

تأثير الرضا الوظيفي على أداء أساتذة قطاعي التربية الوطنية والتكوين المهني لولاية قالمة

The impact of job satisfaction on the performance of teachers in the sector of national education and vocational training in the state of Guelma

إبراهيم بلعادي

جامعة العين (الإمارات العربية المتحدة)

brahim.belaadi@aau.ac.ae

السعيد بلعيد *

جامعة محمد الأمين دباغين سطيف 02 (الجزائر)

saidbelaid1983@gmail.com

المخلص:	معلومات المقال
إن دراستنا لموضوع تأثير الرضا الوظيفي على أداء أساتذة ولاية قالمة التابعين لقطاعي التربية الوطنية والتكوين المهني، هدفت إلى معرفة درجة تأثير المتغيرات الشخصية والمهنية على رضا وأداء الأساتذة، وكذا معرفة مدى تأثير الرضا الوظيفي على أدائهم المهني. حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا والأداء الوظيفيين للأساتذة تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية بينما سجلنا وجود تأثير للرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاع التربية الوطنية على أدائهم وذلك خلافا لنظرائهم من أساتذة قطاع التكوين المهني.	تاريخ الإرسال: 14 أوت 2021 تاريخ القبول: 24 نوفمبر 2021 الكلمات المفتاحية: ✓ الرضا الوظيفي ✓ الأداء الوظيفي ✓ الأساتذة
Abstract :	Article info
<i>This study aims to identify the effect of professional and personal characteristics on job satisfaction and performance of the teachers of national education and vocational training sectors. as well as to determine the correlation existing between these two variables and the extent of the Impact of teachers job satisfaction on their job performance .</i> <i>The study concluded that-there are no significant differences in the degree of job satisfaction and performance of the teachers that may be attributed to their personal and professional characteristics. However, there is a statistically significant correlation between the national education sector job satisfaction and their job performance unlike their counterparts from vocational training teachers.</i>	Received 14 August 2021 Accepted 24 November 2021 Keywords: ✓ job satisfaction ✓ job performance ✓ teachers

مقدمة:

إن مؤسسات التعليم والتكوين تعتبر من المؤسسات الإنتاجية والخدمية في نفس الوقت من خلال أنها تقدم خدمة التعليم للمتعلمين وتنتج الشهادات للمجتمع. لذا فإن الدول تعمل على إنماء وتدريب أساتذتها مهنيًا والتكفل بمختلف حاجاتهم النفسية والاجتماعية وفقًا للمسلمة التي تقول بأن أي نظام تعليمي لا يمكنه الارتقاء فوق مستوى أساتذته وإن رضاهم عن وظيفتهم هو السبيل لتحقيق أهداف العملية التعليمية. غير أن نظام التعليم في الجزائر يعاني منذ عقود من إشكالية تدني مستوى تعليم المتعلمين وقيمة الشهادات الممنوحة من طرف مؤسسات التعليم والتكوين. فهل ترجع معوقات تطور هذا النظام إلى عدم رضا الأستاذ عن مختلف جوانب مهنته التي لم تؤدي إلى إشباع حاجاته الإنسانية والبيداغوجية مما أثر سلبًا على أدائه لمتطلبات مهنته؟

من هذا المنطلق نطرح الأسئلة البحثية الآتية:

- س1 هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني تعزي لخصائصهم الشخصية والمهنية؟
- س2 هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني تعزي لخصائصهم الشخصية والمهنية؟
- س3 هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني تبعًا لأبعاد الدراسة؟
- س4 هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني تبعًا لأبعاد الدراسة؟
- س5 هل هناك ارتباط دال إحصائي ($a \leq 05$) بين الرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني وبين أدائهم المهني؟

س6 هل هناك تأثير دال إحصائي ($a \leq 05$) للرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني على أدائهم المهني؟

ولتحديد توجه البحث نطرح الفرضيات الآتية:

- ف1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني تعزي لخصائصهم الشخصية والمهنية؟
 - ف2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني تعزي لخصائصهم الشخصية والمهنية؟
 - ف3 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني تبعًا لأبعاد الدراسة؟
 - ف4 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني تبعًا لأبعاد الدراسة؟
 - ف5 لا يوجد ارتباط دال إحصائي ($a \leq 05$) بين الرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني وبين أدائهم المهني؟
 - ف6 لا يوجد تأثير دال إحصائي ($a \leq 05$) للرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاعي التربية الوطنية، والتكوين المهني على أدائهم المهني؟
- إن ما تقدم طرحه من أسئلة بحثية وفرضيات كان لهدفين رئيسيين، فالهدف الأول أكاديمي مكن من إضافة معرفة جديدة عن موضوع الرضا والأداء الوظيفيين للأساتذة خاصة في شقه المتعلق بتأثير المتغيرات الشخصية والمهنية (جنس، سن، أقدميه مهنية) على رضا وأداء الأساتذة. حيث لم نسجل فروق تعزي لهاته الخصائص لدى أساتذة القطاعين، وهو ما يفتح الباب أمام الدارسين لإجراء دراسات في هذا الموضوع خاصة وأن نتائج هذه الدراسة أتت بعكس نتائج أغلب الدراسات في هذا الخصوص. أما الهدف الثاني فهو ميداني مكن من إلقاء الضوء

أهداف متصلة بعضها ببعض. فان لم يتم إشباعها تصبح بمثابة تهديد سيكولوجي للفرد داخل التنظيم (محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التنظيم، 1994، صفحة 310). وقد وضع ماسلو الحاجات الإنسانية في هرم تصاعدي مقسم إلى خمسة حاجات أو طبقات أساسية، فأما الحاجة الأولى التي تشكل قاعدة الهرم فهي عبارة عن الحاجات الفسيولوجية الضرورية للحياة متجلية في الأكل، والشرب، والنوم. وأما الحاجة الثانية فهي الحاجة إلى الأمن البدني، والعقلي. فيما تأتي ثالثة الحاجات الاجتماعية وهي حاجة الفرد إلى احتلال مكانة مرموقة في المجتمع. في حين نجد في الطبقة الرابعة الحاجة إلى احترام الذات وتتمثل في رضا الفرد عن وظائفه الاجتماعية. وفي قمة الهرم نجد الحاجة إلى الإنجاز وتتمثل في تحقيق الذات عبر نيل المكافآت والتطلع إلى تقلد المسؤوليات (Berger, 2008). ولأن الإنسان يعيش وفق مبدأ الحاجات التي يؤثر غير المشبع منها على سلوكه اشتراط ماسلو أن يتم إشباعها وفق مبدأ التتابع بدأ بإشباع كل ما هو فسيولوجي وانتهاء بإشباع بكل ما يحقق له ذاته (جابر طه عبد الرحمن، 2009، صفحة 90).

إن نظرية "ماسلو" حاولت إيجاد حلول لتفعيل عملية تحفيز الأفراد العاملين وإثارة دوافعهم بطرق تؤدي إلى زيادة رضاهم الوظيفي ومنه تحسين الأداء والوصول به إلى أعلى المستويات، بيد أن تحقيقها على أرض الواقع سيواجه صعوبة من دون شك ويرجع هذا إلى أن كل منظمة تضم عددا معتبرا من الأفراد و أن لكل فرد حاجات يسعى لإشباعها وهو الأمر الذي ينتج عنه تعدد و تنوع في الحاجات. فحتى ولو اشترك بعض العمال في حاجات معينة فليس من المؤكد أن يشتركوا جميعا في نفس الحاجات. فمثلا قد يشترك جميع العمال في ضرورة إشباع الحاجات الفسيولوجية الضرورية للبقاء فإنهم لا يشتركون في إشباع الحاجة إلى الإنجاز، وهنا تتعقد مهمة إدارة المنظمة في إشباع حاجات كل فرد على حدة. وهو أمر ينذر إن لم نقل يستحيل تحقيقه خاصة في المنظمات التي تضم عددا

على درجات الرضا والأداء الوظيفيين لدى الأساتذة في ظل المناخ التنظيمي السائد في مؤسسات التعليم والتكوين لعله يساعد القائمين على الشأن التربوي في تحسين الأوضاع الاجتماعية والمهنية للأساتذة. حيث تم تقسيم البحث إلى جزأين أولهما يعني بالإطار النظري للدراسة تطرقنا من خلاله إلى المقاربة النظرية، إضافة إلى تحديد مفهومي الدراسة وتحديد العلاقة الموجودة بينهما. لننهي هذا الجزء بإلقاء نظرة عن مكانة التعليم والمعلمين في المجتمعات عامة ومجتمعنا خاصة. أما الجزء الثاني فيتضمن الإطار التطبيقي حيث تم وضع حدود الدراسة التي سنحجب من خلالها على أسئلة البحث وتحقق من صدق فرضياته، لننتهي إلى تفسير عام للنتائج المتوصل إليها وخاتمة تشمل حوصلة لما تم عرضه إضافة إلى تقديم مقترح من شأنه الموازنة بين إرضاء الأساتذة من جهة وبين تحسين أدائهم من جهة أخرى.

2. الإطار النظري للدراسة

1.2 المقاربة النظرية:

إن الأساتذة لديهم حاجات مهنية متعددة يريدون إشباعها كالأمن الوظيفي، الرعاية الصحية، بيئة العمل وظروفه، قوانين العمل، الحماية من الاعتداءات البدنية والمعنوية وحاجات تتعدى مكان عملهم لتصل إلى جوانب حياتهم العائلية والاجتماعية. وعليه فقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على ثلاثة من أهم هذه النظريات لتفسير ظاهرة الرضا والأداء الوظيفيين عند أساتذة قطاعي التربية الوطنية والتكوين المهني وهي ما تعرف بنظريات الحاجات والحوافز كونها تعتمد مفهوم الحاجات كمرتكز للوصول بالعامل لأعلى درجات الرضا وبالتالي أعلى درجات الأداء وهي:

1.1.2 نظرية هرمية الحاجات الإنسانية "أبراهام ماسلو A Maslow"

إن نظرية ماسلو تبين أن هناك حاجات أساسية للفرد يعمل على تحقيقها وإشباعها من وراء عمله والتي تعتبر بمثابة

3.1.2 نظرية الإنجاز "ماك ليلاند - Mc Clelland (1953):

تبلورت هذه النظرية على أساس فكرة مؤداها أن هناك ثلاث حاجات إنسانية يسعى الفرد إلى إشباعها أثناء تأدية عمله داخل المنظمة وهي الحاجة إلى الإنجاز حيث يسعى الفرد من خلالها إلى التفوق والنجاح في إنجاز العمل (تحمل مسؤولية الوظيفة). أما الحاجة إلى الانتماء فيجسد فيها الفرد فطرته التي تدفعه للانخراط في جماعة العمل (مبدأ العلاقات الإنسانية). في حين تكمن الحاجة إلى النفوذ من خلال سعي الفرد للتأثير في محيطه بأفكاره وسلوكياته (الرغبة في السلطة) (سعيد سلطان، 2002، صفحة 144). وتعتبر الحاجة إلى الإنجاز حسب "ماك ليلاند" هي المسيطرة على الحاجات الأخرى واعتبرها هي المحرك الأساسي للفرد أثناء أدائه لعمله (ابراهيم و نعيم الصباغ، 2008، صفحة 396). من خلال انه كلما ارتفع الدافع نحو الإنجاز كلما زادت سعادة الفرد ورضاه عن وظيفته والعكس بالعكس (طه، 2007، صفحة 645).

