



جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



الموضوع:

مدى مساهمة بعض العوامل في اتخاذ قرار التقاعد
المسبق لدى المدرسين من وجهة نظرهم.
دراسة ميدانية بمدينة الوادي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم.

إشراف الأستاذ:
د. الشايب محمد الساسي

إعداد الطالب:
عمار حمامة

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د. موسى حريزي أستاذ التعليم العالي - جامعة ورقلة رئيساً.
د. محمد الساسي الشايب: أستاذ محاضر - جامعة ورقلة مشرفاً ومقرراً.
د. منصور بن زاهي أستاذ محاضر - جامعة ورقلة مناقشاً.
د. لخضر عواريب أستاذ محاضر - جامعة ورقلة مناقشاً.

السنة الجامعية 2012\2013

تشكرات

الشكر الله تعالى-أولاً- على ما من به علي من نعمة التوفيق لإنجاز هذا العمل المتواضع.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف محمد الساسي الشايب على اهتمامه الجاد، وإخلاصه في العمل ، وروحه العلمية العالية. كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى السيد سعد شعباني مدير متوسطة الهمايسة والذي بفضل مساعدته وتفهمه تمكنت من مزاولة دراستي.

شكر خاص إلى صديقي الوفي خليفة شنوف على الدعم المعنوي والمادي طيلة فترة إعداد البحث، وجزيل الشكر إلى كل الذين قدموا لي يد العون:

- أساتذتي الأفاضل بجامعة ورقلة : عبد الفتاح أبي ميلود، بن زاهي منصور، نادية بوشلاق، حورية عمروني، موسى حريزي وكل الأساتذة الذين أطرونا في السنة النظرية.

- زميلي مومن بكوش الجموعي لمساعدته لي في المعالجة الإحصائية بواسطة S.P. S.S.

- الأستاذ العيد حمادي الذي ساعدني في عملية الترشيح اللغوي لأداة البحث.

- الأساتذة الأفاضل موسى حريزي، ومنصور بن زاهي، ولخضر عواريب على قبولهم مناقشة رسالتي.

- زملائي علي بوحامد، حويذق محمد، وشتحونة حسين، الأساتذة المحكمين من جامعة وهران، جامعة ورقلة، والمركز الجامعي بالوادي.

عمار بن محمد العيد حمادة

الإهداء

- إلى أرواح من اقترن برهما بعبادة الله..والذي الكريمين.

- إلى زوجتي الغالية، وبناتي العزيزات:

شيماء، وبلقيس، وخديجة، وإسراء، والوافدة الجديدة براءة

- إلى كل الأهل و الأقارب.. مصدر فخري واعتزازي.

- إلى زملائي بجامعة ورقلة: عبد الستار، ويوسف، وعادل.

أهديهم جميعا ثمرة هذا الجهد المتواضع

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ر	فهرس الملاحق
ز	ملخص الدراسة
ش	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
1	مقدمة الدراسة
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها.	
5	1- عرض مشكلة الدراسة
10	2- تساؤلات الدراسة
11	3- فرضيات الدراسة
12	4- أهمية الدراسة
13	5- أهداف الدراسة
13	6- حدود الدراسة
13	7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
الفصل الثاني	
نظام تقاعد الموظفين	
15	تمهيد
16	1 - مفهوم التقاعد
18	2- نشأة التقاعد
19	3- الإطار الاجتماعي والنفسي للتقاعد
20	4- مراحل التقاعد
21	5- نظريات التقاعد
21	5-1- نظرية الانسحاب أو فك الارتباط
22	5-2- نظرية النشاط
23	5-3- نظرية الأزمة
23	5-4- نظرية الشخصية
24	5-5- نظرية التوافق
25	5-6- النظرية التبادلية
25	5-7- النظرية الاستمرارية
26	6- نظام التقاعد المطبق في الجزائر
26	7- نشأة نظام التقاعد في الجزائر و تطوره
26	8- أنظمة تقاعدية متعددة
27	8-1- نظام التقاعد العام غير ألفلاحي
28	8-2 النظام ألفلاحي
28	8-3 نظام تقاعد الموظفين

29	4-8- نظام تقاعد عمال المناجم
29	5-8- نظام تقاعد عمال الشركة الجزائرية للكهرباء و الغاز
29	6- 8 - نظام تقاعد عمال البحر
30	9- نظام التقاعد لغير الإجراء
31	أ- فئة العمال الأجراء
31	ب - فئة العمال الملحقين بالأجراء
31	ج- فئة العمال غير الإجراء
32	10- الإحالة على التقاعد بدون شروط السن
32	11- أشكال التقاعد الأخرى
32	1-11 التقاعد التمهيدي
32	2-11 التقاعد التدريجي
32	3-11 التقاعد النسبي أو الجزئي
33	4-11 التقاعد المسبق
33	- شروط الاستفادة من التقاعد المسبق
35	- امتيازات التقاعد المسبق
36	- خلاصة الفصل
الفصل الثالث العوامل المساهمة في اتخاذ قرار التقاعد المسبق	
38	تمهيد
39	1- سوء الاتصال والعلاقات الإنسانية في مجال العمل (المؤسسات التعليمية)
39	1-1 سوء علاقة المدرس بتلاميذه
41	1-2 سوء علاقة المدرس بزملائه
42	1-3 سوء علاقة المدرس بمديره
43	1-4 سوء علاقة المدرس بالمشرف التربوي
46	2 - مكانة المدرس في المجتمع
46	1-2- الوضع الاجتماعي للمدرس وأثره في مهنة التعليم
47	2-2- الأدوار والمسؤوليات المختلفة للمدرس في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه إعداده وتدريبه وتنميته
48	2-3- نظام إعداد المدرسين في معاهد التربية وقصوره في بناء القدرات والكفايات المهنية والإبداع، ومردود ذلك على تدني المكانة الاجتماعية للمدرس
50	2-4- المشكلات المتعددة التي تزخر بها مهنة التعليم
52	3- الاحتراق النفسي والضغط المهني للمدرس
54	3-1- أعراض الضغوط عند المدرسين
55	3-2- مظاهر الضغط النفسي عند المدرس
55	3-3- علامات الضغط النفسي عند المدرس
56	3-4- الآثار السلبية المترتبة على الضغوط المهنية للمدرس
56	أ - آثارها على التلاميذ
56	ب - آثارها على الجو العام للمدرسة

56	ج - أثارها على المدرس
57	3-5- أسباب الضغط النفسي
57	أ - الأسباب التي تتعلق بالطالب
57	ب - الأسباب التي تتعلق بالمدرس
58	ج- أسباب تتعلق بالمدرسة
58	د- شخصية المعلم وتأهيله
60	5- الاتجاه نحو المهنة
61	5-1- أهمية اتجاه المدرس نحو المهنة
63	5-2- نتائج الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس
64	5-3- الاتجاه السلبي نحو المهنة
65	6- الحوافز
65	6-1- مفهوم الحوافز
66	6-2- مكونات و عناصر الحوافز
66	6-3- أثر الحوافز على أخلاقيات العامل
68	7- الأمراض المهنية عند المدرسين
69	7-1- الأمراض العضوية
69	7-2- الأمراض النفسية
69	7-3- أهم الأمراض السيكوسوماتية
70	7-4- غياب طب العمل
73	خلاصة الفصل
الباب الثاني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
75	تمهيد
75	1- منهج الدراسة
75	2- مجتمع الدراسة
76	3- عينة الدراسة
79	4- الدراسة الاستطلاعية
79	5- عينة الدراسة الاستطلاعية
79	6- أداة الدراسة
80	-بناء أداة الدراسة
81	-الخصائص السيكمترية للأداة
81	أ-صدق الأداة
82	ب-ثبات الأداة
82	-مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس
83	أ-صدق مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس
83	ب-ثبات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس
85	7-الأساليب الإحصائية

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
87	تمهيد
87	1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها
90	2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتفسيرها
92	3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتفسيرها
95	4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وتفسيرها
98	5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة وتفسيرها
100	6- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة وتفسيرها
102	7- الخلاصة
104	8- التوصيات
106	قائمة المراجع
113	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	توزيع مجتمع الدراسة حسب المستوى التعليمي	75
02	النسب المئوية للعينة بالنسبة للمجتمع الأصلي من كل مستوى تعليمي	76
03	النسب المئوية للعينة الخاضعة للتحليل الإحصائي بالنسبة للمجتمع الأصلي من كل مستوى تعليمي	77
04	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة المنطقة	77
05	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	78
06	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية	78
07	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير وجود الدخل الإضافي	78
08	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس	79
09	مفتاح تصحيح الأداة	80
10	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بطريقة المقارنة الطرفية.	82
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كل بعد.	87
12	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير المنطقة.	91
13	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير المنطقة.	92
14	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية.	93
15	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية.	95
16	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة	95

	الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.	
17	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.	96
18	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير الدخل الإضافي.	98
19	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير الدخل الإضافي.	99
20	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.	100
21	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.	101

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	قائمة المحكمين	113
2	الصورة المبدئية للاستبيان قبل التحكيم	114
3	الصورة المبدئية للاستبيان قبل التحكيم	118
4	الصورة النهائية للاستبيان	122
5	استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس	127
6	نتائج التحاليل الإحصائية المتعلقة بفرضيات الدراسة	130

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل التي تسهم في اتخاذ قرار التقاعد المسبق لدى المدرسين بولاية الوادي.

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد تكون مجتمع الدراسة من المدرسين البالغين من العمر أكثر من 45 سنة، والبالغ عددهم 1942 مدرسا في مراحل التعليم الثلاثة: الابتدائية، المتوسطة والثانوية.

واستخدم الباحث استبياناً مكوناً من (60) فقرة موزعة على خمسة محاور وهي: العوامل الاجتماعية والنفسية والمهنية والمادية والصحية. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة قوامها 700 مدرس اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد تم استرجاع 400 استبيان من أصل (700).

توصلت هذه الدراسة إلى أن أفراد العينة يرجعون أسباب اتخاذهم قرار التقاعد المسبق بالدرجة الأولى إلى العوامل الصحية ثم العوامل المادية والعوامل النفسية، ثم العوامل الاجتماعية، والعوامل المهنية.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (المنطقة، المرحلة التعليمية، الخبرة المهنية، وجود دخل إضافي والاتجاه نحو مهنة التدريس).

Résumé:

Cet étude a pour but de connaître les facteurs contribuant à la prise de décision de la retraite anticipée chez les enseignants de la wilaya d'El-oued.

Pour réaliser les objectifs de cet étude, on s'est basé sur la méthode descriptive analytique, quant à la population de l'étude, Elle s'est composée des enseignants ayant plus de 45 ans, dont le nombre est de 1942 enseignants des trois paliers: primaire, moyen et secondaire.

A partir de la discipline éducative et les études précédentes sur le thème, on a élaboré un questionnaire de (60) items réparties sur cinq domaines: Les facteurs professionnels, les facteurs sociaux, les facteurs sanitaires, les facteurs financiers et les facteurs psychologiques.

