الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علوم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

العنوان

درجة تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم

دراسة ميدانية في ثانوية لعبني أحمد –الطاهير–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية والأرطفونيا

تخصص: إدارة وإشراف بيداغوجي

من إعداد الطالبة:

✓ ضربان مريم

إشراف الأستاذة:

– د/ بشتة حنان

أعضاء لجنة المناقشة

1– الأستاذ: صيفور سليم ..... رئيسا

2– الأستاذة: بشتة حنان ..... مشرفا ومقررا

3– الأستاذة: جردير فيروز..... مناقشا

السنة الجامعية

2016 م/ 2017 م

شكر وعرفان

قال الله تعالى:

﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾

وقال الرسول الأكرم صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

نتقدم بالشكر الجزيل إلى من قدم لنا يد العون والمساعدة

قليلا أو كثيرا من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث وأولهم بعد المولى عز وجل والدينا الكريمين أطال الله في أعمارهم إذ لم يفتروا علينا بالدعاء والثبات، وحسن التحصيل والتوفيق وتمام التسهيل

إلى جميع أساتذتنا الأفاضل بجامعة تاسوست وعلى رأسهم الأستاذة المشرفة:

"**بشتة حنان**" التي حظيتنا بكرم إشرافها على رسالتنا وتنوير دربنا بنصائحها الصائبة وتوجيهاتها السديدة فكان لها الفضل الكبير في متابعة مراحل هذا البحث والحرص على تحقيقه وإخراجه إلى الوجود في أجمل حلة، فلها منا بالغ الشكر والعرفان وخالص الإمتنان.

إلى جميع الأساتذة الذين

سيشرفون على مناقشة هذا البحث، فلهم منا تحية تقدير وتمام احترام.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوعات	الصفحة
فهرس الأشكال والجداول	
مقدمة:.....	أ
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
تمهيد.....	4
أولا: مشكلة الدراسة.....	5
ثانيا: مبررات الدراسة.....	7
ثالثا: أهداف الدراسة.....	8
رابعا: أهمية الدراسة.....	8
خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.....	9
سادسا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها.....	9
سابعا: فرضيات الدراسة.....	23
خلاصة الفصل.....	24
قائمة مراجع الفصل الأول.....	25
الفصل الثاني: المساءلة التربوية في التعليم	
تمهيد.....	28
أولا: لمحة تاريخية عن المساءلة.....	29
ثانيا: تعريف المساءلة التربوية.....	32
ثالثا: بعض المفاهيم ذات صلة بالمساءلة.....	34
رابعا: سمات المساءلة التربوية.....	36
خامسا: أطراف المساءلة التربوية.....	38
سادسا: مبادئ المساءلة التربوية.....	41
سابعا: مكونات المساءلة في العملية التربوية.....	43
ثامنا: أنواع المساءلة التربوية.....	46
تاسعا: مسوغات تنفيذ المساءلة في النظام التربوي.....	50

عاشرا: أهداف المساءلة التربوية.....	51
خلاصة.....	54
قائمة مراجع الفصل الثاني.....	55
الفصل الثالث: الرضا الوظيفي	
تمهيد.....	58
أولا: تعريف الرضا الوظيفي.....	59
ثانيا: أهمية الرضا الوظيفي.....	62
ثالثا: أنواع الرضا الوظيفي.....	64
رابعا: محددات الرضا الوظيفي.....	65
خامسا: كيفية تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين.....	68
سادسا: طرق قياس الرضا الوظيفي.....	70
سابعا: أبعاد الرضا الوظيفي.....	72
ثامنا: العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.....	74
تاسعا: بعض النظريات المفسرة للرضا الوظيفي.....	78
خلاصة.....	88
قائمة مراجع الفصل الثالث.....	89
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة	
تمهيد.....	93
أولا: الدراسة الاستطلاعية.....	94
ثانيا: حدود الدراسة.....	97
ثالثا: منهج الدراسة.....	98
رابعا: مجتمع الدراسة.....	98
خامسا: أداة الدراسة.....	102
سادسا: الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة.....	103
سابعا: أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة.....	105
خلاصة.....	106
قائمة مراجع الفصل الرابع.....	107

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد.....	107
أولا: عرض نتائج الفرضية العامة	108
ثانيا: عرض نتائج الفرضية الأولى	111
ثالثا: عرض نتائج الفرضية الثانية	112
رابعا: مناقشة نتائج الفرضية العامة	112
خامسا: مناقشة نتائج الفرضية الأولى	113
سادسا: مناقشة نتائج الفرضية الثانية	114
سابعا: النتائج العامة للدراسة	114
ثامنا: التوصيات	115
خلاصة الفصل.....	116
خاتمة	118
قائمة المراجع.....	120
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين عينة من أشهر المقاييس المستخدمة في مقياس الرضا عن العمل	70
02	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس	99
03	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب السن	99
04	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المستوى التعليمي	100
05	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصص	100
06	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة	101
07	يوضح توزيع أفراد ومجتمع الدراسة حسب المرتب الشهري	102
08	يوضح مقياس ليكرث	104
09	يوضح قيمة المتوسطات المرجحة وتفسيرها	105
10	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة الخاصة بالمحور الثاني المساءلة التربوية	108
11	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة الخاصة بالمحور الثالث الرضا الوظيفي	110
12	يوضح النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانجراف المعياري لأفراد مجتمع حسب الجنس	111
13	يوضح النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لافراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة	112

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح أطراف المساءلة التربوية	39
02	يوضح مستويات المساءلة في البرنامج المدرسي	40
03	يوضح نموذج مفاهيمي لنظام المساءلة	46
04	يوضح كيف يؤثر التباعد، العدالة، والموقف الشخصي المسبق للفرد على الرضا العمل.	66
05	نموذج لولير في محددا الرضا الوظيفي.	67
06	يوضح العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي والترابط التنظيمي.	78
07	يوضح هرم الحاجات لما سلو.	80
08	يوضح نموذج التوقع	82
09	نموذج هرزيرج للدفاعية والمحافظة على الاستمرار، نموذج ماسلو لأسبقية الحاجات	86

مقدمـــــــــة

يعد النظام التربوي من أكثر الأنظمة أهمية بوصفه المسؤول عن بناء الأجيال الجيدة، ونجاحه أو فشله يعني نجاح الإدارات الأخرى أو فشلها، وعليه لابد أن يحظى هذا النظام بنوع من الاهتمام والمتابعة المستمرة في زمن تسعى المؤسسات التي تريد لنفسها البقاء في عالم شديد التغير والتطور إلى تحسين خدماتها.

ولما كان النظام التربوي يشكل دعامة رئيسية لفلسفة أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية وقيمه فإنه أصبح لزاما أن يرتقي بنظام المساءلة لتتواءم مع متطلبات أو تحديث هذا النظام من أجل رصد مواطن الضعف والقوة ومراقبتها، حتى يتم إجراء المساءلة في وقت مبكر من أجل التحسين، لذا فإن المساءلة في هذه النظم تعد مطلبا تربويا رسميا وأساسيا، فالمساءلة أداة مهمة وفعالة تتضمن تعليما فعالا للطلبة في كافة المستويات والمراحل التعليمية والتعلمية، حيث أنها تضبط أعمال المدرسة وتشعر أفرادها بأن عليهم تأدية مهامهم، وإنجاز وظائفهم وفق ما تقتضيه مصلحة المدرسة، ووفق ما تورده القوانين والأنظمة بما يزيد من رضا الفرد على أدائه للمهام الموكلة له، وعلى هذا الأساس يعد الرضا الوظيفي حاجة ملحة يسعى الأفراد إلى إشباعها بغية تحقيق الكفاءة الذاتية والاجتماعية في إطار ما يمارسه الفرد من أعمال، ذلك لأن الرضا يرتبط بالنجاح في العمل، إذ أنه المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه تقييم المجتمع لأفراده وهذا النجاح يتناسب طرديا مع شدة ارتباط الفرد بعمله وولائه.

وفي إطار تحقيق ذلك قامت الباحثة بالإعداد للدراسة الحالية من خلال تقسيمها إلى قسمين: الجانب النظري، يهدف للتأسيس المرجعي النظري لمتغيرات الدراسة وقد تضمنت خمسة فصول:

– الفصل الأول: وجاء بهدف تحديد الإطار المفاهيمي للدراسة من خلال التعريف بمشكلة الدراسة ومبرراتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وأهميتها وتحديد مفاهيمها إجرائيا والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع نفسه، ختاما بالإجابات المقترحة والمحتملة التي حسدتها فروض الدراسة للأسئلة التي تدور حولها مشكلة الدراسة.

– الفصل الثاني: كان الغرض من التأسيس المرجعي –النظري– لمتغير الدراسة المساءلة التربوية في التعليم واشتمل على عشرة عناصر: أولا لمحة تاريخية عن المساءلة ثم تعريف المساءلة التربوية ويليها بعض المفاهيم ذات الصلة بالمساءلة ثم سمات المساءلة التربوية، وصولا إلى أطرافها ومبادئها ومكوناتها

في العملية التربوية وأنواعها ثم مسوغات تنفيذها في النظام التربوي، ختاما بالأهداف التي تسعى المساءلة التربوية إلى تحقيقها.

– الفصل الثالث: وكان الغرض منه كذلك التأسيس المرجعي النظري لمتغير الرضا الوظيفي وقد اشتمل على تسعة عناصر أولا تعريف الرضا الوظيفي ثم أهميته وأنواعه ثم محددات الرضا الوظيفي وكيفية تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين ثم طرق قياس الرضا الوظيفي وأبعاده وصولا للعوامل المؤثرة في الرضا ا لوظيفي وأخيرا بعض النظريات المفسرة للرضا الوظيفي.

– الجانب التطبيقي: وقد كان الهدف منه التأسيس المرجعي التطبيقي لمتغيرات الدراسة وقد تضمن فصلين:

– الفصل الرابع: جاء بهدف تحديد إجراءات الدراسة حيث قامت الباحثة أولا بإجراء دراسة استطلاعية والتي كانت بمثابة نقطة تمهيدية للدراسة الأساسية ثم الانتقال إلى حدود الدراسة ثم تحديد المنهج المستخدم في الدراسة، قم مجتمع الدراسة ثم أداة الدراسة وخصائصها السيكوميترية وختاما أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة.

– الفصل الخامس: جاء بهدف عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها، حيث قامت الباحثة بجمع البيانات المتعلقة بالفرضية العامة والفرضيتين الأولى والثانية ثم مناقشة النتائج المتوصل إليها في ضوء الفرضية العامة والفرضيتين الأولى والثانية ثم أهم النتائج المتوصل إليها مرورا إلى التوصيات حول موضوع الدراسة وأخيرا الخلاصة.

الفصل الأول

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

تمهيد

أولا: مشكلة الدراسة

ثانيا: مبررات الدراسة

ثالث: أهداف الدراسة.

رابعا: أهمية الدراسة.

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.

سادسا: الدراسة السابقة والتعقيب عليها.

سابعا: فرضيات الدراسة.

خلاصة الفصل.

قائمة مراجع الفصل الأول.

تمهيد:

جاء هذا الفصل بهدف تحديد الإطار العام للدراسة من خلال التعريف بمشكلة الدراسة ومتغيراتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع نفسه، وختاما بالإجابات المقترحة والمحتملة التي تجسدها فروض الدراسة للأسئلة التي تدور حولها.

أولا: مشكلة الدراسة

إن المساءلة من المفاهيم الحديثة نسبيا في المجال التربوي، غير أن هذا المفهوم له أصوله في المجالات الأخرى كالصناعة والطب والاقتصاد، وقد بدا أن المساءلة تأخذ طريقها إلى النظام التربوي بشكل علمي وموضوعي في بداية الثمانينيات، حيث تشير الموسوعة العالمية أن المساءلة ظهرت كقضية أساسية في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، في الستينيات من القرن العشرين وكانت تسير إلى الأمام في المملكة المتحدة في تلك الفترة، إذ كان الاهتمام في هذين البلدين يدور حول معايير التعليم وتحسين نوعيته والتعامل مع الشكوك التي كانت تدور حوله. (عالية خلف أخوا رشيدة، 2006، ص33).

وتعتبر الإدارة المدرسية هي الحلقة الأهم في البنية الهيكلية للإدارة التربوية، فهي في تماس مع العملية التربوية، والمدير هو الرأس الإداري والتربوي في آن واحد، وهو القائد الموجه والمقرر وهو المخطط والمنسق والمشرف في مدرسته وإن من مهام الإدارة المدرسية أن تنشئ أجيالا تتسلح بالعلم (سعدة أحمد أبو حمدة، 2008، ص2)، وتعد المساءلة مدخلا لتحقيق الثقة المتبادلة داخل الجهاز الإداري عندما ينظر إليها أنها عملية تتضمن التوضيح والتبرير بطبيعة الأداء والكيفية التي تتم بها بين طرفين وهكذا تبرز أهمية المساءلة في ضبط العمل الإداري وضمان حسن التوجه وتحقيق الفاعلية والكفاءة وزيادة الإنتاجية. (الزعبي ميسون، 2003، ص32) حيث يشير "بيتشل" 1997 من خلال دراسته التي هدفت إلى اختبار إدراكات مديري المدارس الثانوية في "بتسبرغ" بضرورة الحصول على إعادة هيكلية للمدرسة لإيجاد نظام مساءلة جيد يساعد في تحقيق نتائج أفضل، (عالية خلف أخوا رشيدة، 2006 ،ص120)، فهي تعمل على ضبط أعمال المدرسة وتشعر أفرادها بأن عليهم تأدية مهامهم وإنجاز وظائفهم وفق ما تقتضيه مصلحة المدرسة وفق ما تورده القوانين والأنظمة. (إيمان مصطفى حويل، 2012، ص4)، حيث زاد الاهتمام بالمساءلة من خلال المؤتمرات الفكرية فالمسألة التربوية كانت أحد المنطلقات الفكرية القيمة الثامنة والهامة، والتي أكد عليها تقرير ورشة العمل الأولى والتي عقدت بوزارة التربية بمصر خلال فترة من 9 إلى 11يناير 2003 (بطاح أحمد، 2006، ص8).

ويمكن القول أن المساءلة التربوية ليست عملية عشوائية ولا مزاجية ولا ردود أفعال لأخطاء بل يجب أن تتضمن مساءلة كل من الإدارة التعليمية ومدراء المدارس والمعلمين والتلاميذ ومجالس أولياء

الأمور المعنيين من المجتمع المحلي بطريقة مخططة وهادفة، حيث تعتبر على درجة كبيرة من الأهمية لأن المدارس تمثل الحلقة التنفيذية للإدارة التربوية. (العجمي سرور،2008، ص33).

ولقد تناولت العديد من الدراسات موضوع المساءلة التربوية منها دراسة: إيمان مصطفى حويل تحت عنوان: واقع تطبيق المساءلة التربية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما، أيضا دراسة عبد الله بن صالح مريس الحارثي تحت عنوان: بناء أنموذج المسائلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، أيضا دراسة جهاد حسن محمود سلامة بعنوان: دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين فيها وسبل تطويره.

وبما أن العنصر البشري هو الدعامة الرئيسية لنجاح عمل المؤسسات التعليمية والتربوية وتحقيقها لأهدافها فلا بد من زيادة الاهتمام به والعمل على استخدامه الاستخدام الفعال (صلاح الدين محمد عبد الباقي 2002، ص210)، حيث يعد الرضا الوظيفي موضوعا مهما بالنسبة للأفراد والمجتمعات، فرضا الفرد عن مهنته ضروري لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، ذلك لأن الرضا يرتبط بالنجاح في العمل وهذا الأخير يعد المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه تقييم المجتمع لأفراده، ونجاح الفرد في عمله يتناسب طرديا مع شدة ارتباطه به وولائه له، وما يوفره العمل من إشباع لحاجته ودوافعه وتوظيف لقدراته وإذا كانت الكفاءة الوظيفية نتاجا للإعداد المتخصص والتدريب والخبرة، فإنها أيضا دليل على مقدار إحساس والفرد بالرضا عن عمله، (سعدة أحمد أبو حمدة، 2008، ص5)، فهو يعتبر (الرضا الوظيفي) موضوع لا بد من دراسته بين الحين والآخر نظرا لاختلاف الطبيعية البشرية ونظرا للتطورات الحاصلة في عالمنا لذلك يبقى هذا الأخير بحث دائم ويعد "هوبك" من أوائل الباحثين في مجال الرضا عن العمل الوظيفي، حيث يعرفه على أنه: "مجموعة من العوامل النفسية والوظيفية والأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضيا عن عمله"، وقد أشار "لوك" و"بورتر"، إليه على أنه "يمثل الفرق في إدراك العلاقة بين ما يتوقع الفرد الحصول عليه من وظيفة وبين ما هو متحصل عليه بالفعل". (الأزرق عبد الرحمان، 2000 ص1).

وقد تعددت البحوث والدراسات العملية التي تعرضت للرضا الوظيفي حيث تشير دراسة "سالم عواد الشمري" 2009 بأن 99% من العاملين راضون عن عملهم شكل جيد، أيضا دراسة "إيناس فؤاد نواوي فلبان" 1998، دراسة "سعدة أحمد أبو محمد" 2008، ومن النظريات التي فسرت موضوع الرضا

الوظيفي نجد: نظرية التوقع " لفكتور فروم" والنظرية الإنسانية " "لما سلو" ونظرية العوامل المزدوجة "لفريديريك هيزبرج"... إلخ وغيرها من النظريات التي حاولت تفسير ودراسة الرضا الوظيفي.

إن نجاح العملية التربوية يتوقف على مجموعة من العوامل منها الأستاذ الذي يعتبر أحد أهم هذه العوامل لأن مستوى أدائه وإنجازه للمهمات والمسؤوليات التربوية التي يتوجب عليه إنجازها غالبا لأن مستوى أدائه وإنجازه للمهمات والمسؤوليات التربوية التي يتوجب عليه إنجازها غالبا ما يحدد إلى درجة كبيرة بمستوى العملية التربوية في المجتمع فنجاحها يتوقف على قيامه بواجباته على أكمل وجه، وهذا لا يأتي من خلال الرضا الوظيفي لديه الذي يأتي بنتيجة حتمية من خلال منحه حقوق كاملة، وتنظيم وتحديد واجباته ومهامه، مما يدفعه إلى خلق الإبداع والتطوير، واستنادا إلى ما تقدم واعتبار أن المسألة التربوية كنظام لها دور فاعل في مدى التزام العاملين في التربية بوجه عام والأستاذة بشكل خاص بتقديم إجابات، وتفسيرات عما يقدمونه من نتاجات التعليم وتقويمها ومتابعة جوانب القصور وأسبابه وكيفية معالجتها، فإن هذا النظام قد يؤثر في الأستاذة إما إيجابا أو سلبا وبخاصة إذا كان قائما على العدالة والموضوعية وتعزيز الإيجابيات مما قد يؤثر بدوره في مستوى الرضا الوظيفي لديهم. (سعدة أحمد أبو حمد 2008، ص5- 7). وفي ضوء ذلك تتحد مشكلة الدراسة في التعرف على مستوى تطبيق نظام المساءلة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في ثانوية في ثانوية لعبني أحمد، وينبثق عن هذه المشكلة التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\propto = 0.05$ بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية والرضا الوظيفي للأساتذة تعزى لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية والرضا الوظيفي للأساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

ثانيا: مبررات الدراسة:

- قابلية الموضوع للدراسة.

- معرفة العلاقة الموجودة بين المساءلة التربوية والرضا الوظيفي للأساتذة من وجهة نظرهم.

– قلة الأبحاث والدراسات المتعلقة بالمساءلة التربوية والرضا الوظيفي.

– خوض تجربة ميدانية معمقة حول المساءلة التربوية والرضا الوظيفي.

ثالثا: أهداف الدراسة:

– التعرف على درجة تطبيق المساءلة التربوية من وجهة نظر الأساتذة في ثانوية "لعبني أحمد".

– التعرف على العلاقة بين درجة تطبيق المساءلة التربوية والرضا الوظيفي.

– التعرف على مستوى تطبيق المساءلة التربوية في الثانوية من وجهة نظر الأساتذة.

– التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة الثانوية.

رابعا: أهمية الدراسة:

– تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال دراسة واقع المساءلة التربوية في الثانوية من وجهة نظر الأساتذة وعلاقتها برضاهم الوظيفي.

– نظرا لمحدودية الدراسات في هذا المجال وكونها من الدراسات الأولى التي أجريت حول المسائلة التربوية والرضا الوظيفي، –حسب علم الباحثة– فإنه يؤمل من هذه الدراسة أن تشكل إضافة إلى الأدب الإداري المتعلق بموضوع المساءلة التربوية والرضا الوظيفي.

– تهم الدراسة كل من أساتذة التعليم الثانوي ليطلعوا على واقع المساءلة التربوية وأملا في بناء اتجاهات إيجابية نحو المساءلة.

– مساعدة صانعي القرار في استخدام نتائج هذه الدراسة.

– تهم الباحثين في مجال الإدارة التربوية المعنيين بالمساءلة وتحسين المناهج.

خامسا: تحديد المفاهيم إجرائيا:

في تحديد مصطلحات الدراسة تكتفي الباحثة بالتحديد الإجرائي وتترك التحديد اللغوي والاصطلاحي للجانب النظري.

إن تحديد المفاهيم تعتبر مرحلة هامة في أي دراسة، فهي رموز تعكس مضمون الفكر أو سلوك أو موقف أفراد مجتمع البحث، فعلى الباحث تحديد المفاهيم المستخدمة في بحثه تحديدا محكما حتى يزيل الغموض أمام القارئ (بوزعوط صبرينة، رحماني عائشة، 2014، ص9).

وتتمثل مفاهيم هذه الدراسة فيما يلي:

1- المساءلة: تعني إجابة الأفراد أو المؤسسات عن الأسئلة التي توجه إليهم بسبب سلوكات غير مرغوب فيها أو قرارات غير صائبة قاموا بها لا تنسجم مع الأنظمة والمعايير المرغوبة، وضرورة التزامهم بتقديم إجابات وتفسيرات عن ذلك.

2- المساءلة التربوية: هي متابعة الأستاذ تربويا أثناء قيامه بالوظائف التربوية في عملية التعليم.

3- الرضا: هو حالة الارتياح والقناعة اتجاه شيء ما.

4- الرضا الوظيفي: هو مجموعة المشاعر التي يشعر بها الفرد اتجاه عمله والتي تعبر عن مدى الإشباع الذي حققه العمل له، فإذا شعر الفرد بأن عمله يحقق له إشباعا كافيا لحاجاته ورغباته تصبح مشاعره ايجابية نحو هذا العمل، أي يصبح الفرد راضيا عن العمل الذي يؤديه فهو عبارة عن اقتناع الفرد بظروف عمله، وعن أجره، ورضا عن محتوى العمل، رضا عن فرص الترقية، رضا عن الإشراف ، رضا عن جماعة العمل ورضا عن ساعات العمل.

سادسا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

1- الدراسات السابقة المتعلقة بالمساءلة التربوية:

1- 1- دراسة عبد الله بن صالح مريس الحارثي(2008) بعنوان: "بناء أنموذج المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية".

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (397) مديرا ومديرة في الإدارات الثلاث تبوك ومكة المكرمة والرياض، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم الإستبانة لجميع البيانات وقد تم توزيع (397) إستبانة أعيد منها (300) إستبانة ومن ثم بناء أنموذج للمساءلة التربوية بناءا على

نتائج الدراسة الميدانية والتي أظهرت وجود درجة متوسطة لجميع أبعاد المجال الأول "واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية" ووجود درجة مرتفعة من معوقات المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالية إحصائية عند مستوى ($\propto = 0.05$) يعود لتأثير متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعود لتفاعل المتغيرات الثلاثة في مجال الوصف الوظيفي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل المتغيرات الثلاثة ولمتغير النوع الاجتماعي لوحده لعنصر معايير المساءلة التربوية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (لمتغير النوع الاجتماعي لعنصر الأهداف التعليمية وكذلك وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) لمجال التقويم التربوي تعزى لمتغير الخبرة لوحده، ومن خلال ما توصلت إلى الدراسة فقد تم بناء أنموذج للمسألة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

وبالنظر إلى النتائج التي أظهرت درجة متوسطة في جميع أبعاد واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ودرجة مرتفعة في المعوقات التي تحد من فاعلية هذه المساءلة فإن الباحث يوصي بالأتي:

1- إخضاع الأنموذج المقترح في هذه الدراسة لفترة زمنية يكون فيها تحت التجربة وتعميمه في حال فاعليته.

2- العمل على تعميق مفهوم المساءلة التربوية بواسطة وزارة التربية والتعليم من خلال وضع برامج تدريبية لكافة المستويات التربوية.

3- إيجاد آلية عمل لتفعيل عنصري التقرير عن نتائج التربية والتقويم التربوي لما لهما من أثر على المخرجات التربوية في وزارة التربية والتعليم في السعودية.

4- التركيز على الاهتمام بعنصر الحوافز المادية في نظام المساءلة التربوية باعتبار أن هذه الحوافز تسهم في الدفاعية نحو العمل وتحسينه دون أن ننسى أن الحوافز المعنوية تشكل ضرورة لازمة.

5- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في قطاعات تعليمية ومستويات وظيفية أخرى للكشف عن واقع المساءلة التربوية في المملكة العربية السعودية ومعوقاتها، تأخذ بعين الاعتبار متغيرات وفئات أخرى غير التي تم تناولها في هذه الدراسة، بحيث تشكل استمرارا لهذا المفهوم عبر الفئات والمتغيرات التربوية.

6- إجراء دراسة تقيس فاعلية الأنموذج المقترح للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (عبد الله بن صالح مريس الحارثي، 2005، ص12- 95).

التعقيب:

ومن هذا العرض نستخلص ما يمكن أن نستفيد منه في هذه الدراسة في وزارة التربية ، بينما الدراسة الحالية تهدف للتعرف على درجة تطبيق المساءلة التربوية وجهة نظر الأساتذة في ثانوية لعبني أحمد ببلدية الطاهير، كما تختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في مجتمع المتكون من جميع ديري ومديرات المدارس الثانوية العاملين في الميدان التربوي في المملكة العربي السعودية بينما تكون مجتمع الدراسة من أساتذة الثانوية، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بدل المنهج الوصفي الإرتباطي التي اعتمدت عليه الدراسة الحالية، حيث تكونت عينة هذه الدراسة من ثلاث إدارات للتربية والتعليم بشكل قصدي وينما عينة الدراسة الحالية من أساتذة الثانوية، كما تشابهت أيضا في أداة الدراسة المتمثلة في الإستبانة كما استفادة الطالبة من هذه الدراسة في معرفة معوقات المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية محاولة بناء الاستمارة على بعض جوانب هذه المعوقات، كما استفادت أيضا من النتائج المتوصل إليها فيما يخص متغير الخبرة وإضافة إلى إستبانة الدراسة.

1- 2- دراسة إيمان مصطفى حويل (2012) بعنوان: "واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من جهة نظر المديرين فيها".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق مدارس وكالة الغوث الدولية للمساءلة التربوية والجودة الشاملة فيها، والعلاقة بينهما من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها، وتكون مجتمع الدراسة من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية والبالغة عددهم (91) مديرا.

حيث قامت الباحثة بإعداد إستبانة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة، وتم التأكد من صدق الإستبانة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين، وتم استخراج معاملي الثبات لمحوري الدراسة بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغا معاملا الثبات لمحوري المساءلة التربوية والجودة الشاملة (0.94) لكل مهما، وتم تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من معامل ارتباطه بيرسون.

واتبعت المنهج الوصفي المسحي منهجا للدراسة وذلك لملاءمته لطبيعتها.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج التالية:

1- هناك واقع عالي جذا للمساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المديرين فيها.

2- وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا على مستوى الدلالة $\propto = 0.05$ بين متوسطي المسائلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين.

وفي ضوء ما أوردته الدراسة من نتائج فإن الباحثة توصي بما يلي:

1- ضرورة تحسين قنوات الاتصال بين مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية وإدارة التعليم فيها إذ أن ذلك قد يؤدي إلى استثمار أفضل للمسائلة التربوية المدرسية.

2- ضرورة تدريب مديري مدارس وكالة الغوث الدولية على حل المشكلات، إذ أن ذلك قد يؤدي إلى رفع مستوى الجودة الشاملة، ويحسن من التنمية المهنية للمديرين، ويصقل مقدرتهم في إدارة المدرسة.

3- توجيه الباحثين نحو دراسات تدرس علاقات ممكنة داخل البيئة المدرسية مثل: دراسة علاقة الجودة الشاملة بحل المشكلات الإدارية، أو دراسة علاقة المساءلة التربوية بتحصيل الطلبة أو أداء المعلمين.

4- إجراء مثل هذه الدراسة في المدارس الحكومية، ومقارنة مستوى المساءلة التربوية والجودة الشاملة بين المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية. (إيمان مصطفى حويل، 2012، ص ص 5-94).

- التعقيب:

ومن هذا الغرض نستخلص ما يمكن أن نستفيد في هذه الدراسة ونعتمد عليه في تحليلنا إذ هدفت إلى التعريف على واقع تطبيق مدارس وكالة الغوث الدولية للمساءلة التربوية بدل على درجة تطبيق المساءلة التربوية من وجهة نظر الأساتذة والتي تهتم بها الدراسة الحالية، كما تختلف معها في مجتمع الدراسة حيث تكون من مديرين بدل الأساتذة والتي تهتم بهم الدراسة الحالية، أيضا اختلفت في منهج الدراسة، حيث اتبعت المنهج الوصفي المسحي وذلك لملائمة لطبيعتها، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإرتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة والتي تبحث في العلاقة، بينما تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الأداة التي هي الإستبانة وطريقة التأكد من صدقها من خلال عرضها على اللجنة المحكمين وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في الجانب النظري، حيث دعمت الطالبة دراستها انطلاقا من هذه الدراسة وذلك لمعرفة ملامح الإطار النظري لهذه الدراسة.

أيضا اختلفت في المتغير التابع الذي هو الجودة الشاملة، بينما الدراسة الحالية فكان متغير الدراسة هو الرضا الوظيفي.

وتشابهت أيضا في كونها بحثت إلى جانب واقع تطبقي المساءلة التربوية في معرفة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

1- 3- دراسة جهاد حسن محمود سلامة (2013): بعنوان: "دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث من وجهة نظر المديرين، وكذلك التعرف على سبل تطوير دور المساءلة من وجهة نظر مديري المناطق التعليمية في محافظات غزة في ضوء نتائج الدراسة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحث بتصميم أداتين الأولى إستبانة موجهة لعينة الدراسة، والأداة الثانية مقابلة شخصية وموجهة لمديري المناطق التعليمية في محافظات غزة، وتكونت الاستبانة من (64) فقرة موزعة على (4) مجالات هي (التخطيط، إدارة الصف، تقويم الطلاب الانضباط الوظيفي).

وتكون مجتمع الدراسة من (245) مديرا ومديرة، وتكونت عينة الدراسة من (205) مديرا ومديرة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن:

درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث بغزة لدور المسائلة في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة حيث بلغ الوزن النسبي الكلي (82.2%) للمجالات الأربعة وحاز مجال المساءلة لتحسين التقويم المرتبة الأولى بدرجة تقدير كبيرة وبوزن نسبي (83.1%) وحصل مجال المساءلة لتحسين التخطيط الدراسي بالمرتبة الثانية بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (82.4%) أما مجال المساءلة لتحسين الانضباط الوظيفي كان في المرتبة الثالثة بدرجة كبيرة وبوزن نسبي (82.2%)، بينما بلغ مجال المساءلة لتحسين الإدارة الصفية على المرتبة الرابعة والأخيرة وبدرجة كبيرة وبوزن نسبي (81.1%) وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بغزة تعزى لمتغير الجنس وذلك في مجال التخطيط وإدارة الصف في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مجالي التقويم والانضباط الوظيفي، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بغزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بغزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وكان الوزن لصالح سنوات الخدمة (من 5-10 سنوات) كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين لمدارس وكالة الغوث بغزة تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وفي ضوء ما أسفرت عليه نتائج الدراسة ففي ما يلي بعض التوصيات والمقترحات:

1- عقد دوريات تدريبية للمدربين اللذين هم بحاجة لرفع كفايتهم في تنفيذ المساءلة الذكية.

2- أن تقوم رئاسة وكالة الغوث بتفويض المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس في إعطاء المكافآت المادية للمعلمين وفق نظام واضح.

3- ضرورة أن تراعى دائرة التربية والتعليم نظام الحوافز للمعلمين المتميزين.

4- ضرورة أن تأخذ دائرة التربية والتعليم بتوصيات مديري المدارس في جوانب الترقيات والتنقلات.

5-ضرورة أن يتبادل مديروا المدارس الخبرات في تطبيق نظام المساءلة من خلال لقاءات تربوية ولقد اقترح الباحث في ضوء نتائج دراسته إجراء المزيد من الدراسات التالية:

1- واقع تطبيق المساءلة في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين.

2- دور المساءلة في تحسين أداء أساتذة الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر عمداء الكليات.

3- المساءلة الإدارية وعلاقتها بتحقيق الإنجاز التربوي لدى العاملين في الإدارة التعليمية الفلسطينية.

4- المساءلة التربوية وعلاقتها بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية (جهاد حسن محمود سلامة، 2013، ص ص15- 112).

