جامعة مولود معمري-تيزي وز

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الجدية في العمل و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرف التربوي(مفتشي التعليم الإبتدائي)

(دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو)

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تأطير تربوي

إعداد الطالبة: رايح كرينة

إشراف: د/بوروبي رجاع فريدة

2014 -2013

بسم الله والصلاة و السلام على رسول الله

اللهم لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت

ولا باليأس إذا فشلت

وذكرني دائما أن الفشل هو الخطوة الأولى

التي تسبق النجاح اللهم

علمني أن التسامح هو أعلى مراتب القوة

وأن حب الانتقام هو أول مظاهر الضعف.

يا رب إذا جردتني من نعمة الصحة فاترك لي نعمة الإيمان

وإذا جردتني من المال فاترك لي الأمل

و إذا أسأت إلى الناس أعطيني شجاعة الاعتذار

و إذا أساء الناس إلي أعطيني مقدرة الصبر

يا رب إذا نسيتك فلا تنساني

آمين

كلمة شكر

الحمد والشكر لله تعالى الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع،كما يسعدنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة التي شرفتنا بموافقتها للإشراف على هذا البحث،الأستاذة الدكتورة "

بوروبي رجاح فريدة."

التي وقفت معنا حتى النهاية فإليها ندين بالشكر و نعترف بالجميل.

مع الشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لتشريفهم لنا بمناقشة هذا البحث.

دون أن ننسى شكر كل أساتذة معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية

و لا يفوتنا في هذا المقام أن نتقدم بالشكر إلى كل من ساعدنا في

إنجاز هذا العمل.

رايح كرينة

إهداء

أهدي ثمرة جهدي

إلى الشمعة التي أضاءت درب حياتي والدي العزيز .

إلى منبع الحب والحنان الذي لا حدود له أمي الحبيبة.

إلى أختي الوحيدة و الغالية على قلبي لينة .

إلى التي لا مثيل لها في هذه الدنيا و التي قضت حياتها في العطاء عمتي يمينة.

إلى اخوايا العزيزان احسن و يانيس .

و إلى مشرفتي التي لم تقصر علي بالنصائح و التوجيهات,و التي لم تبخل علي بإرشاداتها و التي أعتبرها قدوة و مثل أعلى بالنسبة لي.

الى عمتي فاطمة و زوجها واولادها كريم و لياس و خاصة فائزة و ليندة العزيزيتان على قلبي.

الى عمتي مليكة و زوجها واولادها أمين و ياسين و خاصة روزة.

وإلى جدتي و أخوالي و خالاتي ذهبية و سعاد اللتان لا طالما كانتا سندا لي.

و إلى صديقاتي :سامية,رشيدة,نسيمة, زينب.

و إلى كل من يسعهم قلبي و لا تسعهم صفحات مذكرتي

كرينة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه **الدراسة إلى التعرف على** الجدية في العمل **لدى** مفتشي التعليم الإبتدائي وعلاقتها بالرضا الوظيفي **في ضوء بعض** المتغيرات.(**الجنس،** الأقدمية المهنية).

وقد تكونت عينة **الدراسة من**(60) مفتش منهم (40) **ذكور و**(20) **إناث من السنة** (2013-2014) بمديرية التربية لولاية تيزي وزو .

وتأتي هذه **الدراسة للإجابة على** الفرضيات التالية:

- الفرضيات:

1- هناك **اختلاف في** ترتيب **أبعاد** الجدية **في العمل لدى مفتشي** التربية والتعليم **الإبتدائي.**

2- هناك **اختلاف في** ترتيب **أبعاد الرضا** الوظيفي **لدى مفتشي** التعليم **الإبتدائي.**

3- **توجد علاقة** بين الجدية **في العمل والرضا** الوظيفي **لدى مفتشي** التعليم **الإبتدائي.**

4- **توجد فروق** بين **مفتشي** التعليم **الإبتدائي في** الجدية **في العمل تعزى** للمتغيرات التالية: الجنس ،الأقدمية المهنية.

5- **توجد فروق** بين **مفتشي** التعليم **الإبتدائي في الرضا** الوظيفي تعزى للمتغيرات التالية: الجنس،الأقدمية المهنية.

6- **توجد فروق** بين مفتشي التعليم الابتدائي مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي، فيما يخص الجدية في العمل.

ولتحقيق أهداف **الدراسة قامت الباحثة** بتطبيق"مقياس الجدية في العمل" وتطبيق "مقياس الرضا الوظيفي "**وتم استخدام برنامج الرزم** الإحصائية **في العلوم** الاجتماعية (SPSS) **واستخدام المعالجات** الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية :**اختبار معامل الارتباط** بيرسون (ر)، **متوسطات** حسابية، **انحرافات** معيارية،**استخدام اختبار**"ت"(t)test**للتحقق من الفروق** بين الجنسين (الذكور والإناث).

واعتمدنا على الطريقة **القصدية** في اختيار عينة البحث.

وقدأفرزت الدراسةالنتائجالتالية:

هناك اختلاف في ترتيب ابعاد الجدية في العمل.

هناك اختلاف في ترتيب ابعاد الرضا الوظيفي.

لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الجدية في العمل و الرضا الوظيفي.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مفتشي التعليم الابتدائي في الجدية في العمل تعزى للمتغيرات التالية: الجنس و الأقدمية المهنية.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مفتشي التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي تعزى للمتغيرات التالية: الجنس و الأقدمية المهنية.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مفتشي التعليم الإبتدائي منخفضي و مرتفعي **الرضا** الوظيفي فيما يخص متغير الجدية في العمل ,و جاءت هذه الفروق لصالح مفتشي التعليم الإبتدائي مرتفعي الرضا الوظيفي.

توجد فروق بين مفتشي التعليم الابتدائي مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي، فيما يخص الجدية في العمل.

الفهرس

كلمة شكر

الإهداء

الملخص

مقدمة.....1

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية

الإشكالية.....4

الفرضيات.....9

أهداف البحث.....10

أهمية البحث.....11

تحديد المفاهيم.....12

الفصل الأول: الجدية في العمل

تمهيد.....17

I- **العمل**.....18

1-تعريف العمل.....18

2-**دوافع العمل**.....18

3-**أنواع العمل**.....23

4-قياس العمل.....25

II- **الجدية في العمل**

1-لمحة تارخيةحول الجدية في العمل.....27
2-تعريف الجدية في العمل.....28
3-**أبعاد** الجدية في العمل.....32
4-أنواع الجدية في العمل.....37
5-الجدية في العمل والتنظيمات السياسية.....38

- خلاصة **الفصل**

<u>الفصل الثاني</u> : الرضا الوظيفي

تمهيد.....43
1- تعريف الرضا الوظيفي 44
لغة.....44
اصطلاحا..... 44
2- طبيعة الرضا الوظيفي 47
3- العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي 48
4- مظاهر الرضا الوظيفي.....64
5- مظاهر عدم الرضا الوظيفي.....65
6- قياس الرضا الوظيفي.....66
7- اساليب تحقيق الرضا الوظيفي 71
8- **م**تغيرات الرضا الوظيفي.....75
9- الاتجاهات النظرية المفسرة للرضا الوظيفي.....77
- خلاصة **الفصل**.....88

<u>الفصل الثالث</u> : الاشراف التربوي .

- تمهيد الفصل..... 91
1- تطور مفهوم الإشراف التربوي.....92

2-مفهوم الإشراف التربوي.....95

3- أنواع الشراف التربوي.....98

4- اهداف الإشراف التربوي.....103

التفتيش

1- تعريف التفتيش.....107

2- أنواع التفتيش.....109

3- الإجراءات العملية التي يقوم بها المفتش.....112

4- مهام المفتش.....113

5- واقع التفتيش في الجزائر.....126

خلاصة **الفصل**.....**130**

الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي

التمهيد.....132

التذكير بالفرضيات.....133

الدراسة الاستطلاعية.....134

الدرلسة الأساسية.....153

المعاينة.....153

حدود البحث.....158

أدوات الدراسة الأساسية.....165

الأساليب الإحصائية.....17

الفصل الخامس: عرض وتفسيرنتائج البحث

عرض وتفسيرنتائج الفرصية الاولى.....180
عرض وتفسيرنتائج الفرصية الثانية 183
عرض وتفسيرنتائج الفرصية الثالثة.....185
عرض وتفسيرنتائج الفرصية الرابعة. 187
عرض وتفسيرنتائج الفرصية الخامسة.....190
عرض وتفسيرنتائج الفرصية السادسة.....193
مناقشة عامة.....196
الخاتمة.....199
قائمة المراجع.....102.
الملاحق

فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنـــــــــــــوان	الصفحة
جدول 1	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب طور التفتيش مادة التفتيش.	135
جدول2	كيفية تقديم أدوات الدراسة الإستطلاعية للمحكمين.	138
جدول3	قائمة المحكمين لأدوات الدراسة الاساسية.	138
جدول4	خاص بتعديل بنود مقياس الجدية في العمل.	139
جدول 5	خاص بحذف بنود مقياس الجدية في العمل.	141
جدول 6	خاص بتعديل بنود مقياس الرضا الوظيفي.	143
جدول7	بتعديل بحذف بنود مقياس الرضا الوظيفي.	150
جدول8	توزيع حجم المجتمع الأصلي حسب مادة التفتيش.	154
جدول9	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مادة التفتيش.	155
جدول10	توزيع العينة حسب متغير الجنس.	157
جدول11	توزيع العينة حسب الأقدمية.	158
جدول12	أسماء و مواقع المقاطعات التفتيشية لمفتشي التعليم الإبتدائي.	159
جدول 13	يبين ترتيب أبعاد الجدية في العمل لدى مفتشي التعليم الإبتدائي.	180
جدول 14	يبين ترتيب أبعاد الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الإبتدائي	183
جدول 15	يبين أيبين قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الجدية في العمل و الرضا الوظيفي	185
جدول16	يبين الفروق بين المفتشين التعليم الأبتدائي في الجدية في العمل	187
جدول 17	يبين الفروق بين مفتشي التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس و الاقدمية	190

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
الشكل1	العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي	60
الشكل2	هرم ماسلو للحاجات	77
الشكل3	العوامل الصحية و العوامل الدافعة	79
الشكل 4	وجهة نظر هيرزبرغ للعلاقة بين الرضا و الإستياء.	80
الشكل 5	خصائص الدراسة الأساسية.	154

فهرس الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
ملحق (1)	المعالجة الأحصائية للفرضية الفرضية الاولى	
ملحق (2)	مقياس الرضا الوظيفي المعالجة الأحصائية للفرضية الفرضية الثانية	
ملحق (3)	لنتائج الفرضيات مقياس الرضا الوظيفي	
ملحق(4	المعالجة الأحصائية للفرضية الفرضية الثالثة	
ملحق(5	المعالجة الأحصائية للفرضية الفرضية الرابعة	
ملحق6	المعالجة الأحصائية للفرضية الفرضية الخامسة	
ملحق7	المعالجة الأحصائية للفرضية الفرضية السادسة	

مقدمة :

لقد زادالإهتمام بالعملية التربوية إهتماما كبيرانظرا للتغيرات الإقتصادية و التكنولوجية والسياسية و الإجتماعية والثقافية التي يشهدها العالم الآن**فالتطورات العلمية** تتسابق لتحل **مشكلات العالم**,وتوفر قدرات هائلة لتقديم خدمات جديدة و متطورة ,**وقد أثبتت الدرلسات و** التجارب في المجتمعات المتقدمة أن القوى البشرية المؤهلة وطريقة سلوكها في بيئة العمل هي أداة الإبداع الرئيسية و أداة التغيير و التطوير و التحسين.**ولذلك كان لابد للنظام التربوي** أن يوظف جميع الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ولقد أصبح محورالعمل في التعليم يدور حول التلميذ و توفير كل الظروف و الإمكانيات **التي تساعد على نموه البدني و العقلي و الروحي**,وإعداده لتولي مسؤولياته في حياته **الحاضرة** و المستقبلية ,**بالإضافة إلى الإرتقاء** بمستوى أداء المعلمين لتنفيذ المناهج الموضوعةمن أجل تحسين العملية التربوية. **و** كذلك الإهتمام بالمفتش الذي يشرف على العملية التربوية بأكملها .

لذلك نجاحه في عمله **مرتبط بالجدية** في العمل **و** الرضا عن وظيفته,لأنه يعد قدوة أمام المديرين و المعلمين و التلاميذ **و المجتمع.**

هذا ما دفعنا للإهتمام بموضوع الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي **لدى مفتشي** التعليم الإبتدائي ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قمنا بتقسيمها إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي

الجانب النظري يتضمن:

الفصل التمهيدي والذي بدوره يتضمن الإطار العام للإشكالية وفيه تناولنا إشكالية **الدرلسة** ,الفرضيات، تحديد المفاهيم إجرائيا، أهداف وأهمية البحث.

الفصل الأول والذي تناولنا فيه الجدية في العمل حيث استهلنا فيه **موضوع العمل والذي** يشمل على مفهوم **العمل، أ**نواعه,دوافعه وطرق قياسه، ثم **موضوع الجدية** في العمل **والتي تشتمل على** لمحة تاريخية حول الجدية في العمل وتعريفها وأبعادها ثم أنواعها و أخيرا الجدية في العمل والتنظيمات السياسية.

الفصل الثاني والذي تناولنا فيه الرضا الوظيفي والذي يشتمل على تعريف الرضا الوظيفي طبيعته، ومظاهرالرضا و عدم الرضا الوظيفي، قياسه، اساليب تحقيق الرضا الوظيفي المتغيرات المرتبطة به، و محدداته وعلاقته بالأداء ثم أخيرا الاتجاهات النظرية المفسرة له.

أما الفصل الثالث تعرضنا فيه إلى محورين أولهما الإشراف التربوي و فيه تطرقنا الى تطور مفهوم الإشراف التربوي و تعريفه, خصائصه,أهميته و أهدافه ثم مبادئه و أساليبه و أخيرا مشاكله. ثم يليه محور التفتيش الذي تعرضنا فيه إلى تعريفه و أنواعه و الإجراءات العملية التي يقوم بها المفتش ومهامه ثم أخيرا واقع التفتيش في الجزائر.

أما الجانب التطبيقي فتناولناه في الفصل الرابع ويشتمل على التذكير بالفرضيات، الدراسة الاستطلاعية، ثم الدراسة الأساسية (المعاينة، منهج الدراسة، أدوات الدراسة الأساسية) وفي الأخير الأساليب الإحصائية.

والفصل الخامس الخاص بعرض وتفسير نتائج الفرضيات، مناقشة عامة وخاتمة.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية البحث

2- الفرضيات

3- أهداف البحث

4- أهمية البحث

5- تحديد فاهيم الدراسة إجرائيا

الإشكالية:

يحتل العمل مكانة هامة و بارزة في حياة الفرد نظرا لدوره و أهميته بالنسبة له. فهو ليس وسيلة لكسب الرزق فقط إنما وسيلة لإشباع الحاجات النفسية الهامة (كالإنجاز و تحقيق الذات....) و من ثم أصبح ميدان العمل من أهم المجالات التي ينبغي أن يحقق فيها الفرد أكبر قدر من التوافق النفسي و المهني وبذلك يتمتع بصحة نفسية جيدة. و نظرا لأهمية العمل في حياة الإنسان حضي برصيد كبير من البحث فإتجه الباحثون و العلماء لدراسة مختلف العوامل و الظواهر المرتبطة بالعمل نذكر الجدية في العمل.

فلكي ينجح العامل في عمله لا بد منه أن يتصف بهذه الميزة الفريدة من نوعها لا سيما فئة المفتشين التي تعتبر حجر الأساس التي تقوم عليها العملية التعليمية .

بالإضافة إليه متغيرا هاما وعاملا فعالا للفرد في حياته المهنية ألا وهو الرضا الوظيفي . فإن رضا الفرد يعبر عن مدى إشباعه لجوانب مختلفة في العمل ,الذي يخلق مشاعر وجدانية إتجاه عمله التي تظهر على شكل محددات إتجاه العمل , والرضا يعتبر من الأهداف العامة التي تسعى إدارة القوى العاملة إلى تحقيقها ,وظهرت أهميته من خلال آثاره على مؤشرات الأداء في المنظمات ,فيمكن أن يكون كلي أو جزئي , إيجابي أو سلبي، تكون إيجابية عندما يشعر الفرد أن عمله يحقق له إشباعا كبيرا لحاجاته ,أما المشاعر السلبية فإنها تنتج من خلال تصور العامل للعكس, أي أن يتصور أن عمله لا يحقق له هذا الإشباع أي انه غير راض **(معلوم ليلى ,ولباني جميلة, 2008 :174)**.

ففي ظل الإصلاح التربوي الذي تعرفه منظومتنا التربوية و في سياق التفكير في إستراتجية تكوينية مندمجة يؤطرها البحث التربوي العلمي توجيها و تكوينا و رغبة في الاستفادة من ممارسات و خبرات الفاعلين التربويين ،ليقوم مفتشي التعليم بدور أكثر فعالية و تأثيرا في الحقل التربوي و التعليمي و في سياق التحولات التي تعرفها منظومة التربية و التكوين سواء على مستوى الحكامة او على مستوى التدبير التربوي و المالي أو على مستوى المقاربات البيداغوجية بصفة عامة و في سياق إستكمال الأجراة الفعلية لجميع المشاريع التربوية مستجيبا بذلك لهاجس تنظيمي وتربوي يتمثل في ضرورة صياغة وثيقة تعرض بدقة مختلف الأبعاد المهنية و الوظيفية لهيئة التفتيش إعتبارا لموقعها الإستراتيجي في منظومة التربية و التكوين من جهة وإستحضارا لكونها حلقة مركزية في تطوير الوظائف الأساسية للمدرسة الجزائرية و توسيع مقتضيات إصلاح المنظومة من جهة أخرى يتمثل في ضرورة صياغة وثيقة تعرض بدقة مختلف الأبعاد المهنية و الوظيفية لهيئة التفتيش.

فالجدية في العمل تحقق للفرد العامل نوعا من الراحة النفسية و التوافق المهني مما يحقق له الرضا الوظيفي و هذا بدوره يؤثر على الأداء عامة و أداء مفتش التربية و التعليم خاصة.

هنا نجد أيضا دراسة **(صادق سميح صادق القاروط،2006)** التي تتمثل في دراسة الجدية في العمل و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهة نظر مدراء المدارس أنفسهم التي هدفت إلى معرفة تأثير كل من المتغيرات (النوع الاجتماعي ،المؤهل العلمي ،والخبرة الإدارية و الراتب الشهري

و موقع المدرسة و مستوى المدرسة) على مستوى الجدية في العمل لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية و قد أجريت الدراسة على عينة قوامها (221 مدير) أهم ما توصلت إليه الدراسة أن درجة الجدية في العمل كبيرة جدا و ان ترتيب مجالاتها كان في الدرجة الأولى للالتزام ثم السيطرة و أخيرا التحدي.

كما نجد مادي (Madi) ,كوباسا (Kobassa) التي إهتمت بدراسة الجدية في العمل والعوامل النفسية الأخرى و استطاعا توظيف و استثمار جدية الأشخاص في أماكن عملهم مثل المعلمين و الرياضيين والإداريين و الممرضين في هذه الدراسة.

في حين أن ميشيل (Michel)و تشارلز(Tcharlse) ذهبا ليؤكدا بان الجدية في العمل و التي تعني كل من الالتزام و التحدي والتحكم يمكن اعتبارها مرتبطة بالتفاؤل و النجاح و مختلف الضغوط المختلفة.

إضافة إلى ذلك فهناك أيضا مجموعة من الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي و علاقته بمتغيرات عديدة كدراسة نابو (Nabo)(1990)من جامعة نيجيريا و الذي بحث في الرضا عن العمل في التعليم العالي ,و هي مخصصة لمدى رضا الأساتذة المحاضرين و علاقة ذلك ببعض المتغيرات (**زوليخة طوطاوي ,1993: 90**).

نجد أيضا دراسة ويكرت (Wickert) حول" العلاقة بين ترك العمل و الرضا عن العمل" التي تمت في إحدى شركات التليفونات, تبين منها أن العمال الذين استمروا في أعمالهم مدة طويلة عبروا على أن لديهم الفرصة في الاشتراك الفعلي في اتخاذ القرارات التي تتصل

بالعمل , كما أنهم يشعرون فعلا أنهم سبب النجاح الذي حققته شركتهم .و لا شك أن هذا الشعور عامل فعال في إحساس العامل بالرضا عن عمله كما انه عامل متكن في توفير الطمأنينة و الشعور بالأمن و الانتماء **(عباس محمود العوض ,2006 : 60- 61)**.

أيضا دراسة العيدوس (1989) بعنوان "دراسة عن الرضاء الوظيفي و علاقته بمستوى الطموح لدى الممرضات السعوديات و علاقة كل منهما ببعض المتغيرات الشخصية و المهنية "وقد هدفت إلى تحديد العوامل التي ترتبط بالرضا ,و عدم الرضاء عن المهنة لدى الممرضات السعوديات ,و معرفة العلاقة بين الرضاء الوظيفي و مستوى الطموح و العلاقة بين الرضاء الوظيفي لدى الممرضة و بين عوامل شخصية و مهنية محددة ,مثل المؤهل الدراسي ,مدة الخدمة ,الحالة الاجتماعية,و قد توصلت الدراسات إلى وجود عوامل محددة للرضاء الوظيفي و هي: ظروف العمل ,والمسؤولية ,الاعتراف ,والتقدير ,والعلاقة مع الزملاء والمسؤولين , والضمان, والرواتب, وفرص التقدم و الترقية للوظيفيين والنمو النفسي لاتخاذ قرارات خاصة في العمل ,وأنظمة وإجراءات الإدارة ,و الاعتراف الشخصي والحالة الاجتماعية. كما توجد عوامل محددة لعدم الرضا الوظيفي و هي متطلبات العمل ,وعدم وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الرضاء الوظيفي و المؤهل الدراسي للممرضات السعوديات ,كذلك توجد علاقة ايجابية عند 0,05 بين الرضاء الوظيفي والحالة الاجتماعية للممرضات السعوديات ,كذلك توجد علاقة ايجابية عند 0,01 وبين الرضاء الوظيفي والمؤهل الدراسي للممرضات السعوديات,وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين

مستوى الطموح و كل من مدة الخدمة و الحالة الاجتماعية و المؤهل الدراسي للممرضة السعودية ,ولكن توجد علاقة دالة 0,05 بين مستوى الطموح و الراتب الشهري للممرضات السعوديات.

إن الإشراف التربوي في بلادنا, يعاني كثيرا من النقائص و المعوقات بالرغم من الشوط الكبير الذي قطعته المنظومة التربوية في بلادنا في ديمقراطية التعليم ,و توفير الإطارات الجزائرية في جميع مستويات التعليم .وهذا التطور الذي شهده ميدان التربية والتعليم لم تواكبه إستراتجية محكمة في التعليم ينشطها مشرفون تربويون مؤهلون .وقد عبر عن ذلك وزير تربية سابق في الحكومة الجزائرية " 1968"حيث قال و إذا نظرنا إلى عجزنا عن مسايرة التطورواقبال جماهير شعبنا على التعليم,فإننا ندرك إن محاكمة المدرسة شيء لا بد منه وان الحل يتطلب بالقيام بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم كما إن قطاع الإشراف التربوي ليس على ما يرام و هذا ما أشار إليه الباحث علي بوعناقة (1998) حيث قال إن الإشراف التربوي (التفتيش) لم يتغير ,و لم يصل إلى البحث عن عناصر فاعلة في العملية التعليمية كعلم النفس و علم النفس التربوي و علم المناهج و علم الاجتماع التربوي و التربية ....و من العلوم التي ضلت تبحث عن أنجع السبل لنجاح العملية التربوية.

وانطلاقا من ذلك حددت مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1- هل هناك اختلاف في ترتيب أبعاد الجدية في العمل لدى مفتشي التعليم الابتدائي؟

2- هل هناك اختلاف في ترتيب أبعاد الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي؟

3- هل توجد علاقة بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي؟

4- هلتوجد فروق بين مفتشي التعليم الابتدائي في الجدية في العمل، تعزى للمتغيرات: التالية: الجنس، الأقدمية المهنية؟

5- هل توجد فروق بين مفتشي التعليم الإبتدائي في الرضا الوظيفي،تعزى للمتغيرات التالية: الجنس الوضعية العائلية، الأقدمية المهنية؟

6- هل توجد فروق بين مفتشي التعليم الابتدائي مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي، فيما يخص الجدية في العمل؟

فرضيات الدراسة:

1- هناك اختلاف في ترتيب أبعاد الجدية في العمل لدى مفتشي التعليم الابتدائي.

2- هناك اختلاف في ترتيب أبعاد الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي.

3- توجد علاقة بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي.

4- توجد فروق بين مفتشي التعليم الابتدائي في الجدية في العمل، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الوضعية العائلية، الأقدمية المهنية.

5- توجد فروق بين مفتشي التعليم الإبتدائي في الرضا الوظيفي تعزى للمتغيرات التالية: الجنس الوضعية العائلية، الأقدمية المهنية.

6- توجد فروق بين مفتشي التعليم الابتدائي مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي، فيما يخص الجدية في العمل.

أهداف البحث:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية

1.التعرف على العلاقة بين الجدية في العمل و الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي.

2. التعرف على مستوى الجدية في العمل و مستوى الرضا الوظيفي.

أهمية البحث

تأتي أهمية الدراسة في كونها تجمع بين الجدية في العمل و الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي

1-ندرة الدراسات حول موضوع الجدية في العمل و خاصة على عينة مفتشي التعليم الابتدائي، نظرا لما تلعبه هذه الأخيرة في تيسير الفعل التربوي و تحسين العملية التعليمية التعلمية على مستتوى جامعة مولود معمري,و بعض جامعات الجزائر.

2- كما تكمن أهمية الدراسة في ما تسفر عنه من نتائج يمكن من خلالها توجيه العمال عامة و مفتشي التعليم الابتدائي خاصة في إعادة النظر في معنى الجدية في العمل ، و الذي يؤدي إلى رفع مستوى العمل بما يؤثر على رضاهم الوظيفي.

3- أهمية موضوع الجدية في العمل حيث تمثل سمة من سمات الشخصية الإدارية الفعالة بما تلعبه من دور جد هام في مواجهة الضغوط المهنية بشتى أنواعها.

4- أهمية موضوع الرضا الوظيفي حيث يمثل جل مشاعر السرور و الراحة و القناعة التي تحقق للفرد العامل نوع من الاتزان النفسي و المهني.

8 تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا

1. الجدية في العمل

تمثل الجدية في العمل إجرائيا، مجموع الدرجات التي يحصل عليها مفتشي التعليم الابتدائي (أفراد العينة) بعد الإجابة على فقرات مقياس الجدية في العمل.

2. الرضا الوظيفي:

يمثل الرضا الوظيفي إجرائيا،مجموع الدرجات التي يحصل عليها مفتشي التعليم الإبتدائي(أفراد العينة) بعد الإجابة على فقرات مقياس الرضا الوظيفي.

3- المفتش في دراستنا هذه إنه ذلك العامل بسلك التربية و التعليم فقمنا بدراسة على مفتشي التعليم الإبتدائي, فهذه العينة تابعة لمصلحة التكوين و التفتيش لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

تمهيد:

تطلق كلمة عمل بصفة عامة على التصرفات وتأتي بمعنى الأداء أو الفعل يعتبر العمل كركيزة أساسية يعتمد عليها الفرد من اجل كسب قوت عيشه إذ نجد أن الأفراد لهم ارتباط مباشر بالعمل لكونه يعبر عن مكانتهم في المجتمع و هو بمثابة مصدر لتحقيق حاجات الفرد سواء الأساسية أو الثانوية.

و نتيجة لكثرة المعوقات و الضغوط في العمل التي تؤثر سلبا على أدائه و التي تحول دون قيام الموظف بدوره المطلوب كما يتوقعه الآخرون منه,وجدت الجدية في العمل من أنجع الحلول الممكنة التي تساعد الفرد العامل على مواجهة مختلف المشكلات التي تعتريه في حياته المهنية.

I. العمل

يعتبر العمل أحد مظاهر الحضارة الإنسانية فتطور الأمم يقاس بما تقدمه هذه الأمم أو تلك من خدمات اقتصادية وإجتماعية سواء كانت نتاجا لحرف مهنية يدوية أو إصطناعية أو ما إلى غير ذلك. و نظرا لأهمية العمل في حياة الإنسان و لأنه الوجه الخفي له فبواسطته يكشف الإنسان عن قدراته الذاتية ورغباته وأهدافه فحياة الإنسان واستقراره وتحقيق المعنى الحقيقي لذاته مرهون بالعمل.

1- تعريف العمل

1-1- التعريف اللغوي:

يطلق العمل في اللغة و يراد به المهنة, الفعل والجمع أعمال. يقال عمله أي ولاه، كقولنا عمله على البصرة. والعمل: الفعل بقصد، وهو: التصرف والصنعة **(عبد القادر بن عزوز، 1997/1996: 26)**.

1-2- التعريف الإصطلاحي:

اختلفت تعاريف العمل عند العلماء لاختلاف الغايات المرجوة منه وأسبابه ومقدماته، حيث يشير (إميل دوركايم) في كتابه "تقسيم العمل" على أن «هدف العمل ليس إنتاج الحضارة، بل هو جمع أفراد المجتمع في بوتقة واحدة متماسكة» وهذا ما يؤكده الباحث (جاك ديلور) إذ يرى ان العمل هو «الكرامة وأن المجتمع الذي ليس بإمكانه إن يرتكز على العمل سيفقد رغبته في الحياة ورغبته في التجديد». وفي نفس السياق يشير الباحث أحمد

جمال ظاهر في دراسته عن التنشئة الإجتماعية والسياسة في المجتمع الأردني« إلى أن العمل يخلق للإنسان ذاته ووعيه ويكتشف جوهر وجوده وولائه وإنتمائه ، بالعمل وحده يؤكد الإنسان إنسانيته ويبعده عن حياة الضيق وعدم الإنتماء التي غالبا ما ينتج عن عدم العمل المنتج. ويلعب العمل دورا في إزالة الصراع بين الأفراد، بل العكس من ذلك قد يؤدي إلى وحدتهم وتماسكهم» **(علاء محمد حسونة،2003: 12)**.

من خلال هذه التعاريف المختلفة و التي تشير إلى نفس المعنى مبدئيا يتبين أن العمل هو جوهر الإنسان و به يحقق ذاته و يعطي المعنى لحياته, كما أنه يذهب إلى أبعد من هذا فالعمل يعتبر أيضا أساس قيام الشعوب و رقيها فتقاس قيمة أمة و نجاحها بمدى توفرها للأيدي العاملة و الأدمغة التي بدور هذه الأخيرة يكون ما يعرف بالعمل, فبالعمل يتحقق التقدم و الإزدهار على الصعيد المجتعي من خلال ما يحققه من تلاحم و إتحاد و على الصعيد الشخصي لما يحققه أيضا من إشباع و راحة و سعادة للفرد.

ويرى باحثون آخرون أنه «لا بد أن يوفر العمل للعمال الإحساس بالمسؤولية نحو نجاحاته و فشله، حتى يمكنه عمله ان يكون مستقلا» **(مقراني انور، 2010 : 32)**.

و من خلال هذا نستنتج أن العمل يحقق للفرد إستقلاليته و لكن هذا من خلال ما يستشعره العامل من الإحساس بالمسؤولية إزاء عمله سواء نجح أم فشل في عمله.

كذلك تختلف تعاريف العمل بإختلاف المدارس النظرية، لأن النظريات المؤسسة لكل مدرسة تختلف، لهذا نجد: المدرسة الليبرالية تعرف العمل على أنه « الوظيفة التي يقوم بها

الإنسان بقواه الجسدية أو الخلقية لإنتاج الثروات والخدمات» **(عبد القادر بن عزوز1996/1997: 26)**.

و يشير هذا التعريف إلى أن العمل هو ذلك المجهود الجسمي أو الفكري الذي يبذله الإنسان من أجل تحقيق الإنجاز و هذا بالرفع من الإنتاجية.

والملاحظ أن النموذج الليبرالي يتأسس على فكرة أن العمل الأجري مهما كان تأهيله ومكانته يعتبر مكونا مهما للهوية الشخصية الفردية و الجماعية، فقد تطور العمل ضمن المنطوق الرأسمالي حيث أصبح عند ماركس فضاء لنشأة علاقات إستغلال العمال(مقراني انور، 2010 : 32).

نستنتج من هذا التعريف أن المدرسة الليبرالية نظرتها إلى العمل على مبدأ المنفعة الخاصة.

وتعرفه المدرسة العلمية على أنه مناسبة لعقلنه قوى الإنتاج في المؤسسة. وفي هذا الإطار يعتبر العمل «كمشاركة صراعية بأداة تغيير العالم، كنشاط إنتاج ثقافي أكثر عمقا من التبادل الإجتماعي» (مقراني انور، 2010 : 32).

و من خلال هذا التعريف نستنتج أن العمل هو عبارة عن وسيلة و أكثر دقة أداة لتغيير العالم, إذ يعتبر نشاط من خلاله تنتج ثقافة أكثر عمقا من التبادل الإجتماعي, فالعمل للإنتاج الثقافي بما يجلب التغيير في جميع الميادين.

ويعرف أيضا العمل من المنظور الإقتصادي على أنه « أداة المجتمع للحصول على السلع والخدمات التي تفي بحاجات البشرية، وأنه بذلك يعتبر أحد عوامل الإستقرار والتوزان الحيوي في المجتمع»**(حسان محمد حسان، 1986: 180)**.

و هذا التعريف يعتبر العمل بأنه وسيلة للحصول على الماديات بما يحقق الإشباع للحاجات التي يحتاجها الإنسان لتأمين حيات و ضمان عيشه,و لهذا فيمكن جعل العمل من أبرز العوامل الذي يحقق النظام و الأمان و الإستقرار في المجتمع الواحد.

أما من المنظور التربوي فالعمل« له صلة وثيقة بنمو شخصية الإنسان وتعلمه وبأخلاقياته التي تتشكل إلى حد بعيد في نطاق علاقات العمل. وبصفة عامة فالدراسات النفسية والتربوية تناقش العمل من ثلاث جوانب متكاملة: – تحليل العمل(بمعنى معرفة مكوناته الرئيسية سواءا كانت مهارات أم قدرات) –تحليل الفرد(بقصد معرفة ما يتميز به من صفات، ورسم التخطيط العام له) – المماثلة والمزواجة(بمعنى المماثلة بين إمكانات الفرد وقدراته وتعين نوع العمل أو المهنة المناسبة له» **(حسان محمد حسان، 1986: 194)**.

في حين يشير هذا التعريف إلى أن العمل هو مصطلح يشمل ثلاثة أبعاد و هي تحليل العمل التي تشير إلى الإستعدادات الشخصية و المهارات و القدرات

2- دوافع العمل:

هناك ثلاثة أنواع لدافع العمل، يرتبط جميعها بالعمل نفسه بدرجات متفاوتة, حيث أنه

(عبد الفتاح محمد ويدار,2005: 31):

- ✓ قد ينجز العمل كغاية في حد ذاته (كخدمة مثلا).
- ✓ وقد ينجز عن طيب خاطر لدوافع اخرى، ولكنها مرتبطة مباشرة بموقف العمل (مثل الزمالة والمكانة والسلطة وغير ذلك).

- ✓ قد ينجز لدوافع خارجية أصلا(للحصول على المال الذي يستخدم في الهوايات مثلا أو للعائلة أو لفرصة الإستفادة من ذلك العمل المعين، ثم تأسيس عمل ينفرد به الشخص بعد ذلك.

ومن الواضح أن الأول هو أنسب الأسباب للعمل، والثاني دافع مساو تماما على الرغم من أنه أقل قبولا ومن الطبيعي أن نتسأل ما إذا كان من الممكن أن يكون هذا متوقعا من العمال، فإن أكثر التصرفات معقولية هي أن تزيد الإشباع الإجتماعي من العمل حتى يحصل العامل على أقل تقدير على السرور في عمله من الدوافع التي ترتبط به مباشرة. والملجأ الأخير فقط، هي جعل الدوافع الخارجية ذات الأهمية الأولى ذلك لأن هذا يكون إعترافا بالفشل.

وقد وجد أن أكثر ما لا يمكن تحمله في بعض أنماط العمل الصناعي هو نمط (أ) أن يكون لا معنى له بالنسبة للعامل، ونمط (ب) أن يقوم به تحت ظروف تجعل من المستحيل عليه التحدث أو الدردشة، فالملل ليس شيئا مرتبطا بالعمل نفسه بل يعتمد بدرجة أكبر على الظروف المحيطة بالعمل وبملابساته الإجتماعية. ومن عوامل الإحباط أن يقوم الفرد بعمل لا معنى له في حين تبعده المسافة أو الضوضاء عن بقية العمال، وأن يقوم بعمل نصف آلي لدرجة إن يكون هناك عوامل لتشتيت الإنتباه بدرجة كافية لأن تبعد الفرد عن أحلام اليقظة أو التحدث، وليست كافية لأن تجعل العمل مشوقا (**عبد الفتاح محمد دويدار,2005: 32).**

3- أنواع العمل:

ينقسم العمل الى نوعين اساسين هما العمل الفيزيقي و العمل الذهني.

1.3. العمل الفيزيقي:

يمثل الجهاز العضلي من الناحية التشريحية حوالي 45% من وزن الجسم حيث تتكون كل عضلة من عدد من الألياف العصبية وتتصل نهاياتها بالعظم بواسطة الاوتار و من الناحية الفيزيولوجية يتم التقلص العضلي بواسطة الميكانزمات التالية : السيالة العصبية تنتشر على طول العصب الحركي والذي يثير العضلة فتصل هذه السيالة إلى إتصال عصبي عضلي يدعى بالصفيحة الحركية اين تتحرر المادة الكيميائية (الستيلكولين) التي تقوم بتخفيض كمون غشاء الألياف العصبية ومن ثم يحدث التقلص العضلي(Cazamian,1974 :26).

ينتج عن هذا التقلص العضلي الذي ذكره ثلاثة ظواهر هي الظاهرة الحرارية الظاهرة الكهربائية و الظاهرة الطاقوية **(Cazamian,1974 :26)**

- الظاهرة الحرارية: إن العضلة في حالة راحة توفر حرارة تقدر بـ 0,3 كيلو حريرة في الدقيقة لمجمل عضلات الجسم، ويزداد تحرير الحرارة طردا مع قوة التقلص.
- الظاهرة الكهربائية: إن البيان الكهربائي للنشاط العضلي يعلمنا على تقلص العضلة وعلى مستوى هذا التقلص.
- الظاهرة الطاقوية: وهي أساسية حيث تحول العضلة الطاقة الكيميائية الى الطاقة الميكانطية حسب المعادلة التالية:

$$6CO2+CH20 \longrightarrow C6H12O6+CO2$$

(ماء +غاز ثاني اكسيد الكربون) (اكسجين +كلورور)

يسمح إذن إستهلاك الأكسجين بقياس تحول الطاقة الكيميائية إلى طاقة ميكانيكية وهذا التحول يدعى بالأيض بالإضافة إلى إنتقال الغليكوز و الأكسجين الأساسين لعملية الأيض إلى العضلة عبر الدم مما يحدث سرعة نبضان القلب الذي يعتبر مؤشر للنشاط العضلي.

ويرى Gaillard (جيلار) أن العضلة في حاجة الى مواد غذائية والأكسجين للقيام بالعمل الميكانيكي، إذ يسمح الأكسجين بإحتراق المواد الغذائية في ظل عملية كيميائية تدعى بالأكسدة الإرجاعية والتي على إثرها تتحرر الطاقة. تمثل السكريات المصدر الأساسي للطاقة التي تخزن في الجسم على شكل قليكوجين في الكبد والعضلات. لعملية الأيض وظيفة إحتراق السكريات و الأحماض الدسمة التي تكون محررة الطاقة على شكل قليكوجين في الكبد و العضلات .لعملية الايض وظيفة احتراق السكريات والاحماض الدسمة التي تكون محررة الطاقة على شكل عمل ميكانيكي (النشاط العضلي) والحرارة (Gaillard,1997 :26).

3.2. العمل الذهني:

العمل الذهني حسب Leplat (لوبلا)هو درجة استعداد الفرد لتنفيذ المهمة التي منحت له. ويقصد كل بالعمل الذهني كل المهام التي ترتبط مكوناتها أساسا بمعالجة المعلومات

التي يقوم بها العامل، ويشمل هذا العمل جانبين اساسين هما: الجانب المعرفي والجانب الإنفعالي. ينطبق الجانب المعرفي على تحليل المعلومات المدركة ويتعلق الجانب الإنفعالي بالحالة الذاتية التي تخلقها معالجة المعلومات وظروف العمل لدى الفرد. وبما أن كل المهام ترتبط مكوناتها بمعالجة المعلومات, فهذه الأخيرة تمر بعدة مراحل وهي: إدراك المعلومات، تحليل المعلومات، اتخاذ القرار وتنفيذ القرار (الإستجابة السلوكية) ,Monod) **(Kapitaniak ,2003 :87)**

4- قياس العمل:

يقصد بقياس العمل، تحديد الوقت اللازم لإنجاز الأعمال، أي تحديد الوقت المعياري مع ضرورة توافر البيئة التنظيمية الملائمة وبكل عناصرها و مدخلاتها اللازمة لأداء الأعمال، و تتم طريقة قياس العمل من خلال المراحل التالية: **(موسى اللوزي, 2002: 199 - 200).**

1.4. المرحلة الأولى: يعتمد فيها على الإستفادة من التجارب السابقة، حيث يتم فيها الاعتماد على إستخراج متوسطات الإنتاج لفترات زمنية سابقة, بحيث يتم تحديد إنتاج كل فقرة و بناء عليها يتم إستخراج متوسط الإنتاج لإعتماده مؤشرا على إنتاج العمليات القادمة, وهذه الطريقة يعتمد عليها لأغراض التخطيط والتنبؤ والتأكد من أن عملية العمل وطريقتها تسير بالصورة الصحيحة، كما تشتمل هذه الطريقة على تحديدي الوقت اللازم للأداء و أيضا لفترات زمنية متعددة حتى يتم إستخراج نسبة متوسط عامل الوقت اللازم للأداء.

