أثر الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

أ.عبد الوهاب بن شعلال–جامعة بجاية

مقدمة:

لقد أدركت الجزائر غداة استرجاع سيادتها أنه لا سبيل لخروجها من وضعيتها المزرية الموروثة من العهد الاستعماري، إلا بالاعتماد على التربية والتعليم. فأولت لقطاع التربية اهتماما كبيرا، لذا أوجدت لنفسها نظاما تربويا وتعليميا يفصلها من التبعية الثقافية للمستعمر، ولبناء مجتمع جديد، جعلت التربية من أولوياتها واعتبرتها مصلحة عليا من مصالح الأمة.

إن المنظومة التربوية الوطنية شهدت عدة تعديلات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، ابتدءا من المخططات الرباعية، ثم تبني ما يسمى بالمدرسة الأساسية التي عرفت بدورها عدة تغييرات في برامجها ومناهجها، حيث كانت تعتمد على أسلوب التلقين والحفظ مرورا ببيداغوجية الأهداف وصولا إلى نظام المقاربة بالكفاءات.

إن النجاح الباهر الذي حققته بيداغوجية الكفاءات في العديد من الدول هوالذي دفع بمسؤولي التربية إلى تبني هذه الطريقة، آملين أن يحققوا قفزة نوعية في المنظومة التربوية تستجيب لمتطلبات تكوين المواطن الذي تنشده الألفية الثالثة.

ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا على يد معلم جيد وكفء، فبالرغم من أهمية النظام والمنهج المدرسي في تحقيق فلسفة التربية وأهدافها في مرحلة التعليم الابتدائي خصوصا، وفي غيرها من المراحل على وجه العموم فإن دور المنهج في العملية التعليمية يتضاءل بشكل واضح إذا قورن بدور المعلم ذاته؛ فلا يوجد منهج مدرسي يستطيع أن يرتفع فوق مستوى المدرسين لأنه ليس أكثر

قيمة من المدرس الذي ينفذه بما أوتي من علم وخبرة ومهارة وصحة نفسية وجسمية سليمة (عبد الغاني عبود، 1994، ص63).

لقد جعل الوضع النفسي والاجتماعي للمدرس موضوعا لدراسات عديدة تناولته على اختلاف مستويات التعليم والمدارس. بعضها ركز على الوضع المالي وبعضها شدد على الجوالمدرسي عموما، كما يبدوالمعلم في بعض الأحيان كثيرة الشكوى والتبرم، ويظهر في حالات كثيرة عصبي المزاج وسهل الاستثارة، هذه الصراعات النفسية سيكون لها انعكاس سلبي على رضاه المهني وتقديره لذاته ودافعيته للإنجاز، وبالتالي على أدائه التربوي.

وعلى ضوء هذا سنحاول دراسة مفهوم الرضا المهني، وتقدير الذات والدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر، والإحاطة بهما من كل الجوانب باختلاف المؤهلات العلمية وسنوات الخبرة في التدريس.

1- **الاشكالية:** عرفت الإنسانية مهنة التعليم منذ أقدم العصور، وكانت من أشرف المهن على الإطلاق ومن ثم لم يستطع مزاولتها إلا الصفوة المختارة من أنباء الأمة (عبد الغاني عبود، 1994، ص 64).

يعتبر التعليم قاطرة التقدم والتمدين التي تشد قطار المجتمع كله إلى الازدهار. والمدرسة كانت دائما حجر الأساس للحضارة، والواقع أن التعليم هواستثمار في المستقبل. كما أن له فضيلة الاستثمار في الإنسان وفي ملكاته ومهاراته وذكائه وكفاءاته، ليصبح قادرا على المساهمة في عالم يتطور بسرعة، وتتسع مدارك ومعارف أبنائه كل يوم. هذا ما يفرض على مهنة التعليم مهمات خاصة يملي عليها أن تحقق تغيرات جذرية تستجيب لمتطلبات ذلك التقدم، غير أنه في الوقت نفسه يضع أمامها صعوبات، يجعل مهمتها عسيرة، ذلك أن التقدم الهائل في العصر الحديث لا يمكن حصره، وليس

بالأمر السهل أن نخطط لتربية أبناء القرن الواحد والعشرين. مع كل ما يحمله من مفاجآت تطورات (لطفي أحمد بركات، 1981، ص 57).

فالمدرسة الابتدائية لم يعد دورها تعليم الأطفال المبادئ الأولية، بل عليها مهمة صعبة هي رسالة إعدادهم للتفاهم والتسامح والتماسك، عن طريق التدريب المناسب للعقل والمشاعر. وعليه فإن الأعباء الملقاة على المعلم في هذه المرحلة أكبر من تلك الملقاة على المعلم في المراحل الأعلى من التعليم؛ لأن التعامل مع البالغين في المراحل التالية أسهل بكثير من التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة الأولى من التعليم (خالد زواوي، 2004، ص 109).

