جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي للأساتذة الدائمين و المتعاقدين العاملين بالتعليم الابتدائي- دراسة مقارنة - ولاية المسيلة نموذجا

Achievement motivation, self-esteem and job satisfaction for permanent and contract teachers working in primary education _ Comparative study_ state of M'sila as a model

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم تخصص علوم التربية

إعداد الطالبة :

حبيبة ونوغي

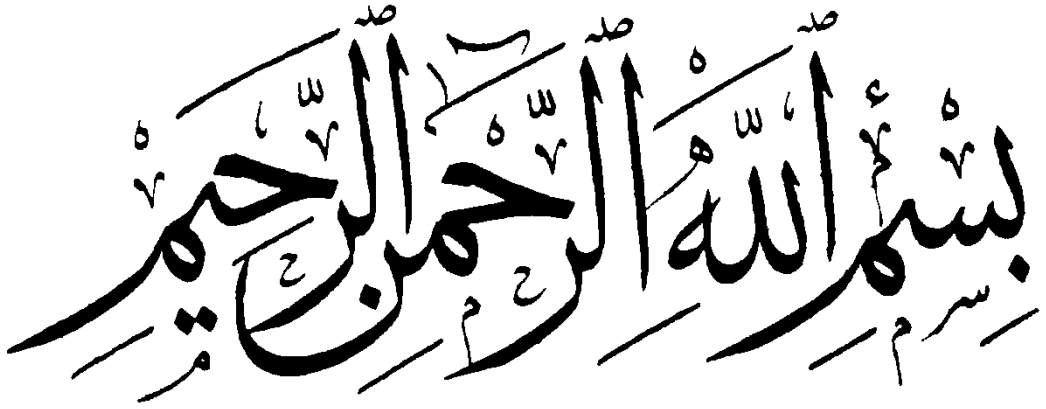
إشـــــــــراف:

أ.د/ نزيم صرداوي

لجنة المناقشة:

طعبلي محمد الطاهر	أستاذ التعليم العالي	أبو القاسم سعد الله –الجزائر 2–	رئيسا
خلايفية محمد	أستاذ التعليم العالي	أبو القاسم سعد الله –الجزائر 2–	مناقشا
غاوي جمال	أستاذ محاضر ا	أبو القاسم سعد الله –الجزائر 2–	مناقشا
فرحات عبد الرحمان	أستاذ محاضر ا	جامعة زيان عاشور –الجلفة–	مناقشا
بلعسلة فتيحة	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–	مناقشا
صرداوي نزيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري–تيزي وزو–	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية: 2022 / 2023


بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

(وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ...)

سورة التوبة الآية 105

قال الله تعالى:﴿وَقُلِ اِعْمَلُواْ فَسَيَرَى اَللَهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ والْمُومِنُونَ...﴾

سورة التوبة الآية: 105.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفُروق في الدافعية للإنجاز وتقدير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأساتذة الدائمين و المتعاقدّين العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة في ضوء متغيرات صفة التعاقد والجنس ومكان العمل.

تكونت عينة الدراسة من (310) أستاذاً بواقع (159) من الدائمين و(151) من المتعاقدين خلال العام الدراسي 2001 / 2019 تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– عدم وجود فروق دالة إحصّائيا في الدافعية للانجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

– وجود فروق دالة إحصّائيا في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

– عدم وجود فروق دالة إحصّائيا في الدافعية للانجاز و تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

– وجود فروق دالة إحصّائيا في الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الاساتاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

–عدم وجود فروق دالة إحصّائيا في الدافعية للانجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف والحضر.

– وجود فروق دالة إحصّائيا في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

الكلمات المفتاحية: الدافعية للإنجاز – تقدير الذات – الرضا الوظيفي – الأستاذ الدائم – الأستاذ المتعاقد – التعليم الابتدائي.

Study summary:

The current study aimed to reveal the differences in achievement motivation, self-esteem and job satisfaction between permanent and contract teachers working in primary education in the state of M'sila.

The intentional study sample consisted of (310) professors; (159) permanent and (151) contractual teachers during the academic year 2001/2019, and it reached the following results:

- There are no statistically significant differences in achievement motivation between permanent and contract teachers working in primary education, while there were statistically significant differences in self-esteem and job satisfaction.
- There are no statistically significant differences in achievement motivation, self-esteem and job satisfaction between permanent and contractual male teachers working in primary education, while differences were found between permanent female teachers.
- There are no statistically significant differences in achievement motivation between permanent and contracted primary school teachers working in rural and urban areas, while there were differences in self-esteem and job satisfaction among urban workers.

Keywords: achievement motivation - self-esteem - job satisfaction - permanent and contracted professor - primary education.

إهـــــــــــداء

إلى الوالـدين الكريمين بـــرا وعرفانـــا...

إلى من أهـدوا لنـــا الحريـــة والاستقـــلال...

إلى شهـــدائنا الأبـــرار وكـــل الثـــوار...

إلى الوطـــــــن حبـــــا ووفـــــاء...

إلى كـــل مـــن علـــمني حرفـــا...

إلى الأساتـذة الأجـــلاء تقديـــرا وامتنـانا...

إلى كل طالـب علـم وباحث عـن الحـقيقـة...

إلى كل من نسيهـم قلمـي ويتذكـرهم قلبـي...

إلى كل هـؤلاء اهـدي ثمرة جهدي المتواضع...

الطالبـــــة

حبيبة ونوغي

شكـــــر وتقديـــر

بسم الله ابدأ كلامي وأقول الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسلام على رسول الله الكريم، وأقول الشّكر الجزيل والحمد الكثير لله تعالى القدّير الّذي أمدني بنعمة العلم، ووفقنا على إتمام هذا العمل رغم الصّعوبات.

اشكر والدي؛ "**أبي**" الكرّيم الّذي سهر على تربيتي، وتعليمي أطّال الله في عمره، وأمده بنعمة الصّحة والعافية، و"**أمي**" رحمّها الله تعالى، واسكنها فسيح جنانه، ولا أنسى أخي العزيز "**بوديسة**"، الّذي أعانني كثيرا من أجل إنجاز هذه الدراسة العلمية.

أتقدم بشكري الخالّص والجزيل إلى الأستاذ الفاضّل، والقدير البروفيسور "**صرداوي نزيم**" على نصّائحه السديدة وتوجيهاتها القيمة، والّذي كان نعم المشرف والموجه، وصّبورا معنا كثيرا طّيلة مدة انجاز هذه الدراسة العلمية.

كما يسعدني أن أتقدم بشكري الجزيل إلى الأستاذ الفاضّل، والكريم "**بحاش عبد الحق**" فجزاه الله خيرا، وله مني كل التقدير والاحترّام على كل ما بذله من جهد، من اجل مساعدتي على انجاز هذا البحث في جانبه الميداني، بفضّل الله سبحانه وتعالى، أستاذي الطّيب شكرا لك على كل ما قدمته لي في مسيرتي العلمية الشّاقة.

إلى كل الأساتذة الأفاضّل اللذين وافقوا على مناقشة هذه المذكرة، وسيُبدون ملاحظّات قيمة، وتوجيهات ثمينة و سديدة من جادة الصّواب، سآخذ بها بعين الاعتبار.

كما أقدم شكري الموصُّول إلى الأساتذة اللذين ساهموا في تحكيم أداة البحث، ومديري المدارس الابتدائية ومفتشي التعليم الابتدائي بولاية المسيلة، وتحديدا في المقاطّعات الّتي تم فيها تطبيق البحث في جانبه الميداني، وكل الأساتذة اللذين كانوا أفرادا لعينة دراستي، وتعاونوا معي رغم الصّعوبات، والظّروف الّتي كانوا يواجهونها.

واشكر كل أفراد عائلتي، وأقاربي خاصة سمية وفضيلة، و الأصدقاء والزملاء كالأستاذين نبيلة عاصمي، وعلو زوهير، و بوفارس إبراهيم، شطة حكيمة، بوراس رزيقة، وعدد آخر ممن لا يتسع المقام لذكرهم في هذه الصحفة.

و إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد، ولو بكلمة طيّبة وتشجيع.

الطـــالبـــة

حبيبة ونوغي

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	ج
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول.....	ي
قائمة الأشكال.....	ن
قائمة الملاحق.....	س
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
تمهيد	9
1- إشكالية الدراسة	10
2- فرضيات الدراسة	16
3- أهداف الدراسة	18
4- أهمية الدراسة	18
5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	20
خلاصة	22
الجانب النظري	
الفصل الثاني: الدافعية للإنجاز	
تمهيد	25
-**أولا:** الدافعية	26
1- التعريف اللغوي	26
2- التعريف الاصطلاحي	27

3- تطور مفهوم الدافعية وتغير استعمالاته	**29**
- **ثانيا:** الدافعية للانجاز	**33**
1- التعريف الاصطلاحي	**33**
2- أهمية الدافعية للانجاز.	**36**
3- مكونات الدافعية للانجاز	**38**
- **ثالثا:**الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز	**41**
1- الدافعية للإنجاز في ضوء تصنيف الحاجات النفسية عند (Murra).....	**41**
2- الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع - القيمة.....	**45**
3- تصوّرات نظرية جديدة لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) في الدافعية للإنجاز..	**50**
4- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي (Festinger).....	**63**
5- الدافعية للإنجاز في ضوء النظرية المعرفية.....	**67**
6- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية العزو	**68**
- **رابعا:** العوامل المؤثرة في الدافعية إلى الإنجاز	**71**
- **خامسا:** تنمية دافعية الإنجاز لدى الأساتذة.....	**75**
- **سادسا:** الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز لدى الأساتذة.....	**77**
خلاصة	**82**
الفصل الثالث: تقدير الذات	
تمهيد	**84**
-**أولا:** مفهوم الذات	**85**
1- تعريف مفهوم الذات	**85**
2- التناولات النظرية لمفهوم الذات	**87**
- **ثانيا:** تقدير الذات	**96**
1- تعريف تقدير الذات	**96**
2- التمييز بين مفهوم الذات وتقدير الذات	**100**
3- أهمية تقدير الذات في حياة الفرد	**101**
4- مكونات تقدير الذات	**103**

5- أبعاد تقدير الذات	105
6- النظريات المفسرة لتقدير الذات	107
7- مستويات تقدير الذات	111
8- مصادر تشكيل تقدير الذات	113
9- العوامل المؤثرة في تقدير الذات	115
10- صفات الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع أو المنخفض.....	124
11- تنمية وتعزيز تقدير الذات لدى الأستاذ	129
12- الدراسات التي تناولت تقدير الذات لدى الأساتذة.....	130
خلاصة	133
الفصل الرابع: الرضا الوظيفي	
تمهيد	135
1- تعريف الرضا الوظيفي	136
2- نظرة تاريخية حول الرضا الوظيفي	142
3- طبيعة الرضا الوظيفي	146
4- أهمية الرضا الوظيفي	147
5- النظريات المفسرة للرضا الوظيفي	151
6-العوامل المؤثرة الرضا الوظيفي	174
7- الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي	185
خلاصة	199
الفصل الخامس: الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي	
تمهيد	201
1- تعريف أستاذ التعليم الابتدائي	202
2- مفهوم التعاقد (عقد العمل الدائم / محدد المدة).....	205
3- مفهوم التعليم الابتدائي	207
4- أنواع عقد العمل	209

5- شروط إبرام عقد العمل	**210**
6- عناصر عقد العمل	**213**
7- حالات إبرام عقد العمل	**116**
8- تنفيذ عقد العمل	**220**
9- واجبات وحقوق الأستاذ	**221**
10- الوضعّيات القانّونية للموظّف وحركات نقله	**228**
11- انحلال (إنهاء) عقد العمل	**230**
12- الآثار المترتبة على مخالفة أحكام العقود المحددة المدة.....	**234**
13- موقف المشرع من تجديد عقود العمل المحددة المدة.....	**234**
14- خصائص عقد العمل	**235**
خلاصة	**237**
الجانب الميداني	
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**240**
-**أولا:** الدراسة الاستطلاعية	**241**
- **ثانيا:** منهج الدراسة	**241**
- **ثالثا:** حدود الدراسة	**241**
- **رابعا:** الدراسة الأساسية	**242**
- **خامسا:** أدوات الدراسة	**253**
- **سادسا:** إجراءات تطبيق الدراسة	**284**
- **سابعا:** أساليب المعالجة الإحصائية	**285**
خلاصة	**286**
الفصل السابع: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيد	**288**
- **أولا:** التحقق من شرّط التوزيع الطبيعي للبيانات	**288**

- **ثانيا:** عرض نتائج الدراسة الميدانية	**289**
- **ثالثا:** تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	**319**
استنتاج عام	**342**
خاتمة	**344**
قائمة المراجع	**346**
الملاحق	

فهـــرس الـــجداول

رقم الجدول	عنـــــوان الجـــدول	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق المؤسسات التعليمية المتواجدة ببلديات ولاية المسيلة	242
02	توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجنس	243
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق البلدية وصفة العمل (دائم / متعاقد)	245
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق الجنس	247
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق السن	248
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق المؤهل العلمي	249
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق سنوات الأقدمية في التعليم الابتدائي	250
08	أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق صفة عقد العمل (دائم / متعاقد)	251
09	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق مكان العمل (ريف / حضر)	252
10	بعض عبارات مقياس دافعية الإنجاز قبل وبعد التعديل	255
11	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الأوّل (مستوى الطموح) مع الدرجة الكلية للبعد	256
12	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني (مستوى المثابرة) مع الدرجة الكلية للبعد	257
13	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثالث (مستوى الأداء) مع الدرجة الكلية للبعد	258
14	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الرابع (مستوى إدراك الزمن) مع الدرجة الكلية للبعد	258
15	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الخامس (مستوى التنافس) مع الدرجة الكلية للبعد	259
16	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز	260
17	مصفوفة ارتباطات عبارات محور مستوى التنافس مع درجته الكلية	260
18	مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس الدافعية للإنجاز مع درجته الكلية	261
19	قيمة معامل ثبات (ألفا– كرونباخ) لمقياس دافعية الإنجاز	261

20	بعض عبارات مقياس تقدير الذات قبل وبعد التعديل	264
21	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الأوّل (الذات الجسمية والمظهر العام) مع الدرجة الكلية للبعد	265
22	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني (الذات العقلية والأكاديمية) مع الدرجة الكلية للبعد	266
23	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد ال ثالث (الذات الاجتماعية والترويحية) مع الدرجة الكلية للبعد	267
24	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الرابع (الذات الأسرية) مع الدرجة الكلية للبعد	268
25	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الخامس(الذات الشخصية والثقة بالنفس) مع الدرجة الكلية للبعد	268
26	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات	269
27	قيمة معامل ثبات ألفا–كرونباخ لمقياس تقدير الذات	270
28	توزيع عبارات مقياس تقدير الذات على أبعاده الخمسة	270
29	العبارات الموجبة والسالبة لمقياس تقدير الذات	271
30	بعض عبارات استبيان الرضا الوظيفي قبل وبعد التعديل	276
31	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الأوّل (الرضا عن الاعتراف والاحترام) مع الدرجة الكلية للبعد	277
32	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني (الرضا عن تقدير المسئولين والأساتذة الزملاء للمجهود المبذول) مع الدرجة الكلية للبعد	277
33	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثالث (الرضا عن العلاقة مع المسئولين والأساتذة الزملاء) مع الدرجة الكلية للبعد	278
34	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الرابع (طبيعة العمل وظروفه) مع الدرجة الكلية للبعد	279
35	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الخامس (الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة) مع الدرجة الكلية للبعد	280
36	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد السادس (الرضا عن الراتب والمزايا المادية) مع الدرجة الكلية للبعد	280
37	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الرضا	281

	الوظيفي	
38	قيمة معامل ثبات ألفا–كرونباخ لاستبيان الرضا الوظيفي	282
39	توزيع عبارات مقياس الرضا الوظيفي وفق أبعاده	283
40	العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الرضا الوظيفي	283
41	التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	288
42	الفروق في دافعية للإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي	290
43	الفروق في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي	291
44	الفروق في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي	293
45	الفروق في دافعية للإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي	295
46	الفروق في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي	297
47	الفروق في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي	299
48	الفروق في دافعية للإنجاز بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي	301
49	الفروق في تقدير الذات بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي	303
50	الفروق في الرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي	305
51	لفروق في دافعية للإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف	307
52	الفروق في تقدير الذاتيين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف	309
53	الفروق في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف	311
54	الفروق في دافعية للإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر	313
55	الفروق في تقدير الذاتيين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في	315

	الحضر	
56	الفروق في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر	316
57	ملخص نتائج فرضيات الدراسة	318

فهرس الأشكـــــال

رقم الشكل	عنـــــوان الشكل	الصفحة
01	نموذج الدافعية المستثارة لِـ (Atkinson,1957)	46
02	مكوّنات الميل إلى النجاح وفقا لمعادلة(Atkinson,1957)	47
03	مكوّنات الميل إلى تجنب الفشل وفقاً لمعادلة (Atkinson,1957)	48
04	مكوّنات ناتج الدافع للإنجاز وفقاً لمعادلة (Atkinson,1957)	48
05	مكوّنات دافعية الإنجاز وفقاً لمعادلة (Vroom,1964)	51
06	مكوّنات الدافعية وفقاً لنموذج (Vroom)	52
07	العلاقة بين عناصر الدافعية وفقاً لنموذج (Vroom)	53
08	الدافعية للإنجاز في ضوء تصوّر (Wiener,1965)	54
09	الدافعية للإنجاز في ضوء تصوّر (Horner,1968)	55
10	تصوّر (Atkinson,1957) لدافعية الإنجاز	57
11	الدافعية للإنجاز في ضوء تصوّر (Raynor,1969)	61
12	الدافعية للإنجاز في ضوء نموذج (Lowe,1980)	70
13	الرضا العام عن العمل وعوامله الفرعية	146
14	نظرية (Herzberg,1959)	157
15	نظرية عدالة العائد لِـ (Adams,1963)	162
16	نموذج التوقع لِـ (Vroom,1964)	163
17	معادلة الدافعية لدى (Vroom,1964)	163
18	نموذج التوقع لِـ (Porter & Lawler,1968)	165
19	نموذج (Steers & Porter,1979) للرضا الوظيفي	166
20	تأثير الأبعاد الرئيسة للعمل في الفرد والمنظمة	169
21	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق الجنس	248
22	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق السن	249
23	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق المؤهل العلمي	250
24	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق سنوات الأقدمية في التعليم الابتدائي	251
25	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق صفة عقد العمل (دائم/ متعاقد) في التعليم الابتدائي بولاية المسيلة	252
26	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق مكان العمل (ريف / حضر)	252

قـــائمة المـــــلاحق

رقم الملحق	عنـــــوان الملحق
1	نموذج لعقد العمل محدد المدة.
2	تعليمة وزارية تبين كيفية توظيف المعلمين المتعاقدين.
3	الصورة الأولية لمقياس الدافعية للانجاز.
4	نموذج لطلب تحكيم مع الصورة الأولية لمقياس الدافعية للانجاز وأبعاده.
5	الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده للأستاذ الدائم والمتعاقد.
6	الصورة النهائية لمقياس الدافعية للانجاز للأستاذ الدائم والمتعاقد.
7	قائمة السادة الخبراء المحكمين لأدوات الدراسة.
8	نتائج صدق مقياس الدافعية للانجاز(الاتساق الداخلي).
9	نتائج ثبات مقياس الدافعية للانجاز (ألفا كرونباخ).
10	الصورة الأولية لمقياس تقدير الذات.
11	نموذج لطلب تحكيم مع الصورة الأولية لمقياس تقدير الذات.
12	الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات وأبعاده للأستاذ الدائم والمتعاقد.
13	الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات للأستاذ الدائم والمتعاقد.
14	نتائج صدق مقياس تقدير الذات (الاتساق الداخلي).
15	نتائج ثبات مقياس تقدير الذات (ألفا كرونباخ).
16	الصورة الأولية لاستبيان الرضا الوظيفي.
17	نموذج طلب تحكيم مع الصورة الأولية لاستبيان الرضا الوظيفي وأبعاده.
18	الصورة النهائية لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده للأستاذ الدائم والمتعاقد.
19	الصورة النهائية لمقياس الرضا الوظيفي للأستاذ الدائم والمتعاقد.
20	نتائج صدق مقياس الرضا الوظيفي (الاتساق الداخلي).
21	نتائج ثبات مقياس الرضا الوظيفي (ألفاكرونباخ).
22	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي(الاعتدالية).
23	نتائج البحث حسب نظام الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (spss)(التحقق من فرضيات الدراسة).

مقدمـــــة:

تعد التربية والتعليم قضّية جوهرية، وأساسية من قضايا المجتمع الحديث في أيّ بلد وهي في المفهوم الحديث عملية مُستمرة باستمرار الحياة، وضرورة فردية واجتماعية كونها أداة فعّالة لتحقيق تنمية شاملة، لدى مُختلف الأوطان والأمم خاصة النهوض باقتصادها ، ولا تقتصر على فترة معينة أو مرحلة دراسية محددة، كما ذكر جـون ديـوي **(John Dewey)** أن " التربية هي الحياة "، ومن هذا المُنطلق يُعد التعليم الابتدائي أساس كل نظام تربوي، وركيزة ودعامة أساسية لبّاقي الأطوار التعليمية اللاحقة.

وتعتبر المدرسة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية، والتربوية الرسمية الفاعلة في حياة الفرد تُمارس فيها التربية المقصودة، والّتي يسعى المُجتمع من خلالها إلى تربية وبناء النشء الصالح وإعداده الإعداد الجيّد للحياة، ومنه يعتبر الأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي أحد أهم عناصر العملية التعليمية والتربوية على حد سواء، وهذه الأخيرة تُعتبر رسالة نبيلة لا مهنة عادية كباقي المهن، نظراً للدور الكبير المُلقى على عاتق الأستاذ، لِذا فقد أولت المنظُّومة التربوية في الدول الحديثة اهتماماً بالغ الأهمية، باعتباره الوسيلة الفعّالة والفاعلة في العملية التربوية، فهو مصدر المعرفة والمُرشد والموجه، وصاحب اللّقب النبيل الّذي أُطلق مُنذ فجر التاريخ على الأنبياء والمرسلين، ونجده يطمح إلى إشباع رغباته، وحاجاته الأساسية والضرورية في حياته، وإثبات شخصيته من خلال اعتلاء مكانة اجتماعية لائقة وخاصّة به، وهذا من خلال العمل الّذي له دوراً كبيراً ومكانة هامة في حياة الإنسان، فهو ليس وسيلة لكسب الرّزق فحسب بل أصبح بالإضافة إلى ذلك، وسيلة لإشباع الكثير من الدوافع والحاجات النفسية، وبهذا يُشكل محور النشاط الاجتماعي الّذي ينبغي أن يُحقق فيه الفرد أكبر قدرٍ ممكن من دافع الإنجاز، وكذا تقدير ذات عالٍ.

فالتطور المذهل والسريع الّذي يشهده العالم اليوم في القطاع الاقتصادي، والاجتماعي والثّقافي، والتربوي، والإعلامي والذي أصبح قرية صّغيرة، وهذا ما اقتضى ظُهور المجتمعات الرقمية، نتيجة لتطور التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال، وصار الإنسان يعيش في عالم افتراضي، مما كان له الأثر البارز على حياته خاصة، وتأثيره في ظواهر نفسية اجتماعية منها الدافع للإنجاز، وعلى عالم الشُغل عامة، كالتعليم في مرحلة التعليم الابتدائي.

ويسعى الإنسان للحصول على السعادة خلال إشباع جميع حاجاته، دون التعرض لعقبات تحُول بينه وبين الحصّول عليها، لذلك فإنّ فهم السلوك الإنساني يتطلب الاهتمام بالفرد والبيئة معاً.

والجدير بالملاحظة أن لدافعية الإنجاز أهمية بالغة في حياة الأفراد والأمم، إذ يُشير ***(McClelland, 1953)*** إلى دورها في رفع مستوى أداء الفرد، وإنتاجيته في مختلف المجالات، وأنّ النمو الاقتصّادي لأي مجتمع هو مُحصّلة لدافع الإنجاز.

ويرى البعض أن الحاجة للإنجاز أداة جدة من أدوات التنبؤ بالنمو الاقتصادي في أمريكا لعشرين سنة التالية، لِذا تُعول الدول المتقدّمة كثيراً على دافعية أبنائها للإنجاز لأنّها ترفع مُستوى إنتاجية أفرادها في مُختلف المجالات، حيث ذكر شوقي عبد الحميد (2003) أن النمو الاقتصادي في أيّ مُجتمع هو مُحصّلة لقوى أهمها الدافع إلى الإنجاز.

وتعتبر دافعية الإنجاز من الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، الّتي اهتم الباحثُون بدراستها في مجالات عديدة مثل علم نفس العمل والتنظيم، وعلم النفس الاجتماعي أو علم نفس الشخصية، ودراسة الدافعية للعمل في المجال المهني.

ويرى **(French & al)** أنه بالرغم من أن الدافعية للإنجاز لم تُدرج ضمن هرم **(Maslow)** للحاجات النفسية، إلاّ أنّها تقع ضمن حاجات تقدير وتحقيق الذات، والدافعية للإنجاز مكوّناً أساسياً في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته الّتي يشعر بها من خلال ما يُنجزه، وما يُحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل.

ومنه فدافع الإنجاز ليس له أصول فسيولوجية، فهو دافع مُكتسب من خِلال تفاعل الفرد مع البيئة الّتي يعيش فيها، ويتوّلد لديه ويدفعُه للمُنافسة في مواقف فيها من التميّز والتفوُّق، والسعي بهدف تجاوز التحديات والرغبة في النجاح.

ويعتبر **(McClelland, 1953)** أن الدافع مُتعلم، ومنه يُمكن إنشاء توقعات حول السلوك، واستناداً إلى دافع الإنجاز، يُمكننا القيام بالأعمال بطرق أفضّل من أيّ شخص آخر. كما أن دافعية الإنجاز ظاهرة نمائية تزداد وُضوحاً بتطور العُمر، ويختلف الأفراد فيما بينهم حسب سعيهم نحو تحقيق الإنجاز؛ فمنهم من يُحقق الإنجاز بدافع الإنجاز، ومنهم من يحققه بدافع تجنب الفشل وتحقيق النجاح.

ويرى أتكسون (Atkinson, 1960) أن توقُع الفرد لأدائه، وإدراكه الذاتي لقُدرته والنتائج المُترتبة عليها تُعد علاقات معرفية مُتبادلة تقف خلف سُلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، يبذلون جُهداً كبيراً في محاولات الوصول إلى حل المشكلات. وإذا تم الوُصول إلى حل المشكلات، وتحقيق النجاح يكافئ الأفراد على ما حققوه من إنجازات، ويكون لهم تقدير عالي للذات، وإيجابي وحُصول عكس ذلك، يُؤدي بهم إلى الفشل والإحباط، ومنه تدني مستوى تقدير الذات، لِذا نجد أن تقدير الذات من أهم المفاهيم الّتي انتشرت في الآونة الأخيرة، لكن يرجع الفضل، إلى كل من مارجريت ميد وكولي (Mead & Coly) في إدخال هذا المفهوم إلى مجال علم النفس.

ومُنذ أواخر الستينات، وأوائل السبعينيات أصبح مُصطلح تقدير الذات أكثر جوانب الذات انتشاراً بين الكتاب والباحثين، وبينوا علاقته بمُختلف المتغيرات النفسية، وطّبقا لتلك المُتغيرات فمفهوم تقدير الذات، يُعتبر مؤشراً للصّحة النفسية.

وبذلك يُمثل تقدير الذات أحد الأبعاد الأساسية للشخصية التي اهتم بها عُلماء النفس، إذ يعتمد عليها الكثير من النشاطات الإنسانية، واعتبره (Shavelson, 1982) و(March&al,1983) و(Baumeister & al, 2003) عاملا أساسيا للنجاح في حياة الفرد.

ووفقا للأبحاث فإن(66%) من الأفراد لديهم تقدير مُتدنٍ للذات، ويُمثل الأفكار السلبية، وغير البناءة من جملة أفكار الأشخاص.

وفي المجال السياسي أصدرت ولاية كاليفورنيا مرسوما عام (1990)، ينص على ضرُّورة جعله من بين الأولويات التربوية والاجتماعية، لأنّ الصعوبات الّتي يُعاني منها الفرد تعود أساساً إلى انخفاض في تقديره لذاته.

ويرى جبريل أنّ تقدير الذات هو التقويم العام لدى الفرد لذاته في كُلِيتها، وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقويم في ثقته بذاته، وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها، وجدارتها وتوقعاته منها، كما يبدو في مختلف مواقف حياته.

ومن جهة أخرى توصل (Cooper Smith) إلى أن تقدير الذات ظاهرة معقدة، لأنها تتضمن تقويم للذات ورد فعل واستجابة دفاعية، وأنه الحكم الّذي يُصدره الفرد على نفسه، ويتضمن اتجاهات يرى أنّها تصفه على نحو دقيق.

كما أوضح كامل أن تقدير الذات ينتج عن وعي، ورؤية سليمة وموضوعية للذات، فقد يُغالي الفرد في تقديره لذاته، ويُصاب بسرّطان الذات، الّذي يجعله غير مقبول من الآخرين؛ أيّ أن الأفراد اللذين يُقدرون أنفسهم سلبياً يفتقدُون الثقة بأنفسهم.

ولقد أشار الفرماوي (2006) إلى أن أفكار التحقير الّتي يُلصقها الفرد بنفسه تتضمن استصغار الذات، وتقليل الفرد من شأن نفسه مما يؤثر في انخفاض تقدير الذات، وبذلك يفقد الفرد الكثير من النجاحات الدراسية والاجتماعية بسبب عدم ثقته بنفسه، وشُّعوره بتدني واضّح في صُّورة الذّات، وعدم القُبول من الآخرين.

ويُعد تقدير الذات من الأبعاد المهمة للشخصية، والأكثر تأثيراً في السلوك، فالأشخاص ذو التأثير الايجابي لذواتهم يكونون في الغالب اسعد حالاً، وأفضل صحة وأكثر إنتاجية ممن لديهم تقدير ذات مُتدنٍ لذواتهم.

ووفقا لنظّرية **(Eysenck & Wilson)**، فالأفراد اللذين يحصلون على درجات عالية في تقدير ذواتهم يتمتعون بقدر كبير من الإحساس بالثقة، ويعتقدون في أنفسهم أنهم مرغوبين ، ومحبوبين ومقبولين من الآخرين، في حين الأفراد اللذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات يتكوّن لديهم فِكرة سلبية عن ذواتهم ، ويعتقدون أنهم فاشلين وغير مرغوبين من المحيطّين بهم.

ووصف **(Ziller)** تقدير الذات بأنّه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، وهذا يعكس أيّ تغيُّرات تحدث في البيئة الشخصية الاجتماعية، وتقدير الذات هو العامل المُحدد لنوعية التغيُرات، الّتي ستحدث في تقييم الفرد لذّاته، ويبقى مُتغير تقدير الذّات يُؤثر في سلوك الفرّد طّيلة حياته.

كما يرتبط تقدير الذات بالقدرة على العمل والإنجاز؛ فتقدير الذات المرتفع له دور مُهم في زيادة الدافعية للإنجاز، ويزيد من شعور الفرد بالسعادة، ويقلل من الاضطرابات النفسية.

أما تقدير الذات المنخفض فيزيد من الاضطرابات النفسية كالقلق والخوف والاكتئاب.

وبالرجوع إلى قطاع التربية في بلادنا، نلاحظ بعض عدم الاهتمام بموضوع تقدير الذات، لدى أساتذة التعليم الابتدائي مع الأوضاع المهنية الصعبة السائدة، وسط البيئة المدرسية الجزائرية، كاكتظاظ الأقسام، والتغيير المستمر في المناهج والمقررات الدراسية، وتدني الوضع الاقتصادي

والاجتماعي للأستاذ، وعمليات التفتيش المفاجئة، وسُوء العلاقات المهنية داخل المؤسسة، ونُقص التكوين والإعداد المهني، وكثافة البرامج الدراسية مع قِصر المواعيد الزمنية المخصصة لها، والمزيد من الاضطرابات والاعتصامات المُتكررة، وعدم تحقيقها من الجهات المعنية، وهذه كُلها انعكست على درجة تقدير الأساتذة لذواتهم، وضُعف ثقّتهم بأنفسهم.

فالظروف والأسباب السابقة الذكر من شئنها أن تؤثر في الرضا الوظيفي للأستاذ العامل بمرحلة التعليم الابتدائي، فكما هو معمول به في التّشريعات والقوانين، أنه ليتم توظيف الأستاذ الدائم في مرحلة التعليم الابتدائي، لابد من توافر الشروط القانونية لذلك، وإجراء مسابقات كتابية وشفوية، حتى يكون ذو كفاءة في أداء مهمته التربوية في التدريس، ونتيجة للتحولات الاقتصادية الّتي شهدتها الجزائر مُنذ التسعينات في كافة المجالات، عملت على اللجوء إلى العمل بنظام التعاقد في المجال الاقتصادي عموما، والقطاع التربوي والتعليمي خصوصاً، وهذا بعقد اتفاق بين مديرية التربية والأستاذ المتعاقد في التعليم الابتدائي، إما لتغطية العجز الموجود في عدد الأساتذة أو لغايات أخرى. والحقيقة أن العمل بالعقود المحددة المدة، قد ينتج عنه عدم رضا الأستاذ المتعاقد عن عمله، ليس كمهنة في حد ذاتها، إنما لأن عمله لم يحقق له أجر مرتفع، ومن ثم حاجاته الضرورية والأساسية، أو لأن عمله لا يُتيح له سوى مهنة التعليم، أو لاختياره مهنة له عن غير قناعة، أو لعدم إدماجه في منصبه، وغيرها من الأسباب المؤدية لعدم رضاه عن وظيفته في التعليم الابتدائي، مما يؤثر في دافعيته للإنجاز، وتقديره لذاته.

وتوجد بعض العوامل المحددة الّتي تُساهم في تكوين الرضا الوظيفي لدى الأستاذ المتعاقد منها؛ الأجر، وفرص الترقية، ونمط الإشراف والمعاملة اليومية من الرؤساء، مما يكسب ثقة ولائهم للمؤسسة التعليمية، ومُحتوى العمل بمتغيراته كطبيعة العمل، والمسؤولية، وأنشطة العمل، وفرص الإنجاز، وتقدير الزملاء والآخرين لأداء الأستاذ المتعاقد، وكذا ساعات العمل وتوزيعها العادل، والظروف الفيزيقية للعمل، وجماعة العمل، فكلها تُعتبر مصدراً لمنفعة أو توتر للفرد.

والرضا الوظيفي بقدر ما يُوفر إلى اللأستاذ المتعاقد من إشباع لحاجاته، ويُحسن دافعيته، فإنه يزيد من التزامه الوظيفي وارتباطه بعمله، وبالمؤسسة التربوية الّتي يعمل بها، وهو يعد عاملاً رئيساً لاستقراره في عمله والارتياح فيه، كما يحسن من تقديره لذاته، ويزيد من مستوى أدائه، وطموحه في المدرسة، أما عدم رضاه الوظيفي، فقد يؤدي به إلى عدم الإحساس

بالمسؤولية، ويُقصر في عمله بالغياب أو يتركه، مما يؤثر سلباً في سلوكه، وفي علاقاته مع زملائه الأساتذة والمديرين، وهذا قد يؤدي إلى اختلال توازنه النفسي، وعدم الصحة النفسية، ويشعر بعدم تقديره لذاته من طرّف نفسه والآخرين، وذلك نظراً لعدم الاستقرار في العمل، كون عقد العمل ينقضي بانتهاء مدة محددة، وقد يتجدد هذا العقد أو لا يتجدد، وهذا ما جعل مُستقبله المهني مجهولاً وغامضاً، وقد يُحقق له عدم الرضا الوظيفي، مما ينُتج عنه عدم استقراره النفسي والاجتماعي، ومن ثم تدني مُستوى تقديره لذاته.

وقد أكدت **(K. Horney, 1945)**، إلى أن الإنسان في مسعاه لإشباع حاجاته ضمن علاقاته الإنسانية، لا يخرج عن الاتجاهات الثلاثة تُحركه اتجاه الآخرين بدافع الحاجة إلى الحب والانتماء، أو يتحرك بعيداً عنهم تدفعه الحاجة إلى الاستقلال والاكتفاء الذّاتي، أو يتحرك ضدهم تدفعه الحاجة إلى القُوة والسيطرة.

ونظراً لأن فئة الأساتذة المتعاقدين أصبحت تُمثل شريحة واسعة في الوسط العمالي بالمؤسسات التربوية عامة، وبخاصة في التعليم الابتدائي، وما تُعانيه من ضعف الدافع للإنجاز، وتدني مستوى تقدير الذات، وعدم الرضا الوظيفي لدوافع وأسباب عديدة. ومن هذا المُنطلق أتت هذه الدراسة لمعرفة الفروق في الدافعية للإنجاز، وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي بولاية المسيلة.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، الّتي تسبقها مقدمة وفصل أوّل.

الفصل الأول: هو الإطار العام للدراسة ، ويحتوي على إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، ومفاهيمها وتعريفاتها الإجرائية.

الجانب النظري: ويتضمن أربعة فصول وهي:

الفصل الثاني: وتناول الدافعية للإنجاز والذي تضمن **أوّلاً: الدافعية** من حيث تعريفها اللغوي والاصطلاحي، تطوّر المفهوم وتغير استعمالاته . و **ثانياً: الدافعية للإنجاز** من حيث تعريفها الاصطلاحي، أهميّة دراستها، مكوّناتها، أطرها النظرية المفسّرة، عواملها، تنميتها لدى الأساتذة، والدراسات السابقة.

الفصل الثالث: وتناول تقدير الذات والّذي تضمن **أوّلاً: مفهوم الذات** من تعريفه الاصطلاحي و تناولاته النظرية المختلفة. و**ثانياً: تقدير الذات** من حيث تعريفه الاصطلاحي التمييز بين مفهوم

الذات وتقدير الذات، أهميته في حياة الفرد، مكوّناته، أبعاده، نظرياته، مستوياته، مصادر تشكيله، عوامله، صفات الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع أو المنخفض، تنميته وتعزيزه لدى الأستاذ، ثمّ الدراسات السابقة.

الفصل الرابع: وتناول الرضا الوظيفي من حيث تعريفه اللغوي والاصطلاحي، تطوره التاريخي، طبيعته، أهميته، نظرياته، عوامله، والدراسات السابقة.

الفصل الخامس: وتناول تعريف أستاذ التعليم الابتدائي (الدائم والمتعاقد)، تعريف عقد العمل محدد المدة، شروطه، عناصره، إبرامه وفسخه، آثاره وخصائصه.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين وهما:

الفصل السادس: وتناول الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعلمة في جمع البيانات، ومجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل السابع: وتناول عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية ، خاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصـــل الأول

الإطار العام للدراسة

تمهيد:

1 -إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

خلاصة.

تمهيد:

لا بد للباحث قبل تدوين بحثه أن يخضعه لقـواعـد، وأسس علميـة يتصّورها في مُخيلته، وكلما كانت غاية في الضّبط كُلما حسُن بحثه، لهذا ينبغي على الباحث في أيّ مجال علمي الخُضُّوع لضّوابط البحث.

وباعتبار هذا الفصّل الإطّار العام لهذه الدراسة، فإنّه يحتوي على مجموعة من الخُطّوات المتمثلة في؛ إشكالية الدراسة وهي قضّية موضوع خِلاف، ويتم طّرحُها وصِّياغتها عن طّريق سؤال من طرّف الباحث، وعلى أساسها يتم وضّع فُروض الدراسة واختبّارها، فهي تُعتبر بمثابة حلول مؤقتة للتساؤل المطّروح من طرّف الباحث، مع الإشّارة إلى أهداف الدراسة ثم أهميتها، وصولا إلى خلاصة.

1- إشكالية الدراسة:

عرفت الحضارة الإنسانية مهنــة التـعليم منذ أقدم العصور، وكـانت من أشرف المهن، إلاّ أنه لم يكن يمارسها إلاّ الصفوة المختارة من أبناء الأمة **(عبود، 1994، ص 64)**، لذا نجد من القضايا التربوية المحورية والمعاصرة التي تعالجها التربية المُوجهة والمقصودة الاهتمام بالتعليم، باعتباره قاطرة التقدم الحضاري والتمدن، والتطّور الاجتماعي لأيّ مجتمع، ونظراً لعلاقته بالتنمية الشاملة خاصة الاقتصادية، وذلك لكون أنّ الاستثمار في العملية التعليمية، وتنمية الطاقات والموارد البشرية أمر له أهميته البالغة.

وتعتبر العملية التربوية عملية تفاعلية بين مُختلف عناصر المنظومة التربوية، الّتي يلعب كل عنصر فيها دور المكمل للعنصر الآخر، ولأهمية مهنة التعليم ومدى قداستها، ولما تحمله من متاعب، لذا يتطلب فيمن يمارسها الصبر والاستعداد والرغبة فيها، فقد أولت لها الشعوب خاصة المتقدمة منها مكانتها اللائقة بها، ووفرت لأستاذ التعليم الابتدائي فرص الإعداد الجيد لها، وتكون لممارستها وأولته الاحترام والتقدير، فنتج عنه اعتزازه وافتخاره بمهنته، وتقدير ذاته وارتفاع مكانته الاجتماعية، وهذا ما لا نجده في بلادنا العربية ومنها الجزائر.

والحقيقة أن العمل ينقسم إلى عمل دائم وعمل مؤقت، فمن خلال ممارسة العمل يتفاعل الفرد اجتماعيا مع الآخرين في محيط العمل، ويكتسب سمات عديدة. فالأستاذ الذي يعمل بدوام يحقق رغبـاته وميولــه النفسية، ويشبع حاجاتــه الاجتماعيــة، وتكون له دافعية إنجاز مرتفعة لأداء عمله بإتقان وتحقّيق أهدافه، ومنه يكون له تقدير ايجابي مع ذاته، ومع الآخرين في بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، ويحقق لنفسه الرضا عن وظيفته، ومن ثم يشعر بالسعادة والصحة النفسية.

أما الأستاذ المتعاقد، والذي يعمل في مجال العقود محددة المدة، فيفتقر إلى الدوام والاستقرار والثبات، ويكون مهدداً بفقدان عمله في أيّة لحظة، ولا يشبع رغباته واحتياجاته، ولا يحقق الرضا عن عمله، ومنه يتعرض إلى حالات ومشكلات نفسية تؤثر سلباً في أدائه الفكري والجسدي وسلوكه الاجتماعي، ويكون أدائه للإنجاز منخفض، ومنه قد يختل ولا يتحقق تقديره لذاته، ويشعر بالدونية في ذاته وتجاه الأفراد الآخرين، وبعده عن بيئته النفسية والاجتماعية التي يعيش فيها، ويتألم من نقد الآخرين له.

ونظراً للدور المهم الذي تلعبه الدافعية في تحقيق الأداء والإنجاز، حاول علماء النفس تحديد العوامل المؤثرة فيها، حيث قسموا الدوافع إلى دوافع بيولوجية ناتجة عن حاجات فيزيولوجية، ودوافع اجتماعية ناتجة عن التفاعل مع البيئة الاجتماعية، كالحاجة إلى الانتماء والأمن، والإنجاز وتقدير الذّات وتحقيقها **(علوطي، 2007، 2008، ص 2)**.

وتعتبر دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، ومكوّن جوهري في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه، وتحقيق ذاته من خلال ما يُنجزه من أهداف.

وعلى هذا النحو أشار العديد من العلماء والباحثين المهتمين بدافعية الإنجاز وعلى رأسهم **(McClelland)** بأن دافعية الإنجاز تتضمن أنواعاً متباينة من السلوك، كما تؤثر في مستوى أداء الفرد، وإنتاجه في مختلف المجالات والميادين التطبيقية والعلمية كالمجال التربوي والمجال الأكاديمي والمجال الاقتصادي. فدافعية الإنجاز تُشكّل عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه الذي يؤدي به إلى السعي نحو تحقيق ذاتّه، وتأكيدها من خلال ما ينجزه **(خليفة، 2000، ص ص 15- 16)**.

ويرى **(Atkinson)** أنّ الخوف من الفشل، ومحاولة تجنبه يشكل بعداً آخر من أبعاد نظرية الدافعية للتحصيل، وأنّ دافعية الإنجاز ودافعية تجنب الفشل موجودتان لدى كل فرد بمستويات متفاوتة، فإذا كان دافعية الإنجاز أقوى من دافعية تجنب الفشل ازدادت دافعية الفرد، فيتحرك نحو تحقيق الهدف بقوّة وحماس. أما إذا تغلب الخوف من الفشل على دافعية الإنجاز فينخفض مستوى الأداء **(الباوي وجاوش، د ت، ص ص 162- 163)**.

وقد اهتم الفلاسفة وعلماء النفس والتربية والاجتماع بظاهرة دافعية الإنجاز وحظيت باهتمام كبير، إذ أكدوا على وجودها وانتشارها، وفي علاقتها ببعض المتغيرات لدى أساتذة التعليم الابتدائي، حيث أشارت صحراوي (2002) في دراسة حول قيم العمل ودافعية الإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجامعية الجزائرية، وتوصلت إلى عدم وجود فرق في مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، إلاّ أنها توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز.

ويرى محمد في دراسة (1991) تناولت دافعية الإنجاز وسمات الشخصية لدى معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية اللذين يلقون تعليمًا جامعيًا، وتبيّن وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لصالح الإناث **(الخيري، 2008، ص 86)**. وتوصل **(Smith, 1985 Veroff &)** إلى عدم وجود فروق عمرية في دافعية الإنجاز لدى الذكور.

إن التقدير الذي يضعه الفرد لذاته يؤثر في تحديد أهدافه واتجاهاته، واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه، مما أدى بالعديد من العلماء إلى تأكيد أهمية تقدير الذّات في حياة الأفراد، وكان **(Fromm,1939)** من العلماء الأوائل اللذين لاحظوا الارتبّاط الوثيق بين تقدير الشّخص لنّفسه، ومشاعره نحو الآخرين، حيث أشار إلى أنّ الإحساس بالذّات لا ينفصّل عن الإحساس بِذات الآخرين، وأنّ تقدير الذّات المنخفض يعد أحد أشكال مرض العصاب، والّذي يؤدي إلى ضعف الثّقة بالنّفس وتدني تقدير الذات، وقد لاحظ **(Rogers,1959)** هذه العلاقة الوظيفية لدى العديد من مرضاه، وبيّن أنّ الأشخاص ذوو التقدير المرتفع للذات لديهم تقبلاً كبيراً للآخرين، مما دفع به للإشارة إلى حاجة أساسية تتمثل في تقدير الذّات وأهميتها في تحقيق السعادة والصّحة النّفسية للأفراد (**علوطي، 2008، ص 3**).

كما يعتبر تقدير الذات مركزاً هاماً في نظريات الشّخصية، والذات حسب **(Mead)** هي ظاهرة اجتماعية ونتاج اجتماعي لا ينشأ إلاّ في ظروف اجتماعية واتصالات اجتماعية، ويمكن أن تنشأ عدة ذوات كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة وبأخرى، ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية، فقد تنمو لدى الشّخص مثلاً ذات عائلية تمثل بناء الاتجاهات التي تعبر عن العائلة، وذات مدرسية تمثل الاتجاهات المعبّرة عن معلميه وزملائه، وتتعدد الذوات حسب النشاط، الّذي يقوم به الشّخص (**الضيدان، 2003، ص 4**).

وتشير الدراسات أن (95%) من الأفراد يشكون أو يقللون من قيمة ذواتهم فيدفعون الثمن في كل حقل يعملون فيه، واللذين يقارنون أنفسهم بالآخرين، ويعتقدون أنّهم يعملون أفضل منهم، وأنّهم ينجزون ما يسند إليهم بيسر، هم بذلك يدمرون ذواتهم ويقضون على ما لديهم من قدرات وطاقات، وتتدنى دافعيتهم للإنجاز (**شاكر مجيد، 2008، ص 174**).

وفي هذا الصدد تناولت عدة دراسات، في بيئات محلية وعربية تقدير الذات، حيث أجرى بوبكر دبابي دراسة (2007) حول تقدير الذات لدى معلمي التعليم الابتدائي بورقلة (الجزائر)، وتوصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات لدى معلمي التعليم الابتدائي وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث)، ومكان العمل (الحضر، الريف).

وقام بركات (2008) بدراسة استهدفت علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وكشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات المتغيرين تبعاً للجنس والتخصص (**هتوف سمارة وآخرين، 2012، ص 670**).

وتأسيساً على ما تقدم، يمكن القول أن كل فرد يتصور ذاته انطلاقا من الخبرات اليومية، وتمثيله ومقارنته مع الآخرين، ويصدر حكماً على ذاته، ويكون صورة فكرية عنها من مختلف جوانبها الجسمية والنفسية والاجتماعية، ويجمع بين تخطيط الجسم، وصورة الجسم في مفهوم شامل، وموحد عن انفراديتنا كجسم آلي، ومستثمر علائقياً في تفاعلية دائمة مع الغير في محيط اجتماعي، وثقّافي يفرض على الفرد بعض الأنماط من السلوك **(معتصم وميموني، د ت، ص 45)**.

ولقد ظهر موضوع الرضا الوظيفي بداية في المجال الصناعي، وله أهمية خاصة في المجال التربوي، باعتبار البشر أهم مدخلاته ومخرجاته، ويعتبر الرضا الوظيفي للمعلم المحرك الأساسي للعملية التربوية، إذ يشعر من خلاله بالاكتمال، والإنجاز والارتياح النابع من العمل، وغير مرتبط بالنقود أو الإجازات، كما يعتبر أحد العناصر الأساسية للرضا العام، الذي يمُد الإنسان بالطاقة اللازمة، التي تمكنه من القدرة على أداء عمله، والاستمرار فيه مما يحمسه على التركيز في عمله فيُنتج ويبدع، وتنتج عنه حالة من التكامل لدى الفرد مع وظيفته يتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي، ورغبته في النمو وتحقيق الأهداف الجماعية **(تشام ومخفي، 2009، ص 346)**.

ويعد الرضا الوظيفي أيضاً أحد المداخل العلمية الهامة التي تزايد الاهتمام بها في الوقت الرّاهن، نظراً لما يشكّله من أهمية بالنسبة لاستمرارية العمل، وتواصله بالصورة الفعالة والمنتجة، وهذا من شأنه أن يسهم في تحقيق الرضا الوظيفي للأساتذة الدائمين والمتعاقدين، وبالتالي تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المدرسة.

إنّ الرضا الوظيفي يشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر (ايجابية أو سلبية) الوجدانية، التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حالياً؛ وهي تُعبّر عن الإشباع الذي يتصور الأستاذ أنّه يحققه من خلال عمله، الذي يمثل جزء من حياته، فكلما كان تصوره بأنّه سيحقّق له إشباعاً كبيراً لحاجاته، كلما كانت مشاعره نحو عمله ايجابية، ويظهر رضاه عنه في سلوكه، وهذا بتمسكه به أكثر وحرصّه على الحضور، وانجاز عمله بإتقان والعكس صحيح.
ونظراً لما أصبحت تلعبه فئة الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من دور في المدارس الابتدائية، إذ صارت تشكل شريحة واسعة، لها أهميتها داخل هذه المدارس، إلاّ أنّ هناك مؤشرات كعدم رضا الأفراد عن المكان الذي يعملون فيه، وعلاقتهم بزملائهم ومشرفيهم أو عدم رضاهم عن الأجر

وفرّص الترقية، كلها قد تؤدي إلى إيجاد ضغوط، يمكن أن تكون سبباً في التأثير في أدائهم ورضاهم المهني، وهذا ما ذهب إليه **(Katz)**.

ومن بين الدراسات التي تناولت الرّضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الابتدائي نجد دراسـة **(Hoppock, 1955)** الّتي تناولت الاتجاهات المهنية للمعلمين في نيويورك، وكان من بين نتائجها أنّ المعلمين يختلفون في درجة مستوى رضاهم، إذ (10%) من أفراد العينة عبرت عن عدم رضاها بعملها، والراضون منهم كانوا أفضل توافقاً، وأكثر تمتعاً بعلاقات جيّدة مع الزملاء المعلمين والمشرفين **(بن رزوق، 1996، ص 81)**.

واستهدف موضوع دراسة الحضري وسلامة (1982) رضا المعلمين عن مهنة التدريس في قطر واتجاهاتهم نحو بعض الجوانب المرتبطة بالمهنة، وكانت من نتائجها قلة رضا معلمات المرحلة الإعدادية عن المهنة، وكان اتجاه الغالبية منهم سلبي نحو فرص الترقية والأجور والمكافئات المادية والعلاقات السائدة في المدرسة بين المعلمين والتلاميذ، وأنه لم توجد فروق بين الجنسين **(زكي، 1974، ص 74)**.

وقد اتفقت دراسات **(Steel, 1989)** و **(Williams, 1977)** حول العلاقة بين بعض المتغيرات كالجنس والخبرة والرضا الوظيفي للمعلمين في عدد من مدارس ولاية **(Iowa)** الأمريكية والّتي دلت نتائجها على وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من الخبرة والجنس والرّضا الوظيفي **(خليل وشرير، 2007، ص 687)**.

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في المؤسسة التعليميـة الجزائريـة على –حد علم الطالبة واطلاعها– ونظراً لأهمية الموضوع على الساحة التعليمية، نرى ضرورة القيام بهذه الدراسة بهدف الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى عينة من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها، وتحديداً يمكن حصر تساؤلات الدراسة فيما يلي:

1– هل توجد فروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي؟

ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.1- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي؟

2.1- هل توجد فروق في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي؟

3.1- هل توجد فروق في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي؟

2- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي؟

ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.2- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي؟

2.2- هل توجد فروق في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي؟

3.2- هل توجد فروق في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي؟

3- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي؟

ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.3- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي؟

2.3- هل توجد فروق في تقدير الذات بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي؟

3.3- هل توجد فروق في الرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي؟

4- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف؟

ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.4- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف؟

2.4- هل توجد فروق في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف؟

3.4- هل توجد فروق في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف؟

5- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر؟

ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.5- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر؟

2.5- هل توجد فروق في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر؟

3.5- هل توجد فروق في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر؟

2- فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

وتندرج تحتها الفرضيات الجزئية التالية:

1.1- توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

2.1 - توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

3.1- توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

2- توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

وتندرج تحتها الفرضيات الجزئية التالية:

1.2- توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

2.2- توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

3.2- توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

3- توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

وتندرج تحتها الفرضيات الجزئية التالية:

1.3- توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

2.3- توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

3.3- توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

4- توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

وتندرج تحتها الفرضيات الجزئية التالية:

1.4- توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

2.4- توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

3.4- توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

5- توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

وتندرج تحتها الفرضيات الجزئية التالية:

1.5- توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

2.5- توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

3.5- توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- الكشف عن بعض جوانب شخصية الأستاذ الدائم والمتعاقد العامل في التعليم الابتدائي بالجزائر المتمثلة في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي.
- الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين الذكور والإناث من أساتذة التعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة.
- الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين ، والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في مدارس ابتدائية حضرية وريفية بولاية المسيلة.

4- أهمية الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس التربوي، وعلم نفس الشخصية وهو دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الابتدائي، الّذي يعتبر ذو اهتمام حديث نسبياً في الدراسات النفسية والتربوية.

وترجع أهمية الدراسة إلى أهمية الموضوع الذي تناولته، والمتمثل في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الابتدائي الدائم أو المتعاقد باعتباره عنصر فعّال في هذه المرحلة التعليمية القاعدية والأساسية المعدة للمراحل التعليمية التالية.

ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على قدر كبير من الأهمية، حيث تشير أدبيات البحث إلى أهمية جوانب من شخصية الفرد مثل دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي الّتي تعد من أبرز مكوّنات النمو النفسي ، والاجتماعي والمهني السليم والإيجابي لدى الأفراد عامةً والأساتذة خاصةً، فهي من الأبعاد الرئيسة الّتي نتنبأ بها في مدى وصول المعلم إلى إنجاز أهدافه الشخصية والتعليمية ومدى نجاحه في حياته المهنية.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها تناولت عينة من أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين والمتعاقدين من الذكور والإناث المتواجدين في مدارس ابتدائية ريفية وأخرى حضرية من ولاية المسيلة.

كما تكمن أهمية الدراسة في ندرة الدراسات المحلية والعربية والغربية الّتي تناولت دافعية الإنجاز، وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين بعدد من المدارس الابتدائية المتواجدة بمناطق حضرية، وأخرى ريفية بولاية المسيلة.

وتعد هذه الدراسة – في حدود علم الطالبة واطلاعها – من الدراسات الأولى الّتي جمعت بين هذه المتغيرات لدى عينة من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي، كما تعد إضافةً جديدةً للمكتبة العربية عامة، والجزائرية خاصةً.

كما تتضح أهمية الدراسة في ضوء النتائج الّتي تسفر عنها الدراسة، والّتي يمكن من خلالها فهم طبيعة الفروق الفردية بين أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين والمتعاقدين في دافعيتهم للإنجاز وتقدير ذواتهم ورضاهم الوظيفي. كما تستثير اهتمام المختصين التربويين والمربين والمسئولين للتفكير في تحسين وتطوير حياتهم المهنية والنفسية والاجتماعية.

وتأتي هذه الدراسة في إعداد وتصميم استبيان الرضا الوظيفي وتكييف مقياس دافعية الإنجاز ومقياس تقدير الذات على البيئة الجزائرية.

وستقدم الدراسة الحالية معلومات نظرية وعملية للأستاذ والمفتش ، ومدير المدرسة والمسئول عن قطاع التربية والتعليم عامة من أجل توجيه الاهتمام بهذه الفئة الهامة من فئات قطاع التربية ، لاستثمار طاقاتهم وتوظيف قدراتهم المختلفة والمتباينة في دافعيتهم للإنجاز وتقدير ذواتهم ورضاهم الوظيفي.

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1- دافعية الإنجاز:

تعرّف الدراسة الحالية دافعية الإنجاز مفاهيمياً والتي ذكرها **(Goldenson,1984)** بأنها : "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، والميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة".

وتعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس دافعية الإنجاز لعبد الرحمان صالح الأزرق (2000) المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتمثل في خمسة أبعاد هي: مستوى الطموح، مستوى المثابرة، مستوى الأداء، مستوى إدراك الزمن، مستوى التنافس.

2- تقدير الذات:

تعرّف الدراسة الحالية تقدير الذات مفاهيمياً بأنّه: " تقويم الفرد (الأستاذ) لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهاته الايجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاده بأنّه قادر وهام، وناجح وكفء لتحقيق أهدافه أو أهداف الآخرين ".

وتعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية الّتي يحصل عليها المستجيب على مقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق (2000) المستخدم في الدراسة الحالية، والّذي يتمثل في خمسة أبعاد هي: الذات الجسمية والمظهر العام، الذات العقلية والأكاديمية، الذات الاجتماعية والترويحية، الذات الأسرية، الذات الشخصية والثّقة بالنفس.

3- الرضا الوظيفي:

تعرّف الدراسة الحالية الرضا الوظيفي مفاهيمياً والّذي أشار إليه **(Miskel & Hoy,1987)** بأنه: " الحالة الوجدانية السارة المترتبة على تقويم الفرد لوظيفته باعتبارها محققة لقيمة الوظيفة وميسرة لها ".

فرضا الفرد ومشاعره تجاه العمل الذي يقوم به هو شعور داخلي يخبره، يتضمن جانب معرفي وجداني سلوكي يتحدد في تقبل الفرد لمهنته، وإشباع حاجاته للتقدير من خلال وظيفته، وشعوره بالراحة النفسية والتقدير من قبل الآخرين.

ويعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل المستجيب على استبيان الرضا الوظيفي المعد من قبل الطالبة والمكيّف وفق البيئة الجزائرية وعينة الدراسة، والمتمثل في ستة أبعاد هي: الرضا عن الاعتراف والاحترام، الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة للمجهود المبذول، الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه، الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة، الرضا عن الراتب والمزايا المادية.

4- الأستاذ الدائم في التعليم الابتدائي:

هو المُدرّس بإحدى المدارس الابتدائية التابعة إلى مديرية التربية لولاية المسيلة العامل بصفة دائمة، والمثبت في منصبه كأستاذ التعليم الابتدائي بعد نجاحه في مسابقة التوظيف وِفق الشروط القانونية المحددة لوزارة التربية الوطنية، وتُوكل له مهمة التدريس مقابل راتب تمنحه له مديرية التربية لولايته خلال السنة الدراسية (2018 / 2019).

5- الأستاذ المتعاقد في التعليم الابتدائي:

هو المُدرّس بإحدى المدارس الابتدائية التابعة إلى مديرية التربية لولاية المسيلة العامل بصفة التعاقد، وهو غير مثبت في منصبه كأستاذ التعليم الابتدائي، حيث يقوم بإبرام عقد محدد المدة بينه وبين المستخدم (وزارة التربية الوطنية)، ويمنح له أجر مقابل أداء مهمة التدريس يدفعه له الصندوق الوطني لدعم وتشغيل الشباب خلال السنة الدراسية (2019/2018).

ويكون التعاقد عن طريق الاستخلاف والذي يتم عند عطلة أمومة أو عطلة مرضية لأحد الأساتذة الدائمين، ويكون العقد بناءً على طلب مفتش التعليم الابتدائي، أو في حالة وجود مناصب شاغرة في منطقته التعليمية المشرف عليها، عندئذ يطلب من مديرية التربية تعيين أساتذة متعاقدين، لغرض القيام بمهمة التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي في إحدى المستويات الدراسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي.

خلاصة:

ومما سبق يُمكن القول بأنّ الخُطّة، الّتي اتبعت سابقاً في هذا الفصّل، ما هي إلا مجرد رُؤية مبدئية للبحث في هذا الموضّوع، فبمرور الوقت واتساع عملية التقصّي والبحث العلمي، وحرصّاً على جودة البحث العلمي، قد يجد باحث آخر بعض جوانب الموضّوع الّتي كانت غائبة عنا، وستتناول الباحثة متغيّرات الدرّاسة السابقة الذِكر بالشّرح، والتفصّيل ضّمن الفُصّول النظّرية.

الجانب النظري

الفصـــل الثانـي

الدافعيـــة للإنجـــاز

مفهومها، نظرياتها وعواملها...

تمهيد:

- أولا:الدافعية:

1 -التعريف اللغوي.

2 -التعريف الاصطلاحي.

3 -تطور مفهوم الدافعية وتغير استعمالاته.

- ثانيا:الدافعية للإنجاز:

1- التعريف الاصطلاحي.

2- أهمية الدافعية للانجاز.

4 -مكونات الدافعية للانجاز.

- ثالثا:الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز:

1 -الدافعية للإنجاز في ضوء تصنيف الحاجات النفسية عند **(Murray).**

2 -الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع – القيمة.

3 -تصوّرات نظرية جديدة لنموذج**(Mc Clelland-Atkinson)**في الدافعية للإنجاز.

4 -الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي **(Festinger).**

5 -الدافعية للإنجاز في ضوء النظرية المعرفية.

6 -الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية العزو.

- رابعا:العوامل المؤثرة في الدافعية إلى الإنجاز.

- خامسا:تنمية دافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

- سادسا:الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز لدى الأساتذة.

خلاصة.

تمهيد:

تعتبر الدافعية للإنجاز من المواضيع الهامة، الّتي اهتم بدراستها في المجال النفسي والاقتصادي والإداري والأكاديمي ، كما أنها من أهم العوامل ذات علاقة مباشرة بكيان الفرد وجوانب شخصيته المختلفة، إذ تعد الدافعية للإنجاز عاملاً مهماً في استثارة وتنشيط وتوجيه سلوك الفرد نحو تحقيق أداء جيّد، ومن ثم تفوُّقه ونجاحه، وكذلك مساعدته لفهم وتفسير سلوكه، بعد تحقيقه للأهداف التي يسعى إليها من خلال انجازاته المختلفة، ومن ثم تحقِيق تقدّيره لذّاته.

- أولاً:الدافعية:

1-التعريف اللغوي:

يلاحظ على مفهوم الدافعية بالرغم من أهميته الواضحة صعوبة في التعريف والتحليل، وهذا ما ظهر جلياً من تفاوت الباحثين في تعريفاتهم. وقد حاول البعض منهم مثل(**Atkinson,1957**) التمييز بين مفهوم الدافع (**Motive**) ومفهوم الدافعية (**Motivation**) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، وفي حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة (**عمور، 2018، ص 73**).

وعرض (**Hamilton**) (11) تعريفاً للدافعية والّتي ظهرت في معظم التعريفات، بينما وردت كلمة (الدافع) في عدد قليل منها (**خليفة، 2000، ص 67**).

وقد أشار هذا الباحث من خلال فحصه للتعريفات المتعلقة بمفهوم الدافعية أنه لا يزال في حاجة إلى المزيد من التحديد لتناوله إجرائياً. فمعظم التعريفات الّتي تناولت هذا المفهوم لم تميز بينه وبين بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به مثل الحافز والاستثارة ، وأن التقدم الّذي تحقق في تعريف هذا المفهوم يعد محدوداً للغاية منذ تعريف (**Yung**) له وحتى الآن (**صرداوي، 2013، ص 48**).

ويرى (**Luthans**) أن الدافعية من الناحية الايتيمولوجية ترجع إلى الكلمة اليونانية (**Movere**) والّتي تعني يُحرّك، وأنها تبدأ بوجود نقص أو حاجة فيزيولوجية أو نفسية تنشط وتستحث الدافع أو الباعث في سبيل تحقيق هدف أو حافز (**حريم، 1997، ص 117**).

وعرّفت الموسوعة البريطانية الدافعية بأنها: " دراسة العوامل الّتي تؤدي إلى استثارة سلوك الكائن الحي (**حسين، 1988، ص 21**).

وأشار (**Sillamy**) في قاموسه إلى المعنى الفيزيولوجي للدافعية، وأن مفهومي الدافعية والانفعال من أصل ايتيمولوجي لأحد الأفعال اللاتينية (**Movere&Motum**) والّتي تعني الحركة والتحرّك (**inRuel,1987,p240**).

كما أشار بعض الباحثين إلى أن كلمة (الدافع) في الحياة اليومية تستخدم بمعانٍ أشمل وأوسع من معناها السيكولوجي ، فتشمل الحاجات والحوافز ، والبواعث والرغبات والغرائز (**جابر ولوكيا، د ت، ص 29**).

و تعني كلمة (الدافع) الباعث أو المثير أو الحافز الذي يجبر الفرد على إتباع سلوك معين فطرياً أو مكتسباً. والدوافع هي البواعث الداخلية الذّاتية ، الّتي تحرّك سلوكنا الخارجي وتوجهه إلى طريق ما ، وتمثل الطّاقة الكامنة في الكائن ، وتحدد له أهداف سلوكه ، وتمهد له طريق إشباع حاجاته، ويختلف السلوك الصادر عن الدافع عن السلوك الآلي اللاإرادي الخاص بالكائنات الحيّة الدنيا، والأفعال المنعكسة التي تقوم بها **(عويضة، 1996، ص 57)**.

والدافعية حالة أو قوّة داخلية – جسمية أو نفسية – تثير السلوك في ظروف معينة، فهي قوّة باطنية لا نلاحظها مباشرة، بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها ، فإذا كان السلوك متجهاً نحو الطعام استنتجنا دافع الجوع، وإذا اتجه نحو الشرب استنتجنا دافع العطش **(الوافي، 2009، ص 71)**.

وتمثل الدافعية لدى الأفراد الرغبة في بذل أقصى مستوى من الجهد ، لتحقيق الأهداف التنظيمية على أن يُشبع ذلك بعض الحاجات لدى الفرد، وأن يكون هناك جهداً مبذولاً، وأهداف تنظيمية يعمل الفرّد على تحقيقها، وحاجات يسعى الفرد لإشباعها، فالجهد يشمل الجانبين الكمي والنوعي، ويكون هذا الجهد موجهاً ومتسقاً مع أهداف المنظمة **(المغربي،2003، ص 11)**.

والدافعية غير قابلة للملاحظة إنّما نستنتجها من السلوك، ويمكن التنبؤ بالسلوك البشري في حال معرفتنا بدوافع السلوك، والإطار الاجتّماعي الذي يحدث فيه السلوك **(شروخ، 2010، ص 89)**.

وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما ، حيث يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، ويعبّر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع ، إلاّ أن الدافعية تعد المفهوم الأكثر انتشاراً وشيوعاً في كتابات ومؤلفات الباحثين.

وقد أحصى **(Kleinginna&Kleinginna)** (98) تعريفاً للدافعية ، وأن هذه التعريفات تعكس مختلف التوجهات النظرية التي تعاملت مع الظاهرة **(تشوافت، 2001، ص 5)**.

2- التعريف الاصطلاحي:

عرّفت الموسوعة العالمية الدافعية بأنها : " مجموعة العوامل الشعورية واللاشعورية الّتي تحدد فعل أو سلوك **(Dictionnaire encyclopédique universel,1996,p853)**.

وعرّفتها موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنها : " اصطلاح عام يشمل البواعث والدوافع في عمل المثيرات. وقد تكون الدافعية داخلية أو خارجية، أوّلية فطرية أو ثانوية مكتسبة لاشعورية وشعورية (**الحفني، 1978، ص 492**).

ويرى (**Lindsey**) بأنها: " مجموعة من القوى الّتي تحرّك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف " (**الداهري والكبيسي، 1999، ص 95**).

وبيّن (**Snigg& Combs**) بأنها: " القوة أو الطاقة التي تحّرك السلوك وتوجهه ، وأن السلوك يتزوّد بالقوّة والطاقة من خلال المحاولات المستمرة من جانب الفرد للمحافظة على مفهومه عن ذاته وتعزيزه وترقيته " (**قشقوش ومنصور، 1979، ص 9**).

ويرى (**Murray**) بأنها: " عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة، وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك " (**الداهري والكبيسي، 1999، ص 95**).

وعرّفها (**Jones**) بأنها: " تعني كيف يبدأ سلوك الفرد، وكيف ينشُط ويقوى ويستمر ويوّجه، وما نوع ردود الفعل غير الموضوعية التي تحدث في الجسم أثناء ذلك كله " (**حريم، 1997، ص 117**).

وعرّفها (**Vallerand, Thill & al.,1993**) بأنها: " التكوين الفرضي المستعمل لوصف القوى الداخلية والخارجية الّتي تُحدث انطلاقة واتجاه وشدة واستمرارية السلـــوك " (**Vallerand,Thill & al.,1993,p18**).

وبيّن حسين (1988) أن تعريفات الدافعية، واختلافها عن بعضها البعض يرجع إلى عدة عوامل أهمها تركيز المُنظّرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها، بحكم التوجهات المتمايزة لهؤلاء المُنظّرين، فهناك من يركّز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، وهناك من يركّز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف. كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل معه، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم، وهناك من يركز على النتائج المترتبة (**حسين، 1988، ص 6**).

- تعقيب:

نستنتج مما تقدم من تعريفات الدافعية جملة من النقاط وهي:

1- الدافعية مفهوم مركّب يشمل عناصر الاستثارة، التنشيط، الحاجة، الحافز، الباعث والهدف.

2- الدافعية قوّة داخلية تستثير حماس الفرد، وتحرّك وتنشّط سلوكه نحو تحقيق هدف أو نتيجة أو منفعة لإشباع حاجة معينة فيزيولوجية أو نفسية.

3- يمكن أن نتصوّر أن للدافعية دورة تظهر في نشأة الدافع أو الحافز أولاً، ثم في إصدار استجابات وسيلية للتوصل إلى تحقيق الهدف لإشباع الحاجة ثانياً، وفي تحقيق حالة الارتياح بعد إشباع الحاجة ثالثاً.

4- لا يوجد فرق جوهري بين الدافعية والدافع، فهما مصطلحان مترادفان.

5- لا يوجد تعريف جامع مانع لدافعية الإنجاز كما يقول علماء المنطق.

3- تطوّر مفهوم الدافعية وتغير استعمالاته:

نقلاً عن صرداوي **(2009، ص ص 48 - 49)** وعمور **(2018، ص ص 76 - 78)**، فإن المتتبع لتطوّر مفهوم الدافعية عبر التاريخ، يلاحظ أن الكتابات الأولى الّتي تناولت موضوع الدافعية ترجع إلى فلاسفة الإغريق القدامى، حيث ظهر اتجاهان فلسفيان ذات أهمية بالغة في هذه الفترة وهما:

-**اتجاه أوّل:** في القرن الخامس قبل الميلاد نادى به الفيلسوف السفسطائي **(Thrasymaque)**، والّذي يرى أن الإنسان يريد القيام بكل ما يمكن أن يجلب له اللذة ويحافظ عليها، وهو يسعى باستمرار تجنب كل ما يمكن أن يسبب له الألم، وتدعى بنظرية البحث عن اللذة والّتي تتبع أساساً من مذهب اللذة **(Hédonisme)** للفيلسوف **(Aristippe De Cyrène)** ومذهب **(Epicurisme)** للفيلسوف **(Epicure)**.

-**اتجاه ثاني:** بزعامة الفلاسفة **(Socrate)** و **(Platon)** و **(Aristote)**، والّذي يرى أن الإنسان كائن منطقي يختار سلوكه من خلال تفكيره العقلاني، وهو مسئول عن أفعاله كلها. ومع بداية القرن السابع عشر قام القديس **(Thomas D'Aquin)** بالتمييز بين الرغبة الشهوانية والإرادة العقلية، حيث أدخل الجانب اللاعقلاني في حياة الإنسان **(حداد، 2001، ص 18)**.

وفي خضم التحوّلات المعرفية ظهرت الرؤية الفيزيائية، والميكانيكية للفيلسوف الفرنسي **(Descartes)** الّذي حاول تطبيق الفيزياء في فهم السلوك الحيواني والإنساني **(عاقل، 1978، ص 16)**.

وتظهر وجهة نظر هذا الفيلسوف في أن للبشر مكوّنان : مكوّن أوّل وهو الجسم ويتمثل في بعد الجسم الميكانيكي، ومكوّن ثان وهو العقل ويتمثل في بعد الروح الطبيعية، وهو ما يشار إليه بثنائية العقل والجسم **(الشرقاوي، 1992، ص 41)**.

ويرى الفيلسوف الإنجليزي **(Hobbes)** أن كل العمليات العقلية والجسمية ممكنة التحويل إلى حركة: حركة خارجية تصدم أعضاء الحس، فتنتقل إلى الأعصاب والدماغ والقلب، وحركة داخلية تبقى بالكمون على شكل ذكريات وأفكار **(عاقل، 1978، ص 17)**.

ويرى **(Hobbes)** أن الدافعية تظهر عند الإنسان والحيوان من خلال الأفعال، ووسيلتها البحث عن اللذة وتجنب الألم، حيث حاول أن يضع بوادر أولى للنتائج الفيزيولوجية والاختزالية للدافعية **(عمور، 2018، ص 77)**.

وأكد الفيلسوف الإنجليزي **(Locke)** أن المعرفة تشتق من الخبرة، وأن عقل الإنسان يكون عند الميلاد كالصفحة البيضاء، مما يتيح للخبرة أن تنقش الخبرات الحسية، وأن العقل يتكوّن عن طريق ربط خبرات وأفكار تحكمها قوانين، وأن الأصل في المعرفة هي التجربة الحسية. وتأثر عدد من الباحثين البريطانيين بالاتجاه الأمبريقي الّذي نادى به **(Locke)** أمثال **(Mill)** و**(Bain)** و **(Hume)** الذين أكدوا أن المعرفة الإنسانية تتكوّن من مجموعة ارتباطات تنشأ أصلاً من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد.

وجاءت المدرسة العقلانية **(Rationalismschool)** – مع **(Reid)** زعيم المدرسة الأسكتلندية و**(Kant)** زعيم المدرسة الألمانية، بحيث قدم **(Reid & al.,)** وزملاؤه تصوّراً عقلياً جديداً من خلال نظرية الملكات الّتي ترى أن الفرد يتخذ سلوكاً معيناً لسببين : الأوّل عن طريق إرادته لأنه يريد ذلك، والثاني عن طريق التحريك والدفع بقوى غريزية، وأن السلوك الإنساني يتمركز أوّلاً في العقل، وبخاصة في بعض ملكاته، في حين أكد **(Kant)** على أهمية الأفكار غير المشتقة من الخبرة، وعلى وجود حالة من الفطرية تؤثر بدرجة كبيرة في نماذج سلوك الأفراد، وأن العقل هو مصدر نشط للمعرفة، وعلى الفرد أن يفهم جيّداً في ذاته إذا أراد أن يفهم العالم المحيط به **(الشرقاوي، 1992، ص 45)**.

وجاءت المدرسة الغرضية **(Purposivismschool)** أو المدرسة الهورمية **(Hormicschool)** بزعامة المفكر الإنجليزي **(Mc Dougall)** صاحب نظرية الغرائز، حيث أشارت إلى أن الغرض

أو القصد هو الّذي يعطي السلوك صفات التلقائية، والاستمرارية والتغيّر والتوافق الكلي للكائن الحي **(عاقل، 1978، ص 17)**.

والغرائز في نظر هذا المفكّر هي استعداد نفسي جسمي مركّب يدفع صاحبه إلى إدراك موضوعات معينة، ويصاحب ذلك الشعور باللذة أو الألم إذا ما أدركت هذه الموضوعات، وأن يسلك نتيجة لذلك سلوكاً معيناً الغرض منه حفظ ذاته أو حفظ نوعه **(فطيم والجمال، 1988، ص 44)**.

وفي الوقت الّذي عرفت فيه نظرية الغرائز رواجاً، ظهر اتجاهان في علم النفس تأثراً بنظرية النشوء والارتقاء للعالم الإنجليزي **(Darwin)**. ويمثل هذان الاتجاهان النمو الجنيني لنظامين جديدين في علم النفس وهما:

أ- سيكولوجية التعلم التي نشأت في إطار المنحى البيولوجي، وأسست علم النفس الدافعي الجديد داخل علم النفس الفيزيولوجي وسيكولوجية التعلم:

ففي إطار المنحى البيولوجي لعلم النفس الدافعي ، وسيكولوجية التعلم وعلم النفس الفيزيولوجي نما الاهتمام بالتعلم الحيواني في أواخر القرن التاسع عشر، حيث برز العالم الأمريكي **(Thorndike)** رائداً في تأسيس علم نفس تجريبي للتعلم، وذلك من خلال أبحاثه وتجاربه على القطط والحمام، وجعل من المتغيرات الدافعية العوامل الأكثر أهمية في سيكولوجية التعلم، وقد استخدم في البداية المصطلح الشائع في زمنه ، وهو الغريزة كدلالة على المتغير الدافعي الأساسي، لكن حينما اشتد الجدل حول الغريزة استبدله في نظريات التعلم بمصطلحات أخرى للمتغيرات الدافعية الأوّلية مثل الحوافز والحاجات والمطالب، وقدم مصطلح الحافز سنة (1918) لتعيين المتغير الدينامي الّذي يحرك وينشط آليات السلوك **(منصور، 1992، ص 169)**.

ويعد العالم الأمريكي **(Tolman)** من أبرز الباحثين الّذين أدخلوا المتغيرات الدافعية في سيكولوجية التعلم من خلال كتابه **(Purposivebehavior in animals andmen)** الّذي نشر سنة (1932)، والّذي من خلاله قدم المتغيرات الدافعية كالحوافز والمطالب على أنها أكثر المحددات السلوكية أو المتغيرات الوسيطة أهمية جنباً إلى جنب مع المتغيرات المعرفية المتمثلة في الاستعداد، الغاية، الوسيلة والتوقعات ، وأشار إلى أن الدافعية تلعب دوراً هاماً كمحدد للأداء الّذي يرشد ويوّجه إيجابياً المحددات المعرفية **(منصور، 1992، ص 170)**.

ويعد العالم الأمريكي **(Hull)** من الباحثين الذين تأثروا بأعمال **(Tolman)**. وتعتبر أبحاث ودراسات **(Hull)** نظرية متطوّرة في السلوك، وذلك من خلال تطويره لقانون الأثر إلى نظرية التدعيم، وفي هذه النظرية استبدل مصطلح الإرضاء عند **(Thorndike)** باختزال الحاجة وفيما بعد اختزال الحافز، وحدد مصطلحي الدافعية: الحافز والحاجة**(عمور، 2018، ص 78).**

ب- سيكولوجية الشخصية (علم الشخصية) التي نشأت في إطار المنحى الا جتماعي لعلم النفس الدافعي الّذي جرى داخل سيكولوجية الشخصية:

ففي إطار المنحى الاجتماعي لعلم النفس الدافعي و دينامية الشخصية ، حيث قدم **(Freud)** أوّل صياغة منظمة لنظرية الدافعية سنة (1915) من خلالها حدد متغيره الدافعي الأساسي وهو الغريزة. ولقد أدرج بعض الباحثين نظرية **(Freud)** التحليلية ضمن نظريات علم النفس الهورمي لإيمانها الشديد بأن وراء كل سلوك دوافع معينة، وأن تصرفات الإنسان كلها تكون دائماً من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية **(بودخيلي، 2004، ص 38).**

وطرح هذا الباحث مفهوم الدافعية اللاشعورية ، لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد ومعرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه **(نشواتي، 1986، ص 216).**

وتعد نظرية **(Freud)** نظرية دينامية من حيث أنها ركّزت على الطاقات والقوى ، والصراعات النفسية الداخلية كمحددات للسلوك السوّي أو المرضي.

وتميّز العالم **(Lewin)** بأعماله التجريبية الأولى حينما تحدث عن الميول المسيطرة، وهي القوى الدافعية الأوّلية بجانب الميكانزمات الارتباطية ، والتي سماها فيما بعد بالحاجات ، وتعد نظريته بالنظرية الّتي ارتبطت بعلم النفس التجريبي الكلاسيكي.

والمتتبع لتطوّر مفهوم الدافعية للإنجاز يرى أن **(Murray,1938)** الأمريكي يعد من الباحثين الأوائل الّذين اهتموا بهذا المفهوم، حيث كان له الفضل في إدخاله إلى التراث السيكولوجي واعتبر الحاجة إلى الإنجاز مكوّناً مهماً من مكوّنات الشخصية في دراسته حول " استكشاف في الشخصية " **(صرداوي، 2009، ص 48).**

وأكد **(Murray,1938)** في تفسيره للسلوك على أهمية أحداث الطفولة المبكرة وديناميـ ة الشخصية، ويقدم المتغير الدافعي (الحاجة)، حيث تتضمن نظريته تقريباً أربعين حاجة **(منصور، 1992، ص 176).**

واتبع (Mc Clelland & al., 1953) خطى (Murray,1938) مستعيناً باختبار تفهم الموضوع وإنماء نظرية في الدافعية، حيث توصل وزملاؤه إلى تصوّرات جديدة للدافعية، وركّزت بحوثهم وتصورهم النظري أساساً على متغير دافعي واحد المعروف بالدافعية للإنجاز.

واهتم (Atkinson,1957) بسلوك المخاطرة، واعتمد على دافعية الإنجاز وطوّرها إلى طراز مثير للغاية كنظرية للدافعية الإنسانية.

وبرز اتجاه آخر في سيكولوجية الشخصية مع أعمال (Allport,1937) وما اقترحه في كتابه (Personality: A psychologicalinterpretation, 1937)، حيث وضع نظاماً وصفياً للشخصية يتناقض إلى حد ما مع الخط الأساسي الدينامي لنظرية الشخصية كما قدمه (Freud) و (Lewin) و(Murray) وغيرهم، وأنكر (Allport,1937) أهمية الحاجات والحوافز البيولوجية، وأهمية النمو في الطفولة بالنسبة لشخصية الراشد. وكبديل لذلك طوّر فرضية عن الاستقلال الوظيفي لدافعية الكبار، ورأى أن دوافع الأفراد تتغيّر وتنمو في سياق الحياة . واتفق (Allport,1937) في نظريته الفلسفية الوجودية للإنسان مع (Maslow,1954) الّذي يعد من أبرز علماء الاتجاه الإنساني في نظرية الشخصية (**عمور، 2018، ص 79**).

- ثانياً: الدافعية للإنجاز:

1- التعريف الاصطلاحي:

تعد الدافعية للإنجاز من الموضوعات الأساسية الّتي تم تناولها في علم النفس الاجتماعي، وعلم نفس الشخصية، والتحصيل الدراسي والأداء، حيث يعد الإنجاز مكوّناً مهماً في سعي الفرد إلى تحقيق ذاته، والمرء يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ويحققه من أهداف (**السهلاوي والنويصر، 1996، ص 390**).

استخدم (Murray,1938) مصطلح الحاجة للإنجاز بديلاً للدافعية للإنجاز وعرّفها بأنها:" رغبة الفرد في عمل الأشياء بسرعة وإتقان والتمكن من تناول ومعالجة الأشياء والأفكار بسرعة ودقة واستقلالية قدر الإمكان، والتغلب على الصعوبات والتفوّق على الذات ومنافسة الآخرين وتخطيهم، وتدعيم النظرة إلى الذات " (**عبد الرزاق، 1990، ص 25**).

وعرّف (Mc Clelland & al., 1953) الدافعية للإنجاز بأنها : " العملية التي يدرك فيها الفرد الإنجاز بمعايير التفوّق وأن يشعر بالشعور الطيّب في مواجهة النجاح أو الفشل في تحقيق هذه المعايير" (**كامل، 2006، ص 90**).

وعرّفها **(Atkinson,1957)** بأنها: " استعداد ثابت نسبياً في الشّخصية يُحدد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بُلوغ هدف يترتب عليه درجة من الإشباع في المواقف الّتي تتضمن الأداء في مستوى معين للامتياز **(هتوف وآخرين، 2012، ص 665)**.

ويرى **(Argyris,1957)** بأنها: " شعور الفرد برغبة لديه ليؤكد ذاته في عمله، من خلال ما يقدمه من ابتكارات وتطورات وتحسينات في العمل، وإحساسه وشعوره بما يقوم به من مجهود ، وعمل يتوافق مع الأهداف المسطرة، والمنشودة الّتي تسعى الدولة عامة ، والمؤسسة خاصّة إلى تحقيقها **(عن الجمال، 1970، ص 77)**.

وذكر **(Hilgard& al, 1979)** بأنها: " تحديد الفرد لأهدافه وفقا لبعض معايير التفوّق في إنتاجه وإنجازه " **(كامل، 2006، ص 90)**.

وعرّفها **(Goldenson,1984)** بأنها: " حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، كما هو الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة " **(الأحمد، 1997، ص 5)**.

واستعمل **(Forner,1986)** مصطلح الدافع إلى النجاح **(Motivation à la réussite)**، لتشير إلى دافعية لإنجاز وهي : " استعداد أو ميل عام يحث الأفراد على بناء وتحقيق مشاريع بحيث يمنحون لأنفسهم أهدافا رغبة في الوصول إلى تحقيقها " **(Forner,1986,p33).**

وعرّفها قاموس علوم وإدارة الأعمال(1994) بأنها: " الرغبة في إنجاز شيء صعب وأداء بإتقان وسرعة واستقلالية، والتغلب على العقبات للوصول إلى مستوى أداء ممتاز ومتفوّق " **(تشوافت،2001، ص 12)**.

وعرّفها عبد العزيز موسى (1994) بأنها: " قدرة الفرد على تحقيق الأشياء الّتي ير اها الآخرون أنّها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وتناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ الامتياز والتفوّق على الذات" **(موسى، 1994، ص 91)**.

ويرى العبيدي (1998) بأنها: " مقدار الرغبة والنزوع في بذل الجهد لأداء الواجبات والمهمات الدراسية بصورة جيّدة " **(العبيدي، 1998، ص 303)**.

وبيّن خليفة (2000) بأنها: " استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوّق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات الّتي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل " **(خليفة، 2000، ص 96)**.

وعرّفها القادري (2000) بأنها: " الرغبة في تحقيق الأداء الجيّد، وإنجاز العمل بكفاءة وهي هدف يُنشط ويُوّجه السلوك، وتعتبر من المكوّنات العامة للنجاح " **(هتوف وآخرين، 2012، ص 665)**.

وذكر الزيات (2001) بأنها: " دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة الّتي تعتبر معايير الامتياز أو النجاح أو الفشل فيها واضحة ومحددة " **(الزيات،2001، ص 339)**.

وعرّفها شوقي عبد الحميد (2003) بأنها: " الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، وتتباين من شخص لآخر ومن ثقافة لأخرى، وتعتمد جزئياً على التنشئة الاجتماعية " **(عبد الحميد، 2003، ص 3)**.

وعرّفها أبو المعاطي (2011) بأنها: " دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر في سلوك الطالب ، وتوّجهه وتنشطه في مواقف مختلفة ليحقق الفرد الامتياز والتفوّق " **(أبو المعاطي،2011، ص 243)**.

و يرى الهلول (2011) بأنه ا: " القدرة على الأداء الجيّد ، الطموح والحراك الاجتماعي ، المثابرة وإدراك الزمن والتحمل، تقدير الذات واختيار الرفيق " **(الهلول،2011، ص 174)**.

وبيّن محمد عيد (2012) أنها: " مجموعة البواعث الداخلية والخارجية الّتي توّجه وتحرّك الفرد نحو الاتجاه الإيجابي الّذي يحقق له طموحاته وتطلعاته وخططه المستقبلية، بما يحسّن من معتقدات الفرد عن نفسه **(موسى، 1994، ص 91)**.

وعرّفها مخيمر والعبسي (2014) بأنها: " السلوك الّذي يقوم به الطالب، ويتميّز بالمثابرة والاجتهاد للوصول إلى تحقيق المتطلبات الخاصة بالأنشطة التعليمية أو الاجتماعية الّتي يواجهها في المواقف المختلفة أثناء تعامله في المدرسة وخارجها " **(مخيمر والعبسي، 2014، ص 158)**.

وعرّفها مرنيز (2014) بأنها: " قدرة التلميذ على تحقيق التفوّق على الآخرين، ومنافستهم وتحمله مسؤولية أفعاله، واهتمامه بواجباته ومبادرته، ومثابرته في أدائها والتخطيط للمستقبل والتوجه نحوه " **(مرنيز، 2014، ص 156)**.

وعرّفته االمزروع (2014) بأنها: " الرغبة في النجاح وتحقيق السبق على الآخرين وإتمام العمل في الوقت المحدد، وتعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات وتزيد ثقته في نفسه " **(المزروع، 2014، ص 10)**.

- تعقيب:

نستنتج مما سبق من تعريفات الدافعية للإنجاز ما يلي:

1- الدافعية للإنجاز مفهوم مركّب يشمل عناصر الأداء المتقن والسريع، التغلب على الصعوبات والعقبات للوصول إلى مستوى أداء متميّز.

2- الدافعية للإنجاز قوّة داخلية تدفع بالمتعلم على تحقيق التفوّق على أقرانه ومنافستهم ، وتحمّل مسؤولية أفعاله، والمثابرة في أدائها والتخطيط للمستقبل.

3- الدافعية للإنجاز قوّة مركبة من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر في سلوك الفرد، والتي تنشّطه وتوّجهه في مواقف مختلفة ليحقق التفوّق والامتياز.

4- يعد الإنجاز مكوّناً مهماً في ظهور دافعية الفرد نحو تحقيق ذاته، وذلك من خلال ما ينجزه ويحققه من أهداف.

5- الدافعية للإنجاز هي الباعث الداخلي والخارجي المحرّك، والموّجه لسلوك الفرد نحو الاتجاه الإيجابي الّذي يحقق له طموحاته، وخططه المستقبلية.

6- تم استخدام بعض المصطلحات للإشارة إلى معنى الدافع ية للإنجاز ، مثل الحاجة إلى الإنجاز **(Need for achievement)** عند **(Murray,1938)** أو الدافع إلى النجاح **(Motivation àlaréussite)** عند **(Forner,1986)**.

2- أهمية دراسة الدافعية للإنجاز:

تعد الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية ، حيث برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميّزة للدراسة والبحث في الشخصية والسلوك، بل يمكن النظر إليها بوصفها إحدى منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

والدافعية للإنجاز من الدوافع الاجتماعية الّتي يتعلمها الفرد ويكتسبها من المجتمع، فهي مهمة في تحريك وتنشيط السلوك الإنساني نحو التعلم والتحصيل والإنجاز الأكاديمي، وأنها من العوامل الّتي تؤدي إلى رقي وتقدم المجتمعات **(العرفاوي، 2013، ص 136)**.

كما تعد الدافعية للإنجاز القوّة الدافعة أو الطّاقة المحرّكة للعمل والنشاط، وبذل الطاقة فهي توجه مسارنا وتجعلنا نختار طُرقاً دون أخرى، فنختار أن نسير في الطرق الّتي تؤدي لإشباعها الدوافع، وإلاّ يعاني الفرد من التوتر والإحباط النفسي **(عويضة، د ت، ص 220)**.

والدافعية للإنجاز عامل ييسر تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية قوّة ومعنى، ويطرد الملل من الإحساس بالسأم، حيث يجعل الفرد يحقق حالة من التوازن بعد حالة من التوتر **(جناد ،2012، ص 151)**.

وتتجلى أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاته. فمعرفة العوامل التي تسهم في رفع أو خفض نتائج التلاميذ الدراسية ، ومعه مردود أساتذتهم ستعرف إلى أيّ مدى تم تحقيق الغايات والأهداف التربوية الّتي تم التخطيط لها.

وتعتبر دافعية للإنجاز من العوامل المؤثرة في العملية التعلمية من حيث اهتمامه بالحياة النفسية، والمدرسية للم درّس والتلاميذ ، وذلك من خلال تحقيق حاجاته م ودوافعه م النفسية والتربوية والاجتماعية **(خابط، 2018، ص 142)**.

إن استثارة دافعية المتعلمين والمعلمين للإنجاز والأداء وتوجيهها ، وتوليد اهتماماتهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ، وجدانية عاطفية وسلوكية داخل وخارج نطاق العمل المدرسي في حياتهم المستقبلية.

وأشار **(Cage & Berliner,1979)** إلى أن أهمية دافعية للإنجاز تظهر أهميته في المجال المدرسي من حيث كونه وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز ، وتحقيق أهداف تربوية معينة على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتباره أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل والإنجاز، لأنها على علاقة بميوله إذ توجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون أخرى، كما هي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعاّل **(نشواتي، 1986، ص 206)**.

وأشارت دراسة **(Lewis & Cotton)** إلى أن الفرد يتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع للإنجاز لديه أقوى. فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للانطفاء، وأكدت

بعض الدراسات وجود ارتباط وثيق بين الدافعية وأداء السلوك، فزيادة الإنجاز والأداء يؤدي إلى ارتفاع قوة الدافعية (**إسماعيل، 1986، ص 118**).

تعتبر الدافعية للإنجاز واحدة من الدوافع الهامة الّتي توجه سلوك الفرد ، نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف الّتي تتطلب النجاح والتفوّق، ولذا تصبح قوّة مسيطرة في حياته التلميذ. ويوصف الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف الحياتية (**الغامدي، 2009 ص 119**).

وترى الطالبة أن الدافعية للإنجاز حاجة أساسية ومهمة للأفراد والمجتمعات والأمم، وفي مختلف مجالات الحياة، إذ أن من يدرك أهميتها ويضعها في تخطيطاته وأهدافه الّتي يريد تحقيقها، سوف يحقق نجاحاً وتفوّقاً وتميّزاً في مهماته ونشاطاته. أما من ينزعها عن أولوياته فإنه يحقق تراجعاً في كل المجالات، لذا يجب الاهتمام بها لدى الأفراد وتنميتها لديهم.

3- مكوّنات الدافعية للإنجاز:

أشارت دراسات (**Fairchild,1967**)، (**Lawhorn,1973**)، (**Watson,1974**) (**Johnson,1977**) و(**Roberts,1984**) إلى أن الدافعية للإنجاز هي تكوين أحادي البعد، بينما مجموعة أخرىاعتبرتها مكوّن مرّكب ومتعدد الأبعاد مثل دراسة (**Atkinson,1957**) الّتي أشارت إلى أن الدافعية للإنجاز هي ناتج لثلاثة أبعاد متوازية هي: قوّة الدافع (استعداد أو دافع ثابت لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل)، مدى احتمالية الفرد (احتمالات توقع النجاح أو توقع الفشل) ، قيمة وجاذبية الحافز الخارجي (الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو السالب للفشل) (**عن خليفة، 2000، ص 91**)، ودراسة (**Guilford,1959**) الّتي أوضحت أن الدافعية للإنجاز تكوين مركب يتضمن أكثر من عامل، ودراسة (**Mitchell,1961**) الّتي أسفرت نتيجتها عن وجود (5) عوامل هي: عامل الإنجاز الأكاديمي والاقتدار، عامل تحقيق رغبة الإنجاز، عامل الدافع الإنجاز غير الأكاديمي، عامل الرضا عن الذات وعامل الضغط الخارجي للإنجاز، ودراسة (**Blair& al.,1962**) الّتي أشارت إلى أن الدافعية للإنجاز تتكوّن من : مستوى الطموح التربوي ، مستوى الطموح المهني ، الدافعية الذاتية، والحاجة إلى التقبل الاجتماعي (**صرداوي، 2009، ص 102**).

وأشارت دراسة (**Hermans,1970**) إلى عدد من المظاهر وهي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، المثابرة، توتر العمل أو المهمة، الحراك الاجتماعي، إدراك الزمن، التوجه نحو

المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف وسلوك الإنجاز، كما أسفرت نتائج التحليل العاملي لدراسة **(Jackson & al.,1976)** عن وجود (6) أبعاد لدافعية للإنجاز وهي: المكانة بين الأنداد ، المكانة بين الخبراء، التملك، الإنجاز بالاستقلال، التنافسية والاهتمام بالامتياز **(صرداوي2009، ص 104)**.

وتوصلت دراسة **(Mehrabian& Bank,1978)** إلى وجود (15) بعداً لدافعية للإنجاز من أهمها: المثالية في العمل ، الجدية في العمل ، التنافس، المثابرة، الطموح والتضحية من أجل العمل **(خابط، 2018، ص 143)**.

وقام **(Jerath,1981)** بتقسيم الدافعية للإنجاز إلى مكوّنات داخلية و تعني الاهتمام بتحقيق معايير الامتياز، ومكونات خارجية، والّتي يقصد منها الاهتمام بالنجاح في المواقف التنافسية مع الآخرين والتقدير الاجتماعي **(موسى، 1994، ص 228)**.

وتوصل زكريا الشربيني (1981) إلى وجود (10) سمة تعبر عن دافعية للإنجاز وهي: الطموح، المثابرة، الاستقلالية، تقدير النفس، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل، المكانة والجرأة الاجتماعية **(خليفة، 2000، ص 93)**.

وكشفت نتائج دراسة صفاء الأعسر وآخرين (1983) عن وجود (18) مظهراً لدافعية للإنجاز من أهمها: المثابرة ، الاستقلالية، احترام الذات ، الاستجابة للنجاح أو الفشل ، قلق التحصيل الإيجابي، الخوف من الفشل ، التوجه نحو العمل ، التعاطف الوالدي، التوجه نحو المستقبل والتقبل الاجتماعي **(الصباح،1997، ص 21)**.

ويرى **(Goldenson,1984)** أن الدافعية للإنجاز تتضمن الأبعاد التالية: التغلب على العقبات، النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، العمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة **(زكري، 1993، ص 87)**.

وأشارت دراسة رشاد عبد العزيز موسى (1985) إلى وجود ثلاثة أبعاد مكوّنة لدافعية الإنجاز وهي: عامل الامتياز، عامل التنافسية وعامل المثابرة **(صرداوي، 2009، ص 105)**.

وتوصلت دراسة **(Hughes,Redfield& Martray,1989)** إلى أن الدافعية للإنجاز مفهوم متعدد الأبعاد يتكوّن من (12) عاملاً منها: الاهتمام بالنجاح بالدراسة، المثابرة على الأعمال التي شرع فيها، الاستعداد للدراسة، واختيار الرفاق من بين التلاميذ المجتهدين **(in Reuchlin,1991,p119)**.

وأشار النابلسي (1986) الوارد في (**الصبيحة، 2013، ص 36**) إلى مكوّنات الدافعية للإنجاز وهي كما يلي :

1- الطموح الأكاديمي: والّذي يمثل مستوى الإنجاز، الّذي يرغب المتعلم الوصول إليه أو الّذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

2- التوّجه نحو الهدف : والّذي يعبر عن مدى زيادة ميل الفرد ، نحو الإقدام إلى الهدف أو ميله عن الإحجام عنه.

3- التوجه نحو التحصيل: وهو شعور الفرد بميل قوّي، نحو إحراز النجاح في كل إنجاز يقوم به من أعمال في الحياة.

وأضاف عريفج (2000) مكوّناً رابعاً يتمثل في الدافع المعرفي ، وهو عبارة عن الحاجة إلى المعرفة والفهم والإتقان وحل المشكلات، وينشأ من عملية التفاعل المتبادلة بين المتعلم ، والمهمة الموكلة إليه مما يجعله مدركاً لمتطلبات هذه المهمة ويحاول السيطرة عليها.

وحدد (**Ausubel& al.,1978**) الوارد في (**العلي وسحلول، 2006، ص 45**) وجود ثلاثة أبعاد مكوّنة لدافعية الإنجاز وهي:

1- البعد المعرفي: والّذي يشير إلى حالة انشغال الفرد بمهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية ، وذلك من خلال ما يكتشفه من معرفة جديدة.

2- بعد تكريس الذات : والّذي يعبر عن رغبة الفرد في المزيد من السمعة ، والمكانة نتيجة الأداء المتميّز مما يشعره بكفاءته.

3- بعد الانتماء: ويتمثل في رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين ، وتقديرهم مما يزيد ثقته بنفسه.

وذكر عمران (1986) الوارد في (**مجدي، 2006، ص 35**) أن لدافعية للإنجاز ثلاثة مكوّنات هي:

1- البعد الشخصي: والّذي يتمثل في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز ، الّذي يرى أنه متعة في حد ذاته ودافعيته في ذلك، ويتميّز الفرد في هذا البعد بارتفاع مستوى الطموح والتحمل والمثابرة.

2- البعد الاجتماعي: والّذي يتمثل في اهتمام الفرد بالتفوّق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة.

3- بعد المستوى العالي في الإنجاز: ويتمثل في أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيّد، والمتميّز في كل ما يقوم به.

وفي الدراسة الحالية تعتمد الطالبة أبعاد دافعية الإنجاز الّتي حددها عبد الرحمان صالح الأزرق سنة (2000) لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي وهي:

1- مستوى الطموح: وهو المستوى الّذي يرغب المعلم في بلوغه أو يشعر بأنه قادرٌ على بلوغه، ويبذل جهداً متواصلاً في الحصول على تقديرات عالية في أداء عمله، ويسعى جاهداً لتحقيق أهداف مرتقبة.

2- مستوى المثابرة: وهو المستوى الّذي يشعر به المعلم بأنه مجّدٌ ومثابرٌ في عمله، ويبذل الجهد المتواصل الدءوب لكي يتغلب على العقبات ، والمصاعب الّتي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل أو الإحساس باليأس أو التفكير في التراجع أو الانسحاب.

3- مستوى الأداء: وهو المستوى الذي يستطيع المعلم إنجازه في عمله، أو يشعر بأنه قادرٌ على بلوغه، ويسعى حثيثاً لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة من الإتقان، وتحمّله للمهام الصعبة في العمل، وإحساسه بالقدرة على إنجازها دون تهاونٍ في ظل كل الظروف والمؤثرات.

4- مستوى إدراك الزمن : وهو شعور المعلم بقيمة الوقت في أداء العمل والرغبة في الاستفادة به في تخطيط وتنفيذ أهدافه وحرصه على مواعيد العمل دون تهاونٍ أو تأخيرٍ.

5- مستوى التنافس: وهو مستوى ممارسة المعلم أو شعوره بالرغبة في التفوّق على الآخرين في العمل، ومشاركته الفعّالة في المسابقات ذات الصلة باهتماماته ، وإحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف ، والظروف الّتي تتسم بجو التنافس والتحدي، وصموده أمام الخصوم مهما كانت العقبات أو الجهد المبذول حيالهم.

- ثالثاً: الأطر النظرية المفسّرة لدافعية الإنجاز:

1- الدافعية للإنجاز في ضوء تصنيف الحاجات النفسية عند (Murray,1938):

تعد أعمال **(Murray,1938)** حول الحاجات النفسية عامة، والحاجة للإنجاز خاصة بدايات التنظير في الدافعيّ للإنجاز ، وتعتبر نظريته في الشخصية واستكشافاته لمتغيراتها وتقنيات قياسها توظيفاً النظريات، والتجارب الّتي سادت في عصره في بناء نظرية جديدة في

الشخصية تعتمد على فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الأساسية نفسية المنشأ أو فكرة التشكّل النسقي لهذه الحاجات أو الدوافع نفسية المنشأ أو فكرة التشكل النسقي لهذه الحاجات أو الدوافع، وهذه النظرية هي صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، ومن أبرز معالمها محاولة إقرار التكامل بين الجوانب القيمة من نظرية التعلم وأساسيات نظرية التحليل النفسي **(قشقوش ومنصور، 1979، ص 25)**.

واعتمد **(Murray,1938)** في نموذجه النظري مفهوم الحاجة ، والّذي اعتبره أساس السلوك وهو تكوين ملائم أو مفهوم فرضي يكمن وراء القوّة في منطقة المخ ، وهي القوة الّتي تنظم الإدراك، الفهم، التعقل، النزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى وجهة معينة، وأن كل حاجة يصاحبها شعور أو انفعال خاص تتميّز به، وقد تكون الحاجة ضعيفة أو قوية، وقتية أو دائمة في تفاعل مستمر مع الوسط البيئي، ما دامت البيئة تستطيع أن توّفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة أو أن تكون مليئة بالحوافز الّتي تعيق السلوك.

وقدم **(Murray,1938)** في إطار نظريته تصنيفاً للحاجات باعتبارها متغيرات للشخصية ، بلغت نحو (40) حاجة مقسمة إلى حاجات حشوية المنشأ عددها (13)، وحاجات نفسية المنشأ وعددها (20) حاجة، واعتبرها حاجات عالمية تتوافر لدى جميع الأفراد بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو عمرهم **(نشواتي، 1986، ص 217)**.

ومن بين هذه الحاجات الّتي أقرها **(Murray,1938)** بوجودها الحاجة للإنجاز الّتي يرمز لها **(n.ach)** اختصاراً لِـ **(need forachievement)**، وتعرف أيضاً بالاتجاه الإنجازي **(Achievement Attitude) (قشقوش ومنصور، 1979، ص 27)**.

وكانت لأعمال **(Murray,1938)** حول الدافعية للإنجاز فضل بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمت من تصورات نظرية ، وابتكارات منهجية مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطية لقياس الشخصية الّتي طوّرت فيما بعد لقياس الدافع ية للإنجاز ، ويعتبر هذا الباحث بمثابة القوّة الدافعة في نظرية الشخصية، إذ يعد الرجل الثاني بعد **(Freud)** الّذي أثر في دراسة علم النفس الدافعي **(قشقوش ومنصور، 1979، ص 34)**.

2- الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع – القيمة:

يرى عدد من الباحثين مثل **(Eccles & al.,1983)**، **(Wiener,1992)**، **(Wigfield&Eccles,1992)**، **(Higgins,2007)**، **(Rose & Sherman,2007)** أن بنيات التوقع والقيمة

والنماذج النظرية القائمة عليها لها تاريخ طويل في مجال علم النفس، وبخاصة في مجال الدافعية للنجاح، وأن مفهومي التوقع والقيمة تم تحديدهما في البداية من قبل منظّرين مثل **(Tolman,1932)** الّذي أوضح كيفية عمل توقعات النجاح في مجالات مختلفة، و **(Lewin,1936)** الّذي وأوضح كيف أن قيمة (تكافؤ) نشاط ما تؤثر أهميتها بالنسبة للفرد **(in Wigfield& al.,2000,p77).**

وأشار خليفة (**2000، ص 107**) إلى وجود العديد من نظريات التوقع، إلاّ أن نظرية التوقع لِـ **(Tolman)** في مجال الدافعية هي أكثرها ارتباطاً بالسياق ذاته، حيث أوضح هذا الباحث أن الميل إلى أداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

أ- المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

ب- متغير التوقع: وهو الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

ج- متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

وذكر **(Korman,1974)** أن توجه الفرد ومثابرته للوصول إلى الهدف المنشود، يتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة.

وبرزت أهمية منحى التوقع – القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة، حيث أشار **(Katz,1968)** إلى أهمية هذا المنحى في تفسير انخفاض سلوك الإنجاز لدى جماعات الأقلية نظراً لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز، والعكس أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة لقيمة توقعاتهم عن سلوك الإنجاز، هذا التصوّري يمثل تطبيقاً لإطار التوقع –القيمة في فهم الدافعية للإنجاز، والسوك الموّجه نحو الإنجاز(**صرداوي، 2009، ص 107**).

وورد في خليفة (**2000، ص 108**) أن **(Lawler & Porter,1967)** أشار إلى الارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي تحصّل عليها من وراء هذا العمل، وللتنبؤ بالسلوك الموّجه نحو الإنجاز إننا بحاجة إلى معرفة كل من دافعية الفرد أو حاجته للإنجاز، وتوقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين، مع الأخذ في الاعتبار التفاعل القائم بين المتغيرين، والذي تم تناوله من قبل أبرز الممثلين لهذا المنحى، وهما **(Mc Clelland,1953)**، و **(Atkinson,1957).**

1.2- نظرية (Mc Clelland,1953):

تأثر **(Mc Clelland,1953)** بأعمال **(Murray,1938)**، حيث تبنى المنحى الكتلي في دراسة الشخصية، ورغبته في اختبار كل الحقائق المتعلقة بالشخص، واهتمامه بنظام الحاجات وقياسها مما جعله أنه من إتباع **(Murray,1938)** بدرجة كبيرة.

قدم **(Mc Clelland,1953)** نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم " نموذج الاستثارة الانفعالية " **(Affectivearousel model)**، الّذي يتضمن الخاصية الوجدانية للسلوك، وفي أعماله المبكرة نسبياً في مجال الشخصية، ميّز بين الدوافع والسمات والخطط التصوّرية العامة، حيث الدوافع تحدد " لماذا " يسلك الناس على النحو الّذي يقومون به، فهي الأنماط الداخلية للسلوك. أما السمات فهي تصف الاتساقات في السلوك، أيّ أن مكوّن السمة يفسّر " كيف " يسلك الناس. أما الخطط التصوّرية العامة فتشير إلى تصوّرات الشخص واتجاهاته نحو العالم ونحو نفسه، وهي تتضمن الأفكار والاتجاهات والخصائص المميّزة.

والدوافع في نظام **(Mc Clelland,1953)** هي بمثابة ينابيع مصادر الفعل أو العمل ، وهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليل السلوك، حيث يتحدد الدافع على أنه " تجديد " بواسطة أمارة للتغير في موقف وجداني **(قشقوش ومنصور، 1979، ص 35)**.

وقد شغلت دافعية الإنجاز في نموذج **(Mc Clelland,1953)** مكانة هامة، حيث حظيت بقدر كبير من الاهتمام تجلى في البحوث والدراسات التي أجريت حولها.

وهو يرى أن هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف، الإيجابية أ السلبية التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعياً وفق مستوى معين من الامتياز أو التفوّق، وحين يقيّم الأداء على أنه نجاح أو فشل **(قشقوش ومنصور، 1979، ص 38)**.

وبعبارة أخرى، فإنه يمكن القول بأن الدوافع تمثل محرّكات للسلوك، وأن الانفعالات تعتبر إطاراً وجدانياً فعّالاً للدوافع، والسمات هي طريقة للتعبير عن الدوافع. أما الخطط التصورية العامة فهي تصوّراتنا ومعارفنا بأنفسنا وبالآخرين **(حسن، 1998، ص 12)**.

ونقلاً عن خليفة **(2000، ص 109)** أوضح **(Korman,1974)** أن التصوّر النظري في دافعية الإنجاز لدى **(Mc Clelland,1953)** له أهمية كبيرة لسببين:

- **السبب الأوّل** : والذي قدم أساساً نظرياً الذي يمكن من خلاله مناقشة ، وتفسير نمو دافعية الإنجاز لدى بعض الأفراد ، وانخفاضها لدى البعض الآخر ، حيث تمثل نتائج الإنجاز أهمية كبيرة، من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي في الأفراد . فإذا كان العائد إيجابياً ارتفعت الدافعية، وإذا كان سلبياً انخفضت الدافعية، والتنبؤ بالأفراد الّذين يؤدون بشكل جيّد في موقف الإنجاز مقارنة بغيرهم.

- **السبب الثاني** : والّذي يتمثل في استخدام فروض تجريبية أساسية لفهم ، وتفسير ازدهار وانخفاض النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة إلى الإنجاز في بعض المجتمعات.

ولعّل من المعالم المميّزة لعلم النفس الحديث أن مجموعة **(Mc Clelland,1953)** قد ركّزت في تنظيرها، وفي تأصيل تصوّراتها النظرية بالبحوث التجريبية أساساً على متغير دافعي واحد وهو دافعية الإنجاز. وفي التأصيل النظري للدافعية قدمت أعمال هذا الباحث اسهامةً بالغة القيمة، تمثلت في الانتقال من تصوّر الدافعية يقوم على حتمية الحاجة إلى تصوّر آخر تبدو فيه الحاجة محتومة، بما يرتبط بها من توقع وجداني، وقد تأثر في ذلك بنظريات **(Yung)** و **(Tolman)** ويتضح هذا من الصياغة الأولى لنظريته، حيث قرّر أن الدافع يصير عبارة عن ارتباط وجداني قوّي يتميّز بوجود رد فعل توقعي تجاه الهدف، وهذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين أمارات معينة، وبين اللذة والألم(**قشقوش ومنصور،1979، ص 39**).