- التعقيب:

ومن هذا العرض نستخلص ما يمكن أن نستفيد منه في الدراسة ونعتمد عليه في تحليلنا إذ هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين وكذلك سبل تطويرها من وجهة نظر المديرين حيث استفادت الطالبة من نتائج هذه الدراسة المتعلقة بدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المديرين جاءت بدرجة كبيرة، وأيضا استفادت من أداة الدراسة الثانية المقابلة حيث ساعدت الطالبة على معرفة خطواتها نظرا لاستخدامها أيضا في دراستها.

2- الدراسات السابقة المتعلقة بالرضا الوظيفي.

2- 1- دراسة سعدة أحمد أبو حمدة (2008) بعنوان: "درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق المساءلة الإدارية، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة من وجهة نظرهم، اعتمدت منهج البحث الوصفي الإرتباطي بوصفه المنهج الأكثر ملائمة لموضوع الدراسة واستخدمت الإستبانة وسيلة لجمع البيانات.

تكون مجتمع الدراسة من (114) مدرسة ثانوية خاصة موزعة على أربعة مناطق في عمان يعمل فيها (1269) معلما و(1104) معلمة، وترتبط هذه المدارس بوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية وثم اختار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة (13%) من مجتمع الدراسة، وقد بلغ

عدد أفرادها (309) من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة موزعين على (15) مدرسة من مدارس التعليم الخاص في محافظة العاصمة.

وكانت نتائج الدراسة كما يأتي:

- كان تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية الخاصة مرتفعا بشكل عام.

- كان مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها متوسطا بشكل عام.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\propto = 0.05$ بين مستوى تطبيق المساءلة الإدارية ومستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها في محافظة العاصمة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\propto = 0.05$ بين المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية سواء في الدرجة الكلية أم في المجالات باستثناء مجال الموظفين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\propto = 0.05$ في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية تعزي لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\propto = 0.05$ في مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها في الدرجة الكلية في مجالي القوانين والأنظمة والعلاقات مع الزملاء ولصالح الذكور.

وفي نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1- ضرورة قيام المدارس الخاصة بتنمية الكفايات الإدارية والفنية لمديري المدارس من خلال إتاحة فرص النمو المهني، بإلحاقهم ببرامج تدريبية إدارية تلبي حاجاتهم العلمية والأدائية في مجال المساءلة.

2- العمل على تحقيق ضغط العمل الإداري في المدارس وإيجاد ظروف عمل تساعد المديرين ومعلميهم على أداء مهامهم بنوع من الارتياح والبعد عن الروتين.

3- ضرورة إعطاء المعلمين قدر أكبر من الحرية في اتخاذ القرارات المناسبة داخل المدارس الخاصة.

4- العمل على إعطاء المعلمين الحوافز المادية المناسبة لطبيعة عملهم كي يتحقق الرضا لديهم ويكون حافزا لمزيد من البذل والعطاء.

5- ضرورة قيام المسئولين عن المدارس الخاصة بتنمية العلاقات الإيجابية بين جميع العاملين في تلك المدارس، من خلال دعم البرامج الترفيهية والمناسبات الاجتماعية بين العاملين. (سعدة أحمد أبو حمدة 2008، ص ص8 - 119).

- التعقيب:

ومن هذا العرض نستخلص ما يمكن أن نستفيد منه هذه الدراسة نعتمد عليه في تحليلاتنا إذ أن الباحثة استفادت كثيرا من هذه الدراسة خاصة في بناء مقياس المساءلة التربوية حيث اعتمدت على مقياس الذي استخدمت في هذه الدراسة، كذلك استفادت من الجانب النظري في بناء مفهوم عام عن المساءلة التربوية واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم (المنهج الوصفي الإرتباطي).

2- 2- دراسة إيناس فؤاد نواوي فلمبان (1998) بعنوان: "الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات وأيضا التعرف على العلاقة بين الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لديهم وكذلك الوقوف على علاقة كل من الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي ببعض المتغيرات الشخصية وتشمل (الجنس، المؤهل التعليمي، التخصص، الحالة الاجتماعية) للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات بمكة المكرمة، حيث استخدمت منهج البحث الوصفي المسحي وذلك لتحديد مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الالتزام التنظيمي المشرفين التربويين والمشرفات التربويات، كذلك منهج البحث الوصفي الإرتباطي وذلك لتحديد نوع العلاقة ما بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي وقوتها والعلاقة ما بين كل من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والمتغيرات الشخصية التي اشتملت على (الجنس التخصص، المؤهل التعليمي، الحالة الاجتماعية).

وتكونت عينة الدراسة من (103) مشرفا تربويا و(175) مشرفة تربوية من مختلف مراكز الإشراف التربوي، واستخدمت الباحثة الإستبانة أداة لجمع البيانات وقد تكونت من ثلاث أجزاء الجزء الأول خاص بالمعلومات الديموغرافية، والثاني بقياس الرضا الوظيفي وهو من إعداد الباحثة، والجزء الثالث خاص بقياس الالتزام التنظيمي وقد استخدمت الباحثة مقياس بورتر وزملائه للالتزام التنظيمي (OCQ) ومن أهم النتائج المتوصل إليها:

1- أن كل من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات يتمتعون بمستوى عال من الرضا الوظيفي بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.52) ومستوى عال من الالتزام التنظيمي بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.51).

2- وجود علاقة إرتباطية ايجابية متوسطة بين الرضا الوظيفي بأبعاده والالتزام التنظيمي مقدارها (0.571).

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\propto = 0.05$ في درجات الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات تبعا للتخصص لصالح التخصصات العلمية، والجنس لصالح الذكور.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\propto = 0.05$ في درجات الالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات تبعا للتخصص لصالح التخصصات العلمية والجنس لصالح الذكور والمؤهل التعليمي لصالح حملة الدكتوراه.

واستنادا إلى النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحثة توصي بما هو آت:

1- الاستمرار في توطيد العلاقات ما بين الزملاء والرؤساء لما في ذلك من أثر كبير في ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات، وذلك عن طريق الندوات والمحاضرات واللقاءات المفتوحة التي تساعد في تكوين العلاقات الاجتماعية وتقوية روابط المحبة والألفة بين المشرفين التربويين أو المشرفات التربويات.

2- تكليف المشرفات التربويات والمشرفين التربويين بالقيام بأعمال إشرافية ضمن طبيعة عملهم وتخصصهم لتكون لديهم فرصة لمتابعة العملية التعليمية في المدارس بصورة أذق.

3- الحث على الاستمرار في بذل الجهود وتطوير الأداء للوصول إلى أفضل مستوى من أجل تطوير العملية التعليمية، وذلك بوضع مهام وظيفية واضحة في العمل والقيام بتكثيف الدورات التدريبية الملائمة لكل تخصص وتكليف الفرد بما يتناسب مع طبيعة عمله. (إيناس فؤاد نواوي فلمبان، 1998 ص ص 8-53).

- **التعقيب:**

ومن هذا الغرض نستخلص ما يمكن أن نستفيد منه في هذه الدراسة ونعتمد عليه في تحليلاتنا إن هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الالتزام التنظيمي حيث استفادت الباحثة من نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بمستوى الرضا الوظيفي وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي وكذلك في أداة الدراسة (الإستبانة) والتي تكتفي الباحثة بها فقط في الدراسة الحالية حيث اعتمدت أيضا على المقابلة في الدراسة الاستطلاعية.

2- 3- دراسة سالم عواد الشمري (2009) بعنوان: "الرضا الوظيفي لدى العاملين وآثاره على الأداء الوظيفي".

هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين العاملين في القطاع الصناعي والتعرف على أسباب الفروقات في الأداء الوظيفي بين العاملين وقياس مدى زيادة مستوى الرضا الوظيفي بزيادة نسبة الأداء الوظيفي لدى العاملين، ولغرض هذه الدراسة تم اختيار مجتمع البحث هم الموظفين العاملين في عمليات الخفجي المشتركة وسيتم اختيار عينة عشوائية عبارة عن 30 موظف وتوزيع الإستبانة عليهم.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- إن ما نسبته 90% من العاملين راضون بشكل جيد جدا وممتاز عن أدائهم الوظيفي وبالتالي يمكن أن نقول أن الموظفين يشعرون بأنهم يقدمون للعمل أفضل ما يقدرون عليه.

- إن ما نسبته 63.33% من أفراد العينة لا يقدرون بوجود عدالة في توزيع المهام على الموظفين وبالتالي يمكن أن نستنتج أن الشركة لا تقوم بتوزيع المهام بشكل يرضي الموظفين، أو أن سياسة توزيع المهام لديها غير واضحة.

- إن ما نسبته 90% من أفراد العينة يشعرون برضا عما يحصلون عليه مقابل ما يقدمونه من أعمال.

– يوجد 53.33% من عدد أفراد العينة يشعرون برضا عن مناسبة وظيفتهم لمؤهلاتهم العلمية، ولأننا نعلم أن أغلب الموظفين هم من دون حملة الشهادات الجامعية لذلك يمكن أن نقول أن العاملين يشعرون برضا عن الوظيفة مقارنة بالمؤهل العلمي.

– لدينا 60% من عدد أفرد العينة يشعرون عن مناسبة وظيفتهم لخبراتهم العملية وهذه نسبة عالية جدا ولأننا نعلم أن ما يزيد عن 63% من أفراد العينة هم ممن تزيد خبرتهم المهنية عن 10 سنوات فإننا نقول أن هناك رضا بشكل جيد لدى الموظفين مقارنة بخبراتهم العملية.

– يوجد ما يزيد عن 83% من أفراد العينة يشعرون برضا جيد عن مستوى التفاعل بالشركة وبالتالي يمكن القول أن مستوى التفاعل في الشركة جيد ويمكن أن يحقق رضا وظيفي لدى العاملين.

– 80% من العاملين لا يشعرون بأنهم حققوا طموحهم أو أنهم لم يقتربوا من الطموح وبالتالي يمكن أن نعتبر أنه لا يوجد رضا وظيفي لدى الموظفين حول الطموح الذي تحققه الوظيفة لهم.

– 90% من عدد الموظفين يشعرون بأن الوظيفة تحقق لهم صورة اجتماعية جيدة، فيمكن أن نقول أن أغلب العاملين راضون عن وظيفتهم من ناحية الصورة الاجتماعية.

– نكون هنا قد أثبتنا الفرضية الفرعية الأولى وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة معدل أداء الموظفين تعزي إلى مدى قبول الموظف النفسي عن وظيفته (مدى شعوره بالنجاح، وأهمية وظيفته).

– طالما أن 90% من العاملين يقرون أن مكان العمل يؤثر على الأداء الوظيفي، بالتالي نستطيع أن نقول أن لمكان العمل تأثير كبير على أداء الموظفين.

وبعد استعراض نتائج الدراسة وضع الباحث التوصيات التالية:

– على الشركة أن تقوم بإعداد دراسة سياسة توزيع المهام على العاملين بشكل يتناسب مع مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم العملية.

– على الشركة أن تقوم بعرض سياسة توزيع المهام على الموظفين، وإشراكهم في التصورات الميدانية لما يمكن أن تقوم به من تطورات في هذه السياسة.

– يجب على الشركة أن تقوم بعمل برنامج لتطوير الموظفين وتشجيعهم على إتمام دراساتهم الجامعية حيث أن نسبة كبيرة من الموظفين لا يحملون مؤهلات جامعية وبالتالي يمكن أن يشعر الموظف بالرضا حول الطموح الذي يحققه له عمله.

– على الشركة أن تزيد من تفاعلها مع العاملين وأن تقوم بإشراكهم في خططها المستقبلية. (سالم عواد الشمري، 2009، ص ص6– 46).

– التعقيب:

نستخلص هذا العرض ما يمكن أن نستفيد منه في هذه الدراسة ونعتمد عليه في تحليلنا إذ تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الهدف من دراسة الرضا الوظيفي إذ تسعى هذه الدراسة للتعريف على مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين العاملين والتعرف على أسباب الفروقات في الأداء الوظيفي بين العاملين وقياس مدى ارتباط زيادة مستوى الرضا الوظيفي بالنسبة للأداء الوظيفي لدى العاملين في حين أن الدراسة الحالية لا تسعى إلى معرفة أسباب الفروقات في الأداء الوظيفي بل تسعى إلى معرفة العلاقة بين درجة تطبيق المساءلة التربوية والرضا الوظيفي، وقد تم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة خاصة فيما يتعلق في بناء مقياس الرضا الوظيفي للدراسة الحالية كذلك تم الاستفادة من الجانب النظري لهذه الدراسة لتدعيم الدراسة الحالية وكذلك بناء مفهوم أوسع وشامل للرضا الوظيفي.

خلاصة تحليلية للدراسات السابقة:

تعتبر هذه الدراسة التي تمكننا من التوصل إليها والاستفادة منها إما نظريا فيما يخص الطرح الإشكالي للموضع أو منهجيا من ناحية تدعيم الدراسة الحالية أيضا من ناحية تحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها، وما تجدر الإشارة إليه هو أن الباحثة قد وجدت كبيرا في الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة نفسها مجتمعة، حيث أنه مما يلاحظ على أغلبية الدراسات السابقة تناولها لمتغير واحد من متغيرات الدراسة الحالية.

– وقد منحت الدراسات السابقة الدراسة الحالية قوة أكبر في الخروج بمؤشرات عدة تغطي نظرة أعمق حول الموضوع المراد دراسته، كما ساعدت في تدعيم الأدب، وقد اتفقت واختلفت هذه الدراسات في الكثير من النقاط فيما بينها ومع الدراسة الحالية وهذا التباين والتشابه لا ينبغي أن لكل منهم خصائص ومميزاته الفريدة، وسنتطرق فيما يأتي إلى استخلاص بعض النقاط الخاصة بوجه الاختلاف والإنفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، كما سنتطرق إلى ما يميز الدراسة الحالية لنختمها بما تمت الاستفادة منه.

وبعد مسح الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة فقد أمكن حصر أوجه التشابه والاختلاف بلينهما وبين الدراسة الحالية:

أوجه التشابه:

- تتشابه أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أداة الدراسة (الإستبانة).

- اتفقت دراسة إيمان مصطفى حويل مع دراسة إيناس فؤاد فلمبان في المنهج المتبع (المنهج الوصفي).

- اتفقت دراسة سعدة أحمد أبو أحمد مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي الارتباطي.

- كذلك تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة سعدة "أحمد حمدة في مجتمع الدراسة (أستاذة التعليم الثانوي).

- أيضا أغلب الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها طبقت في بيئات عربية.

أوجه الاختلاف:

- اختلفت الدراسة الحالية عن أغلب الدراسات السابقة في الموضوع إذ تناولت أغلب الدراسات السابقة موضوع المساءلة الإدارية، بناء نموذج المساءلة التربوية واقع تطبيق المساءلة التربوية، بينما الدراسة الحالية عرفت للتعرف على درجة تطبيق المساءلة التربوية من وجهة نظر الأساتذة فيها.

- أيضا اختلفت في موضوع المتغير التابع، حيث أن أغلب الدراسات السابقة تناولت موضوع الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي أو الأداء أو الرضا الوظيفي لدى العاملين في حين هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي للأساتذة.

- اختلفت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة إذ تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أساتذة ثانوية بعني أحمد، بينما تكون في الدراسات السابقة إما العاملين في المؤسسات ذات القطاع الصناعي أو مديري المدارس الحكومية، المشرفات، حيث اختلفت الدراسات السابقة فيما بينه.

- أيضا اختلفت دراسة سعدة أحمد أبو حمدة مع دراسة إيمان مصطفى حويل ودراسة عبد الله بن صالح مريس الحارثي في المنهج المتبع، حيث أن الدراسة الأولى اعتمدت على المنهج الوصفي الإرتباطي والثانية على المنهج الوصفي المسيحي والثالثة على المنهج الوصفي التحليلي.

الدراسة الحالية ومميزاتها:

– تميزت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في أنها هدفت للتعرف على درجة تطبيق المساءلة التربوية من وجهت نظر الأساتذة في ثانوية يعني أحمد عن باقي الثانويات والتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

– اهتمت الدراسة الحالية بمعرفة مستوى تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي ليطلعوا على واقع المساءلة التربوية وأملا في بناء اتجاهات إيجابية نحوها نظرا لمحدودية الدراسة في هذا المجال، ونظرا لنقص الدراسات التي تجمع بين المساءلة التربوية والرضا الوظيفي.

سابعا: فرضيات الدراسة.

1– توجد علاقة ذات ولاية إحصائية عند مستوى الدلالة $\propto = 0.05$ بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم؟

2– توجد فروق بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية والرضا الوظيفي للأساتذة تعزى لمتغير الجنس.

3– توجد فروق بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية والرضا الوظيفي للأساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

خلاصة الفصل:

ختاما لما تطرقنا إليه من تعريفات لمختلف المفاهيم الإرتكازية والمفتاحية لهذه الدراسة والمتغيرات المتعلقة بها، ننتقل إلى الفصول الموالية التي تناولت الجانب النظري لهذه الدراسة، والمتغيرات المتعلقة بها، ننتقل إلى الفصول الموالية التي تناولت الجانب النظري لهذه الدراسة، بالإضافة إلى مختلف الاتجاهات النظرية وكيفية تناولها لمفاهيم الدراسة سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، مما يساعد على التدرج في الفهم النظري لموضوع الدراسة.

قائمة مراجع الفصل الأول:

1- أحمد، بطاح (2006): **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، د ط، دار الشروق، الأردن.

2- إيمان، مصطفى حويل (2012): **واقع المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها** -رسالة مكملة للحصول علة درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية- كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية فلسطين.

3- إيناس، فؤاد نواوي فلمبان (1998): **الرضا الوظيفي وعلاقته بالإلتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة**، -متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير- قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المملكة العربية السعودية.

4- جهاد، حسن محمود سلامة (2013): **دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره**، قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة.

5- حيدر، محمد بركات العمري(2011): **المساءلة في النظم التربوية**، ط1، عالم الكتب الحديث الأردن.

6- سالم، عواد الشمري (2009): **الرضا الوظيفي لدى العاملين وآثاره على الأداء الوظيفي**- دراسة تطبيقية على القطاع الصناعي في عمليات الخفجي المشتركة-، قسم إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

7- سعدة، أحمد أبو حمدة (2008): **درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي المعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم** (قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات منح درجة الماجستير في التربية تخصص الإدارة والقيادة التربوية) -كلية العلوم الإنسانية، جامعة الشرق الأوسط، الدراسات العليا، عمان.

8- صبرينة، بوزعوط، عائشة، رحماني (2015): **دور الاتصال كنشاط للعلاقات العامة في تحسين علاقة المؤسسة بالجمهور الخارجي**، دراسة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع العلاقات العامة قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل.

9- صلاح الدين، محمد عبد الباقي (2002): **السلوك التنظيمي الفعال في المنظمات**، د ط، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

10- عالية، خلف أخوا رشيدة (2006): **المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية**، ط1، دار الحامد الأردن.

11- عبد الرحمان، الأزرق (2000): **علم النفس التربوي للمعلمين**، ط1، دار الفكر اللبناني، لبنان.

12- عبد الله، بن صالح مريس الحارثي (2008): **بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية**، رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، قسم الأصول والإدارة التربوية، جامعة مؤتة.

13- ميسون الزعبي (2003): **درجة تطبيق المسائلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها**، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: المساءلة التربوية في التعليم

تمهيد:

أولا: لمحة تاريخية عن المساءلة

ثانيا: تعريف المساءلة التربوية

ثالثا: بعض المفاهيم ذات الصلة بالمساءلة

رابعا: سمات المساءلة التربوية

خامسا: أطراف المساءلة التربوية

سادسا: مبادئ المساءلة التربوية

سابعا: مكونات المسائلة في العملية التربوية

ثامنا: أنواع المساءلة التربوية

تاسعا: مسوغات تنفيذ المساءلة في النظام التربوي

عاشرا: أهداف المساءلة التربوية

خلاصة الفصل

قائمة مراجع الفصل الثاني

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الفصل السابق إلى تحديد الإطار العام للدراسة كان لابد من التأسيس المرجعي النظري لمتغيرات الدراسة، حيث يتضمن هذا الفصل النقاط التالية، أولا نستعرض لمحة تاريخية عن المساءلة، ثم التعريف بالمساءلة التربوية وبعد ذلك التطرق لأهم المفاهيم ذات الصلة بها كذلك الصلة بها، ثم سيلي ذلك سماتها، وأطرافها، ومبادئها ثم أهم مكونات المساءلة التربوية في العملية التربوية وأنواعها، كذلك سوف نتطرق إلى مسوغات تنفيذ المساءلة في النظام التربوي ونختم بالأهداف التي ستسعى المساءلة التربوية إلى تحقيقها.

أولا: لمحة تاريخية عن المساءلة:

يعد مفهوم المساءلة من المفاهيم القديمة والتي جاءت مع بداية الخلق والحديثة نسبيا والتي اقترنت بالاقتصاد وعالم التجارة والمال، فهو قديم قدم الإنسانية عندما أمر الله سبحانه وتعالى الملائكة أن يسجدوا لأدم فسجدوا إلا إبليس أبى واستكبر فحاسبه الله وساءله على ذلك فقد ورد مفهوم المساءلة في القرآن الكريم في عدة مواقع، (جهاد حسن محمود سلامة، 2013، ص13). ففي سورة الأعراف حين ساءل عز وجل أدم وحواء عن عصيانه عز وجل:

﴿ وَنَادَاهُما رَبُّهُما أَلَمْ أَنْهَكُما عَنْ تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُلْ لَكُما إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُما عَدُوٌّ مُبِينٌ (22) قالا رَبَّنا ظَلَمْنا أَنْفُسَنا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنا وَتَرْحَمْنا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخاسِرِينَ (23) قالَ اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتاعٌ إِلى حِينٍ (24) ﴾. (سورة الأعراف، الآية 22–24).

واقترنت المساءلة بالمراقبة في سورة الصافات لقوله تعالى: **﴿ هَذَا يَوْمُ الْفَصْلِ الَّذِي كُنْتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ (21) احْشُرُوا الَّذِينَ ظَلَمُوا وَأَزْوَاجَهُمْ وَمَا كَانُوا يَعْبُدُونَ (22) مِنْ دُونِ اللَّهِ فَاهْدُوهُمْ إِلَى صِرَاطِ الْجَحِيمِ (23) وَقِفُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ (24) ﴾. (سورة الصافات، الآية 21–24).**

وورد كذلك في الآية 50 من نفس السورة **﴿ فَأَقْبَلَ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ يَتَسَاءَلُونَ (50) ﴾. (سورة الصافات، الآية 50).**

قال تعالى: ﴿ فَلَنَسْأَلَنَّ الَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْأَلَنَّ الْمُرْسَلِينَ (6) ﴾. (سورة الأعراف، الآية 6).

وكما جاء في الحديث الشريف عن معاذ بن جبل رضي الله عنه، قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: « **لا تزولُ قَدَمَا عبدٍ يومَ القيامةِ حتَّى يُسألَ عن أربعٍ: عَن عُمُرِه فيما أفناهُ وعن جسدِه فيما أبلاهُ وعن علمِه ماذا عَمِلَ فيهِ وعن مالِه مِنْ أَيْنَ اكْتَسَبَهُ وفيما أنفقَهُ؟ وَعَنْ عَمَلِه، مَاذَا عَمِلَ فِيهِ!** » (**صحيح البخاري، كتاب الإيمان: 5**).

حيث ظهرت فكرة المساءلة قبل 3000 عام قبل الميلاد، من خلال شريعة حمو رابي وفي كتاب السياسة لأرسطو وجوهر مفهومها يركز على عملية محاسبة الأشخاص بموجب أعمالهم والسلطة الممنوحة لهم واستخدمت منذ عام (1853) في الإدارة العامة بالتحديد. (كاوه محمد فرج قرداغي 2011، ص5).

وفي فجر الإسلام كان الخلفاء يحرصون على سماع الرعية ومنحهم الحرية، فقد ذكر "خالد" 1986 أن عمر بن الخطاب كان يجتاز الطريق يوما ومعه الجارود العبدي، فإذا امرأة تناديه وتقول: رويدك يا عمر، حتى أكلمك كلمات قليلة، ويلتفت عمر وراءه ثم يقف حتى تبلغه السيدة فتقول له وهو مصغ مبتسم: يا عمر عهدي بك وأنت تسمى عميرا تصارع الفتيان في سوق عكاظ، فلم تذهب الأيام حتى سميت عمرا ثم لم تذهب الأيام حتى سميت أمير المؤمنين، فاتق الله في الرعية، واعلم أن من خاف الموت خشي الفوت، فقال لها الجارود العبدي: اجترأت على أمير المؤمنين، فجدبه عمر من يده وهو يقول: دعها فإنك لا تعرفها، هذه خولة بنت حكيم التي سمع الله قولها من فوق سبع سموات، فعمر والله أحرى أن يسمع كلامها، وهذه تمثل أروع القصص التي تشهد على سماع الراعي للرعية ومساءلتها له في شؤونها كافة.

وهكذا "أبو بكر الصديق" رضي الله عنه يقرر مبادئ المساءلة في أول خطبة بعد ولايته أمر المسلمين فيقول: أيها الناس إني وليت عليكم ولست بخيركم، إن أحسنت فأعينوني وإن أسأت فقوموني... ألا إن الضعيف فيكم قوي عندي حتى آخذ الحق له... ألا وإن القوى فيكم ضعيف عندي حتى أخذ الحق منه... أطيعوني ما أطعت الله فيكم... فإذا عصيت فلا طاعة لي عليكم". (حيدر محمد بركات العمري 2011 ص ص 15- 17).

لم تكن المساءلة مع صنع إنسان أو جماعة أو دولة، وإنما تقرير من رب العالمين، إذ مرت بأربع مراحل كونية، كما أشار "العمري" 2004م، وقد كانت أولى المساءلات في هذا الكون عندما أمر الله سبحانه وتعالى الملائكة أن يسجدوا لأدم إلا إبليس أبى واستكبر، فحاسبه الله، وساءله على ذلك وطرده من الجنة (مي محمد محمود الحسن، 2010، ص11).

قال تعالى:﴿ قَالَ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ (34) وَإِنَّ عَلَيْكَ اللَّعْنَةَ إِلَىٰ يَوْمِ الدِّينِ (35) ﴾. (الحجر الآية: 34-35).

وحينما أسكن الله سبحانه وتعالى أدم عليه السلام وزوجته الجنة طلب منهما أن لا يقربا إحدى أشجار الجنة لكن الشيطان أزلهما فاستحقا المحاسبة والمساءلة (حيدر محمد بركات 2011، ص18).

أما المرحلة الثانية كانت على الأرض من خلال الرسالات السماوية والأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام، إذ تعهد الله سبحانه وتعلى الناس بعنايته وهدايته حتى يظلوا في الدائرة التي أرادها لهم

فبعث فيهم الأنبياء والرسل مبشرين ومنذرين ورحمة لهم، ووضع الميزان الدقيق، (عبد الله صالح الحارثي 2013، ص21)، لذلك قال الله تعلى: ﴿ **مَنِ اهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا(15)**﴾. (**سورة الإسراء، الآية 15**).

أما المرحلة الثالثة فكانت من خلال الرسالة السماوية الخاتمة وهي القرآن الكريم، ورسولها خاتم الأنبياء والمرسلين محمد عليه الصلاة والسلام، ومن خلال ما كان في الحضارة العربية الإسلامية القائمة على المصدرين السابقين: القرآن الكريم والسنة النبوية المباركة وقد سبقت الإشارة إلى عدد من قصص المساءلة في صدر الإسلام.

أما المرحلة الرابعة للمساءلة وذلك يوم الدين، إذ سيكون الإنسان مساءلا عن جميع أعماله في الدنيا، مصداقا لقوله سبحانه وتعالى: ﴿ **فَلَنَسْأَلَنَّ الَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْأَلَنَّ الْمُرْسَلِينَ (6)** ﴾ (**سورة الأعراف الآية 6**).

وبهذا فالمساءلة لم تكن من صنع الإنسان وإنما بتقرير من الله سبحانه وتعالى ليكون مسئولا عن عمله محاسبا على قصوره ومجزيا على فلاحه، فقد ورد في الحديث الشريف "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته"، كما ورد "إنما يحب الله إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه".

فالمسؤولية وإتقان العمل أمران مطلقان، فالإنسان مسئول عن نفسه وعمله وأسرته وكل من يلي أمرهم، وكذلك العمل، فإتقانه مطلوب سواء أكان ذلك العمل من أعمال العبادات أم من أعمال الدنيا، والتربية والتعليم من أهم الأعمال التي يجب إتقانها ورعايتها ولولا عظم شأنها عن الله سبحانه وتعالى لما كانت أول أية في القرآن الكريم تحث على التعلم والتعليم في قوله: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)** ﴾. (**سورة العلق، الآية 1– 5**).

وبهذه الآيات إنما يقرر الله سبحانه وتعلى عمليتي التعلم (إقرأ...)، والتعليم (علم...) ويعتبر الإنسان مسئولا عنهما. (حيدر محمد بركات العمري، 2011، ص ص 18– 19).

أما المساءلة في العصر الحديث، فتشير الأدبيات التربوية إلى أن استخدام مفهوم المساءلة بدأ في القرن السادس عشر للدلالة على تقديم حساب أو تقرير عن شيء بعينه، وصار مصطلح

Accountability يشير إلى الالتزام بتقديم تفسير عن تصرف ما، أو بيان عن الأسباب التي حثت على الإتيان بفعل معين، وقد طبق في بريطانيا عام 1860م نظام للمساءلة مبني على نتائج العمل بتوصية من لجنة خاصة بذلك، وفي عام 1861م قدمت اللجنة إلى البرلمان إستراتيجية لتزويد الجماهير بتعليم جيد وفي متناول الجميع وشملت بيان أن المعلمين يصرفون أوقات قليلة جدا في تعليم الطلبة الموضوعات الأساسية، واستجاب البرلمان لتلك الإستراتيجية بتأكيده على تحديد ما يجب أن يكون كل طفل قادر على أدائه في موضوعات القراءة، والكتابة والحساب.

ويعد نظام المساءلة من المفاهيم المتقلبة، كونه يستخدم في حقول معرفية متعددة، مما يعني اختلاف دلالات المفهوم تبعا لمقاصده، وهو مفهوم متجدد لارتباطه بالسياق الحضاري والثقافي الذي يستخدم فيه، وقد استخدمت كلمة مساءلة مند عقود مضت في أدبيات الإدارة العامة، وكان جوهر معناها يركز على محاسبة الأشخاص بموجب أعمالهم والسلطة الممنوحة لهم.

ومن هنا كان لا بد من المناداة بتطوير نوع من المساءلة التربوية وهذا الأمر لا ينطبق على بلد دون أخر، باعتبار أن المساءلة مطلب يعم جميع النظم التربوية حيث لا توجد نظم كاملة أو مثالية. (عبد الله صالح الحارثي، 2013، ص ص23- 24).

ثانيا: تعريف المساءلة التربوية:

يعتبر مفهوم المساءلة قديما جديدا إلى القاموس التربوي نسبيا وقد أتى المفهوم مع مجموعة كبيرة من التعريفات غير المحددة والدقيقة وقد تم اشتقاق تعريفات المساءلة التربوية من مفاهيم الصناعة والأعمال الاقتصادية مثل تحديد المصادر، وفاعلية الكلفة، ومدخلات النظام ومخرجاته، إلا أن التربويين رفضوا إضفاء الصيغة الاقتصادية والصناعية على المفهوم التربوي، وفضلوا تعريف المساءلة التربوية ضمن شروط القيادة المسؤولة، والتعليم الفعال للطلبة. (حيدر محمد بركات العمري، 2001 ص30).

المساءلة لغة: هي مصدر الفعل الرباعي "ساءل" ومعاجم اللغة العربية لا تتناول هذا المفهوم بل تفسره من خلال كلمة المسؤولية وهي حال من يساءل عن أمر تقع عليه تبعته. (المعجم الوسيط، 1972، ص411).

وتوجد عدة تعريفات للمساءلة التربوية نذكر منها:

عرفها "وليام ميللر" بأنها: "عملية تكون أكثر تركيز على الدارسين في الفصل التعليمي، مع الاهتمام بمقياس ما تعلموه من مهارات، وما أنجزوه من نتائج نتيجة استخدام الاختبارات" وعرفها "جيرالد بن" بأنها: " العملية التي تحاسب على ما تعلمه الطالب بالفعل، وليس ما يقوم المعلم بتعليمه وتدريسه". (مجدي صلاح طه المهدي، 2008، ص23).

ومن هذه التعريفات نلاحظ أن مفهوم المساءلة التربوية يركز على الاهتمام بما تعلمه المتعلم في العمل التعليمي بالدرجة الأولى وعلى المسئولية التي تقع على عاتق القائمين على أمر التعليم.

ولقد ركز هذا التعريف على ضرورة التزام العاملين من معلمين أو مدراء في مجال التربية بضرورة تقديم تفسيرات عن العمل الذي يقومون به وذلك من أجل تحقيق تفاعل لجميع مدخلات النظام التربوي وعملياته.

