الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم

دراسة ميدانية بمدارس مدينة المدية

مذكرة لنيل درجة الماجستير في: علم النفس

تخصص:تعليمية ومشكلات التعلم

إعداد الطالب:

عدنان توات

إشراف:

د. الربيع العبزوزي

السنة الجامعية: 2015/2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في: علم النفس

تخصص: تعليمية ومشكلات التعلم

إعداد الطالب:

عدنان توات

أما اللجنة المشكلة من:

العقون كمال الدين	أستاذ محاضر (أ)	البليدة 2	رئيسا
الربيع العبزوزي	أستاذ محاضر (أ)	البليدة 2	مشرفا ومقررا
بلحسين مخلوف	أستاذ محاضر (أ)	البليدة 2	عضوا مناقشا
حناش فضيلة	أستاذة محاضرة (أ)	البليدة 2	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014م

الإهـــــــــــــداء

إلى روح والدي الطاهرة.....طيب الله ثراه

إلى الصدر الحنون والشمعة المضيئة

التي احتوتني في مراحل عمري دون كلل أو ملل، ولا زالت

تحتويني.....إلى والدتي الحنونة.

إلى إخوتي .....أنار الله دربهم.

والى كل الأساتذة والأصدقاء.

عــدنان

شكــر وتقــدير

اشكر الله عزوجل الذي وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل الدكتور ربيع العبزوزي

على توجيهاته ونصائحه القيمة، والذي كان رمزا للعمل والجد والإخلاص.

كما اشكر كثيرا مفتشي ومديري المدارس الابتدائية والمدرسين على مشاركتهم ومساهمتهم في سبيل إنجاح هذا العمل دون أن أنسى شكر لموظفي مديرية التربية لولاية المدية على ما قدموه لي من معلومات سهلت لي التنقل لإجراء الدارسة الميدانية وكل من ساعدني في انجاز هذا العمل.

واشكر أيضا اللجنة المناقشة التي ستتفضل بمناقشة هذه المذكرة.

عــدنان

الملخص باللغة العربية:

قامت الجزائر منذ الموسم الدراسي (2004/2003م) بإصلاحات في الساحة التربوية حيث تبنت نمطا جديدا هو المقاربة بالكفاءات كاختيار استراتيجي في التربية والتعليم، ويعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية التي من بينها الوضعية الإدماجية. ولهذا كان عنوان الدراسة هو: "اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم". حيث هدفت هذه الدراسة إلى:

01- التعرف على طبيعة اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية (ايجابية/ سلبية).

02- التعرف على مستوى الفعالية الذاتية لدى مدرسي الطور الابتدائي.

03- التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي.

04- التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية لديهم.

05- التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية الرضا الوظيفي الذاتية لديهم.

06- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين بناءا على نوع الاتجاه (إيجابي/ سلبي).

07- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين بناءا على نوع الاتجاه (إيجابي/ سلبي).

كما تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي الطور الابتدائي لمدينة المدية للموسم الدراسي (2014/2013م)، والبالغ عددهم (554) مدرسا ومدرسة اختير منهم (164) مدرسة ومدرسة، بالطريقة العشوائية البسيطة أي ما نسبته (29,60٪).

وقد تم استخدام المنهج الوصفي، أما لجمع البيانات والمعلومات فقد لجانا إلى تطبيق مقاييس: الأول مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين والذي وضعه كل من اينر سكالفيك Einer skaalvik وسيدسال سكالفيك sidsel skaalvim (2007)، ومقياس الرضا الوظيفي للدكتور عبد الرحمان الأزرق، بالإضافة إلى مقياس اتجاهات المدرسين نحو الوضعية الإدماجية معد من طرف الباحث.

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية إيجابية.
- مستوى الفعالية الذاتية لدى مدرسي الطور الابتدائي مرتفعة.
- درجة الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي متوسطة.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة (ضعيفة جدا) ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية لديهم.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة (ضعيفة) ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية الرضا الوظيفي الذاتية لديهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين بناءا على نوع الاتجاه (ايجابي/ سلبي) لصالح الاتجاه الايجابي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين بناءا على نوع الاتجاه (ايجابي/ سلبي) لصالح الاتجاه الايجابي.

وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة، تم إدراج مجموعة من التوصيات التي لها علاقة بالنتائج المتوصل إليها.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	إهداء.	
	كلمة شكر.	
	الملخص باللغة العربية.	
	فهرس المحتويات.	
	فهرس الجداول.	
	فهرس الأشكال.	
	مقدمة.	14
الباب الأول: الجانب النظري		
الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة		
01	تحديد إشكالية الدراسة.	21
02	الفرضيات.	27
03	أهداف الدراسة.	28
04	أهمية الدراسة.	28
05	تحديد مفاهيم الدراسة.	29
06	الدراسات السابقة.	32
الفصل الثاني: : الاتجاهات النفسية		
	تمهيد.	
01	مفهوم الاتجاهات النفسية.	50
02	المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه.	52
03	خصائص ومميزات الاتجاهات النفسية.	54
04	وظائف الاتجاهات.	57
05	أنواع الاتجاهات.	60
06	أهمية دراسة الاتجاهات.	62

07	شروط تكوين الاتجاهات.	63
08	عوامل تكون الاتجاهات.	65
09	مكونات الاتجاهات وتباينها.	67
10	النظريات المفسرة للاتجاهات.	68
11	تغيير الاتجاه.	71
12	طرق قياس الاتجاهات.	75
13	الاتجاهات المهنية للمعلم.	80
	ملخص	
الفصل الثالث: الوضعية الإدماجية		
	تمهيد.	
01	مفهوم الوضعية الإدماجية.	85
02	مكونات الوضعية.	89
03	خصائص الوضعية.	90
04	أنواع الوضعيات	91
05	مميزات الإدماج.	95
06	خصائص الإدماج.	96
07	أهمية الإدماج.	96
08	أساليب الإدماج.	98
09	أهداف الإدماج.	100
10	أنماط الإدماج.	101
11	مستويات الإدماج.	102
12	أنواع الإدماج.	103
	ملخص.	
الفصل الرابع: الفعالية الذاتية		
	تمهيد.	
01	مفهوم الفعالية الذاتية.	110

02	الفرق بين فعالية الذات وبعض المفاهيم الأخرى.	112
03	تنظيم الوظائف الإنسانية من خلال الفعالية الذاتية.	114
04	توقعات فعالية الذات.	120
05	أنواع الفعالية الذاتية.	122
06	أبعاد الفعالية الذاتية.	124
07	مصادر الفعالية الذاتية.	127
08	نظرية الفعالية الذاتية لبندورا.	130
09	خصائص الفعالية الذاتية.	133
10	عوامل رفع وخفض مستوى فعالية الذات.	134
11	توقعات الفعالية الذاتية للمعلم.	136
12	معايير المعلم الفعال.	138
	ملخص.	
الفصل الخامس: الرضا الوظيفي		
	تمهيد.	
01	مفهوم الرضا الوظيفي.	143
02	بعض المصطلحات ذات العلاقة بالرضا الوظيفي.	146
03	أهمية الرضا الوظيفي في مجال التربية والتعليم.	148
04	أنواع الرضا الوظيفي.	150
05	النظريات والنماذج المفسرة للرضا الوظيفي.	152
06	قياس الرضا الوظيفي.	168
07	أنواع مقاييس الرضا الوظيفي.	168
	ملخص.	
الباب الثاني : الجانب الميداني		
الفصل السادس: الإجراءات الميدانية للدراسة		
	تمهيد.	
01	منهج الدراسة.	174
02	الدراسة الاستطلاعية	175

1-2	وصف عينة الدراسة الاستطلاعية ونوعية اختيارها.	175
03	الدراسة الأساسية.	177
1-3	مجتمع الدراسة.	177
2-3	عينة الدراسة.	177
1-2-3	كيفية المعاينة.	177
2-2-3	أسلوب المعاينة.	178
04	وسائل القياس.	181
1-4	مقياس فعالية الذات للمعلم	181
2-4	مقياس الرضا الوظيفي	193
3-4	استبيان اتجاهات المعلمين نحو الوضعية الإدماجية	201
05	الحدود الزمانية والمكانية.	208
1-5	الحدود الزمنية.	208
2-5	الحدود المكانية.	208
06	إجراء التطبيق الميداني للدراسة	208
07	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	209
الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج		
01	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.	212
02	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.	215
03	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	219
04	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.	222
05	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.	225
06	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.	228
07	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.	230
08	الاستنتاج العام للنتائج.	233
09	خاتمة.	236
10	التوصيات	238
11	قائمة المراجع.	241
12	الملاحق.	257
	.Abstract	281

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية وفقا لمتغيرات الجنس و الأقدمية.	176
02	المقاطعات التي اختيرت والمدارس التابعة لها وعدد المعلمين بكل مدرسة.	179
03	توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس الأقدمية.	180
04	أبعاد وبنود مقياس الفعالية الذاتية للمعلم.	183
05	معاملات ارتباط بيرسون لدرجات بنود مقياس فعالية الذات مع الدرجة الكلية للمقياس ودرجات أبعاده الفرعية.	186
06	معامل ثبات مقياس فعالية الذات للمعلمين بطريقة التجزئة النصفية.	188
07	معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الفعالية الذاتية للمعلمين وأبعاده	189
08	معاملات الثبات جاتمان لمقياس الفعالية الذاتية للمعلمين وأبعاده الستة	190
09	قيم اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الاتجاهات الفعالية الذاتية للمعلمين.	192
10	العبارة الموجبة والسالبة في مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين.	194
11	توزيع عبارات مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين حسب الأبعاد.	195
12	معامل ثبات مقياس الرضا الوظيفي في دراسة عامر شرفي	196
13	معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الأربعة.	198
14	معاملات الثبات جاتمان لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الأربعة.	199
15	قيم اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي	200

	ومنخفضي الدرجات على مقياس الرضا الوظيفي.	
16	معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس اتجاهات المعلمين نحو الوضعية الإدماجية وأبعاده.	204
17	معاملات الثبات جاتمان لمقياس اتجاهات نحو الوضعية الإدماجية وأبعاده الثلاثة.	205
18	ارتباط بنود الاتجاهات نحو الوضعية الإدماجية مع الدرجة الكلية.	206
19	اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية.	213
20	درجة الفعالية الذاتية لدى مدرسي الطور الابتدائي.	216
21	درجة الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي.	219
22	قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات المدرسي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية.	223
23	قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات المدرسي نحو الوضعية الإدماجية والرضا الوظيفي لديهم.	226
24	دلالة الفروق في مقياس الفعالية الذاتية حسب نوع الاتجاه (ايجابي/سلبي)	228
25	دلالة الفروق في مقياس الرضا الوظيفي حسب نوع الاتجاه (ايجابي/سلبي)	231

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	أنواع الاتجاهات.	62
02	مكونات الوضعية.	90
03	العلاقة بين توقعات الفعالية وتوقعات النتائج.	120
04	أبعاد الفعالية الذاتية.	126
05	مبدأ الحتمية المتبادلة.	133
06	هرم الحاجات لماسلوا.	156
07	نموذج التوقع.	161
08	نموذج بوتر ولولر.	164

مقـدمـــــة

مقدمة:

التعليم من القضايا المحورية التي ترتكز عليها المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، لإيمانها بمقدرتها على تحديد وتكوين المتطلبات والعناصر البشرية والمادية التي تهيئ للتنمية والتطوير، فقد أصبح التعليم أصبح من ضروريات الحياة فهو مصدر من تطور الشعوب ورقيها.

فالعالم في الآونة الأخيرة يشهد حركة نشطة وديناميةفي مراجعة وتحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسية، بما فيها مرحلة التعليم الابتدائي، وقد كانت هذه الحركة حتمية نتيجة التغيرات التي مست مختلف نواحي الحياة، بما فيها الجانب الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي، ناهيك عن الانفجار المعرفي في مختلف المجالات، وبشكل خاص المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

إن تطور أي مجتمع يمر حتما بإعداد المناهج والبرامج التربوية إعدادا جيدا يتلاءم مع سياق المجتمع بأبعاده الخلقية، الوجدانية، العقلية والبدنية.....إلخ، وكون الجزائر جزءا لا يتجزأ من هذا العالم، فقد بات من الضروري مراجعتها للمناهج الدراسية وتحديثها، بغية مسايرة التغيرات المذكورة سابقا، والتي لم يسلم منها مجتمعنا، هذا وقد شكل التعليم في الجزائر أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة بعد حصولها على الاستقلال في 05 جويلية 1962م، إذ لا شك أن الإصلاحات التي قامت بها الجزائر إلى اليوم في مجال التربية والتعليم عبر هذه السنوات خير دليل على ذلك.

كما تعد المقاربة بالكفاءات، إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتدءا من السنة الدراسية 2004/2003م، هذه المقاربة التي واجهت مقاومة من طرف جميع الشركاء في الحقل التربوي نظرا لتباين فئات

المجتمع التربوي التعليمي من حيث الخبرة، المستوى التعليمي، العمر الزمني، العمر العقلي، البيئة وما إلى ذلك من خصائص مميزة للفرد والمجتمع.

ومن بين المفاهيم الأساسية التي تبنتها الإصلاحات التربوية في بلادنا "بيداغوجيا الإدماج" حيث ترتكز هذه المقاربة على جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية، كما تقوم على مسار تعليمي لا يعتمد على ضم المعارف والمهارات بعضها إلى بعض بل يهتم بتوظيف المكتسبات لحل المشكلات في المواقف الجديدة.

بغية الرفع من المستوى التعليمي وتطوير كفاءات المتعلمين في حل المشكلات جاءت بيداغوجيا الإدماج لتجسيد مكتسبات المتعلمين على أرض الواقع، غير أنها اصطدمت بعدة عراقيل من بينها قلة التجهيزات التي تساعد على تنفيذ نشاطات الإدماج، وكذا جهل المعلمين لمبادئها وأسسها، حيث أصبحت هذه الوضعية تمثل هاجسا للمعلمين، وعليه وللإقبال على هذه الفلسفة الجديدة، ومشروع إصلاح المنظومة التربوية يتضمن تأكيد على ضرورة تكوين وتحسين مستواهم، ويمكن أن يتخذ هذا التكوين عدة إشكال منها: التكوين أثناء الخدمة، التكوين عن بعد، التكوين تحت الطلب، التكوين الذاتي.....إلخ، وفي خضم هذه السيرورة الزمنية التي تقارب العشر سنوات مازال المعلم يبدي حيرة ويشتكي من غموض هذه الطريقة في التدريس وما يتبعها من عمليات متسلسلة منطقيا، والقصد من ذلك الوضعيات التعليمية التي تعتبر جزء هام وهام جدا في هذه المقاربة بحيث تعمل أنواعها (وضعية التعلم الاستكشافي ، وضعية التعلم الآلي، وضعية التعلم الإدماجي، وضعية التقويم، وضعية الدعم والعلاج) بشكل متكامل على بناء كفاءة المتعلم المنتظرة، عن طريق صياغة وضعيات إدماجية ملائمة ومناسبة تخدم الكفاءات المستهدفة.

وبالتركيز على ما يمتلكه المعلمون من معرفة أكاديمية ومهارات تعليمية علمية واتجاهات واعتقادات عما يمتلكونه من إمكانات تؤهلهم ليكونوا معلمين قادرين على تعليم الطلبة المهارات والعمليات التي تزودهم بالمعارف، وتؤهلهم للمشاركة في مجتمع العولمة، ولعل من أهم تلك الاعتقادات اعتقادات المعلمين بفعاليتهم الذاتية، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين ما يمتلكه المعلمون من اعتقادات بفعاليتهم الذاتية وشعورهم بالمسؤولية نحو تعلم طلبتهم، وتحصيل أولئك الطلبة، وتنمية دافعتيهم للتعلم، ومقدرة المعلمين على المثابرة والتكيف مع الضغوط المهنية، وشعورهم بالثقة والانفتاح على كل جديد.[1]

ويؤكد باندورا bandura أن مفهوم الفعالية الذاتية self efficacy يحتل مركزا رئيسيا في تفسير القوة الإنسانية، ففعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات، الاستثارة الانفعالية، وكلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع بالتالي الانجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية.[2]

وعند الحديث عن الفعالية الذاتية للمعلمين لا بد من الإشارة إلى عوامل متعددة تدخل ضمن منظومة تكوينها لديهم، إذ تتعدد هذه العوامل من حيث مصدرها وتأثيرها، فبعضها يتعلق بالسمات التي يتعلق بها المعلم وبعضها يتعلق بتلك التي يكتسبها بفعل العوامل المحيطة به، وذلك لما يتاح

---

[1] هدى الخلايلة (2010)، الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 25 (1)، 2011، ص2.

[2] الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد (1428هـ)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول–الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص3.

له من الفرص في خوض التجارب العملية، التي تعد أهم المصادر الأساسية للفعالية الذاتية.[1]

وهنا لا بد من الإشارة إلى دور الإعداد الجيد والتدريب للمعلمين كوسيلة فاعلة لإمدادهم بالخبرات وتوفير الفرص لتبادلها، وتقديم التغذية الراجعة البناءة مما يؤدي ايجابيا على دافعيتهم وشعورهم بالرضا، ويرفع من مستوى إنتاجيتهم.[2]

ويعد الرضا الوظيفي للمعلمين من أهم العوامل ذات التأثير الايجابي نحو بذل المزيد من المجهود باتجاه تحسين وتطوير أداء المعلمين وبالتالي تطوير الفعل التربوي، ومن النظريات التي حاولت تفسير عوامله ومسبباته نظرية الإدارة العلمية، حيث اهتمت على يد روادها تايلور (Taylor)، فايول (Fayol)، فيبر (weber) بالحوافز المادية واعتبارها العامل الوحيد المحقق للرضا الوظيفي، وحاولت توفير كافة السبل المادية التي ترفع من كفاية العامل وتجعله يؤدي عمله بإتقان وبسرعة قصوى، ومع ذلك لم تستطع الإدارة تحقيق الرضا المطلوب، ويؤخذ عليها إهمالها للجوانب الإنسانية وما يتعلق بها من ظروف العمل ، وقد قامت على أنقاضها مدرسة العلاقات الإنسانية والتي اهتمت بالجوانب الإنسانية في العمل سعيا منها لجعل العامل يقدم كل ما يمكنه القيام به من خلال الاهتمام به ورفع درجة رضاه عن عمله، وتوالت الدراسات عن الرضا منها دراسة هرزبرغ، فروم، ليثام ولوك، آدمز، وغيرها من الدراسات التي قامت بها مؤسسات وجامعات وباحثين في سبيل فهم محددات الرضا عن العمل وآثاره وأساليب رفعه وكذا قياسه والتحكم فيه،

---

[1] Bandura, (A). (1997). Self-efficacy. The exercise of control new York. W.H. Freeman and company.

[2] Bandura, (A). (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational ellectiveness. IN E.A Locke (ed) hand book of principles of organization behavior. (pp120.136). oxford.uk. Black well.

.

ولكن نجد الدراسات التي خصصت في مجال الرضا الوظيفي في القطاع التربوي قليلة مقارنة بتلك التي خصصت له في القطاع الصناعي، وفي الجزائر حظي موضوع الرضا المهني ببعض الاهتمام خاصة في القطاع الصناعي، غير أنه في القطاع التربوي وفي حدود علم الباحث لم يلقى نفس الاهتمام الذي يلقاه القطاع الصناعي وخاصة بميدان الدراسة الذي نحن بصدد التطبيق عليه، مع أن جزءا كبيرا من العمالة في القطاع العام بالجزائر تشتغل بالقطاع التربوي.

وعليه فإن محور هذه الدراسة يدور حول اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم، ومن اجل الكشف عن حيثيات هذه العلاقة وذلك بالتطبيق على فئة المدرسين الذين يعتبرون مجال هذا البحث، وقد قسمنا موضوع البحث إلى عدة فصول حيث تمثل الفصل التمهيدي في الإطار العام للدراسة باحتوائه على الخلفية النظرية للدراسة، إشكالية الدراسة، الفرضيات، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم وكذا الدراسات السابقة، في حين خصص الفصل الثاني للاتجاهات وتطرق الباحث إلى تعريف الاتجاهات، خصائصها، وظائفها، أنواعها، شروط وعوامل تكوين الاتجاهات، الاتجاهات المهنية للمعلم، أما الفصل الثالث فقد تناول الوضعية الإدماجية والفصل الرابع للفعالية الذاتية بينما الفصل الخامس تطرق فيه الباحث إلى الرضا الوظيفي، أما فيما يخص الجانب التطبيقي فقد انقسم إلى فصلين فصل خصص للإجراءات الميدانية للدراسة تضمن إجراءات الدراسة الاستطلاعية منهج الدراسة، عينة الدراسة، وسائل القياس، والخصائص السيكومترية لوسائل القياس، في حين خصص الفصل السابع إلى عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات وبناءا على نتائج الدراسة قدمت جملة من الاقتراحات والتوصيات وختاما خلاصة عامة.

الـجانب النـظــري

الفصـــــــــل التمهيدي

الإطار العـــــــــام للدراسـة

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1) إشكالية الدراسة:

تعتبر المدرسة الابتدائية القاعدة الأساسية والبنية الرئيسية في أي نظام تعليمي في العالم، وتعد البداية الفعلية لتحقيق النمو الشامل والمتزن لجميع جوانب شخصية التلميذ.

فالمدرسة هي نواة لكل إصلاح، والمدرس المخلص يستطيع أن يسمو بأمته ويضعها في صف الأمم الراقية، ويبث أحسن العادات والمبادئ الخلقية والدينية والاجتماعية والوطنية والصحية ونفوس تلاميذه، وقد صدق إرسمس في قوله: "أعطني إدارة التعليم، وأنا أتعهد إليك بقلب العالم".[1]

انطلاقا من الدور الفعال الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيمانا بفعالية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل في نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتماماها وعنايتها، ذلك أن توافر المعلم الكفء والارتقاء بمستوى مهنة التعليم سوف يزيد من فعالية النظام التربوي، ويساهم في تحديد نوعية مستقبل الأجيال.

ومن الملاحظ أن الجزائر بذلت مجهودات معتبرة ومحاولات عديدة من أجل إصلاح المنظومة التربوية، لجعلها تواكب مستجدات التربية الحديثة ومتطلبات التنمية، هذه الأخيرة كما رآها

[1] محمد عطية الابراشي (1993)، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، ص01.

رابح " لا تقوم إلا على أساس التعلم الجيد، والتعلم الجيد لا يمكن أن يكون إلا على يد معلم جيد".[1]

وتتجلى أهم مظاهر الإصلاحات التربوية في الدولة الجزائرية بتبني طريقة المقاربة بالكفاءات، باعتبار هذه الأخيرة بديلا حديثا لبيداغوجيا الأهداف حيث سمح ذلك بإعادة النظر في المناهج، الكتب المدرسية، وبالتالي تحديث التعليم في الجزائر قصد الإصلاح التربوي والانتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين، ذلك حتى يصبح التعليم الجزائري يتماشى وتحديات العصر الحالي.

ومن بين المفاهيم الأساسية لطريقة المقاربة بالكفاءات هي "الوضعية الإدماجية"، هذه الأخيرة من المفاهيم التربوية الحديثة، ولا يزال تطبيقها يحتاج إلى المزيد من البحث والتعليم والتقصي من جميع أطراف العملية التربوية (مشرفون، معلمون، متعلمون)، وأصبحت تمثل الهاجس الأكبر لغالبية المدرسين في إعدادها، وتنفيذها وتقويمها. فمن منظور المقاربة بالكفاءات في الإصلاح الجديد منذ أواخر القرن العشرين والذي تم تطبيقه في الجزائر بداية من الموسم الدراسي 2004/2003 انه "يتم اقتراح وبناء وصياغة وضعيات الإدماج والتقويم من طرف المعلم ما من شأنه أن يعطي دافعية لعمل المتعلم ونشاطه بشكل فردي أو في إطار جماعة".[2]

وتقويم الكفاءة ذاتها يقوم على فعالية بناء ومعالجة الوضعية المقترحة، ولكي يكون المعلم موضوعيا في تقويم نتاجات التلاميذ يتعين عليه بناء وضعيات إدماجية سليمة ووجيهة قصد تحقيق أغراض تقويمية.

---

[1] تركي رابح، (1990)، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،.

[2] وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية (جانفي 2005): النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، عدد خاص الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص78.

وعلى الرغم من المكانة التي تحتلها الوضعيات الإدماجية في تحسين أداء المتعلم إلا أن المعلم مازال يعاني من أوجه قصور كثيرة منها: عدم متابعة المشرفين التربويين لأدائه في جانب بناء وإعداد الوضعيات الإدماجية بصورة مستمرة وفقا لأسس ومعايير المقاربة بالكفاءات، حيث يعتمد المشرفون التربويون على زيارات خاطفة، وأحيانا لا تتم هذه الزيارات بسبب عدم توافر الإمكانات اللازمة للقيام بعملية تكوين المعلم ومرافقته.[1]

والملاحظ أن المعلم لم يحظى في ظل هذه الإصلاحات الرامية إلى الرفع من مستوى المردود التربوي، بالعناية اللازمة به، خاصة من حيث التكوين فيما يخص المقاربة بالكفاءات، وبوجه أخص صياغة الوضعية الإدماجية،الأمر الذي يجعل المدرس يعيش نوعا من الصراع من اجل التكيف مع متطلبات المهنة وإمكاناته وقدراته في ظل الظروف المحيطة.

وهذا ما يكون له انعكاس كبير على المردود التعليمي باعتبار الارتباط الوثيق بين ظروف العمل والفعالية الذاتية وكذا الرضا الوظيفي للمعلمين، الأمر الذي من شانه أن يؤثر على اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلى انجازهم لمتطلبات المهنة.

ويعتبر مفهوم فعالية الذات من المفاهيم الحديثة في علم النفس، وله علاقة ايجابية بالانجاز والأداء في مجالات الحياة العملية والأكاديمية، كما انه جزء مكون لصحة الفرد النفسية ويمثل مثيرامهما في دافعية الأفراد للقيام بأي نشاط يساعدهم على مواجهة الضغوط.[2]

---

[1] رمانة عيسى (2013) استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية الناجمة عن الوضعية الإدماجية وعلاقتها بفعالية التدريس لدى معلمي الطور الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة بوزريعة الجزائر، ص129.

[2] بوحوي نادية، 2012/2011، الاحتراق النفسي وعلاقته بتوقعات الفعالية الذاتية عند معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الارشاد و الصحة النفسية، ص07.

ولقد أجمعت الاتجاهات الحديثة المهتمة بالعمليات الدفاعية، على أن الوظائف المعرفية التي تحرك وتواجه وتحافظ على استمرارية سلوك الفرد، إنما هي نتاج لنمو الفرد، بالإضافة إلى الخبرات التي اكتسبها، وتركز هذه الاتجاهات تحديدا على التغيرات التي تطرأ على الوظائف المعرفية مثل تحديد الأهداف ومستوى التوقعات وغيرها.[1]

ولعل من أهم العمليات الدفاعية المؤثرة في سلوك الفرد ما اصطلح على تسميته بالفعالية الذاتية، ويشير هذا المصطلح إلى مجموعة من المعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين، أو يمكن تعريفه بأنه ما يمتلكه الفرد من معتقدات عن نفسه بما يتعلق بقدراته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء والنمو والمقدرة التأثيرية. [2]

وتعد الفعالية الذاتية للمعلمين حقلا خصبا للبحث لكثير من الباحثين في السياق التربوي ومنها دراسة حسونة (2009) وكذا دراسة تشييونغ (cheunge، 2008)، دراسة بلاكبورن وروبينسون(2009)، وبعض الدراسات الأخرى. وان المتتبع لهذه الدراسات يدرك الاهتمام الذي باتت تلقاه هذه السمة عالميا سعيا إلى تطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

---

[1] نواري عوشاش (2010/2009) الفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص01.

[2] المرجع نفسه.

ويعتبر الرضا الوظيفي لدى المعلمين في الميدان التربوي ذا أهمية بالغة والشغل الشاغل في أي مؤسسة تعليمية، والذي تستهدفه من خلال نظمها واستراتيجياتها لأنه السبيل الذي تثبت من خلاله مدى كفاءتها وفعاليتها. [1]

إن دارسة الرضا عن العمل انطلقت من افتراض أساسي مؤداه أن الشخص الراضي عن عمله أكثر إنتاجية وأداء من الشخص غير راض عن عمله وهذا ما يحدد نجاح المنظمة إلى حد كبير مما يستدعي بذل الكثير من المجهود لتنمية العنصر البشري والاهتمام به ماديا واجتماعيا ولكي يتمكن المعلم من المساهمة الفعلية في تحسين مدخلات ومخرجات المنظومة التعليمية لا بد أن تكون وظيفته بالمدرسة قد حققت له مستوى من الإشباع لمختلف حاجاته بشكل ينعكس على نوعية أدائه وسلوكه حيث يعتبر هذا الانعكاس عن مدى رضاه عن عمله.[2]

إن الرضا عن العمل من ابرز العوامل ذات التأثير على فعالية أداء الفرد وتحسينه فرضاه عن عمله يؤدي إلى الكفاية الإنتاجية وتطوير الأداء، أما عدم الرضا فينتج عنه سوء التكيف وتأثير على الأداء، من هذا المنطلق ارتأينا معرفة مستوى الرضا عن العمل لدى المعلمين والذي يمثل محصلة مختلف المشاعر التي تكونت اتجاه عمله من خلال تفاعله مع وظيفته هذا التفاعل يتأثر بجملة من العوامل المتداخلة في تشكيل الرضا أو عدمه ويمكن تصنيفها إلى عوامل مادية واجتماعية وتنظيمية تتمثل في الأجر والحوافز، علاقات العمل والنظام البيداغوجي والتنظيمي.[3]

---

[1] طناشي سلامة، الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، دراسات الجامعة الأردنية، العدد 3، 1990، ص 299.

[2] جبارة سامية (2008/2007) رضا الأستاذ الجامعي وعلاقته بالأداء الوظيفي في جامعة الجزائر، دراسة ميدانية بجامعة باتنة.

[3] المرجع نفسه.

ونظرا إلى عمليات الإصلاح التربوي الجديدة، دخل إلى الحقل التعليمي والتربوي مصطلح "الوضعية الإدماجية" بصورة مفاجئة، مما جعل من المكلفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم، وتطلب الأمر منهم البحث الواسع والكد الطويل لتدارك حالات الاغتراب عن الموضوع.

وبناءا على ما سبق، جاءت مشكلة الدراسة الحالية حول التعرف إلى: اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم.

جاء كل هذا من اجل إعطاء دفعة للنهوض بالمستوى التعليمي في الجزائر وتحقيق فعالية اكبر في ميدان التدريس

من هذا المنطلق ولتسليط الضوء أكثر على هذا الموضوع صيغت أسئلة الدراسة على النحو التالي:

*- ما طبيعة اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية؟.

*- ما درجة الفعالية الذاتية لدى مدرسي الطور الابتدائي ؟

*- ما درجة الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي ؟

*- هل هناك علاقة ارتباطيه بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية ؟

*- هل هناك علاقة ارتباطية بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والرضا الوظيفي؟

*- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين بناءا على نوع الاتجاه (ايجابي/ سلبي) ؟

*- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرضا الوظيفي بناءا على نوع الاتجاه (ايجابي/ سلبي) ؟

2) الفرضيات:

من خلال التساؤلات السابقة تم صياغة الفروض الآتية:

*- طبيعة اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية سلبية

*- درجة الفعالية الذاتية لدى مدرسي الطور الابتدائي مرتفعة

*- درجة الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي منخفضة

*- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية

*- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والرضا الوظيفي

*- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين بناءا على نوع الاتجاه (ايجابي/ سلبي).

*- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرضا الوظيفي بناءا على نوع الاتجاه (ايجابي/ سلبي).

3) أهداف الدراسة:

_ الكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية.

_ التعرف على مستوى الفعالية الذاتية ، وكذا درجة الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي.

_ التعرف على طبيعة العلاقة الإرتباطية بين اتجاهات معلمي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية والرضا الوظيفي.

_ التعرف على طبيعة الفروق الموجودة بين المعلمين في مقياسي الفعالية الذاتية والرضا الوظيفي بناءا على نوع الاتجاه (ايجابي/ سلبي).

4) أهمية الدراسة:

لم يعد يخفى على احد بعد المسيرة الإصلاحية في القطاع التربية والتعليم، وتبقى المقاربة بالكفاءات كطريقة لإعداد الدروس، والتي تشمل أحد مكونات الوضعية الإدماجية لما لها من أهمية في نجاح العملية التعليمية، وأهمية هذه الدراسة تتمثل في:

_ الإصلاحات المطبقة في النظام التربوي الجزائري وما تكتسيه من غموض في بعض مفاهيمها (الوضعية الإدماجية).

_ المساهمة في الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين في بناء وإعداد الوضعيات الإدماجية.

_ إلقاء الضوء على مستويات المعلمين على استخدام وبناء الوضعيات الإدماجية وعلاقته بالفعالية الذاتية لديهم.

_ تبرز أهمية دراستنا في كونها إسهامات البحث في الرضا الوظيفي في قطاع التربية والتعليم.

5) تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1) الاتجاهات:

5-1-1) اصطلاحا:

لقد تباينت نظرة الباحثين إلى طبيعة الاتجاهات ومفهومها لذلك تعددت تعارفها بسبب الخلفية النظرية التي يستند إليها كل باحث.

ولقد عرفه الرفاعي بأنه: "نزوع ثابت نسبيا للاستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيز أو رفض أو عدم تفضيل". [1]

أما وحيد فقد عرفه: "هو استعداد نفسي أو حالة عقلية ثابتة نسبيا مستمدة من البيئة يستدل عليها من استجابة الفرد قبولا أو رفضا لموقف معين". [2]

كما عرفه فاروق مداسي قائلا: "هو الاستعداد أو الميل المكتسب الذي يظهر في سلوك الفرد أو الجماعة عندما تكون بصدد تقييم شيء أو موضوع بطريقة متناسقة ومتميزة". [3]

---

[1] صالح محمد أبو جادو (1998)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع، عمان، ص190.

[2] احمد عبد اللطيف وحيد (2001)، علم النفس الاجتماعي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، الأردن، ص40.

[3] فاروق مداسي (2003)، قاموس المصطلحات في علم الاجتماع، ص22.

5-2) الوضعية الإدماجية:

هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض، يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته. إنها مشكلة تدعو التلميذ إلى طرح مجموعة من التساؤلات، ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم، قواعد، قوانين نظريات، منهجيات وغيرها من الخبرات. وذلك في مختلف المواد.

والوضعية المشكلة إذا هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية (موارد) وهدفها ختاميا وصعوبات (عراقيل) يجهل حلها وتوجيهها.

5-2-1) إجرائيا:

هو الدرجة التي يحصل عليها المعلمون على الاستبيان الذي يقيس اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية المعد من طرف الطالب، والذي يتكون كن (28) بندا.

5-3) الفعالية الذاتية:

يعرف العدل الفعالية الذاتية بأنها: "ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل".[1]

تعريف إبراهيم الشافعي: "الفعالية الذاتية هي معتقدات الفرد لقدرته على تنفيذ أعمال ضرورية في تعامله مع أحداث الحياة".[1]

---

[1] العدل، عادل، 2001، تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاضرة. وجلة كلية التربية جامعة عين شمس، الجزء الاول(العدد25)،ص131).

يعرفها باندورا bandura: "الفعالية الذاتية هي اعتقاد الفرد حول قدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة وتنفيذها لانجاز الأهداف المرغوبة".[2]

5-3-1) اجرائيا:

هي الدرجة التي يتحصل عليها المعلم على مقياس فعالية الذات للمعلم لـ(سالفيك وسالفيك) بأبعاده الستة والتي تتمثل في التدريس، طريقة التدريس مع متطلبات التلاميذ، خلق الدافعية عند التلاميذ، الحفاظ على النظام، التعاون مع الزملاء والأولياء وتحمل التغيير.

5-4) الرضا الوظيفي:

5-4-1) اصطلاحا:

تعريف (العديلي، 1981) للرضا الوظيفي: "هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الرغبات والحاجات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى بيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل ومع العوامل والمؤشرات الأخرى ذات العلاقة.

تعريف ناصف عبد الخالق: "الرضا الوظيفي هو الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله ويصبح إنسانا تستغرقه الوظيفة ويتفاعل فيها من خلال طموحه ورغبته في النمو والتقدم وتحقيق أهدافه الاجتماعية ويمكن تسمية الفرد حينئذ بالشخص المتوازن".

---

[1] إبراهيم الشافعي إبراهيم (2005)، الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد9، العدد25، ص136.

[2]Bandura, (A).(1997). Self-efficacy. The exercise of control new York. W.H. Freeman and company.

5-4-2) إجرائيا:

هو شعور المعلم ورضاه اتجاه عمله وفقا لما تعكسه درجته على أداة قياس الرضا الوظيفي المستخدمة في هذه الدراسة حيث تعكس الدرجة العالية من المقياس مستوى عالي من الرضا في حين تمثل الدرجة المتدنية مستوى منخفض من الرضا الوظيفي للمعلم.

6) الدراسات السابقة:

أراد الباحث التطرق للدراسات السابقة ذات الصلة الجزئية بالموضوع والتي سيحاول قدر المستطاع تحديد المفيد منها بغية اعتماد تفسير موضوعي للنتائج التي سيتوصل إليها من خلال دراستها، وذلك لعدم أيجاد دراسات ذات صلة مباشرة بالموضوع الشامل.

6-1) الدراسات العربية:

6-1-1) دراسة رمانة عييسى (2013):

كرست الدراسة اهتمامها للكشف عن **طبيعة العلاقة بين إستراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية الناتجة عن صياغة الوضعيات الإدماجية وفعالية التدريس لدى معلمي الطور الابتدائي**. و قد سعت إلى تحقيق جملة من الأهداف ، والمتمثلة في:

- التعرف على الوضعية الإدماجية كمصدر ضغط بالنسبة للمعلم الجزائري من خلال عينة الدراسة

- التعرف على نمط الاستراتيجيات الأكثر استخداما لمواجهة الضغوط المهنية الناجمة عن الوضعية الإدماجية لدى المعلم الجزائري من خلال عينة الدراسة.

– إبراز العلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية الناجمة عن الوضعية الإدماجية وفعالية التدريس لدى المعلمين.

– إبراز دلالة الفروق بين أفراد العينة في إستراتيجيات مواجهتهم للضغوط المهنية الناجمة عن الوضعية الإدماجية وكذا دلالة الفروق في فعاليتهم التدريسية وفقا لمتغيرات (الجنس– الأقدمية).

اشتملت عينة الدراسة على (200) معلم ممن يدرسون في الطور الابتدائي منهم (148) ذكور و(52) إناث،تتراوح أقدميتهم بين (01) السنة الواحدة وأكثر من (20) سنة.

وقد تم استخدام المنهج الوصفي ،أما لجمع البيانات والمعلومات فقد لجأنا إلى تطبيق مقياسين: الأول مقياس استراتيجيات المواجهة "لبولهان وآخرون 1994" (Paulhan et al) ومقياس فعالية التدريس لـ"إينوكس وزملاؤه ،2000" (Enochs et al) ،بالإضافة لاستبيان اتجاهات المعلمين نحو الوضعية الإدماجية معد من طرف الطالب.

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

– صياغة الوضعية الإدماجية تمثل مصدرا من مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي الطور الابتدائي.

– يلجأ المعلمون إلى الاستراتيجيات المركزة على الانفعال في مواجهتهم للضغوط المهنية أكثر من الاستراتيجيات المركزة على المشكل.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات المعلمين على مقياس استراتيجيات المواجهة ومقياس الفعالية التدريسية ترجع لمتغير الجنس ، بينما ظهرت فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية في درجاتهم على مقياس فعالية التدريس ترجع لعامل الأقدمية في التدريس ،وذلك لصالح الفئة التي تزيد أقدميتها عن (20) سنة في التعليم.

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية وفعالية التدريس لدى معلمي الطور الابتدائي.

6-1-2) دراسة معوش عبد المجيد (2011):

قام الباحث (عبد الحميد معوش) بدراسة تحت عنوان:(**درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها).**

هدفت هذه الدراسة إلى:

– التعرف على درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات،والتعرف كذلك على درجة اتجاهاتهم نحو الوضعية الإدماجية.

– التعرف فيما إذا كان هناك أثر لمتغيرات الدراسة (الجنس ،المؤهل العلمي ،الخبرة العملية وعدد سنوات تدريس السنة الخامسة) على درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات ،وكذلك على درجة اتجاهاتهم نحو الوضعية الإدماجية.

– التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة بين درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية ودرجة اتجاهاتهم نحوها.

ولهذا الغرض صاغ الباحث التساؤلات التالية:

– ما درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية تبعا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية،سنوات التدريس ؟

– ما اتجاهات معلمي السنة الخامسة ابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي السنة الخامسة ابتدائي في الوضعية الإدماجية تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية،سنوات التدريس ؟

– هل توجد علاقة بين درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات واتجاهاتهم نحوها؟

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي (Descriptivesapprocheanalytique) بغية تحقيق أهداف بحثه.

اشتملت عينة الدراسة على (142) معلم من مجموع (782) تم اختيارهم بالطريقة القصدية موزعين على (111) ذكور و(31) إناث.

وقد طبق استبيان لقياس درجة المعرفة واستبيان لقياس درجة الاتجاه من إعداد الباحث.

وقد خلصت الدراسة للنتائج التالية:

*–معلموا السنة الخامسة ابتدائي على درجة عالية من المعرفة للوضعية الإدماجية.

*– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية تبعا لمتغير الجنس ،المؤهل العلمي ،الخبرة العملية ،سنوات التدريس.

*- معلموا السنة الخامسة ابتدائي درجة اتجاهاتهم متوسطة في الوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

*- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي السنة الخامسة ابتدائي نحو الوضعية الإدماجية تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية،سنوات التدريس.

*- توجدعلاقة (ضعيفة جداً)ذاتدلالةإحصائية بين درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية ودرجة اتجاهاتهم فيها.

6-1-3) دراسة محمد سديد (2010):

جاءت هذه الدراسة بعنوان "**اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي**"، هدفت هذه الدراسة إلى:

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي والتي تعزى للخبرة المهنية، أو تعزى للمؤهلات العلمية، أو تعزى لنوعية تكوين هؤلاء المشرفين التربويين.

- التعريف ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي.

- التعريف بالمشرفين التربويين وجهاز التفتيش ودوره في التعليم الابتدائي في الجزائر.

وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- اتجاهات المشرفين التربويين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ايجابية.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات المشرفين التربويين نحو المقاربة بالكفاءات، والتي تعزى لمتغير الخبرة المهنية، المؤهل العلمي، متغير نوع التكوين.

6-1-4) دراسة هدى الخلايلة (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على **الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات الجنوسة، المرحلة الدراسية، الخبرة التدريسية للمعلم**، حيث تكونت عينة الدراسة من (401) معلما ومعلمة قاموا بالإجابة عن أسئلة مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن–موران وولفولك (Tschannen–Moran &woolfolk, 2011). وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعا، وان المعلمين أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية واقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ومتغيري الجنوسة والخبرة التدريسية للمعلم.

6-1-5) دراسة حسونة (2009):

والتي هدفت إلى التعرف على **الفعالية الذاتية لمعلمي العلوم قبل الخدمة وذلك لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء متغيرات الجنوسة، تخصص المعلم في الثانوية العامة (علمي أو أدبي)**. وتكونت عينة الدراسة من (194) معلما من المعلمين الملتحقين في قسم التعليم في الجامعة الإسلامية في غزة قاموا بالإجابة على مقياس الفعالية الذاتية لمعلمي العلوم. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة، وان المعلمات أكثر من فعالية من المعلمين،

وان المعلمين خريجي الفرع العلمي في الثانوية العامة هم أكثر فعالية من المعلمين خريجي الفرع الأدبي وذلك بصورة دالة إحصائيا.

6-1-6) دارسة حكيم (2009):

بعنوان (**الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص من الجنسين**)

وهدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة بين معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من اجل التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لهم، حيث قام الباحث ببناء استبانه لقياس الرضا الوظيفي من إعداده وذلك على عينة بلغت (335) معلما ومعلمة.

وتوصلت الدراسة إلى انخفاض درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص بالإضافة إلى عدم وجود اثر ذو دلالة إحصائية لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي على الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات على حد سواء.

6-1-7) دراسة محمد بن مبارك القحطاني (2007):

تحت عنوان "**مستوى فهم معلمي العلوم عمليات العلم وعلاقته باتجاهاتهم نحو العلوم وتدريسها**".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن مستوى فهم معلمي العلوم عمليات العلم وعلاقته باتجاهاتهم نحو العلوم وتدريسها، اذ توصلت إلى ما يلي:

- مستوى فهم معلمي العلوم لعمليات العلم يقل عن المستوى المقبول تربويا بفرق دال إحصائيا.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى فهم معلمي العلوم عمليات العلم يمكن أن تعزى إلى المواد التدريسية ولصالح الفيزياء، وفي المؤهل لصالح البكالوريوس علوم تربوي، وفي التخصص لصالح

الفيزياء. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط فهم معلمي العلوم عمليات العلم يمكن أن تعزى إلى المرحلة التدريسية، ولا إلى سنوات الخدمة، أو عدد الحصص.

- أن معلمي العلوم لديهم اتجاهات ايجابية نحو العلوم وتدريسها حيث بلغ متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم (78.07) كما بلغ متوسط الدرجات لمقياس الاتجاه نحو العلوم (80.57) أما متوسط الدرجة الكلية للاتجاه فبلغ (79.32).
- وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين بالنسبة للمرحلة التدريسية لصالح المرحلة الابتدائية، وبالنسبة للتخصص لصالح تخصص العلوم، وبالنسبة للمؤهل لصالح المعلمين حملة بكالوريوس تربوي، وبالنسبة للمواد التدريسية لصالح من يدرسون العلوم ومواد أخرى، أما بالنسبة لسنوات الخدمة وعدد الحصص فلا توجد أي فروق دالة إحصائيا.
- كشف البحث عن وجود علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو تدريس العلوم ومستوى فهم عمليات العلم بلغت (0.18) وهي دالة عند (0.05)، كما كشفت عن وجود علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو العلوم ومستوى فهم عمليات العلم بلغت (0.20) وهي دالة إحصائيا، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ايجابية بين الاتجاه الكلي نحو العلوم وتدريسها بلغت (0.22).

