جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

تأثير إصلاح التعليم العالي نظام (ل م د)على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي

دراسة ميدانية على اساتذة جامعة المسيلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالب : عدلي الحسين **إشراف : أ.د. ناجي تمار**

لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
أ.الدكتورة: فتاحين عائشة	أستاذ التعليم العالي	قسم علوم التربية، جامعة الجزائر2	رئيسا
أ.الدكتور: تمار ناجي	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة _القبة_ الجزائر	مشرفا ومقررا
أ.الدكتور: طعبلي محمد الطاهر	أستاذ التعليم العالي	قسم علوم التربية، جامعة الجزائر2	عضوا مناقشا
أ.الدكتور: لكحل لخضر	أستاذ التعليم العالي	قسم علوم التربية، جامعة الجزائر2	عضوا مناقشا
أ.الدكتور: محي الدين عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	قسم علوم التربية، جامعة البليدة2	عضوا مناقشا
أ.الدكتور: بن بريكة عبد الرحمان	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة _القبة_ الجزائر	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019 /2020

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

تأثير إصلاح التعليم العالي نظام (ل م د)على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي
دراسة ميدانية على اساتذة جامعة المسيلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالب : عدلي الحسين

إشراف : أ.د. ناجي تمار

السنة الجامعية

2019 / 2020

الإهـــــــداء

"يا رب لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك"

والصلاة والسلام على خير عباد الله محمد المبعوث رحمة للعالمين وبعد:

إلى من أوصى بهما ربي برا وإحسانا ووصى الرسول "صلى الله عليه وسلم"

بصحبتهما عرفانا بفضلهما علينا:

يقول الله سبحانه وتعالى:

﴿ وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا ﴾

(سورة الإسراء: آية 24)

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والدي العزيزين وزوجتي وابنتي إيناس

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء

أحمد، زينب، بشرى، نور

إلى الذين عرفتهم كأخوة وأصدقاء وجمعتني بهم

ذكريات رائعة إلى كل من جمعتني بهم الأقدار ويعزّ علينا فراقهم.

إلى كل من علمني حرفا من بداية دراستي إلى تخرجي.

وإلى الأخ والصديق والحبيب بن يمينة توفيق رحمة الله عليه.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي عم برحمته جميع العباد وخص أهل طاعته بالهداية إلى سبيل الرشاد ووفقهم بلطفه لصالح

الأعمال وفازوا ببلوغ المراد

إلى إمام الخير و قائد الرحمة سيد المرسلين

وخاتم النبيين و الرحمة المهداة

والسراج المنير والقدوة الحسنة

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف:

« تمار ناجي »

الذي لم يبخل علي بتوجيهاته وإرشاداته طيلة سنوات اعداد المذكرة

وإنجاز هذا العمل المتخصص

كما نشكر كل اساتذة علم النفس وعلوم التربية منارات العلم ومصابيح الهدى

الذين لم يبخلوا علينا بأي شيء وكانوا سبب وصولنا

إلى هذا المستوى المشرف.

كما نشكر كل أساتذة جامعة المسيلة الذين تعاونوا معنا

كما نشكر جميع العاملين بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

وكذا العاملين بقسم علم التربية

كما نشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تأثير إصلاح التعليم العالي نظام " ل م د" على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في الجزائر تحت ضوء متغيرات: الرتبة العلمية، الخبرة المهنية، الكلية، لتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطبيق أداتي الدراسة على عينة قدرها 269 أستاذ جامعي بجامعة المسيلة في الجزائر مع استخدام المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة الدراسة، وصمّم الباحث إستمارتين أولهما إستمارة التوافق النفسي الاجتماعي كأداة لجمع البيانات والمعلومات مكوّنة من أربع أبعاد: البعد الأول الشخصي أما البعد الثاني الجسمي، البعد الثالث الاجتماعي، اخيرا البعد النفسي ، أما الاستمارة الثانية هي إستمارة الرضا المهني كأداة لجمع البيانات والمعلومات المكوّنة من بعدين: البعد الأول الاجر والحوافز أما البعد الثاني ظروف العمل، تمّ حساب الخصائص السيكومترية للاستمارتين من صدق وثبات فأثبتت النتائج ان استمارتي التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني صادقتين وثابتتين في نفس الوقت بعد ذلك طبقنا الاستمارتين على عينة الدراسة، توصّلت نتائج الدراسة الأساسية بعد تطبيق الاستمارتين على عينة الدراسة إلى أنّ:

1_ مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام "ل م د" متوسط.

2_ مستوى الرضا الوظيفي لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام "ل م د" منخفض.

3_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام " ل م د" يعزى لمتغير الرتبة العلمية.

4_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام " ل م د" يعزى لمتغير الرتبة العلمية.

5_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام " ل م د" يعزى لمتغير الخبرة المهنية.

6_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام " ل م د" يعزى لمتغير الخبرة المهنية.

7_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام " ل م د" يعزى لمتغير الكلية.

8_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام

" ل م د" يعزى لمتغير الكلية.

Summary of the study

The current study aims at identifying the impact of the reform of higher education the LMD system on the psychosocial compatibility and professional satisfaction of the university professor in Algeria under the light of variables: The study tools were applied to a sample of 269 university professors at El Musayila University in Algeria, using the descriptive analytical approach appropriate to the nature of the study, the first of which was designed by the researcher in the psychosocial form as a four-dimensional data and information collection tool: The first dimension is the second physical dimension, the third social dimension, finally the psychological dimension, and the second form is the professional satisfaction form as a tool for collecting data and information consisting of two dimensions: The first dimension of remuneration and incentives, and the second dimension of working conditions, the Scometric characteristics of the two forms were calculated from honesty and stability, and the results proved that my continuation :

1_ level of psychosocial compatibility of the university professor under the system "LMD" Average

2_ level of job satisfaction with the university professor under the system "LMD" low.

3_ There are no statistically significant differences in the level of psychosocial compatibility of the university professor under the system "Lmd" attributed to the variable of scientific rank.

4_ There are no statistically significant differences in the level of job satisfaction of the university professor under the system "LM" attributed to the variable of the scientific rank.

5_ There are no statistically significant differences in the level of psychosocial compatibility of the university professor under the system "LMD" attributed to the variable of professional experience.

6_ There are no statistically significant differences in the level of job satisfaction of the university professor under the system "LM" attributed to the variable professional experience.

7_ There are no statistically significant differences in the level of psychosocial compatibility of the university professor under the system "dm" attributed to the variable of the college.

8_ There are no statistically significant differences in the level of job satisfaction of the university professor under the system "LM" is attributed to the college variable.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الإهداء.....أ
الشكر والتقدير.....ب
ملخص الدراسة باللغة العربية.....ت
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....ث
فهرس المحتويات.....ج
فهرس الجداول.....ز
فهرس الاشكال والملاحق.....ظ
مقدمة.....1

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

اولا_ إشكالية الدراسة.....5
ثانيا_ تساؤلات وفرضيات الدراسة.....12
ثالثا_أسباب اختيار الموضوع.....14
رابعا_أهمية الدراسة.....14
خامسا_ أهداف الدراسة.....15
سادسا_ تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة.....16
سابعا_ الدراسات السابقة.....20

الفصل الثاني: إصلاح التعليم العالي نظام " ل م د "

تمهيد 41
أولا: الجامعة.....42
1_1.مفهوم الجامعة.....42
1_2.أهداف الجامعة.....43
1_3.مراحل تطور الجامعة الجزائرية.....47
1_4.الدور الاجتماعي للجامعة.....52
1_5. مهام الجامعة.....54

ثانيا: الاستاذ والطالب الجامعي في ظل نظام " ل م د".....56

1_ تعريف الأستاذ الجامعي ".....56

2_ واجبات و حقوق الأستاذ الجامعي.....56

3_ السمات والخصائص الواجب توفرها في الأستاذ الجامعي.....58

4_ الاستاذ الجامعي ونظام (ل م د):.....60

5_ الطالب في نظام (ل م د).....61

ثالثا: نظام التعليم العالي(ل م د) ليسانس، ماستر، دكتوراه.....62

_ تعريف نظام " ل م د".....62

1.3. المبادئ التي ترتكز عليها سياسة التعليم العالي في الجزائر.....63

2.3.الجذور التاريخية لنظام LMD على المستوى الأوروبي.....66

3.3. نظام (ل م د) التأسيس والقواعد.....73

4.3.هيكلة نظام ل.م.د.....74

5_3.المفاهيم الأساسية للتنظيم البيداغوجي لنظام ل.م.د.....76

6_3. الإصلاح الجامعي في الجزائر في ظل نظام: LMD 78

7_3. دوافع إصلاحات التعليم العالي بالجزائر.....78

8_3. الأسباب الداخلية والخارجية لتبني نظام ل.م.د في الجزائر.....80

9_3. أهداف إصلاحات التعليم العالي نظام " ل.م.د.....83

10 _3. أسباب اختيار الجزائر لنظام التعليم العالي ل.م.د.....84

11_3. خصائص نظام ل.م.د.....84

12_3. أهداف نظام ل م د.....86

13_3. متطلبات تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر.....89

14_3. تقييم سياسة نظام ل.م.د في الجزائر.....92

خلاصة 95

الفصل الثالث : التوافق النفسي الاجتماعي

تمهيد.....97

اولا: التوافق.....98

1_ نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق.....98

2_ تعريف التوافق.....98

3_ التوافق وعلاقته ببعض المفاهيم.....101

4_ الفرق بين مفهوم التوافق ومفهوم التكيف.....103

5_ تحليل عملية التوافق.....105

6_ النظريات المفسرة للتوافق.....107

7_ معايير تحديد السواء والشذوذ في التوافق.....110

8_ الحيل النفسية الدفاعية.....112

9_أهداف الحيل اللاشعورية.....116

ثانيا: التوافق النفسي.....**117**

1_ تعريف التوافق النفسي.....119

2_ أهمية التوافق النفسي.....121

3 _ مؤشرات التوافق النفسي.....125

4_ مجالات التوافق النفسي.....140

5_ أسباب سوء التوافق النفسي.....126

6_ مظاهر سوء التوافق النفسي.....127

7_ التوافق النفسي من منظور إسلامي.....129

ثالثا: التوافق الاجتماعي.....132

1_ تعريف التوافق الاجتماعي.....132

2_ إستراتيجيات التوافق الاجتماعي.....133

3_ مظاهر التوافق الاجتماعي.....134

4_ خصائص التوافق الاجتماعي.....136

5_ شروط تحقيق التوافق الاجتماعي.....139

رابعا: التوافق التفسي الاجتماعي.....140

1_ تعريف النفسي الاجتماعي.....140

2_ آلية عملية التوافق النفسي الاجتماعي.....141

3_ العوامل المحققة للتوافق النفسي الاجتماعي.....143

4_ مظاهر سوء التوافق النفسي الاجتماعي.....145

خلاصة 148

الفصل الرابع: الرضا المهني

تمهيد.....150

1_ مفهوم الرضا المهني.....151

2_ خصائص الرضا المهني.....157

3_ أهمية الرضا المهني.....159

4_ محددات الرضا المهني.....165

5_ أنواع الرضا المهني.....167

6_ العوامل المرتبطة بالرضا المهني.....167

7_ العوامل المؤثرة على الرضا المهني.....170

8_ مسببات الرضا المهني.....173

9_ كيفية تحقيق الرضا المهني.....174

10_ قياس الرضا المهني والطرق المعتمدة في ذلك.....175
11_ النتائج المترتبة عن عدم الرضا المهني.....178
12_ نظريات الرضا المهني.....181
13_ مظاهر غياب الرضا المهني.....183
14_ فوائد الرضا المهني.....186
15_نماذج ونظريات الرضا المهني.....187
خلاصة.....200

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....202
اولا: الدراسة الاستطلاعية.....203
1_ أهداف الدراسة الاستطلاعية.....203
2_ عينة الدراسة الاستطلاعية.....204
3_ المجال الزماني والمكاني لإجراء الدراسة الاستطلاعية.....206
4_ أداة جمع البيانات.....206
5_ الخصائص السيكو مترية لأداتي القياس (الصدق والثبات).....209
أولا_ استبيان التوافق النفسي الاجتماعي.....209
1_1. تعديل استبيان التوافق النفسي الاجتماعي 217
1_2. استبيان التوافق النفسي الاجتماعي في صورته النهائية.....217
1_3.أساليب المعالجة الاحصائية لاستبيان التوافق النفسي الاجتماعي.....218
ثانيا_ الخصائص السيكو مترية لاستبيان الرضا المهني.....219
2_1. تعديل استبيان الرضا المهني.....224
2_2. استبيان الرضا المهني في صورته النهائية.....225
2_3. أساليب المعالجة الاحصائية لاستبيان الرضا المهني.....226

ثانيا: الدراسة الاساسية.....226

1_ منهج الدراسة.....227

2_ مجتمع وعينة الدراسة.....227

3_ مجالات الدراسة.....230

4_ أدوات الدراسة.....231

5_ مفتاح التصحيح.....233

6_ الاساليب الاحصائية للدراسة الاساسية.....236

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.....239

1_عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى.....240

2_عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....243

3_عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....257

4_عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....250

5_عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....254

6_عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.....256

7_عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.....259

8_عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة.....261

الاستنتاج العام.....**267**

الخاتمة.....**268**

قائمة المراجع.....**271**

الملاحق

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يوضح تقسيمات الرتبة العلمية لعينة الدراسة الاستطلاعية	205
02	يوضح تقسيمات الاقدمية المهنية لعينة الدراسة الاستطلاعية	205
03	يوضح تقسيمات الكليات لعينة الدراسة الاستطلاعية	206
04	يمثل توزيع أرقام بنود محاور استبيان التوافق النفسي الاجتماعي حسب عددها	207
05	يمثل توزيع أرقام بنود محاور استبيان الرضا المهني حسب عددها	207
06	يوضح ثبات استبيان التوافق النفسي الاجتماعي عن طريق ألفا كرو نباخ	209
07	يوضح اتساق عبارات المحور الشخصي بالدرجة الكلية له	211
08	اتساق عبارات المحور الجسمي بالدرجة الكلية له	112
09	اتساق عبارات المحور الاجتماعي بالدرجة الكلية له	213
10	اتساق عبارات المحور النفسي بالدرجة الكلية له	214
11	مصفوفة الارتباط بين محاور استبيان التوافق النفسي الاجتماعي ودرجته الكلية	215
12	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التوافق النفسي الاجتماعي	216
13	يوضح ميزان تقدير الدرجات على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي	217
14	يوضح ثبات استبيان الرضا المهني عن طريق ألفا كرو نباخ	219
15	اتساق عبارات محور الاجر والحوافز بالدرجة الكلية له	220
16	اتساق عبارات محور ظروف العمل بالدرجة الكلية له	222
17	مصفوفة الارتباط بين محاور استبيان الرضا المهني ودرجته الكلية	223
18	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الرضا المهني	224
19	يوضح ميزان تقدير الدرجات على استبيان الرضا المهني	225
20	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب كل كلية من كليات جامعة المسيلة.	228

21	يوضح تقسيمات الرتبة العلمية لعينة الدراسة الاساسية	229
22	يوضح تقسيمات الكليات لعينة الدراسة الاساسية	229
23	يوضح تقسيمات الاقدمية المهنية لعينة الدراسة الاساسية	230
24	يوضح توزيع البنود على محاور استبيان التوافق النفسي الاجتماعي	233
25	يوضح توزيع البنود على محاور استبيان الرضا المهني	233
26	يمثل مفتاح تصحيح بنود استبيان التوافق النفسي الاجتماعي	234
27	توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة	234
28	يمثل مفتاح تصحيح بنود استبيان الرضا المهني	234
29	فئات المتوسطات الحسابية لمستويات تقدير استجابات أفراد العينة على استبيان الرضا المهني	235
30	درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د)	240
31	درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د).	243
32	الفروق في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة العلمية	247
33	الفروق في درجة الرضا المهني حسب متغير الرتبة العلمية	250
34	يوضح درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الاقدمية المهنية	254
35	يوضح الفروق في مستوى الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د) حسب متغير الاقدمية..	257
36	يوضح الفروق في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الكلية	259
37	يوضح الفروق في مستوى الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الكلية.	262

فهرس الاشكال والملاحق

فهـرس الأشكــال

رقم	الشكل	الصفحة
01	يوضح دورة الحياة النفسية للتوافق النفسي الاجتماعي	142
02	يمثل عملية توافق نفسي اجماعي سهل	143
03	يمثل عملية توافق نفسي – اجتماعي صعب	143
04	يمثل نظرية مجموعة العوامل	181
05	يمثل هرم تدرج الحاجات لماسلوا	188
06	يمثل خطوات المقارنة حسب نظرية العدالة	193

فهرس المـلاحق

ملحق رقم	العنـوان
1	استبيان التوافق النفسي الاجتماعي في صورته الأولية.
2	استبيان الرضا المهني في صورته الاولية.
3	استبيان التوافق النفسي الاجتماعي في صورته النهائية.
4	استبيان الرضا المهني في صورته النهائية.
5	قائمة أسماء الأساتذة المحكمين
6	نتائج المعالجة الإحصائية بالاعتماد على المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

مقدمة

مقدمة

يحظى التعليم العالي باهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة منها والنامية على حد سواء باعتباره الرصيد الاستراتيجي الذي يزود المجتمع بكل احتياجاته من الطاقات البشرية التي يحتاج إليها للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة.

ومما لاشك فيه أن التعليم العالي مرتبط ارتباطا وثيقا بالتغير الاجتماعي الحاصل على جميع الأصعدة، السياسية والاقتصادية والثقافية ويتأثر بالسلب أو الإيجاب وفق المعطيات والمنتجات الجديدة في عالم الأفكار ومن ثمة كان لزاما على الفاعلين في السياسات التعليمية تبني استراتيجيات تتماشى ومستجدات العصر بتبنيها لمعايير الجودة التي تسمح لها بوضع نظام تعليمي يوازن بين الإمكانيات المادية والبشرية والآمال المعقودة عليها.

وفي ظل هذا التوجه، تبنت الجزائر استراتيجية إصلاحية جديدة مستلهمة من تجارب غربية وأنجلو سكسونية تحديدا ممثلة في منظومة التعليم العالي الجديدة LMD (لسانس، ماستر، دكتوراه) حيث أريد بهذه الاستراتيجية من الناحية النظرية الانفتاح على المحيط الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي والقيمي الجزائري بكل مكوناته.

إن هذا النموذج من الإصلاح اصطدم بواقع الجامعة الجزائرية مباشرة عند البدء في تطبيقه وكان ذلك واضحا في الفجوة بين الإجراءات النظرية والممارسات التطبيقية، فخلق هذا الوضع اضطرابا على مستوى كل عناصر العملية التكوينية الجامعية إذ تباينت أوجه النظر بين مؤيد ومعارض لهذا النظام، ونتج عنه ما يشبه الفوضى الفكرية لدى الأسرة الجامعية وتخوف ملحوظ من مستقبل هذه التجربة في ظل تدهور المعرفة في سلم القيم للمجتمع.

من خلال ما سبق، فإن الدراسة الحالية ولأجل تحقيق الأهداف المرجوة، تمّ بناء خطة بحث اشتملت على جانبين جانب نظري والآخر تطبيقي احتوى الجانب الأول بداية على مقدمة فقد كانت عبارة عن تقديم للدراسة مع إبراز أهميتها، ثم يأتي مباشرة الفصل التمهيدي والذي يحتوي على إشكالية الدراسة التي تطرّقنا فيها إلى طرح الإشكال والغموض الذي يحيط بهذا الموضوع قصد كشفه موضحين الأسباب التي دفعت بالباحث لاختيار هذا الموضوع مع إبراز الأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها من هذه الدراسة كما تمّ صياغة فرضيات للدراسة، مع تحديد مفاهيم لمتغيرات الدراسة، وصولاً إلى عرض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الحالية، ثم جاء الفصل الأول في شقه النظري موسوما اولا التطرق للإصلاحات الجامعية لنظام (ل. م. د) مسلطين الضوء على تعريف الاصلاح الجامعي وتحديد اهم مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر، دوافع إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر، أهداف إصلاح نظام التعليم العالي في الجزائر ثم ابراز العوامل المتحكمة في الإصلاح الجامعي، ثانيا التطرق لنظام ل م د من تعريف والمراحل التاريخية لتطوير النظام، مبادئ ومميزات نظام LMD، أهداف نظام LMD واخيرا التجربة الجزائرية في نظام LMD .

الفصل الثاني: تطرقنا فيه لمتغير التوافق النفسي الاجتماعي للأستاذ الجامعي بداية من التعريف، معايير التوافق النفسي الاجتماعي تليها عملياتها، العوامل المتحكمة والمعوقة لهذه العملية واخيرا اهم النظريات التي تناولت عملية التوافق النفسي الاجتماعي.

الفصل الثالث: الرضا المهني للأستاذ الجامعي يحتوي هذا الفصل على تعريف، معايير الرضا المهني ثم الأهمية بعدها الاعراض، العوامل السيكولوجية المؤثرة في الرضا المهني ثم محكات تحديد الرضا المهني واخيرا اهم النظريات التي تناولت المتغير.

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية يحتوي على دراسة استطلاعية ثم الدراسة الأساسية بعدها المنهج المتبع في الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، مجالات الدراسة، أدوات الدراسة أخيرا الأساليب الإحصائية للدراسة.

الفصل الخامس: تطرق فيه الطالب الباحث الى عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة بداية فيما يتعلق بكافة محاور استمارات الدراسة، إضافة الى الخلاصة العامة للدراسة، واخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الفصل التمهيدي

أولا_ إشكالية الدراسة:

يعتبر التعليم العالي من الادوات الاساسية لتنمية المجتمع وتطويره، كونه قمة الهرم التعليمي والرصيد الاستراتيجي الذي يزوده بمختلف الكوادر والطاقات البشرية، يوفر الرؤية العلمية لمختلف القضايا ويساهم في نشر المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات من خلال البحوث والدراسات العلمية، حيث يسعى القائمون على مجال تطوير الأبحاث إلى الاهتمام بنوعية المنتج التعليمي على حساب الكم مما استدعى إعادة النظر في بنية المنظومة الجامعية بوجه عام (معارف، مناهج، أهداف) وذلك بتبني معايير الجودة الصادرة عن المنظمات والهيئات المعنية بالاعتماد الأكاديمي وتخصيص جزء كبير من موارد الجامعة لتأسيس أنظمة الجودة والاستعانة بالخبراء لنشر هذه الثقافة ومبادئها لدى الأساتذة والمسيرين والإداريين وكل الأطراف الفعالة على مستوى مراحل عملية التكوين من أجل تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم العلمية والمهنية، إلا أنه في ظل تطور العلوم والمعارف والمهن والتوجه نحو الاقتصاد الحر، واجه التعليم العالي عدة مشاكل وتحديات توجب عليه مراجعة فلسفته، علاقته بالمجتمع وطريقة معالجة المشاكل التي تعترضه حتى تتماشى مع التغيرات الحاصلة على مستوى البنى الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في ضوء الظروف المحلية والخصوصيات الثقافية لكل مجتمع، هذا ما عرفته الكثير من جامعات دول العالم ومن أجل إصلاح وحل مشاكل نظام التعليم العالي كان لابد للجامعات في معظم دول العالم أن تتماشى ومستجدات العصر الجديدة هذه الأخيرة التي فرضت على الجامعة الجزائرية ضرورة تغيير نظام التعليم العالي الكلاسيكي الذي ميزها لسنوات طويلة، انطلاقا من قناعتها بأن الرهان الذي تتضمنه مشاريع الإصلاحات الجامعية تشير بصورة ضمنية إلى كل أشكال التحولات المضمرة ومن بينها تلك التي تستدعي إدخال تغييرات هامة على سلوك ومواقف كل متعامل في الحقل الجامعي إزاء مهامه ووظائفه المرتقبة، من اجل مواكبة التغيرات الحاصلة في المحيط الخارجي، فمع تقدم العلم وتغير المجتمعات وكثرة

التحديات كان لابد من إجراء اصلاحات تمكن الجامعة من تحقيق جودة مخرجاتها، وممارسة دورها الريادي في قيادة المجتمع والارتقاء بالجامعة من مؤسسة علمية مخرجاتها مجموعة من الارقام الى منظمة متعلمة تسعى الى توفير فرص التعلم المستمر واستخدامه في تحقيق الاهداف وربط اداء الجامعة بمتطلبات سوق العمل.

في ظل هذا التوجه تبنت الجامعات الجزائرية نظام تعليم عالي جديد استمد من تجارب غربية انجلوساكسونية يسمى بنظام (ل (ليسانس) م (ماستر) د (دكتوراه) بدأت عملية تطبيق هذا النظام الجديد في بعض الجامعات والمعاهد الجزائرية بداية من السنة الجامعية 2005_2006 كخطوة تجريبية أولى، حالها حال المنظومة التربوية، وكانت اول خطوة من جامعة باب الزوار، جامعة بجاية، دون التهيئة للأرضية المفهومية لهذا النظام، وبمشاريع ارتجالية مستوحاة من واقع تقليد جامعات غربية، من بعدها جامعات جزائرية، فعوض التحفيز على واقع تكويني لأصحاب المشاريع أولا، ثم الأساتذة المؤطرين ثانيا، كان فيه واقع اجباري اذ وجد الاستاذ نفسه بعد عطلة صيفية يطبق نظاما لا يعرف عنه الا ما اطلع عليه في القوانين الاجبارية المملوءة بالفراغات القانونية وآخر حاول فهم النظام عن المسؤولين، فوجد نفسه في دوامة مبهمة فالذي افهمه ليس بفاهم.

ذلك أن الجامعة قبل أن تكون مركزاً للبحث العلمي وقبل أن يكون لها نشاط واضح في خدمة المجتمع فهي في الحقيقة مؤسسة تعليمية، وكل أستاذ فيها متوقع منه أن يكون مدرسا فعالاً قبل أن يكون باحثاً متميزاً (الثبيتي، 2006، ص 11).

غير انه عند الحديث عن مؤسسة التعليم العالي (الجامعة) لا يمكن تجاهل بأي حال من الاحوال محركها الاساسي وجوهر عملية التعليم العالي ألا وهو الاستاذ الجامعي الذي يعتبر الاصل في عملية الاصلاح والتطوير والتغيير وبقية عناصر التعليم العالي هي الفروع، فعند الحديث عن الجامعة وعملية

اصلاحها دون الحديث عن الحجر الاساس لهذه العملية يعتبر من غير المنطقي والموضوعية، فهو واجهة التعليم العالي ومؤشر صحتها والذي له صلة مباشرة بمخرجات هذه المؤسسة، الغريب في الامر هو انه حتى مع هذه الاصلاحات هناك تغييب لمن سيسهر على تطبيقها، فكيف نريد لهذه المؤسسة الريادة وقيادة المجتمع وتخريج النخبة والوصول الى تطبيق معايير الجودة العالمية في التعليم العالي وقائد هذه العملية يتخبط في مشاكل متعددة ويواجه صعوبات ومعيقات تؤثر على جميع جوانب شخصيته النفسية والاجتماعية منها والجسمية والعقلية، هذا ما يسميه علماء علم النفس بالتوافق النفسي الاجتماعي الذي يشغل حيزا كبيرا في الدراسات والبحوث النفسية والاجتماعية لأهميته في حياة الانسان بصفة عامة وحياة الاستاذ الجامعي بصفة خاصة، إذ سعت الكثير من الدراسات إلى محاولة فهم سلوكات الاستاذ ضمن نطاق الجامعة وذلك بدراسة جميع جوانب شخصيته بما فيها الصحة النفسية، وأهم أبعادها التوافق الذي يتمثل في محاولة الفرد إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية من خلال عقد علاقات مرضية، الى التكيف مع متطلبات المجتمع، نظرا لكون التوافق دليل على تمتع الفرد بالصحة النفسية الجيدة فهو يتصل بمجالات وابعاد عديدة ممثلة للسلوك البشري، ومنها الجانب النفسي الذي يتضمن الشعور بالحرية والانتماء للمجتمع وتقدير الذات يقابله الجانب الاجتماعي، الذي يتمثل في التحرر من الميولات المضادة للمجتمع والتمتع بعلاقات ايجابية داخل الاسرة والبيئة الجامعية بالإضافة الى امتلاك مهارات اجتماعية مختلفة.

فالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الأستاذ الجامعي يمكن ان يؤثر على مساره التدريسي من خلال اسلوب تعامله وتفاعله مع العناصر التربوية في البيئة الجامعية، ان سوء التوافق النفسي الاجتماعي يظهر من خلال سوء العلاقة مع الذات، الاسرة، مع الطلبة وذلك من خلال ممارسة بعض السلوكات كالعنف، فقدان الثقة، الانعزال عن الزملاء وبعدها الغياب المستمر لعدم قدرته على مواجهته المواقف التعليمية وبالتالي

انخفاض الدافعية لديه. (بلحاج فروجة، 2011، ص1)، كذلك كثرة تكليف الاستاذ الجامعي بالمهام الإدارية والبيداغوجية تثقل كاهله، وتأخذ منه الوقت والجهد الكبيرين مما يترك له أثر سلبي يتمثل في الانشغال والتكليف الزائد عن قدرته، هذا ما نراه الآن في نظام ل.م.د حيث كُلف الأستاذ الجامعي بمهام أخرى تفوق طاقاته مثل مسؤول تخصص، المرافقة البيداغوجية، كم يتأثر الاستاذ الجامعي بعدم ثبات القوانين المتعلقة بنظام (ل م د) على اعتبار ان كل سنة جامعية هناك تسيير جديد، هذا وان دل على شيء انما يدل على عدم الاستيعاب والفهم الجيد والواضح لهذا النظام، نقص مستلزمات التعليم الجامعي من مكاتب ومعدات وتقنيات علمية حديثة، وتوفير الدوريات والمجلات العلمية الحديثة، وكل ما من شأنه أن يطور العملية التربوية والقيام ببحوث علمية تطور عمل الجامعة، عدم اعتماد مبدأ التدرج العلمي حيث يأخذ كل أستاذ مكانه المناسب واللائق ضمن الهيكل الجامعي، بما يوازي ما يتمتع به من مكانة علمية توفرها درجته في سلم التدرج العلمي، مما يحفز ذلك هذا الفاعل على الجد والمثابرة وتطوير الذات والبحث العلمي للوصول إلى مثل هذه المكانة المناسبة في سلم التطوير والتدرج العلمي، كما لا ننسى العدد الهائل للطلبة داخل قاعات التدريس في بعض الاحيان يفوق الاربعين طالب مما يصعب من مهمة الاستاذ ويؤثر على آدائه وقدراته وحتى على صحته النفسية والاجتماعية، وقد يتعدى ذلك ويؤثر على رضاه المهني هذا الأخير يعتبر أحد اهم العناصر النفسية الكامنة داخل الفرد، التي تعبر عن مدى قبوله العام لمجموعة العوامل الوظيفية لمحيط بيئة العمل مثل الرضا عن العمل نفسه، ساعات العمل، جماعة العمل، المشرف، الاجر وغيرها.....كلها عوامل تتداخل فيما بينها لتحقيق الرضا المهني للعامل.

فدراسة الرضا المهني انطلقت من افتراض أساسي مؤداه أن الشخص الراضي عن عمله يكون أكثر قدرة على الأداء من الشخص غير الراضي، وهذا ما يجدد نجاح المؤسسة وحتى يتمكن الاستاذ من المساهمة الفعلية في تحسين مدخلات ومخرجات المنظومة التعليمية، لابد أن تكون وظيفته بالجامعة قد حققت له

مستوى من الاشباع لمختلف حاجاته ورغباته مما يجعله أكثر دافعية للعمل بشكل ينعكس على نوعية أدائه وسلوكه، يعبر عن مدى رضاه، والمنظمات بما فيها الجامعات تعمل على زيادة الاهتمام بالفرد محاولة الوصول به لدرجة من الرضا المهني، لما لها من اهمية ودور في تحريك دافعيته وصولا به الى الاشباع التي يرغب فيها وكذلك وصولا به الى مستوى الطموح يشجعه على الاستمرار والمثابرة في العمل، فزيادة دافعيته (الاستاذ)، يعتبر بمثابة موجه ومحرك يوجهه سلوكه ويحثه على مواصلة العمل لإشباع حاجات ورغبات أكبر، من خلال هذا العمل وبالتالي المحافظة عليه في نفس الوقت، على ضوء التطورات الحاصلة على مختلف الجوانب يبقى الاستاذ الجامعي أهم عنصر في العملية التعليمية وله دور كبير وأساسي في عمليات التحسيس والتغيير وبافتراض من هيئة التدريس يوجهون ظروف وصعوبات ربما قد تتعلق بطبيعة عملهم وبمحاولة تحقيق الرضا لديهم يعتبر بمثابة عامل اساسي يخلق لهم نوع من الدافعية من اجل الانجاز واعطاء اداء افضل وهذا ما قد يعطي المؤسسة الجامعية دفعا قويا لتحقيق اهدافها.

_ تعطي الجامعات اهتماما كبيرا بالعوامل التي تحقق للعاملين مستوى مناسبا من الرضا المهني، اصبح الرضا المهني جانبا مهما تسعى الادارات الجيدة الى تحقيقه عند الافراد وجميع العاملين، فضلا عن ان تحقيق الرضا المهني يساعد على تحسين العلاقات الانسانية والمساهمة في خلق شخصيات متعاونة واثقة من نفسها متنعمة بالسعادة وقادرة على التفاهم والتضحية من اجل الارتقاء بمستوى الحياة الاجتماعية بصورة عامة. (Koontz,et,al,1986)، يمكن القول هنا ان هناك أهمية لمفهوم الرضا الحقيقي لدى الاستاذ الجامعي وما يترتب عليه من تأثير على صحته النفسية وعلى دافعيته وانجازه وتوافقه. انطلاقا مما سبق، فان قدرة المؤسسة الجامعية الجزائرية على تحقيق اهدافها بفعالية تتاثر بمدى جودة الاداء فامتلاك الاستاذ الجامعي لدرجة عالية من الانتماء والالتزام المهني، مع ارتفاع الروح المعنوية،

ومستويات رضاهم عن مهنه، قد تزيد من درجة الارتباط بالعمل ما قد يرفع مستوى ادائهم وبالتالي الوصول الى تحقيق الاهداف.

يعد الرضا المهني من المواضيع المرتبطة بالسلوك التنظيمي، التي تعتم بمعرفة اتجاهات الشخص نحو عمله والاشباع الذي يوفره هذا من مختلف الجوانب (النفسية، المالية، الاجتماعية، التنظيمية)، كما يعد من أسس الانتاجية في العمل، إذ قد يؤثر في الاستعداد النفسي والمهارى للأداء الصحيح لمختلف المهام والواجبات الوظيفية، كما يساهم في بناء العلاقات الاجتماعية مع جماعة العمل من زملاء ورؤساء.

وقد يسهم التعرف على العوامل الدافعة للرضا المهني في تفهم دوافع الاستاذ الجامعي في الجزائر

وابعادها واحتياجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية والتنظيمية والفروق الفردية بينهم، ما قد يسهل من استخدام الحوافز المناسبة التي قد تؤثر في مستويات الرضا المهني لديهم.

وبالتالي تعتبر معرفة تلك العوامل من الامور المهمة، باعتبارها المحرك لدوافعهم وما يتبع ذلك من تأثير في طريقة ادائهم لوظائفهم، أضف الى ذلك ارتباط موضوع الرضا المهني بموضوع الاداء، وتأثير ذلك على انتاجية العمل وتطوره، فمستوى عال من الرضا المهني يتوقع ان ينتج عنه مستوى كبيرا من الالتزام المهني، وأداءا وظيفيا يتسم بالكفاءة، يتم تعزيزه بمختلف التحفيزات، مما قد يرفع من مستوى الانتماء والولاء لدى الاساتذة نحو الجامعة بما قد ينعكس ايجابا على تحقيق الاهداف المسطرة وعلى راسها تحقيق الجودة (في نوعية التعليم ومستوى الخريجين).

وبالعودة الى الواقع الاجتماعي بما يتصف به من تحولات وتغيرات سريعة مست بيئة العمل الجامعي، فان التركيز على دراسة العوامل المؤثرة في مستوى الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في الجزائر، اصبح امرا ضروريا وذلك لأسباب متعددة منها، ارتباطه بكثير من المتغيرات داخل الجامعة وخارجها

(سواءا ما تعلق منها بالأساتذة انفسهم وبالبيئة الاجتماعية التي ينتمون اليها خارج الجامعة، او ما تعلق منها ببيئة عملهم داخل الجامعة نفسها) يجعله موضوعا متغيرا بصورة مستمرة، وبالتالي من الضروري اكتشاف تلك المتغيرات الجديدة، التي تؤثر فيه، وترتبط به، الاصلاحات التي مست قطاع التعليم العالي وما نجم عنها من تغيرات مست مختلف ابعاد عمل الاساتذة مثل: المهام الموكلة لهم، محتويات البرامج التكوينية، مسارات الترقية، مجالات التكوين وتحسين المستوى، نشاطات البحث العلمي، التربصات العلمية بأنواعها القصيرة والطويلة، المشاركة في المؤتمرات العلمية الدولية، التأهيل الجامعي.

يضاف إلى ذلك أن إنخفاض معدلات الرضا المهني لدى أساتذة الجامعة_ خاصة ذوي الكفاءات العالية منهم_ قد يؤدي إلى ارتفاع معدلات تركهم للعمل وهو الامر الذي يؤثر سلبا على نظام التعليم الجامعي، خاصة إذا علمنا أن هؤلاء الاساتذة سيأخذون معهم كفاءاتهم وابحاثهم وخبراتهم، زيادة على تكاليف وأعباء توظيف وتدريب اساتذة جدد والوقت اللازم لذلك، وبناءا على أهمية دور الاساتذة في الجامعة، فمن الضروري تلبية مختلف احتياجاتهم. (Rehman Ghazi et.al,2010 :189)

كما ان أداء الاستاذ الجامعي في الجامعة يؤثر بصورة كبيرة على نجاح الطالب وتعلمه، وبناء عليه فان ارتفاع درجة الرضا المهني لدى أعضاء هيئة التدريس يعد عاملا مؤثرا في اداء هذه الهيئة، من جهة، ومن جهة أخرى على جودة ونوعية التعليم العالي. (Bahrami,2012 :347)

بالتحديد يمكننا ايجاز مشكلة الدراسة في الاجابة عن الاسئلة التالية:

التساؤل العام :

_ ما درجة تأثير اصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د) على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الأستاذ الجامعي؟

ثانيا_ تساؤلات وفرضيات الدراسة:

أ_ تساؤلات الدراسة: حتى نتمكن من الاحاطة بكل جوانب دراسة قسمناها الى أسئلة فرعية:

1_ ما درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي (ل. م. د) ؟

2_ ما درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د)؟

3_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة العلمية؟

4_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة العلمية؟

5_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الاقدمية المهنية ؟

6_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الاقدمية المهنية ؟

7_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الكلية ؟

8_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الكلية؟

ب_فرضيات الدراسة:

1_ درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام(ل. م. د) منخفضة.

2_ درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د) منخفضة.

3_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) **حسب متغير الرتبة العلمية.**

4_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) **حسب متغير الرتبة العلمية.**

5_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) **حسب متغير الاقدمية المهنية.**

6_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) **حسب متغير الاقدمية المهنية.**

7_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) **حسب متغير الكلية.**

8_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) **حسب متغير الكلية.**

ثالثا_ أسباب اختيار الموضوع:

يمكن حصر الأسباب التي أدت إلى اختيارنا لموضوع دراستنا الحالية فيما يلي:

1_ الشعور بشكلة البحث من حيث انها مشكلة بحاجة للتشخيص والكشف عنها، ومدى ارتباطها بالواقع التربوي المعاش والذي يعيشه الطالب الباحث كأستاذ.

2_ارتباط الموضوع بالتخصص من حيث انه مشكلة نفسية اجتماعية تربوية تحتاج للدراسة.

3_ميولنا الذاتي للبحث والاستطلاع في الموضوع.

4_إمكانية البحث في هذا الموضوع وقدرة الوصول إلى المعلومات المتصلة بالبحث من خلال المصادر والمراجع المتوفرة.

5_حاجة الميدان الجامعي الملحة إلى البحوث التي تزود كل القائمين على التعليم بنتائج علمية عن حقيقة الاصلاحات الجامعية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني وضرورة أخذها بعين الاعتبار.

رابعا: أهمية الدراسة:

تكمن اهمية هذه الدراسة في محاولة جلب الانتباه أكثر لهذا الموضوع، وذلك من كون اصلاح التعليم العالي نظام (ل م د) لاتزال غامضة وتشكل هاجسا لكثير من الاساتذة الجامعيين والتأكيد على اهمية تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الأستاذ الجامعي حتى يتمكن من اعطاء كل ما لديه ويساعد على رفع المستوى العلمي للجامعة، تزايد المشكلات لدى الاساتذة الجامعيين، اذ يظهر على سلوكياتهم عدم قبول او الرضا عن هذه الاصلاحات الجامعية، التحسيس بأهمية التحرك على مستوى

الفرد والجماعة والمؤسسة الجامعية من اجل توفير جو مساعد على تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني للأستاذ الجامعي، تزايد أهمية قضايا الإصلاحات الجامعية مع الأستاذ الجامعي إذ أصبحت من أهم النقاشات المطروحة على المستوى الوطني والإقليمي وحتى الدولي.

خامسا_ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية في إطار الإشكالية المطروحة إلى تحقيق الأهداف التالية :

_الكشف عن درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د).

2_ معرفة درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د).

3_ محاولة معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة العلمية.

4_ معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة العلمية.

5_ التأكد من وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الاقدمية المهنية.

6_ التأكد من وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الاقدمية المهنية.

7_ الكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الكلية.

8_ الكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الكلية.

سادسا_ تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

1_ الإصلاح الجامعي: تناول منجد اللغة والآداب هذا المصطلح فعرفه بما يلي:

أصلح الشيء: أحسنه واصلح بينهم: وفق بينهم. (منجد اللغة والآداب والعلوم، 1976)

قاموس اللغة الفرنسية (Dictionnaire de français, veuef,Montréal, Québec ; 2001)

(Larousse : Dictionnaire de français)

أصلح: Reformer غير إلى الاحسن: changer en mieux

التعريف الاصطلاحي: هو عملية تتمثل في إجراء مجموعة من العمليات المترابطة التي تهدف إلى تغيير مخطط التعليم الجامعي ومواجهة المشكلات التي تعترض زيادة الكفاءة والفعالية لهذا النوع من التعليم.

(سمير أحمد السيد، 1983)

_ التعريف الاجرائي:

الإصلاح الجامعي هو عملية تتمثل في إجراء مجموعة من العمليات المترابطة التي تهدف إلى تغيير مخطط التعليم الجامعي ومواجهة المشكلات التي تعترض زيادة الكفاءة والفعالية لهذا النوع من التعليم.

2_نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه " ل م د": هو نظام خاص بالتعليم العالي، ظهر في الدول الانجلوساكسونية "الو.م.أ"، ثم تبنته الدول الاوروبية في أواخر التسعينات، أما في الجزائر فقد تم تبنيه في ضوء التوصيات الخاصة بلجنة اصلاح المنظومة التربوية بهدف التماشي مع التحولات السياسية، الاجتماعية، والاقتصادية الوطنية من جهة، ومن جهة اخرى مع التحولات العالمية ونظام العولمة بحيث تم تطبيقه منذ الدخول الجامعي 2004_2006، وهو قائم على ثلاث مراحل:

L: الليسانس = بكالوريا+3سنوات، أي أنها شهادة تحضر في ثلاث سنوات وتنقسم الى فرعين:

_ شهادة ليسانس مهنية، حيث يتلقى فيها الطالب تكوينا يؤهله لان يكون جاهز للحياة العملية.

_ شهادة ليسانس علمية: تسمح للطالب بمتابعة الدراسة تحضيرا لنيل شهادة الماستر.

M: الماستر=بكالوريا+5سنوات، أي أن هذه الشهادة تحضر في ظرف سنتين بعد الليسانس وتنقسم الى فرعين:

_ ماستر مهنية: تؤهل حاملها الى الحياة العملية مباشرة وتراعي البرامج التكوينية في هذا النوع من الشهادات المهنية .

_ماستر البحث: تسمح لحاملها بمواصلة الدراسة للتحضير لنيل الدكتوراه.

D: الدكتوراه =بكالوريا+ 8 سنوات، أي انها شهادة تحضر بعد ثلاث سنوات من شهادة الماستر.

(DENISE HOUPHOUET-BOIGNY 2008, p. 21-26)

التعريف الاجرائي:

يمثل"ل.م.د "بنية التعليم العالي المستلهمة من البنيات المعمول بها في البلدان الانجلوساكسونية

والمعممة في البلدان المصنعة، تحتوي هذه البنية على 3 أطوار للتكوين يتوج كل منهما بشهادة جامعية:

الطور الاول: بكالوريا+3 سنوات ويتوج بليسانس.

الطور الثاني: بكالوريا+ 5سنوات ويتوج بماستر.

الطور الثالث: بكالوريا+8 سنوات ويتوج بدكتوراه.

وفي كل طور من هذه الأطوار تكون المسارات منظمة في وحدات تعليمية ضمن سداسيات دراسية ويكون التقويم فيه سداسيا خلال السنة.

من ميزات الوحدة التعليمية أنها قابلة للجمع أو التحويل مما يعني أن اكتسابها من طرف الطالب يكون نهائيا وأنه يمكن أن يستعملها في مسار تكويني آخر مما يمنح للطالب حرية التنقل والخيار المتنوع ويسمح له بمزاولة مسار جامعي.

3_ التوافق النفسي الاجتماعي:

إصطلاحا: يعرفه البورت كما ورد في أديب الخالدي (2002)، بأنه " السلوك التوافق للفرد الذي يتحدد منذ الطفولة مع ظهور الذات وذلك في شكل ميكانيزمات تدفعه إلى تعلم اشكال معينة من السلوك، وفي مراحل لاحقة من التطور النفسي، تتحول هذه الميكانيزمات إلى أهداف مستقبلية تحدد سلوك الفرد" (الخالدي،2002، ص97)

التعريف الاجرائي:

هو قدرة الاستاذ الجامعي على التوفيق بين رغباته وحاجاته من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى،

تبدو مظاهرها في شعوره بالأمن الشخصي والاجتماعي، ويقاس ذلك من خلال إجاباته على بنود استبيان التوافق النفسي الاجتماعي في ظل اصلاح التعليم العالي نظام (ل م د) المعد لأغراض الدراسة الحالية.

4_ الرضا المهني:

لغة: رضى، رضا، رضى ورضوان ومرضاة عنه وعليه"، رضا ورضاء. غلب في الرضا، راض عن الشئ: اختاره وقنع به وهو " اللذة الناتجة عن اكمال انجاز ماكنا ننتظره ونرغب فيه. (المنجد، 1988،48) الرضا ضد السخط، وارتضاه يعني رآه له أهلا ورضي عنه، أحبه وأقبل عليه.(أبن منظور، 1995، ص 205) والرضا كذلك هو حالة نفسية من الراحة والطمأنينة. (مجمع اللغة العربية،1983، ص92).

The term satisfaction to a fulfillment of a need or want , the state of being or satisfied,a source or means of enjoyment (Merriam_webster online dictionary,2008)

اي أن مفردة " رضا" تعني إشباع حاجة أو رغبة أو الحالة التي يكون فيها الفرد راضيا، أو مصدرا أو وسيلة لتحقيق السعادة.

_ اصطلاحا: عرفه هوبيك (Hoppeck,1935) على أنه مجموعة الاهتمامات بالظروف النفسية والمادية والبيئية التي تجعل الفرد يقول بصدق أني راض في مهنتي. (محمد الصيرفي، 2007)

التعريف الاجرائي:

هو مجموع السلوكات والعمليات الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الاستاذ الجامعي لتحقيق التلاؤم والرضا بينه وبين البيئة المهنية (المادية والاجتماعية) والمحافظة على هذا التلاؤم والرضا، يقاس ذلك من خلال إجاباتهم على بنود استمارة الرضا المهني في ظل اصلاح التعليم العالي نظام (ل م د) المعد لأغراض الدراسة الحالية.

سابعا_الدراسات السابقة:

أ_ دراسات سابقة خاصة بمتغير اصلاح التعليم العالي:

أ_1. الدراسات السابقة المحلية

1_ دراسة احمد زرزور(2005): تحت عنوان تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام" ليسانس ماستر، دكتوراه " في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، دراسة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية جامعة منتوري " قسنطينة" الجزائر، جاءت اشكاليتها: هل نظام التعليم العالي "نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه "المطبق ببعض الجامعات الجزائرية يحضر الطلبة إلى عالم الشغل تحضيرا فعالا؟، هدفت الدراسة الوقوف على طبيعة الإصلاحات الجديدة التي تطبقها الجامعة الجزائرية ابتداء من السنة الدراسية 2004_2005، توصلت الدراسة الى أن نظام التعليم العالي الجديد"الليسانس، ماستر، دكتوراه "يساعد الطالب ويحضره إلى عالم الشغل قد تحققت وهذا باتفاق كبير من طرف الطلبة.

2_ **دراسة حول اصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ملف (ل، م، د) قراءة تحليلية نقدية، للباحثة ابراهيمي سمية (2006/2005)**، إعطاء قراءة تحليلية نقدية لمشروع اصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ملف (ل م د)، كذلك تحليل اهم النقاط التي تضمنها هذا المشروع، سواء تلك المتعلقة بنوعية الشهادات او تسيير او تأطير الدراسات، وكذا الوقوف على اهم الاجراءات المرافقة لهذا المشروع، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، توصلت النتائج الى ان نظام (ل م د) يتماشى والواقع المجتمعي الجزائري وما يحصل فيه من تغيرات نموذجية وهيكلية.

3_ دراسة " باروش زين الدين" و" أبركان يوسف" (2006) أجرى الباحثان "يوسف أبركان" و باروش زين الدين" دراسة نظرية وصفية حول نظامLMD وهذا تحت عنوان " إصلاح التعليم العالي (نظام (LMD) بين الأمل والتشكيك – تجربة جامعات الشرق الجزائري– حيث قدمت هذه الدراسة في المؤتمر الدولي الذي كان حول الإصلاحات الجامعية للدول الفرانكو–افريقية بتاريخ 25– 23 ماي 2006 بالمملكة المغربية.

قد صرح الباحثان في الدراسة بأن نظام LMD تم اقتراحه من قبل الوزارة الوصية في2002، وتم تطبيقه في بعض الجامعات سنة 2004. وحسب الباحثان فإن مدة تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية – عامين– غير كافية لوضع تقييم شامل لهذا الأخير وعليه فإن هذه الدراسة ستعتمد على وصف حالة الوضعية، وهذا من خلال عرض تجارب بعض جامعات الشرق الجزائري، حيث تم التركيز على الصعوبات المعروفة التي تواجه هذه الجامعات و الذي أدى اقتضاء الأمر بها إلى التكيف مع هذا النظام الجديدLMD) ، كذلك محاولة شرح الأسباب الخفية التي قد تعيق تطبيقه في هذه الجامعات، توصل الباحثين الى مايلي:

_ رغم العروض المقدمة في التكوين العالي، إلا أن نسبة المتمدرسين في الجامعة لا تغطي إلا 15.6 % من فئة 24–19 سنة، تمركز الطلبة في الشعب التكوينية العامة الأقل تكلفة في العمل وفي التجهيزات من الشعب التطبيقية والتكنولوجية، قلة التأطير – الأساتذة – وكذلك قلة الوسائل الديداكتيكية والتجهيزات، كذلك المخابر وقدمها، هذا الذي سوف يؤثر على المتابعة العلمية للطلبة، انخفاض نسب التوظيف في المؤسسة الجامعية خاصة من حيث الأساتذة، حيث بلغت النسبة التأطيرية الكلية في سنة 2002 في حدود 28.4 طالب لكل أستاذ، بمعنى أننا بعيدون جدا عن المعايير الدولية، انخفاض أجور الأساتذة وحتى عمال الإدارة، هذا الذي كان له الأثر السلبي على أداءهما وكان سببا في هجرة الكثير إلى الخارج،

ضعف البحوث العلمية وهذا بسبب عدم قدرة الأستاذ التوفيق بين مهام التدريس والبحث هذا الذي جعل الأخير في ضرر، انخفاض مستوى الكفاءة والنجاعة في التكوين الجامعي، حيث أصبحت الشهادة المقدمة لا تفي بمتطلبات سوق العمل.

4_ دراسة اكاديمية للطالب " **أيمن يوسف**" تحت عنوان تطور التعليم العالي: الاصلاح والافاق سنة 2008، وهي مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجيستير جامعة يوسف بن خدة –الجزائر– حيث ركز على إصلاح التعليم العالي وتطوره في الجامعة الجزائرية، الا ان دراسته اقتصرت على مدى تطور التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال ولم يهتم بمشاكل التعليم العالي وسبل مواجهتها، هدفت الدراسة لمعرفة مدى تطور التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال ومدى نجاحه في تحقيق الاهداف العامة، كذلك درس اعضاء هيئة التدريس حول طبيعة المشاكل والتحديات التي تواجه التعليم العالي، ومدى استجابة الاصلاحات للتحديات التي تواجه التعليم العالي من خلال دراسته لاتجاهات هيئة التدريس، توصل الباحث من خلال دراسته الى ان الجامعة ليست محطة تزود بالعلم فقط بل دورها ان تجعل التعليم الجامعي يرقى الى مصاف التعليم العالي في جميع الدول، كانت معظم التقييمات التي استنتجها الباحث من اراء اعضاء هيئة التدريس بان الوسائل البيداغوجية المستعملة لا تضمن الجودة في العملية التدريسية وترسي قواعد الجامعة التقليدية وكذا التضخم الكبير لأعداد الطلبة واكتظاظ الاقسام يشكل عائقا في تطوير التعليم العالي، استنتج الباحث بعد دراسته لاتجاهات هيئة التدريس حول مدى استجابة الاصلاحات للتحديات التي تواجه التعليم العالي.

أ_ب. الدراسات السابقة العربية

1_ دراسة للدكتور "**رشدي أحمد طعيمة**" **(2004):** تحت عنوان " التعليم الجامعي رصد الواقع ورؤى التطوير" بجامعة المنصورة، الأردن، حيث انطلق الباحث في هذه الدراسة من إشكالية بحث حاول من

خلالها التعرف على واقع الأداء الجامعي ومشكلاته والوقوف على بعض قضايا الإصلاح من خلال آراء الأساتذة والوصول الى طرح الباحث جملة من الفرضيات أهمها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس وآراء الإداريين والأكاديميين حول أهمية بعض الأدوار والمهام التدريسية، يتوقع أن يكون لأعضاء هيئة التدريس ثقة أكبر عن الإداريين الأكاديميين في تقويم الزميل للجانب التدريسي بعضو هيئة التدريس، يتوقع أن يكون للإداريين الأكاديميين ثقة أكبر من أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطالب للجانب التدريسي بعضو هيئة التدريس، ومن أجل الإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث باختيار عينة بحث مكونة من 1265 أستاذ وقد اقتصرت على أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراه ولم تشمل الهيئة المعاونة وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة لجمع البيانات تقنية الاستمارة أو الاستبيان يوزع على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وبعد تحليل البيانات وتبويبها توصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في 15 عنصرا، بهذا أعطى أعضاء التدريس ثقة أكبر لتقويم الطالب لهذا الجانب من الإداريين، كما أظهرت النتائج عدم ثقة هيئة التدريس والإداريين والأكاديميين وتشكيكهم في صدق وثبات تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس.

ب_ دراسات خاصة بمتغير التوافق النفسي الاجتماعي

ب_1. الدراسات السابقة المحلية

1_ دراسة عبد النور حشمان (2008)، أطروحة دكتوراه بعنوان: اللعب التربوي ومدى انعكاساته على التوافق النفسي الاجتماعي للطفل ما قبل المدرسة (3_5) سنوات بالجزائر العاصمة، تم تقسيم هدف الدراسة إلى شقين، الشق الاول وهو تطور الاهداف من الزاوية النظرية التي ترمي الى التعريف العلمي بالمرحلة والوقوف على المفهوم الصحيح الذي تتبناه مجمل النظريات العلمية حول كل من اللعب التربوي

والطفولة الثانية والتوافق النفسي الاجتماعي، أما الشق الثاني هو تطور الاهداف من الزاوية التطبيقية التي ترمي الى كيفية التعامل مع المرحلة بالاختيار السليم للمربية المسؤولة عن تطبيق البرامج، ذلك من خلال فهمها لمطالب نمو المرحلة، وبالتالي حسن تطبيقها للبرنامج من خلال اخيارها للوسائل المناسبة، لبلوغ ذلك استخدم الباحث وسيلتين كل من مقياس اختبار الشخصية للأطفال للدكتور عطية محمود هنا، الاستبيان الذي كان موجها للمربيات اللواتي يعلن في الروضة، اشتملت العينة على 60 مربية اخذت بطريقة عشوائية موزعة على مستوى مجموعة رياض في مدينة الجزائر العاصمة تابعة للقطاع الحكومي والخاص، و60 طفل مقسمين على مجموعتين، المجموعة الاولى تضم الاطفال الملتحقين بالروضة قبل الالتحاق بالمدرسة حيث اخذ من كل مدرسة 10 تلاميذ مقسمين بين الذكور والاناث.

المجموعة الثانية تضم الاطفال الذين لم يدخلوا الروضة وإلتحقوا بالمدرسة الابتدائية مباشرة، أخذ الباحث كذلك 10 تلاميذ من كل مدرسة فكانت في مستوى التوافقي والاجتماعي بين الاطفال الذين استفادو من اللعب في الروضة وبين اقرانهم الذين التحقوا مباشرة بالمدرسة ، أشارت الدراسة الى اهمية الدور الذي تلعبه المربية في الروضة من خلال تربية وتوجيه الاطفال لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي عن طريق خبرتها وكفاءتها في هذا الميدان، وكذا البرنامج المطبق بما يحتويه من النشاطات اللعب التي تساهم بشكل كبير في تحقيق التوافق الاجتماعي للأطفال في الروضة.

ب_2. الدراسات السابقة العربية

1_ دراسة التكريتي (1989): هدفت الدراسة الى بناء مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لطلبة الجامعة، استخدم الباحث طريقة ليكرت في بناء المقياس، جمعت عبارات المقياس بالرجوع الى الدراسات والمقاييس السابقة التي اهتمت بدراسة وقياس التوافق، بالإضافة الى تقديم استبيان استطلاعي، احتوى المقياس على

خمسة مجالات هي (الصحية، الجسمية، الانفعالية، الاسرية، الاجتماعية والدراسية) تكون المقياس بصورته النهائية من (50) فقرة موزعة بالتساوي على مجالات المقياس الخمسة، وقد وضع الباحث ثلاثة بدائل امام كل عبارة (نعم، لا، لا ادري) وأعطيت ثلاث درجات للإجابة بنعم، ودرجتان للبديل المتردد، ودرجة واحدة للبديل لا، من اهم الوسائل المستخدمة في هذا البحث الاختبار التائي ومعامل ارتباط سبيرمن، وتحليل التباين ومعادلة سبيرمن براون.

2_ دراسة حسين محمد الأطرش (2005): هدفت إلى التعرف على التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالذكاء لدى عينة من طلبة الثانويات التخصصية بشعبية مصراته بليبيا، وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص، ومحاولة تفسير هذه العلاقة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية، وبلغ قوامها 264 طالبا وطالبةً من كليات العلوم الإنسانية والتطبيقية، وكانت أهم النتائج: عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوافق النفسي الاجتماعي، والذكاء لدى العينة الكلية عند مستوى دلالة 0.05 عدم وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والذكاء لدى الذكور ووجود هذه العلاقة لدى الإناث.

3_ دراسة رشا عبد الرحمن محمد والي (2007)، هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج الألعاب التمهيدية الجماعية والتعرف على التوافق النفسي والاجتماعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لتصميم مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بقياس القبلي والبعدى لكل منهما، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية قوامها 60 تلميذًا بمدرسة أجا الإعدادية للبنين التابعة لإدارة أجا التعليمية – مديرية التربية والتعليم بالدقهلية.

وكانت أهم النتائج إلى:

– بناء مقياس التوافق النفسي والاجتماعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية وتقنينه، والبالغ عدد عباراته 76، تمثل 12 بعدا، ويمكن عن طريقه أن يعرف التلميذ بمستوى توافقه النفسي والاجتماعي، وكذلك معرفة الفروق بين الفئات المختلفة.

–تصميم برنامج ألعاب تمهيدية جماعية، والمكون من ثلاثة أجزاء رئيسة، وهى: التهيئة (36 تمرينًا) الألعاب التمهيدية باستخدام مهارات الألعاب الجماعية (36 لعبة) تمهيدية جماعية موزعة بالتساوي بين: كرة القدم – كرة السلة – كرة اليد – الكرة الطائرة – التهدئة (24 تمرينًا) أسهم في تحسين التوافق النفسي والاجتماعي للعينة قيد البحث.

ج_ دراسات خاصة بمتغير الرضا المهني

1_ دراسة طناش (1990): أجرى طناش دراسة بعنوان "الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية". هدفت هذه الدراسة إلى قياس وتحليل الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وعلاقته بالجنس والحالة الاجتماعية والعمل وسنوات الخدمة والرتبة الأكاديمية وطبيعة العمل الأكاديمي ومجموعة الكليات التي ينتسب إليها عضو هيئة التدريس. وقد ضم مجتمع الدراسة (500) عضو هيئة تدريس أردني يعملون في الجامعة الأردنية ومتفرغين تفرغاً كاملاً، ساهم منهم في هذه الدراسة (250) عضواً أي بنسبة 51% وتكونت أداة الدراسة التي طورها الباحث من جزأين: صفحة المعلومات الشخصية عن كل عضو لتشكل المتغيرات المستقلة، ومقياس الرضا عن العمل. وقد استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي لتحليل المعلومات وحدد مستوى الدلالة الإحصائي(عند $\alpha = 0.05$) كما استخدم طريقة ثانية للمقارنة المتعددة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس

تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات العمر وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية، وطبيعة العمل الأكاديمي، والكلية التي ينتسب إليها عضو هيئة التدريس، كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن مجال ظروف العمل كان مصدراً أساسياً لرضا أعضاء هيئة التدريس، بينما كان مجالا الراتب والحوافز أقل مصادر الرضا عن العمل عند أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية إليها عضو هيئة التدريس، كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن مجال ظروف العمل كان مصدراً أساسياً لرضا أعضاء هيئة التدريس، بينما كان مجالا الراتب والحوافز أقل مصادر الرضا عن العمل عند أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

2_ دراسة نصر الدين (1992) بعنوان: الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعات السعودية، استهدفت الدراسة اكتشاف اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المسببة لحالة الرضا أو عدم الرضا الوظيفي وكذلك تحديد أهم الخصائص الفردية لأعضاء هيئة التدريس المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي بالإضافة الى اقتراح بعض التوصيات التي قد تفيد واضعي سياسات التعليم الجامعي بالمملكة من اجل رفع مستوى الاداء. وقد حدد الباحث عدة فروض لدراسته من أهمها أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لديهم درجة عالية من الرضا الوظيفي اكثر من عدم الرضا، وانه يوجد ارتباط بين مستوى الرضا الوظيفي والخصائص الفردية لأعضاء هيئة التدريس المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي، بالإضافة الى اقتراح بعض التوصيات التي قد تفيد واضعي سياسات التعليم الجامعي بالمملكة من اجل رفع مستوى الاداء، حدد الباحث عدة فروض لدراسته من اهمها ان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لديهم درجة عالية من الرضا الوظيفي اكثر من عدم الرضا، وانه يوجد ارتباط بين مستوى الرضا الوظيفي والخصائص الفردية لأعضاء هيئة التدريس، وأنه يزداد الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس عند تكليفه بالقيام بمسؤوليات ادارية، حيث اختار جامعة الملك عبد العزيز (جدة)، جامعة الملك سعود

(الرياض) وقد بلغ عدد مفردات العينة الطبقية التناسبية (222) عينة وتم توزيع مفردات العينة بالتناسب وفقا لتوزيع المراتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس (استاذ_استاذ مشارك_استاذ مساعد)، وقد توصلت الدراسة الى عدد من النتائج من اهمها ان مستوى الرضا العام، لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات موضع الدراسة يعتبر متوسطا وان من العوامل التي ارتبطت بمستويات متوسطة من الرضا الوظيفي ظروف العمل المادية وطريقة اختيار رؤساء الاقسام والعمداء وكذلك اختيار اعضاء هيئة التدريس للمناصب الادارية، وكذلك من بين العوامل التي ارتبطت بمستويات منخفضة من الرضا الوظيفي هي اجراءات الترقية والمرتب وعناصر التعويض المادي والمشاركة في رسم السياسات واتخاذ القرارات والمناخ التنظيمي العام.

3_ دراسة خليفات (2000) هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات المتمثلة في الجنس والعمل والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والكلية التي ينتمي إليها، والدولة التي تخرج منها، وجهة الإنفاق للحصول على شهادة الدكتوراه، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة والبالغ عددهم (320)عضواً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مصادر الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية هو العلاقات الإنسانية، والإشراف، وظروف العمل، بينما كان مجالا الترقية والنمو المهني والدخل أقل مصادر الرضا عن العمل، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغيرات الجنس والدرجة العلمية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل تعزى لمتغيرات العمر، والرتبة الأكاديمية، والخبرة وجهة الإنفاق والكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس.

4_ دراسة السعود (2001) : هدفت إلى تعرف مستويات الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة الأردنية على عينة تكونت من (105) عضو، وخلصت الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة الأردنية كانت متوسطة في مجالات العلاقات مع الزملاء، والإدارة الأكاديمية، وظروف العمل، في حين كانت قليلة في مجالي الراتب والحوافز والترقية. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس ونوع الكلية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية، والعمر، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في ثلاثة مجالات من مجالات الرضا الوظيفي الخمسة.

5_ دراسة محمود علي الروسان ومناور فريح حداد (2001_2002) بعنوان الرضا عن العمل لدي اعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اربد الأهلية، هدفت الدراسة إلى معرفة الرضا عن العمل لدي اعضاء هيئة التدريس في جامعة أربد الاهلية، ضمت العينة كلية الآداب والعلوم، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية وكلية الشريعة والقانون، عملت هذه الدراسة على الكشف عن مستويات الرضا اعتمادا على المتغيرات التالية: الخبرة والعمر، التخصص والجنسية والدرجة الاكاديمية، شملت مجتمع الدراسة كافة اعضاء هيئة التدريس الذين امضوا على الاقل سنة في الجامعة وقد بلغ عددهم 98 استاذا في السنة الجامعية 2001_2002، توصلت نتائج الدراسة الى ان درجة الرضا الوظيفي متوسطة فيما يتعلق بمحور بيئة العمل وكذا الحوافز المادية والمعنوية، ايضا عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية تعزى لكل من العمر، الخبرة والجنسية سواء كانت اردنية او غير اردنية، والرتبة الاكاديمية، كذلك اثبتت النتائج عدم صحة الفرضية السادسة اذ انه توجد فروقات ذات دلالة احصائية بين التخصص والرضا عن العمل.

6_ دراسة غسان حلو (2003): المشكلات الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح نابلس/فلسطين، هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الشعور بالمشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة

التدريس في جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد أثر متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية على هذه المشكلات .ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (144) عضوا، وهي عينة تعادل ما نسبته 45% من مجتمع الدراسة .وقد بينت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة كانت في مجالي المشكلات(المتعلقة بالطلبة، والمشكلات المتعلقة في البحث العلمي وعلى التوالي، في حين كانت أقلها حدة في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية ولصالح الذكور، وبين أصحاب الرتب الأكاديمية المختلفة وفي كل المجالات فيما عدا مجال المشكلات المتعلقة في البحث العلمي، ولصالح أصحاب الرتبة الأكاديمية الأعلى، وسنوات الخبرة في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية، ولصالح أصحاب الخبرة لأكثر من عشر سنوات، ونوع الكلية في مجالات المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وبإدارة الجامعة، وبالبحث العلمي ولصالح الكليات الإنسانية .وقد تضمنت الدراسة عددا من الاستنتاجات والتوصيات أهمها :القيام بدراسة تحليلية لمقارنة المشكلات الأكاديمية بين الجامعات الفلسطينية، وتدريب وتعيين الأعضاء من هيئة التدريس ممن يحملون الدرجات الأعلى للاستفادة من خبراتهم في حل المشكلات الاكاديمية التي تعترض الجامعة.

7_ دراسة سلامه (2004) بعنوان": مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية" هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي والعلاقة بينها لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية كما وهدفت إلى تحديد دور كل من متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، الخبرة الإدارية، المركز الوظيفي، الجامعة على مستوى الانتماء المهني، والرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الانتماء المهني والرضا

الوظيفي، كما أن مستوى الرضا الوظيفي يتأثر ببعض المتغيرات وهي المؤهل العلمي والخبرة والمركز الوظيفي.

8_ دراسة براهيمي وردة (2004): قامت الباحثة بدراسة تحت عنوان: المعوقات الاجتماعية للأستاذ الجامعي وأثرها على أهداف المؤسسة الجامعية. " دراسة ميدانية بجامعة باتنة، السنة الجامعية 2004_2005، هدفت الدراسة إلى معرفة أهم المعوقات الإجتماعية التي يتعرض لها الاستاذ الجامعي ومدى تأثيرها على أهداف المؤسسة الجامعية، إنتهجت الباحثة المنهج الوصفي، مستخدمة الحصر الشامل للأساتذة الجامعيين بواسطة أداتين أولهما اداة السجلات والوثائق، ثانيهما أداة الاستبيان، توصلت بذلك الى أن مجمل المعوقات الاجتماعية أثرت على الآداء الجيد للأستاذ الجامعي، مما أدى إلى التأثير على تحقيق أهداف الجامعة.