أما "لاشوي" فيرى أن تعريفها يختلف باختلاف المعرف، حيث تعني: ارتفاع أداء الطلاب في الامتحانات بالنسبة لصناع القرار التربوي، أما بالنسبة للعاملين فهي تعني: العمل الجاد من أجل مقابلة احتياجات الطلاب، وبالنسبة للآباء فهي تعني ببساطة أن أمنياتهم وتوقعاتهم تجاه أبنائهم قد تم الاهتمام بها، ولكنها بالنسبة للنقاد التربويين فإنها تعني انه عندما يتم اعتماد معايير عالية لتقييم الطلاب فإن على الدولة تزويد المدارس بكل الموارد اللازمة لتوفير فرص عادلة ومتوازنة. (عبد الله بن صالح مريس الحارثي 2008، ص12).

وقد عرف "بطاح" المساءلة التربوية بأنها: "وصف ناتج العملية التربوية يتم من خلال تقييم برامج تعليمي من حيث فاعليته وكفاءته في تحقيق تعلم الطالب، ويعد التربويون مسئولين عن فشل أو نجاح البرنامج التعليمي". (بطاح أحمد، 2006، ص73).

وفي السياق التربوي المقصود بالمساءلة هي: التزام العاملين في التربية والتعليم بتقديم إجابات أن تفسيرات عما يقدمونه من نتاجات التعلم". (الكيلاني، زيد 1997، ص2).

ثالثا: بعض المفاهيم ذات العلاقات بالمساءلة:

-القياس والتقييم والمحاسبة والرقابة:

يعد القياس والتقييم مصطلحين مهمين لارتباطهما ارتباطا تاما بالمساءلة، ويعد القياس مها لأنه يصف كل ما يدور داخل النظام ويكون التركيز على اكتساب المعرفة وتطبيق المهارات في محتويات جديدة ودمج الطلبة في قيم اجتماعية، ويستخدم القياس قرارات حول الطلبة والأفراد هو يختلف عن تقييم برامج معينة أو سياسات مختلفة، فالقياس ليس إصدار حكم، بل إن الموضوع يتعلق بتزويد معلومات حول التغذية العكسية، والخطوة التالية في التعلم يمكن أن تقرر من خلال مناقشات المساءلة، باستخدام مجموعة من المعلومات التي تم جمعها وفي هذه الحالة يعد القياس ضروريا ولكنه غير فعال للمساءلة، أما التقييم فإنه يمثل الحكم المناسب، ومداه أبعد من القياس، إذ أن التقييم والمساءلة يشتركان في صفة واحدة، ويهدف كلامهما إلى دراسة تأثير المراكز التعليمية وجدواها ومنفعتها.

وإن مناقشة المهام التي يقوم بها الإداري أو القائد التربوي، يجب أن تتضمن جانبا مهما يتعلق بالربط بين مفهومي التقييم والمساءلة، ومناقشة هذين المفهومين والعلاقة بينهما، يعد أمرا ضروريا بسبب تنامي دور النظم التربوية في المجتمعات البشرية، وبسبب تزايد البعد الاستثماري لهذا النظام، (إيمان مصطفى حويل، 2012، ص ص12- 13)، وهو مرتبط بتزايد واتساع الهوة بين المواطنين وبين العاملين في النظم التربوية وفي جميع المراحل التعليمية ومن مستوى التعليم الإلزامي وحتى التعليم الجامعي، وإن مخرجات النظم التربوية، وما يثار حولها من تساؤلات تعتبر من الأسباب الكامنة وراء المطالبة المتنامية لممارسة المساءلة التربوية، خصوصا بعد أن خيبت نظم تربوية عديدة أمال مواطنيها، وليس أدل على ذلك من كتاب أمة في خطر والذي تم توزيعه في أمريكا عام 1984 يظهر عدم قناعة شعب مثل شعب الولايات المتحدة بواقعه التربوي، فأدى ذلك إلى مساءلة وتقييم البرامج التربية على المستويات كافة، هذا وقد أدى الضغط والتركيز حديثا على المساءلة إلى اعتبار عملية التقييم ضرورة لا بد منها. (حيدر محمد بركات العمري، العمري، 2011، ص90).

إن معيار المساءلة من حيث هو مصطلح تظهر فيه دلالة مفهوم المسؤولية ودلالة مفهوم المحاسبة فمفهوم المسؤولية تستمد أصوله التكوينية من المنبع الروحاني الذي قيدته الأديان بثنائية الثواب والعقاب المنصهرين في مفهوم الجزاء، ويرتبط مفهوم المحاسبة بمفهوم المسؤولية من حيث فكرة التعقب

التي تحقق بمبدأ الائتمان، وأن ذلك أدى بمعيار المساءلة لاستقرار على ثنائية الوسيلة والنتيجة، وهذا فسح المجال أمام الرؤى التقديرية المتخالفة.

وتلتقي المساءلة لكونها أداة لضبط السلوك وإيقاع العقاب كرادع للانحراف الإداري مع المحاسبة، إلا أنها أيضا وسيلة لتحسين الأداء والتعلم المستمر، وذلك من خلال تبادل الآراء وبيان أسباب القصور أو الإبداع، ومن هنا فإن المساءلة تهتم بالنتائج من حيث مدى تحقيق الأهداف والذي يمكن اعتباره معيارا ملائما للمساءلة.

فانطلاقا من كون مفهومها الأساسي الذي يتمثل بثنائية المحاسبة والعقاب فهو يطاوع إعادة التراكيب والتنقية من خلال الاهتمام بالتفاصيل، حيث يمثل ذلك جوانب الضعف والقوة في المفهوم كونه يسمح بتطبيقات متعددة وقابلية التعامل والاستخدام في مواقف متفاوتة تتجاوب مع تطور المجتمعات (عالية خلف أخوار رشيدة، 2006، ص ص41- 49).

حيث أكد "الطويل" 1999 أن: "المساءلة يتبعها أحيانا نوع من المحاسبة، أي مناقشة الفرد على الكيفية التي مارس بها متطلبات دوره تجاه موقف محدد من ممارسته التي من المفترض أن يقوم بها وفق ما هو متفق عليه عند توليه متطلبات ومسؤوليات دوره أي أن شكلا من أشكال المحاسبة يقع على المتصل الثواب والعقاب". (جهاد حسن محمود سلامة، 2013، ص25).

ومن وجهة نظر الباحثة ترى أن المساءلة تبقى غير فعالة إذا ما تخللها نوع بسيط من الحاسبة تجاه أية تقصير أو خطأ من طرف المساءلين فالمحاسبة ليست عملية إرادية ولا عملية مزاجية بقدر ما هي عملية هادفة ومالها من محاسن وإيجابيات بحيث توضح الأدوار والمسؤوليات لكل الأطراف فيجب أن تكون مصاحبة للأداء ومستمرة لضمان عدم حدوث أية تقصير والسيطرة على الأخطاء فور وقوعها لتجنب تفاقمها، وكل ذلك من أجل تحقيق الأهداف والتأكد من سير العمل بالطريقة الصحيحة.

إن المساءلة تشكل إحدى آليات ضبط الأداء من خلال الرقابة السابقة لعملية المساءلة، فهي تهدي إلى ضمان حسن الاستخدام، أو منع استغلال السلطة، وذلك باستخدام نظام للأوامر، ووضع التعليمات والرقابة على المدخلات والعمليات كأداة لتحقيق الإذعان.

وتعد الرقابة من المواضيع التي لا تحظى بشعبية كبيرة بين الناس إذ تثير الرقابة مشاعر الاستياء لدى الأفراد لعلمهم أن الإدارة تقوم بالتفتيش على أعمالهم وتقييم أدائهم، فأغلب الناس ينفردون من اضطرارهم للخضوع لأنشطة رقابية يعملون أنها تهدف تماما إلى التأكد من مدى كفاءتهم في القيام بواجبهم، والتي تؤثر على مستقبلهم الوظيفي، وبالتالي فالرقابة نشاط ضروري لكي تستطيع الإدارة توقع المشاكل، والعمل على تعديل خططها، واتخاذ الإجراءات الصحيحة اللازمة، ولكون المساءلة تركز على نتائج العمليات الرقابية فهي تشكل أداة لتوجيه السلوك، لأن الشعور بحصول المساءلة يفرض على العاملين ومتخذي القرارات الإدارية إعطاء اهتمام أكبر بفعل النتائج المترتبة على قرارهم منسقة مع الخطط المرسومة، والعمل على تحقيق مستوى أفضل من عقلانية القرارات مع الالتزام بانسجام السلوك والنتائج مع المصلحة العامة وقيمها. (عبد الله صالح الحارثي، 2013، ص ص35- 36).

رابعا: سمات المساءلة التربوية:

اتفق الباحثين على عدة سمات للمساءلة التربوية، كما ذكرها "عايش 2005" وهي على النحو التالي:

- الشمولية: بحيث تستهدف جميع المتغيرات والعوامل ذات الصلة بالعملية التربوية بعناصرها المختلفة.

- الاستمرارية: فلا ينبغي للمساءلة أن تتوقف نتيجة صعوبات أو ضغوطات داخلية أو خارجية.

- فاعلية أداء المساءلة: استخدام أدوات مساءلة فعالة تستند إلى الصدق والموضوعية وسهولة الاستخدام (عبد الله صالح الحارثي، 2013، ص59).

- حرية المشاركة: ينبغي أن يشارك في المسائلة كل من له علاقة بالعملية التربوية بما في ذلك الطالب.

- وضوح المعايير: يجب أن تبنى المساءلة على معايير واضحة غير مزدوجة محددة، وتتسم بالواقعية.

- تكامل ووحدة المساءلة: تكون المساءلة جزءا من العملية التربوية لا تنفصل عنها (عبد الله بن صالح مريس الحارثي، 2008، ص17).

- تقويم الأداء بصورة موضوعية ودقيقة.

- تطبيق مبدأ المحاسبة (الثواب والعقاب) على العاملين في المؤسسة.

- التركيز على مخرجات العملية التربوية ونتائجها.

- تحديد مهام وأدوار العاملين في الميدان التربوي للطلبة والمعلمين والمديرين والمشرفين وغيرهم.

- دفع التربويين لتحسين طرائقهم وأساليبهم (مي محمد محمود الحسن، 2010، ص18).

وأشار "بروكس" 2000 إلى أبرز الخصائص والسمات التي تتصف بها أنظمت المساءلة التربوية الشاملة الفعالية، ومنها:

- الاعتماد على تقييم منظم حسب معايير صحيحة وموثوقة وغير متحيزة، تتم مراجعة على فترات زمنية منظمة لضمان مواكبة التقييم للتغيرات التي تحيط بالطلبة والبيئة المدرسية.
- توفير بيانات عن أداء الطلبة ليتسنى استخدامها من قبل المدارس والمعلمين لتوجيه عملية التعليم والتعلم واتخاذ حول احتياجات المدرسة من الموارد البشرية والمالية.
- التزام من المنظمة التعليمية باتخاذ قرارات محددة وثابتة، وخاصة فيما يتعلق بتنفيذ المكافآت والعقوبات، وبتكوين شبكة أمان للطلبة للحفاظ على مستوى التعليم والتعلم الذي يجب أن يتلقوه في البيئة المدرسية.
- توفير فرص مشاركة أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي في نظام المساءلة لمساعدة المدارس على التركيز في مستوى الطلبة.
- دعم نظام المساءلة من قبل صانعي السياسات التعليمية.
- تقديم حوافز ذات مغزى لتشجيع المدارس على تطبيق معايير المساءلة والتقييمات التي يتضمنها النظام بجدية.
- ضمان توفر فرص تقديم المساعدة للمدارس لإجراء عملية التحسين.

-منح المدارس هامش من حرية التصرف لتقويم بما تستطيع القيام به من أجل مساعدة طلبتها. (عبد الله صالح الحارثي، 2013، ص60).

- نستخلص من هذا العرض أن للمساءلة مجموعة من الخصائص والسمات التي تميزها عن غيرها من الأنظمة.

خامسا: أطراف المساءلة التربوية:

يكثر الحديث حول الجهة التي يتم توجيه المساءلة لها عند الإخفاق في تحقيق النتاجات التربوية فأنصار المعلمين، وأنصار الطلبة والإداريين أيضا يحاولون أن يشركوا أطرافا أخرى معهم في المساءلة وكل يحاول أن يستثني نفسه من المساءلة، ويتنصل من المسؤولية وإتباعها لغيره. (حيدر محمد بركات، 2011، ص35).

وهذا ما أكده "كومبس" 1975 الذي رأى أن التربويين يجب أن يتحملوا المسؤولية، ولكن يجب أن يساءلوا؟ وللإجابة عن هذا السؤال يجب الإجابة عن سؤال له أولوية أكثر وهو إلى أي مدى يستطيع شخص سواء أكان معلما أم مديرا أن يساءل عن سلوك شخص آخر؟ فجعل شخص محدد مسئول عن كل ما يفعله الطلاب هو أمر مستحيل ولكن يمكن القول أن التربوي سواء كان معلما أو مديرا أو مشرفا مسئولا عن:

1- الإطار المعرفي والمفاهيمي لعمله ودوره المحدد.

2- نوع اهتمامه بمصالح الطلاب وقابليتهم للمعرفة.

3- مستوى فهمه للسلوك البشري والإنساني.

4- الأهداف التي يفترض أن يحققها.

5- الأساليب التي يستخدمها في تنفيذ الأهداف المتوخاة.

ولكن يجدر التنويه إلى أن المحاور السابقة متغيرة تبعا للموقع الوظيفي الذي يحتله المسئول التربوي، كما أن هذه المحاور قد لا تعطي الوزن نفسه في أثناء المساءلة إذ تقسم إلى أولويات حسب الغرض من برامج المساءلة. (عالية خلف أخوا رشيدة، 2006، ص61).

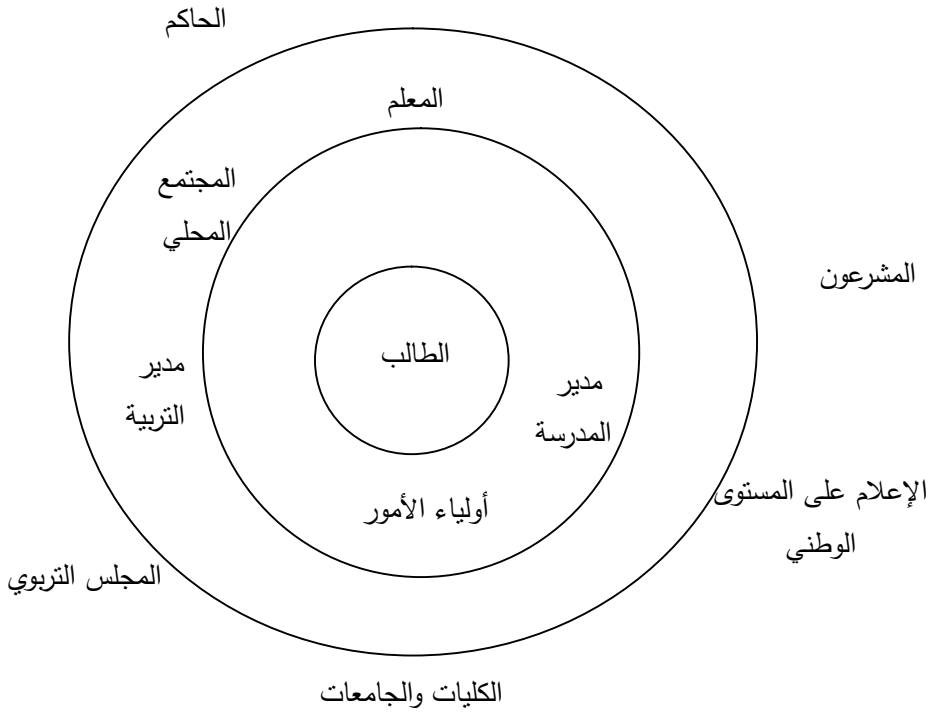
وتقوم المساءلة على ثلاثة أطراف، الطرف الأول هو السائل والطرف الثاني هو المسئول والطرف الثالث يمثل الجسر الرابط بين الطرفين، وهو موضوع السؤال أي المسئول عن. (إيمان مصطفى حويل 2012، ص7).

وفي الواقع فإن المساءلة التربوية يجب أن يتم توجيهها إلى جميع عناصر النظام التربوي بمداخلاته وعملياته ونتاجاته، وذلك لأن جميع تلك العناصر تسهم إسهاما فاعلا في تحقيق بعد النتاجات التربوية بشقيها القيمي والتعليمي، إلا أن النظم التعليمية وبشكل عام تشير إلى أن المعلمين ومديري المدارس والعاملين الآخرين هم المساءلون عن نتاجات تعلم الطلبة فقط، بل فإن أولياء الأمور كذلك هم مساءلون عن إرسال أبنائهم إلى المدارس، ويعزز ذلك الكلام ما أشار إليه "kukhun" 1975م إذ يقول:

بأن المعلم ليس المساءل الوحيد، فقد يعطي المعلم واجبا بيتيا للطالب ولا يقوم الأخير بواجبه وقد لا تستطيع المدرسة شراء بعض المواد التعليمية لقصور مادي، فهل يكون المعلم مسئولا عن ذلك؟ هناك افتراض بأن الطالب والإدارة وأولياء الأمور والناشرين، والمربين، والعامة من الناس (المجتمع) بالإضافة إلى المعلمين، كل مساءلون عن قضية البرنامج التربوي.

ويضيف بأن المشرفين التربويين والأخصائيين ومعلمي الصفوف مساءلون تجاه بعضهم البعض وإضافة إلى تلك الأطراف جميعا، فإن مدير المدرسة والإداريين، ومديري التربية ومجلس التربية والمواطنين والمشرعين والحكومة مساءلون عن نتاجات الطلبة، وهكذا نستطيع الحكم والقول بأن المساءلة التربوية ليست قضية فردية بقدر ما هي قضية جماعية ومسؤولية تطال جميع أطراف المجتمع وعلى المستويين العام والخاص.

وعلى الرغم من أن الأصابع تشير إلى أن المعلم هو المساءل، إلا أنه حديثا فقد أذعن وسلم النقاد بأن قضية المسائلة قضية نظام أكثر منها قضية فردية. (حيدر محمد بركات، 2011، ص36).



الشكل رقم (01): يوضح أطراف المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم بتصرف عن نموذج المساءلة الشاملة (Goff, 2000)

المصدر: حيدر محمد بركان، 2011، ص40.

وهناك أنظمة مساءلة أخرى تحدد الجهات المساءلة بطرق أخرى إذ يتم تحديد من المساءل وتجاه من، عن أي شيء، ففي اقتراح ل: "**Gronlund**" 1974م يشير إلى أن المساءلة في البرنامج المدرسي تكون مساءلة صاعدة كما يظهر في الشكل التالي:

الشكل رقم (02): يوضح مستويات المساءلة في البرنامج المدرسي عن: (Gronlund 1974).

وتبدو المساءلة في النموذج السابق على أنها مساءلة نظمية وعلى العكس من المساءلة التي تحدد لفرد أو لمجموعات، وهناك المساءلة المشتركة Joint Acc بمعنى أن الهيئة التدريسية جميعها (معلمون إداريون، أخصائيون) بالإضافة إلى مجلس المدرسة يتحملون مسؤولية جماعية مشتركة عن نجاح برنامج المدرسة وتقوم فلسفة هذا النوع من المساءلة على أن تعلم الطالب وتطوره يعتبر نتيجة لتفاعل العديد من القوى والمحيطات داخل المدرسة وخارجها، بحيث لا يمكن تحديد أو قياس مساهمة الفرد الواحد في تحصيل الطلبة. (حيدر محمد بركات، 2011، ص44).

سادسا: مبادئ المساءلة التربوية:

لما كانت المبادئ تشير إلى مجموعة الركائز التي يستند إليها أي عمل تربوي، فإن المساءلة التربوية الناجحة تعتمد على عدد من المبادئ الأساسية التي يمكن حصر بعضها فيما يلي:

1- وضوح قواعد النظام وعواقب المخالفات: يجب أن يدرك العاملون إدراكا واضحا القواعد المطلوب الالتزام بها، وعواقب مخالفاتها والجزاءات التي تفرض على المخالفين لها. (عبد الله بن صالح مريس الحارثي، 2008، ص20).

2- المباشرة في تطبيق الجزاء: ويشير هذا المبدأ إلى إيجاد ارتباط بين المخالفة والجزاء حتى يتجنبها العامل مستقبلا، ويجب أن يكون هناك تحقيق كاف للمخالفة وأسبابها، والبدء في اتخاذ الإجراءات الخاصة، وتطبيق الجزاء.

3- عدالة تطبيق الجزاء: يجب أن يقتنع العاملون بعدالة تطبيق الجزاءات حتى يتقبلوها بلا تذمر، فمن الواجب أن يكون هناك تحذير واضح بأن مخالفة معينة تعرض من يرتكبها لجزاء معين. (عبد الله صالح الحارثي، 2013، ص67).

4- المساواة والتجانس في توقيع العقوبة: يعد هذا المبدأ من أهم مبادئ المساءلة عند توقيع العقوبة ويجب أن يفهم أن العقوبة لا ترتبط بالشخص المخالف ولكن ترتبط بنوع المخالفة، وأن العاملين اللذين يرتكبون المخالفة نفسها، توقع عليهم العقوبة نفسها، وإذا ارتكب عاملان المخالفة نفسها وعاقب المدير عاملا وترك الأخر أو عاقبتهما بعقوبتين مختلفتين فإن إدارته تتهم بالتحيز والمحاباة.

5- مبدأ التدرج في شدة العقاب: يجب أن يكون هناك نوع من التدرج في نوع العقوبة تناسب نوع المخالفة، وأن تتدرج العقوبة تبعا لتكرار المخالفة ونوعها. (عالية خلف أخوا رشيدة، 2006، ص48).

6- مبدأ الشفافية: تعد الشفافية من المبادئ المهمة الحاكمة للمساءلة التعليمية، حيث يعتبر كشف الحقائق وإجراء النقاش العام حولها من أبرز وسائل تحقيقها في أي مجتمع ديمقراطي، إذ من الضروري اضطلاع الأفراد وصانعي السياسات ومتحدي القرارات على مجمل الحقائق، وفق ما يمليه مبدأ الشفافية من أمور تستلزم إتاحة الوثائق والحقائق المرتبطة بالقضايا التعليمية لأي امرئ خارج جدرانها، مما يتعلق بطبيعة عملها، وان تكون هناك درجة من القبول تقتضي مشاركة أكبر من جانب الأطراف الفاعلة فيها، فالشفافية كما تؤكد الدراسات التي تناولتها بالتحليل تشير إلى أنها:

* حق من حقوق المواطن تجاه السلطة، كأحد الضمانات الأساسية لتعزيز الديمقراطية وتكريسها في المجتمع.

* تعنى أن تكون كل الهيئات والمؤسسات التعليمية التي تدير وتدبر الشأن التعليمي العام شفافة، أو تعرف ما يجري بداخلها، بحيث تكون الحقائق معروضة ومتاحة للبحث والمساءلة.

ولهذا فإن الشفافية من شأنها أن تكشف عن مختلف القواعد والأنظمة السلوكية والآليات المعتمدة من قبل الدولة في مختلف إداراتها التعليمية، بالشكل الذي يفتح باب المساءلة في حالة عدم احترام هذه القواعد وتلك الأنظمة التي فرضتها الدولة.

7- مبدأ التقييم: تعتمد المساءلة على مبدأ رئيسي في إنجاح عملياتها وهو مبدأ التقييم وذلك على أساس من أن ذلك سيساعد في إصدار أحكام ذات قيمة في تحديد نواحي القوة وأوجه الضعف في ممارسات وأنشطة المؤسسات التعليمية، بقصد تجويدها أو العمل على إصلاح المعوج فيها، وعلى ضوء من الأهداف التربوية المقبولة والتي لا تقتصر على تحقيق الكفاءة والفعالية، بل تمتد لتطول أهداف الاستمرار والتواصل والنمو والمرونة والتكيف وللمساءلة في اعتمادها على التقييم كمبدأ تتخذ احد الأشكال الثلاثة وهي:

* المساءلة التي تعتمد على التقييم الذاتي: والذي يتم بواسطة خبراء ميدانيين بناء على أوامر من الإدارة المسؤولة، حيث يتاح لكل رئيس مراقبة مرؤوسيه واتخاذ التدابير اللازمة.

* المساءلة التي تعتمد على التقييم المستقل الخارجي: وتقتضي هذه المساءلة أن يقوم بها هيئات مستقلة يناط بها إجراء تقييم موضوعي.

* المساءلة التي تعتمد على التقييم البرلماني: وهي التي تتم عن طريق لجان برلمانية أو كان أخرى فرعية، وينظر على أنها الأكثر فاعلية، حيث يتم بواسطتها تحقيق التوازن بين المساءلة والتفعيل.

8- مبدأ الالتزام: ينظر إليه هنا على أنه مجموعة من التصرفات الخاصة بالنزاهة الأخلاقية الحاكمة لعمليات المساءلة التي تجري داخل الواقع التعليمي، حتى لا تتحول إلى صناعة لتقديم خدمات غير أخلاقية، بمعنى أنها تعكس مدى التزام المؤسسات التعليمية وأعضائها بالتعهدات التي قطعتها على نفسها، من اجل تنفيذ ما جاء لها لتصل إلى ما هو مراد منها، وفق ما تنتجه أجهزة الرقابة في هذا الشأن. فمبدأ الالتزام يتضمن وجود أجهزة رقابية تتيح الأداء وتساءل عنه، على اعتبار أن الرقابة مفهوم يجري تطبيقه أثناء العمل أو بعد الانتهاء منه، بغية الوقوف على مدى الالتزام الذي تم، من ثم الوقوف على ما تحقق من نتائج.

فالمساءلة التربوية في حد ذاتها مجموعة من الالتزامات والسياسات والممارسات التي تم وضعها من أجل:

- التأكد من اتساق القرارات مع القوانين واللوائح.
- التيقن من أن العمل قد سار وفق الخطط المحددة.
- تحديد طرق العمل والممارسة التي لا تؤدي إلى التعليم.
- القيام بما تطلبه العمل من تغير أو تدعيم أو تصحيح لمسارات الأداء. (مجدي، صلاح طه المهدي، 2008 ص ص27- 30).

وحتى تحقق الفائدة المثلى من المساءلة ينبغي الأخذ بعدة مبادئ أخرى تستند إليها عملية المساءلة التي يجب أن تتوفر في الشخص حتى يتمكن من إجراء المساءلة بشكلها الصحيح.

ومن هذه المبادئ: التفوق المهني والأكاديمي وسنوات الخبرة الكافية ومواكبة المستجدات التربوية وديمقراطية المنهج، والتواصل الفعال مع الأفراد والجماعات وامتلاك المعايير الواضحة للمكافأة. (عبد الله صالح الحارثي، 2013، ص68).

ومما سبق سنستخلص أن تنفيذ المساءلة في العملية التعليمية التربوية بمفهومها الشامل وحسب المبادئ السالفة الذكر تتوقف على أمرين اثنين هما: إدراك طبيعة المساءلة من ناحية وإدراك السمات المميزة لها من ناحية أخرى.

سابعا: مكونات المساءلة في العملية التربوية:

ظهرت في الفترة الأخيرة، وبالتحديد في العقدين الماضيين من القرن الماضي العديد من نظم المساءلة التربوية ونماذجها وأطرها، وذلك في مناطق مختلفة من هذا العالم، غير أنه يمكن ملاحظة وجود أمور مشتركة بين تلك النظم أو النماذج، سواء من حيث الجهة التي تتم مساءلتها أمر من حيث الاتفاق على المفهوم، أم من حيث جوانب أخرى كالمكونات والعناصر، غير أن مكونات نظام المساءلة هي أهم ما يمكن الحديث عنه في نظم المساءلة أو نماذجها، لأن هذه المكونات هي التي تميزه عن غيره، وقد أشار "عليمات" 2005م إلى مكونات نظام المساءلة بما يأتي:

- أهداف محددة وواضحة مرتبة حسب الأولويات وقابلة للقياس.
- توافر مقاييس ومعايير للتحقق من درجة تحقيق الأهداف.
- وجود وصف وظيفي لكل العاملين في النظام التربوي.
- وجود مؤشرات أداء تشير إلى الحد الأدنى من التحصيل.

- تحديد الجهات المسئولة عن النتاجات التربوية. (سعدة أحمد أبو حمدة، 2008، ص ص19- 20).

أما "الدريني" 2000 فيرى أن المكونات الأساسية لمفهوم المساءلة هي:

- الالتزام بالمسؤولية وتقبل المساءلة من المستخدم.
- تحديد المعايير والمؤشرات أو المواصفات لمخرجات النظام.
- تقويم المخرجات بدلالة المعايير والمواصفات.
- تحديد المسئول ومن يمكن أن توجه إليه المساءلة.
- تقدير ما يترتب على نجاح المستخدم أو فشله من ثواب أو عقاب.
- يمكن أن يتضمن مفهوم المساءلة أحكاما أخلاقية باعتبار أن القرارات التي تستخلص من عملية المساءلة لها تأثير على الآخرين. (عبد الله بن صالح مريس الحارثي، 2008، ص24).

أما "لا شوى" 2001م فقد أشار إلى مكونات المساءلة التربوية تركز على أربعة مكونات وهي كما يلي:

- معايير مصممة بعناية تحدد الأهداف التحصيلية.
- تقييم منسجم مع تلك المعايير.
- حوافز توفر مكافآت أو عقوبات على النجاح في تحقيق المعايير.
- تطور مهني يعزز المهارات الممارسة لتحقيق الأهداف.

وبذلك يمكن القول أن "لاشوي" ينبه لأهمية الأهداف من خلال معايير واضحة تتوافق مع الأهداف، ويتبعه تقويم وتقييم ومتابعة ما تحقق من تلك الأهداف والاحتفال بالنتائج والتعزيز وتقديم المكافآت إضافة إلى العقوبات للمقصرين وإتاحة الفرصة لرفع كفايات العاملين وتطوير أدائهم المهني كعنصر أساسي من عناصر المساءلة. (جهاد حسن محمود سلامة، 2013، ص24).

يشير "هيرمان" 1979م في هذا الصدد أنه إذا أراد العاملون في النظام التربوي تحديد ما إذا كانوا يملكون المكونات الرئيسية لنظام إدارة المساءلة أم لا فإنهم يستطيعون تحديد ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل توجد أهداف قابلة عليها؟

2- هل توجد أهداف محددة ووسائل لقياس درجة تحقق تلك الأهداف مرتبة حسب الأولويات؟

3- هل يستطيع مطبقوا النظام تفسير البرامج وما تم التوصل إليه بلغة سهلة؟

4- هل يوجد وصف وظيفي مفصل يملي المهام التي يكون الموظف والإدارة مسئولين عنها؟

5- هل توجد مؤشرات أداء تشير إلى الحد الأدنى؟

6- هل يوجد بنك بيانات للقياس؟

7- هل يوجد نظلم معلومات إدارية؟

8- هل تحديد الأهداف تشاركيا؟

9- هل تمت مراقبة اتجاهات كل من الطالب والموظف والمجتمع؟

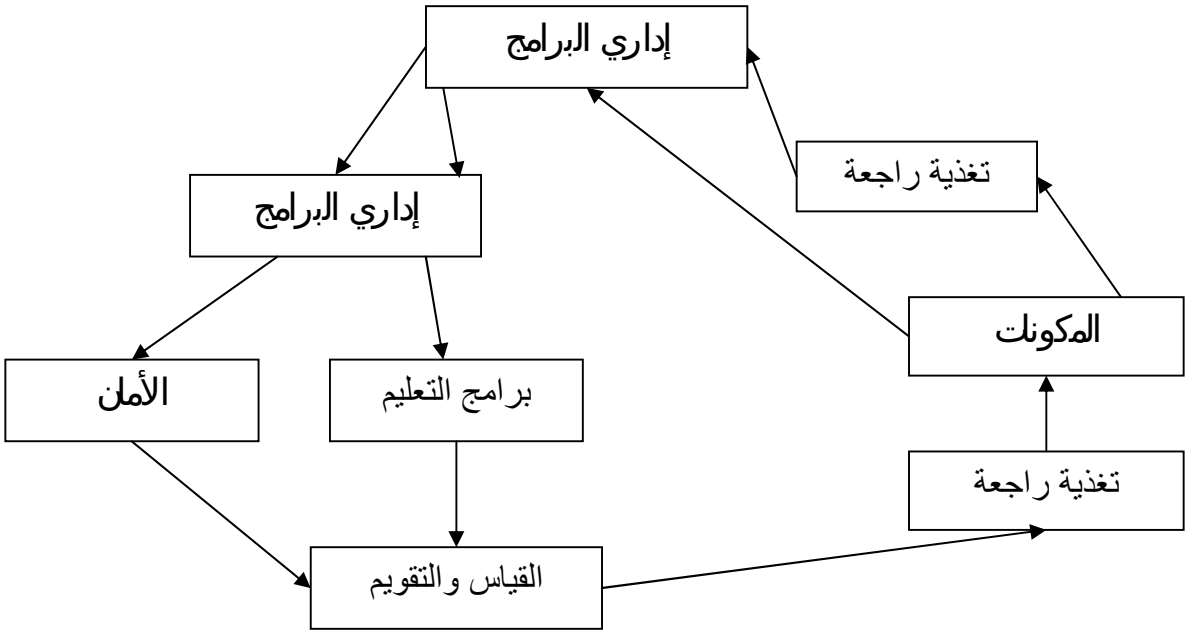
10- هل ما تقوم الإدارة واضح، وهل تم تحديد المسئول عن نتاجات عمل ما؟

وبالنظر إلى تلك الأسئلة التي أوردها هيرمان يتبين أن نظام المساءلة يجب أن يتضمن المكونات والعناصر التالية:

- أهداف محددة وواضحة، ومرتبة حسب الأولويات وقابلة للقياس.
- توفر مقاييس ومعايير لتحقق من درجة تحقيق الأهداف.
- وجود وصف وظيفي لكل العاملين في النظام التربوي.
- وجود مؤشرات أداء تشير إلى الحد الأدنى من التحصيل.
- تحديد جهات المسائلة عن النتاجات التربوية.