2.4. المرحلة الثانية: فتعتمد على دراسات الإنتاجية لفترات طويلة بهدف التعرف على الوقت المستغرق لأدائها الملائم و لا يترتب عليه تأخير أو زيادة في التكاليف وهذه المرحلة يتم تحديد الوقت المبذول فيها بصورة دقيقة، أي تحديدي الوقت المعياري اللازم مقارنة بالوقت المبذول على أرض الواقع.

3.4.المرحلة الثالثة: تعتمد على الملاحظات المباشرة في أداء الأعمال و من ثم العمل على تدوينها ,و لكن لا بد من ان يقوم بالملاحظة افراد لديهم الالمام بذلك و لديهم الخبرات السابقة للقيام بهذه الطريقة وفي هذه المرحلة يتم الإعتماد على أسلوبين هما:

- **الملاحظة المستمرة:** يعتمد أسلوب الملاحظة المباشرة على ملاحظة سير العمليات الإنتاجية ومكوناتها و أجزائها ضمن ظروف عمل مثالية محددة, ومن ثم تحليل هذه الملاحظات وتغييرها لإضافة ما هو جديد على هذه العمليات أو إلغاء أو تطوير بعض منها, وهذه الطريقة سبقت الإشارة لها في مراحل الفكر الإداري الأولى والمتمثلة بنظرية الإدارة العلمية المتضمنة دراسة وملاحظة المتغيرات مثل: الوقت ومعدل العمل وتتطلب هذه الطريقة القيام بدراسات إستطلاعية لملاحظة واقع العمل مع امكانية إستخدام أساليب أخرى إذا إحتاج العمل إلى معلومات إضافية.
- **إستخدام العينات:** أما إستخدام العينات فهي طريقة يتم الإعتماد عليها في تسجيل عدد من الملاحظات في فترة زمنية لطريقة أداء الأفراد أو الآلات، وذلك لتحديد نسبة الإستمرار في العمل والتوقف. وهذه الطريقة أكثر ما يستخدم في المصانع بدراسة وقياس عمل الآلات المستخدمة في عمليات الإنتاج، وتمتاز هذه الطريقة بأنها في غاية السهولة و لا يترتب

عليها أي ردود فعل سلبية من العاملين، هي تعتمد علي الدقة في العمل و تساعد في عمليات تقسيم العمل.

I- الجدية في العمل(Hardiness):

1- لمحة تاريخية عن مفهوم الجدية في العمل:

حظي موضوع الجدية في العمل باهتمام الباحثين في السنوات القليلة الماضية وذلك نظراً للعلاقة الوثيقة التي تربط ما بين الجدية في العمل والقدرة على زيادة الإنتاج، وخاصة في مجالي السلوك التنظيمي وعلم النفس الصناعي، ثم انتقل الاهتمام به لاحقاً إلى المؤسسات التربوية، حيث تنوعت اهتمامات الباحثين في هذا المجال، وغطت مجالا واسعا من المؤثرات التي تؤثر سلبا أو إيجابا على مجمل مخرجات تلك المؤسسات.

إلا أن مفهوم الجدية بالعمل ليس جديدا، أنه متأصل وبصورة نظرية في أعمال الفلاسفة الوجوديين وعلماء النفس أمثال: Franki(1960)، Binswanger(1963)، Heidegger(1986) إذ يتضمن خلق معنى في الحياة. ويعتبر العالم Maddi (مادي)(1975) مؤسس مفاهيم الجدية في العمل، ومؤسس معهد الجدية في العمل، حيث أجرى مجموعة من الدارسات التي تفحص الصفات المميزة للأشخاص مثل المعلمين الذين لديهم جدية في العمل. وقد اهتمت معظم دراسات Maddi & Kobasa (مادي وكوباسا) (1984) بفحص العلاقة بين الجدية في العمل والعوامل النفسية الأخرى، حيث تمكن من توظيف واستثمار جدية المعلمين والرياضيين والإداريين والممرضين في هذه الدراسات **(Bartone: 2006:137)**.

وبهذا فتح الباحث (مادي) المجال منذ تسعتيات القرن العشرين للكثير من الباحثين للقيام بدراسات حول الجدية في العمل، خاصة في البلدان أمريكا الشمالية(الولايات المتحدة الأمريكية وكندا) ومن هؤلاء الباحثين نجد: الباحثة Dillard–Nancy–Lynne (ديلارد – نانسي –لاين)(1990)، والباحث Collins(كولينز)(1992) والباحث – Benishek Lois (بينيشيك لويس)(1993) ، والباحث Huang (هوانج) (1995)، والباحث Thomson(توسون) (1995)، والباحث Saffici–Christopher–L (سافيسي – كريستوفر)(1996) والباحث Angle (أنجل)(1997)

أما في العالم العربي فحسب إطلاعنا فالقليل من الباحثين فقط من إهتم بالجدية في العمل مثل: الباحث Qadumi (قدومي)، والباحث الحلو (2010) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على " الجدية ، القاروط2006) هدفت دراسة القاروط إلى معرفة " درجة الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المدراء أنفسهم.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات التربوية السابقة أشار العديد من التربويين والمهتمين بموضوع الجدية في العمل إلى أن الجدية تؤثر في الشخصية وفي كفاءة وفاعلية ودوافع الأفراد نحو العمل الجاد والمثمر، إلا أنها لا تتوفر لدى جميع الأفراد والشخصيات العاملة، آخذين بعين الإعتبار المتغيرات المستقلة المتعددة كالجنس وسنوات الخبرة ومكان العمل وغيرها من الأمور التي قد تلعب دوراً بارزاً في مدى جدية الفرد في العمل.

-2- تعريف الجدية في العمل(Hardiness):

وعُرفت الجدية في العمل على أنها مجموعة من المميزات الشخصية والتي تتكون من عوامل متداخلة مثل الإلتزام والتحكم والتحدي، والتي تعمل كوسيط لحل المشكلات (**Maddi & Kahn ,1982**).

و من خلال هذا التعريف نستنتج أن الجدية في العمل هي صفة شخصية تميز الفرد الواحد عن بقية الأفراد,و تتكون من عوامل متداخلة كالإلتزام و التحدي.

و من خلال هذا التعريف نستنتج أن الجدية في العمل هي صفة من الصفات أو ميزة من الميزات الشخصية إذ لا يمكننا تحديدها و تفسيرها بمصطلح واحد بل هي عبارة عن ترابط مجموعة من العوامل أو ما نسميها بالأبعاد و هي الإلتزام و التحكم و التغيير, التي تقوم بدور حل المشكلات التي تعتري العامل في مساره المهني.

كما عرفها **Maddi & Kobasa (مادي و كوباسا)** بأنها السمة الشخصية التي تساعد الفرد المنتج في التخلص من الضغوط المهنية **وتشتمل على مجال التحدي** والتغيير **ومجال الالتزام والمشاركة ومجال** السيطرة **والتحكم**(Maddi & Kobasa,1984).

و ذهب كل من مادي و كوباسا ليؤكدا أن الجدية في العمل هي ميزة و صفة ذاتية ,شخصية تساعد الفرد أو العامل النشيط و المنتج على مواجهة الصعوبات و الضغوط التي تعتريه في عمله و التخلص منها كالسيطرة و التحكم.

كما يشيرهذا التعريف إلى أنه سمة من السمات الشخصية التي تساعد العامل على مواجهة الضغوط .

بينما إعتبرها Brooks (بروكس) (1999) بأنها إحدى الجوانب المفيدة والمهمة المهنية، للأشخاص الفاعلين لأنها تزودهم بخصائص الشخصية المميزة، كالتحكم والتحدي والإلتزام.

تعريف الباحثة للجدية في العمل:

مدى قابلية الفرد لفهم الظروف والأحداث الصعبة والضاغطة المحيطة في مكان العمل، مكونة صفة مميزة للشخصية وسلوك شخصي قائم على مجالات ثلاث (التحدي والتغيير، الإلتزام والمشاركة، السيطرة والتحكم)**(سنابل أمين صالح جرار، 2011: 14)**.

و نستخلص من هذا التعرف أن الجدية في العمل لدى الباحثة بروكس بانها عبارة عن إستعداد الفرد و مدى قدرته بإعتبار أن الإستعداد فطري يساعد الفرد العامل على فهم الضغوطات المحيطة بالعمل نفسه و تخطيها ,فتقسمها إلى ثلاثة أبعاد أساسية فنجد بعد االتحدي و التغيير و بعد الإلتزام و المشاركة و بعد السيطرة و التحكم.

وتعد الجدية كعامل للشخصية عاملا مقررا في الترقية والحفاظ على السلوك الصحي في المنظمات، وهذا العامل حسب Kobasa (كوباسا) يتكون من التحكم في بيئة العمل والإلتزام بالعمل والتحدي والتغيير في العمل، وهو عامل مهم في توضيح لماذا يصاب بعض الناس بضغوط العمل بدون أن يمرضوا فعليا **(Just,1999 :35)**.

و من خلال هذا التعريف يتضح لنا ان الجدية في العمل تعتبر عاملا من العوامل المقررة للترقية و الحفاظ على السلوك المعتدل و المتوازن و الصحيح في العمل ,و أكثر من هذا يذهب كوباسا ليؤكد أن الجدية في العمل عامل يحدد و يجيب عن التساؤل الذي يشغل بال

الباحثين و المخصصين و غير المتخصصين عن الأسباب الكامنة وراء ضغوط العمل دون وجود سبب يفسر ذلك .

أما Michael & Charles (ميشيل وتشارلز)(1989) فقد أكدا بأن الجدية في العمل والتي تتكون من الإلتزام والتحدي والتحكم يمكن إعتبارها مرتبطة بالتفاؤل والنجاح ومقاومة الضغوط المختلفة.

و هذا التعريف يعني أن الجدية في العمل مرتبطة بمشاعر السعادة كالتفاؤل و النجاح.

وقد أشار كل من Gail & Heather (جيل وهيثر) (1988) و Enevoldsen & Dawn (إنفولدسن وداون) (1995) إلى أن الجدية في الشخصية تؤثر جلياً في كفاءة وفاعلية ودافعية الأفراد نحو العمل الجاد والمثمر، وهي لا تتوفر بجميع الأفراد وإنما في أصحاب الشخصيات الفذة، كما أنهم وجدوا أن الجنس والعمر والاعتقادات المهنية تؤثر على الكفاءة والجدية تجاه العمل(صادق سميح القاروط، 2006: 3). (أبو صفية، 2004)

وتشير الجدية بالعمل بأنها" حالة وسطية مهمة من أوضاع الضغط في العمل (kobasa & Maddi, (1999:10) .

كما عرفها كل من Dolbier & all على أنها"مجموعة من الخصائص الشخصية التي تعمل كمصدر للمقاومة عند مواجهة المواقف الضاغطة وإنها تتكون من ثلاث عناصر أساسية هي: التحدي والالتزام والسيطرة" (Dolbier & all 2007:424).

ويبين كل من Subromanian & Vinothkumar أن هناك أفراد يتعرضون لمستويات عالية من الضغط لكنهم يبقون بصحة جيدة لكونهم يملكون هيكل شخصية يختلف عن

الأشخاص الذين يتعرضون لمستويات عالية من الضغط ويصيبهم المرض(**Subromanian & Vinothkumar, 2009:49**).

كذلك فإن Kobasa (كوباسا) (1996)عرف الجدية أنها مقياس لاتجاه الشخص لعمل علاقات مع نفسه ومع العالم الخارجي، وأنها القابلية لفهم الظروف المحيطة بالشخص.

و كوباسا يؤكد أن الجدية في العمل هي مقياس لإتجاه الشخص لعمل علاقات مع نفسه و التفاعل مع العالم الخارجي مما يسهل له القابلية لفهم عالمه الخارجي و الظروف المحيطة به.

3- أبعاد الجدية في العمل:

اتفق اغلب الكتاب والباحثين على أن أبعاد الجدية في العمل هي ثلاثة :الإلتزام والسيطرة والتحدي ويرمز لها (3c) كونها تبدأ بالحرف (c) باللغة الانكليزية، سنذكرها بشيء من التفصيل:

أولاً -التحدي:(Challenge)

احد مجالات الجدية في العمل ويتضمن التعامل مع الإحداث الضاغطة كفرص سانحة لإظهار التحدي

إن الإفراد الذين لديهم روح تحدي عالية وليس على أنها تهديد لمكانة شخص ما(Galla,1994:14).

(سيتحفزون من خلال التغيير ويتفاعلون مع الانفتاحية، المرونة، والابتكار(1999:784 , Turnipseed)

وبذات الصدد يرى Lichtenstein (1995) أن الأفراد الذين مروا بتجارب مستوى التحدي فيها منخفض يشعرون بأن أي حالة يتعرضون لها على أنها تهديد لهم. **(Lichtenstein 1995:3)**.

لذلك فإن الناس الذين يؤمنون بقوة التحدي يعتقدون بأن ما يجعل لحياتهم قيمة هو الاستمرار في زيادة المعرفة والحكمة والتي يتعلمونها من خلال التجربة العملية سواء أكانت ايجابية أم سلبية (kobasa & Maddi, 1999:108). وتتمثل بقدرة الإداري على التغيير بما يواكب المستجدات(Brooks , 1999).

عرف عبد الخالق (1987) السيطرة" بحب السيادة والعدوانية والخشونة وحب التنافس وكذلك الزعامة." الوارد في **(منصور، 2009: 2)**.

واستطرد عبد الخالق بقوله، هي:" دفاع الفرد عن نفسه في علاقات المواجهة والتطلع إلى مراكز القيادة وترأس الآخرين والتعصب لرأيه. كما عرفها راجح (2001) تبدو السيطرة في ميل الفرد إلى الظهور والتفوق والغلبة والتزعم والتنافس بهدف الانتصار على الآخرين ويتضمن إحباط جهودهم وعرقلة نجاحهم ."وتشير الزهراني (2008) بأن مكدوجل يعتبر السيطرة غريزة أي دافعا فطريا يثيره وجود الفرد مع أفراد أدنى منه وأضعف، أو وجوده في موقف يشعره بأنه ذو بأس ونفوذ، وهو دافع يقترن بانفعال(الزهو) وينزع بالفرد إلى التحكم والتزعم وإظهار القوة وتوكيد الذات أمام الآخرين، أو التفاخر والغرور والخيلاء كما يبدو لدى

الطفل إذ يحاول لفت الأنظار إليه في مقاومة أوامرنا والقيود التي تفرض عليه .إن امتلاك قوة السيطرة على أحداث الحياة أو حتى الإحساس به أو الاعتقاد به تظهر الفرد بصحة أفضل من عدم امتلاكه أو عدم الإحساس به .

واعتمد(كوباسا) افتراضات(أفرل) للفحوص المخبرية التي تبين أن هناك بناءات للشخصية منظمة لا تضعف تجاه المنبهات الضاغطة وإن الشخص السليم يملك: (صادق سميح القاروط، 14:2006).

-سيطرة جازمة / أي اختيار البديل المناسب من السلوك للتعامل مع الضغط.

-سيطرة معرفية / أي القابلية على تفسير وتقييم الأحداث الضاغطة.

-مهارات التعامل /أي الاستجابات الملائمة للتعامل مع الضغوط , لغرض مواجهة ومقاومةالأحداث وعدم الاستسلام لها.

والذين لا يمتلكون استجابات ملائمة ومتطورة لا يستطيعون المواجهة وتوصلت دراسة منصور إلى أن الشخص الذي يتعرض للمرض نتيجة الضغط يكون بدون طاقة أو قدرة وتكون لديه الدافعية للانجاز قليلة فيضعف أمام الضغوط وبالتالي يستسلم لها .(منصور، 2009: 2).

ثانياً -الالتزامcommitment :

يعد الالتزام بعداً رئيسياً للجدية في العمل، إذ يصفه كل من

(kobasa,1979.wood1987) , بأنه

"ميل للمشاركة والانشغال بالعمل والمواجهة بنجاح، والمشاركة والاندماج في النشاطات المستمرة، وليس

الشعور بالاختلاف والعزلة وعدم وجود الأهداف(صادق سميح القاروط، 15:2006).

إن الأشخاص الملتزمين لا يستسلمون بسهولة للضغط وان علاقاتهم تتضمن السلوك ألاستباقي بدلاً من الخمول وتفادي العمل(**Judkins ,Furlow 2003:12**). **كما يؤكد** Brooks (1999) أهمية الالتزام بالعمل على انه"شيء عاطفي إذ نشعر بالاتصال القوي بأهداف مجموعتنا، وحتى إن الالتزام يعبر عن نفسه بنفسه عندما يرى الناس أنفسهم كمشاركين وليس كموظفين"(**Brooks,1999 :3**).

القدرة على الإشتراك بأنشطة ايجابية والمشاركة بفاعلية بدلا من العزلة، والقدرة على تحديد الأهداف وتنظيمها(McNeil, 1986).

عند تعرض فرد يشعر بالالتزام (للضغط في مجالات حياته فأنه يبدو سليماً من الأمراض النفسية) الإلتزام هو قدرة الفرد لربط حياته بصورة كاملة في الظروف المختلفة بما فيها العمل والعائلة والعلاقات الشخصية (فإن مواجهة هذا الفرد للبيئة الضاغطة يخفف منها فضلا عن أن الشخص الملتزم يشعر دائمًا أنه يشارك الآخرين وهذا يشكل مصدراً لمقاومة الضغط **(منصور، 2009 :3)** .

ثالثاً –السيطرة Control:

يعد المجال الثالث من مجالات الجدية في العمل، إذ يمكن للشخص إن يكون مؤثر أو فعالاً وأن يتغلب

على الأوضاع الضاغطة في الحياة اليومية(**Kobasa, 1996:37**).

ويتفق الباحثون(Ingraha Ursano,Wrihgt)(1989) بأن السيطرة مسؤولة عن نشوء استجابات واسعة ومتنوعة إزاء الضغط والتي يمكن إن تظهر حتى في أكثر الظروف تهديدا (Furlow,Judkins,2003:12).

لذلك فأن السيطرة المنخفضة هي الميل إلى الشعور بالعجز وانعدام الحيلة في تغيير الاوضاع (Cash,2009:5).

ويقصد به أيضا القدرة على توجيه العمل بفاعلية أكثر من كونه استخدام القوة (Smith & Allred ,1989)

بعد استعراض أهم إبعاد الجدية في العمل فإن هناك طرق تؤدي إلى زيادة تبني هذه الأبعاد الثلاثة، حيث

أن الشخص الذي تكون لديه صفة التحدي ليواجه التغيير بصورة مستمرة يكون عند تعرضه للضغوط بعيداً عن الإصابة بالمرض، فالشعور الإيجابي عن التغيير الذي يحصل من البيئة يعد حافزاً لإدراكه قيمة الحياة وتعلقه بها , فضلا عن أنه يجد المتعة في هذه الخبرات. وطبقاً لKobasa (كوباسا) فإن متغير قوة التحمل النفسي يمكن أن يحمي الفرد من التأثيرات المدمرة لأحداث الحياة الضاغطة(**صادق سميح القاروط، 16:2006**).

4- أنواع الجدية: (Barton,T.Harnessing Hardiness.2007:4)

1.4. الجدية العالية في العمل:

إن الأشخاص الجديين هم الأشخاص الذين يملكون خصائص الجدية والتي تمكنهم من:

- إن القادة يسندون محاولات الموظفين للتعبير عن أفكارهم، قدراتهم وان مساهماتهم يتم تمييزها بالمكافآت والثناء والتثمين.
- إن القادة يعطون مهام ذات صعوبة معتدلة ويوفرون الموارد المطلوبة إن الموظفين يجربون النجاح والحس بالسيادة.
- **إن القادة** يظهرون **ومن خلال** الأمثلة والنقاشات بأن التغييرات مثيرة للاهتمام ومفيدة للتعلم وتقلل المعوقات البيروقراطية.

.2.4. الجدية المنخفضة في العمل:

- إن القادة مشغولين بأنفسهم ولا يسندون الموظفين وليس لديهم الوقت، ولا يوافقون على التعبيرات والاحتياجات واحتمالات المستقبل.
- إن القادة يفرضون مهاما كثيرة، وصعبة للغاية ويعاقبون في حالة الفشل ويمارسون القوة بشكل اعتباطي ولا يملكون الموارد بشكل كافي.
- إن القادة يظهرون ومن خلال الأمثلة إن التغيير يكون مشتتا ويمثل تهديداً وإنهم يسعون إلى الأمن والتنبوء بالاحداث فوق كل اعتبار ويفضلون السياسات المقيدة والبيروقراطية.

-5- الجدية في العمل والسياسات التنظيمية:

إن النوايا المدروسة بدقة من قبل القادة أو المدراء هي الطريقة الوحيدة لهيئات العمل لتحقيق مستويات مرتفعة في جدية العمل (Judkins & Furlow,2003:2).

وهناك دراسات كثيرة قد ايدت جدية العمل كعامل مساهم في تقليل الإعياء العاطفي وفي تخفيف اثأر الضغط

(Maddi,1999.Simoni &Paterson,1997.Turnipseed,1999)

لذلك فإنشاء وكالة سياسات هو الخطوة الأولى في ترسيخ بيئة عمل فاعلة وذات جدية مرتفعة. إن السياسات تمنح السلطة إلى الموظفين لكي يعملوا من أجل إبراز أهمية الأفعال التي تلي ذلك. إن أولى

الخطوات الفاعلة هي إعطاء الموظفين فرصة للتعلم والتي تساعد في تحسين جدية عمل الإفراد. لذلك فأن سياسة التدريب المستمر على الجدية في العمل يجب إن يتم بهم.

يؤكد (Colleagues & Larrabee,2003) وزملاؤه بأنه وبين الممرضات فأن السيطرة على الممارسات ومنح السلطة كانت وسائل تنبؤ قوية بالرضا الوظيفي وان الممرضات المتميزات بجدية عالية في العمل يشعرن بالمزيد من النفوذ والسلطة والالتزام تجاه المنظمة، فزيادة السيطرة تتم من خلال توفير نظام اتصالات إداري مفتوح والذي يشارك المعلومات ويطلب المدخلات، أما الالتزام فيتم بناؤه من خلال توفير الدعم وبناء العلاقات التي يسودها الثقة. ومن خلال تشجيع المشاركة الشخصية في الحياة اليومية في المنظمات فأن التزام الهيئة سيصبح نمواً طبيعيا متفوقا. كما أن تحويل المعوقات إلى فرص هو جوهر التحدي إذ يجب إنشاء سياسات تشجع المشاركة في التغيير مثل تشجيع الهيئات على المشاركة في لجان وهيئات أساسية داخل المنظمة(**Colleagues & Larrabee , 2003 :2**).

خلاصة الفصل:

و من خلال ما تناولناه في هذا الفصل نستنتج أن الجدية في العمل هي ميزة فريدة من نوعها تحقق للفرد العامل التوازن الشخصي حيث يحقق الفرد ذاته و يفهم نفسه و يستغل كل القدرات التي يملكها دون اهدارها و التوازن المهني من حيث ما يحققة من أداء جيد و فعال و العديد من الانجازات التي تساعده في نيل مكانته في المهنة التي يمارسها.و لهذا نقول أن الجدية في العمل هي ميزة و مبدأ لا بد من العمل به و الحث عليها كل من العامل و المنظمات و المؤسسات الادارية على العمل على نشرها من أجل تحقيق الفعالية و الانتاجية الجيدة سواء كان ذلك في مؤسسة صناعية أو أو مؤسسة تعليمية .

الفـــــصـلى الثـــــاني

الفصل الثاني: الرضا الوظيفي

تمهيد

1- تعريف الرضا الوظيفي.

لغة.

اصطلاحا.

2- طبيعة الرضا الوظيفي .

3- العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي .

4- مظاهر الرضا الوظيفي.

5- مظاهر عدم الرضا الوظيفي.

6- قياس الرضا الوظيفي.

7- اساليب تحقيق الرضا الوظيفي .

8- المتغيرات المرتبطة بالرضا عن العمل.

9- الرضا الوظيفي و علاقته بالأداء.

10- محددات الرضا الوظيفي.

11- الاتجاهات النظرية المفسرة للرضا الوظيفي.

- خلاصة الفصل.

التمهيد:

يعد موضوع الرضا الوظيفي من أبرز المواضيع و القضايا التي كانت و لازالت محل اهتمام العديد من الباحثين و الدارسين في ميدان العمل ،**و نظرا** لأهمية هذا الموضوع و تأثيره على اداء العاملين. وقد كان هدف هذه هو الفهم أكثر لمشاعر و إتجاهات العاملين و الكشف عن أهم العوامل و المتغيرات التي تؤثر فيها,وكل هذه الدراسات كانت في المجتمعات الغربية التي تولي عناية كبيرة لرفاهية الأفراد و رضاهم عن البيئة التي يمارسون عملهم في محيطها، بمختلف عواملها و مؤثراتها، وهذا عكس ما نجده في باقي المجتمعات التي لا تولي إهتماما للعمال الذين يكونون مجبرين على البقاء في عملهم رغم عدم رضاهم عنه، **و لشتداد** معاناتهم فيه. وعدم الرضا يمكن قياسه مثل كثرة الشكاوي وظروف العمل السيئة **ارتفاع** معدلات التغيب و ترك العمل ...إلخ و عكس هذه المؤشرات يدل على الرضا الوظيفي.

1- تعريف الرضا الوظيفي:

1.1. تعريف الرضا لغة:

الرضا في اللغة هو ضد السخط، وإرتضاه رآه له أهلا، ورضي عنه أحبه وأقبل عليه(إبن منظور، 1959: 223).

2.1. تعريف الرضا الوظيفي اصطلاحا:

يعرفه لوسك (1969) بانه حالة من السرور النفسي عن تقييم الفرد لعمله من حيث ما يبذله من جهد في أدائه والفوائد التي تعود عليه من العمل (محمد محمد عويضة ,1996: 20).

يشير لوسك في هذا التعريف إلى أن الرضا الوظيفي حالة وجدانية سارة يشعر بها الفرد نتيجة مدخلاته (مهاراته ,قابلياته، إلخ) والعوائد التي تعود عليه من عمله.

كما يعرفه لوك على أنه حالة إنفعالية إيجابية او سارة ناتجة عن نظرة الفرد لعمله أو لوظيفته(**محمد شحاتة ربيع, 2010: 240**).

ويرى لوك في هذا التعريف بأن الرضا الوظيفي حالة إنفعالية سارة ناتجة عن إتجاه الفرد نحو عمله.

ويعرف أيضا بأنه شعور العمال بالراحة لما يعملون ويتحدد هذا المتغير بناء على الوضع الاجتماعي للمهنة وعلاقات العمال ببعضهم وبرؤسائهم كما يتحدد أيضا على أساس ظروف

وشروط العمل. وفي ضوء الاوضاع العامة للمهنة **(محمد احمد غالي واخرون 2000 : 137)**.

و يلاحظ من خلال هذا التعريف أن الرضا الوظيفي يتحدد بعدة عوامل منها ما يتعلق بأوضاع العمل من ظروف وشروط و أيضا ما يتعلق بجماعة العمل من حيث العلاقات البينشخصية يعني بين العمال بعضهم ببعض و بين العمال و مسؤوليهم .

أما ناصر العديلي (1986) فيعرفه بأنه الشعور النفسي بالقناعة والإرتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى بيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل ومع العوامل والمؤشرات الاخرى ذات العلاقة. **(عويد سلطان المشعان,1994 : 214)**.

وناصر العديلي يرى أن الرضا الوظيفي على أنه إحساس العامل بالسعادة والقناعة نتيجة إشباع العمل لحاجاته ورغباته وشعور العمال بالثقة والولاء.

وإلى جانب هذه التعاريف يعرف الرضا الوظيفي بانه تقبل العامل لعمله من جميع ظروفه وشروطه ونواحيه .و أن هذا الرضا يعكس شعور العاملين تجاه ما يقومون به من اعمال.

وإن حالة الرضا هنا تؤدي الى مزيد من الانتاج و الانجاز المصحوب بالتوتر السوي (الايجابي) اما عدم الرضا فيؤدي الى التوتر السلبي غير السوي وضعف الحافز للإنتاج **(اشرف محمد عبد الغنى,2001, 20)**.

و يشير هذا التعريف إلى ان الرضا الوظيفي هو نتيجة تقبل العامل لعمله من جميع النواحي, فالرضا عن العمل ينتج عنه رفع الدافعية نحو العمل مما يزيد من حسن أدائهم, أما الرضا الوظيفي المنخفض يزيد م شدة توتر العامل و نقص دافعيته مما يؤثر سلبا على أدائه.

كما أن مصطلح الرضا الوظيفي يعني مدى رضا الفرد عن عمله **(علي عباس,2008: 224)**.

و يعني الرضا الوظيفي أنه رضا الفرد عن العمل الذي يقوم به مما يثبت محبته له و إقتناعه به.

كما أنه يعبر عن حالة التكامل النفسي للفرد مع وظيفته و مدى مناسبة العمل لقدراته و ميوله **(محمود فتحي عكاشة،1999: 214)**.

و من خلال هذا التعريف نستنتج أن الرضا الوظيفي هو ذلك الإتزان الكلي (الشخصي المهاراتي) الذي يظهر نتيجة رضا الفرد عن عمله.

ويشير أيضا إلى وجهة نظر الأفراد العاملين نحو قبولهم و استحسانهم للعمل الذي يزاولونه فقبول الافراد لعملهم يولد لديهم مشاعر الرضاء عنه **(سهيلة محمد عباس وآخرون، 2007: 177)** .

و أخيرا في هذا التعريف يشير إلى أن الرضا الوظيفي هو تلك النظرة الإيجابية التي يرسمها العامل لوظيفته

2- طبيعة الرضا الوظيفي:

يمكن القول أن هناك عددا من المصطلحات التي شاع إستخدامها للتعبير عن المشاعر النفسية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله. فهناك مثلا إصطلاح الروح المعنوية وهناك إصطلاح الإتجاه النفسي نحو العمل, وهناك أيضا إصطلاح الرضا عن العمل. وهذه المصطلحات وإن إختلفت تفصيلات مدلولاتها إلا أنها تشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا. وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية. وهي تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله. فكلما كان تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعا كبيرا لحاجاته، كلما كانت مشاعره نحو هذا العمل إيجابية، أي كلما كان راضيا عن عمله، والعكس صحيح

(مصطفى نجيب شاويش,1996: 111).

3 – العوامل المرتبطة بالرضا المهني:

من الممكن تقسيم هذه العوامل إلى مجموعتين، الأولى تمثل عوامل البيئة الداخلية للعمل والثانية تمثل العوامل الشخصية للفرد وهذه العوامل هي:

3. 1. عوامل البيئة الداخلية:

1.1.3. الأجور والرواتب:

يعد الأجر وسيلة مهمة لإشباع الحاجات المادية والإجتماعية للأفراد العاملين (سهيلة محمد عباس وآخرون,2007: 178). فعلى الرغم من اختلاف الدراسات في المجتمعات المختلفة الغربية منها خاصة على مدى ما يحتله الأجر من مكانة بين هذه العوامل كالدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الامريكية (Thompson,1939,Miller,1941,Bernett,Handelsman,Strewart,Super195 2,Smithet Kendall.1963) و الدراسات التي أجريت في المصانع الإنجليزية (Denerlyett Mariot,1955) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل، والعكس بالعكس **(أحمد صقر عاشور,1983: 143)** .

إلا أن عددا كبيرا من الدراسات التي تجرى على الدول ذات المستوى الاقتصادي المنخفض تؤكد على أن الأجور ستظل في مقدمة محددات الرضا الوظيفي. حيث لا يتوقف أثر الأجر على مجرد إشباع الحاجات الفسيولوجية، بل يتعداه إلى مستوى الامن. بالإضافة

إلى كونه رمزا للمكانة الإجتماعية والتقدير الإجتماعي

(محمود فتحي عكاشة,1999 : 119).

ومن الجدير ذكره هنا أن (هرزبرج) خالف هذا الرأي في نظريته إذ أكد بأن الأجر هو من الحاجات الدنيا التي لا تؤدي إلى الرضا وهذا الرأي عليه بعض التحفظات التي منها:

(سهيلة محمد عباس واخرون ,2007: 178).

- أن الأفراد يختلفون في درجة تفضيلهم للحاجات. كما أن المجتمعات و الحضارات تؤثر هي الأخرى على الأفراد وحاجاتهم نحو العمل وتبرز أهمية الأجور في المجتمعات الرأسمالية بدرجة أكبر من المجتمعات النامية نظرا لأهمية الجانب الاقتصادي في حياة الأفراد في تلك المجتمعات.
- أن الأجور تعد أحدى المشبعات لحاجات مختلفة أخرى، غير الحاجات الإقتصادية كالحاجة إلى التميز وهي رمز التفوق والنجاح.

2.1.3. .محتوى العمل:

أصبح محتوى العمل من العناصر الهامة التي تشغل الآن إهتمام الباحثين في مجال الرضا والدافعية. وفيما يلي نعرض أهم متغيرات محتوى العمل وعلاقتها بالرضا:

درجة تنوع مهام العمل: يمكن القول بصفة عامة أنه كلما كانت درجة تنوع مهام العمل عالية، أي كلما قل تكرارها. كلما زاد الرضا عن العمل، والعكس بالعكس، وهناك الكثير من البحوث التي تؤيد هذه الفرضية ,Walker&Guest,,1952Guest:

Walker1954,1950 وتجب ملاحظة أن نتائج البحوث تشير إلى أن تأثير درجة تنوع مهام العمل على الرضا يتوقف على درجة تكامل هذه المهام و درجة تكامل هذه المهام و درجة ذكاء الفرد **(أحمد صقر عاشور, 1983: 144- 145).**

- **درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد:** تختلف الأعمال في درجة سيطرة الفرد على أدائها حيث كلما زاد ت حرية الفرد في إختيار طرق أداء العمل و متى يبدأ أو متى ينتهي من العمل أي له الحرية في جدولة عمله كلما زاد رضاؤه عنه أي عن العمل

(سهيلة محمد عباس وآخرون ,2007: 178).

وتدل الشواهد على أن زيادة حرية الفرد في هذا المجال تتيح له تكييف الأداء بما يتناسب مع قدراته و نمطه الخاص في تأدية العمل. أما فرض نمط موحد من الطرق والسرعات لأداء مهام العمل على جميع الأفراد فلا يأخذ في الإعتبار إختلاف هؤلاء الأفراد

و بالتالي فهو يخلق مشكلات تكيف لديهم ويزيد من إحتمالات إستيائهم، وتشير الأبحاث التي أجريت في هذا المجال على عمال صناعة السيارات إلى وجود علاقة طردية بين درجة السيطرة على سرعة الأداء ودرجة الرضا عن العمل **(أحمد صقر عاشور، 1983: 145-146).**

- **إستخدام الفرد لقدراته:** لقد بينت إحدى الدراسات أنه «حيثما توجد المهارة بدرجة كبيرة، فإنها تميل إلى أن تصبح المصدر الأول لرضا العامل»(عبد الفتاح محمددويدار،2004: 50), فإستخدام الفرد لقدراته يمثل إشباع حاجة تحقيق الذات في هرم ماسلو للحاجات، وتدل

البحوث التي قام بها من Brophy (بروفي) (1959) وVroom (فروم) (1962) و Kornhauser(كورنها وسر)(1964) على أن تصور الفرد لدرجة تطبيقه لمهاراته وخبراته وقدراته في العمل يرتبط إرتباطا طرديا برضاه عن العمل (أحمد صقر عاشور, 1983: 146). حيث كلما كان العمل وفقا لإمكانيات وقدرات ومعارف الأفراد كلما أدى ذلك إلى إمكانية وإحتمال الأداء الافضل وهذا يؤثر على درجة رضا الأفراد بشكل إيجابي

(سهيلة محمد عباس وآخرون,2007: 179).

- **خبرات النجاح والفشل في العمل:** تحقيق الفرد لمستوى أداء يقل عن مستوى طموحه يثير لديه الإحساس بالفشل و يحرك بالتالي إستياءه. وتحقيقه لمستوى أداء يزيد عن مستوى طموحه أو يعادله يثير لديه الإحساس بالنجاح ويحرك بالتالي مشاعر الغبطة لديه. وأثر خبرات النجاح والفشل على الرضا عن العمل توقف على درجة تقدير وإعتزاز الفرد بذاته عاليا كلما زاد أثر خبرات النجاح والفشل على الرضا وكلما كان تصور الفرد أن العمل يتطلب القدرات التي يتمتع بها والتي يعطيها قيمة عالية. كلما زاد اثر خبرات النجاح والفشل على مشاعر الرضا لديه **(أحمد صقر عاشور,1983: 146- 147)** .

3.1.3. فرص الترقية:

تبين من دراسات (هيرزبرج) أن الإنجاز والإعتراف بالمكانة هما أكثر مصادر الرضا عن العمل يتلوها عن كثب المسؤولية والترقي ويحتاج الناس لأن يشعروا بأنهم يقومون بالعمل على وجه حسن، ويطلبون إعترافا خارجيا بذلك. والترقي هو أهم أنواع الإعتراف،

ويحمل معه فائدتين أخريين: زيادة في الأجر وتحسن في المكانة **(مايكل ارجاييل, 1993: 58 – 59)**.

فالمنظمة التي تتيح للأفراد العاملين فرصة للترقية وفقا لكفاءاتهم في الأداء، تحقق درجة رضا عالية لهم (سهيلة محمد عباس وآخر ون,2007: 179). فتشير نتائج الدراسات إلى أن هناك علاقة طردية بين توفر فرص الترقية والرضا عن العمل، ويرى Vroom (فروم) (1964) أن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل هو طموح أو توقعات الفرد عن فرص الترقية (أحمد صقر عاشور،1983: 147)، فكلما كان طموح الفرد و توقعاته عن الترقية أكبر مما يتيحه جو العمل إنخفض رضا الفر د الوظيفي والعكس صحيح **(محمود فتحي عكاشة، 1999: 120)**.

4.1.3. نمط الاشراف:

وبعد ذلك يأتي نمط الإشراف أو جو إدارة العمل حيث يصنف الباحثين المشرفين إلى نمطين، نمط يتركز إهتمامه على العلاقات الانسانية وحل مشكلات الأفراد، ونمط يتركز إهتمامه على العمل وإجراءاته، وتؤكد بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين نمط الإشراف القائم على العلاقات الإنسانية ومستوى الرضا الوظيفي للأفراد **(محمود فتحي عكاشة، 1999: 119-120)**.

فنجد الدراسات التي أجريت بجامعة "متشجن" تشير إلى أن المشرف الذي يجعل مرؤوسيه محورا لإهتمامه, وذلك بتنميته لعلاقات المساندة الشخصية بينه و بينهم، وإهتمامه الشخصي بهم, وتفهمه وسعة صدره عند حدوث أخطاء من جانبهم، يكسب ولاء مرؤوسيه و يحقق رضا عال عن العمل بينهم. أما المشرف الذي يقتصر إهتمامه على الإنتاج وأهدافه ويعتبر مرؤوسيه مجرد أدوات لتحقيق أهداف العمل لا يكسب ولاء مرؤوسيه ، ويجعل مشاعر الإستياء تنتشر بينهم. وتتفق دراسات جامعة ولاية أوهايو مع النتائج السابقة في أن المشرف المتفهم لمشاعر مرؤوسيه الذي يقيم علاقاته معهم على أساس الصداقة، والثقة والإحترام المتبادلين المودة يحقق رضا عاليا عن ذلك المشرف، الذي يفتقد تلك الصفات في نمط سلوكه مع مرؤوسيه (**أحمد صقر عاشور، 1983: 148**).

.5.1.3. جماعة العمل:

تؤثر جماعة العمل على رضا الفرد بالقدر الذي تمثل هذه الجماعة مصدر منفعة للفرد أو مصدر توتر له. فكلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين في العمل يحقق تبادل للمنافع بينه و بينهم كلما كانت جماعة العمل مصدرا لرضا الفرد عن عمله. وكلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين يخلق توترا لديه أو يعوق إشباعه لحاجاته أو وصوله لأهدافه كلما كانت جماعة العمل مسببا لإستياء الفرد من عمله (**أحمد صقر عاشور,1983: 149**). ومن الجدير ذكره في هذا المجال أن قوة العلاقة بين رضا الفرد عن عمله وعلاقته بالأخرين

عمد على درجة تفضيله الإنتماء وقوة الحاجة الإجتماعية لديه **(سهيلة محمد عباس وآخرون,2007: 179)**.

- 3-1-6-ظروف العمل المادية:

تؤثر ظروف العمل المادية على درجة تقبل الفرد لبيئة العمل و رضائه عنها، فلقد شغلت متغيرات ظروف العمل مثل الإضاءة والحرارة والتهوية والرطوبة والضوضاء والنظافة ووضع الفرد أثناء تأديته للعمل، وأمراض المهنة المتصلة بأدائه للعمل إهتمام الباحثين في السنين الأولى من هذا القرن. و كان إهتمام هذه الدراسات مركزا على أثر هذه العوامل المادية على الأداء الإنتاجي للأفراد. ولقد إتجهت الدراسات فيما بعد إلى إختيار أثر هذه العوامل المادية على الأداء الإنتاجي للأفراد**(سهيلة محمد عباس وآخرون,2007: 179)**.

كما إتجهت الدراسات فيما بعد إلى إختيار أثر هذه العوامل على الحالة النفسية للعاملين وعلى رضاهم عن العمل. وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن درجة جودة أو سوء ظروف العمل المادية تؤثر على قوة الجذب التي تربط الفرد بعمله، أي على درجة رضاه عن العمل. فمعدل دوران العمل (ترك الخدمة) ومعدل الغياب يرتفعان في الأعمال التي تتصف بظروف عمل مادية سيئة، ويقلان في الأعمال التي تتصف بظروف عمل مادية جيدة **(أحمد صقر عاشور، 1983: 151)**.