2.2- نظرية (Atkinson,1957):

يعد **(Atkinson,1957)** أحد جماعة **(Mc Clelland,1953)** الأقربين، والنشيطين الّذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية، ودافعية الإنجاز.

وقدم **(Atkinson,1957)** من خلال كتاب **(An introduction to motivation)** سنة (1964) وكتاب (**Theory of achievement motivation)** سنة (1966) نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية ، وحاول أن يستخلص من أعمال **(Hull,1930)** و **(Miller,1950)** و **(Tolman,1955)** و **(Lewin,1959)** وغيرهم من المنظّرين في مجال الدافعية ماهية محددات السلوك، كما حاول أن يوجد نوعاً من العلاقة الرياضية بين مكوّنات النظرية **(قشقوش ومنصور، 1979، ص 39)**.

وأكدت نظرية **(Atkinson,1957)** على الدافعية المستثارة **(Aroused motivation)** وهي السعي تجاه نوع معين من الإشباع أو الهدف. وهذه الدافعية تعتبر دالة لمتغيرات ثلاث:

قوّة الدافع الأساسي(ع)، وتوقع تحقيق الهدف (ت)، والقيمة الحافزة المدركة (ز)، أيّ أن؛

الدافعية المستثارة(د)= (ع × ت× ز)

شكل رقم (01) نموذج الدافعية المستثارة لِـ **(Atkinson,1957) (صرداوي، 2009، ص 82)**.

ويستفاد من هذا النموذج أن الدافعية المستثارة لدى شخص ما كي يسلك بطريقة معينة تتوقف على قوّة أو استعداد دوافعه، وعلى ماهية إدراكه لجانبين في الموقف – أوّلهما يتمثّل في توقعات الفرد بخصوص إمكانية تحقيق الهدف، والثاني يتمثّل في القيم الحافزة الّتي ينطوي عليها الهدف.

واتسمت نظرية **(Atkinson,1957)** في دافعية الإنجاز بعدد من الملامح تميزها عن نظرية **(Mc Clelland,1953)** أهمها أنها أكثر توجهاً معلمياً ، وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات الّتي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة، كما تميّز **(Atkinson,1957)** بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، كما وضع نظرية دافعية الإنجاز في إطار منحى التوقع – القيمة متبعاً في ذلك توجهات كل من **(Tolman,1955)** و**(Lewin,1959)**، وافترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل **(خليفة، 2000، ص ص 112 - 113)**.

وأشار **(Beck,1978)** إلى أن **(Atkinson,1957)** هو أوّلمن وضع نظرية دافع الإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع – القيمة.

ورد عن قشقوش ومنصور **(1979، ص 40)** أن **(Litwin& Stranger,1975)** يرى أن نظرية **(Atkinson,1957)** تقوم على مبادئ أساسية من حيث أن الحاجات ، والدوافع هي صمامات أو منافذ توّجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة في الجسم ، وقد أهتم بالعوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل :عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه:

1- ما يتعلق بخصال الفرد:

على حد تعبير **(Atkinson,1957)** يوجد نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز:

- **النمط الأوّل:** الأشخاص الّذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

- **النمط الثاني:** الأشخاص الّذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل مقارنة بالحاجة للإنجاز.

2- بالنسبة لخصائص المهمة:

يوجد موقفان أو عاملان يرتبطان بخصائص المهمة **(Task)** أو العمل المراد إنجازه، والّتي يجب الاهتمام بهما وهما:

- **احتمالية النجاح (Probability of Success: Ps):**

والّتي تشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة، وهي أحد محددات المخاطرة. فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح موجودة عنده، على عكس المهمات الصعبة أين الفروق في درجة دافع التحصيل تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

- **الباعث للنجاح في المهمة (TaskIncentive forSuccess: Is):**

ويقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي **(IntrinsicInterest)** لأيّ مهمة بالنسبة للشخص. فالنجاح في حد ذاته حافزا، والنجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكّل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة.

وقد اعتمد **(Atkinson,1957)** على معادلات رياضية لإبراز العلاقة بين العوامل المحددة للدافع للإنجاز وتفاعلها فيما يتعلق بالميل إلى تحقيق النجاح أو الميل إلى تجنب الفشل. ويعتبر الميل إلى النجاح دالة مضاعفة لكل من الدافع لبلوغ النجاح ، واحتمالية النجاح وقيمة الباعث للنجاح والمعادلة هي:

الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح

Tendency for success=motive to achieve success × probability of success ×the incentive valueof success

شكل رقم (02) مكوّنات الميل إلى النجاح وفقا لمعادلة**(Atkinson,1957) (صرداوي، 2009، ص82).**

ويرى **(Atkinson,1957)** أن الميل إلى الحصول على النجاح أمر متعلم ، وهو يختلف باختلاف الأفراد واختلاف المواقف في الفرد نفسه ، ويتحدد الأمل للنجاح من خلال دوافع النجاح، الاحتمالات الذاتية للنجاح، وقيمة بواعث النجاح . كما يرى أن الدافع إلى بلوغ النجاح خاصية أو سمة ثابتة وعامة نسبياً في الفرد حيث تكون موجودة في أيّ موقف سلوكي.

أما قيم المتغيرين الآخرين (احتمالية النجاح وقيمة الباعث للنجاح) فهما يعتمدان على خبرات الفرد الماضية في مواقف معينة ، بحيث تكون متشابهة للخبرات الجديدة التي يواجهها الفرد في الوقت الراهن، وتتغير هذه المتغيرات بتغير حركات الفرد من موقف إلى موقف سلوكي آخر، لهذا فهما يتعاملان كخصائص مرتبطة بمواقف خاصة **(موسى، 1994، ص 404)**.

و أوضح **(Atkinson,1957)** أن الأشخاص مرتفعي الدافع لبلوغ النجاح يشعرون بالفخر ، لاستمتاعهم بتحقيق النجاح في حالة الإنجاز، ويعتبر الميل إلى تجنب الفشل هو أيضاً محصلة لثلاثة عوامل حددها في معادلة موازية للمعادلة السابقة، وتستخدم الصياغة المضاعفة لتحديد قوّة الميل إلى تجنب الفشل والمعادلة هي:

الميل إلى تجنب الفشل = الدافع إلى تجنب الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل

Tendency to avoid failure=motive to avoid failure × probability of failure ×the incentive value of failure

شكل رقم(03) مكوّنات الميل إلى تجنب الفشل وفقاً لمعادلة**(Atkinson,1957)(صرداوي،2009، ص 83)**.

ويتم تقديم الدافع إلى تجنب الفشل بواسطة مقياس قلق الامتحان لِـ **(Mandler&Sarason)** وغالباً ما تكون احتمالية الفشل محددة في معظم المواقف التجريبية . أما قيمة الباعث للفشل فإنها تأخذ دائماً رقماً سلبياً لأن الفشل قيمته سلبية، وبالتالي تكون قيمة الميل إلى تجنب الفشل سلبية أيضاً، واستطاع **(Atkinson,1957)** حل الصراع بين الميل إلى النجاح ، والميل إلى تجنب الفشل عن طريق افتراض أنه يوجد الميل الناتج حتى يكون دالة للميل، لبلوغ المطلب مضافاً له قوّة الميل، لتجنب المطلب والمعادلة هي:

ناتج الدافع للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تجنب الفشل

Resultant achievement motivation or resultant tendency = Motive to achieve success + Motive to avoid failure

شكل رقم (04) مكوّنات ناتج الدافع للإنجاز وفقاً لمعادلة **(Atkinson,1957) (صرداوي،2009، ص 84)**.

وفقاً للنموذج النظري الّذي وضعه **(Atkinson,1957)** يمكن طرح شكلين لتفاعل مكوّنات التوجه الإنجازي وهما:

1- الشكل الأوّل: حينما يكون الدافع إلى النجاح **(Motive to achievesuccess)** أكبر من الدافع إلى تجنب الفشل **(Motive to avoidfailure)** أيّ ***(ms>maf)***، فإن الميل إلى النجاح **(Tendency for success)** تصبح له قيمة إيجابية، ويصنف الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط الدافعي على

أنهم مرتفعين في ناتج الدافع للإنجاز (**resultanttendancy**)، ولذا هؤلاء الأفراد يقتربون من الأنشطة ذات الطبيعة الإنجازية حينما تتاح لهم الفرصة (**حسن، 1998، ص 29**).

وبعبارة أخرى فإن ذوي الدافع للإنجاز العالي ، يتميّزون باستعداد وكفاح من أجل النجاح، ويسعون إلى الإشباع الّذي يأتي من تحقيق الأهداف الّتي تكون فيها فرص النجاح معقولة، ويفضلون الحصول على نقد في وقته ، وتغذية راجعة في أدائهم (**منصور، 1992، ص 206**).

2- الشكل الثاني: حينما يكون الدافع إلى تجنب الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح (***maf>ms***)، فإن الميل إلى النجاح تصبح له قيمة سلبية، ويصنف الأفراد الّذين يتسمون بهذا النمط الدافعي على أنهم ذوي ناتج منخفض في الدافع للإنجاز، ومن ثم لا يقتربون من المهام ذات الطبيعة الإنجازية.

وأوضح (**Atkinson,1957**) أن هناك تبايناً منتظماً لدافع الإنجاز كدالة لاحتمالية النجاح في أداء المهمة. فحينما يكون الدافع للنجاح أعلى من الدافع لتجنب الفشل، فإن دافع الإنجاز يبلغ أقصى حد له حينما يكون احتمال النجاح يساوي (50%) أو أكثر، وأن شدة الدافع للإنجاز تتناقص بشكل منتظم حينما يتزايد احتمال النجاح أو يتناقص عن المستوى المتوسط للصعوبة. فالمواقف المتوسطة الصعوبة أو الّتي يصل احتمال النجاح فيها (50%) تمثل مواقف استثارة الدافع.

ووضع (**Atkinson,1957**) افتراضاً أساسياً في نظرية الدافع للإنجاز مفاده أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في السلوك تحت مجرد أيّ ظرف ، وفي ظل أية مهمة روتينية، ولكن فقط حينما يقدم الموقف نوعاً من التحدي الشخصي. كما قدم تفسيراً وجدانياً للعلاقة بين احتمالية النجاح وقيمة الباعث للإنجاز ، بحيث أن الأفراد الّذين يتسمون بحاجة مرتفعة للإنجاز ، والمتوجهين نحو النجاح يدركون أن النجاح في المهام السهلة لا يجعلهم يشعرون بالفخر والاستحسان، وأن المهام الصعبة تتيح لهم فرصة ضئيلة للنجاح، ولأنهم واقعيون فإنهم يتجنبون تلك المهام على الرغم من رغبتهم في النجاح فيها، ومن ثم لا يجدون سوى المهام المتوسطة الصعوبة والّتي تمثل تحدياً لهم، ويشعرون بعدم الفخر والاعتزاز.

أما الأفراد ذوو الحاجة المنخفضة للإنجاز والمهددين بالفشل، فإنهم إما يفضلون أداء المهام السهلة جداً، حيث يبدو احتمال الفشل ضئيلاً جداً، ويتوقع منهم الاستمرار فترة طويلة،

وإما يفضلون أداء المهام الصعبة جداً حيث تبدو إمكانية الفشل متوقعة لحد كبير، وعندما يحدث الفشل يستثير قدراً أقل من الخجل وربما ميلاً للاستحسان من الآخرين لاضطلاعهم بهذه المهام الصعبة، ومن ثم فإن الاستثارة الوجدانية لكلا النمطين من الدافع للإنجاز تتزايد لأقصى حد في المواقف متوسطة الصعوبة (**حسن، 1998، ص 32**).

وأشار بعض الباحثين إلى أن نموذج (**Mc Clelland-Atkinson**) في الدافعية للإنجاز يعد نموذجاً نظرياً في التصوّر وشمولية الرؤية ، حيث استطاع الباحثان صياغة نظريتهما في معادلات رياضية ، وإخبارها في عدة مواقف مرتبطة بالحياة الواقعية ، واستخدامها في بعض القضايا الهامة، والمجالات مثل الاقتصاد والإدارة والتعليم.

ورد عن خليفة (**2000، ص 124**) أنه بالرغم ما حققه نموذج (**Mc Clelland-Atkinson**) في الدافعية للإنجاز على مستويات التنظير والبحث والتطبيق الامبريقي، إلاّ أنه أظهر بعض الجوانب من القصور منها:

- غموض مفهوم القيمة، والظروف الّتي تتزايد فيها قيم شيء معين.
- تعامل النظرية مع متغير الإنجاز كدافع داخلي، واهتمامها بالدوافع الداخلية وإهمالها للعوامل النوعية الخارجية، علماً بأن معظم مواقف الإنجاز يوجد بها النوعان معاً.
- اقتصار النموذج على المهام ذات المخاطرة ، والّتي تتطلب بذل الجهد والكفاءة، بينما توجد مهام ينجزها الفرد ولا يوجد بها مخاطرة الفشل.
- تركيز النموذج النظري واعتماده دراسات خصت الذكور دون الإناث ، فأصبحت توقعات النموذج لا تنطبق على الإناث.
- عدم توفر دليل أمبريقي الذي يدعم التنبؤ الذي ذكره (**Atkinson,1957**) حول الأفراد ذوي الدافعية الإيجابية (***ms>maf***) الذين يفضلون المهام المتوسطة الصعوبة، والأفراد ذوي الدافعية السلبية (***maf>ms***) الّذين يفضلون المهام المتطرفة أيّ المهام السهلة جداً أو الصعبة جداً.

3- تصوّرات نظرية جديدة لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) في الدافعية للإنجاز:

أشار خليفة (**2000، ص ص 128 - 130**) إلى ظهور صياغات، ومعالجات نظرية جديدة لنموذج (**Mc Clelland-Atkinson**) في الدافعية للإنجاز في الستينات، والسبعينات من القرن الحالي، وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريقين: فريق أوّل اقترح ممثلوه – وهم

قلة- تقديم صياغات بديلة لهذا النموذج، بينما فريق ثان اقترح أصحابه تقديم بعض التعديلات والتصويبات، وجاءت التصوّرات والصياغات النظرية الجديدة لهذا النموذج على النحو التالي:

1.3- نموذج (Vroom's model):

نظراً لنموذج **(Atkinson)** الّذي ركّز على دافعية الإنجاز كأحد أنواع الدافعية الداخلية، ولم يأخذ في الحسبان المكوّن الخارجي للدافعية، ظهرت بعض النماذج الّتي أعطت الاهتمام للدافعية الخارجية، ومن بينها نموذج **(Vroom's model)** في مجال الدافعية الصناعية الّذي ظهر سنة (1964)، والّتي ركّزت أساساً على المظاهر الخارجية للدافعية.

وقد اهتم **(Vroom)** بالقوّة الموجهة نحو الفعل **(Force toward Action :Fi)**، وافترض أن أيّ فعل يؤدي إلى العديد من النتائج، وأوضح أن القوى نحو الفعل تتحدد بعاملين:

1- مكافئ حيّز النتائج أو المترتبات من الدرجة الأولى **(Valence :Vj)**.

2- التوقع بأن الفعل سوف يؤدي إلى هذه النتائج **(Expectancy :Eij)**.

وتتمثل صياغة نموذج **(Vroom)** في أن القوى نحو الفعل هي دالة لمقدار تكافؤ كل ناتج ***(Vj)*** مضروباً في التوقع بأن الفعل ***(i)*** سوف يؤدي إلى ناتج أو مخرج ***(j)*** وهي:

القوى نحو الفعل = مجموع التوقع × تكافؤ كل هذه النتائج

Force toward Action = some expectancy × Valence of each these outcomes

Fi = Eij × Vj

شكل رقم (05) مكوّنات دافعية الإنجاز وفقاً لمعادلة **(Vroom,1964)** **(خليفة، 2000، ص 130)**.

وأشار **(Vroom)** إلى أن الدافعية هي عملية اختيار من بين عدة أفضليات متاحة للفرد. فالإنسان الّذي لديه هدف معين ، ويسعى لتحقيقه عليه أن يختار سلوكاً معيناً لتحقيق هذا الهدف، وفي هذه الحالة سيقوم بوزن وتقدير مدى توقع ، واحتمال تحقيق أنواع معينة من السلوك المرغوب **(تشوافت، 2001، ص 43)**.

واعتبر هذا الباحث أن القيمة **(Valence)** والوسيلة **(Instrumentality)**، ومستوى التوقع **(Level ofexpectancy)** معايير أساسية ترتكز عليها الدافعية للعمل، حيث يعني معيار القيمة قوّة ميل الفرد وأفضليته اتجاه نتيجة معينة ، فهو درجة الجاذبية الّتي يعطيها الفرد للمكافأة وهو يفضل تلك النتيجة على غيرها . وتكون القيمة سالبة إذا لم يفضّل الفرد مكافأة ما وهو يفضّل

عدم تحقيقها، وتكون القيمة مساوية لصفر إذا كان الفرد حيادياً بالنسبة لنتيجة ما، وهذه النتيجة تصبح لا قيمة لها بالنسبة للفرد وهو لا يهمه تحقيقها.

ويشير معيار الوسيلة إلى مدى قناعة الفرد ، واعتقاده بأن تحقيق نتيجة من المستوى الأوّل (الأداء والإنجاز المحقق) سيؤدي إلى تحقيق نتيجة من المستوى الثاني.

أما معيار التوقع فيشير إلى مدى توقع الفرد بأنّ يؤدي جهده إلى الإنجاز ، والأداء (نتيجة المستوى الأوّل) ومدى قناعة الفرد ، واعتقاده بأن الإقدام على سلوك معين سيؤدي إلى تحقيق نتيجة معينة **(حريم، 1997، ص 134)**.

إن القيمة تعني تقدير الفرد لمكافأة جهده، وأن الوسيلة تعني إدراك الفرد بأن تحقيق مستوى أداء جيّد سوف يؤدي إلى مكافأة ، وستكون دافعيته مبنية على أساس الفعالية المدركة بين فعل ما ومكافأة معينة. أما مستوى التوقع فيعني إدراك العلاقة بين المجهود الّذي يعتقد الفرد بأنه قادر على بذله، واحتمالات نجاحه انطلاقاً من تقديره لقدراته**(تشوافت،2001، ص 43)**.

واستناداً لما سبق ذكره، فإنه يمكن صياغة المعادلة التالية:

الدافعية= التوقع × الوسيلة × القيمة(الجاذبية)

Motivation = Expectancy × Instrumentality × Valence

$$M = E \times I \times V$$

شكل رقم (06) مكوّنات الدافعية وفقاً لنموذج **(Vroom) (صرداوي، 2009، ص 98)**.

والفرد الّذي يقرر بأنه لو بذل جهداً كبيراً سيؤدي إلى أداء متميّز ، ويكون لديه توقع قريب من الواحد **(1)** وهو شبه مؤكد . أما الشخص الّذي يقرر بأنه مهما بذل من جهد فيكون توقعه ضعيفاً لكي يؤدي ذلك إلى أداء متميّز، وعندئذ يكون توقعه قريباً من الصفر. أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الأداء / الإنجاز والنتيجة، فإن الفرد يحاول أن يربط هذا الأداء / الإنجاز بالمكافأة المرغوبة، أو يتوقع إلى أيّ مدى يمكن أن يساعد الأداء المتميّز (وسيلة) في تحقيق نتيجة مرغوبة وهذا الاحتمال يمكن أن يتراوح من **(−1 إلى +1)**. فالفرد الّذي لا يعتقد وجود علاقة قوّية بين الأداء المتميّز ، وتحقيق نتيجة ما مثل ترقية / مكافأة تشجيعية ستكون الوسيلة أو الارتباط يساوي صفراً. أما إذا كان لدى الفرد اعتقاد بأن الأداء المتميّز له علاقة بالترقية أو

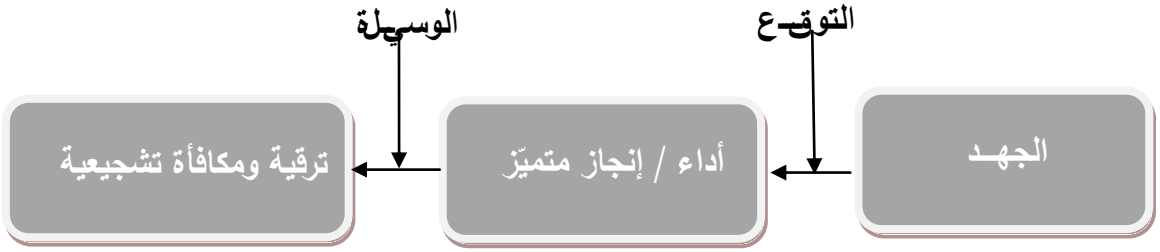
المكافأة التشجيعية، فستكون الوسيلة إيجابية. وهكذا تكون الدافعية للعمل عالية في الحالات التالية:

أ- إذا كان التوقع عالياً لدى الفرد العامل، ومعناه أن يكون لديه شعور، واعتقاد قوّي في إمكانية تحقيق إنجاز عالٍ.

ب- إذا كانت الوسيلة عالية لدى الفرد العامل، ومعناه أن يعتقد بوجود علاقة بين الأداء العالي المتميّز، والنتيجة المرغوبة مثل الترقية.

ج- إذا كانت القيمة والجاذبية عالية لدى الفرد العامل، ومعناه أن تحتل النتيجة أو المكافأة التشجيعية الصدارة بين أولويات الفرد، وأن عناصر المعادلة الثلاثة يجب أن تكون عالية.

والشكل التالي يوضح العلاقة بين هذه العناصر:



شكل رقم (07) العلاقة بين عناصر الدافعية وفقاً لنموذج **(Vroom)** **(حريم، 1997، ص 136)**.

وبالرغم من أن **(Vroom)** يعد من الباحثين الّذين حاولوا تقديم بعض التعديلات لنموذج **(Mc Clelland-Atkinson)** إلاّ أن نموذجه لم يضع في الحسبان مكّون الفروق الفردية، وأنه ركّز على الدافعية الخارجية، وأنه لم يعط لعلاقة التوقع بقيمة الباعث اهتماماً ، وافترض أنهما مستقلان، وأوضح أهمية كل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية.

ذكر بعض الباحثين أمثال **(Robbins)** أن هذا النموذج ذو أهمية في التسيير الإداري واعتقد**(Ivancevitch)** أنه من الناحية التطبيقية ذات فائدة كبيرة للإدارة والمديرين.

أما **(Luthans)** فيرى بأن هذا النموذج هام جداً في فهم السلوك التنظيمي والدافعية في العمل ، فهو يساعد الإدارة على فهم وتحليل دافعية العمال، وتحديد بعض المتغيرات ذات العلاقة.

وقد عرف نموذج **(Vroom)** صياغة جديدة من خلال أعمال **(Lawler & Porter,1967)**

حيث أضاف نموذجهما الجديد متغيراً جديداً يتمثل في رضا العامل عن عمله ، ويتحدد هذا المتغير بمدى تقارب النتائج المحققة بصفة فعلية من قبل العامل مع النتائج الّتي يعتقد بأنه يستحقها**(حريم،1997، ص 138).**

2.3- تصوّر (**Wiener,1965**):

قام **(Wiener,1965)** بمراجعة نظرية دافع ية للإنجاز لنموذج **(Mc Clelland-Atkinson)** وافترض أن النجاح يترتب عنه تدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف، أما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد . وأوضح هذا الباحث أن فشل الفرد في مهمة ما سوف يجعله يثابر، ويبذل المزيد من الجهد لإنجاز هذه المهمة، ويترتب عن هذا الفشل إثارة الدافعية مرة أخرى. وينتج عن الفشل في أداء مهمة نوعان من التوافق للميل الناتج:

1- انخفاض احتمالية النجاح، حيث يتحقق الفرد من أن المهمة صعبة أكثر مما يتصوّر.

2- تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية، وينشأ عن هذا النوع الثاني من التوافق نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف. وأطلق **(Wiener,1965)** على الدافعية المتبقية من المحاولة الأولى، والدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم " ميل القصور الذاتي ". وجاءت صياغته للمعادلة على الشكل التالي:

الميل الناتج = (الدافع لبلوغ النجاح–دافع تجنب الفشل) (احتمالية النجاح× قيمة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي

TR=(Ms-Maf) (Ps×Is)+Tg

شكل رقم (08) الدافعية للإنجاز في ضوء تصوّر **(Wiener,1965) (صرداوي، 2009، ص 88).**

وفي ضوء تصوّر**(Wiener,1965)** من خلال معادلته، يتوقع أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتجنب الفشل **(Ms>Maf)** سوف تتزايد الدافعية لديهم بعد الفشل ، في حين الأفراد الذين تتزايد لديهم الدافع لتجنب الفشل عن الدافع للنجاح **(Maf>Ms)** سوف تتناقص الدافعية لديهم مع زيادة عدد مرات الفشل ، ولأن الميل الناتج عندهم يكون سلبياً دائماً، وهذا يعني أن الميل السلبي بعد النجاح يتوقف و يستمر بعد الفشل **(خليفة، 2000، ص 132).**

3.3- تصوّر (Horner,1968):

في النصف الثاني من الستينات من القرن الحالي اهتمت **(Horner,1968)** - إحدى تلامذة **(Atkinson)** - بدراسة دافعية الإنجاز لدى المرأة، حيث حاولت معالجة بعض جوانب القصور الّتي ظهرت في نموذج **(Mc Clelland-Atkinson)**، وذلك من خلال طرحها لمفهوم جديد يفسّر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الانجازية، وهذا المفهوم هو الدافع لتجنب النجاح **(Motive to avoidsuccess :Ms)** أو الخوف من النجاح **(Fear to success)**، والّذي اعتبرته أحد صفات الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث ، والّتي تتكون مبكراً أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي **(خليفة، 2000، ص 134)**.

ويتمثل الإطار الفكري الّذي اكتنف تفكير **(Horner,1968)** حول مفهوم الدافع لتجنب النجاح في أن الأنثى تتعرض لصراعات، وتهديدات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها ، وأوضحت هذه الباحثة أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع، فنجاحها قد يعني فشلها ، فهي تريد أن تكون ناجحة إلاّ أنها تخاف - وفقاً للتوقعات الاجتماعية السائدة - من أن يؤدي نجاحها في الدراسة أو في المهنة إلى فشلها كامرأة، أو نبذ المجتمع لها. فهي في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل بل تخشى النجاح . ومن ناحية أخرى إذا فشلت فذلك ناتج لعدم التزامها بمعايير الأداء. أما إذا نجحت فهي لم تلتزم بتوقعات المجتمع عن دورها كأنثى **(خليفة، 2000، ص 134)**.

وتجدر الإشارة إلى أن **(Horner,1968)** لم تضع تصورها هذا في معادلة بل قام كل **(Arkes& Graske,1977)** بصياغتها بالنسبة للإناث، وجاءت على الشكل التالي:

ناتج دافعية الإنجاز= (الدافع لبلوغ النجاح-الدافع لتجنب الفشل-الدافع لتجنب النجاح)
(احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)
Tr= (Ms-Maf –M-s) (Ps×Is)

شكل رقم (09) الدافعية للإنجاز في ضوء تصوّر **(Horner,1968)** **(صرداوي، 2009، ص 89)**.

وتعد هذه المعادلة في غاية الأهمية عند حساب الدافع للإنجاز لدى الإناث ، لأنّها تفترض وتضع في الحسبان أن الإناث تعانين من الصراع بين الدافع إلى النجاح ، وصفات الدور الجنسي المكتسب اجتماعياً، والّذي يكف من توجههن نحو السعي إلى الإنجاز.

وبوجه عام أشار هذا التصوّر النظري إلى أن المناخ الثقافي للمجتمع ينمي لدى المرأة دافعاً لتجنب النجاح (**خليفة، 2000، ص 135**).

ورد عن صرداوي (**2009، ص 90**)، وبالرغم من الاهتمام المتزايد للباحثين لتصور (**Horner,1968**) لدافعية الإنجاز لدى المرأة في فترة السبعينات إلاّ أن الفحص الدقيق له كشف عن بعض جوانب القصور منها ما يلي:

- استنتج (**Morgan & Muster,1973**) من دراستهما على عينة من طلاب المدارس العليا من الذكور، والإناث أن النتائج المتحصل عليها لا تعكس سوى سلوك الإناث في موقف المنافسة مع الذكور.

- أوضح (**Feather & Raphelson,1974**) أن إجراء (**Horner,1968**) يعبّر عن تنميطات أو نواتج متعلقة بنظريات التعلم الاجتماعي حول ما يعتقد أنه ملائم اجتماعياً من أشكال الإنجاز بالنسبة للذكور والإناث.

- أضاف (**Feather,1975**) أن مظاهر القلق الّتي تظهر في نسيج القصص الّتي يكتبها الأفراد استجابة للموجهات اللفظية في تجربة هورنر، والّتي فسرّت على أنها قلق أو خوف من النجاح، ربما كانت تقنيات أو تنميطات اجتماعية أو ثقافية يتبنونها أكثر من كونها دوافع أو مظاهر قلق.

- يرى (**Condry& Dyer,1976**) أن ثمة مجموعة من التوقعات القائمة على أساس الخبرة السابقة حول النتائج السلبية الّتي قد تحدث حينما ينحرف الأفراد عن المعايير الجنسية الملائمة للدور ، فالنواتج الخاصة بالنجاح والفشل على السواء يخشاها كل من الرجال والنساء، وإذا حصل لهذه النتائج أن تتغير أو تختفي، فإن الخوف من النجاح سوف يتلاشى.

- وأوضح (**Wrightsman& Seaux,1977**) أن هناك شواهد على أن الدرجات المرتفعة للإناث على متغير الخوف من النجاح غير ثابتة، كما أن الفروق الجنسية في هذا الصدد تأتي بشكل معاكس أحياناً وفقاً للعمر والعرق، والوضع الجغرافي ونمط التعليم الجامعي.

- أشار (**Hoffman,1977**) إلى أن الدراسات التي أجريت في السبعينات أوضحت أن قلة من النساء كشفن عن خوفهن من النجاح مقارنة بالرجال.

- عارضت (**Tressemer,1976**) تصوّر (**Horner,1968**) في أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في الدافع إلى التجنب، وأرجعت ذلك إلى طبيعة منهج القياس المستخدم، حيث استخدمت في

دراستها مقياساً اسقاطياً ، و لتجنب المشكلات المرتبطة بالقياس الاسقاطي ، و صممه **(Zuckerman &Allison,1976)** مقاييس موضوعية جديدة لقياس الدافع لتجنب النجاح.

- وتوصل **(Saad,Lenauer,Shaver& Dunivant,1978)** - باستخدام مقياس موضوعي لقياس الدافع لتجنب الفشل - إلى أنه ليس هناك فروقاً بين الذكور والإناث في هذا الجانب.

- وبيّنت دراسة **(Slovic,1966)** أن الذكور أكثر تقبلاً للمخاطرة العالية من الإناث.

4.3- تصوّر (Birney & al.,1969):

وجه **(Birney& al.,1969)** جملة من الانتقادات إلى تحليل **(Atkinson)**، وافتراضاته واستنتاجاته الّتي توصل إليها في نظرية دافعية الإنجاز، وذلك للأسباب التالية:

أ- إن النتائج التي توصل إليها **(Atkinson & Litwin,1960)** تدعم نظريتهما إلاّ أنها أمدتنا بدليل يتعارض مع هذه النظرية والتنبؤات القائمة على أساسها. فنظرية **(Atkinson)** تشير إلى أن الأفراد الّذين يحصلون على درجات مرتفعة في الدافع إلى تجنب الفشل عن الدافع لبلوغ النجاح يظهرون أداء عالياً للمهمة الّتي يحتمل النجاح فيها بدرجة متوسطة، بينما يحدث عكس ذلك لدى الأفراد الّذين يتزايد لديهم الدافع إلى النجاح عن الدافع إلى تجنب الفشل.

كما تنبأ **(Atkinson)** بأن الأفراد الّذين المرتفعين في ال دافع إلى تجنب الفشل بالمقارنة بالدافع إلى النجاح سوف يظهرون أداء مرتفعاً جداً على المهام الّتي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة. وأثبتت نتائج بعض الدراسات عكس ذلك، حيث وجد **(Moulton)** أن الأفراد الّذين يتزايد لديهم الدافع إلى تجنب الفشل عن الدافع إلى النجاح **(Maf>Ms)** لا يفضلون أداء المهام الّتي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة جداً.

ب- اعترض **(Birney& al.,1969)** على افتراض **(Atkinson)** القائل بأن:

قيمة الباعث للنجاح = 1-احتمالية النجاح(*Is=1-Ps*)

شكل رقم(10) تصوّر **(Atkinson,1957)** لدافعية الإنجاز **(صرداوي، 2009، ص 89)**.

وأوضح هؤلاء الباحثون أن أهمية المهمة تؤثر في الباعث ، كما تؤثر التدعيمات الخارجية في الأداء الناجح، ولذلك فإن الأفراد الّذين يوجد عندهم الدافع إلى النجاح أكبر من الدافع إلى تجنب الفشل **(Ms >Maf)** لا يتأثرون باحتمالية النجاح الّتي تقدر من قبل الآخريـــن،

ويستجيبون فقط في ضوء معاييرهم الشخصية. وفي المقابل نجد أن الأفراد الّذين يتزايد لديهم الدافع إلى تجنب الفشل عن الدافع إلى النجاح (Maf>Ms) أكثر تأثراً باحتمالية النجاح.

ولهذه الاعتبارات استنتج (Birney& al.,1969) أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح ، واحتمالية النجاح تمثل سؤالاً امبريقياً غير واضح، وبالتالي فإن المعادلة الّتي قدمها (Atkinson) غير صحيحة، وبها بعض جوانب القصور.

ج- أوضح (Birney& al.,1969) أن الفرد الّذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي به بالضرورة إلى كف أدائه في مواقف الإنجاز قبل البدء فيه ، وأثناء الأداء نفسه حسب افتراض (Atkinson)، إلاّ أن حسب افتراض (Birney& al.,1969) فإن الخوف من الفشل قد ينشأ عنه إما زيادة سلوك الإنجاز أو كف الأداء أو ترك الموقف.

وفي ضوء هذه الانتقادات الّتي وجهها (Birney& al.,1969) إلى نظرية (Atkinson)، اقترحوا صياغة بديلة اشتملت على فئات لأنماط من الشخصية تختلف عن تلك التي استخدمت من قبل (Atkinson). وفي هذا الشأن قام (Birney& al.,1969) بقياس الخوف من الفشل بواسطة اختبار تفهم الموضوع وتحصلوا على درجة الضغط، ومن خلال تصميمهم لهذا الاختبار أمكنهم الحصول على درجة الضغط أو الدفع العدائي (Hostile Press: HP)، واحتوت الصور المستخدمة في هذا الاختبار على أشكال مختلفة اشتملت على السعي نحو الهروب، التوافق، والتغلب على العقبات، وهي أشكال تتضمن الاستجابة للعداوة والتهديد، وليس بها ما يشير إلى أنها تعني محاولة الإنجاز.

ومن خلال هذه الصياغة النظرية البديلة ، افترض (Birney& al.,1969) أن الأفراد الّذين تعرض عليهم الصور الخيالية سوف يظهرون سلوك تجنب الفشل في موقف الإنجاز.

كما أوضح هؤلاء الباحثون أن الأفراد المرتفعين في درجة الدفع العدائي أفضل من المنخفض ينفي جميع مواقف الإنجاز. فالشخص المرتفع في الدافع العدائي ليس مدفوعاً للفشل، ولكنه يتجنب الفشل بسهولة من خلال عدم دخوله في موقف الإنجاز.

وأن الأشخاص المرتفعين في درجة الدفع العدائي ، يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح ، لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى قدراتهم ، بالمقارنة بالأفراد المنخفضين في الدافع العدائي.

وعلى الرغم من وجود هذا النموذج النظري البديل الّذي قدمه **(Birney& al.,1969)** لسنوات عديدة فإنه لم يحظ بالشيوع والانتشار مثل نموذج **(Mc Clelland-Atkinson)**، إلاّ أن أهميته تمثلت في أن يجلب اهتمام بعض الباحثين للقيام بعدد من التعديلات في هذا النموذج مثل إضافة **(Raynor,1969)** للوسيلة المدركة، وظهور تصوّر **(Atkinson &Birch,1970)** **(خليفة، 2000، ص ص 138- 139)**.

5.3- تصوّر(Raynor,1969):

قدم **(Raynor,1969)** إضافة لنموذج **(Mc Clelland-Atkinson)** من خلال توضيحه وتأكيده للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما ، واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على المستقبل.

وحاول هذا الباحث كشف غموض النتائج المتعلقة باستثارة الحاجة للإنجاز في بعض دراسات **(Mc Clelland &Atkinson)**، والّتي كشفت عن تزايد التخيل الإنجازي أو الإنجاز الخيالي في مهمة كتابة القصة تحت التعليمات المدمجة للأنا أو في حالة تضمين الأنا، والّتي تصف المهمة على أيّ نوع من اختبار الذكاء أو القيادة، وهذا ما إذا قورنت باستخدام تعليمات محايدة.

وأوضح **(Raynor,1969)** أن هذه النتائج قد لا ترجع تماماً إلى فروق واختلاف في استثارة حقيقية للإنجاز، ومن الممكن أن يدرك المفحوصون النتائج المستقبلية للأداء الناتج للمهمة موضوع الاختبار، وهو ما يؤدي إلى تزايد مستوى الدافع المستثار للإنجاز.

وقدم هذا الباحث سنة (1969) إضافة لنموذج **(Atkinson)** من خلال تأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر على مستقبله. فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر في مستوى إنجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل، وسلوك الفرد في حالة ما إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر، والنتائج المستقبلية يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل.

وللتحقق من صحة افتراض العلاقة القوية بين التوجه المستقبلي ، وأداء الفرد الراهن لمهمة ما، فقد أكد **(Raynor,1969)** على دلالة التوجه المستقبلي للأداء الأكاديمي، وذلك من خلال قياس الوسيلة المدركة **(Instrumentality Perceived)** لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين

للحصول على تقدير جيّد في مقرر يدرسونه كمدخل لعلم النفس ، وتأثير ذلك في نجاحهم المهني مستقبلاً وفقاً لتصورهم وتخطيطهم، وكان ذلك من خلال سؤال مؤداه: إلى أيّ حد تعتقد أنه من المهم بالنسبة لك أن تحصل على تقدير جيّد مقرر علم النفس لكي تحقق أهدافك في العمل مستقبلاً؟

ولقد أوضحت نتائج الدراسة أنه عندما تكون الفائدة المدركة – من قبل الطلاب لأهمية التقدير الّذي سوف يحصل عليه في المقرر– منخفضة، فإن الدرجات النهائية للطلاب ذوي الدافع للإنجاز المرتفع لا تختلف عما هي عليه لدى ذوي الدافع الإنجاز المنخفض، لكن عندما يدرك هؤلاء الطلاب أن الأداء في هذا المقرر يعد أمراً هاماً لتحقيق أهدافهم المهنية المستقبلية، فإن الّذين يتسمون بالدافع إلى النجاح أكبر من الدافع إلى الخوف من الفشل سوف يحصلون على تقديرات أعلى ، ويحققون مستويات عالية من الأداء بالمقارنة إلى الّذين يتصفون بدافع الخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح.

وتمتد أهمية التصور الّذي طرحه **(Raynor,1969)** إلى حد أنه أدخل بعض التعديل على نتائج التفاعل الدينامي بين مكوّنات التوجه الإنجازي ، وفقاً للنموذج الأصلي لِـ **(Atkinson)** الّذي من خلاله يمكن التنبؤ بأن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون مهام متوسطة الصعوبة، بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام المتطرفة في السهولة أو الصعوبة (أيّ المهام السهلة جداً أو الصعبة جداً).

وأوضحت دراسة **(Raynor,1969)** أنه إذا ما توفرت إمكانية مدركة لعلاقة النجاح أو الفشل في أداء المهمة الحالية بالنتائج المهنية أو الاجتماعية المستقبلية، فإن الأفراد المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة، بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة، ومن المفترض أن اختيار المهام السهلة نسبياً تزيد من فرص الفرد المتوجه في الأداء تدريجياً سعياً وراء الهدف المستقبلي. أما الشخص الّذي يعاني من ارتفاع القلق خوفاً من الفشل، فإنه يتجنب العقبات المتوالية مع القلق باختياره مهام صعبة جداً من البداية ، ليتوقف عن الأداء مع أقل قدر من الإحساس بالخجل، وصعوبة المهمة (سبب خارجي).

وحاول **(Raynor& Rubin,1971)** فحص تأثير التوجه المستقبلي للإنجاز في حل بعض المسائل الحسابية في ظل ظرفين مختلفين: ظرف طارئ غير متوقع وظرف متوقع.

وتبيّن من هذه الدراسة أن الأفراد المرتفعين في الدافع إلى النجاح عن الدافع إلى تجنب الفشل **(Ms >Maf)**، ينجحون في حل معظم المسائل أو المشكلات في ظل الظرف الطارئ وغير المتوقع، مما يشير إلى أن الأداء الحالي يحدد الفرص المستقبلية، وحدث عكس ذلك بالنسبة للأفراد المرتفعين في الدافع إلى تجنب الفشل عن الدافع إلى النجاح **(Maf>Ms)**، فقد أمكنهم حل عدد محدود من المسائل في الظرف الطارئ غير المتوقع بالمقارنة إلى الظرف المتوقع.

وأوضح **(Raynor,1969)** أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتجنب الفشل، فإن هناك احتمالية زيادة باعث النجاح، ومعناه أن محصلة أو ناتج دافعية الإنجاز:

محصلة دافعية للإنجاز= (الدافع لبلوغ النجاح–الدافع لتجنب الفشل)
(احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)
***TR*=(Ms-Maf) (Ps×Is)**

شكل رقم(11) الدافعية للإنجاز في ضوء تصوّر **(Raynor,1969) (صرداوي، 2009، ص 93)**.

وأوضح **(Raynor,1969)** أن هذه المعالجة لنظرية دافعية للإنجاز هي في غاية الأهمية ، لأنها تسمح بتحليل مواقف الحياة الفعلية الّتي لم تعالج بشكل كافٍ في النموذج الأصلي لِـ (**Mc Clelland-Atkinson) (صرداوي، 2009 ص 93)**.

6.3- تصوّر(Atkinson & Birch,1970):

قدم **(Atkinson & Birch,1970)** تصوراً نظرياً رياضياً لدافعية الإنجاز، وإطاراً نظرياً يضع في الحسبان مشكلات التغير في ميول الفعل عبر الوقت، والعلاقات القائمة بين العديد من هذه الميول، وصاغ الباحثان تصورهما النظري من خلال " نظرية الفعل " **(Theory of Action)** أو" النظرية الدينامية لدافعية الإنجاز " **(Dynamic Theory ofAchievement Motivation)**، حيث تقوم هذه النظرية على افتراض وجود تفاعل بين الدافع إلى النجاح والدافع إلى تجنب الفشل ، وأن القوى الدافعية الدينامية الناتجة عن هذا التفاعل تؤثر في اختيارات المهام الصعبة، وفي الميول الموّجهة نحو الهدف ، والّتي تمتلك خصائص القصور الذاتي، أيّ أنها تتغير فقط عندما توجه لها بعض القوى.

وافترض **(Atkinson & Birch,1970)** عمليتين للقصور الذاتي هما:

- العملية الأولى: ميل الفعل (Action Tendency):

يحدد ميل الفعل نشاط الفرد لاختيار الأداء، فميل الفعل من أجل النشاط يتزايد كنتيجة لقوى الإثارة **(Instigation Forces : IF)**، والّتي تنشأ أو تستثار بواسطة العديد من المنبهات الّتي قد تشجع على المثابرة، وسوف تزيد من ميل الفعل لأداء المهمة حتى يصبح هذا الميل مسيطراً على الفرد ويدفعه لإنهاء هذه المهمة. وفي مقابل ذلك نجد قوى الاكتمال أو الاستهلاك **(Consummatory Forces : CF)**، وهي القوى الّتي تضعف من ميل الفعل عندما يندمج الفرد في نشاط معين – حتى يصبح ميل الفعل لأداء المهمة أخرى أكثر سيطرة، ويتحوّل الفرد إلى أداء هذه المهمة. وتعتمد التغيرات في ميل الفعل على آثار كل من قوى الإثارة وقوى الاستهلاك، حيث يتزايد الميل للاندماج في نشاط معين إذا كان تأثير قوى الإثارة على هذا النشاط أكبر من قوى الاستهلاك **(IF>CF)**، في حين تتناقص قوى الميل إذا كانت قوى الاستهلاك أكبر من قوى الإثارة **(CF>IF)**.

– العملية الثانية: ميل الرفض ***(Negation Tendency)*****:**

تشير هذه العملية إلى مقاومة وإضعاف أثر ميل الفعل ، وافترض **(Atkinson &Birch,1970)** أن أفعال الخوف من الفشل تعمل كميل للرفض، في حين أن أفعال الأمل في النجاح تعمل كميل للأداء والفعل، وهذا يشير إلى الفرق الجوهري بين ميول الفعل وميول الرفض، حيث تتناقص ميول الفعل فقط عندما ينشغل الفرد أو يرتبط بأداء سلوك معين.

بينما يتناقص ميل الرفض عندما يقاوم ميل الفعل . وترتبط ميول الفعل وميول الرفض بالشخصية من خلال قوى الإثارة وقوى الاستهلاك. فالدافع لتحقيق النجاح يرتبط بقوى الإثارة لدى الأفراد المرتفعين في الدافعية للإنجاز، والّذين هم أكثر استجابة وسرعة ومثابرة في مهام الإنجاز من ذوي دافع الإنجاز المنخفض ، بينما يرتبط الدافع لتجنب الفشل بقوى الكف، مما يجعل الأفراد مرتفعي هذا الدافع بطيئين عند البدء في مهام الإنجاز، ويتحولون بسهولة من هذه المهام إلى المهام غير المنجزة لأنهم أقل مثابرة **(خليفة، 2000، ص ص 143– 144)**.

وافترض **(Atkinson & Birch,1970)** أن الأفراد الّذين يتزايد لديهم الدافع لتجنب الفشل عن الدافع للنجاح **(Maf>Ms)** يظهرون مثابرة، وأداء أفضل بعد النجاح أكثر منه بعد الفشل.

أما الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتجنب الفشل **(Ms>Maf)** فيتميّزون بمثابرة وأداء أفضل بعد الفشل عنه بعد النجاح، وذلك نتيجة الافتقاد إلى ميل الرفض الذي يأتي عن طريق النجاح.

وأشار **(Brody,1983)** إلى أن هذا التصور مازال في حاجة إلى البحث الأمبريقي ليزيل بعض الغموض، ويحل بعض المشكلات الموجودة به **(خليفة، 2000، ص 144)**.

ومن التطورات الّتي حدثت لتصوّر **(Atkinson & Birch,1970)** تلك الدراسة الّتي قام بها **(Kuhl&Blankenship,1979)** حول عمل قوى الكف ، وقوى الإثارة في عملية تنبيه العمليات العقلية في اختيارات المهام الصعبة، وتفترض النظرية القائمة على التنبيه الآثار التالية:

- يختار الأفراد ذوو الدافعية الإيجابية المهام الأكثر صعوبة عن ذوي الدافعية السلبية.
- يحدث تحول تدريجي في اختيار المهام الأكثر صعوبة لدى كل من ذوي الدافعية الإيجابية ، وذوي الدافعية السلبية.
- يظهر الأفراد ذوو الدافعية الإيجابية تحوّلاً سريعاً في اختيار المهام الأكثر صعوبة مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية السلبية.

وتعد هذه الدراسة التي قام بها **(Kuhl&Blankenship,1979)** تقدماً في المجالين المفهومي والامبريقي في مجال نظرية دافعية الإنجاز.

4- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي (Festinger,1959):

تمثل نظرية التنافر المعرفي **(Cognitive dissonance theory)** لِـ **(Festinger,1959)** امتداد لمنحنى التوقع – القيمة. وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة الفرد بذاته (ما نحبه وما نكرهه، وأهدافنا وأنواع سلوكنا)، ومعرفته بالطريقة الّتي يسير بها العالم من حوله، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقياً بغياب الآخر، حدث التوتر الّذي يملي علينا ضرورة التخلص منه **(خليفة، 2000، ص 145)**.

ويرى **(Festinger & Carlsmith,1959)** أن التنافر المعرفي هي حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين أو معتقدين أو فكرين يحتلان الأهمية نفسها إلاّ أنهما متناقضان في طبيعتهما، ويؤكد ذلك **(Stanchi,2013)** بقوله أنه حالة غير مريحة تنتج بسبب تصادم المعتقدات الراسخة في ذهن الفرد.

وتفترض نظرية التنافر المعرفي أن الأفراد يندفعون من أجل إحداث تغيير ، والتصرف بطريقة تتسق مع اعتقاداتهم و إدراكاتهم، وعند وجود عدم اتساق في حالة حدوث فكرتين متسقتين من حيث توقعات الفرد فإنه يوّلد الصراع أو التنافر، حينها يبدأ الفرد بالتشكيك في اعتقاده وإدراكاته الّتي كان يحملها في وقت سابق، ويتم فحص وتمحيص الحجج المعارضة لكل فكرة أو معلومة، ويحدث حل هذا التنافر حينما يعد عامل واحد أكثر جاذبية من الآخر. وعند حل التنافر فإن الشخص يكون أفضل قدرة على التصرف طبقاً إلى العامل الأكثر جاذبية لأن الاعتقادات والإدراكات تتفق مع السلوك.

كما تفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطاً على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، وبين أنساق معتقداته وسلوكه.

وأشار **(Festinger,1959)** الوارد في خليفة **(2000، ص 146)** إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

- آثار ما بعد اتخاذ القرار.
- آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات الّتي يتبناها الفرد، وبين سلوكه نظراً لأنه اتخذ قراراً دون تروي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه. أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه، فقد يعمل الفرد في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة، فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد مثلاً الحصول على كسب مادي، ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك، وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي.

وتتعلق فكرة **(Festinger,1959)** الرئيسة بالقيمة الدافعية للتوتر الّتي تصاحب التنافر الّذي يحدث عندما يكون الفرد مدركاً للاختلافات بين العناصر المرتبطة في موقف معين، وهذه الحالة سوف تحثه لتقليل هذا التنافر من خلال قيام الفرد بكل ما لديه لتجنب مواجهة معلومات من المحتمل أن توسع التنافر ، وأن مفهوم التنافر المعرفي أحد حالات الدافعية للتطور **(قطامي، 2000، ص 15)**.

ويظهر التنافر المعرفي في كثير من المواقف العملية بالبحث النشط الفاعل عن المعلومات والخبرات المتآلفة مع القرار، وتجاهل المعلومات المتناقضة معه، وهذه الانتقائية في

استقبال المعلومات والخبرات الجديدة وتلقيها قد تساعد في تدعيم القرار الّذي اتخذه الفرد واختزال التنافر المعرفي. وقد يساعد هذا المفهوم في عملية تصنيف المعلومات والخبرات لدى الإنسان ومعالجتها **(Gagne,1993,p36).**

و المتعلم لديه ميل نحو معرفته وخبراته لتكون مرتبطة مع غيرها بطريقة منطقية، ونتيجة لذلك فإن العقل البشري له حاجة قوّية للتناسق **(Buck,1976,p333).**

وتؤكد نظرية التنافر المعرفي على السلوك الّذي يكون على خلاف مع الاتجاه الراسخ لدى الفرد، ويتطلب هذا السلوك إحداث تغيير، وعادة ما يأخذ تغيير الاتجاه ليكون أكثر مطابقة للسلوك الفعلي. وطبقاً لذلك فإن الشخص حينما يتصرف بشكل مختلف عن اتجاهاته، فإنه سيغيّر اتجاهه المتعلق بذلك السلوك.

وقد استحدثت بدايات نظرية التنافر المعرفي من مبادئ مدرسة الجشطالت، ونتيجة لهذه المبادئ فقد توصل **(Festinger,1959)** إلى مفهوم التنافر والفرضية المتعلقة بالتقليل من التنافر. وقد أدى هذا بالمقابل إلى نظرية تعرف بنظرية الاتساق المعرفي **(consistincy Cognitive theory)**. ويستند التنافر المعرفي إلى ثلاث مسلمات هي:

1- أن الفرد لديه معتقد يفضله أكثر عن الآخر.

2- أن الفرد لديه سيطرة كافية على معتقداته.

3- أن المعتقد الذي تم تبنيه لمرة واحدة يبقى صالحاً، ومستمراً على مر الزمان.

واقترح **(Festinger,1959)** استراتيجيات لتخفيف حدة التنافر المعرفي وهي:

1- إما بتغيير سلوكنا بتبني أحد عناصر المعرفة مثل: المدخن يعرف أن التدخين يزيد من فرصة الإصابة بسرطان الرئة، ولمنع هذا عليه أن يتوقف عن التدخين.

2- تغيير عناصر المعرفة المستمدة من البيئة المحيطة مثل: تجنب المدخن الجلوس مع الأشخاص غير المدخنين، والتقرب من المدخنين.

3- بإضافة عنصر معرفة جديد مثل: المدخن يقنع نفسه بأن الإحصائيات تشير إلى أن أعداد الوفيات بحوادث السير أكثر بكثير من الوفيات من سرطان الرئة، أو بتجنب المعلومات المتنافرة مثل: قراءة الملاحظات الموجودة على علب السجائر، والابتعاد عن قراءة المقالات المتحدثة عن التدخين والسرطان **(سلامة وغباري 2015، ص 32).**

إن الدافعية المرتبطة مع التنافر المعرفي يمكن أن تكون معرفية خالصة وغير مرتبطة بالدوافع، وهكذا اقترح **(Pepitone,1968)** بأن أحد الدوافع الّتي تقع ضمن الاتساق المعرفي هو الميل إلى البحث، وتكوين تراكيب معرفية صادقة، وربما يكون الاتساق المعرفي في نتيجة ميل معرفي خالص لاكتساب معرفة منظمة في الواقع.

بينما تحدث **(Mao & Oppewal,2010)** عن الجانب الانفعالي من التنافر المعرفي، لكن في الجانب الاقتصادي ، وهو رضا المستهلك بعد الشراء، فقد وجد أن توفير المعلومات المتناقضة لا يؤثر في رضا المستهلك، في المقابل فإن المعلومات المتسقة تعمل على تعزيز الرضا، وخفض حجم الانزعاج الناتج عن الاختيار.

أما على المستوى التربوي فقد جاءت دراسة **(Thompson,Barnhart & Chow,2010)** للتحقق من مستوى التنافر المعرفي لدى عينة من السجناء، وطلبة المدارس الثانوية والكليات والجامعات، أظهرت نتائجها مستوىً عالياً من التنافر لدى السجناء وطلبة المدارس الثانوية ومستوىً متوسطاً من التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعات **(سلامة وغباري، 2015، ص 31)**.

ويرى **(McFalls & Cobb-Roberts,2001)** أن التنافر المعرفي قد يتسبب في إحداث التوتر النفسي عندما تتعارض المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لدى الفرد، ولأن هذا التعارض غير سارٍ، فإن الفرد هنا يسعى لإنهاء هذه الحالة عن طريق تقليل التنافر بين المعرفة الجديدة والمعرفة القائمة في بنية الفرد المعرفية.

ورد عن سلامة وغباري **(2015، ص 32)** أنه أجريت العديد من الدراسات والتجارب لاختبار نظرية التنافر المعرفي مستخدمة تصاميم، ومواقف تجريبية مختلفة منها:

1- تجارب الاختيار الحر:

تناولت دراسة **(Kretchmar,2014)** عن الاختيار الحر بأنه إذا اضطر الفرد لفعل أو قول شيء يناقض آراءه وأفكاره، فإن الإكراه نفسه سيقضي على التنافر.

2- تجارب الإذعان:

يرى **(Festinger & Carlsmith,1959)** أن التنافر يحدث إذا تصرف الفرد بطريقة مخالفة لاتجاهاته.

3- تبرير الجهد:

من الأمور التي تستثير التنافر أيضاً انخراط الفرد في مهمة سارة للحصول على نتائج مرغوبة، فمن خلال معرفته أن نشاطاً ما غير سار، فهذا يؤدي بالفرد إلى عدم الانخراط بذلك النشاط والتنافر سيكون أكبر. ويمكن هنا خفض التنافر عن طريق المبالغة في جودة النواتج التي سيحصل عليها الفرد عند أداء هذا النشاط، حيث تعتبر هنا إضافة معرف متسقة.

5- الدافعية للإنجاز في ضوء النظرية المعرفية:

أشار أبو جادو **(2009، ص 15)** إلى **(Bandura,1986)** أحد أعلام المنحى المعرفي الذي أكد عن وجود مصدرين أساسيين للدافعية والدافعية للإنجاز:

- أولى هذه المصادر يتكوّن من الأفكار والتوقعات حول النتاجات الممكنة للسلوك، حيث يتخيّل الفرد النتائج المستقبلية بناء على خبراته السابقة، فضلاً عن ملاحظته للآخرين، وتتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية.

- أما المصدر الثاني فيرتبط بوضع الأهداف، حيث تصبح معايير لتقويم الأداء.

وتعتبر الدافعية للإنجاز وفقا للنظرية المعرفية حالة استثارة ، تحرّك الشخص المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في أيّ موقف تعليمي من أجل إشباع دوافعه للمعرفة **(كوافحة، 2004، ص 34)**.

وذكر **(Hull,1995)** أن التفسيرات المعرفية ترى الكائن البشري مخلوق عاقل، ذو إرادة حرة في اتخاذ قرارات واقعية على النحو الّذي يرغب فيه. لذا فهذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار؛ غير أنها لا تنكر الكثير من مفاهيم المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوّة الحاجات الفسيولوجية **(كوافحة، 2004، ص 35)**.

وتعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات، فتزيد النجاحات الماضية تقييم الفعالية وتقلل الاخفاقات الماضية، ومع ذلك لا توجد علاقة بين الخبرة الموضوعية وأحكام فعالية الذات، حيث تشتمل أحكام فعالية الذات على استجابات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة والتوقعات، وصعوبة المهمة وكمية الجهد المبذول وعوامل أخرى. وتؤثر الخبرات البديلة في مدركات الذات للفعالية للأفراد، فقد يقتنع مثلاً الأطفال أنهم قادرين على أداء مهمة بعد مشاهدة أقرانهم من نفس العمر يقومون بها، ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة قليلة بالمهمة **(زايد، 2003، ص 78)**.

6- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية العزو:

تعد نظرية العزو **(Attribution theory)** من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام والدافعية للإنجاز بوجه خاص، حيث تهتم هذه النظرية بكيفية إدراك الفرد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، ولكن أيضاً للبيئة. فالمعزيات السببية هي الّتي تحدد مشاعرنا، واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين **(خليفة، 2000، ص 152)**.

ويرى **(Arkes& Graske,1977)** أن منظري العزو أكدوا على الدور المهم الّذي تقوم به المعارف والمعلومات في عملية العزو، حيث يسعى الفرد لتفسير وفهم الأحداث ومحاولة التنبؤ بها. وقد ركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط في عمليات العزو، بل تشمل السلوك أيضاً **(خليفة، 2000، ص 153)**.

وأشار خليفة **(2000، ص ص 153 - 156)** إلى وجود عدد من التوجهات النظرية المفسّرة لعملية العزو السببي وهي:

1.6- التحليل البسيط أو الساذج لعمليات العزو لِـ (Heider,1958):

يعد **(Heider,1958)** من أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، وهو المؤسس لنظرية العزو، حيث قدم التحليل الفلسفي لمشكلات العزو في مقال عن السببية الظاهرية سنة (1944)، ثم قدم نظريته لعملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص سنة (1954)، وأن مضمون هذه النظرية مستمد من نظرية المجال التي أسسها **(Lewin & al)**.

وقد أطلق على نظرية **(Heider,1958)** " علم النفس الشائع أو الساذج " – كمصدر لمعرفة سلوك العلاقات بين الأشخاص– وأوضح أن دراسة الدافعية تتطلب معرفة النظريات الّتي يستخدمها الأفراد في علاقاتهم اليومية مع الآخرين. وهذه النظرية تفسّر سلوك العلاقات بين الأفراد، حيث يشتمل هذا السلوك على إدراك الفرد الآخر، وتحليل الفعل، وتأثير التغيرات البيئية في عملية العزو.

وأشار **(Heider,1958)** إلى وجود دافعين رئيسين وراء التفسيرات السببية الّتي يقدمها الأفراد:

- **الدافع الأوّل :** ويتمثل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط، حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين، والموضوعات الفيزيقية.

-**الدافع الثاني:** وهو حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة، والتنبؤ بالعالم المحيط به.

وأوضح هذا الباحث أن هناك ظروفاً مختلفة تقف وراء عملية عزو الفرد للأحداث، والّذي أطلق على هذه الظروف الخصائص المهيئة.

2.6- الاستدلالات المتقابلة أو المتناظرة لِـ (Jones & Davis,1965):

طوّر **(Jones & Davis,1965)** " نموذج فعل الاستعداد " لعملية العزو، وذلك من خلال مراجعتهما لنظرية **(Heider,1958)**، والتركيز على كيفية استنتاج الملاحظ لأسباب السلوك.

وقد اتفق هذا الباحثان مع **(Heider,1958)** في افتراض أن الفرد يرجع سلوكه إما إلى خصائص الفاعل أو خصائص البيئة، إلاّ أنهما يختلفان معه من حيث أنهما ركّزا على أهمية السببية الشخصية في عملية العزو، وأوضحا أن السببية غير الشخصية تصبح مهمة فقط في حالة ما إذا كانت الاعزاءات الشخصية ضعيفة أو غير موجودة.

وقد اقتصر نموذج **(Jones & Davis,1965)** على الموقف الذي يعرف فيه الفاعل مسبقاً نتائج أو مترتبات فعله، ويكون قادراً على تقديم النتائج المرغوبة.

3.6- عمليات العزو السببي المتعدد لِـ (Kelley,1971):

أعاد **(Kelley,1971)** صياغة ما قدمه **(Jones & Davis,1965)**، حيث أوضح أن عملية العزو السببي عملية معقدة أو مركبة، ويجب أن تأخذ في الاعتبار الأسباب المتعددة الّتي يترتب عليها أثر معين، وقدم هذا الباحث معالجة وتحليلاً لفروض جديدة من خلال نوعين من المفاهيم لشرح عملية العزو السببي وهما:

- **النوع الأوّل: المفاهيم المتنوعة أو المتلازمة:**

وهي المفاهيم الّتي تطبق في المواقف الّتي يكون فيها لدى الشخص القائم بعملية العزو معلومات من ملاحظات عديدة لعمل استنتاجاته.

- **النوع الثاني: المفاهيم المحددة الشكل:**

وهي المفاهيم الّتي تطبق في المواقف الّتي يكون فيها الشخص القائم بالعزو معلومات من ملاحظة واحدة.

ومن خلال هذين النوعين من المفاهيم قدم **(Kelley,1971)** نموذجين لتفسير عملية العزو:

- النموذج الأوّل: نموذج التلازم في العزو:

وفيه أوضح هذا الباحث أن الأثر لا يعزى دائماً إلى سبب واحد. فعزو أثر السلوك لسبب ما (في الشخص أو البيئة) يعتمد على الملاحظة بأن الأثر والسبب يحدثان معاً دائماً.

واستخدم **(Kelley,1971)** نموذج ثلاثي الأبعاد للتنبؤ بالأسباب المتعددة الّتي تختلف باختلاف الأثر، وأيّ نوع من السلوك يمكن أن نجد له ثلاثة أنواع من الأسباب وهي:

أ- المنبهات الخارجية. **ب**- الملاحظ. **ج**- الموقف أو السياق.

- النموذج الثاني: النموذج التصوّري أو الشكلي للعزو:

ويمكن من خلال هذا النموذج تحديد الاعزاءات السببية على أساس بيانات محدودة يمكن الحصول عليها من ملاحظة فردية، ويشتمل على مبدأين هما:

أ- مبدأ النقصان أو التغاضي: ويشير إلى أن الفرد يهمل أو يتغاضى عن بعض الأسباب في حالة ما إذا وجد أسباباً أخرى أكثر دقة ومعقولية من وجهة نظره. كما يشير إلى أن الاعزاءات الداخلية سوف تكون ضعيفة إذا وجدت الأسباب الخارجية، والعكس صحيح.

ب- مبدأ زيادة الأداء في ضوء الخبرة السابقة: والّذي يمكننا من التنبؤ وتدعيم العزو الداخلي عندما يأخذ السلوك مكاناً في سياق يتضمن صعوبات خارجية.

4.6- نموذج العزو لِـ (Lowe,1980):

يعد نموذج **(Lowe,1980)** في العزو امتداداً لِـ **(Jones & Davis,1965)** و **(Kelley,1971)** ويفترض أنه يحدث في البداية ملاحظة السلوك وآثاره، ثم تحليل هذا السلوك بهدف الاتساق والاتفاق والتمايز، وذلك كما هو مبيّن في الشكل التالي:

شكل رقم(12) الدافعية للإنجاز في ضوء نموذج **(Lowe,1980)** **(خليفة، 2000، ص 162)**.

- تعقيب:

نستنتج من النظريات السابقة جملة من النقاط الأساسية وهي:

1- إن النظريات الّتي تناولت الدافع للإنجاز تختلف باختلاف منطلقات الباحثين الفكرية ، والإطار النظري الّذي يؤمنون به وذلك من حيث اختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني ، وباختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية الّتي ينتمون إليها.

2- لكل نظرية من النظريات فترة قويت شوكتها وسيطرت فيها، وعند ظهور جوانب القصور فيها أصبحت محل انتقادات من قبل نظرية أخرى معاصرة لها أو تلك التي جاءت بعدها.

3- جاءت أعمال **(Murray,1938)** كبداية للتنظير في الدافعية للإنجاز حيث قدم صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية ، وعرفت أعماله بنظرية مفهوم الحاجة، ثم ظهرت بعده أعمال **(Mc Clelland,1953)** و **(Atkinson,1957)** في تأصيل التنظير في الدافعية للإنجاز ، وبعدها ظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي صياغات ومعالجات وتصوّرات، ونماذج نظرية لنموذج **(Mc Clelland-Atkinson)** في الدافعية للإنجاز، حيث انقسم الباحث ورفي هذا الشأن إلى فريقين: فريق أوّل اقترح ممثلوه – وهم قلة – تقديم صياغات بديلة لهذا النموذج، بينما فريق ثانٍ اقترح أصحابه تقديم بعض التعديلات والتصويبات.

4- لم تستطع أيّ نظرية من النظريات الّتي اهتمت بالدافع للإنجاز- رغم ادعاء أصحابها – أن تقدم صورة كاملة لمفهوم الدافعية للإنجاز.

5- يجب التنويه بالدور الهام الّذي بدأت الدافعية ودافع ية للإنجاز تلعبه خلال السنوات القليلة الماضية في نظريات التعلم ، ونظريات الشخصية وفهم السلوك الإنساني عموماً ، بحيث تؤكد نظرية التنافر المعرفي والنظرية المعرفية على دور الدافع للإنجاز في عملية التعلم، بينما النظريات الأخرى تؤكد على دور الدافعية، ودافعية للإنجاز في الشخصية.

- رابعاً:العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

أشار حسن الخيري **(2088، ص ص 55 - 56)** إلى وجود عدة عوامل تؤثر في مستوى دافعية الإنجاز لدى الفرد، حيث أنها تساهم في رفع أو خفض مستوى الأداء والإنجاز لديه ومنها ما يلي:

1- الثقافة السائدة:

إن الثّقافة بنظمها وأعرافها وتقاليدها ومؤسساتها هي الّتي تشكّل سلوك الفرد، بما يتناسب مع طبيعتها السائدة. والثقافة الّتي تساعد على الإنجاز تحث على الالتزام بالأنظمة ودّقة العمل واحترام الزمن ووفرة الإنتاج، وتوفير الخدمات المطوّرة. أما الثقافة الأخرى التي لا تدعو إلى الإنجاز، فينتشر فيها الفوضى وعدم احترام الزمن، وقلة في الإنتاج و الهدر في الموارد، وتدهور الخدمات وعدم مواكبة التطور.

2- الأسرة:

تستطيع الأسرة التأثير في إنجاز أبنائها من خلال أساليبها المتبعة في التنشئة، حيث أشار **(Mc Clelland,1953)** إلى أن الدفء الوالدي والأب غير المسيطر، ومعايير الوالدين هي عوامل مؤثرة في إنجاز الفرّد، وأن الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الإنجاز، كان آباؤهم يحثونهم على الإنجاز العالي باستمرار مع إحاطّتهم بالدفء الوالدي، و البيئة والمناخ النفسي المستقّر في البيت. أما الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المنخفضة فكان المناخ الأسري لديهم يتسم بتسلط وسيطرة الأب، وتسوده أجواء التوتر وعدم التفاهم، قد يعرّض الفرد للقلق والتوتر، مما يؤدي إلى تعطيل بعض العمليات المعرفية التي يعتمد عليها الإنجاز.

3- المؤسسة التربوية:

يقع على عاتق المؤسسة التربوية تحديث المجتمع، حيث أنّها مسئولة عن إعداد الموارد البشرية الّتي تسهم في عملية النمو الاقتصادي للمجتمع، وبالتالي فإنّ أيّ تدني أو نقص في كفاءة هذه المؤسسات سيقلل من فاعليتها في المجتمع.

4- الطبقة الاجتّماعية:

قسم الباحثون في ميدان الاقتصاد، وعلم الاجتماع مستويات الطبقة الاجتماعية بناء على كمية الدخل للأسرة، ومهنة الأب والأم والمستوى التعليمي لها ونوعية المسكن، ومنطقته وعدد الغرف والتسهيلات الثقافية الموجودة في البيت، ووسائل الراحة وعدد أفرّاد الأسرة. و أشارت عدة دراسات إلى أنّ دافعية الإنجاز تتأثر بالطبقة الاجتماعية، حيث وجد أن الطبقة الميسورة الحال هي أكثر الطبقات توجهًا نحو الإنجاز وتحقيق النجاح والتفوّق، وبعكس ذلك الطبقة الدنيا، والّتي تركّز على تحصيل الرزق.

وترى الطالبة أن أبناء الطبقة الميسورة قد يتمتعون بدافعية إنجاز أعلى بالمقارنة بأبناء الطبقة الدنيا، حيث أنّ أساليب التنشئة الأسرية الّتي يتبعها الوالدان هي الّتي تحدد مستوى دافعية الإنجاز لدى الأبناء في كثير من الأحوال.

5- الرؤية للمستقبل:

إنّ الأهداف المسطرة من الفرد، وطموحاته مهمة لزيادة دافعية الإنجاز، ومصدر للطاقة والتشجيع له، وممارسة الأنشطة المحققة لهذه الأهداف.

6- التوقع للهدف:

لنوع ومستوى التوقع تأثير في قناعة الفرد بتوقعه الإيجابي أو السلبي لتحقيق الهدف وما سيبذله من جهد في سبيل ذلك، حيث الفرد ذو القناعات بالتوقع الايجابي لتحقيق الهدف سيبذل المزيد من الجهد. أما الفرد ذو القناعات بالتوقع السلبي سيؤثر في انخفلض درجة الإنجاز لديه، لذا مهم مساعدة الفرد على التقويم الواقعي لمستوى الهدف.

7- خبرات النجاح السابقة:

إن خبرات الفرد في نجاحات سابقة ستشجعه وتزيده من اكتساب نجاحات مستقبلية أخرى، كما ستزيده أكثر رغبة واستمراراً في ممارسة المهمة، والنشاط الّذي يجني من ورائهما الرضا.

فنجاح الفرّد في مهمته هو مصدر للطّاقة الّتي تستثار بها الدافعية للإنجاز، ويعتبر حافزاً لأي سلوك لاحق.

8- التقدير الاجتّماعي:

إنّ دافعية الإنجاز تتأثر بحاجة الفرّد للحصول على القبول، والتقدير الاجتماعي من الأشخاص المهمين له مثل الأسرة ، الم درسة وجماعة الرفاق، ومنه فإنّ توقعات هؤلاء نحو الأهداف المطلوبة من الفرد تحقيقها تمثل دافعاً قوّياً للسعي نحو الامتياز ، والتفوّق للحصول على تقديرهم، وسلوك الفرد في ضوء توجه الموافقة والتقدير الاجتماعي، ويتضح كذلك عندما يحرص على بذل أقصى جهد لتحقيق أداء أمام الآخرين.

9- الدافع للوصول إلى النجاح:

يختلف الأفراد في درجة دوافعهم لتجنب الفشل والوصول إلى النجاح. فقد يواجه فردان نفس المهمة، ويقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول منها تجنب الفشل المتوقع، والنزعة لتجنب الفشل عند الفرّد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوّية لتجنب الفشل تبدوا متعلمة نتيجة مرور الفرّد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها، ولما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة . فالدافع للقيام بهذا النوع من المهمات الّتي تعتمد على الخبرّات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشرّوط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك العملية.

10- تقدير الذات:

إن مدى اعتقاد الفرد وثقته باستعداداته وقدراته ومهاراته، وكفاءاته عامل مهم يؤثر في سلوك إنجازهمن حيث الاختيار، والمثابرة ونوعية الأداء. فالفرد ّالذي يتميّز بتقدير ذات إيجابي نحو الأداء، يتوقع أنْ يؤديه بقدر كبير من الحماس ، والمثابرة والثقة بالنّفس **(العرفاوي، 2013، ص 146)**.

وأشار القطيش والشرفات **(2019، ص 25)** إلى بعض العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز لدى المعلمين وهي:

1- غياب الأساليب الإدارية التي تربط بين الأداء، والمردود المادي والمعنوي للمعلمين.

2- التسيب الإداري ّالذي يعني ضياع ساعات العمل في أمور غير منتجة.

3- عدم مشاركة العاملين في الإدارة يؤدي إلى ضعف الشعور بالمسؤولية مما يؤدي إلى تدني مستوى الإنجاز لدى هؤلاء الموظفين.

ويرى أبو عيشة **(2019، ص 391)** أن من أسباب تدني دافعية المعلم نحول المعلم وضعف كفاءته العلمية، وانخفاض روحه المعنوية ما يلي:

1- قلة فرص التقدم الوظيفي:

وتشمل ثلاثة أمور أساسية وهي:

أ- الخبرات: إذ أن دافعية المعلمين المهنية تتأثر بما لديهم من خبرات مدرسية، والّتي لها تأثير في مهاراتهم المهنية واختيارهم للمهنة التي سيعملون بها.

ب- النمو المهني: والّذي يمثل مدى انتفاع المعلمين من المواقف الّتي قد يواجهونها والّتي قد تؤدي إلى إعادة تشكيل نموهم من النواح ي المعرفية ، والمهارية بحيث يصبحون ذوي كفاءة وإلمام.

ج-الترقي: وهو الإقرار بأن المعلمين على مستوى ملائم من الكفاءة للقيام بأعمال أكثر صعوبة وتولي مسؤوليات أكثر تعقيداً،وبغياب أحد هذه الأمور، يكون المعلمون غير أكفاء مما يقلل من دافعيتهم نحو التعليم.

2- العبء التدريسي:

والّذي يشمل ضعف المستوى التحصيلي للمتعلمين، وعدم اهتمامهم واتكالهم على المعلم في جميع النواحي، وتعرض المعلمين إلى ضغوط نفسية وأكاديمية من تلاميذهم وذويهم فيما يخص درجاتهم، وعدم ملائمة تخصص بعض المعلمين للمناهج الّتي يعلمونها، وخلو القاعات الدراسية من المعدات والأجهزة الضرورية.

3- بيئة العمل:

حيث أن دافعية الأ ساتذة تتأثر ببيئة العمل وما تنطوي عليه من عوامل شخصية واجتماعية داخل البيئة المدرسية، ويشمل ذلك البيئة الصفية ، والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، وسلوك المتعلمين وضغوط الامتحانات المدرسية، والمكافآت والحوافز ، والثقة بالنفس وشخصية الأستاذ.

4- قلة الحوافز:

ويتضمن ذلكٍ تدن في الرواتب والأجور وقلة أو غياب الحوافز، كما ويشمل ذلك نقص الأجهزة التي قد يحتاجها الأساتذة للتعليم، والضعف في التنسيق فيما بينهم.

وبناء على ما سبق ترّى الطالبة أنّ العوامل الّتي تؤثر في الدافعية للإنجاز تختلف من شخّص لآخر، حسب المواقّف والظّروف التي يعيشّها الفرد (الأستاذ)، ووِفّق البنية الشخصّية والنّفسية المكوّنة لشّخصّيته.

- خامساً: تنمية دافعية الإنجاز لدى الأساتذة:

يعتبر الأستاذ مركز مشكلات التربية وحلولها، وأهم عنصر من المجموعة المهنية لبناء المستقبّل. فهو عامل مُهم في تحقيق الأهداف التربوية، وإدخال المتعة على البرامج والأنشطة المدرسية، وهو يشعر بالفعالية الشخصية، ويكثف جهوده من أجل النجاح، ويرّكز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية لتحقّيق الأهداف التربوية.

وقد أجريت درّاسات وبحوث لمعرفة العوامل المؤدية إلى هذه الزيادة، وأثبتت أن الأ ساتذة يندفعون إلى الإنجاز ، بالمكافئات الداخلية كاحترّام الذات، والمسؤولية، والشعّور بالإنجاز، والاعترّاف، التقدّير.

ولقد أدركت الدول أهمية الأستاذ في تحقيق الأهداف التربوية، وتحقيق التنمية الاقتصادية، من خلال التلميذ المُعد جيّداً في الجوانب النّفسية والتربوية.

ورد عن بن شعلال **(2010، ص ص 108 - 109)** قام **(Mills,2001)** بتوظيف عوامل **(Herzberg)** في الدافعية بهدف تحسين دافعية المعلمين وهي:

1- التحصيل: الشعور بالإنجاز والنجاح في أداء المهمة أو النشاط، ويمكن زيادة شعور الأساتذة بالإنجاز من خلال ما يلي:

- تشجيع الأساتذة بوضع أهداف معينة ومساعدتهم، وتوفير الوسائل لبُلوغها.
- تحديد أهداف مشتركة مع الأساتذة، ووضع معايير الإنجاز لها.
- وضع أهداف عليا لتحصيل جيّد للمتعلمين.

2- الاعترّاف: معرفة الإدارة بمساهمة الأستاذ في العمل، ويتم ذلك بواسطة:

- إبراز جهود الأستاذ ومساهمته في الاجتماعات والندوات.
- إخبار الأستاذ شفوياً وكتابياً بأن عمله مقدّر.
- إعطاء جوائز وشهادات للأعمال المتميزة.
- تشجيع أولياء الأمور لوضع جوائز لجهود الأساتذة.

3- التحدي في العمل والمسؤولية: ويتمثل في ما يلي:

- مساعدة التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة.
- الاشتراك في إعداد المناهج.
- زيادة استقلالية الأستاذ في الصّف في قرارات عمله.
- طلب الأساتذة للعمل كمشرفين عند غياب المشرف أو المدير.
- طلب الخبراء لتقديم نماذج للتعليم أمام الأساتذة الجدد.

4- النمو والتطور: الشخصّية الإنسانية من صفاتها النمو ، وعليها أن تتطور مهنياً في وظيفتها، وذلك بتوفير فرص النمو للأستاذ من خلال:

- تشجيع الأساتذة للاشتراك في برامج التدريب المحلية أو المركزية أو الوظيفية.
- تكريم الأساتذة بتنظيم مناسبات على مستوى البلدية أو الولاية أو الوطن.
- توفير المصادر التربوية الحديثة بمكتبة المدرسة، وتشجيع الأساتذة لقراءتها.

وترى الطالبة أنّ تنمية الدافعية للإنجاز لدى أستاذ التعليم الابتدائي تكون من خلال إشراكه في صنع القرار التربوي، ومُكافئته مادياً ومعنوياً على مختلف المجهودات الّتي يبذلها،

والإنجازات التي يحققها في المدرسة، وتشجيعه من قِبل أولياء التلاميذ، وبخاصة من قبل الفريق التربوي العامل معه.

- سادساً: الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز لدى الأساتذة:

في حدود علم الطالبة واطلاعها - هذه مجموعة من الدراسات السابقة الّتي تناولت دافعية الإنجاز لدى الأساتذة وهي:

- دراسة أبو بية (1986):

تناولت هذه الدراسة دافعية المعلمين للعمل التربوي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والمهنية بدولة الكويت، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة بين المعلمين ذوي وجهة الضبط الداخلي والمعلمين ذوي وجهة الضبط الخارجي في الدافعية للأداء التربوي، وعدم وجود فروق دالة بين المعلمين المتوافقين انفعالياً والمعلمين العصابيين في الدافعية للأداء التربوي ، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات المعلمين، مختلفي الخبرة في الدافعية للأداء التربوي لصالح المعلمين الأقل خبرة ، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية للأداء التربوي ، وعدم وجود فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربوياً، وغير المؤهلين في الدافعية للأداء التربوي.

- دراسة محمد (1991):

تناولت هذه الدراسة الدافعية للإنجاز وسمات الشخصية لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الّذين يتلقون تعليماً جامعياً. تكونت العينة من (83) من الذكور و(49) الإناث، تم استخدام اختبار الدافع للإنجاز واختبار الشخصية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث، ووجود علاقة سلبية بين الدافعية للإنجاز، وسمات الميل العصابي والسيطرة والانطواء، ووجود علاقة موجبة بين الدافعية للإنجاز وسمات الاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس المشاركة الاجتّماعية.

- دراسة (Lee,1992):

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة العوامل الأكثر تأثيراً في الدافعية لدى المعلمين من الجنسيين، وأسفرّت النتائج على أنّ ممارسة عملهم ومشوق، والنمو وعوامل العمل المهني، والخدمة أكثر أهمية من الأجر والترّقي، وغيرهما من الإثابات الخارجية، عدم وجود علاقة بين عوامل العمل الأكثر أهمية بكل من العمر والنوع، والصف الدراسي ومدة الخدمة بالتدريس، أن

الإناث أقل دافعية للإنجاز من الذكور لاعتقادهن في تأثير العوامل الخارجية عند نجاحهن، وضعف معتقداتهن عن القدرة، والميل لتجنب مواقف المنافسة، وعدم الطموح أو لأنّهن لا يتوقعن تدعيماً اجتماعياً في حالة نجاحهن، حيث تفوق الذكور.

- دراسة (Kranzusch, 1997):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نظم الإثابة في علاقته بالدافعية للعمل لدى العمال وأشارت نتائجها إلى أن أمن العمل من العوامل تأثيراً في الدافعية للعمل، وأن أنظمة الإثابة بالمنظمات تفشل في إشباع الحاجات الأعلى، مما يقلل من الدافعية للعمل، في حين تزداد دافعيتهم للعمل إذا شاركوا في صنع القرّار، وشعروا بالمسئولية عن عمل مثير للتحدي ومُرضٍ، ومُشبع لحاجاتهم العليا، كالانتماء وتقدّير الذات وتحقيقها.

- دراسة التويجري (1998):

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة تحديد أولويات الحاجات الخمس في نظرية **(Maslow)** الأساسية مثل الأمن، السلامة، الانتماء، مخالطة الآخرين، الاحترام، تقدير الذات، تحقيق الذات للعاملين في الشركات والمؤسسات السعودية، وهي دراسة مقارنة للسعوديين وغير السعوديين، وأسفرت نتائجها على أن ترتيب أولويات الحاجات الخمس في نظرية **(Maslow)** كانت للموظفين السعوديين وهي: حاجات تحقيق الذات، فالاحترام، والتقدير. كما أن مقدار تحقيق هذه الحاجات في مجال العمل، فكانت للموظفين السعوديين وهي: الحاجات الأساسية، فحاجة الأمن ثم الانتماء، الاحترام والتقدير، ثم تحقيق الذات.

أما الموظفين غير السعوديين فترتبت الأولويات كما يلي: الحاجات الأساسية، الاحترام والتقدير، تحقيق الذات، الانتماء، وحاجة الأمن.أما مقدار تواجد إشباع هذه الحاجات، بالنسبة للموظّفين السعوديين فهي: تحقيق الذات، الاحترام والتقدير، الانتماء والأمن. أما بالنسبة لغير السعوديين، فترتبت على النحو التالي: الأمن، الانتماء، تحقيق الذات، الاحترام والتقدير.

- دراسة شوقي عبد الحميد (2001):

تناولت هذه الدراسة الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية، لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتسبة بـأبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتوصلت نتائجها إلى وجود ارتباط ايجابي بين توكيد الذات، والدافعية للإنجاز بمختلف مكوناتها لصالح الذكور ، ووجود فروق بين الجنسيين في توكيد الذات لصّالح الذكور ،

وجود ارتباط إيجابي دال بين العمر، والمثابرة وتقدير أهمية الوقت، والطموح والاهتمام بالتميّز والمنافسة، والدرجة الكلية والدافعية للإنجاز لدى الذكور، وعدم وجود ارتباط دال لدى ا لإناث، للذكور درجات أعلى في كل من الطّموح والتوجه نحو المستقبل، والمنافسة مقارنة بلإناث.

- دراسة صحراوي (2002):

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة قيم العمل والدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجامعية بالجزائر ، وتوصلت النتائج إلى وجود قيم العمل السائدة لدى إطارات المؤسسات الجامعية الجزائرية، وعدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين أفراد العينة وفق قيم العمل السائدة، وعدم وجود تفاعل بين طبيعة المؤسسة الجامعية وقيم العمل السائدة والدافعية للإنجاز، بينما توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين الجنسين.

- دراسة العساف والسعود (2006):

تناولت هذه الدراسة بين مصادر سلطة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودافعية الإنجاز لد ى الأساتذة، وأكدت نتائجها على أن ممارسة السلطة لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن مرتفعة، أن درجات الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة مرتفعة، تختلف درجة ممارسة المديرية لمصادر سلطتهم باختلاف الجنس والخبرة التدريسية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم، ودرجة الدافعية للإنجاز عند الأساتذة.

- دراسة الخيري (2008):

تناولت هذه الدراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز وفق متغيرات (مكان العمل، سنوات الخبرة، الراتب) لدى عينة من المرشدين الّذين بلغ عددهم (98) فرداً يعملون في التعليم العام الحكومية بمحافظة الليث والقنفذة بمراحله الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي). تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز من إعداد منصور (1986). توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي حسب الجنس ومكان العمل وسنوات الخبرة والراتب.

- دراسة بن شعلال (2010):

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة تأثير الرضا المهني وتقدير الذات في الدافعية للإنجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي بالجزائر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية متعددة ذات

دلالة إحصائية بين الرضا المهني، وتقدير الذات والدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز عند معلم التعليم الابتدائي انطلاقاً من درجاته في الرضا المهني وتقدير الذات ، توجد فروق دالة إحصائياً في درجات الدافعية للإنجاز بين أفراد عينة الدراسة وفق مستويات تقدير الذات، ولصالح ذوي تقدير الذات المرتفع، توجد فروق دالة إحصائياً في درجات الدافعية للإنجاز بين أفراد عينة الدراسة ، وفق سنوات الخبرة في التدريس، لصالح الفئة أقل من (11 سنة)، بينما لا توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز، وفق المؤهل العلمي بين أفراد العينة.

- تعقيب:

من خلال اطلاع الطالبة على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية الّتي تناولت الدافعية للإنجاز في علاقتها ببعض المتغيرات تبيّن أن هناك تنوع في أهميتها وأهدافها، في عيناتها، وأدواتها، وأساليبها الإحصائية، وفي نتائجها ومدى توظيفها في الدراسة الحالية:

1- تناولت هذه الدراسات السابقة علاقة الدافعية للإنجاز ببعض المتغيرات كدراسة أبو بية (1986)، ودراسة محمد (1991)، ودراسة **(Lee,1992)**، ودراسة **(Kranzusch, 1997)** ودراسة التويجري (1998)، و دراسة شوقي عبد الحميد (2001)، ودراسة صحراوي (2002)، ودراسة العساف والسعود (2006)، ودراسة الخيري (2008)، ودراسة بن شعلال (2010).

2- اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعاً لأهداف الباحثين فمنها ما ركزت على دراسة دافعية المعلمين للعمل التربوي، ومنها ما تناول دافعية للإنجاز في علاقتها بسمات الشخصية، أو نظم الإثابة في علاقتها بالدافعية للعمل، أو بتوكيد الذات، أو بقيم العمل السائدة في المؤسسات الجامعية، أو بمصادر السلطة لدى مديري المدارس الثانوية أو في علاقتها بالرضا الوظيفي وتقدير الذات لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

3- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كدراسة أبو بية (1986)، ودراسة محمد (1991)، ودراسة **(Lee,1992)**، ودراسة بن شعلال (2010).

4- تباينت عينات الدراسات السابقة من باحث لآخر تبعاً لنوع الفرد المستجيب، حيث شملت فئات مختلفة من معلمين وأساتذة التعليم الثانوي ومديرين ومرشدين وعمال المؤسسات والشركات

وإطارات المؤسسات الجامعية، وشاغلي الوظائف. أما الدراسة الحالية فقد تم تطبيقها على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين والمتعاقدين في عدد من المدارس الابتدائية بولاية المسيلة.

5- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بيئة التطبيق، حيث تنوعت البيئات الّتي طبقت فيها الدراسات السابقة ما بين بيئات عربية وأجنبية، إلاّ أن الدراسة الحالية تختلف معها حيث لم تتناول أيّ دراسة من الدراسات السابقة بيئة التطبيق الّتي اعتمدتها الطالبة عند دراسة الدافعية للإنجاز، وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين بمرحلة التعليم الابتدائي بولاية المسيلة.

6- أما من حيث أد اة الدراسة فإن معظم الدراسات السابقة استخدمت أد اة جاهزة من أجل الوصول إلى الهدف. وفي الدراسة الحالية استعانت الطالبة بمقياس الدافعية للإنجاز لعبد الرحمان صالح الأزرق (2000) لقياس درجاتها لدى أفراد العينة.

7- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للدراسات الإنسانية والاجتماعية.

8- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أساليب المعالج ة الإحصائية المستخدمة من حيث أساليب الإحصاء الوصفي، والإحصاء الاستدلالي.

خلاصة:

تحقق الدافعية عامة، والدافعية للإنجاز خاصة أهمية بالغة في حياة العاملين والمؤسسة على حد سواء، و ترتبط بعدة عناصر ومفاهيم ذات العلاقة ، وه ي نتيجة عدة ظروف وعوامل منها البيئة النّفسية والمادية.

والدافعية للإنجاز لدى الأستاذ الدائم أو المتعاقد، تتحقق إذا كانت مشاعره وأحاسيسه كل واحد منهما تجاه العمل إيجابية، حيث يتم الاستجابة له برغبة، مما يحقق أداء وإنجاز جيّد ، وكذا إنتاجية عالية ورضا عن بيئة العمل، مما يؤدي إلى تقدير ذات عالٍ، سواء مع ذاته أو مع الآخرين في بيئته المدرسية والاجتماعية.

الفصـــــــل الثالث

تقديـــر الـــذات

مفهومه، نظرياته وعوامله...

تمهيد:

- أولا: مفهوم الذات:

1 -تعريف مفهوم الذات.

2 -التناولات النظرية لمفهوم الذات.

- ثانيا: تقدير الذات.

1- تعريف تقدير الذات.

2- التمييز بين مفهوم الذات وتقدير الذات.

3 -أهمية تقدير الذات في حياة الفرد.

4 -مكوّنات تقدير الذات.

5 -أبعاد تقدير الذات.

6 -النظريات المفسّرة لتقدير الذات.

7 -مستويات تقدير الذات.

8 -مصادر تشكيل تقدير الذات.

9 -العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

10- صفات الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع أو المنخفض.

11- تنمية وتعزيز تقدير الذات لدى الأستاذ.

12- الدراسات التي تناولت تقدير الذات لدى الأساتذة.

خلاصة.

تمهيد:

تعتبر دراسة تقدير الذات من الموضوعات المهمة، وهو يعد من الأبعاد الرئيسة لمفهوم أشمل وأوسع هو الذات، حيث يشكل جانباً مهماً من الذات، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمختلف جوانبها. فهو من الأبعاد الهامة في دراسة الشخصية، وحجر الأساس فيها، وهو عامل مهم ذو تأثر واضح في سلوك الفرد وصحته النفسية، وهو مفتاح الإنجاز وتحقيق النجاح، كما يعد من الأهداف العامة الّتي تسعى إدارة الموارد البشرية إلى تحقيقها.

-أوّلا: مفهوم الذات:

دلت قاعدة البيانات **(Psycho info)** أنه يوجد ما يقارب (6897) عنواناً وموضوعاً تناول مفهوم الذات، ويوجد بقاعدة البيانات أريك **(Education ressources information center: ERIC)** حوالي (2040) عنواناً يضم مصطلح **(Self-concept).**

1- تعريف مفهوم الذات:

أشارت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي إلى مفهوم الذات بأنه تقدير الفرد لقيمته كشخص، وهو الذي يحدد إنجاز المرء الفعلي، ويظهر جزئياً من خبرات الفرد بالواقع واحتكاكه به ويتأثر تأثراً كبيراً بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياته وبتفسيراته لاستجاباتهم نحوه **(الحفني، 1978، ص 276).**

وعرّف **(W.James,1890)** مفهوم الذات بأنه: " مجموع ما يعتبره الفرد ملكاً له، ليس جسمه وقدراته الجسمية فقط بل كذلك ما يتعلق بملابسه ، ومنزله وزوجه وأطفاله وأجداده وأصدقائه، بالإضافة إلى طبيعة شهرته وعمله وأراضيه وخيوله ومركبه وحسابه البنكي " **(In L'Ecuyer,1975,p17).**

وعرّفه **(G.H Mead,1934)** بأنه: " النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والأهداف والمُثل التي تقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد " **(أبو زيد، 1987، ص 76).**

ويرى **(C. Rogers,1951)** أن مفهوم الذات يتضمن الأجزاء التي يدركها الفرد من مجال الظاهر كجزء من نفسه. إن فكرة المرء عن نفسه أو تكوين ذاته عبارة عن شكل منظم لمدركاته عن نفسه والتي تكون في مجال الوعي. إن رؤية الفرد لذاته أكثر أهمية من ذاته الحقيقية، حيث أنها العامل الأساسي في الاستجابة للبيئة ، في حين أشارت **(Wylie,1967)** إلى أن مفهوم الذات هو فكرة المرء عن نفسه، ويتضمن اتجاهات الفرد نحو نفسه **(جبريل، 1983، ص 41).**

ويرى زهران (1967) أن مفهوم الذات هو عبارة عن تكوين عقلي معرفي منظّم، ومتعلم للمدركات والمفاهيم والتقييمات الشعورية للفرد، فيما يتعلق بذاته كما هي عليه (الذات المدركة)، وكما يعتقد أن يتصور أن الآخرين يرونه (الذات الاجتماعية)، وكما يود أن يكون عليه (الذات المثالية) **(زهران، 1967، ص 258).**

وعرّف **(L'Ecuyer,1978)** مفهوم الذات بأنه: " مجموع سمات ومشاعر الفرد والتي تعتبر جزء من كيانه، كما أنها تتأثر بالمحيط الذي يعيش فيه " **(Malandain,1997,p188).**

ويرى سيّد خير الله (1981) بأنه: " تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخليقته وأصوله، وكذلك من حيث وسائله وقدراته واتجاهاته وشعوره، حتى يبلغ كل ذلك ذروته ويصبح قوّة موجهة لسلوكه " **(خير الله، 1981، ص 100)**.

وذكر **(Bigge,1985)** بأنه: " إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، ويتضمن فكرتنا عن أنفسنا وعن جوانب خبرتنا المتعددة، كما يتضمن تقديرنا لجوانب القوة والقصور في شخصيتنا " **(الشناوي وآخرون، 2001، ص 123)**.

ويرى غنيم (1987) بأنه: " الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما يتضمنه من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم " **(الشناوي وآخرون، 2001، ص 124)**.

وعرّفه راجح (1995) بأنه: " فكرة الفرد عن نفسه، أيّ الصورة الّتي يكوّنها عن نفسه بنفسه من خلال ما تتسم به من صفات ، وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية، بالإضافة إلى القيم والمعايير الاجتماعية الّتي ينتمي إليها " **(راجح، 1995، ص 132)**.

وعرّفته سعاد جبر سعيد (2008) بأنه: " منظومة تصورات الفرد اتجاه أفكاره ومشاعره وسلوكه ومظهره الخارجي، وطبيعة رؤية الآخرين له، وما يطمح أن يكوّنه في ضوء انطباعاته عن واقعه " **(سعيد، 2008، ص 100)**.

- تعقيب:

وفي ضوء ما تقدم من التعريفات الّتي تناولت مفهوم الذات، نستنتج ما يلي:

1- يعد مفهوم الذات مفهوماً افتراضياً وليس شيئاً مادياً، ومحسوساً في الفرد يمكن تحديده.

2- أن مفهوم الفرد عن ذاته يعني إدراكه، لما يتميّز به من صفات عن غيره.

3- يعد مفهوم الذات تنظيم معرفي ، يتضمن جميع استجابات الفرد، ويعبر عن تصوراته وخبراته، ويتكوّن من خلال التفاعل مع البيئة.

4- الصورة الّتي يكوّنها الفرد عن نفسه بنفسه من خلال صفات ، وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية، في ظل القيم والمعايير الاجتماعية الّتي ينتمي إليها.

5- منظومة تصورات الفرد اتجاه أفكاره ، ومشاعره وسلوكه ومظهره الخارجي، وطبيعة رؤية الآخرين له.

2- التناولات النظرية لمفهوم الذات:

لقد تعددت النظريات الّتي تناولت الذات كمفهوم من حيث الفهم ، والتعريف بتعدد الاتجاهات الفكرية، والمتتبع لتطوّر مفهوم الذات عبر التاريخ يجد أن جذورها تعود إلى قدماء الفلاسفة، حيث أن الأفكار الأولى حول الذات ترجع إلى **(Homère)**، الّذي ميّز بين جسم الإنسان المادي والوظيفة غير المادية ، والّتي أطلق عليها فيما بعد مصطلح النفس أو الروح . أما في العصر الحديث فيرجع الفضل إلى **(James,1890)**، و**(Baldwin,1895)**، و**(Cooley,1902)**، و**(Mead,1934)** و**(Festinger,1954)** من العلماء الرواد الّذين تناولوا الذات بالدراسة ، والتحليل اعتباراً للأهمية الّتي تكتسيها الذات في معرفة الشخصية وفي توافقها ، والّذين يعدون من المنظور النفسي الاجتماعي للذات أيّ تشكل الذات حسب الآخر.

1.2- نظرية ثلاثية المظاهر للذات عند (James,1890):

تناول **(James,1890)** الذات في كتابه " مبادئ علم النفس "، حيث خصص فصلاً كاملاً للنظريات المعاصرة في تكوين الذات ، والّتي تناولت مفهوم الذات، حيث يرى أن الطفل حين ولادته لا يعرف شيئاً عن ذاته ، ولا يستطيع أن يفرق بين نشاطاتها، وخلال سنواته الأولى أثناء نشأته الاجتماعية تحدث عملية وعي الذات بشكل تدريجي ، ويزداد وعيه بذاته خلال التفاعل الاجتماعي وتعلمه اللغة والكلام. وقسّم **(James,1890)** الذات إلى:

أ- الذات المادية والّتي تتكون من الممتلكات المادية.

ب- الذات الاجتماعية والّتي تتكوّن من نظرة الآخرين إلى الفرد وهي تختلف باختلاف الجماعات الّتي يرتبط بها الفرد.

ج- الذات الروحية والّتي تشمل ملكات الفرد النفسية، ونزعاته وميوله.

2.2- نظرية الذات الاجتماعية عند (Baldwin,1895):

يعد **(Baldwin,1895)** من رواد الباحثين الّذين تناولوا مفهوم الذات من المنظور النفسي الاجتماعي، إذ قدم نظرية الذات الاجتماعية **(La théorie du soi social ou socius)**، وتناول كل جوانب الذات على أساس أنها محصلة التطور الاجتماعي والثقافي للفرد . و في تصور **(Baldwin,1895)** تشتمل الذات على قطبين متناقضين هما: ذات الآخر وذات الفرد **(L'alter et l'ego)**، وتمثل ذات الآخر تصورات الفرد الحقيقية أو الخيالية للآخرين المحيطين به.

ويؤكد هذا الباحث على وجود علاقة وثيقة بين الذات وذات الآخر ، وهما يكوّنان ذات واحدة هي الشخصية.

3.2- نظرية ذات الآخر كمرآة عند (Cooley,1902):

يعد **(Cooley,1902)** من بين علماء النفس الاجتماعي الرواد الّذين تناولوا مفهوم الذات من أن المجتمع مرآة يرى فيها الفرد نفسه **(looking glass self)**. فالذات هي كما يراها الآخرون . فمن خلال نظرة الآخرين (الوالدان والآخرون) نتعلم الاستجابة أو الحكم على أنفسنا ، وذلك عن طريق توقع استجابة الآخرين لنا أو حكمهم علينا، وبمعنى آخر فإننا نرى أنفسنا في عيون الآخرين **(in Epstein,1980,p95)**.

ويقترح **(Mc Call,1977)** الوارد في ميزاب **(2013، ص 91)** ثلاثة عناصر لمفهوم الذات كما يراها **(Cooley,1902)** وهي:

أ -تصور الفرد لنظرة الآخرين له.

ب -تصور الفرد وتخيله لحكم أو تقييم الآخرين له.

ج- المشاعر الذاتية نحو الذات الّتي قد تكون إما بالفخر أو بالاحتقار.

وأكد **(Cooley,1902)** على العنصر الثاني لأهميته ، ودوره الأساسي في تكوين مفهوم الذات، وهو ما اهتم به بعدهكل من **(Rosenberg,Cooper Smith & Ziller)** على شكل تقدير الذات، كما أكد على العلاقة المستمرة بين الفرد والمجتمع، حيث لا معنى للتفكير في الذات بمعزل عن البيئة الاجتماعية الّتي يعيش فيها أو الأفراد الآخرين الّذين يتفاعل معهم ، كما ميّز بين الذات الأمبريقية أو الاجتماعية والشعور بالذات، حيث اعتبر أن الشعور بالذات يعد جانباً من الذات كما يعكسها الآخرون، والذات عملية شعورية لا تشمل مظاهر اللاشعور.

4.2- نظرية الذات كموضوع للوعي عند (Mead,1934):

ورد في بلحسن **(2004، ص ص 48 - 49)** أن **(Mead,1934)** يعد من أكثر المفكرين الاجتماعيين ذات نفوذ في هذا القرن ، حيث قدم مفهوماً عن الذات كان له وقع قوّي على التفكير السيكولوجي. والذات عند **(Mead,1934)** موضوع للوعي أكثر منها نظاماً من العمليات ، وهي ذات تكوّنت اجتماعياً، ولا يمكن لها أن تنشأ إلاّ في ظروف اجتماعية حيث توجد اتصالات اجتماعية. والذات الاجتماعية هذه تتطور من خلال سلسلة من التفاعلات الاجتماعية الّتي تشتمل ثلاث مراحل:

أ- مرحلة المحاكاة عن الأطفال خلال السنة الثانية من العمر ، حين يبدأ الطفل بتقليد سلوك الآخرين، وبخاصة الوالدين والإخوة، كما أن هذه المرحلة تتميّز بالتقمص.

ب- مرحلة اللعب والّتي تتميّز بميل الطفل إلى لعب دور الكبار كالأم أو الأب أو غيرهما، وتتميّز هذه المرحلة بكون الطفل يبدأ باكتساب مجموعة من الذوات.

ج- مرحلة معرفة قواعد اللعبة، وهي مرحلة ظهور الذات الموحدة، الّتي تجعل الطفل قادراً على الاستجابة لاتجاهات أعضاء المجموعة الّتي ينتمي إليها.

فهذه المراحل الثلاثة هي الّتي تكوّن الذات الاجتماعية ، والّتي تشمل استجابة الفرد لاتجاهات الآخرين ، وتشمل أيضاً ما يكتسبه الفرد أثناء التنشئة الاجتماعية، وما يحققه من توافق.

5.2- التناول النفسي الدينامي:

لقد تم دراسة مفهوم الذات من قبل المدرسة الفرويدية القديمة مع **(Freud)** و **(Yung)** أصحاب علاقة نظام الأنا ومفهوم الذات، ذلك أنه من الصعوبة الكشف عن مفهوم الذات منذ البداية وبصورة واضحة لدى هؤلاء، لأن **(Freud)** لم يستعمل مصطلح " مفهوم الذات " كما استعمله من بعده **(Yung)** والفرويديون الجدد مثل **(Adler,1911)** و **(Sullivan,1930)**، و **(Fromm ,1929)** و **(Horney,1942)** بتسميات مختلفة، ذلك أن **(Freud)** اهتم بمجموعة نظم الشخصية **(ميزاب، 2013، ص 84)**.

1.5.2- نظرية الجهاز النفسي الثلاثي عند (Freud):

يرى **(Freud)** أن الشخصية تتكوّن من ثلاث أجهزة رئيسة هي: الهو، الأنا والأنا الأعلى. وهذه الأجهزة الثلاث حين تعمل منسجمة متعاونة، تسهل للفرد طريقة التفاعل مع ذاته ومع بيئته، والهدف من هذه التفاعلات إشباع حاجات أساسية لدى الفرد. أما إذا كانت هذه الأجهزة غير منسجمة ومتنافرة فيما بينها، فإنها تؤدي إلى صعوبة توافق الفرد مع ذاته ومع بيئته، وتؤدي إلى الخلل في شخصيته.

ويعتبر **(Freud)** الأنا المرتكز الأساسي في بناء الشخصية له دور وظيفي، وتنفيذي تجاه الشخصية، فهو الذي يتحكم في دوافع الفرد من حيث تفريغها أو التحكم بها للموازنة، بينما يفرضه الواقع من أخلاقيات، والدوافع الطبيعة أيّ أن وظيفته هي التوافق بين الواقع والضمير **(صرداوي، 2009، ص 130)**.

2.5.2- نظرية ذات النفس البشرية عند (Yung):

يرى **(Yung)** أن الشخصية تتكوّن من الأنا واللاشعور الشخصي ، واللاشعور الجمعي والذات حيث تمثل الذات تكامل الشخصية بجوانبها المختلفة الشعورية واللاشعورية، فهي ليست الأنا إنها حصيلة وليست أمراً موروثاً، فهي تمثل الذات الجانب المنظم أو مجموعة من المبادئ التنظيمية في الشخصية، والتي تستقطب حولها مجمل النشاطات المختلفة الموجهة من أجل تحقيق كمال الفرد **(ميزاب، 2013، ص 86)**.

وهذه المبادئ تزود الشخصية بالوحدة ، والاستقرار اللذان يعتبران هدف الفرد في حياته. فالذات هي ذات النفس البشرية كلها، وليس الأنا الواعية وحدها الّذي تتركز حوله جميع صفات الإنسان النفسية **(عباس، 1982، ص 129)**.

والذات في تصور **(Yung)** شعور الفرد وتفكيره، وهي موجودة في مركز الشعور، ولا تخدم دوافع ورغبات اللاشعور ، لكنها في اتصال مع اللاشعور الجمعي ، وأن تطور الأنا يجعل الانسجام بين عناصر الشعور واللاشعور ممكناً، وإذا كان تطور الأنا ضعيفاً انقطع الاتصال ، والتوازن بين عناصر المجالين الشعوري واللاشعوري، وبذلك يسمح للاضطرابات أن تظهر **(in Hansenne,2004,p109)**.

3.5.2- نظرية الذات الخلاّقة عند (Adler,1911):

إن مفهوم الذات في تصوّر **(Adler,1911)**، يتكوّن من الذات المثالية الّتي أطلقها على ذلك الهدف المستقبلي ، الّذي يسطره الفرد لنفسه ويعمل على تحقيقه ، ومن الذات الخلاقة أو الابتكارية الّتي تعطي للفرد الحرية في التصرف إزاء المؤثرات الداخلية ، وتمنعه من أن يكون مستقبلاً سلبياً للمؤثرات البيئية والوراثية **(فتاحين، 2003، ص 105)**.

ويرى **(Adler,1911)** أن البيئة لا تزود الفرد بقدرات معينة فحسب، بل تعطيه انطباعات، وأن هذه القدرات والانطباعات ، والكيفية الّتي يختبرها بها هي اللبنات الّتي يستخدمها بطريقته الذاتية الخلاقة في بناء اتجاهه نحو الحياة . إنه أسلوبه الفردي في استخدام هذه اللبنات، أو بعبارة أخرى فإن اتجاهه نحو الحياة هو الّذي يحدد علاقته بالعالم الخارجي.

والذات الخلاقة تعطي الحياة معنى، وأنها تنشئ الهدف كما تنشئ الوسيلة لبلوغ هذا الهدف. فالذات الخلاقة هي المبدأ الايجابي النشيط للحياة الإنسانية، ونظرية الذات الخلاقة في جوهرها أن الإنسان يصنع شخصيته **(صرداوي، 2009، ص 131)**.

ويرى **(Adler,1911)** أن فهم شخصية الفرد، وطبيعته الداخلية تستلزم الكشف عن الإطار الاجتماعي الّذي فيه يحيا من حيث أنه كائن اجتماعي ، تتشكّل حياته في سياق من المعايير الأخلاقية والثقافية والاجتماعية. وللظروف الاجتماعية والاقتصادية تأثيراً هاماً في دوافع سلوك الفرد وتكوين تفكيره. فالفرد ليس كائنا منعزلاً عن الوسط الاجتماعي الّذي يعيش فيه ، بل كائن اجتماعي قادر على إنشاء شخصيته من خلال نشاطه الذاتي.

وأشار هذا الباحث أن الشعور بالنقص يدفع الإنسان منذ صغره إلى البحث عن وسيلة يخفف عن شعوره الذاتي، فيلجأ العقل إلى السيطرة كوسيلة تخفف من شعوره بالدونية، وتأخذ الرغبة في السيطرة صورا متعددة كالإحساس بالارتفاع والشعور بالرجولة، وهذه الأساليب هي نماذج سلوكية تهدف إلى التعويض **(صرداوي، 2009، ص 133)**.

4.5.2- نظرية العلاقات الشخصية المتبادلة عند (Sullivan,1930):

إن بناء الشخصية في تصوّر **(Sullivan,1930)** يتكوّن من ثلاثة عناصر: هي الذات الدينامية، المدركات العقلية والتشخصات، حيث يقوم كل منها بعملية معينة ، وتعبر جميعها عن ترابط العوامل البيولوجية والنفسية ، والاجتماعية داخل الشخصية، إذ أن الشخصية عبارة عن مركز دينامي لعمليات متباينة ، تتغير بتأثير العلاقات المتبادلة في المواقف **(صرداوي، 2009، ص133)**.

ويرى **(Sullivan,1930)** أن الذات الدينامية هي الذات الّتي تتكوّن من تفاعل الفرد مع الآخرين في المواقف الشخصية، إذ أن الأساليب المتعددة الّتي تحكم تبادل العلاقات الشخصية في مواقف تفاعل الفرد مع والديه والأفراد المحيطين به، هي المنبع الرئيس لظهور الذات الّتي تتكوّن لتحافظ على الشعور بالأمن، ومواجهة العقبات في مواقف التفاعل لتبعد الشعور بالقلق.

وذكر ناصر العزيز(1979) أن الذات في نظر **(Sullivan,1930)** تنبثق من التفاعل الاجتماعي، وهذه النظرة توافق ما ذكره **(Cooley,1902)** و **(Mead,1934)**، غير أن **(Sullivan,1930)**، يختلف عنهما من حيث أنه يرى أن الطفل يتفاعل مع الآخرين من ذوي الدلالة، وبخاصة صورة الأم بدلاً من المجتمع الأكبر **(ميزاب، 2013، ص 89)**.

5.5.2- نظرية الشعور بالانتماء وتحقيق التوافق عند (Fromm ,1929):

في تصوّر **(Fromm ,1929)** تتكوّن الشخصية من ثلاثة عناصر : الذات والضمير والسمات.

فالذات عبارة عن تنظيم نفسي، يتكوّن من مجموعة من الوظائف الاجتماعية والاقتصادية الّتي يقوم بها الفرد منذ طفولته. وينبع إحساس الإنسان بالذات من التجربة مع ذاته كموضوع للتجارب، والتفكير، والشعور، والاتصال . والشعور بالذات هو جزء من الشعور بالانتماء والارتباط بالعالم، فإذا فقد الإنسان الثقة في الذات فإنه يحاول أن يسترجع الشعور بالانتماء، وتحقيق التوافق مع القيم السائدة في المجتمع **(صرداوي، 2009، ص 136)**.

ويعتقد **(Fromm ,1929)** أن الذات هي منبع الصراعات الّتي تنشأ نتيجة محاولة الإنسان التوافق مع ذاته ، والارتباط مع الأشخاص الآخرين، ويتوّلد هذا الصراع من محاولة الذات الانعزال عن الآخرين لتحقيق الفردية، إلاّ أن الذات تدرك أن الانعزال لا يطاق . فالفرد في ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية، يسعى للانتماء إلى الآخرين، ولكن هذا الانتماء يتطلب منه أن يتخلى عن حريته الشخصية من أجل الجماعة الّتي يسعى هو دائما إلى تأكيدها. والفرد لا يستطيع أن يوفق بين تحقيق ذاته والارتباط بالعالم الخارجي، إلاّ إذا تخلى عن فرديته، وعن كونه ذاتاً مستقلة، وانغماسه كلياً في العالم الخارجي، وذلك عن طريق إيجاد العلاقة مع الوسط المحيط به، بواسطة الحب والعمل الايجابي البناء الّذي من شانه أن يقوى شخصيته **(صرداوي، 2009، ص 136)**.

