الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المـــــذكّرة

الرضا الوظيفي و تأثيره على الأداء التربوي للمعلم

دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لمدينة سيدي عقبة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع
تخصـُّص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالب :
عونـــالـــي حمـزة

إشراف الأستاذ
زوزو رشـــــيد

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
احمد فريجة	أستاذ محاضر(أ)	بسكرة	رئيسا
رشيد زوزو	أستاذ	بسكرة	مقررا ومناقشا
طويل فتيحة	أستاذ محاضر(أ)	بسكرة	عضوا مناقشا
رابحي اسماعيل	أستاذ محاضر(أ)	بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2016/2015

شكر و عرفان

أتقدم بالشكر أولا و قبل كل شئ إلى الله سبحانه و تعالى الذي وفقنا لانجاز هذه الدراسة التي أرجو منها الوصول إلى العمل الأفضل لا العمل الأكمل ،و هنا يتعين علينا إن نقر بالفضل و نعترف بالجميل و ان ننطق بالشكر الى كل من ساهم في إتمام هذه الدراسة .

متقدما بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل المشرف على الدراسة لتوجيهاته و نصائحه السديدة و تلميحاته الرشيدة الأستاذ الدكتور :

" زوزو رشيد "

و كذلك جميع الأستاذة الذين اشرفوا على تكوين دفعة ماجستير علم الاجتماع التربوي 2012-2013

الفهرس

شكر و عرفان I
الفهرس II
قائمة الجداول IV
مقدمة VI

الفصل الاول : موضوع الدراسة

1 الاشكالية 12
2 اهمية الدراسة و اهدافها..... 13
3 اسباب اختيار الموضوع 14
4 مفاهيم الدراسة 15
5 الدراسات السابقة 16

الفصل الثاني : الرضا الوظيفي

1 مفهوم الرضا الوظيفي..... 22
2 اهمية الرضا الوظيفي 25
3 قياس الرضا الوظيفي 26
4 نظريات الرضا الوظيفي 28
5 العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي 34
6 العلاقة بين الرضا الوظيفي و الاداء 40

الفصل الثالث : المعلم و المدرسة الابتدائية

1 مفهوم المعلم و خصائصه 46
2 مكانة و وضع المعلم في المدرسة الجزائرية ..... .50
3 تكوين المعلم 53
4 المدرسة الابتدائية و اهدافها 58

الفصل الرابع : الاداء الوظيفي

1 مفهوم قياس و تقييم الاداء و اهميته 66
2 عناصر ادارة الاداء و اهميتها في تحسين الاداء.....71
3 تقييم الاداء و اهميته في قياس الكفاءة الانتاجية 76
4 قياس الكفاءة الانتاجية للعمل 81
5 الرقابة جودة الاداء و ادارة الجودة 86

الفصل الخامس : الدراسة الميدانية

الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1 مجالات الدراسة 96
2 منهج الدراسة 98
3 ادوات جمع البيانات 99
4العينة 101
5 تحليل البايانات وتفسيرها..... 103
6 عرض النتائج وفق تساؤولات الدراسة 145
الخاتمة ..... .150
قائمة المراجع ..... .151
الملاحق..... .156

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يمثل التوزيع حسب الجنس عند افراد العينة	103
02	جدول يمثل المؤهل العلمي عند افراد العينة	103
03	جدول يمثل توزيع افراد العينة حسب سنوات الخبرة	104
04	جدول يبين ما اذا كان الاجر مناسبا ام لا	105
05	جدول يبين وجود دخل اخر	106
06	جدول يبين ما اذا كان للدخل اثر على العملية التربوية	107
07	جدول يبين ما اذا كانت مهنة التعليم تحقق طموح افراد العينة	108
08	جدول يبين مستوى التعاون بين افراد هيات التدريس	109
09	جدول يبين العلاقة الانسانية بين المعلمين	110
10	جدول يبين ما اذا للعلاقة الانسانية تاثير على العملية التربوية	111
11	جدول يبين علاقة المعلم بالادارة المدرسية	112
12	جدول يبين عدالة المعايير لاحتساب المردودية	113
13	جدول يبين هل الادارة تمنح التشجيع اللازم	114
14	جدول يبين مدى تاثير العلاقة مع الادارة في العملية التربوية	115
15	جدول يبين ما اذا كان المعلم سيغير مهنته اذا وجد عملا اخر في قطاع اخر	116
16	جدول يبين حالة البيئة المدرسية	117
17	جدول يبين ما اذا كانت المدرسة تتوفر على الوسائل التعليمية	118
18	جدول يبين توفر الخدمات المساعدة (طابعة ، جهاز اعلام الي ...) في المدرسة	119
19	جدول يبين حجم التلاميذ داخل القسم	120

20	جدول يبين ما اذا كان للظروف (19،18،17،16) تاثير على الاداء التربوي	121
21	جدول يبين ما اذا كان المعلم خضع لدورة تكوينية قبل استلام منصبه	122
22	جدول يبين ما اذا كان يستفيد المعلم من زيارات المفتش	124
23	جدول يبين ما اذا كان المعلم قد استفاد من دورات تكوينية قبل استلام المنصب	126
24	جدول يبين ما اذا كان البرنامج التعليمي مناسب	127
25	جدول يبين الحجم الساعي ملائم	128
26	جدول يبين ما اذا كان الكتاب المدرسي يساعد على الاداء التربوي	130
27	جدول يبين ام اذا كانت هذه المهنة تشعرك بالمسؤولية	132
28	جدول يبين هل مهنة التعليم تسمح لك بالتقدم	133
29	جدول يبين هل تستمع باوقات عملك اكثر من اوقات فراغك	134
30	جدول يبين هل مهنة التعليم فيها نوع من الروتين	135
31	جدول يبين هل تشعر بالغيبة لحصولك على هذا العمل	136
32	جدول يبين هل الاجر الذي تتقاضاه يتماشى مع مجهوداتك	137
33	جدول يبين ما هو النمط الاداري المتبع في مؤسستك	138
34	جدول يبين هل راتبك يغطي كل متطلبات المعيشة	139
35	جدول يبين هل منحة المردودية كافية لتحفيزك على العمل اكثر	140
36	جدول يبين هل تتمتلك حق المشاركة في القرارات الهامة للمؤسسة	141
37	جدول يبين هل تشعر بالارتباط بالمؤسسة مكان العمل	143
38	جدول يبين هل تعتبر ان للرضا الوظيفي تاثير علبى ادائك التربوي	144

1 مقدمة

شهد العالم خلال العقود الأخيرة تغيرات لم يشهدها من قبل، إذ أصبحنا نعيش اليوم عصر التحديات و القلق الناجمين عن التقدم العلمي و التراكم المعرفي، و هذا نتيجة لتداخل عوامل ورهانات مختلفة، و لمواكبة هذا التطور عمدت العديد من الدول إلى الإصلاح التربوي، و ذلك لأنها آمنت بأنه الوسيلة الوحيدة للتقدم الحضاري و التطور المعرفي، الذي يتطلب مواجهة تحديات القرن الواحد و العشرين.

و الجزائر كغيرها من الدول عمدت إلى الإصلاح التربوي و من ابرز عناصر هذا الإصلاح هو الوضعية الاجتماعية للمعلم، فنجاح العملية التربوية مرتبط أساسا بالمعلم لأنه هو من توكل له مهمة إعداد إطارات المستقبل.

و لأن المعلم صاحب دور بارز في العملية التربوية، و لصعوبة هذه المهنة و خاصة عند معلم المدرسة الابتدائية و لأنه يمتلك نفس طموح أفراد المجتمع و يتأثر بالتغيرات المحيطة به فان رضاه على مهنته و مكانته الاجتماعية مهم في عملية تفاعله داخل الصف التربوي و خارجه.

فدراستنا هذه تأتي لدراسة هذا الجانب من الحياة الاجتماعية للمعلم و مدى تأثيرها على الأداء التربوي للمعلم.

و جاءت هذه الدراسة تحت عنوان الرضا الوظيفي للمعلم و تأثيره على الأداء التربوي و للقيام بهذه الدراسة ارتأينا تقسيم الدراسة إلى خمسة فصول :

و قد تعلق الفصل الأول بموضوع الدراسة في محاولة لطرح إشكالية الدراسة و الإحاطة بأهمية و أهداف الدراسة، ثم تم التطرق لأسباب اختيار الموضوع الموضوعية منها و الذاتية ،مرورا بمفاهيم الدراسة و انتهينا بالدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقد تعلق بمفهوم الرضا الوظيفي ، حيث تم التطرق إلى مفهوم الرضا الوظيفي و كذلك قياس الرضا الوظيفي، ثم انتقلنا إلى النظريات المفسرة للرضا الوظيفي، و في الأخير تم تسليط الضوء على العلاقة بين الرضا الوظيفي و الأداء.

الفصل الثالث جاء ليشمل مفهوم المدرسة الابتدائية و المعلم ، فقد حاولنا الإحاطة بمفهوم المعلم و من ثم مكانة و وضع المعلم في المدرسة الجزائرية ، و ثم التطرق لتكوين المعلم ، لنختم الفصل بالتعريف بالمدرسة الابتدائية و أهدافها.

ثم الفصل الرابع جاء ليعالج مفهوم الأداء ، منطلقا من مفهوم قياس و تقييم الأداء و أهميته ، و من ثم عالج عناصر الأداء و أهمية تحسين الإنتاجية ، مرورا بتقييم الأداء و أهميته، ثم قياس الكفاءة الإنتاجية للعمل و في نهاية الفصل تم التطرق للرقابة على جودة الأداء و إدارة الجودة الشاملة.

كما تم ختم الدراسة بالفصل الخامس فهو الفصل المتعلق بالإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة

بداية بمجالات الدراسة ، إلى منهج الدراسة ، و كذلك الأدوات المستخدمة في جمع البيانات و صولا إلى عينة الدراسة و كيفية اختيارها، ثم الانتقال إلى تحليل البيانات و تفسيرها، و من ثم عرض نتائج الدراسة وفقا لتساؤلات الدراسة بشكل عام.

الفصل الأول
موضـوع الدراسـة

1الإشكالية

2أهمية الدراسة وأهدافها.

3أسباب اختيار موضوع الدراسة.

4مفاهيم الدراسة.

5الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

المعلم هو من يتولى التعليم، فأي مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة يكون فيها المعلم هو الشخص المسؤول على الإشراف في العملية التربوية والتعليمية ،داخل الصف وفي إطار المدرسة، وتوجيه هذه العملية، لكي تتحقق أهدافها وغايتها بكفاءة وفعالية، وهو العنصر المتحكم في نجاحها أو إخفاقها.

وتعتمد كفاءة المعلم وفاعليته في العملية التعليمية على مجموعة أمور متداخلة أهمها: رضا المعلم وقبوله بالتعليم مهنة وعملا، وأن يكن لهذه المهنة تقديرا واحتراما اجتماعي، وواقع اقتصادي يؤمن له دخلا مناسبا يتناسب مع قيمة عمله وأهميته، وان توفر له تأمينات اجتماعية ضد العجز والشيخوخة، ومعرفته لمادته التعليمية وقواعد تعليمها وأصوله ومبادئه وأن يعد إعدادا أكاديميا ومهنيا مناسبا.

إن التعليم الجيد يتطلب معلمين أكفاء فقد ازداد الاهتمام على المستوى العالمي بالمؤسسات التي تعنى بإعداد المعلمين من جهة والتطور في أهدافها وبرامجها وطرائقها من جهة أخرى، لتواكب الوظائف والأدوار الجديدة لمعلمي المستقبل كما ازدادت الدعوات التي تؤكد على تمهين التعليم بحيث يصبح التعليم مهنة بكل ما لهذه الكلمة من معنى، باعتبار أن تمهين التعليم يشكل الأساس المناسب لعمليات التطور والإصلاح، إذ أنه يشكل ضابطا للنوعية في برامج تربية المعلمين، ويشعر المعلمين بأنهم مهنيون ذوو استقلالية ومكانة مثلهم مثل سائر ممارسي المهن المرموقة كالطب والهندسة والمحاماة مما يزيد من دافعتيهم في المجتمع ، ويؤدي إلى الاعتراف بالدور الحيوي الذي يؤدونه في المجتمع واقتصاده.

لقد أضحى التعليم أولوية وطنية تتسابق الدول المتقدمة منها والنامية على حد سواء إلى الاهتمام به والاستثمار فيه ومراجعته بهدف تطويره وتحدياته.

وقد أولت العديد من الدول المعلم الكثير من الاهتمام حرصا على مكانته العلمية والأدبية سعيا من هذه الدول لزيادة رضاه عن مهنته، وذلك لإدراكها لأهمية الرضا الوظيفي في أداء المعلم. فالمعلم فرد من أفراد المجتمع يهمه أمر مستقبله كما يهمه أمر حاضره فهو طموح كغيره من أصحاب المهن الأخرى، فهو يطمح إلى إشباع رغباته وإثبات شخصيته واعتلاء مكانة اجتماعية مرموقة. ولهذا جاء تساؤل الدراسة كالآتي:

ـ ما تأثير الرضا الوظيفي على الأداء التربوي للمعلم؟

وللبحث في هذه العلاقة ارتأينا الاعتماد على جملة من التساؤلات الفرعية كمؤشرات للرضا الوظيفي وذلك على النحو التالي :

ـ ما تأثير شروط العمل وظروفه المادية على الاداء التربوي للمعلم ؟

ـ كيف تِؤثر العلاقات الاجتماعية المدرسية على أداء المعلم التربوي ؟

ـ ما مدى تأثير الوسائل البيداغوجية على الاداء التربوي ؟

1-2 أهمية الدراسة

تعتبر دراسة الأوضاع المهنية والاجتماعية للمعلمين من بين أهم الدراسات في مجال علم الاجتماع التربية نظرا للدور الهام الذي يلعبه المعلم في العملية التربوية بصفة خاصة وتطور المجتمع بشكل عام.

ومع ذلك فإن المعلم لم ينل بعد ما يستحقه من اهتمام وعناية، فقد تحول الاهتمام بالمتعلم في ظل المقاربة التعليمية المنتهجة بعد الإصلاح التربوي أصبح المتعلم هو محور العملية التربوية في إطار ما يسمى بالمقربة بالكفاءات.

ورغم ذلك فإن أي عملية تربوية مثمرة لا غنى عيها عن المعلم في أي مجتمع كان لان المعلم هو أحد أهم عناصر العملية التربوية وخاصة معلم المدرسة الابتدائية.

وتأتي هذه الدراسة لزيادة الاهتمام بالمعلم ودوره في العملية التربوية على ضوء رضاه على مهنته ومدى تأثير ذلك على أدائه التربوي.

2-2 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى:

- التعرف على مدى تأثير الرضا الوظيفي للمعلم على أدائه التربوي المقدم للتلاميذ.
- تحديد المشاكل التي يعاني منها المعلم والتي تمنعه من الوصول إلى الأداء التربوي المثالي.
- التعرف على عوامل رضا المعلم ومعوقات الرضا الوظيفي لدي معلم المدرسة الابتدائية

3-أسباب اختيار الموضوع:

فقد تنوعت أسباب اختيار الموضوع بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي.

فالأسباب الذاتية هي:

- التخصص الأكاديمي للطالب وهو علم الاجتماع التربية فالموضوع يدور في فلك الموضوعات ذات الصلة بهذا التخصص العلمي.
- احتكاك الباحث بميدان التعليم والتأثر بمشاكل القطاع.

أما الأسباب الموضوعية فكانت:

- معالجة ظاهرة هامة داخل المجتمع وهي مدى تأثير الرضا الوظيفي على الأداء التعليمي والتربوي لمعلم المدرسة الابتدائية وهي ظاهرة تثير قلقا علميا من أجل حصر حجم التأثير و الانتشار للظاهرة.
- التعرف على أسباب الرضا الوظيفي ومعوقاته لدى معلم المدرسة الابتدائية.
- تزويد التراث الأكاديمي في ميدان علم الاجتماع التربية بدراسة ميدانية في أحد الموضوعات التي يهتم بها هذا العلم.

4- تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا :

و في هذه الخطوة يحدد الباحث مفاهيم بحثه و يضع لها تعريفا إجرائيا و هو عبارة عن تكييف مختلف التعاريف اللغوية و الاصطلاحية لموضوع البحث و يعرفه قاموس الخدمة الاجتماعية و الخدمات الاجتماعية على انه ((وصف محدد للظاهرة ، و كيف تدرس في مفاهيم توضح كيف سوف يتم قياس الظاهرة)) 1

و قد اشتمل موضوع الدراسة على مفهومين هما : الأداء التربوي و الرضا الوظيفي

---

1 رشيد زرواتي .تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.ديوان المطبوعات الجامعية.الجزائر.ط3 .2008. ص 130

الأداء التربوي: هي الخدمة التي يقدمها المعلم للتلاميذ بدافع مادي ومعنوي، وتعتمد على نقل المعرفة من المعلم إلى التلميذ بقصد إكسابه ضروبا من المعرفة كإحدى وسائل التربية.

الرضا الوظيفي: هو حالة شعورية ناتجة عن الفرق بين ما يقدمه معلم المدرسة الابتدائية وبين الحاجيات والطموحات التي يرغب في تحقيقها.

5-الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى : مومية عزري: ظروف العمل والرضا المهني للمعلم. مذكرة ماجستير غير منشورة.جامعة قسنطينة. 2007/2006.

و قد انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي مفاده هل هناك علاقة بين ظروف عمل الاجتماعية و المادية و الرضا المهني للعلم و هل لها تأثير على العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم
وقد هدفت الدراسة إلى:

- محاولة الكشف عن ظروف العمل المهنية التي تؤدي إلى تحقيق الرضا المهني والتي تساهم في تفعيل العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم.
- محاولة التعرف على ظروف العمل المهنية التي لاتؤدي إلى تحقيق الرضا المهني والتي تؤثر سلبا على سير العملية التربوية من الوجهة التقديرية للمعلم.
- محولة كشف العلاقة بين ظروف العمل المهنية والرضا المهني للمعلم وفيما إذا كان نوع العلاقة يؤثر على سير العملية التعليمية.
- محاولة معرفة تأثير ظروف العمل المهنية الاجتماعية على رضا المعلم ودافعيته للعلم.

وللتوصل إلى هذه النتائج استخدم الباحث للإجابة على هذه التساؤلات و التوصل لهذه الأهداف

منهج المسح بالعينة ، كما تم استخدام العديد من أدوات جمع البيانات و قد استخدم السجلات و الوثائق

كما استخدم الباحث الملاحظة: وقد استخدم نوعين هما: - الملاحظة بالمشاركة ، الملاحظة البسيطة.

فيما استخدم ايضا استمارة الاستبيان : وقد تمت صياغة أسئلة الاستمارة بناءا على الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث وشملت 4 محاور:

- محور خاص بالبيانات الشخصية.
- محور خاص بالبيانات المتعلقة بظروف العمل الاجتماعية.

- محور خاص بظروف العمل المادية.
- محور المفاضلة بين ظروف العمل الاجتماعية والمادية.

و لتوزيع هذه الاستمارة قد تم تحديد نوعية العينة المناسبة للوصول الى اهداف الدراسة و الاجابة على تساؤلات الدراسة و قد تم اختيار العينة الطبقية العشوائية.

و قد حددت مجالات الدراسة: المجال المكاني: المقاطعة التربوية الأولى والثانية مدينة ميلة.

- المجال الزماني: 2006-2007. المجال البشري: مستشاري التوجيه للمقاطعة 1 و2 مدينة ميلة.

و توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية

- ظروف العمل الاجتماعية الجيدة تنعكس إيجابا على الرضا الوظيفي من جهة الجانب ألعلائقي.
- إن ظروف العمل المادية السيئة تنعكس سلبا على الرضا الوظيفي للمعلم.
- توصلت الدراسة إلى أن ظروف العمل المادية أشد تأثيرا من ظروف العمل الاجتماعية وذلك لتأثيرها المباشر على المعلم فالعجز على تلبية الضروريات يؤثر نفسيا على المعلم مما يجعله تحت ضغط كبير وقلق دائم.
- الظروف المادية السيئة يفوق تأثيرها الظروف الاجتماعية الجيدة.
-

- الدراسة الثانية : بن دومية رزيقة. الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر. 2001/2000.

و قد انطلقت الدراسة من تساؤلين رئسيين هما :

ماهي المشكلات و اشكال الضغوطات و العراقيل التي تواجه عمل المدرس ؟

ماهي العوامل التي تجعل المعلم راضيا على عمله ؟ ثم ما هي انعكاسات هذه العوامل على عمله التربوي

و انطلقت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

- تحليل مجال عمل المدرس استنادا إلى ظروفه المادية والمهنية وانعكاسات ذلك على عمله التربوي.

التعرف على الشروط الاجتماعية والمهنية التي تدعم وترفع المكانة الاجتماعية للمعلم.

وللتوصل إلى هذه النتائج استخدمت الباحثة لتحقيق هذه النتائج و للاجابة على تساؤولات الدراسة استخدم منهج المسح الميداني ، كما انه تم تحديد العينة المناسبة التي من خلالها يتم جمع المعلومات الخاصة بالدراسة حيث استخدمت الباحثة العينة الحصصية ، كما تم استخدام العديد من أدوات جمع البيانات فقد استخدمت الباحثة الإحصائيات والبيانات الجاهزة، كما انها استخدمت الملاحظة و كذلك تم توزيع استمارة استبيان على أفراد العينة .

و قد حددت مجالات الدراسة: المجال المكاني: ثانويات مدينة البليدة.

المجال الزماني: 2000-2001. المجال البشري: أساتذة ثانويات مدينة البليدة.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- غالبية الأساتذة راضون بدرجة قليلة أو غير راضين عن مختلف العوامل المتعلقة بأوضاعهم الاقتصادية والمهنية سواء التي تخص العلاقات المهنية سواء التي تخص العلاقات المهنية أو التي تتعلق بحاجات العمل وظروفه.

- الدراسة الثالثة: إيناس فؤاد نواري. الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي بمكة المكرمة. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية. 1428هـ/1429هـ.

و قد جاءت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية

- التعرف على مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين.

التعرف على العلاقة بين الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي ببعض المتغيرات الشخصية.

وقد تم استخدام المنهج: المنهج الوصفي الارتباطي + منهج المسح و لتحقيق الأهداف تم الاستعانة بالعديد من أدوات جمع البيانات حيث تم استخدام الملاحظة و قد استخدم الباحث الملاحظة البسيطة،كما الباحثة استخدمت استمارة استبيان: وقد قسمت إلى ثلاث محاور:

- المعلومات الديموغرافية.
- قياس الرضا الوظيفي.
- قياس الالتزام التنظيمي.

و كانت العينة التي اختارتها الباحثة هي : وقد شملت جميع أفراد مجتمع الدراسة.

وقد شملت مجالات الدراسة: المجال البشري وهو المشرفين التربويين والمجال المكاني هو مكة المكرمة والمجال الزماني هو 1428هـ/1429هـ

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية

- أن كل المشرفين يتمثلون بمستوى عالي من الرضا الوظيفي.
- وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الرضا الوظيفي والالتزام المهني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05 في درجات الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين تبعا للتخصص العلمي والجنس لصالح الذكور.

.

- الدراسة الرابعة : صادق سميح القاروط. الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. نابلس. فلسطين. 2006.

و قد كانت هذه الدراسة تهدف إلى تحقيق الأهداف التالية

- معرف الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر مدراء المدارس أنفسهم.
- كما هدفت إلى معرفة تأثير كل من (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية، الراتب، موقع المدرسة، مستوى المدرسة) على مستوى الجدية تفي العمل لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية.

و لتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي ،كما انه استخدم العينة العشوائية البسيطة كما إن الباحث استخدم العديد من أدوات جمع البيانات حيث انه استخدم الملاحظة فقد استخدم الملاحظة البسيطة ، و قد استخدم الباحث أيضا لتحقيق أهداف الدراسة استمارة استبيان: وقد قسم إلى المحاور التالية:

- محور خاص بالبيانات العامة.
- محور خاص بالجدية في العمل.
- محور خاص بالرضا الوظيفي.

كما حدد الباحث مجالات الدراسة: المجال المكاني: مديري مدارس محافظات شمال الضفة الغربية. المجال الزماني: 2006. المجال البشري: مديري مدارس شمال الضفة الغربية.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية

- أن درجة الجدية في العمل لدى مديري المدارس في محافظات شمال الضفة الغربية كبيرة بلغت 76.2 %
- درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس كانت متوسطة وبلغت 68.8%.
- وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي.
-

- **الدراسات الأجنبية:**
- دراسة كولمر (Collmer). العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية. تكساس. الولايات المتحدة الأمريكية. 1990.

وهدفت الدراسة إلى:

- معرفة العلاقة القائمة بين أنماط القيادة التي ينتهجها مديري المدارس الإعدادية لولاية تكساس الأمريكية ودرجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين في هذه المدارس.
- الكشف عن العوامل التي لها علاقة ومدى ارتباطها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وتوصلت الدراسة إلى:

- النمط الديمقراطي هو أفضل نمط قيادي يساهم في تطوير العملية التربوية وتحقيق الرضا الوظيفي.
- إن الأداء والرضا الوظيفي للمعلم كان عاليا عندما يظهر المدير المساواة.
- المعلمين الذين يشعرون بالرضا الوظيفي أداؤهم أعلى من زملائهم الذين لا يشعرون بالرضا.

مدى الاستفادة من هذه الدراسات

ساهمت الدراسات السابقة في بلورة النظرة الشاملة للدراسة البحثية الحالية، واستعانت بها من اجل تحديد أهداف الدراسة، واختيار العينة الملائمة لموضوع الدراسة وكذا المنهج الذي يلائم الموضوع.

كما أنه من خلال هذه الدراسات السابقة تم الاستقرار على استخدام الدراسة الملائمة والأساليب الإحصائية في ضبط وصياغة فروض البحث الحالي.

وهناك تشابه في بعض المتغيرات واختلاف في متغيرات أخرى بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

كما كان الاختلاف من خلال حجم العينة ومجتمع الدراسة فقد تطرقت هذه الدراسة إلى معلم المدرسة الابتدائية في حين أن هذه الدراسات السابقة تطرقت إلى أساتذة التعليم الثانوي والاعدادي وكذلك المديرين والمشرفين التربويين.

الفصل الثاني:
الرضا الوظيفي

1- مفهوم الرضا الوظيفي

2- أهمية الرضا الوظيفي

3- قياس الرضا الوظيفي.

4- نظريات الرضا الوظيفي.

5- العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي.

6- العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء.

1- مفهوم الرضا الوظيفي:

يشير مفهوم الرضا الوظيفي إلى مجموعة من الاتجاهات لدى الفرد ناحية عمله وهذا المجال يجعلنا نفرق بين جانبين على الأقل من الرضا، يتمثل أولهما : في جوانب الرضا.

فهو ميل الفرد لان يكون راض بدرجات متفاوتة الأوجه للعمل. ومن أمثلة ذلك: العمل ذاته، الدافع، الترقيات، التقدير، المنافع، ظروف وشروط العمل، الإشراف، زملاء العمل، السياسة التنظيمية.

وبالإضافة إلى جوانب الرضا، فهنالك الرضا بوجه عام أو بمعنى آخر ملخص عام يعمل كمؤشر لاتجاه الفرد ناحية عمله، ومقطع عابر لكل جوانب الرضا المختلفة، ومثال الرضا العام أن يعبر الفرد بقوله: « بصفة عامة إجمالية أحب عملي بالرغم من وجود بعض الجوانب التي تقف حائلا لتحقيق بعض التحسينات»

يمثل الرضا العام للفرد متوسط أو مجموع اتجاهات الفرد ناحية الجوانب المختلفة للعمل، وبهذا يمكن لفردين التعبير عن نفس مستوى الرضا، ولكن لأسباب مختلفة.[1]

كما حدد فروم مفهوم الرضا عن العمل بأنه: « الاتجاهات المؤثرة للأفراد اتجاه أدوارهم التي يؤدونها ويشغلونها حاليا» ونتيجة لدراسة أجراها فلقد رسم فروم صورة عامة عن الدور الإيجابي في العمل الذي يتسبب في حدوثه المرتب المرتفع، إتاحة الفرصة للتفاعل بين الفرد ورفاقه، الوجبات الملائمة بين قدرات الفرد وموقعه في العمل.[2]

ويعرف الرضا الوظيفي على انه: المشاعر الحسنة والسيئة التي يشعر بها الفرد حول المتغيرات المادية والمعنوية التي تتعلق بالعمل نفسه والمحيطة به وهذه المتغيرات إما تكون عوامل دافعة تسبب الشعور بالرضا عن العمل أو عوامل تسبب الشعور الشديد بالاستياء عن العمل.

1- راوية حسن. السلوك التنظيمي المعاصر.الدار الجامعية للنشر والتوزيع.الإسكندرية.2003.ص169.

2- مجدي أحمد بيومي. محمد السيد لطفي.الكفاءة التنظيمية والسلوك الإنتاجي. دار المعرفة الجامعية. مصر. 2009. ص144

كما يمكن النظر إلى الرضا الوظيفي عن طريق القيم الإيجابية التي يقدمها العمل للفرد فإن كان الفرد راض عن عمله فإن هذا العمل قد حقق له قيمة إيجابية. وقد يختلف مفهوم القيمة من العمل باختلاف الأفراد أنفسهم[1]

كم يعرفه "هيرزبيرج" بأنه حالة من السعادة يتحقق من خلال عوامل دافعة تتعلق بالوظيفة ذاتها وبأنه ليس عكس عدم الرضا الوظيفي الذي يعتبره حالة من الاستياء تأتي من عوامل تتعلق بالبنية الداخلية للعمل.

ويعرفه "بوك" بأن الرضا الوظيفي هو عبارة عن مجموعة من الاهتمامات بالظروف النفسية والمادية والبيئية التي تحمل الفرد على القول بصدق إنني راض عن وظيفتي.

والرضا الوظيفي عند "المزوع" هو بمثابة التعبير بشعور السعادة والارتياح لدى الفرد أثناء قيامه بوظيفته، وما يحيط بها من علاقات تحقق له حاجته.[2]

ويعرفه أحد الباحثين بأنه من المفيد التمييز بين الرضا عن العمل ومفهوم الرضا في العمل، فقد يكون العاملين راضين في العمل ولكن ليس على العمل نفسه، أي أن مصدر الرضا يكون عن طريق الجو الاجتماعي للعمل وليس للخصائص الموجودة في العمل ذاته وهذا ما وجده "هنري نيوبي" في دراسة الرضا عن العمل بين مجموعة من المزارعين عام 1977، حيث تبين له أن جميع هؤلاء العمال راضين في عملهم لكن ليس بالعمل نفسه وعليه فقد وجد أن الرضا في العمل ينقسم إلى نوعين هما:

أ- الرضا العام: ويتضمن رضا الموظف عن العمل ككل. أي بشكل عام.

ب- الرضا النوعي: ويتضمن رضا الموظف على جانب محدد من جوانب العمل المختلفة، فالرضا في العمل يعتبر رضا نوعي لأنه يتعلق بالرضا عن محتوى وطبيعة العمل نفسه.[3]

ويرى "هربرت" أن مفهوم الرضا الوظيفي يطلق على مشاعر العاملين تجاه أعمالهم ويمكن تحديد تلك المشاعر في زاويتين.

1- محمد أحمد سليمان. سوسن عبد الفتاح وهب. الرضا والولاء الوظيفي. دار زمزم للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2011. ص134.

2- عادل عبد الرزاق هاشم. القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي. دار اليازوري.عمان.الأردن.2010. ص(85-87).

1- مومية عزري. ظروف العمل والرضا الوظيفي للمعلم. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر. 2006/2007.ص 28

أ- ما يوفره العمل للعاملين في الواقع

ب- ما ينبغي أن يوفره العمل من وجهة نظرهم.[1]

كما أشارت وهيبة عيساوي في مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير مجموعة من التعاريف نسوق منها:

يرى "لولير" « أن كافة النظريات والدوافع والحوافز وبعض نظريات الحاجة تعتبر أن حصول الفرد على المزيد مما يريد يجعله أكثر قناعة ورضا »

ويرى كل من "راندي "و"ترامبو" «أن مصطلح الرضا الوظيفي يستخدم للدلالة على مشاعر العاملين تجاه العمل بنفس الطريقة التي تستخدم بها عبارة نوعية الحياة المعيشية لوصف ردود فعل وانطباعات الفرد عن الحياة بشكل عام.»

يرى "كارترل" « أن درجة الرضا تمثل الفرق بين ما يحققه الفرد فعلا وما يطمح إلى تحقيقه.»[2]

وبما أن هذه الدراسة تعالج موضوع الرضا الوظيفي للمعلم فسوف نستعرض هذا التعريف للرضا الوظيفي من جهة تربوية حيث يعرف معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس بأن « الرضا الوظيفي للمعلم يعني: الرضا الذي يستمده من وظيفته التي يقوم بها أو الجماعة التي يعمل معها، أو رؤسائه الذين يقومون بالإشراف عليه، وهو نابع من إيمانه بوظيفته والدور الذي يقوم به، وغياب هذا الرضا يؤدي إلى إهماله وعدم قيامه بواجباته مما يتسبب في عدم تحقيق العملية التربوية لأهدافها مما يؤدي إلى ضعف المجتمع وتأخره.»[3]

وهذه المجموعة من التعاريف تصف حالة واتجاه العمال اتجاه عملهم وهو ما يعبر عن مصطلح الرضا الوظيفي فهذا الأخير هو ما يحققه الفرد داخل المنظمة أو الهيئة التي يعمل بها دون أن ننسى تأثير الظروف الاقتصادية والاجتماعية فهي تتدخل في القرار الذي يتخذه العامل اتجاه مهنته بالرضا أو عدم الرضا.

1- صلاح الدين محمد عبد الباقي. السلوك الفعال في المنظمات. الدار الجامعية للنشر والتوزيع. الإسكندرية. مصر. 2002. ص211.

2- عيساوي وهيبة. رسالة ماجستير غير منشورة. أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي.جامعة تلمسان. الجزائر.2011.

3- مومية عزري . المرجع السابق. ص24.

2 أهمية الرضا الوظيفي:

يعتبر الرضا الوظيفي من بين أكثر المواضيع التي تمت فيها الدراسات والبحوث.

ترجع هذه الكثافة إلى أهمية هذا الموضوع نظرا لأن الأفراد يقضون معظم أوقاتهم في العمل، كما يرجع الاهتمام به إلى الاعتقاد السائد بأن الرضا الوظيفي يؤدي إلى الزيادة في الإنتاج.

ولا نبالغ إذا ما اعتبرنا أن العنصر البشري هو الثروة الحقيقية والمحور الأساسي للإنتاج في منظمات العمل، فالمعدات والأجهزة الحديثة مهما بلغت من تطور تبقى غير مفيدة، وقد لا تعمل إذا لم تتوفر اليد العاملة المؤهلة التي تديرها وتحركها، فإن كان العنصر البشري على هذه الدرجة من الأهمية فإنه من العدل والإنصاف أن نسعى ليكون الفرد راضيا عن عمله.

إذ يمثل المورد البشري الدعامة الأساسية لما تؤديه المنظمة من أنشطة وما تحققه من أداء، فهو يضع الإستراتيجيات ويرسم الأهداف، وهو الذي يخطط وينفذ، وهو الذي يتابع ويقيم...، وأي انحراف له على المستوى الأداء أو معايير السلوك المطلوب سينجم عنه بلا شك انحراف المنظمة عن تحقيق أهدافها وتعطيل مسيراتها وصيرورتها وهذا ما يجعله العامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح المنظمات أو فشلها.

إن فهم وإدراك الموظفين والعاملين في مجالات العمل ورضاهم الوظيفي يساعد الإدارة والمديرين والمشرفين على تصميم بيئة عمل مناسبة ونظام حوافز فعال يساعد على حفظ الموظفين والإبقاء عليهم في مجال العمل وزيادة فاعليتهم وأدائهم الوظيفي بصفة الموظفين أهم الموارد التي تمتلكها المؤسسة.

وعلى ذلك فإن إدراك المرؤوس بأن الجهد العالي واحتمالية الوصول إلى المكافأة والقيمة العليا للمكافأة سوف يؤدي إلى بذل أعلى جهد في الوظيفة وتخصيص قدراته إلى المنظمة التي يعمل بها مع إدراكه لدوره داخلها، مما يحسن أدائه الذي ينعكس على المكافآت وإدراكه للعدالة المطبقة في المكافأة الممنوحة في الأخير رضاه عن عمله[1]

1- عادل عبد الرزاق هاشم.القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي. (مرجع سابق). ص(88-89).

3- قياس الرضا الوظيفي:

يقصد بعملية قياس الرضا الوظيفي عملية جمع البيانات الدالة على مستوى رضا لجماعة العمل الموجودة في المنظمة عن عناصر الرضا المختلفة، وتعتبر عملية القياس هي الخطوة الأساسية اللبنة الأولى في الدراسات والجهود الخاصة بالرضا الوظيفي حيث أنه وفقا لما تسفر عنه نتائج هذه العملية تعمل إدارة المنظمات على رسم البيانات واتخاذ الخطوات اللازمة لزيادة نسبة الرضا الوظيفي.

وقد قسم الباحثون مقاييس الرضا الوظيفي إلى مقاييس موضوعية ومقاييس ذاتية.

أ- **المقاييس الموضوعية** : يعتمد على مقاييس موضوعية فهي تقيس الرضا بالآثار السلوكية، أي من خلال دراسة السلوكات الناجمة عن عدم الرضا أو تلك التي تعبر عن حالة الاستياء كالتغيب عن العمل، التمارض، دوران العمل "تحديد مستوى الإنتاج، ترك العمل وغيرها من المظاهر التي أثبتت جل الدراسات أن هناك علاقة عكسية بينها وبين الرضا الوظيفي.[1]

ب- المقاييس الذاتية: وهي المقاييس التي يتم التوصل فيها إلى النتائج اعتمادا على تقارير من جانب الأفراد أنفسهم على درجة رضاهم الوظيفي سواء كتابة(استمارة) أو مشافهة (مقابلة شخصية) كما تقوم هذه المقاييس على تصميم قوائم ومقاييس واستبيانات تصاغ على شكل عبارات تتناول جوانب مختلفة من العمل أو هي عبارة عن أسئلة موجهة إلى العاملين بهدف معرفة مدى تقبلهم ورضاهم عن تلك الجوانب.[2]

وهناك العديد من الأساليب لقياس الرضا الوظيفي فيمكن استخدام :

أ- **طريقة تحليل الظواهر:**وهي أكثر الطرق بساطة وانتشارا حيث تعتمد على تحليل عدد من الظواهر المعبرة على درجة رضا الموظف ومشاعره اتجاه عمله، ومن هذه الظواهر التي تساعد على تلمس درجة الرضا، معدل دوران العمل، التمارض، فقد أظهر تحليل الظواهر أن الأفراد الذين يبدون درجة عالية من الرضا الوظيفي لا يتجاوز غيابهم إلا نسبة ضئيلة فضلا عن انخفاض معدل دوران العمل بينهم بصورة لا نجدها بين الذين يبدون درجة منخفضة من الرضا الوظيفي، ويرى

1- أحمد صقر عاشور .إدارة القوى العاملة. دار النهضة العربية للنشر والطباعة. بيروت.ط2. 1979. ص(404-405).

2- عيساوي وهيبة. المرجع الساق.ص 83.

