ، فتوجد لديهم عقول جادة ،يتحملون المسؤولية ، مواظبون ، ولديهم الثقة بالنفس وزمام المبادرة في معظم الأحيان .

أما فيما يتعلق بمتدني الانجاز والتحصيل العلمي والتعليمي فهم بطبيعتهم متساهلون منقادون لغيرهم ، سريعو التغيير ، ويبدو عليهم الاستياء والضجر ، والحزن و التشاؤم ، وقدراتهم العقلية محدودة (عمر عبد الرحيم نصر الله ،2004،ص:133).

والطلاب الذين يكون تحصيلهم العلمي متدنيا، ينحدرون من نوعيات عديدة نذكر منها:

- **اللامبالي :** هو الطالب الذي يميل إلى تأجيل القيام بواجباته التعليمية اليومية ، لعدم وجود دافع أو حافز للعمل والانجاز ومبررات هذه النوعية كثيرة ، وهم في العادة راضون عن أنفسهم ، قانعون بما لديهم ، وما هم عليه ، ولا يعبئون بمستقبلهم .

- **التلميذ القلق :** يكون متدني الانجاز لأنه قد يكون متوترا ، عاجزا عن الاسترخاء ، يشك بما عنده من قدرات و كفاءات ، الأمر الذي يضعف لديه الرغبة في العمل على انجاز ما هو مطلوب منه لأنه يعتقد بأنه غير قادر على ذلك .

- الطالب الذي يبحث عن ذاته ويشمر في البحث وقتا طويلا ، هذا النوع يعيش في حالة شك دائم فيما يتعلق بمستقبله ، ولا يستطيع الوصول الى الانجاز المناسب .

- **الحاذق الماكر :** هذا النوع من الطلاب يحب سرعة الانجاز ولا يهتم كيف يصل الى ذلك ، لا يعتمد على قدراته الشخصية فحسب ، بل يميل الى الاعتماد على الآخرين ومساعدتهم بطرق مشروعة وغير مشروعة . يقوم بأعمال متعددة في الوقت ذاته ، مما يؤثر على مستوى انجازه لأنه لا يعطي العمل الذي يقوم به الوقت الكافي (عمر عبد الرحيم نصر الله ،2004،ص:134).

3 – 2 الظهور التاريخي لمصطلح الدافعية للانجاز :

يرجع استخدام مصطلح الدافع للانجاز في علم النفس من الناحية التاريخية الى : الفرد ادلر Adler ، الذي أشار إلى أن الحاجة للانجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة ، و كورت ليفن Levin،الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح aspiration، وذلك قبل استخدام موراي مصطلح الحاجة للانجاز .

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة ، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "هنري موراي " H. Murray في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للانجاز need for achievement ، بشكل دقيق بوصفه مكونا هاما من مكونات الشخصية،وذلك في دراسة بعنوان " إستكشافات في الشخصية " explorations in personality، والتي تعرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للانجاز . ثم اقتفى ماكليلاند وزملاؤه MC clelland & other خطى موراي ، لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الاسقاطية ، مثل : اختبار تفهم الموضوع TAT)،وقدموا نظرية لتفسير الدافعية للانجاز ، تعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص ص:88-90).

3 -3 مفهوم وتعريف الدافعية للانجاز : على الرغم من امتداد ماكليلاند وزملائه لما بدأه موراي ، فإن هناك بعض جوانب الاختلاف بينهما ، حيث استخدم موراي مفهوم الحاجة للانجاز ، بينما استخدم ماكليلاند وزملاؤه مفهوم الدافعية للانجاز ، مع أنهما لا يختلفان عن بعضهما . (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص ص:88-90).

ونجد أن موراي جاء بمفهوم الدافع للانجاز كمرادف لاسم : إدارة القوة will to power ، ولذلك تعتبر مرادفة للحاجة الى التفوق need for superiority ،وقد أمكن تقسيم هذا الدافع الى دافعين فرعيين هما : الدافع للانجاز والدافع إلى تحقيق المركز الاجتماعي، ويفترض ماكليلاند ، ان الدافع للانجاز تكوين فرضي يتضمن الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء ، بهدف المنافسة لتحقيق معايير الامتياز ، وأن هذا الشعور يتضمن جانبين هما : الأمل في النجاح Hope of success ، والخوف من الفشل fear of failure (لوكيا الهاشمي ، 2006 ،ص:190) .

وهذه بعض التعريفات لدافعية الانجاز :

- **تعريف موراي 1938 :** هي مجموعة من القوى و الجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات ، وانجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة .(عبد الرحمن صالح الازرق ،2000،ص:121) .

- **تعريف ماكليلاند وزملاؤه 1953 :** تشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء ، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الاداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :90).

- **تعريف أتكنسون 1964 Atkinson:**هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع ، ومدى احتمالية النجاح للفرد ، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :91).

- **تعريف هيلغارد و آخرون 1979Hilgard & other:** تعني تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز .(عبد الرحمن صالح الازرق / 2000،ص:121) .

- **تعريف جولدنسون 1984:Goldenson:** هي حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات و النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة ، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء و السعي نحو تحقيقها ، والعمل بمواظبة شديدة ، ومثابرة مستمرة .(عبد الرحمن صالح الازرق، 2000،ص:122) .

- **تعريف رجاء محمود أبو علام 1982 :** الدافع للانجاز هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد ، توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل بما يحقق مستوى محدد من التفوق ، يؤمن به الفرد ويعتقد فيه (صالح محمد أبو الجودو ، 1998،ص:330).

- **تعريف احمد عبد الخالق 1991:** الدافع للإنجاز هو الأداء على ضوء مستوى الإمتياز و التفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح. (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :94).

- **تعريف فاروق عبد الفتاح 1991:** هي هدف ذاتي يوجه السلوك ، وتعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي (عبد المنعم احمد الدويدار ،2005،ص:)

3 -4 مكونات الدافعية للانجاز:

تكمن أهمية الدافع للانجاز ، أنه يتضمن على العديد من الدوافع النفسية المجتمعة ، فهو دافع متعدد الأبعاد و المكونات ، إذ يتضمن النظريات الحديثة هذا الدافع العديد من الدوافع النفسية ، حيث يذهب أصحاب الاتجاهات الحديثة إلى اعتبار أن الدافع ينطوي على قدر كبير من التعقيد والتداخل بحيث يتضمن أكثر من بعد (عبد الحميد سليمان السيد ، 2000،ص: 253) .

وهاهي الدراسات وبخاصة العاملية منها تكشف عن طبيعة الدافع للانجاز ، وتصفه بأنه ذو طبيعة مركبة :

- فقد حدد هيرمانز Hermans 1970 : مظاهر الدافع للانجاز في عشرة جوانب هي : مستوى الطموح ، سلوك تقبل المخاطرة ، الحراك الاجتماعي ، المثابرة ، توتر العمل او المهمة ، إدراك الزمن التوجه للمستقبل ،اختيار الرفيق ، وسلوك التعرف ، وسلوك الانجاز (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :93).

- كما توصل ميتشل Mitchell 1971 :في دراسته الى ان الدافع للانجاز يتضمن ستة عوامل مستقلة تتمثل في : الانجاز والكفاءة الأكاديمية ، تحقيق الذات ، الانجاز غير الأكاديمي ، الرضا عن الذات ، الضغط الخارجي للانجاز تقييم الدافعية او الدافعية العامة (عبد الحميد سليمان السيد ، 2000،ص: 254).

- وتوصل محمود عبد القادر 1978 : إلى أن هناك ثلاثة دوافع فرعية للانجاز : تتمثل في الطموح العام و النجاح والمثابرة على بذل الجهد ، والتحمل من أجل الوصول الى الهدف(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :93).

- وقام راي Ray 1980بدراسة تهدف إلى تحديد عدد المتغيرات الأساسية لدافعية الانجاز ، باستخدام عدة مقاييس وتوصل الى وجود ثلاث مجموعات من العوامل هي : التوجه للعمل ، والتوجه للنجاح والمجموعة الثالثة تعكس مستوى الصعوبة .(عبد الرحمن صالح الازرق، 2000،ص:122) .

كما توصلت دراسة زكريا الشر بيني 1981 : إلى إحدى عشرة سمة عن الدافع للانجاز هي : الطموح والمثابرة ، الاستقلال ، قدر النفس ، الإتقان ، الحيوية والفطنة ، التفاؤل ، المكانة ، الجرأة الاجتماعية (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :93).

وكشفت دراسة صفاء الأعسر وآخرون 1983 : ان هناك ثمانية عشر مظهر للدافعية للانجاز منها : توجه العمل ، وجهة الضبط ، التعاطف الوالدي ، الخوف من الفشل ، القلق المعوق ، وجهة مثير السلوك التقبل الاجتماعي ، قلق التحصيل الايجابي ، المثابرة ، الاستقلال ، احترام الذات ، الاستجابة للنجاح والفشل ، التوجه نحو المستقبل ، الاستغراق في العمل ، التحكم في البيئة (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :92).

3 – 5 خصائص الأفراد ذوي الحاجة العالية للانجاز :

أوضح أتكنسون Atkinson ان مؤشرات الدافعية للانجاز من حيث قوتها او ضعفها تتمثل في الآتي :

- محاولة الوصول للهدف و الإصرار عليه .
- التنافس مع الآخرين و ما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف ، وبذل الجهد ، كما أشار "ميهر Maher بان الدافعية للانجاز تعني بشكل محدد الجوانب التالية :
- إحساس الفرد بأنه مسؤول عن نتائجه او مترتبات سلوكه .
- السلوك الذي يحدث في ضوء معيار الامتياز ، وهو ما يمكن تقويمه في ضوء النجاح او الفشل (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :92).

ومنه يتبين ان الأشخاص المنجزين يتسمون بعدة سمات ، من أهمها :

- تحمل المسؤولية الشخصية لإيجاد حلول للمشكلات .
- الميل الى وضع أهداف بعيدة المدى .
- الميل الى حساب المخاطرة وتفضيل معرفة العائد لما يقومون به من أعمال (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :93).
- اتخاذ قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبط بها .
- تحديد الأهداف المتوسطة الصعوبة (راوية حسن، 2003،ص:121).
- يرغبون في الحصول على المهام الأكثر استقلالية و المسؤولية الشخصية .
- عندما يحقق الأهداف السهلة نجده لا يشعر إلا بالقليل من الانجاز (جمال الدين محمد مرسي ، 2002،ص:360)
- يشعرون بالرضا بدرجة كبيرة عند انجاز شيء ما .
- غالبا يهتمون بالابتكار و السعي الى تحقيق الأهداف طويلة الأجل وهذا لغرض إسعاد الآخرين ، او إلحاق الضرر بهم (جمال الدين محمد مرسي ، 2002،ص:361)

3 – 6 قياس الدافعية للانجاز :

تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للانجاز تنقسم الى فئتين ، نتعرض لهما بإيجاز على النحو التالي :

3-6-1 الفئة الأولى : المقاييس الاسقاطية projective scales : قام ماكليلاند وزملاؤه ، بإعداد اختبار لقياس الدافع للانجاز مكون من أربع صور ، تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT)، **الذي أعده موراي H. Murray** عام 1938 ، أما البعض الآخر فقام ماكليلاند بتصميمه لقياس الدافع للانجاز(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :97).

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة ثانية أمام المبحوث ، ثم يطلب الباحث منه بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة ، و الأسئلة هي :

- ماذا يحدث ؟ من هم الأشخاص ؟
- ما الذي أدى ألى هذا الموقف ؟
- ما محور التفكير ؟ وما المطلوب عمله ؟ وما الذي بهذا العمل ؟
- ماذا يحدث ؟وما الذي يجب عمله ؟

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي ، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى ، في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للانجاز .

وعلى الرغم من أن **ماكليلاند وزملاؤه** قد اكتشفوا معاملات ثبات و صدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع فقد وصل معامل ثباته الى 0.96 ،والى0.58 في دراسة أخرى، على الرغم من ذلك فقد كشفت أغلب الدراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدافع للانجاز انخفاض ثباته (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :98).

ما قام **"فاينستين "** بحصر الدراسات التي أجريت على الدافع للانجاز حتى عام 1968،والمقاييس التي استخدمت فيها ، وأوضح أنها تفتقر الى الثبات و الصدق، وخاصة الإسقاطية ، كما أن نتائجها معارضة ،و لا تزيد معاملات الارتباط فيما بينها عن 0.4 .

وعلى الرغم من ضعف ثبات وصدق اختبار تفهم الموضوع ، فانه شاع استخدامه على نطاق واسع في العديد من البحوث و الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز .

وعندما بدأ النقد يوجه الى أساليب القياس الإسقاطية حاول البعض إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب ، فقامت **"فرنش "French** بوضع مقياس الاستبصار**(FTI)** : French test of insight في ضوء تصور ماكليلاند لتقدير صورة تخيلات الانجاز ، حيث وضعت جملا مقيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك، يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي تشتمل عليها العبارة او البند . وتم وضع نظام التصحيح لهذا الاختبار بحيث يمكن استخدامه لقياس كل من الدافع للانجاز والدافع للتواد.

كما قام **ارنسون** بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم (AGET) Aronson Graphic Expression test ،وذلك لقياس الدافع للانجاز عند الأطفال .

وتعرضت هذه الأساليب و الطرق الإسقاطية في قياس الدافع للانجاز للنقد الشديد أيضا من جانب العديد من الباحثين . فيرى البعض أن هذه الطرق الإسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق ، ولكنها تصنف لانفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :99).

كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير ، وتتسم بالذاتية ، هذا بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الإسقاطية.

ونظرا لذلك فقد ابتعد الباحثون عن الطرق الإسقاطية وبدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للانجاز ، وذلك على النحو التالي :

3-6-2الفئة الثانية المقاييس الموضوعية :

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للانجاز .بعضها أعد لقياس الدافع للانجاز لدى الأطفال مثل مقياس **وينر Wiener**، وبعضها صمم لقياس الدافع للانجاز لدى الكبار مثل :مقياس **مهربيان** عن الميل للانجاز 1968Mehrabian،ومقياس **لن Lynn** 1969 ،ومقياس **هيرمانز 1970 Hermans** .

وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية، كما استخدمت في العديد من الدراسات العربية . (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :100).

2-7بعض النظريات المفسرة لدافعية الانجاز :

للتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الانجاز ،نحن في حاجة إلى معرفة كل من :

- دافعية الشخص أو حاجته للانجاز .
- توقعه بقدرته على الانجاز في موقف معين .

وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك تفاعلا بين هذين المتغيرين .

وهذا ما تناوله كل من **دافيد ماكليلاند D. MC clelland** ، **وجون أتكنسون J .Atkinson** في نظرياتهما، وهذا ما نتعرض له على النحو التالي (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :108).

3-7-1نظرية ماكليلاند MC clelland:

يقوم تصور ماكليلاند للدافعية للانجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للانجاز ، فقد أشار إلى أن هناك ارتباطا بين الهاديات السابقة والأحداث الايجابية ،وما يحققه الفرد من نتائج ، فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد ، فإنه يميل للأداء و الإنهماك في السلوكيات المنجزة ، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشئ عنده دافعا لتحاشي لفشل .

وقد أوضح **كورمان Korman** 1974 أن تصور ماكليلاند في الدافعية للانجاز له أهمية كبيرة لسببين

- السبب الأول : أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للانجاز لدى بعض الأفراد ، وانخفاضها لدى البعض الآخر .

فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية ، اما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية .

- السبب الثاني : ويتمثل في استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للانجاز في بعض المجتمعات (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :109).

3-7-2نظرية أتكنسون Atkinson :

إتسمت هذه النظرية بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند . حيث وضع أتكنسون نظريته متبعا في ذلك توجهات لكل من **تولمان وكورت ليفن EC. Tolman & K. Levin** وافترض دور الصراع بين الحاجة للانجاز ، والخوف من الفشل.

كما قام أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للانجاز القائم على المخاطرة . وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل : منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد ، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد انجازه ، وذلك كما هو موضح على النحو التالي :

فيما يتعلق بخصال الفرد :

هناك على حد تعبير أتكنسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الانجاز :

النمط الأول : الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للانجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل .

النمط الثاني : الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للانجاز (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :113).

وفي ضوء ذلك يتضح أن أفراد النمط الأول موجهون بدافع الانجاز ،أما أفراد النمط الثاني فيسيطر عليهم قلقهم وموجهون بدافع تحاشي الفشل .

ويرى أتكنسون أن كلا من الميل إلى النجاح و الميل إلى تحاشي الفشل هو محصلة عوامل ثلاثة: فالميل إلى النجاح يحدده كل من الدافع إلى النجاح ، واحتمالية أو توقع النجاح وقيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما ،أما الميل إلى تحاشي الفشل فيحدده كل من الدافع لتجنب الفشل،واحتمالية الفشل وقيمة الباعث للفشل ومن خلال تحديد كل من الميل إلى النجاح و الميل إلى تحاشي الفشل يمكننا من تقدير ناتج الدافعية للانجاز على النحو التالي (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000،ص :120).

محصلة أو ناتج الدافعية للانجاز = الميل الى بلوغ النجاح + الميل الى تحاشي الفشل .

=(الدافع إلى بلوغ النجاح ×احتمالية النجاح ×قيمة الباعث للنجاح)+ (الميل إلى تحاشي الفشل ×احتمالية افشل ×قيمة الباعث لفشل) (عبد اللطيف محمد خليفة،2000،ص :121).

مراجع الفصل

1- أحمد ماهر، السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات ،ط7، الدار الجامعية ، الاسكندرية ،1994.

2- أحمد محمد الزغبي ، أسس علم النفس الاجتماعي ، دط ، دار الحكمة اليمانية ،صنعاء ،1994.

3- أحمد محمد عبد الخالق ، أسس علم النفس ،دط، دار المعرفة الجامعية ،2000.

4- ارنوف وتيج ، مقدمة في علم النفس ، دط،دار ماجزوهايل للنشر ، مصر ،1981 .

5- بار بارا كلارك ، تفعيل التعليم :النموذج التربوي المتكامل في غرفة الصف ، ترجمة : يعقوب حسين نشوان ، دط ، دار الفرقان للنشر و التوزيع ،.2004

6- تيسير مفلح كوافحة ، علم النفس التربوي و تطبيقاته في مجال التربية الجامعية ، ط1،دار المسيرة ، عمان ، 2004 .

7- جابر نصر الدين ، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي ، دط ،دار الهدى للنشر و التوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، 2006.