ويبين الشكل التالي نموذجا مفاهيميا لنظام المساءلة نظهر فيه المكونات السابقة الذكر والمدخلات، وهنا يجب أن تفهم الأهداف كما تم وضعها، وتوصيلها وتطويرها، والمعايير وكيفية ارتباطها بالأهداف وموثوقيتها، وحلقات التغذية الراجعة، وكيفية تبادل المعلومات وآليات التغيير وكيفية استجابة النظام التربوي لها وكيفية العمل من أجل التحقق الأمثل للأهداف، هذا وقد تتضمن عملية التغذية الراجعة مكافآت أو عقوبات إدارية للموظفين. (حيدر محمد بركات العمري، 2011، ص ص52 54).

الشكل رقم (03): يوضح نموذج مفاهيمي لنظام المساءلة.



المصدر: حيدر محمد بركات، 2011، ص 52.

ويرى "الطويل" م2006، أن من عناصر المساءلة الضرورية بين سائل والمسائل لضبط أداء النظام التربوي والمحافظة عليه وضمان فاعليته وتطوره وتغيره، حيث أن المساءلة في جوهرها أمر تشاركي تقوم على التواصل والتفاعل بين جميع العاملين، واستعدادهم بأن يجعلوا أنفسهم موضع مساءلة وشفافية أمام مرؤوسيهم وزملائهم الآخرين، والتوجه لاحترام كفاءات الآخرين والعناية بالأمور الموكلة لهم بدلا من إهمالها. (عبد الله صالح الحارثي، 2013، ص74).

نستخلص مما سبق أن لمكونات المساءلة التربوية أهمية كبيرة من أجل فهم أعمق للمساءلة حيث أن هذه الأخيرة عملية تشاركيه تقوم على التواصل.

ثامنا: أنواع المساءلة التربوية.

أشارت الأدبيات إلى عدة تقسيمات وتصنيفات لأنواع المسائلة، كل حسب رؤياه ومسلماته التي يستند إليها في طرحه ونذكر بعضا من بين هذين التقسيمات:

صنف "المدني" المساءلة إلى أربعة أنواع هي:

أ- **المساءلة التعاقدية:** يكشف هذا النوع من المساءلة عن القصور في العملية التعليمية والمعيقات التي يتوقع حدوثها مستقبلا وإمكانية وضع الخطط المناسبة لتجنبها، ويعتمد هذا النوع من المساءلة على الزيارات وحملات التفتيش التي يقوم بها المسئولين عن التعليم في مراكز الوزارة للتأكد من مدى تقيد العاملين بالتعليمات والتشريعات التربوية، ومدى تحقيقهم للمهام المناطة بهم، وفي هذا النوع من المساءلة يكون العاملون في المدارس عرضة للمساءلة أمام رؤسائهم. (معن بن محمد عبد الفتاح المدني 2007، ص94).

ب- **المساءلة الأخلاقية:** إن مفهوم الأخلاقيات جزء من المفهوم الواسع للمسؤوليات واحد الضوابط التي تقف أمام التعسف أو إساءة استخدام السلطة البيروقراطية.

ومن النصائح الواجب تضمينها في أي قائمة للأخلاقيات العامة للموظفين العموميين ما يلي:

- كن حسن السلوك، وتصرف بما يحقق المصلحة العامة.
- كن قدوة للآخرين في الأقوال والأفعال.
- تذكر أن الوظيفة ملك عام.
- راع العدالة في تصرفاتك.
- تجنب أصدقاء السوء.
- كن حكيما ومتواضعا.
- اعمل بشرف.

وغير ذلك من القواعد والنصائح.

والهدف من وضع القواعد الأخلاقية هو ضمان تصرف الموظفين بشكل موضوعي ونزيه وغير متميز في تصريف الشؤون العامة.

وهناك اعتقاد بأن القواعد الأخلاقية المكتوبة يمكن أن تعزز الشعور بالمسؤولية على الرغم من أن بعض الكتاب لا يؤيدون هذا الرأي. (محمد عيسى الفاعوري، 2008، ص ص169- 170).

ج- **المساءلة المهنية:** وهي مسؤولية ذاتية حيث يكون المدير والعاملون مسئولين أمام أنفسهم بمعيار بعدي الكفاية والفاعلية للنتائج المتحققة. (معن بن محمد عبد الفتاح المدني، 2007، ص94).

د- **المساءلة التجريبية:** في هذا النوع من المساءلة يعتقد أن التعليم يمكن أن يتم تطوير وبشكل فعال من خلال تحميل المسؤولية لطاقم المدرسة تجاه التجريب بشكل نظامي للأساليب المختلفة في التربية

ولتعليم، وتقييم أساليب بديلة بهدف تطوير تعلم التلاميذ، كما أن المساءلة التجريبية تضم أيضا المسؤولية عن توجيه لتلك الأساليب والمواد التي أثبتت أنها الأكثر فاعلية. (عالية خلف أخوا رشيد: 2006 ص54).

وتجدر الإشارة إلى أن التباين في التعريفات يعتبر انعكاسا لأغراض مختلفة للمساءلة كما وأن هذا المدى من الأغراض يمكن وصفه من خلال عرض المفاهيم الثلاثة التالية: مساءلة البرامج والمساءلة المالية التعليمية التي تشير إلى أنواع مختلفة من المساءلة وهي:

أ- **مساءلة البرامج:** لقد ظهرت مساءلة البرامج من خلال قانون التعليم الابتدائي والثانوي في أمريكا عام 1965م، والذي تم تعديله عام 1967م، ليشتمل على البنود التالية:

- الإشارة إلى الأهداف وفقا لأداء الطالب.

- يجب أن يدرك النظام المدرسي إمكاناته ومواطن قصوره، ويبحث عن الاستفادة من المساعدة التقنية من أجل تطوير وتشغيل برنامج فاعل.

- يجب أن توفر المشاريع جميعها تدقيقا ماليا مستقلا للمنجزات التربوية للمشروع.

ب- المساءلة المالية: ويعود الأصل في هذا النوع من المساءلة البرامج، والطلب العام، والمصادر المحدودة، كما أن عدم الرضا عن نتائج التقييم لمشروع قانون التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي دفع مسئولي البرامج إلى المطالبة بمحاسبة أفضل وأكثر على الأموال التي تدفعها الحكومة الفيدرالية في أمريكا إلى المناطق التعليمية، مثل تلك الأموال التي قدمت إلى الطلبة المحرومين في بداية الستينيات من القرن الماضي، ولم تتضمن عمليات التقييم وصفا للمصاريف مما دعى المسئولين عن البرامج إلى المطالبة بالمساءلة المالية، كما أن المساءلة المالية أتت استجابة للمطالب العامة والتي ظهرت في نهاية الستينيات من القرن الماضي.

ج- المساءلة التعليمية: لقد تغيرت الظروف الثقافة مع حركة التصنيع وبشكل متسارع، وفي الوقت ذاته فقد تغيرت عملية التركيز المدرسي، مما أدى إلى تغيرين رئيسيين هما:

الأول: انتقال سلطة إدارة المدارس من أفراد المجتمع.

الثاني: تبنت المدارس مسؤولية تصنيف الأفراد في تحمل مسؤوليات العمل.

وقد كان التغير الأول نتيجة لإدراك الناس بأن المعلمون اختصاصيون يجب أن يلعبوا دورهم في المدارس وبدون أية تدخلات وفي هذه الفترة تحمل الطلاب مسؤولية نجاحهم بحيث أصبح يعزي فشل الطلبة إلى أسباب مختلفة منها جينية ومنها عدم وجود الدافعية.

أما "الكيلاني" 1997م فينظر إلى أنواع المساءلة التربوية من زاوية أخرى ويصنفها إلى نوعين أساسيين هما:

أ- **المساءلة بدلالة نتاجات التعليم:** بمعنى أن النظام التعليمي هو السؤال هو المسئول عن تحقيق تلك النتاجات عند الطلبة، ويتم استخدام أساليب تقييم تقليدية مثل: الاختبارات المقننة في هذا المنحى ويتولى هذا النمط من المساءلة من هم في المستويات الإدارية العليا على اعتبار أنهم أصحاب القرار ويستطيعون منح المكافآت عن النجاح أو إيقاع العقوبة عند الفشل.

ب- **المساءلة بدلالة العمليات:** وهذا النمط أكثر تقبلا من قبل المعلمين إذ أن المعلم لا يعتبر المسئول الوحيد عن النتاجات التربوية.

وفي مثل هذا النمط من المساءلة قد يسال أفراد آخرين غير المعلم مثل: مدير المدرسة والمشرف التربوي، والمدير المختص وغيرهم إلا أن أفضل أنواع المساءلة هي التي تجمع بين النمطين ليكون الجميع مساءلين عن نتاجات التعلم.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن المسائلة لا تتم في ضوء الإحساس والشعور بالتقصير في الأداء فقط، لكنها قد تتم ضمن أطر مواقف الأداء المبدع والمتميز، بهدف التوضيح أو الإفادة أي أننا قد نساءل الطرد المبدع من قبل، إبراز إبداعه وتعزيز حماسه وإشعاره بقيمة أدائه، وهذا ما نسميه ببعد المساءلة الايجابية المعززة لأداء الفرد. (حيدر محمد بركات، 2012، ص ص64- 66).

إن جميع هذه التصنيفات مهما تعددت لا تخرج عن كونها تعتمد على مشروعية السبب للمساءلة على صفة الإجابة عن السؤال الأساسي من أسئلة المساءلة الرئيسية الثلاث وهو السؤال المتمثل في لماذا المساءلة؟ (عالية خلف أخوا رشيدة، 2006، ص51).

أما "العمري" فقد صنف المساءلة وفقا لمصدر صدورها إلى:

- **المساءلة من القمة إلى القاعدة:** بمعنى أن يقوم الرئيس بمساءلة المرؤوس، وهو نمط المساءلة الأكثر شيوعا في النظم الاجتماعية ومنها النظام التربوي.

- **المساءلة من القاعدة إلى القمة:** بمعنى أن يقوم المرؤوس بمساءلة الرئيس وهو نمط من المساءلة يمثل أعلى درجة الحرية والديمقراطية. (سعدة أحمد أبو حمدة: 2008، ص ص22- 23).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن جميع هده التصنيفات الخاصة بالمساءلة مهما تعددت وتنوعت فهي تصب في قالب واحد ولا تخرج عن كونها تعتمد أساسا على معرفة السبب وراء المساءلة والذي يمكن معرفته انطلاقا من فهم طبيعة العلاقة بين الطرفين في عملية المساءلة، كما تفيدنا هذه التصنيفات في معرفة نمط المساءلة الأفضل الذي يجمع بين جميع مكوناتها وعناصرها ليكون الجميع مساءلين عن نتاجات التعليم.

تاسعا: مسوغات تنفيذ المساءلة في النظام التربوي.

إن إيجاد أنظمة للمساءلة في النظام التربوي، أصبح ضرورة لا بد منها في أنظمت التعليم كافة ومنها النظام التربوي في الأردن، حيث تعتبر المساءلة إحدى الآليات التي تستخدم لضبط العمل وتوجيه مساره هذا وقد أكدت الشرائع السماوية كافة على المساءلة لأهميتها في نظم حياة الفرد والمجتمع، وهناك جملة من المسوغات تدفع إلى البحث عن أنظمة مساءلة فعالة منها:

- التكلفة المادية المتزايدة للنظام التربوي في ظل تفاوت الموارد ومدى توافرها.
- الوعي المتزايد عند أولياء الأمور بضرورة توجيه اهتمام أكبر لتعليم أبنائهم.
- الوعي المتزايد بأن أساليب المساءلة المستخدمة في مجالات أخرى (الصناعة، العمل) يجب الإفادة منها وتطبيقها في مجال التربية.
- نجاح مترتبات الخبرات والتجارب في البلدان التي طبقت المساءلة طويلة نسبيا (مثلا: الولايات المتحدة بدأت حركة المساءلة فيها قبل حوالي 30 سنة من حيث أنها أتاحت الفرصة للتعرف على جوانب القوة والضعف في النظم التربوية).
- تعقد النظام التربوي وتنامي أهميته المجتمعية وما صاحب من السعي الحثيث لتوفير مقاييس للحكم على مستوى نجاح الأنظمة التربوية في تحقق الآمال المعقودة عليها، هذا أدى إلى طرح مفهوم المساءلة كمدخل للحكم على ما يحدث في المؤسسة.
- تنامي إحساس المجتمعات بعدم تجاوب النظم التربوية مع طموحاتها.
- عدم تقابل التوقعات مع الانجاز في المؤسسات التربوية. (عالية خلف أخوا رشيدة: 2006، ص ص56-57).

فيما يرى "بوشيجان" و"شوك" أن من أهم الأسباب التي دعت إلى المساءلة وطلبت بها ما يلي:

- فشل التربية في التغلب على نتائج الفقر.
- فشل التربية في زيادة معالات الذكاء للطلبة.

- خيبة أمل القطاع العام في أداء المدارس الذي نتج عنه زيادة في الإنفاق.
- الرغبة بتحسين جودة المدارس التعليمية، ورفع مستوى الطلبة الأكاديمي.
- الفساد الإداري نتيجة إخفاق أنظمت المساءلة في تحقيق الردع. (عبد الله صالح الحارثي، 2013، ص62).

وهناك جملة من المسوغات تدفع لإيجاد نظام مساءلة فاعل في النظام التربوي منها ما ذكره "القضاء وآخرون" 1997م نذكر منها ما يلي:

- المصروفات الهائلة على البرامج التعليمية في مقابل معلومات غير واضحة عن النتائج.
- عدم تقبل التوقعات مع الإنجاز في المؤسسات التربوية.
- تنامي إحساس المجتمعات بعدم تجاوب النظم التربوية مع طموحاتها.
- تعاظم دور النظام التربوي أدى إلى طرح مفهوم المساءلة كمدخل للحكم على ما يحدث في المؤسسة التعليمية.
- الاستجابة لمشكلات التعليم ومحاولة مشاركة الجميع في إيجاد الحلول بشكل منظم. (القضاة قسم وأيوب ناصر: 1997، ص28).

ويرى "كوكس" أن مبررات المساءلة المدرسية ومنطلقاتها وأسبابها بشكل عام يمكن أن تلخص في نقاط معدودة، بصرف النظر عن نوعية المساءلة وهي:

- هناك من يعتقد أن الكثير من المدارس والمعلمين لا يؤدون عملهم بشكل مناسب إلا إذا خضعوا لمراقبة وتوجيه شديدين.
- هناك اعتقاد أخر يرى أن المدارس والمعلمين بصورة عامة مهنيون ويمتلكون نوايا طيبة تجاه عملهم، لكنه من المفيد لهم أن يتلقوا توجيها خارجيا واضحا حيال الأهداف التي ينبغي أن يعملوا على تحقيقها.
- هناك اعتقاد أخر يرى أن قلة من المدارس فقط هي التي تؤدي عملها بشكل ضعيف.
- هناك من يرى بأن المدارس والمعلمين سيجدون فائدة لهم من خلال توافر مصدر نظامي لتغذية عكسية حول أدائهم على معرفة جيدة. (إيمان مصطفى حويل، 2012، ص 21).

عاشرا: أهداف المساءلة التربوية.

هدف المساءلة هو ما يقوم الشخص العام (فردا، منظمة) للمساءلة بموجبه، وهو ما يجيب عن السؤال: لماذا المساءلة؟ والهدف يجب أن يكون واضحا، وفهمه ضمن قدرة أو استطاعة الشخص موضوع المساءلة، لأن فهم الهدف يساعد على تقدير السلوك الملائم، وعلى تحديد التوقعات في مجال الأداء من

قبل مصادر المساءلة، وتتبع أهداف المساءلة أصلا من الأهداف المحددة للشخص المساءل. (عالية خلف أخوا رشيدة، 2006، ص38).

ولهذا من الأهمية بما كان أن تكون أهداف المساءلة واضحة خاصة لمن يخضعون لها، حيث لا بد من تعريفهم بها بشكل واضح حتى يسهل تقبلها وبالتالي نجاحها.

وقد أشار "هيل" و"روبين" إلى عدة أهداف للمساءلة في المجال التربوي من أهمها نذكر ما يلي:

- تحسين المستوى التعليمي للمدارس.
- تمويل المدارس حسب احتياجاتها.
- توفير تقارير حقيقية عن مستويات تحصيل الطلبة.
- تصنيف ومكافأة المستويات المرتفعة، وتحسين أوضاع المدارس ذات المستويات المتدنية وإعادة تشكيل المدارس التي فشلت مرارا في تحقيق مستوى مقبول لطلابها.
- إعادة ترتيب وتوزيع المسؤوليات على الأقسام الإدارية في المديريات. (مي محمد محمود الحسن، 2010 ص16).

وأشار "المهدي" م2007 إلى عدة أهداف يمكن تلخيصها في ما يلي:

- **تستهدف المساءلة تفعيل تقويم الأداء في ضوء أربعة محاور:**
- محور الأداء التعليمي والقدرة على إنجاز الأعمال المحددة.
- محور الصفات الشخصية من قدرة على دقة الأداء والانتماء.
- محور الهدفية وتتم المساءلة في ضوء مدى تحقق هذه الأهداف في الوقت المحدد.
- وأخيرا محور الفعالية حيث يرتقي الأداء لتصبح المبادرة هي السمة المميزة للمعلم.
- **المساءلة لتحقيق الانضباط التعليمي:** يمثل الانضباط عنصرا حيويا في استقرار المؤسسة وتحقيق الانسجام والتكامل بين أعضائها ويكون مؤشرا على كفاءة المؤسسة، مما يجعل كل فرد يكتسب أنماطا من السلوك تنسجم مع إطار النظام، ومعايير القيم السائدة، وتعد المساءلة مدخلا مهما لإرساء جذور الانضباط التعليمي، وليس فقط حفظ النظام، ورقابة السلوك، إنما الارتقاء بالعلاقات بين الأفراد لإشاعة مناخ تعليمي يسوده الاحترام والتفاعل والانسجام.
- **المساءلة تعزز ثقافة الإنجاز:** يأتي هدف المساءلة في تعزيز ثقافة الإنجاز من وخلال نشر إنجازات المعلمين على المستوى التعليمي لبناء أفراد يمتلكون المعارف، والمهارات والكفايات التي يحتاجها

المجتمع، وإرساء قواعد قيمية وأخلاقية يتبناها المجتمع عبر معالجة مشكلات الواقع، واستشراف المستقبل ونشر ثقافة الإنجاز من الإستراتيجيات التي تدفع النظام التربوي للأمام وتسهم في تعزيز التعلم.

- **المساءلة من أجل تجويد العمل التعليمي:** من أهم المعايير التي تسعى إليها الأمم الراقية الجودة فتطبيق الجودة في العملية التعليمية للوفاء بحاجات المجتمع من الكوادر المتخصصة والقادرة على المنافسة محليا. (جهاد حسن محمود سلامة، 2013، ص16).

- **المساءلة كوسيلة للتحسين المستمر:** إن المساءلة تخلق استعدادا لدى العاملين للبحث وتجنب الأعمال التي من شأنها أن تؤدي لتلك الأنواع من الأخطاء، وبعد ذلك فإن مفهوم المساءلة قد توسع أكثر من معناه الجوهري المتضمن التقديم للمساءلة والمحاسبة أو إيقاع العقوبة أو تقاسم اللوم فقد يتضمن هذا الأخير عنصر التوضيح والشرح لكيفية أداء العمل أو السلوك وتسويغ ذلك، فإن هذا العنصر يحتوي تقديم أسباب موضوعية ومقنعة، في محاولة عن سؤال: لماذا اتخذ القرار أو كان السلوك أو العمل بهذا الشكل؟ أو لماذا تم الامتناع عن عمل ما؟ وهذا بحد ذاته يعني محاولة جادة لتشخيص مواطن الضعف والقوة ومعرفة العوامل المؤدية للقصور في الأداء، أو بيان مواطن القوة وكيفية استغلالها وتوظيفها نتائج ايجابية حيث يتضمن التوضيح شرحا وتسويغا لحالات الإخفاق والنجاح، ولا يخفى في إتباع هذا النهج للمساءلة أنها وسيلة للتعلم.

وإن هذا الهدف المساءلة يتحقق من خلال التوضيح، إذ أن التوضيح يتطلب وجود طرفين: الطرف الأول يطلب توضيحا ويسأل ويتمتع بالسلطة لطلب ذلك، وطرف ثان يقوم بالتوضيح والتسويغ ولكي تكتمل دائرة المساءلة لا بد من أن يكون التوضيح موضوعيا ومقنعا، وهذا يتطلب مشاركة الطرفين في تداول معالجة الأمر. (عالية خلف أخوا رشيدة، 2006، ص ص39- 40).

من خلال ما سبق تلاحظ الطالبة أن جميع الأهداف تتمحور حول يهدف رئيسي هو الوصول إلى مستوى عال من الأداء والارتقاء به فالمساءلة التربوية تعتبر وسيلة لتحقيق غايات عليا يسعى المجتمع للوصول إليها من أجل تحسين العملية التعليمية والتعلمية وتطويرها.

خلاصة الفصل:

من ما سبق يمكن القول أن المساءلة التربوية لها دور كبير في تحسين عمليتي التعلم والتعليم لأنها تعتبر عملية التزام العاملين في التربية والتعليم بتقديم إجابات أو تفسيرات عما يقدمونه من نتاجات التعليم.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: الرضا الوظيفي

تمهيد

أولا: تعريف الرضا الوظيفي

ثانيا: أهمية الرضا الوظيفي

ثالثا: أنواع الرضا الوظيفي

رابعا: محددات الرضا الوظيفي

خامسا: كيفية تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين

سادسا: طرق قياس الرضا الوظيفي

سابعا: أبعاد الرضا الوظيفي

ثامنا: العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي

تاسعا:بعض النظريات المفسرة للرضا الوظيفي

خلاصة

قائمة مراجع الفصل الثالث

تمهيد:

للعمل دور هام في استمرار الحياة ونموها فهو دو قيمة كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع فالعمل بالنسبة للفرد أداة رئيسية لإشباع حاجاته ورغباته وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي له، ففي العمل يقضي الأفراد معظم أوقاتهم ففيه يحققون دواتهم ويشعرون بقيمتهم وأهميتهم.

أصبح الرضا الوظيفي يشغل بال واهتمام العديد من الباحثين والمختصين وخاصة في كيفية حدوثه وأهميته بالنسبة للفرد والمجتمع وكذلك طرق قياسه والعوامل التي تؤثر فيه والسبل التي تمكن من تحقيقه وتحسينه ومن خلال هذا الفصل إلى مختلف جوانب هذا المفهوم وأهم النظريات المفسرة له.

أولا: تعريف الرضا الوظيفي

الرضا لغة: رضا من الفعل يرضى، رضا ورضاء ورضوان ومرضاة الشيء بالشيء وعنه وعليه، اختره قبله له الشيء، إكتفى والرضا في اللغة هو ضد السخط، وارتضائه رآه له أهلا.

يعرفه محمد حمدي لغة: الرضا والرضاء: القبول والموافقة، الارتياح، القانعة، الاكتفاء عن رضا بطبيعة خاطر. (ابن منظور، د س، ص28).

وهو أيضا ضد السخط ومنه قوله صل الله عليه وسلم "اللهم إني أعود بك من سخطك وبمعافاتك عن عقوبتك وأعوذ بك منك لا أحصي ثناء عليك أنت كما أثنيت على نفسك"

والرضا يثني على رضوان ويقال في الرضا رضا يرضا رضاً ورضوان وأرضاه أعطاه ما يرضى به وترضاه طلب رضاه. (www.Janaeataleman , 2017).

وقال الله تعالى: ﴿**قَالَ اللَّهُ هَذَا يَوْمُ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ (119)**﴾ **(سورة المائدة، الآية: 119).**

الوظيفة: هي مجموعة من المراكز المتشابهة في المهام والواجبات والتي تحمل مسمى وظيفة عام مثل: أستاذ إدارة أعمال.

أيضا: هي مجموعة من الواجبات والمسؤوليات والسلطات والاختصاصات التي تهدف إلى تحقيق غرض معين والتي يؤديها الفرد فعلا (زاهد محمد الديري، 2011، ص 37).

أيضا: هي مهمة محددة لها مجموعة من الواجبات والمسؤوليات والخصائص تختلف عن غيرها من المهمات الأخرى ولها نمط محدد من أنماط العلاقات الواضح.

كما تعرف بأنها مجموعة من المهام أو الأعمال المتشابهة من حيث النوع والمستوى التنظيمي (صفوان محمد المبيضين وعائض بن شافي الأكلبي، 2013، ص57).

فللوظيفة أو العمل مجموعة من العناصر وهي: الجوانب المتعلقة بسياسة الإدارة في تنظيم العمل توفير ظروف العمل المناسبة والملائمة، ونوعية الإشراف العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين العلاقة البينية بين العاملين أنفسهم، الرواتب والأجور والمكافئات المادية، فرص الترقية والتقدم في العمل، مسؤولية

إنجازه، المكانة والتقدير والاعتراف، الأمانة في العمل (محمد أحمد سليمان وسوسن عبد الفتاح وهب، 2011، ص136).

تعريف الرضا الوظيفي: اختلفت التعاريف حوله بتعدد الكتابات والكتاب فما يكون رضا بالنسبة لشخص قد يكون رضا عند الأخر لاختلاف دوافع وحاجات الإنسان وهو يعرف كما يلي:

عرفه "فروم": "بأنه اتجاه إيجابي من الفرد إلى عمله الذي يمارسه " (محمد سعيد أنور سلطان، 2004 ص195).

أما "بليمينغ" و"شونغهام" فيعرفانه بأنه: "عبارة عن مشاعر ناتجة عن الفرد، المكافآت المادية كالأجور وأيضا البيئة التنظيمية والطبيعية التي يتم فيها إنجاز العمل" (عمار الطيب كشرود، 1995، ص449).

ويذهب "ستون" إلى تعريف الرضا الوظيفي بأنه: " الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته، ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي، ورغبته في النمو والتقدم وتحقيقا لأهدافه الاجتماعية. "من خلال هذا التعريف نلاحظ أن الرضا الوظيفي هو تفاعل الفرد مع وظيفته وذلك رغبة منه في تحقيق تقدمه. (هند عبد الأمير أحمد محمد، 2013، يوم 2017/02/25، ساعة 20:58).

وفي قاموس العلوم السلوكية يشار إلى الرضا بأنه عبارة عن حالة السرور لدى الكائن عندما يتحقق الهدف والميول لديه"

كما ينظر للرضا في علم النفس بأنه: "الحالة الشعورية التي تصاحب بلوغ الفرد لغاية ما أو وصوله إلى هدف معين يصف الحالة النهائية من الشعور التي توافق بلوغ الغاية، وتعقب إشباع الحاجات والرغبات لدى الفرد". (فايزة محمد رجب بهنسي، 2011، ص40).

وحسب هذا التعريف نجد أن الرضا الوظيفي يتمثل في شعور داخلي للعامل يتجسد في وصوله إلى هدفه وبالتالي شعوره بسعادة لإشباع حاجاته ورغباته وما يصاحبه من رضا لديه نتيجة لذلك.

ويعرف أيضا بأنه: "الشعور الإيجابي الذي يحس به العامل تجاه عمله نتيجة الأفكار التي كونها عنه، ويظهر عدم الرضا عندما لا تتم تلبية إحدى تطلعات العامل" فمثلا إذا توقع شخص ما من رب عمله توفير بيئة عمل آمنة ونظيفة على الأرجح سيكون غير راض إذ لم تتوفر الشروط في بيئة العمل". (محمود فتوح، 2009، ص100).

ويعرف مركز البحوث بجامعة "ميتشجن": "الرضا عن العمل بأنه ذلك الارتياح الذي يستخلصه العامل من الأوجه المختلفة لانتمائه إلى المشروع" (طلعت إبراهيم لطفي، 2008، ص178).

ويرى "هربرت" : أن مفهوم الرضا الوظيفي يطلق على مشاعر العاملين تجاه أعمالهم، ويمكن تحديد تلك المشاعر من زاويتين:

أ- ما يوفره العمل للعاملين في الواقع.

ب- ما ينبغي أن يوفره العمل من وجهة نظرهم".

(صلاح الدين محمد عبد الباقي، 2002، ص212).

كما عرفه آخرون على أنه : "قدرة عمل الفرد على إشباع الحاجات الأساسية لديه والتي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن التقدير والإنجاز والإبداع واحترام الذات وتحمل المسؤولية والمنفعة التي تعود عليه من جراء القيام بالعمل نفسه، وعليه فإن رضا الفرد عن عمله يمكن اعتباره نتاجا لاتجاهات مختلفة يحملها الفرد نحو مهنته ونحو عوامل متعلقة بها" (فاروق عبده فليه، 2005 ص259).

ويمكننا النظر إلى الرضا الوظيفي كمتغير يمثل محصلة لعوامل فرعية توضحها المعادلة التالية:

الرضا الوظيفي= الرضا الأجر+ الرضا عن محتوى العمل+ الرضا عن فرص الترقية+ الرضا عن الإشراف+ الرضا عن جماعة العمل+ الرضا عن ساعات العمل+ الرضا عن ظروف العمل.

تجدر الإشارة من خلال هذه المعادلة إلى وجود علاقة بين الرضا الوظيفي عن جانب من جوانب العمل والرضا عن الجوانب الأخرى، حيث يرى **فكتور فروم** أن ارتباط درجات الرضا عن الجوانب المختلفة للعمل ببعضها البعض قد يرجع إلى العمل الذي يعطي ميزات معينة في جانب معين يعطي ميزات إلى الجوانب الأخرى للعمل فالإشاعات التي تتيحها الوظائف العليا من حيث الأجر الأعلى والإشراف الأكثر ديمقراطية والمركز الاجتماعي الأعلى وظروف العمل الأفضل ومحتوى العمل الأكثر إثارة وغيرها، تعتبر أكبر من تلك التي توفرها الوظائف الأدنى في المنظمة، وبالتالي فدرجة رضا الأفراد

الذين يشغلون أعمالا تتفاوت في مستويات الوظيفة عن جانب معين إلى أن تتوافق مع درجة رضاهم عن الجوانب الأخرى. (محمد الصيرفي، د س، ص274).

ويعرفه "كاي كيبلر": "بأنه الشعور بالاكتمال والإنجاز النابع من العمل، هذا الشعور ليس له علاقة بالنقود أو المميزات أو حتى الإجازات، إنما هو ذلك الشعور بالارتياح النابع من العمل ذاته ومن الناحية النظرية يمكن لأي وظيفة أن تحقق قذرا من الرضا".

ويقصد به أيضا: "درجة الإشباع التي تتحقق للإنسان من خلال عمله حين يجد فيه منفذا مناسبا لقدراته وميوله وطموحاته، وهذه تتولد عادة من مجموعة من المكافآت المالية والمنافع الاجتماعية والعوائد المعنوية التي يجنيها المرء من عمله، كل ذلك في تفاعل تام مع البيئة الإدارية والثقافة العامة التي يعمل بها" (مدحت محمد أبو النصر، د س، ص90).

أيضا يعرف الرضا الوظيفي بأنه: " تعبير عن السعادة التي تتحقق عن طريق العمل، وبالتالي فهو مفهوم يشير إلى مجموعة المشاعر الوظيفية أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله (محمد أحمد السليمان عبد الفتاح وهب، 2011، ص 135).

ثانيا: أهمية الرضا الوظيفي:

يعتبر الرضا الوظيفي أحد الموضوعات التي حظيت باهتمام الكثير من علماء النفس وذلك لان معظم الأفراد يقضون جزء كبيرا من حياتهم في العمل وبالتالي من الأهمية أن يبحثوا عن الرضا الوظيفي ودوره في حياتهم الشخصية والمهنية كما هناك أن وجهة نظر مفادها أن الرضا الوظيفي قد يؤدي إلى زيادة الإنتاجية ويترتب عليه الفائدة بالنسبة للمؤسسات والعاملين.

ومن المسلم به أن للرضا الوظيفي أهمية كبيرة حيث يعتبر في الأغلب مقياسا لمدى فاعلية الأداء إذا كان رضا الأفراد الكلي مرتفعا فإن ذلك سيؤدي إلى نتائج مرغوب فيها تضاهي تلك التي تنويها المنظمة عندما تقوم برفع أجورها أو بتطبيق برامج للمكافآت التشجيعية أو نظام الخدمات، ومن ناحية أخرى فإن عدم الرضا يسهم في التغيب عن العمل وإلى كثرة حوادث العمل والتأخر عنه وترك العاملين للمؤسسات التي يعملون بها والانتقال إلى مؤسسات أخرى ويؤدي إلى تفاقم المشكلات العمالية وزيادة

شكاوي العمال من أوضاع العمل وتوجيههم لإنشاء اتحادات عمالية للدفاع عن مصالحهم كما انه يتولد عن عدم الرضا بمناخ تنظيمي غير صحي.