9_ دراسة مسعود بورغدة محمد (2007-2008). بعنوان: الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بأدائهم، هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية. والوقوف على مستويات أداء اساتذة التربية البدنية والرياضية. تكونت العينة من 115 أستاذ موزعين على 4 ولايات (قسنطينة، باتنة، سطيف، والجزائر) توصلت النتائج الدراسة الى تدني درجة الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

10_ دراسة أحمد(2008) : يهدف هذا البحث لمعرفة السمة العامة للرضا الوظيفي للموظفين الإداريين بجامعة الخرطوم ومعرفة ما إذا كان هنالك فروق في مستوى الرضا الوظيفي بين الموظفين الإداريين بجامعة الخرطوم تبعا للخبرة، والعمر ، والنوع، والمؤهل الأكاديمي، والدرجة الوظيفية. شملت عينة الدراسة (56) موظفا إداريا من جامعة الخرطوم، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وفي أداة جمع المعلومات

استخدم مقياس الرضا الوظيفي من تصميم أنور حمزة شلول، واستخدم لتحليل النتائج عدداً من الأساليب الإحصائية مثل:

اختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سيبرمان، ولقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. يتسم الرضا لدى الموظفين بالسلبية بدرجة دالة إحصائياً في أبعاد الراتب والحوافز المادية والنمو المهني والتقدم الوظيفي، وراضون بدرجة دالة إحصائيا في أبعاد العلاقة مع العاملين والوظيفة نفسها، والأمن والاستقرار الوظيفي والإدارة المباشرة والإشراف.

2. توجد علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي والدرجة الوظيفية في بعدى الوظيفة نفسها، والأمن والاستقرار الوظيفي، ولا توجد علاقة دالة بين الدرجة الوظيفية وبقية الأبعاد الأخرى.

3. لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين المؤهل الأكاديمي والرضا الوظيفي في أبعاد الوظيفة نفسها، الراتب والحوافز المادية، والأمن والاستقرار الوظيفي، الإدارة والإشراف المباشر، النمو المهني والتقدم الوظيفي،

لكن هنالك علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي والمؤهل الأكاديمي في بعد العلاقة مع العاملين.

4. لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي وسنوات الخبرة في أبعاد العلاقة مع العاملين والراتب والحوافز المادية، الإدارة المباشرة والإشراف، الأمن والاستقرار الوظيفي، النمو المهني والتقدم الوظيفي، لكن هنالك علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي وسنوات الخبرة في بعدى الوظيفة نفسها والأمن والاستقرار الوظيفي.

5. توجد فروق دالة إحصائياً لدى الموظفين الإداريين تعزى لمتغير العمر في بعد الأمن والاستقرار الوظيفي.

11_ دراسة جلال عبد الحليم (2016) بعنوان: الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة الجزائرية: هدفت الدراسة الى التعرف على مختلف العوامل المساهمة والمؤثرة في مستوى الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة، والتعرف على علاقة المتغيرات، (الجانب التنظيمي، الجانب الاجتماعي، الجانب المرتبط بالعائد المالي، نشاطات البحث العلمي، ظروف بيئة العمل الفيزيقية) مستوى الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة الجزائرية، تكونت عينة الدراسة من 265 استاذ باحث من جامعة سطيف2، توصلت الدراسة الى تدني مستوى مستوى الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة.

12_ دراسة بن صديق عيسى وخياطي عبد القادر: بعنوان مستوى رضا الاستاذ الجامعي وأثره على مردوديته بالمؤسسة الجامعية، هدفت الدراسة الى معرفة مستوى رضا الاستاذ الجامعي واثره على مردوديته بالمؤسسة الجامعية، حيث اهتم الباحثان بعنصر فعالية الاستاذ ومستوى عطائه بالجامعة ومن ثم قياس وتحليل الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية، انطلقت الدراسة من التساؤل التالي: ما مستوى رضا الاستاذ بالظروف العامة للمؤسسة وما اثر ذلك على مستوى مردوده. شملت عينة الدراسة على 123 استاذ يعملون بالمؤسسات الجامعية بالجزائر بمختلف الرتب اساتذة محاضرين واساتذة مكلفين بالدروس واساتذة مساعدون، توصلت نتائج الدراسة الى ان ضعف مستوى الرضا الوظيفي عن بعض جوانب العمل يرجع الى الاجور وبرامج التكوين، الوثائق العلمية التي اصبحت غير متوفرة على مستوى المؤسسات الجامعية، النظافة والتسيير بهذه المؤسسات، المستوى المعرف

للطلبة، كذلك وجود رضا لا باس يه من ناحية العلاقات مع الزملاء، وجود الاحترام المتبادل بين الاساتذة والمسؤولين والطلبة، ايضا عدم رضا الاستاذ الجامعي عن سياسة التكوين والمجهودات المبذولة .

_ دراسات اجنبية:

1_دراسة فيليب (Philip, 1990): تناولت هذه الدراسة العلاقة بين العوامل الذاتية والوظيفية، والرضا الوظيفي لمديري التربية في أمريكا، وتوصلت إلى ان مستوى الرضا الوظيفي لمديري التربية كان أعلى من المتوسط، كذلك بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه مهمة بين الرضا الوظيفي والمتغيرات الوظيفية التالية: عدد الطلبة، مستوى المدارس التابعة للمنطقة التعليمية، طبيعة المنطقة (مدنية، أو ريفية) بينما لم يكن (للعوامل الذاتية، سنوات الخبرة كمدير تربية، عدد المديريات التي أشرف عليها، المؤهل العلمي، الخبرات الأخرى)، أي علاقة مهمة مع الرضا الوظيفي لمديري التربية.

2_ دراسة لشانج (Shang, G. M) (1991) بعنوان: "تحليل للرضا الوظيفي An Analysis of Job Satisfaction" " بهدف استقصاء أثر عدد من المتغيرات في التنبؤ بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم المؤسسي الخاص، وتركزت المتغيرات التي درس أثرها على الراتب، وعدد سنوات الخبرة والحوافز، وعلاقات الزملاء، وسلوك الطالب، وأنظمة المكافآت، وتحصيل الطالب، بالإضافة إلى المتغيرات الشخصية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن هناك عشرة متغيرات لها علاقة ذات دلالة إحصائية بالتنبؤ بالرضا الوظيفي لدى التعليم المؤسسي الخاص.

3_ دراسة آيدي (Eday ,1992) بعنوان: مستوى الرضا الوظيفي لدي اعضاء الهيئة التدريسية في جامعات تكساس، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تكساس والحالة الاجتماعي، الراتب، الرتبة الاكاديمية، سنوات الخبرة، والكلية. فقد طور

الباحث لتحقيق هذا الهدف استبيانا وزعه على مجتمع الدراسة البالغ (281) عضوا، استرجع (157) اسبيانا، وبعد ارجاء المعالجات الاحصائية المناسبة كشفت نتائج الدراسة على ما يأتي:

_ وجود رضا وظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بشكل عام تبعا لمتغير الرتبة الاكاديمية، أن أعضاء الهيئة التدريسية راضون بشكل جزئي عن المهنة والترقية وغير راضين عن الراتب الذي يتقاضونه، عدم وجود دلالة احصائية للرضا الوظيفي يعزى لسنوات الخبرة والجنس.

4_دراسة لياكو وسكماتشر (Liacqu, & Schumacher, 1995)

وركزت على تحليل العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي وعدم الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الدراسات العليا الجامعية مستخدمة تقسيم هرزبرج، وهدفت أيضاً إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالسعادة في العمل، والعوامل المسببة لعدم الارتياح في العمل، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن العوامل المسببة للرضا عن العمل أو ما يسمى بالعوامل الدافعة تمثلت في الشعور بالإنجاز وفرص النمو، وتقدير الآخرين .ولاحظ أن إشباع هذه الحاجات وما تتطلبه من خدمات تقدمها المنظمة للعاملين فيها تؤدي إلى درجة عالية من الرضا عن العمل وتحسين الأداء .أما العوامل التي يؤدي عدم وجودها إلى عدم الرضا فترتبط بالأجور، وبسياسة المنظمة، والإشراف الفني، والعلاقات

الشخصية، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء، والمركز الاجتماعي.

5_ دراسة أبسيري (Abouserie , 1996)

هدفت هذه الدراسة إلى التحري عن علاقات ضغوط العمل واستراتيجيات التعامل معها من جهة، ومستويات الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس الجامعية من جهة أخرى، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانتين، الأولى :للكشف عن عوامل ضغوط العمل واستراتيجيات

التعامل معها والثانية لمعرفة العلاقة بين هذه العوامل والرضا الوظيفي للعاملين، وكما توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها تدني الخدمات الجامعية المقدمة للعاملين ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات مهمة إحصائيا بين الجانبين حيث تؤثر ضغوط العمل واستراتيجيات التعلم على مستوى الرضا الوظيفي.

9_ التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية:

تمّ عرض الدراسات السابقة من خلال تقسيمها إلى ثلاثة تقسيمات أولا الدراسات المحلية، الدراسات العربية، الدراسات الاجنبية.

رغم تنوع عناوين الدراسات السابقة إلا أنها تتشابه مع الدراسة الحالية في اختيار المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع مثل هذه الدراسات التي تسعى لوصف الظاهرة التربوية كما هي في الواقع دون تدخل الباحث في تغيير أو تعديل، ماعدا بعض الدراسات التي سيتم تناولها لاحقا.

وتشابهت دراستنا مع دراسة أحمد زرزور (2005) ودراسة ابراهيمي سمية (2006/2005)، دراسة باروش زين الدين" و" أبركان يوسف" (2006)، دراسة رشدي أحمد طعيمة" (2004)، في تناولهم لمتغير اصلاحات التعليم العالي نظام (ل م د)، مع الاختلاف في الجامعات، هناك دراسات اجريت في جامعة يوسف بن خدة الجزائر، ودراسات في جامعة بسكرة، دراسات اجريت ايضا في جامعة قسنطينة، كما اجريت دراسة في جامعة المنصورة الاردن. كذلك هناك اختلاف في موعد اجراء هذه الدراسات. تشابهت الدراسة الحالية ايضا مع كل من دراسة عبد النور حشمان (2008)، دراسة التكريتي (1989)، دراسة حسين محمد الأطرش (2005)، دراسة رشا عبد الرحمن محمد والي (2007)، دراسة حافظ عمر الخضر احمد (2010)، في تناولهم لمتغير التوافق النفسي الاجتماعي، مع الاختلاف في عينة الدراسة وحجمها، نجد دراسات طبقت على عينة طفل ما قبل المدرسة، دراسات على تلاميذ المرحلة الاعدادية،

الا ان هناك دراسات تناولت تشابهت مع دراستنا في المنهج، نجد كل من دراسة التكريتي (1989)، دراسة حسين محمد الأطرش (2005)، دراسة حافظ عمر الخضر احمد (2010)، واختلفت في المنهج المستخدم مع دراسة رشا عبد الرحمن محمد والي (2007) الذي استخدم المنهج التجريبي، واختلفت معها في بيئة العينة الحالية وفي أدوات الدراسة، كل من دراسة التكريتي (1989)، اجريت في الاردن، دراسة حسين محمد الأطرش (2005) في مصراته ليبيا، دراسة رشا عبد الرحمن محمد والي (2007) في الدقهلية مصر، ودراسة حافظ عمر الخضر احمد (2010) بالخرطوم.

تشابهت كذلك الدراسة الحالية مع دراسة طناش (1990)، دراسة نصر الدين (1992)، دراسة خليفات (2000)، دراسة السعود (2001)، دراسة محمود علي الروسان ومناور فريح حداد (2001_2002)، دراسة غسان حلو (2003)، دراسة سلامه (2004)، دراسة مسعود بورغدة محمد (2007–2008)، دراسة أحمد(2008)، دراسة جلال عبد الحليم (2016)، دراسة آيدي (Eday,1992)، و دراسة أبسيري (Abouserie , 1996) في تناولها لمتغير الرضا الوظيفي مع الاختلاف في عينة الدراسة (اساتذة الجامعة)، هناك دراسات تناولت الموظفين الاداريين بالجامعة، مدراء التربية بأمريكا، الا ان اغلب الدراسات تناولت نفس عينة الدراسة الحالية وهم (اعضاء هيئة التدريس) مع اختلاف في بيئة العينة، هناك دراسات اجريت في السعودية، تكساس، امريكا، السودان، فلسطين، الاردن. الا ان هناك دراسات تشابهت مع دراستنا في بيئة العينة كدراسة كل من مسعود بورغدة محمد (2007–2008). بعنوان: الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بأدائهم، هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية، دراسة جلال عبد الحليم (2016) بعنوان: الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة الجزائرية، دراسة بن صديق عيسى وخياطي عبد القادر: بعنوان مستوى رضا الاستاذ الجامعي وأثره على مردوديته بالمؤسسة الجامعية. تشابهت كذلك دراسة كل من

دراسة مسعود بورغدة محمد (2007-2008) بعنوان: الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بأدائهم، هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية.، دراسة جلال عبد الحليم (2016) بعنوان: الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة الجزائرية: هدفت الدراسة الى التعرف على مختلف العوامل المساهمة والمؤثرة في مستوى الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة، دراسة بن صديق عيسى وخياطي عبد القادر بعنوان مستوى رضا الاستاذ الجامعي وأثره على مردوديته بالمؤسسة الجامعية، هدفت الدراسة الى معرفة مستوى رضا الاستاذ الجامعي واثره على مردوديته بالمؤسسة الجامعية، دراسة طناش (1990): بعنوان "الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية"، دراسة نصر الدين (1992) بعنوان: الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعات السعودية، دراسة غسان حلو (2003): المشكلات الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح نابلس/فلسطين، دراسة أحمد(2008) : يهدف هذا البحث لمعرفة السمة العامة للرضا الوظيفي للموظفين الإداريين بجامعة الخرطوم في نوع المنهج مع دراستنا الحالية.

أما فيما يخص أدوات القياس فقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة كل دراسة طناش (1990): بعنوان الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية"، دراسة خليفات (2000) بعنوان مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات المتمثلة في الجنس والعمل والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والكلية التي ينتمي إليها، دراسة السعود (2001) بعنوان مستويات الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة الأردنية، دراسة محمود علي الروسان ومناور فريح حداد (2001_2002) بعنوان الرضا عن العمل لدي اعضاء الهيئة

التدريسية في جامعة اريد الأهلية، هدفت الدراسة إلى معرفة الرضا عن العمل لدي اعضاء هيئة التدريس في جامعة أريد الاهلية.

من خلال هذا العرض الموجز يمكن أن نستخلص مايلي:

_ أن كل هذه الدراسات تناولت على الأقل متغير من متغيرات الدراسة.

_ أن هذه الدراسة طبّقت في بيئات جامعية مختلفة محلية، عربية، وغربية.

_ أغلبية الدراسات اعتمدت في عملية القياس على كل من استبياني التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني.

_ أن أغلبية الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي ماعدا بعض الدراسات.

_ هناك تنوع وزخم في اختيار العينات سواء أكانت المؤسسات التربوية في الثانوية أو الجامعة أو المتوسطة.

_ أنّ أغلب الدراسات تناولت متغيّرات الكلية، الاقدمية المهنية، الرتبة العلمية.

بعد استعراض كل هذه الدراسات السابقة نجد أن بعضها بحث في موضوع إصلاح التعليم العالي نظام "ل م د"، ومنهم من قام بدراسة موضوع التوافق النفسي الاجتماعي، والبعض تطرق إلى دراسة وتحليل أهم القضايا المتعلقة بالرضا المهني سواء كان للعمال بصفة عامة أو الاستاذ الجامعي بصفة خاصة.

الفصل الثاني

إصلاح التعليم

العالي نظام "ل م د"

تمهيد

يشهد القرن الحادي والعشرون احداثا بالغة الاهمية وسط تحولات جذرية على مختلف نواحي الحياة، وقد شكلت هذه التحولات تحديات كبرى، أصبح من الواجب على المؤسسات الجامعية سرعة مواجهتها وبذلك أصبح لزاما على الامم اصلاح تعليمها لكي يتفاعل مع ما يستجد من ظواهر ومظاهر علمية احدثتها الثورة العلمية والعولمة.

ولما كانت الجامعة واحدة من اهم المؤسسات التي تحظى بدور ريادي في مواجهة هذه التحديات وايمانا من الدولة الجزائرية بهذا الدور الذي تلعبه الجامعة، فقد عملت على اصلاح التعليم العالي والبحث العلمي (ل م د) المعتمد على هندسة (ليسانس، ماستر، دكتوراه).

أولا: الجامعة:

1_1. مفهوم الجامعة:

لغة: لقد وردت تعريفات متباينة حول عبارة الجامعة، وقبل عرض هذه المصطلحات التي تناولته إصطلاحا، نتناول تعريفه لغة ليكون أكثر وضوحا.

تشير عبارة الجامعة في اللغة العربية إلى: « مجموعة معاهد علمية تسمى كليات تدريس فيها الآداب، والفنون، والعلوم بعد مرحلة الدراسة الثانوية».(أحمد العايد وآخرون،1989، ص262)

ونجد التعريف نفسه تقريبا في اللغة الفرنسية. إذ تعني كلمة جامعة «مجموعة مدارس أو مجموعة معاهد، أو كليات تتولى مهمة التعليم العالي» (Etienne Gillon et autres groupes d'écoles , 1972.p957)

_اصطلاحا: قد اختلفت كثير من الآراء حول تحديد مفهوم "الجامعة"، تحديدا دقيقا إذ يعرفها (م. بن أشنهو) على أنها :

« مؤسسة أوجدها أناس لتحقيق أهداف ملموسة، ومتعلقة بالمجتمع الذي ينتمون إليه، ويؤسس كل مجتمع جامعته بناءا على مشاكله الخاصة، وتطلعاته، واتجاهاته السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، ومن ثم تصبح الجامعة مؤسسة تكوين، لا تحدد أهدافها واتجاهاتها من جانب واحد ومن داخل جهازها بل تتلقى هذه الأهداف من المجتمع الذي تقوم على أسسه والذي يعطيها هو وحده حياة ومعنى ووجودا.

(مراد بن اشنهو، ترجمة بامية عائدة أديب، 1989)

إذا الجامعة مؤسسة وجدت بدافع حاجة إنسانية لتحقيق أهداف اجتماعية محددة، وقد أوجدها المجتمع لتكون في خدمته.

وهناك تعريف آخر للجامعة لا يختلف عن التعريف السابق الذكر، إلا أن هذا الأخير يضيف إلينا الجامعة كسمة جديدة باعتبارها: « مركزا للإشعاع الفكري والمعرفي، وتنمية الملكات والمهارات العلمية والمهنية، والتي تمثل الحجر الأساسي لعمليات التنمية الوطنية ... فهي مؤسسة اجتماعية تؤثر وتتأثر بالمحيط الذي توجد به، وهي من صنع المجتمع من ناحية، فهي أداته في صنع قيادته الفنية، والمهنية والفكرية». (فضيل دليو وآخرون، 2001، ص 90).

وبهذا المعنى تمثل الجامعة مؤسسة تكوينية بالدرجة الأولى، ونسقا مفتوحا، كونها تستلهم من المجتمع الذي هو مصدرها الأصلي: إطاراتها، وقيمها، وأهدافها.

كما تعرف على انها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري مزود بشخصية أخلاقية واستقلالية مالية، كما تنقسم إلى عدة معاهد. (Recueille des textes relatives au statut du l'université, 1997, article N01)

عرفها كذلك Romon Macia Manso على أنها مؤسسة أو مجموعة اشخاص يجمعهم نظام أو نسق خاصين، تستعمل وسائل وتنسق بين مهام مختلفة للوصول بطريق ما إلى معرفة عليا"

(R.Macia Manso, 1997,P79)

زيادة على ما تقدم يكمن دور الجامعات في تقديم الخدمات للمجتمع باعتبارها: «الفضاء الأمثل لقيام الدراسات والبحوث العلمية التي ترتكز على المشكلات التي تعترض المجتمع، وتعميق سيرورة التنمية الإجتماعية والاقتصادية» (بوبكر بوخريسة ،2000، ص 288)

1_2. أهداف الجامعة:

ويمكن تلخيص أهم الأهداف المنوطة بالجامعة والمتمثلة أساسا في :

_ التعليم وإعداد المتخصصين في المهن العالية التي يحتاجها المجتمع.

_ خلق المناخ الملائم للبحث العالمي والقيام به.

_ تقديم الخدمات العامة للمجتمع.

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر يمكننا استخلاص تعريف إجرائي عن الجامعة مؤداه أن الجامعة هي مؤسسة اجتماعية، تكوينية تعليمية أوجدها المجتمع تؤثر وتتأثر بالمحيط، تقوم بوظائف حيوية أبرزها، وأوضحها البحث العلمي الذي تنجزه في جميع الاختصاصات والميادين: الاقتصادية، الإجتماعية، الثقافية، التربوية ... إلخ"، تستفيد منه المؤسسات الإجتماعية المحيطة بها ... وهي تؤدي ذلك الدور فهي تستجيب لمتطلبات وشروط التنمية بمختلف صورها لتدفع سيرورة التقدم والرقي.

وتكمن أهمية الجامعة الجزائرية من خلال إسهاماتها في تقديم حلول للاختلالات التي تعترض السير الحسن للمؤسسات الإجتماعية الأخرى من خلال البحوث والدراسات العلمية التي تنجز بشكل فردي أو على مستوى المخابر وفرق البحث.

_ إن كل مجتمع يؤسس جامعته بناءا على مشاكله الخاصة وتطلعاته واتجاهاته السياسية، الاقتصادية والاجتماعية، فالجامعة المتجذرة في عمق النسيج الاجتماعي غير المنغلقة على ذاتها والمتفتحة على العالم الخارجي يجب أن تقوم بدور هام ورئيسي في التجديد والاتصال على العالم الخارجي، ويجب أن تكون أحد الباعثين الأساسيين في بناء الأمة وترسيخ ثوابتها وخصوصيتها الحضارية.

ولقد حدد حامد عمار، عشر خصائص للجامعة حتى تؤدي هذه الأخيرة رسالتها ومهمتها التي أنشأت من أجلها وهي:

_ جامعة لعناصر التميز في إعداد النخب... واعتبار ذلك مهمة أساسية من مهماتها في المنظومة التعليمية وفي السياق المجتمعي العام.

_ جامعة لمعارف عامة مشتركة تمثل قاعدة لمعارف ومهن متخصصة.

_ جامعة لشتات المعارف التي لا يقتصر نموها منعزلة في امتدادات خطية، وإنما تتلاقى وتتشابك في تكامل معرفي بعضها ببعض، من خلال مختلف الخصوصيات المنهجية لمجالات المعرفة.

_ فيها تلتقي الثقافة الوطنية بخصوصيتها مع الثقافات التي تشاركها في القيم والمعاني والمصائر الحياتية، ومع الثقافات الإنسانية الأخرى.

_ جامعة لمختلف منتجات الفكر والتصور والخيال الإنساني.

_ ساحة لتعبئة الطاقة المكونة والمحركة لوعي المتعلم، وعيا بالنفس، ووعيا بهموم الحاضر وتحسبا لاحتمالات المستقبل وتغيراته.

_ جامعة لتأثير المجتمع الذي يؤسسها، كما أنها المسؤولة في الوقت ذاته عن التأثير الإيجابي في مسيرته.

_ فيها يكتسب المتعلم مجموعة من القدرات العقلية والإمكانات الاجتماعية والإستطاعات الذاتية، ومهارات العمل وقيمه وعاداته.

_ الجامعة كذلك مجتمع بكل ما في المجتمع الحديث من مقومات الحياة الديمقراطية، من حيث توسيع مشاركة الطلبة في تنظيم الحياة الجامعية والتواصل الخصب بين الأساتذة والطلاب، ومن خلال التنظيمات والاتحادات الطلابية، ومن خلال مصادر وقنوات التواصل مع الإدارات الجامعية فيما يتصل بهمومهم ومشاكلهم....

_ فيها يتلقى جماعة الأساتذة، معلمين، موجهين يمثلون فريقا من فرسان العلم يتبارزون مع مجالات تخصصهم ومع الحياة بأسلحة المعرفة والبحث العلمي، وتتكامل أسلحتهم مع معارك المعرفة وتتألف مدارسهم الفكرية في خدمة طلابهم تعليما، محاضرة ومناقشة وحوارا، كما تتكامل في خدمة مجتمعهم إنتاجا للمعرفة ونشرا لها مشورة وعملا لحل مشكلاته.

إن هذه الخصائص هي التي تجعل الجامعة بالفعل منارة للعلم وقطبا ثقافيا أسسه المجتمع لتحقيق أهدافه، خاصة تلك التي ترمي إلى تغيير أوضاع قائمة، أو تحسين المستوى العام للمجتمع ككل، وفيما يلي أبرز الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها:

_ نقل المعرفة وتطويرها، عن طريق البحوث المتصلة بالعلوم الإنسانية والتطبيقية، وهذا بهدف تثقيف المجتمع.

_ إعداد الباحثين عن طريق برامج الدراسات العليا، حيث إن البعض يقوم بمهام البحث والتدريس والبعض الأخر يقوم بمهام البحث والعمل في مؤسسات أخرى.

_ تزويد القطاع الاقتصادي العام منه والخاص بحاجاته من المهرة، وهذا من خلال إعداد المهرة المختصين الأكفاء اللازمين للتنمية والمتمسكين بالقيم الوطنية.

_إعداد التخصصات المستقبلية التي تمليها تطورات العلم واحتياجات العصر. إن هذه الأهداف هي مبلغ كل الجامعات العربية، على الرغم من بقاء بعضها مجرد أمنيات وآمال تسعى لتحقيقها، لكن ذلك لن يتأت إلا بوجود مصادر مادية ضخمة لتمويلها، وقيادات ذات كفاءة وفاعلة وواعية لتسييرها، وكذا جو أكاديمي

ينعم بالحرية والاستقلالية بغية اللحاق بركب الدول المتطورة التي قطعت أشواطا كبيرة في هذا المجال

(سليمة حفيظي، 2004، ص ص 35،36)

1_3.مراحل تطور الجامعة الجزائرية:

عرفت الجامعة الجزائرية مسيرة متميزة بدءا من نيل البلاد استقلالها إلى الوقت الحالي، وكانت تتخللها في كل مرحلة من مراحل التغيير جملة من الإصلاحات الأديولوجية تحاول فيها ربط أهدافها باحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية، ويمكن الإشارة إلى هذه المراحل على النحو التالي:

_ **النشأة:** أرست معالم الجامعة، في الجزائر في عهد الإستعمار الفرنسي مع إنشاء المدرسة الأولى للطب سنة (1832)، والتي اكتملت مع تأسيس الأربع مدارس العليا (الطب، الأدب، الحقوق، العلوم) عام 1909، وأنشئت هذه المدارس العليا مبدئيا لتلبية الإحتياجات الإستعمارية، وإحتياجات العملاء الذين كانوا يتوسطون بين الإستعمار والأهالي.(Djamel Guerid, 1998, p,p7-8)

إذا تبدو وضعية الجامعة في هذه المرحلة غير واضحة المعالم، إذ أنها لم تكن جزائرية الأصل كونها خاضعة من حيث التكوين والتسيير، والتنظيم إلى السلطة الفرنسية التي تخطط اهدافها الإستراتيجية، بهدف تلبية الإحتياجات الإستعمارية، ولكن بعد الاستقلال تغيرت النظرة للجامعة وهذا ما سيتضح فيما بعد.

_ **الجامعة بعد الاستقلال:** لعل أهم ما تميزت به الجامعة في هذه المرحلة هي التبعية الفكرية، والإيديولوجية فقد بقيت هذه الأخيرة فرنسية الطابع من حيث (البرامج، التعليمية، طاقم الأساتذة ونظام الامتحانات والشهادات)، واعتبرت هذه المرحلة من أصعب المراحل التي مرت بها الجامعة الجزائرية فقد كانت إنشغالاتها مرتكزة على:

أولا: استرجاع مؤسسات الدولة، وخاصة المؤسسات السياسية، الاقتصادية ومحاولة مواجهة التركة الإستعمارية بكل ثقلها وصعوباتها.

ثانيا: إدخال الجامعة في مشروع المخطط الثلاثي الأول للتنمية (1967-1970) وقد شهدت هذه المرحلة تطورا محسوسا في أعداد الطلبة الذين قدر مجموعهم بـ (10,756 آلاف) طالب، وطالبة.

وأثر هذا التطور في أعداد الطلبة وربطها بعملية التنمية مشاكل مختلفة سواء على مستوى هياكل الاستقبال الجامعية، أو على مستوى التنظيم الهيكلي، فأصبحت الجامعة هنا غير قادرة على تلبية حاجات المجتمع الاقتصادية، والاجتماعية، لذلك تطلب الأمر إيجاد حلول عاجلة حيث تنازلت وزارة الدفاع عن بعض ثكناتها العسكرية في وهران والتي تحولت إلى جامعة وهران، كما تنازلت وزارة الصناعة عن معاهد التعدين في عنابة والتي أصبحت جامعة عنابة ... إلخ ".(المرجع السابق، ص152).

ولكن عملية الإصلاح هذه، وضعت أمام الجامعة الجزائرية الموروثة اتجاهين مثلتهما النخب المثقفة، والتي دافعت عن مشروعين ثقافيين متباينين، وذلك حول المسار الذي ستسلكه الجامعة مستقبلا.

_الاتجاه المعصرن: (Moderniste)

والذي يدعو مناصروه إلى ضرورة الاستمرار في التعليم الجامعي على خطى الجامعة الفرنسية، كشرط للحفاظ على مستوى علمي، وفكري أرقى واعلى، وقد دعم هذا النموذج في مؤتمر إيفيان دعما تاما.

_ الاتجاه العربي الإسلامي: الذي يرى أصحابه وجوب قطع الصلة نهائيا مع الإستعمار، وبدء مرحلة ثقافية جديدة عن طريق التعاون مع مصر للاستفادة من الأساتذة العرب. ولقد اتجه هذا التيار إلى تحمل مسؤولية بعث القيم العربية الإسلامية للمجتمع الجزائري. (Djamel Guerid, Opcit, p10)

مهما اختلفت الاتجاهات المعارضة، والمؤيدة لمستقبل الجامعة الجزائرية، فقد أبرزت هذه المرحلة بداية بناء معالم جامعة جزائرية تحاول الاستقلال تدريجيا عن المخلفات الاستعمارية هذا من جهة، ومن جهة أخرى، تحاول بناء خطط تنموية واضحة يكون للجامعة دور ديناميكي في تفعيلها، لذلك فقد تطلب الأمر إنتظار المرحلة التالية، والتي عرفت بمرحلة الإصلاحات.

_ مرحلة (1970-1974): ما ميز هذه المرحلة هو ظهور وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وشهدت تقسيم الكليات إلى معاهد تضم الدوائر المتجانسة، وتعديلات على مراحل الدراسة الجامعية:

1_ مرحلة الليسانس، 2_ مرحلة الماجستير، 3_ مرحلة الدكتوراه العلوم. (بوفلجة غياث،1992، ص 69).

لقد عبرت هذه المرحلة تعبيرا واضحا عن إرساء معالم جامعة جزائرية بعيدة عن السيطرة الفرنسية، لأن الإشكال القائم في الجزائر بعد الاستقلال، هو صعوبة التخلص من الموروث الاستعماري.

فحسب محمد الصديق بن يحي « فإنها (الجامعة) فرنسية شكلا وروحا ومحتوى من ناحية التوجيه، ومن ناحية نوعية الإطارات، لذلك وجب الإصلاح بإحداث ثورة داخل الجامعة لتندمج مع المجتمع الجزائري أولا، ومع أهداف الثورة ثانيا، وذلك من خلال :

_ تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات التي تحتاجها البلاد في مرحلة البناء بتكاليف أقل.

_ أن يكون المتكون مناسبا كيفيا لما تحتاجه البلاد، إطارا مسلما مندمجا مع مجتمعه»

(الطاهر إبراهيمي،2003، ص 156).

إضافة إلى ذلك فقد ارتبطت هذه المرحلة ببداية تنفيذ المخططات، ومنها المخطط الرباعي الأول (1970-1973)، فالإصلاح الذي شهدته الجامعة سنة 1970، يقترح إعادة إنتاج جامعة تواكب التطور العلمي، والمجتمع المعاصر، ويرمي إلى تشييد جامعة جزائرية تعبر عن وحدة الأمة، والقيام بإصلاح

اللغة، والثقافة من أجل ضمان التنمية الاقتصادية، والاجتماعية للبلاد، إضافة إلى أن هذا الإصلاح يرتكز على صياغة برامج جديدة من حيث: التنظيم البيداغوجي، والمفاهيم، ومن حيث طرق التدريس.

(M. Ghalamallah, 1983, p47)

إن عملية الإصلاح وإن كانت قد أخذت خطوتها الأولى في هذه المرحلة، فهي تعبر عن محاولة لربط طموحات، وأهداف الجامعة بالاحتياجات التنموية للواقع الإجتماعي الجزائري لذلك لم يتوقف الإصلاح عند هذه النقطة بل تلتها المرحلة الرابعة، والتي تميزت بأنها أكثر طموحا، وأكثر ارتباطا بمستويات التنمية الاقتصادية، الإجتماعية والثقافية.

_ مرحلة وضع الجامعة في مشروع التنمية:

ارتبطت هذه المرحلة بظهور السياسة الاشتراكية، وبحركة التغير الاجتماعي، الاقتصادي الشامل كحركة التأمين للثروات الوطنية، وتوزيع العقار الفلاحي على عمال الأرض، وتنفيذ المخطط الرباعي الثاني (1974-1977)، الأمر الذي دفع بالجامعة لتجنيد كواردها، والارتباط أكثر بالمجتمع، وقضاياه المصيرية، وهو ما ذهب إليه سلاطنية بلقاسم من أن: «الجامعة الجزائرية لم تنفصل من المجتمع، وقضاياه المصيرية، فقد ظهر تيارين أساسيين، واحد يستمد تصوراته من الغرب، بحجة أن ذلك هو السبيل إلى التقدم، والثاني ينطلق من الواقع الوطني، القومي متسلحا بمزيج من الموروث القومي والإسلامي» (بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص65)

ومن الملفت للانتباه القول أن كلا التيارين حاولا التغلغل بسرعة في الجامعة، فالتيار الأول "التقدمي"، حاول رفع شعار التخطيط للتنمية، وهذا التخطيط لا ينجح إلا بإصلاح الجامعة، بينما اكد التيار العربي الإسلامي على ضرورة إعادة الاعتبار لتشييد الشخصية الوطنية، فكلا التيارين قدما مشروعا ثقافيا، واجتماعيا متكاملا يعبر عن رؤيته لعلاقة الجامعة بالمحيط.

أن الجامعة في هذه الفترة، أصبحت الشغل الشاغل للمخططين والمعتمين بالتنمية كونها إفادة حقيقية لتحقيقها، فأصحاب التيار التقدمي يرون في الجامعة أنها تمثل وظيفة اقتصادية، أما بالنسبة للتيار العربي الإسلامي فهو يرى أن الجامعة يجب أن تؤدي وظيفة ثقافية. ولكن الواقع يبين أن عملية إصلاح الجامعة لا يمكن أن يتحقق بإجماع مركبات النخب المثقفة حول مشروع موحد للمدرسة والجامعة، وذلك نظرا لوجود تناقضات مختلفة. ومن هنا فقد اتجه كل تيار نحو تحقيق مشروعه، وتجسيد نظامه التربوي فسعى التيار العربي– الإسلامي إلى خلق مؤسسات تعليم ثانوي، ومعاهد التعليم الأصلي ببكالوريا شكلية بدءا بالتاريخ، وخلق مؤسسات التعليم العالي للعلوم الدينية. أما الاتجاه التقدمي فقد كان أوفر حظا حيث نجح في وضع مشروعه الخاص، والمتمثل في إنشاء معاهد التكنولوجيا، ثم إصلاح الجامعة، وبعدها إنشاء المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات.(Djamel Guerid, Opcit, p10)

وتعتبر مرحلة تطبيق الخريطة الجامعية سنة 1984، أول منعرج في تاريخ الجامعة الجزائرية، وكانت تهدف إلى تخطيط التعليم العالي حتى سنة 2000 حسب حاجة الاقتصاد الوطني.

لقد كان للشعارات التي أعلنتها الحكومة الجزائرية حول دمقرطة التعليم، والجزأرة، والتغريب تأثير واضح على مستوى تنظيم الجامعة.

_بالديموقراطية: ترمي الجامعة إلى السماح لأفراد الطبقة الشعبية بالتعلم من أجل تكوين أكبر قدر ممكن من الإطارات لتساهم في عملية التنمية. (M. Ghamallah, Opcit, p47)

_بالجزأرة: تسعى الجامعة الجزائرية إلى تحرير البلاد من التبعية الثقافية، والتكنولوجية وجزأرة نظام التعليم الجامعي، وخططه، ومناهجه، إضافة إلى جزأرة الإطارات بصورة مستمرة غايتها إعتماد البلاد على أبنائها، وإختيار أهداف التعليم الجامعي، وقيمه، ومتطلباته في ضوء واقع الجزائر.

_أما بالتعريب: فكانت غايتها (الجامعة)، تحقيق إحدى مقومات الشخصية الوطنية، ومعنى ذلك استعادة اللغة العربية لمكانتها التاريخية، والطبيعية في التعليم الجامعي.

_أما بالاتجاه العلمي والتقني: فإنها تسعى إلى محاولة التركيز على التعليم التكنولوجي، والتوسع فيه، وتشجيع الدارسين على الإلتحاق بمدارسه، ومعاهده العليا، والمزج بين الدراسة النظرية، والعلمية في التعليم الجامعي بحيث يكون الطالب قادرا على تطبيق النظريات العلمية في المجالات التطبيقية في الصناعة، والزراعة، والطب، وغيرها.(تركي رابح،1990، ص159،160).

ومنذ هذه المرحلة بدأت الجامعة الجزائرية تشهد نموا معتبرا، وتغييرا تدريجيا على مستوى الهياكل، أو التنظيم، أو من حيث طريقة التسيير، ومن بين العناصر التي تشهد على هذا التطور، نذكر:

– توسع الشبكة الجامعية (56 مؤسسة موزعة على 38 ولاية)، وفي هذا السياق تشير الإحصائيات الأخيرة إلى أن هناك حوالي 750,000 طالب تحويهم الجامعة بينما يفوق عدد المتخرجين الحائزين على الشهادات النهائية (700,000 إطار). (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2004، ص2).

وهذا إن دل على شيء فإنها يدل على إهتمام الدولة بتطوير قطاع التعليم العالي ومحاولة ربطه بإحتياجات المجتمع، حيث أشار رئيس الدولة في إفتتاحه للموسم الجامعي (2001–2002) إلى أنه : "يجب على الجامعة أن تنصت إلى متطلبات المجتمع، وتولي أهمية خاصة للمؤسسات الإقتصادية".

(صالح فيلالي، 2004، ص82)

4_ الدور الاجتماعي للجامعة: تشكل الجامعة في علاقتها بالمجتمع دورا أساسيا من خلال قيامها بالمهام العديدة الموكلة إليها، وكانت الجامعة عبر التاريخ والأزمنة علاقة وطيدة بينها وبين المجتمع

وتطورت هذه العلاقة عبر مراحل مختلفة، فبعدما كانت الجامعة عبارة عن مؤسسة هدفها الرئيسي البحث عن الحقيقة والمعرفة. (تورستن هوسين، 1999، ص203).

أصبحت اليوم تلعب دورا مهما ومتزايدا لاسيما في الدول المتقدمة التي تتميز بالتطور العلمي والتكنولوجي.

كما تقع الجامعة وسط المجتمع وهي جزء منه، حيث تؤثر عليه ويتأثر بها فهي مؤسسة مهمة لكل مجتمع حديث. كما تلعب الجامعة دورا أساسيا في علاقتها بالمحيط الاقتصادي بواسطة تزويد المجتمع بالعديد من اليد العاملة والخبرات والمهارات الفنية المهنية والإدارية والضرورية لقيام تنمية اقتصادية واجتماعية، وكذلك القيام بالبحوث والدراسات الهادفة الى إيجاد الحلول المناسبة لمختلف الظواهر والمشكلات التي يعاني منها المجتمع والعمل على وضع دراسات القيم والنظم والحوافز الملائمة لتشجيع التقدم والتغيير اللازم والجامعات لا تنفرد لوحدها بأداء تلك الوظائف التي تساهم في دفع التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، بل تشترك معها المؤسسات الوطنية ومراكز البحوث العامة والخاصة.

وبذلك فالجامعة تمثل مؤسسة وحيدة من نوعها تتخللها ديناميكية ثقافية تحدد خصائص وميزات مجتمعنا، عليها التكيف مع الوضعيات والحالات الجديدة العمل وفقا للقواعد التي تمليها الساحة الاجتماعية وبالتالي عليها أن تكون ذات طابع تناسبي، فالجامعة لا تبيع المنتوجات والطالب الذي عليها إرضاؤه ليس ذو طبيعة اقتصادية بل واقع شامل أكثر تعقيدا كما أنها لا تعمل وحيدة منغلقة على نفسها بل تمثل عنصرا من كل واسع يستجيب للحاجات المتغيرة والمتنوعة للمجتمع.

(gestion de l’enseignement supérieur, 1995, p 117)

5_ مهام الجامعة:

تعد مهام الجامعة ومهام التعليم العالي هي المصالح العامة لذا عليه أن تدوم مصلحة عامة في خدمة الشباب الحاصلين على شهادة البكالوريا، هذه المصلحة تهدف بدورها الى إرضاء الاحتياجات الوطنية من مؤطرين ومتحكمين، مما يؤدي الى تأمين مستوى عالي من الثقافة والتربية العلمية للوطن.

(Les dossiers de l'enseignement du territoire, p18)

كما أن هدف التعليم هو تعميم الفائدة لكلا الجنس البشري كما أن تنمية من خلاله، وغرس الأخلاق في الإنسان بمثابة السبيل الى بناء المجتمع المثالي، حيث أن هذا الأخير يصبح أكثر حكمة من خلال التعلم وأفضل من خلال ممارسة الفضيلة، ويعد التعليم بمثابة أداة لغرس الوعي الأخلاقي وهو أكثر الوسائل القيمية كما يساعد على الحفاظ على النظام الاجتماعي الجمعي، وهو طريقة جيدة لزيادة الحراك الاجتماعي. (عبد الناصر محمد بشار،1997، ص154).

أما المشرع الجزائري يعتبر الجامعة" مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تساهم في نشر المعارف وإعدادها وتطويرها ، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد "(المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24 سبتمبر1983)

ولذلك فقد وضعها تحت وصاية الدولة في خدمة الأهداف السياسية و الاقتصادية والثقافية المحددة من طرفها(مربوحة نوار،1989، ص90) وعليه فالمهام الرئيسية للجامعة الجزائرية تتمثل في:

العمل على إنتاج ونشر الثقافة الوطنية.

_ المساهمة في المجهود الوطني للبحث العلمي والتكنولوجي والمشاركة في تثمين الرصيد العلمي الوطني.

_ تجسيد نتائج البحث ونشر المعلومة العلمية والتقنية.

_ العمل على إحداث شراكة بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.

_ تكوين الإطارات الضرورية واللازمة للاستجابة لشروط التنمية الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية للبلاد.

_ التفتح على العالم الخارجي من أجل تبادل المعلومات وإثرائها.(علال بن عيسى، 2008، ص116)

وعموما فالجامعات في الوقت الحاضر أصبحت ذات وظيفة مزدوجة يمكن تحديدها في:

_ خلق المناخ الملائم للبحث العلمي والقيام به.

_ تقديم الخدمات العامة للمجتمع.

_ التعليم وإعداد المتخصصين في المهن العالية الذين يحتاجهم المجتمع.

(فضيل دليو وآخرون،2001، ص91)

وهذا ما يؤكده كارل ياسبرز " أن الجامعة أهم مصادر القوة السياسية الاقتصادية، تهيؤ رجالا يستطيعون مواصلة تعلمهم الذاتي وإتقانه، والتأثير في البيئة، بواسطة التوصيل الجيد للثقافة وتبسيطها لتنتشر بين كافة الناس."

وفي هذا الإطار يرى بورديو **P.Bourdieu** وباسرون **J.Passeron** "إن الجامعة تقوم بوظيفتين أساسيتين فهناك الوظيفة الداخلية وهناك الوظيفة الخارجية، فالأولى تعمل على تكريس الجانب الثقافي، وإعطائه شرعية البقاء ونقله من جيل إلى جيل، أما الوظيفة الثانية فتكمن في اندماج الجامعة والتأقلم مع المعطيات الواقعية. (علال بن عيسى، 2008، ص116)

فالجامعة هي الفضاء البارز في التعبير عن الاتجاهات والأفكار والقيم والمعتقدات من خلال عمليات التنشئة الإجتماعية والفكرية والدينية والسياسية لخريجيها من الشباب الجامعي.

(فوزي يومنجل، 2007، ص44).

ثانيا_ الاستاذ والطالب الجامعي في ظل نظام " ل م د

أ_ الاستاذ الجامعي

1. **تعريف الأستاذ الجامعي:** الأستاذ الجامعي " كالنبتة المباركة لا يمكن أن تنبت وتنبع وتؤتي ثمارها إلا في ظروف معينة، فعندما تيسر الجامعة العمل للأستاذ داخلها وعندما توفر له ظروف معيشية مناسبة خارجها، يندفع قارئا وباحثا، ومطلعا ومجربا ومدربا، فتدور بذلك عجلة التقدم ويعود ذلك على الجامعة بارتقاء سمعتها العلمية بين الجامعات الأخرى، فالجامعة بأساتذتها لا بمبانيها والجامعة بفكر هؤلاء الأعضاء وعملهم وخبرتهم وبحوثهم قبل أي شيء آخر. (قلية فاروق،1997، ص40،41) وعليه فالأستاذ الجامعي هو عضو فعال في العملية التعليمية، حامل لشهادة معينة إما شهادة ماجستير أو دكتوراه إلى أدوار ومهام عدة داخل الجامعة وخارجها، ومن مهامه نقل المعارف والمعلومات للطلبة الجامعيين بمختلف مستوياتهم.

2. **واجبات وحقوق الأستاذ الجامعي.**

1_ واجبات الاستاذ الجامعي: تختلف الوظائف عن الواجبات، فالواجبات أكثر خصوصية من

الوظائف وهي أكثر إلزامية وإجبارية منها، والأستاذ الجامعي بواجباته والابتعاد عن كل ما يسيء لسمعة الجامعة من تبديد للأموال واستغلال اسمها لأغراض شخصية والعمل خارجها يكون إلا بموافقة الجامعة، ويمكن إجمال الواجبات المنوطة لعضو هيئة التدريس بوجه عام في ما يلي:

_ التدريس ضمن الحجم السنوي المرجعي المحدد في المادة 06 من القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الجامعي الباحث(المادة 06 من المرسوم التنفيذي رقم(08_130).

_التدريس الإضافي فوق النصاب القانوني إذا دعت الضرورة.

_ إعداد الامتحانات الخاصة بمادته وتصحيحها والمشاركة في مداولات الامتحانات.

_ المشاركة مع زملائه في إعداد الخطط الدراسية والمشاريع الدراسية.

_القيام بالبحوث والدراسات والمشاركة في البحوث الجماعية والندوات العلمية في مجال تخصصه.

_الإشراف على البحوث والرسائل الجامعية والمرافقة البيداغوجية للطلبة.

_ مساعدة الطلاب وإرشادهم في أداء واجباتهم الشخصية واكتساب تقنيات التقييم والتكوين الذاتي.

(المادة8 المرسوم التنفيذي رقم (08_130)

_المشاركة في الجلسات التنسيقية واللجان البيداغوجية والجمعيات المختلفة في الجامعات.

_القيام بالكتابات الإبداعية والاتصال بكل جديد في مجال تخصصه.

2 _ أما فيما يخص حقوق الأستاذ الجامعي فإنها: تكفل اللوائح التنفيذية في الجامعة والمواد المندرجة في المرسوم التنفيذي رقم 08-130المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429هـ الموافق03 مايو سنة 2008م، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الجامعي الباحث الكثير من الحقوق لأعضاء هيئة التدريس الجامعي؛ منها ما يلي:

_ الإجازات والعطلات بمختلف أنواعها ومنها العطلة العلمية التي مدتها سنة واحدة على الأقل لتمكين الأستاذ من تجديد معارفه والمساهمة بذلك في تحسين النظام البيداغوجي والتنمية العلمية الوطنية، ويعتبرون طوال السنة في وضعية نشاط " (المادة 14، المرسوم التنفيذي رقم (08_130)

_التكليف بالعمل الإداري إلى جانب العمل الأصلي.

_ حضور المؤتمرات والملتقيات ذات الطابع الوطني أو الدولي التي تتصل بنشاطاتهم المهنية برخص غياب تكفل عدم فقدان الراتب .(المادة 13، المرسوم التنفيذي رقم (08_130)

_الإعارة والانتداب لشغل إحدى المناصب الإدارية والسياسية خارج الجامعة.

_ الاستفادة من تكييف الحجم الساعي للتدريس في حال التحضير لرسالة الدكتوراه "

(المادة 07، المرسوم التنفيذي رقم (08_130)

_ الانخراط وممارسة نشاطات البحث العلمي في فرق أو مخابر بحث.

_ الحصول على تربصات قصيرة المدى بهدف تحضير رسالة الدكتوراه أو تحسين وتطوير المستوى.

_ الترقية في الدرجات والرتب عند استكمال الشروط القانونية.

_ الحصول على مكافآت وحوافز مالية من ممارسة النشاطات البحثية.

الاستفادة من جميع الامتيازات المقررة في لجان الخدمات الجامعية الاجتماعية، وعليه فإن الإشارة لحقوق وواجبات الأستاذ الجامعي في كل اللوائح والقوانين الخاصة بالمنظومة الجامعية كان بهدف وضعه أمام الأمر الواقع وأمام المسؤوليات الملزمة إليه خدمة له والصالح العام.

3.السمات والخصائص الواجب توفرها في الأستاذ الجامعي: إن الأستاذ الجامعي لابد أن يتملك مهارات وسمات لمعايشة التجديد والتطور ليطور نفسه ويسهم في تطوير مهنته ومجتمعه، ومن المتفق عليه أن مكانة الجامعة من نظيراتها تسمو بسمو مكانة أساتذتها العلمية والمهنية، وقد أشارت الكثير من الدراسات التربوية إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك الأستاذ لعدد من الخصائص والصفات ومدى فاعليته التعليمية، ويمكن تلخيص هذه الخصائص في جوانب هي:(المفرج بدرية وآخرون،2007، ص15)

أ_ الجانب العقلي المعرفي: فالهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة ورفع مستوى كفاياتهم

الاجتماعية، فالأستاذ (المعلم) يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكن من معاونة طلبته على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية، أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة، وأن يكون متمكنا من مادته التدريسية، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملما بالطرق الحديثة في التربية.

ب.الرغبة الطبيعية في التعليم: فالأستاذ الذي تتوفر لديه هذه الرغبة على طلابه بموضوعية وبحب ودافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا وشعورا، ويشجعه على تكريس جل جهده للتعليم والمهنة التي اختارها عن رغبة ذاتية.

ج_ الجانب النفسي والاجتماعي: أن المعلم الكفء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن أبرزها أن يكون متزنا في انفعالاته وأحاسيسه، ذو شخصية بارزة، محب لمهنته وطلبته، واثقا بنفسه، يتصف بمهارات اجتماعية تساعده على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع أعضاء محيطه ومحافظا على علاقات اجتماعية فعالة، يتحلى بالصبر ويتميز بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة الطلبة...إلخ

د_ الجانب التكويني والجسمي: إن مهنة التعليم مهنة شاقة تقتض جهد كبير، فالصحة المناسبة والجسمية تمثل شروطا هامة لتحقيق نجاح العملية التعليمية، فالأستاذ يجب لأن يكون واضح الصوت حتى يوفر الانتباه لطلبته ويحافظ على مظهره الخارجي حتى يستأثر باحترام وتقليد الطلبة له.

ويقسم الكثير من التربويين الخصائص التي لابد من توافرها في الأستاذ الجامعي إلى:

أ.الخصائص الشخصية: وهي كل الصفات التي تتعلق بمكونات الشخصية العامة والمعرفية والمهارية والأخلاقية، بحيث يجب أن يكون لديه مرونة في التفكير وثقة بالنفس ويتفهم الآخرين، إضافة إلى "

الاتزان والعدل والحياد والمرح، وأن يكون صابرا وعطوفا ومتعاطفا، متحمسا وخلوقا ومتعاونا، حيث يتسم بالاتزان الانفعالي وأن يكون لبقا في حديثه، كما يجب أن يكون منتظما ومحترما لمواعيده وحضوره.

(قوادرية علي وآخرون، 2007، ص233)

ب.الخصائص المعرفية: إن الوعاء المعرفي والعقلي للأستاذ من العوامل المهمة في إثارة دافعية الطلاب، فعضو هيئة التدريس الجامعي لابد أن يكون إعداده الأكاديمي والمهني جيد بشكل يسمح له بالقدرة على حل المشكلات ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي، وأن يكون متسع المعرفة والاطلاع والمعلومات عن ميدان تخصص وعن الاتجاهات الإيجابية نحو مادته الدراسية ونحو طلبته، إضافة " إلى استخدامه استراتيجيات تجعل تعلم طلابه ذا معنى من خلال إعداد هؤلاء الطلاب معرفيا، لدى تقديم المواد والمعلومات الجديدة وعليه فالجامعة كمنظمة عبارة عن معلومات أو قراءات قصيرة عامة يكون الطلاب فيها ألفة بها أكثر من ألفتهم بالمادة التعليمية الأكثر تعقيدا وتحديدا.(فرج عبد اللطيف حسين،2007، ص61).

4.الاستاذ الجامعي ونظام (ل م د):(منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،2013، ص13)

لقد استبشر الأساتذة خيرا واستحسنوا نظام (ل م د) في أول مراحله لما وجدوه من محاسن، ودوافع تبعث على السيرورة الحسنة للعمل البيداغوجي، بحكم أن ما كان يعرض في الأول كله إيجابي فحدد النظام ب 24 طالبا في القاعة، وثلاث سنوات تكوين في الليسانس، والنظام خاضع لمعادلة طرفيها الأستاذ والطالب، فالأستاذ يمثل 30 من المئة في الحصة البيداغوجية، أما 70من المئة المتبقية يشتغل عليها الطالب، وغيرها من المحفزات التي أول ما بُدأ العمل بها، حررت المراسيم، والتعديلات التي أعادت الأستاذ إلى عقلية النظام الكلاسيكي بلقب "ل.م.د" وصار ينعت بـ ل.م.د جزائري، أكثر من ثلاثين طالبا في الفوج، مع استجوابات مفروضة على الأستاذ بنصوص قانونية.

5_ الطالب الجامعي في نظام ل م د: (نفس المرجع السابق، ص11-12).

أول ما بدأ العمل به كان ل.م.د خاضعا لمجموعة من المفاهيم أولها أنه نظام سداسيات، وكل أستاذ مجبر على وضع برنامج لكل سداسي، والتقييم سداسي، والطالب ينتقل من السداسي الأول إلى السداسي الثاني، ومن السداسي الثالث إلى السداسي الرابع، ومن السداسي الخامس إلى السادس انتقالا آليا بعد تثبيت النتائج، لغاية إجراء مداولات آخر السنة لتحدد قائمة الناجحين والراسبين، فالعملية التقييمية تتم بحساب علامة المراقبة المستمرة والاستجوابات، مثال ذلك الأستاذ يجري استجوابين، أو ثلاث استجوابات، وبعد جمعها على عشرين تكون النتيجة 10طلبة تحصلوا على معدل، أما باقي الطلبة معدلاتهم أقل من عشرة، لكن بمجرد جمع الاستجوابات على 20 ومجموع بطاقة المتابعة على 20، قد لا يلج مجال الاستدراك أي طالب لأن معدل الطلبة معزز بمجموع نقاط تتمثل في الحضور، والمشاركة، والأعمال الشخصية.

1 .الحضور: وفقا للمادة القانونية 13 من القرار رقم 711المؤرخ في / 2011/ 11/ 03 فإن الطالب مجبر على حضور الأعمال الموجهة، وعلى الأستاذ متابعة الحضور لتأخذ بعين الاعتبار أثناء العملية التقييمية، ويحاسب الذي غاب، ويكافئ الذي لم يغب، وتبقى العملية التقييمية وفقا لما اتفقت عليه اللجنة البيداغوجية على أن لا تفوق خمس 5 نقاط على الحضور.

2_ المشاركة: علامة تقدم للطالب المجتهد، وهي علامة تحفيزية للطالب كي يشتغل داخل القاعة ويحقق مفهوم70من المئة، ويتم التقييم وفقا لاتفاق اللجنة البيداغوجية من0.25 إلى خمس 5 نقاط كأعلى حد.

إلا أن الأستاذ يجد نفسه حائرا في العملية التقييمية بين الطالب الذي يشارك، والطالب الذي يشارك بهدوئه، فمفهوم المشاركة قد يأخذ أبعادا، إذ الهدوء تفعيلا للدرس أيضا.

3_ العمل الشخصي: يختلف من مقياس لآخر، ويقدم حسب طبيعة كل مقياس، لكن الصبغة الغالبة عليه أن العمل الشخصي يقدم للطالب لينجزه، ويكون له متسع من الوقت، فالطالب أمام مجموع مؤلفات، أو نقل عن أعمال زملائه الذين سبقوه، أو نقل عن الأنترنيت، وغيرها من الوسائل التي توفر له العمل. والإشكال يطرح في كيفية تقييم الأستاذ للعمل، إذ من المفارقات التي يقع فيه الأستاذ أن يعطي علامة جيّدة لطالب ما في العمل الشخصي، وهذا الطالب يتحصل على علامة ضعيفة في الاستجوابات أو العكس، وقد يتحقق التوافق. فهذه مجموع تضاربات يقف أمامها الأستاذ لكن في الأخير هو مجبر على تقديم علامة للطالب.(منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، مرجع سابق، ص13-14).

ثالثا_ نظام التعليم العالي (ل م د) ليسانس، ماستر، دكتوراه.

3_ تعريف نظام (ل م د): هو نظام انجلوسكسوني اثبت نجاعته، طبق بعد ذلك في أوربا (أكثر من 27 دولة) وأوربا الشرقية والصين واليابان وتركيا ثم تونس والمغرب وعدد معتبر

من الدول الإفريقية .....إلخ. (سعدان شباكي، حفيظ مليكة، 2010)

إختارته وزارة التعليم العالي ضمن مسار إصلاحي شامل جاء لحل بعض المشاكل التي يتخبط فيها هذا الأخير وقد تم بعد معاينة وتشخيص معمق لمنظومة التكوين العالي، وقد عرف انطلاقته القانونية بداية من سنة 2004.(المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في21 نوفمبر 2004). ويرتكز النظام على:

_ مقاربة متنوعة الإختصاصات.

_ التكوين بالكفاءات.

_بيداغوجيا عبر معابر لا نفقية (غير مغلقة).

1.3. المبادئ التي ترتكز عليها سياسة التعليم العالي في الجزائر:

إن إصلاح قطاع التعليم العالي في الجزائر كان يفرض تحقيق أهداف رئيسية وهي التعريب، ديمقراطية التعليم والجزأرة.

التعريب: يقصد بالتعريب هو التخلي عن اللغة الفرنسية المتعامل بها في المؤسسات التعليمية في العهد الاستعماري وإحلال اللغة العربية مكانها، شرع في ذلك غداة الاستقلال، وبدأ التعريب في الجامعة بالأدب العربي والتاريخ والفلسفة وغيرها، إلى أن تم تعريب كل العلوم الإنسانية وبعض التخصصات في العلوم كالرياضيات. (سليمة حفيظي، 2004، ص60)

فالتعريب يعد أحد مقومات الشعب الجزائري الذي يعبر عن شخصيته الوطنية، فكما أحيا اليهود عبريتهم رغم أنها من اللغات الميتة، حافظ الصينيون على الدور الحضاري للغتهم رغم كونها من اللغات غير السامية، فلا يجب أن نهين لغتنا العربية، فحتى الأمم المتحدة تعترف بها كلغة عالمية.

(حسن عبد الحميد أحمد رشوان، 2000، ص183)

ابتداءا من سنة 1980 تم التعريب على مستوى الأساتذة لكن كان الأثر السلبي بسبب المدة الممنوحة للتعريب من أن يتقن الأساتذة اللغة العربية ويستخدمونها بالشكل المطلوب في التدريس والبحث العلمي. من أهم الآثار السلبية ليس للتعريب كمفهوم، لكن لسياسة التعريب المتبعة في الجزائر:

_ قلة المراجع بالعربية، كذلك المراجع المترجمة للعربية فيها عدة مآخذ من حيث أنها لا توصل لنا الفكرة

الفكرة الأصلية المكتوبة مثلا بالفرنسية، وهذا بسبب عدم الخضوع إلى التفكير العلمي المتخصص.

_ ضعف استخدام الطلبة وكذا الأساتذة للغات الأجنبية مما جعل الإطار المتخرج من الجامعة الجزائرية يواجه مشكلة دخوله سوق العمل، خاصة ونحن في عصر التكنولوجيا والإنترنت.

(هنية زغداني، 2000، ص34)

ديمقراطية التعليم: و يقصد بها أنه من حق كل حامل شهادة الباكالوريا أن يدخل الجامعة، وفي البداية لم يكن يراعى في الدخول إلى التخصصات المختلفة لكن بعد إصلاحات السبعينات أصبح يراعى مبدأ التفوق في مادة يريد الطالب التخصص فيها، فكان عليه الحصول على 20/12 وذلك بغية تزويد البلاد بالإطارات المؤهلة. لكن كان لهذه السياسة الآثار السلبية ألا وهي الزيادة الهائلة في عدد الطلبة وعجز الأساتذة على الاستجابة لمقتضيات التعليم، فلتحسين المستوى التكويني لطلبة الجامعة كان لا بد من إعادة النظر في سياسة ديمقراطية التعليم، والسعي لتحقيق المواءمة بين الجانبين الكمي والكيفي في إعداد إطارات البلاد. (mourad boutebba، ahmed zine eddine2005,p23)

الجزأرة: يعني هذا المفهوم تحرير البلاد من التبعية الثقافية و التكنولوجية و هذا بالتخلص من العنصر الأجنبي في مؤسسات الدولة و تعويضه بالعنصر الوطني، حيث نلاحظ أن عدد الأساتذة في سنة 1962هو 82 أستاذ و مع إتباع هذه السياسة أصبح حوالي 14581 سنة 1997، إتباع هذه السياسة كان له الأثر السلبي في جودة التعليم، وهذا نظرا للتخلي عن الأساتذة الأجانب ذوي الخبرة والاعتماد على العنصر الوطني الذي يفتقر إلى الجودة والاستعدادات التعليمية.(سليمة حفيظي، 2004، ص 61،62).

و في هذا المقام يجب العمل بمقولة غاندي "إنني لا أريد أن ترتفع الجدران من كل جانب حول بيتي، ولا أن يحكم إغلاق نوافذي، إنني أريد أن تهب ثقافة كل أرض حول بيتي بأقصى قدر من الحرية، ولكنني

أرفض أن تعتقلني ريح أي منها من جذوري"(حسن شحاته، 2001، ص99)، نظر للآثار السلبية الناتجة عن إتباع سياسة تعريب وجزأرة وديمقراطية التعليم، فقد رسمت الجزائر مبادئ جديدة للتعليم العالي والمتمثلة في النقاط التالية:

_ انسجام النظام التعليمي الجزائري: البرامج و الشهادات العلمية التي تمنح في التعليم العالي يجب أن تكون متشابهة و موحدة.

_ تحدد لا مركزية النظام، العقود والعلاقة بين الدول والجامعات في إطار مشاريع المخططات الخماسية والسداسية، وتأخذ الدولة على عاتقها التزامات مالية لتسمح للمؤسسات أن تؤدي المهام بطريقة سهلة، إفريقيا لها إمكانيات بشرية علمية كبيرة، على الجامعة الجزائرية توفير الحوافز المطلوبة وتنمي التعاون مع شركائها في هذا الفضاء الواسع.

_العالم العربي حقل خصب للبحث العلمي من الضروري أن تبرم الجامعة الجزائرية عقود شراكة بين الجامعات والمؤسسات العربية المختلفة، ويجب أن نبذل أهمية كبيرة لما يجري في هذه الدول بإنشاء برامج عالمية للتعاون ومن ثم ازدواجية المخابر ووضع برامج خاصة بالاتحاد العربي، تكون نموذج لتوفير التجديد و الابتكار. (جمال معتوق، 2006، ص 23).

في هذا السياق يرى البعض أنه عموما هناك ثلاث محاور رئيسية لما نريد من التعليم العالي، يتعلق أولهم بالمواءمة بين منهج التعليم العالي وخصوصية المجتمع، واحتياجاته من التنمية، وثانيهم الاهتمام بالبحث العلمي، وثالث هذه المحاور هو مسألة الجودة والنوعية لمخرجات التعليم العالي.

(نصر الدين جابر، نور الدين تاوريريت، 2008، ص105).

2.3.الجذور التاريخية لنظام LMD على المستوى الأوروبي:

كانت الخطوة الأولى التي قامت بها أوروبا للتحسيس بوضعية التعليم آنذاك سنة 1957 وقد تمثلت في إنشاء " اتحاد " يعمل على تحسيس ومحاولة تغيير الوضعية الراهنة للتعليم في تلك الفترة، كما دعا هذا الأخير إلى توحيد أنظمة التعليم خاصة منها أنظمة التعليم العالي في أوروبا.

بعدها وفي سنوات الستينات بدأت مجهودات نوعا ما جدية تعمل على خلق تنسيق وتوافق بين المجتمعات الأوروبية وهذا في مختلف الميادين سواء كانت اقتصادية، تربوية عسكرية، سياسية...الخ، بهدف توحيد أوروبا في جميع الميادين حتى تتمكن من مواجهة التنافس الأمريكي والآسيوي.

(Danielle Colardyn Jean Gordon , 2005 , p 07)

في سنة 1992 تم خلق السوق الأوروبية المشتركة، كذلك ظهور عملة الأورو، و في نفس المضمار كانت الجهود تبذل في الجانب التربوي، حيث كان هناك التعاون بين دول الاتحاد الأوروبي و المؤسسات الأوروبية الأخرى التي كانت تسعى إلى إنشاء برامج مشتركة في التعليم العالي والتكوين المهني، أما سنة 1993 والتي تعتبر كنقطة انطلاق للبرنامج الإصلاحي البنيوي في التعليم العالي وهذا على يد الرئيس "**جاك ديلورز** "الذي وضع كتاب سماه " **الكتاب الأبيض**"، وقد كان مضمونه حول النمو والمنافسة والمهن.

كما كان يهدف الكتاب، إلى القضاء على شبح البطالة الكبير الذي شوه المظهر الخارجي للمجتمع الأوروبي، كما وضع برنامجا لتشجيع انبثاق أوروبا أكثر توحدا فيما بينها وأكثر تنافسا مع غيرها في الساحة العالمية، حيث كان يعمل على الربط السياسي وهذا من أجل إعادة تشكيل البنى لسوق العمل

والسياسة الاقتصادية بدون إحداث خلل، ويكون هدفه التنمية الاقتصادية.

(Hywel Ceri Jones, p 24)

و بفضل المجهودات المضنية التي قام بها" **ديلورز** "فقد أرغم الإدارات العامة المتنوعة على التنسيق فيما بينها من أجل الاستفادة من حلول المشاكل التي يطرحها.

ظهور نظام LMD في أوروبا: في عام 1998 وبالضبط في 25 ماي كانت ذكرى عيد الثمانمائة (800) لإنشاء جامعة السربون بباريس وفيها صرح أربع من الوزراء المكلفين بالتعليم العالي للدول الأوروبية هي: فرنسا، ايطاليا، ألمانيا وبريطانيا في هذه المناسبة بتنسيق أنظمة التعليم العالي لهذه الدول تحت نظام أوروبي للتعليم العالي، وقد سمي هذا النظام بنظام، LMD كما سمي هذا التصريح **بتصريح السربون**، وكما جاء في تصريحهم": ...لا يجب أن ينسينا أن أوروبا التي بنيناها ليست فقط أوروبا بنوك والأورو والاقتصاد، بل يجب أن تكون أوروبا المعرفة، ولتحقيق هذا يجب أن ندمج ونستعمل في بناء مجتمع المعرفة الأوروبية مفاهيم ثقافية وأدبية واجتماعية واقتصادية وتقنية... ونحن في فترة تغيير كبير في التربية خاصة في ظل شروط العمل المتغيرة و فترة تنوع المسارات المهنية... كما أصبحت التربية والتكوين مدى الحياة ضرورة وحتمية لابد منها....كما أن الاتحاد الأوروبي يشجع الطلاب والباحثين والأساتذة على التنقل والحركية من دولة إلى أخرى... وفي الأخير ندعو دول أوروبا المنضمة أو الغير المنضمة إلى الاتحاد الأوروبي إلى الانضمام وتدعيم الأهداف التي نرجو الوصول إليها، كما أن هذا التصريح هو بمثابة دعوة لباقي الجامعات الأوروبية وهذا لتعزيز مكانة أوروبا في عالم متقدم ".

Déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'Enseignement supérieur en Allemagne, France, Italie, Royaume- Uni à l' occasion du 800 éme anniversaire de l'Université de Sorbonne, 25/05/98.

من خلال ما سبق يمكن أن نوجز مضمون هذا التصريح في النقاط التالية:

_ ضرورة جعل أوروبا مجتمع للمعرفة.