لكن الدافعية نحو الإنجاز حالة مؤقتة تنتهي بمجرد إشباع الفرد لحاجته ومنه فان الرضا يكون هو الآخر مؤقت مما يؤثر على أداء الفرد. كما انه ورغم مساهمتها في رفع رضا وأداء الفرد إلا أنها لا تكفي لوحدها للوصول به إلى بلوغ الأداء المنشود وإنما تشترك معها باقي قدرات الفرد كمستواه التعليمي والتكويني وقدرته على التواصل مع زملاء مهنته ومشرفيه.

2.2 تحديد المفاهيم

1.2.2 تحديد مفهوم الرضا الوظيفي:

لقد بين أساتذة "جامعة منسوتا Minnesota" الأمريكية الفروق بين مصطلحي الرضا والإرضاء الوظيفيين من خلال اعتبارهم أن الرضا يتضمن تقبل العمل بوجه عام وتقبل الفرد لظروف بيئة العمل من إدارة وإشراف وزملاء وساعات العمل والأجر ونوع العمل، انه باختصار إشباع الحاجات العامل. أما الإرضاء فيعبر عن مدى كفاءة العامل التي تجعله محط تقييم من قبل الإدارة والمشرفين والزملاء والتي يعبر عنها إيجابا بتوافق قدرات الفرد ومهاراته مع مطالب العمل ومقتضياته

هائلا من الأفراد. كما أن رغبة الفرد في إشباع حاجاته قد لا تتم وفق التتابع الهرمي الذي وضعه "ماسلو"، بل تختلف باختلاف الأفراد ونمط تركيبتهم النفسية والفكرية والحضارية إلى غيرها من السمات الشخصية لكل فرد، فمثلا قد نجد شخصا وتبعا لتلك العوامل - يرغب في إشباع حاجة تحقيق الذات قبل الرغبة في الحاجة إلى التقدير والاحترام.

2.1.2 نظرية (ERG) "ألدرفر - C Alderfe (1972):

إنها نظرية يعتبرها الكثيرون امتدادا لنظرية "ماسلو" وليست بديلا لها. وقد سميت بنظرية (ERG) لان هذه الحروف باللغة الإنجليزية تعني الحاجات الثلاث التي قامت عليها النظرية عوض الحاجات الخمسة التي جاءت بها نظرية "ماسلو" وهي الحاجة إلى الوجود، الحاجة للانتماء، والحاجة إلى النمو (محمد محسن العامري، 2007، صفحة 463). وان اتفق "ماسلو مع ألدرفر" على أن الفرد داخل المؤسسة يتحرك على سلم الحاجات فهو يختلف معه في كيفية تحرك الفرد وانتقاله من فئة إلى أخرى إذ يرى "ألدرفر" أن الفرد يتحرك إلى أعلى وإلى أسفل على سلم الحاجات في نشاطه الإشباعي (Levy, 2006, p. 41). لان الفرد وفي ظل ظروف معينة ربما يعود إلى الحاجات الدنيا من الهرم إذا وقع في الفشل أو شعر بالإحباط لعدم إشباعه للحاجات العليا منه. (محمد المرسي و عبد الرحمن، 2002، صفحة 266)

من خلال ما تقدم يمكن القول أن نظرية "ألدرفر" حملت نفس الاستفهامات التي جاءت بها نظرية "ماسلو" من خلال حصرها للحاجات الإنسانية في هرم، علما بأن الحاجات الإنسانية غير مسقفة. أما عن إمكانية تطبيقها داخل المنظمات فان الفرد وخلال نشاطه الإشباعي سيصطدم بواقع وخصوصية المنظمة التي يعمل بها والتي عادة ما تكون الأجور والترقيات بها مضبوطة وفق نسب محددة قد لا يتمكن الأفراد جميعهم تبعا لها من إشباع مختلف حاجاتهم.

2.2.2 تحديد مفهوم الأداء:

إن مفهوم الأداء في ميدان العمل يتعدد بتعدد الجماعات والأفراد الذين يستخدمونه. فبالنسبة للمديرين يعني المردودية والقدرة والمنافسة، وبالنسبة للموظف يعني المناخ التنظيمي للعمل، أما بالنسبة للزبون فيعبر عن نوعية الخدمات والمنتجات التي تقدمها المنظمة، فالأداء مسألة إدراكية يختلف من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى (Achte, 2010). ومن بين التعاريف التي عاجلت مفهوم الأداء نجد تعريف "أحمد صقر عاشور" الذي يعرف الأداء على أنه «قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله» (صقر عاشور، 1983، صفحة 50). كما عرف "عبد الفتاح بوخمخم" الأداء الشامل بأنه «النتيجة المحصل عليها في أي ميدان عمل و المعبر عنها بوحدة قياس معينة» (بوخمخم، 2002، صفحة 127). غير أن المتمعن في التعريفين يرى بأنهما سلكا منحى عكسيا فـ"أحمد صقر عاشور" تحدث عن أداء الفرد داخل التنظيم دون سواه وغض النظر عن باقي وسائل الإنتاج. أما "عبد الفتاح بوخمخم" فكان أكثر شمولية فربط الأداء بالنتيجة المحصل عليها من خلال توفر مجموعة مكونات مكتملة لبعضها وبالتالي فهو غض الطرف عن الأداء المحوري للفرد داخل التنظيم. ومنه نعرف الأداء الوظيفي على أنه نشاط وسلوك الأستاذ أثناء أداء الوظيفة الموكلة إليه وفق البرنامج المسطر والوسائل التعليمية المتوفرة بما يمتلكه من خصائص مهنية تمكنه من تنفيذ عملية التدريس. وقد ينتقل أدائه خارج حجرات التدريس عند إقامته لعلاقات اجتماعية مع طلبته وزملاء مهنته ومشرفيه.

3.2 علاقة الرضا الوظيفي بالأداء:

لا يمكن رفع معدلات الإنتاجية لدى الأفراد فقط من خلال الاهتمام بظروف العمل المادية مثل تطوير الآلات والأجهزة وتحسين طرق العمل، بل يتطلب الأمر الاهتمام بالجوانب النفسية للعاملين ورفع رضاهم الوظيفي، باعتبار هذا الأخير حالة نفسية يشعر بها الفرد وفقا لدرجة إشباع حاجاته وما يتوقع الحصول عليه من خلال القيام بهذا العمل، لكن ما

ويعبر عنها سلبا بمعدلات الغياب والحوادث ودرجة الالتزام المؤسسي عند الفرد. (السيد أبو النيل، 2005، صفحة 322) والرضا الوظيفي عند "لوك Locke" الذي يعتبر تعريفه الأكثر استخداما وعالمية هو «حالة عاطفية ممتعة أو ايجابية ناتجة عن التقييم الذي أجراه الفرد لعمله أو لبعض تجاربه أثناء تأدية عمله» (ccacca, 2000). أما "أحمد ماهر" فيعرف الرضا الوظيفي بأنه «تلك الاتجاهات النفسية للعاملين تجاه أعمالهم ومدى ارتياحهم وسعادتهم في العمل (ماهر، 2007، صفحة 43). ويذهب "دانيال Daniel" إلى ضرورة التمييز بين مفهوم الرضا بالعمل ومفهوم الرضا في العمل، فقد يكون العمال راضين في العمل ولكن ليس بالعمل نفسه، أي أن مصدر الرضا يكون عن طريق الجو الاجتماعي للعمل وليس خصائص العمل نفسه. (إبراهيم لطفي، 1993، الصفحات 135-136)

من خلال إضفاء نظرة نقدية على تعريف كلا من "لوك" و"أحمد ماهر" نلاحظ أنهما ربطا الرضا الوظيفي بمشاعر الفرد التي يستخلصها من عمله. لكن هل يمكن اعتبارها كذلك دون إخضاعها لمقياس الموضوعية خاصة في ظل الحديث عن الحياة الاجتماعية للفرد وما تنتجه من مشاعر لها تأثير على اتجاهاته. كما أن هذين التعريفين ركزا على مشاعر السعادة والارتياح متجاهلة بذلك مشاعر أخرى كالحزن والظلم والتي تشكل مجتمعة ما يعرف بمفهوم الرضا الوظيفي. فيما يبدو أن تعريف "دانيال" أكثر وظيفية لأنه لفت الانتباه لوجود مفهومين مختلفين لمعنى الرضا الوظيفي وهما الرضا بالعمل والرضا في العمل وإن لم يحدد للدارسين أهم الأبعاد والمؤشرات التي تخص كلا منهما خاصة وأن الجو الاجتماعي داخل المنظمات يعتبر خاصية مهمة من خصائص العمل. ومنه نعرف الرضا الوظيفي بأنه درجة تقبل الأستاذ لمختلف جوانب مهنته وما ينتج عنها من عوائد مقارنة مع ما قدمه وما حصل وما يتمنى الحصول عليه، من خلال أدائه في مؤسسة تعليمية وفي ظل النمط القيادي والمناخ التنظيمي السائد خلال سنوات الخدمة مع الأخذ بعين الاعتبار خصائصه الشخصية والمهنية.

هو نوع العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي والأداء؟

1.3.2 علاقة طردية:

هناك اعتقاد سائد تبناه مؤيدو حركة العلاقات الإنسانية يرى أن العامل السعيد هو العامل المنتج من خلال أن الاتجاه الإيجابي والموقف الجيد من العمل يؤدي إلى سلوك أداء جيد وأن الرضا المرتفع يؤدي إلى أداء مرتفع. (صالح الحناوي و سعيد سلطان، 2000، صفحة 241)

2.3.2 علاقة تأثير وتأثر:

يرى هذا الاتجاه الذي يمثل " لاولر Lawler " و "Porter" أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء ليست مباشرة، فالأداء المهني الجيد يؤدي إلى الحصول على مزيد من المكافآت المرتبطة بالعمل مثل زيادة الراتب والترقية ومنه ظهور مشاعر الرضا الوظيفي الذي يؤدي بدوره إلى زيادة الإنتاج أي تحسين مستويات الأداء، ومنه تصبح العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء علاقة تأثير وتأثر (ي ريجيو، 1999، صفحة 273).

3.3.2 عدم وجود علاقة:

يرى هذا الاتجاه بأنه لا توجد علاقة بين الرضا الوظيفي والأداء، فقد تزيد الإنتاجية باستخدام أساليب مثل التهديد (الدكتاتورية في الإدارة) فيصبح الأداء مرتفعاً (تيسير الشرايرة، 2008، صفحة 73). و قد يزيد الرضا ولكن لا تزيد الإنتاجية وقد يزيد الرضا ويزيد الإنتاج وقد ينخفض الرضا وينخفض معه الإنتاج (سيد مصطفى، 1996، صفحة 183).