3-1-7- عدالة العائد:

لقد أوضح Adams (آدمز) في نظرية عدالة العائد بأن الفرد غالبا ما يقارن معدل عوائده المستلمة قياسا بمدخلاته (مهاراته, قابلياته, خبراته, مستوى تعليمه، الخ) (**سهيلة محمد عباس وآخرون ,2007: 180**), فالفرد لا يحاول الحصول على أكبر قدر ممكن من العوائد من عمله دون قيد أو شرط، وإنما يحاول أن يحصل على العوائد العادلة. ووراء هذا الإفتراض مسلمة ضمنية مؤداها أن هناك قيمة أو إعتبارا خلقيا يدفع الناس إلى السعي لتحقيق العدالة في توزيع العوائد. وهذا المعيار الخلقي هو الذي يجعل الفرد الذي يحصل على قدر أكبر من حصته العادلة يشعر بالتأنيب أو الذنب، ويجعل الذي يحصل على قدر أقل من حصته العادلة يشعر بالغبن والظلم، كما أن عدم التساوي لمعدل العوائد إلى المدخلات بين الفرد والآخرين يسبب الشعور بعدم العدالة تثبته دراسة Welk (ويلك) وNesset (نيسيت) (1986) (**احمد صقر عاشور، 1983: 152**), وهذا ما أثبتته الدراسة التي قام بها Pritchd (بريتشارد) وزملائه (1970) إذ تؤيد أن عدم عدالة العائد يسبب توترا أو إستياءا لدى الفرد (**أحمد صقر عاشور،1983: 152**), وعليه فمدى إتفاق العائد الذي يحصل عليه الفرد من عمله مع مدى ما يعتقد الفرد أنه يستحقه (العائد العادل) يعتبر عاملا هاما يؤثر على درجة الرضا التي يشعر بها الفرد إتجاه عمله (**أحمد صقر عاشور,1983: 152**).

3- 1- 8- المكانة المهنية:

تتصل المكانة المهنية بالرضا عن العمل (ولكنها ليست ملازمة له بالضرورة). ففي إحدى الدراسات أظهر 50% من أفراد جماعة من الكتبة والعمال اليدويين أنهم كانوا سعداء جدا بعملهم, ومع ذلك ذكر17% منهم أنهم لو رجع بهم الزمن فإنهم يحبون أن يلتحقوا بمهنهم الحالية، وكانت المهن التي رغبوا في الإلتحاق بها إلى حد كبير هي تلك المهن ذات المنزلة العالية أو الأعمال الحرة. ولا تتوقف مكانة المهنة على الطريق التي ينظر بها الفرد نحوها فحسب، ولكنها تتوقف أيضا على نظرة الآخرين الذين يعتد برأيهم نحو تلك المهنة. ولقد بقي مفهوم الطلاب الذين أجريت عليهم دراسة في الولايات المتحدة نحو مكانة المهنة ثابتة تقريبا في الحقبة الممتدة بين عام1925 م وعام1948م. وتشير الدراسات إلى أن الموظفين لا يرضون عن الأعمال التي لا تتميز بمكانة إجتماعية مرموقة. وهذه القيم ثابتة نسبيا في الدولة الواحدة ففي حين أنها تختلف من دولة إلى أخرى فمن المحتمل أن تختلف أيضا من وقت إلى آخر داخل الدولة الواحدة في ظل ظروف معينة. فمكانة العامل في إحدى مصانع الطائرات مثلا تكون عالية نسبيا أيام الحرب، الخ **(عبد الفتاح محمد دويدار, 2004: 15).**

3-1-9- ساعات العمل:

يمكننا أن نفترض أنه بالقدر الذي توفر ساعات العمل للفرد حرية إستخدام وقت الراحة وتزيد من هطالة الوقت, بالقدر الذي يزيد الرضا عن العمل. وبالقدر الذي تتعارض ساعات العمل مع وقت الراحة وحرية الفرد في إستخدامه بالقدر الذي ينخفض به الرضا عن العمل.

ويجب أن ننوه هنا إلى أن العلاقة السابقة تتوقف على الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد لوقت الراحة أو الفراغ، فكلما كانت منافع وقت الراحة لدى الفرد عالية كلما كان أثر ساعات العمل على الرضا عن العمل (بالزيادة أو بالنقصان) كبيرا. وكلما كانت أهمية أو منافع وقت الراحة قليلة كلما كان أثر ساعات العمل على الرضا محدودا. وتجب الإشارة أيضا إلى تأثير ساعات العمل على الإجهاد. فكلما طال وقت العمل كلما زاد الإجهاد و بالتالي قل الرضا عن العمل. وطبيعي أنه كلما زادت كثافة الجهد المبذول في كل وحدة زمن كلما كان أثر وقت العمل على الإجهاد وعلى درجة الاستياء أكبر

(احمد صقر عاشور، 1983: 150-151).

- 3-2 العوامل المرتبطة بالأفراد العاملين:

هناك عوامل محددة ترتبط بالأفراد أنفسهم و لها تأثير على درجة رضائهم عن العمل من هذه العوامل ما يلي :

- **الجنس:** إن العلاقة بين جنس الفرد و الفرد كونه رجلا أم إمرأه و بين رضاه عن العمل ليست علاقة ثابتة وإنما تعتمد على درجة التمييز بين كلا الجنسين من قبل الإدارة في العمل، ففي الكثير من الأحيان يقارن أداء المرأة و خبراتها بالرجل وأدائه على أساس القيم الإجتماعية والتصورات السائدة على أن الرجل أفضل أداء من المرأة العاملة وليس على أساس الخبرة والأداء الفعلي. وهذه الظواهر السلبية تجاه عمل المرأة تؤثر بالنتيجة على رضائها عن عملها إذ كلما زاد التمييز ضدها كلما قل رضاؤها عن العمل(**سهيلة محمد**

عباس وآخرون ,2003: 180). في حين تشير دراسات أخرى في هذا الموضوع إلى أن النساء يتفوقن على الرجال من حيث الرضا عن العمل. ففي إحدى الدراسات الخاصة بالموظفين والموظفات شملت 635 فردا وجد أن 55% من الرجال و35% من النساء لا يرضون عن العمل و هذا على الرغم من أن النساء قد يواجهن تعصبا ضدهن من حيث المنافسة و الأجور، ومن الممكن أن يرجع ذلك إلى أن مطامع النساء و حاجاتهن المالية أقل من الرجال(**عبد الفتاح محمد دويدار،2004: 47 – 48)**.

- **السن:** بصورة عامة توجد علاقة إيجابية بين العمر والرضا عن العمل إذ أن الأفراد العاملين الأكبر سنا يكونوا أكثر رضا عن عملهم من الأفراد العاملين الأصغر سنا (**سهيلة محمد عباس وآخرون ,2003: 181)**, إذ كلما زادت سن (عمر) العامل كلما زادت درجة رضائه عن العمل، وكلما تمسك به و إستقر فيه(**مصطفى نجيب شاويش، 1996: 113)**, وهذه النتيجة يمكن تفسيرها على أن الأفراد الأكبر سنا قد أصبحوا أكثر تكيفا لعملهم من الأفراد الأصغر سنا(**سهيلة محمد عباس وآخرون، 2003: 181)**, وقد يكون السبب في ذلك أن طموحات العامل في بداية عمره الوظيفي أو العملي تكون مرتفعة وبالتالي لا تقابلها في الغالب الحاجات التي يشبعها واقع العمل, إذ أن تطلعاته لما يريد تحقيقه من عمله تكون عالية، وتترتب على ذلك قلة رضائه. بينما مع كبر السن أو التقدم فيها يصبح الفرد أكثر واقعية، وتنخفض طموحاته (Aspiration), وبالتالي غالبا ما تتوافق بدرجة كبيرة الحاجات التي يشبعها العمل مع طموحاته، ويترتب على ذلك زيادة رضا العامل (**مصطفى نجيب**

شاويش،1996: 113). ومن الجدير بالذكر أيضا في هذا المجال أن بعض الدراسات وجدت بأن هذه العلاقة الإيجابية لا تستمر إلى ما لانهاية وإنما تبقى إلى "5" سنوات قبل سن التقاعد ومن ثم يبدأ ظهور عدم الرضا(سهيلة محمد عباس وآخرون، 2003: 181), وإختلاف نتائج الدراسات يعود إلى إختلاف طوائف الموظفين، وظهر بوجه عام أن العلاقة بين الرضا عن العمل لجميع الموظفين وبين العمر إنما هي علاقة ضئيلة و لكنها هامة في بعض مواقف العمل ففي بعض الجماعات وجد الرضا عن العمل يزداد بزيادة السن وفي جماعات أخرى وجد العكس، كما لم توجد فروق في بعض الجماعات

(عبد الفتاح محمد دويدار،2004: 48).

- **طول فترة الخدمة :** إن العلاقة بين طول هذه الخدمة أو العمل بشكل مستقر والرضا عن العمل ترتبط بنفس العلاقة بين العمر والرضا عن العمل، فكلما زاد عدد السنوات التي يمضيها الفرد في العمل كلما أصبحت لديه خبرة ومعرفة وتكيف أعلى للعمل مما يؤدي ذلك إلى زيادة رضائه عنه، وهذه النتيجة ترتبط أيضا بعوامل أخرى كمعدلات العوائد التي يستلمها الفرد مقابل خبرته ومعرفته المتطورة وكذلك فرص الترفيه المتاحة له في العمل

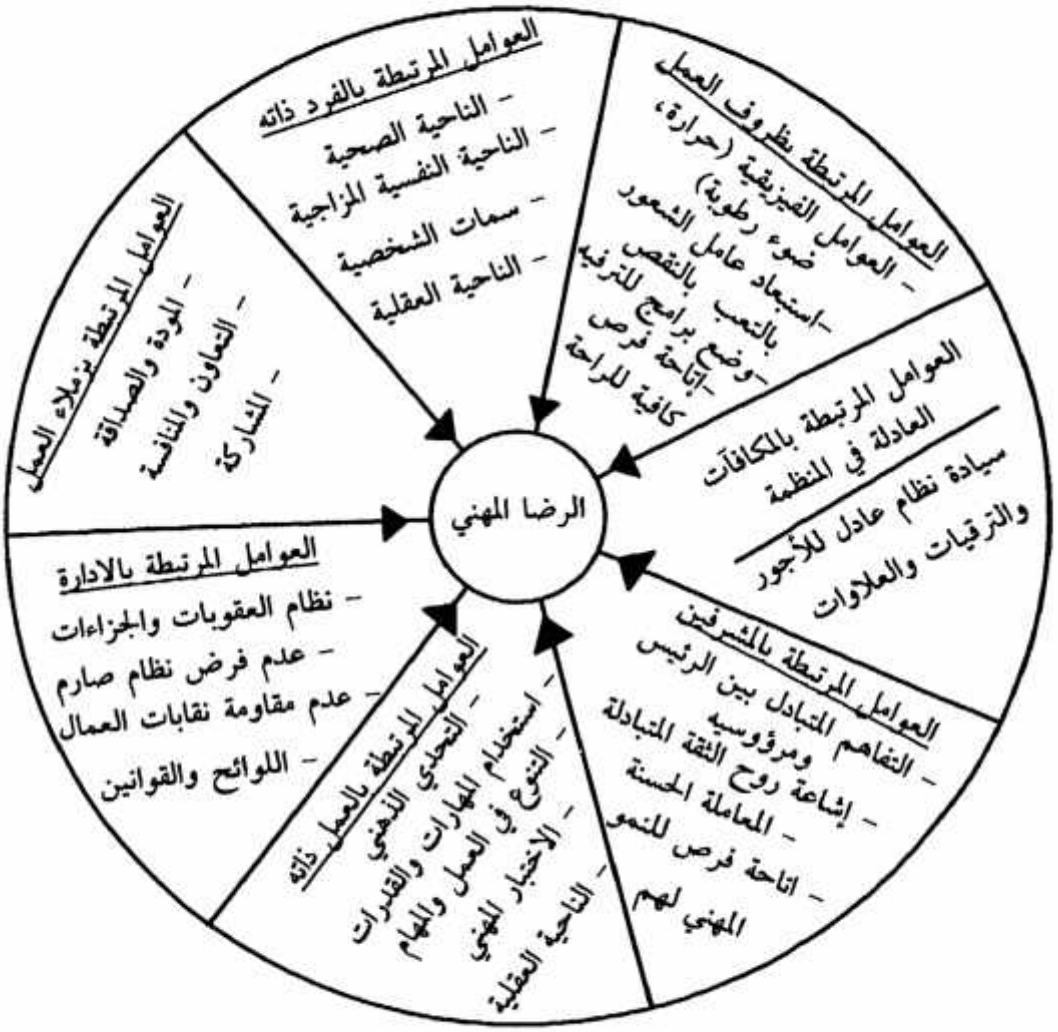
(سهيلة محمد عباس،2007: 181). فبينت كثير من البحوث أن الرضا عن العمل يكون غالبا نسبيا في البداية ثم ينحط بالتدريج عند السنة الخامسة و الثامنة. ثم يبدأ في الإرتفاع مرة أخرى كلما إزدادت المدة التي أمضاها الفرد في العمل وتكون الروح المعنوية عند ذروتها بعد عشرين سنة(**عبد الفتاح محمد دويدار،2004: 48)**.

❖ **المستوى التعليمي:** ثمة تعارض كبير في نتائج الدراسات التي أجريت لإظهار العلاقة بين درجة التعليم والرضا عن العمل، فتشير بعض الدراسات إلى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي للأفراد تأخذ شكل علاقة عكسية فالأفراد ذوي المستوى التعليمي المرتفع يضعوا معايير عالية لرضاهم الوظيفي ويستخدموا لذلك جماعات مرجعية عالية المستوى مما يزيد من توقعاتهم **(محمود فتحي عكاشة, 1999: 123)**، فطموحات الفرد الأكثر تعلما تكون مرتفعة، والأفراد الذين يقارن نفسه بهم يحتلون وظائف مختلفة وهي بالعادة مرتفعة إداريا، وهذا قد لا يجده في عمله وبالتالي تقل درجة رضائه **(مصطفى نجيب شاويش,1996: 113)**. كما بينت إحدى الدراسات التي أجريت على الموظفين أن الاشخاص الذين لم يكملوا مرحلة الدراسة الثانوية كانوا أكثر الموظفين رضا عن عملهم **(عبد الفتاح محمد دويدار،2004 : 49)**, ورغم ذلك التفسير إلا أن عددا من الباحثين توصل إلى نتائج مختلفة لذلك، فقد وجدو أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي علاقة إيجابية فكلما ارتفع المستوى التعليمي للفرد كلما زاد ما تحصل عليه الفرد من عائد سواء كان ذلك في شكله المادي أو المعنوي، وأدى ذلك بالتالي إلى زيادة الرضا الوظيفي لديه**(محمود فتحي عكاشة, 1999: 123)**, في حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة بين درجة التعليم والرضا عن العمل وهناك متغيرات معينة يجب أن ندخلها في الإعتبار قبل القيام بتعميم شامل في هذا الموضوع, وذلك مثل سياسة المؤسسة المهنية

في الترقيات وذلك فيما يتصل بدرجة تعليم الموظف(**عبد الفتاح محمد دويدار،2004: 49**).

عدد الافراد الذين يعولهم الموظف: أظهرت الدراسات أنه كلما ازداد عدد الأفراد الذين يعولهم الموظف كان رضاؤه عن العمل أقل. وربما كان الضغط الذي يعانيه الموظف لأعبائه المالية الثقيلة هو السبب في تبرمه بالعمل وعدم رضاءه عنه، وظهر أن الفرق في الرضا بين الموظفين الذين يعولون أعدادا مختلفة من الأفراد كان ضئيلا (**عبد الفتاح محمد دويدار,2004 : 48**).

- **الذكاء:** لا شك أن العلاقة بين الذكاء والرضا عن العمل تتوقف على مستوى الذكاء ومداه وتحديات العمل. ولقد أشارت إحدى الدراسات الإنجليزية أن البنات الأكثر ذكاء في أحد مصانع الشوكولاتة كن أكثر العاملات إحساسا بالملل و الضيق. ومع ذلك فقد بينت بعض الدراسات في هذا المجال عدم وجود علاقة بين ذكاء الأفراد والدرجات التي حصلوا عليها في إختبارات الإتجاهات (**عبد الفتاح محمد دويدار، 2004: 48-49**).
- **أهمية العمل بالنسبة للعامل:** كذلك وجد أنه كلما كان العمل هو مركز حياة العامل أي أنه مهم جدا بالنسبة له من أجل معيشته ومعيشة أسرته, كلما كانت درجة رضا هذا العامل عن العمل أكثر من درجة رضا العامل الذي يعتبر مركز حياته في أشياء خارج العمل, أي أن هذا العمل لا يعتبر مهما بالنسبة إليه, إذ أن هناك مصادر دخل أخرى كثيرة ينفق منها على نفسه وعلى أفراد أسرته(**مصطفى نجيب شاويش، 1996: 114**).



شكل(١٦) مقترح يبين العوامل المرتبطة بالرضا المهني

4- مظاهر الرضا الوظيفي:

يمكن أن يستدل على الرضا المهني للعاملين من خلال بعض المظاهر التي تتصل بسلوك العاملين في العمل, ويمكن تسمية هذه المظاهر بنواتج الرضا عن العمل وهي: **(أشرف محمد عبد الغنى ,2001: 335).**

- إنخفاض معدلات الغياب وقلة الشكاوي ندرة الصراعات والمنازعات في مجال العمل كلها مظاهر تدل على رضا وإستقرار العاملين.
- إن الإبداع وتطوير العمل تحسينه وإنخفاض معدل دوران العمل كلها ومؤشرات تدل على رضا العاملين إلى حد كبير من عملهم.
- الصورة الذهنية الإيجابية المحببة للمنشأة أو المنظمة نوعها ونوع العمل بها عن طريق الأفراد العاملين, تعد مؤشرا هاما للرضا عن العمل, وخاصة أن هذه الصورة الذهنية الإيجابية عن العمل والمنظمة في أذهان العمال تؤدي دائما إلى أن يدافع العمال عن منظمتهم, وأن يقفوا بجانبها وأن يكون لهم ولاء وإنتماء لها, وهذا مظهر من مظاهر رضا العاملين عن عملهم.
- إستجابة العاملين السريعة وتقبلهم لكل إجراءات التعديل والتطوير وإدخال التكنولوجيا وغيرها في مجال العمل ومشاركتهم الحقيقية لدفع تطوير العمل ونظمه تدل على مدى الرضا وقدره المرتفع لدى العاملين عن عملهم.

- مشاركة العاملين في مختلف أنشطة المنظمة, وخاصة المشاركة الإختيارية إنما تعكس رضا العاملين عن عملهم بعكس الذين يحجمون عن المشاركة.

5- مظاهر عدم الرضا الوظيفي:

إن عدم الرضا المهني يمثل عجز الفرد عن التكيف السليم مع ظروف عمله المادية أو الإجتماعية معا، وهناك مظاهر متعددة لعدم الرضا نذكر منها: **(جودت عزت عبد الهادي,1999: 174-175)** .

- كثرة التغيب و التمارض بعذر أو بدون عذر والإنتقال من عمل إلى آخر.
- اللامبالاة التكاسل والشعور بالإكتئاب.
- الإسراف في الشكوى أو التمرد أو المشاغبة.
- كثرة الإحتكاك بالزملاء والرؤساء والمرؤوسين.
- عدم إطاعة تعليمات المؤسسة.
- تحريض الزملاء على الشكوى من اللوائح ونظام العمل.
- نشر الإشاعات .
- عدم اللياقة النفسية من حيث قلة إحترام الذات والقلق والعداوة وعدم الرضا عن الحياة والشكوى الجسدية وصعوبة النوم وقلة الشهية وتعاطي المخدرات واللجوء إلى العنف.
- ترك العمل ويمثل قمة عدم الرضا عن العمل وهناك ظروف أخرى لها أثر في ترك العمل مثل:

- سن العمال .
- صعوبة العمل وعدم ملائمته لقدرات العاملين.
- الفرص المتاحة للإلتحاق بعمل آخر أعلى مكانة ودخلا من العمل القديم, وكذلك وجود إمكانية في العمل الجديد لتحقيق مطامح الفرد, كان يحصل على مركز رئاسي أو أن يتخلص من رئيس معسف, ومن زملاء غير متعاونين معه في العمل القديم
- ويجب ملاحظة أنه قد لا يترك الأفراد العمل بالرغم من عدم رضاهم عنه وخصوصا أولئك الذين لديهم فرص بسيطة للإلتحاق بعمل جديد, والذين لديهم مطالب اقتصادية كبيرة.

6 – قياس الرضا الوظيفي:

لا شك أن قياس الرضا الوظيفي من العمليات الصعبة جدا وذلك نظرا لتعدد العوامل المكونة له والمؤثرة فيه, فهو ظاهرة مركبة ومعقدة ومتغيرة ليست بسيطة ولا ثابتة مطلقا, فهناك العديد من الأساليب التي نقيس بها الرضا عن العمل فنجد:

6-1- المقاييس الموضوعية:

- ✓ **الغياب والتأخر عن العمل:** أعتبر الغياب والتأخر عن العمل نذيرا بترك العمل نهائيا. ذلك أن الموظف الذي يتأخر عن الحضور لعمله سوف ينزلق بعد ذلك إلى الغياب. و هذا الأمر تؤكده شواهد تجريبية يوردها (سمثر) من بحوث أجريت على مجموعة من عمال الصناعات الهندسية وجد أن المقولة صحيحة حيث بدأت مشكلات البعض بالتأخير الذي

تطور إلى الغياب ثم إلى ترك العمل في نهاية المطاف (**محمد شحاتة ربيع,2010: 242**). يمكن إستخدام عدة طرق لقياس الغياب إلا أن أكثر هذه الطرق إنتشارا طريقتان. إحداهما تقيس تعدد الغياب والأخرى شدة الغياب أي عدد الأيام أو عدد ساعات العمل المفقودة في كل مرة يحصل فيها غياب. وتقيس مقاييس (طرق) التعدد عدد مرات غياب العاملين في فترة معينة كنسبة مئوية لكل مئة عامل(**مصطفى نجيب شاويش,1996: 117**)، ويهدف هذا المعدل إلى قياس متوسط عدد مرات غياب الأفراد من مجموعة معينة أو في قسم من الأقسام أو في المنشأة كلها في فترة معينة. ويمكن إستخراج هذا المعدل حسب المعادلة الأتية : معدل تعدد الغياب =عدد مرات الغياب في الادارة /القسم خلال فترة زمنية معينة100 **(جودت عزت عبد الهادي,1999: 174-175)** .

أما مقاييس الشدة فتقيس الوقت الضائع في كل غياب (,كما يقيس معدل شدة الغياب مدى الضرر الناشئ عن الغياب , و يستخرج هذا المعدل طبقا للمعادلة الاتية :

(مصطفى نجيب شاويش,1996: 117) .

معدل شدة الغياب =عدد ايام العمل المفقودة بسبب الغياب في فترة معينة^{x}100

عدد مرات الغياب في هذه الفترة

ولا يكفي النوعان السابقان من المقاييس لتبيان كل التكاليف التي تنتج من الغياب, أو لتلبية إحتياجات الإدارة وتزويدها بالمعلومات التي تفيدها في حل مشكلة الغياب. ولذلك يوجد مقياس (طريقة ثالثة) يستخدم في تحديد عدد الأيام التي تفقد بسبب الغياب بالنسبة لكل فرد.

ويسمى بمعدل ساعات العمل المفقودة إذ يعتبر من أكثر المعدلات إنتشارا لقياس الغياب, ولذلك يطلق عليه في كثير من الأحوال معدل الغياب, فيبين هذا المعدل نسبة ساعات العمل المفقودة إلى مجموع ساعات العمل المخطط للعمل فيها, وتوجد طرق عدة لإستخراج معدل ساعات العمل المفقودة منها المعادلة الشائعة التالية :

(مصطفى نجيب شاويش,1996: 117-118).

معدل ساعات العمل المفقودة =ساعات العمل المفقودة – الفقد نتيجة الايقاف عن العمل x100

مجموع ساعات العمل العادية +مجموع ساعات العمل الاضافية

- ✓ ترك العمل: من المعقول أن نفترض أن العمال الذين يتركون أعمالهم يفعلون ذلك لأنهم غير راضين عن هذه الأعمال. ويبدو أن البحوث تؤكد هذه الفرضية. ويعرف الجميع الخسائر التي تلحق بالمؤسسة نتيجة ترك العمال لأعمالهم وهي خسائر جسيمة لأن العامل الذي يترك العمل يفترض أنه شخص درب على العمل و أستوعبه ومن المكلف إقتصاديا البحث عن شخص آخر ثم تدريبه على العمل وقد يوفق في هذا التدريب أو لا يوفق(**محمد شحاتة ربيع، 2010: 244**).

ويتم حساب معدل دوران العمل من خلال المعادلات التالية: (عزيون زهية، 2006 : 119).

معدل الانفصال = عدد تاركي الخدمة خلال الفترة الزمنية x 100

متوسط عدد العاملين خلال نفس الفترة

معدل الانضمام =عدد الافراد الذين يتم تعيينهم خلال الفترة الزمنية 100^x

متوسط عدد العاملين خلال نفس الفترة

معدل دوران العمل=عدد الافراد الذين تم تعيينهم +عدد الافراد تاركي العمل خلال الفترة

100^x

متوسط عدد العاملين خلال نفس الفترة

-6-2- المقاييس الذاتية:

ثمة مقياسان يستخدمان لقياس الرضا المهني على نطاق واسع جدا هما:

- ✓ إستبيان (مينيسوتا) للرضا المهني لـ Weiss (فاييس), وDaWis (داويس)، وEngland (انجلاند), وLosfquest (لوفكيست) (1967)، وهو مقياس تقدير يطلب من العاملين أن يحددوا، أو يقدروا مستويات رضاهم أو عدمه لعشرين جانب من جوانب المهنة بما في ذلك: كفاءة المشرف, وظروف العمل, وفرص التقدم, والتعويضات, وتنوع الواجبات, ومستوى المسؤولية. أما مقياس التقدير ذاته, فيتراوح بين راض جدا إلى غير راض جد(**رونالدي ريجيو، 1999: 271**).
- ✓ أما إستبانة وصف المهنة Smith(سميث) وآخرون (1969) فهي صيغة مختصرة لإستبانة (مينيسوتا) للرضا المهني. وهي تقيس معدلات الرضا لخمسة جوانب (أبعاد) للمهنة, وهي: المهنة ذاتها, والإشراف, والراتب, والترقية, والزملاء. وضمن كل بعد من

هذه الأبعاد أو الخمسة قائمة بكلمات أو جمل قصيرة. وعلى العامل أو الموظف أن يحدد ما إذا كانت كل كلمة أو جملة تصف المهنة أم لا بإستخدام إجابات من نوع الإثبات, أو عدم المعرفة. ولكل كلمة أو جملة قيمة رقمية توضح مستويات الرضا المهني. وفي النهاية, يعطينا حاصل جمع التقديرات على الأبعاد الخمسة مستويات الرضا المهني على كل بعد أو وجه(**رونالدي ريجيو، 1999: 271**).

-6-2-3-المقابلات الشخصية:

من مزاياها أنها تمكن الباحث من معرفة أسباب إنخفاض الرضا الوظيفي. ومن عيوبها خوف العاملين من الإفصاح عن آرائهم الحقيقية ومشاعرهم الحقيقية. غير أن العاملين لا يتحرجون من الإفصاح عن هذه الآراء المشاعر إن كانوا يزعمون ترك العمل, لذا كانت مقابلات العاملين الذين يصممون على ترك العمل وسيلة ذات قيمة لمعرفة العوامل والظروف التي تؤذي نفوسهم ومن ثم يمكن العمل على تحسين ظروف العمل والقضاء على أسباب الشكوى. وأيضا أدى هذا النوع من المقابلات إلى إحداث تغييرات في الشركات وحث العاملين المستقلين إلى البقاء في أعمالهم. ومن المعتاد في هذه المقابلات أن يسأل العامل عن النواحي التي ترضيه, وتلك التي يضيق بها في عمله. وأفضل من ذلك أن يشجع على الكلام في حرية عن عمله أو عن أية مشكلة خاصة بالعمل, وإخصائي المقابلة الماهر من يستطيع إستنتاج الظروف التي ترضي العامل أو تسوؤه من أسلوبه في الحديث و ميله أو عزوفه عن مناقشتها(**أشرف محمد عبد الغنى شريت, 236:2001 – 237**).

7- أساليب تحقيق الرضا الوظيفي:

بالرغم من أن العلاقة بين الرضا عن العمل والإنتاجية ليست محدد تماما إلا أنه يمكن بحال من الأحوال أن نغفل أن الرضا عن العمل له أهميته البالغة في العلاقات الإنسانية. وحتى أن البحوث أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الرضا عن العمل والإنتاجية إلا أنه من المعقول أن نفترض أن الرضا عن العمل يؤثر بشكل غير مباشر على الإنتاج, وبسبب من الأهمية التي تعلقها المؤسسات على الرضا المهني, فقد أقامت على تطوير عدة برامج و تنفيذها بغية زيادة الرضا المهني. وتعتمد هذه البرامج على عدة اساليب، فبعضها يدخل تغييرا على بناء العمل و أنظمته, أما البعض الآخر فيعمد إلى تغيير أساليب التعويض والمكافأة وهناك مؤسسات أخرى تميل إلى الإعتماد على الفوائد الجانبية.

وسنبحث فيمل يلي هذه الأساليب:

- **تغيير بناء (مكونات)الوظيفة:** تم إستخدام ثلاثة أساليب بغية زيادة الرضا المهني عن طريق تغيير بناء الوظيفة, أولهما: أسلوب دوران العمل, وهذا يتضمن إنتقال الفرد من عمل متخصص إلى آخر. وبالإضافة إلى هذا الأسلوب يفيد في تدريب العاملين على عدة واجبات متباينة, فإنه يفيد أيضا في تخفيض معدل الملل والرتبة والروتين) الناجمين عن أداء واجبات تتصف بالتكرار الشديد. كان ينقل العاملون على خطوط التجميع لأجزاء معينة إلى أجزاء أخرى أسبوعيا أو شهريا. وأن تنقل موظفات الإستقبال العاملات في المؤسسات الكبيرة أسبوعيا, وبصفة دورية, من مكتب الهواتف, ومكتب توزيع البريد.

- **زيادة واجبات الوظيفة:** يسمح أسلوب زيادة واجبات الوظيفة للعاملين بأن يضيفوا إلى أعبائهم واجبات أخرى مختلفة عما يؤدونه من واجبات, وذلك بغية مضاعفة إحساسهم بأهميتهم للمؤسسة, كأن يكلف مثلا أحد العاملين في فندق كبير بصيانة عدد آخر من الغرف. وتعتبر زيادة الواجبات مسألة حساسة وخطرة, فربما ينظر الفرد إلى زيادة واجباته بطريقة سلبية. ويؤدي إستخدام هذا الأسلوب بمهارة إلى التأثير الإيجابي في الرضا المهني بإعطاء العاملين إحساسا أكبر بالإنجاز وتحسين مهارتهم في العمل.
- **إثراء الوظيفة:** يستخدم هذا الأسلوب لزيادة الرضا المهني, وينطوي على زيادة مستوى المسؤولية المتصلة بالوظيفة, والسماح للأفراد بالإشتراك في تخطيط نشاطاتهم وتنفيذها، وتقديمها. فمثلا تم تقسيم العاملين على إحد خطوط التجميع في أحد المصانع إلى فريقين, وتكليف كل فريق بعدد من الواجبات التي كانت في السابق منوطة بالمشرفين, مثل طلب الأجزاء التي يقومون بتجميعها, وتقرير مستويات الإنتاج ويبدوا أن زيادة المسؤولية, والإستقلالية تؤديان إلى زيادة الرضا المهني لفئة كبيرة من العاملين. وعلى الرغم من التشابه بين زيادة الواجبات, وإثراء الوظيفة يتضمن رفع مستوى الواجبات, وزيادة المسؤولية المرتبطة بالعمل.
- **تغيير مكونات (بناء) الراتب:** لا يمكن بحال من الأحوال معالجة مشكلة الرضا عن العمل بمنأى عن موضوع الأجور وقد يختلف بعض علماء النفس في تقدير دور الراتب في تحقيق الرضا عن العمل ولكنهم يتفقون جميعا على أهميته **(محمد شحاتة ربيع، 2010: 245).**

- و توجد أنظمة عديدة للرواتب, منها ذلك النظام الذي يقوم على مستوى المعرفة والمهارة (الخبرة). يعتمد هذا الاسلوب على رفع الرواتب على أساس الساعة. ولكي يصبح هذا البرنامج مثمرا وناجحا فلا بد والحالة هذه من تعيين العاملين في الوظائف المناسبة لمهاراتهم, ومعارفهم (خبراتهم). وتشير نتائج البحوث إلى تمتع العاملين في "المؤسسات التي تستخدم هذا النظام في رفع الرواتب برضا مهني أعلى من العاملين في المؤسسات التي تتبع الأساليب التقليدية. وهناك أسلوب آخر يعتمد على تطبيق مبدأ ربط الرواتب بالأداء, وهو جعل الراتب معتمدا على أداء الجماعة. أي أنه إذا حقق أحد الأقسام أهدافه الإنتاجية فإن جميع أعضاء القسم يحصلون على مكافأة معينة. وفي إطار هذا المبدأ أيضا, هناك أسلوبا أكثر شيوعا يسمى أسلوب المشاركة في الأرباح، وهنا يحصل جميع العاملين على جزء من الأرباح التي تحققها المنظمة، أما عيوب هذا الأسلوب, فيمكن تلخيصها في صعوبة تحديد مدى مساهمة الفرد في تحقيق هدف الجماعة, ووجود فترة زمنية طويلة فاصلة بين تحقيق الأهداف الإنتاجية, وتسلم الفرد لنصيبه من أرباح الشركة (المنظمة)(**رونالدو ريجيو، 1999: 286 288**).
- **برامج المنفعة الإضافية (الميزات):** بدأت المؤسسات في السنوات الأخيرة بتطوير عدد من برامج المنفعة الإضافية المصممة خصيصا لزيادة الرضا المهني, والإخلاص للمؤسسة.

و اصبحت هذه البرامج تمثل في بعض الاحيان –حوالي 28% من الاجور التي تدفعها المؤسسة للفرد . وقد تتضمن هذه البرامج إجراءات معينة من قبيل: المرونة في ساعات

العمل, وتوفير عدد من البرامج الصحية لكي يختار من بينها العاملون, وبرنامج للتقاعد ومشاركة في الأرباح, وبرامج خاصة للتطوير المهني, والإهتمام بالصحة العامة, والعناية بأطفال العاملين **(رونالدو ريجيو،1999: 288)**.

وسوف نتطرق في هذا العنصر إلى ثلاثة برامج هامة تعتمد عليها معظم المؤسسات وهي:

- **الرعاية الصحية:** تمثل الرعاية الصحية للعامل مسألة بالغة الأهمية خاصة مع الإرتفاع الهائل في كلفة الرعاية الصحية في المستشفيات الخاصة, وتتوفر الرعاية الصحية عادة بإنشاء مراكز طبية توفر العلاج المجاني أو شبه المجاني للعاملين. أو يتعاقد قطاع التربية والتعليم مع إحد المستشفيات الخاصة لتتولى علاج العاملين فيه و قد يكون العلاج مجانيا أو شبه مجاني.

- **الرعاية الإجتماعية:** تختلف الدول بعضها عن بعض فيما تقدمه من رعاية إجتماعية للعاملين لكن هذه الرعاية الإجتماعية عادة ما تنضوي تحت ما يسمى مؤسسات التأمينات الإجتماعية التي توفر المعاشات التقاعدية للعمال وتصرف لهم التعويضات في حالة الإصابة أو العجز أو تصرف لهم الإعانة المادية عند تعرضهم لأزمة من الازمات **(محمد شحاتة ربيع، 2010: 245- 246)**.

-8- المتغيرات المرتبطة بالرضا عن الوظيفي:

يرتبط الرضا عن العمل بعديد من المتغيرات يتأثر بها من جهة و يؤثر فيها من جهة أخرى ومن هذه المتغيرات:

- **الميل:** الميل إلى عمل ما يذهب عنه جفوته ويفرغ عليه طابعا من السلاسة والسهولة واليسر. والمقصود بالميل هو الموقف الإيجابي تجاه المهنة. كان الميل هو إهتمام الفرد بعمل معين يؤديه بإرتياح مما يتصل بالرضا عن العمل.
- **الإتجاهات** : الإتجاه المهني هو مجموعة المشاعر التي يحملها العامل تجاه عمله مما يجعله راضيا عنه والإتجاه الإيجابي نحو العمل يرتبط بالرضا عنه والإتجاه السلبي نحو العمل يرتبط بعدم الرضا عنه.
- **الروح المعنوية:** الروح المعنوية هي نتاج جماعي لتفاعل جماعة من الأفراد يعملون في نفس المجال بقصد تحقيق نفس الهدف وهنا يقترب مفهوم الروح المعنوية من الروح الجماعية. وترتبط الروح المعنوية العالية بالرضا عن العمل ورغم أن الرضا عن العمل حالة فردية خاصة بكل عامل على حدة و الروح المعنوية العالية للجماعة تؤثر على كل فرد من أفراد هذه الجماعة.
- **الدافعية** : الدوافع هي محركات السلوك بالنسبة للإنسان أو هي الطاقة الدافعة للعمل. ولأن الدوافع هي محركات السلوك فإنه كلما كانت دافعية العمال قوية نحو تحقيق العمل كلما كان ذلك مرتبطا بالرضا عن العمل عند هؤلاء العمال. بل أن العمل في ذاته فيه إشباع لحاجة العامل إلى إثبات الذات و شعوره بالإنجازية وبإن شخص منتج وفعال فإذا كانت دافعية العمل نحو العمل دافعية إيجابية فإن ذلك يؤدي إلى رضا العامل عن عمله. وأن العلاقة بين الدافعية والرضا عن العمل علاقة وثيقة فكلما كان العمل محققا لحاجات العامل ودوافعه زاد

الرضا عن العمل والمقصود بذلك إذا أرضى العمل دوافع العامل من طعام وشراب وكساء ومسكن، فإن الشعور بالرضا عن العمل أمر متوقع.

- **شخصية العامل:** إن العمل الذي يعاني من مشكلات اجتماعية أو نفسية لا يكون عادة راضيا عن عمله ليس لأن ظروف العمل غير مواتية و لكن لأن شخصيته المعتلة يعوزها التقييم الموضوعي لظروف العمل لكي تكون بالفعل مواتية بحيث يتحقق الرضا للعامل السوي ولا يتحقق الرضا للعامل غير السوي.
- **الإدارة :** إن الرؤساء المنافرين الذين يتصيدون الهفوات والأخطاء للعامل أمر أساسي في إشاعة جو نفسي غير آمن في العمل مما يؤدي إلى تذمر العامل وسخطه وشعوره بعدم الرضا عن العمل وبالمقابل فإن الرؤساء الذين يجمعون بين السماحة والحزم يساهمون في إشاعة جو نفسي آمن يرتبط بالرضا عن العمل عند العمال.

النظريات المفسرة للرضا الوظيفي:

لقد كثرت الدراسات و البحوث التي تناولت تفسير الرضا عن العمل و من هذه النظريات ما يلي:

أولا: نظرية ماسلو :

قدم ماسلو قدم "ماسلو" تدرجا هرميا لمستوى حاجات الإنسان و إعتبر الحاجة إلى تقدير الذات محل قمة الهرم و هي ترتبط بما يحفز الفرد إلى الإنجازو الإبداع والإنتاج،و على

ذلك فكلما حقق العمل إشباعا للحاجات كان العمل مرضيا عنه،و ترتكز نظرية ماسلو على جانبين رئيسيين هما:

1-أن العامل هو راغب إجتماعي،الذي تعتمد حاجاته على ما يوجد لديه الأن من حاجات .أي أن الحاجات التي يتم إشباعهابعد,هي التي تؤثر على السلوك.أما الحاجات التي تم إشباعها فلا شك تكون بمثابة دافع العام.

2-إن هناك ترتيبا هرميا لحاجات العامل وإذاما تم إشباعه أحدها تظهر الحاجات الأخرى التي لم يتم إشباعها و هذه الحاجاتت هي: .

(أشرف محمد عبد الغنى،بدون سنة:221-222).

الحاجات الفسيولوجيةأو العضوية:

تمثل هذه الحاجات نقطة البداية في نظرية الدافعية و تشمل الحاجات الأساسية للفرد مثل الأكل،و النوم،و المأوى،و الصحة.و تعتبر أكثر الحاجات هيمنة و سيطرة،ففي حالة عدم إشباعها تتلاشى الحاجات الأخرى ،فالأولوية عند الفرد الجائع تكون للجهود التي تؤدي إلى الحصول على الطعام و ليست للحاجات الإجتماعية او الإنتماء للآخرين.

الحاجات الأمنية:

إذا تمت تلبية الحاجات العضوية أو الفسيولوجيةعلى نحو مرض نسبيا،تظهر مجموعة أخرى من الحاجات يمكن تصنيفها تحت إسم الحاجات الأمنية.

و تشمل هذه الفئة الضمانات الوظيفية، و الإستقرار, و الوقاية, و التحرر من الخوف، و الحاجة إلى التنظيم، و القوانين التي تحدد المسؤوليات و الواجبات.

الحاجات الإجتماعية:

بعد تلبية الحاجات الأساسية تبرز أهمية الحاجات الإجتماعية و يصبح الفرد أكثر رغبة و اهتماما بإقامة علاقات الصداقة و كسب رضاء الآخرين،و إبداء استعداده لتبادل الصداقة و العطف. و يعزى كثير من علماء السلوك الإستجابات العدوانية و غير المتعاونة من جانب البعض إلى غياب العلاقات الإجتماعية بين الأفراد. و المقولة التي مفادها بان الإنسان كائن إجتماعي بطبيعته, تعكس أهمية هذه الفئة من الحاجات التي تشملها هذه النظرية.