6-1-8) دراسة سعيدة لونيس (2005):

لقد أجريت هذه الدراسة للتعرف على **اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التعليم،** وذلك بغرض إعطاء صورة واضحة وشاملة على نوعية تلك الاتجاهات أولا، ومن ثم محاولة الكشف عن بعض العوامل الشخصية التي من شانها أن تؤثر على تلك الاتجاهات مثل الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بتطبيق اختبار الاتجاه نحو مهنة التدريس لـ "مجدي عبد الكريم حبيب" على عينة عشوائية بلغ حجمها (200) معلم ومعلمة بالمدارس الابتدائية لباب الوادي، ولتحليل البيانات استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المتمثلة

في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار (كا^2) واختبار (ت) وتحليل التباين (ف)، وقد خلصت الدارسة إلى:

- أن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس وهذا يرجع إلى الأوضاع المزرية التي يعيشها المعلم في مجتمعنا الجزائري.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطور الأول والثاني) نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الجنس والخبرة.
- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير المستوى التعليمي وذلك يرجع لان المعلمين يواجهون نفس المشاكل والصعوبات تقريبا وتحت نفس الظروف.

6-1-9) دراسة عبد العزيز عبد الجبار عام (1424\1425هـ):

تمحورت حول "**الرضا الوظيفي حول معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام** " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لكل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وأثر متغيرات العمر والخبرة والدرجة العلمية والدخل الشهري على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، ومجال التخصص لمعلمي التربية الخاصة، وقد اختار الباحث مقياس (ستمبن ولوب، 2002) وذلك لشموليته وسهولة تطبيقه وإمكانية استخدامه مع معلمي التربية الخاصة والتعليم العام وذلك لما يتميز به المقياس من في صورته الأصلية من صدق وثبات للتعرف على الرضا الوظيفي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (251) معلما ممن يعملون في المدارس الابتدائية العادية وكذلك المدارس الابتدائية الخاصة الملحق بها برامج أو فصول خاصة، والتابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، وقد بلغ عدد معلمي التعليم العام (127) معلم بنسبة قدرها (50.60%)، بينما كان عدد

معلمي التربية الخاصة (124) معلما بنسبة (49.40%). وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي العام أعلى من المتوسط لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، ودلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الدخل الشهري، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعا للعمر وسنوات الخبرة والدرجة العلمية.

6-1-10) دراسة العنزي (1422هـ):

تحت عنوان "**العلاقة بين درجة الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية**"، وهدفت هذه الدراسة إلى:

- لتعرف على درجة الرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية التعليمية.

- التعرف على درجة الأداء الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية التعليمية.

- التعرف على العلاقة بين درجة الأداء الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية التعليمية والرضا الوظيفي لديهم.

- التعرف على ما إذا كان متوسط درجة الرضا الوظيفي لدى مجتمع الدراسة يختلف باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية).

وخلصت أهم نتائج الدراسة إلى:

- الاتجاه العام للرضا الوظيفي لمجتمع الدراسة متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تعزى إلى متغير الجنس، سواء كان ذلك في أبعاد المقياس التسعة أو في الدرجة الكلية للمقياس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك في جميع أبعاد المقياس التسعة وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تعزى إلى متغير الخبرة الإدارية ، وذلك في جميع أبعاد المقياس ما عدا بعض الأبعاد.

6-1-11) دراسة سلطان الثنيان سنة (1420\1421):

كانت حول "**الرضا الوظيفي للمعلمين في المرحلة المتوسطة في القطاعين الحكومي والأهلي**". دراسة مقارنة. وقد قام الباحث بهذه الدراسة من اجل التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في القطاعين الحكومي والأهلي والكشف عن تفاعل بعض المتغيرات الشخصية والمكانية بالرضا الوظيفي وقد وضع خمسة محاور للرضا الوظيفي وهي: (الرتب، المزايا المادية، تحقيق الذات، بيئة العمل المادية، ضغوط العمل والعلاقات الاجتماعية)، وقد تم توزيع (800) استبانة على عينة عشوائية منتظمة من مجتمع الدراسة في مدينة الرياض عاد منها (400) استبانة، وبإجراء التحليل الإحصائي المناسب توصل الباحث إلى نتائج مهمة منها: أن رضا المعلمين في القطاعين الحكومي والأهلي بشكل عام فوق المتوسط، وان كان رضا المعلمين في القطاع الحكومي اقل من المعلمين في القطاع الأهلي خاصة في تحقيق الذات وبيئة العمل المادية، أما متوسط رضا المعلمين في القطاع الأهلي عن ضغوط العمل فقد كان مرتفعا كذلك العلاقات الاجتماعية إلا أنهم يميلون إلى عدم الرضا عن الراتب حيث بلغ أقل من المتوسط".

6-1-12) دراسة العياشي بن زروق (1996م):

أجريت هذه الدراسة لهدف معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى مدرسي المدرسة الأساسية (الطور الأول والثاني والثالث) واشتملت العينة على (200 مدرسا) واستخدم الباحث في جميع البيانات مقياسا مؤلفا من (24 حاجة) بالنسبة إليه.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا بين المدرسين والمدرسات (مستوى الرضا ظهر أعلى من المدرسات).

- عدم وجود فروق في مستوى الرضا بين مدرسي (الطور الأول والثاني) و(الطور الثالث).

- وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في تصور المدرسين لأهمية الحاجات (24) وجاء ترتيبها كالتالي:

المرتبة (01) الوسائل التربوية والتعليمية.

المرتبة (02) المرتب الشهري.

المرتبة (03) المستوى التعليمي للتلاميذ.

المرتبة (04) مرتب مهنة التعليم مقارنة بمرتبات المهن الأخرى.

المرتبة (05) عدد التلاميذ في القسم الواحد.

6-1-13) دراسة البابطين (1990م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمين السعوديين العاملين بالمدارس الثانوية المطورة في مدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث تكونت العينة من (400 معلما) من معلمي المدارس الثانوية المتطورة، واستخدم الباحث مقياسا من تصميمه للرضا الوظيفي، مشتملا على خمسة مجالات وهي: (نمط المدرسة الإداري، العلاقة مع الزملاء، اتجاهات المعلمين نحو حجم توقيت العمل، الراتب الشهري، المؤهل العلمي للمعلم وتخصصه).

وقد توصلت الدراسة، إلى أن مستوى الرضا الوظيفي جاء بمستوى:

- متوسط (50%)
- مرتفع (25%)
- منخفض (25%)

وتوصلت الدراسة كذلك، إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي واتجاهات المعلمين نحو توقيت الدراسة المعتمد، والنمط الإداري للمدرسة، ولا توجد علاقة بين الرضا الوظيفي والمؤهل العلمي.

- الأغلبية من المدرسين (أفراد العينة) غير راضين عن وظيفتهم (93.5%).

6-1-14) دراسة سليمان الحضري ومحمد سلامة (1982):

كانت أهم أهداف هذه الدراسة الكشف عن بعض الجوانب المرتبطة بالمهنة التعليمية كالإدارة المدرسية، فرص الترقية، الأجور والمكافآت، المركز الأدبي للمهنة، ظروف العمل والعلاقات مع

الزملاء والتلاميذ، الكشف عن أسباب التحاق المعلمين بالمهنة، الكشف عن العوامل التي يرى المعلمون أنها تحقق الرضا عن المهنة، ولقد طبق البحث على عينة عشوائية طبقية تتكون من (240) معلما ومعلمة مثلت فيها المراحل التعليمية الثلاث وكانت نتائج هذه الدراسة كالأتي:

_ بلغت نسبة الراضين عن العمل 67٪ وهو ثلثي أفراد العينة.

_ المعلمون أكثر رضا من المعلمات.

_ معلمي المرحلة الابتدائية أكثر رضا من معلمي بقية المراحل.

_ اتجاه المعلمين والمعلمات كان سلبيا نحو الأجور، فرص الترقية، المكافآت، المركز الأدبي للمعلم، ظروف العمل.

_ الجوانب التي عبر المعلمون عن رضاهم عنها هي: العلاقات الإدارية، العلاقات مع الزملاء.

6-2) الدراسات الأجنبية:

6-2-1) دراسة روكا روكا و واشبورن (Rocca&wachburn, 2006):

سعت هذه الدراسة إلى بحث دور سنوات الخبرة، الجنوسة، عمر المعلم، المؤهل العلمي، برامج إعداد المعلمين في تكوين الفعالية الذاتية لديهم. حيث تكونت عينة الدراسة من (66) معلما من مجموع (122) معلما من معلمي المدارس في ولاية فلوريدا الأمريكية قاموا بالإجابة على مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين لتشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran &Woolfolk, 2001). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ودالة بين خبرة المعلمين وفاعليتهم الذاتية إذ أشارت نتائج الدراسة إلى إن المعلمين من ذوي الخبرة العالية أكثر فعالية من المعلمين

ذوي الخبرة القليلة، بينما لم تظهر الدراسة دلالة لنوعية برامج إعداد المعلمين، أو مستواهم التعليمي، أو جنوستهم، أو عمر المعلم في تكوين فعاليتهم الذاتية.

6-2-2) دراسة بلاكبورن وروبينسون (blackburn& Robinson, 2008):

قاما بدراسة العلاقة بين الفعالية الذاتية للمعلمين ودرجة شعورهم بالرضا الوظيفي، إضافة إلى تقصي أثر عوامل الجنوسة والخبرة والمؤهل العلمي للمعلم في تحديده لمستوى فعاليته الذاتية. وقد استخدم الباحثان مقياس الفعالية الذاتية للعلمين لتشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran &Woolfolk, 2001) لقياس الفعالية الذاتية للمعلمين في المجالات الثلاثة: مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية، استخدام استراتيجيات التعلم، الإدارة الصفية. وقد دلت النتائج على وجود ارتباط بين الفعالية الذاتية الكلية للمعلمين وارتفاع شعور الرضا الوظيفي لديهم، وأن المعلمين أكثر فعالية في مجال الإدارة الصفية وأقلها في مجال إشراك الطلبة في العملية التعليمية التعلمية. ولم يتبين وجود ارتباط دال إحصائيا بين الفعالية الذاتية للمعلمين والمؤهل العلمي، أو متغير الجنوسة، بينما كان لمتغير الخبرة في تحديد الفعالية الذاتية للمعلمين لصالح المعلمين ذوي الخبرة العالية.

6-3) التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة (الاتجاهات النفسية، الوضعية الإدماجية، الفعالية الذاتية، الرضا الوظيفي)، لم يعثر الباحث فيما بذله من جهد على دراسة تتعلق بكافة جوانب الدراسة الحالية من حيث حدودها ومتغيراتها.

وتبين من خلال استقرائنا للدراسات السابقة مايلي:

* عدم وجود دراسات في حدود علم الباحث تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة ولكن نجد أنها تناولت بعض هذه المتغيرات مع متغيرات أخرى.

* كما تميزت اغلب الدراسات السابقة التي تم استعراضها بتنوع مجتمعاتها، فقد أجريت بعضها على المعلمين، أساتذة التعليم المتوسط، أساتذة التعليم الثانوي.

* يتضح للباحث من خلال استعراضه للدراسات السابقة أنه رغم تعدد متغيراتها إلا أنها كانت تدور في معظمها حول فئات الأسرة المدرسية.

* من حيث عينات الدراسة نجد تباينا في حجمها، بين عينات قليلة الحجم وأخرى واسعة الحجم وكذا الاختلاف في طرق المعاينة حسب عينة كل دراسة.

* كما لمسنا قلة الدراسات التي تتناول الوضعية الإدماجية التي تعتبر جديدة على الساحة التربوية، رغم انه تم إقرارها من قبل وزارة التربية والتعليم الجزائرية منذ الموسم الدراسي 2004/2003 ضمن التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ولعل ندرة الدراسات يعطي هذه الدراسة ميزة خاصة.

وقد ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في بلورة النظرة الشاملة للدراسة الحالية واستفدت منها في تحديد أهداف الدراسة، وفي اختيار العينة، كما انه من خلال هذه الدراسات السابقة تم الاستقرار على أدوات الدراسة المناسبة، والأساليب الإحصائية، وفي ضبط وصياغة فروض الدراسة الحالية.

الفصـــــــــل الثانـي

الاتجـاهـات النفسيـة

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد:

في هذه الدراسة سوف نعرض ونتطرق إلى التحليل للموضوع الذي اعتبره علماء الدراسات السلوكية والنفسية، أنه من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي، بل لقد ذهب البعض إلى اعتباره أنه هو الميدان الوحيد لذلك العلم ويستند أصحاب هذه الآراء إلى أن جميع الظواهر النفسية والاجتماعية، بسيطة كانت أم مركبة خاصة أو عامة، تخضع في أساسها لمحددات السلوك الإنساني الذي يواجهه ويسيطر عليه تركيب خاص يسمى "الاتجاه النفسي". بالإضافة إلى أن القيم والاهتمامات تؤثر بشكل واضح وفعال على هذا السلوك، فالقيمة هي تلك الدينامكية التي تدفع الفرد إلى سلوك معين في موقف معين، وبمعنى آخر فهي ذلك التنظيم الخاص للخبرة الناتجة عن مواقف الاختيار والمفاضلة والذي يدفع إلى أن يتصرف بصورة محددة في مواقف حياته اليومية.

ونظرا لهذه الأهمية التي تكتسبها الاتجاهات حاولنا الوقوف على بعض أهم المفاهيم المتعلقة بها.

1) مفهوم الاتجاهات النفسية:

لقد اختلف الكثير من العلماء في نظرتهم للاتجاه إذ أنه لا يوجد تعريف واحد ومقنع يقتنع به جميع المشتغلين في الميدان، ولن يوحدوا آراءهم عن طبيعته، ولكن يمكن استنتاجه، ولهذا نجد كتب علم النفس زاخرة بتعريفات الاتجاه، ومن هذه التعاريف نذكر:

يعرفه **أبو النيل:** "الاتجاه هو استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا أو اقتصاديا أو سياسيا أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو الاجتماعية وحول جماعة من الجماعات ويعبر هذا الاتجاه تعبيرا لفظيا بالموافقة عليه أو عدم الموافقة". [1]

يركز أبو النيل في تعريفه للاتجاه النفسي على أنه يبدأ كاستعداد نفسي وينتهي بتعبير لفظي بالموافقة أو الرفض لموضوع أو قيمة أو جماعة مختلفة.

ويعرفه **ألبورت (ALPORT 1935)**:وهو تعريف شامل ودقيق للاتجاه النفسي "هو حالة من التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تتضمنها الخبرة حيث تستطيع حالة التأهب هذه توجيه استجابات الفرد للمثيرات التي تتضمنها مواقف البيئة ". [2]

يذهب ألبورت في تعريفه للاتجاه النفسي على انه عبارة من عمليات داخلية كامنة .

يعرفه " **آدم** " **(adem،1980)**: "الاتجاه هو مفهوم نفسي اجتماعي، وهو تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه

---

[1] احمد عبد اللطيف وحيد (2001)، علم النفس الاجتماعي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، الأردن، ص41.

[2] محمود عبد الحميد منسي وآخرون، 2002، المدخل في علم النفس التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، ص288.

الرفض، وذلك إزاء موضوع نفسي اجتماعي جدلي ".[1]

يعرفه **حامد عبد السلام زهران** بأنه: " تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة)وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة ".[2] يذهب آدم وزهران إلى أن الاتجاه النفسي هو تكوينا افتراضيا يتوسط المنبهات والاستجابات التي تصدر عن الفرد والذي يكون ضمنيا أو كامنا خلف السلوكيات الظاهرة للفرد ويلاحظ مباشرة.

يعرف الاتجاه "هو تنظيم مستمر نسبيا للمعتقدات التي تتصل بموقف أو موضوع بحيث تجعل المرء على استعداد طبيعي للاستجابة لهذا الموقف أو الموضوع بطريقة مفضلة". [3]

ويعرف أيضا الاتجاه النفسي :"هو مفهوم ثابت نسبيا يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين إما بالإيجاب أو الرفض، نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية تشكل في مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به". [4]

وبما أن لكل تعريف مبرراته ودلائله الواقعية، إلا أنه في أطار البحث الحالي تم تبني التعريف التالي للاتجاه: "هو استعداد نفسي عندى المعلمين وهو مكتسب وكذا يتميز بالثبات النسبي، و يعمل على توجيه

---

[1] عبد اللطيف محمد خليفة (1992)، المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ص50.

[2] حامد عبد السلام زهران(1984)، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة، بيروت، لبنان، ص136.

[3] سامية محمد جابر (2000)، منهجيات البحث الاجتماعي والإعلامي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص320.

[4] محمد السيد صديق (1993)، الاتجاه نحو العمل في مشروعات استزراع المناطق الصحراوية وارتباطه ببعض سمات الشخصية، ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة،.

سلوك المعلمين للمثيرات المحيطة بهم سواء بالقبول أو الرفض أو الإيجاب أو السلب، و يساعد على فهم سلوكياتهم وتصرفاتهم في مختلف المواقف والتنبؤ بها.

بعد عرض التعاريف المختلفة لمفهوم الاتجاه، يبقى تحديد الفرق بينه وبين بعض المفاهيم المقاربة له في المعنى، وذلك حسب آراء بعض المهتمين بالموضوع.

2) المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه:

هناك عدة مفاهيم يصعب التفريق بينها وبين الاتجاه ولهذا تتداخل معانيها فيما بينها، ومن هذه المفاهيم: المعتقد، القيم، الرأي، الميل، المشاعر.

وسنحاول أن نوضح الفرق بين الاتجاه وهذه المفاهيم فيمايلي:

2_1) الاتجاه والمعتقد:

الاعتقاد رأي بسيط يستنتج مما يقوله الشخص أو يفعله ويظهر في الاستخدام الدارج في عبارة (أنا اعتقد أن)، أما الاتجاه فهو يصف شيئا أو موقفا كحسن حسن أو سيء ويحكم عليه على اعتبار أنه مرغوب فيه أو غير مرغوب، فقد يكون لدى الشخص معتقدات أو أحكام عن أشياء مختلفة في جوانب عالمه، ولكن لا تصبح هذه اتجاهات إلا أذا صاحب المعتقد المعين خلع صفات حسن أو سيء عليه.

فالمعتقد هو ميل إلى فعل أما الاتجاه فهو وصف للشيء أو للموقف تبعا للقبول أو الرفض أو ما بينهما من درجات متفاوتة. [1]

[1] محمد شفيق (2004)، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص119.

2_2) الاتجاه والقيم:

القيم هي مجموعة من المواقف أو السلوك والأهداف العليا المعتمدة من الجماعة مدعومة بثقافة المجتمع وعلاقه وعاداته، معبرة عنها بالصفات والسلوك بشكل معنى و واضح وأحيانا تكون غامضة وملتبسة بما يصعب معرفتها وقياسها.

فقيم الفرد تكون جزءا من شخصيته الاجتماعية، وهي ذات جوانب عديدة ومنها الجانب القيمي الديني، الاجتماعي، الاقتصادي، الأسري، أو نحو مبدأ من مبادئ الحياة. [1]

2_3) الاتجاه والرأي:

الرأي هو التعبير اللفظي عن الاتجاه للبوح بما نعتقده فيه صوابا، ويؤكد (Eysenck) بأن الرأي هو الوحدة البسيطة في الاتجاه، أما الاتجاه فهو الذي يمثل الوحدة الأكثر تركيبا من الرأي، أي أن الاتجاه هو عبارة عن عدة آراء تتضمن بعدي الموافقة والمعارضة لموضوع الاتجاه، فهناك من آراء الفرد ما هو رافض لبعض الموضوعات والأشياء، الأفكار، وهناك ما هو موافق لموضوعات وأفكار آخري.[2] (Jean Stœtzel ,1963 ,P168).

2_4) الاتجاه والميل:

الميل يعير عن استجابات الفرد وتقديره الذاتي إزاء موضوعات ذات طابع شخصي لا يحتدم فيه الصراع، وهذه الموضوعات وغالبا ما تكون بعيدة عن الصبغة الاجتماعية.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وآخرون (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، الطبعة الأولى، الأردن، ص357.

[2] Jean Stœtzel: la psychologie sociale, Flammarion, Paris, Deuxième trimestre, 1963,P168.

أما الاتجاه فهو استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يحدد شعور وسلوك الفرد إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها. فالاتجاهات تحدد سلوك الفرد وتصرفه تجاه الموضوعات المختلفة، ويتكون الاتجاه نتيجة الخبرة والممارسة والتجربة.

فالفرق بين الميل والاتجاه هو أن الميل شخصي، ولكن الاتجاه رأي وعقيدة وصلة انفعالية. أنا أميل للموسيقى، ولكن لدي اتجاه لاحترام العلماء أو رجال الدين. وقد يتعارض الميل مع الاتجاه ولكن قد يستطيع الاتجاه القوي أن يغير الميل.[1]

2_5)الاتجاه والمشاعر:

المشاعر هي أحد مكونات الاتجاه وتمثل عند البعض جوهره، وهي ردود الأفعال الوجدانية المرتبطة بأحد الموضوعات، فهي تضفي على الاتجاه الاستمرارية والدافعية[2].

وهكذا نلاحظ من خلال المفاهيم سابقة الذكر أن الاتجاه مفهوم مستقل، وبدوره تحدده مجموعة من الخصائص التي تجعله يتميز عن المفاهيم المقاربة له، والتي سوف نلخصها في العنصر الموالي.

3) خصائص ومميزات الاتجاهات النفسية:

3_1) خصائص الاتجاهات النفسية:

تتميز الاتجاهات النفسية بجملة من الخصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

_ الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة، وليست وراثية ولادية.

---

[1] خليل ميخائيل معوض (1999)، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، الطبعة الثانية، الإسكندرية، ص238.

[2] زين العابدين درويش، 1999 علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص 95.

_ الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، ويشترك عدد من الأفراد والجماعات فيها.

_ الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.

_ الاتجاهات توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.

_ الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.[1]

_ الاتجاهات تختلف وتتعدد حسب المثيرات التي ترتبط بها.

_ الاتجاهات ترتبط بالسلوك، فالاتجاه يعد منبئا للسلوك المستقبلي للفرد فهو يحدد طريقة سلوك الفرد ويفسره. [2]

_ الاتجاهات قابلة للقياس ويمكن التنبؤ بها.

_ الاتجاهات علاقة بين الفرد وموضوع أو شيء ما، ويستدل على الاتجاه من ملاحظة السلوك نحو الموضوع والشيء المعين.

_ الاتجاه دينامي، أي يحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي انتظم حولها.

_ قد يكون الاتجاه سلبيا أو محايدا، وقد يكون قويا أو ضعيفا نحو شيء أو موضوع معين.

_ تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض، ويغلب

---

[1] مها إسماعيل هاشم، أحمد محمد حسن، صالح وناجي محمد قاسم ونبيلة ميخائيل مكاري، (2006)، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب، ص ص263-264.

[2]Erwin p (2001): attitudes and persuasion stress management: qetting stronger, handling the load, hove:psychology press،p 15.

على محتوى الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية.[1]

بالإضافة إلى جملة الخصائص سابقة الذكر إلا أن للاتجاهات النفسية كذلك مجموعة من المميزات التي يتميز بها، والتي سنعرض بعضها في العنصر الموالي:

3_2) مميزات الاتجاهات النفسية:

للاتجاهات النفسية عدد من الخصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

*- الوجهة:

تشير وجهة الاتجاهات إلى شعور الفرد نحو مجموعة من الموضوعات وفيما إذا كانت لديه، فالمعلم الذي له اتجاه مرضي نحو مهنة التدريس يعني أن وجهته إيجابية نحو بعض أو كل جوانب المدرسة كنظام الأجور، ونظام الدراسة.....إلخ، أما المعلم الذي يتجنب المدرسة أو نشاطها فإن اتجاهه سلبي نحو مهنته.

*- الشدة:

تختلف الاتجاهات من حيث الشدة إذ نجد لشخص معين اتجاها ضعيفا نحو موضوع مامثل الاتجاهات نحو الوضعية، بينما نجد لشخص ثاني اتجاها قويا نحو نفس الموضوع أو موضوع آخر ولفهم الاتجاه النفسي ينبغي أن يعكس هذا الأخير مدى قوة شعور الفرد.

---

[1] صالح محمد أبو جادو (1998)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع، عمان، ص ص215-216.

*** – الانتشار:**

ويطلق عليه أيضا المدى حيث نجد بعض المعلمين لا يحبون أو يكرهون بشدة جانبا واحدا أو جانبين من جوانب المدرسة، بينما قد نجد آخرين لا يحبون أي شيء يتعلق بالتعليم الخاص أو العام.

*** – الاستقرار:**

من الملاحظ أن بعض الأفراد لا يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستقر بينما يعطون إجابات مرضية وغير مرضية لنفس الموضوع، فقد يقول فرد بأنه يعتقد بأن كل المدرسين محايدون وفي نفس الوقت يجادل بأن قاضيا معينا ليس محايدا.

*** – البروز:**

ويقصد به درجة التلقائية أو التهيؤ للتعبير عن الاتجاه،إن الاتجاهات البارزة التي يكون الفرد على معرفة كبيرة ويعطي لها أهمية كبيرة وذلك لتضمن غالبية الاتجاهات لقضايا تتطلب الإجابة عنها بعبارة مثل موافق، غير موافق فإنها لا تستطيع أن تقيس البروز وعل كل يمكن قياس البروز بواسطة المقابلات والملاحظات التي توفر الفرص للتعبير عن الاتجاهات. [1]

للاتجاهات النفسية وظائف متعددة تساعد المعلمين على تحقيق أهدافهم، وتنظم سلوكياتهم سوف نذكرها فيما يلي:

4) وظائف الاتجاهات النفسية:

يمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات النفسية الاجتماعية وهي:

---

[1] عبد الحفيظ مقدم (1994)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص ص 243-244.

_ الاتجاه يحدد طريق السلوك ويفسره.

_ الاتجاه ينظم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه.

_ الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أفعاله وأقواله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة وفي الثقافة التي يعيش فيها.

_ الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف وفي كل مرة تفكيرا مستقلا.

_ الاتجاهات توضح وتبلور صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.

_ الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

_ الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.

_ الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود في مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات[1].

وقد أشار **كارتز** "**DavidKatz**" (1960): إلى أن الاتجاهات النفسية تقوم بوظائف أساسية عددها فيما يلي:

4_1) الاتجاهات تقوم بدور التكييف:

فالأفراد في بيئتهم يحاولون خفض التوتر المؤلم وتشجيع المثير السار. فالاتجاهات المكتسبة بقصد

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة (2000)، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،عمان(الأردن)، ص172.

التكيف تعتبر وسائل للوصول إلى الهدف المرغوب فيه وتجنب ما يؤلم ويؤذي. [1]

بحيث المعلم دائما يسعى إلى الحصول على اكبر قدر من المكافأة وأقل قدر من العقوبات، وذلك عن طريق تجنب السلوكيات التي تؤدي إلى العقاب مثل الغياب وعدم احترام القوانين.....الخ، وتبني الاتجاهات التي تساهم في بلوغ الهدف.

4_2) الاتجاهات تقوم بوظيفة التعبير عن القيم:

ذلك أن الاتجاهات تمثل ردود أفعال يعبر بها الإنسان عن القيم والمثل التي يؤمن بها فيميل إلى التصرف وفقا لها، إن الفرد يحس بالرضا من خلال التعبير عن اتجاهاته التي تعكس صورته الذاتية.

4_3) الاتجاهات تقوم بوظيفة معرفية:

وذلك بمساعدة الفرد على تنظيم معلوماته عن الأشياء والأشخاص بحسب قبوله أو رفضه لها، ومن ثم تزداد معرفته لها، فالأفراد بحاجة إلى إطار مرجعي لفهم عالمهم، والاتجاهات تساعدهم على التزويد بهذه المعايير. [2] ،أي يتبنى المعلمون الاتجاهات التي تعطي لهم انطباعات عن قيمهم المثلى التي يؤمنون بها وعن عالمهم الذي يشتغلون فيه.

4_4) تقوم الاتجاهات بوظيفة الدفاع عن الأنا:

تقوم الاتجاهات كوسيلة لحماية الفرد نفسه بإنكار نقائصه والدفاع عن مفهوم الذات[3].

---

[1] احمد إوزي (1994)، المراهق والعلاقات المدرسية، الطبعة الثانية، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط- المغرب، ص‌ص169-170.

[2] احمد إوزي، المرجع السابق، ص ص169-170.

[3] حلمي المليجي (1985)، علم النفس المعاصر، الطبعة السابعة، جامعة الإسكندرية، ص127.

أن مختلف أوجه النظر التي درست الاتجاه النفسي حاولت كل واحدة منها النظر للاتجاه من زاوية معينة، وهذا ما جعل منها التكامل في بينها، وسمح لنا كباحثين نرى بوضوح هذه الظاهرة النفسية الاجتماعية المعقدة هذا من جهة، ومن جهة أخرى أدى إلى تقسيم الاتجاهات إلى عدة تصنيفات، وهذا ما سوف نحاول توضيحه في العنصر الموالي

5) أنواع الاتجاهات:

تتعدد تقسيمات الاتجاهات وأنواعها باختلاف الزاوية التي ينظر منها علم النفس الاجتماعي للاتجاه كما يلي:

5_1) على أساس الموضوع (اتجاهات عامة وخاصة):

الاتجاه العام هو الاتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متعددة، ويكون أكثر ثباتا واستقرارا من الاتجاه الخاص، فالاتجاه الخاص هو الاتجاه الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد.

5 _2) على أساس الأفراد (اتجاهات فردية وجماعية):

الاتجاه الجماعي هو ذلك الاتجاه المشترك بين عدد من الناس كإعجاب الناس بزعيم سياسي أو بطل ديني، أما الاتجاه الفردي هو ذلك الاتجاه الذي يميز الفرد عن الآخر كإعجاب الفرد بشخصية معينة آو بفئة معينة من الناس. فمثلا: إذا كون المعلم اتجاها نحو مهنته مخالفا للاتجاه الذي كونته الجماعة التي ينتمي إليها، نقول بأن لديه اتجاها فرديا، ويسمى الاتجاه الذي كونته تلك الجماعة ككل اتجاها جماعيا.

5_3) على أساس الوضوح (اتجاهات علنية وسرية):

الاتجاه العلني هو الاتجاه الذي يتحدث فيه الفرد أمام الناس، أما الاتجاه السري فهو اتجاه يجد فيه الفرد نفسه حرجا في إظهاره، ويحاول إخفاءه والاحتفاظ به لنفسه بل قد ينكره أحيانا إذا سئل عنه. مثلا: إذا كان لمعلم ما اتجاها سلبيا نحو مهنته، ويتصرف بناءا عليه باللامبالاة والغياب وعدم الاحترام لمحيط عمله (زملائه، تلاميذه...)، يقال أن لهذا المعلم اتجاها معلنا عن رفضه لعمله، أما إذا كان لديه اتجاها سلبيا نحو مهنته ولا يتصرف بناءا عليه أي أنه لا يقوم بتصرفات يعبر عن اتجاهه السلبي احتراما لقوانين الجماعة ونظمها وقيمها، فيقال أن لهذا المعلم اتجاها سريا (خفيا).

5_4) على أساس القوة (اتجاهات قوية وضعيفة):

فالاتجاهات القوية هي التي تسيطر على كبير من حياة الإنسان، وتجعله يسلك في بعض المواقف سلوكا جادا مثل الاتجاه نحو الوالدين، أما من يقف من الاتجاه موقفا ضعيفا لا يستطيع مقاومته ولا احتماله فإنه يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه. مثلا: ذلك المعلم الذي يصر ويجتهد في عمله، ويعمل بكل حماسة ودافعية، نقول بان لديه اتجاها قويا نحو مهنته، وإذا أبدى نوعا من التراخي والفتور في عمله، نقول بان له اتجاها ضعيفا نحو مهنته.

5_5) على أساس الهدف (اتجاهات موجبة وسالبة):

الاتجاهات الموجبة هي التي تنحو بالفرد نحو شيء معين كالفن مثلا، أما الاتجاهات السالبة فهي التي تجنح بعيدا نحو شيء أخر كالإدمان مثلا. [1] ،فمثلا: إذا تقبل المعلم لمهنته، واهتم بها نقول بأن له اتجاها موجبا نحو مهنته، وفي حالة ما إذا بدت منه مظاهر اللامبالاة وعدم الاكتراث، نقول أن هذا المعلم لديه اتجاهات سالبة نحو مهنته.

---

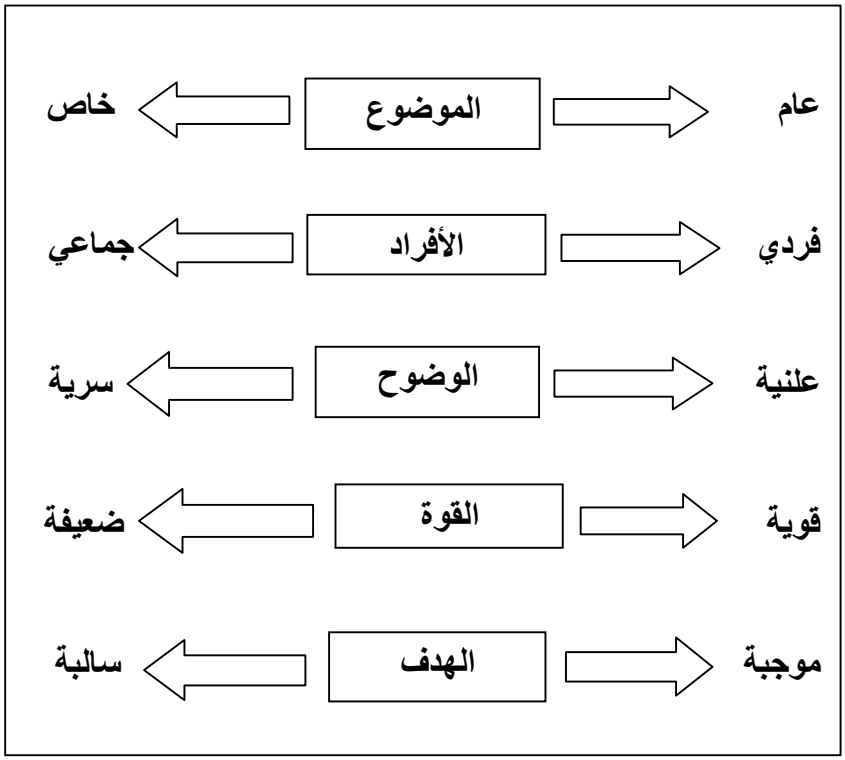
[1] سهير كامل أحمد (2001)، علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية مصر، ص103-104.

وهناك نوعان آخران من الاتجاهات هما:

الاتجاهات المعرفية: أي يحكمها البناء المعرفي.

اتجاهات أخرى يحكمها الشعور.

والاتجاهات المعرفية تقوم على معلومات أكثر موضوعية من تلك التي تقوم على المشاعر والأحاسيس المرتبطة بشيء أو بقضية ما.[1]



الشكل رقم (01) يوضح أنواع الاتجاهات

6) أهمية دراسة الاتجاهات النفسية:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانا بارزا في الكثير من الدراسات النفسية وفي كثير من المجالات التطبيقية وغيرها من مختلف ميادين الحياة، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات يتمثل في دعم

[1] Brock, T. and Green M. (2005): persuasion: psychological insights and perspectives, thousand oaks :ca: sage publication, p20

الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها، وإضعاف الاتجاهات المعوقة، بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه.

إن تراكم الاتجاهات في ذهن المرء وزيادة اعتماده عليها، تحد من حريته في التصرف وتصبح أنماطا سلوكية وروتينية متكررة مثال: إن الاتجاهات قد تؤثر في توجيه سلوك المعلم نحو المنهج الجديد لان الاتجاه هو من دوافع السلوك فإذا كان اتجاه المعلم ايجابي نحو المنهج الجديد فذلك يساعد المعلم على التكيف والتأقلم والتفاعل بشكل سريع ومثمر مع المنهج الجديد، ويسهل التنبؤ بسلوكاته، ومن ناحية أخرى فهي تجعل الانتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف أمرا ممكنا وميسرا للحياة الاجتماعية.

ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصرا أساسيا في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعة أيضا. [1]

تمثل الاتجاهات العوامل المؤثرة في مشاعر الفرد الوجدانية واستعداداته، حيث يقوم بتوجيه سلوكه نحو على نحو معين من البيئة التي يعيش فيها، والقصد بالمشاعر الوجدانية ما يتصل بأحاسيس الفرد وما يصاحب ذلك من سلوك.[2]

7) شروط تكوين الاتجاهات:

يتم تكوين الاتجاهات إذا توفرت خبرة الفرد على الشروط التالية

[1] صالح محمد أبو جادو (1998)، المرجع السابق، ص217.

[2] عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكريا الشربيني وإسماعيل الفقي (2001)، علم النفس الطفولة الأسس الاجتماعية والنفسية والهدى الإسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة، ص225.

7_1) تكامل الخبرة:

أي تشابه الخبرات الفردية حتى ينحو الإنسان إلى تعميم هذه الخبرات كوحدة تصدر عنها أحكام الفرد واستجابته للمواقف المتشابهة.[1] ، أي أن خبرات المعلم التي اكتسبها في العديد من المواقف التي مر بها ومن خلال عدد من العوامل النفسية والاجتماعية والمادية، فهذه الخبرات عندما تعمل في اتجاه معين فإنها تعمل نحو تكوين اتجاه المعلم ومواقفه، وهنا يقوم بتعميم هذه الخبرات ويقوم بإصدار الأحكام.

7_2) تكرار الخبرة:

لكي يتكون الاتجاه لابد أن تتكرر الخبرة[2]. بحيث إن تكرار الخبرة عند المعلم يجعل ثبات الاتجاه نحو عمله أعلى بدرجة اكبر عما إذا كانت هذه الخبرة مؤقتة أو ناتجة عن موقف مؤقت سرعان ما يزول أثره.

7_3) حدة الخبرة:

فالانفعال الحاد يعمق الخبرة ويجعلها ابعد غورا في نفسية الفرد وأكثر ارتباطا بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى الخبرة.

7_4) تمايز الخبرة:

أي أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد واضحة في محتوى تصوره وإدراكه حتى يربطها بما يماثلها أثناء تفاعله مع عناصر البيئة الاجتماعية.

---

[1] سعيد بن احمد شويل الغامدي (2001) اتجاهات المعلمين نحو التقاعد المبكر في مدينة مكة المكرمة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص26.

[2] المرجع نفسه.

7_5) انتقال أثر الخبرة:

تنتقل الخبرة عن طريق التصور أو التخيل أو التفكير.

8) عوامل تكوين الاتجاه:

هناك الكثير من العوامل التي تلعب دورا كبيرا في تكوين الاتجاهات ذكرها مرعي وبلقيس كالآتي:

8_1) الوراثة والبيئة:

للوراثة أثر طفيف في تكوين الاتجاهات، وذلك من خلال الفوارق الفردية الموروثة لبعض سمات الشخصية والذكاء أما البيئة بمفهومها الواسع فتؤثر في الاتجاهات من خلال التفاعل مع عناصرها.

8_2) التنشئة الاجتماعية:

حيث تعد الأسرة المحضن الأول لتنشئة الفرد ففي الأسرة يتعلم الفرد الكثير من القيم والمبادئ والأخلاقيات وعادة ما تكون اتجاهاته نحو الأشخاص أو الأشياء تابعة لاتجاهات الوالدين لذلك يقال:" وينشأ ناشئ الفتيان منا على ما كان عوده أبوه". ففي الأسرة تبدأ مفاهيم العواطف كالحب والكراهية والخوف.....إلخ.

8_3) المدرسة:

تعتبر المدرسة هي المحضن الثاني بعد الأسرة، وفيها ينتقل الطفل إلى مجتمع أوسع نظامه يختلف تماما عن الجو الذي اعتاده مع الأسرة ، وهنا يأتي دور المربين ببناء وصقل شخصية الطفل وتوجيه سلوكه أو تعديله، ومن خلال ذلك يتفاعل التلاميذ مع البيئة المدرسية فتتأثر اتجاهاتهم.

8_4) وسائل الإعلام المختلفة:

وتؤثر في الاتجاهات مت خلال ما تقدمه من حقائق وأفكار ومعارف قد تكون غائبة عن الفرد ومنها على سبيل المثال الدعاية والإعلان.

8_5) المجتمع المحلي المحيط بالأفراد والمجتمع الأكبر:

لهما تأثير في تكوين الاتجاهات من خلال السلوكيات والمعاملات والعادات والتقاليد والقيم وغير ذلك.

8_6) جماعة الأقران والأصدقاء:

تؤثر هذه الجماعة في الاتجاهات ففي الحديث الذي رواه أبو هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم:"الرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل " (الدمشي، رقم الحديث 367).ولا شك أن الفرد يتأثر بآراء وأفكار واتجاهات أصدقائه وأقرانه، ويتضح هذا التأثير ابتداءا من مرحلة ما قبل المراهقة حتى الجامعة.

8_7) الخبرات والتجارب:

الشخصية التي مر بها الفرد واكتسبها من خلال عمله وعلاقته بالآخرين .....إلخ.

8_8) المؤثرات الثقافية والحضارية:

التي يعيش في ظلها الفرد سواء ثقافة المجتمع أو الثقافات الداخلية، فمن الملاحظ أنها تؤثر بصورة أو بأخرى في تكوين الاتجاهات فمثلا: اختلاف اتجاهات بعض المجتمعات حول مشاركة المرأة في العمل السياسي عما كانت عليه سابقا.

8_9) دور العبادة:

لدور العبادة تأثير كبير في تكوين الاتجاهات باعتبارها أماكن للعبادة، والإرشاد الديني، ولا يخفى تأثيرها على أحد فهي تؤثر في تكوين الاتجاهات وفي تعديل السلوك[1].

9) مكونات الاتجاه:

لقد اتفقت معظم الآراء على أن الاتجاه النفسي مكون من ثلاثة مكونات رئيسية والتي تتفاعل مع بعضها البعض لتعطي الشكل النهائي للاتجاه وهي كالآتي:

9_1) المكون المعرفي:

ويتقسم بدوره المكون المعرفي إلى:

9-1-1) المدركات والمفاهيم:

والمقصود بها ما يدركه الفرد حسيا ومعنويا.

9-1-2) المعتقدات:

ويقصد بها مجموعة المفاهيم الراسخة في عقل الفرد، فالناحية المعرفية للاتجاه تتكون من معتقدات الفرد إزاء موضوع أو شيء معين، وقد تكون هذه المعتقدات مرغوبة.

---

[1] علي علي محمد عباس(2007)، اتجاهات المعلمين حيال مهنة التدريس وعلاقتها بالسلوك القيادي لمديري المدارس الأساسية باليمن، رسالة ماجستير في علوم التربية، اليمن،ص ص79-80.

9-1-3) التوقعات:

وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم.[1]

9-2) المكون الوجداني:

يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي الذي يتمثل في درجة الانشراح أو الانقباض التي تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة، وهذه الانفعالات تشكل الشحنة الانفعالية التي تصاحب تفكير الفرد النمطي حول موضوع الاتجاه بما يميزه عن غيره.[2]

9_3) المكون السلوكي:

النزوعي والبعض يطلق عليه النوايا السلوكية." وهو ميل الفرد للسلوك بطريقة معينة نحو الشيء (بصداقة أو ود أو عدائية أو مساندة....إلخ)، وهذه الأفعال يمكن تقديرها وقياسها لفحص الجانب السلوكي في الاتجاهات.[3]. مثلا يمثل نزعة المعلم أو ميله إلى اختيار أو ترك المهنة كوسيلة لإنهاء دوره كمعلم أو الاستمرار فيها، وهذا الميل السلوكي يتوافق أو من المفترض أن يتوافق مع شعور المعلم وانفعالاته ومعارفه المتعلمة بتركه لمهنته.

10) بعض النظريات التي تفسر تكوين الاتجاهات النفسية:

هناك مجموعة من النظريات الكبرى التي حاولت تفسير الاتجاه,ولكل نظرية من هذه النظريات توجهها ورؤيتها في هذا التفسير,وسنعرض هذه النظريات كما يأتي:

---

[1] عبد المجيد النشواني (1985)، علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار الفرقان، الأردن، ، ص471.

[2] سهير كامل أحمد، المرجع السابق، ص72.

[3] حريم، حسن (2004) السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، الطبعة الثانية، دار الحامد للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ص91.

10-1) نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين (أناه)أي (الأنا) وهذه ألاناه تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ,متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته

وإن اتجاهات الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ في الصراع الداخلي بين متطلبات (الهو) الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية إذ يتكون اتجاه ايجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر,أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقة أو منعت خفض التوتر,ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها,وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من تواترا ته ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي,لتبصره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول أو رفض.[1]

10-2) النظرية السلوكية:

لتفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت وجهة نظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم، سواء نظريات الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادة متعلمة من البيئة على وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات.

فقد استخلص "**رونو**" من تجارب إشتراطية أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي أو استخدام صور من التعزيز الايجابي اللفظي أو التعزيز اللفظي السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الايجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي وافترض "**رونو**" أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه.

---

[1] احمد عبد اللطيف وحيد، المرجع السابق، ص51.

10-3) النظرية المعرفية:

تندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت بأثر المعلومة الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد، فنظرية الاتساق المعرفي "لروزنبرج وابلسون" تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات، وأن هذه الوجدانات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف أو المعتقدات، وأن الاتجاه ذات بنية نفسية منطقية وأنه إذا أحدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير آخر، وعليه فإن أي تغيير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح لذا لا بد من وجود اتساق بين المكونين وهذا الاتساق في بنية الاتجاه هو الذي يسمح لنا بالتنبؤ بالسلوك.

ويصف "روزنبرج" ديناميات الاتجاه فيقول: "إذا كانت العناصر الوجدانية والمعرفية للاتجاه في حالة اتساق كان الاتجاه ثابتا ومستقرا أما إذا كانت هذه العناصر في حالة عدم اتساق بدرجة تفوق حدود احتمال الفرد فإن الاتجاه يكون في حالة عدم استقرار وفي هذه الحالة يحدث عادة تنظيم للاتجاه ينتج عنه إما رفض الرسائل أو القوى الجديدة التي أوجدت عدم الاتساق بين المكونين الوجداني والمعرفي، وعندما تستعاد حالة الاستقرار للاتجاه القديم أو أن يحدث تفتيت للاتجاه عن طريق عزل العناصر المعرفية والوجدانية غير المتسقة عن بعضها أو يحدث تغيير بحيث يؤدي إلى تكوين اتجاه جديد".

10-4) نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية ومنهم "باندورا" و"الترز" على أن الاتجاهات متعلمة وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن خلال المعالجات، فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال

سلوكهما، ويتواجدون معهما منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، ومن وسائل الإعلام المختلفة.[1]

بالرغم من تعدد النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات إلى أنه لا يمكن الأخذ بنظرية دون أخرى فكل نظرية حاولت البحث في تكوين الاتجاه ولكل منها خلفيتها العلمية ومبرراتها الخاصة بها، ولكن هذه النظريات تتفق على أن الاتجاه لديه أثر مهم في سلوك الفرد.