_ ضرورة التعليم والتكوين مدى الحياة، وهذا بسبب أننا في زمن تتغير فيه المعلومات العلمية بسرعة رهيبة.

_ ضرورة تسهيل الحركية للطلاب والأساتذة والباحثين.

_ دعوة باقي الدول والجامعات للانضمام إلى نظام التعليم العالي الأوروبي.

_ تصريح السربون يمثل أولى اللبنات التي بدأ يتجسد فيها نظامLMD.

وفي جوان 1999 تم الإعلان عن "**الفضاء الأوروبي للتعليم العالي** " أمضى عليه 30 وزير وعمال من مستوى رفيع و كان ذلك في بولونيا.

في نفس السنة أي 1999عقد اجتماع في بولونيا، كانت أهم مشاريعه منبثقة من تصريح السربون، وقد سمي **بقمة بولونيا** Bologne وقد تضمن النقاط التالية :

Déclaration commune des ministres Européen de l'éducation, 19 juin 1999, Bologne)

_ تبني نظام للشهادات متميزة، والتي تؤسس على دورتين يعني بنيت مؤسسة على شهادتين؛ شهادة البكالوريا (BACHELOR) والماستر (MASTER).

_ إنشاء نظام للقروض مثل E.C.T.S والتي تعني نظام تحويل القروض الأوروبي.

_ ترقية الحركية الطلابية، مع إلغاء الصعوبات وتسهيل الحصول على الشهادات.

_ ترقية التعاون الأوروبي في مجال تأمين نوعي، وكذلك تطوير خصائص ومنهجيات المقارنة.

_ ضرورة ترقية البعد الأوروبي في مجال التعليم العالي، وهذا عن طريق سلسلة واسعة من المعايير مثل برامج التكوين والبحث.

_ نقل أنظمة التكوين الأوروبي من محيط جامعي يعاني من مشاكل وعدم التناسق فيما بينه إلى محيط جامعي أوروبي متناسق.

في عام 2000 عقد مجلس الوزراء الأوروبي قمة سميت بقمة" **بارشلونا** "و هذا نسبة إلى المكان الذي عقدت فيه، حيث توصلت إلى قرار مفاده جعل أوروبا أكثر الأماكن تنافسا في العالم، و هذا ابتداءا من العام الذي عقدت فيه القمة أي عام 2000 إلى غاية عام 2010. (John MC Carthy, n°14, p67) ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام مجلس الوزراء الأوروبي بعدة إصلاحات وفي ميادين عدة من بينها: الاقتصاد، سوق العمل، البيئة، وخاصة تطوير الموارد البشرية، والتي أصبح ينظر إليها على أنها من بين الميادين التي تغير حياة المواطنين.

كما تمت العودة إلى الكتاب الأبيض، الذي نشره الرئيس" **جاك ديلورز** " عام 1993 والذي كان حول النمو والتنافس والمهن.

بعدها وفي 19 ماي 2001 عقد مجلس الوزراء الأوروبي اجتماع، والذي تم في "**براغ** "كان الهدف منه هو :(Berud Wachtre, n°12, p12)

_ تدعيم وإعادة تأكيد الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمال الإداريين، كما طلب من هؤلاء الاستفادة قدر الإمكان من التسهيلات التي يقدمها الفضاء الأوروبي للتعليم العالي المبنية على مبادئ الديمقراطية، وهذا رغم اختلاف في اللغات والثقافات.

كما تم إدخال ركيزة جديدة لبرنامج بولونيا، ألا وهو التلميح إلى أهمية الطلاب باعتبارهم طرف مشارك في التعليم العالي، كذلك تمت الإشارة إلى الدور الفعال الذي تلعبه المنظمات الوطنية الطلابية في أوروبا

في تدعيم عملية بولونيا.

كذلك تطرقت قمة براغ إلى التربية المتنوعة الأجنبية، فهو حسب الوزراء له أهمية كبيرة في التنافس (الأجنبي) الغير الأوروبي.

النقطة القوية والتي تم التطرق إليها هي التعليم والتكوين مدى الحياة، حيث اعتبرت الخط الرئيسي في التعليم العالي الأوروبي أي النقطة الأساسية لنظام LMD.

في الأخير تم تقييم عمل الوزراء المكلفين بالتعليم العالي حسب الأجندة الموضوعة في الفضاء الأوروبي، حيث حققت الدول الموقعة نموا جيدا، وهذا لأن الوزراء التزموا بالتزاماتهم في المشاريع الرئيسية التي سطرت في قمة بولونيا.

و في سبتمبر 2003عقد اجتماع **_قمة برلين_** في برلين بألمانيا، أهم ما جاء فيه هو الأخذ بعين الاعتبار البعد الاجتماعي والذي تم التطرق إليه لأول مرة، كما تم التحدث عن مشروع تقليل من الفوارق الاجتماعية، كذلك الفروقات بين الرجل والمرأة وهذا على الصعيد الوطني قبل الأوروبي.

كما طالب الطلبة وهذا بصفتهم كشريك في التعليم العالي بتثمين شروط الحياة داخل الحياة الجامعية.

(Berud Wachtre, op.cit. , p13)

3_1.2.المراحل التاريخية لتطوير نظام (ل م د): (عبد الكريم حرز الله، 2008، ص21).

أ- ندوة السربون ماي1998:

بيان السربون تم الإمضاء والمصادقة عليه من طرف وزراء التربية لكل من: فرنسا، إيطاليا، ألمانيا، بريطانيا، وتم من خلاله المصادقة على مشروع ،LMD ووقعت عليه 29 دولة أوروبية حمل هذا المشروع على عاتقه عملية تطوير بنية نظام التعليم العالي من أجل تسهيل الاعتراف المتبادل بالشهادات الجامعية مع احترام الخصوصيات الوطنية لكل دولة وهذا من خلال تحقيق الأهداف التالية:

– الحركية: تسهيل إدماج المتكونين وحركيتهم في سوق العمل الأوروبي.

– الليونة: تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بفترات الدراسة.

– السيولة: إدخال سيولة لفروع التعليم العالي وتشجيع الشراكة بين الجامعات.

– المقروئية: رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوروبية وايصالها للمستوى العالمي.

ب– ندوة بولون جوان1999: انعقدت ندوة بولون في 19جوان 1999 شارك فيها اللجنة الأوروبية والاتحادات الجامعية ودول أخرى، حيث تم عرض مفصل للأهداف المرجوة من ندوة السربون وتمحورت حول 06 مبادئ هي:

1_ نظام للرتب الاكاديمية سهل القراءة والمقارنة وإنشاء ملحق للشهادة.

2– نظام مجزء إلى طورين: قبل التدرج وبعد التدرج، الطور الأول موجه لاحتياجات السوق، والطور الثاني متمم للطور الأول ومتخصص.

3– نظام تجميع وتحويل الأرصدة.

4– الحركية (الطلبة، الأساتذة، الباحثين).

5_ميكانيزم التقييم الدائم الذي يضمن نوعية التكوين.

6_البعد الأوروبي للتعليم العالي.

ج –ندوة براغ (ماي 2001):

انعقدت ندوة PRAGUE في19 ماي 2001 تم من خلالها تأكيد أهداف بولون وأضافت هدف جديد،

هو التربية على مدى الحياة مع ضرورة مشاركة مؤسسات التعليم العالي والطلبة في ترقية الفضاء الأوروبي في مجال التعليم العالي فدعت حكومات هذه الدول إلى تقييم نوعية التعليم في كل دولة.

د- ندوة برلين 2003: قرر المشاركون تعجيل الاقتراح بتحديد الأهداف على المدى القصير وعليه ابتداء من2005 يطلب من جميع البلدان الممضية على المشروع تبني نظام الطورين ووضع ضمان النوعية وبدأ الإصلاح في طور الدكتوراه.

هـ- ندوة بارغن ماي2005:

انعقدت في النرويج من 19،20 ماي 2005 لتقييم نصف مسلك الإصلاح وتحديد الأهداف المرجوة إلى غاية سنة 2010 وحوصلة تقييم المرحلة أكدت على ما يلي:

- وجود صعوبات في المعادلة بين نظم بعض الشهادات لذلك طالب الإجتماع بضرورة زيادة قدرة تشغيل حاصل شهادات ليسانس.

_ سجل وضع نظام ضمان النوعية لدى مختلف الدول مبني على معايير موجودة.

_ الاعتراف بالشهادات في مختلف الدول المنظمة للمشروع.

وقد دعت هذه الندوة الدول الغير منظمة في التعجيل بالالتحاق بالمشروع، يظهر جليا أن برنامج "بولون" ديناميكي يستمد قوته من تقبل الدول الأعضاء للنظام الجديد ويعتمد على الحوار المناقشة ودخل هذا النظام حيز التنفيذ في السنوات الأخيرة ثم شرعت البلدان العربية في اعتماده مثل تونس، المغرب.

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2005، ص07).

3.3_ نظام (ل م د) التأسيس والقواعد

من الملاحظات التي تلفت الإنتباه في نشأة نظام (ل م د): نظام تمَ بنائه من تصورات مختلفة، حيث إنعقد لأجله عدة لقاءات ومؤتمرات في دول أوروبية مختلفة نذكر إتفاقية ليزبون Lisbonne 1997 المتعلقة بتأهيل التعليم العالي وترقية نوعيته في المناطق الأوروبية، ثم اعقبه إعلان السوربون Surbonne 1998 والذي ركز على: (RichardA .Nyladé, 2013,P13)

_ تأسيس فضاء اوروبي في مجال التعليم العالي.

_ إمكانية تنقل الطلبة من دولة إلى أخرى.

_ التربية والتعليم والتكوين يتميزون بالديمومة.

_ تأسيس التعليم على مسارات التكوين.

_ إستحداث نظام السداسيات مع إستعمال طريقة الارصدة في تقييم التكوين.

_ تكون عروض التكوين متعددة في مجالات متنوعة ومتخصصة.

ثم يأتي إعلان La bolonge 1999 بإيطاليا، حيث حضر الإجتماع 29 دولة وتمت خلالها إمضاء إتفاقية مشتركة تحمل 6 محاور رئيسية وهي:

_ تأسيس نظام تكويني سهل ومرن حيث يتمتع بقدرة عالية في نقل وتسيير المعارف في بعدها المحلي والدولي وكذا الاعتراف بالشهادة الجامعية ومؤهلاتها.

_ تنظيم تكوين في الليسانس الطور الاول موجه نحو تدريب الطلبة على الاندماج في الحياة المهنية.

_ إمكانية اكتساب الارصدة في وحدة تعليمية وإمكانية نقلها إلى مؤسسة تعليمية أخرى.

_تسهيل حركة انتقال الطلبة والأساتذة والباحثين من جامعة الى أخرى.

_ التعاون في اطار ضمان جودة عالية في التعليم.

_إعطاء بعد أوروبي للتعليم العالي.

بينما تطرق المؤتمرون في برلين عام 2003 الى مناقشة ثلاث محاور رئيسية وهي:

_تأسيس نظام تعليمي ذي طورين.

_إصدار لشهادة تعليمية معترف بها ليست بنفس خصائص الشهادة الاصلية.

_ وضع نظام يتكفل بضمان الجودة في التعليم العالي.

وبقيت سلسلة المؤتمرات تتوالى حيث نذكر مؤتمر bergen بالنرويج عام، 2005 ومؤتمر لندن عام 2009 ومؤتمر بودابيست 2010 وبعدها مؤتمر بوخاريست عام 2012. (نفس المرجع السابق، ص17)

4.3_هيكلة نظام ل.م.د:

يعتمد نظام ل.م.د في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية.

(فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، ميلود سفاري.2001)

- مرحلة أولى :ويقصد بها شهادة الباكالوريا 3 +وتتوج بشهادة الليسانس.

- مرحلة ثانية :ويقصد بها شهادة الباكالوريا5 +وتتوج بشهادة الماستر.

– مرحلة ثالثة :ويقصد بها شهادة باكالوريا 8 +وتتوج بشهادة الدكتوراه.

في كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل مرحلة.

وتتميز وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ والتحويل وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائيا ويمكن استعماله في مسار تكويني آخر.

يمكن هذا الاحتفاظ وهذا التحويل من فتح معابر بين مختلف المسارات التكوينية ويخلق حركية لدى الطلبة الذين بإمكانهم متابعة الدراسة في مسار تكويني جامعي ناتج عن اختيارهم ويكون الانتقال سداسيا تهدف مسارات شهادة الليسانس والماستر أساسا إلى إكساب معارف ومهارات لازمة.

يفرز هذا النظام مخططا عاما يسمح بتوجيه تدريجي ومضبوط من خلال تنظيم محكم للتعليم وملامح التكوين.

5_1. شهادة الليسانس: تنظم هذه المرحلة التكوينية في طورين وتشمل تكوين قاعدي (أولي) متعدد التخصصات مدته من سداسي واحد إلى أربعة سداسيات، تخصص للحصول على المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة وكذا معرفة مبادئ منهجية الحياة الجامعية واكتشافها. ويتبع هذا الطور بتكوين متخصص من فرعين:

_ فرع أكاديمي: يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية مباشرة، أكثر طولا وأكثر اختصاصا .ويسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق.

ـ فرع مهني: تتوج بشهادة الليسانس التي تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل وتحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاع المشغل.ويتطلب هذا الفرع أنواع مختلفة من شهادات الليسانس المهنية لضمان فعاليته وضرورة تحديد التخصص الذي له صلة بالحرفة.ويكون لذلك أثر مزدوج، من جهة تثمين هذا النوع من الشهادة في سوق العمل كالمختصين الذين تسمح لهم مؤهلاتهم بالتطور فيما بعد ومن جهة أخرى يفتح المجال أمام الطلبة الذين يصعب عليهم إيجاد موقع يساعدهم في نظام "بكالوريا+5".

3_5.المفاهيم الأساسية للتنظيم البيداغوجي لنظام ل.م.د:

يعتمد نظام ل.م.د على ستة مفاهيم أساسية تشكل تنظيمه البيداغوجي وهي:

ـ نظام الفصل: Le semestre

و يقصد به زمن وحدات التكوين و الذي يصل إلى ستة عشرة أسبوعا أي ما يعادل 360 ساعة وهو الحجم الساعي الفصلي، تتألف السنة الدراسية من فصلين جامعيين يحتوي الفصل على ثلاثة مقاييس

ولكي يتحصل الطالب على شهادة ليسانس مهنية أو أكاديمية يجب أن يجتاز ستة فصول ولكي يتحصل على شهادة الماستر يجب أن يجتاز عشرة فصول. (بوحفص مباركي، 1995)

ـالتخصص: La filiére وهو مسار التكوين و يحتوي على مجموعة من المقاييس و يتكون التخصص من:

المستوى الأول: يتمثل في شهادة الليسانس وتستغرق مدتها ثلاث سنوات بمعدل ستة فصول.
المستوى الثاني: يتمثل في شهادة الماستر وتستغرق مدتها خمس سنوات بمعدل عشرة فصول.
المستوى الثالث: يتمثل في شهادة الدكتوراه وتستغرق مدتها عشر سنوات.

_ المقاييس: Les module هي الوحدة الأساسية للتعليم الجامعي وتتشكل من أربع عناصر تنظيمية تحصيلها يكون بعد النجاح في الفحوص المستمرة الفصلية **أو** الاستدراكية.(عبد الله بوخلخال، العدد7، 1993).

_ الاعتماد: L'accréditation

و هو وحدة قياس للمكتسبات فكل وحدة تعليم لها قيمة تحدد بصفة اعتماد (قرض) هذه القيمة المعبر عنها برقم تحدد أيضا حسب العمل الواجب القيام به من طرف الطالب (عمل فردي، مشروع، بحث) المكتسبات المحددة على شكل معارف و كفاءات تترجم كاعتمادات:

180 اعتماد للحصول على شهادة الليسانس.

300 (180+120) بالنسبة لشهادة الماستر و بهذا فان السداسي يقدر ب30 اعتماد.

_ التثبيت: La validation

تخضع المعارف البيداغوجية والعلمية التي يكتسبها الطالب إلى فحص مستمر وتستعمل طرق عديدة من الاختبارات، البحوث، الامتحانات الاستدراكية ولا يعد الطالب قد تحصل على مقياس ما إلا إذا تحصل على علامة 20/10 وكذلك نفس الشيء بالنسبة للاختصاص فلا يستطيع الطالب النجاح في السنة الدراسية إلا إذا تحصل على جميع المقاييس بمعدل عام يساوي أو أكثر 20/10.

و يمكن الاستفادة من التعويض بين المقاييس. (نبيل بوزيد، 2004).

_ **الحيازة: La capitalisation** هي آخر عملية في السيرورة البيداغوجية لنظام ل.م.د و تؤهل الطالب إلى حيازة المقياس الذي اكتسبه و الاستفادة منه عند التحويل. (حامد عمار، 1995).

3_6. الإصلاح الجامعي في الجزائر في ظل نظام: LMD

في الآونة الأخيرة زاد الحديث عن الإصلاح الجامعي في ظل التغيرات العالمية الجديدة وظهور مصطلح العولمة على الصعيد العالمي، والجزائر على غرار باقي الدول العربية تواجه إشكالية مواكبة التطور، وإيجاد مكانة لها ضمن الأمم المتحضرة على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والتربوي خاصة وأن ظاهرة العولمة أصبحت حتمية تاريخية لا مفر منها(abdelkrim benarab.2008.p22)، حيث نجد في هذا أهمية الرأي القائل "أنه بدل الخوف من العولمة، لابد من امتلاك وسائلها وأدواتها" وذلك من خلال التكيف معها والإلمام بإستراتيجيات العلم والتكنولوجيا والتحديث الجذري على المستوى التنظيمي في المجال السياسي والاجتماعي والاقتصادي والتربوي ...إلخ، وذاك بالتفاعل الإيجابي الخلاق مع العولمة دون التنكر لأصالتنا ونسقنا القيمي وكذا التقليد الأعمى للغرب والانصهار في الثقافات الأخرى وقابلية الاستعمار، فنستثمر فرصها وإيجابياتها، ونواجه تحدياتها ومخاطرها (نور الدين تاوريريت، 2005، ص209)

3_7. دوافع إصلاحات التعليم العالي بالجزائر

إن من أهم دوافع هذا الإصلاح الإختلالات التي يعرفها النظام الجامعي والتي سنذكر منها:

_ ثقل نظام التقييم والتطبيق الفعلي للبرامج المقررة ،فنلاحظ عدم تناسق الكثير من التخصصات في الجامعة مع شعب البكالوريا الموجودة.

_ نمط الانتقال في الجامعة سنوي وهو يفتقر بذلك إلى المرونة وهذا زاد من حدة الآثار السلبية لإعادة التوجيه التي عادة ما تنتهي هي الأخرى بالرسوب.

_ حجم ساعي مثقل ودورات امتحان مضاعفة مما يعيق السير البيداغوجي الحسن.

_ نسبة تأطير غير كافية نجمت عنها مردودية ضعيفة للتكوين، خاصة فيما بعد التدرج وذلك بسبب هجرة الأساتذة الباحثين، تكوين قصير المدى غير مرغوب فيه، لم يحقق الأهداف التي أنشأ من أجلها. (علي لونيس، صلاح الدين تغليت، 2008، ص 26،27).

_ عدم وضوح القانون الخاص والإمكانيات وفرص التشغيل والتي لم يعبر عنها بوضوح من طرف المتعاملين الاقتصاديين.

_ قلة الاهتمام بالبحث العلمي، وعدم انسجامه مع هموم المجتمع ومتطلبات التنمية.

عموما فإن الإصلاح الجامعي كانت من أهم دوافعه:

_ الرغبة في تخطي النواحي النقص في النظام الحالي دون نسيان "ضرورة التركيز على مكامن القوة في النظام القديم الى البرامج الدراسية الجديدة" وهذا ما أكده domenach (سامية مامنية، 2005، ص289).

_ الرغبة في تطبيق ما توصلت إليه الأبحاث البيداغوجية الحديثة.

_ الرغبة في تحسين أوضاع الجامعة بصفة خاصة و المجتمع بصفة عامة (عبد الله صحراوي، 2008، ص229).

3_8. الأسباب الداخلية والخارجية لتبني نظام ل.م.د في الجزائر.

إن من أهم الأسباب الداخلية التي جعلت الجزائر تتبني هذا النظام تتمثل فيما يلي:

_ عجز نظام التعليم العالي الكلاسيكي على الاستجابة بفعالية للتحديات الكبرى التي يفرضها التطوير غير المسبوق في العلوم والتكنولوجيات.

_ الأوضاع المتدهورة للأساتذة الباحثين من النواحي الإدارية والتربوية والعلمية، وهذا ما انعكس على مستوى الطالب بصفة خاصة.

_ عزلة الجامعة الجزائرية على محيطها الخارجي وعدم مواكبتها للتغيرات الحاصلة في البيئة الخارجية. انعدام توافق مضامين التعليم العالي مع متطلبات المجتمع وسوق العمل وهذه مشكلة تعاني منها الجامعات الجزائرية. (غربي صباح، 2013-2014، ص36).

_ مشكلة بطالة الخريجين في المجتمع الجزائري وهذا بسبب ضعف مؤسسات التعليم العالي على تطوير مدخلات وأيضا انعدام المؤسسات الاقتصادية لاحتواء هؤلاء الخريجين.

(سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، 2008، ص94).

_ وجود هوة بين الجامعة الجزائرية والواقع على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية ، وهذا نتيجة لاختلال هيكلي.

_ الافتقار إلى هدف ثابت للتطوير المستمر في الإدارة الجامعية وهذا يرجع إلى جمود القوانين وعدم مرونتها في الجزائر بما يخدم مصالح المجتمع.

_ كثرة الوحدات المدرسة مع خلوها من أهداف توظيفية خاصة.

_ تسيير بيداغوجي لا يتسم بالعقلانية.

_ التركيز على الخريجين من حيث العدد وليس النوعية أو المواصفات ومدى توافقها مع احتياجات السوق، ما انعكس على الواقع المجتمعي .(رافدة عمر الحريري، 2010، ص25)

_ انخفاض القيمة المعنوية والتبادلية للشهادات، وثمة صعوبة دخول الطالب الجزائري إلى مجتمع المعرفة في القرن الواحد والعشرين.

_ غياب الطالب الجامعي الجزائري المثقف الذي يكون على دراية بكل ما يحصل من حوله من متغيرات اقتصادية واجتماعية.

_ التخصصات العلمية في مختلف الجامعات، لا تتناسب مع متطلبات سوق العمل.

_ البحوث المنجزة هي بحوث من أجل نيل الشهادات وليست بحوث تنجز بهدف التطبيق العملي مما أدى إلى انعدام مصداقية وفعالية البحث العلمي وعدم مساهمته في تفعيل العملية التنموية.

_ قدم المناهج التعليمية المستعملة في الجامعات الجزائرية وعدم مواكبتها للتغيرات الجديدة.

_ الطريقة التلقينية المتبعة ما جعل الطالب الجزائري يفقد روح المبادرة والإبداع للمساهمة في إنتاج المعرفة.

_ قلة التدريب الميداني وضعف التنسيق بين القطاعات المستخدمة.

_ تزايد القناعة لدى المسؤولين الجزائريين بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيّدة الإعداد.

_ بما أن إصلاح التعليم العالي أصبح سياسة دولة لتطوير نظام التعليم العالي من أجل مواكبته للمستجدات الخارجية لهذا باشرت الجزائر بإصلاحه نتيجة عوامل خارجية تمثلت في:

_ طبيعة العلاقات الدولية التي كانت قائمة بين الجزائر والدول القريبة منها فرنسا بصفة خاصة والدول الأوروبية بصفة عامة. (غربي صباح، المرجع السابق، ص72).

_ ظهور التعليم الالكتروني وهو نوع جديد من الثقافة هي الثقافة الرقمية، التي تركز على معالجة المعرفة، وتساعد الطالب على أن يكون محور عملية التعليم وليس الأستاذ. (سلامة عبد العظيم حسين، 2008، ص37).

_ الانفجار العلمي والتكنولوجي، وتبعه من تغيرات اقتصادية وضغوط اجتماعية.

(خالد محمد طلال بني حمدان، 2012، ص917).

_ التطورات المتواصلة لاحتياجات سوق العمل ما أرغم مؤسسات التعليم العالي على استخدام أساليب تكوين جديدة تساير المحيط الجديد.

_ تسارع الاكتشافات العلمية والتقنية في العلوم المختلفة والاحتياج لمزيد من الربط بين مناهج التعليم واحتياجات المجتمع.

_ ظهور ما عرف بالجامعة المفتوحة التي أمنت مرونة التعليم العالي ما استلزم أشكالا تنظيمية في الكليات والمعاهد وإصلاحات جديدة وأساليب عمل مختلفة.

_ ظهور ما يسمى بعالمية التعليم كنتاج للعولمة، وهذا ما يفرض نمط معين للتعليم العالي واتباع أساليب واستراتيجيات وفق منظور العولمة.

_عقد الكثير من دول العالم اتفاقيات التجارة العالمية والمجالس المهنية ومنظمات التعليم العالي، وبالتالي على الجزائر أن تكون ضمن الدول الموقعة لهذه الاتفاقيات.

3_9. أهداف إصلاح التعليم العالي نظام " ل.م.د" لا يمكن أن يفهم الإصلاح إلا إذا عرفت أهدافه ونوجز أهداف هذا الإصلاح في النقاط التالية:

_ تحقيق تأثير متبادل فعلي مع المحيط الاجتماعي الاقتصادي، وهذا بتطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة والعالم الذي يحيط بها.

_ ضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار التكفل بتلبية الطلب الاجتماعي الشرعي في مجال الالتحاق بالتعليم العالي.

_ تطوير ميكانيزمات التكيف المستمر مع تطور الحرف.

_ تقوية المهمة الثقافية للجامعة، بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الآخر.

_ تمكينها من التفتح أكثر على التطور وعلى الخصوص، في مجال العلوم والتكنولوجيا.

(ملف إصلاح التعليم العالي، جانفي 2004)

_ تشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق السبل والأشكال المتأتية.

_ ترسيخ أسس تسيير يرتكز على التشاور والمشاركة مع تشجيع الباحثين، وتحفيز البحث بالتعاون، بالإضافة إلى خلق شروط ملائمة للتوظيف، والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة، وهذا كذلك بإعطاء حرية أكبر للطالب طالما أن المبدأ هنا هو إتاحة الفرصة للطالب كي يصل إلى أعلى مستوى تسمح به مهاراته وقدراته. (سولامي دلال، 2010/2009).

3_ 10. أسباب اختيار الجزائر لنظام التعليم العالي ل.م.د.

إن اختيار الجزائر لهذا النظام كبديل للنظام الكلاسيكي، يرجع إلى عدة أسباب، من أهمها:

(سعدان شبايكي، 2011، ص10،11).

_ وجود فجوة واسعة بين الجامعة الجزائرية و الواقع على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وهذا نتيجة اختلال هيكلي تراكم عبر السنين.

_ عدم قدرة التكوين العالي على الاستجابة بفعالية الى التحديات التي فرضها التطور المتسارع وغير المسبوق للتكنولوجيات وظاهرة عولمة الاقتصاد والاتصال.

وأخذ في الاعتبار ما يلي:

_ العلاقات الدولية التي فرضت وجود قواسم مشتركة اقتصادية وثقافية بين امم العالم.

_ التجارب الناجحة التي اثبت لصاعة اعتماد إصلاحات عميقة في منظومة التكوين تستلهم من نجاحات الآخرين فقد تقرر القيام بإصلاحات تنصرف الى:

_ إعتماد نظام التعليم العالي ل.م.د. واعتماد ضمان الجودة

_ تطوير الاهتمام بالبحث العلمي.

3_11. خصائص نظام ل.م.د

_ قادر على الانضمام والاندماج في إطار التعاون الدولي (شمال جنوب وأيضا جنوب جنوب).

_ يضمن تكافؤ الفرص.

_ يجمع بين الجودة و التنافسية.

_ مسير وفق أنماط تضمن الفعالية بنظرة مستقبلية، وفعالية مبنية على الأشكال الحديثة للحكم.

_ قادر على توجيه البحث العلمي والتكنولوجي نحو إبداع وابتكار أكثر لتوليه المعرفة.

_ قادر على توفير منتجات جديدة ذات قيمة مضافة وبالتالي تطوير العلاقة بين الجامعة والمؤسسة.

_ مبدع لديناميكية تكوين المكونين والباحثين المؤهلين على مستوى عال، وذلك لتلبية المتطلبات الكثيرة لتأطير عمليات التكوين والبحث خاصة في مراحل الماستر والدكتوراه.

_ مرتكز على نظام تقييم داخلي وخارجي، من أجل ضمان جودة التكوينات السارية.

_ متميز بالتفتح والتنافسية اللتان أصبحتا ميزتان لأنظمة التعليم العالي؛ حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة باستقطاب أفضل الكفاءات والاستفادة من خدماتها.

_ مستحدث لفضاءات جامعية إقليمية ودولية تسهل حركة الطلبة والأساتذة والباحثين من مختلف الأقطار.

_ تحفيز التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث، فمن خلال انخراط الجامعة الجزائرية في هذه الفضاءات تتمكن من إرساء مصداقيتها على الصعيد الدولي وأن تحقق أفضل استفادة من هذه التبادلات.

_ نظام تعليم سداسي يضم وحدات تعليم أساسية ووحدات استكشافية ووحدات تعليم مشتركة ووحدات تعليم للتخصص.

_ تزويد كل وحدة تعليم بقيمة في شكل وحدات قياسية.

_ وحدات تعليم قابلة للاكتساب وقابلة للتحويل.

_ يعتمد الترجيح على طبيعة الاختيارات وعلى انماط المراقبة المعتمدة.

_ تنظم مجلات التكوين مجموعة من الفروع والتخصصات والشعب في شكل مسالك تكوين نموذجي مع إمكانية العبور بين المسالك.

_ يتميز نظام ل.م.د بإسناد ملحق للشهادة وهو وثيقة تضاف الى شهادة التخرج من كل مؤسسة، ويعتبر ملحق الشهادة وثيقة تكميلية توضيحية ترفق بالشهادة وتعرف بالمؤهلات المكتسبة والأرصدة المتحصل عليها خلال المسار التكويني للطالب وذلك لضمان مزيد من الشفافية. وتحتوي هذه الوثيقة على عدة معلومات حول الطالب والمؤسسة ومستوى الشهادة.

3_12. أهداف نظام ل م د. بدأت الجزائر بتطبيق نظام ل.م.د منذ سنة 2004م، وقد اختارت آنذاك عشر مؤسسات جامعية تجريبية في مجال ل.م.د ليعمم بعد ذلك في جميع الجامعات الجزائرية، ومن أهداف نظام التكوين في نظام ل.م.د ما يلي:

_ تمكين الجامعة الجزائرية من أن تصبح قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على الأصعدة الوطنية والدولية.

_ إشتراك الجامعة الجزائرية في التنمية المستدامة للبلاد.

_ المواءمة بين متطلبات التعليم العالي والمتطلبات الضرورية لضمان تكوين نوعي.

_ ربط الجامعة الجزائرية بالفضاء العالمي والتفتح أكثر على التطورات العالمية، خاصة المتعلقة منها بالعلوم والتكنولوجيا.

_تشجيع التبادل والتعاون الدوليين.

_ تحقيق الأفضل والأحسن للجامعة الجزائرية والرقي بها إلى مصاف الجامعات في الدول المتقدمة وتكييفها مع التطورات والمستجدات العالمية.

_ ضمان الجودة في التعليم العالي في سياق يتسم بالعولمة والاقتصاد القائم على المعرفة من جهة، والتنافسية وفعالية أداء منتج الجامعات من جهة أخرى.

_ تقاسم التجارب المتعلقة بتعميم النظام التعليمي ل.م.د وتقييمه وتحديد الإجراءات الرامية إلى ترسيخ وتدعيم المرافقة البيداغوجية كآلية لتأمين ضمان الجودة.

_ اقتراح مسارات تكوين متنوعة ومتعددة.

_ ترقية استقلالية المؤسسات الجامعية من الجانب البيداغوجي.

_ نشر الوعي وتعبئة الأساتذة والطلبة والموظفين وصانعي القرار.

_ إعادة تحديد المهام الموكلة للجامعة الخاص بالقطاع الاجتماعي والاقتصادي وكذا إعادة ضبط أشكال مشاركتها في حل المشاكل المرتبطة بالنمو الاقتصادي والتطور الاجتماعي.

_ المقاربة البيداغوجية بين الطلبة الأساتذة والإدارة ضمن مسعى يضع الطلبة في قلب جهاز التكوين

ويجعل من هيئة التدريس العنصر المحرك الذي تقع عليه عملية تعريف برامج التكوين والبحث وتصميمها وتجسيدها تحت مسؤولية وإشراف المؤسسة الجامعية التي خولتها أحكام هذا الإصلاح، صلاحيات جديدة ومنحها صفة صاحب المشروع صوغ سياستها التطويرية.

_ إرساء تنظيم تعليمي من غاياته تمكين الطالب من اكتساب المعارف وتعميقها وتنويعها في مجالات أساسية تتناسب مع المحيط الاجتماعي المهني مع توسيع فرص التكوين من خلال إدماج وحدات تعليمية

استكشافية وأخرى للثقافة العامة باعتبارها العناصر المكونة لمقارب متداخلة التخصصات تتيح بصفتها تلك المعابر في مختلف المراحل المشكلة للمسالك التكوينية.

_ اكتساب مناهج عمل تنمي الحس النقدي وملكات التحليل والتركيب لدى الطالب والقدرة على التكيف، وأن يكون الفاعل الأساسي في مسار تكوينه من خلال بيداغوجية نشطة مدعومة بفريق بيداغوجي طوال مساره الدراسي.

الاستفادة من توجيه ناجح وملائم للطالب يوفق بين رغباته واستعداداته قصد تحضيره الجيد إما للحياة العملية عبر تعظيم فرص اندماجه المهني أو متابعة الدراسة الجامعية.

_ انه نظام يدعم و يرافق كل سياسة ترمي إلى ترقية الابتكار وتوسيع قدرات امتلاك التكنولوجيا في إطار شراكة ديناميكية تجمع بين الجامعات ومخابر البحث والمؤسسات العمومية والخاصة وحتى الهيئات المالية والمستثمرين المحتملين.

يعتبر نظام ل م د من بين الانظمة التي تأسست من أجل:

1.10_ ضمان جودة عالية لنوعية التعليم والتكوين والتي ترتبط بتطوير مجتمع المعلوماتية.

_ما يميز هذا النظام هو:

_أ الرسملة الرصيد capitalisation

_ب–الحركية Mobile

_ج–الوضوح lisible (في تقرير لمنظمة الامم المتحدة للعلوم والتربية ONESCO قرابة 3ملايين طالب كانوا يدرسون خارج دولهمOp.cit .ص13)

2.10_ استحداث نظام المرافقة البيداغوجية

تعتبر الوصاية "tutorat" أحد المستحدثات الجوهرية في إطار فلسفة نظام ل د.مL.M.D .والتي تهدف إلى تحسين ِ نوعية تكوين الطالب بإعلامه وتوجيهه للرفع من قدرته وامكانية مشاركته في بناء مساره التكويني عن طريق تعظيم حجم العمل الشخصي؛ وعليه فالوصاية هي عبارة عن فضاء حوار بين الطلبة والأستاذ الوصي تقدم فيه إجابات مناسبة عن موضوعات مختلفة على شاكلة:

_متابعة الطلبة في مسارهم البيداغوجي عن طريق التكفل ببعض نقائصهم المحتملة.

_دعم الطلبة في اكتساب مناهج العمل الضرورية لنجاحهم.

_تعريف الطلبة بالمناهج الحديثة في البحث المكتبي والتحكم في استعمال التقنيات متعددة الوسائط.

_تعريف وشرح نظام ل، م، د المعتمد بالكلية من مسارات، تخصصات، نظام الانتقال والتقويم، عروض التكوين...الخ

_مساعدة الطلبة في تنظيم أعمالهم الشخصية (مراجعة المحاضرات، تحضير التمارين، إعداد البحوث والاطلاع على المراجع...الخ.)

_الاستماع للطلبة لخلق وبناء علاقة وجو من الثقة بينهم وبين الأستاذ من خلال تقديم الدعم والنصائح الشخصية.(المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد8، أكتوبر2015).

3_13. متطلبات تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر.

إن تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر يتوقف على الكثير من المتطلبات تتمثل في:

_ وعي وإدراك مفهوم نظام ل.م.د في التعليم الجامعي لدى جميع المؤسسات الإدارية، وذلك من خلال: توضيح وشرح كل تفاصيل وجزئيات هذا النظام حتى يسهل تطبيقه بطريقة صحيحة ويتم استيعابه من طرف الطلبة.

_ توفير الأرضية المناسبة لهذا النظام، أي كل ما يتعلق بالجانب الإداري والاقتصادي والاجتماعي، والثقافي شرط أساسي لنجاح هذا النظام، لأن البيئة أو الوسط الجامعي الملائم لهذه الهيكلة الجديدة يساهم في المردود الإيجابي، إضافة إلى تحديد من هو المسؤول عن تطبيق سياسة نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية حتى وإن كانت المسؤولية

(نواف محمد البادي،2010، ص108،109)، لا تقع على عاتق طرف واحد، بل تكون بمشاركة وتعاون أطراف عديدة بغية تحسين مستوى التعليم العالي في الجزائر.

_ هيئة التدريس هي متطلب آخر باعتبارها أهم مكونات العملية التعليمية، أحد ركائز متطلبات نظام ل.م.د، لهذا يتطلب الأمر إعدادها بيداغوجيا وفق أهداف الجامعة التي يعملون بها، فضلا عن ذلك لا بد من الربط بين قبول الطلبة وتحديد التخصصات التي يدرسونها في الجامعات الجزائرية والتي يجب أن تتوافق مع متطلبات سوق العمل، لأن هيئة التدريس ذات الكفاءة العالية لها دور كبير في تكوين وتأطير الطلبة لحياتهم العملية والمستقبلية. (سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات ،19/05/2002).

_القيادة الإدارية تلعب دورا مهما في تجسيد هذا النظام بهيكلته الجديدة ليسانس_ماستر_دكتوراه. في الجامعة الجزائرية، وهذا من أجل السهر على متابعة وإنجاح كافة الأنشطة البيداغوجية والعلمية، والتحكم في أساليب التسيير الحديث، إذ لابد أن تكون قيادة واعية قادرة على التفكير والتخطيط والتنظيم للأعمال الإدارية الأكاديمية التي يحتاجها عملهم (عبد المحسن بن محمد السميح، 2010، ص241)، مع تدريب الكادر

الوظيفي في الجامعة والكادر الجامعي على النظام الجديد ل.م.د. إضافة إلى توفير الهياكل المكلفة بالبيداغوجيا والبحث من أجل استقبال وتوجيه الطلبة مع تطوير نماذج التكوين التي تعتمد على التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال كالتعليم عن بعد كما لا يمكننا أن نهمل علاقة التواصل والاتصال مع الطالب قصد تمكينه من إدراك أهمية وضرورة النظام الجديد من أجل الارتقاء بالمستوى الجامعي وتحسين محتوى المناهج الدراسية التي تعالج المشكلات المجتمعية بكل أنواعها. (أحمد زقاؤه، العدد7،2003، ص324).

_ كذلك يستلزم تطبيق نظام ل.م.د تحسين وتطوير قدرات مسؤولي المؤسسات في ميدان التسيير حتى تكون لهم القدرة على مواجهة الصعوبات والتصدي لها خاصة ما تعلق منها بالبيئة الخارجية للجامعة باعتبار أن الجامعة الجزائرية لم تعد بعيدة عن المتغيرات والمستجدات الخارجية فهي في علاقة تأثير وتأثر بها، الندوات والملتقيات العلمية هي نقطة أساسية تصب في صالح الطلبة والأساتذة لتقديم المعطيات المتنوعة الخاصة بهذا النظام.

_ تحسين المستوى العلمي وذلك بانتقاء الطلبة وتوجيههم وتوزيعهم حسب عدد الأساتذة من أجل أن تكون لهم فرصة الحوار والمناقشة ويمكن للأستاذ متابعتهم، وبالتالي كلما كان عدد الطلبة أقل كلما كانت قدرة استيعابهم أكثر. إعطاء الدور للقطاع الخاص في صناعة مستقبل التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من خلال العقود التي يجب أن تبرم بين الجامعة والقطاعات الأخرى لفائدة الطلبة. (نفس المرجع السابق ص324)، شراء وتوفير الكتب والدوريات والمجلات التي تتطلب البحوث بما يتوافق مع نظام ل.م.د.

3_14. تقييم سياسة نظام ل.م.د في الجزائر.

يعتبر تقييم نظام ل.م.د من خلال معرفة نقاط قوة وضعف أداء المؤسسات الجامعية والمناهج التعليمية، وقياس كفاءة هيئة التدريس بتحديد نقاط القوة في هذا النظام وتعزيزها، ومعرفة نقاط الضعف لمعالجتها واستدراكها، وهذا بهدف الوصول إلى مستوى تعليمي ذو نوعية عالية وجودة متميّزة.

أولا: إيجابيات نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية: تتمثل ايجابيات تطبيق نظام ل.م.د في النقاط التالية:

وفق المادة07 (القانون08_06 المؤرخ في 23 فبراير2008)، يسمح نظام ل.م.د للطالب من اكتساب المعارف وتعميقها وتنويعها في اختصاصات مختلفة، كذلك توجيه الطالب حسب قدراته واحترام رغباته، بتحضيره إما للتكوين في الطور الثاني وإما للالتحاق بعالم الشغل. إضافة إلى أن نظام ل.م.د يسمح للطلبة بالانتقال من تخصص لآخر في الجامعة، وإتاحة المجال لهم لدراسة التخصصات التي يبدعون فيها، وذلك وفق الشروط والضوابط التي تضعها الجامعات لهذا الغرض، مع أخذ المستوى الأكاديمي.

(حامدي صورية، المرجع السابق، ص55)، كما مكن هذا النظام من توحيد الشهادات وتسهيل انتقال الطلبة بين المسارات والتخصصات والاعتراف بالشهادات عالميا.

_ التكوين في مدة زمنية ملائمة بالنسبة للطالب وأقل تكلفة بالنسبة للمؤسسة الجامعية. إذ يسمح للطالب بالحصول على الشهادة في سن مبكرة وهذا ما يفتح له المجال للبحث عن العمل، وبالنسبة للذكور يتمكنون من أداء الخدمة الوطنية التي تشكل لهم عائقا في التوظيف. أما بالنسبة للتكاليف فتخصص أعباءها على المؤسسة الجامعية لأن المدة الدراسية فيها أقل من النظام السابق.(نفس المرجع السابق، ص56)

_ مكن نظام ل.م.د في هيكلته الجديدة (ليسانس–ماستر–دكتوراه). من إقامة شراكة فعلية وتنظيمية وفنية بين الجامعات وقطاعات التنمية والإنتاج والخدمات المختلفة وهذا ما يسمح بتبادل الخبرات والمعلومات. من أجل تحقيق الجودة والنوعية لتخريج الكوادر البشرية المتخصصة في مختلف الميادين، لتلبية احتياجات المجتمع. كما ساعد هذا النظام على زيادة الكفاءة التعليمية، ورفع مستوى الأداء لدى جميع الإداريين والأساتذة في الجامعة الجزائرية.

_ ربط الأطر النظرية التي تقدم وفق المناهج التعليمية بالممارسة التطبيقية الفعلية، وهذه النقطة الإيجابية في نظام ل.م.د أنه يرتبط الجانب النظري بالجانب التطبيقي حتى يكون العمل أكثر مصداقية وأقرب على الواقع الإجتماعي ويعالج مشاكله ويضع حلول لها إن امكن. إضافة إلى تعزيز قيم العمل الجماعي أو ما يسمى بفرق العمل.

ثانيا: سلبيات نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية:

أما عن سلبيات نظام ل.م.د فتتمثل فيما يلي :

_ عدم ثبات القوانين المتعلقة بنظام ل.م.د على اعتبار أن كل سنة جامعية هناك تسيير جديد وقوانين جديدة وهذا وإن دل على شيء إنما يدل على عدم الاستيعاب والفهم الجيّد والواضح لهذا النظام، وبالطبع هذا يؤثر على مصلحة الطالب بالدرجة الأولى وهذا أيضا ينعكس على المناهج التعليمية من خلال كثرة المقاييس المدروسة في مقابل الوقت وعدم الاستيعاب الجيّد والتحصيل العلمي والنوعي من طرف الطالب. (مرجع سابق، ص57).

_ كثرة المبالغ المالية، إذ يتطلب هذا النظام مبالغ مالية كبيرة من أجل استغلالها للمخرجات العلمية للطلبة، والتربصات العلمية بالنسبة للأساتذة من أجل مواكبة التطورات التي تحدث في هذا النظام ومسايرة

التطورات العلمية الجديدة على مستوى الجامعات، تسيير بيداغوجي لا يتسم بالعقلانية والرشادة وهذا ما نلاحظه في الجامعة الجزائرية من خلال المبالغة في المنشآت والمباني والمدرجات، وأيضا قاعات الأنترنيت...الخ.(قنيفة نورة، 2014، ص20)

_ افتقار أغلب الجامعات الجزائرية إلى مخابر البحث، والكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له في هذا الإطار.

_ عدم تمكن طلبة الجامعات الجزائرية من الاستعمال الجيّد لخدمات الاعلام الآلي، في حين أن نظام ل.م.د يفترض أن لكل طالب جامعي جهاز إعلام آلي، حتى يستطيع متابعة البرامج التعليمية بشكل متواصل، وهذا ينعدم في الجامعة الجزائرية، ما أدى إلى عجز الطالب على مواكبة المناهج التعليمية بقي حبيس الطريقة التقليدية التي تواكب النظام الجديد.

_ انعدام العقود مع الشريك الاقتصادي، ونقص الخرجات والتربصات العلمية، حتى وإن وجدت فهي لا تفي بالغرض المطلوب، كما أن هناك نقص في الأساتذة المختصين في نظام ل.م.د، وهذا يؤثر على التكوين النوعي للطلبة.(زرمان عبد الكريم، 2003-2004، ص53) إضافة إلى عدم مطابقة المخرجات الجامعية مع احتياجات سوق العمل وخطط التنمية.

_ عجز خريجو الجامعات الجزائرية عن الحصول على عمل في مجال دراستهم وهذا يدل على أن التخصصات الموجودة في نظام ل.م.د لا تواكب الواقع العملي والاجتماعي الجزائري.

رغم إيجابيات نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية، وما حققه على مستوى المناهج والأساليب التعليمية، إلا أن هناك سلبيات لا يمكن إغفالها أو التغاضي عنها إذ لابد من معالجتها، وهذا ما يحدث في كل دخول جامعي حيث يكون فيه تعديلات وتحسينات سواء في طرق التدريس أو على مستوى المقاييس

المعمول بها في كل تخصص علمي وأيضا حتى على مستوى الخبرة والكفاءة بالنسبة لهيئة التدريس لتحسين أدائها وهذا كله من أجل الوصول إلى هدف واحد وهو الجودة والتميّز في مستوى التعليم العالي، وتخريج الكوادر البشرية التي تساهم في تحقيق التنمية.

خلاصة

لقد تولّدت عن النمو السريع للتعليم العالي والتوسع غير المسبوق للشبكة الجامعية بعض القيود التي أثرت في العملية التعليمية، وأدت إلى الحدّ من قدرة الجامعة على الاستجابة للنجاعة المطلوبة للتحولات التي يعرفها المجتمع، وعجّلت بضرورة إخراج الجامعة الجزائرية من الوضعية التي تعيشها، وذلك بمنحها الوسائل الإنسانية والبيداغوجية والعلمية والمادية والهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة لاحتياجات المجتمع .وبأن تتواءم مع التوجّهات الجديدة لانظمة التعليم العالي في العالم.

فما تنشده الجزائر من وراء الإصلاح الذي شُرع في تطبيقه منذ 2004 هو فسح المجال واسعا امام الطالب ليختار مسلك التكوين الذي يتطابق مع قُدراته الذاتية، ويندرج ضمن مشروعه المهني المستقبلي، كما أنّ هذا الإصلاح زيادة على كونه يكرس الطابع العمومي للتعليم العالي، بوصفه مرفقا عاما وخدمة ويحافظ على مبدأ ديمقراطية التعليم بتشجيع مشاركة القطاع الاقتصادي في عملية التكوين عبر اشراك أصحاب الخبرة والتجربة في التدريس في المجالات المهنية والتطبيقية، فضلا عن تطوير التدريبات وكل وكل أشكال التكوين المتناوب وبذلك يتحقق التاثير المتبادل بين منظومة التعليم العالي وبين المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

الفصل الثالث

التوافق النفسي الاجتماعي

تمهيد:

التوافق مصطلح شديد الارتباط بالشخصية في جميع مراحلها ومواقفها وهو ما أهله لأن يكون أحد المفاهيم الاكثر انتشارا وشيوعا في علم النفس، وكذا الصحة النفسية، قد تضاعفت أهميته في هذا العصر الذي ازدادت فيه الحاجة فيه الى الامن والاستقرار النفسي والاجتماعي، قد اتخذ المهتمون في دراسة التوافق جوانب متعددة في سبيل تحديد هذا المفهوم، يجمعون بانه عملية تفاعل ديناميكي مستمر بين قطبين اساسيين أحدهم الفرد نفسه والثاني البيئة المادية والاجتماعية، أي يسعى الفرد الى اشباع حاجاته البيولوجية والسيكولوجية، وتحقيق مختلف مطالبه متبعا في ذلك وسائل ملائمة لذاته وللجماعة التي يعيش بين افرادها.

أولا: التوافق:

1_ نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق: هو مصطلح يعنى التآلف والتقارب، فهو نقيض التخالف والتنافر. ومفهوم التوافق مستمد من مصطلح التكيف الذي استخدم في علم الأحياء، والذي زادت أهميته بعد ظهور نظرية "داروندarwn "للتطور سنة (1859) إذ يعتبر هذا المصطلح حجر الزاوية في نظريته. ويشير مصطلح التكيف في علم الأحياء إلى البناء البيولوجي والعمليات التي تساهم في بقاء الأجناس، فالخواص البيولوجية التي تتوافر في الكائن الحي لا يمكن أن تساعد الكائن على البقاء والاستمرار إلا إذا توفر ما يساعد على بقائها. (مايسة أحمد النيال، 2002، ص138)

يتضح مما سبق أن التكيف من جهة نظر علم الأحياء، يركز على قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع الظروف البيئية، وهذا يتطلب منه مواجهة أي تغيير في البيئة بتغيرات ذاتية وأخرى بيئية، واستفاد علماء النفس من المفهوم البيولوجي للتكيف واستخدموه في المجال النفسي بمصطلح التوافق، حيث أنه من الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء الاجتماعي والنفسي للفرد إذ يفسر السلوك الإنساني بواصفة توافقات مع مطالب الحياة وضغوطها، وهذه المطالب هي نفسية اجتماعية بحد ذاتها ويتضح في صورة علاقات متبادلة بين الفرد والآخرين، وتؤثر بدورها في التكوين السيكولوجي للفرد.

2_ تعريف التوافق :

_ اصطلاحا: يرى "برنو" "Barno" (1983) أن التوافق هو " الانسجام مع البيئة ويشمل القدرة على إشباع أغلب حاجات الفرد ومواجهة معظم المتطلبات الجسمية والاجتماعية.

(ابن منظور الأنصاري، 1988، ص198)

أما "داود " (1988) فيصد بالتوافق على انه مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلاته من اشباع واحباط وصولا الى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء والانسجام والتناغم مع الذات ومع الآخرين في الاسرة وفي العمل وفي التنظيمات التي ينخرط فيها ولذلك كان مفهوما انسانيا. (نبيل سفيان، 2004، ص152، 153).

ويعرف عثمان نجاتي التوافق (1980) بأنه عملية دينامية مستمرة، يحاول بها الإنسان تحقيق الاتزان بينه وبين بيئته التي تشمل كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات، وإمكانيات للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والبدني والتكيف الاجتماعي. (عبد الرحمن عيسوي، 1999)

هنالك طريقتان لعرض مفهوم "التوافق"، تتمثل الأولى في البحث عن ما ورد في قواميس علم النفس المختلفة، والثانية عي عرض تعاريف العلماء الباحثين، الذين قاموا بدراسات حول موضوع "التوافق"

(عباس محمود عوض، 1990، ص42).

1_ الاتجاه الفردي أو الشخصي: يقر أصحاب هذا الاتجاه، على أن التوافق النفسي للفرد، يتحقق بإشباع دوافعه المختلفة، سواء كانت بيولوجية، اجتماعية أو النفسية، لكن عادة ما يضع المجتمع المعايير والقيود الاجتماعية، والموانع التي قد تؤدي إلى حرمان الفرد من بعض حاجاته، ومن أنصار هذا الاتجاه سميث H. Smith (1956) الذي يرى أن العوامل البيئية الخارجية هي المسؤولة عن أي توافق سّيئ في حياة الفرد، وعليه فإن إشباع رغباته تتم عبر ويؤكد هذا الاتجاه بأن التوافق لا يتم إلاّ بواسطة إشباع الفرد للقدر الأكبر من حاجاته الجسمية، النفسية والاجتماعية، وبناءاً على هذا يرى شافير، شوبن(Shaffer ; Shoben) (1956) شافير، شوبن(Shaffer ; Shoben)

أن الكائن الحي يحاول في بداية إشباع دوافعه بأسهل الطرق، فإذا لم يتسنى له ذلك، فإنّه يبحث عن أشكال جديدة للاستجابة إمّا بإحداث تعديل في البيئة، أو تغيير دوافعه ذاتها، وبهذا تكون حياة الفرد عبارة عن عملية توافق مستمرة.

كما يعتقد Shaffer (1955) بأن الحياة سلسلة من عمليات التوافق التي يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركب الذي ينتج عن حاجاته، وقدرته على إشباع تلك الحاجات، لكي يكون الفرد سويا ينبغي أن يكون توافقه مرنا، كما ينبغي أن تكون له القدرة على استجابات متنوعة تلاءم كل موقف جديد يصادفه حتى يضمن تحقيق دوافعه لقد بالغ الاتجاه الفردي في إرجاع القسط الأكبر في عملية التوافق إلى الفرد، كما أنه قلل من دور المؤثرات البيئية في هذه العملية. فالفرد كما له كيانه الشخصي، له أيضا كيانه الاجتماعي والثقافي، ومن الصعب، إن لم نقل من المستحيل التحدث أو تصور فرد دون إطاره الاجتماعي والثقافي. (عباس محمود عوض، 1990).

2_ الاتجاه الجمعي أو الاجتماعي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق لا يتحقق إلا بمسايرة الفرد لمعايير وثقافة المجتمع، والامتثال لجهاز قيمه، فالتوافق في رأيهم هو تلك العملية التي يقتبس منها الفرد السلوك الملائم للبيئة أو المتغيرات البيئية. (أسعد رزوق، 1988)، كما يتماشى تعريف أحمد عزت راجح (1988) : التوافق في هذا الاتجاه يرى على أنه حالة من التوائم والانسجام بين الفرد وبيئته، تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته في تصرفه بطريقة مرضية إزاء مطالب البيئة المادية، فالتوافق يتضمن قدرة الفرد على تغيير–سلوكه و عاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعا نفسيا معينا– تغييرا يناسب الظروف الجديدة، كما يدعم هذا الاتجاه "محمد عاطف غيث" (1989) (محمد عاطف غيث،1989).

حينما يعرف التوافق في قاموس علم الاجتماع على انه عملية أو نتاج تغيرات عضوية في التنظيم الاجتماعي أو الثقافي تساهم في تحقيق البقاء أو استمرار الوظيفة أو إنجاز الهدف الذي يسعى إليه الكائن الحي، كما لا يختلف عن ذلك كرو L.D Crow et A. Crow (1956) حيث أشار إلى نفس الفكرة و التي مفادها أن التوافق يدل على مدى قدرة الموضوع (الفرد) على التلاؤم مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه في الوقت الذي يستطيع فيه أن يقيم علاقات منسجمة وسوية مع الظروف والمواقف والأشخاص الذين يكوّنون البيئة المحيطة. (نفس المرجع السابق).

3_الاتجاه التكاملي: لتقريب وجهات نظر أنصار و مؤيدين الاتجاهين السابقين حول مفهوم التوافق، جاء الاتجاه التكاملي الذي يمكن اعتباره اتجاها توفيقيا، لأنه يجمع بين كل الاتجاهين السابقين، وينظر إلى التوافق على أنه عملية مركبة من قطبين أساسيين هما: الفرد وما له من دوافع وحاجات والبيئة المحيطة بالفرد بأبعادها المختلفة ومطالبها المتعددة، فالتوافق لا يتحقق حسب هذا الاتجاه إلا بتكامل وتفاعل الفرد مع محيطة الاجتماعي، وفي هذا المجال يرى Lazarus (1976) أن التوافق يمثل عملية دينامية تتناول السلوك والبيئة الطبيعية– الاجتماعية بالتغيير والتعديل لكي يحدث توازن بين الفرد وبيئته، فللفرد حاجات وللبيئة مطالب وكل طرف يفرض مطالبه على الآخر، ويتم التوافق أحيانا حينما يرضخ الفرد ويتقبل الظروف البيئية التي لا يقوى على تغييرها، ويتحقق التوافق أحيانا أحرى عندما يحاول الفرد تعديل الظروف البيئية التي تقف في سبيل تحقيق أهدافه. (الصحة النفسية والتفوق الدراسي، 1990)

3_ التوافق وعلاقته ببعض المفاهيم:

ارتبط مفهوم التوافق ببعض المفاهيم الى درجة الخلط او اطلاق نفس المعنى على المفهومين، وسنتطرق لبعضها فيما يلي :

1_ التوافق والتكيف adaptation

يشيع الخلط ما بين مفهوم التوافق adjusment ومفهوم التكيف adaptation لا الى حد الترادف فحسب لكن الى حد المطابقة.

التكيف مفهوم مستمد من علم البيولوجيا كما حددته نظرية "دارون" "DARWIN" المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء عام 1985م، حيث يشير هذا المفهوم الى أن الكائن الحي يحاول ان يوائم نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه من اجل البقاء. (فوزي محمد جبل، 2000، ص61).

التكيف في نظر " مورار" و " كلاكهون" عبارة عن سلوك يجعل الكائن حيا وصحيحا وفي حالة التكاثر (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990، ص82) وهي ايضا يشمل تكيف الانسان والحيوان والنبات ازاء البيئة الفيزيقية التي يعيش فيها، لكن يستطيع كل منهم ان يعيش في البيئة عليه ان يكيف نفسه لها وان يعدل من نفسه وظروفه لمواجهتها (نفس المرجع السابق).

يرى كمال دورسقي (1985) ان السلوك التوافقي في الانسان هو السلوك الموجه للتغلب بعلى عقبات البيئة او صعوبات مواقفها، كما ان آليات توافقه التي يتعلمها هي استجاباته المعتادة التي يسير عليها لاشباع حاجاته وارضاء دوافعه وتخفيف توتراته (كمال دوسقي، 1985، ص 32).

مما سبق يتضح ان مفهوم التوافق خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وصراعاته ومواجهة مشكلاته من اشباعات واحباطات وصولا الى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء أو الانسجام والتناغم مع الذات ومع الآخرين في الاسرة وفي العمل، وفي التنظيمات التي ينخرط فيها، وإذا ما فشل الشخص في تحقيق انجازاته واشباع حاجاته ومواجهة صراعاته بطريقة سوية يرضى عنها المجتمع والثقافة التي يعيش فيها

ضمن اطارها يكون سيء التوافق في الاسرة والعمل وفي التنظيمات التي ينخرط فيها، لهذا فالتوافق أو سوء التوافق محكوم بنوع الثقافة التي يعيشها الفرد، وعليه فالتوافق مفهوم انساني.

(محمد جاسم العبيدي، 2009، ص 329).

يقول علاء الدين كفافي (2006)، أن التكيف مفهوم ترتبط بالجوانب الحسية والجسمية عند الكائن الحي بصورة أكبر، بينما يرتبط مفهوم التوافق بالجوانب الاجتماعية أي ما يخص الانسان دون الحيوان.

(علاء الدين كفافي، 2006، ص 46). لذا فإن كلمة التوافق أكبر إشارة للتكيف الذي يستهدف تحقيق الغرض وإشباع الحاجات، إما بالتغير (إعادة تنظيم الخبرة الشخصية) أو بالتغيير (إعادة تنظيم عناصر البيئة) ، كما أن الانسان يتكيف من أجل التوافق وليس العكس (كمال دسوقي، 1985، ص 32).

فالتكيف كما هو معروف في علم البيولوجيا وعلم الأحياء، هو تغيير في الكائن الحي سواء في الشكل أو في الوظيفة، مما يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته والمحافظة على جنسه.(العيسوي، 1992، ص19)

4_ الفرق بين مفهوم التوافق ومفهوم التكيف:

تباينت آراء الباحثين في تحديد مفهومي التكيف والتوافق، فبعضهم أشار إلى وجود فرق بين المفهومين ومنهم من إعتبرهما وجهان لعملة واحدة.

فقد فرق(عبد الله 1996 : 229) بين مفهومي التوافق والتكيف، إذ يرى أن التوافق أشمل من التكيف فالتوافق ليس مجرد تكيف الفرد مع متغيرات البيئة، ولكن قد يغير الإنسان ظروف بيئته لتلائمه، وذلك من خلال إعادة تنظيم الخبرة الشخصية، أومن خلال إعادة تنظيم عناصر البيئة، يرى(دمنهوري، 1996، ص 84) أن التوافق ينطوي على وظيفة أساسية هي تحقيق التوازن مع البيئة بمعناها الشامل والكلي، أما التكيف فهو مجرد تكيف مادي فيزيائي مع البيئة ومن مؤيدى التفرقة بين المفهومين(عبد

الحميد1987: 24 وعبد الجواد (1979، ص28)، و wolman (1973، ص178)، وراجح (1987، ص117). أما(مصعب/ مرحاب،1984: 3) فيشير إلى أن مفهومي التوافق والتكيف يستخدمان كمترادفين، وقد يأتي التكيف للدلالة على الخطوات المؤدية للتوافق والتوافق هو الغاية التي يبلغها الفرد، ويجزم كل من (شعبان وتيم، 1999، ص42) بأن التوافق هو التكيف، ويشير(الخطيب،2004: 148) أن التوافق والتكيف نفس المعنى فكلاهما يدل على محاولات الفرد للتوائم والإنسجام مع الذات من جهة والبيئة من جهة أخرى، ومن مؤيدي أن التوافق والتكيف نفس الشيء (الشرقاوي1988: 157) و هنا(48 1960:) و (فهمي1967: 9) و (القوصي1975: 3) و(الشكعة 1986: 88).

2_ التوافق والصحة النفسية

يحدث خلط لدى الكثير من الباحثين بين الصحة النفسية والتوافق لارتباطهما الشديد مع بعض مع انهما ليسا اسمين مرادفين لمفهوم واحد. (نبيل سفيان، 2004، ص 157).

يعرف عبد العزيز القوصي " الصحة النفسية بانها : " التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الازمات النفسية العادية التي تطرا عادة على الانسان، مع الاحساس الايجابي بالسعادة والكفاية. (سهير كامل أحمد، 2000، ص 15).

يرى مدحت عبد الحمبد عبد اللطيف " ان الشص الذي يتوافق جيدا لمواقف البيئة والعلاقات الشخصية يعد دليلا لامتلاكه وتمتعه بصحة نفسية جيدة ايضا (مدحت عبد الحمبد عبد اللطيف، 1990، ص82).

لذا فالكثير من الباحثين يرون ان دراسة الصحة النفسية ماهي الا دراسة للتوافق، وان حالات عدم التوافق يعد مؤشرا لاختلال الصحة النفسية. (عبد محمد شاذلي، 2001، ص 57_58).

هناك من يرى ان الشخصية السوية مرادف لمصطلح الصحة النفسية والحقيقة ان التداخل كبير بين هذه المصطلحات.(صبره علي وآخرون، 2004، ص127_128).

أما حامد زهران فيقصد بالصحة النفسية أنها " حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نسبيا مع نفسه ومع بيئته ويشعر بالسعادة مع نفسه والاخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وامكاناته الى اقصى حد ممكن ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة وسوية، ويكون سلوكه عاديا حسن الخلق بحيث يعيش بسلامة وسلم.(محمد حسن غانم، 2009، ص46_47)

يرى ايضا عطاء الله محمد فؤاد الخالدي أن هناك ارتباط وثيق بين الصحة النفسية وحالة التوافق، هما يسيران في خطين متوازيين، فنقول ان الشخص الذي يحقق حاجاته انه متوافق مع نفسه ومع بيئته، اي انه يتمتع بصحة نفسية حسنة. (عطاء الله محمد فؤاد الخالدي، 2009، ص13).

يعتبر صلاح الدين أحمد الجماعي كذلك ان التوافق " أصبح معيارا للصحة النفسية، اذ أنها تعني مدى او درجة نجاح الفرد في التوافق الداخلي ودوافعه ونزعاته المختلفة، والتوافق الخارجي في علاقاته ببيئته المحيطة بها فيها من موضوعات وأشخاص. يذكر "مفاريوس" Mafarios" أنّ التوافق أمر نسبي يختلف بإختلاف الزمان والمكان، لذا فالصحة النفسية رهينة بالشروط الثقافية للبيئة خاصة فيما يتصل بالتوافق الاجتماعي. (صلاح الدين أحمد الجماعي، 2007، ص69).

5_ تحليل عملية التوافق: تبدأ عملية التوافق بوجود دافع أو رغبة معينة تدفع الإنسان وتوجه سلوكه نحو غاية معينة أو هدف خاص يشبع هذا الدافع ثم يظهر عائق ما يعترض سبيل الكائن الحي من الوصول إلى هدفه ويحبط إشباع دافعه، فيأخذ في القيام من الأعمال والحركات المختلفة لمحاولة التغلب على هذا

العائق والوصول إلى هدفه، بالوصول إلى الهدف الذي يشبع الدافع تتم عملية التوافق وعلى هذا الاساس فالخطرات الرئيسية في عملية التوافق حسب (سهير كامل أحمد، 1999، ص41) وهي:

أ_ وجود دافع يدفع الانسان الى هدف خاص.

ب_ وجود عائق يمنع الوصول الى الهدف ويحبط اشباع الدافع.

ج_ قيام الانسان بأعمال وحركات كثيرة للتغلب على العائق.

د_ الوصول الى حل يمكن التغلب على العائق ويؤدي الى الوصول الى الهدف واشباع الدافع. ويذكر أبو طالب2008) (إن للتوافق النفسي السوي مظاهر ومؤشرات، فالفرد المتوافق توافقاً سوياً تميزه خصائص ومظاهر تميزه عن الفرد الآخر ذي التوافق غير السوي؛ ومن تلك الخصائص والمظاهر والدلالات كما يرى بعض الباحثين الراحة النفسية والشعور بالسعادة والثقة بالنفس والكفاية في العمل وامتلاك مفهوم ذات ايجابي والخلو من الاضطرابات والأمراض والقدرة على تحمل المسئولية وضبط الذات وتبنيه أهدافاً واقعية قابلة للتحقيق واقامة علاقات وتشير مقبل (2010 : 14) إلى أن هناك عوامل تؤثر في التوافق لدى الفرد كالتنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة والحالة الجسمية وعامل النضج والظروف الأسرية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية ووسائل الإعلام وغيرها من العوامل التي تحيط بالفرد عبر مراحله العمرية المختلفة

يذكر الجموعي (2012) اختلاف الآراء حول تحديد أبعاد التوافق تبعاً لنظرة العلماء للمعنى الحقيقي لهذا المصطلح؛ فمنهم من يشير إلى ثلاثة أبعاد ومنهم من يشير إلى خمسة أبعاد، ولكن الحقيقة أنه يمكن حصرها في بعدين أساسيين هما: التوافق الشخصي الذي يتضمن الاعتماد على النفس، والإحساس بالقيمة الذاتية، والشعور بالحرية، والقدرة على توجيه السلوك دون تدخل الآخرين، والشعور بالانتماء. والتوافق الاجتماعي والذي يتضمن قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية ايجابية، تتسم بالتعاون والتسامح

والإيثار، فلا يشوبها العدوان أو الارتياب أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين ومن ضمنها التوافق الزواجي والأسري والمهني والديني والتربوي، تعددت النظريات التي تفسر التوافق؛ فقد نظرت مدرسة التحليل النفسي إلى الفرد المتوافق على انه من تستطيع الأنا لديه من اشباع دوافع الهو بما يتناسب وتوقعات الأنا الأعلى. في حين يرى السلوكيون بأن الشخص المتوافق هو من تطورت لديه عادات سلوكية إيجابية وفعالة في الاستجابة للمثيرات البيئية المختلفة. ونظرت المدرسة الإنسانية.

(مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد17، 2006).

6- النظريات المفسرة للتوافق:

هناك الكثير من النظريات التي وضعت لتفسير التوافق لدى الأفراد، وبطبيعة الحال يصعب سردها بأسرها، ويمكننا ان نشير أهمها:

6-1- النظرية البيولوجية الطبية:

ويشير روادها ان جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم، خاصة المخ، ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها أو اكتسابها من خلال الحياة عن طريق الإصابات والجروح والعدوى أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد.