"فروم" أن من النتائج التي يمكن ترتيبها على هذه الظواهر وتحليلها إمكانية التنبؤ بالعوامل التي تدفع بالموظف إلى الاستمرار في وظيفته أو تخليه عنها.[1]

ب- **طريقة الأحداث الحرجة:** وهو أسلوب أو إجراء يمكن من خلاله قياس وتقييم الرضا الوظيفي للفرد 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 عدم الرضا، فمثلا إذا ذكر العديد من الأفراد مواقف في العمل والتي تم معاملتهم من خلالها بطريقة سيئة من المشرف، أو عندما يمتدحون المشرف بمعاملته الطيبة، يظهر أن نمط الإشراف يلعب دورا هاما في رضا الأفراد عن عملهم.

ج- **المقابلات الشخصية**: وهي تتضمن مقابلة الأفراد بصفة شخصية، وجها لوجه، وسؤال الأفراد عن اتجاهاتهم. غالبا ما يفصح الفرد بصورة أكثر تعمقا عن استخدام قوائم الاستقصاء فمن خلال سؤال الفرد والحصول على استجابات يمكن التعرف على الأسباب المختلفة التي سببت الاتجاهات المتعلقة بالعمل.[2]

د- **طريقة الاستقصاء:** وتعتمد هذه الطريقة على استقصاء أراء المفردات المستهدفة قياس رضاها من خلال نماذج لاستطلاع الرأي وتصاغ محتوياتها، وتصميم عناصرها على النحو الذي يخدم أهداف الباحثين ويتلائم مع مستويات الذين يتم استطلاع أرائهم وتأخذ هذه النماذج أشكالا عدة، تتفاوت بساطة أو تعقيد هذه الاستقصاءات حسب الفروض والوسيلة التي تعالج بها البيانات والظروف المحيطة به.[3]

ولعل أشهر مقاييس الرضا الوظيفي إضافة إلى ما ذكر أعلاه، مقياس أو استبان مينوسوتا لقياس الرضا الوظيفي ويشتمل هذا المقياس على العناصر الآتية:

استخدام القدرات، الإنجاز، مستوى النشاط، التقدم، تفويض السلطة، سياسات وممارسات المنظمة، التعويضات، زملاء العمل، الإبداع، الاستقلالية، القيم الأخلاقية، التقدير، المسؤولية، الأمان ، الخدمات الاجتماعية، المركز الاجتماعي الوظيفي، الجانب الفني للإشراف، الجانب الإنساني في الإشراف، التنوع في مهام العمل، ظروف العمل.[4]

1- أحمد بيومي. محمد السيد لطفي.المرجع السابق.ص148.
2- راوية حسن. المرجع السابق. ص170.
2- أحمد بيومي. محمد السيد لطفي.المرجع السابق.ص149.
4- عادل عبد الرزاق هاشم.المرجع السابق.ص 111.

4- نظريات الرضا الوظيفي:

تحاول نظريات الرضا الوظيفي أن تقدم تفسيرا لمسببات رضا الأفراد عن عملهم أو استيائهم منه، كما أنها تساعد على التنبؤ بهذا الرضا ومحاولة التحكم فيه والسيطرة عليه، وقد برزت عدة نماذج ونظريات تحاول تفسير الرضا الوظيفي وفي هذا الجزء من الدراسة نستعرض بعض هذه النظريات.

- **نظرية ابرهام ماسلو للحاجات:**

في سنة 1934 نشر "ماسلو" نظريته في إشباع الحاجات التي تعتبر أساسا أو مصدر العديد من البحوث والنظريات المتعلقة بالدافعية.ويقوم الغرض الأساسي لهذه النظرية على اعتبار أن الإنسان كائن محتاج، وأن سلوك الإنسان موجه دائما نحو إشباع حاجاته. وقد رتب ماسلو هذه الحاجات في خمس مجموعات وأطلق عليها اسم هرمية الحاجات وهذه الحاجات هي:

الحاجات الفسيولوجية: وتتكون من الحاجات الجسمية الأساسية للمحافظة على الحياة، مثل الحاجة إلى الطعام والماء والجنس والمأوى.

حاجات الأمن: وتتمثل في حاجات الأمن المادي والنفسي للفرد مثل الأمن من الأخطار، الاستقرار في العمل، ضمان الدخل وغيرها.

حاجات التقدير: وهذه الحاجات من نوعين الأول يطلق عليها اسم التقدير الذاتي أي تقدير الفرد لذاته من خلال ثقته في نفسه، استقلالية أو مهارته. أما النوع الثاني فهو التقدير الخارجي أي تقدير الآخرين للفرد لمكانته أو عمله أو مركزه.[1]

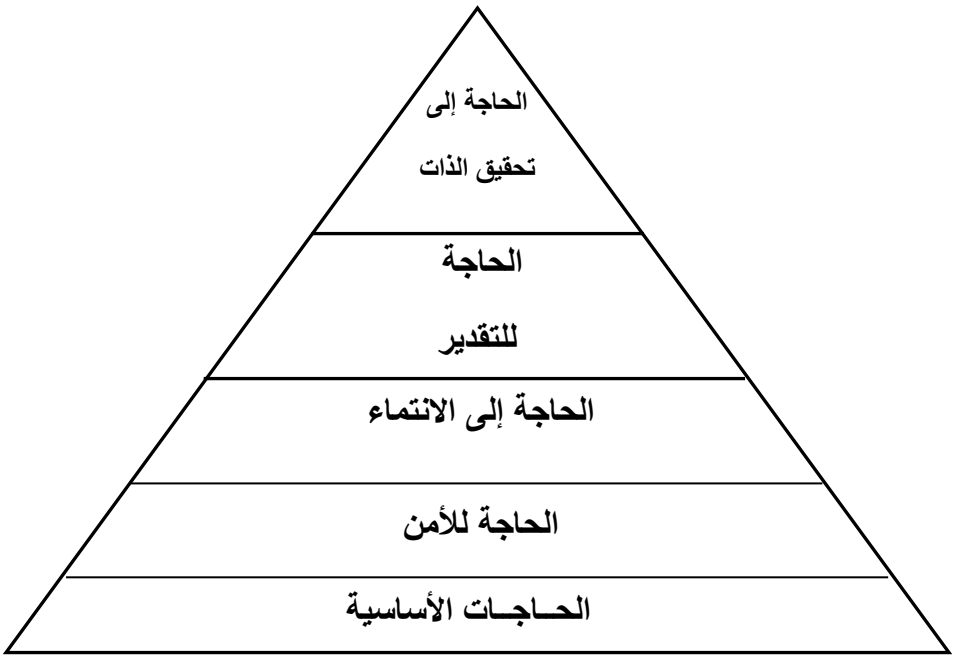
الحاجات الاجتماعية: وتتضمن حاجة الفرد إلى القبول الاجتماعي من الآخرين، وتكوين الأصدقاء.

حاجات تحقيق الذات: تعبر عن حاجة الفرد إلى تحقيق ذاته من خلال رفع القيود التي تحد من انطلاقه واستخدامه لجميع قدراته ومواهبه في تحقيق أهداف يعترف الآخرون بأهميتها.

إن اصطلاح هرمية الحاجات الإنسانية الذي ابتدعه "ماسلو" يعتبر أن علاج مشكلة الدافعية مرهون بتحقيق مجموعة معينة من الفروض هي:

1- علي شريف. إدارة المنظمات العامة. دار الجامعة للنشر. 1987. ص376.

- إن إشباع الحاجات الإنسانية يخضع لأولويات تعبر عن مدى أساسية الحاجة، كما هو موضح بالشكل الهرمي.
- إن إشباع الفرد لمجموعة من الحاجات يترتب عليه بروز أهمية المجموعة التالية لما في ترتيب الأولوية.
- إن الحاجة المشبعة تفقد تأثيرها كدافع لسلوك الفرد.
- إن الفرد عندما يتجه لإشباع حاجته في مستوى أعلى، فمعنى ذلك أن الحاجات الدنيا السابقة عليها تكون قد تم إشباعها.
- إن النقص في إشباع حاجة تقع في مجموعة أدنى بعد أن كانت مشبعة لا بد أن يتبعه تحول في اهتمام الفرد يتمثل في تعديل سلوكه لما يتفق مع إعادة إشباعها.
- إن سعادة الفرد تتحدد بمستوى الحاجات التي يمكن إشباعها.
- إن الصحة النفسية للأفراد تتوقف على إشباع جميع حاجاتهم.[1]



شكل يوضح هرم ماسلو للحاجات[2]

- **نظرية الإنجاز لمكليلاند:**

وضع مكليلاند ومساعدوه نظرية للدافعية، ذهبوا فيها إلى أن الحاجات ليست موروثة في البشر ولا هي متماثلة لديهم. وأن الحاجات تكتسب أو تعلم خلال الحياة، وان بعض الناس يكونوا أكثر توجها

1- علي شريف. المرجع السابق. ص377.

2- علي محمد ربابعة. إدارة الموارد البشرية.دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان. 2003. ص81.

لإشباع حاجات معينة دون غيرها، ركز "مكليلاند" على ثلاث حاجات رئيسية: الحاجة للإنجاز، الحاجة للاندماج والانتماء، الحاجة للنفوذ.

- الحاجة للإنجاز: الأشخاص الذين يشعرون بحاجة كبيرة للإنجاز فرغبتهم عالية في بلوغ الأهداف وركوب التحديات والتفوق، فهم مدفوعون بالتنافس مع خوف شديد من الفشل، فيضعون لأنفسهم أهدافا متوسطة الصعوبة (لكنها ليست مستحيلة)، ويحللون المخاطر ويقيمون المشاكل، ويسعون لمعرفة نتائج جهودهم، ويفضلون تحمل المسؤولية الشخصية عن الأداء والنتائج ومعالجة الأمور بأنفسهم.[1] لذلك لا ينجحون في المنظمات الكبيرة حيث يجب أن يداروا من خلال الآخرين لكنهم ينجحون عادة مخططين ومديرين لمشروعات صغيرة حيث تكون دوافعهم قوية وفاعلة للأداء.
- الحاجة للاندماج: الأشخاص الذين يشعرون بحاجة كبيرة للاندماج فيبحثون عن الصداقة والتآلف والحب واعتبار مشاعر الآخرين وإرضائهم، كما يسعون لتجنب المرارة والألم كنتيجة لرفض الآخرين لهم، مثل هؤلاء الناس يسعون إلى البحث عن عمل يتاح لهم فيه بناء علاقات شخصية قوية، هنا يستطيع المديرون استثارة دافعية العاملين ذوي الحاجة العالية للاندماج بتهيئة بيئة عمل تركز على التعاون وعلى روح الفريق.
- الحاجة للنفوذ: الأشخاص الذين يشعرون بحاجة كبيرة للنفوذ يسعون للتأثير على الآخرين والسيطرة عليهم والتحكم فيهم. ويسعى هؤلاء للبحث عن المراكز القيادية والتشبث بها وعادة ما يجيدون المناقشة والخطابة. وتأخذ هذه الحاجة صيغتين، النفوذ الشخصي أما الذين لديهم حاجة عالية للنفوذ المؤسسي فيعنون أكثر بالمشكلات التنظيمية وبالتأثير على الآخرين لبلوغ الأهداف الجماعية أو الأهداف المنظمة. ورأى "مكليلاند" أن ذوي الحاجة للنفوذ المؤسسي يكونون أكثر فاعلية من غيرهم من ذوي الحاجة العالية للإنجاز.[2]

- **نظرية التوقع:** في عام 1964 وضع العالم "فكتور فروم" هذه النظرية والتي تنص على أن قوة الميل للتصرف بطريقة معينة تتوقف على كل من قوة التوقع أو الاحتمال بأن هذا التصرف سببته نواتج معينة، وعلى مدى جاذبية أو منفعة هذه النواتج للفرد (التكافؤ). وعلى هذا فإن النظرية تتضمن ثلاث متغيرات:

- الجاذبية للمنفعة: وهي مدى الأهمية التي يعطيها الفرد للنواتج المحتملة أو المكافأة التي يحققها في عمله، وهي تتمثل في الحاجة غير مشبعة.

1- أحمد السيد مصطفى. إدارة السلوك التنظيمي رؤية عصرية. حقوق النشر والتوزيع محفوظة للمؤلف. 2000. ص(156-157).

2- أحمد سيد مصطفى. المرجع السابق. ص158.

- الارتباط بين الأداء والمكافأة: وهي درجة اعتقاد الفرد بأن مستوى أدائه سوف يؤدي إلى تحقيق النواتج المرغوبة.
- الارتباط بين الجهد والأداء: وهي الاحتمال المدرك للفرد بأن الجهد المبذول سيؤدي إلى تحقيق الأداء.[1]

- **نظرية الهدف:**

تقوم نظرية "لوك" على أن مبعث دافعية الأفراد هو الأهداف والغايات ولما لها من أهمية لديهم، فسلوك الفرد محكوم في أغلب الأحيان بالأهداف التي يسعى إليها وما يعطيها من أهمية، فكلما كانت الأهداف محددة وواضحة ومقبولة لدى الفرد ويتوفر لها تغذية عكسية تبين معدلات ومستويات الأداء للأفراد كلما كانت الدافعية لديه لعملها أكبر. ولذلك وجب على الإدارة التي ترغب في زيادة دوافع الأفراد ورفع أدائهم أن توفر لهم ما يلي:

- تحديد الأهداف والمهام والتي يتوقع منهم أداؤها بشكل واضح.
- أن تكون المهام والعناصر التي تتضمنها الأهداف مقبولة من قبل الأفراد.
- فتح قنوات للتغذية العكسية لبيان مستوى أداء الأفراد.[2]

- **نظرية العدالة:**

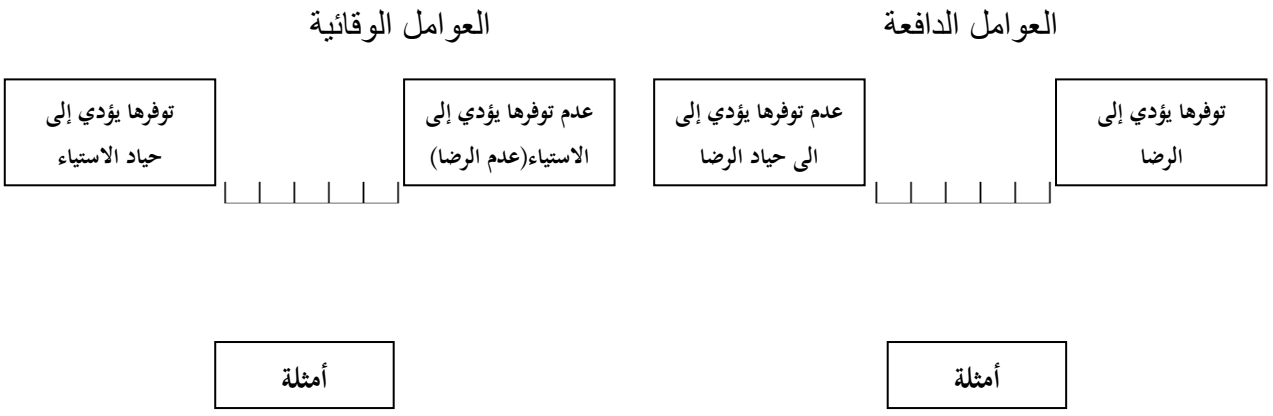
رائدها "ستاسي آدامز" لا يكتفي الأفراد ببذل الجهد والحصول على العوائد المقابلة له ، وإنما يحرصون على الشعور بعدالة هذه العوائد وناسبتها للعطاء الذي بذلوه، فهي تركز على إدراك الأفراد للإنصاف الذي يعاملون به عندما يقارنون بالآخرين (وهي تقترح أن الناس يحفزوا للبحث عن العدالة الاجتماعية في المكافآت التي يتوقعونها من الأداء) الأفراد يقيمون العدالة من خلال مقارنة مدخلاتهم بالنسبة للنتائج التي يحصلون عليها من العمل، والمدخلات إلى العمل تشمل التعليم، الخبرة، الجهد، القدرة، النتائج من العمل تشمل الأجر، الاعتراف، الأرباح، الترقيات، ويقوم الأفراد بمقارنة نسبة مدخلاتهم إلى نتائج الآخرين والعملية تعرف بمقارنة اجتماعية. إن الأفراد يقارنون نسبة مدخلاتهم إلى النتائج التي يحصلون عليها من نسبة مدخلات الآخرين فإنهم لن يكونوا راضين وسيكونون راضين مثلا إذا حصل شخص من مستوى تعليمي متدني على أجر أعلى من شخص صاحب مستوى تعليمي عالي وخبرة عالية فإن النتيجة تكون أن هذا الشخص يشعر بعدم العدالة ويكون غاضبا

1- محمد صالح الحناوي، راوية حسن. السلوك التنظيمي. مركز التنمية الإدارية. الإسكندرية. 1998. ص170.
2- جمال الدين لعويسات. السلوك التنظيمي والتطور الإداري. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر. 2002. ص21.

ومنزعجا، حتى الدفع أكثر مما ينبغي يعتبر غير منصف ويجعل الشخص يشعر بالذنب وهذا الشعور قد يجعل الشخص يحاول تصحيح عدم الإنصاف هذا من خلال العمل بجد والحصول على تعليم أكثر ويحاول الأشخاص الوصول إلى حالة التوازن من العدالة.[1]

- **نظرية ذات العاملين:** استطاع "فريديرك هيرزبرج" من خلال دراسته أن يتوصل إلى الفصل بين نوعين من مشاعر الدافعية: الرضا والاستياء، وأن العوامل المؤدية للرضا تختلف تماما عن العوامل المؤدية للاستياء.

وفيما يلي عرض لهذه النظرية:



- الإنجاز	- ظروف العمل
- المسؤولية	- الإشراف
- التقدير	- سياسات المنظمة
- التقدم والنمو	- الأجر
- أهمية العمل	- العلاقات

أ- **العوامل الدافعة:** هي تلك العوامل المؤدية إلى إثارة الحماس وخلق قوة دفع السلوك. وهذه العوامل تختلف عن العوامل الوقائية وهذه الأخيرة تقي الفرد من مشاعر الاستياء وتحميه من السخط الناجم عن عدم الرضا.

1- هيثم العاني. الإدارة بالحوافز. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2007. ص(106-107).

ب- العوامل الوقائية: وهي التي يعتبر توافرها بشكل جيد ضروري لتجميد مشاعر الاستياء لتجنب مشاعر عدم الرضا ولكنها لا تؤدي إلى خلق قوة دافعة وحماس الأداء وهذه العوامل: ظروف العمل، العلاقات مع الرؤساء، العلاقات مع المرؤوسين، الإشراف، الأداء عمل ذي أهمية وقيمة للمنظمة.

بالرغم من تعرض هذه النظرية للعديد من الانتقادات إلا أنها بقيت صامدة أمام تيار الانتقادات وثبات مفاهيمها كنظرية تحاول تفسير كيف ينشأ الرضا.[1]

- **نظرية آلدفر:** اعتمد آلدفر في تطوير نظرية الحاجات على نظريتي ماسلو وهرزنبرج، وما يتوافق مع النتائج التي أجراها حيث يرى أن الحاجات الإنسانية يمكن تصنيفها إلى حاجات أولية وحاجات راقبة، وقد اقترح أن للإنسان ثلاث حاجات هي:

- **حاجات الوجود:** وهي الحاجات التي يتم إشباعها بواسطة عوامل البيئة كالأكل والماء والهواء...
- **حاجات العلاقات:** وهي الحاجات التي يتم إشباعها بواسطة العلاقات الاجتماعية المتبادلة.
- **حاجات النمو:** وهي تهتم بالمستوى الأعلى للذات الإنسانية والنمو النفسي للفرد مثل تحقيق الذات وإشباعها.

وما يلاحظ على هذه النظرية هو اختلافها عن نظرية الحاجات في عدد الفئات وفي كيفية تحرك الفرد وانتقاله من فئة إلى أخرى، لأنها تعتقد أن الحاجات تشكل خطا مستقيما وليس سلما ولا يعتقد بأنه يجب إشباع الحاجات الدنيا أولا قبل تشكل الحاجات العليا كدافع، وقد أوضح أيضا إلى أن ثقافة الفرد ونشأته يلعبان دورا في تحديد أسبقية وترتيب الحاجات.

إن ما يميز هذه النظرية هو بساطتها وسهولة الافتراضات التي وضعتها لمناقشة الرضا الوظيفي، باعتبارها محاولة للرد على نظرية ماسلو من خلال سعيها لتحسينها وتطويرها وإذا كانت في مجملها تعبر عن فكرة واحدة هي أن محرك العمل هو الرضا ومدى إشباع حاجاته.[2]

1- عادل عبد الرزاق هاشم. المرجع السابق. ص(89-90).

2- ناصر محمد العديلي. السلوك الإنساني والنظمي من منظور مقارن. معهد الإدارة العامة. السعودية. 1995. ص104.

5 العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي:

وقد قسم فريدريك هرزبرج هذه العوامل إلى قسمين عوامل تؤدي إلى عدم الرضا وعوامل تؤدي إلى الرضا.

أ- **العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا:**

- الجوع
- الأمن ⟸ المصدر: الطبيعة الحيوانية للإنسان.
- بيئة العمل
- نوع الرقابة.

ب- **العوامل التي تؤدي إلى الرضا:**

- إنجازات الفرد ومهامه.
- اعترافات وتقدير الجماعة لصفات الفرد.
- العمل في حد ذاته أو مستوى العمل.
- المسؤولية.
- التقدم والترقية.
- إمكانية التطور.

هذه العوامل مهمة ذلك أنها تتوجه إلى الذهنية في العمل.[1]

فيما حددت راوية حسن 3 عوامل رئيسية لتحقيق الرضا.

– **التباعد:** أي أن الرضا عن العمل يتحقق من تقارب النواتج التي يرغب الفرد في تحقيقها وتلك التي يحصل عليها فعلا في مجال عمله.

– **العدالة:** أي الشعور بالعدالة عندما يحصل على ما يعتقد انه يستحقه في العمل.

1- بشبابنية سعد. علم اجتماع العمل. منشورات منتوري. قسنطينة. 2003.2004. ص95.

– **الوضع الشخصي المسبق:** فقد تؤثر شخصية الفرد على مدى شعوره بالرضا عن العمل فبالرغم من إمكانية التأثير على مستوى الرضا بتغيير بيئة العمل، إلا أن الموقف الشخصي المسبق قد يؤثر على مستوى شعوره بالرضا بالرغم من التغييرات الإيجابية في العمل.[1]

وقد أرجعت العديد من الدراسات والبحوث حول الرضا الوظيفي أن أهم عوامل مؤثرة في الرضا الوظيفي هما عاملين رئيسيين: الضغوط وكذلك الحوافز فقد توصلت العديد من الدراسات أن محددات أو العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي تنطوي تحت هذين العاملين الأساسيين:

الضغط:

أ- **مفهوم وطبيعة الضغط:** يتفاوت في الثبات فمنهم من تستخفه التوافه فيفقد توازنه ويتهاوى بسرعة، ومنهم من تحفزه الشدائد، فيبقى صامدا مثابرا محتفظا برجاحة عقله وسماحه
وبالإضافة إلى هذا الدور الذي تلعبه الخصائص الذاتية للفرد في تحديد طبيعة الاستجابة لهذه المثيرات نجد أيضا أن للبيئة التي يعيش فيها الفرد دورا حاكما وحيوي في تشكيل الاستجابة والتأثير عليها أي في تحديد حجم ونوعية وكيفية التعامل مع هذه الضغوط ويمكن تصنيف محاولات الباحثين والممارسين لتحديد مفهوم وطبيعة العمل على النحو التالي: المفهوم الذاتي للضغط، المفهوم البيئي للضغط، المفهوم المتكامل للضغوط.
أولا/ المفهوم الذاتي للضغط: يتعامل أصحاب هذا الاتجاه مع الضغوط باعتبارها ردود الأفعال البدنية والسلوكية التي تصدر على الفرد نتيجة لتعرضه لمثيرات معينة ومن أصحاب هذا الاتجاه" Selye 1973" حيث يعرف الضغط على أنه« الاستجابة المحددة لما تفرضه الظروف على الفرد من متطلبات » كما ويعرف "Pakes Decotus1980" الضغوط بأنها «إدراك أو شعور الفرد باختلال في حالته البدنية أو النفسية كرد فعل للأحداث والظروف الموجودة في بيئة العمل». ويعرفه " Luehans1985" الضغوط بأنها «استجابة الجسم لمجموعة من المواقف والمتغيرات البيئية والنفسية للعاملين في المنظمة.»[2]
ثانيا/ المفهوم البيئي للضغط: يتعامل هذا الاتجاه مع الضغوط باعتبارها مجموعة العناصر والمثيرات والقوى البيئية التي تؤثر على الفرد، ومن أصحاب هذا

1- راوية حسن. المرجع السابق. ص(172- 174)
2- محمد إسماعيل بلال. السلوك التنظيمي. دار الجامعة الجديدة.الإسكندرية. مصر. 2008. ص(41-42)

الاتجاه"Holl&Monsfidd1971"حيث يعرف الضغوط على أنها «عبارة عن قوى خارجية تؤثر على النظام سواء كان فردا أو منظمة تؤدي إلى حدوث تغيرات داخلية في صورة إجهاد.»

كما يعرف كل من "Cooper&Morchek 1976" الضغوط بأنها«مجموعة العوامل البيئية السلبية (مثل غموض الدور، صراع الدور، ظروف العمل، عبئ زائد) والتي لها علاقة بأداء معين.».

أما "Middekmist&Hill1988"فيعرف الضغوط بأنها «تلك القوى الخارجية التي تمارس تأثيرها على الفرد ويترتب عليها الإجهاد النفسي والجسماني والسلوكي لهذا الفرد.»[1]

ثالثا/ المفهوم المتكامل للضغط: يشير هذا الاتجاه إلى الضغوط باعتبارها محصلة تفاعل الخصائص الذاتية للفرد مع الظروف البيئية الخارجية المحيطة بالفرد.

فيعرفه مارجوس وزملائه بـ: «حالة تنتج من التفاعل بين الظروف الموجودة في العمل وخصائص العامل ويترتب عليها خلالا في الاتزان الفسيولوجي والسلوكي للفرد.»

أما فرنش وزملائه: «حالة تنتج عن ضعف الانسجام والتوافق بين الأفراد وبيئة عملهم، تلك التي تفرض عليهم متطلبات متزايدة تفوق قدراتهم على مواجهتها»[2]

ب- مسببات الضغوط:

حدد الباحثون والدارسون العديد من المصادر والأسباب للضغوط وفي هذا الجانب ذكرت نداء محمد الصوص مجموعة من الأسباب والمتمثلة في:

- التهديدات الجسدية.
- التهديدات التي تشكل خطورة على الصورة الذاتية.
- الخلافات أو الصراعات مع الأصدقاء والأقارب والزملاء.
- الأحداث الحياتية المهمة.
- المواعيد النهائية الصعبة.
- فقدان احد الأفراد أو الأشياء التي تهم العمل.[3]

وقد صنف كذلك "Umstot 1984" مسببات الضغط إلى 5 أقسام أساسية وهي:

1-2- محمد إسماعيل بلال. المرجع السابق.ص (42-43)

3- نداء محمد الصوص. السلوك التنظيمي. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.ط1.عمان. الأردن.2008. ص85.

- **الحياة الشخصية:** وتتمثل في الضغوط التي تسببها عملية الصراع بين الشخصية والعائلة والمتطلبات التنظيمية من جانب آخر.
- **الاهتمامات ذات الصلة بالمسار الوظيفي:** وتتمثل هذه الاهتمامات بالمسار الوظيفي، توقعات الفرد غير المشبعة بشأن مساره الوظيفي في المنظمة مصدرا مهما من مصادر ضغوط العمل، فلو كان الفرد يتقدم وظيفيا في منظمته على نحو مقارب لمل يتوقع فإنه سيكون راضيا وبمنأى عن الضغط والعكس.[1]
- **خصائص الوظيفة:** ويقصد بها تلك الخصائص المتعلقة بتصميم الوظيفة من حيث التنوع والرقابة، الاستقلالية أو الالتزام الحرفي بالإجراءات.
- **خصائص الدور:** يتضمن كل من صراع الدور، غموض الدور، الدور المفرط، تعارض مكانة الدور.
- **خصائص تنظيمية:** وتتضمن العلاقات التفاعلية، العمليات التنظيمية(الدافعية، الاتصال، دينامية الجماعة، المناقشة، السياسات، تقييم الأداء، الرقابة) ظروف العمل المادية[2]

الحوافز:

من حيث طبيعة الحوافز فقد وضع تصنيفين هما الأكثر شيوعا لدى الدارسين والباحثين وهي الحوافز المادية وغر المادية:

- **الحوافز المادية:** يأخذ هذا النوع صورا كثيرة ابتداء من المكافآت المالية والمشاركة في الأرباح، إلى مختلف أنواع الاستفادة من التقاعد، التأمين، والعطل مدفوعة الأجر.
- **الحوافز غير المادية:** وهي كل المحفزات ذات الجانب المعنوي انطلاقا منن الترقية والمساهمة في التسيير أو اتخاذ القرارات بواسطة طرق مختلفة منها المشاركة أو الحوار، وإعداد الخطط والبرامج[3]

- **أهداف حوافز العمل:**
- الارتباط والانسجام، والتوافق الجماعي.
- الملائمة مع ظروف العمل.
- تنمية الشعور بالمشاركة.

1- إحسان دهش جلاب. إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير. دار الصفاء للنشر والتوزيع.ط1. عمان . الأردن. 2011.ص192.

2- إحسان دهش جلاب. المرجع السابق.ص193.

3- ناصر دادي عدون. إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي. دار المحمدية العامة. الجزائر. 2004. ص76.

- الشعور بالتضامن والتكافل الجماعي.

كما أن للترقية المفيدة كحافز في المؤسسة تستوجب مبررات أو أسباب منها:

- مكافأة الفرد على القيام بواجباته وتحمل المسؤولية بكفاءة وانضباط طول الخدمة.
- تحقيق مصلحة العمل: حيث يتطلب المناصب الأعلى كفاءة أعلى.
- إتاحة الفرصة للترقية لجميع العمال أو جميع من تتوافر فيهم شروط محددة للمناصب المفتوحة، للرفع من معنويات العمال وتحسين النشاط.[1]

- **أهمية الحوافز في الإدارة التعليمية:**

أما مبررات الحوافز بالنسبة للمعلمين فتقوم على أساس أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وأن نجاح هذه العملية يعتمد على مدى كفاءة المعلم وإعداده الإعداد الجيد وإخلاصه في عمله وحبه له وتحمسه للمهنة (وهن أقول على العاملين في هذه المهنة أن لا ينظروا لها على أساس أنها مهنة بل هي رسالة مؤداة، يرجو الأجر من الله، ثم خدمة الوطن والأمة، وهذا هو السبب في تميز المعلم دون الآخر رغم تشابه جميع الظروف فالأول يتخذ مهنة التعليم رسالة، يؤديها بحقها مهما اشتدت وقست ظروفها، والآخر ينظر إلى مهنة التعليم على أنها مهنة يقدم لها بقدر ما تقدم له.) وهنا أطرح المعادلة التالية:

معلم ضعيف + منهاج قوي = طالب ضعيف

طالب قوي+ منهاج قوي+ معلم ضعيف = طالب ضعيف.

معلم قوي + طالب ضعيف + منهاج ضعيف = طالب قوي.

من خلال المعادلة السابقة نرى أهمية الدور الذي يقوم به المعلم ومن هنا نقول بأهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا منذ التحاقه بالجامعة والمعدل المرتفع الذي يشترط به الالتحاق بالكلية التي تخرج المعلمين، ثم الدورات المكثفة التي يؤديها أثناء الخدمة ثم المقابلة، والاختبار حسب أصول ومقاييس معدة إعدادا جيدا من قبل الخبراء التربويين، وبعد ذلك التدريب المكثف أثناء الخدمة، وبذلك فهو يخضع للعديد من العوامل المؤثرة تأثيرا مباشرا على أدائه لهذا الدور منها الوضع المادي والاجتماعي وظروف العمل وحوافزه.

1- ناصر دادي عدوان. المرجع السابق.ص77.

لا ننكر أن الوضع المادي بالنسبة للمعلم مقارنة بغيره من المهن يعتبر منخفضا مما يسبب عزوف الأفراد عن امتهان مهنة التعليم أو محاولة المعلمين التحول إلى مجالات أخرى، لذا نستطيع القول انه هنا تبرز أهمية الحوافز بالنسبة للمعلمين، فهذه الحوافز تساعدهم في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في العمل وترفع من درجة روحهم المعنوية، مما يؤدي إلى الارتقاء بمستوى التعليم و نوعيته. كما بجدر الإشارة إلى أنه بفضل الأخذ بحوافز إيجابية ومحاولة حفز المعلمين من خلالها، لأنها تؤدي إلى حفز أفضل من الحوافز السلبية التي تقترن دوما بعدم الرضا.[1]

1- محمد حسن محمد حمدات. السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية.دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان.الأردن.ط1. 2008. ص(150-151).

6 العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء:

أصبحت البحوث والدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي تبحث دائما في إشكالية أساسية وهي: هل يؤثر رضا العامل على عمله وهل هناك تأثير للرضا الوظيفي على الإنتاجية، وهو الأمر الذي جعل الدراسات تتعدد والنتائج تتباين وكذلك المقاييس تختلف وتتجدد وهذا ما يجعلنا نعالج هذه العلاقة مرورا بـ: تحديد المراحل المثالية للوظيفة، معايير الأداء الفعال، علاقة الرضا بالأداء.

أ- **المراحل المثالية للوظيفة:** وسوف نتطرق إلى المراحل المثالية للوظيفة ذلك حسب ما ذكره " غربنهاوس" و"جالاتان" وصنفاه إلى خمس مراحل :

المرحلة الأولى: الاختبار المهني والاستعداد للعمل.

يرى الكاتب أن هذه المرحلة تدوم إلى سن 25 وتتضمن هذه المرحلة تطوير الصورة الوظيفية الذاتية، والعبرة هنا هي المقارنة بين نقاط القوة والضعف، القيم ونمط الحياة المرغوب للشخص.

المرحلة الثانية: الدخول للمنظمة.

هناك العديد من التدخلات بين المرحلة الأولى والثانية والتي تحدث غالبا ما بين 18-25 وتتضمن إيجاد الوظيفة التي تنسجم مع الصورة الذاتية.

المرحلة الثالثة: بداية الوظيفة.التأسيس للانجاز.

وتتضمن هذه المرحلة الانسجام مع المنظمة ومعرفة كيف يسير العمل فيها فالموظف الجديد لا يحتاج إلى معرفة المهام الخاصة بالعمل فقط، إنما كيفية عمل المنظمة ككل.[1]

المرحلة الرابعة: مرحلة منتصف الوظيفة

وتتضمن نموا وتقدما إضافيا للموظف أو الحفاظ على الوضع الحالي الاستقرار، وفي كلتا الحالتين فهي تكون مصحوبة عادة ببعض التطور في المهنة واتجاه الحياة، ويواجه القليل فقط من الموظفين الهبوط في هذه المرحلة.

المرحلة الخامسة: أواخر الوظيفة.

تتجلى مهمة المنظمة في هذه المرحلة في تشجيع الموظفين البالغين من العمر 50سنة فما فوق على الاستمرار بشكل جيد، وبالرغم مما يقال حول كبار السن من الموظفين قد يعملون ببطء ولا يتعلمون بسرعة إلا أن "مابو" يرى أن المنظمة إذا أمنت بأنهم يستطيعون العمل بشكل جيد وعاملتهم على هذا

1- زيد مشير عبوي. إدارة الموارد البشرية. كنوز المعرفة. عمان. الأردن. ط1. 2007 . ص63.

الأساس فإنهم سيعملون بشكل جيد فعلا، ويرى الكاتب أن وجود نظام مرن، ومعيير العمل الواضحة والتدريب المستمر، وتجنب التمييز في الأمور المهمة مفيد جدا في هذه المرحلة.[1]

ب- معايير الأداء الفعال:

يفيد التحليل الوظيفي في تحديد مكونات الأداء الوظيفي الفعال بمجرد ان تتوصل المنظمة من خلال التحليل والتصميم الوظيفي، إلى تحديد نوعية الأداء المتوقع من العاملين لديها، فإنها تحتاج إلى تطوير أساليب القياس لذلك الأداء.

وهناك خمسة شروط أو معايير وهي: التوافق الاستراتيجي، الصلاحية، الاعتمادية، القبول، التحديد أو التميز وفيما يلي شرح مبسط لهذه المعايير.

- **التوافق الاستراتيجي:** يقصد به المدى الذي يستطيع فيه نظام إدارة الأداء استنباط أو تمييز الأداء الوظيفي الذي يتسم بالتوافق أو الانسجام مع استراتيجيات وغايات وأهداف وثقافة المنظمة.
- **الصلاحية:** يقصد بها المدى الذي يستطيع فيه مقياس الأداء تقييم الأبعاد كافة ذات العلاقة بالأداء الجيد للوظيفة.
- **الاعتمادية**: تتعلق بمدى اتساق مقياس الأداء.
- **القبول:** ويتعلق هذا المعيار بمدى قبول الأفراد الذين يستخدمون المقياس أو أداء التقييم له، وإقناعهم به.
- **التحديد:** ويقصد به المدى الذي يوفره المقياس المستخدم من إرشادات وتوجيهات محددة للعاملين شأن ما هو متوقع منهم وكيف يمكنهم تحقيق هذه التوقعات.[2]

ج- قياس أداء العاملين:

ونعرض فيما يلي المداخل المختلفة لقياس الأداء.

أولا/ المدخل المقارن:

يتكون المدخل المقارن في تقييم الأداء من أساليب عدة تستند إلى تكليف قائم على التقدير بمقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين من زملائه ويستخدم هذا المدخل عادة لقياس الأداء الشامل.

1- زيد مشير عبوي. المرجع السابق. ص(64-65)

2- سامح عبد المطلب عامر. استراتيجيات إدارة الموارد البشرية. دار الفكر. عمان. الأردن. ط1. 2011. ص(223-224)

ثانيا/ المدخل السلوكي:

هذا المدخل يتركز على تحديد هذه التصرفات أو أنماط السلوك بعد ذلك يقوم المديرين -أو القيمون- بتحديد المدى الذي يظهر فيه الموظف موضع التقييم هذا السلوك.

ثالثا/ مدخل الخصائص والسمات:

ويتركز هذا المدخل على مدى امتلاك الفرد لسمات معينة يتصور أنها ضرورية أو مرغوبة لتحقيق النجاح في الوظيفة أو المساهمة في تقدم المنظمة أكثر.