6.5.2- نظرية الصراع بين الذات الحقيقة والذات المثالية عند (Horney,1942):

تسعى **(Horney,1942)** في إطار النزعة الثقافية السوسيولوجية، إلى إبراز أسباب نشوء الصراعات داخل الشخصية، وإبراز الاتجاهات الرئيسة لسير هذه الصراعات، وهي لذلك تولي اهتماماً كبيراً لرغبات الفرد، وإمكانية تحقيقها في الظروف الاجتماعية القائمة.

وترى **(Horney,1942)** أن الفرد يتمنى أن يشبع مطالبه، وأن تتحقق رغباته، لكن إمكانية تلبية هذه التمنيات تصطدم بواقع الظروف الاجتماعية في ظلال نظام القائم، وهو لذلك يقع في صراع داخلي شديد، وهو صراع بين الذات الحقيقية والذات المثالية التي تنشأ عن حاجات الفرد الداخلية وتؤثر في الشخصية **(صرداوي، 2009، ص 134)**.

6.2- نظرية الذات عند (Rogers,1951):

يعتبر **(Rogers,1951)** الذات كجزء متميّز من المجال الظاهري أو الفينومنولوجي، تتكوّن من المدركات الشعورية والقيم المتعلقة بـ " الأنا "، ويتضمن مفهوم الذات الصورة الرئيسة المتعلقة بـ "من أكون أنا " كمدرس أو طالب أو موظف أو شخص له تاريخ معين ومجموعة

من المطامح والأهداف، ويستجيب الكائن الحي– ككل منظم – للمجال الظاهري من أجل إشباع حاجاته، إلاّ أن هناك دافعاً واحداً أساسياً وهو: تحقيق وتأكيد أو الرفع من قيمة الذات.

ويستطيع الفرد أن يعبّر عن خبراته، ولذلك تصبح خبرات شعورية. أما إذا أحجم عن التعبير والإفصاح عن هذه الخبرات فإنها تظل باقية في مكان اللاشعور، ومن ثم فإن المجال الظاهري يمكن أن يكون شعورياً ولاشعورياً، ويتوقف ذلك على ما إذا كانت الخبرات الّتي يتضمنها المجال يفصح عنها الفرد بالتعبير أم يحجم عن هذا التعبير **(بلحسن،2004، ص 50)**.

وينظر **(Rogers,1951)** إلى مفهوم الذات كمفهوم متطوّر بين تفاعل الكائن الحي مع البيئة، ولذلك يكتشف الفرد من هو؟ خلال خبراته مع الأشياء والأشخاص، وقيم الأشخاص الآخرين، ويمكن أن يتمثلها الفرد في ذاته بطريقة مضطربة.

ويشير هذا الباحث إلى أن الذات بأنها المحور الرئيس للخبرة ، والّتي تحدد شخصية الفرد، كما يشير إلى المجال الظاهري بأنه شعور الفرد بكيانه ووجوده ووظيفته، والّذي يتكوّن من مجموع إدراكات الفرد النفسية، وتقييمه لها، أيّ أن المجال الظاهري هو فكرة الشخص عن نفسه كمصدر للخبرة والسلوك.

واستمد **(Rogers,1951)** فكرته حول مفهوم الذات من النظرية الكلية والعضوية التي ظهرت في كتابات **(Goldstein)**، و**(Maslow)** و**(Engel)**، ومن نظرية **(Sullivan)** في العلاقات الشخصية، ومشاركة **(Raimi,1943)** و**(Lecky,1945)** **(هول ولندزي، 1971، ص 612)**.

2-7- نظرية مفهوم الذات عند (Snygg& Combs):

يعد **(Snygg& Combs)** من مؤسسي النظرية الظاهرية أو الفيمينولوجية لمفهوم الذات، حيث يذهبان إلى أن جميع السلوكيات تتحدد بالمجال الظاهري للكائن القائم بها.

ويتكوّن هذا المجال الظاهري من مجموع الخبرات الّتي يكون الشخص على دراية بها في أيّ لحظة، وأن الكيفية الّتي يسلك بها تعد محصلة لكيفية إدراكه للموقف ولذاته في لحظة الفعل. وقد استخدم الباحثان مصطلح المجال الظاهري للإشارة إلى البيئة السيكولوجية، ويؤكدان أن كل سلوك، إنما يتحدد بالمجال الظاهري للكائن الحي موضوع السلوك، ويتكوّن المجال الظاهري من مجموع الخبرات الّتي يعانيها الشخص في لحظة الفعل.

ويعتبر **(Snygg& Combs)** من الباحثين الّذين يمثلون نظرية الفكرة الذاتية بشكل صريح، وذلك بسبب دورهما الرئيسي الّذي يوقعان به بين شعور العقل الظاهري المعروف بمنطقة

الشعور وبين المعارف والإدراكات، وكان كل منهما من الباحثين في مجال الظواهر النفسية، وهما يريان أن كل سلوك بلا استثناء محدد بشكل كامل ووثيق الصلة بالمجال الخاص بالظواهر للكائن الحي الّذي يقوم بسلوكه. وفي الواقع أن الإدراك هو سبب السلوك، وكيفية شعور الفرد وتفكيره يحددان طريقة فعله (**بلحسن، 2004، ص 49**).

وورد في الغامدي (**2009، ص 86**) أن المجال الظاهري ينقسم إلى قسمين فرعيين:

أ- **الذات الظاهرية:** والتي تتضمن كل الأجزاء في المجال الظاهري ، الّتي يخبرها الفرد كجزء أو خاصية لذاته.

ب- مفهوم الذات : الّذي يتكوّن من أجزاء للمجال الظاهري الّتي تتميّز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته. وفي ضوء ذلك فإن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك، ومن هذا المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية. وفي النهاية يتميّز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديداً للمجال الظاهري، وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد.

8.2- التناول السلوكي المعرفي:

1.8.2- نظرية فاعلية الذات عند (Bandura):

ورد في بلحسن (**2013، ص 103**) أن النتائج الّتي وصلت إليها المدرسة السلوكية القديمة ، والانتقادات الّتي تعرضت لها من المدارس الفكرية الأخرى مثل المعرفية والجشطالتية والفرويدية، والإنسانية عاملت الإنسان بصورة تشييئية وتجزيئية ، وبناء على ذلك توجه السلوكيون إلى فكرة (**Hull**)، وتوسعت بذلك المسلمة الأولى من (مثير- استجابة) إلى(مثير- عضوية - استجابة)، وبذلك بدأ في استعمال بعض المفاهيم مثل الذات، التفكير، التصورات، ثم توسعت أكثر إلى (مثير- عضوية - استجابة - أثر).

ومع ظهور المدرسة السلوكية الحديثة تغيرت النظرة التي كانت سائدة في المدرسة السلوكية القديمة الّتي تعتبر المثير الخارجي كمرجع تشرح به كل سلوكيات الفرد ضمن معادلة (مثير - استجابة) اعتماداً على حتمية المحيط، والّتي لم تقدم أيّ أهمية لمفهوم الذات باعتباره معطى ذاتي.

وفي منتصف السبعينات قام (**Bandura**) بتنقيح تحليلاته ، وفرضياته وتوسيعها لتضم مدى واسعا من العوامل المعرفية. ففي نظريته المعدلة سنة (1983) يرى أن الشخصية تنمو من

خلال عملية تسمى الحتمية المتبادلة ، حيث أن العوامل الشخصية والعوامل السلوكية، والعوامل الموقفية تكون في حالة من التفاعل المستمر ، لتحديد ما نفعله ونسلكه وما نفكّر به **(صرداوي، 2009، ص 138)**.

ويعتقد **(Bandura)** وفقاً لمفهوم الحتمية المتبادلة بأن الأهداف الشخصية، والتقويمات الذاتية يكون لها تأثير بارز في سلوك الناس وتصرفاتهم. والمفهوم الرئيسي في نظرية باندورا هو مفهوم فاعلية الذات أيّ اعتقاد الفرد بقدراته ، ويعني ذلك أننا نستطيع أن نقوم بنجاح بأيّ سلوك يحقق لنا النتائج، والأهداف المرغوبة بحيث أننا نملك الفعالية اللازمة لذلك، وعندما نوجه أية مهمة تتضمن صعوبة ما، أو تتطلب مهارة فإننا عموماً نملك فكرة، فيما كنا سننجح فيها أم لا؟ وكيف تؤثر معتقداتنا حول قدراتنا في سلوكنا؟ هذا السؤال كان مركز اهتمام باندورا في نظريته عن فاعلية الذات المدركة . فالفعالية الذاتية هي قناعتنا بأنه يمكننا إنجاز السلوك الضروري بنجاح في موقف ما، بحيث تحدث النتائج المرغوبة والمطلوبة.

إن الفعالية الذاتية دوماً هي شخصية ذاتية، وإنها تتعلق بالشخص ذاته وليس بالآخرين، إنها قناعة الشخص بقدراته الذاتية للتعامل مع موقف معين، ووفقاً لنظرية الفعالية الذاتية، فإن الناس عموما يقومون بالمهمات الّتي يشعرون أنهم قادرون على النجاح فيها، ويتجنون المهمات الّتي يعتقدون أنها خارج نطاق قدراتهم، وبيّن باندورا أنه كلما كانت فاعلية الذات المدركة قوّية كلما زادت مقاومتنا للصعوبات، وقدرتنا على معالجتها حين تقوم بالأداء المطلوب للنهاية **(عبد الله، 2000، ص 505)**.

وقد ميّز **(Bandura)** بين توقعات الفعالية وتوقعات النتيجة، إذ أن الفعالية تشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين، بينما تشير توقعات النتيجة إلى تنبؤ الفرد عن نتائج محتملة لذلك السلوك **(جابر، 1999، ص 442)**.

وبذلك أصبح التوجه السلوكي المعدّل إلى توجه سلوكي معرفي (تعلم اجتماعي)، حيث أن هناك جملة من العوامل الخارجية تمارس رقابة على السلوك، وعوامل داخلية مسئولة عن رقابة الذات، ومفهوم الذات هو نتاج تقاطع هذين المنحنيين، ويتم ذلك بتحويل عمليات التقييم، والتعزيز إلى عوامل المراقبة الخارجية، وتصبح المكافأة على احتمال ظهور السلوك من عدمه، وعندما يقيّم الفرد، فإن عملية التعزيز تمكنه من إنتاج مجموعة من المعايير الّتي تؤدي إل ى مراقبة سلوكه، ومنه التقليل من العراقيل الخارجية، فينتج الفرد سلوكيات وفقاً لمعايير يتمثلها

ضمن منظومته القيمية، لتصبح هي بدورها معززات لأنواع أخرى من السلوك **(كتاش، 2001، ص 110)**.

نستنتج مما تقدم من التناولات النظرية لمفهوم الذات ما يلي:

1- يعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية.

2- يعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية، والّذي يؤثر في السلوك وينظمه.

3- اختلفت النظريات الّتي تناولت الذات بالدراسة والتحليل ، وذلك باختلاف منطلقات العلماء الفكرية، والإطار النظري الّذي يؤمنون به، واختلاف نظراتهم للإنسان والسلوك الإنساني.

-ثانياً: تقدير الذات:

يعد تقدير الذات من أحد المفاهيم المرتبطة بالشخصية، وقد انتشر استخدامه في العديد من كتب ومقالات علم النفس، وأخذ مكانته بسرعة في كتابات الباحثين والعلماء، إلى جانب عدد من المصطلحات الخاصة بالذات، وأصبح منذ أواخر الستينات وبداية السبعينات من أكثر جوانب مفهوم الذات انتشاراً من حيث الدراسة **(إبراهيم، 2010، ص 428)**.

أشارت **(Arsandaux,2019,p16)** إلى أن الأعمال الأولى التي تناولت تقدير الذات تعود إلى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين مع **(James,1890)**، و**(Cooley،1902)** و**(Mead،1902)**.

1- تعريف تقدير الذات:

ذكر **(Thomasset & Blanc,2008,p167)** أن جذور تقدير الذات تعود إلى **(James,1890)**، الّذي يعد من أوائل الباحثين المؤسسين لهذا المفهوم، حيث عبّر عنه بأنه شعور بقيمة الأنا الّذي يحدد من خلال الموازنة، والمطابقة بين ما يسعى الفرد لتحقيقه وما يستطيع أن يحققه فعلاً، أيّ الموازنة بين الطموح والواقع.

ويرى **(Bolognini& al., 1994)** أن تقدير الذات عند **(James,1890)** يمثل العلاقة القائمة بين إدراك الفرد لكفاءته ونجاحه في مختلف الميادين ، وأهمية هذا النجاح وطموحات الفرد فيه. بينما عند **(Cooley,1902)**، فهو الكيفية الّتي يدرك بها الفرد آراء الآخرين نحوه.

ويرى **(Hilbert & Tiprett,1956)** أن تقدير الذات يعكس إحساس الفرد بالرضا الّذي ينمو لديه، والذي ينطبق على العلاقة بين صورة الذات ، والصورة المثالية للذات **(عبد الرحمان، 1998، ص100)**.

وأشار **(Cohen,1959)** إلى تقدير الذات على أنه درجة التطابق بين الذات المثالية والذات الواقعية **(إبراهيم وسيد سليمان، 1997، ص 192)**.

وعرّف **(Rosenberg,1965)** تقدير الذات بأنه: " التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض " **(عبد الرحمان، 1998، ص 100)**.

ويرى **(Cooper smith,1967)** أنه:" تقييم الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو الذات"**(الدريني وسلامة،1983 ص 484)**.

وذكر **(Argyle,1967)** أنه: " تقدير الفرد الشخصي للتباعد بين الذات المثالية والذات الواقعية " **(الدريني وسلامة،1983، ص 484)**.

وأشار **(Pelletier,1971)** إلى تقدير الذات على أنه مشاعر الفرد نحو ذاته، وهو بمثابة الشحنة الوجدانية العاطفية لمفهوم الذات **(Ruel,1987,p248)**.

ويرى **(Brisset,1972)** أن تقدير الذات القيمة الّتي يعطيها الفرد لنفسه، والدرجة الّتي يشعر بأن جدارته تصل إليها، وهي تتضمن عمليتين نفسيتين اجتماعيتين هما: جدارة الذات وتقويم الذات، حيث تشير أوّلهما إلى الشعور بالذات، وإلى أيّ مدى يشعر الفرد بقيمته الشخصية. أما الثانية فتشير إلى عملية القيام بحكم شعوري على مدى الأهمية الاجتماعية للذات **(Brisset,1972,p409)**.

وعرّفه **(Ziller,1973)** بأنه: " مجموعة المدركات الّتي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية، وهذه المدركات مرتبطة ومتأثرة بمدركات ، وردود أفعال الأشخاص الآخرين الّذين لهم مكانة معينة لدى الفرد ، ويتطوّر تقدير الذات عن طريق عملية مقارنة اجتماعية تخص سلوك ومهارات الذات ومهارات الآخرين " **(Ziller,1973,p5)**.

وأشار **(Horrockes,1976)** إلى تقدير الذات بأنه: " الصورة الّتي يكوّنها المرء عن نفسه وسلوكه، وإلى كيفية شعوره نحو نفسه وحكمه عليها: إنه يعكس إلى أيّ درجة يحترم المرء نفسه عبر سلسلة من النشاطات، وأيّ قيمة يعطيها لذاته كما يدركها هو " **(Horrockes,1976,p107)**.

وعرّفه **(Lawrance,1981)** بأنه: " تقييم مؤثر من الفرد لمجموع خصائصه العقلية والجسمية " **(كامل، 1993، ص 173)**.

وترى **(S.Harter,1990)** أن مستوى تقدير الذات هو نتاج ، ومحصلة حُكمين أو تقييمين ؛ أوّلهما يكون بواسطة قدرات الفرد المعرفية، وثانيهما يعتمد على تفكير الفرد في نوعية المساعدة التي قد يتلقاها من المحيطين به مثل الوالدين والأصدقاء **(Bee & Boyd,2003,p215).**

كما ترى أيضاً أن تقدير الذات هو حكم الفرد الشامل لجوانب ذاته، والمتمثلة في المظهر الجسمي والقبول الاجتماعي، وقدراته، وكفاءته الدراسية والرياضية، وصداقته، وعلاقاته مع والديه.

وذكر **(Etienne & al.,1992,p49)** أن تقدير الذات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمعنى التقويم والحكم، وأن إخفاقات الفرد واتجاهاته هي الّتي تحدد شعوره بتقدير ذاته.

وعرّف سيّد سليمان (1992) تقدير الذات بأنه: " التقييم الّذي يقوم به الفرد نحو ذاته ، فضلاً عن كونه تقييم سلوكي لمدى تقدير الفرد للفكرة، والتصور الّذي كوّنه عن ذاته، حيث هذا التقدير يعكس شعوره بالجدارة والكفاية **(حمري، 2012، ص 16).**

وعرّف **(Doron& Parot,1997,p431)** في **(Dictionnaire de la psychologie)** بأن تقدير الذات " سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته، فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة، ومجمل الحاجات التي يشعر بها ".

ويرى أشرف عبد القادر (1998) أن تقدير الذات يعبّر عن اعتزاز الأفراد بأنفسهم ، وثقتهم بها ويرتبط بقدراتهم واستعداداتهم ، وإنجازاتهم العلمية والعملية، بحيث يجعلهم يتميّزون بالكفاءة والثقة في مدركاتهم وأحكامهم، والاعتزاز بردود أفعالهم**(عبد العال، 2010، ص 125).**

وأشارت **(De saint Paul,1999)** إلى تقدير الذات على أنه التقييم الإيجابي ، نحو الذات المبني على معرفة الفرد لقيمة ذاته وأهميتها. فالمرء الّذي يحترم ذاته سيعاملها برفق ، وسيشعر بأنه محبوب وسعيد **(De saint Paul,1999,p19).**

وأضافت أيضاً أن تقدير الذات هو تقييم ملائم يعطيه الفرد لذاته، أيّ هو حكم تقييمي عن الذات، والّذي يتطلب وجود معرفة واسعة، وشاملة عن الذات بمختلف جوانبها، وأن المعيار الّذي على أساسه يتم تقييم الذات هو الذات المثالية، والّتي يقصد بها ذلك النموذج الداخلي الّذي يحدد للفرد ما يجب أن يكون عليه، وما يجب أن يكون قادراً على الإحساس به وفعله **(De saint Paul,1999,p20).**

وعرّف **(Guindon, 2002)** تقييم الذات بأنه: " مكوّن تقويمي اتجاهي للذات، وحكم وجداني مبني على مفهوم الذات، والّذي يشتمل على مشاعر القيمة والقبول، وينمو ويستمر نتيجة للوعي بالكفاءة والرفاهية من العالم الخارجي" **(الشربيني، 2012، ص 70)**.

ويرى حسين (2007) أن تقدّير الذات هو: " الحكم الذّاتي العام للفرّد على نفسه، ويشمل الجوانب العقلية والجسمية، والاجتّماعية والانفعالية " **(مجلي، 2013، ص 67)**.

وذكر سلامة (2007) أن تقدير الذات هو: " التقييم العام لدى الفرّد لذاتّه في كليتها، وخصائصها العقلية والاجتماعية، والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها، وجدارتها وتوقعاته منها، كما يظهر في مختلف مواقّف الحياة " **(سلامة، 2007، ص 55)**.

وعرّفه عربيات والزغلول (2008) بأنه: " الصورة التي ينظر من خلالها الفرّد لإمكانياته، وقدراته الشخصّية " **(هتوف وآخرون، 2012، ص 664)**.

وعرّفه يوسف محمد عيد (2009) بأنه: " عبارّة عن محصلة الاتجاهات الايجابية والاتجاهات السلبية الّتي يُكونّها الفرد لذاته، نتيجة لتفاعلاته الاجتماعية، وأيضّاً هو صورة يُكوّنها الفرد لذاته، من خلال ما يشعر به من تقييم، وتقدير الآخرين له. فهو راجع لمدى المسافة بين الذّات الواقعية والذات المثالية " **(عيد، 2013، ص 1058)**.

- تعقيب:

نستنتج مما تقدم من التعريفات جملة من النقاط هي كالآتي:

1- يستخدم تقدير الذات للإشارة إلى الحكم، الّذي يصدره الفرد على درجة كفاءته وجدارته.

2- يشير تقدير الذات إلى حكم ذاتي يُقيّم الفرد ذاته ، وهو حكم يكوّنه الفرد على الصورة الّتي لديه عنها.

3- هو تقييم الذات يتراوح ما بين الإيجابية ، والسلبية انطلاقاً من مفهوم الفرد عن ذاته أيّ بين تقدير عالٍ وتقدير منخفضٍ للذات.

4- إن تقدير الذات يعكس الحكم على الذات كما هي في الصورة المكوّنة عنها، وينطلق الحكم من صورة مثالية قد لا تكون واضحة.

5- يختلف تقدير الذات من موقف لآخر، ومن مجال لآخر، ومن دور لآخر، وأن هذا التقدير نابع من إحساس الفرد الذاتي بأهمية هذه المواقف والمجالات والأدوار.

وترى الطالبة أن تقدير الذات هو تقويم الفرد عن ذاته، ويمثل الصورة الفكرية العامة عنها، في خصائصّها العقلية والاجتماعية، والانفعالية والأخلاقية والجسدية. فإذا كان تقديره لذاته إيجابي وذو مستوى عالٍ، سيُولد له مشاعر الفخر والإنجاز واحترام النفس، وتقبلها والاعتزاز بها، وتقبل آراء الآخرين ومشاعرهم وتقديرها واحترامها، فيكوّن مجموعة ايجابية من القيم والأفكار والمشاعر حول نفسه، وكيف يشعر تجاهها، وهذا يؤدي إلى ثقة الفرد بنفسه، وهو يشعر أنّ له أهمية وقيمة في المجتمع، وفي مختلف مواقف الحياة.

2- التمييز بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

ميّز **(Hamachek)** بين مصطلحي مفهوم الذات وتقدير الذات، حيث أن الأوّل يشير إلى مجموعة الأفكار ، والاتجاهات الّتي نكوّنها عن ذواتنا في أيّ لحظة من الزمن، أيّ أنها ذلك البناء المعرفي المنظم ، الّذي ينشأ من الوعي بأنفسنا، بينما يمثل تقدير الذات الجزء الانفعالي منها **(شوكت، 1993، ص 53)**.

وترى عبد الحافظ أن مفهوم الذات يتضمن معلومات عن صفات الفرد، بينما تقدير الذات هو عملية تقييم هذه الصفات، أيّ أن مفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي أو معرفي للذات، بينما يتضمن تقدير الذات فهماً انفعالياً عن الذات **(إبراهيم، 2010، ص 430)**.

وقدم **(Pitz&al)** – ما توصل إليه **(Blaschovitch&Tomaka)** من خلال تلخيصهما للنظريات والبحوث حول المفهومين – أن تقدير الذات هو تقييم وجداني مقارنةً بمفهوم الذات الّذي هو مرجعيةً معرفيةً لذات الفرد **(غريب، 1995، ص 200)**.

وأوضح **(Bandura)** أن مفهوم الذات هو مجموع المعارف، و الإدراكات الّتي يكوّنها الفرد عن نفسه ، فهو وصف لرؤية منتظمة عن الذات انطلاقاً من الخبرات الشخصية المباشرة، والتقييمات الّتي يضعها الأشخاص الّذين لهم أهميةً بالنسبة للفرد، فمفهوم الذات وقفة يتضمن العديد من المعلومات الموضوعية والواقعية، في حين أن تقدير الذات يعبر عن ذلك البعد العاطفي للذات ، والّذي يشمل التقييمات لتلك المعلومات **(Michaud,2006,p 111)**.

وذكر الأزرق أن العلاقة بين مفهوم الذات، وتقدير الذات هي علاقة تكاملية، فهما وجهان لعملة واحدة. فإذا كان مفهوم الذات يشير إلى الفكرة الّتي يكوّنها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من مشاعر نحو ذاته الجسمية، العقلية، الوجدانية، الاجتماعية والأخلاقية من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم، فإن تقدير الذات يشير إلى عنصر التقييم، أيّ حكم الفرد على ذاته في

مختلف جوانب شخصيته، ووصفها بالحسن أو القبح، بالإيجاب أو السلب، بالرفعة أو الدونية مقارنةً بالآخرين، حيث تكون الفكرة التي كوّنها الفرد عن نفسه هي مصدر هذا الحكم **(الأزرق، 2000، ص 119)**.

وترى الطالبة أنه يوجد فرق بين مفهوم الذات ، وتقدير الذات من حيث أن الأوّل هو الصورة الّتي يكوّنها الفرد عن ذاته بذاته من خلال ما تتسم به من صفات ، وقدرات جسمية ومعرفية وانفعالية، بينما الثاني هو التقويم الّذي يضعه الفرد نحو ذاته، فهو حكم الفرد الشامل لجوانب ذاته.

3- أهمية تقدير الذات في حياة الفرد:

يحتل تقدير الذات مكانة مهمة ومركزية في دراسات علم النفس الحديث، وفي كتابات علماء الشخصية خاصة، إذ يعد إدراك الفرد لذاته محدداً لسلوكه في المستقبل، حيث يستمر في تنمية قدراته وإمكاناته عندما يكون متقبلاً لذاته. أما إذا فقد هذا التقبل فإنه يستخدم معظم طاقاته في الهدم أكثر من البناء.

أشار بعض منظري الشخصية مثل **(Adler)**، و **(Murphy)**، و **(Rogers)**، و **(Horney)** إلى أن اعتماد الفرد اتجاهاً إيجابياً نحو ذاته يعتبر عاملاً مهماً. ولقد أولى العديد من علماء النفس المحدثين أهمية كبرى للمكانة الّتي يحتلها تقدير الذات في حياة الأفراد من جهة، والدور الّذي يلعبه في حياتهم الدراسية والاجتماعية والمهنية من جهة أخرى **(صرداوي، 2009، ص 180)**.

وتأتي أهمية تقدير الذات خلال ما يصنعه الفرد لنفسه، ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته، واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه، مما جعل المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى الإشارة إلى تأثير تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان **(Fromm)** من الباحثين الأوائل الّذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه، ومشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر من أشكال العصاب**(عمور،2018، ص 145)**.

وفي السياق أشار **(Janis,1954)** إلى أن الفرد الّذي يتميّز بتقدير ذات منخفض ، يكون غير قادر على مقاومة الضغوط الّتي تصدر من الآخرين، كما أنه لا يستطيع إدراك محاولات التأثير أو التهديد الخارجي. أما الأفراد الّذين يتميّزون بتقدير ذات عالٍ ، فهم قادرون على تكوين أفكار حقيقية عن قدراتهم وفردياتهم وكفاءاتهم **(صرداوي، 2009، ص 180)**.

وترى **(De saint Paul,1999,p20)** أن تقبل ذواتنا هو اللبنة الأولى الّتي يبنى عليها تقدير ذواتنا وثقتنا في أنفسنا. فيجب علينا تقبل ذواتنا من نواحيها الجسمية والأخلاقية والعقلية والنفسية الانفعالية. وذكر **(Lazarus,1969)** أن الفرد الّذي يتمتع بصحة جيّدة يقدّر نفسه تقديراً إيجابياً **(جبريل، 1983، ص 56)**.

وعند الحديث عن أهمية تقدير الذات في حياة المدرّس، فيرى هتوف وزملاؤه **(2012، ص 666)** أن هذه الأهمية تتمثل في الجوانب التالية:

أ- الدور المحوري لتقدير ذات إيجابي في زيادة الدافعية للإنجاز، والرغبة في العمل، والتقليل من الاضطرّابات النّفسية، وزيادة الشعور بالسعادة والرضا والتوافق الاجتماعي.

ب- أهمية تقدير الذات ودوره في التطوير الذاتي للأستاذ، للعمل بشكل منظم ومدروس على رفع كفاءته أثناء الخدمة من خلال الدورات التكوينية وورش العمل، ومساعدته على نموه وتطوّره مهنياً، والرقي بوظيفته في مرحلة التعليم الابتدائي مما ينعكس ايجاباً على ذاته، فيصبح له تقدير مرتفع لذاته، ودافعاً قوياً للعمل والإنجاز، ويُسهم في زيادة نشاطه وتطوير مهاراته، وتوظّيفها داخل القسم الدراسي.

وأشارت سوسن مجيد إلى العلاقة الإيجابية بين الأستاذ وتلميذه في المدرسة، والّتي تؤثر في زيادة تقدير ذات كل طرف، وكيف يشعر الأستاذ تُجاه نفسه، وهو يؤثر في نوعية العلاقة الّتي تتطور بينه، وبين تلاميذه وفي تطوير بيئة تعليمية ايجابية، يشعُّر فيها التلميذ بالانتماء والسعادة والأمن، مما يزيد فرّص التعلم لديه، كما للإدارة المدرسية دور مُهم في تشجيع الأستاذ، وتعزيز أعماله الايجابية الّتي يقوم بها حتى يبني تقدير ذات عالٍ لديه **(مجيد، 2008، ص 179)**.

واعتبر **(Thomas,1972)** أن نمط المدرسة والنظام المدرسي، والعلاقة بين المعلم والتلميذ من العوامل المؤثرة في تقدير الطفل لذاته، وأوضح زهران أن للمعلم (الأستاذ) تأثير في مستوى فهم الطفل لنفسه، إذ باستطاعة المعلم أن يخفّض من هذا المستوى أو يرفع منه، وبذلك يؤثر في مستوى طموحات الطفل وأدائه **(أبو جادو، 1998، ص 5)**.

وأكد **(Mc candless,1970)** على أن تقدير الذات يلعب دوراً توجيهياً ، ودافعياً مؤثراً في قرارات الفرد، فيما يتعلق قدراته وكفاءاته في مجال الدراسة أو في مجال العمل، كما يؤثر في توقعات الفرد لنفسه، ومدى مشاركته في النشاطات الاجتماعية **(جبريل، 1983، ص 55)**.

وأكدت مريم سليم على الدور الحساس الّذي يقوم به المعلم في تعزيز تقدير الذات لدى التلاميذ إما إيجاباً أو سلباً. فالمعلم بحكم عمله يعد من أكثر الناس اتصالاً بالأطفال والمراهقين، فإذا كان الوالدان هما النموذج الخاص بالبيت فإن النموذج الخاص بالمدرسة هو المعلم، وبالتالي يعد من أكثر العوامل تأثيراً عليهم. فالعلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ لها أهمية كبيرة في تحسين تقديرهم لذواتهم، كما يمكن للمعلم أيضاً أن يطوّر بيئة تعليمية إيجابية يشعر التلميذ فيها بالانتماء والسعادة ، والأمن مما يزيد فرص التعلم والنجاح لديه، وللمدرسة بمختلف جوانبها تأثير بارز في تنمية تقدير الذات لدى المتعلم بعد الأسرة. ويؤدي كل من التوافق والنجاح المدرسي إلى تدعيم تقدير الذات لدى التلميذ، في حين يؤدي سوء التوافق والفشل الدراسي إلى فقدان الثقة في النفس أوّلاً وبالآخرين ثانياً، مما يؤدي بدوره إلى انخفاض مستويات تقدير الذات لديه **(حمري، 2012، ص 31)**.

ويرى مالهي وزملاؤه **(2005، ص 27)** أن لتقدير الذات تأثير عميق في جميع جوانب الشخصية الإنسانية وذلك من خلال:

1- أنه يؤثر في مستوى أدائنا في العمل.

2- أنه يؤثر في الطريقة الّتي نتفاعل بها مع الآخرين.

3- أنه يؤثر في قدرتنا على التأثير في الآخرين، وعلى مستوى صحتنا النّفسية.

وفي هذا السياق ذكر الباحث الرائد في مجال تقدير الذات **(Branden)** أنه من جميع الأحكام الّتي نصدرها في حياتنا، ليس هناك حكم أهم من حكمنا على أنفسنا، ومنه فإن تقدير الذات هو مفتاح النجاح.

وترى الطالبة أن تقدير الذات يعد من أهم متغيرات الشخصية الإنسانية، إذ يتطلب من أستاذ التعليم الابتدائي أن يعرف ذاته ويقدرها، ويُقيمها من الآخرين بصورة ايجابية أو سلبية بناء على كفاءته الذاتية. فالتقدير العالي للذات يؤدي إلى الثّقة بالنّفس مما يُسهم في تحقيقه للنجاح، وزيادة فاعليته في الأداء والإنجاز.

4- مكوّنات تقدير الذات:

وورد في مالهي وآخرين **(2005، ص 20)** أن لتقدير الذات مكوّنات متنوعة هي:

1.4- الكفاءة الذاتية:

وتعتبر من المكوّنات الأساسية لتقدير الذات، وتعني تمتع المرء بالثقة بالنفس، وإيمانه بأنه قادر على التكيّف، والتعامل مع التحديات الأساسية في الحياة.

2.4- قيمة الذات:

ويقصد بها قبول المرء لنفسه من غير شرط أو قيد، وأن يكون له شعور بأنه أهل للحياة، وجدير بأن يبلغ السعادة فيها، ويشعر بأن له أهمية فيها.

3.4- حب الذات:

ويعتبر من أهم مكوّنات تقدير الذات، ويساعد الفرد على مواجهة الصعوبات التي تعترضه في حياته، ويحميه من الوقوع في اليأس، رغم إدراكه لنقائصه وحدوده، ويكون الحب الّذي يحمله الفرد لنفسه بدون قيد أو شرط، وأن حرمان الذات من هذا الحب، يرجع أساساً إلى الطفولة الأولى، مما يصعُّب تداركه فيما بعد.

ووجد أن الكثير من الأشخاص الّذين يعانون حرماناً في حبهم لذواتهم، يقعون عرضة لاضطرابات في الشخصية، ومنه يصعب التشخيص والكشف عن الدرجة الحقيقية للحب الّذي يكنه الفرد لذاته.

4.4- النظرة للذات:

وتمثل تقويم الفّرد لصفاته المختلفة وإمكانياته، سواء إيجابي أو سلبي مبنياً على أسس حقيقية أو غير حقيقية، ومنه صُعوبة النظر إلى الذات، لأن الذاتية لها دور كبير فيها، وهذا يُفسّر الفرق بين نظرة الشّخص المضطرب لذاته ونظرة الغير له، حيث أن تقديره لذاته غالباً ضعيف، لاعتقاده أنه يتصف بعيوب لا يُدركها غيره.

5.4- الثقة في الذات:

والّتي ترتّبط بأفعالنا وسلوكنا، فثقة الفرد في ذاته تجعله يُفكر بأنه يستطيع التصرف، بطريقة مناسبة في المواقف الهامة، ويُسهل الكشف عن ثقة الفرد بذاته، لأنها تظهر جلياً من خلال تصرفاته، عند تعرضه لمواقف غير متوقعة أو جديدة.

وترى ديب **(2014، ص 19)** أن هذه المكوّنات ذات علاقة تفاعلية فيما بينها، ولا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، فحب الذات يُسهل نظرة إيجابية للذّات (الاعتقاد بقدراتنا)، ثم تؤثر

بالإيجاب في الثقة في الذات (التمكن من التصرف دون خوف زائد من الفشل، ومن حكم الآخرين).

وترى الطالبة أن تقدير الذات يختلف من فرد لآخر، وأن شعور الفرد بالإنجاز الجيّد والنجاح فيه، يتلقى الرضا والمكافأة الذاتية، مما يجعله يُحب نفسه ويُحس بقيّمتها، فتصبح له عندئذ ثقة عالية لمُواجهة المواقف غير المتوقعة.

5- أبعاد تقدير الذات:

ورد في بوصارة **(2008، ص ص 89 - 91)** أنه مع بداية ظهور مفهوم تقدير الذات كان ينظر إليه على أنه أحادي البعد **(Concept unidimensionnel)**، وباستخدام أساليب المعالجة الإحصائية لمقاييس تقدير الذات اختلفت الآراء في بعدية تقدير الذات، فمنهم من يراه ذا بعد واحد، ومنهم من يراه متعدد الأبعاد **(Concept multidimensionnel)**. فمن الدراسات الّتي توصلت نتائجها إلى وجود بعد واحد لتقدير الذات نذكر منها؛ دراسة **(Shahanu,Dipboye& Phillips,1990)** الّتي أجريت على طلبة الجامعة، واستخدمت الأسلوب الإحصائي التحليل العاملي ا لتوكيدي، ودراسة **(Wang,Segal,Falck,Russel&Carlson,2001)** الّتي أجريت على مستهلكي الكراك والكوكايين، واستخدمت التحليل العاملي ا لتوكيدي، ودراسة **(Vallières &Vallerand,1990)** الّتي تناولت عينة من الطلبة، وتوصلت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى ظهور بعد واحد فقط. أما الدراسات التي توصلت نتائجها إلى وجود أبعاد متعددة لتقدير الذات فنجد دراسة **(Berger,1968)** الّتي أجريت على مرحلتين، واستخدمت التحليل العاملي الاستكشافي، وأظهرت النتائج وجود خمسة أبعاد (الميل إلى الاتصال، قلق الآخرين، تقويم الذات السلبي، تقويم الذات الإيجابي، اليقين في الآخرين)، ودراسة **(Strassberg,1977)** الّتي استخدمت ثلاثة مقاييس لتقدير الذات واستخدمت التحليل العاملي الاستكشافي، وبيّنت النتائج وجود ثلاثة أبعاد (عدم الكفاءة، القيمة السلبية للذات، المقارنة السلبية مع الآخرين)، ودراسة **(Watkins,1988)** الّتي أجريت على أطفال الفليبين المحرومين، وأسفرت النتائج عن وجود ثمانية أبعاد، ودراسة **(Blankertz,2001)** الّتي أجريت على الأفراد المصابين بأمراض عقلية ويحصلون على خدمات علاجية، وتوصلت النتائج إلى وجود ثلاثة أبعاد (إدراك الآثار الاجتماعية، الشعور بالتفوّق، تقويم عموم الوظائف)، ودراسة **(Crow,2002)** الّتي شملت عينة من الأفراد الصم البكم الّذين يعرفون لغة الإشارة ويستخدمونها، وأظهرت النتائج وجود ثلاثة أبعاد (الكفاءة،

تقويم الذات السلبي، تقويم الذات الإيجابي)، ودراسة ***(Serretti,Olgiati,& Colombo,2005)*** الّتي أجريت على المرضى الخارجيين ومن يعانون من الاكتئاب ثنائية القطب، ومن يعانون من الاكتئاب الحاد، وتوصلت النتائج إلى وجود بعدين (الثقة بالذات، عدم الرضا عن الذات)، ودراسة **(Blatny,Urbaneck & Osecka,2006)** الّتي تناولت تلاميذ الابتدائي والتعليم الثانوي وطلبة جامعيين، وأسفرت النتائج عن وجود ثلاثة أبعاد (التعبيرات الإيجابية نحو الذات، التعبيرات السلبية نحو الذات أو نكران الذات، المقارنة الاجتماعية، ودراسة **(Ang,Neubronner, OH& Leong,2006)** الّتي تناولت تلاميذ التعليم الثانوي، حيث أسفرت النتائج عن وجود بعدين (تقدير الذات السلبي، تقدير لذات الإيجابي).

وورد في مالهي وآخرين **(2005، ص 25)** أن تقدير ذات الفرد يتميّز بأبعاد متنوعة والإحساس بقيمة الذات، وأنه ينبع من الكفاءات المتنوعة التي يشعر بها والمتمثلة في المظهر المادي للذات، أداء المهام والعلاقات الشخصية (التقدير الاجتماعي للذات).

كما تتمثل أبعاد تقدير الذات في الجوانب التالية:

1- البعد الشامل (العام) لتقدير الذات:

وهو مجموع الأبعاد النوعية والتفصيلية لتقدير الذات، والكيفية الّتي يشعر بها المرء إزاء نفسه، أيّ التوجه الايجابي أو السلبي العام إزاء الذات، حيث يتطلب إدراك المرء الكلي لكفاءة وقيمة ذاته.

2- البعد المعرفي:

يفكر الفرد بشكل واعٍ في ذاته، ويضع في اعتبار التباين بين الذات المثالية، والذات المُدركة أو التقدير الواقعي لكيفية رؤية الفرد لذاته.

3- البعد الوجداني:

ويشير إلى الأحاسيس أو الانفعالات الّتي يشعر بها الفرد أثناء تفكيره في مثل هذا التباين، ويبدو ذلك لدى الشخص العُصابي.

وترى **(Horney,1989)** أن العلاقة بين ذاته الواقعية والمثالية تمثل مشكلة، لأن الانطباع العصابي عن الذات الواقعية هو انطباع مشوه، ومنه تصبح الذات المثالية لدى الفرد مهرباً للذات الواقعية، أكثر من كونها امتداداً واقعياً لها**(عبد العال، د ت، ص 120)**.

4- البعد السلوكي:

ويظهر في سلوكيات الفرد (كالتوكيدية، المرونة، الحسم في اتخاذ قراراته، ونيله الاحترّام من الآخرين)، مما يتعذر معه تعريف تقدير ذاته بسبب أبعاده المختلفة والمتعددة.

- تعقيب:

يتبيّن مما تقدم أن الدراسات الّتي توصلت نتائجها إلى أحادية البعد لتقدير الذات هي الدراسات الّتي استخدمت الأسلوب الإحصائي التحليل العاملي التوكيدي، مثل دراسات **(Shahanu,Dipboye& Phillips,1990)**، و **(Wang,Segal,Falck,Russel&Carlson,2001)**، و **(Vallières &Vallerand,1990)**، بينما الدراسات الّتي استخدمت الأسلوب الإحصائي التحليل العاملي الاستكشافي، توصلت إلى تعددية أبعاد تقدير الذات، مثل دراسات **(Berger,1968)**، و **(Strassberg,1977)**، و **(Watkins,1988)**، و **(Blankertz,2001)**، و **(Crow,2002)**، و **(Serretti,Olgiati,& Colombo,2005)**، و **(Blatny,Urbaneck & Osecka,2006)** و **(Ang,Neubronner, OH& Leong,2006)**.

وترى الطلبة أن الأبعاد السابقة المكوّنة لذات الفرد، تختلف درجتها من شخص لآخر، وذلك وفق التنشئة الاجتّماعية والظروف المعيشة لكل فرد، والمواقف الاجتماعية الّتي يعيشها، وكذا طبيعّة الوظّيفة الّتي يؤديها، وفي الدراسة الحالية فإن أبعاد تقدير الذات تتمثل فما يلي: الذات الجسمية والمظهر العام، الذات العقلية والأكاديمية، الذات الاجتماعية والترويحية، الذات الأسرية، الذات الشخصية والثقة بالنفس.

6- النظريات المفسّرة لتقدير الذات:

ظهر في التراث السيكولوجي عدد من الـنظريات الّتي تناولت تقدير الذات وتأثيره في سلوك الفرد. وقد اختلفت هذه النظريات باختلاف اتجاهات أصحابها الفكرية ، والمدارس الّتي ينتمون إليها، والمنهج المتبع في الدراسة، والّتي جاءت على النحو يلي:

1.6- نظرية (M.Rosenberg,1965):

تناولت أعمال **(M. Rosenberg,1965)** دراسة نمو ، وارتقاء سلوك تق‌ويم الفرد لذاته من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به. وقد اهتم بصفة خاصة بتقدير المراهقين لذواتهم، وأوضح أن تقدير الذات المرتفع يعني أن يحترم الفرد ذاته ، ويُقيّمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات وعدم الرضا عنها. وقد وسّع هذا

الباحث دائرة اهتمامه فيما بعد لتشمل ديناميات تطور صور الذات الإيجابية في فترة المراهقة ، و اهتم بالدور الّذي تقوم به الأسرة في تق ويم الفرد لذاته، وسعى إلى إبراز العلاقة بين تقدير الذات المتكوّن في إطار الأسرة، والسلوك الاجتماعي للفرد مستقبلاً (**المعايطة، 2007، ص 84**).

واهتم **(M. Rosenberg,1965)** بشرح وتفسير الفروق الّتي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثلاً؛ بين المراهقين السود والمراهقين البيض، والتغيرات الّتي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر. كما قام بالاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك. واعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكوّن اتجاهاً نحو كل الموضوعات الّتي يتعامل معها، وما الذات إلاّ إحدى هذه الموضوعات، لكنه تراجع فيما بعد ونفى هذه الفكرة معتبراً أن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى ، وأكد أن تقدير الذات هو التقويم الّذي يضعه الفرد لنفسه، وهو يعبّر عن اتجاه الاستحسان أو الفرض (**أبوجادو، 1998، ص 153**).

يعد **(M. Rosenberg,1965)** من الذين أيّدوا وجهة النظر القائلة بأن تقدير الذات ظاهرة أحادية البعد، بمعنى هو اتجاه نحو موضوع نوعي (**الشناوي وآخرون، 2001، ص 126**).

2.6- نظرية (S. Coopersmith,1967):

تناولت أبحاث **(S. Coopersmith,1967)** دراسة تقدير الــذات لدى الأطفال . وإذا كان تقدير الــذات عند **(M. Rosenberg,1965)** مفهــوم أحادي البعد، فإنه عنــد **(S. Coopersmith,1967)** مفهوم متعدد الجوانب، وهو أكثر تعقيداً لأنه يتضمن كلاً من عمليات تقويم الذات، وردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية. ويرى أ نه إذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات، فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة. فتقدير الذات هو الحكم الّذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات الّتي يرى أنه تصنعه على نحو دقيق (**الناطور، 2008، ص 28**).

وورد في الشناوي وآخرين (**2001، ص 127**) أن **(S. Coopersmith,1967)** أشار إلى أن تعبير الفرد عن تقدير ذاته ينقسم إلى قسمين:

- **التعبير الذاتي:** وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.
- **التعبير السلوكي :** والذي يشير إلى الأساليب السلوكية الّتي تفصح عن تقدير الفرد لذاته ، والّتي تكون معرضة للملاحظة الخارجية.

كما ميّز (S. Coopersmith,1967) بين نوعين من تقدير الذات وهما:

- **تقدير الذات الحقيقي:** والّذي يوجد عند الأفراد الّذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة.
- **تقدير الذات الدفاعي :** والّذي يوجد عند الأفراد الّذين يشعرون أنهم غير ذي قيمة ، وهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور، والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

وورد في حمري (**2012، ص 20**) أن (S. Coopersmith,1967) استطاع في دراسة أجراها على تلاميذ التعليم الابتدائي، التمييز بين ثلاثة مستويات لتقدير الذات وهي:

- **المستوى الأوّل:**

ويضم الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية، ويستحقون قدراً عظيماً من الاحترام والتقدير، ويتصفون بتمتعهم بالتحدي ومواجهة الصعوبات ويميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من قبل الآخرين، كما يمتلكون الثقة في مداركهم.

- **المستوى الثاني:**

ويضم الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم غير متقبلين من قبل الآخرين، ولا يحضون بالحب منهم، ولا يرغبون في القيام بأعمال كثيرة، ولا يستطيعون تحقيق ذواتهم لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل مقارنة بالآخرين.

- **المستوى الثالث:**

ويضم الأطفال ذوي تقدير الذات المتوسط، ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن الأطفال يتصفون بصفات تقع موقعاً وسطاً بين تقدير الذات المرتفع ، وتقدير الذات المنخفض.

إن المستويات الثلاثة الّتي وضعها (S. Coopersmith,1967) تعد مؤشراً لتقدير الفرد ذاته، بمعنى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات عالٍ يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر شعوراً بقيمتهم، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد الّذين يتمتعون بتقدير ذات منخفض ، يشعرون بالنقص والدونية والضعف، ولا يثقون بأنفسهم.

وركز هذا الباحث على خصائص العملية الّتي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات، وافترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من

المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، القيم، الطموحات والدفاعات **(الشناوي وآخرون، 2001، ص 127)**.

وورد في الشناوي وآخرين **(2001، ص 128)** أن **(S. Coopersmith,1967)** أشار إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميّزة بين ذوي الدرجات العالية ، والدرجات المنخفضة في تقدير الذات لدى الأطفال، فإن هناك ثلاثاً من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات العليا من تقدير الذات وهي:

1- تقبل الأطفال من جانب الوالدين.

2- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الوالدين.

3- احترام مبادرة الأطفال، وحريتهم في التعبير من جانب الوالدين.

3.6- نظرية (Ziller,1973):

يرى بعض الباحثين أن **(Ziller,1973)** يعد أحد ممثلي التيار الاجتماعي، وهو تيار فكري يركّز على دور المجتمع في تكوين الذات. وقد توصل هذا الباحث من خلال التساؤلات الّتي كان يطرحها مثل:

- " من أنا في علاقتي بالآخرين؟ "، " من أنا في الوسط الاجتماعي ؟ "

- إلى أن المجتمع هو الّذي يؤثر في تكوين الذات وتقييمها فيما بعد، ويرى أن تقدير الذات ما هو إلاّ البناء الاجتماعي للذات **(صرداوي، 2009، ص 147)**.

وتقوم نظرية **(Ziller,1973)** على أن تقدير الذات ينشأ ويتطوّر بلغة الواقع الاجتماعي، أيّ أن تقدير الذات ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الّذي يعيش فيه الفرد، وبهذا ينظر هذا الباحث إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تق ويم الذات لا يحدث إلاّ في الإطار المرجعي الاجتماعي.

وتقدير الذات عند **(Ziller,1973)** هو تقويم الفرد لذاته، إذ يلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، وعندما تحدث تغيرات في بيئة الفرد الاجتماعية ، فإن تقدير الذات هو العامل الّذي يحدد نوعية التغيرات الّتي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك ، ويعد تقدير الذات في نظرهمفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات الّتي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك افترض أن الشخصية الّتي تتمتع بدرجة

عالية من التكامل، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الّذي توجد فيه **(الشناوي وآخرون،2001، ص 129)**.

7- مستويات تقدير الذات:

1.7- تقدير الذات المرتفع:

ويعرف أيضاً بتقدير الذات العالي أو الإيجابي والّذي يمثل قبول الذات ، حيث يعتبر الأشخاص أنفسهم هامين، ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، ولهم فكرة كافية لما يضنونه صحيحاً، ويتمتعون بالتحدي، ولا يخافون أو يبتعدون عن الشدائد **(مجلي، 2013، ص 68)**.

وذكر ***(Rosenberg, 1965)*** بأن تقدير الذات المرتفع يدل على أنّ الفرد يحترم نفسه، ويعتبر أنه ذو جدارة، ولا يعتبر نفسه أفضّل أو أقل من الآخرين، وهو لا يشعر أنه في قمة الكمال بل يعرف نواحي قصوره، ويتوقع النمو والتحسن. فتقدير الذات المرتفع لدى الفرد يعني شعوره بأهمية نفسه، واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها **(صرداوي،2011، ص 306)**.

ويتمثل بوجهة نظرنا الايجابية تجاه ذاتنا، فيتسم الفرد بالثقة حول ما يمتلكه من قدرات خاصة وقبول الذات، وعدم القلق حول ما يفكر به الآخرون تجاهه، والتفاؤل والتوقعات الايجابية نحو الذات والمستقبل **(صالح، د ت، ص 2)**.

وأوضح **(Eysenck & Wilson)** أن الأشخاص الّذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات، لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة، ومَحبُوبون من قِبل الأفراد الآخرين " **(عبد العال، د ت، ص 137)**.

وينتج تقدير الذات العالي عن صورة الذات الايجابية، المدعومة بالثقة وقوّة الإرادة والتصميم، بتقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، وتظهر لمن يتمتع بمفهوم الذات الإيجابي صور واضحة للذات يلمسها من يتعامل مع هذا الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الّذي يظهر فيها دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها، والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها، وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة، والاستقلال الذاتي، مما يُعبّر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، ويعود قبول الذات من لديه مفهوم إيجابي عن ذاته، إلى معرفة الذات والتبصر بها **(لحسن، 2015، ص 197)**.

2.7- تقدير الذات المنخفض:

ويعرف أيضاً بتقدير الذات الضعيف أو السلبي، والّذي يمثل رفض الذات، حيث يعتبر الأشخاص أنفسهم غير هامين وغير محبوبين، وغير قادرين على فعل الأشياء الّتي يودون فعلها كما يفعل الآخرون، ويعتبرون أن ما يكون لدى الآخرين أفضل مما لديهم من إمكانات، وقدرات واستعدادات وكفاءات، ويوجد لدى الأفراد الّذين لا يعرفون، ولا يشعرون بقيمة أنفسهم أو الّذين يشعرون بأن ليس لهم قيمة **(مجلي، 2013، ص 68)**.

وأشار صرداوي (2011) إلى أن التقدير المنخفض للذات هو رفض الذات، وعدم الاقتناع بها **(صرداوي، 2011، ص 306)**.

ويتمثل بوجهة نظرنا السلبية تجاه ذاتنا، ويتسم الفرد بضعف الثقة بذاته، والحاجة إلى يكون شخص آخر، ومُخطأ بما يفكّر به الآخرون تجاهه، وبالتشاؤم بما يحمله المستقبل من أحداث وخبرات **(صالح، د ت، ص 3)**.

وذكر لحسن **(2015، ص197)** أنه يوجد نمطان لتقدير الذات المنخفض وهما:

أ- النمط الأول: وفيه تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة، حيث لا يحس بثبات الذات وتكاملها، ولا يعرف مواطن الضعف والقوّة لديه، وهذا لسوء توافقه.

ب- النمط الثاني: وفيه يتميز الفرد بالثبات والتنظيم، وهو يقاوم التغيير.

وفي النمطيين أيّ معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق، والشعور بتهديد الذات.

وأشارت نتائج عدد من الدراسات إلى الارتباط الوثيق بين تقدير الذات الإيجابي والصحة النفسية، وبين تقدير السلبي والاضطراب النفسي. فالأفراد الأسوياء هم أكثر ايجابية في تعاملهم مع الآخرين، ويحملون أفكار ايجابية عن أنفسهم ومرغوب فيهم.

وقد ينشأ تقدير الذات الضعيف نتيجة الفشل المتكرر، واعتقاد البعض أنهم فاشلون، وكل عمل يقومون به يتوقعون الفشل ويتنبئون به مسبقاً، مما يُدعم اعتقادهم بأنهم لا يصلحون لشيء وأنهم فاشلون **(لحسن، 2015، ص 197)**.

وأشار الفرماي (2006) إلى أن أفكار التحقير، الّتي يُلصقها الفرد بنفسه تتضمن استصغار الذات، وتقليل الفرد من شأن نفسه، مما يؤثر في انخفاض تقدير ذاته، ويفقد كثير من النجاحات الدراسية والاجتماعية بسبب عدم ثقته بنفسه، وشعوره بتدني واضح في صورة الذات، وعدم قبولها من الآخرين **(عيد، 2013، ص 1050)**.

3.7- تقدير الذات المتوسط:

ويقع هذا المستو ى بين المستويين السابقين (تقدير الذات المنخفض / تقدير الذات المرتفع). ويعد الأشخاص من هذا النوع ممن يقعون بين النوعين السابقين، حيث يتحدد تقدير الذات لديهم من قدرتهم على عمل الأشياء المطلوبة منهم (**مجلي، 2013، ص 69**).

وأوضح (**Smith**) أن إشباع الحاجة إلى تقدير الذات، يؤدي إلى ثقة الفرد بذاته، ويشعر بقيمة نفسه وتوافقه الشخصي، وأن عجزه عن إشباعها قد يؤدي إلى الإحساس بالدونية، والضعف مما يشعره بالإحباط (**عبد العال، د ت، ص 137**).

وأشار لحسن (**2015، ص 197**) إلى أن اعتقاد الشخص المكوّن عن نفسه، وتقويمه لها من إمكاناته ومنجزاته وأهدافه، ومواطن قوّته أو ضعفه، وعلاقاته بالآخرين، ومدى استقلّاليته واعتماده على نفسه. فقد يكون تقدير الذات عالياً أو منخفضاً لدى الشخص، وأنه يتشكل منذ الطفولة وِفقاً للتجارب والخبرات المتكررة، والّتي يتعرض لها (**لحسن، 2015، ص 197**).

وترى الطالبة أن الأستاذ أثناء ممارسة عمله، وتقديمه لأداء جيّد بالمدرسة، وحينما يتلقى الاهتمام والتشجيع، والتقدير والثناء من مدير المدرسة، ومفتش المقاطعة التربوية والزملاء وأولياء التلاميذ، والمجتمع ككل، ومُنحت له الامتيازات المادية والمعنوية عن إنجازه الجيّد، سيستمر في الانجاز والإبداع، ولا يفشل حتى وإن واجهته مواقف تعليمية صعبة، فهو يؤدي واجبه التربوي التعليمي بإصرار وعزيمة، فيكون له طموح أكبر ورضى عن وظيفته، مما يجعله يشعر بتقدير مرتفع وإيجابي عن ذاته، والعكس صحيح.

8- مصادر تشكيل تقدير الذات:

أشارت مجموعة من البحوث، والدراسات إلى أن تقدير الذات يظهر وينمو مع بداية التنشئة الاجتماعية، حيث ينظر الفرد إلى ذاته من خلال نظرة الآخرين له، خاصة ممن لهم مكانة في حياته؛ كالأفراد الأسرة والأصدقاء.

وورد في ديب (**2014، ص 19**) أن (**Bandura, 1997**) أشار إلى مصادر أساسية لتقدير الذّات، وهي كالآتي:

1.8- إدراك الفرد للنتائج المترتبة عن سلوكه:

والّذي يتمثل فيما حققه الفرد من نجاح أو إخفاق. فالنجاح يعزز من تقدير ذاته، بينما الإخفاق فإنه ينقص من ثقته بذاته، وبخاصة إذا تكرر.

2.8- التأثير الاجتماعي:

عندما نريد أن ندفع شخصاً ما إلى بذل الجهد، أو إنجاز مهمة معينة، نُقنعه بأنه قادر على تحقيق نتائج حسنة.

3.8- ملاحظة سلوك الآخرين:

لسلوك الآخرين تأثّير كبير في ذات الفرد، حيث أن رؤية النجاح من أشخاص يعرفهم يؤدي به إلى مقارنة نفسه بهم، وبقدرته على تحقيق نفس النجاح الّذي وصلوا إليه. وفي المقابل مشاهدته لأشخاص يعرفهم وتعرضوا للفشل، وكان الفرد يعتقد أن لديه ما لديهم من إمكانيات سيؤثر سلباً في تقدّيره لذاته.

4.8- المعلومات الصادرة عن الحالة الجسمية:

تعتّبر ردود أفعالنا الفيسيولوجية، كالإحساس بالتوتر، وسرعة ضربات القلب والقلق وغيرها دليلاً على عدم تحكمنا في الذات، وعجزنا عن مواجهة المواقف، مما يؤدي إلى تدني تقديرنا للذات، ومنه فالمعلومات المتعلقة بالحالة الجسمية تجعلنا نشعر بالقوة أو الضعف.

5.8- الخبرات الشّخصية الحلوة أو المرّة:

قد يرتفع تقدير الذات لدى الناس في العادة، إذا كانت معظم خبراتهم وأفكارهم عن ذواتهم إيجابية. أما إذا كانت خبراتهم سلبية، فقد ينشأ لديهم تقدير منخفض للذات بشكل واضح، ويختلف الناس ذوو تقدير الذات المرتفع عن ذوي التقدير المنخفض للذات، فيطرق استجابتهم لكل نوع من أنواع خبرات الحياة، وفي تكيفهم معها.

والتجارب المبكرة في مرحلتي الطفولة، والمراهقة لها تأثير كبير في نمو الشخصية، والأسرّة هي العامل الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية. فالطريقة الّتي يتبعها الآباء في تربية أبنائهم تؤثر بشكل كبير في تقدير الشخصية، والآباء المتمتعون بقدر عالٍ من تقدير الذات، يقومون بتنشئة أطفال يتمتعون بقدر مرتفع للشخصية، والعكس صحيح.

6.8- اختلاف أثر الخبرات باختلاف الأشخاص:

يختلف الناس في طريقة استجابتهم للأحداث الايجابية والسلبية، وفي أثّر تلك الأحداث في تقديراتهم لذواتهم. وقد أظهرت دراسة **(Neville)** أن الأحداث الإيجابية أو السلبية يكون لها تأثير مبالغ فيه عند الأشخاص ذوي الدرجة المنخفضة في تقدير الذات، أيّ الذين يرون أنهم

يتمتعون بعدد قليل نسبياً من الجوانب المميزة للذات. وأتاحت هذه الباحثة الفرصة لمفحوصيها الشعور بالنجاح أو الفشل، وقد شعر المفحوصون منخفضو مستوى تقدير الذات بحالات مزاجية إيجابية بعد النجاح، وحالات مزاجية سلبية بعد الفشل أكثر مما يشعر المفحوصون مرتفعو مستوى تقدير الذات، كما تعرض تقدير الذات بعد خبرة النجاح أو الفشل عند الفئة الأولى، لتغيّرات أكبر من المتغيرات التي تعرض لها تقدير الذات عند الفئة الثانية.

7.8- المقارنات الاجتّماعية:

يعتمد عليها تقدير الذات، حيث يكون تفوّق الأخ أو الصديق الحميم أشد إيلاماً من أذى شخص غريب،لأن المقارنة الاجتماعية سوف تزداد في هذه الحالة. ففي الوقت الّذي نرغب بالاستمتاع، بما حققه شخص نحبه من انجازات نشعر بوهج إنجازاته قد يشتد بريقه وحرارته علينا إلى حد مؤلم أحياناً، ولكننا لا نملك حرية اختيار من نقارن أنفسنا بهم.

8.8- تقويم الذات بناء على معايير داخلية:

إن الذات تتأثر بما يحدث للفرد داخلياً وخارجياً، وقد يصفنا معظم الناس بأنّنا أشخاص ناجحون، إلا أنّنا قد نظل نشعر بفشلنا للوصول إلى المستوى المناسب للمعايير الّتي نسعى من خلالها إلى الوصول إلى ما نعتبرها موجهات أو مرشدات للذات، وتأتي موجهات الذات في صورتين كما أوردها شعبان **(2010، ص 44)** وهما:

- **الذات المثالية:** وهي ذات الشخص، الّذي نسعى لأن نكون مثله.
- **الذات المتوقعة:** وهي ذات الشخص الّذي نشعر أنّه ينبغي علينا أن نكون مثله، والّتي تشمل موجهات الذات المثالية.

وترى الطالبة أن ذات الأستاذ تتشكل من خلال تفاعله الاجتماعي مع زملائه الأساتذة، وما حققه من نجاح أو فشل في حياته المهنية من خلال أدائه التربوي، ومقارنة ذاته بما وصل إليه زملاؤه من نجاحات، وإنجازات في المجال التربوي التعليمي، سيكون له تأثير واضح في درجة ثقته بذاته وتقديره لها.

9- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

عندما يفكّر الفرد في ذاته فإن تصوّره لها يتضمن تقويماً، وأن هذا التقويم يتضمن اتجاهاً يتراوح بين الإيجابية، والسلبية انطلاقاً من مفهومه عن ذاته ما بين تقدير عالٍ وتقدير

منخفضٍ. وإذا كان الأفراد يختلفون في هذا التقدير ودرجاته، فلماذا يحدث ذلك بينهم؟ وما العوامل التي تسهم في ذلك؟ إن تقدير ذات الفرد ينمو نتيجة تفاعل هـ المستمر مع البيئة الاجتماعية، ولاسيما الأسرة والمدرسة. وقد بدأت دراسة العوامل المحددة للذات ومفهومها مع أبحاث **(James,1890)**، و **(Baldwin,1895)**، و **(Cooley,1902)**، و **(Mead,1934)** و **(Festinger,1954)** الّتي أشارت إلى أن معرفة المرء ذاته ، وفهمه لها لا يمكن أن ينمو إلاّ من خلال التفاعل الاجتماعي، وأن الذات تتبع مباشرة من معرفة الآخرين، وجاءت من بعدهم أعمال **(Rosenberg,1965)**، و **(Coopersmith,1967)**، و **(Ziller,1973)** للإشارة إلى الإطار المرجعي الاجتماعي، الّذي يسهم في بناء تقدير ذات لدى الفرد. ومن أكثر العوامل تأثيراً في تقدير الذات لدى الفرد، نذكر ما يلي:

1.9- عوامل الفرد الذاتية:

هي العوامل الشخصية الداخلية الّتي تتمثل في صورة الفرد عن جسمه ، وبنيته الجسمية ومظهره الخارجي، أفكاره عن ذاته، تطلعاته وإنجازاته الشخصية، ومتغيرات الجنس والسن.

1.1.9- صورة الجسم لدى الفرد:

أشار جبريل (1983) إلى أن فكرة الفرد عن جسده تتبلور خلال فترة المراهقة ، إذ يعطي تقويماً خاصاً لجسمه، وأن لصورته عن جسده مكانة هامة في سلوكه الشخصي والاجتماعي، حيث تشكّل صورته عن جسده جزءاً هاماً من مفهومه المتكامل عن ذاته **(جبريل، 1983، ص 67)**.

ويرى الظاهر (2004) أن الناحية الجسمية تعد من المصادر الحيوية في تشكيل تقدير الذات، والّتي تتضمن بنية الجسم ومظهره وحجمه، وأن طول الجسم وتناسقه ومظهره وملاحمه الجميلة ذات تأثير إيجابي في رؤية الفرد لنفسه، لأن ذلك يدعو غالباً إلى استجابات القبول والرضا والتقدير والحب والاستحسان. إن صورة الجسم ذات تأثير فعّال في تفاعل الفرد الاجتماعي **(الظاهر، 2004، ص 147)**.

وذكرت **(S. Haber)** أن المظهر يعبّر عن الشخص بأكمله ، وما نراه في المرآة يعبّر عن الأدوار الّتي نقوم بها في حياتنا. إننا في الواقع نستخدم الصورة الذاتية كمرادف لتقدير الذات **(الفقي، 2007، ص 4)**.

وبيّنت (S. Harter) أن الإحساس الإيجابي المتعلق بالمظهر الجسدي ، يحتل المرتبة الأولى كمتنبئ لتقدير الذات الكلي لدى المراهقين . فالتغيرات الّتي تحدث في مرحلة البلوغ تزيد من الاهتمام بصورة الجسد ، ومظهره عند المقارنة بين الجنسين ، وأن الإناث أكثر قلقاً على مظهرهن، لأنهن يملكن تصوّرات سلبية على أجسادهن (**شريم، 2009، ص 213**).

وأشار (Zachary) إلى أن الجسم هو رمز للذات، وعندما نتحدث عن تغيرات أو إضافات جسمية، يصبح من الضروري أن يغيّر الفرد فكرته عن ذاته الجسمية (**صرداوي، 2009، ص 170**).

وبيّن (Coe,1972) أن صفات المرء الجسدية مثل الطول ، والوزن ولون العينين وتناسق الجسم وما إلى ذلك هي أمور جمالية لها قيمتها الجمالية، والّذي لا تتناسب أوصافه مع معايير الثقافة السائدة قد يشعر بالنقص، لذا قد يسعى للوصول إلى أهداف معينة عن طريق التعويض (**جبريل، 1983، ص 67**).

وذكر (Burns) إلى أن الفرد يستمد من الثقافة السائدة معلوماته حول النموذج الجيّد للجسم والصفات الجسدية، ويقارن تلك المعلومات بما هو عليه، وينعكس ذلك في مدى رضاه عن صفاته الجسمية، وأكثر ما يظهر هذا في سن المراهقة (**بهادر، 1983، ص 112**).

وترى (De Saint Paul,1999,p 43) أنه إذا أردنا أن نحظى بتقدير ذات عالٍ فعلينا أن نتقبل أجسامنا.

وأشار (Mussen& al) إلى أن المراهق الذي يرى صفاته الجسدية منحرفة عن معايير الثقافة غالباً ما يكون لديه مفهوم سلبي عن الذات (**صرداوي، 2009، ص 170**).

وأظهرت دراسة (Stubbs,Koff& Rierden,1991) أن المراهقات كن أكثر انتباهاً لأجسامهن من المراهقين الذكور، في حين أظهر الذكور تقديراً أفضل لأجسمهم من الإناث (**صرداوي، 2009، ص 170**).

وتوصلت نتائج دراسة النيال وكفافي (1995) إلى وجود ارتباط وثيق ودال إحصائياً بين الرضا عن صورة الجسم وتقدير الذات (**صرداوي، 2009، ص 170**).

وذكر الرفاعي (1982) أن المراهق يقارن جسده بجسد الآخرين، ويقارن قدراته بقدراتهم وإمكاناته بإمكاناتهم، وقد تؤدي المقارنة إلى الشعور بالنقص، وقد تؤدي إلى التبجح (**الرفاعي، 1982، ص 54**).

إن رضا الفرد وقناعته بصورة جسمه ، تعد من إحدى العوامل الّتي تؤدي إلى التوافق والصحة النفسية في حين أن عدم الرضا عن صورة الجسم، يؤدي إلى سوء التوافق الّذي يصب في قالب سوء التوافق الفيزيقي الّذي هو جزء من التوافق النفسي. إن ذلك يؤثر في رؤية الفرد لنفسه لأن تقدير الذات الجسمي يعد من المصادر الأساسية الّتي تشكّل تقدير الذات **(الظاهر، 2004، ص 149)**.

2.1.9- قدرات الفرد المعرفية:

وهي تؤثر فيتصور الفرد الذاتي وتقديره لذاته، ويستطيع الفرد أن يفهم قدراته الحقيقية، ويكون صورة لذاته يرضى عنها أو يرفضها، ورضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية تقويمه، للمظاهر الّتي يكتشفها في ذاته، ويعمل الكبار المحيطين به على إحاطته به **(ضيف الله، 2012، ص 103)**.

3.1.9- النضج الفيزيولوجي والجنسي:

يقترن النضج المبكر بتقدير إيجابي للذات، والّذي يُمكّن الفرد من المشاركة في نشاطات اجتماعية ورياضية تعطيه مكانةً واعتباراً، كما يُمكّن المراهق من تحمّل مسؤولياته، مما يترك لديه صورة إيجابية عن الذات. أما المتأخر في النضج فيعاني من ضغوط نفسية و أنه يعامل وكأنه أصغر من سنه، وبأسلوب يختلف عن أبناء جيله من المبكرين في النضج، ولذلك يكوّن صورة سلبية عن الذات **(صرداوي، 2009، ص 171)**.

وأشار قطامي وبرهوم (1989) إلى أن النضج الجسمي للمبكر له نتائج عكسية على الإناث، حيث يملن إلى الانطواء والانعزال عن زميلاتهن، وذلك لأنهن يحملن اهتمامات ورغبات تختلف عن الاهتمامات، والرغبات الموجودة لدى الإناث في مجموعتها العمرية **(قطامي وبرهوم، 1989، ص 95)**.

ويرى جبريل (1983) أنه توجد علاقة بين تقدير الذات ، والشعور بالذكورة لدى الذكور وهي ناجمة أساساً عن نضجهم الجنسي، وللتبكير في النضج الجنسي أهمية بالنسبة للمراهق حيث يوّفر له اطمئناناً لرجولته وأساساً للشعور بالثقة. أما التأخير فيؤدي إلى مشاعر النقص عند الفرد **(الناطور، 2008، ص 24)**.

وذكرت **(E. Hurlock)** أن الأفراد الّذين يشعرون بالشك في كفاءتهم من الناحية الجنسية ، تكون درجة رضا هم عن الذات منخفضة. أما الّذين يشعرون بأن خصائصهم الجنسية تناسب معايير الجماعة المرجعية فإنهم يبدون تقييماً إيجابياً للذات **(جبريل، 1983، ص 69)**.

4.1.9- مستوى الطموح:

للطموح مصدران أوّلهما الفرد ذاته والثاني الثقافة الّتي يعيش في إطارها. إن فكرة الفرد عن نفسه تؤثر في مستوى طموحه ، حيث أن طموح الفرد يتأثر بتقديره لذاته . ولكن يحدث أن يضع المراهقون الذكور أهدافاً أعلى من قدراتهم، وهنا يحدث التعارض بين أهدافهم وانجازاتهم. وفي حالة فشلهم تضعف ثقتهم بأنفسهم، ويؤدي ذلك إلى تقويم منخفض للذات ، ويمكن أن يخفض المراهق من طموحاته لتجنب الفشل **(الناطور، 2008، ص 24)**.

وأظهرت **(De Saint Paul,1999)** وجود علاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح، حيث يوجه مستوى الطموح صاحبه في اتجاه معين، وأن الرغبة في أن يحتل الفرد مكانة ما تؤثر في نظرته لنفسه، بحيث يراها كما يرغب أن تكون . إن فكرة الفرد عن نفسه تؤثر في مستوى طموحه، فللطموح يعتمد على تقدير الفرد لذاته **(صرداوي، 2009، ص 183)**.

2.9- العوامل البيئية:

أشار ميزاب **(2013، ص 89)** إلى أن العوامل البيئية تتمثل في العوامل الأسرية، وظروف التنشئة الاجتماعية، والعوامل المدرسية وظروف تعلم الفرد.

ويرى **(Leord& André)** أن هناك ثلاث مصادر أساسية تؤثر في تقدير الذات لدى الأفراد وهي: البيت والوالدين، المدرسة والمدرسون، الأقران والأصدقاء والمقربون.

وتوسع **(Mahli& Reasoner)** في ضبط العوامل المؤثرة في تقدير الذات وهي:
البيئة الأسرية ، تقييمات الآخرين ، المظهر الخارجي ، الإنجاز الأكاديمي ، الأفكار الذاتية، التطلعات الشخصية.

1.2.9- العوامل الأسرية:

أشار **(Hollander, 1964)** إلى أن الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد، هم الذين يتركون أثراً عميقاً، وأن نوعية إدراك الفرد لما يتوقعه الآخرون أمر هام في تحديد سلوكه الاجتماعي وتكوين فكرته عن نفسه. وعندما نتحدث عن الأفراد المهمين بالنسبة للطفل / التلميذ فإننا نشير

إلى الّذين يتعامل، ويتفاعل معهم مثل الوالدين والإخوة والمدرسين، وزملاء الدراسة وجماعة الرفاق بالحي **(صرداوي، 2009، ص 151)**.

ويرى الفقي (2007) أن دور الأسرة يأتي في تدعيم تقدير الطفل لذاته أو عدمه. فأسلوب التنشئة في الأسرة من العوامل المساعدة في تطوير تقدير الذات **(الفقي، 2007، ص 4)**. وكثيرا ما تعطي الأسرة انطباعاً سلبياً للطفل عن ذاته، ويكون لها دور سلبي في تطوير ذات إيجابية.

ويرى **(Mouly)** أن تفهم الوالدين أمور الأبناء، وتعاملهما القائم على الاحترام، والثقة يترك تأثيراً بالغاً في تكوين تقدير ذات إيجابي.أما **(Mc Candless)** فيرى أن إتباع الوالدين أسلوب العقاب لمعالجة أخطاء الأبناء السلوكية، يؤدي إلى تقدير منخفض للذات أو رفض الفرد ذاته. وأظهرت دراسة موسن وزملائه **(Mussen& al., 1979)** أن والدي الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع يشجعون السلوك المستقل، والاعتماد على النفس ضمن حدود معقولة.

أما آباء ذوي تقدير الذات المنخفض، فلا يقدرون آراء أبنائهما لتقدير المناسب ويحدون من حريتهم، ويكثرون من استخدام العقاب **(صرداوي، 2009، ص 152)**.

ويرى **(Schiffer,1989)** أن الأطفال الّذين يشعرون بالحب ، والتقبل يحملون شعوراً إيجابياً نحو الذات، ويستمر شعورهم بالجدارة حتى لو تعرضوا لضغوط خارج البيت. أما الأطفال الّذين لا يشعرون بتقبل أبويهم لهم، فيكونون أكثر عرضةً للتأثر بوسائل الآخرين السلبية أو الّتي تثير القلق **(الشيخ، 1993، ص 59)**.

وورد في صرداوي **(2009، ص 151)** أن **(Cooper smith,1967)** أشار إلى أن من بين العوامل الأسرية الّتي تسهم في تقوية، وتعزيز التقدير الإيجابي للذات لدى الفرد نجد ما يلي: **1**- التوافق الأسري. **2**- قبول الوالدين لأبنائهم ووجود عاطفة إيجابية نحوهم . **3**- إتباع الآباء قواعد ثابتة في التعامل مع الأبناء. **4** - إشراك الأبناء في اتخاذ القرارات.

كما يرى نفس الباحث أيضاً أن من بين العوامل الأسرية ، الّتي تسهم في تقدير منخفض للذات لدى الأبناء هي: **1**- الاتجاهات القلقة للوالدين نحو الأبناء . **2**- العلاقات المضطربة داخل الأسرة. **3**- المعاملة السلبية للوالدين من خلال التركيز على استخدام العقاب . **4**- عدم مشاركة الأبناء في قرارات الأسرة.

وورد في جبريل (**1983، ص 64**) أن (**Burns**) أكد على توفر شروط عائلية الّتي تسهم في نمو تقدير إيجابي للذات وهي :**1**- القبول من الوالدين . **2**- بيان الحدود المقبولة للسلوك ووضوح ذلك للأبناء. **3**- احترام الوالدين مبادرات الأبناء ضمن تلك الحدود.

والطبقة الاجتماعية الّتي تشكّل بعض القيم، والتقاليد والثقافة الخاصة بها تلعب دوراً هاماً في تشكيل، وتحديد أساليب المعاملة الوالدية، وأساليب أفرادها نحو تنشئة الطفل وفقا للقيم، والثقافة الّتي تتسم بها الطبقة.

وأظهرت دراسة (**Henlore& Erich, 1974**) وجود أكبر الفروق بين الذات الواقعية والذات المثالية عند أفراد الطبقة العليا (ذوو المستوى الاجتماعي والاقتصادي العالي)، وأن المراهقين من أفراد هذه الطبقة يميلون إلى وصف أنفسهم بمبالغة مقارنة بنظرائهم في المستوى الاجتماعي، والاقتصادي المنخفض.

وتوصلت دراسة محمد مصطفى مياسا (1979) إلى أن أبناء الأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع يدركون والديهم على أنهم أكثر اهتماما ودفئا لهم من أبناء الأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض والمتوسط (**صرداوي، 2009، ص 156**).

كما يلعب المستوى التعليمي للوالدين دوراً أساسياً في تنشئة الأطفال، وفي رؤيتهم لأنفسهم. فالوالدان اللذان يكونان على درجة عالية من التعليم أكثر تبصراً، وقدرة لفهم وتلبية حاجات الابن النفسية، والجسمية والعقلية والاجتماعية، فهما غالباً ما يتعاملان معا لأبناء تعاملاً سوياً، بينما عند الوالدين الأقل تعليماً، قد يغلب في تعاملهما معا لأبناء أساليب القسوة أو الإهمال أو السيطرة أو العقاب مقارنة بأقرانهما الأعلى تعليماً، مما يجعل أطفالهم أكثر عرضة لسوء التوافق في الجانب النفسي، والاجتماعي والدراسي.

وتوصلت دراسة الطحان (1984) إلى وجود علاقة بين المستوى التعليمي للوالدين وسوء توافق الأبناء . فالآباء ذو و المستوى التعليمي المرتفع يدركون تماماً أهمية الحب ، والحنان والتعاون، والتفاهم ، والانسجام ، والتعزيز والتشجيع، والتغذية الراجعة، وتجنب العقاب بشتى أنواعه، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على تقدير الذات لدى الأبناء (**صرداوي، 2009، ص 157**).

2.2.9- العوامل المدرسية:

أشار (**Jersild, 1952**) إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد الأسرة في التأثير على

تكوين تصور الطفل عن نفسه، وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها. فدور المدرسة مهم في تقدير الطفل لذاته.

ويرى توماس **(Thomas, 1972)** أن نمط المدرسة والنظام المدرسي ، والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل لذاته **(ضيف، 2012، ص 104)**.

ويعد المعلم عنصراً أساسياً في العملية التعليمية / التعلمية، حيث تلعب خصائصه المعرفية، والنفسية دوراً هاماً في فعالية هذه العملية **(نشواتي، 1977، ص 229)**.

ويرى **(Ziller,1973)** أن الأسلوب ، والطريقة الّتي يسلكها المعلمون في تعاملهم مع التلاميذ ذات أهمية في تقديرهم لذواتهم وتوافقهم **(جبريل، 1983، ص 65)**.

ويعتقد معظم المنظرين أن نوع الطريقة التربوية ، الّتي يتبعها المعلم في قسمه ذات صلة وثيقة بالفروق الّتي قد تظهر لدى المتعلمين عند تقدير ذواتهم.

وأشار زهران إلى أن المعلم له تأثير في مستوى مفهوم الطفل وتقديره لذته، إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات الطفل وأدائه **(الضيدان، 2010، ص 31)**.

ويرى **(Schrank,1968)** و**(Bees,1968)** أن توقعات المعلمين ، واتجاهاتهم تلعب دوراً في صياغة فكرة التلاميذ عن قدراتهم، وبالتالي تقديرهم لذواتهم مما يؤثر في إنجازاتهم الدراسية **(صرداوي، 2009، ص 158)**.

وأشار **(Labin,1981)** إلى أن توقعات المعلمين من تلاميذهم ذات تأثير واضح في صياغة تصوّراتهم عن أنفسهم. فهناك علاقة إيجابية متبادلة بين مفهوم ذات المتعلم ، وتقديره لها وتقييمات المعلمين **(الشيخ، 1983، ص 61)**.

وذكر الشيخ (1993) أن تقدير ذات المعلم الموجب يساعد على تحسين تعلم تلاميذه ورضاه عن عمله وتقبله لذاته، كما يساهم في إنشاء جو مدرسي جيّد، والتأثير في تقدير ذات التلاميذ **(الشيخ، 1993، ص 62)**.

وأشار **(Schmuck, 1977)** إلى أن التفاعل الّذي يقوم بين التلاميذ أنفسهم لا يقل أهمية عن تفاعل المعلم مع المتعلم، وبخاصة من حيث تأثيره في إنشاء العلاقات الاجتماعية والصداقات والنمو الاجتماعي.

وورد في صرداوي (2009، ص 158) أن بعض البحوث، والدراسات أشارت نتائجها إلى تأثير جماعة الرفاق، والأقران في تقدير المتعلم لذاته، حيث توصلت دراسة (Rogers) إلى أن آراء جماعة الرفاق هامة في تقييم المراهق ذاته، وتلعب دوراً ملحوظاً في تعديل مفهوم الذات لديه، وأشار (Newman) إلى أن جماعة الرفاق في فترة المراهقة تلعب دوراً هاماً في تقدير التلميذ ذاته. وأظهرت دراسة (Franco & Levitt,1998) أن تقدير ذات الفرد يعتمد على نوعية السند، والمساعدة الّتي يتلقاها من الأفراد المحيطين به مثل الوالدين وجماعة الرفاق.

فالأشخاص الّذين يشعرون بأن الآخرين يحبونهم لذواتهم ، فسوف يتميّزون بتقدير ذات عالٍ عن الّذين يشعرون أن الغير لا يحبهم (Bee & Boyd,2003,p 216).

ويرى (Mussen& al.,1979) أن في مرحلة المراهقة تحدث مقارنة الفرد مع رفقائه في الجوانب الجسمية والمعرفية، وفي بعض سمات الشخصية كالشجاعة وغيرها، وتشكّل تلك المقارنة أساس لفكرة الشخص عن مستواه، وتلعب فكرته تلك دوراً أساسياً في مفهوم ذاته وتقديرها (صرداوي، 2009، ص 162).

وتعتبر المقارنة الاجتماعية عملية أساسية ترتبط بظواهر معينة مثل بناء الهوية والانتماء إلى الجماعة ، وفي هذا السياق أشار (Alaphillipe& al.,2002,p 47) إلى أن موضوع المقارنة الاجتماعية يبنى على ثلاث فرضيات هي:

1- يوجد لكل فرد ميل لتقويم آرائه واتجاهاته.

2- أن الفرد يستعين بالمقارنة مع الغير لأنه غير قادر أن يقارن اتجاهاته بطريقة موضوعية.

3- أن ميل الفرد للمقارنة مع الآخر، قد ينخفض كلما زاد واتسع الفرق بين ذاته وذات غيره.

وبعبارة أخرى فإننا نختار الأفراد الّذين يشبهوننا، وأن مقارنتنا مع شخص نعتقد أنه أقدر وأحسن منا كفاءة تعتبر مقارنة تصاعدية، والّتي تؤدي بنا إلى الزيادة والتحسن في الأداء والإنجاز. أما إذا كانت مقارنتنا مع شخص نعتقد أنه أقل منا قدرة فهي مقارنة تنازلية، وسوف يرفع من تقدير ذاتنا.

كما أن لتقدير الذات علاقة متبادلة مع خبرات نجاح أو فشل التلميذ الدراسي، أيّ هي عملية تأثير وتأثر بالنجاح والفشل، ومعناه أن الفرد المتميّز بتقدير ذات عالٍ فإنه لا يشعر بالخوف عند القيام بأيّ مهمة أو نشاط، حتى إن شعر بالخوف، فإنه لا يجعل هذا يؤثر فيه، بل يجعله سبباً للنجاح والتفوّق، أيّ أنه يجعل الخوف عاملاً إيجابياً للوصول إلى النجاح.

أما الفرد المتميّز بتقدير ذات منخفضٍ فإنه يتطلع إلى الفشل قبل النجاح، بل إنه يتطلع إلى الفشل قبل أن يبدأ أيّ مهمة ويسيطر عليه الخوف الّذي يمنعه من النجاح، أيّ يكون الخوف السبب الرئيس في عدم التوفيق في المهمة.

وجد **(Walsh,1956)** أن التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض ، يدركون ذواتهم على أنهم مرفوضين ومعزولين، وموضع انتقاد من الآخرين **(الزيات،2001، ص 261)**.

ويرى **(Shaw & Alves,1963)** أن ذوي التحصيل المنخفض من الذكور يكوّنون مفاهيم ذات سالبة عن ذوي التحصيل الدراسي المتوسط، وأقل تقبلاً لذواتهم **(الظاهر،2004، ص 164)**.

وذكر **(Combs,1964)** أن ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من تلاميذ الصف العاشر بالمدرسة العليا هم أقل تقبلاً لذواتهم، وأقل تقبلاً من أقرانهم، وليسوا موضع ثقة ممن يتعاملون معهم **(الزيات،2001، ص 262)**.

وأشارت **(E. Hurlock,1974)** إلى أن الدرجات التحصيلية ، قد تجعل المتعلم يشعر بالنقص، وقد تقوده إلى أن يقدر نفسه وقدراته تقديراً منخفضاً**(صرداوي، 2009، ص 162)**.

وذكرت بهادر (1983) أن نظرة الفرد لذاته، تتأثر بما كوّنه من مفهوم لذاته الأكاديمية، وبمدى ما حققه من نجاح وفشل، ومن انطباعات وتفاعلات ، وردود أفعال تجاه الحياة المدرسية، وفي تحصيله الدراسي، مما يؤثر في مستوى طموحه وتطلعاته ، ومستقبله الدراسي ككل **(بهادر، 1983، ص 38)**.

10- صفات الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع أو المنخفض:

يتميّز الأفراد بصفات معينة، حيث يختلفون فيما بينهم وفقاً لمستوى تقدير الذات لديهم:

1.10- صفات ذوو تقدير الذات المرتفع:

توصلت بعض الدراسات إلى أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع، يتميّزون بعدد من الصفات كالثقة بالنفس ، و حب الغير، والمبادرة الشخصية ، وحب المشاركة في النشاطات الجماعية المختلفة.

وأشار **(Cooper smith,1967)** إلى أن تقدير الذات المرتفع يرتبط بالثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية، والتوقعات الجيّدة حول نتائج سلوك الفرد. كما أن ذوي تقدير الذات المرتفع ناجحون في الأمور المتعلقة بالمدرسة والمواقف الاجتماعية، وأنهم يتميّزون بالحرية والنشاط، ويعبرون عن آرائهم، وأنهم قادرون على تقبل النقد **(صرداوي، 2009، ص 188)**.

وتوصلت دراسة **(Lippsit,1958)** إلى أن الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع أو الإيجابي ، أقل قلقاً عن ذوي تقدير الذات المنخفض من الذكور والإناث **(دويدار، 1992، ص73)**.

وبيّن **(Mruk,2006)** أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يكونون أقل عرضة للضغط النفسي، وأكثر ثقة بأنفسهم،ويتمتعون بالكفاءة في العديد من المجالات مما يعزز قدراتهم وإمكانياتهم، فهم يضعون أهدافاً لأنفسهم وفقاً لما يودون أن يفعلوه في حياتهم، وما يرغبون في إنجازه ما يدعم نظرتهم الإيجابية عن ذاتهم، وهذا بدوره يشكّل تغذية راجعة صحيحة لتدعيم تقدير الذات لديهم **(هيلات،2007، ص158)**.

ويرى **(Zeim,1963)** أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات لا يظهرون تبعية للآخرين، ويستطيعون إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم بأنفسهم **(عيسوي،1987، ص 76)**.

وأشار **(Korman& Cohen)** إلى أن الأفراد ذوي تقدير الذات الإيجابي يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الجماعية ، وهم أقل حساسية للمؤثرات الخارجية، كما أنهم أقدر من غيرهم على اختيار المهمات الّتي تكون حظوظهم للنجاح فيها أكبر **(صرداوي، 2009، ص 187)**.

ويرى الديب (1994) أن فكرة الفرد الجيّدة ، والإيجابية عن ذاته تعزز شعوره بالأمن النفسي، والقدرة على مواصلة العمل وتحقيق الأهداف. إن تقدير الذات الإيجابي يوّلد عند المرء الثقة في النفس، ومواجهة الظروف الصعبة، وكل العقبات دون خوف **(الديب، 1994، ص 15)**.

وبيّن سيّد خير الله (1981) أن الفرد الّذي يتميّز بتقدير مرتفع للذات يعيش عادة في مجتمع يقبله، وأن نظرة الآخرين نحوه تكون إيجابية، وهو يحظى بعلاقات اجتماعية مرنة وواسعة **(سيّد خير الله،1981، ص 31)**.

وذكر سليمان (2010) أن الفرد الّذي يتمتع بتقدير ذات إيجابي، يستطيع تكوين علاقات جيّدة مع المعلمين، ويكون أكثر قدرة على بناء صداقات متنوعة ومتعددة مع زملائه، ويتخذ من الجد والاجتهاد أساساً لمواجهة المواقف المختلفة ، ويتميّز سلوكه بالحركة والنشاط، والمساهمة الجادة في الأنشطة المدرسية، وذلك من أجل تحقيق أهدافه الدراسية، كما يتمتع بالثقة بالنفس عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة **(سليمان، 2010، ص 434)**.

وأشار النملة **(2013، ص 131)** إلى أن ذوي تقدير الذات المرتفع، يتمتعون بـالصفات التالية:

1- سرعة الاندماج والانتماء والشعور بالقيمة الذاتية، والسعادة والرضا، والتفاؤل والواقعية.

2- القدرة على مواجهة التحديات، والسيطرة على الذات.

3- التوافق النفسي وزيادة الثقة بالذات مما يجعلهم أقل عرضة للاضطرابات النفسية.

وذكر مالهي وزملاؤه **(2005، ص 32)** أن ذوي تقدير الذات المرتفع، يتمتعون بـ:

1- الشعور بالرضا عن الذات والاعتزاز بها، والتمتع بعلاقات شخصية واجتماعية طيّبة.

2- يقبلون أنفسهم دون قيد أو شرط،مُحبون ومحبوبون وموجّهون ذاتياً.

3- يسعون دائماً وراء التحسين المستمر لذواتهم، والشعور بالسلام مع أنفسهم.

4- مسئولون عن حياتهم، ويتسمون بالحسم، ويتعاملون مع الاحباطات بشكل جيّد.

5- اجتماعيون وانبساطيون، ومستعدون لاتخاذ مغامرات محسوبة.

6- يتعرفون على نقاط ضعفهم وجوانب قصورهم، ويسعون دائماً لتغيير ما يمكنه تغييره لتحسين ذواتهم.

وورد في عرفات **(2006، ص 171)** أن سمات الفرد المحقق لذاته، والمتميّز بتقدير ذات إيجابي وفق **(Rogers, Combs & Kelly)** هي كالآتي:

1- الإدراك المناسب للذات، والتعامل مع الحقيقة بسهولة ويتقبّلها الفرد.

2-الرغبة بأن يكون جزء من عملية التغيير، وغير مهتم أو معني بالدفاع عن الأمر الراهن.

3- الايجابية نحو نفسه، وثقته المتزايدة بقدراته وطموحاته الواقعية.

4- الانفتاح على الخبرات أكسبته مستوى عالٍ من التكامل الشخصي، ويُخضع تجاربه الجديدة للتقويم الموضوعي.

5- الشعور القوّي بالتعاطف مع الآخرين، للقدرة على الانطلاق من ذاته، ويمتد تقديره لذاته ليشمل عائلته وأصدّقائه، وأفراد مجتمعه.

وذكر سليمان**(2010، ص 435)** الصفات الّتي يتمتع بها ذوو تقدير الذات المرتفع وهي:

1- النظر إلى أنفسهم نظرة واقعية.

2- النظر إلى أنفسهم كأشخاص مقبولين في المجتمع.

3- القدرة على تحديد نقاط القوّة، والضعف لديهم.

4- القدرة على جلب الأصدقاء، وإقامة علاقات جيّدة مع الآخرين.

5- الاستجابة للتحديات، والرغبة في المحاولات الجديدة والمجازفة.

6- الشعور بالرضا عن الإنجازات، والشعور بالمسؤولية إزاء النتائج.

7- القدرة على إيجاد الحلول للمشكلات، والصعوبات.

2.10- صفات ذوو تقدير الذات المنخفض:

أشارت بعض الدراسات إلى أن الأفراد الّذين يتمتعون بتقدير ذات منخفض أو سلبي يوصفون ببعض ال صفلت كعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على تحقيق النجاح، والشعور بالهزيمة والإحباط والخجل، والحساسية المفرطة وتفضيل الانعزال والوحدة.

وورد في صالح **(د ت، ص 2)** أن **(MC Leoad)** أشار إلى أن ذوي تقدير الذات المنخفض، يتسمون بالصفات التالية:

1- الانعزال والخجل، الصمت والقلق، التعاسة وضعف الكفاية الاجتماعية.

2- تدني الإنجاز والتصرّف بسلبية، ويشككون في قيمتهم وإمكانية تقبلهم.

3- الغضب وتدني الدافعية، الاكتئاب والخضوع، الصورة السلبية عن الذات، والافتقار للثقة والعزيمة.

وذكر الجاجان **(2014، ص 353)** أن لدى ذوي تقدير الذات المنخفض، نجد الصفات التالية:

1- الاعتذار المستمر ورفض الآخرين، واحتقار الذات والشعور بالذنب.

2- التشاؤم والانكماش والانكفاء على النفس، والشعور بالغربة عن العالم.

بينما بيّنت عبد العال **(د ت، ص 119)** أن ذوي تقدير الذات المنخفض، يتميزون بما يلي:

1- يركّزون على محاولة إثبات ذواتهم، والتأثير على الآخرين.

2- يملون إلي استخدام الآخرين من أجل مصلحتهم، وقد يتصرف البعض منهم بتعالي أو احتقار للآخرين، حيث تنقصهم الثقة في ذواتهم.

3- يرفضون القيام بأيّ مخاطرة أو يعرّضون أنفسهم للفشل، يخافون من المنافسة والتحديات.

4- يلومون الآخرين على تقصيرهم، أكثر مما يحملون أنفسهم مسؤولية أفعالهم وتصرفاتهم.

وأشارت دراسة **(Farkash,1967)** إلى أن الأفراد الّذين يتميّزون بتقدير ذات سلبي ، يوصفون من قبل الآخرين على أنهم أقل تحكماً في أمورهم، وأنه من السهل التأثير فيهم، وهم قليلاً ما يبدون آراءهم، كما يصعب عليهم إقامة علاقات مُرضية مع الآخرين، وأنهم يرغبون في كسب محبة وتقبل الآخرين **(L'Ecuyer,1978,p56)**.

ويرى **(Cooper smith,1967)** أن تقدير الذات المنخفض ، يؤدي بالمرء إلى النقص في الثقة بالنفس، الانسحاب من المشاركة ، والتركيز المسبق على المشكلات الشخصية **(جبريل، 1983، ص 52)**.

ويرى **(Shutz,1958)** و**(Rosenberg1965)** أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات ، يفضلون الابتعاد عن النشطات الجماعية ومناصب الريادة، ويظهرون ميلاً إلى الخضوع والتبعية، ويتميّزون بالخجل والحساسية المفرطة، وقلة الثقة بالنفس، وتفضيل العزلة والوحدة **(العبزوزي، 2001، ص 70)**.

ويرى عوض (1994) أن الفرد المتميّز بتقدير ذات منخفض، يفضّل الابتعاد عن الناس، ويجد صعوبة في عقد صلة صداقة معهم، وشديد الحساسية والقلق، ويخاف من المستقبل **(عوض، 1994، ص 260)**.

وذكر سليم (2003) أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات ، يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاته غير الجيّدة، وهم أكثر ميلاً إلى التأثر بضغوط الجماعة ، والانصياع لآرائها وأحكامها، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع **(سليم، 2003، ص 18)**.

وورد في حمري **(2012، ص 22)** أن ذوي تقدير الذات المنخفض أو السلبي يستجيبون لظروف الحياة، ومتغيراتها بإحدى الطريقتين:

1- الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم:

إن ذوي تقدير الذات المنخفض يشكون في قدراتهم، ويبذلون القليل من الجهد في أنشطتهم، ويعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم ، وغالباً ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما، ويمنحون الثناء للآخرين في حالة النجاح، وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء، فالمدح يسبب لهم الحرج، لأن لديهم شعور بالنقص في حياتهم، وهذا الشعور السلبي مهلك لصحتهم النفسية.

2- الشعور بالغضب والرغبة في الانتقام:

إن ذوي تقدير الذات السلبي غالباً ما يعانون من مشكلات في أعمالهم، وفي حياتهم العامة، مما قد يسبب لهم في النهاية الاضطراب النفسي والعضوي، وهذا من شأنه أن ينمي عندهم الرغبة في الانتقام من الآخرين. وهنا قد يكون السلوك العدواني كوظيفة دفاعية لحماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط.

وذكر **(Gourdol,2007,p 4)** أن تقدير الذات المنخفض، يدعم لدى أصحابه الشعور بالإحباط، حيث تسيطر عليهم فكرة أن تحصيلهم أقل من تحصيل الآخرين، وأن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز، وبهذا يرتفع مستوى القلق لديهم.

وأشار فاروق عبد الفتاح (2004) إلى أن الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض ، يميلون إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل اقتحام المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث أنهم يتوقعون الفشل مستقبلاً **(سليمان، 2010، ص 435)**.

11- تنمية وتعزيز تقدير الذات لدى الأستاذ:

1.11- تنمية تقدير الذات:

ورد في بورنان **(2011، ص 74)** أن الجوانب الّتي تظهر من خلال تنمية تقدير ذات الفرد، نذكر ما يلي:

1- يؤثر في أسلوب الحياة للفرد، وطريقة التفكير والعمل، وفي مشاعره نحو الآخرين، وفي نجاحه وانجاز أهدافه في الحياة.

2- أن الفرد مع احترامه، وتقديره لذاته تزداد الفاعلية والإنتاجية، إذ يعتمد مستوى تقدير الذات على التجارب الفردية، وأن نختار الطريق الّذي نشعر معه بالثقة، ونعبر من خلاله عن ذاتّنا.

3- معظم الأشخاص من غير شعور، يتبعُون المخطوطات السلبية الّتي كتبت في عهد الطفولة دون تحليل أو تحدي، وإن أرادوا تغييرها عليهم تمزيقها، ونزع فكرة استحقار الذات وعدم احترام الآخرين.

4- يجب على الفرد محاولة معرفة قدرّاته وإمكانياته، ويكتشف نفسه وحقيقته حتى يحكموا عليه، فإذا جهل نفسه سَيُكَوِن أحكاماً خاطئة على ذاتّه وتصرفاته، وسلوكياته مع نفسه غير الصائبة.

5- أن يكتب الفرد ما يريد تحقيقه، ويضع أهداف لذلك وتوفير وقت للوصول إليها، والحذر من التثبيط، واليأس عند الإخفاق في مُحاولة تحقيق الأهداف، وإنما المحاولة مرة أخرى عند الفشل.

6- استعمال الوسائل المناسبة لإنجاز الأهداف، وإعادة مراجعتها من وقت لآخر، والاستفادة من تجارب الآخرين تُوفر الوقت والجهد للفرد، وعند تحقيق هدف معين أن يكافئ الفرد نفسه بالثقة، وأنه قادر على الإنجاز، وتحقيق أشياء جديدة.

1.11- تعزيز تقدير الذات:

ذكر شريف **(2008، ص 18)** أنه لكي يكوّن الفرد صورة ايجابية عن ذاته، عليه أن يتبع الخطوات التالية:

1- اكتساب الوعي الذاتي، وأن يتحمل مسؤوليته عن حياته.

2- تعلم قبول الذات باعتباره خطوة حاسمة، وأساسية نحو المسؤولية الذاتيّة؛ إذ أن حب النّفس هو مفتاح تنمية الذات وإنعاشها.

3- أن يدير نفسه بنجاح، ويُدرّب نفسه على تجديد الذات.

وأشار كريم **(2002، ص 178)** إلى أن الأستاذ المتسم بخصائص مهنية ومعرفية، شخصية و أخلاقية جيّدة تكون له القدرة على إعطاء المتعلم دوره الحقيقي، حتى يحقق حاجاته الجسمية، العقلية والاجتماعية والانفعالية الّتي لها تأثير واضح في تقويم ذاته.

وأكد **(Rogers)** أن الحاجة للاعتبار الايجابي، تنمو عند الفرد من خبرّاته المرتبطة بإشباع هذه الحاجة أو إحباطها، وكلما تطوّر وعيه لذاته وإدراكه لها، تدفعه إلى تقبل ذاته، وحب الأشخاص المهمين في حياته ويتحقق توافقه، إذا كان الشخص يتلقى تقديراً أو اعتباراً ايجابياً غير مشروط من الآخرين، أو إذا كان هناك انسجام بين هذه الحاجة وتقويمه لذاته.

وترى الطالبة أن تنمية وتعزيز تقدير الذات عند الأستاذ، يتم بمنحه مكانته اللائقة في المدرسة من خلال منحه امتيازات مادية، ومعنوية الّتي تُشجعه على الاستمرار في إنجازاته التربوية، ورفع الأجر حتى يتناسب مع ما يقدمه من أداء للمتعلمين، وبتحقيق رضاه الوظيفي يظهر لديه مستوى مرتفع، وايجابي لتقدير ذاته.

12- الدراسات التي تناولت تقدير الذات لدى الأساتذة:

في حدود علم الطالبة واطلاعها - هذه بعض الدراسات السابقة - الّتي تناولت تقدير الذات لدى الأساتذة وهي:

- دراسة يحياوي (2001):

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة مستوى تقدير الذات عند أستاذ التربية البدنية والرياضية، وهي دراسة نفسية اجتماعية ببعض ثانويات الجزائر العاصمة، وتوصلت النتائج إلى وجود تقدير سلبي للذات عند (60%) من أفراد عينة الدراسة و (40%) منها تتميّز بتقدير ذات مرتفع، وعدم وجود ارتباط بين مستوى تقدير الذات، وسنوات الخبرة التعليمية لدى أفراد العينة.

- دراسة دبابي (2007):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين تقدير الذات والرضا المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة بالجزائر، وتوصلت النتائج إلى وجود أكثر من (95%) من أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من تقدير الذات، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى إلى متغيرات مكان العمل (حضر، ريف)، الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة المهنية، عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى تقدير الذات ودرجة الرضا المهني.

- دراسة بلكيلاني (2008):

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو بالنرويج، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة تبادلية بين تقدير الذات وقلق المستقبل، وجود تقدير ذات عالٍ لدى أفراد العينة، في حين ظهرت درجات مرتفعة في قلق المستقبل لديهم، وجود علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائياً بين كل من ذوي درجات تقدير الذات العالي، وذوي درجات تقدير الذات المنخفض ودرجات قلق المستقبل.

- دراسة الأحسن (2015):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الضغوط المهنية وتقدير الذات لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة تيزي وزو بالجزائر، وأسفرت النتائج عن وجود ضغوط مهنية مرتفعة لدى (66.08%) من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، حيث تمثلت مصادرها في أعباء المهنة، وظروف العمل ، والتلاميذ وأولياء الأمور، والأجر، والحوافز المادية والمعنوية، والعلاقات المهنية، والنمو المهني والترقية في الوظيفة ، والمكانة الاجتماعية ، ووجود مستوى منخفض لتقدير الذات لدى (60%) من أفراد العينة، ووجود علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائياً بين مصادر الضغوط المهنية، وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

- تعقيب:

من خلال اطلاع الطالبة على عدد من الدراسات السابقة العربية ، والأجنبية الّتي تناولت تقدير الذات في علاقته ببعض المتغيرات، تبيّن أن هناك تنوع في أهميتها وأهدافها، في عيناتها، وأدواتها، وأساليبها الإحصائية، وفي نتائجها ومدى توظيفها في الدراسة الحالية:

1- تناولت هذه الدراسات السابقة علاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات كدراسة يحياوي (2001)، ودراسة دبابي (2007)، ودراسة بلكيلاني (2008)، ودراسة الأحسن (2015).

2- اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعاً لأهداف الباحثين ، فمنها ما ركزت على دراسة مستويات تقدير الذات، أو علاقته بالرضا الوظيفي أو قلق المستقبل أو الضغوط المهنية.

3- تتفق الدراسة الحالية مع دراسات يحياوي (2001)، ودبابي (2007)، والأحسن (2015) من حيث بيئة التطبيق، والّتي أجريت كلها في البيئة الجزائرية إلاّ أن الاختلاف كان في الإقليم والمنطقة، واحدة بشمال الجزائر(الجزائر العاصمة)، والثانية بالجنوب الجزائري (ورقلة) والثالثة بوسط شرق الجزائر (تيزي وزو). أما الدراسة الحالية، فقد أجريت بولاية (المسيلة) وهي نقطة وصل بين الشرق والغرب، والشمال والجنوب.

4- تباينت عينات الدراسات السابقة من باحث لآخر تبعاً لنوع الفرد المستجيب، حيث شملت عينات من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، وأساتذة التربية البدنية والرياضية.

والدراسة الحالية تم تطبيقها على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين ، والمتعاقدين في عدد من المدارس الابتدائية بولاية المسيلة.

5- من حيث أداة الدراسة فإن معظم الدراسات السابقة استخدمت أداة جاهزة من أجل الوصول إلى الهدف. وفي الدراسة الحالية استعانت الطالبة بمقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق (2000) لقياس درجاته لدى أفراد العينة.

7- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي ، باعتباره المنهج الملائم للدراسات الإنسانية والاجتماعية.

8- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أساليب المعالج ة الإحصائية المستخدمة من حيث أساليب الإحصاء الوصفي، والإحصاء الاستدلالي.

خلاصة:

يعد تقدير الذات أحد الجوانب الهامة لمفهوم أشمل وأوسع هو الذات، فهو أحد مشتقاته وفروعه. وهو يشير إلى القيمة الّتي يعطيها الفرد لذاته. فهو مفهوم افتراضي ومحصلة لعوامل ذاتية ذات صلة بالفرد أو بيئية ذات صلة بأسرته أو مدرسته أو محيطه الاجتماعية، والّتي تتفاعل و تتكامل فيما بينها لينتج عنها شعور الفرد بالإيجابية ، الّذي يجعله أن يكون قادراً ومؤهلاً لمواجهة صعوبات الحياة، وجديراً بالاحترام والتقدير، أو ينتج عنها شعور بالسلبية الّذي يجعله غير قادر على مواجهة مشكلات الحياة وتحدياتها.

الفصـــــل الرابـــــع

الرضـــا الوظيـــفـي

مفهومه، نظرياته وعوامله...

تمهيد:

1. تعريف الرضا الوظيفي.
2. نظرة تاريخية حول الرضا الوظيفي.
3. طبيعة الرضا الوظيفي.
4. أهمية الرضا الوظيفي.
5. النظريات المفسرة للرضا الوظيفي.
6. العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.
7. الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر الرضا الوظيفي من الأهداف العامة الّتي تسعى إدارة الموارد البشرية إلى تحقيقها، وقد استقطب اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في هذا المجال نظراً لأهميته وتأثيره في محيط العمل (المدرسة)، بما في ذلك الأساتذة وانجازاتهم.

ويعتبر العنصر الإنساني المتمثل في الأستاذ الدائم أو المتعاقد في التعليم الابتدائي الثروة الحقيقية وأساس الإنتاج في المدرسة الّتي تعد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية. فالمعدات والأجهزة الحديثة مهما بلغ تطورها، ستبقى غير مفيدة إذا لم يتوفر العقل البشري الّذي يديرها، لذا كان من الضروري الحرص على توفير درجة عالية من الرضا الوظيفي، وتظهر آثاره من خلال إشباع لدوافعه، وتحقيق احتياجاته مما يكون له مشاعر ايجابية أو سلبية، وهذا يحقق تقديره لذاته السليم في بيئة العمل، وشعوره بالسعادة والصحة النفسية.

1- تعريف الرضا الوظيفي:

1.1- التعريف اللغوي:

الرضا من رضي، رضواناً، مرضاة عنه وعليه، راضٍ، عكس السُخط، راضياً عن الشيء ورضي به وفيه اختياره واقتنع به، وأرضى ورضا الرجل، جعله يرضى، وأعطاه ما يرضيه **(البستاني، 1986، ص 45)**.

و" الرضا، يرضى، راضياً، مرضاة، ورضاء غيره أي طلب رضًا " **(هادية وآخرون، 1991، ص 366)**.

وعرّف **(le petit Larousse)** الرضا الوظيفي بأنه: " الاقتناع أو حالة من السعادة والفرح، الّذي هو نتيجة لاكتمال وتحقيق ما كان مرجو تحقيقه " **(le petit Larousse,1982,p384)**.

ويقال " رضي به أيّ اختاره وقبله، والشيء رآه أهلاً له، أيّ اكتفى به ورضي به" **(الرشيد، د ت، ص 86)**.

و" الرضا من الفعل رضي، رضاء ورضواناً ومرضـاة: بمعنى زال استياؤه، واستعاد هدوءه، ورضي بعد أن قبض إكرامية ". و" وراضٍ، جمع رضاة: قانع بالشيء، غير متذمر ومشتك، مما هو فيه مثلاً: راضٍ عن العمل **(صبحي وآخرون، 2000، ص 562)**.

وجاء في معجم اللغة أن رضي: ضد سخط، فهو راضٍ. أما معجم التراث الأمريكي فقد عرّفه بأنه: " تحقيق وإشباع رغبة أو حاجة شهوة أو ميل ".

وعرّفه معجم **(Wolman)** الرضا بأنه: " حالة السرور لدى الكائن العضوي، عندما يحقق هدف مُيوله بالدافعية السائدة " **(أرزقي، 1996، ص 8)**.

2.1- التعريف الاصطلاحي:

لقد اهتم الباحثون بدراسة موضوع الرضا الوظيفي في مجالات عدة مثل الإدارة، علم نفس العمل والتنظيم، علم النفس الاجتماعي، علم الاجتماع وغيرها.

وأشار البابطين (2012) إلى نظرة الباحثين اختلفت في تحديد مفهوم الرضا الوظيفي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى اختلاف التخصصات الّتي أجريت فيها الدراسات، وربما لأن الرضا الوظيفي مرتبط بالإنسان ووظيفته، فلذلك يصعب تحديد وتوحيد تعريفه، والرضا يختلف من شخص إلى آخر، وعلى هذا فمن الطبيعي أن يختلف الباحثون في تحديد تعريفه، فتجد الاختلاف واضحاً من باحث إلى آخر **(البابطين، 2012، ص 23)**.

وذكر **(Murat Ozpehlivan & A. Zafer Acar,2015,p284)** أنه ورد في الأدبيات المئات من التعريفات الّتي تناولت الرضا الوظيفي، حيث اجتهد الباحثون في وضع تعريفات متنوعة.

وأشار حسين **(2012، ص 46)** إلى أن تعدد تعريفات الرضا الوظيفي وتنوعه لدى الباحثين جعل الإجماع على تعريفٍ موّحدٍ أمراً في غاية الصعوبة نظراً لاختلاف نظرة واتجاهات هؤلاء الباحثين، إضافة إلى اختلاف الظروف البيئية، والقيم والمعتقدات وطبيعة الاتجاه الذي يركّز عليه الباحثون، لذلك تنوعت هذه التعريفات وتعددت حسب أهداف الدراسات والأدوات المستخدمة، لذلك انقسم الباحثون في وضع تعريف للرضا الوظيفي إلى ثلاثة فرق:

فريق أوّل من الباحثين الّذين عرّفوا الرضا الوظيفي على أنه اتجاه ، وتعبير عن مشاعر وأحاسيس الفرد نحو عمله ، **وفريق ثاني** ممن ركَّزوا على درجة إشباع العمل لحاجات الفرد ، **وفريق ثالث** ممن ركَّزوا على الموقف البيئي للعمل والعوامل المؤثِّرة في الرضا عنه.