Après avoir vérifié la fiabilité et la validité de l'outil, on l'a appliqué sur un échantillon (de 700 enseignants) qui a été pris d'une manière aléatoire stratifiée et on a récupéré 400 questionnaires des 700 distribués.

L'étude a conclu que les membres de l'échantillon ont attribué les raisons de la prise de décision de la retraite anticipée essentiellement aux: facteurs sanitaires, puis les facteurs financiers, et les facteurs psychologiques, les facteurs sociaux, et les facteurs professionnels.

L'étude a également conclu qu'il n'y a pas des différences à signification statistique dans les réponses des membres de l'échantillon de l'étude attribués aux variables (la région, expérience professionnelle, le revenu supplémentaire, l'attitude vers la profession de l'enseignement, le palier d'enseignement).

مَدِينَةُ الْمَدِينَةِ

المقدمة:

إن العمل ضروري في حياة الإنسان ليس من الناحية الاقتصادية فحسب بل من الناحية البيولوجية أيضا، إنه يشكل رقي الإنسان ويسمح له بإظهار قدراته الجسدية و العقلية ويوفر له الراحة النفسية بما يمنحه له من مزايا مادية و معنوية، غير أن اعتماد الفرد على أجرة عمله لا يكفي في غالب الأحيان لسد كل متطلباته في مواجهة المخاطر التي تحدق به في مستقبله ولا سميا في ظل التطور السريع الذي تشهده الحياة المعاصرة، لذا كان لابد من البحث عن وسيلة بديلة تقي العامل الأخطار التي تحيط به وبأسرته.

وقد وجدت هذه الوسيلة في نظام الحماية الاجتماعية، ومن ضمنه ظهر نظام التقاعد، الذي يقوم على فلسفة مفادها : أنه إذا كان العمل ضرورة فإن العامل يحتاج كذلك إلى الراحة.(جعيجع،2003).

وتعد مرحلة التقاعد أحد المراحل الأساسية التي يمر بها الإنسان، وهذا لما للعمل من أهمية كبرى في حياة الفرد تتعدى الأهمية المادية، باعتبار أن العمل هو المكانة والمركز الاجتماعي والقيمة الأولى في حياة الفرد والتي بالتقاعد يفقدها جميعها، مما قد يظهر مشكلات جديدة تزداد حدتها نتيجة لأن الفرد في هذه المرحلة يواجه العديد من التغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية.(سماعنة، 2008).

وظهر اتجاه جديد فيما بعد وهو التقاعد المسبق والمتمثل في العمل لبعض الوقت، والتمتع بما يتبقى من وقت الإنسان لممارسة الهوايات التي يحبها، أو قضاء وقت أطول مع الأسرة والأصدقاء، أو ممارسة أي عمل آخر. (الحמיד، 2007).

وإذا كان البعض يرى في التقاعد المسبق ظاهرة سلبية، لأن خروج أعداد كبيرة من الكفاءات التعليمية عالية الخبرة من دائرة التعليم يصيب اقتصادياته بالخلل ويصعب في نفس الوقت تعويضها، ولا تقتصر آثاره السلبية على الجهة المستفيدة من استمرار المدرس في عمله بل إن أول من تطاله هذه الآثار هو المدرس ذاته فقد بينت الكثير من الدراسات العالمية الآثار السلبية للتقاعد المسبق سواء الصحة الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية.(الغامدي، 1999).

فإن البعض الآخر يرى في التقاعد المسبق ظاهرة ايجابية بحكم أن التقاعد المسبق سيقضي على ندرة الوظائف، ويضخ دماء جديدة في القطاع تعوض تلك التي نال منها التعب مما سيعطي إنتاجاً أفضل. (سماعة، 2008).

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تساهم في دفع المدرسين للتقاعد المسبق، وهذا بغض النظر عن ايجابية الظاهرة أو سلبيتها، ليتسنى بعدها للقائمين على شؤون قطاع التربية في بلادنا اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة للحد من الهدر التربوي للخبرات التربوية المتميزة التي يصعب تعويضها، كما يمكن استثمارها في تزويد العاملين في الميدان التربوي بالحلول المناسبة لبعض العوامل المسببة للتقاعد المسبق، ليتسنى لنا من معالجتها ذاتياً.

وجاءت الدراسة في خمسة فصول حيث يتطرق الفصل الأول إلى مشكلة الدراسة وحيثياتها فهو يعرض أهمية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، بينما يتطرق الفصل الثاني إلى كل ما يتعلق بنظام تقاعد الموظفين، ويتطرق الفصل الثالث اعتماداً على بعض الدراسات إلى العوامل الكامنة وراء اتخاذ المدرسين بولاية الوادي لقرار التقاعد المسبق، بينما يتطرق الفصل الرابع إلى منهجية الدراسة وكيفية تطبيقها ويعرض الفصل الخامس والأخير النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة وتفسيرها ثم خلاصة لنتائجها ومجموعة من التوصيات والمقترحات.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

- 1- عرض مشكلة الدراسة
- 2- تساؤلات الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- أهداف الدراسة
- 6- بعض مفاهيم الدراسة
- 7- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة

1-1- عرض مشكلة الدراسة:

إن أهم ما يُميّز حياة الإنسان مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين سرعة إيقاع الحياة وثورة الاتصالات، وكذلك دخول التكنولوجيا في كل أنشطة الحياة اليومية في جميع المجالات من : التعليم، والصناعة، والتجارة، والزراعة، والطب والمواصلات والاتصالات، كل هذه المتغيرات الكبيرة في نمط الحياة تشكل ضغوطًا نفسية لإنسان هذا العصر وعليه التكيف معها، وإن أمكنه التكيف مع بعضها فإنه قد لا يستطيع التكيف مع البعض الآخر. و يجب التصدي للضغوط النفسية للعمل من قبل المختصين لمساعدة العامل على التكيف مع عمله وصولاً إلى زيادة الإنتاج وجودته وبالتالي تنمية المجتمع وتقدمه.

ولمواكبة هذا التطور عمدت العديد من دول العالم إلى الإصلاح التربوي كونها آمنت به واعتبرته منهجا وفلسفة للتقدم الحضاري والتطور المعرفي لما له من مهام الإعداد للمستقبل من خلال الموارد البشرية المتمثلة في مختلف الإطارات القادرة على قيادة الأمة في مواجهة كل هذه التحديات.

والجزائر كغيرها من الدول الأخرى بدأت تظهر اهتماما متزايدا بقطاع التربية والتعليم، حيث أنفقت ميزانية معتبرة واستثمرت أموالا طائلة لإصلاح هذا القطاع، وحاولت جاهدة توفير الإمكانيات المادية والبشرية المتمثلة في الوسائل والتجهيزات وكذا توفير المؤسسات التعليمية والإطارات القادرة على تسييرها.

ولأن أهم عنصر في عملية الإصلاح هذه هو العنصر البشري الذي يمثلته المدرس، فنجاح هذه العملية مرتبط به ومتوقف عليه لذا وجب قبل ذلك الاهتمام به وتحسين وضعيته ماديا ومعنويا باعتبار أن لا قيمة للإصلاح وإصدار القرارات والقوانين وإعداد المناهج وتغييرها دون إعطاء الأهمية لمن يجسدها وينفذها على أرض الواقع، ومن هذا المنطلق يبقى الاعتماد الأساس في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية ومراميها مرهونا بالعنصر البشري وبالناحية المهنية والنفسية والصحية للمدرس، إضافة إلى المناخ التنظيمي الذي يؤدي فيه عمله.

وإذا كانت مجالات العمل المختلفة تزخر بمصادر الضغوط التي يمكن إرجاع بعضها إلى العمال والبعض الآخر إلى المؤسسة والبعض الثالث إلى البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، فإنه حسب تصنيف منظمة العمل الدولية تعد مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطاً فهي أكثر المهن الضاغطة وذلك من خلال ما تزخر به البيئة التعليمية من مثيرات ضاغطة يرجع

بعضها إلى شخصية المدرس التي تحدد قدرته على التكيف مع المتغيرات السريعة والكبيرة في مجال التعليم ومؤسساته وما ينظم أو يقيد عملها من قرارات ولوائح وقوانين ويرجع البعض الآخر إلى البيئة الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها المدرس ومدى تقديرها لدوره ولأهمية التعليم ، وإذا كان مهماً التصدي لظاهرة الضغوط النفسية للعمل عامة، فالتصدي لضغوط مهنة التدريس أهم بكثير، وذلك لأن التعليم هو الأداة الأولى والأكثر فاعلية في تطور وتنمية المجتمع .

وتؤدي الضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المدرس إلى استنزاف قواه الجسمية والانفعالية، وأهم مظاهره فقدان الاهتمام بالتلاميذ وتبدل المشاعر، ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغير وفقدان الابتكارية. ويؤدي افتقاد المعلم إلى الدعم الاجتماعي ومهارات التكيف لمستوى الأحداث إلى زيادة احتمال وقوع المعلم فريسة للاحتراق النفسي.(خالد قريط، 2007)

ونعتقد أن أغلب المشكلات التي تواجه المدرسين في الجزائر تتمثل في قلة الاهتمام بالمهنة من قبل المجتمع ، وقلة وجود الحوافز التي تشجع على العمل ، وبذل الجهد والعطاء ، وقلة توفر الوسائل التعليمية الحديثة لمواكبة التطور ، ومشاكل مع الإدارة ، والزملاء ، والطلبة وأولياء الأمور ، وكذلك سوء العلاقة مع أولياء الأمور، وبُعد المسافة بين السكن ومكان العمل ، وقلة توفير مساكن خاصة للمدرسين، وتدني النظرة الاجتماعية للمهنة ومكانة المدرس في المجتمع . كما يشكي المدرس أيضاً من المشاكل التي تتعلق بالتلاميذ ، وكثرة عددهم في القسم ، وعدم دافعيتهم للتعلم، وإهمال الواجبات المدرسية ، وكثرة التلاميذ المشاغبين (Dinham: 1992)

مما تؤثر عليهم من الناحية الشخصية والنفسية وتؤدي بهم أحياناً إلى التفكير في ترك المهنة وشغل مناصب إدارية بدلاً من الاستمرار في مهنة التعليم ، أو ترك المهنة نهائياً والتقاعد الاختياري قبل انتهاء الخدمة في مهنة التعليم والبحث عن مصدر آخر لتحسين الدخل.

وهذا ما يفسر الصور الكثيرة لمحاولات الهروب من هذه المهنة بأقل خسارة ممكنة؛ وتتجسد في تنافس المدرسين على منصب المدير أو مستشار التربية أو حتى الاستقالة و تغيير العمل، ففي الدراسة التي قامت بها المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم، والتي هدفت إلى معرفة أسباب ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس عام 1983، وقد أظهرت أرقاماً تدق نواقيس الخطر وتستحق الاهتمام؛ فقد أظهرت الدراسة أن 40.3 % من المعلمين والمعلمات في بلدان

الوطن العربي التي شملها البحث يرغبون في ترك مهنة التدريس. (مركز البحوث التربوية، 1983).