11) تغيير الاتجاه:

ربما يبدوا للوهلة الأولى أن تغيير الاتجاه أمر بسيط فبما أن الاتجاهات متعلمة، فلا بد أن يكون تعديل شدتها أو استبدال غير المرغوب منها أمرا من السهولة بمكان، ومع ذلك فإن الاتجاهات تعدل أو تستبدل بنفس السهولة التي تتعلم أو تكتسب بها، فالاتجاه بعد نشأته يصبح جانبا مندمجا في شخصية الفرد ويؤثر على أسلوبه السلوكي ككل، وتغيير اتجاه واحد ليس سهلا لأنه يصبح جزءا من شبكة تضفي النظام على شخصية الفرد، وغالبا ما تنجح المحاولات جيدة التخطيط لتعديل الاتجاهات في تغيير الفكرة المعتقدة فقط دون تعديل المشاعر ونزعات ردود الفعل بحيث قد يعود الاتجاه بسهولة مع مرور الوقت إلى وضعه السابق، ومع ذلك فالاتجاهات يمكن تعديلها أو تغييرها تحت ظروف معينة. [2]

وفيما يلي بعض العوامل التي تساعد على تغيير الاتجاه النفسي:

---

[1] أحمد محمد حسن صالح وآخرون، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، بدون سنة نشر، ص ص267-268.

[2] سعيد يونس أبو العيض، 2001، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، بدون دار نشر، ص ص71-72.

11-1) العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه النفسي سهلا:

هناك عدة عوامل نذكر منها:

_ ضعف الاتجاه وعدم رسوخه.

_ وجود اتجاهات متوازية أو متساوية في قوتها بحيث يمكن ترجيح إحداهما على الباقي.

_ عدم تبلور ووضوح اتجاه الفرد أساسا نحو موضوع الاتجاه.

_ عدم وجود مؤثرات مضادة

_ وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه الجديد. [1]

11-2) العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه النفسي صعبا:

هناك عدة عوامل منها :

_ قوة الاتجاه القديم ورسوخه.

_ الاقتصار في محاولات تغيير الاتجاه على الأفراد وليس على الجماعات ككل لأن الاتجاهات تنشأ أصلا من الجماعة وتتصل بموقفها.

_ الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الأفراد.

_ إدراك الاتجاه الجديد على أنه فيه تهديد للذات.

_ حيل الدفاع تعمل على الحفاظ على الاتجاهات القائمة وتقاوم غيرها.[1]

---

[1] حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، ص ص162-163.

ومن أهم طرق تعديل الاتجاهات النفسية هي :

11-3) تعديل المجال الإدراكي والمعرفي للفرد:

ويتم تعديلها عن طريق تزويد الفرد بالمعلومات والمعارف المختلفة التي تتعلق بموضوع الاتجاه، حيت تتكون الاتجاهات في بعض الأحيان انطلاقا من مدركات (معلومات) خاطئة عن الموضوع، ولتعديل الاتجاه لابد من تقديم المعلومات الصحيحة المتعلقة بالموضوع، فنكون بذلك قد غيرنا من المحتوى المعرفي والإدراكي لاتجاه الفرد نحو ذلك الموضوع.

11-4) تغيير الإطار المرجعي للفرد:

يعتمد الاتجاه على الإطار المرجعي الذي يكونه الفرد والذي يشتمل على معاييره وقيمه ومدركاته، فإذا ما تغير هذا الإطار المرجعي تغير الاتجاه.[2]

11-5) تغيير الجماعة المرجعية :

وتعرف الجماعة المرجعية " بأنها الجماعة التي يرتبط بقيمتها وأهدافها ومعاييرها الأخلاقية والاجتماعية" .[3]، فإذا ما انتقل الفرد من جماعة إلى أخرى، فسوف يتبنى اتجاهات مخالفة للجماعة الأولى، وهذا ما يساعده على تعديل وتغيير اتجاهاته القديمة بما يناسب مبادئ وقيم الجماعة الجديدة.

---

[1] حامد عبد السلام زهران، المرجع السابق، لبنان.

[2] سيد خير الله (1981)، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص121.

[3] محمود منسي (1990)، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 217.

11-6) أثر وسائل الإعلام:

تقوم وسائل الإعلام المختلفة بتقديم المعلومات والحقائق والأخبار والأفكار والآراء حول موضوع الاتجاه، وهذا يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه أما إلى الايجابية أو السالبة، وتكمن أهميتها في كونها أصبحت كمؤثر في عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي، وإلى أنها تصل إلى ملايين الناس في وقت قصير.

11-7) التغيير القصري في السلوك:

قد تحدث أحيانا الظروف الاضطرارية تغيرا في سلوك الفرد، وهذا ما يؤدي به إلى تغيير اتجاهاته نحو موضوع ما إما إيجابيا أو سلبيا، وهذا ما أثبتته العديد من التجارب والدراسات في هذا المجال، أين اعتبرت هذه الطريقة من الطرق الهامة التي يمكن أن تتعدل بواسطتها اتجاهات الفرد.

11-8) الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:

إن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه قد يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أمور منها، أن اتصال الفرد بالموضوع اتصالا مباشرا يسمح للفرد بأن يتعرف على الموضوع من جوانب جديدة. [1]

11-9) الأنظمة التعليمية:

لقد أوضحت العديد من الدراسات أن الاتجاهات النفسية ترتكز على الكثير من المناشط التربوية، الأمر الذي جعل أصحاب هذه الدراسات يؤكد على فكرة مفادها أن الاتجاهات للفرد "ما هي إلا محصلة

[1] أحمد عبد الخالق (1983) علم النفس الاجتماعي، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، ص ص104-105.

أو نتاج لعمليات تربوية معينة تعرض لها هذا الفرد". [1]

11-10) تأثير رأي الجماعة ورأي الخبراء والقادة المسؤولين:

تتأثر الاتجاهات وتتغير بالإقناع عن طريق الأغلبية ورأي الخبراء المشهورين والقادة الزعماء حيث يثق الناس في أراء هؤلاء بدرجة كبيرة.

11-11) المناقشة وقرار الجماعة:

تؤثر المناقشات الجماعية في اتجاهات أفراد هذه الجماعة وغالبا ما يتبنى هؤلاء الأفراد القرارات التي تتوصل إليها الجماعة من خلال المناقشات وبالتالي تغيير اتجاهاتهم .[2]

12) طرق قياس الاتجاهات:

عندما نتحدث عن القياس فإننا نعني إعطاء الأرقام للأشياء طبعا لقواعد محددة، وبطريقة تعكس من خلالها خصائص الأرقام العلاقات التي بين الأشياء بعضها البعض، وهناك مستويات متعددة للقياس وهي تتميز بإعطاء معلومات مختلفة عن العلاقة بين الأشياء، والتي تنعكس على الأرقام التي تم إعطاؤها.[3]

_ ويجب مراعاة عدة جوانب واعتبارات أشار إليها الباحثون في قياس الاتجاهات النفسية وأهمها:

_ تحديد الباحث القائم بالدراسة لمفهوم الاتجاه وتعريفه إجرائيا وكما تناولته دراسته.

_ الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع .

---

[1] نبيل عبد الفتاح حافظ، عبد الرحمن سيد سليمان وسمير محمد شند، مقدمة في علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، بدون سنة، ص234.

[2] محمود منسي، المرجع السابق، ص220.

[3] Bonner, G. and wanke, M.(2002): attitude and attitudes change, have, uk: psychology press,p20.

_ إعداد بنود للقياس.

_ تحديد أبعاد قياس الاتجاه.

_ الجاذبية الاجتماعية في مقياس الاتجاهات حيث تتعرض الاتجاهات من مقاييس الشخصية لآثار الجاذبية أو المرغوبية الاجتماعية حيث يميل المبحوث إلى إعطاء استجابات مرغوبة أو مفضلة اجتماعيا عن نفسه.[1]

هذا ومن غير الممكن التعرف على الاتجاهات بطريقة مباشرة، فإذا أراد شخص ما معرفة اتجاه فرد معين فعليه إيجاد طرق أخرى لتحديد هذه الاتجاهات، وقد تم تطوير أدوات مختلفة لقياس الاتجاهات. [2]

وهناك طريقتين من طرق قياس الاتجاهات النفسية:

*** – الطريقة المباشرة:**

وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يتم توجيهها للشخص المراد قياس اتجاهه.

*** – الطريقة غير المباشرة:**

حيث يتم استنتاج الاتجاهات من أدلة أخرى غير الأسئلة المباشرة، فالقياس غير المباشر للاتجاهات صممت لتكشف بعض الاتجاهات التي لا يكون الشخص على وعي بها، وهي ما تسمى بالاتجاهات الضمنية.[3]

---

[1] عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاته محمود، سيكولوجية الاتجاهات، جامعة الأزهر، دار غريب للطباعة والنشر، جامعة الأزهر،ص ص66–67.

[2] Bonner, G. and wanke, M.(2002): attitude and attitudes change, have, uk: psychology press.p19

[3] ibid.

12-1) الطرق المباشرة لقياس الاتجاهات:

12-1-1) إيجاد النسب المئوية للإجابات المؤيدة والمعارضة:

هذا الإحصاء للاتجاهات المؤيدة والمعارضة يشبه الدراسات الأولى التي عمات على الرأي العام.

ولكن هذه الطريقة أهملت الأداة لعدم دقتها، إذ كانت الأسئلة توضع صور مسرفة في البساطة وكان يترتب عليها إجابات عشوائية إلى حد ما، إما في الأبحاث المعاصرة فهذه الأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أو لا تضبطها على الأقل أسئلة أخرى

12-1-2) استخدام سلالم الاتجاهات:

وهناك نوعان من سلالم :

12-1-2-1) السلالم القبلية:

هي كسلم المسافة الاجتماعية **لبوجادروس،** ويقال مقدما ترتيب العبارات المختلفة المتعلقة بالقبول أو الرفض، ولهذا النوع من السلالم عيب هو أن ترتيب العبارات بحسب درجة التغلب يختلف باختلاف الأفراد. فمن الممكن أن لا يتفق الترتيب الذي يقترحه الباحث مع الترتيب الذي يقترحه المختبرون، ولإصلاح هذا العيب أنشأ **ثرستون** السلالم المسماة بالسلالم النفسية الفيزيائية.

12-1-2-2) السلالم النفسفزيائية:

تعتمد بصفة عامة على الطرق المستخدمة في الأبحاث النفسفزيائية، ومن هنا جاء اسمها، ونقطة البداية فيها هي تحديد العتبة، ويعمل السلم النفسفزيائي على مرحلتين:

المرحلة الأولى:

وهي وضع الاختبار على أساس تجريبي، وذلك بإجراء بحث على عينة محدودة، كما نحدد بالضبط دلالة الاتجاهات المتضمنة في أسئلة السلم عند الأشخاص الذين نسألهم.

المرحلة الثانية:

هي تطبيق السلم بعد تطبيقه على مجموعة الأشخاص المقترح اختبارهم.

12-2) الطريقة غير المباشرة:

11-2-1) المقابلات الإكلينيكية.

12-2-2) دراسة تواريخ الحياة: إن دراسة التواريخ الذاتية للحياة دراسة مقارنة يوضح بعض الاتجاهات.

12-2-3)استخدام التكتيكات الإسقاطية:

وهي تمثل نوعا من الإسقاط الداخلي للموضوع، فقد قدم **بروشانسكي** لطلاب أمريكيين صورا مستخرجة من الصحف، بها مشاهد تتضمن صراعات اجتماعية كالبطالة والإضراب. وبحيث يكون مدلول الموقف ملتبسا، وكان قد قاس مقدما مدلولاتهم الاجتماعية فظهر أن أوصاف الطلاب للصورة الواحدة مختلفة أشد اختلاف.

12-2-4) الطريقة القائمة على دراسة سلوك الشخص في المواقف الواقعية:

وغرض هذه الطريقة استبعاد الأخطاء التي قد تنشأ من عدم الصراحة عند الأشخاص في إجابتهم الشفوية.

ولكن ضبط قياس الاتجاهات عن طريق السلوك مشكلة معقدة لأنه لا شيء يثبت أن الأفعال أكثر إخلاصا من الأقوال، لذلك فإن جميع مظاهر الشخصية يمكن اعتبارها حقيقة بمعنى ما، لأنها إن لم تعبر عن الواقع المر فإنها تعبر عما يريد أن يكون.

وهناك العديد من البحوث والدراسات النفسية تشير إلى وجود أنواع وطرق عديد لقياس الاتجاهات النفسية مثل:

12-2-4-1) طرق تعتمد على التعبير اللفظي للفرد:

ويعتبر من أكثر الطرق تقدما نظرا للاعتماد فيه على الاستفتاءات والحصول على الإجابات لعدد كبير من الأفراد في وقت وجيز.

12-2-4-2) طرق تعتمد على الملاحظة أو المراقبة البصرية للسلوك الحركي للفرد:

إن عملية ملاحظة السلوك الحركي للفرد يتطلب وقتا طويلا ويستدعي تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة ومن أمثلة ذلك الحكم على الاتجاه النفسي للفرد عن طريق ملاحظة ذهابه إلى الجامعة أو لتأدية الصلاة أو ملاحظة شخص يتردد على نوع معين من المكتبات أو ملاحظة الركن أو الموضوع الذي يهتم به شخص ما عند قراءته للصحف دائما وهكذا.

12-2-4-3) طرق تعتمد على التعبيرات الانفعالية للفرد:

وهي تتمثل في دراسة ردود الشخص الانفعالية على مجموعة من المؤثرات، وهذا الأسلوب لا يصلح للاتجاهات النفسية عند مجموعة كبيرة من الافراد، ويلاحظ أن قياس الاتجاه يتطلب بناء اختبار خاص لهذا الغرض. [1]

13) الاتجاهات المهنية للمعلم:

يعرفه معجم المصطلحات التربوية بأنه: "موقف المعلم من المهنة، وهذا الموقف يعبر عنه عادة باللفظ أو سلوكيا، أي أن هناك ما يمكن أن يصدر عنه القول أو الفعل، ويعكس تصوره للمهنة ومدى قبوله وسعادته بالالتحاق بها، وهذا يؤثر بدرجة عالية على مستوى إتقانه للعمل".[2]

والاتجاه المهني الايجابي للفرد نحو عمله يعبر عن إدراكه لما يقدمه في العمل من إشباع لحاجاته وتحقيق وتقدير لذاته بما يرفع إنتاجيته وكفاءته في العمل.[3]

وهو محصلة استجابة المعلم الايجابية والسلبية ذات العلاقة ببعض الموضوعات أو المواقف النفسية والتربوية المرتبطة بمهنة التدريس.[4]

---

[1] Bonner, G. and wanke, M.(2002): attitude and attitudes change, have, uk: psychology press.p19-20

[2] أحمد حسن اللقائي وعلي أحمد الجمل (1999)، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب للنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، ص8.

[3] دلال عبد الواحد الهدهود (1994)، العوامل المؤثرة في الرضا لدى نظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة منصورة، عدد26، ص385.

[4] حسن شحاتة وزينب النجار وحامد عمار (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، القاهرة، ص12.

ويضع محمد السيد بخيت ونور أحمد الرمادي 2003 تعريفا إجرائيا لمفهوم "الاتجاه نحو مهنة التدريس" على النحو التالي:

الاتجاه نحو مهنة التدريس هو "الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة أو معلمة رياض الأطفال من خلال استجابتها بالقبول أو الرفض لعدد من المثيرات المرتبطة بالمواقف التعليمية والتربوية ذات العلاقة بالمهنة، كنظرتها نحو مهنتها، وموقفها نحو نظرة المجتمع لمهنتها، ونظرتها نحو العمل مع الأطفال، ونظرتها نحو كفاءتها الذاتية". [1]

[1] محمد السيد بخيت ونور أحمد الرمادي (2003)، تقدير اتجاهات الطالبات والمعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الطفولة والتنمية، العدد11، مجلد3، ص ص75-76.

خلاصة:

تمثل الاتجاهات نظاما مكونا من المعتقدات والمشاعر السلوكية، وهي تتطور وتنمو مع الفرد، وهي تكون اتجاه موضوع أو شيء ما، أو قيمة ما (دينية، جمالية...)، ومكونات الاتجاه هي: إدراكية، معرفية، وجدانية، سلوكية. كما أنها تمثل ترابط وتجانس ببين مكونات محيط الفرد الخارجي الذي يعيش فيه ومكونات الفرد الشخصية، فالفرد لا يمكنه أن يكون اتجاه نحو موضوع معين إلا إذا كان في مستوى إدراكه، فهو يعرفه ويتفاعل معه.

وللاتجاه وظيفة التأقلم مع المحيط الخارجي والتكيف معه (التكيف الاجتماعي)، والدفاع عن الذات الواعية للفرد. وعليه فإن الاتجاهات هي مصدر كل سلوك يصدر عن الفرد والجماعة.

رغم ان الاتجاهات تمتاز بنوع من الثبات إلا أن هذا لا يمنع تغيرها بأساليب مختلفة، وذلك عن طريق تغيير معارف الفرد لان الجانب المعرفي هو الذي يتحكم في الجانب الوجداني والسلوكي. هذا التغير يختلف حسب شدة الاتجاه وما يحمله الأفراد من معتقدات دينية، معايير، قيم، أفكار والتي تتكون خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

الفصل الثالث

الوضعية الإدماجية

الفصل الثالث: الوضعية الإدماجية

تمهيد:

لقد تمَّ اعتماد المقاربة بالكفاءات في التعليم الجزائري مع مطلع القرن الواحد والعشرين، بالرغم من أنها طريقة قديمة التداول ظهرت مع بروز النظريات المعرفية في علم النفس. ومن استخدامات المقاربة بالكفاءات مساعدة التلاميذ على مواجهة وضعيات ومشكلات جديدة والبحث عن حلول مناسبة لها.

ويحرص المعلمون على تكريس الإدماج خلال الممارسة التربوية سواء كان ذلك خلال التعليم والتعلم، أو خلال تقييم عمل التلاميذ انطلاقاً من وضعيات إدماجية ذات دلالة، وبمعنى آخر أن مقاربة الإدماج هي تطبيق عملي للتدريس بالكفاءات.

غير أن المعلمين لازالوا يواجهون صعوبات جمة في فهم نشاط الإدماج والوضعيات الإدماجية عبر مراحل العملية التعليمية التعلمية بالتساؤل كيف، ومتى، وماذا، ولماذا، ...، وغيرها من الأسئلة التي تشغل بالهم دلالة على شدة الاهتمام أو أن هناك صعوبة في فهم هذه البيداغوجيا.

ولهذا سوف يُتناول في هذا الفصل هذه البيداغوجيا بالتطرق للوضعية الإدماجية، من حيث المفهوم والخصائص بالإضافة إلى المبادئ، والمميزات، والأنواع، والأهداف ...

1) مفهوم الوضعية الإدماجية:

1-1) الوضعية اصطلاحا:

يقصد بالوضعية السياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعلم والذي يؤدي إلى ناتج تعلمي جديد، تنمو من خلاله الكفاءة، فالوضعية إذن لها أهمية قصوى بسبب أن فعل التعلم يتم في إطارها، وتمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة، سواء أكانت معارف تصريحية أم معارف إجرائية وفعل التعلم يتناول الإشكالية التي تطرح لمعالجتها لغرض الوصول إلى ناتج تعلمي يؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة.

وحسب تقسيم علم النفس المعرفي للمعارف يوجد نوعين من المعرف هما: [1]

*- **المعارف التصريحية:** وهي المعارف التي يمكن التعبير بها بواسطة اللفظ أو الرمز، وتكون في العادة في شكل خطاب، ويمكن الإجابة بها عن السؤال «ماذا».

*- **المعارف الإجرائية:** وهي عبارة عن معارف وظيفية مهارية تمكن من إنجاز النشاط وتكون إجابة عن السؤال «كيف».

1-2) الإدماج لغة:

دمج: دَمَجَ الأمر يَدْمُجُ دَمْجًا: استقام. وأمرٌ دماج ودِماج: مستقيم.

وتدامجوا على الشيء: اجتمعوا.

ودامجه عليهم دِماجًا: جامعه.

---

[1] هني،خير الدين،(2005) :مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة بن عكنون، الجزائر، ص119.

وأدمج الحبلأجاد فَتْلَه؛ وقيلأَحْكَمَ فَتْلَه ُ في رقَّةٍ.

وَمَجَتِ الماشطة الشعر َمجًا، وأدمجته:ضَفَرْتَه. ورجل ُمْمَجٌ ومندمِجٌ: مداخل كالحبل المحكم الفتل[1]

ومنه فإن الإدماج يعني الاستقامة والاجتماع والإحكام والتداخل في رقة ومرونة.

1-3) الإدماج اصطلاحا:

والإدماج عمومًا هو: "عملية إدخال عنصر جديد في مجموعة أو تفعيل مجموعة عناصر في بعضها بغية الحصول على انسجام وتفعيل فيما بينها"[2]

*- وفي المجال الديداكتيكي هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو مجالات مختلفة.

*- أما في مجال التربية فيفيد الإدماج في إزالة الحواجز بين المواد وهذا حسب "لوجندر (Legendre) ،1988" يّستند الإنتاج التعليمي إلى مسلمة ترى أن المعارف تشكل كلاً منطقيا منظما، وتعتبر التعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة".

*- أو هو: "ربط كل تعلم جديد بما قبله بانسجام وتكامل".

*- أو هو: "مسار مركّب يـُمكِن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعيات ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معين

[1] خالد رشيد القاضي (2006) لسان العرب، ج4، دار صبح، واد يسوفت، بيروت، لبنان، ، ص ص390-391.

[2] زروق، لخضر، (2003): دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص14.

لاكتساب تعلّم جديد. ويكون المتعلم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات، ولا يمكنه أن يدمج إلاّ ما تّم اكتسابه فعلا".[1]

*- أو هو: "نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعلمية، تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي اكتسبها المتعلمون في سياقات تعلمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية، وهي تستهدف إدماج (مزج) ما تم اكتسابه، واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (تمارين مختلفة). قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين ،وفي غالب ا لأحوال أّنها تنجز في نهاية تعلمات معينة، وهي تستهدف بناء كفاءة محددة".[2]

*- أوهو: "نشاط تعليمي وظيفته قيادة المتعلم فرديا أو جماعيا نحو تجنيد عدة مكتسبات تم الحصول عليها بصفة منعزلة للبرهنة على التحكم في الكفاءة القاعدية المطلوبة في نهاية كل وحدة تعليمية أو مجموعة وحدات".[3]

ومما سبق يمكن القول أن الإدماج البيداغوجي يعني:

توظيف التلميذ مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط وفي إطار وضعية ذات دلالة للإشارة أنه الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المعلم ولا أي تلميذ عوض آخر ،معنى أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها. كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة ومعنى ذلك أن على المعلم أن يـُمكِن المتعلم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته.

---

[1] حاجي، فريد، (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،الجزائر، ص ص11-12.

[2] هني، خير الدين، المرجع السابق، ص111.

[3] وعلي، محمد الطاهر، (2006): بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، ص22.

وحسب دليل المصطلح التربوي الوظيفي ل "**لخضر زروق**"فإن معنى الإدماج هو: "تجنيد المعرفة والقدرة على التصرف أمام مشكل تربوي أو معرفي يتطلب التفكير والمبادرة والحل"[1]

وتستهدف هذه البيداغوجيا جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها، من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج.

*- لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف ومهارات ومواقف).

*- لا يحدث الإدماج إلا من خلال وضعية مركبة جديدة، تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها.

وعليه أن يبدأ بالبحث، ضمن مكتسباته، عن المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها لحل هذه الوضعية. فالإدماج إذن هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين.

*- والإدماج عملية داخلية وشخصية، فلا أحد يمكن أن يقوم به مقام الآخر.

وبناءً على ما سبق يمكن تعريف الوضعية الإدماجية على أنها:

"هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم، يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها، وتستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة".

فالإدماج في المجال التعليمي، هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة منمجال معّين أو من مجالات مختلفة، ونشاط الإدماج هو الذي يساعد على إزالة الحواجز بين المواد، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى، وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات.

وعند قيام المعلم بانجاز وضعية إدماجية أن يعمل على:

---

[1] زروق لخضر، المرجع السابق، ص14.

أ – تحديد الكفاءة أو الكفاءات المستهدفة.

ب – تحديد التعلمات المراد إدماجها (قدرات ،مضامين).

ت– اختيار وضعية ذات دلالة تعطي للمتعلمفرصة لإدماج ما ُيراد إدماجه.

ث – تحديد كيفية تنفيذ الوضعية، والحرص على أن يكونالمتعلم في قلب هذه الوضعية.

2) مكونات الوضعية:

يرى "دوكاتال" (Jean– *Marie* De ketele) أن الوضعية تتكون من ثلاثة مكونات هي:[1]

2–1) السند:ويسمى الرافد أيضا، ويقصد به مجموع العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل مسألة ،أو مشكلة، أو صورة، أو نص، أو منظوم، أو خريطة..... إلخ.

ويتكون هذا السند من ثلاثة عناصر:

أ – السياق العام الذي يجري فيه السند.

ب – المعلومات التي يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي.

ت – الوظيفة التي من خلالها يتحدد الهدف من إنجاز الوظيفة.

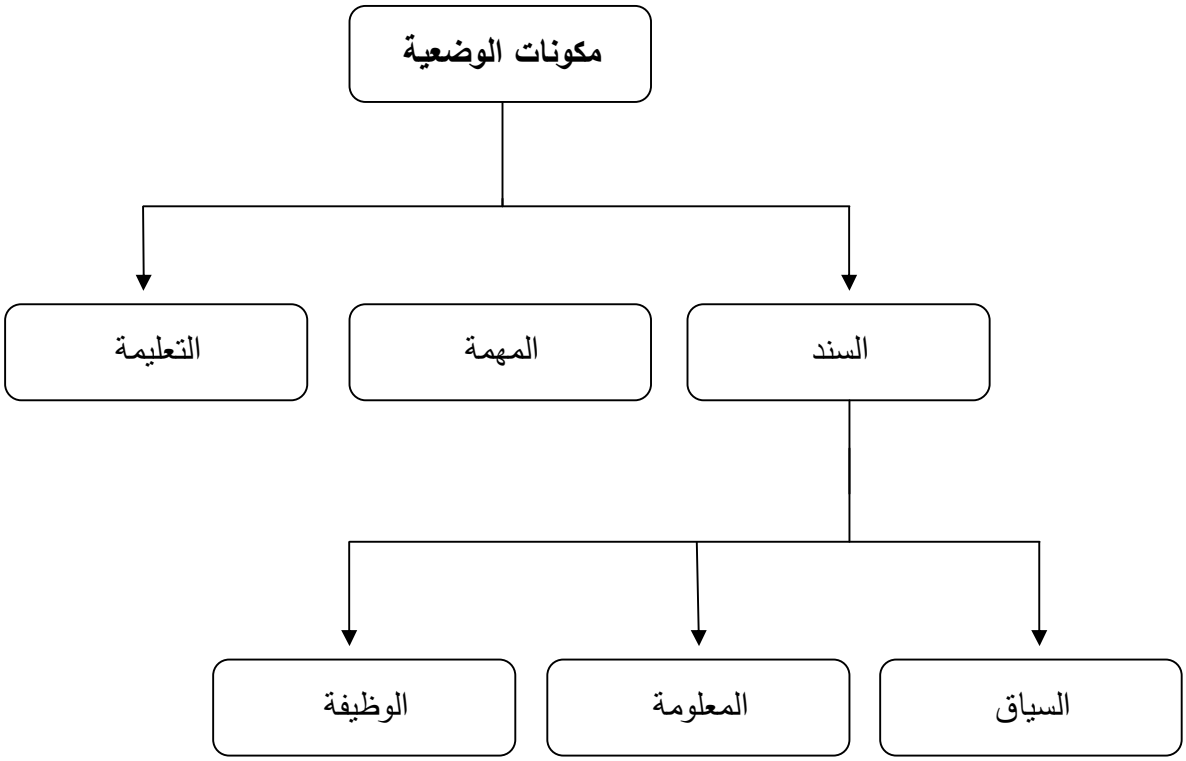
2–2)المهمة: وهي التي يتحدد من خلالها ناتج التعلم.

2–3) التعليمة:وتبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط.

والشكل التالي يوضح ذلك.

---

[1] هني خير الدين، المرجع السابق، ص119–120.



الشكل رقم (02) يبين مكونات الوضعية.

3) خصائص الوضعية:

من خلال تعريفات الوضعية على أنها جهاز تعليمي تعلمي يمكن استنباط الخصائص المميزة لها في النقاط التالية: [1]

*- تمكن المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية لمواجهة الإشكالية الجديدة، وتعطي معنى جديدا للتعلم (وظيفة نفعية).

*- تمنح الثقة الكاملة للمتعلم، كي يجند قدراته ومكتسباته في التعلم.

[1] هني خير الدين، المرجع السابق، ص120.

*- تتوخى الفعل التعليمي التعلمي البسيط وبين الفعل الصعب الذي لا يقدر المتعلم على إنجازه وتجاوز صعوباته.

*- تؤدي إلى ناتج فردي للمتعلم، بالاعتماد على إمكاناته الذاتية في معالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها.

*- كما يقوم المتعلم بمفرده بمواجهة الإشكاليات المطروحة، فإنه يتعاون مع فئة من زملائه لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

4) أنواع الوضعيات:

تتخذ الوضعيان أشكالاً عدّة أهمها:

4-1) الوضعيات التعليمية:

هي علاقة بين المتعلم ووسط ما يحتوي على نظام تربوي كامل قصد الاستفادة من محتويات معينة [1]

وهي كذلك: "مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلم أو مجموعة من المتعلمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء (وسائل إيضاح، سبورة، جهاز عاكس ...الخ)، ونظام تربوي يمثله المعلم بهدف إكساب المتعلم معرفة مبنية أو في طريق البناء"، ومن أنواعها:[2]

[1] زروق لخضر، المرجع السابق، ص90.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، (دون سنة) ،الجزائر، ص15.

4-1-1) وضعية الفعل: وتتمثل في دفع التلميذ إلى إنجاز عمل باستثمار طاقته الفكرية وتسخير قدراته الشخصية للوصول إلى الأداء الناجح.

4-1-2) وضعية الصياغة: وتتمثل في حسن صياغة التعليمات أو المعلومات المتبادلة بين المعلم والمتعلم.

4-1-3 وضعية التصديق: وتتمثل في كون المتعلم مطالب بالبرهنة على ما يقول أو يفصل بشواهد أو ممارسات من اجتهاده الخاص..

4-2) وضعيات التعلم:

وهي الوضعيات التي يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية ومع الموجه ومحيط يخدم تعلماته. ولكي يبني المتعلم الكفاءة المنتظرة، لابد أن تتضافر مجموعة من الوضعيات التعليمية التعلمية في شكل متكامل وفق التحديد الآتي:[1]

4-2-1) وضعية التعلم الاستكشافي:

وهي كل سياق يثير تعلما جديدًا، يتسم هذا النوع من الوضعيات بالتعقيد، لأنه يطرح آليات جديدة، تجعل المتعلم يكتسب عن طريقها معارف أعمق من المعارف السابقة، تمكنه من مواجهة الوضعيات الجديدة المعقدة.

وتظهر الوضعية الاستكشافية في إطار إشكالية لا يمكن حلها بالآليات والمعارف التي اكتسبها من قبل. بل يتطلب حلها اكتساب معرفة جديدة تؤدي بدورها إلى تعلم جديد.

---

[1] هني خير الدين، المرجع السابق، ص ص123- 125.

4-2-2) وضعية التعلم الآلي:

وهي السياق الذي يتيح الفرصة للمتعلم كي يتدرب، وبشكل أكثر على آلية استخدام مختلف المكتسبات القبلية، وتتجسد أنشطة التعلم الآلي في إنجاز تمارين متنوعة في إطار التعلمات المحددة. ويظهر المتعلم في هذه الوضعية أكثر حيوية وفاعلية، إذ لا يعتمد في إنجازه إلاّ على نفسه وإمكاناته الفردية، فيتكون له أسلوب خاص به في تعلماته.

4-2-3) وضعية التعلم الإدماجي:

وهي السياق العام الذي يتيح للمتعلم إدماج مكتسباته السابقة (معارف، مهارات، سلوكات)، والتي كونت له ناتجا تعلميا حصل من خلال الوحدات الدراسية التي تناولها في شكل مستقل ومجزأ.

4-2-4) الوضعية التقويمية:

هي عبارة عن نشاط من الأنشطة التي تشملها الوضعيات السابقة، ولكنها تختلف عنها في كونها ترمي إلى تقويم قدرات المتعلمين على إدماج مكتسباتهم، وسلوكاتهم القبلية، واستغلالها في إيجاد الحلول الملائمة لوضعيات جديدة.

أوهي: "وضعية يتم فيها إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف مسطرة، والتي تؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة".

والتقويم في وضعه الجديد يشبه إلى حد كبير أنشطة التعلم الإدماجي من وجهتين:

*- **الأولى**: يستهدف التعلم الذي يراعي العلاقة التكاملية بين نواتج التعلم، حيث يستطيع المتعلم توظيف هذه المكتسبات في شكل مدمج ،وليس منفصلا، أي لها ارتباط وثيق ببعضها البعض.

*- **الثانية:** ترتبط بالإستراتيجية العامة للتقويم بمنظوره الجديد، حيث يلفت الانتباه إلى تقويم المكتسبات والسلوكات القبلية في إطار مدمج وموظف، وهي الغاية التي يستهدفها التقويم.

4-2-5) الوضعية الدعم والعلاج:

"وضعية تتعلق بأنشطة الاستدراك والعلاج لثغرات التعلم، للذين يعانون من تأخر دراسي في بعض المواد الدراسية، لأسباب موضوعية خارجة عن ضعف في قدراتهم العقلية".

أو هي: "وضعية استدراكية تتيح فرصًا إضافية يدركون بها ما فاتهم من تحصيل خلال تعلماتهم السابقة".

والمعلم وحده من يحدد نوع المشكلة التي يعانيها المتعلم والأسباب المحيطة بها. لغرض تشخيصها واقتراح الحلول الملائمة لها. ويقوم المعلم نفسه بالتخطيط الدقيق لتنفيذ الوضعيات بشكل يحقق للمتعلمين حاجاتهم التعلمية[1]

4-2-6) الوضعية الإشكالية:

" وهي الوضعية التي يوجد فيها المتعلم نفسه أمام معطيات ومطالب تتطلب التفكير والإنجاز لإيجاد جواب أو مخرج يتوافق مع ما هو مطلوب، (فكري، حس حركي، إنجاز) وتتدرج تحتها كل الوضعيات السابقة".[2]

---

[1] هني خير الدين، المرجع السابق، ص125.

[2] زروق لخضر، المرجع السابق، ص91.

5) مميزات نشاط الإدماج:

يعتبر "دوكيتال" (Deketele) هذا النشاط مجموعة من الوضعيات العلمية تحمل المميزات التالية: (وعلي، 2006، ص ص.22-23).

*- نشاط يلعب فيه المتعلم دورا رئيسيا ينتهي بمجرد انتهاء دوره.

*- نشاط يجند فيه المتعلم بصفة منظمة مجموعة من المواد (معارف، مفاهيم، قدرات).

*- نشاط موجه نحو خدمة كفاءة أو هدف إدماجي نهائي.

*- نشاط ذو دلالة (مثل كتابة مراسلة مدرسية، أو إنجاز قائمة اسمية للأشخاص أو للتلاميذ الذين يرغبون في زيارة متحف .....).

*- نشاط يتمحور حول وضعية جديدة مستقاة من فئة معينة من الوضعيات يحقق الكفاءة.

وعلى العموم **فإن** الوضعية الإدماجية تتميز بجملة من المميزات يمكن اختصارها في النقاط التالية: [1]

أ - توظف جملة من المكتسبات، فتدمجها إدماجا ولا تجمعها الواحدة تلو الأخرى.

ب - ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

ت - تستند إلى صنف من المشكلات الخاصة بالمادة أو من المواد.

ث - هي شيء جديد بالنسبة للمتعلم، يثير فيه الرغبة في التعلم.

---

[1] خطوط رمضان (2011): استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر، ص104.

6) خصائص الإدماج:

أهمها ما يلي: [1]

6-1) التبعية المتبادلة (Interdépendance) :

بين مختلف العناصر المراد إدماجها ويتم ذلك بإبراز النقاط المشتركة بين هذه العناصر والكشف عما يربط بينها ومن ثمة تمتين روابطها وتقريب بعضها إلى بعض دون المزج بينها أو إذابتها.

6-2) التنسيق المنسجم (Coordination harmonieuse):

الذي ينبغي أن يطبع حركية العناصر المختلفة وذلك بتمفصلها وتآزرها وتكامل بعضها البعض.

6-3) القطبية (Polarisation) :

بمعنى أن تفعيل العناصر لا يتم بشكل عفوي بل يكون لأجل غرض محدد وبصفة خاصة قصد بلوغ دلالة معينة.

7) أهمية نشاط الإدماج:

يمكن تحديد أهمية نشاط الإدماج في العناصر الأساسية التالية:[2]

---

[1] وعلي، محمد الطاهر، المرجع السابق، ص ص3-4.

[2] المرجع نفسه.

7-1) تبين فائدة كل تعلم نقطي:

وذلك من خلال تبيان نشاطات الإدماج الفائدة العملية لنشاطات التعلم النقطية الأساسية، فمثلا في وضعية معقدة سيكتشف التلميذ كيفية استعمال قانون أو قاعدة وكذا مجالات الاستعمال وفي وضعية أخرى سيكتشف أهمية علامات الوقف في التعبير الكتابي .....، ويمكن للتلميذ كذلك أن يدرك نوع الوضعية التي يكون فيها مطالبا باستعمال نوع خاص من المكتسبات. للعلم أنه ليس بالضرورة أن يكون لكل ما يتعلمه التلميذ فائدة تطبيقية مباشرة.

7-2) تسمح بإبراز الفارق بين النظري والتطبيقي:

وذلك من خلال تطبيق بعض القواعد أو القوانين، التي تعترض المتعلم عقبات من نوع:

*- معطيات مشوشة.

*- معطيات ينبغي تحويلها قبل استخدامها.

*- معطيات ناقصة يجب البحث عنها.

*- اللجوء إلى حالات خاصة لتطبيق قاعدة معينة.

*- بعض الوضعيات يتطلب حلها القاعدة (1) والقاعدة (2) مع الربط بينهما.

7-3) تكشف للتلميذ عما ينبغي أن يتعلمه لاحقا:

وذلك من خلال اقتراح وضعيات تكون درجة صعوبتها عالية بشرط أن تكون قابلة للتحليل والحل، كدراسة نص ترد فيه بعض المفردات التي يجهل المتعلم معانيها أو تفسير نشرة جوية قبل أن يدرس الضغط الجوي ...

7-4) تسمح بإبراز أهمية المواد المختلفة:

وذلك من خلال اختيار وضعيات تتطلب استعمال مختلف المواد كما هو الحال في الرياضيات والفيزياء والعلوم التي تشترك في كثير من الجوانب.

8) أساليب الإدماج:

إن أساليب الإدماج تتم وفق ما يراه "روجيرس قزافي" (Xavier Roegiers) كالآتي:[1]

8-1) الإدماج داخل المادة الواحدة:

ويتضمن ثلاثة نماذج:

أ - التجزئة: وهو الذي تقدم فيه المادة بشكل متقطع.

ب - الاتصال: ويتم فيه الربط بين الأفكار والمفاهيم الخفية في نفس الميدان.

ت - الدمج: وهو الذي تستغل فيه مختلف أبعاد المفهوم أو الفكرة داخل ميدان واحد.

8-2) الإدماج عبر مواد متعددة:

ويتم من خلال خمس نماذج هي:

*- **التسلسل:** وفيه تعالج الميادين بصفة منفصلة، والمحتوى بأسلوب تعاقبي.

*- **التداخل:** وفيه تبرز المفاهيم والمواقف والمهارات المشتركة بين مادتين أو أكثر.

---

[1] حاجي فريد، المرجع السابق، ص ص25-26.

*- **المخطط المفاهيمي:**وفيه يتم استغلال نفس الموضوع في مختلف المواد.

*- **الخيط الموصل:**ويقود إلى ظهور المهارات الأساسية (مهارات ذات علاقة بالتفكير،علاقات اجتماعية، ...) التي تخص كل المواد.

*- **المندمج:** وفيه تتمحور المواضيع المشتركة بين المواد حول مفاهيم تتداخل فيما بينها.

8-3) التركيز على المتعلم:

ويشمل نموذجين هما:

أ - **نموذج الانغماس:**حيث يقوم المتعلم بفحص وغربلة المحتوى، بما يلبي حاجاته وكفاءاته، دون تدخل من المعلم إلاّ نادرًا.

ب - **نموذج التشابك:**حيث يقدم منهجا متعدد الأبعاد، أين يكون المتعلم مسؤولا على إدماج معارفه، وتثبيت شبكاته المعلوماتية الخاصة على مستوى الموارد والأشخاص.

9) أهداف الإدماج:

تتمثل أهم أهداف الإدماج فيما يلي :[1]

[1] فاطمة كمراوي وأخرون (2006): المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا الإدماج، أنشطة عملية، قسم استراتيجيات التكوين، المملكة المغربية، ص14.

9-1) إعطاء دلالة للتعلمات:

ويتحقق هذا الهدف من خلال وضع التعلمات في سياق ذي دلالة بالنسبة للتلميذ، ومرتبط بوضعيات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليومية.

9-2) التمييز بين ما هو أهم وما هو أقل أهمية:

بالتركيز على التعلمات الأساسية، اعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليومية أو ضرورية لبناء تعلمات لاحقة.

9-3) تعلم كيفية استعمال المعارف في وضعية:

وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلم (المتمثلة في تكوين المواطن الصالح والمسؤول، والعامل الكفء، والشخص المستقل، ... الخ).

9-4) ربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المحصلة:

لتمكين التلميذ من رفع التحديات التي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصعوبات والعراقيل التي قد يصادفها في حياته.

وانطلاقا من هذه الهداف يمكن القول بأن الإدماج عملية يتم من خلالها ربط علاقات بين عناصر متفرقة في البداية، وتوظيفها بطريقة مفصلة تهدف إلى تحقيق غاية معينة.

وتتمثل كذلك فيما يلي:[1]

---

[1] خطوط رمضان، المرجع السابق، ص105.

أ – تعتبر فرصة يتعلم فيها المتعلم إدماج مكتسباته، مع التحقق من مدى استعمال موارده في حل وضعية مركبة.

ب – تعالج من طرف التلاميذ بشكل فردي.

ت – تعكس وضعية مماثلة في واقع التلميذ وفي حياته اليومية.

ث – هي وضعية دالة وتستند إلى كفاءة محددة أو وحدات من مجال أو أكثر.

ج – التعلمات يصبح لها معنى ودلالة عندما يحدث تزاوج بين وضعيات تعلمية ووضعيات إدماج.

10) أنماط الإدماج:

هناك نمطان من الإدماج: [1]

10-1) الإدماج العمودي:

ويتعلق باكتساب المتعلم في البداية، مجموعة من الكفاءات القاعدية في مواد مختلفة، ستمارس خلال تنفيذ البرنامج في وضعيات متنوعة وذلك حسب طبيعة المهام المزمع تنفيذها.

10-2) الإدماج الأفقي:

يساير الإدماج العمودي وبشكل تدريجي ويتم فيه تدعيم المكتسبات بواسطة الكفاءات المرحلية المرتبطة بتنفيذ مهام ذات التعقيد المتزايد والتي تتطلب من المتعلم التحكم في عدد معين من الكفاءات.

---

[1] وعلي، محمد الطاهر، نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، دت، ص ص7-8.

11) مستويات إدماج المكتسبات:

هناك ثلاثة مفاهيم مترابطة ومتسلسلة تبين مستوى إدماج المكتسبات، إنها العمل والفهم، والاستقلالية

(Action, Compréhension, Autonomie) وفيما يأتي توضيح لكل مفهوم: [1]

11-1) العمل أو الممارسة (L'action):

يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلم على التصرف وإنجاز النشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته. كما يمكن من الكشف عن القدرة على التصرف من خلال الأداءات والنتائج القابلة للملاحظة. للعلم أن كل نشاطات التعلم التي ستخطط وتنظم في علاقة بالكفاءة ستكون نشاطات تساعد على إدماج المكتسبات. من النشاطات الموافقة لهذه المقاربة إعداد المشاريع وتنفيذها، حل المشكلات المعقدة .....إلخ.

11-2) الفهم (La compréhension):

لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك المكتسبات القاعدية، إن هذه الأخيرة هي التي تسمح للمتعلم بفهم وإدراك ما يفعل، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات القاعدية شرطا لإدماج المكتسبات وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج. لتوضيح ما سبق القول أنه من غير المعقول تخيل متعلم يستطيع أن يعبر كتابة وبشكل صحيح دون أن يحفظ ويفهم القواعد النحوية، إن أي الضعف الذي يظهر على مستوى الفهم ستنجر عنه صعوبات في الإدماج. فالعمل (الكفاءة) والفهم

---

[1] وعلي، محمد الطاهر، نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، ص ص7-8.

(المكتسبات القاعدية) عمليتان متلازمتان ولا يمكن الفصل بينهما لأن المكتسبات القاعدية جزء لا يتجزأ من الكفاءة.

11-3) الاستقلالية (L'autonomie):

تعتبر الاستقلالية (الاعتماد على النفس) من المؤشرات التي تبين بأن إدماج المكتسبات قد تم فعلا. غير أنه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلم يجرب قدراته ويكون بحاجة إلى المساعدة وهنا تتجلى أهمية التقويم التكويني إذ خلال هذه المرحلة تبدأ عملية الإثراء وتحويل المكتسبات وتستقر تدريجيا عملية الاستقلالية وذلك بإقحام المتعلم في وضعيات جديدة ومتنوعة وبالتقليل من التدخل . ينبغي أن تنقل عملية التعليم من الأسلوب الموجه إلى التفويض وذلك وفق المراحل الكبرى لاكتساب الكفاءة.

12) أنواع أنشطة الإدماج:

نشاطات الإدماج عديدة ومتنوعة ترتبط في الغالب بنوع المهمة المراد إنجازها. ويمكن تنفيذ بعضها في كل المستويات والمواد والبعض الآخر خاص بمستويات ومواد معينة، وعموما نذكر منها ما يأتي: [1]

12-1) نشاط حل المشكلات:

تعرف المشكلة على أنها عقبة تحول دون تحقيق حاجة، ويكون حلها بإتباع الخطوات الآتية:

أ – فهم طبيعة المشكلة.

ب – تخيل الحل (الربط بين المجاهيل والمعطيات).

---

[1] وعلي، محمد الطاهر، المرجع السابق، دت، ص ص10-15.

ت – تنفيذ الحل.

ث – ملاحظة النتيجة.

12-2) التعبير الكتابي أو الشفوي (وضعية اتصالية):

هو نشاط إدماجي خاص بتعلمات اللغة يمكن أن يأخذ أشكالا متنوعة والمهم فيه هو يكون في وضعية وظيفية.