ولتحديد مفهوم الرضا الوظيفي تحديداً واضحاً استعانت الطالبة بما هو متوفر – في حدود علمها واطلاعها – في أدبيات البحث النفسي والتربوي من أعمال الباحثين الّتي تناولت الرضا الوظيفي في مجالات الحياة مختلفة، ولهذا الغرض قامت الطالبة بجمع وتمحيص عددٍ من التعريفات الّتي تم تصنيفها إلى خمس مجموعات، وكل مجموعة تضم عدداً من التعريفات وهي كما يلي:

1- الرضا الوظيفي باعتباره شعور العامل تجاه عمله بالإيجاب أو السلب:

أشار بعض الباحثين إلى الرضا الوظيفي باعتباره شعور العامل تجاه عمله، حيث عرّفه **(Herbert,1980)** بأنه: " مشاعر الفرد تجاه وظيفته والناجم عن الإدراك الحالي لما تقدمه الوظيفة إليه، وإدراكه لما ينبغي أن يحصل عليه من الوظيفة " **(سلامة، 2003، ص 55)**، وعرّفه الهدهود **(1994، ص 389)** بأنه: " الاتجاه الإيجابي للفرد نحو عمله الّذي يترجم إدراكه لما تقدمه الوظيفة من تقدير لذاته، وإشباع لحاجاته تخضع لعوامل عدة: اقتصادية واجتماعية ونفسية ومهنية، بما يحقق ذاته ويرفع من كفاءته في العمل"، وعرّفه أبو شيخة (1997) بأنه: " اتجاه إيجابي نحو الوظيفة الّتي يقوم بها المعلم، حيث يشعر بالرضا عن مختلف العوامل البيئية، والاجتماعية والاقتصادية والإدارية المتعلقة بوظيفته " **(بن عبد المجيد، 2009، ص 2)**، وعرّفه عبد الغني **(2001، ص 332)** بأنه: " تقبل العامل لعمله من جميع ظروفه وشروطه ونواحيه، وإن هذا الرضا يعكس شعور العاملين تجاه ما يقومون به من أعمال " ، وعرّفه

الرويلي (2001، ص 17) بأنه: " شعور داخلي إيجابي يتحقق من خلال إشباع حاجات الفرد، ورغباته الوظيفية في بيئة العمل مما قد يؤدي إلى تحسين الأداء ورفع الإنتاجية "، وعرّفهالأغبري (2003، ص 172) بأنه: " مستوى الاتزان في المشاعر الإيجابية والسلبية نحو العمل بمختلف أبعاده: كالراتب، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء والزملاء، وفرص الترقي الوظيفي والنمو المهني "، وعرّفه عثمان (2006، ص 67) بأنه: " حب العامل لعمله أو مهنته والحرص عليها بهدف إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، وقدرته على الإبداع تجاه عمله " ، وعرّفه بوظريفة وآخرون (2007، ص 15) بأنه " عبارة عن حالة شعورية يقوم الفرد من خلالها بتقويم عمله تقويماً يكون إما ايجابياً أو سلبياً "، وعرّفه عباس (2008، ص 139) بأنه: " مدى رضا الفرد عن عمله، بمعنى وجود عوامل تؤثر بصورة إيجابية لبقاء الفرد في عمله والاستقرار فيه، وهذا يشمل كل من العلاقات الحسنة مع الموظفين، الأجور والحوافز، ظروف العمل والسياسات المتبعة في العمل "، وعرّفه بورغدة (2014، ص 25) بأنه: " شعور شخصي يعبّر من خلاله العامل عن موقفه من عمله أو جانب من جوانب عمله إما بتقبله أو رفضه " وعرّفه العدوان (2014، ص 157) بأنه: " حالة شعورية أو ذهنية ترتبط بمجموعة من المتغيرات الخارجية الّتي تقع خارج إرادة الموظف، والّتي ترتبط بالعوامل الديموغرافية الّتي تقع تحت سيطرته "، وعرّفه بوفرة (2014، ص 85) بأنه: " الشعور الإيجابي الّذي يحس به الأستاذ أثناء أدائه لعمله، ويتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه من عمله ومقدار ما يحصل عليه، ويتمثل في المكوّنات الّتي تدفعه إلى العمل بارتياح "، وعرّفته لنصاري (2016، ص 126) بأنه: " مجموعة المشاعر النفسية والوجدانية الّتي يشعر بها الفرد تجاه عمله، وعرّفه مجيد (2016، ص 58) بأنه: " شعور الفرد تجاه العمل الّذي يزاوله ورؤسائه والمنظمة الّتي يعمل فيها، وقد يكون هذا الشعور إيجابياً أو سلبياً، ويتقرر من خلال المقارنة بين ما يتوقعه الفرد ، وما هو موجود على أرض الواقع "، وعرّفته رحالي (2017، ص191) بأنه: " ذلك الاتجاه الايجابي للفرد نحو عمله الّذي يتوقف على مشاعره تجاه العوامل المرتبطة بهذا العمل "، وعرّفه الفهد (2017، ص 10) بأنه: " شعور ينتابه الفرد فيما يخص وظيفته سواء كان هذا الشعور إيجابياً أو سلبياً " ، وعرّفته بوودن (2017، ص 332) بأنه: " عبارة عن المشاعر التي يكوّنها العامل تجاه عمله والّتي ترتبط بمجموعة من العوامل كالأجر وجماعة العمل، الترقية، ساعات العمل "، وعرّفه (Vroom) بأنه: " شعور الفرد بالتكافؤ مع عمله من خلال ما يحققه له العمل من نتائج إيجابية للعمل "

(هاشم، 2017، ص 86)، وعرّفه الدلبجي بأنه: " شعور الموظف الإيجابي أو السلبي نحو العمل الّذي ينتمي إليه نتيجة تأثره بمجموعة من المتغيرات المادية والمعنوية والنفسية الّتي تحيط به في العمل " **(هاشم، 2017، ص87)**، وعرّفه سامي **(2017، ص 240)** بأنه: " الحالة العاطفية الإيجابية الناتجة عن تقويم الفرد لوظيفته أو ما يحصل عليه من تلك الوظيفة، وعرّفه بلواضح **(2018، ص 202)** بأنه: " الشعور الإيجابي للعامل تجاه بيئة العمل أيّ شعوره بالارتياح نحو عمله به ".

2-الرضا الوظيفي باعتباره شعور العامل بالارتياح النفسي في بيئة العمل:

أشار بعض الباحثين إلى الرضا الوظيفي باعتباره شعور العامل بالارتياح النفسي في بيئة العمل، حيث عرّفه العديلي (1986) بأنه: " الشعورالنفسي بالقناعة والارتياح، أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه، ومحتوى بيئة العمل ومع الثّقة والولاء والانتماء للعمل، ومع العوامل والمؤشرات الأخرى ذات العلاقة " **(المشعان، 1994، ص180)**، وعرّفته إخلاص فرج **(2013، ص 146)** على أنه: " الشعور بالرضا والارتياح الناتج عن رد فعل نفسي للموظف تجاه عمله في وقت معين، وهو شعور يتغيّر نسبياً تبعاً لتغير الظروف، وعرّفه منصور **(2013، ص 286)** بأنه: " حالة نفسية تعبّر عن درجة إحساس المدرس بالارتياح النفسي تجاه مهنة التعليم عند ممارسته لها "، وعرّفه بدر **(2014، ص 89)** بأنه: " إحساس داخلي لدى الفرد يتمثل في شعوره بالارتياح، والسعادة نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته للوظيفة الّتي يعمل بها، والذي ينتج عنه نوع من رضا الفرد وتقبله لما تمليه عليه وظيفته من واجبات ومهام "، وعرّفه بونوة **(2016، ص 22)** بأنه: " شعور العامل بالارتياح نتيجة نوعية الحياة في مجال العمل "، وعرّفه قاشي **(2017، ص 122)** بأنه: "حالة إيجابية تتمثل في شعور الفرد بالارتياح نتيجة تحقيقه لذاته من خلال نجاحه في العمل وتكيفه مع المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية، وعرّفه تغلابت **(2017، ص 392)** بأنه: "شعور العامل بالارتياح أثناء قيامه بالمهام المرجو منه إتمامها في مؤسسته "، وعرّفته سيدي صالح **(2017، ص 276)** بأنه: " مجموعة من المشاعر الداخلية الإيجابية لدى العمال كالشعور بالطمأنينة والسعاة تجاه العمل ".

3-الرضا الوظيفي باعتباره الدرجة الّتي يشعر فيها العامل بإشباع حاجاته النفسية والمهنية:

اعتبر بعض الباحثين الرضا الوظيفي على أنه الدرجة الّتي يشعر فيها العامل بإشباع

حاجاته النفسية والمهنية، أما عويضة فعرّفه **(1996، ص 19)** بأنه: " عبارة عن قدرة العامل على إشباع حاجاته الأساسية، والّتي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن التقدير والإنجاز والإبداع، واحترام الذات وتحمل المسؤولية ، والمنفعة الّتي تعود على الفرد من جراء القيام بالعمل نفسه "، وعرّفه الشرايدة **(2008، ص 65)** بأنه: " الدرجة الّتي يشعر فيها الفرد بإشباع حاجاته النفسية، بحيث يكون ممثلا لقدراته ، وميوله مما يؤدي إلى احترام الفرد لذاته ولغيره، ويؤدي إلى عقد علاقات اجتماعية متينة مع الزملاء والرؤساء "، وعرّفه زواق **(2017، ص 196)** بأنه:" درجة إشباع حاجات الأستاذ، والّتي تتحدد من عوامل منها ما يتصل بالعمل ذاته، ومنها من يتصل ببيئة العمل، وما يتصل بالفرد ذاته، ويرى **(Scheffer)** أنه"الإشباع الفعلي لاحتياجات الفرد، والّذي يكون متأثراً بمتغيرات الفرد النفسية للعمل "**(هاشم،2010، ص 86)**.

4- الرضا الوظيفي باعتباره حالة يتفاعل فيها العامل ويتكامل مع عمله:

أشار بعض الباحثين إلى الرضا الوظيفي باعتباره حالة يتفاعل فيها العامل، ويتكامل مع عمله، حيث عرّفه البارودي **(2015، ص 38)** بأنه: " نتيجة تفاعل الفرد مع وظيفته ، وهو انعكاس لمدى الإشباع الّذي يستمده من هذا العمل، وانتمائه وتفاعله مع جماعة عمله ومع بيئة العمل الداخلية والخارجية "، وعرّفه زحاف **(2016، ص 7)** بأنه: " عبارة عن حالة يتكامل فيها الفرد مع عمله ووظيفته ، وتفاعله معها من خلال طموحه الوظيفي ورغبته في التقدم والنمو وسعيه إلى تحقيق أهدافه الاجتماعية "، وعرّفه **(Stone,1976)** بأنه: " الحالة الّتي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله، ويصبح إنسان اً تستغرقه الوظيفة، ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي ورغبته في النمو والتقدم، وتحقيق أهدافه " **(سلطان، 2002، ص195)**، وعرّفه الأحمدي **(2016، ص 01)** بأنه: " درجة التفاعل بين خصائص الفرد والوظيفة والمؤسسة ".

5-الرضا الوظيفي باعتباره مجموعة الأفكار والقيم والمعايير الّتي يرسمها العامل حول عمله:

اعتبر بعض الباحثين الرضا الوظيفي على أساس أنه مجموعة الأفكار، والقيم والمعايير الّتي يرسمها العامل حول عمله، حيث عرّفته آمال زرفاوي **(2014، ص 22)** بأنه: " مجموعة الأفكار والقيم، والمعايير الّتي يرسمها الفرد حول عمله ، والّتي من خلالها يحدد علاقته مع زملائه، وظروف العمل التنظيمية، وعلى أساسها يحقق طموحه "، وعرّفه **(Hoppock,1935)** بأنه: " عبارة عن مجموعة الاهتمام بالظروف النفسية والعادية والبيئية الّتي تسعى مجتمعة إلى خلق وضع يرضي الفرد " **(سلطان، 2002، ص 195)**، ويرى القرني **(2014، ص 10)** أنه: "

محصلة اتجاهات المعلمين نحو مختلف العناصر المتعلقة بالعمل المدرسي ، والمتمثلة بسياسة الإدارة، والعلاقة مع الرؤساء، والعلاقة بين المعلمين، والمكافآت والحوافر وفرص الترقية والتقدم في العمل، والأمان في العمل، والتقدير وتحقيق الذات، والمكانة الاجتماعية " ويرى دعوم ومومني **(2011، ص 12)** أنه: " مجموعة العوامل النفسية والوظيفية، والأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضياً عن عمله "، وأشار **(Scott)** إلى الرضا الوظيفي بأنه: " الرضا الإجمالي عن العمل، وعن مختلف جوانب بيئة العمل من مشرفين وزملاء، ظروف العمل، ساعات العمل، كما يشمل إشباع الحاجات، وتحقيق أوجه الطموح والتوقعات " **(فرج طه، 1973، ص 252)**، ويرى **(Strong)** أنه: " حصيلة العوامل المتعلقة بالعمل، والّتي تجعل العامل مُحباً له، مُقبلاً عليه، والبدء يومه بشغف دون أيّ غضاضة " **(سلطان، 2002، ص 195)**، ويرى **(Nestern)** أنه: " محصلة الشعور الّذي يدركه الفرد من خلال عمله بالمؤسسة، والّذي يتكوّن من مجموعة من الاتجاهات الّتي يكوّنها عن طبيعة الوظيفة الّتي يشغلها، والأجر الّذي يحصل عليه، وعن فرص الترقية المتاحة، وعن علاقاته مع مجموعة العمل الّتي ينتمي إليها، وعن الخدمات الّتي تقدمها المؤسسة له " **(خليل وشرير، 2008، ص 687)**، وذكر الدهش (**2006، ص 12)** أنه: " محصلة العديد من الخبرات المرغوبة، وغير المرغوبة المرتبطة بالعمل، ومن تقدير الفرد للعمل، ومن إرادته ومن مدى النجاح الشخصي ، أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية في الحياة "، وعرّفه الرشودي **(1997، ص 99)** بأنه: " حصيلة لمجموعة العوامل ذات الصلة بالعمل الوظيفي، والّتي تقاس أساساً بقبول الفرد، لذلك العمل بارتياح ورضا النفس، وفاعلية في الإنتاج نتيجة للشعور الوجداني الّذي يمكن الفرد من القيام بعمله دون ملل أو ضيق ".

- تعقيب:

نستنتج مما تقدم من تعريفات الرضا الوظيفي ما يلي:

1- إنه المشاعر الوجدانية الإيجابية أو السلبية الّتي يكوّنها العامل تجاه عمله.

2- إنه وسيلة إشباع حاجات العامل النفسية والمهنية.

3- هو شعور العامل بالارتياح النفسي في بيئة العمل.

4- هو حالة تفاعل العامل، وتكامله مع ظروف العمل.

5- إنه مستوى الاتزان في مشاعر العامل الإيجابية أو السلبية نحو العمل بمختلف أبعاده: كالراتب، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء والزملاء، وفرص الترقية والنمو المهني.

وترى الطالبة أن الرضا الوظيفي هو مجموعة المشاعر الوجدانية للأستاذ العامل في التعليم الابتدائي تجاه عمله، وهذه المشاعر قد تكون إيجابية أو سلبية، والّتي تعبّر عن مدى إشباع لحاجاته مثل مكانته في المنظومة التعليمية، ومكانته في المجتمع، انتمائه للمؤسسة التعليمية الأجر، الترقية في المهنة والإدماج لمن يحمل صفة التعاقد وعدم الدوام في المهنة.

2- نظرة تاريخية حول الرضا الوظيفي:

يعود الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي إلى بداية القرن العشرين، ولعّل يرجع ذلك الاهتمام إلى محاولات الإدارة المستمرة منذ الثورة الصناعية لضمان ولاء العاملين، وتأييدهم لأهداف المنظمات الّتي يعملون بها، وشهدت هذه الفترة تحوّلاً كبيراً في الفكر الإداري مع ظهور مدرسة الإدارة العلمية بقيادة **(Taylor,1902)** الّتي تبنت أسلوب البحث عن أفضل طريقة للأداء بهدف تحسين إنتاجية العمل، وزيادة الإنتاج باعتبار العامل أداة من أدوات الإنتاج مما جعل الإدارة تهتم بتدريبه على العمل، وأن تراقبه بواسطة المشرفين مع تحفيزه مادياً أو معاقبته إذا قصّر في إنتاج الكمية المطلوبة منه، إلاّ أن منطلق هذه المدرسة لم يكن البحث في تحسين أحوال العامل المادية والاجتماعية، وإنما كان منطلقها هو مناقشة مشكلات الإنتاجية، وكيفية رفع إنتاجية العامل، وأن العاملين مستعدون للعمل بجد من أجل الحصول على المكافآت المالية ، وأنهم يعطون الحوافز المادية أهمية كبرى **(العديلي، 1981، ص 32)**.

والواقع أن اهتمام الإدارة بالجانب المعنوي للأفراد، يعد من التحوّلات الحديثة في مجال دراسة إدارة الأفراد وإدارة شؤون الموظفين، حيث كان كل ما يهم الإدارة في الماضي هو أن يكون أداء الأفراد مرضياً، ولا يهم بعد ذلك أن يكون الأفراد راضين عن أعمالهم أو غير راضين **(السالم، 1997، ص 52)**.

والواقع أن مدرسة الإدارة العلمية لم تستطع تحقيق الرضا الوظيفي المطلوب للعمال، وكان يؤخذ عليها إهمالها للجوانب الإنسانية في حياة العمال . ومع مطلع القرن العشرين بدأت الدراسات الإدارية تهتم بشكل أكثر بالتعرّف إلى وجهات نظر الأفراد، وذلك نتيجة للدراسات العديدة الّتي أجريت في مجال السلوك الإنساني في الإدارة، وغلّبت المدخل السلوكي على دراسات إدارة الأعمال والإدارة العامة **(أسعد وأرسلان، 1984، ص 27)**.

ومن ثم بدأت الإدارة في وضع البرامج بهدف تنمية الوسائل، والأساليب لاكتشاف وتفسير مشاعر وعواطف، ورغبات الأفراد وردود الفعل لديهم، وطرح الخطط الّتي تهدف إلى تخفيف ردود الفعل السلبية لدى الأفراد وتنميتهم، والمحافظة على الروح المعنوية لديهم، مما يوحي بأن الرضا الوظيفي مسألة مهمة للفرد، ذلك أن رضاه عن وظيفته يعد الأساس الأوّل لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، والّذي يرتبط بالنجاح في العمل **(السالم،1997، ص 52)**.

وأشار **(Glasgow,1982)** إلى أن الدراسات التطبيقية للعاملين بدأت بعد سنة (1910) في المحيط الأمريكي مع التطوّر الّذي حدث في مجال علم النفس الصناعي، حيث تم توظيف باحثين في هذا التخصص لتصميم وسائل لتدريب العاملين في القطاع العسكري، والتعرّف إلى احتياجاتهم، ومن ثم قام **(Mayo,1924)** بمجموعة من التجارب بهدف إثراء المعرفة في مجال الرضا الوظيفي، وتوصل إلى وجود مجموعة من العوامل الّتي تحفّز الأفراد على حب العمل، وزيادة الإنتاجية ومن بينها العوامل العاطفية كشعور العاملين تجاه بعضهم، والاهتمام الّذي يلقاه العاملون من مشرفيهم **(السالم، 1997، ص 54)**.

ومنذ الثلاثينات من هذا القرن وموضوع الرضا الوظيفي، يلقى الاهتمام المتزايد من الباحثين في مجال علم النفس والسلوك التنظيمي في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا الغربية، واستخدمت عبارة " الرضا الوظيفي" منذ عام (1930) للدلالة على المواقف، والميول الذاتية ومدى تأقلم الموظفين في وظائفهم **(العديلي، 1984، ص 15)**.

ومنذ ذلك الحين فظهرت مدرسة العلاقات الإنسانية بقيادة **(Mayo,1924)** وزملائه **(Roethlisberger,Whitehead & Dickson)** الّتي أكدت على أهمية دراسة مواقف، ومشاعر وتصورات الموظفين تجاه وظائفهم، حيث اهتمت بالعلاقات الإنسانية، ومن أهم أفكارها أن كمية العمل الّتي يؤديها العامل لا تتحدد وفقاً لطاقته الفيزيولوجي ة، وإنما تتحدد طبقاً لحاجته الاجتماعية، وأن المكافآت والحوافز غير المادية تلعب دوراً رئيسياً في تحفيز الأفراد وشعورهم بالرضا، وأن الأفراد يجابهون الإدارة وسياستها ليس كأفراد، وإنما كجماعة **(جلال، 2016، ص 94)**.

فمن النتائج الّتي أكدت هذه المدرسة هي دور العامل الفرد داخل الجماعة، وأن العامل الراضي عن عمله هو أكثر إنتاجية من العامل غير الراضي، وأن الرضا عن العمل يتأثر

بالعلاقات الإنسانية الّتي تتكوّن، وتنمو داخل التنظيم المؤسسي أو الفردي **(كامل والبكري، 1990، ص 80)**.

فقد فتحت هذه الحركة آفاقاً جديدة حول أهمية العنصر البشري، وحاجاته النفسية والاجتماعية، مما ترتب عليه حدوث تغير جذري في النظرة إلى العمل والعاملين **(العتيبي، 1990، ص31)**.

وتعد الدراسة التي قام بها **(Hoppock,1935)** لقياس الرضا عن العمل للعاملين في **(NewHope)** بولاية **(Pennsylvanie)** الأمريكية مستخدماً أسلوب الاستقصاء من أولى الدراسات المنهجية المنشورة عن الرضا الوظيفي، وهذه الدراسة جاءت نتيجة للدراسات والأبحاث التي تمت عن العمال الأمريكيين خلال الثلاثين سنة الأولى من القرن العشرين **(كامل والبكري، 1990، ص 80)**.

وذكر كشرود أن دراسة **(Hoppock,1935)** تعد أوّل دراسة ركّزت على الرضا الوظيفي، وهي تمثل نقطة البداية الحقيقية لأبحاث الرضا الوظيفي **(الحيدر وبن طالب، 2005، ص22)**.

وذكر **(Glasgow,1982)** أن بعد الحرب العالمية الثانية تطوّرت البحوث في مجال الرضا الوظيفي بشكل سريع، وطرحت العديد من القضايا المنهجية، والنظرية المتعلقة بالرضا الوظيفي في نهاية الأربعينات والخمسينات، كما تم مناقشة العلاقة بين الرضا عن العمل والإنتاج. وفي عام (1957) نشر **(Herzberg,1959)** نقداً مشهوراً للإنتاج الفكري في المجال حيث انتقد النظرة التقليدية الّتي أتت بها دراسة **(Hoppock,1935)** الّتي نصت على أن الرضا الوظيفي متغير مستمر، واقترح بدلاً من ذلك أن يكون متغيراً ثابتاً، كما اقترح أيضاً النظر إلى العوامل المؤدية إلى الرضا الوظيفي على أنها متميّزة عن العوامل المؤدية إلى عدم الرضا **(السالم، 1997، ص 56)**.

ومن الناحية التاريخية استخدمت نظرية **(Maslow,1954)** للحاجات كمرجع للعديد من الدراسات الّتي تناولت الرضا الوظيفي، ومن ثم سيطرت نظرية ذات العاملين لِـ **(Herzberg,1959)** على أبحاث الرضا الوظيفي لأكثر من قرن . وفي الستينات أصبحت أبحاث الرضا الوظيفي أكثر تعقداً واتساعاً من ذي قبل، وصاحب ذلك تطوّراً كبيراً في الطرق المنهجية للأبحاث، ولذا يمكن القول بأن هذه الفترة قد شهدت تطوّراً كبيراً في النواحي النظرية والمنهجية للأبحاث عامة وأبحاث الرضا الوظيفي خاصة **(السالم، 1997، ص 56)**.

وخلال فترة السبعينات أصبحت أبحاث الرضا الوظيفي حقلاً أو مجالاً مستقلاً بذاته، وأن معظم النظريات المتعلقة بالرضا الوظيفي قد وضعت في تلك الفترة **(كامل والبكري، 1990، ص 80)**.

وذكر كامل والبكري **(1990، ص 80)** أن عدد ما كتب عن موضوع الرضا الوظيفي من دراسات، وأبحاث يزيد على (4000) بحث ومقالة. وقدّر **(Chwe)** عدد ما نشر من مقالات حتى نهاية عام (1876) بحوالي (5000) مقالة، ولاحظ **(Fitch,1984)** أن ما يزيد على (6000) مقالة حول الرضا الوظيفي تم كتابتها نهاية عام (1984)، وأشار القبلان **(1981، ص 13)** إلى أنه يصعب على أيّ باحث بمفرده مراجعة كل ما صدر من بحوث وكتابات عن موضوع الرضا الوظيفي.

وأشار **(Vigan & Giauque,2018,p)** إلى أن في السنوات الأخيرة من الألفية الثالثة وصلت الأبحاث حول الرضا الوظيفي إلى مستويات عالية لم تصلها في الماضي من حيث الكم والنوع. فمن الناحية الكمية يظهر أن الرضا الوظيفي هو الموضوع الأكثر دراسة في مجال السلوك التنظيمي **(Spector,1997 ;Clark,1997 ;Judge & al.,2001 ;Judge &Klinger,2007)**، حيث عدد الدراسات الّتي تناولته في تزايد مستمر، من (1100) بين (1960–1970)، ومن قاعدة البيانات **(Psyc Info)** كان متوسط عدد المنشورات حول الموضوع لكل عقد من الزمن ارتفع إلى (2400) خلال الفترة (1970 – 2000)، وأن هذه الزيادة المرتفعة برزت بشكل أوضح في العقد الأوّل من القرن الحادي والعشرين. وقد أسفرت نتائج البحث في قاعدة البيانات **(Psyc Info)** باستخدام الكلمة المفتاحية **(Job satisfaction)** عن وجود (4700) نتيجة للعقد (2001 – 2010)، وأكثر من (6000) مقالة حول الرضا الوظيفي متواجدة في قاعدة البيانات للعقد (2011 – 2020).

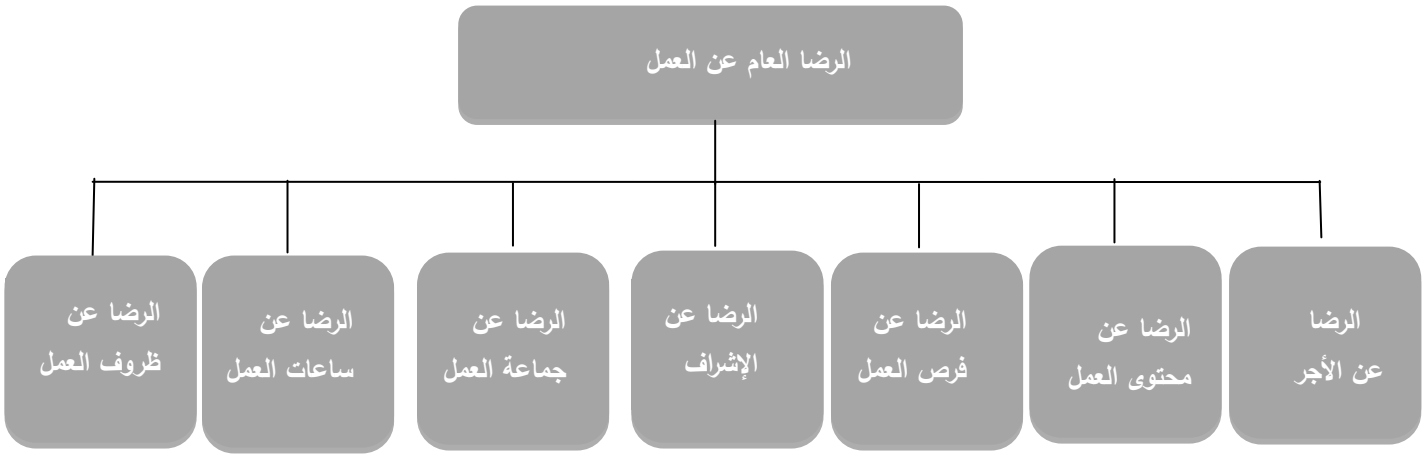
وذكر **(Cantarelli & al.,2015,p2)** أنه في أكتوبر (2014) تم البحث في (42) مجلة باللغة الإنجليزية بإدراج الكلمة المفتاحية في قائمة (2013) لِـ **(Institute for ScientificInformation)** لِـ **(Journal Citation Reports (Thomson Reuters)** تم تحديد (249) مقالة تحتوي على الكلمات **(job satisfaction)** أو **(work satisfaction)** أو **(employee satisfaction)**.

وفي قاعدة البيانات **(PubMed)** لديسمبر (2015) باستخدام الكلمة المفتاحية **(job satisfaction)** أظهرت (23289) نتيجة للعناوين التي تحتوي على الرضا الوظيفي و(6095) نتيجة للملخصات.

3- طبيعة الرضا الوظيفي:

يعد الرضا الوظيفي محصلة المشاعر الايجابية أو السلبية لدى العامل تجاه عمله، وتعّبر درجة الرضا العام عن النتائج النهائية لدرجات رضاه عن مختلف الجوانب الّتي يتصف بها العمل الّذي يشغله، وتكون العلاقة بين الرضا العام وعوامله الفرعية.

وأثبتت دراسة مركز البحوث المسحية بجامعة **(Michigan)** الأمريكية وجود علاقة بين الرضا عن الأجر، والرضا عن جوانب أخرى لبيئة العمل مثل العلاقات بين العمال، والمسئول أو فيما بين العمال أنفسهم.



شكل رقم (13) الرضا العام عن العمل وعوامله الفرعية **(عاشور، 1983، ص 140)**.

ويرى **(Vroom,1964)** أن درجات الرضا العام عن العمل الّذي يمثل مُحصلة الرضا عن الجوانب المختلفة للعمل ، تُفسّر أن العامل لما يُعطي ميزات معينة في جانب معين، يُعطي ميزات في جوانب أخرى للعمل.

وأشارت دراسات **(Porter & Lawler,1955)** و **(Bendjalen)** و **(Steiner, 1961)** و**(Vroom,1964)** إلى أن النتائج التجريبية تُفيد أن مستوى الرضا يرتبط طردياً مع المستوى الوظيفي للأفراد **(صقر، 1983، ص 139)**.

وأجريت دراسة **(Brodbion, Cothine&Bosa)** على (135) عامل لِـ (04) وحدات عامة وخاصة، حيث أسفرت النتائج عن بروز ثلاثة عوامل للرضا المهني وهي ؛ محتوى العمل

والجهد، نوعية المعيشة في العمل، المكانة المهنية أو حرية اتخاذ القرار، واستنتجوا أنها تؤثر في درجة الرضا المهني، كما توصلت النتائج أيضاً إلى أن الروح المعنوية أو الاتجاه النفسي نحو العمل، ومشاعر الفرد تجاه عمله تؤدي إلى رضاه (المشاعر الإيجابية) أو إلى عدم رضاه (المشاعر السلبية) **(Jangloff,1992,p140).**

وأشار تشام وآمخفي (2009) إلى أن تفاوت الأفراد في درجات اتجاهاتهم النفسية الّتي تعبّر في سلوكهم الخارجي **(تشام وآمخفي، 2009، ص 347).**

وترى الطالبة أن الرضا الوظيفي العام لدى الأستاذ العامل بالتعليم الابتدائي يتكوّن من مجموعة الجوانب، والحاجات التي ينتظرها أثناء تأدية عمله بالمدرسة، كتناسب مضمون العمل مع الجهد المبذول، والأجر، والعمل في ظروف مريحة ومناسبة، الترق يّ في المهنة والوصول إلى مكانة اجتماعية لائقة.

4-أهمية الرضا الوظيفي:

يعد العامل في المؤسسات الإنتاجية على اختلاف أنواعها، وأهدافها العنصر الأساس الّذي يعتمد عليه في تسيير نشاطها، ومن ثم تحقيق درجة عالية من الكفاءة والإنتاجية ، فهو يعد من أهم العناصر المؤثرة في إنتاجية العمل، حيث أن فاعلية الإنتاج، والإنتاجية تبرز نتيجة رضا العامل عن طبيعة الوظيفة الّتي يشغلها وظروف العمل بها، فهو دعامة أساسية ذات صلة بكفاءة المؤسسات وإنتاجيتها. فيعد الرضا الوظيفي من أهم عوامل نجاح الموظف في العمل، حيث يعتبر الدافع الأساسي وراء حب العمل والأداء الجيّد، ورغبة الموظف في الابتكار والتطوير.

وأشار شنوفي **(2005، ص ص 191 - 192)** إلى أهمية الرضا الوظيفي لكل من الموظف، المؤسسة والمجتمع، والّتي نعرضها كما يلي:

1.4-أهمية الرضا الوظيفي للموظف:

إن ارتفاع شعور الموظف بالرضا الوظيفي يؤدي إلى:

- **القدرة على الـتوافق مع بيئة العمل:** حيث أن الوضعية النفسية المريحة الّتي تتمتع بها الموارد البشرية تعطيها إمكانية أكبر للتحكم في عملها وما يحيط به .
- **الرغبة في الإبداع والابتكار:** فعندما يشعر الموظف بأن جميع حاجاته المادية من أكل،

وشرب وسكن وغير المادية من تقدير، واحترام وأمان وظيفي مشبعة بشكل كافٍ، سوف تزيد لديه الرغبة في تأدية الأعمال بطريقة مميزة.

- **زيادة مستوى الطموح والتقدم:** فالموارد البشرية الّتي تستمتع بالرضا الوظيفي تكون أكثر رغبة في تطوير مستقبلها الوظيفي.

- **الرضا عن الحياة:** حيث أن المزايا المادية ، وغير المادية الّتي توفرها الوظيفة للموظفين تساعد على مقابلة متطلبات الحياة.

2.4-أهمية الرضا الوظيفي للمؤسسة:

ينعكس ارتفاع شعور الموظفين بالرضا الوظيفي بالإيجاب على المؤسسة في صورة:

-**ارتفاع في مستوى الفعالية والفاعلية:** فالرضا الوظيفي يجعل الموظفين أكثر تركيزاً على عملهم.

- **ارتفاع في الإنتاجية:** فالرضا الوظيفي يخلق الرغبة للموظفين في الإنجاز وتحسين الأداء.

- **تخفيض تكاليف الإنتاج:** فالرضا الوظيفي يساهم بشكل كبير في تخفيض معدلات التغيب عن العمل، الإضرابات والشكاوى.

- **ارتفاع مستوى الولاء للمؤسسة:** فعندما يشعر الموظفـون بأن وظائفهم أشبعت حاجاتهم المادية وغير المادية يزيد تعلقهم بمؤسساتهم.

3.4-أهمية الرضا الوظيفي للمجتمع:

ينعكس ارتفاع شعور الموظفين بالرضا الوظيفي بالإيجاب على المؤسسة في صورة:

- ارتفاع معدلات الإنتاج وتحقيق الفعالية الاقتصادية.
- ارتفاع معدلات النمو والتطور للمجتمع.

وأشار البارودي **(2015، ص 39)** إلى أن عدم الرضا الوظيفي يرتبط بظاهرتين سيئتين وهما: الأمراض النفسية، وأمراض القلب المختلفة التي يتعرض لها الموظف بسبب الضيق النفسي وعدم الارتياح في العمل . وقد أظهرت الدراسات أن هناك ارتباطاً واضحاً بين الرضا الوظيفي، وظاهرة الإنهاك الجسدي والعقلي في العمل مما يؤكد على أهمية النواحي النفسية للفرد بوجه عام مهما كان عمله، ومدى تأثيرها عليه سلباً أو إيجاباً.

ولقد تبين من الدراسات العديدة في مجال الرضا الوظيفي أن الرضا المهني المرتفع للعاملين غالباً ما يزيد الإنتاجية، ويقلل معدل دوران العمل، ويخفِض نسبة الغياب ، ويرفع معنويات العاملين، ويجعل الحياة ذات معنى أفضل عند الأفراد (**المشعان، 1993، ص 12**).

وقد تطرقت الحنيطي (**2000، ص 42**) إلى توضيح أهمية الرضا الوظيفي، حيث حددت عدداً من الأسباب الّتي تدعو إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي، وهي على النحو التالي:

- إن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي ، يؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين في المؤسسات المختلفة.
- إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي ، يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين في المؤسسات المهنية المختلفة.
- إن الفرد ذو درجات الرضا الوظيفي المرتفع يكون أكثر رضاً عن وقت فراغه ، وخاصة مع عائلته، وكذلك أكثر رضاً عن الحياة بصفة عامة.
- إن العاملين الأكثر رضاً عن عملهم، يكونون أقلَّ عرضة لحوادث العمل.

وذكر البدراني (**2008، ص 36**) أنه هناك علاقة وثيقة ما بين الرضا الوظيفي والإنتاجية في العمل، فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا الوظيفي أدى ذلك إلى زيادة الإنتاج .

وأشارت السلوم (**2003، ص 32**) إلى أن دراسة الرضا الوظيفي ذات أهمية كبيرة بالنسبة للإدارة، فعن طريق دراسة الرضا الوظيفي نتعرف على مشاعر الأفراد ، واتجاهاتهم المتعددة نحو مختلف جوانب العملية الإدارية، ويتم بذلك التعرف على جوانب القصور ومحاولة تلافيها. ويتم أيضاً معرفة المشكلات الّتي تهم العاملين ، لوضع الحلول المناسبة الّتي تكفل للمنظمة التقدم وزيادة الإنتاجية.

ويرى الأغبري (**2000، ص 170**) أن الرضا الوظيفي يعد أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن ، والاستقرار النفسي والفكري ، والوظيفي للأفراد العاملين بمختلف المستويات الإدارية، حيث يدفعهم طوعاً إلى زيادة الإنتاج، وهو في نهاية المطاف ما تنشده المنظمة بغض النظر عن طبيعة نشاطها.

4.4- أهمية الرضا الوظيفي في مجال التربية والتعليم:

ذكر الزبون وآخرون (**2007، ص 403**) أن التربية، ومؤسساتها أهم مستلزمات خطط التربية الشاملة لأنها مسئولة عن تنمية الثروة البشرية، ورفع كفاءاتها، واستمرار نموها. لذا فإن

مهنة التعليم تعتبر من أهم المهن الّتي تساهم في عملية التنمية الشاملة، والّتي يقف نجاحها على عدد من العوامل منها الأ ستاذ، الّذي يعد جوهر العملية التربوية ، والتعليمية في المجتمع.

وأشار عبد الجواد ومتولي **(1993، ص 149)** إلى أن العديد من الدراسات الّتي تناولت الرضا الوظيفي للمعلمين في المجال التربوي، بالرغم من كون موضوع الرضا الوظيفي قد ظهر أصلاً في المجال الصناعي، إلاّ أنه اكتسب أهمية خاصة في المجال التعليمي باعتبار أن البشر أهم مدخلات التعليم ، كما أنهم أهم مخرجاته .بل يمكن تقويم كل مخرجات العملية التعليمية من منظور إنساني.

وتظهر أهمية الرضا الوظيفي للمعلمين – كما ذكرها الحربي (2003) – في مدى تأثيره في تحديد درجة كفاءة الخدمات الّتي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها ، وحجم الإنتاج ونوعيته **(الحربي، 2003، ص27)**.

ونظراً لدور الأ ستاذ الأساسي في بناء المجتمع وتأسيس الأجيال، باعتباره أحد الدعائم الأساسية لعملية التعليم، فإن رضاه عن عمله من الجوانب المهمة ، إذ تنعكس درجة رضاه الوظيفي على سلوكياته إيجاباً أو سلباً، مما يؤثّر في تشكيل اتجاهات الطلبة، وأساليب تفكيرهم وقيمهم وعاداتهم وقدراتهم المختلفة، وكذا تحصيلهم الدراسي **(الزبون وآخرون، 2007، ص 403)**.

ووجد **(Mayoon& Linkous,1979)** أن المعلمين الّذين حقق تلاميذهم إنجازاً دراسياً عالياً ، يتمتعون بالرضا الوظيفي، وأن معنوياتهم مرتفعة **(آل ناجي والحبوب، 1993، ص 141)**.

وبناء على ما سبق ذكره ترى الطالبة أ ن التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى المدرّسين ذو أهمية بالغة، لأن أيّ محاولة لإصلاح المنظومة التربوية، وتطويرها لا تتم بمعزل عن الاهتمام بقضايا هؤلاء المدرّسين العاملين بالقطاع، والّذين هم أهم دعائمه ومرتكزاته.

كما أن الرضا الوظيفي يساعد المسئولين، والقائمين على شؤون تسيير هذا القطاع في تشخيص الصعوبات الّتي قد تكون سبباً في عدم رضا المدرّسين، والعمل على علاجها، ومعرفة العوامل التي تسبب شعور الرضا لديهم، والعمل على تعزيزها لتشجيع الراغبين للالتحاق والانخراط في هذه المهنة الإنسانية النبيلة وضمان استمراريتها.

ويعد الرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الابتدائي ذو أهمية قصوى، إذ يحقق له إشباع الحاجات النفسية والمهنية، والارتياح النفسي، والأمن النفسي والاستقرار، والرفاه في مدرسته

ومجتمعهم ما سيزيده قدرة على الأداء الجيّد، ودافعة للإنجاز والعمل ودرجة عالية من الكفاءة لتحسين مردوده وإنتاجيته التعليمية.

5- النظريات المفسّرة للرضا الوظيفي:

أشار **(Maugeri,2013,p22)** إلى أن الاهتمامات النظرية الأولى بموضوع الرضا الوظيفي، تعود إلى نهاية القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين في المجال الصناعي مع مدرسة الإدارة العلمية بقيادة **(Taylor,1902)**، ثم تليها مدرسة العلاقات الإنسانية بقيادة **(Mayo,1924)**، وعقبت بعدها نظريات عديدة حاولت تفسير الرضا الوظيفي لدى الموظفين.

1.5- نظرية مدرسة الإدارة العلمية:

نشأت هذه النظرية في الفترة بين (1900 – 1925) بالولايات المتحدة الأمريكية على يد مجموعة من المفكرين، يتزعمهم المهندس الأمريكي **(Taylor,1902)** الّذي يعتبر المنظّر الرئيس. وشهدت هذه الفترة تحوّلاً كبيراً في الفكر الإداري، حيث تم التحوّل من التخمين والحدس إلى علم لهم بادئه ونظرياته ، وهذه المبادئ وضعها رواد نظرية الإدارة العلمية أغلبهم من المهندسين والممارسين الّذين ركزوا على كيفية زيادة الإنتاج، لمواجهة الطلب المتزايد من خلال الإدارة الصحيحة للعمل وجدولته ، وتبسيطه للحصول على أكبر قدر من الإنتاج ، والاستغلال الأمثل للطاقات الإنتاجية، ثم اتجه اهتمامهم نحو ضرورة إيجاد أساليب علمية لمواجهة المشكلات الإدارية والإنتاجية، والبحث عن كيفية الاستفادة من الطاقات البشرية في زيادة إنتاجية العمل **(دالي، د ت، ص 2)**.

وذكر السالم **(1997، ص 28)** وجلال **(2016، ص 94)** أن مدرسة الإدارة العلمية ظهرت نتيجة العديد من العوامل الّتي شهدتها أوروبا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية من تطوّر صناعي وتوسع في الحركة التجارية والاقتصادية، والرغبة الشديدة لتشغيل رؤوس الأموال في الإنتاج الصناعي دون إعداد طبقات عمالية مدرّبة، وقادرة على الأداء بفعالية وكفاءة، حيث تبنت هذه المدرسة أسلوب البحث عن أفضل طريقة للأداء، بهدف تحسين إنتاجية العمل.

وذكر العميان **(2005، ص 38)** أن نظرة مدرسة الإدارة العلمية نحو زيادة الإنتاج إلى اعتبار العامل أداة من أدوات الإنتاج، ولكي يتمكن من إعطاء أقصى طاقته الإنتاجية فلابد أن تهتم الإدارة بتدريبه على العمل، وأن تراقبه بواسطة المشرفين مع تحفيزه مادياً أو معاقبته إذا قصّر في إنتاج الكمية المطلوبة منه.

وقد بنى **(Taylor,1902)** نظريته لدوافع الإدارة على أساس مادي بحت، وكان الافتراض الذي اعتمد عليه هو أن العاملين يقدرون الحوافز المادية أكثر من غيرها، وهم مستعدون للعمل بجد للحصول على المكافآت المالية، حيث أنهم يعطون المال أهمية كثر من المكافآت الأخرى **(قرسوني، 1986، ص 46)**.

وعلى الرغم من المزايا العديدة الّتي قدمتها هذه المدرسة الفكرية، لأصحاب رؤوس الأموال إلاّ أنها عرفت مقاومة عنيفة من نقابات العمال، لأنها أهملت الجانب السلوكي والتفاعلات الاجتماعية داخل المنظمة، فظهرت صراعات بين إدارة المؤسسة، وعمالها مما أدى إلى ظهور مشكلات عديدة كتحطيم الآلات، وتوقيف أو طرد العمال **(جلال، 2016، ص 95)**.

2.5- نظرية مدرسة العلاقات الإنسانية:

ظهرت مدرسة العلاقات الإنسانية بقيادة عالم النفس الأسترالي **(Mayo,1924)** بعد الأزمة الاقتصادية (1929) ونتيجة الانتقادات الموجهة للنموذج التايلوري، حيث استعانت إدارة معامل **(Hawthorne)** لشركة **(Western Electric company)** الأمريكية بِـ **(Mayo,1924)** وزملائه **(Roethlisberger,Whitehead & Dickson)**، للبحث عن سبب الاضطرابات العمالية الّتي عرفتها الشركة، حيث قام بعزل مجموعة من النساء العاملات، ووضعهن في غرفة خاصة لإنتاج أدوات كهربائية، لكن في ظروف جيّدة مثل تقديم وجبات غذاء مجانية، ساعات عمل أقل، فترات راحة أكثر، السماح للموظفين العمل في مجموعات صغيرة، تغيير في نظام الحوافز المادية، وتغييرات في الإدارة **(Boyer,2003,p 64)**.

ولاحظ **(Mayo,1924)** أن الإنتاجية بالمنظمة قد زادت بعد هذه التغييرات، والسبب في ذلك ليست التغييرات في بيئة العمل، وإنما في طريقة إدارة العاملين، فكلما زادت الروح الاجتماعية بين الموظفين زاد رضاهم عن العمل وزادت انتاجيتهم. وتوصل **(Mayo,1924)** إلى أن كمية العمل الّتي يؤديها العامل لا تتحدد وفقاً لطاقته الفيزيولوجي ة، وإنما طبقاً لحاجته الاجتماعية، وأن المكافآت والحوافز غير المادية تلعب دوراً رئيسياً في تحفيز الأفراد وشعورهم بالرضا، وأن الأفراد يجابهون الإدارة، وسياستها ليس كأفراد وإنما كجماعة**(جلال،2016، ص 94)**.

3.5- نظرية تدرج الحاجات لِـ (Maslow,1954):

تعد نظرية (Maslow,1954) للحاجات من أولى النظريات الّتي فسّرت سلوك الإنسان ، وكيفية إشباع حاجاته ودفعه للعمل والأداء، حيث قام سنة (1954) بترتيب الحاجات ترتيباً هرمياً تتدرج من الحاجات الدنيا إلى الحاجات العليا بعد تجارب في عيادة نفسية.

وأشار (Cizek,2012) إلى أن هذه النظرية قامت على مبدأ أن الحاجات الإنسانية تأخذ ترتيباً معيناً، وهي تعمل كمحرك ودافع للسلوك. فالحاجات غير المشبعة تولّد عند الفرد توتراً وفقدان اتزان، ولا يمكن إشباع حاجات في مستوى معين قبل إشباع الحاجات الّتي ترتب في مستوى أدنى منها (**جلال، 2016، ص 95**).

وورد في عفريج (**2004، ص 177**) أن نظرية التدرج الهرمي للحاجات ، تنطلق من المسلمات التالية:

- أن حاجات الإنسان غير المشبعة هي الّتي تدفع السلوك . أما الحاجات المشبعة فلا تحرّك السلوك، لأنها تترك نوعاً من الإحساس بالاتزان.
- أن حاجات الإنسان ليست جميعها بنفس القوّة والتأثير. فالحاجات الأوّلية أشد إلحاحاً من الحاجات الثانوية.
- إن الحاجات متدرجة بصورة هرمية، و يشترك الناس بصورة واضحة في اندفاعهم لإشباع الحاجات الّتي تأتي في قاعدة الهرم، ويتباينون في قوّة اندفاعهم لإشباع الحاجات الّتي تمتد باتجاه قمة الهرم.

إن جوهر نظرية (Maslow,1954) لا يعتمد على تصنيف أنواع الحاجات (الدوافع) عند الفرد، وإنما يعتمد على ترتيبها بحسب أولويتها. وعلى الرغم من أن هذه النظرية لا تفسّر بشكل واضح، وكلي التحفيز الإنساني إلاّ أن مساهمتها واضحة وأساسية، وتعتبر نقطة البداية في فهم التحفيز عند الأفراد (**سالم وآخرون، 1995، ص 211**).

ورد في النمر وآخرين (**1997، ص 73**) أن (Maslow,1954)، وضع ترتيباً لإشباع الحاجات الإنسانية على شكل هرم، حيث قسمها إلى خمسة مستويات: الحاجات الفيزيولوجية في قاعدة السلم الهرمي ، والّتي تعد أكثر أهمية من غيرها لارتباطها بالبقاء، وتشمل الحاجات الأساسية للفرد كالمأكل والمشرب، والنوم والراحة والجنس، وتحتل المكانة الأولى في حالة عدم إشباع الحاجات الأخرى، وفي هذه الحالة لا تكون الحاجات الأخرى بمثابة أساس لدفع الأفراد،

فالإنسان يسعى أوّلا لإشباع حاجاته ا ا لفيزيولوجية، وبمجرد أن تشبع هذه الحاجات بدرجة مرضية، ينتقل الفرد إلى حاجات الأمن، والّتي تتضمن الحاجات الخاصة بالأمان (الحماية من المخاطر المادية، الحماية من المخاطر الصحية، الحماية من التدهور الاقتصادي، تجنب المخاطر غير المتوقعة). وعندما يتم إشباع الحاجات في المستويين الأوّل، والثاني تبرز الحاجات الاجتماعية كحاجات مؤثرة في السلوك الإنساني، وعلى رأسها الحاجة للانتماء والتفاعل مع الآخرين، والّتي تتعلق برغبة الفرد بأن يكون مقبولاً بين زملائه وأصدقائه، وحاجته إلى الحب والعطف . وتعد هذه الحاجات النقطة الفاصلة بين الحاجات المادية والحاجات الأخرى الموجودة في أعلى الهرم. وبعد إشباع الحاجات الثلاث السابقة يبدأ الفرد بالسعي لإشباع حاجته إلى الاحترام، والتقدير الّتي تتضمن احترام الذات، والاستقلالية والتحصيل، وأن تكون له مكانته، وأن يحظى باعتراف الآخرين، وهذا الأمر يبدأ من احترامه لذاته، وما يرفع الآخرون لتقديره واحترامه (**جلال، 2016، ص 95**).

ويصل الفرد إلى حاجات تحقيق الذات الّتي تمثل قمة التسلسل في الهرم، وهي تتعلق بالحاجات الخاصة بنجاح الفرد في التعبير عن ذاته، وأنه يصبح يملك القدرة على تحقيق ذاته من خلال عمله، وفق الصورة الّتي يرى أنها تناسبه.

وفصل (**Maslow,1954**) فصل الحاجات إلى مستويين: علوي وسفلي، معتبراً أن الحاجات الفيزيولوجية، الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الانتماء من حاجات المستوى السفلي (الحاجات الأساسية،) بينما اعتبر الحاجة إلى تقدير الذات والاحترام، والحاجة إلى تحقيق الذات من حاجات المستوى العلوي (الحاجات الثانوية) (**الشرايدة، 2008، ص 80**).

وأشار عطية (**2000، ص 134**) إلى مجموعة من الاعتراضات لهذه النظرية نذكر منها:

– اعتبر (**Maslow,1954**) أن جميع البشر يتدرجون بطريقة واحدة مسلسلة في إشباع الحاجات، بدءا بالحاجات الفيزيولوجية إلى غاية حاجات تحقيق الذات رغم أن الواقع لا يقر بصحة ذلك دائماً.

– تفترض النظرية أن الإنسان يقوم بإشباع حاجة واحدة فقط في كل مرة، ولا ينتقل إلى إشباع الحاجات العليا إلاّ بعد أن يقوم بإشباع الحاجات الدنيا، لكن هذا غير موجود دائماً في الواقع، حيث يمكن للإنسان أن يشبع أكثر من حاجة في نفس الوقت، فمثلاً يسعى إلى الحصول على

العمل، وفي نفس الوقت يسعى إلى تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين والحصول على التقدير والاحترام منهم.

– تفترض النظرية أن ترتيب الحاجات ثابت عبر الزمن، ولكن في الحقيقة هذه الحاجات تتغير مع تغير العوامل، والظروف المحيطة بالفرد مما يدفعه إلى إعادة ترتيبها لتتوافق مع التغيرات، والظروف الجديدة المحيطة.

4.5– نظرية ذات العاملين لِـ (Herzberg,1959):

ذكر **(Dhanapal & al.,2013)** أن نظرية ذات العاملين تعد من أبرز النظريات الّتي تناولت الدافعية والرضا الوظيفي، والّتي أسهمت بشكل فعّال في توضيح العلاقة بين الرضا الوظيفي والإنتاجية **(جلال، 2016، ص 100)**.

وصاغ **(Herzberg,1959)** نظريته بعد دراسة أجراها بمركز الخدمات النفسية بمدينة **(Pittsburg)** الأمريكية على (200) من المهندسين، والمحاسبين لمعرفة دوافع العاملين، ومدى رضاهم الوظيفي تجاه الأعمال الّتي يمارسونها، حيث طلب منهم ذكر الفترات الّتي كان يسيطر عليهم فيها الشعور بالرضا ، والفترات الّتي كان الشعور فيها بعدم الرضا، وما الأسباب الّتي أدت إلى هذا الشعور **(Barnabé,1987,p324)**.

وبعد معاينة النتائج توصل **(Herzberg,1959)** إلى وجود عاملين لهما تأثير في رضا الفرد للعمل، حيث فصل بين نوعين من مشاعر الدافعية: الرضا / والاستياء، وأن العوامل المؤدية إلى الرضا تختلف تماماً عن العوامل المؤدية إلى الاستياء **(Ghazi & al.,2010)**.

وذكر جلال **(2016، ص 100)** أن **(Herzberg,1959)** طوّر نظريته من خلال مقال نشره عام (1968) في مجلة **(HarvardBusiness Review)** بعنوان **(One more time: How do Motivateemployees ?)**، حيث ميّز بين مجموعتين من العوامل في مجال العمل:

1– العوامل الدافعة(المحفّزة):

تشكّل هذه العوامل تلك الجوانب من العمل التي في حال وجودها تشبع حاجات العاملين وتدفعهم للإنجاز ،وهي غالباً ما تكون واقعة ضمن العمل أو كامنة في داخله، فهي في حال توافرها في موقف العمل، وبشكل ملائم وإيجابي تؤدي بالضرورة إلى الشعور بالرضا الوظيفي، والقناعة لدى العاملين. أما في حالة غيابها فإنها لا تؤدي إلى الشعور بعدم الرضا.

وتنحصر هذه العوامل الدافعة في ستة هي؛ الإنجاز، التقدير، العمل نفسه أيّ كونه مثيراً أو مملاً ومتنوعاً أو رتيباً، المسؤولية، الترقيّ أيّ فرص الترقية وتغيير المكانة، واحتمالية النماء. فجميع هذه العوامل تعتبر عوامل داخلية لها تأثيرها في الدافعية، والإحساس بالرضا ، والقناعة في العمل **(درة، 2008، ص 397)**.

2- العوامل الوقائية (الصحية):

هي العوامل المرتبطة ببيئة العمل مثل ؛ سياسة المنظمة وإدارتها، الإشراف، العلاقة بين الرؤساء والزملاء، الرواتب، ظروف العمل، المكانة، الأمن الوظيفي والحالة الاجتماعية.

وأن في حالة عدم توافر هذه العوامل أو عدم ملا ءمتها في الوسط الوظيفي فإنها تسبب شعورا باللاقناعة واللارضا، ولكن توّفرها لا يشكّل بالضرورة إحساساً أو شعوراً بالرضا والقناعة **(الحيدر وين طالب، 2005، ص 62)**.

وأشار **(Landy & Trumbo,1980)** إلى أنه عندما تزداد درجة إشباع العوامل الصحية، يقل الشعوربالاستياء إلى النقطة الّتي يصل فيها هذا الشعور إلى درجة الصفر أو درجة الحياد، والّتي لا يوجد فيها شعور بالاستيا ء. أما عندما تزداد درجة إشباع العوامل الدافعة فإن الشعور بالرضا يزداد، ويصل فيها الشعور إلى حالة الرضا التام **(المالكي، 2007، ص 14)**.

ويرى النمر **(1990، ص 180)** أن تجاهل الإدارة للعوامل الصحية أو الوقائية ، سيؤدي إلى مشكلات بتظيمية، واجتماعية تؤثر في أعمال ونشاطات المنظمة، كما أن هذه العوامل ليست عوامل محفِّزة ، بحيث تؤدي إلى زيادة في الأداء، وإنما هي عوامل وقائية للاحتفاظ بالإنتاج إلى مستواه العادي ، والحد من تدهوره إلى درجة تؤدي بالمنظمة إلى الفشل والإخفاق في تحقيق أهدافها.

كما يرى الهويش **(2000، ص 36)** أن العوامل المؤدية للرضا، ترتبط بالنمو النفسي وتحقيق الذات، فيحين ترتبط العوامل المؤدية لعدم الرضا بالمظاهر البيئية للوظيفة، وعادة ما يتحقق الرضا الوظيفي بتوفَّر الحد المعقول، والمناسب من العوامل الدافعة، والعوامل الصحية معاً.

وتؤكد نظرية **(Herzberg,1959)** على أن الرضا والاستياء لا يوجدان على خط واحد يمتد من الرضا غير المحايد إلى الاستياء؛ فالرضا الوظيفي وعدمه مصطلحان غير متقابلين، و مفهومان مختلفان ويتأثران بعوامل مختلفة، وبما أن مصدر الرضا الوظيفي هو العمل فإن عدم الرضا عن العمل، ينبع من البيئة الّتي يحدث فيها العمل **(السالم، 1997، ص 66)**.

وذكر حمادات **(2008، ص 137)** أنه بالاستناد لهذه النظرية، يمكن لمدير المدرسة إثارة دافعية المعلمين من خلال تقدير إنجازاتهم، وتشجيعهم على الارتفاع بالأداء، وتحميلهم مسؤولية ما يقومون به من أعمال، مع إعطائهم الصلاحية الّتي لا تتعارض مع الأنظمة والتعليمات ، وبإتاحة الفرص الكاملة لهم في الترقيّ المهنية.

ورد في الريح **(2018، ص 14)** أن **(Greenberg,2004)** ذكر أنه رغم التفوّق الّذي قدمته نظرية ذات العاملين للإدارة إلاّ أنها لم تخلو من بعض الانتقادات أهما ما يلي:

- عينة الدراسة الّتي اختيرت كان حجمها صغيراً اقتصر على المهندسين والمحاسبين فقط.
- التجزئة بين الرضا الوظيفي وعدم الرضا الوظيفي، وكأن كل واحد مستقل عن الآخر، إلاّ أن عوامل الرضا ليست مستقلة عن عوامل عدم الرضا، وتربطهما علاقة سببية متبادلة.
- افترضت النظرية أن العوامل الدافعة هي المحدد الوحيد للأداء وهذا خطأ ، وإنما الدافعية تمثل أحد عوامل الأداء.

وأشار **(Evans)** إلى أن هذه النظرية لا تقدّر بشكل كافٍ أهمية أجور الموظفين، والعلاقات الشخصية في الرضا الوظيفي **(العويلي والشرقاوي، 2003، ص 15)**.

وعلى الرغم من الانتقادات الّتي وجهت للنظرية إلاّ أنها تحظى باهتمام العديد من المديرين، الّذين يحاولون زيادة الدافعية لدى الموظفين، والميل نحو استخدام العوامل الدافعة الّتي اقترحتها النظرية. فقد أسهمت في توضيح العلاقة القوّية بين الأداء والرضا الوظيفي.

شكل رقم (14) نظرية **(Herzberg,1959)** **(العامري، 2007، ص 464)**.

5.5- نظرية الحاجات لِـ (Mc Clleland,1961):

وضع **(Mc Clleland,1961)** هذه النظرية، والّتي عرفت بنظرية الحاجات الثلاثة أو نظرية الإنجاز، ويعود أساسها إلى علم النفس العيادي وإلى نظرية الشخصية ، وقد جرى تطبيقها في مجال الإدارة والتنمية الاقتصادية **(حسين، 2012، ص 63)**.

ويرى **(Mc Clleland,1961)** أن العمل في المنظمة، يركّز على ثلاث حاجات هي:

1- الحاجة إلى الإنجاز(Need for Achievement):

وهي الدافع للتفوّق وتحقيق الإنجاز ، وفق مجموعة من المعايير ، حيث تعكس رغبة الموظف في الإنجاز الأفضل بأكفأ الطرق . والأفراد الّذين لديهم حاجة للإنجاز، فإنهم يبحثون عن فرص حل مشكلات التحدي والتفوّق، ولديهم العديد من الخصائص، والمميّزات الّتي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية، واتخاذ القرار ووضع الأهداف **(العديلي، 1985، ص 53)**.

2- الحاجة إلى الانتماء (Need for Affiliation):

وهي الرغبة في بناء علاقات الصداقة والتفاعل مع الآخرين، ويشبع الأفراد هذه الحاجة من خلال الصداقة والحب ، وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والتواصل معهم . والأفراد الّذين لديهم حاجة شديدة إلى الانتماء ، يرون في المنظمة فرصة لإشباع علاقات صداقة جديدة، كما أنهم يندفعون وراء المهام الجماعية ، والّتي تتطلب المشاركة مع زملاء العمل **(علاقي، 1981، ص 559)**.

3- الحاجة إلى القوّة (Need for Power):

وهي الرغبة في السيطرة والتحكم في سلوك الآخرين بممارسة السلطة عليهم. وهي حاجة اجتماعية تجعل الفرد يسلك الطريق الّذي يوّفر له الفرصة، لكسب القوّة والتأثير في سلوك الآخرين. والأفراد الّذين لديهم حاجة إلى القوّة يرون في المنظمة فرصة للوصول إلى المركز وامتلاك السلطة، وممارسة الرقابة، والتأثير في الآخرين **(حسين، 2012، ص 63)**.

ورد في العميان **(2005، ص 291)** أن أشارا **(French & Raven)** إلى وجود خمسة مصادر للقوّة وهي:

1- قوّة منح المكافأة: وهي القدرة على مكافأة الآخرين.

2- القوّة القسرية: وهي القدرة على معاقبة الآخرين بسبب عدم امتثالهم للأوامر أو الفشل في إنجاز ما هو مطلوب منهم.

3- القوّة الشرعية: وهي السلطة القانونية في تحديد السلوك الواجب اتباعه من قبل الآخرين.

4- قوّة الإعجاب: وهذه مبنية على توّفر سمات الشخصية لدى الشخص الذي يمتلك القوّة.

5- قوّة الخبرة الفنية: وهذه مبنية على امتلاك معرفة خاصة في مجال أو موضوع معين .

وأهم الانتقادات الموجهة لهذه النظرية هي تركيزها على الحاجة إلى الإنجاز، متجاهلة بقية الحاجات الإنسانية الّتي من المكن أن تكون دافعة للفرد في أدائه لعمله، وهذا موقف متطرف نسبياً لأن سلوك الفرد تحرّكه دوافع عديدة، وليس دافعاً واحداً فقط (**حنفي، 1997، ص197**).

6.5- نظرية (Alderfer,1972):

وضع **(Alderfer,1972)** نظرية في الحاجات مثل **(Maslow,1954)** و **(Herzberg,1959)** و **(Mc Clleland,1961)**، حيث يؤمن هذا الباحث بأن الحاجات الإنسانية يمكن تصنيفها إلى حاجات أوّلية وحاجات راقية. وفي ضوء عدم توفر الدعم الميداني الكافي لنظرية **(Maslow,1954)** في تنظيم الحاجات قام **(Alderfer,1972)** بطرح تصوّر معدل للتنظيم الهرمي للحاجات، ولخص **(Landy & Trumbo,1980)** في كتابهما **(Psychology of workbehavior)** النظرية المعروفة في الأدب التربوي الغربي باسم نظرية **(ERG)** اختصاراً لِـ **(Existence-Relatedness and Growth)** الّتي تتضمن ثلاث حاجات هي:

1- حاجات الوجود أو الكينونة (Existence Needs):

وهي الحاجات الّتي يتم إشباعها بواسطة عوامل البيئة مثل الطعام والماء والهواء، والّتي تماثل عند **(Maslow,1954)** الحاجات الفيزيولوجية، والحاجة إلى الأمن.

2- الحاجة إلى العلاقات (Relating Need):

وهي حاجة الفرد لربط علاقات مع غيره كالمشرفين ، وزملائه، ومرؤوسيه، وعائلته، وأصدقائه. وهذه العلاقة مرتبطة بالمكانة والبعد الاجتماعي، وتتطلب اتصالاً وتفاعلاً مع الآخرين إذا ما أراد تحقيقها، والتي تماثل عند **(Maslow,1954)** الحاجات الاجتماعية (**الشرايدة، 2008، ص 83**).

3- حاجات النمو (GrowthNeeds):

تركّز هذه الحاجات على تطوير قدرات وإمكانات الفرد، والرغبة في النمو الشخصي، ويتم إشباعها من خلال القيام بعمل منتج أو إبداعي، وهي تماثل عند **(Maslow,1954)** حاجات التقدير والاحترام وتحقيق الذات (**الشرايدة، 2008، ص 83**).

وتركّز نظرية (Alderfer,1972) على أن تهتم المؤسسة بالحاجات الثلاثة المذكورة سابقاً ، وتطبيقها لمساعدة الموظفين في تحقيق وتطوير إنجازاتهم ، مما ينمي شعور هم بالرضا الوظيفي. وقد اتفق (Maslow,1954) و (Alderfer,1972) على وجود سلم للحاجات، وأن الفرد يتحرّك على هذا السلم تدريجياً من أسفل إلى أعلى، وعلى أن الحاجات غير المشبعة هي الّتي تحفّز الفرد، وأن الحاجات المشبعة تصبح أقل أهمية إلاّ أن نظرية (Alderfer,1972) تختلف عن نظرية (Maslow,1954) في كيفية تحرّك الفرد وانتقاله من فئة إلى أخرى،إذ يرى (Alderfer,1972) أن الفرد يتحرّك إلى أعلى وإلى أسفل على سلم الحاجات، أيّ أنه في حالة إخفاقه في محاولته لإشباع حاجات النمو تبرز حاجات الارتباط قوّة دافعية رئيسة ، تجعله يعيد توجيه جهوده لإشباع حاجات المرتبة الدنيا (**حريم، 1997، ص 132**).

وقد يكون الشيء الجديد في نظرية (Alderfer,1972) هو عدم تأكيده على ضرورة التزام الإدارة، وهي بصدد تحفيز العاملين بالتسلسل الّذي ورد في ترتيب هذه الحاجات، وذلك لأن هناك متغيرات عدة يمكن أن تؤثر في الأهمية النسبية لهذه الحاجات، وأولوية إشباعها من بيئة لأخرى (**الشرايدة، 2008، ص 84**).

7.5- نظرية عدالة العائد:

وضع (Adams,1963) نظرية تقوم على العدالة ، والمساواة في معاملة الفرد في عمله ، وتفترض أن درجة شعور العامل بعدالة ما يحصل عليه من مكافأة ، وحافز من عمله تُحدد بدرجة كبيرة شعوره بالرضا، مما يؤثر في مستوى إنتاجيته وأدائه.

إن هذه النظرية تقوم في تفسيرها للرضا الوظيفي على فرضية رئيسة هي أن درجة الرضا الوظيفي للموظف تتوقف على مقدار ما يشعر به من عدالة بين المجهودات الّتي يقدمها لوظيفته، مقارنة بالعوائد التي يحصل عليها نتيجة هذه المجهودات . كما أن الموظف لا يقصر عملية المقارنة على نفسه فقط، بل يقارن أيضاً بين المجهودات الّتي يقدمها الآخرون وما يحصلون عليه من عوائد جراء ذلك، وكلما كانت نتيجة هذه المقارنة عادلة كلما زاد مستوى شعور الموظف بالرضا الوظيفي (**السالم، 1997، ص 69**).

واعتمد (Adams,1963) في تفسيره لعملية إدراك العدالة على الثنائية "مجهودات وعوائد"، حيث تمثل المجهودات مختلف الإمكانات الّتي يضعها الموظف تحت تصرف مؤسسته بصفة عامة، ووظيفته بصفة خاصة مثل التعليم، الخبرة ، والعوائد التي يتحصل عليها الموظف مقابل

ما يقدمه من مجهودات سواء كانت هذه العوائد مادية مثل الأجور، العلاوات أو معنوية مثل التقدير والشكر والتكريم (**الكتبي، 2005، ص 309**).

وأشار بدر(1983) أن الفرد مدفوع لإيجاد توازنًا بين ما يعطيه للمنظمة من وقت وجهد وخبرة، و ما يحصل عليه في شكل راتب واعتراف وعلاقة مع الآخرين (**السالم 1997، ص 69**).

وورد في الشرايدة (**2008، ص 88**) أن نظرية عدالة العائد تتضمن ثلاث خطوات أساسية وهي كالآتي:

1-التقويم:ويشتمل على قياس بعض المدخلات مثل ؛ جدارة الفرد، العمر، مستوى التعليم والمهارة، مقدار الجهد المبذول في العمل، وقياس المكافآت الّتي يحصل عليها الفرد مثل ؛ الراتب، والترقية والتقدير.

2- **المقارنة:** ويشتمل على مقارنة مكافآت الفرد بما يبذله من جهد في العمل، ومقارنة ذلك بما يحصل عليه أقرانه في المؤسسات، وما يبذلونه من جهد.

3-السلوك: هو عملية إدراك العلاقة بين التق ويم والمقارنة، فعندما يدرك الفرد بأن الوضع يتصف بالعدالة فانه يستجيب بشكل إيجابي. أما إذا كان الوضع غير عادل، فيستجيب بشكل سلبي، ويقلل من انتاجيته وجهده.

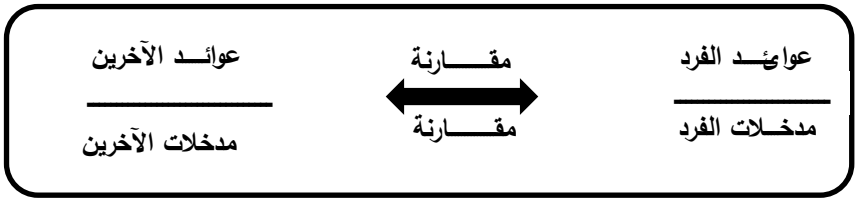
وورد في الشرايدة (**2008، ص 88**) أن (**Greenberg & Baron,2004**) ذكرا أن الأفراد الّذين يشعرون بأن ما يحصلون عليه أقل مما يجب، يستعملون عدة طرق للوصول إلى الشعور بالمساواة والعدالة منها ما يلي:

أ- تغيير في المدخلات : من خلال الحضور المتأخر للعمل، الانصراف قبل الموعد، أخذ فتوات راحة أطول، إنجاز عمل أقل كمية، أو إنجاز أعمال أقل جودة.

ب- تغيير في المخرجات: من خلال طلب ترقية، طلب زيادة في الراتب، أو أخذ بعض ممتلكات المؤسسة للمنزل كالأدوات وغيرها.

ويرى الشرايدة (2008) أن شعور الفرد بالظلم سواء في الأجر، الترقية، المعاملة، أو التدريب سيدفعه إلى تخفيض انتاجيته كماً ونوعاً أو كليهما معاً، مما يفسر حالات التذمر والإحباط، وعدم الولاء لدى بعض العاملين في المؤسسات، لذا فإن الإدارة مطالبة عند تصميم أنظمة الحوافز بتأكيد مبدأ العدالة للجميع (**الشرايدة، 2008، ص 89**).

إن واجب الإدارة أن تهتم بتوفير العدالة ، بهدف زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين، لأن العدالة تؤدي إلى تحفيز هم، وإثارة دافعيتهم لمزيد من العمل ، وزيادة مستوى الأداء وجودته. والشعور بعدم العدالة يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي ، والّذي ينعكس سلباً على المؤسسة، فمبدأ العدالة يقلل من الصراعات بين الموظفين ، وينشئ جواً تنظيمياً سليماً تسوده الثقة، والتعاون بين الموظفين في المؤسسة (**القريوتي، 2009، ص 68**).



شكل رقم (15) نظرية عدالة العائد لِـ **(Adams,1963)** (**السالم، 1997، ص 69**)

8.5- نظرية التوقع:

أشار الفهد (**2017، ص 40**) إلى أن نظرية التوقع تختلف عن نظريات الرضا الوظيفي الأخرى في أنها تحاول الاهتمام بالفروق الفردية ، وسنوضح هذه النظرية من خلال نموذجي **(Vroom,1964)** و **(Porter & Lawler,1968)**:

1.8.5- نموذج (Vroom,1964):

قدم **(Vroom,1964)** نظريته لتفسير الرضا الوظيفي ، والّتي تركز على أساس أن الرضا الوظيفي يعتمد على العلاقة المدركة بين قيمة التقدير أو المكافأة، وبين الجهد المبذول للوصول إلى نتيجة. وتقوم هذه النظرية على ثلاثة أسس هي:.

1- اعتقاد الفرد بأن السلوك سوف يؤدي إلى نتائج معينة.

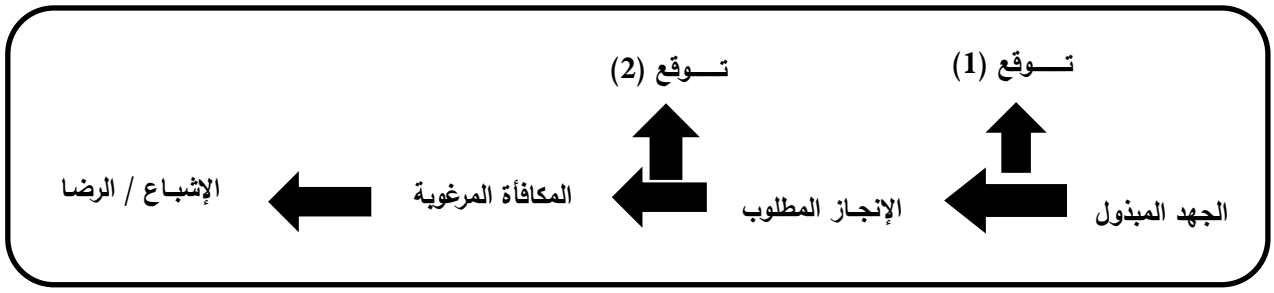
2- اعتقاد الفرد بأن تلك النتائج لها قيمة إيجابية عنده.

3- اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء العمل على المستوى المطلوب لتحقيق النتيج ة.

وهذه المفاضلة تتم على أساس قيمة المنافع (النتائج) المتوقعة من بدائل السلوك المتعلقة بالأداء. فدافعية الفرد لأداء عمل معين تتحكم فيها المنافع المتوقع الحصول عليها من أداء العمل، ودرجة هذا التوقع لدى الفرد.

وورد في سالم وآخرين (**1995، ص214**) أن دافعية الفرد للقيام بسلوك معين ، تتحدد باعتقادهبأن لديه القدرة على القيام بذلك السلوك، وأن القيام بـهسيؤدي إلى نتيجة معينة ، وأن هذه النتيجة ذات أهمية له، وهذا يعني أن تحفيز الفرد يعتمد على توقعاته وهي:

- **التوقع الأوّل:** إن الجهد المبذول سيؤدي إلى الإنجاز المطلوب.
- **التوقع الثاني:** إن الإنجاز المطلوب سيحقق المكافأة المرغوبة من قبل الفرد ، والّتي بدورها تشبع حاجته، وبالتالي تحقق الرضا لديه.



شكل رقم (16) نموذج التوقع لِـ **(Vroom,1964)** **(فلمبان، 2008، ص 52)**

وهذا يعني أن الفرد لن يسلك سلوكاً يتوقع أن نتيجته ستكون منخفضة، وكذلك لن يختار سلوكاً يحقق مكافأة لا تشبع حاجاته. لهذا فإن تحفيز الفرد للقيام بعمل ما يعتمد على قوّة الرغبة، والتوقع كما يظهر في المعادلة التالية:

الدافعية = قوّة رغبة الفرد × التوقع

شكل رقم (17) معادلة الدافعية لدى **(Vroom,1964)** **(فلمبان، 2008، ص 52)**

ويتضح أن قوّة الرغبة والتحفيز عند الفرد، لبذل الجهد اللازم لإنجاز عمل ما يعتمد على مدى توقعه في النجاح بالوصول إلى ذلك الإنجاز ، وهذا التوقع الأوّل في نظرية **(Vroom,1964)**، أيّ الرجوع إلى قناعة الفرد، واعتقاده بأن القيام بسلوك معين سيؤدي إلى نتيجة معينة، وإذا ما حقق الفرد إنجازه فهل سيكافأ على هذا الإنجاز أم لا؟ وهذا هو التوقع الثاني في النظرية، أيّ حساب النتائج المتوقعة لذلك السلوك ، وهي ماذا سيحصل بعد إتمام عملية الإنجاز.

وبناء على هذه النظرية فإن الأفراد يتعلمون من تجاربهم الّتي من خلالها يتكون لديهم احتمالات بأن نوعاً معيناً من السلوك سيؤدي إلى تحقيق نتائج معينة.

إن جوهر نظرية التوقع لِـ **(Vroom,1964)** هي أن الرغبة أو الميل للعمل بطريقة معينة ، يعتمد على قوّة التوقع بأن ذلك العمل سيتبعه نتائج معينة، كما يعتمد أيضاً على رغبة الفرد في تلك النتائج.

وأشار علاقي **(1981، ص 56)** إلى أن نظرية التوقع لِـ **(Vroom,1964)** تعرضت لعدة انتقادات منها:

1- لم توضح كيفية اختلاف الأفراد في تقديرهم للتوقعات، وأهمية تلك التوقعات.

2- تجاهلت اختلاف الأفراد في تقرير عدد ، ونوعية النتائج الّتي يسعون إلى تحقيقها قبل اتخاذهم للقرارات.

3- تجاهلت عوامل نفسية لها علاقة بسلوك الفرد كميول الفرد أو تصرفه كدور الإحساس، والعواطف في تحريك سلوك الفرد مقابل الحصول على المكاسب.

4- تجاهلت تأثير العقل الباطن في تحفيز الأفراد للإقدام على تصرفات معينة.

2.8.5- نموذج (Porter & Lawler,1968):

طوّر **(Porter & Lawler,1968)** نموذج **(Vroom,1964)**، وقدما نموذجاً يحدد العلاقة بين العوامل الّتي تؤثر في السلوك ومستوى الرضا الوظيفي، حيث وضحا أن الرضا الوظيفي يعتمد على التوفيق بين ما يتوقعه الفرد، وبين ما يحصل عليه فعلاً، فقد ربطا الرضا بكل من الإنجاز والعائد. فهم يضعون حلقة وسيطة بين الإنجاز والرضا وهي العوائد.

وبموجب هذا النموذج يتحدد رضا الفرد بمدى تقارب العوائد الفعلية مع العوائد الّتي يعتقد الفرد بأنها عادلة، ومنسجمة مع الإنجاز أو الجهد المبذول. فإذا ما كانت العوائد الفعلية لقاء الإنجاز تعادل أو تزيد على العوائد الّتي يعتقد الفرد بأنها عادلة فإن الرضا المتحقق سيدفع الفرد إلى تكرار الجهد. أما إذا قلّت هذه العوائد عما يعتقد الفرد أنه يستحقه، فستحدث حالة عدم رضا، ويوقف الدافعية للاستمرار في الجهد.

وورد في بن عيسى **(2019، ص 45)** أنه من أبرز ما أضافه نموذج **(Porter & Lawler,1968)** إلى نموذج **(Vroom,1964)** هو المفهوم الّذي يشتمل على نموذجهما بأن استمرارية الأداء تعتمد على قناعة العامل ورضاه، وأن القناعة والرضا تتحدد بمدى التقارب بين العوائد الفعلية الّتي تم الحصول عليها وما يعتقده الفرد . وقد بيّن **(Porter & Lawler,1968)** أن هناك نوعين من العوائد:

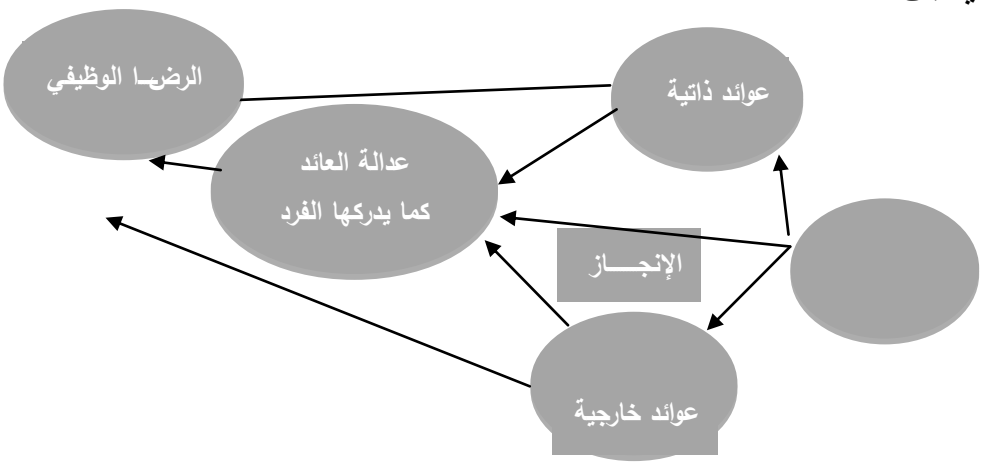
- **عوائد ذاتية** : وهي الّتي يشعر بها الفرد عندما يحقق الإنجاز المرتفع، وهذه تشبع الحاجات العليا عند الفرد.

-**عوائد خارجية** : وهي التي يحصل عليها الفرد من المنظمة ، لإشباع حاجاته الدنيا كالترقية والأجور، والأمن الوظيفي.

ويوضح هذا النموذج التداخل بين عملية الحفز ، والانجاز والإشباع والرضا ، وهذا يعني أنه يتعين على الإداريين ضرورة إدراك أن تكون أهداف المرؤوسين متوسطة الصعوبة ، ومتفق مع قدراتهم ومهاراتهم، وربط نظام ال تحفيز مع الحاجات الفعلية للمرؤوسين ، والعمل على إشباعها.

كما اقترح **(Lawler,1973)** نموذجاً للرضا الوظيفي الّذي ينص على أن الرضا الوظيفي عبارة عن محصلة الفرق بين (أ) شعور الفرد تجاه ما ينبغي أن يحصل عليه و(ب) ما يحققه فعلاً.

فعندما تتجاوز توقعات الفرد من مكافآت، وفوائد ما يتم الحصول عليه فعلا، فان هذا من شأنه أن يؤدي لحالة من عدم الرضا. أما عندما تتساوى أو تزيد المكافأة الفعلية ما كان متوقعا فإن هذا يؤدي إلى الشعور بالرضا.



شكل رقم (18) نموذج التوقع لِـ **(Porter & Lawler,1968)** **(فلمبان، 2008، ص 54)**

وورد في الحربي **(1994، ص 27)** أن **(Lawler,1973)** يرى أن العمليات النفسية الّتي تحدد رضا الفرد عن عمله تقريباً واحدة، وذات علاقة بثلاثة أبعاد بالنسبة للعمل الوظيفي وهي: **1**- الراتب. **2**- إشراف المديرين وعلاقاتهم وأنماطهم القيادية. **3**- الرضا عن العمل ومحتوى الوظيفة كالإنجاز والمسؤوليات.

9.5- نموذج (Steers & Porter,1979):

ورد في العديلي **(1981، ص 53)** أن **(Steers & Porter,1979)** في كتابهما **(Motivation and Work Behavior)** اقترحا نموذجاً متكاملاً للدوافع، حيث افترضا بأن الدوافع ظاهرة معقدة يمكن فهمها من خلال هيكل متعدد الجوانب. ويرى الباحثان أن أيّ نظرية متكاملة في الدوافع

إذا أريد لها أن تكون قابلة للتطبيق العملي، فإنها ينبغي أن تعنى بثلاث مجموعات على الأقل من المتغيرات المهمة الّتي تشكّل موقف العمل في الوظيفة وهي:

1- صفات ومميّزات الفرد:

وهي الفروق الفردية الّتي يحملها الموظف معه إلى العمل الّذي يؤديه مثل المصالح أو الرغبات، والاتجاهات أو المواقف والحاجات ، وأن المصالح أو الرغبات هي الّتي توجه انتباه الفرد، وأن اتجاهات الموظفين أو اعتقاداتهم قد تلعب دوراً مهماً في دفعهم إلى الأداء.

2- صفات ومميّزات العمل:

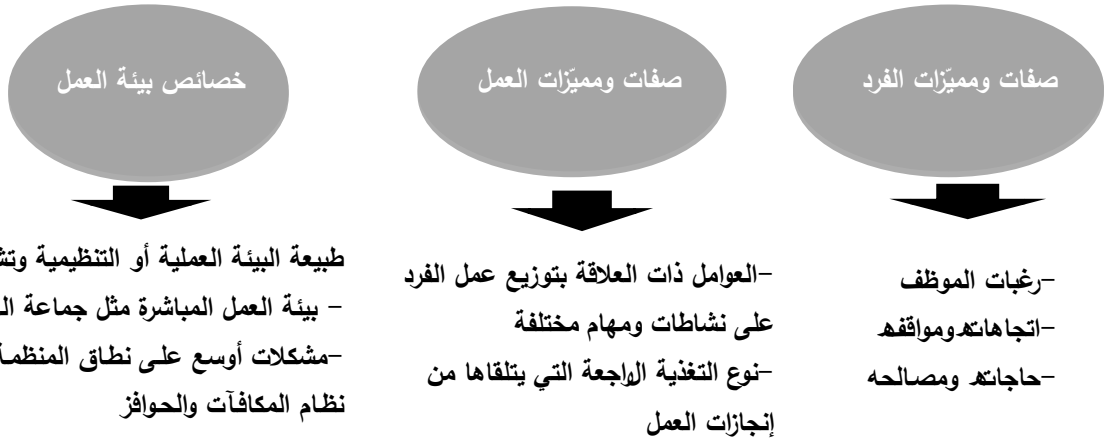
وهذه تشمل العوامل ذات العلاقة بتوزيع عمل الفرد على نشاطات مختلفة ، والمهام ونوع التغذية الراجعة الّتي يتلقاها من إنجازات العمل.

3- خصائص بيئة العمل:

وهذه تعنى بطبيعة البيئة العملية أو التنظيمية. فعوامل بيئة العمل يمكن تقسيمها إلى:

-**المجموعة الأولى:** ترتبط مع بيئة العمل المباشرة مثل جماعة العاملين .

-**المجموعة الثانية:** ترتبط بالمشكلات الأوسع على نطاق المنظمة كنظام المكافآت والحوافز.



شكل رقم (19)

نموذج(**Steers & Porter,1979**) للرضا الوظيفي (من إعداد الطالبة)

10.5- نظرية القيمة:

تعد نظرية القيمة التي وضعها **(Locke,1976)** من أهم النظريات المفسّرة للرضا الوظيفي، وترى أن المسببات الرئيسية للرضا الوظيفي هي قدرة الوظيفة على توفير العوائد ذات القيمة والمنفعة لأيّ عامل بالمؤسسة، أي أن المسببات الرئيسية للرضا عن العمل هي قدرة العمل

على توفير العوائد ذات القيمة، والمنفعة العالية لكل شخص على حدا، وأنه كلما استطاع العمل توفير العوائد ذات القيمة للشخص كان راضياً عن العمل **(جلال، 2016، ص 108)**.

وذكر سلطان **(2004، ص 201)** أن الشخص كثيراً ما يربط بين ما يبذله من جهود، وما يحصل عليه من عوائد كجزاء عن عمله، وغالباً ما يتوقع أن يكون المقابل كبيراً مما يحقق له الرضا أكثر. ففي حالة حدوث ذلك يرفع مستوى رضاه، وفي حالة العكس فإن مستوى رضاه يشهد تدنٍ، مما يؤكد أن الرضا تحدده قيمة ومقدار العوائد مما يستلزم تحسينها، وجعلها تحقق تطلعات وطموحات العمال.

والفرد يقوم أولاً بتحديد الفرق بين ما يحتاجه ، وبين ما يدرك أنه يتحصل عليه فعلاً، ثم يحدد القيمة أو الأهمية للحاجات الّتي يريدها **(الهويش، 2000، ص 39)**.

وورد في سلطان **(2004، ص 219)** أن **(Locke,1976)** يرىٰن درجة رضا الموظف عن أحد عناصر وظيفته، تحددها ثلاث أبعاد رئيسة هي:

1- مقدار ما يرغب الموظف في الحصول عليه من عوائد لعنصر من عناصر الرضا الوظيفي.

2- مقدار ما يحصل عليه فعلا بالنسبة لهذا العنصر.

3- أهمية هذا العنصر بالنسبة له.

وورد في العديلي **(1981، ص 49)** أن **(Landy & Trumbo,1980)** قدم شرحاً لنظرية **(Locke,1976)** في الرضا الوظيفي، والّذي يعد حالة عاطفية سارة ناتجة عن إدراك الفرد بأن عمله يتيح له تحقيق ممارسة القيم الوظيفية المهمة في نظره، وتكون هذه القيم منسجمة مع حاجاته،ويعني ذلك أن **(Locke,1976)** قد ميّز بين القيمة والحاجة، واعتبر الحاجات كعناصر تضمن استمرارية حياة الفرد من الناحية البيولوجية، كما أنه اعتبرها موجودة بذاتها بشكل موضوعي منعزل عن رغبات الفرد ، بينما القيم تتصف بالذاتية ، حيث تمثل ما يرغبه الفرد سواء كان ذلك بمستوى الوعي أو اللاوعي.

وذكر الصبحي **(2000، ص 17)** أن نظرية القيمة تفترض أن للرضا الوظيفي عناصر متعددة، وكل عنصر منها يشكّل قيمة معينة لدى الموظف، وتتدرج أهمية هذه العناصر لد يه بشكل خاص. فعناصر الرضا الوظيفي الّتي تشكل قيماً أوّلية لدى موظف ما، قد تشكّل قيماً ثانوية لدى غيره من الموظفين، ومن ثم يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي للموظف من خلال أوزان

عناصر الرضا الوظيفي ، وفقًا لأهمية كل عنصر منها كما يحددها الموظف نفسه .

ومن الانتقادات الّتي وجهت لهذه النظرية أنها اعتمدت على الفرق بين ما يريده الموظف وما يتحصل عليه فعلاً، فهي تجاهلت الجانب الداخلي للموظف الّذي قد تحرّكه مشاعر داخلية لا علاقة لها بالمحيط الخارجي كحبه لأداء عمله، وشعوره بالرضا عند إنجاز المهام الموكلة إليه، وكأن ما يحرّكه فقط العوائد، ولا يشعر بالرضا إلاّ بوجود تساوي بين ما يريد، وما يحصل عليه فعلاً، أو ما يتحصل عليه أكبر مما يريد . ومن الانتقادات أيضاً نجد أنها تحتاج لقياس نسبي دقيق لحساب الأهمية ، والقيمة لكل عنصر من عناصر الرضا، كما أنه تصعب عملية التنبؤ بالرضا الوظيفي (**الفهد، 2017، ص 46**).

11.5- نظرية خصائص العمل (الوظيفة):

وضع **(Hackman & Oldham,1980)** هذه النظرية الّتي تنطلق من فكرة أساسية تتمثل في ضرورة احتواء مجموعة من الخصائص، والمميّزات القادرة على إنشاء الظروف الّتي دافعية أكبر لدى العمال والموظفين، وبالتالي الوصول إلى أداء عالي الدرجة، وبذلك تكون درجة الرضا الوظيفي مرتفعة (**جلال، 2016، ص 102**).

وذكر **(Miner,1980)** الوارد في **(Barnabé,1994,p311)** أن **(Hackman &Lawler,1971)** هما من وضعا في الأصل أسس نظرية خصائص العمل **(Job Characteristics)**.

وقد اعتمد **(Hackman & Oldham,1980)** في بناء النظرية على النتائج الّتي توصلت إليها دراسة **(Turner&Lawrence,1965)** بعنوان (**Industrial Jobs and the worker. Aninvestigation of response to taskattributes)**، والّتي هدفت إلى فحص التأثير الّذي يمكن أن يكون لخصائص، ومميّزات معينة للمهام في الاستجابات العاطفية للموظفين وسلوكياتهم ، كما توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين نتائج الصفات الّتي تم الحصول عليها من قبل الموظفين ورضاهم وتواجدهم في العمل ، وأنه يمكن للموظفين أن يتفاعلوا بشكل مختلف عن خصائص معينة لعملهم، وفقًا لبعض المتغيرات الاجتماعية.

ورد في جلال (**2016، ص 102**) أن **(Hackman & Oldham,1980)** أشارا إلى وجود ثلاثة عوامل رئيسة، لتحقيق الرضا الوظيفي وهي:

1- أن يكون العمل الذي يقوم به الشخص ذا قيمة (**le travail qu'une personne accomplit doit êtrevalorisant)**، أيّ أن يكون ذا معنى لديه، ويقدم فرصة للتحدي والإنجاز.

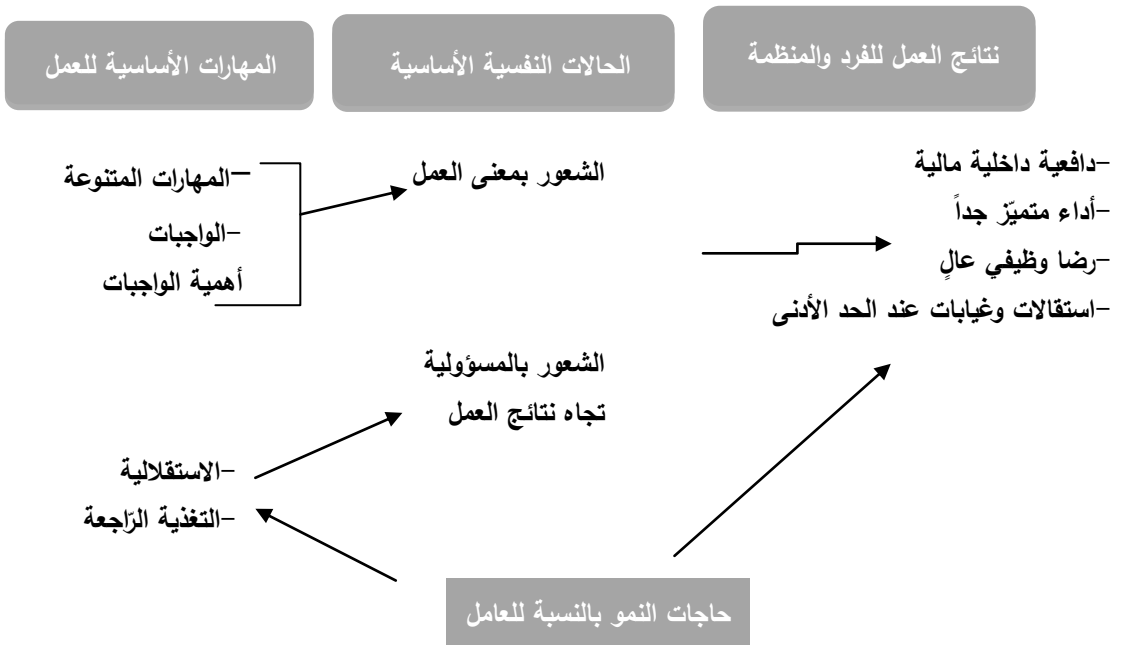
2- أن يشعر الشخص بالمسؤولية عن نتائج عمله **(Une personne se sent responsable des résultats du travail accompli)**، أي الشعور بالمسؤولية الشخصية تجاه نوعية العمل المنجز.

3- أن يعرف الشخص نتائج عمله **(Une personne doit connaitre les résultats de son travail)** أيّ معرفة وفهم ما إذا كان يؤدي وظيفته بفعالية.

ورد في عاشور **(1983، ص 152)** أن نظرية خصائص المهنة أكدت على دور جوانب الوظيفة، وتأثيرها في دافعية العامل. وفي نفس السياق أشار حلمي **(1999، ص 245)** إلى أن نظرية خصائص المهنة ترتكز على دور بعض جوانب الوظيفة أو المهنة، للتأثير في الرضا الوظيفي للعامل كـ؛ الحاجات، الباعث، القيمة ووصف المهنة. وترى هذه النظرية أنه حتى يتسنى للعامل الشعور بأن لعمله معنى، فلابد من معرفته نتائج ما يبذله من جهود، حيث تنجم هذه المشاعر عن خمسة خصائص أساسية للوظيفة أو المهنة وهي:

1- تنوع المهارات. **2**- هوية الواجب وتكامله. **3**- أهمية الواجب. **4**- الاستقلالية.

5- التغذية الرّاجعة.



شكل رقم (20) تأثير الأبعاد الرئيسة للعمل في الفرد والمنظمة **(طويل، 2008، ص124)**

12.5- نظرية الجماعة المرجعية:

وضع **(Hulin&Blood,1968)** نظرية تفترض أن الجماعة المرجعية **(Reference-Group)**، الّتي ينتمي إليها الفرد تشكّل عاملاً هاماً في تفهم أبعاد الرضا الوظيفي لديه.

وينادي بعض الباحثين في مجال الرضا عن العمل، بأهمية الدور الّذي تؤديه الجماعات المرجعية في توجيه اتجاهات الأفراد ومواقفهم (**السالم، 1997، ص 72**).

ويعتقد هؤلاء الباحثون أن الجماعة المرجعية تؤثر تأثيراً ملموساً في قيم، ومعتقدات وأهداف وتوقعات الأفراد، سواء كان الفرد نفسه عضواً في تلك المجموعة المرجعية أم لا، ذلك أن الفرد يتفق مع هذه المجموعة، ويميل إلى استخدام المعايير الخاصة بها، ويعدها معايير خاصة به في تقويم العالم من حوله، ولذا فإن اتجاه الفرد نحو عمله، ورضاه أو عدم رضاه عنه سيتأثر برأي، واتجاه المجموعة المرجعية نحو عمله الّذي يؤديه (**السالم، 1997، ص 72**).

فالفرد يقارن نفسه بجماعته المرجعية ، وينظر هل هو يحصل على نفس المميّزات الّتي يحظى بها أفراد جماعته أم لا؟ فإن كان الفرد أقل من جماعته المرجعية تكون النتيجة عدم الرضا. ومما يؤخذ على هذه النظرية أنها لم توضح الكيفية الّتي يختار على أساسها الفرد جماعته المرجعية، ولم تحدد المميزات الّتي تصلح للمقارنة، وهذا يحتم تدخل شخصية الفرد في اختيار جماعته المرجعية، وفي كيفية مقارنة نفسه بها (**القوس، 2000 ، ص 19**).

13.5- نظرية عملية المقاومة:

ورد في هاشم (**2010، ص 104**) أن قدم (**Landy,1978**) قدم طريقة لقياس الرضا الوظيفي، تدعى نظرية عملية المقاومة (**AnOpponent Process of Job Satisfaction**)، والّتي ترى أن رضا الفرد الوظيفي عن مكافأة محددة سوف يتغير بطريقة منظمة مع مرور الزمن رغم أن هذه المكافأة – الوظيفة – نفسها تبقى ثابتة . حيث رضا الفرد يكون عالياً في بداية التحاقه بوظيفته ثم يضعف شيئاً فشيئاً . فمثلاً تكون الوظيفة أكثر متعة في الأسبوع الأوّل أكثر منها بعد ست سنوات من ممارسة هذه الوظيفة ذاتها.

وورد في الحربي (**1994، ص 28**) أن (**Landy,1978**) اعتبر أن الرضا الوظيفي يدخل في إطار المشاعر العاطفية ، وأن هناك عوامل تؤدي بالفرد إلى مقاومة المشاعر العاطفية لدية ، وذلك لحفظ التوازن ذاتياً مما يؤدي بـه إلى تحقيق الرضا عن طريق مقاومة مشاعر عدم الرضا، كما يبيّن أن هذا العامل الذاتي يقوم بحفظ التوازن عن طريق المقاومة للمشاعر العاطفية المفرطة سواء كانت سلبية أم إيجابية ، والّتي تعتبر حالة غير طبيعية قد تؤذي الفرد. فهذا العامل الذاتي يعد من الوظائف المركزية للجهاز العصبي ، وأن وظيفة الحماية هذه تعتبر مسؤوليّ عن تفاوت مستويات الرضا الوظيفي بين الأفراد.

وأوضح **(Landy & Trumbo,1980)** بأن نظرية عملية المقاومة حديثة جدا، ويصعب في الوقت الراهن الحكم عليها إن كانت جيّدة أو غير جيّدة، حيث أكدا بأنها تمثل " طريقة جديدة يستعان بها في تكوين فكرة أوضح عن الرضا الوظيفي " **(هاشم، 2010، ص 104)**.

14.5- نظرية التكيف الوظيفي:

وضع **(Dawis, Lofquist & Weiss 1968)** نظرية التكيف الوظيفي **(Theory of Work Adjustment)** الّتي تفيد بأن الرضا الوظيفي هو محصلة التوافق أو التكيف الفعّال ما بين حاجات الفرد الّتي تعززها دوافع الحاجة، لتحقيق الذات في إطار نظام العمل **(العديلي، 1981، ص 37)**.

وورد في الفهد **(2017، ص 45)** أن **(Dawis & Lofquist,1984)** وضحا أن هذه النظرية تقوم على الانسجام ما بين الشخصية اللازمة للعمل وظروف بيئة العمل نفسه ، واعتبرا هذا الانسجام هو العامل الرئيسي في تفسير تأقلم الموظف مع بيئة العمل (كما يتضح ذلك من شعور بالقناعة والرضا والاستقرار في الوظيفة)، ويؤكدون ذلك بقولهم: " إن القدرات والحاجات المهنية تشكل الجوانب الهامة لشخصية الع امل. أما المتطلبات المتعلقة بالقدرة على العمل والأنظمة الّتي تعزز هذه العمل فهي الجوانب العامة لبيئة العمل "، ويعتقد هؤلاء بأنه بالإمكان الاستدلال عل تأقلم الموظف مع وظيفته من خلال مدى التوافق بين شخصية هذا الموظف في عمله وبيئة العمل **(Person-Environment-Correspondance)**.

- تعقيب:

نستنتج من النظريات السابقة جملة من النقاط وهي:

1- إن النظريات الّتي تناولت موضوع الرضا الوظيفي تعبّر عن وجهات النظر المتعددة، والمتنوعة لأصحابها الّذين ينتمون إلى مدارس فكرية مختلفة، وإلى ثقافات متباينة في نظرتها للإنسان، وهي تحاول تفسير السلوك الإنساني ودافعيته ورضاه الوظيفي.

2- لا توجد نظرية جامعة مانعة – كما يقول علماء المنطق- تستطيع أن تفسّر حالات الرضا عن الوظيفة أو عدمه، بل توجد عدة نظريات تمثل وجهات نظر متباينة.

3- لكل نظرية من النظريات فترة قويت شوكتها وسيطرت فيها، وعند ظهور جوانب القصور فيها أصبحت محل انتقادات من قبل نظرية أخرى معاصرة لها أو تلك التي جاءت بعدها.

4- نال موضوع الرضا الوظيفي اهتمام العديد من الباحثين، كل حسب اتجاه مدرسته الفكرية أو أساس النظرية التي وضعها. ولا يمكن الحديث عن الرضا الوظيفي دون الرجوع إلى المنطلقات الفكرية الأولى في مجال العمل دون الإشارة إلى مدرسة الإدارة العلمية مع **(Taylor,1902)**، ثم مدرسة العلاقات الإنسانية مع **(Mayo,1924)**، وعقبت بعد ذلك نظريات عديدة ومتنوعة مثلنظرية تدرج الحاجات **(Maslow,1954)**، ونظرية ذات العاملين لِـ **(Herzberg,1959)**، ونظرية الحاجات **(Mc Clleland,1961)**، ونظرية **(Alderfer,1972)**، ونظرية عدالة العائد **(Adams,1963)**، ونظرية التوقع مع نموذجي **(Vroom,1964)** و **(Porter & Lawler,1968)**، و نموذج **(Steers & Porter,1979)**، و نظرية القيمة **(Locke,1976)**، ونظرية خصائص العمل **(Hackman & Oldham,1980)**، و نظرية الجماعة المرجعية **(Hulin&Blood,1968)**، و نظرية عملية المقاومة **(Landy,1978)**، ونظرية التكيف الوظيفي **(Dawis, Lofquist & Weiss 1968)**، بالإضافة إلى نظريات أخرى الّتي حاولت تفسير الرضا الوظيفي.

5- لم تستطع أيّ نظرية من النظريات الّتي اهتمت بالرضا الوظيفي- رغم ادعاء أصحابها - أن تقدم صورة كاملة لمفهوم الرضا الوظيفي.

وترى الطالبة أن كل نظرية من النظريات السابقة الذكر، يمكنها أن تفيد الدراسة الحالية في جانب معين لدى أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين أو المتعاقدين من حيث على سبيل المثال لا الحصر- اعتبار العمل عملية تفاعل اجتماعي في الأساس- فالرجوع إلى مدرسة العلاقات الإنسانية بقيادة **(Mayo,1924)** - ضروري لمعرفة أهمية الجانب الإنساني، وارتفاع الروح الاجتماعية بين الموظفين، وتأثيرها فيرضاهم عن العمل، وبالتالي زيادة أدائهم التعليمي.

كما أنه يمكن الاستفادة من نظرية تدرج الحاجات من خلال التعرّف على أهم الحاجات الإنسانية للمستوى السفلي أو العلوي، الّتي تعد من أهم العوامل الّتي تتحكّم في أداء الأستاذ داخل المدرسة، والّتي تقدم تفسيراً لسلوكه في سعيه لإشباع حاجاته المختلفة، وبخاصة حاجته إلى الاحترام والتقدير، وأن تكون له مكانته، وأن يحظى باعتراف الآخرين، وتأثير درجة الإشباع في تشكيل رضاه عن العمل في مؤسسته.

وترى الطالبة أن نظرية ذات العاملين ستفيد الدراسة الحالية من خلال معرفة العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الابتدائي، والّتي تنقسم إلى عوامل دافعة ومحفّزة في حال توافرها في موقف العمل، وبشكل ملائم وإيجابي تؤدي إلى الشعور بالرضا الوظيفي.

أما العوامل الوقائية (الصحية) المرتبطة ببيئة العمل فتعتبر حد أمان لمنع ظهور أيّ نوع من مشاعر عدم الرضا الوظيفي.

كما يمكن للدراسة الحالية أن تستفيد من نظرية الحاجات لـِ **(Alderfer,1972)** من حيث أن مدير المؤسسة التعليمية، ومسئولي قطاع التربية والتعليم الاهتمام بحاجة الوجود، وحاجة الانتماء وحاجات النمو، وتطبيقه لمساعدة الأساتذة في تحقيق وتطوير إنجازاتهم مما ينمي شعورهم بالرضا الوظيفي.

وتأمل الطالبة أن تسعى وزارة التربية الوطنية بالجزائر للمساهمة في إشباع هذه الحاجات مع الأخذ بالحسبان مفهوم الفروق الفردية في سمات المدرسين الشخصية، وصفاتهم ومستويات طموحاتهم وتطلعاتهم، والعمل على تحقيقها بالشكل الم لائم والايجابي، حتى تحصل بذلك على رضا وظيفي لديهم يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

كما يمكن أن تستفيد الدراسة الحالية من نظرية القيمة في معرفة أهم العوائد ذات القيمة والمنفعة العالية لكل أستاذ من الأساتذة الدائمين أو المتعاقدين في مرحلة التعليم الابتدائي، والّتي يرى أنها تلاءم وظيفته ومهمته التدريسية وأسلوبه في الحياة، والّتي يمكن الاستفادة منها في معرفة أهمية تلك العوائد، وتأثيرها في الرضا الوظيفي لدى هؤلاء الأساتذة.

كما تساهم نظرية عدالة العائد في معرفة أهمية مقارنة الأستاذ المتعاقد بين جهده، وما يتحصل عليه من مكافأة وجزاء، وربط المقارنة في ذلك بزميله الأستاذ الدائم في منصبه الّذي يجعله كمرجع له، وبالتالي فهذه النظرية الّتي يفترض أن تقوم على العدالة، والمساواة في معاملة الموظف في عمله ستفيد الدراسة الحالية من خلال معرفة المعنى السيكولوجي والاجتماعي للعمل، وتأثيره في الرضا الوظيفي.

كما تساهم نظرية خصائص العمل في معرفة أهمية العوامل الرئيسة لتحقيق الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، والمتمثلة في أن يكون العمل الّذي يقوم به الشخص ذا قيمة، أن يشعر الأستاذ بالمسؤولية الشخصية نحو نوعية العمل المنجز ونتائجه، و أن يعرف ويفهم ما إذا كان يؤدي وظيفته بفعالية.

وتساهم نظرية الجماعة المرجعية الّتي ينتمي إليها أستاذ التعليم الابتدائي الدائم أو المتعاقد في معرفة أهمية الدور الّذي تؤديه هذه الجماعة في توجيه اتجاهات أفرادها ومواقفهم.

واستناداً إلى هذه النظرية فإن الأستاذ المتعاقد يقارن نفسه بجماعته المرجعية وبخاصة بزميله الأستاذ الدائم، وينظر هل هو يحصل على نفس المميّزات التي يحظى بها أم لا؟

وما دام هو يعمل بصفة التعاقد، ولم تمنح له فرصة الإدماج في منصب دائم يحمل صيغة التعاقد الرسمي والثابت، فإن شعور الأستاذ المتعاقد سوف يشعر بالظلم، والغبن وهو غير راضٍ عن وضعية مهنية تشعره بغياب الأمن، والاستقرار والاحترام والتقدير.

كما يمكن أن تستفيد الدراسة الحالية من نظرية التكيف الوظيفي في معرفة الانسجام ما بين الشخصية اللازمة للعمل ، وظروف بيئة العمل نفسه ويتضح ذلك من شعور الأستاذ الدائم أو المتعاقد بالقناعة والرضا، والاستقرار في الوظيفة وبخاصة لدى المتعاقد الّذي يشعر أنه مهدد في منصبه المؤقت، فشعورهبالظلم والغبن يؤدي به إتباع سلوكيات معينة، كالتقليل من الجهود، أو التفريط في نوعية الأداء التعليمي، أو الانسحاب من هذه الوظيفة المؤقتة، والبحث عن وظيفة أخرى تحقق له الشعور بالعدل والرضا.

6- العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

ورد في غازي **(2011، ص 115)** أن مفهوم الرضا الوظيفي يتأثر بكثير من العوامل، وقد تعددت مدارس الفكر الإداري الّتي تناولتهبداية من المدرسة الكلاسيكية التيلورية الّتي ركّزت على الأجر باعتباره العامل المؤثر في الرضا الوظيفي إلى مدرسة العلاقات الإنسانية الّتي اهتمت بالفرد كأساس لدفع كفاءة المنظمة ، حتى ظهرت أهمية العنصر البيئي وتحليل النظم واللذان أشارا إلى أهمية توافق الفرد مع المنظمة، وضرورة تحقيق التكامل بين الطرفين. ونظراً لتعدد ميول الفرد فقد تعددت آراء الباحثين نحو العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي. ونظراً لتعدد أبعاد مفهوم الرضا اختلفت الدراسات في تسمية هذه الأبعاد، فقد ذكرها البعض على أساس أنها أبعاد، وذكرها البعض الآخر على أنها محددات، فيما ذكرها آخرون أنها عوامل مؤثرة فيه **(بن عيسى، 2019، ص 55)**.

وذكر العمري **(1992، ص 15)** أن مفهوم الرضا الوظيفي تطوّر من النظرة المبسطة لدى الموظف كشعور عام يحمله تجاه وظيفته إلى نظرة مركبة مفادها أن الرضا الوظيفي متعدد الأبعاد والجوانب، لا يتأثر بعامل واحد بل هو نتيجة تفاعل عوامل شخصية ووظيفية ، وبيئية

واجتماعية وتنظيمية، ومن العوامل المتعددة المؤثرة في الرضا الوظيفي ما حددها عدد من الباحثين، إذ ورد في الشرايدة **(2008، ص 98)** أن **(Davies)** حدد ستة عوامل هامة للرضا الوظيفي تتصل ثلاثة منها بالعمل مباشرة، والثلاثة الأخرى تتصل بظروف أو جوانب أخرى ذات علاقة.

أ- **الجوانب التي لها صلة مباشرة بالعمل**:

1- كفاية الإشراف المباشر: فالمشرف له أهمية كبرى في هذا المجال، لأنه يشكل نقطة الاتصال بين التنظيم والأفراد، ويكون له أكبر أثر فيما يقومون به من أنشطة يومية .

2- طبيعة العمل نفسه: فلأغلب الأفراد يشعرون بالرضا عن العمل إذا كان من النوع الّذي يحبونه، ويكون هذا الرضا دافعاً لهم إلى إتقان عملهم، وبذل ما لديهم من طاقة للقيام به .

3- العلاقة مع الزملاء في العمل: فالإنسان اجتماعي بطبعه، ويكون العمل أكثر إرضاء للفرد إذا شعر بأنه يمنحه الفرصة لزمالة الآخرين والاتصال بهم.

ب-الجوانب التي تتصل بظروف وجوانب العمل:

1- تحديد الأهداف في التنظيم : يرغب الأفراد بأن يكونوا أعضاء في تنظيم له هدف فعّال .