وترجع اللبنات الأولى لوضع هذه النظرية لجهود كل من داروين، مندل، وجالتون وكالمان... وغيرهم.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990، ص86)

6-2- النظريات النفسية: يشير فروي دان السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في قوة الأنا، القدرة على العمل، القدرة على الحب، أما _س_ يونغ فيعتقد ان مفتاح التوافق والصحة النفسية يمكن استمرار النمو الشخصي دون توقف، كما أشار ان التوافق السوي يتطلب التوازن أو الموازنة بين ميولنا الانطوائية وميولنا الانبساطية وهذا يتطلب ضرورة التكامل بين العمليات الأساسية

في تغيير الحياة والعالم الخارجي، هي الإحساس، الإدراك، التفكير... أما فروم fromm فيعتقد ان الشخصية هي التي لديها تنظيم موجة في الحياة، لديها القدرة على التحمل والثقة أما اريكسون eriksoun فقد أشار الى ان الشخصية المتوافقة لابد وان تتسم بالثقة والاستقلالية، والتوجه نحو الهدف، الإحساس الواضح بالهوية، القدرة على الألفة والحب. (عباس محمود عوض، 1996، ص85).

6-3- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية ان أنماط هذه النظرية ان أنماط التوافق متعلمة أو مكتسبة، وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، والسلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير الى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة والتي سوف تقابل بالتعزيز او التدعيم ولقد اعتقد واطسون وسكينر أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها ان تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة او إثباتها، ولقد رفض كل من (ماهوني ، باندورة) علاقاتهم مع الاخرين تفسير تشكيل طبيعة الإنسان بطريقة آلية، وأوضح (سكينر) انه عندما يجد الأفراد ان علاقاتهم مع الاخرين غير مثابة، فإنهم ينسلخون عن الاخرين وهذا يؤدي الى ظهور السلوك الشاذ او غير المتوافق. (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990، 88)

6-4- نظريات علم النفس الإنساني:

ارتبط مفهوم الذات عند روجرز rogers بمفهوم التوافق السليم، وبالتالي فان اي خلل في مفهوم الذات يعد إشارة لسوء التوافق لدى الإنسان. (حامد عبد السلام زهران، 1977، ص391).

ويشير روجرز ان سوء التوافق النفسي يمكن ان يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك والوعي، مما ينتج عنه استحالة تنظيم هذه الخبرات نظرا لافتقاد الفرد قبوله لذاته، فيحس الفرد بأنه مهدد، فيدفعه هذا الأمر لاستخدام ميكانيزمات الدفاع في سلوكاته، أما التوافق فهو يحدث عندما يكون هناك تطابق بين الصورة التي تكون الذات، وخبرات الكائن الحقيقية، وهذا

يصبح يفكر بواقعية دون ان يشعر بالتهديد والقلق، ويرى- روجرز- ان معايير التوافق تمكن في الإحساس بالحرية الانفتاح على الخبرة والثقة بالمشاعر الذاتية. (نعيمة الشماع، 1987، ص50)

أما(ماسلو maslow) فيرى ان صاحب الشخصية السوية، هو الشخص الذي يحقق ذاته، وتحقيق الذات يعني تحقيق القوى الكامنة الفطرية عند الشخص والفرد الذي حظي بإشباع حاجاته الأساسية هو الشخص الذي يستطيع ان يحقق ذاته. (عبد الحميد محمد شاذلي،2001، ص71)

وعليه قام ماسلو maslow بوضع عدة معايير للتوافق تتلخص في الأتي:

_ الإدراك الفعال للواقع، قبول الذات، التلقائية، التمركز حول المشكلات المهمة، الاهتمام الجماعي القوي والعلاقات الاجتماعية السوية، الشعور باللاعدالة تجاه الإنسان. (مجلة سلسلة علوم التربية،1998، ص75)

كما يؤكد (بيرلز) على اهمية الوعي بالذات وتقبلها والوعي بالعالم المحيط وتقلبه، ومنه فالشخص هو من يتقبل المسؤوليات ويتحملها على عاتقه دون القذف بها الى الآخرين.(عباس محمود عوض،1996، ص93)

6-5- النظرية الاجتماعية:

ويشير أصحابها ان هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق، فقد ثبت ان هناك اختلاف في الاتجاه نحو الخمول بين اليابانيين والأمريكيين، وكذلك وجدت فروق في الاتجاهات نحو الألم والأمراض بين بعض المجموعات في الولايات المتحدة الأمريكية، ويؤكد أصحاب هذه النظرية ان الطبقات الاجتماعية في المجتمع تؤثر في التوافق، حيث صاغ أرباب الطبقات الاجتماعية الدنيا مشاكلهم بطابع فيزيقي، كما اظهروا ميلا قليلا لعلاج المعوقات النفسية، في حين قام ذوو الطبقات الاجتماعية العليا والراقية بصياغة مشكلاتهم بطابع نفسي، واظهروا ميلا اقل لمعالجة المعوقات الفيزيقية ومن أشهر أصحاب هذه النظرية نجد(فيرز، دنهام، هولنجنز، ردليك.... (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،1990، ص93).

ونخلص الى ان كل هذه المحاولات التي بذلت من اجل التنظير لتفسير ظاهرة التوافق يجب ان ننظر إليها نظرة تكاملية تضم كل النظريات او وجهات النظر المختلفة بمعنى انه لا يجب ان يخضع تفسير

سوء التوافق او حسنه الى إحدى النظريات فقط فالإنسان هو محصلة تفاعل العديد من القوى فالتوافق البشري ليس من السهولة بالقدر الذي يجعلنا نفسره من زاوية دون أخرى سواء كان ذلك في سوءه او سوائه.

7_ معايير تحديد السواء والشذوذ في التوافق:

رغم الاعتراف بالحاجة الى عدة معايير لتقييم كافة التوافق، إلا ان هناك عدم اتفاق جماعي حول تحديد المعايير الأكثر صلاحية وصعوبة ذلك هو ان معايير او مقاييس السلوك المتوافق تختلف باختلاف الزمان والمكان والظروف والثقافة وخصائص الفرد، فلا يوجد نموا حياة واحد يصلح لكل البشر، وبالرغم من كل هذه الاختلافات يوجد عدد من المعايير وضعت الخصائص الرئيسية للتوافق الايجابي ومن أهم هذه المعايير:

7-1- المعيار الإحصائي:

يشير مفهوم التوافق طبقا للمعيار الإحصائي الى القاعدة المعروفة بالتوزيع ألاعتدالي، والتي ترشدنا الى تحديد السواء والشذوذ في توزيع السمات، والخصائص النفسية، إذ نلاحظ في التوزيع ألاعتدالي ان معظم الأشخاص يتجمعون في منتصف المنحنى، فمن وجهة النظر الإحصائية يفترض ان هؤلاء الأشخاص أسوياء وان الحالات القليلة على جانبي منتصف المنحنى هم الشواذ، غير انه يعترض عليه بالنسبة لاستخدامه في تحديد السواء وعدمه بالنسبة لبعض السمات كالذكاء والجمال او الصحة ففيما يتعلق بالصحة، فان الشخص الذي يكون كامل الصحة، والذي يعيش عمرا طويلا بدون أي نوع من الأمراض فانه في ضوء النظرة الإحصائية يعتبر غير سوي. (فرج عبد القادر طه، 1980، ص20).

7-2- المعيار الطبيعي: تبعا لهذا المعيار فإننا نسمي سويا كل ما نعتبره طبيعيا من الناحية الفيزيقية او الاجتماعية، وبالتالي نعتبر سويا ان يكون الذكور مسيطرين والإناث خاضعات وان تكون الجنسية الغربية

سوية، بينما تكون الجنسية المثلية شاذة، فالاعتقاد السائد ان الطبيعة البيولوجية خلقت الرجال والنساء ليتصرفوا بطريقة معينة، وبالتالي فان السلوك الذي يتفق مع هذه الأهداف يعتبر سويا بينما السلوك الذي يتناقض معها يعتبر شاذا. (عبد الحميد محمد الشاذلي،2001، ص63).

7-3- المعيار الحضاري:

يرى هذا المعيار ان السوي هو المتوافق مع المجتمع، أي من استطاع ان يجاري قيم المجتمع وقوانينه ومعايره وأهدافه، وبالتالي فان أي خروج عن هذه القوانين التي تحكم المجتمع يعتبر دليلا على شخصية شاذة وفي ضوء هذا المفهوم، فان أشكالا كثيرة من السلوك الشاذ ينظر إليها على أنها سوية وأشكالا أخرى من السلوك السوي على أنها شاذة باختلاف الوسط الحضاري.

(احمد محمد حسن صالح وآخرون،2000، ص18).

7-4- المعيار النفسي: يعد الشخص متوافقا حسب المعيار النفسي عندما يكون هناك اتساق ورضا مع النفس والثقة بها، والإحساس بقيمتها، وإشباع الدوافع والحاجات، والتمتع بالحرية والأمن النفسي، كما تتسم حياة الفرد النفسية بالخلو من التوترات والصراعات.

7-5- المعيار المثالي:

يسمى الشخص سويا كلما اقترب أكثر من المثل العليا، يعني مدى اقتراب الشخص من الكمال بالنسبة للسمة أو الخاصية المعينة ومدى بعده عن الضعف والخلل بالنسبة لهذه السمة أو تلك الخاصية.

(عبد الحميد محمد شاذلي، 2001، ص62)

7-6- المعيار الإكلينيكي:

يتحدد مفهوم التوافق او الصحة النفسية في ضوء المعايير الإكلينيكية لتشخيص الأعراض المرضية، فالصحة النفسية تتحدد على أساس غياب للأعراض والخلو من مظاهر المرض (كالمخاوف المرضية والهلاوس والسلوكات المضادة للمجتمع.....).

ويرى البعض ان هذا المعيار أصلح في تحديد السواء والشذوذ بالنسبة للاضطرابات الانفعالية والانحرافات السلوكية، وإذا كان ينقصه تحديد الدرجة التي ينبغي ان يصل إليها الاضطراب الانفعالي او الانحراف السلوكي حتى يعد شاذا كما ينقصه أيضا الاتفاق على تحديد جامع مع الأعراض المرضية.

(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص61)

أما –طلعت منصور– فيشير الى ان التوافق من خلال المعيار الإكلينيكي يعتبر مفهوما ضيفا، فلا يكفي خلو الفرد من الأعراض لكي نعتبره متوافقا، ولكن ينبغي ان تلقى أهدافه وطاقاته توظيفا فعالا في مواقف الحياة المختلفة، ويحقق ذاته بشكل بناء، وبذلك فالمعيار الإكلينيكي لا يحدد التوافق على نحو ايجابي وذي معنى. (نفس المرجع السابق، ص30)

ومن خلال استعراضنا لمعايير تحديد السواء والشذوذ نرى ان مفهوم السواء نسبي يختلف من معيار الى أخر، ويلاحظ ان معيارا يكون أصلح من غيره في تحديد معنى السواء بالنسبة لجانب سلوكي معين ونفس المعيار لا يكون صالحا لجانب سلوكي أخر، ومنه نستخدم المعيار الإحصائي لتحديد سمات الطول والوزن والمعيار المثالي لتحديد مفهوم السواء وعدمه من جوانب الصحة البدنية او النفسية، غير انه من الملاحظ ان المعيارين المثالي والإحصائي يعتبران أهم المعايير المستخدمة واشملها في وصف السواء والشذوذ وأكثرها استخداما في الحياة العملية.

8- الحيل النفسية الدفاعية:

تعد الحيل النفسية الدفاعية أساليب سلوكية توافقية لاشعورية، وتعرف أحيانا ميكانيزمات التوافق او حيل الدفاع النفسي، يستخدمها الفرد عند فشله في تحقيق أهدافه بفعل عوامل الإحباط والصراع، وإنما تعالج الإعراض الناجمة، لذلك فهي أساليب تؤدي الى توافق مؤقت أشبه ما تكون بالعقاقير والأدوية المسكنة تخفف الألم ولا تعالجه، حيث تعود الالام بعد زوال تأثيرها.

(صالح حسن الداهري ناظم، هاشم العبيدي،1999، ص61)

8-1- الكبت:

عملية دفاعية لاشعورية يلجا إليها الفرد للتخفيف مما يعانيه من صراع او قلق او التخفيف من اللازمة بخداع الذات وهو عبارة عن أبعاد الذكريات المؤلمة والنزاعات الغير مرغوب فيها، والتي تسيئ الى تقدير الفرد لذاته ودفعها الى تقدير الفرد لذاته ودفعها الى اللاشعور حيث تبقى بعيدة فلا تثير القلق.

(مجدي احمد محمد عبد الله، 2003، ص81)

ويشير رمضان محمد القذافي 1998 ان الكبت يتمثل في قيام الأنا بدفع الأفكار والرغبات والميول التي تمثل خطر او تهديدا لها بعيدا عن مركز الشعور باتجاه اللاشعور وذلك مثل المسائل التي تتعارض مع الدين او الأخلاق او العادات او التقليد والتي يرغب الإنسان في ممارستها من جهة ألا انه يخشى عواقبها من جهة أخرى.(رمضان محمد القذافي،1998، ص123)

8-2- الإسقاط:

عملية لاشعورية يقوم بها الفرد بمقتضاها بإلصاق نزعاته المستقبحة ورغباته الكريهة وعيوبه وسمات شخصيته غير المرغوبة بالأفراد الاخرين كوسيلة للتبرؤ او التخلص منها، والتخفيف من مشاعر القلق المرتبطة بها، فالإسقاط كبقية الحيل الدفاعية الأخرى عملية خداعية للنفس وتقوم الأنا عن طريقها بنسبة كل ما بداخلها من عيوب او رغبات دنيئة تهددها وتشعرها بالضيق والإثم الى الاخرين تنزيها لها والتماس للراحة والهدوء. (عبد المطلب أمين القريطبي،1998، ص162)

8-3- النكوص:

هو تراجع الفرد الى أساليب طفليه او بدائية من التفكير او السلوك حين تعترضه مشكلة، او حين يعجز عن التغلب بطريقة بنائية على ما يعانيه من ارتباط او صراع، وفيه يلجا الفرد الى وسائل ساذجة كانت تشبع دوافعه في مراحل سابقة من مراحل نموه ومن مظاهر النكوص عند الكبار السب والصراخ والغيرة والعناد والبكاء. (مجدي احمد محمد عبد الله،2003، ص65).

ويشير–عبد المطلب أمين القريطبي– ان النكوص هو إحدى الحيل التوافقية اللاشعورية يلجا إليها الأنا عندما يتهددها القلق والتوتر الناجم عن الفشل في مواجهة بعض المواقف والأزمات والصراعات والاحباطات، ويتمثل النكوص في ممارسة الفرد بعض الأساليب السلوكية التي تنتمي او تميز مرحلة نمو سابقة، ولم تعد مناسبة للمرحلة العمرية الحالية.(القريطبي،1998، ص154)

أما عبد الرحمان العيسوي 1992 فيعتبر النكوص محاولات يقوم بها الفرد فالإنكار هو من الطرق التي تدافع بها الذات عن الخطر المهدد لها، ففي مرحلة المراهقة يستثار القلق بشكل سهل وعادة فان طريقة الإنكار او الرفض تفيد في تقليل القلق النفسي والاضطراب.

8-4- التعويض:

هو محاولة الفرد النجاح في ميدان لتعويض إخفاقه وعجزه الحقيقي او المتخيل في ميدان أخر مما أشعره بالنقص.(حامد عبد السلام زهران،1997، ص42)

فالتعويض هو حيلة دفاعية يعمد فيها الفرد الى إخفاء نقص او التغلب عليه، وكثيرا ما يكون التعويض سترا للنقص لا التماسا للقوة.(عبد الحميد محمد شاذلي،2001، ص98)

8-5- أحلام اليقظة:

وهي حيلة دفاعية تخيلية يسعى من خلالها الفرد الى تحقيق أهدافه وطموحاته بطريقة غير واقعية التي عجز عن تحقيقها في الواقع فيستمتع بمشاعر القوة والتفوق والنجاح في الخيال بعيدا عن حدود الواقع ومشكلاته، ويلجا الفرد الى أحلام اليقظة عندما يشعر بعدم تقبله اجتماعيا، وعدم قدرته على المناقشة وشعوره بالضعف والعجز إزاء مشكلات الحياة. (صالح حسن الداهري، ناظم هاشم العبيدي، ص65)

8-6- التقمص: حيلة دفاعية لاشعورية وتعني اندماج شخصية الفرد في شخصية أخرى او في شخصية جماعة نجحت في الظفر بالأهداف التي يفتقدها، وذلك للتخفيف من الصراع النفسي، وقد يكون الدافع الى التقمص هو التماس الأمن والتحرر من القلق. (عبد الرحمان العيسوي،1992، ص24)

وكثيرا ما يلجا المراهق–غير الناضج– لهذه الحيلة، فنجده يندمج بشكل هوامي او خيالي في شخصية فرد أخر لديه صفات مرغوبة، ولا توجد لديه هو، والتقمص يختلف عن التقليد في انه لاشعوري.

(فيصل محمد خير الزارد،1997، ص24)

8-7- التبرير:

هو حيلة دفاعية لا شعورية عن سلوك خاطئ او أفكار معينة او دوافع جنسية او عدوانية تعبر عن نفسها في هفوات اللسان او زلة قلم، فالتبرير أسلوب يلجا إليه الفرد ليعلل به سلوك ما بأسباب منطقية او أعذارا، ولكن هذه الأعذار والأسباب ليست هي الأسباب الحقيقية لما قام به من سلوك، ولكنها وسيلة لإخفاء ما نشعر به من عار او خجل او محاولة لخداع الذات او الضمير، ترمي الى الحصول على احترام الذات وإبعاده الشعور بالذنب. (احمد محمد صالح وآخرون، 2000، ص44)

والتبرير إلية يستخدمها المراهق كثيرا من اجل تقوية أناه ويختلف التبرير عن الكذب في انه آلية لاشعورية يخدع بها الفرد نفسه بينما الكذب شعوري يخدع به الفرد الاخرين.(مجدي احمد محمد عبد الله، 2003، ص83)

8-8- الإعلاء والتسامي:

هو إحدى عمليات التوافق والأساليب اللاشعورية التي يلجا إليها الأنا من حل الصراعات النفسية التي تقع فيها الشخصية وذلك بان يقوم بتحويل طاقة دافع معين الى موضوع أخر بديل مقبول اجتماعيا، وهي عملية تتم على مستوى لاشعوري والتسامي بهذه الكيفية يتضمن تساميا بدوافع الفرد ومشاعره وانتشالها من مستوى متدني الى مستوى راق متحضر ومثال ذلك إشباع دافع العدوان إلى رياضة.

(عبد الرحمان العيسوي، 1992، ص48)

8-9- التكوين العكسي (تكوين رد فعل): حيلة دفاعية أخرى تلجا إليها الأنا لاشعوريا تعزيزا وتدعيما لعملية أمام ضغط المواد غير المرغوبة المكبوتة تهديدها المستمر بالظهور على مسرح الشعور، حيث تتحول هذه المواد عن طريق التكون العكسي وتظهر في سلوك الفرد في صورة نقيضها تجنبا للقلق

والشعور بالإثم، فتتقنع مشاعر الحقد والكراهية مثلا تجاه شخص ما، وتظهر في صورة حب مفرط، ومودة مبالغ فيها نحوه، وذلك كأسلوب دفاعي ضد القلق الناجم عن المشاعر الأصلية.

(عبد المطلب أمين القريطي،1998، ص149)

8-10- العدوان:

يحدث العدوان كحيلة لاشعورية لخفض التوتر نتيجة للازم شديد، ويكون العدوان على أشياء تافهة لا علاقة لها بمصدر التوتر مثل قذف الحاجات او سبب الأشياء ولعنها وقد يكون العدوان هدفه عاما، ومن ذلك العدوان على التقاليد والنظم بالإضراب والثورة وغيرها، أما العدوان على الذات فهو اشد وطأة وأكثر تعقيدا ومثال ذلك الشخص الذي يؤذي نفسه حين يمنع من الوصول الى هدفه.

(عبد الحميد محمد شاذلي،2001، ص95)

9-أهداف الحيل اللاشعورية:

- الوصول الى نوع من التوازن بين الدوافع الو الحاجات الصعبة المنال والمستحيل تحقيقها او غير المقبولة اجتماعيا وبين الدوافع المضادة من معايير أخلاقية وقيم وتقاليد وقوانين فعروض دينية وموانع طبيعية.
- منع الدوافع المكبوتة من اختراق مجال الشعور والحيلولة دون شعور الفرد بالقلق والصراع.
- تحقيق الاستقرار العاطفي والثبات الانفعالي، والشعور بالأمن.
- تأكيد الذات ورفع قدرة الفرد بين الناس وأمام نفسه.
- الوصول الى أنماط سلوكية وحلول ودية وسطى تمكن الفرد من تخفيف التوتر.

(عبد الحميد محمد الشاذلي،2001، ص102)

والملاحظ أننا جميعا أسوياء او غير أسوياء نلجأ الى جميع الحيل والأساليب اللاشعورية ونستخدمها ولكن الاختلاف بين الأسوياء والمرضى هو الاستخدام المناسب والمعتدل لها.

بحيث يؤدي ذلك الى تحقيق التوافق الشخصي او نجاح الفرد في التعايش مع المجتمع الذي يعيش فيه ومعايشة الواقع، والتكيف السليم مع الأفراد او الاستخدام السيئ لهذه الحيل والذي يؤدي بدوره الى فشل الفرد في تحقيق التوافق السليم.

ثانيا: التوافق النفسي

1_ تعريف التوافق النفسي:

يطرح علماء النفس مفهوم التوافق النفسي على أنه توافق الفرد مع ذاته وتوافقه مع الوسط المحيط به كل المستويين، لا ينفصل عن الأخر وانما يؤثر فيه ويتأثر به، فالفرد المتوافق ذاتيا هو المتوافق اجتماعي ويضيف علماء النفس بقولهم أن »التوافق الذاتي هي قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه وبين أدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع، بحيث لا يكون هناك صراع داخلي.

(جمال أبو دلو، 2009، ص228) .

يعرف نبيل سفيان التوافق النفسي بأنه " إشباع الفرد لحاجاته النفسية وفهمه لذاته فهما واقعيا وتقبله لذاته واحترامها، وثقته بنفسه وتحمله المسؤولية، وقادر على اتخاذ قراراته وحل مشكلاته، وتحقيق أهدافه"

(نبيل سفيان، 2004، ص154).

تعريف " حامد عبد السلام زهران (1980)" أن التوافق النفسي يتضمن السعادة مع النفس والرضا عن النفس واشباع الدوافع والحاجات الداخلية الاولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة.

(حامد عبد السلام زهران، 1995، ص29).

تعربف عبد الحميد محمد الشاذلي : التوافق النفسي هو " قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا إرضاءا متزنا، ولا يعني ذلك الخلو من الصراعات النفسية اذ لا يخلو انسان ابدا من هذه الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية، والقدرة على حل المشاكل حلا ايجابيا انشائيا بدلا من الهرب منها أو التمويه عليها" (عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص51).

يعرفه (فرويد) Freud حيث يقول « أن الشخص الحسن التوافق هو الذي تكون عنده الأنا بمثابة المدير المنفذ للشخصية، أي هو الذي يسيطر على كل من الهو والأنا الأعلى، ويتحكم فيها ، ويدير حركة التفاعل مع العالم الخارجي ، تفاعلا تراعى فيه مصلحة الشخصية بأسرها ومالها من حاجات.

(صلاح أحمد مرحاب، 1989، ص32)

ويعرفه ولمان في معجم العلوم السلوكية 1973 « علاقة متسقة مع البيئة تتضمن على إشباع معظم حاجات الفرد ومواجهة معظم متطلباته الجسمية و الاجتماعية التي تفرض نفسها عليه ».

وقال أيضا : « هو التغيرات في السلوك التي يقتضيها إشباع الحاجات ، ومواجهة المتطلبات حتى يستطيع الفرد أن يقيم علاقة متسقة مع البيئة »

من خلال ما سبق عرضه نجد أن فرويد قد ركز على مكونات الشخصية (الهو، الأنا ، الأنا الأعلى) ودورها في إحداث التوافق النفسي لدى الفرد، حيث أن الأنا هو بمثابة المدير الذي يتحكم في الغرائز والشهوات التي يمثلها الهو. وكذا الأنا الأعلى.

أما ولمان فعرفه على أساس أنه علاقة اتساق مع البيئة لإشباع حاجاته الجسمية و الاجتماعية ، وبالتالي يحدث التوافق النفسي و السلوكي .

ويعرفه حامد عبد السلام زهران 1974: « بأنه عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك و البيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد و بيئته ».

ويرى عبد الرحمان العيسوي 1972 « أن الصحة النفسية تبدو في توافق الفرد لمواقف الحياة توافقا معقولا ، ويمكن أن يشار إلى الصحة النفسية بأنها التوافق التام أو التكامل بين الطوائف المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية، التي تطرأ على الإنسان عادة مع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية" (صلاح أحمد مرحاب، 1989، ص34).

نجد من يناصر هذا الإتجاه " لازاروس" الذي يرى أن التوافق النفسي عملية مركبة من عنصرين اساسين يمثلان طرفين متصلين احدهما الفرد بدوافعه وحاجاته وتطلعاته، والآخر البيئة البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بهذا الفرد وبما لها من ضوابط ومواصفات وما تشمل عليه من عوائق (Lazarus,1976,p:15)

2_ أهمية التوافق النفسي :

تتجلى أهمية التوافق النفسي في ميادين عديدة نذكر منها :

2-1 ميدان علم النفس :

يعتبر التوافق موضوع ومحور علم النفس ، حيث أن أغلب دراساته وأبحاثه تنصب على التوافق ، وهذا ما نستشفه في غالبية التعاريف لعلم النفس التي من بينها : علم النفس : «الذي هو دراسة توافق الفرد أو عدم توافقه بمتطلبات مواقف حياته، التي تمليها عليه طبيعته الإنسانية الشخصية استجاباتها للمواقف» ، فعلم النفس يدرس مدي توافق الفرد مع متطلباته الذاتية و الاجتماعية ، و التغيير المستمر للمواقف . كما يدرس طرق الوصول إلى التوافق وطبيعة العمليات التي يقوم بها التوافق.

(محمدي أحمد عبد الله، 1997، ص25)

وفي هذا يقول كمال دسوقي: « التوافق ليس فقط موضوع دراسة فرع علم النفس بل إنه الحياة كلها، وكل لحظة منها بالنسبة للفرد كهدف ووسيلة للتكيف» (كمال دسوقي، 1994، ص28)

2-5 ميدان الصحة النفسية : يكون الفرد فيها متوافقا نفسيا ، ويشعر بالسعادة، والكفاية والراحة النفسية . قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته واستثمار طاقته، وقادرا على مواجهة مطالب الحياة وإدارة الأزمات

النفسية. وتكون شخصيته سوية متكاملة ، وسلوكه عادي. (إجلال محمد سري، 2000 ، ص28) من خلال ما سبق ذكره نخلص إلى أن التوافق هو أساس الصحة النفسية ، فهي تقف على طريقة الفرد في تحقيق توافقه مع ذاته وبيئته ، وعلى طريقة تفكيره وعلاقاته بالآخرين. ويعتبر كذلك التوافق آلية لخفض التوتر الذي قد يعاني منه الفرد جراء فقدانه التوازن أو عدم مواءمته بين احتياجاته الداخلية وضغوط المجتمع و البيئة الخارجية . أي أن التوافق يحقق خلو الفرد من الصراعات النفسية، وبالتالي المحافظة على الصحة النفسية.

وخلاصة ما ذكر آنفا يمكن القول أن حالة التوافق النفسي تعتبر قلب الصحة النفسية.

(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص09)

2_2. في ميدان علوم التربية :

فالتربية كما عرفها العلماء هي« كل ما يعمل المرء لنفسه، أو يعمله غيره له، بقصد تقربه من درجة الكمال التي تمكنه طبيعته واستعداد ته من بلوغها ».

لذلك فإن نجاح الفرد في دراسته يستدعي تحقيق توافقه النفسي، إذ يعد مؤشرا إيجابيا للتحصيل، ودافعا قويا يدفع بالتلميذ إلى زيادة الرغبة والإقبال على التعلم، وعلى إقامة علاقات طيبة مع الزملاء، والأساتذة (عبد الحميد شاذلى، 2001، ص58)

العكس صحيح فالتلاميذ سيئوا التوافق يعانون من التوتر والضيق النفسي الذي يدفعهم للتعبير باستجابات متعددة كالخوف، التردد والقلق، وكذلك اضطرابات سلوكية كاللجلجة والتعلثم، وعدم الثقة بالنفس والميول الإنسحابية، بالإضافة إلى السلوكات العدوانية أو التقوقع حول الذات مما ينعكس عليه سلبا في حياته وفي تحصيله الدراسي .

2_ 3. في ميدان التوجيه : يعد التوجيه التربوي أحد الوسائل الهامة لمساعدة الأفراد في حياتهم المدرسية، ويعرف كل من أحمد لطفي بركات، ومحمد مصطفي زيدان التوجيه التربوي أنه: « مجموع

الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكانياته الذاتية ، وقدرات، ومهارات، واستعداد وميول، وان يستغل إمكانيات بيئته من ناحية أخري. نتيجة لفهمه لنفسه وبيئته ، ويختار الطرق المحققة لذلك بحكمة وتعقل ، فيتمكن من تحقيق توافقه مع نفسه ومجتمعه .فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو و التكامل في شخصيته» (عبد الحميد محمد شاذلى،2001، ص58) .

ولقد ظهرت في مجال التربية والتعليم مشكلات سوء التوافق النفسي لدى التلاميذ الناتج عن عدم القدرة على التكيف مع المحيط المدرسي، و الأساليب والمقررات التعليمية، بالإضافة إلى العجز في إقامة العلاقات مع الزملاء ومع الأساتذة، كل ذلك من شأنه التأثير السلبي على الصحة النفسية للمراهق، مما يؤدي إلى انخفاض المردود الدراسي. ومهمة التوجيه التربوي والإرشاد النفسي تعديل سلوك هؤلاء المراهقين، والحفاظ على صحتهم النفسية.

3_ مؤشرات التوافق النفسي

3_1. النظرة الواقعية للحياة:

يعاني بعض الأفراد من عدم قدرتهم على تقبل الواقع المعاشي ونجد مثل هؤلاء الأشخاص متشائمين تعساء رافضين كل شيء وذلك دليل على سوء التوافق أو إختلال في الصحة النفسية، وفي المقابل نلاحظ أشخاصاً يقبلون على الحياة بكل ما فيها من أفراح وأتراح واقعيين في تعاملهم مع الاخرين متفائلين ومقبلين على الحياة بسعادة، ويشير هذا إلى توافق هؤلاء الأشخاص في المجال الإجتماعى الذي ينخرطون فيه.(صالح الداهري، 1999، ص56)

3_2.الإحساس بإشباع حاجات نفسية: يعد إحساس الفرد بإشباع الحاجات النفسية أحد مؤشرات توافقة مع نفسه ومع الآخرين، ويتجسد على الشعور في إحساس الفرد بان جميع حاجاته النفسية الأولية منها

والمكتسبة مشبعة وبطريقة شرعية، كالحاجة للطعام والشراب والجنس، وكل ما يتعلق بحاجاته البيولوجية والفسيولوجية، كذلك بالأمن واحساسه بأنه محبوب وأنه قادر على حب الآخرين، وثمة حاجة أخرى وهي إحساس الفرد بأنه قادر على الإنجاز. (المرجع السابق ،ص57).

3_3.الراحــة النفسية:

من سمات الفرد المتوافق قدرته على الصمود حيال الأزمات والشدائد وضروب الإحباط المختلفة دون أن يختل ميزانه ويشوه تفكيره، ودون أن يلجأ إلى أساليب ملتوية غير ملائمة لحل أزمته كالعدوان ونوبات الغضب أو الإستسلام لاحلام اليقظة وعلى ذلك فليس معنى الراحة النفسية أن لا يصادف الفرد أي عقبات أو موانع تقف في طريق إشباع حاجاته المختلفة وفي تحقيق أهدافه في الحياة، فالشخص المتمتع بالصحة النفسية هو الذي يستطيع مواجهة هذه العقبات وحل المشكلات بطريقة ترضاها نفسه ويقرها المجتمع، ومن أمثلة عدم الراحة النفسية حالات الإكتئاب أو القلق الشديد أو توهم المرض أو عدم الإقبال على الحياة والتحمس لها. (مصطفى فهمي، 1978، ص103).

3_4. مفهوم الذات:

تعد فكرة الفرد عن نفسه من بين مؤشرات توافق الفرد أو عدم توافقه، فالفرد المتوافق هو الذي يتطابق مفهومه لذاته مع واقعه كما يدركه الاخرون، في حين إذا كان مفهوم الذات لديه متضخماً أدى به هذا إلى الغرور والتعالي على الغير، مما يجعله يفقد التوافق مع الآخرين. كما أن الفرد الذي يتسم بمفهوم ذات متدني عن الواقع أو عن إدراك الآخرين له، فيتسم ذلك سلوكه بالدونية والإحساس بالنقص وتضخيم الآخري وكل ذلك يؤدي به أيضاً إلى سوء توافقه. (الداهري، 1999، ص59).

3_5. المـرونة: وهذه السمة تمثل نقيض سمة التصلب، فالشخص الذي يتسم بالمرونة يكون متوازناً في تصرفاته أي بعيداً عن التطرف في إتخاذ قراراته، وفي الحكم على الامور والبعد عن التطرف يجعل الشخص يساير الآخرين في بعض المواقف التي تتطلب ذلك وأن يغايرهم إذا رأي وجهة نظر اخرى مقتنع بها أي لا يكون مسايراً أو مغايراً بصفة دائمة. (نفس المرجع السابق، ص59)

3_6. الأهداف الواقعية:

من المظاهر التي تدل على توافق الإنسان هو اختياره لاهدافه ومستوى طموح واقعي تتسق مع قدراته وامكاناته واستعداداته التي تؤهله في السعي للوصول إليها وتحقيقها، وبمعنى آخر فالفرد المتوافق هو الذي يسعى إلى تحقيق طموحاته المشروعة عادة في حدود مستوى إمكاناته الحقيقية من خلال دافع الإنجاز.

أما الشخص الذي يضع لنفسه أهدافاً لا يستطيع الوصول إليها أو أن تقل بكثير عن إمكاناته وقدراته وأستعداداته فهو شخص غير سوي إتكالي، ليس لديه طموحات مما يجعله غير مفيد لجماعة فلا يحقق القبول معها ولا يتوافق مع أفرادها. (فوزي جبل، 2000، ص76).

3_7. القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية:

إن الشخص السوي هو الذي يستطيع أن يتحكم في رغباته، وأن يكون قادراً على إرجاء بعض حاجاته وان يتنازل عن لذات قريبة عاجلة في سبيل ثواب أجل أبعد أثراً وأكثر دوما، فهو بذلك يستمد قدرته على الضبط والتحكم في سلوكه من تقديره للأمور تقديراً مبنياً على موازنة النتائج وتمحيصها.

وعلى هذا الأساس فهو يستطيع أن يبني سلوكه وتصرفاته تبعاً لخطة يضعها مبنية على أساس ما يتوقعة من نجاح وتوفيق لأفعاله في المستقبل البعيد. (مصطفى فهمي،1978، ص109)

3_8. القدرة على تكوين علاقات مبنية على الثقة المتبادلة:

إن الشخص السوي هو الذي يعترف بحاجته إلى أفراد مجتمعه، وفي تعاونه معهم واضطلاعه بدور إجتماعي من أجل تحقيق حياة أفضل له ولمجتمعه، كما يعمل من أجل المصلحة العامة، ويسعى لخير مجتمعه، ويهتم بمساعدة الآخرين، وأن يكون معهم علاقات شخصية وثيقة مبنية على الإهتمام والرعاية والثقة المتبادلة. (نفس المرجع السابق، ص111).

3_9. الإتجاهات الإجتماعية الإيجابية: وهي تتمثل في مجموعة من الإتجاهات المكتسبة التي تسير حياة الفرد، فالتوافق في هذه الحالة يتلازم مع الإتجاهات التي تبني المجتمع مثل إحترام العمل، تقدير المسؤولية، أداء الواجب، الولاء للقيم والأعراف والتقاليد السائدة في ثقافته، وتوفر هذه المجموعة من الإتجاهات في الفرد من ضمن ما يشير إلى توافقه. (محمد جاسم، ،2004، ص20).

3_10. التفكير العلمي: يتمثل في قدرة الفرد على تفسير الظواهر والأحداث تفسيراً علمياً قائماً على الأسباب الكامنة وراء الظاهرة أو الحدث، وكذلك على القدرة على أن يكتشف القوانين العلمية التي تحكم هذه الظواهر والأحداث، وبهذا فالشخص الذي يتسم بهذه السمة يبتعد عن التفكير الخرافي وعن القدرية والحظن كما أنه لا يؤمن بالصدفة وكل ما هو غيبي او ميتافيزيقي، فكل ذلك يقترب به إلى التوافق. (مرجع سابق، ص19)

3_11. الكفاية في العمل: تعتبر قدرة الفرد على العمل والإنتاج والإنجاز والإبتكار والنجاح دليلاً على توافق الفرد في محيط عمله، ولان الفرد الذي يزاول مهنة أو عمل معين يرتضيه وتتاح له الفرصة فيه لاستغلال قدراته وامكاناته وتحقيق ذاته، فإن ذلك يحقق له الرضا والسعادة ويجعلة متوافقاً مع هذا العمل.

ولذلك يكون الفرد متوافقاً مع محيط عمله إذا كانت إنتاجيته في العمل عالية وبكفاءة. (فوزي جبل، 2000، ص 74)

4_ مجالات التوافق النفسي :

تعددت مجالات التوافق فنجد منها التوافق العقلي ، التوافق الدراسي، التوافق المهني، والتوافق الجنسي، التوافق الزواجي، التوافق السياسي أو الاقتصادي أو الديني، ويكون ذلك تبعا لتعدد مواقف حياة الفرد، إلا أن معظم الباحثين في ميدان علم النفس يتفقون على أن بعدي التوافق الاساسيين هما: البعد الشخصي (النفسي)، البعد الاجتماعي، على اعتبار ان تلك المظاهر المتعددة يمكن ضمها الى بعضها لتشكل عناصر البعدين الشخصي والاجتماعي (شاذلي، 2001، ص51).

بما أن الفرد عبارة عن وحدة جسمية نفسية اجتماعية لذلك نلاحظ أن البناء البيولوجي يؤثر في الشخصية وفي عملية التوافق، كما تؤثر فيها الظروف الاجتماعية التي عاشها الفرد، لذلك عملية التوافق تتضمن ثلاث مستويات رئيسية: وهي التوافق على المستوى البيولوجي ويشير الى ان التغير في الظروف ينبغي ان يقابله تغيير وتعديل السلوك بمعنى انه ينبغي على الكائن الحي ان يجد طرقا جديدة لإشباع رغباته وإلا كان الموت حليفه، أي ان التوافق هنا انما هو عملية تتسم بالمرونة والتوافق المستمر مع الظروف المتغيرة. (الداهري، 2008، ص68)

اما التوافق على المستوى الاجتماعي يعني علاقة حسنة بين الفرد والبيئة وهو تغيير للأحسن، فالفرد يولد مزودا بأنواع شتى من الاستعدادات الجسمية، العصبية، والنفسية، كل هذا يحتاج الى شذب وتهذيب، تقوم الاسرة بجزء ويقوم الاتصال والاحتكاك بالمجتمع بالجزء الاخر، أي ان البيئة تقدم المادة الخام وتقدم الثقافة القيم والمعايير (أحمد، 1999، ص37)

أما بالنسبة للتوافق على المستوى السيكولوجي فهو ادراك لطبيعة العلاقات الصراعية التي يعيشها الفرد في علاقاته الاجتماعية والبيئية، وان هذا الصراع يتولد معه توتر وقلق، وهي تجربة يغشاها الالم، لذلك فان

توافق الفرد إنما يهدف الى خفض التوتر وازالة اسباب القلق، كذللك فالإنسان يرغب في اشباع دوافعه وان هذا الاشباع يعتمد على البيئة، وهو لا يستطيع ان يشبع جميع رغباته فهو يشبع بعضها وعليه ان لا يطغى اشباع دوافع معينة على بقية الدوافع حتى يتحقق التوافق بل ويتحقق التكامل الذي يسمح للإنسان لتحقيق اقصى قدر من استغلال امكانياته الرمزية والاجتماعية. (الداهري، 2008، ص 72)

5_ أسباب سوء التوافق النفسي:

أوردها مصطفى (2015)

1_ الضغوط النفسية:

شدتها ومصادرها وتكرارها ونوعيتها، تجارب المرء في الحياة، كلها عوامل تؤثر في ذلك، تختلف الأحاسيس المرتبطة بإضطراب سوء التوافق، أو التوافق، اختلافا كبيرا من درجاتها ووحدتها وتباين خبرات الأفراد الذين يتعرضون لها، وإذا لم يصل إلى خفض التوتر وإزالة القلق الدال على المعاناة والمكابدة فعندها يكون الفرد سيء التوافق لأن السلوك التوافقي لم يفلح في تحقيق الغاية والوصول إلى حالة الإرتياح والرضا.

2_ الاضطرابات النفسية:

عن القيام بنشاط لإشباع الحاجة وخفض التوتر والإتزان وهي دورة الحياة النفسية التي يعيشها الفرد وسعيه للتوافق المستمر، فإذا مان القلق هو اساس المشكلة فإن الفرد يصبح خائفا عصبيا معظم الوقت، وفي حالة إقتران سوء التوافق بالاكتئاب فإن الانفعالات المرافقة تكون أكثر حدة فتظهر على الفرد أعراض مثل الحزن، البكاء والاحساس بالعجز أمام أي شيء وفقدان الامل الإحساس باليأس.

3_ عدم التوازن بين الدوافع والرغبات: كما يتعين على الفرد أن يقيم توازنا بين دوافعه ورغباته أذا تصارعت، فإذا شعر الفرد بالحاجة إلى الانجاز (Need for Acheivement) التي تحتم عليه ان ينكب على عمل معين لينجزه في زمن محدد له. مما لاشك فيه أن الشخص الذي يتسم بدرجة مرتفعة من الصحة النفسية لديه قدرة أفضل على المواجهة الناجحة للمشكلات واستفادة أكبر مما سبق من خيرات ومرونة في سلوكه وقدرته على تنويع استجاباته حتى تلائم المواقف الجديدة كل ذلك مما يتيح له المواجهة الموفقة لمدى واسع من المشكلات فيكون النجاح حليفه والصحة النفسية من نصيبه.

4_ الازمات النفسية: إن عجز الفرد عن التخفيف من أزمته النفسية بطرق واقعية أو عن طريق الحيل الدفاعية، لجأ الى أساليب ومحاولات شاذة لحل ازمته منها المرض النفسي او العقلي أو السيكوباتي أو الاجرام، إن الأزمات النفسية لا تحكي قصة سوء التوافق فهي لاتخبر لماذا يصمد بعض الناس وينهار آخرون ومنا يجب الالتفات الى ماضي الفرد كله الى وراثته تربيته في الطفولة المبكرة وما تعرض له من صدفات انفعالية وما اكتسبه من عادات واتجاهات صالحة أو غير صالحة للتوافق فمن ابتلي بوراثة معيبة وتربية طائشة تحبط حاجاته الاساسية وتخلق في نفسه ضروبا من الصراعات تحول دون تكامل شخصيته، كان أدنى الى الانهيار أمام الشدائد والازمات من غيره، إن تكامل الشخصية شرط ضروري للصحة النفسية والتوافق السليم. (مصطفى، 2015)

6_ مظاهر سوء التوافق النفسي

سوء التوافق يجعل الانسان اما هارب من المجتمع أو عالة عليه، أو عاجز عن مسايرة المجتمع وتختلف مظاهر سوء التوافق العام في الشدة والعنف ولكنها تشترك في معظم اعراضها وهي الاضطرابات النفسية التي تجعل الفرد غريبا عن نفسه وعن الناس ويكون خطرا على نفسه وعلى الاخرين، ويضطر المجتمع الى عزله والاشراف على علاجه، قد تؤدي العملية التوافقية الى نتيجة حسنة او نتيجة سيئة، وهذه العملية

عملية نفسية واحدة في كلا الحالتين ونحكم عليها حكمين مختلفين في الطريق الذي تسلكه والنتيجة التي تنتهي اليها (كفافي، 2009). ومنها:

1_ قلة إنتاج الفرد العملي والوظيفي، نسبة للشعور بالتعاسة الشخصية وعدم الشعور بالسعادة والرضا.

2_ مشاكل سلوكية مثل التبول اللاإرادي أو السرقة أو الهرب من البيت، والاضطرابات السيكوباتية والانحرافات الجنسية أو الادمان أو الاجرام.

3_ عدم فرد المرء لذاته: فهم الذات عامل ومظهر اساسي في التوافق عندما يبالغ الفرد في قدراته التي تقوده الى الفشل في حين وعدم تحقيق الذات في حين آخر.

4_ الجمود ونقص المرونة: يعود السلوك الجامد الى عدم قدرة الفرد على ايجاد اساليب سلوكية بديلة لأنماط السلوك عند فشلها في تحقيق غاياته، للاستجابة للمتغيرات الجديدة في البيئة، مما يعني ضعفا في الاستفادة من الخبرات والمواقف التي مر بها الانسان.

5_ رفض الذات: من المظاهر التي قد تؤدي الى الصراع والقلق، وهناك ارتباطاطا بين رفض الذات والضعف في ثبات الشخصية.

6_ عدم تحمل المسؤولية. ترتبط المسؤولية ارتباطا وثيقا بالنضج العقلي والانفعالي، معنى ان الفرد لم يصل الى النضج الاجتماعي والوجداني فيعاني من الحيرة والارتباك امام المواقف التي يواجهها، تجعله عرضة للصراع النفسي والقلق والاضطراب، ويؤدي عدم القدرة على اتخاذ القرار وضعف الاستقلالية.

(الطحان، 1987)

7_ التوافق النفسي من منظور إسلامي:

الإسلام عقيدة استعلاء من أهم خصائصها أنها تبعث في روح المؤمن بها الثقة في الله، والاطمئنان إليه من غير تواكل، والتوافق مع النفس من غير حدود، ويتضح ارتباط الدين بالتوافق النفسي من منطلق أن التوافق يعني قدرة الفرد على أن يكون متلائما مع نفسه ومع القيم التي ارتضاها لذاته، ومع الأهداف التي يرجوها وينشد تحقيقها، وإلى درجة معقولة من التوافق مع الجماعة التي يعيش فيها في ضوء معطيات الدين الذي يؤمن به.

وتسهم تعاليم الدين وقيمه الروحية في أنها تعصم الإنسان من الوقوع في الخطأ، وبالتالي تخفف عنه حدة التوتر الذي يقع له بسبب تصارع الدوافع والاتجاهات، وما ينجم عنه من مشاعر الذنب الناتجة عن ارتكاب الأخطاء، ففي القرآن الكريم يقول الله عز وجل: " قل يا عبادي الذين اسرفوا على انفسهم لا تقنطوا من رحمة الله، إن الله يغفر الذنوب جميعا إنه هو الغفور الرحيم" (الزمر:53)، وفي الحديث الشريف عن الرسول الأكرم صلى الله عليه وآله وسلم" :إن الله تعالى يبسط يده بالليل ليتوب مسيء النهار، ويبسط يده بالنهار ليتوب مسيء الليل، حتى تطلع الشمس من مغربها" (رواه مسلم). ومن الأحاديث التي تدفع عن الإنسان المسلم مشاعر التوتر وتعتبر أساساً للتوافق النفسي قول الرسول صلى الله عليه وآله وسلم :"عجباً لأمر المؤمن أن أمره كله خير، وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن: إن أصابته سراء شكر فكان خيرا له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيرا له" (رواه مسلم). (بدوي،1993، ص85).

ولقد أرشد الإسلام المسلم إلى الطريق الذي يقي التوافق النفسي عند المسلم في فترات الشدة وهو الاستعانة بالصبر والصلاة، "يأيها الذين آمنوا استعينوا بالصبر والصلاة، إن الله مع الصابرين(البقرة :153) ويبشر الصابرين بالأجر العظيم فيقول تعالى: " أولئك عليهم صلوات من ربهم ورحمة وأولئك هم المهتدون" (البقرة،156).

والمسلم يؤمن بالله تعالى الإيمان الصادق العميق ولا ييأس من روح الله لأنه لا ييأس من روح الله إلا القوم الكافرون .وقد جعل الله سبحانه وتعالى صلة يومية مستمرة بين العبد وربه هي الصلاة التي يستمد منها الإيجابية المتزنة، إلى جانب الزكاة التي تجعله يحس بالراحة النفسية، والصوم الذي يعطي الإنسان قوة الإرادة، والحج الذي يجعل المسلم يحس بأنه يقتدي بإبراهيم عليه السلام، وبذلك يكون المسلم في قمة التوازن النفسي. (القاضي، 1994: ص50،51)

7_1. مظاهر التوافق النفسي في الإسلام :

يذكر (القاضي، 1994، ص52) مظاهر التوافق النفسي في الاسلام على النحو التالي:

1_أن يكون قادراً على التعامل مع نفسه وأن يعرف كيف يسيطر عليها وكيف يسعد بها.

2_فكرة الإنسان عن قدراته وإمكاناته وعلاقاته مع الناس ونظرته إلى ذاته كما يجب أن يكون.

3_الشعور بالسعادة والارتياح فيما يقوم به من تصرفات حتى لو مات في سبيل قيمه ومثله العليا.

4_ التزام المسلم بالقيم العليا المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية وقدرته على السمو بها والالتزام الدائم.

5_ توجيه المسلم لحياته توجيهاً ناجحاً وأن يشبع حاجاته بطريقة سوية.

6_المرونة.

7_ إقبال المسلم على عمله في همة واطمئنان.

8_ العمل المستمر من أجل الخير العام لكل من في الكون وما فيه.

9_ القناعة وعدم الاتجاه إلى الحياة العصرية المتمثلة في الاستهلاك و المزيد من الاستهلاك، فغنى النفس هو الغنى الحقيقي، يقول الرسول صلى الله عليه وآله وسلم " :ليس الغنى عن كثرة العرض ولكن الغنى غنى النفس" (البخاري).

ويقول أيضا " :من بات آمناً في نفسه معافى في بدنه عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها " (البخاري).

وهناك نماذج من التوافق النفسي وردت في القرآن الكريم ، ومنها امرأة فرعون، ويوسف عليه السلام:

1_ إمرأة فرعون:

" وضرب الله مثلا للذين آمنوا إمرأة فرعون إذ قالت رب ابن لي عندك بيتا في الجنة، ونجني من فرعون وعمله، ونجني من القوم الظالمين" (التحريم: الآية 11).

2_ يوسف عليه السلام:

" قالت فذلك الذي لمتنني فيه، ولقد راودته عن نفسه فاستعصم، ولئن لم يفعل ما آمره ليسجنن وليكونا من الصاغرين، قالت رب السجن أحب الي مما يدعونني اليه" (يوسف: آية 32-33).

أما في الغرب فقد أغفلت الحضارة الغربية في تقدمها الإنسان، ولم تهتم بمشاعره ولا بعواطفه حتى سميت "حضارة الأشياء، ولذلك فإن الإنسان في الغرب غير متوافق مع نفسه، وهو يحاول أن يخرج من معاناته بالحبوب المهدئة والحبوب المخدرة، والحبوب المنومة، وأحياناً لا يكتفون بذلك فيتخلصون من حياتهم بالانتحار، وبذلك افتقد الإنسان في الغرب أهم شيء في الحياة التوافق النفسي والاطمئنان القلبي.

(القاضي،1994، ص 52- 53).

وفي وقتنا الحالي، ونظراً لدور الدين المتميز في تحقيق التوافق النفسي للإنسان، نشأ في الغرب مذهب العلاج بالدين للحالات المرضية (فهمي، 1971، 263) واستخدام أسلوب الإرشاد الديني ضمن أساليب التوجيه والإرشاد النفسي . (زهران، 1977، ص371).

ومن الواضح أن العودة إلى الله والالتجاء إلى حماه يشعر الإنسان بالسعادة الحقيقية والاطمئنان القلبي، وصدق الله العلي العظيم القائل " :الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله، ألا بذكر الله تطمئن القلوب، الذين آمنوا وعملوا الصالحات طوبي لهم وحسن مآب" (الرعد: 28-29).

ثالثا التوافق الاجتماعي:

1_ تعريف التوافق الاجتماعي :

يعرفه يوسف ميخائيل أسعد: بانه الاحساس بالانتماء الى المجتمع والتفاعل المستمر معه سواء كان هذا التفاعل في شكل علاقات خارجية أو إتصالات مباشرة. (ماليسه أحمد النيال، ،2002، ص147)

تعريف سمير أحمد: التوافق الاجتماعي يقصد به التكيف مع الاخرين في المجالات الاجتماعية التي تقوم على العلاقات الجوارية بين الافراد، وأهمها الأسرة ، المدرسة، الإحترام والتقبل.

(احمد محمود عبد الخالق، 2006، ص 3).

يعرفه الشاذلي: بانه عملية تتعلق بالعلاقات بين الذات والآخرين ،إذ أن تقبل الآخرين مرتبط بتقبل الذات ومما يساعد على ذلك قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية، وعلاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار ، وتعتمد على ضبط النفس وتحمل المسؤولية والاعتراف بحاجته للآخرين ،والعمل على إشباع حاجاتهم المشروعة ويجب ألا يشوب هذه العلاقات العدوان أو الارتياب أو الاتكال

أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين". (شاذلي، 2001، ص 52)، ومنه يتضمن التوافق الاجتماعي عدة مستويات فيما يلي:

أ_ المستوى الاسري: تعد الاسرة النواة الاولى التي يعيش الطفل في كنفها، والتي تعمل من اجل تحقيق الامن والطمأنينة لكل الافراد وعليه يقصد بالتوافق الاسري سواد التناغم والانسجام بين افرادها، وخلوها من الانفعالات والمشاحنات سواء بين الاباء او بين الابناء. (مصطفى فهمي منصور، 1970، ص26)

2_ إستراتيجيات التوافق الاجتماعي:

إن إستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم وتكيفهم كثيرة ومتنوعة وهناك تصنيفات عدة لهذه الاستراتيجيات وأهم هذه الاستراتيجيات هي:

_ استخدام نظم الدعم:

تشير الأبحاث بأن الناس الذين يمتلكون نظاما اجتماعيا داعما وفعالا هم أقل اكتئابا وقلقا ولديهم القدرة على مقاومة الشعور بالوحدة وأكثر نجاحا في المحافظة على تقدير الذات وأكثر تفاؤلا حول حياتهم من أولئك الذين يكون النظام الداعم لديهم سيئا وغير فعال ، وهناك ثلاثة أشكال للدعم وهي الدعم الانفعالي والدعم المادي، والدعم المعلوماتي

_ استخدام مهارة حل المشكلات: إن أسلوب حل المشكلات إجراء يتبعه الفرد عند تطوير الخطط للاستجابة لتحديات الحياة، وهو مهارة توافقية عملية مفيدة من الناحية النفسية والممارسة الجدية لأسلوب حل المشكلات يعتبر عاملا مساعدا في بناء الثقة والإحساس بالكفاءة والسيطرة الذي يتم دعمه عندما يعرف بأنه يمتلك مهارة حل المشكلات، وان الذين يحلون مشاكلهم بشكل جيد يتقبلون حقيقة أن التغلب على تحديات الحياة يتطلب بذل جهود شخصية. (نفس المرجع السابق، 1988، ص114)

_ الاسترخاء الذاتي:

لقد طور الإنسان استجابة الاسترخاء الطبيعية لمواجهة الإحباطات والمضايقات اليومية، ومن السهل تعلم هذه الاستجابة فهي تتطلب بشكل أساسي الصبر والممارسة واتباع التعليمات المقترحة وبإمكان الفرد تعديل هذه التعليمات لتناسب ذوقه وحاجاته الفردية.

_ المحافظة على الضبط الداخلي:

إن الناس يختلفون في إدراكهم حول مدى الضبط الذي يمتلكونه خلال حياتهم، فالناس الذين يتحملون مسؤولية الأشياء التي تحدث لهم ذو موقع ضبط داخلي الذين يعتقدون بأن ما يحدث خارج نطاقي سيطرتهم فهم ذو موقع داخلي وموقع الضبط لدى الفرد يتطور طبقا لتعلمه وخبراته مع التقدم في العمر

_ الحديث الذاتي خلال التحديات: عند حدوث المواقف الصعبة يمكن للفرد أن يقدم لنفسه الدعم النفسي عم طريق الحديث الإيجابي مع الذات، حيث يمكن للفرد أبن يحدث ذاته بأنه يمتلك مهارات تكيفية جيد، وأن لديه القدرة علة استخدامها بفعالية وما إلى ذلك من عبارات داعمة ومشجعة.

_ **التمارين الرياضية:** وهي مهارة وحيدة للتكيف مع الضغوط ، حيث تعمل على زيادة مشاعر الضبط النفسي، وهي أسلوب جيد لخفض مستوى القلق وزيادة قدرة الجسم على الاستفادة من الأكسجين، وزيادة اللياقة الجسمية والتمارين الرياضية لها تأثير ايجابي على مفهوم الذات، والمحافظة على ممارسة التمارين الرياضية بانتظام تعطي للفرد سببا للشعور الجيد حول نفسه ، وتوفر الفرصة للتفاعلات الداعمة للآخرين.

3_ مظاهر التوافق الاجتماعي:

يمتاز التكيف الاجتماعي بمجموعة من المظاهر الواضحة، والتي تدل على النضج الاجتماعي للفرد الإنسان، ومن أهم تلك المظاهر هي:

_ وضوح فكرة المرء على نفسه ولاشك أن هذا الوضوح مرتبط ارتباطا كبيرا بفكرة الآخرين عن الفرد وسط الجماعة التي تعيش بينها، وهذا يفسر الطبيعة الاجتماعية للذات ، ويؤكد الفكرة التي تقول بأن الذات هي نتاج التفاعل الاجتماعي بين الفرد وغيره من الأفراد (الصالح مصلح، 1996، ص52-53).

_ أن تكون أهداف الفرد متمشية مع أهداف الجماعة، فإذا كانت أهداف الجماعة تقوم أساسا على احترام حقوق الآخرين فمعنى ذلك أن أهداف الفرد الشخصية يجب ألا تتعارض مع هذا الهدف الإنساني الكبير إلا لحدث التناقض بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة فينشأ الصراع بين الفرد والجماعة، فتضرب عملية التوافق والتكيف الاجتماعي بينه وبين الجماعات.

_ من أهم النتائج التكيف والتوافق الاجتماعي بين الفرد والجماعة ما يشاهد في تماسك قوى الجماعة حول أهداف واضحة.

_ من مظاهر التكيف والتوافق الاجتماعي شعور الفرد بالمسؤولية الاجتماعية بين أفراد الجماعة الآخرين، ويعني ذلك رغبة الفرد في التعاون مع أفراد الجماعة والتشاور معهم عند حل أو مناقشة ما يواجههم من مشكلات اجتماعية تنظيمية تخص أمور الجماعة وتنظيم حياتهم، كذلك تتضمن المسؤولية الاجتماعية ضرورة احترام الفرد لآراء الآخرين.

_ تتضح قدرة الفرد على التكيف والتوافق الاجتماعي في ميله إلى مسايرة الجماعة والإحساس بالألفة والمودة والميل إلى التفاني في كل أمر يهم الجماعة، وكذلك في التضحية بمصالحه في سبيل المصلحة العامة للجماعة.

_ يترتب على التكيف الاجتماعي للفرد مع الجماعة شعوره بالتوافق والتكيف الشخصي، ذلك أن التكيف

والتوافق الاجتماعي والتكيف والتوافق الشخصي متلازمان ومكملان لبعضهما البعض. (فهمي مصطفى، 1979، ص 24،25)

4_ خصائص التوافق الاجتماعي:

_ الدينامية:

التكيف الاجتماعي عملية مستمرة ديناميكية نظرا لظروف التغير المطردة في البيئتين الطبيعية والاجتماعي، فما أن يتكيف الإنسان مع بيئته حتى تتغير هذه البيئة مما يتطلب إعادة تكيفه معها من جديد وقد أكد هذا المعني " جودستين "حين نظر إلى التكيف بأنه عملية دينامية مستمرة يستجيب من خلالها الأفراد إلى حاجاتهم المتغيرة ورغباتهم بأنماط متعددة من السلوك.

بينما تمثل معظم أنواع السلوك الكلي للأفراد محاولات للتكيف كما أن حاجات الإنسان المتحضر معقدة كل التعقيد فكلما أشبع حاجة من حاجاته تلك ظهرت له حاجات جديدة يسعى لإشباعها لكي على الانسجام الكامل الذي لن يصل إليه أبدا.

لذا فإن انسجامه أقل استقرار ولديه وسائل عديدة للسيطرة على بيئته فهو دائما يغير فيها، أو يبحث في اجراء تغيرها وكلما عدل في بيئته ازداد رغبة في مواصلة التعديل، واذا استقرت في بعض الأحيان فسرعان ما يصيبه شيء من الانزعاج ما يسبب تغير خارج عنه يحضه على تحقيق مطالب جديدة.

(الصالح مصلح، مرجع سابق، ص52).

_ المعيارية :إن مفهوم التكيف الاجتماعي هو مفهوم معياري يشير إلى قيم معينة عند وصف التكيف بالسوء، أو بالصحة أو الكمال أو السعادة وعند وصف سوء التكيف بالمرضى أو النقص أو الشذوذ أو

التعاسة وهناك اختلاف بين العلماء الذين تناولوا هذا المفهوم بالتحليل والتفسير في تحديد معيار ثابت للتكيف أو سوء التكيف رغم أن معظم آرائهم تتركز على أن معيار التكيف يتعلق بقياس القدرة على التكيف مع الظروف العديدة التي تواجه الفرد أو الجماعة.

قد اتجه أصحاب الاتجاه الأخلاقي في دراستهم للتكيف إلى اعتبار مسايرة المعتقدات والأفكار الدينية مقياس للحكم على السلوك بأنه تكيفي أو غير تكيفي. إلا أن هناك بعض العلماء منهم" دافيد "و"رسلر "يرون ربط التكيف بالجانب الاجتماعي وأن درجة تكيف الأفراد تقاس من خلال المسايرة والالتزام بمعايير المجتمع وهناك من ربط لتكيف الاجتماعي والسعادة كمعيار لهذا التكيف بمعنى أن الشخص المتكيف اجتماعيا هو السعيد. (الصالح مصلح، مرجع سابق، ص58)

_ النسبية:

إن معايير التكيف أو سوء التكيف تختلف باختلاف الثقافات من مجتمع إلى أخر وبل داخل مجتمع الواحد نجد الأنماط الثقافية الفرعية التي تختلف من الريف إلى المدن، كما تختلف هذه المعايير في الوقت نفسه وفي المجتمع نفسه وفي فترة تاريخية أخرى . فما يعتبر تكيا في المجتمع، قد يعتبر سوء تكيف في مجتمع آخر، فكل مجتمع يرى أن العادات والقيم السائدة فيه هي الطريقة الصحيحة وطريقة غيرهم هي خاطئة وسيئة.(ابو طالب جابر، 1979، ص16)، وتظهر مسألة النسبية في التكيف بصفة خاصة في المجتمع الحديث حيث أصبح الفرد ينتمي إلى جماعات متعددة تختلف معاييرها الثقافية من ذلك أن الفرد قد يكون متكيفا تكيفا سليما مع أسرته أكثر من تكيفه مع جماعات النادي أو الأصدقاء وذلك وفقا لظروف الموقف ومعاييره في كل جماعة وهذه تسمى "الثقافات الفرعية"، ويرى " قالنت "بأن أهم الثقافات الفرعية بالنسبة لتكيف الأفراد داخل المجتمع هما ثقافة الأسرة وثقافة الرفاق ولذالك وانطلاقا من مبدأ" النسبية الثقافية" يمكن الحكم عن السلوك بأنه مناسب أو غير مناسب تكيف أو غير تكيف من

خلال علاقته بثقافة معينة في زمن معين وتتوقف درجة تكيف الفرد على قدرته على التكيف التي هي نتيجة لعدة عوامل عضوية وظيفية واجتماعية وثقافية من ناحية. بالإضافة إلى العوامل المتعلقة بظروف المواقف الاجتماعية المختلفة التي يتفاعل فيها الفرد من ناحية ثانية والعوامل الاجتماعية العامة من ناحية ثالثة. (الصالح مصلح، مرجع سابق، ص59).

_الوظيفة:

بمعنى أن التكيف ينطوي على وظيفة هي تحقيق الاتزان من جديد مع البيئة، أيضا من خصائص عملية التكيف ما يلي:

_ الفرد هو المسئول عن التكيف مع نفسه وبيئته أي أنها تتم بإرادة ورغبة الفرد.

_ يستطيع الفرد أن يغير في عملية التكيف من نفسه وبذلك بتغير أنماط سلوكه السيئة أو يغير من دوافعه وأهدافه أو يعدلها.

_ إن عملية التكيف تظهر بوضوح في تكيف الإنسان إذا كانت العوائق والعقبات قوية شديدة ومفاجأة أما إذا كانت العوائق بسيطة مألوفة كانت عملية التكيف غير ظاهرة.

_ العوامل الوراثية تؤثر في عملية التكيف... فالوراثة السيئة التي يرثها الإنسان كوراثة النقص العقلي مثلا تجعل الفرد قاصرا على التكيف نظرا للإعاقة التي تسببها هذه العوامل الوراثية.

التكيف عملية مستمرة لأن الإنسان في حركة مستمرة في إشباع دوافعه المتعددة وخاصة الحيوية التي تلازمه لحفظ حياته ونوعه. تتوقف درجة تمتع الإنسان بالصحة النفسية الجيدة على مدى قدرته على التكيف في المجالات المختلفة فكلما تعددت مجالات التكيف كان دليلا على أن الفرد يتمتع عالية من

الصحة النفسية. (محمد السيد الهابط، التكيف والصحة النفسية، 1985، ص59).

5_ شروط تحقيق التوافق الاجتماعي:

_ أن يتقبل الفرد الآخرين كما يتقبل ذاته وأن يضع نفسه في مكان الآخرين ،بمعنى أن يكون قادرا على التفكير والشعور والتصرف بنفس الطريقة التي يعقلها الآخرين.

_ أن يكون الفرد متسامحا مع الآخرين، متغاضيا عن نقاط ضعفهم ومساوئهم ويمد لهم يد المساعدة إلى الذين يحتاجون إلى المساعدة.

_ إن الشخصية المتكاملة المتوافقة تؤدي وظيفتها كجهاز يتمتع بمرونة كافية للتفاعل مع متطلبات الواقع المتجدد دائما ومن وجهة نظر شاملة لحياة فرد ما ولثقافته، فإن الحياة ككل تستمر حيث تتكامل الحقيقة والقيم بطريقة مرضية.

_ نجاح الفرد في إقامة علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين، يتيح له أن يشارك بحرية في أنشطة الجماعة، كما يتطلب منه أن يسخر مهاراته وإمكاناته لصالح الجماعة وهو لن يتراجع، وإنما سيكون قادرا على التنازل عن بعض الحاجات وفي المقابل سيحظى بقبول الجماعة واحترامها كما أنه سيستفيد من نتائج مهارات وأنشطة الأفراد الآخرين.

_ أن تكون أهداف الفرد متماشية مع أهداف الجماعة ،حيث لا تتعارض مع الهدف الإنساني الكبير وإلا حدث تناقض وتضارب بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة ومن هنا ينشئ الصراع والتضارب بين الفرد والجماعة، ومن ثمة اضطراب في عملية التوافق الاجتماعي.

_ شعور الفرد بالمسؤولية الاجتماعية ,أي أن الفرد يجب أن يكون في تعاون وتشارك مستمر مع أفراد الجماعة ليصلوا إلى حل مشكلاتهم الاجتماعية، والتنظيمية التي تخص بناء الجماعة وتسييرها، إضافة

إلى أن المسؤولية الاجتماعية تهدف إلى ضرورة احترام الفرد لآراء الآخرين والمحافظة على مشاعرهم. (حسين أحمد حشمت، مصطفى حسن باهي، 2006، ص 57)

رابعا: التوافق التفسي الاجتماعي:

1_ تعريف التوافق النفسي الاجتماعي: يعتبر التوافق النفسي الاجتماعي أو كما إصطلح البعض على تسميته " بالتوافق العام" عملية سلوكية معقدة تعكس العلاقة المرضية للإنسان مع المحيط العام وهدفها توفير التوازن بين التغيرات التي تطرأ على محيطه الذي يشمل المحيط الخارجي الذي يحيط بالشخص ويضم البيئة الاجتماعية والظروف الطبيعية، والمحيط الداخلي للفرد نفسه والذي يشمل الدوافع المختلفة والحاجات والخيرات والقيم التي يحملها الفرد والمركبات التي يمكن أن توجد عنده.

(موسى، 2010، ص421).

تميز الكثير من الكتابات السيكولوجية بين التوافق الشخصي (النفسي) والتوافق الاجتماعي على أن كل واحد منهما يعبر على مستوى من مستويات التوافق، إلا أن البعض الآخر يرى ان التوافق على المستوى الشخصي ضروري لتحقيق التوافق على المستوى الاجتماعي، فالتوافق الشخصي personal adjustment يشير إلى أن التوازن بين الوظائف المختلفة للشخصية والذي يؤدي الى قيام الاجهزة النفسية بوظائفها دون صراعات شديدة، ويدل التوافق الاجتماعي على العلاقة المنسجمة بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها وهذا ما أكده وولمان " Wolman " (1973) في تعريفه للتوافق النفسي_الاجتماعي على أنه في الأصل يشير الى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن قدرة الفرد على إشباع معظم حاجاته وتلبية مطالبه البيولوجية والذاتية والاجتماعية، وبهذا يشمل التوافق النفسي – الاجتماعي كل التباينات والتغيرات في السلوك الذي يكون ضروري حتى يتم الاشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة. (كفافي، 1999، ص429)

يذهب زهران (1980) في تعريف للتوافق النفسي– الاجتماعي " بأنه تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الاولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية والمكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقلل الصراع ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة"

(عسيري، 2005، ص35).