وقد اهتمت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية، بالكشف عن العوامل المؤثرة في رغبة المدرسين في التقاعد المسبق، كدراسة الطحيح سنة 1993 و جاءت هذه العوامل مرتبة على النحو التالي: الصحية والشخصية في المرتبة الرابعة سبقتها المزايا التي يحملها نظام التقاعد ثم العوامل الإدارية والتنظيمية ثم الرغبة في العمل لحسابهم الخاص كمسببات للتقاعد.

أما دراسة خالد الشلال (1996) والتي حاولت معرفة أسباب التقاعد المسبق وجدت أن أسبابه كانت وظيفية تلتها الأسباب النفسية فالإقتصادية وأخيراً الظروف الأسرية والصحية.

والدراسة الثانية للشلال (1996)، كانت عن العلاقة بين الرضا المهني والتقاعد الإداري المبكر لدى الموظفين الكويتيين واستهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين مستوى الرضا المهني لدى الموظفين الكويتيين بما فيهم المعلمين، وطبيعة أدائهم بشأن التقاعد المسبق.

وقد تبين من خلال الدراسة وجود ارتباط سلبي ضعيف بين جميع أبعاد الرضا المهني وتأيد التقاعد المسبق، بمعنى أن الأقل رضا هم الأكثر تأييداً للتقاعد المبكر

فيما أجرى العماري (2007) دراسة هدفت التعرف إلى العوامل التي تقف وراء انتشار ظاهرة التقاعد المبكر بين المعلمات القطريات . وقد توصلت الدراسة إلى وجود عوامل تدفع بالمعلمة القطرية إلى التفكير في طلب التقاعد، وقد أتت حسب أهميتها على النحو الآتي : عوامل إدارية، عوامل اجتماعية، عوامل مهنية وأخرى شخصية .

وقامت اللعبون (1997) بإعداد دراسة وصفية عن اتجاهات المرأة السعودية العاملة نحو التقاعد المسبق حيث توصلت إلى عدد من النتائج نوجزها في ما يلي:

وجود اتجاه قوي نحو التقاعد المسبق، نتيجة للضغوط الاجتماعية، و الأسرية، وللرغبة في التفرغ لشؤون الأسرة . كذلك بينت الدراسة أن لصحة المرأة العاملة تأثير قوي على اتجاهاتها نحو التقاعد المسبق.

وكذلك أجرى الغامدي (1999) دراسة بعنوان: اتجاه المعلمين نحو التقاعد المسبق في مدينة مكة المكرمة وعلاقته ببعض المتغيرات .

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود اتجاه سلبي نحو التقاعد المبكر لدى (50 %) من عينة الدراسة، كما وجدت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من متغير العمر وعدد سنوات الخدمة واتجاه المعلمين نحو التقاعد المسبق، كما توصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير المؤهل الدراسي ومتغير الحالة الاجتماعية وبين اتجاه المعلمين نحو التقاعد المسبق، أما بقية المتغيرات فلم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها وبين اتجاه المعلمين نحو التقاعد المسبق.

أما دراسة درابر وآخرون Draper et al (1996) فقد هدفت إلى استطلاع آراء المعلمين الاسكتلنديين المتقاعدين حول أسباب تقاعدهم المبكر، وتبين أن السبب هو ضغوطات العمل داخل المدارس والنظام البيروقراطي المستخدم في أجهزة التربية والتعليم، وعدم رضاهم عن مهنة التعليم ككل لتدهور أوضاعها وكذلك نتيجة الأوضاع السائدة داخل المدارس.

وقد ذكر فرانك وآخرون Franck et al (2007) أن المعلمين يواجهون مجموعة مشكلات تؤدي بهم إلى التقاعد المبكر، من بينها: عدم المساواة في الرواتب والمكافآت المالية، الخلافات والنزاعات في السياسات الوظيفية الخاصة بالتقاعد، وعدم مرونة ونقص الخطط الخاصة بالتطوير وتحسين ظروف العمل. وخلصت الدراسة إلى أن تحسين ظروف العمل سوف تجعل من مهنة التدريس أكثر جاذبية.

أما الدراسة التي أجراها Gary (1982) فقد كان الهدف الأول منها هو اختبار اتجاهات المعلمين نحو الخطط المحفزة للتقاعد المبكر، وكانت أسباب من لديهم رغبة عالية في التقاعد المبكر تعود إلى الأمور التالية على الترتيب: الرغبة في الحصول على وقت فراغ أكبر، الفرصة في مستقبل آخر، الضغوط الزائدة بسبب الوظيفة، رتبة مهنة التدريس، ونقص التأييد الاجتماعي لها .

وتشير دراسة قام بها تيشلر وبيبل (Tishler and Bill : 1989) على عينة عشوائية تكونت من 196 معلماً ومعلمة في أمريكا أسفرت نتائجها على أن أكثر من ثلث المعلمين بالولاية يفكرون جدياً بترك مهنة التعليم ، وتبين أن أهم أسباب ذلك هو مواجهتهم للمشكلات التالية : انخفاض الرواتب ، التوتر والاحترق النفسي ، وظروف العمل السيئة ، ونقص الدعم من

الإداريين والمجتمع ، كما بينت الدراسة أيضاً أن المعلمين الذين يرغبون في ترك المهنة هم ناضجون وذوو خبرة كبيرة وتأهيل عال.

أما قريس (1985: Grubbs) فقد أجرى دراسة بعنوان طريقة القياس المتعدد للعلاقة بين العمل واتجاهات التقاعد. حيث قام عام (1974) بإجراء مقابلات مع (1870) من الموظفين الذكور في وظائف مختلفة، وفي العام نفسه أعيدت المقابلات وبرهنت النتائج على وجود معامل ارتباط ضعيف بين الاتجاه نحو العمل والاتجاه نحو التقاعد المبكر، مما يعني أنه كلما كان الاتجاه سالباً نحو العمل كان الاتجاه أقوى نحو التقاعد المسبق.

أما دراسة دينهام ستيف 1992: Dinham والتي بحث فيها أسباب استقالة المعلمين من مهنة التدريس، حيث أن الاستقالة هي استجابة واضحة للتعرض لضغوط قوية جداً وقد أجريت الدراسة على 57 معلم حديثي الاستقالة من التعليم الابتدائي بمقاطعة نيوويولز بأستراليا وتم في المقابلات الشخصية سؤال هؤلاء المعلمين عن رؤيتهم للأسباب التي أدت بهم إلى ترك المهنة وقد بينت النتائج أن من أهم أسباب الاستقالة كان وصول المعلم إلى نقطة حرجية في اتجاهاته نحو مهنة التدريس تلك التي يعجز المدرس فيها عن مسايرة التغيرات في العملية التعليمية ومقاومتها ، وأيضاً معاناته من الاتجاهات السلبية للمجتمع نحو مهنة التدريس ونقص العائد المادي وسوء أخلاق الطلاب وسوء العلاقة مع الزملاء.

وبعد عرض نتائج هذه الدراسات والأبحاث، التي تناولت مشكلات المدرسين ، ومن خلال استطلاعات الباحث وحواره مع كثير من المدرسين في الجزائر، وفي ولاية الوادي خاصة، وشكواهم من وجود الكثير من المشكلات التي تواجههم في مهنة التعليم التي عبروا عنها في صورة ضغوط ومشكلات نفسية في العمل كانت بسبب الإدارة المدرسية، والخلافات مع الزملاء، وارتفاع الكثافة الطلابية في الأقسام، ونقص الدافعية لدى التلاميذ، وقلة متابعة أولياء الأمور للأبناء ، مما يجعلهم يشعرون بضغوط الحياة، علاوة على ذلك تأخر صرف المرتبات، وانخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس داخل المجتمع، وهي كلها عوامل تدفعهم للتفكير بجدية في ترك مهنة التدريس سواء بصفة مؤقتة عن طريق الاستيداع أو بصفة نهائية بتغيير المهنة أو بالتقاعد المسبق.

ونظراً لأهمية هذه العوامل كما عبر عنها المدرسون ، ولما لها من انعكاسات على مهنة التعليم ، وإحساساً من الباحث بأهمية هذه المشكلات باعتباره ممن يمتهنون هذه المهنة، فقد رأى ضرورة الاهتمام بها ، ودراستها علمياً و من جميع الأبعاد الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والقانونية والإدارية، للتعرف عليها، وعلى مدى حدتها وعمقها لدى هذه الفئة المهمة في المجتمع في ضوء مجموعة من المتغيرات الديمغرافية وهي : المرحلة التعليمية (ابتدائي/ متوسط/ ثانوي)، والخبرة (من 15-20 سنة/ من 20-25 سنة/ أكثر من 25 سنة)، وطبيعة المنطقة (حضرية/ ريفية)، والدخل الإضافي (موجود/ غير موجود)، والاتجاهات نحو مهنة التدريس (إيجابي/ سلبي) والتحقق عما إذا كانت هذه المتغيرات تلعب دوراً في اتخاذ قرار ترك المهنة عن طريق التقاعد المسبق أو استبدالها بأخرى.

فالتقاعد المسبق بالنتيجة يرتبط بمشكلات مجتمعية حقيقية تعيق خطط الدولة للنمو و التطور و هي التي تعمل على إزالة العوائق أمام المدرسين لزيادة رغبتهم للاستمرار والرضا عن وظيفتهم.

لذا كان للتخطيط لمرحلة التقاعد أهمية بالغة في تجنب المتقاعد كثيراً من سلبيات هذه المرحلة وتجنب المحيطين به الكثير من المفاجآت التي لم يعيشوها من قبل ، حيث يعتبر اتخاذ قرار التقاعد المسبق منعرجاً حاسماً في حياة الفرد من حيث أنه يؤسس لمرحلة جديدة، لذا يجب عليه التروي قبل اتخاذه .

ومن هنا جاءت الفكرة بضرورة إجراء دراسة حول العوامل المؤثرة في اتخاذ قرار التقاعد المسبق، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-2- أسئلة الدراسة:

- ما هي العوامل المساهمة في اتخاذ قرار التقاعد المسبق بالنسبة للمدرسين بولاية الوادي؟

- هل لمتغير طبيعة المنطقة علاقة باستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة؟

- هل لمتغير طبيعة المرحلة التعليمية باستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة؟

- هل لمتغير سنوات الخبرة علاقة باستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة؟

- هل لمتغير الدخل الإضافي علاقة باستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة؟

هل لمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس علاقة باستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة؟

1-3- فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

تساهم العوامل الاجتماعية، والعوامل النفسية، والعوامل المهنية، والعوامل المادية، وكذلك العوامل الصحية في اتخاذ قرار التقاعد المسبق لدى المدرسين بولاية الوادي.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المنطقة (حضرية/ ريفية).

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية (ابتدائي/ متوسط / ثانوي).

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (من 15 - 20 سنة/ من 20-25 سنة/ أكثر من 25 سنة).

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الدخل الإضافي (موجود / غير موجود).

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس (إيجابي/ سلبي).