وقد ذكر **ليكرت** أنه يصعب تحقيق مستوى إنتاج رفيع على مدى طويل من الزمن في ظل عدم الرضا، كما أشار إلى الجمع بين زيادة الإنتاج وعدم الرضا في أن واحد لابد أن يؤدي إلى تسرب العناصر الرفيعة المستوى في المنظمة إضافة إلى تدني مستوى منتجاتها فإن ثمة نوعا من الإتفاق بأن من أوضح الدلالات على تدني ظروف العمل في منظمة ما يتمثل في انخفاض مستوى الرضا لدى العاملين (أحمد السيد كردي، 2011، ص13).

وقد تطرقت **الحنيطي** (2000) إلى توضيح أهمية الرضا الوظيفي حيث حددت الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي وهي على النحو التالي :

- إن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين في المؤسسات المختلفة.

- إن ارتفاع الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين في المؤسسات المهنية المختلفة.

- إن الفرد ذو درجات الرضا الوظيفي المرتفع يكون أكثر رضا عن وقت فراغه وخاصة مع عائلته، وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة.

- إن العاملين الأكثر رضا عن عملهم، يكونون أقل عرضة لحوادث العمل.

- هناك علاقة وثيقة ما بين الرضا الوظيفي الإنتاجية في العمل، فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا الوظيفي أدى ذلك إلى زيادة الإنتاج. (إيناس فؤاد نواوي فلمبان: 1998 ص 45-46).

- إن أهمية دراسة الرضا الوظيفي تكمن في أن هذا الموضوع يتبادل مشاعر الإنسان العامل، سواء كان مديرا أو موظفا أو عاملا صغيرا، إزاء مؤشرات العمال الذين يؤذونه، والبيئة المادية المحيطة به.

- إن أهمية الرضا الوظيفي ومحدداته نالت عناية عدد كبير من الباحثين في المجال الصناعي في فترة من الزمن، فقد تناولت العديد من البحوث الميدانية في هذا المجال ابتداء من الدراسة التي قام بها **هوبوك** عام 1935م مركزه ليس فقط على تحديد العوامل المرتبطة بالرضا ولكن أيضا ولكن أيضا على العلاقات بين تلك العوامل وأسباب أداء العمل والإنتاجية. (حبيبة محمد، دفع الله أحمد، 2007، ص6-7).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن للرضا الوظيفي أهمية كبيرة للأفراد بحيث أنه كلما زاد رضا الفرد عن عمله كلما زادت الإنتاجية وهذا يعود بالفائدة على المؤسسة من جهة وعلى العاملين أنفسهم من جهة أخرى.

ثالثا: 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 كالتالي:

1- أنواع الرضا الوظيفي باعتبار شموليته:

- **الرضا الوظيفي الداخلي:** ويتعلق بالجوانب الذاتية للموظف مثل: الاعتراف والتقدير، القبول، الشعور بالتمكن والإنجاز والتعبير عن الذات.

- **الرضا الوظيفي الخارجي:** ويتعلق بالجوانب الخارجية البيئية للموظف في محيط العمل مثل: المدير، زملاء العمل وطبيعة ونمط العمل.

- **الرضا الكلي العام:** وهو مجمل الشعور بالرضا الوظيفي تجاه الأبعاد الداخلية والخارجية معا.

2- أنواع الرضا الوظيفي باعتبار زمنه:

- **الرضا الوظيفي المتوقع:** ويشعر الموظف بهذا النوع من خلال عملية الأداء الوظيفي إذا كان توقعا أن ما يبدله من جهد يتناسب مع هدف المهمة.

- **الرضا الوظيفي الفعلي:** يشعر الموظف بهذا النوع من الرضا بعد مرحلة الرضا الوظيفي المتوقع، عندما يحقق الهدف فيشعر حينها بالرضا الوظيفي.

ويعتبر مناخ العمل محددا مهما للرضا الوظيفي فقد افترض كل من **فريد لاندر** و**مور جيولس** عام 1969 م بأن مناخ العمل يعتبر محددا أوليا للرضا الوظيفي مع اعتبار القيم بمثابة مؤشرات تلطيف للعلاقة بين المناخ والرضا الوظيفي. (إيناس فؤاد نواوي فلمبان 1998 ص65- 66).

ويوجد تقسيم أخر لأنواع الرضا الوظيفي وهو كما يلي:

- **الرضا الكلي:** يمثل رضا الموظف عن جميع جوانب ومكونات العمل، وهنا يكون الموظف قد وصل لأقصى درجة الرضا عن عمله.

- **الرضا الجزئي:** يمثل شعور الفرد الوجداني عن بعض أجزاء ومكونات العمل وهنا يكون الموظف قد وصل إلى درجة رضا كافية عن بعض جوانب العمل وبالتالي اكتفى بها، وربما لا زال الاستياء موجودا لكنه لازال يؤدي أعماله. (سالم عواد الشمري، 2009، ص16).

رابعا: محددات الرضا عن العمل:

هناك محددات تؤدي إلى تحقيق الرضا عن العمل كما ذكرتها **د. راوية حسن** تتلخص في الآتي:

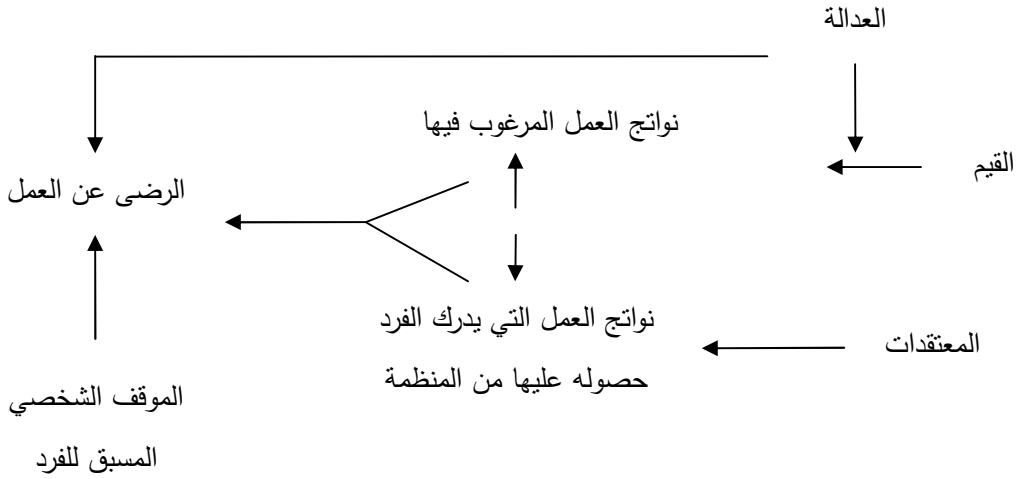
- **التباعد:** يقصد به أن الرضا الوظيفي أو الرضا عن العمل يتحقق من خلال التقارب بين النواتج التي يرغب الفرد في تحقيقها.

- **العدالة:** هي شعور الفرد بالعدالة عندما يحصل على ما يعتقد انه يستحقه من العمل.

- **الوضع الشخصي المسبق للفرد:** فقد تؤثر شخصية الفرد على مدى شعوره بالرضا عن العمل فبالرغم من إمكانية التأثير على مستوى الرضا من خلال تغيير بيئة العمل، إلا أن الموقف الشخصي المسبق للفرد قد يؤثر على مستوى شعوره بالرضا بالرغم من التغيرات الإيجابية في بيئة العمل.

الشكل أدناه يوضح محددات الرضا عن العمل، فالرضا يعتبر إحدى العوامل التي تعكس الموقف الشخصي المسبق للفرد، والتباعد بين نواتج العمل التي يرغب في تحقيقها الفرد والنواتج التي يحصل عليها فعلا بصفة أكثر تحديدا، فإن الفرد يمارس درجة أكثر من الرضا عندما يحقق نواتج العمل التي يريدها، أو يحقق مستوى أعلى منها وعندما يدرك عدالة نواتج العمل مقارنة بما يحصل عيه الآخرين وأيضا عندما يدرك عدالة الإجراءات التي تتم على أساسها تحديد نواتج العمل. (راوية حسن، 2002، 172).

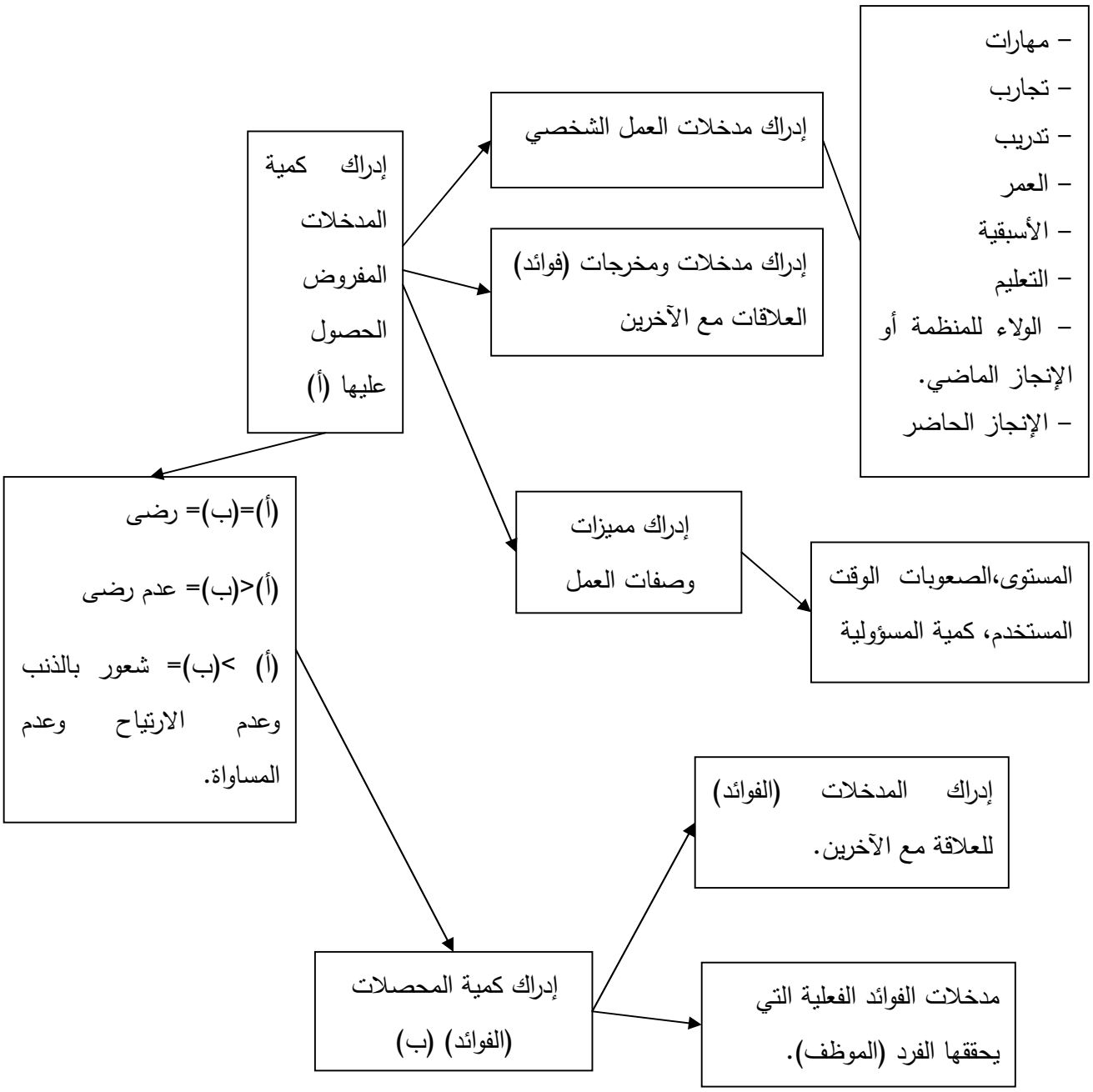
الشكل رقم (04): يوضح كيف يؤثر التباعد، العدالة، والموقف الشخصي المسبق للفرد على الرضا عن العمل



المصدر: د. راوية حسن، السلوك التنظيمي المعاصر، 2002، ص173.

الشكل رقم (05):

نموذج "ولير" في محددات الرضا الوظيفي:



المصدر: حبيبة محمد دفع الله، 2007، ص18.

حيث يرى **لولير** أن الرضا هو عبارة عن الاختلاف أو الفرق مابين (أ) شعور الشخص اتجاه ما ينبغي أن يحصل عليه، و(ب) ما يدرك الشخص أنه حصل عليه بالفعل، فالنموذج بمعنى أخر يتوقع بأنه عندما يفوق إدراك عدالة المكافأة (الجزاء) كمية المكافأة الفعلية يكون عدم الرضا هو النتيجة، وعندما يتساوى إدراك عدالة المكافأة الفعلية يكون الرضا هو النتيجة.

أما إذا كانت المكافأة الفعلية تفوق إدراك عدالة المكافأة، فالنتيجة هي الشعور بالذنب والتوتر أو عدم الارتياح.

ويصنف **لولير** إلى نموذجه أن أهم المؤثرات في إدراك الشخص هي مداخلات وعوائد العمل أو الوظيفة، وإدراك أهمية الآخرين كذلك إدراك صفات وخصائص العمل، وإدراك الجزاء (المكافآت) الذي يحصل عليه الشخص في عمله، سواء هذا الجزاء ماديا أو معنويا. (حبيبة محمد دفع الله أحمد، 2007، ص18-19).

خامسا: كيفية تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين:

يجب على الإدارة الرائدة والطموحة أن تعمل على زيادة معدل الرضا للعاملين لديها وفي كل الأحوال تعمل على دفعه إلى الأمام والعمل على منع نقصانه ومسبباته المؤدية إلى ذلك، وهناك بعض المقترحات التي من شأنها زيادة رضا الأفراد عن عملهم ومنها:

- دفع الأفراد بصورة عادلة فعندما يشعر الفرد بعدالة ما يحصل عليه من مكافآت ومزايا وعدالة الإجراءات التي طبقت لتحديد ما يستحقه، وعندما تترك له بعض الحريات في تحديد ما يرغب عن نوعية المكافآت أو المزايا فإن الفرد يشعر بالرضا عن العمل.

- تحسين نوعية وجودة الإشراف فعندما تكون العلاقة بين المشرف والأفراد طيبة يسودها الاحترام، يراعي فيها المصالح المشتركة تكون هنالك خطوط اتصال مفتوحة بين المشرف ومرؤوسيه ويزيد رضا الأفراد عن العمل.

- تحقيق اللامركزية في سيطرة القوة التنظيمية وذلك بإعطاء الحق لأفراد متعددين لاتخاذ القرارات فعندما توزع سلطة اتخاذ القرارات ويسمح للأفراد بالمشاركة بحرية في اتخاذ القرارات فإن هذا يزيد من شعورهم بالرضا، ويرجع هذا لشعورهم أو لاعتقادهم بأنهم يستطيعون التأثير على المنظمة.

– تحقيق التوافق بين الوظائف التي يقوم الفرد واهتمامه فكلما شعر الفرد بأنه يستطيع إشباع اهتماماته من خلال عمله، كلما شعر بالرضا عن عملهم، (رواية حسن، 2002، ص180– 181)، من خلال تكليف الأفراد بالأعمال التي تستحوذ على معظم اهتماماتهم وهنا نجد أن مراكز التقويم التي تنشئها بعض الشركات تساعد في ذلك.

– تجنب التكرار الذي يثير الضجر والملل لدى الأفراد، لأن الفرد يكون أقل رضا عن عمله إذا كان مملا، فمعظم الأفراد يشعرون بعدم الرضا عندما يعملون بوظائف بها قدر كبير من التكرار، وهناك العديد من الوسائل التي يمكن استخدامها للتخفيف من ذلك منها: إذاعة بعض المقطوعات الموسيقية، توزيع بعض الهدايا البسيطة، (رفاعي محمد رفاعي وإسماعيل علي بسيوني، 2004، ص213– 214).

– الحصول على التقدير، حيث يرى أن التقدير هو أحد أهم العناصر الأولية للرضا بل يرونه أكثر أهمية من العائد المادي، والتقدير قد يكون مصدره المديرين أو الزملاء أو العاملين أو حتى الأصدقاء.

– العمل الفريقي من خلال المشاركة في أنشطة وأعمال في شكل فريق فهذا يمنح الشخص شعورا بأنه عنصر في هذا الفريق وأنهم في مركب واحد وتغلب عليهم روح الفريق المتمثلة في كلمات نحن وليس أنا، وهذا بدوره يساعد في الشعور بالرضا الوظيفي.

– الرضا الاجتماعي فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه ويستمتع بصحبه الآخرين فهو على سبيل المثال بحاجة إلى صديق يمكنه أن يتحدث إليه.

ويرى الكثير من الناس أن الاتصال بالآخرين ومناقشة أمور مختلفة يحقق نوعا من الشعور بالرضا، فنقل وتلقي الخبرات وسماع النكات والقصص يحقق نوعا من الراحة. (مدحت محمد أبو النصر، 2005، ص92)

وفي الأخير كل هذه الاقتراحات والإرشادات من شأنها أن تعمل على مساعدة العاملين في تحقيق وتحسين رضاهم عن عملهم هذا إذا أخذت بعين الاعتبار وطبقت من طرف القائمين على العمل.

سادسا: طرق قياس الرضا الوظيفي

إن معرفة اتجاهات الناس نحو العمل ليست بالعملية السهلة، لأنه من الصعب معرفة حقيقة تلك الاتجاهات بدقة من خلال الملاحظة كذلك فإن سؤال الناس بشكل مباشر من حقيقة اتجاهاتهم قد لا يعطي نتائج مفيدة لان الناس غالبا لا تريد الإفصاح عن ذلك، وحتى إذا كانوا يريدون الإفصاح فإن الموقف قد يكون معقد بالشكل الذي لا يستطيعون التعبير عنه.

ولقد بذل علماء الاجتماع جهودا مضنية لتنمية بعض المقاييس التي يتوافر لها خاصية الثبات والصدق ومن بينها ما يأتي:

1- الاستبيانات ذات المقاييس المقننة:

وهي من أشهر المداخل لقياس الرضا عن العمل وهناك أنواع عديدة منها مقياس: **(JID) Job Descriptive Index** وهذا المقياس يتعامل مع خمسة مفاهيم للعمل هي: العمل نفسه، الأجر، فرص الترقية، والزملاء وهناك نوع آخر شائع من الاستخدامات وهو مقياس **مينيوستا Minnesota (MSQ)** وفي هذا المقياس يعبر الفرد عن مدى رضاه عن بعض النواحي المتعلقة بالعمل مثل: الأجر، فرص الترقية، وهناك مقاييس أخرى ترتكز على عنصر معين من عناصر الرضا عن العمل مثل الأجر،مستوى الأجر، الزيادات في الأجور، المزايا الإضافية، إدارة نظم الأجور....إلخ، ويبين الجدول رقم (01): عينة من أشهر المقاييس المستخدمة في مقياس الرضا عن العمل.

دليل وصف العمل	مقياس الرضا الوظيفي	مدى الرضا عن الأجر
ضع (نعم) أو (لا) أو (؟) بالنسبة لكل وصف أو كلمة مما يأتي: العمل نفسه: - روتيني - مرضٍ - جيد الترقية:	بين درجة رضاك عن كل ناحية من النواحي التالية المتعلقة بعملك الحالي بوضع درجة من الدرجات التالية: 1- غير راض تماما. 2- غير راض. 3- محايد. 4- راض. 5- راض كلية. - استغلال قدراتك.	- بين درجة رضاك عن كل ناحية من النواحي التالية المتعلقة بالأجر بوضع درجة من الدرجات التالية: 1- غير راض تماما. 2- غير راض. 3- محايد. 4- راض. 5- راض كلية - الرضا عن مستوى الأجر.

– مغلقة – محدودة – فرص جيدة للترقية	– السلطة. – سياسات وإجراءات العمل. – الاستقلالية. – العلاقات الإنسانية من جانب الرؤساء.	– الأجر الحالي. – مقدار الدخل الكلي من العمل. – الرضا عن الزيادات في الأجر. – الانتظام في الزيادة. – كيف تحدد الزيادات في الأجر.

ومن مزايا هذا النوع من الاستبيانات أنه يمكن إستفاؤه بسرعة وبدرجة عالية من الكفاءة من جانب الكثير من الأفراد، كما أن تطبيق المقياس على أعداد كبيرة من العاملين في مجالات مختلفة يمكن من الوصول إلى متوسطات يمكن المقارنة بها لتحديد القيمة النسبية لدرجة الرضا عن العمل في شركة من الشركات. (رفاعي محمد رفاعي ولإسماعيل علي بسيوني، 2004، ص206– 207).

2– أسلوب الأحداث الهامة:

وفي هذا الأسلوب يتم قياس الرضا عن العمل بسؤال العاملين عن الأحداث البارزة المعلقة بالعمل التي خلقت لديهم الإحساس بالرضا أو عدم الرضا عن العمل، فإذا كانت الشركة قد مرت بأوقات عصيبة، وسئل الأفراد عن أهم الأمور التي خلقت لديهم حالة من الاستياء خلال تلك الفترة، وكان جواب الأغلبية يتعلق بمعاملة الرؤساء لهم خلال تلك الفترة، فإن ذلك يجعلنا نستنتج بان أسلوب الإشراف له دور هام في درجة الرضا عن العمل.

3– المقابلات الشخصية (مقابلات المواجهة):

يتضمن مقابلة العاملين وجها لوجه عن طريق إعطاء الأسئلة للعمال بنظام معين لتسجيل إجابتهم، وفي تلك الطريقة يمكم معرفة أسباب الحالات النفسية المصاحبة للعمل، وتتم مقابلة المواجهة في بيئة يشعر فيها العاملين بحرية في الكلام وبهذا تتم أول خطوة تجاه تصحيح أو محو المشاكل، وتكون مقابلة المواجهة (أي نوع من القياس الفردي) ناجحة إذا أجاب الأفراد بمصداقية، وهذا يمكننا في الغالب من الحصول على معلومات أكثر دقة وأكثر عمقا.(محمد سعيد أنور سلطان، 2003، ص198).

وهناك نوعان من مقاييس الرضا الوظيفي وهما:

المقاييس الموضوعية: هذا النوع يقيس الرضا من خلال الآثار السلوكية له مثل الغياب وترك الخدمة، حيث يغلب عليه الطابع الموضوعي، وتستخدم وحدات قياس موضوعية لرصد السلوك فيه، ويتميز هذه 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.

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.

- مقياس رسم الوجه، وهو من أقدم الأساليب.
- طريقة الملاحظة المباشرة لسلوك الموظفين.
- طريقة المقابلات الشخصية.
- طريقة تحليل الظواهر وتمييز 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، و**مقياس مينيوستا** للرضا الوظيفي و**قائمة وصف الوظيفة**. (إيناس فؤاد نواوي فلمبان، 1998، ص68).

من خلال ما سبق نستنتج أن الرضا الوظيفي طرق عديدة ومختلفة لقياس وكل هذه المقاييس تمكننا من معرفة اتجاهات الأفراد نحو العمل.

سابعا: أبعاد الرضا الوظيفي:

من خلال النظريات والتعريفات التي حاولت توضيح معنى الرضا الوظيفي وكيفية حدوثه، نجد أنه أحد الشكليات التالية:

الرضا العام: ويعرف بأنه الاتجاه العام للفرد نحو عمله ككل فإما هو راضٍ أو غير راضٍ هكذا بصفة مطلقة، ولا يسمح هذا المؤثر بتحديد الجوانب النوعية التي يرضى عنها الموظف أو العامل أكثر من غيرها ولا مقدار ذلك، فضلا عن الجوانب التي يكون هو أصلا راض عنها، غير أنه يفيد في إلقاء نظرة عامة على موقف العامل إزاء عمله بصفة عامة.

الرضا النوعي: أو الجزئي ويشر إلى رضا الفرد عن كل جانب من الجوانب على حدا، وتشمل تلك الجوانب: سياسة المنظمة، الأجور، الإشراف، فرص الترقية، الرعاية الصحية والاجتماعية، ظروف العمل، أساليب الاتصال داخل المنظمة والعلاقات مع الزملاء، وتقيد معرفة هذه الجوانب في التعرف على مصادر التي يمكن أن تساهم في زيادة أو تخفيض الرضا الوظيفي (فرج طريف شوقي، 2000، ص223).

أيضا يمكننا أن نميز بين ثلاثة أبعاد لمشاعر الرضا تجاه العمل وهي كالتالي:

رضا إشباع الحاجات:

حيث يمثل هذا البعد المشاعر المتولدة عن إشباع الحاجات وهذه المشاعر تمثل ردود أفعال لانتهاء حالة الحرمان والتوتر التي تصاحب وجود حاجات غير مشبعة، فالأساس من الرضا المتولد عن إشباع الحاجات هو وجود حاجات لها أساس طبيعي ينتج عن النقص في إشباعها توتر أو ألم وبإشباع هذه الحاجات تنتهي هذه المشاعر، ولأن مشاعر الرضا هي الراحة التي يحسن بها الفرد نتيجة لانقضاء حالة الحرمان، فإن هذه الراحة يمكن أن تزول إذا فرط الفرد الإشباع وخاصة في حالة الحاجات الفسيولوجية، فيتحول الإشباع إلى ألم بعد نقطة معينة، لذلك فإن مشاعر الرضا بالنسبة لهذا النوع من الحاجات ترتبط بعلاقة غير خطية مع المقدار المتوافر من وسائل الإشباع.

رضا النجاح والانجاز:

ويمثل هذا البعد المشاعر المتولدة عن تحقيق الطموح، فحينما يكون للفرد أهداف ومستويات طموح تجاه عوائد أو خبرات معينة، فإن رضا النجاح أو الإنجاز يتولد عن درجة التقاء العوائد أو الخبرات الفعلية مع الأهداف أو مستويات الطموح، ويمثل الرضا هنا مشاعر السعادة المرتبطة بالفشل أوالإخفاق في تحقيق الطموح، ويختلف رضا النجاح والانجاز عن رضا إشباع الحاجات في أنه: بينما يعتمد الأول على وجود أهداف أو مستويات طموح يرغب الفرد في تحقيقها ويستخدم كمعيار للأحكام القيمية التي يكونها من خبراته، فإن الثاني (رضا الإشباع) يكون الأساس أو المعيار فالحكم القيمي فيه هو التوتر أو الألم المصاحب للنقص في الإشباع أي قوة الحاجة، ودرجة كفاية وسائل الإشباع في تخفيض هذا التوتر أو الألم، وبهذا يكون مدى التغير في المشاعر المرتبطة بالنجاح أو الفشل أوسع من تلك المرتبطة برضا الإشباع، حيث لا توجد حدود للمشاعر الإيجابية للرضا أو السعادة في حالة النجاح أو الإنجاز مثل تلك الحدود التي توجد في حالة إشباع الحاجات.

رضا العدالة:

ويمثل هذا البعد المشاعر المتولدة من إدراك الفرد بأن العوائد التي يتحصل عليها من عمله تعتبر عوائد عادلة أي تتناسب مع المدخلات التي يقدمها لعمله بالمقارنة بالعوائد التي يحصل عليها الآخرون منسوبة إلى مدخلاتهم، (أحمد صقر عاشور، 2005، ص158- 162) وإن نقص ما يستلمه الفرد عن معدل ما يستلمه غيره يشعره بعدم العدالة وتكون النتيجة الاستياء وعدم الرضا. (سهيلة محمد عباس، 2006، ص178)

ويتفق هذا المفهوم مع ما قدمه **آدمز** في **نظرية عدالة العائد** وأيضا مع المفهوم الذي قدمه **جاكس** عن **عدالة الأجر**، وتفترض نظرية **آدمز** أن الفرد يقارن بمعدل عوائده إلى مدخلاته مع معدل عوائد الآخرين إلى مدخلاتهم على النحو التالي:

(1)		(2)
عوائد الفرد	مقارنة	عوائد الآخرين
مدخلات	⟷	مدخلات الآخرين

المصدر: أحمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2005، ص 15.

أيضا إضافة أبعاد مختلفة عن السابقة الذكر وهي:

- هناك ارتباط مباشر بين درجة الرضا الوظيفي للفرد وبين قدراته وميوله وسماته الشخصية وقيمه.

- إن الرضا الوظيفي ما هو إلا انعكاس لمشاعر الفرد (إيجابية، سلبية) تجاه المتغيرات المادية والمعنوية المرتبطة بالوظيفة.

- تقاس درجة الرضا الوظيفي للفرد بالفرق بين توقعاته من الوظيفة وما يحصل عليه فعلا من نفس الوظيفية، (محمد أحمد سليمان وسوسن عبد الفتاح وهب، 2011، ص137).

وفي الأخير نستنتج أن لأبعاد الرضا الوظيفي مجموعة من الجوانب التي تتمثل في حاجات ومشاعر الأفراد تجاه عملهم والتي تحكم ردود أفعالهم.

ثامنا: العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

يتأثر الرضا الوظيفي بالعديد من العوامل الناتجة من الفرد نفسه أو العمل الوظيفي أو من غير البيئة التنظيمية المحيطية بالفرد، وقد تعددت وجهات النظر المحددة للعوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي، وذلك من قبل الكتاب والباحثين، ومن هنا كان الاختلاف في تعريف الرضا الوظيفي السابق ذكره. (صلاح الذين محمد عبد الباقي، 2002، ص213).

وقد أضاف **Freeman STanerand** بأن نشأة الفرد واتجاهاته وميوله وحاجاته وخصائصه وكذلك التأثيرات الاجتماعية لها تأثيرها على درجة الرضا عن العمل والحافزية (حسين حريم، 2004، ص312).

ويمكن تصنيف عوامل الرضا الوظيفي إلى مجموعتين الأولى تتمثل في العوامل البيئية الداخلية للعمل والثانية تتمثل في العوامل الشخصية للفرد:

1- العوامل البيئية الداخلية للعمل:

1-1 الأجر: يتجه الآن عدد من الكتاب المحدثين إلى القول بان الأجر لا يمثل مصدر إشباع إلا للحاجات الدنيا، وان توفره لا يسبب الرضا أو السعادة، وإنما يمنع فقط مشاعر الاستياء من أن تستحوذ على الفرد، ومضمون هذا القول أن هو أن الأجر لا يمثل عنصرا عاما من عناصر الإشباع في مجتمع يتوفر للعاملين فيه مستوى أجر يوفر لهم الاحتياجات الأساسية للعيش.

إن الخطأ الذي وقع فيه **هرزبرج** وتابعيه يتمثل في اعتبارهم أن الأجر وسيلة لإشباع الحاجات الفسيولوجية فقط، فالواقع أن دور الأجر لا يقتصر على إشباع الحاجات الدنيا وإنما يمتد ليعطي الشعور بالأمن وليرمز إلى المكانة الاجتماعية، فقد ينظر إليه الفرد كرمز للتقدير وعرفان من المنظمة بأهميته، وقد يتعدى ذلك في بعض الأحيان ليكون كوسيلة لإشباع الحاجات الاجتماعية من خلال ما يتيحه الفرد من تبادل المجاملات الاجتماعية مع الآخرين، أما بالنسبة لبعض الأفراد وخاصة من يشغلون الوظائف العليا قد يعتبرون الأجر كرمز للنجاح والتفوق، وبالتالي فالأجر له جوانب اجتماعية ومعنوية.

1- 2- محتوى العمل: رغم أن طبيعة وتكوين المهام التي يؤيدها الفرد في عمله تلعب دورا هاما في التأثير على رضا الفرد عن عمله، إلا أن الاهتمام بدراسة أكثر محتوى العمل على الرضا الوظيفي يعتبر حديثا نسبيا، ومن الطريق أن إسقاط هذا العنصر من بحوث الرضا لفترة طويلة قد أعقبه رد فعل من جانب عدد من الباحثين، مضمونه أن هذا العنصر هو المحدد الوحيد للسعادة في العمل دون بقية العناصر الأخرى، فالمتغيرات المتصلة بمحتوى العمل مثل: المسؤولية التي يحتويها العمل، وطبيعة أنشطة العمل، وفرص الإنجاز التي يوفرها، والنمو والترقي الذي يتيحه للفرد أيضا تقدير وتعرف الآخرين على أداء الفرد، تمثل المتغيرات الوحيدة المسببة لمشاعر الرضا في نظرهم، ولا نود هنا مناقشة مدى صحة هذا الافتراض، وإنما نشير فقط إلى أن محتوى العمل قد أصبح من العناصر الهامة التي تشغل الآن اهتمام الباحثين في مجال الرضا والدفاعية.

1- 3- نمط الإشراف: تشير نتائج الدراسات التي أجريت على نمط الإشراف الذي يتبعه الرئيس مع مرؤوسيه إلى وجود علاقة بين الإشراف ورضا المرؤوسين عن العمل، فالدراسات التي أجريت بجامعة **منشجن** تشير إلى أن المشرف الذي يجعل مرؤوسيه محورا لاهتمامه وذلك بتنمية علاقات التعاون والمساندة الشخصية بينه وبينهم واهتمامه الشخصي بهم وتفهمه وسعة صدره عند حدوث الأخطاء من جانبهم ذلك من شأنه أن يكسبه ولاء مرؤوسيه ويحقق رضا عال عن العمل بينهم، أما المشرف الذي يركز كل اهتمامه على الإنتاج وأهدافه فقط ويعتبر مرؤوسيه مجرد أدوات لتحقيق أهداف العمل، لا يكسب ولاء مرؤوسيه ولا ودهم ويجعل مشاعر الاستياء تنتشر بينهم. (أحمد صقر عاشور، 2005، ص143-147).