2- تحقيق العدالة والموضوعية: في العمل وبخاصة توزيع الأفراد.

3- الحالة الصحية والبدنية والذهنية : هناك ارتباط بين الصحة البدنية والعقلية ، وأثرها في الفرد وأدائه ومعنوياته.

وورد في بورغدة **(2014، ص 51)** أن سيكيو وآخرين حددوا أربعة أصناف لعوامل الرضا الوظيفي هي:

1-العمل نفسه: كل عامل ينتظر توزيع المهام بصفة عادلة بينه وبين زملائه .

2-محيط العمل: كل عامل ينتظر أن يعمل في مكان فيه الأمن ، ومتطلبات العمل من إنارة وتدفئة.

3-التنظيم: كل عامل ينتظر أن تكون سياسات المنظمة الّتي يعمل فيها معروفة ، ومعلومة بشكل واضح من حيث تحديد المهام داخل المؤسسة وخارجها.

4-العلاقات مع الزملاء: كل عامل ينتظر من جهة أن يكون موجها من طرف رئيسه المباشر من الناحية التقنية أو العلاقات الإنسانية، ومن جهة أخرى تكون له علاقة حسنة مع زملائه.

وورد في الشرايدة (**2008، ص 99**) أن بدر صنف العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي إلى خمسة عوامل هي:

1- عوامل مرتبطة بمحيط الوظيفة أو إطارها:

وتشمل ما يحصل عليه الفرد من امتيازات نتيجة إشغاله لوظيفة مثل :الإجازات، التأمين الصحي، السكن، الراتب، والتثبيت في الخدمة، وفرص الترقية، والعلاقات مع الآخرين (زملاء، رؤساء، مرؤوسين).

2- عوامل مرتبطة بالوظيفة نفسها:

وتتعلق هذه العوامل بتصميم الوظيفة، ودرجة إثرائها، وتتمثل في تنوع أنشطة الوظيفة رأسيا وبعمق الوظيفة ومدى إشباعها للحاجات العليا، وتشمل هذه العوامل مدى اكتساب معرفة جديدة من خلال الوظيفة، ومدى السيطرة على الوظيفة (التخطيط، الرقابة، التنفيذ) والنظرة الاجتماعية لشاغلها، ومدى شعور الفرد بالإنجاز، واستغلال قدرته في وظيفته، ومشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بها، والمستوى الإداري للوظيفة.

3- عوامل تنظيمية : والّتي تتعلق بسياسات المؤسسة فيما يتصل بساعات العمل ، وظروفه وإجراءاته ونظم الاتصال في المؤسسة.

4- عوامل متعلقة بالفرد نفسه: مثل شخصية الفرد، ودرجة استقراره في حياته، والسن، والمؤهل العلمي، وجنسه، وأهمية العمل بالنسبة له.

5- عوامل بيئية: والتي تتعلق ببيئة الفرد، وثقافة المجتمع الّذي يعيش فيه.

ويرى درويش وآخرون (**1990، ص 254**) أن هناك العديد من العوامل الّتي تؤثر في تحقيق الرضا الوظيفي أو عدمه، ومن أهمها:

1- العوامل الشخصية (الذاتية):

والّتي ترتبط بذاتية وشخصية الفرد، حيث ترتبط بالسن والنوع والخبرة ، ومستوى التعليم وباستعدادات وقدرات الفرد، ومستوى ذكائه ومستوى طموحه، وبنمط شخصيته.

2- العوامل التنظيمية (العمل):

والّتي ترتبط بنوع التنظيم السائد في العمل ، وبمستوى ومحتوى الوظيفة ، وكذلك بإطار ونطاق الوظيفة ، وبما تمثله الوظيفة لشاغلها من إثراء وظيفي، وكذلك ترتبط بالعلاقات الوظيفية، وبطبيعة وحجم العمل وبظروفه الطبيعية المادية، وباللوائح والنظم السائدة.

3- العوامل البيئية:

والّتي العوامل ترتبط بالإطار البيئي، وبثقافة المجتمع ومكانته المهنية بالمجتمع، أيّ بمدى تمتع المهنة بمكانة اجتماعية، ونظرة الآخرين لها.

وصنّف الفهد(**2017، ص ص 52-53**) العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي، والمتمثلة في:

1- الرضا عن فرص الترقية والنمو الوظيفي:

ويقصد بالترقية وصول الموظف لمستوى أعلى في السلم الوظيفي، وفي الهيكل التنظيمي وتصاحب الترقية بزيادة في الأجر، وتغير بمستوى الإشراف ومحتوى الوظيفة، كما أنها تزيد من المكانة الاجتماعية والمسئولية والشعور بالعدالة. وتقوم بعض المؤسسات بتحديد المسار الوظيفي للعاملين بها ضمن لنظمها وأساليب عملها.

2- الرضا عن الأمان والاستقرار الوظيفي:

ويؤدي الأمان الوظيفي لتأكيد استقرار العاملين ، والتزامهم حيث يكونون أكثر طواعية للمساهمة في العمل، وأكثر رضا عندما لا يخشون فقدان وظائفهم. ويكون ذلك أكثر وضوحاً في التباين بين منظمات القطاعين العام والخاص ، فالاستغناء عن العاملين في القطاع الحكومي أمر ليس بالسهل، وتحكمه قواعد وقوانين . أما في القطاع الخاص وبرغم الضوابط الّتي تحمي العاملين نجد أنهم معرضين دائما لما يسمى بخفض العمالة، فعنصر الأمان والاستقرار الوظيفي، يؤثر في دافعية العامل ورضاه.

3-الرضا عن طبيعة وحجم العمل وملائمته للقدرات الشخصية:

يعتبر العمل محور اهتمام الفرد باعتباره انعكاسا لمستوى مهاراته ومجالا لتطبيق ما يتوافر لديه من قدرات وخبرات وما حصل عليه من معرفة، ووفقا لنظرية (Herzberg,1959)، فإن العمل نفسه يمثل أحد مصادر الرضا الوظيفي بسبب الخصائص المميزة، وما يفرضه من تحديات على القائم به وما يؤدي إليه من إشباع للعديد من الحاجات عند القيام به.

ومن ذلك يتضح أن الرضا عن طبيعة العمل يمتد إلى احترام، وتقدير الإدارة والمسئولين بالمنظمة بل، ويتعدى ذلك إلى خارج نطاق المنظمة، وهو تقدير أفراد المجتمع واحترامهم فهذا الجانب يعكس بلا شك على الرضا الوظيفي.

4- الرضا عن ظروف وإجراءات العمل وبيئته المادية:

وأشارت نتائج الدراسات إلى أن درجة جودة أو سوء إجراءات العمل، وبيئته المادية تؤثر في قوّة الجذب الّتي تربط الفرد بعمله أيّ درجة رضاه عن العمل. وتشمل الإجراءات المتبعة في العمل اللوائح والنظم المطبقة ، والتسهيلات والتجهيزات الّتي توّفرها المنظمة. كما ترتبط ساعات العمل بظروف العمل نفسه، حيث أن بعض العاملين يؤدون وظائفهم في أماكن مريحة ومكيفة، وآخرين يؤدون وظائفهم خارج المنظمة في الأجواء الحارة أو الباردة، وقد ينعكس مدى تأثير ساعات العمل على الرضا الوظيفي. وتشمل بيئة العمل المادية الإضاءة والتهوية ، والحرارة والضوضاء والنظافة . وتسهم بيئة العمل المادية الجيّدة في تحديد درجة الرضا الوظيفي، حيث يتأثر أداء الفرد بانطباعاته عن بيئة عمله، وتفاعله معها لذلك تسهم بيئة العمل الجيّدة في تنمية الدافع للعمل ، وتقليل الأخطاء ورفع مستويات الجودة وزيادة الأداء .

5- الرضا عن علاقات العمل:

تمثل علاقات العمل مع الزملاء والرؤساء ، والمرؤوسين أحد الأبعاد الأساسية للعلاقات التنظيمية، وتمثل أحد محاور اهتمام الباحثين في العلوم السلوكية نظراً لأن العلاقة تعتبر الوسيلة، لإشباع الكثير من الحاجات الاجتماعية لدى الفرد كالتقدير والاحترام والانتماء، وهي بذلك تمثل المفجر لطاقات الفرد الكامنة في مجال العمل ، وأن لم تكن هذه العلاقات بالمستوى المرغوب فإنها تمثل- وفقاً لنظرية العاملين – مصدر لعدم الرضا الوظيفي.

فعلاقات العمل لها دور كبير في صياغة شعور العامل نحو وظيفته، فكلما كان الموظف على علاقات طيّبة بعمله أسهم ذلك بتوليد شعور بالترابط ، والتضامن والألفة وأصبحت الاتصالات الرسمية وغير الرسمية سهلة.

6- الرضا عن نمط القيادة السائد في العمل:

إن نمط القيادة والإشراف أو الإدارة في المنظمة يلعب دوراً كبيراً في تحديد درجة الرضا الوظيفي للعاملين، حيث أن القائد الواعي الّذي يقدر عمل الأفراد، ويهتم بهم يرتفع مستوى رضا العاملين معه، بعكس المشرف المتسلط الّذي يهتم بالعمل أوّلاً وأخيراً ، ولا يقدر ظروف الأفراد ولا يهتم بهم، ولكن ذلك يرتبط بمتغيرات أخرى لها تأثير في عملية الرضا.

فقد يهتم القائد بالعامل لدرجة التدليل فيحدث انخفاض في الأداء والإنتاجية ، وكذلك العكس فإن المشرف المتسلط يجعل العاملين يخافون ويعملون وينتجون أكثر رغم عدم الرضا.

وورد في الرويلي **(2002، ص 18)** أن عبد الخالق (1985) حدد العوامل الّتي تربط بالرضا الوظيفي على النحو التالي:

1- عوامل ذاتية: والّتي تتعلق بقدرات ومؤهلات، ومهارات العاملين.

2- عوامل تنظيمية: والّتي تتعلق بسياسة التعليم، وظروف وشروط العمل.

3- عوامل بيئية: والّتي تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة في العمل والعامل.

وقد أشار النمر **(1993، ص 85)** إلى أهم العوامل الّتي تؤدي إلى الرضا عن العمل وهي:

1-الراتب. **2**-الترقية. **3**-الأمن. **4**-الاحترام والتقدير. **5**-جماعات العمل. **6**-نمط الإشراف.

7-الحرية المتاحة في العمل.**8**-العلاوات والبدلات والمكافآت.

وورد في فلمبان **(2008، ص 54)** أن عبد الوهاب والخطاب (1993) قسما عوامل الرضا إلى العوامل التالية:

- أوّلاً: العوامل الداخلية أو الخاصة بالفرد:

1- **حاجات الفرد :** إن للفرد حاجات يتم إشباعها من خلال العمل، ولكل فرد حاجات تختلف درجة الإشباع في من شخص لآخر ، وتبعاً لنوع الحاجة الّتي تتوفر من خلال العمل ، فكلما كان هناك توّفر لهذه الحاجات، وإشباع مناسب للفرد كلما ارتفعت لديه نسبة الرضا عن العمل.

2- اتفاق العمل مع قيم الفرد : هناك العديد من القيم الّتي لدى الفرد رغبة في تحقيقها عن طريق العمل ، ومنها الابتكار والإبداع، والقيادة وإتقان العمل وغيرها . فإذا كانت هذه القيم متوّفرة، وأمكن للفرد العامل تحقيقها ارتفع الرضا الوظيفي لديه.

3- الشعور باحترام الذات : إن توّفر احترام الذات للفرد من خلال عمله سواء كان بسبب المركز الّذي يشغله أو طبي عة وظيفته وجهة عمله ، ومعرفة أفراد المجتمع لهذه المكانة أو المنظمة الّذي ينتمي إليها يؤدي إلى رضاه عن العمل.

4- **خصائص شخصية الفرد وظروفه :** إن الصفات الفردية المتسمة بالتفاعل الإيجابي مع بيئة العمل (التفاؤل والمرونة والقدرة على التفاعل مع الآخرين، ووجود الاستقرار النفسي والعاطفي والظروف المعيشية العائلية الجيّدة) الّتي تنعكس على الرضا عن العمل ، والقدرة على التكيف مع ظروفه.

- ثانياً: محتوى الوظيفة:

إن محتوى الوظيفة وظروفها من العوامل الّتي تلعب دوراً مهماً في تحديد الرضا الوظيفي، وذلك من حيث نوع مهام العمل ونمطه، وبما تتيحه الوظيفة من إمكانية الفرد لإظهار قدراته وإبداعاته وخبراته، وإمكانياته مما يؤدي إلى تحقيق رضا عالي بالإضافة إلى وجود فرص في النمو، والتقدم في الوظائف.

- ثالثاً:عوامل خاصة بالأداء:

يتحقق الرضا عن العمل نتيجة إدراك الفرد العوامل التالية بالنسبة للأداء ، وذلك كما يلي :

1- ارتباط الأداء بمكافآت العمل وحوافز العمل، وشعور الفرد بأن قدراته تساعده على تحقيق الأداء المطلوب بما يتلاءم مع الأهداف المحددة.

2- إدراك الفرد بأن حوافز ومكافآت العمل ذات أهمية وقيمة بالنسبة له، وإدراكه بالعدالة في منظمة التوزيع بالنسبة للعوائد، ومكافآت العمل أي أنه يتناسب مع ما يقدمه من عمل.

- رابعاً: مستوى الإنجاز الّذي يحققه الفرد:

إن بعض الأفراد قد لا يكتفي بأداء العمل فقط ولكن قد يكون لديه رغبة في إنجاز أعمال تتفق مع أهداف معينة، فكلما كانت درجة الطموح مساوية أو قريبة من الأهداف التي تم تحقيقها كلما كان الرضا أكبر.

- خامساً: العوامل التنظيمية:

ويقصد بها سياسة المنظمة من حيث نظام الأجور ، والترقية، والنقل، والإجراءات الخاصة بالأمن الوظيفي ، وأساليب الاتصالات ، واتخاذ القرارات ، ونوع القيادة والإشراف والرقابة .

وورد في الرويلي **(2002، ص 21)** أن عبد الهادي والعزة (1999) أشارا إلى وجود مجموعتين من العوامل الّتي تُحدد الرضا الوظيفي وهي:

1- العوامل الوظيفية للعمل نفسه:

والّتي لها علاقة بتحقيق الذات لدى الفرد، وتشمل العناصر التالية : الرغبة في الحصول على المسؤولية، والقيام بالأعمال الّتي تضفي على العاملين أهمية في عملهم، وأن يتلقى العاملون التقدير على جهودهم سواء داخل المؤسسة أو خارجها، وتوفير فرص الترقي في العمل، والمهارات التي توفرت للعامل نتيجة خبرته في العمل، فكلما زادت هذه المهارة زاد الرضا عن العمل، والحالة النفسية أو المزاجية، والاضطرابات الانفعالية والصراع والقلق والإحباط،

والسمات الشخصية من حيث الاستعدادات للعمل ، وتوفّر الرغبات والميول ومستوى القدرة على أداء العمل.

2- العوامل الخارجية:

وتشمل الأجر، وقدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية، وعلاقات إنسانية، والشعور بالأمن والاستقرار في العمل، ونوع العمل وشروطه وإجراءاته ، وعدالة المؤسسة وسياستها ، وتوعية الرؤساء المسئولين عن العاملين، ومدى تأثير العمل في الحياة العائلية.

وذكر السالم **(1997، ص 81)** أن **(Keith)** لخّص (05) عوامل للرضا الوظيفي وهي:

أ- العوامل المتصلة مباشرة بالعمل:

1-كفاية الإشراف المباشر. **2**-الرضا عن العمل نفسه. **3**-الاندماج مع الزملاء في العمل.

ب- العوامل المتصلة بظروف وجوانب أخرى:

4-توفير الهادفية والأهداف في العمل. **5**-عدالة المكافآت الاقتصادية وغيرها. 6-الحالة الصحية والبدنية والذهنية.

وأشار الفراج **(1998، ص 14)** أن **(Smith & al)** حددوا خمسة جوانب للرضا الوظيفي مصدرها: طبقة العمل، الراتب، الإشراف، التقدم الوظيفي، زملاء العمل.

ويرى المطيري **(2000، ص 31)** أن **(Weiss& al)** ذكروا عشرين عنصراً من عناصر بيئة العمل الّتي تسهم في تشكيل الرضا الوظيفي للفرد في أيّ تنظيم ، ومن أبرز هذه العناصر: استغلال القدرات، الإنجاز والنشاط، التقدم الوظيفي والترقي، السلطة والإشراف، الزملاء، سياسة العمل، الاستقلالية، الراتب، التقدير، الأمن، الاستقرار.

وذكر المالكي **(2007، ص 17)** أن **(Herzberg,1959)** في نظرية ذات العاملين يرى أن هناك مجموعتين من العوامل، الّتي تُحدد الرضا من عدمه عند الموظفين وهي:

1- العوامل الدافعة:

وهي الّتي ترتبط بمحتوى الوظيفة ، وتتكوّن من : الإنجاز، الاعتراف والتقدير، طبيعة العمل، تحمل المسؤولية والتقدم أو الترقي الوظيفي ، وتأتي من مصدرين هما: السعادة النابعة من حب العمل (السعادة الوظيفية)، والإحساس بالإنجاز الّذي يعيشه الفرد من تحقيقه لقدرات عالية من الأداء أثناء عملية الإنجاز.

2- **العوامل الوقائية أو الصحية:**

وهي الّتي يؤدي انخفاضها أو انعدامها إلى عدم الرضا ، وتتكوّن من: الإنجاز، الاعتراف وتتكوّن من: سياسة المؤسسة، الإدارة والإشراف، الراتب، العلاقة مع الزملاء والمشرفين.

ويرى مكي **(1978، ص 507)** أن العوامل المكوّنة للرضا الوظيفي هي:

1-الرضا عن الوظيفة . **2**-الرضا عن فرص النمــو والتقدم الوظيفي . **3**-الرضا عن الأجر . **4**-الرضا عن أسلوب الإشراف والإدارة. **5**-الرضا عن مجموعة العمل. **6**-الرضا عن النواحي الاجتماعية في العمل (نشاطات ترفيهية، تأمينات، معالجة مشكلات العاملين الاجتماعية وغيرها).

وورد في الحيدر وبن طالب **(2005، ص 35)** أن **(Locke,1979)** راجع ما يقارب (3300) دراسة ورسالة جامعية، ومقالة تناولت جميعها موضوع الرضا الوظيفي ، واستنتج أن الرضا الوظيفي يتحقق نتيجة مجموعة من العوامل المباشرة، وغير المباشرة وهي:

1- العوامل المباشرة: والّتي تتضمن: أ-مقدار العمل المطلوب. **ب**-النشاطات داخل العمل. **ج**-الأجر.

2-العوامل غير المباشرة:والّتي تتضمن: أ-محتوى العمل الذي يقوم به. **ب**-الإدارة. **ج**-العلاقات مع الزملاء. **د**-نمط العلاقة الّتي يلقاها الفرد من المدير .**هـ**-فرص الترقي التي يتيحها العمل.

وورد في سلامة **(1999، ص 128)** أن **(Dutka,2008)** أشار إلى محددات الرضا الوظيفي وهي: الأجر، الشعور بالأمن، مظهر العمل، مركز العمل الاجتماعي، ظروف العمل، الأقدمية في العمل، درجة قرب العامل من المنتج النهائي، زملاء العمل والمشرفون.

وورد في الصماني **(2000، ص 25)** أن **(Robbins,1984)** ذكر أن محددات الرضا الوظيفي تتمثَّل في : العمل الذي يتحدى الفرد ذهنياً، ظروف العمل المناسبة، المكافأة العادلة، زملاء العمل.

وورد في أسعد ورسلان **(1984، ص 35)** أن **(Filippo,1984)** ذكر قائمة من العوامل المؤثرة في رضا الأفراد ، منها: ظروف العمل، تقدير العمل المنجز ، الأجر، الاستقرار في العمل، الانسجام مع الزملاء في العمل، القيادة العادلة والكفاءة، الفرص المتاحة، القيام بعمل له أهميته والمركز الاجتماعي.

وورد في الفراج (**1998، ص 14**) أن (**Conway& al,1987**) طوّروا نموذجاً للرضا الوظيفي يتضمن (17) جانباً لقياسه، ومن أبرزها: الإدارة العليا، الإشراف، مجموعة العمل، الترقية، الاستقلالية، فرص التدريب، أسلوب تنظيم العمل، الأجور، الالتزام التنظيمي والأمن الوظيفي.

وذكرت عباس (**2006، ص 176**) العوامل المؤثرة في درجة الرضا الوظيفي، والّتي ينبغي للإدارة أن تركِّز عليها لتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين ومن أهمها:

أ-نمط القيادة. **ب**-إمكانية الفرد، قدراته ومعرفته بالعمل. **ج**-الظروف المادية للعمل.

د-فرص التطوّر والترقية المتاحة للفرد. **هـ**-عدالة العائد. **و**-محتوى العمل وتنوع المهام.

ويجمل شاويش (**1996، ص 22**) العناصر المختلفة المؤثرة في الرضا الوظيفي للموظفين: سياسة الإدارة في تنظيم العمل وتوفير ظروفه الملائمة، نوعية الإشراف والعلاقات مع الرؤساء المباشرين، العلاقة مع العاملين، الراتب، فرص الترقية والتقدم في العمل، الأمن والسلامة والاستقرار في العمل، مسؤوليات العمل وإنجازه، المكانة الوظيفية للفرد والاعتراف به وتقديره، ساعات العمل وجماعة العمل.

وصنّف بني سلامة والجعينيني (**2000، ص 441**) عوامل الرضا الوظيفي بصورة أكثر دقة وشمولية إلى:

أ- العوامل المتعلقة بشخصية الفرد : وهي تضم الحالة الصحية للموظف، الحالة النفسية أو المزاجية والسمات الشخصية (الميول، الرغبات، الدوافع، القدرات والطموح) .

ب- العوامل المرتبطة بزملاء العمل: وهي العلاقات الاجتماعية الودية.

ج- العوامل المرتبطة بالإدارة: وهي من إجراءات الإدارة وأساليبها لتوجيه كفاءات الأفراد وطاقاتهم.

د- العوامل المرتبطة بالعمل وظروفه: وهي تتضمن تنوع المهام، استغلال القدرات والمهارات الإضاءة، النظافة، الحرارة، الرطوبة، التهوية، الرعاية الصحية، وساعات العمل.

هـ- العوامل المرتبطة بالمشرفين: وهي تضم أساليب المتابعة والإشراف.

و- العوامل المرتبطة بالمكافآت: وهي تشمل الأجور، الترقيات والعلاوات.

ويجمل الدليمي وعلي (**2009، ص 136**) عوامل الرضا الوظيفي على النحو التالي:

-**عوامل ذاتية:** وهي تتعلق بالأفراد أنفسهم وتشمل: العمر، الجنس، الحالة التعليمية مدة الخدمة (الخبرة)، العمل السابق، مستوى الدافعية نحو العمل.

-**عوامل تنظيمية :** وتتمثل في الرضا عن مستوى العمل، أساليب وإجراءات العمل، العلاقة بالرؤساء والزملاء، ظروف وشروط العمل.

-**عوامل بيئية :** وترتبط ببيئة العمل منها: الانتماء الاجتماعي، الانتماء الثقافي، الانتماءات الديمغرافية (إلى الريف أم الحضر)، تقدير المجتمع ونظرته للعمل.

وذكر العديلي **(1981، ص 43)** أن **(Friedlander&Morgulies,1969)** افترضا بأن مناخ العمل يعتبر محدداً أوّلياً للرضا الوظيفي مع اعتبار القيم بمثابة مؤثرات تلطيف للعلاقة بين المناخ والرضا الوظيفي.

ويرى حسين **(2012، ص 72)** أن الرضا الوظيفي لا يسببه عامل واحد، إنما هو انعكاس للعديد من العوامل المجتمعة، والمتداخلة تظهر على الفرد من خلال سلوكه تجاه عمله، وإن اختلفت أهميتها من موظف لآخر، ومن مهنة لأخرى، ومن مجتمع لآخر.

وفي نفس السياق يرى المشعان **(1413، ص 15)** أنه وعلى الرغم من اقتناعنا بأن العوامل الّتي تؤثر في الرضا الوظيفي كثيرة ومتنوعة، بعضها يتعلق بمستوى العمل ومتطلباته، وبعضها الآخر يتعلق بشخصية العامل ودوافعه، وبعضها يختص بالجوانب الاجتماعية للمهنة، كذلك نظام العلاقات بين الزملاء والرؤساء ، والظروف الأخرى المرتبطة بالعمل فإن معرفة بعض هذه العوامل تمكننا من أن نحسن فيها بما يرفع من رضا العامل المهني.

وترى الطالبة أن عوامل الرضا الوظيفي عديدة ومتنوعة، وأنه يمكن إجمالها في أربعة منها: فمنها ما يتعلق **بالجوانب الذاتية** (الحالة الصحية، الحالة النفسية ، العمر، الجنس، التعليم، الخبرة، الدافعية نحو العمل)، ومنها ما يتعلق **بالعوامل التنظيمية** (السياسة المتبعة في نظام الأجور، الترقية، ساعات العمل، العلاقات الاجتماعية، الأمن والاستقرار الوظيفي، نوع القيادة والإشراف والرقابة، المكانة الوظيفية، الاعتراف والتقدير)، ومنها ما يتعلق **بالعمل نفسه** (نوع مهام العمل ونمطه ،ظروفه وشروطه ومسؤولياته)، ومنها ما يتعلق **بالعوامل البيئية** وهي الظروف البيئية المؤثرة في العمل والموظف، أيّ الإطار البيئي والثقافي للمجتمع، مكانة الموظف المهنية ونظرة الآخرين لها.

فنلاحظ أن هذه العوامل مجتمعة أو بعضها تؤثر في الموظف ، وتحدد احتياجاته ورغباته، وبالتالي رضاه عن وظيفته الذي يعتبر سبيلاً لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي.

وترى الطالبة أنه السياسة التعليمية بالجزائر لا تقدم بالقدر الكافي، والوافي من إمكانات وحوافز مادية ومعنوية، وفرص الترقية والإدماج في الوظيفة لأساتذة التعليم الابتدائي، وبخاصة للمتعاقدين منهم والمهددة مناصبهم كل عام، وكذلك أسلوب ونمط الإدارة المدرسية القيادي بما ينتهجه من ممارسات على سلوك هؤلاء الأساتذة نحو الأداء والعمل، حيث يمثل مدير المدرسة العنصر المتفاعل بصورة مباشرة معهم من خلال نمط قيادته ، وعلاقاته الإنسانية والمهنية الّتي ينبغي أن تعتمد عل ى العدل والمساواة ، وعدم توّفر بيئة فيزيقية تعليمية ملائمة للتدريس، وبخاصة في مناطق الظل، وشعور عدد من أساتذة التعليم الابتدائي بالتعب والملل، والإجهاد وشعورهم بقلة احترام مهنتهم وتقديرها من قبل الآخرين، مما يؤثر في دافعيتهم للعمل، وفعاليتهم الأدائية، وتقدير ذواتهم، ومن ثم في درجة رضاهم الوظيفي.

وترى الطالبة أنه من الضروري تنمية مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وفي هذا السياق ذكر بن شعلال **(2010، ص 66)** أنه حتى تزداد درجة الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، يجب تحسين الأجور والعلاوات والمكافآت المالية، وتوفير الظروف الملائمة للعمل، وتحسين الظروف المعيشية وتوفير مناخ ملائم للابتكار والإبداع.

7- الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي:

في حدود - علم الطالبة واطلاعها - هذه مجموعة من الدراسات السابقة الّتي تناولت الرضا الوظيفي لدى الأساتذة وهي:

- دراسة الرابطة الأهلية للتربية بالولايات المتحدة الأمريكية (1928):

تناولت هذه الدراسة الرضا المهني في مجال التدريس لدى المعلمين، و توصلت نتائجها إلى أن المدرسات أكثّر رضاً من المدرسين، وأن المتزوجات منهن، أكثّر رضاً من غير المتزوجات، في حين أن المدرسين العزاب، أكثر رضاً من المتزوجين ، وأن مدرسي المرحلة الابتدائية الأولى، أكثّر رضاً من مدرسي المرحلة الثانية، ومدرسي الريف أكثّر رضاً من مدرسي المدن.

- دراسة (Hoppock,1935):

هدفت الدراسة إلى معرفة الاتجاهات المهنية للمعلمين في نيويورك، حيث بيّنت نتائجها أن المعلمين يختلفون في درجة مستوى رضّاهم، إذ (10%) من أفراد العينة عبرت عن عدم رضّاها

بعملها، وأن المعلمين الرّاضين، كانوا أكثّر توافق انفعالياً وأكثر تديناً ، وأن المعلمين الراضّين يتمتعون بعلّاقات أفضّل من الرؤساء (المشرفين)، والمحيطّين بهم (أغلبهم يعملون في مدن كبيرة)، وقد عبّر المعلمـون الراضون على اختيار عملهـم بوعي، ولم يكـن التحاقهـم به صدفة، وأنه لا توجد فروق دالة بين الراضين، وغير الراضين فيما يتعلق بالدخل المادي.

- دراسة (Johnson,1955):

هدفت الدراسة إلى معرفة الرضا المهني لدى المعلمين والمعلمات، وأظهرت نتائجها فيما يتعلق بالعلّاقات التربوية والمهنية، كانت نسبة اللذين عبروا عن نجاحهم في تكوين علّاقات طيّبة مع من يعملون معهم، ضعّيف جداً المعلمون (5%) والمعلمات (11%). أما في تكوين العلاقات مع المشرفين، جاءت إجابات أكثر من نصّف العينة معبرة على أنها تتحمل مسؤوليات. وفيما يتعلق بالاستقرار المهني والترقيـة والأجر، فقد عبّر (55%) من المعلميـن و(46%) من المعلمات أنهم يشيرون بأنهم يحصلون على مرتب مناسب مقابل عملهم. كما عبّر(47%) من أفراد العينة (ذكور وإناث) عن شعورهم بأن عملهم يحقق لهم الرضا الشخصي أكثر من أيّ عمل آخر يقومون به في وقت الفراغ. وعبّر عن مركز المهنة (24%) من المعلمين، و (40%) من المعلمات على إحساسهم بأن أسرهم وأصدقائهم، يحترمون مهنتهم، ونسبة من هؤلاء عبّرت عن شعورها، بأن الناس بصفة عامة يحترمون مهنة التعليم.وفيما تحقّقه المهنة من مصّالح، فقد عبّر (63%) من المعلمين، و (37%) من المعلمات عن إحساسهم بأن عملهم يساعدهم على تحقيق مطامحهم، التي وضعوها لأنفسهم، وعبّر (62%) من المعلمين، و(60%) من المعلمات على العكس من ذلك، وأنهم سيختارون حظاً (عملاً) مهنياً آخر.

- دراسة فرج (1961):

أجريت الدراسة بمصر بهدف معرفة الرضا المهني لدى المعلمين، وجاءت نتائجها على أن (79 %) من المعلمين راضون عن عملهم، و (21%) غير راضون، وتمثلت أهم مصادر الشعور بالرضا في إحساس المعلم بقيمة عمله بالنسبة للمجتمع، والمساعدات الّتي يقدمها للتلاميذ في حل مشاكلهم، بينما تمثلت أهم مصادر عدم الرضا، في عدم التقدير المادي، والإرهاق في العمل، والإشراف ونوعيته ومعاملة الرّؤساء، ونظرة المجتمع للمعلم.

- دراسة (Herzberg,1964):

هدفت الدراسة إلى معرفة عوامل الرضا واللارضا عند المهندسين والمحاسبين، وتوصلت النتائج إلى وجود عوامل الرضا لدى المهندسين على النحو التالي: التحصيل(43%)، التقدير (33%)،العمل ذاته(33%)، والمسؤولية (28%).أما عوامل اللارضا: سياسة الشركة (26%)، العلاّقة مع الرّؤساء (22%)، العلاّقة مع المشرفين (13%)، العلاّقة مع الزملاء (10%)، ظرّوف العمل (9%).أما عوامل الرضا لدى المحاسبين فكانت كما يلي: التحصيل(38%)، التقدير (34%)،الترقية (27%)، والمسؤولية (17%).في حين جاءت عوامل اللارضا: سياسة الشّركة (27%)، العلاّقة مع الرّؤساء (18%)، ظرّوف العمل (13%)، الحياة الشّخصية (7%).

- دراسة الطوباسي (1970):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الرضا عن العمل لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن، واختيار عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمات أكثر رضا عن عملهم من المعلمين، كما أشارت الدراسة إلى أن درجة الرضا تتأثر بسنوات الخدمة فكلما زادت سنوات الخدمة زادت فراد الرضا.

- دراسة (Trusty & Sergiovane,1971):

أجريت الدراسة بهدف معرفة مدى تلبية الحاجات، ودورها في انخفاض الرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس وهيئة الإدارة، وتوصلت النتائج إلى أن حاجة المكانة والتقدير تعد أكبر الحاجات بروزاً عند المدرّسين ، الشعور بالقصور أكثر عند ال ذكور من الإناث في معظم الحاجات الواردة في نظر يةّ (Maslow) باستثناء حاجة الأمن ، أن الحاجة إلى تحقيق المكانة تتناقص مع زيادة سنوات الخبرة، والإداريون أقل رضاً عن الفرص المتاحة لإقامة علاقات فيما بينهم، ويرتبط عدم الرضا عند جميع أفراد العينة بالحاجات الخاصة بالمكانة، والاستقلالية وتحقيق الذات.

- دراسة جابر (1972):

هدفت الدراسة إلى معرفة الرضا المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية بمدينة بغداد بالعراق، وبيّنت النّتائج أن الرضا عن المهنة عند المعلمين بلغ (55 %)، وعدم الرضا (7%).

كما بلغ الرضا عن المهنة عند المعلمات (68%)، وعدم الرضا (3%)، أيّ أن المعلمات أكثّر رضاً من المعلمين . كما توصلت النتائج إلى أن عوامل الرضا المهني لدى المعلمين،

والمعلمات في المرحلة الابتدائية تتمثل في إشباع حاجات؛ العلاقة مع الآخرين، النجاح والحصول على خبرات جديدة، وبعض النزعات المنسجمة وطبيعة المهنة ذاتها.أما أسباب عدم الرضا فتتمثل في نظام التفتيش، نقص الوسائل التعليمية والأبنية المدرسية الملائمة، إهمال التلاميذ للقيّام بواجباتهم المنزلية.

- دراسة عسكر(1981):

هدفت الدراسة إلى معرفة الرضا الوظيفي لدى المدرسين بدولة الكويت، وأسفرت النتائج عن وجود قصور في تلبية الحاجات الأساسية، حيث أبدى المدرسون عدم الرضا إزاء المرتب (الأجر) والفرّص المتاحة للتقدُم العلمي، والإدرّاك الاجتماعي لأهمية التدريس كمهنة، والعدالة فيما يتعلق في المردود المالي، والعلاقة مع المجتمع المحيط بالمدرسة.

- دراسة الخضري وسلامة(1982):

تناولت الدراسة رضا المعلمين عن مهنة التدريس بدولة قطر، واتجاهاتهم نحو بعض الجوانب المرتبطة بالمهنة وهي: (الإدارة المدرسية، فرص الترقية، الأجور، المكافآت المادية، ظروف العمل، العلاقات مع الزملاء والتلاميذ، والمركز الأدبي للمهنة)، و أظهرت النتائج أن أغلبية أفراد العينة عبروا عن رضاهم المهني، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات، وبين معلمي المراحل الثلاثة من حيث الرضا عن العمل، باستثناء معلمات المرحلة الإعدادية اللواتي ظهرن أقل رضاً عن المهنة ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي المراحل المختلفة من حيث الرّضا عن العمل ، وجود فروق دالة بين المعلمين، والمعلمات في رضاهم عن الإدارة المدرسية، وكان اتجاه غالبية أفراد العينة سلبياً نحو فرص الترقية والأجور، ولم توجد فرّوق دالة بين الجنسين أو بين المراحل التعليمية.

- دراسة الشيخ وسلامة (1982):

تناولت الدراسة الرضا المهني لدى معلمي بدولة قطر، وتكونت العينة من (240) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات من حيث الرضا عن العمل، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المراحل المختلفة كما أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين ، والمعلمات يظهرون اتجاهات سلبية نحو الأجور، والمكافآت والترقي في حين يظهرون إيجابيات مع الرؤساء والزملاء والتلاميذ، وأشارت إلى أن أصحاب الخبرة الطويلة لهم نسبة أعلى من الرضا الوظيفي.

- دراسة بدر (1983):

أجريت الدراسة بهدف تقصي درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية الاقتصاد والإدارة والعلوم السياسية بجامعة الكويت ، وأشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس، يتمتعون بدرجة رضا أعلى من العاملين بكلية الاقتصاد والإدارة، فيما يتعلق ببعض المتغيرات كالأجر، الحوافز المادية، وفرّص الترقية، المشاركة في اتخاذ القرّارات، وساعات العمل، وأبدى العاملون بكلية الاقتصاد ، والإدارة معدل رضا أفضل من أعضاء هيئة التدريس في العلاقات مع الزملاء وظروف العمل ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس، والعاملين الإداريين في مجال الأمن الوظيفي.

- دراسة النعيم (1984):

تناولت الدراسة علاقة الرضا عن العمل بمستوى الطموح لدى المعلمات بالمملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج عن عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين متغيرات: العمر، مدة الخدمة، والمؤهل الدراسي، في حين تم وجود ارتباط بين الرضا عن العمل بمستوى الطموح لدى المعلمات في المراحل التعليمية المختلفة.

- دراسة ناصر ومحمود (1984):

استهدفت الدراسة التعرف على الرضا لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة وعلاقته ببعض المتغيرات. تكونت العينة من (321) معلماً ومعلمةً وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي ومتغيرات التخصص، المؤهل وسنوات الخبرة المهنية.

- دراسة حسان والصياد(1986):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رضا المعلمين وأنماط القيادة الإدارية في المدرسة في ضوء بعض المتغيرات: الخبرة، العمر، الراتب بمدينة مكة المكرّمة بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي وأنماط القيادة الإدارية في ضوء المتغيرات المذكورة.

- دراسة صالح مصطفى(1989):

أجريت الدراسة بهدف قياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العرّبية المتحدة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود أثر للجنس في درجة الرّضا الوظيفي لدى أفراد

العينة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفق المؤهل الدراسي، ولصالح حملة الشهادات الأقّل من مستوى الجامع ي، ووجود رضا أفراد العينة عن كل من الراتب، الإدارة المدرسية، المكانة الاجتماعية للمهنة، الإشراف والعلاقات السائدة في المدرسة.

- دراسة طناش (1990):

هدفت الدراسة إلى معرفة الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس، وفق متغيرات الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر، سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية، طبيعة العمل الأكاديمي، والكلية التي ينتسب إليها عضو هيئة التدريس.

كما يعد مجال ظروف العمل مصدراً أساسياً لرضا أعضاء هيئة التدريس، بينما مجال الراتب والحوافز يعد أ قل مصدراً للرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

- دراسة السعافين(1992):

لقد تم إجراء دراسة ميدانية بهدف قياس مستوى الرضا الوظيفي لأ عضاء هيئة التدريس في معاهد إعداد المعلمين، والمعلمات التابعة للجهاز الحكومي بقطاع غزة بدولة فلسطين، وأسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير للعمر ، والرّاتب في مستوى الرضا الوظيفي ، في حين يوجد تأثير لسنوات الخدمة، المؤهل العلمي، الجنس في مستوى الرضا لدى المعلمين والمعلمات.

- دراسة القطب (1992):

تناولت الدراسة موضوع الرضا الوظيفي لدى عينة (86) مرشداً ومرشدةً موزعين على ثمان مديريات التربية والتعليم بمحافظتي اربد والمرفق بالأردن ، وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المرشدين ، تعزي إلى متغير الخبرة في العمل الإرشادي.

- دراسة آل ناجي والمحبوب(1993):

تناولت الدراسة الرضا الوظيفي في علاقته ببعض العوامل الشخصية لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي وسنوات الخبرة والعمر.

- دراسة عليمات (1994):

هدفت الدراسة إلى معرفة الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني بالأردن في ضوء متغيرات الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر ، سنوات الخبرة والمؤهل الدرّاسي . وبيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصّائياً في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني، وفق متغيرات العمر، سنوات الخبرّة والمؤهل الدراسي، كما بيّنت أن مجال الراتب والحوافز هو الأقّل رضاً عن العمل لدى أفرّاد العينة.

- دراسة العمادي (1996):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر. تكوّنت عينة الدراسة من (667) معلماً ومعلمةً ، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي ترجع إلى متغير الخبرة ، والمؤهل والمرحلة التعليمية.

- دراسة الفراج (1997):

تناولت الدراسة معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى عينة مكوّنة من (486) عضواً من أعضاء هيئة التدريس (المحاضرين والمعيدين) بفرع الكلية التقنية ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي والخبرة المهنية.

- دراسة العريمي (1998):

استهدفت الدراسة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في التعليم بسلطنة عمان والعوامل المؤثرة فيه. تكوّنت عينة الدراسة من (273) مديراً ومديرةً، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيرات (الخبرة، المؤهل، والمرحلة التعليمية).

- دراسة الشريدي وعبد الرحيم (1999):

أجريت الدراسة لمعرفة السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد بعمان وعلاقته بالرّضا لدى الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين . وتوصلت النتائج إلى علاقة الرضا الوظيفي للمعلمين بالنمط القيادي للمدير، و وجود فروق بين المعلمين في رضاهم الوظيفي ولصالح المعلمات، في حين لا توجد فروق بين أفراد العينة في درجات الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الخبرة المهنية.

- دراسة (Young,2000):

هدفت الدراسة إلى تحديد ال عوامل الرضا الأكثر تحقيقاً للرّضا الوظيفي لدى المعلمين بكاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية ، وتوصلت النتائج إلى أن أهم العوامل المتنبئة بدرجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين هي : القيادة الديمقراطية، الراتب، الإمكانات المتوّفرة ، نظام الترقية، توافر مكافآت الإنجاز، اعتراف المدير بقيمة المعلم، وولاء المعلم لمهنة التدريس.

- دراسة بن دومية (2001):

هدفت الدراسة إلى معرفة الرضا المهني للمدرسين بالجزائر، وهي دراسة ميدانية للأوضاع الاقتصادية والمهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي وتأثيرها في عملهم التربوي. وأسفرت النتائج عن وجود أغلبية أفراد العينة غير راضين عن أوضاعهم الاقتصادية والمهنية، وأن هذه الأوضاع ذات تأثير واضح في عملية التدريس، كما أن ج ل الأساتذة راضون عن العلاقات المهنية بين أعضاء هيئة التدريس، ولهذه العلاقة دوراً هاماً في زيادة فعاليتهم ودعم عملهم التربوي ، وأن الأساتذة راضون عن جوانب الإدارة المدرسية، وغير راضون عن جوانب أخرى، كما اختلفت نظرة الأساتذة بمدى رضاهم عن توفر الإمكانات المتوفرة والملائمة ، وظروف العمل داخل المؤسسة.

- دراسة محمودي (2001):

أجريت الدراسة بهدف معرفة الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء لدى أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر. وأظهرت النتائج أن هناك فروق بين المعلمين الرّاضيين جداً، والمعلمين غير الرّاضّيين تماماً في مستوى الأداء، لصّالح المعلمين الراضيين ، وأنه لا توجد علاقة بين رضا المعلمين وأدائهم ، ووجود علاقة بين أداء المعلم ورضاه عن الأجر الّذي يتقاضاه شهرياً، المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم، نمط الإشراف في المؤسسة التربوية، فرص الترقية في المهنة، ورضاه عن محتوى العمل الّذي يمارسه في المؤسسة التربوية.

- دراسة الأغبري (2003):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي عن الراتب الشهري والشعور بالإنجاز، والرضا عن تعاون المعلمين، والإحساس بالأمن والاستقرار الوظيفي والّتي تمثل مصّدراً كبيراً للرضا لدى أفراد العينة.

- دراسة الطريفي (2003):

تناولت الدراسة الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان لدى عينة مكوّنة من (221) مرشداً ومرشدةً، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تبعا للدخل والخبرة من جهة، وإلى وجود ارتباط ايجابي بين الرضا الوظيفي، وكل من العمل والراتب الشهري والخبرة.

- دراسة المعيلي (2006):

تناولت الدراسة معرفة الرضا الوظيفي لدى أساتذة العلوم بالمرحلة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية وأهم العوامل المؤثرة في رضاهم عن العمل. وبيّنت النتائج عدم وجود تعاون أولياء الأمور مع مدير المؤسسة، تكليف الأساتذة بتدريس مواد خارجة عن تخصصاتهم، وبُعد المؤسسة عن المدينة الّتي يعيش بها أهل المعلم، وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في درجة تأثير هذه العوامل في الرضا عن العمل وفق الجنس.

- دراسة باسماعيل (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الرضا الوظيفي بالقصور الإداري لدى المعلمين بولاية ورقلة بالجزائر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ضعيفة بين الرضا الوظيفي والقصور الإداري لدى عينة الأولياء ، عدم وجود تأثير للجنس في القصور الإداري، ووجود فروق بين المعلمين وأولياء التلاميذ حول علاقة الرضا الوظيفي بالقصور الإداري.

- دراسة الشوامرة وعيسى (2007):

تناولت الدراسة مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا بالقدس بفلسطين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا المهني بين الجنسين، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في الرضا المهني تبعاً للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

- دراسة جواد وشرير (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الرضا الوظيفي ببعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والمرحلة الدراسية) لدى المعلمين بغزة بفلسطين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الجنسين ولصالح الإناث، وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، ووجود فروق دالة إحصائياً في تحقيق المهنة للذات لصالح

الإناث، وحملة الدبلوم المتوسط، والمرحلة الأساسية الدنيا ، ووجود فروق دالة إحصائياً في طبيعة العمل وظروفه، والعلاقة بالمسئولين لصالح الإناث.

- دراسة الطويل (2007):

تناولت الدراسة الدافعية والرضا الوظيفي وتأثيرهما في أداء الإطارات بالشركة الوطنية للسيارات الصناعية بالرويبة بالجزائر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة تفاعلية بين أنواع الدافعية، ومستوى الرضا الوظيفي وتأثيرهما في أداء الإطارات، وعدم وجود اختلاف في مستوى الأداء (أداء مرتفع، أداء منخفض) باختلاف أنواع الدافعية (الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، اللادافعية).

- دراسة علوطي (2008):

تناولت الدراسة الضغوط المهنية لدى العاملين بنظام التعاقد وعلاقتها بالرضا الوظيفي بميناء جن جن بالأشواط بولاية جيجل بالجزائر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين ظروف العمل والضغوط المهنية لدى العاملين بنظام التعاقد مما يؤثر سلباً وعكسياً في رضاهم الوظيفي، ووجود علاقة سالبة بين عبء العمل والضغوط المهنية، ووجود علاقة سالبة بين غموض الدور والضغوط المهنية لدى العاملين بنظام التعاقد مما يؤثر سلباً في رضاهم الوظيفي.

- دراسة بن زروق (2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي بالجزائر ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم الجامعي، وهي أشد انخفاضاً عند معلمي التعليم الثانوي بـِ (98.50 %) مقارنة بـِ(92%)عند أساتذة التعليم الجامعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين، والذكور أشد انخفاضاً من الإناث.

- دراسة مطر نوري وآخرون (2008):

تناولت الدراسة الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى مدرسي ومدرسات كلية التربية الرياضية في الجامعة المستنصرية بمصر، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في الرضا

الوظّيفي بجميع أبعاده عند مدرسي ومدرسات التربية البدنية والعلوم الرياضية، ووجود فروق في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

- دراسة عبد المجيد حكيم (2009):

أجريت الدراسة بهدف معرفة مستوى ال رضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام والفئات الخاصة من الجنسين بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعدية، وبيّنت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا الوظيفي بين الجنسين لأن ظروف العمل واحدة والمناخ السائد واحد لدى أفراد العينة.

- دراسة محمد دعوم وعبد الكريم مومني (2010):

تناولت الدراسة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية بمحافظتي عجلون وجرش بالأردن في ضوء بعض المتغيرات، وأشارت النتائج إلى أن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية جاءت متوسطة في طبيعة العمل، الإدارة المباشرة، الإشراف التربوي، العلاقة مع الزملاء، بينما جاءت درجة الرضا كبيرة في مجال الراتب، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في مجال العلاقة مع الزملاء بين الجنسين ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في مجال الإشراف التربوي تبعاً للخبرة في التدريس ولصالح المعلمين والمعلمات الأقّل خبرة في التدريس.

- دراسة منصور (2010):

أجريت الدراسة بهدف معرفة درجة الرّضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية بفلسطين، وكشفت النتائج أن درجة الرضا الوظيفي كانت متوسطة ، حيث وصلت الإجابة إلى (61.8 %)، وأن أقل مجالات الرضا هو الترقيات والحوافز بـ(56 %)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا، تبعاً للخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى، وتبعاً للمؤهل العلمي، ولصالح المؤهل الأقل.

- دراسة بن شعلال (2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الرضا المهني وتقدير الذات في الدافعية للإنجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي، وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة متعددة ذات دلالة إحصائية بين الرضا المهني وتقدير الذات والدافعية للإنجاز، يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز عند معلم التعليم الابتدائي انطلاقاً من درجاته في الرضا المهني وتقدير ذاته.

- دراسة نوري محي (2011):

تناولت الدراسة الرضا الوظيفي وقانون الخدمة الجامعية لدى مدرسي الجامعات العراقية، وكشفت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي جاء ايجابياً، وللمدرسين رضا حول قانون الخدمة بالجامعة العراقية، ووجود رضا عن القانون بشكل عام.

- دراسة بالواضح (2014):

أجريت الدراسة بهدف معرفة الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين بنظام العقود محددة المدة بالمؤسسة العمومية للصحة الجوارية ببوسعادة ، الجزائر، وأسفرت النتائج عن وجود (85%) من العمال يشعرون بضغط مهني مرتفع، في حين بلغت نسبة (55%) من العمال اللذين لديهم مستوى منخفض من الرضا الوظيفي، كما كشفت النتائج عن علاقة سالبة (عكسية) بين بعد ضغوط أحداث الحياة الخاصة، والرضا الوظيفي لدى العاملين بنظام العقود محددة المدة، ووجود علاقة سالبة (عكسية) بين بعد العلاقات الإنسانية في العمل والرضا الوظيفي، و وجود علاقة سالبة (عكسية) بين بعد الخوف من فقدان الوظيفة والرضا الوظيفي، ووجود علاقة سالبة (عكسية) بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي بنظام العقود محددة المدة.

- دراسة الثبيتي والعنزي (2014):

هدفت الدراسة إلى معرفة عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم (إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات) بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج إلى أن عوامل الرضا الوظيفي جاءت مرتبة: القيادة المدرسية، بيئة العمل، أساليب الزيارة الاستشرافية، الجوانب المادية ثم الحوافز والتأهيل، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة، ولصالح الخبرة فوق العشر سنوات ، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

-دراسة ونوغي (2015):

تناولت الدراسة تأثير الرواتب في الرضا الوظيفي والرضا عن التعويضات والتحفيز الذاتي لدى أساتذة التعليم العالي بجامعة سطيف بالجزائر، وبيّنت النتائج أنه توجد علاقة موجبة بين الرواتب والرضا الوظيفي العام ، وبين بين الرواتب والرضا عن التعويضات، وبين الرواتب والتحفيز الذاتي، ووجود علاقة موجبة بين عدالة الأجور وأبعاد الرضا الوظيفي.

تعقيب:

من خلال اطلاع الطالبة على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية وجدت أن هناك تنوع في أهميتها وأهدافها، في عيناتها وأدواتها وأساليبها الإحصائية، وفي نتائجها ومدى علاقتها بالدراسة الحالية. وفيما يلي عرضاً لذلك:

1- تناولت معظم الدراسات السابقة الرضا الوظيفي في علاقته ببعض المتغيرات.

2- اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعاً لأهداف الباحثين فمنها ما ركزت على دراسة واقع الرضا الوظيفي، ومنها ما ركزت على جوانب تطبيق الرضا الوظيفي وتحسينه، ومنها ما تناول الرضا الوظيفي مع بعض المتغيرات الديمغرافية، بينما تناولت الدراسة الحالية الرضا الوظيفي لدى الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة (الجزائر).

4- تباينت عينات الدراسات السابقة من باحث لآخر تبعاً لنوع الفرد المستجيب، حيث شملت مدرسين في مراحل تعليمية مختلفة (التعليم الابتدائي، التعليم الثانوي، التعليم الجامعي).

أما الدراسة الحالية فقد تم تطبيقها على عينة من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في عدد من المدارس الابتدائية بولاية المسيلة.

5- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بيئة التطبيق، حيث تنوعت البيئات الّتي طبقت فيها الدراسات السابقة ما بين بيئات محلية، وعربية وأجنبية، وأن الدراسة الحالية تتفق مع بعضها كدراسات بن دومية (2001)، باسماعيل (2006)، الطويل (2007)، لوطي (2008)، بن زروق (2008)، بن شعلال (2010)، بالواضح (2014)، ونوغي (2015).

6- أما من حيث أدوات الدراسة فإن معظم الدراسات السابقة استخدمت أدوات جاهزة، ومختلفة من أجل الوصول إلى أهدافهم. وتختلف أداة الدراسة الحالية الّتي استعانت بها الطالبة في قياس الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة من حيث أنها تم تصميمها وبناؤها والمتمثلة في استبيان الرضا الوظيفي.

7- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي من النوع المقارن باعتباره المنهج الملائم للدراسات الإنسانية والاجتماعية.

8- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المعالجات الإحصائية المستخدمة من حيث أسلوب الإحصاء الوصفي كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أو أسلوب الإحصاء الاستدلالي كاختبار "ت" للفروق.

9- تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث أنها هدفت إلى التعرّف على الرضا الوظيفي لدى الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة باعتبار أنه في- حدود علم الطالبة واطلاعها - لا توجد دراسة سابقة تناولت المتغ يرات الثلاث معاً لدى الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي.

وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة الّتي تم عرضها كان لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية وإنضاج مسارها، رغم وجود الاختلافات في الأهداف أو الأدوات، وأن لهذه الدراسات المتنوعة جوانب معينة أكسبت الطالبة سعة الاطلاع فيما يتعلق بموضوع الرضا الوظيفي في المجال التربوي التعليمي.

خلاصة:

يعد العنصر البشري الركيزة الأساسية لنجاح المؤسسة وتحقيق أهدافها، لذا لابد من زيادة الاهتمام به، والعمل على إرضائه، وتحقيق أهدافه وتطلعاته وطموحاته.

والرضا الوظيفي سلوك ضمني يكمن في وجدان الفرد العامل، فهو مجمل مشاعر الفرد الخفية تجاه عمله والناجم عن إدراكه الراهن لما يقدمه له هذا العمل، وإدراكه لما ينبغي أن يحصل عليه من ذلك العمل، كما أنه يعد من أهم العناصر المؤثرة في إنتاجية العمل، حيث فاعلية الإنتاج والإنتاجية تبرزان نتيجة رضا العامل عن طبيعة عمله وظروفه، فهو من الدعائم الأساسية ذات الصلة الوثيقة بإنتاجية المؤسسات، وهو يعد من أهم عوامل نجاح العامل في وظيفته، حيث يعتبر الدافع الأساس وراء حب العمل والأداء الجيّد.

كما يعد الرضا الوظيفي محصلة لعوامل عديدة ومتنوعة منها ما يتعلق بالجوانب الذاتية للفرد العامل، ومنها ما يتعلق بالعوامل التنظيمية للمؤسسة الّتي يعمل بها، ومنها ما يتعلق بالعمل نفسه، ومنها ما يتعلق بالعوامل البيئية المحيطة، والمتمثلة في الإطار البيئي و الثقافي للمجتمع. وإذا كان الرضا الوظيفي إيجابياً لدى العامل فسوف يوّلد لديه مشاعر واتجاهات إيجابية نحو عمله بما يحقق له إشباع وتلبية حاجاته، أما عدم رضاه تجاه طبيعة العمل وعدم

رضاه بالظروف الفيزيقية والمادية والتنظيمية والنفسية والاجتماعية، فسوف يوّلد لديه مشاعر سلبية تجاه عمله.

الفـــصل الخامـــس

الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي

المفهوم، الشروط، والانحلال...

تمهيد:

1 -تعريف أستاذ التعليم الابتدائي.

2 -مفهوم التعاقد (عقد العمل الدائم / محدد المدة).

3 -مفهوم التعليم الابتدائي.

4 -أنواع عقد العمل.

5 -شروط إبرام عقد العمل.

6 -عناصر عقد العمل.

7 -حالات إبرام عقد العمل.

8 -تنفيذ عقد العمل.

9 -واجبات وحقوق الأستاذ.

10- الوضعّيات القانّونية للموظّف وحركات نقله.

11- انحلال (إنهاء) عقد العمل.

12- الآثار المترتبة على مخالفة أحكام العقود المحددة المدة.

13- موقف المشرع من تجديد عقود العمل المحدد المدة.

14- خصائص عقد العمل.

خلاصة.

تمهيد:

كانت النصوص والقوانين التنظيمية، الصادرة في نظام الاقتصاد الموجه، لا تُعطي للمُستخدمين مجالاً، لتنظيم نشاطهم بمرونة أكثر، خاصة في مجال التعاقُد، فالقانون الأساسي العام للعامل المؤرخ في (05 أوت 1978)، والقانون (82-06) المؤرخ في (27فيفري 1982)، تضمن مبدأ ديمومة علاّقة العمل، مع اللُجوء إلى أسلوب التعاقُد لمدة محدودة على سبيل الاستثناء، ونتيجة بوادر التوجيه الليبرالي للاقتصّاد الوطني، صدرت عدة نُصوص تشريعية، وتنظيمية تحكم علاّقة العمل لتُعطي توازناً فيها، كالقانون (90-11) المؤرخ في (12 أفريل 1990)، المُتعلّق بعلاّقات العمل الفردية، والأمر(96-12) فانتشرت عقُّود العمل المحددة المدة، لِخدمة المصّالح الاقتصّادية للمُستخدمين، ونظراً لتفشي البطالة، وازدياد الطلب على العمل، وهذا ما ظهر جلياً في مرحلة التعليم الابتدائي.

ويعتبر التعليم الابتدائي الحلقة الأساسية، والمحور الذي تدور عليه المنظومة التربوية، وهذه المرحلة تتزامن مع مرحلة عُمرية جِد حساسة في حياة الفرّد هي الطُّفولة، كما تعد محطة جد هامة في حياة ومُستقبل أي مُتعلم سواء تعليمي أو مهني.

ويعد الأستاذ الدائم والمتعاقد وسيلة المجتمع لبُلوغ هدفه، ويُمثل محوراً أساسياً في المنظومة التربوية خاصة في المرحلة الابتدائيــة، ويُعتبــر حجر الزاوية في العملية التعليمية.

1- تعريف أستاذ التعليم الابتدائي:

تعددت تعريفات الباحثين والتربويين لأستاذ التعليم الابتدائي (المعلم) كل حسب اتجاهاته ونظرته التربوية، ومن بين هذه التعريفات نذكر ما يلي:

يعرفّ رزيق (1953) المعلم بأنه: " الخبير الذي أقامه المجتمع، ليُحقّق أغراضه التربوية، فهو من جِهة القَيِّمْ الأمين على تُراثه الثّقافي، ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التُرّاث وتعزيزه " **(بن رزوق، 1996، ص 41)**.

ويعرّفه أيضاً: " المعلم هو نقطة الانطلاق، وخاتمة المطاف في العملية التربوية " **(رزيق، 1953، ص 206)**.

وذكر عبد العزيز إبراهيم (1955): أن المعلم هو: " العمود الفقري للتعليم، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم، فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة، والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى، إذا لم يتوفر المعلم الصالح، بل إن وجود هذا المعلم، يُعوّض في كثير من الأحيان، ما قد يكون من نُقص في هذه النواحي " **(عبد العزيز إبراهيم، 1985، ص 5)**.

ويعرّفه قورد (1965): " إن خلاصة التربية وإنقاذها من مفاسدها لا يكون إلاّ بتأثير المنقذين الخبراء من المدرسين، والمدرسات على التلاميذ الذين هم تحت رعايتهم" **(قورد، 1965، ص 48)**.

أما المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب (1968) فقد يعرّفه بأنه: " حجر الزاوية في العملية التربوية، وأنه يحتل مكان الصدارة، بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غايتها، على اعتبار أنّه لا يمكن الفصّل بين مسؤوليات المعلم، والتغيّرات الأساسية التي تتم في المجتمع " **(جامعة الدول العربية، 1968، ص 122)**.

ويعرّفه صالح عبد العزيز وعبد المجيد بأنه: " المعلم هو ذلك الشخص، الّذي يُعين ويُشرف ويُوجه ويُرشد ".

ويعرّفه بن رزوق بأنه: " المعلم هو حجر الزاويــة في العمليــة التربوية، وبيده نجاح التعليم أو فشله، ومن هُنا فإن تربية المعلم واجبة، قبل تربية الطّالب " **(بن رزوق، 1996، ص 10)**.

ويعرّفه العلوي (1982): " المعلم هو ذلك الجندي المحصن الّذي يُعلّق عليه الآباء والمجتمع الآمال في تربية الأطفال، وإعدادهم لحياة شريفة وكريمة " **(العلوي، 1982، ص 87)**.

ويعرّفه إسحاق (1982) بأنه: " أهم مصدر في توثيق العلاّقة التفاعلية بين التلاميذ، فإحساسه بهم يُثري حياة كل منهم، فالمعلم لديه القدرّة على التعامل معهم، بطريقة مُثمرة قائمة على فهم سلوك المتعلم، والوقوف على أساليب تصرفه" **(إسحاق، 1982، ص 91)**.

ويعرّفه تركي بأنه: " حجر الزاوية في كل إصلاح، وتكوين للأجيال الصاعدة علمياً، أخلاقياً وطنّياً ودينياً أيضاً " **(تركي، 1990، ص 378)**.

ويعرّفه كذلك بأنه: " الرجل العالم لأنّه لا يستطيع أن يرسم خطته في التربية والتعليم، إلاّ إذا كان يتصف بما يتصف به العالم من بُعد نظر، حُسن تقدِير للأمور، وأثرها في تكوين الفرد والجماعة " .

ويذكر أيضاً بأنه : " رجل عالم لأنه يجب أن يكون دائماً، على اتصال وثيق بمصادر المعرفة، وبكل جديد يظهر في ميدان التربيــة والتعليم، حتى يستطيع أن يكون مجــدداً وحيوياً، وحتى يتمكن من تحقيق أهدافه، ومُثله العليا التي رسمها لنفسه، باعتباره فيلسوف ومُصلح وعالم " .

ويشير إلى أن: " المعلم بحُكم مركزه بالنسبة للتلاميذ، يُعتبّر مصدر المعرفة الأساسية ومرجعها الأوّل في نظره، فهو مُوجه ومرشد ومَانِح للعلم والمعرفة، وهذا ما اكسبه قُوّة في التأثير على التلاميذ " **(تركي، 1990، ص 378)**.

ويرى أوزنجة **(1997، ص26)** أن هناك أنواع من المعلمين:

أ-المعلم الايجابي: وهو الفرد الكُفء، القادر على ممارسة عمله التربوي على أكمل وجه المُرضي نتيجة كل أو بعض العناصر هي:

- المؤهل الدراسي المتعلق بتخصصه.
- الخبرة العلمية والعملية، الناتجة عن ممارسة فنية تطبيقية، لمدة كافية.
- القيام بأبحاث علمية، ونشر نتائجها.

ب-المعلم السلبي: والذي يتمّيز بأنه:

- شخص مُندفع، وعُدواني سريع الانفعال.
-غالباً لا يُراعي رغبات التلاميذ وحاجاتهم.
- ليس له قُدرة على تفهم مشكلات تلاميذه.
- لا يستطيع أن يتصرف داخل الفصل بطريقة تربوية، وتعليمية تجاه المشكلات.

– لا يساعد التلاميذ، على تحقيق تحصيل جيد.

ويرى **(Jackson)** أن المعلم: " هو صانع القرار الذي يفهم طلبته و يتفهمهم، قادر على صياغة المادة الدراسية، وتشكيلها بشكل يسهل على الطلّبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل، ويعرف متى يعمل ".

أما برلين **(Berline)** فيرى أن: " المعلم رجل إجرائي، لأنه يُنجز عدة أعمال إجرائية في الصف كل يوم " **(عدس، 2000، ص 35)**.

ويرى القيسي أن التعليم الابتدائي هو التعليم في المرحلة الابتدائية (المستوى الأول)، حسب التصنيف القياسي الدولي للتعليم (أكسد)، ووظيفته الأساسية هي توفير عناصر التعليم الأساسي مثل المدارس الأوّلية، والمدارس الابتدائية **(القيسي، 2006، ص 170)**.

ومما سبق يمكن القول أن الأستاذ في التعليم الابتدائي هو ذلك الشخص ذو الشخصية القوية والمُؤثرة في التلاميذ بإيجابية، وهو المكون بطريقة مُنظمة وأكاديمية لقيادة المتعلمين وإرشادهم، وتوجيههم داخل المدرسة، وكذا تنمية قدراتهم ومهاراتهم، وميولهم نحو الأرقى والأسمى، فهو المُحرّك للعملية التعليميـــة، ويُحقق أهداف وغايات مجتمعه، وهو مثل أعلى يُقتدى به لإصلاح المجتمع، والمحافظة على أصوله وتُراثه، والتطلُّع إلى مُستقبل تنموي ومُشرق انطلاقاً من إصلاح سلوك المتعلّمين داخل المدرسة.

وترى الطالبة أن الدراسة الحالية تتناول كلا من الأستاذ الدائم والمتعاقد العامل بمرحلة التعليم الابتدائي بولاية المسيلة، حيث أن أ ستاذ التعليم الابتدائي الدائم هو المدرّس المثبت في منصبه بعد نجاحه في مسابقة التوظيف وفق الشروط القانونية المحددة من وزارة التربية الوطنية، الذي تُوكل له مهمة التدريس مقابل راتب تمنحه له مديرية التربية لولايته.

أما أستاذ التعليم الابتدائي المتعاقد فهو المدرّس بإحدى المدارس الابتدائية التابعة إلى مديرية التربية لولاية المسيلة العامل بصفة التعاقد، وهو غير مثبت في منصبه كأستاذ التعليم الابتدائي، حيث يقوم بإبرام عقد محدد المدة بينه وبين المستخدم (وزارة التربية الوطنية)، ويمنح له أجر مقابل أداء مهمة التدريس يدفعه له الصندوق الوطني لدعم وتشغيل الشباب ويكون التعاقد عن طريق الاستخلاف.

2- مفهوم التعاقد (عقد العمل الدائم / محدد المدة):

وِفق قانون الوظيفة العمومية الصّادر بتاريخ 15جويلية (2006) في مواده (7، 4، 9) يعتبر موظف كل عون عُين في وظيفة عمومية دائمة، ورُسم في رتبة في السلم الإداري، ومنه يُثبت في رتبته، ويكون تجاه الإدارة أو المؤسسة العمومية، في وضعية قانونية أساسية وتنظّيمية، ويشغل الوظّيفة الشّاغرة بصّفة قانونّية **(الجريدة الرسمية، 2006، ص ص 4، 5)**.

أما عقد العمل المحدد المدة فهو مفهوم حديث نسبياً، ظهر في أواخر القرن (19)، ويسمى بإجازة الخدمات في تشريعات، كالقانون الفرنسي المتأثر بالقانون الروماني القديم، وانتشر في الدول ذات النّظام الرّأسمالي، تكون بقُوّة العمل حقوق بسيطة ومُلزمة، بالخضوع لسلطة التوجيه من صاحِّب العمل. وحديثاً سمي بعقد العمل في الفقه والقضاء والتشريع **(هدفي، 1994، ص 43)**.

وعرّفه كرام بأنه: " عقد يلتزم به أحد طرفيه، بأن يؤدي عملاً معين للطرف الثاني تحت توجيهه وإرادته، مقابل أجر يلتزم به الطرف الثاني " **(كرام، 1995، ص 293)**.

وعرّفه واضح هو: " عقد العمل مكتوب على نسختين، تُسلم واحدة للعامل وأخرى لصاحب العمل، وتاريخ البدء في العمل، نوعه، محله، مقدّار الأجر، مدته إذا حدد بمدة **(أنظر إلى الملحق: 1)**.

والكتابة في العقد وسيلة لإثبات هذه العلاقة، وإذا تخلفت يُثبت بمختلف وسائل الإثبات كالقرائن، شهادة الشهود، اليمين **(واضح، 2003، ص 56)**.

وعرّف العدوى وعصام أنور بأنه: " ارتباط بين العامل ورب العمل بصيغة شفهية أو كتابية، لإتمام عمل معين في وقت معين أو محدد، يتعهد به العامل لصاحب العمل مُقابل أجر محدد، والعمل يخضّع للمبادئ، والنُظم الداخلية للمؤسسات المُستخدمة **(العدوى وعصام أنور، 1995، ص 85)**.

وعند المشرع الجزائري لم يتعرض لتعريف عقد العمل محدد المدة أو غير محدد المدة، وساير أغلبية التشريعات الحديثة بوضعه قواعد قانونية، وتنظيمية لعلاقة العمل.

واعتبر عقد العمل أداة شكلية لإبرام علاقة العمل الّتي تُعتبر أشمل وأوسع ، باعتبارها أداة تنظيمية لكافة جوانب الآثار الّتي يولدها قيام شخص بالعمل لصالح شخص آخر، ومن ثم

فهي لا تخضع لإرادة الأطرّاف فقط، وإنّما لكافة القوانين والنظم القانونية المعمول بها **(أحمية، 1998، ص 16)**.

وتُعبر علاقة العمل رابطة قانونية بين العامل، والمستخدم ناتجة عن عقد عمل كاتفاق إرادي، كما تخضّع لعقّد العمل المُبرم بين العامل والمُستخدم، والنصوص القانونية والتنظيمية في ميدان العمل، ومنها القانون (11/90) المؤرخ في (1990/04/21) المتضمن العلاقات الفردية ومنظم لشؤون وقضايا العمل.

وترجع أساس فكرة علاقة العمل إلى النّظام الاشتراكي، وتدخل الدولة كطرف فيها لتنظيم العمل على حساب حرية التعاقُّد، والآن لا ترتبط بالنّظام السياسي، والاقتصادي للدول إنما انتهجته حتى الأنظمة الرأسمالية **(هدفي، 2002، ص 40)**.

وقد اعتمد المشرع الجزائري ضمنياً، تعريف العقد بصفة عامة، والذي تحدده (المادة 54) من القانون المدني على أنه: " اتفاق يلتزم بموجبه شخص أو عدة أشخاص آخرين، بِمنح أو بِفعل أو عدم فِعل شيء ما "، أيّ أن المشرع الجزائري انطلق من فكرة أن عقد العمل، هو عقد مدني للعامل، ولا يهم في ذلك، إن كان نفس العقد من طبيعة أخرى، بالنسبة للمُستخدم **(أحمية، 1998، ص 16)**.

وعند المشرع الفرنسي: لم يُعرف عقد العمل وترّكه للفقه، حيث عرفه بأنه اتفاق يتعهد بمقتضاه أحد الأطراف بإنجاز أعمال مادية ذات طبيعة حرفية، لصالح الطرف الآخر وتحت إشرافه مُقابل عِوض.

والتعريف المتفق عليه بين الباحثين هو: عقد العمل محدد المدة، هو الذي يبدأ من تاريخ إلى آخر، وفيه الاستحقّاق مُحدد بحدث مُستقبلي، ولا ترتبط العلاقة بإرادة الطرفين، ويُمكن إلغائه في الحالات الآتية:

أ- رضا الطرفين، الظرُّوف القُصوى، ارتكاب العامل خطأ مهني جسيم.

ب- المُتعاقّد يستفيد بنفس الحقُّوق، ويلتزم بنفس الواجبات المفرُّوضة على العامل لمُدة غير مُحددة.

والهيئة المُستخدمة تحتاج إلى يد عاملة، ونشاط مُحدد وغير دائم في الحالات التالية:

أ-عند توظيف عامل لتنفيذ عقد عمل الأشغال أو خدمات غير متجددة.

ب–عند استخلاف عامل مُثبت في منصّب تغيب عنه مؤقتاً، وعلى المُستخدم الاحتفّاظ بمنصب العمل لصّاحبه، وهذا ما نلاحظه عند توظيف الأستاذ المتعاقد.

جـ– لما تقُوم الهيئة المُستخدمة بأشغال دورية مُتقطعة.

د– عند تزايد العمل، وأسباب موسمية.

هـ–حالة نشاطات أو أشغال ذات مُدة محددة أو مؤقتة بحكم طبيعتِها **(Amoura, 2002, p 36)**.

والأصل في التعاقد أياً كانت وسيلة إجرائه أن يكون ثابتاً، بمعنى أنه لا يجوز لأيّ من طرفيه أن يستقل بالتحلل منه، ومع ذلك فقد يتم التعاقد بشرط أن يكون لأحد طرفيه أو كليهما معاً، العدول عنه بمحّض إرادته في حالات معينة **(دودين، 2006، ص 102)**.

ومما سبق فعقد العمل هو اتفاق بين إرادة طرفين هما المُستخدم والعامل، وأن هذا الأخير يقُوم بعمله تحت سُلطة رب العمل مُقابل أجر مُحدد، حسب مُدة العمل أو مِقدار الإنتاج، سواء كان مادي أو فكري.

3– مفهوم التعليم الابتدائي:

تعددت واختلفت التعريفات حول مفهوم التعليم الابتدائي، ونذكر منها ما يلي:

ترى **(UNESCO)** أن التعليم الابتدائي هو: " التعليم الذي يتعلق بالحاجيات الرئيسية الّتي يحتاج جميع الناس إلى إشباعها، بجانب الحاجة إلى الحصول على الحاجيات الاستهلاكية الرئيسية".

وترى **(UNICEF)** أن التعليم الابتدائي هو: " مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة الّتي تكفل الطفل للتمدرس عن طريق التفكير السليم، وتُؤمن له حد أدنى من المهارات والمعارف، والخبرات التي تسمح له بالتهيُؤ للحياة وممارسة دوره كمُواطن صالح " **(تعوينات، 1990، ص 194)**.

وتعرّف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن التعليم الابتدائي هو: " تعليم مناسب لجميع المواطنين، وهو يعني المستوى الأول لنظام التربية المدرسية، ويُمثل قاعدة أساسية ".

والتعليم الابتدائي في المنظومة التربوية الجزائرية هو: " تعليم عام وشامل يُؤلف القاعدة الأساسية للتعليم، وتكوين المواطن الصالح، وهو تعليم عام يوجه إلى جميع الأطفال البالغين سن السادسة، ويعلمهم مدة خمس سنوات تعليماً مجانياً إلزامياً شاملاً تتكفل به الدولة، بتوفيره وتنظيمه والإنفاق عليه، وهو تعليم شامل يحوي أنواع من المعارف الأساسية، والتقنيات

والتطبيقات العملية والمهنية، فيدمج في مناهجه بين المعرفة والعمل، ويُدرب المتعلمين على توظيف المعارف المُكتسبة في تطبيقات عملية مُنتجة، وعلى إدراك العلاقة بين العلم والعمل.

ويرى عدس: " أن التعليم مهنة كباقي المهن، وأن ما يقوم به المعلم من اختلاف في المهام، وتنوع في الواجبات التي تتطلبها عملية التدريس، تجعل من مهمته أمراً يختلف عما يقوم به أصحاب المهن الأخرى" **(عدس، 2000، ص 24)**.

والمهنة عمل لا يمارسه صاحبه كهواية، إنما كم صدر رزق يكتسب منه عيشه، والمعلمين أصحاب مهنة، والتعليم مهنة كمُدرب فريق كرّة القدم، لأنّهم يتقاضون رواتبهم نظير قيامهم بالتعليم ". وهناك من يقول أن التعليم فن كالرسم، والشعر والمُوسيقى والنحت والتصوير.

فمن يرسم صورّة لمنظر طبيعي، أو شخص ما لا يُعد رساماً، ومن يُؤلف أبياتاً شعرية لا يُعد شاعراً، وكذلك المعلم خاصة الموهوب، فليس كل من قام بالتعليم يُعد معلماً ل ذا قيل أن " المعلم مطبوعاً وليس مصنوعاً ".

ولقد أصبح التعليم عند العديد مصدر للرزق ، والكسب يلتحق به ويزاوله كل من لم يجد مصدراً آخر يرتزق منه، ولجئوا إليه بدافع الحاجة دون رغبة فيه، فيتخلون عنه متى شاءوا، ويكون انجازهم التربوي ضعيف لأنهم فقدوا الدوافع والحوافز للإقبال على العمل بحماسة.

ويرى عبد الباقي أحمد أن: " مهنة التعليم تقوم على مجموعة مُتكاملة من المعارف والأفكار تتطلب تدريباً عقلياً مّناسباً، ولفئة معينة من الناس، وتركز على أنشطة عقليّة أكثّر من الأنشطة الحسية، والإعداد المهني الشامل إضافة للتجارب ، والبحث العلمي كمصدر للمعرفة المُتطوِّرة، ولها جانب نظري وآخر عملي.

ويرى أحمد (2003) أنه : " من ممارسة المهنة تُنمي خبراتها وأخلاقّها، وألا يكون العائد المادي هو الدافع الوحيد للمهنة " **(أحمد، 2003، ص 11)**.

ويرى الرشدان وجعينيي:" أن التعليم جُهداً شخصياً، لمُساعدة الفرد على التعليم ووصوله إلى أهداف تربوية مُحددة، وهذا بتحفيز وإثارة قِواه العقلية ونشاطه الذاتي، وتوفير الأجواء والإمكانيات الملائمة لقيامه بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية " **(الرشدان وجعينيني، 2002، ص265)**.

ويرى محمد الدريج أن التعليم الابتدائي هو: " نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلُم وتحفيزه وتسهيل حصوله، ومجموعة من الأفعال التواصلية، والقرارات الّتي يتم اللُجوء إليها

بشكل قصدي، ومُنظم من شخص أو مجمُوعة أشخاص، ويتدخل كوسيط في موقف تربوي تعليمي " **(الدريج، 2002، ص 13)**.

وترى الباحثة أنّ التعليم الابتدائي، هو الفترة الأولى من حياة المتعلم، وفيها يدخل إلى المدرسة الابتدائية، وتُمنح له فيها مختلف الخبرات والمعارف من قبل الأستاذ، وتُكتشف فيها قدراته المعرفية وتُنمى معارفه، وتُعد ركيزة أساسية وقاعدّة مهمة لباقّي المراحل التعليمية الأخرى.

4- أنواع عقد العمل:

وفق المادة (12 و12مكرر) من القانون (11/90)، هناك نوعين من العقود:

1.4-عقد العمل الموسمي:

وينشأ من ارتبّاط العامـل بنوع معين من المحاصيل الزراعية، أو بموسم الصناعة والتجارة، أو في فصل من السنة، ورغم تكرارها في فترة زمنية معينة، لكنّها أعمال مُؤقتة فيها العقد المُحدد المدة لطّبيعة العمل.

2.4-عقد لتنفيذ عمل معين (مؤقت):

وهي الأعمال والأشغال المؤقتة الّتي لا يتوفر فيها ضمانات، وامتيازات العمل الدائم، كالثبات والاستقرار والدوام، والإجازات السنوية والمرضية والدورات التدريبية **(منصور، 2005، ص 86)**.

3.4-عقد العمل الدائم:

وهو عقد مكتوب، واتفاق بين الموظف والإدارّة المُستخدمة للقيام بالعمل مقابل أجّر يُحدد، وِفق المدة الزمنية وتحدد فيه الحقّوق والواجبات، كما أنّه محدد ببلوغ الموظف سن التقاعد المتعارف عليه، حسب التشرّيع المعمول به.

وترى الطالبة أن العقد بين الأستاذ ، والإدارة المدرسية يتم باتفاق بين الطرفين حسب إرادتهما، ويكون بشكل خطي، ومكوّن من نسختين : نسخة للإدارة وأخرى للموظف كحجة للإثبات، ويحدد فيه ساعات عمل الموظف اليومية، وإجازاته السنوية أو المرضية، ومسؤولياته تجاه المدرسة، وكذا حقوقه وواجباته.

5- شروط إبرام عقد العمل:

يتطلب عقد العمل الدائم، ومحدد المدة شروط قانونية، حتى يكون صحيحاً، سنحاول توظيفها فيما يلي:

1.5-الشروط العامة:

عقد العمل محدد المدة أو غير محدد المدة عقد مدني رضائي، يعتمد على حرية التعاقد، ويخضع لأحكام القانون المدني في الجوانب الآتية:

1.1.5- الرضا: تنص المادة (59) من القانون المدني على أنّه:"يتم العقد بمجرد تبادل الطرّفان التعبير عن إرادتهما المتطابقتين، دون الإخلال بالنصوص القانونية، والتعبير عن الإرادة إما صريحاً أو ضمنياً بالموافقة على منصب العمل ، والمهام التي يتعهد بها إلى العامل، وكذلك مقدار الأجر وملحقاته، ومدة العقد والفترة التجريبية.

ولطرفي العقد أن يضمنا ما يتفقان عليه من حقوق والتزامات، ولا ينتج العقّد جميع آثاره، إلاّ بعد أن يتم الاتفاق نهائياً على جميع عناصر العقد، ويجب أن يكون العقد خالياً من عيوب الرضا ".

ولا يعتد بالغلط في عقد العمل إلا إذا تعلق بالعناصر الأساسية الّتي أخذها المتعاقدان بعين الاعتبار عند إبرام العقد، وهو الغلط الجوهري (المادة 81 من القانون المدني)، ولا يعتد بالغلط الّذي وقع فيه المُستخدم، بتشغيل عامل مُنتسب إلى منظمة نقابية أو سياسية، مراعاة لمبادئ عدم التمييز العنصُري، والحرية النقابية ويجوز إبطّال العقّد بسبب:

أ-**التدليس**: إذا كانت الحِيل الّتي يلجأ إليها العامل، أو الهيئة المُستخدمة جسيمة لو كان عِلمهم بها لما أبرّموا العقّد، ولم ينصّ قانون (11/90)، المتعلّق بعلاّقات العمل على حالات التدليس.

ب- الإكراه: وهو الضغط انطلاقاً من خلفيات أو اعتبارات اقتصادية، فالمؤسسة الّتي تشغل العمال، قد توجد في مركز يسمح لها بفرض شروط خاصة، وتضييق الطرق أمام العامل لوجود البطالة أكثر في البلاد.

جـ- الغبن: حيث يعيب الرضا في عقد العمل، وقليلاً ما يحدث لتحديد الأجر بنصوص تنظّيمية (الحد الأدنى للأجّر الوطني المضمُون) **(منصور، 2005، ص 86)**.

2.1.5- الأهلية: ونميز بين:

أ- **أهلية العامل**: وتتمثل في سن التمييز (16 سنة) حيث نصّت (المادة 15) من القانون (11/90) على: " لا يمكن في حال من الأحوال أن يقل العمر الأدنى للتوظّيف عن 16 سنة ". ولا يجوز توظيف القاصّر إلا بناءً على رخصة من وصيه الشرعي، والقانون الجزائري مُطابقاً للاتفاقية الصادرة عن منظمّة العمل الدولية تحت رقم (138) لعـام (1973)، المتعلقة بالسن الأدنى لتشغيل القاصر، وافقت عليها الجزائر سنة (1984) **(كرام، 1995، ص 46)**.

وعليه فتشغيل قاصر لم يبلغ (16 سنة) يؤدي لبطلان عقد العمل، ولا يضيع الأجر على عمل تم أدائه (م 135 من ق 11/90) ويرّتب عقوبات جزائية.

ب-أهلية المستخدم:أن يتمتع بالأهلية الكاملة تُحدد ضمـن مـا يُخولها له القـانون، والتنظيمات والقوانين الأساسية والداخلية.

3.1.5-المحل: هو الشيء الذي يلزم المدين بالقيام به، ومحل التزام العامل في عقد العمل، هو القيام بالعمل المتفق عليه في نوعيته، وحجمه المعين بقيمة نقدية محددة، وفق الشروط القانونية والتنظّيمية ويكون ممكناً (المادة 93 من القانون المدني)، ومحل التزام المُستخدم هو الأجر. ويكون المحل باطّلاً بُطلاناً مُطلقاً، إذا خالف النّظام العام، والآداب العامة (المادة 96 من القانون المدني).

4.1.5- سبب العقد: سبب التزام العامل، هو محل التزام المُستخدم، والعكس صحيح، وأن يكون سبب العقد مشروعاً غير مخالف للنّظام العام والآداب العامة. وقد يكون السبب ظاهّر(حقيقي) أو صوري، كالتزام العامل بالعمل لصال ح المُستخدم، كوسيلة للوفاء بدين عليه لصّالح المُستخدم.

2.5- الشروط الخاصة: وتتمثل في:

1.2.5- تحديد هوية أطراف العقد: بذكر الاسم الكامل، والمُستخدم (شخّص طبيعي أو معنوي)، تاريخ الميلاد، العنوان ، وتحدد الهوية في عقد العمل، لأنّه وسيلة لإثبات الحقوق والالتزامات بين أطراف العلاقة التعاقدية، ووسيلة احتجاج أمام جهات الضمان الاجتماعي، ومفتشيه العمل والضرّائب والجهات القضائية.

2.2.5- تحديد المنصب أو المهام التي يتعهد بها العامل: وهي التزامات العامل، بمُوجب عقد العمل المستوجب تحديد وظيفته، لمعرفة التزاماته وصلاحياته. وهو مهم عند النزاع بين العامل والمُستخدم برفض العامل تنفيذ أوامره، وتوجيهاته بحجة عدم تعلقها بمنصب عمله، وليتأكد القاضي من مسؤولية العامل، وأن العقد محدد المدة، مطابق للحالات المنصوص عليها بالمادة (12) من القانون (11/90).

3.2.5- تحديد الأجر الأساسي وملحقاته: يخضع الأجر لمبدأ التساوي في العمل يستلزم التساوي في الأجر، ويحدد طبقاً لنوعية العمل المُنجز فِعلاً ولحجمه.

والأجر هو العناصر المتكون منها الأجر الأساسي وتوابعه(تعويضات، علاوات)، ويعد عنصراً رئيسياً في عقد العمل المُحدد المدة بتبيان مقداره، ومُلحقاته ويُحدد ص راحة أو ضمناً، وإذا لم يُحدد الأجر في العقد لا يُبطل **(القريشي، 1984، ص 94)**.

4.2.5- مراعاة القوانين والأنظمة: وتتعلق بعلّاقة العمل والحماية الاجتماعية، وتُطبّق بمجرد توظيف العامل، ولا يمكن للمُستخدم أن يدفع بجهلها.

5.2.5- عدم مطابقة عقد العمل للتشريع الساري المفعول: تنص المادة(135) من(11/90) على أنّه:" تُعد باطلة وعديمة الأثر كل علاقة عمل غير مطابّقة لأحكام التشريع المعمول به ".

6.2.5- مخالفة بند في العقد للأحكام التشريعية والتنظيمية: تنص المادة (136) من القانون (11/90)على: " يكون باطلاً وعديم الأثر، كل بند في عقد العمل، مُخالفاً للأحكام التشريعية والتنظيمية المعمول بها، وتحل محله أحكام هذا القانون بقوّة القانون ".

ومن خلال نص المادة، يتضح أن البُطلان يُصيب البند الذي يبطل . أما المادة (85) من القانون (11/90) فتنص على: " تحديد الأجور بعبارات نقدية محضة، وتدفع عن طريق وسائل نقدية ".

7.2.5- وجود بنود مجحفة للحقوق المخولة للعامل: بموجب التشريع أو التنظيم المعمول أو بمقتضى الاتفاقيات الجماعية كإدراج التنازل عن العطلـة السنوية يكون العامل محمياً، ولو وافق صراحة على تلك البنود، لأنّ ذلك مخالف لنص المادة (39) من القانون (11/90)، والّتي تقضي: " كل تنازل من العامل عن كل عطلة أو بعضها، يعد باطلاً وعديم الأثر ".

وإذا تضمن العقد أو الاتفاقيات الجماعية أو النظام الداخلي شروط أحسن بالنسبة للعامل، فهي الّتي تُطبّق **(واضح، 2003، ص 96)**.

3.5- شروط التوظيف حسب قانون الوظيف العمومي (2006):

وفق المواد (من المواد 74 إلى 82) من نفس القانون، يخضع التوظيف، إلى مبدأ المساواة في الالتحاق، بالوظائف العمومية وِفق الشروط التالية:

أ- أن يكون جزائري الجنسية.

ب- أن يكون متمتعاً، بحقوقّه المدنية.

ج- أن لا تحمل شهادة سوابقّه القضائية، مُلاحظات تتنافى، ومُمارسة الوظيفة المُراد الالتحاق بها.

د- أن يكون في وضعية قانونية، تجاه الخدمة الوطنية.

هـ- أن تتوفر فيه شروط السن، والقُدرة البدنية والذهنية، وكذا المؤهلات المطل وبة للالتحاق بالوظيفة المُراد الالتحاق بها.

و- يمكن للإدارة عند الاقتضاء، تنظيم الفحص الطبي للتوظيف في بعض أسلاك المُوظفين.

ز- يتوقف الالتحاق بالرتبة على إثبات التأهيل بشهادات، أو إجازات أو مستوى تكوين.

ح- يتم الالتحاق بالوظّائف العمومية عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات، الفحص المهني، التوظيف المباشّر من بين المترشّحين، الّلذين تابعوا تكويناً متخصّصاً، منصُوصّا عليه في القوانين الأساسية، لدى مؤسسات التكوين المؤهلة (**الجريدة الرسمية، 2006، ص ص8، 9**).

وترى الطالبة أن الأستاذ الدائم أو المتعاقّد في التعليم الابتدائي، ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة أنّ حجم العمل المُنجز أكبّر من الأجّر الّذي يتقاضّاه، خاصّة الأستاذ المتعاقّد، بالإضّافة إلى تأخُر دخول الرّواتب الشهرية في وقتِها، وهذا ما ينعكس سِلباً، على شخصّية الأستاذ الدائم والمتعاقّد، لعدم تلبيـــة احتياجاته، وإشبّاع رغباته فيسُوء تقدّيره لذّاته، ولا يحقّق رضّاه الوظّيفي، ومنه يشعُر بتقدّير منخفّض وسلبي للذّات، ولا يُحس بمكانته الاجتّماعية ولا قيمتّه.

6- عناصر عقد العمل:

و يُقصد بها الخصائص الّتي تميزه عن باقي العقود، خاصة المشابهة له كعقد المقاولة، الشركة، الوكالة.

1.6- العمل:

و هو نشاط جسماني أو عقلي أو تجاري أو زراعي أو صناعي أو أدبي أو فني أو خِدمة. والعامل مُلزم بتنفيذ محل العقد، دون تكليف شخص آخر، وتنتهي علاقة العمل بوفاة العامل، وعقد العمل مستمر وتنفيذه متتالي، وآثار بطلّانه تكون على المُستقبّل **(واضح، 2003، ص 96)**.

2.6- التبعية (نوع العمل):

وتعني أن يقبل العامـل وضع نفســه تحت سلطـة المُستخدم، وفي خدمته وتحت إشرافه وإدارته، بإصدّار تعليمات العمل، وإلزام العامل بتنفيذها وإلا يُجازى تأديبياً.

واتفق الفقه والقضاء على أنّ عُنصر التبعية، يُميّز عقد العمل عن غيره من العقود المشابهة، كعقد المقاولة التبعية يتحملها المقاول لا العامل . أما تشريعات العمل المحددة لساعات العمل، الإجازات، تقدير الأجّر، ضماناته تخص العامل لا المقاول، وعنصُر التبعية من الناحية الاقتّصادية فتقوم على عنصريين:

أ- أن يحصُّل من يقوم بالعمل على أجرّة.

ب- أن يقوم العامل بنشاطّه، لِخدمة صاحّب العمل، لقاء أجّر عن عمله **(أحمية، 1998، ص 109)**.

3.6-الأجر: ويقدمه المستخدم للعامل، لقاء قيامه بالعمل.

والمشرع لم يترك تحديد الأجّر للمُستخدم وحده ليضمن الحد الأدنى، فقد نص في المادة (27) من القانون (11/90) على أنّه يحدد حد الأجر الوطني الأدنى المضمُون المطبق في قطاعات النشاط بموجب مرسوم.

4.6- الزمن(المدة):

القاعدة العامة علاقة العمل الّتي تربّط بين العامل، والهيئة المُستخدمة تنشأ لمدة غير محددة حفاظاً وضماناً لاستمراريتها، إلا أنه يمكن إبرام علاقة العمل لمدة محددة لحالات معينة قانوناً، أي لاعتبارات اقتصادية واجتماعية، وعلى المُستخدم ألا يميز بين العمال الدائمين ، والمؤقتين من حيث الحقُّوق والواجبات **(بن صابر، 2010، ص 54)**.

وبالرجوع إلى أحكـام المادتيـن (12و12مكـرر) من القانـون (11/90)، المـؤرخ في (21 أفريل 1990)، حيث تنص المادة (12) الفقرة الأخيرة على: " ضرورة أن يتضمّن

العقد المؤقت زمنياً مدة علاقة العمل وأسبابها ". أما المادة 12 مكرر فتنص على: " وجوب استناد هذا العقد، إلى إحدى الحالات الواردة ضمّن المادة 12 " **(بن صاري، 2004، ص 25)**.

ويقصد بتحديد مدة العقد المدة الزمنية الّتي يضع فيها العامل نشاطّه وخبرته، وجهده في خدمة ومصلحة صاحب العمل وإدارته، وتحدد المدة بالتراضي من المتعاقدين مع الأخذ بالنصوص القانونية والتنظيمية، وعقود العمل المحددة المدة، والعمل بالتوقيت الجزئي هي نماذج يلعب فيها عنصُر المدة دور هام في تحديد التزامات وحقُّوق الأطراف، لا سيما لإنهاء علّاقة العمل والآثار المترتبة عنها.

وذكر أحمية **(1998، ص 27)** أنهوفق تشريع العمل الجزائري ، واجتهاد المحكمة العليا يسمحان بقيام علاقة العمل المحددة المدة بكيفيتين هما:

أ- تبدأ من تاريخ محدد، لتنتهي في تاريخ محدد آخر دون أن تسمح طبيعة النشاط بذلك.

ب- تحديد تاريخ بداية سريان علاقة العمل، وربطها بعدد من الأيام والأسابيع أو الأشهر، حتى وإن لم يحدد لها القانون حدا أدنى أو أقصى، لأنّ ذلك يحدد بداية سريان الحقُّوق والالتزامات بين الطرّفين.

وذلك لأنّه كثيراً ما تُبرم علاقة العمل، قبل أو بعد الشروع في العمل، وفي الحالتين يسري العقد ابتداءً من تاريخ بداية العمل، والتصريح ببطلان عقد العمل يكون من تاريخ التصرّيح به، وليس من تاريخ إبرام العقد حفاظاً على حقوق العمل المكتسبة.

وتنص المادة (12) الفقرة الأخيرة من القانون (11/90) على ما يلي: " يبين بدقة عقد العمل في جميع هذه الحالات، مدة علّاقة العمل وأسباب المدة المقررة " .

ومنه فعقد العمل محدد المدة عقّد زمني، ويُعد عنصُّر المدة رُكناً أساسياً لقيامّه **(بعلي، 1997، ص ص 28، 29)**.

5.6-الكتابة:

اشترط المشرّع الجزائري في العقود المحددة المدة الكتابة، وإذا تخلف شرط الكتابة فهو عقد مبرم لمدة غير محددة، واعتبّر عقد العمل عقداً مدنياً بالنسبة للعامل، وانطلاقاً من مبدأ الإباحة في الأشياء.

ووفق المادة (9) من القانون (11/90) تنص على أنّه: " يتم عقد العمل حسب الأشكال الّتي يتفّق عليها الأطرّاف المتعاقّدة ".

كما افترض في حالة غياب العـقد المكتوب أن علاقـة العمل قائمة لمدة غير محددة، وأن إفراغ إرادة الطرفين في عقد مكتوب أمر ضروري، لإثبات علاقة العمل محددة المدة.

وقد استقر اجتهاد المحكمة العليا على أ ن مواصلة العمل، بعد انتهاء عقد العمل مُحدد المدة، بمثابة استقرار لعلاقة العمل لكن لمدة غير محددة، عملاً بالمادة (11) من القانون (11/90) الّتي تنص بأن: " سكوت المُستخدم عن تجديد عقد العمل محدد المدة، يعني تحول هذا العقد إلى عقد غير محدد المدة ". ومنه عقد العمل محدد المدة هو عقد مكتوب، ويجوز لكلا الطرّفين إثبات عكس ذلك **(صوشي، 2007، ص 100)**.

وتنص المادة (11) الفقرة (2) من القانون (11/90) المتعلق بعلاقات العمل:

" في حالة انعدام عقد عمل مكتوب، يُفترض أن تكون علاّقة العمل قائمة لمدة غير محددة " **(بن صابر، 2010، ص54)**.

ويقوم العامل بخدمة المؤسسة المُستخدمة وإدارتها، ويضع فيها العامل نشاطه وخبرته، وبانتهاء مدة العقد الأصلية أو المدة المحددة ينقضي العقد من تلقاء نفسه دون إنذار.

وما يلاحظ على الأستاذ المتعاقد في التعليم الابتدائي، أن العقد ينتهي تلقائياً حتى قبل انتهاء مدة العقد الّذي يربطه بمديرية التربية، وهذا بمجرد تثبيت أستاذ دائم في المنصب الشاغر، وبانتهاء عُطلة الأمومة أو العطلة المرضية.

7- حالات إبرام عقد العمل:

بصفة عامة فإن إبرام عقد العمل يكون في الحالات التالية:

1.7- حالات إبرام عقد العمل محدد المدة:

وفق المادة (12) من القانون (11/90) المعدلة والمتممة بالأمر رقم (96-21) المتعلق بعلاقات العمل أورد المشرّع الجزائري خمس حالات هي:

1.1.7- حالة توظيف العامل لتنفيذ عمل مرتبط بعقود أشغال أو خدمات متجددة (محدد المدة): كالعقود المبرّمة بين مؤسسة البناء، والأشغال العمومية مع عمال لإنجاز عمل أو خدمة غير متجددة، وبانتهاء انجازه ينتهي عقّد العمل محدد المدة.

2.1.7- حالة استخلاف عامل مثبت في منصب تغيب عنه مؤقتا وعلى المستخدم أن يحتفظ له به: ويشترط المشرّع عند إبرام هذه العقود ما يلي:

أ- حالة أن يكون العامل المستخلف (المتغيب) عن منصب عمله مثبت فيه:

أيّ يربطه بالمُستخدم عقد غير محدد المدة (خدمة دائمة داخل المؤسسة) . فالعامل المثبت له سبب جعله يتوقف عن العمل مؤقتاً، فيجوز أثناء غيابه تشغيل عامل آخر لمدة محددة، كما له حصانة لا يمكن تعديل أو إنهاء هذه العلاّقة، إلاّ وِفق إجراءات خاصّة نص عليها القانون صراحة (**ذيب، 2006، ص 22**).

ب- حالة الغياب المؤقت للعامل المستخلف:

إن علاقته مع المُستخدم لم تنقطع، إنّما توقفت لمدة معينة لحالة قانونية، كانتداب العامل للقيّام بمهمة انتخابية، أو كالعضوية في مجلس منتخب بعد انتقال العامل المثبت من مؤسسته الأصلية إلى مؤسسة أو هيئة أو منظمة أخرى. ومن الحالات الّتي يتوقف فيها العامل عن عمله حالة المرض، عطلة الأمومة (14 أسبوعا)، الإحالة على الاستيداع ، تعذر العامل المثبت في منصّب عمله، القيام بالعمل المُوكل إليه، لأسباب موضوعية أقرها القانون. وفي كل الحالات المُستخدم يحتفظ بمنصب العمل للعامل المثبت فيه، لأن العلاقة لم تتوقف بينهما، وانقطعت لأسباب قانونيــة، إلاّ أنه يصعب على المُستخدم (صاحب العمل)، تحديد مدة العقد المبرم بينه وبين العامل الجديد، لعدم معرفة تاريخ إعادة إدماج العامل المُستخلف.

جـ- حالة إجراء أشغال دورية متقطعة من الهيئة المستخدمة:

وتشمل أعمال وأشغال غير دائمة وغير مستمرة بحكم طبيعتها، فهي تتجدد وتتكرر خلال مدة متقطعة.

د- حالة تزايد العمل أو أسباب موسمية: وتشمل ما يلي:

- **تزايد العمل:** ويقصد به الارتفاع المفاجئ والاستثنائي في نشّاط المؤسسة، وهو مؤقت للطلب المتزايد وغير العادي على المنتــوج، ولا يمكن مواجهته بالعـدد الاعتيادي للعمال، فيضطر المُستخدم إلى زيادة الإنتاج لمُواجهة الظرف، فَيُبرِم عقود محددة المدة.

- **الأسباب الموسمية:** وترتبط بأشغال متجددة (متكررة)، دورياً وبانتظام غير ناتجة عن إرادة صاحب العمل، إنّما لضغُوطات خارجية طبيعية اقتصادية واجتماعية.

أما المادة (27) فتنص على: " أن الموسم لا يمكن أن يتجاوز مدته ثلاثة أشهر " .

هـ- حالة النشاطات والأشغال ذات مدة محددة أو مؤقتة بحكم طبيعتها:

وفق الأمر رقم (96-12) في مادته (2) المتممة للمـادة (12) من قانون (90-11) المتعـلق بعلاقات العمل، ويُشترط فيه توضيح الطبيعـة المؤقتة للنشاط الّذي تم فيه عمل عقد عمل مُحدد المدة **(بن صاري، 2004، ص 58)**.

ووفق المادة (من 19 إلى 22)، تخضع مناصب الشغل الّتي تتضمن نشاطات الحفظ أو الصيانة أو الخدمات في المؤسسات، والإدارات العمومية إلى نظام التعاقد . وبصفة استثنائية يوظف أعوان متعاقدون في مناصب شغل مخصصة للموظفين في الحالات التالية:

- في انتظار تنظيم مسابقة توظيف، أو إنشاء سلك جديد للموظفين.
- لتعويض الشغور المؤقت، لمنصب الشغل.
- توظيف أعوان متعاقدين، في إ طار التكفل بأعمال تكتسي طابعاً مؤقتاً، حسب الحالة وِفق حاجات المؤسسات، والإدارات العمومية، عن طريق عقود محددة المدة أو غير محددة المدة، بالتوقّيت الكامل أو بالتوقيت الجزئي، ولا يُخول شغل هذه المناصب الحق في اكتساب صّفة الموظف، أو الحّق في الإدماج، في رتبة من رتب الوظيفة العمومية.

2.7-حالات عدم جواز إبرام عقد العمل محدد المدة:

تكون من خلال طبيعة النشاط أو لنص القانون الصريح:

1.2.7- الأعمال العادية والدائمة للمؤسسة:

إذا المنصّب المشغُول يتميز بالديمومة، لا يُوظف فيه عمال بنظّام العقُود غير المحددة المدة.

2.2.7- إبرام عقود محددة المدة بعد تسريح العمال لأسباب اقتصادية:

تنّص المادة (69) من القانون (11/90) يجوز للمُستخدم تقليص عدد العمال لأسباب اقتصادية، ويمنع عنه توظيف عمال بعقُود محددة المدة في مناصب العمل.

3.2.7- استخلاف عمال في حالة الإضراب:

تنص المادة (64) الفقرة (7) من القانون (11/90): " أن ممارسة الإضرّاب سبب لتعليق علاقة العمل، ومنه يعاد إدرّاج العمال المضربين، ولا يوظف غيرهم " **(بن صاري، 2004، ص 58)**.

أما بالنسبة لحالات إبرام عقود العمل المحددة المدة، لتوظيف الأساتذة المتعاقدين فيكون حسب الشرّوط التالية:

أ- عندما تشغر المناصّب المالية بصّفة مؤقتة لأحد الأسباب التالية:

- عطلة مرضّية لأكثر من (07) أيام، عطلة أمومـــة، مرض طويل الأمد يقل عن سنة، عطلة خاصة لأداء مناسك الحج، تسخير الموظفين المعينين كأعضاء في اللجنة الوطنية لمراقبة الانتخابات وفروعها المحلية، عطلة تلقائية للموظفين المرشحين للانتخابات.

ب- عند تحرير مناصب مالية أثناء السنة الدراسية لأحد الأسباب التالية:

- الإحالة على التقاعد، التسريح، الاستقالة، الوفاة، العـزل، الإحالة على الاستيداع، الانتداب، النقل خارج الولاية، الترقية في جميع الرُّتب، ماعدا رُتب التعليم والتعيين في المناصب العليا الهيكلية والوظائف العُليا.

جـ- عدم وجود مناصب مالية شاغرة لأحد الأسباب التالية:

- المناصب المالية الشاغرة في انتظار تنظيم مسابقات التوظيف والترقية.
- المناصب المالية الّتي بقيت شاغرة بعد تنظيم مسابقات التوظّيف.
- الناجحون في مسابقات التوظيف للالتحاق برتبة أستاذ التعليم الثانوي، حاملي شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها.

ويتم توظيف الأساتذة المتعاقدين، مهما كانت الرتبة الّتي ينتمي إليها الموظف الّذي شغر منصبه المالي بصفة مؤقتة أو دائم ـة، حسب الحالات المنصوص عليه ـا في النقـاط (أ، ب، ج)، في أحد الرتب التالية:

- أستاذ المدرسة الابتدائية لمختلف رتب الطور الابتدائي...الخ (**أنظر إلى الملحق رقم 2**).

كما يحدد تصنّيف الأساتذة المتعاقدين، وِفقاً لما يلي:

- أستاذ المدرسة الابتدائية:صنف11(**وزارة التربية الوطنية، 2014، ص ص 2، 3**).

ويتم توظيف الأساتذة المتعاقدّين خلال السنة الدرّاسية من (01 سبتمبر إلى غاية 31 جويلية)، لمدة تساوي مدة شغور المنصّب حسب كل حالة، وتنتهي مدة العقد في كل الأحوال، بانتهاء السنة الدرّاسية.

وتتم عملية التوظيف بتبليغ وجوباً، نسخ من قرارات توظيف الأساتذة المتعاقدين إلى رئيس مفتشية الوظيفة العمومية المؤهل إقليمياً، وذلك وِفقاً للشروط والآجال المحددة في المرسوم التنفيذي رقم (95-126) المؤرخ في (29 أفريل 1995)، الّذي يُعدل ويتمم المرسوم رقم (66-

145) المؤرخ في (02 يونيو 1966) المتعلق بتحرير، ونشر بعض القرارات ذات الطابع التنظيمي أو الفردي التي تهم وضعية الموظّفين.

ويجب على رئيس مفتشية الوظيفة العمومية المؤهل إقليمياً، بالتنسيق مع مدير التربية للولاية موافاة المراقب المالي والمديرية العامة للوظيفة العمومية، ووزارة التربية الوطنية كل ثلاثة أشهُر، بكشف شامل لتوظيفات الأساتذة المتعاقدّين، الّتي تمت خلال هذه الفترة مع توضّيح لا سيما:

- عدد الأساتذة بصّفة متعاقدين، حسب مناصّب العمل.
- الأسباب التي أدت، إلى توظّيف متعاقدّين.
- تاريخ عقد التوظّيف **(وزارة التربية الوطنية، 2014، ص ص 2، 3)**.

وهذا ما تقوم به الإدارة العمومية (مديرية التربية) في مؤسساتها التعليمية، أثناء توظيف الأساتذة الدائمين والمتعاقدّين العاملين بالتعليم الابتدائي.

8- تنفيذ عقد العمل:

1.8- تنفيذ عقد العمل الدائم:

يتم التسيير الإداري للمسار المهني للموظّف حسب ما نصت عليه المواد (من 93 إلى 96) من نفس القانون، كما يلي:

أ- يتعين على الإدارة تكوين ملف إداري لكل موظف، يتضّمن مجموع الوثائق المتعلقة بالشهادات، والمؤهلات والحالة المدنية، والوضعّية الإدارية للموظف، وتُسجل هذه الوثائق وتُرقم وتُصّنف باستمرار، ويُستغل لتسير الحياة المهنية، للموظف فقط.

ب- ألا يتضمن الملف الإداري أيّ ملاحظة حول الآراء السياسية أو النقابية، أو الدينية للمعني.

ج- يُمنح الموظف بطاقة مهنية تُحدد خصائصها، وشروط استعمالها عن طريق التنظيم.

د- يُبلغ الموظف بكل القرّارات المُتعلقة بوضعيته الإدارية، وتُنشر كل القرارات الإدارية الّتي تتضمن تعيين وترسيم وترقية الموظفين، وإنهاء مهامهم في نشرة رسمية للمؤسسة ، أو الإدارة العمومية المعنية **(الجريدة الرسمية، 2006، ص ص 9، 10)**.

2.8- تنفيذ عقد العمل محدد المدة:

إذا انعقد عمل محدد المدة بعقد صحيح قانوناً، كان قابلاً للتنفيذ طِيلة المدة المحددة فيه، شرط أن يستوفي الشرُّوط القانونية لصحتــه، فَيُرتب التزامات على رب العمــل والعامل، وقد تطرأ عليه ظرُوف تجعله محلاً للتغيير وهي:

1.2.8- الالتزامات الناتجة عن عقد العمل محدد المدة:

يقوم العامل بأداء عمله المُحدد في العقّد، وِفق الشرُّوط القانونية مُقابل أجّر يدفعه له رب العمل، وعليه المحافظة على ممتلكات رب العمل.

2.2.8- الظروف المغيرة لعقد العمل محدد المدة:

وهو التغيير بالإرادة المنفردة (رب العمل والعامل) ، يغيرون بمحض إرادتهم في عقد العمل حسب الظروف الاستثنائية والجديدة، وإتباع الشروط المنصوص عليها قانونا.

3.2.8- التغيير في النصوص القانونية أو التنظيمية أو الاتفاقيات الجماعية:

ويتم بتغيير بند العقد الأقل نفعاً للعامل ، مثلا؛ التغير في توقيت العمل حسب ظروف العامل ، وكذا التغيير في الأجر حسب ظروف المعيشة، والعمل المنجز والجهد المبذول من طرّف العامل.

وترى الطالبة أن تنفيذ عقد العمل، سواء الدائم منه أو المؤقت يتم حسب اتفاق الطرفين في وثيقة عقد العمل، وما يتضمن من بنود، ووِفق التشريع المعمول به، لكن أحياناً الطرفين (الإدارة / الأستاذ) يُخلان ببعض بنود العقد ولا يُنفذانها، بسبب تعرُّضهما لظروف عادية أو طارئة استثنائية.

9- واجبات وحقوق الأستاذ:

1.9- واجبات الأستاذ:

وفقاً للمواد (من 40 إلى 54) من نفس القانون، فإن واجبات الموظف الدائم تتمثل فيما يلي:

أ- يجب على الموظف في إطار تأدية مهامه، احترام سُلطة الدولة، وفرض احترامها وِفقا للقوانين والتنظيمات المعمول بها.

ب- أن يمارس مهامه بكل أمانة وبدون تحيز.

ج- أن يتجنب كل فعل يتنافى مع طبيعة مهامه، ولو كان ذلك خارج الخدمة، ويتسم بسلوك لائّق ومُحترم.

د- يُخصص الموظفون كل نشاطهم المهني للمهام الّتي أسندت إليهم، ولا يُمكنهم ممارسة نشاط مربح في إطار خاص مهما كان نوعه.

هـ- يُرخص لهم ممارسة مهام التكوين، أو التعليم أو البحث، كنشاط ثانوي ضمن ش روط، ووِفق كيفيات تُحدد عن طريق التّنظيم.

و- إمكانية إنتاج الأعمال، العلمية والأدبية أو الفنية، ولا يُمكن للموظف ذكر صّفته أو رتبته الإدارية، بمناسبة نشر هذه الأعمال، إلاّ بعد مُوافقة السلطة، الّتي لها صلاحيات التعيين.

ز- يُمنع على كل موظف مهما كانت وضعيته في السلم الإداري، أن يمتلك داخل الراتب الوطني أو خارجه، مباشرة أو بواسطة شخص آخر بأية صفة من الصفات مصالح من طبيعتها أن تؤثر في استقلاليته، أو تشكّل عائقّاً للقيام بمهمته بصفة عادية في مؤسسة، تخضع إلى رقابة الإدارة الّتي ينتمي إليها أو لها صلة مع هاته الإدارة، ويتعرض للعقوبات التأديبية المنصوص عليها في هذا القانون الأساسي.

ح- إذا كان زوج الموظف يمارس بصفة مهنية نشاطاً خاصاً مُربحاً، وجب على الموظف التصريح به للإدارة الّتي يعمل بها، وتتخذ السُلطة المُختصة، إذا اقتضت الضرورة التدابير الكفيلة بالمُحافظة على مصلحة الخِدمة، وعدم التصريح يُعد خطأ مهنياً يُعرض مُرتكبه إلى العقوبات التأديبية.

ط- كل موظف مهما كانت رتبة في السلم الإداري مسئول عن تنفيذ المهام المُوكلة إليه.

ك- المحافظة على السر المهني، ولا يكشف عن أيّ وثيقة، أو خبر بمناسبة مهامه، إلاّما تقتضيه ضرورة المصلحة.

ل- السهر على حماية، الوثائق الإدارية وعلى أمنها، ويُمنع إخفاء أو تحويل، أو إتلاف أيّ مُستند، ويتعرض مرتكبها لعقوبات تأديبية وجزائية.