1-4- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله بالبحث وهو العوامل المساهمة في اتخاذ قرار التقاعد المسبق لدى المدرسين.

وتتمثل في توفير مادة علمية معرفية في مجال العوامل المؤدية إلى رغبة المدرسين نحو التقاعد المسبق.

إن هذه الدراسة تحاول ومن واقع ما يعايشه المدرسون الخروج بمؤشر علمي عن رغبتهم في التقاعد المسبق وبالتالي مدى رغبتهم في الاستمرار بمهنة التعليم ومدى رضاهم عنها.

1-5- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة العوامل التي تساهم في دفع المدرسين للتقاعد المسبق ، ليتسنى لمتخذي القرار اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة للحد من الهدر التربوي للخبرات التربوية المتميزة التي يصعب تعويضها، كما يمكن استثمارها في تزويد العاملين في الميدان التربوي بالحلول المناسبة لبعض العوامل المسببة للتقاعد المسبق ، ليتسنى من معالجتها ذاتيا.
- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المدرسين المبحوثين بولاية الوادي وفقا لمتغيراتهم الديموغرافية.

1-6- حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على:

-المحدد البشري:

تجرى الدراسة على مدرسي ولاية الوادي (البالغين من العمر أكثر من خمسة وأربعين سنة).

-المحدد المكاني والزمني للدراسة:

جرت الدراسة بولاية الوادي في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2012/2011.

1-7- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1- عوامل اتخاذ قرار التقاعد المسبق: ويقصد به العوامل المساهمة في اتخاذ قرار التقاعد المسبق من وجهة نظر عينة من المدرسين، ويقاس ذلك بمجموع استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لذلك والمشكلة من الأبعاد التالية:

أ- العوامل الاجتماعية

ب- العوامل النفسية

ج- العوامل المهنية

د- العوامل المادية

هـ- العوامل الصحية.

2- طبيعة المنطقة: تمثل المجتمع الذي يقوم فيه المدرس بأداء مهنته إن كان في الريف أو في المدينة ويكون التصنيف حسب التقسيم الإداري لبلديات ولاية الوادي.

3- الاتجاه نحو مهنة التدريس:

يقصد هنا بالاتجاه نحو مهنة التدريس كتعريف إجرائي : بأنه محصلة استجابة المدرسين نحو مهنة التدريس التي توضح شعورهم العام نحوها ، ونظرتهم إليها بالقبول أو الرفض بالسلب أو الإيجاب، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها المدرس في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

4- الدخل الإضافي: ونقصد به هنا عمل الزوجة أو أي نشاط آخر يمارسه المدرس غير مهنة التعليم ويتقاضى عليه أجرا.

الفصل الثاني

نظام تقاعد الموظفين

- 1 تمهيد
- 2 مفهوم التقاعد
- 2- نشأة التقاعد
- 3- الإطار الاجتماعي والنفسي للتقاعد
- 4- مراحل التقاعد
- 5- نظريات التقاعد
- 6- نظام التقاعد المطبق في الجزائر
- 7- نشأة نظام التقاعد في الجزائر و تطوره
- 9- نظام التقاعد لغير الإجراء
- 10- الإحالة على التقاعد بدون شروط السن
- 11- أشكال التقاعد الأخرى
- 1- التقاعد التمهيدي
- 2- التقاعد التدريجي
- 3- التقاعد النسبي أو الجزئي
- 4- التقاعد المسبق
- شروط الاستفادة من التقاعد المسبق
- امتيازات التقاعد المسبق.
- 12- خلاصة

تمهيد:

ظهر نظام التقاعد اثر صراع عنيف بين العامل ورب العمل، فقد كان المستخدم يمارس مهامه دون انقطاع من أول يوم لتسلمه العمل أو الوظيفية إلى إن يصيبه الوهن ويقعده المرض و الكد والشيخوخة ، فتقطع الصلة نهائيا بينه وبين صاحب العمل و بالتالي ينقطع عنه الأجر فيترك دون اهتمام بمصيره مع عزله عن العمل و انقطاع مورد رزقه ، إذ كان تسريح العامل يتم بمجرد ظهور عزله عن الإنتاج و تحقيق الخدمات و الفائدة المنتظرة منه ، لذا كان لزاما تدخل القانون ليحمي الطرف الضعيف (العامل) دون الجور على الطرف القوي (رب العمل)، فسن نظام التقاعد الذي يستفيد منه المؤمن أو أرملته و أبنائه و أصوله من بعد وفاته.

ومع ازدهار العلم و الصناعة و تعقد نشاط الإنسان، ظهرت مخاطر جديدة و متنوعة في العمل الإنساني كحوادث العمل و الأمراض المهنية و الشيخوخة المبكرة و تفاقم المشكلات العملية و النفسية والاجتماعية و الضغوطات النقابية... الخ أضحي التقاعد نظاما إجباريا يساهم فيه الأجير نفسه و المؤسسة التي تشغله.

حدث هذا في بداية القرن التاسع عشر في أوروبا لينتشر في ما بعد في باقي دول العالم ، حيث لا نجد اليوم أية دولة تتخلى عن هذا النظام .

II-1- مفهوم التقاعد:

لم تتوصل الدراسة من خلال البحث في قواميس اللغة العربية وموسوعات لتعريف التقاعد لغوياً، والتقاعد لم يكن معروفاً ولا موجوداً في القواميس العربية القديمة بهذا المعنى وتأتي كلمة تقاعد بمعنى تقاعد الرجل عن الأمر: أي أنه لم يهتم به.

وجاء في معجم الوسيط: تقاعد الموظف عن العمل أي: أحيل إلى المعاش، وهي من الكلمات المحدثة التي قبلها المجتمع اللغوي في الظاهرة (بن صنيان، 1993).

وبالرغم من عدم اتفاق العلماء والمختصين على مفهوم واحد للتقاعد إلا أنهم اتفقوا على عدة جوانب ترتبط بالتقاعد، ومنها أن التقاعد يرتبط بالوظيفة أكثر من ارتباطه بالعمل، فالمتقاعد يترك الوظيفة عندما يبلغ سنًا معينًا وليس شرطًا أن يكون غير قادر على العمل، كما يرتبط التقاعد بالأدوار الاجتماعية الأخرى، كما أن التقاعد يكون إجباريًا أو اختياريًا (الغريب، 1998).

وحسب القانون الجزائري المتعلق بعلاقات العمل فإن التقاعد يعتبر من الحالات التي تؤدي إلى النهاية العادية لعلاقة العمل بين المستخدم و العامل.(حنين، 1992: 8). بغض النظر عن صاحب المبادرة في طلب الإحالة على التقاعد .

ويعرف أحمية سليمان : التقاعد أو نهاية المدة القانونية للحياة المهنية للعامل ، هي النهاية الطبيعية لعلاقة العمل و بالتالي يعتبر السبب و الحالة القانونية و الشرعية لانتهاء علاقة العمل.(أحمية، 1998: 340).

ويعرفه عطاء الله بوحميده بأنه قرار إداري يتخذ بطلب من الموظف تحت إشراف الإدارة متى بلغ سنا معينة مع استفاء سنوات خدمة محددة و تنتهي علاقته بالإدارة ابتداء من تاريخ توقيعه على محضر تبليغه قرار إحالته على التقاعد وفي هذا المعنى كذلك يعرف رمضان جمال كمال التقاعد بقوله يقصد بالتقاعد انتهاء علاقة عمل المؤمن عليه إلزاميا متى بلغ السن التي يقررها نظام عمله.(كامل، 1992: 161).

و في نفس الاتجاه يعرف تومسون التقاعد بأنه كل من ترك وظيفته سواء إجباريا بسبب بلوغه سن التقاعد أو اختياريا بسبب ظروفه الصحية و هكذا يبدو لنا أن هذه التعاريف تتفق على إن المتقاعد هو ذلك الشخص الذي يصل سن الستين أثناء أداء مهامه الوظيفية . (الغريب، 1998: 08)

ولعل أشهرها هو تعريف أتشلي (Atchley) : بأنه الحالة التي يكون الفرد فيها مرغماً أو مختاراً ليعمل أقل من ساعات الدوام المعتادة، ويكون جزء من دخله على الأقل، من معاش التقاعد اكتسبه نتيجة سنوات في الخدمة .(Atchley، 1976).

ومن بين أهم العوامل في ظهور وتطبيق فكرة التقاعد عن العمل عاملان:

العامل الأول: هو أن التقاعد يوفر الفرصة للمتقاعد بالاستمتاع بسنواته الباقية وممارسة هواياته ونشاطاته بعد أن قضى القسط الأكبر من حياته في خدمة المؤسسة التي عمل بها.

العامل الثاني: هو أن التقاعد يعني توفير حركة عمالة مستمرة ومنظمة تسهل التنبؤ بسوق العمل، إذ أن التقاعد يتيح استبدال العاملين الكبار بعاملين أصغر سناً، ممن قد يكونون أفضل إنتاجية وأكثر مهارة (سماعة، 2008).

ولقد أشار (بن صنيان) أن مرحلة التقاعد تعطي للمتقاعد مزايا من أهمها:

- 1 - يستطيع المتقاعد أن يسير نفسه بالروتين الذي يريده وليس محكوماً بروتين الشغل أو بما يشاء الآخرون، بل يختار الحركة والزمن اللذين يناسبان ميوله ورغباته.
 - 2- اصطفاء ما يحلو له من الأصدقاء، والاجتماع مع من يوافق شخصيته وميوله.
 - 3 - التقاعد يريح المتقاعد من التفكير المقلق الذي يحضه على التقدم الوظيفي والجهاد في كيفية تحقيق ذلك.
 - 4 - والتقاعد بالنسبة لبعض المتقاعدين يعتبر بداية لمرحلة جديدة يحقق من خلالها المتقاعد أحلاماً جديدة، حيث يعمل ما يود أن يعمل من خلال اكتشافه لقدراته ومواهبه والأعمال التي يفضلها ويعتقد أنه سيبدع فيها.
 - 5 - يكون حكم المتقاعد على الأشياء والنتائج التي يتوصل إليها بفضل عامل السن والخبرة أكثر نضوجاً من الناحية العقلية والعاطفية، وهذا ما يعطيه فرصة الانطلاقة الحرة لبدء وتحقيق أشياء لم تتحقق له عندما كان في الخدمة.
 - 6 - إن ما يتمتع به المتقاعد من خلفية امتزجت بالخبرة والنضج، فإنها تؤهله لأن يقوم بدور أكبر أهمية من ذي قبل، ويقدم لنفسه ولأسرته ولمجتمعه أعمالاً رائدة يكون المستشار والمرشد والقوة.
- وخلص بن صنيان إلى أن هذه المزايا هي التي نبهت المجتمعات المعاصرة إلى ضرورة استثمار المتقاعدين والاستفادة من خبراتهم، والانتفاع بما لديهم من دراية وترو في النظرة للأمور، مما حدا ببعض الدول إلى إنشاء وزارة تعنى بأمور المتقاعدين . ومن ناحية أخرى فإن هناك إفرازات كثيرة تفرزها الإحالة إلى التقاعد تكون لها آثار سلبية من نواح عدة على المتقاعدين (رزق الله، 2003)