الحاجات الخاصة بالمكانة و التقدير:

تعرف هذه الحاجات أيضا بالحاجات الذاتية و التي تمثل موقفا أعلى في سلم ترتيب الحاجات و يمكن إدراكها من جانبين:

1-جانب داخلي يتعلق بالمكانة الذاتية، و الحاجات المتعلقة بالثقة بالنفس، و الإستقلال،و القدرة على الإنجاز، و الأهمية، و الأهلية، و المعرفة.

2-جانب خارجي و يتعلق بالسمعة، و الحاجة لأن يكون للفرد وضعا إجتماعيا مقبولا، و التقدير من الآخرين، و كسب إحترام الآخرين.

الحاجات المتعلقة بتحقيق الذات:

تمثل هذه الحاجات قمة التسلسل في هذه النظرية و هي تتعلق بالحاجات الخاصة بنجاح الفرد في التعبير عن ذاته وممارسة قدراته مواصلة تطوير شخصيته, و القدرة على الإبتكار.وكما يقول مازلو:هو التطلع لأن يكون الشخص كل ما يستطيع أن يكون. و بعبارة أخرى, الكفاح من أجل إدراك أقصى القدرات الذاتية. ومن المناسب هنا ذكر بعض المؤشرات السلوكية المرتبطة بهذا المفهوم:

-الفرد المحقق لذاته مدفوع إتجاه النمو.

-يقبل نفسه و هو راض عما هو عليه و ما سيكون عليه.

-على وعي بقدراته وعلى إدراك تام بها،و لكنه على استعداد لتقبل النصح و التوجيه في نقاط الضعف عنده.

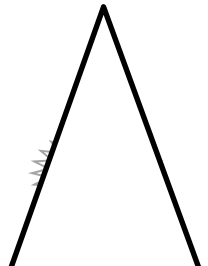
-يقاوم التوتر و التناقضات و خيبة الأمل بمرونة تقلل من الآثار السلبية لهذه العوامل. وتعتبر الحياة للذي يحقق ذاته مصدرا للأمل و تحديد الحيوية.

-يكون من النوع القادر على الإبتكار.

-يتقبل مسؤولية تطوير نفسه وعلى إستعداد لتقبل مسئولية ما يجلب الخير و السعادة للآخرين.(حمدي ياسين،1999: 119-120-121).

والشكل التالي يوضح الحاجات عند الإنسان حسب ماسلو

هرم ماسلو للحاجات



(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة،2006: 98).

ثانيا: نظرية فريديريك هيرزبرغ:

وتسمى هذه النظرية نظرية (ذات العاملين)حيث توصل صاحبها إلى الفصل بين نوعين من مشاعر الدافعية: وهما الرضا والإستياء ،فالعوامل المؤدية على الرضا تختلف تماما عن العوامل المؤدية إلى الإستياء.

وأمكن "هرزبرج" وزملائه الوصول إلى تلك النظرية من خلال دراسة الرضا عن الوظيفة لمائتين من المهندسين و المحاسبين، حيث توصل إلى النتائج التالية:

أن هناك بعض العوامل الخاصة بالوظيفة و التي ينتج عن عدم توافرها وجود حالة من عدم الرضا لدى الموظف و يلاحظ أن وجود هذه العوامل لا يؤدي إلى وجود دافع قوي لدى الموظف لبذل مزيد من الجهد و يطلق على هذه الظروف العوامل الوقائية لأنها ضرورية للحفاظ على مستوى معين من الرضا لدى الموظف .وقد لاحظ" هيرزبرج" أن كثيرا من المديرين يدركون معظم هذه العوامل على أنها عوامل دافعة, و لكنها في الحقيقة تمثل الأساس في عدم وجود رضالدى العاملين. **(أشرف محمد عبد الغنى،2001: 327)**،و يميز بين مجموعتين من العوامل في بيئة العمل :

1-عوامل صحية: تشمل سياسة المنظمة، و أسلوب الرقابة، وظروف العمل ,و العلاقات بين الأفراد, و العائد الإقتتصادي ,الضمان الوظيفي.

2-عوامل خاصة بالدافعية وتشمل الإنجازو التقدير لما يقوم به الفرد من قبل المسؤولين, و العمل الذي يحدى قدرات الفرد, والمسؤولية و النمو و التطور**(حمدي ياسين,1999: 126)**.

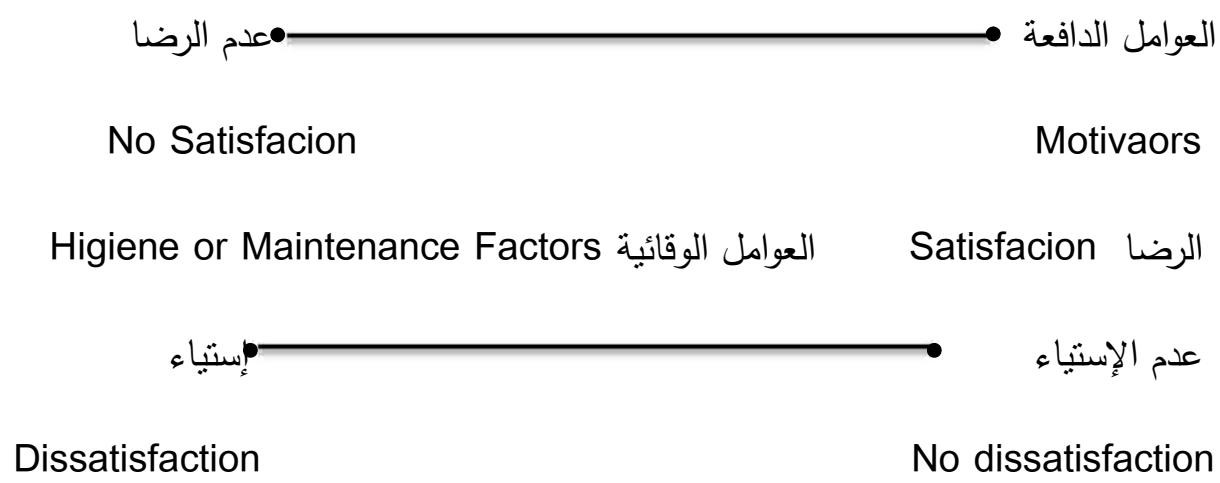
العوامل الدافعة

العوامل الصحية	
-أنظمة إجراءات التنظيم. -الإشراف و طرقه. -العلاقة مع الزملاء و الرؤساء. -ظروف العمل الملائمة. -الضمانات في العمل.	-الإعتراف و التقدير من الوملاء. -الإنجاز. -التوق إلى الترقي. -المسؤولية. -العمل نفسه(أهميته).
-توفرها يؤدي إلى حياد الإستياء. -عدم توفرهايؤدي إلى عدم الرضا (الإستياء).	-عدم توفرها يؤدي إلى حياد الرضا. -وفرها يؤدي إلى الرضا.

(مجلة البحوث و الدراسات العلمية, 2010: 135).

المصدر:أحمد ماهر،السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات، **(الدار الجامعية,الإسكندرية,2003: 225).**

كما يوجد أيضا هذا الشكل تبين وجهة نظر هيرزبرج للعلاقة بين الرضا و الإستياء.



(محمد صالح الحناوي,2000: 221).

ثالثا: نظرية الإنجازلمكليلاند1967 yroehT tnemeveihcA

إقترح ماكليلاند dnallelceM 1967 نظرية في العمل أسماها نظرية الإنجاز yroehT tnemeveihcA حيث يعتقد بأن العمل في المنظمة يوفر فرصة لإشباع ثلاث حاجات هي:

1-الحاجة إلى القوة ehT deen rof rewop

و في رأيه أن الأفراد اللذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة rewop يرون في المنظمة فرصة لكسب المركز و السلطة.ووفقا لنظرية مكليلاند فإن هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام sksaT التي توفر لهم الفرصة لكسب القوة.

2- الحاجة للإنجاز ehT deen tnemeveihca rof

حيث يرى أن الأفراد ذوي الحاجة الشديدية للإنجاز يرون في الإلتحاق بالمنظمة فرصة لحل مشكلات التحدي ة التفوق.

3-الحاجة إلى الإندماج/الإنتماء/الألفة**ehT deen rof noitailiffa**

و الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإندماج و المودة,فإنهم يرون في المظمة فرصة لتكوين و إشباع علاقات صداقة جديدة.

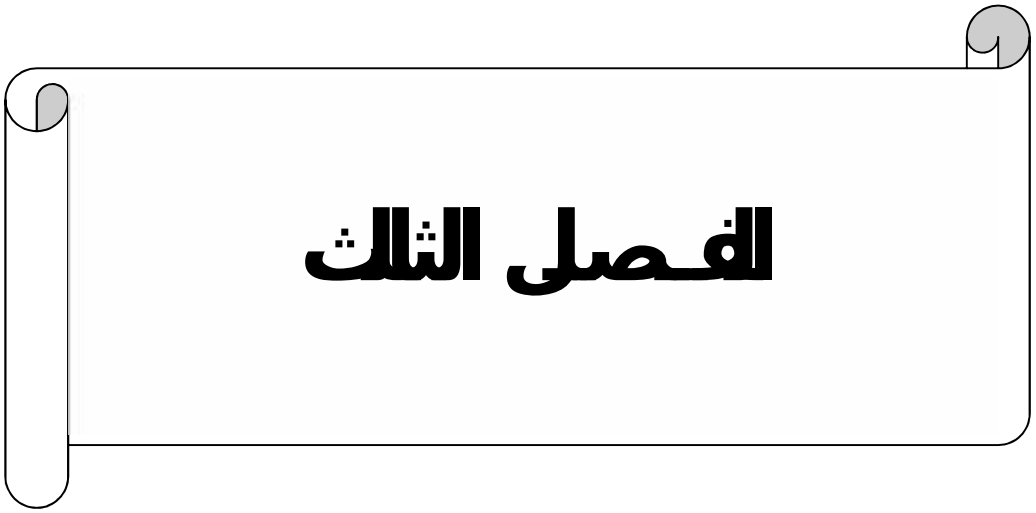
كما وجد مكليلاند أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص و المميزات و التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية ytilibisnopser lanosreP في البحث عن الحلول للمشكلات,و يرغبون في المخاطرة المحسوبة عند إتخاذ القرارات ووضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول و الحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به من اعمال (عويد سلطان المشعان,1994: 229).

رابعا: نظريةالمساواة (التساوي)1965-1963 Equity Theory

قدمت هذه النظريةمن قبل آدمز Adma 1963-1965 و تذهب إلى أن الرضا االمهني يتحقق إذا كان هناك توازن بين ما يقدمه الفرد للعمل و بي ما يحصل عليه الفرد من العمل .أي بمعنى آخر إيجاد التوازن ,فإنه يؤدي إلى حالة من الشعور بالرضا لدى العاملين ,أما إذا رأى العاملون عدم وجود التوازن بين الجهد المبذول و العائد منه,فإن ذلك يخلق حالة الشعور بعدم الرضا **(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة،2006: 97)**.

خلاصة الفصل:

توصلنا من خلال دراستنا لموضوع الرضا الوظيفي إلى أنه موضوع هام و حساس جدا كونه يتعلق بمشاعر و أحاسيس الفرد إتجاه العمل الذي يمارسه و العلاقة القائمة بين هذه الأحاسيس المؤثرة سلبا أو إيجابا على مستوى الرضا لديه من ناحية, والعلاقة القائمة بين مستوى الرضا لديه و نوعية أدائه من ناحية أخرى. فالمورد البشري هو المحور الذي يتوقف عليه نجاح المنظمة أو فشلها. لذلك يجب فهم هذا المورد أو الإنسان و هو في هيكل تنظيمي تحكمه قوانين إقتصادية وإجتماعية ونفسية و التعرف على العوامل و الأسباب التي تؤثر فيه سلبا و من ثم العمل على محاربتها أو إبعادها للرفع من مستوى الرضا لدى العامل الذي يؤدي مستوى دافعيته و بالتالي تحسين مستوى أدائه كما و نوعا.



الفصل الثالث: الإشراف التربوي (التفتيش)

1 – تطور مفهوم الإشراف التربوي

2– تعريف الإشراف التربوي

3– خصائص الإشراف التربوي

4- أهمية الإشراف التربوي

5- أهداف الإشراف التربوي

6- مبادئ الإشراف التربوي

7- أساليب الإشراف التربوي

8- مشاكل الإشراف التربوي

التفتيش

1- تعريف التفتيش

2- أنواع التفتيش

3- الإجراءات العملية التي يقوم بها المفتش

4- مهام المفتش

5- واقع التفتيش في الجزائر

تمهيد:

تحظى السياسات التعليمية في الوقت الراهن بحركة تغير وتطور شاملة، تتناول مختلف جوانب العملية التعليمية، وذلك في ضوء كونها منظومة تربوية متكاملة، ومتفاعلة لتحقيق التطوير في شتى عناصرها المختلفة وفي جميع المراحل التعليمية، ويؤكد خبراء التربية على شمولية عملية التطوير بحيث تشمل جميع عناصر المنظومة في وقت واحد.

ويعتبر الإشراف التربوي أحد العناصر الهامة في منظومة التربية، فتنفيذ السياسة التعليمية يحتاج إلى إشراف تربوي فعال يعمل على تحسينها، وتوجيه الإمكانات البشرية والمادية فيها وحسن استخدامها والإسهام في حل المشكلات التي تواجه تنفيذها بالصورة المرجوة، كما يقع على عاتق المشرف التربوي عبء توجيه المعلمين وإرشادهم أثناء الخدمة لمواجهة التغيرات العالمية المعاصرة في المعرفة العلمية التكنولوجية وتوظيفها لخدمة العملية التعلمية وتحقيق أهدافها المتوسط ومنهم الضعيف، والمتميزون قلة في جميع القطاعات، ولذلك فإن المنطق العلمي يقتضي العودة إلى الواقع، وتشخيص أحوال المعلمين، ثم العمل على تحسين أداء الضعاف منهم، وخير وسيلة لذلك هو الإشراف التربوي الذي يعد ركناً هاماً من أركان المنظومة التربوية، و يقع على عاتقه تنفيذ السياسة التعليمية في أي مجتمع، وتوجيه الإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف التربية والتعليم التي يسعى المجتمع إليها.

مفهوم الإشراف التربوي:

1- تطور مفهوم الإشراف التربوي :

مر مفهوم الإشراف والدور الذي يلعبه المشرف التربوي في تطوير العملية التربوية بتطورات كثيرة متنوعة على مر الزمن، كما أن كثيراً من المعاني المختلفة التي أعطيت لمفهوم الإشراف في مراحل متعاقبة من هذا القرن لا تزال معترفاً بها وسائدة بين العديد من المختصين والمهتمين بشؤون الإشراف التربوي .وعلى العموم فقد كانت العوامل السياسية والدينية هي المقرر المباشر لفلسفة الإشراف وأهدافه وممارساته منذ التاريخ المبكر للتربية الإنسانية وحتى نهاية عصر النهضة الأوربية على وجه التقريب. ففي التربية البدائية كان الكاهن هو المعلم الرئيس لأبناء المجتمع والمشرف المطلق على تيسير أنشطته اليومية بما في ذلك إعداد المعلمين أو الكهنة الجدد والعرافين والكتاب ورجال الفن والمعرفة.

وفي التربية العربية الجاهلية تركز الإشراف على التربية، والتدريس بين الآباء ومعلمي الكتاتيب أنفسهم، أما في الإسلام فقد اصطبغ الإشراف بالمبادئ الدينية وتميز بها، فكان المعلم مربياً ومشرفاً ذاتياً في آن واحد يحاسب نفسه بنفسه غالباً ويرى تلاميذه أقرب إليه في كثير من الأحيان من أسرته وأولاده (حمدان، 1992: 8-9)

وقد سمي المشرف في بداية عهد الخلافة الإسلامية بالمحتسب الذي يراقب الكتاتيب وما يعلم فيها ويراقب نظافتها وطرق التعليم فيها وموافقتها للصحة. وبعد ظهور المدارس في عهد الدولة العباسية تم تعيين ناظر للمدرسة ليشرف على المدرسة وما فيها ويتولى النظر في إدارة المدرسة وإليه المرجع في كافة الأمور ويكون من العلماء أو أصحاب الرتب في الدولة (الديوه جي،1982: 990).

أما في العصر الحديث فإن الإشراف التربوي قد نشأ في أول أشكاله في القرن السادس عشر الميلادي في مدينة بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث نظمت لجان من الآباء لزيارة المدارس، ومراقبة أعمال المعلمين، ثم تزايدت أعداد المدارس، فتم تفريغ أحد المعلمين ليقوم جزئياً بمهام الإشراف

على المعلمين، إلى أن تولدت القناعة بأن يقوم بهذه العملية شخص معين هو مدير التربية في المنطقة التعليمية، وقد مارس المدير أعماله في التفتيش على المعلمين، مركزاً على النواحي الإدارية، حيث كان يمارس أعماله في مراقبة المدارس والمعلمين، من أجل ضبط عملية التعليم، وبقي هذا الشكل مستمراً حتى الربع الأول من القرن العشرين(الإبراهيم،2002: 140).

ويبدو أن المرحلة الجديدة الثانية لتطور هذا المفهوم قد بدأت حديثاً وهي ما يمكن أن نطلق عليها مرحلة النظر إلى الإشراف التربوي على أنه لا يتعلق بمجال واحد أو مجالات محددة من العملية التربوية وإنما تتصل بجميع هذه المجالات والتفاعلات الموجودة بينها .

وقد نظر كل من وايلز وبوندي إلى تطور الإشراف التربوي كالتالي "ظهر التفتيش في مطلع القرن الحالي متأثراً بنظرية الإدارة العلمية، مما أدى إلى أن يكون الإشراف العلمي والتفتيش في نفس المرحلة. كما تأثر بين عامي 1920–1930 بالإدارة البيروقراطية، وسمي بالإشراف البيروقراطي، ثم تأثر بحركة العلاقات الإنسانية في الإدارة، واتسمت هذه المرحلة من مراحل الإشراف بقيام علاقات ودية بين المعلم والمشرف واهتم المشرف بحاجات المعلم الشخصية، ثم بدأ الإشراف يتميز بمراحل تطوره في أواخر الخمسينات، حيث ظهر الإشراف كتطوير للمناهج والإشراف الإكلينيكي ونظام فلاندرز للتفاعل الصفي(Wiles &Bondi , 1980 :4)

ومن خلال الدراسات الخاصة بموضوع الإشراف التربوي مثل دراسة (قاسم 1997 ؛ المدلل 2003 ؛ البنا 2003 ؛ المقيد: 2006 ؛ صيام 2007) يمكن أن نستخلص أن الإشراف التربوي مر بمراحل ثلاث هي: مرحلة التفتيش، ومرحلة التوجيه، ومرحلة الإشراف التربوي، وفيما يلي عرض لأهم التطورات التي حدثت في مفهوم الإشراف التربوي.

1.1. مرحلة التفتيش:

عاصرت هذه المرحلة النظريات الكلاسيكية القديمة في الإدارة، وظهر أسلوب التفتيش في ظل الإطار الاجتماعي في تلك الفترة التي تتصف بالجمود والارستقراطية، كما واكب ذلك الإدارة العلمية والبيروقراطية، التي تميزت بتمركز السلطة الأوتوقراطية والتنافس بين الأفراد والجماعات، واتخاذ العقاب

وسيلة للإصلاح والتوجيه. ومن خلال اطلاع الباحث وتأمله لمرحلة التفتيش سجل أهم خصائص هذا الأسلوب بما يلي :

- يركز المفتش جل اهتمامه على التحصيل و يهمل غيره من العوامل والظروف الأخرى المتداخلة والهامة وخاصة فيما يتعلق بالتلاميذ .
- يهتم بتقرير الواقع ومدى التزام المعلم بالتعليمات والقرارات دون القيام بعمل إيجابي نحو التحسين
- يعتمد المفتش على عنصر المفاجأة وتصيد الأخطاء اعتقاداً منه بأنه السبيل إلى كشف العيوب والأخطاء من أجل القضاء عليها .
- كان ينظر إلى المعلم كأداة لتنفيذ ما يطلب منه ولتطبيق المنهاج الدراسي وزيادة تحصيل التلاميذ بغض النظر عن طبيعته الإنسانية ومشاعره .
- يعتبر أسلوب التفتيش أن المفتش هو صاحب السلطة العليا وعليه وحده أن يقرر كل شيء بالنسبة للمعلم.
- طبيعة العملية الإشرافية والأسلوب الذي كانت تتم فيه، والفلسفة التي كانت تقف خلفها لم تكن لتسمح لأي إمكانية لعملية تطوير العاملين بالمؤسسات التعليمية، وبالتالي تطوير العملية نفسها وتحقيق أهدافها.

ومن خلال ما سبق يتضح أن لمثل هذا النمط التفتيشي سلبيات كثيرة منها تعطيل روح المبادأة والابتكار، ولا يساعد على تكوين علاقات إنسانية، وتنعدم الروح الديمقراطية ما بين المعلم والمفتش، لأنه يركز على عيوب المعلم ويهمل مصادر القوة فيه.

2.1. مرحلة التوجيه التربوي:

بدأت هذه المرحلة من (الثلاثينات حتى الأربعينات من القرن العشرين) حيث تطور مفهومه مع تطور نظريات الإدارة مثل حركة العلاقات الإنسانية والمدرسة السلوكية الاجتماعية، وما تنادي به نظرياتهما من التركيز على الأساليب الديمقراطية التعاونية، والابتعاد عن الاستبدادية والتسلط والفردية، ومن أبرز خصائص التوجيه ما يأتي:(الطعاني،2005: 340)

- العلاقة بين الموجه والمعلم علاقة طيبة وتعاونية.
- يعتمد التوجيه على القيادة الرشيدة التي تدرس وتحسن العملية التعليمية وتدعو إلى مساهمة كل من يهمه أمر تحسين العملية التعليمية التعلمية.

- يؤكد على احترام شخصية المعلم ويتيح له فرص النمو الذاتي ويترك له حرية التفكير ويسمح له بالمشاركة في توجيه التعليم وتحديد سياسته ومناقشة أهداف وخطط التعليم

ورغم ذلك لم يستمر العمل بمفهوم التوجيه التربوي من قبل الموجهين وذلك للأسباب التالية:(طافش،2004: 70)

١ –أن عملية التوجيه التربوي تقوم على فرضية خاطئة، وهي أن الموجه يعرف والمعلم لايعرف.

٢ –أن عملية التوجيه تستند إلى النزعة الفوقية.

٣ –أن عملية التوجيه تركز على المعلم فقط، وتهمل الأطراف الأخرى المشاركة في العملية

وعلى الرغم من التطور في مفهوم عملية التوجيه التربوي إلا أنه كان من الصعب على المفتش الانتقال من مفهوم وأسلوب التفتيش إلى مفهوم وأسلوب التوجيه، ذلك لأن هدف التعليم ظل في نظرهم إكساب المعرفة للطالب، وهو مرتبط بالتفتيش أكثر من التوجيه، مما أبقى على سلبية اتجاهات المعلمين نحو التوجيه التربوي(دويك وآخرون، 1998: 117).

3.1. مرحلة الإشراف التربوي:

أخذ مفهوم الإشراف التربوي في الأوساط التربوية يتطور ليأخذ معنى أشمل وأوسع، حتى يلبي احتياجات النظرة الشاملة لعناصر العملية التعليمية التعلمية، وانتقل الإشراف التربوي من موقف الاهتمام بالمعلم وبتحسين أدائه وبتعديل سلوكه التعليمي، إلى الاهتمام بالموقف التعليمي التعلمي ككل، وإحداث التعديل والتغيير الإيجابي المرغوب فيه في مختلف عناصره وهي: المعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة والتسهيلات المدرسية، والإدارة الصفية. (كامل عبد الفتاح أبو شملة، 2009: 20).

-2- تعريف الاشراف التربوي:

.1.2. تعريف الإشراف لغة:

ورد في لسان العرب: أشرف الشيء: بمعنى علاه، وأشرفت الشيء: علوته، وأشرفت عليه: اطلعت عليه من فوق(ابن منظور، 1995: 2241-2244).

كما ورد في المعجم الوسيط: أشرف الشيء: علاه وارتفع، وأشرف عليه: اطلع من فوق، وتولاه وتعهده وقاربه، أشفق عليه، والمشرف من الأماكن: العالي المطلع على غيره(المعجم الوسيط،1972: 479 - 480).

ومن خلال التعريفات السابقة يتبين أن كلمة مشرف اسم فاعل للفعل أشرف، وكلاهما مشتق من الفعل (أشرف)، وبهذا الخصوص يكون الإشراف هو الإطلاع على أعمال الغير بغرض تفحصها، ويكون المشرف هو الشخص الذي ينظر إلى أعمال الغير نظرة فاحصة، ويطلع عليها باعتباره أعلى منهم مكانة ووظيفة.

وفي اللغة الإنجليزية نجد أن كلمة الإشراف مشتقة من الفعل (Supervison)، وقد ورد في قاموس اللغة الإنجليزية (Supervise) أن هذا الفعل يعني الإشراف والمراقبة (Dictionary Longman, English,2001 :319).

.2.2. تعريف الإشراف التربوي اصطلاحاً:

عرف طافش الإشراف التربوي بأنه" مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها، وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم، والدفاع عن وطنهم(طافش،2004: 730).

ويرى بعض الباحثين أن الإشراف التربوي يعرف" بأنه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وتهدف إلى

دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعلمية التعلمية(عطوي،2001: 231).

ونظراً لشمول وتعدد مهام المشرف التربوي، اتجهت بعض التعريفات لتعكس بعض هذه المهام، فالباحث تشارلز بوردمان يعرف الإشراف بأنه المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة، فرادى وجماعات، لكي يفهموا وظائف التعليم فهما أحسن، ويؤدوها بصورة أكثر فاعلية، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية والعميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث(السعود،2002: 670).

أما Wiles (وايلز) فيرى أن الإشراف التربوي " عملية عقلية متبادلة تؤدي إلى نجاح الخبرات التعليمية للبنين والبنات " ويحدد وايلز الهدف من الإشراف التربوي بقوله " الإشراف نشاط يوجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم على أكمل صورة " (Wiles,1986 :16)

ويجمع التربويون على أن عملية الإشراف التربوي، هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم ، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن من اتجاهاتهم(عطوي،2008: 213)

ويرى الباحث كامل عبد الفتاح أبو شملة(2009) بأن الإشراف التربوي: عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية، والعمل على تهيئة الإمكانات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطلاب فكريا وعلمياً واجتماعياً وتحقق لهم الحياة السعيدة في الدنيا والآخرة (كامل عبد الفتاح أبو شملة،2009: 21)

يعرف الباحث حسن احمد الطعاني(2005) الاشراف التربوي على انه عملية تعاونية قيادية ديموقراطية منظمة, تعنى بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من مناهج و وسائل و اساليب

وبيئة و معلم وطالب و ادارة وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف و تقييمها للعمل على تحسينها و تنظيمها من اجل تحقيق اهداف العملية التعليمية التعلمية (حسن احمد الطعاني, 2005: 19)

وحسب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم **فالإشراف التربوي** عملية شاملة لموقف التعليمي بكل عناصره :المعلم, الطالب , المنهج , البيئة المدرسية, كما انه اداة اتصال وتفاعل بين المؤسسات التعليمية والادارة , وتنمية شامة لقدرات العناصر المشركة في العملية التعليمية كما انه تحسين الواقع الميداني (سلامة عبد العظيم حسين و آخرون, 2006 : 14) .

ويعرفه أيضا الباحث حسين السيد حسين على أنه عملية تهدف الى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج والطرق التعليمية التي تساعد التلاميذ على التعلم بأسهل الطرق وافضلها بحيث تتفق وحاجاتهم و بهذا يصبح المشرف الفني قائدا تربويا ... كما أن الاشراف نشاط يوجه لخدمة المعلمين و مساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم في اكمل صورة. كما انه يعتمد على دراسة الوضع الراهن . ويهدف الى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم .لانطلاق قدراتهم و رفع مستواهم الشخصي و المهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية و تحقيق اهدافها (يحيى محمد نبهان, 2007: 65).

ويعرف أيضا الباحث تيسر الدويك واخرون على انه عملية الاتصال والتفاعل بين مختف اطراف العملية التربوية وعناصرها . ولتحقيق فرص تعلم مناسبة للطلاب . و فرص نمو مناسبة لسائر الاطراف (تيسر الدويك واخرون، , 1998 : 130) .

ويرى البعض الآخر أمثال Mosher(موشير) وPuerl (بريل): أن الإشراف مهمة قيادية و تدريبية فيؤكدان على انهما يعدان مهمة الاشراف هي تعليم المعلمين كيفية التعليم والقيادة المهنية في اعداد تشكيل التربية العامة , وبتحديد ادق تطوير مناهج التربية وكيفية تدريسها وأشكالها (سعيد جاسم الاسدي وآخرون, 2003: 18) .

وقد عرفه الباحث فيصل الراوي وآخرون تعريفا أكدوا فيه على البعد الإداري لعملية الاشراف حين وصفوه بأنه : "حلقة وصل بين القيادة التربوية من جهة و المعلم من جهة اخرى تيسر ترجمة السياسة التربوية على ارض الواقع" (سامي سلطي عريفج , 2001: 202 – 203)

ويعرفه الباحث عبد العزيز البسام بأنه « عملية تربوية متكاملة تعني بالأغراض والمناهج واساليب التعليم والتعلم واساليب التوجيه والتقويم وتطابق جهود المدرسين وتتفق وايهم، وتسعى إلى التوفيق بين أصول الدراسات وأسسها النفسية والاجتماعية وبين احوال النظام التعليمي في دولة ما ومتطلبات إصلاحه وتحسينه » (سهى نوصاليوو,2005: 27).

ومن هنا يرى الباحث كامل عبد الفتاح أبو شملة(2009) أن الإشراف التربوي يتضمن (كامل عبد الفتاح أبو شملة،2009 :16)

- خدمة تربوية: فالمشرف يوجه الفرد ويرشده ويعمل على تهيئة الظروف لنموه المهني، ونمو التلاميذ في الإتجاهات السليمة.
- عملية تعاونية : فالمشرف والمعلم زميلان في المهنة يتعاونان في العمل لتحقيق الأهداف المنشودة والارتقاء بمستوى التعليم والتحصيل للتلاميذ.
- خدمة اجتماعية : فالمشرف يوجه عنايته لدراسة ظروف التلاميذ خارج المدرسة أو عدم قدرتهم على عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة لتحقيق التكيف مع واقع وظروف المدرسة.
- وسيلة لتحقيق أهداف التعليم والتعلم : مهمة المشرف معاونة المعلم على فهم وتحقيق أهداف التعلم.

ومن خلال كل هذه التعاريف فيمكن القول أن الاشراف التربوي يعمل على النهوض بعمليتي التعليم والتعلم كليهما, ان معنى « ان تشرف» هو أن تنسق, وأن تحرك, وأن نوجه نحو المدرسين، في إتجاه يستطيعون معه, بإستخدام ذكاء التلاميذ، أن يحركوا نمو كل تلميذ, وأن يوجهوه إلى أغنى, وأذكى مساهمة فعالة في المجتمع, وفي العالم الذي يعيشون فيه.

-3- خصائص الإشراف التربوي:

فيما يلي مجموعة من السمات والخصائص المميزة للإشراف التربوي الفاعل من أهمها(طافش،2004: 77)

- ❖ الإشراف التربوي عملية ديمقراطية منظمة تقوم على التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم والمشرف التربوي من أجل النهوض بالعملية التربوية والتعليمية التعلمية. وذلك من خلال توجيه

المعلم إلى أفضل الطرق التدريسية التي تلائم مادة تخصصه، ومن ثم تدريبه عليها تدريباً عملياً، موظفاً أكثر التقنيات ملاءمة لطبيعة المادة ولموضوع الدراسة.

- ❖ الإشراف التربوي عملية إنسانية وأداة فاعلة لتقديم خدمات اجتماعية، لذلك يعمل المشرف التربوي على توثيق علاقاته مع المعلمين المنوط به عملية التفاعل معهم والإشراف على أعمالهم، مما يساعده في القيام بدوره الفعال لتذليل الصعوبات والمعوقات التي قد تطرأ في الميدان بين المعلم وزميل له. أو بين المعلم وطالب، أو بين المعلم وإدارة المدرسة، وذلك في مناخ اجتماعي سليم يسوده الود والاحترام المتبادل.
- ❖ الإشراف التربوي عملية قيادية تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية وتحقيق أهدافها.
- ❖ الإشراف التربوي عملية شاملة تعنى بكل ما يمت إلى العملية التربوية بصلة ابتداء من تحسين أداء المعلمين، ومروراً بالوسائل المعينة، والأنشطة المصاحبة، وأدوات التقويم وانتهاء بتطوير المناهج والبيئة المدرسية. فيعمل على تحسينها وتطويرها في إطار الأهداف والتوجهات العامة للتربية والتعليم.
- ❖ الإشراف التربوي عملية حافزة تهتم بتشجيع المعلمين والطلاب على التنمية الذاتية والتجديد والابتكار وشعاره ذلك" انطلق أيها المعلم " بشرط أن يكون هذا الانطلاق عملياً ومدروساً ومبنياً على وعي وبصيرة، وفي إطار الأهداف التي تقررها القيادة التربوية العليا.
- ❖ الإشراف التربوي عملية فنية متخصصة تتطلب نمواً مستمراً لكل من المشرف والمعلم والمدير والطالب.
- ❖ الإشراف التربوي عملية ديناميكية مرنة لا تقتصر على أسلوب واحد، وإنما توظيف جميع الأساليب والوسائل المتاحة لتحقيق أهداف التربية وفق ما يتطلبه الموقف والهدف.

كما يتميز الإشراف التربوي بالتواصل المفتوح بين المشرفين والمعلمين، ويقوم على مساعدة المعلمين في النمو المهني ويتيح لهم الفرصة للبحث والتجريب، وهذا بدوره ينعكس بشكل إيجابي على سلوك المعلمين والطلاب بما يخدم العملية التعليمية التعلمية.

-4- أهمية الإشراف التربوي:

فيما يلي بعض الأدلة التي تشير إلى أهمية الإشراف التربوي(سيسالم وآخرون، ، 2007: 40)

- ✓ التطور الكبير والسريع في مجالات المعرفة وتطبيقاتها، والحاجة إلى تطوير مجتمعنا، بحيث يكون أكثر إيماناً بالعلم والتكنولوجيا تمشياً مع الانفجار المعرفي.
- ✓ التطور الكبير في البحوث التربوية، واكتشاف الكثير من الحقائق والمفاهيم التي يمكن أن تسهم في النمو المهني للمعلمين .
- ✓ يبدأ عدد كبير من المعلمين الخدمة دون إعداد مهني كاف وهنا تكمن الحاجة للإشراف عليهم.
- ✓ أثبتت الملاحظة اليومية والخبرة أن المعلم المبتدئ مهما كانت صفاته الشخصية واستعداده وتدريبه، يظل بحاجة ماسة إلى التوجيه والمساعدة، من أجل التكيف مع الجو المدرسي الجديد وتقبل العمل بجميع أبعاده ومسئولياته.
- ✓ الإشراف التربوي ضروري أيضاً للمعلم القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس.
- ✓ إن التغيير في الأساليب التربوية وكذلك في المناهج الدراسية يؤكد الحاجة إلى عملية التوجيه، وذلك لتوضيح فلسفة التغيير ومبرراته أمام الذي ما زال متمسكاً بالأساليب التقليدية التي اعتادها في التدريس.
- ✓ حاجة المعلم المتميز في بعض الأحيان إلى الإشراف و التوجيه لا سيما عند تطبيق أفكار جديدة، ويستطيع المشرف التربوي استغلال كفاءة المعلم المتميز وخبرته في مساعدة المعلمين الأقل قدرةً وخبرة، وخاصة في ظل المناهج الفلسطينية الحديثة.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن الإشراف التربوي ضرورة للعملية التربوية حيث يعتبر عموداً من الأعمدة التي ترتكز عليها العملية التربوية، فهو الذي يحدد المعالم أو يرسم الطرق وينير السبل أمام العاملين في هذا الميدان لبلوغ الأهداف المنشودة.

5- أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي بشكل عام إلى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليها، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضعها وزارة التربية والتعليم أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة.

ولتحقيق الهدف العام تتناسق مجموعة من الأهداف الفرعية فيما بينها وتتكامل ،لكنها تختلف فيما بينها باختلاف ظروف البيئة والأهداف التي يضعها النظام التربوي في المجتمع، وسنعرض فيما يلي بعض وجهات نظر الباحثين حول هذه الأهداف فيما يلي:

يرى الباحث المساد(1986)أ نه على الرغم من تعدد أشكال الإشراف التربوي، إلا أن أهدافه تدور حول ما يلي:(المساد،1986: 24- 25)

- تحسين وتطوير الموقف التعليمي التعلمي بجميع جوانبه وعناصره الفنية.
- تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والعليم للتدرب بصورة ميدانية.
- مساعدة المعلمين على النمو المستمر من خلال العلاقات الإنسانية.

ويرى الزهري(1987) أن أهداف الإشراف التربوي هي: (الزهري،1987: 44)

- أن يميز المعلم بين الهدف والوسيلة ، وأن يربط بين المواد الدراسية ذات العلاقة.
- إدراك مشاكل النشء والعمل على حلها وتحسين العلاقات بين المعلمين.
- بناء قاعدة خلقية صلبة بين جماعة المعلمين وتوجيههم وتوحيدهم في جماعة متعاونة.
- وضع المعلم في المكان المناسب لاستعداداته وقدراته.
- ترغيب المعلمين الجدد في مهنة التدريس.
- توجيه المعلم نحو أساليب التقويم.
- ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

أما الباحث حمدان(1992) فأضاف مجموعة أخرى من الأهداف المرتبطة بالتربية والحياة المدرسية منها:(حمدان،1992:14- 16)

- توفير معلومات حول تقدم التربية المدرسية وإنجازاتها وأنواع الصعوبات التي تواجهها.
- توفير المعارف والتعليمات الموجهة للتربية المدرسية والمساعدة على إغنائها ورفع فعاليتها.
- توفير بيئة نفسية واجتماعية ومادية مدرسية مشجعة للتعلم والإدارة والتعليم.
- تنسيق الجهود والمحاولات المدرسية والاجتماعية لانتظام التربية المدرسية واستمرارها ورفع إنتاجيتها.
- إدارة وتوجيه عمليات التغيير في التربية الرسمية، ومتابعة انتظامها للعمل على تأصيلها في الحياة المدرسية وتحقيقها للآثار المرجوة.

ويرى الباحث الدويك وآخرون(1998) أن الإشراف التربوي يعمل على إحداث التغيير الشامل في الموقف التعليمي بأكمله من خلال تعديل المنهاج ليشبع الحاجات الضرورية المباشرة للطلاب، وتعديل أساليب التدريس وطرقه بما يتناسب ومستوى الطلاب، ودراسة واقع المنهاج التعليمي ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف فيه ووضع حلول جديدة لمشكلات التعليم وتقييم الموقف التعليمي بشكل شامل(الدويك وآخرون،1998: 80-81) .

أما الباحث طافش فيرى أن أهداف الإشراف التربوي تتمثل في: (طافش،2004: 96-97)

- المساعدة في اختيار المعلمين وانتقاء العناصر القادرة على ممارسة مهنة التعليم بنجاح، والمساعدة في إعداد برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.
- توفير الأمن الوظيفي للمعلمين.
- إثارة قابلية المعلمين للعمل.

أما الباحث سلامة حسين وآخرون(2006) فقد ذكر مجموعة من الأهداف للإشراف التربوي تتمثل فيما يلي: (سلامة حسين وآخرون،2006: 23-24)

- إحداث التغيير والتطوير التربوي من قبل المشرف التربوي ، فهو من خلال مركزه قادر على الإطلاع على المستحدثات التربوية وخلاصة الأبحاث مما يجعله قادراً على تطبيقها وتجريبها واطلاع المعلمين عليها، ومساعدتهم على ممارسة الأساليب والأفكار الجديدة.
- تحسين الظروف المدرسية وذلك من خلال تحسين علاقة المعلمين بعضهم ببعض، وتشجيعهم على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة.
- توضيح أهداف التربية.
- الربط بين المواد الدراسية وتحقيق الانسجام في جميع عناصر المنهج المختلفة.
- بناء قاعدة أخلاقية بين المدرسين أساسها التفاعل الإيجابي والعمل الجماعي بين المشرف والمدرسين والطلاب بحيث تضع هذه العلاقة أصولاً لمهنة التدريس قائمة على الاحترام والتعاون.

ويلاحظ أن الأهداف السابقة تتناول الإشراف التربوي كعملية متكاملة تمس جميع جوانب العملية التعليمية، من خلال اتجاهها نحو تطوير أداء المعلم، بما ينعكس على تحسين مستوى الطلبة فضلاً عن تعرضها للمنهاج الدراسي، وإبراز دور المشرف التربوي نحو محتوى المنهاج، وتذليل العقبات التي تعترض تنفيذه.

6- مبادئ الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي هو عملية تهدف إلى تطوير وتنظيم جميع عناصر الموقف التعليمي، وذلك من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم. ومن هذا المنطلق لا بد من إرساء قواعد متينة، يقوم عليها الإشراف التربوي ليقوم بدوره الفاعل الذي قام من أجله، وبذلك تتحقق الأهداف التي نسعى لتحقيقها في أسرع وقت، وأقل تكلفة ممكنة(طافش،2004: 37).

ولكي يؤدي الإشراف التربوي دوره الفاعل فإنه يستند إلى عدة مبادئ: (حسين وآخرون،2006: 21).