م- المُحافظة على ممتلكات، ووسائل الإدارة في إطار ممارسة مهامه، وألا يستعمل المحلات والتجهيزات، لأغراض شخصية أو خارجة عن المصلحة.

ن- يجب التعامل بأدب واحترام، ولباقة في علاقاته مع رؤسائه وزملائه ومرؤوسيه.

س- يُمنع على الموظف طلب أو اشتراط أو استلام هدايا، أو هبات أو أيّة امتيازات من أيّ نوع كانت بطريقة مباشرة أو بواسطة شخص آخر، مقابل تأدية خدمة في إطار مهامه (**الجريدة الرسمية، 2006، ص ص 6، 7**).

2.9- حقوق وضمانات الأستاذ:

وِفق المواد (من 26 إلى 32، و39)، من قانون الوظيفة العمومية (2006)، فإن الأستاذ الموظف المثبت له الحقُّوق التالية:

أ- حرية الرّأي مضمونة للموظف، في حدود احترام واجب التحفُظ، المفرُّوض عليه.

ب- لا يمكن أن يترتّب على الانتماء، إلى تنظيم نقابي أو جمعية، أو حزب سياسي أو الترشح إلى عهدة انتخابية سياسية، أو نقابية بالآراء التي يعبر عنها، قبل أو أثناء تلك العهدة، أيّ تأثّير على الحياة المهنية للموظف.

ج- يجب على الدولة حماية الموظّف من؛ التهديد، الإهانة، الشتم، القذف، الاعتداء أثناء ممارسة وظيفته أو بمناسبتها، ويجب عليها ضمان تعويض لفائدته عن الضرر الّذي قد يلحق به، وتحل محل الموظف، للحصول على تعويض من مرتكب تلك الأفعال ، ولها حق رفع دعوى قضائية مباشرة أمام القضاء، عن ط ريق التأسيس كطرف مدني أمام الجهة القضائية المختصة.

د- إذا تعرض الموظف لمتابعة قضائية من الغير بسبب خطأ في الخدمة على المؤسسة أو الإدارة العمومية الّتي ينتمي إليها، أن تحميه من العقوبات المدنية الّتي تُسلط عليه ما لم يُنسب إلى هذا المُوظف خطأ شخصي يُعتبر مُنفصلاً عن المهام المُوكلة له.

هـ- الموظف بعد أداء الخدمة له الحق في الراتب، الحماية الاجتماعية، التقاعد، الاستفادة من الخدمات الاجتماعية، ممارسة الحق النقابي، حق الإضراب، ممارسة مهامه في ظروف عمل، تضمن له الكرامة والصحة، والسلامة البدنية والمعنوية، التكوين وتحسين المستوى، الترقية في الرتبة خلال حياته المهنية، العطل، وهذا كله في إطار التشريع والتنظيم المعمول بهما (**الجريدة الرسمية، 2006، ص ص 5، 6**).

ويمكن تفصيل بعض الحُقوق كالتالي:

1.2.9- الحق في التربص:

حسب المواد (من 83 إلى 92) لقانون الوظيفة العمومية (2006):

أ- يُعين كل مترشح تم توظيفه فيرتبة للوظيفة العمومية بصفة متربص، وقد تنص القوانين الأساسية الخاصة، ونظ راً للمؤهلات العالية المطلوبة، للالتحاق ببعض الرُتب على الترسيم المباشر في الرتبة.

ب- أن يقضي المتربص فترة مدتها سنة، وبعد انتهائها يتم ترسيمه في رتبته، وإما إخضاعه لفترة تربص آخر لنفس المدة ولمرة واحدة فقط، وإما تسريحه دون إشعار مُسبق أو تعويض.

ج- يخضع المتربص إلى نفس واجبات الموظفين، ويتمتع بنفس حقوقهم، ولا يمكن نقله أو وضعه في حالة الانتداب أو الاستيداع.

د- تعتبر فترّة التربص، فترة خدمة فعلية، وتُحتسب عند احتساب الأقدمية للترقية في الرتبة وفي الدرجات وللتقاعد.

2.2.9- تقويم الموظف:

حسب المواد (من 97 إلى 103) من نفس القانون:

أ- يخضع كل موظف أثناء مساره المهني إلى تقييم مستمر ودوري، يهدف إلى تقدير مؤهلاته المهنية وفقاً لمناهج مُلائمة.

ب- الترقية في الرتبة، الترقية في الدرجات، منح امتيازات مُرتبطة بالمردودية، تحسين الأداء، منح الأوسمة التشريفية والمكافآت.

ج- يرتكز تقويم الموظف على معايير موضوعية تهدف على وجه الخصوص إلى تقدير: احترام الواجبات العامة، والواجبات المنصوص عليها في القوانين الأساسية، الكفاءة المهنية، الفعالية والمردودية، وكيفية الخدمة.

د- ترجع سُلطة التقويم، والتقدير للسلطة السُلّمية المُؤهلة، ويتم التقويم بصفة دورية، وينتج عنه تقويم مُنقط مُرفق بملاحظة عامة.

هـ- تُبلغ نقطة التقييم إلى الموظف المعني الّذي يُمكنه أن يُقدم بشأنها تظلُماً إلى اللجنة الإدارية المُتساوية الأعضاء المُختصة الّتي يُمكنها أن تقترح مراجعتها، وتُحفظ استمارة التقويم في ملف الموظف.

3.2.9- التكوين:

وِفق المادتين (104،105) من نفس القانون السابق الذكر، فإنه يتعين على الإدارة، تنظيم دورات التكوين، وتحسين المستوى بصفة دائمة، قصد ضمان تحسين تأهيل الموظف

وترقيته المهنية، وتأهيله لمهام جديدة، وتحدد ش رؤط الالتحاق بالتكوين، وتحسين المستوى وكيفيات تنظّيمه، ومدته وواجبات المُوظف، وحقوقه المترتبة على ذلك، عن طرّيق التنظيم **(الجريدة الرسمية، 2006، ص ص 9، 10)**.

4.2.9- الترقية في الدرجات والترقية في الرتب:

من خلال المواد (من 106 إلى111)، من نفس القانون، تتمثل فيما يلي:

أ- الترقية في الدرجات:

في الانتقال من درجة إلى الدرجة الأعلى مباشرّة، وتتم بصفة مُستمرة حسب الكيفيات الّتي تُحدد عن طريق التنظيم.

ب- الترقية في الرتب:

في تقدم الموظف في مساره المهني ، بالانتقال من رتبة إلى الرتبة الأعلى مباشرة في نفس السلك أو في السلك الأعلى حسب الكيفيات الآتية:

- على أساس الشهادة من بين الموظفين المتحصلون خلال مسارهم المهني على الشهادات والمؤهلات المطلوبة.
- بعد تكوين مُتخصص.
- عن طريق امتحان مهني أو فحص مهني.
- بالاختيار عن طريق التسجيل في قائمة التأهيل، بعد أخذ رأي اللجنة المتساوية الأعضاء، من بين الموظفين اللذين يُثبتون الأقدمية المطلوبة.
- لا يستفيد المُوظف من الترقية عن طريق التسجيل في قائمة التأهيل مرتين متتاليتين.
- يُعفى الموظّف الذي تمت ترقيته، في إطار أحكام المادة (107) من التربص.
- تتوقف كل ترقية من فوج إلى فوج أعلى مباشرة على مُتابعة تكوين مُسبق منصوص عليه في القوانين الأساسية الخاصة، أو الحصول على الشهادة المطلوبة.

5.2.9- الأوسمة الشرفية والمكافآت:

من خلال المادتين (112 و113)، فإن الموظف الذي قام أثناء تأدية مهامه بعمل شجاع مُثبت قانوناً، أو قام بمجهودات استثنائية ساهمت في تحسين أداء المصلحة يُمكن أن يُسلم للموظفين أوسمة شرفية، ومكافآت في شكل ميداليات إستحقاق أو شجاعة وشهادات وزارية **(الجريدة الرسمية، 2006، ص ص 10، 11)**.

6.2.9- التصنيف / الراتب:

وفق المواد (من 114 إلى 126) من نفس القانون فإنه:

أ- يتم التصنيف وفق مستويات تأهيل المُوظفين، ويضُّم كل صنف درجات تُوافق تقدُم المُوظف في رتبته، ويُخصص لكل درجة رقم استدلالي يُوافق الخِبرة المهنية المُحصل عليها من المُوظف.

ب- تشكل الأصناف والدرجات، والأرقام الاستدلالية المُقابلة لها الشبكة الاستدلالية للرواتب.

ج- يتكوّن الراتب المنصوص عليه في المادة (32) من هذا الأمر من الراتب الرّئيسي، العلاوات والتعويضات.

د- يستفيد الموظف من المنح ذات الطابع العائلي المنصوص عليها قانوناً.

هـ- الموظف، مهما تكُن رتبته، يتقاضى راتبه من المؤسسة أو الإدارّة العُمومية الّتي يمارس مهامه فيها فِعلياً.

و- تُخصص التعويضات لتعويض التبعات الخاصة المُرتبطة بممارسة بعض النشاطات، ومكان ممارستها وبالظُّروف الخاصة بالعمل، وتُخصص المنح للحث على المردودية وتحسين الأداء، ويمكن للموظف أيضاً أن يستفيد من تعويضات مُقابل المصاريف الناتجة عن ممارسة مهنته **(الجريدة الرسمية، 2006، ص ص 11، 12)**.

7.2.9- المدة القانونية للعمل وأيام الراحة القانونية:

وِفق المواد (من 186 إلى 190) تُحدد المدة القانونية للعمل في المؤسسات والإدارات العمومية، طبقا للتشريع المعمول به، ويمكن دعوة الموظفين لتأدية ساعات عمل إضافية، للضرورة القصوى للمصلحة، وبصفة استثنائية شرط ألا تتعدى نسبة (20%) من المدة القانونية للعمل.

8.2.9- أيام الراحة القانونية:

لقد نصت المواد (من 191 إلى 193) من قانون الوظيفة العمومية على أنه للموظف الحق في يوم كامل راحّة، وفي أيام الرّاحة، والعطل المدفوعة الأجر ، والّذي عمل في يوم راحة قانونية له الحق في راحة تعويضية، لنّفس المدة.

9.2.9- العطل:

من خلال المواد (من 194 إلى 206) للموظف الحق في عطلة سنوية مدفوعة الأجر، وألا تتجاوز مدتها الثلاثين (30) يوماً، ويمكن استدعاء الموظف، المتواجد في عطلة لمباشرة نشاطاته للضرورة المُلحة للمصلحة.

ولا يجوز إنهاء علاقة العمل أو إيقّافها أثناء العطلة السنوية، الأخيرة توقف أثر وقوع مرض أو حادث مبرر، ويستفيد الموظف من العطلة المرضية، ومن الحقوق المرتبطة بها، وللإدارة إجراء مراقبة طبية للضرّورة (**الجريدة الرسمية، 2006، ص ص 17، 18**).

10.2.9- الغيابات:

لقد نصت المواد (من 207 إلى 215) من قانون الوظيفة العمومية على:

أ- يُعاقب الموظف على كل غياب غير مبرر عن العمل، بخصم من الراتب يتناسب مع مدة الغيّاب، وله رخصة التغيب، دون فُقدان راتبه في حالة ، متابعة دراسات ترتبط بنشاطاته الممارسة لمدة 4 ساعات في الأسبوع، أو للمشاركة في الامتحانات، أو المسابقات لفترة تساوي الفترة التي تستغرقها، القيام بالتدريس، المشاركة في دورات المجالس التي يمارس فيها عهدة انتخابية، إذا لم يكن في وضعية انتداب، التمثيل النقابي أو المشاركة في دورات للتكوين النقابي، المشاركة في التظاهرات الدولية الرياضية أو الثقافية، والمؤتمرات والملتقيات العلمية الوطنية والدولية المرتبطة بنشاطاته المهنية، له عطلة خاصة مدفوعة الأجر لمدة ثلاثون (30) يوماً متتالية لأداء مناسك الحج في البقاع المقدسة.

ب- الحق في غياب خاص، مدفوع الأجر مدتّه ثلاثة (03) أيام كاملة، في إحدى المناسبات العائلية التالية؛ زواج الموظّف، ازدياد طفل له، ختان ابنه، زواج أحد فروعه، وفاة زوجه، وفاة أحد فروعه، أو الأصول أو الحواشي المباشرة، للموظف أو زوجه.

ج- تستفيد المرأة الموظفة، خلال فترة الحمل والولادة، من عطلة أمومة (**الجريدة الرسمية ، 2006، ص ص 18، 19**).

وترى الطالبة أنّ هناك عدة حقوق ، وواجبات يستفيد منها بعض الأساتذة دون وجه حق، فعلى سبيل المثال نجد أن الأستاذ لا يخضع إلى تكوين جيّد، ولا تقويم في المستوى حتى يُساهم في تقويم التلميذ بطريقة صحيحة، ويحقق مخرجات كُفئة وجيّدة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى عملية الترقية من درجة إلى أخرى، فهناك بعض الأساتذة لا يستحقون الترقية في

الوظيفة، وهذه الحقوق المنصوص عليها في هذا القانون أغلبها لا يستفيد منها الأستاذ المؤقت العامل في التعليم الابتدائي.

10- الوضعيات القانونية للموظف وحركات نقله:

1.10- الوضعيات القانونية الأساسية للموظف:

حسب المواد (من 127 إلى 155) من نفس القانون يوضع الموظف في إحدى الوضعيات القانونية الآتية:

1.1.10- وضعية القيام بالخدمة:

وتكون للموظف المُمارس فعلياً في المؤسسة أو الإدارة العُمومية المنتمي إليها، المهام المُطابقة لرتبته أو مهام منصب شغل.

ويُعد في وضعية الخِدمة أيضاً الموظف الموجود في عطلة سنوية أو مرضية أو حادث مهني، الموظفة الموجودة في عُطلّة أمومة، المُستفيد من رُخصة غياب، والّذي تم استدعاؤه لمتابعة فترة تحسين المستوى أو الصيانة في إطار الاحتياط، والّذي أستدعي في إطار الاحتياط، والّذي تم قبوله لمُتابعة فترة تحسين المستوى.

ويمكن وضع الموظفين، ذو المؤهلات ذات علاقة بموضوع الجمعية ، تحت تصرف جمعيات وطنية لها طابع الصالح العام أو المنفعة العمومية ، لمدة سنتين قابلة للتجديد مرة واحدة، ويمارسُون مهامهم تحت سلطة مسئول الجمعية الّتي وُضعوا تحت تصرفها، ويستمر دفع رواتبهم من مؤسستهم، أو إدارتهم الأصلية.

2.1.10- وضعية الانتداب:

الانتداب هو حالة الموظف الّذي يُوضع خارج سلكه الأصلي و/ أو إدارته الأصلية، مع مواصلة استفادته في هذا السلك من حقّوقه في ؛ الأقدمية ، الترقية، الدرجات ، التقاعد في المؤسسة، أو الإدارة العمومية الّتي ينتمي إليها، وهو قابل للإلغاء.

أ- يتم انتداب الموظف بقوة القانون لتمكينه من ممارسة:

- وظيفة عُضو في الحكومة.
- عهدة انتخابية دائمة في مؤسسة وطنية أو جماعة إقليمية.
- وظيفة عليا للدولة، أو منصب عالٍ في مؤسسة أو إدارة عمومية غير المنتمي إليها.
- عهدة نقابية دائمة.

– متابعة تكوين منصوص عليها في القوانين الأساسية الخاصة، تمثيل الدولة في مؤسسات أو هيئات دولية، متابعة تكوين أو درّاسات، إذا تم تعيين الموظف لذلك من المؤسسة، أو الإدارة العمومية المنتمي إليها.

ب– ويمكن انتداب الموظف، بطلب منه لممارسة:

– نشاطّات لدى مؤسسة، أو إدارّة عمومية أخرى و / أو في رتبّة غير رتبته الأصلّية.

– وظائف تأطير لدى المؤسسات، أو الهيئات التي تمتلك الدولة كل رأسمالها، أو جزء منه.

– مهمة في إطار التعاون، أو لدى مؤسسات أو هيئات دولية.

– يكرس الانتداب بقرار إداري فردي، من السلطة أو السلطات المؤهلة لمدة دنيا قدرها ستة (06) أشهر، ومدة قُصوى قدرها خمس (05) سنوات.

– الموظف المُنتدب للقيام بتكوين أو دراسات، يخضّع للقواعد الّتي تحكم المنصب الّذي انتدب إليه، ويتم تقويمه ويتقاضى راتبه من الإدارة العمومية أو المؤسسة، أو الهيئة المُنتدب إليها أو المنتمي إليها.

– يعاد إدماجه في سلكه الأصلّي، عند انقضّاء مدة انتدابّه، بقُوّة القانون ولو كان زائداً عن العدد (**الجريدة الرسمية، 2006، ص 13**).

3.1.10– وضعية الإحالة على الاستيداع:

وتتمثل في إيقاف مؤقت لعلاقة العمل مما تُوقف راتب الموظف، وحقوقه في الأقدمية، وفي الترقية في الدرجات، وفي التقاعُد، وتكون بقوّة القّانُون في الحالات التالية:

أ– تعرُّض أحد أصول الموظف، أو زوجه أو أحد الأبناء المُتكفل بهم لحادث أو لإعاقة أو مرض خطير.

ب– السماح للزوجة الموظفة بتربية طفل يقل عمره عن خمس (05) سنوات.

ج– السماح للموظف بالالتحاق بزوجه إذا اضطر إلى تغيير إقامته بحكم مهنته.

د– لتمكين الموظف من ممارسة مهام عضو مُسير لحزب سياسي، أو لأغراض شخصية، كالقيام بدراسات أو أعمال بحث، بطلب منه بعد سنتين (02) من الخِدمة الفعلية.

هـ– تُمنح الإحالة على الاستيداع خلال الحياة المهنية للموظف لمدة دنيا قدرها ستة (06) أشهر قابلة للتجديد في حدود أقصاها خمس (05) سنوات، ولأغراض شخصية، لمدة دنيا قدرها ستة (06) أشهر قابلة للتجديد في حدود سنتين (02) خلال الحياة المهنية للموظف.

و- يُمنع الموظف الّذي أحيل على الاستيداع من ممارسة نشاط مُربح مهما كانت طبيعته.
ز- يُعاد إدماج الموظف بعد انقضاء فترة إحالته على الاستيداع في رتبته الأصلية بقوّة القانون ولو كان زائداً عن العدد.

4.1.10- وضعية الخدمة الوطنية:

يوضع الموظف المُستدعي لأداء خدمته الوطنية في وضعية تُسمى الخدمة الوطنية، ويبقى محتفظاً بحقوقه في الترقية، في الدرجات والتقاعُد، ولا يُمكنه المُطالبة بالاستفادة من أيّ راتب، ويعاد إدماجه في رتبته الأصلية عند انقضاء فترة الخدمة الوطنية بقوّة القانون ولو كان زائداً عن العدد.

2.10- حركات نقل الموظف:

من خلال نص المواد (من 156 إلى 159) من قانون الوظيف العمومي تتم حسب ضرورة المصلحة، ورغبات المعنيين ووضعيتهم العائلية، واقدميتهم وكفاءتهم المهنية، ويمكن نقّل الموظف بطلب منه أو إجبارياً، ويستفيد من استرداد نفقات التنقّل، أو تغيير الإقامة أو التنصيب طبقّاً للنظام المعمول به.

وما يلاحظ واقعياً أن الأساتذة الموظفين الدائمين لا زالوا يعانون ويشتكون من وضعهم المهني، لأن عدة امتيازات لم تُمنح لهم وِفق القانون والتشريع المعمول به.

11- انحلال (إنهاء) عقد العمل:

1.11- إنهاء عقد العمل الدائم:

نصت المواد (من 160 إلى 162) من نفس القانون أن عقد العمل ينتهي بالتخلي عن الواجبات المهنية، أو المساس بالانضباط، وكل خطأ أو مُخالفة من قبل الموظف أثناء أو بمناسبة تأدية مهامه يُعد خطأً مِهنياً، ويعرض صاحبه إلى عقوبة تأديبية، من السلطة الّتي عينته (**الجريدة الرسمية، 2006، ص ص 13، 14**).

ومن خلال المواد (من 216 إلى 220) من قانون الوظيفة العمومية (2006) يمكن تفصيل ذلك، كالتالي:

1.1.11- إنهاء الخدمة:

حسب المادة (216)، فإنه ينتج عن إنهاء الخدمة المؤدية إلى فُقدان صفة الموظف لـ ؛ فقدان الجنسية الجزائرية أو التجريد منها، فقدان الحقوق المدنية، الاستقالة المقبولة بصفة قانُونية، العزل، التسريح، الإحالة على التقاعد، أو الوفاة.

2.1.11- الحق في الاستقّالة:

تنّص المادة (217) تكون الاستقالة، بطلب كتابي من الموظف يُعلن فيه إرادته الصريحة، عن قطع علاقته الّتي تربطه بالإدارة بصفة نهائية، وقُبول الاستقالة غير قابلة للرجوع فيها.

ويمكن للسلطة التي لها صلاحيات التعيين تأجيل الموافقة على طلب الاستقالة لمدة شهرين (02) ابتداءً من انقضاء الأجل الأول، للضرورة القُصوى للمصلحة، وبانقضاء الأجل تصبح الاستقالة فِعلية.

3.1.11- العقوبات التأديبية:

تنص المواد (من 163 إلى 176) على أنه تُصنف العقوبات التأديبية ، حسب جسامة الأخطاء المرتكبّة إلى أربع درجات:

أ- الدرجة الأولى: التنبيه، الإنذار الكتابي، التوبيخ.

ب- الدرجة الثانية: التوقيف عن العمل من يوم (01) إلى ثلاثة (03) أيام، الشطب من قائمة التأهيل.

ج- الدرجة الثالثة: التوقّيف عن العمل من أربعة (04) أيام إلى ثمانية (03) أيام، التنزيل من درجة إلى درجتين، النقل الإجباري.

د- الدرجة الرّابعة: التنزيل إلى الرتبة السفلى مباشرة، التسريح.

وللموظف التبرير كتابياً عن الأخطاء، ويُقدم ملاحظات كتابية أو شفوية، أو يستحضر شهود، ويبلغ بقرار العقوبة التأديبية في اجل ثمانية (08) أيام ابتداءً من تاريخ اتخاذ هذا القرار ويحفظ في ملفه الإداري.

وإذا ارتكب خطأ جسيماً يمكن أن يؤدي إلى عقوبة من الدرجة الرابعة، والسلطة الّتي عينته تُوقّفه عن مهامه فوراً **(الجريدة الرسمية، 2006، ص 14 – 19).**

ويتقاضى المعني خلال فترة التوقيف نصف راتبه الرئيسي، والمنح العائلية، يُوقف فوراً الموظف الّذي كان محل متابعات جزائية لا تسمح ببقائه في منصبه، ويستفيد خلال مدة لا تتجاوز ستة (06) أشهر ابتداء من تاريخ التوقيف، من الإبقاء على جزء من الراتب، لا يتعدى النصف، ويتقاضى المنح العائلية. وفي حالة إعادة الاعتبار يُمحى كل أثر للعقوبة من ملف المعني.

4.1.11- الأخطاء المهنية:

تنص المواد (من 177 إلى 185) على أنه يُعتبر خطّأً مهنياً:

أ- الإخلال بالانضبّاط العام يُمكن أن يمس بالسير الحسن للمصالح، المساس سهواً أو إهمالاً بأمن المستخدمين أو أملاك الإدارة، تحويل غير قانوني للوثائق الإدارية، إخفاء المعلومات ذات الطابع المهني الّتي يجب تقديمها خلال تأدية مهامه، رفض تنفيذ تعليمات السلطة السلمية في إطار تأدية المهام، المرتبطة بوظيفته دون مبرر مقبول، إفشاء أو محاولة إفشاء الأسرار المهنية، استعمال تجهيزات أو أملاك الإدارة لأغراض شخصية أو خارجة عن المصلحة.

ب- الاستفادة من امتيازات، من أيّة طبيعة كانت يُقدمها له شخص طبيعي أو معنوي، مُقابّل تأدية خِدمة في إطار ممارسة وظيفته.

ج- ارتكاب أعمال عنف على أيّ شخص في مكان العمل.

د- التسبب عمداً في أضرار مادية جسمية، بتجهيزات وأملاك المؤسسة أو الإدارة العمومية، الّتي من شأنّها الإخلال بالسير الحسن للمصلحة، إتلاف وثائق إدارية بهدف الإساءة للسير الحسن للمصلحة، تزوير الشهادات أو المؤهلات أو كل وثيقّة سمحت له بالتوظيف أو بالترقية.

هـ- إذا تغيب الموظف لمدة (15) يوماً متتالية على الأقّل دون مبرر مقبُول، تتخذ السُلطة الّتي لها صلاحيات التعيين، إجراء العزل بسبب إهمال المنصب، بعد الإعذار.

و- لا يمكن للموظف الذي كان محل عقوبة، التسريح أو العزل أن يوظف من جديد في الوظيفة العمومية (**الجريدة الرسمية، 2006، ص ص 16، 17**).

2.11- انحلال عقد العمل محدد المدة:

الأصل أن عقد العمل المُحدد المدة لا يجوز إنهائه بالإرادة المنفردة من أطراف العقد قبل انتهاء مدته، وينتهي من تلقاء نفسه بانتهاء مدته، دون حاجة لأيّ إجراء أو إخطار أحد

المتعاقدين للمتعاقد الآخر، وإلزام المتمسك بالإنهاء لإثباته، وهذا تطبيقاً إلى القاعدة الّتي تقضي بأن العقد شريعة المتعاقدين (**سيد رمضان،2005، ص 414**).

ويُقصد بإنهاء عقد العمل مُحدد المدة هو حلُه قبل حلول تاريخ انتهائه، إنْ كان غير مُعين الأجل، ويعتبر بعض الفقهاء هذا الانتهاء أنه كسر لعقد العمل ونقض له.

وهناك حالتان لإنهاء عقد العمل محدد المدة هي:

1.2.11- الحالات الإرادية:

تقوم علاقة العمل على عقد تبـادلي مُلزم للعامل والمُستخدم، وانحلالها بإرادة الطرفين أو بأحدهما باللجوء للاستقالة والتسريح.

ويمكن للعامل أن يفسخ العقد بتقديم استقالته كتابة، الأخيرة تعد دليل أوّل وقوّي في الإثبات، ويترك عمله بعد إشعار مسبق وِفق الشروط المحددة في اتفاقيات العمل والاتفاقيات الجماعية.

أما المستخدم فتنحل علاقة العمل بتصرف من صاحب العمل أو الهيئة المُستخدمة بتسريح العامل طابع تأديبي (العزل)، لخطأ مهني جسيم أو لتقليص عدد العمال لأسباب اقتصادية.

ويلزم لإنهاء العقد بإرادة العامل المنفردة أن يُخطر رب العمل برغبته في الإنهاء قبل ستة أشهر حتى لا يفاجأ رب العمل بهذا الإنهاء، ويجد عامل آخر يحل محله، ويبقى العامل ملزماً في مواجهة رب العمل طوال مدة الإخطار، ومنه لا يجوز للعامل أن يترك مكان العمل، دون أن يُخطر رب العمل برغبته في إنهاء عقد العمل.

2.2.11- الحالات اللاإرادية:

تنحل علاقة العمل قانونياً، وتُصبح باطلة بُطلانا مطلقاً، أو ملغاة قانوناً لقيامها على أسس غير سليمة، أو أن العامل لحالة لا يسمح له بمواصلة العمل، أو لواق ع مادية يُفسخ العقد، لاستحالة التنفيذ في انتهاء مدّة العقّد، العجز الكامل عن العمل، التعاقد والوفاء.

وعليه لا يجوز نقض عقد العمل مُحدد المدة أو تعديله، إلاّ باتفاق الطرفين أو لأسباب يُقرّها القانون، وينتهي من تلقاء نفسه إذا انتهت مدته، ما لم يُشترط المتعاقدين لإنهائه ضرورة إخطار الطرف الآخر برغبته في الانتهاء.

وما يلاحظ أن الأستاذ المتعاقد بالتعليم الابتدائي ليس له حق في الاستقالة أو الإضراب أو العطل المرضية وفي المردودية، وينتهي عقّد العمل تِلقائياً، بمجرد أن يأتي أستاذ مُثبت في مكانه بعكس الأستاذ الدائم الّذي لديه مختلف الامتيازات مُقارنة بالأستاذ المؤقت بالرغم من أنّه يُعاني من مسألة الترقية في المهنة والتقاعد النسبي.

12- الآثار المترتبة على مخالفة أحكام العقود المحددة المدة:

إن علاقات العمل كقاعدة عامة تنعقد لمدة غير مُحددة، ولاعتبارات عملية تنعقد لمُدة محددة. والحالات الواردة في المادة (12) من القانون رقم (11/90)، المعدلة بالأمر رقم (96-21) المتعلق بعلاقات العمل هي على سبيل الحصر لا المثال، وأخضع المشر ع الجزائري العقود المحددة المدة المبرمة بين الهيئة المُستخدمة، والعامل لرقابة مفتش العمل المُختّص إقليميا للتأكد أنها أُبرمت وِفق إحدى الحالات المنصوص عليها قانوناً، وليتأكد أن المُدة المحددة في العقد مُوافقة للنشاط الّذي وُظّف من أجله العامل، وعلى المُستخدم الامتثال للأحكام قانونية في أجل لا يتجاوز (08) أيام.

وإذا لم يستجيب صاحب العمل للاعتذار الموجه إليه خلال المدة المحددة قانوناً، يحرر مفتّش العمل محضر مخالفة يُوجه إلى السيّد وكيل الجمهورية، وعلى المحكمة الجزائرية أن تبث في الدعوى خلال الجلسة الأولى، بحكم قابل للتنفيذ رغم المعارضة والاستئناف، ومنه المادة (12) قاعدة آمرة لا يجوز الاتفاق على مخالفتها لأنها تتعلق بالنظام العام الاجتماعي.

وواقعيا نلاحظ أن الأستاذ المؤقّت يعاني من إجحاف كبير من الإدارة المُستخدمة من خلال إبرامه العقود المحددة المدة، وممارسته مهنة التعليم، إلاّ أنّه لا يحصل على كل حقوقّه، كما هي واردة في بنود العقد، ومنها مشكل الأجور الّتي غالباً يتم صرفها في وقت غير محدد.

13- موقف المشرع من تجديد عقود العمل المحددة المدة:

لم يتعرض المشرع الجزائري في القانون (11/90) لتجديد عقّود العمل محددة المدة، وترك الحرية لأطراف علاقة العمل لأنّهم أدرى بتسيير شؤونهم، أما المرســـوم التنفيذي رقم (90 - 290) المؤرخ في (29 سبتمبر 1990م)، والمتعلق بالنظام الخاص بعلاقات العمل الخاصة بمسيري المؤسسات المشرع تعرض لتجديد عقّد العمل المُحدد المدة، وترّك حريته لإرادة الأطراف المادة (7) من المرسوم التنفيذي رقم (90-290)، المؤرخ في (29 سبتمبر 1990)، المتعلق بالنظام الخاص بعلاقات العمل الخاصة بمسيري المؤسسات الاقتصادية.

وفي المادة (28) من القانون رقم (82-06): " لا يمكن تجديد أي علاقة عمل محددة المدة أكثر من مرة واحدةً عندما تقتضي ضرورات العمل أو طبيعته، وإذا تم تجديدها أكثر من مرة تُصبح علاقة عمل غير محدّدة المدة " **(بن صابر، 2010، ص ص 60، 61)**.

وتُعد الظرفية الّتي تطبع عقّد العمل مع تَجدده لفترّة معينة تجعل الأستاذ المتعاقد حبيس توقُعات مع كل تجدد للعقد، فيصبح غير قادر على البذل والإبداع، فالعقد المؤقت مهما تميز به من تجدد ما دام لا يخضع إلى أيّ ضمان، فإنّ هشاشته يصعُّب معها بناء هوية عامل متكاملة الأبعاد، إنها الأزمة المتواصلة في تقييم الجهد، وإعطاء العمل مكانته الحقّيقية الّتي تجعل منه المقياس لكل نشاط، وسبيل لبناء مجتمع قَوامه العطاء، مُستقر باستقرار العمل الدائم والمنتج.

وترى الطالبة أن مديرية التربية كطرف مُستخدم تُجدد العقود المؤقتة للأستاذ المؤقت كل مرة تلقائيا إذا كان هناك منصب شاغر ، وهذا حسب الظروف والحالات الاستثنائية، وتجدد العقد لنفس الفرد لأكثر من مرة.

14- خصائص عقد العمل:

1.14- خصائص عقد العمل الدائم: هناك عدة خصائص نذكر منها ما يلي:

أ- أنه عقد مكتوب يتم إفراغ مُحتوى بنوده في وثيقة رسمية ليكون حجة للإثبات عند حدوث نزاع ما بين الإدارّة والموظف.

ب- يتم بإرادة الطرفيين، وهما الإدارة كطرف مستخدم، والموظف.

ج- يُحدد في عقد العمل المكتوب نوع العمل، ومقدّار الأجر الّذي سيتقاضّاه الموظف.

د- عقّد ملزم للجانبين يُرتّب التزامات متقابلة على طرفي العقّد، التزام الموظف (الأستاذ)، بأداء العمل ويُقابله التزام صاحب العمل بإعطاء الأجر (مديرية التربية).

هـ- يحدد فيه الحقوق والواجبات لكلا طرفي العقد.

وترى الطالبة أن عقد العمل الدائم هو الّذي يتم بين الأستاذ الدائم، بعد إجرائه مسابقة التوظيف، حسب الإجراء المعمول به، ونجاحه فيها وبين مديرية التربية، ويُحدد في بنود العقد الشروط المتفق عليها من كلا الطرفين، بما فيها الأجر ومختلف الالتزامات القانونية من حقوق وواجبات حسب التشريع المعمول به.

2.14- خصائص عقد العمل محدد المدة:لعقد العمل محدد المدة عدة خصائص منها:

1.2.14- يعتبر عقد إذعان:

هو عقد ذو صبغة واسعة النفاذ، وآمرة لتنظّيم علاّقة العمل، والدولة في عقد العمل محدد المدة تدخلت لحماية الطرف الضعيف، وحِفظ حقوقه ومصالحه من إجحاف أصحاب العمل.

2.2.14- يعتبر عقد حديث ومتجدد:

حسب المبـــررات الاقتصاديـة والسياسيـة والتجاريـــة، وطابعه واقعي متكيف ومتنوع، بتنوع الاحتياجات والظروف، ومتغير بتغير النظم الاقتصادية والاجتماعية.

3.2.14- يعتبر عقد مقيد بخمسة حالات قانونية:

يتطلب إبرامه توفُر أحد الحالات الخمس، حسب المادة (12) من القانون (11/90) السابقة الذكر**(بن صاري، 2004، ص 38)**.

ومنه يمكن القول أن عقد العمل المحدد المدة هو عقد مؤقت يُمنح للأستاذ المؤقت، لظروف وفي حالات استثنائية للعمل لمدة مؤقتة، مُقابل أجر محدد أثناء مرض أستاذ دائم وحصوله على عطلّة مرّضية، أو أثناء عطلة أمومة أو بناءً على منصب شاغر ينتهي بانتهاء المدة المتفق عليها في العقد بين الأستاذ المؤقت ومديرية التربية.

خلاصة:

إ ن الأستاذ الدائم والمتعاقد في مرحلة التعليم الابتدائي له دور بارز ، وأهمية بالغة في إرساء ما تقرره المنظومة التربوية من مناهج، وبرامج تربوية لتحقيق أهدافها التربوية في الميدان المدرسي. وفي المقابل فإن نظام عقد العمل مُحدد المدة يربط بين الأستاذ المتعاقد، ومديرية التربية (المدرسة) وضعه المشرع في إطار قانوني لِيُحدد حقوق وواجبات كل طرف، تفادياً لنزاعات العمل المختلفة، ولقد جاء نتيجة التحوُلات الاقتصادية الّتي عرفتها الجزائر، ولِحفظ حقوق العامل والرفع من أدائه.

ونظراً لحساسية مرحلـة التعليم الابتدائي، وأهميتهـا البالغة في تحديد مُستقبل المتعلم، لا بد من إعطاء الأهمية البالغة لها بتوفير كل الوسائل الضرورية من إمكانات بشرية ومادية، وتهيئة الجو المناسب للأستاذ الدائم والمتعاقد على حد سواء، قصد تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة. ويُعد اختيار الأستاذ الصالح والناجح في عمله من أهم الأمُّور لتعامله مع العنصّر البشري بكل فوارقه الفردية والنفسية، ويُعتبر عمل الأستاذ المتعاقد من أخطر وأصعب المهن، لإعداد وتربية الأجيال القادمة ، وتنشئتها التنشئة الصالحة، مما يتوجب العمل على إدماجه بعد تكوينه ، وإعداده إعدادً جيّداً لكي يستطيع أن يؤدي واجبه التربوي، والتعليمي على أحسن وجه، مما يجعله عندئذٍ يشعره بالرضا عن مهنته وتحقيق ذاته.

الجانـب الميداني

الفصـــــــــل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

- أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.

- ثانيا: منهج الدراسة.

- ثالثا: حدود الدراسة.

- رابعا: الدراسة الأساسية.

1- مجتمع الدراسة.

2- عينة الدراسة الأساسية.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.

- خامسا: أدوات الدراسة.

- سادسا: إجراءات تطبيق الدراسة.

- سابعا: أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة.

تمهيد:

ترتكز دقّة النتائج الّتي يتوصّل لها الباحث على صحة الإجرّاءات ، الّتي يتبعها والأدوات والأساليب الّتي يستخدمها أثناء إجرّاءه لدرّاسته، فمن خلال الفصُّول السابقة للدرّاسة الحالية ، استعرضنا مفهوم كل من الدافعية للإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي ، بُغية الوصّول إلى تحديد إجرّائي لتلك المفاهيم.

ويعمل الجانب التطبّيقي من الدرّاسة على تكملــة ، وتأكيد ما جاء في الجانــب النّظري، فهو وسيلة نقل مُشكلة الدرّاسة إلى الميدان وتوضّيحها وتحديها، لذا تمّ في هذا الفصّل من الجانب الميداني استعرّاض أهم الإجرّاءات المنهجية للدرّاسة، وذلك بالتطرُّق أولاً إلى الدرّاسة الاستطلّاعية، ثُمّ إلى الدرّاسة الأساسية المتمثلة في المنهج المُستخدم، مكان إجرّاء الدرّاسة عينة ومجتمع الدرّاسة، أدوات الدرّاسة وإجرّاءات التطبّيق الميداني، وفي الأخير نصّل إلى الأساليب الإحصّائية المُستخدمة في مُعالجة البيانات المُستقّاة من أدوات الدرّاسة.

- أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية الحالية إلى التحقق من مدى صلاحية الأدوات الّتي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها ، وسلامة تعليماتها ودراسة خصائصها السيكومترية. ولتحقيق ذلك اتصلت الطالبة بالجهات المسئولة بمديرية التربية لولاية المسيلة بغرّض الحصول على الموافقة الكتابية لإجرّاء الدراسة الاستطلاعية ، والدراسة الأساسية، كما تم الاتصال بمديري المؤسسات التعليمية المختارة ، لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون. كما هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التعرّف على أفراد عينة الدراسة الأساسية، واختيارها لتطبيق أدوات جمع البيانات.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (50) فرداً من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الجنسين العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة، وأن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من نفس المنطقة الجغرافية.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية ببعض المدارس الابتدائية، التابعة لمديرية التربية لولاية المسيلة، خلال الأسبوع الثاني من شهر جانفي 2018.

- ثانيا: منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وموضوع الدراسة وهو التعرّف إلى بعض جوانب شخصية الأستاذ الدائم أو المتعاقد العامل بالتعليم الابتدائي ، والمتمثلة في الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي . وقد تم استخدام المنهج الوصفي لتحديد ووصف الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، واكتشاف الواقع التربوي التعليمي. وتندرج الدراسة الحالية ضمن الدرّاسات الوصفية المقارنة من حيث وصف الظاهرة وتحليل مكوّناتها، ومعرفة الفروق في الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الجنسين، العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة في الريف والحضر.

- ثالثاً: حدود الدراسة:

يتمثل موضوع الدراسة في البحث عن الفروق بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين

بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة. وتتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات موضع البحث وهي ؛ دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي. كما تحدد أيضاً بالعينة التي تتكوّن من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين بالتعليم الابتدائي، وبالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استبيان الرضا الوظيفي من إعداد الطالبة، ومقياسي دافعية الإنجاز وتقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق (2000).

كما تتحدد بالزمان وهو السنة الدراسية 2018 / 2019، وبالمكان وهو مدارس ابتدائية ريفية وأخرى حضرية من ولاية المسيلة، ولذلك فإن استخدام نتائج هذه الدراسة خارج هذه الحدود يجب أن يؤخذ بحذر.

- رابعاً: الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الجنسين، العاملين بالتعليم الابتدائي في عدد من المدارس الابتدائية المتواجدة بالريف والحضر بولاية المسيلة.

1- مجتمع الدراسة:

وفق الإحصاءات والاستقصاء الشامل لمديرية التربية لولاية المسيلة، للموسم الدراسي (2017 / 2018) بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (1750) فرداً منهم (1538) من الأساتذة الدائمين بواقع (237) من الذكور و(1301) من الإناث و(212) من الأساتذة المتعاقدين بواقع (39) من الذكور و(173) من الإناث والموّزعين على (161) مدرسة ابتدائية متواجدة بإحدى القطاعات الجغرافية السبع (البلدية) لولاية المسيلة.

جدول رقم (01)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق المؤسسات التعليمية

المتواجدة ببلديات ولاية المسيلة

الرقم	البلدية	عدد المدارس الابتدائية	الأساتذة الدائمون		الأساتذة المتعاقدون		المجموع الكلي	
			ن	%	ن	%	ن	%
01	المسيلة	79	960	62.41	75	35.37	1035	59.14
02	أولاد منصور	06	23	1.49	18	8.49	41	2.34
03	المطارفة	08	28	1.82	20	9.43	48	2.75

04	السوامع	09	40	2.60	22	10.37	62	3.54
05	بوسعادة	41	406	26.39	30	14.15	436	24.91
06	الهامل	08	34	2.21	21	9.90	55	3.15
07	جبل أمساعد	10	47	3.05	26	12.26	73	4.17
المجمـــوع		161	1538	100	212	100	1750	100.00

يتبين من جدول رقم (01) أن عدد الأساتذة الدائمين الموزعين على (161) مدرسة ابتدائية المتواجدة بِـ (07) بلديات بولاية المسيلة يتراوح بين (23) فرداً بالمدارس المتواجدة ببلدية أولاد منصور و(960) فرداً بالمدارس المتواجدة ببلدية المسيلة، في حين يتوّزع عدد الأساتذة المتعاقدين بين (18) فرداً بالمدارس المتواجدة ببلدية أولاد منصور و(75) فرداً بالمدارس المتواجدة ببلدية المسيلة.

ويتبيّن أن نسب الأساتذة الدائمين تتوّزع بين (1.49%) كأدنى نسبة بالمدارس المتواجدة ببلدية أولاد منصور و(62.41 %) كأعلى نسبة بالمدارس المتواجدة ببلدية المسيلة.

بينما تتوّزع نسب الأساتذة المتعاقدين بين (8.49 %) كأدنى نسبة بالمدارس المتواجدة ببلدية أولاد منصور و(35.37 %) كأعلى نسبة بالمدارس المتواجدة ببلدية المسيلة.

أما العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة فيتراوح بين (41) فرداً وبنسبة (2.34 %) بالمدارس المتواجدة ببلدية أولاد منصور و(1035) فرداً وبنسبة (59.14 %) بالمدارس المتواجدة ببلدية المسيلة.

جدول رقم (02)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجنس

البيانات	الأساتذة الدائمون		الأساتذة المتعاقدون	
الجنس	ن	%	ن	%
ذكـــــور	237	15.40	39	18.39
إنـــــاث	1301	84.60	173	81.61
المجموع	1538	100.00	212	100.00

يتبين من جدول رقم (02) أن عدد ونسب الذكور والإناث من الأساتذة الدائمين بلغت على التوالي (237) من الذكور بنسبة (15.40 %) و(1301) من الإناث بنسبة(84.60 %).

أما عدد ونسب الذكور والإناث من الأساتذة المتعاقدين فبلغت على التوالي (39) من

الذكور بنسبة (18.39 %) و(173) من الإناث بنسبة (81.61 %). وهـــذه النتيجة تدل على ميل الإناث إلى ممارسة التعليم أكثر من الذكور.

2- عينة الدراسة الأساسية:

1.2- حجم العينة وكيفية اختيارها:

لاختيار عدد كافٍ من أفراد العينة تم تحديد نسبة (20%) لحساب حجم عينة الدراسة الأساسية، حيث تم تطبيق معادلة استخراج النسبة المئوية وهي:

$$\frac{\text{أفراد مجتمع الأصل} \times \text{النسبة المئوية}}{100}$$

وبتطبيق هذه المعادلة نحصل على:

$$\frac{1750 \times 20\ \%}{100} = 350 \text{ فرداً}$$

وعليه فقد حدد حجم عينة الدراسة بِـ (350) فرداً من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور والإناث العاملين في عدد من المدارس الابتدائية المتواجدة بالريف، والحضر بولاية المسيلة المقيّدين بالسنة الدراسية (2017 / 2018).

ولاختيار عينة تتكوّن من (350) فرداً من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة تم اعتماد العينة القصدية، نظراً لأن أفراد العينة يوفون بغرض الدراسة الحالية (**كشرود،2007، ص 171**)، وأنه كان من الصعب الحصول على قائمة بأسماء جميع أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين والمتعاقدين من الذكور والإناث المقيّدين بمديرية التربية لولاية المسيلة للسنة الدراسية (2018 / 2019)، وأنّه لا نستهدف من وراء هذه الدرّاسة تعميم نتائجها على المجتمع الأصل، حيث يذكر أبو الفتوح عطيفة " إن الباحث لا يجب أن يستخدم أسلوب العينة المقصودة أو المتعمدة إلاّ في الحالات التي يعجز فيها عن استخدام طرق أخرى، تُمكّنه من الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الأصل " (**عطيفة، 1996، ص 281**).

وبعد تطبيق المقاييس الثلاث المتعلقة بمتغيرات الدراسة (الدافعية للإنجاز، تقدير الذات والرضا الوظيفي) على عينة الدراسة الأ ساسية التي بلغت (350) فرداً من الأساتذة الدائمين

والمتعاقدين العاملين بالتعليم العاملين في عدد من المدارس الابتدائية المتواجدة بالريف والحضر بولاية المسيلة، تم إلغاء (40) فرداً، بسبب الإجابة على مقياس واحد، أو عدم إتباع تعليمات تطبيق أحد المقاييس، أو نقص الإجابات على عبارات المقاييس، مما جعل الإبقاء على عينة قوامها (310) فرداً من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور والإناث، الموّزعين على (40) مدرسة ابتدائية تابعة لمديرية التربية لولاية المسيلة والمتواجدة بِـ (07) بلديات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق البلدية وصفة العمل (دائم / متعاقد)

البيانات البلدية	عدد أفراد العينة الأساسية							
	المؤسسة التعليمية		الأساتذة الدائمون		الأساتذة المتعاقدون		المجموع الكلي	
			ن	%	ن	%	ن	%
المسيلة	1	بن مخفي محمد	3	1.88	2	1.32	5	1.61
	2	الشهيدة نوي مهيدي جميلة	4	2.51	3	1.98	7	2.25
	3	المجاهد لخنش الدراجي	7	4.40	5	3.31	12	3.87
	4	المجاهد بورزق عبد الرحمان	3	1.88	3	1.98	6	1.93
	5	الشهيد شنيح محمد	4	2.51	5	3.31	9	2.90
	6	المجاهد خذير لمرد	3	1.88	3	1.98	6	1.93
	7	الشهيد ساسي لخضر	3	1.88	3	1.98	6	1.93
	8	عبد الحميد بن باديس	6	3.77	6	3.97	12	3.87
	9	المجاهد ولهة علي	9	5.66	3	1.98	12	3.87
	10	الطلبة/ دبي أحمد	5	3.14	2	1.32	7	2.25
	11	مزعاش أحمد	4	2.51	3	1.98	7	2.25
	12	بركة رمضان	2	1.25	2	1.32	4	1.29
المجموع	12		53	33.27	40	26.43	93	29.95
أولاد منصور	1	بن يونس الهاشمي	4	2.51	5	3.31	9	2.90
	2	مهيدي إبراهيم	4	2.51	2	1.32	6	1.93
	3	كعيش جلول	4	2.51	3	1.98	7	2.25
	4	غالية العيد	2	1.25	3	1.98	5	1.61
	5	مكي محمد	3	1.88	2	1.32	5	1.61

	6	بولسنان	2	1.25	2	1.32	4	1.29
المجموع		6	19	11.91	17	11.23	36	11.59
المطارفة	1	الشهيد بوديلمي رابح	3	1.88	5	3.31	8	2.58
	2	مرنيز موسى	3	1.88	1	0.66	4	1.29
	3	عمريو محمد	3	1.88	3	1.98	6	1.93
	4	الشهيد بودواو السعيد	2	1.25	6	3.97	8	2.58
	5	عريبي علي	3	1.88	3	1.98	6	1.93
المجموع		5	14	8.77	18	11.9	32	10.31
السوامع	1	الشهيد مكيدش الدهيمي	5	3.14	4	2.64	9	2.90
	2	عيواز عبد الحفيظ	3	1.88	4	2.64	7	2.25
	3	الشهيد سعداوي الهاشمي	3	1.88	5	3.31	8	2.58
	4	لغبش العيفة	3	1.88	4	2.64	7	2.25
المجموع		4	14	8.78	17	11.23	31	9.98
بوسعادة	1	الإخوة الباهي	5	3.14	6	3.97	11	3.54
	2	ذبيح عبد القادر	4	2.51	4	2.64	8	2.58
	3	الشهيد بازة محمد	3	1.88	3	1.98	6	1.93
	4	رمضان حسوني	5	3.14	2	1.32	7	2.25
	5	طاع الله محمد	4	2.51	8	5.03	12	3.87
المجموع		5	21	13.18	23	14.94	44	14.17
المهامل	1	الشهيد دحية بوزيد	4	2.51	4	2.64	8	2.58
	2	الشهيد عبد اللطيف الهاشمي	5	3.14	2	1.32	7	2.25
	3	حساني بولنوار	3	1.88	3	1.98	6	1.93
	4	الشهيد لخذاري عمر	4	2.51	6	3.97	10	3.22
المجموع		4	16	10.04	15	9.91	31	9.98
جبل أم ساعد	1	الشهيد بن أعمر لخضر	5	3.14	6	3.97	11	3.54
	2	الشهيد طيبي لخضر	8	5.03	5	3.31	13	4.19
	3	الشهيد بن قسمية قدور	2	1.25	4	2.64	6	1.93
	4	الشهيد عبد الكريم السعيد	7	4.40	6	3.97	13	4.19
المجموع		4	22	13.82	21	13.89	43	13.85
المجموع الكلي		40	159	100	151	100	310	100

يتبين من جدول رقم (03) أن عدد الأساتذة الدائمين الموزعين على (40) مدرسة ابتدائية

المتواجدة بِـ (07) بلديات بولاية المسيلة يتراوح بين (14) فرداً بالمدارس المتواجدة ببلديتي المطارفة والسوامع و(53) فرداً بالمدارس المتواجدة ببلدية المسيلة، في حين يتوّزع عدد الأساتذة المتعاقدين بين (15) فرداً بالمدارس المتواجدة ببلدية الهامل و(40) فرداً بالمدارس المتواجدة ببلدية المسيلة.

ويتبيّن أن نسب الأساتذة الدائمين تتوّزع بين (8.78 %) كأدنى نسبة بالمدارس المتواجدة ببلديتي المطارفة والسوامع و (33.27 %) كأعلى نسبة بالمدارس المتواجدة ببلدية المسيلة، بينما تتوّزع نسب الأساتذة المتعاقدين بين (9.91 %) كأدنى نسبة بالمدارس المتواجدة ببلدية الهامل و(26.43 %) كأعلى نسبة بالمدارس المتواجدة ببلدية المسيلة.

أما العدد الإجمالي لأفراد عينة الدراسة، فيتراوح بين (159) فرداً من الأساتذة الدائمين وبنسبة (100 %) بمدارس ببلديات ولاية المسيلة و(151) فرداً من الأساتذة المتعاقدين وبنسبة (100 %) بمدارس ببلديات ولاية المسيلة.

وتجدر الإشارة إلى أن إحصاءات التعداد السكاني دلت على وجود أعلى نسبة للكثافة للسكانية ببلدية المسيلة، وعلى وجود أكبر عدد للمدارس الابتدائية الموزعة على كامل رقعتها الجغرافية حسب إحصاءات مديرية التربية لولاية المسيلة.

2.2- خصائص العينة:

-الجنس:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين والمتعاقدين بولاية المسيلة، وفق الجنس كما يلي:

جدول رقم (04)

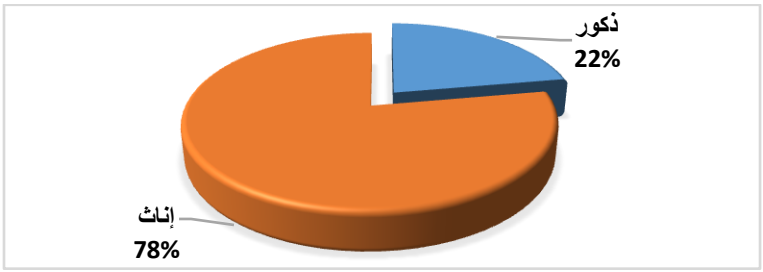
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق الجنس

البيانات الجنس	الأساتذة الدائمون		الأساتذة المتعاقدون		المجموع الكلي	
	ن	%	ن	%	ن	%
ذكـــــور	39	24.53	30	19.87	69	22.00
إنـــــاث	120	75.47	121	80.13	241	78.00
المجموع	159	100.00	151	100.00	310	100.00

يتبين من جدول رقم (04) أن عدد ونسب الذكور والإناث من الأساتذة الدائمين بلغت على التوالي (39) من الذكور بنسبة (24.53 %) و(120) من الإناث بنسبة (75.47 %).

في حين أنعدد ونسب الذكور والإناث من الأساتذة المتعاقدين بلغت على التوالي (30) من الذكور بنسبة (19.87 %) و(121) من الإناث بنسبة (80.13 %).

أما العدد الإجمالي لأفراد عينة الدراسة فبلغ على التوالي (69) فرداً من الذكور بنسبة (22 %) و(241) فرداً من الإناث بنسبة (78%) المتواجدين بالمدارس الابتدائية لولاية المسيلة. وهذه النتيجة تدل على أنّ أغلبية عينة الدرّاسة من الأساتذة الدائمين أو المتعاقدين هي من الإناث، وأن ميدان التعليم في الجزائر تقصدُّه المرأة بنسبة كبيرة ، وهذا لميولها المهنية وكذا لمعايير وقيِّم ، وضوابّط اجتّماعية مُختلفة يفرّضها عليها المجتمع ، للسير في سبيل التدريس والعمل في مهنة التعليم باعتبارّها أنبل المهّن، وهذه النتيجة تدل أيضاً على أنّ العنصُّر الأنثوي مُتواجد بشكل واضّح، لدى الأساتذة الدائمين والمتعاقدّين العاملين بالتعليم الابتدائي.



شكل رقم (21) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق الجنس

- **السن:**

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين والمتعاقدين بولاية المسيلة، وفق السن كما يلي:

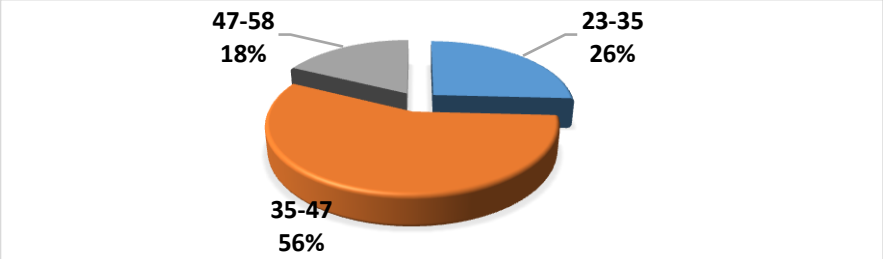
جدول رقم (05)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق السن

البيانات / السن	الأساتذة الدائمون		الأساتذة المتعاقدون		المجموع الكلي	
	ن	%	ن	%	ن	%
[23-35]	23	14.46	57	37.74	80	25.80
[35-47]	92	57.87	83	54.98	175	56.46
[47-58]	44	27.67	11	7.28	55	17.74
المجموع	159	100.00	151	100.00	310	100.00

يتبين من جدول رقم (05) أن فئة [23–35] سنة تعد أدنى نسبة للأساتذة الدائمين، حيث بلغت (14.46 %)، في حين أن فئة [35–47] سنة تعد أعلى نسبة، حيث بلغت (57.87 %). بينما لدى الأساتذة المتعاقدين نجد أن فئة [47–58] سنة تعد أدنى نسبة إذ بلغت (7.28 %)، وأن أن فئة [35–47] سنة تعد أعلى نسبة، إذ بلغت (54.98 %).

وتدل هذه النتيجة على أن فئة [35–47] سنة هي الفئة الغالبة للسن المتواجد به كل من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين في التعليم الابتدائي بولاية المسيلة.



شكل رقم (22) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق السن

- المؤهل العلمي:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين والمتعاقدين بولاية المسيلة وفق المؤهل العلمي كما يلي:

جدول رقم (06)

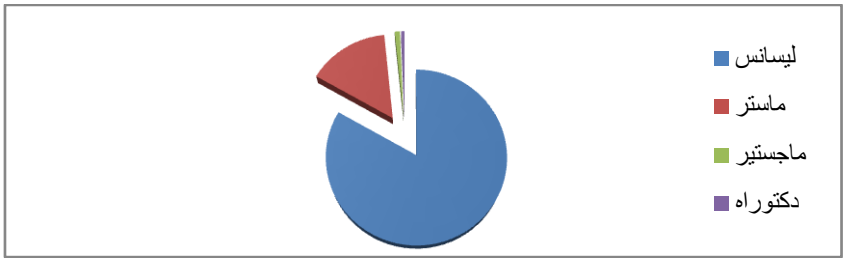
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق المؤهل العلمي

البيانات / المؤهل العلمي	الأساتذة الدائمون		الأساتذة المتعاقدون		المجموع الكلي	
	ن	%	ن	%	ن	%
ليسانس	127	79.89	131	86.76	258	83.24
ماستر	27	16.98	20	13.24	47	15.16
ماجستير	3	1.88	00	00	3	0.96
دكتوراه	2	1.25	00	00	2	0.64
المجموع	159	100.00	151	100.00	310	100.00

يتبين من جدول رقم (06) أن (79.89 %) تعد أعلى نسبة للأساتذة الدائمين حاملي شهادة الليسانس، وتاليها (16.98 %) لحاملي شهادة الماستر، ثم نجد (1.88 %) لحاملي شهادة الماجستير و (1.25 %) لحاملي شهادة الدكتوراه. أما بالنسبة للأساتذة المتعاقدين فنجد أن

(83.23 %) من حاملي شهادة الليسانس، وتاليها (15.16 %) من حاملي شهادة الماستر فقط، وهو أعلى مؤهل علمي لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية.

وتدل هذه النتيجة أن أعلى مؤهل علمي لدى الأساتذة الدائمين والمتعاقدين، يتمثل في شهادة الليسانس ثم تليها شهادة الماستر، ومن تفسير ذلك أنه من شروط التوظيف بوزارة التربية الوطنية الحصول على شهادة الليسانس كاختيار أولي، أو على شهادة الماستر الّتي ظهرت مع وجود نظام (ل م د) في التعليم الجامعي. كما أنه لا نستثني وجود عدد قليل من أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين منهم الّذين يحملون شهادة الماجستير أو الدكتوراه.



شكل رقم (23) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق المؤهل العلمي

- سنوات الأقدمية في التعليم الابتدائي:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين والمتعاقدين بولاية المسيلة، وفق سنوات الأقدمية في التعليم كما يلي:

جدول رقم (07)

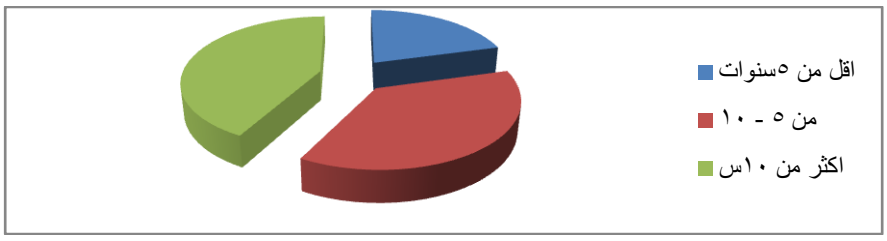
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق سنوات الأقدمية في التعليم الابتدائي

البيانات / سنوات الأقدمية في التعليم	الأساتذة الدائمون		الأساتذة المتعاقدون		المجموع الكلي	
	ن	%	ن	%	ن	%
أقل من 5 سنوات	33	20.75	77	50.99	110	35.48
من 5-10 سنوات	59	37.10	43	28.47	102	32.90
أكثر من 10 سنوات	67	42.15	31	20.52	98	31.62
المجموع	159	100.00	151	100.00	310	100.00

يتبين من جدول رقم (07) أن سنوات الأقدمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين لأقل من 5 سنوات بلغ عددهم (33) فرداً، وبنسبة (20.75 %)، ومن (5 – 10) سنوات بلغ (59) فرداً بنسبة (37.10 %)، ومن أكثر من 10 سنوات بلغ (67) فرداً بنسبة (42.15 %).في حين

أن سنوات الأقدمية لدى أساتذة التعليم الابتدائي المتعاقدين لأقل من 5 سنوات بلغ عددهم (77) فرداً، وبنسبة (50.99 %)، ومن (5 – 10) سنوات بلغ (43) فرداً بنسبة (28.47 %)، ومن أكثر من 10 سنوات بلغ (31) فرداً بنسبة (20.52 %).

وتدل هذه النتيجة على أن (42.15 %) هي أعلى نسبة للأساتذة الدائمين الّذين بلغت أقدميتهم في التعليم الابتدائي أكثر من 10 سنوات بولاية المسيلة، بينما (50.99 %) هي أعلى نسبة للأساتذة المتعاقدين ممن كانت أقدميتهم في التعليم الابتدائي لأقل من 5 سنوات، حيث يمكن تفسير ذلك أن في السنوات الأخيرة انتهجت وزارة التربية الوطنية سياسة تشغيل وتوظيف حاملي شهادتي الليسانس أو الماستر، وهم خريجي الجامعة حديثاً من صفة التعاقد لمدة سنة قابلة التجديد لسد عدد المناصب الشاغرة في مناطق الظل بالدرجة الأولى، وهذا من وجهة نظري لا يحل مشكلة البطالة ولو بصفة جزئية، بل يبقى عدد البطالين من الجامعيين في تزايد مستمر ومخيف.



شكل رقم (24) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق سنوات الأقدمية في التعليم الابتدائي

– صفة عقد العمل (دائم / متعاقد) في التعليم الابتدائي:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين والمتعاقدين بولاية المسيلة وفق صفة عقد العمل (دائم / متعاقد) كما يلي:

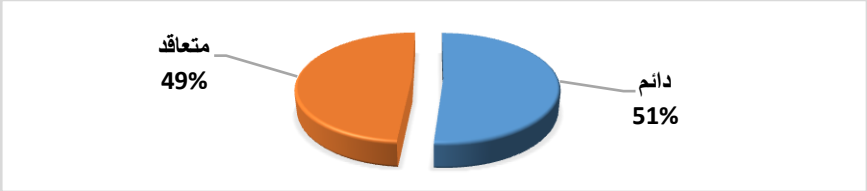
جدول (08)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق صفة عقد العمل (دائم / متعاقد)

البيانات / صفة عقد العمل	ن	%
أستاذ دائم	159	51.30
أستاذ متعاقد	151	48.70
المجموع	310	100.00

يتبين من جدول رقم (08) أن عدد الأساتذة الدائمين بلغ (159) بنسبة (51.30 %). بينما بلغ عدد الأساتذة المتعاقدين (151) بنسبة (48.70 %). نلاحظ أن نسبة الأساتذة الدائمين

أعلى بقليل من نسبة الأساتذة المتعاقدين، مما يدل على أنّ مديرية التربية بولاية المسلية مازالت بحاجة إلى صيغة التعاقد في العمل، لمواجهة مشكلة المناصب الشاغرة، بهدف تلبية حاجيات تمدرس التلاميذ، وبخاصة في مناطق الظل المعزولة.



شكل رقم (25) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق صفة عقد العمل (دائم/ متعاقد) في التعليم الابتدائي بولاية المسيلة

- مكان العمل (ريف / حضر):

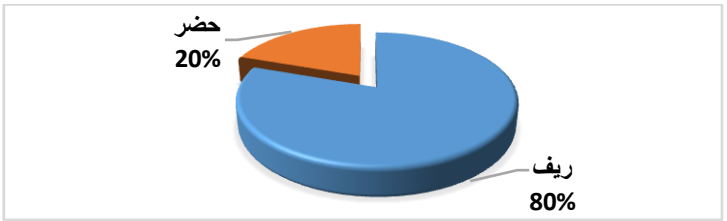
يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين والمتعاقدين بولاية المسيلة، وفق مكان العمل (ريف / حضر) كما يلي:

جدول (09)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق مكان العمل (ريف / حضر)

البيانات / مكان العمل	ن	%
الريف	249	80.32
الحضر	61	19.68
المجموع	310	100.00

يتبين من جدول رقم (09) أن عدد الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين بالريف بلغ (249) فرداً بنسبة (80.32 %)، بينما بلغ عدد الأساتذة العاملين بالحضر (61) بنسبة (19.68 %). وتدل هذه النتيجة على أن نسبة الأساتذة العاملين بالريف أعلى بكثير من نسبة العاملين بالحضر، وترجع هذه النتيجة إلى طبيعة تضاريس ولاية المسيلة الجغرافية، وتوزيع المدارس الابتدائية فيها. فهذه الولاية تعد همزة وصل بين الشرق والغرب والشمال والجنوب تحدها (7) ولايات. فهي مركز وسط بين التل والجنوب.



شكل رقم (26) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق مكان العمل (ريف / حضر)

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدرّاسة الميدانية في (40) مدرسة ابتدائية ريفية و حضرية متواجدة بِـ (07) بلديات لولاية المسيلة. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس تقدير الذات واستبيان الرضا الوظيفي على أفراد عينة الدراسة الأساسية من الأسبوع الثالث من جانفي (2018) إلى الأسبوع الرابع من ماي (2018).

- خامساً:أدوات الدراسة:

1- مقياس دافعية الإنجاز:

1.1- وصف المقياس ومكوّناته:

تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز لعبد الرحمان صالح الأزرق سنة (2000)، الّـــذي صممه لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بالجمهورية العربية الليبية. يتكوّن المقياس من (32) عبارة موّزعة على (05) أبعاد هي:

- البعد الأوّل: مستوى الطموح:

ويقصد به المستوى الذي يرغب الأستاذ في بلوغه أو يشعر بأنّه قادرٌ على بلوغه، ويبذل جهداً متواصلاً في الحصّول على تقديرات عالية في أداء عمله، ويسعى جاهداً لتحقيق أهداف مرتقبة، ويشمل هذا البعد (04) عبارات.

- البعد الثاني: مستوى المثابرة:

ويقصد به المستوى الذي يشعر به الأستاذ بأنّه مجّدٌ ومثابرٌ في عمله، ويبذل الجهد المتواصل الدؤوب لكي يتغلب على العقبات والمصاعب الّتي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل أو الإحساس باليأس أو التفكير في التراجع أو الانسحاب، ويشمل هذا البعد (08) عبارات.

- البعد الثالث: مستوى الأداء:

ويقصد به المستوى الذي يستطيع الأستاذ إنجازه في عمله، أو يشعُّر بأنّه قادرٌ على بلوغه، ويسعى حثيثاً لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة من الإتقان، وتحمّله للمهام الصعبة في العمل، وإحساسه بالقدرّة على إنجازها دون تهاوُنٍ في ظلّ كلّ الظرُّوف والمؤثرات، ويشمل هذا البعد (08) عبارات.

- البعد الرابع: مستوى إدراك الزمن:

ويقصد به شعور الأستاذ بقيمة الوقت في أداء العمل والرغبة في الاستفادة به في تخطيط وتنفيذ أهدافه، وحرصه على مواعيد العمل دون تهاونٍ أو تأخيرٍ، ويشمل هذا البعد (06) عبارات.

- البعد الخامس: مستوى التنافس:

ويقصد به مستوى ممارسة الأستاذ أو شعوره بالرغبة في التفوّق على الآخرين في العمل، ومشاركته الفعّالة في المسابقات ذات الصلة باهتماماته، وإحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف والظروف الّتي تتسم بجو التنافس والتحدي، وصموده أمام الخصوم مهما كانت العقبات أو الجهد المبذول حيالهم، ويشمل هذا البعد (06) عبارات.

2.1- الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.2.1- صدق المقياس:

- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة، تم عرضه في صورته الأوّلية (**ملحق رقم03 و04**) على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي الاختصاص في علوم التربية، وعلم نفس العمل والتنظيم، وعلم النفس العيادي من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، والّذي بلغ عددهم (10)، (**ملحق رقم07**) حيث طُلب منهم دراسة الأداة ، وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، ومن حيث عدد عباراتها، وشموليتها، وتنوع محتواها، وصياغتها اللغوية وإخراجها أو أيّ تعديل يرونه مناسباً ، واستقر المقياس في صورته النهائية على (5) أبعاد و (32) عبارة.

قامت الطالبة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وقد تم استخدام معادلة (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق (80%). وبناء على ملاحظات الأساتذة المحكمين تم تعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية.

جدول رقم (10)

بعض عبارات مقياس دافعية الإنجاز قبل وبعد التعديل

الرقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
03	أسعى دائماً إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.	أسعى **إلى إدخال تعديلات** مهمة لصالح العمل.
05	أجتهدُ دائماً في عملي لأتفوّق على من أعمل معهم.	**أجتهدُ في عملي** لأتفوّق على من أعمل معهم.
06	أعتقدُ بأنني شخصٌ يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.	أعتقدُ **بأني** شخصٌ يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.
09	أشعرُ بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه.	أشعرُ بأنّ الدخول في **التحديات** مع الآخرين **لا فائدةً منه.**
12	أشعرُ بأنني مجتهدٌ ومثابرٌ في عملي كمدرّس.	أشعرُ **بأنّي** مجتهدٌ ومثابرٌ في عملي **كأستاذ.**
13	أتجنبُ غالباً القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي.	**أتجنبُ القيام بالمهام** والمسؤوليات الصعبة في عملي.
14	لا أشعرُ غالباً بمرور الوقت عندما أكونُ مشغولاً في عملي.	لا **أشعرُ** بمرور **الوقت عندما أكونُ** مشغولاً في عملي.
15	أميلُ أحياناً إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسببُ لي متاعب صعبة.	**أميلُ إلى التراجع** عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار **عليها** يسببُ لي متاعب صعبة.
16	لا أفكّرُ كثيراً في إنجازاتي السابقة بل أفكّرُ في التخطيط لإنجازات جديدة.	لا أفكّرُ **في إنجازاتي السابقة بل أفكّرُ في التخطيط للإنجازات الجديدة**.
17	أحرصُ دائماً على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي.	**أحرصُ على أن يكون وقت** العمل في مقدمة اهتماماتي.
18	أحرصُ دائماً على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.	**أحرصُ على الاشتراك** في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.
19	أنسحبُ غالباً بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.	**أنسحبُ بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.**
21	أستعدُ دائماً لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهوداً في تحقيقها.	**أستعدُ لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهوداً** في تحقيقها.
22	غالباً ما أُأَجلُ عمل اليوم إلى الغد.	**أدائي لعملي يكون في وقته.**
24	أشعرُ باليأس أحياناً في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.	أشعرُ **باليأس في إيجاد الحلول** للمصاعب التي تعترض حياتي.
29	لا أتأخرُ أبداً في إنجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمحُ بالتهاون.	**لا أتأخرُ في إنجاز مسؤولياتي على أكمل وجه.**
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإنّني أعود إلى عملي على الفور.	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل **فإنّي** أعود إلى عملي على الفور.
31	لا أفكّرُ كثيراً في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشلُ	**لا أفكّرُ في البحث** عن طرق أخرى بديلة عندما تفشلُ الطرق

	الطرق السابقة في بلوغ أهدافي.	السابقة في بلوغ أهدافي.

يتبيّن من جدول رقم (10) أن العبارات ذات الأرقام (3، 5، 6، 9، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 21، 22، 24، 29، 30، 31) تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية.

- صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية عدد أفرادها (50) فرداً من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الجنسين العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه العبارة، وحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز(**انظر ملحق رقم 08**)، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه قامت الطالبة بحساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.
- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن **0.25**.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأوّل (مستوى الطموح) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم(11)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من

عبارات البعد الأوّل (مستوى الطموح) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الأوّل: مستوى الطموح	
رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.452**
6	0.762**
11	0.537**
23	0.599**

** دالة عند مستوى 0.01

يتبيّن من جدول رقم (11) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الأوّل (**مستوى الطموح**)جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (04) وهي: (1، 6، 11، 23)، حيثتراوحت قيّم الارتباط بين (0.452) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (1) و(0.762) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (6) والدرّجة الكلية للمقياس.

وتشير هذه النتيجة أنّ عبارات البعد الأوّل تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني (مستوى المثابرة) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم(12)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني (مستوى المثابرة) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الثاني: مستوى المثابـــرة			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتبلط
2	0.499**	24	0.477**
10	0.515**	27	0.489**
12	0.679**	31	0.344*
19	0.508**	32	0.657**

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبيّن من جدول رقم (12) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (**مستوى المثابرة**) جاءت دالة إحصائياً ، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (07) وهي: (2، 10، 12، 19، 24، 27، 32)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.477) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (24) و (0.679) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (12) والدرجة الكلية للمقياس، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهي العبارة رقم (31) الّذي بلغ ارتباطها(0.344).

وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الثاني تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث (مستوى الأداء) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم(13)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

البعد الثالث (مستوى الأداء) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الثالث: مستوى الأداء			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
3	**0.624	21	**0.566
7	**0.434	26	**0.541
13	**0.697	28	*0.320
16	**0.474	29	**0.666

** دالة عند مستوى 0.01

*دالة عند مستوى 0.05

يتبيّن من جدول رقم (13) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرّجة الكلية للبعد الثالث **(مستوى الأداء)** جاءت دالة إحصائياً ، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (07) وهي: (3، 7، 13، 16، 21، 26، 28، 29)، حيث تراوحت قيّم الارتباط بين (0.434) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (07) و(0.697) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (13) والـدرجة الكلية للمقياس، ومنها ما هو دال عند مستـوى الـدلالة($\alpha = 0.05$)، وهي العبارة رقم (28) الّذي بلغ ارتباطها(0.320).

وتشير هذه النتيجة أنّ عبارات البعد الثالث تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الرابع (مستوى إدراك الزمن) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (14)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

البعد الرابع (مستوى إدراك الزمن) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الرابع: مستوى إدراك الزمـــــن			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
4	**0.493	17	**0.424
8	**0.515	22	**0.461
14	**0.587	30	**0.563

** دالة عند مستوى 0.01

يتبيّن من جدول رقم (14) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الرابع **(مستوى إدراك الزمن)**، جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (06) وهي: (4، 8، 14، 17، 22، 30)، حيث تراوحت قيّم الارتباط بين (0.424) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (17) و(0.587) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (14) والدرجة الكلية للمقياس.

وتشير هذه النتيجة أنّ عبارات البعد الرابع تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

5-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الخامس (مستوى التنافس) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (15)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

البعد الخامس (مستوى التنافس) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الخامس:مستوى التنافـــــس			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتبلط
5	**0.385	**18**	*0.328
9	**0.436	**20**	*0.299
15	**0.610	**25**	**0.505

**** دالة عند مستوى 0.01**

***** دالة عند مستوى 0.05**

يتبيّن من جدول رقم (15) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الخامس **(مستوى التنافس)**، جاءت دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (04) وهي: (5، 9، 15، 25)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.385) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (05) و(0.610) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (15) والدرجة الكلية لل مقياس، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهما العبارتان رقم (18) ورقم (20) الّذي بلغ ارتباطهما على التوالي (0.328) و(0.299).

وتشير هذه النتيجة أنّ عبارات البعد الخامس تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-مصفوفة معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد ال خمسة والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز:

جدول رقم (16)

قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد

والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

رقم البعد	الأبعـــــــاد	معاملات الارتباط
1	مستوى الطموح	0.638**
2	مستوى المثابرة	0.831**
3	مستوى الأداء	0.804**
4	مستوى إدراك الزمن	0.714**
5	مستوى التنافس	0.623**

** دالة عند مستوى 0.01

يتبيّن من جدول رقم (16) أنّ قيّم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس، ودرجته الكلية جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.623) كأدنى ارتباط للبعد رقم (05) و(0.831) كأعلى ارتباط لل بعد رقم (2) والدرجة الكلية لل مقياس، وأنّ معاملات الارتباط هذه جاءت مرتفعة، إذ يمكن اعتبار أنّ هذه النتيجة تسمح لنا باستخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

2.2.1- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز تم حساب قيمة معامل ثبات (ألفا – كرونباخ) كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

جدول رقم (17)

قيمة معامل ثبات (ألفا– كرونباخ) لمقياس دافعية الإنجاز

	معامل (ألفا–كرو نباخ)	عدد العبارات
المقياس ككل	0.799	32

يتبيّن من جدول رقم (17) أنّ قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدرّاسة الاستطلاعية بطريقة (ألفا– كرو نباخ) بلغت (0.799). وتدل هذه القيم ة على أنّ مقياس دافعية الإنجاز

يتمتع بدرجة ثبات تسمح باستخدامه في الدرّاسة الحالية (**ملحق رقم 09**).

2.1-الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز:

بعد حساب صدق وثبات مقياس دافعية الإنجاز وتكييفه على البيئة الجزائرية، استقرت الصورة النهائية للمقياس على (32) عبارة موّزعة على (05) أبعاد.

جدول رقم (18)

توزيع عبارات مقياس دافعية الإنجاز على أبعاده الخمسة

الرقم	الأبعـــــــاد	أرقـــــــام العبارات	عدد العبارات
01	**مستوى الطموح**	1، 6، 11، 23	04
02	**مستوى المثابرة**	2، 10، 12، 19، 24، 27، 31، 32	08
03	**مستوى الأداء**	3، 7، 13، 16، 21، 26، 28، 29	08
04	**مستوى إدراك الزمن**	4، 8، 14، 17، 22، 30	06
05	**مستوى التنافس**	5، 9، 15، 18، 20، 25	06
المجمـــــوع			32

يتبيّن من جدول رقم (18) أنّ مقياس دافعية الإنجاز يتكوّن من (32) عبارة موّزعة على (05) أبعاد:**1- مستوى الطموح** بـ (04) عبارات.**2- مستوى المثابرة** بِـ(08) عبـارات.**3- مستوى الأداء** بِـ(08) عبارات .**4- مستوى إدراك الزمن** بِـ(06) عبارات .**5- مستوى التنافس** بِـ(06) عبارات.

جدول (19)

العبارات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية الإنجاز

اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1، 2، 3، 5، 8، 10، 12، 16، 17، 18، 20، 21، 23، 27، 29، 30.	16
العبارات السالبة	4، 6، 7، 9، 11، 13، 14، 15، 19، 22، 24، 25، 26، 28، 31، 32.	16
المجمـــــــوع		32

يتبيّن من جدول رقم (19) أن عبارات مقياس دافعية الإنجاز تتوّزع ما بين (16) عبارة موجبة و(16) عبارة سالبة وبمجموع (32) عبارة.

3.1- طريقة تصحيح المقياس وتقدير درجاته:

تم تصحيح إجابة المستجيب بواسطة مفتاح التصحيح مُعّد من البلاستيك الشفاف رُسمت عليه أعمدة تتفق مع شكل ورقة الإجابة، ومدوّن عليه الدرجات التالية: **(3،2،1)** للعبارات الموجبة و **(3،2،1)** للعبارات السالبة، وتتم طريقة الإجابة على المقياس من خلال قيام المستجيب باختيار أحد البدائل الثلاثة **(تنطبقُ، تنطبقُ إلى حد ما، لا تنطبقُ)**.

وتتضمن لوحة المفتاح بطاقة مدوّن عليها أسماء الأبعاد، وأرقام العبارات الّتي تنتمي إليها، وتُجمعُ الدرجات لكل بُعدٍ، ثم تُجمعُ درجات الأبعاد الخمسة لتكوّن الدرجة الكلية للمقياس، حيث يتكوّن المقياس من (32) عبارة. ومن الناحية النظرية فإنّ الدرجة الدنيا والدرجة العليا للمقياس تكون على النحو التالي:

الدرجة الدنيا للمقياس=1×32=32 درجة

الدرجة العليا للمقياس=3×32=96 درجة

أيّ أنّ درجات مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدرّاسة الحالية تتراوح بين (32 – 96) درجة. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الدرجة المرتفعة من دافعية الفرد للإنجاز، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى ضعف دافعية الفرد للإنجاز.

4.1- زمن تطبيق المقياس:

لاحظت الطالبة خلال الدراسة الاستطلاعية أنّ الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس كان يتراوح ما بين (30-35) دقيقة بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

2- مقياس تقدير الذات:

1.2- وصف المقياس ومكوّناته:

تم استخدام مقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق سنة (2000) لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بالجمهورية العربية الليبية. يتكوّن من (39) عبارة موّزعة على (05) أبعاد:

- البعد الأوّل: الذات الجسمية والمظهر العام:

ويقصد بها فكرة الأستاذ ومفهومه عن جسده، وتمثل شكله وهيئته (صورّته) الّتي يكونها عن نفسه، ويُظهرها للناس وزملائه بعمله، ويشمل هذا البعد (05) عبارات.

- البعد الثاني: الذات العقلية والأكاديمية:

ويقصد به ما يملكه الأستاذ من معارف، ومدركات عن ذاته في مواقف التحصّيل وأداء عمله، وقدرة ذاته داخل مجاله الأكاديمي على تحقّيق إنجازات معينة، ويشمل هذا البعد (08) عبارات.

- البعد الثالث: الذات الاجتماعية والترويحية:

ويقصد به سلوك الأستاذ في المواقّف الاجتماعية المختلفة التي يتعرّض لها داخل المدرسة وخارجها، وكيفية تفاعله معها وتأثره بالعلاقات الشخصّية، وكيف يعتقد الأستاذ أنّ الأفراد الآخرين يرونه في علاقتهم به أثناء أداء عمله سواء أكانوا زملاء العمل أو المدير أو المفتش، أو يشعر بأنّه قادرٌ على بلوغه، ويسعى حثيثاً لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة من الإتقان، فيتكون له تقدير ذات اجتماعي مرتفع، ويشمل هذا البعد (12) عبارات.

- البعد الرابع: الذات الأسرية:

ويقصد به ما يشعر به الأستاذ عن ذاته في مجال الأسرة، والعلاقّات الأسرية الّتي يعيشها ويتفاعل معها، تُعتبر المصدر الأوّل لإنشاء ذاته وتعديلها وتحسينها، ويشمل هذا البعد (06) عبارات.

- البعد الخامس: الذات الشخصية والثقة بالنفس:

ويقصد به الفكرة التي يُكوّنها الأستاذ عن نفسه من خلال الصفات الّتي يتميّز بها سواء أكانت صفات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية، وتنعكس على حياته داخل المدرسة، ومع علاقاته بأفراد الأسرة المدرسية، ويشمل هذا البعد (08) عبارات.

2.2- الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.2.2- صدق المقياس:

- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، والتأكد من أنّه يخدم أهداف الدرّاسة، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي الاختصاص لإ بداء رأيهم فيه من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، ومن حيث عدد عباراتها، وشموليتها، وتنوع محتواها، وصياغتها اللغوية وإخراجها أو أيّ تعديل يرونه مناسباً**(ملحق رقم 10 و11).**

قامت الطالبة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وقد تم استخدام معادلة **(Cooper)**

لحساب نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق(80%) فما فوق.

جدول رقم (20)

بعض عبارات مقياس تقدير الذات قبل وبعد التعديل

الرقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
03	أشعرُ بأنني أتعامل مع والدي بطريقة لا تليق به.	أشعرُ **بأني أتعامل** مع والدي بطريقة لا تليق به.
06	أعتقدُ بأن أهدافي تتناسب تماماً مع مستوى قدراتي العقلية.	أعتقدُ بأن **أهدافي تتناسب مع مستوىقدراتي** العقلية.
07	أحظى باحترام الناس لي بدرجة مقبولة.	أحظى باحترام الناس لي بدرجة **تجعلني راضٍ عن نفسي.**
10	أعتقدُ بأنني لستُ جذّاباً بالنسبة للجنس الآخر.	أعتقدُ **بأنّي** لستُ جذّاباً بالنسبة للجنس الآخر.
12	أشعرُ بأنني عضو له دور مهم في المجتمع.	أشعرُ **بأنّي** عضو له دور مهم في المجتمع.
17	أعتقدُ بأنني أفضل من كثير من الناس.	أعتقدُ **بأنّي** أفضل من كثير من الناس.
19	أعتمدُ دائماً على نفسي ومهاراتي في مواجهة المواقف والمشكلات.	**أعتمدُ على نفسي ومهاراتي في** مواجهة المواقف والمشكلات.
27	أشعرُ في كثير من المواقف بأن ليس لي أصدقاء كثيرون.	أشعرُ في كثير من المواقف **بأنّه** ليس لي أصدقاء كثيرون.
28	يسعدني دائماً حضور الجلسات العائلية مع أفراد أسرتي.	**يسعدني حضور الجلسات العائلية** مع أفراد أسرتي.
29	أشعر أحياناً بأنني لا أصلحُ لأيّ عملٍ من الأعمال.	**أشعر بأنّي** لا أصلحُ لأيّ عملٍ من الأعمال.
30	لا أهتمُ كثيراً بمتابعة البرامج والندوات العلمية في الإذاعة والصحافة.	لا **أهتمُ بمتابعة البرّامج والندوات** العلمية في الإذاعة والصحافة.
31	لا ينصتُ زملائي كثيراً إلى ما أقوله.	**لا ينصتُ زملائي إلّى** ما أقوله.
34	يطلبُ أغلب أصدقائي مساعدتي في حل مشكلاتهم الخاصة.	يطلبُ أغلب أصدقائي **مساعدتهم** في حل مشكلاتهم الخاصة.
35	لا أميلُ إلى التقليل من شأن نفسي.	**أشعرُ دائماً بالثّقة في نفسي.**
36	لا أرغبُ عادةً في حضور المناسبات الاجتماعية والحفلات العامة.	لا **أرغبُ في حضور المناسبات الاجتماعية** والحفلات العامة.
37	أهتمُ دائماً بممارسة هوايتي المفضّلة.	**أهتمُ بممارسة هوايتي** المفضّلة.

يتبيّن من جدول رقم (20) أن العبارات ذات الأرقام (3، 6، 7، 10، 12، 17، 19، 27، 28، 29، 30، 31، 34، 35، 36، 37) تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات الأساتذة المحكمين.

- صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الّتي عدد أفرادها (50) فرداً من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الجنسين العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب

معامل الارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه العبارة ، وحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بعد ، والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات. وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه **(ملحق رقم 14)** قامت الطالبة بحساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.
- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن **0.25**.

- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأوّل (الذات الجسمية والمظهر العام) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (21)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

البعد الأوّل (الذات الجسمية والمظهر العام) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الأول: الذات الجسمية والمظهر العام	
رقم العبارة	معامل الارتباط
5	*0.353
10	**0.563
15	**0.662
20	**0.548
25	**0.405

**** دالة عند مستوى 0.01**

*** دالة عند مستوى 0.05**

يتبيّن من جدول رقم (21) أن قيّم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الأوّل (**الذات الجسمية والمظهر العام**) جاءت دالة إحصائياً ، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (04) وهي: (10، 15، 20، 25)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.405) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (25) و (0.662) كأعلى

ارتباط للعبارة رقم (15) والدرجة الكلية للمقياس، ومنها ما هو دال عند مستـــوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهي العبارة رقم (5) الّذي بلغ ارتباطها(0.353).

وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الأوّل تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني (الذات العقلية والأكاديمية) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (22)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

البعد الثاني (الذات العقلية والأكاديمية) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الثـاني: الذات العقلية والأكاديميـة			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	*0.303	**21**	**0.471
6	**0.421	**26**	**0.395
11	**0.447	**30**	*0.645
16	**0.382	**33**	**0.380

**** دالة عند مستوى 0.01**

*** دالة عند مستوى 0.05**

يتبيّن من جدول رقم (22) أن قيّم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (**الذات العقلية والأكاديمية**) جاءت دالة إحصائياً ، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (06) وهي: (6، 11، 16، 21، 26، 33)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.380) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (33) و(0.471) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (21) والدرجة الكلية للمقياس، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهما العبارتان رقم (1) ورقم (30) الّذي بلغ ارتباطهما على التوالي (0.303) و(0.645).

وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الثاني تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث (الذات الاجتماعية والترويحية) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (23)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

البعد الثالث (الذات الاجتماعية والترويحية) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الثالث: الذات الاجتمـاعية والترويحيـــة			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
2	*0.284	31	**0.440
7	*0.334	34	*0.299
12	**0.503	36	*0.360
17	**0.364	37	*0.295
22	**0.574	38	*0.302
27	**0.456	39	**0.400

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبيّن من جدول رقم (23) أن قيّم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الثالث (**الذات الاجتماعية والترويحية**) جاءت دالة إحصائياً ، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (06) وهي: (12، 17، 22، 27، 31، 39)، حيث تراوحت قيّم الارتباط بين (0.364) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (17) و(0.574) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (22) والدرّجة الكلية للمقياس، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وعدد عباراتها (06) وهي:(2، 7، 34، 36، 37، 38)،حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.284) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (2) و(0.360) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (36) والدرّجة الكلية للمقياس. وتشير هذه النتيجة أنّ عبارات البعد الثالث تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الرابع (الذات الأسرية) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (24)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

البعد الرابع (الذات الأسرية) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الرابـــع: الذات الأسريـــة			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
3	**0.548	**18**	**0.454
8	**0.472	**23**	**0.484
13	**0.628	**28**	**0.634

** دالة عند مستوى 0.01

يتبيّن من جدول رقم (24) أن قيّم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الرابع **(الذات الأسرية)**، جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (06) وهي: (3، 8، 13، 18، 23، 28)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.454) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (18) و (0.634) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (28) والدرجة الكلية للمقياس.

وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الرابع تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الخامس (الذات الشخصية والثقة بالنفس) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (25)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

البعد الخامس(الذات الشخصية والثقة بالنفس) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الخـــامس:الذات الشخصية والثّقـــة بالنفس			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
**4	**0.426	**24	**0.394
**9	**0.457	**29	*0.322
**14	**0.529	**32	** 0.658
**19	**0.433	**35	**0.478

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبيّن من جدول رقم (25) أن قيّم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الخامس (**الذات الشخصية والثقة بالنفس**) جاءت دالة إحصائياً ، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها(07) وهي: (4، 9، 14، 19، 24، 32، 35)، حيث تراوحت قيّم الارتباط بين (0.394) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (24) و (0.658) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (32) والدرّجة الكلية للمقياس، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهي العبارة رقم (29)، الّذي بلغ ارتباطها(0.322).

وتشير هذه النتيجة إلى أن عبارات البعد الخامس تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-مصفوفة معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (26)

قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد

والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

رقم البعد	الأبعـــــــاد	معامل الارتباط
1	الذات الجسمية والمظهر العام	0.568**
2	الذات العقلية والأكاديمية	0.614**
3	الذات الاجتماعية والترويحية	0.826**
4	الذات الأسرية	0.811**
5	الذات الشخصية والثقة بالنفس	0.705**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبيّن من جدول رقم (26) أن قيّم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعــاد الخمسة للمقياس ودرجته الكليــة جاءت دالــة إحصائياً عند مستوى الــدلالة= α (0.01)، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.568) كأدنى ارتباط للبعد رقم (1) و (0.826) كأعلى ارتباط للبعد رقم (3) والدرّجة الكلية للمقياس، وأنّ معاملات الارتباط هذه جاءت مرتفعة، إذ يمكن اعتبار أنّ هذه النتيجة تسمح لنا باستخدام المقياس في الدرّاسة الحالية باطمئنان.

-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس تقدير الذّات تم حساب معامل ثبات (ألفا – كرونباخ) كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

جدول قم (27)

قيمة معامل ثبات ألفا–كرونباخ لمقياس تقدير الذات

	معامل ألفا–كرو نباخ	عدد العبارات
المقياس ككل	0.773	39

يتبيّن من جدول رقم (27) أن قيمة معامل ثبات ألفا– كرونباخ لمقياس تقدير الذات لأفرّاد عينة الدرّاسة الاستطلاعية بلغت (0.773).

وتدل هذه القيم ة على أنّ مقياس تقدير الذات يتمتع بدرّجة ثبات تسمح باستخدامه في الدرّاسة الحالية.

3.2- الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات:

بعد حساب صدق وثبات مقياس تقدير الذات، و تكييفه على البيئة الجزائرية، جاءت صورة المقياس الّتي تم تطبيقه ا على أفراد عينة الدراسة الأساسية مكوّنة من (39)عبارة موّزعة على (05) أبعاد:

جدول رقم (28)

توزيع عبارات مقياس تقدير الذات على أبعاده الخمسة

الرقم	الأبعـــــاد	أرقـــــام العبارات	عدد العبارات
01	الذات الجسمية والمظهر العام	5، 10، 15، 20، 25.	05
02	الذات العقلية والأكاديمية	1، 6، 11، 16، 21، 26، 30، 33.	08
03	الذات الاجتماعية والترويحية	2، 7، 12، 17، 22، 27، 31، 34، 36، 37، 38، 39.	12
04	الذات الأسرية	3، 8، 13، 18، 23، 28.	06
05	الذات الشخصية والثّقة بالنفس	4، 9، 14، 19، 24، 29، 32، 35.	08
المجمـــوع			39

تبيّن من جدول رقم (28) أن مقياس تقدير الذات يتكوّن من (39) عبارة موّزعة على (05) أبعاد وهي:

- **البعد الأول: الذات الجسمية والمظهر العام** الّذي يتضمن (05) عبارات.
- **البعد الثاني: الذات العقلية والأكاديمية** الّذي يتضمن (08) عبارات.
-**البعد الثالث: الذات الاجتماعية والترويحية** الّذي يتضمن (12) عبارة.
-**البعد الرابع: الذات الأسرية** الّذي يتضمن(06) عبارات.
-**البعد الخامس: الذات الشخصية والثقة بالنفس** الّذي يتضمن(08) عبارات.

جدول رقم (29)

العبارات الموجبة والسالبة لمقياس تقدير الذات

اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	4، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 24، 26، 28، 34، 35، 37	20
العبارات السالبة	1، 2، 3، 5، 9، 10، 16، 22، 23، 25، 27، 29، 30، 31، 32، 33، 36، 38، 39	19
المجمـــــــوع		39

يتبيّن من جدول رقم (29) أن عبارات مقياس تقدير الذّات تتوّزع ما بين (20) عبارة موجبة و(19) عبارة سالبة وبمجموع (39) عبارة.

4.2- طريقة تصحيح المقياس وتقدير درجاته:

تم تصحيح إجابة المستجيب بواسطة مفتاح التصحيح مُعّد من البلاستيك الشفاف رُسمت عليه أعمدة تتفق مع شكل ورقة الإجابة، ومدوّن عليه الدرجات التالية:(**1،2،3**) للعبارات الموجبة و(**1،2،3**) للعبارات السالبة، وتتم طريقة الإجابة على المقياس من خلال قيام المستجيب باختيار أحد البدائل الثلاثة (**تنطبقُ، تنطبقُ إلى حد ما، لا تنطبقُ**).

وتتضمن لوحة المفتاح بطاقة مدوّن عليها أسماء الأبعاد، وأرقام العبارات الّتي تنتمي إليها، وتُجمعُ الدرجات لكل بُعدٍ، ثم تُجمعُ درجات الأبعاد الخمسة لتكوّن الدرجة الكلية للمقياس، حيث يتكوّن المقياس من (39) عبارة. ومن الناحية النظرية فإنّ الدرجة الدنيا والدرجة العليا للمقياس تكون على النحو التالي:

الدرجة الدنيا للمقياس=1×39=39 درجة

الدرجة العليا للمقياس=3×39=117 درجة

أيّ أنّ درجات مقياس تقدير الذّات المستخدم في الدرّاسة الحالية تتراوح بين (39-117)

درجة. وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبيان إلى تقدير الذات عالٍ لدى الفرد، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى تقدير ذات منخفض.

5.2- زمن تطبيق المقياس:

لاحظت الطالبة خلال الدرّاسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس كان يتراوح ما بين (35-40) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

3- استبيان الرضا الوظيفي:

في ضوء تحقيق أهداف الدراسة الحالية، قامت الطالبة بتصميم أداة تتلاءم وثقافة وبيئة المجتمع الجزائري ، وبخاصة الأستاذ الجزائري العامل في التعليم الابتدائي بصفة أستاذ دائم ومثبت أو أستاذ متعاقد غير مثبت، ولهذا الغرض تم بناء استبيان الرضا الوظيفي.

1.3- وصف الاستبيان ومكوّناته:

يتألف استبيان الرضا الوظيفي في صورته الأوّلية من (44) عبارة موزعة على(06) أبعاد تتناول أهمية الرضا الوظيفي لدى الأستاذ الدائم أو المتعاقد العامل في التعليم الابتدائي بالجزائر. وقد مرّ تصميم الاستبيان بعدة خطوات وهي:

- **الخطوة الأولى: الاتصال بالميدان:**

تعتبر مرحلة الاتصّال بالميدان من أولى وأهم الخطوات الّتي قمتُ بها من خلال الدراسة الاستطلاعية للحصّول على معلومات أوّلية لموضوع الدرّاسة، وكذا التعرّف على الظروف والإمكانات المتوفرة والمتاحة في الميدان، حيث تم إجرّاء لقاء مع عينة من الأساتذة الدائمين أو المتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي بولاية المسيلة، وذلك بهدف معرفة مدى وضع الموضوع الحالي للبحث والدرّاسة.

- **الخطوة الثانية: تحديد الهدف من بناء الاستبيان:**

يتمثل الهدف من بناء الاستبيان في جمع المعلومات حول مدى رضا أساتذة التعليم الابتدائي الدائمين أو المتعاقدين عن مهنة التدريس، وذلك من خلال قياس مجموعة من الأبعاد المتصّلة بالعمل وبحياة الأستاذ الشخصّية والوظيفية، فالرضا عن العمل هو محصّلة العوامل المتصّلة بالوظيفة.

-الخطوة الثالثة: الاطلاع على أدبيات البحث للرضا الوظيفي:

بعد مراجعة أدبيات البحث المتمثلة في الإطار النظري، وعدد من الدرّاسات السابقة الّتي

تناولت الرضا الوظيفي ومكوّناته، والّتي كان من أهدافها بناء أداة تقيس الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ومنها دراسات بن دومية (2001)، محمودية (2001)، الأغبري (2003)، المعيلي (2006)، جواد وشرير (2007)، علوطي (2008)، بالواضح (2014).

-الخطوة الرابعة: الاطلاع على عدد من مقاييس الرضا الوظيفي:

بهدف إعداد أداة تقيس الرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الابتدائي الدائم أو المتعاقد، قامت الطالبة بمراجعة عدد من المقاييس المستخدمة منها استبيان الرضا الوظيفي للمعلمين لزيد(1978) واستبيان(**Teacher Job Satisfaction Questionary :TJSQ**) لِـ**(Lester,1984)**، ومقياس الرضا الوظيفي للمعلم لعبد الجواد ومتولي (1993م)، ومقياس (**TeacherJob Satisfaction Survey :TJSS**) لِـ **(Spector,1997)**، ومقياس الرضا الوظيفي للعاجز وشتوان (2004)، ومقياس الرضا الوظيفي آل هادي (2005)، ومقياس الرضا الوظيفي للطعان والكساسبة (2005)، ومقياس تقييم مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين لأبي حسونة (2014).

-الخطوة الخامسة: تحديد أبعاد الاستبيان وإعداد الصورة الأوّلية:

بعد الاطلاع على الجانب النظري ، وجمع المادة العلمية المناسبة للرضا الوظيفي لبناء أداة تقيس فعلاً ما يجب قياسه، تم تحديد عدد من الأبعاد لإعداد الصورّة الأوّلية للاستبيان:

-البعد الأوّل: الرضا عن الاعتراف والاحترام:

ويقصد به شعور الأستاذ الدائم أو المتعاقد بأنه يتمتع بقدر من الاعتراف والاحترام والتقدير من قبل الآخرين، حيث يقاس بِـ (05) عبارات ذات الأرقام:(1، 5، 9، 34، 41).

-البعد الثاني: الرضا عن تقدير المسئولين والأساتذة الزملاء للمجهود المبذول:

ويقصد به شعور الأستاذ الدائم أو المتعاقد بتقدير المسئول والأستاذ الزميل للجهد الّذي يبذله، حيث يقاس بِـ (07) عبارات ذات الأرقام:(2، 7، 10، 12، 25، 35، 37).

-البعد الثالث: الرضا عن العلاقة مع المسئولين والأساتذة الزملاء:

ويقصد به شعور الأستاذ الدائم أو المتعاقد بنوع العلاقات الّتي تربطه بالأفراد الآخرين (المدير، المفتش الأستاذ الزميل)، حيث يقاس بِـ (05) عبارات ذات الأرقام: (3، 8، 13، 18، 29).

-البعد الرابع: الرضا عن طبيعة العمل وظروفه:

ويقصد به شعور الأستاذ الدائم أو المتعاقد عن طبيعة العمل، وظرّوفه الفيزيقية المادية

والنفسية، حيث يقاس بِـ (14) عبارة ذات الأرقام: (4، 11، 17، 21، 22، 23، 24، 27، 31، 33، 38، 39، 40، 42).

- البعد الخامس: الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة:

ويقصد به شعور الأستاذ الدائم أو المتعاقد بالفرّص المتاحة له للتقدّم والترقيّة في المهنة، حيث يقاس بِـ (06) عبارات ذات الأرقام:(14، 16، 20، 26، 43، 44).

- البعد السادس: الرضا عن الراتب والمزايا المادية:

ويقصد به شعور الأستاذ الدائم أو المتعاقد بالرّاتب الّذي يتقاضاه ومزاياه المادية المالية، حيث يقاس بِـ (07) عبارات ذات الأرقام:(6، 15، 19، 28، 30، 32، 36).

- الخطوة السادسة: صياغة عبارات الاستبيان:

تم اقتباس عدد من عبارات المقاييس المذكورة أعلاه، وتم تصميم البعض الآخر من قبل الطالبة من خلال اطلاعها على الجانب النظري (الرضا الوظيفي)، حيث تم صياغة (44) عبارة موزعة على(06) أبعاد: **1**- الرضا عن الاعتراف والاحترام . **2**- الرضا عن تقدير المسئولين والأساتذة الزملاء للمجهود المبذول . **3**- الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة. **4**- الرضا عن طبيعة العمل وظروفه. **5**- الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة.**6**- الرضا عن الراتب والمزايا المادية.

- الخطوة السابعة: صياغة تعليمات الاستبيان:

تم صياغة تعليمات استبيان الرضا الوظيفي بهدف تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف منه، حيث روعي في ذلك أنّ تكون العبارات واضحة ، مفهومة وملائمة لمستواهم .كما تضمنت تعليمات الاستبيان التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

-الخطوة الثامنة:عرض الاستبيان على المحكمين:

بعد تصميم استبيان الرضا الوظيفي في صورته الأوّلية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في علوم التربية، وعلم نفس العمل والتنظيم وعلم النفس العيادي من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة ، والّذي بلغ عددهم (10) محكمين، وذلك للتأكد من مدى مناسبة العبارات ، والنظر في مدى كفاية أداة الدرّاسة من حيث عدد عباراتها، شموليتها، تنوّع محتواها، تقويم مستوى صياغتها اللغوية وإخراجها، وإضافة أيّ

تعديل يرونه مناسباً. وقد استقرت الطالبة على صورة الاستبيان النهائية الّتي تم عرضها على السادة المحكمين والّتي تم تطبيقها في الدراسة الاستطلاعية، والّتي احتوت (06) أبعاد و(44) عبارة وضعت لقياس الرضا الوظيفي لدى الأساتذة الدائمين أو المتعاقدين العاملين بإحدى المدارس الابتدائية بولاية المسيلة (**انظر ملحق رقم 18 و19**).

-الخطوة التاسعة: الاتصال بالميدان مرةً ثانية:

بعد فترة زمنية اتصلت الطالبة بالميدان مرةً ثانيةً للتحقق من الجوانب التالية للاستبيان:

- وضوح التعليمة المستعملة في بداية الاستبيان.
- التأكد من ملائمة العبارات من حيث وضوحها ، واستعمال اللغة الّتي تتناسب ، ومستوى تلميذ هذه المرحلة.
- حذف أو إضافة أيّ عبارة تبدو غامضة.

وقد تم الإبقاء على كل عبارات استبيان الرضا الوظيفي البالغ عددها (44) عبارة، حيث كانت واضحة من حيث المعنى إلى غاية القيام بحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لعبارات الاستبيان.

2.3-الخصائص السيكومترية للاستبيان:

- صدق الاستبيان:

- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبيان ، والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين حيث طُلِب منهم دراسة الأداة وإبداء الرأي فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، ومن حيث عدد العبارات وشموليتها وصياغتها اللغوية ، وإخراجها أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو الحذف . كما اتفق السادة الأساتذة المحكمون على أن تعليمة تطبيق الاستبيان واضحة وشاملة، مما يجعل إجراءات التطبيق سهلة لدى أفراد عينة الدراسة. كما أن بعض عبارات الاستبيان تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات السادة الأساتذة المحكمين.

جدول رقم (30)

بعض عبارات استبيان الرضا الوظيفي قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
06	أشعر بأنني لا أتمتعُ بمزايا مادية مثل زملائي الأساتذة.	أشعر **بأني** لا أتمتعُ بمزايا مادية مثل زملائي الأساتذة.
11	توافر الوسائل والإمكانات في المدرسة يساعدني على تقديم أداء جيّد.	**توّفر** الوسائل والإمكانات في المدرسة يساعدني على تقديم أداء جيّد.
18	أرى بأن علاقاتي بالجهات الأخرى في المجتمع محدودة للغاية.	أرى بأن علاقاتي **بجهات المسئولين** والزملاء في المجتمع محدودة للغاية.
24	أحرصُ دائماً على حضور الاجتماعات التي تقيمها إدارة المدرسة.	**أحرصُ على حضور** الاجتماعات التي تقيمها إدارة المدرسة.
26	أشعرُ بأنني أستطيعُ تحقيق النمو والتقدم في الوظيفة.	أشعرُ **بأني** أستطيعُ تحقيق النمو والتقدم في الوظيفة.
31	أشعرُ غالباً بأنني لا أتمتعُ بقدرٍ من الحرية والاستقلال مثل زملائي.	**أشعرُ بأني** لا أتمتعُ بقدرٍ من الحرية والاستقلال مثل زملائي.
34	أعتقدُ بأن وظيفتي في التدريس تحققُ للأستاذ مكانة اجتماعية مقبولة.	أعتقدُ بأن **وظيفة التدريس** تحققُ للأستاذ مكانة اجتماعية مقبولة.

يتبيّن من جدول رقم (30) أن العبارات ذات الأرقام (6، 11، 18، 24، 26، 31، 34) تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين.

- صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق استبيان الرضا الوظيفي على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية عدد أفرادها (50) فرداً من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الجنسين العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للا ستبيان، حيث تم حساب معامل الارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه العبارة ، وحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان. وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، ومدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه قامت الطالبة بحساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في الاستبيان، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر، والمعياران هما:

- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

– ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرّجة الكلية للبعد الّذي تنتمي إليه، ومع الدرّجة الكلية للمقياس عن **0.25**.

– معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأوّل (الرضا عن الاعتراف والاحترام) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (31)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

البعد الأوّل (الرضا عن الاعتراف والاحترام) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الأول: الرضا عن الاعتراف والاحترام	
رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.656**
5	0.600**
9	0.733**
34	0.600**
41	0.733**

** دالة عند مستوى 0.01

يتبيّن من جدول رقم (31) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الأوّل (**الرضا عن الاعتراف والاحترام**) جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (05) وهي: (1، 5، 9، 34، 41)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.600) كأدنى ارتباط للعبارتين رقم (5) ورقم (34) و(0.733) كأعلى ارتباط للعبارتين رقم (9) ورقم (41) والدرجة الكلية للاستبيان،

وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الأوّل تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

–معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني (الرضا عن تقدير المسئولين والأساتذة الزملاء للمجهود المبذول) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (32)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني

(الرضا عن تقدير المسئولين والأساتذة الزملاء للمجهود المبذول) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الثـــاني: الرضا عن تقدير المسئولين والأساتذة الزملاء للمجهود المبذول	
رقم العبارة	معامل الارتباط

2	**0.520
7	**0.717
10	**0.587
12	**0.585
25	*0.330
35	**0.569
37	**0.432

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبيّن من جدول رقم (32) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (**الرضا عن تقدير المسئولين والأساتذة الزملاء للمجهود المبذول**) جاءت دالة إحصائياً ، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$ وعدد عباراتها (06) وهي: (2، 7، 10، 12، 35، 37)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.432) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (37) و (0.717) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (7) والدرجة الكلية للاستبيان، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$، وهي العبارة رقم (25) الذي بلغ ارتباطها(0.330). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الثاني تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث (الرضا عن العلاقة مع المسئولين والأساتذة الزملاء) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (33)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثالث

(الرضا عن العلاقة مع المسئولين والأساتذة الزملاء) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الثالـــث:الرضا عن العلاقة مع المسئولين والأساتذة الزملاء	
رقم العبارة	معامل الارتباط
**3	**0.577
**8	**0.754
**13	**0.687
**18	**0.525
**29	**0.363

** دالة عند مستوى 0.01

يتبيّن من جدول رقم (33) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الثالث **(الرضا عن العلاقة مع المسئولين والأساتذة الزملاء)**جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (05) وهي: (3، 8، 13، 18، 20)، حيثتراوحت قيم الارتباط بين (0.363) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (29) و(0.754) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (8) والدرجة الكلية للاستبيان. وتشير هذه النتيجة أنّ عبارات البعد الثالث تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الرابع (طبيعة العمل وظروفه) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (34)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الرابع

(طبيعة العمل وظروفه) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الرابـــــع:الرضا عن طبيعة العمل وظروفه			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
4	0.364**	**27**	0.656**
11	0.328*	**31**	0.401**
17	0.417**	**33**	0.491**
21	0.430**	**38**	0.549**
22	0.536**	**39**	0.572**
23	0.604**	**40**	0.451**
24	0.581**	**42**	0.457**

**** دالة عند مستوى 0.01**

*** دالة عند مستوى 0.05**

يتبيّن من جدول رقم (34) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الرابع **(الرضا عن طبيعة العمل وظروفه)** جاءت دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (13) وهي: (4، 17، 21، 22، 23، 24، 27، 31، 33، 38، 39، 40، 42)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.364) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (4) و(0.656) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (27) والدرجة الكلية للاستبيان، ومنها ما

هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهي العبارة رقم (11) الّذي بلغ ارتباطها (0.328).وتشير هذه النتيجة أنّ عبارات البعد الرابع تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الخامس (الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (35)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الخامس

(الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الخـــامس:الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
14	0.741**	**26**	0.403**
16	0.506**	**43**	0.424 **
20	0.679**	**44**	0.511 **

** دالة عند مستوى 0.01

يتبيّن من جدول رقم (35) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الخامس (**الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة**)، جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها(06) وهي: (14، 16، 20، 26، 43، 44)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.403) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (26) و(0.741) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (14)، والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الخامس تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد ال سادس (الرضا عن الراتب والمزايا المادية) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (36)

قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد السادس

(الرضا عن الراتب والمزايا المادية) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد السادس:الرضا عن الراتب والمزايا المادية			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
6	0.481**	**30**	0.675**

15	**0.665	32	** 0.668
19	**0.404	36	* 0.345
28	**0.464		

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبيّن من جدول رقم (36) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد السادس (**الرضا عن الراتب والمزايا المادية**)، جاءت دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (6) وهي: (6، 15، 19، 28،30، 32)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.404) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (19) و(0.675) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (30) والدرجة الكلية للاستبيان، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهي العبارة رقم (36) الّذي بلغ ارتباطها (0.345).