1- 4- إمكانية الفرد وقدراته: وتتمثل في إدراكه وشخصيته، قدراته واستعداداته ذكائه وطموحه ومدى ولائه وانتمائه للمنظمة والتجارب التي مر بها وبالإضافة إلى خبرته المهنية، ومدى ما تلعبه هذه الخصائص فيّ إنجاز الفرد للعمل والقيام بمسؤوليات الوظيفة.(علي بن بجي الشهري، 2002، ص38).

1- 5 فرص التطور والترقية المتاحة: إن المنظمة التي تتيح للأفراد فرص الترقية وفقا للكفاءة، تساهم في تحقيق الرضا الوظيفي، إذ أن إشباع الحاجات العليا (نقصد بها التطور والنمو) ذو أهمية لدى الأفراد ذوي الحاجات العليا.

1- 6- الظروف المادية للعمل: تؤثر ظروف العمل المادية من تهوية وإضافة ورطوبة وحرارة وضوضاء على درجة تقبل الفرد لبنيئة العمل، ولذلك فإن الظروف البيئة الجيدة تؤدي إلى رضا الأفراد عن بيئة العمل. (سهيلة محمد عباس، 2006، ص177- 178)

1- 7- استقلالية ودرجة السيطرة على العمل: تختلف الأعمال في درجة سيطرة الفرد على أدائها، حيث كلما زادت حرية الفرد في اختيار طرق أداء العمل ومتى يبدأ في العمل ومتى ينتهي منه، حيث تكون له الحرية في جدولة عمله كلما زاد رضاه عنه.

1- 8- علاقة الفرد بالأفراد الآخرين (جماعة العمل): إن العلاقة الإيجابية للفرد العامل مع جماعة العمل توفر له إشباعا لحاجاته الاجتماعية وتحقق تبادل المنافع بينهما، ولذلك فإن المنظمة والعمل الذي يتيح لأفراده فرص التفاعل والاتصال مع الأفراد الآخرين يجعل رضاهم عن عملهم مرتفعا والعكس

صحيح ومن الجدير ذكره في المجال أن قوة العلاقة بين رضا الفرد عن عمله وعلاقته بالآخرين تعتمد على درجة تفضيله الانتماء وقوة الحاجة الاجتماعية لديه. (محمد سرور الحريري، 2012، ص167- 168).

2- العوامل الشخصية:

هناك العديد من العوامل الشخصية والتي ترجع إلى الشخص نفسه، وتم تقسيمها إلى:

2- 1- عوامل تتعلق بقدرات العاملين ومهاراتهم: والتي يمكن قياسها بتحليل خصائصهم وسماتهم مثل: السن والتعليم والمستوى الوظيفي.

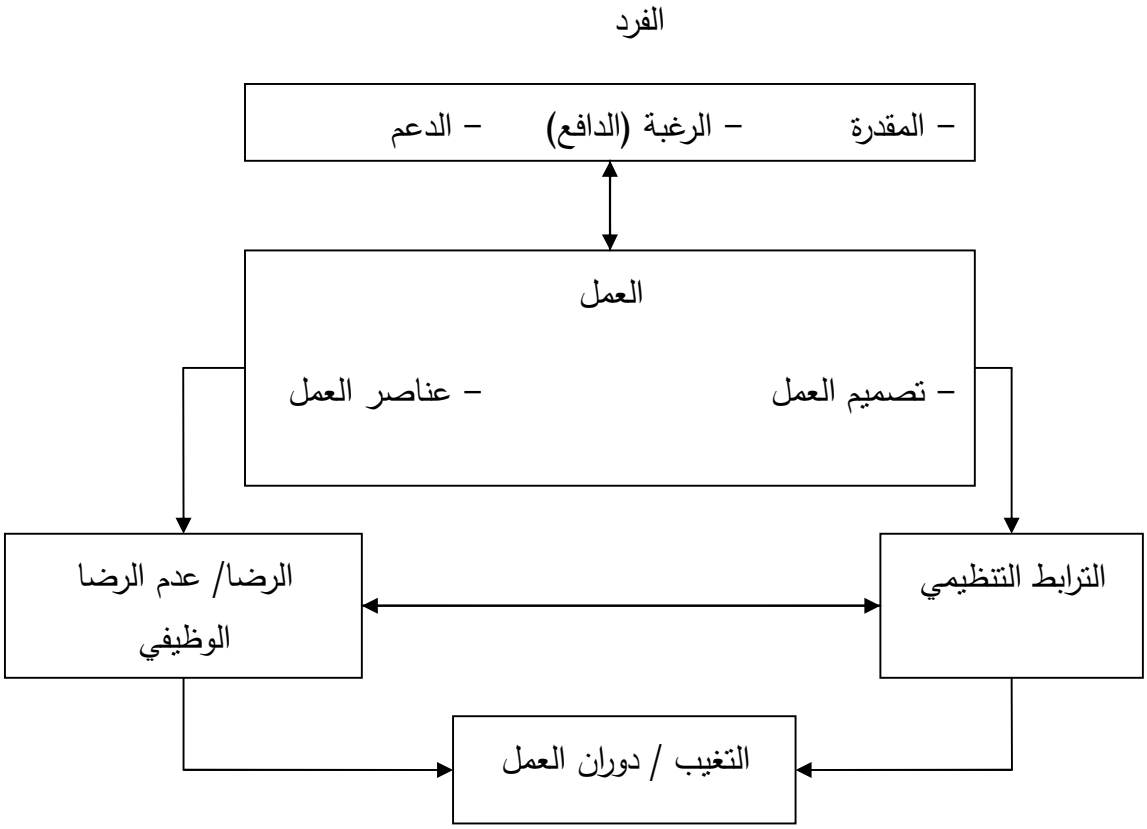
وقد دلت الأبحاث عن وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين السن ودرجة الرضا الوظيفي، كلما زاد سن الفرد كلما زادت درجة رضاه عن العمل، ويرى البعض أن السبب في ذلك ربما يكون في أن طموحات الموظف في البداية عمره تكون مرتفعة، وبالتالي لا يقابلها في أغلب الحالات الحاجات التي يسبقها الواقع الفعلي للوظيفة ويتسبب ذلك في عدم الرضا الوظيفي، ولكن مع تقدم العمر يصبح الفرد أكثر واقعية وتنخفض درجة طموحاته ويرضى بالواقع الفعلي ويترتب على زيادة الرضا الوظيفي.

أما عن تأثير مستوى التعليم على الرضا الوظيفي، فقد توصلت عدة أبحاث إلى أن الفرد الأكثر تعلما يكون أقل رضا عن الفرد الأقل تعلما، ويرجع ذلك إلى أن طموحات الفرد الأكثر تعلما تكون مرتفعة مقارنة بطموحات الفرد الأقل تعلما.

وبالنسبة للمركز أو الوظيفة التي يشغلها الفرد فلها تأثير على الرضا الوظيفي، فأصحاب المراكز الإدارية المرتفعة غالبا ما يكون رضاهم أعلى من العاملين الأقل في المستوى الإداري.

2- 2- عوامل تتعلق بمستوى الدافعية لدى الفرد: ومدى تأثير دوافع العمل لدى الفرد، وبصفة عامة يلاحظ أنه من الصعب التحكم في العوامل الشخصية واستخدامها لتحسين درجة الرضا الوظيفي للفرد، إنما قد تكون ذات فائدة عن اختيار الفرد للوظيفة. (صلاح الدين محمد عبد الباقي، 2014، ص214).

الشكل رقم (06): يوضح العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي والترابط التنظيمي.



المصدر: محمود فتوح: إدارة الموارد البشرية، دار الشعاع للنشر والعلوم، سورية، ط 1، 2009، ص 101.

يتوقف الرضا الوظيفي على عوامل متعددة تتضمن طبيعة العمل والتعويضات وفرص الترقية والإشراف وزملاء العمل وقد بينت دراسات متعددة أن الرضا الوظيفي بين صفوف القوى العاملة في الولايات المتحدة مال خلال السنوات العشر الماضية إلى الانخفاض لأسباب ترتبط بالدرجة الأولى بمكونات العلاقة بين العمل والمنظمة. (محمود فتوح، 2009، ص 1001).

تاسعا: النظريات المفسرة للرضا الوظيفي:

1- نظرية تدرج الحاجات لماسلو:

قدم **ماسلو** نظرية تحدد مجموعات الحاجات الإنسانية والأهمية النسبية لكل منها في تدرج الإشباع وعلاقة هذا بالدافعية للقيام بسلوك معين، وبصفة عامة تشمل هذه الحاجات مجموعة الحاجات

الدنيا (الفسيولوجية والأمان) والحاجات العليا (الحب والانتماء والتقدير والاحترام وتحقيق الذات). (محمد أحمد سليمان وسوسن عبد الفتاح وهب، 2011، ص138) وهي كالتالي:

1- 1- الحاجات الفسيولوجية أو الوظيفية: وهي الحاجات الأساسية التي تساعد في إبقاء الفرد واستمرارية الكائن كالحاجة إلى الجوع والعطش والمأوى والجنس أي بقاء النوع وغيرها من الحاجات.

1- 2- حاجة الأمن والضمان: وتمثل حاجة الأفراد للحماية من الأضرار الجسمية والنفسية، (محمد سرور الحريري، 2012، ص157) ليكون بمأمن من الأخطار وأن يشعر بقدر من الاطمئنان والتأكد فيما يتعلق بالبيئة المحيطية به، ولا يقتصر الشعور بالأمن والاطمئنان على الكيان المادي فقط وإنما يتضمن الأمن النفسي والمعنوي (محمد أحمد سليمان وسوسن عبد الفتاح وهبي، 2011، ص139).

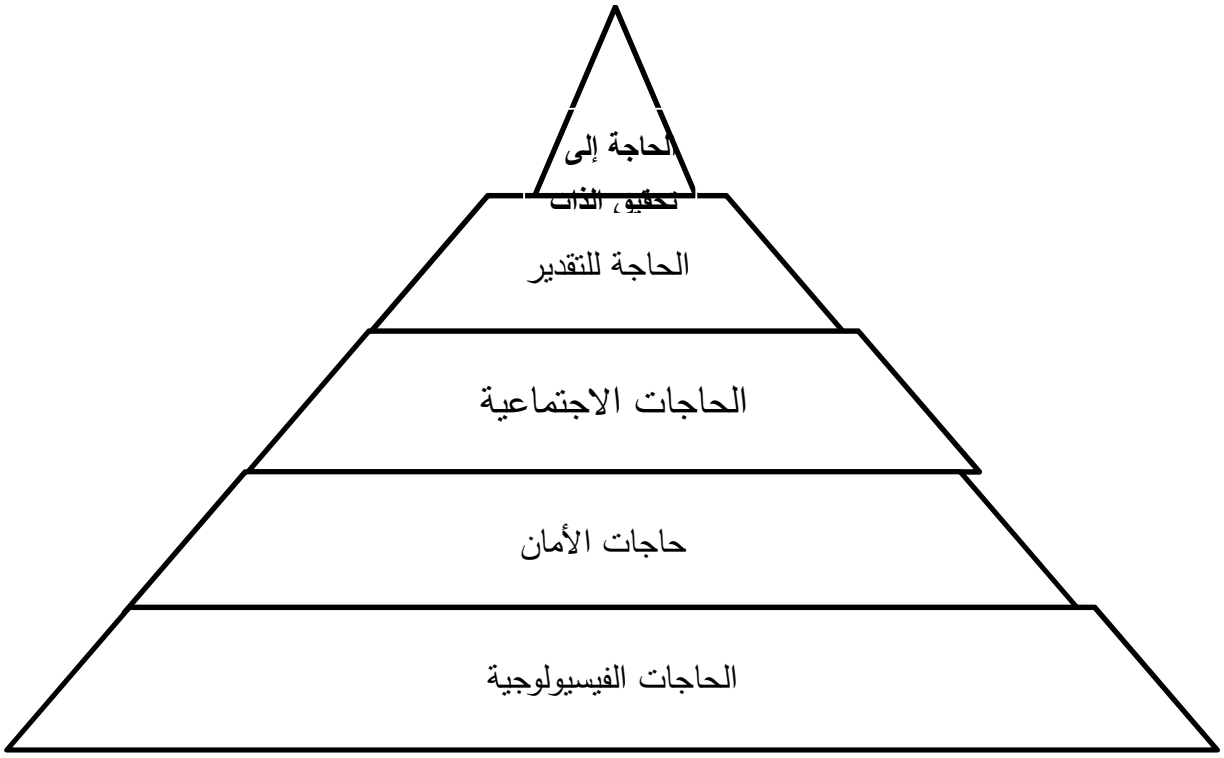
1- 3- الحاجة إلى الانتماء والاحتياجات الاجتماعية: وتمثل الحاجة لمشاركة الآخرين والتفاعل الاجتماعي والحاجة إلى الصداقة والحب والعطف والقبول من الآخرين، وتعتبر الحاجات الاجتماعية نقطة الانطلاق نحو حاجات أعلى وبعيدة عن الحاجات الأولية.

1- 4- الحاجة إلى الاحترام وتقدير الذات: كالحاجة إلى الاحترام والتقدير من الآخرين والتميز عنهم، ويقول **ماسلو** بأن: "هذه الحاجة تأتي عقب إشباع الحاجات الثلاث السابقة.

1- 5- الحاجة إلى تحقيق الذات: وتمثل الحاجة إلى تحقيق الأهداف والطموحات التي يرغب فيها الفرد في الحياة، وتعد هذه الحاجة أعلى مستوى في تنظيم **ماسلو** الهرمي. (إيناس فؤاد نواوي فلبان، 1998، ص47- 48).

وفي الواقع توجد نظريات مختلفة تتناول الحاجات ولكن التصنيفات الشائعة المقبولة هي التي قدمها **إبراهام ماسلو** والتي قام بتدعيمها عام1943م، ويرى أن الإنسان لديه عدد من الحاجات وهذه الحاجات تتدرج حسب إشباعها ودرجة إلحاحها في مدرج هرمي على النحو التالي:

شكل رقم (07): يوضح هرم الحاجات لماسلو.



المصدر: علي بن يحي الشهري، 2002، ص41.

وتتركز النظرية على أن الإنسان اجتماعي ويعتمد على ما يوجد لديه من حاجات آنية لم يتم إشباعها، وهي بالتالي تؤثر على سلوكه حتى يقوم إشباعها تمثل دوافع الفرد.

وفي حالة إشباع مستوى معين فإنه يتقدم إلى المستوى الثاني، وتشير الدراسات التي حاولت تطبيق هذه النظرية إلى أنها تعرضت لبعض النقد في المجال التطبيقي، حيث أن الأفراد يختلفون في درجة تفضيلهم للحاجات فقد يمكن أن يذهبوا إلى الحاجات العليا حتى وإن كانت الحاجة غير مشبعة.

ومن المآخذ عليها ما يلي:

- أن حاجات الأفراد لا يمكن ترتيبها بشكل هرمي أو تسلسلي لجميع الأفراد، حيث أنهم يختلفون في حاجاتهم كما دلت الأبحاث.

- أن الحاجات تذهب وتأتي وكذلك فإن إشباع حاجة معينة لا يعني بقائها بشكل دائم.

– أن الحاجات لدى الإنسان متداخلة ومترابطة ومن الصعوبة بما كان فصل الحاجات عن بعضها البعض بفواصل كما حددتها النظرية.

إلا أننا وبشكل عام نستطيع القول بأن **ماسلو** قد أعطى مفهوما عاما عن الدوافع الخاصة بالنفس البشرية وساعد في لفت الانتباه إلى تفسير سلوك الفرد بصورة إجمالية الأمر الذي حذى ببعض الباحثين إلى استخدام نظرية في دراسة الرضا الوظيفي من هذا المنطلق. (علي بن يحيى الشهري، 2002، ص42).

2– نظرية التوقع لفروم (أو نظرية عدالة العائد):

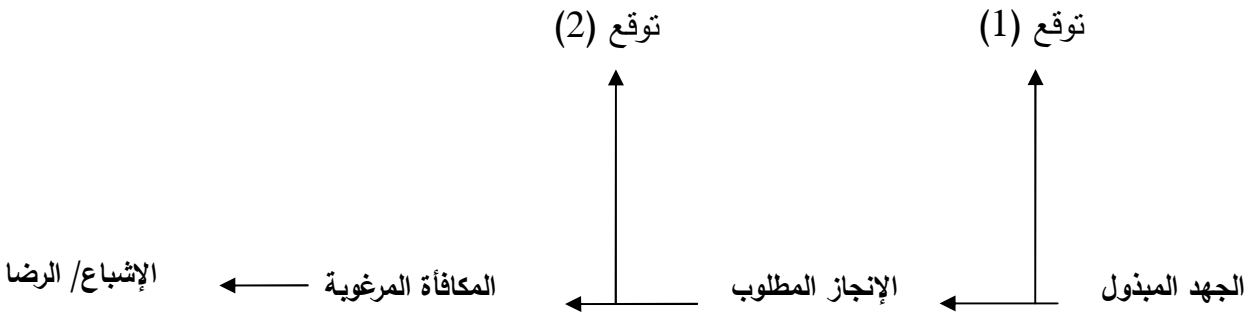
قدم **فروم** نظريته في تفسير دوافع الأفراد العاملين وطورها عام 1924م، حيث أوضح بأن الدافع ينتج من خلال بحث الفرد عن هدف معين، فالفرد يحدد السلوك الذي يقود إلى النتائج المرغوب فيها، فإذا كان الفرد يرغب في بعض الأشياء بدرجة كبيرة، وإذا كان من السهولة الحصول على هذا الشيء أي أن الفرد لا يتوقع أن هناك صعوبات ستواجهه في هذه الحالة فسيستمر في سلوكه لتحقيق هدفه، (محمد سرور الحرير، 2012، ص161) حيث يرى **فروم** أن عملية الرضا تحدث نتيجة للمقارنة التي يجربها الموظف بين ما توقعه من عوائد السلوك الذي يتبعه، وبين المنفعة الشخصية التي يحققها بالفعل، وبعد هذه المقارنة يقوم الموظف بالمفاضلة بين عدة بدائل مختلفة لاختبار نشاط معين يحقق العائد المتوقع بحيث تتطابق مع المنفعة التي يجنيها بالفعل، وهذه المنفعة تضم الجانبين المادي والمعنوي معا، (حسين سميح خوام، د س، ص16).

ويعتقد أن تحفيز الفرد يعتمد على توقعاتهم كما يلي:

– التوقع الأول: إن الجهد المبذول سيؤدي إلى الإنجاز المطلوب.

– التوقع الثاني: إن الإنجاز المطلوب سيحقق المكافأة المرغوبة من قبل الفرد والتي بدورها تشبع حاجته وبالتالي تحقق الرضا له كما يظهر في الشكل التالي:

شكل رقم (08): يوضح نموذج التوقع.



المصدر: إيناس فؤاد نواوي فلمبان، 1998، ص 52.

وهذا يعني أن الفرد لن يسلك سلوكا يتوقع أن نتيجته ستكون منخفضة، وكذلك لن يختار سلوكا يحقق مكافأة لا تشبع حاجاته، لهذه فإن حفز الفرد للقيام بعمل ما يعتمد على قوة الرغبة والتوقع، كما يظهر في المعادلة التالية:

الدافعية = قوة رغبة الفرد × التوقع

حيث توضح المعادلة السابقة جوهر نظرية التوقع عند **فروم**، فيشير إلى أن قوة الحفز عند الفرد لبدل الجهد اللازم لإنجاز عمل ما يعتمد على مدى توقعه في النجاح للوصول إلى ذلك الإنجاز وهذا التوقع الأول في نظرية **فروم**، وأضاف بأنه إذا حقق الفرد إنجازه فهل سيكافأ على هذا الإنجاز أم لا ؟، وهذا هو التوقع الثاني عند فروم، فهناك نوعان من التوقع هما:

التوقع الأول: ويرجع إلى قناعة الشخص واعتقاده بأن القيام بسلوك معين سيؤدي إلى نتيجة معينة.

التوقع الثاني: هو حساب النتائج المتوقعة لذلك السلوك وهي ماذا سيحصل بعد اتمام عملية الإنجاز.

وبناءا على هذه النظرية فإن الأفراد يتعلمون من تجاربهم التي من خلالها يتكون لديهم احتمالات بأن نوعا معينا من السلوك سيؤدي إلى تحقق نتائج معينة.

يشير جوهر نظرية التوقع إلى أن الرغبة أو الميل للعمل بطريقة معينة يعتمد على قوة التوقع لان ذلك العمل أو التصرف سيتبعه نتائج معينة كما يعتمد أيضا على رغبة الفرد في تلك النتائج، وتعتبر هذه النظرية وسيلة لتحقيق غاية ما، فقد نجد أن النتيجة التي تحصل عليها الفرد ليست هدفا بحد ذاته وإنما تكون وسيلة أو وسيطا لتحقيق نتيجة أخرى مرغوب فيها، كأن يرغب الفرد في الترقية في وظيفته ليس بهدف الترقية وإنما بسبب إدراكه واعتقاده بأن الترقية هي السبيل لتحقيق حاجة التقدير والاحترام والتميز والحصول على المردود المادي. (إيناس فؤاد نواوي فلبان، 1998، ص51- 53)

قام **آدمز** 1963م بالبحث في نظرية عدالة العائد، وقد اعتبر أن هناك علاقة متبادلة بين الموظف والمؤسسة التي يعمل فيها، حيث يقدم الموظف جهوده وخبرته مقابل حصوله على عوائد مثل: الأجر، الترقيات، التأمينات الصحية وغيرها من هذه المؤسسة، فيقوم الموظف بإجراء عملية موازنة بين معدل عوائده إلى ما يقدمه للمؤسسة، وبين معدل عوائد الآخرين إلى ما يقدمونه إلى للمؤسسة، فإذا ما تساوى المعدلان شعر عندها بالرضا عن العمل، وإذا وجد أي اختلال بينهما من وجهة نظره فإنه يشعر بالظلم مما يؤثر على أدائه الوظيفي ويزداد تغيبه عن العمل وإذا وجد عمل آخر سيترك عمله الحالي. (حبيب سميح خوام، د س، ص 16).

ولقد تعرضت هذه النظرية لعدة انتقادات منها:

- لم توضح النظرية كيفية اختلاف الأفراد في تقديرهم للتوقعات وأهمية تلك التوقعات.

- تجاهلها اختلاف الأفراد في تقرير عدد ونوعية النتائج التي يسعون إلى تحقيقها قبل اتخاذهم للقرارات.

- تجاهلت النظرية عوامل نفسية لها علاقة بسلوك الفرد كميوله أو تصرفه وكدور الإحساس والعواطف في تحريك سلوك الفرد مقابل الحصول على المكاسب.

- تجاهلت تأثير العقل الباطن في تحفيز الأفراد في الإقدام على تصرفات معينة. (إيناس فؤاد نواوي فلمبان 1998، ص53).

3- نظرية ذات العاملين لهيرز بيرج عام 1995:

تعد نظرية **هيرزبرج** من أشهر نظريات الدوافع فقد أسهمت بشكل فعال في توضيح العلاقة بين الرضا الوظيفي والإنتاجية وتعتمد هذه النظرية على تفسير الدوافع بناءا على نوعين من القوى:

- **القوى الداخلية:** الكامنة في الفرد نفسه سواء كانت فسيولوجية أو سيكولوجية.

- **القوى الخارجية:** فهي عبارة عن الدوافع السيكولوجية التي يكتسبها الفرد من علاقاته بالبيئة التي يعيش فيها.

ويؤكد **هيرزبيرج** في نظريته على أن الرضا وعدم الرضا لا يوجدان على متصل واحد يمتد من الرضا الغير محايد إلى عدم الرضا، فالرضا الوظيفي وعدم الرضا الوظيفي في رأيه مصطلحان غير متقابلان بل هما مفهومان مختلفان ويتأثران بعوامل مختلفة وبما أن مصدر الرضا الوظيفي هو العمل فإن عدم الرضا عن العمل ينبع من البيئة التي يحدث فيها هذا العمل (محمد أحمد سليمان وسوسن عبد الفتاح وهب: 2011، ص140- 141).

وتعد هذه النظرية من أهم النظريات التي عالجت موضوع الدافعية وأثره في الرضا الوظيفي، فقد أسهمت بشكل فعال في توضيح العلاقات بين الرضا عن العمل والإنتاجية، حيث أجرى **هيرزبيرج** ورفاقه دراسته على مائتين من المهندسين والمحاسبين في الولايات المتحدة الأمريكية للتعريف على دوافع العاملين ودرجة رضاهم الوظيفي تجاه الأعمال التي يقومون بها.

وإن تحقيق الرضا الوظيفي وعدم تحقيقه للعاملين يرتبط بالمحفزات أو العوامل الدفاعية وهي تلك الحاجات التي تدفع الفرد لتقديم المزيد من العطاء والنشاط ولدى فإن وجودها في المنظمة له أثر إيجابي كاعتراف الإدارة بالعمل الجيد مثل: الإنجاز والتقدير من الزملاء والرؤساء والمسئولين وفرص النمو والترقي الوظيفي، (إيناس فؤاد نواوي فلمبان، 1998، ص49) وقد قام **هيرزبيرج** وزميله **سيندرمان** بالتفريق بين مجموعتين من العوامل وهي:

- **العوامل الدفاعة:** وهي تلك العوامل التي تؤدي إلى خلق قوة دفع للسلوك، حيث تدفع العاملين إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف المطلوبة والتي توجد في محتوى العمل وكيانه وتصميم الوظيفة تتمثل في:

- الإنجاز وأداء العمل.

- مسئوليات الفرد عن عمله وعمل الآخرين.

- الحصول على تقدير الآخرين واحترامهم.

– فرض التقدم والنمو في العمل.

أداء عمل ذي أهمية وقيمة للمنظمة.

– **العوامل الوقائية:** وهي العوامل التي يعتبر توافرها بشكل جيد ضروري لتحييد مشاعر الاستياء وتجنب مشاعر عدم الرضا، ولكنها تؤدي إلى خلق قوة دافعية وحماس لدى الأداء وتتمثل في بيئة العمل، وهي على النحو التالي:

– ظروف العمل المادية

– العلاقة مع المرؤوسين

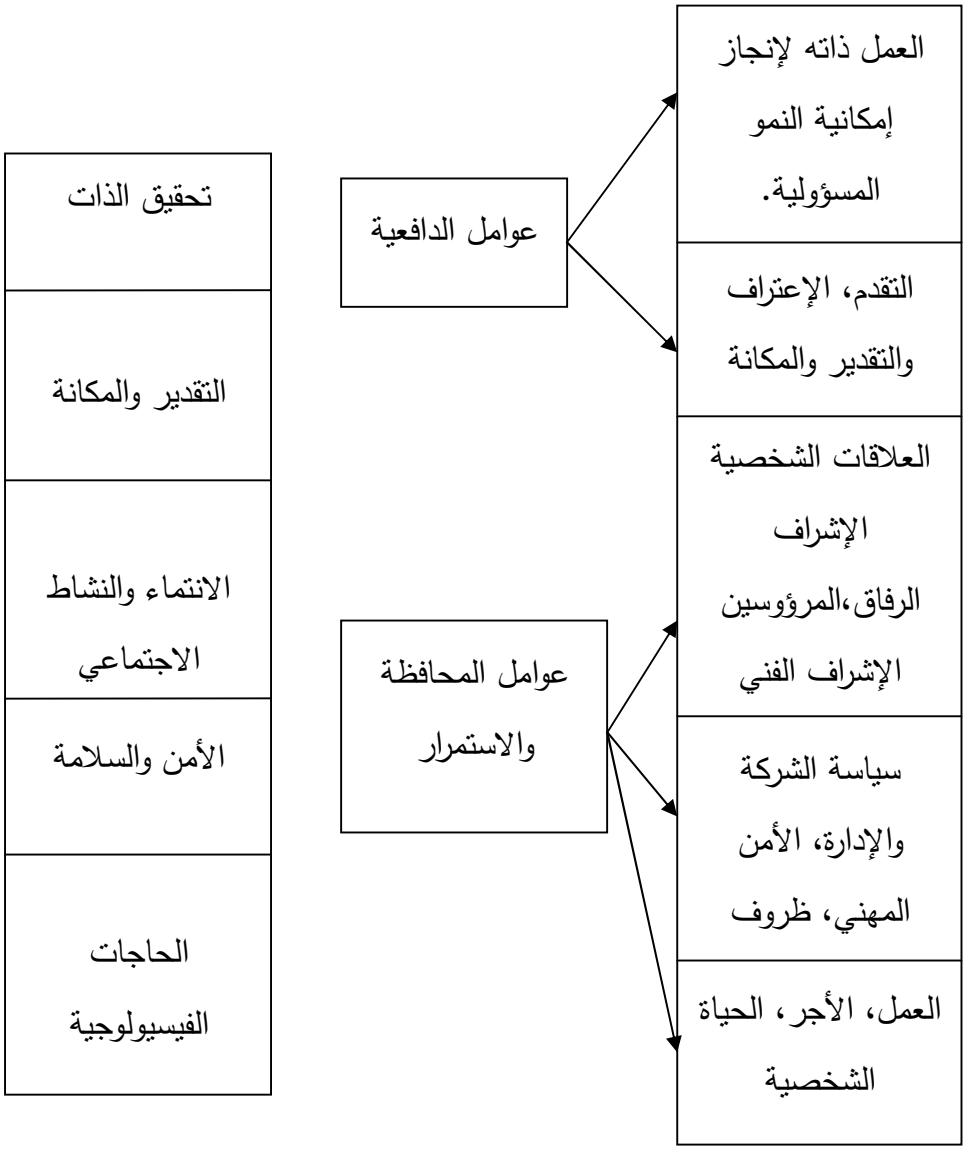
– العلاقات مع الرؤساء.

– قيمة أداء العمل وأهميته في المنظمة

– الإشراف.

لقد بين **هرزبرج** أن العوامل الدافعية هي التي إن وجدت تؤدي إلى تحسين الإنتاج لأنها دوافع ذاتية وتوفر شعورا إيجابيا لدى الأفراد وتنظم فرصا للتطور الشخصي مما يدفعهم لمزيد من العمل وتحسين الإنتاجية ويرى **ديفز** أنه عندما تقارن نموذج ماسلو مع هرزبرج نجد أنها تؤكد نفس مجموعة العلاقات حيث يركز ماسلو على الحاجات الإنسانية السيكولوجية للشخص في العمل أو الحياة على درجة العموم فيما يركز هرز برج على الشخص من حيث تأثير ظروف العمل على حاجاته الأساسية ونرى في النموذج التالي في الشكل الموالي نقاط الالتقاء في نموذج ماسلو هيرزبرج (علي بن يحيى الشهري، 2002، ص44، 45).

الشكل رقم (09): يوضح نموذج هيزربرج للدافعية والمحافظة على الاستمرار/ نموذج ماسلو لأسبقية الحاجات.



المصدر: علي بن يحي الشهري، 2002، ص46.

إن نظرية **هيرزبرج** لاقت قبولا واسعا من جهة أخرى فإنها جوبهت ببعض الانتقادات التي تتركز في الأتي:

- إن طريقة البحث التي استخدمت لم تكن معتمدة على الأسس العلمية في البحث حيث أن الباحثين وجهوا أسئلة للعاملين عن مشاعرهم الإيجابية أو السلبية اتجاه العمل ومن خلال مجموعة من الأسئلة

اكتشف الباحثون الأحداث التي تؤدي إلى الشعور الإيجابي أو السلبي ومن ثم تم تعيين وترميز الإجابات وإعطائها درجات تفضيلية ولم يوضح الباحثون كيف تم هذا التصنيف والتفضيل.

– أيضا لقد تم التركيز على المحاسبين بدلا من العاملين في المستويات الدنيا، وبالتالي فإن صحة وصدق النتائج ربما تكون لها بين الفئتين أو لذوي المهارات والأعمال العليا وليس للأفراد العاملين في المستويات الدنيا.

– كذلك إن الأفراد لا يمكن أن يعتمد عليهم في اكتشاف الأحداث المساهمة بالاتجاهات السلبية أو الإيجابية نحو أعمالهم، فالفرد الذي لا يستطيع أن يظهر جوانب النقص ربما يضع اللوم على المشرف عندما لا يرقبه هذا الأخير إلى الموقع الذي يرغب فيه. (محمد سرور الحريري، 2012، ص160– 161).

– إن الدراسات التي قامت باختبار هذه الفرضيات تباينت بين مؤيد ومعارض، حيث اتضح أن الدراسات التي أيدت نتائجها افتراضات **هيرزبرج** هي التي سارت على منهجيته في البحث واستخدمت طرق جمع وتحليل البيانات نفسها، وهذا يدل على أن النتائج هي نتيجة للطريقة وليست للظاهرة محل البحث، فالنظرية الجيدة يجب أن تؤيدها البحوث مهما اختلفت طرق وأساليب جمع البيانات.

– أيضا هذه النظرية لم تعمل على قياس درجات الرضا وعدم الرضا ، وإنما قاست كيفية حالة الرضا وعدم الرضا.

وعلى الرغم من تعرض هذه النظرية للعديد من الانتقادات والبحث، إلا أنها في الواقع أثبتت نفسها كنظرية من خلال محاولتها تفسير كيف ينشأ السلوك الدافعي لدى الأفراد. (على بن يحيى الشهري، 2002، ص45– 48).