II-2-نشأة التقاعد:

يعتبر التقاعد عن العمل من حيث هو نظام اجتماعي له قواعده المحددة ظاهرة حديثة نسبياً، حتى في المجتمع الأوروبي والأمريكي، كما أنه يشكل نوعاً من التحدي لنمط جديد من الحياة يختلف كل الاختلاف عن النمط المألوف إذا اعتاد المرء أثناء حياته العاملة النشطة. ففي المجتمعات التقليدية والبسيطة عموماً وكذلك في العصور السابقة على الثورة الصناعية نجد أن نسبة ضئيلة جداً من السكان هي التي كانت تعيش حتى سن متقدمة، وتصل إلى مرحلة الشيخوخة، أي أن عدد

الشيوخ في هذه المجتمعات قليل نسبياً بحيث لا يؤلفون مشكلة اجتماعية خاصة، إلا أن تقدم الخدمات والرعاية الصحية، وتقدم الطب وما ترتب عليه من إطالة فترة الحياة، وبالتالي ازدياد عدد الشيوخ في المجتمعات الأكثر تقدماً، وكذلك الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي أمكن تحقيقها وما يترتب عليها من اختراعات كثيرة واستخدام القوى الميكانيكية والآلية في الإنتاج بدلا من القوى العضلية، مما أدى إلى زيادة إنتاج العامل وتضاعفه من ناحية، وعدم حاجة الصناعة في كثير من الأحيان إلى كل من الأيدي العاملة المتاحة وإحلال الآلة محل الإنسان، وبخاصة عندما تتقدم السن بهؤلاء العمال (رزق الله، 2003).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى التقاعد مع تطور حركة التصنيع، ويرى ماکونیل (McConnell) أن من أسباب ظهور نظام التقاعد ما يأتي:

- 1 - القوى العاملة التي تزود المجتمع بحاجاته من السلع والخدمات، ولذلك قل الطلب على القوى العاملة، وكان ذلك واضحاً في مجال الزراعة؛ حيث انخفضت فرص العمل إلى 50 % عام 1870م ثم إلى 38 % عام 1900 م وإلى 4% عام 1975 م.
- 2 - التطور التكنولوجي الذي لازم الثورة الصناعية منذ ظهورها، والذي أدى في عصرنا الحاضر إلى ما يسمى بالانفجار التكنولوجي الذي أدى إلى تغيير في طبيعة كثير من المهن والأعمال، وتطلب الحاجة المستمرة للتدريب لمواجهة هذه التغيرات، وبالطبع فإن مهارات العمال المتقدمين في السن ومعارفهم لا تكون ملائمة لذلك.
- 3 - التعقيد في نظم الإدارة الصناعية والحكومية الحديثة، وسيطرة الطابع البيروقراطي على كثير منها، أدى إلى سيطرة القواعد والنظم الجامدة التي تركز على الإنتاجية ومصلحة العمل والتي لا تضع في الاعتبار الجوانب الإنسانية، فهي تكون قد أسهمت في رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات، إلا أنها أغفلت الاهتمام بالإنسان.
- 4 - ظهور نظام التأمينات والمعاشات هياً أساساً اقتصادياً ومادياً لتقاعد العمال المتقدمين في السن، وفي ضوءه تحدد سن الستين أو الخامسة والستين كعمر مناسب للتخلي عن العمل والانسحاب من القوى العاملة (الغريب، 1998).

II-3- الإطار الاجتماعي والنفسي للتقاعد:

لا شك أن التقاعد الذي ينقطع فيه الفرد عن تأدية عمله الذي ظل يمارسه فترة طويلة حتى بلوغه السن القانونية للتقاعد يعد موقفًا جديدًا يواجهه الفرد، ويحاول أن يتوافق معه حتى يستطيع العيش في هذه المرحلة بسلام، فالتوافق الاجتماعي للتقاعد يعني المرونة التي يواجه بها المتقاعد الظروف الاجتماعية المتغيرة نتيجة التقاعد، فهو يواجه تغييرًا في دوره كـرب أسرة وعائل لها، كما يواجه تغييرًا في ظروفه المادية والعملية، فينخفض دخله مما يجبره على تغيير ظروف المعيشة، كما يواجه أوقات فراغ طويلة إضافة إلى التغيرات الصحية نتيجة لتقدمه في السن (رزق الله، 2003).

إذن كل هذه التغيرات تستدعي من المتقاعد إعادة ترتيب أسلوب حياته أو البحث عن أدوار تكون بديلة عن دور العمل، لينظم حياته، ويشبع كافة احتياجاته بطريقة مشابهة إلى حد ما لمرحلة ما قبل التقاعد (الغريب، 1998).

II-4- مراحل التقاعد:

أشار روبرت أتشلي إلى أن التقاعد، كعملية ودور اجتماعي، ينطوي على ست مراحل، تتطلب كل مرحلة منها حسن التكيف معها. ونظرًا لاختلاف خبرة التقاعد ما بين شخص وآخر، فإنه يستحيل تحديد عمر معين لكل مرحلة من هذه المراحل. كما أنه ليس من المحتمل أن يمر كل الأفراد بهذه المراحل جميعها، وبنفس الترتيب (سماعة، 2008).

ونعرض هذه المراحل على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التقاعد ويمكن تقسيمها إلى مرحلتين ثانويتين: مرحلة بعيدة المدى حيث ينظر إلى التقاعد على أنه حادثة بعيدة ، ومرحلة قريبة المدى ، حيث يدرك العاملون أن تقاعدهم بات وشيكا.

المرحلة الثانية: مرحلة شهر العسل التقاعدي، وهي بداية التقاعد، حيث يتطلع الفرد لعمل أشياء لم يكن لديه وقت كاف لانجازها من قبل (كالسفر ، زيارة الأقارب، والرحلات ... الخ)، وتتطلب هذه المرحلة أن يكون المتقاعد متمتعًا بصحة جيدة، وفي ظروف نفسية واجتماعية ملائمة.

المرحلة الثالثة: مرحلة خيبة الأمل، حيث تفقد النشاطات المذكورة جاذبيتها الأولى، ويمهد ذلك الطريق إلى بدء المرحلة الرابعة.

المرحلة الرابعة : مرحلة إعادة التكيف : عندما يبدأ المتقاعد بتطوير نظرة أكثر واقعية نحو موضوع التقاعد بما في ذلك تقلب الخيارات والفرص المتوفرة أمامه.

المرحلة الخامسة: مرحلة الاستقرار : هذا لا يعني عدم وجود التغير، ولكن يشير إلى كيفية التعامل مع التغير، حيث يدرك المتقاعدون ما المتوقع منهم، كما يدركون مواطن القوة والضعف لديهم.

المرحلة السادسة: المرحلة النهائية، بالرغم من أن الموت قد يفاجئ المرء في أية لحظة، إلا أن المرحلة السادسة والأخيرة من التقاعد تبدأ عندما تقع الإعاقة بسبب كبر السن، عندما يصبح المرء عاجزاً غير قادر على العناية بنفسه، ويتقصر دور المريض والعاجز (عبد الحميد، 1987: 42-46).

أما فيما يتعلق بأنماط المتقاعدين فيقسمها " ريشارد ولفيسون وبيترسون " إلى خمسة أنماط هي:

- النمط الأول: النمط الناضج: وفيه يقع هؤلاء الذين يقبلون التقاعد بسهولة دون الندم على ما فات، كما أن بإمكانهم إقامة علاقات جديدة ومهام جديدة تشغل حياتهم.
- النمط الثاني: أصحاب المقعد الهزاز: وهم الذين يرحبون بالتقاعد كمرحلة للاسترخاء والتأمل والتمتع السلبي بالتقدم في العمر.
- النمط الثالث: ذوو الدروع: أي الذين يتبعون أسلوب حياة منظم ومفعم بالنشاط لكي يدافعوا به ضد قلق التقدم في العمر.
- النمط الرابع: الغاضبون: فهم الذين لا يستطيعون مواجهة فكرة التقدم في العمر ، ويلومون الآخرين عن فشلهم في تحقيق أهدافهم في الحياة.

- النمط الخامس: كارهو أنفسهم: فهم الأشخاص الذين يلومون أنفسهم عن كل فشل لحق بهم. وغالبًا ما يفشل أصحاب النمطين الأخيرين في مواجهة أزمة التقاعد والتغلب عليها (سماعنة، 2008).

II-5- نظريات التقاعد:

1- نظرية الانسحاب أو فك الارتباط:

هي نظرية قدمها كل من "كمنج وهنري". وتقوم على افتراض مؤداه أن الأفراد حينما يصلوا إلى مرحلة الشيخوخة فإنهم يبدؤون تدريجيًا في الانسحاب من السياق الاجتماعي وتناقص الأنشطة التي كانوا يقومون بها من قبل. وذلك نتيجة لنقص عمليات التفاعل بين المسن والآخرين من أفراد المجتمع داخل النسق الاجتماعي الذي ينتمي إليه. ووفقًا لهذه النظرية فإن التقاعد الإجباري عند سن معين يعد تحديدًا من قبل المجتمع للوقت الذي يتوقع من المسنين فيه أن تضعف روابطهم الاجتماعية.

وفي ضوء هذه النظرية فإن مظاهر التغير المصاحبة للتقدم في العمر تتمثل في ثلاثة جوانب هي:

- 1- تناقص معدل تفاعل الفرد كلما تقدم في العمر.
 - 2- حدوث تغيرات كمية وكيفية في أسلوب ونمط التفاعل بين الفرد والآخرين.
 - 3- تغير شخصية الفرد، حيث ينتقل المسن من الاهتمام بالآخرين إلى الاستغراق والاهتمام بذاته.
- وتختلف عملية الانسحاب من مجتمع لآخر، ومن ثقافة لأخرى. كما تختلف شكلاً لا ومضموناً لدى المسنين الذين يشغلون وظائف مختلفة. فمن أوجه النقد التي وجهت إلى هذه النظرية أنها لا تنطبق على الأفراد الذين يعملون أعماراً لا تتصل بالأدب أو الفن أو التدريس الجامعي.
- وفي ضوء هذه الانتقادات عدلت "كمنج" من هذه النظرية. وأشارت إلى أن الرضا عن الحياة يرتبط بنظرة الفرد لمرحلة التقاعد، وهل يفضل الفرد المسن ممارسة الأنشطة بشكل إيجابي، أم أنه يرغب في العزلة والانسحاب من المجتمع.