هذه الأعباء قد تتجاوز في بعض الأحيان حدود احتماله، هذا ما يُحَتِّم على المسؤولين توفير كل الإمكانيات المادية والمعنوية، وتقديم التشجيع كامل لهذه الشريحة، فالمعلم عندما يشعر أنه محل تبجيل وتقدير واحترام، فإن ذلك الشعور يدفعه إلى صنع المعجزات، أما إذا شعر بالتهميش وعدم العناية به، فإن ذلك يجعله يعيش صراعات نفسية، يترتب عنها عدم الرضا عن مهنة التعليم، وهذا الشعور يؤثر سلبا على مردوده التربوي ، وتنعكس آثاره فيما بعد على تحصيل المتعلمين ومستقبلهم الدراسي، ذلك أن التحصيل الجيد مرتبط بالأداء التربوي الجيد للمدرس. وأن أداء هذا الأخير مرتبط بمدى رضاه عن العمل، وفي هذا الصدد يرى **محمد عبد الفتاح** أن الرضا يشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحوالعمل الذي يشغله حاليا، وهذه المشاعر قد تكون سلبية أوإيجابية؛ فكلما كان تصور الفرد أنه يحقق له إشباعا كبيرا لحاجاته، كلما كانت مشاعره إيجابية وبالتالي يكون راضيا عن عمله، وبالعكس كلما كانت مشاعره سلبية، يكون غير راضي عن عمله (محمد عبد الفتاح، 1996، ص 45).

وترى **ميتشيل Mitchel** في تحليلها للرضا أنه ناتج عن التجربة الواقعية للعلاقة النفسية بين الفرد ووضعية العمل (Mitchel, 1994, p 63).

أما **سميث Smith** فيرى أن مدلول كلمة الرضا؛ يعني التجاوب الموجود بين العامل والعمل الذي يشغله، ويكون الرضا عندما يتجاوب العمل مع اشباعات العامل(P.H. Bernouse, 1985, p 92).

ان الرضا في حقيقة الامر استجابة انفعالية تخص النشاط المهني، والتي يمكن أن تكون ناتجة عن اللذة المرتبطة بالنشاط ذاته، أومرتبط بالدور الذي يلعبه الفرد في حياته المهنية أوقيمة العمل بالنسبة للفرد وما يتوقعه أن يجنيه هذا الأخير منه (T.M. Fraser, 1981, p 01).

ومن الدراسات التي تناولت الرضا المهني لدى المعلمين نجد دراسة **ويمان كول Wymann ,C** 1977، الذي توصل إلى أن أهم عوامل الرضا لدى المعلمين كانت المرتب (الأجرة)، وعلاقات المعلم بزملاء العمل، فرص الترقي ونوع العلاقة مع إدارة المدرسة (عبد الرحمان صالح الأزرق،2000،ص125)

كما نجد أيضا دراسة أخرى **لعلي أحمد العمري** (1991) حول طبيعة ومستوى الرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، حيث أقر بانخفاض نسبة الرضا العام عن العمل بمهنة التدريس، وبوجود فروق دالة في مستوى الرضا المهني يرجع إلى المؤهل العلمي والراتب الشهري وسنوات الخبرة في التدريس (إيمان مصطفى الزيدان، 1995، ص 62).

من الدراسات الجزائرية التي أقيمت حول موضوع الرضا المهني، نجد دراسة **لعياشي بن زروق** (1996)، وقد تناولت الرضا الوظيفي لدى مدرسي التعليم الأساسي بالجزائر، وتوصل إلى أن أغلبية مدرسي المدرسة الأساسية غير راضين عن مهنتهم، وهي نتيجة تعكس عامة الظروف غير الملائمة التي

يؤدي فيها المدرسون عملهم والمشاكل التربوية والاجتماعية والاقتصادية ويشكون في تأثيرها على أداء المهنة (لعياشي بن زروق، 1996، ص 154).

إذن يمثل الرضا المهني مبدأ هاما في التعامل مع العنصر البشري في مجال العمل، خصوصا لدى المدرس، إلى جانب التركيز على الحاجات العليا النفسية، كالاستقلالية، المسؤولية، النموالانجاز، إذ أن تلك الحاجات تكون الدوافع الأولية الكامنة وراء رغبة الفرد في العمل، ويركز أنصار هذا الرأي على أن ارتفاع المعنويات لدى العامل يؤدي إلى زيادة الإنتاج بقدر الازدياد في تقدير الذات، هذا الأخير عرفه **فريدمان Fredman:** بأنه التصور الذي يكونه الفرد عن نفسه وقدرته على مجابهة المشكلات والصعوبات (Fredman.L, 1983, p 228).