كما يقدم جنان سعيد الرحو (2005) تعريفا للتوافق النفسي – الاجتماعي على أنه القدرة على تكوين العلاقات المرضية بين المرء وبيئته" حيث أن للبيئة ثلاث أوجه هي:

_ البيئة الطبيعية: تعبر على العالم الخارجي وكل ما يحيط بالفرد من أشياء حيوية وطبيعية كالملبس والمسكن.

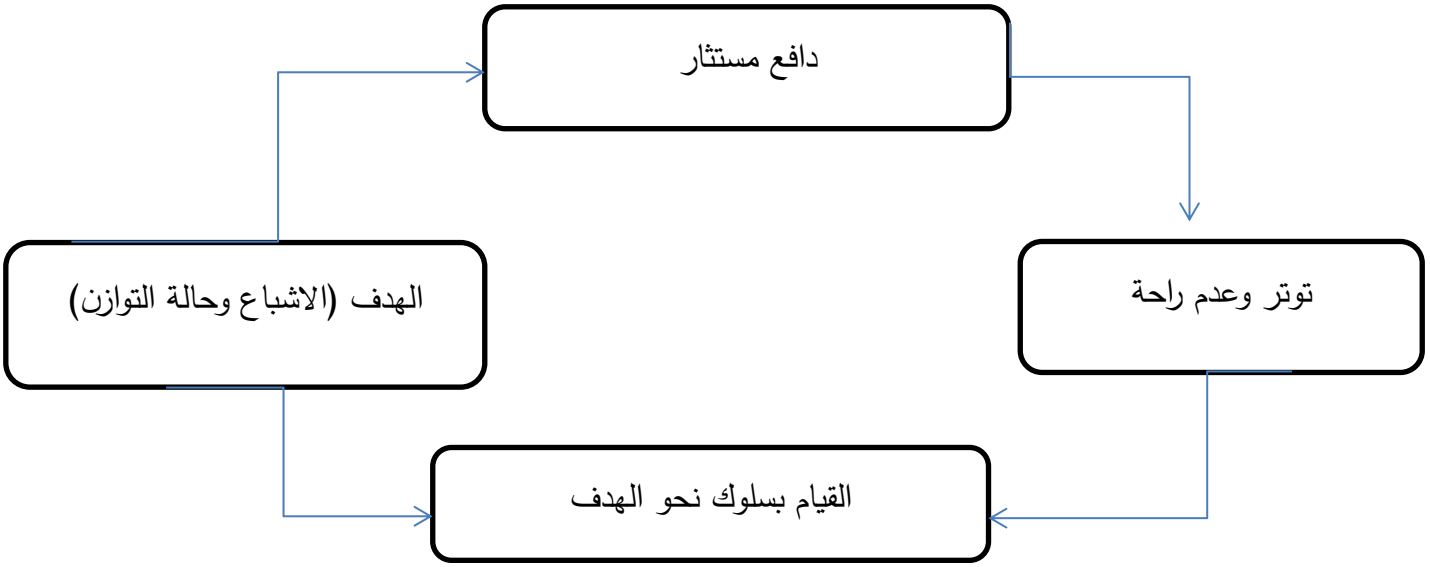
_ البيئة الاجتماعية والثقافية: تعبر عن المجتمع الذي يعيش فيه الفرد بافراده وعاداته وقوانينه التي تنظم الافراد وعلاقتهم ببعضهم البعض.

_ النفس: هي التي يجب على الفرد أن يكون قادرا على التعامل معها، وأن يتعلم كيف يسوسها ويسيطر على رغباته إذا كانت غير منطقية او منبوذة من طرف المجتمع يمكن تلخيص كل ما سبق في القول أن التوافق النفسي – الاجتماعي هو قدرة الفرد على التوفيق بين رغباته ومتطلبات بيئته التي يعيش فيها، أضافة إلى قدرته على بناء علاقات اجتماعية صحيحة وإلتزامه بالتقاليد والاعراف والمعايير والقوانين التي يفرضها مجتمعه. (بلحاج، 2011، ص124).

2_ آلية عملية التوافق النفسي الاجتماعي:

تتضمن الحياة القيام بعمليات توافقية بصفة مستمرة ليلبي الفرد حاجاته المختلفة حيث تخلق الحاجة عند الفرد التوتر وعدم الإتزان وتولد لديه الرغبة في التحرك من أجل إشباع تلك الحاجة وخفض التوتر

والوصول الى الإتزان الذي يقصد به التوافق، وهكذا تستمر العمليات التوافقية لدى الفرد متى ظهرت حاجاته التي تطلب الاشباع، إن هذه الدورة تمثل الحياة النفسية التي يعيشها الجميع في سعيهم للتوافق النفسي الاجتماعي.



الشكل رقم (01) يمثل دورة الحياة النفسية للتوافق النفسي الاجتماعي

يمكن ان تكون عملية التوافق النفسي – الاجتماعي ضمن هذه الدورة في بعض الاحيان أمرا سهلا يقوم به الفرد بدون مشقة الا انها قد تكون في كثير من الاحيان، وما يزيد في صعوبتها التغير الدائم لظروف الحياة وهو ما يجعل الفرد يعدل من استجاباته او يغير من نشاطه كلما تغيرت البيئة الت يعيش فيها. (الرحو، 2005، ص 376_377)

وكثيرا ما يلجا الفرد عند تعرضه لعوائق تجعل من التوافق أمرا صعبا الى استخدام إحدى الاساليب التكييفية التالية:

_ زيادة الجهد للتغلب على العوائق.

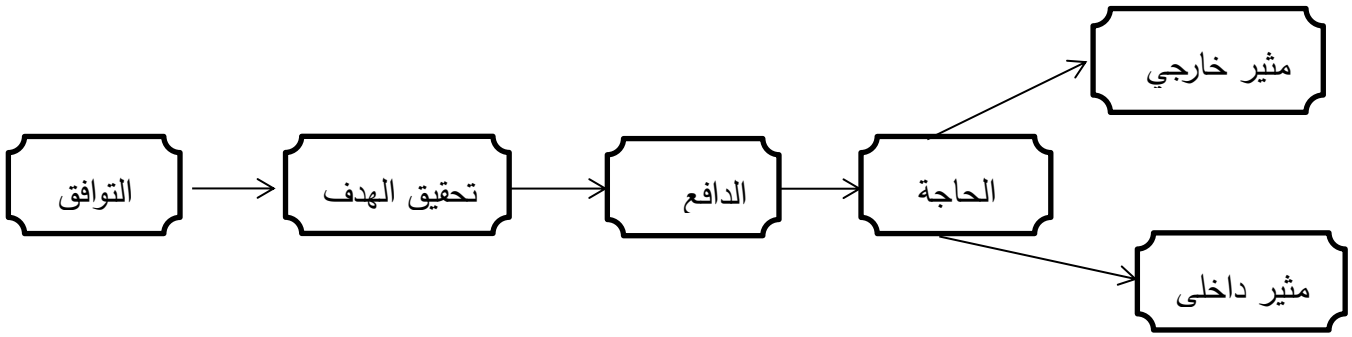
_ تعديل السلوك لتجاوز العائق.

_ تعديل الهدف أو تبديله بهدف آخر.

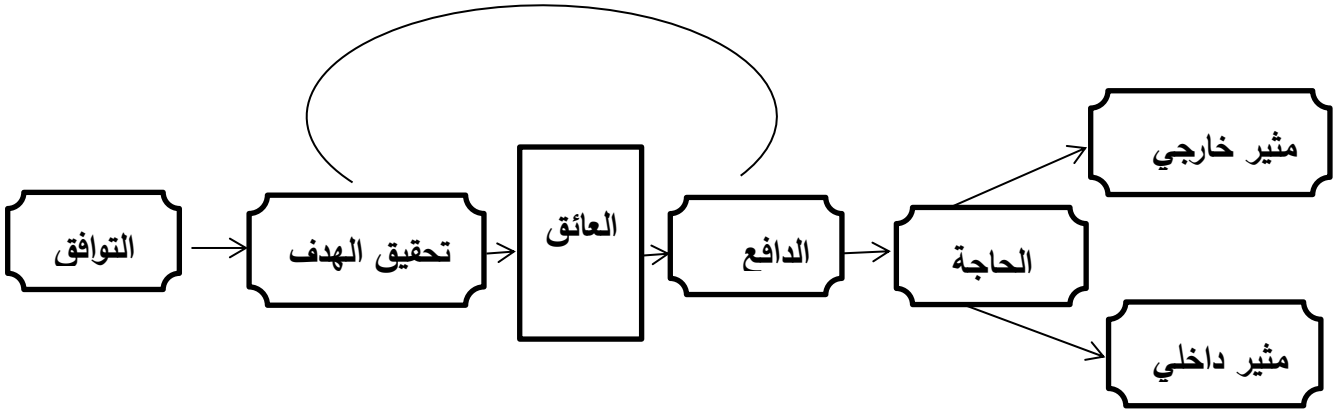
_ تأجيل تحقيق الهدف.

_ التخلي عن الهدف نهائيا أو إزالة الحاجة.

الشعور بالفشل والاحباط واللجوء للحيل النفسية. (عطاالله، 2009، ص16).



الشكل رقم (02) يمثل عملية توافق نفسي اجماعي سهل



الشكل رقم (3) يمثل عملية توافق نفسي – اجتماعي صعب

3_ العوامل المحققة للتوافق النفسي الاجتماعي:

يرى بعض العلماء أن التوافق النفسي الاجتماعي للفرد يقوم على ثلاثة مقومات اساسية هي: البيئة الاجتماعية للفرد، والبيئة النفسية للفرد، البيئة الثقافية له.

1_ البيئة الاجتماعية للفرد: تعمل البيئة الاجتماعية على اكساب الفرد خصائص الشخصية الانسانية من خلال تنشئته اجتماعيا واكسابه الانماط السلوكية التي تتفق مع المعايير الاجتماعية وتزوده بالقيم والفضائل الاخلاقية، كما تساعده على تفهم خصائص العصر وخصائص المجتمع مما يوفر للفرد اشباع حاجاته الاجتماعية من خلال الاستجابات الناجحة للمؤثرات الاجتماعية، وتعلمه ممارسة ادواره الاجتماعية التي يعيشها في مراحل حياته المختلفة وبذلك يتحقق امتثاله لمطالب المجتمع والضبط الاجتماعي والتماسك.

كما تساهم البيئة الاجتماعية في تحقيق الدفء والاحساس بالألفة والاحترام والتعاون والمشاركة الوجدانية التي تساعد في تحقيق التوافق بين الفرد والجماعة وما يترتب عليه من شعور الفرد بالتوافق النفسي، ذلك لان الفرد كلما شعر بانه منسجم مع الجماعة ازداد شعوره بالرضا والسعادة والتوافق.

(الكثيري، 2010، ص33).

2_ البيئة النفسية للفرد: إن مفهوم الذات يؤدي دورا مهما في توجيه سلوك الفرد وجهة اجتماعية يتقبلها الاخرون حيث تعتبر فكرة الفرد عن نفسه هي النواة التي تقوم عليها شخصيته ولان الذات تتكون من مجموعة ادراكات انفعالية حول الفرد باعتباره مصدرا للخبرة والسلوك والوظائف فإنها تلعب دورا رئيسيا في التوافق النفسي الاجتماعي للفرد.

يعتمد توافق الفرد على درجة اشباعه للحاجات الاساسية كالحاجة الى الامن النفسي والعضوي والحاجة لاكتساب خبرات معرفية وتكوين علاقات تفاعلية، كلما كانت قدرة الفرد كافية لتأدية ما ينتظره منه الاخرون او التي يتوقع ان يؤديها من تلقاء نفسه يتحقق للفرد توافقه النفسي الاجتماعي.

3_ البيئة الثقافية للفرد:

يختلف تأثير البيئة الثقافية في مدى تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للأفراد ذلك لان الثقافة مكتسبة فهي تختلف من مجتمع لأخر ومن عصر لأخر حتى داخل الثقافة الواحدة، للثقافة تأثير واضح على سلوك الافراد في أي جماعة وهي تؤدي دورا مهما في ترابط المجتمع وتفاهمه وتماسكه من خلال اشتراك افراده في اللغة والعقيدة واسلب التفكير وهو ما يحقق لهم التوافق النفسي الاجتماعي وكثيرا ما تفرض الثقافة السائدة في المجتمع مجموعة من القيود التي تؤثر سلبا على شخصية الفرد واشباع مطالب نموه وبالتالي على توافقه النفسي الاجتماعي. (الكثيري، 2010، ص34-35).

4_ مظاهر سوء التوافق النفسي _ الاجتماعي:

يدل سوء التوافق بشكل عام على حالة دائمة او مؤقتة تبدو في عجز الفرد وإخفاقه على مشكلاته اليومية وبتعدد أبعاد وجوانب التوافق تتعدد تبعا لذلك جوانب وابعاد سوء التوافق فهناك سوء التوافق (الشخصي) ويبدو ذلك في عدم رضا الفرد عن نفسه او إستصغاره وإحتقاره لها وعدم الثقة بها أو كرهها وإدانتها، وسوء التوافق الاجتماعي الذي يتمثل في عجز الفرد عن عقد صلات اجتماعية مرضية مع الناس وعجزه عن مجاراة قوانين الجماعية ومعاييرها، الى جانب سوء التوافق في جوانب أخرى كالجانب المهني والمدرسي والاقتصادي وغيرها.

ومما يجب تأكيده أن سوء التوافق في مجال معين يكون له اثره في جميع الجوانب الاخرى لان الانسان وحدة نفسية_ إجتماعية إذا إضطرب جانب منها إضطربت له سائر جوانبها. (فهمي، 1978، ص288).

قد بين مصطفى فهمي (1978) بعض النماذج لمظاهر سوء توافق الفرد منها:

_ القلق المرضي (العصابي): حيث لا يدرك الفرد مصدر هذا القلق انما يشعر فقط بحالة من الخوف الغامض والعام، ومن أبرز أعراضه النفسية الى جانب الاعراض الجسمية الخوف الشديد وتوقع الاذى والمصائب وعدم القدرة على التركيز والاحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والاكتئاب وعدم الثقة، الهروب من أي موقف يواجهه في الحياة.

_ الشعور بالانهاك: من اهم أعراضه الاساسية الضعف العام والاعياء باقل مجهود يبذل والشعور بالضيق والتبرم وعدم الرغبة في أي عمل وعدم القدرة على مواصلة التفكير في أي موضوع معين، إضافة إى ضعف التركيز والانتباه والبلادة الزائدة وتوقع الانهيار في أي وقت.

_ أفعال قسرية مناهضة للمجتمع:

من اهم أنواعها السرقة القسرية، الانحرافات الجنسية وغيرها والتي ترجع بصفة عامة للأحداث غير السارة التي وقعت في الحياة المبكرة للفرد وسوء فهم المعايير الاجتماعية، والتعويضات عن الكبت وهي أكثر العوامل التي تساعد على ظهور مثل هذه الافعال المنحرفة. (فهمي،1978، ص299).

_ الامراض السيكوباتية: يمل بعض العلماء الى تقسيم الانحراف السيكوباتي الى نوعين احدهما عدواني والاخر الناشز في المتوافق ويتجه البعض الاخر الى تصنيفهم الى تسعة أصناف:

المتجولون_الخارجون_المتعصبون_المقلقون_المكتئبون_الكذابون_المجرمون_عديمو الشعور_الانفجاريون وأصحاب النقص الخلقي.

جرائم الصغار: تعد نمط من أنماط السلوك خارجة على القانون يمارسه الصغار ضد المجتمع ومنها جرائم السرقة، هتك عرض، تجارة مخذرات، تشرد، تسول، تخريب وتمرد، التي يطلق عليها جناح الاحداث وتعد من اهم المشكلات التي تشغل المهتمين بالدراسات النفسية الاجتماعية.

_ جرائم الكبار: التي تتمثل في التمرد والاختلاس والتزوير والرشوة والقتل وتعرف بالمظاهر السلوكية الاجتماعية الناتجة عن اسباب اجتماعية نفسية للفرد كاضطراب عملية التنشئة الاجتماعية، والعوامل الحضارية والثقافية السائدة في المجتمع، وسوء الاحوال الاقتصادية، التفكك الاسري. (الكثيري، 2010، ص40).

هناك من العلماء من يرجع سوء التوافق النفسي_الاجتماعي الى عوامل بنيوية وعوامل بيئية:

أ_ العوامل البنيوية: يقصد بها بنية الشخصية التي هي وحدة متفاعلة من المكونات الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية وقد تكون هذه المكونات مصدرا من مصادر سوء التكيف لدى الفرد، فضعف الصحة العامة والمرض الجسمي يؤدي الى سوء التكيف النفسي مما يؤدي الى الاحباط الذي يسيء لبنائه النفسي ويجعل علاقاته مضطربة مع ذاته والاخرين.

ب_ العوامل البيئية: إن خبرة الفرد هي نتاج تفاعله مع بيئته والتي اكتسبها من خلال عملية التطبيع الاجتماعي عبر مختلف المؤسسات الاجتماعي التي تعمل على اكسابه قيم معايير مجتمعه، فاذا لم تنجح هذه المؤسسات في عملياتها مع الفرد تركت آثارا سلبية كبيرة على مستقبل حياته.(الخالدي،2009، ص44).

يرى " سعيد الرحو" ان مجمل المواقف التي تؤدي الى سوء التوافق في الحياة اليومية هي كالآتي:

_ المواقف أو الاعمال التي تثير وخز الضمير.

_كل ما يمس كرامة الفرد واحترامه لنفسه وكل ما يحول بينه وبين توكيد ذاته.

_حين تثبت له الظروف انه ليس من الاهمية او القوة مما كان يظن او حينما يستبد به الخوف من فقدان مركزه الاجتماعي او حين يتوهم ذلك او حينما يفقده بالفعل.

_ حين يشعر بالعجز وقلة الحيلة نحو عادة سيئة يريد الاقلاع عنها.

_ حينما يعاقب عقابا لا يستحقه.

_ عندما يمنع من تحقيق ما يريد منعا تعسفيا.

_ حينما يشعر ببعد الشقة بين مستوى طموحه ومستوى مقدرته.

_حين يشعر بالمدى المتباعد بين ما يملك وما يراه حقا له.

_ حينما يرى الغير يكافئون دون استحقاق. (الرحو جنان، 2005، ص373-374)

خلاصة

يمثل التوافق النفسي تلك المحصلة، او ذلك النتاج الذي يتمخض عند صراع القوى المختلفة وهذه القوى بعضها ذاتي وبعضها ديني وبعضها ينتمي للماضي وبعضها للحاضر بشكله الراهن وبعضها الى المستقبل، ومنها ما هو ثقافي واجتماعي..

والتوافق هو المحصلة النهائية لهذه القوى وهو مستمر ما استمرت الحياة ذلك ان سلسلة من الحاجات وتتطلب الإشباع ودوافع ورغبات تستدعي الإرضاء وكلما تعطل هذا الإشباع والإرضاء يحدث سوء التوافق كل ما يشمله من مظاهر نفسية واجتماعية وتربوية تستدعي التدخل من المختصين لإعادة حالات التوافق والاتزان.

الفصل الرابع

الرضا المهني

تمهيد

إن المنظمات توجد لتحقيق الأهداف، وإذا غابت الأهداف عن المنظمة تصبح بلا غاية، وبالتالي فإن أي مقياس لفعالية المنظمة يجب أن يرتبط بين أدائها الفعلي والمعايير أو المستويات التي حددتها كأهداف لها، وبالمثل فان المقياس الحقيقي الوحيد لفاعلية الفرد في وظيفته هو مستوى أدائه، وفي حالة غياب مقاييس واضحة للأداء تستخدم بعض المنظمات بدائل للأداء، ويمثل الرضا المهني أحد الخصائص التي تستخدمها المنظمة عادة كبديل للأداء، والبحث عن تنمية العلاقات بين الأفراد العاملين والمنظمة لضمان استمرار القوى العاملة، كما أنها تعمل على تنمية السلوك الإبداعي للعاملين والبحث عن الدافع لديهم لتكييف الجهد وتفعيل الأداء لتحقيق رضا مهني تام وتنمية مشاعر الإنتماء والسلوك لدى العاملين، كون الرضا المهني العامل الأول والمؤدي إلى تحقيق الأمن النفسي والمهني، والذي ينعكس إيجابا على الأداء في العمل من الناحية الكمية والنوعية، لذلك من الضروري الإهتمام بهذه الموارد والاستثمار في تنمية مهاراتها حتى تكون قادرة على تحقيق أهداف المنظمة بفاعلية حتى تواكب التغيرات البيئية التي نواجهها.

وسنتعرف أكثر في هذا الفصل على ماهية الرضا المهني، عوامله، كيفية قياسه، والعوامل المرتبطة به ومدى تفاعل العاملين باستخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة لإرضاء الأفراد العاملين حتى تضمن ولاءهم وانتماءهم وكفاءتهم.

1_ مفهوم الرضا المهني:

يعرفه جونز (Jones and Sloane, 2009) على انه حالة وجدانية سارة، تنتج عن تقويم عمل الفرد أو خبراته المهنية، وعلى أساس ذلك فان الرضا المهني يعتبر مفهوماً يشمل مظاهر خاصة أو محددة، ولعل أهم هذه المظاهر هي طبيعة الوظيفة، الزملاء، الإشراف، الراتب، نظام الترقيات،نظام الاتصالات، السياسات التنظيمية.

فالرضا المهني يمثل حالة نفسية ملموسة تعبر عن درجة احساس الفرد بالسعادة، فعندما يكون الفرد سعيدا وراضيا عن مهنته قد يظهر ذلك في كيفية تعامله مع رئيسه أو زملاءه في العمل وصورة انتظامه في العمل وحرصه على التواجد فيه وتمسكه بوظيفته والذي يخلق لدى الموظف الرقابة الذاتية والانتماء الى العمل من دون التهرب والتأخر أو حتى البحث عن وظيفة أخرى. (الهزايمة، 2009، ص3) كما أن للأجور والحوافز الأهمية من خلال الدعم والإشباع الذي يحصل عليه الفرد، فكلما كان الإشباع المتمثل بالأجر والإشراف والمركز الإداري الذي يحصل عليه الفرد نتيجة حصوله على حوافز أو عوائد من العمل عاليا كلما كانت مشاعر الرضا المهني لديه عالية. (الراجحي، 2003، ص51) للجانب الإداري الأهمية من خلال العمل ونوع العمل المناسب للقدرات والميول واتخاذ القرارات والتفاعل بجدية في المنظمة، فرضا الفرد عن العمل كما وصفه (Super) يتوقف على المدى الذي يجد فيه منفذا مناسبا، ان ارادة وميول وسمات شخصية الفرد تتوقف على موقعه العملي وطريقة الحياة التي يستطيع بها ان يؤدي الدور الذي يتماشى مع نموه وخبراته. (السالم،1997، ص46)، أما الجانب التدريبي فيتحقق الرضا من خلال ما توفر المنظمة من الفرص التدريبية العلمية والعادلة والمناسبة للفرد ليتسنى له التطور الذاتي المبدع وعلى نطاق المنظمة، فلتحقيق الرضا لا بد من توفر جميع الحاجات التي

تتضمن جهود الفرد نحو تحقيق التطور المبدع أو الذاتي في الوظيفة وينتج عن تولي الفرد لمهام لا تتطلب فقط استخدامه لقدراته بالكامل بل لتطوير قدرات جديدة لديه (سيزلاقي، ووالس،1991، ص100).

يعتبر مفهوم الرضا من أكثر مفاهيم علم النفس التنظيمي غموضا، ذلك لأنه حالة إنفعالية يصعب قياسها ودراستها بكل موضوعية، ولعل غموض هذا المفهوم هو الذي أدى إلى ظهور المئات من البحوث والدراسات حول هذا الموضوع .

فقد أشار " لوك " 1976 إلى ظهور أكثر من 3350 دراسة في هذا الموضوع في الولايات المتحدة الأمريكية فقط ، ولعل من أهم أسباب تعدد هذه البحوث إعتبار موضوع الرضا أحيانا كمتغير مستقل يؤثر في سلوك العمال، كالأداء والتغيب، والإتصال الرسمي والغير رسمي، وأحيانا أخرى كمتغير تابع يتأثر بالأجرة والراتب، ونظام المنح والمكافآت، وهيكل السلطة، ونظام اتخاذ القرارات وغير ذلك من المواضيع والمتغيرات النفسية والإجتماعية والمادية (المحيط الطبيعي) (مصطفى عشوي، 1992،ص 133)

ومن أسباب تعدد الدراسات في هذا الموضوع أيضا، عدم إتفاق الباحثين على تعريف دقيق للرضا في العمل مما أدى إلى تعدد التعاريف الإجرائية إلى جانب تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم سيكولوجية أخرى كالروح المعنوية والدافعية.

ومهما يكن فإن أي دراسة جديدة لموضوع الرضا في محيط العمل لا يمكنها أن تتجاهل النسق الإجتماعي – الإقتصادي الذي تنشط فيه المنظمة، وذلك لان السخط عن محيط العمل بأبعاده المختلفة يمتد إلى السخط عن العمل مما يؤدي إلى الإحساس بالإغتراب وعدم الإنتماء والولاء، ولعل إهمال هذا البعد الإجتماعي والإقتصادي للسلوك التنظيمي والإقتصادي على التناول الجزئي عند دراسة هذا الموضوع، هو الذي أدى إلى التخبط في معالجة هذا المفهوم.

وظهور العديد من البحوث والدراسات دون الوصول إلى نتائج علمية يمكن الإتفاق على موضوعيتها، وتجدر الإشارة إلى أن أغلب بحوث ودراسات السلوك التنظيمي قد أجريت ضمن أطر إيديولوجية يسيطر عليها لدرجات متفاوتة المذهب الرأسمالي.

وهكذا فقد اعتبر " تايلور" العامل إنسانا إقتصاديا ، يمكن تسيره ودفعه بحوافز مادية لا غير، وأن هذه الحوافز المادية هي التي بوسعها أن تحقق الأهداف والمشاريع المرسومة من طرف الإدارة.

أما مدرسة العلاقات الإنسانية، فقد حاولت رد الإعتبار لبعض الجوانب العاطفية والإنفعالية لسلوك الإنسان، فركزت على العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين، ودراسة الإتجاهات دون الإشارة إلى المحيط العام الذي تنشط فيه المنظمة، وتأثير ذلك المحيط في توجيه المنظمة ومختلف الفئات التي تشتغل فيها وآخر مدرسة في هذا الموضوع هي مدرسة النمو التي تلح على أن الحصول على الرضا، إنما يكون نتيجة تنمية المهارات والفعالية، وإعطاء المسؤولية للعامل، وضرورة الشعور بأداء عمل يفترض تحديا ما ولا يخفى أن هذا الإتجاه هو محاولة لمكافحة الشعور بالملل والتفاهة التي يحس بها العمال من جراء أدائهم لحركات تافهة مملة على مدار السنة، إلى جانب عدم الشعور بالإندماج والتكامل مع أهداف ومبادئ المنظمة التي تنشط ضمن إطار عقائدي، ونمط ثقافي لايتماشى مع تصورات وسلوك العمال الذين يشعرون بأنهم ليسو أكثر من أدوات في مصانع عظيمة تطغى فيها المكننة والتسيير الإلكتروني.

(مصطفى عشوي، 1992، ص 134).

أورد الباحثون تعاريف عديدة تحاول توضيح معنى الرضا المهني، ولكن ليس هناك تعريف موحد وعام لمفهوم الرضا المهني نظرا لتعدد الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع من جوانب مختلفة، حيث تحاول كل منها أن تطور مفهوم يساعد على متطلبات البحث أو الدراسة وتعبر عن وجهة نظر أصحابها وتوافق الظروف الزمانية والمكانية لها، بالإضافة إلى أن موضوع الرضا غالبا ما ينظر إليه على أنه

موضوع شخصي ونسبي أي لأن الشيء الذي يمكن أن يكون رضا لشخص ما قد يكون عدم رضا لشخص آخر بسبب اختلاف الحاجات والدوافع بينهما، فمثلا عن كون الرضا عن هذا الشيء قد يكو تام أو يعني جزء من هذا الشيء، ولذلك سوف يتم التطرق لأهم التعاريف التي وردت من أجل الإحاطة بهذا المفهوم.

حيث يعرفه هوبيك (Hoppeck,1935) على أنه مجموعة الاهتمامات بالظروف النفسية والمادية والبيئية التي تجعل الفرد يقول بصدق أني راض في وظيفتي(محمد الصيرفي،2007). بينما يتفق ماسلو وبورتر على أن الرضا المهني رهن إشباع الحاجات السيكولوجية، أما الأستاذ فروم (*vroom , 1964*) فيرى أن الرضا المهني هو المدى الذي توفره الوظيفة لشاغلها من نتائج ذات قيم إيجابية أي أن عبارة الرضا ترادف التكافؤ (نفس المرجع السابق) ؛ بمعنى المساواة في الشعور بالانسجام والإرتياح الذي تحققه نواتج الوظيفة للعامل في مقابل ما يجب عليه من جهود ومهام يبذلها أو يتحملها. وفي نفس السياق يرى شنيدر 1975 أن الرضا المهني هو التقييم الشخصي لظروف العمل، والمزايا والفوائد التي توفرها الوظيفة للعامل عند القبول بها. (ME,Sermpene et Al,28(2),2002,p23)

أما الأستاذ لوك (*Lock,1976*) فقد راجع العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الرضا المهني وخلص إلى أن الشعور الإيجابي الناتج عن تقييم الفرد لوظيفته أو خبرته في تلك الوظيفة،

(نفس المرجع السابق، ص23).

ويؤكد على أن فهم الرضا المهني يحتاج إلى فهم أبعاد الرضا المهني، لأنه من الصعب الحكم على الرضا المهني بصفة مطلقة فقد يكون الرضا جزئي أو غير تام وبعبارة أخرى رضا عام؛ بمعنى يكون الرضا فقط على أحد أبعاد الوظيفة أو العمل، ويبقى ترجيح الرضا المهني حسب أهمية البعد، وكمثال

عن الرضا العام أن يعبر الفرد بقوله بصفة إجمالية أنا راض عن عملي بالرغم من وجود بعض العوامل التي تقف حائلا لتحقيق بعض التحسينات، وبهذا يمكن أننجد فردين يعبران عن نفس المستوى العام ولكن لأسباب مختلفة (راوية حسن، 2004، ص، 169).

أما الأستاذ روبينز (Robbins,1*985*) (فيرى أن الرضا المهني يعني رضا الموظفين تماما مثل رضا الزبائن ويعرف الرضا على أنه الاتجاهات العامة للموظفين نحو وظائفهم (Celik,C, **OP,Cit**,p141.)؛

بمعنى أن الفرد الذي تكون راضي عن العمل أو الوظيفة هو في الحقيقة يحمل اتجاهات ايجابية نحو الوظيفة، وأن الذي تكون لديه اتجاهات سلبية نحو العمل فهو بالتأكيد يكون غير راضي، ويضيف روبينز أن الرضا المهني أو الاتجاهات نحو العمل تكون نتيجة مقارنة الفرد لما يتحصل عليه من الوظيفة مختلف المزايا المادية والمعنوية (وما يعتقد أنه يجب أن يتحصل عليه، وهذا ما ذهب إليه الأستاذ كاتزل Katzell) (حين أشار إلى أن درجة الرضا تمثل الفرق بين ما يحققه الفرد فعلا و ما يطمح الى تحقيقه (محمد الصيرفي، مرجع سبق ذكره)، ولذلك يرى الأستاذ لولر (*Louler*) أن حصول الفرد على مزيد مما كان يتوقع يجعله أكثر قناعة ورضا، وكثيرا ما تشير أدبيات السلوك التنظيمي أن الرضا المهني يعبر عن شعور الفرد بالارتياح والسعادة اتجاه العمل ذاته وبيئة العمل.

حيث يعرفه أشرف عبد الغني بأنه " تقبل العامل لعمله من جميع ظروفه وشروطه ونواحيه، وأن هذا الرضا يعكس شعور العاملين تجاه ما يقومون به من أعمال، وان حالة الرضا هذه تؤدي إلى مزيد من الإنتاج والانجاز المصحوب بالتوتر الايجابي، أما عدم الرضا يؤدي إلى التوتر السلبي وضعف الحافز للإنتاج. (أشرف محمد عبد الغني، 2001، ص 332) .

تعريف محمد التويجري بأنه " موقف أو مواقف يمتلكها الشخص نحو وظيفته، وهو ناتج عن عدد من العوامل المحيطة بهذه الوظيفة مثل الراتب، الترقية، زملاء العمل ونمط الاشراف.

(مناور فريح حداد، عدد2003/02، الجزائر، ص176).

ويعرفه كذلك أحمد صقر عاشور على انه مستوى الاشباع الذي تتيحه العناصر والجوانب المختلفة للعمل، وهذا الاشباع ينتج عنه درجة معينة من المشاعر الوجدانية لدى الفرد تجاه عمله.

(أحمد صقر عاشور،2005، ص52).

من خلال التعريفات السابقة يمكننا القول بأن الرضا المهني "هو ذلك الاتجاه الايجابي للفرد نحو عمله، الذي يتوقف على مشاعره تجاه العوامل المرتبطة به ذات العمل، هذه المشاعر ناتجة عن درجة الإشباع الذي يتحقق أو الذي يتحصل عليه الفرد من عمله، كما أن هذه المشاعر تتأثر بالصفات الشخصية للفرد، ومستوى طموحه في الحياة."

وينظر إليه بعض المهتمين من خلال أسلوبين هما:

1_ الأسلوب العام: يهتم بالرضا الكلي عن العمل، بمعنى أخر ملخص عام يعمل كمؤشر لاتجاه الفرد ناحية عمله، ويقطع عابرا كل جوانب الرضا المختلفة مثال ذلك كأن يعبر الفرد بقوله " بصفة إجمالية أحب عملي بالرغم من وجود بعض الجوانب التي تقف حائلا لتحقيق بعض التحسينات.

2_ **أسلوب الجوانب المتعددة:** وهو ينظر إلى الرضا على أنه مكون من مشاعر، واتجاهات مرتبطة بعناصر المهنة، والرضا يكون بدرجات متفاوتة عن الأوجه المختلفة للعمل، ومن أمثلة هذه الجوانب:

العمل ذاته، الأجر، الترقيات، أسلوب الإدارة، علاقات مع الزملاء، سياسة الشركة.

_ تعريف الرضا الوظيفي للأستاذ الجامعي: اهتمت معظم الأمم بالتعليم خاصة المتقدمة منها وجعلته أهم قضاياها لمعرفتها بان استثمار راس المال البشري هو الاستثمار الحقيقي للتنمية بجميع مجالاتها والذي يعود عليها بمردود اقتصادي كبير يمتد على طول الزمن، ومن هذا المنظور اهتم معظم الباحثين بموضوع الرضا المهني للعاملين منطلقا من الافتراض القائل" بان الشخص الراضي عن عمله أكثر إنتاجية من زميله غير الراضي عن عمله " (التويجري، محمد عبد المحسن، 1995، ص482)

عرفه الشباسي بانه: شعور المعلم، وعاطفته الايجابية نحو وظيفته وما يترتب عليها من ظروف العمل، بما يحقق له إشباع حاجاته النفسية والذاتية والاجتماعية والمادية، ويساعده على النجاح والانجاز، وتحقيق رغباته وطموحاته، الامر الذي ينعكس ايجابيا على تحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمي اليها.

(الشباسي، 1999، ص19).

2_ خصائص الرضا المهني:

يمكن أن نحدد أهم خصائص الرضا المهني فيما يلي:

1_ تعدد مفاهيم طرائق القياس: أشار الكثير من الباحثين في ميدان الرضا المهني إلى تعدد التعريفات وتباينها حول الرضا المهني وذلك لاختلاف وجهات النظر بين العلماء الذين تختلف مداخلهم وأرضياتهم التي يقفون عليها.

1- النظر إلى الرضا المهني على أنه موضوع فردي: غالبا ما ينظر إلى أن الرضا المهني على أنه موضوع فردي, فإن ما يمكن أن يكون رضا لشخص قد يكون عدم رضا لشخص آخر, فالإنسان مخلوق معقد لديه حاجات ودوافع متعددة ومختلفة من وقت لآخر وقد انعكس هذا كله على تنوع طرق القياس المستخدم.(كامل والبكري، 1990، ص79).

2- الرضا المهني يتعلق بالعديد من الجوانب المتداخلة للسلوك الإنساني: نظراً لتعدد وتعقيد وتداخل جوانب السلوك الإنساني تتباين أنماطه من موقف لآخر ومن دراسة لأخرى، بالتالي تظهر نتائج متناقضة ومتضاربة للدراسات التي تناولت الرضا لأنها تصور الظروف المتباينة التي أجريت في ظلها تلك الدراسات.(القبلان، 1981، ص18)

4- 3-الرضا المهني حالة من القناعة والقبول: يتميز الرضا المهني بأنه حالة من القناعة والقبول ناشئة عن تفاعل الفرد مع العمل نفسه ومع بيئة العمل وعن إشباع الحاجات والرغبات والطموحات، ويؤدي هذا الشعور بالثقة في العمل والولاء والإنتماء له وزيادة الفاعلية في الأداء والإنتاج لتحقيق أهداف العمل وغاياته.

5_ للرضا عن العمل ارتباط بسياق تنظيم العمل والنظام الإجتماعي: حيث يعد الرضا المهني محصلة للعديد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالعمل فيكشف عن نفسه في تقدير الفرد للعمل وإدارته ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية وعلى الأسلوب التي يقدمها للعمل وإدارة العمل في سبيل الوصول إلى هذه الغايات.

(اسعد ورسلان، 1984، ص29-30)

6_ رضا الفرد عن عنصر معين ليس دليلا على رضاه عن العناصر الأخرى: إن رضا الفرد عن عنصر معين لا يمثل ذلك دليلا كافيا على رضاه عن العناصر الأخرى كما أنه ما قد يؤدي لرضا فرد معين ليس بالضرورة أن يكون له نفس قوة التأثير وذلك نتيجة لاختلاف حاجات الأفراد وتوقعاتهم. (شوقي، 1993، ص224-225)

3_ أهمية الرضا المهني:

معظم الأفراد يقضون جزءً كبيراً من حياتهم في العمل وبالتالي من الأهمية بمكان أن يبحثوا عن الرضا الوظيفي ودوره في حياتهم الشخصية والمهنية، كما أن هنالك وجهة نظر مفادها أن الرضا المهني قد يؤدي إلى زيادة الإنتاجية ويترتب عليه الفائدة بالنسبة للمؤسسات والعاملين مما زاد من أهمية دراسة هذا الموضوع.(القبلان، 1981، ص18-19)

وبالتالي كثرت البحوث والدراسات في مجال علم النفس الإداري حول موضوع الرضا المهني وكشفت بعض نتائج البحوث النقاب أن الأفراد الراضين وظيفياً يعيشون حياة أطول من الأفراد غير الراضين وهم أقل عرضة للقلق النفسي وأكثر تقديرا للذات وأكبر قدرة على التكيف الإجتماعي ويؤكد البعض إلى أن هناك علاقة وثيقة بين الرضا عن الحياة والرضا الرضا المهني أي بمعنى, إن الراضين مهنيا راضين عن حياتهم والعكس صحيح. (العتيبي، 1992، ص92)، ومن المسلم به ايضا, إن لرضا الأفراد أهمية كبيرة, حيث يعتبر في الأغلب مقياسا لمدى فاعلية الأداء، إذ كان رضا الأفراد الكلي مرتفعا فإن ذلك سيؤدي إلى نتائج مرغوب فيها تضاهي تلك التي تنويها المنظمة عندما تقوم برفع أجور عملها أو بتطبيق برنامج للمكافآت التشجيعية أو نظام الخدمات، ومن ناحية أخرى فإن عدم الرضا يسهم في التغييب عن العمل وإلى كثرة حوادث العمل والتأخر عنه وترك العاملين المؤسسات التي يعملون بها والإنتقال إلى مؤسسات أخرى ويؤدي إلى تفاقم المشكلات العمالية وزيادة شكاوى العمال من أوضاع العمل وتوجهيهم لإنشاء اتحادات عمالية للدفاع عن مصالحهم كما أنه يتولد عن عدم الرضا مناخ تنظيمي غير صحي.

وقد ذكر "ليكرت" أنه يصعب تحقيق مستوى الإنتاج الرفيع على مدىً طويل من الزمن في ظل عدم الرضا، كما أشار إلى أن الجمع بين زيادة الإنتاج وعدم الرضا في آن واحد لا بدّ أن يؤدي إلى تسرب العناصر الرفيعة المستوى في المنظمة إضافة إلى تدني مستوى منتجاتها ومن ثم فإن ثمة نوعا من

الإتفاق أنه من أوضح الدلالات على تدني ظروف العمل في منظمة ما يتمثل في انخفاض مستوى الرضا لدى العاملين, والأسباب الداعية إلى الإهتمام بالرضا المهني. (الحنيطي، 2000، ص17)

_ يعتبر الرضا المهني لدى اساتذة التعليم الجامعي من المؤشرات التي يمكنها مساعدة واضعي السياسات ومسيري المؤسسات الجامعية على فهم والوقوف على خصائص هذه الفئة المهنية، ويعد هذا الموضوع من المواضيع المهمة في الأبحاث الخاصة بالسلوك التنظيمي والتسيير.

(Wang et al,2009:01)

يضاف إلى ذلك أن إنخفاض معدلات الرضا المهني لدى أساتذة الجامعة_ خاصة ذوي الكفاءات العالية منهم_ قد يؤدي إلى إرتفاع معدلات تركهم للعمل وهو الامر الذي يؤثر سلبا على نظام التعليم الجامعي، خاصة إذا علمنا أن هؤلاء الاساتذة سيأخذون معهم كفاءاتهم وابحاثهم وخبراتهم، زيادة على تكاليف وأعباء توظيف وتدريب اساتذة جدد والوقت اللازم لذلك، وبناءا على أهمية دور الاساتذة في الجامعة، فمن الضروري تلبية مختلف احتياجاتهم. (Rehman Ghazi et.al,2010 :189)

فعندما يشعر اعضاء الهيئة التدريسية بانخفاض دافعيتهم للعمل، بسبب عدم رضاهم عن مميزات عملهم، فإنهم غالبا ما يلجؤون إلى مغادرة مؤسستهم أو تغيير الوظيفة كليا، فالأساتذة الذين يخططون لترك الوظيفة يبدون غالبا عدم رضا ونظرة سلبية نحو التعليم كمجال لمسارهم الوظيفي(Khalid et Al,2012:127).

فمن الضروري اذن معرفة العوامل المؤثرة في رضاهم عن وظيفتهم، من منطلق أن معظم الأفراد يقضون جزءا كبيرا من حياتهم في العمل، بما في ذلك الجامعات، وبالتالي فانه من الاهمية بمكان فهم ماهية الرضا الوظيفي ودوره في حياتهم الشخصية والمهنية، كما ان هناك وجهة نظر مفادها ان الرضا الوظيفي قد يؤدي الى زيادة الانتاجية ويترتب عليه الفائدة للمؤسسات والعاملين مما زاد من اهمية دراسة هذا الموضوع.

في القرن21، تزايد الاهتمام بالرضا الرضا المهني، اذ صار لهذا البعد تأثير كبير في تسيير المؤسسات التعليمية، نظرا لارتباطه الوثيق مع كل من الاداء ودوران العمل.(SarojaDhanapal et.al,2013 :49)

كم تنبع أهمية الرضا المهني من ارتباطه بقضايا العمل بصف عامة، وقضايا تصميم الوظائف والاداء بصفة خاصة، فمن أهداف تصميم الوظيفة إيجاد فرص للأفراد لتحقيق مستويات عالية من الاداء ومستويات عالية من الرضا المهني، ولارتباط الرضا المهني بالأداء فإننا نحتاج الى ان نعرف المقصود بالأداء المهني، فهو نوعية المهام وكميتها المنجزة بواسطة الافراد او المجموعات في اماكن العمل.

فالأداء، كما يقال دائما، فهو الخط الاحمر بالنسبة للأفراد في مكان العمل، فهو من أعمدة الانتاجية التي تساهم في تحقيق اهداف المنظمة، وفي الحقيقة اصبحت المنظمات تستخدم معيار القيمة المضافة في العديد من المنظمات، بصورة متزايدة لتقييم فائدة أو أهمية أي وظيفة أو أي شاغل وظيفة، ودوره في إضافة قيمة لإنتاج المنظمة من السلع والخدمات. (Shermerhorn,Jr.R,1996 :261)

يرى بعض الباحثين بانه يجب على المنظمات تحسين رضا المستخدمين لديها، من اجل تحسين جدودة الخدمات الداخلية فيها لتحافظ على مستخدميها المؤهلين وبالتالي تعزيز أداء المنظمة، وينعكس ذلك جليا في عملية التفاعل بين المستخدمين والعملاء. (Wang,2012 :174)

يعد الرضا المهني لأساتذة قطاع التعليم العالي _ على اعتبار أنه شعور داخلي بالارتياح يشمل الظروف المحيطة بالعمل والعمال (الاساتذة) وما تتيحه هذه الظروف من اشباع للحاجات وابراز للقدرات والطموحات الشخصية– من أهم العوال ذات التاثير في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي في عملهم وفي حياتهم الاجتماعية، سواء أكان الرضا المهني كليا أم جزئيا، فمن الأمور المسلم بها ان نجاح العمل ايا كان نوعه يتطلب تحقيق درجة عالية من الارتياح بهذا العمل لاسيما في مجال التربية والتعليم، تؤكد ذلك نتائج بعض الدراسات التي اجراها "أقريس بهيلا Agyris Bhella حيث توصل الى ان العاملين

الاكثر رضا واقتناعا يميلون لتحقيق مستويات مرتفعة من الانتاجية، ويتوقع منهم العمل بفاعلية أكثر. (جواد خليل، 2008، ص684).

كما ان أداء هيئة التدريس في الجامعة يؤثر بصورة كبيرة على نجاح الطالب وتعلمه، وبناء عليه فان ارتفاع درجة الرضا المهني لدى أعضاء هيئة التدريس يعد عاملا مؤثرا في اداء هذه الهيئة، من جهة، ومن جهة أخرى على جودة ونوعية التعليم العالي. (Bahrami,2012 :347)

من هذا المنطلق تظهر أهمية الرضا المهني من خلال تأثيره في عدة جوانب:

ـ الجانب الصحي:

إن الرضا المهني لا يمس الجوانب المرتبطة بالعمل، بل يتعداها الى التأثير على حياة الموظف عموما، وخاصة على الجانب الصحي النفسي والبدني ، كالإصابة بعدم الاتزان النفسي كما بينت ذلك دراسة باقلي و زاجكا (Eg,Begley et Czajka,1993) او التوتر والانهيار العصبي كما بينت دراسة كل من فارقار وكاس وكوبر (Eg,Faragher,Cass et Cooper,Iglesias,2010 :02)

فضغوط العمل النفسية الناجمة عن تضارب الادوار وازدياد حجم العمل، تقويم الاداء غير الملائم وغير الفعال، عدم المساواة في الاجور والرواتب، السياسات الغامضة أو الاعتباطية، غياب هامش الحرية في أداء المهام..... قد تؤدي إلى المعاناة في العمل وحدوث الاحتراق النفسي–الذي يحدث عندما لا يكون هناك توافق بين طبيعة العمل وطبيعة الانسان الذي ينخرط في أداء ذلك العمل، كلما زاد التباين بين هاتين البيئتين زاد الاحتراق النفسي الذي يواجهه الموظف في مكان عمله. (CHU de Nantes,2009 :04)

حدد مايلاك وليتر (Maslach and Leiter) مجموعة عوامل تنظيمية مؤسسية تؤدي الى الاحتراق النفسي لدى الموظفين والعاملين في بعض الشركات والمؤسسات والهيئات على النحو التالي :

أ_ ضغط العمل: يشعر الموظف بان لديه أعباء كثيرة مناطة به، وعليه تحقيقها في مدة قصيرة جدا ومن خلال مصادر محدودة وشحيحة we have to do too much in too little time with too few resources، كثير من المؤسسات والشركات سعت في العقود الماضية الى الترشيد من خلال الاستغناء عن أعداد كبيرة من الموظفين والعمالة، مع زيادة الاعباء الوظيفية على الاشخاص الباقين في العمل ومطالبتهم بتحسين ادائهم وزيادة انتاجيتهم.

ب_ محدودية صلاحيات العمل: إن احد المؤشرات التي تؤدي الى الاحتراق النفسي هو عدم وجود صلاحيات لاتخاذ قرارات لحل مشكلات العمل، وتتأتى هذه الوضعية من خلال وجود سياسات وأنظمة صارمة لا تعطي مساحة من حرية التصرف واتخاذ الاجراء من قبل الموظف.

ج_ قلة التعزيز الايجابي: عندما يبذل الموظف جهدا كبيرا في العمل وما يستلزم ذلك من ساعات اضافية واعمال ابداعية دون مقابل مادي او معنوي يكون ذلك مؤشرا اخرا عن المعاناة والاحتراق الذي يعيشه الموظف.

د_ انعدام الاجتماعية: يحتاج الموظف احيانا الى مشاركة الاخرين في بعض الهموم والافراح والتنفيس، لكن بعض الاعمال تتطلب فصلا فيزيقيا في المكان وعزلة اجتماعية عن الاخرين، حيث يكون التعامل اكثر مع الاجهزة والحاسبات داخل المختبرات والمكاتب المغلقة.

هـ_ عدم الانصاف والعدل: يتم احيانا تحميل الموظف مسؤوليات لا يكون في مقدوره تحملها. وعند اخلاله بها يتم محاسبته، وقد يكون القصور في اداء العمل ليس تقاعسا من الموظف، ولكن بسبب رداءة الاجهزة وتواضع امكانياتها ومحدودية برامجها، اضافة الى امكانية عدم وجود كفاءات فنية مقتدرة لأداء الواجبات المطلوبة.

م_ صراع القيم: يكون الموظف احيانا امام خيارات صعبة، فقد يتطلب منه العمل بشيء ما والاضطلاع بدور ما ولا يكون ذلك متوافقا مع قيمه ومبادئه، فمثلا قد يضطر عامل المبيعات ان يكذب من اجل ان يمرر منتجا على عميل، او غير ذلك من الظروف والملابسات. (القرني، 2003، ص162)

_ الجانب المرتبط بالأداء في المنظمة:

اثبتت دراسات هاوثورن Hawthornes (1927_1932) وهي سلسلة تجارب اهتمت بتأثير العوامل السلوكية والنفسية على الانتاجية في مجال العمل، في شركة Western Electric مصنع انتاج اجهزة الهاتف في سيسرو_شيكاغو بالولايات المتحدة الامريكية _ ان العوامل المادية لم تكن العامل الوحيد المحقق للرضا المهني، بل هناك عوامل متعددة كان لها الاثر في تحقيقه، وأثبتت وجود علاقة ارتباط بين الرضا المهني والاداء واكدت انه عند ادخال تغيرات على محيط العمل كفترات الراحة، ساعات العمل، يتحسن الاداء واعتبرت مدرسة العلاقات الانسانية ان الرضا هو متغير سببي والاداء متغير ناتج.

يرى البعض ان للمديرين اهتمام عملي بنتائج الرضا المهني، فماذا يحدث حينما يكون العاملون راضين بوظائفهم؟ فقد حدد الباحثون في مجال السلوك التنظيمي عددا من النتائج المحتملة للرضا المهني مثل الالتزام الوظيفي والشعور بالانتماء للمؤسسة، بما في ذلك آثاره على الاداء والغياب ودوران العمل والاصابات. (سلطان،2004، ص204).

يعتبر وجود مستوى عال من الولاء والرضا المهني ومن أهم العوامل التي تساعد المنظمة على تحقيق أهدافها، وكذلك يعد مطلبا اساسيا للكثير من المنظمات الحديثة، لأن المنظمات التي يتميز موظفوها بدرجة عالية من الولاء التنظيمي هي منظمات ذات فعالية عالية وبالتالي تتحقق الانتاجية العالية والاداء العالي من قبل موظفيها. (العمري، 1998، ص74)

4_ محددات الرضا المهني:

إن للإنسان مجموعة من الحاجات تدفعه للقيام بسلوك معين بغية إشباعها كما أن هناك بعض العوامل والمحددات التي من شأنها أن تجعل الفرد العامل راض عن عمله إن توفرت، أو مستاء من عمله وغير راض عنه ان نقصت.

كما تختلف من فترة إلى أخرى ومن مجتمع لآخر ومن فرد لآخر وتتمثل في:

4_1.الأجر:

على الرغم من محاولة بعض الباحثين تعميم عدم أهمية الأجر أو التقليل من شأنه، إلا أن الأجر يبقى يفرض نفسه كعامل أساسي واستراتيجي سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، إذ يعد الأجر من أهم أسباب النزاعات العمالية، وخلافا لما يذهب إليه هرزبرغ وأتباعه في اعتبارهم للأجر كمجرد وسيلة لإشباع الحاجات الفيزيولوجية، فإن الأجر قد يتعدى ذلك بكثير ليرمز للمكانة الاجتماعية ويعزز مستوى الشعور بالأمن والاستقرار، وقد يترجم كمركز لتقدير واعتراف من طرف المؤسسة لأهمية ودور العامل، وليس هذا فحسب، بل إن الأجر قد يمكن الفرد من مسايرة مستوى العلاقات الاجتماعية وتحسينها عن طريق الاشتراك في الكثير من المناسبات وتبادل المجاملات والزيارات، وهذا بالإضافة الى ان مستوى الاجر قد يعكس درجة تفوق الفرد ونجاحه، الامر الذي يجعله يأخذ طابعا اجتماعيا ومعنويا لا يستهان به. ويرى "لورتي" (1975) أن العائد المادي يعتبر كعامل رئيسي يؤثر على مستوى الرضا عن العمل بدرجة كبيرة، خصوصا في ضوء ما يسطره العامل من توقعات، فكلما تماشت هذه الأخيرة مع مستوى الاجر كلما ارتفع مستوى الرضا. (بوطريفة حمو، دوقة أحمد، لورسي عبد القادر، ،2007، ص50،49).

2.4_ فرص الترقية: يرى الباحث "محمد حلمي" أن الترقية تعني نقل العامل من وضع وظيفي أقل إلى وضع أكبر وذلك بنقله إلى وظيفة أعلى أو فئة أعلى.

إن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل هو طموح أو توقعات الترقية لديه أكبر مما متاح فعلا كلما قل رضاه عن العمل والعكس، ويمكن القول بأن أثر الترقية الفعلية على الرضا تتوقف على مدى توقعه لها، فحصول الفرد على ترقية لم يتوقعها تحقق له سعادة أكبر عن حالة كون هذه الترقية متوقعة، و العكس فعدم حصول فرد كان توقعه للترقية كبيرا على الترقية يحدث لديه استياء أكبر من حالة كون هذه الترقية غير متوقعة.(فاروق عبده فيلة، 2005، ص262، 263).

3.4_ الاشراف: يتأثر مستوى الرضا عن العمل بنمط الإشراف الذي يعتمده الرئيس مع مرؤوسيه، وهو ما أكدته الدراسات التي أجريت بجامعة متشجن التي ترى أن المشرف الذي يجعل محور اهتمامه عن طريق تنمية علاقات المساندة الشخصية بينه وبينهم، بالإضافة إلى إبداء تفهم لصعوباتهم، والتسامح عن أخطائهم، قد يربح ولائهم ويرفع مستوى رضاهم عن العمل.

ويؤكد "ليكرت" (1961) أن المشرف الذي ينظر لمرؤوسيه كوسائل لبلوغ أهداف انتاجية يفقد ولائهم ويجعل مشاعر الاستياء تنتشر بينهم، الأمر الذي ينعكس سلبا على مستوى الرضا عن العمل لديهم.

(بوطريفة حمو، دوقة أحمد، لورسي عبد القادر، ،2007، ص54).

4.4_ العلاقة مع الزملاء:

تؤثر جماعة العمل على رضا الفرد بالقدر الذي تمثل هذه الجماعة مصدر منفعة للفرد أو مصدر توتر له، فكلما كان تفاعل الفرد مع افراد آخرين في العمل يحقق تبادل للمنافع بينه وبينهم كلما كانت جماعة العمل مصدر الرضا للفرد عن عمله، وكلما تفاعل الفرد مع أفراد آخرين يخلق توتر لديه أو يعيق إشباعه لحاجاته او وصوله لأهدافه كلما كانت جماعة العمل سببا لاستياء الفرد عن عمله.

(أحمد صقر عاشور، 1979، ص149)

5.4_ الظروف الفيزيقية: إن تحسين الظروف الفيزيقية حيث إعتدالية الحرارة والإضاءة المناسبة والتهوية

الجيدة وما إلى ذلك يمكن أن يرفع معنويات العامل ويدفعه لزيادة الأداء والإنتاجية ومن ثم يتمسك بعمله. (حمدي ياسين، علي عسكر، حسن الموسوي، 1999، ص35).

5_ أنواع الرضا المهني:

1.5_ الرضا الكلي: يمثل رضا الموظف عن جميع جوانب ومكونات العمل، وهنا يكون الموظف قد وصل لأقصى درجة الرضا عن عمله، ولكن ليس من الضروري ان تتوفر في هذا العمل كل عناصر الرضا، لأن هذا يتوقف على طبيعة الموظف نفسه، فهو ربما لا يعتبر جميع تلك العناصر مهمة بالتالي الموظف وحده من يستطيع أن يحدد تلك العناصر التي تتوافق معه.

2.5_ الرضا الجزئي:

يمثل شعور الفرد الوجداني عن بعض أجزاء ومكونات العمل. وهنا يكون الموظف قد وصل لدرجة رضا كافية عن بعض جوانب العمل وبالتالي اكتفى بها أو ربما لازال الإستياء موجوداً لكنه لازال يؤدي أعماله.(كامل مصطفى البكري، سونيا، 1990 ، ص78).

6_ العوامل المرتبطة بالرضا المهني:

أولا : العوامل الشخصية المرتبطة بالرضا المهني: تتمثل فيما يلي:

أ – **حاجات الفرد:** وهي المعبر عنها بالرغبة في الحصول على شيء معين، عادة ما يرافقه الإحساس بالحرمان وبعدم الاستقرار وعدم الرضا، الأمر الذي يدفعه لتلبيته، إن ما شغل الباحثين في مجال العلوم السلوكية بحثهم الدائم للتوصل إلى الأسباب التي تدفع الفرد للقيام بسلوك معين، والامتناع عن أنماط

أخرى من السلوك، حيث أن كل نوع من السلوك وراءه سبب معين ودافع يحركه ويوجهه في آن واحد، فهذه الاتجاهات البشرية تؤثر في جميع المجالات الإنسانية، الاجتماعية والصناعية وغيرها.

(ابراهيم الغمري، 1982، ص71).

إن إختلاف الحاجات وتعددها بالنسبة للفرد، هي التي تؤثر في سلوكه، والذي يسعى جاهدا إلى إشباعها، فهي التي تترك لديه الحاحا يدفعه نحوها، فاذا ما تم إشباعها تطلع الى حاجات اخرى حسب مبدأ الاولوية.

وتمثل المشاعر وردود الافعال تعبير لإنهاء حالة الحرمان والتوتر الذي يصاحب وجود هذه الحاجات غير المشبعة، وكلما كان الاشباع الذي يحصل عليه الفرد من العمل عاليا كلما كانت مشاعر الرضا مرتفعة، وذلك مرتبط بمستوى العوائد والمكافآت والحوافز التي تشبع هذه الحاجات وقوة الحاجة اليها، ومدى اعتماد الفرد على عمله في الحصول على هذه العوائد.

ب_ قيم الفرد: وهي المبادئ والاتجاهات والمواقف التي يكتسبها الفرد عن طريق معتقداته الدينية والسياسية التي يخضع لها في مكان تواجده، وكذا المكتسبات الحضارية الاخرى سواء منها ما يكتسبه في المجتمع الذي يعيش فيه أو من المجتمعات التي يزورها، او ينتقل اليها، وتختلف القيم التي يسعى الفرد الى اشباعها في مجال العمل، كما تختلف الاهمية النسبية لهذه القيم من مجتمع لآخر، وان تفاعل الفرد مع العوامل الاجتماعية والبيئية والعوامل الثقافية الحضارية يحدد سلوكه الذي يكون صحيحا كلما اتفق عمله مع هذه القيم التي يعتقدها، وابرزها الحرية، الابتكار، الابداع، الاستقلالية، التعاون، وكذا اتقان العمل. ان زيادة الرضا عن العمل تلاحظ كلما ساعدت طبيعة العمل وظروفه على اشباع هذه القيم.

ج_ الشعور باحترام الذات: هي الرغبة في تكوين العامل صورة ايجابية عن نفسه وبأهمية اعتراف الاخرين له، إذ تحدد مكانة بارزة للفرد في السلم التنظيمي للمؤسسة او بين زملائه في العمل او خارجه تبقى من الاهداف التي يصبوا اليها بل تطلعه يسموا به الى تحمل المسؤوليات في الانجاز والتنفيذ والرغبة في تنمية الذات باكتساب المهارات.

ان شعور الفرد بأهمية الدور الذي يقوم به في ميدان العمل يتجسد حينما يجد نفسه يحظى بالتقدير والاعتراف من محيطه الداخلي والخارجي، فعندها يندفع اكثر ويتشجع للتمسك بعمله وبمنظمته.

د_ مستوى الانجاز الذي يحققه الفرد: يرتبط بالعوامل الخاصة بمحتوى العمل والاداء، وبشعور الفرد بالرضا عن مستوى النجاح والانجاز الذي يحققه، ويرتبط هذا الشعور بمدى الانجاز وبمستوى الطموح والاهداف التي يسعى الفرد الى تحقيقها، فكلما كان هناك تطابقا بين مستوى الطموح والتوقعات وبين ما يتحقق من انجاز وما يحصل عليه الفرد من عوائد تولد عن هذا مشاعر الشعور بالرضا.

(احمد صقر عاشور، مرجع سبق ذكره، ص203).

هـ_ تمكين العاملين: ان رضا العاملين عن العمل يتوقف كذلك على اطلاق القوة الكامنة لدى الفرد واتاحة الفرصة لتقديم افضل ما عنده، اذن هناك حالات قاطعة على وجود العلاقة الكبيرة بين تمكين العالمين والرضا عن العمل، وان تدعيم احساس الفرد بفاعليته الذاتية من خلال التعرف على العوامل التي تزيد شعوره بالقوة والمشاركة في اتخاذ القرارات والمسؤولية عن النتائج، تنعكس تماما عن رضاه عن عمله ويمكن حصر عناصر التمكين في التقاط التالية:

_ السيطرة الشخصية: التي تعبر عن درجة الحرية التي يشعر بها الفرد في احتيار تنفيذ مهام عمله، الى جانب درجة السيطرة والتحكم في اداء مهامه الوظيفية.

_ الفعالية الذاتية: وتعني قدرة الفرد على انجاز مهام عمله بنجاح.

_ معنى العمل: تعني ادراك الفرد او شعوره بان المهام التي يؤديها ذات معنى وقيمة بالنسبة له وللأخرين وللمنظمة ككل.

_ التأثير: تعني اعتقاد الفرد بان له تأثير على القرارات التي يتم اتخاذها والسياسات التي تضعها المنظمة، خاصة تلك المتعلقة بعمله، وذلك من خلال تفويض السلطة والمشاركة في اتخاذ القرارات والثقة في القدرة على تحقيق الاهداف.

_ درجة الاستقلالية:

_ تعني درجة الحرية في اختيار طرق الاداء والسرعة التي يؤدى بها العمل، فثمة صعوبات جوهرية في كيفية تامين العامل لفرص التعبير وتطوير الشخصية اثناء اوقات العمل، فالعامل كما يقول (جورج فريدمان DJORDJ FRIDMAN) يرغب في الانتماء الى بيئة لا تضيق عليه بل تثير فيه حب الاختيار للثقافة، والافكار الحرة، من هذا المنطلق يبرز دور المؤسسة التي يجب ان توفر بيئة ملائمة لعمالها كشرط ضروري، لأنه اذا اردنا الحكم على نتائج العامل وفعاليته، لابد من النظر الى طريقة ادائه فيحس بالإرهاق اذا كانت البيئة الاجمالية للمؤسسة غير ملائمة حيث تتولد له حالة عدم الرضا والتوتر الذي يصل الى حد التذمر الصحي، والعلمي بكافة اشكاله وهو ما لاحظه فريدمان.

7_ العوامل المؤثرة على الرضا المهني.

هناك عدد من العوامل المؤثرة على درجة الرضا المهني، والتي لا بد للإدارة من أن تركز عليها لتحقيق الرضا المهني للعاملين، وأهم هذه العوامل مايلي: (سهيلة محمد عباس، 2006، ص 176)

1.6- **الأجور والرواتب:** يعد الأجر وسيلة مهمة لإشباع الحاجات المادية والإجتماعية للأفراد وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل، فكلما زاد مستوى دخل الأفراد ارتفع رضاهم عن العمل والعكس صحيح.

ومن الجدير ذكره أن " هرزبرج" خالف هذا الرأي في نظريته عندما أكد بأن الأجر هو من الحاجات الدنيا التي لا تؤدي إلى الرضا، وإنما فقط تمنع عدم الرضا، وهذا الرأي عليه بعض المآخذ منها:

- يختلف الأفراد في درجة تفضيلاتهم للحاجات، وكما أن المجتمع يؤثر هو الآخر على حاجات الأفراد، وتتضح أهمية الأجور في ظل النظام الرأسمالي بدرجة أكبر من الدول النامية نظرا لأهمية العوامل الإقتصادية في حياة الأفراد في النظام الرأسمالي.

- تعد الأجور إحدى المشبعات لحاجات مختلفة أخرى غير الحاجات الإقتصادية كالحاجات للتميز والتفوق والنجاح.

2.6- محتوى العمل وتنوع المهام: يمثل محتوى العمل وما يضمنه من مسؤولية وصلاحية ودرجة التنوع في المهام أهمية الفرد، حيث يشعر الفرد بأهميته عندما يمنح صلاحيات لإنجاز عمله، ولذلك يرتفع مستوى رضاه عن العمل.

إن هذه النتيجة متوافقة مع نظرية "هرزبرج" فيما يتعلق بالعوامل الدافعة وتطبيقاتها المتمثلة بإثراء الوظيفة. يرغب الأفراد ذوي الحاجات العليا في منحهم الإستقلالية وتوفير بعض العناصر الأخرى للإثراء الوظيفي كالتغذية العكسية وإناطة مهام متنوعة ومتحدية لهم، ولذلك فإن إشباع هذه الرغبة من خلال إعادة تصميم الوظائف يؤدي إلى رفع معدلات الرضا لديهم.

3.6_ إمكانية الفرد وقدراته ومعرفته بالعمل: يتوقف الأداء على متغيري الرغبة في العمل والقدرة والمعرفة، إن توزيع أعمال أو مهام تتناسب مع القدرة ومعرفة العاملين يؤدي إلى تدعيم أدائهم وهذا ينعكس على الرضا الذي يتحقق لهم جراء ذلك.

ولذلك فإن تهيئة البرامج التدريبية والتطويرية لتنمية القدرات والإمكانيات ومعرفة العاملين يساهم في شعورهم بأهميتهم في المنظمة ويترتب على ذلك ارتفاع في رضاهم.

4.6_فرص التطور والترقية المتاحة للفرد: إن المنظمة التي تتيح للإفراد فرصة الترقية وفقا للكفاءة، تساهم في تحقيق الرضا الوظيفي، إذ أن إشباع الحاجات العليا(التطور والنمو) ذو أهمية لدى الأفراد ذوي الحاجات العليا.

5.6_ نمط القيادة: توجد علاقة بين نمط القيادة ورضا العاملين، فالنمط القيادي الديموقراطي يؤدي إلى تنمية المشاعر الإيجابية نحو العمل والمنظمة لدى الأفراد العاملين حيث يشعرون بأنهم مركز اهتمام القائد، والعكس يكون في ظل القيادة الأتوقراطية إذ أن هذا الأسلوب في القيادة يؤدي إلى تبلور مشاعر الاستياء وعدم الرضا.

6.6_الظروف المادية للعمل: تؤثر ظروف العمل المادية من تهوية وإضاءة ورطوبة وحرارة وضوضاء على درجة تقبل الفرد لبيئة العمل، ولذلك فإن الظروف البيئية الجيدة تؤدي إلى رضا بالأفراد عن بيئة العمل.

7.6_عدالة العائد: أوضح " آدمز adam'z " بأن الفرد يقارن معدل عوائده المستلمة قياسا بمدخلاته (مهاراته، قابلياته، خبراته، مستوى تعليمه....إلخ) مع معدل عوائد الأفراد العاملين معه قياسا بمدخلاتهم، وإن نقص معدل ما يستلمه الفرد عن معدل غيره يشعر بعدم العدالة وتكون النتيجة الإستياء وعدم الرضا. (سهيلة محمد عباس، مرجع سابق الذكر، ص177)

8_ مسببات الرضا المهني.

ما هي العوامل التي تؤدي بالناس إلى حالة الرضا أو عدم الرضا بوظائفهم؟

من خلال هذا السؤال يمكننا أن نقسم مسببات الرضا إلى صنفين:

أ-**المسببات التنظيمية للرضا المهني:** وتتمثل في: (محمد سعيد سلطان، ص 202).

*ظروف عمل جيدة: كلما كانت ظروف العمل المادية منها مناسبة كلما ساعد ذلك أكثر على رضا العاملين منها: توفير الإضاءة – التهوية والحرارة....

*الإشراف: إن إدراك الفرد بمدى وجودة الإشراف الواقع عليه، تؤثر في درجة رضاه عن الوظيفة، والأثر هنا يعتمد على إدراك الفرد ووجهة نظره حول عدالة المشرف واهتمامه بشؤون المرؤوسين وحمايته لهم.

*سياسات المنظمة: تشير إلى وجود أنظمة عمل ولوائح وقواعد تنظيم العمل، وتوضح التصرفات وتسلسلها بشكل يسير العمل ولا يعيقه.