2- نظرية النشاط:

تفترض هذه النظرية أنه لكي يحدث التوافق بشكل فعال مع فقدان عمل أو وظيفة فإنه يجب على الفرد أن يجد بديلاً لتلك الأهداف الشخصية التي كان ذلك العمل يقوم بتحقيقها ، وأن ينمي اهتماماته ويواصل نشاطاته بما يساعد على رفع روحه المعنوية. ويعتبر "فريدمان وهافيجرست وميلر" مؤسسي هذه النظرية. وقد ركز كل من "فريدمان وهافيجرست" على أهمية الأنشطة البديلة في حالة فقد المتقاعد لوظيفته، وعمله والتي يمكن من خلالها شغل وقت فراغه وإعادة توافقه. كما ركز "ميلر" على الأنشطة البديلة التي تمثل مصدراً جديداً للدخل. إذن فالأنشطة البديلة التي يقوم بها الشخص بعد التقاعد تحقق له هدفين:

الأول: أنه يجد البديل عن العمل المفقود.

والثاني: أنها تعتبر مصدراً جديداً للدخل الذي تناقص بعد التقاعد عن العمل.

وعلى عكس نظرية الانسحاب فإن نظرية النشاط ترى أن الرضا لدى كبار السن إنما يتوقف على اندماج الفرد في المجتمع وعلى تلك الإسهامات التي يظل يضيفها وعلى شعوره بأنه مازال نافعا ومطلوبا. فقيام المسن ببعض الأنشطة يعتبر أمراً ضرورياً لزيادة رضا المسن عن الحياة وقناعته بها. فاتجاهات كبار السن نحو التقاعد كما يرى هافيجرست تنقسم إلى فئتين:

الأول: هم الأشخاص الذين يمكنهم التغيير من نمط حياتهم بعد التقاعد عن طريق خلق أنماط جديدة من الأنشطة والأعمال لقضاء وقت الفراغ.

الثانية: وهم الأشخاص الذين يرغبون الاستمرار في نفس أعمالهم السابقة

ويؤخذ على هذه النظرية أنها لا تلائم إلا نسبة قليلة من المتقاعدين ولا تفسر إلا نسبة ضئيلة مما يعانيه المسنون، فالأفراد الذين كانوا مشغولين بدرجة كبيرة في عملهم قبل التقاعد ، ولم يكن لديهم الوقت الكافي لممارسة وتنمية بعض الأنشطة أو المهارات لن يجدوا مكاناً في هذه النظرية.

3- نظرية الأزمة:

تؤكد هذه النظرية أهمية الدور المهني بالنسبة للفرد داخل المجتمع. فقيام الشخص المسن بعمل ما يعد في غاية الأهمية بالنسبة له، حيث يكسبه الدور المهني هويته، ويمكنه من وضع نفسه

في علاقات مع الآخرين، ويساعده على التوافق النفسي الاجتماعي. ويرى أنصار هذه النظرية أن التقاعد يمثل أزمة بالنسبة للمسن، خاصة لدى هؤلاء الأشخاص الذين يعطون للعمل أهمية كبيرة، ويعتبرونه قيمة في حياتهم.

وقد انقسم الباحثون إزاء هذه النظرية إلى فريقين:

الفريق الأول: ويرى ممثلوه أن فقدان الفرد لعمله وتغيير أدواره بعد إحالته للتقاعد يؤثر في نظرتة لنفسه، وفي علاقاته مع أسرته والمجتمع الذي يعيش فيه.

الفريق الثاني: وينظر أصحابه إلى الإحالة إلى التقاعد على أنه ليس العامل الوحيد والأهم في عدم رضا المسن عن نفسه وعن حياته. فتأثير التقاعد يتوقف على عدة عوامل منها المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وأهمية العمل بالنسبة للفرد، والحالة الصحية... الخ.

3- نظرية الشخصية

ويرى أنصار هذه النظرية أن التوافق مع التقدم في العمر يرتبط بنمط وسمات شخصية الفرد. وينظرون إلى التغيرات المصاحبة للتقدم في العمر على أنها نتيجة للتفاعل بين التغيرات الاجتماعية الخارجية، والتغيرات البيولوجية الداخلية.

وطبقاً لهذه النظرية فإن الأفراد ذوي الشخصيات المتكاملة يمكنهم الأداء بشكل أفضل. وذلك لأن لديهم درجة مرتفعة من القدرات المعرفية، والأنا الدفاعية، ودرجة عالية من التحكم في الذات، والمرونة، والنضج، والخبرة، والتفتح. وفي مقابل ذلك يوجد الأفراد ذوو الشخصيات غير المتكاملة وهم الأفراد الذين لديهم إعاقات في الوظائف السيكلوجية، ويفتقدون القدرة على التحكم في انفعالاتهم، كما أن هناك تدهوراً في قدراتهم.

ويرى البعض أن هؤلاء الأشخاص الذين تتسم شخصياتهم بالتكامل ليس بالضرورة أن يكونوا متكاملين اجتماعياً في قيامهم بأدوارهم، وفي علاقاتهم الاجتماعية. ومع ذلك فإن لديهم درجة عالية من الرضا عن الحياة، ويؤكد "نيوجرتين" أهمية الشخصية بمختلف سماتها كمتغير مستقل يساعدنا على وصف أنماط المسنين، والتنبؤ بالعلاقات بين مستوى فاعلية الدور الاجتماعي والرضا عن الحياة.

4- نظرية التوافق

وفي ضوء تحليل "أتشلي" للعناصر الأساسية في النظريات الثلاث (النشاط، والانسحاب، والاستمرار)، أوضح أن عملية التوافق تقوم على عنصرين أساسيين هما:

1 التسوية الداخلية

2 - التفاوض والتفاهم بين الأشخاص

والتسوية الداخلية تعني إعادة النظر في معايير اتخاذ القرار، أما التفاوض بين الأشخاص فينظر إليه كعملية يتم فيها مناقشة الفرد لأهدافه وطموحاته مع الآخرين ممن يتعامل معهم . ويمكن أن يترتب عليها تغيير الفرد لأهدافه. وأوضح "أتشلي" أن هناك علاقة قوية بين هذين العنصرين. وأشار إلى أن مدرج الأهداف الشخصية يتسم بالتغير من مرحلة عمرية لأخرى. ويتطلب ذلك من المتقاعد أن يتكيف مع الأدوار الجديدة . ويأخذ التغير في مدرج الأهداف الشخصية اتجاهين: الأول: أن يكون التدرج ايجابياً، فيكون الفرد أكثر شعوراً بالرضا والنجاح والالتزام، والتفاعل مع الآخرين.

الثاني: أن يترتب على التدرج حدوث تغير سلبي، خاصة لدى الأشخاص الذين وصلوا إلى قمة العمل في وظائفهم السابقة، حيث يصبح التقاعد أمراً صعباً بالنسبة لهم . كما يعتبر الأشخاص الماديون الوظيفة شيئاً هاماً لتحقيق أهدافهم المادية.

وأوضح "أتشلي" أن التقاعد لدى العديد من الأشخاص المتقاعدين يتضمن إعادة تنظيمهم لمدرج الأهداف الشخصية في ضوء عمليتين هما التسوية الداخلية، حيث إعادة النظر والمراجعة الداخلية لمعايير اتخاذ القرار ومناقشة الفرد لأهدافه وطموحاته مع الآخرين، وعملية المقارنة بين أهداف الفرد وأهداف الآخرين.

وهناك إلى جانب هذه النظريات نظريات أخرى مثل النظرية التبادلية والنظرية الاستمرارية:

5- النظرية التبادلية

ومبدأ التبادل هو المحور الرئيس الذي تدور حوله النظرية . فبقدر ما يأخذ الفرد يجب أن يعطي. ويرتقي هذا المفهوم على المستوى الجسمي كذلك.

من هذا يتضح أن هذه النظرية تفترض أن كل فرد يعاني من تعامله مع الآخرين. يبذل جهده ليحدد الحد الأقصى من المنفعة بأقل تكلفة ممكنة. وانطلاقاً من هذا المبدأ فإن كبار السن لا يملكون ما يساومون به مقابل رعايتهم وتقديرهم ما عدا ما قدموه لأبنائهم من رعاية منذ الولادة حتى أصبحوا في سن الرجولة. وهكذا يعتبرونه ديناً على أبنائهم، عليهم سداً. ولهذا فإن جميع أنواع التفاعل الاجتماعي يمكن تحليلها وفق ما تحتويه من عمليات التبادل، وبالرغم من القوة التي تتميز بها هذه النظرية، إلا أن الاختلاف في وجهات النظر فيها يعد ربحاً أو خسارة يسبب الكثير من الصعوبات في وجه منظور التبادلية. وهذا يسود جميع أنواع السلوك الإنساني.

6- النظرية الاستمرارية

نظرية الاستمرارية تفترض أن المتقاعد يحاول بأقصى جهده أن يتكيف مع مرحلة التقاعد من خلال إعطاء وقت أكبر للأدوار التي يزاولها قبل التقاعد عوضاً عن مزاوله أدوار جديدة. وتستشهد هذه النظرية على النتائج التي تشير إلى أن كبار السن يحاولون أن يتمسكوا بأنماط حياتهم التي درجوا عليها، كذلك فإن الكثير منهم يحاولون أن يجعلوا حياتهم خلال مرحلة التقاعد مشابهة إلى حد كبير لحياتهم قبل فترة التقاعد.

ويؤكد العبيدي أن الأفراد في المجتمع الواحد يختلفون في معيشتهم لمرحلة التقاعد بحيث تجد كل نظرية من النظريات السابقة فئة من الناس يمكن أن تنسحب عليها. وبالنظر إلى اختلاف المجتمع فإنه من الواضح أن تكون إحدى النظريات أقدر على توضيح هذه الظاهرة في مجتمع ما أكثر من النظريات الأخرى وذلك في الاختلاف الحاصل في العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات الاجتماعية والثقافية بشكل عام من مجتمع إلى مجتمع آخر. (سماعة، 2008).

II-6- نظام التقاعد المطبق في الجزائر :

عرف الضمان الاجتماعي في الجزائر تحولات كثيرة نتيجة للإصلاحات التي استحدثت عام 1983 وأفرزت منظومة وطنية شاملة متكاملة تكاد تكون موحدة بما جسده من تكافل اجتماعي و تضامن بين الأجيال.

ونشير إلى أن التشريع الجزائري في هذا الإطار قد تميز بتطابقه مع أغلب الاتفاقيات و التوصيات الدولية الصادرة عن المنظمة الدولية للعمل المتعلقة بالتغطية الاجتماعية

فمن الاطلاع على الأساس القانوني لنظام التقاعد الساري نستخلص أن المبادئ التي يركز عليها تهدف إلى ترسيخ العدالة الاجتماعية و ذلك بتوحيد الأحكام المتعلقة بتقديم الحقوق و الامتيازات، وقد خص هذا المشروع الفئة الثورية بأحكام خاصة في التقاعد من قبيل المكافأة و التقدير.(جميع، 2003).

II-7- نشأة نظام التقاعد في الجزائر و تطوره :

لقد ظلت قواعد الشريعة الإسلامية هي المرجع الأساسي الذي يحكم بين الجزائريين من عمال وأجراء و أصحاب أعمال أثناء حكم الدولة العثمانية، وظل هذا النظام يحقق الحماية الاجتماعية الضرورية لكل الأشخاص داخل المجتمع، سواء بالنسبة للعاملين في القطاعات النشيطة أو غيرهم دون تدخل الدولة و ذلك بكيفية تفوق من الناحية المعنوية ما تضمنه بعض الأنظمة العصرية في الوقت الحاضر.