- الإيمان بأهمية العمل التعاوني أي تعاون جميع الأطراف من معلم ومدير مدرسة ومشرف تربوي في إطار مفهوم العمل الجماعي المشترك القائم على تبادل الخبرات.
- توفير البيئة التربوية والتعليمية الصالحة التي تساعد على تهيئة الفرصة لنمو التلميذ نمواً متكاملاً، ويتطلب ذلك أن يكون للإشراف دور واضح في إزالة العقبات التي تواجه العملية التعليمية التعلمية، وفي توفير الظروف المادية والبشرية التي تساعد على توفير البيئة الصحية.
- معاونة المعلم على زيادة فهمه لأهداف العملية التعليمية، ودراسة المناهج وتحليلها واقتراح وسائل تحسينها، والوقوف على أحدث الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس تخصصه.
- التنسيق بين المعلمين على أساس توزيع الكفاءات المهنية على المدارس بشكل يحقق تكافؤ الفرص بين المؤسسات التعليمية أي استفادة كل مدرسة من الخبرات المطلوبة.
- العمل على توفير فرص النمو المهني والأكاديمي والثقافي للمعلمين، وذلك بتضافر جهود كل من إدارة المدرسة والتوجيه ونقابات المعلمين وروابطهم في عملية الإشراف.

ويشير أيضا الباحث سيسالم وآخرون(2007) إلى مبادئ أخرى هي: (سيسالم وآخرون،2007: 59)

- الإعتراف بقيمة المعلم، وإنه الحلقة الأقوى في العملية التربوية، والأقدر على تحديد قدراته، وإمكاناته الذاتية ، ويتطلب ذلك أن يقوم المعلم بتقويم ذاته، ويختار وسائله لحل المشكلات التي تعترض عمله ويحدد الأسلوب الأنجح لتلبية احتياجات الطلبة، ويقوم بمراقبة نموه المهني.
- إن الإشراف التربوي بمعناه الحديث، لا يمكن أن يتم إلا من خلال جهاز يتكون من أشخاص مؤهلين تأهيلاً كاملاً لهذا العمل ولديهم خبرة واسعة في التعليم والتعلم.
- عملية التطوير يلزمها عملية تغيير في اتجاهات كل من المعلم والمدير والمشرف التربوي ليتقبل الأفكار ويخضعها للحوار البناء.

- الثقة في استعداد المعلمين للنمو وقدرتهم على المشاركة في توجيه أنفسهم والقيام بعملية التقويم الذاتي.

ويضيف الباحث طافش(2004) مجموعة من المبادئ للإشراف التربوي أهمها : (طافش،2004: 74-75).

- التجريب العلمي، حيث يدعو الإشراف الديمقراطي المعلمين والطلاب إلى تجريب أساليب وطرائق جديدة في العمل، ويعمل على أن يصبح هذا التوجه عادة سلوكية لديهم.
- التجديد والابتكار: يحاول المشرف التربوي تغيير وتعديل في خططه ووسائله لمواكبة كل جديد.
- استشراف المستقبل، يكتسب المشرف التربوي هذه السمة من خلال خبرته في الحياة، فتهبه القدرة على توقع المشكلات والصعوبات التي تواجه العمل، فيتخذ الإجراءات الوقائية التي تمكنه من تلافيها قبل وقوعها.
- الشمولية: على المشرف أن يراعي في تخطيطه جميع مجالات المجتمع التربوي، بحيث تتعاون هذه المجالات وتتكاثف لتلبية جميع حاجات المجتمع.

ويؤكد الباحث عبد الهادي (2002) على مجموعة من المبادئ أهمها :(عبد الهادي، 2002: 28) يقوم دور المشرف التربوي على مجموعة من العناصر والعمليات وهي:

- القيادة : وتتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلبة وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية في المدرسة لتنسيق جهودهم من أجل تحسين هذه العملية.
- الديمقراطية: تقوم على أساس احترام المعلمين والطلبة وغيرهم من المتأثرين بالعمل الإشرافي والمؤثرين فيه، وتسعى لتهيئة فرص متكافئة لنمو كل فئة من هذه الفئات.
- التعاون: يقوم على أساس تفاعل ومشاركة جميع ذوي العلاقة بالعملية من مديرين ومعلمين وطلبة وأولياء أمور في جميع مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- الشمول: أي يعني بجميع العوامل المؤثرة في تحسين التعليم وتطويره ابتداء من الفلسفة التي تقوم عليها التربية والتعليم وانتهاء بالنتاجات النهائية التي تم إحداثها في سلوك المتعلمين.
- العلمية: أي يعتمد على البحث والتجريب وتوظيف نتائجها لتحسين التعلم.
- المرونة: أي لا يعتمد أسلوباً واحداً، وإنما يعتمد أساليب متنوعة لتحيقي هدف تربوي محدد

ومن خلال استعراض آراء الباحثين السابقة حول مبادئ الإشراف التربوي، تبين أنها ركزت بشكل أساسي على طبيعة العملية الإشرافية، ودور المشرف التربوي كداعم للمعلم ومحفز له، لتطوير كفاياته في

مهنة التدريس، مع التركيز على احترام ذات المعلم، وإشراكه في تطوير العملية التربوية، كما يتناول الإشراف التربوي توظيف الأساليب العلمية لحل المشكلات التعليمية، وتشجيع المعلمين على الإبداع، وتقبل التغيير ومواكبة كل ما هو جديد.

7- أساليب الإشراف التربوي:

يعرف الأسلوب بأنه " هو مجموعة من أوجه النشاط يقوم بها المشرف التربوي والمعلم والتلميذ ومديرو المدارس من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي، وكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي ما هو إلا نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتبط بطبيعة الموقف التعليمي، ومتغير بتغيره في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة"(عطوي، 2001: 271).

ويعرفه الباحث كامل عبد الفتاح أبو شملة(2009) بأنه الطريقة التي يمارسها المشرف التربوي مع المعلم بهدف تحسين أدائه، وتطويره مهنياً، ويستطيع المشرف التربوي أن يقوم بعمله بنجاح وفاعلية من خلال تعامله مع العاملين في الحقل التعليمي بصورة ايجابية وبأسلوب مناسب. ولئن تنوعت أساليب الإشراف التربوي، وتعددت إلا أننا لا نستطيع القول أن أسلوباً واحداً منها هو أفضل الأساليب مع كل المعلمين وفي كل المواقف وفي جميع المدارس وفي كل الظروف، لأن الإشراف التربوي يتغير بتغير الأحوال المجتمعة، وبتغير الأهداف التربوية، وبتغير المواقف التربوية، وتختلف باختلاف هذه الأمور وما يكتنفها من متغيرات فرعية(كامل عبد الفتاح أبو شملة،2009:).

فأساليب الإشراف التربوي متداخلة ومتكاملة ومطروحة للمعلم لكي يختار بمساعدة المشرف التربوي ما يناسب الموقف التعليمي الذي يواجهه ليحقق الأهداف التي ينشدها، ويمكن أن نشير إلى مجموعة العوامل التي تؤثر في تحديد نوعية الأسلوب الإشرافي وهي : (عبد الهادي، ، 2006: 6)

- أن يتناسب الأسلوب مع الهدف الذي يراد تحقيقه.
- أن يلبي الأسلوب حاجة لدى المعلمين.
- أن يتلاءم الأسلوب مع نوعية المعلمين الخاصة والشخصية.
- أن يكون الأسلوب قابلاً للتقويم والملاحظة.
- طبيعة الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة.

- كفايات المشرف التربوي وإمكاناته.

ويضيف الباحث(سيسالم) وآخرون بعض المقومات الأخرى لاختيار الأسلوب الإشرافي منها: (سيسالم وآخرون،2007: 202)

- إيمان المشرفون بأهمية الأسلوب الإشرافي الذي تم اختياره، وقدرتهم على استخدامه.
- شمول الأسلوب الإشرافي لخبرات تسهم في نمو المعلمين وتحسين العملية التعليمية.

ولقد نالت الأساليب الإشرافية اهتماماً كبيراً من الباحثين والقائمين على الإشراف التربوي، تمشياً مع ما طرأ على مفهومه وعملياته وأهدافه من تطورات، وقد ظهرت أساليب إشرافية عديدة ومتنوعة مثل الأساليب الفردية والأساليب الجماعية، والتي يتخذ كل أسلوب منها عدة أساليب إشرافية مباشرة وغير مباشرة.

وبناء على ما سبق فإن المشرف التربوي هو سيد الموقف يستطيع اختيار المناسب من هذه الأساليب بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة ويحقق نتائج أفضل.

وقد صنفت معظم التربويات الأساليب الإشرافية إلى: (سيسالم وآخرون،203:2007)

أ) أساليب فردية: لأنها تقتصر على المشرف والمعلم فقط، ويمكن تصنيفها كالتالي:

- زيارة المدرسة.
- زيارة المعلم في الصف.
- المقابلة الفردية بعد زيارة الصف.
- زيارة المعلم لزميل في صفه وبإشراف أو توجيه من المشرف التربوي.

ب) أساليب جماعية: حيث يقوم المشرف التربوي بمفرده بصورة عامة، وقد يتعاون مع زملائه في القليل منها، وتشمل مجموعة من المعلمين. وأما الأساليب الإشرافية الجماعية فأهمها:

- الدروس النموذجية.
- الورش التربوية.
- البحوث الإجرائية.
- الدورات التدريبية.
- الحلقات التدريسية.

- الاجتماع بالهيئة التعليمية.
- اجتماع المشرف بمعلمي مادة معينة أو صف معين.
- المؤتمرات التربوية.
- النشرات الإشرافية.
- اللجان العلمية المتخصصة.

ولقد تعددت آراء التربويين في أساليب الإشراف، فيرىToma Brigs (توماس برجز) وJoseph Justman (جوزيف جاستمان) أن أهم أساليب الإشراف التربوي هي الزيارات الصفية، والمؤتمرات التربوية، واجتماعات المعلمين الفردية والجماعية، والقراءات الموجهة، والمشاغل التربوية، والدروس التوضيحية، والمحاضرات، والنشرات التربوية. أما Harold Spears (هارولد سبيرز) فيركز على الزيارة الصفية كأسلوب مهم من أساليب الإشراف التربوي (Spears, 1975:263)

ويرى (جاسوانت سنج) أن زيارة الصف والتدريس التطبيقي والقراءات الموجهة والزيارات المتبادلة والورشة التربوي هي من أهم أساليب الإشراف التربوي (يوسف، 1979: 178).

ويرى الباحث كامل عبد الفتاح أبو شملة كمشرف تربوي ومن خلال الاستطلاع الذي قام به لمعرفة الأساليب الإشرافية الأكثر استخداماً من قبل المشرفين التربويين بوكالة الغوث الدولية ، وجد أن أكثر هذه الأساليب استخداماً هي حسب الترتيب (الزيارات الصفية – الدروس التوضيحية – توجيه الأقران – المشاغل التربوية – القراءات الموجهة) (كامل عبد الفتاح أبو شملة، 2009: 31).

8- مشاكل الإشراف التربوي:

إن مشاكل الإشراف عديدة ومتعددة، يمكن حصرها في ثلاثة أنواع وهي:

1.8. المشاكل التربوية:

أ –العدد الضخم من المعلمين: يشرف المشرف التربوي على عدد هائل من المعلمين، وبمستويات مختلفة من المساعد إلى الأستاذ المجاز. وكثيرا من المشرفون يشتكون من ردود الفعل لبعض المعلمين وهي ترجع إلى أسباب مختلفة، وهذه الردود أكثرها استفزازية ومؤثرة على نشاط المشرف التربوي، ومن هذه الزاوية على المشرف دراسة كل حالة على حدة، وأن يتعرف على معلميه وخاصة على ما يطلق عليه بالمدرس المشكل، وهو على أنواع :(العلوي محمد الطيب، 1982: 190).

1-المدرس المغرور:

وهو نوعان وأكثرهما شيوعا ما كان مصدره محاولة تغطية الجهل، والخوف، ومظهره الجرأة في الكلام أو في التعامل بقصد الإرهاب، والخداع ... والمدخل الطبيعي لعلاج هذه الحالة أن تظهر للشخص أن التهريج والمظهرية لا فائدة منهما، ولا ضرورة لهما .والنوع الثاني من الغرور هو المبالغة في الثقة قدراته وأعماله مع ما يصاحب ذلك عادة من التباهي بالقول أو الفعل. وخير طريقة لمواجهة هذا النوع من الحالات هي الصراحة التي تتضمن الاعتراف بمقدرة الشخص، ولكن مع الإشارة أن كثرة التحدث عنها يثير حفيظة الناس، وينتهي به، ولو بعد حين إلى الخيبة.

2-المدرس شديد الحساسية :

هو المعلم الذي يتأذى شعوره لأدنى سبب، فيثير مشكلة عسيرة، ولعل الخطوات الأولى في التغلب على شدة الحساسية هي التعرف على أسبابها ... والشخص الحساس يكون عادة ذا عقلية ممتازة، فإذا جمع إلى ذلك حبه للإنصاف، والعدالة، وإدراك أن تعليقات الناس لا تحمل معنى الإساءة، فإن هذا الشخص يكون ممن ينتظر لهم النجاح في المراكز التي تتطلب العلاقات، والصلات العامة. ومواجهة الشخص الحساس تتطلب حديثا لبقا، وديا هادئا حتى يتغلب على حساسيته.

3-المدرس العنيد:

إن للمدرس يرى دائما أن هناك سببا يدفع الشخص إلى الامتناع عن القيام بعمل ما وهو سبب وجيه في نظره على الأقل، ومع ذلك يستطيع المشرف التربوي أن يتعامل معه، ويتم التغلب على أسباب التذمر.

4-المدرس القلق:

يترتب على القلق، والهم النقص في أداء المعلم، ولا يمكن أن نقضي على القلق تماما .ولكن يمكن للمشرف التربوي الحد من حدة القلق، وذلك عن طريق مد يد المساعدة، والعطف عليه، ولعل الخطوة الأولى في المعالجة هو معرفة الأسباب بشكل موضوعي، ويرجع أسباب قلق المدرسين وسوء تكيفهم إلى في معظمها إلى ما يلي:

-ضعف صحة المدرس أو إصابته بمرض مزمن أو التعرض للإرهاق الشديد.

-عجز المدرس عن تحقيق مستوى ملائم من المعيشة.

-شدة طموح المدرس إلى مركز أحسن.

-الإساءة إلى المدرس من جانب المدير أو المشرف أو التلاميذ أو الأولياء.

-عجز المدرس على إنشاء علاقات اجتماعية طيبة قائمة على الاحترام والتقدير في محيط عمله.

- نقص أسباب الترفيه والاتصال الاجتماعي والتعبير عن الذات.

5-المدرس المتقدم في السن:

ومن خير الوسائل للقضاء على التذمر لدى المدرس المتقدم في السن، أن يطلب المشرف التربوي منه أن يعاونه، وأن يشركه معه في عمله، ويمكن تلخيص أسس معاملة المسن في بعض القواعد الآتية:

أ -اجعله شريك لك، استشره، واستعن به في الأمور التي يتقنها ولا تتردد في هذا الطلب أمام الغير.

ب -ألزم معه جانب الحذر أكثر مما يلزم مع صغار المدرسين، ولتكن ملاحظاتك لعمله على انفراد.

ج -اجعل للجانب الإنساني نصيبا في تعاملك معه، كأن تسأل عن أبنائه وأسرته.

6-المدرس المتذمر:

التذمر والشكوى مظهر من مظاهر النكوص إلى عهد الطفولة، على المشرف التربوي أن يعرف الأسباب الحقيقية للشكوى، وأن يتعمق في ماضي الشخص وتاريخ أسرته، فقد يجد في ماضيه سببا لذلك .كما يجب على المشرف أن يتخذ موقفا وديا متعاونا معه.

8.2. المشاكل الإدارية: (بوسعدة قاسم،2010: 121-122)

يوجد عدد لا حصر له من المشاكل، ولكن يمكن إجمال البعض منها:

1-كثرة عدد المعلمين ينجم عنه مشاكل إدارية كثيرة من حيث تنصيبهم وإسكانهم، وعدم الالتحاق ببعض الأماكن النائية.

2-التغيبات القصيرة والطويلة المدى والأمومة والاستيداع.

3-كثرة النزاعات :النزاع بين المعلمين وبين المعلمين والمدير والتلاميذ وكذلك الأولياء.

4-المشاكل المدرسية :وتكمن في البناءات المدرسية وتقادم البعض منها وعدم وجود مسكن المدير مثلا.

5-عدم اتخاذ الإجراءات القانونية لبعض الانحرافات الإدارية والمهنية.

6-التغيبات الطويلة لبعض التلاميذ منها بسبب المرض أو الترحال خاصة في المناطق النائية.

التفتيش:

لقد أصبح التفتيش (الإشراف التربوي) عملية مستمرة متكاملة من خلال المتابعة الدائمة لتسير عملية التعليم والتعلم والسعي إلى تطويرها و تغذيتها بالأفكار والتجارب فالتفتيش يجمع بين مجالات تربوية متعددة: كالإدارة والقيادة والمدرسة وطرائق التدريس، والتدريب، والمناهج الدراسية والعلاقات الإنسانية ويهدف بشكل أساسي إلى تحسين العملية التعلمية بمختلف جوانبها(ذكريات محمد مرتجي، 2009 :13).

وقد تعرضنا في هذا العنصر إلى تعريف التفتيش لغة وإصطلاحا وكذا و أنواعه ومهامه المفتش.

1- تعريف التفتيش:

1.1. التعريف اللغوي:

هو اسم فاعل من فعل فتش و معناه ,الشخص التواق إلى المعرفة الدقيقة لكنه الأشياء و حقيقتها ,و التشوق إلى حب الاطلاع على الخبايا ,و معرفة الظاهر و الباطن منها(احمد حسين اللقاني,1999: 213)

1.2. التعريف الإصطلاحي

كما يطلق عليه أيضا مصطلح مشرف تربوي فيشير أيضا إلى ذلك الشخص الذي يقوم بعملية الإشراف على الطلاب المعنيين داخل المدارس خلال الفترة المحددة من الكلية و يشترط فيه ان يكون متخصص في المادة التي يقوم بالإشراف عليها و يتمتع بخبرة طويلة في هذا المجال و قد يكون عضو هيئة تدريس أو موجها بالميدان أو مدرسا أولا بالمدرسة و يعد عنصرا أساسيا في تطوير مهارات المعلم التدريسية (أحمد حسين اللقاني,1999: 213)

ويعرف التفتيش بأنه الرؤية (vision) الحادة أو النافذة للسلوك وأساس الأشياء، القادرة على تحديد مظاهر القوة و الضعف فيها ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك و هو أيضا مراقبة أو ملاحظة التعليم و الإدارة و التدريس و قيل س و تقييم الكفاءات و القدرات و من ثم توجيههم و تطويرهم جميعا للأفضل بغية تحسين أداء العمل(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 12).

لقد تعدد التعريفات التي تناولت التفتيش تعدد التسميات المختلفة حيث نجد بالإضافة إلى مصطلح التفتيش مصطلحات أخرى أبرزها الإشراف التربوي، و بالرجوع إلى الأدبيات التربوية والتراث النظري لم توجد مراجع تتحدث عن التفتيش و لكنها وجدت بمفهوم آخر يوحي إلى نفس المعنى و هو الإشراف التربوي.

فيعرف التفتيش (الإشراف التربوي) بأنه : نشاط موجه معتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم، لإنطلاق قدراتهم ورفع مستوى العلمية التعلمية و تحقيق أهدافه (سهى نوناصاليوه،2005 :27)

ونستنتج من هذا التعريف أن التفتيش هو عملية يقوم بها المشرفين التربويين خدمة للعاملين في مجال التربية والتعليم كالمعلمين والمديرين من أجل تحسين مستواهم المهني والشخصي لعرض تفصيل العملية التعلمية التعلمية.

كما يعرف أيضا Briggs التفتيش بأنه تنسيق و إثارة و توجيه نمو المعلمين لغرض اثارة وتوجيه نمو كل الطلبة للمشاركة الذكية في المجتمع و العلم الذي يعيش فيه و هو المجهود المستمر المنظم لتشجيع و توجيه النمو الذاتي للمعلمين ليكونوا أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية (عدنان بدوي الإبراهيم، 2002: 14).

ويشير هذا التعريف إلى أن التفتيش بأنه العمل على مساعدة المعلمين أثناء تأدية مهمة التعليم لغرض تهيئة الطلبة للحياة المستقبلية و تنشئة جيل قادر على تحمل الصعاب.

2- أنواع التفتيش

تشير كثير من الدراسات التي تناولت موضوع التفتيش إلى أنواع مختلفة منه على أساس أن مهام المفتش عرضت تطورات كبيرة فلم تعد قادرة على زيارة المدرسين أو الإداريين للاطلاع على ما تكشف أعمالهم من قصور و تقويهم و محاسبتهم على ما يلاحظ من هفوات و أخطاء، بل تطورت لتصبح ذات بعد شمولي يمس كل جوانب العملية التربوية، و هذا التطور الحاصل في المفهوم أوجد أنواع كثيرة من التفتيش (الإشراف التربوي) تختلف باختلاف المعايير التي ينظر من خلالها الباحثون إلى التفتيش.

و أنواع التفتيش (الإشراف التربوي) خمسة وهي:

1.2.التفتيش (الإشراف) التصحيحي

و يقوم عمل المفتش (المشرف) هنا بتصحيح أخطاء المعلم الجسمية، فالمشرف هنا أحوج إلى استخدام لباقته و قدرته في معالجة الموقف سواء في مقابلة عرضية أو في اجتماع فردي، بحيث يوفر جوا من الثقة و المودة للمعلم على المشرف هنا أن يتصف بالباقة و الذكاء في أثناء ذكر الأخطاء حتى لا يسبب في إحراج المعلم بحيث لا يسيء إليه أو يشك في قدراته التدريسية (حسن أحمد الطعاني ،2005: 38- 39).

وتبدو أهمية هذا النوع من التفتيش في :التميز بين الأخطاء البسيطة التي لا تؤثر تأثيرا كبيرا على الأداء و الأخطاء الخطيرة ذات التأثير السيئ على العملية التعلمية. تجنب تضخيم الأخطاء البسيطة أو إهمال الإشارة إليها، ومعالجتها في ظل إبراز ما عند المشمول بالتفتيش من قدرات و إمكانيات، و ما له من استعدادات تمكنه من تحسين أدائه مع امداده بالطرائف و الأساليب التي تجنبه الوقوع فيها معالجة الأخطاء الكبيرة معالجة تقوم على اللباقة و حسن التوجيه و تقديم البدائل المناسبة (هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 48-49).

2.2. التفتيش البنائي:

يتضمن هذا النوع درجة اعلي من درجة التفتيش التصحيحي ,وإن كان يشترك معه في ملاحظة الأخطاء و التنبيه إليها ,غير إن المفتش في هذا النوع من الإشراف لا يتناول الأخطاء المكتشفة إلا إذا كانت له وسائل لتصحيحها و خطة واضحة المعالم من اجل علاجها, وفي الوقت نفسه فانه ينظر إلى النشاط المقدم نظرة تطورية (هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 49).

3.2. التفتيش القيادي:

يرى بعض الدارسين ان هذا النوع من التفتيش شهد في السنوات الأخيرة اهتمام المختصين بميدان التفتيش لأنه يتميز بالخصائص الآتية: مسايرته لما تقرره البحوث التربوية فيسعى إلى فهم المشكلات التي يفرزها المجتمع و تنعكس على العملية التعليمية. وجود تنسيق بين مختلف المفتشين فيما يتعلق بالأهداف المراد

تحقيقها ,حيث تتكاثف الجهود لتحقيق أهداف مشتركة متفق عليها على أن يستمر الاتصال بينهم من اجل تقويم ما تحقق و تدارك الاختلالات الملاحظة. البحث عن المواهب و القدرات الكامنة في المشمولين بالتفتيش و تطوير أحسن ما عند كل فرد منهم و تشجيعهم على الابتكار وتقدير المبادرات الفردية و التركيز على توفير البيئة المناسبة و الوسائل الكفيلة بتحقيق الأهداف التربوية. استخدام البحوث و الدراسات العلمية التطبيقية لمعرفة موطن الخلل في العملية التعليمية وبسط هذه الدراسات بين ايدي المشمولين بالتفتيش للاستفادة منها في تقويم أدائهم و تطوير أساليب ممارستهم التربوية (هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 59-54).

3- الإجراءات العملية التي يقوم بها المفتش:

ينبغي على المفتش أن يقوم بسلسلة من الإجراءات التنظيمية لدى مديرية التربية التي تلعب دورا هاما لضمان انجاز وإنجاح هذه العملية (هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 178):

- ملأ الجدول المتعلق بمخطط التكوين للسنة الموالية في بداية كل سنة دراسية ويرسل إلى مصلحة التكوين والتفتيش بالمديرية.
- التحضير الجيد للعملية التكوينية حيث ينبغي القيام بما يلي: إبلاغ المديرية عن طريق مراسلة تتضمن نوع التكوين ومجموعة المؤطرين والفئة المعنية بالتكوين وعدد المستفيدين والمحاور المقترحة وتاريخ ومكان الإجراء. في نهاية كل عملية تكوينية يتم تحرير تقرير أو محضر نشاط تكويني يتضمن التقييم الإجمالي للعملية والنتائج المتمخضة وكذلك إنجاز بطاقة تقييم للعملية التكوينية ترسل إلى مديرية التربية للولاية (مصلحة التكوين و التفتيش). مديرية التكوين بالوزارة بالنسبة لمفتش التربية والتكوين. المفتشية العامة بالوزارة بالنسبة لمفتشي التربية والتكوين.

4- مهام المفتش:(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 27-46).

1.4. التخطيط:

يعتبر التخطيط أول عنصر من عناصر الإدارة, وهو الأساس والمبدأ الأول الذي تقوم عليه العملية الإدارية، وهو ضرورة لازمة للإدارة الناجحة, لأن التخطيط العلمي يحدد ما يجب عمله في ضوء الأهداف المراد تحقيقها وفي ظل الإمكانيات المتاحة بأقل تكلفة وأقصر وقت. إن التخطيط في مجال التربية هام, ولا يستطيع المفتش أن يستغني عنه, كان يعتمد على الروتين المألوف أو يترك الأمور للظروف تسييرها كيفما اتفق, فإنه أن فعل ذلك, لن يصل إلى هدف, أو تحقيق غاية، وسوف يضيع وقته وجهده سدى, لن يعرف من أين يبدأ ولا في أي اتجاه يسير ولا إلى أين ينتهي. لن يعرف إذا كان قد نجح في تحقيق شيء أو لم ينجح, لن يستطيع أن يوجه جهود العاملين معه, أو يستخرج منهم أفضل ما عندهم من قدرة على العمل والإنتاج. إن التخطيط يعطي للتفتيش قوة في توجيه الجهود و تنسيقها, و في حفز العمل التعاوني, و كلما كان التخطيط سليما, و محكما, كان الأمل في تحقيق الهدف كبيرا. أن المفتش في تخطيط برنامج الإشراف مسئول عن سلامة تخطيطه, ومكلف بان يراعي أمورا لا يستقيم تخطيطه بدونها ومن ذلك:

- ليس هناك مثل أعلى أو نموذج يحتذي به, ولا مستوى يقف عند نقطة معينة, بل يجب مراعاة خصوصيات الموقف و البحث عن الحلول الملائمة و النتائج المنتظرة.
- يجب أن يكون التخطيط إبداعيا, يبتكر ويحدد, ويجرب ويغير، ولا يكتفي بأسلوب معين تفاديا للجمود و التحجر و بالتالي لا يسد باب التقدم و الإبداع.
- يجب ان يكون التخطيط شاملا ,يحيط بجميع جوانب النشاط و يشترك جميع الجهود، والإمكانيات التي يمكن استخدامها في تحقيق الأهداف.
- يجب أن يكون التخطيط مستمرا فلا يمكن إن نخطط عملية من العمليات ثم نتوقف، لننخرط في عمل أخر. و إنما نضع في الاعتبار، أن التغيير محتمل في كل وقت.
- كل تخطيط يجب إن يوضح الأهداف التي يجب بلوغها بغية تحسين وضعية ما.
- يجب إن تدرس الوسائل و الإجراءات التي يؤدي اتخاذها إلى تحقيق الأهداف لانتقاء أفضلها و أكثرها فعالية ,و مناسبة للظروف و الإمكانيات المتاحة مادية كانت أو بشرية.
- يجب أن توضع خطة التسيير على أساس معرفة المسير بصفة عامة للفاعلين.
- يجب إن يراعى عند التخطيط إن التحسين يحتاج إلى الوقت , فيجب أن تتاح للخطة فرصة كافية تثبت فيها و تتبين نواحي قوتها و نقاط الضعف فيها دون استعجال النتائج أو ضغط على الظروف.
- يجب أن يتضمن تخطيط التسيير إجراء تقويم للأشخاص و الوسائل و لكل جهد قام به كل منهم ومقدار ما أمكن تحقيقه منه و ما لم يكن.

2.4.التنظيم

يعتبر التنظيم العنصر الثاني من عناصر الإدارة و هو الوسيلة التي يرتبط بها أعداد كثيرة من الناس ينهضون بأعمال لتحقيق أغراض و أهداف متفق عليها، ويسلكون منهجا إداريا تحت إطار تنظيمي توزع فيه الاختصاصات, وتحدد فيه المسؤوليات, وتتضح فيه الأهداف, كما أنه يتم فيه تقسيم العمل وتحديد الاختصاصات, بما يكفل عدم الخلط أو التعارض. تتحدد نوعية التنظيم في الإدارة التعليمية تبعا لديناميكية العمل فيها، والتعاون والتنسيق والتفاهم في ضوء الإستراتجية التنظيمية التي تحدد أيضا نوعية وأسلوب الممارسة داخل الهياكل التنظيمية لإدارة التعليم, والتي تعتبر المسؤولة الأولى عن إنتشار العلم و التعليم بين جميع أفراد الشعب, وبذلك تكون هياكلها هي قنوات الاتصال بين المسئولين وكافة أفراد المجتمع. ومن ثم فإن تنظيمها والإشراف عليها والتنسيق بين إدارتها ويجب أن تخضع للمبادئ الأساسية للتنظيم الفعال. إن نجاح المفتش في مهامه العديدة مرتبط بمدى تحكمه في المجال التنظيمي و يتطلب منه العمل بما يلي:

- **تنظيم المكتب:** يعمد المفتش الى تنظيم مكتبه ليكون في هيئة لائقة, ويتعلق هذا التنظيم ب:
  - تسجيل الواردات و الصادرات.
  - ترتيب البريد في الملفات الخاصة بها حسب المراجع قصد تسهيل الاستعمال.
  - ترتيب الوثائق حسب انواعها.
  - تنظيم ملفات الموظفين و تصنيف المعلومات المتعلقة بهم مثل: بطاقات المعلومات الشخصية، مواقيت العمل تقارير التفتيش.
  - تسيير الأرشيف و ترتيبه لتسيير العودة إليه عند الحاجة.

- **تنظيم و تصنيف المناشير الوزارية:**

3.5.اللوحة القيادية للمفتش: هي عبارة عن فتح ملف يحتوي على الوثائق الأساسية والتي تسهل للمفتش الذي يباشر مهامه للقيام بعدد من العمليات مثل:

- خريطة المقاطعة التفتيشية.
- توزيع الموظفين حسب المؤسسات وتدوين المعلومات الإدارية والتربوية التالية:(الاسم واللقب, تاريخ ومكان الازدياد, المؤسسة, الدرجة الأخيرة, تاريخ سريانها, النقطة التربوية, تاريخها).

- بطاقات المعلومات الشخصية والمراقيب الرسمية.
- المناهج الرسمية المقررة.
- رزنامة العمليات التكوينية، والجلسات التنسيقية.
- رزنامة زيارة الموظفين:(الزيارات التوجيهية ,الترقية، المراقبة، التثبيت).
- دفتر خاص بعمليات التفتيش.
- الرزنامة الإدارية لمفتش التربية و التعليم الأساسي:(تنفيذها و متابعتها).
- تنظيم أيام الاستقبالات.

4.4.المراقبة والمتابعة:

إنها عنصر هام وفعال في نجاح التفتيش وتحقيق أهدافه، حيث يقوم المفتش أثناء الزيارة بالمعاينة والفحص الدقيق, معتمدا على منهجية علمية لكل الأعمال والأنشطة سواء كانت تربوية, مادية أو إجتماعية أو واقعا معينا أو نشاطا, ومتابعة نموه وتطويره بإستمرار, ثم إجراء تقييم لمعرفة مدى تطابقه وفق ما هو محدد في النصوص القانونية والتنظيمية والأهداف المسطرة. مجال المراقبة والمتابعة واسع، يشمل كل ما يتعلق بالعملية التربوية ويؤثر فيها: التدريس، الوسائل المادية والتعليمية, الصحة والتغذية, العلاقات الداخلية والخارجية, تطبيق المناهج والنصوص، التسيير الإداري والمالي ...

و قد حدد كل من القرار رقم: 176/507 ورقم 51 /177 المحدد لمهام مفتش التربية و التعليم المحدد لمهام مفتش التربية و التكوين و صلاحياتهم، ومهام المراقبة و التقييم في المادة الثامنة بما يلي:

- ✓ مراقبة الموظفين الذين يشرفون عليهم من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية وفق القوانين الأساسية المطبقة عليهم.
- ✓ تطبيق التوجيهات و التعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم و مواقيته و مناهجه و أساليب تقويم التلاميذ وتوجيههم.
- ✓ حسن سير المؤسسات التعليمية والتكوينية والهياكل الخارجية التابعة لوزارة التربية الوطنية من حيث الجوانب التربوية و الإدارة المالية.

لقد حدد أيضا المنشور رقم 88 بتاريخ 22-1-1997 الخاص بموضوع توصيات و تعليمات تتعلق بأنشطة مفتش التربية و التعليم الأساسي الصادر من المفتشية العامة ,إن كل زيارة تفتيش يجب إن تشمل مراقبة و فحص وثائق المؤسسة و المعلم خصوصا.

- ✓ وفرة البرامج الرسمية ومعرفة المعلم المزار بها.
- ✓ جدول التوقيت.
- ✓ سجل مجالس التعليم.
- ✓ حالة مراقبة الغيابات.
- ✓ رزنامة الاختبارات.
- ✓ الكتب المدرسية للتلاميذ.
- ✓ كراس النصوص للقسم أو الكراس اليومي للمعلم.
- ✓ التوازيع (السنوية، الفصلية, الشهرية).
- ✓ مذكرات تحضير المعلم
- ✓ دفتر النقاط
- ✓ كراريس التلاميذ
- ✓ إجابات الفروض و الاختبارات
- ✓ دفتر المراسلة
- ✓ الأدوات المدرسية الجماعية (مثل: الخرائط واللوحات والصور والمنقلة والفرجار والطباشير الملونة، الخ)
- ✓ ونفس الشيء فيما يخص التجهيزات والأدوات التعليمية إستعمالها في التخصصات التي تتطلبها (في الطور الثالث فقط).

إن المراقبة وحدها غير كافية لتحسين العملية التربوية بل يجب متابعة كل التوجيهات والتوصيات والملاحظات التي استفاد منها الموظفون في إطار الزيارات أو الملتقيات والتأكد من مدى تنفيذها وتطبيقها في الميدان، والتعرف على الصعوبات التي واجهت المعنيين أثناء عملية الانجاز. إن عملية المتابعة هامة و أساسية, إذ أنها تسمح للمفتش بـ :

- ✓ تقييم الأعمال والأنشطة المتفق عليها.
- ✓ التأكد من تطبيق التوجيهات والتعليمات والتوصيات.
- ✓ التيقن من أن الأعمال والأنشطة تتوافق و تتطابق مع النصوص والأهداف العامة المسطرة.

- ✓ معرفة مدى إنجاز وتطبيق المناهج والبرامج.
- ✓ التمكن من معرفة نوعية الموظفين وجديتهم وأخلاقهم في العمل.
- ✓ إبراز نقاط القوة والضعف في مختلف الأنشطة المنجزة.
- ✓ التمكن من معالجة النقائص والسلبيات وتدعيم النتائج الإيجابية وتشجيعها.

.5.4. التقويم:

إن ملاحظة الأنشطة والأعمال يترتب عنها أو يستلزم حتما خطوة أخرى هي التقدير في شكل تصورات وأحكام تسجل المردود والنتائج التي حققتها جهود معينة، ومهما كانت النتائج فإن التقييم لا يتفق عند حد تسجيل الواقع كما هو، وإنما يتعدى إلى التدخل المستمر والسعي للحكم في العملية وتوفير شروط وأسباب لتسجيل نتائج أفضل ذلك هو التقويم. للمفتش في عملية التقويم دور تفرضه عليه الأمانة, فيكون بذلك إيجابيا وله من المهارات والقدرات ما تمكنه من القيام بهذا الدور على وجه يحقق له الغرض المطلوب منه لان التقويم عملية يراد بها تقدير القيمة لأي برنامج من البرامج أو أي عمل من الأعمال، أو أنه وسيلة يراد يراد بها الحكم على نتائج عمل من الأعمال أو مشروع من المشاريع في ضوء الأهداف المقررة لذلك، لمعرفة مقدار النجاح فيه وللتأكد من أن العمل فيه يسير وفق المخطط المرسوم له, وأن النتائج مطابقة للأهداف من حيث الكم والنوع وسرعة الانجاز إستنادا إلى حقائق يمكن قياسها ومشاهدتها أو الوقوف على آثارها ثم القيام بما يلزم للإصلاح والتحسين:(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 37).

وتشير الدراسات الحديثة عن التقويم التربوي إلى أنه يمكن تقسيم وظائف التقويم إلى أربعة تصنيفات رئيسية, ينبغي أن يعرفها المفتشون وهي:(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 38):

- ➢ **الوظيفة البائية أو التكوينية:** وغرضها التحسين والتطوير لنشاط مستمر سواء كان هذا النشاط يتعلق بالبرامج أو الأفراد (الموظفين–التلاميذ).
- ➢ **الوظيفة التلخيصية أو الإجمالية:** وغرضها إختيار الأفراد أو منحهم شهادات أو تحديدي المسؤولية.

- **الوظيفة النفسية أو الاجتماعية:** وغرضها إستشارة الأفراد نحو السلوك المرغوب أو تحسين العلاقات العامة.
- **الوظيفة الإدارية للتقويم:** والغرض منها ممارسة سلطة الرؤساء على المرؤوسين.

يقوم المفتش بتقييم مختلف الأعمال والأنشطة والمتمثلة خاصة: :(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 39).

- تقييم أداء عمل الموظفين التربويين أو الإداريين الذين يشرف عليهم.
- تقييم البرامج والمناهج التعليمية.
- تقييم الطرق وأساليب العمل المنتهجة في التدريس.
- تقييم السندات و الكتب المدرسية والوسائل التربوية المدعمة للدروس.
- تقييم النتائج المدرسية والامتحانات الرسمية.
- تقييم مختلف النشاطات التي قام بها المفتش في مقاطعته خلال السنة.

.6.4. التكوين والتوجيه:

تعتبر عملية التكوين من المهام الأساسية للتفتيش, وذلك أنه من خلال المراقبة والتقويم تكشف مواطن الخطأ أو الضعف أو النقص والخلل و التي تتطلب من المفتش أن يتدخل لعلاجها، وقد تكون هذه النقائص مجرد أخطاء بسيطة ومحدودة أو هفوات ظرفية, يمكن علاجها وإصلاحها في الحين من خلال التوجيهات والإرشادات لتدارك الموقف وتقويمه. وجاء في معجم علوم التربية :«التكوين يمتد طيلة عمل المدرسين قصد تحسين وتطوير خبراتهم ومعارفهم ومواكبة مستجدات الحقل المعرفي والتربوي»:(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 40).

ومن أجل تحقيق أهداف التكوين المستمر من طرف المفتش ينبغي مراعاة ما يلي: :(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 41).

- تحليل حاجات الفئات المستهدفة بالتكوين.
- بلورة أهداف التكوين وتحديدها.
- إختيار الخطة بدقة وعناية .
- تقويم الخطة لمعرفة مدى تحقق التقدم والتطور في تلبية الحاجات.

إن المفتش عندما يقوم بمهمة التكوين فإنه في نفس الوقت يتعرض إلى مجال التوجيه حيث يسعى جاهدا إلى توجيه الموظفين الجدد عن طريق الإتصال الدائم بهم داخل القسم وخارجه وعند عقد الاجتماعات الدورية والندوات لتوجيههم إلى أفضل الوسائل التي تساعدهم على تحقيق رسالتهم. ويجب أن يتوفر لدى المفتش مهارة في فهم مشكلات المتربصين وعلاجها علاجا صحيحا، ولذلك ينبغي ان يغتنم المفتش الفرص لتقديم النصائح والتوجيهات للمعنيين تخص مجال تحسين أداء العمل وتطويره وإطلاعهم بالنصوص والمستجدات:(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 42).

.7.4. التنسيق والإعلام:

يعتبر المفتش بحكم مهامه و نشاطاته المختلفة همزة وصل بين مختلف المتعاملين في الأوساط التربوية وأن هذه المكانة المتميزة التي يحتلها تتطلب منه القيام بدور إعلامي في ميادين عديدة منها:(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 43 –44).

- ❖ تبليغ النصوص الصادرة من الوزارة والمتمثلة في المناشير والتعليمات إلى كل مفتش والعاملين تحت إشرافه ثم الحرص على تنفيذها في ميدان العمل وفي نفس الوقت إبلاغ وإعلام المسؤولين على المستوى الأعلى بالوضعية والنتائج.
- ❖ إعلام الموظفين بالمستجدات التربوية والبيداغوجية والنظيمية التي تطرأ من حين لآخر على مستوى قطاع التربية .
- ❖ كيفية التعامل مع البرامج والمناهج والسندات الجديدة وتطبيقها ميدانيا.
- ❖ القيام بدور تنسيقي لمختلف الجهود والنشاطات في مجالات عديدة ضمن تخصص أو قطاع مؤسسة بغية تظافر تلك الجهود وتكاملها لتحقيق أهداف محددة.