رابعا/ مدخل النتائج:

يرتكز على إدارة نتائج موضوعية وقابلة للقياس للوظيفة أو مجموعة العمل ويفترض هذا المدخل أنه يمكن تقليل عدم الموضوعية عند قياس النتائج وأن الأداء الموضوعي هو أفضل مؤشر لمدى مساهمة الفرد في تحقيق الأهداف التنظيمية.[1]

د- علاقة الرضا الوظيفي بالأداء:

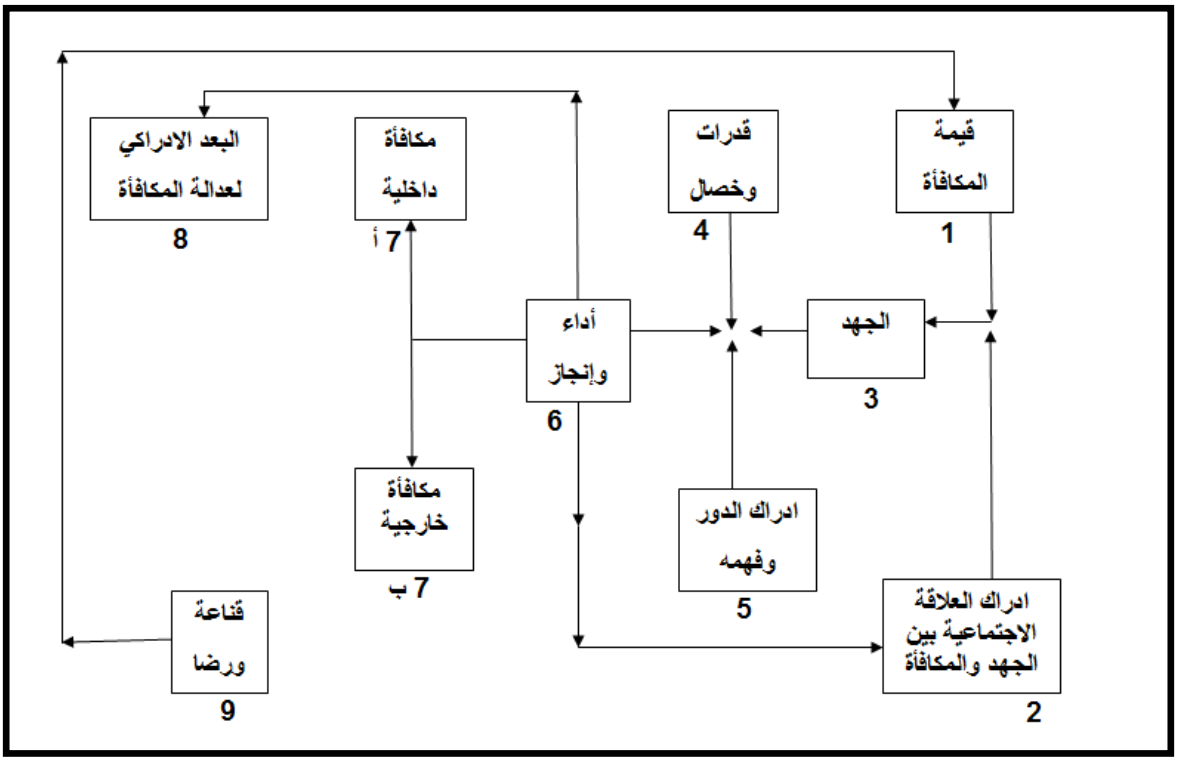
يمكن القول بان الفكر الإداري في مجال إيجاد علقة بين الرضا الوظيفي والأداء خلص إلى ثلاثة اتجاهات أساسية في هذا المجال وهي:

- **الاتجاه الأول:** يرى بأن العامل الراضي هو أكثر أداء، وبذلك يكون الرضا الوظيفي المرتفع مؤديا إلى زيادة الأداء، وهذا الاتجاه ظهر نتيجة لدراسات " هاوثورن" حيث زاد الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في محيط العمل والاهتمام بمشاعر العاملين وإشباع حاجتهم المادية والمعنوية ووجهة نظرهم هي: «العامل الراضي هو العامل المنتج» ويتحقق ذلك من خلال السماع لشكاوي العاملين وتشجيعهم على المشاركة في العمل واتخاذ القرار وتقديم النصح ويتفق هذا الاتجاه مع نظرية "ماسلو" و "هرزبورغ" و "مكليلاند".
- **الاتجاه الثاني:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه لا توجد علاقة بين الرضا الوظيفي والأداء، وأن العلقة ليست ارتباطيه بين الرضا والأداء ويمكن أحيانا زيادة الإنتاجية بالضغط واستخدام أسلوب الديكتاتورية في الإدارة، وبذلك يكون الأداء مرتفعا مع وجود حالة من عدم الرضا.
- **الاتجاه الثالث:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الرضا الوظيفي نتيجة للأداء الذي يتبعه عوائد إيجابية أو مكافآت مادية ومعنوية، وفي حالة شعور العامل بأنه قد حصل على عناصر الرضا

1- سامح عبد المطلب عامر. المرجع السابق. ص(226-228).

الوظيفي (الأجر، الترقية ، التقدير، الأمن الوظيفي، القيادة العادلة) وهذه العناصر مرتبطة بضرورة أدائه للعمل بمستوى معين، ويتفق هذا الاتجاه مع نظرية "فروم" و"بورتر" [1]

وهذا الأخير مع "لولر" قام بوضع مخطط يشرح نظريته



نموذج بورتر ولولر في الدافعية في العمل.[2]

من خلال المخطط يلاحظ أن العامل يعطى قيمة معينة للمكافأة المحتملة لأداء عمل معين، وأشار إليها بالمستطيل(01) في الشكل السابق. ثم يقوم العامل بتكوين حكم ذاتي على احتمالية الحصول على المكافأة بعد بذل جهد العمل المقترح المستطيل (02)، ومن ثم تتم عملية مزاوجة المكافأة (01) وإدراك الفرص الفعلية للحصول عليها وهذه المزاوجة تؤدي إلى مستوى معين من الجهد مستطيل (03)، كما يوضح النموذج أن الجهد وحده لا يحقق نتائج إلا إذا توفرت له قدرات وخصال المستطيل رقم (04) وكذلك فهم وإدراك الدور المعين مستطيل (05)، وأن تفاعل هذه المكونات الثلاثة –الجهد والقدرات وإدراك الدور- ينجم عنه أداء سلوكي يحقق إنجاز مستطيل (08).

1- إحسان دهش جلاب. المرجع السابق.ص200

2- إحسان دهش جلاب. المرجع السابق.ص201

ويتوقع الفرد في ضوئه أن يحصل على مكافأة عادلة (مستطيل 08)، والمكافأة قد تكون داخلية (مستطيل 7أ) أو خارجية (7ب)، وأن محصلة هذا التفاعل المعقد هي التي تحدد درجة قناعة الفرد ورضاه (مستطيل 09).

ووفقا لهذا النموذج نجد أن:

- الجهد يتوقف على قيمة المكافأة وإدراك احتمالية العلاقة بين الجهد والمكافأة.
- الجهد يوحي إلى الأداء الذي يتأثر بالقدرات والخصائص الشخصية وإدراك الدور.
- ينتج عن الجهد الأداء الذي يؤثر على المكافأة الخارجية والداخلية.
- الرضا يتأثر بقيمة المكافأة.
- وعلى ذلك فإن إدراك المرؤوس بأن الجهد العالي واحتمالية الوصول إلى المكافأة والقيمة العالية للمكافأة سوف يؤدي إلى بذل جهد أعلى.

الفصل الثالث

المعلم و المدرسة الابتدائية

1- **مفهوم المعلم وخصائصه.**
2- **مكانة ووضع المعلم في المدرسة الجزائرية.**
3- **تكوين المعلم.**
4- **المدرسة الابتدائية وأهدافها.**

1- مفهوم المعلم وخصائصه:

1-1- المعلم لغة:

علم له علامة: جعل له أمارة يعرفها، علم الرجل: حصلت له حقيقة العلم، علم الشيء: عرفه وتيقنه، علم الأمر: أتقنه، علم تعليما وعلاما وعلمه صفة : جعله يعلمها، ومنه المعلم في اللغة يعني ذلك الشخص الذي يعرف صناعة ما ويتقنها.[1]

1-2- المعلم اصطلاحا: عرف المعلم بأنه:

جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع، وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلقية إلى أبناء المجتمع، ويتم ذلك ضمن المدرسة.[2]

ويعرف أيضا بأنه:" المربي الذي يقوم بالتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الأولى، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية، بهدف متابعة النمو العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي"[3]

1-3- خصائص المعلم: وقد قسمت هذه الخصائص إلى عدة أقسام ولعل أشهر هذه التقسيمات التي تقسم هذه الخصائص إلى خصائص جسمية، خصائص عقلية، خصائص نفسية، خصائص انفعالية، خصائص اجتماعية، خصائص معرفية، وخصائص أخلاقية.

أ- الخصائص الجسمية: وتتمثل فيما يلي:

أ-1- الصحة والقوة: من دواعي نشاط المعلم وتأثيره في تلميذه صحته وقوته امتثالا لقول رسول الله (ص) " المؤمن القوي خير من المؤمن الضعيف". إضافة إلى كل ما يتعلق بسلامة حواسه فهناك عوامل مساعدة لأداء مسؤولياته دون تكاسل أو تهاون تمكنه من الأداء الحسن لهذه المسؤوليات.

أ-2- المظهر المناسب: فالمعلم يقضي مع تلاميذه ساعات طويلة يوميا وهذا يقتضي منه الحرص والالتزام في مظهره العام والشخصي، لأنه أول انطباع بصري للتلاميذ، ويتعلق بحسن اختيار الملابس والصوت المتزن وسماحة الخلق لان المظهر له التأثير الكبير في نفسية التلاميذ لأنهم يعتبرون المعلم هو القدوة الأولى لهم لذلك يحاولون تقليده في المواقف المشابهة سواء داخل القسم أو

1- المنجد في اللغة والأعلام. دار المشرق. لبنان. ط40. 2003 .ص 586.

2- إبراهيم مدكور.معجم العلوم الاجتماعية. الهيئة المصرية للكتاب. مصر. 1973.ص563.

3- حسن شحاتة.زينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية. بيروت. لبنان. ط1. 2003

خارجه ويكمن التقليد غالبا في الحركات أو الإيماءات، والأسلوب، الصوت وعلى المعلم أن يحتاط لذلك ويدرك تصرفاته أمام تلاميذه.[1]

ب- الخصائص العقلية: وتشتمل على ما يلي:

ب-1- الرشد: أن يكون المعلم قد نضج جسميا وعقليا، فلا يصح له أن يضل متعلقا بطفولته، وأن لا يظهر بمظهر أنه في حاجة إلى عطف ودلال زائد، ما يجعله أقل استعدادا للحياة العملية. وإن توفرت هذه الخاصية (الرشد) كان نتاجها الوعي والصرامة والشخصية القوية القادرة على أداء الرسالة التربوية.

ب-2- الذكاء والعقل المرن: هي من أهم صفات المعلم وذلك أن المعلم يتعامل مع كثير من أصناف التلاميذ والجميع ينتظر من الاستفادة، ومن هنا فإنه يحتاج إلى ذكاء واسع وعقل مرن.[2]

ج-الخصائص الانفعالية: وتتمثل في:

- العمل على نشر الأجواء المريحة في الصف والمدرسة لضبط النفوس، وإشاعة جو من الاطمئنان تأمينا لحسن سير العمل الدراسي.
- إقامة العلقة الحسنة بين المعلمين والتلاميذ من خلال إيصال المعلومات إليهم بأفضل الطرق والوسائل وهذا هو الهدف من التعليم.
- الانضباط في السلوك، فالمعلم هو القدوة الصالحة والمثل المحتذى.
- الاتزان في تفكيره، كلامه، سلوكه وهذا ما يجعله بعيدا عن التهور والتذبذب في رده على الأسئلة وحكمة الآراء وهذا دليل على النضج والانسجام والتوافق.
- الحماس في عمله لدفع المتعلمين نحو التعلم، وهذا الحماس يؤكد حبه للعمل وإخلاصه له ومشتركته فيه وأنه مؤمن بأهمية التعليم مما يدفع التلاميذ نحو محبة الدراسة والعلم.
- الامتناع عن الجمود والإهمال في العمل لأنهما يؤكدان على عدم اندفاع المعلم في عمله وأنه غير مبال بالنتائج المترتبة على مستقبل التلاميذ.
- إن العلاقة الوجدانية السليمة بين المعلمين والمتعلمين تدفع العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها.
- إن العلاقة الوجدانية تتجلى في الأمور التالية: محبة عميقة، صداقة، متانة، مشاعر صادقة.[3]

1- محمد أحمد كريم وآخرون. مهنة التعليم وأساليب التعلم. المكتبة الأنجلو مصرية. مصر. ط1. 2003. ص77.
2- سمير محمد كبريت. مناهج المعلم والأدوار التربوية. دار النهضة المصرية. لبنان.ط1 .1998. ص76.
3- محمد أحمد كريم وآخرون. المرجع السابق. ص 13.

د- الخصائص الاجتماعية: يمكن عرضها في النقاط التالية:

د1- التفاعل الاجتماعي: التعليم مهنة إنسانية اجتماعية فالمجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه وتلاميذه ومعلميه ومديره، ويتفاعل بدوره مع المترددين على المدرسة من خارجها كأولياء التلاميذ وممثلي المجتمع المحلي، وبالتالي يفرض هذا الوضع على المعلم ضرورة الاتصاف بالتعاون مع زملائه في المدرسة،ويشاركهم معرفته والمحافظة على علاقات ايجابية فعالة، واحترام متبادل مع كافة أفراد المجتمع المدرسي وبالاتصاف بهذه المهارات الاجتماعية يمكنه من تذليل الكثير من الصعاب ويساعده على الإسهام في صنع مناخ دراسي اجتماعي منفتح ومرن.[1]

د2- التكيف الاجتماعي:

التكيف الاجتماعي أمر يجب أن يتحلى به كل فرد واع ومدرك أن من المحال أن تقلب الأمور سمة من سمات الحياة وان هذا التقلب يستوجب أن يكون الفرد مستعدا قابلا راضيا لأي تغيير يطرأ، وأن يكون مرن في التعامل مع المواقف المستجدة ، والمعلم العصري الكفء يمتلك قدرة التكيف الاجتماعي في حياته سواء مهنية أو أسرية فلديه القدرة والمرونة والقابلية للتكيف مع هذه التغيرات.

د3-الاتصاف بالتعزيز الاجتماعي والمساندة العقلية للتلاميذ: إن المعلمين يشجعون تلاميذهم ويساعدونهم على الانتماء، ويعرف "أرنستين" المعلمين الذين يشجعون تلاميذهم بأنهم «أولئك الذين يحترمون تلاميذهم وقدراتهم ويؤمنون بتلك القدرات العقلية لكي يساعدوا التلاميذ على المقبولية كأفراد لابد من تقدير تلك الجهود والإمكانيات وهذا التشجيع لابد أن يرتبط بخصائص أخرى هي: الحماس، توقعات النجاح، وعن طريق التعزيز الاجتماعي يتم تجاوز صعوبات التعلم».[2]

ه- الخصائص النفسية: أهم صفة لابد أن تتوفر في المعلم هي الشخصية المنبسطة المنفتحة غير الانطوائية وغير المعقدة، فالنفسية المحبة المتفائلة غير الحاسدة، والوجه البشوش له الأثر في نفوس التلاميذ، لذلك على المعلم أن يتحلى بالاتزان النفسي والعاطفي لأنه له آثار ايجابية على المعلم وعلى التلاميذ وعلى حسن التمدرس وحد سواء.[3]

1- سيد سلامة الحميشي. أدوار المعلم. دار الشروق. السعودية.ط2. 1999. ص28.
2- جابر عبد الحميد جابر. مدرس القرن 21. دار الفكر العربي. مصر. ط1. 2000. ص28.
3- محمد أحمد كريم وآخرون. المرجع السابق. ص13.

و- الخصائص المعرفية والأخلاقية:

و-1- المعرفة الكافية: يحتاج المعلم في التربية المعاصرة إلى خمسة أنواع من المعرفة:

- المعرفة العامة وتتمثل في أساليب العلوم ومبادئها.
- المعرفة الخاصة وتتمثل في التمكن من موضوع تعليمه أو مادة درسه، لأنه كلما كان متمكنا من موضوع تعلمه كلما أقبل على تلاميذه.
- معرفة طرق ووسائل تعليمه، وتشمل المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم.
- معرفة التلاميذ الذين يعلمهم، مما يمكن المعلم من تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية لتلاميذه.
- معرفة ذاته، فالمعلم الفعال تكون لديه دراية بمواطن ضعفه ومواقع قدرته العامة في التعليم.

و-2- الأخلاق الكافية:

إن أدب المعلم وحسن تعامله مع تلاميذه وتواضعه واحترامه لآرائهم والأدب في الإصغاء إليهم والحديث معهم، كل هذا يترك آثاره البعيدة في تقريب التلاميذ من المعلم وبهم له وهذا يؤثر في مدى تجاوبهم وتفاعلهم فيما يلي:

- الالتزام بالمبادئ والقيم.
- القدرة على الضبط الذاتي والتحكم في النفس.
- الالتزام بالعمل والتقيد بقوانينه.
- التحلي بالصدق والأمانة.
- الصبر على الأخطاء "المعلم مربي".

ز- الخصائص المهنية للمعلم وواجباته العامة في التربية المعاصرة:

ز-1- السلوك المهني: المدرسون الفعالون لديهم دافعية عالية ايجابية، ولكنهم أيضا يكتسبون الأنماط السلوكية المهنية على الدوام، وأنهم جديون في عملهم، وهم موجهون نحو المهنة والعمل، ومع ذلك

فإنهم مرنون وقابلون للتوافق، حيث يعد ذلك ضروريا لمساعدة التلاميذ على أن يكونوا ناجحين، ولا تقتصر معرفتهم على الإلمام بالمادة التي يدرسونها ولكنهم يعرفون البيداغوجيا ويفهمون تلاميذهم.[1]

ز-2- الإدارة الجيدة للدرس: تشير الدراسات العلمية إلى الأسس والقواعد التي يجب أن يتحلى بها المعلم وتتمثل فيما يلي

- أن يكون المعلم منضبطا في مواعيده.
- أن يكون حسن الأداء لدرسه.
- أن يصبر على جميع تلاميذه.
- أن يكون واعيا بما يحدث في حجرة الدرس.
- تخطيط وحدات الدروس اليومية والإعداد الجيد لها.
- رعاية العلاقات الإنسانية داخل القسم.
- الاتصال بأولياء التلاميذ والتشاور معهم لإثراء تعلم التلاميذ وحل مشاكلهم.
- معارف علمية لتوسيع الأفق العلمي للمعلم ومواكبته للتطورات الحاصلة[2]

2- مكانة ووضع المعلم في المدرسة الجزائرية:

إن تغير الأوضاع والظروف الاجتماعية في المجتمع الجزائري نظرا للتأثيرات الخارجية والداخلية قد أثرت في جميع المجالات، ولاسيما المجال التربوي، باعتبار القطاع التربوي ذو طابع استراتيجي وجب الاهتمام به، والتكفل بمشكلاته نظرا لخصوصياته المحورية والحساسة، ذلك أنه عصب الحياة لأي مجتمع يريد التطور والرقي، وفي هذا الإطار قال "كوبر" «إذا أحببت أن تعرف ثقافة بلد من البلاد فانظر مدارسها.»

وفي هذا الشأن قال عبد الحميد بن باديس: «لن يصلح المسلمون حتى يصلح علماؤهم، فإن العلماء بمثابة القلب إذا صلح، صلح الجسم كله، وإذا فسد، فسد الجسم كله، وصلاح المسلمين إنما يصل إليهم عن طريق علمائهم.»

وهذه إشارة إلى دور المعلم من ورائه العلماء والمعلمين والنظام التربوي في نهضة الأمة ورقي المجتمع، لأن مهنة التعليم هي المهنة المحورية التي تكون الأفراد لممارسة المهن الأخرى في

1-2- سمير محمد كبريت. المرجع السابق. ص(16-18).

مختلف القطاعات، وإذا كان الحال كذلك فإن إعادة الاعتبار لمهنة التعليم، ومن ورائها المعلم والتكفل بمشكلاته ومعاناته.

2-1- المؤهلات التي يحتاج إليها المعلم:

تظل العلاقة بين المعلم والمتعلم مركز الثقل في العملية التربوية وتحسين نوعية المعلمين والمربية من العناصر الأساسية التي تتطلبها التنمية التربوية وبلدنا الجزائر عملت على ذلك من خلال استحداث المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم فلابد إذا من تطوير إعداد المعلم تطويرا يلبي حاجيات هذه التربية ويهيئه للقيام بمهمته الجديدة وفيما يلي بعض المؤهلات التي يحتاج إليها المعلم:

أ- معلم ذو فلسفة تربوية رشيدة:

يقع على عاتق ومسؤولية معاهد إعداد المعلمين غرس طائفة من القيم التي تهديهم إلى سواء السبيل، وأن تزودهم بفلسفة تربوية يكون قوامها تفهم حاجيات التلاميذ وميولهم، وتلمس حاجات المجتمع ومطالبه، وتفتح عيونهم على أهمية التربية في المجتمع وأن يعرفوا الهدف من ذلك، وتوسيع أفاقهم بالتعرف على الحضارات، والثقافات، ومعنى قيم الديمقراطية، وحرية الفكر، بحيث تسيطر هذه القيم على سلوكاتهم.

ب- معلم متعاون: إن عملية التربية عملية تعاونية، وعلى المعاهد أن تربي معلميها على روح التعاون فيما بينهم،ومع مدربيهم، وتلاميذهم ومع أوليائهم، ومع المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كل هذا لأجل تحقيق الأهداف التربوية المشتركة.

ج- معلم ذو خبرة واسعة: لابد للمعلم أن يكون ذو خبرة واسعة إذ لا يستطيع أن يعمل على تنشئة تلاميذه تنشئة كاملة ما لم يكن قد حضي بثقافة عميقة تشمل مختلف نواحي الحياة، تؤهله ليكون عريقا في إنسانيته.[1]

د- معلم يفهم تلاميذه:

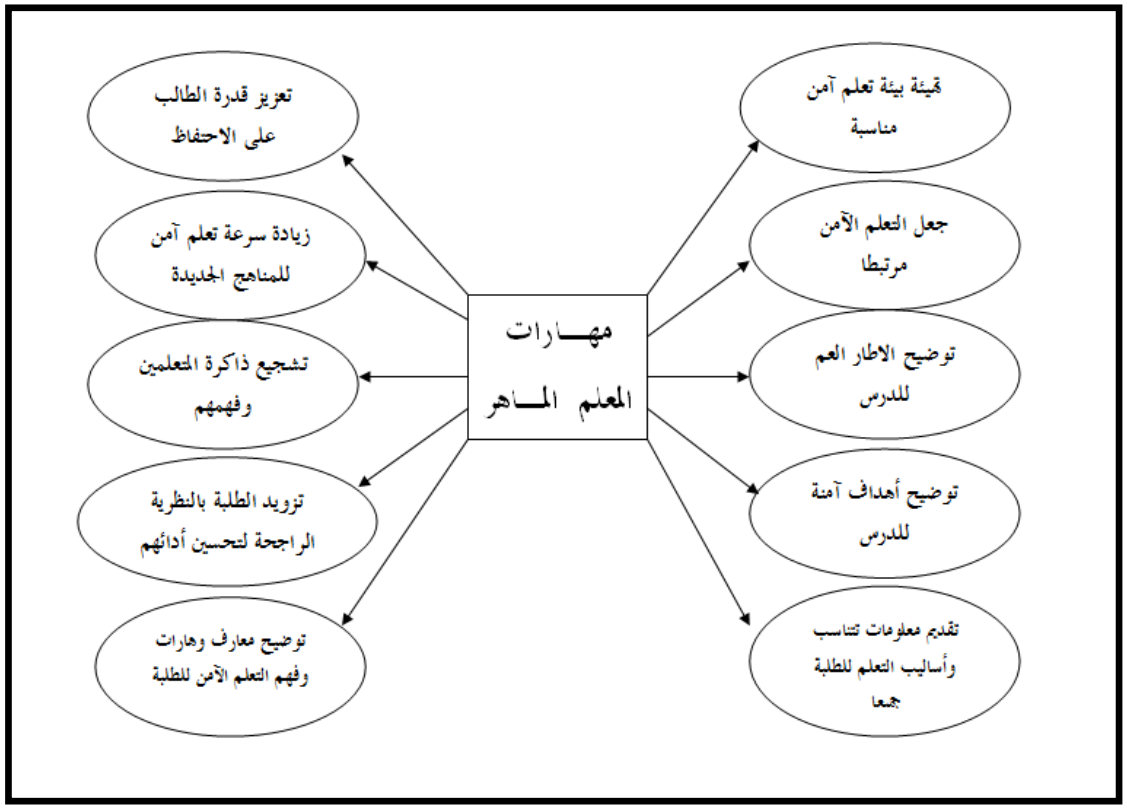
كم هي مدارسنا في حاجة إلى معلم يفهم التلميذ الذي أخذ على عاتقه أمر تعليمه وتوجيهه لان هذا الفهم له أثر بليغ في العملية التربوية وتنظيم الحياة المدرسية، والمعلم القادر على فهم النشء يمتاز بالخصائص التالية:

1- فايز مراد دندش. دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين. دار الوفاء للطباعة والنشر. الإسكندرية.مصر. 2003. ص (112-113).

- يعتقد أن سلوك الولد إنما ينشأ عن سلسلة من العوامل.
- يتقبل كل طالب تقبلا عاطفيا ويحترم شخصيته الإنسانية.
- يفهم أن كل حالة فريدة من حيث فوارقها الفردية.
- يدرك معنى النمو في مراحله المختلفة وما يرافقه من ارتباك وتعقيد.
- يلم بالمبادئ العامة التي يقوم على نشوئها التلميذ وتعلمه وسلوكه.

ه- **معلم ذو وعي اجتماعي:** لابد للمعلم أن يكون على وعي اجتماعي، وأن يحيط علما بحاجات المجتمع، وأحوال الجماعة لأنها وثيقة الصلة بحاجات التلاميذ، ومنها تضاعفت فهمه لهم وتطلعه على المشاكل والفرص والإمكانيات المحلية، وتعينه على النهوض بواجبه على أحسن وجه.

و- **معلم متجدد:** في الواقع أن عملية إعداد المعلم عملية دائمة ومستمرة، والمعلم المتجدد الذي يخدم نفسه ومهنته، لا يرضى لنفسه بدراسة مسلكية محدودة الأجل، بل يتابع تكوينه دون انقطاع مدي حياته المهنية بتجدد العلوم واستكمال الإعداد.[1]



مخطط يوضح مهارات المعلم الناجح.[2]

1- فايز مراد دندش.المرجع السابق. ص(114-117).

2- يوسف القطامي. برنامج تهيئة البيئة التربوية. ديبونو للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2007. ص206.

3- تكوين المعلم:

3-1- التكوين وأهدافه: وقد عرف التكوين بأنه:

« هو مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف(معلومات، مهارات، مواقف) من أجل ممارسة مهنة أو عمل...

تتمثل في مجموع المعارف النظرية (مفاهيم، مبادئ) والمهارات والمواقف التي تجعل الشخص قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة» وتتمحور معظم تعريفات التكوين حول جوانب أساسية هي:

- إعداد الأفراد لأداء مهمة معينة، وهو الهدف الرئيسي، وتحقيق الأهداف المسطرة وال.....
- تدريب الفرد على مهارات معينة، محتويات معرفية وتطبيقية.
- إمداده بمعطيات خاصة بميدان عمل معين، ووسائل العمل.
- إمداده بمعطيات خاصة حول المهمة أو الشغل أو الوظيفة التي سيشغلها.
- تدريبه بطرق ناجعة ووسائل متنوعة فعالة.
- إكسابه تقنيات التدريس والتخطيط والتقويم.[1]

والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلا مبادئ التربية والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها عند انتهاء الفترة التكوينية.

ومن الأهداف الأساسية المرجوة من التكوين في التربية والتعليم ولصالح المعلمين يمكن اجمالها في الآتي:

- التحكم في المواد التعليمية.
- التحكم في اللغة ووسائل التعليم المستعملة.
- التحكم في الآداب المهنية والاجتماعية.
- امتلاك المعرفة وأساليب التكيف والتصرف والقدرات.
- تحقيق التكامل والانسجام بين التكوين النظري والتكوين الميداني.
- التحكم في التقنيات والتقويم التربوي وفق الطرق الحديثة.
- امتلاك المعرفة المناسبة للمحيط الوطني، الجهوي والدولي لاكتساب الحقائق والروابط والعلاقات الإنسانية.

1- لخضر زروق. دليل المصطلح التربوي الوظيفي. دار هومة. الجزائر.2003. ص36.

- التحكم في تقنيات التكوين الذاتي وإعداد البحوث الميدانية.[1]

هذا فيما يخص التكوين أما إعادة التكوين فهي لأهداف أهمها:

- وقوف المعلمين على الجديد من الوسائل الخاصة بالتقويم والأساليب الحديثة في التعليم .
- أن يطلع على أدواره العامة المستمدة من بحوث أجريت على المعلم.
- تنمية الروابط الاجتماعية السليمة في المجتمع المدرسي.[2]

3-2- مناحي إعداد المعلم:

إن ما يفترضه المعلمون من أنهم يمتلكون قدرة خاصة لا يمكن تسويقها على المدى الطويل إلا بتنمية واقعية لمجموعة من المعارف، والطرق التربوية وذلك وفقا للمبدأ الذي يرى أن المعلم مصنوع لا مطبوع، وأن الخطوات واثقة يجب أن تتخذ لإعداد الأفراد للعمل التعليمي الفعال وهم يفترضون أن التعليم لا ينجح فقط بالإلهام، ولكنه ينجح في جزء كبير فيه لأن المدرس قد اكتسب الأدوات الضرورية للقيام بوظيفة التدريس خير قيام، وهو يستخدم هذه الأدوات عن فهم وقصد.

والمعلم قد يعرف خبايا المهنة التي تساعده على تحقيق نتائج معينة مرغوب فيها بفاعلية عظيمة ومع ذلك لا تكون لديه فكرة عن كيفية نجاحه وأسبابه، والمربي المهني ليست لديه القدرة على التعليم فقط، لكن لديه فهم متسع لمسائل كثيرة لطبيعة الشخصية الإنسانية ونظرية التعلم والقيم التربوية وشروط الاتصال الفعال وتأثير البنية الاجتماعية على نمو الأفراد، وكذلك فهم دقيق للأفكار الأساسية والأساس النظري لما يعمل في المدرسة.[3]

ويشمل إعداد المعلمين الجوانب الأربع التالية:

الإعداد العلمي، الإعداد المهني التربوي، الإعداد الثقافي العام، الإعداد الشخصي.

أ- الإعداد العلمي أو الأكاديمي:

إن المعرفة العلمية في هذه الأيام تكاد تكون أسرع من البرامج ومن المعلم نفسه، ولهذا فإن تنمية روح النقد، وتكوين الاستقلالية الفكرية، والحس النقدي لدى العربي تصبح ضرورية حينما نريد

1- محمد لنش. فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة.مركز الكتاب للنشر.مصر.2001.ص(30-31).
2- علي الراشد. تعليم العلوم أساليبه ومتطلباته. دار الزهراء للنشر والتوزيع. الرياض. السعودية. 2000. ص280.
3- فايز مراد دندش. المرجع السابق. ص(136-137).

تصميم أو تحسين برامج تكوين المعلمين، مع بناء الأفكار والنظريات والمفاهيم المتعلقة بالمادة التي سيقوم بتدريسها أثناء أدائهم لعملهم.[1]

ب- الإعداد المهني التربوي:

يتمثل في تزويده بالأفكار والمفاهيم والنظريات المتعلقة بالجوانب التربوية بالإضافة إلى التربية التعليمية كمجال تطبيقي، زمن الممكن اعتبار مثل هذه المقررات التربوية والنفسية والثقافية أكثر العوامل أهمية ونجاحه في عمله، ومن المتوقع من المقررات التربوية والنفسية والتدرب المنظم بجانب الإعداد العلمي أن تساعد في جعله أكثر رضا وميلا نحو المهنة وكفاية في الأداء المهني.

إن إعداد الأفراد مهنيا ضرورة لكل العاملين، في شتى المهن لا تستثني من ذلك المشتغلون في مهنة التدريس باعتبارها إحدى المهن التي تشمل على ألوان الخبرات العلمية والتربوية والنفسية التي تستند إلى تكوينها، نموها، إلى أصول وأسس نظرية وتطبيقية يكتسبها المعلم خلال دراسته.[2]

ج- الإعداد الثقافي:

ويتضمن هذا المجال دراسة المعلم للمواد التي تزوده بثقافة عامة تعده أو تساعده في عملية التعلم ومعرفة التعلم ومعرفة البيئة التي يعيش فيها ويتعامل معها، وكذلك يشمل هذا الجانب دراسات معلم المستقبل التي تزود بمعارف وإدراكا في جوانب متنوعة، ويتضمن هذا النوع من الإعداد ثقافة تخصصية، وتتمثل الثقافة العامة في معرفة وإدراك وفهم جوانب وعلمية واجتماعية ودينية وتربوية وصحية واقتصادية ومشكلات محلية وعالمية، وتتمثل الثقافة التخصصية في معرفة وإدراك وفهم جوانب تتصل بالمادة الدراسية التي تخصص فيها الطالب المعلم.[3]

د- الإعداد الشخصي:

ويشمل هذا الجانب تهيئة معلم المستقبل لاكتساب السمات والخصائص الشخصية السوية، السلوك المتميز، والاتجاهات ، القيم، والاهتمامات المرغوب فيها، وقد توجد مقررات دراسية ..... في هذا الإعداد، وأيضا يتم من خلال القدوة الحسنة للأساتذة يدرسون المعلمين خلال الأنشطة الطلابية المتنوعة سواء الرياضية، أو الثقافية أو الاجتماعية أو الفنية وغيرها من السمات المرغوبة: الصوت

1- مصطفى زيدان.
2- أحمد حسن اللقاني. التدريس الفعال. عالم الكتاب. مصر. 1995. ص09.
3- أحمد النجدي وآخرون. تدريس العلوم في العالم المعاصر.المدخل إلى تدريس العلوم. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر. 2002. ص123.

الواضح المعبر، اللياقة البدنية والإيمان الواضح والعقيدة الراسخة، التحلي بالأدب، احترام شخصية وأراء الآخرين والعدل والموضوعية عند إصدار الأحكام، وطابع الود والتعاون.[1]

3-3- أنواع التكوين: من أهم أنواع التكوين ما يلي:

أ- التكوين الأولي: هو التكوين الذي يتلقاه المتربص داخل معاهد التكوين ويدوم من ترشح الدخول إلى التوظيف الأول.

وهو كذلك تكوين أكاديمي يرتكز أساسا على الإعداد العلمي المتخصص للمادة الدراسية أو المواد التي يعلمها مستقبلا، إذ أن هذا الإعداد يجب أن يضمن له مستوى علميا قويا ودقيقا وعميقا لكل ما يتعلق بتخصصه لأنه قبل كل شيء عالم يريد أن يعلم مستواه، ولهذا يجب أن يحتل الجانب المعرفي الجزء الأكبر في تكوينه.[2]

وفي هذا المجال أكد "فيري Ferry " في تكوين المعلمين على ضرورة اكتساب المعلم أولا للمعارف ونماذج التفكير الخاصة بالمادة الدراسية أو المواد التي يدرسها مع ضرورة إلمامه بالتعليمية أو الديداكتيك. وحتى تكون كفاءته مضاعفة يجب عليه اكتساب مختلف المعارف والمعلومات حول نمو الطفل المراهق وحول طريقة التعليم ومنهاج التقويم وتسيير الأفواج.[3]

ب- التكوين أثناء الخدمة: هو التكوين الذي يتلقاه المعلم من تاريخ ترسيمه إلى التقاعد فهو يدوم طيلة مباشرته لمهنته وذلك من أجل التحسين والإتقان.

كما يعتبر تكوين تجديد يهدف إلى تجديد خبرات المعلم وتزويده بكل جديد سواء في ميدان التربية وفنون المهنة أو في ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية التي تتعلق بالمواد التي يعلمها أو تتعلق بالتطور الذي يحدث في ميدان العلوم.[4]

ويعتمد التكوين أثناء الخدمة على وسائل أهمها:

- **التكوين الذاتي:** عن طريق المداومة على القراءة لأنها جزء أساسي في برنامج حياة المعلم اليومية، بل جزء لا يتجزأ من عمله الوظيفي، فلا يجب أن يكون المعلم جاهلا بكل جديد في ميدان عمله حتى يسمع به في ملتقى تربوي أو يعلم من مفتش أو مرشد تربوي.
- **الملتقيات والأيام الدراسية:** إن حضور الملتقيات والأيام التربوية دليل على جدية المعلم ورغبته في التقدم ، ففي هذه الملتقيات يتم تبادل الخبرات ومناقشة مختلف المشكلات التي تصادف

2- محمد مقداد وآخرون. قراءة في التقويم التربوي. مطبعة عمار قرض. باتنة. الجزائر. 1993. ص348.
3- عشب محمد الطاهر وآخرون. متطلبات التدريس بالكفاءات لأعضاء هيئة التدريس لكلية المجمع والكليات المتوسطة. دراسة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. مصر.2007. ص(36-37)
4- عشب محمد الطاهر وآخرون. المرجع نفسه. ص38.

المعلمين في أعمالهم اليومية فإذا تهيأ لهذه الملتقيات والأيام التربوية الإعداد الجيد والتنظيم المحكم خرج المعلمون بأفضل النتائج.[1]

- **ثقة المعلم بنفسه ومعلوماته:** يجب أن يكون المعلم واثقا بنفسه وبمعلوماته التي حضر نفسه للقيام بتعليمها مسبقا فلا يشعر التلميذ بضعف معلوماته من تردده وقلة إقدامه عن إعلان ما يعتقده صحيحا، ومطابقا للحقائق العلمية وليس معنى ذلك أن المعلم لا يخطئ، بل عليه أن يواجه خطأه بالاعتراف به.
- **الإشراف الفني:** إن العلاقة التي تنشأ بين مفتش التعليم والمرشدين التربويين من جهة وبين المعلمين من جهة أخرى هي علاقة ديمقراطية تسودها روح الزمالة وهدفها التكوين المستمر للجميع.[2]

3-3-1- أهداف برنامج إعداد وتكوين المعلم القائمة على الكفاءات:

لقد ركزت برامج إعداد المعلم على عدد من المفاهيم كإتقان التعلم، وتصميم البرامج والتعلم الذاتي، وحددت أهم الوظائف التي يجب أن يكون عليها المعلم فمن شأن هذه البرامج أن تحقق الترابط بين النظريات والتطبيقات أي ما يؤدي إلى ممارسة المعلم لوظائفه.[3]

وعليه جاءت أهدف بناء هذا النوع من البرامج كما يلي:

- التأكيد على الأداء،إذ يتوقع من كل معلم امتلاك الكفاءة بمستوى الأداء المحدد.
- التأكيد على نتائج عملية التعليم المختلفة وتطبيقاتها الفعلية بدلا من العناية فقط بالمعرفة اللفظية.
- العناية بالتدريب بدلا من التدريس لمساعدة المعلمين على امتلاك القدرة على الأداء العلمي المنتج، وليس على امتلاك المعلومات والمعارف النظرية فحسب، فالمعلومات تكتسب قيمتها ومدى إسهامها في تطوير الأداء المتصل بها ليتحقق التكامل بين المجالين النظري والتطبيقي.
- الإفادة من تكنولوجيا التعليم لتحقيق فاعلية تلك الاستراتيجيات، من خلال استخدام القواعد العلمية في التخطيط والمنهج العلمي للعمل.
- العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفاءات التي ستؤدي المواقف التعليمية.
- التنويع في طرائق وأساليب التعلم والتدرب لبحث مستوى أداء المعلمين، فمنها ما يؤكد ..... التدريب من خلال استعمال التقنيات التدريبية بصورها المختلفة.[4]

1- عشب محمد الطاهر وآخرون. المرجع السابق. ص39.
2- عبد الحميد الهاشمي. أصول علم النفس العام. ديوان المطبوعات الجامعية.الجزائر. 1982. ص139.
3- حسن البيلاوي، سلامة حسن.إدارة معرفة التعلم. دار الوفاء للطباعة والنشر. عمان. الأردن. 2003. ص13.
4- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. الكفايات التدريسية. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن. ط1. 2003. ص65.