ولقد حظي هذا المفهوم –تقدير الذات– باهتمام العديد من العلماء أمثال **كورت ليفين Kurt Lewin**، حيث يرى أن الرضا عن العمل والأداء الحسن للعمل ذي قيمة يزيد من تقدير الذات والرغبة في وضع أهداف أكبر وأعلى، كما أكد **روزهازي Roshazy**، أن التقدير السلبي للذات يعتبر حاجزا وعائقا أمام الفرد، لأن نجاح أي نشاط يقوم به يتوقف بدرجة كبيرة على ثقته في إمكانياته وقدراته، وبمجرد شعوره بضعف هذه الإمكانيات يصبح عاجزا ويمنعه ذلك من المبادرة (Born.M, 1983, p 83). وذهب **هرزبرغ Herzberg** في نظريته المعروفة بنظرية العاملين إلى ربط تقدير ذات العامل بالعوامل المرتبطة بالمهنة نفسها منها المهارات المكتسبة، المعرفة، نوع العمل، المسؤولية، التقدم في العمل والعوامل الأخرى التي تتعلق بتحقيق ذاتية الفرد والتي سوف ينجم عنها الشعور بالرضا (خالد بن محمد بن ناصر الخزيم، 2001، ص 20).

ومن الدراسات التي تناولت علاقة الرضا المهني بتقدير الذات نجد دراسة **أبوبكر دبابي** حول موضوع تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي

التعليم الابتدائي بالجزائر، وتوصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والرضا المهني عند هذه العينة (أبوبكر دبابي، 2006، ص 160). وبينت **أفي اسحاق** (1983) أن ما يحقق الرضا المهني لدى المعلمين هوإشباع الحاجات النفسية العليا من هرم **ماسلوMaslow**، ومنها الحاجة إلى تقدير الذات والحاجة لتحقيق الذات (أحمد محمد العيد بن دانية واخرون، 1998، ص 216). ويقول **عبد الحميد جابر** أن البحوث والدراسات عبر الخمس والعشرين سنة الماضية، توصلت إلى أن المعلمين الفعالين هم المعلمون الذين يمتازون بتقدير ذات مرتفع وبرضا عام عن المدرسة، وهم لا يكتفون بذلك بل ينقلون هذا التقدير لتلامذتهم من خلال التوقعات العالية بنجاحهم (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص 23).

فالمعلمون الذين يتمتعون بتقدير عال للذات يستطيعون أن يساعدوا طلابهم على النجاح، ويشجعونهم على اختبار قدراتهم واكتشاف حقول جديدة من المعرفة، ووضع أهدافهم الخاصة والاتجاه نحوالاستقلالية، هؤلاء المعلمون هم أكثر قدرة على تقديم استراتيجيات لحل المشاكل التي تعترض طلابهم، ويبنون الثقة في أنفسهم ويعتمدون على التفاهم، المنافسة، المناقشة، التعاون، الاهتمام والاحترام المتبادل كأساس لضبط الصف. أما المعلمون الذين يفتقرون إلى الثقة في النفس فإنهم يميلون عادة إلى أن يكونوا أكثر انتقادا لطلابهم ويشكون من المشاكل السلوكية وقلة الدافعية لديهم (حسين أبورياش وآخرون، 2006، ص 174).

من هنا يتضح أن التقدير الايجابي للذات عند المعلم يدفعه للعمل بجد وإتقان ويجعله طموحا ومثابرا، إذ أثبتت الدراسات أن المعلمين يزيدون في دافعيتهم للإنجاز بواسطة المكافآت الداخلية مثل احترام الذات والمسؤولية والشعور بالإنجاز والاعتراف والتقدير (علي أحمد عياصرة، 2006، ص 94).

فالدافعية للإنجاز تتمثل في الرغبة بالقيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها **ماكليلاند MeCleland** تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل في مواجهة المشكلات وحلها، وتفعيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أومجازفة كبيرة جدا (قطافي وعدس، 2002، ص 87)..

في نفس السياق يعرف **أتكنسون Atkinson** الدافعية للإنجاز بأنها استعداد –دائم نسبيا– للشخصية يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح، وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الهدف –الإنجاز– قابلا للتقدير وفق معايير للامتياز، كما تتضمن الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهوهدف – ذاتي– ينشط وينظم ويوجه السلوك، لذلك يعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية. ولقد قام الباحثون بدراسات حول موضوع الرضا المهني والدافعية للإنجاز ومن بينهم **لولر Lowler** (1969) حيث قام بجمع حوالي خمسة آلاف دراسة في علم النفس العمل والتنظيم وتوصل إلى نتيجة أن الرضا عبارة عن مؤشر للدافعية (Mitchel, 1994, p 39).