.8.4. القيام بالتنفيذ:

عملية التنفيذ تكسب المفتش إحتراما وثقة من طرف الآخرين, وتبرز مدى جديته وإنضباطه في العمل. ص44 ويحرص المفتش خلال مساره المهني على عملية التنفيذ ,واتخاذا لقرار، لأنه يؤمن بأنه موظف إداري يلتزم بتطبيق كل الإجراءات والقرارات الصادرة من الوصاية أو المتفق عليها خلال الإجتماعات والندوات وفي نفس الوقت يطالب الآخرين بتنفيذها ميدانيا ويراقبهم باستمرار على ذلك, ويتطلب من

المفتش أخذ بعين الاعتبار ما يلي: (هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 44).

- ❖ تنفيذ الأعمال في وقتها المحدد وعدم التأخر في انجازها لتفادي النقائص والمشاكل التي قد تنجم عن ذلك.
- ❖ إحترام الرزنامة الإدارية وتنفيذها بشكل دقيق لارتباطها مع الوصاية.

.9.4. القيام بالبحث التربوي:

إن المفتش بحكم تخصصه وتجربته الواسعة و خبراته المتراكمة واحتكاكه بالواقع يجد مكانه الطبيعي في ميدان البحث التربوي, ويساهم فيع بفعالية من اجل تطويره على المستويين النظري والتطبيقي وإشراك الفرق المتحمسة لتجد فيه المتنفس في الإجهاد و اتخاذ المبادرات وانجاز مختلف الأنشطة مثل: التأليف وحل المشاكل التربوية واختيار الطرق والمناهج، وإذا أتيحت الفرصة للمفتش للقيام بدوره الطبيعي فإنه يستطيع أن يقدم خدمات كبيرة للبحث التربوي. ويجب أن يحض بعناية كبيرة وذلك بأن تتشكل خلاياه من ذوي الكفاءات والخبرات والمؤهلات العلمية ممن يمتازون بالنشاط والحيوية وروح المبادرة, ويبدون رغبة في العمل الجماعي(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005: 45).

-5- واقع التفتيش في الجزائر:

إن التفتيش في بلادنا يعاني كثيرا من النقائص والمعوقات بالرغم من الشوط الكبير الذي قطعته المنظومة التربوية في بلادنا في ديمقراطية التعليم، وتوفير الإطارات الجزائرية في جميع مستويات التعليم. وهذا التطور الذي شهده ميدان التربية، والتعليم لم تواكبه إستراتيجية محكمة في التكوين، ينشطها مشرفون تربويون مؤهلون. وقد عبر عن ذلك وزير تربية سابق في الحكومة الجزائرية(1968) حيث قال: « وإذا نظرنا إلى عجزنا عن مسايرة التطور، وإقبال جماهير شعبنا على التعليم، فإننا ندرك أن محاكمة المدرسة شيء لا بد منه وإن الحل يتطلب القيام بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم» (العلوي محمد الطيب، 1982: 190).

كما أن قطاع التفتيش ليس على ما يرام، وهذا ما أشار إليه الباحث علي بوعناقة (1993) حيث قال: «إن التفتيش لم يتغير، ولم يسع إلى البحث عن عناصر فاعلة في العملية التعليمية كعلم النفس

وعلم النفس التربوي وعلم المناهج وعلم الاجتماع التربوي والتربية، الخ، ومن العلوم التي ظلت تبحث عن أنجع السبل لنجاح العملية التربوية. فالندوات التربوية من الأجدر أن تتغير، وتتحول من شيء روتيني معروف مسبقا إلى ورشات وعمل وإبداع ونقاش تربوي بين المعلمين» (بوعناقة علي، 1993: 82)).

وفي نفس السياق أشارت دراسة الباحث لمباركي بوحفص (1993) إن التقويم المطبق حاليا في المدارس الأساسية الطور الأول والثاني، يعتبر ضمن التقويم السيئ، وأن اتجاهات المعلمين نحو شخصية المفتش، وطريقة تقويمه سلبية(مباركي بوحفص،1993: 330).

إن تقويم المفتش لم يحقق أهدافه، وهذا راجع بالأساس إلى أن65% من المعلمين في المرحلة الابتدائية، هم من حملة شهادات دون المستوى الجامعي .كما أن التكوين أثناء الخدمة الممارس في الميدان فإنه يتصف بالنمطية، والإرتجالية. فهو ينحصر في الزيارات الميدانية للمعلم في أقسامهم، وعلى بعض الندوات، والملتقيات التربوية التي يشرف عليها المفتش (المشرف التربوي)، وتنحصر في إلقاء بعض الدروس التطبيقية، وتليها بعض المناقشات الهامشية التي تفتقر إلى الموضوعية العملية. (بوسعدة قاسم،2010: 116)

ويعبر عن ذلك الباحث العربي مراد (1995) أن الضغط أصبح شديدا على المفتشين في ميدان التربية من طرف التلاميذ وأوليائهم والمجتمع ككل. بينما نجد في الواقع أن نمط التكوين عندنا يتسم بالنمطية، والجمود مما لا يساعد على تحرير الطاقات والإمكانات المبدعة(العربي مراد، 1995).

ويضيف رابح قدوري (1994) في دراسته عن تقويم المشرف للمعلم فيقول: «إن تقويم المعلم، يكاد ينحصر في التقرير السنوي الذي يقوم به رئيس المؤسسة من جهة، وتقرير المشرف(المفتش) من جهة أخرى، فالتقرير الإداري السنوي هو الذي يضمنه رئيس المؤسسة ملاحظاته، وتقديراته حول المعلم من خلال نشاطه السنوي. ولاشك أن عوامل شخصية وذاتية، قد تتدخل في هذا التقويم، ولا يمكن بأية حال من الأحوال تجاهلها. كما أن التقرير التربوي الذي يقوم به المفتش إثر زيارة مفاجئة في الغالب للمعلم في

قسمه تلعب المصادفات دورا كبيرا في تحديد منحاه، فقد يكون يوم الزيارة يوما للمعلم حقا أو قد يكون عليه. وأيا كانت نتيجة هذا التقرير، فإنه لا يمكن تسميته تقويما .لأنه ينصب على جانب واحد ضيق من جوانب مهنة التدريس، ووظيفة المدرس. فهو يقتصر على تقدير مدى عناية المدرس بإعداد دروسه وسعة مادته، وموقفه في الفصل، والوسائل التعليمية التي يستخدمها، وطريقة التدريس التي يتبعها، وأوجه النشاط التي يقوم بها والمتصلة بدروسه...أي أنه تقويم يهتم بجانب واحد وهو التحصيل عند التلاميذ وأي تحصيل؟» (قدوري رابح،1994: 87)

والغرض أصلا من هذا التقرير التربوي الذي يعتبر تقويما عند البعض هو اطلاع الإدارة المسؤولة للاستفادة به في تصنيف المعلم، وهذا الجانب الإداري في التقرير هو الذي يثير الكثير من المعلمين، ويدفعهم أحيانا إلى الاصطدام بالمشرف. وتؤكد الدراسات دراسات نفسية و تربوية أن من أهم عوامل نجاح المشرف كمقوم ما يلي: (وايلز كيسبول، 1960: 417).

- أن يكون مدركا لعملية التقويم الموضوعي، وذلك بابتعاده عن النظرة الذاتية.
- أن يكون قادرا على تشخيص وتحليل مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية.
- أن يكون تقويمه للتلاميذ على أساس مدى استجابتهم لمدرسيهم .

ويشهد العصر الذي نعيش فيه تطورات متسارعة في جميع ميادين الحياة، وبالخصوص في الجانب التكنولوجي منه. فمن هنا يتحتم علينا إعادة النظر في نظامنا التربوي لتساير التطور، فلا مجال للضعفاء في هذا العصر.

خلاصة الفصل:

مر الإشراف التربوي بتطورات كثيرة ارتبطت بعوامل منها التغيير في مفهوم التربية، وتقدم البحوث التربوية، والإيمان بالفلسفة التجريبية، والاجتماعية السائدة في المجتمع، وهذه العوامل لم تنشأ منعزلة عن بعضها ولا يمكن الفصل بينها، فهي دائماً عوامل متداخلة تؤثر مجتمعة في التربية بصفة عامة والإشراف بصفة خاصة، وقد أدى التفاعل بينها إلى تطور مفهوم الإشراف.

وقد اختلف المربون في تحديد مفهوم الإشراف التربوي، من حيث نطاق الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي، والفترة الزمنية التي تم فيها تحديد هذا المفهوم، ويعرض الباحث فيما يلي بعض هذه التعريفات كما وردت في الدراسات والأبحاث التربوية المختلفة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي

التمهيد

1- التذكير بالفرضيات

2- الدراسة الاستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

3-1 المعاينة

3-2منهج الدراسة

3-3 حدود البحث

3-4 أدوات الدراسة الأساسية

3-5أدوات المعالجة الإحصائية

تمهيد:

إن الإجراءات المنهجية جزء لا يتجزأ من الدراسة ولا تقل أهمية عن باقي المراحل التي تمر بها حيث يعكس الجانب الميداني للدراسة، خطة العمل المنهجي للبحث التي سار وفقها الباحث، مع تحديد الأدوات والوسائل المستخدمة، والتي تعبر في مجملها عن واقع موضوع البحث ميدانيا من خلال التأكد من فرضياتها إما بإثباتها أو نفيها وسنقوم في هذا الفصل بعرض أهم الإجراءات المنهجية المتبعة.

1- التذكير بالفرضيات:

الفرضية الأولى:

هناك اختلاف في ترتيب أبعاد الجدية في العمل لدى المشرف التربوي (مفتش التعليم الإبتدائي).

الفرضية الثانية:

هناك اختلاف في ترتيب أبعاد الرضا الوظيفي لدى المشرف التربوي (مفتش التعليم الإبتدائي).

الفرضية الثالثة:

توجد علاقة بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي لدى المشرف التربوي (مفتش التعليم الإبتدائي).

الفرضية الرابعة:

توجد فروق بين المشرفون التربويون (مفتشي التعليم الإبتدائي) في الجدية في العمل، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الأقدمية.

الفرضية الخامسة:

توجد فروق بين المشرفون التربويون (مفتشي التعليم الإبتدائي) في الرضا الوظيفي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الأقدمية.

الفرضية السادسة :

توجد فروق بين المشرفون التربويون (مفتشي التعليم الإبتدائي) مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي، فيما يخص الجدية في العمل.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يلجا إليها الباحث للتعرف على ميدان الدراسة، ولمجمع معلومات اكبر عن ميدان دراسته.

2-1 الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- ✓ ضبط العينة الملائمة لدراستنا، وكذا أسلوب اختيارها.
- ✓ التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات، من حيث وضوح تعليمة المقياسين، التحقق من وضوح بنود المقياسين ومناسبتهما على العينة الاستطلاعية، وذلك قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.
- ✓ التأكد من ملائمة المقياسين (مقياس الجدية في العمل، ومقياس الرضا الوظيفي) لعينة الدراسة ومدى تغطيتهما لأهداف البحث وموضوعه.
- ✓ مدى صلاحية فروض الدراسة، وما هي التعديلات الواجب إدخالها في حال عدم ملاءمتها.

2-2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة أولية متكونة من (30) مفتش و مفتشة من مديرية التربية و التعليم وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين حسب مادة التفتيش كما يلي:

الجدول رقم (01): توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية.

طور التفتيش	مادة التفتيش	عدد المفتشين في كل مادة	المجموع
مفتشي التعليم الابتدائي	لغة عربية	03	07
	لغة امازغية	01	
	لغة فرنسية	03	
مفتشي التعليم المتوسط	العلوم الطبيعة	04	10
	العلوم الفيزيائية	04	
	العلوم الاجتماعية	02	
مفتشي التعليم الثانوي	اللغة العربية	02	13
	مفتشي اللغة الأمازيغية	02	
	مفتشي اللغة الإنجليزية	02	
	مفتشي اللغة الفرنسية	02	
	مفتشي الفلسفة	01	
	مفتشي العلوم الفزيائية	02	
	مفتشي علوم الطبيعة و الحياة	02	

30	**المجـــــــــــــــــموع**

2-3 مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية بمديرية التربية والتعليم لولاية تيزي وزو، بمصلحة التكوين والتفتيش وفي بعض المقاطعات المفتشية لولاية تيزي وزو.

-2-4- مراحل الدراسة الإستطلاعية:

2-4-1المرحلة الأولى:

في هذه المرحلة تمَّ إجراء مقابلة نصف موجهة على شكل حوار وجه لوجه مع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية، ووُجِّـهَ أفرادُ عينة الدراسة الإستطلاعية نحو أهداف البحث مع ترك حرية نسبية لهم للتعبير والنقاش، وحتى لا يخرجون عن الموضوع ويأتون بتوسُّعاتٍ لا جدوى منها. وكان الهدف من هذه الخطوة الحصول على أكبر عدد من الإجابات.

ولقد دار الحوار حول المحاور التالية:

- معلومات عامة حول المفحوص: سنه، جنسه، ومستواه التعليمي،أقدميته...
- تصوره لموضوع الجدية في العمل.
- تصوره لموضوع الرضا الوظيفي.
- تصوره لموضوع التفتيش.
- معلومات خاصة عن كيفية ربطه الجدية في العمل بالرضا الوظيفي التفتيش.

وفي هذه الخطوة من الدراسة الإستطلاعية قُدِّمَ أيضا كل من مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بقصد معرفة ما إذا كان المقياسين مناسبين لقياس متغيرات الدراسة، هل بنودهما واضحة ومفهومة، أم تحتاج إلى تعديل؟

2-4-1-1 نتائج المرحلة الأولى:

تم التوصل من خلال هذه المرحلة إلى مايلي:

- بيّنت إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية أن كل من مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي يحتاجا إلى التكييف على البيئة الجزائرية لعدم وضوح بعض بنودهما، ولعدم مناسبات بعض البنود لمهنة التفتيش.

2-4-2المرحلةالثانية:

من خلال نتائج المرحلة الأولى تم القيام بالخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:**

تم تقديم كل من مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي في صورتهما الأولية والمتكونان من البنود والتعليمات السابقة الذكر، إلى أساتذة مختصين في اللغة العربية(الأستاذ نعمان نورالدين من التعليم الثانوي).

- **الخطوة الثانية:**

بعد القيام بالتصحيحات اللغوية التي اقتراحها المختصون في اللغة، قدم كل من مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي في شكل إستمارتين كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم(02):الخاص بكيفية تقديم أدوات الدراسة الأساسية للمحكمين.

رقم البند	البند	يقيس	لا يقيس	اقتراح تعديل أو تغيير	سبب التعديل
01					
02					

إلى مجموعة من المحكّمين(04) لتقويمهما وإصدار أحكامهم على مدى صلاحيتهما، وهؤلاء المحكمين هم على التوالي:

الجدول رقم(03): قائمة المحكمين لأدوات الدراسة الأساسية.

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	الدرجة العلمية	المؤسسة التي ينتمي إليها المحكم
01	د. بوروبي رجاح فريدة	علم النفس الاجتماعي	أستاذة محاضرة	جامعة مولود معمري – تيزي وزو–
02	د.يحياوي حسينة	علم النفس العيادي	أستاذ محاضرة	جامعة مولود معمري– تيزي وزو–
03	د. عزيرو سعاد	علم النفس العيادي	أستاذة محاضرة	جامعة مولود معمري– تيزي وزو–
04	أ. شريفي هناء	علم النفس العيادي	أستاذة مساعدة	جامعة الجزائر2

- **الخطوة الثالثة:**

بعد جمع الإستمارات والتي هي في الأصل صور لمقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي، والتي قدمت للأساتذة المحكمين، تم تفريغ تكرارات تقديراتهم لكل بند على حدة، وهذا ما ستوضحه هذه الخطوة.

❖ **بالنسبة لمقياس الجدية في العمل:**

اقترحَ المُحَكَّمُونَ تعديلَ عددٍ كبيرٍ من بنود هذا المقياس وحذف بعضها، كما هو مبين في الجداول التالية:

الجدول رقم(04): الخاص بتعديل بنود مقياس الجدية في العمل.

رقم البند	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل	سبب التعديل
02	أراعي التنوع في أنشطة عملي التي اقوم بها.	أراعي التنوع في الأنشطة(الزيارات الصفية الترسيم ،العمل الإداري)التي اقوم بها اثناء تأدية عملي.	في البند الأصلي كان غير واضح المقصود من كلمة الأنشطة
07	أتردد في التقدم للوظائف حتى لو كنت جادا في العمل.	اتردد في التقدم للمناصب العليا في مديرية التربية حتى لو كنت جادا في العمل.	في البند الأصلي كلمة وظائف كانت غير دقيقة
08	أجد صعوبة في التفاعل مع عملي الإداري.	أجد صعوبة في القيام بعملي.	البند الأصلي يجعل مهنة التفتيش تقتصر على العمل الإدراي
15	أعمل بجدية في ادارة	أعمل بجدية في مهنة التفتيش	البند الأصلي لا يقصد

	المدرسة إلا أن الإعتراف والتقدير كله للإدارة العليا.	إلا أنه لا يوجد الإعتراف والتقدير بذلك.	بفئة المفتشين.
16	أمتنع عادة عن الدخول في النقاش عندما يكون الآخرون مرتبكين بما يقصدون قوله.	أمتنع عادة عن الدخول في النقاش مع الآخرين، عندما يكونوا مرتبكين.	في البند الأصلي غامض
18	الشيء المثير لإهتمامي هو أحلامي	تحقيق أحلامي هو الشيء الوحيد المهم بالنسبة لي.	في البند الأصلي غير واضح
23	عندما أقوم بمهمة صعبة في المدرسة أعرف متى أحتاج لمساعدة.	أعرف متى أحتاج لمساعدة العاملين بالمقاطعة التفتيشية التي أسيرها عند القيام بمهامي.	في البند الأصلي غير واضح
27	عندما أرتكب خطأ هناك شيء قليل أفعله لتصحيح ذلك الخطأ.	عندما أرتكب خطأ لا اصححه.	الصياغة اللغوية للبند الأني أحسن من البند الأصلي
28	لا حاجة للجدية في العمل لأن ذلك لن يغير في الأمور.	لا حاجة للجدية في العمل.	الجملة الثانية من البند الأصلي غير مهمة.
31	افضل الأشياء التي تكون جادة.	افضل القيام بالأنشطة المتمكن منها.	الصياغة اللغوية للبند الأصلي ركيكة.
35	العمل العادي ممل جدا.	العمل العادي الذي اقوم به ممل جدا.	البند الأصلي صياغته ناقصة و غير واضحة.

36	يغضب الناس مني لأسباب بسيطة.	يغضب زملائي مني لأسباب بسيطة.	البند الأصلي صياغته واسعة و عامة في حين بعد التعديل موحي للغرض وواضح
38	إذا حاول أحد أن يؤذيني لا يمكنني عمل شيئ يمنعه من ذلك.	اذا حاول أحد زملائي أن يؤذيني لا أمنعه من ذلك.	في البند الأصلي نوع من الغموض و البعد عن المعنى المراد إلحاقه
41	أحاسب نفسي إذا قصرت في عملي الإداري في المدرسة.	أحاسب نفسي إذا قصرت في مهامي التفتيشية.	في البند الأصلي كلمة الإداري توحي إلى مهام المدير أو إلى المفتش الإداري .

الجدول رقم (05): الخاص بحذف بنود مقياس الجدية في العمل.

رقم البند	البند قبل الحذف	البند الذي عوض به	سبب الحذف
03	معظم الوقت يسمعني مدير التربية و التعليم.	حذف ولم يعوض.	يحمل نفس المعنى مع بعض البنود
09	تعد الخبرات العملية هي الأفضل من إجتهاداتي الشخصية.	حذف ولم يعوض.	لا يخدم الموضوع ووجوده لا يعني أي شيئ.
10	يتم استغلال معظم المدراء من مسؤوليهم.	حذف ولم يعوض.	لا يخدم الموضوع و لا تخدم الفئة المقصودة(المفتشين).

17	ليس مهما ان تكون جديا في العمل لان لا تصبح صحيحة في أي حال من الأحوال.	حذف و لم يعوض.	لا يخدم بعد الإلتزام و المشاركة.
19	اجيب عن أي سؤال بعد التأكد من فهمي له.	حذف و لم يعوض.	وجوده لا يعني شيئ.
21	انا حقا اتوق للإدارة.	حذف و لم يعوض.	يقصد فئة المديرين.
24	اجد من الصعب تغيير تفكير و رأي صديق عن شيء معين.	حذف و لم يعوض.	وجوده لا يعني شيئ.
25	تفكيري بنفسي كشخص حر يشعرني بالتعاسة.	حذف و لم يعوض.	لا يخدم بعد الإلتزام و المشاركة.
33	معظم الوقت لا أعرف حقيقة افكاري.	حذف و لم يعوض.	وجوده لا يعني شيئ.
34	النظريات الغير الواقعية لا تثير إهتمامي.	حذف و لم يعوض.	لا يخدم موضوع الجدية في العمل.

وفي الأخير تم إعادة كتابة بنود مقياس الجدية في العمل، أي بعد التصحيح وإلغاء ما تم إلغاؤه من طرف المحكمين، وذلك بإختيار البنود التي حصلت على نسبة تقديرات تساوي أو تفوق نسبة 80 %،وذلك بعدما قسم عدد المحكمين الذين وافقوا على صلاحية البند على العدد الإجمالي للمحكمين (انظر الملحق رقم ( ).

❖ **بالنسبة لمقياس الرضا الوظيفي:**

الجدول رقم(06): الخاص بتعديل بنود مقياس الرضا الوظيفي.

رقم البند	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل	سبب التعديل
01	تقدير المسؤولين للمهام الإدارية التي أقوم بها.	أنا راض عن تقدير المسؤولين للمهام التفتيشية التي أقوم بها.	زيادة عبارة أنا راض تخدم موضوع الرضا الوظيفي.
02	ملاقاة إقتراحاتي موافقة من قبل المسؤولين.	أنا راض عن ردود فعل المسؤولين من إقتراحاتي.	
03	وضوح أسلوب تعامل المسؤولين.	أنا راض عن وضوح أسلوب تعامل المسؤولين.	"
04	حرص المسؤولين على مساعدتي في حل المشكلات التي تواجهني في العمل .	أنا راض حرص المسؤولين على مساعدتي في حل المشكلات التي تواجهني في العمل .	"
05	حرص مديرية التربيةو و التعليم على إطلاعي على البرامج و الخطط التطويرية.	أنا راض على حرص مديرية التربيةو و التعليم على إطلاعي على	"

		البرامج و الخطط التطويرية.	
06	وضوح التعليمات الصادرة عن مدير التربية و التعليم.	أنا راض عن وضوح التعليمات الصادرة عن مدير التربية و التعليم.	
07	الأخذ برايي عند تعيين معلمين جدد في مدرستي.	انا راض عن الأخذ برايي عند تعيين معلمين جدد في مقاطعتي التفتيشية.	كلمة مدرستي توحي إلى المدير،فمن المستحسن وضع كلمة المقاطعة التفتيشية لأنها أكثر دقة وأكثر ايحاءا لمعنى التفتيش.
08	يمنحني رئيسي المباشر تفويضا لسلطات معينة.	أنا راض لما يمنحني رئيسي المباشر تفويضا لسلطات معينة.	
09	تقويم أدائي بصورة موضوعية من قبل المسؤول عني.	أنا راض عن تقويم أدائي من قبل المسؤول عني.	
10	تقبل مديرية التربية و التعليم الحوار.	أنا راض عن تقبل مديرية التربية و التعليم الحوار.	

11	ظرة المعلون الى عملي.	انا راض عن ظر المعلون الى عملي.	إضافة أنا راض .
12	إتاحة وظيفتي إقامة علاقات اجتماعية مع المعلمين.	. انا راض عن الفرص التي تقدمها لي وظيفتي من اقامة علاقات اجتماعية مع المعلمين.	
13	سيادة مناخ من الإحترام بيني و بين المعلمين في بيئة العمل.	انا راض عن المناخ السائد بيني و بين المعلمين في بيئة العمل.	
14	علاقتي مع المعلمين تتسم بالتفاهم.	انا راض عن علاقتي مع المعلمين.	
15	العمل بروح الفريق الواحد مع المعلمين.	أنا راض عن العمل بروح الفريق الواحد مع المعلمين.	
17	إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في صنع القرار.	انا راض عن اتاح الفرصة للمعلمين للمشاركة في صنع القرار.	
18	حجم الأعمال الإدارية التي أقوم بها.	أنا راض عن الأعمال التفتيشية التي أقوم بها.	
19	أشعر بالسعادة أثناء تأديتي عملي.	أنا راض عن عملي.	
20	أعباء العمل و تحديها	أنا راض عن أعباء	

	لقدراتي.	العمل.	
21	وضوح المهام و المسؤوليات المنوطة بي.	أنا راض عن المهام و المسؤوليات المنوطة بي.	
22	توفر لي وظيفتي فرصة لإستثمار طاقاتي و قدراتي .	أنا راض لما تتيحه لي وظيفتي من فرص لإستثمار طاقاتي و قدراتي.	
23	إتاحة وظيفتي السلط و الصلاحية الكافية لأداء عملي.	أنا راض عن لما تتيحه لي وظيفتي من السلطة و الصلاحية الكافية لأداء عملي.	
24	إتاحة وظيفتي فرصة الإبداع في عملي.	أنا راض لما تتيحه لي وظيفتي من فرص الإبداع في عملي.	
25	إتاحة وظيفتي الشعور بفعالية الأداء و الإنجاز في عملي.	أنا راض لما تتيحه لي وظيفتي من الشعور بفعالية الأداء والإنجاز في عملي.	

26	إتاحة وظيفتي المكانة الإجتماعية الجيدة.	أنا راض لما تتيحه لي وظيفتي من المكانة الإجتماعية الجيدة.	
27	إتاحة وظيفتي الشعور بأنني شخص ذو قيمة و احقق ذاتي في عملي.	أنا راض لما تتيحه لي من الشعور بأنني شخص ذو قيمة و أحقق ذاتي في عملي.	
28	يفيدني التدريب اثناء الخدمة في عملي في تعلم أساليب جديدة.	أنا راض على ما احققه من تعلم أساليب جديدة من التدريب أثناء الخدمة في عملي.	
29	يوفر لي عملي فرص اكتساب خبرات و مهارات جديدة.	أنا راض لما يوفره لي عملي من فرص إكتساب خبرات و مهارات جديدة.	
30	أطلع على الأبحاث الحديثة التي تنشر في ميدان عملي.	انا راض على ما ينشر في ميدان عملي من أبحاث حديثة.	

31	اعدادي لمهنة الإدارة كافيا.	أنا راض عن إعدادي لمهنة التفتيش.	غيرنا كلمة إدارة بكلمة التفتيش لأن هذه الأخيرة مرتبطة مباشرة بمهمة التفتيش.
32	يحقق عملي لي نموا مهنيا يتوافق و طموحاتي.	أنا راض لما يحققه لي عملي من نمو مهني يتوافق و طموحاتي .	
34	تتيح لي وظيفتي فرص المشاركة في الدورات المتصلة بعملي.	انا راض لما توفره لي وظيفتي من فرص المشاركة في الدورات العلمية.	
35	توفر لي الوظيفة فرص التقدم و الترقية في العمل	أنا راض لما توفره لي الوظيفة من فرص التقدم و الترقية في العمل.	
36	الشعور بعدالة و موضوعية نظام الترقيات.	أنا راض عن نظام الترقيات.	
37	وضوح المعايير للطريقة التي تمنح بها الترقيات.	أنا راض عن معايير الطريقة التي تمنح بها الترقيات.	

40	إرتباط الترقية بالكفاية وفعالية الأداء.	أنا راض على ان الترقية مرتبطة بالكفاية و فعالية الأداء.	
41	توفر لي وظيفتي فرص الحصول على الحوافز المعنوية(كتب شكر،شهادة تقدير...).	أنا راض على ما توفره لي وظيفتي من فرص الحصول على الحوافز المعنوية(كتب شكر،شهادة تقدير....).	
42	يتناسب الراتب مع حجم العمل الذي ابذله .	أنا راض عن راتبي.	
44	الزيادة السنوية لراتبي.	أنا راض عن الزيادة السنوية لراتبي.	
45	تلبية مستوى الدخل الذي يعود علي من عملي لطموحاتي.	أنا راض على ما يلبيه مستوى الدخل الذي يعود علي من عملي لطموحاتي .	
46	توفير وظيفتي فرصا لتأمين مستقبلي من خلال (التقاعد، صندوق	**انا راض لما توفره** لي وظيفتي من فرص لتامين **مستقبلي من خلال**	

	التكافل،تعليم الأبناء،التأمين).	(التقاعد،صندوق التكافل،تعليم الابناء،التامين).	
48	يوفر راتب التقاعد للموظف حياة كريمة في المستقبل.	أنا راض على ما يوفره راتب التقاعد للموظف من حياة كريمة في المستقبل.	

الجدول رقم (07): الخاص بحذف بنود من مقياس الرضا الوظيفي.

رقم البند	البند قبل الحذف	سبب الحذف
16	تنمية العلاقات الإنسانية مع المعلمين.	حسب المحكمين فان هذا البند لا يخدم موضوع الدراسة.
33	أشعر بالحاجة الى المزيد من التدريب.	حسب المحكمين هذا البند.
38	دور الإعتبارات السياسية و الحزبية و الدينية في الترقية.	"
39	الوساطة و المحسوبية في الترقية.	حسب المحكمين فان هذا البند لا يخدم موضوع الدراسة.

42	يتناسب الراتب مع حجم الأعمال الذي أبذله.	
47	تناسب راتب التقاعد مع تكاليف المعيشة.	

وفي الأخير تم إعادة كتابة بنود مقياس الرضا الوظيفي بعد التصحيح وإلغاء ما تم إلغاؤه من طرف المحكمين، وذلك باختيار البنود التي حصلت على نسبة تقديرات تساوي أو تفوق نسبة 80%، وبعدما قسم عدد المحكمين الذين وافقوا على صلاحية البند على العدد الإجمالي للمحكمين (انظر الملحق رقم () .

2-4-3- المرحلة الثالثة:

تمت هذه المرحلة عبر عدة خطوات كان الهدف منها إجراء الدراسة السيكومترية للأداتين التي هما مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي من أجل تكييفهما.

وتمثلت الخطوات فيما يلي:

- **الخطوة الأولى:**

تم حساب صدق كل من مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي بإستعمال طريقة المحكمين، حيث تم تفريغ تكرارات تقديراتهم لكل بند على حدة، ثم حوّلت إلى نسبٍ مئوية، وذلك بتقسيم عدد المحكمين الذين وافقوا على صلاحية البند على العدد الإجمالي للمحكمين، وضرب الناتج في 100، وبعدها اختيرت البنود التي حصلت على نسبة تقديرات تساوي 80% فأكثر، أما البنود التي كانت نسبة الاتفاق

عليها أقل من 80% ،فقد تم مراجعتها بحذفها أو تغييرها أو تعديلها ،حسب ما جاءت به أراء المحكمين.

كما تم أيضاً حساب الصدق بطريقة الصدق الذاتي.

- **الخطوة الثانية:**

تم إعادة تقديم كل من مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي في صورتهما النهائية لأفراد العينة الاستطلاعية، بعد ما تم الالتقاء معهم مرة أخرى كما اتّفق عليه، وذلك بقصد معرفة– من جديد– مدى وضوح هذه البنود والتعليمات، ومدى فهم أفراد العينة الاستطلاعية لها.

وكان يطلب من كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية أن يؤكد وضوح تعليمات وبنود كل من مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي، والإجابة عليهما.

- **الخطوة الثالثة:**

بعد إجابة كل أفراد العينة الاستطلاعية على الأداتين(مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي)، تم حساب ثباتهما بإستخدام برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 0.8

2-5- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

تمثلت نتائج الدراسة الإستطلاعية على العموم فيما يلي:

- تم تحديد متغيرات الدراسة بتدقيق.
- بينت الدراسة الإستطلاعية أنه من السهل الإتصال بمفتشي التعليم الإبتدائي، لهذا أختيروا كأفراد لعينة الدراسة الأساسية.

- بينت الدراسة الإستطلاعية أن بعض العوامل كالجنس والأقدمية قد تلعب دورا في العلاقة بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي.
- تم تبني كل من مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي كأدوات للدراسة الأساسية، بعدما تأكد من صدقهما وثباتهما.

3-الدراسة الأساسية:

3-1 المعاينة:

يقصد بها اختيار عينة البحث، أي اختيار جزء من المجتمع الأصلي للدراسة لتمثيل الظاهرة المدروسة في بحثنا. إذ يترتب على سلامة اختيار العينة، تمثيل المجتمع الذي سحبت منه تمثيلا صحيحا، وبالتالي يمكن تعميم ما نحصل عليه من نتائج على المجتمع. لهذا، فان موضوع المعاينة ذو أهمية بالغة بالنسبة للباحثين إذ تتوقف دقة البيانات التي يحصلون عليها، على مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، أي أن الهدف الأساسي من عملية المعاينة هو الحصول على عينة ممثلة لخصائص المجتمع (رجاء محمود أبو علام، 2006: 153).

3-1-1المجتمع الأصلي:

وهناك من يطلق عليه مجتمع الدراسة الأصلي ويقصد به كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة(محمد عبيدات وآخرون، 1999: 84).

والمجتمع الأصلي الذي أخذنا منه عينة الدراسة، هو عبارة عن مجموع مفتشي التعليم الإبتدائي لولاية تيزي –وزو والذين يبلغ حجمهم 67 مفتش، موزعين كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): توزيع حجم المجتمع الأصلي حسب مادة التفتيش.

طور التفتيش	مادة التفتيش	عدد المفتشين في كل مادة	المجموع
مفتشي التعليم الابتدائي	اللغة عربية	52	67
	اللغة الأمازيغية	03	
	اللغة فرنسية	12	

يلاحظ من الجدول رقم (08) أن مفتشي اللغة العربية يأتوا في الصدارة بمجموع (52)، ثم يليه مفتشي اللغة الفرنسية (12)، ثم في الأخير مفتشي اللغة الأمازيغية بمجموع (03).

3-1-2 العينة:

هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي (محمد عبيدات وآخرون، 1999: 84).

3-1-3 حجم العينة:

يعتبر تحديد عدد مفردات العينة من الأمور الهامة جدا التي على الباحث أن يوليها أهمية خاصة، فصغر حجم العينة قد يجعلها غير ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي، وبالمقابل فان زيادة حجم العينة بشكل كبير يكون مكلفا ويتطلب من الكثير من الوقت والجهد (عبيدات وآخرون، 1999: 97).

وعليه فقد قمنا باختيار عينة تشمل (100%) من المجتمع الأصلي(اي كل المجتمع الصلي)، وهي متكوّنة من(60) مفتشي التعليم الإبتدائي لولاية –تيزي وزو – غير أننا إستبعدنا (07) منهم كانوا ضمن عينة الدراسة الإستطلاعية. والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (09): توزيع حجم عينة الدراسة الأساسية حسب مادة التفتيش.

طور التفتيش	مادة التفتيش	عدد المفتشين في كل مادة	المجموع
مفتشي التعليم الابتدائي	اللغة العربية	49	60
	اللغة الأمازيغية	02	
	اللغة الفرنسية	09	

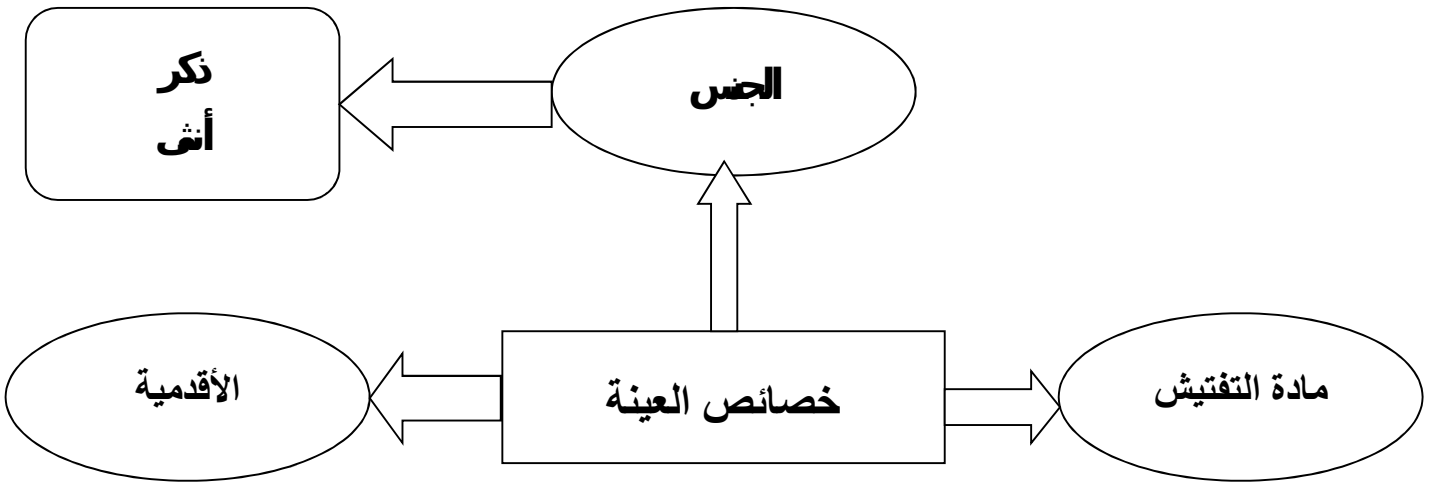
يلاحظ من الجدول رقم (09) أن مفتشي اللغة العربية يأتوا في الصدارة بمجموع (49)، ثم يليه مفتشي اللغة الفرنسية (09)، ثم في الأخير مفتشي اللغة الأمازيغية بمجموع (02).

3-1-4 طرق اختيار العينة:

هناك طرق عديدة لإختيار عينة البحث, وفي بحثنا هذا اعتمدنا على الطريقة القصدية, فتم سحبها بطريقة غير عشوائية و حسب غرض البحث، فحسب الباحثة فاتن عبد الحليم أنه مثل هذه الطريقة تستخدم في الحالات التي يراد منها الحصول على تقديرات تقريبية, لتكون فكرة سريعة عن مشكلة معينة أو لاختيار الاستمارة الإحصائية للتأكد من صلاحيتها (فاتن عبد الحليم, 2000: 18). وعليه شملت الدراسة الأساسية مفتشي التعليم الإبتدائي فقط.

3-1-5خصائص العينة:

يستعرض في هذا الجانب أهم الخصائص المميزة عينة الدراسة الأساسية، إعتمادا على الجداول، وذلك للتعبير بصورة أوضح وأدق عن خصائص العينة، وهذه الخصائص ممثلة في الشكل التالي:



شكل رقم(01): خصائص عينة الدراسة الأساسية.

جدول رقم(10): يمثل توزيع العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	40	%54,9
أنثى	20	%45,1
المجموع	60	%100

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن فئة الذكور هي الفئة الغالبة على عينة الدراسة الأساسية بنسبة (54,9%) تليها فئة الإناث بنسبة (45,1%).

جدول رقم (11) يمثل: توزيع العينة حسب الأقدمية.

الأقدمية	التكرارات	النسبة المؤوية
أقل من 10 سنوات	35	%34,3
أكثر من 10 سنوات	45	%23,1

المجموع	60	%100

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن أكبر نسبة من أفراد العينة الأساسية تدرس لها أقدمية بنسبة (42, 5%) ثم (34,3 %).

3-2 منهج الدراسة:

من المميزات الهامة في البحث العلمي، مناهجه المتعددة قصد اكتشاف الحقائق والظواهر النفسية والاجتماعية بحكم طبيعتها المعقدة. وقد اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتناسب هذا المنهج مع البحث الحالي، فالبحوث الوصفية في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية تزودنا بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر المختلفة (محمد لبيب النجيحي،20:1983)

3-3 حدود الدراسة الأساسية:

3-3- 1-الحدود البشرية:

مفتشي التربية و التعليم–ولاية تيزي وزو –

3-3 -2- الحدود المكانية:

كانت بالمقاطعات التفتيشية لولاية تيزي وزو، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم(12): يبين أسماء ومواقع المقاطعات التفتيشية لمفتشي التعليم الإبتدائي.

أسماء ومواقع المقاطعات التفتيشية لمفتشي التعليم الإبتدائي	
المقاطعات التفتشية لمفتشي اللغة العربية	
المقاطعة التفتيشية	تضم المدارس التالية: زميرلي أكلي –لعيماش علي–بايدي رمضان–

تيزي وزو 1	
المقاطعة التفتيشية تيزي وزو 2	تضم المدارس التالية: معمرأعمر–حموتان اعلي–خوجة خالد–بوخالفة(الإخوة حمواني–خيالي علي–بلقاسم علي–الجديدة)–جنوب غرب(عزام دحمان)–الإخوة بركاني –تالة علام(الإخوة بلحسين)–بوهينون (سيدي معمر)2 –ايغيل اوبرواق–قمودة(أوطالب أحمد)+المدارس الخاصة: قوس قزح–حوامدي–اججيقان نتافسوت).
المقاطعة التفتيشية تيزى وزو 3	تضم المدارس التالية: موفق بلقاسم–ليجوني(اوقاسي بوعلام–دالي ارزقي)–المدينة الجديدة(القاعدة3–القاعدة4–حوشين–بركاني2)–تالة منصور(خيار احمد– سيدي معمر حسين)–ايت احسن(اوعمران الوناس)–ايت منصور(عيمان سعيد)–تمازيرت عبد السلام(الإخوة عليوات)–اعريب احمد(اوعمران احمد)+المدارس الخاصة:ثافسوت –اليمامة.
المقاطعة التفتشية تيزي وزو 4	تضم المدارس التالية: صليحة واتيكي–ماديو محمد–دوكار سعيد–ق7(الإخوة طياب)تيميزار لغبار(تازملت–حميش محمد–خداش محمد) –عبيد شملال(بوخديمي مخلوف)–رحاحلية(جودي محند اوشعبان)–سيخ اومدور(مراحي مولود)–تصادورت(رابح بلقاسم)–عين مزياب(امزيان مح المولود)–مزداتة(اوباباس رمضان)+المدارس الخاصة:فرولو الصغير –نجمة.
المقاطعة التفتيشية بني دوالة1	تضم بلديتي: بني دوالة–ايت محمود.
المقاطعة التفتيشية بني دوالة2	تضم بلديتي :بن عيسي – بني زمنزر.
المقاطعة التفتيشية ذراع بن خدة1	تضم بلدية تادميت+جزء من بلدية ذراع بن خدة يشمل المدارس التالية:
المقاطعة التفتيشية مول الديوان–رومان–بوفاتيس–	مول الديوان–رومان–بوفاتيس–بوسنة علي–اكال ازقاغ–التوارس الجديدة.