8- جمال الدين محمد مرسي ،ثابت عبد الرحمن ،، السلوك التنظيمي ، دط ، دار الجامعة ، 2002.

9- حامد عبد السلام زهران ،علم النفس الاجتماعي،دط،عالم الكتب ، القاهرة ، 1984 .

10- خضير كاظم محمود ، السلوك التنظيمي ، ط1 ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، الاردن ، 2002 .

11- خليل المعايضة ، علم النفس التربوي ، دط ، دار الفكر للطباعة ، دس.

12- راوية حسن ، السلوك التنظيمي المعاصر ، دط، الدار الجامعية ، الاسكندرية ، 2003.

13- صالح محمد ابو جادو ، علم النفس التربوي ، ط1 ، دار المسيرة للتوزيع ، الاردن ، 1998 .

14- عبد الحميد سليمان السيد ، صعوبات التعلم ،تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط1، دار الفكر العربي،القاهرة ، 1999.

15- عبد الرحمن صالح الازرق ، علم النفس التربوي للمعلمين ، دط، مكتبة الفكر العربي ، لبنان ، 2000.

16- عبد الرحمن عدس، يوسف القطامي، علم النفس التربوي : النظرية و التطبيق الاساسي، ط1 ، دار الفكر ،2003 .

17- عبد اللطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ، دط ، دار غريب ، القاهرة ، 2000.

18- عبد المنعم احمد الدريدر ، الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي:مقدمة نظرية و تطبيقات ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2005 .

19- عبد الوها ب بالمهدي،حوافز وحاجات العاملين و أثرها على الرضا في المؤسسة ، رسالة لنيل شهادة الماجستير ، جامعة سطيف ، 1994.

20- علي الشرقاوي، العملية الإدارية ، دط، دار الجامعة الجديدة للنشر ، 2002.

21- عمر عبد الرحيم نصر الله،تدني مستوى التحصيل و الانجاز المدرسي أسبابه و علاجه ، ط1، دار وائل للنشر ، عمان ، الاردن ، 2004 .

22- فؤاد البهي السيد،سعد عبد الرحمن ، علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة ، دط ،دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1999.

23- فؤاد حيدر ، علم النفس الاجتماعي ، دط ، دار العربي ، بيروت ، 1994 .

24- لوكيا الهاشمي ، السلوك التنظيمي ، دط ، ج2،دار الهدى للطباعة و النشر ، 2006 .

25- ليندا دافيديوف ، الشخصية الدافعية الانفعالات ، دط، الدار الدولية للاستثمارات ، دس .

26- محمد عبد الخالق ، أسس علم النفس ،دط،دار المعرفة الجامعية ،2000.

27- محمد عاطف غيث ، قاموس علم الاجتماع ، دط، القاهرة ،1979.

28- محمد منير مرسي ، علم النفس التربوي للمعلمين ، دط ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ،1990.

29- محمد نقاري ، علاقة الاتجاهات النفسية بدوافع العمل في إطار نظرية ماسلو ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل و التنظيم ، الجزائر ،1991.

30- محمود عبد الحليم منسي ، المدخل الى علم النفس التعليمي ، دط، مركز الاسكندرية للكتاب ، 2002.

31- نايفة قطامي ، أساسيات علم النفس المدرسي،دط،دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، 1996 .

32- هشام محمد الخوالي ، الأساليب المعرفية و ضوابطها في علم النفس ، دط، دار الكتاب ، 2002.

الفصل الرابع :

التعليم الثانوي في الجزائر

عناصر الفصل الرابع :

التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد.

1- مدخل في التعليم الثانوي

1- 1 نشأة و تطور التعليم الثانوي في الجزائر

1- 2 مجموعة التعليم الثانوي

1- 3 بكالوريا التعليم الثانوي

1- 4 النجاح في شهادة التعليم الثانوي

1- 5 اختبار شعبة علوم الطبيعة و الحياة

1- 6 التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي

1- 7 بعض المبادئ العامة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي

1- 8 المقترح الخاص بإعادة تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

1- 9 التنظيم المطبق في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

1- 10 الأسس التنظيمية للتعلمات في مختلف الشعب

1- 11 الإجراءات المطبقة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي

1- 12 مبادئ التعليم الثانوي

1- 13 وظائف و أهداف التعليم الثانوي

1- 14 غايات وأهداف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بعد إعادة الهيكلة

1- 15 التوجهات العالمية الكبرى في مجال التعليم الثانوي

2- مؤسسات التعليم الثانوي

2- 1 تعريف

2- 2 التأسيس و الإنشاء

2- 3 نظام الدراسة

2- 4 أنواع مؤسسات التعليم الثانوي

2- 5الهيكل التنظيمي العام للثانويات

2- 6 خصائص أستاذ التعليم الثانوي

2- 7 مهام أستاذ التعليم الثانوي

2- 8 حقوق والتزامات الأستاذ

مراجع الفصل

تمهيد:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة وصل بين التعليم الأساسي و التعليم الجامعي ، وتحتل هذه المرحلة مركزا هاما في النسق التربوي و التعليمي، وذلك لما لها من أثار في إعداد الأفراد و تكوين شخصياتهم ، بحيث تقابل أهم و أخطر مرحلة في النمو الانساني ، وقد تطور التعليم الثانوي في الدول المتقدمة تطورا هائلا منذ مطلع القرن العشرين ، ولا سيما بعد الحرب العالمية الثانية .(تركي رابح ، 1982،ص:65)

1- مدخل في التعليم الثانوي :

1-1 نشأة وتطور التعليم الثانوي في الجزائر :

لقد مر التعليم الثانوي في الجزائر بمراحل عدة، بحيث أنه استفاد من كل مرحلة من حيث الخصائص و الأهداف إلا انه لم يكن منظما ، ويمكن إيجاز هذه المراحل في النقاط التالية :

1-1-1 مرحلة فترة ما قبل العهد العثماني : كان التعليم الثانوي منتشرا في جميع أنحاء التراب الجزائري و خاصة في عهد الموحدين ، وهو العصر الذي انتشرت فيه مختلف العلوم الإسلامية و الفلسفية من التفسير وحديث ، ومنطق ، حيث أكد الدكتور العيد مسعود:أن أول ظهور للمدارس في المغرب العربي ، ظهر على يد يعقوب بن يوسف ، ثم انتشر في العهد الزياني الحفصي،فتلمسان وحدها كان بها خمس مدارس ثانوية وعالية مثل :مدرة الأمامية ، و أبي مدين شعيب .

1-1-2 مرحلة فترة العهد العثماني :وتبدأ هذه الفترة بالقرن 16 حيث توسعت فيها شبكة التعليم الثانوي بشكل كبير ، وكانت مؤسسات التعليم الثانوي تحت بناء الموطنين ، وتميزت هذه الفترة بكثرة الزوايا و المدارس الثانوية العالية ، ففي مدينة الجزائر كانت بها 32 معهد ، و12 زاوية ومدارس ثانوية منها ، مدرسة القشاشية و مدرسة الأندلسيين .(لوغريت احمد ، 1995،ص:180).

1-1-3 مرحلة الاحتلال الفرنسي : لم يستفد أبناء الجزائر من هذه المرحلة أثناء الاحتلال الفرنسي ، لاسباب كثيرة منها : التخريب للمدارس و الزوايا و المساجد ، وذلك بهدف مقاومة اللغة ، والثقافة و الدين الإسلامي ، والعادات و التقاليد مع نشر المسيحية و اللغة والثقافة الفرنسية على أوسع نطاق .

بالإضافة إلى تهميش الجزائريين وتجريدهم من ثرواتهم و ممتلكاتهم ، لذلك لم تكن هناك سياسة تربوية تخدم التعليم و الوطن، و بالتالي كانت المدارس التي نشأت في هذه المرحلة ، كانت تهدف الى نقل نموذج التعليم الفرنسي و تطويره في المدارس و المعاهد ، فنجد المعهد الثانوي العام بالعاصمة.(لوغريت احمد ، 1995،ص:182).

المهم أن التعليم الثانوي الفرنسي كان لا يقبل سوى 34 تلميذا مسلما في البداية، وبعدها كان يقبل في المعاهد لمزاولة الدراسة 150 تلميذا.(لوغريت احمد ، 1995،ص:182).

ونشأ من هذا التعليم الفرنسي ، تعليم ثانوي جزائري يهدف إلى تكوين نخب جزائرية لها مكتسبات و مؤهلات علمية ، فؤنشئت مدارس حرة من طرف جمعية علماء المسلمين ، كما ساهمت الأحزاب و الجمعيات الخيرية بإدخال اللغة العربية ، في المدارس الحكومية ، ومن هذه المعاهد : معهد عبد الحميد بن باديس بقسنطينة . .(لوغريت احمد ، 1995،ص:183).

1-1-4 مرحلة ما بعد الاستقلال : وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع اقتصادي و اجتماعي و ثقافي منهار ، تجلت معالمه في تفشي الأمية و الجهل ، وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية، لكن الدولة الجزائرية بادرت بتجنيد كافة إمكاناتها المادية و البشرية ، وقامت في هذا السياق بمساع لإدخال إصلاحات عبر المراحل التالية ، والتي سنتطرق من خلالها إلى ما تم إدخاله على مرحلة التعليم الثانوي :

1-1-4-1المرحلة الأولى (1962 - 1970) :في هذا الإطار نصبت الدولة سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة ، أما فيما يتعلق بتنظيم التعليم فقد انقسمت هيكلته في هذه المرحلة إلى ثلاثة مستويات ، يستقل كل منها عن الآخر وهي :

- التعليم الابتدائي.
- التعليم المتوسط.
- التعليم الثانوي: تشمل ثلاثة أنماط وهي:

- التعليم الثانوي العام : يدوم ثلاث سنوات و يحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات- علوم تجريبية – فلسفة)،أما ثانويات التعليم التقني، فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات-تقني اقتصادي) .

- التعليم الصناعي و التجاري : وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية و التجارية ، تدوم 5 سنوات ، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية و التقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني .

- التعليم التقني : يحضر لاجتياز شهادة التحكم ، خلال ثلاث 3 سنوات من التخصص ، بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية .

1-1-4-2المرحلة الثانية (1970-1980): عرفت الفترة الممتدة من 1970-1980 ، إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 ، المتزامن و نهاية المخطط الرباعي الأول و بداية المخطط الرباعي الثاني و

وقد شهد القطاع طيلة هذه المرحلة عددا من القرارات التي مست هيكلة المنظومة التربوية، وتمثل ذلك بالنسبة للتعليم الثانوي في :

يدوم ثلاث سنوات وينتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي الى الجامعة ، وتحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات و العلوم والآداب .

وأهم التغييرات التي وقعت في هذه المرحلة ، تتعلق بالتعليم التقني ، حيث أنشئت متاقن الطور الأول 71/70 وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة (السنة الثانية متوسط) ، بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ، ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الإنتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوين يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لأن يصبحوا تقنيين ، وقد أهملت هذه التجربة ابتداء من الدخول المدرسي 74/73 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية .

1-1-4-3 المرحلة الثالثة (1980-1990): شهد التعليم الثانوي خلال هذه الفترة تحولات عميقة ، رغم أن التكفل به أسند الى جهاز مستقل وقد شملت التحولات ما يلي :

التعليم الثانوي العام:

تميز بإدراج التربية التكنولوجية، والتعليم الاختياري في اللغات و الإعلام الآلي، والتربية المدنية و الفنية ، ثم التخلي عنها اثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية ، وكذا فتح شعبة العلوم الإسلامية .

التعليم الثانوي التقني:تميز بما يلي:

- تطابق التكوين في المتاقن من التكوين الممنوح في الثانويات التقنية .
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني .
- إقامة التعليم الثانوي التقني قصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية ، و الذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 الى 1984 .
- فتح شعب جديدة .
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب .

1-1-4-4 المرحلة الرابعة (ما بعد التسعينات) :

بعد اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات ، والتي تم التخلي عنها بسرعة (تنويع الشعب التعليم التقني ، الاختبارات الإجبارية)، تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي وهي :

- الجذع المشترك (آداب) .
- الجذع المشترك (علوم) .
- الجذع المشترك (تكنولوجيا).

ولكل جذع من الجذوع المشتركة مجموعة من الشعب .

و يمكن أن نلخص الإجراءات التي تميزت بها هذه المرحلة وذلك فيما يلي :

إعادة هيكلة التعليم الثانوي خاصة العوامل التنظيمية و العوامل التربوية التي فرضت القيام بالعملية التصحيحية ، قصد التأثير في مختلف الجوانب السلبية و خاصة تلك المتعلقة بنقص الانسجام مع بنية أطوار التعليم الثانوي من جهة البرامج التنظيمية ، واعتمادها بمراجعة برامج التعليم من جهة الجوانب التربوية (وزارة التربية الوطنية : مديرية التعليم الثانوي ، 2003،ص:8).

1-2 مجموعة التعليم الثانوي:

إن التمييز بين نمطي التعليم الثانوي (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – والتعليم الثانوي التقني) يتم عند الدخول السنة الثانية ثانوي ، وهي سنة التوجيه إلى الشعب المقترحة في كل نمط ، وفيما يلي نستعرض شعب كل منها :

1-2-1 شعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجي: يشتمل ثلاث مجموعات من الشعب :

1-1-2-1 مجموعة الشعب الأدبية : وتتضمن هذه المجموعة الشعب الثلاث التالية :

- شعبة الآداب و العلوم الإنسانية .
- شعبة الآداب و العلوم الشرعية .
- شعبة الآداب واللغات الأجنبية .

ويوجه إلى أحد هذه الشعب الثلاث ، تلاميذ الجذع المشترك علوم إنسانية ، وتحضر كل شعبة من هذه الشعب التلاميذ لمتابعة دراستهم العليا في مجال العلوم الإنسانية ، والاجتماعية و اللغات و الاتصال ، وإن

2-1-2-1مجموعة الشعب العلمية: تتضمن هذه المجموعة الشعبتين التاليتين:

- شعبة العلوم الطبيعية والحياة .
- شعبة العلوم الدقيقة

وتحضر هاتان الشعبتان ، التكوين في التعليم العالي ، خصوصا في التخصصات التالية : البيولوجيا، الفلاحة ، العلوم الطبية ، وعلوم الأرض وغيرها ، وكما يمكن أن يوجه تلاميذ الجذع المشترك علوم التكنولوجيا الى شعبة العلوم الدقيقة التي تحضر على التكوين العالي في التخصصات التالية :
الإعلام الآلي ، الرياضيات ، الفيزياء ، الكيمياء ، الهندسة المعمارية ، وتتميز هذه المجموعة بتعليم يغلب عليه الطابع العلمي .

3-1-2-1مجموعة الشعب التكنولوجية : تضم هذه المجموعة شعبتين :

- شعبة التكنولوجية، وهي بدورها تشمل ثلاث اختيارات:هندسة مدنية، هندسة ميكانيكية.

- شعبة التسيير و الاقتصاد (وزارة التربية الوطنية ، 1992 ، ص: 18) .

ومن خلال مجموعة الشعب التي استعرضناها، نلاحظ أن كل مجموعة تتميز بطابعها العلمي، و الثالثة هي مزيج بين المجموعة الأدبية و العلمية.

2-2-1شعب التعليم الثانوي التقني :لقد حل هذا النمط محل التعليم الثانوي التأهيلي ، الذي كان سائدا قبل إعادة الهيكلة سنة 1993 ، ويتكون هذا النمط من مجموعتين من الشعب هما :

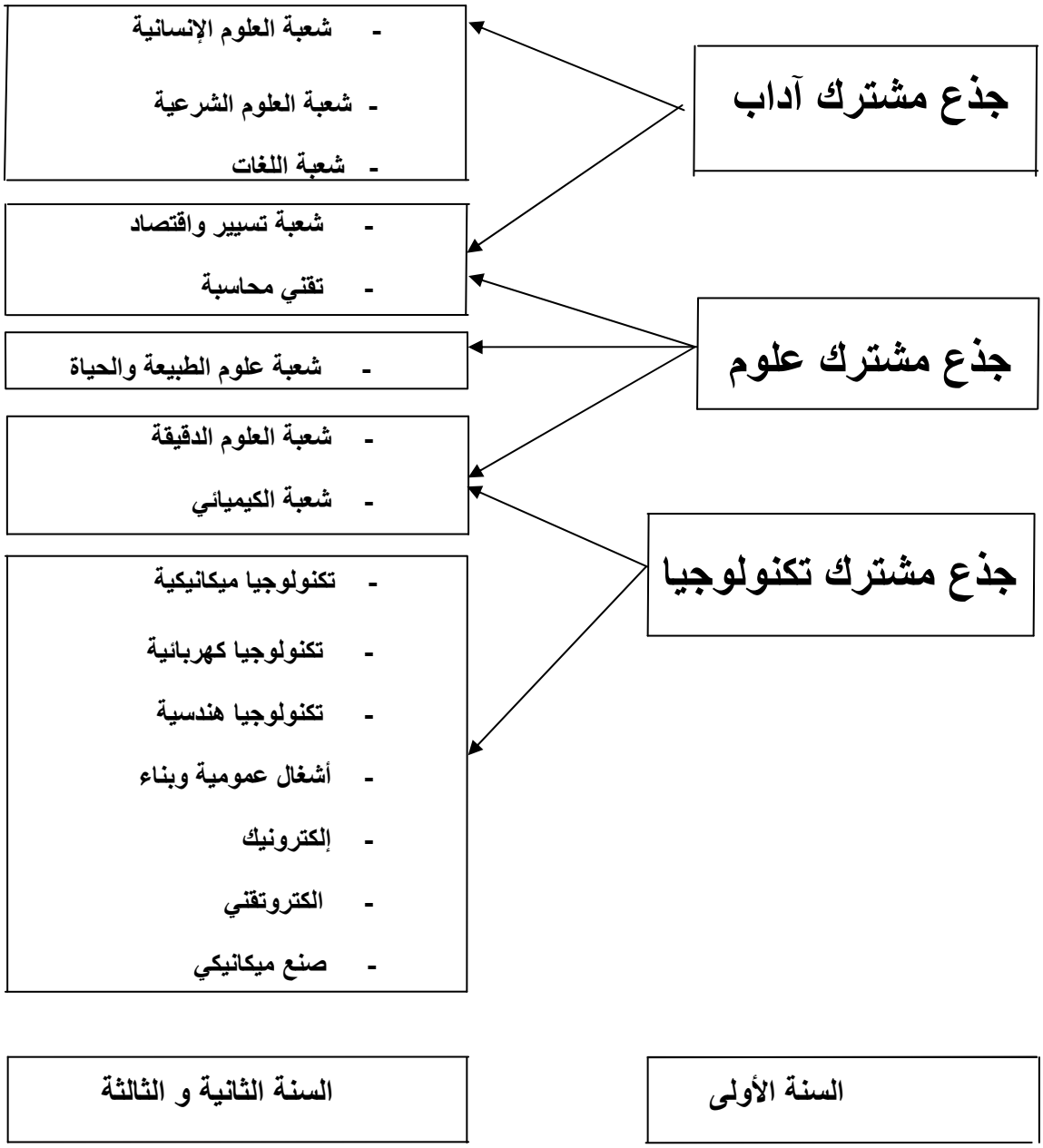
المجموعة الأولى: يتجه إليها تلاميذ الجذع المشترك تكنولوجيا.