مما سبق طرحه يمكن القول أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء ستبقى متأرجحة بين هذه الآراء، ولاشك أن هذا الاختلاف جاء نتيجة للتباين في الكثير من الظروف التي تحيط بمنظمات العمل باختلاف نمط إنتاجها وأهدافها ونمط القيادة الموجود بها وخصائص العنصر البشري العامل بها، وغيرها من العوامل والتي من المؤكد أنها كانت وستظل وراء هذا الاختلاف في تفسير العلاقة بين الرضا الوظيفي و الأداء.

4.2 التعليم أداة للتنمية الاجتماعية :

يجمع المهتمون بالشأن التنموي أن التعليم هو نواة أي عملية تنموية، فالمؤسسة التعليمية هي ضمان المجتمعات للإنتاج

إنسان متكامل منتمي لوطنه مؤديا لواجباته اتجاه المجتمع واتجاه نفسه، طبعاً مطالباً لحقوقه في إطار حضاري وفق ما يشبع حاجاته الإنسانية وما تقتضيه العدالة الاجتماعية. كما أن معظم الباحثين في علم الاجتماع متفقون على أن التعليم هو المدخل نحو الحراك الاجتماعي الصاعد فالنظم التعليمية لاشك أن لها الأثر الفعّال في تغيير وضع الأفراد ومكانتهم وهيتهم في مجال الحياة الاجتماعية بصفة عامة والمهنية بصفة خاصة. (الضبع، 2005، صفحة 18) إنه المورد البشري الذي يصبح من خلال فعالية النظام التعليمي يحتل مرتبة تفوق في أهميتها مرتبة الموارد الطبيعية وذلك أن التعليم سيؤدي إلى زيادة الدخل القومي وارتفاع متوسط دخل الأفراد. (محمد خليل، 2005، صفحة 185) ما يتيح لهم فرصة التدرج في السلم الاجتماعي كلا حسب المكتسبات التي تخوله لاحتلال إحدى المراتب الاجتماعية في هذا السلم.

إن تعليم المورد البشري نادت به الديانات والفلسفات وحتى الإيديولوجيات فقد قال المولى -عز وجل- في سورة العلق: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾، كما جعل الرسول -صلى الله عليه وسلم- تعليم المسلمين صك حرية أسرى غزوة بدر. في حين اعتبر "ونستن تشرشل Winston Churchill" أن التنظيم (بكل ما يحمله من معاني تعليم المورد البشري) هو أساس الانتصار في الحرب العالمية الثانية، وقال أول وزير تربية ياباني: "إن التعليم هو من أجل بناء دولة اليابان القوية ومن أجل الحفاظ على نظامها الوطني بعقلية واعية مستنيرة، وتواصلًا للتاريخ وتحقيقاً لوصايا الأجداد في الاستمرارية والتواصل" (محمد سكران، 2001، صفحة 38)، وقال "جوزيف ستالين Joseph Staline": "إن فيلق الأساتذة من أهم الوحدات في جيش العمال العظيم في بلادنا، ذلك الجيش الذي يقيم صرح حياة جديدة " (عصمت مطلوع، 2003، صفحة 20). وحتى رجال الاقتصاد وإن كانوا في بداية دراساتهم التنموية اعتبروا أن التنمية هي وليدة اجتماع الموارد الطبيعية برؤوس الأموال، إلا

الإصلاحات التي قال الأساتذة أنها لم تأخذ عملهم في الحسبان. (زبيدي، سيكولوجية المدرس، 2007، صفحة 55)

إن كانت الدول المتقدمة انشغلت بتلبية حاجات أساتذتها المختلفة باختلاف مراحل تطوّرهم المهني، فإن المتتبع للشأن التربوي في الوطن العربي يرى بأن الدراسات والبحوث التي أجريت في البلدان العربية حول أسباب ركود الأساتذة خلصت إلى أن الأستاذ العربي يعاني مشكلة وجدت منذ عدة سنوات ولكنها اتخذت منحاً خطيراً في السنوات الأخيرة حيث أثرت بشكل كبير على النظام التربوي، وهي مشكلة أجور الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية، ولا شك أن تدني الأجر يؤدي إلى تدني العطاء العلمي (شوقي البوهي، دون سنة نشر، صفحة 192)، بسبب انشغال العديد من الأساتذة بأعمال لا علاقة لها بالتدريس، ومن ثمة البحث عن مصادر أخرى لتحسين مستوى المعيشة ولجوء العديد منهم للدروس الخصوصية مما أدى إلى تغيير نظرة المجتمع، فأصبح الأستاذ يعامل على أنه تاجر بأفكار وعقول التلاميذ (نشوان، 2005، صفحة 278). ما أدى إلى انخفاض كبير في رضا الأساتذة، وما يقابله من خطورة على مهنة التدريس. فالطبيب إن أخطأ قد يموت المريض والمهندس إذا أخطأ فقد ينهار البناء، ولكن إذا أخطأ الأستاذ فقد يقضى على جيل بأكمله. (أحمد عبيدات، 2007، صفحة 09)

انه ورغم إقرار الجميع بالنقص المتنوع التي يعاني منها الأساتذة سواء كان ذلك من الناحية العلمية أو البيداغوجية التي لا تليق بقيمة مهنة التدريس فإن هذه الأخيرة ما زالت تعاني من نقص الاهتمام والتطوير، الأمر الذي جعل مدخلاتها تكون من شريحة الطلبة غير المتفوقين في ظل عزوف المتفوقين منهم عن الالتحاق بمهنة التدريس، دون أن نغفل هجرة الأدمغة خاصة منهم أصحاب الدرجات العلمية العالية نحو البلدان المتقدمة علمياً واقتصادياً (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006، صفحة 70)، حيث يجدون هناك مؤسسات تعليم تتمتع بالاستقلالية يملك فيها الأساتذة مستوى اقتصادي راق وظروف اجتماعية متميزة ومكانة مرموقة، (فرجاني، 1998،

أنهم آمنوا بأن هذه الثنائية لن تحقق تنمية اجتماعية دون عنصر بشري كفء ومؤهل. حيث يعتبر "ألفريد مارشال Alfred Marshall" أول من دعا إلى الاستثمار في التعليم. كما يعتقد "وليام شولتز William Schultz" أن التعليم نوع من التوظيف المستمر لرؤوس الأموال له عائد اقتصادي واضح، كما يجمع الأخصائيون في التاريخ الاقتصادي أن انتشار التعليم الإجباري في الدانمرك هو الذي أدى إلى تغيير نمط الإنتاج من الزراعة إلى الصناعة (صالح جوهر، 2004، صفحة 24).

وفي الوقت الراهن أصبح التعليم نسق ضخم يظم مئات الآلاف من الأساتذة وملايين المتعلمين تنفق عليهم ميزانيات ضخمة عبر كافة دول العالم، لتطوير برامج إعداد الأساتذة قبل الخدمة وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المهنية المستدامة لهم أثناءها، وتبني كافة السبل لتحسين أوضاعهم المهنية والمادية والاجتماعية (حسين البيلوي و آخرون، 2008، صفحة 112). لذا فإن الدول ذات التجارب الناجحة تعليمياً تختار الأساتذة من بين أفضل الخريجين للعمل في هذه المهنة. ففي روسيا على سبيل المثال تصل مدة تكوين الأساتذة من 04 إلى 06 سنوات منها 100 ساعة لتدريس مادة البيداغوجية سنوياً و 18 ساعة تطبيقية على مستوى المدارس أسبوعياً (بدران و البوهي، دون سنة نشر، صفحة 317).

إن هذا الاهتمام ولا شك يؤكد أن كل إصلاح تربوي لا يتناول الأستاذ وظروف عمله محكوم عليه بالفشل الذريع، فقد يوجد بديل لأي وسيلة تعليمية أخرى في العملية التعليمية، لكن من الصعب إيجاد بديل للأستاذ المبدع الواعي لعظمة رسالته وسموها. (عبد الرحمن التل و آخرون، 2008، صفحة 86) فقد بينت نتائج الدراسة التي أجراها كل من "لوكر Lucas" و "ماديرالا Maddirala" والتي أجريت على سبعمائة (700) مدرس بتكساس بالولايات المتحدة الأمريكية أن سياسة الإصلاح التعليمي في المنطقة لم تضيف أي تحسين للعملية التعليمية لأن طرق الإصلاح أثرت سلباً على مستوى أداء الأساتذة نظراً للإجهاد الذي أصابهم جراء تلك

صفحة 84) كون المؤسسات التعليمية هناك ليست مكانا لإنتاج ونقل المعرفة فحسب بل هي شريك فاعل في كل المشاريع التنموية. (جامعة الدول العربية، 2007، صفحة 154) عكس نظيراتها العربية والتي عادة ما تعرف إملاءات فوقية بما يتماشى وإيديولوجية الأنظمة. (الغريب صقر، 2005، صفحة 99) يضاف إلى هذا كله تفشي ظاهرة التسلط الذي تمارسه الأجهزة الإدارية في أنظمة التعليم وفق نظام التسلسل الهرمي القائم داخلها، فالإدارة التعليمية تلقي بأوامرها على المؤسسات التعليمية التي تعطي بدورها أوامر للأساتذة وهي أوامر غير قابلة للمناقشة ويجب أن تنفذ بدقة وصرامة. (وظفة، 1999، صفحة 31) هذا التسلط أدى إلى سوء في تسيير نظام التعليم الذي ينبغي أن يسير وفق معادلة مؤداها أن هذا النظام يستوعب عددا من الأساتذة يتماشى مع عدد المتعلمين ومقدار التجهيزات والأثاث ومقدار الأبنية والحجرات، (محمد كامل، 1997، صفحة 93) الأمر الذي جعل غالبية أنظمة التعليم في البلاد العربية تفشل في تحقيق الهدف الرئيسي للتعليم.