*- أو وصف شخص أو حيوان أو منظر أو ظاهرة ...، أو تكملة شريط مصور، إخراج رواية قصيرة، صياغة دعوة لحضور حفل، كتابة بداية قصة أو إتمامها.

12-3) المهام الاجتماعية:

ينبغي أن تؤدي المهمة المراد إنجازها غرضا ذا طابع اجتماعي:

*- كتابة مقال قصد نشره يلفت انتباه الرأي العام إلى ضرورة ...

*- إعداد مشروع تزيين محيط المدرسة بالأشجار و بالنباتات.

*- رسم مخطط مكان ما و ليكن المدرسة.

*- إعداد برنامج النشاطات الثقافية التي ستقام بمناسبة ...

*- إنجاز مجسم المدرسة.

*- إنجاز تركيب شريط سمعي بصري حول موضوع ما.

*- إعداد و إنجاز تحقيق يتناول مشكلة نظافة المحيط مثلا.

*- إعداد ملصقات للانطلاق في حملة تحسيس حول ظاهرة ما.

12-4) إنتاج حول موضوع مقترح:

يطلب من التلميذ هنا أن ينتج عملا شخصيا معقدا يسخر فيه مجموعة من مكتسباته التي سيعالجها بصفة خاصة ولكن عليه أن يكملها ببحث إضافي. إن الإنتاج هنا ما هو إلا ذريعة للتعلم، إعداد بحث يعالج فيه مشكلة تتعلق بمحيطه، كنظافة الحي أو حوادث المرور... يأخذ هذا العمل عدة أشكال، ففي الابتدائي يتمثل في التعبير وفي الثانوي يتعلق بالبحث وفي التعليم العالي يرتبط بمذكرة أو رسالة، كما يمكن أن يؤدي هذا العمل إلى إنجاز معرض أو إصدار ما (مطوية مجلة ...).

12-5) الزيارات الميدانية:

تكون الزيارة الميدانية نشاط إدماج إذا لم يقم فيها التلميذ بدور المشاهد أي إذا قادته هذه الزيارة إلى حل مشكلة بوضع فرضية، والبحث عن معلومات تسمح له بإثبات صحة أو بطلان الفرضية أو عليه في نهاية الزيارة أن يعالج المعطيات التي استقاها وتحليلها واستخلاص ما يمكن استخلاصه منها، فحينئذ يمكن أن تنعت الزيارة الميدانية بنشاط الإدماج.

بصفة عامة يمكن اعتبار كل ملاحظة نشاط إدماج بشرط أن تؤدي إلى وضع فرضية واختبار مدى صحتها. ونفس الشيء في ما يتعلق بمجموعة من المعلومات التي تتطلب المعالجة (تحقيق، بحث وثائقي، .....).

12-6) أعمال تطبيقية في المخبر:

إن الأعمال التطبيقية مثلها مثل الزيارات الميدانية، لن تعتبر نشاط إدماج إلا في حالة ما إذا جندت نشاط التلميذ أي دفعته إلى استخدام المنهج العلمي (وضع الفرضيات، اختيار الوسائل الضرورية جمع المعلومات، انجاز التجربة وملاحظة النتائج ،...).

12-7) الابتكارات الفنية:

الابتكار هو النشاط الإدماجي بعينه، إذ فيه يوظف المتعلم كل مكتسباته، يتعلق الأمر هنا بالإنتاج الأدبي أو الفني (كتابة الشعر، والقصة والرسم، والنحت، والموسيقى تأليفا وعزفا...).

12-8) التدريب الميداني:

هو نوع من نشاط الإدماج بشرط أن تعطى فيه للمتعلم فرصة إقران المكتسبات النظرية والعملية، أي الربط بين ما يمارسه أثناء التدريب وما تعلمه من قبل. يمكن اعتبار التدريب الميداني كنشاط إدماج سواء نفذ قبل الفعل التعلمي أو بعده.

12-9) المشروع البيداغوجي (مشروع القسم):

تمثل المشروعات البيداغوجية نشاطات إدماج حقيقية بشرط أن يكون فيها التلاميذ هم الأطراف الفاعلة أي يسخر فيها كل واحد منهم مكتسباته وفق أهداف محددة.

12-9-1) مراحل إعداد وتنفيذ المشروع:

يمر إعداد وتنفيذ المشروع بالمراحل الآتية:

أ – تحليل الحاجات (تحديد المشكل).

ب – تحديد الكفاءة (أو الكفاءات) اللازم إكسابها للتلاميذ.

ت – اختيار الإستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف.

ث – ضبط قائمة الوسائل.

ج – إعداد مخطط التقويم.

ح – تحديد مخطط العمل.

خ – تنفيذ مخطط العمل.

خلاصة:

يمكن القول أن الكفاءة ليست شيئا نعرفه فحسب، بل هي شيء نحسن القيام به. وعليه تجعل المتعلمين قادرين على القيام بالنشاطات. ويوظفون من أجل ذلك معارفهم المكتسبة في المدرسة وفي التجربة الحياتية الواقعية.

كما أن بيداغوجيا الإدماج تحرص علىتفادي تغليب الكم على الكيف، فالأهم هو أن ينمي المتعلم كفاءاته الضرورية، التي تسمح له بالمرور إلى مستوى أعلى. ومن أجل ذلك يجب العمل علىترسيخ وتثبيت المعارف والمهارات الأساسية بشكل ملائم، ومناسب لدى كل متعلم، وأن يساعد على تعلم كيفية إعادةتوظيفها في وضعيات جديدة، والتأكد من قدرته على القيام بذلك.

الفصل الرابع

الفعالية الذاتية

الفصل الرابع: الفعالية الذاتية

تمهيد:

بدا الاهتمام بالفعالية الذاتية self-efficacy على يد bandoura، حيث أعزى وجود هذه المعتقدات الفردية لدى الفرد ذكرا كان أو أنثى إلى اعتقاد الفرد في مقدرته على إحراز النجاح والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الانجاز، ومن ثم " توقعات الفرد على كفاءته الذاتية متغيرا وسيطا عاما بين المعتقد الفعلي ويجب أن يؤخذ في الاعتبار عند إدارة تغيير السلوك ومن ثم الفهم والتنبؤ بالسلوك ".[1]

إن الفعالية الذاتية لدى الفرد تعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعتيه، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الانجاز الشخصي. فمستوى الفعالية الذاتية يؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لانجاز مهمة ما، بل وعلى طول المقاومة التي يبذلها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه، والعكس صحيح. وتتولد الفعالية الذاتية من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا. [2]

ومن خلال مما سبق تتضح لنا أهمية الفعالية الذاتية في دراستنا والتي سنتناولها بمزيد من التفصيل من خلال:

---

[1]إبراهيم الشافعي إبراهيم (2005)، الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات النفسية لدى المعلمينوطلاب كلية المعلمين، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد9، العدد25، ص133.

[2]Bandura, A.(1982) self-efficacy mechanism in human agency American psychologist, Vol. 37, No. 2. pp. 122-147.

تعريف الفعالية الذاتية، الفرق بين فعالية الذات وبعض المصطلحات المتداخلة معها، وكذا تنظيم الوظائف الإنسانية من خلال الفعالية الذاتية، توقعات الفعالية الذاتية، أنواع الفعالية الذاتية، أبعاد الفعالية الذاتية، مصادر الفعالية الذاتية، نظرية فعالية الذات لبندورا، خصائص الفعالية الذاتية وعوامل رفع وخفض مستوى فعالية الذات.

1) مفهوم فعالية الذات:

تعتبر فعالية الذات تكوين نظري وضعه باندورا bandura وهي عبارة عن ميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك وهي من العوامل الهامة التي تساعد الأفراد على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترض حياتهم في مختلف مراحلها. [1]

ويرى باندورا أن مفهوم الفعالية الذاتية من المفاهيم التي تحتل الصدارة في تحديد وتفسير القوة الإنسانية، ففعالية الذات تأثر في أنماط التفكير، التصرفات، الإثارة العاطفية.

ويرى باندورا أنه كلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع بالتالي الانجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن آلية فعالية الذات يمكن أن تكون لها قيمة كبيرة في تفسير تصرفات الأفراد، لأنها تساعد في تفسير الاختلاف بين أنماط سلوك المسايرة الذي ينجم عن أسباب مختلفة منها ردود الفعل الفسيولوجية، التنظيم الذاتي لسلوك العناد، الخوف واليأس والتخلي عن خبرات الفشل والصراع من اجل الانجاز ونمو الميول الحقيقية. [2]

ومن خلال هذا المنطلق يمكن لنا أن نستعرض بعض أهم التعاريف المحددة للفعالية الذاتية:

---

[1] طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين (2006)، استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، دار الفكر، الطبعة الأولى، الأردن، ص32.

[2] عواطف حسين صالح (1993)، الفعالية الذاتية وعلاقتها بضغوط العمل لدى الشباب الجامعي، القاهرة، بحث منشور بمجلة كلية التربية، ص461.

عرف باندورا bandura فعالية الذات بأنها :" توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهد المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك". [1]

ويعرفها **شيل وميرفي وبرنينج** أن فعالية الذات هي:" ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة". [2]

كما تشير مريم سليم إلى أن:" الشعور بالفعالية الذاتية هو الاعتقاد بأننا نستطيع أن نحقق أهدافنا وأن نتغلب على المشاكل التي نواجهها وان نحقق النجاح الذي نحلم به، وهذا الشعور لا يتولد إلا بعد حدوث العديد من التجارب الناجحة وهو يتضمن القدرة على استخدام المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية بما في ذلك مهارات اتخاذ القرار، وذلك لتحقيق الأهداف الشخصية". [3]

ويرى راضي الوقفي:" أن فعالية الذات يقصد بها التوقع المكتسب بالنجاح، أي الاعتقاد بأنك قادر على النجاح في أداء السلوك بصرف النظر عن خبرات الفشل السابقة، أو العوائق الحالية". [4]

أما Egan (1982) فيرى أن الفعالية الذاتية لها علاقة كبيرة برغبة الأفراد واستعداداتهم لبذل

---

[1] الجاسر البندري عبد الرحمن محمد (1428هـ)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول–الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص27.

[2] الجاسر البندري عبد الرحمن محمد ، المرجع نفسه، ص 27.

[3] مريم سليم (2003)، تقدير الذات والثقة بالنفس، دليل المعلم، دار النهضة العربية، لبنان، ص63.

[4] راضي الوقفي 2003، مقدمة في علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص597.

وتقديم الجهد والتفاعل مع الصعوبات ومواجهتها ومقدار الجهد الذي سيبذلونه. [1]

ومن خلال كل التعاريف السابقة يرى الباحث أن الفعالية الذاتية هي اعتقاد المعلم حول مقدرته على إنجاز مجموعة من الأعمال اللازمة لبلوغ الأهداف التعليمية المنشودة، والفعالية الذاتية تعكس تفكير المعلم وإدراكه لمعنى المواقف التي يواجهها.

ولفهم الفعالية الذاتية بشكل أوضح يجب التفريق بينها وبين بعض المفاهيم المرتبطة بها والتي سندرجها فيما يلي:

2) الفرق بين فعالية الذات وبعض المفاهيم الأخرى:

من بين أهم المصطلحات المرتبطة بمفهوم الفعالية الذاتية نذكر:

2-1) فعالية الذات والقدرات الشخصية:

هناك فرق بين امتلاك الفرد القدرات والقدرة على إدماجها في نشاطات مناسبة واستخدامها بطريقة صحيحة في المواقف الصعبة. وبالتالي فإن فعالية الذات لا تعني عدد القدرات التي يمتلكها الفرد، وإنما ما يتوقعه في قدرته على استخدامها في مختلف المواقف، فغالبا ما يفشل الأفراد في الأداء والانجاز على الرغم من معرفتهم ما يجب القيام به وامتلاكهم القدرات المناسبة لذلك. إذن الفعالية الذاتية ليست قياسا لقدرات الفرد وإنما اعتقادا يتعلق بقدرته على ما يستطيع القيام به مهما كانت قدراته[2]

---

[1] عبد المنعم أحمد الدرديري (2004)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، ص209.

[2] Lecomte jacques (2006). La psychologie positive : un rééquilibre necessaire face a la psychologie. Revue de la psychologie de la motivation.N 14.paris, 89.

وقال باندورا في محاضرة ألقاها في جمعية الطب السلوكي في سان فرانسيسكوا:" إذا لم يقتنع الناس تماما بفعاليتهم الذاتية، فإنهم سرعان ما يهجروا المهارات التي تعلموها عندما يخفقون في الحصول على نتائج سريعة، أو يعانون من بعض الانعكاسات، فثمة فرق بين أن يمتلك المرء المهارة وأن يكون قادرا على أن يستعملها بجدارة ".[1]

2-2) فعالية الذات ومفهوم الذات:

مفهوم الذات هو صورة متجمعة يطورها الفرد عن ذاته وأدائه، وفيها يصدر حكم وتقدير عام، يظهر على صورة أداءات جسمية، معرفية، انفعالية، وجدانية واجتماعية، وتحدد في كثير من الأحيان دور الفرد في المجتمع.[2]

والفعالية الذاتية مفهوم قريب الشبه من مفهوم الذات، ولكن مع فارق هام وهو لأن مفهوم الذات يسود عدد كبيرا من الأنشطة، ولذلك يوصف الناس بأن لديهم مفهوم ذات مرتفع أو منخفض، أما الفعالية الذاتية فهي أكثر خصوصية إذ ترتبط بمجالات ومواقف وأعمال معينة. [3]

2-3) فعالية الذات وتقدير الذات:

تعبر الفعالية الذاتية عن حكم وتقدير يتعلق بأفكار الفرد ومعتقداته حول نفسه وقدرته على الأداء للمهمات بنجاح، فالفعالية الذاتية تظم تقويم الذات، الحكم على القدرة، ثم تلبية الذات للقيام بالمهمة تبعا لما يتوقعه الفرد.

---

[1] حمدي الحجازي (2005)، الوجيز في المدارس الحديثة للعلاج النفسي نظرياتها وتطبيقاتها السريرية، مؤسسة رضا للطباعة والنشر والتوزيع، يبروت، ص150.

[2] يوسف محمد قطامي (2005)، نظريات التعليم والتعلم، دار الفكر للتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، ص304.

[3] رجاء محمود أبو علام (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، الطبعة الأولى، مصر، ص178.

أما تقدير الذات فهو صورة متجمعة يطورها الفرد عن ذاته وأدائه، وفيها يصدر حكم وتقدير عام يظهر على صورة أداءات جسمية ومعرفية وانفعالية وجدانية واجتماعية وتحدد في كثير من الأحيان دوره في المجتمع. [1]

2-4) فعالية الذات وضبط الذات:

تشير الفعالية الذاتية إلى اعتقاد الفرد حول قدراته على التحكم فيما تتطلبه الوظيفة التي يمارسها، في حين يشير الضبط الذاتي إلى جهود الفرد لتغيير استجاباته واندفاعاته واستبدالها باستجابات تؤدي إلى توجيه سلوكيات الفرد نحو الهدف المقصود. [2]

3) تنظيم الوظائف الإنسانية من خلال الفعالية الذاتية:

الفعالية الذاتية هي مجموعة متمايزة من المعتقدات والإدراكات المترابطة أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف المتعددة.

_ الضبط الذاتي لعمليات التفكير.

_ العملية الدافعية.

_ الحالات الانفعالية الفسيولوجية. [3]

---

[1] يوسف محمد قطامي ، المرجع السابق، ص304.

[2] Luszczynska Aleksandra, Gutierrez-Dona Benicio. Schwarzer Ralf (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: evidence from five countries. International journal of psychologie. V40.N2. Psychologypress. German.p82.

[3] فتحي مصطفى الزيات (2001)، علم النفس المعرفي، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات، مصر، ص508.

ويؤكد باندورا bandura إن فعالية الذات تعمل على تنظيم وتفعيل السلوك وضبطه من خلال عوامل داخلية أساسية هي.[1]

3-1) العوامل المعرفية:

تبدأ كل الأعمال بأفكار ومعتقدات الفرد عن قدرته وتوقعاته حول ما سيحدث حتى تتحقق الأهداف وتختلف قدرات ومهارات الأفراد في المعالجة المعرفية المؤثرة للمعلومات والتي تحتوي أحيانا على غموض تناقض، ويبدأ الأفراد في تحديد الاختيارات بناءا على ما يمتلكون من كفاءة ذاتية ومعتقداتهم المتفائلة أو المتشائمة ومراجعة تقديراتهم حول النتائج المتوقعة. [2]

فالأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة يرسمون سيناريو نجاح مسبق (توقع النجاح) ويعملون على تحقيقه، أما ذوي فعالية الذات المنخفضة فيميلون مسبقا غلى رسم سيناريو فشل (توقع الفشل) ويستمرون في تنفيذ نفس الفكرة التي سوف تقودهم في النهاية إلى الفشل، أي أن انخفاض مستوى فعالية الذات يجعل الأفراد يعتقدون أن الأمور هي أصعب مما عليه في الواقع وهذا ما يخلق وجهة نظر خاطئة حول معالجة المشكل على عكس فعالية الذات المرتفعة التي تجعل انتباه ومجهودات الأفراد موجهة نحو متطلبات الوضعية ومواجهة العوائق بمضاعفة الجهود.[3]

---

[1] مفتاح محمد عبد العزيز (2010)، مقدمة في علم النفس الصحة، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، ص165.

[2] إبراهيم الشافعي إبراهيم ، مرجع سابق ، ص143.

[3]Bandura, (A).(2003). Negative seef. Efficacy and goad effects revisited. Journal of applied psychology.Vol 88, N°1.

ومبدئيا يعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على فعاليتهم، ولتحديد مستوى طموحهم، ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون بوضع خطة ذاتية لفعاليتهم الذاتية، وهذا في حد ذاته يعزز الأداء بشكل جيد عن طريق معتقداتهم في فعاليتهم الذاتية.

ويرى مادوكس **Maddux** أن معتقدات فعالية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على:

1_ الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فعالية ذات مرتفعة يضعون أهدافا طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الانجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

2_ الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من اجل تحقيق الأهداف.

3_ التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.

4_ القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفعالية الذاتية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات، اتخاذ القرار.[1]

من خلال ما سبق يمكن القول أن فعالية الذات تلعب دور وسيط سيكولوجي بين العمليات المعرفية والسلوك، ذلك أن السلوك الإنساني هو سلوك مقصود وهادف ويتم تنظيمه بأفكار مسبقة تظم أهدافا معروفة، وتتأثر هذه الأهداف بتوقعات الذات حول قدراتها وكلما كانت توقعات الأفراد حول فعالية ذاتهم عالية كلما كان بمقدورهم وضع أهداف عالية لأنفسهم وكانوا أكثر تشددا في تنفيذ السلوك. [2]

---

[1] الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد ، مرجع سابق، ص ص37– 40.

[2] سيد خير الله (1981)، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص58.

3-2) العملية الدافعية:

لقد أشار باندورا إلى أن اعتقاد الأفراد لفعالية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاث أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السببي، ونظرية توقع النتائج، ونظرية الأهداف المدركة، وتقوم فعالية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفعالية يعزون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضوا الفعالية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض قي قدرتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية، والأداء وردود الأفعال الفعالة، عن طريق الاعتقاد في الفعالية الذاتية، وفي نظرية توقع النتائج تنظم الدوافع عن طريق أن سلوكا محددا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، كما هو معروف فهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفعالية لا يستطيعون التوصل إليها، ولا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة، وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدلالة على أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية، وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع والأفعال.

ويذكر باندورا وسيرفون (bandura &cervone 1986) أن الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثر الشخصي وهي: الرضا وعدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفعالية الذات المدركة للهدف وإعادة تعديل الأهداف بناءا على التقديم الشخصي، ففعالية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذولة في مواجهتها أو حلها، ودرجة إصرار الأفراد

ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعوا الفعالية يبذلون جهدا عظيما عند فشلهم لمواجهة التحديات. [1]

3-3) العملية الوجدانية:

يرى باندورا bandura أن إدراك القدرة على ممارسة التحكم في الوضعيات الصعبة أو الضاغطة يلعب دورا هاما في تحديد مستوى القلق، فالأفراد الذين يعتقدون أنهم يملكون القدرة على ممارسة التحكم في الصعوبات يتبعون أنماط تفكير ملائمة مما ينتج عنه مستوى قلق منخفض، بينما يستمر ذوو الإدراك الضعيف لقدراتهم على ممارسة التحكم في إتباع أنماط تفكير غير منظمة، كما يميلون إلى تهويل الصعوبات محتملة الوقوع، ومن خلال عمليات التفكير غير المنظمة يضعون أنفسهم تحت تأثير الضغط النفسي مما يؤثر سلبا على أدائهم. [2]

ويلاحظ أيضا أن الإحساس بالفعالية وإدراكها يؤثر كذلك على استجابات الفرد الانفعالية، حيث يحدد مستوى التوتر أو الاكتئاب الذي قد ينجم جراء تعرض الإنسان لمواقف ضاغطة وصعبة، فالأفراد الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم في مواجهة وتحدي تهديدات محتملة تجدهم اقل توترا وأكثر ثقة وتركيزا في أدائهم وانجازهم، الأمر الذي يزيد من قدرتهم وحركتهم على الجد والمثابرة في الأنشطة الصحية، بينما الذين يعتقدون أنه لا قدرة ولا ثقة لهم على إدارة أية تهديدات قد يواجهونها

---

[1] الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد، مرجع سابق، ص 37- 40.

[2] Bandura, A. (1994) self-efficacy in V.S ramachaudran (E.d) Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp 71-81) Newyourk Academic press.

تراهم يعانون من حالات التوتر والقلق والانفعالية الشديدة التي بدورها قد تؤدي إلى سوء التوافق في الحياة. [1]

3-4) عوامل ذات صلة بالاختيار:

إن الأفراد هم ثمرة لظروف بيئية ووراثية ومعتقداتهم عن كفاءتهم (فعاليتهم) الذاتية مرتبطة بالكفاءة الشخصية لديهم والتي تم اكتسابها من البيئة المحيطة ومن شبكات من العلاقات الاجتماعية والتعلم بالنموذج، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يعتقدون من كفاءة (فعالية) ذاتية لديهم في تحقيق النجاح في عمل دون غيره. [2]

حيث تؤثر فعالية الذات في انتقاء السلوك، ومن هنا فإن اختار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره.

ويمكن إجمال الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين فعالية الذات واختيار السلوك على النحو التالي: الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفعالية الذاتية، ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعا عند مواجهة المصاعب، وفي المقابل فإن الإحساس المرتفع بفعالية الذات يعزز الانجاز الشخصي بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون الصعوبات كتحدي يجب التغلب عليه،

---

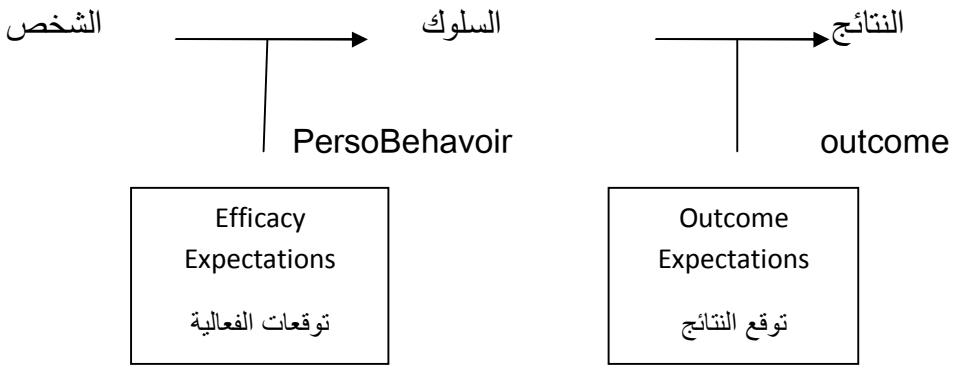
[1] مفتاح محمد عبد العزيز، المرجع السابق، ص ص 165- 166.

[2] إبراهيم الشافعي إبراهيم، المرجع السابق، ص135.

وليس كتهديد يجب تجنبه، كما أنهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب، بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من آثار الفشل. [1]

4) توقعات فعالية الذات:

أوضح باندورا وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فعالية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك وهما : التوقعات الخاصة بفعالية الذات، والتوقعات المتعلقة بالنتائج.



الشكل رقم (03) يوضح العلاقة بين توقعات الفعالية وتوقعات النتائج.

4-1) التوقعات المرتبطة بفعالية الذات:

وهي تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرا على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

[1] الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد، المرجع السابق، ص ص37- 40.

4-2) التوقعات الخاصة بالنتائج:

حيث أن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقات بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفعالية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية.[1]

وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال، حيث تعمل التوقعات الايجابية كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:

*الآثار البدنية الايجابية والسلبية التي ترافق وتتضمن الخبرات الحسية السارة والمنفردة والألم وعدم الراحة الجسدية.

* الآثار الاجتماعية السلبية والايجابية:

فالآثار الايجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وكمتغير الانتباه والموافقة والتقدير الاجتماعي و التعويض المادي، منح السلطة. أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام وعدم الموافقة، الرفض الاجتماعي، النقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.

* ردود الفعل الايجابية والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك الفرد:

فتوقع التقدير الايجابي، الإطراء، التكريم والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق، في حين أن توقع خيبة أمل الآخرين، وفقدان الدعم ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف من الأداء. [2]

---

[1] محمد القحطاني (2003)،ضغوط العمل وعلاقتها بفاعلية الذات لدى العاملين في المؤسسات الصناعية في القطاعين الحكومي والخاص، رسالة غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

[2] Bandura, (A).(1997). Self-efficacy. The exercise of control new York. W.H. Freeman and company.

5) أنواع الفعالية الذاتية:

يمكن تصنيف فعالية الذات إلى عدة أنواع منها:

5-1) الفعالية القومية:

إن فعالية الذات قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة.

والتغيير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد. [1]

5-2) الفعالية الجماعية:

هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها.

ويشير باندورا bandura إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيان وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفعاليتهم الجماعية يؤثر في ما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فعالية الجماعة تكمن

---

[1] جابر عبد الحميد جابر (1990) نظريات الشخصية البناء، الديناميات، النمو،طرق البحث والتقويم، القاهرة دار النهضة العربية.

في فعالية أفراد هذه الجماعة. مثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدراته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فعالية جماعية مرتفعة والعكس صحيح. [1]

5-3) فعالية الذات العامة:

ويقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيامبه.[2]

5-4) فعالية الذات الخاصة:

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب، التعبير).[3]

5-5) فعالية الذات الأكاديمية:

تشير فعالية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل

---

[1] السيد أبو الهاشم 1994، الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام spss، مكتبة رشد، الرياض.

[2] Bandura , A.(1986) social foundations of thought and action : a social cognitive theory Englewood cliffs , NJ : prentice-hall

[3] السيد أبو الهاشم:المرجع السابق.

الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي.[1]

6) أبعاد الفعالية الذاتية:

يحدد باندورا bandura ثلاثة أبعاد لفعالية الذات مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد حول فعالية الذات تختلف تبعا لهذه الأبعاد الثلاثة الآتية:

6-1) قدرة (حجم) الفعالية:

وهو يختلف طبعا لطبيعة وصعوبة الموقف، ويتضح قدرة الفعالية عندما تكون المهام مرتبطة وقف مستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية ويتحدد هذا البعد كما يشير باندورا bandura من خلال الموقف، ويظهر هدا القدر بوضوح عندما تكون المهام مرتبطة من السهل إلى الصعب لذلك يطلق على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة. [2]

ويؤكد باندورا bandura في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفعالية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستويات الإتقان، بذل الجهد، الدقة، الإنتاجية، التهديد، التنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فردا إما يمكن أن ينجز

---

[1] cynthial, bobko. P(1994) seff. Efficacy beliefs comparison of live, Measures journal a fapplied psychology, vol.69 (03) p3.

[2] غالب بن محمد علي(2008)، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، ص85.

عملا معينا عن طريق الصدفة ولكن هي أن فردا ما لديه الفعالية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء. [1]

6-2) العمومية:

يشير هذا البعد إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهما مقارنة بنجاحه في أعمال ومهام مشابهة. [2]

وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر على أعلى درجات العمومية، والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية:

_ درجة تماثل الأنشطة.

_ وسائل التعبير عن الإمكانية (سلوكية، معرفية، انفعالية).

والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص، أو الموقف محور السلوك.[3]

6-3) القوة أو الشدة:

إن المعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظ (مثل ملاحظة أحد الأفراد وهو يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفا فيها) لكن الأفراد مع قوة الاعتقاد

---

[1] الجاسر البندري عبد الرحمن محمد، المرجع السابق، ص ص32- 33.

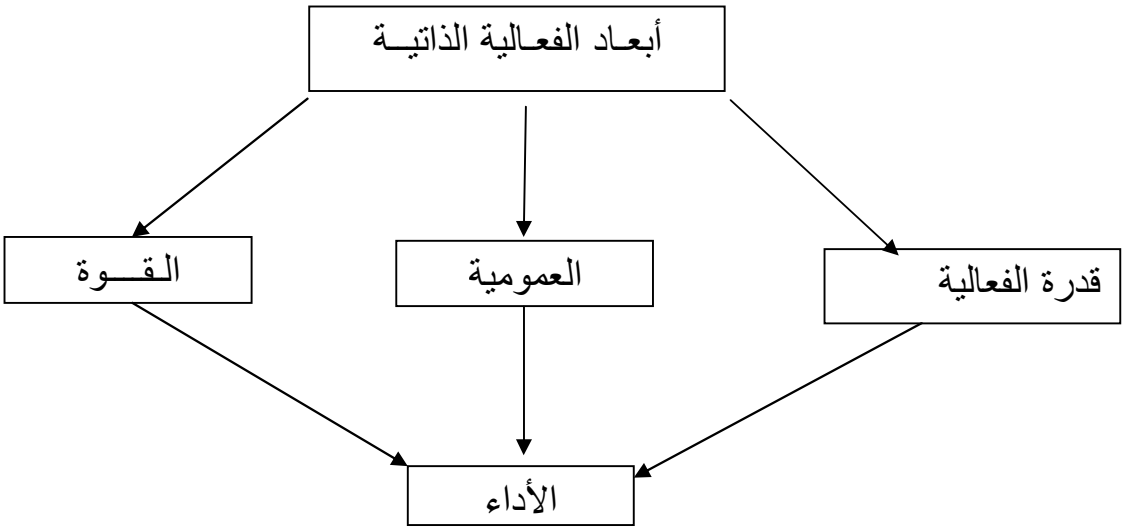
[2] Bandura, (A).(1977), social learning theory, Englewood cliffs, prentice- hall, New York. p85.

[3] فتحي مصطفى الزيات (2001)، البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، دار النشر للجامعات، القاهرة، ص510.

بفعالية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف (فعالية الذات لديه مرتفعة) والأخر لا، كما أن المعتقدات الضعيفة سرعان ما تنطفئ من خلال التجارب السلبية بينما المعتقدات القوية فهي تساهم في استمرار وزيادة بذل المجهودات بالرغم من التجارب السلبية. [1]

ومنه فإن كل هذه الأبعاد الثلاثة سابقة الذكر فهي مرتبطة بأداء الأفراد في المهام والنشاطات المختلفة، وهي تحدد درجة فاعليتهم الذاتية

والشكل التالي يبين أبعاد الفعالية الذاتية حسب باندورا bandura :



الشكل رقم (04) يبين أبعاد الفعالية الذاتية[2]

[1] Bandura, A. (1994) self-efficacy in V.S ramachaudran (E.d) Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp 71-81) Newyourk Academic press.

[2] صالح بن مطير البلادي (1432/1431هـ) الرضا الوظيفي لمديري المداري المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص29.

7) مصادر فعالية الذات:

تكتسب فعالية الذات وتنمو وتضعف حسب باندورا bandura بعامل أو أكثر من العوامل التالية: الانجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، البنية الفسيولوجية والانفعالية، والتي سوف نتعرض لها بالتفصيل فيما يلي:

7-1) الانجازات الأدائية:

هي تلك الأداءات السابقة les performances antérieurs والتي تتمثل في خبرات الفرد وتعتبر بمثابة المصدر الرئيسي في تحديد طبيعة إدراك الفرد لقدراته وهي تتضمن خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد، فالنجاح يقوي فعالية الذات والفشل المتكرر يضعفها، خصوصا إذا ظهر الفشل مبكرا في مسار الفرد قبل أن تكون فعاليته قد تبلورت بصورة ايجابية، أما إذا مر الفرد بخبرات نجاح متكررة دعمت فعاليته الذاتية فإن تعرضه لخبرة فشل واحدة لا يكون لها اثر سلبي معتبر على إدراك الفرد لقدراته فتلقى النجاح يضاعف من توقعات الضبط والسيطرة، عكس تلقي الإخفاقات فإنه يخففها وخصوصا إذا كان تدخل الخطأ مبكرا خلال مسار الأحداث، ولكن إتباع أو إلحاق الإخفاقات بمجهود خاص من أجل السيطرة والتغلب عليها يمكنه أن يقوي أداء الدافع الذاتي، مشكلا نوعا من الدلالة التي تساعد في التغلب على العقبات الأكثر صعوبة، إذا ضاعفنا المجهودات فزيادة التوقعات القوية الخاصة بالفعالية من خلال التعرض لسلسلة من النجاحات المتكررة يمكنه أن يقلل من الأثر السلبي للإخفاقات المناسباتية. [1]

[1]Bandura. (A). (1980): l'Apprentissage social Bruxelles, pierre mardoga édition.

مما سبق ذكره حول الانجازات الأدائية يمكن القول: بأن الفشل المتكرر يؤدي في معظم الأحيان إلى انخفاض الفعالية الذاتية عند الفرد وخاصة عندما يعلم بأنه بذل أفضل ما لديه من جهد، زمنه فإن الانجازات الأدائية تمثل أداء الفرد وخبراته السابقة والمتكررة، وأن الأداء الناجح يزيد من فعالية الذات لدى الشخص بينما الإخفاق المتكرر مع بذل الجهد يؤدي إلى خفض درجة فعالية الذات.

7-2) الخبرات البديلة (النمذجة):

ويعني هذا المصدر التعلم بالملاحظة حيث يميل الفرد إلى ملاحظة غيره من الناس لكي يتعلم أو يستفيد من خبراتهم وانجازاتهم، لأن ملاحظة الآخرين وتقليدهم وخاصة النماذج الايجابية منهم يعلمنا مهارات مفيدة وينقل إلينا الشعور والإحساس بالفعالية على أننا قادرون على تحقيق ممارسات مباشرة ناجحة مثلهم، وهكذا حسب مصدر النمذجة، فإن الناس يعرفون قدراتهم من خلال مقارنتهم لغيرهم من الناس وأن نجاح الآخرين وخبراتهم الناجحة تعتبر كلها مصدر تنمية للفعالية الذاتية، فمثلا: قد يشعر معلم بإحساس متزايد بفعالية الذات فيما يخص قدرته على مزاولة برنامج معين على مدى شهور إذا رأى صديقا له يتمتع بإمكانيات مماثلة بأنه قد نجح في ذلك، وفي نفس الوقت قد فشل الآخرين في الأداء يقلل من فعالية الذات بدرجة كبيرة. [1]

يمكننا القول بأنه لا يمكننا الفصل بين خبرة الفرد وخبرة الآخرين المحيطين به لأن العلاقة بين الطرفين هي علاقة تأثير وتأثر أي تفاعل، والفرد يستفيد من خبرات الآخرين عن طريق المحاكاة والتعلم سواء كانت تلك الخبرات ناجحة أو فاشلة، وهذا يقلل من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة.

---

[1] مفتاح محمد عبد العزيز ، المرجع السابق، ص163.

7-3) الإقناع اللفظي:

يعد الإقناع الاجتماعي مصدر هام يعمل على تنمية الفعالية الذاتية، حيث يعتمد الناس في هذا الشأن على أراء الآخرين وانطباعاتهم بصفة كبيرة في محاولة اقتناعهم بشان قدرتهم على تحقيق انجازات هامة في حياتهم.[1]

وقد أشار كل من منصور الشربيني (2001) إلى أن القدرات الإقناعية اللفظية ترتبط ارتباطا موجبا بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية اللفظية، كما أن تأثير الإقناع اللفظي يرتبط على نحو مباشر بمكانة المقنع المدركة وسلطته، كما تزيد فعالية الإقناع اللفظي عندما يرتبط بالأداء الناجح.[2]

7-4) البنية الفسيولوجية والانفعالية:

تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية تأثيرا عاما أو معمقا على الفاعلية الذاتية للفرد وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية العصبية لدى الفرد ويمكن أن يؤثر مستوى الإثارة الانفعالية على إدراك الفرد لقدرته حيث أن وجود مستوى عال من الإثارة الانفعالية (قلق، ضغط...) يتعارض عادة مع الأداء الجيد والعكس صحيح. [3](bandura ،1980). ويمكن من خلال الحالة الفسيولوجية أن يتمكن الناس إلى حد كبير من تحديد ومعرفة مدى ثقتهم وقدرتهم على ممارسة سلوكيات معينة بناءا على مؤشرات فسيولوجية داخلية، فعدم وجود أعراض جانبية بعد

---

[1] عثمان يخلف (2001)، علم النفس الصحة، الأسس النفسية والسلوكية للصحة، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدوحة، قطر، ص106.

[2] حكيمة آيت حمودة (2006)، دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط والصحة الجسدية والنفسية. رسالة مقدمة لنيل دكتوراه دولة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

[3] Bandura. (A). (1980): l'Apprentissage social Bruxelles, pierre mardoga édition.

التخلي مثلا عن عادة التدخين، بينما وجود حالة القلق والتوتر والاستثارة الانفعالية يعكس إخفاقه أو فشله في مواجهة هذا التغيير ويتجه الفرد إلى سوء التوافق، على عكس ذلك نجد أن الأفراد الذين لا تظهر عليهم علامات الاستثارة الفسيولوجية عند تعاملهم أو مواجهتهم لموقف معين لهم إحساس متزايد بالفعالية علة مواجهة ذلك التحدي بنجاح وبالتالي هم أكثر احتمالا من غيرهم على تحقيق النجاح في ممارستهم المختلفة لأساليب الحياة. [1]

إن مصادر الفعالية الذاتية ليست ثابتة دائما ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدرته سواء كانت متصلة بالانجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي الاجتماعي أو الحالة الفسيولوجية والنفسية، وان نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بان هناك ميكانيزم عام في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن الفعالية الذاتية هي أفضل منبئ بالسلوك الشخصي. [2]

8) نظرية فعالية الذات لبندورا:

يشير باندورا bandura 1986م في كتابه أسس التفكير والأداء:" النظرية المعرفية الاجتماعية بان نظرية فعالية الذات اشتقت من النظرية الاجتماعية , SOCIAL COGNITIVE THEORY، التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، الشخصية، البيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

---

[1] مفتاح محمد عبد العزيز، المرجع السابق، ص164.

[2] محمد أبو هاشم حسن (2003)، مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، مجلة كلية التربية، العدد 25، الزقازيق، مصر، ص44.

1_ يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فعالية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

2_ إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

3_ يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

4_ يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناءا على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

5_ يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

6_ أن كل القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، التنظيم الذاتي، التعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانزمات والأبنية النفسية– العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، انفعالية، بيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية.

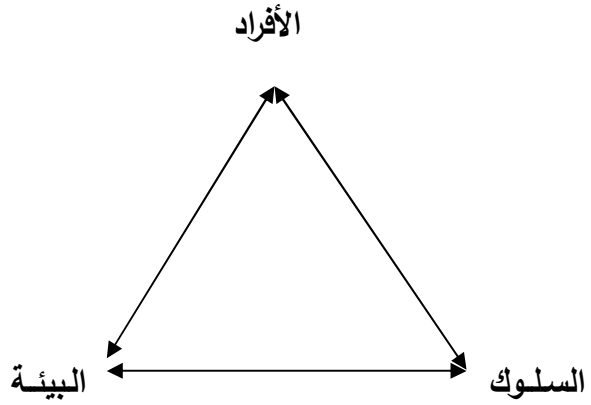
للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار على ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة RECIPROCAL Déterminisme من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية ويوضح شكل رقم (05) مبدأ الحتمية المتبادلة، وبالرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنها ذات قوة متكافئة وتهتم نظرية الفعالية الذاتية بشكل رئيس بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية الفعالية الذاتية إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث

التي تؤثر على حياته، ففعالية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يتملكها، ويرى باندورا أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرة.

وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفعالية الذاتية، القدرات الخلاقة، والاختيار المحدد مواجهة الصعوبات، والخبرات الانفعالية. [1]

[1] الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد، المرجع السابق، ص ص 29، 31.

الشكل رقم (05) يبين مبدأ الحتمية المتبادلة.



الشكل رقم (05) يبين مبدأ الحتمية المتبادلة.

9) خصائص الفعالية الذاتية:

هناك خصائص عامة للفعالية الذاتية وهي كالآتي:

1)_ مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستوى الفرد وإمكاناته.

2)_ ثقة الفرد بالنجاح في أداء عمل ما.

3)_ وجود قدرة من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في الموقف.

4)_ هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج القدرة الشخصية.

5)_ إن فعالية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، من الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفعالية الذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

6)_ تتحدد فعالية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.

7)_ إن فعالية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فعالية الذات الايجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة للخبرات التربوية المناسبة. [1]

8)_ هي توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

9)_ إنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافق ما لديه من مهارات. الفعالية الذاتية هي الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة. [2]

10)_ عوامل رفع وخفض مستوى فعالية الذات:

يتوقف مستوى وعي الفرد بكفاءته (فعاليته) الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للانجازات على العوامل الأساسية الموالية:

[1] cynthial, bobko. P(1994) seff. Efficacy beliefs comparison of live, Measures journal a fapplied psychology, vol.69 (03) p3.

[2] غالب بن محمد علي، المرجع السابق، ص ص 87- 88.

10-1) فكرته المسبقة على إمكاناته وقدراته ومعلوماته:

كلما مالت الفكرة المسبقة عن إمكانات الفرد وقدراته ومعلوماته نحو الايجابية والثبات النسبي عبر مدى واسع من الأنشطة والمواقف والمهام، كلما كان شعوره بارتفاع مستوى فعاليته الذاتية اكبر.

10-2) إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف:

كلما كان إنجاز الفرد أو مستوى أدائه لمهامه أكثر صعوبة كلما كان شعوره بارتفاع مستوى فعاليته الذاتية أكبر، وكلما مالت المهام أو المشكلات إلى السهولة كان شعوره بمستوى فعاليته الذاتية اقل.

10-3) الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف:

كلما كان مستوى أداء انجاز الفرد قائما على الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف اكبر وعبر مدى واسع من الأنشطة والمهام والمواقف كلما كان شعوره بارتفاع مستوى فعاليته الذاتية أكبر.

10-4) حجم المساعدات الخارجية:

كلما كان حجم ونوع المساعدات الخارجية التي يلقاها الفرد خلال أدائه للمهام والأنشطة أكبر كلما تضاءل شعوره بارتفاع مستوى فعاليته الذاتية.

10-5) ظروف الانجاز أو الأداء:

كلما كان الانجاز أو الأداء في ظل ظروف اقل ايجابية أو ضاغطة كلما كان شعور الفرد بارتفاع مستوى فعاليته الذاتية أعلى، ومعنى ذلك أن الأفراد الذين يحققون انجازا ملموسا رغم ظروفهم الصعبة يكون إحساسهم بذاتهم أفضل وشعورهم بقوة فعاليتهم الذاتية أعلى.

10-6) الخبرات السابقة للنجاح والفشل:

إن تكرار خبرات النجاح على مدى واسع من الأنشطة والمواقف يدعم الشعور بارتفاع مستوى الفعالية الذاتية، كما أن تكرار خبرات الفشل على مدى واسع من الأنشطة والمهام والمواقف يدعم الشعور بانخفاض مستوى الفعالية الذاتية. [1]

11) توقعات الفعالية الذاتية للمعلم:

للوصول إلى خلق محيط تعليمي مناسب لنمو القدرات المعرفية، يتطلب ذلك قدرات وفعالية ذاتية للمعلمين، حيث أشارت البيانات أن توقعات المعلمين حول فعاليتهم الذاتية التربوية تحدد جزئيا طريقة تنظيم الأنشطة المدرسية والتقييمات لقدرات التلاميذ. وفي دراسة لكل من جيبصون Gibson ودومبو Dembo (1984) حول كيفية تنظيم المعلمون ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة وذوي الفعالية الذاتية المنخفضة للأنشطة المدرسية، توصلت النتائج إلى أن المعلمين ذوي الفعالية المرتفعة يخصصون وقتا كبيرا للأنشطة المدرسية ويقدمون للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم التوجيه اللازم للنجاح ويشجعون نتائجهم. في حين أن المعلمين ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة يخصصون

[1] فتحي مصطفى الزيات ، المرجع السابق، القاهرة، ص515.

وقتا معتبرا للأنشطة غير المدرسية ويتخلون بسرعة عن التلاميذ الذين لا يحصلون على نتائج جيدة وينتقدون فشلهم.[1]

بالتالي فإن المعلمين الذين يعتقدون كثيرا في قدرتهم على تسهيل العملية التعليمية، يخلقون للتلاميذ خبرات النجاح، أما الذين يشككون في فعاليتهم فإنهم يخلقون محيط يهدد بأضعاف تقييمات التلاميذ حول قدراتهم ونموهم المعرفي.

إن اعتقادات المعلمون في فعاليتهم الذاتية تؤثر على اتجاهاتهم العامة نحو العملية التربوية وكذا نحو مراقبة التلاميذ، ويتشاءمون من دافعية هؤلاء، ويركزون أكثر على الضبط والتحكم في سلوكهم في القسم بوضع قواعد صارمة.

كما لاحظ ميلبي Melby (1955) أن المعلمين المنخفضين الفعالية الذاتية يحاطون بالعديد من المشاكل في القسم بالإضافة إلى عدم ثقتهم في قدراتهم على تسيير هذا الأخير، كما يعانون من الضغوط والانزعاج من سلوكات التلاميذ، ويرتكز عملهم على المراقبة واستخدام نماذج صارمة من العقوبة لخلق النظام داخل القسم. أما المعلمون ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة، فإنهم يركزون على وسائل الإقناع أكثر من المراقبة التسلطية ويدعمون تطور الاهتمام والتوجيه الذاتي للتلاميذ، وبالمقابل يعتبر أندرسون Anderson وفرينgreene ولوين Loewn (1988)، أن توقعات المعلمين في فعاليتهم الذاتية تعتبر مؤشرا قويا لنجاح التلاميذ. [2]

---

[1] بوحوي نادية، 2012/2011، الاحتراق النفسي وعلاقته بتوقعات الفعالية الذاتية عند معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الارشاد و الصحة النفسية، ص61.