وظل هذا النظام يخضع للتطورات و التعديلات المختلفة خاصة بعد الاستقلال و قد مر بعدة مراحل نلخصها في الآتي:

II-8- أنظمة تقاعدية متعددة :

مرحلة الاحتلال الفرنسي:

كان نظام التقاعد في الجزائر آنذاك متطابقا مع القانون الفرنسي الذي عممته الثورة الفرنسية على موظفي الدولة عام 1896، هذا القانون الذي وضع في الأصل لفائدة الفرنسيين العاملين بالجزائر بصفتهم موظفين أو أجراء وكان بعض الجزائريين الموظفين لدى الإدارة الفرنسية يستفيدون من هذا النظام بالتبعية.

وبعد التحركات الطبقة العاملة في الجزائر في سنوات 1947-1948-1949 هذه الفترة التي عرفت تصعيدا في التجنيد والنضال ضمن الحركة التحررية ونظرا للضغوطات قرر المجلس الجزائري تسجيل مناقشة مشروع نص أمر يقضي بموجبه نظاما للضمان الاجتماعي و التقاعد و ذلك بتاريخ 1949.(BELDJOU DI M.T, 1999/2000: 4).

سنة 1949 أنشاء الصندوق العام للتقاعد

سنة 1950 أنشاء صندوق خاص لعامل المناجم

سنة 1953 إنشاء صندوق نظام الشيخوخة

و في 1954/06/24 أسس الصندوق الجزائري للتأمين

وفي عام 1957 تأسس صندوق التقاعد لغير الإجراء بقرار صادر في 1957/12/30.
(BELDJOU DI M.T, 1999/2000: 2). تكلف بتقديم منح الشيخوخة للذين لا يستفيدون من
نظام تقاعد الإجراء و التابعين للقطاعات التالية : المهن الحرة و أصحاب المهن الصناعية و
الحرفية و الفلاحية .

الأنظمة الموروثة عن الاستعمار الفرنسي :

مرحلة 1962-1983

نستخلص مما سبق أن بعض الجزائريين عرفوا نظام الحماية الاجتماعية خلال العقود الأخيرة
من مرحلة الاحتلال الفرنسي ، فمنذ أول جانفي 1950 بدأت بعض الفئات القليلة من الإجراء
الجزائريين تستفيد من نظام التقاعد الذي كان يمنح لهم من طرف مؤسساتهم التي ترتبط بفروع مع
الصناديق الفرنسية الموجودة بفرنسا .

II-8-1- نظام التقاعد العام غير الفلاحي :

نستطيع القول أنه قد شرع في العمل سنة 1949. و هو تاريخ إنشاء الصندوق العام
للتقاعد الذي كان يسير من قبل الصندوق الفرنسي للتقاعد و بعد ظهور نظام الشيخوخة عام
1953. و تنصيب الصندوق الجزائري للتأمين على الشيخوخة 04/06/1954 أصبح هذا
الصندوق يسير المنح للإجراء المسنين و كذلك منحة الشيخوخة
ومن شروط هذا النظام أن يبلغ العامل 60 سنة مع إثبات مدة عمل لا تقل عن 10 سنوات أو
ما يعادلها من الفترات المعتمدة حتى يستفيد من معاش تقاعدي سنوي يساوي 1.33 % من معدل
الأجر للسنوات العشر الأخيرة بحد أقصى مقدار بـ 40% من الأجر يضاف إليه زيادات عن
الزوج والأطفال. (Journal officiel de l'Algérie 1953).

II-8-2 النظام الفلاحي :

عرف النظام الفلاحي هو أيضا سنة 1957 بعد إنشاء صندوق التعاون الفلاحي للتقاعد الذي لم يكن الاشتراك فيه إجباريا بل كان يشترط موافقة المجلس الإداري للصندوق و كانت مدة المساهمة فيه 05 سنوات قابلة للتجديد دوريا (نظام خماسي). وفي عام 1968 كلف الصندوق التعاوني الفلاحي بتسيير كأنظمة التقاعد التكميلية في المهن الفلاحية بموجب قرار 07/08/1968

ويعمل نظام التقاعد الفلاحي كذلك بنظام أساسي وآخر تكميلي من شروط الأول بلوغ العامل سن 60 و إثباته مدة عمل تقدر ب 10 سنوات، أما المعاش المنقول في هذا النظام فيمنح للأرملة نصف المعاش المباشر مضافا إليه الزيادات عن الأبناء المكفولين.

ويمنح النظام التكميلي للمؤمن عند بلوغه 60 سنة و دفعه الاشتراكات التكميلية لمدة 15 سنة على الأقل اختياريا معاشا مباشرا يحسب ب 1.6 % عن كل سنة تأمين. أما تمويله فهو من مساهمة 8 % من الأجر موزعة بالتساوي بين العامل وصاحب العمل.

II-8-3 نظام تقاعد الموظفين :

تأسس نظام تقاعد الموظفين عام 1949 بإنشاء الصندوق العام للتقاعد و الذي كان يتكفل بتقاعد الموظفين المرسمين ورجال الدولة المدنيين (المعتبرين كعسكريين) وشبه العسكريين والطيارين. (BELDJOU DI M.T, 1999/2000: 6).

يمنح نظام التقاعد للموظفين نوعين من التقاعد أحدهما هو التقاعد بالأقدمية و يمنح المعاش التقاعدي للموظف المسن الذي بلغ 60 سنة و عمل لمدة 30 سنة أو للموظف النشط عند بلوغه 55 سنة و عمل لمدة 25 سنة، والآخر هو التقاعد النسبي الذي يمنح فيه المعاش التقاعدي بشرط 65 سنة للموظف المسن و 60 سنة للموظف النشط ومدة عمل تقدر بـ 15 سنة، ويمكن أن يتم ذلك بدون شرط المدة للموظف الذي يبلغ المحددة قانوناً أو سن الستين دون أن يفتح له الحق في معاش الأقدمية، ويمكن للأمهات الموظفات الانتفاع المباشر بالمعاش النسبي إذا كان لديهن 03 أطفال تحت كفالتهم.

والفرق بين التقاعد النسبي وتقاعد الأقدمية هو أن الثاني يمنح للمؤمن له إضافات عن الأطفال والمنحة العائلية.

II-8-4- نظام التقاعد عمال المناجم :

يعود تاريخ نشأة هذا النظام إلى سنة 1950 و يعمل هذا النظام بالتقاعد الأساسي و التقاعد التكميلي و كلاهما إلزامي مخالفا بذلك الأنظمة الأخرى في كون النظام التكميلي اختياري نظرا لخصوصية المهنة.

5- نظام تقاعد عمال الشركة الوطنية للسكك الحديدية :

لافتتاح الحق و الاستفادة من معاش تقاعدي يجب توفير شرطين للعامل السكك الحديدية هما:

أ - أن يبلغ السن القانونية المطلوبة في هذا القطاع المحددة ب 55 سنة و يمكن أن تقلص هذه السن إلى 50 سنة (لبعض الأعمال التي تعتبر شاقة).

ب شرط مدة العمل و هي 25 سنة

كما يمنح النظام للعمال المنتسبين إليه تقاعد نسبي و لطلب الإحالة على التقاعد النسبي يجب على العامل أن يكون بلغ من العمر 55 سنة و أدى 15 سنة عمل فعلية.

II-8-5- نظام تقاعد عمال الشركة الجزائرية للكهرباء و الغاز :

إن شروط و إجراءات انتفاع عمال الشركة الجزائرية للكهرباء و الغاز بالراتب التقاعدي هي نفس الإجراءات و الشروط المذكورة في نظام عمال الشركة الوطنية للسكك الحديدية و المشار إليها أعلاه مع اختلاف في شرط السن المحددة و في هذا النظام ب 60 عاما و يخفض إلى 55 للعمال النشطين .

II-8-6- نظام تقاعد عمال البحر :

بالنسبة لعمال البحر فإن الشروط الواجب توفيرها للاستفادة بالمعاش التقاعدي هي نفسها الشروط المطلوبة في عمال السكك الحديدية مع الاختلاف في مصادر تمويلها و إيراداتها حيث يتطلب التكفل لكل من العامل وصاحب العمل بمساهمة مالية، وتحدد الموارد المالية حسب حمولات السفن بالإضافة إلى الأجر الجزافية مع العلم أنه يوجد حوالي 17 أجراً جزافياً.

II-9- نظام التقاعد لغير الإجراء :

تأسس صندوق التقاعد لغير الإجراء بموجب قرار وزاري سنة 30/12/1957 وكان من مهامه الأولى ضمان منحة الشيخوخة لأولئك الذين لا يستفيدون من النظام التقاعدي للإجراء (أصحاب المهن الصناعية والتجارية، أصحاب المهن الحرة والحرفيين، والفلاحين ...)

نظام التقاعد الموحد (مرحلة ما بعد 1983)

أولاً: الأسباب أدت إلى صدور قانون 1983

تبدو الفترة الممتدة بين سنتين 1962-1983 في الجزائر و ما حدث خلالها من تعديلات وتغيرات كثيرة وهامة في جميع الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتشريعية وخاصة في مجال التأمين والضمان الاجتماعي.

وقد دفع إلى هذا ضرورة ملحة تمثلت في النقائص و العيوب التي كان يعاني منها نظام الضمان الاجتماعي بصفة عامة و الأنظمة التقاعدية بصفة خاصة، وهذه بعض الصعوبات التي شهدتها تلك المرحلة من الجانب القانوني أو من حيث التطبيق:

- منتهى التعقيد من حيث التشريع
- تعدد الأنظمة التقاعدية وعدم مسايرتها لاختبارات البلاد الأساسية
- ضعف الامتيازات الممنوحة من نظام إلى آخر في مجال التقاعد
- حرمان بعض فئات المجتمع من الاستفادة من نظام التقاعد كعمال الأرض وغير الإجراء وفئات أخرى بسبب النصوص التشريعية.

ثانيا : المستفيدون (مجال تطبيق قانون التقاعد)

يستفيد من معاشات التقاعد كالعامل سواء كانوا أجراء أم ملحقين بالأجراء وحتى العمال غير الإجراء مهما كان قطاع النشاط الذي ينتمون إليه و يمارسون فيه أعمالهم و مهما كانت وضعياتهم و مهما كان شكل علاقة العمل التي ترتبط بأصحاب الأعمال.

أ- فئة العمال الأجراء :

ويقصد بهم العمال الذين يخضعون لإدارة صاحب العمل أيا كان قطاع النشاط الذي ينتمون إليه و النظام الذي كان يسري عليهم قبل تاريخ 01 جانفي 1984 وهو تاريخ بداية تطبيق قانون التقاعد الموحد و هم:

- العمال المستخدمون في القطاعات الصناعية ، الزراعية ، التجارة
- العمال في المؤسسات العمومية و أعوان الدولة و الأشغال العمومية و المهن الحرة .
- العمال المستخدمون في مؤسسات خيرية و هيئات لا تعمل من أجل غرض مربح
- أعضاء التعاونيات الفلاحية و المزارع.