إن الجزائر كغيرها من الدول العربية ورغم الإصلاحات العديدة التي عرفتتها منظومتنا التربوية منذ الاستقلال، حيث بقيت تعاني من مشاكل عدة خاصة في تسعينات القرن الماضي والتي كان من أهم مسبباتها مناخ التعليم المعتل المليء بالنقائص والصعوبات التي جعلت المدرسة من بين حلقات الضعف في ظل عدم وجود معايير مدروسة وتكوين مناسب لمديري المؤسسات التعليمية. (بوفلجة، 2006، صفحة 63) إضافة إلى جمود الأساتذة على طرق تدريس استخدموها منذ زمن طويل، وبالتالي ألفوها وأصبحوا لا يجيدون عنها عاما بعد عام، وكسلهم عن تجديد المعلومات الثقافية والتربوية بعد التثبيت في مهنة التعليم، وعدم محاولة إعادة بناء تجاربهم التربوية التي هي لب التقدم التربوي، وإصرارهم على تكرار تجاربهم الماضية التي ألفوها بحكم العادة، دون أن يسلطوا عليها نوعا من النقد والتطوير، والتجديد، نظرا لعدم متابعتهم لكل ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم. (تركي، 1990) هذا كله إلى جانب

الظروف المادية المزرية وانعدام الأمن الوظيفي كان كافيا لانخفاض مستوى الأستاذ في الجزائر من الناحيتين العلمية والبيداغوجية، ما أدى به إلى نوع من الإحباط وعدم الرضا ماديا ومعنويا عن وظيفته، بل والرغبة في مغادرة مهنة التعليم بحثا عن مهن أخرى تحقق أكبر قدر من الرفاهية والرضا الوظيفي. وهذا ما بينته دراسة " ناصر الدين زيدي " والتي خلصت إلى أن ما نسبته 60% من عينة دراسته من الأساتذة في الجزائر يفضلون عدم البقاء في مهنة التعليم تبعا لضغوط العوامل المذكورة سابقا. (زيدي ن.، مرجع سبق ذكره، صفحة 252) أما التكوين المهني باعتباره نتاج بناء اجتماعي وواقع تعليمي معين يكشف عن طبيعة المجتمع ومكونات المرحلة ودلالاتها وانعكاساتها وبفضله يرتفع معدل النمو الاقتصادي لأنه محرك كل الثروات المتاحة. (سلاطينية، 1998، صفحة 130) ورغم أهميته التنموية لازال يمثل الحلقة الضعيفة في عملية النهوض الاقتصادي كونه لا يحظى بإقبال طالبي التكوين حيث لا يطره إلا الفاشلون دراسيا (30% من الفاقد التربوي). (MEFP) إضافة إلى عدم إجباريته مقارنة بالتعليم العام ما أدى إلى ظهور نقص كبير في شريحة العمال المكونين مهنيا.

لقد عرفت منظومة التعليم في الجزائر في السنوات القليلة الماضية تغيرات تكاد تكون جذرية من حيث الكم والكيف ففي قطاع التربية الوطنية زادت أعداد المتعلمين وتنوعت طرق التدريس رافقه تزايد في أعداد الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية حيث بلغ عددهم في السنة الدراسية (2010) 351145 معلما استفاد منهم 214000 معلم من تكوين أثناء الخدمة (Ben bouzid B. , 2009, p. 310) ، وذلك من أجل احتواء العدد المتزايد من التلاميذ الذي وصل إلى 7531613 في نفس السنة موزعين على 24209 مؤسسة تربوية. أما في قطاع التكوين المهني فقد وصل عدد المكونين سنة (2010) 13320 مكون وذلك من أجل استيعاب 581710 متربص موزعين عبر 823 مؤسسة تكوين مهني (ONES) . لكن هل كل إصلاح بالضرورة

إيجابي؟

- من أجل قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة سوف نعتد على أسلوب الجوانب المتعددة لأنه في نظرنا أكثر فعالية من الأسلوب العام.

- في دراستنا للأداء سوف نعتد على بعد الموارد البشرية كونه يتضمن، مناخ العمل، مردودية الأساتذة ، تنميتهم، وتقييم أدائهم.

- إن الدراسة سوف تعتمد في قياس أداء الأساتذة على معايير الصفات الشخصية وذلك في نظرنا لتعذر الوصول إلى معايير نواتج أدائهم.

- إن الدراسة تشمل أساتذة القطاع الحكومي التابعين لجميع المقاطعات الإدارية لولاية قلمة بالنسبة لأساتذة قطاع التربية الوطنية والتابعين لمعهد التكوين المهني في التسيير بالنسبة لأساتذة قطاع التكوين المهني بغض النظر عن خصائصهم الشخصية والمهنية.

2.3 منهج الدراسة:

استخدمنا المنهج الوصفي من أجل إجراء دراسة وصفية تحليلية دقيقة للعلاقات المتبادلة بين ظاهري الرضا والأداء الوظيفيين.

3.3 أساليب التحليل:

اعتمدنا الأسلوب الكمي بهدف قياس الظاهرة موضوع الدراسة، إضافة إلى الأسلوب الكيفي الذي اعتمد لتحليل وتفسير الأرقام المتحصل عليها وعرض النتائج المتوصل إليها.

4.3 تقنيات جمع البيانات:

1.4.3 الاستمارة:

ضمت الاستمارة (73) سؤالا خصص الجزء الأول منها للأسئلة الأولية التي شملت الخصائص الشخصية والمهنية للأساتذة، والذي تضمن (03) أسئلة. بينما خصص الجزء الثاني للرضا الوظيفي والذي شمل (35) فقرة موزعة على (07) محاور، فيما خصصنا الجزء الثالث للأداء الوظيفي والذي شمل هو الآخر (35) فقرة موزعة على (07) محاور، كما هو مبين في الجدول الآتي:

انه ورغم الإصلاحات الكمية التي صاحبها تطور نوعي مثل تبني منهج المقاربة بالكفاءات وتحيين مدونة الفروع والتخصصات المهنية مع الواقع التنموي وإصدار القوانين الأساسية الموجهة لعمال هذين القطاعين وما نتج عنها من قوانين تنظيمية وزيادات مالية وفرص تكوينية ورغم الحوصص المالية الضخمة التي أصبحت تستفيد منها هذه القطاعات التعليمية والتي بلغت سنة (2012) ما لا يقل عن 544383508.000 دج بالنسبة لقطاع التربية الوطنية، و49132325.000 دج بالنسبة لقطاع التكوين المهني (MEFP). لا تزال منظومة التعليم والتكوين تعاني من اختلال معرني وإداري إضافة إلى الخلل الجلي في المعادلة التعليمية ما أدى إلى اكتظاظ الأقسام التعليمية مقابل ندرة في التجهيزات والوسائل ما نتج عنه تدهور علاقة الاعتماد المتبادل بين مكونات النسق التربوي، يضاف إلى هذا كله تنامي ظاهرة النبذ مقابل القبول الاجتماعي ما أثر على رمزية المدرس في المجتمع.

إن هذا الطرح الذي قدمنا من خلاله عرضا نقديا لواقع منظومتنا التعليمية بشكل عام ومدرسينا بشكل خاص يتيح لنا فرصة القيام بدراسة ميدانية من شأنها الربط بين النظري المستنبط من النظريات والأدبيات المتوفرة وبين التطبيق المستمد من الدراسات السابقة من جهة وواقعنا التعليمي المعيش من جهة أخرى.

3. الإطار التطبيقي للدراسة

1.3 حدود الدراسة:

من خلال تحديدنا لمفاهيم الدراسة وصلنا إلى تحديد العناصر الأساسية الموجهة لعملنا الميداني والتي جاءت كالآتي:

- إن دراستنا لمفهوم الرضا الوظيفي سوف تكون باعتباره متغيرا مستقلا له أثر على الأداء الوظيفي الذي سنعتبره متغيرا ثابتا في هذه الدراسة.

الجدول 01: توزيع محاور وفقرات الاستمارة.

الرضا الوظيفي		الأداء الوظيفي	
المحور	الأسئلة	المحور	الأسئلة
محتوى وتنظيم العمل	05-01	محتوى وتنظيم العمل	40-36
العلاقات الوظيفية	10-06	العلاقات الوظيفية	45-41
التنمية الوظيفية	15-11	التنمية الوظيفية	50-46
الأجور والخدمات الاجتماعية	20-16	الأجور والخدمات الاجتماعية	55-51
الإشراف	25-21	الإشراف	60-56
قوانين العمل	30-26	قوانين العمل	65-61
التسيير الإداري	35-31	التسيير الإداري	70-66

المصدر: من إعداد الباحث.

3 صدق الاستمارة:

لقد أجريت دراستنا بولاية قلمة، حيث شملت الأساتذة المنتمين إلى قطاع التربية الوطنية وقطاع التكوين المهني التابعين إقليميا لولاية قلمة حيث تم الحصول على الإحصائيات الخاصة بقطاع التربية الوطنية من مصلحة الإعلام الآلي التابعة لمديرية التربية لولاية قلمة. فيما تم الحصول على الإحصائيات الخاصة بقطاع التربية الوطنية من مصلحة متابعة مؤسسات التكوين التابعة لمديرية التكوين المهني لولاية قلمة وكان توزيعهم كآتي:

1.1.5.3 قطاع التربية الوطنية:

إن عدد الأساتذة بالولاية هو (5911) إحصائيات (2015) منهم 2369 معلم ابتدائي، 2051 معلما متوسطا 1491 معلما ثانويا يتوزعون على 395 مؤسسة تعليمية منها 275 مدرسة ابتدائية 82 متوسطة 38 ثانوية، يشرف عليهم 70 مفتشا منهم 40 مفتشا ابتدائيا، 18 مفتشا متوسطا 12 مفتشا ثانويا. ويدرسون 94253 تلميذ منهم 56804 تلميذ ابتدائي، 35080 تلميذ متوسط، 2369 تلميذ ثانوي (مديرية التربية).

2.1.5.3 قطاع التكوين المهني:

إن عدد الأساتذة المكونين بالولاية هو 243 أستاذ إحصائيات، (2015) يتوزعون على 14 مؤسسة تكوين مهني منها 11 مركز تكوين مهني وملحقين ومعهد واحد. يشرف

للتأكد من صدق الاستمارة قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين ينتمون إلى مختلف القطاعات المعنية بالدراسة من ذوي الخبرة الطويلة في ميدان التدريس وذلك من أجل الوصول إلى استمارة شاملة من حيث نوع الأسئلة الموجهة فكان الاتفاق على جميع محاور وفقرات الاستمارة بنسبة فاقت 80% وعليه تم تثبيت جميع المحاور والفقرات وإخراج الاستمارة في شكلها النهائي.

2.1.4.3 ثبات الاستمارة:

للدلالة على ثبات الاستمارة قمنا باستخراج قيمة معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ Cronbach Alpha) لجميع محاور الاستمارة باستعمال برنامج التحليل الإحصائي للبيانات في العلوم الاجتماعية (spssv19) فجاء معامل الثبات (73.5%).

3.1.4.3 مقياس تحليل الاستمارة:

تم الاعتماد على سلم "ليكاتر Likert" الخماسي لقياس معدل الرضا والأداء الوظيفيين.

5.3 مجال الدراسة:

1.5.3 المجال المكاني للدراسة:

لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات الأفراد عن كل متغير من متغيرات الدراسة.

2.7.3 مقاييس التشتت:

سنعتمد على الانحراف المعياري والذي يعتبر أهم مقاييس التشتت من حيث انه يقيس مدى تباعد البيانات عن بعضها البعض وعن المتوسط الحسابي، ويفسر من خلال انه كلما اقتربت قيمته من الصفر كلما قل التشتت وزاد تجانس الأفراد حول إجاباتهم واتفقهم على قيمة المتوسط الحسابي.