4- المدرسة الابتدائية وأهدافها:

4-1- التعريف بالمدرسة الابتدائية وأهدافها:

لقد تغيرت التعاريف السوسيولوجية للمدرسة الابتدائية، وتنوعت بذلك أهدافها ومع ذلك يمكن تلخيصها كما يلي:

تتفق جميع التعاريف السوسيولوجية التي تناولت مفهوم المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية لتشارك الأسرة مسؤولياتها في عملية التنشئة الاجتماعية، تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، وهذا ما أكد عليه "ايميل دوركايم" حين وصفها بالتعبير الامتيازي للمجتمع، حيث تتولى عملية نقل القيم الأخلاقية والثقافية والاجتماعية للأطفال.[1]

ويعتبر "جون ديوي" أن مجموعة العمليات الاجتماعية التي تتم داخلها لا تختلف في جوهرها عن مختلف العمليات الاجتماعية الخارجية.[2]

فالمدرسة تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه من خلال إعدادها للجيل الصغير ليتمكن من المشاركة مستقبلا في جميع مناشط الحياة الخاصة به.[3]

وتمثل مجمع حقيقي يمارس فيه الطفل الحياة الاجتماعية الحقيقية وليس مكان التعليم فقط.[4]

فهي بيئة تربوية لا تكتفي بنقل المعلومات للتلاميذ وحشو عقولهم بالمعارف بالقدر ما تهتم بتربيتهم من جميع النواحي.

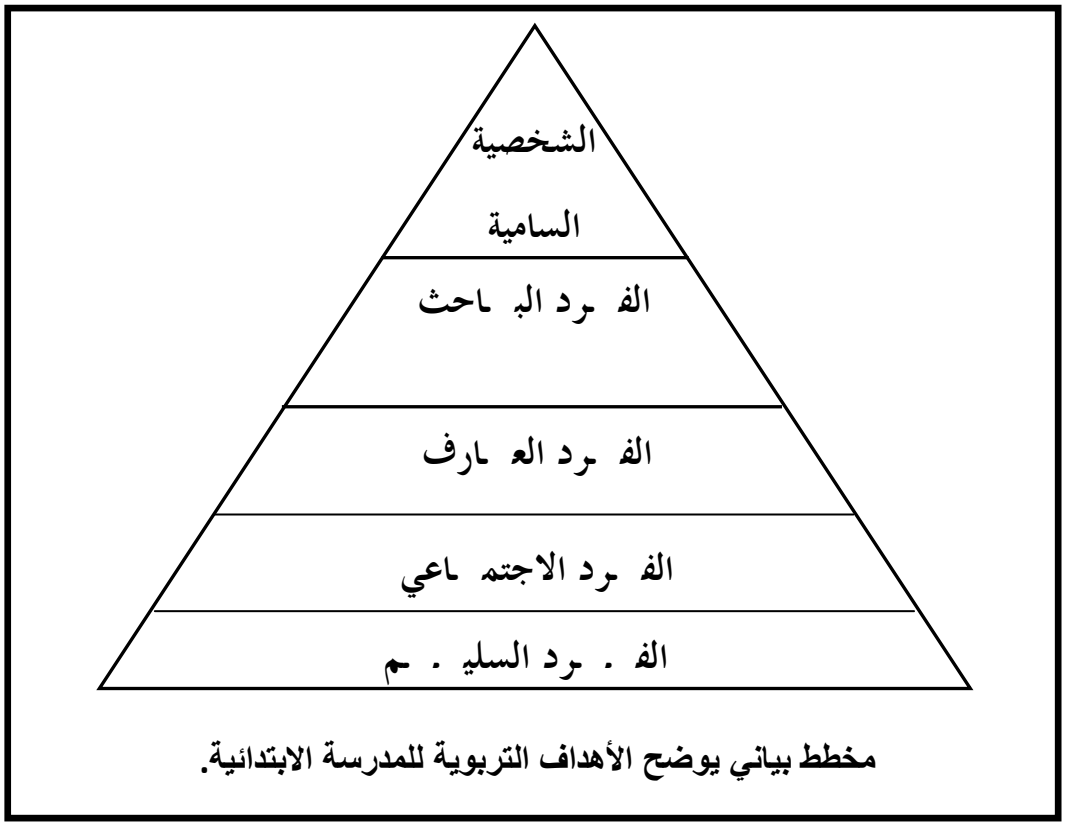
كما توفر لهم بيئة صالحة لاستثارة فضولهم والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم الفطرية.[5]

وبالتالي تتفق جميع التعاريف السابقة على اعتبار المدرسة الابتدائية مؤسسة اجتماعية تربوية أوجدها المجتمع لتقوم بالتنشئة الاجتماعية لأفراده وفقا لمعالمه الحضارية والثقافية.

4-2- أهداف المدرسة الابتدائية:

إن للمدرسة الابتدائية أهدافا تربوية وتعليمية تسعى إلى تحقيقها العديد من المجتمعات النامية، يمكن إجمالها في المخطط التالي:[1]

1- مصطفى محمد الشعباني.دراسات في علم الاجتماع. دار النهضة. مصر. 1974. ص16.
2- فرانسيس عبد الأنوار. التربية والمناهج. دار النهضة. مصر. ب ت. ص72.
3- محمد لبيب النحيحي. الأسس الاجتماعية للتربية. المكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة. 1965. ص68.
4- تركي رابح. أصول التربية والتعليم. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1988. ص375.
5- مراد زعبي. مؤسسات التنشئة الاجتماعية. منشورات جامعة باجي مختار. عنابة. الجزائر. 2003. ص17.



مخطط بياني يوضح الأهداف التربوية للمدرسة الابتدائية.

من المخطط البياني السابق نلاحظ مدى تكامل الأهداف التربوية مع بعضها البعض، حيث تبدأ بالتدرج وفقا لمراحل نمو التلميذ والتي جاءت على النحو التالي:

- **الفرد السليم:**

هناك اهتمام بمجال الصحة الجسمية خاصة في المراحل الأولى من التعليم، كالنظافة والصحة والسلامة والتربية البدنية، إلا أن قلة الإمكانيات المادية أعاقت تطبيقها في جل المدارس الابتدائية الموجودة خاصة في المجتمعات النامية

- **الفرد الاجتماعي:**

رغم الاهتمام بهذا الجانب وخاصة في السنوات الأولى من التعليم من خلال حصص التربية المدنية والدينية أو الخلقية، إلا أن أثرها بقي محدودا لعدم استمراريتها، وهكذا يمكن إرجاع أغلب المشاكل التي تعرفها جل الدول الإسلامية إلى انفصام والشرخ الحضاري وفشل التربية في التوفيق بين المميزات الحضارية والثقافية للمجتمع مع الواقع الفكري المعاصر.

1- بوفحلة غيات.التربية المتفتحة. دار الغرب للنشر والتوزيع. الجزائر.2003.ص17.

حيث غزت مفاهيم جديدة الساحة السياسية والتربوية، مما أدى إلى الصراعات الفكرية والسياسية، ومنه يتطلب من المسؤولين التربويين رسم سياسة تربوية وبناء برامج تعليمية تشمل كل المراحل التعليمية والتي تعمل على ربط الحاضر بالماضي ورفع شعار الاستمرارية الحضارية وتعزيز مقومات الشخصية القومية والهوية الحضارية للمجتمع.[1]

- **الفرد العارف:**

بالرغم من أهمية العنصرين السابقين إلا أن أهم جانب معتنى به في مجال التربية هو حشو الأذهان بالمعارف النظرية والتقنية التي يحتاجها المتعلم في دراسته وحياته اليومية والمهنية، أما المعيار الذي يستعمل كقاعدة لتقييم العملية التربوية-التعليمية فغالبا ما يكون مدى استيعاب التلاميذ لما قدم لهم من معلومات المعارف هو الهدف الذي ينال الحظ الأوفر من العناية والاهتمام.

- **الفرد الباحث:**

هناك إهمال مفرط في تنمية القدرات العقلية الضرورية للباحثين والمبدعين، كالتحليل والتركيب واستخلاص النتائج والتصور والتنبؤ بالحوادث والمشاكل، وإيجاد الحلول الضرورية لها، رغم أنه توجد محاولات ونداءات لتنمية قدرات التلميذ على التفكير والإبداع إلا أنها جد هزيلة وهي تحتاج إلى عناية ومتابعة وتقويم و..... إلى تدعيم مادي وبشري كبير.

- **الشخصية السامية:**

تعتبر الشخصية السامية بمعارفها وحكمتها وانضباطها واهتمامها بالقيا الإنسانية وبالمصالح العامة، إلى جانب المصالح الشخصية المنسجمة مع قيم مجتمعها وهي أسمى ما تهدف إليه التربية السليمة، أما الواقع التربوي فيكشف عن عجز كبير في هذا الجانب، وهو ما يوضح الدرجة المنحطة التي ينالها تكوين النموذج السامي للفرد في المنظومة التربوية للبلدان النامية خاصة.[2]

إن عدم تحديد الأهداف التربوية وسوء ترتيبها هو الذي أدى إلى ترك فجوات تربوية يصعب تداركها، وأدى إلى تكوين أجيال شبه متعلمين ذوي شهادات عليا لا يبدعون، بحيث تنقصهم الثقة بالنفس، وذلك لأنهم لم يتعودوا على البحث والإبداع وفشلوا في تفهم قيم مجتمعاتهم والتفاهم معها.

1- بوفحلة غيات. المرجع السابق.ص(18-19)
2- بوفحلة غيات. المرجع السابق.ص(20-21)

وعليه إن التنظيم السليم للأهداف التربوية يساعد على إعطاء نظرة شاملة الجوانب التي يجب تنميتها ويتم ذلك بطريقة شاملة ومفصلة ومرتبة، حيث يمكن إثراء الأهداف الخاصة لكل المناهج التعليمية لمقارنتها مع هرم الأهداف الخاصة.[1]

3-4- الوظائف الاجتماعية والتربوية للمدرسة الابتدائية:

تقوم المدرسة الابتدائية بوظائف اجتماعية وتربوية يمكن حصرها فيما يلي:

أ- الوظائف الاجتماعية للمدرسة الابتدائية:

للمدرسة الابتدائية وظائف اجتماعية عديدة، ومن خلال تعددها هذا تنوعت الآراء السوسيولوجية حول طبيعتها، فهنا من يرى بأن المدرسة تقوم في المجتمع بإنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات الاقتصادية والاجتماعية في بلد ما، وإنتاج وإعادة إنتاج عالم إيديولوجي وثقافي، وتوزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات المكونة للمجتمع، والبعض ينطلق من أنها تقوم بالوظائف الاجتماعية التالية:

- نقل التراث الثقافي إلى الأجيال الناشئة.
- التبسيط المعتمد في مختلف الموارد المعرفية، والمهارات المدروسة المتشابكة لتصير مناسبة لفهم التلاميذ.
- التطهير الخاص بالتراث الثقافي للمجتمع، وتنقيته من بعض الأمور التي لم تعد مناسبة للعصر.
- نسق التفاعل الاجتماعي والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، من خلال صهرها لميول واتجاهات التلاميذ في بوتقة واحدة حسب فلسفة المجتمع، مما يخلق واقعا للحراك الاجتماعي القائم على التعايش والتفاهم بين الأفراد.[2]

تعتبر هذه من أهم الوظائف الاجتماعية الموكلة للمدرسة في المجتمع، بالإضافة إلى ذلك تعمل المدرسة على تقديم خدمات للبيئة كذلك بتعاونها مع الهيئات العامة في ميدان الخدمة العامة كان تقوم بتتبع الأحداث الجارية بعقد الندوات وإلقاء المحاضرات وإقامة المعارض وعرض التمثيليات بقصد توضيح الأهداف القومية، والنهوض بالبيئة المحلية صحيا ونشر الوعي الصحي عن طريق

1- بوفحلة غيات. المرجع السابق.ص 24
2- صلاح الدين شروح. علم الاجتماع التربوي. دار العلوم للنشر والتوزيع. الجزائر. 2004. ص(75-76)

الملصقات والدعوة لنظافة الشوارع، وتبصير المجتمع بأضرار الاعتقادات الفاسدة والخرافات الشائعة ومحاربة البدع.[1]

ب- الوظائف التربوية للمدرسة الابتدائية:

إن من أبرز الوظائف التربوية للمدرسة الابتدائية هي مساعدة التلميذ على النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية إلى أقصى درجة تمكنه من قدراته واستعداداته في هذه المرحلة من التعليم والتي يتم تصنيفها على النحو التالي:

- **النمو الحسي:** تستهدف تحقيق النمو الجسمي للتلميذ بان يلم بالقواعد الصحية العامة ويمارسها، وأن يعرف مبادئ التغذية ويقف على وسائل الوقاية من الأمراض المنتشرة في البيئة، وأن تتكون لديه العادات الصحية الأولية في الأكل والشرب والنمو والراحة، وأن يتعود على ممارسة الرياضة مؤمنا بتأثيرها في إكسابه اللياقة البدنية.[2]
- **النمو الاجتماعي:** تقوم في هذا المجال المدرسة الابتدائية بما يلي:

- تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعالة، أي أن يصير التلميذ مؤديا لواجباته ومتحملا لمسؤولياته، متعاونا مع غيره يشعر بالولاء الاجتماعي لوطنه وأمنه.

- تعويد التلميذ آداب السلوك الاجتماعي وحسن المعاملة، وتعلمه العلاقات الاجتماعية والشعور بالمسؤولية القائمة بين مختلف الجماعات وغرس القيم الصالحة فيه، وجعله ساعيا إلى التقدم الاجتماعي دائما.

- تزويده بالمعلومات والحقائق التي تجعله قادرا على إدراك بيئته إدراكا سليما، وتعريفه بالمؤسسات الاجتماعية القائمة، وكيفية التعامل معها والاستفادة من خدماتها.

- تدريب التلميذ على المهارات العلمية النافعة له، والتي تجعله قادرا على كسب رزقه والمساهمة في النشاط الاقتصادي عندما يكون قادرا على ذلك.[3]

1- صلاح الدين شروخ.المرجع السابق.ص77.
2- رياض بدري مصطفى. مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2005. ص113.
3- صلاح الدين شروخ. مرجع سابق. ص(77-78).

النمو الوجداني: ويتمثل فيما يلي:

- أن تكون لدى التلميذ الصفات الشخصية الطبيعية والاتجاهات النفسية السليمة، كأن يثق بنفسه ويحترمها، ويتمسك بحرية الرأي ويحب الحق ويتبعه في كل المواقف والظروف، وأن توجهه انفعالاته توجيها صحيحا حتى لا يتعرض للكبت والانحراف.
- أن ينمي قدراته على الإحساس بالجمال ويتذوقه وذلك في مظاهر الطبيعة، ويمارس بعضها في النشاطات الفنية كالتعبير والأدب والموسيقى والغناء والتصوير والرسم[1]

- **النمو الروحي:** نذكر من بينها:
- أن يلم التلميذ بمبادئ دينه الأولية.
- أن تنمي فيه كل الاتجاهات الروحية الخيرية كالأمانة وإتقان العمل وحب الخير للآخرين.[2]

- **النمو العقلي:** بتنمية مهاراته المختلفة واكتسابه الطرق والأساليب المؤثرة في هذه المعارف كطرق التفكير العقلي السليم وأساليبه وإمكانياته الإبداعية، وتشجيعه على إنتاج الأفكار الجديدة الابتكارية.[3]

يجب التنويه إلى أن الوظائف الاجتماعية والتربوية للمدرسة الابتدائية تجمع في تكوين شخصية التلميذ بصورة متكاملة ومتوازنة، وهي ليست قاصرة على جانب معين من جوانب النمو، وإنما تهدف إلى إنماء جميع الجوانب المذكورة آنفا ذلك من خلال مراعاتها لمختلف مظاهر النمو عند التلميذ.

1- رياض بدري مصطفى. مرجع سابق. ص116.
2- محمد عبد الرحيم عدس. واقعنا التربوي إلى أين. دار الفكر . الأردن. ب ت. ص66.
3- علي راشد. مفاهيم ومبادئ تربوية. دار الفكر العربي. القاهرة. 1993. ص18.

الفصل الرابع : الاداء الوظيفي

1 مفهوم قياس و تقييم الأداء و أهميته

2 عناصر الأداء و أهميتها تحسين الإنتاجية

3 تقييم الأداء و أهميته في قياس الكفاءة الإنتاجية

4 قياس الكفاءة الإنتاجية للعمل

5 الرقابة على جودة الأداء و إدارة الجودة الشاملة

1مفهوم قياس و تقييم الأداء و أهميته

عملية القياس و التقييم وسيلة للتعرف على الجوانب السلبية و الأخرى الإيجابية في أداء الفرد العامل، فلو أن المؤسسة أعلنت نتائج التقييم فإن الفرد سيتمكن من تطوير نقاط القوة و معالجة نقاط الضعف.

كما أن التغيرات في محتوى العمل و أساليب الأداء أولا، و التغير في الخصائص المعرفية و المهارية للعاملين ثانيا، و كذا التغير في العوامل الطبيعية و المحيط الخارجي ثالثا، فرض على المؤسسات ضرورة التفكير الجدي في تحديد أنظمة لقياس و تقييم أداء العاملين.

1_1 الخلفية التاريخية لتقييم الأداء

يشير التتبع التاريخي لعملية تقييم الأداء بأنها عرفت في حضارات قديمة، و تطور مفهومها بتطور وسائل القياس، فبدأت منذ بدأ الإنسان يفكر فيما يدور حوله، و يقبل تصرفات و يرفص أخرى و يزن أداء الآخرين حسب تصوراته، و قد عرفت هذه العملية تطورات عديدة، و فيما يلي عرض لمختلف هذه الحضارات [1]

–حضارة وادي الرافدين في العراق: تشير المعطيات إلى أن قدماء السومريين مارسوا فنون الإدارة و استخدموا الأسس و القواعد التي تبنى عليها العملية الإدارية و عملية تقييم الأداء.

–حضارة وادي النيل: عندها مورست هذه العملية بشكل واسع، و استهدفت تتبع أداء إدارات الأقاليم التابعة لهذه الحضارة خاصة في مجال تنفيذ التعليمات، فيشترك رؤساء المصالح العامة و حكام الأقاليم برقابة الأداء

–حضارة الصين القديمة: استخدمت أنظمة شغل الوظائف على أساس اختيارات التسابق، و التي اعتبرت إحدى مستلزمات إجراء القياس و التوقع لأداء من سيشغل الوظيفة.

– الحضارة الرومانية: تميزت بامتلاكها لأضخم جهاز إداري بدرجة عالية من المركزية و الكفاءة، مما استلزم ممارسة دقيقة للعمليات الإدارية كالتخطيط و التنظيم و القيادة و الرقابة، و بذلك كانت عمليات الاختيار و التعيين على درجة عالية من الدقة.

---

1 خالد هيثم الهيتي، إدارة الموارد البشرية. دار وائل للطباعة و النشر .الاردن . 2010 . ص 196

–حركة الإدارة العلمية: ركزت على الأسلوب العلمي في الإدارة، فاستخدمت عملية قياس و تقييم أداء العاملين كإحدى الوسائل لإعادة تصميم الوظائف بما يعزز استخدام الأساليب العلمية في الأداء.

– مدرسة العلاقات الإنسانية: اهتمت هذه المدرسة بعملية التقييم باعتبار المورد البشري إنسانا من ناحية أولى، و فرد عامل من ناحية ثانية، و بذلك دعت هذه المدرسة إلى ضرورة المزج بين المعايير الموضوعية و السلوكية عند تقييم الأداء.

الاتجاهات الحديثة في تقييم الأداء: تحدد الاتجاهات الحديثة في تقييم الأداء على النحو التالي :

- الاتجاه نحو التقليل من استخدام الصفات موضوع التقييم مع توسيع و تعميق المعاني المستخدمة.
- الاتجاه إلى استخدام الطرق البسيطة مع مشاركة أكثر المستويات الإدارية في عمليات التقييم.

2_1 مفهوم و أهمية تقييم و قياس الأداء

ا_ **مفهوم قياس و تقييم الأداء**: وردت عدة مفاهيم تباينت في مضمون العملية و الهدف من استخدامها، فذهب البعض إلى اعتبارها "عملية إدارية دورية هدفها قياس نقاط القوة و الضعف في الجهود التي يبذلها الفرد و السلوكيات التي يمارسها في موقف معين و في تحقيق هدف معين خططت له المنظمة مسبقا" 1

و وصفها آخرون بأنها " دراسة و تحليل أداء العاملين لعملهم و ملاحظة سلوكهم و تصرفاتهم أثناء العمل للحكم على مدى نجاحهم و مستوى كفاءتهم في القيام بأعمالهم الحالية، و أيضا للحكم على إمكانيات النمو و التقدم للفرد في المستقبل و تحمله لمسئوليات أكبر، أو ترقيته لوظيفة أخرى 2

بالاعتماد على التعاريف السابقة و تعاريف أخرى، نجد أن عملية قياس و تقييم الأداء تمثل أحد أهم الأنشطة التي يقاس من خلالها أداء الأفراد العاملين للوقوف على نقاط القوة و الضعف و انعكاساتها السلبية و الإيجابية على إنتاجية الفرد، و كذا التعرف على مدى جودة أدائه عند جميع المستويات التنظيمية.

---

1 كامل بربر، إدارة الموارد البشرية و كفاءة الأداء التنظيمي، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، مصر، 2000، ص 135.

2 صلاح الدين عبد الباقي، الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر، 2002، ص 367

ب _ **أهمية تقييم الأداء**: تتجلى أهمية عملية القياس و التقييم في تحسين مستوى الإنجاز عند الفرد، و كذا تحديد إمكانياته المتوقع استغلالها، و من ثم تجديد مكافآته، كما تساعد في تخطيط القوى العاملة.

هذا، و تستهدف العملية غايات ثلاث، تقع على ثلاثة مستويات:

- **على مستوى المؤسسة**: و تتمثل في النقاط التالية:

- إيجاد مناخ ملائم من الثقة و التعامل الأخلاقي الذي يقلل من شكاوى العاملين.

- رفع مستوى أداء العاملين و استثمار قدراتهم و إمكانياتهم بما يساعد على تقدمهم و تطورهم.

- تقييم برامج و سياسات إدارة الموارد البشرية، إذ يمكن أن تستخدم نتائج هذه العملية كمؤشرات للحكم على دقة هذه السياسات و مساعدة المؤسسة على وضع معدلات أداء دقيقة.

- **على مستوى الفرد العامل:** إن شعور العاملين بأن جميع جهودهم تؤخذ بعين الاعتبار يجعلهم أكثر وعيا بالمسئولية، و يدفعهم إلى العمل باجتهاد رغبة في الفوز بتقدير و احترام رؤسائهم معنويا و مكافئتهم ماليا.

- **على مستوى المديرين:** ليس من السهل على المدير الحكم على أداء العامل، إذ من واجب المديرين تنمية مهاراتهم و إمكانياتهم الفكرية و تعزيز قدراتهم الإبداعية من أجل التقويم السليم لأداء تابعيهم، مما ينعكس إيجابا على طبيعة العلاقات مع هؤلاء و التقرب منهم لمعرفة مشاكلهم و الصعوبات التي تعترضهم نحو تحقيق الأفضل

أعطيت هذه العملية الاهتمام من قبل إدارات الموارد البشرية، و خصصت لها الأموال و الجهود الكبيرة المتمثلة أساسا في رفع الروح المعنوية للعمال و إشعارهم بالعدالة و من ثم دفعهم إلى تحمل المسئولية.

3_1 معايير تقييم الأداء و خصائصها

1_3_1 **مفهوم معايير تقييم الأداء**: يجب أن تكون هناك معايير لتقييم أداء الأفراد، و المقصود بالمعايير"المستويات التي يعتبر عندها الأداء مرضيا (1)

و تعرف أيضا بأنها " الأساس الذي ينسب إليه الفرد، و بالتالي يقارن به للحكم على أدائه، أو هي المستويات التي يعتبر فيها الأداء جيدا أو مرضيا، وأن تحديد هذه المعايير أمر ضروري لنجاح عملية تقييم الأداء، حيث أنها تساعد في تعريف العاملين بما هو مطلوب منهم بخصوص تحقيق أهداف المنظمة و توجيه المديرين إلى الأمور التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار لتطوير الأداء

و عليه، فإن المعايير يجب أن توضع قبل عملية التقييم حتى تكون أساسا للمقارنة بالنسبة للأداء الفعلي، كما يجب أن توضع بعد دراسة و تفهم متطلبات كل عمل.

1_3_2– **خصائص معايير تقييم الأداء**: إن صياغة المعايير بمشاركة العاملين يساعد على رفع درجة أدائهم و إخلاصهم في العمل، إلا أن هناك اختلاف في تحديد هذه المعايير، فهناك من رأى بتخصيصها لكل مستوى تنظيمي، و هناك من قدم مجموعة يمكن تطبيقها على جميع الوظائف أو الأعمال الإدارية، و من أمثلتها، الإبداع، القدرة على اتخاذ القرارات و حل المشاكل...، و المعايير ترتكز أساسا على جانبين:

- الجانب الموضوعي، و هو الذي يعبر عن المقومات الأساسية التي تلتزمها طبيعة العمل، مثل عملية الإنتاج،النوعية، السرعة و تحقيق الأهداف.

- الجانب الذاتي، يعنى بصفات الفرد الشخصية كالسرعة في التعلم و الاستفادة من التدريب، و علاقته المديرين.

هذا، و يشترط في المعيار أن يكون دقيقا في التعبير عن الأداء المراد قياسه، و ذلك طبقا للخصائص التالية:

***صدق المقياس**: بمعنى أن العوامل الداخلية يجب أن تعبر عن تلك الخصائص التي يتطلبها أداء العمل فقط.

***ثبات المقياس**: تعتبر نتائج أعمال الفرد من خلال المقياس ثابتة عندما يكون أداءه ثابتا، إلا أنه من الطبيعي في بعض الحالات أن تختلف نتائج القياس باختلاف درجات أو مستويات الأداء. (2)

---

(1): صلاح الشنواني. إدارة الأفراد و العلاقات الإنسانية (مدخل الأهداف). مؤسسة شباب الجامعة . مصر . 1999. ص 187.

(2):خالد هيثم الهيتي، إدارة الموارد البشرية، مرجع سابق، ص 202.

***التمييز:** بمعنى إظهار الاختلافات في مستويات الأداء بين أداء الأفراد، حتى و لو كانت بسيطة.

***سهولة استخدام المقياس:** يقصد به وضوح المقياس و إمكانية استخدامه من قبل الرؤساء في العمل.

4_1 مراحل تقييم الأداء:

إن عملية تقييم الأداء صعبة و معقدة، تتطلب من القائمين استعمال أسس منطقية بتتبع خطوات متسلسلة

بغية الوصول إلى الأهداف التي تنشدها المؤسسة، و في ما يلي الخطوات التي يراعى إتباعها عند تقييم الأداء:

- **وضع توقعات الأداء:** هي الخطوة الأولى في عملية التقييم، و عندها يتم وضع سياسة لذلك، بالتعاون مع الطرفين، المؤسسة و العاملون، حيث يتم تعيين الأفراد المعنيين بالتقييم و كذا القائمون به، و أيضا الاتفاق حول وصف المهام المطلوبة و النتائج التي ينبغي تحقيقها، مع تحديد الفترات التي يتم فيها تقييم الأداء.
- **مرحلة مراقبة التقدم في الأداء:** تأتي هذه المرحلة ضمن إطار التعرف على الكيفية التي يعمل بها الفرد، كما أن المراقبة تقتضي اختيار الشخص الذي سيتولى إعداد تقرير التقييم، لأن العملية مستمرة و تستلزم المراقبة، لدورها الفعال في تصحيح الأخطاء و الانحرافات، إذ أن هذه النتائج تؤثر على الفرد و المؤسسة في نفس الوقت.
- **تقييم الأداء:** و عندها يقيم أداء جميع العاملين و التعرف على مستوياته، مما يفيد في اتخاذ القرارات.
- **التغذية العكسية**: ينبغي على إدارة المؤسسة دراسة و تحليل نتائج التقييم و اتخاذ الإجراءات المناسبة في تطوير كفاءة العاملين فيحتاج كل فرد عامل إلى معرفة أدائه و مدى وصوله إلى المعايير المطلوب بلوغها، و هذا طبقا لما تحدده الإدارة، و التغذية العكسية ضرورية للتقدم في المستقبل.
- **اتخاذ القرارات الإدارية بعد الانتهاء من التقييم**: هي كثيرة و متنوعة تتعلق بالترقية، التعيين الفصل..إلخ..
- **وضع خطط تطوير الأداء**: تمثل آخر مرحلة، حيث يتم وضع الخطط التطويرية التي يمكن أن تنعكس و بشكل إيجابي على التقييم، من خلال التعرف على جميع مهارات و قدرات، و كذا قيم العاملين.

و كإجراءات جزائية يجب على الإدارة أن تقدم المكافآت المادية أو المعنوية للعاملين الذين حصلوا على تقديرات عالية، و بالمقابل تقضي الأمر بمعاقبة أولئك الذين تحصلوا على تقديرات منخفضة، كأن تحرمهم من حقهم في الترقية أو العلاوات الدورية

2: عناصر إدارة الأداء و أهميتها في تحسين الإنتاجية

رغم تعدد العناصر ذات الأهمية في الإنتاجية، إلا أن الأداء الفردي للعمل هو المحدد الحقيقي لها، فتكليف عامل غير مؤهل لتشغيل آلة غالية الثمن ربما يتسبب في إتلافها و تخفيض معدل كفاءتها، كما أن العامل الذي لا يشعر برغبة في العمل أو لديه شعور صادق في تحسين عمله، لا يمكن أن نتوقع منه مستوى كفاءة عالي.

إن أهمية العنصر البشري و اعتباره الدعامة الرئيسية لنجاح المؤسسات و تحقيق أهدافها يوجب الاهتمام به و استخدامه الاستخدام الفعال، كأن يعطى وظيفة يرغبها و يعامل معاملة تشعره بأهميته في منصب عمله.

2_1 عناصر الأداء

تهتم الإدارة في المؤسسات برفع الكفاءة الإنتاجية و تحسين مستوى الأداء، فهي "المحرك الديناميكي للعملية الإنتاجية، بمعنى أنها مصدر الطاقة التي تسيطر على الأداء لمختلف العناصر المنتجة"1

من جهة أخرى، مازالت الكفاءة الإنتاجية تتوقف على الطريقة التي يؤدي بها الأفراد أعمالهم، إذ أن هؤلاء باستخدامهم للآلات أو بتنفيذهم لمراحل الإنتاج يمكنهم أن يؤثروا على كفاءة التجهيزات، و بالتالي على الإنتاجية التي أصبح تحسينها يعتمد بشكل أساسي على زيادة القدرة على العمل، و كذا الرغبة فيه، ومن ثم تحقيق الرضا الوظيفي الذي يتعلق بالأداء الجيد داخل المؤسسة.

أولا: المقدرة على العمل

هي العنصر الأول من عناصر الأداء، و تكتسب المقدرة على العمل بالتعليم و الخبرة العملية، كما أن حسن الاستفادة من مؤهلات العنصر البشري و مهاراته و قدراته التي يتمتع بها، تمكن من الوصول إلى تحقيق أهداف المؤسسة بأعلى فعالية و أقصى كفاءة ممكنة، و لن يتأتى ذلك إلا من خلال:

- **حسن اختيار العاملين**: تتضمن عملية اختيار العاملين المفاضلة بين الأفراد المتقدمين لشغل وظيفة معينة

(1): أحمد محمد المصري، التخطيط و المراقبة الإدارية، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2004، ص 117.

من حيث مؤهلاتهم و مهاراتهم، و كذا فعاليتهم و كفاءتهم في الأداء، المناسب، فعلى إدارة الموارد البشرية أن تحدد الشروط الواجب توافرها في الشخص الذي يشغل هذه الوظيفة ثم انتقاء أفضلهم و أصلحهم للعمل.

•- التدريب و التكوين: في الحديث عن مردودية التدريب يقال " أنه لن يكون التدريب مجديا، إلا إذا كان ذا

مردود هام بالنسبة للعامل و المؤسسة " (1)

تعتبر وظيفة التدريب إحدى الوسائل الرئيسية لرفع الكفاءة الإنتاجية و زيادة الفعالية، كما أنها مكملة لوظيفة الاختيار و التعيين، لأن هذه البرامج تساعد على تطوير و زيادة مهارات العاملين و تحسين قدراتهم على أداء الأعمال، بالإضافة، فإنه و كما يرى" **Keep**" أن أهداف إستراتيجية تكوين الموارد البشرية هي الحصول على قوة العمل التي تتوفر فيها المواصفات الصحيحة من خصائص شخصية و مهارات و معارف، فضلا عن امتلاك القدرة على التقدم الوظيفي و التطور المستقبلي في المهارات و المعارف" (2)

كما أن هذه الإستراتيجية تركز على أهمية المورد البشري في بناء و تنمية و تفعيل القدرة التنافسية للمؤسسة.

ثانيا: الرغبة في العمل

العنصر الثاني في الأداء هو توفر الرغبة في العمل لدى الفرد شاغل الوظيفة، فالإدارة بدأت تعترف بأهمية هذا الموضوع، فأصبح التعرف على محددات دوافع العمل كوسيلة للتأثير على تلك الرغبة أمرا ضروريا لرفع الكفاءة.

هذا، و تتأثر رغبة الفرد في العمل بمجموعة من العوامل، تتلخص فيما يلي:

- بيئة العمل الداخلية و الخارجية: تشكل جزءا كبيرا من السلوك البشري، فظروف العمل داخل المؤسسة يمكن أن تساهم في تخفيض مستوى الأداء، كتلك المتعلقة بانعدام التهوية و التدفئة، أو عدم التحكم في الضوضاء، و غيرها، أما المحيط الخارجي فتشكله تلك المؤثرات الإجتماعية التي تحدد كفاءة الأفراد الإنتاجية، و منها التنظيمات غير الرسمية لجماعات العمال، التي يمكن أن تقلص من رغبة الفرد في العمل، كما يمكن أن توجه العاملين نحو أفضل سبل الأداء و مساعدتهم على تجنب الأخطاء و السلبيات.

---

1 : François Stankiewicz, Economie des ressources humaines, la découverte édition, 2001, 1page 69.

(2): كمال طاطاي، دور التكوين في رفع إنتاجية المؤسسات مع دراسة حالة لمؤسسة و وطنية (مركب الصناعات بالرويبة)، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير، جامعة الجزائر، 2002.

• حاجات الأفراد: العنصر الثاني المؤثر في كفاءة الفرد الإنتاجية، هو ما يرغب الفرد في تحقيقه من حاجات و رغبات، فتتأثر طرق تفكيره و أنماط سلوكه، حتى يصنع لنفسه مركزا و مستقبلا.

•التحفيز: يتمثل في وضع تسهيلات و تشجيعات معينة تهدف إلى تحريك الفرد العامل و تدفعه إلى تحقيق

غرض أو نشاط محدد، و قد يكون ماديا متمثلا في الرواتب و العلاوات... ، أو معنويا، مثل الاعتراف و التقدير و المشاركة في اتخاذ القرارات... ، و تترك الحوافز آثارا إيجابية إذا حققت الهدف المرغوب من ورائها.

2_2: مداخل قياس أداء العاملين

يمكن إدارة الأداء من خلال التركيز على نتائج العاملين، كما يمكن قياسه بإجراء مقارنات بين أدائهم.

أولا: المدخل المقارن: يتكون هذا المدخل من عدة أساليب، فيكلف القائم بالتقييم بمقارنة أداء أحد الأفراد بالنظر إلى الآخرين من زملائه، في محاولة منه للتوصل إلى ترتيب الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعة عمل معينة وفقا لهذا الأداء، و تستخدم ثلاثة أساليب في ظل هذا المدخل

-***أسلوب الترتيب***: وفقا لهذا الأسلوب يرتب القائم على عملية التقييم مرؤوسيه على أساس الأداء الكلي، كأن يحدد أكثر الأفراد كفاءة، ثم الذي يليه، و هكذا... ، حتى يصل إلى أضعف فرد، كما يمكن أن يختار أفضل فرد ثم أضعفهم من حيث الأداء، ثم يقوم بترتيب بقية أفراد المجموعة وفقا للأقرب في الكفاءة لكلا الفردين الأفضل و الأسوأ حتى يتم الانتهاء من تقدير كفاءة جميع الأفراد.

– *المقارنة المزدوجة*: يتطلب هذا الأسلوب مقارنة كل موظف بزملائه في المجموعة بشكل منفرد، ثم يعطى الموظف درجة واحدة في كل مرة يتفوق فيها على زميله، و بعد المقارنة الثنائية تحسب درجات الفرد موضع التقييم، و يصبح مجموع هذه الدرجات هو الأساس في تحديد الترتيب النهائي لأفراد المجموعة. يعاب على هذه الطريقة طول فترة المقارنة، و عجزها في الكشف عن الفروق بين الأشخاص المتقاربين في الرتب. 1

-***أسلوب التوزيع الإجباري:*** يستند هذا الأسلوب إلى منطق الترتيب، وفقا للمجموعات، و يقوم على أساس توزيع الأفراد على درجات مختلفة بالمقياس وفق نسب محددة، و تعرف هذه الطريقة بالتوزيع الطبيعي للأفراد بناءا على إنجازهم، حيث يتركز أكثر أفراد المجموعة حول المتوسط. 2

---

(1):جمال الدين محمد مرسي، الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية (المدخل لتحقيق الميزة التنافسية لمنظمة القرن الواحد العشرين)، الدار الجامعية، مصر، 2003، ص 415.

(2): كامل بربر، إدارة الموارد البشرية و كفاءة الأداء التنظيمي، مرجع سابق، ص 133.

يتسم المدخل المقارن بالفعالية عندما يكون الغرض من التقييم هو المقارنة بين أداء العاملين، كما يساعد في اتخاذ بعض القرارات الإدارية، إلا أنه في المقابل تواجهه مشكلات هامة، تتمثل في عدم وجود ارتباط بينه و بين الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة، حيث أنه بالرغم من أن القائمين بالتقييم يأخذون بعين الاعتبار مدى مساهمة جهد الموظف و أدائه في تدعيم الإستراتيجية إلا أن هذه العلاقة نادرا ما تتم بشكل صريح أو معلن.

ثانيا: مدخل الخصائص أو السمات: يركز هذا المدخل على مدى امتلاك الأفراد لسمات أو خصائص معينة

يتصور أنها ضرورية أو مرغوبة لتحقيق النجاح في الوظيفة أو المساهمة في تقدم المؤسسة و تطويرها، و من أمثلة

هذه الخصائص، المبادرة، القدرة القيادية... ، أما أكثر الأساليب التي تعتمد على مدخل الخصائص فهي

* ***مقياس الترتيب التصويري***: بموجبه يتم وضع مجموعة من السمات ذات العلاقة بالوظيفة على مقياس للنقاط، ثم يقوم المدير بوضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن مدى توافر السمة في الفرد موضع التقييم، و قد يحتاج هذا العمل جهدا لتشخيص السمات التي يرى المصمم أنها ضرورية لتحقيق النجاح في الوظيفة

هذه الخصائص، المبادرة، القدرة القيادية... ، أما أكثر الأساليب التي تعتمد على مدخل الخصائص فهي

* ***مقياس الترتيب التصويري***: بموجبه يتم وضع مجموعة من السمات ذات العلاقة بالوظيفة على مقياس للنقاط، ثم يقوم المدير بوضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن مدى توافر السمة في الفرد موضع التقييم، و قد يحتاج هذا العمل جهدا لتشخيص السمات التي يرى المصمم أنها ضرورية لتحقيق النجاح في الوظيفة.

* ***المقياس المختلط:*** حتى يتم التوصل إليه، فإن القائم بالتقييم يجب أن يحدد أبعاد الأداء ذات العلاقة بالوظيفة، ثم يقوم بصياغة عدة عبارات تعكس الأداء الجيد و المتوسط و الضعيف بالنسبة لكل بعد.