كما أكد الباحث **لعياش بن زروق** (2008) في دراسته بالجزائر، بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الثانوي والجامعي (لعياشي بن زروق، 2008، ص 250).

كذلك توصلت الباحثة **زهرة حميدة** (2006) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات (زهرة حميدة، 2006، ص 205).

إن إطلاعنا على النظريات والدراسات الميدانية التي تناولت المفاهيم الثلاثة المتمثلة في الرضا المهني، تقدير الذات والدافعية للانجاز، كوّن لنا وعي بأهمية هذه المتغيرات وأثرها البارز في شخصية الفرد، وقد ارتأينا أن ندرسها

عند معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر، وكان اختيارنا لهذه الشريحة من المجتمع نابع من إحساسنا بالدور الكبير الذي يلعبه هذا الأخير في صنع جيل المستقبل، ومع ذلك لا ينال ما يستحقه من عناية واهتمام، والدليل على ذلك كثرة الإضرابات، وهذا مؤشر عن وضعية تربوية غير صحية.لهذا السبب سوف نحاول أن ندرس موضوع الرضا المهني، تقدير الذات والدافعية للانجاز كسمات نفسية رئيسية عند هذه العينة، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

هل هناك علاقة ارتباطية متعددة بين الرضا المهني وتقدير الذات والدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي؟ وهل يمكن التنبؤ بدرجاتهم في الدافعية للإنجاز انطلاقا من درجاتهم في الرضا المهني وتقدير الذات؟

هل توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات؟ وهل أيضا توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس؟

هل هناك علاقة تفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات فيما يخص درجات الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي؟

وعلى ضوء ما سبق من تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات على النحو التالي:

2- الفرضيات:

1.2- الفرضية الأولى: هناك علاقة ارتباطية متعددة بين الرضا المهني وتقدير الذات والدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

2.2- الفرضية الثانية: يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي انطلاقا من درجاتهم في الرضا المهني ودرجاتهم في تقدير الذات.

3.2- الفرضية الثالثة: توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف مستويات الرضا المهني (المنخفض والمرتفع) عند معلمي التعليم الابتدائي.

4.2- الفرضية الرابعة: توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف مستويات تقدير الذات (المنخفض والمرتفع) عند معلمي التعليم الابتدائي.

5.2- الفرضية الخامسة: توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف المؤهل العلمي عند معلمي التعليم الابتدائي.

6.2- الفرضية السادسة: توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف سنوات الخبرة في التدريس عند معلمي التعليم الابتدائي.

6.2-الفرضية السابعة: هناك علاقة تفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات فيما يخص درجات الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

3- **الهدف من الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى إبراز العلاقة بين الرضا المهني وتقدير الذات والدافعية للإنجاز، وكذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بمستوى الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، انطلاقا من معرفتنا بمستواهم في الرضا المهني ومستواهم في تقدير الذات. كما تهدف هذه الدراسة أيضا إلى الوقوف على الفروق الموجودة في درجات الدافعية لإنجاز باختلاف مستويات كل من الرضا المهني، تقدير الذات، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس، ضف إلى ذالك محاولة إبراز أثر العلاقة التفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات على الدافعية للانجاز عند هذه العينة.

4- **أهمية الدراسة:** تعد هذه الدراسة من بين الدراسات السيكولوجية في مجال فهم شخصية المعلم وتبرز أهميتها في التطرق إلى ثلاث سمات نفسية رئيسية عند المدرس، المتمثلة في الرضا المهني، تقدير الذات، الدافعية

للانجاز وهي أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها كل من تولى عملية التدريس؛ ذلك لما لها من أثر سواء في حياته الخاصة أوالمهنية، أوعلاقاته مع تلاميذه الذين يستمدون نموهم الاجتماعي والانفعالي والعاطفي منه. ضف إلى ذلك محاولة الخروج في نهاية الدراسة بمعادلة تمكننا من التنبؤ بمستوى الدافعية للإنجاز عند معلم التعليم الابتدائي، كما تبرز أهمية هذه الدراسة في النواحي التالية:

1- غياب الدراسات المحلية التي تناولت الموضوع (على حد علم الطالب).

2- فتح آفاق جديدة للبحث في هذا المجال من خلال الاقتراحات التي تقدمها هذه الدراسة.