وتشير هذه النتيجة أنّ عبارات البعد السادس تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

-مصفوفة معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد ال خمسة والدرجة الكلية للاستبيان:

جدول رقم (37)

قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد

والدرجة الكلية لاستبيان الرضا الوظيفي

رقم البعد	الأبعـــــــاد	معامل الارتباط
1	الرضا عن الاعتراف والاحترام	**0.527
2	الرضا عن تقدير المسئولين والأساتذة الزملاء للمجهود المبذول	**0.759
3	الرضا عن العلاقة مع المسئولين والأساتذة الزملاء	**0.544
4	الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	**0.819
5	الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة	**0.755
6	الرضا عن الراتب والمزايا المادية	**0.426

** دالة عند مستوى 0.01

يتبيّن من جدول رقم (37) أن قيم معام ـلات الارتباط بين مجموع درج ـات كل بعد

من الأبع ـاد الستـة للاستبيان ودرج ته الكلية ، جاءت دال ـة إحصائيـاً عن ـد مستوى الدلالة($\alpha = 0.01$)، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.426) كأدنى ارتباط للبعد رقم (6) و(0.819) كأعلى ارتباط للبعد رقم (4) والدرجة الكلية للاستبيان، وأنّ معاملات الارتباط هذه جاءت مرتفعة، إذ يمكن اعتبار أنّ هذه النتيجة تسمح لنا باستخدام استبيان الرضا الوظيفي في الدراسة الحالية باطمئنان.

-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات استبيان الرضا الوظيفي تم حساب معامل ثبات (ألفا-كرونباخ) كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

جدول رقم (38)

قيمة معامل ثبات ألفا-كرونباخ لاستبيان الرضا الوظيفي

	معامل ألفا-كرو نباخ	عدد العبارات
الاستبيان ككل	0.840	44

يتبيّن من جدول رقم (38) أن قيمة معامل ثبات ألفا - كرونباخ لاستبيان الرضا الوظيفي لأفرّاد عينة الدرّاسة الاستطلاعية بلغت (0.840). وتدل هذه القيم ة على أنّ استبيان الرضا الوظيفي يتمتع بدرجة ثبات تسمح باستخدامه في الدرّاسة الحالية.

2.3-الصورة النهائية لاستبيان الرضا الوظيفي:

بعد حساب صدق وثبات استبيان الرضا الوظيفي وتكييفه على البيئة الجزائرية، جاءت صورة الاستبيان الّتي تم تطبيقها على أفرّاد عينة الدرّاسة الأساسية مكوّنة من(44) عبارة موّزعة على (06) أبعاده:**(ملحق رقم 18)**

جدول (39)

توزيع عبارات مقياس الرضا الوظيفي وفق أبعاده

رقم البعد	الأبعـاد	أرقـام العبارات	عدد العبارات
01	الرضا عن الاعتراف والاحترام	1، 5، 9، 34، 41.	05
02	الرضا عن تقدير المسئولين والأساتذة الزملاء للمجهود المبذول	2، 7، 10، 12، 25، 35، 37.	07
03	الرضا عن العلاقة مع المسئولين والأساتذة الزملاء	3، 8، 13، 18، 29.	05
04	الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	4، 11، 17، 21، 22، 23، 24، 27، 31، 33، 38، 39، 40، 42.	14
05	الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة	14، 16، 20، 26، 43، 44.	06
06	الرضا عن الراتب والمزايا المادية	6، 15، 19، 28، 30، 32، 36.	07
المجمـــوع			44

يتبيّن من جدول رقم (39) أن استبيان الرضا الوظيفي يتكوّن من (44) عبارة موّزعة على (06) أبعاد هي:

1- الرضا عن الاعتراف والاحترام بِـ(05) عبارات.

2- الرضا عن تقدير المسئولين والأساتذة الزملاء للمجهود المبذول بِـ(07) عبارات.

3- الرضا عن العلاقة مع المسئولين والأساتذة الزملاء بِـ(05) عبارات.

4- طبيعة العمل وظروفه بِـ(14) عبارة.

5- الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة بِـ(06) عبارات.

6- الرضا عن الراتب والمزايا المادية بِـ(07) عبارات.

جدول رقم (40)

العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الرضا الوظيفي

اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1، 2، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 19، 20، 24، 25، 26، 28، 29، 30، 32، 34، 35، 37، 42، 43.	30
العبارات السالبة	6، 18، 21، 22، 23، 27، 31، 33، 36، 38، 39، 40، 41، 44.	14
المجمـــــوع		44

يتبيّن من جدول رقم (40) أن عبارات استبيان الرضا الوظيفي تتوّزع ما بين (30) عبارة موجبة و(14) عبارة سالبة وبمجموع (44) عبارة.

3.3- طريقة تصحيح الاستبيان وتقدير درجاته:

تم تصحيح إجابة المستجيب بواسطة مفتاح التصحيح مدوّن على النحو التالي:

(أوافق تماماً=5)، (أوافق=4)، (أوافق إلى حد ما=3)، (لا أوافق=2)، (لا أوافق إطلاقاً=1) للعبارات الموجبة، ويعكس ميزان تصحيح وتقدير الدرجات للعبارات السالبة وهو كما يلي:

(أوافق تماماً=1)، (أوافق=2)، (أوافق إلى حد ما =3)، (لا أوافق=4)، (لا أوافق إطلاقاً =5)، وتحسب بذلك الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات الّتي حصل عليها من كل عبارة من عبارات الاستبيان. ومن الناحية النظرية فإنّ الدرجة الدنيا والدرجة العليا للاستبيان تكون على النحو التالي:

الدرجة الدنيا للاستبيان=1×44=44 درجة

الدرجة العليا للاستبيان=5×44=220 درجة

أيّ أن درجات استبيان الرضا الوظيفي المستخدم في الدرّاسة الحالية تتراوح بين (44 – 220) درجة. وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبيان إلى مستوى رضا الفرد الوظيفي، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى عدم رضاه الوظيفي.

4.3- زمن تطبيق الاستبيان:

لاحظت الطالبة خلال الدرّاسة الاستطلاعية أنّ الوقت المستغرق للإجابة على عبارات الاستبيان يتراوح ما بين (35–40) دقيقة بعد قراءة التعليمات، وتقديم المثال التوضيحي.

-سادسا:إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات ، وتحديد المؤسسات التعليمية لإجرّاء الدرّاسة الأساسية ، ولتحقيق أهداف الدرّاسة قامت الطالبة ب مجموعة من الخطوات الإجرائية التالية:

- استلام رخصة من رئيس قسم علوم التربية بجامعة أبي القاسم سعد الله، الجزائر 2 للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية (الدراسة الاستطلاعية والأساسية) بولاية المسيلة.
- استلام رخصة من رئيس مصلحة التمدرس بمديرية التربية لولاية المسيلة، للموافقة على

إجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والأساسية) بالمدارس الابتدائية المختارة.

– لقاء مع مديري المؤسسات التعليمية المختارة، لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.

– لقاء مع أفراد عينة الدراسة، حيث قدمت الباحثة نفسها على أساس أنها طالبة دكتوراه بجامعة أبي القاسم سعد الله، الجزائر 2، وأنها بصدد إعداد أطروحة جامعية حول الأستاذ الدائم أو المتعاقد العامل في التعليم الابتدائي. وبعده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة ، وطبيعة مثل هذه الأدوات، والهدف من استخدامها وتطبيقها، وشرح طريقة الإجابة عليها.

– إجراء الدراسة الاستطلاعية خلال الأسبوع الثاني من جانفي (2018)، والدراسة الأساسية من الأسبوع الثالث من جانفي (2018) إلى الأسبوع الرابع من ماي (2018)، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة بصورة فردية بنفس الإجراءات المتبعة في عدد من المدارس الابتدائية والّذي بلغ عددها (40).

– بعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدراسة، قام ت الطالبة بمراجعة استبيانات أفراد عينة الدراسة الأساسية مما تم استبعاد، وإلغاء (40) منها بسبب الاكتفاء بالإجابة على مقياس واحد، أو لعدم إتباع تعليمات التطبيق أو لنقص الإجابة على عبارات أداة من أدوات الدراسة.

– تم تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة ، والّتي تتضمن البيانات الأوّلية والدرجات المتحصل عن الأدوات المستخدمة باستخدام الحاسب الآلي، حيث أدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع ***(SPSS20).***

–سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار التوزيع الطبيعي **(Kolmogorov-SmirnovTest)** لمعرفة طبيعة توزيع بيانات أفراد العينة في كونها تتبع التوزيع الطبيعي (الاعتدالي) من عدمه. وهذا الاختبار ضروري في اختبارات الفرضيات لأنّ معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً. وتم استخدام اختبار **(Shapiro-Wilk)** بهدف التحقق من توزيع درجات متغيرات دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي ما إذا كان طبيعياً أم لا. وتم استخدام اختبار **(Mann-Whitney Test)** لعينتين مستقلتين لأن توزيع درجات المتغيرات الثلاثة السابقة الذكر محل الدراسة جاء غير طبيعي، وفي هذه الحالة يعد هذا الاختبار بديلاً عن اختبار (ت).

خلاصة:

لا يمكن لنتائج أيّ درّاسة أن تستقيم، ما لم يكن هُناك تكامل وتناغُم، بين جميع أجزائها، وعليه جاء هذا الفصّل، والّذي تناولنا فيه وبالضبّط منهجية الدرّاسة، والإجرّاءات الميدانية، بداية من الدرّاسة الاستطلّاعية وإجرّاءاتها ، وكذا نتائجها مروراً بالتأكيد على صلّاحية أدوات الدرّاسة المُستعملة، وذلك لكي تُصبّح أكثّر موضُّوعية وعلمية ، ويُمكن الوثُّوق مما ستجمعه من معلومات، ثُمّ تحديد المنهج المُتبع ونوع الدرّاسة، هذا وعرّجنا على مُجتمع وعينة الدرّاسة ، من خلال مخطّطات ورسومات توضّيحية للعينة المختارة، وأخيراً الأساليب الإحصّائية التي تتناسب مع هذه الدرّاسة، وهذا لكي نُترجّم النتائج الرقمّية إلى دلالات لفظّية ذات معنى، والوصُّول إلى نتائج على درّجة مُمكنة من الدّقة، يُمكن الوُقّوف بها، وفي الفصّل الموالي سيتم عرّض وتحليل، ومناقشّة وتفسير النتائج المُتوصّل إليها، من خلال هذه الدرّاسة.

الفصـــــــــل السابع

عرض تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

أولا- التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات.

ثانيا- عرض نتائج الدراسة الميدانية.

ثالثا- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

- استنتاج عام

خاتمة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة الأساسية.

ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ، والمتمثلة في اختبار التوزيع الطبيعي **(Kolmogorov-Smirnov Test)** لمعرفة طبيعة توزيع بيانات أفراد العينة التوزيع الطبيعي (الاعتدالي)، واختبار **(Shapiro-Wilk)** بهدف التحقق من توزيع درجات متغيرات الدراسة المتمثلة في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي ما إذا كان طبيعياً أم لا، واختبار **(Mann-Whitney Test)** للتحقق من الفروق الموجودة بين مجموعتين مستقلتين، والّذي يعد الاختبار اللامعلمي لاختبار (ت).

-أوّلاً: التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

بهدف التحقق من شرط التوزيع الطبيعي (الاعتدالي) لبيانات الدراسة تم الاعتماد على اختبار التوزيع الطبيعي **(Kolmogorov-Smirnov Test)** لمعرفة طبيعة توزيع البيانات، واختبار **(Shapiro-Wilk)** بهدف التحقق من التوزيع الطبيعي لدرجات متغيرات الدراسة المتمثلة في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي، أيّ بهدف تحديد الحالة الطبيعية لبيانات العينة.

جدول رقم (41)

التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

البيانات / المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			مستوى الدلالة المعتمد	القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوب	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوب		
دافعية للإنجاز	0.125	310	0.000	0.971	310	0.000	0.05	دال
تقدير الذات	0.147	310	0.000	0.949	310	0.000	0.05	دال
الرضا الوظيفي	0.066	310	0.002	0.990	310	0.033	0.05	دال

يتبيّن من جدول رقم (41) أن قيم دافعية الإنجاز، تقدير الذات والرضا الوظيفي وفق اختبار **(Kolmogorov-Smirnov Test)**، والّتي بلغت على التوالي (0.125)، (0.147)، (0.066)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.000)، (0.000)، (0.002) تصغر

عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، جاءت دالة عند ($\alpha = 0.05$)، ويتبيّن أيضاً أن قيم المتغيرات الثلاثة السابقة الذكر وفق اختبار **(Shapiro-Wilk)**، والّتي بلغت على التوالي (0.971)، (0.949)، (0.990)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي(0.000)، (0.000)، (0.033) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، جاءت دالة عند ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أن درجات أفراد العينة في دافعية الإنجاز، تقدير الذات والرضا الوظيفي تتوزع توزيعاً غير طبيعياً، وبالتالي سيتم استخدام الأسلوب اللابارامتري في معالجة البيانات **(أنظر ملحق رقم 22)**.

-ثانياً:عرض نتائج الدراسة الميدانية:

1-عرض نتائج الدراسة على أساس اختبار(Mann-Whitney Test):

1.1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الأوّل في إشكالية الدراسة وهو:

- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي؟

وتشير الفرضية العامة الأولى إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة باستخدام اختبار **(Mann-Whitney Test)** للكشف عن الفروق الموجودة بين درجات الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي.

1.1.1-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي".

وتشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز

بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

جدول رقم (42)

الفروق في دافعية للإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي

البيانات / الأبعـــاد		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القـــرار
مستوى الطموح	دائم	159	157.33	25015.50	11713.500	23189.500	-0.377	0.707	0.05	غير دال
	متعاقد	151	153.57	23189.50						
	الإجمالي	310								
مستوى المثابرة	دائم	159	158.11	25139.50	11589.500	23065.500	-0.531	0.595	0.05	غير دال
	متعاقد	151	152.75	23065.50						
	الإجمالي	310								
مستوى الأداء	دائم	159	150.70	23961.00	11241.000	23961.000	-0.978	0.328	0.05	غير دال
	متعاقد	151	160.56	24244.00						
	الإجمالي	310								
مستوى إدراك الزمن	دائم	159	164.82	26206.50	10522.500	21998.500	-1.918	0.055	0.05	غير دال
	متعاقد	151	145.69	21998.50						
	الإجمالي	310								
مستوى التنافس	دائم	159	173.89	27648.50	9080.500	20556.500	-3.747	0.000	0.05	دال
	متعاقد	151	136.14	20556.50						
	الإجمالي	310								
المقياس ككل	دائم	159	164.55	26163.00	10566.000	22042.000	-1.829	0.067	0.05	غير دال
	متعاقد	151	145.97	22042.00						
	الإجمالي	310								

يتبيّن من جدول رقم (42) أن قيم (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** لدلالة الفروق بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي في دافعية الإنجاز وأبعادها المتمثلة في مستوى الطموح، مستوى المثابرة، مستوى الأداء، مستوى إدراك الزمن الّتي بلغت على التوالي (0.377-)، (0.531-)، (0.978-)، (1.918-)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.707)، (0.595)، (0.328)، (0.055) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو

($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، في حين بعد مستوى التنافس الّتي بلغت قيمة (Z) (3.747−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.000)، تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي دالة إحصائياً.

ويتبيّن أيضاً أن قيمة (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** للمقياس ككل بلغت (1.82−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.067) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.067) أكبر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي غير دالة إحصائياً عند($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة على عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.1.1-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي".

وتشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

جدول رقم (43)

الفروق في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين

العاملين في التعليم الابتدائي

البيانات / الأبعـــاد		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الذات الجسمية	دائم	159	167.78	26677.00	10052.000	21528.000	−2.500	0.012	0.05	دال
	متعاقد	151	142.57	21528.00						
	الإجمالي	310								
الذات العقلية والأكاديمية	دائم	159	167.98	26709.50	10019.500	21495.500	−2.530	0.011	0.05	دال
	متعاقد	151	142.35	21495.50						
	الإجمالي	310								

الذات لاجتماعية والترويحية	دائم	159	168.52	26795.00	9934.000	21410.000	-2.635	0.008	0.05	دال
	متعاقد	151	141.79	21410.00						
	الإجمالي	310								
الذات الأسرية	دائم	159	171.50	27269.00	9460.000	20936.000	-3.255	0.001	0.05	دال
	متعاقد	151	138.65	20936.00						
	الإجمالي	310								
الذات الشخصية والثقة بالنفس	دائم	159	160.42	25507.00	11222.000	22698.000	-1.002	0.316	0.05	غير دال
	متعاقد	151	150.32	22698.00						
	الإجمالي	310								
المقياس ككل	دائم	159	171.90	27331.50	9397.500	20873.500	-3.308	0.001	0.05	دال
	متعاقد	151	138.24	20873.50						
	الإجمالي	310								

يتبيّن من جدول رقم (43) أن قيم (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** لدلالة الفروق بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي في تقدير الذات وأبعاده المتمثلة في الذات الجسمية، الذات العقلية والأكاديمية، الذات الاجتماعية والترويحية والذات الأسرية الّتي بلغت على التوالي (2.500-)، (2.530-)، (2.635-)، (3.255-)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.012)، (0.011)، (0.008)، (0.001) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، في حين بعد الذات الشخصية والثقة بالنفس الّتي بلغت قيمة (Z) (1.002-)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.316)، تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي غير دالة إحصائياً.

ويتبيّن أيضاً أن قيمة (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** للمقياس ككل بلغت (3.308-)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.001) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.001) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي دالة إحصائياً

عند($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة على وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذاتيين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الثانية تحققت على مستوى عينة الدراسة.

3.1.1- الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي".

وتشير الفرضية الجزئية الثالثة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

جدول رقم (44)

الفروق في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي

الأبعاد / البيانات		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الرضا عن الاعتراف والاحترام	دائم	159	156.97	24958.00	11771.000	23247.000	-0.298	0.766	0.05	غير دال
	متعاقد	151	153.95	23247.00						
	الإجمالي	310								
الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة عن الجهد المبذول	دائم	159	175.22	27860.50	8868.500	20344.500	-3.991	0.000	0.05	دال
	متعاقد	151	134.73	20344.50						
	الإجمالي	310								
الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة	دائم	159	173.20	27538.50	9190.500	20666.500	-3.583	0.000	0.05	دال
	متعاقد	151	136.86	20666.50						
	الإجمالي	310								
الرضا عن طبيعة العمل	دائم	159	176.11	28001.00	8728.000	20204.000	-4.157	0.000	0.05	دال
	متعاقد	151	133.80	20204.00						
	الإجمالي	310								
الرضا عن فرص التقدم والترقية	دائم	159	177.16	28168.00	8561.000	20037.000	-4.382	0.000	0.05	دال
	متعاقد	151	132.70	20037.00						
	الإجمالي	310								

الرضا عن الراتب والمزايا المادية	دائم	159	161.13	25619.00	11110.000	22586.000	-1.139	0.255	0.05	غير دال
	متعاقد	151	149.58	22586.00						
	الإجمالي	310								
المقياس ككل	دائم	159	180.38	28680.50	8048.500	19524.500	-5.017	0.000	0.05	دال
	متعاقد	151	129.30	19524.50						
	الإجمالي	310								

يتبيّن من جدول رقم (44) أن قيم (Z) لاختبار (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وأبعاده المتمثلة في الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة عن الجهد المبذول، الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة، الرضا عن طبيعة العمل، الرضا عن فرص التقدم والترقية الّتي بلغت على التوالي (3.991-)، (3.583-)، (4.157-)، (4.382-)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.000)، (0.000)، (0.000)، (0.000)، تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنها دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، في حين بعد الرضا عن الاعتراف والاحترام، وبعد الرضا عن الراتب والمزايا المادية الّتي بلغت قيم (Z) على التوالي (0.298-) و(1.139-)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.766)، (0.265) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أنها غير دالة إحصائياً.

ويتبيّن أيضاً أن قيمة (Z) لاختبار (Mann-Whitney U) للمقياس ككل بلغت (5.017-)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.000) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.000) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي دالة إحصائياًعند($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة على وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الثالثة تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وبناءً على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة فإن الفرضية العامة الأولى تحققت على مستوى عينة الدراسة بنسبة (70%).

2.1-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثاني في إشكالية الدراسة وهو:

- هل توجد فروق في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي؟

وتشير الفرضية العامة الثانية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة باستخدام اختبار **(Mann-Whitney Test)** للكشف عن الفروق الموجودة بين درجات الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي.

1.2.1-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي".

وتشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

جدول رقم (45)

الفروق في دافعية للإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي

البيانات / الأبعـــاد		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-WhitneyU	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القـــرار
مستوى الطموح	دائم	35	34.14	1195.000						
	متعاقد	34	35.88	1220.00	565.000	1195.000	-0.367	0.714	0.05	غير دال

	الإجمالي	69							
مستوى المثابرة	دائم	35	32.90	1151.50	521.500	1151.50	−0.892	0.372	0.05	غير دال
	متعاقد	34	37.16	1263.50						
	الإجمالي	69								
مستوى الأداء	دائم	35	31.84	1114.50	484.500	1114.50	−1.345	0.179	0.05	غير دال
	متعاقد	34	38.25	1300.50						
	الإجمالي	69								
مستوى إدراك الزمن	دائم	35	38.91	1362.00	458.000	1053.00	−1.680	0.093	0.05	غير دال
	متعاقد	34	30.97	1053.00						
	الإجمالي	69								
مستوى التنافس	دائم	35	39.89	1396.00	424.000	1019.00	−2.076	0.038	0.05	دال
	متعاقد	34	29.97	1019.00						
	الإجمالي	69								
المقياس ككل	دائم	35	35.29	1235.00	585.000	1180.00	−0.121	0.904	0.05	غير دال
	متعاقد	34	34.71	1180.00						
	الإجمالي	69								

يتبيّن من جدول رقم (45) أن قيم (Z) لاختبار (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي في دافعية الإنجاز وأبعادها المتمثلة في مستوى الطموح، مستوى المثابرة، مستوى الأداء، مستوى إدراك الزمن الّتي بلغت على التوالي (0.367−)، (0.892−)، (1.345−)، (1.680−)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.714)، (0.372)، (0.179)، (0.093) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، في حين بعد مستوى التنافس الّتي بلغت قيمة (Z) (2.076−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.038)، تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي دالة إحصائياً.

ويتبيّن أيضـــاً أن قيم ـــة (Z) لاختبـــار (Mann-Whitney U) للمقيـــاس ككل بلغـــت (0.121−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.904) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.904) أكبر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن

الفروق في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي غير دالة إحصائياً عند($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة على عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.2.1-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي".

وتشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

جدول رقم (46)

الفروق في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين

من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي

البيانات / الأبعـــاد		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-WhitneyU	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الذات الجسمية	دائم	35	34.84	1219.50	589.500	1219.50	-0.067	0.947	0.05	غير دال
	متعاقد	34	35.16	1195.50						
	الإجمالي	69								
الذات العقلية والأكاديمية	دائم	35	37.40	1309.00	511.000	1106.00	-1.014	0.311	0.05	غير دال
	متعاقد	34	32.53	1106.00						
	الإجمالي	69								
الذات لاجتماعية والترويحية	دائم	35	36.51	1278.00	542.000	1137.00	-0.642	0.521	0.05	غير دال
	متعاقد	34	33.44	1137.00						
	الإجمالي	69								
الذات الأسرية	دائم	35	38.33	1341.50	478.500	1073.50	-1.411	0.158	0.05	غير دال
	متعاقد	34	31.57	1073.50						
	الإجمالي	69								

الذات الشخصية والثقة بالنفس	دائم	35	35.30	1235.50	584.500	1179.50	−0.127	0.899	0.05	غير دال
	متعاقد	34	34.69	1179.50						
	الإجمالي	69								
المقياس ككل	دائم	35	36.21	1267.50	552.500	1147.50	−0.511	0.609	0.05	غير دال
	متعاقد	34	33.75	1147.50						
	الإجمالي	69								

يتبيّن من جدول رقم (46) أن قيم (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** لدلالة الفروق بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي في تقدير الذات وأبعاده المتمثلة في الذات الجسمية، الذات العقلية والأكاديمية، الذات الاجتماعية والترويحية الذات الأسرية، الذات الشخصية والثقة بالنفس الّتي بلغت على التوالي (0.067−)، (1.014−)، (0.642−)، (1.411−)، (0.127−)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي(0.947)، (0.311)، (0.521)، (0.158)، (0.899) تكبرعن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

ويتبيّن أيضاً أن قيمة (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** للمقياس ككل بلغت (0.511−) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.609) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.511−) أكبر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي غير دالة إحصائياً عند($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذاتبين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

3.2.1-الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي".

وتشير الفرضية الجزئية الثالثة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

جدول رقم (47)

الفروق في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين

من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي

الأبعـاد / البيانات		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الرضا عن الاعتراف والاحترام	دائم	35	33.05	1157.00	527.000	1157.000	−0.823	0.410	0.05	غير دال
	متعاقد	34	37.00	1258.00						
	الإجمالي	69								
الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة عن الجهد المبذول	دائم	35	38.70	1354.50	465.50	1060.50	−1.564	0.118	0.05	غير دال
	متعاقد	34	31.19	1060.50						
	الإجمالي	69								
الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة	دائم	35	41.30	1445.50	374.50	969.50	−2.659	0.008	0.05	دال
	متعاقد	34	28.51	969.50						
	الإجمالي	69								
الرضا عن طبيعة العمل	دائم	35	38.09	1333.00	487.000	1082.00	−1.298	0.194	0.05	غير دال
	متعاقد	34	31.82	1082.00						
	الإجمالي	69								
الرضا عن فرص التقدم والترقية	دائم	35	39.53	1383.50	436.500	1031.50	−1.910	0.056	0.05	غير دال
	متعاقد	34	30.34	1031.50						
	الإجمالي	69								
الرضا عن الراتب والمزايا المادية	دائم	35	34.46	1206.00	576.000	1206.00	−0.229	0.819	0.05	غير دال
	متعاقد	34	35.56	1209.00						
	الإجمالي	69								
المقياس ككل	دائم	35	39.17	1371.00	449.000	1044.00	−1.753	0.080	0.05	غير دال
	متعاقد	34	30.71	1044.00						
	الإجمالي	69								

يتبيّن من جدول رقم (47) أن قيم (Z) لاختبار (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وأبعاده المتمثلة في الرضا عن الاعتراف والاحترام، الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة عن الجهد المبذول، الرضا عن طبيعة العمل، الرضا عن فرص التقدم والترقية ، والرضا عن الراتب والمزايا المادية الّتي بلغت على التوالي (0.823−)، (1.564−)، (1.298−)، (1.910−)، (0.819−)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.410)، (0.118)، (0.194)، (0.056)، (0.819)، تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو(0.05 = α)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً عند (0.05 = α)، في حين بعد الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة الّتي بلغت قيمة (Z) (2.659−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.008) تصغر عن الحد المطلوب أي هو(0.05 = α)، وهذا يعني أنها دالة إحصائياً عند (α = 0.05).

ويتبيّن أيضـاً أن قيمـة (Z) لاختبـار (Mann-Whitney U) للمقيـاس ككل بلغـت (1.753−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.080) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو (α = 0.05)، أيّ أن (0.080) أكبر من (α = 0.05)، وهذا يعني أن الفروق في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي غير دالة إحصائياًعند(α = 0.05).

وتدل هذه النتيجة على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وبناءً على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة ، فإن الفرضية العامة الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

3.1-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثا لثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأسٍتاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملا ت في التعليم الابتدائي".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثالث في إشكالية الدراسة وهو:

– هل توجد فروق في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأسٍتاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي؟

وتشير الفرضية العامة الثا لثة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأسٍتاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملا ت في التعليم الابتدائي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة باستخدام اختبار (**Mann-Whitney Test**) للكشف عن الفروق الموجودة بين درجات الأسٍتاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي في دافعية الإنجاز وتقدّير الذّات والرّضا الوظّيفي.

1.3.1-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأسٍتاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي".

وتشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأسٍتاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

جدول رقم (48)

الفروق في دافعية للإنجاز بين الأسٍتاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي

البيانات / الأبعـــاد		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-WhitneyU	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القـــرار
مستوى الطموح	دائمات	124	123.59	15325.50	6932.500	13835.500	−0.608	0.543	0.05	غير دال
	متعاقدات	117	118.25	13835.50						
	الإجمالي	241								

مستوى المثابرة	دائمات	124	125.88	15609.50	6648.500	13551.50	-1.130	0.259	0.05	غير دال
	متعاقدات	117	115.82	13551.50						
	الإجمالي	241								
مستوى الأداء	دائمات	124	119.75	14848.50	7098.500	14848.50	-0.290	0.772	0.05	غير دال
	متعاقدات	117	122.33	14312.50						
	الإجمالي	241								
مستوى إدراك الزمن	دائمات	124	126.61	15700.00	6558.000	13461.000	-1.315	0.189	0.05	غير دال
	متعاقدات	117	115.05	13461.00						
	الإجمالي	241								
مستوى التنافس	دائمات	124	134.52	16680.00	5578.000	12481.000	-3.134	0.002	0.05	دال
	متعاقدات	117	106.68	12481.00						
	الإجمالي	241								
المقياس ككل	دائمات	124	130.17	16140.50	6117.500	13020.50	-2.107	0.035	0.05	دال
	متعاقدات	117	111.29	13020.50						
	الإجمالي	241								

يتبيّن من جدول رقم (48) أن قيم (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** لدلالة الفروق بين الأسرتاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملات في التعليم الابتدائي في دافعية الإنجاز وأبعادها المتمثلة في مستوى الطموح، مستوى المثابرة، مستوى الأداء، مستوى إدراك الزمن الّتي بلغت على التوالي (0.608−)، (1.130−)، (0.290−)، (1.315−)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.543)، (0.259)، (0.772)، (0.189) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، في حين بعد مستوى التنافس التي بلغت قيمة (Z) (3.134−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.002)، تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي دالة إحصائياً.

ويتبيّن أيضاً أن قيم ـــة (Z) لاختبـار **(Mann-Whitney U)** للمقياس كلـــل بلغـت (2.107−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.035) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.035) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في دافعية الإنجاز بين الأسرتاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملات في التعليم الابتدائي دالة

إحصائياًعند($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة على وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الأولى تحققت على مستوى عينة الدراسة.

2.3.1-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي".

وتشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

جدول رقم (49)

الفروق في تقدير الذات بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي

البيانات / الأبعـــاد		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-WhitneyU	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الذات الجسمية	دائمات	124	133.65	16573.00	5685.000	12588.00	-2.929	0.003	0.05	دال
	متعاقدات	117	107.59	12588.00						
	الإجمالي	241								
الذات العقلية والأكاديمية	دائمات	124	131.13	16259.50	5998.500	12901.50	-2.335	0.020	0.05	دال
	متعاقدات	117	110.27	12901.50						
	الإجمالي	241								
الذات لاجتماعية والترويحية	دائمات	124	132.63	16445.50	5812.500	12715.50	-2.675	0.007	0.05	دال
	متعاقدات	117	108.68	12715.50						
	الإجمالي	241								
الذات الأسرية	دائمات	124	133.84	16596.00	5662.000	12565.00	-2.972	0.003	0.05	دال
	متعاقدات	117	107.39	12565.00						
	الإجمالي	241								
الذات	دائمات	124	125.75	15592.50						

الشخصية والثقة بالنفس	متعاقدات	117	115.97	13568.50	6665.500	13568.50	−1.100	0.272	0.05	غير دال
	الإجمالي	241								
المقياس ككل	دائمات	124	136.07	16872.50	5385.500	12288.50	−3.458	0.001	0.05	دال
	متعاقدات	117	105.03	12288.50						
	الإجمالي	241								

يتبيّن من جدول رقم (49) أن قيم (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** لدلالة الفروق بين الأرتاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملا ت في التعليم الابتدائي ، في تقدير الذات وأبعاده المتمثلة في الذات الجسمية، الذات العقلية والأكاديمية، الذات الاجتماعية والترويحية ، الذات الأسرية الّتي بلغت على التوالي (2.929−)، (2.335−)، (2.675−)، (2.972−)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.003)، (0.020)، (0.007)، (0.003) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنهادالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، في حين الذات الشخصية والثقة بالنفس الّتي بلغت قيم ة (Z) (1.100−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.272)، تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أنها غير دالة إحصائياً.

ويتبيّن أيضاً أن قيمة (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** للمقياس ككل بلغت (3.458−) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.001) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.001) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أن الفروق في تقدير الذات بين الأر تاذات الدائم ات والمتعاقد ات العام ـلات في التعليم الابتدائي غير دالة إحصائيـاًعند($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة على وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأرتاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الثانية تحققت على مستوى عينة الدراسة.

3.3.1-الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأرتاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي".

وتشير الفرضية الجزئية الثالثة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي

بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

جدول رقم (50)

الفروق في الرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي

الأبعـاد / البيانات		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الرضا عن الاعتراف والاحترام	دائمات	124	123.86	15358.50	6899.500	13802.50	−0.659	0.510	0.05	غير دال
	متعاقدات	117	117.97	13802.50						
	الإجمالي	241								
الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة عن الجهد المبذول	دائمات	124	136.66	16945.50	5312.500	12215.50	−3.603	0.000	0.05	دال
	متعاقدات	117	104.41	12215.50						
	الإجمالي	241								
الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة	دائمات	124	132.56	16437.50	5820.500	12723.50	−2.662	0.008	0.05	دال
	متعاقدات	117	108.75	12723.50						
	الإجمالي	241								
الرضا عن طبيعة العمل	دائمات	124	138.50	17174.50	5083.500	11986.50	−4.016	0.000	0.05	دال
	متعاقدات	117	102.45	11986.50						
	الإجمالي	241								
الرضا عن فرص التقدم والترقية	دائمات	124	138.13	17128.50	5129.500	12032.50	−3.943	0.000	0.05	دال
	متعاقدات	117	102.84	12032.50						
	الإجمالي	241								
الرضا عن الراتب والمزايا المادية	دائمات	124	126.81	15724.00	6534.000	13437.00	−1.337	0.181	0.05	غير دال
	متعاقدات	117	114.85	13437.00						
	الإجمالي	241								
المقياس ككل	دائمات	124	141.47	17542.00	4716.000	11619.00	−4.693	0.000	0.05	دال
	متعاقدات	117	99.31	11619.00						
	الإجمالي	241								

يتبيّن من جدول رقم (50) أن قيم (Z) لاختبار (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين الأستاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملات في التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وأبعاده المتمثلة في الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة عن الجهد المبذول، الرضا عن طبيعة العمل، الرضا عن فرص التقدم والترقية الّتي بلغت على التوالي (3.603−)، (2.662−)، (4.016−)، (3.943−)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.000)، (0.008)، (0.000)، (0.000)، تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً عند($\alpha = 0.05$)، في حين الرضا عن الاعتراف والاحتراف والرضا عن الراتب والمزايا المادية الّتي بلغت قيم ة (Z) على التوالي (0.659−)، (1.337−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هيعلى التوالي(0.510)، (0.181) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

ويتبيّن أيضاً أن قيم ـة (Z) لاختبـار (Mann-Whitney U) للمقياس ككـل بلغـت (4.693−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.000) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن (0.000) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في الرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملات في التعليم الابتدائي دالة إحصائياًعند($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة على وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الثالثة تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وبناءً على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، فإن الفرضية العامة الثالثة تحققت على مستوى عينة الدراسة.

4.1-الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الرابعة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذّات والرّضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الرابع في إشكالية الدراسة وهو:

– هل توجد فروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف؟

وتشير الفرضية العامة الرابعة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذّات والرّضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة باستخدام اختبار **(Mann-Whitney Test)** للكشف عن الفروق الموجودة بين درجات الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف في دافعية الإنجاز وتقدير الذّات والرّضا الوظيفي.

1.4.1-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف".

وتشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

جدول رقم (51)

الفروق في دافعية للإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين

من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف

البيانات / الأبعـــاد		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوىالدلالة المعتمد	القـــرار
مستوى الطموح	دائم	114	124.17	14155.50	7600.500	14155.50	−0.170	0.865	0.05	غير دال
	متعاقد	135	125.70	16969.50						
	الإجمالي	249								
مستوى المثابرة	دائم	114	127.67	14554.50	7390.500	16570.50	−0.543	0.587	0.05	غير دال
	متعاقد	135	122.74	16570.50						
	الإجمالي	249								

مستوى الأداء	دائم	114	119.46	13618.00	7063.000	13618.00	-1.128	0.259	0.05	غير دال
	متعاقد	135	129.68	17507.00						
	الإجمالي	249								
مستوى إدراك الزمن	دائم	114	130.38	14863.50	7081.500	16261.50	-1.107	0.268	0.05	غير دال
	متعاقد	135	120.46	16261.50						
	الإجمالي	249								
مستوى التنافس	دائم	114	143.00	16302.50	5642.500	14822.50	-3.665	0.000	0.05	دال
	متعاقد	135	109.80	14822.50						
	الإجمالي	249								
المقياس ككل	دائم	114	131.04	14938.00	7007.000	16187.00	-1.219	0.223	0.05	غير دال
	متعاقد	135	119.90	16187.00						
	الإجمالي	249								

يتبيّن من جدول رقم (51) أن قيم (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** لدلالة الفروق بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف في دافعية الإنجاز وأبعادها المتمثلة في مستوى الطموح، مستوى المثابرة، مستوى الأداء، مستوى إدراك الزمن الّتي بلغت على التوالي (0.170-)، (0.543-)، (1.128-)، (1.107-)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.865)، (0.587)، (0.259)، (0.268) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، في حين مستوى التنافس الّتي بلغت قيمة (Z) (3.665-)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.000)، تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنها دالة إحصائياً. ويتبيّن أيضاً أن قيمة (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** للمقياس ككل بلغت (1.219-)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.223) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.223) أكبر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف غير دالة إحصائياًعند($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة على عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.4.1-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف".

وتشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

جدول رقم (52)

الفروق في تقدير الذاتيين الدائمين والمتعاقدين

من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف

البيانات / الأبعـــاد		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الذات الجسمية	دائم	114	137.43	15667.00	6278.000	15458.00	-2.528	0.011	0.05	دال
	متعاقد	135	114.50	15458.00						
	الإجمالي	249								
الذات العقلية والأكاديمية	دائم	114	134.90	15378.50	6566.500	15746.50	-2004	0.045	0.05	دال
	متعاقد	135	116.64	15746.50						
	الإجمالي	249								
الذات لاجتماعية والترويحية	دائم	114	136.14	15520.50	6424.500	15604.50	-2.253	0.024	0.05	دال
	متعاقد	135	115.59	15604.50						
	الإجمالي	249								
الذات الأسرية	دائم	114	138.77	15819.50	6125.500	15305.50	-2.800	0.005	0.05	دال
	متعاقد	135	113.37	15305.50						
	الإجمالي	249								
الذات الشخصية والثقة بالنفس	دائم	114	130.58	14886.00	7059.000	16239.00	-1.135	0.256	0.05	غير دال
	متعاقد	135	120.29	16239.00						
	الإجمالي	249								

المقياس ككل	دائم	114	139.37	15888.00	6057.000	15237.00	-2.896	0.004	0.05	دال
	متعاقد	135	112.87	15237.00						
	الإجمالي	249								

يتبيّن من جدول رقم (52) أن قيم (Z) لاختبار (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف في تقدير الذات وأبعادها المتمثلة في الذات الجسمية، الذات العقلية والأكاديمية، الذات الاجتماعية والترويحية والذات الأسرية الّتي بلغت على التوالي (2.528-)، (2.004-)، (2.253-)، (2.800-)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.011)، (0.045)، (0.024)، (0.005) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، في حين بعد الذات الشخصية والثقة بالنفس الّتي بلغت قيمة (Z) (1.135-)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.256)، تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي غير دالة إحصائياً.

ويتبيّن أيضاً أن قيمة (Z) لاختبار (Mann-Whitney U) للمقياس ككل بلغت (2.896-)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.004) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.004) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف دالة إحصائياًعند($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة على وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الثانية تحققت على مستوى عينة الدراسة.

3.4.1-الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف".

وتشير الفرضية الجزئية الثالثة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

جدول رقم (53)

الفروق في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين

من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف

الأبعـاد / البيانات		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الرضا عن الاعتراف والاحترام	دائم	114	125.99	14363.00	7582.000	16762.00	−0.201	0.841	0.05	غير دال
	متعاقد	135	124.16	16762.00						
	الإجمالي	249								
الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة عن الجهد المبذول	دائم	114	142.63	16259.50	5685.500	14865.50	−3.562	0.000	0.05	دال
	متعاقد	135	110.11	14865.50						
	الإجمالي	249								
الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة	دائم	114	137.33	15656.00	6289.000	15469.00	−2.494	0.013	0.05	دال
	متعاقد	135	114.59	15469.00						
	الإجمالي	249								
الرضا عن طبيعة العمل	دائم	114	140.93	16066.50	5878.500	15058.50	−3.211	0.001	0.05	دال
	متعاقد	135	111.54	15058.50						
	الإجمالي	249								
الرضا عن فرص التقدم والترقية	دائم	114	148.61	16941.00	5004.000	14184.00	−4.770	0.000	0.05	دال
	متعاقد	135	105.07	14184.00						
	الإجمالي	249								
الرضا عن الراتب والمزايا المادية	دائم	114	133.32	15198.00	6747.000	15927.00	−1.682	0.092	0.05	غير دال
	متعاقد	135	117.98	15927.00						
	الإجمالي	249								
المقياس ككل	دائم	114	147.58	16824.50	5120.500	14300.50	−4.548	0.000	0.05	دال
	متعاقد	135	105.93	14300.50						
	الإجمالي	249								

يتبيّن من جدول رقم (53) أن قيم (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** لدلالة الفروق بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف في الرضا الوظيفي وأبعاده المتمثلة في الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة عن الجهد المبذول الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة، الرضا عن طبيعة العمل، الرضا عن فرص التقدم

والترقية الّتي بلغت على التوالي (3.562−)، (2.494−)، (3.211−)، (4.770)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.000)، (0.013)، (0.001)، (0.000)، تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنها دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، في حين الرضا عن الاعتراف والاحترام، والرضا عن الراتب والمزايا المادية الّتي بلغت قيم (Z) على التوالي (0.201−) و(1.682−)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي(0.841)، (0.092) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أنها غير دالة إحصائياً.

ويتبيّن أيضاً أن قيمة (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** للمقياس ككل بلغت (4.548−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.000) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.000) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف دالة إحصائياًعند($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة على وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الثالثة تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وبناءً على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة فإن الفرضية العامة ال رابعة تحققت على مستوى عينة الدراسة بنسبة (70%).

5.1−الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الخامسة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذّات والرّضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر ".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الخامس في إشكالية الدراسة وهو:

−هل توجد فروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذّات والرّضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر؟

وتشير الفرضية العامة الخامسة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذّات والرّضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة باستخدام اختبار **(Mann-Whitney Test)** للكشف عن الفروق الموجودة بين درجات الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر في دافعية الإنجاز وتقدير الذّات والرّضا الوظيفي.

1.5.1-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر".

وتشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

جدول رقم (54)

الفروق في دافعية للإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين

من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر

البيانات / الأبعـــاد		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوىالدلالة المعتمد	القـــرار
مستوى الطموح	دائم	45	33.54	1509.50	245.500	381.500	-1.916	0.055	0.05	غير دال
	متعاقد	16	23.84	381.50						
	الإجمالي	61								
مستوى المثابرة	دائم	45	31.09	1399.00	356.000	492.000	-0.066	0.947	0.05	غير دال
	متعاقد	16	30.75	492.00						
	الإجمالي	61								
مستوى الأداء	دائم	45	31.83	1432.50	322.500	458.500	-0.620	0.535	0.05	غير دال
	متعاقد	16	28.66	458.50						
	الإجمالي	61								
مستوى	دائم	45	33.47	1506.00						

إدراك الزمن	متعاقد	16	24.06	385.00	249.000	385.000	-1.860	0.063	0.05	غير دال
	الإجمالي	61								
مستوى التنافس	دائم	45	31.98	1439.00	316.000	452.000	-0.729	0.466	0.05	غير دال
	متعاقد	16	28.25	452.00						
	الإجمالي	61								
المقياس ككل	دائم	45	33.52	1508.50	246.500	382.500	-1.868	0.062	0.05	غير دال
	متعاقد	16	23.91	382.50						
	الإجمالي	61								

يتبيّن من جدول رقم (54) أن قيم (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** لدلالة الفروق بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر في دافعية الإنجاز وأبعادها المتمثلة في مستوى الطموح، مستوى المثابرة، مستوى الأداء، مستوى إدراك الزمن ، مستـــوى التنافس الّتي بلغـت على التـوالي (1.916-)، (0.066-)، (0.620-)، (1.860-)، (0.729-)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.055)، (0.947)، (0.535)، (0.063)، (0.063) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

ويتبيّن أيضـــاً أن قيمـــة (Z) لاختبـار **(Mann-Whitney U)** للمقيـــاس ككل بلغـت (1.868-)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.062) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.062) أكبر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر غير دالة إحصائياً عند($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة على عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.4.1-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر".

وتشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

جدول رقم (55)

الفروق في تقدير الذاتين الدائمين والمتعاقدين

من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر

البيانات / الأبعاد		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الذات الجسمية	دائم	45	32.17	1447.50	307.500	443.500	−0.871	0.384	0.05	غير دال
	متعاقد	16	27.72	443.50						
	الإجمالي	61								
الذات العقلية والأكاديمية	دائم	45	34.60	1557.00	198.000	334.000	−1.820	0.007	0.05	دال
	متعاقد	16	20.88	334.00						
	الإجمالي	61								
الذات لاجتماعية والترويحية	دائم	45	33.46	1505.50	249.500	385.500	−1.820	0.069	0.05	غير دال
	متعاقد	16	24.09	385.50						
	الإجمالي	61								
الذات الأسرية	دائم	45	34.27	1542.00	213.000	349.000	−2.429	0.015	0.05	دال
	متعاقد	16	21.81	349.00						
	الاجمالي	61								
الذات الشخصية والثقة بالنفس	دائم	45	31.58	1421.00	334.000	470.000	−0.430	0.667	0.05	غير دال
	متعاقد	16	29.38	470.00						
	الإجمالي	61								
المقياس ككل	دائم	45	34.27	1542.00	213.000	349.000	−2.413	0.016	0.05	دال
	متعاقد	16	21.81	349.00						
	الإجمالي	61								

يتبيّن من جدول رقم (55) أن قيم (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** لدلالة الفروق بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر في تقدير الذات وأبعاده

المتمثلة في الذات الجسمية، الذات الاجتماعية والترويحية ، الذات الشخصية والثقة بالنفس الّتي بلغت على التوالي (0.871−)، (1.820−)، (0.430−)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.384)، (0.069)، (0.667) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هـ ـــو ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، في حين الذات العقلية والأكاديمية والذات الأسرية الّتي بلغت قيمة (Z) على التوالي (2.679−)،(2.429−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.007)،(0.015)، تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، ومعناه هي دالة إحصائياً.

ويتبيّن أيضاً أن قيمة (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** للمقياس ككل بلغت (2.413−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.016) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.016) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر دالة إحصائياًعند($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة على وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الثانية تحققت على مستوى عينة الدراسة.

3.4.1-الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر".

وتشير الفرضية الجزئية الثالثة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

جدول رقم (56)

الفروق في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين

من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر

الأبعـاد / البيانات		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة المحسوب	مستوىالدلالة المعتمد	القرار
الرضا عن	دائم	45	31.52	1418.50						غير

الاعتراف والاحترام	متعاقد	16	29.53	472.50	336.500	472.500	-0.388	0.698	0.05	دال
	الإجمالي	61							
الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة عن الجهد المبذول	دائم	45	33.23	1495.50	259.500	395.500	-1656	0.098	0.05	غير دال
	متعاقد	16	24.72	395.50						
	الإجمالي	61								
الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة	دائم	45	35.37	1591.50	163.500	299.500	-3.238	0.001	0.05	دال
	متعاقد	16	18.72	299.50						
	الإجمالي	61								
الرضا عن طبيعة العمل	دائم	45	35.34	1590.50	164.500	300.500	-3.209	0.001	0.05	دال
	متعاقد	16	18.78	300.50						
	الإجمالي	61								
الرضا عن فرص التقدم والترقية	دائم	45	30.51	1373.00	338.000	1373.000	-0.363	0.717	0.05	غير دال
	متعاقد	16	32.38	518.00						
	الإجمالي	61								
الرضا عن الراتب والمزايا المادية	دائم	45	30.12	1355.50	320.500	1355.500	-0.650	0.515	0.05	غير دال
	متعاقد	16	33.47	535.50						
	الإجمالي	61								
المقياس ككل	دائم	45	34.08	1533.50	221.500	357.500	-2.271	0.023	0.05	دال
	متعاقد	16	22.34	357.50						
	الإجمالي	61								

يتبيّن من جدول رقم (56) أن قيم (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** لدلالة الفروق بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر في الرضا الوظيفي وأبعاده المتمثلة في الرضا عن الاعتراف والاحترام، الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة عن الجهد المبذول، الرضا عن فرص التقدم والترقية، الرضا عن الراتب والمزايا المادية الّتي بلغت قيم (Z) على التوالي (0.388-)، (1.656-)، (0.363-) (0.650-)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.698)، (0.098) (0.717)، (0.515) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً عند($\alpha = 0.05$)، في حين الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة، الرضا

عن طبيعة العمل التي بلغت قيم (Z) على التوالي (3.238−) و(3.209−)، وأن قيم مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي على التوالي (0.001)، (0.001) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أنها دالة إحصائياً.

ويتبيّن أيضاً أن قيمة (Z) لاختبار **(Mann-Whitney U)** للمقياس ككل بلغت (2.271−)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.023) تصغر عن الحد المطلوب الّذي هو ($\alpha = 0.05$)، أيّ أن (0.023) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن الفروق في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر دالة إحصائياًعند($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة على وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرضية الجزئية الثالثة تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وبناءً على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة فإن الفرضية العامة الخامسة تحققت على مستوى عينة الدراسة بنسبة (70%).

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (57)

ملخص نتائج فرضيات الدراسة

فرضيـــات الدراســـــة	الدلالـــــة
1- الفرضية العامة الأولى: توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز، تقدير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي.....	**دالـــــة**
2- الفرضية العامة الثانية: توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز، تقدير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.....	**غ. دالـــة**
3- الفرضية العامة الثالثة: توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز، تقدير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي.....	**دالـــــة**
4-الفرضية العامة الرابعة: توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز ، تقدير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف.....	**دالـــــة**
5-الفرضية العامة الخامسة: توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز ، تقدير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر.....	**دالـــــة**

يتبيّن من جدول رقم (57) أن الفرضية العامة الأولى الّتي تنص على وجود فروق في دافعية الإنجاز، تقدير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي، والفرضية العامة الثالثة الّتي تنص على وجود فروق في دافعية الإنجاز، تقدير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الأرتاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملا ت في التعليم الابتدائي، والفرضية العامة الرابعة الّتي تنص على وجود فروق في دافعية الإنجاز، تقدير الذّات والرّضا الوظّيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف، والفرضية العامة الخامسة الّتي تنص على وجود فروق في دافعية الإنجاز، تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر جاءت دالة إحصائياً، في حين الفرضية العامة الثانية الّتي تنص على وجود فروق في دافعية الإنجاز، تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي جاءت غير دالة إحصائياً.

-ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

تعرض الطالبة نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف.

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

1.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (42) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي عند($\alpha = 0.05$).

وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة بن عطاس الخيري (2008) الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين معلمي التعليم الابتدائي منخفضي أو مرتفعي

الرضا الوظيفي، إلاّ أنها تخالف ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات الّتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز بين معلمي التعليم الابتدائي مثل دراسة سامي أبوبية (1986) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصّائية في دافعية الإنجاز والأداء التربوي بين المعلمين ، ودراسة بن شعلال (2010) الّتي توصّلت إلى وجود فروق في درّجات دافعية للإنجاز لدى معلمي التعليم الابتدائي، ودراسة مطر نوري وآخرين (2015)، الّتي أسفرت نتيجتها عن وجود فروق في دافعية الإنجاز وأبعادها لدى مدرسي التربية البدنية والرياضية.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير عدم وجود فرّوق في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين، والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي على أساس النظّريات المفسرة، والمحقّقة لدافعية الإنجاز، حيث أنها تتفق مع الاتجاه النفسي الفردي الّذي يرى ضرورة إشبّاع الحاجات الفردية البيولوجية، النفسية والاجتماعية الّتي تثيرها الدوافع لدى أفراد عينة الدراسة.

ويرجع تفسير هذه النتيجة أيضّاً إلى ما عبّر عنه المنظور الإنساني، حيث أشّار **(Maslow)** إلى أنّ إشباع حاجات، ورغبات الفرّد كالأستاذ الدائم والمتعاقّد، والّتي تُثّير دوافعه تحقّق له رضّا نفسياً وارتياحاً لتخفيف التوتُّر الناشئ عن الشُّعور بالحاجة، كما يقِّل صِرّاعه النّفسي ويُحقّق ذاته، من خلال دافع الإنجاز.

وبستنتج الطالبة أنّ دافعية الإنجاز شعور ايجابي لدى الفرد يؤدي عمله بشكل جيّد، ومنه فالرّضا عن بيئة العمل بكل مُكوّناتها له تأثيرٌ معنويٌّ مباشرٌ في دافعية الفرد للإنجاز لكي يتحقّق دافع الأداء، والوصّول إلى المنافسة، من خلال تحقّيق نجاحه وأهدافه،

وكذا طموحاته بمزاولة عمل دائم يرتضيه، ويمنح له الشُّعور بذاته والثّقة بالنفس، ومنه صحته النّفسية والمهنية، والأستاذ المتعاقّد يؤدي وينجز عمله بأداء مناسب وبكفاءة مثلما يقُّوم به الأستاذ الدائم أملاً منه، في إدماجه في منصّب عمل دائم . أما الأستاذ المثبت الدائم في منصبه فينتظّر الترقّية في وظيفته.

2.1-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية ال ثانية الموضحة في جدول رقم (43) وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي عند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية ، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة يحياوي (2001) الّتي توصلت إلى وجود فرُوق في تقدير الذّات بين أساتذة التربية البدنية والرياضية ، حيث (60%) من أفراد العينة تميّزت بـتقدير سلبي للذّات، بينما (40%) تميّزت بتقدير ذات إيجابي، ودراسة الأحسن (2015) الّتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في مستويات تقدير الذّات بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ، حيث (40%) من أفراد العينة لديها تقدير ذات مرتفع، في حين (60%) تميّزت بتقدير ذات منخفض، وضغوط مهنية مرتفعة ناتجة عن أعباء المهنة، ظروف العمل الصعبة، قلة الأجر والراتب والحوافز المادية، والعلاقات المهنية المفعمة بالصراعات داخل المدرسة، إلاّ أنها تخالف دراسة بوبكر (2007) الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدّير الذّات بين الدائمين والمتعاقدّين من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة بالجزائر.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصّائياً في تقدّير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي لصالح الأستاذ الدائم، والمثبت في منصبه إلى الظروف المادية والمعنوية المُتاحة له وفي مجال عمله، وطريقة تعامل أعضاء الإدارّة المدرسية (زميل العمل، المدير، المشرف التربوي) معه، وطبيعة علاّقاته الاجتماعية والمهنية فكلما كان تفاعله ايجابياً مع أفرّاد الجماعة التربوية المنتمي إليها كانت علاقاته ايجابية عادت عليه بالنفع، وحققت اشباعاته الضرورية، ووصل إلى مستوى جيّد لتقدير ذاته.

مما يؤدي ذلك إلى الانسجام والتناغم مع ذاته والآخرين في المجتمع، وهذا يُبعده عن مشاعر تدني الذات، والشعور السلبي بالدونية، وعدم الاعتراف والاحترام والتقدير بين الزملاء، أوفي مُحيط العمل. فللأستاذ الدائم يسعى دوماً إلى أجر أعلى وترقية وعلاقة يتمنى أن تسودها المودة والاحترام والتقدير بينه وبين مفتشه أو مديره أو زملائه.

ويرى (Cooper Smith) أن تقدير الذات لدى الفرد، يتكوّن من مقدار الاحترام والتقبل، والمعاملة المتسمة بالاهتمام، الحاصّل عليه الفرّد من الآخرين الهامين في حياته، وبنجاح الفرد مادياً ومعنوياً، وتحقّيق طموحاته المهمة في حياته، يتحقّق تقدّيره لذاته بإيجابية، ويرسم صورة حسنة في ذهنه عن نفسه.

و أشارت نظرّية المجال لـِ (Lewin) إلى أنّ المشكلات النفسية المؤدية إلى سوء التوافق النفسي، ترجع إلى أسباب بيئية ، الحيّز الحياتي الخاص للفرّد، والإحباطات والعوائق المادية (فرق في الأجور بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين)، والمغريات المادية خاصة لدى الأستاذات المتعاقدات، المتأثرات بعالم تسُوده النظرّة المادية، وإتباع عالم المو دة والأزياء، والمظاهر بصّفة عامة. كما أنّ الحواجز النّفسية والصراعات والعوامل الخارجية، والتغيرات البيئية تؤدي إلى الإحساس بمشاعر، تقدير الذات السلبي أو الإيجابي لدى الفرد.

ومن سمات الأسرتاذ المتعاقد التمركز حول الذات، عدم الثقة بالنفس والتشاؤم، القلق من المستقبل (الحصول على وظيفة أم لا؟)، وتوترات الحياة اليومية، ونُقص العلاقات الصادقة مع الآخرين، وعدم القدرة على تبني القيّم السائدة في المجتمع، وهي مؤشرّات منبأة عن اختلالهم النفسي وإحباطهم، ومنه تدني مستوى الذات لديهم، لعدم حصولهم على وظيفة بالتعليم.

3.1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية ال ثالثة الموضحة في جدول رقم (44) وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي عند($\alpha = 0.05$).وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية ، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة (Hoppock,1935) الّتي أثبتت نتيجتها وجود فروق في مستوى الرّضا الوظيفي، وأبعاده المختلفة بين أفراد عينة الدر اسة، ودراسة كامل فرج (1961) الّتي توصلت إلى وجود فروق دالة بين أساتذة التعليم الابتدائي في رضاهم عن العمل

بنسبة (79%) مقارنة بزملائه غير الراضين والذين قدرت نسبتهم (21%)، ودراسة عليمات (1994) الّتي أسفرت نتيجتها عن وجود فروق دالة إحصّائياً في الرضّا عن العمل بين أساتذة التعليم الابتدائي، ودراسة أليزور (1994) الّتي أكدت عن وجود فروق دالة في الرضا الوظيفي بين المعلمين، ودراسة الشريدي وعبد الرحيم (1999) الّتي توصلت إلى وجود فروق في الرضا الوظيفي بين أساتذة التعليم الابتدائي، ولصالح الأساتذة الدائمين من الذكور والإناث، ودراسة بن دومية (2001) الّتي بيّنت وجود فروق في الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي، ودراسة مطر نوري وآخرين (2015) الّتي توصلت إلى وجود فروق في الرضّا الوظّيفي وأبعاده بين مدرسي التربية البدنية والرياضية، إلاّ أن نتيجة فرضية الدراسة الحالية تخالف ما أسفرت عنه نتيجة دراسة عسكر (1981) الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين، وبخاصة في الأجر والمردود المادي والعدالة فيه، وفرص التكوين والتقدم في الجانبي العلمي والمهني (الترقّية في الوظّيفة)، والعلاقة مع أفراد المجتمع المدرسي.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي بالرجوع إلى النظريات المفسّرة للرضا الوظيفي مثل نظرية إشباع الحاجات وتسلسلها لِـ **(Maslow)** الّتي بيّنت أن الرضا الوظيفي يتحقّق لِما تُقدمه الوظيفة أو المؤسسة من إشباع حاجات العامل، والّذي يعتبر رغبة اجتماعية.

وأن سلوك الفرد يتأثر عندما لا تشبع لديه حاجة معينة، والحاجات متسلسلة في ترتيب هرّمي فإذا أُشبعت الحاجات الفيزيولوجية الأساسية الدنيا ، تظهر الحاجة الموالية مثل الأمن والانتماء والشُّعور بالحماية من المخاطّر المادية المالية، وضياعه مثل ضعف الأجر والراتب وغياب المزايا المادية، كما يمكن تفسيرها بالرجوع إلى نظرية العاملين لِـ **(Herzberg)** فسّرت الرضا الوظيفي من منظور عوامل وقائية دافعية خارجية، وأن عدم توفر أحد عناصرها يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي ، ومنها نوعية الإشراف وعلاقة المعلم بالزملاء، والأجر والراتب ، وظروف العمل المادية وغير المادية، بينما توفر هذه العناصر يحقق السعادة للأستاذ ورضاه عن العمل، وضمانه واستقراره. فإن توافر عوامل الرّضا الوظيفي من عدمها ينتج عنه فروق

جوهرية واضحة بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين في البيئة المدرسية، لذا يتوجب على مسئوليها من أعلى قمة الهرم الإداري (وزارة التربية) إلى قاعدته (إدارة المدرسة) العمل على توفير المناخ المدرسي الملائم، والمريح لتتم عملية التربية والتعليم على أحسن وجه من جهة، وتسهيل عملية تكوين وتطوير وترقية الأستاذ الدائم بما يتوافق مع المجهود المبذول طيلة السنة الدراسية، والعمل على إدماج الأستاذ المتعاقد المهدد في وظيفته في كل لحظة لكي يستطيع التفكير في أدائه التدريسي دون خوف من مستقبل مجهول. كما يمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية الجزئية بالرجوع إلى نظرية عدالة العائد لِـ **(Adams)**، من حيث أن الفرد يقارن معدل العوائد المسلمة من مخرجاته (مهاراته وخبرّاته)، ومستوى تعليمه من معدل عوائد الأفراد العاملين قياساً لمدخلاته، فإذا نقص معدّل ما يتسلّمه فسوف يشعر بعدم العدالة، لأن الآخرين أخذوا من حقه فينتج عنه عدم الرضا.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

1.2- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (45) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي عند($\alpha = 0.05$).وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة تركي (1988) الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصّائية في دافعية الإنجاز بين معلمي التعليم الابتدائي ، و دراسة هتوف سمارة وآخرين (2012) الّتي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصّائية في مستوى دافعية الإنجاز بين المعلمين من الذكور ، إلاّ أن نتيجة فرضية الدراسة الحالية تخالف ما أسفرت عنه دراسة علُوطي (2008) الّتي توصلت إلى وجود فرّوق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين المعلمين

من الذكور، ودراسة المطيري (2008)، الّتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين الذكور.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي من حيث أن هؤلاء الأساتذة جميعاً يقومون بعملهم التدريسي في نفس الظروف الّتي تعيشها مدرستهم وأنّ دافعية الإنجاز حاجة تتطلبُها ظروف العمل، لدى كِلاَ الصفتين سواءً من الأساتذة الدائمين أو المتعاقدين في التعليم الابتدائي، ولهم القدرة على التوفيق بين دوافعهم المتصارعة الداخلية الشعورية واللاشعورية، والتحكم فيها بصورة مُرضية ومرنة لحل مشاكلهم بإيجابية لا الهروب منها، ذلك أنّ دافعية الإنجاز لدى الأساتذة تهدف إلى تحقيق السعادة، والأمن النفسي وإشباع حاجاتهم، والترويح عن النّفس خاصة لدى مُحبين مهنة التعليم، ويُحقّق لهم توازن بين مختلف مكونات الشّخصية، والحرية في التخطيط للأهداف(العمل الدائم والإدماج والترقية) فكل ص نفٍ يحتاج إلى ذلك. وللأستاذ المتعاقد أعمال تجارية أخرى حُرة، غير وظيفة التعليم يُشبع منها حاجاته المختلفة، وقُدرته على تحقّيق مطالب أسرته ليعوض ضعف الأجر والراتب الضئيل الّذي يتقضاه في إطار شبكة **(ANGEM)**.

وترى الطالبة أن صفة أستاذ التعليم الابتدائي (دائم / متعاقد) لا تؤثر في دافعيته للإنجاز. فالأستاذ الدائم في منصبه يسعى إلى تحقيق الترقية في وظيفته التدريسية، أما الأستاذ المتعاقد المهدد في منصبه فيسعى إلى الإدماج في مهنته، لذا كل واحد منهما يعمل جاهداً في أداء مهمته على أحسن وجه.

2.2- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية ال ثانية الموضحة في جدول رقم (46) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور

العاملين في التعليم الابتدائي عند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة دبابي (2007) الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة، الجزائر، ودراسة بركات (2008) الّتي أسفرت نتيجتها عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين المعلمين، إلاّ أن نتيجة فرضية الدراسة الحالية تخالف ما توصلت إليه دراسة يحياوي (2001) الّتي توصلت إلى وجود فروق في تقدير الذات بين أساتذة التربية البدنية والرياضية ، حيث (40%) من أفراد العينة لديها تقدير ذات إيجابي، و(60%) بتقدير سلبي للذات، ودراسة الأحسن (2015) الّتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في مستويات تقدير الذّات بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي ، حيث (40%) من أفراد العينة تميّزت بتقدير ذات مرتفع، في حين (60%) تميّزت بتقدير ذات منخفض، ودراسة محمد العطا (2014) الّتي كشفت نتيجتها عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصّائياً في تقدير الذات بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي من حيث أنهم يعملون في نفس البيئة المدرسية، ولديهم نفس الانشغالات في التدريس، ومع نفس ظروف العمل في المدرسة، إلاّ أن الصراع النّفسي الّذي يعيشه الأستاذ المتعاقّد في مُحيط المدرسة وعدم توافُقّه معها، والخوف من مُستقبله المجهول وهضّم حقُّوقه، يمنعُه من تحقّيق أهدافه ومواجهة المواقّف، مما يؤدي به إلى عدم الالتزام بمواعيده المدرسية، وحتى كثرّة الغياب عن العمل، والشجار مع الزملاء والرؤساء، مما قد يتسبب لديه أمرّاض نفسية مثل الانطواء والانعزال، وعدم الحصول على منصب ثابت ودائم مما يجعل أداؤه التدريسي يقّل ويقلّ معه تقديره لذاته. وترى الطالبة أن صفة أستاذ التعليم الابتدائي (دائم / متعاقد) لا تؤثر في تقديره لذاته.

وبالرجوع إلى نظرية علم النفس الإنساني فالفرد يتميّز بثقة في نفسه، وتتبع قراراته من داخل ذاته، والّذي يوافق عليها المجتمع، وهو لا يشعر أنه مقيّد بالعادات والتقاليد مثل الأنثى، ويقتصر دوره في الإنفاق على الأسرة فقط.

فتقدير الذات للأستاذ تنبعُ من ذاتّه وإمكانياته، وكذا قدراته المعرفية التي يمتلكها، وسمات شخصّيته الّتي تُميّز كل فرّد عن غيره من أفرّاد المجتمع، حيث يُعتبر تقدير الذّات بالنسبة للأساتذة الدائمين والمتعاقدّين، دور أساسي في زيادة دافعيتهم ورغبتهم نحو إنجاز العمل، ويقلّل من اضطراباتهم النّفسية، ويزيد من شعُّورهم بالسعادة والرّضا . لذا وجب على المؤسسات التعليمية الرفع من كفاءة الأستاذ في أداء عمله، وذلك من خلال الدورات التكوينية وورشات العمل، والدارسات الّتي تقُوم بها لزيادة قدراتهم، ومساعدتهم على النُّمو والتطور المهني، والرُّقي بوظيفة التعليم الابتدائي، مما ينعكس ذلك على ذات يهم بالإيجاب، ويصبح تقديرهم لذاتهم مُرتفع، ودافعاً قوّياً للعمل والإنجاز، ويُسهم في زيادة نشاطهم وتطوير مهاراتهم، ويوظفُها في القسم ال دراسي بإيجابية، إذ أن التقدير العالي للذات لدى الأساتذة الدائمين والمتعاقدين يؤدي إلى الثقة بالنفس ، ويُسهم في تحقيقه للنجاح وزيادة فاعليته في الأداء والإنجاز. إن أفراد عينة الدراسة الحالية – الأساتذة الدائمين والمتعاقدين – يخضعون إلى نفس الظروف المهنية من حيث الحجم الساعي المخصص للتدريس، ونفس المعاملة الّتي يتلقاها كل طرف في البيئة المدرسية من الزملاء أو إدارة المدرسة مهما كانت الصفة الّتي وظّف بها (دائم / متعاقد).

3.2- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية ال ثالثة الموضحة في جدول رقم (47) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي عند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة غنيم الّتي توصلت إلى عدم وجود ف روق في مستوى الرّضا الوظيفي بين المعلمين، ودراسة شقير الّتي أسفرت نتيجتها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرّضا الوظّيفي بين معلمي التعليم الابتدائي، إلاّ أن نتيجة

فرضية الدراسة الحالية تخالف ما توصلت إليه دراسة صالح مصطفى (1989) الّتي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصّائية في الرضا عن العمل لدى الأساتذة ، ودراسة المعيلي(2006) الّتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصّائياً في الرضا الوظيفي عند مستوى($\alpha = 0.05$) بين المعلمين، ودراسة ونوغي (2015) الّتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصّائياً في الرّضا الوظّيفي بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي من حيث أن الأساتذة الذكور من الدائمين والمتعاقدين في التعليم الابتدائي غير راضين عن ظروفهم المهنية.

ويعد الرضا الوظيفي أحد مظاهر الصحة النفسية الّتي تظهر في السلوك السوي للأستاذ الدائم أو المتعاقد من خلال تناغمه مع الذات والآخرين، سواء زملاء المهنة أو المجتمع الّذي يعيش فيه، وكل أستاذ يواجه مشكلات عديدة، ومواقفه تحتاج إلى سلوك مناسب يؤدي إلى حفض التوتّر وإعادة الاتزان، والاحتفاظ بالعلاقة مع البيئة المدرسية، وتحقيق رضاه الوظيفي، وتحقيق النجاح ومكافئته عليه بالأجر المرتفع المتوافق مع تكاليف المعيشة الغالية، والامتيازات المادية والمعنوية، ومنح مكانة مناسبة للأستاذ وتشجيعه على الأداء الأفضل.

وأشار كل من **(Porter &Lawler,1955)** و **(Steiner,1961)** و **(Fromm,1964)** إلى أن مستوى الرضا الوظيفي يرتبط طردياً مع المستوى الوظيفي للأفراد.

وتتجلى أهمية الرضا الوظيفي على صحة العامل العقلية والنفسية، والعضوية الجسمية وحياته الاجتماعية، وأدائه الوظيفي.

وركّز الاتجاه الإنساني على الحرية الشّخصية، القُدرة على الاختيار واتخاذ القرارات، والسعي الذاتي للنمو والتطور، والرُّقي بالمهنة. وأقّر علماء النّفس أنّ للحاجات أسبقية . فكلما تُشبع الحاجات الأساسية الأوّلية، يبحث الشّخص عن إشبّاع الحاجات الأعلى، وإذا حدث عكس ذلك فالحاجات الأساسية، تتطّلب بأسبقية معينة مما يُؤدي إلى تأجيل إشبّاع الحاجات العليا.

كما أن كل من الأستاذ الدائم أو المتعاقد يُعاني نفس خبرّات الشُّعور بالرّضا، وهي سمة مُكتسبة من البيئة الاجتماعية الّتي يعيش فيها وذلك من حيث الأجر والراتب، محيط المدرسة، العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة.

3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

1.3-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق في دافعية الإنجاز بين الأستاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملا ت في التعليم الابتدائي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (48) وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأستاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملات في التعليم الابتدائي عند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة أبو بية (1986) الّتي أثبتت وجود فروق في دافعية الإنجاز بين معلمات مرحلة التعليم الابتدائي، ودراسة محمد (1991) الّتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين أستاذات التعليم الابتدائي، ودراسة صحراوي (2002) الّتي بيّنت نتيجتها وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين المعلمات، ودراسة علوطي (2008) الّتي توصلت الى وجود فروق في دافعية الإنجاز بين معلمي التعليم الابتدائي، إلاّ أن نتيجة فرضية الدراسة الحالية تخالف ما توصلت إليه دراسة تركي (1988) الّتي أسفرت نتيجتها عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين معلمات مرحلة التعليم الابتدائي.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الأستاذات الدائمات، والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي من حيث أن الأستاذة الدائمة والمثبتة في منصبها أو الأستاذة المتعاقدة المهددة في منصبها لديهن تصارع في الأداء بالمدرسة، وأنها متعارضة مع ذوات الأفراد الآخرين واحتياجاتها ودوافعها المختلفة وتحقيق أهدافهن ورغباتهن، وللأستاذة المتعاقدة رغبة وأمل في الإدماج والتثبيت والترقية في المنصب،

لهذا السبب تنمو لديه الشعور بالحقرة والتهميش، وعدم الانتماء إلى أسرة التربية والتعليم، وإلى جماعة العمل، مما يزداد لديها الشعور بعدم رضاها الوظيفي وحالتها الاجتماعية والاقتصادية عموماً، ويعد ادماجها في المهنة الحالية الطموح والأمل والحل للمعاناة الّتي تعيشها يومياً في المدرسة أو خارجها.

فالأستاذة المتعاقدة لما درست بالجامعة، وأكملت تعليمها بحصُولها على شهادة، في مجال تخصُصها تُثبت مستواها العلمي، كانت تطمّح وتأمل في الحصول على وظيفة دائمة تُحقّق لها رغباتها وتُشبّع حاجاتها، ومنه رضّاها الوظيفي، والاستقرار في عملها يُشعرُها بِقيمتِّها الشّخصية والذاتيّة (التقدّير والاحترام)، ويكون لها اطمئنان لوضعّها المادي والمعنوي، وتثّق بنفسها كما يرتفّع تقدّيرها لذاتّها، وهذا ما نجده عند الأستاذات الدائمات، حيث يتلقين أجراً مُحترّماً نوعاً ما، مُقارّنة بالأستاذات المتعاقدّات، وهذا يُسهم في تحسين دافعيتهن للإنجاز، ولكن بمرور الوقت إذا لم يتم ترقيتهن في مهنة التعليم، يقِّل رضاهُّن الوظّيفي نتيجة نُقص أجرهُن، الذي لم يشبّع أغلب حاجاتهن المعيشّية، خاصّة لدى المتزوجات منهُّن، وكان الزوج عمله بسيط، لا يكفي أو يفي حاجيات أفراد الأسرة، ومنه عدم تكافؤ الفرّص مقارنة مع زميلاتها الأستاذات الدائمات، في مجتمع أصبح يؤمن بالنظرّة المادية، وهذا ما يزيد من إهمال أدائهن المدرسي، وعدم الانتماء إلى بيئتهن المدرسية، وقد يؤدي إلى انسحابها من مهنة التعليم، لأنه عجز عن تغيير واقعه للأفضل.

أما الأستاذات المثبتات في وظّيفة التعليم، فلهُن دافعية للإنجاز أعلى من المتعاقدّات نظير الامتيازات المادية والمعنوية التي يتلقينهن، ويُحسّون بقيمتّهن من العمل الّذي يؤدونه، حيث يكافئون بالثواب والمدح عليه، ويشعرُّون بالمكانة الاجتماعية العالية، بين زملائهم في العمل والمجتمع ككل، بعكس الأستاذات المتعاقدّات مهما قدمن من جُهد، وتضحية في سبيل تطوير المنظومة التربوية، فإنّ أدائهن التربوي داخل المدرسة، ومع ما يُقدمنه للتلاميذ من واجبات مدرسية وتعليم وتدريس، نجد أنّ مكافأتهن بمبلغ مالي الّذي يتحصّلن عليه، لا يفي حتى تحقّيق أدنى احتياجاتهن الشّخصية.

كما أنّ الأستاذة المتعاقدة تُعاني من صعوبات أكثر من زميلاتها الدائمات، مما يُعيقها على أداء دورها على أكمل وجه، داخل المدرسة وخارجها، كما تتعرّض إلى مواقف تؤدي بها إلى الصّراعات والتوتر والقلق، فدافع الإنجاز يتطلب الاستقرار في العمل كأستاذة دائمة، والتماسك، وتحقّيق مطالبها بالإدماج في وظيفة التعليم، وتكوين علاقات محبة واحترام متبادل بين أعضاء الفرّيق التربوي العامل بالمدرسة، ويرجع تمتع الأستاذة الدائمة بدافع إنجاز أفضل من الأستاذة المتعاقدة.

2.3-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق في تقدير الذات بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية ال ثانية الموضحة في جدول رقم (49) وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي عند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية ، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة **(McCobby,1975)** الّتي بيّنت وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين معلمي التعليم الابتدائي، ودراسة حمري (2012) الّتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين المعلمين، ودراسة العطا (2014) الّتي أسفرت نتيجتها عن وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين معلمي التعليم الابتدائي، إلاّ أن نتيجة فرضية الدراسة الحالية تخالف ما توصلت إليه دراسة كنعان (2003) الّتي أظهرت نتيجتها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصّائية في تقدير الذات بين المعلمين، ودراسة بوبكر (2007) الّتي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصّائية في تقدير الذات بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة بالجزائر، ودراسة دبابي (2007) الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المعلمين ودراسة بركات (2008) الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصّائية في تقدير الذات بين المعلمين، ودراسة علوطي (2008) الّتي بيّنت نتيجتها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين معلمي

مرحلة التعليم الابتدائي، ودراسة هتوف سمارة وآخرين (2012) الّتي أسفرت نتيجتها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصّائياً في تقدير الذات بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي إلى شعور الأستاذات المتعاقدات بالتناقض بين ما هو فعلي وقائم في الميدان والمتمثل في العمل بصيغة التعاقد لسنة واحدة، وما هو مثالي والمطمح إليه في كل سنة تمر، وهو الإدماج في سلك التعليم بشكل دائم وهذه هي المفارقة في مكانة الأستاذ الجزائري الاجتماعية والمهنية، والّذي في حالة انتظار منصب دائم يثبت فيه.

والملاحظ أن الأستاذة المتعاقدة مرتبة في الدرجة الثانية بعد زميلتها الدائمة، والمثبتة في منصبها مما يجعلها تشعرُ بقلة الاهتمام والاحترام والتقدير من قبل الآخرين (المسؤولين والزملاء) لأن مستقبلها، ومصيرها مرتبط ومرهون بتجديد صيغة التعاقد سنوياً من قبل المسئولين، وبخاصة مدير المدرسة ومفتش المقاطعة وهي تحس أنها مجرد رقم وعدد يضاف أو ينزع حسب الحاجة في إحصاءات مديرية التربية ووزارة التربية الوطنية الأمر الّذي يجعلها تتميّز بتقدير ذات منخفض للغاية، وأن عدم تحقيق تقدير ذات إيجابي يجعلها تشعر أن مكانتها في المدرسة والمجتمع متدنية.

وتعتقد الطالبة أن لكل من الأستاذة المتعاقدة أو الدائمة ميول مهنية للتدريس، وقادرة على تحقيق أداءات وإنجازات تعليمية معينة تنال من خلالها الاحترام، والتقدير والاعتراف.

ويرى المنحى الإنساني لِـ **(Maslow)** أن تقدير الذات لدى الفرد يتضمن الرغبة في القُوة والإنجاز والكفاءة، الرغبة في الثّقة بالنّفس ، القدرة على الاستقلال، الحرية الناتج عنها حاجاته إلى تقدير الذّات ، الرغبة في المكانة والهيبة، والاهتمام والكرامة والاعتزاز ، وهذا ما تتمناه كل أستاذة متعاقدة أو دائمة عاملة في التعليم الابتدائي، إذ أنّ بتفاعلها مع ذاتها ونظرة الآخرين لها ينتج لديها تقدير ذات موجب، وبخاصة وأنها تؤثر وتتأثر بالمحيط الاجتماعي الّذي تعيش فيه.

3.3- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق في الرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملات في التعليم الابتدائي:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية ال ثالثة الموضحة في جدول رقم (50) وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الأس تاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملات في التعليم الابتدائي عند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة **(Hill,1969)** الّتي بيّنت نتيجتها وجود فروق دالة في الرضا الوظيفي بين معلمي التعليم الابتدائي، حيث أن (79%) كانت من العاملات غير راضّيات عن العمل و(21%) تميّزن برضا وظيفي ، وأنّ غير الراضّيات كانت لديهِّن حاجة تحقّيق الذّات هي المُسيطرة، الحاجة إلى الإدماج والحاجة إلى أجر مناسب، و دراسة مصطفى (1989) الّتي توصلت إلى وجود فرّوق دالة إحصّائياً في الرّضا عن الوظيفة بين الأساتذة، إلاّ أن نتيجة فرضية الدراسة الحالية تخالف ما توصلت إليه دراسة الشيخ وسلامة (1982)، الّتي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين معلمات التعليم الابتدائي.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصّائياً في الرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليم الابتدائي ولصالح الدائمات في منصبهن، وبمعنى آخر أن الأستاذة المتعاقدة المهددة في منصبها ترى أن مهنة التعليم هي المنفذ، والمخرج والمتنفس المناسب بل هو الأمل الوحيد لإشباع حاجاتها الأساسية والثانوية، ومنها الحاجة إلى الاعتراف والتقدير كإنسانة لها مكانتها في المجتمع مثل زميلتها الأساتذة المثبتة في منصبها، وهي كلها أمل وطموح لتحقيق حلمها في التوظيف بعد تخرجها من الجامعة مما سيزيد من جهدها المبذول في مهنة التدريس، وأن صيغة العمل بالتعاقد السارية المفعول إلى يومنا ستزيد لامحالة من متاعب الأساتذة المهددين في منصبهم، وهذا لانعدام فرص الإدماج والتوظيف بصيغة العمل الدائم الّذي يفتح أبواب التكوين والترقية والتطوير، والنمو المهني لضمان مسار مهني، أما غير ذلك فسوف يؤدي إلى عدم الاستقرار المهني وغياب العدل والإنصاف بين أبناء البلد الواحد، وعدم التساوي في الأجر والراتب والمردودية التربوية المتمثلة

في الامتيازات المالية المادية الّتي تُمنح للأساتذة الدائمين، ويستثنى منها زملاؤهم المتعاقدون، رغم نفس الواجبات التدريسية الّتي تؤديها الجميع، ضف إلى ذلك تأخر دفع أو صرف الأجور لعدة شهور ، مما يزيد من آلام وجروح الأستاذة المتعاقدة ومن عدم رضاها الوظيفي، الأمر الذي يضاعف من الإرهاق والاحتراق النفسي كل يوم، وبخاصة إذا كانت للأستاذة المتعاقدة مسؤولية أسرية.

ونتيجة لقّلة الحوافز المادية والمعنوية في مجال العمل بالتعاقّد، وعدم كفايتها في تلبية دوافعها، قد تؤدي بها إلى الشّعور بالإحبّاط والإرهّاق، ويختل توازنها النّفسي مما قد يمنعُها على مواجهة المواقّف في المدرّسة، وتقل دافعيتها للإنجاز، مما يؤدي إلى نُقص القُدرة في أداء نشاطاتها المدرسية بكفاءة، ومنه يقل رضاها الوظّيفي.

4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

1.4- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

- الفروق في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (51) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف عند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

إن عدم وجود فروق دالة إحصّائياً في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين بالريف، يمكن تفسيرها من حيث أن هؤلاء الأساتذة يؤدون عملهم التعليمي في الظروف نفسها، فالجميع يُقدم أداءاً تربوياً في مُستوى تطلُّعات الفريق التربوي، أثناء إنجاز الوظيفة التعليمية، ولا يختلف ذلك الإنجاز في درجته مع ما يُقدمونه هؤلاء الأساتذة، أملاً منهم في الاعتراف بقدراتهم، وإمكاناتهم الأدائية والتعليمية مع التلاميذ، ومن ثم التثبيت في المنصب.

ويهدف كل أستاذ إلى تحقيق أداء تدريسياً مميّزاً، وتحقيق طموحاته وإنجازاته ونجاحاته.

أما إذا كان عكس ذلك، فيقل أداؤه التدريسي ودافعيته للإنجاز وتضعف شخصيته، وقد يصاب بالإحباط.

2.4- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية ال ثانية الموضحة في جدول رقم (52) وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقد ين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف عند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية ، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وجاءت نتيجة هذه الفرضية الدراسة الحالية مخالفة لدراسة دبابي (2007) الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة بالجزائر تعزي إلى منطقة العمل (ريف / حضر)، وأن حوالي (95%) من أفراد العينة يتميّزون بتقدير ذات مرتفع.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين بالريف، والّذي كان لصالح الدائمين في منصبهم.

وأن الأستاذ الدائم المثبت في منصبه، والعامل في الريف الّذي يتميّز بتقدير ذات مرتفع قد يعود ذلك تحسين ظروفه المالية، وأسلوب المعاملة مع زملاء التدريس أو مدير المدرسة ونوعية العلاقات المهنية. وكلما تفاعل مع أفراد الجماعة التربوية تفاعلاً ايجابياً جعلته يتصف بتقدير ذات مرتفع وايجابي، وهو يشعر بالثّقة بالنّفس، وبقيمته في المجتمع المدرسي، وبخاصة خلال علاقاته مع المدير، الزملاء الأساتذة والمشرف التربوي، وفي نظر المجتمع عامة، وتكون له كلمته في قرارات المدرسة، ومشاركته الفعّالة في مختلف النشاطات المدرسية المختلفة، وأثناء تأدية عمله التدريسي. أما الأستاذ المتعاقّد فغالباً ما لا تُشبع دوافعه الفيزيولوجية والنفسية، وحاجته إلى تقدير ذاته، وتأكيدها نظير العمل الّذي يؤديه ، ومنه الأجر الضعيف الّذي يتقضاه

يجعله يشعر أن ما يؤديه من عمل وجهد لا يرتقي إلى مستوى عمل زميله الأستاذ الدائم المثبت في منصبه.

3.4- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

- الفروق في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية ال ثالثة الموضحة في جدول رقم (53) وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف عند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية ، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة الرّابطة الأهلية للتربية بالولايات المتحدة الأمريكية (1928) الّتي توصلت إلى وجود فروق في الرضا الوظيفي بين المدرّسين، وأن العاملين بالريف هم أكثّر رضاً من المدرسين المتواجدين بالمدينة، ودراسة **(Hoppock,1935)** الّتي توصلت إلى وجود فروق دالة في الرضا الوظيفي بين معلمي التعليم الابتدائي، حيث (90%) من أفراد العينة هم راضون عن مهنتهم وهم يشتغلون بالمدن، بينما (10%) غير راضين عن وظيفتهم، إلاّ أن نتيجة فرضية الدراسة الحالية تخالف ما أسفرت عنه دراسة شقير الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين يعزى إلى مكان العمل.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف لصالح الدائمين من حيث أن صيغة العمل في التعليم هي الأساس. فالأستاذ الدائم في منصبه حتى وإن كان يعمل بمؤسسة تعليمية متواجدة بالريف يبقى أكثر رضاً من زميله الأستاذ المتعاقد، والّذي دون شك أن بعد المسافة سيزيد من عدم رضاه عن وظيفته وحالته المهنية، فقد لاحظنا من خلال الدراسة الميدانية أن بعض هؤلاء العاملين بالمدارس الابتدائية الريفية يتنقلون يومياً من مقر سكناهم بالمدينة، والّتي تبعد بمسافة (150) إلى (200) كلم، فمشقة السفر وأخطاره وكثرة المصاريف والنفقات مقابل قلة الراتب الّذي

يتقاضاه سوف تزيد من صعوباته لمواجهة مطالب أسرته واحتياجاتها اليومية. فكل هذا يؤدي لا محالة إلى عدم رضا هذا الأستاذ عن وضعه المهني والوظيفي.

5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية:

1.5- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

- الفروق في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (54) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضرعند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر، من حيث أن هؤلاء الأساتذة يؤدون عملهم في نفس الظروف الفيزيقية المادية والتعليمية، وأن أفراد عينة الدراسة من وسط المدينة بالرغم التفاوت الموجود في الراتب بينهم، إلاّ أنهم يتميّزون بدافعية إنجاز لتحقيق متطلباتهم المادية والنفسية ضمن الإطار الثقافي للبيئة التي يعيشون فيها، وأن يسايروا المجتمع المُكونة له.

وتعبّر دافعية إنجاز هؤلاء الأساتذة عن تفاعلهم الفرّد، ومرونتهم في التعامل مع قدراتهم، وإمكاناتهم المعرفية و النّفسية بهدف تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي، ولعّل جو المدينة سيساعدهم على بذل الجهد، وأداء العمل المدرسي بطريقة جيّدة.

2.5- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

- الفروق في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية ال ثانية الموضحة في جدول رقم (55) وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي

العاملين في الحضر عند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة يحياوي (2001) الّتي توصلت إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين أساتذة التربية البدنية والرياضية العاملين بالمدينة، وأن (60%) من أفراد العينة تتميّز بتقدير ذات سلبي، بينما (40%) تتميّز بتقدير ذات موجب، ودراسة الأحسن (2015) الّتي أسفرت نتيجتها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات تقدير الذات بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أن (60%) من أفراد العينة لديها تقدير ذات مرتفع، في حين (40%) لديها تقدير ذات منخفض، إلاّ أن نتيجة فرضية الدراسة الحالية تخالف دراسة دبابي (2007) الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة بالجزائر تبعاً لمتغير منطقة العمل (الحضر).

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير ذات بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر، ولصالح الأساتذة الدائمين من حيث أن مكانة الأستاذ الدائم في المجتمع المدرسي تتجلى بنوع من الاعتراف، والاحترام والتقدير من قبل زملائه الأساتذة ومدير المدرسة ومفتش المقاطعة التربوية، وقد يستشار في اتخاذ بعض القرارات لخدمة المدرسة والعملية التعليمية مما يزيده ارتفاعاً، وثباتاً في تقدير ذاته وثقة في نفسه. أما الأستاذ المتعاقد المهدد في منصبه قد لا يشعر أنه له مكانة في المجتمع المدرسي لأن مدة تعاقده قد لا تدوم طويلاً، وهو في حالة تأهب ورعب بسبب عدم تجديد تعاقده لموسمين متتاليين، أو في أحسن الأحوال قد ينقل إلى مدرسة أخرى لتعويض زميل غاب لمدة معينة، وإن منصب العمل غير الدائم والثابت يجعل صاحبه يعيش في كل لحظة فترات تدمر، وضغط نفسي ومهني، وخوف من مستقبل مجهول، مما يجعله يشعر بالدونية والسلبية، والإحباط. فهو يعيش صراعاً نفسياً بين ذاته (الأنا)، والمجتمع من حوله بقوانينه غير العادلة ومعاييره وقيمه (الأنا الأعلى)، الأمر الّذي يؤدي به إلى الإحساس بالحقرة، وافتقاد أدنى الحقوق المتمثلة في وظيفة دائمة ثابتة تحفظ كرامته، وكرامة أفراد أسرته.

وفي ضوء ما سبق فإن الأستاذ المتعاقد يشعر بأنه رقم إحصائي ضمن قائمة الأساتذة المتعاقدين المسجلين في دفتر التسجيلات لسنة دراسية معينة، مما يجعله يشعر أن دوره يقتصر على تعويض أستاذ غاب لسبب ما، رغم أنه يحمل شهادة جامعية تؤهله أن يستشار في قضايا تربوية تهم المدرسة الّتي يشتغل بها، وهذا الأمر يؤدي به إلى عدم الثقة به، وبقدراته ومعارفه الأكاديمية.

3.5- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

- الفروق في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية ال ثالثة الموضحة في جدول رقم (56) وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضرعند($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية ، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة الرّابطة الأهلية للتربية بالولايات المتحدة الأمريكية (1928) الّتي توصلت إلى وجود فروق في الرضا الوظيفي بين المدرّسين، وأن العاملين بالريف هم أكثّر رضاً من المدرسين المتواجدين بالمدينة، ودراسة **(Hoppock,1935)** الّتي أسفرت نتيجتها عن وجود فروق دالة في الرضا الوظيفي بين معلمي التعليم الابتدائي، حيث (90%) من أفراد العينة هم راضون عن مهنتهم، وهم متواجدون بالمدارس الابتدائية الحضرية، إلاّ أن نتيجة فرضية الدراسة الحالية تخالف ما أسفرت عنه دراسة عطاس الخيري(2008) الّتي أظهرت نتيجتها عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين يرجع إلى مكان العمل، ودراسة شقير بفلسطين الّتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين معلمي التعليم الابتدائي تعزى إلى مكان العمل (الحضر).

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر، ولصالح الأساتذة الدائمين من حيث أن الأستاذ الدائم المثبت في منصبه أكثر رضاً عن مهنته من زميله المتعاقد المهدد في وظيفته.

ومن العوامل الوظيفية ذات العلاقة برضا العامل عن مهنته نجد حالة الفرد النفسية والمزاجية، تلقي التقدير والاعتراف على الجهود المبذولة داخل المؤسسة أو خارجها، فرص الترقي في العمل، والأجر المناسب، والشعور بالأمن والاستقرار في الوظيفة، ونوع العمل وشروطه وإجراءاته، وعدل المؤسسة وسياستها ، وتوعية الرؤساء المسئولين عن العاملين في البيئة المدرسية ومدى تأثير العمل في الحياة العائلية بصورة عامة **(الرويلي، 2003، ص 21)**.

وأشار **(Keith)** إلى عوامل مهمة للرضا الوظيفي منها الاندماج مع الزملاء في العمل ، توفير الهادفية والأهداف في العمل ، وعدالة المكافآت ال مالية وغيرها **(عن السالم، 1997، ص81)**. وحدد **(Smith)** جوانب للرضا الوظيفي منها الراتب، التقدم الوظيفي وزملاء العمل **(عن الفراج، 1998، ص 14)**. وذكر **(Weiss & al,1976)** أن التقدم الوظيفي والترقي، الزملاء، سياسة العمل، الراتب، التقدير، الأمن والاستقرار تعد من أبرز عناصر بيئة العمل الّتي تسهم في تشكيل الرضا الوظيفي للفرد في أيّ تنظيم **(عن المطيري، 2006، ص 31)**.

ويرى **(Herzberg)** في نظريته " الدافعية – الصحية أو الوقائية " بأن هناك مجموعتين من العوامل التي تُحدد الرضا من عدمه عند الموظفين هي أوّلاً؛ العوامل الدافعة الّتي ترتبط بمحتوى الوظيفة، والّتي تتكوّن من الإنجاز، الاعتراف والتقدير، التقدم والترقي الوظيفي، وثانياً؛ من العوامل الصحية أو الوقائية وهي الّتي يؤدي انخفاضها أو انعدامها إلى عدم الرضا و تتكوّن من سياسة المؤسسة، الراتب والعلاقة مع الزملاء والمشرفين **(عن المالكي، 2007، ص 17)**.

وأشار النمر (1993) إلى أن الراتب، الترقية، الاحترام والتقدير، والعلاوات والمكافآت تعد من أهم عوامل الرضا عن العمل **(النمر، 1993، ص 85)**.

ويرى المكي (1978) أن من العوامل المكوّنة للرضا الوظيفي نجد الرضا عن فرص النمو والتقدم الوظيفي، الرضا عن الأجر **(المكي، 1978، ص 506)**.

ومن مراجعة ما يقارب (3300) دراسة جامعية تناولت موضوع الرضا الوظيفي استنتج **(Locke,1979)** أن الرضا الوظيفي يتحقق نتيجة مجموعة من العوامل ومنها؛ الأجر (الراتب) العلاقات مع الزملاء، نمط العلاقة من المدير ، وفرص الترقيّ الّتي يتيحها العمل **(الحيدر وبن طالب، 2005، ص 35)**.

وأشارت **(Dutka,2008)** إلى أن من محددات الرضا الوظيفي الأجر، الشعور بالأمن، ظروف العمل، زملاء العمل **(عن حسين، 2012، ص 72)**.

ويرى سلامة (1999) أن الحاجات المادية تلعب دوراً أكثر أهمية في تحديد درجة الرضا الوظيفي **(سلامة، 1999، ص 128)**.

وذكر **(Robbins,1984)** أن محددات الرضا الوظيفي تتمثَّل في ظروف العمل المناسبة، المكافأة العادلة، زملاء العمل **(عن الصماني، 2000، ص 25)**.

ويرى **(Phillips,1990)** أن إشباع الحاجات، وإعطاء الفرصة للتعبير عن الذات، وتحقيقها في بيئة العمل هو ما يطالب به الموظّفون في وظائفهم، على العكس مما كان سائداً في السابق عندما كان المال هو القوّة الدافعة للعمل فقط **(عن الفراج، 1998، ص 14)**.

وأشار **(Fillippo,1980)** إلى أن ظروف العمل، تقدير العمل المنجز، الأجر، الاستقرار في العمل، الانسجام مع زملاء في العمل، القيادة العادلة، المزايا المادية المتحصل عليها والمركز الاجتماعي تعد من العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى العامل **(عن أسعد ورسلان، 1984، ص 35)**.

وطوّرت **(Conway & al,1987)** نموذجاً للرضا الوظيفي يتضمن سبعة عشر جانباً لقياس الرضا الوظيفي، ومن أبرزها نجد الترقية، الأجور والأمن الوظيفي **(عن الفراج، 1998، ص 15)**.

وركّز عباس (2006) على عدد من العوامل المؤثرة في درجة الرضا الوظيفي لدى العامل، ومن بينها الأجور والرواتب، فرص التطوّر والترقية المتاحة للفرد وعدالة العائد، حيث يقارن العامل معدل عوائده المستلمة قياساً بمهاراته، وخبراته ومستواه التعليمي **(عباس، 2006، ص 176)**.

وأجمل شاوش (1996) عدداً من العناصر المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى الفرد، ومنها؛ فرص الترقية والتقدم في العمل، الأمن والسلامة والاستقرار في العمل، المكانة الوظيفية للفرد والاعتراف به وتقديره **(شاوش، 1996، ص 22)**.

وحدد القذافي (1997) مجموعة من العوامل الّتي تسهم في رضا العامل عن عمله، ومن بينها؛ الأجر وهو المقابل المادي الّذي يتلقاه الفرد عن عمله، ومدى مناسبته للجهد المبذول،

الترقيّ وهي من الحوافز المادية والمعنوية الّتي تؤدي إلى رضا الموظف عن عمله **(القذافي، 1997، ص 269)**.

- الاستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في الاتجاه الّذي توقعناه في الفرضيات العامة الأولى والثالثة والرابعة والخامسة وفرضياتها الجزئية، بينما سارت هذه النتائج في اتجاه مخالف لما توقعناه في الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية.

لقد أسفرت نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية الثانية والثالثة عن وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي، بينما الفرضية الجزئية الأولى أظهرت نتيجتها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين أفراد عينة الدراسة.

وكشفت نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية والثالثة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليمالابتدائي.

وأظهرت نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية والثالثة وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليمالابتدائي.

وأسفرت نتائج الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية الثانية والثالثة عن وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف، في حين أظهرت نتيجة الفرضية الجزئية الأولى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين أفراد عينة الدراسة.

وتوصلت نتائج الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية الثانية والثالثة عن وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر، في حين كشفت نتيجة الفرضية الجزئية الأولى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين أفراد عينة الدراسة.

وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

1- وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليم الابتدائي، بينما الفروق في دافعية الإنجاز جاءت غير دالة إحصائياً.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي.

3- وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائمات والمتعاقدات العاملات في التعليمالابتدائي.

4- وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف، في حين الفروق في دافعية الإنجاز جاءت غير دالة إحصائياً.

5- وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر، بينما الفروق في دافعية الإنجاز جاءت غير دالة إحصائياً.

خاتمـــة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية وجهت العمل البحثي منذ البداية، حيث تمثلت في الاهتمام بدافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي كمؤشرات دالة وموجهة لسلوك الفرد عامة وسلوك الم درّس خاصة ، وفي الاختلاف الّذي ظهر بين الباحثين في دراستهم لهذه المتغيرات لدى عينة من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين بالتعليم الابتدائي من جهة، وفي الاختلاف الّذي ظهر بين تناولات الباحثين ، وأطروحاتهم النظرية حول هذه المفاهيم ، والنتائج الّتي تم التوصل إليها من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للبحث عن إجابة التساؤلات الّتي تضمنتها إشكالية حول الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي من الذكور والإناث العاملين بالريف أو الحضر، ومعالجة الموضوع من جوانبه النظرية ، وتحليل مكوّناته انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والأساسية، وأدواتها وأساليب معالجة الموضوع ميدانياً وإحصائياً.

وتبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها تناولت دافعية الإنجاز الّتي تعد عاملاً مهماً في فهم سلوك الفرد وتفسيره، في توجيه سلوكه وتنشيطه وإدراكه للموقف، وفي فهم سلوك الأفراد المحيطين به، كما تعد مكوّناً أساسياً في سعي الفرد إلى تحقيق ذاته وتوكيدها لأنه يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه. ويرى علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجاز وإلى تحقيق ذاته تعدان من أعلى الحاجات الاجتماعية الّتي يسعى الإنسان إلى تحقيقها فهي جوانب أساسية ذات قيمة حقيقية في الحياة.

وتعد دافعية الإنجاز مؤشراً إيجابياً ودافعاً قوّياً يدفع المدرّسين إلى الرغبة في التدريس والعمل داخل المدرسة، والّتي تساعدهم على إقامة علاقات ودية متناغمة مع زملائهم الأساتذة ومدير المؤسسة التعليمية، مما يجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة لديهم.

وتبرز أهمية الدراسة الحالية أيضاً في أنها تناولت تقدير الذات، والّذي يعد مفهوماً مهماً في العملية التربوية على اعتبار أن رؤية المدرّس لذاته بصورة حسنة، وتقديره لها تقديراً إيجابياً يسهم في تنمية قدراته و كفاءاته بما يحقق به التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، فهو عامل

مهم في تحقيق ذلك، ويساعد الفرد على مواجهة مشكلاته، وتوجيه تفاعله في البيئة المحيطة.

ويحتل تقدير الذات أهمية كبيرة في حياة الفرد، من حيث أنه يساعده على تكوين علاقات اجتماعية، و يمكّنه من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، ومن السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة، و يزيده من القدرة على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين، و يسهّل عليه إدارة علاقات العمل مع الزملاء ، والرؤساء بطريقة أفضل ويجعله أن يكون تعامله فعّالاً مع الآخرين ، وقادراً على مواجهة الآخرين، وقادراً على إقامة علاقات ناجحة، وإقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضين عن تصرفاتهم. فه و تعمل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع أحداث الحياة بصورة إيجابية.

ويعد تقدير الذات معياراً للصحة النفسية لدى الأفراد، كما تعد من العوامل الهامة المؤدية إلى النجاح الاجتماعي والتوافق النفسي والدراسي. وتبرز أهمية الدراسة الحالية أيضاً في كونها تناولت الرضا الوظيفي الّذي يعتبر من الأهداف العامة الّتي تسعى إدارة الموارد البشرية إلى تحقيقها، لأن الوظيفة جزء مهم في حياة الفرد، ومع مرور الوقت يشكّل كل فرد داخل هذه الوظيفة مجموعة من الآراء، والمشاعر والمعتقدات، وتكوين علاقات ، والّتي قد تستمر لمدى الحياة، الأمر الّذي قد يكون لديه شعوراً واتجاهاً إيجابياً نحو عمله، وهذا على تحقيق مختلف حاجياته ورغباته نتيجة التفاعل بين انفعالاته الدّافعة للعمل ، والإمكانيات المتوفرة في البيئة المحيطة به.

فللرضا الوظيفي يعد من المسائل الهامة الّتي تستوجب من المؤسسات الاهتمام بها من جميع النواحي في العمل، لكونه مرتبط بباقي الاتجاهات والنواحي في العمل ، ونظراً لما يسببه من تأثير سلبي في سلوك الفرد.

فالرضا الوظيفي هو العامل الأساسي الّذي يضمن بقاء العامل جاداً ومثابراً في عمله، ومن هنا فإنّ أهمية وتأثير الرضا عن العمل يظهر جوانب عديدة لدى الأفراد العاملين منها: الصحة العضوية، والنفسية للفرد الّتي تتأثر بدورهما بدرجة رضا الفرد أو عدم رضا هعن وظيفته. فالرضا الوظيفي يعد من أهم عوامل نجاح المدرس في مهنته، كما يعد من أهم مؤشرات نجاح المدرسة كمؤسسة تربوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياسي دافعية الإنجاز وتقدير الذات لعبد

الرحمان صالح الأزرق سنة (2000) لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي ، كما تم تصميم استبيان الرضا الوظيفي من قبل الطالبة، وقد تم تطبيق هذه الأدوات على عينة قصدية مكوّنة من (310) فرداً من الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين بالتعليم الابتدائي بولاية المسيلة.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين العاملين في التعليمالابتدائي، بينما الفروق في دافعية الإنجاز جاءت غير دالة إحصائياً، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأساتذة الدائمين والمتعاقدين من الذكور العاملين في التعليم الابتدائي، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي بين الأستاذات الدائم ات والمتعاقد ات العاملات في التعليم الابتدائي، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الريف، في حين الفروق في دافعية الإنجاز جاءت غير دالة إحصائياً، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات والرضا الوظيفي بين الدائمين والمتعاقدين من أساتذة التعليم الابتدائي العاملين في الحضر، بينما الفروق في دافعية الإنجاز جاءت غير دالة إحصائياً.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

- التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي مع عينات أخرى من سلك التعليم مثل أساتذ ة التعليم العالي، أو في قطاعات أخرى من القطاع الصحي أو الصناعي أو الإدارة العمومية.

وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات الّتي تحتاج لمزيد من البحوث والدراسات للإجابة عنها ، والّتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالآتي:

- دراسة تبحث عن العلاقة العاملية بين دافعية الإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى الدائمين والمستخلفين من أساتذة التعليم العالي.
- دراسة مقارنة في دافعية الإنجاز والرضا الوظيفي بين الأساتذة الجامعيين الدائمين

والمستخلفين وفق متغيري الجنس والتخصص.

– دراسة مقارنة بين أساتذة التعليم الجامعي في الرضا الوظيفي وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

قائمة المراجع

المـــــراجع:

- أولا: المراجع العربية:

1- إبراهيم، عبد العزيز السيد. (1985). إعداد المعلمين وتدريبهم في البلاد العربية. (د.ط). عالم الكتب.

2- إبراهيم، عبد الستار. (1988). أسس علم النفس. (د.ط). دار المريخ للنشر.

3- ابن خرور، خير الدين. (2011). علاقة ضغوط العمل بالرضا الوظيفي للمدرسين في المؤسسة التربوية الجزائرية. دراسة ميدانية بمدارس بلدية العوينات ولاية تبسة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

4- أبو الشمالة، إبراهيم فرج. (2010). *مدى الرضا الوظيفي لدى موظفي بلديات المحافظة الوسطى* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

5- أبوجادو، صالح. (2000).علم النفس التربوي. (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

6- أبوزيد، إبراهيم أحمد. (1987). سيكولوجية الذات والتوافق. (ط.1). دار المعرفة الجامعية.

7- أبو غزال، معاوية وجرادات، عبد الكريم. (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *5* (1).

8- أبو مرق، جمال. (2015). تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل بمدينة الخليل. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (4).

9- الأحسن، حمزة (2015). الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم:دراسة ميدانية في البليدة وتيبازة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، (1).

10- أحمية، سليمان. (1998). التنظيم القانوني لعلاقات العمل في التشريع الجزائري : علاقة العمل الفردية. (د. ط). ديوان المطبوعات الجامعية.

11- أدم، بسماء والجاجان، ياسر. (2014). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق . *مجلة جامعة تشيرين للبحوث والدراسات العلمية*، *36* (5).

12- أرجيرس، كريس. (1970) ترجمة الجمال، سامي. الفرد والمنظمة. (د. ط). الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية.

13- أرزقي، عبد النور (1996). *محددات الرضا المهني ومعنى العمل عند العمال الجزائريين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

14- الأزرق، عبد الرحمن. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. (ط.1). دار الفكر العربي ومكتبة طرابلس العلمية العالمية.

15- أسطاني، أفرام. (1986). منجد الطلاب. دار الفكر العربي.

16- البابطين، عبد الرحمان. (2008). مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، جامعة الملك سعود، (25)، 17-58.

17- بابكر، ليلى. (2019). الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بأساليب تنمية التفكير. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية، *8* (11).

18- الباوي، علي هاشم (د ت). قياس دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية . *مجلة واسط للعلوم الإنسانية*، (17).

19- بطرس، حافظ. (2008).التكيف والصحة النفسية للطفل . (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

20- بعلي، محمد صغير. (1997). قانون العمل في الجزائر. (ط.2). ديوان المطبوعات الجامعية.

21- بن رزوق، العياشي. (1996). *الرضا الوظيفي لدى مدرسي المدرسة الأساسية* .[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

22- بن شعلال، عبد الوهاب. (2010). *أثر الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

23- بن صابر، بن عزوز. (2010). الوجيز في شرح قانون العمل الجزائري. (د. ط).دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

24- بن صاري، ياسين. (2004). عقد العمل محدد المدة: دراسة نظرية تطبيقية. (د. ط). دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

25- بن عبد المجيد، حكيم. (2009). الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين: دراسة مقارنة.(د. ط). الكلية الجامعية، جامعة أم القرى.

26- بن عيسى، صابر. (2019). الرضا الوظيفي وعلاقته بجودة الحياة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

27- بن هادية، علي وآخرون. (1991). القاموس الجديد للطلاب، (ط.1). المؤسسة الوطنية للنشر والتوزيع.

28- بورنان، حياة. (2011). *العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بتقدير الذات عند تلاميذ الطور الثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر 2، الجزائر.

29- بوعافية، نبيلة. (2002). *الضغط المهني عند المديرين وعلاقته بإستراتيجيات المقاومة وبتقدير الذات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

30- بوعلي، نور الدين. (1993). *إجهاد العمل ودور تقدير الذات في التقليل من آثار الضوضاء في الإنتاج، دراسة ميدانية بالشركة الوطنية للتبغ والكبريت (SNTA) باب القنطرة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قسنطينة، الجزائر.

31- الترتوري، محمد عوض (2006). السبت 27 مايو، *الدافعية للإنجاز*.
http : // www. Almualem.net/maga/dafia.html

32- تركي، رابح. (1990). أصول التربية والتعليم. (ط.2). ديوان المطبوعات الجامعية.

33- تعوينات، علي. (1990). *صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي* [أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

34- الثبيتي، محمد بن عبد الله والعنزي، خالد. (2014). عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم: دراسة إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3* (6).

35- جابر، نصر الدين ولوكيا، الهاشمي. (د. ت) . مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي.
(د. ط). ديوان المطبوعات الجامعية.

36- جاسم، محمد. (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته . (ط.1). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

37- جرجس، ملاك. (1973). سيكولوجية الإدارة والإنتاج. (د. ط). الدار العربية للكتاب.

38- الجريدة الرسمية. (2006). الأمر رقم (06 –03) المؤرخ في 15 يوليو المتضمن القانون الأساسي للوظيفة العمومية، (46)، الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية.

39- الجلابنة، مصطفى طلال. (2011). مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا وعلاقته بمستوى الروح المعنوية لديهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، *24* (1)، 189-228.

40- جلال، عبد الحليم. (2016). الرضا الوظيفي لدى الأساتذة الباحثين في الجامعة الجزائرية. دراسة ميدانية بجامعتي فرحات عباس سطيف 01 ومحمد لمين دباغين سطيف 02 [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.

41-جناد، عبد الوهاب(2012).أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة *دراسات نفسية وتربوية*، (9).

42- حاج نور، طارق. (2015). الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات مرحلة الأساس في ضوء بعض المتغيرات. دراسة ميدانية بمحلية سنجة، ولاية سنار، المملكة العربية السعودية. *مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية*، *12*(1)، 1-18.

43- حجازي، جولتان حسن. (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية *.المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *9* (4).

44- الحجري، سالمة بنت راشد. (2011). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، عمان.

45- حداد، نسيمة. (2001). *علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح فيالبكالوريا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

46- حسين، محمد الصالح. (2012). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مديريهم وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. دراسة ميدانية بمدينة شندي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جمهورية السودان.

47- حقي، الفت. (1996). سيكولوجية الطفل: علم نفس الطفولة ، (د. ط).مركز الإسكندرية للكتاب.

48- حمري، صارة. (2012). *علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة وهران، الجزائر.

49- حموي، صبحي وآخرون. (2000). المنجد في اللغة العربية المعاصرة. دار المشرق.

50- حوبجي، مروان أحمد. (2008). أثر العوامل المسببة للرضا الوظيفي على رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل. حالة دراسية على أعضاء لجان والعمل الصحي في قطاع غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة غزة، فلسطين.

51- حيدر، فؤاد. (1994). علم النفس الاجتماعي. (د. ط). دار العربي.

52- حيدرة، وحيدة. (2018). محددات الرضا الوظيفي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني [أطروحة دكتوراه، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم].

53- خابط، ليلية. (2018). فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. [أطروحة دكتوراه الطور الثالث، جامعة مولود معمري تيزي وزو].

54- خليفات، عبد الفتاح والملاحمة، منى. (2009). الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية. *مجلة دمشق*، *25*(3 و 4)، 289-340.

55- خليفة، عبد اللطيف. (1997). الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، (43).

56- خليل، جواد محمد وشرير، عزيزة عبد الله. (2008). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية*،*16* (1)، 683-711.

57- خوجة، عادل. (2009). *أثر البرنامج الرياضي المقترح في تحسين صورة الجسم ومفهوم تقدير الذات وتطوير اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بن يوسف بن خدة، معهد التربية البدنية والرياضية، الجزائر.