خلاصة الفصل:

يشكل الرضا الوظيفي الدافع الأساسي لأداء وزيادة الإنتاج، لذلك قد أوضحت الباحثة في هذا الفصل مفهوم الرضا الوظيفي وذلك لما له من أهمية كبيرة إضافة إلى أنواعه ومحدداته والتي تتمثل في التباعد والعدالة والوضع الشخصي المسبق للفرد، أيضا قد تطرقت لتوضيح كيفية تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين والمتمثلة في مجموعة من الاقتراحات التي من شأنها أن تساعد في تحقيق رضا العاملين عن عملهم.

كما تطرقت إلى طرق قياس الرضا الوظيفي بمختلف أنواعها منها الموضوعية والذاتية بالإضافة إلى الاستبانات وغيرها من الطرق والمقاييس التي تمكننا من معرفة اتجاهات الأفراد نحو العمل وأيضا تناولت أبعادها وعوامل الرضا الوظيفي بشقيه البيئية والشخصية.

وفي الأخير تطرقت إلى نظريات الرضا الوظيفي منها نظرية التوقع "لفروم" ونظرية الحاجات "لماسلو" ونظرية العوامل المزدوجة "لهيرزبرج" والتي فسرت لنا الرضا الوظيفي.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: حدود الدراسة

ثالثا: منهج الدراسة

رابعا: مجتمع الدراسة

خامسا: أداة الدراسة

سادسا: الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة

سابعا: أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تم التعرض إلى الجانب النظري في الفصول السابقة لهذه الدراسة، كان لا بد من تجسيدها على أرض الواقع، معتمدين بذلك على عمل منهجي ميداني قصد معرفة العلاقة بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية والرضا الوظيفي.

حيث يتناول هذا الفصل المنهجية التي اتبعتها الباحثة في هذه الدراسة، ووصفا لمجتمع الدراسة وكذلك أدوات الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها وصدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل وصفا لإجراءات تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها وأخيرا أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية خطوة جد هامة في البحث العلمي ونقطة تمهيدية للدراسة الأساسية، حيث ساعدت الباحثة في فهم أدق لموضوع الدراسة، وتمكنت بذلك من الحصول على معلومات حول طريقة اختبار عينة الدراسة، كما أتيحت لنا فرصة التدرب على تطبيق الأدوات الخاصة بالدراسة، وكذلك إمكانية تحديد المشكلات والصعوبات التي قد تواجه الباحثة أثناء تطبيق الأدوات.

وقد تمت إجراءات الدراسة الإستطلاعية تبعا للخطوات التالية:

- الحصول على موافقة الأستاذة المشرفة لإجراء الدراسة الإستطلاعية على مجتمع الدراسة.

- الحصول على تسهيل مصادق عليه لإجراء الدراسة الإستطلاعية من رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي تاسوست – جيجل (الملحق رقم 01) .

- تمكن الطالبة من الاتصال الشخصي بمدير ثانوية لعبني أحمد بمدينة الطاهير ولاية جيجل بتاريخ 2017/03/05 للبحث في إمكانية إجراء الدراسة الميدانية والحصول على موافقته لإجرائها.

- تمكن الباحثة وبالتعاون مع مستشار التوجيه المدرسي ومستشار التربية والمساعدين التربويين من الإلمام بأفراد عينة الدراسة.

- تم عقد لقاءات مع أفراد عينة الدراسة في الفترة الممتدة ما بين 2017/04/13 إلى غاية 2017/04/17 من الأساتذة وتوزيع الإستمارات عليهم وتعريفهم بالهدف من هذه الدراسة بغية الحصول على موافقتهم الشخصية وتعاونهم مع الباحثة من أجل تطبيق أداة الدراسة، وأن هذه المعلومات تتصف بالسرية ولا تتطلع عليها سوى الباحثة لغرض البحث العلمي.

1- أدوات الدراسة الإستطلاعية.

1-1- الملاحظة:

هي نقطة البداية في أي دراسة علمية وتعتبر من أهم وسائل جمع البيانات، تحتل أهمية علمية خاصة في البحوث الميدانية، حيث تتميز عن غيرها من أدوات جمع البيانات بأنها تجمع المعلومات التي

تتعلق بسلوك الأفراد وأفعالهم وملاحظة تصرفاتهم وحركاتهم في المواقف الواقعية، والملاحظة بالنسبة للباحث لا تتطلب منه عناء كبيرا ولكنها تعتمد على مدى خبرته ومهارته. (عمار بوحوش وآخرون 1995، ص 44).

حيث قامت الباحثة باستعمال الملاحظة البسيطة التي تمثلت في الملاحظات المتكررة حول:

- تفاعل الأساتذة مع الباحثة حول موضوعها.
- اهتمام الأساتذة بالباحثة عند علمهم بإجرائها للدراسة في هذه الثانوية.
- توفير الجو المناسب.

1-2- المقابلة:

فالمقابلة تعتبر إحدى أدوات البحث الاجتماعي لجمع المعلومات والبيانات عن طريق اللقاءات الشخصية وتعرف بأنها: " لقاء يتم بين شخصين، الشخص المقابل الذي يقوم بطرح الأسئلة على الأشخاص المستجوبين وجها لوجه ويقوم المقابل بتسجيل الإجابات". (حمدان محمد زياد، 1989، ص 55).

كما تعرف بأنها: " إحدى أهم وسائل جمع البيانات وهي وسيلة يقوم بواسطتها الباحث أو مساعدوه بتوجيه عدد من الأسئلة لعضو العينة وتدوين إجاباته". (عامر مصباح، 2008، ص 137).

1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية

قامت الباحثة بإجراء مقابلات نصف مفتوحة مع ستة أساتذة من التعليم الثانوي يوم 2017/03/09.

أسئلة المقابلة:

س1: ما رأيك في النظام التربوي لمؤسستك؟

س2: في حالة تقصيرك في أداء الوظيفة ما الإجراءات المتبعة من طرف إدارتك تجاهك؟

س3: ما رأيك في تلك الإجراءات؟

النتائج:

بالنسبة للسؤال الأول الذي يتضمن رأي الأساتذة في النظام التربوي المتبع في الثانوية فكانت الاستجابات كالآتي حيث اتفق أغلب الأساتذة على أن النظام مقبول نوعا ما ويحتاج إلى قليل من

الصرامة ذلك لأنه يشوبه نوع من النقص من حيث التنظيم خاصة فيما يتعلق بانضباط التلاميذ نتيجة للغيابات المتكررة خاصة للأقسام النهائية وعدم وعيهم بالأضرار الناجمة عن ذلك وعدم اتخاذ إجراءات كافية من طرف الإدارة لمواجهتها، رغم المجهودات التي يبذلها الطاقم الإداري، أما فيما يخص الأساتذة فهناك انضباط ملحوظ كونهم العنصر الفعال فهم يعرفون مهامهم داخل المؤسسة، وفي استجابة أخرى ترى أن شخصية المسؤول هي التي تحدد نوع النظام التربوي في الثانوية فإن كانت لديه شخصية قوية يستطيع التحكم في الإدارة ويفرض النظام بطبيعة الحال فسوف يتحكم في المؤسسة ككل وبهذا كل فرد يؤدي واجباته على أكمل وجه، فجميع الأساتذة تحت سلطة وزارة التربية فيجب على كل أستاذ أن يطلع على التشريع المدرسي وأيضا للمدير واجبات وحقوق كما للأستاذ والعلاقة بينهما هي علاقة مهنية، فإذا لم تؤدي الإدارة مهامها سوف يؤدي ذلك للفشل.

أما بالنسبة للسؤال الثاني المتعلق في حالة تقصير الأستاذ في أداء وظيفة ما الإجراءات المتبعة من طرف إدارتك، حيث كانت الاستجابات كالتالي أغلبية الأساتذة اتفقوا على أن الإجراءات التي تتبعها الإدارة هي مطالبتنا بتقديم استفسار أو تبرير إذا كان هناك غياب في حالة ما إذا كان التبرير مقنع تقبله الإدارة وتطالب بتعويض الحصة، فالناظر يقوم بتوجيه الاستفسار ثم يقدمه للأستاذ ثم يقدم تفسيرا ويبعثه للمدير، وفي حالة عدم قبوله يوجه للمقتصد لخصم الأجر، فتوجد غيابات مبررة كحالات المرض أو موت أحد الأقارب هنا الإدارة لا تطالب بشيء، أما إذا كان الأستاذ مقصرا في أداء مهامه وواجباته نحو التلاميذ فالإجراءات التي تتخذ هنا هي تقديم تقرير إلى المفتشية وهنا تتم مراقبته من خلال الزيارات التفتيشية فمفتش المادة هو الذي يتخذ القرار سواء بتقديم إنذار أو متابعة إذا تطلب الأمر أو يقدم له تقرير.

فجميع الأساتذة أكدوا عدم تقصيرهم في أداء مهامهم وأنهم لم يصادفوا ولم يسمعوا عن أيه تقصيرات ذات حدة وأنه لا توجد أخطاء جسيمة وذلك لإطلاعهم المسبق على واجباتهم وعلى التشريع المدرسي سوى بعض حالات التأخر أحيانا.

أما بالنسبة للسؤال الأخير الذي تمحور حول رأيهم في تلك الإجراءات المتبعة فكانت الاستجابات كما يلي: اتفق جميع الأساتذة على أن تلك الإجراءات ما دامت قانونية تطبق على الجميع فهي مقبولة وتعتبر فعالة وتجدي نفعا كونها تقوم بمتابعة الأستاذ ومسائلته فإن لم تكن كذلك لكان كل أستاذ يعمل كما

يشاء فتعم الفوضى وبالتالي عرقلة سير العملية التعليمية فليس جميع الأساتذة لديهم ضمير مهني لذلك فهي (المساءلة) مهمة لسير النظام لذلك على الإدارة والأساتذة العمل بتعاون كي يكون هناك تأدية للمهام على أكمل وجه وبالتالي تحقيق الرضا لجميع الأطراف.

التعليق على النتائج

من خلال عرض النتائج نستنتج أن هناك اتفاق من الأساتذة حول رأيهم في النظام المتبع بالثانوية حيث يعد مقبولا، أيضا اتفقوا حول الإجراءات المتبعة من طرف الإدارة في حالة التقصير وكانت هذه الإجراءات هي المطالبة بتقديم استفسار أو تبرير مقنع تقبله الإدارة، أما في ما يخص السؤال الأخير حول رأيهم في تلك الإجراءات المتبعة فقد أتفق أغلب الأساتذة على أنها إجراءات مقبولة ما دامت قانونية فهي فعالة وتجدي نفعا، وتعتقد الباحثة أن هذا الاتفاق ربما يرجع إلى طبيعة العلاقة بين الأساتذة وزملاء العمل حيث لاحظت أن هناك تفاعل بينهم، وأيضا هناك تعاون في إنجاز بعض المهمات، حيث أقر معظم الأساتذة أنهم لا يواجهون صعوبات في العمل حيث أخبرتني أحد الأستاذات أن هناك تنسيق بينها وبين زملائها الأساتذة.

وقد تلقت الباحثة الكثير من الاهتمام من طرف الأساتذة من حيث أبدوا اهتمامهم بانشغالاتها وقدموا لها المساعدة وهي بدورها استفادت منهم وشكرتهم على حسن المعاملة والتعاون.

حيث قامت بزيارة الثانوية التي سوف تجرى الدراسة فيها بغرض اختيار مجموعة من الأساتذة بحيث هدفت إلى جمع الحقائق والمعلومات عن الموضوع سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية.

وكذلك الكشف عما سوف يواجه الباحثة من صعوبات أثناء التطبيق وكذلك معرفة ما إذا كان للأساتذة تصورات معرفية حول المساءلة التربوية، بحيث تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) أستاذ وأستاذة حيث تم اختيار من أجل معرفة ما إن كانت للمساءلة التربوية علاقة بالرضا الوظيفي أم لا، من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية، تم التوصل إلى الأداة النهائية وهي الاستبيان.

ثانيا: حدود الدراسة:

1- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في ثانوية لعبني أحمد الواقعة ببلدية الطاهير بولاية جيجل (الملحق رقم 02).

2- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/2016 ابتداء من 2017/03/05 إلى غاية 2017/05/10.

ثالثا: منهج الدراسة:

يعتبر المنهج أحد الركائز الأساسية التي تدعم أي دراسة علمية، فهو الدرب الذي يستدل به الباحث للوصول إلى الحقائق العلمية عن الظواهر واستخلاص نتائج دقيقة وموضوعية، وقد تعددت تعاريف المنهج بناء على تعدد الاهتمامات والمداخل النظرية في تحليل الظواهر الاجتماعية ويتجلى مفهوم المنهج في أنه عبارة عن مجموعة من الخطوات العلمية الواضحة والدقيقة التي يسلكها الباحث في مناقشة أو معالجة ظاهرة اجتماعية أو سياسية أو إعلامية معينة. (عامر مصباح، 2008، ص ص 11-13).

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأحد صوره الدراسة الارتباطية نظرا لملائتها لأغراض الدراسة ويعرف المنهج الوصفي بأنه: "الطريقة البحثية التي يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة، تصور الواقع الاجتماعي وتسهم في تحليل ظواهره، ويرتبط بالمنهج الوصفي عدد من المناهج الأخرى المتفرعة من أهمها: المنهج المسحي، ومنهج العلاقات الإرتباطية والمنهج البنائي التتبعي". (حسين هاشم الفتلي، 2014، ص 393).

- يعرف أيضا بأنه: "الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها والوصول إلى النتائج والتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة". (بوحوش عمار، 1990، ص 45).

- أيضا: "الطريقة التي تقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى أو المضمون والوصول إلى النتائج وأهميتها". (عودة سليمان وزملائه، 1992، ص 188).

رابعا: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أساتذة وأستاذات التعليم الثانوي في ثانوية لعبني أحمد.

وقد تكون مجتمع الدراسة من 62 أستاذ أي ما يعادل نسبة 100% من المجتمع، وتم اختيارها عن طريق تقنية أسلوب المسح الشامل المستخدم في الدراسات الوصفية. (الملحق رقم 03).

خصائص مجتمع الدراسة

سنحاول فيما يلي وصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي.

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

التكرارات / الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكور	22	40.7
إناث	32	59.3
المجموع	54	100

من خلال معطيات الجدول رقم (02) نلاحظ أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور إذ هناك 32 أساتذة من أصل 54 أي ما نسبته 59.3% من الإناث في حيث نجد 22 أساتذة من أصل 54 أي ما نسبته 40.7% من الذكور.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب السن

التكرارات / السن	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 30 سنة	13	24.1
من 30 سنة إلى 40 سنة	18	33.3
من 40 سنة إلى 50 سنة	11	20.4
أكثر من 50 سنة	12	22.2
المجموع	54	100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم (03) أن فئة (30 إلى 40 سنة) هي أعلى نسبة وتفوق الفئات الأخرى إذ نجد أن هناك 18 من أصل 54 من الأساتذة أي ما نسبته 33.3% من فئة ذوي سن (30 إلى 40 سنة)، في حين نجد أن 13 من أصل 54 من الأساتذة أي ما نسبته 24.1% تقل أعمارهم

عن 30 سنة، في حين نجد أن 12 من أصل 54 من الأساتذة أي ما نسبته 22.2% أعمارهم أكثر من 50 سنة، وأدنى نسبة هي الفئة من 40 سنة إلى 50 سنة حيث نجد 11 من أصل 54 أي ما نسبته 20.4%.

الجدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المستوى التعليمي

التكرارات / المستوى التعليمي	التكرارات	النسب المئوية
ليسانس	38	70.4
ماستر	13	24.1
دراسات عليا	3	5.6
المجموع	54	100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم (04) أن أغلب الأساتذة من مستوى ليسانس حيث يمثل هؤلاء 38 من أصل 54 أي ما نسبته 70.4%، في حين نجد أن 13 من أصل 54 أي ما نسبته 24.1% هم أساتذة ذوي مستوى تعليمي ماستر، بينما نجد 3 أساتذة من أصل 54 ذو مستوى دراسات عليا أن ما نسبته 5.6%.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب التخصص

التكرارات / التخصص	التكرارات	النسب المئوية
رياضيات	7	13
فيزياء	7	13
علوم طبيعية	5	9.3
علوم شرعية	2	3.7
أدب عربي	4	7.4
ألمانية	1	1.9
فلسفة	3	5.6

اجتماعيات	5	9.3
فرنسية	5	9.3
إنجليزية	6	11.1
تسيير واقتصاد	3	5.6
كهرباء	1	1.9
ميكانيك	1	1.9
هندسة مدنية	1	1.9
تربية مدنية	3	5.6
المجموع	54	100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم (05) أن أفراد مجتمع الدراسة من تخصص رياضيات وفيزياء كانوا متساوون، حيث بلغ عددهم 7 في كلا التخصصين من أصل 54 أي ما نسبته 13% حيث تعد أكبر نسبة، في حين نجد 6 أساتذة من أصل 54 أي ما نسبته 11.1% تخصص إنجليزية، كما نجد أيضا تساوي تخصص علوم طبيعية واجتماعيات وفرنسية ففي عدد الأفراد 5 حيث بلغت نسبتهم 9.3% في كل تخصص، في حين نجد 4 من أصل 54 أي ما نسبته 7.4% تخصص أدب عربي، في حيين نجد أن تخصص فلسفة وتسيير واقتصاد وتربية مدنية متساوون في عدد أفراد العينة الذي يمثل 3 حيث بلغت نسبتهم 5.6% في كل تخصص، أيضا نجد أستاذين من أصل 54 أي ما نسبته 3.7% تخصص علوم شرعية أيضا نجد أستاذ في تخصص ألمانية وأستاذ في تخصص كهرباء وآخر في تخصص ميكانيك وآخر في تخصص هندسة مدنية من أصل 54 أي ما نسبته 1.9% في كل تخصص.

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة

التكرارات / سنوات الخبرة	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 5 سنة	11	24.4
من 5 سنة إلى 10 سنة	19	35.2
من 10 سنة إلى 15 سنة	5	9.3
أكثر من 15 سنة	19	35.2

المجموع	54	100

من خلال معطيات الجدول رقم (06) نلاحظ أن أغلب الأستاذة من ذوي خبرة أكثر من 15 سنة ومن فئة 5 إلى 10 سنوات حيث نجد أن 19 من أصل 54 أي ما نسبته 35.2% في كل من الفئتين فهما متساويتين في حين نجد أن 11 من أصل 54 أي ما نسبته 24.4% ذو فئة أقل من 5 سنوات، بينما نجد 5 أساتذة من أصل 54 أي ما نسبته 9.3% ذو خبرة من 10 إلى 15 سنة.

الجدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرتب الشهري

التكرارات / المرتب الشهري	التكرارات	النسب المئوية
من 30.000 إلى 40.000 دج	30	55.6
من 40.000 إلى 50.000 دج	8	14.8
أكثر من 50.000 دج	16	29.6
المجموع	54	100

من خلال معطيات الجدول رقم (07) نلاحظ أن أغلب الأساتذة ذو مرتب شهري من 30.000 إلى 40.000 دج حيث يمثل هؤلاء 30 من أصل 54 أي ما نسبته 55.6%، في حين نجد أن 16 من أصل 54 أي ما نسبته 29.6% ذو مرتب شهري أكثر من 50.000، بينما نجد أن 8 أساتذة من أصل 54 أي ما نسبته 14.8% ذو مرتب من 40.000 إلى 50.000.

خامسا: أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة في دراستها على الإستبانة كأداة بحثية لتحقيق أهدافها، حيث رجعت إلى التراث النظري والدراسات السابقة التي أمكن على ضوئها بناء استبيان لمعرفة درجة تطبيق المسائلة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي من جهة نظرهم.

وقد ضم الإستبيان 34 عبارة تمثل كل واحدة منها مكونا سلوكيا يعبر عن أداء الأستاذ ووصفا لما يقوم به وعن رضا عن عمله، وقد روعي أن تتميز هذه البنود بالدقة والوضوح، وقد تم توزيع هذه البنود عبر 3 محاور كالآتي:

- المحور الأول: وضم البيانات الشخصية والتي تكونت من 6 بنود أو عناصر.
- المحور الثاني: المتعلق بالمسائلة التربوية وضم 3 مجالات المجال الأول متعلق بالأساتذة ضم 5 بنود والمجال الثاني المتعلق بالمنهاج ضم كذلك 5 بنود أما المجال الثالث الذي ضم الإدارة الصفية فقد احتوى على 4 بنود.
- المحور الثالث: المتعلق بالرضا الوظيفي والذي أربعة مجالات المجال الأول خاص بالأجر وضم 4 بنود، المجال الثاني والخاص بمحتوى وظروف العمل ضم كذلك 4 بنود، أما المجال الثالث الخاص بتقييم الإداريين لأداء الأساتذة فضم 3 بنود كذلك المجال الرابع والأخير الخاص بجماعة العمل.

كما تم تحديد استجابات الأساتذة بتقسيم المحور الثاني والثالث إلى 3 مستويات (من 1 إلى 3) تحدد درجة تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الأساتذة، بحيث يختار الأستاذ الإجابة المناسبة، وعند تصحيح الإستجابات تعطي الفقرات الدرجات التالية:

كبيرة = 3 ، متوسطة=2 ، قليلة= 1.

سادسا: الخصائص السيكوميترية للإستبيان:

ولكي تكون النتائج المتوصل إليها بواسطة أي أداة من أدوات جمع البيانات في الدراسة ذات فائدة، وجب علينا التأكد من سلامة وصحة شروطها السيكوميترية (الصدق، الثبات)، وهذا ما ينبغي علينا القيام به بالنسبة لاستبيان هذه الدراسة.

-**صدق وثبات الإستمارة** : قامت الباحثة بالتأكد من صدق فقرات الإستبيان بالطريقة التالية:

-**صدق المحكمين:** تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية (الملحق رقم 04) على مجموعة من المحكمين ذوي الإختصاص وبلغ عددهم (5) محكمين(الملحق رقم 05)، وقد طلب منهم إبداء الرأي في بنود أداة الدراسة من حيث صياغتها، ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة

عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، وقد رأى المحكمون بضرورة حذف (4) بنود وردت في المجال الأول الخاص بالأساتذة، وضرورة دمج المجال الأول مع المجال الثاني وأيضا حذف (3) بنود من المجال الثاني الخاص بالتلاميذ وإضافة بند هو"تعمل على حل المشكلات التي تواجه الطلبة"، أما فيما يخص المجال الثاني (المنهاج) المتعلق بالمحور الثاني المساءلة التربوية فقد تم حذف بعض من البنود نظرا لأنها لا تعبر عن المجال وتمت إضافة 3 بنود أخرى اقترحت من طرف المحكمين، وأما فيما يخص المجال الثالث فقد تم حذف بندين نظرا لوجود تكرار في المعنى وتمت إضافة بند آخر هو "الإلتزام بمواعيد الدوام المدرسي".

أما فيما يخص المحور الثالث الخاص بالرضا الوظيفي فقد اتفق المحكمون حوله أنه سليم لكن تم حذف بضعة بنود فيما يخص المجال الأول المتعلق بالأجر ثم حذف البند الأخير نظرا لأن الزيادة أمر بديهي ولا يقيس هذا البند محتوى المجال ،وفيما يخص المجال الثالث المتعلق بتقييم الإداريين لأداء الأساتذة فقد تم حذف بندين نظرا لتشابه المعنى مع البنود السابقة أما فيما يخص المجال الأخير المتعلق بجماعة العمل فقد تم حذف البند الأخير، حيث قد تم الأخذ برأي أغلبية الأساتذة المحكمين في عملية التحكيم، وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للإستبانة وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية.(الملحق رقم 06).

- **ثبات الأداة :**

للتأكد من أن الإستبانة سوف تقيس ما أعدت لقياسه ثم استخراج معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد كان معامل الثبات (0.74) وهذا ما يدل على ثبات صدق الأداة، وعليه تم اعتماد هذه الأداة للدراسة النهائية .(الملحق رقم 07).

- **مقياس ليكرت الخماسي:**

تم اعتماد 3 بدائل للإستجابة في هذه الإستبانة (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسة، بدرجة قليلة).

الجدول رقم (08): مقياس ليكرت

الإستجابة	كبيرة	متوسطة	قليلة
الدرجة	3	2	1

ثم بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي للإستجابات والتي يحدد اتجاه استجابات أفراد العينة نحو بنود هذه الإستبانة وهذا كما هو مبين في الجدول رقم (08) ومن خلال القانون التالي:

3: عدد البدائل.

1: الوزن النسبي في هذه الحالة والخاص بالبديل.

3: القيمة التوصيفية (عالية، متوسطة، ضعيفة).

حيث تم استخدام المعيار التالي للحكم على مدى تطبيق المسائلة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، ويتم تفسير النتائج وفقه، ويمكن توضيحه في الجدول التالي:

حيث تم حساب طول الخلية بالاعتماد على $\frac{1-3}{3}$

الدرجة	قيمتها	قيمة المتوسطات المرجحة	التفسير
أوافق بدرجة كبيرة	3	3 -2.34	عالية
أوافق بدرجة متوسطة	2	2.33 – 1.67	متوسطة
أوافق بدرجة قليلة	1	1.66 – 1	ضعيفة

الجدول رقم (09): يوضح قيمة المتوسطات المرجحة وتفسيرها.

سابعا: أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها قامت الباحثة بتفريغ وتحليل الإستبانة من خلال برنامج SPSS الإحصائي واستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

– المتوسط الحسابي: للكشف عن مدى قوة كل فقرة من فقرات الإستبانة.

– الانحراف المعياري: يفيدنا في معرفة طبيعة توزيع أفراد المجتمع أي مدى استجاباتها وهو يتأثر بالمتوسط الحسابي والدرجات المتطرفة.

- النسب المئوية: لوصف مجتمع الدراسة ولجمع الاستجابات على فقرات الإستبانة ومجالاتها.

- التكرارات: لوصف مجتمع الدراسة.

- معامل الارتباط بيرسون: لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للإستبانة وثباتها.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يمكن القول بأنه قد تم إبراز الجانب المنهجي للدراسة، من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية كتمهيد للدراسة الأساسية وتحديد حدود الدراسة، والمنهج المستخدم، كما تم استخدام الاستمارة كأداة لجمع البيانات وخصائصها السيكوميترية، كذلك أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، وعلى هذا الأساس سيتم عرض وتفسير البيانات للوصول إلى النتائج.

الفصل الخامس

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

أولا: عرض نتائج الفرضية الأولى.

ثانيا: عرض نتائج الفرضية الثانية.

ثالثا: عرض نتائج الفرضية الثالثة.

رابعا: مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

خامسا: مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

سادسا: مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

سابعا: النتائج العامة للدراسة.

ثامنا: التوصيات.

خلاصة الفصل.

تمهيد

يأتي هذا الفصل بعد تطبيق إجراءات الدراسة في الفصل الرابع من حيث مجتمع الدراسة، الأدوات، الأساليب الإحصائية، ....إلخ.

لأنه يشتمل على عرض وتفسير النتائج ومناقشتها لفرضيات الدراسة وللتحقق منها في نهاية الفصل والخروج بتوصيات من خلال إجرائنا لهذه الدراسة.

أولا:عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\propto = 0.05$ بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية و الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم.

الجدول رقم 10: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة الخاصة بالمحور الثاني "المساءلة التربوية".

الرقم	الرتبة	المعامل الحسابي / البنود	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة
7	1	– تحرص على إتقان العمل في أكمل صورته لتحقيق الأهداف الموجودة.	2.92	0.26	عالية
17	2	– تلتزم بمواعيد الدوام المدرسي.	2.90	0.29	عالية
10	3	– تساهم في تنمية قدرات التلاميذ لزيادة تحصيلهم الدراسي.	2.83	0.37	عالية
20	4	– تنصح بالإتقان في العمل داخل الصف.	2.77	0.41	عالية
11	5	– ترفع من فرص المناقشة بين تلاميذك.	2.70	0.53	عالية
9	6	– تعزز دور المتعلمين في نشر ثقافة التعاون.	2.66	0.54	عالية
8	7	– تشجع التلاميذ على القيام بالبحوث الإجرائية.	2.64	0.51	عالية
18	8	– تطبق الأنظمة والقوانين بمرونة عالية.	2.61	0.56	عالية
19	9	– تتابع انضباط التلاميذ في الصف.	2.61	0.56	عالية
15	10	– تعمل على تحقيق الأهداف المسطرة.	2.53	0.63	عالية
16	11	– تعمل على اختيار المحتوى التعليمي المناسب.	2.53	0.69	عالية
13	12	– تساعد المتعلمين على الاستخدام الأمثل للأدوات المدرسية.	2.29	0.76	عالية
12	13	– تعتقد أن المناهج يلاءم احتياجات المتعلمين.	1.90	0.55	متوسطة
14	14	– تعتقد أن المنهاج يلاءم الواقع المعاش.	1.68	0.63	متوسطة
		الدرجة الكلية	2.54	0.23	عالية

المصدر: إعداد الطالبة بناءا على مخرجات SPSS.

يوضح الجدول رقم (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة الأساتذة على مجالات المحور الثاني "المساءلة التربوية"، ويتضح من الجدول أعلاه أن متوسط ودرجات استجابات أفراد مجتمع الدراسة على هذا المحور كانت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي قدره 2.54 وبانحراف 0.23، وقد جاء كل من البنود الثلاثة التالية (7، 17، 10) من المحور الثاني بمتوسطات حسابية عالية حسب الترتيب (2.92، 2.90، 2.83) وبانحرافات معيارية (0.26، 0.29، 0.37) على الترتيب وتشير هذه الاستجابات المرتفعة إلى أن هؤلاء الأساتذة يحرصون على إتقان العمل في أكمل صورته لتحقيق الأهداف المرجوة كذلك التزامهم بمواعيد الدوام المدرسي من خلال الحضور في الوقت المناسب وكذلك مساهمة هؤلاء الأساتذة في تنمية قدرات التلاميذ لزيادة تحصيلهم الدراسي من خلال الأنشطة الصفية. كما جاءت الفقرات التالية (20، 11، 9، 8، 18، 19، 15) بمتوسطات حسابية عالية أيضا حسب الترتيب (2.77، 2.70، 2.66، 2.64، 2.61، 2.61، 2.53، 2.53، 2.29) وانحرافات معيارية (0.41، 0.53، 0.54، 0.51، 0.56، 0.56، 0.63، 0.69، 0.76) على الترتيب وتشير هذه الاستجابات العالية إلى أن الأساتذة ينصحون بالإتقان في العمل داخل حجرة الصف وذلك من خلال الرفع من فرص المناقشة بين التلاميذ وتعزيز دورهم في نشر ثقافة التعاون في ما بينهم كذلك تشجيعهم على القيام بالبحوث الإجرائية وعدم الاعتماد على المعلومات النظرية فقط، كذلك يعملون على تطبيق الأنظمة والقوانين بمرونة عالية من خلال تتابع انضباط التلاميذ في الصف، حيث يعمل هؤلاء الأساتذة على تحقيق الأهداف المسطرة واختيار المحتوى التعليمي المناسب كذلك من خلال مساعدة المتعلمين على الاستخدام الأمثل للأدوات المدرسية، كما جاءت الفقرات المتبقية (12، 14) بمتوسطات حسابية متوسطة حسب الترتيب (1.90 1.68) وبانحرافات معيارية (0.55، 0.63) على الترتيب وتشير هذه الاستجابات المتوسطة إلى أن المنهاج لا يلاءم احتياجات المتعلمين والواقع المعاش بشكل كبير.

الجدول رقم 11: يوضح المتوسطات والانحراف المعياري والدرجة الخاص بالمحور الثالث الرضا الوظيفي.

الرقم	الرتبة	المعامل الحسابي / البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
33	1	– يسرك ما تجده من تعاون مع زملائك الأساتذة.	2.57	0.63	عالية
32	2	– يتوفر داخل الثانوية علاقات اجتماعية إيجابية بين الأساتذة.	2.50	0.31	عالية
34	3	– يسعدك ما تلاحظه من تفاعل بين زملائك بالثانوية.	2.44	0.69	عالية
21	4	– تتقاضي أجرتك في الوقت المناسب.	2.33	0.70	متوسطة
30	5	– تشعر بالرضا عن طبيعة الإشراف في مؤسستك.	2.25	4.31	متوسطة
25	6	– تعتبر ساعات العمل ومواعيده مناسبة لك.	1.98	0.65	متوسطة
31	7	– توضح إدارتك المدرسية كيفية تطبيق القوانين.	1.87	0.70	متوسطة
38	8	– تلتزم الإدارة بتوفير التأمين الصحي.	1.75	0.72	متوسطة
27	9	– تتاح الفرصة لك بالتدريب الذي يؤهلك للقيام بمهامك.	1.70	0.69	متوسطة
29	10	– تشعر بحرص الإدارة التربوية على سماع مقترحاتك وأفكارك.	1.68	0.63	متوسطة
22	11	– يلبي الأجر الذي تتقاضاه احتياجاتك .	0.61	0.56	ضعيفة
23	12	– يتناسب الأجر الذي تتقاضاه مع الجهد الذي تبذله.	1.48	0.63	ضعيفة
24	13	– تشعر بالرضا عن نظام الأجر المتبع.	1.44	0.63	ضعيفة
		الدرجة الكلية	1.94	0.43	متوسطة

المصدر: إعداد الطالبة بناءا على مخرجات SPSS.