5-التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

1.5- الرضا المهني: هوتقييم المعلم من خلال استجاباته على مقياس الرضا المهني **لعبد الرحمان صالح الأزرق** والمتعلق بالعوامل التالية:

الرضا عن المرتبات والمزايا المادية، الرضا عن تحقيق المهنة للذات، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه الخاصة، وأخيرا الرضا عن علاقة المعلم بالمسؤولين والدرجة الكلية هي التي تحدد مستوى رضا المعلم.

2.5- تقدير الذات: هوالدرجة الكلية المتحصل عليها من خلال إجابات المعمل على مقياس تقدير الذات **لعبد الرحمان صالح الأزرق**، والذي يتضمن خمس جوانب شخصية، وهي الذات الجسمية والمظهر العام، الذات العقلية والأكاديمية، الذات الاجتماعية والترويحية، الذات الأسرية والذات الشخصية والثقة بالنفس، والدرجة الكلية هي التي تحدد مستوى تقدير الذات المعلم.

3.5- الدافعية للإنجاز: هي الدرجة الكلية المتحصل عليها من خلال إجابات المعلم لمقياس الدافعية للإنجاز **لعبد الرحمان صالح الأزرق** والذي

يتضمن خمس عناصر وهي: الطموح، المثابرة، الأداء، إدراك أهمية الزمن، روح المنافسة، والدرجة الكلية هي التي تحدد مستوى دافعية المعلم للإنجاز.

4.5- المؤهل العلمي: فيقصد به حصول المعلم على مؤهل علمي فقط دون الحصول على إي قدر من التأهيل، أما مستوى المؤهل العلمي في هذه الدراسة فيقصد به مستوى الدرجة العلمية المتحصل عليها. وتم تقسيمها إلى ثلاث فئات (متوسط، ثانوي، جامعي).

5.5- مدة الخبرة في التدريس: ويقصد بها المدة بالسنوات التي قضاها المعلم في التدريس الفعلي من تاريخ تعيينه إلى وقت إجراء الدراسة، وفي هذه الدراسة تم تقسيم مدة الخبرة إلى ثلاث فئات الفئة الأولى أقل من 11 سنة، الفئة الثانية من 11- 20 سنة، الفئة الثالثة من 21 سنة فأكثر

6-الدراسة الاستطلاعية والهدف منها:

الدراسة الاستطلاعية هي مرحلة تجريب مكونات الأدوات بعد إعدادها وصياغتها، وذلك للتأكد من مدى صلاحيتها وملائمتها، كما أنها توفر للباحث فرصة للتعرف على مختلف الصعوبات التي قد تواجهه في الواقع وهويعالج الظاهرة (عبد الكريم غريب، 1997، ص 71).

وتهدف هذه الدراسة الأولية إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع المعلومات المطلوبة وكذلك التأكد من صدقها ونقصد به "قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه"، وثباتها والذي يشير إلى درجة استقرار نتائج الأداة إذا ما أعيد تطبيقها على نفس الأفراد، وتفيد الدراسة الاستطلاعية الباحث أيضا في التدريب على استعمال أدواته والتعرف على مجتمع البحث الذي هوبصدد دراسته.

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

الهدف إذن من هذه الدراسة الأولية هي التعرف على ردود أفعال معلمي التعليم الابتدائي، وكيفية استجاباتهم وتعاملهم مع تعليمات وعبارات المقاييس

الثلاثة والتأكد من وضوحها، وذلك من خلال مقابلات فردية مع المعلمين، ومن ثم جمع أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع.

وبعد انتهاء الدراسة الاستطلاعية أجمع معظم المعلمين على وضوح عبارات المقاييس الثلاثة على العموم، إلا أنه تبين وجود صعوبات في فهمها من طرف معلمي ومعلمات اللغة الفرنسية، واستخلصنا من الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

– ضرورة التهيؤ لترجمة بعض العبارات للمعلمين الذين تلقوا تعليمهم باللغة الفرنسية.

– ضرورة عدم تقييد المعلم بوقت محدد للإجابة على المقاييس، وذلك تفاديا لإزعاجه أثناء أوقات العمل ومنحه الوقت الكافي للإجابة بصورة موضوعية ودقيقة، كما بينت الدراسة اهتمام المعلمين بالموضوع خاصة ما تعلق بجانب الرضا المهني.

7– منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة موضوع الدراسة الحالية والفرضيات المصاغة فإن أنجع منهج يخدم الهدف المسطر هوالمنهج الوصفي التحليلي.