3.7.3 اختبار "مان" ويتني Man Whitney "لعينتين مستقلتين:

والذي من خلاله نقوم بإجراء المقارنات بين المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا والأداء الوظيفيين تبعاً لمتغير الجنس لدى الأساتذة المنتمين لمختلف القطاعات التعليمية.

4.7.3 اختبار "كريس كال واليس Kruskal Wallis" لأكثر من عينتين مستقلتين:

والذي من خلاله نقوم بإجراء المقارنات بين المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا والأداء الوظيفيين تبعاً لمتغيري السن والخبرة المهنية. إضافة إلى عقد مقارنات بين المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا والأداء الوظيفيين تبعاً لكل بعد من أبعاد الدراسة.

5.7.3 الانحدار الخطي البسيط:

ونسعى من خلاله لمعرفة تأثير الرضا الوظيفي باعتباره متغيراً مستقلاً على الأداء الوظيفي باعتباره متغيراً تابعاً في هذه الدراسة.

عليهم مفتشان. ويكونون 6948 متربص منهم 2142 متربص إقامي، 647 متربص غير إقامي. (مديرية التكوين والتعليم المهنيين). حيث ستشمل دراستنا أساتذة المعهد المتخصص في التكوين المهني للتسيير "قدور جبالة" لخلق نوع من التجانس بين مجتمعات البحث كون هذا المعهد يعمل وفق برامج تتماشى إلى حد كبير وتلك المتبعة في قطاع التربية الوطنية .

2.5.3 المجال الزمني للدراسة:

إن البداية الفعلية لدراستنا بدأت في شهر أكتوبر لسنة 2015 حيث قمنا بجمع المعلومات اللازمة عن مجتمع بحثنا (الأساتذة) والتي مكنتنا من بناء (الاستمارة)، و بعد التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة البحث ابتداء من: شهر مارس 2016 إلى غاية شهر جويلية من نفس السنة.

6.3 عينة الدراسة:

1.6.3 قطاع التربية الوطنية:

اعتمدنا على المعاينة غير الاحتمالية الحصصية التي تعتمد في استعمالها على أساس الصفات العامة لمجتمع البحث بحيث يكون عدد المفردات المكونة للعينة في كل طبقة يتماشى ونسبة كل طبقة في مجتمع البحث. وعليه وأمام عدم اكتمال قاعدة البيانات الخاصة بالمدرسين المنتمين لقطاع التربية الوطنية اعتمدنا هذا النوع من المعاينة.

2.6.3 قطاع التكوين المهني:

اعتمدنا على طريقة الجرد الشامل والتي تعني جمع البيانات من جميع مفردات مجتمع البحث خاصة إذا كان هذا الأخير مكوناً من عدد صغير من المفردات تتركز في مكان واحد، وذلك ما انطبق على معهد قدور جبالة للتكوين المهني في التسيير.

7.3 الأساليب الإحصائية:

1.7.3 مقاييس النزعة المركزية:

اعتمدنا على المتوسط الحسابي والذي يعتبر أهم مقاييس النزعة المركزية، وفي هذه الدراسة ونظراً لاختلاف الوزن النسبي للقيم فإننا سنعتمد على المتوسط الحسابي الموزون أو المرجح

8.3 وصف الخصائص الشخصية والمهنية لعينة الدراسة:

الجدول 1: الخصائص الشخصية والمهنية لعينة الدراسة.

تكوين مهني				تربية وطنية			
النسبة	العدد	المجموعات	المتغير	النسبة	العدد	المجموعات	المتغير
33	06	ذكر	الجنس	32	85	ذكر	الجنس
77	12	أنثى		68	183	أنثى	
40	08	أقل من 10 سنة	السن	48	127	أقل من 10 سنة	السن
33	06	10-19 سنة		21	54	10-19 سنة	
22	04	20 سنة فما فوق		31	87	20 سنة فما فوق	
11	02	أقل من 30 سنة	الاقدمية المهنية	15	39	أقل من 30 سنة	الاقدمية المهنية
39	07	30-39 سنة		41	109	30-39 سنة	
39	07	40-49 سنة		31	84	40-49 سنة	
11	02	50 سنة فما فوق		13	36	50 سنة فما فوق	

المصدر: من إعداد الباحث.

آلاف الأساتذة الشباب لتغطية العجز في التعليم والتكوين والتأطير وهو ما انعكس على عينة بحثنا.

كما نلاحظ من الجدول أن غالبية عينة البحث تكونت من الفئتين العمريتين من 30 إلى 39 سنة ومن 40 إلى 49 سنة حيث شكلتا مجتمعتين ما نسبته 75.6% ، والتي ترجع لإفرازات طرق توظيف الأساتذة في السنوات القليلة الماضية التي أتاحت الفرصة لآلاف قدماء الجامعيين للحصول على أغلبية المناصب المفتوحة أمام المتخرجين الجدد منهم. أما فيما يخص الفئة السنية 50 سنة فما فوق فان استفادة آلاف الأساتذة من التقاعد المسبق (50 سنة) وكذا التحاق الكثير منهم بالمناصب الإدارية (مدراء، مفتشين) كان وراء انخفاض نسبتهم في مجتمع البحث.

نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة من جنس أنثى استحوذ على أكبر نسبة مقارنة بعدد الأساتذة من جنس ذكر وذلك بالنسبة لجميع القطاعات ،والذي يمكن اعتباره انعكاسا للواقع الاجتماعي بكل متغيراته خاصة الاقتصادي منه ،فالذكور من الطلبة أصبحوا يفضلون البحث عن العمل في سن مبكرة على حساب خوض غمار التعليم العالي والحصول على شهادة قد لا تضمن لهم فرص العمل على المدى القريب. وحتى التغير الاجتماعي يبدو انه ألقى بضلاله على نسب المتعلمين من الجنسين، فبعدما كان للذكر الحظ الأوفر في إتمام مساره الدراسي على حساب الأنثى، أصبح الذكر وتبعاً للظروف المعيشية الصعبة لأغلب الأسر يلعب دور المساهم في اقتصاديات الأسرة الأمر الذي يتيح الفرصة للإناث لإتمام مسارهن الدراسي الذي عادة ما يتوج بشهادة جامعية.

أما عن متغير الاقدمية المهنية نلاحظ من الجدول ان الأساتذة ذوا أقدمية أقل من 10 سنوات (الشباب) نالوا النصيب الأكبر في هذه الدراسة وذلك مرده لنظام التقاعد المسبق الذي استتفز المنظومة التعليمية وكاد يفرغها من كوادرها من ذوي الخبرة الطويلة الأمر الذي أدى إلى الاستنجد بعشرات

9.3 اختبار الفرضيات:

1.9.3 اختبار الفرضية الأولى (الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعاً للخصائص الشخصية والمهنية للأساتذة):

الجدول 3: الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعاً للخصائص الشخصية والمهنية للأساتذة

تكوين مهني				تربية وطنية			
مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	المجموعات	المتغير	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	المجموعات	المتغير
.067	3.46	ذكر	الجنس	.330	3.84	ذكر	الجنس
	2.81	أنثى			3.34	أنثى	
.490	3.00	أقل من 10 سنة	السن	.285	3.87	أقل من 10 سنة	السن
	3.05	10-19 سنة			3.79	10-19 سنة	
	3.64	20 سنة فما فوق			3.85	20 سنة فما فوق	
.485	2.90	أقل من 30 سنة	الأقدمية المهنية	.467	3.79	أقل من 30 سنة	الأقدمية المهنية
	2.90	30-39 سنة			3.85	30-39 سنة	
	2.96	40-49 سنة			3.93	40-49 سنة	
	3.82	50 سنة فما فوق			3.84	50 سنة فما فوق	

المصدر: من إعداد الباحث، spss v 19

1.1.9.

3 نتيجة الاختبار:

إن النتائج المتوصل إليها بينت أنه لا توجد فروق في متوسطات الرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاع التربية الوطنية وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الاجتماعية والمهنية (جنس، سن، أقدمية مهنية) حيث كان مستوى الدلالة في جميع الاختبارات أكبر من 05%. وعليه نقبل الفرضية العدمية التي يقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 0.05$) في درجات الرضا الوظيفي لدى الأساتذة في كل من قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

2.9.3 اختبار الفرضية الثانية (الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا للخصائص الشخصية والمهنية للأساتذة):

الجدول 4: الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا للخصائص الشخصية والمهنية للأساتذة

تربية وطنية				تكوين مهني			
المتغير	المجموعات	المتوسط	مستوى	المتغير	المجموعات	المتوسط	مستوى
الجنس	ذكر	3.84	.294	الجنس	ذكر	4.11	.964
	أنثى	4.05			أنثى	3.76	
السن	أقل من 10 سنة	4.01	.285	السن	أقل من 10 سنة	3.92	.246
	10-19 سنة	3.79			10-19 سنة	4.44	
	20 سنة فما فوق	3.71			20 سنة فما فوق	4.13	
الاقدمية المهنية	أقل من 30 سنة	3.79	.466	الاقدمية المهنية	أقل من 30 سنة	3.74	.135
	30-39 سنة	3.85			30-39 سنة	4.00	
	40-49 سنة	3.93			40-49 سنة	4.46	
	50 سنة فما فوق	3.84			50 سنة فما فوق	4.04	

المصدر: من إعداد الباحث، spss v 19

التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية.

1.2.9.3 نتيجة الاختبار:

إن النتائج المتوصل إليها بينت انه لا توجد فروق في متوسطات الأداء الوظيفي لدى أساتذة قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني تعزى لخصائصهم الشخصية والمهنية (جنس، سن، أقدمية) حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في جميع الاختبارات أكبر من 05%. وعليه نقبل الفرضية العدمية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 0.05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى الأساتذة في كل من قطاع

3.9.3 اختبار الفرضية الثالثة (الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة):

الجدول 5: الفروق بين متوسطات الرضا الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

جميع الأبعاد				
القطاع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مستوى الدلالة
ابتدائي	03.45	1.01	198.34	.050
متوسط	03.25	0.85	172.31	
ثانوي	03.40	0.82	176.51	
تكوين مهني	03.02	0.96	141.44	

المصدر: من إعداد الباحث، spss v 19

الطور الابتدائي:

وجود اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الرضا الوظيفي وهو ما يعززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 05%.

1.3.9.3 نتيجة الاختبار:

إن النتائج السابق ذكرها خلصت إلى انه توجد فروق في متوسطات خمسة من سبعة من محاور مقياس الرضا الوظيفي لدى أساتذة القطاعات المعنية بالدراسة وهي (محتوى العمل وتنظيمه، العلاقات الوظيفية، الجوانب الاقتصادية، الإشراف، قوانين العمل)، وهو ما أكدته المقياس الكلي للرضا الوظيفي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في هذا الاختبار تساوي 05% . وعليه نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq a$) في درجات الرضا الوظيفي لدى الأساتذة في كل قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل محور من محاور الدراسة السبعة.

سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.45، بانحراف معياري 1.01 في حين بلغ متوسط الرتب 198.34. ويمكن وصف رضاهم بالجيد نسبيا حسب تقييم رتب مقياس لكرت.