المجموعة الثانية: يتوجه إليها تلاميذ الجذع المشترك علوم (وزارة التربية الوطنية، 1992،ص: 19).

وعلى هذا الأساس يكون تقسيم شعب التعليم الثانوي التقني على النحو التالي:

الصنع الميكانيكي ، الإلكترونيك، الالكترو تقني ، الأشغال العمومية، الكيمياء ، تقني محاسبة ، كل هذه الشعب تحضر التلاميذ للامتحان في بكالوريا التعليم التقني ، كما أنها شعب تخدم بصفة خاصة القطاع الصناعي وقطاع الخدمات ، وهكذا أصبح تنظيم التعليم الثانوي بنمطيه الاثنين في ظل إعادة الهيكلة ، يشمل على سبع شعب في التعليم الثانوي التقني ، وكلها تحضر التلاميذ لامتحان شهادة البكالوريا ، لمواصلة الدراسات العليا الجامعية آو التكوين في مؤسسات التكوين العالي وزارة التربية الوطنية ،1992،ص:18).

والمخطط التالي يلخص نظام التعليم الثانوي (دمرجي،دس ،ص:250).



مخطط رقم (8) يوضح نظام التعليم الثانوي

1 - 3 بكالوريا التعليم الثانوي :

شهدت شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي منذ تأسيسها الأول سنة 1963 تعديلات عديدة ، بلغت عشرا ، ولم تكد تستقر على حال طوال هذه العقود الثلاثة ، وآخر تعديل لها وقع في 1993 ، وهو الذي سنعتمده لتوضيح هذه الشهادة المعتبرة في حياة التلميذ .

كانت شهادة البكالوريا الى سنة 1974 تشتمل على خمس شعب هي :

1- الآداب العربية 2 - العلوم 3 - الرياضيات 4 - التقنيات الرياضية 5 - التقنيات الاقتصادية

وبعد إدماج التعليم الأصلي في التعليم عام 1978 أبقي على شعبة: العلوم الإسلامية في تعديل 1988، فصارت الشعب ثلاث عشرة هي:

1 – الآداب 2 - العلوم 3 – العلوم الإسلامية 4 – الرياضيات 5 – تقنيات رياضية

6 – تقنيات اقتصادية 7 – إعلام آلي 8 – بيوكيمياء 9 – كيمياء صناعية

10 – علوم فلاحية 11 – الري 12- البناء 13- الأشغال العمومية .

و يأتي القرار الأخير ليقلص عددها الى سبع شعب هي :

1 - آداب وعلوم إنسانية 2 - آداب وعلوم إسلامية 3- آداب ولغات حسية

4- تكنولوجيا 5- تسيير واقتصاد 6- علوم الطبيعة والحياة 7- علوم دقيقة .

ومن جملة الميزات التي جاء بها تعديل شهادة البكالوريا الأخير ما يلي :

1 - الإختبارات تجري في جميع المواد التي يتعلمها التلميذ في السنة الثالثة من التعليم الثانوي .

2 - مراجعة المعاملات بهدف توزيع يحافظ أكثر على التوازن بين المواد و جعلها تتراوح بين 1 و5 .

3 - تحديد عدد الشعب إلى سبعة عوض ثلاثة عشرة شعبة .

4 - فصل مادة الكيمياء عن الفيزياء باعتبارها مادة مستقلة في اختبارات شعب العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة والحياة .

5 - ضرورة المحافظة على خصوصيات كل شعبة وذلك بإدخال النقطة الموجبة للإقصاء في المواد الأساسية للشعبة و هي اقل من 05 على عشرين.(عبد الرحمن بن سالم ، 2000،ص:259).

1 - 4 النجاح في شهادة التعليم الثانوي :

يعد ناجحا كل مترشح تحصل على معدل عام يساوي 10 على 20 .

لكن يمكن للجنة المداولات أن تقبل المترشحين الذين تحصلوا على معدل يقل عن 10 من 20 بعد دراسة بطاقتهم التركيبية و نتائجهم في الامتحان.

تمنح لجنة المداولات الملاحظات حسب المعيار التالي:

- جيد جدا، إذا تحصل المتر شح على معدل يساوي 16 / 20 آو يفوقه.
- جيد، إذا تحصل على معدل يساوي اقل من 16 على 20 ويساوي على الأقل 14 /20.
- قريب من الجيد، إذا تحصل على معدل اصغر من 14 / 20 ويساوي على الأقل 20/12.
- مقبول، إذا تحصل على معدل اصغر من 12 / 20 (عبد الرحمن بن سالم، 2000،ص:261)

1-5 اختيار شعبة العلوم الطبيعية و الحياة: يوضح الجدول التالي المواد التي يمتحن فيها تلميذ القسم النهائي لشعبة العلوم الطبيعية والحياة مع معامل كل مادة ، والمدة التي يمتحن فيها ،(عبد الرحمن بن سالم ،2000،ص:262) .

الاختبار	المعامل	مدة الامتحان
الرياضيات	04	3 سا
الفيزياء ، الكيمياء	04	3 سا
العلوم الطبيعية	05	3 سا
الأدب العربي	02	2 سا
الفلسفة	02	2 سا
تاريخ ، جغرافيا	02	2 سا
الفرنسية	02	2 سا
الإنجليزية	02	2 سا
التربية البدنية	01	
مجموع المعاملات	24	

جدول رقم (2) يبين معاملات و عدد الساعات المواد في امتحانات البكالوريا

وتعتبر كل من : الرياضيات ، الفيزياء والكيمياء ، العلوم الطبيعية ، مواد أساسية في شعبة علوم الطبيعة والحياة .عبد الرحمن بن سالم ،2000،ص: 262)

1-6 التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

نستخلص من تحليل و ضعية التعليم الثانوي أهم المتناقضات التي يعاني منها ، والعقبات التي يواجهها ، والعراقيل التي كانت وراء فشل المحاولات المتتالية لتطويره وتجديده .

وعليه كان لابد أن تعاد هيكلة التعليم الثانوي في إطار هيكلة الطور ما بعد الإلزامي كله ، لأنه قسم مندمج في البناء الهندسي للنظام التربوي و التكويني ، مع احترام مبادئ ديمقراطية التعليم ، وتكافؤ الفرص ، ودون الإخلال بمعايير الفعالية و الجودة المعمول بها عالميا .

1-7 بعض المبادئ العامة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي :

التعليم الثانوي امتداد للتعليم الإلزامي ، وعليه يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار المكتسبات القبلية للتلميذ في عملية بناء مضامين البرامج الجديدة لمرحلة ما بعد الإلزامي ، وينبغي أن يصمم التعليم بصفة شاملة ، وليس بجمع القطع الجزئية لكل طور أو مرحلة .

ولابد أن تحقق الهيكلة الجديدة تقلص التسرب المدرسي ، وامتصاص الذين تسربوا في السنوات الماضية عن طريق إجراءات مناسبة في التكوين و التعليم المهنيين .

1-8 المقترح الخاص بإعادة تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي :

لا ينبغي أن تكون إعادة هيكلة التعليم الثانوي جذرية من البداية ، حيث يجب أن ترتكز أساسا على التقويم و الهيكلة الحالية ، والتجربة القصيرة للنظام التربوي الجزائري ، حيث ينبغي التمسك بثوابت الهيكلة و بعض المبادئ العامة للتنظيم و تطوره باستمرار ، كما ينبغي أيضا أن تأخذ بعين الاعتبار أن :

- الإصلاح مرتبط داخليا بأنماط التربية القاعدية ، وضمان الاستمرارية التربوية و البيداغوجية .

- الإصلاح مرتبط خارجيا بأنماط التكوين المهني، الذي يجب أن يستقبل الخريجين من كل مستويات التعليم الثانوي و الاكمالي .

- الإصلاح مرتبط خارجيا بأنماط التعليم العالي ،الذي يستدعي توفير ملامح تتلاءم و التجديدات التي أدخلت على تنظيم الشعب .

- يندرج التنظيم الجديد في إطار التوجه العالمي الذي يتفادى التخصص المبكر ، لأنه يمثل مرحلة يجب أن يتلقى فيها التلميذ تكوينا متينا في مجالات الأدب و اللغات و الفنون و العلوم و التكنولوجيا، دون إهمال المواد التي تنمي روح المواطنة و المسؤولية .

1-9 التنظيم المطبق في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي **:**بحيث :

تنظم السنة الأولى من التعليم العام و التكنولوجي في جذعين مشتركين :

الجذع المشترك آداب : ويتفرع في السنة الثانية الى :

- شعبة اللغات الأجنبية .

- شعبة الآداب و الفلسفة .

الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا : ويتفرع في السنة الثانية الى :

- شعبة الرياضيات.

- شعبة التسيير و الاقتصاد .

- شعبة العلوم التجريبية .

- شعبة تقني رياضي، التي تتكون من:

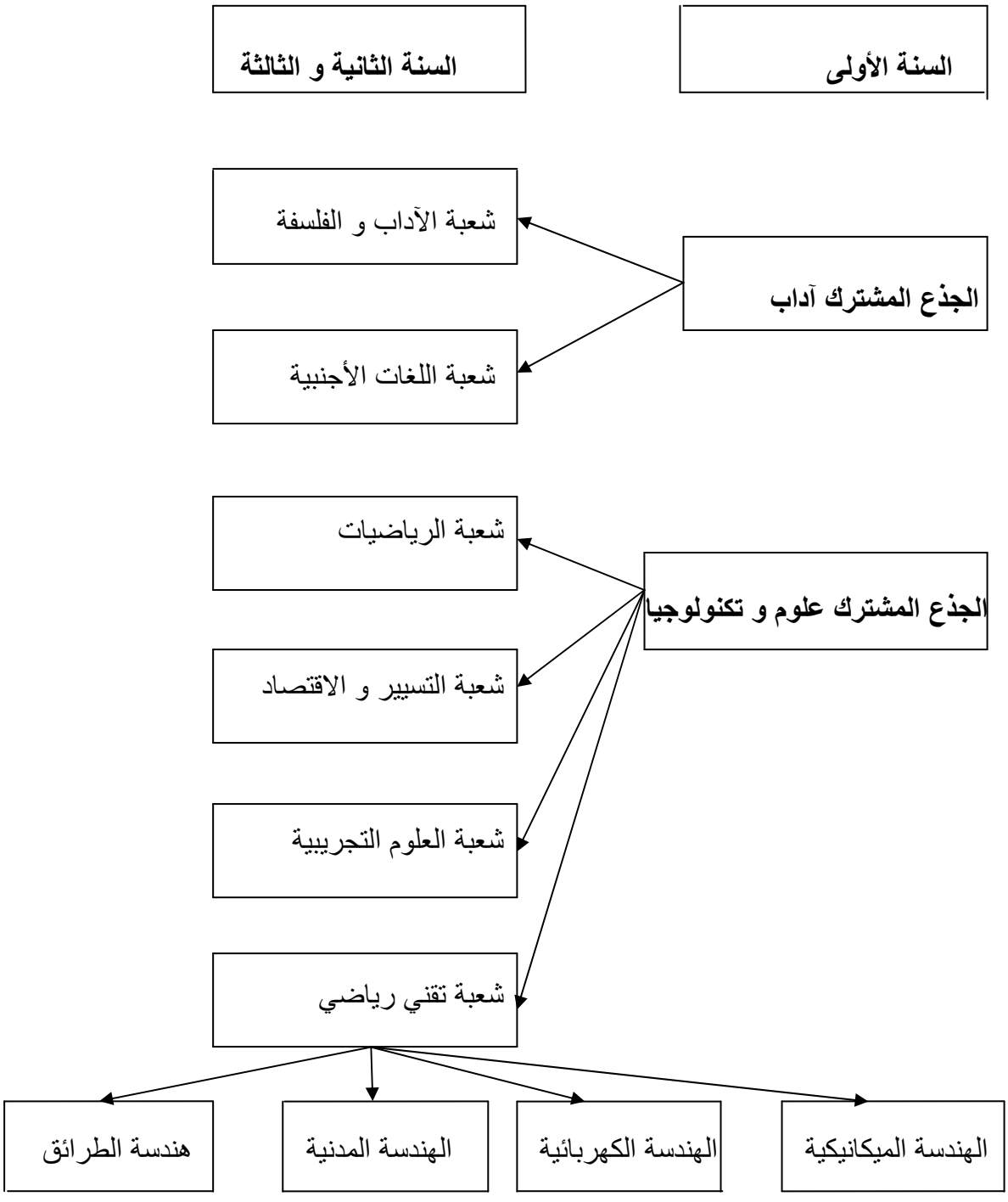
- الهندسة الميكانيكية.

- الهندسة الكهربائية.

- الهندسة المدنية .

- هندسة الطرائق.

وتوضح اكثر في المخطط الموالي :



مخطط رقم (9) يوضح التنظيم الجديد المطبق في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

و مهما كان المسلك المتبع ، فإن تلاميذ هذه المرحلة من التعليم يتلقون بانتظام تعلما متينا في التاريخ ، والتربية المدنية ، و الإعلام الآلي .

و على مؤسسات التعليم الثانوي -العمومية منها و الخاصة - أن تضمن شروط التمدرس ذو النوعية العالية لرفع مستوى المتخرجين منه بشهادة البكالوريا ..

1-10 الأسس التنظيمية للتعلمات في مختلف الشعب :

سبق وذكرنا تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في السنة الأولى ، وتفرعاته الى شعب في السنة الثانية ، ولكل شعبة مواد مشتركة، و أخرى خاصة تتميز بمعاملاتها و حجمها الساعي الأسبوعي ، الذي يتطابق و المقاييس العالمية المحددة بين 32 و 36 ساعة أسبوعيا ،ومجموع معاملات المواد الأساسية للشعبة تكون على الأقل تساوي ثلثي مجموع معاملات مواد الشعبة .

أما المواد المشتركة ، فإنها تراعي اللغات الأساسية ، والمواد المساهمة في بناء الشخصية ، وإيقاظ المواهب و الذوق الفني ، بالإضافة الى الإعلام الآلي الذي يعمم على كل الشعب.

1-11 الإجراءات المطبقة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي :

1-11-1 في مجال التشريع :

إصدار مرسوم تنفيذي يحدد الإجراءات الخاصة بهذا المسار الأكاديمي الذي يضم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي التابع لوزارة التربية الوطنية ، ومرسوم أخر يحدد الإجراءات الخاصة بالتكوين و التعليم المهنيين التابعين للوزارة الوطنية .

2-11-1 في مجال الهياكل :

تجري النشاطات البيداغوجية للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي في مؤسسات تسمى "مدارس ثانوية و متاقن" ، أما هياكل الاستقبال فهي كافية ،إذ قدر المعدل الوطني للمؤسسة ب 813 تلميذ في السنة الدراسية 2004/2003 .

3-11-1 في مجال البيداغوجيا :

حددت الشعب المقترحة في إعادة الهيكلة بدقة ،في إطار تنظيم المسار و توزيع المعارف و الكفاءات ، من خلال اختيار مواد التعليم ، والنشاطات النظرية و التطبيقية التي تؤدي الى تحديد المواد الأساسية و المواد الثانوية ، والحجم الساعي و المعاملات .

كما أخذ بعين الاعتبار البعد التكنولوجي في جميع الشعب ، من خلال إدراج الكفاءات في مضامين المواد العلمية ، الى جانب تعميم الإعلام الآلي ، وتطبيقه في مجال التمهين ، وطرق العمل الفردية و الجماعية .

4-11-1 في مجال الموارد البشرية :

إنطلاقا من خصوصية شعب مرحلة التعليم الثانوي ، والتلاحم بين مختلف مظاهر المنظومة التربوية ، فإن المصالح المختصة وضعت مشاريع قاعدية لتطاير الاحتياجات وتشخيصها بتسطير مخطط للتكوين و التوظيف حسب الضروريات التي تتضمن الوضعيتين الآتيتين :

- الفائض الزائد الناتج عن زوال بعض شعب التعليم ، وتقلص الاحتياجات من إجراء إعادة الهيكلة .
- العجز الناتج عن وجود مواد جديدة بعد إعادة الهيكلة .

5-11-1 في مجال الميزانية :

- رصدت ميزانية لتجهيز المؤسسات بما يمكن من فتح الشعب التكنولوجية.
- تجهيز الثانويات و المتاقن بمواد و أدوات تمكن من فتح شعب التعليم العام .
- تجهيز كل مؤسسات التعليم الثانوي بالتوثيق التربوي ووسائل الإعلام الآلي ، وتعميم استعمالها على جميع الشعب.
- إنشاء ثانويات الامتياز إنجازا أو تحويلا ،وتجهيزها .
- توفير الميزانية الضرورية لفتح مناصب تستوجبها إعادة الهيكلة.

1-12 مبادئ التعليم الثانوي :

1-12-1 - مبدأ وحدة النظام : وتتمثل هذه الوحدة في استمرارية بعض الأحداث و الروابط المشتركة بين أنواع التعليم ككل (الأساسي ،الثانوي،العالي) أي الربط بين مدخلات الطور الثانوي و مخرجاته ،و مبدأ الوحدة بين فروع التعليم الثانوي ، لم يكن مأخوذا بعين الاعتبار ، ولهذا السبب ظل التعليم الثانوي يعيش تناقضات في مدخل الطور ،ومخرجه و أثناءه ، وقد برز نظامين للتعليم الثانوي ، أحدهما تعليم عام و آخر تقني ، مع أن التفوق كان دائما لحساب التعليم العام .

أما بالنسبة للتعليم الثانوي فهناك نقص ملحوظ بينه و بين التعليم العالي ، من حيث الإنسجام و التواصل و الامتداد ، وهو ما يؤكد أن مبدأ الوحدة لم يتحقق بعد في كافة النظام التربوي ، سواء من حيث الطريقة التربوية أو من حيث الأساليب و التنظيم .