[2] المرجع نفسه، ص61.

12) معايير المعلم الفعال:

في ضوء مفهوم التدريس الفعال، حددت معايير تبين صفات المعلم الفعال يمكن إجمالها في الاتي:

1- أن يخلق جوا ممتعا في غرفة الدراسة يشعر فيه الطلبة بالمتعة والنشاط ولا يتسلل إليهم الضجر والملل، وأن يشيع جوا تسوده المودة والفهم لجميع ما يجري من تفاعلات ولا يميل إلى التسلط.

2- أن يحافظ على النظام في غرفة الدراسة بطريقة إيجابية بعيدة عن التعسف.

3- أن يوفر كل ما يلزم لتمكين المتعلمين من فهم مادة التعلم.

4- أن يكون واضحا فيما يعرضه على الطلبة وما يطلب منهم.

5- الابتعاد عن مطالبة الطلبة بما هو مستحيل.

6- أن يبدي المساعدة اللازمة لكل طالب تواجهه صعوبة في التعلم.

7- أن يقوم بكل ما من شانه رفع معنويات الطلبة وإبعادهم عن الإحباط.

8- أن يؤسس علاقة ايجابية بينه وبين الطلبة، تقوم على أساس الاحترام المتبادل.

9- أن يكون محبا لعمله مقبلا على ممارسة مهنته، قادرا على العطاء، مخططا لأي جهد يبذله مع طلابه.

10- أن يكون قادرا على إثارة الاهتمام لدى طلابه وقادرا على إثارة التساؤلات وتشجيع التفكير.[1]

---

[1] محسن علي عطية (2008) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صنعاء للنشر والتوزيع، الطبعة1، الاردن، ص61.

لذلك يظهر أن الاعتقاد بالفاعلية الذاتية للمعلم لا يؤثر فقط على تعلم التلاميذ ونتائجهم، بل يرتبط ذلك أيضا بدافعيتهم واتجاهاتهم نحو المدرسة وكذلك بإبداع المعلمين واستعدادهم للتجديد والتجريب، وبالتالي فإن العمل على تعزيز الاعتقاد بفعالية الذات لدى المعلمين لا يقل أهمية إن لم يكن أهم من مجرد بناء القاعدة المعرفية للمعلم.

خلاصة:

تعتبر توقعات الفعالية الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، والتي تشير إلى اعتقادات ذاتية حول قدرة الفرد على أداء مهام معينة في مجال محدد، وبالتالي فهي تتمثل في الإدراك والتقدير الفردي لحجم القدرات الذاتية للتمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة.

وتختلف هذه التوقعات بين الأفراد ومن مرحلة عمرية لأخرى نتيجة الاختلاف في الخبرات التي يعيشها الفرد، واحتكاكه بالآخرين الذين يشكلون نماذجا تمثل مصدرا للفعالية الذاتية كما تختلف أيضا في المستوى والشدة والعمومية، حيث هناك أفرادا لديهم مستوى مرتفع من الفعالية الذاتية، بينما هناك آخرون يعانون من تدني فعالية الذات، كما نجد أفراد لديهم فعالية ذاتية مرتفعة في مجال معين، بينما تنخفض فعاليتهم الذاتية في مجال آخر.

وتلعب توقعات الفعالية الذاتية دورا مهما في اختيار الفرد لنشاطاته، كما تحدد كمية المجهود والمثابرة لتحقيق الأهداف، وتمثل أيضا عاملا دافعا للاستمرار في النشاط الذي يمارسة الفرد، وتساعدة على النجاح في تجاوز الصعوبات والتغلب على المشكلات والضغوط التي قد يتعرض لها في حياته.

الفصل الخـــامـس

الرضـــا الوظيـــــــفي

الفصل الخامس: الرضا الوظيفي

تمهيد:

اهتمت معظم الأمم بالتعليم سواء المتقدمة منها أو النامية وجعلته أهم قضاياها لمعرفتها بأن استثمار رأس المال البشري هو الاستثمار الحقيقي بجميع مجلاتها والذي يعود عليها بمردود اقتصادي كبير يمتد على طول الزمن، ومن هذا المنظور اهتم معظم الباحثين بموضوع الرضا الوظيفي في المجال التربوي انطلاقا من الافتراض القائل "بأن الشخص الراضي عن عمله أكثر إنتاجية من زميله غير الراضي عن عمله" لذلك فإن الرضا الوظيفي للمدرسين يعتبر من المكونات الرئيسية للعمل.

وكثيرا ما نتساءل عن بعض الظواهر السلبية في أوساط المدرسين كالإهمال والتغيب والتأخر وكثرة الانتقال من مدرسة إلى أخرى أو تكرار الإضراب عن العمل، وكلها كمؤشرات عن عدم رضا المدرسين عن ظروف عملهم، ولتجنب المظاهر السلبية في العمل يستحسن تشجيع المدرسين وإثارة دافعيتهم، بحيث يصبح ميالا لعمله فتزداد إنتاجيته كما وتتحسن كيفا.

ولا يأتي ذلك إلا إذا كان المدرس راضيا عن عمله وسوف نحاول في هذا الفصل تعريف الرضا الوظيفي، وأهميته، أنواعه، ونظرياته مركزين على الوسط المدرسي.

1) مفهوم الرضا الوظيفي :

لقد تعددت تعاريف الرضا الوظيفي متخذة اتجاهات عديدة تعتمد على اتجاهات منظريه ودارسيه، كما أن طبيعة الاتجاهات التي يتخذها الدارسون والمنظرون واختلاف البيئات والمعتقدات والظروف المحيطة أسهم بشكل كبير في تعدد واختلاف تعاريف الرضا الوظيفي الأمر الذي يجعل من الصعوبة بمكان الإجماع على تعريف واحد يتفق عليه كل الدارسين.

– تعريف **هيرزبيرغ Herzberg 1959** : الرضا الوظيفي هو" يتمثل في مشاعر الفرد الحسنة والسيئة التي يشعر بها مع العوامل الدافعة والعوامل الصحية، أي أنها تجارب العمل الجيدة وغير الجيدة". [1]

– عرفه **لوك Locke (1969)** بأنه: " الحالة النفسية الناتجة عن العلاقة بين ما يريده الفرد من وظيفة معينة وبين ما تقدمه هذه الوظيفة فعلا". [2]

– وعرفه **عوض** (1976) بأنه : " تقبل العامل لعمله منة جميع وجوهه أي لنوع العمل ومتطلباته وظروفه الفيزيقية ومكانته الاجتماعية والاقتصادية وما يغشاه من علاقات إنسانية بين الرؤساء

---

[1] العديلي ناصر محمد (1406هـ)، دوافع العاملين في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض، ص 35.

[2] الهويش سليمان يحي (1420هـ)، العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى العاملين بمصانع الحديد والصلب بشركة حديد (سابك)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص 32.

والزملاء والمرؤوسين".[1]

– كما يرى **عاشور (2007)** أن الرضا الوظيفي " يتكون من عدد من الاتجاهات والمشاعر نحو الوظيفة. والتي تعبر عن مدى الإشباع الذي يعتقده الفرد أن يحصل عليه في عمله، وأنه كلما كان اعتقاد الفرد ايجابيا كلما كانت مشاعره ايجابية ودرجة رضاه عالية.[2]

إن هذه التعاريف تنظر إلى الرضا الوظيفي باعتباره اتجاه وتعبر عن المشاعر وأحاسيس الفرد نحو عمله.

– **تعريف عرج (1961)**: الرضا الوظيفي هو تعبير عن مدى الإشباع الذي يحققه الفرد في عمله ولذلك فهو يتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية لدى الفرد، فهو نتيجة لاستعداداته العقلية وقدراته الشخصية كما أنه نتيجة الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمهنية التي يعيش بها الفرد.[3]

– ورأى **النمري (1428هـ)** بأن الرضا الوظيفي يتمثل في: "الراحة النفسية اتجاه العمل الذي يقدمه وذلك لوجود الحاجات التي يشبع بها رغباته المتعددة وميوله أو بمعنى آخر فإن الرضا المهني هو

---

[1] عوض عباس (1420هـ)، دراسات في علم النفس الصناعي والمهني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، ص11.

[2] عاشور أحمد صقر (2007)، السلوك الإنساني في المنظمات، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، ص139.

[3] عرج عديلي كامل (1961)، الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بالتعليم الثانوي في الإقليم الجنوبي بالجمهورية العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص99.

درجة حب العمل بسبب الجاذبيات المتعددة لهذا العمل والجو السائد داخل المؤسسة التي يعمل بها الموظف"[1].

– ويعرفه **الزايد (2005):** "بأنه عبارة عن درجة شعور الفرد بمدى إشباع الحاجات التي يرغب أن يشبعها من وظيفته خلال قيامه بأداء أدوار وظيفية معينة".[2]

بينما ركزت هذه التعاريف في نظرتها للرضا الوظيفي باعتباره درجة إشباع العمل لحاجات الفرد.

– تعريف **هوبوك hoppsck 1935** للرضا الوظيفي: "هو مجموعة من الاهتمامات بالظروف النفسية والمادية والبيئية التي تحمل المرء على القول بصدق إنني راضي في وظيفتي". [3]

– ويعرفه **الديجان والبابطين (1411):** " هو مفهوم متعدد الأبعاد يتمثل في الرضا الكلي الذي يستمده الفرد من وظيفته، وجماعة العمل التي يعمل معها، ورؤسائه الذين يخضع لإشرافهم وبيئته التي يعمل بها ".[4]

---

[1] النمري عبد الرزاق (1428هـ)، الكفاءة المهنية والرضا المهني لخريجي التعليم الفني بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص15.

[2] الزايد، عبد الله (2005) بيئة العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي، جامعة الامير نايف العربية للعلوم الادارية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، ص55.

[3] العديلي ناصر محمد (1401هـ)، الرضا الوظيفي، دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير منشورة، معهد الإدارة العامة، الرياض، ص15.

[4] الديجان محمد والبابطين 1411، استطلاع أراء معلمي المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض نحو رضاهم عن مهنة التعليم، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، ص19.

– بينما يرى **سوبر super 1953:** مفهوم الرضا الوظيفي للفرد يتوقف على المدى الذي يكون فيه الفرد منفذا لقدراته وميوله وسماته الشخصية وقيمه، كما يتوقف أيضا على موقفه العلمي، وعلى طريقة الحياة التي يستطيع بها أن يلعب الدور الذي يتمشى مع نموه وخبراته. [1]

بينما اتجهت هذه التعاريف في نظرتها للرضا الوظيفي على الموقف البيئي للعمل والعوامل المؤثرة في الرضا عنه.

يلاحظ في التعاريف السابقة تأكيد على الاختلاف في تحديد مفهوم الرضا الوظيفي، فالبعض يعرفه من حيث أنه اتجاه وتعبير عن المشاعر والأحاسيس، ويعرفه البعض الأخر باعتباره درجة إشباع العمل لحاجات الفرد، وكذا يعرف على أنه موقف العامل من العوامل المؤثرة في عمله.

وفي ظل مما سبق يمكن تعريف الباحث للرضا الوظيفي بأنه " هو الشعور الايجابي الذي يتكون لدى المعلم نحو عمله وتجاه ظروفه وحوافزه المادية والمعنوية، وكذا العلاقات التي يبنيها داخل جو العمل ومدى ارتياحه وقناعته بما يقوم به من مهام وأعمال وما يمتلكه من صلاحيات".

2) بعض المصطلحات ذات العلاقة بالرضا الوظيفي:

يرتبط الرضا الوظيفي بجملة من المصطلحات تتداخل معه في الدلالات والمعاني نذكر منها:

2-1) الروح المعنوية:

ويقصد بالروح المعنوية moral المزاج السائد أو الروح السائدة بين الأفراد الذين يكونون جماعة والتي تتميز بالثقة في الجماعة، وبثقة الفرد في دوره داخل الجماعة، أما الروح المعنوية

[1] الحيدر عبد المحسن وبن طالب إبراهيم، 2005، الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض (بحث علمي)، مركز البحوث معهد الإدارة العامة، ص24.

group moral فهي محصلة روح الأفراد المعنوية وترادف تماسك الجماعة group cohesiveness، وتوجد عدة مظاهر تدل على ارتفاع الروح المعنوية للجماعة لعل من بينها قلة المشاحنات بين أعضائها والتي قد تؤدي إلى صراعات خطيرة وضارة قد تنتهي بتفكيك الجماعة وتبديدها، ومن أهمها أيضا ضده تماسك أعضائها بعضويتهم فيها وفخرهم بذلك الانتماء إليها وقوة تبني أعضاء الجماعة لأهدافها وسعيهم لتحقيقها سعيا دؤوبا جدا ودفاع أعشاء الجماعة وحرصهم على بقائها، وتدعيمها بكل ما يكفل لها الاستمرار والنجاح. [1]

2-2) التوافق المهني:

هو توافق العامل مع جميع متغيرات العمل بما يبعث على الرضا المهني، ويتضمن ذلك رضا العامل وإشباع حاجاته وتحقيق طموحاته وتوقعاته مما ينعكس على إنتاجيته وغايته وعلاقته بزملائه ورؤسائه ومع بيئة العمل.

وإذا لم يتحقق للعامل الرضا فإنه ينعكس سلبا على انتظامه في العمل حيث يكثر تذمره وشكواه وغيابه وتأخره عن العمل وفي هذه الحالة يعتبر توافقه المهني سلبيا وقد قامت دراسات "**الهاوثورن Hawthorne**" حول الرضا الوظيفي وذلك في منتصف العشرينيات ببحث تأثيرات فترات الراحة والإضاءة على الأداء وكذلك دراسة الاتجاهات والمشاعر التي يمتلكها العمال نحو العمل. [2]

---

[1] فرج عبد القادر طه (1983)، علم النفس الصناعي والتنظيمي، الطبعة الرابعة، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر، ص279.

[2] محمود بديع القاسم (2001)، علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص48.

2-3) الدافعية والعمل:

الحالة النفسية والذهنية التي تعبر عن نفسها بالانتماء والولاء للمؤسسة والحماس للعمل والتعاون والاعتزاز بالخدمة والتفاني في أداء الواجب.[1]

يمكن التفريق بين الحافز والدافع، فالحافز (Incentive) منبه خارجي يستخدم لإثارة السلوك، أما الدافع (motive) فهو ينبع من داخل الفرد ويحرك السلوك، فالمكافأة التشخيصية التي تقدمها الإدارة للعامل النجد تعتبر حافزا، فإذا قبلها العامل وأشبعت حاجاته – من وجهة نظره هو وليس من وجهة نظر الإدارة – فإنها تتحول غلى دافع داخلي يتخذ صورة ارتفاع في الروح المعنوية للعامل ويزيد من الجهد والإنتاج، أما إذا لم يقبلها العامل فإنها سوف تبقى حافزا خارجيا وسوف لا تؤثر على سلوكه، يقول الأستاذ **بارنارد Barnard** إن العامل المؤثر على اتجاهات الفرد وسلوكه هو الدافع الذي ينبع من داخله وليس الحافز الخارجي الذي يقدم له، لأن العنصر الهام هنا هو طريقة إدراك الفرد للحافز وتصوره له ووقعه عليه. [2]

3) أهمية الرضا الوظيفي في مجال التربية والتعليم:

لقد قامت العديد من الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي للمعلمين في المجال التربوي، وبالرغم من كون موضوع الرضا الوظيفي قد ظهر أصلا في المجال الصناعي، إلا أنه أكتسب

---

[1] O, Glenn/ stahl, public personnel administration, 5th ed. New York harpe and row publishers, 1962, p: 199.

[2] Chester/ bandura, the function of the executive (cam bridge, massachusetts, U.S.A: havard university press, 1938).

أهمية خاصة في هذا المجال التعليمي باعتبار أن البشر أهم مدخلات التعليم كما أنهم أهم مخرجاته، بل يمكن تقويم كل مخرجات العملية التعليمية من منظور إنساني. [1]

ويعتبر الفرد في مختلف المؤسسات والمنظمات على اختلاف أنواعها وأهدافها العنصر الأساس الذي يعتمد عليه في تسيير نشاطها والوصول إلى تحقيق درجة عالية من الكفاءة ومستوى عالي من الإنتاجية.[2]

ولما كانت التربية ومؤسساتها أهم مستلزمات خطط التنمية الشاملة، حيث أنها المسؤولة عن التخطيط لاستخدام الثروة البشرية وكيفية تنميتها واستمرار نموها ورفع كفاءتها، فعن مهنة التعليم تعتبر من أهم المهن التي تساهم في عملية التنمية الشاملة والتي يقف نجاحها على عدد من العوامل منها المعلم الذي يعد جوهر العملية التربوية والتعليمية، فمستوى أدائه للمهمات والمسؤوليات التربوية يحدد غلى حد كبير مستوى العملية التربوية في المجتمع.[3]

وتظهر أهمية الرضا الوظيفي للمعلمين في مدى تأثيره في تحديد درجة كفاءة الخدمات التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها وحجم الإنتاج ونوعيته.[4]، وذلك لدور المعلم الأساسي في بناء المجتمع وتأسيس الأجيال، لهذا فإن رضاه عن عمله من الجوانب المهمة باعتباره أحد الدعائم

---

[1] عبد الجواد، نور الدين، متولي مصطفى محمد (1993)، مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، مجلة الدراسات التربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد الثامن، الجزء (51)، القاهرة،149. ص

[2] الحربي علي محمود (2003)، العوامل المؤثرة في الرضا المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية، ص53.

[3] محمد سليم الزبون، سليم عودة والزيود، محمد صايل والخوالدة تيسير (2007)، الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في الاردن وعلاقته بالاستمرار بالمهنة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، الخبرة العلمية)، جامعة عين شمس، مجلة كلية التربية، العدد 31، الجزء الأول، ص 403.

[4] الحربي علي محمود ، المرجع السابق، ص54.

الأساسية لعملية التعليم– التعلم، إذ تنعكس درجة الرضا عن سلوكياته إيجابيا أو سلبيا مما يؤثر في تشكيل اتجاهات الطلبة وأساليب تفكيرهم وقيمهم وعاداتهم وقدراتهم المختلفة إلى جانب تحصيلهم الدراسي . [1]

ومن بين الدراسات التي تؤكد على أن المعلمين الراضين عن عملهم ذوي المعنويات العالية يمكن أن يتوقع منهم أن يعملوا بفعالية أكثر ما وجده كل من مايون ولينكيوس mayoon &linkous 1979م، أن المعلمين الذين حقق تلاميذهم إنجازا دراسيا عاليا يتمتعون بالرضا الوظيفي كما أن معنوياتهم مرتفعة. [2]

4) أنواع الرضا الوظيفي:

بما أن الرضا الوظيفي هو ذلك الشعور بالارتياح النفسي في بيئة العمل سواء كان موجه نحو زملاء العمل أو محتوى العمل أو ظروف العمل، وبما أنه أيضا هناك اختلافات في درجة الرضا الوظيفي خلال الحياة الوظيفية فإنه يمكننا تقسيم الرضا إلى عدة أقسام وفقا لاعتبارات معينة هي كالتالي:

4–1) أنواع الرضا الوظيفي باعتبار شموليته:

4–1–1) الرضا الوظيفي الداخلي:

ويتعلق بالجوانب الذاتية للموظف مثل: الاعتراف والتقدير والقبول والشعور بالتمكن والانجاز والتعبير عن الذات.

---

[1] محمد سليم الزبون وآخرون، المرجع السابق، ص403.

[2] آل ناجي محبوب، (1993)، تطبيق نظرية هيرزبيرج لقياس الرضا عن العمل في التعليم الثانوي بمنطقة الإحساء، الإدارة العامة الرياض، ص141.

4-1-2) الرضا الوظيفي الخارجي:

ويتعلق بالجوانب الخارجية البيئية للموظف في محيط العمل مثل: المدير وزملاء العمل وطبيعة ونمط العمل.

4-1-3) الرضا الكلي العام:

وهو مجمل الشعور بالرضا الوظيفي تجاه الأبعاد الداخلية والخارجية معا. [1]

4-2) أنواع الرضا الوظيفي باعتبار زمنه:

4-2-1) الرضا الوظيفي المتوقع:

ويشعر الموظف بهذا النوع من خلال عملية الأداء الوظيفي إذا كان متوقعا أن ما يبذله من جهد يتناسب مع هدف المهمة.

4-2-2) الرضا الوظيفي الفعلي:

يشعر الموظف بهذا النوع من الرضا بعد مرحلة الرضا الوظيفي المتوقع، عندما يحقق الهدف فيشعر حينها بالرضا الوظيفي. [2]

---

[1] الرويلي نواف (1422/1423هـ)، الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية، دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ص17.

[2] العديلي ناصر محمد، المرجع السابق، ص57.

5) النظريات والنماذج المفسرة للرضا الوظيفي:

نظرا للاهتمام الكبير بموضوع الرضا عن العمل من قبل المختصين والدارسين فقد ظهرت نظريات عديدة حاولت تقديم تفسير لمسببات الرضا الوظيفي والتنبؤ به ومحاولة التحكم والسيطرة عليه وسوف يتم التطرق إلى مجموعة من النظريات النفسية والاجتماعية التي اهتمت بدراسة الرضا عن العمل.

ويمكننا تقسيم النظريات التي تطرقت لموضوع الرضا عن العمل إلى مجموعتين رئيسيتين وهي كالتالي:

*- نظريات المحتوى (content théories):

وهي تركز على ما يحفز الفرد ويثير سلوكه كالحاجات والحوافز على اختلاف أنواعها.

وأهم هذه النظريات هي: نظرية سلم الحاجات لماسلو، نظرية العاملين لهرزبرج، نظرية الدافع للانجاز.

*- نظريات النسق (process théories):

وهي تركز على عملية التحفيز نفسها وسبب اختيار الناس لنمط من السلوك وكيف يتم توجيه السلوك نحو هدف يرغب الفرد في تحقيقه.

ومن أهم هذه النظريات :نظرية التوقع لفروم، نموذج بورتر ولولر، نظرية العدالة لآدميز، نظرية تحديد الهدف للوك، وسوف نورد كلا المجموعتين على حدى كالآتي:

5-1) نظريات المحتوى:

أخذت نظريات المحتوى في جزء منها بأفكار تايلور، حيث اعتبر تايلور الفرد عنصرا كسولا وأنه يدفع للعمل بواسطة الحوافز المالية ولذلك فقد صمم العمل ونظم الدفع وفقا لذلك، كما أن تايلور أظهر بأن الإرهاق والتعب اللذين يصيبان الفرد العامل يؤثران بشكل سلبي على الأداء، وجاء **ألتون مايو** بعد تايلور بسلسلة من الدراسات التي قام بها هو وزملاؤه من سنة1927م_1932م في مصنع هوثورن للاكترونيات ليقدم بعض النتائج التي تشير إلى أن العوامل الاجتماعية والنفسية لها تأثير مهم على سلوك الأفراد وان المحتوى الأساسي التي تمثلت بمدخل العلاقات الإنسانية أشارت إلى ان الأفراد العاملين لديهم حاجة الانتماء وان مجموعة العمل غير الرسمية يمكن أن تؤثر في الأداء إيجابا أو سلبا. وتواصلت الدراسات حول سلوك ودوافع الأفراد وظهرت نظريات لتفسير وتوضيح العوامل التي تدفع الفرد لسلوك معين ومن ابرز النظريات هذه النظريات الآتية:

5-1-1) نظرية ماسلوا ذات التدرج الهرمي للحاجات الإنسانية (1943-1954):

قام عالم النفس ابراهام ماسلو (A.maslow) بتفسير سلوك الإنسان على أساس حاجاته الإنسانية وطبقا لهذه النظرية فأن الحاجات غير المشبعة تصبح المحدد الرئيس للسلوك الفردي لحين إشباعها، فهي تؤدي إلى عدم اتزان الفرد وتدفعه إلى الإتيان بلوك يؤدي إلى خفض حالة التوتر هذه وإعادة حالة التوازن الداخلي والفسيولوجي ولا يزول التوتر إلا بإشباع الحاجة.

والحاجة المهمة أي في أي وقت من الأوقات تكون تلك الحاجات غير المشبعة ولا يستطيع احد أن يرقى لإشباع حاجة من الحاجات الأخرى إلا عن طريق إشباع الحاجات الأهم، ثم الأقل

أهمية وفقا للتسلسل الهرمي فمثلا: عدم إشباع الحاجات الدنيا الفسيولوجية يجعلها الأهم من الحاجات العليا حتى يتم إشباعها ثم يرتقي الفرد على درجات سلم الحاجات ليشبع الحاجات تبعا لتسلسلها. [1]

وقسم ماسلو الحاجات الإنسانية إلى خمسة مستويات ووزعها على النحو التالي:

5-1-1-1) الحاجات الأساسية:

وتسمى أيضا الحاجات الفسيولوجية أو الطبيعية العضوية كحاجات المأكل والمشرب والسكن والراحة، وهي ادني تنظيم للحاجات الإنسانية.

5-1-1-2) الحاجة إلى الأمن والضمان:

وهي الحاجات التي تتعلق بحماية الفرد من الأذى الجسدي والنفسي أو ضمان الدخل والمحافظة على مستوى معيشي لائق.

ويرى البعض أن هناك دعامات ثلاث يقوم عليها شعور العاملين بالأمن وهي:

_ موقف الرؤساء من العاملين واتجاهاتهم النفسية نحوهم فالفرد لا يشعر بالأمن إن لم تقابل جهوده ونشاطه بالإحسان من رؤسائه والمشرفين عليه.

_ معرفة الفرد لما يراد منه، كمعرفته للأنظمة واللوائح التي تخص المنظمة وفرص التقدم في عمله ودرجة قبول عمله، ولذا فإن تنمية ذلك يتم عن طريق تحديد الاختصاصات والواجبات ليتعرف الفرد على ما يراد منه بدلا من أن يترك عرضة للغموض والإبهام.

---

[1] المشعان عويد (1993)، دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الكويت، ص58.

_ ثبات نظم الثواب والعقاب. [1]

5-1-1-3) الاحتياجات الاجتماعية أو الحاجة إلى الانتماء:

وتمثل الحاجة لمشاركة الآخرين والتفاعل الاجتماعي والحاجة إلى الصداقة والحب والعطف والقبول من الآخرين، وتعتبر الحاجات الاجتماعية نقطة الانطلاق نحو حاجات أعلى وبعيدة عن الحاجات الأولية.

5-1-1-4) الحاجة إلى الاحترام والتقدير:

كالحاجة إلى الاحترام والتقدير من الآخرين والتميز عنهم، ويقول ماسلوا بأن هذه الحاجة تأتي عقب إشباع الحاجات الثلاث السابقة

5-1-1-5) الحاجة إلى تحقيق الذات:

وتمثل الحاجة إلى تحقيق الأهداف والطموحات التي يرغبها الفرد في الحياة، وتعد هذه الحاجة أعلى مستوى في تنظيم ماسلو الهرمي للحاجات.

وتستند هذه الهرمية أو تدرج الحاجات إلى افتراضين أساسيين هما:

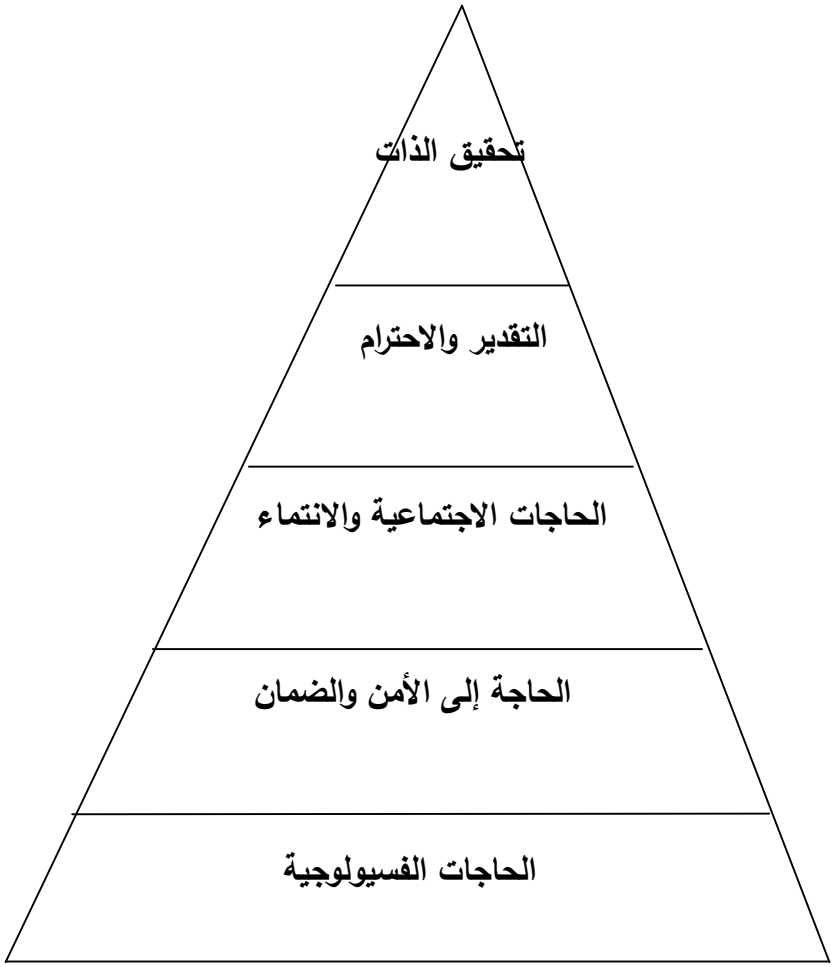
_ أن الحاجة غير المشبعة هي التي تدفع السلوك.

_ وعند يتم إشباع الحاجة فإنها لن تعود دافعة للسلوك، ولهذا فإن الحاجات العليا عند غالبية الناس تكون هي الأقل إشباعا مقارنة مع الحاجات الدنيا.[2]

---

[1] زويلف مهدي (2005)، إدارة الأفراد مدخل كمي، الطبعة الثالثة، بدون دار نشر، عمان، ص231.

[2] سلامة رتيبة (2003)، الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، ص34.



شكل رقم (06) يوضح هرم الحاجات لماسلوا.

وقد واجهت هذه النظرية مجموعة الانتقادات حول تصنيف وعدد الحاجات الأساسية وترتيبها، أي أن ترتيب الحاجات يتباين حسب الأفراد، كما تتباين أسباب إدراكهم لحاجاتهم المختلفة، وتلعب الجماعة التي ينتمي إليها الفرد دورا رئيسيا في تحديد وترتيب هذه الحاجات، كما أن الحاجات الإنسانية مترابطة بشكل يصعب الفصل بينها، بحيث قد تظهر حاجتان أو أكثر في آن واحد.[1]

وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة لهذه النظرية، إلا أن هذه النظرية تبقى تتبنى أفكار سليمة، ويجدر من وزارة التربية والتعليم للمساهمة في إشباع هذه الحاجات أن تأخذ بالحسبان مفهوم

[1] سهيلة محمد عباس وعلي حسن علي (1999)، إدارة الموارد البشرية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص170.

الفروق الفردية في سمات المعلمين/المعلمات الشخصية وصفاتهم ومستويات طموحاتهم وتطلعاتهم والعمل على تحقيقها بالشكل المناسب للطرفين حتى تحصل بذلك على الرضا الوظيفي الذي يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

وهذه الانتقادات دعت الباحثين إلى توسيع النظر من اجل بحث أعمق عن محددات الرضا ولذلك ظهرت نظريات أخرى في هذا المجال ومنها.

5-1-2) نظرية العاملين لهرزبرج:

وتسمى هذه النظرية بنظرية العاملين وتعد محاولة للتعرف على المؤثرات المحفزة للعمل وتستند هذه النظرية إلى عدة افتراضات أهمها: تبني الأفراد لسلوكيات معينة تدفعهم إلى إشباع أعلى مستويات الحاجات، وبالرجوع إلى نظرية ماسلو للحاجات (مستوى الحاجات السفلي) ويطلق على المستويات الثلاثة الأول والثاني والثالث أي الحاجات الأساسية والحاجة إلى الأمن والحاجات الاجتماعية من هرم ماسلو وهذا يقابل العوامل الصحية أو الوقائية لدى هيرزبيرج، أما (المستوى العلوي للحاجات) ويضم حاجات تقدير الذات وتحقيق الذات أي المستويين الرابع والخامس من هرم ماسلو فيقابل العوامل الدافعة لدى هيرزبيرج.

وتعد هذه النظرية من أهم النظريات التي عالجت موضوع الدافعية وأثره في الرضا الوظيفي، فقد أسهمت بشكل فعال في توضيح العلاقة بين الرضا عن العمل والإنتاجية، حيث أجرى هيرزبيرج ورفاقه دراساتهم على (200) من المهندسين والمحاسبين في الولايات المتحدة الأمريكية، للتعرف على دوافع العاملين ودرجة رضاهم الوظيفي تجاه الأعمال التي يقومون بها.

إن تحقيق الرضا الوظيفي وعدم تحقيقه للعاملين يرتبط بالمحفزات أو العوامل الدافعة وهي تلك الحاجات التي تدفع الفرد لتقديم المزيد من العطاء والنشاط ولذا فإن وجودها في المنظمة له اثر ايجابي كاعتراف الإدارة بالعمل الجيد ومثل: الانجاز والتقدير من الزملاء والرؤساء والمسؤولية وفرض النمو والترقي الوظيفي، وهذه العوامل تزيد من دافعية الفرد تجاه عمله، وفي حالة غياب بعض هذه العوامل السابقة يشعر الفرد بدرجة اقل من الرضا ولكنها لا تؤدي إلى شعور الفرد بعدم الرضا أي تمنع حالات عدم الرضا. [1]

أما العوامل الخارجية الأخرى فقد أطلقوا عليها العوامل الوقائية حيث ترتبط ببيئة العمل وظروفه والحالة الاجتماعية والعلاقة مع الزملاء والرؤساء والراتب والضمانات في العمل، والأمن الوظيفي وأسلوب الإشراف والمركز الوظيفي، وعدم توفر هذه العوامل يسبب عدم الرضا الوظيفي للفرد، ولكن إذا تم توفرها بشكل معقول فغنها تضمن عدم الاستياء في العمل وتمنع تذمر العاملين. [2]

لقد وجهت عدة انتقادات لنظرية هيرزبيرج أهمها الانتقاد العائد إلى طبيعة العينة التي استخدمها في أبحاثه بحيث اقتصرت على طبقة المديرين ولم تكن شاملة لكل المستويات الإدارية.

---

[1] العميان محمود سليمان(2005)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، ص ص286-287.

[2] زويلف مهدي ، المرجع السابق، ص228.

5-1-3) نظرية الانجاز لدافيد ماكليلاند (1961):

ركز ماكليلاند في دراساته المتعددة على الظروف التي تمكن الأفراد من تطوير دوافع الانجاز وتأثير ذلك على السلوك الإنساني، ثم قام بتحديد ثلاث حاجات رئيسية يعمل الأفراد على إشباعها من اجل تحقيق الرضا عن العمل وهي:

5-1-3-1) الحاجة للانجاز:

حيث تعتبر أن الأفراد الذين لديهم حاجة قوية للانجاز يكونون ميالين للمطوح والتطلع للتفوق وتحقيق النجاح دون اعتبار كبير للمردود المادي، إن مثل هؤلاء الأفراد يملكون رغبة في تحمل المسؤولية ويميلون إلى تأدية المهام التي يشعرون بأن فيها تحديا لقدراتهم ومهاراتهم.[1]

5-1-3-2) الحاجة للقوة:

يسعى بعض الأفراد إلى مراكز القيادة من أجل ممارسة النفوذ والتأثير في الآخرين، لكونهم يملكون حاجة شديدة للقوة وهذه المراكز العليا تشبع الحاجة. [2]

وكما جاء في (العميان، 2005،) إلى وجود خمس مصادر للقوة وهي:

_ قوة منح المكافأة: وهي القدرة على مكافأة الآخرين.

_ القوة القسرية: وهي القوة على معاقبة الآخرين بسبب عدم امتثالهم للأوامر والفشل في انجاز ما هو مطلوب منهم.

---

[1] سهيلة محمد عباس وعلي حسن علي، المرجع السابق، ص216.

[2] العميان محمود سليمان، المرجع السابق، ص291.

_ القوة الشرعية: وهي السلطة القانونية في تحديد السلوك الواجب إتباعه من قبل الآخرين.

_ قوة الإعجاب: وهي مبنية على توفر سمات شخصية لدى الشخص الذي يمتلك القوة.

_ قوة الخبرة الفنية: وهي مبنية على امتلاك معرفة خاصة في مجال أو موضوع معين.

5-1-3-3) الحاجة للانتماء:

وهي الرغبة في بناء علاقات الصداقة والتفاعل مع الآخرين، ويشبع الأفراد هذه الحاجة من خلال الصداقة والحب وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والتواصل معهم. والأفراد الذين لديهم حاجة شديدة إلى الانتماء يرون في المنظمة فرصة لإشباع علاقات صداقة جديدة، كما أنهم يندفعون وراء المهام الجماعية والتي تتطلب المشاركة مع زملاء العمل.[1]

5-2) نظريات النسق:

تركز هذه النظريات على طيفية حصول الرضا والوسائل التي تدفع الأفراد لسلوك معين أو تصرف معين، ومن هذه النظريات نجد:

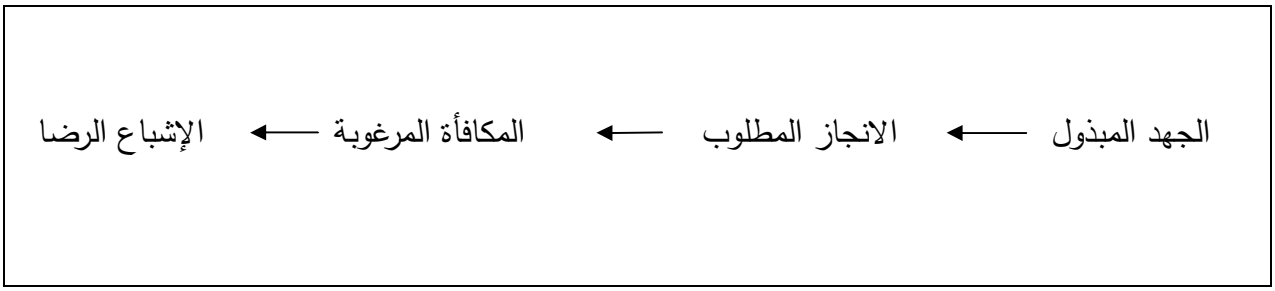
5-2-1) نظرية التوقع لفيكتور فروم (1964م):

يرى **فيكتور فروم** أن السلوك الإنساني سلوك تعقلي، حيث يتوقع أحداثا ممكنة الوقوع ويدرك ما تحتمله من نتائج، ففي هذه النظرية تفسر قيام الفرد في اختيار سلوك معين دون غيره حسب

[1] علاقي مدني، 1981، الإدارة دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية، الطبعة الأولى، تهامة جدة، ص559.

توقع النتائج، وعليه فإن أساس هذه النظرية هو العلاقات المدركة بين الجهد والأداء والعائد المستلم مقابل الأداء.[1]

والشكل التالي يوضح هذه العلاقة



الشكل رقم (07) يوضح نموذج التوقع

يوضح هذا المخطط أن للفرد توقعين هما:

التوقع الأول: الجهد المبذول يؤدي إلى الانجاز المطلوب (النتيجة).

التوقع الثاني: الانجاز المطلوب يستحق عوائد مرغوبة لدى الأفراد والتي تحقق له الإشباع والرضا.

ومن هنا نستنتج أن سلوك الفرد تسبقه عملية المفاضلة بين البدائل، وهذه المفاضلة تقوم على أساس قيمة المنافع المتوقعة من هذا السلوك أو ذاك.

[1] أندري سيزلافي، ومارك جي ولاس، السلوك التنظيمي والأداة: ترجمة، جعفر أبو القاسم (1991)، معهد الإدارة العامة الرياض، ص11.

وبذلك نجد أن نظرية التوقع ترى أن العمل وسيلة لتحقيق غاية، فالانجاز الذي يحققه الفرد في العمل ليس هدفا بحد ذاته، وإنما وسيلة لتحقيق نتيجة مرغوب فيها كالمردود المادي مثلا أو الشعور باحترام الغير وتقديرهم.[1]

ولقد تعرضت هذه النظرية لعدة انتقادات منها:

_ لم توضح هذه النظرية كيفية اختلاف الأفراد في تقديرهم للتوقعات وأهمية تلك التوقعات.

_ تجاهلها اختلاف الأفراد في تقدير عدد ونوعية النتائج التي يسعون إلى تحقيقها قبل اتخاذهم للقرارات.

_ تجاهلت النظرية عوامل نفسية لها علاقة بسلوك الفرد أو تصرفه كدور الإحساس والعواطف في تحريك سلوك الفرد مقابل الحصول على المكاسب.

_ تجاهلت تأثير العقل الباطن في تحفيز الأفراد في الإقدام على تصرفات معينة.[2]

وبالاستناد إلى نظرية التوقع يستطيع مدير/ مديرة المدرسة أن يثير دافعية المعلمين/ المعلمات للانجاز من خلال توضيح المهام وما هو مطلوب من المعلم/المعلمة. كما يمكن إثارة دافعتيه من خلال إعطاء المعلم/المعلمة المكافأة التي يستحقها وبالوقت المناسب.[3]

---

[1] العميان محمود سليمان، المرجع السابق، ص293.

[2] علاقي مدني، المرجع السابق، ص ص563-564.

[3] حمادات، محمد حسن (2008)، السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، ص142.

5-2-2) نموذج بورتر ولولر (porter & lawler):

طور بورتر ولولر (porter & Lawler) عام 1968م نموذج فروم الذي قد ربط الرضا بكل من الانجاز والعائد، فهما يضعان حلقة وسيطة بين الانجاز والرضا وهي العوائد ويتحدد رضا الفرد بمدى تقارب العوائد الفعلية مع العوائد التي يعتقد الفرد بأنها عادلة ومنسجمة مع الانجاز أو الجهد المبذول، فإذا ما كانت العوائد الفعلية لقاء الانجاز تعادل أو تزيد على العوائد التي يعتقد الفرد بأنها عادلة فإن الرضا المتحقق سيدفع الفرد إلى تكرار الجهد، أما إذا قلت هذه العوائد عما يعتقد الفرد أنه يستحقه، فستحدث حالة عدم الرضا ويوقف الدافعية للاستمرار في الجهد.

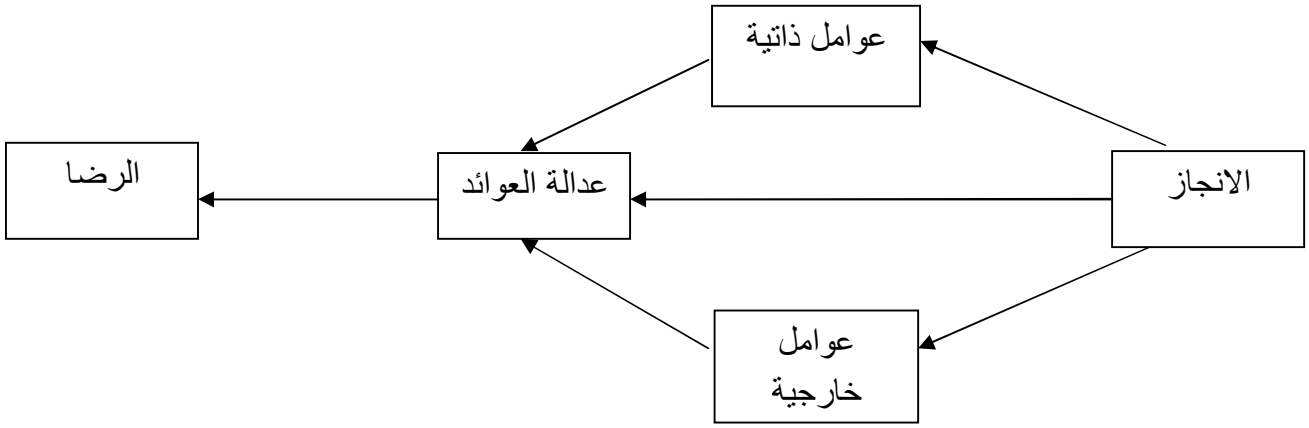
لذلك فإن ابرز ما أضافه نموذج بوتر ولولر إلى نظرية فروم هو المفهوم الذي يشتمل عليه نموذجهما بأن استمرارية الأداء تعتمد على قناعة العامل ورضاه، وأن القناعة والرضا تتحدد بمدى التقارب بين العوائد الفعلية التي تم الحصول عليها وما يعتقده الفرد.

وقد بين بوتر ولولر أن هناك نوعين من العوائد:

* عوائد ذاتية: وهي التي يشعر بها الفرد عندما يحقق الانجاز المرتفع، وهي تشبع الحاجات العليا عند الفرد.

* عوائد خارجية: وهي التي يحصل عليها الفرد من المنظمة لإشباع حاجاته الدنيا كالترفيه والأجور والأمن الوظيفي.

الشكل التالي يبين نموذج بوتر ولولر



الشكل رقم (08) يبين نموذج بوتر ولولر

ويوضح نموذج بوتر ولولر التداخل بين عملية الحفز والانجاز والإشباع والرضا وهذا يعني أنه يتعين على الإداريين ضرورة إدراك أن تكون أهداف المرؤوسين متوسطة الصعوبة مع قدراتهم. ومهاراتهم وربط نظام الحفز مع الحاجات الفعلية للمرؤوسين والعمل على إشباعها.[1]

5-2-3) نظرية العدالة والمساواة لآدمز:

تذهب هذه النظرية إلى أن الرضا الوظيفي يتحقق إذ كان هناك توازن بين ما يقدمه الفرد للعمل وبين ما يحصل عليه الفرد من العمل، أي بمعنى إيجاد توازن بين المدخلات (ما يبذله من مجهود) والعوائد (العوائد التي يحققها العامل من العمل) فإذا تحقق التوازن فإنه بذلك يحدث شعورا بالرضا بين العاملين، أما إذا لم يحدث التوازن فإن ذلك يخلق حالة الشعور بعدم الرضا.[2]

---

[1] العميان محمود سليمان، المرجع السابق، ص ص 294-295.

[2] المشعان عويد، المرجع السابق، ص230.

ويرى "حامد بدر" أن هذه النظرية تفترض أن الفرد مدفوع لان يخلق توازنا بين ما يعطيه للمنظمة من وقت وجهد وخبرة، وبين ما يحصل عليه على شكل نقود، واعتراف وعلاقة مع الآخرين، وهذا التوازن أو العدالة يتحقق إذا شعر الفرد أن مدخلاته تعادل مدخلات الشخص أو الأشخاص الذين يشعر أنه ينبغي أن يتعادل معهم.[1]

وبذلك فإن النظرية تقوم على أربعة عناصر وهي:

_ الشخص الذي يسعى بعدم المساواة.

_ مجموعة المقارنة.

_ المدخلات وتمثل في المستوى العلمي والخبرات والمهارات والمجهود الجسمي والفكري.