والمنهج الوصفي التحليلي يتضمن جميع الحقائق والبيانات ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول على نتائج أوتقويمات عن الظاهرة أوالموضوع محل البحث، كما يتعدى المنهج الوصفي التحليلي هذه الأمور إلى التفسير، وعلى الرغم من أن جميع البيانات لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الاستجابات ذات الدلالة والمغزى (جابر عبد الحميد جابر وآخر، 1999، ص 134).

استناداً إلى ذلك تم الاعتماد على أدوات جمع البيانات المتمثلة مقياس الرضا المهني للمعلم، ومقياس تقدير الذات ومقياس الدافعية للانجاز مصممة كلها من طرف الدكتور **عبد الرحمان صالح الازرق.**

8-أدوات البحث:

1-مقياس الرضا المهني:

يتكون من عبارات تهدف إلى التعرف على مدى رضا المعلمين عن مهنة التدريس، من خلال قياس مجموعة من الأبعاد المتعلقة بالعمل وبحياة المعلم الشخصية، الوظيفية، الأسرية والاجتماعية، فالرضا عن العمل والتي تجعل الفرد محبا له مقبلا عليه. يتضمن المقياس في صورته النهائية 33 عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: الرضا عن المرتبات والمزايا المادية، الرضا عن تحقيق المهنة للذات، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه الخاصة، وأخيرا الرضا عن علاقة المعلم بالمسؤولين. كما يحتوي المقياس على 17 عبارة موجبة وستة عشرة 16 عبارة سالبة.

2- مقياس تقدير الذات:

اشتمل في صورته الأخيرة على تسع وثلاثين 39 عبارة، صيغت في جمل تقريرية بما يحس ويشعر به المستجيب، نصفها سالب والنصف الآخر موجب موزعة على خمس عناصر وهي: هي الذات الجسمية والمظهر العام، الذات العقلية والأكاديمية، الذات الاجتماعية والترويحية، الذات الأسرية والذات الشخصية والثقة بالنفس.

3- مقياس الدافعية للانجاز:

ويتكون من 32 عبارة تقيس خمس أبعاد أساسية اتفقت عليها أغلب الدراسات السابقة وهي: الطموح، المثابرة، الأداء، إدراك أهمية الزمن والتنافس،

وتكمن أهمية دراسة دافعية الانجاز وقياسها في كونها تمثل إطارا سيكولوجيا لتفسير أنماط من السلوك الأدائي للفرد، ومن هنا يأتي هذا المقياس كأداة يمكن التعرف من خلالها على درجة ومستوى أداء المعلمين كما يدركها المعلمون ويحسون بها. كما يحتوى المقياس على 16 عبارة موجبة و16 عبارة سالبة.

قمنا بالتأكد من ثبات المقاييس الثلاثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ ثبات مقياس الرضا المهني0,79,اما مقياس تقدير الدات0,83 ومقياس الدافعية للانجاز0,86 وهدا ما يؤكد ان المقاييس عالية الثبات.اما فيما يخص الصدق استخدمنا الصدق الظاهري عن طريق عرض الأداة في صورتها الأولية للتحكيم على عدد من الأساتذة ذوي الاختصاص بلغ عددهم 10 أساتذة من جامعتي الجزائر وتيزي وزو.واجمعوا على ان المقاييس تقيس ما اعدت لقياسها.

9- مجتمع البحث وعينة الدراسة وكيفية اختيارها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي، المثبتين وغير المثبتين بدائرة بوزريعة والبالغ عددهم 804 معلم موزعين على 66 ابتدائية، حسب الإحصائيات المستمدة من مديرية التربية لولاية الجزائر وسط، للموسم الدراسي 2009/2008. وكمجتمع أصلي للدراسة قسمنا دائرة بوزريعة إلى أربع بلديات، وهي بلدية بوزريعة، الأبيار، بن عكنون، وبلدية بني مسوس حيث ضمت كل بلدية عددا من المدارس موزعة كما يلي:

جدول رقم (06): يوضح عدد المدارس الابتدائية التابعة لكل بلدية ومجموع المعلمين فيها:

البلدية	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد المعلمات	مجموع المعلمين والمعلمات
بوزريعة	27	36	297	333
الأبيار	21	25	189	214