2-12-1 مبدأ التوافق : إن مبدأ التوافق بين نظام التعليم الثانوي وبين الحاجات الاقتصادية الناجمة عن التطور و التنمية ، يبدو غير واضح في وثائق وزارة التربية ، حيث لا يعثر الباحث على أي مكتب بين وزارة التربية و المؤسسة الاقتصادية ، يوجه من خلاله الطلبة الذين أنهوا المرحلة الثانوية إلى ميدان العمل

3-12-1 مبدأ التناسق : يتمثل هذا المبدأ في التكامل و التنظيم التربوي كله ، و التعليم الثانوي ، خصوصا وما يحتوي عليه من أنظمة فرعية ، ويتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف و المحتويات و المناهج المتبقية لكل نظام فرعي على حدا ، كما يتجلى في إتباع خطة للتقويم و التوجيه حسب مراحل التعليم و كيفية التدرج بينهما والتي تبدو في الأساليب المعتمدة التي تضمن كل بنية ((نبيل احمد عامر السيد ، 1971،ص:21) .

1 - 13 وظائف و أهداف التعليم الثانوي :

قد حدد الميثاق الوطني عددا من المهام الخاصة بالتعليم الثانوي، زيادة على الأهداف العامة التي حددها للمنظومة التربوية ككل بالعبارات التالية :

" إن التعليم الثانوي العام و التقني ، نظام يأتي امتدادا الى المدرسة الأساسية ، وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة ، ونحو الشغل من جهة أخرى ، وينبغي أن يكون منسجما و متبلورا في مجموعة متناسقة، تتحدد فيها الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية ، واحتياجات المجتمع المخططة ، ويعتبر هذا التعليم معبرا حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل "(الطاهر زرهوني ، 1993،ص: 143) .

1-13-1 وظائف التعليم الثانوي :

وظائف عامة:

أن مرحلة التعليم الثانوي في النظام التربوي الجزائري ، تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية ، بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي و فروعها ممتدة الى التعليم العالي ، وتعمل المدرسة الثانوية على مساعدة التلميذ في تطوير قدراته و استعداداته وكيفية توظيف إمكانياته ، وهذا عن طريق ما تقدمه من مواد تدريبية ، ونشاطات علمية متنوعة تربط التلميذ بالحياة و تصله بعالم الشغل ، وتتمثل هذه الوظائف في:(رابح تركي ،1990،ص:65) .

- معرفة البيئة الطبيعية : أي انه لابد من إدراك الطبيعة ، بالتعمق في دراسة علومها وتذليلها لحاجاته ، وان يتدرب على التفكير العلمي في استقصاء الحقائق ، والقيام بالتجارب العلمية في المخابر المدرسية .

- الاطلاع على تراث الآباء و الأجداد : وذلك بالاطلاع على الثروة العلمية و الدينية و الفنية للآباء و الأجداد ، فان تلميذ المرحلة الثانوية يعتبر اقدر عليه من تلميذ المدرسة الأساسية، لأنه قد تمكن من اللغة ،

وظائف حددها علماء النفس التربويين:

- تنمية روح المسؤولية لدى التلميذ ، والعمل على أن يدرك حقوقه وواجباته .
- العمل على أن يفهم الفرد الفلسفة الاجتماعية و الاقتصادية لمجتمعه (رابح تركي، 1990، ص:66) .
- العمل على غرس حب الاطلاع و البحث و الميل الى المعرفة ، و إجادة اللغة العربية .
- إعداد التلميذ للحياة العملية ، باعتبار أن مرحلة التعليم الثانوي هامة لفهم الدور.
- تساعد المدرسة الثانوية التلميذ على اجتياز مرحلة المراهقة بأمن وسلام ، عن طريق تبصيرهم بالتطورات النفسية ، والجسمية التي يمر بها الشباب ، حتى تساعدهم على تكييف أنفسهم لها (رابح تركي ،1990،ص ص:69-70) .

1-13-2 أهداف التعليم الثانوي:

الأهداف المعرفية : وتعني كل المعارف التي تدخل ضمن كفاية تلميذ التعليم الثانوي ومن بينها :

- التحكم في اللغة العربية باعتبارها أداة اتصال وتعلم .
- تحقيق أسس التربية الإسلامية القائمة على الإيمان و العلم و العمل و الأخلاق.
- معرفة جغرافية الجزائر و مكانتها في العالم .
- التعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده المختلفة .
- معرفة التاريخ الوطني باعتباره احد مقومات الشخصية الجزائرية .
- تربية المواطن ، وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان و العدالة الاجتماعية (وزارة التربية الوطنية ، 1992،ص ص:12-13) .

أهداف منهجية وسلوكية : يساهم التعليم الثانوي في دعم واكتساب جملة من السلوكيات التي من شانها أن تساعد على إتباع مناهج واتخاذ إجراءات عقلانية ، وفعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية و عملية من بينها :

- متابعة عملية اكتساب أدوات الاتصال بأشكالها المختلفة .
- تنمية القدرة على الملاحظة و التنظيم و الاستدلال .
- تشجيع روح المبادرة و الخيال الإبداعي .
- تنمية روح البحث، التوثيق الذاتي بإثارة حب الاطلاع في المجال الفكري .

- القدرة على التقويم الذاتي .

- تنمية الذوق الجمالي و القدرة على الانفعال و التجاوب العاطفي .(وزارة التربية الوطنية ،1992 ،ص:14)

ومنه يمكن أن نجمل أهداف التعليم الثانوي في النقاط التالية:

- دعم المعارف المكتسبة في المدرسة الأساسية.

- التخصص التدريجي في مختلف الميادين ، وفقا لمؤهلات التلاميذ و حاجات المجتمع ، ويساعد بذلك التلاميذ :

- إما على الانخراط في الحياة العملية .

- أو مواصلة الدراسة من اجل تكوين عالي .

1-14 غايات و أهداف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بعد إعادة الهيكلة :

1-14-1 الغايات :

يمكن أن نلخص هذه الغايات في :

- المساهمة في تطوير و تحسين المستوى المعرفي ، واكتساب كفاءات ذات مستويات و مقاييس عالمية واستخدامها .

- تحضير التلميذ الى الحياة في مجتمع ديمقراطي سمح ، يعتمد فيه على نفسه ، ويكن احتراما لغيره ، ويعتز بانتمائه .

- تدعيم قيم الثقافة الوطنية و الحضارة الإنسانية .

- تشجيع الكفاءات في مجال العلوم و التكنولوجيا ، والآداب و الفنون .

- ترسيخ حب العمل المتقن و السليم .

- ترسيخ الفكر المدني وثقافة التواصل و احترام المحيط وكل ما هو عام .

- ترقية سلوكيات احترام الرأي المخالف.

1-14-2 الأهداف العامة :

يمكن تصنيف الأهداف العامة في أربع فئات كبرى :

أهداف اجتماعية :وتشمل :

- إيقاظ الشخصية بتنمية الفضول و الفكر الناقد ، وتشجيع الإبداع و الاستقلالية الذاتية .

- الاندماج الاجتماعي بالاتصال و تحمل الضغوطات الاجتماعية .

- اكتساب معارف أساسية .

الطرائق :

- الطرائق العامة للعمل الفردي و الجماعي .

- أساليب التحقيق و التوثيق .

- التفكير العلمي .

التحكم في اللغات الأساسية :

- التحكم في اللغة الوطنية بشكل جيد .

- معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل ، والتحكم في واحدة منها .

- التحكم في العمليات الرياضية و المعلوماتية .

- التذوق الفني السليم .

أهداف تكوينية :

- فهم محيط الإنسان ، وتطبيق المعارف و الخبرات الشخصية في مواجهة المشاكل .

- تشجيع البحث و الاستقصاء.(3w.saida-educacion.com)

1-15 التوجهات العالمية الكبرى في مجال التعليم الثانوي :

يتبوأ التعليم الثانوي مكانة مرموقة في البناء العام للأنظمة التربوية ، وهذا ما أكده خبراء البنك العالمي ، إذ اعتبروه حجر الزاوية للأنظمة التربوية ، وان هذه الأهمية ستعزز في المستقبل لكونه الرابط المفصلي بين التعليم الإجباري من جهة ، والتعليم العالي من جهة ثانية ، والتكوين المهني و عالم الشغل من جهة ثالثة ، وهو الذي يحدد أيضا الخصائص الأساسية للأنظمة التربوية في معظم البلدان .

لقد ركزت الدراسات التي قام بها خبراء البنك العالمي في مجال التعليم الثانوي على ست نقاط هامة :

- أهمية التعليم الثانوي تكمن في الربط بين تغيرات التربية و النمو الاقتصادي الذي يبرز ضرورة توسيع مجال الالتحاق به .

- مواجهة هذا التعليم لتحد مزدوج يتمثل في توسيع قاعدته ،وفي تحسين نوعيته في إطار احترام تساوى الفرص .

- تغيير طرائق العمل و التسيير في سياق الاقتصاد المبني على المعرفة ، مما يفرض اعتماد مقاربات جديدة في مجال مضامين المناهج و محتوياتها .

- تحرك مهنة التعليم لمسارات تنمية المهارات الإنسانية التي تتطلبها التنمية الاقتصادية ، الرفاهية الاجتماعية ، و التنمية الفردية .

- تحويل المدارس من تنظيم ذي طابع صناعي ، الى تنظيم ذي طابع تعلمي .

- تكريس موارد مالية قصد مواجهة الأعباء الناجمة عن توسع مجال الالتحاق و تحسين نوعية التعليم الثانوي .

وتتجلى هذه التوجهات العالمية في العديد من المنظومات التربوية في العالم ، خاصة المتقدمة منها ، مثل : اليابان ، فرنسا ، كوريا الجنوبية ، و بعضا لبلدان النامية التي انتهجت منهجها ، مثل : الاردن ، تونس ، المغرب .....

2- مؤسسات التعليم الثانوي :

2- 1 تعريف:

أن مؤسسة التعليم الثانوي العام -المسماة في الجزائر باسم الثانوية ، هي عبارة عن مؤسسة عمومية ذات طابع إداري متخصص ، تتمتع بالشخصية المعنوية و بالاستقلال المالي . وتستغرق الدراسة فيها مدة ثلاث سنوات ، تنتهي بحصول التلميذ الناجح على شهادة البكالوريا ، تؤهل صاحبها للدخول للجامعة ، لمواصلة تعليم عال متخصص بعد توجيه مسبق . (محمد بن حمودة ،2006،ص:196)

و المدرسة الثانوية تقبل كل التلاميذ ابتداء من سن 16 سنة حتى 18 او 19 سنة ، وتشمل جميع الأنماط و التشعبات ، و التخصصات في كل المواد الدراسية العلمية و الأدبية و الفنية و التقنية، وبذلك فهي مدرسة ذات منهج عريض توجد به مجالات واسعة لاختيارات التلاميذ حسب ميولهم ، ومواهبهم،و إمكاناتهم الذهنية و الفكرية (محمد الفالوقي ، رمضان القذافي ،1997،ص:122)

و لغة التعليم الثانوي هي العربية في جميع المواد المقررة ، مع وجوب تعلم لغتين أجنبيتين ، للتمكن من الاتصال بالآخرين و الاطلاع على ما لديهم من ثقافات قد تكون مفيدة / ويلتحق التلميذ الناجح بالثانوية بعد إنهاء مرحلة التعليم بالمدرسة الأساسية التي تستغرق الدراسة فيها مدة تسع سنوات (محمد بن حمودة ، 2006 ، ص:196) .

تنص المادة (33) من الأمر رقم(35) المؤرخ في 16.04.1976 ، والمتعلق بتنظيم التربية و التكوين في الجزائر على أن " التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي على أساس الشروط التي يحددها الوزير المكلف بالتربية " .

و ينص المرسوم رقم (72) المؤرخ في16.04.1976 ، المتعلق بتنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي في المادة الأولى ، على أن التعليم الثانوي "يمنح.....في مؤسسات للتعليم تسمى المدرسة الثانوية و المتاقن ... و"تعد مؤسسة التعليم الثانوي مؤسسة عمومية للتعليم ، تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي ، وتوضع تحت وصايا الوزير المكلف بالتربية ،تحدث مؤسسات التعليم الثانوي بموجب مرسوم ، وتغلق وتلغى على نفس الشكل " المادة (2) من نفس المرسوم (محمد بن حمودة ،2006،ص:196).

ويشتمل التعليم الثانوي على : التعليم الثانوي العام ، والتعليم الثانوي المتخصص ، والتعليم الثانوي التقني، بحيث يمنح التعليم الثانوي العام و الثانوي المتخصص في الثانويات ، و يمنح التعليم الثانوي التكنولوجي في المتاقن (عبد الرحمن بن سالم ، 2000،ص:54) .

2- 2 التأسيس و الإنشاء :

تحدد مصالح الخريطة المدرسية بالوزارة الوصية الشبكة الوطنية لمؤسسات التعليم الثانوي ، و المنشآت الأساسية الثقافية و التربوية و الرياضية التابعة لهذه المؤسسة و تستند مسؤولية انجازها للوالي ، بالتعاون مع مدير التربية بالولاية (أحسن لبصير ،2002،ص:39) .

2-3 نظام الدراسة :

مدة الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي ثلاث سنوات على العموم وتتفرع الى ثلاث فروع :

- تعليم ثانوي عام .

- تعليم ثانوي متخصص.

- تعليم ثانوي تكنولوجي و مهني .

وتختم بشهادة البكالوريا (أحسن لبصير،2002،ص:40) .

2-4 أنواع مؤسسات التعليم الثانوي:

2- 4 - 1 التنميط القديم :تختلف مؤسسات التعليم الثانوي من حيث الصنف و نوع التعليم الذي تقدمه (ا التخصص ومن حيث الجنس و النظام).

- من حيث الصنف : ثانوية صنف 6 ، وتضم ثمانية عشر 18 فوجا تربويا ، وتصنف المؤسسات التربوية للمرحلة الثانوية من صنف 25 ، ويكون عدد الحجرات مطابقا لعدد الأفواج التربوية .

- من حيث نوع التعليم ، ونجد:

- ثانويات التعليم الثانوي العام : زهي مؤسسات تعمل على توفير الإطارات المتوسطة وتغذية التعليم العالي بالأعداد المؤهلة ، لمواصلة الدراسة الجامعية و تنتهي الدراسة بها بالحصول على شهادة البكالوريا في إحدى الشعب العلمية آو الأدبية آو الرياضية .

- الثانوية التقنية : ولها قواسم مشتركة مع ثانويات التعليم الثانوي العام ، وتلتقي معها في عدو نقاط و على الخصوص فيما يتعلق بمستوى التلاميذ و النظام الإداري و النشاط البيداغوجي و التربوي (احسن لبصير ، 2002 ،ص:43) .

- المتاقن : وهي موجهة أساسا لتكوين التقنيين و الإطارات المتوسطة من المستوى الرابع و تتطابق نوعا ما مع الثانويات التقنية ، ابتداء من 1978 الى 1987من حيث تنظيم الدراسة و التسيير ، وأهداف التكوين

- من حيث الجنس : ثانوية ذكور ، آو ثانوية إناث ، آو ثانوية مختلطة.

- من حيث النظام : ثانوية ذات نظام وحيد (خارجي) ،وقد تكون الثانوية ذات ثلاث أنظمة (خارجي ، نصف داخلي، داخلي)

وتصنف الثانوية :300/1000 - 200/800 - 1000 / 500، ويسمى هذا النظام التصنيف حسب النظام . فمثلا :300/1000 ، معناه : مجموع آو قدرة استيعاب المؤسسة 1000 بما فيها 300 داخليين (أحسن لبصير ،2002،ص:43) .

2- 4 - 2 التنميط الجديد : بهدف توحيد المؤسسات التربوية ، أصدرت وزارة التربية الوطنية منشورا صادرا عن مديرية التخطيط للوزارة نفسها رقم :2000/9667 بتاريخ 2000/11/18 ، تم بموجبه تحديد المعلومات حول نمطية مؤسسات التعليم الثانوي وفق ما يلي :(احسن لبصير ،2002،ص:44)

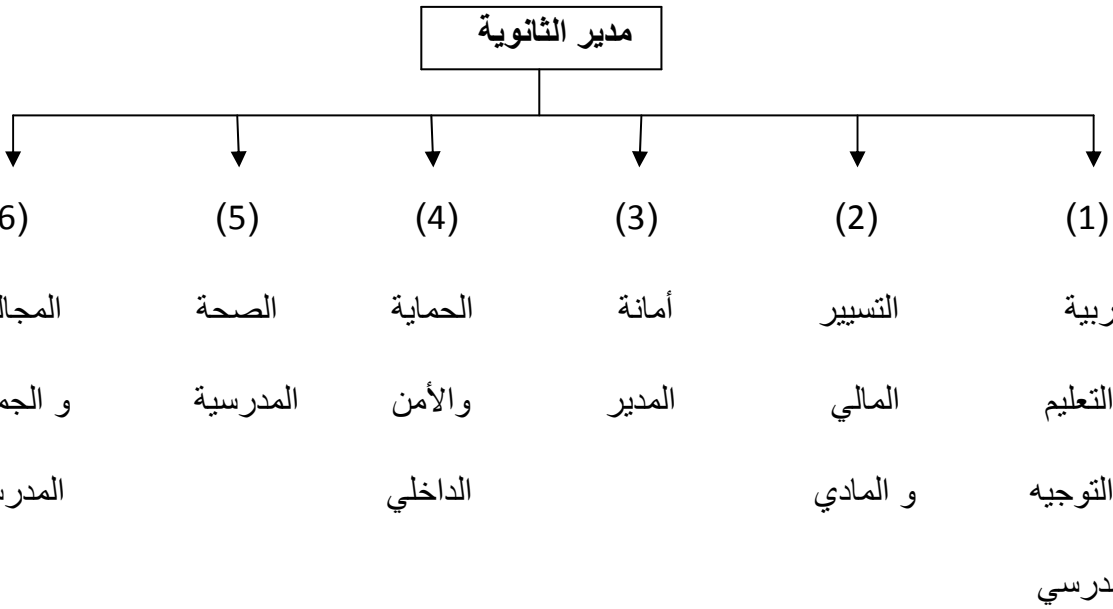
التعليم العام		الثانويات	
نظام خارجي	عدد حجرات الدرس	المخابر	نظام داخلي و نصف داخلي
ثانوية 600	13	04	200/600

ثانوية 800	20	04	200/800
ثانوية1000	25	06	300/1000او200/1000

جدول رقم (3) يبين نمطية مؤسسات التعليم الثانوي

2- 5 الهيكل التنظيمي العام للثانويات :

إذا نظرنا الى الثانوية من حيث تنظيمها و استندنا الى الخرائط التنظيمية(الإدارية و التربوية) الخاصة بكل مؤسسة تعليم ثانوي عام ، ذات الحجم المتوسط و النظام الخارجي يمكننا رسم الهيكل التنظيمي العام لها على النحو التالي :(محمد بن حمودة ،2006،ص:197)



- فبالنسبة للتربية و التعليم و التوجيه المدرسي :

نائب المدير للدراسات (الناظر سابقا)

وتتكون هيئة التدريس من الأسلاك التالية :

الأساتذة المهندسون - الأساتذة المسؤولون عن المواد - الأساتذة المسؤولون عن الاقسام (آو الأساتذة الرئيسيون)- أساتذة التعليم الثانوي (محمد بن حمودة ،2006،ص:198

2-6 خصائص أساتذة التعليم الثانوي :

الأستاذ هو القدوة الصالحة ، والمثال المحتذى ، والنموذج المتبع للطلاب في حياتهم بجوانبها ، وكلما كانت صفات الأستاذ و خصائصه كاملة و شاملة ، استقام الطلاب و صلح المجتمع ، ومن بين هذه الخصائص :

2-6-1 الخصائص المهنية:

- الشخصية.