58- خيري، محمد. (د. ت). قياس وتشخيص الروح المعنوية. (د. ط). الدار القومية للطباعة والنشر.

59- الخيري، حسن. (2008). *الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

60- داود، شفيقة (2015). العوامل المؤثرة على مستوى الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس.مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (12).

61- الدريج، محمد. (2002). مدخل إلى علم التدريس. (د. ط). قصر الكتاب.

62- دريوش، راضية وصرداوي، نزيم. (2017). الفروق في الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، (13)، 399-423.

63- دريوش، راضية. (2018). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس. دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو نموذجاً [أطروحة دكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو].

64- دعوم، محمد ومومني، عبد اللطيف. (2010). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية في محافظتي علجون وجرش في ضوء بعض المتغيرات . *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *9* (4).

65-الدعيس، محمد ناجي.(2016). درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 9 (23) 143-166.

66- الدليمي، ناهدة وآخرون. (2012). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل. *مجلة جامعة بابل*، *20* (3).

67- دودين، محمود. (2006). *الإطار القانوني للعقد المبرم عبر شبكة الانترنت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

68- دويدار، محمد عبد الفتاح. (1995). أصول علم النفس المهني وتطبيقاته. (د. ط). دار النهضة العربية.

69- دويدري، رجاء وحيد (2000). البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارسته العلمية.(ط.1). دار الفكر المعاصر.

70- ديب، فتيحة. (2014). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد . *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (17).

71- ذيب، عبد السلام. (2006). قانون العمل الجزائري والتحولات الاقتصادية. (د. ط). دار القصبة للنشر.

72- راجح، عزت أحمد. (1993). علم النفس الصناعي . (د. ط). الدار القومية للطباعة والنشر.

73- رحمة، أنطوان حبيب (1992). تجارب عربية في التعليم الأساسي. *المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.*

74- رزيق، قسطنطين. (1953). التربية العربية، *مجلة الأبحاث، 2*(6).

75- الرشدان، عبد الله وجعنيني، نعيم. (2002). المدخل إلى التربية والتعليم. (ط.1). دار الشروق للنشر.

76- الرشودي، محمد عبد الله. (1997). *مفهوم الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي بالأجهزة الأمنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

77- الرفاعي، نعيم. (1981). الصحة النفسية. (ط.5). دار صفاء.

78- الريماوي، عمر. (د ت) . مفهوم تقدير الذات لدى الطلبة الأيتام في مدارس ضاحية القدس، *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*.

79- رولو، ماي. (1993). ترجمة الجسماني، علي. البحث عن الذات: دراسة نفسية تحليلية. (ط.1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

80- الريح، غيداء. (2018). الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة الأساس وأثره في تحسين الأداء المهني (دراسة حالة: مدارس الجودة أساس، الخرطوم) [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

81- الزبون، محمد سليم وآخرون. (2006). الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقة ذلك باستمرارية المهنة.(د. ط). محافظة الزرقاء.

82- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي . (ط.2). دار الكتاب الجامعي.

83- زهران، حامد عبد السلام. (د. ت). التوجيه والإرشاد النفسي. (د. ط). عالم الكتب.

84-زهران، حامد عبد السلام. (2003). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي . (ط.1).عالم الكتب.

85- زهران، حامد عبد السلام. (2003). علم النفس الاجتماعي. (ط.6). عالم الكتب.

86- الزيات، فتحي مصطفى. (د ت) . دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية . (د.ط). جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية.

87- السالم، سالم محمد. (1997). الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات الجامعية بالمملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

88- سالم، لخضر وأوشن، بوزيد (2015). القيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى موظفي مديرية الشباب والرياضة لولاية المسيلة. *مجلة الإبداع الرياضي*، (17).

89- سلامة، عبد الحافظ. (2007). علم النفس الاجتماعي . (د. ط). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

90- سلطان، محمد سعيد. (2002). السلوك الإنساني في المنظمات لفهم وإدارة الجانب الإنساني للعمل.(ط.1). دار الجامعة الجديدة للنشر.

91- سمارة، أحمد والعديلي، عبـــد السلام. (2008). مفاهيـــم ومصطلحات في العلوم التربويـــة .(ط. 1).دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبلعة.

92- سيّد، محمد عبد الرحمن. (1998). نظريات الشخصية. (د. ط). دار قباء.

93- سني، أحمد. (2015). *تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المسنين: دراسة ميدانية على المسنين بمركز رعاية الشيخوخة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة وهران، الجزائر.

94- شحاتة، محمد ربيع. (2006). أصول علم النفس الصناعي . (ط.3). دار غريب للطباعة.

95- شحاتة، حسن. (2008). الذات ولآخر في الشرق والغرب: صور ودلالات وإشكاليات . (ط.1). عالم الكتب.

96- شحادة، نظمي وآخرون. (2001). إدارة الموارد البشرية . (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

97- الشرايدة، تيسير سالم. (2008). الرضا الوظيفي. (د. ط). دار صفاء.

98- الشرايعة، محمد عرفات. (2006). التنشئة الاجتماعية . (د. ط). دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

99- شروخ، صلاح الدين. (2010). علم النفس الاجتماعي والإسلام . (د. ط). دار العلوم للنشر والتوزيع.

100- شريت، أشرف محمد. (2001). علم النفس الصناعي: أسسه وتطبيقاته. (د. ط).المكتب الجامعي الحديث.

101- شريف، علي. (2008). فن تقدير الذات والثقة بالنفس. (د.ط). دار الكنوز.

102- الشعراوي، علاء محمود. (2000). أثر التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة على الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الثانوي. *مجلة كلية التربية*، (43).

103- شكشك، أنس. (2008). علم النفس العام: القوى النفسية المعرفية والقوى النفسية المحركة للسلوك. (ط.1). دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع.

104- الشهري، علي. (2002). الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية. دراسة تطبيقية لموظفي جمارك منطقة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

105- شواشرة، عاطف حسن. (2007). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي : دراسة حالة. (د. ط). كلية الدراسات التربوية الجامعة العربية المفتوحة.

106- الشوربجي، نبيلة. (2003). المشكلات النفسية للأطفال: أسبابها وعلاجها . (ط.1). دار النهضة العربية.

107- الصايغ، أشرف. (د. ت). الدوافع ونظرياتها . جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، قسم الإدارة التربوية.

108- الصرايرة، خالد. (2009). الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم . *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، (3).

109- صقر، عاشور أحمد. (1983). إدارة القوى العاملة . (د. ط). دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

110- صرداوي، نزيم. (2009). المحددات غير الذهنية للتفوّق الدراسي. دراسة مقارنة بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. [أطروحة دكتوراه جامعة الجزائر02].

111- صرداوي، نزيم. (2011). دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي . *مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، 4* (6). 300-345.

112- صوشي، كمال. (2007). *أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قسنطينة، الجزائر.

113- الضيدان، الحميدي محمد. (2003). *تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية.

114- ضيف الله، حبيبة. (2012). *صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لدى المشلولين والمبتورين المصابين بالإعاقة الحركية المكتسبة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر 2، الجزائر.

115- الطعان، حسن والكساسنة، عبد الوهاب. (2005). الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه (دراسة مقارنة). *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *1*(2)، 189-200.

116- طلعت، إبراهيم لطفي. (1993).علم اجتماع التنظيم. (د. ط). مكتبة غريب للنشر.

117- الطويل، عزت عبد العظيم. (1999). معالم علم النفس المعاصر. (ط.3). دار المعرفة الجامعية.

118- طويل، كريمة. (2008). *الدافعية والرضا الوظيفي وتأثيرهما على أداء الإطارات في الشركة الوطنية للسيارات الصناعية بالرويبة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

119- عباس، سهيلة وحسن، علي. (2000). إدارة العوامل البشرية . (ط. 1). دار وائل للطباعة والنشر.

120- عبد الحميد، إبراهيم شوقي (2003). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية .*المجلة العربية للإدارة*، *23* (1).

121- عبد الخالق، أحمد محمد. (1987). الأبعاد الأساسية للشخصية . (ط.4).دار المعرفة الجامعية.

122- عبد الخالق، نغمات السيد (1992). الاغتراب وعلاقته بالعصابية والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، *1*(8).

123- عبد العال، تحية محمد. (1999، أفريل10-11).*تقدير الذات وقضية الانجاز الفائق* : *قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع* ، [جلسة المؤتمر]. المؤتمر العلمي الأول، جامعة بنها، مصر.

124- عبد العزيز، حنان. (2012). *نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

125- عبد الغفار، عبد السلام. (1980). مقدمة في الصحة النفسية . (د.ط). دار النهضة العربية.

126- عبد اللطيف، مدحت. (1997).الصحة النفسية والتوافق الدراسي. (ط.1). دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

127- عبد اللطيف، محمد خليفة. (2000). الدافعية للإنجاز . (د.ط). دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

128- عبد الله، سمير وكردي مصطفى. (2003). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف.*مجلة علم النفس*، (65).

129- عبد الهادي، أحمد إبراهيم وعفيفي، صديق محمد. (2001). السلوك التنظيمي: دراسة في التحليل السلوكي للبيروقراطية المصرية. (د. ط). مكتبة عين شمس.

130- عبد ربه، علي شعبان. (2010). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، فلسطين.

131- عبده، فاروق، والسيد محمود، عبد المجيد. (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. (د. ط). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

132-عبود، عبد الغاني. (1994). إدارة المدرسة الابتدائية. (ط.2). مكتبة النهضة المصرية.

133- العبيدي، بشرى (2013). دور بيئة العمل في تعزيز الرضا الوظيفي: دراسة تطبيقية في معمل بغداد للغازات. *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية*، الجامعة، (36).

134- العتيبي، ضرار عبد الحميد. (2012). دراسة وتحليل العوامل المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة جامعة الأزهر، (9)، 122-178.

135- عدس، عبد الرحيم. (2000). المعلم الفاعل والتدريس الفعّال. (د.ط). دار المعرفة الجامعية.

136- العرفاوي، ذهبية. (2009). *أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر 2، الجزائر.

137- العرفاوي، ذهبية. (2013). *أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي : دراسة مقارنة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر 2، الجزائر.

138- العدوي، جلال علي وعصام، أنور سليم. (1995). قانون العمل. (د. ط).منشأة المعارف.

139- عسكر، علي. (1991). الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق. (ط.2). دار الكتاب الحديث.

140- عدس، عبد الرحيم. (2000). المعلم الفاعل والتدريس الفعّال. (د.ط). دار المعرفة الجامعية.

141- علاونة، ربيعة. (2012). *الهوية وعلاقتها بكل من تقدير الذات وأسلوب الإسناد ومركز الضبط لدى الشباب الجزائري* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر 2، الجزائر.

142- علوطي، سهيلة. (2008). *العلاقة بني تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

143- العلوي، محمد الطيب. (1982). التربية والإدارة المدرسية الجزائرية. (د.ط). دار البحث للطباعة والنشر.

144- علي الحاج، فائز محمد. (1982). بحوث في علم النفس العام . (ط.4). المكتب الإسلامي.

145- العمرات، محمد والرفوع، محمد. (2014). مستوى الرضا عن الحياة الجامعية وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات جامعة لطفيلة التقنية في الأردن . *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *3* (12).

146- العمري، خالد. (1991). الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين في الأردن وعلاقته ببعض الخصائص الديمغرافية والوظيفية للمشرف. *مجلة أبحاث اليرموك*، *7* (4)، 145-173.

147- العمرية، صلاح الدين. (2004). علم نفس النمو.(ط.1). مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

148- عمور، ربيحة. (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافع للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوّقين والمتأخرين دراسياً، ولاية تيزي وزو نموذجاً. [أطروحة دكتوراه الطور الثالث، جامعة مولود معمري تيزي وزو].

149- عنايات، يوسف زكي. (1974). اتجاهات طلبة كليات إعداد المدرسين نحو مهنة التدريس. (د.ط). الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

150- العنزي، محمد عافت. (2017). أثر الحوافز في تحقيق الرضا الوظيفي في المدرسة العامة للتأمينات الاجتماعية في دولة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

151- عوض، عباس محمود. (1997). دراسات في علم النفس الصناعي والمهني. (د. ط). دار المعارف الجامعية.

152- عوض، عوض. (1998). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. (د. ط). دار المعرفة الجامعية.

153- عويضة، كامل محمد. (1996). سيكولوجية التربية. (ط.1). دار الكتب العلمية.

154- عويضة، كامل محمد. (د ت). علم النفس الشخصية. (ع.14). دار الكتب العلمية.

155- عيسوي، محمد عبد الرحمن. (1974). دراسات في علم النفس المهني وتطبيقاته . (د. ط). دار النهضة العربية.

156- عيد، يوسف محمد. (2013). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية وجهة الضبط وتقدير الذات وأثره على الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،*6* (2).

157- غماري، فوزية. (2008). *المضايقة بين الأقران وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

158- فرج، طه عبد القادر. (1973). قراءات في علم النفس الصناعي والتنظيمي في الوطن العربي. (ط.4). دار المعارف.

159- فطر، جميلة والطاهر، محمد. (2015). الصراع التنظيمي وأثره في تحقيق الرضا الوظيفي: دراسة تطبيقية للعاملين في مستشفى الخرطوم التعليمي . *مجلة العلوم الاقتصادية* ، (16).

160- فلمبان، إيناس. (2008). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

161- فهمي، مصطفى. (1987). الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف. (ط. 1). مكتبة الخانجي.

162- فهمي، مصطفى. (1978). مجالات علم النفس الإكلينيكي. (د. ط). دار النهضة.

163- قورد، سليمان. (1965). المدرس وفنية التدريس. *صحيفة التربية*، (3).

164- عبد الله، سمير وكردي مصطفى. (2003). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف.*مجلة علم النفس*، (65).

165- القيسي، هناء محمد. (1998). *مستوى الرضا وعلاقته ببعض الخصائص الذاتية والوظيفية لمديرة ومديرات المدارس الثانوية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد، العراق.

166-القيسي، نايف (2006). المعجم التربوي وعلم النفس.(ط.1). دار أسامة للنشر والتوزيع.

167- الكبيسي، وهيب والداهري، صالح أحمد. (1999). علم النفس العام . (د. ط). دار الكندي للنشر والتوزيع.

168- كرام عبد الواحد (1995). قانون العمل. (ط.1). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

169- كريم، محمد أحمد. (2002). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها . (د. ط). الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.

170- كفافي، علاء الدين. (1997). الصحة النفسية. (د.ط). دار الفكر العربي.

171- كوافحه، تيسير. (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة . (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

172- لامبرت، وليم ولامبرت، وولاس. (د ت). علم النفس الاجتماعي. (د. ط). دار الشروق.

173- لامبي، روز ماري وآخرون. (2001). ترجمة كفافي، علاء الدين. الإرشاد الأسري للأطفال ذوي الحاجات الخاصة: كتاب للآباء والمعلمي ـــن والأخصائيين، الأسس النظريـــة. (ج.1)، (د. ط). دار قباء للنشر والتوزيع.

174- لبوز، عبد الله وحجاج، عمر. (2010). *الدافعية للتدريس كأهم خاصية شخصية للمدرس الفعّال*،[جلسة الملتقى]. الملتقى الوطني الأوّل حول التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، الأغواط، الجزائر.

175- لعويدة، عمر. (2002). التدين والتكيف النفسي. (د. ط). دار الهدى للطباعة والنشر.

176- لعويرة، عمر. (2004). علم النفس التربوي. (د.ط). دار الهدى للطباعة والنشر.

177- مالهي، رانجيت وآخرون. (2005).تعزيز تقدير الذات. *مجلة السعودية، السعودية.*

178- ماهر، أحمد.(2014).السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات. (د. ط).الدار الجامعية.

179- مجاهد، رشيد. (د ت) . أثر دوافع العمل والتحفيز كوسيلة لتحقيق الرضا الوظيفي والأداء في المنظمة. (د. ط). ديوان المطبوعات الجامعية.

180- مجدي، أحمد عبد الله. (2000). السلوك الإنساني وديناميته .(د. ط). دار المعرفة الجامعية.

181- مجلي، شايع عبد الله. (2013). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة. *مجلة جامعة دمشق، 29* (1).

182- مجيد، سوسن شاكر. (2008). مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجتها. (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

183- محمد الدين، علي. (1994). بحوث في علم النفس على عينات مصرية سعودية عمانية. (ج1)، (د. ط). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

184- المحمدي، منصور. (2008). *إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها بتقدير الذات: دراسة سيكومترية كلينيكية*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق، مصر.

185- مخفي، كمال. (2009). علاقة الرضا الوظيفي والداء في ظل تنمية الموارد البشرية في المؤسسات المصرفية. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات والعلوم التجارية*، (7).

186- مدنيك، سارنوف وآخرون. (1989). التعلم. (ط.3). دار الشروق.

187- المزروع، ليلى بنت عبد الله السليمان. (2004). *فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

188- مصبح، إبراهيم عطية. (2011). *القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

189- المطارنة، موسى. (2013). ورقة بحثية حول رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة أدوات وأساليب. (د. ط). الكلية العلمية الإسلامية.

190- مطاوع، إبراهيم. (1981). علم النفس وأهميته في حياتنا. *مجلة اقرأ*، (6).

191- المعجم الوسيط (1991). (ط.1). دار الإحياء التراث العربي.

192- معمرية، بشير. (2009). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. (ط.1). المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

193- المغربي، عبد الحميد. (2003). أثر محددات إدراك الدعم التنظيمي على دافعية الأفراد للإنجاز بالتطبيق على الشركات الصناعية التابعة لقطاع الأعمال العام بمحافظة الدهقلية. *المجلة العلمية للتجارة والتمويل*.

194- مقدم، عبد الحفيظ. (1991). محاضرات في علم النفس الاجتماعي للمنظمات. جامعة الجزائر، معهد علم النفس، الجزائر.

195- مقران، فضيلة وآخرون (2008). وحدة علم النفس التربوي: دروس وتطبيقات. (د.ط). وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

196- مكلاود، سول. (د ت). ترجمة صالح، علي. (د ت). سيكولوجية مفهوم الذات: دراسة في صورة الذات، قيمة الذات، الذات المثالية. *مجلة العلوم النفسية العربية*.

197- المليجي، حلمي. (1972). علم النفس المعاصر. (ط.2). دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

198- منسي، محمود عبد الحليم. (1985). الدافعية والابتكار لدى الأطفال: دراسة تجريبية على تلاميذ رياض الأطفال بالمدينة المنورة. (د. ط). مركز النشر العلمي.

199- منصور، محمد حسين. (2005). قانون العمل. (د. ط). دار الجامعة الجديدة.

200- منصور، مجيد. (2010). درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين. *مجلة جامعة الأزهر*، *12* (1).

201- موراي، إدوارد ج. (1988). ترجمة سلامة، أحمد عبد العزيز. (1988). الدافعية والانفعال. (ط.1). دار الشروق.

202- موسى، رشاد عبد العزيز. (1994). دراسات وبحوث: علم النفس الدافعي. دار النهضة العربية.

203- ميزاب، ناصر. (2013). إشكالية مفهوم الذات عبر مقاربات نفسية مختلفة. (ط.1). دار وائل للنشر والتوزيع.

204- النابلسي، أحمد. (1991). الاتصال الإنساني وعلم النفس. (د. ط). دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

205- النملة، عبد الرحمان. (2013). تقدير الذات وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الدارسين باستخدام الإنترنت . *دراسات العلوم التربوية*، (40).

206- النوايسة، سوسن. (2008). الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الكرك [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

207- نورس، شاكر هادي. (د ت). الدافعية: وفق نظرية التنشيط والاستثارة. (د. ط).

208- هتوف، سمارة وآخرون. (2012). درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصفية لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم . *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، *26*(3).

209- هدفي، بشير. (1994). *عنصر العمل في علاقات العمل الفردية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

210-هدفي، بشير. (2002). الوجيز في شرح قانون العمل. (ط. 2). ريحانة للنشر والتوزيع.

211- واضح، رشيد. (2003).علاقات العم ـــــل في ظل الإصلاحات الاقتصادية في الجزائر. (د. ط). دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

212- الوافي، عبد الرحمان. (2009).مدخل إلى علم النفس. (ط.4). دار هومة.

- ثانيا: المراجع الأجنبية:

213-Bali.M.S., (2000). Législation du travail en Algérie. Edition Dar El Ouloum.

214-Barnabé.C., (1994). La théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham : une recension des écrits. *Mc Gill journal of education*, 29(3) ,309-324.

215−Comeau, E., (2005). Les facteurs de satisfaction au travail chez les guides du musée canadien des civilisations [mémoire de maitrise]. Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

216−Derder, L., (2006). Vos Questions sur le droit au Travail. Berti édition.

217−Jangloff, B., (1992). Satisfaction et souffrance du travail. Association internationale de psychologie du travail, Paris.

218−Louche.C, & Colin, A (2001). Psychologie sociale des organisations. Edition Dunod.

219−Ndoye, A., (2021). L'(in) satisfaction au travail des professeurs du second degré au Sénégal.*Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 439-462.

220−Toupin, L, Lessard, C, Cormier, R, &Levalois., (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants au Québec. *Revue Relations industrielles*, *37*(4), 805-826.

الملاحـــــق

الملحق (1): نموذج لعقد العمل محدد المدة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

تأشيرة المراقب المالي	
رقم :	بتاريخ:

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة الموظفين
الرقم

مقررة توظيف متعاقد بعنوان استخلاف

ان مدير التربية لولاية المسيلة

- بمقتضى الأمر رقم: 03/06 المؤرخ في: 15-07-2006 المتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية
- بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم:07/304المؤرخ في29/09/2007 الذي يحدد الشبكة الاستدلالية لمرتبات الموظفين ونظام دفع رواتبهم
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم:90/99 المؤرخ في: 27/03/90 المتعلق بسلطة التعيين والتسيير الإداري .
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم:08/315 المؤرخ في: 11-10-2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.
- بناء على التعليمة الوزارية المشتركة رقم:09بتاريخ:19-07-2005المحددة لكيفية توظيف الأساتذة بصفة مستخلفين
- بناء على التعليمة الوزارية المشتركة رقم677المؤرخة في:17/05/2010 المعدلة والمتممة للتعليمة الوزارية المشتركة رقم09 بتاريخ 19/07/2005 المحددة لكيفية توظيف الأساتذة بصفة مستخلفين
- بناء على القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 16-09- 2009 المحدد للمؤهلات و الشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية
- بناء على التعليمة الوزارية المشتركة رقم:09 المؤرخة في 15/12/2004 المعدلة و المتممة للتعليمة الوزارية رقم 1423 المؤرخة في 16/10/2000
- بناء على الشهادة الطبية المسلمة للسيد(ة): فلاك وردة مدتها 20 يوم
- اعتبارا بأن المعني (ة) بالأمر حائز على شـــهادة : ليسانس رياضيات
من جامعة المسيلة رقم 32 بتاريخ 2013/07/08
- نظرا بطاقة: * رقم * بتاريخ *

باقتراح من السيد: رئيس مصلحة الموظفين

يقرر

بصفته(ة) : استاذ مدرسة ابتدائية من 28/01/2014 الى 2014/01/28
يوظف السيد() عيساني زوينة المادة لغة عربية
المؤسسة مدرسة رحماني بلقاسم بلدية برهوم
الصنف 11

المادة الثانية يفسخ هذا القرار (العقد) عند الضرورة بدون اشعار مسبق

المادة الثالثة :
يكلف السيد رئيس مصلحة الموظفين و مدير المؤسسة بتنفيذ هذا المقررة.

ملاحظة: عطلة مرضية 14 يوم
من 2014/01/28 الى 2014/02/16

المسيلة في :
عن وزيرة التربية وبتفويض منها
مدير التربية بالنيابة

مصلحة الموظفين

ـــمال مبـــروك

الملحق (2): تعليمة وزارية تبين كيفية توظيف المعلمين المتعاقدين.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الوزارة لدى الوزير الأول المكلفة بإصلاح الخدمة العمومية

وزارة المالية

وزارة التربية الوطنية

تعليمة وزارية مشتركة رقم المؤرخة في تحدد كيفيات توظيف الأساتذة بصفة متعاقدين.

تهدف هذه التعليمة إلى تحديد كيفيات توظيف الأساتذة المتعاقدين في مؤسسات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي التابعة لوزارة التربية الوطنية ومدة شغلهم للمنصب بهذه الصفة.

في هذا الإطار، يمكن لمديري التربية على مستوى الولايات ولأسباب قاهرة مرتبطة باستمرارية مرفق التعليم وتحديدا أثناء السنة الدراسية اللجوء إلى توظيف الأساتذة المتعاقدين.

غير أنه، وحرصا على ضمان الطابع الاستثنائي لهذا النوع من التوظيف، يتعين على مديري التربية على مستوى الولايات اللجوء مسبقا و في حدود الإمكان إلى الحلول الآتية :

- مراجعة التوقيت الأسبوعي المستحق من طرف أستاذ في نفس المادة،
- اللجوء إلى الساعات الإضافية،
- إعادة توزيع العدد الفائض المحتمل للأساتذة على مستوى المؤسسات التعليمية التابعة لنفس القطاع الجغرافي.
- استغلال القوائم الاحتياطية وفقا للتعليمة رقم 01 م ع و ع مؤرخة في 20 فيفري 2013 المتعلقة بتطبيق أحكام المرسوم التنفيذي رقم 12-194 المؤرخ في 25 أفريل سنة 2012.

1- شروط التوظيف:

يمكن توظيف الأساتذة بصفة متعاقدين حسب الشروط التالية:

أ) عندما تشغر المناصب المالية بصفة مؤقتة لأحد الأسباب الآتية:

- عطلة مرضية لأكثر من (07) أيام،
- عطلة أمومة،
- مرض طويل الأمد يقل عن سنة،
- عطلة خاصة لأداء مناسك الحج،
- تسخير الموظفين المعينين كأعضاء في اللجنة الوطنية لمراقبة الانتخابات وفروعها المحلية،
- عطلة تلقائية للموظفين المترشحين للانتخابات .

ب) عند تحرير مناصب مالية أثناء السنة الدراسية لأحد الأسباب التالية:

- الإحالة على التقاعد،
- التسريـــح،
- الاستقالـــة،
- الوفـــــاة،
- العـــــزل،
- الإحالة على الاستيداع،
- الانتـــــداب،
- النقل خارج الولاية،
- الترقية في جميع الرتب ما عدا رتب التعليم والتعيين في المناصب العليا الهيكلية والوظائف العليا.

ج) عند وجود مناصب مالية شاغرة لأحد الأسباب التالية:

- المناصب المالية الشاغرة في انتظار تنظيم مسابقات التوظيف و الترقية،
- المناصب المالية التي بقيت شاغرة بعد تنظيم مسابقات التوظيف،
- الناجحين في مسابقات التوظيف للالتحاق برتبة "أستاذ التعليم الثانوي"، حاملي شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادلة لها.

يتم توظيف الأساتذة المتعاقدين، مهما كانت الرتبة التي ينتمي إليها الموظف الذي شغر منصبه المالي بصفة مؤقتة أو دائمة حسب الحالات المنصوص عليها في النقاط "أ" و "ب" و "ج"، في أحد الرتب التالية :

- أستاذ المدرسة الابتدائية لمختلف رتب الطور الابتدائي،
- أستاذ التعليم المتوسط لمختلف رتب الطور المتوسط،
- أستاذ التعليم الثانوي لمختلف رتب الطور الثانوي.

كما يحدد تصنيف الأساتذة المتعاقدين وفقا لما يلي :

- أستاذ المدرسة الابتدائية : صنف 11،
- أستاذ التعليم المتوسط : صنف 12،
- أستاذ التعليم الثانوي الذي تم توظيفه على أساس شهادة ليسانس التعليم العالي: صنف 12،
- أستاذ التعليم الثانوي الذي تم توظيفه على أساس شهادة ماستر أو مهندس دولة: صنف 13.

زيادة على الشروط العامة للتوظيف، يجب أن يستوفي الأساتذة المتعاقدين شروط المؤهلات والشهادات المحددة في المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، المعدل والمتمم، وكذا القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 16 سبتمبر 2009 الذي يحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية.

2- مدة التعاقد:

يتم توظيف الأساتذة المتعاقدين خلال السنة الدراسية (من 01 سبتمبر إلى غاية 31 جويلية) لمدة تساوي مدة شغور المنصب حسب كل حالة وتنتهي مدة العقد في كل الأحوال، بانتهاء السنة الدراسية.

3- كيفيات التوظيف:

تبلغ وجوبا نسخ من قرارات توظيف الأساتذة المتعاقدين إلى رئيس مفتشية الوظيفة العمومية المؤهل إقليميا وذلك وفقا للشروط والآجال المحددة في المرسوم التنفيذي رقم 95-126 المؤرخ في 29 أفريل 1995 الذي يعدل ويتمم المرسوم رقم 66-145 المؤرخ في 02 يونيو 1966 المتعلق بتحرير ونشر بعض القرارات ذات الطابع التنظيمي أو الفردي التي تهم وضعية الموظفين.

ويجب على رئيس مفتشية الوظيفة العمومية المؤهل إقليميا بالتنسيق مع مدير التربية للولاية موافاة المراقب المالي والمديرية العامة للوظيفة العمومية ووزارة التربية الوطنية كل ثلاثة أشهر بكشف شامل لتوظيفات الأساتذة المتعاقدين التي تمت خلال هذه الفترة مع توضيح لاسيما :

- عدد الأساتذة بصفة متعاقد حسب مناصب العمل،
- الأسباب التي أدت إلى توظيف متعاقدين،
- تاريخ عقد التوظيف.

تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذه التعليمة لاسيما التعليمة رقم 9 المؤرخة في 19 جويلية 2005 المعدلة و المتممة.

ع/ الوزير لدى الوزير الأول وزير المالية وزير التربية الوطنية
المكلف بإصلاح الخدمة العمومية

وزير التربية الوطنية
عبد اللطيف بابا أحمد

الملحق(03): الصورة الأولية لمقياس الدافعية للإنجاز.

جامعة أبو القاسم سعد الله– الجزائر2 –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة تحية طيبة وبعد؛

في إطار إعداد بحث علمي، أتقدم إلى سيادتكم بهذه الاستبيانات المتكونة من مجموعة من العبارات، تهدف إلى التعرف على مدى رضا الأستاذ (الدائم / المتعاقد) عن مهنة التدريس، ودافعية للإنجاز وتقديره لذاته.

لذاك نرجوا أن تقرأ كل عبارة جيدا، وأن تجيب عنها بكل صراحة، ولا تترك أي عبارة بدون إجابة، بوضع علامة (x) أمام الخيار المناسب.

تأكد أن هذه البيانات تبقى سرية، وتستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

وشكرا على حسن تعاونكم معنا

الباحثة

- **بيانات شخصية:**
- اسم المدرسة:.....
- بلدية:.....
- الجنس: ذكر (...) أنثى (...)
- السن: .....
- المؤهل العلمي.....
- سنوات الخبرة في المهنة:.....
- أستاذ: دائم ( )

متعاقد: بالاستخلاف على منصب شاغر ( ) عطلة أمومة ( ) عطلة مرضية ( )

- مكان العمل: الريف ( ) الحضر ( )

مقياس دافعية الإنجاز

إعداد: عبد الرحمن صالح الأزرق

رقم العبارة	العبارات	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
1	أحب القيام بأيّ عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد.			
2	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل.			
3	أسعى دائماً إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.			
4	كثيراً ما تمر الأيام دون أن أعمل شيئاً يذكر.			
5	أجتهد دائماً في عملي لأتفوّق على من أعمل معهم.			
6	أعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.			
7	أفضّل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتاً وجهداً كبيراً.			
8	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون مرهوناً بظروف الحظ والصدفة.			
9	أشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه.			
10	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعباً ازداد إصراري على إنجازه.			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.			
12	أشعر بأنني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس.			
13	أتجنب غالباً القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي.			
14	لا أشعر غالباً بمرور الوقت عندما أكون مشغولاً في عملي.			
15	أميل أحياناً إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة.			
16	لا أفكّر كثيراً في انجازاتي السابقة بل أفكّر في التخطيط لإنجازات جديدة.			
17	أحرص دائماً على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي.			
18	أحرص دائماً على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.			
19	أنسحب غالباً بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.			
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي.			
21	أستعد دائماً لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهوداً في تحقيقها.			
22	غالباً ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد.			
23	كلما حققت هدفاً وضعت لنفسي أهدافاً أخرى مستقبلية.			
24	أشعر باليأس أحياناً في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.			
25	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل " كن أو لا تكن".			
26	كثيراً ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقاً.			
27	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي.			
28	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل.			
29	لا أتأخر أبداً في انجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون.			
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإني أعود إلى عملي على الفور.			
31	لا أفكّر كثيراً في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي.			
32	لم أعد أتحمّل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي.			

الملحق(04): نموذج لطلب تحكيم مع الصورة الأولية لمقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده.

جامعة أبو القاسم سعد الله-الجزائر2-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

طلب تحـــكيم

الأستاذ(ة): .....
الدرجة العلمية:.....
التخصص: .....
الجامعة: .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد /

تقوم الطالبة بإجراء دراسة لنيل درجة دكتوراه العلوم بعنوان "**الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى الأساتذة الدائمين و المتعاقدين بالتعليم الابتدائي**".

ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات هذه الدراسة الاعتماد على أداة تقيس الدافعية للإنجاز للأستاذ الدائم، والمتعاقد العامل بالتعليم الابتدائي والمتمثلة في مقياس **عبد الرحمان صالح الأزرق** يتوافر فيها الصدق والثبات والموضوعية.

و قد تم تحديد أبعاد الأداة على النحو التالي:

1- مستوى الطموح. 2- مستوى المثابرة. 3- مستوى الأداء.
4- مستوى إدراك الزمن. 5- مستوى التنافس.

ويُعرف الدافعية للإنجاز للأستاذ الدائم، والمتعاقد على النحو التالي:

" هي الدرجة الكلية المتحصل عليها من خلال إجابات الأستاذ لمقياس الدافعية للإنجاز **لعبد الرحمان صالح الأزرق،** و الذي يتضمن خمس أبعاد و هي :الطموح، المثابرة،الأداء، إدراك أهمية الزمن، روح المنافسة، و الدرجة الكلية هي التي تحدد مستوى دافعية المعلم للإنجاز" .

وقد وضع تعريفا خاصا بكل بعد، ويقترح أن تكون بدائل الإجابة على المقياس على النحو التالي:

العبـــــــــــــــارة	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
أشعر بأني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس			

و تقديرا لخبرتكم العلمية والعملية، ترجو الطالبة إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة (الأستاذ الدائم والمتعاقد العامل بالمدرسة الابتدائية).
- مدى انتماء كل عبارة من عبارات المقياس من عدمه إلى البعد الخاص بها وفقا للتعريف الإجرائي.
- مدى صلاحية الأبعاد لمفهوم الدافعية للإنجاز للأستاذ الدائم و المتعاقد.
- تبيان نوع العبارة ما إذا كانت ايجابية أو سلبية، وكذلك بدائل الإجابة ما إذا كانت مناسبة أو تحتاج الى تعديل.

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها **منتمية أو غير منتمية.**
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها **صالحة أو غير صالحة.**
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها **موجبة أو سالبة.**

ولكم جزيل الشكر ووافر التقدير...

طالبة الدكتوراه

مقياس الدافعية للإنجاز

البعد الأول: مستوى الطموح:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد.								
2	أعتقد بأنني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.								
3	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.								
4	كلما حققت هدفا وضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية.								

البعد الثاني: مستوى المثابرة:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل.								
2	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا ازداد إصراري على انجازه.								
3	أشعر بأنني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس.								
4	أنسحب غالبا بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.								

5	أشعر باليأس أحيانا في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.							
6	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي.							
7	لا أفكر كثيرا في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي.							
8	لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي.							

البعد الثالث: مستوى الأداء:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أسعى دائما إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.								
2	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتا وجهدا كبيرا.								
3	أتجنب غالبا القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي.								
4	لا أفكر كثيرا في انجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لإنجازات جديدة.								
5	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا في تحقيقها.								
6	كثيرا ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقا.								
7	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل.								
8	لا أتأخر أبدا في انجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون.								

البعد الرابع: إدراك الزمن:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		

1	كثيرا ما تمر الأيام دون أن اعمل شيئا يذكر.								
2	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون مرهونا بالظروف والحظ والصدفة.								
3	لا أشعر غالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في عملي.								
4	أحرص دائما على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي.								
5	غالبا ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد.								
6	إذا دعيت لشيى ما أثناء العمل فإنني أعود إلى عملي على الفور.								

البعد الخامس: مستوى التنافس:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أجتهد دائما في عملي لأتفوق على من أعمل معهم								
2	أشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه.								
3	أميل أحيانا إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة.								
4	أحرص دائما على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.								
5	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي.								
6	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل " كن أو لا تكن ".								

الملحق(05): الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده للأستاذ الدائم والمتعاقد.

جامعة أبو القاسم سعد الله-الجزائر2-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

طلب تحـــكيم

الأستاذ(ة): .....
الدرجة العلمية:.....
التخصص: .....
الجامعة: .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد /

تقوم الطالبة بإجراء دراسة لنيل درجة دكتوراه العلوم بعنوان "**الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى الأساتذة الدائمين و المتعاقدين بالتعليم الابتدائي**".

ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات هذه الدراسة الاعتماد على أداة تقيس الدافعية للإنجاز للأستاذ الدائم، والمتعاقد العامل بالتعليم الابتدائي والمتمثلة في مقياس **عبد الرحمان صالح الأزرق** يتوافر فيها الصدق والثبات والموضوعية.

و قد تم تحديد أبعاد الأداة على النحو التالي:

1- مستوى الطموح. 2- مستوى المثابرة. 3- مستوى الأداء.
4- مستوى إدراك الزمن. 5- مستوى التنافس.

ويُعرف الدافعية للإنجاز للأستاذ الدائم، والمتعاقد على النحو التالي:

" هي الدرجة الكلية المتحصل عليها من خلال إجابات الأستاذ لمقياس الدافعية للإنجاز **لعبد الرحمان صالح الأزرق،** و الذي يتضمن خمس أبعاد و هي :الطموح، المثابرة،الأداء، إدراك أهمية الزمن، روح المنافسة، و الدرجة الكلية هي التي تحدد مستوى دافعية المعلم للإنجاز" .

وقد وضع تعريفا خاصا بكل بعد، ويقترح أن تكون بدائل الإجابة على المقياس على النحو التالي:

العبـــــــــــــــارة	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
أشعر بأني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس			

و تقديرا لخبرتكم العلمية والعملية، ترجو الطالبة إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة (الأستاذ الدائم والمتعاقد العامل بالمدرسة الابتدائية).
- مدى انتماء كل عبارة من عبارات المقياس من عدمه إلى البعد الخاص بها وفقا للتعريف الإجرائي.
- مدى صلاحية الأبعاد لمفهوم الدافعية للإنجاز للأستاذ الدائم و المتعاقد.
- تبيان نوع العبارة ما إذا كانت ايجابية أو سلبية، وكذلك بدائل الإجابة ما إذا كانت مناسبة أو تحتاج الى تعديل.

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها **منتمية أو غير منتمية.**
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها **صالحة أو غير صالحة.**
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها **موجبة أو سالبة.**

ولكم جزيل الشكر ووافر التقدير...

طالبة الدكتوراه

مقياس دافعية الإنجاز للأستاذ

البعد الأول: مستوى الطموح:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد.								
2	أعتقد **بأني** شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.								
3	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.								
4	كلما حققت هدفا وضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية.								

البعد الثاني: مستوى المثابرة:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل.								
2	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا ازداد إصراري على انجازه.								
3	أشعر **بأني** مجتهد ومثابر في عملي **كأستاذ**.								
4	**أنسحب بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.**								

5	**أشعر باليأس في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.**								
6	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي.								
7	**لا أفكر في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي.**								
8	لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي.								

البعد الثالث: مستوى الأداء:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	**أسعى إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.**								
2	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتا وجهدا كبيرا.								
3	**أتجنب القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي.**								
4	**لا أفكر في انجازاتي السابقة بل في التخطيط للإنجازات الجديدة.**								
5	**أستعد لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا في تحقيقها.**								
6	كثيرا ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقا.								
7	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل.								
8	**لا أتأخر في انجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون.**								

البعد الرابع: إدراك الزمن:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		

1	كثيرا ما تمر الأيام دون أن اعمل شيئا يذكر.								
2	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون مرهونا بالظروف والحظ والصدفة.								
3	**لا أشعر بمرور الوقت عندما أكون مشغولا** في عملي.								
4	**أحرص على أن يكون وقت** العمل في مقدمة اهتماماتي.								
5	**أدائي لعملي يكون في وقته.**								
6	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل **فإني** أعود إلى عملي على الفور.								

البعد الخامس: مستوى التنافس:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	**أجتهد في عملي لأتفوق على** من أعمل معهم								
2	أشعر بأن **الدخول في التحديات** مع الآخرين **لا فائدة منه.**								
3	**أميل إلى التراجع** عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار **عليها** يسبب لي متاعب صعبة.								
4	**أحرص على** الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.								
5	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي.								
6	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل " كن أو لا تكن ".								

الملحق (06): الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز للأستاذ الدائم والمتعاقد.

مقياس دافعية الإنجاز للأستاذ الدائم والمتعاقد

رقم العبارة	العبارات	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
1	أحب القيام بأيّ عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد.			
2	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل.			
3	أسعى إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.			
4	كثيراً ما تمر الأيام دون أن أعمل شيئاً يذكر.			
5	أجتهد في عملي لأتفوّق على من أعمل معهم.			
6	أعتقد بأني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.			
7	أفضّل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتاً وجهداً كبيراً.			
8	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون مرهوناً بظروف الحظ والصدفة.			
9	أشعر بأن الدخول في التحديات مع الآخرين لا فائدة منه.			
10	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعباً ازداد إصراري على إنجازه.			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.			
12	أشعر بأني مجتهد ومثابر في عملي كأستاذ.			
13	أتجنب القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي.			
14	لا أشعر بمرور الوقت عندما أكون مشغولاً في عملي.			
15	أميل إلى التراجع عن مواقفي أمام الخصوم إذا كان الإصرار عليها يسبب لي متاعب صعبة.			
16	لا أفكّر في انجازاتي السابقة بل أفكّر في التخطيط للإنجازات الجديدة.			
17	أحرص على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي.			
18	أحرص على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتمامي كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.			
19	أنسحب بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.			
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي.			
21	أستعد لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهوداً في تحقيقها.			
22	أدائي لعملي يكون في وقته.			
23	كلما حققت هدفاً وضعت لنفسي أهدافاً أخرى مستقبلية.			
24	أشعر باليأس في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.			
25	لا أميل إلى الاعتقاد بالرأي القائل " كن أو لا تكن".			
26	كثيراً ما أشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقاً.			
27	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي.			
28	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل.			
29	لا أتأخر في انجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون.			
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإني أعود إلى عملي على الفور.			
31	لا أفكّر في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي.			
32	لم أعد أتحمّل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي.			

الملحق(07): قائمة السادة الخبراء المحكمين لأدوات الدراسة.

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الرتبة	الجامعة
01	محمد برو	دكتوراه دولة	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	المسيلة
02	زين الدين ضياف	دكتوراه	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ التعليم العالي	المسيلة
03	الطاهر مجاهدي	دكتوراه	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ التعليم العالي	المسيلة
04	محمد بودربالة	دكتوراه	علم النفس الاجتماعي	أستاذ التعليم العالي	المسيلة
05	أعمر ناصر باي	دكتوراه	فلسفة التربية	أستاذ محاضر أ	المسيلة
06	حمود طه	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	المسيلة
07	عاشور علوطي	دكتوراه	علم نفس العمل والتنظيم	أستاذ محاضر أ	المسيلة
08	شهرة زاد دهيمي	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ محاضر ب	المسيلة
09	سعدية سي محمد	دكتوراه	علم النفس علوم التربية	أستاذ محاضر أ	المسيلة
10	خميسة قنون	دكتوراه	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر أ	المسيلة

الملحق (08): نتائج صدق مقياس الدافعية للإنجاز(الاتساق الداخلي):

Corrélations

Corrélations					
		د1ك			د1ك
ب1	Corrélation de Pearson	0.452**	ب11	Corrélation de Pearson	0.537**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب6	Corrélation de Pearson	0.762**	ب23	Corrélation de Pearson	0.599**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		د2ك			د2ك
ب2	Corrélation de Pearson	0.499**	ب24	Corrélation de Pearson	0.477**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب10	Corrélation de Pearson	0.515**	ب27	Corrélation de Pearson	0.489**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب12	Corrélation de Pearson	0.679**	ب31	Corrélation de Pearson	0.344*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.014
	N	50		N	50
ب19	Corrélation de Pearson	0.508**	ب32	Corrélation de Pearson	0.657**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		د3ك			د3ك
ب3	Corrélation de Pearson	0.624**	ب21	Corrélation de Pearson	0.566**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب7	Corrélation de Pearson	0.434**	ب28	Corrélation de Pearson	0.320*
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.023
	N	50		N	50
ب13	Corrélation de Pearson	0.697**	ب29	Corrélation de Pearson	0.566**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب16	Corrélation de Pearson	0.474**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.001	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	50			

Corrélations

Corrélations					
		د4ك			د4ك
ب4	Corrélation de Pearson	0.493**	ب17	Corrélation de Pearson	0.424**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	50		N	50
ب8	Corrélation de Pearson	0.515**	ب22	Corrélation de Pearson	0.461**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
ب14	Corrélation de Pearson	0.587**	ب30	Corrélation de Pearson	0.563**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		د5ك			د5ك
ب5	Corrélation de Pearson	0.385**	ب20	Corrélation de Pearson	0.299*
	Sig. (bilatérale)	0.006		Sig. (bilatérale)	0.035
	N	50		N	50
ب9	Corrélation de Pearson	0.436**	ب25	Corrélation de Pearson	0.505**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب15	Corrélation de Pearson	0.610**	ب26	Corrélation de Pearson	0.541**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب18	Corrélation de Pearson	0.328*	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.020	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	N	50			

Corrélations

Corrélations					
		الكلي			الكلي
د1ك	Corrélation de Pearson	0.638**	د4ك	Corrélation de Pearson	0.714**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
د2ك	Corrélation de Pearson	0.831**	د5ك	Corrélation de Pearson	0.623**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
د3ك	Corrélation de Pearson	0.804**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	50			

الملحق(09): نتائج ثبات مقياس الدافعية للإنجاز (ألفا كرونباخ).

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.799	32

الملحق (10): الصورة الأولية لمقياس تقدير الذات:

مقياس تقدير الذات

إعداد: عبد الرحمن صالح الأزرق.

رقم العبارة	العبارات	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
1	أعتقد بأن مستوى ذكائي ليس في المستوى المطلوب.			
2	لست راضياً عن علاقاتي الاجتماعية مع كثير من الناس.			
3	أشعر بأنني أتعامل مع والدي بطريقة لا تليق به.			
4	عادة ما أشعر بالراحة النفسية والسعادة في حياتي.			
5	ينتابني إحساس بأن شكلي غير مقبول أحياناً.			
6	أعتقد بأن أهدافي تتناسب تماماً مع مستوى قدراتي العقلية.			
7	أحظى باحترام الناس لي بدرجة مقبولة.			
8	أحس بأن علاقتي بإخوتي حسنة للغاية.			
9	لا أستطيع إخفاء انفعالاتي عندما يضايقني أمر من الأمور.			
10	أعتقد بأنني لست جذاباً بالنسبة للجنس الآخر.			
11	أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.			

12	أشعر بأنني عضو له دور مهم في المجتمع.			
13	يؤخذ رأيي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة.			
14	أستطيع ضبط نفسي والسيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة.			
15	أتمتع بقدر مقبول من اللياقة البدنية.			
16	لا أميل إلى زيارة المعارض والمتاحف.			
17	أعتقد بأنني أفضل من كثير من الناس.			
18	أستشير بعض أفراد أسرتي عند القيام بأمر من الأمور المهمة.			
19	أعتمد دائماً على نفسي ومهاراتي في مواجهة المواقف والمشكلات.			
20	أشعر بأن حجم جسمي متناسب تماماً مع وزني.			
21	أحب دراسة مواد تخصصي وأطلع على ما يقع بين يدي منها.			
22	أشعر بأنني غير راضٍ عن مجموعة أصدقائي.			
23	تضايقني زيارات الأقارب.			
24	أعرف بأن قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حالياً (في الدراسة والعمل).			
25	أشعر بأن صحتي ليست على ما يرام.			
26	أستمتع كثيراً عند سماع الموسيقى أو الشعر أو الغناء.			
27	أشعر في كثير من المواقف بأن ليس لي أصدقاء كثيرون.			
28	يسعدني دائماً حضور الجلسات العائلية مع أفراد أسرتي.			
29	أشعر أحياناً بأنني لا أصلح لأيّ عمل من الأعمال.			
30	لا أهتم كثيراً بمتابعة البرامج والندوات العلمية في الإذاعة والصحافة.			
31	لا ينصت زملائي كثيراً إلى ما أقوله.			
32	لا يمكنني القيام بكثير من الأعمال بنفس الدرجة التي يقوم بها الآخرون.			
33	لا أميل إلى دراسة وتعلم اللغات الأجنبية.			
34	يطلب أغلب أصدقائي مساعدتي في حل مشكلاتهم الخاصة.			
35	لا أميل إلى التقليل من شأن نفسي.			
36	لا أرغب عادة في حضور المناسبات الاجتماعية والحفلات العامة.			
37	أهتم دائماً بممارسة هواياتي المفضلة.			
38	لا أحب بعض الناس ممن أعرفهم لأنهم ينتقدونني.			
39	لا أعرف أحياناً كيف أستمتع بوقت فراغي.			

الملحق(11): نموذج لطلب تحكيم مع الصورة الأولية لمقياس تقدير الذات.

جامعة أبو القاسم سعد الله-الجزائر2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

طلب تحـــكيم

الأستاذ(ة): .....

الدرجة العلمية:.....

التخصص: .....

الجامعة: .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد /

تقوم الطالبة بإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان "**الدافعية للانجاز وتقدير الذات والرضا الوظيفي لدى الأساتذة الدائمين و المتعاقدين بالتعليم الابتدائي**".

ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات هذه الدراسة الاعتماد على أداة تقيس تقدير الذات للأستاذ الدائم والمتعاقد العامل بالتعليم الابتدائي والمتمثلة في مقياس **عبد الرحمان صالح الأزرق** يتوافر فيها الصدق والثبات والموضوعية.

و قد تم تحديد أبعاد الأداة على النحو التالي:

1- الذات الجسمية والمظهر العام. 2- الذات العقلية والأكاديمية. 3- الذات الاجتماعية والترويحية.

4- الذات الأسرية. 5- الذات الشخصية والثقة بالنفس.

ويعرف تقدير الذات للمعلم الدائم والمتعاقد على النحو التالي:

" هو الدرجة الكلية المتحصل عليها من خلال إجابات المعمل على مقياس تقدير الذات **لعبد الرحمان صالح الأزرق،** و الذي يتضمن خمس جوانب شخصية، و هي الذات الجسمية و المظهر العام، الذات العقلية و الأكاديمية، الذات الاجتماعية و الترويحية، الذات الأسرية و الذات الشخصية و الثقة بالنفس، و الدرجة الكلية هي التي تحدد مستوى تقدير الذات " .

وقد وضع تعريفا خاصا بكل بعد، ويقترح أن تكون بدائل الإجابة على المقياس على النحو التالي:

العبـــــــــــــــــارة	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
أشعر بأنني عضو له دور مهم في المجتمع			

و تقديرا لخبرتكم العلمية والعملية، ترجو الطالبة إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة (الأستاذ الدائم والأستاذ العامل بالمدرسة الابتدائية).
- مدى انتماء كل عبارة من عبارات المقياس من عدمه إلى البعد الخاص بها وفقا للتعريف الإجرائي.
- مدى صلاحية الأبعاد لمفهوم الدافعية للإنجاز للأستاذ الدائم و المتعاقد.
- تبيان نوع العبارة ما إذا كانت ايجابية أو سلبية، وكذلك بدائل الإجابة ما إذا كانت مناسبة أو تحتاج إلى تعديل.

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها **منتمية أو غير منتمية.**
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها **صالحة أو غير صالحة.**

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها **موجبة أو سالبة.**

ولكم جزيل الشكر ووافر التقدير...

طالبة الدكتوراه

مقياس تقدير الذات

البعد الأول: الذات الجسمية والمظهر العام:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	ينتابني إحساس بأن شكلي غير مقبول أحيانا.								
2	أعتقد بأنني لست جذابا بالنسبة للجنس الآخر.								
3	أتمتع بقدر مقبول من اللياقة البدنية.								
4	أشعر بان حجم جسمي متناسب تماما مع وزني.								
5	أشعر بأن صحتي ليست على ما يرام.								

البعد الثاني: الذات العقلية والأكاديمية:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أعتقد بأن مستوى ذكائي ليس في المستوى المطلوب.								
2	أعتقد بأن أهدافي تتناسب تماماً مع مستوى قدراتي العقلية.								
3	أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.								
4	لا أميل إلى زيارة المعارض والمتاحف.								
5	أحب دراسة مواد تخصصي وأطلع على ما يقع بين يدي منها.								

6	أستمتع كثيراً عند سماع الموسيقى أو الشعر أو الغناء.							
7	لا أهتم كثيراً بمتابعة البرامج والندوات العلمية في الإذاعة والصحافة.							
8	لا أميل إلى دراسة وتعلم اللغات الأجنبية.							

البعد الثالث:الذات الاجتماعية والترويحية:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	لست راضياً عن علاقاتي الاجتماعية مع كثير من الناس.								
2	أحظى باحترام الناس لي بدرجة مقبولة.								
3	أشعر بأنني عضو له دور مهم في المجتمع.								
4	أعتقد بأنني أفضل من كثير من الناس.								
5	أشعر بأنني غير راضٍ عن مجموعة أصدقائي.								
6	أشعر في كثير من المواقف بأن ليس لي أصدقاء كثيرون.								
7	لا ينصت زملائي كثيراً إلى ما أقوله.								
8	يطلب أغلب أصدقائي مساعدتي في حل مشكلاتهم الخاصة.								
9	لا أرغب عادة في حضور المناسبات الاجتماعية والحفلات العامة.								
10	أهتم دائماً بممارسة هواياتي المفضلة.								
11	لا أحب بعض الناس ممن أعرفهم لأنهم ينتقدونني.								
12	لا أعرف أحياناً كيف أستمتع بوقت فراغي.								

البعد الرابع: الذات الأسرية:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة	مدى انتماء العبارة للبعد	مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح

		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أشعر بأنني أتعامل مع والدي بطريقة لا تليق به.								
2	أحس بأن علاقتي بإخوتي حسنة للغاية.								
3	يؤخذ رأيي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة.								
4	أستشير بعض أفراد أسرتي عند القيام بأمر من الأمور المهمة.								
5	تضايقني زيارات الأقارب.								
6	يسعدني دائماً حضور الجلسات العائلية مع أفراد أسرتي.								

البعد الخامس: الذات الشخصية والثقة بالنفس:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	عادة ما أشعر بالراحة النفسية والسعادة في حياتي.								
2	لا أستطيع إخفاء انفعالاتي عندما يضايقني أمر من الأمور.								
3	أستطيع ضبط نفسي والسيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة.								
4	أعتمد دائماً على نفسي ومهاراتي في مواجهة المواقف والمشكلات.								
5	أعرف بأن قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حالياً (في الدراسة والعمل).								
6	أشعر أحياناً بأنني لا أصلح لأيّ عمل من الأعمال.								
7	لا يمكنني القيام بكثير من الأعمال بنفس الدرجة التي يقوم بها الآخرون.								
8	لا أميل إلى التقليل من شأن نفسي.								

الملحق(12): الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات وأبعاده للأستاذ الدائم والمتعاقد.

مقياس تقدير الذات للأستاذ الدائم والمتعاقد

البعد الأول: الذات الجسمية والمظهر العام:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	ينتابني إحساس بأن شكلي غير مقبول أحيانا.								
2	أعتقد **بأني** لست جذابا بالنسبة للجنس الآخر.								
3	أتمتع بقدر مقبول من اللياقة البدنية.								
4	أشعر بان حجم جسمي متناسب تماما مع وزني.								
5	أشعر بأن صحتي ليست على ما يرام.								

البعد الثاني: الذات العقلية والأكاديمية:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أعتقد بأن مستوى ذكائي ليس في المستوى المطلوب.								
2	**أعتقد بأن أهدافي تتناسب مع مستوى قدراتي العقلية.**								
3	أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.								
4	لا أميل إلى زيارة المعارض والمتاحف.								
5	أحب دراسة مواد تخصصي وأطلع على ما يقع بين يدي منها.								
6	أستمتع كثيراً عند سماع الموسيقى أو الشعر أو الغناء.								

7	**لا أهتم بمتابعة البرامج والندوات العلمية في الإذاعة والصحافة.**								
8	لا أميل إلى دراسة وتعلم اللغات الأجنبية.								

البعد الثالث: الذات الاجتماعية والترويحية:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	لست راضياً عن علاقاتي الاجتماعية مع كثير من الناس.								
2	أحظى باحترام الناس لي بدرجة تجعلني **راضي عن نفسي**.								
3	أشعر **بأني** عضو له دور مهم في المجتمع.								
4	أعتقد **بأني** أفضل من كثير من الناس.								
5	أشعر **بأني** غير راضٍ عن مجموعة أصدقائي.								
6	أشعر في كثير من المواقف **بأنه** ليس لي أصدقاء كثيرون.								
7	**لا ينصت زملائي إلى ما أقوله.**								
8	يطلب أغلب أصدقائي **مساعدتهم** في حل مشكلاتهم الخاصة.								
9	**لا أرغب في حضور المناسبات الاجتماعية والحفلات العامة.**								
10	**أهتم بممارسة هواياتي المفضلة.**								
11	لا أحب بعض الناس ممن أعرفهم لأنهم ينتقدونني.								
12	لا أعرف أحياناً كيف أستمتع بوقت فراغي.								

البعد الرابع: الذات الأسرية:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أشعر **بأني** أتعامل مع والدي بطريقة لا تليق به.								

2	أحس بأن علاقتي بإخوتي حسنة للغاية.								
3	يؤخذ رأيي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة.								
4	أستشير بعض أفراد أسرتي عند القيام بأمر من الأمور المهمة.								
5	تضايقني زيارات الأقارب.								
6	**يسعدني حضور الجلسات العائلية مع أفراد أسرتي.**								

البعد الخامس: الذات الشخصية والثقة بالنفس:

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	عادة ما أشعر بالراحة النفسية والسعادة في حياتي.								
2	لا أستطيع إخفاء انفعالاتي عندما يضايقني أمر من الأمور.								
3	أستطيع ضبط نفسي والسيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة.								
4	**أعتمد على نفسي ومهاراتي في مواجهة المواقف والمشكلات.**								
5	أعرف بأن قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حالياً (في الدراسة والعمل).								
6	**أشعر بأني لا أصلح لأيّ عمل من الأعمال.**								
7	لا يمكنني القيام بكثير من الأعمال بنفس الدرجة التي يقوم بها الآخرون.								
8	**أشعر دائما بالثقة في نفسي.**								

الملحق(13): الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات للأستاذ الدائم والمتعاقد:

مقياس تقدير الذات

رقم العبارة	العبارات	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
1	**أعتقد بأن مستوى ذكائي ليس في المستوى المطلوب.**			
2	**لست راضياً عن علاقاتي الاجتماعية مع كثير من الناس.**			
3	**أشعر بأني أتعامل مع والدي بطريقة لا تليق به.**			
4	**عادة ما أشعر بالراحة النفسية والسعادة في حياتي.**			

5	ينتابني إحساس بأن شكلي غير مقبول أحياناً.			
6	أعتقد بأن أهدافي تتناسب مع مستوى قدراتي العقلية.			
7	أحظى باحترام الناس لي بدرجة تجعلني راضي عن نفسي.			
8	أحس بأن علاقتي بإخوتي حسنة للغاية.			
9	لا أستطيع إخفاء انفعالاتي عندما يضايقني أمر من الأمور.			
10	أعتقد بأني لست جذاباً بالنسبة للجنس الآخر.			
11	أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.			
12	أشعر بأني عضو له دور مهم في المجتمع.			
13	يؤخذ رأيي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة.			
14	أستطيع ضبط نفسي والسيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة.			
15	أتمتع بقدر مقبول من اللياقة البدنية.			
16	لا أميل إلى زيارة المعارض والمتاحف.			
17	أعتقد بأني أفضل من كثير من الناس.			
18	أستشير بعض أفراد أسرتي عند القيام بأمر من الأمور المهمة.			
19	أعتمد على نفسي ومهاراتي في مواجهة المواقف والمشكلات.			
20	أشعر بأن حجم جسمي متناسب تماماً مع وزني.			
21	أحب دراسة مواد تخصصي وأطلع على ما يقع بين يدي منها.			
22	أشعر بأنني غير راضٍ عن مجموعة أصدقائي.			
23	تضايقني زيارات الأقارب.			
24	أعرف بأن قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حالياً (في الدراسة والعمل).			
25	أشعر بأن صحتي ليست على ما يرام.			
26	أستمتع كثيراً عند سماع الموسيقى أو الشعر أو الغناء.			
27	أشعر في كثير من المواقف بأنه ليس لي أصدقاء كثيرون.			
28	يسعدني حضور الجلسات العائلية مع أفراد أسرتي.			
29	أشعر بأني لا أصلح لأيّ عمل من الأعمال.			
30	لا أهتم بمتابعة البرامج والندوات العلمية في الإذاعة والصحافة.			
31	لا ينصت زملائي إلى ما أقوله.			
32	لا يمكنني القيام بكثير من الأعمال بنفس الدرجة التي يقوم بها الآخرون.			
33	لا أميل إلى دراسة وتعلم اللغات الأجنبية.			
34	يطلب أغلب أصدقائي مساعدتهم في حل مشكلاتهم الخاصة.			
35	أشعر دائما بالثقة في نفسي.			
36	لا أرغب في حضور المناسبات الاجتماعية والحفلات العامة.			
37	أهتم بممارسة هواياتي المفضلة.			
38	لا أحب بعض الناس ممن أعرفهم لأنهم ينتقدونني.			
39	لا أعرف أحياناً كيف أستمتع بوقت فراغي.			

الملحق(14): نتائج صدق مقياس تقدير الذات (الاتساق الداخلي).

Corrélations

Corrélations					
		د1ك			د1ك
ب5	Corrélation de Pearson	0.353*	ب20	Corrélation de Pearson	0.548**
	Sig. (bilatérale)	0.013		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	49		N	50
ب10	Corrélation de Pearson	0.563**	ب25	Corrélation de Pearson	0.405**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.004

	N	50		N	50
ب15	Corrélation de Pearson	0.662**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	50			

Corrélations

Corrélations					
		د2			د2
ب1	Corrélation de Pearson	0.303*	ب21	Corrélation de Pearson	0.471**
	Sig. (bilatérale)	0.032		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
ب6	Corrélation de Pearson	0.421**	ب26	Corrélation de Pearson	0.395**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.005
	N	50		N	50
ب11	Corrélation de Pearson	0.447**	ب30	Corrélation de Pearson	0.645**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	49
ب16	Corrélation de Pearson	0.382**	ب33	Corrélation de Pearson	0.380**
	Sig. (bilatérale)	0.006		Sig. (bilatérale)	0.007
	N	50		N	50
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		د3			د3
ب2	Corrélation de Pearson	0.284*	ب31	Corrélation de Pearson	0.440**
	Sig. (bilatérale)	0.045		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
ب7	Corrélation de Pearson	0.334*	ب34	Corrélation de Pearson	0.299*
	Sig. (bilatérale)	0.018		Sig. (bilatérale)	0.035
	N	50		N	50
ب12	Corrélation de Pearson	0.503**	ب36	Corrélation de Pearson	0.360*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.010
	N	50		N	50
ب17	Corrélation de Pearson	0.364**	ب37	Corrélation de Pearson	0.295*
	Sig. (bilatérale)	0.009		Sig. (bilatérale)	0.037
	N	50		N	50
ب22	Corrélation de Pearson	0.574**	ب38	Corrélation de Pearson	0.302*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.033
	N	50		N	50
ب27	Corrélation de Pearson	0.456**	ب39	Corrélation de Pearson	0.400**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	50		N	50
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		د4			د4
ب3	Corrélation de Pearson	0.548**	ب18	Corrélation de Pearson	0.454**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
ب8	Corrélation de Pearson	0.472**	ب23	Corrélation de Pearson	0.484**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب13	Corrélation de Pearson	0.628**	ب28	Corrélation de Pearson	0.634**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations			
	د5		د5

ب4	Corrélation de Pearson	0.426**	ب24	Corrélation de Pearson	0.394**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.005
	N	50		N	50
ب9	Corrélation de Pearson	0.457**	ب29	Corrélation de Pearson	0.322*
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.022
	N	50		N	50
ب14	Corrélation de Pearson	0.529**	ب32	Corrélation de Pearson	0.658**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب19	Corrélation de Pearson	0.433**	ب35	Corrélation de Pearson	0.478**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		الكلي			الكلي
د1ك	Corrélation de Pearson	0.568**	د4ك	Corrélation de Pearson	0.811**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
د2ك	Corrélation de Pearson	0.614**	د5ك	Corrélation de Pearson	0.705**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
د3ك	Corrélation de Pearson	0.826**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	50			

الملحق(15): نتائج ثبات مقياس تقدير الذات (ألفا كرونباخ).

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.773	39

الملحق(16): الصورة الأولية لاستبيان الرضا الوظيفي.

استبيان الرضا الوظيفي للأستاذ الدائم والمتعاقد

إعداد: الباحثة

رقم العبارة	العبارات	أوافق تماما	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
1	أعتقد بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام الآخرين في المجتمع.					
2	أشعر بأن المسئولين عن التعليم يهتمون بالأستاذ بتقديره وتشجيعه بشكل جيد.					
3	أحس بأن التعاون بيني وبين مدير المدرسة يتم بشكل جيد.					
4	أرى بأن نصابي من حصص العمل الأسبوعية مناسب.					
5	أشعر بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام زملائه الأساتذة.					
6	أشعر بأنني لا أتمتع بمزايا مادية مثل زملائي الأساتذة.					
7	أشعر بأن مدير المدرسة يقدر المجهود الذي يبذله الأستاذ.					
8	تربطني بزملائي المعلمين علاقة تتسم بروح التفاهم والتعاون.					
9	أشعر بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام أولياء التلاميذ.					

10	أشعر بأن الزملاء الأساتذة يقدرون كثيراً المجهود الذي أبذله.					
11	توافر الوسائل والإمكانات في المدرسة يساعدني على تقديم أداء جيد.					
12	يتقبل مدير المدرسة اقتراحاتي وآرائي.					
13	علاقتي بالسيد المفتش تتميز بروح التعاون والاحترام.					
14	أرى بأن فرص الترقية والإدماج المهنيين المتاحة لي في العمل بالتدريس متوفرة.					
15	أعتقد بأن راتبي يتناسب مع مستوى المعيشة.					
16	أرى بأن الفرص المتاحة لتنمية كفاءتي في التدريس متوفرة في المدرسة.					
17	أحس بمتعة كبيرة أثناء تأدية عملي بالمدرسة.					
18	أرى بأن علاقاتي بالجهات الأخرى في المجتمع محدودة للغاية.					
19	أرى بأنه من الضروري أن تهتم الدولة برفع الأجر للأستاذ.					
20	أرى بأن فرص التكوين المتاحة لي أثناء العمل متوفرة.					
21	ينتابني أحياناً شعور بعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة.					
22	أفكر في ترك مهنة التدريس.					
23	أشعر بالروتين في عملية التدريس كل يوم.					
24	أحرص دائماً على حضور الاجتماعات التي تقيمها إدارة المدرسة.					
25	لا تزعجني الملاحظات التي يبديها زملائي الأساتذة نحو أسلوبي في التدريس.					
26	أشعر بأنني أستطيع تحقيق النمو والتقدم في الوظيفة.					
27	أتمنى بأن أجد عملاً غير التدريس و بنفس الراتب.					
28	أعتقد بأن راتب الأستاذ يتناسب مع مؤهله العلمي.					
29	علاقتي بأولياء تلاميذي تتسم بروح التفاهم والتعاون.					
30	إن راتبي يؤمن لي ولأسرتي حياة جيدة.					
31	أشعر غالباً بأنني لا أتمتع بقدر من الحرية، والاستقلال مثل زملائي.					
32	أعتقد بأن راتب الأستاذ يتناسب مع الجهد الذي يبذله.					
33	تزعجني الملاحظات التي يبديها مدير المدرسة نحو أسلوبي في التدريس.					
34	أعتقد بأن وظيفتي في التدريس تحقق للأستاذ مكانة اجتماعية مقبولة.					
35	أشعر أن مهنة التدريس تحقق طموحات الأستاذ وأماله.					
36	أنزعج لتأخر صرف الأجور في موعدها المحدد.					
37	أشعر أن مهنة التدريس تتفق مع ميولي وقدراتي.					
38	أعاني من عدم انضباط التلاميذ داخل القسم.					
39	أتمنى أن يختار أبنائي مهنا أخرى غير التدريس.					
40	لا تتناسب المكافآت المالية الممنوحة للأستاذ عند تكليفه بالتصحيح والمراقبة في الامتحانات مع ما يبذله من جهد.					
41	أعتقد بأن وظيفة التعليم لا تحقق للأستاذ الاستقرار النفسي والاطمئنان على مستقبله.					
42	يحرص مدير المدرسة التي اعمل بها على اجتهاد وانضباط التلاميذ.					
43	إن مهنة التدريس تتيح لي فرصة إنجاز العمل الوظيفي بالأسلوب الذي أختاره.					
44	نادرا ما تتاح لي فرصة اتخاذ القرار داخل المدرسة.					

الملحق(17): نموذج طلب تحكيم مع الصورة الأولية لاستبيان الرضا الوظيفي وأبعاده.

جامعة أبو القاسم سعد الله-الجزائر2-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

طلب تحـــكيم

الأستاذ(ة): .....
الدرجة العلمية:.....
التخصص: .....
الجامعة: .....
الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تقوم الطالبة بإعداد **مقياس الرضا الوظيفي للأ ستاذ (الدائم وغير الدائم) العامل بمرحلة التعليم الابتدائي.**

وقد تم تحديد أبعاد المقياس في ضوء التراث السيكولوجي (إطار نظري-دراسات سابقة-مقاييس سابقة للرضا الوظيفي للأستاذ)، وكذا في ضوء استطلاع رأي الأساتذة العاملين بالمدارس الابتدائية.

ووفقاً لذلك تم تحديد التعريف الإجرائي للرضا الوظيفي للأستاذ على النحو التالي:

"**مجموعة من المشاعر الوجدانية الايجابية أو السلبية (السارة أو غير السارة) للأستاذ العامل بمرحلة التعليم الابتدائي الموجهة نحو المحصلة النهائية(الكلية) للعمل أو الموجهة نحو جوانب محددة كالرضا عن الاعتراف والاحترام، الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء للجهد المبذول، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه، الرضا عن فرص التقدم والترقية في الوظيفة الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء، الرضا عن الراتب والمزايا المادية**".

علماً بأن بدائل الإجابة وطريقة العرض على الأساتذة الدائمين و المتعاقدين ستكون على الشكل التالي:

م	العبـــــــــــــــارة	موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقًا
1	أعتقد أن مسئولي قطاع التربية لا يهتمون بالأستاذ.					

وتقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، ترجو الطالبة إبداء وجهة نظركم في الاستبيان من حيث:

- تحديد مدى انتماء كل عبارة من عبارات المقياس إلى البعد الخاص بها وفقاً للتعريف الإجرائي.
- تحديد مدى مناسبة العبارات لعينة الدراسة (الأستاذ الدائم وغير الدائم- مرحلة التعليم الابتدائي).

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

طالبة الدكتوراه

استبيان الرضا الوظيفي للأستاذ الدائم والمتعاقد

البعد الأول: الرضا عن الاعتراف والاحترام:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم والمتعاقد، بأنه يتمتع بقدر من الاعتراف، والاحترام والتقدير من قبل الآخرين.

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أعتقد بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام الآخرين في المجتمع.								
2	أشعر بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام زملائه الأساتذة.								
3	أعتقد بأن وظيفة التعليم لا تحقق للأستاذ الاستقرار النفسي والاطمئنان على مستقبله.								
4	أشعر بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام أولياء التلاميذ.								
5	أعتقد بأن وظيفتي في التدريس تحقق للأستاذ مكانة اجتماعية مقبولة.								

البعد الثاني: الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة للمجهود المبذول:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم، و المتعاقد بتقدير المسئول، والأستاذ الزميل للجهد الذي يبذله

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أشعر بأن المسئولين عن التعليم يهتمون بالأستاذ بتقديره وتشجيعه بشكل جيد.								
2	أشعر بأن مدير المدرسة يقدر المجهود الذي يبذله الأستاذ.								

3	أشعر بأن الزملاء المعلمين يقدرون كثيراً المجهود الذي أبذله.								
4	نادراً ما يتقبل مدير المدرسة اقتراحاتي وآرائي.								
5	لا تزعجني الملاحظات التي يبديها زملائي الأساتذة نحو أسلوبي في التدريس.								
6	اشعر بأن مهنة التدريس تحقق طموحات الأستاذ وأماله.								
7	أشعر أن مهنة التدريس تتفق مع ميولي وقدراتي.								

البعد الثالث: الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم، والمتعاقد بنوع العلاقات التي تربطه بالأفراد الآخرين(المدير،الأستاذ الزميل، المفتش، ولي التلميذ).

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أحس بأن التعاون بيني وبين مدير المدرسة يتم بشكل جيد.								
2	تربطني بزملائي الأساتذة علاقة تتسم بروح التفاهم والتعاون.								
3	علاقتي بالسيد المفتش تتميز بروح التعاون والاحترام.								
4	أرى بأن علاقاتي بالجهات الأخرى في المجتمع محدودة للغاية.								
5	علاقتي بأولياء تلاميذي تتسم بروح التفاهم والتعاون.								

البعد الرابع: الرضا عن طبيعة العمل وظروفه:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم، و المتعاقد عن طبيعة العمل، وظروفه الفيزيقية المادية، والنفسية والتربوية.

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		

1	أرى بأن نصابي من حصص العمل الأسبوعية مناسب.								
2	توافر الوسائل والإمكانات في المدرسة يساعدني على تقديم أداء جيد.								
3	أعاني من عدم انضباط التلاميذ داخل القسم.								
4	أحس بمتعة كبيرة أثناء تأدية عملي بالمدرسة.								
5	ينتابني أحياناً شعور بعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة.								
6	أفكر في ترك مهنة التدريس.								
7	أشعر بالروتين في عملية التدريس كل يوم.								
8	أحرص دائماً على حضور الاجتماعات التي تقيمها إدارة المدرسة.								
9	أتمنى بأن أجد عملاً غير التدريس بنفس الراتب.								
10	أشعر غالباً بأنني لا أتمتع بقدر من الحرية والاستقلال مثل زملائي.								
11	يحرص مدير المدرسة التي أعمل بها على اجتهاد وانضباط التلاميذ.								
12	تزعجني الملاحظات التي يبديها مدير المدرسة نحو أسلوبي في التدريس.								
13	أتمنى أن يختار أبنائي مهنا أخرى غير التدريس.								
14	لا تتناسب المكافآت المالية الممنوحة للأساذ عند تكليفه بالتصحيح والمراقبة في الامتحانات مع ما يبذله من جهد.								

البعد الخامس: الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم، و المتعاقد بالفرص المتاحة له للتقدم، والترقية في المهنة.

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	إن مهنة التدريس تتيح لي فرصة إنجاز العمل الوظيفي بالأسلوب الذي أختاره.								
2	نادراً ما تتاح لي فرصة اتخاذ القرار داخل المدرسة								

3	أرى بأن فرص الترقية والإدماج المهنيين المتاحة لي في العمل بالتدريس متوفرة.								
4	أرى بأن الفرص المتاحة لتنمية كفاءتي في التدريس متوفرة في المدرسة.								
5	أرى بأن فرص التكوين المتاحة لي في أثناء العمل متوفرة.								
6	أشعر بأنني أستطيع تحقيق النمو والتقدم في الوظيفة.								

البعد السادس: الرضا عن الراتب، والمزايا المادية:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم، و المتعاقد بالراتب الذي يتقاضاه، ومزاياه المادية.

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أشعر بأنني لا أتمتع بمزايا مادية مثل زملائي الأساتذة.								
2	أعتقد بأن راتبي يتناسب مع مستوى المعيشة.								
3	أرى بأنه من الضروري أن تهتم الدولة برفع الأجر للأستاذ.								
4	أعتقد بأن راتب الأستاذ المتعاقد يتناسب مع مؤهله العلمي.								
5	إن راتبي يؤمن لي ولأسرتي حياة جيدة.								
6	أعتقد بأن راتب الأستاذ يتناسب مع الجهد الذي يبذله.								
7	أنزعج لتأخر صرف الأجور في موعدها المحدد.								

الملحق(18): الصورة النهائية لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده للأستاذ الدائم والمتعاقد.

مقياس الرضا الوظيفي للأستاذ الدائم والمتعاقد

البعد الأول: الرضا عن الاعتراف والاحترام:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم والمتعاقد، بأنه يتمتع بقدر من الاعتراف، والاحترام والتقدير من قبل الآخرين.

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أعتقد بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام الآخرين في المجتمع.								
2	أشعر بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام زملائه المعلمين.								
3	أعتقد بأن وظيفة التعليم لا تحقق للأستاذ الاستقرار النفسي والاطمئنان على مستقبله.								
4	أشعر بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام أولياء التلاميذ.								
5	أعتقد بأن **وظيفة التدريس** تحقق للأستاذ مكانة اجتماعية مقبولة.								

البعد الثاني: الرضا عن تقدير المسئولين والزملاء الأساتذة للمجهود المبذول:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم، و المتعاقد بتقدير المسئول، والأستاذ الزميل للجهد الذي يبذله

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أشعر بأن المسئولين عن التعليم يهتمون بالأستاذ بتقديره وتشجيعه بشكل جيد.								

2	أشعر بأن مدير المدرسة يقدر المجهود الذي يبذله الأستاذ.								
3	أشعر بأن الزملاء الأساتذة يقدرون كثيراً المجهود الذي أبذله.								
4	نادراً ما يتقبل مدير المدرسة اقتراحاتي وآرائي.								
5	لا تزعجني الملاحظات التي يبديها زملائي الأساتذة نحو أسلوبي في التدريس.								
6	اشعر بأن مهنة التدريس تحقق طموحات الأستاذ وأماله.								
7	أشعر أن مهنة التدريس تتفق مع ميولي وقدراتي.								

البعد الثالث: الرضا عن العلاقة مع المسئولين والزملاء الأساتذة:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم، والمتعاقد بنوع العلاقات التي تربطه بالأفراد الآخرين(المدير،الأستاذ الزميل، المفتش، ولي التلميذ).

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أحس بأن التعاون بيني وبين مدير المدرسة يتم بشكل جيد.								
2	تربطني بزملائي الأساتذة علاقة تتسم بروح التفاهم والتعاون.								
3	علاقتي بالسيد المفتش تتميز بروح التعاون والاحترام.								
4	أرى بأن علاقاتي **بجهات المسئولين والزملاء** محدودة للغاية.								
5	علاقتي بأولياء تلاميذي تتسم بروح التفاهم والتعاون.								

البعد الرابع: الرضا عن طبيعة العمل وظروفه:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم، و المتعاقد عن طبيعة العمل، وظروفه الفيزيقية المادية، والنفسية والتربوية.

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		

1	أرى بأن نصابي من حصص العمل الأسبوعية مناسب.								
2	**توفر** الوسائل والإمكانات في المدرسة يساعدني على تقديم أداء جيد.								
3	أعاني من عدم انضباط التلاميذ داخل القسم.								
4	أحس بمتعة كبيرة أثناء تأدية عملي بالمدرسة.								
5	ينتابني أحياناً شعور بعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة.								
6	أفكر في ترك مهنة التدريس.								
7	أشعر بالروتين في عملية التدريس كل يوم.								
8	**أحرص على حضور الاجتماعات التي تقيمها إدارة المدرسة.**								
9	أتمنى بأن أجد عملاً غير التدريس بنفس الراتب.								
10	**أشعر بأني** لا أتمتع بقدر من الحرية والاستقلال مثل زملائي.								
11	يحرص مدير المدرسة التي أعمل بها على اجتهاد وانضباط التلاميذ.								
12	تزعجني الملاحظات التي يبديها مدير المدرسة نحو أسلوبي في التدريس.								
13	أتمنى أن يختار أبنائي مهنا أخرى غير التدريس.								
14	لا تتناسب المكافآت المالية الممنوحة للأستاذ عند تكليفه بالتصحيح والمراقبة في الامتحانات مع ما يبذله من جهد.								

البعد الخامس: الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم، و المتعاقد بالفرص المتاحة له للتقدم، والترقية في المهنة.

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	إن مهنة التدريس تتيح لي فرصة إنجاز العمل الوظيفي بالأسلوب الذي أختاره.								
2	نادراً ما تتاح لي فرصة اتخاذ القرار داخل المدرسة								
3	أرى بأن فرص الترقية والإدماج المهنيين المتاحة لي في العمل								

	بالتدريس متوفرة.								
4	أرى بأن الفرص المتاحة لتنمية كفاءتي في التدريس متوفرة في المدرسة.								
5	أرى بأن فرص التكوين المتاحة لي في أثناء العمل متوفرة.								
6	أشعر **بأني** أستطيع تحقيق النمو والتقدم في الوظيفة.								

البعد السادس: الرضا عن الراتب، والمزايا المادية:

يقصد به شعور الأستاذ الدائم، و المتعاقد بالراتب الذي يتقاضاه، ومزاياه المادية.

الرقم	العبـــــــارات	مدى ملائمة العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغوياً		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
1	أشعر **بأني** لا أتمتع بمزايا مادية مثل زملائي الأساتذة.								
2	أعتقد بأن راتبي يتناسب مع مستوى المعيشة.								
3	أرى بأنه من الضروري أن تهتم الدولة برفع الأجر للأستاذ.								
4	أعتقد بأن راتب الأستاذ المتعاقد يتناسب مع مؤهله العلمي.								
5	إن راتبي يؤمن لي ولأسرتي حياة جيدة.								
6	أعتقد بأن راتب الأستاذ يتناسب مع الجهد الذي يبذله.								
7	أنزعج لتأخر صرف الأجور في موعدها المحدد.								

الملحق(19): الصورة النهائية لمقياس الرضا الوظيفي للأستاذ الدائم والمتعاقد.

مقياس الرضا الوظيفي للأستاذ الدائم والمتعاقد

إعداد: الباحثة

رقم العبارة	العبارات	أوافق تماما	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
1	**أعتقد بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام الآخرين في المجتمع.**					
2	**أشعر بأن المسئولين عن التعليم يهتمون بالأستاذ بتقديره وتشجيعه بشكل جيد.**					
3	**أحس بأن التعاون بيني وبين مدير المدرسة يتم بشكل جيد.**					
4	**أرى بأن نصابي من حصص العمل الأسبوعية مناسب.**					
5	**أشعر بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام زملائه الأساتذة.**					

6	أشعر بأني لا أتمتع بمزايا مادية مثل زملائي الأساتذة.					
7	أشعر بأن مدير المدرسة يقدر المجهود الذي يبذله الأستاذ.					
8	تربطني بزملائي المعلمين علاقة تتسم بروح التفاهم والتعاون.					
9	أشعر بأن الأستاذ ينال تقدير واحترام أولياء التلاميذ.					
10	أشعر بأن الزملاء الأساتذة يقدرون كثيراً المجهود الذي أبذله.					
11	توفر الوسائل والإمكانات في المدرسة يساعدني على تقديم أداء جيد.					
12	يتقبل مدير المدرسة اقتراحاتي وآرائي.					
13	علاقتي بالسيد المفتش تتميز بروح التعاون والاحترام.					
14	أرى بأن فرص الترقية والإدماج المهنيين المتاحة لي في العمل بالتدريس متوفرة.					
15	أعتقد بأن راتبي يتناسب مع مستوى المعيشة.					
16	أرى بأن الفرص المتاحة لتنمية كفاءتي في التدريس متوفرة في المدرسة.					
17	أحس بمتعة كبيرة أثناء تأدية عملي بالمدرسة.					
18	أرى بأن علاقاتي بجهات المسئولين والزملاء في المجتمع محدودة للغاية.					
19	أرى بأنه من الضروري أن تهتم الدولة برفع الأجر للأستاذ.					
20	أرى بأن فرص التكوين المتاحة لي أثناء العمل متوفرة.					
21	ينتابني أحياناً شعور بعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة.					
22	أفكر في ترك مهنة التدريس.					
23	أشعر بالروتين في عملية التدريس كل يوم.					
24	أحرص على حضور الاجتماعات التي تقيمها إدارة المدرسة.					
25	لا تزعجني الملاحظات التي يبديها زملائي الأساتذة نحو أسلوبي في التدريس.					
26	أشعر بأني أستطيع تحقيق النمو والتقدم في الوظيفة.					
27	أتمنى بأن أجد عملاً غير التدريس و بنفس الراتب.					
28	أعتقد بأن راتب الأستاذ يتناسب مع مؤهله العلمي.					
29	علاقتي بأولياء تلاميذي تتسم بروح التفاهم والتعاون.					
30	إن راتبي يؤمن لي ولأسرتي حياة جيدة.					
31	أشعر بأني لا أتمتع بقدر من الحرية، والاستقلال مثل زملائي.					
32	أعتقد بأن راتب الأستاذ يتناسب مع الجهد الذي يبذله.					
33	تزعجني الملاحظات التي يبديها مدير المدرسة نحو أسلوبي في التدريس.					
34	أعتقد بأن وظيفة التدريس تحقق للأستاذ مكانة اجتماعية مقبولة.					
35	أشعر أن مهنة التدريس تحقق طموحات الأستاذ وأماله.					
36	أنزعج لتأخر صرف الأجور في موعدها المحدد.					
37	أشعر أن مهنة التدريس تتفق مع ميولي وقدراتي.					
38	أعاني من عدم انضباط التلاميذ داخل القسم.					
39	أتمنى أن يختار أبنائي مهنا أخرى غير التدريس.					
40	لا تتناسب المكافآت المالية الممنوحة للأستاذ عند تكليفه بالتصحيح والمراقبة في الامتحانات مع ما يبذله من جهد.					
41	أعتقد بأن وظيفة التعليم لا تحقق للأستاذ الاستقرار النفسي والاطمئنان على مستقبله.					
42	يحرص مدير المدرسة التي اعمل بها على اجتهاد وانضباط التلاميذ.					
43	إن مهنة التدريس تتيح لي فرصة إنجاز العمل الوظيفي بالأسلوب الذي أختاره.					
44	نادرا ما تتاح لي فرصة اتخاذ القرار داخل المدرسة.					

الملحق(20): نتائج صدق مقياس الرضا الوظيفي (الاتساق الداخلي).

Corrélations

Corrélations					
		د1ك			د1ك
ب1	Corrélation de Pearson	0.656**	ب34	Corrélation de Pearson	0.600**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب5	Corrélation de Pearson	0.600**	ب41	Corrélation de Pearson	0.733**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب9	Corrélation de Pearson	0.733**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	50			

Corrélations

Corrélations					
		د2ك			د2ك
ب2	Corrélation de Pearson	0.520**	ب25	Corrélation de Pearson	0.330*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.019
	N	50		N	50
ب7	Corrélation de Pearson	0.717**	ب35	Corrélation de Pearson	0.569**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب10	Corrélation de Pearson	0.587**	ب37	Corrélation de Pearson	0.432**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	50		N	50
ب12	Corrélation de Pearson	0.585**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	50			

Corrélations

Corrélations					
		د3ك			د3ك
ب3	Corrélation de Pearson	0.577**	ب18	Corrélation de Pearson	0.525**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب8	Corrélation de Pearson	0.754**	ب29	Corrélation de Pearson	0.363**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.010
	N	50		N	50
ب13	Corrélation de Pearson	0.687**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	50			

Corrélations

Corrélations					
		د4ك			د4ك
ب4	Corrélation de Pearson	0.364**	ب27	Corrélation de Pearson	0.656**
	Sig. (bilatérale)	0.009		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب11	Corrélation de Pearson	0.328*	ب31	Corrélation de Pearson	0.401**
	Sig. (bilatérale)	0.020		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	50		N	50
ب17	Corrélation de Pearson	0.417**	ب33	Corrélation de Pearson	0.491**
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب21	Corrélation de Pearson	0.430**	ب38	Corrélation de Pearson	0.549**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب22	Corrélation de Pearson	0.536**	ب39	Corrélation de Pearson	0.572**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50

ب23	Corrélation de Pearson	0.604**	ب40	Corrélation de Pearson	0.451**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
ب24	Corrélation de Pearson	0.581**	ب42	Corrélation de Pearson	0.457**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations

		دك5			دك5
ب14	Corrélation de Pearson	0.741**	ب26	Corrélation de Pearson	0.403**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	50		N	50
ب16	Corrélation de Pearson	0.506**	ب43	Corrélation de Pearson	0.424**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	50		N	50
ب20	Corrélation de Pearson	0.679**	ب44	Corrélation de Pearson	0.511**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	49		N	50
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations

		دك6			دك6
ب6	Corrélation de Pearson	0.481**	ب30	Corrélation de Pearson	0.675**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب15	Corrélation de Pearson	0.665**	ب32	Corrélation de Pearson	0.668**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب19	Corrélation de Pearson	0.404**	ب36	Corrélation de Pearson	0.345*
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.014
	N	50		N	50
ب28	Corrélation de Pearson	0.464**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.001	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	N	50			

Corrélations

Corrélations

		الكلي			الكلي
دك1	Corrélation de Pearson	0.527**	دك4	Corrélation de Pearson	0.819**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
دك2	Corrélation de Pearson	0.759**	دك5	Corrélation de Pearson	0.755**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
دك3	Corrélation de Pearson	0.544**	دك6	Corrélation de Pearson	0.426**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	50		N	50
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

الملحق(21):نتائج ثبات مقياس الرضا الوظيفي (ألفاكرونباخ).

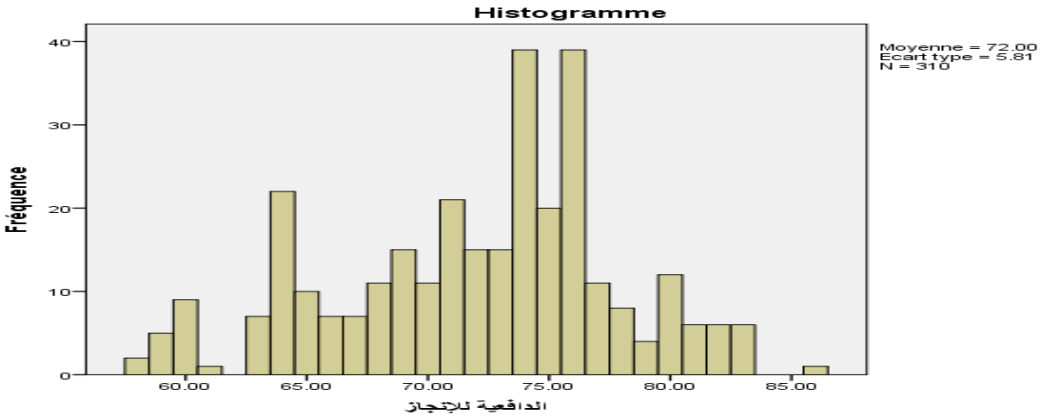
Fiabilité

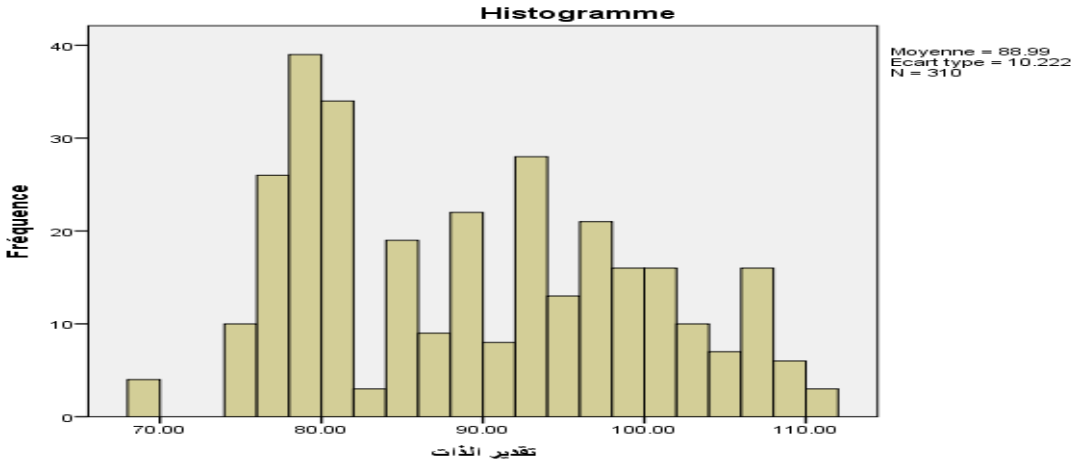
Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.840	44

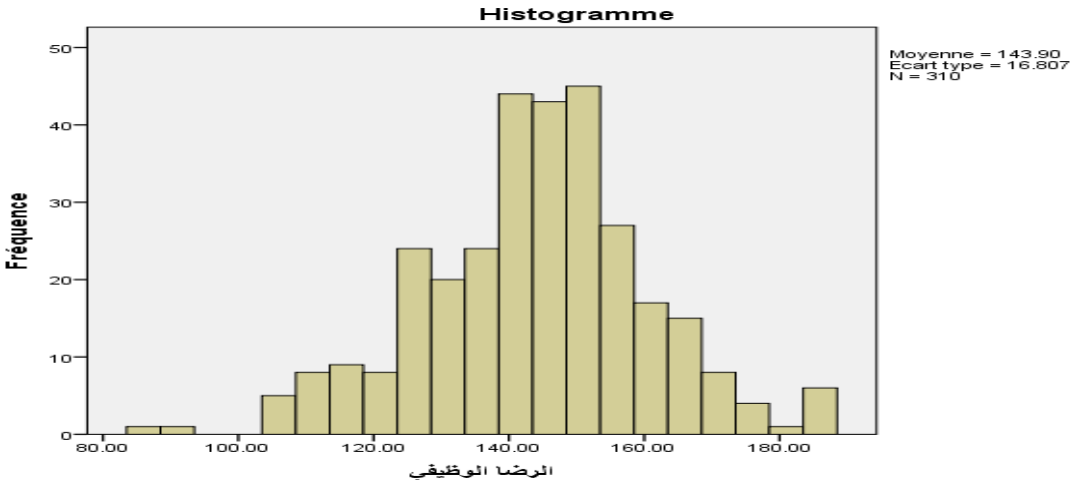
الملحق(22):التحقق من شرط التوزيع الطبيعي(الاعتدالية).

Explorer

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الدافعية للإنجاز	0.125	310	0.000	0.971	310	0.000
تقدير الذات	0.147	310	0.000	0.949	310	0.000
الرضا الوظيفي	0.066	310	0.002	0.990	310	0.033
a. Correction de signification de Lilliefors						







الملحق(23): نتائج البحث حسب نظام الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (spss)

(التحقق من فرضيات الدراسة).

1-الفرضية العامة الأولى:

1-1-الفرضية الجزئية الأولى:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
الصفة		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
مستوى الطموح	دائم	159	157.33	25015.50	11713.500	23189.500	-0.377	0.707
	متعاقد	151	153.57	23189.50				
	Total	310						
مستوى المثابرة	دائم	159	158.11	25139.50	11589.500	23065.500	-0.531	0.595
	متعاقد	151	152.75	23065.50				
	Total	310						
مستوى الأداء	دائم	159	150.70	23961.00	11241.000	23961.000	-0.978	0.328
	متعاقد	151	160.56	24244.00				
	Total	310						
إدراك الزمن	دائم	159	164.82	26206.50	10522.500	21998.500	-1.918	0.055
	متعاقد	151	145.69	21998.50				
	Total	310						
مستوى التنافس	دائم	159	173.89	27648.50	9080.500	20556.500	-3.747	0.000
	متعاقد	151	136.14	20556.50				
	Total	310						
الدافعية للإنجاز	دائم	159	164.55	26163.00	10566.000	22042.000	-1.829	0.067
	متعاقد	151	145.97	22042.00				
	Total	310						

1-2-الفرضية الجزئية الثانية:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
الصفة		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
الذات الجسمية	دائم	159	167.78	26677.00	10052.000	21528.000	-2.500	0.012
	متعاقد	151	142.57	21528.00				
	Total	310						
الذات العقلية	دائم	159	167.98	26709.50	10019.500	21495.500	-2.530	0.011
	متعاقد	151	142.35	21495.50				
	Total	310						
الذات الاجتماعية	دائم	159	168.52	26795.00	9934.000	21410.000	-2.635	0.008
	متعاقد	151	141.79	21410.00				
	Total	310						
الذات الاسرية	دائم	159	171.50	27269.00	9460.000	20936.000	-3.255	0.001
	متعاقد	151	138.65	20936.00				
	Total	310						
الذات الشخصية	دائم	159	160.42	25507.00	11222.000	22698.000	-1.002	0.316
	متعاقد	151	150.32	22698.00				
	Total	310						
تقدير الذات	دائم	159	171.90	27331.50	9397.500	20873.500	-3.308	0.001
	متعاقد	151	138.24	20873.50				
	Total	310						

1-3-الفرضية الجزئية الثالثة:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
الصفة		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
الرضا عن الاعتراف	دائم	159	156.97	24958.00	11771.000	23247.000	-0.298	0.766
	متعاقد	151	153.95	23247.00				
	Total	310						
الرضا عن تقدير المسؤولين	دائم	159	175.22	27860.50	8868.500	20344.500	-3.991	0.000
	متعاقد	151	134.73	20344.50				
	Total	310						
الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	دائم	159	173.20	27538.50	9190.500	20666.500	-3.583	0.000
	متعاقد	151	136.86	20666.50				
	Total	310						
الرضا عن طبيعة العمل	دائم	159	176.11	28001.00	8728.000	20204.000	-4.157	0.000
	متعاقد	151	133.80	20204.00				
	Total	310						
الرضا عن فرص التقدم	دائم	159	177.16	28168.00	8561.000	20037.000	-4.382	0.000
	متعاقد	151	132.70	20037.00				
	Total	310						
الرضا عن الراتب	دائم	159	161.13	25619.00	11110.000	22586.000	-1.139	0.255
	متعاقد	151	149.58	22586.00				
	Total	310						
الرضا الوظيفي	دائم	159	180.38	28680.50	8048.500	19524.500	-5.017	0.000
	متعاقد	151	129.30	19524.50				
	Total	310						

2-الفرضية العامة الثانية:

2-1-الفرضية الجزئية الأولى:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
ذكور		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
مستوى الطموح	دائم	35	34.14	1195.00	565.000	1195.000	-0.367	0.714
	متعاقد	34	35.88	1220.00				
	Total	69						
مستوى المثابرة	دائم	35	32.90	1151.50	521.500	1151.500	-0.892	0.372
	متعاقد	34	37.16	1263.50				
	Total	69						
مستوى الأداء	دائم	35	31.84	1114.50	484.500	1114.500	-1.345	0.179
	متعاقد	34	38.25	1300.50				
	Total	69						
إدراك الزمن	دائم	35	38.91	1362.00	458.000	1053.000	-1.680	0.093
	متعاقد	34	30.97	1053.00				
	Total	69						
مستوى التنافس	دائم	35	39.89	1396.00	424.000	1019.000	-2.076	0.038
	متعاقد	34	29.97	1019.00				
	Total	69						
الدافعية للإنجاز	دائم	35	35.29	1235.00	585.000	1180.000	-0.121	0.904
	متعاقد	34	34.71	1180.00				
	Total	69						

2-2-الفرضية الجزئية الثانية:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
ذكور		N	Rang moy	Somdes rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
الذات الجسمية	دائم	35	34.84	1219.50	589.500	1219.500	-0.067	0.947
	متعاقد	34	35.16	1195.50				
	Total	69						
الذات العقلية	دائم	35	37.40	1309.00	511.000	1106.000	-1.014	0.311
	متعاقد	34	32.53	1106.00				
	Total	69						
الذات الاجتماعية	دائم	35	36.51	1278.00	542.000	1137.000	-0.642	0.521
	متعاقد	34	33.44	1137.00				
	Total	69						
الذات الاسرية	دائم	35	38.33	1341.50	478.500	1073.500	-1.411	0.158
	متعاقد	34	31.57	1073.50				
	Total	69						
الذات الشخصية	دائم	35	35.30	1235.50	584.500	1179.500	-0.127	0.899
	متعاقد	34	34.69	1179.50				
	Total	69						
تقدير الذات	دائم	35	36.21	1267.50	552.500	1147.500	-0.511	0.609
	متعاقد	34	33.75	1147.50				
	Total	69						

2-3-الفرضية الجزئية الثالثة:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
ذكور		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
الرضا عن الاعتراف	دائم	35	33.06	1157.00	527.000	1157.000	-0.823	0.410
	متعاقد	34	37.00	1258.00				
	Total	69						
الرضا عن تقدير المسؤولين	دائم	35	38.70	1354.50	465.500	1060.500	-1.564	0.118
	متعاقد	34	31.19	1060.50				
	Total	69						
الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	دائم	35	41.30	1445.50	374.500	969.500	-2.659	0.008
	متعاقد	34	28.51	969.50				
	Total	69						
الرضا عن طبيعة العمل	دائم	35	38.09	1333.00	487.000	1082.000	-1.298	0.194
	متعاقد	34	31.82	1082.00				
	Total	69						
الرضا عن فرص التقدم	دائم	35	39.53	1383.50	436.500	1031.500	-1.910	0.056
	متعاقد	34	30.34	1031.50				
	Total	69						
الرضا عن الراتب	دائم	35	34.46	1206.00	576.000	1206.000	-0.229	0.819
	متعاقد	34	35.56	1209.00				
	Total	69						
الرضا الوظيفي	دائم	35	39.17	1371.00	449.000	1044.000	-1.753	0.080
	متعاقد	34	30.71	1044.00				
	Total	69						

3-الفرضية العامة الثالثة:

3-1- الفرضية الجزئية الأولى:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
إناث		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
مستوى الطموح	دائم	124	123.59	15325.50	6932.500	13835.500	-0.608	0.543
	متعاقد	117	118.25	13835.50				
	Total	241						
مستوى المثابرة	دائم	124	125.88	15609.50	6648.500	13551.500	-1.130	0.259
	متعاقد	117	115.82	13551.50				
	Total	241						
مستوى الأداء	دائم	124	119.75	14848.50	7098.500	14848.500	-0.290	0.772
	متعاقد	117	122.33	14312.50				
	Total	241						
إدراك الزمن	دائم	124	126.61	15700.00	6558.000	13461.000	-1.315	0.189
	متعاقد	117	115.05	13461.00				
	Total	241						
مستوى التنافس	دائم	124	134.52	16680.00	5578.000	12481.000	-3.134	0.002
	متعاقد	117	106.68	12481.00				
	Total	241						
الدافعية للإنجاز	دائم	124	130.17	16140.50	6117.500	13020.500	-2.107	0.035
	متعاقد	117	111.29	13020.50				
	Total	241						

3-2-الفرضية الجزئية الثانية:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
إناث		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
الذات الجسمية	دائم	124	133.65	16573.00	5685.000	12588.000	-2.929	0.003
	متعاقد	117	107.59	12588.00				
	Total	241						
الذات العقلية	دائم	124	131.13	16259.50	5998.500	12901.500	-2.335	0.020
	متعاقد	117	110.27	12901.50				
	Total	241						
الذات الاجتماعية	دائم	124	132.63	16445.50	5812.500	12715.500	-2.675	0.007
	متعاقد	117	108.68	12715.50				
	Total	241						
الذات الأسرية	دائم	124	133.84	16596.00	5662.000	12565.000	-2.972	0.003
	متعاقد	117	107.39	12565.00				
	Total	241						
الذات الشخصية	دائم	124	125.75	15592.50	6665.500	13568.500	-1.100	0.272
	متعاقد	117	115.97	13568.50				
	Total	241						
تقدير الذات	دائم	124	136.07	16872.50	5385.500	12288.500	-3.458	0.001
	متعاقد	117	105.03	12288.50				
	Total	241						

3-3-الفرضية الجزئية الثالثة:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
إناث		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
الرضا عن الاعتراف	دائم	124	123.86	15358.50	6899.500	13802.500	-0.659	0.510
	متعاقد	117	117.97	13802.50				
	Total	241						
الرضا عن تقدير المسؤولين	دائم	124	136.66	16945.50	5312.500	12215.500	-3.603	0.000
	متعاقد	117	104.41	12215.50				
	Total	241						
الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	دائم	124	132.56	16437.50	5820.500	12723.500	-2.662	0.008
	متعاقد	117	108.75	12723.50				
	Total	241						
الرضا عن طبيعة العمل	دائم	124	138.50	17174.50	5083.500	11986.500	-4.016	0.000
	متعاقد	117	102.45	11986.50				
	Total	241						
الرضا عن فرص التقدم	دائم	124	138.13	17128.50	5129.500	12032.500	-3.943	0.000
	متعاقد	117	102.84	12032.50				
	Total	241						
الرضا عن الراتب	دائم	124	126.81	15724.00	6534.000	13437.000	-1.337	0.181
	متعاقد	117	114.85	13437.00				
	Total	241						
الرضا الوظيفي	دائم	124	141.47	17542.00	4716.000	11619.000	-4.693	0.000
	متعاقد	117	99.31	11619.00				
	Total	241						

4- الفرضية العامة الرابعة:

4-1-الفرضية الجزئية الأولى:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
ريف		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
مستوى الطموح	دائم	114	124.17	14155.50	7600.500	14155.500	-0.170	0.865
	متعاقد	135	125.70	16969.50				
	Total	249						
مستوى المثابرة	دائم	114	127.67	14554.50	7390.500	16570.500	-0.543	0.587
	متعاقد	135	122.74	16570.50				
	Total	249						
مستوى الأداء	دائم	114	119.46	13618.00	7063.000	13618.000	-1.128	0.259
	متعاقد	135	129.68	17507.00				
	Total	249						
إدراك الزمن	دائم	114	130.38	14863.50	7081.500	16261.500	-1.107	0.268
	متعاقد	135	120.46	16261.50				
	Total	249						
مستوى التنافس	دائم	114	143.00	16302.50	5642.500	14822.500	-3.665	0.000
	متعاقد	135	109.80	14822.50				
	Total	249						
الدافعية للإنجاز	دائم	114	131.04	14938.00	7007.000	16187.000	-1.219	0.223
	متعاقد	135	119.90	16187.00				
	Total	249						

4-2-الفرضية الجزئية الثانية:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
ريف		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
الذات الجسمية	دائم	114	137.43	15667.00	6278.000	15458.000	-2.528	0.011
	متعاقد	135	114.50	15458.00				
	Total	249						
الذات العقلية	دائم	114	134.90	15378.50	6566.500	15746.500	-2.004	0.045
	متعاقد	135	116.64	15746.50				
	Total	249						
الذات الاجتماعية	دائم	114	136.14	15520.50	6424.500	15604.500	-2.253	0.024
	متعاقد	135	115.59	15604.50				
	Total	249						
الذات الاسرية	دائم	114	138.77	15819.50	6125.500	15305.500	-2.800	0.005
	متعاقد	135	113.37	15305.50				
	Total	249						
الذات الشخصية	دائم	114	130.58	14886.00	7059.000	16239.000	-1.135	0.256
	متعاقد	135	120.29	16239.00				
	Total	249						
تقدير الذات	دائم	114	139.37	15888.00	6057.000	15237.000	-2.896	0.004
	متعاقد	135	112.87	15237.00				
	Total	249						

4-3-الفرضية الجزئية الثالثة:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
ريف		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
الرضا عن الاعتراف	دائم	114	125.99	14363.00	7582.000	16762.000	-0.201	0.841
	متعاقد	135	124.16	16762.00				
	Total	249						
الرضا عن تقدير المسؤولين	دائم	114	142.63	16259.50	5685.500	14865.500	-3.562	0.000
	متعاقد	135	110.11	14865.50				
	Total	249						
الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	دائم	114	137.33	15656.00	6289.000	15469.000	-2.494	0.013
	متعاقد	135	114.59	15469.00				
	Total	249						
الرضا عن طبيعة العمل	دائم	114	140.93	16066.50	5878.500	15058.500	-3.211	0.001
	متعاقد	135	111.54	15058.50				
	Total	249						
الرضا عن فرص التقدم	دائم	114	148.61	16941.00	5004.000	14184.000	-4.770	0.000
	متعاقد	135	105.07	14184.00				
	Total	249						
الرضا عن الراتب	دائم	114	133.32	15198.00	6747.000	15927.000	-1.682	0.092
	متعاقد	135	117.98	15927.00				
	Total	249						
الرضا الوظيفي	دائم	114	147.58	16824.50	5120.500	14300.500	-4.548	0.000
	متعاقد	135	105.93	14300.50				
	Total	249						

5- الفرضية العامة الخامسة:

5-1-الفرضية الجزئية الأولى:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
حضر		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
مستوى الطموح	دائم	45	33.54	1509.50	245.500	381.500	-1.916	0.055
	متعاقد	16	23.84	381.50				
	Total	61						
مستوى المثابرة	دائم	45	31.09	1399.00	356.000	492.000	-0.066	0.947
	متعاقد	16	30.75	492.00				
	Total	61						
مستوى الأداء	دائم	45	31.83	1432.50	322.500	458.500	-0.620	0.535
	متعاقد	16	28.66	458.50				
	Total	61						
إدراك الزمن	دائم	45	33.47	1506.00	249.000	385.000	-1.860	0.063
	متعاقد	16	24.06	385.00				
	Total	61						
مستوى التنافس	دائم	45	31.98	1439.00	316.000	452.000	-0.729	0.466
	متعاقد	16	28.25	452.00				
	Total	61						
الدافعية للإنجاز	دائم	45	33.52	1508.50	246.500	382.500	-1.868	0.062
	متعاقد	16	23.91	382.50				
	Total	61						

5-2-الفرضية الجزئية الثانية:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
حضر		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
الذات الجسمية	دائم	45	32.17	1447.50	307.500	443.500	-0.871	0.384
	متعاقد	16	27.72	443.50				
	Total	61						
الذات العقلية	دائم	45	34.60	1557.00	198.000	334.000	-2.679	0.007
	متعاقد	16	20.88	334.00				
	Total	61						
الذات الاجتماعية	دائم	45	33.46	1505.50	249.500	385.500	-1.820	0.069
	متعاقد	16	24.09	385.50				
	Total	61						
الذات الاسرية	دائم	45	34.27	1542.00	213.000	349.000	-2.429	0.015
	متعاقد	16	21.81	349.00				
	Total	61						
الذات الشخصية	دائم	45	31.58	1421.00	334.000	470.000	-0.430	0.667
	متعاقد	16	29.38	470.00				
	Total	61						
تقدير الذات	دائم	45	34.27	1542.00	213.000	349.000	-2.413	0.016
	متعاقد	16	21.81	349.00				
	Total	61						

5-3-الفرضية الجزئية الثالثة:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
حضر		N	Rang moy	Som des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. (bil)
الرضا عن الاعتراف	دائم	45	31.52	1418.50	336.500	472.500	-0.388	0.698
	متعاقد	16	29.53	472.50				
	Total	61						
الرضا عن تقدير المسؤولين	دائم	45	33.23	1495.50	259.500	395.500	-1.656	0.098
	متعاقد	16	24.72	395.50				
	Total	61						
الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	دائم	45	35.37	1591.50	163.500	299.500	-3.238	0.001
	متعاقد	16	18.72	299.50				
	Total	61						
الرضا عن طبيعة العمل	دائم	45	35.34	1590.50	164.500	300.500	-3.209	0.001
	متعاقد	16	18.78	300.50				
	Total	61						
الرضا عن فرص التقدم	دائم	45	30.51	1373.00	338.000	1373.000	-0.363	0.717
	متعاقد	16	32.38	518.00				
	Total	61						
الرضا عن الراتب	دائم	45	30.12	1355.50	320.500	1355.500	-0.650	0.515
	متعاقد	16	33.47	535.50				
	Total	61						
الرضا الوظيفي	دائم	45	34.08	1533.50	221.500	357.500	-2.271	0.023
	متعاقد	16	22.34	357.50				
	Total	61						

حكمـــــة:

يقول عماد الأصفهاني: " إِنِيْ رَأَيْتُ أَنَهُ لَا يَكْتُبُ أَحَدٌ كِتَابًا فِي يَوْمِهِ إِلَا قَالَ فِيْ غَدِهِ: لَوْ غُيِرَّ هَذَا لَكَانَ أَحْسَن، وَلَوْ زِيْدَ هَذَا لَكَانَ يُسْتَحْسَنُ، وَلَوْ قُدِّمَ هَذَا لَكَانَ أَفْضَلْ، وَلَـوْ تُرِكَ هَذَا لَكَـانَ أَجْمَلْ، وَهَذَاْ مِ ـــــنْ أَعْظَّمِ العِبـَّرِ، وَهُوَ دَلِيْلُ عَلَى اِسْتِيْلَاْءِ النَقْصِ عَلَى جُمْلَةِ البَشَّرِ ".

تم بحمد الله