3-2 مشاكل و صعوبات تقييم الأداء

لو أنه كان من الممكن تقييم جهود الأفراد العاملين على أساس عدد الوحدات المنتجة أو قيمة المبيعات، أو غير ذلك من المعايير الموضوعية لأمكن تجنب تلك العيوب المصاحبة لعملية تقييم الأداء، إذ أن هذه العملية تتم على أساس التقديرات الشخصية، مما ينتج عنها الكثير من الأخطاء، و التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

* التأثير بصفة معينة في الحكم على كفاءة المرؤوسين: تظهر هذه المشكلة عندما يتأثر القائم بالتقييم ببعض الصفات أو الخصائص المميزة للفرد العامل محل التقييم، مما يفقد هذه العملية الهدف المرجو منها، فقد تظهر النتائج إيجابية في حالة التأثر الإيجابي أو سلبية في حالة التأثر السلبي، و في كلتا الحالتين يعتبر الأمر مشكلة.

* التشدد أو التساهل من جانب الرؤساء في التقييم: يتعلق الأمر في هذه الحالة ببعض الخصائص الذاتية لدى الفرد القائم بالتقييم، فلو كان هذا الأخير حديث الخبرة في مجال العمل الإداري، قد يميل إلى القسوة و الصرامة على عكس الآخر ذو الخبرة الإدارية و الإدراك العالي، من جهة أخرى نجد بعض الرؤساء يميلون إلى التساهل مع المعنيين بالتقييم مما ينعكس بشكل سلبي على النتائج، و لن يتحقق الهدف الأساسي من عملية التقييم.

* إصدار أحكام عامة و متوسطة تجاه المقيمين: تظهر هذه المشكلة أثناء عملية قياس الأداء، إذ يعطى الأداء القيمة الوسطية في سلم التقييم دون التمييز بين أداء العاملين، مما يؤدي إلى الخروج بنتائج سلبية عند تحديد نقاط

قوة و ضعف الأداء، حيث يصعب تحديد الوضع الحقيقي للأداء.

*عدم وضوح الهدف من عملية التقييم: على الإدارة وضع هدف معين للتقييم، حتى لا تكون العملية هدرا في الوقت و المال، كأن يتعلق الأمر بالقياس، أو المقارنة أو تقويم نقاط الضعف و تعزيز نقاط القوة.

يمكن القول، بأنه حتى يتمكن برنامج تقييم الأداء من تأدية الغرض المطلوب، يجب أن يكون هناك تعاون من

جانب الرؤساء و استعداد للإشارة إلى نقاط القوة و الضعف في أداء الأفراد الذين يعملون تحت إشرافهم، مع

إثبات ملاحظاتهم بطريقة واضحة و محددة تقوم على أسس موضوعية.

---

(1): جمال الدين محمد مرسي، الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية (المدخل لتحقيق الميزة التنافسية لمنظمة القرن الواحد العشرين، مرجع سابق، ص418.

3: تقييم الأداء و أهميته في قياس الكفاءة الإنتاجية

يؤدى العمل باستخدام موارد الإنتاج المختلفة و بتطبيق الأساليب و المعايير المعتمدة في خطة الأداء، مما يضمن الاستخدام الأمثل لتلك الموارد من خلال كيفية التعامل مع الخامات غالية الثمن أثناء العملية الإنتاجية، ثم يحاسب العامل على نتائج أدائه و مدى التزامه بالخطة المقررة، للوصول إلى الأهداف المرغوبة.

فتقييم الأداء يهدف إلى تقرير مدى ملائمة الشخص لنوع العمل الذي يمارسه، فقد يكون في الإمكان رفع كفاءة الإنتاج بمجرد نقل شخص من عمل لا يناسبه إلى آخر يتناسب مع إمكانياته، إذ أن كل مؤسسة تسعى إلى تحقيق الكفاءة الإنتاجية إنما تسعى إلى ضمان حد معقول من الأرباح لاستمرارها في ظل المنافسة المتزايدة، و كذا المساهمة بنصيب أكبر في التنمية الإقتصادية.

3_1 الفكرة الأساسية في تقييم الأداء

يعتبر تقييم الأداء وسيلة هامة في نظام إدارة الأداء، هدفها قياس أداء الفرد العامل و مقارنته بالأداء المستهدف و الحكم بالتالي على مدى الكفاءة.

• الأسس العامة في تقييم كفاءة الأداء: يعتمد في تقييم الأداء مجموعة من الأسس العامة تترتب حسب تسلسلها و أهميتها من حيث التطبيق كما يلي:

– **تحديد أهداف المشروع**: إن الغرض من إقامة أي مشروع هو تحقيق هدف رئيسي و جملة من الأهداف الثانوية، يفترض أن تكون واضحة و محددة لكافة المسئولين و العاملين بالمؤسسة و عليه، فإن الاعتماد على المؤشرات العلمية و العملية في دقة تحديد تلك الأهداف أمر ضروري و مهم.

– **تحديد الخطط التفصيلية لإنجاز الفعاليات التي تمارسها المؤسسة**: يتطلب استمرار العملية الإنتاجية وضع خطط تفصيلية لكل أنشطة و وظائف المؤسسة، مع تحديد الموارد المادية و البشرية التي تستخدم لتنفيذها، بما يحقق الأهداف بأقل تكلفة ممكنة، إذ أن الأمر يقتضي أن تحدد هذه الخطط في ضوء ما يلي:

- تحديد الأهداف بشكل واضح بما يغطي جميع أوجه النشاط الاقتصادي المرتبط بعمل المؤسسة.
- ضرورة التنسيق بين أهداف، مهام و وظائف الوحدة الإقتصادية المختلفة.
- تصاغ الأهداف من طرف الأفراد المساهمين في تحقيقها ضمن حدود مسئولياتهم.
- أن تكون الأهداف قابلة للتكيف مع تغير الظروف، و مع تحسب حدوث أي مستجدات داخلية أو خارجية.

• **تحديد مراكز المسئولية**: يلتزم المرؤوس بتنفيذ ما عهد إليه من واجبات في حدود مسئولياته و ما تخول له السلطات في اتخاذ القرارات، و يعتبر هذا الأمر ركنا هاما من أركان تقييم الأداء في أي

وحدة إنتاجية، فتكون المسئولية محددة في اتخاذ الوسائل الكفيلة بتنفيذ النشاط المعين بمراعاة الموارد الإنتاجية الموضوعة تحت تصرفها.

• **تحديد معايير الأداء**: تعتبر من الخطوات الأساسية في عملية التقييم، إلا أن هذه المعايير تختلف من وحدة إنتاجية لأخرى حسب طبيعة العملية الإنتاجية، و كذا الأهداف المرسومة لها من فترة زمنية لأخرى.

• **وجود جهاز مناسب للقيام بتقييم الأداء**: يستلزم تقييم الأداء وجود جهاز للرقابة يختص بمتابعة و مراقبة التنفيذ الفعلي لنشاط الوحدة الإنتاجية، و يقوم بتسجيل النتائج المحصل عليها بعد التنفيذ.

• **المراحل الأساسية لتقييم الأداء**: تتلخص فيما يلي:

– التعرف على البرامج بما في ذلك خطة التنفيذ، و كذا معايير و مقاييس الأداء.

– قياس الأداء الفعلي بعد التعرف على النتائج.

– مقارنة الأداء الفعلي بالآخر المخطط.

– تحديد الانحرافات و الاختلافات مع تحديد مراكز المسئولية.

– اتخاذ الإجراءات اللازمة للحفاظ على الهدف المخطط.

2_3 معايير قياس كفاءة الأداء في المؤسسات الإنتاجية

تتعدد مؤشرات كفاءة الأداء و تختلف أهميتها النسبية، و ذلك حسب نوع النظام الاقتصادي و الاجتماعي و السياسي السائد في ذلك البلد، و تماشيا مع الأغراض و الأهداف التي يسعى أصحاب المؤسسات إلى تحقيقها،

يجب أن تكون المؤشرات المختارة ملائمة لطبيعة و أهداف الوحدة الإنتاجية موضع التقييم.

فمعايير قياس كفاءة الأداء متعددة، يمكن تلخيصها فيما يلي:

<u>أولا:</u> معيار الطاقة الإنتاجية

تهدف جميع المؤسسات الاقتصادية إلى استغلال الطاقة الإنتاجية المتاحة بأعلى كفاءة ممكنة.

• **مفهوم الطاقة الإنتاجية و أنواعها:** يمكن تعريفها " بأنها إمكانية إنتاج حجم معين من السلع، البضائع بمختلف أنواعها و حتى الخدمات، في مكان معين أو ضمن وحدة زمنية معينة

أما إذا تعلق الأمر بالطاقة الإنتاجية الصناعية، فيمكن التعبير عنها " بأنها طاقة العناصر المادية على أداء عملية صناعية، مثل تحويل المواد الأولية، التركيب و الاستغلال "

إن أهمية معيار الطاقة الإنتاجية تأتي من كونه يرتبط ارتباطا وثيقا بحجم الإنتاج من جهة، و بالتكاليف و الأرباح و المبيعات من جهة أخرى، حيث أنه كلما ارتفعت القدرة على الإنتاج، انخفضت حصة الوحدة الواحدة من التكاليف الثابتة من خلال توزيع إجمالي هذه التكاليف على

وحدات أكبر عندما تستغل الطاقة بشكل أمثل، و من ثم تنتج مرونة في الأسعار مع زيادة في الوحدات المنتجة و تلبى بذلك احتياجات المجتمع.

يصعب إعطاء تعريف محدود و دقيق للطاقة الإنتاجية بسبب وجود عدة أنواع منها، و لغرض استيعاب معيارالطاقة الإنتاجية يجب معرفة هذه الأنواع 1

♦ الطاقة الإنتاجية النظرية: تعبر عن القدرة العادية للوسائل في الإنتاج، أي أنه عندما تكون شروط الاستغلال حسنة و خالية من أي خلل تصل نسبة المخرجات إلى 100%، إلا أن هذا يصعب تحقيقه عمليا لأنه غاية مستهدفة و غير ممكن الوصول إليها نظرا لعدة اعتبارات و أسباب:

وجود الوقت الضائع نتيجة الإصلاح و الصيانة.

التوقفات الناجمة عن عدم كفاءة الأيدي العاملة، أو الأعطال في الآلات و المعدات.

الأساليب التنظيمية التي قد تعرقل سير الإنتاج و تحول دون الاستغلال الأمثل للطاقات.

♦ الطاقة الإنتاجية الفعلية (العملية): تتمثل في كمية الإنتاج الحقيقية، أي التي تم الحصول عليها فعلا عند نهاية كل فترة زمنية محددة، و يعبر عنها بالعلاقة التالية: **الطاقة العملية = الطاقة النظرية – المسموحات**

أما مستواها فيتراوح ما بين 70 إلى 80 % من الطاقة النظرية، و تنخفض إلى أقل من ذلك في البلدان النامية.

♦ الطاقة الإنتاجية القصوى: تتمثل في القدرة الإنتاجية للآلة أو الجهاز الواحد في العدد الأقصى من الدورات الذي يقابله كمية من المخرجات تدعى الحجم النظري للإنتاج و ذلك حسب الخصائص المميزة للعتاد المستعمل، إذ بعد هذا الحد من التشغيل يمكن أن تتعرض تلك الآلة إلى العطب، و بالتالي التوقف، و ترتفع

القدرة الإنتاجية تبعا لتطور و فعالية الوسيلة المستعملة في الإنتاج.

♦ الطاقة المتاحة: هي الطاقة القصوى مطروحا منها الاختناقات داخل الأقسام أو المراكز الإنتاجية بالاعتماد على القدرة الإنتاجية لأضعف مرحلة أو عملية إنتاجية.

♦ الطاقة التصميمية: هي الطاقة الإنتاجية للتجهيزات و المعدات، و يمكن الوصول إليها و تحقيقها

---

(1) سعيد أوكيل. وظائف و نشاطات المؤسسة الصناعية.ديوان المطبوعات الجامعية.الجزائر. ص 72.

♦ الطاقة المخططة: تمثل كمية الإنتاج المستهدف الحصول عليها خلال فترة الخطة و يتم ذلك استنادا إلى الطاقة التصميمية و الأخرى المتاحة في المؤسسة، أما المؤشرات المستخدمة لقياس الكفاءة في الأداء باستعمال معيار الطاقة الإنتاجية فهي، **مدى لانتفاع من الطاقة التصحيحية عمليا = الإنتاج الفعلي ÷ الطاقة الإنتاجية الفعلية**

المدى الذي سيتم الانتفاع به من الإمكانيات المتاحة في المؤسسة الصناعية خلال فترة زمنية معينة، يعبر عنه

بالعلاقة: **الإنتاج المخطط ÷ الطاقة الإنتاجية التصميمية**

أما المدى الذي يتم به تنفيذ أهداف الخطة فيعبر عنه بالعلاقة التالية: **الإنتاج الفعلي ÷ الطاقة الإنتاجية المخططة**

و يعتبر هذا المؤشر هاما في قياس كفاءة الأداء الصناعي.

ثانيا: معيار الإنتاجية

تعتبر الإنتاجية مؤشرا هاما للمشروعات في كيفية استخدام مواردها للوصول إلى أفضل النتائج، و بذلك يصبح من المفيد قياسها للتعرف على أعراض تدهورها أو تطورها و معالجة الخلل إن وجد.

فهي علاقة بين مدخلات و مخرجات العملية الإنتاجية، إذ تعبر عن علاقة الإنتاج بمفردات العملية الإنتاجية، فتحمل تقييما أكثر دقة في تقييم المؤسسة و كفاءة العامل و طريقة استخدام الآلة أو المواد الأولية... إلخ.

إلا أنه، و بالنظر إلى صعوبة قياس جميع المدخلات للتعبير عن الإنتاجية الكلية، يميل القائمون بأعمال الرقابة إلى

قياسها كمؤشر لمعرفة كفاءة أحد عناصر العملية الإنتاجية من أجل تحديد مساهمة كل مدخل في قيمة النواتج، و هو ما يعبر عنه بالإنتاجية الجزئية، و يعتبر العمل في ذلك أهم عنصر متحرك و قابل للتحسين باستمرار من أجل زيادة الإنتاجية، خاصة و أنه يسهم في تحقيق الكفاءة في استخدام المدخلات الأخرى، و يعتمد هذا الأسلوب الطرق التالية في قياس إنتاجية العمل

أ – الطريقة الطبيعية: و تعتبر من أسهل و أدق الطرق المستعملة في حساب و تخطيط الإنتاجية، و هي تعبير عن1

تأثير قوة العمل و مدى تطورها، ويعبر عنها بالعلاقة:

عدد الوحدات المنتجة من سلعة معينة ÷ الزمن الفعلي اللازم للإنتاج

ب – طريقة الأسعار الثابتة: تعتمد هذه الطريقة على تثبيت أسعار المنتجات خلال الفترة الزمنية المراد قياس تطور الإنتاجية خلالها، و يعبر عنها بالمعادلة:

الإنتاجية = مجموع الإنتاج من كل نوع × السعر الثابت ÷ عدد العاملين (أو ساعات العمل)

ج – طريقة القيمة المضافة: تستخدم هذه الطريقة بغرض استبعاد تأثير الإنتاجية على قيمة مستلزمات الإنتاج

التي تعكس التغير الظاهري في الإنتاجية، و يمكن بموجب ذلك قياس هذه الأخيرة كما يلي:

$$\text{القيمة المضافة لكل عامل} = \frac{\text{مجموع الإنتاج من كل نوع} \times \text{القيمة المضافة لكل وحدة من وحدات الإنتاج}}{\text{عـدد العـامليـن}}$$

القيمة المضافة لكل عامل = القيمة المضافة ÷ عدد العاملين 2

و يعتبر هذا المعيار من أهم المعايير للحكم على مدى نجاح المؤسسة الصناعية، حيث تقاس به درجة أهمية هذه الأخيرة في الاقتصاد الوطنـي، و معرفة مقدار مساهمته في الناتج الوطني الإجمالي.

1 كمال طاطاي، دور التكوين في رفع إنتاجية المؤسسات، رسالة ماجستير، مرجع سابق

2 صلاح الشنواني، إدارة الإنتاج، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000، ص 355

4 قياس الكفاءة الإنتاجية للعمل

تعتبر الكفاءة الإنتاجية في كثير من الدول، الأساس الحيوي للتقدم و التنمية الاقتصادية، فهي المصدر في الإنتاج و رفع مستواه وجودته، و تقديم الخدمات العامة و الخاصة بأحسن الطرق و أنسبها في الوقت و التكلفة.

تمثل الكفاءة الإنتاجية تأليفا أمثلا بين العناصر المستخدمة في الإنتاج، فيمثل حينئذ قياسها مدى نجـاح العاملين أو فشلهم في إدارة نشاط معين و كثيرا ما يلجأ إليها الباحثون نظرا للعديد من المحاسن.

4-1مفهوم الكفاءة الإنتاجية: تعرف بأنها" العلاقة بين كمية الموارد المستخدمة في العملية الإنتاجية و بين الناتج من تلك العملية، و بذلك ترتفع الكفاءة الإنتاجية كلما ارتفعت نسبة الناتج إلى المستخدم من الموارد " (1)

و هي " الأداء السليم للعناصر المنتجة في أي منشأة، و هو الذي يتم في الوقت الملائم و بالتكلفة المناسبة " (2)

و بهذا، فإن أي عملية إنتاجية يدخل فيها عناصر أساسية هي العمل، المواد، و رأس المال و الخبرة التنظيمية و الإدارية، و يتبلور مفهوم الكفاءة الإنتاجية في إمكان الحصول على أقصى إنتاج باستخدام كميات محددة من تلك العناصر، فهي المحرك الديناميكي للعملية الإنتاجية، و مصدر الطاقة التي تسيطر على الأداء لمختلف العناصر.

4-2 **أهمية قياسها**: تتجلى أهمية قياس الكفاءة الإنتاجية في أنها:

أ - تمثل أحد أهم الأدوات الرقابية في مجال الرقابة على الإنتاج، للتمكن من الوقوف على مراكز الضعف و البحث عن أسبابها و علاجها.

ب- مقياس لمكافأة العاملين، و معيار لاختيار المرشحين منهم للترقية، و الكشف عن قدراتهم و مواهبهم.

---

(1): علي السلمي، إدارة الأفراد و الكفاءة الإنتاجية، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، مصر، 1985، ص 21.

(2): أحمد محمد المصري، إدارة الإنتاج و العلاقات الصناعية ة شباب الجامعة، مصر، 2004، ص 118.

ت- استخدام نتائج القياس في أغراض التخطيط و المتابعة و التقييم.

ث- إن ارتفاع الكفاءة الإنتاجية يؤدي إلى زيادة الدخل الوطني و ارتفاع أرباح الشركات، و بالتالي دخل الأفراد، مما ينعكس على زيادة المدخرات لهؤلاء، التي تمثل مصدرا للاستثمارات الجديدة التي تمكن و بتطور أساليب العمل من إحداث زيادة جديدة في مستوى الكفاءة الإنتاجية و هكذا....

ح- تعتبر الكفاءة الإنتاجية عنصرا أساسيا من عناصر النمو و التقدم الاقتصادي و هدفا مهما للإدارة الحديثة التي تجند طاقات العمل و أساليبه لتحقيق هذا المبتغى.

في الحديث عن أهمية قياس الكفاءة الإنتاجية، تجدر الإشارة إلى حقيقة، تتمثل أن الإدارة في سعيها لزيادة الكفاءة كثيرا ما تغفل عن اعتبارات الجودة في سبيل زيادة الكمية، فالعامل قد ينتج عشرين وحدة من سلعة معينة في الساعة الواحدة في بداية عمله، و لكنه بعد فترة قد يرفع من الإنتاج إلى اثنين و عشرين وحدة باستخدام نفس الموارد في نفس المدة، مما يدل على ارتفاع كفاءته الإنتاجية، هذا من جهة و من جهة أخرى قد يتبلور هذا الارتفاع في الكفاءة في شكل زيادة مستوى الجودة لنفس العدد من الوحدات السابق إنتاجها، إلا أن هذا النوع من الارتفاع في الإنتاجية أصعب في القياس و التحديد من النوع الأول.

3-4 وسائل قياس الكفاءة الإنتاجية للعمل

لا شك أن عملية قياس الأداء عملية إدارية أساسية لا تقل قدرا عن باقي عمليات الإدارة الأخرى، لذلك وجب وضعها كخط عريض لمؤسسة تريد أن تحقق نجاحات مختلفة في جوانب معينة.

1-3-4 الجوانب التي يتعرض لها القياس: توصف عملية قياس الأداء بأنها ناجحة إذا أعطت نتائج موثوقة لإنتاجية العمل، و لذلك لزم على جميع الإداريين دراسة الكيفية الصحيحة للقيام بمختلف القياسات، إذ أن أي نوع من

القياس الصحيح يستلزم البحث فيه من جوانب ثلاثة هي:

أ – <u>الأهداف المطلوبة و مدى تحقيقها</u>: تقتصر بعض المؤسسات الإنتاجية ضمن إستراتيجيتها على أهداف عامة، كأن تسعى إلى تحسين الإنتاج، إلا أن هذه الأهداف، حتى و إن كانت جيدة و ضرورية على مختلف المستويات إلا أنها غير عملية على المستوى التنفيذي، أما الأهداف المرحلية الواقعية التي إذا أنجزها يكون قد اقترب من

الهدف العام، فيجب أن تتحدد بصورة أدق، و لذلك فإن قياس الأداء كعمل أول، يبحث في الأهداف المرحلية

التنفيذية و يقيس مدى تحقيقها في أرض الواقع.

ب- <u>البرنامج التنفيذي</u>: المستوى الثاني هو البرنامج التنفيذي للخطة الموضوعة ككل، و يدخل في ذلك الأهداف، و كذا الوسائل المستعملة لتحقيقها و أيضا المحددات التي تحيط بالعمل و بالمنهجية الحركية

للتنفيذ و يتم القياس عبر مشاركة العاملين أثناء تنفيذ المخطط من خلال المراقبة الميدانية للعمل عن قرب لتحقيق الهدف.

ج- العوامل الخارجية: تعبر عن ثالث مستوى من مستويات القياس و يقصد بها، مدى قبول أو رفض الإنتاج المعروض أو الخدمة المؤداة، و المعوقات الخارجية، بالإضافة إلى طريقة تعامل العاملين مع المجتمع الخارجي.....

إنها من أهم العوامل التي تؤثر على عملية القياس لذلك وجب أخذها بعين الاعتبار ليتمكن القائمون من التصدي لها، لأن إهمال أي عامل منها يعتبر إهمالا شديدا للعملية القياسية، و بالتالي لقياسات النجاح.

2-3-4 الوسائل الرئيسية للقياس الأدائي: إنه من الضروري أن توضع مستويات أداء قياسية لكل عمل، مهما كبر هذا العمل أو صغر، مع ضرورة وضع جداول زمنية لكل عملية إنتاجية بتوضيح خطواتها، و توقيت الحركات الخاصة بكل جزء من تلك الأعمال، و ذلك باعتبار أن هذه المستويات و الجداول الزمنية هي ما يمكن تحقيقه فعلا في الظروف العادية للعمل.

يمكن أن نميز ثلاثة وسائل رئيسية للقياس الأدائي تتفرع عنها وسائل أخرى مباشرة، تقيس الأداء الفعلي للعامل أو لمجموعة من العمال أثناء تأديتهم للعمل تحت الظروف الواقعية للإنتاج، و من ثم، و من خلال النتائج المحصل عليها يمكن وضع حكم صحيح للكفاءة الإنتاجية للقوى العاملة، فهذه الوسائل تهدف إلى إبراز فاعليتها في القياس و مدى تطورها، و كذا مقارنة نتائجها بالنتائج القياسية من فترة لأخرى، و أيضا مدى تأثر هذه النتائج بالتحسينات و التعديلات التي تدخل على العمل و طريقة الأداء، و فيما يلي عرض لهذه الوسائل:

أ – **القياس الحسابي**: هو الوسيلة الشهيرة للقياس، و يعتمد فيه على الأرقام الحسابية في تقدير نسبة الجودة و الإنتاجية و مدى تقدم الأداء أو تراجعه، و يمتاز هذا المقياس بوضوح معاييره و سهولة الحصول عليه، و يمكن إظهار مختلف الوسائل المباشرة في القياس كما يلي: (1)

□ نسبة الأداء الفعلي إلى القياس: هي النسبة المئوية التي تمثل مدى نجاح العامل في تحقيق المستويات القياسيةالموضوعة، كأن يقال بأن العامل المعين، يتمكن من تحقيق 95 **%** من المستويات القياسية الموضوعة، و للوصول إلى هذه النسبة يتطلب إعداد بطاقات خاصة تحوي

1): أحمد محمد المصري، إدارة الإنتاج و العلاقات الصناعية، مرجع سابق، ص 231.

جداول تتضمن جميع البيانات المتعلقة بالعامل أو الأداة التي يستخدمها في العمل، و كذا جميع الأرقام القياسية المتعلقة بالعمل نفسه و النتائج الفعلية المحققة أولا بأول،

بالإضافة إلى تسجيل النسبة المئوية لمدى مطابقة كل مستوى فعلي للمستوى المقابل له و تكتب بالشكل التالي:

نسبة الأداء الفعلي إلى القياسي = (رقم الأداء الفعلي ÷ رقم الأداء القياسي) × 100 %

□ أرقام الانحرافات المعيارية: هي عبارة عن معادلة رياضية تمثل متوسط الانحرافات بين المستويات القياسية و الأخرى الفعلية للأداء البشري، و لتحديد أي رقم من هذه الأرقام يلزم إعداد جدول يتضمن النتائج و بيانات

وافية عن الأداء الفعلي لكل عملية و لكل عامل، و يتم تطبيق هذه الوسيلة بالخطوات التالية:

تدون البيانات المتعلقة بالأداء الفعلي، و تسجل في البطاقات الخاصة بالأداء.

تحسب الانحرافات بين أرقام الأداء الفعلي و المستويات القياسية المسجلة في البطاقات و يحدد إذا ما كانت الانحرافات سالبة أو موجبة.

تجمع الانحرافات و تربع قيمها، و يستخرج متوسط التربيعات و الجذر التربيعي له و تكتب علاقته:

$$ع = \sqrt{\frac{ح^2}{ن}}$$

حيث، **ع:** تمثل الانحراف المعياري، **ح**: الانحراف المتوسط، **ن**: عدد الانحرافات.

و تقيس هذه الوسيلة انحرافات مستويات الأداء الفعلية عن المستويات القياسية، و منها يتبين للإدارة مدى تخلف الأفراد عن تحقيق المستويات المطلوبة، و بالتالي الكفاءة الإنتاجية لهؤلاء.

□ معدل سرعة الأداء: يعبر عن النسبة بين الزمن القياسي الذي يفترض أن يتم فيه العمل و الزمن الفعلي الذي استغرق فعلا في إتمامه، و تختلف هذه الوسيلة عن نسبة الأداء الفعلي إلى القياسي، فتستخدم الأولى لقياس الزمن، بينما الثانية فتعبر عن كيفية أداء هذا العمل، و العامل الكفء هو الذي يتمكن من تحقيق المطلوب منه في الزمن القياسي المطلوب، و يعطى هذا المعدل بالعلاقة: **معدل سرعة الأداء = الزمن القياسي ÷ الزمن الفعلي**

فلو أن العامل استغرق وقتا أقل من الزمن القياسي لإنجاز عمله، فإنه بلا شك يؤدي عمله بسرعة تفوق المستوى القياسي و العامل الكفء هو الأكثر قدرة على إنجاز عمله بإتقان و في وقت أقل من غيره.

□ إنتاجية العامل: بمراعاة نوع العمل الممارس، و ما بذله من مجهود في إخراج كمية معينة من الإنتاج الجيد، و ما استخدم من آلات، يعطى مفهوم الإنتاجية بتقييم ما يحققه كل عامل من إنتاج، و تكتب على النحو التالي:

إنتاجية العامل = كمية الإنتاج الجيد المخرجة ÷ كمية الموارد المدخلة، و تتميز بدقة نتائجها و بساطة تطبيقها.

ب – **قياس الاتجاهات:** هو أحد وسائل الأداء، يعتمد على التركيز على مدى رضاء الأفراد العاملين و ميولهم و اتجاهاتهم، و مدى قناعهم بالعمل و الإنجاز، و بذلك فإن هذا النوع من القياس يهتم بالتقلبات النفسية و الاجتماعية المحيطة بالعمل، و يعتمد من خلاله على تقارير النشاط الدورية لقياس الكفاءة الإنتاجية للأفراد العاملين، و قد تكون هذه التقارير سنوية أو سداسية يحررها الرئيس المباشر مع مرؤوسيه و تقدير درجة كفاءة كل منهم، قصد منحهم الترقيات أو العلاوات و غيرها.

ج – **القياس الرمزي:** هو وسيلة من الوسائل الرئيسية للقياس تتجسد فيها النتائج إلى رموز تعبر عن مستوى النجاح، و تعطى خطوطا بيانية أو أشكالا هندسية... ، و يستفيد القائم بالقياس من هذا النوع في شرح وجهة
نظره للمسئولين.

إن هذه الوسائل تستخدم جميعها في القياس الأدائي للأعمال، و كل مقياس منها يغطي جانبا من جوانب الأداء، و من ثم، يجب على القائمين بالقياس التدريب على هذه الأنواع و استخدامها بصورة صحيحة. 1

1): أحمد محمد المصري، إدارة الإنتاج و العلاقات الصناعية، مرجع سابق، ص 234.

5 الرقابة على جودة الأداء و إدارة الجودة الشاملة

لقد أصبحت الأسواق شاملة، و اهتم كل منتج بأن يجعل في سلعته مزايا تنافسية، مع ظهور كثير من المنتجات الجديدة و بذلك ازدادت العروض المقدمة للمستهلك، و ظهرت الجودة كأحد العناصر الهامة لرفع الإنتاجية في المؤسسات الإقتصادية، خاصة تلك التي اهتمت بضرورة البحث عن الجودة و التميز في الأداء و تحقيق ميزات تنافسية تضمن لها البقاء في السوق، و هنا يبرز دور الفرد العامل من خلال إستراتيجية شاملة للتحسين المستمر في جودة المنتج.

1-5 المقصود بجودة المنتوج و أهميتها

إن الحاجة إلى معرفة نتائج جهود فرد ما هي حاجة إنسانية طبيعية، و يحتاج المديرون بصفة خاصة إلى معرفة كيفية أداء النظام الذي يقومون بإدارته حتى يمكنهم اكتساب بيانات أو معلومات حول نتائج العمليات.

1-1-5مفهوم جودة المنتوج: يمكن تعريف الجودة بعدة طرق حسب من يقوم بتعريفها، والمنتج التي تتصل به.

فهي، كما ورد تعريفها في قاموس أكسفورد الأمريكي " هي درجة أو مستوى من التميز " 1

أما التعريف الرسمي لها من جانب المعهد القومي الأمريكي للمعايير، و الجمعية الأمريكية لضبط الجودة هي

" مجموعة ملامح و خصائص منتج أو خدمة ما، يقع على عاتقها تلبية احتياجات معينة " 2

من جانب آخر، يتوقف معنى الجودة على طريقة النظر إليها، و يمكن التمييز بين ثلاثة وجهات نظر مختلفة:

***جودة التصميم**: و تتعلق ببعض الخصائص المميزة للسلعة، كأن يستخدم في تصنيعها مادة خام أفضل، أو أن يعتمد في إنتاجها على طريقة أفضل لتحقيق دقة أكبر و مظهر أحسن للسلعة.

***جودة الأداء**: و تعني خصائص التشغيل الأساسية للمنتج، و ترتبط بشكل مباشر بقدرة السلعة على القيام

بالوظيفة المتوقعة منها أي قدرتها على الأداء المرضي تحت ظروف التشغيل العادية و لمدة معينة و هذا ما يسمى بالجدارة أو الاعتمادية. 3

---

1. هلودة.أ و عوض مختار، الإنتاجية و الجودة.www.marafa.org/index.php

2. WWW.eos.eg/web-ar/conferance/ export/ 21. ppt ، 2006/07/29 .

(3): محمد توفيق ماضي . إدارة الإنتاج و العمليات . الدار الجامعية للنشر و التوزيع.مصر.2011 .ص 371 .

***جودة الإنتاج**: هناك بعد آخر للجودة يعرف بجودة المطابقة للمواصفات، حيث تنتج هذه الأخيرة بالتطابق الجيد بين قدرات العملية الإنتاجية و مجموعة المواصفات الموضوعة للمنتج.

يمكن إجمال التعاريف السابقة بالقول أن الجودة هي قدرة منتوج معين أو خدمة ما على تحقيق مستوى معين من الإشباع و الرضا لمستعملها أو مستهلكها، فقد تجعله يرغب في المزيد منها أو يمتنع عن اقتنائها، و ذلك بالنظر إلى الخصائص الداخلية لهذا المنتوج، و كيفية الحصول عليها إذا تعلق الأمر بالخدمة.

5-1-2أهمية جودة السلع و الخدمات: تحظى الجودة بعدة مزايا تجعلها ذات أهمية بالنسبة للمنتج و المستهلك:

- يعد مستوى جودة المنتجات من الأمور الهامة بالنسبة للمستهلك، الذي يمكن أن تفشل السلعة التي يشتريها في إشباع الرغبة لديه، مما يترتب عليه تكلفة إضافية يتحملها، كأن يخسر المبالغ التي دفعها ثمنا لتلك السلعة.
- استمرارية تحسين الجودة تضمن بقاء المؤسسة في السوق و الحصول على مركز منافس و تساهم إلى حد كبير في رفع مستوى الإنتاجية.
- تحقق الجودة للمنتج التقليل من شكاوي العملاء، و بالتالي الحفاظ عليهم و زيادة المرتقبين منهم.
- يعتبر عنصر الجودة أحد أهم العناصر التي تساهم في رفع رقم المبيعات بالنسبة للمؤسسة، فيجعل المستهلك يكرر شراءه للسلعة و يتوقع منه أن يقنع الآخرين باقتنائها.
- تظهر أهمية الجودة عند المنافسة، سواء في السوق المحلية أو بدخول منتج أجنبي إلى السوق الداخلية.
- يترتب على عدم مطابقة المنتج للمواصفات، أن تتحمل المؤسسة تكلفة إضافية، مما يؤدي إلى تقليل الأرباح أو ربما إلى خسائر كبيرة يصعب معها استمرار المشروع.

5-2 : أهداف و طرق مراقبة الجودة

توضع الخصائص الداخلية للمنتجات و يجري العمل بها استنادا إلى معايير محددة مسبقا، بالنظر إلى خصائص كل سلعة، و مراقبة الجودة عملية تسعى للتأكد من المطابقة للمواصفات الموضوعة.

ا أهداف نظام الرقابة على الجودة: لتحقيق عملية المراقبة، يشترط وضع معايير إنتاج مع إمكانية التدخل لتصحيح الأخطاء، و ذلك بهدف الوصول إلى أهداف مراقبة الجودة و الملخصة في النقاط التالية:

- تحقيق المواصفات المرغوبة من طرف الزبائن، حتى ترتفع نسبة المبيعات.
- تخفيض نسبة المعيب و العادم أثناء العملية الإنتاجية، حتى لا يؤثر ذلك على جودة المنتجات النهائية.

◯ التعرف على المواضع التي تحدث فيها الأخطاء و الانحرافات، حتى يتم تحديد الإجراءات التصحيحية.

◯ التقليل من تكاليف المنتجات غير الصالحة للاستعمال.

هذا، و قد أوضح كل من " **Aquilano** " و " **chase** " أنه على الرغم من تنوع هذه الأهداف لمجالات

مختلفة لتحسين الأداء، إلا أنهما يفضلان أن يكون أكثر تحديدا و وضوحـا، و ذلك كما يلي: 1

- تخفيف عدد شكاوى العملاء من مستوى الجودة إلى 3 % على الأكثر.
- تخفيض مردودات المبيعات بسبب الجودة إلى 2 % على الأكثر.
- تخفيض نسبة المواد التي يعاد تشغيلها مرة أخرى بسبب الجودة إلى 5 % على الأكثر.

بعد الانتهاء من الفترة الزمنية لخطة الجودة، يجب أن يتم تحليل درجة تحقق هذه الأهداف، كما يجب الاستمرار في إعادة النظر في هذه الأهداف و تحديثها على ضوء النتائج المحققة.

ب طرق مراقبة الجودة: هناك مجموعة من القرارات الإستراتيجية التي تنطوي عليها عملية المراقبة بما في ذلك تحديد دور جودة المنتج كوسيلة تنافسية، و كذا تحديد المستوى الذي تسعى و ترغب المؤسسة في تقديمه، لذلك تعددت طرق مراقبة الجودة التي يمكن تصنيفها كما يلي:

➢ **تبعا لمرحلة الإنتاج**: في العادة يتم الإنتاج على مراحل مختلفة، و عندها يجب مراعاة عدة أمور ضرورية:

أثناء عملية الإنتاج:

- أن يتم الفحص لكل المواد الخام و الأجزاء الداخلة في العملية الإنتاجية.
- و أن يتم الفحص قبل مراحل الإنتاج ذات التكلفة الأعلى، أو ذات القيمة المضافة الأكبر أو ذات الاستثمارات

الأكثر أو على أساس كم المخزون تحت التشغيل بالمرحلة. يجب الفحص قبل المراحل التي يصعب بعدها عمل إصلاح للعيب، و في حالة اكتشافه يقوم المراقب أو العامل باتخاذ الإجراءات المناسبة، كأن يسحب وحدة المنتوج الذي ظهر به العيب و ينتبه إلى الوحدات الباقية.

---

(1): محمد توفيق ماضي، إدارة الإنتاج و العمليات، مرجع سابق، ص 382.

ب - **عند المرحلة النهائية للإنتاج:** تجري عملية الفحص عند نهاية هذه المرحلة و في فترة معينة عند تنفيذ جميع العمليات، و عندها يكون المنتوج إما صالحا أو غير صالح للاستهلاك، فإذا أمكن تصحيح الخطأ ينقل المنتوج إلى المخازن، و إذا لم يكن ممكنا، فيعاد إلى دورة الصنع من جديد، وقد يحدث الخطأ نتيجة لفساد المواد، أو لعدم مزجها الصحيح أو من جراء عدم الاستعمال و التحكم الجيد في الآلات و التجهيزات.

➢ **تبعا لنوعية المراقبة**: مهما كانت المرحلة التي تختارها المؤسسة للقيام بعملية مراقبة مستوى الجودة أو الأداء، فإن هناك اختياران هما:

– **المراقبة الكلية(contrôle total)**: تقوم هذه المراقبة بفحص كل الإنتاج، و من خصائصها

- أنها تخص المنتجات تامة الصنع.
- قد تتطلب عمالا كثيرين إذا كان الإنتاج ضخما.
- تصلح لمراقبة الوحدات القليلة أو التي ثمنها مرتفع و لا يسمح بأي عيب في السلعة إطلاقا.

– **المراقبة الإحصائية(contrôle statistique)**: تعتمد بشكل أساسي على العينة الإحصائية لدراسة و معرفة مستوى جودة المنتجات، و يمكن تقسيم الأساليب الإحصائية في الرقابة على الجودة إلى مجموعتين:

* أسلوب عينات القبول**:** يستخدم للحكم على جودة المدخلات الخاصة بالعملية الإنتاجية، و كذا المخرجات

الناتجة عنها، و يرتكز على أخذ عينة حجمها "**N**"بصورة عشوائية من مجموع الوحدات"**M**"، حيث أنها تكون

مرتبطة بنوع واحد من الإنتاج، و بعد فحص العينة يتم قبولها أو رفضها بناءا على النتائج المتحصل عليها:

- في حالة القبول، فهذا يعني أن الإنتاج يجري بصورة عادية، و المنتجات مطابقة للمواصفات المحددة لها.

- أما في حالة الرفض، فالمؤسسة لها أن تقوم بفحص كل المنتجات للتأكد من مستوى الجودة، و إلا يتم عزل أو استبدال كل الوحدات غير الصالحة، أو تعاد إلى الورشة لإعادة استعمالها.