بن عكنون	9	11	102	113
بني مسوس	9	13	131	144
المجموع	66	85	719	804

ولما كان من الصعب إجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي، نظرا للانتشار الواسع للمدارس عبر أربع بلديات المعينة بالدراسة، وحتى تكون العينة ممثلة بشكل صحيح، اعتمد الطالب في اختياره على العينة العشوائية البسيطة لعدد من مدارس الابتدائي في دائرة بوزريعة، ذلك أنه من المستحيل الحصول على أسماء جميع معلمي التعليم الابتدائي بدائرة بوزريعة وانتقائهم عشوائيا، ولهذا السبب قمنا بالسحب العشوائي لعدد من المؤسسات الابتدائية، وذلك بكتابة اسم كل مؤسسة في ورقة، ثم وضعناها في كيس وبعد الخلط الجيد نقوم بسحب اسم المدرسة، وهكذا حتى بلغ عدد أفراد العينة 250 معلما ومعلمة، وبعد إلغاء 54 منهم، إما لعدم إتباعهم التعليمات أوالاكتفاء بالإجابة على مقياس واحد من بين المقاييس الثلاثة، أصبح عدد أفراد العينة 196 فردا، أي ما يمثل أكثر من 24% من المجتمع الأصلي موزعين على 24 ابتدائية وهي بدورها موزعة على أربع بلديات.

10- التقنيات الإحصائية المستعملة:

1- الرباعيات

2-اختبار كلمكروف سميرنوف Kolmogorov-Smirnov

3- معامل الارتباط (بيرسون) البسيط:

4- معامل الارتباط (بيرسون) المتعدد

5- الانحدار

6- اختبار T

7- اختبار Levene

8-تحليل التباين أحادي العامل

9- اختبار شيفي Sheffe

10- تحليل التباين المتعدد

النتائج: بعد الانتهاء من التطبيق وتفريغ المقاييس تم تحليل البيانات بالبرنامج الإحصائي للتحليل spss انتهت الدراسة إلى نتائج مفادها:

- تحققت الفرضية الأولى والتي نصت على أن هناك علاقة ارتباطية متعددة ذات دلالة إحصائية بين الرضا المهني وتقدير الذات والدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، إذ بلغ معامل الارتباط 0,86 وهي علاقة قوية.

- تحققت الفرضية الثانية والتي كان مفادها، إمكانية التنبؤ بدرجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي انطلاقا من درجاتهم في الرضا المهني ودرجاتهم في تقدير الذات، وكانت المعادلة كالتالي:

الدافعية للإنجاز = 19,32 + (0,34 × درجة الرضا المهني) + (0.24 × درجة تقدير الذات) +_ 5,8

وتبين أن متغير الرضا المهني هوالمتغير الأكثر وزنا في المعادلة من متغير تقدير الذات.

- تحققت الفرضية الثالثة والتي تقول بوجود فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف مستويات الرضا المهني (المنخفض والمرتفع) وكانت النتائج لصالح مجموعة المعلمين الذين يمتازون برضا مهني مرتفع.

- تحققت الفرضية الرابعة التى نصت على وجود فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف مستويات تقدير الذات (المنخفض والمرتفع) وكانت النتائج لصالح المعلمين الذين لديهم تقدير ذات مرتفع.

– لم تتحقق الفرضية الخامسة والتي كان مفادها وجود فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف المؤهل العلمي (متوسط، ثانوي، جامعي).

– تحققت الفرضية السادسة والتي تقول بوجود فروق في درجات الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي باختلاف سنوات الخبرة في التدريس وكانت النتيجة لصالح المعلمين أقل خبرة في التدريس (أقل من 11 سنة).

– تحققت الفرضية السابعة التي نصت على وجود علاقة تفاعلية بين مستويات الرضا المهني ومستويات تقدير الذات فيما يخص الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.

–توصيات واقتراحات:

■ بعد أن كشفت النتائج، أن الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي تتأثر بمستوى الرضا المهني، ومستوى تقدير الذات وسنوات الخبرة في التدريس، ولتفادي الانعكاسات السلبية عن نقص أوتدني الدافعية للإنجاز على مخرجات العملية التعليمية لدى المعلم والمتعلم على حد السواء، نتوجه إلى المشرفين على تسيير شؤون القطاع التربوي بالاقتراحات الآتية والتي نرى أنها تساعد بقدر كبير في زيادة الدافعية عند المعلم:

■ رفع العائد المالي بشكل يتيح له الحياة الكريمة، فالمدرس يزداد عطاؤه وينمومهنيا وفكريا، إذا ما وجه جهوده وقدراته إلى الإبداع والتجديد فيما يقوم به وهذا لا يتحقق إلا إذا تحرر من التفكير في أساسيات الحياة.

■ تقديم الحوافز والتشجيع المادي والمعنوي كالترقية للمعلمين، وتكريم المعلمين سواء من طرف الإدارة أوالبلدية، أوعلى مستوى جمعية أولياء التلاميذ هذا ما يزيد من تقدير ذات المعلم، ويدفعه إلى المثابرة والعامل بجهد أكبر.