* الطور المتوسط:

سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.25، بانحراف معياري 0.85 في حين بلغ متوسط الرتب 172.31. ويمكن وصف رضاهم بالمتوسط حسب تقييم رتب مقياس لكرت.

الطور الثانوي:

سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.40، بانحراف معياري 0.82 في حين بلغ متوسط الرتب 176.51، ويمكن وصف رضاهم بالجيد نسبيا حسب تقييم رتب مقياس لكرت.

قطاع التكوين المهني:

سجل مقياس الرضا الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.02، بانحراف معياري 0.96 في حين بلغ متوسط الرتب 141.44، ويمكن وصف رضاهم بالمتوسط حسب تقييم رتب مقياس لكرت.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة الطور الابتدائي وأساتذة قطاع التكوين المهني. ومنه نسجل

4.9.3 اختبار الفرضية الرابعة (الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة):

الجدول 6: الفروق بين متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

جميع الأبعاد				
القطاع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مستوى الدلالة
ابتدائي	4.04	1.03	204.42	.000
متوسط	3.83	0.92	161.14	
ثانوي	3.73	0.94	131.53	
تكوين مهني	4.15	0.78	221.19	

المصدر: من إعداد الباحث. spss v 19

الطور الابتدائي:

سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.04، بانحراف معياري 1.03 في حين بلغ متوسط الرتب 204.42. ويمكن وصف معدل أدائهم بالقرب من الجيد جدا حسب تقييم رتب مقياس لكرت.

الطور المتوسط:

سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.83، بانحراف معياري 0.92 في حين بلغ متوسط الرتب 161.14. ويمكن وصف معدل أدائهم بالقرب من الجيد جدا حسب تقييم رتب مقياس لكرت.

الطور الثانوي:

سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 3.73، بانحراف معياري 0.94 في حين بلغ متوسط الرتب 131.53. ويمكن وصف معدل أدائهم نسبيا حسب تقييم رتب مقياس لكرت.

قطاع التكوين المهني:

سجل مقياس الأداء الوظيفي متوسط حسابي قدره 4.15، بانحراف معياري 0.78 في حين بلغ متوسط الرتب 221.19. ويمكن وصف معدل أدائهم بالقرب من الجيد جدا حسب تقييم رتب مقياس لكرت.

مما سبق طرحه من نتائج نلاحظ ذلك الفرق الواضح في متوسطات الرتب بين مختلف القطاعات خاصة بين أساتذة قطاع الطور الابتدائي وأساتذة الطور الثانوي. ومنه نسجل وجود اختلاف دال إحصائيا في متوسطات الأداء الوظيفي وهو ما عززه مستوى الدلالة الذي كانت قيمته 00%.

1.4.9.3 نتيجة الاختبار:

إن النتائج السابق ذكرها خلصت إلى انه توجد فروق في متوسطات الأداء الوظيفي لدى أساتذة القطاعات المعنية بالدراسة عن كل بعد من أبعاد الدراسة السبعة (محتوى العمل وتنظيمه، العلاقات الوظيفية، التنمية الوظيفية، الجوانب الاقتصادية، الإشراف، قوانين العمل، الإدارة) وهو ما أكدته

المقياس الكلي للأداء الوظيفي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في هذا الاختبار أصغر من 05% وعليه نرفض الفرضية العدمية الرئيسية ونقبل الفرضية البديلة الرئيسية التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \geq 0.05$) في درجات الأداء الوظيفي لدى الأساتذة في كل من قطاع التربية الوطنية، وقطاع التكوين المهني عن كل بعد من أبعاد الدراسة.

5.9.3 اختبار الفرضية الخامسة (نوع الارتباط بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة):
الجدول 7: العلاقة الارتباطية بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

جميع الأبعاد				
القطاع	الرضا الوظيفي المتوسط الحسابي	الأداء الوظيفي المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ابتدائي	03.45	4.04	.244*	.010
متوسط	03.25	3.83	.278**	.009
ثانوي	03.40	3.73	.222	.064
تكوين مهني	03.02	4.15	.037	.883

المصدر: من إعداد الباحث spss v 19 - ** وجود دلالة إحصائية عند (0.01)

الطور الابتدائي:

لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

قطاع التكوين المهني:

لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05) بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

1.5.9.3 مقارنة: لقد بينت النتائج المتحصل عليها انه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى أساتذة الطورين الابتدائي والمتوسط فيم بينا لم يكن هناك ارتباط دال إحصائيا بين الرضا والأداء الوظيفيين لدى أساتذة الطور الثانوي وقطاع التكوين المهني تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة قيمته 0.24 (علاقة طردية ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و +1)، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). ومن هنا فان الزيادة في درجات أحد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات أحد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

الطور المتوسط:

يوجد ارتباط موجب جزئي بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة قيمته 0.27 (علاقة طردية ضعيفة غير تامة تنحصر قيمتها بين 0 و +1)، وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ومن هنا فان الزيادة في درجات أحد المتغيرين يقابلها زيادة في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح، والنقص في درجات أحد المتغيرين يقابلها نقص في درجات المتغير الآخر والعكس صحيح لكن بصورة غير منتظمة.

الطور الثانوي:

6.9.3 اختبار الفرضية السادسة (تأثير الرضا الوظيفي على الأداء الوظيفي تبعا لجميع أبعاد الدراسة): الجدول 7: العلاقة الارتباطية بين الرضا والأداء الوظيفيين تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

القطاع	المتغيرات	معامل الانحدار	T المحسوبة	معامل beta	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة
ابتدائي	المقدار الثابت	3.535	16.851	.234	.055	.014
	جميع الأبعاد	.148	2.498			
متوسط	المقدار الثابت	2.973	11.209	.336	.113	.001
	جميع الأبعاد	.265	3.312			
ثانوي	المقدار الثابت	2.876	8.478	.300	.090	.012
	جميع الأبعاد	.261	2.592			
تكوين مهني	المقدار الثابت	4.959	8.952	-.200	.040	.427
	جميع الأبعاد	-.133	-.814			

المصدر: من إعداد الباحث spss v 19

الطور الابتدائي:

بلغت قيمة ت 0.498 بمستوى دلالة بلغت قيمته 0.014 وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائي للرضا الوظيفي للأساتذة في تحسين أدائهم الوظيفي. وهذا معزز بارتفاع قيمة (BETA) وذلك رغم انخفاض التباين المفسر والذي بلغ 0.055. و تفسير ذلك أن رضا أساتذة الطور الابتدائي يفسر ما نسبته 05.05 % من نسبة أدائهم وان ما نسبته 94.5 % تعود لعوامل أخرى.

الطور المتوسط:

بلغت قيمة ت 2.973 بمستوى دلالة بلغت قيمته 0.001 وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائي للرضا الوظيفي للأساتذة في تحسين أدائهم الوظيفي. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) و التباين المفسر والذي يعتبر مقبولا على العموم حيث بلغ 11.3% وتفسير ذلك أن رضا أساتذة الطور المتوسط يفسر ما نسبته 11.3% من نسبة أدائهم وان ما نسبته 88.7% تعود لعوامل أخرى.

الطور الثانوي:

بلغت قيمة ت 2.592 بمستوى دلالة بلغت قيمته 0.012 وهي أصغر من 0.05، مما يشير إلى وجود تأثير

دال إحصائي للرضا الوظيفي للأساتذة في تحسين أدائهم الوظيفي. وهذا معزز بارتفاع قيمة (beta) و التباين المفسر والذي يعتبر مقبولا على العموم حيث بلغ 0.090. و تفسير ذلك أن رضا أساتذة الطور الثانوي يفسر ما نسبته 09% من نسبة أدائهم وان ما نسبته 91% تعود لعوامل أخرى.

قطاع التكوين المهني:

بلغت قيمة ت -0.814، بمستوى دلالة بلغت قيمته 0.427 وهي أكبر من 0.05، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائي للرضا الوظيفي لأساتذة قطاع التكوين المهني في تحسين أدائهم الوظيفي. وهذا مبن بانخفاض قيمة (beta) وانخفاض التباين المفسر والذي بلغ 0.040.

1.6.9.3 مقارنة: لقد بينت النتائج المتحصل عليها انه يوجد تأثير دال إحصائي للرضا الوظيفي على الأداء لدى أساتذة قطاع التربية الوطنية فيم بينا لم يكن هناك تأثير دال إحصائي للرضا الوظيفي على الأداء لدى أساتذة قطاع التكوين المهني تبعا لجميع أبعاد الدراسة.

10.3 تفسير عام للنتائج:

إن النتائج المتحصل عليها أجابت على مختلف أسئلة البحث المطروحة ومكنتنا من اختبار الفرضيات الموجهة للبحث

الفرعية منها والرئيسية.

في حين كانت جميع القطاعات البحثية راضية نسبيا عن بعد التنمية الوظيفية والذي يعود ولا شك لتوفر فرص التكوين كما وكيفا في السنوات الأخيرة.

وأما عن سياسة الأجور والخدمات الاجتماعية فإن النتائج المتحصل عليها لم تحد عن العادة لدى أساتذة الطور المتوسط وقطاع التكوين المهني الذين عبروا عن عدم رضاهم النسبي عن هذا البعد مقارنة بباقي الأساتذة في باقي القطاعات والذين كان رضاهم متوسطا، وذلك رغم الزيادات التي عرفتها الأجور في السنوات الأخيرة إضافة إلى فرص الترقية التي باتت مضمونة بفعل التشريعات الصادرة في هذا الجانب. غير أن انخفاض القدرة الشرائية بسبب تدهور قيمة العملة ومشكلة تسير ملف الخدمات الاجتماعية في مختلف القطاعات حد من درجة الرضا الوظيفي تبعا لبعد الأجور والخدمات الاجتماعية.

في حين عبر أساتذة الطورين الابتدائي والمتوسط عن رضاهم النسبي عن بعد الإشراف بخلاف باقي الأساتذة الذين كان رضاهم متوسطا تبعا لنفس البعد ومن هذا يبدو أن العلاقة بين الأستاذ والمشرّف بدأ يسود جوها نوعا من الحوار والنقاش بدل التسلط والتمرد وذلك نتاج ترسانة القوانين المنظمة لعلاقات العمل بين الرئيس والمرؤوس وإن كان هذا لا ينفي وجود بعض الصراعات والتوترات بين الطرفين والتي عادة ما تكون نتاج التداخل في الصلاحيات.

وعن بعد قوانين العمل فكان رضا أساتذة الطور الابتدائي نسبيا بخلاف باقي الأساتذة في باقي القطاعات والذين كان رضاهم متوسطا وذلك رغم ذلك الكم الهائل من القوانين التي تصدر تباعا إلا أن توفيرها ونشرها في الأماكن المخصصة لم يرقى إلى طموحات الأساتذة ما جعل نسبة رضاهم عن مستوى معرفتهم بها تبقى بعيدة نسبيا عن المعدل المقبول.

ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة لبعد الإدارة حيث كان معدل الرضا متوسطا عند جميع القطاعات التعليمية وهو ما يدل على أن الصلة بين الإدارة والأساتذة باختلاف انتمائهم الوظيفي ليست بالجيدة خاصة ما تعلق منها بسياسة الاستقبال

حيث خلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق في متوسطات الرضا الوظيفي تعزى للخصائص الشخصية والمهنية لأساتذة القطاعين والذي يرجع أساسا إلى البنية الاجتماعية والتركيبية النفسية للمجتمع على وجه العموم وإلى الوسط التعليمي على وجه الخصوص والذي بات لا يميز بين الرجل والمرأة، كما أن طموحات المدرسين رغم اختلافها باختلاف أعمارهم إلا أن لها نفس الأهمية ما جعل متغير السن لا يشكل فارقا في متوسطات الرضا الوظيفي فيما بينهم. ويبدو أن الإصلاحات المتتالية التي مست المنظومة التعليمية في جميع مكوناتها وحولتها إلى مختبرات تجارب لطرق ومناهج التدريس والتي قزمت من متغير الأقدمية وما له من تأثير على درجات الرضا الوظيفي فأصبح المدرسون سواسية في درجاته تبعا لهذا المتغير.

وبخلاف ما سبق فقد بينت النتائج أنه توجد فروق في متوسطات الرضا الوظيفي لدى أساتذة القطاعات التعليمية المعنية بالبحث عن كل بعد من أبعاد الدراسة السبعة.

فعن محتوى العمل وتنظيمه فإن أساتذة الطور الابتدائي والثانوي يضاف إليهم مدرسو قطاع التكوين المهني كانوا راضين نسبيا عن هذا البعد بخلاف أساتذة الطور المتوسط الذين كان رضاهم متوسطا وعموما فإن معدل الرضا الذي يمكن وصفه بالمقبول هو انعكاس لتلك الإصلاحات التعليمية وما جاءت به من تعديلات مست مختلف جوانب العملية التعليمية خاصة ما تعلق منها على سبيل المثال بالإثراء الوظيفي والحجم الساعي وحركة التحويل بين المؤسسات التعليمية.

أما فيما يخص العلاقات الوظيفية والاجتماعية فقد عبر أساتذة الطور الابتدائي عن رضاهم التام عن هذا البعد، في حين كان أساتذة باقي القطاعات راضين نسبيا عنه. ويمكن القول أن المستوى الثقافي والعلمي وحتى الاقتصادي المتقارب أضفى نوعا من التجانس لدى مجموعات المدرسين مهدت لخلق علاقات وظيفية متينة فيما بينهم انعكست على مستوى رضاهم.

على شؤون التعليم لم يراعوا خصوصية المهنة وما تطلبه من برامج تراعى فيها قدراتهم البدنية والفكرية وتنأى بهم عن مشكلة الإرهاق والتعب، وما تحتاجه من إمكانيات مادية وتكنولوجيا تتماشى والأفكار والبرامج التي جاءت بها الإصلاحات.

أما فيما يخص العلاقات الوظيفية والاجتماعية فان أساتذة الطور الابتدائي كان أدائهم جيدا جدا عن هذا البعد بخلاف مدرسي باقي الأطوار التعليمية الذين كان أدائهم جيدا نسبيا. وعموما فان معدل الأداء الذي يمكن وصفه بالجيد جاء نتيجة أن الأساتذة يملكون مستوى معرفي وثقافي يحثهم على بناء جماعة عمل يحققون من خلالها ذاتهم المهنية التي تمكنهم من الارتقاء بأدائهم خاصة في المواقف المعقدة التي تشوب مهنة التعليم خاصة ما تعلق منها بالعلاقة بين الأستاذ والمُشرف أو الأستاذ والمتعلم.

في حين كان أداء الأساتذة المنتمين للطورين المتوسط والثانوي عن بعد التنمية الوظيفية جيدا نسبيا مقارنة مع أساتذة باقي القطاعات الذين كان معدل أدائهم جيدا جدا. وعموما فان هذه النتائج تعكس مدى مطابقة الأساتذة باختلاف انتمائهم المهني بضرورة إعادة النظر في مجال التكوين الذي لم يرقى بعد إلى مستوى طموحاتهم كما وكيفا.

وأما عن سياسة الأجور والخدمات الاجتماعية فقد سجل مقياس الأداء الوظيفي أداء جيدا نسبيا لدى جميع القطاعات. وعموما فان هذه النتيجة تؤكد بان الأساتذة أصبحوا أكثر تمسكا بمهنتهم وذلك جراء سياسة الأجور المنتهجة في السنوات القليلة الماضية والتي تحسنت عما كانت عليه في سنوات مضت من جهة وعلى الأغلب جراء توقعات الفشل في إيجاد مهنة بديلة توفر أجرا أحسن من جهة أخرى. في حين كان أداء جميع الأساتذة باختلاف انتمائهم جيدا جدا عن بعد الإشراف فهم يحترمون المشرفين ويتبعون الطرق الرسمية وغير الرسمية في التعامل معهم حال وجود مشاكل مهنية، كما أنهم لا ينفكون يحتجون عن برنامج عملهم الأسبوعي ويطالبون بتعديله إذا ما تطلب الأمر.

وعن بعد قوانين العمل فالاختلاف جلي في متوسطات

والتكفل بمختلف الانشغالات، إضافة إلى عدم تزويد المؤسسات بما يكفي من وسائل العمل رغم الميزانيات المعتبرة المخصصة سنويا لهذه القطاعات. فيما يبقى تقدير الإدارة لمجهودات المدرسين هو المؤثر الأكبر في انخفاض مستوى الرضا الوظيفي حسب تقديرات الأساتذة.

ومنه ومن خلال ما تقدم من النتائج يمكن وصف الرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس في ولاية قالمّة بالمتوسط على العموم تبعا لمقياس الرضا الوظيفي المعد لهذا الهدف.

كما خلصت الدراسة في جزئها المتعلق بالأداء الوظيفي إلى أنه لا توجد فروق في متوسطات الأداء الوظيفي تعزى للخصائص الشخصية والمهنية لأساتذة القطاعين والذي يرجع أساسا إلى أن الفروق الجنسية لا تشكل فارقا في مجال التعليم شأنها في ذلك شأن الدافعية إلى الانجاز والتي تعتبر متساوية عند الجنسين من خلال النتائج المتحصل عليها. كما أن سن الأساتذة لم يشكل اختلافا في متوسطات أدائهم الوظيفي من خلال أن الأساتذة باختلاف قطاعاتهم التعليمية وفئاتهم السنية يعملون في بيئة يتقاسمون فيها نفس الاهتمامات وظروف العمل السلبية منها والإيجابية وبالتالي لديهم نفس الرؤية في طرق التعامل معها، ونفس التفسير يمكن تبنيه بالنسبة لعدم وجود فروق دالة في متوسطات الأداء الوظيفي تبعا لبعد الخبرة في التعليم حيث أن الأساتذة من مختلف فئات الدراسة يواجهون مشكلة تغيير المناهج وطرق التعليم عاما بعد عام ما جعلهم بحاجة لتجديد خبراتهم وحتى أثار الخبرة على الجانب البيداغوجي يبدو أنها قد تلاشت.

وبخلاف ما سبق فقد بينت النتائج انه توجد فروق في متوسطات الأداء الوظيفي لدى أساتذة القطاعات التعليمية المعنية بالبحث عن كل بعد من أبعاد الدراسة السبعة.

فعن محتوى العمل وتنظيمه فان أساتذة قطاع التكوين المهني كان أدائهم جيدا جدا عن هذا البعد بخلاف أساتذة باقي الأطوار التعليمية الذين كان أدائهم جيدا نسبيا. وعموما فان معدل الأداء الذي يمكن وصفه بالجيد هو انعكاس لتلك النظرة الجامعة للأساتذة حول هذا البعد والتي ترى بان القائمين

الإشراف، وقوانين العمل بالنسبة لأساتذة الطور الثانوي. ولم يكن الارتباط دالا إحصائيا تبعا لجميع أبعاد الدراسة ماعدا بعد الأجور والخدمات الاجتماعية بالنسبة لأساتذة قطاع التكوين المهني. كما خلصت النتائج على أنه لا يوجد ارتباط دالا إحصائيا تبعا لبعد محتوى العمل وتنظيمه بالنسبة لجميع قطاعات البحث.

ويجدر الذكر أن درجة العلاقة الارتباطية المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي لدى أساتذة قطاع التربية الوطنية والتي تراوحت بين (0.24^*) و (0.35^{**}) تتماشى إلى حد كبير مع معظم الدراسات في هذا المجال، حيث نذكر الدراسة التي قام بها كل من "باتون Patton"، "بونو Bono"، "جودج Judge"، و"توريسون Thoresen" باستعمال طرق حسابية حديثة سنة 2003 أجريت من خلالها دراسة تحليلية لـ 301 دراسة بينت أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء وصلت إلى 0.30.

ومنه يمكن القول أن هذه النتيجة تعبر عن ذلك الاتجاه الذي يمثل "بوترر Porter" و"لاولر Lawler" والذي يرى أن الارتباط بين الرضا الوظيفي و الأداء ليس مباشرا، فالأداء المهني الجيد يؤدي إلى الحصول على مزيد من المكافآت المرتبطة بالعمل مثل زيادة الراتب والترقية ومنه ظهور مشاعر الرضا الوظيفي الذي يؤدي إلى بدوره إلى تحسين مستويات الأداء.

أما عن تأثير الرضا باعتباره متغير مستقل على الأداء باعتباره متغير تابع فاختلف من قطاع لآخر ومن بعد لآخر على النحو الآتي:

فبالنسبة لأساتذة الطور الابتدائي فقد كان التأثير دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، والإشراف. أما بالنسبة لأساتذة الطور المتوسط فقد كان التأثير دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، والإشراف، وقوانين العمل والإدارة. في حين كان التأثير دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، والإشراف،

الأداء بين أساتذة جميع القطاعات إلا أنه مقبول على وجه العموم، وذلك راجع إلى الكم الهائل من القوانين المنظمة للمهنة والتي جاءت بها القوانين الأساسية ومختلف القرارات والتعليمات الصادرة عن الوصايا ما جعل المدرسين يعكفون على مراجعتها ضمانا لحقوقهم بالدرجة الأولى. يضاف إلى ذلك القفزة النوعية في سياسة الإعلام التي تنتهجها مختلف الإدارات التعليمية والتي تساهم بشكل كبير في زيادة المستوى المعرفي لمدرسيها في مختلف المجالات ومنها مجال قوانين العمل.

ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة لبعد الإدارة حيث كان معدل الأداء جيدا على العموم عند جميع القطاعات التعليمية رغم وجود اختلافات في متوسطاته وهو ما يدل على أن الأساتذة لا يدخرون جهدا للحصول على حقوقهم التي قد لا يحصلون عليها لسبب أو لآخر من خلال أن نسبة مقبولة منهم تعكف على معرفة المصالح الإدارية ووظائفها، واللجوء عن طريق احترام السلم الهرمي إلى مقابلة المسؤولين في حالة تعرضهم لظلم مسؤولهم المباشر، لكن الغالبية منهم يفضلون عدم اللجوء إلى النقابة في حالة تعرضهم لظلم الإدارة لسببين رئيسيين أولهما أنه لا فائدة ترجى من النقابات والثاني هو تسلط الإدارات التي عادة ما لا تسير بموضوعية.

ومنه ومن خلال ما تقدم من النتائج يمكن وصف الأداء الوظيفي لدى هيئة التدريس في ولاية قالة بالقرب من الجيد جدا تبعا لمقياس الأداء الوظيفي المعد لهذا الهدف.

أما عن نوع الارتباط بين متغيري الدراسة (الرضا والأداء الوظيفيين) فاختلف من قطاع لآخر ومن بعد لآخر على النحو الآتي:

فبالنسبة لأساتذة الطور الابتدائي فقد كان الارتباط طردي دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، والإشراف. أما بالنسبة لأساتذة الطور المتوسط فقد كان الارتباط طردي دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية، والإشراف، والإدارة. في حين كان الارتباط طردي دالا إحصائيا تبعا لكل من العلاقات الوظيفية، الأجور والخدمات الاجتماعية،

قوانين العمل، والإدارة بالنسبة لأساتذة الطور الثانوي. ولم يكن التأثير دالا إحصائيا تبعا لجميع أبعاد الدراسة ماعدا بعد الأجور والخدمات الاجتماعية بالنسبة لأساتذة قطاع التكوين المهني.

وعموما فإن النتائج المتوصل إليها تبين أن الرضا الوظيفي يساهم بما نسبته ما بين 05 و 11% في التأثير على معدل الأداء الوظيفي ومنه نستطيع القول أن الرضا الوظيفي لدى أساتذة قطاع التربية الوطنية يعتبر من العوامل المؤثرة في الأداء لكنه لا يعتبر متغير حاسما في معادلة الأداء. وهذا بعكس ذلك الاعتقاد الذي تبناه مؤيدو مدرسة العلاقات الإنسانية "Human Relations School" والذي يرى بأن العامل السعيد هو العامل المنتج .

4. خاتمة:

من خلال دراستنا لموضوع الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء المهني للأساتذة في قطاعي التربية الوطنية والتكوين المهني، لاحظنا إجماع الفاعلين في منظومة التربية والتكوين على ذلك التدهور المسجل في المستوى العلمي للطلبة والتلاميذ وقيمة الشهادات الممنوحة من طرف المؤسسات التعليمية. والذي يرجعه الأولياء إلى ضعف الأساتذة الذين يضربون عن العمل في كل مرة من أجل تسوية كل ما يتعلق بالجوانب المادية للمهنة على حساب الجوانب العلمية منها، فيما يرجعه الأساتذة إلى عدم تماشي الوسائل التعليمية المستخرجة ومحتوى برامج التكوين مع فلسفة المناهج التعليمية الجديدة التي لم يشركوا في الإعداد لها ولم تأخذ عملهم في الحسبان، أما الوزارات الوصية المتعاقبة فما تزال منشغلة بالإصلاحات وإصلاح الإصلاحات والإتيان بمختلف الأفكار التعليمية التي كثيرا ما لا تتماشى مع الواقع الثقافي والاقتصادي وحتى التكنولوجي المعيش، والدخول في صدامات مع ممثلي الأساتذة في أغلب الأحيان حول الجوانب المادية والتنظيمية للمهنة .

مما تقدم ذكره ومن أجل الموازنة بين إرضاء الأساتذة وبين تحسين أدائهم ينبغي على الوزارتين الوصيتين أن تعملوا على اختيار الأساتذة من بين أفضل خريجي الجامعات والمدارس العليا للأساتذة. مع إخضاعهم لبرامج تدريب تطبيقية مكثفة

أثناء التكوين وبعد الالتحاق بالتدريس مع العمل على دعم وتحسين رضاهم الوظيفي من خلال التكفل بتلبية حاجاتهم الاجتماعية والنفسية المشتركة كتسوير برامج للخدمات الاجتماعية والرعاية الصحية وإصدار قوانين ردية لحماية من كل أشكال الاعتداءات اللفظية والبدنية. بعد ذلك يتم ضبط أسلوب علمي لتقييم المناهج التعليمية وتطويرها بمشاركة الأساتذة مع وضع برنامج تقييم أداء أحادي للأساتذة تضبط من خلاله المكافآت والترقيات والحركة النقلة وذلك قصد الابتعاد عن برامج العوائد الشاملة التي تمس الجميع والتي تجعل من الأستاذ محدود المستوى بنفس مرتبة الأستاذ المجتهد فينزع هذا الأخير لتخفيض أدائه ليزيل حالة عدم حصوله على ما توقع الحصول عليه . مما يؤدي إلى خلق قوة عمل راضية غير أنها ليست منتجة . لذا ينبغي إجراء بحث عميق يشخص الأسباب الحقيقية لتدهور منظومتنا التعليمية قصد تحقيق قفزة نوعية في مجال التعليم والتكوين يكون فيها الأساتذة راضين ومنتجين.

5. قائمة المراجع:

- إبراهيم عصمت مطوع. (2003). الادارة التربوية في الوطن العربي. الاردن، مصر: دار الفكر للطباعة والنشر.
- أحمد سيد مصطفى. (1996). سلوك الناس في العمل. القاهرة: دار الكتب.
- احمد صقر عاشور. (1983). ادارة القوى العاملة. بيروت: دار النهضة العربية.
- أحمد ماهر. (2007). السلوك التنظيمي (الإصدار 02). الاسكندرية: الدار الجامعية.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2006). استراتيجية تطوير التربية العربية. تونس.
- بلقاسم سلاطية. (1998). سوسيولوجيا التكوين المهني وسياسة التشغيل في الجزائر. مجلة العلوم الانسانية (10)، صفحة 130.
- جامعة الدول العربية. (2007). استراتيجيات التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن الحادي والعشرون. المنامة، مملكة البحرين: المنظمة العربية للتنمية الادارية.
- جمال الدين محمد المرسي، و ثابت عبد الرحمن. (2002). السلوك التنظيمي. الاسكندرية: الدار الجامعية.
- حسن حسين البيلاوي، و اخرون. (2008). الجودة الشاملة في التعليم. عمان، الاردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- رايح تركي. (1990). أصول التربية والتعليم. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

- رونالد ي ريجيو. (1999). المدخل الى علم النفس الصناعي والتنظيم. (المترجمون، فاروق حلمي) عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سالم تيسير الشرايرة. (2008). الرضا الوظيفي - اطر نظرية وتطبيقات عملية - عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- سهيل أحمد عبيدات. (2007). اعداد المعلمين وتنميتهم. الاردن: عالم الكتاب الحديث.
- شبل بدران، و فاروق البوهي. (دون سنة نشر). نظم التعليم في دول العالم، تحليل مقارنة. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- صالح محمد محسن العامري. (2007). الادارة والاعمال. عمان، الاردن: دار وائل للنشر.
- طارق طه. (2007). ادارة الاعمال (منهج حديث معاصر). الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- طلعت ابراهيم لطفي. (1993). علم اجتماع التنظيم. القاهرة: مكتبة دار غريب.
- عاطف جابر طه عبد الرحمن. (2009). السلوك التنظيمي. الاسكندرية: الدار الجامعية.
- عبد الباري ابراهيم، و زهير نعيم الصباغ. (2008). ادارة الموارد البشرية في القرن الواحد والعشرون. عمان، الاردن: دار وائل للنشر.
- عبد الرؤوف الضبع. (2005). اشكاليات التعليم وقضايا التنمية. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- عبد العزيز الغريب صقر. (2005). الجامعة والسلطة. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح بوخمخ. (18 ديسمبر، 2002). تحليل وتقييم الاداء الاجتماعي في المنشأة الصناعية. مجلة العلوم الانسانية، صفحة 127.
- عبد الله محمد عبد الرحمن. (1994). علم اجتماع التنظيم. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- علي صالح جوهر. (2004). التعليم تخطيطه واقتصادياته. دمياط، مصر: دار المهندس للطباعة والنشر والتوزيع.
- علي وطفة. (1999). مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة. مجلة العلوم الانسانية (11)، صفحة 31.
- غيات بوفلحة. (2006). التربية والتعليم في الجزائر. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.
- فاروق شوقي البوهي. (دون سنة نشر). التخطيط التربوي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- محمد السيد أبو النيل. (2005). علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيا وعالميا. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد سعيد سلطان. (2002). السلوك الانساني في المنظمات. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- محمد صالح الحناوي، و محمد سعيد سلطان. (2000). السلوك التنظيمي. الاسكندرية: الدار الجامعية.
- محمد محمد سكران. (2001). التعليم والتقدم التكنولوجي والصناعي (التجربة اليابانية). القاهرة، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- مختار محمد كامل. (1997). الثورة التكنولوجية في التربية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- مصلحة الاعلام الالي. (08 أكتوبر، 2015). احصائيات. مديرية التربية، قالمة، الجزائر.
- مصلحة متابعة مؤسسات التكوين. (11 أكتوبر، 2015). احصائيات. مديرية التكوين والتعليم المهنيين، قالمة، الجزائر.
- نادر فرجاني. (1998). التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية. المستقبل العربي (237)، صفحة 84.
- ناصر الدين زبيدي. (2007). سيكولوجية المدرس. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- نبيل محمد خليل. (2005). التعليم والتنمية (دراسة في النموذج الصيني). مصر: دار الاسراء للطباعة والنشر.
- وائل عبد الرحمن التل، و اخرون. (2008). مقدمة في أصول التربية. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- يعقوب نشوان. (2005). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرون. عمان، الاردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- *Comite de coordination de l'evaluation cl inique et de la qualite en aquitaine ccecqa(2000). Actualisation de la revue de littérature sur la satisfaction au travail conduite par le ccecqa. Consulté le Mars 18, 2015, sur www.clarte-sante.fr*
- *Achte, Isabelle et al. (2010). comment concilier la performance et le bien-être au travail? memoire mba. Consulté le Mars 17, 2015, sur http://www.yoga-break.fr*
- *Ben bouzid, B. (2009). la reforme de l'education en algerie:enjeux et realisation. Alger: edition casbah.*
- *BergerJean-frederic. (2008). les besoins de l'homme، essai d'après Abraham maslow. Consulté le novembre 13, 2014, sur http://www.edition-dadga.com*
- *Levy, C. (2006). la motivation au travail:modele et strategie (éd. 3). paris: l'organisation.*
- *Mefp.gov. (s.d.). Consulté le Mai 21, 2013, sur http://www.mefp.gov.dz*
- *Mefp.gov. (s.d.). Consulté le Mai 21, 2013, sur www.mefp.gov.dz*
- *Ones. (s.d.). Consulté le Mai 21, 2013, sur http://www.Ones.dz*