أسلوب الرقابة على العملية: يعتمد على فحص العينات من الإنتاج أثناء عملية التحويل الإنتاجي، فيمكن فحص جودة أداء عامل معين أثناء العمل أو فحص جودة المنتجات بواسطة آلة معينة وذلك أثناء الأداء الفعلي، بأخذ عينات بشكل دوري للحكم على درجة انضباط العملية الإنتاجية بناءا على نتائج الفحص، و بعدها تتم عملية القياس لأحد مواصفات المنتج، و مقارنة النتيجة المحصل عليها

بما حدد، كما يمكن أن يكون القياس بالنظر إلى خصائص المنتج الداخلية أو الغرض من استعماله، فإذا لم يتحقق هذا الهدف اعتبرت الوحدة رديئة.

و تجري المراقبة الإحصائية باستعمال بطاقات خاصة بالمراقبة، و ذلك لمقارنة نتائج الفحص و متابعة تطور الجودة، بالإضافة إلى معرفة أسباب الأخطاء أو الانحرافات و التي يمكن أن تتأثر بعدة عوامل يصعب معالجتها إذا لم يغير أسلوب الإنتاج.

5 -3 : تسيير الجودة و وسائل إدارة الجودة الشاملة

لا يرتبط مفهوم الجودة بالمنتجات و الخدمات فقط، و إنما يشمل كل أداء متقن، فتسيير الجودة كنظام و كما عرضها الأمريكي فيجنوم "يدمج كل المجهودات لتطوير و تحسين الجودة لمختلف مصالح و أقسام المنظمة للحصول على منتجات أو خدمات و ذلك بإرضاء تام للعميل (1)

أولا: **عملية تسيير الجودة**

أهم جانب يجب أن يهتم به مسيرو المؤسسات الإنتاجية، هو العلاقة بين الجودة و التكلفة النهائية من جهة، و بينها و بين ثمن البيع من جهة أخرى.

- العلاقة بين الجودة و التكلفة النهائية: تتحقق الجودة العالية على اختيار أحسن المواد الخام الداخلة في تصنيعها، فالوصول إلى أعلى مستوى من الجودة و المحافظة عليه يتطلب مجهودات و مصاريف، و بالتالي تزداد

التكاليف التي قد ترتبط بظهور إنتاج معيب، مما يترتب عنه خسارة في قيمة المادة الخام، و العمالة و غيرها من التكاليف غير المباشرة، بالإضافة إلى تكلفة الإصلاح للعيب الذي تم اكتشافه في أحد الأجزاء، فارتفاع مستوى الجودة يرافقه ارتفاع و لو نسبي في التكاليف.

---

(1):سامية موزاوي. مكانة تسيير الموارد البشرية ضمن معايير الإيزو و إدارة الجودة الشاملة. مذكرة ماجستيرغير نشورة .جامعة الجزائر.2003/2002 . ص 51.

– العلاقة بين الجودة و ثمن البيع: من المعروف أنه كلما كان مستوى الجودة عاليا كلما ارتفعت التكلفة النهائية، و تبعا لذلك ارتفع ثمن البيع، و تعمد المؤسسات إلى هذا عندما تريد المحافظة على نسبة معينة من الربح، فإذا كان الطلب مرنا فإن ارتفاع الأسعار الناتج عن اتجاه مستوى الجودة نحو الأعلى لن يمنع من تصريف المنتجات أو يحدث صعوبات في ذلك، أما في حالة العكس فإنه من الصعب بيع هذه

ثانيا: وسائل إدارة الجودة الشاملة

تحتل إدارة الجودة الشاملة أهمية خاصة على الصعيدين المحلي و الدولي، إذ تعتبر إحدى المفاهيم الإدارية الحديثة التي يفترض أنها وسيلة للتغيير و التطوير المنظمي الهادف إلى تحسين الأداء و المحافظة على الاستمرارية بمواجهة التحديات الشديدة، و كسب رضاء العملاء، كما أنها حصيلة التطورات التي شهدتها إدارة الجودة.

و تحقيق الجودة يحتاج إلى منهج شامل للتغيير و إلى إدارة تعتمد على الحقائق و توفير بيئة تهيئ للأفراد العمل بحماس و طاقة و جهد و قدرة و التزام داخل المؤسسة، كما أنها تعتمد على مجموعة من الوسائل أهمها:

تعصيف الأفكار: Brainstorming

هو محاولة لخلق أفكار، أو هو ما يعرف بالتفكير الإبداعي، تهدف هذه الوسيلة إلى توليد أكبر عدد من الأفكار لحل مشكلة ما، أو تحديد أسبابها، و يجتمع فريق العمل مرات عديدة، و تسجل الأفكار دون انتقاد أو تعليق، ثم ترتب حسب أهميتها و اختيار الأولى منها و الأفضل.1

خرائط ضبط الجودة:

تعتبر هذه الخرائط وسيلة لمراقبة تغير العملية و ضبطها، كما تستخدم لتحديد مستوى الجودة بعد عملية التحسين و التطوير، و تستعمل أيضا لتوضيح و تصحيح أي تغير قد يحدث لاتخاذ الإجراء المناسب.2

---

(1): صلاح محمد عبد الباقي، قضايا إدارية معاصرة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2001، ص 157.

(2): سعيد يس عامر، الإدارة و تحديات التغيير، دار الكتب، مصر، 2001، ص 333

أسلوب عظم السمكة (مخطط السبب و النتيجة): يطلق عليها أحيانا خرائط إيشيكاوا " ISHIKAWA DIAGRAM"، و تم وضعه سنة 1950، و هو أحد اليابانيين الذين ساهموا في تقديم إدارة الجودة الكلية،

و يهدف إلى تحليل مشكلة أو نتيجة يجب تصحيحها و إيجاد أسبابها، و يتم تكوين هذا المخطط بإتباع:

- تحديد المشكل و تسجيله على يمين المخطط، حيث يأخذ شكل عظم سمكة.

- تحديد أسباب حدوث الانحرافات و تجمع في خمس أسباب، القوى العاملة، الطرق، المحيط، الآلات، الوسائل، و من ثم تسجل على المخطط، مع أخذ العدد الأكبر منها واستعمال تقنية عصف الأفكار،و تصنيف كل سبب إلى مجموعته.

تحليل باريتو: يتم تشكيله بتجميع بيانات عن عدد مرات حدوث الأخطاء، و يساعد على تحديد أهم المشاكل التي يمكن أن تترتب عليها الخسارة، كما أنه يظهر الأسباب القليلة ذات التأثير الأكبر التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند عملية التحسين، و يعتبر من الوسائل الفعالة في اكتشاف المسببات و تقدير حجم الفائدة.

طريقة QQOQCP **Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?**

تسمح هذه الطريقة بجمع معلومات أو الحصول على وصف عملية معينة، و ذلك للقيام بتحليلها أو التحضير لتنفيذ الحلول أو التصحيحات لهذه العملية. 1

(1) : سامية موزاوي، مكانة تسيير الموارد البشرية ضمن معايير الإيزو و إدارة الجودة الشاملة، مرجع السابق، ص52.

4-5 الوقت المحدد و اعتبارات الجودة

إنه من الأهمية بمكان بالنسبة للمؤسسات التي تتنافس و تحاول الاستمرار في ظل المنافسة العالمية أن تعتمد على قدرات عامليها و تحاول أن الحصول على جهودهم المتميزة لـزيادة إنتاجيتهم و تحسين الجودة بما يساعد في احتلال حصة سوقية أكبر، بالإضافة إلى قيام المؤسسات بتخطيط عمليات التحسين المستمر للجودة و برامج إدارة الجودة (**Total Quality Management**) (**TQG**)، و نظام التخطيط في الوقت المحدد

(**Just In Time**) **JIT** ، و غيرها من برامج البحث و الامتياز في جميع الأنشطة.

إن إعطاء العاملين السلطة للتصرف، هو أهم عامل لإشعارهم بملكيتهم و تمكينهم أو تدعيمهم، و كلها طرق تعمد إليها الإدارة لزيادة قدرة هؤلاء في العمل المستمر تجاه الامتياز في الإنتاج.

1-4-5 – ماهية نظام الإنتاج في الوقت المحدد: يعتبر تحسين الإنتاجية و تخفيض الفاقد أو المعيب في الإنتاج هدفا هاما لمعظم المؤسسات و ذلك بغية الوصول إلى المعيب الصفري إن أمكن، مما يعني الاستخدام الأمثل لموارد المؤسسة، و لقد استخدمت الإدارة اليابانية فلسفة الإنتاج في الوقت المحدد كإحدى أهم الطرق للوصول إلى هدف التحسين المستمر، و يقصد به "الحصول على الخامات بالكمية المحددة أو الصحيحة بالجودة المحددة في الوقت المحدد و في موقع الإنتاج المحدد " 1

و يعرفه " **AGGARWAL** " بأنه " مدخل للإمداد بانسياب الإنتاج بطريقة أكثر سلاسة و إجراء التحسينات المستمرة في العمليات و المنتجات، و ذلك عن طريق تخفيض المخزون تحت التشغيل إلى أدنى حد، و كذا

تخفيض الوقت اللازم لتدبير المخزون، و أيضـا تخفيض أوقات الإعداد اللازمة لذلك " 2

إن الإنتاج بطريقة **JIT** اتجاه حديث و جديد لأداء العملية الإنتاجية ، فهذه الطريقة تعتمد على توضيح مشاكل الجودة ، فيتم تنفيذ الإنتاج بفاعلية أكثر تؤدي إلى تخفيض وقت دورة الإنتاج، و تقليل مدة إعداد و تغيير

التجهيزات و الآلات، و من ثم تتحسن القرارات الإنتاجية الخاصة بالتنسيق بين الوظائف المختلفة.

---

(1): صونيا محمد البكري. تخطيط و مراقبة الإنتاج. دار المعارف الجامعية .ط1. مصر. 1998 ، ص 341.

(2): أحمد عرفة و سمية شلبي. نحو نظرية لزيادة الإنتاجيةمؤسسة شباب الجامعة .مصر .2002. ص 190

2-4-5 أهداف نظام الإنتاج في الوقت المحدد: تهدف طريقة **JIT** إلى ما يلي:

أحد الأهداف الرئيسية، هي تخفيض المخزون إلى أدنى حد ممكن، الإنتاج بأقل تكلفة و ذلك بإلغاء كل مصادر التبذير التي يمكن أن تظهر خلال العملية الإنتاجية، و يعتبر مستوى المخزون من أهم المؤشرات و أفضلها لقياس التبذير.

❖ **JIT** هي طريقة تبحث لتوفير الإمكانيات لتحقيق التدفق المستمر للإنتاج.

❖ البدء بتحسين العمليات بالمعدات المتاحة، و حتى يتم تحديد المطلوب منها بدقة.

❖ تصغير حجم الطلبية بهدف السماح بتطوير الطرق الاقتصادية للتصنيع و إمكانية التحكم و الرقابة بطريقة أكفأ في العمليات الإنتاجية.

❖ تقليل الاختلافات و الانحرافات بين وقت العملية الفعلي عن الوقت المطلوب، بالتحسين المادي لمدخلات العملية الإنتاجية لتقليل المعيب و التوقف في الإنتاج، و العمل على تعديل الإنحرافات في أقصر وقت ممكن.

❖ القضاء على الإسراف في أي نشاط لا يساهم في خلق قيمة مضافة للمنتج.

3-4-5– متطلبات و محددات تطبيق نظام الإنتاج في الوقت المحدد

إن نظام الإنتاج في الوقت المحدد كإحدى الأنظمة الإنتاجية، يحقق الكثير من المزايا و لكنه يتطلب بعض التعديلات الضرورية لتطبيقه.

- الحاجة إلى ثبات جدول الإنتاج الرئيسي لفترة مستقبلية معينة، مما يسمح بالتنبؤ بمتطلبات الأنشطة، و يعتبر ضروريا لعدم وجود مخزون أمان يستجيب إلى طلبات العملاء القصيرة الأجل من حيث الكمية.

– إن الأجزاء المنتجة يجب أن تكون على مستوى عال من الجودة.

– تخفيض الأوقات المتعلقة بإعداد الآلات إلى أقل حد ممكن.

– إعلام الموردين بالمواد الخام اللازمة للإنتاج وإعطائهم معلومات كافية عن الاحتياجات و كذا المخزونات المتوفرة، مما يساعد على ثبات جداول الإنتاج و التنبؤ بمتطلبات الطاقة الإنتاجية.

– الحاجة إلى ثبات جدول الإنتاج الرئيسي لفترة مستقبلية معينة، مما يسمح بالتنبؤ بمتطلبات الأنشطة، و يعتبر ضروريا لعدم وجود مخزون أمان يستجيب إلى طلبات العملاء القصيرة الأجل من حيث الكمية.1

(1): أحمد عرفة و سمية شلبي، نحو نظرية لزيادة الإنتاجية، مرجع سابق، ص 191

الفصل الخامس : الدراسة الميدانية

1-4 الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

4-1- 1 مجالات الدراسة

4-1-2 منهج الدراسة

4_1_3 ادوات جمع البيانات

4-1-4 العينة

2-4 تحليل البيانات و تفسيرها

3-4 عرض نتائج الدراسة

4- 1 الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

4_1_1 مجالات الدراسة

المجال المكاني للدراسة

شملت الدراسة المدارس الابتدائية لمدينة سيدي عقبة، فالمدينة تتوفر على 16 ابتدائية بها 168 أستاذ وأستاذة تعليم ابتدائي. وتوزعت هذه المدارس على كامل تراب المدينة 14 مدرسة ابتدائية بإقليم مدينة سيدي عقبة وهي التالية:

- أحمد رضا حوحو، الطيب العقبي، المنطقة الحضرية، بن خلف الله موفق، تبينة لوصيف، تبينة على، جنيحي ابراهيم، دراجي عبد الرحمان، رقيق بشير، سلطاني عمر، مبروكي لخضر، مرزوقي الهاشمي، مسعودي مصطفى، خطاب عبد الحفيظ.
- ومدرستين في كل من قرية قرطة وسريانة وهما على الترتيب سلاطنية عبد الكريم وقلالة حشاني.

وعلى مستوى هذه المؤسسات يتوزع 168 أستاذ تعليم ابتدائي.

حيث تنتمي مدينة سيدي عقبة إلى مقاطعة إدارية رقم 01 التي تشمل كل من عين الناقة، الحوش ودائرة سيدي عقبة. وقد قسمت هذه المقاطعة الإدارية إلى 6 مقاطعات تربوية:

- المقاطعة التربوية رقم 01: تشمل 6 مدارس

دراجي عبد الرحمان، مبروكي لخضر، رقيق بشير، سلطاني عمر، أحمد رضا حوحو، جنيحي ابراهيم.

- المقاطعة التربوية رقم 02: وتشمل جميع أساتذة اللغة الفرنسية في المقاطعة الإدارية.
- المقاطعة التربوية رقم 03: وتشمل 5 مدارس: شوشان لخضر، سلاطنية عبد الكريم، قلالة حشاني، تبينة على، خطاب عبد الحفيظ.
- المقاطعة التربوية رقم 04: وتشمل 9 مدارس: بن خلف الله موفق، الشيخ الطيب العقبي، مسعودي مصطفى، ديهم بلقاسم، بلخير عبد العزيز، حساني الصغير، بلعيدي العربي، مهدي العقبي، جلول محمد السايح.
- المقاطعة التربوية رقم 05: تشمل مدرستين: سعدية الدراجي، تبينة لوصيف.

- المقاطعة التربوية رقم 06: الإخوة دراجي (لمنيصف)، الإخوة زيادي زيادي، الخضراء الشمالية، علية عبد القادر.

4_1_2 المجال البشري:

يمثل المجال البشري للدراسة: المجتمع الأصلي الذي تطبق على أفراده مختلف الوسائل لجمع البيانات الموضوعية والواقعية حيث أن «مجتمع الدراسة هو مجموعة منتهية أولا منتهية من العناصر المحددة من قبل والتي تكون مجال للملاحظة.»[1]

والمجتمع الذي يهم هذه الدراسة هو مجتمع أساتذة المدرسة الابتدائية لمدينة سيدي عقبة وهذا المجتمع بلغ تعداده 168 أستاذ موزعة على 16 مدرسة ابتدائية، وهم موزعون كالآتي:

عدد المعلمين / المدرسة	ذكور	إناث	المجموع
أحمد رضا حوحو	03	11	14
الطيب العقبي	04	03	07
المنطقة الحضرية	00	08	08
بن خلف الله موفق	03	11	14
تبينة لوصيف	01	07	08
تبينة على	05	08	13
جنيحي ابراهيم	02	06	08
دراجي عبد الرحمان	03	04	07
رقيق بشير	03	04	07
سلاطنية عبد الكريم	00	07	07
سلطاني عمر	04	10	14
قلالة حشاني	02	08	10
مبروكي لخضر	01	07	08

1 - Grawitz Madline. Lexique des sciences ; dall 02 ; 4 eme ed ;1998.

مرزوقي الهاشمي	04	11	15
مسعودي مصطفى	05	09	14
خطاب عبد الحفيظ	02	11	13
المجموع	43	125	168

4_1_3 المجال الزماني:

مرت الدراسة بثلاث مراحل أساسية

- **المرحلة الأولى:** الدراسة الاستطلاعية وضبط الموضوع

وقد تمت هذه المرحلة في أواخر السنة الجامعية 2012.2013 حيث قام الطالب بزيارات استطلاعية للمؤسسات التربوية بسيدي عقبة من أجل ضبط الموضوع وإشكاليته وذلك بمشاورات مع من هم في الميدان.

- **المرحلة الثانية:** المرحلة المكتبية:

وقد انطلقت من نوفمبر 2013 إلى غاية مارس 2014 وفيها تم ضبط الجزء النظري لموضوع الدراسة وذلك من خلال جمع التراث العلمي لمتغيرات الدراسة.

- **المرحلة الثالثة:** المرحلة الميدانية:

والتي انطلقت في أفريل 2014 إلى غاية سبتمبر 2014 حيث بدأت بتوزيع إستمارات الاستبيان على عينة الدراسة من أجل جمع المعلومات التي تم جمعها بعد ذلك وتفريغها في جداول ثم اخضاعها للتحليل وانتهت باستخلاص النتائج.

4_1_2 منهج الدراسة:

البحث الاجتماعي مثله مثل كل البحوث يعتمد على مجموعة من القواعد المنهجية للدراسة، أولها المنهج الذي يعرفه محمد سعيد فرج « علامة من علامات نضج العلم يكشف عن أننا نضع أقدامنا على أرض صلبة والمنهج كلمة تعني أيضا المنطق الذي يقوم عليه البحث وكيف ندرس المشكلة.»[1]

1- محمد سعيد فرج. لماذا؟ كيف؟ تكتب بحثا اجتماعيا.منشأة المعارف. 2002. ص33.

فعملية تحديد نوعية المنهج السوسيولوجي تتعلق بطبيعة موضوع الدراسة وما تتطلب من اجراءات منهجية تساعد الباحث العلمي إلى الوصول إلى نتائج علمية تخص بحثه.

وللتوصل إلى المنهج الملائم للدراسة يجب السؤال عن ما نبحث؟

وما هو المنهج الذي يوصلنا إلى ما نبحث عنه؟

الموضوع هو الرضا الوظيفي للمعلم وتأثيره على الآداء التربوي

فهنا نحن نبحث عن تأثير الرضا الوظيفي لدى المعلم على آدائه التربوي وهي عملية وصف لظاهرة واقعة، وجمع حقائق راهنة متعلقة بالظاهرة المدروسة، مع محاولة تفسيرها وتحليلها.

ولذلك فإن المنهج الذي يوفر لنا هذه الخصائص هو المنهج الوصفي وهو «تتبع الباحث لتلقيات الوصف في العرض والترتيب والتصنيف.»[1]

وتم اختيار هذا النوع من المناهج لأنه يعتمد على طريقة التحقق الميداني باستخدام العينة وهذا الأمر الذي يخدم الدراسة التي تريد التوصل إلى تأثير الرضا الوظيفي للمعلم على الأدء التربوي.

ويتم استخدام المنهج من خلال جمع البيانات حول الظاهرة المدروسة وتحليل النتائج والتوصل إلى توصيات وتعميمات.

4_1_3 أدوات جمع البيانات: من المسلم به ان نجاح أي بحث علمي يتوقف على الاختيار المناسب لنوع المنهج المستخدم فيه وتقنياته المنهجية المساعدة، وأيضا بالاستعانة بمجموعة أدوات خاصة بجمع البيانات الميدانية التي تتضح فيما يلي:

4_1_3_1 الملاحظة: تستعمل الملاحظة في حالات معينة وخاصة بالنسبة للمواضيع السلوكية التي تحتاج إلى معاينة والحصول على المعلومات اللازمة في المواقف الطبيعية، ولكي تكون الملاحظة وسيلة فعالة لجمع المعلومات لابد لها من أن تتوفر على الشروط التالية:[2]

- الحصول على معلومات واضحة مسبقا وقبل القيام بالملاحظة.
- أهداف القائم بالملاحظة محددة.
- وسائل التسجيل جاهزة مقدما.

1- رشيد زرواتي. تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 2008. ط3. ص177.

2- عمار بوحوش. دليل الباحث في منهجية وكتابة الرسائل الجامعية. المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. الجزائر. 2002. ص50.

- اليقظة ولاستعداد الكامل لاستكمال المعلومات الناقصة.
- الأسئلة مصنفة ومرتبة ترتيبا جيدا.
- إظهار اللياقة والمهارة الفائقة عند طرح الأسئلة.

والملاحظة تمتاز بالجوانب الملموسة في معايشة الموضوع ومشاهدته عن قرب والاستعانة بالصور والعلاقات الموجودة بين الأفراد والجماعات الانسانية المؤثرة في الموضوع.[1]

ولقد اعتمدنا على الملاحظة البسيطة من خلال وجودنا في ميدان الدراسة من خلال الزيارات الاستطلاعية وذلك من خلال التركيز على علاقات الأساتذة داخل المؤسسة ومع بعضهم البعض ومع الإدارة وكذلك ملاحظة سلوكاتهم اتجاه التلاميذ، وملاحظة البيئة المحيطة بالأساتذة والمتمثلة في المؤسسة من ناحية الظروف الفيزيقية.

4_1_3_2 استمارة الاستبيان:

يرى كلود جافيو " Claude Javeau" بأن «الجوانب المنتظر يعبر مباشرة وبالطريقة الصحيحة والمفيدة عن الظاهرة الاجتماعية المراد معرفتها.»[2]

وبهذا فإن الاستبيان يعد وسيلة هامة من أدوات المنهج الوصفي.

كما يعرفها احسان محمد الحسن على أنها «الوسيلة العلمية التي تساعد الباحث على جمع الحقائق والمعلومات من المبحوث خلال عملية المقابلة، وهي الوسيلة التي تفرض عليه التقيد بموضوع البحث المزمع إجراؤه، وعدم الخروج عن أطره العريضة ومضامينه التفصيلية ومساراته النظرية والتطبيقية» [3]

ولقد تمت صياغة أأسئلة الاستمارة بناءا على الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على مستوى ميدان الدراسة، وكذلك كان للخبرة المكتسبة من الاحتكاك بمهنة التعليم دور في صياغة أسئلة الاستمارة وثم صياغة الأسئلة على ضوء التراث النظري أيضا. إضافة إلى العديد من الأسئلة باقتراح من الأساتذة الذين يشتغلون بمهنة التعليم.

وقد تضمنت الاستمارة 3 محاور و 41 سؤال.

1- عمار بوحوش. نفس المرجع. ص51.
2 -Javeau Claude: l'enquete par questionnaire.editions d'organisation.sans date. Page 29.
3- إحسان محمد الحسن. الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي. دار الطليعة. بيروت. ط1. 1982. ص65.

- المحور الأول: محور البيانات الشخصية من السؤال 1 إلى السؤال 3.
- المحور الثاني: محور ظروف العمل وشروطه من الؤال 4 إلى السؤال 26.
- المحور الثالث:العلاقات الاجتماعية المدرسية
- المحورالرابع :الوسائل البيداغوجية :

3_1_3_4 الاحصاءات والبيانات:

البيانات وسيلة هامة لجمع المعلومات حول التلاميذ والفئات المهنية التدريسية والادارية التي تشارك في العملية التربوية.

- وعليه فقد استخدمنا معطيات ونشرات احصائية التي تغطي متطلبات الدراسة، من عدد الأساتذة وتوزيعهم على مختلف المؤسسات

4_1_4 العينة:

مجتمع البحث يعرف بأنه «ذلك الكل ذو العناصر المختارة والتي تحمل نفس الخصائص ونفس الطبيعة، ويمكن أن يكون مجتمع البحث مجموعة أشخاص مرتبة حسب معيار معطى كالسن أو الجنس أو المستوى التعليمي أو المهنة... »[1]

يعرف المعجم الديمغرافي العينة بأنها «دراسة جزء من المجتمع بقصد الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المجتمع، وذلك بدلا من دراسة جميع مفرداته ويسمى هذا الجزء المدروس بالعينة، أما المجتمع فهو مجموعة من الأفراد موضع البحث أو الدراسة.»[2]

وتلعب العينة دورا كبيرا في نجاح ودقة البحث **.....** ، لذلك يجب أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، متجانسة ، تخدم أغراض البحث لذلك تم استخدام العينة العشوائية المنتظمة.

وهذا الاختيار لهذا النوع من العينات جاء بناءا على عدة مبررات هي:

- أن العينة العشوائية تكون ممثلة لمجتمع البحث وذلك بإعطائها فرص متساوية لظهور أي فرد من أفراد العينة.
- وقد تم اللجوء لهذا النوع من المعاينة . تحصلنا على مجتمع الدراسة في قوائم مرتبة.

1 -Festinger Léon et Daniéle Katz : Les méthodes de recherche dans les sciences sociales. Presses universitaire. Paris. 3eme ed.1974.

2- محمد سعيد فرج. المرجع السابق. ص137.

- وكذلك لان العينة العشوائية هي الأنسب للإجابة على تساؤلات الدراسة.

وانطلاقا من كل هذه المبررات تم تحديد حجم العينة عند مستوى احتمالية 50%

$$84 = \frac{168 \times 50}{100}$$

حيث أنه تم اختيار العينة من القوائم على أن لا يتجاوز المدى 2

$$\text{المدى} = \frac{\text{مجتمع الدراسة}}{\text{العينة المختارة}} \Leftarrow \frac{168}{84} = 2$$

4_2 تحليل البيانات وتفسيرها

ا ـ البيانات الشخصية

1- ال جدول الأول: جدول يمثل توزيع الجنس عند العينة. ؟

الجنس	التكرارات	النسبة
ذكر	28	%35
أنثى	52	%65

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث تمثل 65 % و نسبة الذكور تمثل 35%, بمعنى أن نسبة الإناث تمثل ما يقارب الثلثين من أفراد العينة المبحوثة, ورغم أن العينة أحذت بشكل عشوائي إلا أنها تعتبر ممثلة لمجتمع الدراسة الذي تمثل فيه نسبة الإناث 68%.

2- الجدول الثاني: جدول يبين المؤهل العلمي لأفراد العينة. ؟

المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
ثانوي	4	%5
جامعي	76	%95

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة 95%من أفراد العينة متحصّلون على شهادات جامعية كمؤهّل للدّخول إلى مهنة التّعليم, في حين أن نسبة 5% من أفراد العينة فقط من حملة البكالوريا ,وهم في أغلب ممن اشرفوا على التّقاعد و قد كانت الضرورة هي من دفع الدّولة لقلّة اليدّ العاملة المؤهّلة إلى جعل كلّ من يحمل مستوى البكالوريا يستطيع الالتحاق بمهنة التّعليم الابتدائي على أن يستفيد هؤلاء من تكوين مستمر أثناء الخدمة.

3- الجدول الثالث: جدول يبين توزيع أفراد العيّنة حسب سنوات الخبرة ؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
-5 سنوات فأقل	28	%35
10-6 سنوات	10	%12.5
15-11 سنة	12	%15
16 فما فوق	30	%37.5

يظهر من الجدول أعلاه أنّ 35% من أفراد العيّنة خبراتهم 05 سنوات فاقل , أمّا 12.5% من أفراد العيّنة تتراوح خبراتهم من 6-10 سنوات, و 15% من أفراد العيّنة تتراوح خبراتهم بين 11-15 سنة, أمّا نسبة 37.5% فهم من قضوا في التّعليم أكثر من 15 سنة.

فنتائج الجدول تبيّن أنّ أفراد العيّنة موزّعون على مختلف سنوات العمل فهم يكوّنون فريق عمل يجمع بين الخبرة والشّباب فأعلى نسب هم لمن تفوق خبراتهم عن 5 سنوات و من تفوق خبرتهم 16 سنة.

II- محور خاص بظروف العمل و شروطه

الجدول 4: يعبّر عن ما إذا كان الأجر مناسبا أم لا.؟

	التكرارات	النسبة
نعم	14	%17.5
لا	26	%32.5
إلى حدّ ما	40	%50

يبيّن لنا الجدول أعلاه أن نسبة 17.5% من أفراد يرون أنّ الأجر مناسبا, وأنّ 32.5% من أفراد العيّنة أجابوا بأنّ الأجر غير مناسب, وكانت نسبة 50% من أفراد العيّنة أجابوا أنّ الأجر يعتبر مناسبا إلى حدّ ما.

ويمكن تفسير إجابة الذين يعتبرون الأجر مناسبا فهم أقلّ الأساتذة وفي أغلبهم من وظفوا جدد في القطاع فانّ الانتقال من مرحلة البطالة إلى الوظيفة دائما من تصاحبها نوع من الرّضا والقناعة.

على عكس الفئتين اللّتان أجابتا بالنّفي أو إلى حدّ ما فكلّما زادت المسؤوليّات العائلية وبالنظرالى التّضخّم الموجود في الاقتصاد الجزائري فانّ إجابتهم جاءت معبّرة على هذا الواقع.

فمهنة التّعليم مهنة شاقة جدّا ويبذل خلالها المعلّم جهدا كبيرا من أجل أداء دوره ولكنّه لا يحصل على أجر يكافئ هذه الجهود فيمكن أن يحصل من هو بنفس مؤهّلات المعلّم في قطاع آخر كالقطاع الاقتصادي أكثر بكثير من راتب المعلّم لأن الدّولة تعتبر القطاع التّربوي قطاعا غير منتج وذلك ما يجعل المعلّم يرى أنّ الأجر غير مناسب رغم الزّيادات المتحصّل عليها مؤخرا.

الجدول 5: جدول يوضّح وجود دخل آخر أم لا لأفراد العيّنة.؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة
نعم	0	%0
لا	80	%100

يبيّن لنا الجدول أعلاه أنّ 100% من أفراد العيّنة لا يزاولون أيّ نشاط اقتصادي آخر أي لا يملكون دخل آخر ما عدى الدّخل الّذي يحصلون عليه من مهنة التّعليم, وهذا يرجع إلى أنّ مهنة التّعليم تأخذ من الفرد جلّ وقت اليوم فلا يترك له مجال للقيام بأيّ نشاط اقتصادي آخر رغم أنّ نسبة 82.5% أكّدوا عدم الرّضا التّام عن الأجر (انظر الجدول 04).

فالمعلّم الذي يمنح جلّ وقته للتّعليم وبالإضافة للجهد الكبير المبذول لأدائه مهامه تجعل من المعلّم لا يملك أيّ دخل اقتصادي آخر ولو شاء ذلك.

ويمكنه إرجاع عدم وجود دخل اقتصادي آخر إلى أنّ المعلّمين يحترمون مهنة التّعليم ويقدّسونها ممّا يجعلهم لا يلجئون إلى نشاطات اقتصاديّة أخرى خارج المهنة.

كما يلاحظ أنّ المعلّمين لم يعتبروا الدّروس الخاصّة مصدرا آخر للدّخل الاقتصادي, وهو الأمر الذي لاحظناه من خلال الزّيارة الاستطلاعيّة رغم أنّ هذا المجال ليس بالازدهار الملاحظ في التّعليم المتوسّط والثّانوي ولكنّه موجود رغم عدم اعتبار المعلّمين أفراد العيّنة هذا النّشاط مصدرا للدّخل.

راوية الحسن.المرجع السّابق.ص(172. 174)

الجدول 6: جدول يوضّح ما إذا كان للدّخل أثر على العمليّة التّربويّة.؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة
نعم	58	%72.5
لا	12	%15
إلى حدّ ما	10	%12.5

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 72.5% من أفراد العيّنة يرون أنّ الأجر يؤثّر على العمليّة التّربويّة, في حين أنّ 15% لا يرون أيّ تداخل بين الأجر والعمليّة التّربويّة, وأنّ 12.5% أجابوا أنّ الأجر يؤثّر في العمليّة لحدّ ما, ويعود أنّ غالبيّة المعلّمين أجابوا الإجابة نعم إلى أنّ الرّاتب يؤثّر على أحد أركان العمليّة التّربويّة ألا وهو الأستاذ مما يؤدي إلى شعوره بالضّغط مما يؤثّر على أدائه إلى مهامه وهو الأمر الذي يؤدّى إلى قلّة الإنتاج ونقص في الأداء أو العكس, فالشّعور بالعدالة دور أساسي للزّيادة في الإنتاج والأداء.(1)

فالأجر دور كبير في الرّفع من مردودية العامل, فالأجر المناسب والعادل يجعل من المعلّم يؤدّي أفضل والعكس صحيح.

فالملاحظ من خلال الجدول أنّ المعلّمين مقتنعين في أغلبهم على أنّ الأجر هو أحد العوامل المؤثّرة على أدائهم التّربوي فالأجر المناسب ساعد على الأداء الجيّد والعكس بالعكس.

راوية الحسن. المرجع السّابق. ص(172. 174)

الجدول 7: جدول يبيّن مدى تحقيق مهنة التّعليم لطموح أفراد العيّنة.؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	34	%42.5
لا	14	%17.5
إلى حدّ ما	32	%40

يبيّن الجدول أنّ 42.5% من أفراد العيّنة عبّروا على أنّ مهنة التّعليم حقّقت طموحهم, في حين أن 17.5% أنّ التّعليم لم يلبّي طموحهم أمّا نسبة 40% فقد رأت أنّ مهنة التّعليم حقّقت طموحهم إلى حدّ ما, ويرجع هذا أنّ الحصول على وظيفة في وقتنا الرّاهن يعدّ حلما, ولم يعد هنالك هامش كبير للاختيار بين الأعمال في ظلّ نقص حادّ في فرص العمل, كما يعدّ المجال الخدماتي ومنه قطاع التّربية والتّعليم من أهمّ القطاعات التي تمتصّ البطالة بنسبة 31.87% (1).

ومع وجود نسبة 42.5% التي ترى أنّها حقّقت طموحها بهذه المهنة هي أنّ هؤلاء أفراد العيّنة اختاروا هذه المهنة عن حب وقناعة فقد توجّهوا إلى هذه المهنة وهم يرون فيها المهنة التي يحققون فيها ذاتهم وتشبع رغباتهم النّفسيّة والمادّية, فمهنة التّعليم مهنة مقدّسة رغم صعوبتها إلّا أنّ هناك من يرى في نفسه أهلا لها ومهنة مفضّلة.

www.dgFp.gov.dz

III المحور الخاص ب : العلاقات الاجتماعية المدرسية

الجدول 8: جدول يبيّن مستوى التّعاون بين أفراد هيأت التّدريس.؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئوية
جيّد	30	%37.5
متوسّط	44	%55
سيّئ	6	%7.5

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 37.5% من أفراد العيّنة يرون أنّ التّعاون بين أفراد هيأة التّدريس جيّد, أمّا ما نسبته 55% يرون أنّها متوسّطة, أمّا 7.5% يرون أنّها سيّئة.

وتكون درجة تأثّر المعلّم بمستوى التّعاون راجع إلى عدّة مسبّبات منها ما هو شخص وما هو متعلّق بالبيئة التي يعمل فيها المعلّم وما يهمّ في الأمر أنّ هذا الإحساس بالعلاقة والتعاون أو العكس هو أحد مسبّبات الضّغط, فالخلافات والصّراعات هي أحد أهم المسبّبات للضّغوط السّلبيّة والتي يمكنها أن تؤثّر على أداء المعلّم داخل الفصل.(1)

فمهنة التدريس هي عبارة عن مجموعة من الشّخصيّات الإنسانية التي تجتمع في مكان واحد من أجل أداء أدوار محدّدة وقد يكون النّقص في تحديد الأدوار والوعي بالدّور هو من أهمّ أسباب تدنّي نسبة العلاقة إلى المتوسّط عوض أن تكون جيّدة, كما أنّ الإدارة مسؤولة عن ربط العلاقة بين هيأة التّدريس وذلك بالتّنظيم الجيّد والمحكم للأدوار أي وضوح الواجبات والحقوق.

1- نداء محمّد الصوص. المرجع السّابق. ص 85

الجدول 9: جدول يبيّن العلاقة الإنسانية بين المعلّمين.؟

الإجابة	التكرارات	النّسبة المئويّة
حسنة	60	%82.5
متوسّطة	14	%17.5
سيّئة	0	%0

يظهر في الجدول أعلاه أنّ نسبة 82.5% من أفراد العيّنة أكّدوا على أنّ العلاقة الإنسانية بين المعلّمين هي علاقة حسنة, أمّا 17.5% هي نسبة من قالوا أنّ العلاقة متوسّطة و0% هي نسبة من رأوا أنّ العلاقة الإنسانية بين المعلّمين سيّئة.

فالعلاقة الإنسانية مهمّة جدّا للمعلّم لكي يقوم بدوره بشكل ملائم فالعلاقة الإنسانية داخل المؤسّسة الواحدة هي مصدر لحبّ مكان العمل وبالتّالي مصدر لحبّ العمل ذاته, وكذلك تكون لها أهمّية قصوى للقضاء على جوّ الرّتابة و الرّوتين التي ترتبط بمهنة التّعليم في أحيان كثيرة.

وهذا يوضّح أنّ الأفراد في غالبيّتهم يميّزون بين العلاقة الإنسانية والعلاقة العمليّة التي تظهر في الجدول8 وهذا ما يعتبر ظاهرة صحيّة و درجة وعي كبيرة لدى المعلّمين أفراد العيّنة.

الجدول 10: جدول يبيّن ما إذا كان للعلاقة الإنسانية تأثير على العمليّة التّربويّة؟

الإجابة	التّكرارات	النسبة المئويّة
نعم	62	%77.5
لا	6	%7.5
إلى حدّ ما	12	%15

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 77.5% من أفراد العيّنة يؤكّدون على أنّ للعلاقة الإنسانية بين الأساتذة على العمليّة التّربويّة, في حين يرى 15% أنّ لها تأثير محدود, و7.5% أكّدوا على أنّه لا يوجد تأثير للعلاقة الإنسانية على العمليّة التّربويّة.

أي أنّ غالبيّة أفراد العيّنة يرون أنّ هناك تأثير للعلاقات الإنسانية على العمليّة التّربويّة والأداء التّربوي, وهو ما يؤكّده التّراث النّظري حيث يرى ناصر دادي عدون, أنّ الشعور بالتضامن والتّكافل الجماعي هو أحد أهم أهداف نظام الحوافز في حدّ ذاته فانّ أيّ مؤسّسة تسعى إلى النّجاح و الرّفع من أداء عمّالها [1] فالأجدر بها إشاعة شعور التّكافل الجماعي بين أفرادها. فكلّما كان هناك علاقات إنسانية جيّدة زادت نسبة الأداء وبالتّالي فانّ هناك تأثير بين العلاقات الإنسانية والأداء بشكل عام. وهذا الأمر ينطبق على العمليّة التّربويّة كذلك.