- الصوت الواضح.

- الملامح المعبرة و المؤثرة في الآخرين .

إن هذه الصفات و غيرها التي يتحلى بها المربي الناجح ، تولد معه وتنمو أثناء نموه حتى يكتمل نضجه ، وتكون له خير معين لأداء مسؤولياته المهنية هذه ، وأدوارها، والتحلي بالخصائص المهنية يؤدي الى :

- القدرة على عرض الأفكار واضحة ، سهلة ، جذابة .

- حسن اختيار الموضوع وطريقة عرضه ، مما يؤدي الى نتائج مرضية ، إذ في المقابل نجد أن سوء العرض يؤدي الى :

- صعوبة الفهم (النتائج غير المرضية) .

- كره التعليم .

- سوء السلوك (الشعور بالضيق، التشويش، التقصير من الواجبات).(سمير محمد كبريت ، 1998،ص:202)

ومن المهارات التي لابد أن يتمتع بها الأستاذ أن يكون قادرا على إثارة اتهام المتعلمين و الحفاظ عليه ، وقادرا على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما ينبغي أن يكون ماهرا في التخطيط للتعلم وتقويمه وتيسيرهما ، وان يكون لديه سجايا وقدرات المدرسين الفعالين (جابر عبد الحميد جابر ،2000،ص:221)

2-6-2 الخصائص الشخصية و الخلقية للأستاذ :

تفترض التحديات السابق ذكرها على الأستاذ الناجح ، أن يتميز بتوافر مجموعة من الخصائص الشخصية و الخلقية ، التي تساعده في أداء عمله وتعلمه في دراسته الجامعية وخبراته في الحياة العلمية وهي : تكامل الشخصية ، كي تكون شخصية المتعلم متكاملة ، وهو بذلك يساعد طلابه في بناء شخصيتهم ، وذلك عن طريق تأثرهم بأسلوب الحياة التي تميز شخصيته ، وعن طريق مساعدتهم المباشرة ، ومحاولة التقرب إليهم ، وفهم المشكلات التي يعاني منها طلابه (سمير محمد كبريت ، 1998 ،ص:203)،متقبلا لهم ، ومعتنيا بهم ،ومساندا لهم ، كما و لابد أن يكون على حد من المعرفة بتوقعات الآخرين المعقولة منه ، وان يقدر على الوفاء بها (جابر عبد الحميد جابر ،2000،ص:221).

2-7 مهام أساتذة التعليم الثانوي:

يمارس أستاذ التعليم الثانوي ، عمله و مهامه في المؤسسة المعين بها تحت سلطة مديرها ، فيقوم بتأدية النصاب القانوني الأسبوعي المحدد له في المرسوم 49/90،و يلتزم بأداء الساعات الإضافية المسندة له من طرف المؤسسة طبقا للتنظيم الجاري العمل به.

تتمثل مهامه الأساسية في التربية و تعليم التلاميذ ، كما و يقوم بنشاطات بيداغوجية و تربوية .

2-7-1 النشاطات البيداغوجية :و تتمثل في :

- التعليم الممنوح للتلميذ .
- العمل المرتبط بتحضير الدروس و تصحيحها و تقييمها.
- تأطير التدريب و الخرجات التربوية .
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة .
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات و المسابقات .

- يتولى الأستاذ اختيار مواضيع الفروض و الاختبارات وتصحيحها ، وهو المعني بها مباشرة إلا في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم أو مجالس الاقسام .

- يتولى كذلك حساب المعدل في مادته ، وكذا تسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض ،المراقبة المستمرة، و الاختبارات ،و الملاحظات على الوثائق ،و الكشوف المتداولة .

- يلزم كل أستاذ بالمشاركة في عمليات التكوين و تحسين المستوى و تجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيد أو كمؤطر، بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية(عبد الرحمن بن سالم ،2000،ص:160).

2-7-2 النشاطات التربوية :

يساهم الأساتذة بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية في تربية التلاميذ و إعطاء المثل بما يأتي :

- المواظبة و الانتظام في الحضور و القدوة في السلوك .

- المشاركة في النشاطات التربوية و الاجتماعية .

- الاهتمام بكل ما من شانه ترقية الحياة في المؤسسة .

- يكون مسؤول على جميع التلاميذ الحاضرين الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة و جدول التوقيت الرسمي (عبد الرحمن بن سالم ، 2000،ص:161) .

- يكون مسؤولا على انضباط التلاميذ الموكلين اليه و على أمنهم، و يلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة الى نهايتها .

- لا يمكن لأستاذ أن يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول خدماته آو أن يشغل قاعدة أخرى غير القاعدة التي عينت له لا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب مدير الدراسات .

- يمنع الدخول على الأستاذ في قسمه أثناء قيامه بالدرس ، باستثناء مدير المؤسسة ، و الموظفون القائمون بمهمة التفتيش و التكوين و البحث و التوجيه والعون المكلف بجمع غيا بات التلاميذ ، يمكن لنائب مدير الدراسات و مستشار التربية الدخول على الأستاذ في قسمه أثناء قيامه بالدرس ، إما بطلب من الأستاذ ، آو بأمر من مدير المؤسسة (عبد الرحمن بن سالم ، 2000،ص:161) .

8-2 حقوق و التزامات الأستاذ :

يتمتع الموظف في سلك التعليم بحقوق عديدة و متنوعة ،بعضها عام و بعضها خاص بالوضعية التي يكون فيه سواء،سواء كان مباشرا للعمل أو منتدبا أو مستودعا او كان بالخدمة الوطنية :

1-8-2 الحقوق العامة :من قانوني(59/85 و11/90)

- الحق في الراتب الشهري بعد قضاء الخدمة .

- الحق في العطلة السنوية بعد قضاء المدة القانونية من الخدمة .

- الحق في العطلة الأسبوعية .

- الحق في العطل القانونية الرسمية .

- الحق في العطلة لاسباب مرضية .

- حق التمتع بالعطل المدرسية الخاصة بالتلاميذ ، غير أنه يمكن للإدارة استدعاءهم لحضور تربصات تكوين و للمشاركة في أعمال لجان الامتحانات .

- الحق في منحة خاصة بوظيفة التعليم .

- الحق في منحة المردود الفردي حسب التنظيم المعمول به .

2-8-2 التزامات الأساتذة:

بالنسبة الى هذه الالتزامات ترجع الى المرسوم 49/90 والقرار الوزاري 778 منها اقتطفت هذه الواجبات :

- الالتزام بقانون الجماعة التربوية الذي يحدد مختلف العلاقات و الواجبات .

- الخضوع لقواعد النظام الداخلي للمؤسسة .

- الالتزام بالتنظيم البيداغوجي (التربوي) من حيث التوقيت و الحجرات و الأفواج .

- الالتزام بتطبيق البرامج و المواقيت الرسمية .

- القيام بإعداد الدروس المسبق .

- القيام بتصحيح الفروض و تقييم الدروس .

- وجوب المشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة المنصوص عليها في التنظيم و الالتزام بما تقرر في مداولاتها .

- المحافظة و السهر على صحة التلاميذ الجسدية و النفسية و على أمنهم و سلامتهم .

- الامتناع عن استعمال العقاب الجسدي و كل ما يمس بشخصية التلميذ و كرامته .

- المشاركة في عمليات التكوين المبرمجة و المنظمة من طرف الإدارة .

- تربية التلاميذ في النواحي الفكرية و الأخلاقية و البدنية .(عبد الرحمن بن سالم ،2000،ص:12

مراجع الفصل

1 - الطاهر زرهوني ، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال ، دط ،موفم للنشر ،1993 .

2- جابر عبد الحميد جابر،مدرس القرن الواحد والعشرين الفعال ،ط1، دار الفكر العربي،القاهرة،2000.

3- دمرجي ، الدليل في التشريع المدرسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، دس

4- رابح تركي : اصول التربية و التعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1982 .

5- رابح تركي ، أصول التربية و التعليم ، دط ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر ، 1990 .

6- عبد الرحمن بن سالم ، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ،ط3 ،الجزائر ،2000.

7- لوغريت احمد ، التعليم الثانوي و مبررات إصلاحه ، أطروحة لنيل شهادة الماجستير ، معهد علم النفس و التوجيه ، الجزائر ، 1994 - 1995 .

8- محمد بن حمودة ، علم الإدارة المدرسية،دط،دار العلوم للنشر و التوزيع ،2006 .

9- محمد الفالوقي رمضان القذافي،التعليم الثانوي في البلاد العربية ،ط3، المكتب الجدامعي الحديث ، الاسكندرية، مصر ،1997.

10- نبيل احمد عامر السيد ، التعليم الثانوي في البلاد العربية ، دط ، المكتبة العربية للتأليف ، مصر ، 1971.

11- وزارة التربية الوطنية، إعادة هيكلة التعليم الثانوي، وثيقة غير منشورة، مارس 1992 .

12- وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الثانوي العام ، الإجراءات الخاصة بالتعليم الثانوي ، نوفمبر ،2003.

13- www.saida- education.com

ثانيا:

الجانب التطبيقي

- الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية.
- الفصل السادس : إجراءات الدراسة النهائية .

تمهيد :

تمت إجراءات الدراسة الميدانية بما في ذلك الدراسة الاستطلاعية و الدراسة النهائية بعد الحصول على ترخيص من مديرية التربية لولاية سطيف ، و قد تمت إجراءات الدراسة الميدانية وفق مرحلتين (مرحلة الدراسة الاستطلاعية ،و مرحلة الدراسة النهائية).إذ تم في المرحلة الأولى تحديد المنهج المستخدم، وبناء أدوات البحث و حساب الخصائص السيكومترية لها ،للتمكن من تطبيقها في المرحلة التالية و النهائية ، التي أدرجنا لها فصلا خاصا سنخصه بالحديث عن :عينتها وأدواتها، ، و كذا الأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجتها وعرض النتائج حتى نتمكن من الإجابة على تساؤلات البحث ، وتنفيذ فرضياته في ضوء نتائج البحث .

أولا : إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

1- المنهج المستخدم في الدراسة:

يرتبط منهج الدراسة ارتباطا وثيقا بإشكالية وفرضيات الدراسة ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي ، لتحقيق أهداف البحث ، و هذا المنهج من اكثر أنواع المناهج شيوعا و انتشارا في البحوث التربوية ، ويعرف المنهج الوصفي بأنه : " أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة ، عن ظاهرة أو موضوع محدد ، أو فترة أو فترات زمنية معلومة ، وذلك من اجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية ، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة"(رجاء وحيد دويدري ،2000،ص:183).كما ويستخدم المنهج الوصفي الارتباطي ، في الدراسات التي تبحث في مدى الارتباط بين المتغيرات واثبات العلاقة بينهما .

2- أدوات جمع البيانات وحساب خصائصها السيكومترية :

من اجل الحصول على البيانات الضرورية لانجاز هذا البحث ، تم الاعتماد على :

2-1 مقياس الرضا الوظيفي :يهدف المقياس الى التعرف على مدى رضا المعلمين نحو مهنة التدريس، تبلورت صورته النهائية بعد مروره بعدة مراحل و خطوات :

2-1-1- مراحل بناء المقياس و خطواته :

- تم الاطلاع على مقياس الرضا الوظيفي للمعلم ، إعداد : عبد الرحمن صالح الأزرق.(عبد الرحمن صالح الأزرق ،2000،ص:127).

- الاعتماد على الجانب النظري وما تناوله عن الموضوع ، واستنباط ما يتلاءم في تحديد أهم العوامل(محددات) الرضا الوظيفي للأستاذ .

- وزع المقياس على عدد5 من المحكمين من الأساتذة المتخصصين ، وطلب منهم الحكم على مدى صلاحية مفردات المقياس و عناصره.

- تم إجراء تعديلات في بعض مصطلحات المقياس بناء على ملاحظات المحكمين و اقتراحاتهم ، وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس تتكون من 33 عبارة موزعين على 4 أربعة أبعاد .

1/الرضا عن المرتبات و المزايا المادية: ويشمل ست عبارات هي :1-5 -8 -12 -15-33.

2/الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات : ويشمل ثمانية عبارات و هي :2 -9 -13- 16 -19-22-24-29.

3/الرضا عن طبيعة العمل وظروفه :ويشتمل عشرة عبارات هي :3-10-6-17-20-25-26-27-28-30-31-32.

4/الرضا عن علاقته بالمسؤولين، ويشمل سبع عبارات وهي:4-7-11-14-18-21-23.

ويتحدد التقدير الكمي لأبعاد الإجابة وفق ما يلي:

1،2،3،4،5،للعبارات الموجبة .

5،4،3،2،1،للعبارات السالبة .

2-1-2 حساب الشروط السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي :

- تحديد صدق المقياس : يحدد الصدق قيمة الاختبار و صلاحيته في قياس ما وضع لقياسه(على ماهر خطاب :2001،ص:159).وبما أن صدق المحتوى (صدق المحكمين) اكثر شيوعا من حيث الاستخدام بالإضافة الى تأكيد عدد من الباحثين على أهميته (حسن احمد الطعاني ،2002،ص،98).فقد تم الاعتماد عليه من اجل تحديد صدق المقياس ، وقد طلب منهم ما يلي :

- تقرير مدى صلاحية كل بند ، في قياس ما يقيسه.

- إبداء آية مقترحات ، تجعل أداة القياس اكثر موضوعية .

- بعدها تم حساب الصدق وفق المعادلة التالية :

$$\text{م ص ب} = \frac{\text{ن} - \text{ن}_1}{\text{ع}}$$

حيث أن :

م ص ب : صدق البند .

ن : عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس البعد المراد قياسه .

ن1: عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند لا يقيس البعد المراد قياسه .

ع : عدد المحكمين الإجمالي .

$$\textbf{معامل صدق الاختبار} = \frac{\text{مج م ص ب}}{\text{ن}}$$

/ ن : عدد بنود الاستبيان .

و الجدول التالي يبين معامل صدق كل بند :

البنود	نعم	لا	معامل الصدق	البنود	نعم	لا	معامل الصدق	البنود	نعم	لا	معامل الصدق
1	3	2	0.2	13	4	1	0.6	25	4	1	0.6
2	4	1	0.6	14	4	1	0.6	26	5	0	1
3	4	1	0.6	15	4	1	0.6	27	3	2	0.2
4	4	1	0.6	16	4	1	0.6	28	4	1	0.6
5	5	0	1	17	5	0	1	29	4	1	0.6
6	2	3	0.2-	18	5	0	1	30	5	0	1
7	3	2	0.2	19	4	1	0.6	31	5	0	1
8	4	1	0.6	20	4	1	0.6	32	4	1	0.6
9	5	0	1	21	5	0	1	33	3	2	0.2
10	5	0	1	22	5	0	1				
11	5	0	1	23	3	2	0.2			مج=	20.8
12	5	0	1	24	3	2	0.2				

جدول رقم (4) يبين توزيع إجابات المحكمين ، ومعامل صدق كل بند

ومنه معامل صدق المقياس يساوي $\frac{\text{مج م ص ب}}{33} = \frac{20.8}{33} = 0.63$

- **تحديد ثبات المقياس :** يعد الثبات نمن الخصائص السيكومترية التي لا يستغني الباحث عن استخدامه للمقاييس ، فكلما كان المقياس اكثر ثباتا أصبح اكثر موثوقية ، ونعتمد عليه في اتخاذ القرارات إذا توافر فيه الصدق ، وقد تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا - كرومباخ ، وهي :

$$ر_{21} = \frac{ن}{ن - 1} \left[1 - \frac{ع^2 ب}{ع^2 ك} \right]$$

حيث :

ر21: معامل الثبات .

ن : عدد فقرات الاختبار .

ع2ب : تباين درجات العينة في فقرة واحدة .

ع2ك : تباين درجات العينة في الاختبار كله (سعد عبد الرحمن،1998،ص،172).

ويذكر و.أ.مهرنس (w.a.mehrens)1978 أن المعالة السابقة مشتقة من معادلة كيورد ريتشارد سون رقم 20،وتطبق في حالة الاختبارات التي ليست من نوع :(صواب - خطأ) أو (نعم- لا) ، أي تطبيق معادلة معامل ألفا ،يصلح في حالة الاختبارات التي تعطي درجة متدرجة (أي غير محصورة بين 1 ،0) مثل : الاختيار من متعدد و اختبارات المقال (فاروق عبد الفتاح موسى ،2003 ،ص:9) .

ويتم حساب تباين البند ، وفق المعادلة التالية :

$$ع^2 = \frac{مج\ س^2 - \frac{(مج\ س)^2}{ن}}{ن - 1}$$

،حيث ن :عدد أفراد العينة (ن = 40 فردا)

ووجد أن : ع2ب = 47.3 ، ع2ك = 209.71

و بالتعويض في المعادلة نجد :

$$ر_{21} = \frac{33}{1 - 33} \left[1 - \frac{47.3}{209.71} \right]$$

اي ر21= 1.13(078) ، ومنه : ر= 0.88

ومن خلال قيمة ر21 المتحصل عليها ، نستنتج أن المقياس ثابت .