* نظام العوائد: يشعر الفرد بالرضا داخل المنظمة إن كان التوزيع للعوائد وفوائدها بالشكل المناسب وفقا لنظام محدد، وتتمثل في الترقيات، المكافآت، الحوافز...

* تصميم العمل: وجود ضمان نسبي بالرضا عن العمل نتيجة لوجود تصميم سليم للعمل يتميز بالتنوع والتكامل والإستقلالية... وتوفر معلومات كاملة.

ب- المسببات الشخصية للرضا: أظهرت الدراسات أن الرضا عن العمل يتأثر بشخصية الفرد، فهناك أناس بطبيعتهم وشخصيتهم أقرب إلى الرضا أو إلى الإستياء نذكر منها ما يلي:

- المكانة الإجتماعية: كلما ارتفعت وازدادت المكانة الإجتماعية أو الوظيفة والأقدمية للفرد زاد رضا عن عمله، والعكس فيما إذا قلت وانخفضت هذه المكانة زاد استياء الفرد.

- إحترام الذات: إذا كان لدى الفرد إعتزازا برأيه وذاته والعلو بقدره كان أقرب أكثر إلى الرضا عن العمل، عكس الفرد الذي يشعر ببخس في قدره عادة ما يكون غير راض عن عمله.

- تحمل الضغوط: قدرة تحمل الضغوط داخل المنظمة وكيفية التعامل معها لدى الفرد تجعله أكثر رضا، في حين وجود عقبات أو صعوبات فيكون الإستياء حليفه.

- الرضا عن الحياة: يميل الأفراد السعداء في حياتهم أن يكونوا سعداء في عملهم، أما التعساء في حياتهم والغير راضيين عن نمط حياتهم العائلية والزوجية والإجتماعية فإنهم عادة ما ينقلون هذه التعاسة إلى عملهم. (أحمد ماهر، ص231).

9_ كيفية تحقيق الرضا المهني:

حين ننظر للرضا كنتيجة للكشف عن الكيفية التي يتحقق بها، والعوامل التي تسبقه وتعد مسؤولة عن حدوثه، سنجد أن تلك العوامل تنظم في نسق من التفاعلات على النحو التالي:

1.8_ الحاجات: لكل فرد حاجات يريد أن يسعي إلي إشباعها، ويعد العمل أكثر مصادر هذا الإشباع.

2.8_ الدافعية تولد الحاجات قدرا من الدافعية، تحث الفرد على التوجه نحو المصادر المتوقع إشباع تلك الحاجات من خلالها.

3.8_ الأداء: تتحول الدافعية إلي أداء نشط للفرد وبوجه خاص في عمله، اعتقادا منه أن هذا الأداء وسيلة لإشباع حاجات الفرد.

4.8_ الإشباع: يؤدي الأداء الفعال إلي إشباع حاجات الفرد.

5.8_ الرضا: إن بلوغ الفرد مرحلة الإشباع من خلال الأداء الكفء في عمله، يجعله راضيًا عن العمل، باعتباره الوسيلة التي يتسنى له من خلالها إشباع حاجاته. (إبراهيم فرج ابو الشمالة، 2010، ص34).

10_ قياس الرضا المهني والطرق المعتمدة في ذلك:

_ قياس الرضا المهني:

إذا أرادت المؤسسة أن تقيس رضا العاملين لديها، فلها الخيار بين استخدام المقاييس الموضوعية، والمقاييس الذاتية لقياس الرضا.

أ_ المقاييس الموضوعية

تعتمد المقاييس الموضوعية في قياسها للرضا الوظيفي على حساب العديد من معدلات نواتج العمل، نذكر من أهمها معدل دوران العمل، معدل الغيابات، ومعدل ترك العمل.

_ معدل دوران العمل: في الحالة التي يكون فيها معدل دوران العمل مرتفع أكثر من 5% فان هذا يعتبر كمؤشر عن عدم الرضا، والعكس صحيح في حالة انخفاض هذا المعدل.

وهناك عوامل تلعب دورا هاما في العلاقة بين دوران العمل والرضا الوظيفي، أهمها: ظروف سوق العمل، التوقعات حول فرص العمل المتعددة، حالة الاقتصاد... .الخ.

_ الغياب: تعتبر درجة انتظام الفرد في عمله، ومعدل غيابه مؤشرا يمكن استخدامه للتعرف على درجة الرضا العام للفرد عن عمله، فلاشك أن الفرد الراضي عن عمله يكون أكثر ارتباطا بهذا العمل، أكثر حرصا على الحضور إلى عمله، عن أخر يشعر بالاستياء اتجاه عمله، ولا يعني هذا أن كل غياب عدم رضا، فقد يكون الغياب مبرر ولأسباب مشروعة، ولكن عن الغياب الذي لا يرجع إلى الظروف الطارئة،

لذلك فان احتفاظ المؤسسة بسجلات الحضور والغياب بالنسبة لكل فرد يتيح لها تتبع معدلات الحضور والغياب واكتشاف أي ظواهر اختلال تستدعي التدخل.

_ ترك العمل: يمكن استخدام حالات الاستقالة كمؤشر لدرجة الرضا العام عن العمل، فلا شك أن بقاء الفرد في وظيفته يعتبر مؤشرا هاما لارتباطه بهذه الوظيفة وولائه لها. (شاطر شفيق، 2010، ص13).

ب_ المقاييس الذاتية: تعتمد على جمع المعلومات من العاملين باستخدام وسائل محددة مثل تصميم استمارة الاستقصاء (الاستبيان)، تتضمن قائمة أسئلة خاصة بالرضا الوظيفي توجه إلى الأفراد العاملين بالمنظمة، من أجل معرفة درجة رضاهم عن العمل، أو باستخدام طريقة المقابلات الشخصية التي يجريها الباحثين مع العاملين في المنظمة، ولكل طريقة مزاياها وعيوبها وظروف استخدامها.

_ الاستبيان: يعد من أشهر الطرق وأكثرها انتشارا، ويتضمن مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل لأشخاص معينين بالبريد، أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة للأسئلة الواردة فيها، وهذا بغية الإحاطة بجهات معينة عن العمل، وهنا هو قياس الرضا الوظيفي.

_ مقاييس ليكرت (محمودية شهيرة، 2000، 2001، ص34.)

يتكون هذا السلم من مجموعة العبارات الموجبة والسالبة الخاصة بالوظيفة، يسأل بها المفحوص بشأنها لتحديد درجة موافقته عليه، ويمثل هذا المقياس خمس إجابات بديلة، لكل عبارة من عبارات الاستقصاء خمس نقاط يمكن التعبير عنها بشكل رقمي، والتي تبدأ بالموافقة الشديدة وتنتهي بالمعارضة الشديدة، تشمل الإجابات ما يلي: أوافق بشدة، أوافق، لم اقرر، لا أوافق، اعراض بشدة.

ويمكن في هذه الحالة إعطاء كل إجابة من الإجابات الخمس السابقة رقم يستخدم في استخراج الدرجات الكلية التي حصل عليها كل فرد من إجاباته على العبارات التي يتضمنها الاستقصاء، وعليه فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب ، والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السالب، ومن الملاحظات التي سجلت على هذا المقياس ما يلي:

_ تعتبر طريقة (ليكرت) سهلة نظرا لأنها لا تحتاج إلى محكمين خبراء في الميدان.

_ إن طريقة (ليكرت) تزيد من درجة ثبات المقياس لوجود عدة درجات أمام كل عبارة تتراوح بين الموافقة العامة والمعارضة العامة.

_ إن الفرد في طريقة(ليكرت) مطالب بأن يعبر عن اتجاهه في كل عبارة من المقياس، ولهذا فهي تمدنا بمعلومات عن الفحص.

ج – طريقة هرزبرغ: HERZBERG (أحمد صقر عاشور، مرجع سابق ص410)

تقوم هذه الطريقة على توجيه سؤالين رئيسيين للمفحوص، والمراد بذلك قياس مشاعره نحو العمل، وعادة ما يقدم محتوى السؤالين على النحو التالي:

الرجاء منك محاولة تذكر الفترات التي شعرت فيها باليأس الشديد في عملك خلال الستة أشهر الماضية مثلا. أي أن المدة الزمنية تحدد من طرف الباحث، كما يطلب من المفحوص وصف ما حدث له بالضبط ومحاولة تذكر كل الأسباب التي جعلته يشعر بهذا الإحساس.

د– طريقة ثرستون THURSTONE : (محمودية شهيرة، مرجع سابق، ص38).

وضع كل من CHAVE & THURSTONE عددا من العبارات بينها فواصل أو مسافات متساوية، عرضها على مجموعة من المحكمين ليسترشد برأيهم على أن العبارات تمثل أقصى الدرجات الإيجابية، أيها تمثل أقصى الدرجات السلبية، و لقد استخدما طريقة المقارنة الزوجية، لتحديد مواقع العبارات الأخرى بين هذين الطرفين.

لقد كان الباحث يطلب من المحكمين أن يقسموا العبارات المعطاة لهم إلى11 (قسما) أو فئة، حيث توضع الموافقة الشديدة أو التقبل الشديد في الفئة الأولى، وتوضع العبارة التي تدل على الرفض أو النفور الشديد في الفئة الأخيرة أي الفئة (11) والعبارة التي لا تدل على تقبل أو نفور توضع في الفئة (6)

وهي العبارة المحايدة، والعبارات تأخذ درجات من(1) إلى (11) تبعا للفئة التي تقع فيها عند كل محكم.

11_ النتائج المترتبة عن عدم الرضا المهني:

تحقيق الرضا لدى الأفراد العاملين يشكل مسعى مهم لكل المنظمات، نظرا لأهمية البالغة في نجاحها

وفعاليتها، و لكن تأثير حالة الرضا التي تنشدها كل المنظمات، قد لا ينتج عنه التأثيرات والانعكاسات المتوقعة وأحيانا تكون دون المتوقعة ولذلك من المهم بحث النتائج التي تترتب عن الشعور بعدم الرضا، وفيما يلي بعض النتائج:

1.10_الانسحاب من العمل: الشعور بعدم الرضا لدى العاملين، يؤدي بهم إلى القيام ببعض السلوكيات والأفعال من أجل رد الاعتبار لأنفسهم مثل الابتعاد أو الانسحاب من العمل والذي يأخذ أحد الشكلين التالين: الغياب، الاستقالة، أو ترك العمل نهائيا.

أ/الغياب:

يقصد بالغياب نقص الملازمة في عمل يتطلب الحضور الدائم، وهو أمر يسبب ارتفاع التكاليف في المنظمة، ولاسيما تكاليف تعويض العطل المرضية والإجازات السنوية ونقص الإنتاجية، بالإضافة إلى التكلفة المعنوية التي يتحملها الأفراد الذين يقع على عاتقهم تحمل عبء تعويض النقص الذي يتركه الغائبون.

وبصفة عامة لا يمكن القول أن الغياب يعني بالتأكيد حالة عدم الرضا، وهذا راجع الى ضعف العلاقة بين الغياب وعدم الرضا، ولكن إذا زاد مستوى الغياب عن الحد المعقول فهذا يعني أن الأمر بحاجة إلى معرفة الأسباب.

ب/ ترك العمل:

يعبر ترك العمل عن استقالة العامل من منظمته طواعية، وهذه الاستقالة لها مجموعة من التكاليف تتحملها المنظمة كتكلفة الإحلال، تكلفة التدريب وتكلفة التعيين والتي تزداد كلما ارتقينا في السلم أو الهرم التنظيمي، بالإضافة إلى أن المنظمة تتحمل تكاليف أخرى غير ملموسة (التكاليف الخفية في الموارد البشرية) مثل تشتت جماعة العمل التي يعمل بها هذا الفرد المستقيل، وتعظم التكاليف أكثر إذا كان تارك العمل من ضمن الأفراد ذوي الأداء والخبرات العالية (راوية حسن، 2004 ، ص175).

يقود التفكير المنطقي إلى افتراض أنه كلما زاد رضا الفرد المهني، زاد الدافع لديه إلى البقاء في هذا العمل، وقل احتمال تركه للعمل بطريقة اختيارية، ولقد أجريت عدة دراسات تهدف إلى اختبار صحة هذا الفرض، فأظهرت بدرجات متفاوتة أن هناك علاقة سلبية بين الرضا ومعدل دوران العمل بمعنى كلما ارتفعت درجة الرضا المهني يميل معدل دوران العمل إلى الانخفاض(محمد سعيد أنور سلطان، مرجع سابق، ص204)

2.10_ التمارض والإصابات: هي وسائل الانسحاب غير المباشر من العمل عن طريق اتخاذ الذرائع والحجج.

أ/ التمارض: التمارض (إدعاء المرض) ظاهرة تعبر في الغالب عن عدم رضا العامل؛ وذلك من خلال الضغط النفسي الذي يواجهه داخل المنظمة أو خارجها، ويلجأ العامل إلى الحالات المرضية المقنعة للابتعاد عن محيط العمل تهربا من الواقع المعايش أو للتقليل من الانعكاسات السلبية التي يواجهها أثناء عمله.

ب/الإصابات: إن الحوادث الصناعية والإصابات شأنها شأن التغيب أو ترك العمل، وإنما هي تعبير جزئي عن عدم رضا الفرد الوظيفي؛ وبالتالي انعدام الدافع على أداء العمل بكفاءة وعدم الرغبة في العمل ذاته، وعلى هذا الأساس يميل الباحثون إلى افتراض علاقة سلبية بين درجة الرضا المهني وبين معدلات الحوادث والإصابات في العمل، وتفسر هذه الظاهرة بأن العامل الذي لا يشعر بدرجة عالية من الرضا نجده أقرب إلى الإصابة؛ إذ أن ذلك هو سبيله إلى الابتعاد عن جو العمل الذي لا يحبه، غير أن هذا التفسير غير مقبول من طرف بعض الكتاب، لذا نجد فروم يرجح الرأي القائل بأن الإصابات هي مصدر من مصادر عدم الرضا المهني وليس العكس. (نفس المرجع السابق ص205).

ج/التظلمات، الشكاوى وعدم الاهتمام: وهي في نفس الوقت مؤشر يدل على عدم الرضا ووسيلة للتقليل منه، والمظالم تمثل مواقف يشعر فيها العاملون بعدم العدالة، فهي في هذه الحالة تعتبر مؤشرا مباشرا لانخفاض الروح المعنوية الفردية، وتنصب معظم المظالم على ساعات العمل الزائدة والترقيات، ونظام الإشراف والأجور، كما أن عدم الاهتمام العام بالعمل هو أكثر العوامل شيوعا الذي يؤدي إلى عدم الاستقرار الوظيفي وكثيرا ما يعبر ذلك عن التعب والملل، وبذلك يدخل التعب والملل كعاملين من عوامل

التأثير على الروح المعنوية. كما يدخل في هذا الإطار حالات الإهمال واللامبالاة واللذان يؤديان بدورهما إلى قيام العامل بتخريب أدوات الإنتاج، أو حتى إلحاق الضرر بالمنتج ذاته.(منصور فهمي،1984، ص141).

12_ نظريات الرضا المهني.

1.12_نظرية مجموعة العوامل: (جيرالد بينيرج ، روبرت بارن، ص208).

في الدراسة التي أجراها أحد علماء السلوك التنظيمي على 200 محاسب ومهندس منذ حوالي30 سنة لدراسة الرضا عن العمل كان يطلب منهم أن يتذكر الأوقات التي كان يسيطر عليه فيها إحساس بالرضا أو عدم الرضا عن العمل وما الأسباب وراء ذلك؟.

وقد خرج "هرزبرج" من نتائج الدراسة بنظرياته المسماة:– two factor theory – ومضمون النظرية: هو أن مجموعة العوامل التي تسبب الرضا عن العمل مستقلة عن الأسباب التي تؤدي إلى عدم الرضا على لا الظروف المحيطة بالعمل (ظروف العمل، الأجر، الأمن، نوع الإشراف والعلاقة بالآخرين) وترجع المجموعة الثانية (مجموعة عدم الرضا) وقد أطلق على هذه العوامل إسم"العوامل الوقائية"، أما المجموعة الأولى من العوامل (عوامل الرضا) فترجع إلى مضمون العمل ذاته (طبيعة العمل، الإنجاز في العمل، فرص الترقية، فرصة النمو والشهرة)، وقد أطلق على هذه العوامل إسم: مجموعة العوامل الدافعة.

يبن الشكل التالي مكونات النظرية.

- **عوامل عدم الرضا:** عدم توفر عنصر هذه المجموعة بسبب الإستياء من العمل ولكن توافرها لا يزيد رضا الفرد عن عمله. ← _ العوامل الوقائية _ نوع الإشراف. _ الأجر. - سياسات الشركة

- **عوامل الرضا:** توفر عناصر هذه المجموعة يجعل الفرد أكثر رضا عن عمله ولكن عدم توافره لن يجعل الفرد يستاء من عمله ← _العوامل الدافعة _ فرص الترقية – الفرصة للنمو _الشخصي والتقدم

شكل (04) نظرية مجموعة العوامل.

2.12_ نظرية إشباع القيمة: تعتبر من النظريات الهامة في الرضا المهني " نظرية القيمة " ووفقا لها فإن درجة رضا الفرد عن عمله أو عنصر من عناصره (الأجر أو الترقية...) تحكمها ثلاث أنواع:

1-مقدار ما يحصل عليه فعلا بالنسبة لهذا العنصر.

2-أهمية هذا العنصر بالنسبة له.

يرى " دوك أدوين " أن المسببات الرئيسية للرضا عن العمل هي قدرة ذلك العمل على توفير العوائد ذات القيمة والمنفعة العالية لكل فرد على حده، وأنه كلما استطاع العمل توفير العوائد ذات القيمة للفرد كلما كان راضيا عن العمل، وأن العوائد التي يرغبها الفرد ليست تماما هي الموجودة في نظرية تدرج الحاجات "لماسلو"، وإنما تعتمد بالدرجة الأولى على إدراك وشعور كل فرد على حده بما يؤديه من عوائد يرى أنها تتناسب ووظيفته ومستواه الوظيفي والإجتماعي، وتناسب رغباته وأسلوبه في الحياة، فأحد كبار المديرين وفقا لنظرية ماسلو يجب أن يسعى إلى التقدير وتحقيق الذات، ولكن وفقا لنظرية القيمة فإن العوائد التي يرغبها المدير العوائد المادية والأمان أي عوائد أخرى يراها مناسبة له. (حمد ماهر، مرجع سابق الذكر، ص299).

3.12_ نظرية إشباع الحاجات: طبقا لهذه النظرية التي تمثلها أعمال، (vroom 1964) ، (kuhlon 1967 locke – 1963) فإن الرضا المهني يتحدد بالمدى أو القدر الذي تتحقق تشبع به حاجات الفرد من خلال العمل الذي يؤديه، ويوجد نموذجان لهذه النظرية.

- **النموذج الأول:** مرجعه الأساسي "فروم"، ويركز على الفرق بين ما يحتاجه العامل وبين ما يتحصل عليه من عمله، وأن الرضا يتحقق نتيجة لذلك، غير أن الانتقاد الأساسي لهذا النموذج هو أنه يتجاهل الأهمية النسبية للحاجات الفردية.
- **النموذج الثاني:** ويمثله "كاهلن": يحدد مستويات الرضا الوظيفي بناءا على الأهمية النسبية للحاجات الفردية والدرجة أو المدى التي تشبع بها.(محمد سعيد سلطان، مرجع سابق الذكر، ص200)

4.12_ نظرية الإدراك: كثيرا من الباحثين في مجال الرضا المهني لم يتعرفوا بعد على حجم الدور الذي يلعبه الإدراك الفردي في عملية تكوين اتجاهات الرضا الوظيفي، لأن هذه النظرية تشير إلى أن الرضا عن العمل يحدث نتيجة للإدراك الفردي للعمل وليس على أساس الحقائق الموضوعية المتعلقة بهذا العمل.

إن الإدراك ما هو إلا عاملا (متغيرا) وسيط بين العوامل الموقفية من ناحية واتجاهات الفرد من ناحية أخرى.

13_ مظاهر غياب الرضا المهني.

من المؤشرات على انخفاض الروح المعنوية، التباطؤ والتوقف عن العمل والإستقالات وارتفاع نسب الغياب والتأخير ومخالفة اللوائح.

هذه كلها مجرد شواهد ومؤشرات تدل على القلق أو عدم الإستقرار الصناعي، وهو ما تحتاج إلى دراسة نماذج أشكال منها نورده فيما يلي: (منصور فهمي، 1984، ص 141).

1.13_ فقدان الإهتمام: إن عدم الإهتمام العام بالعمل هو أكثر العوامل شيوعا الذي يؤدي إلى عدم الإستقرار الصناعي وكثيرا ما يعبر ذلك عن التعب والملل، وبذلك يدخل التعب والملل كعاملين من عوامل التأثير على الروح المعنوية.

وينظر البعض مثل " كوزان " إلى التعب كحالة فيزيولوجية وسيكولوجية في آن واحد، والتعب النفسي في رأيه يرجع إلى المجهود العضلي من ناحية وإلى الصراع بالعاطفي من ناحية أخرى.

وفي دراسة تأثير التغيب على الإنتاجية يلاحظ أنه يتضح من فقدان الإهتمام بالعمل الإنتاجية تقل بمرور ساعات العمل.(منصور فهمي، مرجع سابق الذكر، ص 141).

2.13_ دوران العمل: وهو من أقدم أشكال عدم الإستقرار الصناعي، فإن استخدام العاملين والإستغناء عنهم وإحلال بعضهم محل البعض يؤدي إلى عدم الإستقرار، وينبغي أن نفهم أن بعض هذه المتغيرات لا يمكن النظر إليها على أنها تعبير عن عدم الرضا للعاملين عن العمل، فالبعض منهم يترك العمل بناءا على رغبة صاحب العمل، وبعض الإستغناءات تنشا عن تقليل حجم العمل، أما ترك العمل ودوران العمل عموما الذي ينشأ عن العمال باختيارهم، فقد يدل بعضه على انخفاض الروح المعنوية، وإن كان البعض الآخر ينشأ لأسباب صحية أو عائلية أو أسباب أخرى لا تمت إلى العمل بصلة، وأي زيادة في هذه العوامل ينبغي دراستها.

وأبسط مقياس لدوران العمل ما يسمى " بمعدل الإنفصال " وهو ما يعرف بأنه عدد الإنفصالات في العمل بين مائة من قوة العمالة بالمنشأة، وتشمل الإنفصالات ترك العمل والفصل والإيقاف، ويؤخذ المتوسط من عدد العاملين في استمارات الصرف في أول المدة " زائد "عددهم في آخر المدة والقسمة " على إثنان.

3.13_التظلمات والشكاوى: وهي في نفس الوقت مؤشر يدل على عدم الرضا ووسيلة للتقليل منه، والمظالم تمثل مواقف يشعر فيها العاملون بعدم العدالة، فهي في هذه الحالة تعتبر مؤشرا مباشرا لإنخفاض الروح المعنوية الفردية، وتنصب معظم المظالم المقدمة من الكتابيين على ساعات العمل الزائدة والترقيات، في حين أنها بالنسبة للمهنيين تنصب على الترقيات ونظام الإشراف والأجور، وهم عادة أكثر شكوى من الكتابين.

4.13_ التوقف عن العمل: (منصور فهمي، مرجع سابق الذكر، ص 142)، تعتبر الإضرابات أكثر مظاهر عدم الرضا عن العمل، وليس كل توقف عن العمل إضراب، فهناك الإعتصام، وهو عادة ما يكون مقدمة للإضراب، ويجد المديرون مشقة حقيقية في تفسير السلوك الخاص بالإضراب وإن كان أهم دوافعه هو

تحسين الأجور وظروف العمل، وهي تحول عادة عن طريق التسويات، ولذلك يعتبر عادة أحد الطرفين نفسه منتصرا.

5.13_ الغياب: إن ازدياد نسبة الغياب ظاهرة تستحق الدراسة كمظهر من مظاهر إنخفاض درجة الرضا عن العمل، ففي الأحوال العادية ووقت السلم يكون الغياب العادي هو " ستة " (6) أيام بالنسبة للعمال الذين يتقاضون أجورهم بالساعة، ويمثل ذلك نسبة 3% وهذه النسبة تتنوع بتنوع الصفات الشخصية ونوع العمل والصناعة والطقس وما إلى ذلك من الظروف، ولكن إذا زاد الغياب عن النسب المتوقعة أوجبت دراسة أسباب ذلك.

وتعتبر الروح المعنوية مجرد عامل من عوامل الغياب، وأهم أسباب الغياب هو المرض، وكما يلاحظ أن نسبة الغياب بين الشباب أكثر من نسبتها بين من تخطوا 45 سنة، وإن كان غيابهم أقل في طول مدته.

6.13_ مشاكل النظام: وكثرة هذه المشاكل تشير إلى إنخفاض الروح المعنوية ومرتكبي تلك المشاكل والمخالفات يبدون عصبيين ولا يشعرون بالتفاؤل اتجاه المنظمة.

وقد يبدو أحيانا أن مخالفة التعليمات ناشئ عن عدم التوجيه أو عدم المعرفة بهذه التعليمات، أو نقص الإشراف، ولكن الكثير منها يرجع إلى أسباب أكثر عمقا من ذلك مثل سوء الإختيار أو النقل الخاطئ.

وتتأثر معنويات العاملين بالقواعد التنظيمية نفسها، وبطريقة الإلتزام بهذه القواعد، فبعض هذه القواعد غير مقبول منطقيا، وبعضها الآخر مجحف وقد لا يكون الجزاء متناسبا مع الذنب.

كما أن عدم دراية وكفاية الملاحظين في فرص التعليمات قد تؤدي إلى عدم الرضا بين العاملين.

7.13_ تقييد الإنتاج: إن تعمد خفض الإنتاج هو أن ينتج العمال كمية أقل مما يستطيعون إنتاجه، وهم بذلك يضعون معدلات للإنتاج يلزمون زملائهم بها، وبذلك فهم يضعون قواعد تحول دون كفاءة العمل، ويمكن دراسة ذلك عن طريق مراجعة الإنتاج بين آن وآخر.

14_ فوائد الرضا المهني:

يمكن تحديد فوائد الرضا المهني بمجموعتين هما:

أولا: الفوائد السلوكية والاجتماعية: (Behavior and societal advantages)

1_ القضاء على الخسارة الاجتماعية التي تحدث خارج المنظمة عندما تضطرب علاقات الافراد العاملين مع اسرهم واصدقائهم بسبب عدم رضاهم عن وظائفهم لأنها لا تتفق مع قدراتهم ورغباتهم وشعورهم بالإحباط كما ان المنظمة في المجتمع المحيط بها ستفقد اشرفها. (صالح، 1993، ص79).

2_ زيادة الولاء التنظيمي بحيث يجعل الافراد العاملين يكرسون طاقاتهم في تحقيق أهداف المنظمة على انها مشكلاتهم الشخصية. (العبيدي، 1989، ص24).

3_ ينخفض مستوى التغيب عن العمل وهذا بدوره يؤدي الى انخفاض معدل دوران العمل مما يؤدي الى ابعاد المنظمة عن الخسائر المادية والمعنوية الناجمة عن نتائج الغياب ودوران العمل.

4_ زيادة الاستقرار التنظيمي ذلك لان توفر الرضا المهني يزيد من ممارسة الرقابة الذاتية للأفراد الامر الذي يؤدي الى خفض الاشراف المباشر الذي يمارسه الروؤساء على مرؤوسيهم.

(الشماع، 1991، ص 256).

ثانيا: الفوائد المادية والاقتصادية: Physical and Economic advantages

تقليل التكاليف المتعلقة بالغياب، تلك التكاليف التي تصل الى مبالغ كبيرة جدا بعض الاحيان اذا اثبتت الدراسات الميدانية ان المنظمة التي يعمل فيها (1000) عامل فان زيادة نسبة الغياب فيها يصل الى

(1%) فقط ستؤدي الى ارتفاع التكاليف خلال السنة ولا تقتصر اثار الغياب على ذلك بل تتعداه الى تعطيل المكائن والآلات. (غريب، 1983، ص20).

15_نماذج ونظريات الرضا المهني:

ما الذي يجعل بعض الأفراد يشعرون بالرضا أكثر من غيرهم؟ وما هي العمليات التي تؤدي إلى شعور الفرد بالرضا؟ وسوف نحاول عرض أكثر النظريات تداولا وتأثيرا وملائمة لموضوع البحث؛ والحقيقة أن الاهتمام بموضوع الرضا المهني لم يأتي بشكل مفاجئ، بل كان حصيلة تراكمية وتطورية لما أفرزته مدارس الفكر الإداري من مفاهيم تتعلق بإدارة الموارد البشرية وإدارة العلاقات الإنسانية وسلوك الجماعات داخل المنظمة(الموظفين) أو خارجها (الزبائن)، وهذا ما أدى إلى ظهور العديد من النماذج والنظريات التي تحاول تفسير الرضا المهني لدى العاملين.

1.14_ نظرية الحاجة: أغلب أدبيات السلوك التنظيمي تشير إلى أن نظريات الحاجة من بين النظريات التي تسعى إلى تفسير سلوك الدافعية والرضا المهني، حيث تقوم على أساسية وهي أن النقص في حاجة ما أو مجموعة من الحاجات هي التي تدفع سلوك الإنسان تجاه التصرف بطريقة معينة من أجل إشباع تلك الحاجة، ومن بين معاني الرضا المهني هو الشعور بالارتياح عند إشباع الحاجات والرغبات المتعلقة بالوظيفة وبيئة العمل وهو نفس الاتجاه الذي تذهب إليه نظريات الحاجة حيث يعتبرون أن الرضا المهني ما هو إلا إشباع لحاجات الفرد المتعلقة بالعمل ومحيط العمل، والاختلاف الأساسي بين هذه النظريات هو تحديد الحاجات لدى الافراد، وفيما يلي نستعرض أهم هذه النظريات:

أ/ نظرية تدرج الحاجات:

تأثر أبراهام ماسلو (ABRAHAM Maslou) بمدخل العلاقات الإنسانية، الذي يعتمد على استخدام الأساليب السلوكية في الإدارة وقدم نظريته لتدرج الحاجات سنة، 1940 التي تنص على الإنسان لديه

عدد من الحاجات والرغبات تتدرج حسب إشباعها ودرجة إلحاحها بشكل دائم، والشكل الموالي يوضح نظرية تدرج الحاجات لماسلو. (راوية حسن، 2004، ص113).

شكل رقم (05) هرم تدرج الحاجات لماسلوا

المصدر: (راوية حسن، مرجع سابق، ص116)

وتشمل الحاجات التي رتبها ماسلو في الهرم فيما يلي:

_ **الحاجات الفيزيولوجية:** وهي الحاجات الأساسية في التدرج الهرمي وتشمل الحاجة إلى الطعام، الماء، النوم...إلخ، وفي المنظمة تعد أسهل الحاجات التي يمكن إشباعها من خلال توفير الأجور المناسبة، توفير وحدات سكنية للعاملين...إلخ.

_ **حاجات الأمن:** وتشمل رغبة الفرد في السلامة والأمن وتجنب القلق والتوتر وعلى مستوى المنظمة قد تمثل عدم إقالة العمال، الحماية من التصرفات التعسفية للمشرفين، مختلف وسائل الأمن الصناعي، نظام التأمين والمعاشات...إلخ.

_ **الحاجة إلى الانتماء:** وهي من الحاجات الاجتماعية وتشمل الحاجة إلى الود وإقامة الصداقة والقبول من طرف الأفراد وعلى مستوى المنظمة قد تظهر من خلال علاقات الصداقة مع جماعات العمل والانضمام إلى نوادي المنظمة.

_ **الحاجة إلى الاحترام والتقدير** :وتشمل رغبة الفرد في احتلال مركز اجتماعي هام، احترام الآخرين له، الشعور بالثقة والرغبة في الحصول على السلطة والقوة...إلخ، وفي المنظمة قد تظهر من خلال المسميات الوظيفية، نظام الترقية والمكافآت، خطابات الشكر والتقدير...إلخ.

_ **الحاجة إلى تحقيق الذات:** تمثل رغبة الفرد في استخدام قدراته ومهاراته في تحقيق انجاز عالي، وعلى مستوى المنظمة قد تكون في وظيفة تمثل التحدي لقدرات الفرد.

والقاعدة الأساسية لهذه النظرية هو أن الفرد كلما أشبع حاجة ما كلما قلت أهميتها وتبدأ الحاجة التي تليها في الهرم بالظهور كمصدر أساسي لسلوك ودافعية الفرد في تحقيق الرضا مع الأخذ في الاعتبار تجدد الحاجات والاشباع النسبي الى العودة مرة اخرى لإشباعها.

ب/ نظرية الدوفر: (Aldelfer theory)

قدم الدرفر تصنيفا للحاجات في شكل هرم يشابه بدرجة عالية هرم ماسلو للحاجات يحتوي على ثلاثة أنواع من الحاجات : (محمد سعيد أنور سلطان، ص133).

1.حاجات البقاء: و هي تمثل الحاجات الفيزيولوجية عند ماسلو.

2.حاجات الارتباط: و تعبر عن درجة ارتباط الفرد بالبيئة المحيطة و تمثل حاجات الانتماء والحاجات الاجتماعية وجزء من الحاجة إلى التقدير.

3.حاجات النمو: تعبر عن سعي الفرد إلى تطوير قدراته ومؤهلاته وتمثل جزء من الحاجة الى التقدير والاحترام، وحاجات تحقيق الذات عند ماسلو.

تعتبر هذه النظرية مكملة لنظرية ماسلو، حيث يتفقان في المبدأ في كون الرضا لدى العاملين يتحقق بدرجة إشباع الاحتياجات لديهم، و لكن الاختلاف الجوهري بينهم يكمن في أن نظرية الدرفر ترى بإمكانية السعي إلى تحقيق إشباع أكثر من حاجة في وقت واحد على عكس ما تذهب إليه نظرية ماسلو.

ج/ نظرية الانجاز لمكليلاند:

اقترح ماكليلاند David MCcleland) أن هناك ثلاث حاجات أساسية يسعى الفرد إلى إشباعها و تمثل الدافع و المحرك لمختلف مواقف وسلوكيات الأفراد في المنظمة وهي: (نفس المرجع السابق، ص140).

1.الحاجة إلى الانجاز: هي الرغبة في التفوق والنجاح في إنجاز العمل وتعني أن الأفراد يرغبون في إشباع حاجاتهم هذه من خلال مناصب ووظائف فيها تحدي لقدراتهم وإمكانياتهم ولذلك فهم يسعون إلى إتمام أعمالهم ومحاولة إثبات جدارتهم ورغبتهم في تحمل المسؤولية.

2.الحاجة الى الانتماء: هي الرغبة في تكوين علاقات مع الآخرين وأن يكون للفرد علاقات اجتماعية و شخصية مع الآخرين، يمكن أن يحصل ذلك من خلال الأعمال التي تؤدى من خلال التفاعل مع الزملاء في العمل أو فرق العمل.

3_ الحاجة إلى السلطة أو النفوذ: هي الرغبة في التحكم والسيطرة والتأثير في الآخرين، بمعنى رغبة الفرد في أن يكون له القدرة في السيطرة على كل ما يحيط به أحداث وأشياء وأشخاص وإشباع هذه الحاجة يكون من خلال سعي الفرد في الوصول إلى مراكز السلطة في المنظمة.

خلاصة القول بالنسبة لنظريات الحاجة (ماسلو، الدرفر، ماكليلاند) هو أن إشباع الحاجة تمثل حالة الرضا، وعدم الإشباع يمثل حالة عدم الرضا، على الرغم من اختلافهم في تصنيف هذه الحاجات.

2.15_ نظرية العاملين لهرزبرج (Hrzberg's two factor theory)

قام فريدريك هرزبرج بناء على دراسة أجراها، بتطوير نظرية أسماها نظرية العاملين، حيث استطاع أن يميز بين مجموعتين من العوامل، عوامل مرتبطة بالعمل نفسه أو بالوظيفة، وعوامل مرتبطة بمحيط العمل أو محيط الوظيفة.

المجموعة الأولى: وهي العوامل المرتبطة بالوظيفة أو ما يطلق عليها العوامل الدافعة أي تلك العوامل التي تزود الأفراد بالدافعية وتؤدي إلى الرضا المهني، وتتشابه مع الحاجات في المستويات العليا لهرم ماسلو، وترتبط بمحتوى العمل أو بالوظيفة وقد قام بحصرها في النقاط الآتية:

_القدرة على انجاز العمل.

_ وضوح مسؤولية الفرد عن عمله وعن عمل الآخرين.

_الحصول على تقدير واحترام الآخرين.

_فرص الترقية والتقدم في العمل.

_أداء عمل ذو قيمة وأهمية للمنظمة.

المجموعة الثانية: العوامل المرتبطة بمحيط العمل أو ما يطلق عليه العوامل الوقائية، والتي يشكل توفرها منع لحالة عدم الرضا، ونقص الحماس في العمل، ولكن في نفس الوقت توفرها لا يعني بالضرورة حصول حالة الرضا، وهي تتشابه مع المستويات الدنيا للحاجات في هرم ماسلو، وتشمل الأتي:

_ ظروف العمل المادية.

_ العلاقة بين الفرد والرؤساء في العمل.

_ العلاقة بين الفرد وزملاؤه.

_ نمط القيادة والإشراف وسياسات المنظمة وأساليب إدارتها.

قد لاقت هذه النظرية قبولا كبيرا لدى أوساط الباحثين، وحتى لدى المنظمات خصوصا أنها تلفت الانتباه إلى قضية هامة وهي تصميم وإعادة تصميم الوظائف (الإثراء الوظيفي) وهذا ما أطلق عليه في الفصل الأول سياسة المنتج الداخلي، حيث يمكن للمنظمة من خلال تصميم الوظيفة وإعادة تصميم الوظيفة من الأثير على مستويات الرضا الوظيفي لدى العاملين، وعلى الرغم من أهمية هذه

النظرية في تفسير الرضا الوظيفي، إلا أنها لاقت بعض الانتقادات ومنها: (صادق محمد عفيفي و آخرون، 1981، ص294).

_ التشكيك في عدم الوصول إلى نفس النتائج في حالة ما إذا تم استبدال الطرق والأساليب التي اعتمدها هرزبرج ومؤيديه.

_ أظهرت بعض الدراسات أن هناك بعض العوامل الوقائية التي تؤدي الى الرضا مثل الأجر، وبعض العوامل الدافعة تؤدي الى الاستياء أو عدم الرضا سياسة المنظمة.

_ لم تعمل الدراسة على قياس درجات الرضا وعدم الرضا وإنما قياس كيفي لحالة الرضا وعدم الرضا

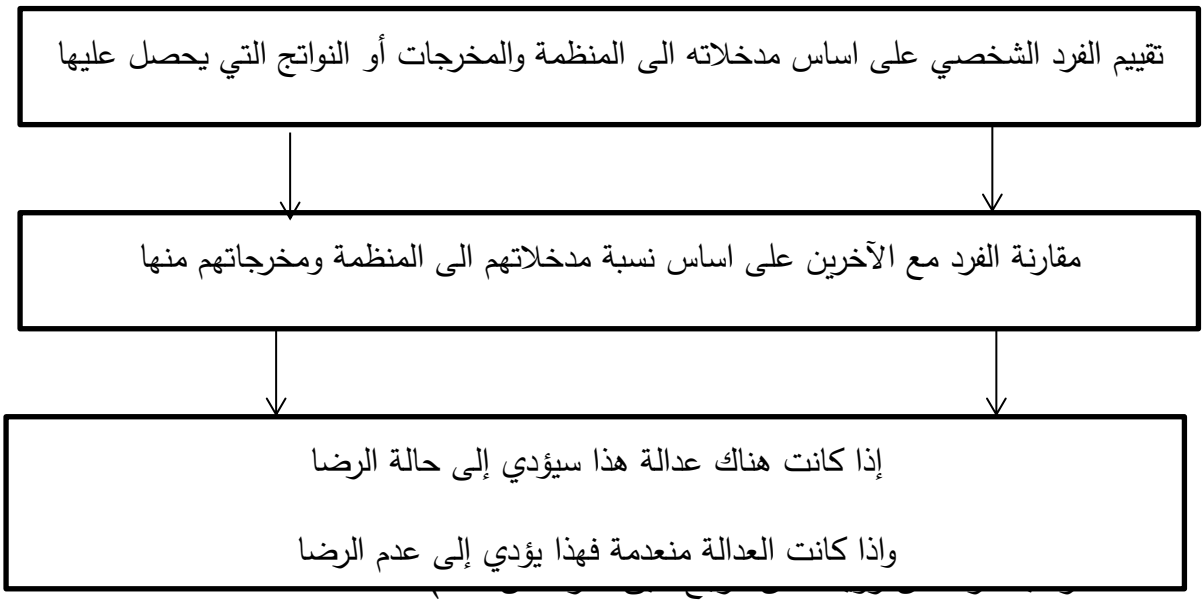
3.15_ نظريات المقارنة: من خلال الاطلاع على أدبيات السلوك التنظيمي، والبحوث السابقة في الرضا الوظيفي، يمكن تصنيف بعض النظريات التي تسعى إلى تفسير الرضا الوظيفي ضمن مجموعة تعتمد على عنصر المقارنة التي يجريها الفرد أو العامل بين بعض العوامل، و فيما يلي عرض لأهم هذه النظريات:

1_ نظرية العدالة لأدمز (Equity theory , Adams 1963):

تمثل هذه النظرية واحدة من عدد من النظريات التي اشتقت من عملة المقارنة الاجتماعية، حيث تقوم على مسلمة أساسية وهي رغبة الفرد في الحصول على معاملة عادلة ومنصفة، واعتبر أدمز أن هناك علاقة متبادلة بين الموظف والمنظمة التي يعمل بها، حيث يقدم الموظف الجهود والخبرة مقابل الحصول على العوائد مثل الأجر والترقيات والتأمينات الصحية، وبناء على هذه النظرية يقوم الفرد بإجراء مقارنة بين معدل عوائده وما يقدمه إلى المنظمة، وعوائد الآخرين وما يقدمونه إلى المنظمة، فإذا تساوى المعدلان شعر الفرد بالرضا عن العمل، وإذا وجد أي اختلاف بينهم من وجهة نظره فإنه يشعر بالظلم مما يؤثر على أدائه الوظيفي حيث تكثر غياباته وقد يغادر المنظمة إذ وجد أفضل منها. (نبيل النجار،1993، ص15)

إدراك الفرد للعدالة يكون من خلال الخطوات التالية:

الشكل رقم (06) يمثل خطوات المقارنة حسب نظرية العدالة.



والمدخلات التي تشير إليها نظرية العدالة هي الخبرة، الجهد، المهارات، المعرفة و أداء المهام والواجبات التي يجلبها الفرد معه أو يوظفها في عمله، بينما تعتبر المخرجات أو العائد تلك المكافآت التي تنتج عن انجاز المهام كالرواتب و الترقية و التقدير...الخ، و يشير أدمز الى أن الفرد حين يقارن نفسه مع الآخرين إنما يقارن نسبة معينة كما يلي : (راوية حسن، مرجع سبق ذكره، ص168).

$$\left[\frac{\text{المخرجات الشخصية}}{\text{المدخلات الشخصية}}\right] \text{ مقارنة بـــ } \left[\frac{\text{مخرجات الآخرين}}{\text{مدخلات الآخرين}}\right] = \text{ نسبة معينة}$$

ولا يتطلب الشعور بالعدالة أو الرضا أن تكون المخرجات والمدخلات متساوية ولكن يتطلب فقط أن تكون النسبة متساوية، واذا شعر الفرد بالعدالة أو الرضا فهذا يعطيه دافع وحماس على الإبقاء على هذا

الموقف، أما إذا شعر بعدم العدالة فسوف يعمل على مواجهة هذا الموقف لتخفيض الشعور بعدم العدالة بعدة طرق كما يلي:

_ يقلل أو يرفع في مستوى مدخلاته بأن يبذل جهد أكبر أو أقل حسب اتجاه عدم العدالة.

_ أن يغير في مستوى مخرجاته كأن يطلب زيادة الأجور أو في الحوافز والترقية.

_ الانتقال إلى العمل في قسم أخر أو ترك المنظمة ككل.

4.15_ نظرية التوقع (Vroom 1964)

ترتكز هذه النظرية على الفرق بين ما يحتاجه العامل وبين ما يتحصل عليه من عمله، وترى هذه النظرية " أن دافعية الفرد لأداء العمل هي محصلة للعوائد التي يتحصل عليها، أو شعوره واعتقاده بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد (أحمد ماهر، 2002، ص154) . " وبعبارة أخرى ترى هذه النظرية أن الرضا المهني يعبر عن تقدير احتمالي لمقدار ما يحصل عليه الفرد ومقدار ما كان متوقع الحصول عليه نتيجة أدائه وتعتمد هذه النظرية على ثلاثة جوانب كما يلي: (رواية حسن، مرجع سبق ذكره، ص133).

_ الجاذبية (المنفعة) وهي مدى الأهمية التي يعطيها الفرد للنواتج أو العوائد المحتملة التي يمكن أن يحققها في عمله وتتمثل في الحاجات غير المشبعة.

_ الارتباط بين الأداء والعائد (المكافأة) وهي درجة اعتقاد الفرد بأن مستوى أدائه يؤدي إلى تحقيقه للنواتج أو العوائد المرغوبة.

الارتباط بين الجهد والأداء: و هي الاحتمال المدرك للفرد بأن الجهد المبذول سيؤدي الى تحقيق الأداء، أي مدى رغبة الفرد في العمل، أو تحقيق عائد معين في أي وقت، وتتوقف على أهداف الفرد وإدراكه للقيمة النسبية لهذا الأداء كوسيلة لتحقيق هذه الأهداف.

5.15_نظرية القيمة للوك (Lock): تعتبر من أهم النظريات المفسرة للرضا المهني، ووفقا لهذه النظرية فأن الرضا المهني حسب درجة التوافق الذي يحصل بين ما يحصل عليه الفرد فعلا من عوائد وما يرغب في الحصول عليه، وانطلاقا من هذه النظرية فإن درجة رضا الفرد عن عمله أو أحد عناصره عمله تحكمها ثلاثة أشياء: (أحمد ماهر، مرجع سبق ذكره، ص299).

_ مقدار ما يأمل الفرد في الحصول عليه بالنسبة للعنصر.

_ مقدار ما يحصل عليه فعلا بالنسبة لهذا العنصر.

_ أهمية هذا العنصر بالنسبة له.

وكلما حصل الفرد على نواتج ذات قيمة بالنسبة له زادت درجة شعوره بالرضا، بمعنى قدرة الوظيفة على توفير عوائد يعتقد الفرد أنها ذات أهمية بالنسبة له، وهذه العوائد ليست بالضرورة تلك الموجودة في هرم ماسلو وبنفس التدرج، وإنما تعتمد بالدرجة الأولى على إدراك وشعور كل فرد على حدى بما يريده من عوائد يري أنها تتناسب و وظيفته ومستواه الوظيفي والاجتماعي وتناسب رغباته وأسلوبه في الحياة، فمثلا أحد كبار المديرين وفقا لنظرية ماسلو يجب أن يسعى الى التقدير وتحقيق الذات، ولكن وفقا لنظرية القيمة فإن العوائد التي يرغبها المدير هي العوائد المادية والأمان أو أي عوائد أخرى يراها مناسبة له أو ذات أهمية بالنسبة له.

6.15_ نظرية الجماعة المرجعية: قدم هولين وبلود هذه النظرية عام 1968: تفترض هذه النظرية أن الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد تشكل عاملاً هاماً في تفهم أبعاد الرضا الوظيفي لديه، فالفرد يقارن نفسه بجماعته المرجعية وينظر هل هو يحصل على نفس المميزات التي يحظى بها أفراد جماعته أم لا؟ فأن كان الفرد أقل من جماعته المرجعية تكون النتيجة عدم الرضا ومما يؤخذ على هذه النظرية

أنها لم توضح الكيفية التي يختار على أساسها الفرد جماعته المرجعية ولم تحدد المميزات التي تصلح للمقارنة وهذا يحتم تدخل شخصية الفرد في اختيار جماعته.(فلبمان، 2008، ص59).

7.15_ نظرية التكيف الوظيفي: ثمة نظريات أخرى للرضا الوظيفي تم تطويرها باستخدام مقياس مينيسوتا للرضا الوظيفي ومنها نظرية التكيف الوظيفي حيث قام كل من جرين, داوس وويز لعام(1968) بعرض هذه النظرية حيث أفادوا بأن الرضا الوظيفي هو محصلة التوافق أو التكيف الفعال ما بين حاجات الفرد التي تعززها دوافع الحاجة لتحقيق الذات في إطار نظام العمل ويعتقد هؤلاء بأنه بالإمكان الاستدلال على تأقلم الموظف مع وظيفته من خلال معرفة مدى التوافق بين شخصية الموظف في عمله وبيئة العمل. (فلبمان، 2008، ص71)

8.15_ نظرية تدعيم السلوك تعتبر نظرية تدعيم السلوك إحدى نظريات السلوك الإنساني والتعلم التي طورها عالم النفس المشهور(سكينر) حيث أنها تأتي من منطق مفاده أن السلوك الإنساني ما هو إلا نتيجة للعلاقة بين المثير والاستجابة، وهذا يعني أن السلوك ما هو إلا نتيجة لمثيرات العوامل البيئية المحيطة بالإنسان، سواءا كانت البيئة العامة بكل عواملها ومثيراتها، أو البيئة الخاصة كالعمل والبيئة الإدارية. السلوك في رأي نظرية التدعيم، يعتمد على ما يتعرض له الموظف من مثيرات، كما أن نتائج هذا السلوك تعتمد على نتائج أو سلوكيات مستقبلة ومتكررة لا شك أن الأفراد دائما ما يفضلون تكرار السلوك والأداء الذي يقود إلى الإشباع والرضا، كما أنهم يبتعدون عن السلوك والاداء الذي لا يحقق الاشباع والرضا المطلوب. (المشعان، 1994، 231-232)

9.15_ نظرية بورتر ولولر1968: إهتم بورتر ولولر في دراستهما للرضا المهني بالعلاقة بين الدوافع والرضا والأداء مؤكدين أنه لا توجد علاقة بينها، لأن الجهد والدوافع مرتبطة بالسمات الشخصية، فالعلاقة

ليست دائما مستقيمة وذلك لتداخل عدة عوامل متفاعلة مع بعضها البعض، وتحدد هذه النظرية العديد من المفاهيم.

_ توجد علاقة بين قيمة الجزاء ودرجة الرضا.

_ إحتمال الجهد والجزاء المدرك: حيث يترتب على هذه العملية احتمالان الإحتمال الأول يتمثل في أن تحسين الأداء سيؤدي إلى جزاء حسن، أما الإحتمال الثاني فيتمثل في إدراك أن الجهد سيؤدي إلى تحسين الأداء.

_ الجهد: يقصد به مقدار الجهد الذي يبذله الفرد في العمل بغض النظر عن نوعية الأداء.

_ القدرات والسمات: الأداء يتأثر بالقدرات والسمات ومجموعة الخصائص الثابتة للفرد مثل الذكاء والمهارات الحسية والحركية ونمط الشخصية.

_ إدراك الدور: تحقيق أداء جيد مرتبط بتحديد المهام وفهمها من طرف العامل.

_ الأداء: يكون نتيجة إمتزاج عدة عوامل كالجهد المبذول و إدراك الدور و مستوى القدرات التي يتمتع بها الفرد.

_ الجزاء: جزاء داخلي يشبع حاجات نفسية ذات مستوى عال كتقدير الذات، وجزاء خارجي يحصل عليه الفرد من المحيط الخارجي.

_ إدراك الجزاء المساوي: هنا يقوم العامل جهده وأدائه.

_ الرضا: إذا أدرك الفرد أن الجزاء الذي يتلقاه يساوي أو يفوق الجزاء المقارن فأنه يكون راضيا " والعكس صحيح.

_ يعتبر نموذج بورتر ولولر نموذجا مغايرا للنماذج السابقة حيث يعتبر إدراك الجزاء يحدد الرضا المهني ويحدد عوامل الرضا المهني والأداء وأهم ما يستخلص من هذه النظرية أن الأداء هو الذي يؤثر في الرضا الوظيفي وليس العكس (عشوي, 1992، ص، 235،236)

10.15_ نظرية التعارض لولر: قدم لولر نموذجه المستقل الذي يرتكز على فكرة وجود تعارض بين ما يتوقعه الفرد من عمله وما يحصل عليه فعلا، فدرجة الرضا الوظيفي حسبه تحدد بالفارق بين ما يحصل عليه الفرد ومستوى محدد يتخذ كمعيار لما يجب أن يحصل عليه فإذا كان توقع العامل يتعارض مع أجره فلا يكون راضيا"، وفي حالة التساوي يكون راضيا"، في حين عندما يكون الأجر يفوق إدراك عدالة المكافأة فالنتيجة تكون الشعور بالذنب أو التوتر أو عدم الإرتياح والفكرة الأساسية لنظرية لولر هي ترقب نتيجة الجهد الذي يقوم به العامل. (عبد الجبار والقحطاني ، 2007، ص85).

11.15_ نظرية الهدف: أكد لوك أن العمال يندفعون إلى العمل وفق الشروط التالية:

_ توفر حوافز معينة في البيئة: يتم ذلك بتحديد ما تريده المؤسسة من العامل وتوضيح الحوافز(زيادة الراتب والترقية).

_ تحقق عملية المشاركة في تحديد الأهداف: يقوم العمال ورئيسهم بإتخاذ القرارات بصورة مشتركة.

_ تحديد طبيعة الأهداف المقررة وخصائصها ومدى وضوح ودرجة الصعوبة والتحدي والتنافس بين الزملاء والتغذية الراجعة. (عبد الباقي، 2000، ص137،135)

_ يتضمن قبول الأهداف المقررة من قبل العامل و عزمه على أداء العمل الذي يحقق الأهداف.

_ حسب هذه النظرية الدافعية نحو العمل والأداء يكونان مرتفعين عندما يحدد العمال أهدافهم ويشاركون في تحديد الأهداف مع مسؤوليهم. كما أن تحديد الأهداف يرسم بدقة المسار الذي يجب أن يسلكه العامل

مما يسمح له بتوجيه طاقته بشكل مركز قد يمكنه من تحسين أدائه، لأن تحديد الأهداف يوفر معيارا واضحا للمحاسبة ومراقبة السلوك، كما تقدم الاهداف المحددة بدقة تحديا للعامل يسعى لتحقيقه.

(حنفي وقزاز،1997، ص131).

12.15_ نظرية المقاومة: قام لاندي بتقديم هذه النظرية عام 1978 وعرفت بن رية المقاومة وترى هذه النظرية أن الرضا المهني لدى الفرد يتغير بمرور الزمن على الرغم من ثبات الوظيفة التي يعمل بها فرضا الفرد يكون عالياً في بداية التحاقه بوظيفته ثم يضعف شيئاً فشيئاً ويعتبر لاندي أن الرضا المهني يدخل في إطار المشاعر العاطفية وأن هناك عوامل تؤدي بالفرد إلى مقاومة المشاعر العاطفية لدية وذلك لحفظ التوازن ذاتياً وهذا يؤدي بالفرد إلى تحقيق الرضا عن طريق مقاومة مشاعر عدم الرضا، يبين لاندي أن هذا العامل الذاتي يقوم بحفظ التوازن عن طريق المقاومة للمشاعر العاطفية المفرطة سواء كانت سلبية أم إيجابية لأنها تعتبر حالة غير طبيعية قد تؤذي الفرد، ويؤكد لاندي أن هذا العامل الذاتي يعد من الوظائف المركزية للجهاز العصبي، كما وأن وظيفة الحماية هذه تعتبر مسؤولة عن تفاوت مستويات الرضا المهني بين الأفراد (فلبمان، 2008، ص59).

خلاصة

من خلال هذا الفصل تم التطرق إلى موضوع الرضا المهني وعرض أهم النظريات المفسرة له، حيث تمت مناقشة هذا الموضوع لإبراز مسؤولية الجامعة تجاه موظفيها في تحقيق رضاهم لأن هذا الأمر مطلوب في منظمات الخدمات التي تسعى إلى تحقيق أهدافها والوفاء بالتزاماتها تجاه الاساتذة الجامعيين وقد اتضح مدى الترابط بين الرضا المهني وظروف العمل الداخلية أحد أهم الأساليب الإدارية التي تحقق الرضا المهني وتساهم في تحسين مستوى الانتاج العلمي لدى الاساتذة الجامعيين ومما يدل على ذلك هو أن التوجهات والنظريات التي تفسر الرضا المهني تقوم على أساس الحاجة، أو على أساس المقارنة والتبادل.

الفصـــل الخامس

الإجـــراءات المنـهجية للـــــدراسة الميدانية

تمهيد

يتميز البحث العلمي بخطوات علمية ومنهجية دقيقة تستوجب مراعاتها، بغية الوصول إلى نتائج علمية قابلة للتعميم. حيث ينبغي اختيار المنهج المناسب للدراسة، وأدوات الدراسة الملائمة بعد التأكد من خصائصها السيكو مترية، وكذا اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، التي ستطبق عليها الأدوات المستعملة في الدراسة بعناية كبيرة حتى تكون النتائج النهائية التي يتوصل إليها الطالب تتصف بالدقة والموضوعية.

يعد الجانب التطبيقي لأيّ دراسة من أهم الجوانب، ذلك أنه يكمّل المعلومات الواردة في الإطار النظري ويعمل على تأكيدها على أرض الواقع، وهو بذلك ينقل مشكلة الدراسة، من الميدان النظري إلى الميدان التطبيقي، ويعمل على ترجمة المعلومات النظرية إلى أرقام وبيانات إحصائية يمكن التعامل معها؛ بالتحليل والتفسير وفق ما جاء من معطيات في الإطار النظري للدراسة. كما يعمل الجانب التطبيقي على توضيح المشكلة المدروسة وتحديدها بدقة متناهية، وربط كل المتغيرات المتعلقة بها حتى تستوفي حقّها من التمحيص والتدقيق والبحث.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعدّ الدراسة الاستطلاعية من أولى وأهم الخطوات التي يقوم بها الباحث، للقيام بأيّ دراسة ميدانية وذلك بالنظر إلى الدور الهام والكبير الذي تلعبه في الإلمام بجوانب الدراسة، عن طريق تزويد الباحث بالمعلومات الأولية الضرورية المتعلقة بالميدان، الذي ستجرى فيه هذه الأخيرة والظروف المحيطة به، وإعطاءه صورة واضحة حول أفراد العينة الذين سيتم التعامل معها وكذا الإمكانيات اللازم توفرها لإتمام الدراسة.

1_ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

– هدفت الدراسة الاستطلاعية: إلى جملة من النقاط نلخصها في:

_ اختيار عينة الدراسة الأساسية، والتأكّد من صدق وثبات أداة الدراسة، كذلك التعرف على الصعوبات والعوائق والعمل على تفاديها، وتهيئة الأسباب الظروف الجيدة لإجراء الدراسة، أيضا تحديد موضوع الدراسة بدقّة وتعديل فرضيات الدراسة، بالإضافة إلى المساعدة على تحديد الوسيلة النهائية التي نستخدمها في جمع البيانات، وأخيرا التحضير لبناء الشكل النهائي لأداة الدراسة في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية.

في حين تمثلت الأهداف الخاصة بالدراسة الاستطلاعية الحالية في مجموعة من الأهداف نسعى إلى تحقيقها والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

_ معرفة بيئة الدراسة ومدى تجاوب عينة الدراسة (أساتذة جامعة المسيلة) وإمكانية تطبيق الدراسة الأساسية عليهم.

_ حساب الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة (استبيان التوافق النفسي الاجتماعي واستبيان الرضا المهني).

_ التعرف على حجم مجتمع الدراسة قصد تحديد نوع العينة وكيفية اختيارها.

_الاطلاع على حجم العينة المتمثلة في اساتذة جامعة المسيلة.

2_عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجرى الباحث الدراسة الاستطلاعية على عينة قدرها 20 استاذ جامعي من أساتذة جامعة المسيلة بطريقة قصدية، وكان الهدف من هذه العينة الاستطلاعية تجريب استبيان التوافق النفسي الاجتماعي واستبيان الرضا المهني في صورته الأولية **(ملحق رقم1)** من إعداد الباحث، وذلك من حيث سهولة فهم العبارات ولمعرفة وحساب صدق وثبات الاستبيان، حيث احتوى استبيان التوافق النفسي الاجتماعي على أربع أبعاد، الاول البعد الشخصي، الثاني البعد الجسمي، الثالث البعد الاجتماعي والرابع البعد النفسي، تكون المقياس من 42 بند، أما الثاني: استبيان الرضا المهني يحتوي على بعدين: الاول بعد الأجر والحوافز والثاني بعد ظروف العمل، يتكون هذا الاستبيان من 40 بند، فيما يخص الهدف الأول منها نشير إلى أن كل بنود الاستبيان كانت واضحة لا غموض فيها، أما فيما يخص الصدق والثبات فتميز الاستبيانين بصدق وثبات عاليين.

2_1_ خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

_ الرتبة العلمية: تم تقسيم الرتبة العلمية الى خمس رتب هي:

جدول رقم (1) يوضح تقسيمات الرتبة العلمية لعينة الدراسة الاستطلاعية

الرتب	العدد	النسبة
أستاذ مساعد "ب"	02	%10
أستاذ محاضر"أ"	06	%30
أستاذ مساعد"أ"	05	%25
أستاذ محاضر"أ"	06	%30
أستاذ التعليم العالي.	01	%5
المجموع	20	%100

2_1_1. الأقدمية المهنية

تم تقسيم الاقدمية المهنية الى عدة أقسام:

جدول رقم (2) يوضح تقسيمات الاقدمية المهنية لعينة الدراسة الاستطلاعية

الاقدمية المهنية	العدد	النسبة
(3_1)	05	%25
(7_4)	05	%25
(11_8)	08	%40
(12 فأكثر).	02	%10
المجموع	20	%100

2_1_2. الكليات

تتوفر جامعة المسيلة على 07 كليات ومعهدين.

جدول رقم (3) يوضح تقسيمات الكليات لعينة الدراسة الاستطلاعية

الكليات	العدد	النسبة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	08	%40
كلية الآداب واللغات	03	%15
كلية الحقوق والعلوم السياسية	04	%20
كلية العلوم الاقتصادية	05	%25
المجموع	20	%100

3_المجال الزماني والمكاني لإجراء الدراسة الاستطلاعية:

_ المجال الزماني: أجريت الدراسة الاستطلاعية في يومي 09_10 جانفي 2019.

_ المجال المكاني: أجريت الدراسة الاستطلاعية في حرم جامعة المسيلة.

4_أداة جمع البيانات:

نظرا لعدم وجود استبيانين سابقين لكل من استبياني التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني في ظل نظام "ل م د" حسب علم الباحث فقد قام هذا الاخير بإتباع الخطوات العلمية لبناء استبيانين وفقا لتوجيهات مشرف الاطروحة فكانت على الشكل التالي:

4_1. تجميع مفردات الاستبيان: إنّ الدراسات التي تربط بين الجوانب النفسية الاجتماعية على الرغم من انّها كثيرة وموجودة في العديد من دول العالم، إلاّ أنّها قليلة في المجتمع الجزائري إذ تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الأولى في هذا المجال.

حيث مرّت إجراءات بناء استبيان الدراسة بالمراحل التالية:

_ المرحلة الأولى:

بعد جمع البيانات التي تم التوصل إليها في الدراسة الاستطلاعية من خلال توزيع الاستبيانين والتواجد الدائم للباحث مع عينة الدراسة، والاطلاع على الدراسات ذات العلاقة وأهم المراجع التي تناولت متغير الدراسة والاطلاع على المناشير الوزارية المتعلقة بشرح نظام التعليم العالي الجديد

"ل م د"، والاستعانة ببعض الاستبيانات الخاصة بموضوع الدراسة، بعدها التقى الباحث مع الاستاذ المشرف وبعد مناقشة ما جمع من بيانات تمّ تقسيم الاستبيانين إلى عدة ابعاد، حيث قسمنا استبيان التوافق النفسي الاجتماعي الى اربعة ابعاد وهي البعد الشخصي، البعد الجسمي، البعد الاجتماعي والبعد النفسي. تمّ تحديد 42 بندا لكامل الاستبيان وتمّ تقسيم بنود الاستبيان كالآتي:

جدول رقم (4) يمثل توزيع أرقام بنود محاور استبيان التوافق النفسي الاجتماعي حسب عددها

الرقم	الأبعاد	عدد البنود	رقم البند
1	الشخصي	12	من 1 الى غاية 12
2	الجسمي	08	من 13 الى غاية 20
3	الاجتماعي	13	من 21 الى غاية 33
4	النفسي	09	من 34 الى غاية 42

أما الاستبيان الثاني: استبيان الرضا المهني تم تقسيمه الى بعدين: بعد الاجر والحوافز وبعد ظروف العمل . تمّ تحديد 40 بندا لكامل الاستبيان وتمّ تقسيم بنود الاستبيان كالآتي:

جدول رقم (5) يمثل توزيع أرقام بنود محاور استبيان الرضا المهني حسب عددها:

الرقم	الأبعاد	عدد البنود	رقم البند
1	بعد الأجر والحوافز	19	من 1 الى غاية 19
2	بعد ظروف العمل	21	من 20 الى غاية 40

المرحلة الثانية:

في المرحلة الثانية تمّ عرض الاستبيان على مجموعة من الاساتذة الجامعيين المختصين في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا قصد الاستفادة من ملاحظاتهم حول بناء وتصميم استبياني الدراسة. انظر الملحق رقم (3)

حيث قام الباحث بتوزيع 13 استمارة تحكيم على الأساتذة المحكمين وتم استرجاع 09 استمارات.

يعتبر صدق المحكمين" من أكثر أنواع الصدق استخداما وانتشارا خصوصا في الاختبارات التي يراد منها معرفة صدق المضمون أو صدق المحتوى ومفاد هذه الطريقة، هو أن يعرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين الذين يملكون الخبرة والمعرفة بالمجال الذي وضع فيه الاستبيان، وتؤخذ آرائهم حول الاستبيان، للتأكد من صدق المقياس وجعله يقيس ما وضع لقياسه تم الاعتماد في ذلك على صدق المحتوى (المحكمين)، حيث تم عرض صورته المبدئية على الأستاذ المشرف الذي قام بتصحيح بعض الأخطاء، وإضافة بعض العبارات.

_ تم توزيع الاستبيانين في صورته الأولية على أساتذة متخصصين في علم النفس وعلوم التربية من رتبتي أستاذ التعليم العالي والأستاذ محاضر من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة جامعة المسيلة وجامعة قسنطينة2 وجامعة الجزائر2 وهم (09) أساتذة (**الملحق رقم3**) يعملون في الجامعات الجزائرية حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول:

_ أولا: مدى مناسبة المحاور المقترحة لمقياس الدراسة

_ ثانيا: إضافة أو حذف أو تعديل المحور التي من شأنها إثراء الاستمارة.

_ ثالثا: مدى سلامة صياغة العبارات المقترحة.

_ رابعا: مدى مناسبة العبارات لكل المحور.

_ خامسا: مدى ارتباط كل عبارة بالمحور نفسه (انتماء العبارة للمحور).

_ سادسا: حذف أو تعديل أو إضافة عبارات أخرى وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر.