بوسنة علي–اكال ازقاغ–التوارس الجديدة.	
المقاطعة التفتيشية ذراع بن خدة3	التي تضم بلدية تيرميتين.
المقاطعة التفتيشية ذراع الميزان 2	تضم جزء من بلدية ذراع الميزان يشمل المدارس التالية: طلاش و اخوانه–معمر–حرشاوي الإبتدائية–حجر بولحية–ذراع الميزان بنات–ذراع الميزان الغربية–بوفحيمة–تازروت نزليوه–تازروت عواوضة–بزازوة–سنانة– اشوكران.
المقاطعة التفتيشية ذراع الميزان2	تضم بلدية عين الزاوية و جزء من بلدية ذراع الميزان 4التي تضم بلدية:فريقات و جزء من بلدية ذراع الميزان يشمل المدارس التالية:هنية–العنصر–حي الإستقلال 1–حي الإستقلال 2 ذراع الصاشم(مؤقتا).
المقاطعة التفتيشية ذراع الميزان3	تضم بلدية:ايت يحي موسى
المقاطعة التفتيشية ازفون 1	تضم بلدية:ايت شافع+جزء من بلدية ازفون يشمل المدارس التالية:ايت ارهونة–تويدوينين–تزغارث–بومسعود–سعدو علي–بزرقة–تدميمين.
المقاطعة التفتيشية معاتقة1	تضم جزء من بلدية معاتقةيشمل المدارس التالية:سوق الخميس–ايت عيسى اوزيان – شعوان السعيد (الشرقية)–يت زعيم1–ايت زعيم2–بوحمدون–غندوسة–ايقاريدان–تيزيليلان–اغيل اعوان–تيزي نتزقارت–البير–تخريبت.
المقاطعة التفتيشية معاتقة2	تضم بلدية سوق الإثنين–جزء من بلديةمعاتقة يشمل المدارس التالية:
المقاطعة التفتيشية ماكودة1.	تضم بلدية:ماكودة.
المقاطعة التفتيشية ماكودة2	تضم بلدية بوجيمع.
المقاطعة التفتيشية	تضم: بلدية افيغاء+جزء من بلدية عزازقة يضم المدارس التالية: كسيري محند–

عزازقة1	الإخوة قاسي شاوش–تمازيرت ارزقي–الإخوة عبدوس.
المقاطعة التفتيشية عزازقة2	تضم بلدية: فريحة +جزء من بلدية عزازقة يضم المدارس التالية: ايت بوعدة – محلال بنات.
المقاطعة التفتيشية عزازقة3	تضم بلدية: زكري +جزء من بلدية عزازقة يضم المدارس التالية:حفحاف– شرفة–فليكي–اقرطويل–محلال ذكور–تادرت–تشوفت– هندو.
المقاطعة التفتيشية عزازقة4.	تضم بلدية اعكوران.
المقاطعة التفتيشية بوغني1	تضم : بلدية بونوح +جزء من بلدية بوغني يضم المدارس التالية: الإخوة يحياتن–تيرميتين–ايدير حليمة–الإخوة دحماني –ازقار الجديدة+بوغني3 التي تضم: جزء من بلدية بوغني يضم المدارس التالية: اعسكران–محبان–ثينيري– ثالة نبراهم–الإخوة بلعربي–ايت علي–اغزر نشبل– بني كوفي.
المقاطعة التفتيشية بوغني2	تضم بلديتي أسي يوسف و مشطراس.
المقاطعة التفتيشية واضية1	تضم بلدية: اقني قغران+جزء من بلدية واضية يضم المدارس التالية: الإخوة تيفراني–سعدة رموس–ايت القايد.
المقاطعة التفتيشية واضية2	تضم بلدية: اقني قغران+جزء من بلدية واضية يضم المدارس التالية:.....موسى–عبان رمضان–تاقمونت الجديدة.
المقاطعة التفتيشية واضية3	تضم بلدية تيزي نتلاثة.
المقاطعة التفتيشية عين الحمام1	تضم بلدية: عين الحمام+جزء من عين الحمام3: يضم بلدية اقبيل(مؤقتا).
المقاطعة التفتيشية عين الحمام2	تضم بلدية : ايت يحي+جزء من عين الحمام 3:يضم بلدية ابي يوسف(مؤقتا).
المقاطعة التفتيشية الأربعاء نايث	تضم جزء من بلدية الأربعاء نايث ايراثن يشمل المدارس التالية:عزوزة ذكور– ايت عطلي–تغيلت الحاج علي–تازة–اغيل قفري–اقمون–خواص1و2–ايت

ايراثن1	فراح–توريرت مقران–اخليجن.
المقاطعة التفتيشية الأربعاء نايث ايراثن2	تضم بلدية: أرجن+مدرسة عزوزة بناتالتابعة لبلدية الأربعاء نايث ايراثن.
المقاطعة التفتيشية الأربعاء نايث ايراثن3	الأربعاء نايث ايراثن3 التي تضم بلدية:ايت عقواشة+جزء من بلدية الأربعاء نايث ايراثن يشمل المدارس التالية:عماري مسعودة–مزار اعمر–ابوديد–الحمام.
المقاطعة التفتيشية مقلع1	تضم جزء من بلدية مقلع يشمل المدارس التالية:حدوشي محمد بن لونيس–نايت جودي اعمر–عثمان مقران ذكور–عبار مقران بنات–شعيب–شعوفة–تيزي نترقة–امازول–اقني بعفير–اقلفان+مقلع3التي تضم بلدية:صوامع (مؤقتا).
المقاطعة التفتيشية مقلع2	تضم بلدية: ايت خليلي +من بلدية مقلع يشمل المدارس التالية: توريرت عادن–مسلوب–ايت ديح–مغيرة–تقرين.
المقاطعة التفتيشية واقنون 1	تضم بلدية واقنون.
المقاطعة التفتيشية واقنون2	تضم بلدية تيميزار.
المقاطعة التفتيشية واقنون 3	تضم بلدية أيت عيسى ميمون.
المقاطعة التفتيشية بوزقان1	تضم بلدية بوزقان+مدرسة منصورة التابعة لبلدية بني زيكي.
بوزقان2 المقاطعة التفتيشية	تضم بلدية الولة أومالو.
المقاطعة التفتيشية بوزقان 3	تضم بلديتي : ايجر+بني زيكي(باستثناء مدرسة منصورة).

المقاطعة التفتيشية واسيف1	تضم بلدية واسيف
المقاطعة التفتيشية واسيف2	واسيف2 التي تضم بلديتي.....
المقاطعة التفتيشية افرحونان1	افرحونان1.....
المقاطعة التفتيشية افرحونان2	تضم بلدية امسوحال +جزء من بلدية افرحونان يضم المدارس التالية: سحيب محند–نايت سعيدي بلعيد–صولا علي –عباد عمران+افرحونان1التي تضم بلدية:اليلتان +جزء من بلدية افرحونان يضم المدارس التالية:ايت عربي سومر–بعيدال–تيروردة–خنسوس–اومحند–ايبلقسان–الإخوة سي حاج موحند(مؤقتا).
المقاطعة التفتيشية تيغزيرت1	تيغزيرت1التي تضم بلديتي :تيغزيرت و ميزرانة.
المقاطعة التفتيشية تيغزيرت2	تضم بلدية ايفليسن.
المقاطعة التفتيشية تيزي راشد 1	تشمل المدارس التالية: الإخوة خريس–تالة تالموتس–شرعيوة–وسهال–تيمزقيدة–فكراش–اقني اوجلبان–تالة عمارة.
المقاطعة التفتيشية تيزي راشد2	تضم بلدية ايث اومالو+ مدرسة تابوقيرت التابعة لبلدية تيزي راشد.
المقاطعة التفتيشية تيزي غنيف1	تضم جزء من بلدية:تيزي غنيف يشمل المدارس التالية:تعشاش–تواليت محمد بقاس–بوسعيد عمرو مداح– عليوان رابح– شكلاط محمد– هطاطلة–سنانة–اعراب محمد بن رجدال–شيخ عاشور–ورزدين عاشور.
المقاطعة التفتيشية تيزي غنيف2	تضم جزء من بلدية: مكيرة يشمل المدارس التالية:منصوري محمد–تحشاط مطة–ابو حامن–تغيلت بغني الجديدة–تغيلت اوكروش–بوحاج–امعاندان–تغيلت بغني القديمة– الحمام.

المقاطعة التفتيشية تيزي غنيف3	تضم جزء من بلدية:تيزي غنيف يشمل المدارس التالية:سليماني مولود(اولاد مريم 1)-اولاد مريم 2-اباري محمد-رابيا سليمان-علال محمد المختلطة-رهان اكلي-دراجي عمرو+جزء من بلدية مكيرة يشمل المدارس التالية:مجاهدي موسى-إمليكشن-تاقة.

المقاطعات التفتيشية الموجود لمفتشي اللغة الأمازيغية

المقاطعة التفتيشية تيزي وزو 1	تضم الدوائر التالية: واقنون-بوزقان-مقلع-تيزي راشد- عزازقة-ماكودة-ازفون-تيغزيرت+المدارس الإبتدائية التابعة للمآمن التالية:مأمن دردار-مامن بعبوش-مأمن شارع ستيتي-مأمن تاله عثمان-مأمن حليش حسين ق7.
المقاطعة التفتيشية تيزي وزو2	التي تضم الدوائر التالية:ذراع بن خدة-معاتقة-ذراع الميزان-بوغني-تيزي غنيف-بني دوالة+المدارس الإبتدائية التابعة للمآمن التالية:مأمن خامس علي-مأمن القاعدة3-المدينة الجديدة-مأمن عميود سماعيل-مأمن اعزيب أحمد 1و2-مأمن تصادورت.
المقاطعة التفتيشية تيزي وزو3	تضم الدوائر التالية: افرحونان-عين الحمام-الأربعاء نايث ايراثن-بني يني-واسيف-واضية+ المدارس الإبتدائية التابعة للمآمن التالية: مأمن بوخالفة-مأمن لوطفي-مأمن بليل-مأمن رجاونة-مأمن بكار-مأمن حموتان- مأمن فوعون-مأمن تيميزارلغبار-مأمن واد عيسي-.

المقاطعات التفتيشية لمفتشي اللغة الفرنسية

المقاطعات التفتيشية التالية: مقلع،ازفون.ذراع بن خدة. ذراع بن خدة ومعاتقة. تيزي وزو. واقنون-تيغزيرت و ماكودة- الأربعاء نايث ايراثن،تيزي راشد- عين الحمام،ايفرحونان- عزازقة- بوزقان- بني دولة وذراع الميزان- واسيف ،بني يني،تيزي غنيف.

3-3 -3- الحدود الزمنية:

فترة إجراء الدراسة الأساسية كانت خلال الفترة الممتدة شهر نوفمبر 2012 إلى شهر جانفي 2013 .

3-4أدوات البحث:

إن عملية اختيار أدوات القياس المناسبة تعتبر من أهم الخطوات في أي بحث علمي، ولابد أن تتفق هذه الأدوات وهدف، ولقد استخدمنا في هذه الدراسة مقياسين، بهدف اختبار الفروض، والإجابة عن تساؤلات الدراسة، والأدوات المستخدمة هي:

3-4-1 مقياس الجدية في العمل:

قام بإعداد مقياس Hardiness (الجدية في العمل) في الأصل الباحثان الأمريكيان Maddi (مادي) و Kobasa (كوباسا) عام (1984)، بهدف تقدير الجدية في العمل، والذي وضع ليتناسب مع جميع المهن والتعديل على بنوده بما يتناسب مع كل مهنة. ويتكون من (47) بند. وقام الباحث صادق سميح القاروط عام (2006) بترجمة المقياس وتكييفه على البيئة العربية، بعد أن تبين له عدم وجود أدوات لقياس الجدية في العمل في البيئة العربية (صادق سميح القاروط، 2006).

وتم في هذه الدراسة تكييف هذا المقياس من طرف الطالبة على البيئة الجزائرية.

3-4-1-1- وصف المقياس في صورته العربية:

يتكون من 41 بند تقيس الجدية في العمل، وهذه البنود مقسمة على ثلاث أبعاد تقيس ثلاث أنواع من الجدية في العمل وهي:

- ✓ **البعد الأول:** مجال التحدي والتغيير ويتكون من خمسة عشرة بند (من البند01 إلى البند 15).
- ✓ **البعد الثاني:** مجال الالتزام والمشاركة ويتكون من أربعة عشر بند (من البند 16 الى البند 29).

- ✓ **البعد الثالث:** مجال السيطرة والتحكم ويتكون من اثنتى عشرة بند (من البند 30 إلى البند 41).

ويتطلب كل بند الاستجابة عليها حسب مقياس Likert (ليكرت) الخماسي، وذلك على النحو الآتي :

- بدرجة كبيرة جدا وتأخذ (5) درجات.
- بدرجة كبيرة وتأخذ (4) درجات.
- بدرجة متوسطة وتأخذ (3) درجات.
- بدرجة قليلة وتأخذ (2) درجتين.
- بدرجة قليلة جدا وتأخذ (1) درجة.

ويطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من المفحوص أن يحدد مدى تطابق كل سؤال مع ما يحس به حقيقة وذلك بوضع (X) أمام الاختيار الذي ينطبق عليه، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة .

ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية المقياس الجدية في العمل، بحيث يتراوح مدى الدرجات مابين (05-205)، وعليه كلما ارتفعت الدرجة كلما ارتفعت الجدية في العمل، في حين كلما انخفضت الدرجة كلما انخفضت الجدية في العمل.

3-4-1-1- وصف مقياس الجدية في العمل بعد تكييفه على البيئة الجزائرية:

أصبح المقياس بعد تكييفه على البيئة الجزائرية يتكون من 30 بند تقيس الجدية في العمل، وهذه البنود مقسمة على ثلاث أبعاد تقيس ثلاث أنواع من الجدية في العمل وهي:

- ✓ **البعد الأول: التحدي والتغيير** ويتكون من إحدى عشر بند (من البند01 إلى البند 11).
- ✓ **البعد الثاني: الالتزام والمشاركة** ويتكون من تسعة بند (من البند 12 الى البند 20).

✓ **البعد الثالث: السيطرة والتحكم** ويتكون من عشرة بند (من البند 21 إلى البند 30).

ويتطلب كل بند الاستجابة عليها حسب مقياس Likert (ليكرت) الخماسي، وذلك على النحو الآتي :

- بدرجة كبيرة جدا وتأخذ (5) درجات.
- بدرجة كبيرة وتأخذ (4) درجات.
- بدرجة متوسطة وتأخذ (3) درجات.
- بدرجة قليلة وتأخذ (2) درجتين.
- بدرجة قليلة جدا وتأخذ (1) درجة.

ويطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من المفحوص أن يحدد مدى مناسبة كل بند له وذلك بوضع (X) أمام الاختيار الذي ينطبق عليه، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة .

ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية للمقياس الجدية في العمل، بحيث يتراوح مدى الدرجات مابين (05-150)، وعليه كلما ارتفعت الدرجة كلما ارتفعت الجدية في العمل، في حين كلما انخفضت الدرجة كلما انخفضت الجدية في العمل.

3-4-1-2 الدراسة السيكومترية لمقياس الجدية في العمل:

3-4-1-2-1 الدراسة السيكومترية لمقياس الجية في العمل في صورته العربية:(صادق سميح القاررط،2006)

قام الباحث صادق سميح القاروط بترجمة المقياس وتكييفه على البيئة العربية وذلك بحساب مايلي:

- **صدق المقياس:**

قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة باعتماد طريقة صدق المحكمين حيث عرض المقياس على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من جامعة النجاح الوطنية وجامعة القدس المفتوحة ومدراء مدارس وبلغ عددهم(11) محكما. تكون المقياس في صورته الأولية من (47) بند، وقدم المحكمون آراءهم القيمة وملاحظاتهم وتوجيهاتهم التي أدت إلى إجراء التعديلات المناسبة من حيث حذفت بعض البنود وإضافة أخرى وتعديل صياغة بعض البنود لغويا بحيث أصبح مجموع البنود (41) بند، وذلك بعد إعتماد البنود التي أجمع عليها (70 %) فأكثر من المحكمين.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس ككل وأبعاده باستعمال معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس الجدية في العمل تراوحت بين (0.84-0.88)، وبلغ الثبات الكلي لمقياس الجدية في العمل (0.89) وجميعها دالة إحصائيا، أي عالية وتفي بأغراض الدراسة. وعليه جاءت معاملات الثبات كما يلي:

- ✓ ثبات بعد التحدي والتغيير قدر بـ0.84
- ✓ ثبات بعد الالتزام والمشاركة قدر بـ 0.88
- ✓ ثبات بعد السيطرة والتحكم قدر بـ0.86
- ✓ ثبات مقياس الجدية في العمل ككل قدر بـ 0.89

3-4-1-2-2 الدراسة السيكومترية لمقياس الجدية في العمل بعد تكييفه على البيئة الجزائرية:

قامت الطالبة في هذه الدراسة بتكييف مقياس الجدية في العمل على البيئة الجزائرية على عينة حجمها 30 مفتش وذلك بحساب ما يلي:

- **صدق مقياس الجدية في العمل:**

اتبعت الطالبة عدة إجراءات للتحقق من صدق مقياس الضغوط الأسرية تتمثل في:

➢ **صدق المحكمين:**

وفيما يتعلق بصدق المحكمين اعتمدت الطالبة على آراء عدد من المحكمين (04) من أساتذة علم النفس بتخصصاته وعلم الاجتماع بالجامعات الجزائرية، حيث كان الاتفاق تاما بينهم على أن أغلب البنود التي اشتمل عليها المقياس تحتاج الى تعديل، وهذا ما بينته الدراسة الاستطلاعية.

من خلال الجدول رقم() الذي يبين نسبة الموافقة التي تحصل عليها كل بند من قبل المحكمين، يلاحظ أن أغلب البنود سجلت نسبة موافقة مرتفعة، وهذا يدل على أنها فعلا تقيس ما وضعت لقياسه، ماعدا بعض البنود التي خضعت للتغيير أو إعادة الصياغة أو التعديل طبقا لأراء المحكمين كما هو مبين في الدراسة الاستطلاعية.

➢ **الصدق الذاتي:**

- الصدق الذاتي للمقياس الجدية في العمل: قدر بـ**0.92**
- الصدق الذاتي لبعد التحدي والمشاركة: قدربـ**0.79**
- الصدق الذاتي لبعد الإلتزام والمشاركة قدربـ **0.80**
- الصدق الذاتي لبعد اليطرة والتحكم: قدربـ**0.86**

وكلها دالة إحصائيا.

- **ثبات مقياس الجدية في العمل:**

➢ ثبات هذا المقياس الجدية في العمل بإستخدام **معادلة ألفا كرونباخ** حيث قدرت قيمة معامل الثبات بـ**0.85** .وهي دالة إحصائيا.

- **ثبات بعد التحدي** :استخدمت **معادلة ألفا كرونباخ** حيث قدرت قيمة معامل الثبات ب بـ**0.63** وهي دالة إحصائيا.
- **ثبات بعد الإلتزام والمشاركة:** استخدمت **معادلة ألفا كرونباخ** حيث قدرت قيمة معامل الثبات ب بـ**0.65** وهي دالة إحصائيا.
- **ثبات بعد السيطرة والتحكم:** استخدمت **معادلة ألفا كرونباخ** حيث قدرت قيمة معامل الثبات ب بـ**0.75** وهي دالة إحصائيا.

3-4-2 مقياس الرضا الوظيفي:

أعده الباحث صادق سميح القاروط عام (2006) ، بالإعتماد على الأدب التربوي كدراسة سلامة (2003)، ودراسة تيم (1999)، وغيرهم و يقيس الرضا الوظيفي، ويشتمل على (48) بند. ويحتوي على ستة أبعاد هي:

- ✓ **البعد الأول:** بعد الرضا عن العلاقة مع مديرية التربية و التعليم ويتضمن (10) بنود والتي أرقامها من (01-10).
- ✓ **البعد الثاني:** بعد الرضا عن العلاقة مع المعلمين، يتضمن هذا البعد (07) بنود والتي أرقامها من (11-17).
- ✓ **البعد الثالث:** بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة والعمل يتضمن هذا البعد (10) بنود والتي أرقامها من (18-27)
- ✓ **البعد الرابع:** بعد الرضا الدورات و التدريب ،يتضمن هذا البعد (07) بنود و التي أرقامها من(28-34).

- ✓ **البعد الخامس:** بعد رضا أنظمة الترقيات والحوافز، ويتضمن هذا البعد (07) بنود والتي أرقامها من(35-41).
- ✓ **البعد السادس:** بعد الرضا عن الراتب، ويتضمن هذا البعد (07) بنود والتي أرقامها من(42-48).

ويتطلب كل بند الاستجابة عليها حسب مقياس Likert (ليكرت) الخماسي، وذلك على النحو الآتي :

- بدرجة كبيرة جدا وتأخذ (5) درجات.
- بدرجة كبيرة وتأخذ (4) درجات.
- بدرجة متوسطة وتأخذ (3) درجات.
- بدرجة قليلة وتأخذ (2) درجتين.
- بدرجة قليلة جدا وتأخذ (1) درجة.

ويطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من المفحوص أن يحدد مدى مناسبة كل بند له وذلك بوضع (X) أمام الاختيار الذي ينطبق عليه، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية للمقياس الجدية في العمل، بحيث يتراوح مدى الدرجات مابين (05-240)، وعليه كلما ارتفعت الدرجة كلما ارتفعت الجدية في العمل، في حين كلما انخفضت الدرجة كلما انخفضت الجدية في العمل.

وتم في هذه الدراسة تكييف هذا المقياس.

3-4-2-1-2- وصف المقياس في بعد تكيفيه على البيئة الجزائرية:

أصبح المقياس بعد تكييفه على البيئة الجزائرية يتكون من 42 بند تقيس الرضا الوظيفي، وهذه البنود مقسمة على ستة وهي:

- ✓ **البعد الأول: الرضا عن العلاقة مع مديرية التربية و التعليم:** ويتضمن (10) بنود والتي أرقامها من (1-10).
- ✓ **البعد الثاني: الرض عن العلاقة مع المعلمين:** يتضمن هذا البعد(07) بنود والتي أرقامها من (11-16).
- ✓ **البعد الثالث: الرضا عن طبيعة الوظيفة والعمل:** يتضمن هذا البعد (09)بنود والتي أرقامها من (17-26).
- ✓ **البعد الرابع: الرضا عن الدورات التدريب:** يتضمن هذا البعد(06) بنود و التي أرقامها من (27-32).
- ✓ **البعد الخامس: الرضى عن أنظمة الترقيات والحوافز:** يتضمن هذا البعد(05) بنود والتي أرقامها من (33- 37).
- ✓ **البعد السادس: الرضا عن الراتب:** يتضمن هذا البعد(05)بنود والتي أرقامها من (38-42). ويتطلب كل بند الاستجابة عليها حسب مقياس Likert (ليكرت) الخماسي، وذلك على النحو الآتي :

- بدرجة كبيرة جدا وتأخذ (5) درجات.
- بدرجة كبيرة وتأخذ (4) درجات.
- بدرجة متوسطة وتأخذ (3) درجات.
- بدرجة قليلة وتأخذ (2) درجتين.
- بدرجة قليلة جدا وتأخذ (1) درجة.

ويطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من المفحوص أن يحدد مدى مناسبة كل بند له وذلك بوضع (X) أمام الاختيار الذي ينطبق عليه، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية للمقياس الجدية في العمل، بحيث يتراوح مدى الدرجات مابين (05-210)، وعليه كلما ارتفعت الدرجة كلما ارتفعت الجدية في العمل، في حين كلما انخفضت الدرجة كلما انخفضت الجدية في العمل.

3-4-2-1-3- الدراسة السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي:

3-4-2-1-3-1- الدراسة السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي في صورته الأصلية:

قام الباحث صادق سميح القاروط بدراسة الشروط السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي كما يلي:

- **صدق المقياس:**

قام الباحث صادق سميح القاروط بالتحقق من صدق الأداة باعتماد طريقة صدق المحكمين حيث عرض المقياس على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من جامعة النجاح الوطنية وجامعة القدس المفتوحة ومدراء مدارس وبلغ عددهم(11) محكما. وقدم المحكمون آراءهم القيمة وملاحظاتهم وتوجيهاتهم التي أدت إلى إجراء التعديلات المناسبة من حيث حذفت بعض البنود وإضافة أخرى وتعديل صياغة بعض البنود لغويا بحيث أصبح مجموع البنود (48) بند، وذلك بعد إعتماد البنود التي أجمع عليها (70 %) فأكثر من المحكمين.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس ككل وأبعاده باستعمال معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي تراوحت بين (0.78-0.87)، وبلغ الثبات

الكلي لمقياس الجدية في العمل (0.88) وجميعها دالة إحصائيا، أي عالية وتفي بأغراض الدراسة. وعليه جاءت معاملات الثبات كما يلي:

- ✓ ثبات البعد الأول: بعد الرضا عن العلاقة مع مديرية التربية و التعليم قدر بـ0.88
- ✓ ثبات البعد الثاني: بعد الرضا عن العلاقة مع المعلمين قدر بـ0.88
- ✓ ثبات البعد الثالث: بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة والعمل قدر بـ0.81
- ✓ ثبات البعد الرابع: بعد الرضا الدورات والتدريب قدر بـ0.82
- ✓ ثبات البعد الخامس: بعد رضا أنظمة الترقيات والحوافز قدر بـ0.78
- ✓ ثبات البعد السادس: بعد الرضا عن الراتب قدر بـ0.85
- ✓ ثبات مقياس الرضا الوظيفي ككل قدر بـ0.82

3-4-1-2-2 الدراسة السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي بعد تكييفه على البيئة الجزائرية:

قامت الطالبة في هذه الدراسة بتكييف مقياس الرضا الوظيفي على البيئة الجزائرية على عينة حجمها 30 مفتش وذلك بحساب ما يلي:

- **صدق مقياس الرضا الوظيفي:**

اتبعت الطالبة عدة إجراءات للتحقق من صدق مقياس الضغوط الأسرية تتمثل في:

➢ **صدق المحكمين:**

وفيما يتعلق بصدق المحكمين اعتمدت الطالبة على آراء عدد من المحكمين (04) من أساتذة علم النفس بتخصصاته وعلم الاجتماع بالجامعات الجزائرية، حيث كان الاتفاق تاما بينهم على أن أغلب البنود التي اشتمل عليها المقياس تحتاج الى تعديل، وهذا ما بينته الدراسة الاستطلاعية.

➢ **الصدق الذاتي:**

- الصدق الذاتي للمقياس الجدية في العمل: قدر بـ**0.95**
- الصدق الذاتي لبعد التحدي والمشاركة: قدربـ**0.87**
- الصدق الذاتي لبعد الإلتزام والمشاركة قدربـ**0.92**
- الصدق الذاتي لبعد اليطرة والتحكم: قدربـ**0.87**

وكلها دالة إحصائيا.

- **ثبات مقياس الرضا الوظيفي:**

➢ ثبات هذا المقياس الجدية في العمل بإستخدام **معادلة ألفا كرونباخ** حيث قدرت قيمة معامل الثبات بـ**0.91** .وهي دالة إحصائيا.

➢ **ثبات بعد التحدي** :استخدمت **معادلة ألفا كرونباخ** حيث قدرت قيمة معامل الثبات ب بـ**0.76** وهي دالة إحصائيا.

➢ **ثبات بعد الإلتزام والمشاركة:** استخدمت **معادلة ألفا كرونباخ** حيث قدرت قيمة معامل الثبات ب بـ**0.85**وهي دالة إحصائيا.

➢ **ثبات بعد السيطرة والتحكم:** استخدمت **معادلة ألفا كرونباخ** حيث قدرت قيمة معامل الثبات ب بـ**0.76**وهي دالة إحصائيا.

3-5كيفية إجراء الدراسة الأساسية:

قمنا بتطبيق أدوات الدراسة(مقياس الجدية في العمل ومقياس الرضا الوظيفي) على (60) مفتش ومفتشة للتعليم الإبتدائي لولاية تيزي زو. لمختلف المواد (اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإمازيغية)، حيث تم الإتصال بهم بالطريقة التالية:

إتصلنا بالكثير منهم بمقر عملهم(بالمقاطعات التفتيشية) خاصة القريبة، حيث تمت المقابلات معهم في مكاتبهم.

- أما المفتشين العاملين بالمقاطعات التفتيشية البعيدة، فإتصلنا ببعضهم في مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية تيزي وزو، حيث تمت المقابلات معهم في مكتب المسؤول عن التكوين والتفتيش. وإتصلنا بالبعض الآخر عندما كانوا يقومون بدورة تكوينية للمعلمين الحاصلين على مسابقة التوظيف خلال الفترة الممتدة من 12 إلى 21 ديسمبر 2013، وذلك بإكماليات "مولود فرعون" و"حموتان" و"الإخوة حداد" ، حيث تمت المقابلات معهم في بعض أقسام الإكماليات المذكورة السابقة.

3-6 الأساليب الإحصائية:

للتحقق من أهداف الدراسة إحصائيًا تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

1- متوسطات حسابية وانحرافات معيارية.

2- اختبار معامل الارتباط بيرسون.

3-اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين المتغيرات.

الفصل الخامس

الفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج

1- عرض وتفسير النتائج.

2 - مناقشة عامة

3 - خاتمة

-عرض وتفسير النتائج:

❖ **عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:**

وتنص هذه الفرضية على مايلي:

هناك اختلاف في ترتيب أبعاد الجدية في العمل لدى مفتشي التعليم الإبتدائي (أفرا د العينة).

✓ عرض نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم(13): يبين ترتيب أبعاد الجدية في العمل لدى مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي (أفراد العينة).

المعطيات الإحصائية / أبعاد الجدية في العمل	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة
بعد التحدي والتغيير	**39.15**	**04.34**	**1**
بعد السيطرة والتحكم	**33.03**	**03.90**	**2**
بعد الإلتزام والمشاركة	**27.80**	**04.06**	**3**

يُلاحظ من الجدول رقم (13) أن بعد التحدي والتغيير نال الرتبة الأولى ثم يليه بعد السيطرة والتحكم، ثم بعد الإلتزام والمشاركة ؛ وهذا يعني أن بعد التحدي والتغير أكثّر تكرارا لدى أفراد العينة.

تفسير الفرضية الأولى:

يلاحظ من خلال الجدول رقم (13) ان هناك اختلاف في ترتيب ابعاد الجدية في العمل (بعد التحدي و التغيير ، بعد السيطرة و التحكم ، بعد الالتزام و المشاركة)، وجاءت هذه النتيجة مؤيدة لفرضية البحث التي مفادها انه يختلف ترتيب ابعاد الجدية في العمل لدى مفتشي التعليم الابتدائي حيث نال بعد التحدي و التغيير المرتبة الاولى لدى مفتشي التعليم الابتدائي ، و يعود ذلك الى مدى استعداد مفتشي التعليم الابتدائي لمواجهة مختلف العوائق و الصعوبات التي تصادفهم في عملهم و قدرتهم على الوقوف امام جل التحديات التي تعتريهم ، ايضا مدى استعداداهم لمواكبة التغيير . في حين يأتي بعد السيطرة في الرتبة الثانية و يمكن تفسير ذلك الى ان افراد العينة غير قادرين على التأثير في بيئة العمل و التحكم بالعوامل و مختلف الضغوطات التي تصادفهم. ويليه بعد الالتزام و المشاركة الذي في الرتبة الاخيرة لذلك يجب التنبيه على ضرورة إندماجهم في البيئة العملية و أن يكون لديهم إتصال فعال بجماعة العمل و التركيز في العمل و المشاركة في مختلف الانشطة المتعلقة بأعمالهم .

ونتائج هذه الفرضية تدعم ما وصل إليه الباحث القاروط في 2006 من خلال تأكيده على ان هناك اختلاف في ترتيب ابعاد الجدية في العمل في دراسه التي هدفت إلى معرفة درجة الجدية في العمل و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهة نظر مدراء المدارس أنفسهم كما هدفت إلى

معرفة تأثير كل من المتغيرات (النوع الاجتماعي ,و المؤهل العلمي ,الخبرة الإدارية, الراتب الشهري ,وموقع المدرسة,و مستوى المدرسة)على مستوى الجدية في العمل لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية .و قد أجريت الدراسة على عينة قوامها (221).

حيث تبين هذه الدراسة أن بعد الإلتزام و المشاركة يأتي في المرتبة الأولى ثم بعد السيطرة و أخيرا بعد التحدي و التغيير, و هذا عكس ما توصلت إليه هذه الدراسة.

الفرضية الثانية:

وتنص هذه الفرضية على مايلي:

هناك اختلاف في ترتيب أبعاد الرضا الوظيفي لدى مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي (أفراد العينة).

- ✓ **عرض نتائج الفرضية الثانية:**

الجدول رقم(14): يبين ترتيب أبعاد الرضا الوظيفي لدى مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي (أفراد العينة).

المعطيات الإحصائية / أبعاد الرضا الوظيفي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة
الرضا عن طبيعة الوظيفة والعمل	38.02	05.90	1
الرضا عن العلاقة مع مديرية التربية والتعليم	30.40	07.92	2
الرضا عن الدورات والتدريب	21.53	04.75	3
الرضا عن العلاقة مع المعلمين	21.52	03.19	4

الرضا عن أنظمة الترقيات والحوافز	18.40	04.34	5
الرضا عن الراتب	11.22	03.52	6

يُلاحظ من الجدول رقم (14) أن بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة والعمل نال الرتبة الأولى ثم يليه بعد الرضا عن العلاقة مع مديرية التربية والتعليم، ثم بعد الرضا عن الدورات والتدريب، ثم بعد الرضا عن العلاقة مع المعلمين، ثم بعد الرضا عن أنظمة الترقيات والحوافز، وآخر بعد هو بعد الرضا عن الراتب؛ وهذا يعني أن أكثرّ أبعاد الرضا الوظيفي تكرارا لدى أفراد العينة هي بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة والعمل و بعد الرضا عن العلاقة مع مديرية التربية والتعليم.

تفسير الفرضية الثانية:

يلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن هناك إختلاف في ترتيب أبعاد الرضا الوظيفي ,حيث جاء بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة و العمل في المرتبة الأولى,و يمكن إرجاع ذلك إلى أن وظيفة التفتيش تعطي للمفتش المكانة و تسمح له بتكوين علاقات مهنية متعددة داخل و خارج إطار عمله. وتسمح له بالتنقل هذا ما يجعلها وظيفة مثيرة.

و يأتي بعد الرضا عن العلاقة مع مديرية التربية و التعليم في المرتبة الثانية و يمكن إرجاعه إلى أساليب تعامل هذه الأخيرة مع المفتشين, و في المراتب الأخيرة نجد بعد الرضا عن الدورات و التدريب, و بعد الرضا عن العلاقة مع المعلمين و بعد الرضا عن أنظمة الترقيات و الحوافز و في الأخير بعد الرضا عن الرواتب فرص للتقدم و الترقية في العمل مما ادى الى الشعور بعدم وجود العدالة ، وآخر بعد هو بعد الرضا عن الراتب و يمكن تفسير ذلك

لعدم شعور مفتشي التعليم الابتدائي بالاكتفاء الذاتي ؛وهذا يعني أن أكثرّ أبعاد الرضا الوظيفي تكرارا لدى أفراد العينة هي بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة والعمل و بعد الرضا عن العلاقة مع مديرية التربية والتعليم.

عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

وتنص هذه الفرضية على مايلي:

توجد علاقة بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي لدى مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي (أفراد العينة).

✓ **عرض نتائج الفرضية الثالثة:**

الفرضية الصفرية:

"لا توجد علاقة بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي لدى مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي (أفراد العينة). "

فرضية البحث:

" توجد علاقة بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي لدى مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي(أفراد العينة). "

الجدول رقم(15): يبين قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي لدى مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي (أفراد العينة).

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	قيمة الدّلالة الإحصائية لـ "ر" (قيمة الدلالة المحسوبة)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الجدية في العمل الرضا الوظيفي	60	-0.175	0.180	0.01	غير دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (15) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي لدى مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي(أفراد العينة) ر= 0.175- جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي ر= 0.180 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.01)، وهذا يعني أنّ ليس هناك علاقة إرتباطية دالة بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي لدى مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي(أفراد العينة).

تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

يلاحظ من الجدول رقم (15) انه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الجدية في العمل و الرضا الوظيفي لدى مفتشي التعليم الابتدائي و يمكن إرجاع هذه العلاقة حسب إطلاعنا إلى أنه ليس كل شخص جدي في عمله راض عن عمله, وليس كل شخص راض عن عمله جدي في عمله, و لذلك نرى اشخاصا يعملون بجدية في عملهم إذ يلتزمون بجميع القوانين المفروضة عليهم بدون أية معارضة أو انتقاد و يسعون جاهدين من اجل ادء عمل جيد و فعال فنراهم يحترمون جدول توقيت أعمالهم ويمارسون مهامهم على أكمل وجه و المثال على ذلك المفتش الجدي في عمله نجده يؤدي نشاطاته ويقوم بزياراته الصفية للمعلمين بشكل منضبط , زيادة انه يحضر لجميع النشاطات كالندوات و الاجتماعات او كما تسمى بالأيام الدراسية المخصصة لتكوين المعلمين في الميدان و لكن رغم جديته في عمله لا يتمتع برضا وظيفي اتجاه مهنته, فيمكن أن يرد هذا التناقض بين الجدية في العمل و عدم الرضا عن العمل إلى تدهور علاقاته مع زملاء العمل سواء كانوا رؤساء العمل عنه كمدير التربية أو مرؤوسين كالمديرين, و المعلمين و يمكن تفسير أيضا عدم رضاه إلى ثقل مركز المهنة من حيث المسؤوليات الكثيرة و المهام المنوطة به كل هذه العوامل يمكن أن تساهم في عدم رضاه عن عمله.

و قد بينت الدراسات أن الجدية في العمل غير مرتبطة إرتباطا كاملا بالرضا الوظيفي, وإنما الإلتزام و المشاركة هو الذي يؤدي إلى الرضا عن العمل هذا ما بينته دراسة جونز(Jones) في دراسته حول علاقة الإلتزام الوظيفي بالثقافة القيمية في المدارس الثانوية,

فوجود التعاون بين أعضاء المنظمة و إيمان أفرادها بقيمها له أثره في التزامهم الوظيفي لذا من خلال تطوير قيم و ثقافة قوية يمكن زيادة الإلتزام الوظيفي للعاملين مما يزيد من رضاهم عن العمل ,فضلا عن تصميمهم نظام يمكن المنظمة من زيادة ارتباط العاملين بمنظمتهم من خلال العمل على تدريبهم و تطوير معارفهم مما يحسن رضاهم عن العمل و دافعتيهم (Oreilly. 1991) (**محمد حسن محمد حمادات ,2006 :7**).

. عرض و تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على مايلي:

توجد فروق بين مفتشي التعليم الإبتدائي في الجدية في العمل، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس ، الأقدمية.

- ✓ **عرض نتائج الفرضية الرابعة:**

الفرضية الصّفرية:

"لا توجد فروق بين مفتشي التعليم الإبتدائي في الجدية في العمل، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس ، الأقدمية. "

فرضية البحث:

" توجد فروق بين مفتشي التعليم الإبتدائي في الجدية في العمل، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس ، الأقدمية. "

الجدول رقم (16) : نتائج اختبار"T" للفروق بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي في الجدية في العمل، حسب المتغيرات التالية: الجنس، الوضعية العائلية، الأقدمية ".

البيانات الإحصائية / المتغيرات			العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
	الجنس	ذكور	40	99.46	9.273	0.4 -28	0.670	0.05	غير
		إناث	20	100.5	9.168				

الجدية في العمل				5				دالّة
	الأقدمية	أقل من 10 سنوات	35	150.33	11.48	1.8-21	0.044	0.05	دالّة
		أكثر من 10 سنوات	25	99.33	8.35			

يتبيّن من الجدول رقم (16) أنّ قيمة T الخاصة بمتغير الجنس (T =0.428-) جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (T =0.670) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه ليس هناك فروق دالّة إحصائيا بين مفتشي التعليم الإبتدائي في الجدية في العمل، حسب متغير الجنس.

ويتبيّن أيضا من الجدول رقم (16) أنّ قيمة T الخاصة بمتغير الأقدمية (T =1.821-) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (T =0.044) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّ هناك فروق دالّة إحصائيا بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي في الجدية في العمل فيما يخص متغير الأقدمية، والتي جاءت لصالح مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي الذين لديهم أقدمية أقل من 10 سنوات.

وعليه فإن الفرضية الرابعة تحققت جزئيا، أي تحققت فقط فيما يخص متغير الأقدمية.

تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الرابعة ,انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث لدى مفتشي التعليم الإبتدائي في الجدية في العمل فأضحت النتائج أن كلا من المفتشين و المفتشات جديين في عملهم و يمكن تفسير ذلك لأنهم يخضعون لنفس القوانين و محكومين من طرف رئيس واحد مما يجعلهم من نفس درجة الجدية في العمل وأيضا

يمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة المرأة التي تتميز بالاجتهاد و إتقان العمل و تخوفها الشديد من عقبات عدم القيام بأعمالها على أكمل وجه و لهذا فتختار العمل و المثابرة و الجد في العمل مما يثير لدى الرجال روح حب العمل و الإتقان من باب تقليد المرأة و محاكاتها ,و أيضا يمكن تفسير ذلك إلى شيوع ثقافة أخلاقيات العمل في مختلف المنظمات و حرص منظمات العمل على تطبيق مبادئ أخلاقيات المهنة ومن ابرز واهم هذه الأخلاقيات المهنية او ما نسميها بقيم العمل الجدية في العمل بمختلف متغيراتها كالإلتزام والمشاركة والتحدي ,و لهذا نجد درجة الجدية في العمل متساوية بين كل من المفتش و المفتشة.

أما الجزء الثاني من هذه الفرضية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المفتشين يعزى لمتغير الأقدمية المهنية، فنجد ذوي الأقدمية المهنية التي تقل عن10 سنوات هم أكثر جدية مقارنة بالفئة ذات الأقدمية المهنية أكثر من 10 سنوات، ويمكن تفسير ذلك أن الفئة الأولى تنتمي إلى فئة عمرية صغيرة مقارنة بالفئة الأخرى ذات الأقدمية المهنية أكثر من 10 سنوات ،فمعظم المفشين و المفتشات من فئة الشباب و نظرإلإتسام هذه المرحلة بالنشاط و الحيوية و حب التغيير لذلك نجدهم جديين مقارنة بالفئة ذات الأقدمية المهنية أكثر من 10 سنوات, و يمكن تفسير ذلك أيضا أنهم في بداية مشوارهم المهني وهم متلهفين لاكتشاف العمل و استغلال قدراتهم و إمكانياتهم الشخصية، فنجدهم يكرسونها للعمل مما يفسر جديتهم في العمل ،كما يمكن تفسير أن ذوي الأقدمية المهنية أقل من 10 سنوات أكثر جدية في العمل مقارنة بذوي الأقدمية أكثر من10 سنوات ، يعود ذلك إلى شيوع ظاهرة البطالة و مكوث الطلبة الخريجين من الجامعة لمدة سنوات بدون عمل و صرامة نظام المسابقات في التحصل على عمل ،كل هذه الصعوبات يمكن أن تجعل العامل أكثر صرامة و حرصا على العمل ،و ذلك تقديرا لما إجتازه من صعوبات و عوائق لحصوله على هذه المهنة ،كما يمكن تفسير ذلك أنه فئة المفتشين ذوي الأقدمية المهنية أقل من 10 سنوات أكثر جدية لأنهم في بداية بداية مسارهم المهني ولم يتعبوا بعد من حيث المسؤليات و المشاكل التي تصادفهم في المهنة نتيجة مرونة شخصياتهم و قابليتهم للتحدي و الضغوط نتيجة صغرسنهم، أما الفئة ذو الأقدمية أكثر من10 سنوات نجدها أقل جدية ،إذ يمكن تفسير ذلك لكبر سنهم و انشغالهم بأهداف اخرى و مسؤوليات مما يساهم في إنخفاض مستوى الطموح بسبب

إنشغالهم بأهداف و مسؤوليات أخرى مما يجعلها أقل جدية و أيضا يمكن تفسير ذلك إلى شعورهم بالروتين والملل نتيجة طوال المدة التي إجتازوها في العمل .ويمكن تفسير ذلك أيضا إلى تعبهم من حيث تحمل المسؤوليات المتعلقة بعملهم و لمدة طويلة مع المشاكل التي تصادفهم في حياتهم المهنية سواء تعلق الأمر بالرئيس أو بالمرؤوسين (معلمين، مديرين)،و يعود أيضا إلى ظهور الإصلاح في المنظومة التربوية الجديدة من حيث تغيير المناهج و البرامج و طرق التفتيش وهذا عكس ما تعودوا عليه سابقا، مما يضعهم في موقف حرج ومرغومين على التغيير رغم تجاوزهم لمثل هذه الأمور.

عرض و تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على مايلي:

توجد فروق بين مفتشي التربية التعليم الطور الإبتدائي في الرضا الوظيفي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس ، الأقدمية.

✓ عرض نتائج الفرضية الخامسة:

الفرضية الصّفرية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي في الرضا الوظيفي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الوضعية العائلية، الأقدمية."

فرضية البحث:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي في الرضا الوظيفي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس ، الأقدمية."

الجدول رقم (17) : نتائج اختبار "T" للفروق بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي في الرضا الوظيفي، حسب المتغيرات التالية: الجنس ، الأقدمية ".

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة

الرضا الوظيفي	الجنس	ذكور	40	143.49	21.838	0.097	0.923	0.05	غير دالّة
		إناث	20	142.95	15.863				
	الأقدمية	أقل من 10 سنوات	35	146.87	19.266	1.984	0.032	0.05	دالّة
		أكثر من 10 سنوات	25	105.11	12.638				

يتبيّن من الجدول رقم (17) أنّ قيمة T الخاصة بمتغير الجنس، (T =0.097) جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (T =0.923) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه ليس هناك فروق دالّة إحصائيا بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي في الرضا الوظيفي، حسب متغيري الجنس والوضعية العائلية.

ويتبيّن أيضا من الجدول رقم (17) أنّ قيمة T الخاصة بمتغير الأقدمية (T =1.984) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (T =0.032) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّ هناك فروق دالّة إحصائيا بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي في الرضا الوظيفي فيما يخص متغير الأقدمية، والتي جاءت لصالح مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي الذين لديهم أقدمية أقل من 10 سنوات.

وعليه فإن الفرضية الخامسة تحققت جزئيا، أي تحققت فقط فيما يخص متغير الأقدمية.

تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

يلاحظ من الجدول رقم(17) بين الجنسين في الرضا الوظيفي ،و يمكن تفسير ذلك إلى خضوع كلاهما إلى نفس القوانين و المعايير و ممارستهم لنفس المهنة. يتبين من خلال نتائج الفرضية الخامسة,انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور ولإناث في

الرضا الوظيفي و يمكن تفسير ذلك غلى عدم وجود فروق بين الجنسين,اذ يمكن ان يفسر هذا بارتباط الرضا الوظيفي بعوامل أخرى .

كدراسة امل الغانم بعنوان (مستويات رضا المشرفين التربويين في محافظة اربد عن الصلاحيات و المهام الموكلة لهم).و قد قامت الباحثةوبالإعتماد على الأدب النظري و الدراسات السابقة في مجال الإشراف التربوي و الرضا الوظيفي ,بتطوير اداة لقياس مستويات رضا المشرفين التربويين عن المهام و الصلاحيات الموكلة لهم ,و بعد التاكد من صدق و ثبات الأداة اجريت الدراسة على جميع المشرفين التربويين .وقد اظهرت نتائج الدراسة ان مستويات رضا المشرفين عن الصلاحيات و المهام الموكلة لهم كانت متوسطة الى عالية,كما اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (٠.٠٥((≥في مستويات رضا المشرفين التربويين عن الصلاحيات و المهام الموكلة لهم ضمن مجالات الدراسة تعزى لمتغير الجنس و لصالح الإناث,و لم يكن لمتغيري المؤهل العلمي و الخبرة و كذلك التفاعل بين متغيرات الدراسة أي اثر ذو دلالة احصائية في مستويات رضا المشرفين التربويين عن الصلاحيات و المهام الموكلة لهم ضمن مجالات الدراسة و على الأداة ككل **(ايناس فؤاد نواوي فلمبان,ص86).**

كما أنها تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفتشي التعليم الإبتدائي يعزى لمتغير الأقدمية المهنية لصالح ذوي الأقدمية أقل من 10سنوات و يمكن تفسير ذلك إلى صغر سنهم فأغلبيتهم غير متزوجين و لا تقع على عاتقهم أعباء كثير و لا مصروفات كبيرة و لا تنتظرهم عائلات بأولاد لإيوائهم و توفير الحاجات المعيشية الضرورية,فطلباتهم محدودة و ليست كبيرة عكس المتزوج الي يتطلب كثيرا الذي نجده دائم الشكوى و هذا من ناحية الأجرة فيمكن أن يكون عاملا من عوامل رضاه عن العمل,ة يمكن أن تفسر أيضا بسبب قصر مدته في العمل فلم يستوعب بعد نظام العمل جيدا و لم تواجهه مشكلات كبيرة

و تحديات عظيمة ,كما يمكن تفسير ذلك أنه لم يكتسب بعد روح النقد و الرفض فيما يخص نظام العمل من جميع الجوانب فمثلا نجده يتقبل الترقية دون مناقشة و الرفض عكس ذوي الأقدمية المهنية الكبيرة نجدهم يشتكون و يرفضون و ينتقدون الترقيات إعتبارا أنها غير منطقية و غير متناسقة مع المجهودات المبذولة.

. عرض و تفسير نتائج الفرضية السادسة:

تنص هذه الفرضية على مايلي:

توجد فروق بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي، فيما يخص الجدية في العمل.

عرض نتائج الفرضيةالسادسة:

الفرضية الصّفرية:

"لا توجد فروق بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي، فيما يخص الجدية في العمل. "

فرضية البحث:

" توجد فروق بين مفتشي التعليم الإبتدائي مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي، فيما يخص الجدية في العمل. "

الجدول رقم (18) : نتائج اختبار "T" للفروق بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي، فيما يخص الجدية في العمل. "

البيانات / الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة

الجدية في العمل	منخفضي الرضا الوظيفي	27	87.15	08.449	1.739	0.017	0.05	دالّة
	مرتفعي الرضا الوظيفي	33	102.22	10.673				

يتبيّن من الجدول رقم (18) أنّ قيمة T الخاصة بمتغير الجدية في العمل (T =1.739) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (T =0.017) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّ هناك فروق دالّة إحصائيا بين مفتشي التربية والتعليم الطور الإبتدائي منخفضي ومرتفعي الرضا الوظيفي فيما يخص متغير الجدية في العمل، و جاءت هذه الفروق لصالح مفتشي التعليم الإبتدائي مرتفعي الرضا الوظيفي.

وعليه فقد تحققت الفرضية السادسة.

تفسير نتائج الفرضية السادسة:

يتبين لنا من خلال هذه النتائج أن الجدية في العمل مرتبطة مباشرة بالرضا الوظيفي,مما يفسر أنه كلما كان الرضا الوظيفي مرتفع كانت و إرتفعت درجة الجدية في العمل ,و كلما كان الرضا الوظيفي منخفض إنخفضت معه درجة الجدية في العمل,فالرضا المرتفع يجعل من الفرد العامل فردا سعيدا نتيجة لما يشعر به من مشاعر إيجابية إزاء العمل الذي يمارسه كالشعور بالقناعة و الإرتياح و الطمأنينة و التفاؤل,فكل هذه الأحاسيس تستثير دافعية الفرد لعمله و تحفزه و تزيد من درجة طموحه مما تنعكس على جديته في العمل فكل فرد راض عن عمله جدي في عمله فنجده يعمل بكد و نشاط و من صميم قلبه و ليس مشوشا بل محترما للقوانين و ملتزما بها إلتزاما تاما كما أنه نجده يصارع الظروف الصعبة التي تواجهه و يبذل مجهودات جبارة لكي يتأقلم مع الاوضاع و يسيطر عليها فكلما كان الفرد راضيا عن عمله كلما كانت لديه الجدية في العمل و هذا ما توصلت اليه نتائج دراسة الدخليل (1415)عن علاقة الرضا الوظيفي بمتغيرات تنظيمية ووظيفية كالإلتزام و الأداء والإنتاجية,

فبازدياد الرضا الوظيفي يزداد الإلتزام التنظيمي و مع ازدياد الإلتزام التنظيمي يتوقع تحسنا في الأداء و زيادة في مستوى الإنتاج ما دام الفرد راضيا عن واقعه الوظيفي,لأن مثل هذه الزيادة في الرضا تعزز من الإنشراح النفسي و الإحتفاظ بالخبرة و الإنتاجية في حين الفرد الغير الراضي عن عمله نجده يعيش في دوامة الأحاسيس و المشاعر السلبية إزاء عمله ,و نجده دائم الشكوى و في حالة مزاج منخفض من حيث أنه يعاني من تدني مستوى تقدير الذات و القلق و التوتر و صعوبة النوم و قلة الشهية(**جودت عزت عبد الهادي,1999:174**). مما يؤثر سلبا على جديته في العمل فنجده غير جدي و لا يبالي,و الدليل على ذلك في إرتفاع نسبة الغيابات لدى هذه الفئة الغير الجدية و نجدهم في أغلب الأحيان ممثلي نقابات أو الأحزاب العمالية فنراهم ينتقدون الأنظمة السائدة و ينشرون دعوات و إشاعات ضد النظام,و أيضا نلاحظ لدى هذه الفئة إنخفاض الإنتاجية و الأداء.

مناقشة عامة:

تناولنا في هذا البحث موضوع الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مفتشي التربية والتعليم وحاولنا من خلالها إثبات مدى صحة وصدق الفرضيات المطروحة **وللتحقق** من هذه الفرضيات اعتمدنا مقياسين (مقياس الجدية في العمل ، ومقياس الرضا الوظيفي لصادق سميح صادق القاروط) الذي قام ببنائه استنادا واعتمادا على الأدب **التربوي و** الدراسات السابقة لهذين المتغيرين ,وهذا لغرض جمع المعلومات حول العلاقة بين الجدية في

العمل والرضا الوظيفي ، وبعد تطبيق المقياسين تم تفريغ البيانات المحصل عليها في الحاسوب وللتحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية : المتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على وجود إختلاف في ترتيب أبعاد الجدية في العمل جاءت دالة إحصائيا أي تحققت الفرضية الأولى. إذ جاء بعد التحدي و التغيير في المرتبة الأولى و تعود هذه النتيجة إلى صلابة مفتشي التربية و التعليم من حيث شخصياتهم و مرونة سلوكهم في الآن الواحد ,فالشخصية المحبة للتغيير هي شخصية مرنة و متفاعلة مع الآخرين, فالتحدي يشير إلى الصلابة و القوة فالشخص القادر على التحدي هو شخص محب للمواجهة و قادر على المواجهة, و الوقوف أمام المشاكل وجها لوجه و العمل على إيجاد الحل ,فالشخصية الإنسانية نوعان و طرق مقابلتها للمشاكل و ميكانيزمات الدفاع التي تستعملها تختلف من شخص إلى آخر ,فنجد مثلا الشخصية المواجهة و التي تكون ضمن ما نطلق عليه في علم النفس بنمط الشخصية الهجومية, في حين نجد أيضا الشخصية الغير القادرة على تحمل الصعاب فتلجأ إلى عدم مواجهة المشاكل فهذا ما نسميه أيضا بالشخصية الهاربة يعني تهرب من مواجهة الصعاب فتدخل في حالة الهروب, و بعده يأتي بعد السيطرة و التحكم في المرتبة الثانية فنجد مفتشي التعليم الإبتدائي مسيطرين على الأوضاع و الظروف المهنية بشتى أنواعها و تحكمهم فيها بدرجة متوسطة و يمكن تفسير ذلك إلى أن كثرة المهام و المسؤوليات المنوطة بهم جعلتهم أقل سيطرة و تحكما بها, و أخيرا يأتي بعد ذلك بعد الإلتزام و المشاركة الذي نال المرتبة الأخيرة و يعود ذلك إلى صعوبة الإلتزام نظرا لأن هذا الأخير عملية مستمرة و دائمة تتطلب الحضور و المواظبة و الإجتهاد على طوال الوقت, فتعقد و صعوبة هذه المهمة أدت إلى إنخفاض درجتها و إحتلالها المرتبة الأخيرة بين تلك الأبعاد, أما الفرضية الثانية التي تنص على وجود إختلاف في ترتيب أبعاد الرضا الوظيفي و من نتائج هذه الفرضية نيل بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة و العمل درجة كبيرة و يعود هذا إلى الرضا المرتفع إتجاه هذا البعد فالمفتشين راضون عن العمل من حيث أعباء العمل فبالنسبة للمفتشين العمل ليس متعبا ويتماشى مع قدراتهم و كذا راضون على ما يحققه لهم العمل من مكانة إجتماعية

مرموقة و جيدة ,ثم رضاهم عن مديرية التربية و التعليم ,أما الفرضية الثالثة التي تنص **على عدم** وجود علاقة إرتباطية بين الجدية في العمل و الرضا الوظيفي فالجدية في العمل غير محكمة بوجود الرضا الوظيفي فهناك أشخاص جديين و لكن غير راضين عن عملهم كما نجد أيضا أشخاص غير جديين و لكن راضين عن عملهم , في حين تنص الفرضية **الرابعة التي تنص على عدم** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجدية في العمل تعزى لمتغير الجنس يعني ذلك عدم وجود فروق بين المفتش و المفتشة الراجع إلى عدة عوامل **نذكر** ممارستهم لنفس المهام و النشاطات فالمهام التي يقوم بها المفتش هي نفسها مع تلك التي تقوم بها المفتشة و كذا عمومية القوانين على جميع المفتشين دون مراعاة عامل الجنس, **و** إنتمائهم إلى قطاع مهني واحد الا و هو قطاع التربية و التعليم في حين تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الأقدمية المهنية لصالح ذوي الأقدمية المهنية أقل من 10 سنوات و يعود ذلك إلى صغر سنهم , أما الفرضية **الرابعة التي تنص على عدم وجود** فروق ذات دلالة إحصائية بين المفتشين في درجة الرضا الوظيفي و يمكن تفسير ذلك إلى رضا كلاهما عن العمل الذي يمارسونه نتيجة إشتراكهم في عدة جوانب الرجال هذه الفرضية أيضا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الجدية في العمل تعزى للأقدمية المهنية فجاءت لصالح ذوي الأقدمية المهنية **أقل من** 10سنوات و يعود ذلك إلى ذوي الأقدمية أدرى بأهمية العمل و مسؤولياته و نضجوا من هذه الناحية بينما ذوي الأقدمية المهنية الكبيرة أقل جدية فيمكن أن نرجع هذا إلى **كبر**سنهم, في حين نجد الفرضية الخامسة **التي تنص على عدم وجود فروق ذات** دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي يعزى لمتغير الجنس في الجدية في العمل و يمكن تفسير ذلك إلى أن طبيعة المرأة فالمرأة لا تشترط أن يكون لديها مبلغا ماليا كبيرا مثلا مقارنة بالرجال و هذا مما أدى إلى إرتفاع درجة رضا **النساء مثلا عن العمل و إنخفاظ نسبة الرضا لدى الذكور**, في حين اتت الرضا مرتفعة لذوي الاقدمية المهنية اكثر من 10سنوات و يمكن أن نفسر ذلك أنه العامل القديم او ذوي الاقدمية تعود عن النظام و اندمج في عمله اذ يتحكم في العمل و له علاقات مع الزملاء و اتسعت دائرة اتصالاته مع الآخرين و كل هذه العوامل جعلت من العامل ذو الاقدمية المهنية الكبيرة اكثر رضا من ذلك الحديث في المهنة, و أخيرا تاتي الفرضية الاخيرة لتقول ان

الاشخاص ذوي الرضا الوظيفي المرتفع لديهم جدية في العمل و ذوي الرضا الوظيفي المنخفض ليست لديهم جدية ,فالأدب النظري تحدث عن هذه النقطة لان الجدية في العمل صفة من الصفات الجيدة ,فالشخص الراضي عن عمله يحمل إتجاهات إيجابية عن عمله فليس من الواجب أن تكون كل الظروف لكي يكون العامل راضيا فهناك عاملين لا يتقاضون اجورا مرتفعة و لا يتفاهمون مع مسؤولهم إلا و أنهم راضون عن عملهم و أيضا نجد تلك الفئة الراضية عن الظروف من أجر و العلاقات بين زملائهم و رؤسائهم فنجدهم راضون عن عملهم و بذلك تكون الجدية في العمل, فراحة الشخص النفسية و إرتياحه للعمل هو نصف الإجتهاد و هذا ما يخلق لدية حب العمل و المثابرة و الكد في العمل ,فالراحة النفسية هي أول عامل للعمل لأنها تثير الدافعية و تكون بمثابة المحفزو لهذا فالجدية في العمل تكون لدى الأفراد الراضين عن عملهم و لا تكون لدى الأفراد الغير الراضين عن أعمالهم.

قائمة المراجع:

1- اشرف محمد عبد الغنى (2010) :علم النفس الصناعي (أسسه و تطبيقاته)،المكتب الجامعي الحديث ،الازارطة،الإسكندرية.

2- علي عباس (2008):إدارة الموارد البشريةط1 ،دار إثراء للنشر و التوزيع، عمان،الأردن.

3- محمود فتحي عكاشة (1999):علم النفس الصناعي، مطبعة الجمهورية، الإسكندرية.

4- سهيلة محمد عباس(2007):

5- مصطفى نجيب شاويش (1996):إدارة الموارد البشرية «إدارة الأفراد»،دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان،الأردن .

6-احمد صقر عاشور(1983):إدارة القوى العاملة و أدوات البحث التطبيقي،دار النهضة للطباعة و النشر.

7- تاليف مايكل ارجاييل ،ترجمةفيصل عبد القادر يوسف،مراجعة شوقي جلال(1993):سيكولوجية السعادة،عالم المعرفة،الكويت.

8- عباس محمود العوض(2006):دراسات في علم النفس،دار المعرفة الجامعية.

9- محمد شحاتة ربيع(2010):علم النفس الصناعي و المهني،ط1،دار المسير للنشر و التوزيع و الطباعة،عمان.

10- عبد الفتاح محمد دويدار (2004):أصول علم النفس المهني و الصناعي و التنظيمي و تطبيقاته،دار المعرفة الجامعية.

11- جودت عزت عبد الهادي،سعيد حسين العزة(1999):التوجيه المهني و نظرياته،ط1،مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع،عمان.

12- الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديريالمدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية،إعداد صادق سميح القاروط،إشراف الدكتورمحمد عساف

و الدكتور عبد الناصرعبد الرحيم القدومي،2006،جامعة النجاح الوطنية،كلية الدراسات العليا.

13-تأثير إدارة الذات في الجدية بالعمل(دراسة تحليلية في مستشفىالشهيد غازي الحريري)أ.د علي حسون الطائي،م.م،سلمى حتيتة رحيمة،كلية الإدارة و الإقتصاد،جامعة بغداد،قسم الإدارة العامة،بدون سنة.

14-ضغوط الحياة و علاقتهابالصحة النفسية لدى عمال الإستعجالات (أطباء و ممرضين)دراسة ميدانية بالمؤسسة العمومية الإستشفائية،

للثنية-بومرداس-مذكرة لنيل شهادة ليسان في علم النفس و التنظيم،إعداد الطالبة،بوطيط لمياء،إشراف الأستاذة رجاح بوروبي فريدة،السنة الجامعية2011/2010

15- الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائريةو علاقته برضا الأساتذة و أدائهم،دراسة ميدانية:رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الإجتماعي،من إعداد الطالبة زوليخة طوطاوي،تحت إشراف الأستاذ الدكتور عبد الحفيظ مقدم.

16- الجدية في العمل و علاقتها بالإحتراق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغلربية،جامعة النجاح الوطنية،كلية الدراسات العليا،سنابل امينصالح جرار،إشراف الدكتور عبد محمد عساف،2011.

15- علاء محمد حسونة(2003):التعليم و العمل المنتج،ط1،الدار العالمية للنشر و التوزيع،كلية التربية،جامعة حلوان.

16-العمل في الإسلام(بواعثه النفسيةو الإجتماعية)(دراسة مقارنةبين المدرسة الوضعية و الرؤية الإسلامية) ،بحث لنيل شهادة الماجستير في العلوم الإسلامية،قسم اصول

الدين،تحت إشراف الدكتور:إبراهيم التهامي،إعداد الطالب:عبد القادر بن عزوز،السنة الجامعية1997/1996.

17- رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتراه علوم موسومة(ب)،العمل و علاقات العمل في المؤسسة الصناعيةالخاصة،دراسة حالة وحدة تركيب التلفن-مؤسسة كوندورللأجهزة الإلكترونية ببرج بوعريرج،إعداد الطالب،مقراني أنور،إشراف الأستاذ الدكتور،مقراني الهاشمي،2010/ 2011

18-موسى اللوزي(2002)،التنظيم و إجراءات العمل،ط2،دار وائل للنشر و التوزيع،عمان،كلية إدارة الأعمال، الجامعة الأردنية، رئيس قسم الإدارة العامة.

19- عبد الفتاح محمد دويدار(2005):علم النفس الصناعي و المهني و تطبيقاته دار المعرفة الجامعية.

20- عويد سلطان المشعان(1994):علم النفس الصناعي،ط1،مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

21-كامل محمد محمد عويضة مراجعة الدكتور رجب البيومي(1996):ط1،دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان.

22- محمد أحمد غالي مع الإشتراك مع محمد عبد الله عبد اللطيف ملازم صلاح عميرة علي(2003):إدارة البعد الإنفعالي لعمال النقل العام المشكلين ،الإسكندرية.pdf

23- أحمد صقر عاشور(1983):إدارة القوى العاملة، الأسس السلوكية و أدوات البحث التطبيقي دار النهضة للطباعة والنشر.

24- رونالدي ريجيو،ترجمة فارس حلمي(1999):المدخل إلى علم النفس الصناعي و التنظيمي،ط1،دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان،الاردن.

25- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة(2006):القيادة و الدافعيةفي الإدارة التربوية،ط1،دار الحامد للنشر و التوزيع،عمان.

26—راوية حسن(2000):السلوك في المنظمات،الدار الجامعيةللنشر و التوزيع،الإسكندرية.

27-محمد صالح الحناوي،محد سعيد سلطان(2000):السلوك التنظيمي،الدار الجامعية،الإسكندرية.

28-حمدي ياسين،علي عسكر،حسن الموسى(1999):علم النفس الصناعي و التنظيمي بين النظرية و التطبيق،ط1،دار الكتاب الحديث.

29- مجلة البحوث و الدراسات العلمية(2010): العدد الرابع من أكتوبر،جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية،أمانة مكتب البشر العلمي.

30-حسن أحمد الطعاني(2005):الإشراف التربوي (مفاهيمه،اسسه،أساليبه)،ط1،دار الشروق.

31-تأليف تيسر الدويك،حسين ياسين،محمد عبد الرحيم عدس،محمد فهمي الدويك(1998)،أسس الإدارة التربوية و المدرسية و الإشراف التربوي،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع،عمان.

32- الدكتور إبراهيم أنيس،عبد الحليم منتصر(1972):مجمع اللغة العربيةالمعجم الوسيط)،الجزء الأول،ط2،مطابع دار المعارف،مصر.

33-كامل عبد الفتا أبو شملة(2009):فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوثمن وجهة نظرهم و سبل تطويرها.

34-يحي محمد نبهان(2007): الإشراف التربوي بين المشرف،المدير،المعلم)، ط1،دار صفاء للنشر و التوزيع.

35-عدنان بدري الإبراهيم(2002):الإشراف التربوي،أنماط و أساليب،ط1،مؤسسة حمادة للدرات الجامعية و النشر و التوزيع،الأردن.

36-سعيد جاسم الاسدي،مروان عبد الجيد إبراهيم(2003):الإشراف التربوي،دار الثقاف للنشر و التوزيع،ط1،عمان،الاردن.

37-سامي سلطي عريفج(2001):الإدارة التربوية المعاصرة،ط1،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

38-سهى نوصاليوه(2005):الإشراف و التنظيم التربوي،ط1،دار صفاء للنشر و التوزيع،عمان،الأردن.

الملاحق

الملحق رقم (01)

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=11البند 10البند 9البند 8البند 7البند 6البند 5البند 4البند 3البند 2بند
  /SCALE('بعد التحدي والتغيير') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité ثبات بعد التحدي والتغيير

[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.633	11

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=20البند 19البند 18البند 17البند 16البند 15البند 14البند 13البند 12بند
  /SCALE('بعد الإلتزام والمشاركة') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité ثبات بعد الإلتزام والمشاركة

[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.655	9

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=30البند 29البند 28البند 27البند 26البند 25البند 24البند 23البند 22بند
  /SCALE('بعد السيطرة والتحكم') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

ثبات بعد السيطرة والتحكم

Fiabilité

[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.755	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=البند5 البند4 البند3 البند2 البند1 البند30 البند29 البند28 البند27 البند26.
    البند20 البند19 البند18 البند17 البند16 البند15 البند14 البند13 البند12 البند11
  /SCALE('ثبات مقياس الجدية في العمل') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav

Echelle : ثبات مقياس الجدية في العمل

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.853	30

الملحق رقم (02)

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=10العبارة 9العبارة 8العبارة 7العبارة 6العبارة 5العبارة 4العبارة 3بارة
  /SCALE('ثبات بعد الرضا عن العلاقة مع مديرية التربية والتعليم') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav
```

Echelle : ثبات بعد الرضا عن العلاقة مع مديرية التربية والتعليم

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.881	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=16العبارة 15العبارة 14العبارة 13العبارة 12العبارة 11العبارة
  /SCALE('ثبات بعد الرضا عن العلاقة مع المعلمين') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav
```

Echelle : ثبات بعد الرضا عن العلاقة مع المعلمين

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.818	6

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=العبارة20 العبارة21 العبارة22 العبارة23 العبارة24 العبارة25 العبارة26
  /SCALE('ثبات بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة والعمل') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav
```

Echelle : ثبات بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة والعمل

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.755	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=العبارة27 العبارة28 العبارة29 العبارة30 العبارة31 العبارة32
  /SCALE('ثبات بعد الرضا عن الدورات والتدريب') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav
```

Echelle : ثبات بعد الرضا عن الدورات والتدريب

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.813	6

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=37العبارة 36العبارة 35العبارة 34العبارة 33العبارة
  /SCALE('ثبات بعد الرضا عن أنظمة الترقية والحوافز') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav
```

Echelle : ثبات بعد الرضا عن أنظمة الترقية والحوافز

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.759	5

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=42العبارة 41العبارة 40العبارة 39العبارة 38العبارة
  /SCALE('ثبات بعد الرضا عن الراتب') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav
```

Echelle : ثبات بعد الرضا عن الراتب

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.869	5

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=العبارة7 العبارة6 العبارة5 العبارة4 العبارة3 العبارة2 العبارة1 العبارة42
    العبارة13 العبارة14 العبارة15 العبارة16 العبارة17 العبارة18 العبارة19 العبارة20
    العبارة25 العبارة26 العبارة27 العبارة28 العبارة29 العبارة30 العبارة31 العبارة32
    العبارة33 العبارة34 العبارة35 العبارة36 العبارة37
  /SCALE('ثبات مقياس الرضا عن الوظيفي') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\Copie (2) de FINAL.sav
```

Echelle : ثبات مقياس الرضا عن الوظيفي

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.904	42

القسم الأول: الفقرات الخاصة بقياس الجدية في العمل:

الرجاء وضع إشارة (X) أمام الاستجابة التي تنطبق عليك:

المجال الأول: التحدي والتغيير Challenge						
الرقم	الفقـــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	استيقظ وأنـــا جـــاهز للاســـتمرار بالعمل الذي توقفت عنده					
2	أراعي التنوع في أنشطة عملي في المدرسة.					
3	معظم الوقت يسمعني مدير التربية والتعليم					
4	يساعدني التخطيط المســبق فـــي مواجهة المشكلات المستقبلية.					
5	أستطيع تغيير ما سوف يحدث غدا بما أفعله اليوم.					
6	عمل تغيير في برنامجي اليـــومي يسبب لي عدم الأرتياح.					
7	أتردد في التقدم للوظائف حتى لو كنت جادا في العمل.					
8	أجد صعوبة في التفاعل مع عملي الإداري					
9	تعد الخبرات العملية هي الأفضل من اجتهاداتي الشخصية.					
10	يتم استغلال معظم المدراء مـــن مسؤوليهم					
11	يجب تجنب وضع قوانين جديـــدة من شأنها أن تمس فرصة ترقيـــة شخص ما					
12	رغم جديتي في العمل لم أستطع تحقيق طموحاتي					

13	اعتقد أن كل ما في الحياة مقدر له أن يحدث					
14	الشخص ذو العقلية والفكر المستنير يمكن الاعتماد عليه لإعطاء حكم معقول					
15	اعمل بجدية في إدارة المدرسة إلا أن الاعتراف والتقدير كله للإدارة العليا					
المجال الثاني: الالتزام والمشاركة Commitment						
الرقم	**الفقـــــــرات**	**بدرجة كبيرة جدا**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جدا**
16	أمتنع عن الدخول في النقاش عندما يكون الآخرون مرتبكين بما يقصدون قوله					
17	ليس مهماً أن تكون جديا في العمل لأن الأمور لا تصبح صحيحة في أي حال من الأحوال					
18	الشيء المثير لاهتمامي هو أحلامي					
19	أجيب عن أي سؤال بعد التأكد من فهمي له					
20	أضع خططا عندما أكون متأكداً من إمكانية تنفيذها					
21	أنا حقا أتوق للإدارة					
22	أتضايق إذا كنت مهتما بإنجاز عمل معين وطلب مني عمل شيء آخر					
23	عندما أقوم بمهمة صعبة في المدرسة اعرف متى احتاج لمساعدة					
24	أجد من الصعب تغير تفكير ورأي صديق عن شيء معين					

25	تفكيري بنفسي كشخص حر يشعرني بالتعاسة					
26	انزعج عندما يحدث تغيير في روتين حياتي اليومي					
27	عندما ارتكب خطأ هناك شيء قليل أفعله لتصحيح ذلك الخطأ					
28	لا حاجة للجدية في العمل لأن ذلك لن يغير في الأمور					
29	التزم بالقوانين حتى لو تعارضت مع أفكاري					

المجال الثالث: السيطرة والتحكم Control						
الرقم	الفقـــــــرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
30	أحد طرق علاج المشكلات هو إهمالها					
31	أفضل الأشياء التي تكون جادة					
32	يجب إعطاء دعم مادي كامل من المجتمع للأشخاص ذو الجدية في العمل					
33	معظم الوقت لا أعرف حقيقة أفكاري					
34	النظريات غير الواقعية لا تثير اهتمامي					
35	العمل العادي ممل جداً					
36	يغضب الناس مني لأسباب بسيطة					
37	يصعب تصديق الأشخاص الذين يقولون أن العمل الذي يقومون به مفيد للمجتمع					

38	إذا حاول أحد أن يـــؤذيني لا يمكنني عمل شيء يمنعه مـــن ذلك					
39	معظم أيام الحياة غير ممتعة لي					
40	أعتقـــد أن النـــاس يؤمنـــون بالانعزال لجذب نظر الآخرين					
41	أحاسب نفسي إذا قصرت في عملي ألإداري في المدرسة					

ثانياً: الرجاء وضع إشارة (x) أمام الاستجابة التي تنطبق عليك

القسم الثاني: الفقرات الخاصة بقياس الرضا الوظيفي

المجال الأول: العلاقة مع مديرية التربية والتعليم						
		درجة الرضا				
الرقم	الفقـــــــــرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1-	تقدير المسؤولين للمهام الإدارية التي أقوم بها					
2-	ملاقاة اقتراحاتي موافقة من قبل المسؤولين					
3-	وضوح أسلوب تعامل المسؤولين					
4-	حرص المسؤولون على مساعدتي في حل المشكلات التي تواجهني في العمل					
5-	حرص مديرية التربية والتعليم على اطلاعي على البرامج والخطط التطويرية					
6-	وضوح التعليمات الصادرة عن مدير التربية والتعليم					
7-	الاخذ برأيي عند تعيين معلمين جدد في مدرستي					
8-	يمنحني رئيسي المباشر تفويضاً لسلطات معينة					
9-	تقويم أدائي بصورة موضوعية من قبل المسؤول عني					
10-	تقبل مديرية التربية والتعليم الحوار					

المجال الثاني:العلاقة مع المعلمين						
		درجة الرضا				
الرقم	الفقـــــــــرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
11-	نظرة المعلمون إلى عملي					
12-	إتاحة وظيفتي إقامة علاقات اجتماعية مع المعلمين					
13-	سيادة مناخ من الاحترام بيني وبين المعلمين في بيئة العمل					
14-	علاقتي مع المعلمين تتسم بالتفاهم					
15-	العمل بروح الفريق الواحد مع المعلمين					
16-	تنمية العلاقات الإنسانية مع المعلمين					
17-	إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في صنع القرار					

المجال الثالث: مجال طبيعة الوظيفة والعمل						
		درجة الرضا				
الرقم	الفقـــــــــرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
18-	حجم الأعمال الإدارية التي أقوم بها					
19-	ألشعور بالسعادة أثناء تأدية عملي					
20-	أعباء العمل وتحديها لقدراتي					
21-	وضوح المهام والمسؤوليات المنوطة بي					
22-	توفر لي وظيفتي فرصة لاستثمار طاقاتي وقدراتي					
23-	إتاحة وظيفتي السلطة والصـــلاحية الكافيـــة لأداء عملي					
24-	إتاحة وظيفتي فرصة الإبداع في عملي					
25-	إتاحة وظيفتي الشعور بفاعلية الأداء والإنجاز فـــي عملي					
26-	إتاحة وظيفتي المكانة الاجتماعية الجيدة					
27-	إتاحة وظيفتي الشعور بأني شخص ذو قيمة وأحقق ذاتي في عملي					
المجال الرابع: مجال الدورات والتدريب						
		درجة الرضا				
الرقم	الفقـــــــــرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
28-	يفيدني التدريب أثناء الخدمة في عملي فـــي تعلـــم أساليب جديدة					
29-	يوفر لي عملي فرص اكتساب خبرات ومهـــارات جديدة					
30-	أطلع على الأبحاث الحديثة التي تنشر فـــي ميـــدان عملي					
31-	إعدادي لمهنة الإدارة المدرسية كافيا					
32-	يحقق عملي لي نمواً مهنياً يتوافق وطموحاتي					
33-	أشعر بالحاجة إلى المزيد من التدريب					
34-	تتيح لي وظيفتي فرص المشاركة فـــي الـــدورات المتصلة بعملي					
المجال الخامس: مجال أنظمة الترقيات والحوافز						
		درجة الرضا				
الرقم	الفقـــــــــرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
35-	توفر الوظيفة فرص التقدم والترقية في العمل					

36-	الشعور بعدالة وموضوعية نظام الترقيات					
37-	وضوح المعايير للطريقة التي تمنح بها الترقيات					
38-	دور الاعتبارات السياسية والحزبية والدينية في الترقية					
39-	الوساطة والمحسوبية في الترقية					
40-	إرتباط الترقية بالكفاية وفعالية الأداء					
41-	توفر لي وظيفتي فرص الحصول على الحوافز المعنوية (كتب شكر، شهادة تقدير،...، ألخ)					

المجال السادس: الراتب						
		درجة الرضا				
الرقم	الفقـــــــــرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
42-	يتناسب الراتب مع حجم العمل الذي أبذله					
43-	راتبي مقارنة بالوظائف الأخرى					
44-	الزيادة السنوية لراتبي					
45-	تلبية مستوى الدخل الذي يعود علي من عملي لطموحاتي					
46-	توفير وظيفتي فرصاً لتأمين مستقبلي من خلال (التقاعد، صندوق التكافل، تعليم الأبناء، التأمين)					
47-	تناسب راتبي مع تكاليف المعيشة					
48-	يوفر راتب التقاعد للموظف حياة كريمة في المستقبل					

تابع نتائج الفرضية الرابعة

Statistiques de groupe

	الأقدمية	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجات الجدية في العمل	أقل من 5 سنوات	35	150,33	11,483	1,632
	أكثر من 10 سنوات	25	99,33	8,350	1,690

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des ...		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la ...	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
درجات الجدية في العمل	Hypothèse de variances égales	1,540	,220	-1,821	58	,044	-2,36	2,40	-7,17	2,45
	Hypothèse de variances inégales			-1,705	55,53	,042	-2,36	2,35	-7,07	2,35

```
[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\FINAL.sav

T-TEST GROUPS=1 2)الجنس(
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الرضا
  /CRITERIA=CI(.95).
```

نتائج الفرضية الخامسة

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجات الرضا الوظيفي	ذكور	40	143,49	21,838	3,420
	إناث	20	142,95	15,863	3,547

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des ...		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
درجات الرضا الوظيفي	Hypothèse de variances égales	4,967	,030	,051	58	,980	,825	5,457	-10,10	11,7
	Hypothèse de variances inégales			,097	49,790	,923	,825	4,928	-9,073	10,7

```
T-TEST GROUPS=1 2)الأقدمية(
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الرضا
  /CRITERIA=CI(.95).
```

تابع نتائج الفرضية الخامسة

Statistiques de groupe

الأقدمية		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجات الرضا الوظيفي	أقل من 5 سنوات	35	146,49	19,266	3,496
	أكثر من 10 سنوات	25	105,11	12,638	3,763

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
درجات الرضا الوظيفي	Hypothèse de variances égales	,004	,949	1,984	58	,032	-,17	5,22	-10,6	10,3
	Hypothèse de variances inégales			1,933	54,594	,043	-,17	5,14	-10,5	10,1

```
T-TEST GROUPS=1 2)مستوى(
```

نماذج الفرضية السادسة

```
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الجدية
  /CRITERIA=CI(.95).

[$Ensemble_de_données] C:\Users\Samsung\Desktop\FINAL.sav
```

Statistiques de groupe

	مستوى الرضا الوظيفي	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجات الجدية في العمل	منخفضي الرضا الوظيفي	27	87,15	8,449	1,862
	مرتفعي الرضا	33	102,22	8,449	1,471

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
درجات الجدية في العمل	Hypothèse de variances égales	,79	,378	1,73	58	,027	4,071	2,340	-,614	8,755
	Hypothèse de variances inégales			1,72	52,10	,017	4,071	2,372	-,690	8,831