2-2اختبار الدافعية للانجاز : اعد هذا الاختبار في الأصل هيرمانز h.j.m. Hermans بعنوان :"

."A questionnaire measure of achievement motivation

2-2-1مراحل بناء الاختبار :عند صياغة عبارات المقياس استخدمت الصفات العشر التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل وهي :

- مستوى الطموح المرتفع .
- السلوك الذي تقل فيه المغامرة .
- القابلية للتحرك الى الأمام .
- المثابرة .
- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات .
- إدراك سرعة مرور الوقت .
- الاتجاه نحو المستقبل .
- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف .

البحث عن التقدير .

- الرغبة في الأداء الأفضل (فاروق عبد الفتاح موسى ،2003 ،ص :8) .

وقد قام باقتباس الاختبار و إعداده باللغة العربية : فاروق عبد الفتاح موسى -كلية التربية - جامعة الزقازيق

يتكون الاختبار من 28 فقرة اختيار من متعدد تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أ- ب - ج - د - ه)،أو أربع عبارات (أ - ب -ج - د)، ويوجد أمام كل عبارة زوج من الاقواس ، على المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة ،بوضع علامة(×) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة .

2-2-2 طريقة تقدير درجات الاختبار : يتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة و العبارة :اي انه في الفقرات الموجبة تعطى العبارات : أ- ب-ج- د- ه الدرجات :5-4-3-2-1 على الترتيب ، وكذلك الحال في الفقرات التي تليها أربع عبارات .

وطبقا لهذا النظام تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار كله 130 درجة ، كما تكون اقل درجة 28 .

3-2-2 حساب الشروط السيكومترية للاختبار :

- **تحديد ثبات الاختبار:**طبق الاختبار على عينة من التلاميذ (ذكور- إناث) في المرحلة الثانوية ، الاقسام النهائية ، في الفصل الثلاثي الثاني ، للعام الدراسي 2007/ 2008 لشعبة علوم الطبيعة و الحياة ،حيث بلغ حجم العينة 86 تلميذ و تلميذة ، ثم حسب معامل الثبات بتطبيق معادلة معامل (alpha cranbach) : ووجدت قيمة ر21

بعد تعويض القيم في المعادلة كالتالي :

$$ر_{21} = \frac{28}{27}\left(1 - \frac{24.58}{126.55}\right) \quad ، \quad ر=1.03(0.81) \quad ، \quad \text{آي :} \quad \boxed{ر_{21}= 0.83}$$

ومن القيمة المحصل عليها ، تم التأكيد من ثبات المقياس .

- **تحديد صدق الاختبار :**

على نفس العينة التي اختيرت بطريقة عشوائية ، والبالغ عدد أفرادها 86 تلميذ و تلميذة ، تم حساب الصدق التجريبي ، بحساب معامل الارتباط بين درجاتهم في اختبار الدافع للانجاز،ودرجات تحصيلهم الدراسي ، في نهاية الفصل الثلاثي الثاني ، وذلك وفق معامل ارتباط " برسن" Pearson correlationوالمعادلة كالتالي : (عبد الحفيظ مقدم ، 2003،ص:78)

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{\left[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2\right]\left[ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\right]}}$$

حيث :

ر:معامل الارتباط .

ن : عدد أزواج الدرجات .

س : كل درجة من درجات المتغير لأول (درجات الاختبار)

ص : كل درجة من درجات المتغير الثاني (معدلات الفصل الثاني) .

مج : المجموع .(مقدم عبد الحفيظ ،1978،ص:21)

لدينا : ن =86 ، مج س = 9093 ، مج ص = 904.19 ، مج س^2 =974779

مج ص^2 =9717.78.

و بالتعويض في المعادلة نجد :

$$ر = \frac{86(96657.71) - (9093)(904.19)}{\sqrt{[86(974779) - (9093)^2][86(9717.78) - (904.19)^2]}}$$

$$ر = \frac{90763.39}{\sqrt{(1148345)(18169.53)}} \quad ، \quad ر = \frac{90763.39}{144446.83} \quad ، \quad \text{أي} \quad \boxed{ر = 0.62}$$

ويذكر رنجيس ringness 1965، أن الدافع للانجاز يرتبط بالانجاز الفعلي ارتباطا موجبا ، ولكنه لم يذكر قيمة معامل الارتباط ، كما يذكر هيرمانز Hermans 1970، أن درجات الأفراد في هذا الاختبار ترتبط بطريقة تنبؤية مع السلوك المرتبط بالتحصيل ، ولم يذكر قيمة معامل الارتباط أيضا (فاروق عبد الفتاح موسى ، 2003 ،ص،12).

أما معامل الارتباط الذي حصل عليه فاروق عبد الفتاح موسى، لإثبات صدق الاختبار ، فقد بلغت قيمته 0.68، تم حسابه بالربط بين درجات اختبار دافع الانجاز ، ودرجات التحصيل الدراسي ، لعينة بلغ عدد أفرادها 200 فرد ، وبتقريب قيمة معامل الارتباط المحصل عليها في هذه الدراسة بقيمة معامل الارتباط المحصل عليه في دراسة عبد الفتاح موسى ، نستنتج أن المقياس صادق لما اعد لأجله .

مراجع الفصل

1- حسن احمد الطعاني ،التدريب مفهومه و فعالياته ،ط1،دار الشروق للنشر و التوزيع ،2002.

2- رجاء وحيد دويدري ،البحث العلمي أساسياته النظرية و ممارساته العلمية ،ط1 ،دار الفكر المعاصر،لبنان،2000.

3- سعد عبد الرحمن ،القياس النفسي النظرية و التطبيق ، دار الفكر العربي،ط2، القاهرة ،مصر ،1998.

4- عبد الرحمن صالح الأزرق،علم النفس التربوي للمعلمين،دط ،مكتبة الفكر العربي لبنان ،2000.

5- عبد الحفيظ مقدم ، الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية،ط1،بن عكنون الجزائر،1987.

6- فاروق عبد الفتاح موسى،اختبار الدافع للانجاز للأطفال و الراشدين ،ط3 ،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ،2003.

1- إجراءات الدراسة النهائية :

1-1 وصف مجتمع وعينة البحث :يشار الى أنه لا يمكن توظيف أية وسيلة من وسائل اختيار العينات مهما أوتيت من دقة ، ما لم يوصف المجتمع الذي تؤخذ منه العينة وصفا دقيقا ، لذلك ولان لكل مجتمع صفاته الخاصة،فقد تمثل مجتمع العينة الأولىَ في هذا البحث: بأساتذة التعليم الثانوي ، الذين يدرسون مادة علوم الطبيعة و الحياة، لأقسام السنة النهائية في الثانويات الأربعة عشر 14 ببلدية سطيف والذي بلغ عددهم 52 أستاذا ، أما المجتمع الثاني الذي أخذت منه عينة البحث الثانية فقد تمثلت في تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي الذين يزاولون الدراسة بشعبة علوم الطبيعة و الحياة لثانويات بلدية سطيف ،إذ يبلغ عددهم 2336 تلميذا و تلميذة،وذلك في الثلاثي الثاني للعام الدراسي 2008/2007.

وبعد تحديد المجتمع الأصلي وانسجاما مع أهداف البحث ،فقد تكونت عينتا البحث على النحو التالي :

- **عينة الأساتذة :** بلغ عدد أفرادها 52 ، أي بنسبة 100% من المجتمع الأصلي ،حيث أن متوسط عدد أساتذة العلوم في كل ثانوية يقدر ب 4 أساتذة : وقد تم اخذ كل أفراد المجتمع الإحصائي.

كما وقد تم تصنيف عينة الأساتذة الى راضين وغير راضين عن عملهم وفق استجاباتهم على مقياس الرضا الوظيفي ، على ضوء المتوسط الحسابي لكل الاستجابات والذي قدر ب :108.59 ،حيث أن كل فرد درجته فوق المتوسط يصنف راض عن عمله ، وكل من درجته اقل من المتوسط يصنف غير راض عن عمله ، وبذلك يصبح لدينا و فق الجدول التالي :

مستوى الرضا	راض	غير راض
أفراد عينة الأساتذة	23	29

جدول رقم (5) يبين تصنيف عينة الأساتذة وفق المتوسط الحسابي

- **عينة التلاميذ :** تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية وذلك بنسبة 10% من المجتمع الإحصائي ،فحسب سعيد محمد ملحم انه إذا كان المجتمع الإحصائي يعد بالآلاف تؤخذ منه نسبة 10%(سامي محمد ملحم ،2005، ص:155) ،ومنه فان حجم العينة يساوي 233 فردا ، وفي دراستنا هذه كان حجم العينة النهائية 232 تلميذا ، تم تصنيفهم كذلك الى تلاميذ ذوو دافعية مرتفعة والى تلاميذ ذوو دافعية منخفضة ،في ضوء المتوسط الحسابي الذي قدر ب 101.81،بحيث يصنف كل تلميذ درجته فوق المتوسط تلميذ ذو دافعية مرتفعة ،وكل تلميذ درجته تحت المتوسط بتلميذ ذو دافعية منخفضة ، والجدول التالي يوضح ذلك :

مستوى الدافعية	ذو دافعية مرتفعة	ذو دافعية منخفضة
أفراد عينة التلاميذ	114	118

جدول رقم (6) يبين تصنيف التلاميذ وفق المتوسط الحسابي

وبذلك يتحدد مجال عينة البحث بعناصر ثلاثة :

1- المجال البشري :تضمنت عينتا البحث ،52 من أساتذة التعليم الثانوي مادة علوم الطبيعة و الحياة،و232 تلميذ و تلميذة من مستوى السنة الثالثة ثانوي .

2- المجال الزمني :أجري البحث في الثلاثي الثاني من العام الدراسي 2008/2007 .

3- المجال الجغرافي :اقتصر البحث على ثانويات بلدية سطيف الثلاثة عشرة،وهي كالتالي :ثانوية مليكة قائد ،ثا فاطمة الزهراء ،ثامحمد قيرواني ،ثا المعز لدين الله الفاطمي ،ثا بن رشيق ،ثا صالح بن عليوي ،ثا بن خلدون ،ثا عمر حرايق ،ثا حي 1014 مسكن ،ثا أبي بكر قاراوي ،ثا احمد زهراوي ،ثا الهادي با حمد ،ثا حي يحياوي .

2-1 الأساليب الإحصائية المستخدمة :

من اجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها من الدراسة الأساسية ، وللإجابة على أسئلة البحث ، والتأكد من فرضياته ، استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية :

- استخدام اختبار "ت":تم تقرير استخدام هذا الاختبار بعد دراسة خصائص متغيرات البحث وفقا لكل فرضية جزئية من فرضيات البحث حيث أن كل فرضية نتناولها بالدراسة من خلال عينتين مستقلتين وذلك من النواحي التالية:(فؤاد البهي السيد ،1978،ص:332-334)

1-حجم العينة:فالفاصل في اختبار"ت" انه من مقاييس دلالة العينات الصغيرة التي يقل حجمها عن 30 ،وهذا لا يحول دون استخدامنا "ت" للعينات الكبيرة التي يزيد حجمها عن 30 ، وفيها يميل توزيع "ت" للاعتدالية ، لذا تمتد جداول دلالة"ت "الى 10000ومن10000الى ما لا نهاية ، وهذا يبين صلاحيتها للعينات الكبيرة .

2- الفرق بين حجم العينتين :من الأفضل أن يكون حجم كل عينتين متقاربا ، لان للحجم أثره على مستوى دلالة "ت" .

3- مدى تجانس العينتين :يقاس مدى التجانس بالفرق بين تباين العينتين ، وذلك بقسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر ،حيث :

$$ف = \frac{\text{التباين الأكبر}}{\text{التباين الأصغر}}$$

، وفي دراستنا هذه تم حساب قيم ف لعينات الفرضيات الأربعة لمعرفة مدى

تجانسها حتى يتسنى لنا معرفة القانون الملائم ل "ت" ،بالنسبة لعينتين متجانستين او استخدام قانون "ت" لعينتين غير متجانستين .

وقيم "ف" هي كالآتي :

- بالنسبة للفرضية الأولى : قيمة ف= 2.25 ،

قيمة ف الجدولية : عند مستوى 0.05= 1.63 ، وعند مستوى 0.01 = 1.98 ،اذن لا يوجد تجانس عند كلا المستويين .

- بالنسبة للفرضية الثاني: قيمة ف =1.70

قيمة ف الجدولية:عند مستوى 0.05 =1.60وعند مستوى 0.01 =1.94،اذن يوجد تجانس عند مستوى 0.01فقط .

- بالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة : قيمة ف = 1.55 .

قيمة ف الجدولية :عند مستوى 0.05 =1.57، وعند مستوى 0.01 = 1.89 ، يوجد تجانس عند كلا المستويين .

- بالنسبة للفرضية الجزئية الرابعة : قيمة ف =1.17 .

قيمة ف الجدولية : عند مستوى 0.05 = 1.55 ، وعند مستوى 0.01 =1.85 ، ومنه يوجد تجانس عند كلا المستويين .

4- مدى اعتدالية التوزيع التكراري لكل من عينات الفرضيات الجزئية الأربعة : حيث

$$\text{الالتواء} = \frac{3(\text{المتوسط} - \text{الوسيط})}{\text{الانحراف المعياري}}$$

،وكلما اقترب الالتواء من الصفر كان التوزيع اعتدا ليا ، و ما تجب الإشارة اليه في دراستنا هذه ، هو انه تم التأكد من اعتدالية التوزيع في كل مرة تتغير فيها قيم المتوسط و الوسيط ، و الانحراف المعياري وذلك وفق معطيات كل فرضية و الجدول الملحق (ص:138) في الجزء الخاص بالملاحق يبين ذلك. :(فؤاد البهي السيد ،1978،ص:332-334) بحيث :

- قيمة الاتواء بالنسبة للفرضية الجزئية الاولى =0.54

- قيمة الاتواء بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية =0.20

- قيمة الاتواء بالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة =0.31

- قيمة الاتواء بالنسبة للفرضية الجزئية الرابعة =-0.65

علما انه قد استخدمنا نظام ال SPSS في العلوم الاجتماعية لحساب ذلك .

- استخدام معادلة حجم التأثير (ح) ل كوهن كأسلوب إحصائي مكمل لمعادلة "ت" ، وذلك للوقوف على درجة العلاقة الموجودة بين متغيري الدراسة .

2-عرض النتائج :

بعد حصولنا على استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود أداتي الدراسة ، قمنا بتفريغ هذه الاستجابات في جداول إحصائية ، بهدف مناقشة فرضيات الدراسة في ضوئها.

2-1الفرضية الجزئية الأولى : و التي مفادها " للرضا الوظيفي المرتفع لأساتذة مادة علوم الطبيعة و الحياة في التعليم الثانوي علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الانجاز المرتفعة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة ".

- حساب قيمة "ت" : بتطبيق قانون "ت" لعينتين مستقلتين غير متجانستين ، تم التوصل الى نتائج وفق ما يوضحه الجدول المبين على مستوى اللاحق (ص: 138)حيث وجدت قيمة"ت"المحسوبة تساوي 3.955

- القراءة الإحصائية:

بالرجوع إلى جدول "ت" عند درجات حرية 26 و مستوى الدلالة ذو طرف واحد نجد أن القيم الجدولية لـ "ت":

عند مستوى 0,05 = 1,706.

و عند مستوى 0,01 = 2,479 .

و بمقارنة قيمة "ت" المحسوبة المساوية لـ 3,955 لعينتين غير متجانستين بقيم "ت" الجدولية عند مستوى (0,01)، (0,05) يتبين لنا أن الفرق بين متوسطي درجات العينتين هو دال إحصائيا عند مستوى 0,05، وكذا عند مستوى 0,01.

2 -2 الفرضية الجزئية الثانية :و التي مفادها " للرضا الوظيفي المرتفع لأساتذة مادة علوم الطبيعة و الحياة في التعليم الثانوي علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الانجاز المنخفضة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة "

حساب قيمة "ت":بتطبيق قانون "ت" لعينتين مستقلتين غير متجانستين وباستخدام برنامج SPSS تم التوصل إلى مجموعة نتائج وفق ما يوضحها الجدول المبين على مستوى الملاحق (ص:138) حيث وجدت قيمة "ت" المحسوبة تساوي 11.735

- القراءة الإحصائية:

بالرجوع إلى جدول "ت" عند درجات حرية 27 و مستوى الدلالة ذو طرف واحد نجد أن القيم الجدولية لـ "ت":

عند مستوى 0,05 = 1,703.

و عند مستوى 0,01 = 2,473 .

و بمقارنة قيمة "ت" المحسوبة المساوية لـ 11,735لعينتين غير متجانستين بقيم "ت" الجدولية عند مستوى (0,01)، (0,05) يتبين لنا أن الفرق بين متوسطي درجات العينتين هو دال إحصائيا.

3-2 الفرضية الجزئية الثالثة :و التي مفادها " للرضا الوظيفي المنخفض لأساتذة مادة علوم الطبيعة و الحياة في التعليم الثانوي علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الانجاز المرتفعة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة ".

- حساب قيمة "ت":

بتطبيق قانون "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين و باستخدام برنامج SPSS تم التوصل إلى قيمة "ت" وفق ما يوضحها الجدول المبين على مستوى الملاحق (ص:139) و التي تساوي -9.035

- القراءة الإحصائية:

بالرجوع إلى جدول "ت" عند درجات حرية 138و مستوى الدلالة ذو طرف واحد نجد أن القيم الجدولية لـ "ت":

عند مستوى 0,05 = 1,645.

و عند مستوى 0,01 = 2,326.

و بصرف النظر على الإشارة، و بمقارنة قيمة "ت" المحسوبة المساوية لـ 9,035- لعينتين متجانستين بقيم "ت" الجدولية عند مستوى (0,01)، (0,05) يتبين لنا أن الفرق بين متوسطي درجات العينتين هو دال إحصائيا.

4-2 الفرضية الجزئية الرابعة : مفادها " للرضا الوظيفي المنخفض لأساتذة مادة علوم الطبيعة و الحياة في التعليم الثانوي علاقة ذات دلالة إحصائية بدافعية الانجاز المنخفضة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة ".

- حساب قيمة "ت":

بتطبيق قانون "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين و باستخدام برنامج SPSS تم التوصل إلى قيمة "ت" وفق ما يوضحها الجدول المبين على مستوى الملاحق (ص: 139) و التي تساوي 2.449

- القراءة الإحصائية:

بالرجوع إلى جدول "ت" عند درجات حرية 148 و مستوى الدلالة ذو طرف واحد نجد أن القيم الجدولية لـ "ت":

عند مستوى 0,05 = 1,645.

و عند مستوى 0,01 = 2,326.