5_ الخصائص السيكو مترية لأداتي القياس:

أولا_ استمارة التوافق النفسي الاجتماعي

- **ثبات وصدق استمارة التوافق النفسي الاجتماعي**

أ/ الثبات: تم حساب ثبات هذه الاستمارة عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاستبيان ككل حيث بلغت قيمة الثبات 0.89 وهي قيمة غير متضخمة (أنظر إلى الملحق رقم4) ومنه نستطيع القول بأن هذا الاستبيان ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول رقم (6) يبين ثبات استمارة التوافق النفسي الاجتماعي عن طريق ألفا كرو نباخ

ألفا كرو نباخ	ألفا كرو نباخ على أساس العناصر القياسية	عدد العبارات
0.895	0.895	42

ب/ الصدق:

1: صدق الاتساق الداخلي:

1_1. اتساق عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية له:

تم حساب صدق هذا الاستبيان عن طريق الاتساق الداخلي والذي يقوم على أساس حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ككل، بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول(المحور الشخصي) مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (05) عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات (2، 3، 6، 9، 11) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.75) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (11) والدرجة الكلية للمحور الأول ككل و(0.57) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (6) والدرجة الكلية للمحور الأول ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (4) عبارات كانت ذات الأرقام (1، 5، 7، 12)، حيث تراوحت بين (0.51) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (1) والدرجة الكلية للمحور الأول ككل و(0.44) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (12) والدرجة الكلية للمحور الأول ككل، في حين نجد أن هناك مجموعة من العبارات وعددها (3) عبارات وهي ذات الأرقام (4، 8، 10) كلها غير دالة إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن هذا المحور صادق مع الاشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (7) يوضح اتساق عبارات المحور الشخصي بالدرجة الكلية له

		المحور الشخصي			المحور الشخصي
1	معامل الارتباط	0.51*	07	معامل الارتباط	0.46**
	مستوى الدلالة	0.02		مستوى الدلالة	0.03
2	معامل الارتباط	0.58**	08	معامل الارتباط	0.20
	مستوى الدلالة	0.00		مستوى الدلالة	0.39
3	معامل الارتباط	0,58**	09	معامل الارتباط	0.72**
	مستوى الدلالة	0.00		مستوى الدلالة	0.00
4	معامل الارتباط	0.23	10	معامل الارتباط	0.26
	مستوى الدلالة	0.31		مستوى الدلالة	0.25
5	معامل الارتباط	0.46*	11	معامل الارتباط	0.75**
	مستوى الدلالة	0.04		مستوى الدلالة	0.00
6	معامل الارتباط	0.57**	12	معامل الارتباط	0.44*
	مستوى الدلالة	0.00		مستوى الدلالة	0.04

1_ 2. اتساق عبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية له:

تم تقدير الصدق هذا المحور عن طريق الاتساق الداخلي بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني(المحور الجسمي) مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (5) عبارةً، وقد كانت في أرقام العبارات (14، 16، 17، 18، 20) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,63) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (16) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل و(0,57) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (1) عبارات كانت ذات الأرقام (13)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.54) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (13) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل و(0.54) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (13) والدرجة

الكلية للمحور الثاني ككل، في حين نجد أن هناك مجموعة من العبارات وعددها (2) عبارات وهي ذات الأرقام (15، 19) كلها غير دالة إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن هذا المحور صادق مع الاشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (8) يوضح اتساق عبارات المحور الجسمي بالدرجة الكلية له

		المحور الجسمي			المحور الجسمي
13	معامل الارتباط	0.54*	17	معامل الارتباط	0.59**
	مستوى الدلالة	0.013		مستوى الدلالة	0.005
14	معامل الارتباط	0.62**	18	معامل الارتباط	0.57**
	مستوى الدلالة	0.00		مستوى الدلالة	0.009
15	معامل الارتباط	0.10	19	معامل الارتباط	0.37
	مستوى الدلالة	0.67		مستوى الدلالة	0.107
16	معامل الارتباط	0.003	20	معامل الارتباط	0.61**
	مستوى الدلالة	0.004		مستوى الدلالة	0.004

1_3. اتساق عبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية له:

تم تقدير الصدق هذا المحور عن طريق الاتساق الداخلي بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني(المحور الاجتماعي) مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (11) عبارةً، وقد كانت في أرقام العبارات (21، 22، 23، 24، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.82) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (31) والدرجة الكلية للمحور الثالث ككل و(0,57) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (24) والدرجة الكلية للمحور الثالث ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (1) عبارات كانت ذات الأرقام (25)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما

بين (0.68) كأعلى ارتباط كان بين العبارة(25) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل و(0.68) كأدنى ارتباط كان بين

العبارة (25) والدرجة الكلية للمحور الثالث ككل، في حين نجد أن هناك مجموعة من العبارات وعددها (1) عبارات وهي ذات الأرقام (25) كلها غير دالة إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن هذا المحور صادق مع الاشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (9) يوضح اتساق عبارات المحور الاجتماعي بالدرجة الكلية له

		المحور الاجتماعي			المحور الاجتماعي
21	معامل الارتباط	0.64**	27	معامل الارتباط	0.62**
	مستوى الدلالة	0.002		مستوى الدلالة	0.003
22	معامل الارتباط	0.60**	28	معامل الارتباط	0.80**
	مستوى الدلالة	0.005		مستوى الدلالة	0.000
23	معامل الارتباط	0.66**	29	معامل الارتباط	0.58**
	مستوى الدلالة	0.001		مستوى الدلالة	0.006
24	معامل الارتباط	0.57**	30	معامل الارتباط	0.62**
	مستوى الدلالة	0.009		مستوى الدلالة	0.003
25	معامل الارتباط	0.48	31	معامل الارتباط	0.82**
	مستوى الدلالة	0.029		مستوى الدلالة	0.000
26	معامل الارتباط	0.43	32	معامل الارتباط	0.73**
	مستوى الدلالة	0.056		مستوى الدلالة	0.000
			33	معامل الارتباط	0.64**
				مستوى الدلالة	0.002

1_4. اتساق عبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية له:

تم تقدير الصدق هذا المحور عن طريق الاتساق الداخلي بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني(المحور النفسي) مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (5) عبارةً، وقد كانت في أرقام العبارات (34، 38، 39، 41، 42) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.77) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (38) والدرجة الكلية للمحور الثالث ككل و(0.62) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (41) والدرجة

الكلية للمحور الثالث ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (3) عبارات كانت ذات الأرقام (35، 36، 37)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.55) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (37) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل و(0.57) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (35) والدرجة الكلية للمحور الثالث ككل، في حين نجد أن هناك مجموعة من العبارات وعددها (1) عبارات وهي ذات الأرقام (40) كلها غير دالة إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن هذا المحور صادق مع الاشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (10) اتساق عبارات المحور النفسي بالدرجة الكلية له

		المحور النفسي			المحور النفسي
34	معامل الارتباط	0.71*	39	معامل الارتباط	0.68**
	مستوى الدلالة	0.000		مستوى الدلالة	0.001
35	معامل الارتباط	0.47*	40	معامل الارتباط	0.41
	مستوى الدلالة	0.035		مستوى الدلالة	0.070
36	معامل الارتباط	0.54*	41	معامل الارتباط	0.62**
	مستوى الدلالة	0.012		مستوى الدلالة	0.003
37	معامل الارتباط	0.55*	42	معامل الارتباط	0.75**
	مستوى الدلالة	0.011		مستوى الدلالة	0.000
38	معامل الارتباط	0.77			
	مستوى الدلالة	0.000			

1_5. اتساق الدرجات الكلية لمحاور المقياس مع درجته الكلية ككل: كما تم تقدير الارتباطات بين محاور هذا المقياس مع الدرجة الكلية له ككل، بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وقد تمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول

بالدرجة الكلية للمحور الثاني بارتباط قدر بـ 0.67، أما ارتباطه بالدرجة الكلية للاستبيان ككل فقد بلغ 0.87، في حين قدر ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني بالدرجة الكلية للاستبيان ككل بـ 0.95، مما يدل على صدق هذا الاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) مصفوفة الارتباط بين محاور استبيان التوافق النفسي الاجتماعي ودرجته الكلية

محاور الاستبيان		التوافق النفسي الاجتماعي	الدرجة الكلية للاستبيان
المحور الشخصي	معامل الارتباط	0.72**	0.92**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	حجم العينة	20	20
المحور الجسمي	معامل الارتباط	0.66**	0.86**
	مستوى الدلالة	0.001	0.000
	حجم العينة	20	20
المحور الاجتماعي	معامل الارتباط	0.91**	0.111**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	حجم العينة	20	20
المحور النفسي	معامل الارتباط	0.68**	0.88**
	مستوى الدلالة	0.001	0.000
	حجم العينة	20	20
الارتباط دال عند (α=0.01) ** .			

ثانيا: <u>صدق المقارنة الطرفية</u>:

كما تم حساب صدق هذا الاستبيان كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي الاستبيان الأعلى والأدنى أي ما يقابلها 08 درجة عليا و08 درجة

دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{est}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وقفا لحالتين هما:

إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{est}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا الاستبيان صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{est})غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فهذا يعني أن هذا الاستبيان غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{est}) كما هو موضح في الجدول رقم (9) يتضح بأن هذا الاستبيان صادق حيث بلغت قيمته (5.20) وهي دالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الخطأ أو الدلالة (0.01 =α)، (أنظر إلى الملحق رقم 4):

الجدول رقم (12) يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التوافق النفسي الاجتماعي

الطرفين		اختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الطرف الأعلى	0.054	000,0	08	121.13	11.606	14	5.20	0,000	دال عند 0,01
	الطرف الأدنى			08	91.25	11.361				

1_1. تعديل استبيان التوافق النفسي الاجتماعي

استخدم الباحث في الاستبيان الذي بناه على طريقة أربع فئات للاستجابة، صاغ الباحث عبارات الاستبيان الى عبارات تقريرية فإن التقدير الذي قدّرت به الدرجة الحالية للاستبيان هو إعطاء أربع درجات لتقدير صحيح تماما (4) وإعطاء ثلاث درجات لتقدير صحيح (3) ودرجة ثانية لتقدير صحيح نوعا ما (2) ودرجة واحدة لتقدير غير صحيح (1).

ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (13) يوضح ميزان تقدير الدرجات على استبيان التوافق النفسي الاجتماعي

اتجاه العبارة	استبيان التوافق النفسي الاجتماعي في ظل نظام " ل م د"			
العبارات	صحيح تماما (4)	صحيح (3)	صحيح نوعا ما(2)	غير صحيح (1)

1_2. استبيان التوافق النفسي الاجتماعي في صورته النهائية:

بعدما عدّل الباحث الاستبيان في صدق المحتوى وتوزيعه على 20 استاذ جامعي تم حساب صدق الاتساق الداخلي ومن خلاله تم إسقاط 3 بنود من البعد الأول (البعد الشخصي) لاستبيان التوافق النفسي الاجتماعي وذلك لعدم وجود الدلالة الإحصائية لهما وتتمثل في البنود (4، 8، 10) والبندين (15، 19) في البعد الجسمي، والبند (26) في البعد الاجتماعي، والبند (40) في البعد النفسي .

بعدها أصبح الاستبيان جاهزا في صورته النهائية (انظر الملحق رقم2)، وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صدق وثبات استبيان الدراسة حيث أصبحت بنود الاستبيان النهائية تتكون من (35) بند بعدما كان

(42) بند موزعة على أربع أبعاد، البعد الأول (الشخصي) يضم(12) بنود، والبعد الثاني (الجسمي) يضم (08) بنود، البعد الثالث (الاجتماعي) يضم (13) بند، البعد (النفسي) يضم (09) بنود، بعد طبعه والتأكد من عدم وجود أخطاء تم توزيعه على أفراد العينة مباشرة من طرف الباحث شارحا لهم كيفية الإجابة عن بنود الاستبيان.

1_3.أساليب المعالجة الاحصائية لاستبيان التوافق النفسي الاجتماعي:

اعتمد الباحث في دراسته الحالية مع البيانات المتحصل عليها، على أسلوب إحصائي بسيط يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة القراءة والفهم من حيث الشكل وأيضا المحتوى و تشمل هذه الجداول:

_ التكرارات: حيث يتم حساب تكرارات إجابات الاساتذة على كل عبارة.

_ النسب المئوية: لإعطاء دلالة للتكرارات تمت ترجمتها إلى نسب مئوية.

_ المتوسط الحسابي: يعد أحد مقاييس النزعة المركزية حيث يعبر عن قيم المجوعة التي يشملها بقيمة واحدة.

_ معامل الارتباط بيرسون: استخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي.

_ اختبار(Test) لحساب صدق المقارنة الطرفية.

_ معامل ألفا كرو نباخ لحساب الثبات.

ثانيا. الخصائص السيكومترية لاستبيان الرضا المهني

_ ثبات وصدق استبيان الرضا المهني

- **أ/ الثبات:**

- تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاستبيان ككل حيث بلغت قيمة الثبات 0,90 وهي قيمة غير متضخمة (أنظر إلى الملحق رقم4) ومنه نستطيع القول بأن هذا الاستبيان ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح ثبات استبيان الرضا المهني عن طريق ألفا كرو نباخ

ألفا كرو نباخ	ألفا كرو نباخ على أساس العناصر القياسية	عدد العبارات
0.902	**0.902**	**40**

- **ب/ الصدق:**

- **أولا: صدق الاتساق الداخلي:**

- **1_ اتساق عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية له:**

تم حساب صدق هذا الاستبيان عن طريق الاتساق الداخلي والذي يقوم على أساس حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ككل، بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول(محور الأجر والحوافز) مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارةً، وقد كانت في أرقام

العبارات (2، 4، 7، 8،10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 19) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.79) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (12) والدرجة الكلية للمحور الأول ككل و(0.56) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (10) والدرجة الكلية للمحور الأول ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (4) عبارات كانت ذات الأرقام (1، 3، 6، 9)، حيث تراوحت بين (0.51) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (1) والدرجة الكلية للمحور الأول ككل و(0.44) كأدنى ارتباط

كان بين العبارة (3) والدرجة الكلية للمحور الأول ككل، في حين نجد أن هناك مجموعة من العبارات وعددها (3) عبارات وهي ذات الأرقام (5، 17، 18) كلها غير دالة إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن هذا المحور صادق مع الاشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (15) اتساق عبارات محور الاجر والحوافز بالدرجة الكلية له

		محور الاجر والحوافز			محور الاجر والحوافز
1	معامل الارتباط	0.51*	10	معامل الارتباط	0.56**
	مستوى الدلالة	0.021		مستوى الدلالة	0.009
2	معامل الارتباط	0.75**	11	معامل الارتباط	0.68**
	مستوى الدلالة	0.00		مستوى الدلالة	0.001
3	معامل الارتباط	0.44*	12	معامل الارتباط	0.79**
	مستوى الدلالة	0.047		مستوى الدلالة	0.000
4	معامل الارتباط	0.74**	13	معامل الارتباط	0.66*
	مستوى الدلالة	0.000		مستوى الدلالة	0.001
5	معامل الارتباط	0.18	14	معامل الارتباط	0.57**
	مستوى الدلالة	0.44		مستوى الدلالة	0.008
6	معامل الارتباط	0.48*	15	معامل الارتباط	0.63**
	مستوى الدلالة	0.029		مستوى الدلالة	0.002
7	معامل الارتباط	0.63**	16	معامل الارتباط	0.69**
	مستوى الدلالة	0.002		مستوى الدلالة	0.001

8	معامل الارتباط	0.70**	17	معامل الارتباط	−0.085
	مستوى الدلالة	0.001		مستوى الدلالة	0.72
9	معامل الارتباط	0.50*	18	معامل الارتباط	0.18
	مستوى الدلالة	0.024		مستوى الدلالة	0.42
			19	معامل الارتباط	0,72**
				مستوى الدلالة	0.000

2_ اتساق عبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية له:

تم تقدير الصدق هذا المحور عن طريق الاتساق الداخلي بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني(حور ظروف العمل) مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (6) عبارةً، وقد كانت في أرقام العبارات (21، 27، 29، 33،32، 35) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.78) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (27) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل و(0.58) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (21) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (5) عبارات كانت ذات الأرقام (24،34،30،28،26)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,50) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (26) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (30) والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل، في حين نجد أن هناك مجموعة من العبارات وعددها (10) عبارات وهي ذات الأرقام (20، 23,25,31,36,37,38,39,40,22) كلها غير دالة إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن هذا المحور صادق مع الاشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (16) اتساق عبارات محور ظروف العمل بالدرجة الكلية له

		محور ظروف العمل			محور ظروف العمل
20	معامل الارتباط	0.35	30	معامل الارتباط	0.46*
	مستوى الدلالة	0.121		مستوى الدلالة	0.040
21	معامل الارتباط	0.56**	31	معامل الارتباط	0.39
	مستوى الدلالة	0.009		مستوى الدلالة	0.087
22	معامل الارتباط	0.35	32	معامل الارتباط	0.75**
	مستوى الدلالة	0.121		مستوى الدلالة	0.000
23	معامل الارتباط	0.17	33	معامل الارتباط	0.72**
	مستوى الدلالة	0.472		مستوى الدلالة	0.000
24	معامل الارتباط	0.50*	34	معامل الارتباط	0.46*
	مستوى الدلالة	0.024		مستوى الدلالة	0.037
25	معامل الارتباط	0.23	35	معامل الارتباط	0.77**
	مستوى الدلالة	0.324		مستوى الدلالة	0.000
26	معامل الارتباط	0.50*	36	معامل الارتباط	0.37
	مستوى الدلالة	0.023		مستوى الدلالة	0.101
27	معامل الارتباط	0.78**	37	معامل الارتباط	0.251
	مستوى الدلالة	0.000		مستوى الدلالة	0.286
28	معامل الارتباط	0.51*	38	معامل الارتباط	0.39
	مستوى الدلالة	0.021		مستوى الدلالة	0.087
29	معامل الارتباط	0.67**	39	معامل الارتباط	0.396
	مستوى الدلالة	0.001		مستوى الدلالة	0.084
			40	معامل الارتباط	0.198
				مستوى الدلالة	0.402

3_ اتساق الدرجات الكلية لمحاور الاستبيان مع درجته الكلية ككل:

كما تم تقدير الارتباطات بين محاور هذا المقياس مع الدرجة الكلية له ككل، بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وقد تمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول بالدرجة الكلية للمحور الثاني بارتباط قدر بـ 0.67، أما ارتباطه بالدرجة الكلية للاستبيان ككل فقد بلغ 0.87، في حين قدر ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني بالدرجة الكلية للاستبيان ككل بـ 0.95، مما يدل على صدق هذا الاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) مصفوفة الارتباط بين محاور الاستبيان ودرجته الكلية

محاور الاستبيان		الرضا المهني	الدرجة الكلية للاستبيان
محور الاجر والحوافز	معامل الارتباط	0.90**	0.110**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	حجم العينة	20	20
محور ظروف العمل	معامل الارتباط	0.82**	0.102**
	مستوى الدلالة	0.001	0.001
	حجم العينة	20	20
الارتباط دال عند (α=0.01)** .			

ثانيا: <u>صدق المقارنة الطرفية</u>: كما تم حساب صدق هذا الاستبيان كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي الاستبيان الأعلى والأدنى أي ما يقابلها 08 درجة عليا و08 درجة دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{est}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وقفا لحالتين هما:

إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{est}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا الاستبيان صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{est})غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05) فهذا يعني أن هذا الاستبيان غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{est}) كما هو موضح في الجدول رقم (9) يتضح بأن هذا الاستبيان صادق حيث بلغت قيمته (0.76) وهي دالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الخطأ أو الدلالة (α= 0.01)، (أنظر إلى الملحق رقم 4):

الجدول رقم (18) يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الرضا المهني

الطرفين		اختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الطرف الأعلى	0.88	000,0	08	136.75	5.800	14	6.767	0,000	دال عند 0,01
	الطرف الأدنى			08	111.38	8.879				

2_1. تعديل استبيان الرضا المهني

استخدم الباحث في للاستبيان الذي بناه على طريقة أربع فئات للاستجابة، صاغ الباحث عبارات الاستبيان الى عبارات تقريرية فإن التقدير الذي قدّرت به الدرجة الحالية للاستبيان هو إعطاء أربع درجات لتقدير راض تماما (4) وإعطاء ثلاث درجات لتقدير راض (3) وإعطاء درجتين لتقدير راض نوعا ما (2) وإعطاء درجة واحدة لتقدير غير راض (1).

ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (19) يوضح ميزان تقدير الدرجات على استبيان الرضا المهني

اتجاه العبارة	استبيان الرضا المهني في ظل نظام " ل م د"			
العبارات	راض تماما (4)	راض (3)	راض نوعا ما (2)	غير راض (1)

2_2. استبيان الرضا المهني في صورته النهائية:

بعدما عدّل الباحث المقياس في صدق المحتوى وتوزيعه على 20 استاذ جامعي تم حساب صدق الاتساق الداخلي ومن خلاله تم إسقاط 3 بنود من البعد الأول (بعد الاجر والحوافز) لاستبيان الرضا المهني وذلك لعدم وجود الدلالة الإحصائية لهما وتتمثل في البنود (5، 17، 18)، أما في البعد الثاني (بعد ظروف العمل) فقد تم إسقاط 7 بنود (22، 23، 25، 31، 36، 37، 40)

بعدها أصبح الاستبيان جاهزا في صورته النهائية (انظر الملحق رقم2)، وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صدق وثبات الاستبيان الدراسة حيث أصبحت بنود الاستبيان النهائية تتكون من (30) بند بعدما كان (40) بند موزعة على بعدين، البعد الأول (الاجر والحوافز) يضم(19) بند، والبعد الثاني (ظروف العمل) يضم (21) بند بعد طبعه والتأكد من عدم وجود أخطاء تم توزيعه على أفراد العينة مباشرة من طرف الباحث شارحا لهم كيفية الإجابة عن بنود الاستبيان.

2_3. أساليب المعالجة الاحصائية لاستبيان الرضا المهني:

اعتمد الباحث في دراسته الحالية مع البيانات المتحصل عليها، على أسلوب إحصائي بسيط يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة القراءة والفهم من حيث الشكل وأيضا المحتوى و تشمل هذه الجداول:

ـ التكرارات: حيث يتم حساب تكرارات إجابات الاساتذة على كل عبارة.

ـ النسب المئوية: لإعطاء دلالة للتكرارات تمت ترجمتها إلى نسب مئوية.

ـ المتوسط الحسابي: يعد أحد مقاييس النزعة المركزية حيث يعبر عن قيم المجوعة التي يشملها بقيمة واحدة.

ـ معامل الارتباط بيرسون: استخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي.

ـ اختبار (Test) لحساب صدق المقارنة الطرفية.

ثانيا: الدراسة الاساسية:

بعد التأكد من صلاحية استبياني الدراسة الحالية، حيث الاستبيان الاول (التوافق النفسي الاجتماعي) يحتوي على أربع ابعاد؛ البعد الشخصي، والبعد الجسمي، البعد الاجتماعي، البعد النفسي، أما الاستبيان الثاني (الرضا المهني) يحتوي على بعدين؛ بعد الاجر والحوافز وبعد ظروف العمل، تم تطبيقهما على عينة الدراسة الاساسية التي تقدر ب: (269) أستاذ جامعي، الموزعين على كل كليات جامعة المسيلة (كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، كلية الآداب واللغات، كلية الاقتصاد، كلية التكنولوجيا، كلية العلوم،

كلية الرياضيات والاعلام الالي، كلية الحقوق والعلوم السياسية، معهد تسيير التقنيات الحضرية، معهد التربية البدنية والرياضية). ومنه تم الحصول على المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسة الأساسية بالنسبة للاستبيانين، التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني.

1_ منهج الدراسة:

يعتبر المنهج ضرورة علمية اساسية للقيام بأي دراسة علمية لاعتباره طريقة يستعين بها الباحث في كل مراحل بحثه للوصول إلى حقائق ونتائج علمية موضوعية بشأن الظاهرة المدروسة، يعتبر جملة من الإجراءات المنهجية المتبعة سواء في الحصول على المعلومات، أو التحليل لضبط النتائج، فاختياره من طرف الباحث لا يكون عشوائيا أو صدفة بل يكون اختيارا مبنيا على اعتبارات متعددة على رأسها طبيعة الموضوع المعالج الذي يحدد الاسلوب المناسب والواجب إتباعه.

نظرا لطبيعة هذه الدراسة والتي اراد من خلالها الباحث التعرف على طبيعة تأثير إصلاح التعليم العالي " نظام ل م د" على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني، اعتمد الباحث في هذا الصدد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتمثل هذا الوصف فالدراسة تصف مختلف الظروف والعناصر المحيطة بالأستاذ الجامعي في ظل هذا النظام الجديد.

2_ مجتمع وعينة الدراسة:

2_1. مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة جميع الأفراد أو الأشياء، أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، والهدف الأساسي من الدراسة أن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه، ويمكن القول إننا لا ندرس عينات، وإنما ندرس مجتمعات. وما العينة التي نختارها إلا وسيلة لدراسة خصائص

المجتمع، ومنه فمجتمع الدراسة الحالية يتكون من كل أساتذة جامعة المسيلة الذي اشتمل على 7 كليات ومعهدين، فكان العدد الاجمالي للأساتذة هو (1449)

2_2.عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة الحالية، والمختارة بالطريقة الطبقية العشوائية لأفراد مجتمع الدراسة، الممثلين لكل اساتذة جامعة المسيلة ولأن طريقة اختيار العينة تتأثر بجملة من المعطيات والمتغيرات، فقد تمّ اختيار أفراد العينة من خلال تطبيق طريقة **كارو يامان** / n على n+1 x (0.05)

جدول رقم (20) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب كل كلية من كليات جامعة المسيلة.

كليات جامعة المسيلة				
أسماء الكليات	**مجتمع الدراسة**	**حجم العينة باستخدام معادلة كارويامان**	**حجم العينة النهائية**	**النسبة**
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	228	49	42	% 15.61
كلية الآداب واللغات	196	42	35	% 13.01
كلية الحقوق والعلوم السياسية	133	28	20	% 7.43
كلية العلوم الإقتصادية	171	36	28	% 10.40
كلية العلوم	192	41	34	% 12.69
كلية التكنولوجيا	243	52	45	% 16.72
كلية الرياضيات والإعلام الآلي	121	47	36	% 13.38
معهد تسيير التقنيات الحضرية	67	14	12	% 4.46
معهد التربية البدنية والرياضة	98	21	17	%6.31
المجموع	**1449**	**313**	**269**	**%100**

2_2_1. خصائص عينة الدراسة:

أ_ الرتبة العلمية: تم تقسيم الرتبة العلمية الى أستاذ مساعد "ب"، أستاذ محاضر"ب"، أستاذ مساعد"أ"، أستاذ محاضر"أ"، أستاذ التعليم العالي.

جدول رقم (21) يوضح تقسيمات الرتبة العلمية لعينة الدراسة الاساسية

الرتب	العدد	النسبة
أستاذ مساعد "ب"	10	%3.71
أستاذ محاضر"أ"	85	%31.59
أستاذ مساعد"أ"	80	%29.73
أستاذ محاضر"أ"	59	%21.93
أستاذ التعليم العالي.	35	%13.01
المجموع	269	%100

ب_الكليات

تتوفر جامعة المسيلة على 07 كليات ومعهدين.

جدول رقم (22) يوضح تقسيمات الكليات لعينة الدراسة الاساسية

أسماء الكليات	مجتمع الدراسة	النسبة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية	228	% 15.73
كلية الآداب واللغات	196	% 13.52
كلية الحقوق والعلوم السياسية	133	% 9.19
كلية العلوم الإقتصادية	171	% 11.80
كلية العلوم	192	% 13.25
كلية التكنولوجيا	243	% 16.77
كلية الرياضيات والإعلام الآلي	121	% 8.35
معهد تسيير التقنيات الحضرية	67	% 4.62
معهد التربية البدنية والرياضة	98	% 6.76
المجموع	**1449**	**%100**

ج _ الأقدمية المهنية

تم تقسيم الاقدمية المهنية الى عدة أقسام: (1_3)،(4_7)،(8_11)،(12 فأكثر)، النتائج مبينة في الجدول رقم (23) : يوضح تقسيمات الاقدمية المهنية لعينة الدراسة الاساسية

الاقدمية المهنية	التكرار	النسبة المئوية
(3_1)	28	% 10.40
(7_4)	89	% 33.08
(11_8)	79	% 29.36
(12 فأكثر)	73	% 27.13
المجموع	269	% 100

3_ مجالات الدراسة:

تم إجراء هذه الدّراسة في الحدود الزمانية والمكانية والبشرية التالية:

3_1.المجال المكاني (الجغرافي): أجرى الباحث الدراسة الحالية بتسع كليات في الجامعة، (كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، كلية الآداب واللغات، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية الاقتصاد، كلية العلوم، كلية التكنولوجيا، معهد التربية البدنية والرياضة، معهد تسيير التقنيات الحضرية، كلية الرياضيات والإعلام الآلي)

3_2.المجال الزماني:

أُجرينا الدّراسة الأساسية خلال السّنة الجامعية 2018– 2019. في حين أن البداية في الجانب الميداني للدراسة الحالية تم إجرائه على مرحلتين:

_ الدراسة الاستطلاعية كانت في شهر جانفي 20119.

_ بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة، تم تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية على عينة الدراسة خلال الفترة الممتدة من 2019/02/10 إلى 2019/03/10.

3_3. المجال البشري:

يتمثل المجال البشري لهذه الدراسة في اساتذة جامعة المسيلة، وهم يشكلون عينة في جامعة المسيلة. وعددهم (313) أستاذ جامعي موزعين على تسع كليات (09 كليات).

4_ أدوات الدراسة:

إن القيام بدراسة علمية جديرة بالاهتمام وذات قيمة، يتطلب من الباحث أن يصمم دراسته بتحديد الأدوات المناسبة التي سوف يستخدمها بطريقة واضحة، حتى يتمكن من تطبيق وتحقيق أهداف دراسته، ويتجسد ذلك بتحديد جميع الوسائل والأدوات التي سوف يستخدمها، ومنه فإن الأداة المستخدمة في جمع البيانات في الدراسة الحالية هي استبيانين يقيسان كل من التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام (ل م د).

4_1. الاستبيان: يعد الاستبيان من أكثر الأدوات استخداما في جمع المعلومات والبيانات الخاصة في دراسات العلوم الاجتماعية والانسانية التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات أو أراء الأفراد، ومن أهم ما يتميز به الاستبيان هو توفيره للكثير من الوقت والجهد على الباحث.

وقد اجتهد الباحث في الالتزام بالقواعد المنهجية عند صياغة عبارات المقياس، فقد تمت الصياغة النهائية بعد أن استوفى الباحث المراحل التالية:

_ بعد ضبط الإشكالية وتحديد تساؤلاتها وفرضياتها ومجال الدراسة، وتغطية الشق النظري بجمعه للبيانات بيبليوغرافيا، وعندها تمكن الباحث من بناء استبيان أولي.

_تجريب الاستبيان الاولي على عدد من أفراد مجتمع الدراسة، كما قام بمناقشتها مع مجموعة من الأساتذة الجامعيين وعرضها على الأستاذ المشرف لإبداء رأيه فيها.

_ بعد هذه المرحلة وانطلاقا مما جمعه الباحث من استفسارات حول اللبس والغموض، والاخذ بتوجيهات المختصين فقد تم تعديل الاستبيان بحذف بعض الأسئلة واستبدالها، وتحوير وتعديل بعضها الآخر وإضافة أسئلة أخرى بما يتماشى وأهداف البحث.

بعد كل هذه الاجراءات المنهجية تم استخدام استبيان (التوافق النفسي الاجتماعي) واستبيان (الرضا المهني)، بغرض الحصول على معلومات موضوعية حول تأثير إصلاح التعليم على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي ويحتوي كل من استبيان التوافق النفسي الاجتماعي في صورته النهائية على (35) بندًا موزعة على 04 محاور كما يلي:

_ المحور الأول: الشخصي. _ المحور الثاني: الجسمي . _المحور الثالث: الاجتماعي.

_المحور الرابع: النفسي.

أما استبيان الرضا المهني يحتوي في صورته النهائية على (30) بندا موزعين على محورين كما يلي:

_ المحور الاول: محور الاجر والحوافز. _ المحور الثاني: محور ظروف العمل.

جدول رقم (24) يوضح توزيع البنود على محاور استبيان التوافق النفسي الاجتماعي

المحاور	أرقام البنود	عدد البنود
الشخصي	1، 2، 3، 4، 5، 6 ،7، 8، 9.	09 بنود
الجسمي	10، 11، 12، 13، 14، 15.	06 بنود
الاجتماعي	16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27.	12 بندا
النفسي	28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35.	08 بنود
	المجموع	**35 بندا**

جدول رقم (25) يوضح توزيع البنود على محاور استبيان الرضا المهني

المحاور	أرقام البنود	عدد البنود
الاجر والحوافز	1، 2، 3، 4، 5، 6 ،7، 8، 9. 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16.	**16 بندا**
ظروف العمل	17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30.	**14 بندا**
	المجموع	**30 بندا**

5_ مفتاح التصحيح:

إن طبيعة البنود هي اختيار من متعدد، حيث أن مفتاح الإجابة على بنود الاستبيانين كان.

أ. إستبيان التوافق النفسي اجتماعي:

قد تم تفريغ البيانات والمعلومات في الجداول التي أعدها الباحث لهذا الغرض، حيث تم تحويل المتغيرات الاسمية إلى كمية، أي تمَّ تقييمه بإستبيان رباعي كالآتي:

أ. استبيان التوافق النفسي اجتماعي:

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل:

جدول رقم (26) يمثل مفتاح تصحيح بنود استبيان التوافق النفسي الاجتماعي

اتجاه العبارة	استبيان التوافق النفسي الاجتماعي في ظل نظام " ل م د"			
العبارات	صحيح تماما (4)	صحيح (3)	صحيح نوعا ما(2)	غير صحيح (1)

تـم تصـنيف تلـك الإجابـات إلـى ثلاثـة مسـتويات متسـاوية المـدى مـن خـلال المعادلـة التاليـة: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) / عدد بدائل الأداة = (4 – 1) / 3 = 1 لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (27): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة.

الرقم	الوصف	حساب الفئات	مدى المتوسطات (الفئة)
01	توافق نفسي اجتماعي منخفض	1 + 1 = 2	[1 – 2[
02	توافق نفسي اجتماعي متوسط	2 + 1 = 3	[2 – 3[
03	توافق نفسي اجتماعي مرتفع	3 + 1 = 4	[3 – 4]

ب. استبيان الرضا المهني:

قد تم تفريغ البيانات والمعلومات في الجداول التي أعدها الباحث لهذا الغرض، حيث تم تحويل المتغيرات الكيفية إلى كمية، أي تمَّ تقييمه باستبيان رباعي كالآتـي:

جدول رقم (28) يمثل مفتاح تصحيح بنود استبيان الرضا المهني

اتجاه العبارة	استبيان الرضا المهني في ظل نظام " ل م د"			
العبارات	راض تماما (4)	راض (3)	راض نوعا ما (2)	غير راض (1)

وفقا لسلم ليكرت. وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية لأبعاد الأداة والأداة ككل، اعتمد المعيار الإحصائي ضمن ثلاث فئات (منخفض، متوسط، مرتفع) تمت قسمة المدى بين أعلى تدريج وأقل تدريج للأداة على عدد فئات توزيع المتوسط الحسابي الثلاثة الجديدة ويساوي (1,00)، أي

(4– 1 = 3 درجات = 3/3 = 1,00)، والجدول (29) يوضح ذلك:

جدول رقم (29): فئات المتوسطات الحسابية لمستويات تقدير استجابات أفراد العينة على استبيان الرضا المهني.

الرقم	المدى	مستوى الرضا المهني
01	من 1 إلى 1,99	منخفض
02	من 2 إلى 2,99	متوسط
03	من 3 إلى 4	مرتفع

بعد كل هذه الخطوات تمكن الباحث من بناء استبياني الدراسة في شكلهما النهائيين وتميزت بالخصائص التالية:

_ حرص الباحث على أن يكون شكل الاستبيان جذابا، يدفع المبحوث للاستجابة لتعليمات الاستبيان.

_قسم الاستبيان إلى ثلاث أجزاء رئيسية وهي:

المقدمة والتعريف بالموضوع والدراسة حيث تم فيه التعريف بموضوع الدراسة، وضمنه تحفيزا للمبحوثين، من خلال تطمينهم بأن نتائج الدراسة ستبقى سرية ولن تستغل إلا لأغراض البحث.

إرشادات لملأ الاستبيان: وتضمن هذا الجزء توجيهات وتعليمات لكيفية الملأ للاستبيان ومتى تكتب (×) على الاستبيان.

_ متن الاستبيان الاول احتوى على 35 بند أما الثاني فاحتوى على 30 بندا.

_ تمت صياغة بنود الاستبيان بأسلوب سهل ولغة واضحة والابتعاد عن العبارات الطويلة والمركبة

_ تم تقسيم متن الاستبيانين إلى عدة ابعاد. بلغ عدد الاستبيانات الموزعة 313 استبيان تم استرجاع 269 استبيان، أي أن معدل الاسترجاع بلغ بنسبة 85.94 %، وهناك مجموعة من الاستمارات تم

استبعادها لعدم استيفائها للشروط العلمية وعددها 10 استمارات أي بنسبة 03.19 % وذلك للأسباب التالية:

استبيانات غير مكتملة الإجابة وعددها 08 استبيانات.

-وضع علامة (x) في كل خانات البدائل عددها 02 استبيان.

_ اما 34 استبيان المتبقية فلم يتم استرجاعها من العينة.

وبذلك حصل الباحث على 269 استبيان صالح للتعامل أي بنسبة 85.94%

وذلك مع حرص الباحث على تواجده مع الاستاذ الجامعي أثناء توزيع الاستبيانات عليهم قصد تقديم المساعدة، وتوضيح بعض النقاط التي تخص العملية، وحث العينة على الإجابة بموضوعية.

6_ الأساليب الإحصائية للدراسة الاساسية:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية في معالجة بيانات الدراسة الحالية وذلك بغرض معرفة درجة تأثير إصلاح التعليم العالي نظام (ل م د) على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي. وقد تم الاعتماد على برنامج Excel في تفريغ البيانات حيث تم تطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

_ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة تأثير إصلاح التعليم العالي نظام (ل م د) على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي، بحيث تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من الأبعاد وللاستبيانين ككل. وقد اعتمدنا على معاملات ارتباط مثل:

_ اختبار (T_{est}) لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينة واحدة،"One sample t-test" لحساب درجة التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني.

_ اختبار (T_{est}) لدلالة الفروق بين المتوسطات بالنسبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين لحساب الفروق.

_ اختبار التجانس ليفين (F) لحساب التجانس .

_ تحليل التباين ال أحادي(Anova one – Way) للمقارنة بين المجموعات.

الفصـــل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

بعد توزيع أداتي الدراسة المتمثلتين في استبيان التوافق النفسي الاجتماعي واستبيان الرضا المهني على أفراد الدراسة الأساسية والمتمثلين في أساتذة جامعة المسيلة، وذلك بهدف معرفة تأثير إصلاح التعليم العالي نظام " ل م د" على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني. تم الحصول على نتائج الدراسة الحالية، وبعدما تمّ استعراض كلّ الإجراءات الميدانية المتخذة، ومنهجية الدراسة المتبعة في فصل منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية السابق. نمرّ بمرحلتين في هذا الفصل، المرحلة الأولى عرض وتحليل النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية الحالية بإتباع الخطوات التالية: التذكير بنص كل فرضية، ثم وضع جدول يلخص نتيجة كل فرضية، وفي الأخير تحليل نتيجة كل فرضية بقبولها أو رفضها. المرحلة الثانية مناقشة وتفسير النتائج على ضوء ما تمّ طرحه في الفصل التمهيدي من فرضيات؛ كمحاولة للإجابة على التساؤلات المطروحة. وضمن الإطار النظري المعتمد لهذه الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة.

1_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى:

من أجل اختبار الفرضية الاولى من الدراسة الحالية التي نصت على: " **درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د) منخفضة**"

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة، وتحديد درجة التوافق النفسي وفقا للمعيار المعتمد للحكم على الاستجابة المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية، وتحديد رتبة كل بعد من ابعاد استبيان التوافق النفسي الاجتماعي وفقا لمتوسطه الحسابي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (30): درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د)

محاور الاستبيان	عدد البنود	حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
المحور الشخصي	09	269	2.5	2.55	0.5638	268	1,531	0,127	غير دال عند 0.05
المحور الجسمي	06	269	2.5	2.37	-0,12701	268	-2,964	0,003	دال عند 0.05
المحور الاجتماعي	12	269	2.5	2.38	-0,11493	268	-2,869	0,004	دال عند 0.05
المحور النفسي	08	269	2.5	2.83	0,33364	268	8,012	0,000	دال عند 0.05
التوافق النفسي الاجتماعي	35	269	2.5	2.52	0,02958	268	0.931	0,353	غير دال عند 0.05

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (30) نلاحظ وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على استبيان التوافق النفسي الاجتماعي، والمتوسط الحسابي الإجمالي للاستبيان ككل والذي بلغ (2.52) أنه أكبر من المتوسط الفرضي للاستبيان ككل والمقدر ب (2.5) وبناء على المعيار الاحصائي

الذي يتضمن تقدير استجابات افراد العينة على استبيان التوافق النفسي الاجتماعي فانه اذا المتوسط الحسابي محصور بين (2_2.99) فان درجة التوافق تكون متوسطة، وعليه فإن مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام "ل م د" جاءت متوسطة ، " كما أنها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير هذه النتيجة إلى أن "درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي تأثرت بدرجة متوسطة بإصلاح التعليم العالي نظام " ل.م.د" ، قد تعود هذه النتيجة إلى:

_ قدرة الاستاذ الجامعي على التكيف مع إصلاحات التعليم العالي الجديدة، التكيف من جهة نظر علم الأحياء، يركز على قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع الظروف البيئية، وهذا يتطلب منه مواجهة أي تغيير في البيئة بتغيرات ذاتية وأخرى بيئية، واستفاد علماء النفس من المفهوم البيولوجي للتكيف واستخدموه في المجال النفسي بمصطلح التوافق، حيث أنه من الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء الاجتماعي والنفسي للفرد إذ يفسر السلوك الإنساني بواصفة توافقات مع مطالب الحياة وضغوطها، وهذه المطالب هي نفسية اجتماعية بحد ذاتها ويتضح في صورة علاقات متبادلة بين الفرد والآخرين، وتؤثر بدورها في التكوين السيكولوجي للفرد الذي لديه القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية، قدرته على التحكم في رغباته، ويكون قادرا على إرجاء إشباع بعض حاجاته وأن يتنازل لذات قريبة عاجلة في سبيل ثواب أجل أبعد، أكثر دواما فهو لديه قدرة على ضبط ذاته وعلى إدراك عواقب الأمور، هذا ما أكده " فرويد freud " حيث يرى أن عملية التوافق لدى الفرد غالبا ما تكون لا شعورية بحكم أن الأفراد لا يعون الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكاتهم، فالشخص المتوافق هو الشخص الذي يستطيع إتباع المتطلبات الضرورية بوسائل مقبولة. (عبد الحميد محمد أشاذلي،2001، ص 70)

_ إذ يسعى كلّ إنسان إلى تحقيق التوافق في حياته سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي، فكلّ سلوك يقوم به ما هو إلا محاولة لتحقيق التوافق والانسجام مع نفسه ومع الآخرين، كي يخّفض من توتره

ويشبع حاجاته ورغباته، إلا أن تحقيق ذلك يتوّقف على طبيعة الموقف ومتطّلبات البيئة المحيطة به وكذلك على مدى مرونته وخصائصه النفسية والاجتماعية، وتختلف الطرق والأساليب المستخدمة في إشباع هذه الرغبات فبعضها سلبية والأخرى إيجابية، وبالرغم من هذا الاختلاف في الأساليب والطرق تبقى عملية التوافق عملية مهمة في حياة الكائن الحي لتحقيق البقاء والتصدي للعقبات المختلفة، هذا ما أكده الباحث" يونج young" في دراسته فقد توصل إلى أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقة وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة، وأن الصحة النفسية والتوافق يتطلبان الموازنة بين ميولاتنا الانطوائية والانبساطية. (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990، ص87).

قد يرجع الى الاتجاهات الإيجابية للأستاذ الجامعي نحو مهنة التدريس لأنها دورًا هامًا في تكيف الاستاذ وإقباله على مهنته بحيوية ونشاط وكذلك الأمر بالنسبة للاتزان الانفعالي الذي يعد مؤشرًا دالًا على الصحة النفسية ويُعرف بأنه عدم التغير المفاجئ في الحالة المزاجية والسلوك مثل إظهار الحزن مكان السرور، والنفور مكان الرضا، وإبداء التجاهل وعدم الاكتراث في المواقف التي تتطلب الحزم والاهتمام، هذا ما أثبته كل من حسين أحمد ومصطفى حسين في قولهما أن الشخص المتمتع بالصحة النفسية هو الذي يضع أمام نفسه أهداف ومستويات للطموح وسعى للوصول إليها، حتى ولو كانت تبدو له في غالب الأحيان بعيدة المنال، فالتوافق المتكامل ليس معناه تحقيق الكمال، بل بذل العمل المستمر في سبيل تحقيق الأهداف (حسين أحمد حشمت ومصطفى حسين باهي ،2007، ص ص.63،62).

قد تعود الى وعي الاستاذ الجامعي بحجم المسؤولية الملقاة على عاتقه فهي رسالة تتوجب على الاستاذ تبليغها على احسن وجه مهما كلف الامر، تستوجب رفع الهمة، وتحد للظروف والمشاكل، والعزم على تحقيق أحسن النتائج.

2_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من أجل اختبار الفرضية الثانية من الدراسة الحالية التي نصت على:" **درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د) منخفضة**"

جدول رقم (31): **درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د).**

محاور الاستبيان	حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
محور الأجر والحوافز	269	40	30,26	36.855	268	61.048	0.000	دال عند 0.05
محور ظروف العمل	269	35	26.55	20.004	268	53.325	0.000	دال عند 0.05
الرضا المهني	269	75	56.85	56.859	268	63.124	0.000	دال عند 0.05

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (31) نلاحظ وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على استبيان الرضا المهني، والمتوسط الحسابي الإجمالي للاستبيان ككل والذي بلغ(56.86) أنه أقل من المتوسط الفرضي للمقياس ككل والمقدر ب (75) بناء عليه فإن درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام "ل م د" جاءت منخفضة، كما أنها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير هذه النتيجة إلى أن إصلاح التعليم العالي نظام " ل.م.د" أثر بدرجة منخفضة على الرضا المهني لدى الأستاذ الجامعي، قد تعود هذه النتيجة إلى:

كمية الأجر الذي يتقاضاه الاستاذ الجامعي، من خلال النتائج المبنية بالجدول اعلاه نلاحظ وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على محور الأجر والحوافز، والمتوسط الحسابي الإجمالي للمحور ككل والذي بلغ (**30.26**) أنه أقل من المتوسط الفرضي للمحور ككل والمقدر ب (40) بناء عليه فإن مستوى الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام "ل م د" جاءت منخفضة في محور الأجر والحوافز. فان الاجر الذي يتحصل عليه وبيئة العمل وفرص الترقي ونمط المعاملة وطبيعة العلاقات من اهم مصادر الاشباعات التي يتحصل عليها من عمله، أما إدراكه لعدالة العائد فيتم من خلال مقارنته بالحوافز المتحصل عليها إلى ما يتم تقديمه من اداء في المؤسسة الجامعية ويمكن القول أن رضا الأستاذ الجامعي وفق هذا النموذج يتأثر بما يتكون لديه من إنطباعات عما توفره له الجامعة من عوائد وما تمثله هذه العوائد بالنسبة له، فالأستاذ الجامعي في هذا النظام الجامعي الجديد بات اكثر ضغطا وحرصا على اتمام البرنامج في الوقت المحدد، لتقلص سنوات التكوين في الليسانس من 4 سنوات الى 3 سنوات، مما دفع بالأستاذ في اغلب الاحيان وخاصة مع الاضرابات الى تعويض الحصص الضائعة او حتى تدريس حصص اضافية دون ان يؤجر عليها، او تحسين في اجور الاساتذة الجامعيين حتى يشعرون بالرضا على ما قدموه من مجهودات وتضحيات في سبيل انجاح هذه الاصلاحات.

قد يعود ذلك الى إحساس الأستاذ أن الجهد المبذول في العمل لا يتساوى مع كمية الاجر الذي يتقاضاه، او إلى مقارنة الاستاذ الجامعي في الجزائر أجره بأجور الاساتذة في الدول المجاورة مثل تونس المغرب الذي يفوق بكثير أجره، وكذلك في دول الخليج خاصة قطر السعودية التي يفوق اجر الاستاذ الواحد اجر الاستاذ الجزائر بأضعاف عديدة، مما يؤثر سلبا على مستوى رضاه على وظيفته، خاصة مع تبني النظام الجامعي الجديد "ل م د" واستحداث رئيس شعبة، ورئيس تخصص، كل هذه الزيادة في المسؤوليات لا يؤجرون عليها، او يأخذون عليها حوافز سواء مادية او معنوية أو حتى مكافآت تشجعهم بها على المضي قدما، وتزيد من دافعيتهم للعمل والمزيد من النجاحات، هذا ما أكده صاحب النظرية" إدوين لوك" حيث

يرى أن المسببات الرئيسية للرضا الوظيفي هي قدرة الوظيفة على توفير العوائد ذات القيمة والمنفعة لأي فرد عامل بالمؤسسة من هذا المنطلق نرى أن الرضا المهني للفرد أو عدمه عن بعض أو كل الجوانب المتعلقة بالوظيفة تعكس لنا أمرين ، أهمية العوائد التي يحصل عليها الفرد من وظيفته والتعارض بين ما يريده الفرد وما يتحصل عليه فعلا، كذلك ارتفاع وغلاء المعيشة التي أرهقت جيب الاستاذ مع انعدام تماما للزيادة في الاجور وزيادة متطلبات الحياة الاساسية. قام مركز أبحاث التّعليم العالي التّابع لجامعة شيكاغو الأمريكية، برصد أجور رجال التعليم العالي لسنة 2018، وأوضح التقرير الذي أعدّه المركز الأمريكي حول "رواتب أساتذة التعليم العالي؛ أنّ الجزائر قد احتلّت المرتبةَ الأخيرة عالميا؛ بمتوسط راتب شهري يقدربـ 345 دولارًا، واستناد إلى الدراسة الامريكية، فراتبُ الأستاذ الجزائري أضعف من راتب الأستاذ المغربي والتونسي والموريتاني والمالي والسنيغالي والبوركيني والملغاشي والأثيوبي والصومالي، إنّه باختصار، أضعف راتب في العالم، في هذه الحالة الاستاذ الجامعي يمكن انه لم يحقق الحاجات الاولية حسب سلم " ماسلو" كالأمن والاستقرار في العمل والاجر والحصول على سكن والمواصلات، فكيف له ان يفكر في الحاجات العليا؟ إن هذه الظروف والعوامل والتحديات التي يحياها الاستاذ الجامعي تؤدي في غالبيتها إلى هجرة الادمغة والكفاءات إلى الخارج، أو إلى هدر هذه الكفاءات، كل هذا ينعكس على آداء الاستاذ وهذه الكفاءات بالرغم من تواجدها داخل المجتمع، وهذا انعكاسا للواقع الذي يعيشه الاستاذ خارج الجامعة، وللمناخ العام للمنظومة الجامعية بشقيها المادي والمعنوي، من نقص للمكافآت المادية والعزة والكرامة والعدالة الاجتماعية والفرص المتكافئة، بالإضافة إلى الامر المتعلق بتقدير شخصية الاستاذ واحترام رايه واتاحة فرص المشاركة الايجابية في الراي واتخاذ القرارات.

قد يرجع الى ظروف العمل التي تعيشها الاستاذ الجامعي في ولاية المسيلة، التي تتسم عموما بعدم الاستقرار والاضطراب، نتيجة للتغير المستمر لمدير الجامعة، يأتي بمشروع ويحاول تجسيده اكيد بمعونة الاساتذة، فتنطلق اشغال التطبيق، تسمع بأنه تم تغيير مدير الجامعة فيأتي كذلك بمشروع ويحدث نفس

الشئ، كل هذا يؤثر على رضا الاستاذ ويعود ذلك سلبا على مستوى الطلبة، يرجع ذلك إلى سوء التسيير وعدم اعطاء اهمية للتعليم العالي في الجزائر، لهذا جامعاتنا في المراتب الاخيرة من الترتيب العالمي للجامعات.

_ قد يعود عدم رضا الاستاذ الجامعي عن آدائه في ظل اصلاحات التعليم العالي لنظام "ل م د" إلى **ظروف العمل السيئة** التي يمر بها في الوقت الراهن في جامعاتنا الجزائرية، بداية من التزايد الهائل لأعداد الطلبة على الجامعية وعدم قدرة الاستاذ على التحكم في الصف الدراسي نتيجة لذلك، أو إلى التوزيع العشوائي والغير مدروس للمقاييس أو بالمحاباة مما تنعكس سلبا على آدائه ومخرجاته، كذلك الحضور المحتشم للطلبة في حصص المحاضرات في اغلب الاحيان الذي يضعف من عزيمة ودافعية الاستاذ.

من الدراسات التي توافقت مع نتائج الدراسة الحالية فيما يخص مستوى الرضا الوظيفي دراسة كل من **دراسة مسعود بورغدة محمد (2007-2008)**، إلا أنها لم تدرس عينة اساتذة جامعة المسيلة بل مسّت عينة اساتذة التربية البدنية الجامعيين موزعين على 4 ولايات (قسنطينة، باتنة، سطيف، الجزائر) توصلت نتائج الدراسة الى تدني مستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

كذلك دراسة **جلال عبد الحليم (2016)** بعنوان: الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة، توصلت الدراسة الى تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة.

إلا أن نتائج الدراسة الحالية لم تختلف كثيرا مع دراسة خليفات (2000) الذي قام بدراسة مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات المتمثلة في الجنس والعمل والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والكلية التي ينتمي إليها، والدولة التي تخرج منها، خلصت الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة الأردنية كانت متوسطة.

3_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

من أجل اختبار الفرضية الثالثة من الدراسة الحالية التي نصت على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة العلمية "

بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (32): الفروق في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة العلمية

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	بين المجموعات	4	2,553	,638	1,769	,135
	داخل المجموعات	264	95,250	,361		
	المجموع	268	97,802	/		
	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	بين المجموعات	4	,490	,123	,245	,912
	داخل المجموعات	264	131,873	,500		
	المجموع	268	132,363			
	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد النفسي	بين المجموعات	4	2,773	,693	1,497	,203
	داخل المجموعات	264	122,251	,463		

	المجموع	268	125,024			
البعد الإجتماعي	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	4	3,237	,809	1,900	,111
	داخل المجموعات	264	112,481	,426		
	المجموع	268	115,718			
	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكلي	بين المجموعات	4	1993,910	498,478	1,508	,200
	داخل المجموعات	264	87247,004	330,481		
	المجموع	268	89240,914			

من خلال الجدول رقم (32) نلاحظ أن قيم اختبار الدلالة الاحصائية (F) الذي اظهر ان أفراد عينة الدراسة لم يختلفوا في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل.م, د) حسب متغير الرتبة العلمية، حيث بلغت قيمة الفرق في البعد الشخصي (1,769)، وفي البعد الجسمي (0,245)، البعد الاجتماعي (1,900) والبعد النفسي (1,497)، كل القيم غير دالة، هذا ما أكده اختبار الفرق في الدرجة الكلية للاستبيان ككل بلغ (1,508)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة العلمية.

تشير هذه النتيجة إلى أن الرتبة العلمية للأستاذ الجامعي على اختلاف درجاتها لم تحدث فروقا على مستوى التوافق النفسي الاجتماعي له في ظل اصلاح التعليم العالي لنظام " ل م د "، وهذا راجع حسب الباحث إلى أن الصلابة النفسواجتماعية للأستاذ الجامعي وقدرته ومحاولته التحمل والصبر على الظروف الجامعية التي يعيشها في ظل النظام الجامعي الجديد، وان الاستاذ الجامعي سواء الموظف حديثا او الذي لديه رتبة اكثر وخبرة، لم يؤثروا على مستوى توافقه النفسي الاجتماعي، قد يرجع نوعية التكوين الذي تلقاه الاساتذة منذ امضاء محضر التنصيب، حيث يكون الاستاذ على محاولة اكساب الاستاذ عدة مهارات لكي يستطيع توظيفها في حالة تعرضه لمشكلات او صعوبات او ضغوطات او مضايقات، قصد ان لا تؤثر على توافقه النفسي الاجتماعي.

تنبع مصادر الضغوط لدى الأستاذ من المهنة التي يقوم بها، فهي تتعلق بشروط عمله وموقفه منه، وموقف الآخرين وفرصة الحياة أمامه وأمام الآخرين وحدود دخله، وعلاقته بالإدارة التي يعمل لصالحها، أضف إلى ذلك أن الاتصال بعقول غير ناضجة، ومع مستويات معرفية متفاوتة، ومشكلات تعود إلى أعمار دون عمره، وأنه يحمل باستمرار أعباء غيره ويعالج باستمرار دوافع مختلفة و متنافرة، ويعايشه باستمرار التناقض الذي يميز المجتمع، ويجد صعوبة في الكيفية التي يوازي فيها بين دوره كمحافظ على أشكال الماضي وخلق أشكال جديدة من العادات.

ومصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين قد تباينت تصنيفاتها ومسبباتها بين الباحثين لاختلاف توجهاتهم النظرية، لكن هناك محاور تشترك فيها.

ويشير دياب (2009) إلى أن توفير الظروف الملائمة للنمو المهني للعاملين، وإعداد نظام متطور للأداء الجيد لجميع الفعاليات والاعتراف بأهمية الكفاية العلمية، وتقديم المكافآت للجهد المتميز والتسهيلات التقنية، والتقدير المعنوي والمكافآت المادية كلها عوامل مهنية وحوافز تدفع إلى الإنتاج المتميز .

يعتبر التعليم العالي من العناصر الأساسية لنهضة الأمة، وبقدر ما يكون هذا التعليم مزدهراً متقدماً، بقدر ما يسهم بفعالية في حركة الاستقلال والتحرر، وذلك من خلال ما يؤهله من مفكري وأدباء وعلماء ومخططين في شتى مجالات المعرفة (أبو رمضان، 2004)

تعارضت دراستي مع دراسة (الاسمر والعملة، 2000) بعنوان اتجاهات معلمي العلوم في مدارس محافظة نابلس الحكومية للمرحلتين الاساسيتين والثانوية نحو تقنيات التعليم. توصلت النتائج الى انه لا توجد في ذات دلالة احصائية بين اتجاهات معلمي العلوم نحو تقنيات التعليم تعزى لعدة عوامل منها سنوات الخبرة.

4_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من أجل اختبار الفرضية الرابعة من الدراسة الحالية الذي نصت على: "**توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة العلمية.**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (33) الفروق في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة العلمية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
بعد الاجر والحوافز	ما بين المجموعات	140.954	4	35.238	0.356	0.839	غير دال
	داخل المجموعات	26102.392	264	98.873			
	الكلي	26243.346	268				
بعد ظروف العمل	ما بين المجموعات	251.444	4	62.861	1.677	0.156	غير دال
	داخل المجموعات	9893.552	264	37.476			
	الكلي	10144.996	268				

الرضا المهني	ما بين المجموعات	487.436	4	121.859	0.555	0.696	غير دال
	داخل المجموعات	58003.196	264	219.709			
	الكلي	58490.632	268				

بالنظر إلى الجدول أعلاه رقم (33) نلاحظ أن قيم اختبار الدلالة الإحصائية (F) والذي أظهر أن أفراد عينة الدراسة لا يختلفون في مستوى الرضا المهني ببعديه تبعا لمتغير الرتبة العلمية، حيث بلغت قيمة اختبار الفرق في بعد الاجر والحوافز (0.356) وفي بعد ظروف العمل بلغ (1.677) وكلا القيمتين غير دالتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الفرق في الدرجة الكلية للمقياس ككل حيث بلغت (0.69) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الرتبة.

تشير هذه النتيجة إلى أن الرتبة العلمية للأستاذ الجامعي على اختلاف درجاتها لم تؤثر على مستوى الرضا المهني له في ظل اصلاح التعليم العالي لنظام "ل م د"، وهذا راجع الى ان الاساتذة الجامعيين على اختلاف رتبهم، يدرسون في بيئة جامعية واحدة وفي ظل ظروف عمل مشتركة لا يخضع لامتيازات الدرجة العلمية، أو البيروقراطية من طرف الادارة الجامعية التي من شأنها ان تؤثر سلبا على رضا الاساتذة الجامعيين عن وظيفتهم. فالأستاذ الجامعي كالنبتة المباركة لا يمكن ان تنبت وتنبع وتؤتي ثمارها الا في ظروف معينة، فعندما الجامعة تسهل العمل للأستاذ داخلها، وتوفر له ظروف معيشية مناسبة خارجها يندفع قارئا وباحثا ومطلعا ومجربا ومدربا، فتدور عجلة التقدم ويعود ذلك على الجامعة بارتقاء سمعتها العلمية بين الجامعات الاخرى، فالجامعة بأساتذتها لا بمبانيها والجامعة بفكر هؤلاء الاعضاء وعملهم وخبرتهم وبحوثهم قبل أي شيء آخر.

قد يرجع الى عوامل بيئية وتأثيرها المنظمي على الاستاذ، بالصورة التي تؤثر في رضاه عن عمله ومن هذه العوامل الانتماء الاجتماعي، ونظرة المجتمع الى العامل، ومدى تقديره لدوره، وما يسود هذا المجتمع من أوضاع وقيم، كل ذلك يعكس تأثيره إيجابا وسلبا على اندماج العامل وتكامله مع عمله (الطريفي، 2003).

أو قد يعود الى عوامل تنظيمية تتعلق بالتنظيم ذاته وما يسوده من أوضاع وعلاقات وظيفية ترتبط بالعمل والعامل، ومن هذه العوامل الرضا عن نظم وأساليب وإجراءات العمل، والرضا عن العلاقة بالرؤساء والزملاء، والرضا عن ظروف وشروط العمل.

وفي السنوات القليلة الماضية، بدأ الاهتمام يتزايد في دراسة موضوع الحوافز، والرضا عن العمل أو عدم الرضا لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي .

ويبدو أن هذا الاهتمام ظهر كنتيجة لزيادة الشعور بأهمية ومكانة أعضاء التدريس في رسم المستقبل لمجتمعاتهم وللقوة التي يملكونها في تطوير ونقل الأهداف والغايات لمؤسسات التعليم العالي، وكذلك الاعتقاد بأن أعضاء هيئة التدريس الراضين عن عملهم هم أكثر قدرة على القيام بواجباتهم وبمستوى أعلى من الفاعلية من زملائهم الغير راضين (Judge and et.al, 2001 ؛2002، نعساني)

من الدراسات التي توافقت مع نتائج الدراسة الحالية فيما يخص مستوى الرضا الوظيفي لدى الاستاذ الجامعي في ظل اصلاحات نظام (ل م د) حسب متغير الرتبة العلمية، نجد دراسة لياكو وسكماتشر بعنوان العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي وعدم الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الدراسات العليا الجامعية، اسفرت النتائج على ان العوامل التي يؤدي عدم وجود الرضا الوظيفي إلى عدم الرضا فترتبط بالأجور، وبسياسة المنظمة، والإشراف الفني، والعلاقات الشخصية، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء، والمركز الاجتماعي.

كذلك اتفقت مع دراسة محمود علي الروسان ومناور فريح حداد بعنوان الرضا عن العمل لدي اعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اربد الأهلية، توصلت بذلك النتائج الى عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية تعزى لكل من العمر، الخبرة والجنسية سواء كانت اردنية او غير اردنية، والرتبة الاكاديمية.

اختلفت دراستي مع دراسة **طناش (1990) بعنوان** الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، توصلت نتائج الدراسة الى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات العمر وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية.

أيضا دراسة آيدي (Eday ,1992) : مستوى الرضا الوظيفي لدي اعضاء الهيئة التدريسية في جامعات تكساس، توصلت نتائج الدراسة الى وجود رضا وظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بشكل عام تبعا لمتغير الرتبة الاكاديمية.

كذلك اختلفت مع دراسة خليفات (2000) هدفت إلى تعرف مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات المتمثلة في الجنس والعمل والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والكلية التي ينتمي إليها، والدولة التي تخرج منها، وجهة الإنفاق للحصول على شهادة الدكتوراه،. وقد أظهرت نتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغيرات الجنس والدرجة العلمية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل تعزى لمتغيرات العمر، والرتبة الأكاديمية، والخبرة وجهة الإنفاق والكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس.

دراسة جلال عبد الحليم (2016) بعنوان: الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة الجزائرية، توصلت نتائج الدراسة الى انه هناك تدني في مستوى الرضا الوظيفي لدى الاساتذة الباحثين في الجامعة.

5_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

من أجل اختبار الفرضية الخامسة من الدراسة الحالية التي نصت على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الاقدمية المهنية.** "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (34) يوضح درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الاقدمية المهنية.

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	بين المجموعات	3	,273	,091	,248	,863
	داخل المجموعات	265	97,529	,368		
	المجموع	268	97,802	/		
	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	بين المجموعات	3	1,361	,091	,248	,863
	داخل المجموعات	265	131,002	,368		
	المجموع	268	132,363			
	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد النفسي	بين المجموعات	3	3,769	1,256	2,746	,043
	داخل المجموعات	265	121,255	,458		
	المجموع	268	125,024			
	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد	بين المجموعات	3	2,289	,763	1,782	,151

	داخل المجموعات	265	113,430	,428		
	المجموع	268	115,718			
	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكلي	بين المجموعات	3	1113,448	371,149	1,508	,200
	داخل المجموعات	265	88127,46	332,556		
	المجموع	268	89240,91			

بالنظر إلى الجدول أعلاه رقم (34) نلاحظ أن قيم اختبار الدلالة الإحصائية (F) والذي أظهر أن أفراد عينة الدراسة ليس لديهم فروق في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي بأبعاده تبعا لمتغير الاقدمية المهنية إلا في البعد النفسي، حيث بلغت قيمة اختبار الفرق في البعدين الشخصي والجسمي (0,248) وفي البعد النفسي بلغ (2,746) أما البعد الاجتماعي بلغت (1,782)، كل القيم غير دالة ماعدا قيمة البعد النفسي، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الفرق في الدرجة الكلية للاستبيان ككل حيث بلغت (1,508) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل.م.د) حسب متغير الاقدمية المهنية.

تشير هذه النتيجة إلى أن الأقدمية المهنية للأستاذ الجامعي على اختلاف سنواتها لم تحدث فروق على مستوى التوافق النفسي الاجتماعي له في ظل اصلاحات التعليم العالي لنظام " ل م د "، يمكن تفسير ذلك أن الأستاذ سواء كانت اقدميته المهنية كبيرة أو قليلة فإن ظروف عمله وأجره والعوامل الأخرى لا تتناسب مع توقعاته في إمكانية الحصول على عوائد من عمله تأخذ قيمة لديه، كما انه لا توجد فروق كبيرة بين أجور ومزايا الأستاذ ذو الخبرة والأقل خبرة مما يعكس عدم وجود عدالة توزيعية في الأجر.

قد يرجع الى ان الاساتذة الجامعيين يعطون مهارات التدريس أهمية اكبر من نظرائهم نظرا إدراكهم أهمية وانعكاساتها الأساسية على مخرجات التكوين خاصة في ظل تبني فلسفة الجودة في التعليم ومن روائه التكوين.

ويعزى ذلك إلى أن الجامعة التي يعملون بها حققت لهم فرص الاستفادة من الحوافز المادية والمعنوية وفرص الترقية والنمو المهني من خلال المشاركة في الدورات والمؤتمرات العلمية والمشاركة في اتخاذ القرارات، ووجود سلم للرواتب واضح ووجود عدالة وظروف عمل متساوية للجميع بغض النظر عن الرتبة العلمية ويوجد سلم رواتب واضح.

قد يعود إلى قدرة الاساتذة رغم اختلاف رتبتهم العلمية على تحقيق التوافق من الناحية النفسية والاجتماعية وبالتالي هم أكثر قدرة على إشباع حاجاتهم وتلبية مطالبهم البيولوجية والاجتماعية مما يؤدي إلى خفض التوتر وتحقيق الاتزان والانسجام مع البيئة المحيطة بهم ومسايرة المعايير الاجتماعية والتغير الاجتماعي وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع وهم أكثر تقبل للنقد والمشاركة في النشاط الاجتماعي مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية مما يعطيهم فرصة لنمو الشخصية والتي يعرفها الباحثون على أنها قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع البيئة المحيطة به والشعور بالسعادة.

6_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة: من أجل اختبار الفرضية السادسة من الدراسة الحالية التي نصت على أنه: « **توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل.م.د) حسب متغير الاقدمية المهنية.** وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (35) يوضح الفروق في مستوى الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د) حسب متغير الاقدمية.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
بعد الاجر والحوافز	ما بين المجموعات	159,742	3	53,247	,541	,655	غير دال
	داخل المجموعات	26083,604	265	98,429			
	الكلي	26243,346	268				
بعد ظروف العمل	ما بين المجموعات	152,219	3	50,740	1,346	,260	غير دال
	داخل المجموعات	9992,777	265	37,709			
	الكلي	10144,996	268				
الرضا المهني	ما بين المجموعات	366,884	3	122,295	,558	,643	غير دال
	داخل المجموعات	58123,748	265	219,335			
	الكلي	58490,632	268				

بالنظر إلى الجدول أعلاه رقم (35) نلاحظ أن قيم اختبار الدلالة الإحصائية (F) والذي أظهر أن أفراد عينة الدراسة لا يختلفون في مستوى الرضا المهني ببعديه تبعا لمتغير الاقدمية المهنية، حيث بلغت قيمة اختبار الفرق في بعد الاجر والحوافز (0,541) وفي بعد ظروف العمل بلغ (1,346) وكلا القيمتين غير دالتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الفرق في الدرجة الكلية للاستبيان ككل حيث بلغت (0,558) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د) حسب متغير الاقدمية المهنية.

تشير هذه النتيجة إلى أن الرضا المهني هو عبارة عن مشاعر الاستاذ نحو وظيفته، والناتج عن ادراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم، وإدراكهم لما ينبغي أن يحصلوا عليه من الوظيفة (Herbert ,1980)

وبالتالي فلا علاقة لسنوات الاقدمية المهنية برضا الاستاذ عن وظيفته، رغم العائد المالي القليل الذي تتميز به، اضافة الى التعلق الشديد للأساتذة بوظيفتهم سبب ما توفره لهم من استمرار في المسار التدريسي وتحقيق طموحاتهم الذاتية.

قد يرجع إلى كون العطاء والفعالية في خدمة المجتمع المحلي والجامعي لا تكون بالضرورة حسب الاقدمية المهنية، بل على حسب وعي وفهم الأستاذ لواجبه ومسؤولياته اتجاه مجتمعه ووطنه عموما, من خلال المشاركة في حل مشكلات المجتمع سواء داخل الجامعة أو خارجها بمختلف الطرق الوسائل, كالمشاركة في برامج توعوية إذاعية قصد العمل على تنمية الاتجاهات الايجابية لأفراد المجتمع حول العلم والمعرفة, أو المشاركة بحوث ودراسات علمية تعمل على تطوير النظام الجامعي الجديد في المجتمع والجامعة عموما مثل العمل على إيجاد حلول لمشكلة الاكتظاظ في الاقسام مثلا, ولاشك أن هذه الأعمال والنشاطات تجعل الأستاذ أكثر واقعي من خلال نزوله إلى المجتمع والإحساس بواقعه الايجابي والسلبي, الذي يكسب الأستاذ خبرات ومهارات تجعله يعمل على تطويرها وتحسينها باستمرار وبتالي زيادة واستمرار إنمائه المهني المستمر والمتجدد, وأيضا خدمة المجتمع الجامعي من المشاركة في برامج التقويم والتقييم قصد تجويد وتطوير التعليم الجامعي وتحقيق أهداف الجامعة من خلال التدريس الفعال.