■ التدبير العلاجي ومواجهة الإحباط عند المعلم وبعض الاضطرابات النفسية أوالبسيكوسوماتية وذلك بمعالجة أسبابها، والوقاية منها، وبالتوعية الصحية والمهنية.

■ العمل على خفض سنوات التقاعد إلى أقل من 32 سنة، وهذا نظرا للضغط النفسي والإرهاق الفكري والعمل الروتيني الذي يواجهه المعلم خلال مشواره المهني.

■ في الأخير فإن النتائج التي توصلنا إليها، تبقى في الحدود الزمانية والمكانية والبشرية للدراسة، وفي حدود الأدوات المستخدمة في القياس، والتقنيات الإحصائية المستعملة، وكذا الظروف النفسية، الاجتماعية والمادية التي أجريت فيها.

المراجع العربية:

1. إبراهيم أحمد أبوزيد، (1987)، **سيكولوجية الذات والتوافق**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
2. أحمد صقر عاشور، (1983)، **إدارة القوى العاملة**، دار النهضة العربية، بيروت.
3. أحمد عزت رابح، (1968)، **أصول علم النفس**، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
4. أنور محمد الشرقاوي، (2000)، **الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه**، الجزء الأول، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة.
5. بشير صالح الرشيدي، (2000)، **مناهج البحث العلمي، رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث، الكويت،ط1.
6. تركي رابح، (1990)، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
7. جابر عبد الحميد جابر، (1985)، **دراسات نفسية في المجال المعرفي**، المجلد الثامن عشر، مركز البحوث التربوية، قطر.

8. جابر عبد الحميد جابر، (2000)، **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.
9. حافظ الجمالي، (1967)، **علم النفس الإجتماعي/مترجم**، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت،ط2.
10. حامد عبد السلام زهران، (1977)، **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة، ط4.
11. حامد عبد السلام زهران، (1995)، **علم النفس الطفولة والمراهق**، عالم الكتب، القاهرة، ط5.
12. حسن ألجبالي، (2003)، **علم النفس الإجتماعي بين النظرية والتطبيق**، مكتبة لأنجلومصرية، مصر، ط1.
13. حلمي المليجي، (2001)، **علم النفس الشخصية**، دار النهضة العربية، بيروت،ط1.
14. حمدي علي الفرباوي، (2004)، **دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والإتجاهات المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة.
15. حموبوظريفة، أحمد دوقة، عبد القادر لوريسي، (2007). **عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي**، الجزائر، ط1.
16. خالد القضاة، (1998)، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار البازوري للطباعة والنشر، عمان.
17. خالد زكي عقل،(2004)، **المعلم بين النظرية والتطبيق**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.
18. خالد زواوي، (2004)،**التعليم المعاصر، قضايا التربوية والفنية**، مؤسسة طيبة للتوزيع والنشر، القاهرة.
19. سعد جلال، (1987)، **المرجع في علم النفس**، دار الفكر العربي، القاهرة.
20. سهير أحمد كامل، (1998)، **دراسات في سيكولوجية الشباب**، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.
21. صالح علي أبوجادو،(2000)، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2.
22. طارق عبد الحميد البدري، (2001)، **الأساليب القيادية والإدراية في المؤسسات التعليمية**، دار العربية للعلوم، بيروت، ط1.

23. طريق شوقي، (بدون سنة)، **السلوك القيادي**، دار غريب، القاهرة.
24. عباس محمود عوض، (1976)، **دراسات في علم النفس الصناعي والمهني**، دار المعرفة الجامعية، مصر.
25. عبد الحميد محمد الهاشمي، (1984)، **المرشد في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1.
26. عبد الرحمان صالح الأزرق، (2000)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، لبنان،ط1.
27. عبد الرحمان عدس، (1999)، **أساسيات البحث التربوي** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط3.
28. عبد العالي الجسماني (1994)، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، دار العربية للعلوم، بيروت،ط1.
29. عبد العزيز السيد ابراهيم، (1985)، **إعداد المعلمين وتدريبهم في البلاد العربية**، دار النهضة العربية، مصر.
30. عبد الغاني عبود، (1994)، **إدارة المدرسة الابتدائية**، كلية التربية جامعة عين الشمس، القاهرة،ط2.
31. عبد الفتاح دويدار، (1999)، **مناهج البحث في علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، مصر.
32. عبد الفتاح دويدار، (2006)، **أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية، مصر.
33. عبد الكريم غريب (1997)، **منهج وتقنيات البحث العلمي**، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب،ط1.
34. عبد اللطيف خليفة، (2000)، **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
35. عبد الله عمر الفرا، عبد السلام جامل، (1999)، **المرشد الحديث في التربية العلمية والتدريس المصفر**، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.