1- ناصر دادي عدون. مرجع سابق. ص 77

الجدول 11: جدول يبيّن علاقة المعلّم بالإدارة المدرسيّة.؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
جيّدة	20	%25
متوسّطة	58	%72.5
سيّئة	2	%2.5

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 25% من أفراد العيّنة يرون أنّ العلاقة مع الإدارة المدرسيّة جيّدة, في حين أنّ 72.5% يؤكّدون على أنّ هذه العلاقة متوسّطة, فيما 2.5% يرون أنّها علاقة سيّئة.

وانّ هذا الاختلاف راجع إلى أسلوب المستخدم من طرف المؤسّسة مع الأساتذة, فيمكن أن تستخدم الأسلوب التّسلّطي: والذي هو فرض القرارات الإدارية على هيأة التّعليم دون الرّجوع إليهم أو أخذ رأيهم في القرارات المهمّة, وقد تستخدم الأسلوب الدّيمقراطي, وقد نستخدم أسلوب التّسيّب والفوضى.

وعناصر الإدارة التّربوية الأساسية التي يجب مراعاتها للتّوصّل إلى أفضل النّتائج هي:

التّخطيط, التّنظيم, التّنسيق, التّوجيه, المتابعة و التّقويم.(1)

1- رامي حسين حمّودة, مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التّربويّة والعلميّة دار أسامة للنّشر والتّوزيع. الأردن. ط1. 2011. ص 34

الجدول 12: جدول يبيّن عادلة المعايير لاحتساب منحة المردودية ؟

الإجابة	التكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	32	%40
لا	12	%15
إلى حدّ ما	36	%45

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 40% من أفراد العيّنة أجابوا بأنّ المعايير المستخدم في احتساب المردوديّة عادلة, أمّا 15% فرأوا أنّها غير عادلة, فيما رأى 45% أنّها تعتبر عادلة إلى حدّ ما.

وكان الاختلاف في هذه العيّنة إلى أنّ العيّنة موزّعة على عدّة مؤسّسات تعليميّة فلكلّ مؤسّسة إدارتها الخاصّة ويمكن أن تختلف المعايير من مؤسّسة إلى أخرى فهي تختلف باختلاف الأسلوب المستخدم في الإدارة فهي تتباين من مجموعة المعايير الغامضة إلى مجموعة المعايير الصّارمة التي يقدّمها المدير أمام جميع أعضاء هيأة التّدريس وهو الأمر الذي جمعناه من خلال زيارتنا الميدانيّة لمختلف هته المؤسّسات في الدّراسة الاستطلاعيّة, وعند ضبط استمارة الاستبيان.

الجدول 13: جدول يبيّن هل الإدارة تمنح التّشجّع اللاّزم للمعلّم للقيام بمهامه التّربويّة.؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	22	%27.5
لا	28	%35
أحيانا	30	%37.5

تبيّن البيانات في الجدول أعلاه أنّ27.5% أكّدوا على أنّهم يتلقّون التّشجيع اللاّزم من طرف الإدارة للقيام بمهامهم, في حين أنّ 35% أكّدوا على أنّهم لا يتلقّون هذا الدّعم التّشجيعي, أمّا 37.5% أجابوا أنّهم يتلقّون التّشجيع أحيانا.

المعلّم هو كأيّ في مؤسّسة تهدف إلى التّطوّر والتّقدّم وتحقيق الأهداف يعمر عبر توفير الجو الملائم للعمل الذي يتضمّن وجود الحوافز اللاّزمة, من أهمّ هذه الحوافز: الحوافز النّفسيّة التي تتطلّب وجود التّشجيع وعلى العمل وتقدير الجهود, وهو الأمر المنوط بالجهاز الإداري للمؤسّسة وهو ما يتوفّر لدى 35% من أفراد العيّنة فيما أنّ أغلبيّة أفراد العيّنة 65% تراوحت إجابتها بين أنّ التّشجيع يتوفّر أحيانا فقط وبين عدم توفّر تماما وهو الأمر الذي يعيق التّوصّل إلى الأداء الأفضل والأكمل للمعلّم, فلا بدّ من توفّر صفة التّشجيع من طرف الجهاز الإداري الذي يطمح إلى تحقيق النّتائج المحدّدة وبلوغ الأهداف المرجوّة.

وقد تتراوح هذه الحوافز بين الشّفاوية والمادّية فهي تتباين بين عبارة الشّكر والعرفان إلى الوصول للتّحفيزات المادّية .

الجدول 14: جدول يبيّن مدى تأثير العلاقات مع الإدارة في العمليّة التّربويّة ؟

الإجابة	التكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	36	%45
لا	0	%0
إلى حدّ ما	44	%55

صحيح, فكلّما كانت العلاقة متشنّجة ومتأزّمة خرج المعلّم عن تركيزه على العمل التّربوي إلى الدّخول في صراع يبيّن الجدول أعلاه أنّ 45% من أفراد العيّنة أكّدوا على أنّ للعلاقة بين الإدارة المدرسيّة وهيأة التّدريس تأثير على الأداء التّربوي, في حين أنّ 0% من الإجابات المتحصّل عليها ترى عدم التّأثير, أمّا 55% فيرون أنّها تؤثّر بشكل محدود.

ويظهر أنّ كلّ أفراد العيّنة أكّدوا أنّ هناك تأثير للعلاقة مع الإدارة بالعمليّة التّربويّة كون الإدارة هي جزء فاعل في العمليّة التّربويّة وهي أحد أركان نجاح أو فشل هذه العمليّة فإذا كانت العلاقة سلسة و متناغمة فإنّ العمليّة التّربويّة والمعلّم بشكل خاص في المستوى المأمول والعكس مع الإدارة وذلك الأمر الذي يخلق جوّ غير ملائم للعمل التّربوي.

الجدول 15: جدول يبيّن ما إذا كان المعلّم سيغيّر مهنة التّعليم إذا وجد عملا آخرا في قطاع آخر.؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	56	%70
لا	24	%30

يوضح الجدول أعلاه أن 70% من أفراد العيّنة سيغيّرون مهنة التّعليم إذا وجدوا عملا في قطاع آخر, و30% رفضوا تغيير المهنة,و هذا يدلّ على أنّ أغلب أفراد العيّنة لم يكن اختيارهم لمهنة التّعليم عن طريق الحبّ أو الاختيار الحرّ, بل كان الاختيار نابعا على نقص أو انعدام فرص العمل خارج هذا القطاع الذي يمتص البطالة ويعدّمن أكبر القطاعات المشغّلة لليد العاملة المؤهّلة, وبالإضافة إلى الأسباب الاقتصاديّة والاجتماعيّة فتدني المكانة الاجتماعيّة للعلم داخل المجتمع ومرتبته المتدنّية في المجال السّوسيولوجي المحلّي جعل من امتهان مهنة التّعليم أمر اضطراري لا اختياري وكذلك الظروف الصّحيّة التي يعاني منها كل من يشتغل في مهنة التّعليم تجعلهم يحاولون تغيير المهنة إلى قطاعات لا تتطلّب نفس الجهد المبذول في مهنة التّعليم.

أمّا نسبة 30% التي رفضت التّخلّي عن مهنة التّعليم فهي تندرج ضمن ثلاث فئات:

أوّلها التي اختارت مهنة التّعليم عن حبّ و تهدف تحقيق الذّات.

والثّانية التي لا يتوافق مؤهّلها العلمي إلّا مع مهنة التّعليم.

والثّالثة وهي الفئة التي تميل إلى الاستقرار وهي قريبة من التّقاعد و نهاية مشوارها المهني فلا ترغب في دخول تجربة جديدة في قطاع آخر.

الجدول 16: جدول يبيّن حالة البيئة المدرسيّة.؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
جيّدة	14	%17.5
متوسّطة	48	%60
سيّئة	18	%22.5

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ 17.5% يرون أنّ البيئة المدرسيّة جيّدة في حين أنّ 60% يرون أنّ البيئة المدرسيّة متوسّطة, و22.5% يرون أنّها سيّئة.

فنسبة 82.5% من أفراد العيّنة يرون أنّ البيئة المدرسيّة من متوسّطة إلى سيّئة ولا يبدون رضاهم التّام عنها غير 17.5% الذين أكّدوا أنّها جيّدة فغالبيّة هؤلاء يعملون بالمؤسّسات الجديدة التي تكون تتوفّر على الجوّ الفيزيقي الملائم من تهويّة و نظافة و تجهيزات ضرورية.

فالبيئة المدرسيّة تتعلّق بالنمو الوجداني والصّحّي للمعلّم والمتعلّم في آن واحد فالملاحظ أنّ غالبيّة المدارس التي زرناها تفتقد إلى الملاعب التي يزاول فيها التّلاميذ النّشاطات البدنيّة, فمعظمها يحتوي على ساحة إسمنتيّة وهي التي تتحوّل إلى مكان للنّشاط. وكذلك دورات المياه التي تعاني من نقص كبير ونقص في المياه وهنالك أيضا دورات المياه التي تفتقد للأبواب وهو الأمر الذي يؤثّر على صحّة الطّفل النّفسيّة و الجسديّة, والأمر الأخطر هو توفّر المياه في خزّانات حديديّة تستعمل من طرف الأطفال للشّرب.

فعدم توفّر البيئة الملائمة في المدرسة ما يزيد من اضطراب الأطفال وسوء التّحكّم فيهم ممّا يؤثر على الحالة النّفسيّة والصّحيّة للمعلّم.

VI- المحور الخاص ب : الوسائل البيداغوجية

الجدول 17: جدول يبيّن إذا ما كانت المدرسة تتوفّر على الوسائل التّعليميّة ؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	18	%22.5
لا	12	%15
إلى حدّ ما	50	%62.5

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 22.5% أكّدوا على أنّ المؤسّسة تحتوي على الوسائل التّعليميّة, في حين أنّ 15% رأوا عدم توفّرها تماما أمّا 62.5% أجابوا أنّ هذه الوسائل متوفّرة إلى حدّ ما.

الوسائل التّعليميّة مهمّة جدّا في سير الدّرس والعمليّة التّربويّة بشكل عام لأنّها تمكّن المعلّم من توصيل فكرة في أقلّ وقت ممكن و بأقلّ جهد ممكن.

فنسبة 77.5% ممّن يرون نقص أو انعدام هذه الوسائل هي نسبة كبيرة تمثّل أكثر من ثلاثة أرباع العيّنة وعليه فإنّ غياب هذه الوسائل أو نقصها يؤدّي إلى جهد أكثر وأكبر من لمعلّم وكذلك وقت أكثر وهو الأمر الصّعب حيث أنّه مرتبط بمنهاج ومقرّر يجب أن يكمله, وهنا تظهر خطورة عدم توفّر هذه الوسائل فهي تحيد المؤسّسة عن تحقيق أهدافها فعلى المسؤولين عن هذا القطاع الانتباه لهذه النّقطة التي عيّنّاها بأنفسنا في الدّراسة الاستطلاعيّة وأكّدها لنا العديد من المعلّمين الذين التقيناهم في الميدان. فغياب هذه الوسائل المقرّبة للإدراك تعرقل عمل المعلّم والقيام بدوره في العمليّة التّربوية فهي تثبّط من جهده وتقلّل من عزيمته وبالتّالي تقلّل من مردوديّة أدائه التّعليمي والتّربوي.

كما أنّ لهذه الخدمات دور كبير في السّير الحسن لعمل المعلّمين وغيابها يكون سببا في قلّة العزيمة ونقص في المحتويات, خاصّة وأنّنا نعيش عصر التّكنولوجيا, حيث هذه الأجهزة و الوسائل التّربويّة التي توفّر الجهد والوقت كجهاز الكمبيوتر الذي أصبح وجوده أكثر من ضروري داخل جميع المؤسّسات التّعليميّة ومتناول كلّ الأساتذة.

الجدول 18: جدول يبيّن توفّر الخدمات (طابعة، جهازا علام ألي....) المساعدة في المدرسة؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	44	%55
لا	12	%15
إلى حدّ ما	24	%30

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 55% من أفراد العيّنة يرون أنّ الخدمات المساعدة متوفّرة أمّا 15% فقط هم من أكّدوا عدم توفّرها أمّا 30% فقد رأوا أنّها متوفّرة إلى حدّ ما.

إنّ توفّر هذه الخدمات من طابعة و أجهزة الكمبيوتر وخلافها يساعد جدّا المعلّم في عمليّته التّربويّة, فالأمر يساعد استخراج الوثائق المستخدمة في الدّروس وكتابتها وكذلك أوراق الامتحانات.

والملاحظ أنّ 85% أكّدوا على توفّرها إلى حدّ ما وتوفّرها بالكامل وهذا باختلاف المؤسّسات الأخرى والملاحظ خلال الدّراسة الاستطلاعيّة أنّ هناك تقدّم كبير في هذا المجال من خلال توفّر معظم المؤسّسات على طابعات وأجهزة كمبيوتر ولكن المشكل أنّ بعض المديرين لا يسمحون للمعلّمين باستخدامها لسبب أو لآخر وهذا ما يفسّر نسبة المعلّمين من أفراد العيّنة الذين أجابوا بعدم وجود هذه الخدمات.

فقد أجاب أحد المعلّمين خلال المرحلة الاستطلاعيّة أنّ المدير دائم التحجّج بغياب الأوراق والحبر وذلك ما يدفع بالمعلّمين إلى تحمّل تكاليف الطّباعة على نفقتهم الخاصّة و هو الأمر الذي يعتبر عبئا زائدا يضاف إلى عديد الأعباء الأخرى التي يحملها المعلّم.

الجدول 19: جدول يبيّن هل حجم التّلاميذ في القسم مناسب؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	10	%12.5
لا	58	%72.5
إلى حدّ ما	12	%15

يبين الجدول أعلاه أنّ 12.5% من أفراد العيّنة يرون أنّ عدد التّلاميذ ملائم, فيما يرى 72.5% أنّ عدد التّلاميذ غير مناسب, أمّا 15% فق د أجابوا أنّه مناسب إلى حدّ ما.

ومنه فإنّ غالبة أفراد العيّنة يعانون من حجم التّلاميذ داخل القسم الواحد وتعتبر هذه المشكلة من أهمّ العوائق التي يعاني منها المعلّمين لأنها تمنع المعلّم من أداء مهامه كما يجب, فبعض الأقسام التي مررنا عليها خلال الدّراسة الاستطلاعية يبلغ عدد التّلاميذ داخلها 45 تلميذ, فمهما كان عمله جيّدا إلّا أنّه لا يؤتي ثماره مع كلّ التّلاميذ, نظرا لاختلاف القدرات العقليّة لديهم وهو الأمر الذي يؤثّر على صحّة المعلّم وقدراته على مواصلة العمل الجيّد, و الأمر كذلك يؤثّر على انضباط التّلاميذ داخل القسم ممّا يتطلّب من المعلّم بالإضافة إلى الجهد المبذول في الأداء التّربوي إلى جهد آخر في ضبط القسم والعناصر بداخله.

الجدول 20: جدول يبيّن ما إذا كان للظروف (16, 17, 18, 19) تأثير على الأداء التّربوي؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	72	%90
لا	0	%0
إلى حدّ ما	8	%10

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 90% من أفراد العيّنة يؤكّدون على أنّ (توفّر الوسائل التّعليميّة والخدمات المساعدة, وحجم التّلاميذ داخل الأقسام وحالة البيئة المدرسيّة) لها تأثير على الأداء التّربوي , في حين أنّ لا فرد من أفراد العيّنة يرى أنّه لا يوجد تأثير, و 10% من أفراد العيّنة أكّدوا على أنّها تؤثّر إلى حدّ ما.

و الملاحظ أنّ جميع أفراد العيّنة أكّدوا على وجود تأثير 90% أجابوا بنعم و 10% بأنّ هناك تأثير إلى حدّ ما, و هذا راجع إلى أنّ البيئة المحيطة بالمعلّم و الجوّ العام للمدرسة مع توفّر الوسائل والخدمات التي تساعده على أداء عمله التّربوي بشكل جيّد.

فالعمليّة التّربويّة ليست عمليّة معزولة عن المحيط المدرسي بل هي جزء منه والعمليّة التّربويّة تحتاج إلى وسائل وأدوات لتقريب المفاهيم وتوفير الوقت والجهد لأنّ المعلّم مرتبط في الأصل بزمن معيّن وأنّ الكثافة في عدد التّلاميذ تجعل من أمر المعلّم أكثر صعوبة لأنّه يضطرّ إلى التّضحية ببعض أجزاء الدّرس والتي هي المناقشة, كما أنّ العدد الكبير داخل الحيّز الضّيّق مع سنّ التّلاميذ الصّغير المرتبط بفرط الحركة قد يؤدّي إلى الاحتكاكات العنيفة بين التّلاميذ, فهو جوّ يصعّب من العمليّة التّربوية.

في حين أنّ توفّر الوسائل التّعليميّة والخدمات المساعدة و البيئة الجيّدة والعدد الملائم داخل القسم يسمح للمعلّم بأداء دوره بكلّ راحة واحترافية فهي تسمح للمعلّم من الوصول إلى أعلى مردودية في أدائه التّربوي.

الجدول 21: جدول يبيّن ما إذا كان المعلّم خضع لدورة تكوينيّة قبل استلام منصبه؟

الإجابة	التّكرارات	النسبة المئويّة
نعم	34	%42.5
لا	46	%57.5

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 42.5% من أفراد العيّنة لم يخضعوا لدورة تكوينيّة قبل استلام منصبهم, فيما أجاب 57.5% بأنّهم تلقّوا دورات تكوينيّة قبل استلام المنصب من أهمّ الخطوات للوصول إلى المعلّم النّاجح فقد كانت سياسة الدّولة في هذا المجال تعتمد على المراكز التّكنولوجيّة لتكوين الأساتذة والمعلّمين للقيام بهذا الدّور, وكذلك المدارس العليا للمعلّمين والأساتذة, ما يفسّر نسبة 57.5%.

ولكن غلق والاستغناء على المعاهد التّكنولوجيّة لأدّى إلى غياب هذا النّوع من التّكوين وكذلك قلّة الأساتذة المتكوّنين في المدارس العليا, والحاجة الماسّة إلى عدد كبير من المعلّمين وذلك لمواكبة العدد الهائل للتّلاميذ, فقد تخلّت الوزارة عن التّكوين القبلي للمعلّمين وتمّ استبداله بالتّكوين البعدي, غير أنّ الوزارة تفطّنت إلى هذا الحلّ مؤخّرا حيث قرّرت إعادة التّكوين قبل استلام المنصب وهو الأمر الذي طبّق في الدّخول المدرسي (2014-2015).

حيث نظّمت الوزارة تكوين ل 25104 أستاذ و معلّم حديثي التّوظيف في دورات تكوينيّة في إطار التّحضير للدخول المدرسي 2015/2014 حسب ما أكّد بيان وزارة التّربية الوطنيّة.

وجاء البيان أنّه, في إطار التّحضير للدّخول المدرسي 2014-2015 و توظيف العديد من الحاصلين على شهادات اللّيسانس و الماستر ومهندس الدّولة نظّمت وزارة التّربية الوطنيّة دورات تكوينيّة وفق احتياجات كلّ ولاية الاختصاصات و الأطوار.

و انطلقت الدّورة التّكوينيّة في 16 أوت و دامت إلى 28 من نفس الشّهر حيث تتعلّق بمواضيع تسيير القسم و التّعلّم والتّأدّب و علم النّفس لدى الطّفل وعلم النّفس التّربوي و التّشريع المدرسي وإدخال التّكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتّصال في مجال التّعليم.

ويتابع هؤلاء التّكوين على مستوى 37 مركز تكوين موزّعين على الولايات تحت إشراف 101 مفتّش تربية و مؤطّرين و حوالي 10000 مكوّن و 400 عامل وعون إداري.

وتندرج هذه الدّورة حسب المصدر ذاته في إطار مسعى شامل للتّخطيط الإستراتيجي ويمثّل مؤشّر فعّال لتعزيز الرّأسمال البشري كما تعدّ نتيجة مسار مدعّم بتحليل الموضع ونظرة استشراقيّة بشأن الطّلب في مجال التّربية.(1)

و هذا ما يفسّر أنّ 42.5% لم يشاركوا في دورات تكوينيّة سابقة, لأنّهم لم يتكوّنوا في المعاهد التّكنولوجيّة أو المدارس العليا وكذلك لم يكونوا من النّاجحين الجدد, أي الدّفعات السّابقة التي لم تتكوّن قبل استلام المنصب كما يحدّده بيان الوزارة أعلاه.

(1).www.Radioalgerie.dz وزارة التّربية تحدّد حملة من الإجراءات لتخفيف المحفظة المدرسيّة و تكوين الأساتذة الجدد. 2014/08/19. 15:00

الجدول 22: جدول يبيّن ما إذا كان يستفيد المعلّم من زيارات المفتّش؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	48	%60
لا	32	%40

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 60% من المعلّمين أكّدوا أنّهم يستفيدون من زيارات المفتّش, أمّا 40% فأجابوا بلا.

المفتّش بصفته قائدا تربويّا يقدّم النّصائح والتّوجيهات البيداغوجيّة وطرق التّدريس التي تساعد المدرّس على تأدية عمله عن طريق دراسة ومناقشة أهم النّقاط الخاصّة بطرق التّدريس, ومن ثمّ إرشاد الأستاذ إلى الطّرق النّاجحة التي تحقّق الأهداف التّربويّة.

و كذلك إعانة المعلّمين على الاطّلاع على القوانين الجديدة التي تحدث في مجال التّربية والتّعليم, كما يكمن دوره في تبادل الآراء معه لتقييم مجهودات التّلاميذ و إيجاد سبل ضبط سلوكهم والتّعرّف على مشاكلهم التّعليميّة وهذا بتعاون أعضاء هيأة التّدريس و أعضاء الإدارة.

وهذا ما يجعلنا نفسّر أنّ60% الذين أجابوا بأنّهم يستفيدون من زيارات المفتّش أنّ المفتّش يقوم بهذا الدّور على أكمل وجه والمعلّمين يشعرون أنّهم يستفيدون من زيارة المفتّش.

أمّا 40% الذين لا يشعرون بأنّهم استفادوا من زيارات المفتّش فترجع أسبابها إلى أنّ هذه الأدوار أعلاه لم يقم بها المفتّش أو لم يشعر بها المعلّم بالشّكل الكافي, وكذلك يعود السّبب الرّئيسي الذي استنتجناه من إجابات المبحوثين في الدّراسات الاستطلاعيّة تعود إلى عدم وضوح أدوار المفتّش التّربوي وتنظّم عمله, وهذا الأمر الذي جعل الوزارة تصدر مرسوما تنظيمي لعمل المشرف التّربوي في 2014 تنظّم عمل المشرف التّربوي.

فصّلت وزرة التّربية الوطنيّة في مهام كلّ من مفتّش التّعليم الابتدائي تخصص "إدارة" ومفتّش "المواد" بعد تداخل كبير في المهام الذي تعرفه معظم المدارس بسبب غياب المناشير الخاصّة بتحديده رغم استحداث المنصب في 2012.

فالوزارة التي لاحظت التّداخل الكبير في مهام مفتّش التّعليم الابتدائي وهو الأمر الذي خلق جوّا من اللاّاتفاق في ظلّ غياب مناشير تحدّد مهام كلّ فئة.

و هو الأمر الذي جعل الوزارة تصدر تعليمة توجيهيّة تحمل رقم 944/م.ع/2014 وتتضمّن هذه التّعليمة الموجّهة "لمفتّش التّربية للتّعليم الابتدائي" مجموعة الصّلاحيّات والمهام التي يقوم بها المفتّش.(1)

وهذه المناشير التي قد تمكّن المفتّش من القيام بدور محدّد وصلاحيّات محدّدة ممّا يحسّن مستوي الاستفادة للمعلّمين و بالتّالي التّلاميذ والتّربية .

1.صارة. ص. وزارة التّربية تحدّد مهام مفتّشي الإدارة والمواد بالابتدائيّات. جريدة الحياة 2014/11/9. العدد 395.

الجدول 23: جدول يبيّن ما إذا تحصّل المعلّم على دورات تكوينيّة بعد استلام المنصب؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	76	%82.5
لا	14	%17.5

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 92.5% من أفراد العيّنة حصلوا على دورات تكوينيّة بعد استلام مناصب عملهم, في حين أنّ 17.5% فقط هم الذين أجابوا بالنّفي أنّهم لم يحصلوا على دورات تكوينيّة.

ويظهر هذا أنّ غالبيّة المعلّمين يحصلون على دورات تكوينيّة أثناء الخدمة وهي سياسة الوزارة في التّكوين حيث تلجأ الوزارة للرّفع من المستوى التّعليمي إلى الدّورات التّكوينيّة أو ما يسمّى بالتّكوين المستمر.

أمّا نسبة 17.5% الذين أجابوا بلا يتكوّن من المعلّمين الجدد الذين استلموا المناصب ولم يحصل بعد على دورات تكوينيّة.

و يعتبر التّكوين الذي يتلقّاه المعلّم من تاريخ ترسيمه إلى التّقاعد فهو يدوم طيلة مباشرته لمهنته وذلك من أجل التّحسّن والإتقان.

كما يعتبر تكوين تجديدي يهدف إلى تجديد خبرات المعلّم وتزويده بكلّ جديد سواء في ميدان التّربية وفنون مهنة التّعليم أو في ميدان المعارف العلميّة أو التّقنيّة أو الأدبيّة التي تتعلّق بالمواد التي يعلمها أو تتعلّق بالتّطوّر الذي يحدث في ميدان العلوم.(1)

و اعتماد الوزارة على التّكوين المستمر للمعلّم وذلك للرّفع من المستوى العام للتّعليم وكذلك تجديد المعارف والإمكانيات المعرفيّة للمعلّم.

كما تعتبر الملتقيات والدّورات التّكوينيّة من أهمّ وسائل التّكوين المستمر والتي من خلالها يتمّ تبادل الخبرات ومناقشة مختلف المشكلات التي تصادف المعلّمين في أعمالهم اليوميّة فإذا تهيّأ لهذه الملتقيات والدّورات التّكوينيّة, الإعداد الجيّد والتّنظيم المحكم خرج المعلّم بأفضل النّتائج. (1)

1. عشب محمّد الطّاهر وآخرون. المرجع السابق. ص 39

الجدول 24: جدول يبيّن ما إذا كان البرنامج التّعليمي مناسب؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	12	%15
لا	38	%47.5
إلى حدّ ما	30	%37.5

يبيّن الجدول التّالي أنّ 15% من المعلّمين أفراد العيّنة أكّدوا على أنّ البرنامج التّعليمي مناسب, أمّا 47.5% أكّدوا أنّ البرنامج غير ملائما و 37.5% أكّدوا أنّه ملائم إلى حدّ ما.

من خلال الجدول يظهر أنّ نسبة 47.5% أكّدوا على أنّ البرنامج غير مناسب تماما وكذلك نسبة 37.5% أكّدوا على أنّ الرّضا الوظيفي ليس تماما أي إلى حدّ ما وأي أنّ 75% من أفراد العيّنة قدّموا ملاحظات حول البرنامج التّعليمي.

هناك تشتّت آراء المعلّمين حول البرنامج التّعليمي ولكن أقل نسبة هي التي أجابت بأنّ البرنامج مناسب وهي نسبة 15%, فالظاهر من خلال بيانات الجدول تبيّن أنّ المعلّمين غير راضين بشكل تام على البرنامج التّعليمي, فالمعلّمين يرون فيه عيوب كالطّول والصّعوبة وخاصّة مع الفلسفة الجديدة التي تتّبعها الوزارة وهي التّعلّم بالكفاءات والتي يعاني المعلّمين من خلال أنّها طبّقت قبل أن يكون للمعلّمين و لا حتّى المفتّشين إلمام جيّد بها, فالتّغيير هذا جعل هناك نوع من التّشتيت اتّجاه هذا البرنامج.

الجدول 25: جدول يبيّن ما إذا كان الحجم السّاعي ملائم؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	12	%15
لا	36	%45
إلى حدّ ما	32	%40

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 15% من المعلّمين أفراد العيّنة أكّدوا أنّ الحجم السّاعي ملائم أمّا 45% من أفراد العيّنة أجابوا بلا وحين أنّ 40% أكّدوا أنّه ملائم إلى حدّ ما.

يظهر من خلال معطيات الجدول أنّ غالبيّة مفردات العيّنة إمّا غير راضين عن الحجم السّاعي و إمّا راضين نسبيّا.

وهذا لأنّ أستاذ المدرسة الابتدائية يعمل حسب القانون الدّاخلي للمدرسة الابتدائيّة 30 ساعة في الأسبوع, و 27 ساعة للأستاذ المكوّن أي بمعدّل 6 ساعات يوميّا.

و هو معدّل طبيعي ولا يتجاوز ساعات العمل 8 المنصوص عليها في قانون الوظيفة العموميّة ولكن الأساتذة الذين عبّروا عن عدم رضاهم على ساعات العمل أو أبدوا قبولا نسبيّا يرجع إلى أنّ أستاذ المدرسة الابتدائية يطالب بتحضير مذكّرات كلّ يوم والتي يصل عددها في بعض الأحيان إلى عشر مذكّرات وكذلك مطالبة المعلّم بمسؤوليات حراسة للتّلاميذ في المطعم عند تناول وجبات التّغذية المدرسية, أي أنّ المعلّم يمكن أن يبقى داخل المؤسّسة فترات أطول من المدّة المحدّدة له في العمل فكلّ الجهد المبذول بالإضافة إلى 30ساعة عمل أسبوعيّا تجعل من المعلّم في حالة من الإرهاق فهو يدرّس جميع الأنشطة من الأنشطة العلميّة والأدبيّة وكذلك الرّسم والأشغال اليدوية والتّربية البدنية.

بالإضافة إلى غياب المساعدين التّربويّين في المدارس الابتدائيّة الأمر الذي جعل المعلّمين أيضا كحرّاس للتّلاميذ داخل السّاحات وعند الدّخول والخروج من المدرسة, وكلّ هذه الأمور التي أشار

لها التّقرير المرفوع من النّقابة "كناباست" إلى الوزارة الذي يوضّح فيه الوضعيّة التي يعاني منها معلّم المدرسة الابتدائيّة.(1)

فكثرة ساعات العمل ترهق المعلّم وتقلّل من نشاطه, خاصّة إذا أضفنا إليها الظّروف المهنيّة الأخرى كاكتظاظ الأقسام فهذا يزيد من إتعاب المعلّم وبالتّالي تؤثّر على الإلقاء الجيّد للدّروس, و على حيويّته و نشاطه مع التّلاميذ وبالتّالي تأثيره على الأداء التّربوي للمعلّم بشكل عام.

1. نشيدة قوادري. معلّمون يتحوّلون إلى "حرّاس" للتّلاميذ بساحات المدارس والمطاعم. جريدة الشّروق اليومي. 2013/02/06. العدد 3918

الجدول 26: جدول يبيّن ما إذا كان الكتاب المدرسي يساعد على الأداء التّربوي؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	30	%37.5
لا	18	%22.5
إلى حدّ ما	32	%40

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 37.5% من أفراد العيّنة أكّدوا على أنّ الكتاب المدرسي يساعد على الأداء التّربوي, غير أنّ 22.5% أكّدوا بأنّه لا يساعد على الأداء أمّا 40% أكّدوا على أنّه يساعد إلى حدّ ما.

يلاحظ من معطيات الجدول أنّ هناك تشتّت في الإجابات و هذا راجع إلى عدّة عوامل منها الخبرة و كذلك نسبة اعتماد المعلّم على الكتاب في أدائه لدوره التّربوي.

فالكتاب المدرسي يشمل على مجموعة من المعارف الأساسيّة لتحقيق أهداف تربويّة محدّدة: معرفيّة, وجدانيّة, نفسيّة و حركيّة و تقوم عمليّة إعداده على مجموعة من الأسس التي تعتمد على إعداد المواد التّعليميّة و تقويمها, والتي تراعي الجوانب التّالية: الجانب النّفسي, الجانب الثّقافي, الجانب التّربوي.(1) وهذا هو التّعريف الأكاديمي للكتاب والمتوقّع وجوده في الكتاب المدرسي.

فالذين أجابوا بلا برّروا إجابتهم بأنّ الكتاب المدرسي الموجّه لمختلف سنوات التّعليم الابتدائي يعاني من تناقضات و الانفصام عن واقع التّلميذ ممّا خلق جوّا من الاضطراب لدى المعلّم و التّلميذ على حدّ سواء, وقد أعطى المعلّمين أمثلة على ذلك منها ما يوجد في كتب القراءة من السّنة الأولى إلى الثّالثة من التّعليم الابتدائي يعطي مثالا غير واقعي عن الأسرة ومضطرب أصلا فيما يعطي صورة متحرّرة عن المرأة و عدد أفراد الأسرة غير أنّه نفس الكتاب يربط بين عمل المرأة وابنها داخل المنزل والمطبخ, وهو أمر جعل المعلّمين يتعرّضون إلى أسئلة

1. فايز مراد دندش. اتجاه جديد في المناهج وطرق التّدريس. دار الوفاء. الإسكندرية.2003. ص 37.

تعبّر عن وجود خلط واضطراب لدى التّلميذ, كأن يسأل التّلميذ المعلّم لماذا أمّ عمر(وهي شخصيّة موجودة في الكتاب) لا تذهب إلى السّوق في حين أنّ أمّي تعمل خارج المنزل وتذهب إلى السّوق...إلى آخره من الأسئلة.

IV- الرّضا الوظيفي لدى المعلم

الجدول 27: جدول يبيّن ما إذا كانت هذه المهنة تشعرك بالمسؤوليّة؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	78	%97.5
لا	2	%2.5
إلى حدّ ما	0	%0

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 97.5% من أفراد العيّنة أكّدوا على أنّ مهنة التّعليم تشعرهم بالمسؤوليّة, في حين أنّ 2.5% أجابوا بلا و 0% أجابوا إلى حدّ ما.

ويظهر من معطيات الجدول أنّ أفراد العيّنة أو غالبتهم العظمى تستشعر المسؤولية الملقاة على أعناقهم فمهنة التّعليم تعتبر مسؤولية كبرى لدى معلّمي المدرسة الابتدائية بشكل خاص, لأنّهم يشاركون في بناء النشء المستقبلي للبلاد, أي أنّهم مناطين بدور عظيم, يشكّل فارقا في مستقبل الوطن, فبالإضافة إلى المسؤولية الوطنية التي يحملها المعلّم فهو يكون مسؤولا عن امتلاكه لكلّ المعارف التي تساعده على توصيل فلسفة المنهاج الذي تعدّه الوزارة, وكذلك الطرائق اللّازمة لتوصيل هذه المعلومات بالشّكل المناسب لتحقيق الأهداف التّربويّة, فالمعلّم مسؤول تربويا واجتماعيا عن المستقبل فهو يستثمر في الإنسان والخطأ فيه لا يمكنه إصلاحه بسهولة, وكفى بمهنة التّعليم مسؤولية أنّهم يحملون دورا من أدوار الأنبياء ألا وهو التّعليم.

الجدول 28: جدول يبيّن هل مهنة التّعليم تسمح لك بالتّقدّم؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	38	%47.5
لا	20	%25
إلى حدّ ما	22	%27.5

أجاب 47.5% من أفراد العيّنة ب "نعم" إنّ مهنة التّعليم تسمح لهم بالتّقدّم في حين أنّ 25% أجابوا ب "لا" أمّا 27.5% أجابوا إلى حدّ ما.

ويظهر من خلال بيانات الجدول أنّ هناك نسبة أكبر من 50% من أفراد العيّنة التي ترى أنّ مهنة التّعليم لا تسمح لهم بالتّقدم أو تسمح لهم بتقدّم محدود, وهذا تابع إلى أنّ المعلّمين لا يرون في سلّم التّرقيات للمعلّمين قادر على نقلهم نقلة نوعية أو أنّها غير كافية لتوقّعاتهم من معنى التّرقية. وفي أنّ نسبة 47.5% الذين أكّدوا أنّ مهنة التّعليم تمنحهم فرصة للتّقدّم فهم يمثلون نسبة الرّاضين على جدول التّرقيات ويرون فيه يمنحهم الفرص الكافية للتّطوّر والتّقدم لمناصب أعلى في السّلّم الوظيفي.

والملاحظ من خلال بيانات الجدول أنّ هناك نقص في لرّضا عن التّرقية التي تعتبر محدّدا مهمّا من محدّدات الرّضا الوظيفي. فالتّرقية تعني نقل العامل من وضع وظيفي أقلّ إلى وضع أكبر وذلك بنقله إلى وظيفة أعلى أو فئة أعلى.(1)

فالعامل المحدّد لأثر فرص التّرقية على العمل هو طموح أو توقّعات التّرقية لدى المعلّم أكبر ممّا منح فعلا كلّما قلّ رضاه عن العمل والعكس ويمكن القول بأنّ أثر التّرقية الفعليّة على الرّضا الوظيفي تتوقّف على مدى توقّعه لها, فالحصول على التّرقية ساعد في رفع صعوبات العامل وبالتّالي تؤثّر على الرّضا الوظيفي والعكس, فعدم حصوله عليه يؤدّي به للإحباط ونقص الرّضا الوظيفي. وكما هو معبّر عنه في الجدول أنّ هناك نقص في الرّضا عن التّرقيات في أفراد العيّنة.

---

1. فاروق عبده فيلة. محمّد عبد المجيد. السّلوك التّنظيمي في المؤسّسة التّربويّة. دار الميسرة للنّشر و التّوزيع والطّباعة. الأردن. ط1. 2005. ص 263

الجدول 29: جدول يبيّن هل تستمتع بعملك أكثر من أوقات فراغك؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	46	%57.5
لا	34	%42.5

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 57.5% من أفراد العيّنة أجابوا ب "نعم" أنّهم يستمتعون بأوقات العمل أكر من أوقات الفراغ, في حين أنّ 42.5% أجابوا ب"لا" أي أنّهم يستمتعون بأوقات الفراغ أكثر من أوقات العمل.

ويظهر من خلال الجدول أنّ 57.5% من العيّنة يستمتعون بأوقات العمل أكثر من أوقات الفراغ وهذا راجع إلى أنّ المعلّمين أقاموا علاقات حياتيّة مع أفراد هيأة التّدريس واستطاعوا أن يجعلوا منه مكانا للمتعة كما أنّه مكان للعمل.

وكذلك يعتبر الإنسان بلا مهنة هو مجموعة من الإحباطات فالتّحوّل من إنسان لا عمل له إلى إنسان له مهنة وعمل هو نقلة نوعيّة في حياة الفرد و بالتّالي تجعل من العمل أمتع من أوقات الفراغ.

أمّا نسبة 42.5% التي أجابت ب"لا" فهذا يعود إلى نقص الاندماج داخل الوسط التّربوي, أو المعاناة من مشاكل مع الإدارة المدرسيّة فالمشاكل داخل الوسط المدرسي تجعل من المعلّم يفرّ من ساعات العمل التي تولّد له الضّغوطات, ويعود كذلك السّبب إلى عدم التّمكّن في مهنة التّعليم لنقص التّكوين أو نقص الخبرات ممّا يولّد صعوبات خاصّة لدى المعلّمين الجدد.

الجدول 30: جدول يبيّن هل مهنة التّعليم فيها نوع من الرّوتين؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	50	%62.5
لا	14	%17.5
إلى حدّ ما	16	%20

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 62.5% من أفراد العيّنة أجابوا بأنّ مهنة التّعليم فيها نوع من الرّوتين, غير أنّ 17.5% أجابوا ب"لا" و 20% أجابوا إلى حدّ ما.

ويظهر من الجدول أنّ 62.5% من أفراد العيّنة يعانون من روتين في العمل, فغالبيّة أفراد العيّنة يعتبرون مهنة التّعليم تحوي على نوع من الرّوتين ويرجع سبب هذا الرّوتين إلى أنّ المعلّمين يقومون بنفس العمل كلّ يوم و بنفس الطّريقة فالمناهج التّربويّة التي تعتمد على التّلقين تجعل من المعلّم عبارة عن آلة روتينيّة فهي تنزع منه روح الإبداع و التّجديد.