من الدراسات التي توافقت مع نتائج الدراسة الحالية فيما يخص مستوى الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل اصلاح نظام (ل م د) حسب متغير الاقدمية المهنية، دراسة أجراها السعود (2001) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات الرضا المهني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة الأردنية، أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الحالة الاجتماعية، والعمر، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في ثلاثة مجالات من مجالات الرضا الوظيفي الخمسة.

7_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

من أجل اختبار الفرضية السابعة من الدراسة الحالية التي نصت على انه: " **توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م. د) حسب متغير الكلية.** وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (36) يوضح الفروق في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الكلية.

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	بين المجموعات	8	12,870	1,609	4,92	,000
	داخل المجموعات	260	84,932	,327		
	المجموع	268	97,802	/		
	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الجسمي	بين المجموعات	8	18,953	2,369	5,432	,000
	داخل المجموعات	260	113,410	,436		
	المجموع	268	132,363			
	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	8	12,461	1,558	3,922	,000
	داخل المجموعات	260	103,257	,397		
	المجموع	268	115,718			
	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد النفسي	بين المجموعات	8	5,649	,706	1,538	,144
	داخل المجموعات	260	119,375	,459		
	المجموع	268	125,024			

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكلي	بين المجموعات	8	1599,071	199,884	,867	,545
	داخل المجموعات	260	59956,089	230,600		
	المجموع	268	61555,160			

بالنظر إلى الجدول أعلاه رقم (36) نلاحظ أن قيم اختبار الدلالة الإحصائية (F) والذي أظهر أن أفراد عينة الدراسة ليس لديهم فروق في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الاقدمية المهنية، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الفرق في الدرجة الكلية للاستبيان ككل حيث بلغت (0,867) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.00)، ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الكلية.

أما فيما يخص أبعاد الاستبيان فقد بينت النتائج انه توجد فروق في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي للأستاذ الجامعي في ظل اصلاح التعليم العالي (ل م د)، حيث بلغت قيمة اختبار الفرق في البعدين الشخصي (4,925) والجسمي (5,432) وفي البعد الاجتماعي بلغ (3,922) ، كل القيم دالة ماعدا قيمة البعد النفسي بلغت (1,538) .

تشير هذه النتيجة إلى أن الكلية التي يعمل فيها الأستاذ الجامعي على اختلاف شعبها وتخصصاتها لم تحدث فروق على مستوى التوافق النفسي الاجتماعي له في ظل اصلاح التعليم العالي لنظام " ل م د "، يمكن تفسير ذلك أن الأساتذة الذين ينتمون الى كلية العلوم او كلية الرياضيات والاعلام الالي او كلية العلوم الانسانية او كلية الآداب على اختلاف شعبهم وتخصصاتهم لا توجد فروقات في مستويات توافقهم

النفسي الاجتماعي، هذا راجع إلى اشتراكهم في الجامعة ومديرها، وانهم يدرسون تحت نفس الظروف، وبنفس الامكانيات والوسائل وتحكمهم نفس القوانين.

قد يعود إلى البيئة الجامعية التي تمتاز بها جامعة المسيلة حيث عرفت في السنوات الاخير تطور ملحوظ فيما يخص ترتيبها بين الجامعات وطنيا وعالميا، وكذلك طبيعة التكوين الذي يحظى به الطلبة من طرف الاساتذة، يرجع كل ذلك الى استقرار الجامعة، والى نقص اضرابات الطلبة إذا لم نقل تكاد تنعدم مما انعكس ايجابا على كل اساتذة الجامعة على اختلاف كلياتهم وشعبهم وتخصصاتهم، كل هذه الظروف الجيدة انعكست كذلك على مردود طلبة المسيلة، حيث انهم كانوا من الطلبة الاوائل الذين تحصلوا على أعلى نسبة نجاح في مسابقات الدكتوراه على مستوى الوطن لسنوات عديدة.

قد يرجع الى سياسة التفتح على العالم الخارجي التي انتهجتها جامعة المسيلة، بإبرام معاهدات واتفاقيات مع شركات ومؤسسات اقتصادية واجتماعية قصد تبادل الخبرات والامكانيات والاستثمار في العامل البشري المتكون، هذه الخطوة لاقت استحسان وموافقة الاساتذة ودعمها لها، بعد ان طالبوا لسنوات بهذه العميلة لأنها الحلقة المفقودة في هذا النظام الجامعي الجديد (ل م د) الذي من بوادر نشأته هو ربط الجامعة باقتصاد السوق، فأعطى نوعا من الراحة النفسية والاطمئنان على مستقبل الطلبة المهني.

8_ عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

من أجل اختبار الفرضية الثامنة من الدراسة الحالية التي نصت على انه: " **توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل.م.د) حسب متغير الكلية.**

جدول رقم (37) يوضح الفروق في مستوى الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الكلية.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
بعد الاجر والحوافز	ما بين المجموعات	592,864	8	74,108	0,751	0,646	غير دال
	داخل المجموعات	25650,482	260	98,656			
	الكلي	26243,346	268				
بعد ظروف العمل	ما بين المجموعات	318,034	8	39,754	1,052	0,398	غير دال
	داخل المجموعات	9826,962	260	37,796			
	الكلي	10144,996	268				
الرضا المهني	ما بين المجموعات	1169,684	8	146,210	0,663	0,724	غير دال
	داخل المجموعات	57320,948	260	220,465			
	الكلي	58490,632	268				

بالنظر إلى الجدول أعلاه رقم (37) نلاحظ أن قيم اختبار الدلالة الإحصائية (F) والذي أظهر أن أفراد عينة الدراسة ليس لديهم فروق في مستوى الرضا المهني ببعديه تبعا لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة اختبار الفرق في بعد الاجر والحوافز (0,751) وفي بعد ظروف العمل بلغ (1,052) وكلا القيمتين غير دالتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الفرق في الدرجة الكلية للاستبيان ككل حيث بلغت (0.663) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.00)، ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل. م, د) حسب متغير الكلية.

تشير هذه النتيجة إلى أن الكلية التي يعمل فيها الأستاذ الجامعي على اختلاف شعبها وتخصصاتها لم

تحدث فروق على الرضا المهني له في ظل اصلاح التعليم العالي لنظام " ل م د ".

يمكن ان يرجع ذلك إلى طبيعة التكوين الجامعي الذي يتلقاه الاستاذ الجامعي فهو موحد ومشترك بين كل التخصصات والكليات، قد يعود كذلك إلى الأجر والحوافز التي يتلقاها الاستاذ الجامعي على اختلاف كلياتهم وتخصصاتهم، فمثلا الاستاذ الذي يدرس الرياضيات والفيزياء يؤجر مثل الاستاذ الذي يدرس في علم الاجتماع او الفلسفة.

قد يرجع الى الوسائل التعليمية المشتركة بين كل الكليات إن معنى الجامعة لا يدل فقط على تلك المؤسسة التي تدرس جميع العلوم فحسب، بل يدل على جميع مدرسيها و طلابها الذين يؤلفون أسرة واحدة، وكل جامعة فهي ذات صورة ومادة، أما صورتها فهي الروح العامة و الحياة الجامعية، وأما مادتها فهي الطرق والمناهج والوسائل المادية والمعنوية الملائمة، بمعنى أن الجامعة يجب أن تتوفر على الوسائل التعليمية والبحثية التي تشير إلى جميع الأدوات والمواد التي تستخدم في عمليات التعلم والتعليم والبحث لتكمل الشكل العام لها، وتحقق الأهداف المرجوة من وراء إنشائها، لأنها الوسيلة المثلى للوصول إلى هذه الأهداف فالوسائل تقلل من الجهد المبذول من طرف الأستاذ والطالب معا وتوفر الوقت للوصول إلى المعرفة وتساعد على نقلها وتوضيح الجوانب المبهمة منها، وتقوي من قدرة الأستاذ على أداء دوره بكل فاعلية وقدرة الطالب على الفهم ومضاعفة استيعابه للمادة المقدمة إليه من طرف الأستاذ، إذن الوسائل التعليمية والبحثية ليست مجرد أدوات أو هياكل، بل إنها ذات وظيفة ثلاثية الأبعاد والتأثير، فهي تؤثر على أداء الأستاذ لمهامه وأداء الطالب مثلما تؤثر على أهداف الجامعة والوسائل التعليمية والبحثية كثيرة، ابتداءا من المباني والهياكل الجامعية المختلفة مرورا بالطبشور والسبورة. اللذان لا يشك أحد في أنهما الوسيلة الوحيدة الأكثر استعمالا من طرف الأستاذ في جامعاتنا. ووصولا إلى أحداث الوسائل العلمية والتكنولوجية ووسائل الاتصال الحديثة. كالكمبيوتر والانترنيت، خاصة ونحن نعيش في عصر العولمة وفي عالم يعرف تفجرا معرفيا وعلميا في كل النواحي، خاصة ما تعلق منها بالجانب العلمي. فقد

أصبح العالم قرية صغيرة بفضل إذا أردنا أن نرفع و نحسن من كفاءة الأستاذ في أداء وظائفه، وعدم إيجاد معوقات تؤثر على هذا الأداء، لأجل تحقيق أهداف الجامعة. يجب أن نوفر له مختلف الوسائل التعليمية والبحثية والإمكانيات ومن أهمها: قاعات دراسية واسعة متكاملة الإمكانيات، وجود حجرة مكتب للأستاذ الجامعي مؤثثة تأثيثا جيدا، وجود مكان مناسب لاجتماعات القسم أي لأساتذة هذا القسم، أن يكون بالكلية مركز لتقنيات التعليم والبحث للاستعانة به في الحصول على الوسائل التعليمية والبحثية المناسبة لمحاضرات الأستاذ الجامعي وبحثه العلمي، أن يكون بالكلية أو الجامعة أو على مستوى القسم مكتبة عامة شاملة تحوي أحدث الكتب والمراجع لجميع التخصصات مع تسهيل الاستعارة منها وتوافر أماكن جلوس مريحة.

يرجع ذلك في حداثة النظام وبالتالي نقص الوسائل البيداغوجية وعدم التأطير إلى جانب أنه لم يتم التحضير والدراسة الجيدة لإمكانيات الكليات حول إمكانية تطبيق مثل هذا النظام، بالإضافة إلى أنها إمكانيات بيداغوجية كثيرة ومتعددة ومتخصصة قد تعجز الميزانية عن تغطيتها في الوقت الحالي. إلى جانب أن الوزارة بالرغم من إلحاحها على أهمية تطبيق هذا النظام الجديد فإنه سخر له بعد ما يحتاجه من تجهيزات كبيرة.

إن الفرد الذي يرتفع رضاه عن عمله يزداد بالتالي حماسةً للعمل، ويزداد إقباله عليه ويزداد أيضاً انتماءه لوظيفته وللمنظمة، فترتفع بذلك إنتاجيته وأداؤه وبالعكس، فالفرد الذي ينخفض رضاه عن عمله يقل نتيجة لهذا حماسه للعمل، ويقل إقباله عليه، وتقل أيضاً مشاعر الامتنان والولاء للوظيفة والمنظمة، فتقل نتيجة لهذا إنتاجيته وأداؤه (المصري، 2004).

إضافة لذلك أشار عبد الله (2008) في دراسته إلى أن الشعور بالرضا لدى الفرد يزيد من الإنتاج، والرضا عن العمل في الأمور الأساسية بالنسبة للفرد والمجتمع، فإذا وجد شعور بالرضا لدى الفرد عن العمل وعن مرؤوسيه، ينتج بينه وبين من في العمل معه توافق نفسي واجتماعي، وهذا بدوره ينعكس أثره

إيجابياً على أداء الفرد. وقد يمتد هذا الرضا إلى خارج إطار العمل حيث يشير الشيخ خليل وشرير (2007) إلى أن ارتفاع مؤشر الرضا في العمل، له تأثير إيجابي خارج العمل، فقد وجد أن الأفراد الأكثر رضاً عن العمل، يكونون أكثر رضا عن وقت فراغهم وخاصة مع عائلاتهم، وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة.

تعارضت دراستي مع دراسة غسان حلو (2003):المشكلات الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح نابلس/فلسطين، حيص بينت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية ولصالح الذكور، وبين أصحاب الرتب الأكاديمية المختلفة وفي كل المجالات فيما عدا مجال المشكلات المتعلقة في البحث العلمي، ولصالح أصحاب الرتبة الأكاديمية الأعلى، وسنوات الخبرة في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية، ولصالح أصحاب الخبرة لأكثر من عشر سنوات، ونوع الكلية في مجالات المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس.

تعارضت دراستي مع دراسة (طناش 1999)، بعنوان الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاردنية. توصل الى انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن العمل تعزى لمتغيرات العمل وسنوات الخبرة والرتبة الاكاديمية، الكلية التي ينتسب اليها عضو هيئة التدريس.

الاستنتاج العام

والخاتمة

الاستنتاج العام

بعد عرض ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، والمتعلّقة أساسا بالكشف عن تأثير إصلاح التعليم العالي نظام (ل م د) على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي باعتباره حلقة رئيسية في العملية التعليمية التعلمية.

من خلال نتائج الدراسة توصلنا إلى عدّة نتائج، كان أولها أنّ مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام "ل م د" جاءت متوسطة، هذه النتيجة تعكس التاثير المتوسط الذي يحمله هذا النظام الجامعي الجديد.

كما بينت نتائج الفرضية الثانية أن تأثير اصلاح التعليم العالي لنظام (ل م د) على درجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي جاءت منخفضة مما انعكس سلبا على رضاه المهني.

_ توصّلنا كذلك من نتائج الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام " ل م د" يعزى لمتغير الرتبة العلمية، هذا ما يشير إلى رتبة الاستاذ العلمية لا تؤثر على مستوى توافقه او رضاه.

_ كما بينت النتائج ايضا في هذه الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق في درجة التوافق النفسي الاجتماعي ودرجة الرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام " ل م د" يعزى لمتغير الاقدمية المهنية.

_ كذلك توصّلنا إلى بأنه لا توجد فروق في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل نظام " ل م د" يعزى لمتغير الكلية.

الخاتمة:

قد حاولنا في بحثنا هذا دراسة تأثير إصلاح التعليم العالي نظام (ل م د) على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي. و ذلك عبر الإجابة عن أسئلة، تمثل اشكالية البحث. و للإجابة عليها قمنا بتقسيم بحثنا إلى قسمين. القسم الأول و خصص للدراسة النظرية لموضوع البحث، أما القسم الثاني فعبارة عن الدراسة التطبيقية للموضوع.

تناولنا موضوع التعليم العالي عموما في العالم والجزائر ونظام (ل م د) بالخصوص والأسباب التي أدت للاهتمام بهذا الموضوع. حيث أن تطور النظرة للتعليم من كونه استهلاكا، إلى التعليم كاستثمار حول موضوع تأثير التعليم على النمو الاقتصادي، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، أدى إلى توسع و انتشار كبير لمؤسسات التعليم العالي.

أشرنا إلى أن أهمية مؤسسات التعليم العالي تكمن في أحد أهم أعمدتها وهم الاساتذة الجامعيين الذين يمثلون محور العملية التعليمية، إذ يقومون بتزويد الطلاب بالمعارف، المهارات، القدرات والمؤهلات الّلازمة، التي تفتح لهم المجال لدخول سوق العمل، المحلية والعالمية. هم الذين يتحملون مسؤولية التدريس في الجامعة سواء على مستوى التدرج أو على مستوى الدراسات العليا، وهم المسؤولون عن الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، الإشراف على طلاب الدراسات العليا، كما يتحملون مسؤولية النشاط البحثي في الجامعة، لذا تطرقنا في دراستنا الى موضوعين اساسيين في الحياة العملية للأستاذ الجامعي بداية بالتوافق النفسي الاجتماعي، من أهم المواضيع الحديثة، نظرا لما يحدثه التوافق او عدم التوافق النفسي الاجتماعي على سلوكات الفرد، اذ يسعى كل انسان الى تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي حتى يشعر بالسعادة والطمأنينة والاستقرار، ويستطيع ان ينتج ويكون اكثر فاعلية في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، أما الموضوع الثاني فهو لا يقل أهمية عن الموضوع الاول، ألا وهو موضوع الرضا المهني، لا يمكن تصور استاذ جامعي ليس لديه رضا مهني او رضاه ضعيف، بإمكانه الانتاج او الابداع او حتى

تطوير وتنمية قدرات الطالب من كل الجوانب، لان عدم الرضا المهني لسبب ما او لأسباب متعددة، فقد تطرقنا اليها في الشق النظري للرضا المهني يشعره بالعجز، ويقتل معنوياته ودافعيته، مما ينعكس سلبا على انتاجيته ومردوده العلمي.

في مقاربتنا لواقع الجامعة الجزائرية تجلت لنا أهمية التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في آدائه لوظيفته، مما دفعنا الى ضرورة قياسه او تحديد درجته حتى يمكننا معرفة الاسباب الحقيقية وراء ضعف او قوة كل من التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الاستاذ الجامعي في ظل إصلاح التعليم العالي نظام (ل م د).

قائمة المصادر

والمـــراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر

_ القران الكريم

_ الحديث الشريف

1_ البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفر(1983)، صحيح البخاري ، بيروت : تحقيق (مصطفي ديب البنا)، دار إبن كثير.

ثانيا_ المعاجم

2_ ابن منظور، (1988) لسان العرب ، دار إحياء التراث ، الجزء الثاني، القاهرة.

3_ منجد اللغة والآداب والعلوم (1976)، ط18، بيروت.

ثالثا: المراجع

(أ)_ باللغة العربية:

4_ احمد محمد حسن صالح وآخرون، (2000)، الصحة النفسية وعلم الإجتماع والتربية الصحية ، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب.

5_ ابراهيم الغمري،(1982)، الادارة دراسة نظرية وتطبيقية، دار الجامعات، القاهرة.

6_ إبراهيم فرج ابو الشمالة، (2010)، مدى الرضا الوظيفي لدى موظفي بلديات المحافظة الوسطى، بحث تخرج غير منشور، الجامعة الاسلامية، غزة،.

7_ أبو النجا محمد العمري، (1998)، أسس البحث في الخدمة الاجتماعية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، مصر.

8_ ابو طالب جابر، (1979) انماط التكيف الاكاديمي لطلبة الكلية العربية بعمان، الجامعة الاردنية، رسالة ماجيستير غير منشورة، عمان،.

9_ إجلال محمد سري، (2000)، علم النفس العلاجي، عالم الكتب، نشر وتوزيع وطباعة، ط2، القاهرة.

10_ احمد الفنيش وآخرون،(1998)، التربية وعلم النفس، دار الجماهيرية، مصراته، ليبيا.

11 _ أحمد سهير كامل، (1999)، الصحة النفسية والتوافق، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

12_ أحمد صقر عاشور، (2005)، السلوك الانساني في المنظمات، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

13_ أحمد ماهر، (1999)، السلوك التنظيمي، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية.

14_ أحمد ماهر، (2000)، السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، كلية التجارة ، جامعة الإسكندرية، الدار الجامعية للنشر والطباعة.

15 _ احمد محمود عبد الخالق، (2006)، الصدمة النفسية، ط2 ، دار اقرأ، الكويت.

16_ أسعد رزوق، (1988) ، منظور ديناميكي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، المؤسسة العربية للنشر و الطباعة، بيروت.

17_ الخالدي دلال، (2009)، الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق ط1، عمان: دار صفاء.

18_ الداهري، (1999)، الشخصية والصحة النفسية للأطفال، مركز الاسكندرية للكتاب، الازارطية.

19_ الداهري، (2008)، اساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية، الاسس والنظرايات، دار الصفاء للنشر والتوزيع ط1 ، عمان.

20_ الرحو جنان سعد (2005)، اساسيات في علم النفس، ط1، بيروت: الدرا العربية للعلوم.

21_ الصالح مصلح، (1996)، التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي، دار الفيصل الثقافي، ط2، السعودية.

22_ الطحان ، محمد خالد، (1987)، مبادئ الصحة النفسية "، دار العلم ، دبي .

23 _ العتيبي، (1992) علاقة بعض المتغيرات الشخصية بالرضا الوظيفي ، مجلة الادارة العامة ، معهد الادارة العامة ، الرياض.

24_ العميان محمد سلطان، (2004)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط.2.

25_ القريطي، عبد الوهاب ، (2003)، دراسات في الصحة النفسية"، دار الفكر العربي ، القاهرة.

26_ المفرج بدرية وآخرون، (2007)، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهاريا، وزارة التربية الكويتية، وحدة بحوث التجديد التربوي، الكويت.

27_ أندرو دي سيزلاقي، مارك جي. والاس، (1991)، السلوك الوظيفي والأداء ، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، الرياض.

28_ابراهيم الغمري، (1982)، الادارة دراسة نظرية وتطبيقية، دار الجامعات، القاهرة.

29_أحمد سهير كامل، (1999)، الصحة النفسية والتوافق، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

30_أحمد صقر عاشور، (1979)، إدارة القوى العاملة الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي"، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان.

31 _أحمد صقر عاشور، (2005)، السلوك الانساني في المنظمات، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

32 _أسعد، رزوق دون سنة، منظور ديناميكي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، المؤسسة العربية للنشر و الطباعة، بيروت.

33_اسعد، محسن اسعد، ورسلان، نبيل اسماعيل، (1984)، الرضا الوظيفي للقوي البشرية العاملة في المملكة العربية السعودية، مركز البحوث والتنمية، كلية الاقتصاد، جامعة الملك عبد العزي، جدة.

34 _أشرف محمد عبد الغني، (2001)، علم النفس الصناعي، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

35_الثبيتي، (2006)، عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم دراسة ادارة التربية والتعليم بمحافظة القريات.

36_الخالدي أديب، (2002)، المرجع في الصحة النفسية، ط2، المكتبة الجامعية، غريان.

37 _السالم، سالم (1997): الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات الجامعية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

38 _القبلان، يوسف محمد، (1981)، آثار التدريب الوظيفي علي الرضا الوظيفي في المملكة العربية السعودية، معهد الادارة العامة ، الرياض.

39_ بن اشنهو مراد، (1981)، نحو الجامعة الجزائرية، تر: عايدة أديب باية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

40_ جمال أبو دلو، (2009)، الصحة النفسية، دار اسامة للنشر والتوزيع_ الاردن، عمان، ط1.

41_ جمال الخطيب، منى الحديدي، (2004)، التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

42_حامد عبد السلام زهران، (1997)، التوجيه والارشاد النفسي، ط2، عالم الكتب، القاهرة،.

43_حمدي ياسين، علي عسكر، حسن الموسوي،(1999) ، علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق ، ط1، دار الكتاب الحديث، بدون بلد .

44_ حسن شحاتة، (2001)، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق .الطبعة الأولى. مصر: الدار العربية للكتاب.

45_ رمضان محمد القذافي، (1998) ، الصحة النفسية والتوافق، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، ط3.

46_ رابح تركي، (1990)،أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3.

46_ رافدة عمر الحريري، (2010)، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

48 _ راوية حسن، (2004)، السلوك التنظيمي المعاصر، الدار الجامعية، الاسكندرية.

49_ كاملة الفرخ شعبان عبد الجبار تيم، (1999) مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

50 _ كفافي علاء الدين(1999)، الارشاد والعلاج النفسي الاسري، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

51_ كمال دسوقي، (1985)، علم النفس ودراسة التوافق، ط 2، كلية التربية، الزقازيق، جامعة الزقازيق.

52_محمد الصيرفي، (2007)، السلوك الاداري و العلاقات الانسانية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية.

53_ مجدي احمد محمد عبد الله، (2003)، سيكولوجية النمو من الميلاد الى المراهقة ، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.

54_ مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، (1990)، الصحة النفسية والتفوق الدراسي ، دار النهضة العربية، بيروت.

55_ ماليسه أحمد النيال، (2002)، سيكولوجية التوافق، مؤسسة باب الجامعة، الاسكندرية، القاهرة.

56_ مجدي احمد محمد عبد الله، (2003)، علم النفس العام" دراسة السلوك الانساني وجوانبه" دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

57 _ محمد السيد الهابط، التكيف والصحة النفسية، (1985)، المكتب الجامعي الحديث، ط2، القاهرة، مصر.

58_ محمد السيد الهابط، (1985)، التكيف والصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، ط2، القاهرة، مصر.

59_ محمد جاسم العبيدي، (2009)، مشكلات الصحة النفسية، أمراضها وعلاجها، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

60_ محمد سعيد سلطان، السلوك الإنساني في المنظمات، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.

61_ محمد، عاطف غيث، **(1989)**، التوافق والصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية

62_ مدحت عبد الحمبد عبد اللطيف، (1990)، الصحة النفسية والتوافق الدراسي، ط1 ، دار النهضة العربية، بيروت .

63_ مصطفى عشوي، (1992)، أسس علم النفس الصناعي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر .

64_ مصطفى فهمي منصور، (1970)، التكيف النفسي، ب ط، مكتبة مصر، القاهرة،.

65 _ منصور فهمي، (1984)، انتاجية العمل في ضوء الدوافع و الحوافز، دار النهضة العربية، لبنان.

66_ نبيل سفيان، (2004)، المختصر في الشخصية والارشاد النفسي، ايتراك للنشر والتوزيع ط1، القاهرة.

67_نواف محمد البادي، (2010)، الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

68_ نعيمة الشماع، (1987)، الشخصية، البحوث والدراسات الجامعية، القاهرة.

69_ صالح الداهري، (1999)، ناظم هاشم العبيدي: الشخصية والصحة النفسية ،ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الاردن.

70 _ صبرة محمد علي أشرف، (2004)، محمد عبد الغني شريت، الصحة النفسية والتوافق النفسي، (د.ط،) دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

71_ صبرة محمد علي أشرف، (2004)، محمد عبد الغني شريت، الصحة النفسية والتوافق النفسي، (د.ط،) دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

72 _ صلاح أحمد مرحاب، (1989)، سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح، دار الأمان، الرباط.

73_ صلاح الدين محمد عبد الباقي، (2000)، السلوك الإنساني في المنظمات، الإسكندرية: الدار الجامعية للطبع والنشر.

74_صلاح الدين أحمد الجماعي، (2007)، الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي، ط1 مكتبة مدبولي، القاهرة.

75_ عادل عبد الجبار, و محمد القحطاني، (2007)، علم النفس التنظيمي والإداري .الرياض: مكتبة الملك فهد.

76_ عباس، محمود عوض، (1990) الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

77_ عباس، محمود عوض، (1996) الموجز في الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية

78_ عباس، محمود عوض، (**1990**)، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

79_ عبد الحميد محمد الشاذلي، (2001)، الواجبات المدرسية والتوافق النفسي، ط1، المكتبة الجامعية، الأزاريطة.

80 _ عبد الحميد شاذلي، (2001)، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ط2، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

81_ عبد الرحمان، عيسوي، (1992) في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت.

82_ عبد الغفار حنفي, وحسين قزاز، (1997) السلوك التنظيمي و إدارة الأفراد .الإسكندرية: الدار الجامعية.

83_ عبد الفتاح محمد خميس ياغي، (1998)، أثر البيئة التنظيمية على الرضا الوظيفي لدى العاملين في مشاريع عامة مختارة في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

84_ عبد المطلب أمين القريطي، (1998): في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.

85_ عبد الناصر محمد بشار، (1997)، التعليم والتنمية الشاملة، دراسة في النموذج الكوري، دار الفكر العربي للنشر، مصر، القاهرة.

86_ عطاالله محمد فؤاد الخالدي دلال سعد الدين العلمي، (2009)، الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط1، عمان.

87_عبد الرحمن عيسوي، الصحة النفسية والجريمة الجنائية، المكتب العربي الحديث الاسكندرية، بدون طبعة.

88 _عبد المحسن بن محمد السميح، (2010)، دراسات في الإدارة الجامعية، عمان، دار حامد للنشر والتوزيع.

89_عبد الناصر محمد بشار، (1997)، التعليم والتنمية الشاملة، دراسة في النموذج الكوري، دار الفكر العربي للنشر، مصر، القاهرة.

90_غياث بوفلجة، (1992)، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

91_ فوزي، محمد جبل (2000) ، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

92_ فاروق عبده فيلة– محمد عبد المجيد، (2005)، السلوك التنظيمي في المؤسسة التربوية، ط1 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

93_ فرج عبد القادر طه، (1980)، سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج في التوافق المهني والصحة النفسية، مكتبة، الخانجي، القاهرة.

94_ فهمي مصطفى، (1979)، التوافق الشخصي الاجتماعي، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة.

95_ فهمي، مصطفى(1978)، التكيف النفسي، ط1، القاهرة: دار مصر للطباعة.

96_ فيصل محمد خير الزارد، (1997)، مشكلات المراهقة والشباب، ط1، دار النفائس.

97_فرج عبد اللطيف حسين، (2007)، تحفيز التعلم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

98_فهمي مصطفى، (1979)، التوافق الشخصي الاجتماعي، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة.

99_ قلية فاروق، (1997)، أستاذ الجامعة، الدور والممارسة بين الواقع والمأمول، دار زهراء الشرق للنشر، القاهرة.

100_ قوادرية علي وآخرون، (2007)، مشكلات وقضايا المجتمع في عالم متغير، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

101_ سهير كامل أحمد، (2000)، التوجيه والارشاد النفسي، ب ط، مركز الاسكندرية للكتاب.

102_ سلطان عويد المشعان، (1994)، علم النفس الصناعي .الكوبت: مكتبة الفلاح.

103_ سهيلة محمد عباس، (2006)، إدارة الموارد البشرية ، مدخل إستراتيجي ، دار وائل ، عمان.

104_ سوسن شاكر مجيد، (2008)، محمد عواد الزيادات، الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

105_سلامة عبد العظيم حسين، (2008)، الجودة في التعليم الإلكتروني مفاهيم نظرية وخبرات عالمية، عمان، دار الجامعة الجديدة للنشر.

106_ شوقي ، طريف، (1993)، السلوك القيادي وفاعلية الادارة ، مكتبة غريب، القاهرة.

(ب)_ الدراسات الاكاديمية

107_ إبراهيم فرج ابو الشمالة، (2010)، مدى الرضا الوظيفي لدى موظفي بلديات المحافظة الوسطى، بحث تخرج غير منشور، الجامعة الاسلامية، غزة.

108_ إبراهيمي سمية ، (2004_2005)، إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر

109_ ابو طالب جابر، (1979)، انماط التكيف الاكاديمي لطلبة الكلية العربية بعمان، الجامعة الاردنية، رسالة ماجيستير غير منشورة، عمان.

110_ أبو طالب، محمد علي، (2008)، التوافق النفسي والدافعية للإنجاز وإفشاء الذات على الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين بتخصصي العلوم الطبيعية والعلوم الشرعية بالصف الثالث ثانوي ببعض المدارس الثانوية العامة بمحافظة صبيا في المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى.

111_ الجموعي، مومن بكوش، (2012)، القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي ، رسالة ماجستير ، قسم العلوم الاجتماعية ، الجزائر : جامعة محمد خيضر

112_ الراجحي، هاني بن ناصر (2003): التطوير التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي في إدارة جوازات منطقة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

113_ الشباسي ، (1999)، الرضا الوظيفي عند معلمي التعليم الثانوي الصناعي في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

114_ الكثيري، نايف، (2010)، تأثير غياب الوالدين على التوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف للدراسات الامنية، كلية الدراسات العليا، الرياض.

115_الحنيطي، ايمان محمد علي، (2000)، دراسة تحليلية للرضا الوظيفي لدي اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية في الدامعات الاردنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية

116_ القبلان ، يوسف محمد، (1981)، آثار التدريب الوظيفي علي الرضا الوظيفي في المملكة العربية السعودية ، معهد الادارة العامة، الرياض.

117_ ايناس فلبمان، (2008)، الرضا الوظيفي وعلاقته بالإلتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة. مكة المكرمة , المملكة العربية السعودية : جامعة أم القرى.

118_ بلحاج فروجة (2011)، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي، رسالة ماجيستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

119_ بوحفص مباركي، (1995)، تطور محتويات المناهج التربوية الحديثة. تناول نقدي ، قراءات في المناهج، تأليف مشترك لنخبة من الأساتذة ، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، مطبعة باتنة،

120_ حامد عمار، (1995)، التربية العربية وعائدها الاجتماعي، محلية المستقبل الوطن العربي، العدد3، بيروت 1995.

121_ خالد محمد طلال بني حمدان، (2012)، جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلبة دراسة تطبيقية على طلبة العلوم التطبيقية خاصة، مداخلة ضمن: المؤتمر العربي الدولي الثاني حول" ضمان جودة التعليم العالي"، جامعة العلوم التطبيقية المملكة الهاشمية الأردنية.

122_ زرمان عبد الكريم، (2004-2003)، نظام التعليم العالي في الجزائر وعلاقته لأداء الأستاذ الجامعي دراسة ميدانية بجامعة العقيد الحاج لخضر باتنة، مذكرة ماجستير، جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة، كلية العلوم الاجتماعية والاسلامية، قسم علم الاجتماع.

123_ سامية مامنية، (2005)، اتجاهات الأساتذة نحو عملية التجديد التربوي . 'ماجستير في علم الاجتماع. جامعة عنابة، الجزائر.

124_ سليمة حفيظي،(2004)، التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة'، ماجستير في علم الاجتماع. جامعة بسكرة. الجزائر.

125_سعدان شباكي، (2010)، حفيظ مليكة، لماذا اختارات الجزائر نظام التعليم العالي ل م د، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد، 04اكتوبر.

126_سعدان شبايكي، (2011)، الأثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام التعليم العالي ل.م.د، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد الخامس، جامعة المدية، جويلية.

127_ عسيري، عبير بنت محمد حسن، (2005)، علاقة تشكل هوية الانا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي والعام، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

128_ محمودية شهيرة، (2000، 2001)، الرضا الوظيفي وعلاقته باداء معلمي مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجيستير، كلية العلوم التجارية، جامعة الجزائر.

129_ مربوحة نوار، (1989)، العاملون في التدريس الجامعي أوضاعهم و اتجاهاتهم .'ماجستير في علم الاجتماع. جامعة عنابة. الجزائر .

130_ مقبل، مرفت عبد ربه، (2010)، التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، غزة الجامعة الإسلامية.

131_ هنية زغداني. (2000)، 'التكوين الجامعي و التشغيل حالة خريجي علم الاجتماع .'ماجستير في علم الاجتماع. جامعة عنابة. الجزائر .

132_غربي صباح، (2014-2013)، دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات الإدارية في جامعة محمد خيضر بسكرة، مذكرة ماجيستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.

133_شاطر شفيق، (2010)، أثر ضغوط العمل على الرضا الوظيفي للموارد البشرية في المؤسسة الصناعية، مذكرة ماجيستير في علوم التسيير غير منشورة، جامعة أمحمد بومرداس.

134_نبيل بوزيد، (2004)، التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحريات، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران.

(ج)_ المجلات والدوريات والوثائق والملتقيات

135_ الطاهر إبراهيمي، وسيلة بن عامر، (2008)، معايير نظم الجودة و تأثيراتها على بيئة التدريس الجامعي في ظل نظام (ل. م. د) الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا حول ضمان جودة التعليم العالي- المبررات والمتطلبات- من تنظيم نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي والتكوين المتواصل والشهادات وخلية الجامعة لضمان الجودة. جامعة بسكرة/الجزائر، يومي 25-26 نوفمبر

136_ التويجري، محمد عبد المحسن (1995)، ابعاد الرضى الوظيفي لدى عينة من اعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد بن سعود الاسلامية بالرياض، مجلة دراسات نفسية المجلد الخامس العدد3.

137_ القاضي ، علي، (1994)، التوافق النفسي من منظور اسلامي "، مجلة منبر الاسلام ، عدد4.

138_ القرني، (2003)، الاعلام والاحتراق النفسي دراسة عن مستوى الضغوط المهنية في المؤسسات الاعلامية في المملكة العربية السعودية، في مجلة: جامعة الملك سعود، مجلد16، عدد01، السعودية.

139_ المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد8، أكتوبر 2015.

140_أحمد زقاؤه، (2003)، جودة التعليم العالي ومتطلبات التنمية البشرية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد7

141_ بدوي، أحمد (1993)، الإسلام والتوافق النفسي للإنسان، مجلة هدى الإسلام، مجلد 20، عدد2.

142_ بركات، آسيا علي، (2010)، التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعية وعلاقته بالحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والمعدل التراكمي، بحث مقدم في ندوة التعليم العالي للفتاة "الأبعاد والتطلعات" ، المدينة المنورة : جامعة طيبة.

143_ بوخريسة بوبكر، (2006)، المفاهيم والعمليات الاساسية في علم النفس الاجتماعي، ب ط، منشورات جامعية، جامعة باجي مختار.

144_ تورستن هوسين، (1999)، فكرة الجامعة وأدوارها الجديدة، أزمتها الحاضرة وتحديات المستقبل، المجلد، العدد21.

145_ جواد محمد الشيخ خليل، عزيزة عبد الله شرير، (2008)، الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين، في مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية) المجلد16، العدد الاول، يناير، غزة فلسطين.

146 _ جمال معتوق. قراءة نقدية لأزمة التعليم العالي بالجزائر ' . دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة .جامعة بسكرة. العدد الثاني. سبتمبر2006.

147_ جريالد بينريج ، روبرت بارن (2006)، إدارة السلوك في المنظمات، كتاب مرتجم لرفاعي حممد رفاعي، إمساعيل علي بسيوين ، كلية التجارة ، جامعة المنصورة.

148_حامد عمار، (1995)، التربية العربية وعائدها الاجتماعي، محلية المستقبل الوطن العربي، العدد3، بيروت.

149_ خالد محمد طلال بني حمدان، (2012)، جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلبة دراسة تطبيقية على طلبة العلوم التطبيقية خاصة، مداخلة ضمن: المؤتمر العربي الدولي الثاني حول"ضمان جودة التعليم العالي"، جامعة العلوم التطبيقية المملكة الهاشمية الأردنية

150_ دمنهوري، رشاد ، (1996)، بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي، دراسة مقارنة، مجلة علم النفس، عدد38، السنة العاشرة، الهيئة المصرية العامة للكاتب، القاهرة.

151_كامل مصطفى البكري، سونيا، (1990)، دراسة تحليلية للرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة، مج 23، عدد1.

152_ منشورات جامعية، قسنطينة، فيفري.2001

143_ مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد17، 2006.

154_ مجلة سلسلة علوم التربية، 1998.

155_ مناور فريح حداد، الرضا عن العمل لدى هيئة التدريس في جامعة اربد " الاهلية"، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، عدد2003/02، الجزائر.

156_منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2013.

157_موسى ماجدة (2010)، مفهوم الذات الاجتماعية وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى الكفيف مجلة جامعة دمشق، ج26.

158_نور الدين تاوريريت، (2005)، النظام التربوي في ظل تحديات العولمة بين التكيف أو الرفض ' . دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة .جامعة بسكرة. العدد الأول. ديسمبر.

159_ نبيل بوزيد، (2004)، التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحريات، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.

160_ نصر الدين جابر و نور الدين تاوريريت .متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر . الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا حول ضمان جودة التعليم العالي– المبررات والمتطلبات – من تنظيم نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي و التكوين المتواصل و الشهادات و خلية الجامعة لضمان الجودة. جامعة بسكرة/الجزائر. يومي 25–26 نوفمبر2008.

161_ نور الدين تاوريريت '. النظام التربوي في ظل تحديات العولمة بين التكيف أو الرفض. ' دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة بسكرة. (العدد الأول. ديسمبر 2005.

162_ عبد الله صحراوي، (2008)، إدارة المنظومة الجامعية بالجزائر في القرن 21 وتحديات الجودة الشاملة، متطلبات الداخل في زمن العولمة، ملتقى حول ضمان جودة التعليم العالي ، جامعة بسكرة الجزائر 25 – 26 نوفمبر.

163_ عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، (2008)، نظام ل م د ليسانس، ماستر، دكتوراه، ترجمة عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط.

164_ علي لونيسي وصلاح الدين تغليت. (2008)، تطبيق نظام ل م د كمتغير لتحقيق الجودة العالمية في التعليم بالجامعة الجزائرية . الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا حول ضمان جودة التعليم العالي المبررات والمتطلبات – من تنظيم نيابة رئاسة الجامعة للتكوين العالي التكوين المتواصل والشهادات وخلية الجامعة لضمان الجودة. جامعة بسكرة/الجزائر .يومي 25_26 نوفمبر.

165_.عبد الله بوخلخال، (1993)، الجامعة الجزائرية ووظيفتها البيداغوجية، حوليات، جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، العدد7.

166_علال بن عيسى، الجامعة الجزائرية في ظل التحولات السياسية والاقتصادية الوطنية والدولية مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، جامعة سكيكدة، العدد الثالث، جوان2008.

167_ فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، ميلود سفاري، (2001).

168_فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، ميلود سفاري: منشورات جامعية، قسنطينة، فيفري.2001.

169_فوزي بومنجل ، واقع التكوين الجامعي العربي ورهاناته المستقبلية، سلسلة الدراسات الاجتماعية مشكلات وقضايا المجتمع في عالم متغير، طبعة 2007.

170 _ قنيفة نورة، واقع إصلاحي السياسات العامة في الجزائر(سياسة التعليم العالي)، مداخلة ضمن الملتقى الوطني حول إصلاح السياسات العامة في الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة، يومي10_11 مارس 2014.

171_سعدان شبايكي، (2011) الأثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام التعليم العالي ل.م.د، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد الخامس، جامعة المدية، جويلية، 2011.

172_سعدان شباكي، حفيظ مليكة، لماذا اختارات الجزائر نظام التعليم العالي ل م د، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد04، اكتوبر،2010 متوفر على الموقع الالكتروني:

173_ سولامي دلال، (2010/2009)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي بعنوان محاولة لبناء ملمح للتكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي، بجامعة العربي بن المهيدي أم البواقي، الجزائر.

174_ سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، مراحل وفوائد تطبيق إعلان بولونيا لإصلاح التعليم العالي الأوروبي، ج 2، مؤسسة الحوار المتمدن، ع 3732 تاريخ ،19/05/2002عن شبكة المعلومات الدولية www.ahewar.org).

(د)_ مراسيم ومناشير

175_ المادة 06 من المرسوم التنفيذي رقم 08_130.

176_المادة 07، المرسوم التنفيذي رقم (08_130).

177_المادة8 المرسوم التنفيذي رقم (08_130).

178_المادة 14، المرسوم التنفيذي رقم (08_130).

179وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2004.

180_وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، الجزائر، 2004.

181_المرسوم التنفيذي رقم 371-04 المؤرخ في21 نوفمبر 2004.

(هـ)_الكتب والمجلات باللغة الاجنبية

182_Abdelkrim Benarab. **(**2008**)** Le système LMD en Algérie vu par ses étudiants. Séminaire international. Evaluation de formation universitaire en Algérie, centre universitaire l'Arbi Ben Mhidi. Oum El Bouaghi, département de sciences sociales. Le 27 et 28 Avril**.**

183_ Amiri M, Bahrami F, Janahmadi M (2012) Functional contributions of astrocytes in synchronization of a neuronal network model

184_ Berud Wachtre, les objectifs du processus de Bologne, série d'émission politique d'Education et de formation, n°12.

185_ CERAP), Publié dans Débats Courrier d'Afrique de l'Ouest, n° 51, janvier.

186_ CHU de Nantes. rapport d'activité (2009) du CHU de NantesDates 2009. Créé le 24 septembre.

187_ Danielle Colardyn &Jean Gordo (2005) ، Education et formation en Europe , série d'émission politique d'éducation et de formation , n° 14 , imprimé weissenbruch , Belgique , 2005 .

188_ Déclaration commune des ministres Européen de l'éducation, 19 juin 1999, Bologne_

189_ Déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'Enseignement supérieur en Allemagne, France, Italie, Royaume- Uni à l' occasion du 800 éme anniversaire de l'Université de Sorbonne, 25/05/98.

190_ Denise Houphouet, Boign 2008: Le système LMD les défis d'une reforme incontournable, Membre du Centre de Recherche et d'Action pour la Paix.

191_Depping, A.(2010). Second-generation antipsychotics for Anxiety disorders. Boston: McGraw hall Inc grou.

192_Etienne Gillon et autres groupes d'écoles , 1972..

193_ gestion de l'enseignement supérieur, revue du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, volume 7, N° 01, INNE, France, 1995.

194_Hywel Ceri Jones ‹Education et formation tout long de la vie ‹série d'émission politique d'éducation et de formation ‹n° 14.

195_ John MC Carthy ‹Attendre les Objectifs de Lisbonne ‹Série d'Emission Politique d'Education et de formation ‹n°14.

196_Koontz ,M.H.et.al (1986): Management Auok and Mc Graw– Hill internationa company.

_Les dossiers de l'enseignement du territoire, demain D'Algerie, OPU Alger.

197_Liacqu, J. A. & Schumacher, P., (1995). Factors Contributing to Job Satisfaction in Higher Education. Education, Vol. 116, Issue, 1, Fall.

198_ Mohammad amin bahrami & all (2012) : job motivation factors : a case study of an Iranian Medical University,in Global advanced research journal of Management and Business studies, (ISSN : 2315-5086) Vol.1(10), India, November 2012,

199_ Lazarus S.R (1976) patterns of adjustement , 03 rd Edition ,Mc Graw –

200_ ME,Sermpene et Al,Job Satisfaction in Relation to Organizational Cultur,Journal of Industrialpsychology,28(2),2002.

201_ Mourad Benachenchenhou,Verst l'université Algérienne,Réfléxion sur une strategie universitaire,OPU, Alger1989 ،ترجمة بامية عائدة أديب

202_ Mourad Boutebba, Ahmed Zine Eddine Bouameur. Les enjeux de la démocratisation scolaire et l'évolution de l'université dans la sphère de la mondialisation. Le 1er séminaire international sur la nouvelle vision de l'enseignement supérieur et e la recherche scientifique entre les pressions internationales et les choix locaux. Département de psychologie sciences de l'éducation et l'orthophonie. Centre universitaire l'Arbi Ben Mhidi, Le 27 et 28 novembre 2005.

203_ R.Macia Manso.université y democracia, Madrid, cupsa,1997,P79).
204_ Recueille des textes relatives au statut du l'université, journal officiel, juin, room 1997, article N01)

205_ R.Macia Manso.université y democracia, Madrid, cupsa,1997.

206_Recueille des textes relatives au statut du l'université, journal officiel, juin, room 1997, article n01

207_ RichardA .Nyladé,le systéme L M D : une instrumentalisation occidentale, Paris ,Harmattant 2013.

208_ Wang S, et al. (2009) N-terminal deletion of peptide:N-glycanase results in enhanced deglycosylation activity. PLoS One 4(12)

209_ Wang, 2012, "Development and Application of Genomic Resources in ... 23-174Article, book review (Other academic)

210_Recueille des textes relatives au statut du l'université, journal officiel, juin, room 1997, article N01_

211_Saari, L. & Judge, T., (2004). Employee Attitudes and Job Satisfaction. _ Human Resource Management. Vol. 43, No. 4,

الملاحق

إستبياني: التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني في صورتهما الأولية ملحق رقم (1)

جامعة الجزائر2 ابو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

- **استبيان يقيس تأثير إصلاح التعليم العالي لنظام (ل.م.د) على التوافق النفسي الاجتماعي و الرضا المهني لدى الأستاذ الجامعي**

ملاحظات هامة:

- هذه الإستمارة معدة للبحث العلمي وستستخدم لأغراض الدراسة فقط.
- سرية البيانات مكفولة وكتابة الإسم ليس مطلوبا.
- ضع علامة (×) عند إختيارك للإجابة.
- إختر عبارة واحدة فقط للإجابة عن كل سؤال.
- عبر عن رأيك بصراحة في الاماكن المخصصة لذلك ومن دون ان يشترك معك أي شخص آخر.
- الرجاء عدم ترك أي سؤال من دون إجابة

اولا: البيانات الاساسية

_ الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

_ الدرجة العلمية:.....

_ سنوات الخبرة: من 1_3 ( ) ، 4_7 ( ) ، 8_ 11 ( ) ، 12 فاكثر ( ).

_ كلية وقسم التدريس :.....

الرقم	العبـــارات	صحيح تماما	صحيح	صحيح نوعا ما	غير صحيح
	البعد الشخصي				
1	تواجه مشاكل خلال مسارك التدريسي في نظام " ل.م.د "				
2	لا يتلائم الحجم الساعي المحدد للتدريس مع وقتك				
3	غير واثق من أن مدة التكوين في نظام ل.م.د مؤهلة لترقية معارف الطالب العلمية والمهنية.				
4	فكرة الأستاذ المرافق في نظام " ل.م.د" تحسسك بالرضى الذاتي				
5	لا يسمح لك نظام ل.م.د بتحسين مستواك والإبداع في مجال تخصصك				
6	تواجه صعوبات أثناء إجراء المراقبة المستمرة للطلبة				
7	يزعجك التسيير الغير عقلاني للزمن البيداغوجي.				
8	تواجه مشاكل أثناء ممارسة مهنة التدريس في نظام " ل.م.د "				
9	لا تجد ان نظام " ل.م.د " جاء لتغطية العجز في النظام القديم				
10	عدم تدريسك لتخصصك جعل من آدائك ضعيف.				
11	الوسائل التعليمية المتوفرة على مستوى الكلية لا تسمح بنشر المعارف على نطاق واسع				
12	التجهيزات البيداغوجية المتوفرة في نظام " ل.م.د "لا تسمح لك بإجراء الأعمال التطبيقية كما يجب.				
	البعد الجسمي				
13	ترهقك كثافة حصص التدريس بالجامعة.				
14	تشعر بآلام الظهر اثناء عملية التدريس				
15	تتعبك كثيرا برامج التدريس بنظام " ل.م.د"				
16	لا تريحك الوسائل البيداغوجية المتوفرة حاليا في نظام " ل.م.د "				

17	تشعر بآلام المفاصل أثناء عملية التدريس				
18	تستنزف طاقتك الظروف الغير مهيئة لتطبيق نظام ل.م.د				
19	تشعر بالتعب خلال عملية التدريس				
20	تفقد النشاط والحيوية أثناء التدريس في نظام " ل.م.د"				
	البعد الاجتماعي				
21	لا تستطيع التفاعل مع العدد الكبير للطلبة في الصف الدراسي				
22	هناك فضاءات ومنتديات مخصصة لعملية التواصل بينك وبين الطلبة				
23	لم تستطع التكيف مع نظام " ل.م.د "				
24	عدم إشراكك في بناء المقرر الدراسي (canevas) وفق نظام(ل.م.د) يقلل من تقدير ذاتك لنفسك				
25	عدم استفادتك من برامج تدريبية وفق دورات تسهل عملية التدريس بنظام(ل.م.د) يشعرك بالإهمال.				
26	التعليم بنظام (ل,م,د) لا يحقق طموحاتك				
27	البرنامج الدراسي في نظام (ل.م.د) لا يتوافق مع إهتماماتك المهنية.				
28	لا تستطيع تحمل مسؤولية عدم تلقيك وصف كامل للمقررات الدراسية لنظام " ل.م.د " التي ستدرسها في كل سداسي.				
29	تشك في أن نظام ل.م.د كما هو مطبق حاليا، من شأنه أن يحدث تغييرا نوعيا في مجال تكوينك الجامعي على الصعيدين العلمي والمهني				
30	تصميم عروض التكوين في نظام " ل.م.د " لا يؤخذ بعين الاعتبار خصوصية المحيط الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.				
31	التعليم بنظام (ل,م,د) لا يضمن لك مكانة مهمة في الجامعة				
32	توزيع مهام الاشراف على الرسائل العلمية في نظام " ل م د" يفتقد الى عملية التنظيم				

33	البرنامج الدراسي في نظام " ل.م.د " لا يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة				
	البعد النفسي				
34	يحزنك عدم تطابق محتوى البرامج التكوينية لنظام " ل م د " مع احتياجات سوق العمل.				
35	لست راضيا بالأجواء الجامعية التي تعمل فيها.				
36	عدم تلقيك معلومات كافية حول التدريس بنظام (ل.م.د) ينقص من مستوى همتك.				
37	عدم تدعيم الجانب التطبيقي للجانب النظري في نظام (ل م د) يؤثر على نفسيتك				
38	يقلقك مستقبل العدد الهائل للطلبة المتخرجين من نظام " ل.م.د "				
39	تأسف لعدم ربط المخرجات الكيفية في نظام (ل.م.د) بالمخرجات الكمية.				
40	تنفعل كثيرا في المواقف التعليمية التعلمية الغامضة لنظام " ل.م.د"				
41	وجود طلبة في تخصصك لا يرغبون في الدراسة يؤثر على معنوياتك				
42	عدم اجبارية حضور الطلبة في المحاضرة يؤثر على دافعيتك للتدريس				

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــارات	راض تماما	راض	راض نوعا ما	غير راض
	بعد الاجر والمكافآت				
1	**المصاريف الممنوحة لتغطية أعباء البحث العلمي.**				
2	**الاجر الذي تتقاضاه.**				
3	**المستوى المعيشي للأستاذ الجامعي.**				
4	**التشجيع الممنوح لك مقابل أدائك الوظيفي.**				
5	**مدة التربصات التي تتحصل عليها.**				
6	**المعايير المتبعة في الترقية.**				
7	**تقدير الادارة لمجهوداتك**				
8	**نظام التقاعد المعمول به حاليا**				
9	**فرصة الترقية بين الاساتذة**				
10	**التسهيلات المقدمة للأستاذ لحضور الملتقيات واللقاءات العلمية خارج الوطن.**				
11	**المكافئات والحوافز التشجيعية.**				
12	**الدخل الشهري مقابل العمل الجهد المبذول**				
13	**نظام الحوافز المعمول به في مكان عملك.**				
14	**المعايير المتبعة في عملية صرف الحوافز والمكافآت.**				
15	**مكافأة الجهد الإضافي للأستاذ (الساعات الاضافية)**				
16	**سلم الرواتب**				
17	**المبادرات الابداعية في مكان عملك**				
18	**أجرتك مقارنة بالأساتذة الحاملين لنفس المؤهلات**				
19	**الترقية المتاحة لك**				
	بعد ظروف العمل				
20	**الحجم الساعي للتدريس**				
21	**ظروف تقديم أداء مستمر**				
22	**مكان وظيفتك**				
23	**الحماية من الاخطار المهنية**				
24	**ظروف تأدية وظيفيتك**				

25	المرافق الصحية في مكان عملك				
26	عوامل الراحة المهنية.				
27	فرص استثمار طاقاتك وقدراتك				
28	السلطة والصلاحية الممنوحة لك.				
29	فرص الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال تخصصك				
30	فرص الابداع والتطوير في مجال تخصصك				
31	فرص توجيه الطلبة الى التخصصات التي تتناسب مع قدراتهم وامكانياتهم العلمية				
32	فرص فعالية الاداء والانجاز				
33	الأمن والاستقرار الوظيفي				
34	فرصة الاستفادة من السكن				
35	فرصة للاستفادة من الدورات التدريبية المتخصصة في مجال تخصصك				
36	فرصة الخدمات الصحية.				
37	طريقة توزيع المقاييس بين الاساتذة				
38	عملية التنسيق البيداغوجي بين استاذ المحاضرة والاعمال الموجهة.				
39	طريقة التقييم المعتمدة في نظام " ل م د"				
40	الوسائل البيداغوجية لأداء عملك				

استبياني:التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني في صورتهما النهائية ملحق رقم (2)

جامعة الجزائر2 ابو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أولا_ استبيان يقيس تأثير إصلاح التعليم العالي لنظام (ل.م.د) على التوافق النفسي الاجتماعي والرضا المهني لدى الأستاذ الجامعي

ملاحظات هامة:

- هذه الإستمارة معدة للبحث العلمي وستستخدم لأغراض الدراسة فقط.
- سرية البيانات مكفولة وكتابة الإسم ليس مطلوبا.
- ضع علامة (×) عند إختيارك للإجابة.
- إختر عبارة واحدة فقط للإجابة عن كل سؤال.
- عبر عن رأيك بصراحة في الاماكن المخصصة لذلك ومن دون ان يشترك معك أي شخص آخر.
- الرجاء عدم ترك أي سؤال من دون إجابة

اولا: البيانات الاساسية

_ الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

_ الدرجة العلمية:.....

_ سنوات الخبرة: من 1_3 ( ) ، 4_7 ( ) ، 8_ 11 ( ) ، 12 فاكثر ( ).

_ كلية وقسم التدريس :.....

ثانيا_ استبيان التوافق النفسي الاجتماعي

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــارات	صحيح تماما	صحيح	صحيح نوعا ما	غير صحيح
1	تواجه مشكلة افتقار الطلبة للجودة في بحوثهم العلمية				
2	لا يتلائم الحجم الساعي المحدد للتدريس مع الوقت المناسب للك				
3	غير واثق من أن مدة التكوين في نظام ل.م.د مؤهلة لترقية معارف الطالب العلمية والمهنية.				
4	لا يسمح لك نظام ل.م.د بتحسين مستواك والإبداع في مجال تخصصك				
5	تواجه صعوبات أثناء إجراء المراقبة المستمرة للطلبة				
6	أثناء التدريس بنظام " ل.م.د " تواجه مشكلة ضيق الوقت				
7	نظام " ل.م.د " لم يأتي لتغطية العجز في النظام القديم				
8	لا تسمح الوسائل التعليمية المتوفرة على مستوى الكلية بنشر المعارف على نطاق واسع				
9	لا تسمح التجهيزات البيداغوجية في نظام " ل.م.د " بإجراء الأعمال التطبيقية كما يجب.				
10	ترهقك كثافة حصص التدريس بنظام " ل.م.د"				
11	تشعر بآلام الظهر اثناء عملية التدريس				
12	تتعب في آداء مهمة التدريس لنقص التجهيزات البيداغوجية				
13	تشعر بآلام المفاصل أثناء عملية التدريس				
14	تستنزف طاقتك الظروف غير المهيئة لتطبيق نظام ل.م.د				
15	تفقد النشاط والحيوية أثناء التدريس في نظام " ل.م.د"				
16	لا تستطيع التفاعل مع العدد الكبير للطلبة في الصف الدراسي				
17	هناك فضاءات علمية مخصصة لعملية التواصل بينك وبين الطلبة				
18	لا تستطع التكيف مع نظام " ل.م.د "				
19	عدم إشراكك في بناء المقرر الدراسي (canevas) وفق نظام (ل.م.د) يقلل من تقدير ذاتك لنفسك				

20	عدم استفادتك من برامج تدريبية وفق دورات تسهل عملية التدريس بنظام(ل.م.د) يشعرك بالإهمال.				
21	البرنامج الدراسي في نظام (ل.م.د) لا يتوافق مع إهتماماتك المهنية.				
22	لا تستطيع تحمل مسؤولية عدم تلقيك وصف كامل للمقررات الدراسية لنظام " ل.م.د " التي ستدرسها في كل سداسي.				
23	تشك في أن نظام ل.م.د كما هو مطبق حاليا، من شأنه أن يحدث تغييرا نوعيا في مجال تكوينك الجامعي على الصعيدين العلمي والمهني				
24	تصميم عروض التكوين في نظام " ل.م.د " لا يؤخذ بعين الاعتبار خصوصية المحيط الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.				
25	التدريس بنظام (ل,م,د) لا يضمن لك مكانة مهمة في الجامعة				
26	توزيع مهام الاشراف على الرسائل العلمية في نظام " ل م د" يفتقد الى الآليات الموضوعية				
27	البرنامج الدراسي في نظام " ل.م.د " لا يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة				
28	يحزنك عدم تطابق محتوى البرامج التكوينية لنظام " ل م د " مع احتياجات سوق العمل.				
29	لست راضيا بالأجواء الجامعية التي تعمل فيها.				
30	عدم تلقيك معلومات كافية حول التدريس بنظام (ل.م.د) ينقص من مستوى همتك.				
31	عدم تدعيم الجانب التطبيقي للجانب النظري في نظام (ل م د) يؤثر على نفسيتك				
32	يقلقك مستقبل العدد الهائل للطلبة المتخرجين من نظام " ل.م.د "				
33	تأسف لعدم ربط المخرجات الكيفية في نظام (ل.م.د) بالمخرجات الكمية.				
34	وجود طلبة في تخصصك لا يرغبون في الدراسة يؤثر على معنوياتك				
35	عدم اجبارية حضور الطلبة في المحاضرة يؤثر على دافعيتك للتدريس				

ثالثا: استبيان الرضا المهني

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــارات	راض تماما	راض	راض نوعا ما	غير راض
1	المصاريف الممنوحة لتغطية أعباء البحث العلمي.				
2	الاجر الذي تتقاضاه.				
3	المستوى المعيشي للأستاذ الجامعي				
4	التشجيع الممنوح لك مقابل أدائك الوظيفي.				
5	مدة التربصات التي تتحصل عليها.				
6	المعايير المتبعة في عملية الترقية.				
7	تقدير الادارة لمجهوداتك				
8	نظام التقاعد المعمول به حاليا				
9	فرصة الترقية بين الاساتذة				
10	التسهيلات المقدمة للأستاذ لحضور الملتقيات واللقاءات العلمية خارج الوطن.				
11	الدخل الشهري مقابل الجهد المبذول				
12	نظام الحوافز المعمول به في مكان عملك.				
13	المعايير المتبعة في عملية صرف الحوافز والمكافآت				
14	مكافأة الجهد الإضافي للأستاذ (الساعات الاضافية)				
15	سلم الرواتب				
16	الاجرة مقارنة بالأساتذة الحاملين لنفس المؤهلات				
17	الحجم الساعي للتدريس				
18	ظروف تقديم أداء مستمر				
19	ظروف تأدية وظيفيتك				
20	عوامل الراحة المهنية.				
21	فرص استثمار طاقاتك وقدراتك				
22	السلطة والصلاحية الممنوحة لك.				
23	فرص الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال تخصصك				
24	فرص الابداع والتطوير في مجال تخصصك				
25	فرص فعالية الاداء والانجاز				

26	طريقة توزيع المقاييس				
27	فرصة الاستفادة من السكن				
28	فرصة الاستفادة من الدورات التدريبية المتخصصة في مجال تخصصك				
29	عملية التنسيق البيداغوجي بين استاذ المحاضرة والاعمال الموجهة.				
30	عملية التقويم المعتمدة في نظام " ل م د"				

_ قائمة الاساتذة المحكمين ملحق رقم (3)

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	علوطي عاشور	أستاذ محاضر 'أ'	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة المسيلة
2	معوش عبد الحميد	أستاذ مساعد أ	علم النفس المدرسي	جامعة برج بوعريريج
3	طه حمود	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
4	لرقط علي	أستاذ محاضر 'أ'	علوم التربية	جامعة البويرة
5	جعيجع عمر	أستاذ محاضر 'أ'	علم النفس التربوي	المدرسة العليا للأساتذة بوسعادة
6	ضياف زين الدين	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
7	ناصر باي عمر	أستاذ محاضر 'أ'	فلسفة التربية	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
8	مام عواطف	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
9	بن زطة بلدية	أستاذ محاضر 'أ'	علم النفس المعرفي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

_ نتائج المعالجة الإحصائية بالاعتماد على المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

ملحق رقم (4)

جامعة الجزائر2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

T-Test

Group Statistics

	الفئة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
توافق_صدق	الفئة العليا	8	121.13	11.606	4.103
	الفئة الدنيا	8	91.25	11.361	4.017

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
توافق_صدق	Equal variances assumed	.054	.819	5.203	14
	Equal variances not assumed			5.203	13.994

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
توافق_صدق	Equal variances assumed	.000	29.875	5.742
	Equal variances not assumed	.000	29.875	5.742

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
توافق_صدق	Equal variances assumed	17.560	42.190
	Equal variances not assumed	17.559	42.191

T-Test

Group Statistics

	الفئة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
رضا_صدق	الفئة العليا	8	136.75	5.800	2.051
	الفئة الدنيا	8	111.38	8.879	3.139

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
رضا_صدق	Equal variances assumed	.885	.363	6.767	14
	Equal variances not assumed			6.767	12.054

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
رضا_صدق	Equal variances assumed	.000	25.375	3.750
	Equal variances not assumed	.000	25.375	3.750

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
رضا_صدق	Equal variances assumed	17.333	33.417
	Equal variances not assumed	17.209	33.541

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	20	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	20	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.895	42

Scale: ALL VARIABLES

		N	%
Cases	Valid	20	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	20	100.0

Scale:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.902	40

ALL

VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	20	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	20	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	1.000
		N of Items	1[a]
	Part 2	Value	1.000
		N of Items	1[b]
	Total N of Items		2
Correlation Between Forms			.892
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.943
	Unequal Length		.943
Guttman Split-Half Coefficient			.937

a. The items are: توافق_فردي

b. The items are: توافق_زوجي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	20	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	20	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	1.000
		N of Items	1[a]
	Part 2	Value	1.000
		N of Items	1[b]
	Total N of Items		2
Correlation Between Forms			.897
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.945
	Unequal Length		.945
Guttman Split-Half Coefficient			.942

a. The items are: الرضا_فردي

b. The items are: الرضا_زوجي

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الشخصي	269	2,5564	,60410	,03683
الجسمي	269	2,3746	,70277	,04285
الاجتماعي	269	2,3870	,65710	,04006
النفسي	269	2,8336	,68301	,04164

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الشخصي	15,106	268	,000	,55638	,4839	,6289
الجسمي	8,742	268	,000	,37460	,2902	,4590
الاجتماعي	9,660	268	,000	,38701	,3081	,4659
النفسي	20,018	268	,000	,83364	,7517	,9156

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Variance
ع1	269	2,6952	,99439	,989
ع2	269	2,0595	1,05634	1,116
ع3	269	3,0595	,99072	,982
ع4	269	2,2379	1,03803	1,078
ع5	269	2,4907	1,00600	1,012
ع6	269	2,3978	1,00082	1,002
ع7	269	2,7138	1,15732	1,339
ع8	269	2,6506	1,03512	1,071
ع9	269	2,7026	1,01152	1,023
الشخصي	269	2,5564	,60410	,365
N valide (liste)	269			

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Variance
ع1	269	2,6952	,99439	,989
ع2	269	2,0595	1,05634	1,116
ع3	269	3,0595	,99072	,982
ع4	269	2,2379	1,03803	1,078
ع5	269	2,4907	1,00600	1,012
ع6	269	2,3978	1,00082	1,002
ع7	269	2,7138	1,15732	1,339
ع8	269	2,6506	1,03512	1,071
ع9	269	2,7026	1,01152	1,023
الشخصي	269	2,5564	,60410	,365
ع10	268	2,0000	1,06704	1,139
ع11	269	2,3903	1,06507	1,134
ع12	269	2,6506	1,54189	2,377
ع13	269	2,4461	1,04108	1,084
ع14	269	2,5390	1,05950	1,123
ع15	269	2,2193	1,00383	1,008
N valide (liste)	268			

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Variance
ع1	269	2,6952	,99439	,989
ع2	269	2,0595	1,05634	1,116
ع3	269	3,0595	,99072	,982
ع4	269	2,2379	1,03803	1,078
ع5	269	2,4907	1,00600	1,012
ع6	269	2,3978	1,00082	1,002
ع7	269	2,7138	1,15732	1,339
ع8	269	2,6506	1,03512	1,071
ع9	269	2,7026	1,01152	1,023
الشخصي	269	2,5564	,60410	,365
ع10	268	2,0000	1,06704	1,139
ع11	269	2,3903	1,06507	1,134
ع12	269	2,6506	1,54189	2,377
ع13	269	2,4461	1,04108	1,084
ع14	269	2,5390	1,05950	1,123
ع15	269	2,2193	1,00383	1,008
الجسمي	269	2,3746	,70277	,494
الرقم	269	17,3829	11,18327	125,066
ع16	269	2,6283	2,13607	4,563
ع17	269	2,2602	1,00332	1,007
ع18	269	2,1896	1,11189	1,236
ع19	269	2,5428	1,25894	1,585
ع20	268	2,3918	1,10474	1,220
ع21	269	2,2714	1,10492	1,221
ع22	269	2,5056	1,02804	1,057
ع23	269	2,3680	1,07995	1,166
ع24	269	2,5576	1,07613	1,158
ع25	267	2,1685	1,11621	1,246
ع26	269	2,3420	1,13054	1,278
ع27	269	2,4201	1,05366	1,110
الاجتماعي	269	2,3870	,65710	,432
الرتبة_العلمية	269	3,1561	1,36513	1,864
ع28	269	2,7026	1,05839	1,120
ع29	269	2,6468	1,66331	2,767
ع30	269	2,5725	1,08214	1,171
ع31	269	2,7323	1,05577	1,115
ع32	269	3,0669	,95573	,913
ع33	269	3,0781	,91700	,841
ع34	269	2,9331	,99024	,981
ع35	269	2,9368	1,05789	1,119
النفسي	269	2,8336	,68301	,467
N valide (liste)	265			

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بعد_الاجر	269	36,86	9,896	,603
بعد_الظروف	269	20,00	6,153	,375
درجة_كلية	269	56,86	14,773	,901

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
بعد_الاجر	61,084	268	,000	36,855	35,67	38,04
بعد_الظروف	53,325	268	,000	20,004	19,27	20,74
درجة_كلية	63,124	268	,000	56,859	55,09	58,63

ANOVA

دك_روظيفي

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	457,923	4	114,481	,495	,740
Intragroupes	61097,237	264	231,429		
Total	61555,160	268			

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجةا_لكلية	269	88,5353	18,24797	1,11260

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 87.5					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
الدرجةا_لكلية	,931	268	,353	1,03532	-1,1552	3,2259