يوضح الجدول رقم (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة استجابة الأساتذة على مجالات المحور الثالث "الرضا الوظيفي" ويتضح من الجدول أعلاه أن متوسط ودرجات استجابات أفراد مجتمع الدراسة على هذا المحور كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (1.94) وانحراف معياري قدره (0.43) حيث جاءت كل من البنود (33، 32، 34) من المحور الثالث

بمتوسطات حسابية عالية على الترتيب (2.57، 2.50، 2.44) وانحرافات معيارية (0.63، 1.31 0.69) على الترتيب تشير إلى أن الأساتذة يسرهم ما يجدونه من تعاون مع زملائهم الأساتذة بحيث يتوفر داخل الثانوية علاقات اجتماعية إيجابية، كذلك ما يلاحظونه من تفاعل فيما بينهم، بينما البنود (34، 21، 30، 25، 31، 38، 27، 29) كانت بمتوسطات حسابية متوسطة على الترتيب (2.44 2.33 ، 2.25، 1.98، 1.87، 1.75، 1.70، 1.68) وانحرافات معيارية (0.70، 4.31، 0.65، 0.70، 0.72، 0.69، 0.63) على الترتيب.

وتشير هذه الاستجابات إلى أن معظم الأساتذة لا يتلقون أجرهم في الوقت المناسب كذلك يشعرون برضا عن طبيعة الإشراف في المؤسسة لكن بدرجة متوسطة وذلك لأنهم يعتبرون أن ساعات العمل ومواعيده غير مناسبة تماما كما أن الإدارة لا توضح كيفية تطبيق القوانين بدرجة كبيرة وبحيث لا يشعرون بحرصها على سماع مقترحاتهم إضافة إلى عدم إتاحة الفرصة للتدريب الذي يؤهلهم للقيام بأعمالهم، أما بقية البنود (22، 23، 24) ذات متوسطات ضعيفة على الترتيب (0.61، 1.48، 1.44) وانحرافات (0.56، 0.63، 0.63) على الترتيب تشير إلى عدم الرضا عن نظام الأجر المتبع وأنه لا يلبي احتياجاتهم ولا يتناسب مع الجهد الذي يبذلونه.

ثانيا: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: واللتي تنص على أنه :"توجد فروق بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي للأساتذة تعزى لمتغير الجنس".

الجدول رقم 12: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	عدد أفراد مجتمع الدراسة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الإنحراف
ذكر	22	40.7	1.59	0.49
أنثى	32	59.3		
المجموع	54	100		

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم(40) أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور حيث نجد 32 أستاذة من أصل 54 أي ما نسبته 59.3% من الإناث مقابل 22 أستاذ من أصل 54 من مجتمع

الدراسة أي ما نسبته 22% من الذكور وهذا ما يدل على أن هناك فرق في تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي، وقدر المتوسط الحسابي ب 1.59 والانحراف المعياري 0.49.

ثالثا: عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:واللتي تنص على أنه:" توجد فروق بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي لدى الأساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

الجدول رقم 13: يوضح النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

سنوات الخبرة	عدد أفراد مجتمع الدراسة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	11	24.4	2.49	1.17
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	19	35.2		
من 10 سنوات إلى 15 سنة	5	9.3		
أكثر من 15 سنة	19	35.2		
المجموع	54	100		

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم(41) أن أغلب الأساتذة من فئة (15 سنة) وفئة (15 سنة إلى 10 سنوات)،حيث نجد أن 19 من أصل 54 من أفراد عينة الدراسة في كلا الفئتين من الأساتذة دوي الخبرة، وقدرت نسبتهم 35.2% في كل فئة، في حين أن 11 من أصل 54 أي ما نسبته 9.3% دو خبرة من 10 سنوات إلى 15 سنة، وهذه النسب تدل على أن هناك فرق في تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي للأساتذة، وقدر المتوسط الحسابي 2.49 والانحراف المعياري 1.17.

رابعا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأولى: واللتي تنص على أنه:"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\propto=0.05$ بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي".

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\propto=0.05$ ووجود إرتباط إيجابي بين متوسط الدرجة الكلية للمسائلة التربوية وبين متوسط الدرجة الكلية للرضا الوظيفي لدى الأساتذة.

وترى الباحثة أن الإرتباط الإيجابي الدال إحصائيا بين المسائلة التربوية والرضا الوظيفي ربما يعود إلى عدد من الأسباب، يأتي مقدمتها أن تحقيق مواصفات المساءلة التربوية ومعاييرها والتأكد من توافرها والوصول فيها إلى درجة عالية يؤدي إلى النهوض بعناصر العملية التعليمية بأكملها، فيصبح أداء المعلم أكثر فاعلية ومصداقية ويؤدي واجبه على أكمل وجه، وهذا من شأنه وأن يؤثر إيجابا على رضاه إذا ما تم تطبيق المساءلة التربوية بالشكل الصحيح وبعدالة على جميع العاملين، عند ذلك قد لا يشعر الأساتذة بالظلم عند اتخاذ أي قرار إزاء أي منهم عند تقصيرهم في أداء واجباتهم أو إهمالهم لبعض المهام والنشاطات.

وقد يكون السبب في هذا الإرتباط بين المتغيرين إلى أن المساءلة ضرورة ملزمة لأي مؤسسة ينتج عنها رضا إذا أحسن استخدامها والعكس صحيح إذا ما أسيء استخدامها فهي سلاح ذو حدين لذلك وجب على الإدارة المدرسية حسن استخدامها لتحقيق النتائج المرجوة ومن بين النتائج المتوصل إليها أو التي يمكن أن يحدثها هذا النوع من المساءلة تحقيق الرضا الوظيفي لدى الأساتذة وهذا أكدته نتيجة الدراسة الحالية.

أيضا ربما يكون السبب هو أن الإدارة المدرسية لثانوية لعبني أحمد ترفع من مسؤولياتها نحو مساءلة الأساتذة والنهوض بمستوى المدرسة، فهي بذلك تحسن أدائهم من خلال مسائلتهم وبتالي معرفتهم لجوانب القوة والضعف لديهم والعمل على تحسينها وبالتالي من جودة التعليم فيها ومخرجاته أيضا وهذا من شأنه أن يحقق الرضا الوظيفي.

خامسا: مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

أشارت النتائج إلى وجود فروق بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي للأساتذة الذكور والإناث.

وترى الباحثة أن هذا الفرق في مستوى تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي لصالح الإناث ربما يرجع لعدة أسباب في مقدمتها أن أغلبية أساتذة الثانوية من الإناث حيث أن عددهم 32 مقارنة لعدد الذكور من الأساتذة يقدرون ب 22، وقد تعزى هذه النتائج إلى أن المساءلة التربوية تطبق على الإناث بدرجة أكبر من تطبيقها على الذكور من الأساتذة، وربما كان هؤلاء أكثر التزاما من الإناث

في أعمالهم لذلك يكون مستوى مساءلتهم أقل من مستوى الإناث اللواتي ربما لا يعرن إهتماما لبعض التعليمات، وربما يمتنعن عن أداء بعض الوظائف.

أيضا ربما يرجع ذلك الفرق إلى عدم وعي الأساتذة من الإناث بقانون التشريع المدرسي أو الإلتزام به مقارنة بالذكور.

سادسا: مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

أشارت النتائج المتحصل عليها على وجود فروق في مستوى تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي في سنوات الخبرة لصالح جميع الفئات ماعدا الفئتين (من 5 إلى 10 سنوات) و(أكثر من 5 سنوات).

وترى الباحثة أن هذا الفرق بين الفئات (اقل من 5سنوات) و(من 5 سنوات إلى 10 سنوات) ومن (10 سنوات على 15 سنوات) يرجع إلى كونهم من خريجي الدفعات الجديدة اللذين التحقوا بالعمل منذ فترة قصيرة، بينما يرجع عدم وجود فروق بين الفئتين (من 5 سنوات إلى 10 سنوات) و(أكثر من 15 سنوات) إلى الاقدمية والتحاقهم منذ فترة طويلة بميدان العمل، ومنه اكتساب الخبرة والكفاءة والدارية، أو ربما يرجع ذلك إلى وعي الأستاذة بما يخص وظيفتهم والتي اكتسبوها من خلال الخبرة الطويلة والدراسة الواعية للوظيفة التي يقومون بها.

سابعا: النتائج العامة للدراسة.

- هناك درجة تطبيق عالية للمساءلة التربوية في ثانوية لعبني أحمد.
- هناك درجة متوسطة لرضا الأساتذة في ثانوية لعبني أحمد.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\propto=0.5$ بين متوسطي المسائلة التربوية والرضا الوظيفي لدى الأساتذة.
- توجد فروق في مستوى تطبيق المسائلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي لصالح الإناث.

– توجد فروق في مستوى تطبيق المسائلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي في سنوات الخبرة لصالح جميع الفئات ماعدا الفئتين من 5 سنوات إلى 10 سنوات وأكثر من 15 سنة.

ثامنا: التوصيات

بالنظر إلى النتائج التي أظهرت درجة عالية في متوسط الدرجة الكلية للمسائلة التربوية في ثانوية لعبني أحمد ودرجة متوسطة في متوسط الدرجة الكلية للرضا الوظيفي لدى الأستاذة.

توصي الباحثة بما يلي:

1– ضرورة تفعيل سبل الاتصال بين الأساتذة في الثانوية وبين إدارة التعليم فيها، إذ أن ذالك قد يؤدي إلى استثمار أفضل للمسائلة التربوية في المدرسة.

2– إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في قطاعات تعليمية ومستويات وظيفية أخرى للكشف عن مستوى تطبيق المسائلة التربوية، والأخذ بعين الاعتبار متغيرات وفئات أخرى غير التي تم تناولها في هذه الدراسة بحيث تشكل استمرار لهذا المفهوم.

3– توجيه الباحثين نحو دراسات تدرس علاقات ممكنة داخل البيئة المدرسية مثل: دراسة علاقة المساءلة التربوية بتحصيل الطلبة وأداء العاملين أو دراسة علاقة الرضا الوظيفي بالأداء الوظيفي لدى الأساتذة.

4– إجراء مثل هذه الدراسة في الجامعات وليس الثانويات فقط ومقارنة مستوى المسائلة التربوية والرضا الوظيفي بين الجامعات والثانويات.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض وتحليل البيانات الميدانية باعتبارها مرحلة هامة وأساسية من مراحل البحث العلمي، حيث تساعد في استخلاص النتائج من خلال عرض وتحليل البيانات في ضوء الفرضيات للتأكد من صحتها أو تفنيدها، ومن خلال هذا الفصل تم التوصل إلى إثبات الفرضية العامة.

خاتمـــــــة

نخلص في النهاية على أن المساءلة التربوية من الضروريات داخل المؤسسة التربوية، حيث تسعى إلى الحفاظ على النظام التربوي وتحقيق الفعالية والكفاءة، وذلك لضمان تعليم فعالا في كافة المستويات التعليمية، كما تعمل على ضبط وأعمال المدرسة وشعور الأفراد بالمسؤولية في آداء مهامهم وفق المصلحة العامة، والأنظمة والقوانين، وهو ما يؤدي إلى رضا الفرد عن عمله ويعد الرضا الوظيفي ضرورة ملحة يسعى الأفراد نحو بلوغها قصد تحقيق الكفاءة الذاتية والموضوعية، حيث يعتبر الرضا الوظيفي المرآة العاكسة لكفاءة الفرد ونجاحه في المجتمع.

وتعد المساءلة التربوية في ثانوية لعبني أحمد مطلبا رسميا وأساسيا لتحقيق مصلحة المؤسسة ورصد مواطن الضعف وداخلها، ومنه تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين فيها من خلال تحسين علاقاتها معهم وكسب ثقتهم وتأييدهم، حيث توجد علاقة ذات دلالة بين متوسطي المساءلة التربوية والرضا الوظيفي ويظهر ذلك من خلال وجود درجة عالية في تطبيق المساءلة التربوية ووجود درجة متوسطة في مستوى الرضا الوظيفي، وهذا راجع على أن تطبيق المساءلة التربوية في مؤسسة يعني أحمد لمريق إلى المستوى المطلوب الذي من شانه أن يحقق الكفاءة والفعالية إضافة على وجود فروق في مستوى تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الرضا الوظيفي لصالح الإناث ويرجع ذلك على نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور في المؤسسة كما توجد فروق في مستوى تطبيق المساءلة ومستوى الرضا الوظيفي في سنوات الخبرة لصالح جميع الفئات ما عدا الفئتين من 5 على 10 سنوات وأكثر من 15 سنة، وربما يرجع ذلك على الأساتذة بما يخص وظيفتهم والتي اكتسبوها من خلال الخبرة والدراسة الواعية للوظيفة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الكتب:

- حسين، هاشم الفتلي(2014): **أسس البحث في العلوم التربوية والنفسية مفاهيمه**، عناصره، مناهجه ط1 دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

- حمدان، محمد زياد (1989): **البحث العلمي كنظام**، ط1، دار التربية الحديثة،عمان.

- عامر، مصباح(2008): **منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام**، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر.

- عمار، بوحوش وآخرون (1995): **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- عودة، سليمان وزملائه(1992): **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، ط2، مكتبة الكتابي، الإسكندرية.

- عمار، الطيب كشرود(1995): **علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث**، جامعة فارونس، ليبيا مجلد2.

19- فاروق، عبده فليه(2005): **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الأردن.

20- فايزة، محمد رجب بهنسي(2011): **الرضا الوظيفي للعاملين من منظور الخدمة الاجتماعية**، ط1 دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

21- فرج، طريف شوقي(2000): **السلوك القيادي(الفعلية الرّادارية)**، د ط، دار وائل للنشر، الأردن.

22- محمد أحمد سليمان دسوسن، عبد الفتاح وهب (2011): **الرضا والولاء الوظيفي (قيم وأخلاقيات الأعمال)**، ط1، ناشرون موزعون، د.دم.

23- محمد، الصيرفي: **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**، د.ط، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان

24- محمد، سرور الجريري (2012): **طرق واستراتيجيات تنمية وتطوير الموارد البشرية**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان.

25- محمد، سعيد أنور سلطان(2000): **السلوك التنظيمي**، ط1، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

26- مدحت، محمد أبو النظير(2005): **بناء وتدعيم الولاء المؤسسي لدى العاملين داخل المنظمة**، ط1 دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، بريطانيا.

- صفوان، محمد المبيضين وعائض، بن شاني الأكلبي (2013): **تحليل الوظائف وتصميمها في الموارد البشرية**، الطبعة العربية، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

- صلاح الدين، محمد عبد الباقي(2002): **السلوك التنظيمي الفعال في المنظمات**، ط1، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية.

- طلعت، ابراهيم لطفي (2000): **علم اجتماع التنظيم**، ط1، دار غريب، القاهرة.

- سهيلة، محمد عباس (2006): **إدارة الموارد البشرية(مدخل استراتيجي)**، ط2، دار وائل للنشر الأردن.

- حسين، مريم (2004): **السلوك التنظيمي (سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال)** ، د.ط دار الحامد، الأردن.

- راوية، حسن (2002): **السلوك التنظيمي المعاصر**، دط، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، مصر.

- روبرت، ماتيس وجون، جاكسون (2009): **إدارة الموارد البشرية**(ترجمة محمود فتوح) ، ط1، دار الشعاع للنشر والعلوم، سورية.

- زاهد، محمد الديري (2000): **إدارة الموارد البشرية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

- حيدر، محمد بركات العمري(2011): **المساءلة في النظم التربوية**، ط1، عالم الكتب الحديث الأردن.

- عالية، خلف أخوا رشيدة (2006): **المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية**، ط1، دار الحامد الأردن.

- صلاح الدين، محمد عبد الباقي (2002): **السلوك التنظيمي الفعال في المنظمات**، د ط، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

- عبد الرحمان، الأزرق (2000): **علم النفس التربوي للمعلمين**، ط1، دار الفكر اللبناني، لبنان.

- مجدي، صلاح طه المهدي (2008): **المساءلة التعليمية** (رؤية الفكر وواقع التطبيق)، دط، دار الجامعة الجديدة، مصر.

14- محمد، عيسى الفاعوري (2007): **الإدارة بالرقابة**،د ط، كنوز المعرفة، عمان.

- أحمد، السيد كردي(2011): **إدارة السلوك التنظيمي**، ط1، د.دار النشر، د.م

- أحمد، صفر عاشور(2005): **السلوك الإنساني في المنظمات**، دط، دار المعرفة الجامعية، مصر.

- جيرالد، جرينبرج وروبرت، بارون (2004): **إدارة السلوك في المنظمات** (تعريب ومراجعة رفاعي محمد رفاعي واسماعيل علي سبيوني)، ط7، دار المربخ، المملكة العربية السعودية

- أحمد، بطاح (2006): **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، د ط، دار الشروق، الأردن.

المذكرات:

- حبيبة، محمد دفع الله أحمد (2007): **الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين بوزارة الاستثمار** دراسة حالة الفترة 2003-2006 بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في الإدارة العامة- كلية الدراسات العليا، معهد دراسات الإدارة العامة والحكم الاتخادي، جامعة الخرطوم، السودان.

- حسين، سميح خوام (دس): **الرضا الوظيفي دراسة تطبيقية على شبكة الجزيرة الفضائية**، أطروحة تحضيرية في ماجستير إدارة الأعمال NBA الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي.

- إيمان، مصطفى حويل (2012): **واقع المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها** -رسالة مكملة للحصول علة درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية- كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية فلسطين.

- إيناس، فؤاد نواوي فلمبان (1998): **الرضا الوظيفي وعلاقته بالإلتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة،** -متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير- قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المملكة العربية السعودية.

- جهاد، حسن محمود سلامة (2013): **دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره،** قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة.

- عبد الله، صالح الحارثي (2013): **المساءلة التربوية،** الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

- كاوه، محمد فرح قرداغي (2011): **أثر الشفافية والمساءلة على الإصلاح الإداري**- دراسة تحليلة لآراء عينة من مواطني أقاليم كوردستان وعلى مستوى محافظتي سليمانية وأربيل بدعم من سايب CIPE وبتنفيذ من قبل كيد KEDO .

- سالم، عواد الشمري (2009): **الرضا الوظيفي لدى العاملين وآثاره على الأداء الوظيفي**- دراسة تطبيقية على القطاع الصناعي في عمليات الخفجي المشتركة-، قسم إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

- سعدة، أحمد أبو حمدة (2008): **درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي المعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم** (قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات منح درجة الماجستير في التربية تخصص الإدارة والقيادة التربوية) -كلية العلوم الإنسانية، جامعة الشرق الأوسط، الدراسات العليا، عمان.

- صبرينة، بوزعوط، عائشة، رحماني (2015): **دور الاتصال كنشاط للعلاقات العامة في تحسين علاقة المؤسسة بالجمهور الخارجي،** دراسة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع العلاقات العامة قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل.

- عبد الله، بن صالح مريس الحارثي (2008): **بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية**، رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، قسم الأصول والإدارة التربوية، جامعة مؤتة.

- ميسون الزعبي (2003): **درجة تطبيق المسائلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها**، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

- معن بن محمد عبد الفتاح المدني (2007): **المساءلة الإدارية تطبيقاتها ومعوقاتها في إدارة التربية والتعليم**، بحث تكميلي لنيل درجة الدكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية.

- مي، محمد محمود الحسن (2010): **درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم**- قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية،فلسطين.

- زيد الكيلاني (1997): **المساءلة في الأردن محالة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي في الأردن**، ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية بعنوان المساءلة في التربية- الأردن.

- علي بن يحي الشهري (2002): **الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية**، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الإدارية، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

- القضاة، قسم وأيوب، ناصر (1997): **المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن**، ورقة عمل قدمت في المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية، الأردن.

المعاجم:

- المعجم الوسيط (1972): **مجمع اللغة العربية**، إخراج مصطفى إبراهيم وآخرون، ط2، المكتبة الإسلامية، تر

- ابن منظور: **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة، ج1.

المواقع الإلكترونية:

- هند، عبد الأمير أحمد محمد(2013)، **شبكة جامعة بابل**، يوم 2017/02/25، على الساعة: 20:58.

2017/03/04 سا(19:05) جيجل - www.jeneataleman.org

قائمة الملاحق

فهرس الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	طلب التسهيلات	94
02	البطاقة الوصفية	97
03	قائمة الأساتذة	98
04	الاستمارة بصورتها الأولية	103
05	قائمة الأساتذة المحكمين	103
06	الاستمارة بصورتها الأولية	104
07	برسون الاتساق الداخلي	104
08	الإحصاءات الوصفية	/

مقياس: " درجة تطبيق المساءلة التربوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة الطور الثانوي من وجهة نظرهم".

جامعة جيجل (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية)

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تقوم الطالبة بإجراء دراسة ارتباطيه بعنوان: درجة تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة الطور الثانوي من وجهة نظرهم وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة ماستر في "الإدارة والإشراف البيداغوجي بجامعة جيجل.

ولكونكم من أصحاب الخبرة والدراية بالبحث العلمي تود الطالبة الاسترشاد برأيكم المقياس وإبداء ملاحظتكم في فقراته من حيث الصياغة اللغوي ومدى ملائمة هذه المحاور في قياس "الدرجة تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الأساتذة "لدى عينة من أساتذة المرحلة الثانوية وإضافة أي ملاحظات واقتراحات ترونها مناسبة.

وفي الأخير لا يسعني سوى تقديم الشكر والتقدير لكم لتعاونكم معي.

ملاحظة: هذه المعلومات سرية هذه المعلومات سرية لاستخدام إلا لأغراض البحث العلمي فقط

العام الدراسي: 2016-2017م

المحور الأول: البيانات الشخصية

01- الجنس: ذكر أنثى

02- السن: أقل من 30 سنة من 30 سنة إلى 35 سنة

من 35 إلى 45سنة من 45 سنة إلى 55 سنة

اكبر من 55 سنة

5- الخبر: أقل من 5 سنوات من 5 إلى 10 سنوات

من 11 سنة إلى 15 سنة أكثر من 15 سنة

4- التخصيص: .....

6- الأجر مكن 30000 إلى 4000 [ومن [40000 إلى 50000 [ومن] 50000 غلى 60000 ومن] 60000 فما فوق [

3- المستوى التعليمي: ماستر ماجستير دراسات عليا

المحور الثاني: المساءلة التربوية

الرقم	البنود	درجة المرافقة				
05	- تتناقش مع التلاميذ في تحديد الحاجات وفق الأولويات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
06	- تبعث جو من الثقة بين التلاميذ					
07	- تحرص على إتقان العمل في أكمل صورته					
08	تشجع التلاميذ للقيام بالبحوث الإجرائية					
09	تلزم بمواعيد الدوام المدرسي					
10	تعمل على حل المشكلات تواجه الطلبة.					
	المجال الثاني: التلاميذ					

11 12 13 14 15 16	– تتأكد من درجة تحفز الطلبة – تعزز دور المتعلمين في نشر ثقافة التعاون. – تساهم في تنمية قدرات الطلبة لزيادة تحصيلهم الدراسي. – ترفع من فرص المناقشة بين طلابك. – تشارك المدرسة في صنع الخطط الوقائية للمشكلات التعليمية – تهتم بنوعية العلاقة مع طلابك					
	المجال الثالث: المنهاج					
17 18 19 20	– تساعد المتعلمين على الاستخدام الأمثل للأدوات المدرسية. – تنصح المتعلمين على التفكير الإبداعي. – تساعد في الاستخدام الأمثل للكتاب المدرسي. – تعمل على اختيار المحتوى التعليمي المناسب.					
	المجال الرابع: الإدارة					
21 22 23 24 25 26	– تطبق الأنظمة والقوانين بمرونة عالية. – تتابع انضباط المتعلمين في الصف – تنصح بالاتفاق في العمل داخل الصف – تهدف إلى تحسين نوعية التعليم. – تعمل على توجيه المتعلمين. – تقوم بمتابعة التلاميذ اللذين يواجهون صعوبة في عملية التعلم.					
	المحور الثالث: الرضا الوظيفي					
	المجال الأول: الأجر					
27 28	– تتقاضى أجرتك في الوقت المناسب. – يلي الأجر الذي تتقاضاه احتياجاتك.					

29	– يتناسب الأجر الذي تتقاضاه مع الجهد الذي تبذله.					
30	– تشعر بالرضا عن الأجور المتبع داخل الثانوية.					
31	– سبق أن تحصلنا على زيادة في أجرتك منذ التحاق بالثانوية التي تعمل بها.					
	المجال الثاني : محتوى وظروف العمل.					
32	– تعتبر ساعات العمل ومواعيده مناسبة لك.					
33						
34	– تساعدك بيئة العمل على القيام بمهامك.					
35	– تتاح الفرصة للتدريب الذي يؤهلك للقيام بمهامك.					
	– تلتزم الإدارة بتوفير التأمين الصحي للأساتذة.					
	المجال الثالث: تقييم الإداريين لأداء الأساتذة					
36	– تشعر بحرص الإدارة التربوية على سماع مقترحاتك وأفكارك أنت وزملائك الأساتذة.					
37	– تشعر بالرضا عن طبيعة الإشراف في مؤسستك.					
38	– توضح إدارتك المدرسية كيفية تطبيق القوانين.					
39	– تتسم الأنظمة والقواعد التربوية بالصرامة.					
40	– تساعدك القوانين في أداء العمل.					
41	– تعتقد أن القوانين تؤثر على الروح المعنوية لديك أنت وزملائك.					
	المجال الرابع: جماعة العمل					
	المجال الرابع: جماعة العمل.					
42	– يتوفر داخل الثانوية علاقات اجتماعية ايجابية بين الأساتذة.					

43	– يسرني ما أجده من تعاون مع زملائي الأساتذة					
44	– يسعدني ما ألاحظه من تفاعل بين زملائي في الثانوية.					
45	– أحترم خصوصيات زملائي الأساتذة.					

قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الأسماء	التخصص	الدرجة العليمة
01	– دعاس حياة/ أستاذة محاضرة بجامعة جيجل القطب تاسوست	– ماجستير تكنولوجية التربية والتعليم	– أستاذة مساعدة "أ"
02	– هامل وهيبة/ أستاذة محاضرة بجامعة جيجل القطب تاسوست	– كماجستير علوم التربية	– أستاذة مساعدة "أ"
03	– بوسعدية مسعود/ أستاذ محاضرة بجامعة جيجل أقطب تاسوست	– ماجستير في إعلام اتصال	أستاذة مساعدة "أ"
04	– صيفور سليم/ أستاذ محاضرة بجامعة جيجل أقطب تاسوست	– دكتوراه في علم النفس عمل وتنظيم	– أستاذة محاضرة "أ"
05	– بوجاجة فتيحة	– ماجستير علم اجتماع التربية	– أستاذ مؤقت.

Corrélations

		االمحاور	االمحور1	االمحور2	المجل1	المجل2	المجل3	المجل4	المجل5	المجل6
االمحاور	Corrélation de Pearson	1	,505**	,896**	,151	,554**	,458**	,557**	,694**	,379**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,276	,000	,001	,000	,000	,005
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
االمحور1	Corrélation de Pearson	,505**	1	,069	,431**	,800**	,077	,073	-,047	,202
	Sig. (bilatérale)	,000		,619	,001	,000	,580	,599	,736	,142
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
االمحور2	Corrélation de Pearson	,896**	,069	1	-,048	,228	,490**	,606**	,827**	,334*
	Sig. (bilatérale)	,000	,619		,733	,098	,000	,000	,000	,013
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
المجل1	Corrélation de Pearson	,151	,431**	-,048	1	,003	-,152	,044	-,043	,040
	Sig. (bilatérale)	,276	,001	,733		,980	,273	,755	,759	,776
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
المجل2	Corrélation de Pearson	,554**	,800**	,228	,003	1	,319*	,122	,048	,241
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,098	,980		,019	,381	,729	,080
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
المجل3	Corrélation de Pearson	,458**	,077	,490**	-,152	,319*	1	,315*	,133	,145
	Sig. (bilatérale)	,001	,580	,000	,273	,019		,020	,337	,294
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
المجل4	Corrélation de Pearson	,557**	,073	,606**	,044	,122	,315*	1	,310*	,115
	Sig. (bilatérale)	,000	,599	,000	,755	,381	,020		,023	,408
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
المجل5	Corrélation de Pearson	,694**	-,047	,827**	-,043	,048	,133	,310*	1	-,071
	Sig. (bilatérale)	,000	,736	,000	,759	,729	,337	,023		,611
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
المجل6	Corrélation de Pearson	,379**	,202	,334*	,040	,241	,145	,115	-,071	1
	Sig. (bilatérale)	,005	,142	,013	,776	,080	,294	,408	,611	
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		االمحور1
االمحور1	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	54
س7	Corrélation de Pearson	,168
	Sig. (bilatérale)	,226
	N	54
س8	Corrélation de Pearson	,112
	Sig. (bilatérale)	,421
	N	54
س9	Corrélation de Pearson	,212
	Sig. (bilatérale)	,125
	N	54
س10	Corrélation de Pearson	-,006
	Sig. (bilatérale)	,963
	N	54
س11	Corrélation de Pearson	,179
	Sig. (bilatérale)	,195
	N	54
س12	Corrélation de Pearson	,478**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
س13	Corrélation de Pearson	,478**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
س14	Corrélation de Pearson	,447**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
س15	Corrélation de Pearson	,545**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
س16	Corrélation de Pearson	,602**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
س17	Corrélation de Pearson	,232
	Sig. (bilatérale)	,091
	N	54
س18	Corrélation de Pearson	,286*
	Sig. (bilatérale)	,036
	N	54
س19	Corrélation de Pearson	,417**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	54
س20	Corrélation de Pearson	-,070
	Sig. (bilatérale)	,617
	N	54

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		االمحور2
االمحور2	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	54
س21	Corrélation de Pearson	,343*
	Sig. (bilatérale)	,011
	N	54
س22	Corrélation de Pearson	,225
	Sig. (bilatérale)	,102
	N	54
س23	Corrélation de Pearson	,348**
	Sig. (bilatérale)	,010
	N	54
س24	Corrélation de Pearson	,278*
	Sig. (bilatérale)	,042
	N	54
س25	Corrélation de Pearson	,206
	Sig. (bilatérale)	,135
	N	54
س26	Corrélation de Pearson	,458**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
س27	Corrélation de Pearson	,365**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	54
س28	Corrélation de Pearson	,364**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	54
س29	Corrélation de Pearson	,408**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	54
س30	Corrélation de Pearson	,757**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
س31	Corrélation de Pearson	,529**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
س32	Corrélation de Pearson	,184
	Sig. (bilatérale)	,183
	N	54
س33	Corrélation de Pearson	,264
	Sig. (bilatérale)	,053
	N	54
س34	Corrélation de Pearson	,231
	Sig. (bilatérale)	,092
	N	54

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,742	28

Statistiques de fiabilité

ملخص الدراسة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على درجة تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم.

تكونت عينة الدراسة من 62 أستاذا في ثانوية لعبني أحمد بالطاهير، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأحد صوره الدراسة الارتباطية، واعتمدت على أداة الاستبانة، يحث قامت بتطورها ضمن 3 محاور هي: محور متعلق بالبيانات الشخصية، ومحور متعلق بالمساءلة التربوية، ومحور متعلق بالرضا الوظيفي، ويبلغ عدد البنود (34) بندا، بعد أن تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، واستخدام معامل الثبات وحسابه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ عن طريق حساب معاملالإتساق الداخلي للأداة، كما تم معالجة البيانات باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) لتحليل النتائج.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- اتضح أن درجة تطبيق المساءلة التربوية عالية في ثانوية لعبني أحمد.
- هناك درجة متوسطة لرضا الأساتذة في ثانوية لعبني أحمد بالطاهير.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 = \propto$ بين متوسطي المساءلة التربوية والرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بثانوية لعبني أحمد بالطاهير.

Résumé :

Cette étude visait à identifier le degré d'application de l'interrogation pédagogique, la responsabilité éducative et aussi le degré de la satisfaction professionnelle selon le point de vuedes enseignants de cycle secondaires.

L'échantillon de l'étude comprenait 62 enseignants au lycée LAABANI AHMED à TAHERoù le chercheur a utilisé la méthoded'étude descriptive dans une image relationnelle fondée sur un questionnaire d'outil ou le chercheur l'a développé en trois axes :

-Le premier axe comporte les renseignements personnels.

- le deuxième axe comporte l'interrogation pédagogique.

- le troisième axe à relation avec la satisfaction fonctionnelle ou d'emploi.

Après la présentation de cette étude à un groupe de jury et l'utilisation du coefficient de stabilité et de calcule en utilisant l'équation alpha Cronbach, en calculant la cohérence interne

du coefficient d'outils ; le nombre d’articles arrivait à 34 ce qui nous confirme la sincérité de cet outil.

En effet, Les données ont été traitées avec des progiciels statistiques(spss) pour l'analyse des résultats et notre étude a atteint les résultats suivants :

-le degré de la mise en œuvre de l’interrogation pédagogiqueet la responsabilité éducative dans le lycée LAABANI AHMED……..

- Il y a un degré de satisfaction moyen chez les enseignants de ce lycée à TAHER

-Il existe une relation statistiquement significative au niveau de signification =0,05 entre la responsabilité éducative moyenne et la satisfaction professionnelle aux enseignants du cycle secondaire du lycée LAABANI AHMED à TAHER.