و بمقارنة قيمة "ت" المحسوبة المساوية لـ 2,449 لعينتين متجانستين بقيم "ت" الجدولية عند مستوى (0,01)، (0,05) يتبين لنا أن الفرق بين متوسطي درجات العينتين هو دال إحصائيا.

الفرضية العامة :

بما ان العلاقة في الفرضيات الجزئية الأربعة قد تحققت، فان الفرضية العامة التي مفادها انه : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي لأساتذة علوم الطبيعة و الحياة في التعليم الثانوي ، ودافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي قد تحققت أيضا .

3- مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج المتحصل عليها :

3-1 مناقشة الفرضية الأولى :

على اعتبار أن الفروق الموجودة بين متوسطي درجات العينتين لها دلالة إحصائية ينبغي علينا الوقوف على درجة العلاقة الموجودة بين المتغير المستقل (الرضا المرتفع للأساتذة)، و المتغير التابع (دافعية الإنجاز المرتفعة للتلاميذ) و ذلك وفق المعادلة التي أقترحها كوهن لهذا الغرض و هي على النحو التالي:

$$\text{حجم التأثير (ح)} = \text{ت} \sqrt{\frac{1}{\text{ن}_1} + \frac{1}{\text{ن}_2}}$$

(صلاح أحمد مراد،200، ص246).

حيث :

- ت: هي القيمة المحسوبة.

- ن$_1$، ن$_2$ هما حجمي العينتين.

و بالتعويض في المعادلة نجد أن درجة العلاقة بين المتغير المستقل لهذه الدراسة و نظيره التابع = 0,88.

و بناءا على هذه القيمة، و اعتمادا على التفسير المقترح من قبل كوهن لقيم (ح) و الذي هو على النحو التالي:

- قيمة (ح) المساوية لـ 0,20 تشير إلى حجم تأثير ضعيف للمتغير المستقل على المتغير التابع.

- قيمة (ح) المساوية لـ 0,50 تشير إلى حجم تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع.

- قيمة (ح) المساوية لـ 0,80 تشير إلى حجم تأثير مرتفع للمتغير المستقل على المتغير التابع (صلاح أحمد مراد،2000، ص246)، يمكننا القول أن للرضا الوظيفي المرتفع للأساتذة تأثير مرتفع على دافعية الانجاز المرتفعة للتلاميذ.

3-2مناقشة الفرضية الثانية :

بما ان الفروق الموجودة بين متوسطي درجات العينتين لها دلالة إحصائية ينبغي علينا الوقوف على درجة العلاقة الموجودة بين (الرضا المرتفع للأساتذة و دافعية الإنجاز المنخفضة للتلاميذ) و ذلك وفق المعادلة التي أقترحها كوهن لهذا الغرض،و بالتعويض في المعادلة نجد أن درجة العلاقة بين المتغيرين تساوي 2,62.

و بناءا على هذه القيمة، و في ضوء التفسير المقترح من قبل كوهن لقيم (ح) السالف الذكر يمكننا القول أن للرضا المرتفع لأساتذة علوم الطبيعة و الحياة تأثير مرتفع على دافعية الانجاز المنخفضة لتلاميذ الاقسام النهائية شعبة علوم الطبيعة والحياة .

3-3مناقشة الفرضية الثالثة :

على اعتبار أن الفروق الموجودة بين متوسطي درجات العينتين لها دلالة إحصائية ينبغي علينا الوقوف على درجة العلاقة الموجودة بين الرضا المنخفض للأساتذة و دافعية الإنجاز المرتفعة للتلاميذ و ذلك وفق المعادلة التي أقترحها كوهن لهذا الغرض ، و بالتعويض في المعادلة نجد أن درجة العلاقة بين المتغيرين تساوي 1, 81-.

و بصرف النظر على الإشارة، و بناءا على هذه القيمة، و انطلاقا من التفسير المقترح من قبل كوهن لقيم

(ح) السالف ذكرها، يمكننا أن نعتبر ان للرضا الوظيفي المنخفض للأساتذة تأثير مرتفع على دافعية الانجاز المرتفعة للتلاميذ.

4-3 مناقشة الفرضية الرابعة :

اتضح بعد حساب قيمة "ت" للفرضية الجزئية الرابعة ،ان الفروق الموجودة بين متوسطي درجات العينتين لها دلالة إحصائية ينبغي علينا الوقوف على درجة العلاقة الموجودة بين كل من متغير الرضا الوظيفي المنخفض للأساتذة و دافعية الإنجاز المنخفضة للتلاميذ و ذلك وفق معادلة كوهن،و بالتعويض في هذه المعادلة نجد أن درجة العلاقة بين المتغيرين تساوي 0,49.

و بناءا على هذه القيمة، و اعتمادا على تفسير كوهن لقيم (ح) نجد أن لمتغير الرضا الوظيفي المنخفض للأساتذة ،تأثير متوسط على متغير الدافعية المنخفضة للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

4- مناقشة نتائج البحث في ضوء الدراسات السابقة :

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في وجود علاقة بين الرضا الوظيفي لأساتذة علوم الطبيعة و الحياة و دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، إلا انه توجد بعض الاختلافات في النتائج التي بينتها معادلة كوهن لكشف قوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع ، خلال مناقشتنا للفرضيات الجزئية الأربعة فمثلا : نجد أن الرضا الوظيفي المرتفع له تأثير مرتفع على دافعية الانجاز المرتفعة للتلاميذ وكذا المنخفضة وقد يكون هذا التأثير من ناحية الإيجاب او السلب،في حين نجد أن الرضا المنخفض للأساتذة له تأثير متوسط على دافعية انجاز التلاميذ المنخفضة ، وهنا يمكن أن نرجع هذا الى تأثير بعض المتغيرات على هذه النتيجة ، فما يلاحظ من خلال هذا البحث في طريقة تناوله للمتغيرات أنه لم يتعامل مع المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بخصائص عينتي البحث من أساتذة او تلاميذ لا بعزلها او تثبيتها ، فالرضا الوظيفي تختلف مستوياته و تتأثر بعديد من المتغيرات الديمغرافية وهذا ما أشارت اليه الدراسات السابقة ، و ما اشرنا اليه في الجزء النظري الخاص بالرضا الوظيفي في عنصر : علاقة الرضا الوظيفي بعض المتغيرات : كالأداء ، الخصائص الشخصية ، السن ، الجنس، الحالة الاجتماعية ، الخبرة (المدة المنقضية من العمل)،كذا قد تتأثر الدافعية للانجاز بجنس التلميذ او بعوامل أخرى .

مراجع الفصل

- سامي محمد ملحم ، القياس و التقويم في التربية و علم النفس ،ط3 دار المسيرة ، عمان ، الاردن،2005.

- صلاح محمد مراد ، الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية و الاجتماعية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة،2000.

- فؤاد البهي السيد،سعد عبد الرحمن ، علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة ، دط ،دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1999.

المراجـــع

الكليـــة

المراجع العربية :

1- إبراهيم شوقي عبد الحميد ، علم النفس وتكنولوجيا الصناعة،دط ،دارا القباء،القاهرة،1998

2- إبراهيم لغمري،الأفراد و السلوك التنظيمي ، دار الجامعة المصرية الإسكندرية ، مصر ، 1979 .

3- أحمد صقر عاشور، إدارة القوى العاملة، الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي،ط2،دار النقل العربية للطباعة والنشر،بيروت،1979.

4- أحمد صقر عاشور ،السلوك الإنساني في المنظمات ،دط ، دار المعرفة الجامعية ،1995.

5- احمد ماهر ، السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات ،ط7،الدار الجامعية ، الاسكندرية ،1999.

6- احمد محمد الزغبي ، أسس علم النفس الاجتماعي ، دط ، دار الحكمة اليمانية ،صنعاء ،1994

7- احمد محمد عبد الخالق ، أسس علم النفس ،دط، دار المعرفة الجامعية ،2000.

8- ارنوف وتيج ، مقدمة في علم النفس ، دط،/دار ماجزوهايل للنشر ، مصر ،1981

9- الطاهر زرهوني ، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال ، دط ،موفم للنشر ،1993 .

10- اندري سيزلاتي مارك جي والاس ،السلوك التنظيمي و الاداء ،ترجمة،جعفر أبو قاسم،دط،معهد الإدارة العامة ، المملكة العربية السعودية ،1991 .

11- بار بارا كلارك ، تفعيل التعليم :النموذج التربوي المتكامل في غرفة الصف ، ترجمة : - يعقوب حسين نشوان ، دط ، دار الفرقان للنشر و التوزيع ،2004.

12- تيسير مفلح كوافحة ، علم النفس التربوي و تطبيقاته في مجال التربية الجامعية ، ط1،دار المسيرة ، عمان ، 2004 .

13- جابر عبد الحميد جابر ،مدرس القرن الواحد و العشرين الفعال "المهارات والتنمية المهنية ،ط1،دار الفكر العربي ،مصر القاهرة،2000.

14- جابر نصر الدين ، لوكيا الهاشمي ،مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة ،الجزائر ،2006.

15- جابر نصر الدين ، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي ، دط ،دار الهدى للنشر و التوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، 2006.

16- جمال الدين محمد مرسي ،ثابت عبد الرحمن ،، السلوك التنظيمي ، دط ، دار الجامعة ، 2002.

17- حامد عبد السلام زهران ،علم النفس الاجتماعي،دط،عالم الكتب ، القاهرة ، 1984 .

18- حسن احمد الطعاني ،التدريب مفهومه و فعالياته ،ط1،دار الشروق للنشر و التوزيع ،2002.

19- خضير كاظم محمود ، السلوك التنظيمي ، ط1 ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، الاردن ، 2002 .

20- خليل المعايضة ، علم النفس التربوي ، دط ، دار الفكر للطباعة ، دس.

21- دمرجي ، الدليل في التشريع المدرسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر ، دس.

23- رابح تركي : اصول التربية و التعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1982 .

22- رابح تركي ، أصول التربية و التعليم ، دط ،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ،الجزائر ، 1990 .

24- راوية حسن ،السلوك التنظيمي المعاصر ، دط ، الدار الجامعية ، الاسكندرية ،2003.

25- رجاء وحيد دويدري ،البحث العلمي أساسياته النظرية و ممارساته العلمية ،ط1 ،دار الفكر المعاصر،لبنان،2000.

26- رياض ستراك دراسات في الإدارة التربوية ،دار وائل للنشر ،ط1،عمان، الأردن ،2004

27- زكية عبد القادر خليل عبد القادر ، مجلة علم النفس ، العدد 54،افريل ،ماي ،جوان ،2000.

28- سامي محمد ملحم ، القياس و التقويم في التربية و علم النفس ،ط3 دار المسيرة ، عمان ، الاردن،2005.

29- سعد عبد الرحمن ،القياس النفسي النظرية و التطبيق ، دار الفكر العربي،ط2، القاهرة ،مصر ،1998.

30- شتا السيد تنمية القوى في المجتمع العربي ،دط، مركز الاسكندرية للكتاب ،1998.

31- صالح محمد ابو جادو ، علم النفس التربوي ، ط1 ، دار المسيرة للتوزيع ، الاردن ، 1998 .

32- صلاح محمد مراد ، الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية و الاجتماعية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة،2000.شئ

33- طريف شوقي ، السلوك القيادي و فعالية الإدارة ، دط ،مكتبة غريب ،1992.

34- طلعت إبراهيم لطفي ،علم الاجتماع الصناعي ،دط،دار غريب للنشر و التوزيع ، 1995.

35- عادل حسن ، الأفراد في الصناعة ، دط،مؤسسة شباب الجامعة ، 2003.

36- عبد الحفيظ مقدم،الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية،ط1،بن عكنون الجزائر،1978.

37- عبد الحميد محمد الهاشمي ، المرشد في علم النفس لاجتماعي ، دط ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1984.

38-عبد الحميد سليمان السيد ،صعوبات التعلم :تاريخها ،مفهومها،تشخيصها ،علاجها ،ط1،دار الفكر العربي ،2000.

39- عبد الرحمن العيسوي، الإرشاد النفسي ، دط ، دار الفكر العربي ، لبنان ، 2000.

40- عبد الرحمن صالح الأزرق،علم النفس التربوي للمعلمين،دط ،مكتبة الفكر العربي لبنان ،2000.

41- عبد الرحمن عدس، يوسف القطامي، علم النفس التربوي : النظرية و التطبيق الاساسي، ط1 ، دار الفكر ،2003 .

42- عبد الرحمن بن سالم ، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ،ط3 ،الجزائر ،2000.

43- عبد الفتاح دياب حسين ، إدارة الموارد البشرية ، دط ، الدار الجامعية الجديدة ،1999.

44- عبد الفتاح دويدار ، أصول علم النفس المهني و الصناعي و التنظيمي و تطبيقاته ، دط، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية،2003.

45- عبد اللطيف محمد خليفة ، الدافعية للانجاز ،دط، دار غريب ، القاهرة ،2000.

46- عبد المنعم عبد الحي ، علم الاجتماع الصناعي"المصنع و مشكلاته الصناعية"،دط،المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،1984.

47- عبد المنعم احمد الدريدر ، الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي:مقدمة نظرية و تطبيقات ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2005 .

48- عبد النور ارزقي ، محددات الرضا المهني و معنى العمل عند العمال الجزائريين ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، إشراف :محمود بوسنة، معهد علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر ، 1997.

49- عبد الوها ب بالمهدي،حوافز وحاجات العاملين و أثرها على الرضا في المؤسسة ، رسالة لنيل شهادة الماجستير ، جامعة سطيف ، 1994.

50- علي الشرقاوي، العملية الإدارية ، دط، دار الجامعة الجديدة للنشر ، 2002.

51- عمار الطيب كشرود ، علم النفس الصناعي و التنظيمي الحديث "مفاهيم و نماذج و نظريات"، منشورات بن غازي ، ليبيا ،1995.

52- عمر وصفي إدارة الأفراد ،دط، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية ، حلب ، سوريا ،1988..

53- عمر عبد الرحيم نصر الله ،تدني مستوى التحصيل و الانجاز المدرسي "أسبابه و علاجه" ،ط1، دار وائل للنشر ،عمان الاردن ،2004 .

54- فاروق عبد الفتاح موسى،اختبار الدافع للانجاز للاطفال و الراشدين ،ط3 ،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ،2003.

55- فؤاد البهي السيد،سعد عبد الرحمن ، علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة ، دط ،دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1999.

56- فؤاد حيدر ، علم النفس الاجتماعي ، دط ، دار العربي ، بيروت ، 1994 .

57- قماري محمد ، التوافق و علاقته بالانبساط و آثار ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجزائر ،رسالة ماجستير في الآداب ، جامعة الاسكندرية ،جمهورية مصر،دس .

58- كامل بربر ، الإدارة عملية و نظام ، ط1،المؤسسة الجامعية للنشر و التوزيع ، 1996.

59- كامل محمد محمد عويضة ، علم النفس الصناعي ، دط،دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1996.

60- لوكيا الهاشمي ، السلوك التنظيمي ، ج2،دط،دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، 2006.

61- ليندا دافيديوف ، الشخصية الدافعية الانفعالات ، دط، الدار الدولية للاستثمارات ، دس .

62- ماجدة العطية،سلوك المنظمة سلوك الفرد و الجماعة ،دط، دار الشروق ، عمان الأردن ،2003.

63- محمد الفالوقي ،رمضان القذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية ، المكتب الجامعي الحديث ،ط2، الاسكندرية ، مصر ،1997.

64- محمد بن حمودة ، علم الإدارة المدرسية،دط،دار العلوم للنشر و التوزيع ، 2006

65- محمد سعيد أنور سلطان ، السلوك التنظيمي ، دط ،دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية ، 2002.

66- محمد عبد الخالق ، أسس علم النفس ،دط،دار المعرفة الجامعية ،2000.

67- محمد فتحي ، أبجديات التفوق الإداري ،دط ،دار التوزيع الإسلامية ،2000.

68- محمد عاطف غيث ، قاموس علم الاجتماع ، دط، القاهرة ،1979.

69- محمد منير مرسي ، علم النفس التربوي للمعلمين ، دط ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، 1990 .

70- محمد مصطفى الديب ، علم النفس الاجتماعي و التربوي المعاصر ، ط1، عالم الكتاب ، القاهرة ، 2003

71- محمد نقاري ، علاقة الاتجاهات النفسية بدوافع العمل في إطار نظرية ماسلو ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل و التنظيم ، الجزائر ،1991.

72- محمود السيد ابو النيل ، الأمراض السيكوسوماتية ، المجلد 1،ط2، دار النهضة العربية ، بيروت ،1994

73- محمود عبد الحليم منسي ، المدخل الى علم النفس التعليمي ، دط، مركز الاسكندرية للكتاب ، 2002.

74- نايفة قطامي ، أساسيات علم النفس المدرسي،دط،دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، 1996 .

75- ناصر محمد العديلي ، السلوك الإنساني و التنظيمي ، دط، معهد الإدارة العامة ،1961.

76- نبيل احمد عامر السيد ، التعليم الثانوي في البلاد العربية ، دط ، المكتبة العربية للتأليف ، مصر ، 1971.

77- نعيم الرافعي ، الصحة النفسية ، دراسة سيكولوجية التكيف،ط3،مطبعة المصريين ، دمشق ،1962

78- هشام محمد الخوالي ، الأساليب المعرفية و ضوابطها في علم النفس ، دط، دار الكتاب ، 2002.

79- وزارة التربية الوطنية، إعادة هيكلة التعليم الثانوي، وثيقة غير منشورة، مارس 1992 .

80- وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الثانوي العام ، الإجراءات الخاصة بالتعليم الثانوي ، نوفمبر ،2003.

81- يعقوب حسين نشوان، التربية في الوطن العربي في مشارف القرن 21،دط،دار الفرقان ، عمان ،2004.

82- مجلة الإدارة العامة ، عدد 36فبراير ،1983.

83- قاموس المجد في اللغة و الإعلام ،ط27، دار المشرق ، بيروت لبنان ، 1986.

المراجع الاجنبية :

84- le petit la rousse illustré dictionnaire encyclopédique ;édition 2000 .

المواقع الالكترونية :

85- www.saida-education.com

مقترحات

مقترحات :

- دراسة البحث بمتغيريه مع استخدام أداتين مختلفتين لجمع المعلومات سواء بالنسبة لمتغير الرضا الوظيفي او لمتغير الدافعية للانجاز .

- جاءت هذه الدراسة لتتناول العلاقة بين الرضا الوظيفي للاستاذ ، ودافعية الانجاز للتلاميذ، وما نقترحه هو دراسة اثر دافعية انجاز التلاميذ على الرضا الوظيفي للاستاذ.

- دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين : الرضا الوظيفي، و دافعية الانجاز لدى الأساتذة فقط ، ومدى لعب المتغيرات الديمغرافية دورها في التأثير على هذه العلاقة .

- تناول هذا الموضوع من خلال تقصي الفروق التي تحدثها المتغيرات الديمغرافية .

الملاحق

ملحق رقم 1:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة فرحات عباس

أنثى ☐ ذكر ☐
هل أعدت السنة : نعم ☐ لا ☐
معدلك الفصلي: ☐

تعليمات

اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى انها تكمل الفقرة ، وضع علامة (×) بين القوسين الموجودين امام هذه العبارة ، لا تضع اكثر من علامة في السؤال الواحد .

- لا توجد إجابات صحيحة و إجابات خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق .

مثال : أرى أن المواد التي ادرسها :

صعبة جدا ( )..... ( )
صعبة ( )..... ( )
لا صعبة ولا سهلة ( )..... ( )
سهلة ( )..... ( )
سهلة جدا ( )..... ( )

فإذا كنت ترى أن المواد التي تدرسها سهلة فانك تضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د) .

1- أن العمل شيء :
أتمنى أن لا افعله (أ) .....( )
لا أحب اداءه كثيرا جدا (ب).....( )
أتمنى أن افعله (ج).....( )
أحب أداءه (د).....( )
أحب أداءه كثيرا جدا (ه).....( )

2- في المدرسة يعتقدون أني:
اعمل بشدة جدا (أ) .....( )
اعمل بتركيز (ب)..... .....( )
غير مكترث بعض الشيء (ج).....( )
غير مكترث جدا (د).....( )

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا
مثالية (أ) .....( )
سارة جدا (ب)..... ...( )
سارة (ج).....( )
غير سارة(د).....( )
غير سارة جدا (ه).....( )

4- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام :
لا قيمة له في الواقع (أ) .....( )
غالبا ما يكون الأمر ساذجا (ب).....( )
غالبا ما يكون مفيد (ج).....( )
له قدر كبير من الأهمية (د).....( )
ضروري للنجاح (ه).....( )

5- عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :
مرتفعة جدا (أ) .....( )
مرتفعة (ب).....( )
ليست مرتفعة ولا منخفضة (ج).....( )
منخفضة (د).....( )
منخفضة جدا (ه).....( )

6- عندما يشرح المعلم الدرس:
اعقد العزم على أن ابذل قصارى جهدي وان أعطي عن نفسي انطباعا حسنا (أ) .....( )
أوجه انتباها شديدا للأشياء التي تقال (ب).....( )
تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى (ج).....( )

لي ميل كبير الى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة (د).....( )

7- اعمل عادة :
اكثر بكثير مما قررت أن اعمله (أ) .....( )
اكثر بقليل مما قررت أن اعمله (ب).....( )
اقل بقليل مما قررت أن اعمله (ج).....( )
اقل بكثير مما قررت أن اعمله (د).....( )

8- إذا لم أصل الى هدفي ولم أؤد مسؤوليتي تماما عندئذ :
استمر في بذل قصارى جهدي للوصول الى هدفي (أ) .....( )
ابذل جهدي مرة أخرى للوصول الى هدفي (ب).....( )
أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى (ج).....( )
أجدني راغبا في التخلي عن هدفي (د).....( )
أتخلى عن هدفي عادة (ه).....( )

9- اعتقد أن إهمال الواجب المدرسي :
غير هام جدا (أ) .....( )
غير هام (ب).....( )
هام (ج).....( )
هام جدا (د).....( )

10- ان بدء الواجب المنزلي يكون :
مجهودا كبيرا جدا (أ) .....( )
مجهودا كبيرا (ب).....( )
مجهودا متوسط (ج).....( )
مجهودا قليلا (د).....( )
مجهودا قليلا جدا (ه).....( )

11- عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظير الى دروسي تكون :
مرتفعة جدا (أ) .....( )
مرتفعة (ب).....( )
متوسطة (ج).....( )
منخفضة (د).....( )
منخفضة جدا (ه).....( )

12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي، الى مشاهدة التلفزيون او سماع الراديو فاني بعد ذلك :
دائما أعود مباشرة الى المذاكرة(أ) .....( )
أستريح قليلا ثم أعود الى العمل (ب).....( )
أتوقف قليلا قبل أن أبدا مرة أخرى (ج).....( )
أجد الأمر شاقا جدا كي أبدا مرة أخرى (د).....( )

13- أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :
أحب أن أؤديه كثيرا (أ) .....( )
أحب أن أؤديه أحيانا (ب).....( )
أؤديه إذا كوفئت عليه جيدا (ج).....( )
لا اعتقد أن أكون قادرا على تأديته(د).....( )
لا يجذبني تماما (ه).....( )

14- يعتقد الآخرون أنني :
اذاكر بشدة جدا (أ).....( )
اذاكر بشدة (ب).....( )
اذاكر بدرجة متوسطة(ج).....( )
لا اذاكر بشدة جدا (د).....( )
لا اذاكر بشدة (ه).....( )

15- اعتقد أن الوصول الى مركز مرموق في المجتمع يكون :
غير هام (أ).....( )
له أهمية قليلة (ب).....( )
ليس هاما جدا (ج).....( )
هاما الى حد ما (د).....( )
هاما جدا (ه).....( )

16- عند عمل شيء صعب فإنني :
اتخلى عنه سريعا جدا (أ).....( )
اتخلى عنه سريعا (ب).....( )
اتخلى عنه بسرعة متوسطة(ج).....( )
لا اتخلى عنه سريعا (د).....( )
أظل أواصل العمل عادة (ه).....( )

17- أنا بصفة عامة :
اخطط للمستقبل في معظم الأحيان (أ).....( )
اخطط للمستقبل كثيرا (ب)..... .....( )
لا اخطط للمستقبل كثيرا (ج).....( )

اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة (د).....( )

18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا :
مهذبين جدا(أ).....( )
مهذبين (ب).....( )

مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة(ج).....( )
غير مهذبين (د).....( )
غير مهذبين إطلاقا (ه).....( )

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة :
كثيرا جدا(أ).....( )
كثيرا (ب).....( )
قليلا (ج).....( )
بدرجة صفر(د).....( )

20- عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به :
عادة لا يكون لدي وقت لذلك (أ).....( )
غالبا لا يكون لدي وقت لذلك(ب).....( )
أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت(ج).....( )
دائما يكون لدي وقت (د).....( )

21- أكون عادة :
مشغولا جدا (أ).....( )
مشغولا (ب).....( )
غير مشغول (ج).....( )
غير مشغول على الإطلاق (د).....( )

22- يمكن أن اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :
طويلة جدا (أ).....( )
طويلة (ب).....( )
متوسطة (ج).....( )
قصيرة (د).....( )
قصيرة جدا(ه).....( )

23- أن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة :
ذات قدر كبير(أ).....( )
ذات قدر(ب).....( )
اعتقد أنها غير ذات قدر(ج).....( )

اعتقد أنها مبالغ في قيمتها (د).....( )
اعتقد أنها غير هامة تماما(ه).....( )

24- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :
يريدون توسيع وامتداد الأعمال (أ).....( )
محظوظون لان آباءهم مديرون (ب).....( )
يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار(ج).....( )
يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال (د.....( )

25- بالنسبة للمدرسة أكون :
في غاية الحماس(أ).....( )
متحمسا جدا(ب).....( )
غير متحمس بشدة (ج).....( )
قليل الحماس(د).....( )
غير متحمس على الإطلاق(ه).....( )

26- التنظيم شيء :
احب أن امارسه كثيرا جدا (أ).....( )
احب أن امارسه (ب).....( )
لا احب أن أمارسه كثيرا جدا (ج).....( )
لا احب أن أمارسه على الإطلاق (د).....( )

27- عندما أبدء شيء فاني :
لا انهيه بنجاح على الإطلاق(أ).....( )
انهيه بنجاح نادر(ب).....( )
انهيه بنجاح أحيانا(ج).....( )
انهيه بنجاح عادة (د).....( )

28- بالنسبة للمدرسة أكون :
متضايقا كثيرا جدا(أ).....( )
متضايقا كثيرا (ب).....( )
اتضايق أحيانا (ج).....( )
اتضايق نادرا (د).....( )
لا اتضايق مطلقا (ه).....( )

ملحق رقم 2 :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة فرحات عباس- سطيف -

تخصص :إدارة تربوية

مقياس الرضا الوظيفي للأستاذ

مقدمة :

يتكون هذا المقياس من مجموعة من العبارات تهدف إلى التعرف على مدى رضا الأساتذة عن مهنة التدريس من خلال قياس مجموعة من الأبعاد المتصلة بالعمل و بحياة الأستاذ الوظيفية ، فالرضا عن العمل هو محصلة العوامل المتصلة بالعمل والتي تجعل الفرد محبا له مقبلا عليه .

لذلك نرجو أن تقرا كل عبارة بعناية، وان تجيب عنها بكل صراحة كما تدركها وتشعر بها، باعتبارك استاذا تعايش مهنة التدريس بما لها وما عليها .

ملاحظات إجرائية : ينبغي أن تراعي الملاحظات الآتية قبل الإجابة :

- ✓ لاحظ انه لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة ، فكل أستاذ له رؤيته الشخصية للأمور وظروفه الخاصة التي تجعله بالضرورة يختلف عن الآخر .
- ✓ تعتبر إجابتك "سرا" لا يسمح البوح بها ولا يمكن للآخرين الاطلاع عليها قطعيا .
- ✓ إذا غيرت رأيك بعد وضع العلامة ،فاشطب العلامة غير المرغوبة وضع علامة أخرى حيثما تريد .

طريقة الإجابة : هناك مجموعة من العبارات ، وأمام كل عبارة خمس اختيارات (إجابات) هي :

أوافق بشدة- أوافق - لا ادري - ارفض – ارفض بشدة .

والمطلوب :

قراءة كل عبارة جيدا ،ثم تقرر ما إذا كنت موافق عليها أو رافضا لها أو محايدا "لا رأي لي " وفي ذات الوقت تحدد مدى درجة موافقتك على العبارات هل أنت موافق بشدة أم موافق وحسب ، وأيضا في حالة الرفض ، هل أنت ترفضها بشدة أم ترفضها فقط وأما إذا كنت لست موافقا عليها ، ولست رافضا لها ، أي متردد بين القبول والرفض ، فيكون الاختيار "لا رأي لي " .

وفي كل الأحوال تعبر عن رأيك بوضع علامة (×) تحت احد تلك الاختيارات الخمسة ، وسوف تجد إجابتك لن تخرج عن واحدة منها .

الرقم	العبـــارات	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي لي	أرفض	ارفض بشدة
1	يتمتع المشتغلون في مهن أخرى بمزايا مادية لا يتمتع بها الأستاذ.					
2	أشعر بان مهنة التدريس تحقق طموحات الأستاذ وأماله.					
3	أعتقد أن نصابي من الحصص الأسبوعية مناسب.					
4	أرى أن المسئولين عن التعليم يهتمون بالأستاذ كثيرا.					
5	ما يتقاضاه الأستاذ من دخل في مهنة التدريس يتناسب مع مستوى تكاليف الحياة					
6	توافر الإمكانيات في مؤسستي يساعدني على التدريس.					
7	تقدير الأستاذ وتشجيعه معنويا من قبل المسؤولين لم يكن كافيا.					
8	يضايقني كثيرا تأخر صرف المرتبات في مواعيدها المحددة.					
9	أشعر أن مهنة التدريس تتفق مع ميولي وقدراتي .					
10	لا أفكر في ترك مهنة التدريس.					
11	أحس أن التعاون بين الأساتذة وإدارة هذه المؤسسة يتم بشكل جيد.					
12	اعتقد أن مرتب الأستاذ يتناسب مع ما يقوم به من مهام ومسؤوليات.					
13	أن مهنة التدريس مهنة رتيبة (روتينية) تقيد مواهب الأستاذ.					
14	كثيرا ما يتقبل مدير المؤسسة اقتراحاتي وأرائي بحماس .					
15	تتيح لي مهنة التدريس فرصة الحصول على الترقية في حينها.					
16	اشعر بان الأستاذ ينال تقدير واحترام الآخرين في المجتمع.					
17	أعاني من عدم انضباط التلاميذ داخل الفصل.					
18	تزعجني الملاحظات التي يبديها المفتش نحو أسلوبي في التدريس.					
19	أشعر غالبا بأن الأستاذ لا يتمتع بقدر من الحرية والاستقلال في العمل.					
20	أتمنى أن يختار أبنائي مهنا أخرى غير مهنة التدريس.					
21	تربطني بمفتش المادة علاقة تتسم بروح التعاون و الاحترام .					
22	لا تتيح لي مهنة التدريس فرصة التجديد والابتكار.					
23	لا اشعر أن مدير المؤسسة يعامل جميع الأساتذة بالتساوي .					
24	أعتقد أن مهنة التدريس تحقق الاستقرار النفسي للأستاذ والاطمئنان على مستقبله.					
25	علاقتي بتلاميذي تنتهي بانتهاء اليوم الدراسي .					
26	أتمنى أن أجد عملا غير التدريس بنفس الراتب .					
27	أحرص على حضور الدورات التدريبية التي تقيمها الإدارة التعليمية .					

28	أحس بمتعة كبيرة أثناء تدريسي للمادة .					
29	اعتقد إن مهنة التدريس تحقق لي مكانة اجتماعية مقبولة.					
30	ينتابني شعور أحيانا بعدم الرغبة بالذهاب إلى المؤسسة .					
31	اعتقد بان علاقات المعلم بالجهات الأخرى في المجتمع محدودة للغاية.					
32	أشعر بأنني اكرر نفسي كل يوم .					
33	لا تتناسب المكافآت المالية الممنوحة للمعلم عند تكليفه ببعض الواجبات (كالتصحيح والمراقبة في الامتحانات) مع ما يبذله من جهد .					

ملحق رقم 3 :

Statistiques

		epoth1	EPOTH2	EPOTH3	EPOTH4
N	Valide	197	81	203	87
	Manquante	87	203	81	197
Moyenne		108,8934	95,0000	106,0049	89,2184
Médiane		107,0000	91,0000	104,0000	90,0000
Ecart-type		13,4716	21,9602	10,7259	10,7286

جدول يبين قيم كل من المتوسط و الوسيط و الانحراف المعياري

المتعلق بكل فرضية

ملحق رقم 4 :

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur égalité des variance		Test-t pour égalité des moyennes						
									ntervalle de confianc 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
epoth1	Hypothèse de variances égale	9,510	,002	5,134	132	,000	10,5233	2,0498	6,4687	14,5780
	Hypothèse de variances inéga			3,955	26,193	,001	10,5233	2,6605	5,0564	15,9902

جدول يوضح نتائج تطبيق إختبار "ت".

فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الأولى.

ملحق رقم 5 :

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur égalité des variance		Test-t pour égalité des moyennes						
									ntervalle de confianc 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
EPOTH:	Hypothèse de variances égale	5,243	,024	14,042	142	,000	31,5031	2,2435	27,0681	35,9380
	Hypothèse de variances inéga			11,735	27,138	,000	31,5031	2,6846	25,9960	37,0101

جدول يوضح نتائج تطبيق إختبار "ت".

فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الثانية.

ملحق رقم 6 :

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur égalité des variance		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	tervalle de confianc 95% de la différence Inférieure	Supérieure
EPOTH	Hypothèse de variances égale	,122	,727	-9,035	138	,000	-16,1619	1,7888	19,6989	-12,6248
	Hypothèse de variances inéga			-7,955	37,990	,000	-16,1619	2,0316	20,2746	-12,0491

جدول يوضح نتائج تطبيق إختبار "ت".

فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الثالثة.

ملحق رقم 7 :

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur égalité des variance		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	ntervalle de confianc 95% de la différence Inférieure	Supérieure
EPOTH	Hypothèse de variances égales	,038	,845	2,449	148	,015	4,8179	1,9673	,9303	8,7055
	Hypothèse de variances inégal			2,335	40,291	,025	4,8179	2,0630	,6494	8,9864

جدول يوضح نتائج تطبيق إختبار "ت".

فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الرابعة.

ملحق رقم 8 :

المؤسسات	عدد تلاميذ ش علوم تجريبية	عدد تلاميذ ش. ع .ط و الحياة
ثا مليكة قايد - سطيف -	**94**	**44**
ثا فاطمة الزهراء - سطيف	**123**	**128**
ثا محمد قيرواني - سطيف-	**175**	**79**
ثا المعز لدين الله الفاطمي	**144**	**83**
ثا بن راشيق - سطيف -	**113**	**87**
ثا صالح بن عليوي- سطيف	**163**	**89**
ثا بن خلدون - سطيف -	**88**	**68**
ثا عمر حرايق - سطيف-	**139**	**88**
ثا حي 1014 مسكن- سطيف	**133**	**99**
متقنة ابي بكر قاراوي- سطيف	**61**	**/**
متقنة احمد زهراوي سطيف	**56**	**/**
متقنة الهادي باحمد سطيف	**59**	**/**
متقنة حي يحياوي - سطيف-	**140**	**83**
المجموع	**1488**	**848**

جدول يوضح عدد تلاميذ السنة الثالثة في شعبة علوم التجريبية و علوم الطبيعة و الحياة في ثانويات بلدية سطيف

ملخص البحث

هدف هذا البحث الى الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي :هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي في مادة علوم الطبيعة و الحياة ، ودافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة ؟

ووفقا لمستويات متغيري الدراسة تمخضت عن هذا السؤال أربع تساؤلات ، استند عليها في صياغة فروض البحث الأربعة ، وقد جاءت عينتا البحث ممثلة ب 52 أستاذا في التعليم الثانوي لمادة علوم الطبيعة و الحياة، و232 تلميذا و تلميذة من مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة..

ومن اجل قياس متغيرات البحث استخدمنا أداتين ،تمثلتا في : مقياس الرضا الوظيفي للأستاذ مستنبط من مقياس الرضا الوظيفي للمعلم لعبد الرحمن صالح الأزرق ، واختبار الدافعية للانجاز من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي :

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي في مادة علوم الطبيعة و الحياة ، وارتفاع دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة .

2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي في مادة علوم الطبيعة و الحياة ، وانخفاض دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة .

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين انخفاض الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي في مادة علوم الطبيعة و الحياة ، وارتفاع دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة .

4- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين انخفاض الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي في مادة علوم الطبيعة و الحياة ، وانخفاض دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم الطبيعة و الحياة .