والرّوتين في العمل يؤثّر بشكل سلبي على الرّضا الوظيفي للمعلّمين, فعدم التّمكّن من التّخلّص من هذا الرّوتين يجعل من المعلّم يعاني من ضغوط في العمل التي تسبّب عدم الرّضا.

الجدول 31: جدول يبيّن هل تشعر بخيبة أمل لأنّك حصلت على هذا العمل؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	04	%05
لا	06	%7.5
إلى حدّ ما	70	%87.5

يظهر الجدول أعلاه أنّ 05% أجابوا أنّهم يشعرون بخيبة أمل لأنّهم حصلوا على هذا العمل, في حين أنّ 7.5% أجابوا أنّهم لا يشعرون بخيبة أمل من حصولهم على هذه المهنة, أمّا 87.5% فقد أجابوا أنّهم يشعرون بخيبة إلى حدّ ما من حصولهم على هذه الوظيفة.

صحيح أنّ الحصول على عمل يجعل من الإنسان قادرا على أداء مهمّة مجتمعيّة و تعطيه مكانة داخل المجتمع تجعل منه يشعر بالفخر لأنّه انتقل من البطالة إلى العمل إلّا أنّ مكانة المعلّم في المخيال السّوسيولوجي وكذلك ضغوط العمل الكبيرة جعلت 92.5% من أفراد العيّنة أجابوا أنّهم يعنون من خيبة أمل أو خيبة إلى حدّ ما.

فعدم الفخر والشّعور بسعادة أنّك تقوم بمهنة التّعليم تجعل من المعلّم غير راض على وضعيّته التي يعيشها في هذه المهنة.

الجدول 32: جدول يبيّن هل الأجر الذي تتقاضاه يتماشى مع مجهوداتك؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	14	%17.5
لا	48	%60
إلى حدّ ما	18	%22.5

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 17.5% أجابوا أنّ الأجر الذي يتقاضاه يتماشى مع مجهوداته, أمّا 60% فأجابوا ب"لا", في حين أنّ 22.5% أجابوا إلى حدّ ما.

يظهر من خلال بيانات الجدول أنّ 60% من أفراد العيّنة غير موافقين على الأجر مقابل ما يبذلونه من جهد فجهوداتهم تستلزم أجرا أعلى حسب غالبيّة أفراد العيّنة (60%), فهم يرون أنّ مهنة التّعليم الابتدائي تستلزم مجهودات كبيرة أمّا الأجر فهو صغير.

فالأجر العادل يجب أن يكون متناسب مع المجهود المبذول, وعدم وجود هذا التّناسب يجعل من المعلّمين في حالة عدم رضا لأنّ لأجر لا يعتبر عادلا.

فالرضا على الأجر هو أحد أهم محدّدات الرّضا الوظيفي فالأجر العادل هو أحد الأسباب المباشرة للرّضا الوظيفي, من الجدول أعلاه فإنّ غالبيّة أفراد العيّنة غير راضين عن عادلة الأجر, فالعدالة: أي الشّعور بالعدالة عندما يحصل العامل على ما يعتقد أنّه يستحقّه.(1) هو من أهمّ العوامل المؤثّرة على الرّضا الوظيفي

1. راوية حسن. السّلوك التّنظيمي المعاصر. مرجع سابق. ص 172

الجدول 33: ما هو النّمط الإداري المتّبع في مؤسّستك؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
تسلّطي	46	%57.5
ديمقراطي	32	%40
فوضوي متسيّب	02	%2.5

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 57.5% من أفراد العيّنة أكّدوا أنّ الإدارة تتّبع الأسلوب التّسلّطي في حين أنّ 40% أكّدوا على أنّ الإدارة تستخدم الأسلوب الدّيمقراطي, أمّا 2.5% أكّدوا على أنّ الإدارة تستخدم أسلوب الفوضى والتّسيّب.

من بيانات الجدول يظهر أنّ هناك تشتّت في البيانات وذلك حسب الإدارة فهي تختلف من مؤسّسة إلى أخرى ولكن وجود النّسبة الأعلى التي تعبّر عن النّظام الشّائع داخل المؤسّسات وهو النّظام التّسلّطي فهذا النّمط من الإدارة يعرف على أنّه نمط متسلّط وفردي إذ تندرج السّلطة فيه من الأعلى إلى أسفل, فيتلقي مدير المؤسّسة الأوامر من من هو أعلى منه رتبة في السّلّم الوظيفي, وهو بدوره يأمر المعلّمين بهذه الأوامر, وبهذا النّمط في الإدارة يوجد فصل تام بين التّخطيط والتّنفيذ, إذ يقوم المدراء بوضع الخطط بعيدا عن المدرّسين الذين يقومون بتنفيذ هذه الخطط دون مناقشة أو إبداء الرّأي فيها. (1)

فنمط الإدارة له علاقة مباشرة بالرّضا الوظيفي لدى المعلّم, فالنّمط الإداري المسؤول عن المعلّم له أثر هام في درجة رضاه أو عدم رضاه في العمل فكلّما كان النّظام تسلّطيا كان الرّضا أقلّ وكلّما كان النّظام ديمقراطيّا كان الرّضا أكبر.

وهو الأمر الذي صنّفه "هرزبرج" على أنّه من العوامل المؤثّرة على الرّضا الوظيفي. (1)

---

1. شابنة سعد. علم اجتماع العمل. مرجع سابق. ص 95

الجدول 34: هل راتبك يقضي كلّ متطلّبات المعيشة؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	14	%17.5
لا	60	%75
إلى حدّ ما	06	%7.5

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 17.5% أكّدوا على أنّ الأجر يغطّي جميع متطلّباتهم, في حين أنّ 75% أجابوا أنّ الرّاتب لا يغطّي كلّ متطلّبات المعيشة, و 7.5% أكّدوا أنّه كاف إلى حدّ ما.

ويظهر من بيانات الجدول أنّ أكثر من ثلثي أفراد العيّنة غير راضين على رواتبهم أي أنّها غير كافية لتغطية جميع متطلّبات الحياة.

في حين أنّ نسبة 7.5% التي رأت في أنّ الرّاتب يغطّي جميع متطلّبات الحياة فهم أغلبهم ممّن وظّفوا جدد فالانتقال من البطالة إلى العمل براتب قار يعدّ نقلة اقتصاديّة هامّة, بالإضافة إلى قلّة المسؤوليّات, فالأجر الكافي يعدّ أحد أهمّ محدّدات الرّضا الوظيفي للمعلّم, حيث يرى "لورثي" أنّ العائد المادّي يعتبر كعامل رئيسي يؤثّر على مستوى الرّضا عن العمل بدرجة كبيرة, في ضوء ما يسطّره العامل من توقّعات, فكلّما تماشت هذه الأخيرة مع مستوى الأجر كلّما ارتفع مستوى الرّضا. (1)

كما هو ظاهر فإنّ غالبيّة أفراد العيّنة غير راضين على كفاية أجورهم لتغطية كلّ متطلّبات الحياة.

1. بوظريفة حمّو, وآخرون. عوامل الرّضا لدى أستاذ التّعليم الثّانوي. دار طب الملكيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع. الجزائر. ط1. 2007 . ص 49-50

الجدول 35: هل منحة المردودية كافية لتحفّزك على العمل أكثر؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	54	%67.5
لا	10	%12.5
إلى حدّ ما	16	%20

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 67.5% من أفراد العيّنة أكّدوا على دور المنحة في التّحفير للعمل, في حين أنّ 12.5% أجابوا ب "لا" أمّا 20% فقد أجابوا أنّ المنحة تحفّزهم إلى حدّ ما.

ويظهر من خلال بيانات الجدول أنّ هناك نسبة كبيرة من أفراد العيّنة تقدّر ب 67.5% ترى أنّ للمنح دور تحفيري فهم يعبّرون بالتّالي على رضاهم عن هاته المنح.

في حين أنّ نسبة 12.5% عبّروا عن عدم رضاهم عن المنح فهي لا تشكّل لهم حافزا للعمل وتحسين الأداء, أمّا النسبة المتبقّية 12.5% فهم يعبّرون عن رضاهم الجزئي عن هاته المنح.

و للتحفيز دور كبير في الرّفع من الرّضا الوظيفي والرّضا عن التّحفيزات يتمثّل في تأثيرها على أداء المعلّم فغالبيّة أفراد العيّنة يؤكّدون على أنّ لها دور في الرّفع من أدائهم وهذا راجع لوجود رضا عن هذا التّحفيز.

وجود الحوافز بالنّسبة للمعلّم تقوم على أساس هو حجر الزّاوية في العمليّة التّعليميّة, ونجاحها يعتمد على مدى تحمّسه وفعاليته وما الحافز إلّا أحد الأدوات التي ترفع الأداء.

ويظهر من تحليل بيانات الجدول أنّ هناك رضا لدى أفراد العيّنة عن المنح.

الجدول 36: هل تمتلك حقّ المشاركة في القرارات الهامّة في المؤسّسة؟

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	22	%27.5
لا	38	%47.5
إلى حدّ ما	20	%25

يظهر الجدول أعلاه أنّ 27.5% من أفراد العيّنة يشاركون في القرارات الهامّة في المؤسّسة التّربويّة, في حين أنّ 47.5% أجابوا أنّهم لا يشاركون في القرارات الهامّة للمؤسّسة, في حين أنّ 25% أكّدوا أنّهم يشاركون إلى حدّ ما.

فمن خلال بيانات الجدول يظهر أنّ نسبة الذين يشاركون في القرارات الهامّة للمؤسّسة هم 27.5% فقط من مجمل أفراد العيّنة فهذا يرجع إلى أنّ المديرين و الهيكل الإداري لا يحاول إشراك المعلّمين في القرارات الهامّة التي تهم المؤسّسة بشكل عام و المعلّم هو أحد هذه المؤسّسة و المفترض به المشاركة في كلّ هذه القرارات.

في حين النّسبة الأكبر من أفراد العيّنة 47.5% أكّدوا أنّهم لا يشاركون في اتّخاذ هذه القرارات, فهم يعانون من التّغيّب عن هذه القرارات.

أمّا من يشاركون إلى حدّ ما فقد وصلت النّسبة إلى 25% فهم يشركون في بعض هذه القرارات و يغيبون عن قرارات أخرى.

والاشتراك في القرارات الهامّة له دور كبير في اقتسام المسؤوليّة مع المعلّم و هو الأمر الذي يساهم في رفع الرّضا الوظيفي, فالاشتراك في القرارات المصيريّة والمهمّة للمؤسّسة يجعل من المعلّم في حالة رضا وظيفي عن عمله فالمشاركة في القرارات هي من أهم محدّدات الرّضا الوظيفي.

و هذا ما يؤكّد ليكرت "إنّ المشرف الذي ينظر لمرؤوسه كوسائل لبلوغ الأهداف الإنتاجية يفقد ولاءهم ويجعل مشاعر الاستياء تنتشر بينهم الأمر الذي ينعكس سلبا على مستوى الرّضا عن العمل لديهم". (1)

فالإشراك في القرارات مهمّ جدّا لرفع الرّضا الوظيفي للمعلّمين وعدم وقوعهم في حالات الاستياء وبالتّالي تولّد الاحباطات التي تؤثّر على رضاهم الوظيفي.

من خلال تحليل بيانات الجدول يظهر أنّ هناك نقص كبير في الرّضا عن الإشراك في القرارات الهامّة للمؤسّسة.

1. بوظريفة حمّو. وآخرون. عوامل الرّضا لدى أستاذ التّعليم الثّانوي. مرجع سابق. ص 54

الجدول 37: هل تشعر بالارتباط بالمؤسّسة مكان العمل؟

الإجابة	التكرارات	النّسبة المئويّة
نعم	56	%70
لا	16	%20
إلى حدّ ما	08	%10

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 70% يشعرون بالارتباط بمؤسّستهم مكان العمل, في حين أنّ 20% من أفراد العيّنة يرون أنّهم غير مرتبطين بمؤسّستهم, أمّا 10% فهم يشعرون أنّهم مرتبطين بالمؤسّسة مكان العمل إلى حدّ ما.

ويظهر من خلال بيانات الجدول أنّ هناك ارتباط كبير بين غالبيّة أفراد العيّنة بنسبة 70% فهم يرون فيه مكان عملهم ومؤسّسة لأداء واجبهم ويظهرون فيه تأثيرهم في المجتمع.

أمّا نسبة 20% من أفراد العيّنة فهم يعانون من عدم الارتباط بمؤسّستهم جرّاء المشاكل التي يعاني منها المعلّم فهم لم يستطيعوا الفصل بين ما يعانون به من مشاكل وعلاقتهم بالشّخصيّة المعنويّة للمؤسّسة.

أمّا 10% من أفراد العيّنة فهم مرتبطون إلى حدّ ما و هذا راجع إمّا لأنّهم جدد على المؤسّسة, أو لنقص علاقتهم الإنسانيّة داخل المؤسّسة التي تساعد على الارتباط بالمؤسّسة.

فجماعة العمل لها تأثير على رضا الفرد بالقدر الذي تمثّل هذه الجماعة مصدر منفعة للفرد أو مصدر توتّر له, فكلّما كان تفاعل الفرد مع الأفراد الآخرين في العمل يحقق تبادل للمنافع بينه وبينهم كلّما كانت جماعة العمل مصدر للرّضا عن عمله, وكلّما كان التّفاعل مع أفراد آخرين يخلق توتّرا لديه أو يعوق إشباعه لحاجاته أو وصوله لأهدافه كلّما كانت جماعة العمل مسبّبا لاستياء الفرد في عمله.

ومن بيانات الجدول يظهر أنّ هناك رضا عند أفراد العيّنة عن علاقتهم بالمؤسّسة وهو الأمر الذي يظهر من خلال شعورهم بالارتباط بالمؤسّسة مكان العمل.

الجدول :38 هل تعتبر أنّ للرضا الوظيفي تأثير خاص على أدائك التّربوي

الإجابة	التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	72	%90
لا	01	%1.25
إلى حدّ ما	07	%8.75

يبيّن الجدول أعلاه أنّ 90% من أفراد العيّنة يؤكّدون أنّ للرضا الوظيفي تأثير على الأداء التّربوي, في حين أنّ 1.25% من أفراد العيّنة أجابوا بأنّه ليس هناك علاقة بين الرّضا الوظيفي والأداء التّربوي, و 8.75% أجابوا أنّ هناك تأثير إلى حدّ ما بين الرّضا الوظيفي والأداء التّربوي.

ويظهر من خلال بيانات الجدول أنّ 90% من أفراد العيّنة يؤكّدون على أنّ هناك تأثير للرضا الوظيفي على أدائهم التّربوي, فكلّما كانت نسبة الرّضا مرتفعة كانت تأثير إيجابي على أدائهم التّربوي بالإيجاب والعكس.

وهكذا يتوافق مع الاتجاه الذي يرى أنّ هناك علاقة قويّة بين الأداء التّربوي والرّضا الوظيفي حيث يؤثّر الرضا الوظيفي على الأداء بالإيجاب, فالعامل الرّاضي هو أكثر أداء, وبذلك يكون الرّضا الوظيفي المرتفع مؤدّيا إلى زيادة الأداء, وظهر هذا الاتجاه نتيجة لدراسة "هاوثورن" حيث زاد الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في محيط العمل والاهتمام بمشاعر العاملين وإشباع حاجتهم المادّية والمعنويّة و وجهة نظرهم هي "العامل الرّاضي هو العامل المنتج" ويتحقق ذلك من السّماع لشكاوي العاملين و تشجيعهم على المشاركة في العمل واتّخاذ القرار وتقديم النّصح ويتّفق هذا الاتّجاه مع نظريّة ماسلو, هرزبورغ و مكليلاند.

ومن خلال بيانات الجدول يظهر أنّ أفراد العيّنة يؤمنون بأنّ هناك تأثير للرّضا الوظيفي على أدائهم التّربوي فالرّضا الوظيفي يؤثّر على الأداء التّربوي للمعلّمين.

عرض نتائج الدّراسة وفقا لتساؤلات الدّراسة

التساؤل الرئيسي : ما تاثير الرضا الوظيفي على الاداء التربوي ؟

➢أظهرت نتائج الدّراسة أنّ هناك تدنّي واضح في مستوى الرّضا الوظيفي لدى المعلّم حيث تمّ تحديد الرّضا الوظيفي وفقا للمحدّدات التّالية:

ظروف العمل و شروطه

العلاقات الاجتماعية المدرسية

الوسائل البيداغوجية

فقد أظهرت النّتائج أنّ هناك تدنّي في مستوى الرّضا عن الأجر.

- عدم رضا المعلّمين على أجورهم بالنّظر إلى المجهودات المبذولة من طرفهم في هذه المهنة.
- أنّ غالبيّة المعلّمين غير راضين عن أجورهم بالنّظر إلى متطلّبات المعيشة فالأساتذة لا يرون أنّ أجورهم كافية لتغطية جميع متطلّبات المعيشة.
- وجود رضا عند المعلّمين عن منحة المردوديّة كحافز للعمل فمنحة المردوديّة تمنحهم التّحفيز على العمل.

➢ كما أظهرت النّتائج أنّ هناك تدنّي في مستوى الرّضا عن النّمط الإداري المطبّق في المدارس

- حيث بيّنت النّتائج أنّ النّمط السّائد في المدارس هو النّمط التسلّطي الذي يعيق الرّضا الوظيفي
- كما أظهرت النّتائج أنّ المعلّمين لا يشاركون بالشّكل الكافي في اتّخاذ القرارات المهمّة داخل المؤسّسة مكان العمل وهو الأمر الذي يؤثّر على رضاهم الوظيفي
- كما أظهرت النّتائج أنّ هناك ارتباط كبير بين المعلّم و المؤسّسة مكان العمل.

➢ كما أظهرت النّتائج أنّ هناك نسبة متدنّية من الرّضا الوظيفي على العوامل الاجتماعيّة والشّخصيّة للمعلّم.

- غالبيّة المعلّمين يشعرون بالمسؤوليّة التي تلقى على عاتقهم في هذه المهنة ممّا يجعلهم تحت الضّغوط.
- شعور المعلّم في العمل أفضل من أوقات الفراغ.
- هناك شعور بالرّوتين في العمل التّربوي.

- وجود نقص في الشّعور بأنّ مهنة التّعليم هي مهنة تسمح للمعلّم بالتّقدّم في حياته.

➢ فالنتيجة العامّة تظهر أنّ هناك نقص كبير في الشّعور بالرّضا الوظيفي للمعلّم على مهنته.

أسفرت نتائج الدّراسة على أنّ هناك تأثير لمحدّدات الرّضا الوظيفي على الأداء التّربوي للمعلّم حيث أظهرت النّتائج ما يلي:

- شروط العمل و ظروفه تؤثّر على الأداء التّربوي كما أنّه أحد أهم محدّدات الرّضا الوظيفي.
- العلاقات الاجتماعية المدرسية تؤثّر على أداء المعلّمين, حيث تعتبر هي كذلك أحد محدّدات الرّضا الوظيفي.
- الوسائل البيداغوجية تؤثّر على أداء المعلّمين, وهي أحد محدّدات الرّضا الوظيفي.
- غالبيّة المعلّمين يؤكّدون على أنّ للرّضا الوظيفي تأثير على أدائهم التّربوي.

➢ومن نتائج الدّراسة يظهر أنّ هناك تأثير للرّضا الوظيفي على الأداء التّربوي و هو ما يؤكّده التّراث النّظري, فالرّضا الوظيفي هو أحد المؤثّرات على الأداء التّربوي.

التساؤل الفرعي الاول : ماهو تاثير شروط العمل و ظروفه المادية على الاداء التربوي ؟

- الأجر الذي يتقاضاه المعلّم غير كاف.
- افراد العينة لا يمارسون اي نشاط اخر يوفر لهم دخل غير دخلهم من مهنة التعليم
- للدّخل تأثير كبير على العمليّة التّربوية, فالأجر يعدّ أحد المؤثّرات التي تؤثّر على الأداء التّربوي للمعلّمين.
- فشروط العمل و ظروفه المادية لها تاثير كبير على الاداء التربوي فتوفرها قد يسهم في تطور الاداء التربوي بالايجاب و نقصها او انعدمها يؤثر بطريقة سلبية على الاداء التربوي

التساؤل الفرعي الثاني : كيف تؤثر العلاقات الاجتماعية المدرسية على الاداء التربوي ؟

- تدنّي مستوى التّعاون بين أفراد هيأة التّدريس.
- وجود علاقة إنسانيّة حسنة بين المعلّمين.
- نقص في التّفاعل بين الإدارة المدرسيّة و المعلّمين.
- نقص في التّحفير الممنوح للمعلّم من طرف الإدارة المدرسية.

- أغلبية المعلّمين قد يقرّرون مغادرة مهنة التّعليم لأنّهم حصلوا على فرصة عمل في قطاع آخر.
- فالعلاقة الإنسانيّة بالنّسبة للمعلّمين لها تأثير على أدائهم التّربوي, فالعلاقة الإنسانية بين هيأة التّدريس لها تأثير على أدائهم التّربوي.
- العلاقة بين المعلّمين والإدارة لها تأثير إلى حدّ ما في العمليّة التّربويّة.

➢ فنتائج التّساؤل الثّاني تظهر أنّ العلاقة الإنسانيّة و الاجتماعية المدرسية لها تاثير على الاداء التربوي للمعلم حيث ان تساعد على الاداء التربوي او انها قد تؤدي الى انخفاض مستوى الادء التربوي .

التساول الثالث: تاثيرؤ الوسائل البيداغوجية على الاداء التربوي ؟

- البيئة المدرسية التي تفتقد إلى عدّة مصالح مهمّة كقاعة للأساتذة...
- النّقص في توفّر الوسائل التّعليميّة التي تساعد المعلّم في أدائه مهامه.
- توفّر للخدمات المساعدة بشكل مقبول نسبيا داخل المدرسة من طابعة, جهاز كمبيوتر...الخ
- عدم ملائمة حجم التّلاميذ داخل الأقسام فعدد التّلاميذ مرتفع داخل القسم الواحد.
- نقص في الدّورات التّكوينيّة قبل استلام المعلّم لمنصب العمل.
- استفادة المعلّمين من زيارات دورية لمفتّش التّربية الوطنية.
- المعلّمون يتلقّون دورات تكوينيّة بعد استلامهم لمنصب العمل بشكل دوري.

نقص في ملائمة البرنامج التعليمي الموجّه للمدرسة الابتدائيّة غالبيّة المعلّمين يعانون من عدم ملائمة الحجم السّاعي لعملهم.

- البيئة المدرسيّة, توفّر الوسائل المدرسيّة, توفّر الخدمات المساعدة و حجم التّلاميذ داخل القسم أمور تؤثّر على الأداء التّربوي للمعلّمين.

- الكتاب المدرسي لا يساعد على الأداء التّربوي

➢ اظهرت الدراسة ان توفر او عدم توفر الوسائل البيداغوجية يؤثر على الاداء التربوي للمعلم

الخاتمة

من خلال هذه الدّراسة الوصفيّة التّحليليّة, عالجت موضوع تأثير الرّضا الوظيفي على الأداء التّربوي للمعلّم, وقد اختصّت بدراسة الرّضا الوظيفي لمعلّم المدرسة الابتدائيّة, فالرّضا الوظيفي كما بيّنت الدّراسة له تأثير كبير على أداء المعلّم وعلى تحقيق المدرسة لأهدافها, فالعامل البشري عنصر هام في فعاليّة ونشاط وحتّى فشل أيّ منظّمة, فتمتّع المعلّمين بأداء جيّد, وهذا لن يتحقّق إلّا إذا تمتّع المعلّمين بدافعيّة عالية وشعور بالعزم الذّاتي القوي, و بالتّالي الوصول إلى الشّعور بالرّضا الوظيفي من كلّ الجوانب المتعلّقة بالعمل.

فالدّراسة اهتمّت بما إذا كان هناك شعور بالرّضا لدى المعلّمين وكذلك هل لهذا الرّضا تأثير على أدائهم التّربوي, فأهمّ مقياس لنجاح المدرسة الجزائريّة هو ارتفاع الأداء التّربوي للمعلّم, وبما أنّ الرّضا الوظيفي له تأثير على الأداء التّربوي كما توصل الدّراسة فإنّه للوصول إلى المدرسة الجزائريّة المأمولة وتحقيق الأهداف التّربويّة للمنظومة ككل وللمدرسة لابتدائيّة بشكل خاص فعلى المسؤولين الاهتمام بأهم لبنات البناء التّربوي وهي الجانب البشري, فالمعلّم الرّاضي هو المعلّم الأحسن أداء, وهذا ما ينعكس على التّلميذ وعلى المستوى التّعليمي والتّربوي وهي قضيّة مصيريّة في مستقبل التّلميذ التّعليمي والتّربوي وبالتّالي في مصير جيل ومصير وطن, فوصول المعلّم إلى الرّضا الوظيفي هو أهمّ الطّرق للرّفع من المستوى التّعليمي في المدرسة الابتدائية الجزائريّة.

قائمة المراجع

I- القواميس والمعاجم

1- إبراهيم مدكور.معجم العلوم الاجتماعية. الهيئة المصرية للكتاب. مصر. 1973

2- المنجد في اللغة والأعلام. دار المشرق. لبنان. ط40. 2003

3- حسن شحاتة.زينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية. بيروت. لبنان. ط1. 2003.

II- الكتب باللّغة العربيّة

1- أحمد النّجدي وآخرون. تدريس العلوم في لعالم المعاصر. دار الفكر العربي. مصر. 2002.

2- أحمد السيد مصطفى. إدارة السلوك التنظيمي رؤية عصرية. حقوق النشر والتوزيع محفوظة للمؤلف. 2000.

3- أحمد محمد المصري. التخطيط و المراقبة الإدارية. مؤسسة شباب الجامعة. مصر.2004 أحمد صقر

4- أحمد صقر عاشور .إدارة القوى العاملة. دار النهضة العربية للنشر والطباعة. بيروت.ط2. 1979.

5- احمد محمد المصري. ادارة الانتاج و العلاقات الصناعية.مؤسسة سباب الجامعة. مصر 2004.

6- احمد عرفة و سمية الشبلي .نحو نظرية لزيادة الانتاج .مؤسسة شباب الجامعة .مصر 2002

7- إحسان دهش جلاب. إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير. دار الصفاء للنشر والتوزيع.ط1. عمان . الأردن. 2011

8- إحسان محمد الحسن. الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي. دار الطليعة. بيروت. ط1. 1982.

9- بوظريفة حمّو, وآخرون. عوامل الرّضا لدى أستاذ التّعليم الثّانوي. دار طب الملكيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع. الجزائر. ط1. 2007 .

10- بوفحلة غيات.التربية المتفتحة. دار الغرب للنشر والتوزيع. الجزائر.2003.

11- بشبابنية سعد. علم اجتماع العمل. منشورات منتوري. قسنطينة. 2003.2004.

12- تركي رابح. أصول التربية والتعليم. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1988.

13- جابر عبد الحميد جابر. مدرس القرن 21. دار الفكر العربي. مصر. ط1. 2000.

14- جمال الدين لعويسات. السلوك التنظيمي والتطور الإداري. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر. 2002

15- جمال الدين مرسي .الادارة الاستراتجية للموارد البشرية.الدار الجامعية .مصر.2003 .

16- حسن البيلاوي، سلامة حسن.إدارة معرفة التعلم. دار الوفاء للطباعة والنشر. عمان. الأردن. 2003.

17- خالدهيثم الهيتي.ادارة الموارد البشرية.دار وائل للنشر و التوزيع.الاردن.2010

18- رامي حسين حمّودة.مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التّربويّة والعلميّة .دار أسامة للنّشر والتّوزيع. الأردن. ط1. 2011

19- راوية حسن. السلوك التنظيمي المعاصر.الدار الجامعية للنشر والتوزيع.الإسكندرية.2003.

20- رشيد زرواتي. تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 2008. ط3.

21- رياض بدري مصطفى. مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2005.

22- زيد مشير عبوي. إدارة الموارد البشرية. كنوز المعرفة. عمان. الأردن. ط1. 2007.

23- سامح عبد المطلب عامر. استراتيجيات إدارة الموارد البشرية. دار الفكر. عمان. الأردن. ط1. 2011

24- سمير محمد كبريت. مناهج المعلم والأدوار التربوية. دار النهضة المصرية. لبنان.ط1 .1998.

25- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. الكفايات التدريسية. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن. ط1. 2003.

26- سيد سلامة الحميشي. أدوار المعلم. دار الشروق. السعودية.ط2. 1999.

27- سعيد يس عامر.الادارة و تحديات التغيير .دار الكتب .مصر .2001.

28- سعيد اوكيل .وظائف و نشاطات المؤسسة الصناعية .ديوان المطبوعات الجامعية .الجزائر.1993.

29- صلاح الدين شروخ. علم الاجتماع التربوي. دار العلوم للنشر والتوزيع. الجزائر. 2004.

30- صلاح الدين محمد عبد الباقي. السلوك الفعال في المنظمات. الدار الجامعية للنشر والتوزيع. الإسكندرية. مصر.

31- صلاح الدين الشنواني.ادارة الافراد و العلاقات الانتاجية .مؤسسة شباب الجامعة .مصر 1999

32- صلاح الدين عبد الباقي.الاتجاهات الحديثة في ادارة الموارد البشرية .دار الجامعة الجديدة للنشر و التوزيع .مصر .2002.

33- صلاح الدين عبد الباقي .قضايا ادارية معاصرة .الدار الجامعية الجديدة للنشر و التوزيع .مصر .2001.

34- صونيا محمد البكري .تخطيط و مراقبة الانتاج .دار المعارف الجامعية .مصر .ط1. 1998

35- عادل عبد الرزاق هاشم. القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي. دار اليازوري.عمان.الأردن.2010.

36- عبد الحميد الهاشمي. أصول علم النفس العام. ديوان المطبوعات الجامعية.الجزائر. 1982.

37- علي الراشد. تعليم العلوم أساليبه ومتطلباته. دار الزهراء للنشر والتوزيع. الرياض. السعودية. 2000.

38- علي السلمي .ادارة الافراد و الكفاءة الانتاجية .دار غريب للطباعة و النشر.مصر .1985

39- علي راشد. مفاهيم ومبادئ تربوية. دار الفكر العربي. القاهرة. 1993.
40- علي محمد ربابعة. إدارة الموارد البشرية.دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان. 2003.
41- عمار بوحوش. دليل الباحث في منهجية وكتابة الرسائل الجامعية. المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. الجزائر. 2002.
42- فاروق عبده فيلة. محمّد عبد المجيد. السّلوك التّنظيمي في المؤسّسة التّربويّة. دار الميسرة للنّشر و التّوزيع والطّباعة. الأردن. ط1. 2005.
43- فايز مراد دندش. اتجاه جديد في المناهج وطرق التّدريس. دار الوفاء. الإسكندرية.2003.
44- فايز مراد دندش. دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين. دار الوفاء للطباعة والنشر. الإسكندرية.مصر. 2003.
45- فرانسيس عبد الأنوار. التربية والمناهج. دار النهضة. مصر. ب ت.
46- كمال بربر.ادارة الموارد البشرية و كفاءة الاداء التنظيمي .المؤسسة الجامعية للنشر و التوزيع .مصر .2000
47- لخضر زروق. دليل المصطلح التربوي الوظيفي. دار هومة. الجزائر.2003.
48- مجدي أحمد بيومي. محمد السيد لطفي.الكفاءة التنظيمية والسلوك الإنتاجي. دار المعرفة الجامعية. مصر. 2009
49- محمد أحمد كريم وآخرون. مهنة التعليم وأساليب التعلم. المكتبة الأنجلو مصرية. مصر. ط1. 2003.
50- محمد أحمد سليمان. سوسن عبد الفتاح وهب. الرضا والولاء الوظيفي. دار زمزم للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2011.
51- محمد إسماعيل بلال. السلوك التنظيمي. دار الجامعة الجديدة.الإسكندرية. مصر. 2008.
52- محمد توفيق ماضي .ادارة الانتاج و العمليات .الدار الجامعية للنشر و التوزيع .مصر. 2011
53- محمد مقداد وآخرون. قراءة في التقويم التربوي. مطبعة عمار قرض. باتنة. الجزائر. 1993.
54- محمد لبيب النحيحي. الأسس الاجتماعية للتربية. المكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة. 1965.
55- محمد عبد الرحيم عدس. واقعنا التربوي إلى أين. دار الفكر . الأردن. ب ت.
56- محمد لنش. فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة.مركز الكتاب للنشر.مصر.2001.
57- محمد صالح الحناوي، راوية حسن. السلوك التنظيمي. مركز التنمية الإدارية. الإسكندرية. 1998.
58- محمد حسن محمد حمدات. السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية.دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان.الأردن.ط1. 2008.
59- محمد سعيد فرج. لماذا؟ كيف؟ تكتب بحثا اجتماعيا.منشأة المعارف. 2002.
60- مراد زعبي. مؤسسات التنشئة الاجتماعية. منشورات جامعة باجي مختار. عنابة. الجزائر. 2003.
61- مصطفى محمد الشعباني.دراسات في علم الاجتماع. دار النهضة. مصر. 1974.

62- ناصر محمد العديلي. السلوك الإنساني والنظمي من منظور مقارن. معهد الإدارة العامة. السعودية. 1995.

63- ناصر دادي عدون. إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي. دار المحمدية العامة. الجزائر. 2004.

64- نداء محمد الصوص. السلوك التنظيمي. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.ط1.عمان. الأردن.2008.

65- هيثم العاني. الإدارة بالحوافز. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2007.

66- يوسف القطامي. برنامج تهيئة البيئة التربوية. ديبونو للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2007.

III- الرّسائل العلمية والمذكّرات

1- سامية موزاوي.مكانة تسيير الموارد البشرية ضمن معايير الايزو .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الجزائر .2003/2002

2- عشب محمد الطاهر وآخرون. متطلبات التدريس بالكفاءات لأعضاء هيئة التدريس لكلية المجمع والكليات المتوسطة. دراسة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. مصر.2007.

3- عيساوي وهيبة. أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي .رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة تلمسان. الجزائر.2011.

4- كمال طاطاي .دور التكوين في رفع انتاجية المؤسسات .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الجزائر .2003/2002

5- مومية عزري. ظروف العمل والرضا الوظيفي للمعلم. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر. 2007/2006.

IV- الصحف والمجلّات

1- صارة. ص. وزارة التّربية تحدّد مهام مفتّشي الإدارة والمواد بالابتدائيّات. جريدة الحياة 2014/11/9. العدد 395.

2- نشيدة قوادري. معلّمون يتحوّلون إلى "حرّاس" للتّلاميذ بساحات المدارس والمطاعم. جريدة الشّروق اليومي. 2013/02/06. العدد 3918

V- المراجع الأجنبيّة

1- -Festinger Léon et Daniéle Katz : Les méthodes de recherche dans les sciences sociales. Presses universitaire. Paris. 3eme ed.1974.

2- François Stankiewicz. Economie des ressources humains . La découverte Edition.2001

3- Grawitz Madline. Lexique des sciences ; dall 02 ; 4 eme ed ;1998.

4- Javeau Claude: l'enquete par questionnaire.editions d'organisation.sans date.

VI- المواقع الالكترونيّة

1- **www.dgFp.gov.dz**

2- www.Radioalgerie.dz

3- **www.eos.eg/web-ar/conferance**

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر _ بسكرة _
كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

استمارة استبيان

الرضا الوظيفي و تأثيره على الأداء التربوي للمعلم

دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة بمدينة
سيدي عقبة – بسكرة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربية

من اعداد الطالب
عونالي حمزة

تحت اشراف
د. زوزو رشيد

المعلومات الوجودة في الاستمارة مكتومة و لا تستغل الا لأغراض البحث العلمي

السنة الجامعية 2014/2013

اولا البيانات العامة

1 الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

2 المؤهل العلمي : ثانوي ☐ جامعي ☐

3 الخبر المهنية : ..... سنة

ثانيا : المحور الخاص ظروف العمل و شروطه

4 يعتبر الاجر الذي تتقاضاه مناسب ؟ : نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

5 هل لديك دخل اخر ؟ نعم لا

اذا كانت الاجابة نعم اذكر مصدره ؟ .....

6 هل تعتقد ان للدخل اثر على العملية التربوية ؟ : نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

7 مهنة التعليم حققت طموحك الاجتماعي ؟ : نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

8 مستوى التعاون بين اعضاء هيئة التدريس ؟ : جيد ☐ متوسط ☐ سيئ ☐

9 العلاقة الانسانية بينك و بين زملائك الاساتذة ؟ : حسنة ☐ متوسطة ☐ سيئة ☐

10 هل تعتقد ان لعلاقتك مع زملائك تاثير على العملية التربوية ؟ :

نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

11 علاقتك بالادارة المدرسية ؟ : جيدة ☐ عادية ☐ سيئة ☐

12 هل تعتبر ان المعايير التي تستخدمها الادارة لحساب نقاط المردودية عادلة ؟ :

نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

13 هل تمنحك الادارة التشجيع اللازم لاداء دورك التربوي ؟ : نعم ☐ لا ☐ احيانا ☐

14 هل تعتقد ان للعلاقة مع الادارة تاثير على الاداء التربوي ؟ :

نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

15 لو وجدت فرصة عمل في قطاع الاخر هل تتخلى عن مهنة التعليم و تزاولها ؟ :

نعم ☐ لا ☐

16 حالة البيئة المدرسية : جيدة ☐ متوسطة ☐ سيئة ☐

17 هل تتوفر المدرسة على الوسائل التعليمية ؟ : نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

18 الخدمات المساعدة (طابعة ، جهاز اعلام الي ...) متوفرة داخل المدرسة ؟ :

نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

19 حجم التلاميذ داخل القسم مناسب ؟ : نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

20 هل لهذه الظروف (17 ،18 ،19 ،20) تاثير على الاداء التربوي ؟ :

نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

21 هل خضعت لدورة تكوينة قبل استلامك لمنصب عملك ؟ : نعم ☐ لا ☐

22 هل تحصل على دورات تكوينية بعد استلامك لمنصب عملك ؟ : نعم ☐ لا ☐

23 هل تستفيد من زيارات مفتش التربية ؟ نعم ☐ لا ☐

24 هل يعتبر البرنامج التعليمي مناسب ؟ : نعم ☐ لا ☐ الى حد ☐ ما

25 هل يعتبر الحجم الساعي للعمل ملائم ؟ : نعم ☐ لا ☐ الى حد ☐ ما

26 هل تعتقد ان الكتاب المدرسي يساعد على الاداء التربوي الجيد ؟ :

نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

ثالثا : المحور الخاص بمستوى رضا المعلم على مهنته :

27 الوظيفة الت تشغلها تشعرك بقدر من المسؤولية ؟

نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

28 الوظيفة التي تعمل بها تسمح لك بالتقدم ؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

29 تتمتع بعملك اكثر من اوقات الفراغ ؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

30 مهنة التعليم فيها نوع من الروتين ؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

31 تشعر بخيبة امل لانك حصلت على هذا العمل ؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

32 الاجر الذي تتقاضاة يتماشى مع مجهوداتك؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

33 ماهو النمط الاداري المتبع في مؤسستك ؟

تسلطي ☐ ديمقراطي ☐ فوضوي متسيب ☐

34 راتبك يغطي كل متطلباتك المعيشية ؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

35هل منحة المردودية كافية لتحفزك للعمل اكثر ؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

36 تمتلك حق في القرارت الهامة في المؤسسة ؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

37 تشعر بارتباط بالمؤسسة مكان عملك ؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐

38 هل للرضا الوظيفي تاثير على الاداء التربوي ؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما ☐