_ المخرجات أو العوائد التي يحصل عليها الفرد في عمله كالترقية والراتب والحوافز.[2]

ومن الانتقادات الموجهة لهذه النظرية ميل الناس إلى المبالغة في تقدير جهودهم التي يبذلونها، والمبالغة في تقدير العوائد التي يحصل عليها الآخرون، فينشأ عن ذلك ميل الإفراد بالشعور بعدم المساواة. وفي المقابل تمتاز هذه النظرية بأنها تهتم بالجماعة وتأثيراتها. وفهم الفرد وإدراكه للآخرين، كذلك تدعو إلى إيجاد الطرق والوسائل المختلفة التي تجعل الفرد يشعر بعدالة

---

[1] حامد أحمد بدر (1982)، إدارة المنظمات اتجاه شرطي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ص61.

[2] عطية محمد المالكي (2007)، الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين بمدينة مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، ، ص15.

الإدارة معه كما تركز على الحوافز النقدية نظرا لسهولة قياسها والإحساس بها وإدراك أهميتها وربطها بالعدالة.[1]

5-2-4) نظرية تحديد الهدف للوك:

قام **ادوين لوك Edwin Locke** (1968م). كما جاء في العديلي (1406هـ) بتطوير نظريته في الدافعية يتعلق بأهداف المهام، حيث يعتقد لوك في نظريته هذه أن الموظفين لديهم أهداف أكيدة يضعونها لأنفسهم، كما أن هناك من الناس من لديه القوة في التأثير على هذه الأهداف وتحقيقها في السلوك الوظيفي. (ص20).[2]

وأوضح الخضرة (2005م) أن هذه النظرة تعتبر من أكثر نظريات الدافعية شهرة واستخداما لدى الباحثين والممارسين على حد سواء، وذلك لأن معظم المنظمات تضع لموظفيها أهدافا وتطلب منهم انجازها رغم أن ممارساتهم ليست قائمة على وعي بهذه النظرية.

وذهب كلا من لوك وهن Locke & henné أن عملية وضع الأهداف تؤثر في سلوك الأفراد من أربعة أوجه:

_ أن الأهداف توجه انتباه وسلوكيات الفرد للقيام بأنشطة تصل به إلى تحقيق الأهداف.

_ أنها تساعد على رفع مستوى الجهد المبذول لتحقيق هذه الأهداف.

_ تساعد أيضا على رفع درجة الإصرار لدى الفرد للوصول لهدفه.

_ وحتى يتقبل الأفراد الأهداف ويسعون لتحقيقها فلا بد أن تتسم بالتالي:

---

[1] العميان محمود سليمان، المرجع السابق، ص300.

[2] العديلي ناصر محمد (1406هـ)، المرجع السابق ، الرياض، ص20.

* الوضوح والتحديد.

* قبول الأفراد للأهداف.

* أن تشمل على مستوى صعوبة يتحدى قدرات الأفراد.

* حصول الفرد دوما على تغذية راجعة عن مدى التقدم في تحقيق الهدف.

وتعود هذه النظرية إلى إشراك الأفراد في وضع الأهداف التنظيمية لضمان تعدهم وتحمسهم لتحقيقها، فكلما كانت نتيجة تحقيق الأهداف التنظيمية تحقق أهداف شخصية للفرد، كلما كان الفرد أكثر اندفاعا وعطاء، وهنالك مؤشرات تشير إلى أن وضع أهداف لفريق العمل يؤدي إلى أداء أسرع وإنتاج عالي.[1].

بعد هذا العرض لنظريات الرضا الوظيفي التي مازالت مستخدمة وتدور حولها العديد من البحوث والدراسات المعاصرة إما بالمساندة أو المعارضة أو التطوير.

يرى الباحث أن هذه النظريات قد أسهمت في توجيه الأنظار والاهتمام بالعاملين وتلبية رغباتهم وإشباع حاجاتهم، وهي تحاول تفسير سلوك المعلمين ودافعتيهم ورضاهم وتحفيزهم للوصول إلى أداء سليم وإنتاجية مرضية، وهذا يعني أنه لا توجد نظرية واحدة تفسر جميع حالات الرضا لديهم أو عدمه بل توجد عدة نظريات تمثل وجهات نظر متباينة لأشخاص مارسوا العمل والرضا فيه أو عدمه بألوان مختلفة.

[1] الخضرا عثمان حمود (2005م)، علم النفس التنظيمي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، (ص59).

6) قياس الرضا الوظيفي:

بما أن الرضا الوظيفي يمثل مشاعر وأحاسيس غير محسوسة فإن القدرة على التعرف عليها والوصول إليها يعتبر عملية ليست سهلة.

ولقد استفادت مقاييس الرضا الوظيفي من التقدم الذي حدث في مجال علم النفس من حيث أساليبه لدراسة الشخصية والاتجاهات وغيرها من الجوانب النفسية، وهناك طرق ومقاييس مختلفة لقياس مستوى الرضا الوظيفي وتحديد أسبابه، حيث تختلف في مدى فاعليتها على ما توفره تلك المقاييس من الدقة والشمول بالنسبة للبيانات.[1]

وفيما يلي نحاول أن نعرض أهم أنواع مقاييس وأساليب قياس الرضا الوظيفي وهي:

7) أنواع مقاييس الرضا الوظيفي:

7-1) المقاييس الموضوعية:

هذه النوع يقيس الرضا من خلال الآثار السلوكية له مثل الغياب وترك الخدمة، وهذا النوع من المقاييس يغلب عليه الطابع الموضوعي حيث تستخدم وحدات قياس موضوعية لرصد السلوك فيه. ويتميز هذا النوع بأنه يفيد في التنبيه بالمشكلات الخاصة برضا الأفراد ولكنها لا توفر بيانات تفصيلية تتيح التعرف على أسباب هذه المشكلات أو تشير إلى أساليب العلاج الممكنة.

---

[1] الرويلي نواف، المرجع السابق، ص22.

7-2) المقاييس الذاتية:

ويقيس هذا النوع الرضا مباشرة لكن بأساليب تقديرية ذاتية وذلك بسؤال الأفراد عن مشاعرهم تجاه الجوانب المختلفة للعمل، أو عن مدى ما يوفره العمل من إشباع لحاجاتهم.

وهذا النوع من المقاييس يعتبر أكثر فائدة في تشخيص أسباب الرضا أو عدم الرضا .

_ مقاييس رسم الوجه، وهو من أقدم الأساليب.

_ طريقة الملاحظة المباشرة لسلوك الموظفين.

_ طريقة المقابلات الشخصية.

_ طريقة تحليل الظواهر: وتتميز بإمكانية التنبؤ بالعوامل التي تدفع الموظف إلى الاستمرار في عمله أو تركه، ويعاب عليها إغفال بعض الظواهر التي لا يمكن قياسها كأثر سلوكي كالدافعية.

_ طريقة قوائم الاستقصاء وتعتمد هذه الطريقة على إجابات المفحوصين على استقصاءات أعدت بدقة لقياس الرضا الوظيفي ومن أشهر قوائم الاستقصاء حول الرضا الوظيفي مقياس تكساس لقياس الرضا الوظيفي، ومقياس مينيسوتا للرضا الوظيفي وقائمة وصف الوظيفة.[1]

[1] البدراني بدر (1428/1427هـ)، قيم الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية للبنين في المدينة المنورة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، ص ص 41-42.

خلاصة:

إن تلبية احتياجات المدرسين الوظيفية والشخصية، وتوفر الخدمات العامة لهم في المؤسسة التعليمية من شانها تعزيز أواصر الألفة والانتماء وتحسين الرضا الوظيفي لديهم نحو مؤسستهم التعليمية، وهذا ينسجم ويتناغم مع الهدف الأساسي الذي وجدت الإدارة التربوية من اجله ألا وهو تطوير العملية التعليمية وتقديم الخدمات لجميع العاملين بما فيهم الأساتذة، والاستجابة لحاجاتهم المادية والمعنوية، وتحسين المناخ التنظيمي المدرسي ليساعدهم على تحسين أدائهم وفعاليتهم التعليمية، وبالتالي لم تعد الإدارة هي عملية روتينية تقليدية تعتمد على تنفيذ أوامرها ضمن منهج واحد وثابت، بل أصبحت عملية إنسانية دينامية تهدف إلى تلبية احتياجات العاملين من الخدمات الضرورية العامة الملائمة لعملية التعليم.

يعد الرضا الوظيفي للمدرسين من أهم العوامل ذات التأثير الايجابي نحو بذل المزيد من المجهود باتجاه تحسين وتطوير أدائهم وبالتالي تطوير العملية التعليمية.

الجانب التطبيقي

الفصـــل السادس

الإجراءات الميدانيـة للدراسـة

الفصل السادس: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

تعد إجراءات الدراسة من أهم العناصر في توجيه البحث وفقا للأسس العلمية والمنهجية في تصميم وكتابة البحوث، فمن خلالها يستطيع الباحث تحديد أفضل الأساليب والوسائل لحل مشكلة الدراسة المراد حلها، وتحقيق أهداف الدراسة التي يسعى الباحث لتحقيقها، وسوف يتناول الباحث في هذا الفصل، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، وطريقة اختيار العينة وحجمها، وحدود الدراسة، وأدواتها، الإجراءات التي استخدمت في تقنين أدوات الدراسة (التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة) وأهم الخطوات التي اتبعها الباحث لتنفيذ دراسته الميدانية، وكذلك طريقة تصحيح مقاييس الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث في تحليل بيانات الدراسة.

وقد أجريت الدراسة الميدانية على مرحلتين مرحلتين الدراسة الاستطلاعية ومرحلة الدراسة الأساسية.

01) منهج الدراسة:

وبما أن موضوع الدراسة يتناول العلاقة بين الاتجاه نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي فإن الباحث يوظف المنهج الوصفي ذات الطابع الارتباطي الذي يعرفه رابح تركي (1984): على أنه: " استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص.[1]

وفقا لطبيعة الدراسة الحالية، ومشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته حيث أن هذا المنهج يعتمد على الدراسة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ويعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية.[2]

---

[1] رابح تركي، 1984، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص129.

[2] عبيدات ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق.كايد، (1990)، البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض (السعودية)، ص247.

02) الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى استطلاع الظروف المحيطة بالمتغيرات التي يرغب الباحث في دراستها. والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للدراسة العلمية، وصياغتها صياغة دقيقة تيسر التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة.[1]

لأجل ذلك قمنا بدراسة استطلاعية على مستوى (06) مدارس ابتدائية المتواجدة بدائرة عين بوسيف ولاية المدية، ابتداء من شهر أفريل 2014، إذ قمنا بتوزيع مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين، ومقياس الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى تصميم مقياس اتجاهات المدرسين نحو الوضعية الإدماجية، وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

- التحقيقق الدقيق للفرضيات وعينة البحث.

- التأكد من مدى إمكانية القيام بالبحث ومدى تعاون أفراد العينة وتفهمهم لأهدافه.

- كما تعتبر هذه الدراسة تدريبا وتجربة تحضر الباحث للقيام بالدراسة الأساسية.

2-1) وصف عينة الدراسة الاستطلاعية ونوعية اختيارها:

لقد أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة قصديه من المعلمين التابعين لمدارس مقاطعات عين بوسيف بولاية المدية، إذ بلغ حجمها (40) مدرس ومدرسة موزعين على (06) مدارس ابتدائية، والجدول الأتي يبين توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الجنس والاقدمية.

[1] مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، ص38.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية وفقا لمتغيرات الجنس والأقدمية:

خصائص العينة	الفئة	العدد	النسبة	الفئة	العدد	النسبة	الفئة	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	**ذكور**	26	65%	**إناث**	14	35%	/	/	/	%100
الأقدمية في التدريس	**أقل من10 سنوات**	04	10%	**ما بين 10 و20 سنة**	03	7.5%	**أكثر من 20سنة**	33	82.5 %	%100

من خلال الجدول رقم(01) يتبين لنا نسبة الذكور كانت أكبر من نسبة الإناث في تمثيل عينة الدراسة الاستطلاعية حيث قدرت نسبة الذكور بـ (65%)، أي (26) مدرس من بين حجم العينة الكلي والمقدر ب (40) مدرسا، في حين بلغ عدد الإناث (14) معلمة بنسبة مئوية قدرت بـ (35%)، كما تباينت أقدميتهم في التدريس بين: أقل من 10 سنوات (04) مدرسين بنسبة مئوية (10%) ، أقل من 20 سنة (03) مدرسين بنسبة (7.5%) ، أكثر من 20سنة (33) مدرسا بنسبة مئوية (82.5%).

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية تأكد الباحث من الأهداف المسطرة لها حيث قمنا بالتأكد من الخصائص السيكومترية لوسائل القياس، وتحققنا من صياغة الفرضيات وقمنا بضبطها، كما استطعنا التأكد من إمكانية القيام بالبحث على أفراد العينة والتسهيلات المقدمة لنا من قبل مديرية التربية وتعاون المشرفين والمدراء وكذا أفراد العينة (المدرسين) وتفهمهم لأهداف دراستنا، كما استطاع الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية إكتساب تجربة تمكنه من القيام بالدراسة الأساسية.

3)الدراسة الأساسية:

3-1) مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة مجموع العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج التي لها علاقة بالمشكلة محل الدراسة، ويتحدد مجتمع الدراسة في مجموع مدرسي التعليم الابتدائي بمدينة المدية للموسم الدراسي 2014/2013م البالغ عددهم (554) فرد، منهم (342) ذكور بنسبة قدرها (61.73٪)، و(212) إناث بنسبة مئوية بلغت (38.27٪) يتوزعون على (05) مقاطعات تربوية.

3-2) عينة الدراسة:

لما كانت دراسة الكل تتيحها دراسة الجزء وجبت مراعاة الشروط العلمية للمعاينة بما يسهم بقدر وافر في الاقتراب من سلامة النتائج المتوصل إليها، من خلال ما تمدنا به من معطيات توصلنا إلى التقديرات الممكنة التعميم على كل أفراد المجتمع الأصلي.

3-2-1) كيفية المعاينة:

بعد إحصاء مجتمع الدراسة عن طريق معلومات مستمدة من مصلحة الخرائط التربوية بمديرية التربية لولاية المدية، الذي على أساسه استخرجت عينة الدراسة، مجتمع مدرسي الطور الابتدائي، بحيث تمثل مجتمع الدراسة في مدرسي الطور الابتدائي المرسمين لمدينة المدية للموسم الدراسي 2014/2013م والبالغ عددهم (554) مدرس ومدرسة، وقد تم اختيار عينة البحث وفق المعايير التالية:

- أن يكون المدرس يشتغل بإحدى المدارس داخل تراب الولاية.

– أن يكون مرسما وليس ممن يعملون بالاستخلاف.

– أن لا تقل خبرته المهنية عن سنة واحدة.

3-2-2) أسلوب المعاينة:

طريقة المعاينة المستخدمة في هذه الدراسة هي من نوع المعاينة العشوائية البسيطة، حيث كان عدد أفراد العينة (164) فردا مختارة عشوائيا عن طريق القرعة، بحيث كتبت أسماء الابتدائيات حسب المقاطعات، ثم تمت عملية السحب وكانت بنسبة (29.60٪) من مجتمع الدراسة، وتم اختيار أفراد العينة بالطريقة التالية:

لقد اعتمد الباحث التقسيم المعمول به في مديرية التربية، حيث وزعت المدارس الابتدائية على (05) مقاطعات تفتيشية، وبالتالي نحصل على (05) مقاطعات تضم كل مقاطعة عدد من المدارس الابتدائية، وتم الاختيار العشوائي للمدارس الابتدائية عن طريق القرعة مع مراعاة عدد المدرسين في كل مدرسة ابتدائية مختارة، للحصول على أفراد العينة الممثلة للمجتمع الأصلي والجدول الأتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (02) يوضح المقاطعات التي اختيرت والمدارس التابعة لها وعدد المعلمين بكل مدرسة:

اسم المقاطعة	المدارس التابعة لها	عدد المدرسين بكل مدرسة	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المسترجعة
المدية 01	- محمد مجبر - بوخلخال الماحي	- 08 - 08	16	14
المدية 02	- محمد خوجة - الإمام الشافعي - عبد الكريم بن قرطبي - عماري بن عيسى	- 13 - 14 - 15 - 16	58	53
المدية 03	- رحماني بنات - رحماني ذكور - محمد بلجباس ذكور - بلجباس العليا المختلطة - محمد بلجباس بنات	- 10 - 10 - 12 - 10 - 13	55	45
المدية 04	- مولود فحام - مولاي مصطفى - حاج حمدي	- 10 - 10 - 10	30	28
	- الأخوين طرفاوي	- 15		

	– عباس الهادي	– 15		
المدية 05			30	24

وقد تكونت عينة الدراسة الإجمالية من (164) مدرسا ما يعادل نسبة (29.60٪) من المجتمع الإحصائي، منهم (101) ذكور بنسبة (61.73٪)، و(63) إناث بنسبة (38.27٪)، وهي عينة كافية وفق ما يقترحه كل من (بورج) و(جال) و(نانلي) و(جي) "أن يكون أقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية لمجتمع كبير (بضعة آلاف) نسبة 10%. (عودة،1992).

تقلص عدد العينة من (189) معلم ومعلمة إلى (164) وهذا لعدم استرجاع بعض المقاييس وإلغاء واستبعاد المقاييس غير كاملة الإجابة.

الجدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس الأقدمية:

خصائص العينة	الفئة	العدد	النسبة	الفئة	العدد	النسبة	الفئة	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	**ذكور**	101	%61,73	**إناث**	63	%38,27	/	/	/	%100
الأقدمية في التدريس	**أقل من10 سنوات**	28	%17,07	**ما بين 10 و20 سنة**	27	%16,46	**أكثر من 20سنة**	109	%66,46	%100

يبين الجدول رقم(03) توفر خصائص المجتمع الأصلي في عينة الدراسة الأساسية، فبالنسبة للجنس،كان عدد الذكور(101) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ (61.73%)، وبلغ عدد الإناث (63) معلمة بنسبة مئوية قدرت بـ (38.27%)، كما تباينت أقدميتهم في التدريس بين: أقل من 10 سنوات (28) معلمين بنسبة مئوية (17.07%) ، ما بين 10 و20 سنة (27) معلم بنسبة (16.46%) ، أكثر من 20سنة (109) معلما بنسبة مئوية (66.46%).

4) وسائل القياس:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة وفحص فرضياتها، تم الاعتماد على مقياسين: مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين، ومقياس الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى مقياس اتجاهات المدرسين نحو الوضعية الإدماجية.

4-1) مقياس فعالية الذات للمعلم:

قام بوضع هذا المقياس كل من اينر سكالفيك Einer skaalvik وسيدسال سكالفيك sidsel skaalvim (2007) ويطلق عليه في صورته الأصلية (Norwegian teacher self-Efficacy scale :Ntses) نسبة إلى تطبيقه لأول مرة في النرويج، وهو يهدف إلى قياس الفعالية الذاتية للمعلم. وطبق على عينة مكونة من (2249) معلم ومعلمة، على مستوى (113) مدرسة ابتدائية ومتوسطة، وذلك لدراسة العلاقة بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وعلاقته بالفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم. (Einer skaalvik and sidsel skaalvik ,2010 :1061). وقامت الباحثة (نادية بوحوي، 2012) بترجمته أيضا وتطبيقه في البيئة الجزائرية .

4-1-1) أبعاد المقياس وبنوده:

يتكون مقياس الفعالية الذاتية للمعلم من (24) بند تتعلق بادراك المعلم لقدرته على أداء مهام معينة، وهي موزعة على 06 أبعاد هي:

- **بعد التدريس:**

يشير إلى مدى اعتقاد المعلم في قدرته على تدريس وشرح المادة التي يدرسها بطريقة تساعد التلاميذ على الفهم وتمثله البنود (16.12.08.01).

- **بعد تكييف طريقة التدريس وفق الحاجات الفردية للتلاميذ:**

الذي يشير إلى مدى اعتقاد المعلم على انه قادر على الاستجابة للحاجات الفردية للتلاميذ ومراعاة اختلاف وتنوع القدرات في القسم ويتمثل في البنود (23.18.11.05).

- **بعد استثارة الدافعية عند التلميذ:**

يشير إلى مدى اعتقاد المعلم في قدرته على حث وتحفيز التلاميذ على التعلم وانجاز الواجبات المدرسية ويتشكل من البنود (21.15.10.02).

- **بعد الحفاظ على النظام:**

وترتبط فقراته باعتقادات المعلم في قدرته على خلق محيط تعليمي ملائم، يسوده النظام والقواعد التي تعمل على ضبط سلوك التلاميذ ويتمثل في البنود (19.14.09.06).

- **بعد التعاون مع الزملاء وأولياء التلاميذ:**

وهو يقوم على مدى اعتقاد المعلم في قدراته على إقامة علاقات تعاونية وبناءة مع الزملاء وأولياء التلاميذ وهو ممثل بالبنود (22.13.07.03).

- **بعد التكيف مع التغير:**

وهو مدى اعتقاد المعلم في قدراته على النجاح في عملية التدريس في ظروف غير الظروف التي تعود عليها، كتغيير البرنامج أو طريقته الخاصة في تدريس التلاميذ وهو ممثل بالبنود (24.20.17.04).

والجدول رقم (04) يلخص أبعاد وبنود مقياس الفعالية الذاتية للمعلم.

الأبعاد	الفقرات	المجموع
التدريس	16.12.08.01	4
تكييف طريقة التدريس وفق الحاجات الفردية للتلاميذ	23.18.11.05	4
استثمار الدافعية عند التلاميذ	21.15.10.02	4
الحفاظ على النظام	19.14.09.06	4
التعاون مع الزملاء والأولياء	22.13.07.03	4
التكيف مع التغير	17.20.24.04	4
المجموع الكلي		**24**

4-1-2) طريقة التصحيح:

بنيت فقرات المقياس على شكل عبارات تسأل المعلم على مدى ثقته في قدراته على أداء مهام معينة وفق الأبعاد الستة له، ويتم التصحيح بإعطاء الدرجات:

_ (01) إذا كانت الإجابة: لست متأكد تماما.

_ (02) إذا كانت الإجابة: لست متأكد إلى حد ما.

_ (03) إذا كانت الإجابة: متأكد إلى حد ما.

_ (04) إذا كانت الإجابة: جد متأكد.

بالتالي فإن الدرجة الكلية للمقياس ستتراوح بين (1- 96)، أما بالنسبة لكل الأبعاد فتكون بين (1- 28).

4-1-3) أبرز الخصائص السيكومترية لمقياس الفعالية الذاتية للمعلمين:

4-1-3-1) صدق المقياس:

أشار سالفيك وسالفيك (2010) إلى تمتع المقياس بمستويات عالية من الصدق، بعد تطبيقه على عينة من المعلمين النروجيين، كما أكد على ضرورة التأكد من صدقه عند تطبيقه في البيئات الأخرى، وبهدف التأكد من صدق المقياس في البيئة الجزائرية ، قامت الباحثة (نادية بوحوي 2012) بفحص الصدق بالاعتماد على:

_ صدق المحكمين.

_ صدق المحتوى البنود.

***- صدق المحكمين:**

بعد القيام بترجمة المقياس، قام الباحثة (نادية بوحوي) بعرضه مع النسخة الأصلية على (06) أساتذة من قسم علم النفس من جامعة الجزائر، والمتمكنين من اللغة الانجليزية بهدف التأكد من:

_ صحة وسلامة الترجمة.

_ مناسبة العبارات وسلامة اللغة.

_ مدى ملائمة البنود لخصائص العينة وأهداف البحث.

_ دقة البنود من حيث الصياغة اللغوية و وضوح المعنى.

اتفق المحكمون على صلاحية الأداة، مع تقديم تصحيحات لبعض البنود التي لم يتم ترجمتها ترجمة صحيحة، وإعادة الصياغة للبعض منها لعدم وضوح المعنى، وتم الاحتفاظ بالعدد الأصلي للبنود والأبعاد التي يتكون منها المقياس.

***- صدق محتوى البنود:**

بعد القيام بتفريغ البيانات على مقياس الفعالية الذاتية، قامت الباحثة (نادية بوحوي) بحساب صدق محتوى البنود عن طريق معاملات الارتباط بيرسون بين درجات البنود والدرجة الكلية للمقياس، وبين درجات البنود والدرجات الكلية لأبعاده الستة كما هي موضحة في الجدول رقم (05).

جدول رقم (05) معاملات ارتباط بيرسون لدرجات بنود مقياس فعالية الذات مع الدرجة الكلية للمقياس ودرجات أبعاده الفرعية:

أبعاد المقياس	البنود	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
التدريس	1	**0.76	**0.45
	8	**0.84	**0.73
	12	**0.60	**0.49
	16	**0.70	**0.72
تكييف طريقة التدريس وفق الحاجات الفردية للتلاميذ	05	**0.75	**0.62
	11	**0.74	**0.59
	18	**0.80	**0.67
	23	**0.70	**0.57
استثارة الدافعية عند التلاميذ	02	**0.81	**0.67
	10	**0.81	**0.71
	15	**0.78	**0.67
	21	**0.83	**0.53
الحفاظ على النظام	06	**0.84	**0.62
	09	**0.93	**0.71
	14	**0.78	**0.71
	19	**0.80	**0.61
التعاون مع الزملاء والأولياء	03	**0.84	**0.71
	07	**0.70	**0.59
	13	**0.70	**0.64
	22	**0.65	**0.57

التكيف مع التغير	04	**0.62	**0.54
	17	**0.76	**0.65
	20	**0.71	**0.78
	24	**0.63	*0.32

**دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05

نلاحظ من الجدول رقم (05) أن معاملات الارتباط كلها دالة إما عند مستوى (0.05) أو عند مستوى (0.01) وهذا ما يدل على صدق المقياس.

4-1-3-2) ثبات المقياس:

قام سالفيك وسالفيك (2010) بحساب معامل الثبات عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الفعالية الذاتية للمعلم، وكانت النتائج كما يلي:

_ بعد التدريس: 0.83.

_ بعد تكييف طريقة التدريس وفق الحاجات الفردية للتلاميذ: 0.90.

_ بعد استثمار الدافعية عند التلاميذ: 0.83.

_ بعد الحفاظ على النظام: 0.91.

_ بعد التعاون مع الزملاء وأولياء التلاميذ: 0.77.

_ بعد التكيف مع التغير: 0.81.

*- ثبات المقياس في بحث الباحثة نادية بوحوي 2012:

للتأكد من ثبات المقياس، قامت الباحة نادية بوحوي بتفريغ البيانات الصالحة لغاية الدراسة والمستوفية الإجابة، بغرض تحليلها ومعالجتها بواسطة (spss) ، وقامت الباحثة بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية والاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.

*- التجزئة النصفية:

بعد تفريغ البيانات قامت الباحثة بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين النصف الزوجي والنصف الفردي وانحرافاتهما المعيارية، وبالاعتماد على معادلة سبيرمان براون والنتائج موضحة في الجدول رقم (06).

جدول رقم (06) يوضح معامل ثبات مقياس فعالية الذات للمعلمين بطريقة التجزئة النصفية

النصف الفردي	النصف الزوجي	ع للمقياس	ر	معامل الثبات
ع	ع	130.06	0.82	سبيرمان براون
64.98	71.66			0.90

ر: معامل الارتباط بيرسون. ع: الانحراف المعياري.

يظهر من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين النصف الفردي والنصف الزوجي كبيرة، كما أن قيمة الثبات عالية وهذا ما يدل على ثبات المقياس.

4-1-4) ثبات وصدق المقياس في الدراسة الحالية:

4-1-4-1) الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: طريقة ألفا (α) لكرونباخ، طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)، وجاءت النتائج كما يلي:

***- ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ:**

كما تم التأكد من ثبات مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين عن طريق حساب قيمة معامل ألفا (α) لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد الستة (التدريس، تكييف طريقة التدريس وفق الحاجات الفردية للتلاميذ، استثمار الدافعية للتعلم، الحفاظ على النظام، التعاون مع الزملاء والأولياء، التكييف مع التغير) كل بعد على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(07): معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الفعالية الذاتية للمعلمين وأبعاده.

الأبعاد	معامل ألفا (α) كرونباخ
التدريس	**0.43**
تكييف طريقة التدريس وفق الحاجات الفردية للتلاميذ	**0.43**
استثمار الدافعية عند التلاميذ	**0.56**
الحفاظ على النظام	**0.57**
التعاون مع الزملاء والأولياء	**0.66**
التكيف مع التغير	**0.72**
الدرجة الكلية	**0.87**

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس الفعالية الذاتية للمعلمين الكلية قد بلغت: (0.87)، في حين انخفضت هذه الدرجة بالنسبة للأبعاد الستة، حيث قدرت بـ: (0.43) بالنسبة للبعدين البعد الخاص بالتدريس وكذا بعد تكييف طريقة التدريس وفق الحاجات الفردية للتلاميذ وهي أقل قيمة، كما قدرت بـ: (0.56) بالنسبة للبعد الخاص استثمار الدافعية عند التلاميذ، أما البعد الخاص الحفاظ على النظام فقد بلغت قيمة معامل ثباته (0.57)، أما قيمة بعد التعاون مع الزملاء والأولياء فقد قدرت بـ: (0.66)، أما بعد التكييف فقد قدرت معامل ثباته بـ: (0.72) وهي أعلى قيمة مقارنة بباقي الأبعاد.

*- ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جاتمان):

كما تم التأكد من ثبات مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين عن طريق حساب قيمة معامل جاتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد الستة (التدريس، تكييف طريقة التدريس وفق الحاجات الفردية للتلاميذ، استثمار الدافعية للتعلم، الحفاظ على النظام، التعاون مع الزملاء والأولياء، التكييف مع التغير) كل بعد على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(08): معاملات الثبات جاتمان لمقياس الفعالية الذاتية للمعلمين وأبعاده الستة.

الأبعاد	معامل جاتمان
التدريس	**0.45**
تكييف طريقة التدريس وفق الحاجات الفردية للتلاميذ	**0.24**
استثمار الدافعية عند التلاميذ	**0.57**
الحفاظ على النظام	**0.60**
التعاون مع الزملاء والأولياء	**0.54**
التكيف مع التغير	**0.75**
الدرجة الكلية	**0.90**

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة معامل جاتمان لمقياس الفعالية الذاتية للمعلمين الكلية قد بلغت: (0.90)، في حين انخفضت هذه الدرجة بالنسبة للأبعاد الستة، حيث قدرت بـ: (0.24) بالنسبة لبعد تكييف طريقة التدريس وفق الحاجات الفردية للتلاميذ وهي أقل قيمة، و(0.45) بالنسبة لبعد الخاص بالتدريس، كما قدرت بـ: (0.54) بالنسبة لبعد التعاون مع الزملاء والأولياء ، وبلغ معامل ثبات جاتمان بـ: (0.57) بالنسبة للبعد الخاص استثمار الدافعية عند التلاميذ، أما البعد الخاص الحفاظ على النظام فقد بلغت قيمة معامل ثباته (0.60)، أما بعد التكييف مع التغير فقد قدرت معامل ثباته بـ(0.75) وهي أعلى قيمة مقارنة بباقي الأبعاد.

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول أن قيم ثبات المقياس وأبعاده الستة مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيم التي تم الوصول اليها تفسر أكثر من 80% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

4-1-4-2) صدق المقياس:

*- الصدق الظاهري (المحكمين):

بعد القيام بترجمة المقياس، قام الباحث بعرضه مع النسخة الأصلية على (05) أستاذ من قسم علم النفس من جامعة البليدة 02، والمتمكنين من اللغة الانجليزية بهدف التأكد من:

- صحة وسلامة الترجمة.

- مناسبة العبارات وسلامة اللغة.

- مدى ملاءمة البنود لخصائص العينة وأهداف البحث.

– دقة البنود من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى.

اتفق المحكمون على صلاحية الأداة، مع تقديم تصحيحات لبعض البنود التي لم يتم ترجمتها ترجمة صحيحة، وإعادة الصياغة للبعض منها لعدم وضوح المعنى، وتم الاحتفاظ بالعدد الأصلي للبنود والأبعاد التي يتكون منها المقياس.

*– الصدق التمييزي لمقياس الفعالية الذاتية:

يقصد بالصدق التمييزي مدى تمكن مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين من التمييز بين ذوي الفعالية الذاتية العالية وذوي الفعالية الذاتية المنخفضة، حيث قام الباحث بترتيب الدرجات تنازليا وذلك بحساب (27%) من درجات الثلث الأعلى و (27%) من درجات الثلث الأدنى (وكان عددهم إجمالا (22) فردا) ثم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ومن ثم اختبار دلالة الفروق بين الفئتين.

الجدول رقم (09): قيم اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الاتجاهات الفاعلية الذاتية للمعلمين.

	العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري S	الخطأ المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	التفسير
الفئة العليا	11	85.27	1.73	0.52	**9.95**	10.99	**	
لفئة الدنيا	11	61.36	7.77	2.34				
المجموع	26							

**دال عند α =0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة اختبار "ت" قدرت بـ (9.95) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (10.99)، في ضوء ما سبق يمكننا القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الثلثين الأعلى والأدنى في مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين، بمعنى أن المقياس استطاع التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات، ومنه المقياس صادق ويمكننا الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية.

4-2) مقياس الرضا الوظيفي:

4-2-1) وصف مقياس الرضا الوظيفي:

مقياس الرضا الوظيفي عبارة عن مقياس موضوعي حيث إعتمده الكثير من الباحثين في مجال علم النفس وذلك في مختلف البيئات العربية، ولكون فقرات المقياس ذات طبيعة موجبة وأخرى سالبة كان لزاما على المفحوص أن يقرأها بتمعن، حيث يمكن تطبيق المقياس فرديا وجماعيا، وعلى المجيب أن يجيب على كل عبارة بوضع علامة (×) في الخانة الموجودة أمام كل عبارة التي يراها تنطبق عليه أو لا تنطبق.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي للدكتور عبد الرحمان صالح الأزرق الذي يشمل 33 عبارة صيغت في جمل تقريرية بما يحس به المستجيب، نصفها سالب والنصف الأخر موجب وقد وزعت العبارات على أربعة أبعاد والتي من خلالها تم صياغة الفرضيات الجزئية المذكورة سابقا وتتمثل هذه الأبعاد في:

- الرضا عن المرتبات والمزايا المادية.

- الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات.

- الرضا عن طبيعة العمل وظروفه.

- الرضا عن العلاقة بالمسئولين.

4-2-2) تقدير درجة المقياس:

يتبع هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات وذلك حسب ايجابية أو سلبية العبارة وذلك بإعطاء الدرجات (5-4-3-2-1) على ترتيب العبارة الموجبة، كما يتم إعطاء الدرجات (1-2-3-4-5) على ترتيب العبارة السالبة، والجدول التالي يوضح توزيع العبارات الايجابية والسلبية في المقياس:

جدول رقم (10) يوضح العبارة الموجبة والسالبة في مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين:

البعد	نوع العبارة	رقم العبارة	المجموع
الرضا عن المرتبات والمزايا المادية	**موجبة**	15-12-05-10	04
	سالبة	33-08	02
الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات	**موجبة**	29-24-16-09-02	05
	سالبة	22-19-13	03
الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	**موجبة**	27-10-03	03
	سالبة	-30-28-26-25-20-17-06 32-31	09
الرضا عن علاقته بالمسؤولين	**موجبة**	21-14-11-04	04
	سالبة	23-18-07	03
	مجموع العبارات الموجبة		16
	مجموع العبارات السالبة		17

وطبقا لهذا النظام فإن أعلى درجة وأدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها المبحوث في هذا المقياس هي:

• أعلى درجة = 33×5= 165

• أدنى درجة = 33×1 =33

4-2-3) توزيع العبارات حسب الأبعاد:

تتوزع عبارات المقياس إلى أبعاد، ويحتوي كل بعد على جملة من الفقرات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11) يوضح توزيع عبارات مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين حسب الأبعاد:

أبعاد مقياس الرضا الوظيفي	رقم العبارة	المجموع
الرضا عن المرتبات والمزايا المادية	33-15-12-08-05-01	06
الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات	29-24-22-19-16-13-09-02	08
الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	-27-26-25-20-17-10-06-03 32-31-30-28	12
الرضا عن علاقته بالمسؤولين	23-21-18-14-11-07-04	07
المجموع الكلي		33

4-2-4)أبرز الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي:

لقد تم التأكد من ثبات وصدق مقياس الرضا الوظيفي من طرف العديد من الباحثين الذين طبقوه في الدراسات السابقة في البيئة العربية، وكنموذج لذلك نأخذ الدراسة التي قام بها الباحث **دراسة العمري (1992)** التي هدفت إلى تحديد مستوى الرضا الوظيفي لمدير المدارس في الأردن

وكذلك العلاقة بين هذا المستوى وبعض خصائص المدير الشخصية والوظيفية، حيث تبين له من خلال الدراسة أن معامل ثبات المقياس كان مقبولا، وقد بلغ ثباته (0.65) وهذا باستعمال المقارنة الطرفية والى درجة دالة إحصائيا

4-2-4-1) الثبات:

ولقد قام الباحث (شرفي عامر) بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية، وهذه الطريقة تعتمد على تصنيف البنود إلى زوجية وفردية، ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين نصفي درجات المقياس، وبعد ذلك ملاحظة دلالتها الإحصائية والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

الجدول رقم (12) يبين معامل ثبات مقياس الرضا الوظيفي في دراسة عامر شرفي:

	معامل الارتباط بيرسون	معامل الثبات α كرونباخ	مستوى الدلالة
مقياس الرضا الوظيفي	**0.72**	**0.82**	**0.05**

4-2-4-2) الصدق:

ولقد تم استنتاج معامل صدق المقياس انطلاقا من النتيجة النهائية لمعامل الثبات المحسوب وفق المعادلة التالية: معامل الصدق تساوي جذر معامل الثبات أي:

***- معامل الصدق الذاتي:**

• معامل الصدق الذاتي للمقياس =جذر معامل الثبات

معامل الصدق = 0.82 = $\sqrt{0.80}$ =0.90

ومنه فمعامل الصدق 0.90 هي درجة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05

معامل الصدق الذاتي= جذر معامل الثبات

أي معامل الصدق = 0.82 = 0.90

ومنه فمعامل الصدق 0.90 هي درجة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

• معامل الصدق الذاتي للاستبيان =جذر معامل الثبات

أي معامل الصدق = 0.75 = $\sqrt{0.75}$ =0.86

ومنه فمعامل الصدق = 0.86 هي درجة دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة 0.05

معامل الصدق الذاتي = جذر معامل الثبات

أي معامل الصدق =0.75 = 0.86

• ومنه فمعامل الصدق 0.86 هي درجة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

4-2-5) ثبات وصدق المقياس في الدراسة الحالية:

4-2-5-1) الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: طريقة ألفا (α) لكرونباخ، طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)، وجاءت النتائج كما يلي:

***- ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ:**

كما تم التأكد من ثبات مقياس الرضا الوظيفي عن طريق حساب قيمة معامل معامل ألفا (α) لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد الأربعة (الرضا عن المرتبات والمزايا المادية، الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه، الرضا عن العلاقة بالمسؤولين) كل محور على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(13): معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الأربعة.

الأبعاد	معامل ألفا (α) كرونباخ
الرضا عن المرتبات والمزايا المادية	**0.69**
الرضا عم مدى تحقيق المهنة للذات	**0.76**
الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	**0.79**
الرضا عن العلاقة بالمسؤولين	**0.43**
الدرجة الكلية	**0.89**

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس الرضا الوظيفي الكلية قد بلغت: (0.89)، في حين انخفضت هذه الدرجة بالنسبة للأبعاد الأربعة، حيث قدرت بـ: (0.43) بالنسبة لبعد الرضا عن العلاقة بالمسؤولين وهي أقل قيمة، كما قدرت بـ: (0.69) بالنسبة لبعد الرضا عن المرتبات والمزايا المادية ، أما البعد الخاص الرضا عن تحقيق المهنة للذات فقد بلغت قيمة معامل ثباته (0.76)، أما قيمة بعد الرضا عن طبيعة العمل وظروفه فقد قدرت بـ: (0.79) وهي أعلى قيمة مقارنة بباقي الأبعاد.

*- ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)

كما تم التأكد من ثبات مقياس الرضا الوظيفي عن طريق حساب قيمة معامل جاتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد الأربعة (الرضا عن المرتبات والمزايا المادية، الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه، الرضا عن العلاقة بالمسؤولين) كل بعد على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(14): معاملات الثبات جاتمان لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الأربعة.

الأبعاد	معامل جتمان
الرضا عن المرتبات والمزايا المادية	**0.57**
الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات	**0.76**
الرضا عن طبيعة العمل وظروفه	**0.84**
الرضا عن العلاقة بالمسؤولين	**0.75**
الدرجة الكلية	**0.92**

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة معامل جاتمان لمقياس الرضا الوظيفي الكلية قد بلغت: (0.92)، في حين انخفضت هذه الدرجة بالنسبة للأبعاد الأربعة، حيث قدرت بـ: (0.57) بالنسبة لبعد الرضا عن المرتبات والمزايا المادية وهي أقل قيمة ،وبلغت (0.76) بالنسبة لبعد الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات، أما بعد الرضا عن العلاقة بالمسؤولين فقد بلغت (0.75)، أما قيمة بعد الرضا عن طبيعة العمل وظروفه فقد قدرت بـ: (0.84)، وهي أعلى قيمة مقارنة بباقي الأبعاد.

4-2-5-2) صدق المقياس:

*- الصدق التمييزي للمقياس:

يقصد بالصدق التمييزي مدى تمكن مقياس الرضا الوظيفي من التمييز بين ذوي الرضا الوظيفي العالي وذوي الرضا الوظيفي المنخفض، حيث قام الباحث بترتيب الدرجات تنازليا وذلك بحساب (27%) من درجات الثلث الأعلى و (27%) من درجات الثلث الأدنى (وكان عددهم إجمالا (22) فردا) ثم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين ومن ثم اختبار دلالة الفروق بين الفئتين.

الجدول رقم (15): قيم اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الرضا الوظيفي.

	العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري S	الخطأ المعياري	قيمة "ت" « t » المحسوبة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	التفسير
الفئة العليا	11	116.09	5.33	1.60	**10.18**	**13.69**	**	
لفئة الدنيا	11	75.18	12.20	3.67				
المجموع	22							

**دال عند α =0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن قيمة اختبار "ت" قدرت بـ (10.18) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (13.69)، في ضوء ما سبق يمكننا القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الثلثين الأعلى والأدنى في مقياس الرضا الوظيفي،

بمعنى أن المقياس استطاع التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات، ومنه المقياس صادق ويمكننا الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

4-3) مقياس اتجاهات المعلمين نحو الوضعية الإدماجية:

4-3-1) تصميم المقياس:

نسعى من خلال بحثنا هذا إلى استخدام وسيلة من وسائل جمع المعلومات وتعرف بالمقياس وهذا الأخير له عدة أنواع أخذنا منه الاستبيان المقيد، بحيث وضعنا استمارة مكونة من 28 بند، وطلبنا بالإجابة عن كل بند حسب اتجاه الفرد.

بالنسبة لأسئلة الاستمارة فقد احتوت على:

المعلومات الشخصية: وذلك من اجل التعرف على بعض المعلومات التي تتعلق بالمعلم (الجنس، سنوات الخبرة).

– لغرض قياس اتجاهات المعلم نحو صياغة الوضعية الإدماجية، قمنا ببناء هذا الاستبيان والذي يشمل المحاور التالية:

- الرضا عن الوضعية الإدماجية في التدريس ويمثل الجانب الوجداني.
- إشكالية صياغة الوضعية الإدماجية في التدريس ويمثل الجانب السلوكي.
- متطلبات صياغة الوضعية الإدماجية ، و يمثل الجانب المعرفي.

يتكون الاستبيان من 29 بندا تتوزع على المحاور التالية كما يلي:

المحور الأول: "الجانب الوجداني" ويتوزع على:

- البنود الإيجابية: 19/15//12/11/10.

- البنود السلبية: 23/13/04.

المحور الثاني: "الجانب السلوكي" ويتوزع على:

- البنود الإيجابية: 20/26/09.

- البنود السلبية: 25/24/22/14/08/06/01.

المحور الثالث: "الجانب المعرفي" ويتوزع على:

- البنود الإيجابية: 17/16/05/03.

- البنود السلبية: 28/27/21/18/07/ 02.

4-3-2) طريقة إجراء الاختبار:

يطلب من المعلم الإجابة على الاستبيان وذلك بتحديد درجة انطباق العبارة مع اتجاهه في الخانات:

موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

4-3-3) طريقة التنقيط:

يضم الاستبيان نوعين من العبارات ، بنود إيجابية نحو الوضعية الإدماجية ،وبنود أخرى سلبية معارضة لهذه الوضعية.

ففي البنود الإيجابية تعطى الدرجة 5 للموافق بشدة و4 للموافق و3 للمحايد والدرجة 2 للمعارض و 1 للمعارض بشدة، والعكس في البنود السلبية تعطى الدرجة 5 للمعارض بشدة و4 للمعارض و3 للمحايد و2 للموافق و 1للموافق بشدة.

يتحصل الفرد على الدرجة الكلية بجمع درجات كل المقياس أي "28 بند".

بحيث أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها الفرد على المقياس تكون(140)، وأدنى درجة تكون(28) أما درجة الحياد فستكون (84) درجة.

4-3-4) ثبات وصدق المقياس في الدراسة الحالية:

4-3-4-1) الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: طريقة ألفا (α) لكرونباخ، طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)، وجاءت النتائج كما يلي:

***- ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ:**

كما تم التأكد من ثبات مقياس اتجاهات المعلمين نحو الوضعية الإدماجية عن طريق حساب قيمة معامل ألفا (α) لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة لأبعاده الثلاثة (الرضا عن الوضعية الإدماجية في التدريس، إشكالية صياغة الوضعية الإدماجية، متطلبات صياغة الوضعية الإدماجية) كل محور على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(16): معاملات الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس اتجاهات المعلمين نحو الوضعية الإدماجية وأبعاده.

البعد	معامل ألفا (α) كرونباخ
الرضا عن الوضعية الإدماجية في التدريس	**0.38**
إشكالية صياغة الوضعية الإدماجية	**0.50**
متطلبات صياغة الوضعية الإدماجية	**0.34**
الدرجة الكلية	**0.72**

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ لمقياس اتجاهات المعلمين نحو الوضعية الإدماجية قد بلغت: (0.72)، في حين انخفضت هذه الدرجة بالنسبة للأبعاد الثلاثة، حيث قدرت بـ: (0.34) بالنسبة للبعد الخاص متطلبات صياغة الوضعية الإدماجية وهي أقل قيمة، كما قدرت بـ: (0.38) بالنسبة للبعد الخاص الرضا عن الوضعية الإدماجية في التدريس، أما البعد الخاص إشكالية صياغة الوضعية الإدماجية فقد بلغت قيمة معامل ثباته باستخدام معامل ألفا (α) كرونباخ: (0.50).

*- ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جاتمان):

كما تم التأكد من ثبات مقياس اتجاهات المعلمين نحو الوضعية الإدماجية عن طريق حساب قيمة معامل جاتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذا بالنسبة للأبعاد الثلاثة (الرضا عن الوضعية الإدماجية في التدريس، إشكالية صياغة الوضعية الإدماجية، متطلبات صياغة الوضعية الإدماجية) كل بعد على حدا، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(17): معاملات الثبات جاتمان لمقياس اتجاهات نحو الوضعية الإدماجية وأبعاده الثلاثة.

البعد	معامل جاتمان
الرضا عن الوضعية الإدماجية في التدريس	**0.46**
إشكالية صياغة الوضعية الإدماجية	**0.64**
متطلبات صياغة الوضعية الإدماجية	**0.53**
الدرجة الكلية	**0.78**

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة معامل الثبات جاتمان لمقياس اتجاهات المعلمين نحو الوضعية الإدماجية قد بلغت: (0.78)، في حين انخفضت هذه الدرجة بالنسبة للأبعاد الثلاثة، حيث قدرت بـ: (0.46) بالنسبة للبعد الخاص الرضا عن الوضعية الإدماجية في التدريس وهي أقل قيمة، كما قدرت بـ: (0.53) بالنسبة للبعد الخاص متطلبات صياغة الوضعية الإدماجية ، أما البعد الخاص إشكالية صياغة الوضعية الإدماجية فقد بلغت قيمة معامل ثباته باستخدام معامل ألفا (α) كرونباخ: (0.64) وهي أعلى قيمة مقارنة بباقي الأبعاد.

4-3-4-2) صدق المقياس:

*- الصدق الظاهري (المحكمين):

قام الباحث بعرض أداة الدراسة الخاصة باتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية، في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس وذلك بهدف التأكد من قدرة المقياس على قياس متغيرات الدراسة وبما يضمن وضوح فقراتها ودقتها من

الناحية العلمية، والملحق رقم (03) يبين أسمائهم ووظائفهم ولقد بلغ عددهم (08) محكمين، وذلك للتأكد من صدق الأداة الظاهري.

ولقد أعد الباحث استمارة خاصة لاستطلاع أراء المحكمين حول مدى ملاءمة كل عبارة من عبارات المقياس لقياس ما وضعت لأجله وتصحيح ونقل أو تعديل العبارات غير المناسبة، وكذلك ما يرى المحكمون انه ينبغي حذفه أو إضافته أو إعادة صياغته، وقد تم الأخذ بآرائهم بما يحقق أهداف الدراسة إضافة إلى ما قام به الباحث من تحديد الاتساق الداخلي لمقياس اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية بحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لجميع العبارات التي تتضمنها المقياس كما هو موضح في الجدول رقم **(16)**.

*- صدق الاتساق الداخلي:

تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط كل بند من بنود استبيان الاتجاهات نحو الوضعية الإدماجية مع الدرجة الكلية.

جدول رقم (18) يوضح ارتباط بنود الاتجاهات نحو الوضعية الإدماجية مع الدرجة الكلية.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	رقم البند	قيمة معامل الارتباط
01	0.40**	**11**	0.56*	**21**	0.20
02	0.17	**12**	0.48**	**22**	0.58*
03	0.24**	**13**	0.58*	**23**	0.27*

04	0.31**	**14**	0.48**	**24**	0.30**
05	0.28	**15**	0.30**	**25**	0.30**
06	0.74*	**16**	0.12	**26**	0.41**
07	0.59*	**17**	0.53*	**27**	0.34**
08	0.64*	**18**	0.64*	**28**	0.56*
09	0.43**	**19**	0.27		
10	0.39**	**20**	0.47**		

**** دال عند α=0.01**

*** دال عند α=0.05**

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لاستبيان الاتجاهات نحو الوضعية الإدماجية كانت معظمها دالة إحصائيا سواء عند مستوى الدلالة α=0.01 أو α=0.05، ما عدا البنود رقم 02، 05، 16، 19، 21، التي كان ارتباطها غير دال إحصائيا، وعلى العموم يعد المقياس الحالي على درجة مقبولة من الصدق.

5) الحدود الزمنية والمكانية للدراسة:

5-1) الحدود الزمنية:

شرعنا في الدراسة في منتصف شهر أفريل إلى غاية شهر ماي 2014م، حيث استغرق تطبيق المقياس ما يقارب 25يوما (من 12 افريل إلى 05 ماي 2014م)، بسبب بعد المدارس الابتدائية عن بعضها البعض، وكذا تزامن تطبيق دراستنا مع تطبيق عدد من الدراسات في تلك المدارس، وعدم استرجاع بعض المقاييس لعدم تفرغ المعلمين وانشغالهم بإنهاء البرنامج السنوي.

5-2) الحدود المكانية:

تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى (05) مقاطعات تفتيشية أي حوالي (16) مدرسة ابتدائية متواجدة في مدينة المدية.

6) إجراء التطبيق الميداني للدراسة:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والحصول على المعلومات اللازمة للمجتمع الإحصائي من مديرية التربية لولاية المدية لموسم (2014/2013م)، وبعد أخذ الإذن بالتطبيق الميداني للدراسة من طرف مديرية التربية كما هو موضح في الملاحق، حيث قام الباحث بالتوجه للمفتشيات الخمسة المتواجدة بمدينة المدية ومقابلة المفتشين للمساعدة والتعرف على أسماء وعدد وأماكن المدارس التابعة لكل مقاطعة توجه الباحث للمدارس المعنية وشرع في توزيع مقاييس الدراسة بتاريخ 2014/04/12 بمساعدة السادة مدراء المدارس الابتدائية، استغرق التطبيق الميداني حوالي 25 يوم ما بين توزيع المقاييس و استرجاعها، نظرا لتباعد أفراد عينة الدراسة.

7) الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

*- معامل الثبات ألفا (α) لكرونباخ .

*- طريقة التجزئة النصفية (جاتمان) لحساب الثبات.

*- اختار "ت" لعينة واحدة في ودلالتها الإحصائية.

*- اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية.

*- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المتغيرات.

*- اختبار (F) لتحليل التباين.

خلاصة:

أن تحديد وتوضيح الإجراءات التي تمت فيها الدراسة، خطوة مهمة تحدد تفكير الباحث والأهداف التي يسعى لتحقيقها، كما يسهل ذلك الانتقال إلى المراحل اللاحقة من الدراسة وأي غموض يعتري هذه الإجراءات، يجعل الباحث غير قادر على خطو الخطوة اللاحقة مما يجعل النتائج التي يتوصل إليها في حالة استمراره في الدراسة، محل العديد من التساؤلات والاستفسارات.

الفصل السابع

عرض وتحليل ومناقشة

النتائج

الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

بعد التطرق في الفصل السابق إلى مختلف الإجراءات المنهجية المتبعة في الجانب التطبيقي للدراسة. وبعد جمع البيانات وتصنيفها وترتيبها، سنحاول في هذا الفصل عرض تحليل النتائج المحصل عليها ومناقشتها من خلال المعالجة الإحصائية لها وفق مقتضيات فرضيات الدراسة.

أولا) عرض ومناقشة نتائج البحث في جانبه التطبيقي:

1) عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن: طبيعة اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية سلبية.

للإجابة على هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين في استبيان اتجاه المدرسين نحو الوضعية الإدماجية، ومن ثم التحقق من دلالة الفروق بين المستويين باستخدام اختبار "ت".

ويظهر لنا الجدول التالي الدرجات الخاصة بمتوسطات الاتجاهات والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين المستويين.

الجدول رقم (19) يبين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية.

اختبار "ت" لعينة واحدة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الاختلاف في اتجاهات المدرسين	164	98,4024	9,44712	19,524	163	0.000	دال عند 0.01

من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمدرسين والذي بلغ (98,40)، كان أكبر من المتوسط الفرضي للأفراد (متوسط المجتمع) والذي قدر بـ (84)، كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة "ت" كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ألفا (α=0.01) ومنه نستطيع القول بأن الفرق لصالح متوسط العينة، أي أن المدرسين لهم اتجاهات إيجابية نحو الوضعية الإدماجية بدليل أن متوسطهم الحسابي كان أعلى من متوسطهم الفرضي.

ورغم ما تلاقيه المقاربة بالكفاءات من انتقادات ومقاومة شديدة من طرف المدرسين، إلا إن الدرجة الايجابية نحو الوضعية الإدماجية التي أظهرتها نتائج دراستنا يمكن أن تعود إلى إشباع المدرسين حول موضوع الوضعية الإدماجية، وأنها أدمجت في أساليبهم وأنماط تدريسهم وهم على درجة من المعرفة بالوضعية على أنها مجموعة ظروف تقترح تحديا معرفيا للمتعلم يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح، ويدركون أهمية الوضعية الإدماجية خاصة في التقويم المستمر للمتعلمين على مدار السنة حيث يقوم المعلم ببناء وضعيات تناسب الكفاءات المستهدفة للدروس والنشاطات، وقدرات المتعلمين الفردية، وتفتح مجالا رحبا أمام المتعلم لكي يوظف إمكاناته وقدراته للتعلم يكتسب من خلالها كفاءة تمكنه من بناء معارفه وتحفزه على التفاعل الايجابي قوامه

الاستكشاف وحب الاستطلاع مرتبطا بقواعد التفكير العلمي، ولدى المدرسين التهيؤ والاستعداد لتقبل هذه الوضعية ، وبالتالي تحقق وزارة التربية والتعليم أهدافها التي تسعى إليها. وقد يعود ذلك إلى المستوى الجيد لهؤلاء المدرسين وعلى العموم فإن الاتجاه الايجابي للمدرسين نحو الوضعية الإدماجية من شأنه أن يفتح الطريق ويفسحها أمام وعيهم بدورهم ونجاعته وأهميته لتحسين مردود المعلم والمتعلم وتفعيل العملية التعليمية التعلمية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة مفادها أن بعض المفاهيم ذات الصلة بالوضعية الإدماجية بدأت تتضح لدى المدرسين مع مرور الوقت، حيث أن الاصطلاحات التربوية باشرتها الجزائر وبدأت في تطبيقها مع مطلع الموسم الدراسي (2004/2003م)، فضلا مما سبق فقد يكون عامل التكوين المستمر للمعلمين سواء التكوين أثناء الخدمة أو التكوين الذاتي قد لعب دورا في هذه النتيجة التي توصلنا إليها، فالدورات التكوينية من خلال الأيام الإعلامية والملتقيات والندوات التربوية التي قامت بها وزارة التربية قد تمكنت من استدراك ضعف المدرسين من هذه الناحية، هذا من شانه أن يكسب المدرسين اتجاهات ايجابية ومرتفعة تنعكس على المدرسة وعلى المتعلمين والمردود التربوي كله.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد سديد (2011) والتي بينت أن اتجاهات المشرفين التربويين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي ايجابية.

وكذلك تتفق مع دراسة محمد بن مبارك القحطاني (2007) والتي بينت ان معلمي العلوم لديهم اتجاهات ايجابية نحو العلوم وتدريسها، حيث بلغ متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم (78.07) كما بلغ متوسط الدرجات لمقياس الاتجاه نحو العلوم (80.57)، اما متوسط الدرجة الكلية للاتجاه بلغ (79.32).

وتتفق كذلك مع دراسة معوش عبد المجيد (2012) التي بينت أن لمعلمي السنة الخامسة ابتدائي اتجاهات مرتفعة في الوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة رمانة عيسى (2013) والتي مفادها أن اتجاهات المعلمين سلبية نحو الوضعية الإدماجية.

كما اختلفت مع دراسة (سعيدة لونيس، 2005) التي دلت نتائجها على أن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس، على اعتبار أن دراستها كانت قريبة في تاريخها من بداية تطبيق المنهاج الدراسي الجديد، ومعلوم أن كل جديد يتم استحداثه على مستوى المنظومة التربوية ومهما كان نوعه فإنه يلقى معارضة معينة من طرف المعنيين بتطبيقه أو التعامل معه ألا وهم المعلمين.

2) عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن: درجة الفعالية الذاتية لدى مدرسي الطور الابتدائي مرتفعة.

للإجابة على هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين، ومن ثم التحقق من دلالة الفروق بين المستويين باستخدام اختبار "ت".

ويظهر لنا الجدول التالي الدرجات الخاصة بمتوسطات الفعالية الذاتية للمدرسين والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين المستويات.

الجدول رقم (20) يبين درجة الفعالية الذاتية لدى مدرسي الطور الابتدائي.

اختبار "ت" لعينة واحدة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الاختلاف في مستوى الفعالية للمدرسين	164	72,2134	8,26833	18,917	163	0.000	دال عند 0.01

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمدرسين بلغ (72.21)، كان أكبر من المتوسط الفرضي للأفراد (متوسط المجتمع) والذي قدر بـ (60)، كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة "ت" كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ألفا (α=0.01) ومنه نستطيع القول بأن الفرق لصالح متوسط العينة أي أن مدرسي الطور الابتدائي لهم فعالية ذات مرتفعة بدليل أن متوسطهم الحسابي كان أعلى من متوسطهم الفرضي.

وقد يعزو ما توصلت له الدراسة في هذه الفرضية من ارتفاع لمستوى الفعالية الذاتية للمدرسين إلى الاهتمام الكبير الذي توليه وزارة التربية والتعليم في رفع كفاءة المعلمين وفعاليتهم بعقد ورشات العمل والدورات لمدرسيها، وخاصة في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم، والإدارة الصفية، مما رفع من أداء المدرسين وعزز من فاعليتهم الذاتية، فعادة ما ترتبط الفعالية الذاتية للمدرسين إيجابا مع توفير التدريب على المهارات التعليمية (Giallo & Hittle، 2004).

وعليه فإن عينة بحثنا الحالي يمتلكون فعالية ذات عالية، ولديهم اعتقاد بأنهم يمتلكون من القدرة التي تؤهلهم للقيام بواجباتهم المهنية، وكذا قدرتهم على تخطي الصعاب والعقبات التي تمنعهم

من الوصول إلى غايتهم التي تواجههم أثناء العمل من خلال إدراكهم لفعاليتهم الذاتية وقدرتهم وطموحاتهم على التخطيط لمستقبلهم واستثمارهم للفرص المتاحة لهم حيث أشارت البيانات أن توقعات المعلمين حول فعاليتهم الذاتية التربوية تحدد جزئيا طريقة تنظيم الأنشطة المدرسية والتقييمات لقدرات التلاميذ. وفي دراسة لكل من جيبصون Gibson ودومبو Dembo (1984) حول كيفية تنظيم المعلمون ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة وذوي الفعالية الذاتية المنخفضة للأنشطة المدرسية، توصلت النتائج إلى أن المعلمين ذوي الفعالية المرتفعة يخصصون وقتا كبيرا للأنشطة المدرسية ويقدمون للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم التوجيه اللازم للنجاح ويشجعون نتائجهم. في حين أن المعلمين ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة يخصصون وقتا معتبرا للأنشطة غير المدرسية ويتخلون بسرعة عن التلاميذ الذين لا يحصلون على نتائج جيدة وينتقدون فشلهم.

حيث أن المدرسين ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة لهم القدرة على خلق جوا ممتعا في غرفة الدراسة يشعر فيه التلاميذ بالمتعة والنشاط ولا يتسلل إليهم الملل ولا يميل المدرس إلى التسلط في تعامله مع التلاميذ ويحافظ على النظام داخل الصف بطريقة ايجابية بعيدة عن التعسف، ويبذل جهدا لتوفير كل ما يلزم لتمكين المتعلمين من فهم مادة التعلم، كما يكون محبا لعمله مقبلا على ممارسة مهنته وقادرا على العطاء مخططا لأي جهد يبذله مع تلاميذه.

ويمكن القول بان زيادة فعالية الذات لدى الفرد يكون له أثر كبير على صحته سواء من الناحية الجسمية أو السلوكية بسبب ارتفاع فعالية الذات لديه، حيث تجعل نظرة الفرد لذاته ولمستقبله إيجابية مما يؤدي إلى النظر لأهدافه بصورة مرضية، هذا ما أكده باندورا (bandura، 1982)، بأنه كلما انخفضت مستوى فعالية الذات تزداد الاستثارة الانفعالية وهي مصدر من مصادر الفعالية، كما أن الأفراد ذووا الفعالية الذاتية العليا يضعون أهدافا ويلتزمون بالوصول إليها،

أي أن لديهم طموحات عالية وهذا ما يؤدي بدوره إلى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية، أي إدراكهم لما يمتلكون من قدرات وإمكانيات تمثل الأساس الذي يبنى عليه طموحهم ويحدد أيضا دافعيتهم للعمل على تحقيق تلك الطموحات وإدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية. (bandura, 1997). رغم اختلاف مصادر الفعالية الذاتية إلا أنها ليست ثابتة دائما ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم المدرس على قدرته سواء كانت متصلة بالانجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي الاجتماعي أو الحالة الفسيولوجية والنفسية، وان نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بان هناك ميكانيزم عام في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن الفعالية الذاتية هي أفضل منبئ بالسلوك الشخصي.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة **حسونة (2009)** والتي توصلت إلى أن المعلمين يمتلكون فعالية ذاتية مرتفعة، وان المعلمات أكثر فعالية من المعلمين، وان معلمي خرجي الفرع العلمي في الثانوية العامة هم أكثر فعالية من المعلمين خريجي الفرع الأدبي وذلك بصورة دالة إحصائيا.

وكذلك دراسة **هدى الخلايلة (2010)** وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الفعالية الذاتية للمعلمين كان مرتفعا، وان المعلمين أكثر فعالية في بعد الإدارة الصفية واقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين لفعاليتهم الذاتية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ومتغيري الجنوسة والخبرة التدريسية للمعلم.

3) عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن: درجة الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي منخفضة.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين في مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، ومن ثم التحقق من دلالة الفروق بين المستويات باستخدام اختبار "ت".

ويظهر لنا الجدول التالي الدرجات الخاصة بمتوسطات الرضا الوظيفي والانحراف المعياري ودلالة الفروق بين المستويين.

الجدول رقم (21) يبين درجة الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي.

اختبار "ت" لعينة واحدة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الاختلاف في درجة الرضا المدرسين	164	98,25	13,72087	−0,7	163	0,485	غير دال عند 0.05

من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة بلغ (98.25)، في حين نجد أن المتوسط الفرضي للأفراد (متوسط المجتمع) والذي قدر بـ (99) كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة "ت" كانت غير دالة إحصائيا، وهذا معناه أن الفرق كان متقارب

بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي أي أن درجة الرضا الوظيفي لدى المدرسين كانت متوسطة.

ولقد أثبتت الدراسات السابقة التي أجريت حول موضوع "الرضا الوظيفي" أن العامل مهما كان موقع عمله، ومهما كان نوع الوظيفة التي يمارسها لا يمكنه أن يحقق من خلالها نتائج جيدة أو مردودا ذا نوعية، ما لم يكن راضيا عن مهنته ومقتنعا بها، ولن يتحقق هذا إلا إذا توفرت مجموعة من العوامل والمحفزات.

هذه النتائج تؤكد بأن المدرسين الذين تم استجوابهم من خلال مقياس الدراسة أن درجة رضاهم كانت متوسطة عن الوظيفة التي يمارسونها، وأن تعبيراتهم عن رضاهم المتوسط له أكثر من دلالة، وأنه دون شك مرتبط بمشاعر وظروف وعوامل كثيرة متداخلة ذات صلة بالوظيفته التي من شأنها أن تؤدي انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى أغلبية المدرسين المستجوبين وقد أوجز جبرائيل بشارة (1986) جملة من الأسباب التي تدعو للنفور من المهنة والعزوف عنها في النقاط التالية حسب الأهمية: ضعف الراتب، قلة فرص الترقية، غياب الحوافز والمكافآت، تدني نظرة المجتمع للمهنة، ثقل العبء التدريسي، ازدحام عدد التلاميذ بالفصول، عدم قدرة المهنة على تلبية الطموحات المستقبلية، عجزها عن تحقيق أسباب الرضا والارتياح النفسي، جمود الأنظمة الإدارية والفنية، عدم تطور المناهج وطرق التدريس، محدودية الإمكانيات والوسائل المعينة في التعليم، .....الخ. (جبرائيل بشارة، 1986، ص104).

ومنه ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يخص درجة الرضا الوظيفي لدى المدرسين "**متوسطة**"، فقد عبر المدرسون المستجوبون عن رضاهم المتوسط لمهنة التدريس، وحسب بعض المقابلات التي قام بها الباحث مع المدرسين اتضح له أنهم يرون أن مكانة مهنة

التدريس في مجتمعنا الجزائري ليست بقدر المكانة التي تحظى بها في المجتمعات المتطورة أين تصنف مهنة التدريس على رأس المهن النبيلة والراقية، ويتمتع من يمارسها بالتقدير والاحترام، في حين يشعرون بأنها في مجتمعنا مجرد وظيفة عادية، ويعد الشخص الذي يمارسها كغيره من الموظفين في المهن الأخرى، مع أنها في حقيقة الأمر لا تقل نبلا عن أية مهنة أخرى، إذ أنها الأساس في الإعداد لكل الأعمال المهنية الأخرى وهذا ما أشار إليه "شاندلر" "Chandler" في قوله أن مهنة التعليم "هي المهنة الأم، لأنها تسبق جميع المهن الأخرى ولازمة لها، والممد الأساسي لها، والذي يمدها بالقوى البشرية المؤهلة". ولاحتواء عينة الدراسة الحالية على عدد كبير من المدرسين لا يحملون مؤهلات عليا هذا ما جعل نسبة الرضا لديهم متوسطة على عكس حملة الباكالوريا والمؤهلات العليا لديهم طموح أكبر في الترقية للحصول على مناصب عليا، بالإضافة إلى شعور المعلمين بأن وظيفة التدريس تحقق نوعا من الإشباع في الترقي الوظيفي خاصة في حال حصول المعلم على مؤهل أعلى فإن الأنظمة المعمول بها لا تدعم ترقية المعلم بالسرعة المطلوبة، وكذلك فرص الكسب المادي مستقرة حيث الراتب الذي يحصل عليه المدرسين يتناسب مع الوضع الاقتصادي في المجتمع الجزائري وأن الأعمال التي يكلفون بها تتناسب مع طبيعة العمل، وحصول المدرسين على قدر من التشجيع والتحفيز، أما بالنسبة لشيوع الرضا عن طبيعة العمل والعلاقة بالمسؤولين فهي متوسطة نظرا لان العينة تحتوي على ذكور وإناث، والإناث ترى أن المهنة تحقق الذات لديهن لان طموحهن قد يكون محدودا عكس الذكور الذين يتطلعون دائما للوصول لمراتب عليا والإناث بطبعهن يتميزن بقلة التذمر والقلق من توجيهات المسؤولين. وعلى أساس ما سبق التطرق له من خلال نظريات الرضا عن العمل والدافعية والانجاز وآراء المختصين في مجال العمل نرى أن العامل أو الموظف الذي يشعر انه يتقدم ويتطور ويرتقي ببطئ في المهنة التي يمارسها قد يفقد الرغبة في العمل وتضعف دافعيته لانجاز ما هو مطلوب منه.

ويرى الباحث أن هذا يتطلب إعادة النظر في الارتقاء بمستوى التعليم لان مهنة التدريس من أصعب المهن وأشقها على الإطلاق، لذلك فهي تتطلب من الأشخاص الذين يضطلعون بها أن يعدوا أنفسهم لها إعدادا متينا يمكنهم من التغلب على المشكلات التربوية المختلفة، والصعوبات المتنوعة التي يواجهونها يوميا وبشكل مستمر مع تلاميذتهم، إذ أن التعامل مع الأطفال ليس بالأمر الهين فعالم الأطفال لا يستطيع الراشدون فهمه بسهولة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة (البابطين، 1990م)، ودراسة (العنزي، 1422هـ) التي أسفرت نتائجها على أن الرضا الوظيفي لأفراد العينة المدروسة كان **متوسط**.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة (حكيم، 2009م)، دراسة (العباسي بن زروق، 1996م) والتي أظهرت نتائجها أن الرضا الوظيفي كان منخفضا لدى أفراد العينة التي أجرت عليها التطبيق.

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة (سليمان الحضري ومحمد سلامة، 1982م)، ودراسة (سلطان الثيان، 1421هـ)، دراسة (عبد العزيز عبد الجبار، 1425هـ) التي دلت نتائجها على ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينتها.

4) عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية لديهم.

وللإجابة على هذه الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون ونتائج الجدول الموالي توضح ذلك.

الجدول رقم (22) يوضح قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات المدرسي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية.

الجدول رقم (22) يوضح العلاقة بين اتجاهات المدرسين نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية		
معامل الارتباط بيرسون	الاتجاه نحو الوضعية الإدماجية	0.161*
	الفعالية الذاتية	
مستوى الدلالة	0,039	
حجم العينة	164	
***.دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)**		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0.16) هي قيمة ضعيفة وموجبة، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) وهذا يعني انه توجد علاقة ضعيفة جدا بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية لديهم أي كلما كانت اتجاهات المدرسين نحو الوضعية الإدماجية ايجابية كلما زاد مستوى الفعالية الذاتية.

ويستنتج من هذه العلاقة أن الدرجة العالية في اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية تؤدي إلى الفعالية الذاتية المرتفعة وأن الدرجة المنخفضة في اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية تؤدي إلى الفعالية الذاتية المنخفضة، وعلى الرغم من أنه لا يخفى على أحد حسب الأدب النظري أن مكونات الاتجاه (المعرفي، الوجداني، السلوكي) (أنظر الفصل الأول الاتجاهات)، حيث يفترض انه كلما كانت معرفة مدرسي الطور الابتدائي للوضعية

الإدماجية عالية أو عالية جدا، كانت اتجاهاتهم مرتفعة ومرتفعة جدا، وهذا بدوره يؤثر على الفعالية الذاتية لدى المدرسين وهذا ما حققته نتائج هذه الفرضية.

ويمكن القول بالعودة إلى ما تم طرحه في الجانب النظري في فصل الفعالية الذاتية أن ذلك قد يعود لمبدأ الحتمية المتبادلة لبندورا، فتهتم نظرية الفعالية الذاتية بشكل رئيس بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية الفعالية الذاتية في قدرة المدرسين على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على عملهم التي تعكس ثقة المدرسين بأنفسهم، ففعالية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها المدرسين وإنما كذلك بما يستطيع المدرسين عمله بالمهارات التي يمتلكونها، ويرى باندورا أن المدرسين يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرة، ورغم المستوى المرتفع للفعالية الذاتية إلا أنه هناك عدة عوامل تعمل على رفع الفعالية الذاتية مثل تعريض المدرس لخبرات بديلة كملاحظة معلم ذو خبرة، وكذلك عن طريق التشجيع والتغذية الراجعة بواسطة تبني الاتجاه البنائي في برامج إعداد المعلمين من خلال الخبرة الميدانية والتدريب العملي، وتقييم الذات أثناء التعلم المصغر.

وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفعالية الذاتية، القدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار على مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية. (الجاسر، 1428هـ، ص ص31/29)

وعلى ضوء ما سبق يمكن تفسير ضعف العلاقة بين اتجاهات المدرسين نحو الوضعية الإدماجية و الفعالية الذاتية يمكن أن يعود إلى أن المدرسين في الطور الابتدائي لم يقتنعوا إلى حد الآن بالوضعية الإدماجية كمفهوم جديد ومازالوا يتمسكون كثيرا بمفهوم " المسألة، التطبيق، التمرين" وغيرها من مفاهيم المقاربات السابقة التي مازالت مسيطرة على ذهنيات معظم المدرسين التي تحتاج إلى أقناع علمي وموضوعي ومنطقي ولم يتخلصوا من العملية التعليمية التعلمية التقليدية التي يستحوذ فيها المدرسين على كامل النشاط من حيث الزمن وكمية المعارف التي يقدمها للمتعلمين وحتى الحراك داخل حجرة الصف، وإعطاء مجال من الحرية للمتعلم لممارسة تعلماته بنفسه، في حين من المفروض يبقى المعلم موجها ومنشطا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد بن **مبارك القحطاني (2007)** والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو تدريس العلوم ومستوى فهم عمليات العلم، ودراسة **معوش عبد المجيد (2012)** والتي توصلت إلى وجود علاقة (ضعيفة جدًا) ذات دلالة إحصائية بين درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية ودرجة اتجاهاتهم فيها،

دراسة **بلاكبورن وروبينسون (blackburn & Robinson, 2008)** وقد دلت النتائج على وجود ارتباط بين الفعالية الذاتية الكلية للمعلمين وارتفاع شعور الرضا الوظيفي لديهم.

5) عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والرضا الوظيفي لديهم.

وللإجابة على هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون ونتائج الجدول الآتي تبين ذلك.

الجدول رقم (23) يوضح قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات المدرسي نحو الوضعية الإدماجية والرضا الوظيفي لديهم.

الجدول رقم (23) يوضح العلاقة بين اتجاهات المدرسين نحو الوضعية الإدماجية والرضا الوظيفي		
معامل الارتباط بيرسون	الاتجاه نحو الوضعية الإدماجية	,216**
	الرضا الوظيفي	
مستوى الدلالة	10,00	
حجم العينة	164	
** دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0.21) هي قيمة ضعيفة وموجبة، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) وهذا يعني انه توجد علاقة ضعيفة جدا بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والرضا الوظيفي لديهم أي كلما كانت اتجاهات المدرسين نحو الوضعية الإدماجية ايجابية كلما زاد مستوى الرضا الوظيفي.

لذلك يعتقد الباحث أنه من الضروري تعزيز الاتجاهات نحو الوضعية الإدماجية لدى المدرسين نظرا للارتباط الوثيق بينها وبين مستوى الرضا الوظيفي، خاصة وأن المدرسين في حاجة ماسة إلى ارتفاع الاتجاهات الايجابية بسبب المسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتقهم والتي تتعلق

بطبيعة المهنة وكذا من حيث التعامل مع التلاميذ، ولنا أن نتخيل كيف يمكن للمدرس من أداء مهنته إذا كانت اتجاهاته سلبية نحو الوضعية الإدماجية.

هذه النتيجة التي توصلت اليها نتائج دراستنا معقولة ومنطقية في ظل الظروف القائمة في المجتمع الجزائري، وتتلاءم مع الواقع المعاش للمدرسي في الطور الابتدائي، وبالإضافة إلى الحقائق الملموسة فإن هؤلاء المدرسين يظلون وقت طويل ينتابهم الشعور بعدم الرضا، أو الاقتناع بالتعليم كمهنة مثل بقية المهن الأخرى، مع أنهم قادرون عليها، وعلى تحمل أعبائها ومسؤولياتها، ولكنهم يرون فيها عملا روتينيا مما يشعرهم بالملل والتذمر. ومن ثم فهم يمارسونها كوسيلة لكسب العيش فحسب، وليس كوسيلة لبناء البشر، وإعداد أجيال لها متطلباتها في عالم متغير، يحتاج إلى تجديد وتطوير.

وفي هذا الصدد يرى الباحث أن ضعف هذه العلاقة قد يعود كذلك إلى طبيعة مهنة التدريس، حيث أصبحت اليوم وفي ظل الظروف المعاشة تشكل على المعلم عبئا كبيرا، وذلك نتيجة المسؤوليات والأعباء الملقاة على عاتقه مثل: تنمية كفاياته التعليمية وتطوير خبراته من خلال المشاركة في برامج التدريب، والتفاعل مع فعاليات الإشراف التربوي، الاطلاع على البحوث والدراسات والدوريات التربوية ذات العلاقة بنموه المهني، الاطلاع على أحدث الأساليب التربوية والاستفادة منها في تكوينه الشخصي وكذا في عمله، العمل على تقوية الطلبة الضعاف ومعاونة المتأخرين دراسيا، تقديم التقرير الأسبوعي لمدير المدرسة متضمنا حالات الغياب، ومدى متابعة المعلم وتواصله مع أولياء التلاميذ، وغيرها من الأمور التي قد تؤثر على هذه العلاقة.

تلك النتيجة المتحصل عليها توضح الدور الهام والحيوي للرضا الوظيفي من طرف المدرسين، لما ذلك من أثر كبير وانعكاسات على قدرة المدرسين للقيام بدورهم على أكمل وجه.

وتتفق نتائج هذه الدراسة دراسة **البابطين (1990م)** والتي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي واتجاهات المعلمين نحو توقيت الدراسة المعتمد، والنمط الإداري للمدرسة.

6) عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين بناءا على نوع الاتجاه (إيجابي/سلبي)؟

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب قيمة "ت"، للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات الفعالية الذاتية للمدرسين تبعا لنوع الاتجاه (ايجابي/سلبي). والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (24) يوضح دلالة الفروق في مقياس الفعالية الذاتية حسب نوع الاتجاه (ايجابي/سلبي)

نوع الاتجاه	Levene's		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	F	Sig.							
إيجابي	1,784	0,184	151	72,7152	7,87348	2,7	162	0,008	دال عند 0.01
سلبي			13	66,3846	10,66567	2,092	13,15	0,056	

نلاحظ من الجدول رقم (24) أن اختبار ليفين للتجانس أبرز بأن المجموعتين متجانستين ذلك لأن القيمة المحسوبة لـ (ف) والتي بلغت (1.78) هي قيمة غير دالة وبالتالي فلا يوجد تباين بين المجموعتين مما يستوجب استخدام اختبار "ت" بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين، وبالنظر

إلى الجدول نلاحظ كذلك أن المتوسط الحسابي للمدرسين ذووا الاتجاه الإيجابي والذي بلغ (72.71) كان أعلى من المتوسط الحسابي للمدرسين ذووا الاتجاه السلبي والذي بلغ (66.38) وهذا يعني بأن هناك فروقا بين العينتين في مستوى الفعالية الذاتية وأن هذا الفرق هو لصالح العينة الأولى(الاتجاه الإيجابي) وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (2.70) عند درجة الحرية (162) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01).

ويمكن القول من خلال ما تم عرضه انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين لصالح الاتجاه الايجابي عند مستوى دلالة (α=0.01)، بحيث المدرسين ذوو الاتجاه الايجابي أكثر فعالية من المدرسين ذوو الاتجاه السلبي

وفي هذا الصدد ترى دلال الهدهود أن الاتجاه المهني الايجابي للفرد نحو عمله يعبر عن إدراكه لما يقدمه في العمل من إشباع لحاجاته وتحقيق وتقدير لذاته بما يرفع إنتاجيته وكفاءته في العمل. (1994، ص385).

ونستطيع القول بالرجوع إلى ما تم طرحه في الجانب النظري أن الاتجاه الايجابي يساعد في تنظيم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول النواحي المختلفة في المجال الذي يعيش فيه المدرس، حيث أن الاتجاهات الايجابية تيسر للمدرسين القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف وفي كل مرة تفكيرا مستقلا.

ويشير الاعتقاد الايجابي في الفعالية لدى المدرسين إلى قدرتهم على إحداث تغيير إيجابي في مسارهم العملي حيث أن مثل هؤلاء المدرسين لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم ومهاراتهم المدرسية، ولديهم تركيز شديد في القسم ويستخدمون أنماط مختلفة في التعامل مع التلاميذ.

واعتقاد المدرسين في ارتفاع الفعالية الذاتية لديهم يؤثر على زيادة مستوى إنتاجيتهم وتفانيهم، كما يجعلهم يثابرون في انجاز مهامهم دون عناء، وهؤلاء المدرسون يبذلون من الجهد الذي يجعلهم يستثمرون المواقف التي من شانها زيادة اعتقادهم في مستوى فعاليتهم الذاتية، بحيث هؤلاء المدرسين مرتفعي الفعالية يتخيرون ما يجب فعله، وهو ما يترتب عليه بذل كثير من الجهد لانجاز الأنشطة التي تترتب على ذلك الاختيار.

وعلى ضوء مما سبق يمكن القول أن المدرسين ذوو الفعالية الذاتية المرتفعة لديهم قدرة على المواصلة والاستمرار في المواقف التعليمية المختلفة حتى في مواقف الفشل، نظرا لاعتقادهم الزائد في قدراتهم التعلمية وغم الظروف البيئية المحيطة، وإذا اعترض هؤلاء المدرسين ذوو الفعالية الذاتية المرتفعة بعض الصعوبات في حل مشاكلهم فإنهم لا يعتبرون ذلك دليلا على استحالة حلها ومواجهتها، بل يرون ذلك مجرد تحديا يمكن التغلب عليه وتجاوزه عن طريق الاستغلال الأمثل لإمكاناتهم وقدراتهم.

إن هذه التفسيرات السابقة تنسجم مع نظرية باندورا (bandura) للفعالية الذاتية والتي مؤادها أن الأفراد الذين لديهم قدرة على أداء السلوك بنجاح والتعامل بفعالية مع العالم المحيط يحققون النتائج المرجوة.

7) عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرضا الوظيفي بناءا على نوع الاتجاه (ايجابي/سلبي).

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب قيمة "ت"، للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات الفاعلية الذاتية للمدرسين تبعا لنوع الاتجاه (ايجابي/سلبي). والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (25) يوضح دلالة الفروق في مقياس الرضا الوظيفي حسب نوع الاتجاه (ايجابي/سلبي)

نوع الاتجاه	Levene's		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	F	Sig.							
إيجابي	0,029	0,865	151	99,0331	13,40319	2,532	162	0,012	دال عند 0.05
سلبي			13	89,1538	14,63925	2,35	13,78	0,034	

نلاحظ من الجدول رقم (25) أن اختبار ليفين للتجانس أبرز كذلك بأن المجموعتين متجانستين ذلك لأن القيمة المحسوبة لـ (ف) والتي بلغت (0.02) هي قيمة غير دالة وبالتالي فلا يوجد تباين بين المجموعتين مما يستوجب استخدام اختبار "ت" بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين، وبالنظر إلى الجدول نلاحظ كذلك أن المتوسط الحسابي للمدرسين ذووا الاتجاه الإيجابي والذي بلغ (99.03) كان أعلى من المتوسط الحسابي للمدرسين ذووا الاتجاه السلبي والذي بلغ (89.15) وهذا ما يجرنا إلى القول بأن هناك فروقا بين العينتين في درجة الرضا الوظيفي وأن هذا الفرق هو لصالح العينة الأولى (الاتجاه الإيجابي) وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (2.53) عند درجة الحرية (162) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05).

ويمكن القول من خلال ما تم عرضه انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرضا الوظيفي لصالح الاتجاه الايجابي عند مستوى دلالة (α=0.01)، بحيث المدرسين ذوو الاتجاه الايجابي أكثر رضا من المدرسين ذوو الاتجاه السلبي.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة جد منطقية بحيث كلما زاد الاتجاه الايجابي نحو الوضعية الإدماجية، كلما زادت نسبة الرضا الوظيفي لدى المدرسين، وفي نفس السياق يرى **الحربي** "إن زيادة الرضا الوظيفي لدى المدرسين تؤثر في تحديد كفاءة الخدمات التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها وحجم الإنتاج ونوعيته". (2003، ص54)

إن الاتجاهات الايجابية تنعكس في سلوك المدرسين وفي أقوالهم وتفاعلهم مع التلاميذ والزملاء في البيئة المدرسية، وكذلك توضح وتبلور لهم صورة عن العلاقة بينهم وبين عالمهم الاجتماعي، وكذا توجه استجابتهم للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون مستقرة.

وذلك لدور المعلم الأساسي في بناء المجتمع وتأسيس الأجيال، لهذا فإن رضاه عن عمله من الجوانب المهمة باعتبار احد الدعائم الأساسية لعملية التعليم_ التعلم، إذ تنعكس الدرجة العالية للرضا الوظيفي لدى المدرسين في سلوكاتهم مما يؤثر في تشكيل اتجاهات التلاميذ وقدراتهم المختلفة الى جانب تحصيلهم الدراسي. (الزبون وآخرون، 2007، ص403)

- الاستنتاج العام للنتائج:

بعد تحليل وإثراء متغيرات البحث نظريا، مع تحديد وسائل ومؤشرات قياس هذه المتغيرات، شرع الباحث في العمل الميداني لجمع بيانات الدراسة ثم تحليلها باستخدام تقنيات إحصائية، ليتم في الأخير تحليل ومناقشة النتائج من حيث التأكيد أو النفي لفرضيات البحث.

وهذا التحليل أتبع بتفسير النتائج المتوصل إليها من مناقشة نتائج التحليل الإحصائي، وذلك بالاعتماد على الآراء ووجهات النظر وكذا النتائج الإمبريقية للدراسات المنجزة من طرف الباحثين الواردين في التناول النظري، وقد خلص الباحث إلى النتائج التالية:

*- اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية ايجابية.

*- مستوى الفعالية الذاتية لدى مدرسي الطور الابتدائي مرتفعة.

*- درجة الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي متوسطة.

*- توجد علاقة ارتباطية ايجابية (ضعيفة جدا) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية لديهم.

*- توجد علاقة ارتباطية ايجابية (ضعيفة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والرضا الوظيفي لديهم.

*- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين درجات الفعالية الذاتية لمدرسي الطور الابتدائي لصالح الاتجاه الايجابي.

*- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين درجات الرضا الوظيفي لمدرسي الطور الابتدائي لصالح الاتجاه الايجابي.

فالحوصلة العامة لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة، تبين وتأكد أهمية الاتجاهات الايجابية للمدرسين نحو الوضعية الإدماجية وتأثيرها في مختلف المواقف التعليمية التعلمية، إذ تنشط المعلم وتحفزه لمضاعفة مجهوداته مع تنظيم عمله وذلك بوضع استراتيجيات عمل منظمة ودورية، كما تشعره بالمسؤولية وضرورة الاعتماد على نفسه من أجل الوصول إلى الأهداف التي رسمها لنفسه، وتأثيرها أيضا على الفعالية الذاتية لهم فالمعلم الذي يثق كثيرا في قدراته على أداء المهام الموكلة اليه، يعرف جيدا مقدار الجهد الذي يلزمه لذلك، دون أن يتعرض لهدر طاقاته واستنفاذها، كما أن المعلم الفعال يكون دائما على قدر من الهمة والاستعداد مهما كانت الظروف التي يعمل فيها لان فعاليته الذاتية تجعله يتحدى الصعاب ويسعى جاهدا لتحقيق الأهداف التربوية. بالإضافة إلى رضا المدرسين الوظيفي حيث أن الرضا عن العمل من ابرز العوامل ذات التأثير على فعالية أداء الفرد وتحسينه فرضاه عن عمله يؤدي إلى الكفاية الإنتاجية وتطوير الأداء، أما عدم الرضا فينتج عنه سوء التكيف وتأثير على الأداء، من هذا المنطلق ارتأينا معرفة مستوى الرضا عن العمل لدى المعلمين والذي يمثل محصلة مختلف المشاعر التي تكونت اتجاه عمله من خلال تفاعله مع وظيفته هذا التفاعل يتأثر بجملة من العوامل المتداخلة في تشكيل الرضا أو عدمه.

في الأخير يمكن القول بأن النتائج المتوصل إليها جاءت لتدعم النتائج الإمبريقية المتوصل إليها من طرف الباحثين في المجال المعرفي، وتأكد الاتجاه الايجابي للمدرسين نحو الوضعية الإدماجية وتثيرها على الفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم، وتبقى هذه النتائج مقبولة في حدود العينة المتعامل معها.

خـــاتمـة

خاتمة:

يعكس النظام التربوي توجهات الأمة عامة، والمجتمع بصفة خاصة في شتى الميادين والمجالات، ويعد البنية التحتية لتكوين المجتمع والحفاظ على تماسكه، كما يعد النظام التربوي الوسيلة الوحيدة لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الذي يتماشى ومتطلبات العصر.

لا شك في سعي النظام التربوي الجزائري نحو النهوض بالمدرسة الجزائرية عامة والمدرسة الابتدائية خاصة لكونها حجر الأساس الذي يبنى عليه كل التعلمات اللاحقة، هذا السعي الذي تجسد في الإصلاح المتزامن مع الموسم الدراسي 2004/2003م، والمعتمد المقاربة بالكفاءات كخيار فرضته إكراهات ذاتية تولدت من رحم المدرسة ذاتها، وأخرى موضوعية متباينة الأسباب الاجتماعية، اقتصادية .....الخ ولتحقيق هذا الغرض سعى المربون والمصلحون في الميدان التربوي إلى إجراء تجارب في قطاع التربية والتعليم، بغرض تطوير الأبحاث التربوية، وذلك بتكييف مناهج وبرامج دراسية تساير هذا التطور، وإدخال مجموعة من التعديلات والإصلاحات لتحسين مستوى التعليم، ويعد المدرس أحد أهم الأطراف المعنية بهذا التعديل، لأنه يلعب دورا أساسيا في نجاح هذه الإصلاحات وذلك حسب درجة تجاوبه معها.

ومن ابرز خصائص المقاربة البيداغوجية أنها تولي أهمية قصوى للوضعية الإدماجية التي أخذت الحيز الأكبر في طيات المناهج الدراسية، وللمتعلم في سير الدرس، وتنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وتحصر دور المعلم في القيادة والتوجيه والتحفيز.

من خلال إجرائنا لهذه الدراسة التي تدور حول "اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم "، وبالتحديد في المرحلة

الابتدائية فإن النتائج المتحصل عليها حول اتجاهات الأساتذة نحو هذه الوضعية كانت (ايجابية) وهذا راجع للمجهودات المبذولة من قبل القائمين عليها.

كما أثبتت النتائج المتوصل إليها إلى أن مستوى الفعالية الذاتية لدى مدرسي الطور الابتدائي كانت مرتفعة وهذا سببه أن هؤلاء المدرسين يمتلكون اعتقاد بأنهم يمتلكون من القدرة التي تؤهلهم لتخطي الصعاب والعقبات الحياتية من خلال إدراكهم لفعاليتهم الذاتية مقدرتهم وطموحاتهم على التخطيط لمستقبلهم واستثمارهم للفرص المتاحة لهم

كما أننا لمسنا درجة متوسطة بالنسبة للرضا الوظيفي لدى المدرسين وهذا سببه الرئيسي ربما يعود الى مكانة مهنة التدريس.

بينما توجد علاقة ارتباطية ضعيفة جدا بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية، وعلاقة ارتباطية ضعيفة بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والرضا الوظيفي لديهم، وهذا راجع لتبني المدرسين لسياسة التجنب والهروب بدل المواجهة والتحدي وكذا تمسكهم ببعض مفاهيم المقاربات السابقة التي مازالت مسيطرة على ذهنايات معظم المدرسين، وهذا على الأرجح ما أثر على درجة العلاقة ككل.

كما تبين من خلال هذه الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات المدرسين في مقياسي الفعالية الذاتية للمعلمين ومقياس الرضا الوظيفي تبعا لنوع الاتجاه (ايجابي/ سلبي) لصالح الاتجاه الايجابي، حيث الاتجاه الايجابي للفرد نحو عمله يعبر عن إدراكه لما يقدمه في العمل من إشباع لحاجاته وتحقيق وتقدير لذاته بما يرفع إنتاجيته وكفاءته في العمل.

وفي الأخير نرى أن النتائج التي كشفت عنها الدراسة تبقى في الحدود الزمانية والمكانية والبشرية للدراسة، وفي حدود الأدوات المستخدمة في القياس، وكذا الظروف النفسية والاجتماعية والمادية التي أجريت فيها، وهذا ما يفتح المجال أمام العديد من الدراسات المرتبطة بالموضوع. ولسد الثغرات التي ظهرت في الدراسة الحالية، لابد من إجراء دراسات أخرى تتناول متغيرات أخرى ذات صلة بمتغيرات هذه الدراسة، والتي يمكن أن تجيب عما عجزت عنه الدراسة الحالية.

التوصيات والمقترحات:

بناءا على ما توصل إليه الباحث وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وبما أن الاقتراحات تنبثق من النتائج فإنه يقترح ما يلي:

- حيث أشارت النتائج أن طبيعة اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية إيجابية، لذا يجب تعزيز هذه الاتجاهات لدى المدرسين للمحافظة عليها وتنميتها.
- كما أشارت الدراسة إلى أن مستوى الفعالية الذاتية للمدرسين مرتفعة، لذا توصي الدراسة بإعادة إجراء دراسة باستخدام أساليب نوعية للتأكد من تلك النتيجة.
- أظهرت الدراسة أيضا أن مستوى الرضا الوظيفي لدى مدرسي الطور الابتدائي كان منخفضا، وعليه يجب وضع الحوافز المادية والمعنوية للمعلم لدفعه إلى التفاني في أداء عمله على أكمل وجه.
- لقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والفعالية الذاتية، بمعنى كلما ارتفعت درجة اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية يزداد مستوى

الفعالية الذاتية لديهم، لذا يجب الاهتمام بالاتجاهات وتعزيز الاتجاهات الايجابية منها التي بدورها تؤدي إلى الرفع من الفعالية الذاتية للمدرسين.

- لقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية والرضا الوظيفي، بمعنى كلما ارتفعت درجة اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية يزداد مستوى الرضا الوظيفي لديهم، لذا يجب الاهتمام بالاتجاهات وتعزيز الاتجاهات الايجابية منها التي بدورها تؤدي إلى الرفع من الرضا الوظيفي للمدرسين.
- في ضوء ما أظهرته النتائج من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياسي (الفعالية الذاتية والرضا الوظيفي) بناءا على نوع الاتجاه (ايجابي/ سلبي) لصالح الاتجاه الايجابي، لذا توصي الدراسة من الاستفادة من المدرسين ذوي الاتجاه الايجابي .
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث الهادفة إلى استقصاء طبيعة الاتجاهات نحو الوضعية الإدماجية لجميع المدرسين وفي جميع مراحل التعليم، للتعرف فيما إذا كان هناك اتفاق أو اختلاف في طبيعة الاتجاه على مستوى المؤسسات التعليمية.
- إجراء دراسات مشابهة في ولايات أخرى ومقارنة النتائج المتوصل إليها فيما بينها.

قـائمـة المراجــع

قائمة المراجع:

1- مراجع اللغة العربية:

1) إبراهيم الشافعي إبراهيم (2005)، **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين**، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد9، العدد25، ص ص134، 136.

2) احمد إوزي (1994)، **المراهق والعلاقات المدرسية**، الطبعة الثانية، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط- المغرب.

3) أحمد حسن اللقائي وعلي أحمد الجمل (1999)، **المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتاب للنشر، الطبعة الثانية، القاهرة.

4) أحمد عبد الخالق (1983) **علم النفس الاجتماعي**، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت.

5) احمد عبد اللطيف وحيد (2001)، **علم النفس الاجتماعي**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، الأردن.

6) أحمد محمد حسن صالح وآخرون، **الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي**، مركز الإسكندرية للكتاب، بدون سنة نشر.

7) آل ناجي (محبوب) محمد عبد الله، 1993/1414، تطبيق نظرية هيرزبيرج لقياس الرضا عن العمل في التعليم الثانوي بمنطقة الاحساء، مجلة الادارة العامة الرياض، العدد (80)، ص ص7-52.

8) أندري سيزلافي، ومارك جي ولاس، **السلوك التنظيمي والأداة**: ترجمة، جعفر أبو القاسم (1991)، معهد الإدارة العامة الرياض.

9) إيناس فؤاد نواوي فلمبان (2008)، **الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة.

10) البدراني بدر (1428/1427هـ)، **قيم الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية للبنين في المدينة المنورة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

11) بوحوي نادية، 2012/2011، **الاحتراق النفسي وعلاقته بتوقعات الفعالية الذاتية عند معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة**. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد و الصحة النفسية.

12) تركي رابح، (1990)، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

13) جابر عبد الحميد جابر (1990) نظريات الشخصية البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث والتقويم، القاهرة دار النهضة العربية.

14) الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد (1428هـ)، **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول–الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

15) جبارة سامية (2008/2007) **رضا الأستاذ الجامعي وعلاقته بالأداء الوظيفي** في جامعة الجزائر، دراسة ميدانية بجامعة باتنة.

16) جبرائيل بشارة (1986)، **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية**، المؤسسة الجامعية للدراسات واالنشر والتوزيع، طبعة 1.

17) حاجي ،فريد ،(2005) :**بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،الجزائر.

18) حامد أحمد بدر (1982)، **إدارة المنظمات اتجاه شرطي**، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

19) حامد عبد السلام زهران(1984)، **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة، بيروت، لبنان.

20) الحربي علي محمود (2003)، **العوامل المؤثرة في الرضا المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية.

21) حريم، حسن (2004) **السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**، الطبعة الثانية، دار الحامد للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

22) حسن شحاتة وزينب النجار وحامد عمار (2003)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، القاهرة.

23) حكيمة آيت حمودة (2006)، **دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط والصحة الجسدية والنفسية**. رسالة مقدمة لنيل دكتوراه دولة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

24) حلمي المليجي (1985)، **علم النفس المعاصر**، الطبعة السابعة، جامعة الإسكندرية.

25) حمادات، محمد حسن (2008)، **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**، دار حامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

26) حمدي الحجازي (2005)، **الوجيز في المدارس الحديثة للعلاج النفسي نظرياتها وتطبيقاتها السريرية**، مؤسسة رضا للطباعة والنشر والتوزيع، ببروت.

27) الحيدر عبد المحسن وبن طالب غبراهيم، 2005، **الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض (بحث علمي)**، مركز البحوث معهد الادارة العامة.

28) خالد رشيد القاضي (2006) **لسان العرب**، الجزء الرابع، دار صبح، واد يسوفت، بيروت، لبنان.

29) الخضرا عثمان حمود (2005م)، **علم النفس التنظيمي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

30) خطوط رمضان (2011): **استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.

31) خليل عبد الرحمن المعايطة (2000)، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،عمان(الأردن).

32) خليل ميخائيل معوض (1999)، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر الجامعي، الطبعة الثانية، الإسكندرية.

33) الخيري حسن حسين (2008)، **الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

34) دلال عبد الواحد الهدهود (1994)، **العوامل المؤثرة في الرضا لدى نظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت**، مجلة كلية التربية، جامعة منصورة، عدد26، ص ص375/414.

35) الديجان محمد والبابطين 1411، استطلاع أراء معلمي المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض نحو رضاهم عن مهنة التعليم، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة.

36) رابح تركي، 1984، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر).

37) راضي الوقفي 2003، مقدمة في علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع.

38) رجاء محمود أبو علام (2004)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، الطبعة الأولى، مصر.

39) رمانة عيسى (2013) **استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية الناجمة عن الوضعية الإدماجية وعلاقتها بفعالية التدريس لدى معلمي الطور الابتدائي**، رسالة ماجستير، جامعة بوزريعة الجزائر.

40) الرويلي نواف (1423/1422هـ)، **الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية، دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

41) **الزايد، عبد الله (2005) بيئة العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي**، جامعة الامير نايف العربية للعلوم الادارية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض.

42) زروق، لخضر، (2003): **دليل المصطلح التربوي الوظيفي**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

43) زويلف مهدي (2005)، **إدارة الأفراد مدخل كمي**، الطبعة الثالثة، بدون دار نشر، عمان.

44) زين العابدين درويش، 1999 علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

45) سامية محمد جابر (2000)، **منهجيات البحث الاجتماعي والإعلامي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

46) سعيد بن احمد شويل الغامدي (2001) **اتجاهات المعلمين نحو التقاعد المبكر في مدينة مكة المكرمة وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

47) سعيد يونس أبو العيض، 2001، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، بدون دار نشر

48) سلامة رتيبة (2003)، **الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

49) سهير كامل أحمد (2001)، **علم النفس الاجتماعي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية مصر.

50) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وآخرون (2006)، **المنهاج التعليمي والتدريس الفعال**، دار الشروق، الطبعة الأولى، الأردن.

51) سهيلة محمد عباس وعلي حسن علي (1999)، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

52) السيد أبو الهاشم 1994، الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام spss، مكتبة رشد، الرياض.

53) سيد خير الله (1981)، **بحوث نفسية وتربوية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت

54) صالح بن مطير البلادي (1432/1431هـ) **الرضا الوظيفي لمديري المداري المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

55) صالح محمد أبو جادو (1998)، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع، عمان.

56) صلاح الدين محمد عبد الباقي (2004)، **السلوك الفعال في المنظمات**، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

57) طناشي سلامة، **الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية**، دراسات الجامعة الأردنية، العدد 3، 1990، ص 299.

58) طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين (2006)، **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**، دار الفكر، الطبعة الأولى، الأردن.

59) عاشور أحمد صقر (2007)، **السلوك الإنساني في المنظمات**، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية.

60) عبد الجواد، نور الدين، متولي مصطفى محمد (1993)، **مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين**، مجلة الدراسات التربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد الثامن، الجزء (51)، القاهرة.

61) عبد الحفيظ مقدم (1994)، **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

62) عبد اللطيف محمد خليفة (1992)، **المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

63) عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاته محمود، **سيكولوجية الاتجاهات**، جامعة الأزهر، دار غريب للطباعة والنشر، جامعة الأزهر، دت.

64) عبد المجيد النشواني (1985)، **علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، دار الفرقان، الأردن.

65) عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكريا الشربيني وإسماعيل الفقي (2001)، **علم النفس الطفولة الأسس الاجتماعية والنفسية والهدى الإسلامي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

66) عبد المنعم أحمد الدرديري (2004)، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة ،مصر.

67) عبيدات ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق.كايد، (1990)، **البحث العلمي مفهومه**، أدواته، أساليبه، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض (السعودية).

68) عثمان يخلف (2001)، علم النفس الصحة، **الأسس النفسية والسلوكية للصحة**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدوحة، قطر.

69) العدل، عادل، 2001، تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاضرة. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، الجزء الأول(العدد25)، ص 121-178.

70) العديلي ناصر (1402هـ)، **دوافع العاملين في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية**، معهد الإدارة العامة، الرياض. مجلة

71) العديلي ناصر محمد (1401هـ)، **الرضا الوظيفي، دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير منشورة، معهد الإدارة العامة، الرياض.

72) العديلي ناصر محمد (1406هـ)، **دوافع العاملين في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية**، مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة. ص ص19–35، الرياض.

73) عرج عديلي كامل (1961)، **الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بالتعليم الثانوي في الإقليم الجنوبي بالجمهورية العربية المتحدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

74) عطية محمد المالكي (2007)، **الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين بمدينة مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية**، جامعة أم القرى، مكة.

75) علاقي مدني، 1981، الادارة دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الادارية، الطبعة الاولى، تهامة جدة.

76) علي علي محمد عباس(2007)، **اتجاهات المعلمين حيال مهنة التدريس وعلاقتها بالسلوك القيادي لمديري المدارس الأساسية باليمن**، رسالة ماجستير في علوم التربية، اليمن.

77) العميان محمود سليمان(2005)، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان.

78) عواطف حسين صالح (1993)، **الفعالية الذاتية وعلاقتها بضغوط العمل لدى الشباب الجامعي**، القاهرة، بحث منشور بمجلة كلية التربية.

79) عوض عباس (1420هـ)، **دراسات في علم النفس الصناعي والمهني**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية.

80) عويد سلطان المشعان (1994م)، **علم النفس الصناعي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت.

81) غالب بن محمد علي (2008)، **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب**، جامعة الطائف.

82) فاروق مداسي (2003)، **قاموس المصطلحات في علم الاجتماع**.

83) فاطمة كمراوي وأخرون (2006): **المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا الإدماج، أنشطة عملية**، قسم استراتيجيات التكوين، المملكة المغربية.

84) فتحي مصطفى الزيات (2000)، **علم النفس المعرفي**، الجزء الأول، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات، مصر.

85) فتحي مصطفى الزيات (2001)، **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها**، دار النشر للجامعات، القاهرة.

86) فتحي مصطفى الزيات (2001)، **علم النفس المعرفي**، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات، مصر.

87) فرج عبد القادر طه (1983)، **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، الطبعة الرابعة، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر.

88) فيصل عباس (1983)، **إشكالية المعالجة النفسية**، دار الميسر للنشر والتوزيع، (ط1)، بيروت (لبنان).

89) محسن علي عطية (2008) **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صنعاء للنشر والتوزيع، الطبعة1، الاردن.**

90) محمد أبو هاشم حسن (2003)، **مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا**، مجلة كلية التربية، العدد 25، الزقازيق، مصر.

91) محمد السيد بخيت ونور أحمد الرمادي (2003)، **تقدير اتجاهات الطالبات والمعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الطفولة والتنمية، العدد11، مجلد3، ص ص81/100.

92) محمد السيد صديق (1993)، **الاتجاه نحو العمل في مشروعات استزراع المناطق الصحراوية وارتباطه ببعض سمات الشخصية**، ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

93) محمد القحطاني (2003)، **ضغوط العمل وعلاقتها بفاعلية الذات لدى العاملين في المؤسسات الصناعية في القطاعين الحكومي والخاص**، رسالة غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

94) محمد سليم الزبون، سليم عودة والزيود، محمد صايل والخوالدة تيسير (2007)، **الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في الاردن وعلاقته بالاستمرار بالمهنة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، الخبرة العلمية)**، جامعة عين شمس، مجلة كلية التربية، العدد 31، الجزء الاول، ص ص104، 141.

95) محمد شفيق (2004)، **علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

96) محمد عطية الابراشي (1993)، **روح التربية والتعليم**، دار الفكر العربي.

97) محمود بديع القاسم (2001)، **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

98) محمود عبد الحميد منسي وآخرون، 2002، المدخل في علم النفس التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

99) محمود منسي (1990)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

100) مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الوراق، عمان.

101) مريم سليم (2003)، **تقدير الذات والثقة بالنفس**، دليل المعلم، دار النهضة العربية، لبنان.

102) المشعان عويد (1993)، **دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني**، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الكويت.

103) مصطفى عشوي (1992)، **أسس علم النفس الصناعي التنظيمي**، مطبعة النخلة، بوزريعة، الجزائر.

104) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية**، (دون سنة) :الجزائر.

105) مفتاح محمد عبد العزيز (2010)، **مقدمة في علم النفس الصحة**، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

106) مها إسماعيل هاشم، أحمد محمد حسن، صالح وناجي محمد قاسم ونبيلة ميخائيل مكاري، (2006)، **الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

107) نبيل عبد الفتاح حافظ، عبد الرحمن سيد سليمان وسمير محمد شند، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، مكتبة زهراء الشرق، بدون سنة.

108) النمري عبد الرزاق (1407هـ)، **الكفاءة المهنية والرضا المهني لخريجي التعليم الفني بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

109) نواري عوشاش (2010/2009) **الفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي**، جامعة الجزائر.

110) هدى الخلايلة (2010)، **الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 25 (1)، 2011.

111) هني ،خير الدين ،(2005) :**مقاربة التدريس بالكفاءات** ،ط1 ،مطبعة بن عكنون ،الجزائر.

112) الهويش سليمان يحي (1420هـ)، **العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى العاملين بمصانع الحديد والصلب بشركة حديد (سابك)**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

113) وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية (جانفي 2005): **النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية**، عدد خاص الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

114) وعلي، محمد الطاهر، (2006): **بيداغوجيا الكفاءات**، الجزائر.

115) وعلي، محمد الطاهر، **نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر.

116) يوسف محمد قطامي (2005)، **نظريات التعليم والتعلم**، دار الفكر للتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

2)المراجع باللغة الأجنبية:

Bandura , A.(1986) **social foundations of thought and action : a social cognitive theory Englewood cliffs** , NJ : prentice-hall

117) Bandura, (A). (1997). **Self-efficacy**. The exercise of control new York. W.H. Freeman and company.

118) Bandura, (A). (2000). **Cultivate self-efficacy for personal and organizational ellectiveness**. IN E.A Locke (ed) hand book of principles of organization behavior. (pp120.136). oxford.uk. Black well.

119) Bandura, (A). (2003). **Negative seef. Efficacy and goad effects revisited**. Journal of applied psychology. Vol 88, N°1, 87, 99.

120) Bandura, A. (1994) **self-efficacy in V.S ramachaudran (E.d) Encyclopedia of human behavior** (Vol. 4, pp 71-81) New yourk Academic press.

121) Bandura, A.(1982) **self-efficacy mechanism in human agency American psychologist**, Vol. 37, No. 2. pp. 122-147.

122) Bandura. (A). (1980): **l'Apprentissage social Bruxelles**, pierre mardoga édition.

123) Barbe, W.B. & Renzulli, J.s (1975). **Psychology and education of the Gifted**. (2^{ND} Ed.).N.Y: Irvington publishers, INC.

124) Bonner, G. and wanke, M.(2002): **attitude and attitudes change**, have, uk: psychology press.

125) Brock, T. and Green M. (2005): **persuasion: psychological insights and perspectives, thousand oaks :ca**: sage publication.

126) Chester/ **the function of the executive (cam bridge, massachusetts, U bandura,.S.A**: havard university press, 1938).

127) cynthial, bobko. P(1994) **seff. Efficacy beliefs comparison of live**, Measures journal a fapplied psychology, vol.69 (03) pp342-365.

128) Erwin p (2001): **attitudes and persuasion stress management**: qetting stronger, handling the load, hove:psychology press.

129) J.C.wofford**, the motivational Bases of Job satisfaction and Job performanc**e, personal psychology, 24, 1971, PP.501-18.

130) Jean Stœtzel: **la psychologie sociale, Flammarion**, Paris, Deuxième trimestre, 1963.

131) Lecomte jacques (2006**). La psychologie positive : un rééquilibre necessaire face a la psychologi**e. Revue de la psychologie de la motivation. N 14.paris.

132) Luszczynska Aleksandra, **Gutierrez-Dona Benicio. Schwarzer Ralf (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: evidence from five countries**. International journal of psychologie. V40.N2.PP 80-89. Psychology press. German.

133) O, Glenn/ stahl, **public personnel administration**, 5th ed. New York harpe and row publishers, 1962, p: 199.

134) Pelletier Guy et Vachon Paul (2000), **préparation de la reforme du système éducatif :organisation**, gestion et gouvernance du secteur et l'éducation et du la formation en république.

الـمـلاحـــق

الملحق رقم01:

حضرة المعلم(ة) المحترم(ة):

في إطار تحضير مذكرة الماجستير والتي تتناول موضوع **اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم**، وبصفتك الشخص المؤهل لتزويدنا بالمعلومات التي تخدم موضوع الدراسة، نرجو منك الإجابة عن جميع أسئلة الاستبيانات بعناية، ولكم منا جزيل الشكر.

ملاحظة:

تحتوي كل فقرة على اختيارات تعبر عن شعور شخصي لدى المعلم، الرجاء وضع علامة (X) في الخانة المناسبة، ونشكركم على مساعدتكم وتفهمكم، علما أن المعطيات سوف تستخدم لأغراض علمية فقط.

الرجاء التأكد جيدا انك أجبت على جميع الفقرات.

معلومات هامة:

الجنس: ذكر : ☐ أنثى: ☐

سنوات الأقدمية:.....

استبيان اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية:

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	رافض	رافض بشدة
01	أجد صعوبة في صياغة وضعية إدماجية.					
02	نقص الوسائل التعليمية وأدوات الإيضاح يعرقل في صياغة وضعية إدماجية ملائمة.					
03	أرى أن الوضعية الإدماجية المبنية جيدا تحقق الأهداف التربوية.					
04	أرى أنني أتعب كثيرا في صياغة وضعيات إدماجية مناسبة .					
05	صياغة وضعيات إدماجية مناسبة ينشط العملية التعليمية التعلمية .					
06	أجد نفسي مجبرا على صياغة وضعيات إدماجية بسبب زيارة المفتشين					
07	صياغة وضعيات إدماجية لكل موضوع يخدم التلاميذ النجباء أكثر من التلاميذ الآخرين.					
08	صياغة الوضعيات الإدماجية عمل لا يتناسب مع المعلم.					
09	الوضعيات الإدماجية تساعد كثيرا في التنافس بين التلاميذ					
10	لدي رغبة وحماس في صياغة					

	وضعيات إدماجية.					
11	أعمل على إثراء مكتسبات التلميذ من خلال الوضعيات الإدماجية.					
12	أرى أن صياغة الوضعيات الإدماجية تحد من رغبتي في بذل المجهود.					
13	الوضعيات الإدماجية وسيلة للمعلم للكشف عن كفاءات التلاميذ المكتسبة.					
14	صعوبة صياغة وضعيات إدماجية ملائمة تجعل عملية التقييم صعبة.					
15	صياغة وضعيات إدماجية جديدة يقضي على الروتين في سير الدروس.					
16	تدعم الوضعيات الإدماجية في تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلم.					
17	أرى أن تطبيق الوضعية الإدماجية ضروري بالنسبة إلى المتعلمين.					
18	أرى أنه ليس من الضروري وجود الوضعيات الإدماجية في المنهج الدراسي					
19	تهدف الوضعية الإدماجية للكشف عن كفاءةالتلميذ.					
20	تجسد الوضعية الإدماجية مكتسبات التلميذ على أرض الواقع.					

21	تحديد المكتسبات التي نريد إدماجها يتوقف على مدى نوعية الوضعية الإدماجية.					
22	تقلل الوضعية الإدماجية من العمل الجماعي بين التلاميذ داخل حجرة الدرس.					
23	الوضعية الإدماجية من النشاطات التي ينفر منها المتعلمين.					
24	أكتفي بالوضعيات الإدماجية المدرجة في كتب التلاميذ فقط.					
25	يجد التلاميذ صعوبة في حل الوضعيات الإدماجية.					
26	تكشف الوضعية الإدماجية على أن دور المعلم منشطا وليس ملقنا.					
27	تكوين المعلم غير كاف للتعامل مع الوضعيات الإدماجية.					
28	يتطلب بناء وتنفيذ الوضعيات الإدماجية زمنا يفوق الزمن المتاح في البرنامج.					

الملحق رقم 02:

حضرة الأستاذ(ة) المحترم(ة):

في اطار القيام بدراسة تتناول موضوع **اتجاهات مدرسي الطور الابتدائي نحو الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالفعالية الذاتية والرضا الوظيفي لديهم**، لنيل شهادة الماجستير في تخصص **علوم تربية تعليمية ومشكلات التعلم**، تم اللجوء إلى ترجمة مقياس فعالية الذات لسالفيك وسالفيك من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وللاستفادة من خبرتك أتقدم بطلبي هذا المتمثل في التأكد من مدى صدق وسلامة الترجمة ووضوح العبارات ولك مني جزيل الشكر والامتنان.

اسم الاستاذ: .....

الدرجة العلمية: .....

مكان العمل: .....

الباحث:

مقياس سالفيك وسالفيك للفعالية الذاتية للمعلم:

إلى أي مدى أنت متأكد من قدرتك على:

	الفقرات	لست متأكدا تماما	لست متأكد إلى حد ما	متأكد إلى حد ما	جد متأكد
1	شرح المواضيع الأساسية في المادة التي تدرسها بطريقة تمكن حتى التلاميذ الضعاف من الفهم.				
2	إقناع كل التلاميذ في القسم على العمل بجد واجتهاد.				
3	التعاون الجيد مع معظم أولياء التلاميذ.				
4	الاستخدام الناجح لأية طريقة تدريس تقرر المدرسة تطبيقها.				
5	تنظيم العمل المدرسي لتكييف التعليم وفق الحاجات الفردية للتلاميذ.				
6	الحفاظ على النظام في أي قسم ومع أية مجموعة من التلاميذ.				
7	إيجاد الحلول المناسبة للخلافات المتعلقة باختلاف الاهتمامات بين المعلمين.				
8	توفير التعليم والتوجيه الجيد لكل التلاميذ بغض النظر عن مستوى قدراتهم.				
9	ضبط سلوك التلاميذ حتى الأكثر عدوانية منهم.				
10	إيقاض الرغبة غي التعلم حتى عند التلاميذ الضعفاء				

11	توفير تحديات واقعية لكل التلاميذ حتى إذا كانت القدرات في القسم مختلفة.				
12	الإجابة علة أسئلة التلاميذ حتى يفهموا أصعب المشكلات.				
13	التعاون البناء مع أولياء التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات سلوكية.				
14	جعل التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية يحترمون قوانين القسم.				
15	حث التلاميذ على تقديم أحسن ما لديهم حتى عندما يجدون صعوبات.				
16	شرح محتوى المادة حتى يفهم معظم التلاميذ.				
17	التحكم في العملية التعليمية كيفما كان تنظيمها. (تشكيل الفريق، الأعمار المختلفة)				
18	تكييف طريقة التعليم وفق حاجات التلاميذ ذوي القدرات الضعيفة إلى جانب الاهتمام بحاجات التلاميذ بحاجات التلاميذ الآخرين في القسم.				
19	جعل التلاميذ يسلكون بطرق مهذبة ويحترمون المعلم.				
20	تسيير العملية التعليمية حتى في حالة تغيير البرنامج.				
21	استثارة الدافعية عند التلاميذ ذوي الاهتمام الضعيف بالعمل المدرسي.				
22	التعاون بطريقة فعالة وبناءة مع المعلمين.				

	(مثلا عند العمل كفريق).				
23	اقتراح واجبات مدرسية متدرجة الصعوبة تتجاوب مع مختلف قدرات التلاميذ.				
24	التدريس بطريقة جيدة حتى في الحالات التي تفرض فيها عليك طرق ليست من اختيارك.				

الملحق رقم (03):

النسخة الأصلية لمقياس الفعالية الذاتية للمعلم:

How certain are you that you can :

	Items	Not certain at all	quite uncertain	Quite certain	Absolutely certain
01	Explain central themes in your subjects so that even the low-achieving students understand.				
02	Get all students in class to work hard with their schoolwork.				
03	Co-operate well with most parents.				
04	Successfully use any instructional method that the school decides to use.				
05	Organize schoolwork to adapt instruction and assignment to individual needs.				
06	Maintain discipline in any school class or group of students.				
07	Find adequate solution to conflicts of interest with other teachers.				
08	Provide good guidance and instruction to all students regardless of their level of ability.				
09	Control even the most aggressive students.				
10	Wake the desire to learn even among the lowest-achieving students.				

11	Provide realistic challenge for all students even in mixed ability classes.				
12	Answer students' questions so that they understand difficult problems.				
13	Collaborate constructively with parents of students with behavioral problems.				
14	Get student with behavioral problems to follow classroom rules.				
15	Get students to do their best even when working with difficult problems.				
16	Explain subject matter so that most students understand.				
17	Manage instruction regardless of how it is organized (group composition, mixed age group, etc).				
18	Adapt instruction to the needs of low-ability student while you also attend to the needs of other students in class.				
19	Get all students to behave politely and respect the teachers.				
20	Manage instruction even if the curriculum is changed.				
21	Motivate students who show low interest in schoolwork.				
22	Co-operate effectively and constructively with other teacher, for example In teaching teams.				
23	Organize classroom work so				

	that both low-and high-ability students work with tasks that are adapted to their abilities.				
24	Teach well even if you are told to use instructional methods that would not be your choose.				

أبعاد مقياس فاعلية الذات للمعلم:

How certain are You That Can:

01/instruction:

01/ explain central themes in your subjects so that even the-achieving students understand.

08/ provide good guidance and instruction to all students regardless of their level of ability.

12/ answer students questions so that they understand difficult problems.

16/ explain subject matter so that most student understand.

02/ Adapt instruction to individual needs:

05/ organize schoolwork to adapt instruction and assignment to individual needs.

11/ provide realistic challenge for all student even in mixed ability classes.

18/ Adapt instruction to the needs of low-ability student while you also attend to the needs of other students in class

23/ organize classroom work so that both low-and high-ability students work with tasks that are adapted to their abilities.

03/ Motivate students:

02/ Get all students in class to work hard with their schoolwork.

10/ wake the desire to learn even among the lowest-achieving students.

15/ Get students to do their best even when working with difficult problems.

21/ motivate students who show interest in schoolwork.

04/ Maintain discipline:

06/ Maintain discipline in any school class or group of students.

09/ control even the most aggressive students.

14/ Get students with behavioral problems to follow classroom rules

19/ Get all students to behave politely and respect the teachers.

05/ co-operate with colleagues and parents:

03/ co-operate well with most parents.

07/ Find adequate solutions to conflicts of interest with other teachers

13/ collaborate constructively with parents of students with behavioral problems.

22/ co-operate effectively and constructively with other teachers, for example in teaching teams.

06/ cope with change:

04/ successfully use any instructional method that the school decides to use.

17/ Manage instruction regardless of how it is organized (group composition mixed age group, etc)

20/ Manage instruction even if the curriculum is changed.

24/ teach well even if you if you are told to use instructional methods that would not be your choose.

Response categories: (01) Not certain at all (03) quite uncertain

(05)quite certain (07) absolutely certain

الملحق رقم (04): مقياس الرضا الوظيفي لعبد الرحمن الأزرق

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	رافض	رافض بشدة
1	يتمتع العاملون في المهن الأخرى بمزايا مادية لا يتمتع بها المعلم.					
2	أشعر بأن مهنة التدريس تحقق طموحات المعلم وآماله					
3	أعتقد بان نصيبي من الحصص الأسبوعية مناسب					
4	أرى أن المسؤولين عن التعليم يهتمون بالمعلم كثيرا					
5	ما يتقاضاه المعلم من دخل في مهنة التدريس يتناسب مع مستوى تكاليف الحياة					
6	توافر الإمكانيات في مؤسستي يساعد على التدريس الجيد					
7	تقدير المعلم وتشجيعه معنويا من قبل المسؤولين غير كافي					
8	يضايقني كثيرا تأخر صرف المرتبات في مواعيدها المحددة					
9	اشعر بأن مهنة التدريس تتفق مع ميولي وقدراتي					
10	لا أفكر في ترك مهنة التدريس					
11	أحس أن التعاون بين المعلمين وإدارة المؤسسة يتم بشكل جيد					
12	اعتقد بأن مرتب المعلم يتناسب مع ما يقوم به من مهام ومسؤوليات					
13	غن مهنة التدريس روتينية وتقيد مواهب المعلم					
14	كثيرا ما يتقبل مدير المؤسسة اقتراحاتي وأرائي بحماس					
15	تتيح لي مهنة التدريس فرصة الحصول على الترقية في حينها					
16	أشعر بان المعلم ينال تقديرا واحترام الآخرين في المجتمع					
17	أعاني من عدم انضباط التلاميذ داخل الصف					
18	تزعجني الملاحظات التي يبديها المفتش نحو أسلوبي في التدريس					
19	أشعر غالبا بان المعلم لا يتمتع بقدر من الحرية والاستقلالية في عمله					

20	أتمنى أن يختار أبنائي مهنة أخرى غير مهنة التدريس					
21	تربطني بمفتش المادة علاقة تتسم بروح التعاون والاحترام					
22	لا تتيح لي مهنة التدريس فرصة التجديد والابتكار					
23	أشعر بان مدير المؤسسة لا يعامل جميع المعلمين بالتساوي					
24	أعتقد بأن مهنة التدريس تحقق الاستقرار النفسي للمعلم والاطمئنان على مستقبله					
25	علاقتي بتلاميذي تنتهي بانتهاء الحصة					
26	أتمنى أن أجد عملا أخر غير مهنة التدريس حتى بالراتب نفسه					
27	احرص على حضور الدورات التدريبية تقيمها الإدارة التعليمية					
28	أحس بمتعة كبيرة أثناء تدريسي للمادة					
29	اعتقد بأن مهنة التدريس تحقق لي مكانة اجتماعية مقبولة					
30	ينتابني شعورا أحيانا بعدم الرغبة في الذهاب للمؤسسة					
31	أعتقد بان علاقات المعلمين بالجهات الأخرى في المجتمع محدودة للغاية					
32	اشعر بأنني اكرر نفسي كل يوم					
33	لا تتناسب المكافئات المادية الممنوحة للمعلم عند قيامه بمهام أخرى "كالتصحيح ومراقبة الامتحانات" مع الجهد المبذول					

الملحق رقم05:

توزيع أسماء المحكمين حسب مؤسسة الانتماء والدرجة العلمية لمقياس فعالية الذات:

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية.	الجامعة.
01 -	دوقة احمد.	أستاذ التعليم العالي	- جامعة الجزائر 02.
02 -	أحمد فاضلي.	أ/محاضر (أ).	- جامعة البليدة 02.
03 -	حمزاوي يزيد.	أ/ محاضرة (ب)	- جامعة البليدة 02.
04 -	كركوش فتيحة.	أ/ محاضرة (أ)	- جامعة البليدة 02.
05 -	صام نادية.	أ/ محاضرة (أ)	- جامعة البليدة 02.

الملحق رقم (06):

توزيع أسماء المحكمين حسب مؤسسة الانتماء والدرجة التعلمية لمقياس اتجاهات المدرسين نحو الوضعية الإدماجية:

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية.	الجامعة.
01-	– عبد العزيز محي الدين.	– أستاذ التعليم العالي.	– جامعة البليدة 02.
02 –	– بودوح محمد الطاهر.	– أ/ محاضر(ب).	– جامعة البليدة 02.
03 –	– أمحمد العرابي.	– أ/مساعد (أ).	– جامعة البليدة 02.
04 –	– سعدي سامية.	– أ/مساعد (أ).	– جامعة البليدة 02.
05 –	– مراد نعموني.	– أ/ محاضر(ب).	– جامعة البليدة 02.
06 –	– حناش فضيلة.	– أ/ محاضر(ب).	– جامعة البليدة 02.
07 –	–عبد الرحمان عباس.	– ماجستير.	– جامعة البليدة 02.
08 –	–عبد الوهاب عليلي.	– ماجستير.	– جامعة البليدة 02.

الملحق رقم (07):

نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss):

الفرضية الأولى:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	164	98,4024	9,44712	,73770

One-Sample Test

	Test Value = 84					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00001	19,524	163	,000	14,40244	12,9458	15,8591

الفرضية الثانية:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	164	72,2134	8,26833	,64565

One-Sample Test

	Test Value = 60					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00002	18,917	163	,000	12,21341	10,9385	13,4883

الفرضية الثالثة:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	164	98,2500	13,72087	1,07142

One-Sample Test

	Test Value = 99					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00003	-,700	163	,485	-,75000	-2,8657	1,3657

الفرضية الرابعة:

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	,161*
	Sig. (2-tailed)		,039
	N	164	164
VAR00002	Pearson Correlation	,161*	1
	Sig. (2-tailed)	,039	
	N	164	164

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الفرضية الخامسة:

Correlations

		VAR00001	VAR00003
VAR00001	Pearson Correlation	1	,216**
	Sig. (2-tailed)		,005
	N	164	164
VAR00003	Pearson Correlation	,216**	1
	Sig. (2-tailed)	,005	
	N	164	164

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الفرضية السادسة:

Group Statistics

	VAR00004	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	1,00	151	72,7152	7,87348	,64073
	,00	13	66,3846	10,66567	2,95812

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean	Std. Error	95% Confidence Difference	
									Lower	Upper
VAR0002	assumed	1,784	,184	2,700	162	,008	6,33062	2,34510	1,69972	10,96152
	not assumed			2,092	13,15	,056	6,33062	3,02672	-,20064	12,86187

الفرضية السابعة:

Group Statistics

	VAR00004	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	1,00	151	99,0331	13,40319	1,09074
	,00	13	89,1538	14,63925	4,06020

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean	Std. Error	95% Confidence the Difference	
									Lower	Upper
VAR00003	Assumed	,029	,865	2,532	162	,012	9,87927	3,90168	2,17456	17,58397
	not assumed			2,350	13,78	,034	9,87927	4,20415	,84928	18,90926

الملحق رقم (08) :

الإذن بإجراء التطبيق الميداني من طرف مديرية التربية لولاية المدية

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقـــراطيـــة الشعـــبية

وزارة الـــتـــربـــيـــة الوطـــنـــية
مديرية التربيـــة لولايـــة المديـــة
الأمـــانـــــة العـــامـــــة
الرقـــم :598/ أع / 2014

مديـــــر التربيـــــة
إلـــى السيـــد : مفتش التعليم الابتدائي
مقاطعة عين بوسيف الأولى(1)

الموضـــــوع : ب/خ ترخيص لإجراء بحث ميداني

يشرفني أن أعلمكم، أنه مرخص للطالب : **توات عدنان** من جامعة البليدة 2 – كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية – من إجراء تربص ميداني على مستوى المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعتكم و هذا خلال السنة الدراسية **2014/2013**

وعليه ، أطلب منكم تقديم كل التسهيلات للمعني حتى يتمكن من إجراء هذا البحث في ظروف حسنة .

كما يطلـــب من الطالب المتربص الالتـــزام بالنظـــام الداخـــلي للمـــؤسسة .

نسخـــة إلـــى :
– المعني بالأمـــــر

المديـــة فـــي: 2014/04/15
مديـــــر التربيـــــة

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام بالنيابة
محمد عويسي

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقـــراطيـــة الشعـــبية

وزارة الـــتـــربـــيـــة الوطـــنـــية
مديرية التربيـــة لولايـــة المديـــة
الأمـــانـــــة العـــامـــــة
الرقـــم : 598 / أع / 2014

مديـــر التربيـــــة
إلـــى السيـــد : مفتش التعليم الابتدائي
مقاطعة المدية الأولى(1)

وردنا يوم 28 أفريل 2014
تحت رقم 54

الموضـــــوع : ب/خ ترخيص لإجراء بحث ميداني

يشرفني أن أعلمكم، أنه مرخص للطالب : **توات عدنان** من جامعة البليدة 2 – كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية – من إجراء تربص ميداني على مستوى المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعتكم و هذا خلال السنة الدراسية **2014/2013**

وعليه ، أطلب منكم تقديم كل التسهيلات للمعني حتى يتمكن من إجراء هذا البحث في ظروف حسنة .

كما يطلـــب من الطالب المتربص الالتـــزام بالنظـــام الداخـــلي للمـــؤسسة .

نسخـــة إلـــى :
- المعني بالأمـــــر

المديـــة فـــي: 2014/04/15
مديـــر التربيـــة
عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام بالنيابة
محمد عويسي

مفتش التعليم الابتدائي
جمال حنيش
مفتش مقاطعة
2014/04/28

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقـــراطيـــة الشعـــبية

وزارة الـــتـــربـــيـــة الوطـــنـــية
مديرية التربيـــة لولايـــة المديـــة
الأمـــانـــــة العـــامـــــة
الرقـــم :598 / أع / 2014

مديـــــر التربيـــــة
إلـــى السيـــد : مفتش التعليم الابتدائي
مقاطعة المدية الثانية(2)

الموضـــــوع : ب/خ ترخيص لإجراء بحث ميداني

يشرفني أن أعلمكم، أنه مرخص للطالب : **توات عدنان** من جامعة البليدة 2 – كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية – من إجراء تربص ميداني على مستوى المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعتكم و هذا خلال السنة الدراسية **2014/2013**

وعليه ، أطلب منكم تقديم كل التسهيلات للمعني حتى يتمكن من إجراء هذا البحث في ظروف حسنة .

كما يطلـــب من الطالب المتربص الالتـــزام بالنظـــام الداخـــلي للمـــؤسسة .

نسخـــة إلـــى :
- المعني بالأمـــــر

المديـــة فـــي: 2014/04/15
مديـــر التربيـــة

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام بالنيابة
محمد عرعاري

مديرية التربية لولاية المدية
مقاطعة المدية 2 عربية
المفتشية التربية و التعليم الإبتدائي

مفتش التربية والتعليم
بن سالم محمد

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقـــراطيـــة الشعـــبية

وزارة الـــتـــربـــيـــة الوطـــنـــية
مديرية التربيـــة لولايـــة المديـــة
الأمـــانـــــة العـــامـــــة
الرقـــم :598 / أع / 2014

مديـــــر التربيـــــة
إلـــى السيـــد : مفتش التعليم الابتدائي
مقاطعة المدية الثالثة(3)

الموضـــــوع : ب/خ ترخيص لإجراء بحث ميداني

يشرفني أن أعلمكم، أنه مرخص للطالب : **توات عدنان** من جامعة البليدة 2 – كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية – من إجراء تربص ميداني على مستوى المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعتكم و هذا خلال السنة الدراسية **2014/2013**

وعليه ، أطلب منكم تقديم كل التسهيلات للمعني حتى يتمكن من إجراء هذا البحث في ظروف حسنة .

كما يطلـــب من الطالب المتربص الالتـــزام بالنظـــام الداخـــلي للمـــؤسسة .

نسخـــة إلـــى :
– المعني بالأمـــــر

المديـــة فـــي: 2014/04/15
مديـــر التربيـــة

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام بالنيابة

محمد عيسى

مردت يوم 2014.04.28
و سجلت تحت رقم 2014/121

مفتشية التربية و
مديرية التربية لولاية المدية
مقاطعة

مفتش التربية والتعليم
الأساسي
بوام خالد

على السادة مديري المؤسسات تسهيل مهمة الطالب

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقـــراطيـــة الشعـــبية

وزارة الـــتـــربـــيـــة الوطـــنـــية
مديرية التربيـــة لولايـــة المديـــة
الأمـــانـــة العـــامـــة
الرقـــم: 598 / أع / 2014

مديـــر التربيـــة
إلـــى السيـــد : مفتش التعليم الابتدائي
مقاطعة المدية الرابعة(4)

الموضـــوع : ب/خ ترخيص لإجراء بحث ميداني

يشرفني أن أعلمكم، أنه مرخص للطالب : **توات عدنان** من جامعة البليدة 2 – كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية – من إجراء تربص ميداني على مستوى المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعتكم و هذا خلال السنة الدراسية **2014/2013**

وعليه ، أطلب منكم تقديم كل التسهيلات للمعني حتى يتمكن من إجراء هذا البحث في ظروف حسنة .

كما يطلـــب من الطالب المتربص الالتـــزام بالنظـــام الداخـــلي للمـــؤسسة .

نسخـــة إلـــى :
– المعني بالأمـــر

المديـــة فـــي: 2014/04/15
مديـــر التربيـــة

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام بالنيابة
محمد عويسي

مديرية التربية لولاية المدية
مقاطعة المدية 4
مفتش التعليم الابتدائي
عبد الرحمان تلواتة

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقـــراطيـــة الشعـــبية

وزارة الـــتـــربـــيـــة الوطـــنـــية
مديرية التربيـــة لولايـــة المديـــة
الأمـــانـــــة العـــامـــــة
الرقـــم :598/ أع / 2014

مديـــــر التربيـــــة
إلـــى السيـــد : مفتش التعليم الابتدائي
مقاطعة المدية الخامسة(5)

الموضـــــوع : ب/خ ترخيص لإجراء بحث ميداني

يشرفني أن أعلمكم، أنه مرخص للطالب : **توات عدنان** من جامعة البليدة 2 – كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية – من إجراء تربص ميداني على مستوى المدارس الابتدائية التابعة لمقاطعتكم و هذا خلال السنة الدراسية **2014/2013**

وعليه ، أطلب منكم تقديم كل التسهيلات للمعني حتى يتمكن من إجراء هذا البحث في ظروف حسنة .

كما يطلـــب من الطالب المتربص الالتـــزام بالنظـــام الداخـــلي للمـــؤسسة .

نسخـــة إلـــى :
- المعني بالأمـــــر

المديـــة فـــي: 2014/04/15
مديـــر التربيـــة

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام بالنيابة
محمد عويسي

2014/04/28
2014/797

الملخص باللغة الأجنبية:

Abstract:

Algeria has since the school year (2003/2004 m) reforms in the educational arena where adopted a new pattern is a strategic approach to talent as an option in Education, and is based on the logic of learning-centered and student reactions to the problematic positions, which include the corporate status. Hence the title of the study is: "Teachers of primary phase attitudes towards the corporate status and its relationship to self-effectiveness and job satisfaction have." This study aimed to:

01- to identify the nature of the primary phase teachers' attitudes towards the corporate status (positive / negative).

02- to identify the level of self-efficacy among teachers of primary phase.

03- to identify the degree of job satisfaction among teachers of primary phase.

04- to identify whether there is a statistically significant correlation between the phase primary school trends towards the corporate status and self-efficacy have.

05- to identify whether there is a statistically significant correlation between the teachers of primary phase attitudes towards self-status job satisfaction to have.

06- to identify whether there were statistically significant differences in self-efficacy scale for teachers differences based on the type of direction (positive / negative).

07- to identify whether there were statistically significant differences in self-efficacy scale for teachers differences based on the type of direction (positive / negative).

The study population consisted of all teachers in the primary phase of the city of Medea-season school also be (2013/2014 m), totaling (554) as a teacher and a school were selected (164) School and School, randomly Statistics representing (29.60%).

I have been using the descriptive approach, and for the collection of data and

information has committees to apply the measures: the first measure of self-efficacy of teachers who put all of Liner Scalfak Einer skaalvik and Sadsal Scalfak sidsel skaalvim (2007), and a measure of job satisfaction to Dr. Abdul Rahman blue, as well as teachers' attitudes scale positivism towards the corporate contagious by the researcher.

The study yielded the following results:

• Teachers of primary phase attitudes towards positivism integrative positive.

• the level of self-efficacy among teachers of primary phase high.

• the degree of job satisfaction among teachers of primary phase medium.

• There is a correlation positive relationship (very weak) statistically significant differences between the teachers of primary phase trends towards the corporate status and self-efficacy have.

• There is a correlation positive relationship (weak) statistically significant differences between the teachers of primary phase attitudes towards the corporate status of job satisfaction self to have.

• There were statistically significant differences in the scale of self-efficacy of teachers based on the type of direction (positive / negative) in favor of a positive trend.

• no statistically significant differences in job satisfaction for teachers measure differences based on the type of direction (positive / negative) in favor of the positive trend.

In light of the results obtained through the study, was the inclusion of a set of recommendations that have to do with the results reached.