ب - فئة العمال الملحقين بالأجراء:

يمكن اعتبار العمال الملحقين بالأجراء بمثابة عمال أجراء من حيث الاستفادة من خدمات الضمان الاجتماعي و التقاعد

ج- فئة العمال غير الإجراء

ويقصد بهم كل الأشخاص الطبيعيين الذين يمارسون فعليا لحسابهم الخاص نشاطا حرا صناعيا أو تجاريا أو حرفيا أو فلاحيا أو أي نشاط آخر مماثل يكون مصرح به قانونيا

د- إذا كان الأشخاص المذكورين في الفئات أ و ب أو ج هم المستفيدون من معاش التقاعد المباشر ، فإن أشخاص هذه الفئة مستفيدون من المعاش المنقول بعد وفاة المتقاعد أو الذي يحق له معاش التقاعد الذي كان يكفلهم قيد حياته وهم:

- الأصول الذين هم على قيد الحياة و كذلك الزوجة على قيد الحياة التي عقدت زواجا قانونيا
- الأولاد المكفولين كما هو محدد في نص المادة 67 من القانون 83-11 المتعلق بالتأمينات الاجتماعية
- الأصول المكفولين.

II-10- : الإحالة على التقاعد بدون شروط السن

لا يعتقد بحد السن في كل الحالات التالية :

- العامل الأجير الذي قضى 32 سنة على الأقل في العمل الفعلي.
- المجاهد الذي يمكن أن يستفيد من معاش تقاعدي بنسبة 100 من الأجر.
- العامل المصاب بالعجز الكلي و الدائم عن العمل و الذي لا تتوفر فيه شروط الاستفادة من معاش العجز

ولتحديد سن جميع العمال و الموظفين حسب فئاتهم المهنية ينبغي أن يتم الاستناد على عقود الازدياد أو الوثائق التي تقوم مقامها.

إن تحديد السن التي يتوقف عندها نشاط العامل و تنتهي بموجبها علاقة العمل ضروري لحساب المدة قضائها في الخدمة و قيمة و عدد الأقساط التي دفعها إلى هيئة التقاعد و اللذان على أساسهما يحسب مبلغ معاش التقاعد و لذلك نرى أن هذين الشرطين هما أمران متلازمان.

II-11- أشكال التقاعد الأخرى

تعتبر مسألة الأفراد عند سن التقاعد وحرمانهم من النشاط المنتج خسارة اقتصادية و حرمان اجتماعي لفئة ما يزال يشعر معظم أفرادها بالقدرة عن العطاء والإنتاج لا سيما أنهم يملكون رصيد التجربة والخبرة.

II-11-1- التقاعد التمهيدي:

وهو نوع من التقاعد يهدف إلى التمهيد العلمي و النفسي لمرحلة التقاعد المفاجئ و يمكن أن يستفيد منه أي عامل يبلغ عمره ما بين 55 و 59 سنة ويكون مبلغ معاشه التقاعدي في شكل التقاعد التمهيدي يساوي مبلغ معاش التقاعد العادي.

II-11-2- : التقاعد التدريجي:

وهو شكل من أشكال تطوير أساليب التقاعد يعمل على التأهيل النفسي للمتقاعدين والاستفادة من خدماتهم قدر الإمكان دون أن يكلفوا بما ليس في وسعهم أو يحملون ما لا طاقة

لهم به ، حيث يعمل هذا النظام بإنقاص ساعات العمل إلى النصف في البداية ثم إلى الثلث ثم إلى الربع ثم ينتهي هذا التناقص التدريجي إلى التقاعد التام.

II-11-3- التقاعد النسبي أو الجزئي:

في هذا الأسلوب من التقاعد يمكن أن يحال العامل على التقاعد بطلب منه دون شرط السن و يحق له الانتفاع المباشر من مبلغ المعاش على أن يصفي معاشه التقاعدي على أساس سنوات النشاط الفعلي التي تم خلالها دفع الاشتراكات إلى صندوق التقاعد

وقبل سنة 1984 كان يطبق هذا النوع من التقاعد في الجزائر في ظل قانون المعاشات للصندوق العام للتقاعد الذي كان يمنح للموظفين المرسمين الحق في معاش تقاعدي جزئي أو نسبي مع الانتقال المباشر بمبلغ المعاش في الحالات التالية:

- 1 -دون شرط السن و لمدة العمل المعتمدة للموظفين المحالين على التقاعد بسبب العجز.
- 2 -دون شرط الفترة المعتمدة من النشاط للموظفين الذين بلغوا 60 سنة من العمر.
- 3 -بالنسبة للنساء المتزوجات أو الأمهات اللواتي مارسن العمل لمدة 15 سنة كفترة نشاط مهني.

II-11-4- التقاعد المسبق:

وهو الشكل الأكثر سريانا بحيث تعمل به معظم الدول حاليا مع فوارق تشريعية بسيطة حسب الأنظمة الاجتماعية و الاقتصادية والسياسية المتبعة. وبموجبه يصبح لأي عامل الحق في التقاعد قبل السن القانونية للتقاعد العادي لكن بشروط معينة ومحددة كالأقدمية والاشتراكات مع حد أدنى من سنوات النشاط الفعلي.

التقاعد المسبق:

نظرا للمشاكل الاقتصادية التي ظهرت في أواخر الثمانينات في الجزائر و ظهور مخطط التعديل الهيكلي للمؤسسات الذي في الفترة من سنة 1994 إلى 1997 اتخذت الدولة عدة إجراءات تشريعية وتنظيمية لمعالجة الآثار الاجتماعية وللإصلاحات الاقتصادية وتخفيف التكاليف الاجتماعية الناجمة عن التقلص العددي بالمؤسسات العامة.

والتقاعد المسبق هو نظام جديد فرضه التسريح الحتمي للعمال لأسباب اقتصادية نتيجة إعادة هيكلة المؤسسات الاقتصادية أو عجزها أو حلها، حيث يعتبر كحل مؤقت للتكفل بالعمال المسرحين في انتظار بلوغهم السن القانونية للتقاعد وفق شروط وإجراءات خاصة تتناسب والغاية من هذا الحل الذي يهدف للتقليل من عدد العمال الذين سوف يحالون على البطالة.(أحمية، 1998: 160).

وبموجب هذه الأحكام أصبح التقاعد المسبق نظاما يحمي الأجراء ضد التسريح لأسباب اقتصادية و لا تطبق أحكامه إلا في حالة التخفيض العددي للعمال أو التوقيف النهائي و القانوني لنشاط صاحب العمل. وكل هذه القوانين الجديدة جاءت لتعزيز الإصلاحات التي طرأت وتطراً على المنظومة الوطنية للضمان الاجتماعي لضمان حماية أكثر وأشمل وأفضل للعامل الأجير خاصة في حالة الفصل الجماعي. إذ يمكنه الذهاب إلى التقاعد المسبق في سن 50 سنة للرجال و 45 سنة للنساء.

مجال تطبيق التقاعد المسبق:

يتحدد مجال التطبيق أحكام التقاعد المسبق للمستخدم و الأجير كمايلي:

أ - المستخدم (صاحب العمل): يسري التقاعد المسبق في كل قطاعات النشاط العمومي و الخاص.

ب - الأجير (العمال): يغطي النظام التقاعد المسبق كل العمال الإجراء الذين تربطهم علاقة عمل دائمة مع مستخدميهم باستثناء الفئات التالية :

- فئة العمال الأجراء الذين يرتبطون بأعمال ذات طابع خاص وهم العمال الموسميون أو المتعاقدين أو العمال في البيوت أو العمال في وظائف متعددة أو العاملون لحسابهم الخاص.
- فئة العمال الأجراء المسرحين من العمل بسبب بطالة تقنية أو البطالين بسبب نزاع في العمل أو الفصل التأديبي أو عن الاستقالة أو البطالين بسبب التقلبات المناخية أو المنقطعون عن النشاط مؤقتاً بسبب العجز أو الحوادث أو الكوارث الطبيعية، كما يستثنى العمال الذين بلغوا سن التقاعد العادي.

- شروط الاستفادة من التقاعد المسبق:

يمكن الاستفادة بإحكام التقاعد المسبق إذا توفرت في العمل الشروط التالية :

أ - من حيث الجنس : يجب أن يكون العامل قد بلغ سن 50 إذا كان رجلا و 45 إذا كانت امرأة طبقا للمادة 07 من المرسوم رقم 94-10 المشار إليه سابقا

ب- من حيث مدة العمل: ودفع اشتراكات الضمان الاجتماعي منها أقساط مساهمات فرع التقاعد طبقا لأحكام الفقرة الثانية من المادة الثانية من المرسوم 94/10 السالف الذكر.

ويستفيد العمال الإجراء الذين تتوافر فيهم هذه الشروط من تقاعد مسبق عن تقاعدهم العادي بعدد من السنوات يتناسب مع سنوات العمل التي أدوها. وتكون على النحو التالي :

- 5 سنوات بالنسبة للأجير الذي عمل 20 سنة أو أكثر

- 6 سنوات بالنسبة للأجير الذي عمل 22 سنة أو أكثر

- 7 سنوات بالنسبة للأجير الذي عمل 24 سنة أو أكثر

- 8 سنوات بالنسبة للأجير الذي عمل 26 سنة أو أكثر

- 9 سنوات بالنسبة للأجير الذي عمل 28 سنة أو أكثر

- 10 سنوات بالنسبة للأجير الذي عمل 29 سنة أو أكثر .

- امتيازات التقاعد المسبق :

يستفيد المتقاعدون في هذه الحالة من منحة لا تقل في كل حالة عن 75% من الأجر الوطني الأدنى المضمون كما لا يمكن أن تفوق 80 % من الراتب الشهري و تحسب هذه المنحة بنفس الكيفية التي يحسب بها معاش التقاعد العادي مع الأخذ بعين الاعتبار عدد سنوات التسبيق وعليه فإن كل سنة تعتمد بنسبة 2.5% إلا في حالة العمال المجاهدين في حرب التحرير الوطني فإن السنوات تعتمد بنسبة 3.5 % عن كل سنة.

خلاصة الفصل:

لا شك أن للعمل قيمة كبرى في حياة الفرد، بل إن دوره قد يكون هو الدور الرئيس الذي تلتف حوله الأدوار الأخرى للفرد، واختلال هذا الدور يعني اختلال في بقية الأدوار. وعلى هذا فإن معظم المتقاعدين لديهم الرغبة في الاستمرار في ممارسة أعمالهم، أو على الأقل الاستمرار في الحياة العملية من خلال إيجاد فرصة عمل جديدة تتناسب مع أوضاعهم، وذلك استشعاراً منهم لأهمية العمل في حياتهم.

وعادةً ما ينظر إلى التقاعد على أنه حدث في حياة الإنسان، أنه يرتبط ببلوغه سن الستين أو الخامسة والستين (أو أقل من ذلك أو أكثر حسب نظام التقاعد الرسمي المتبع)، حين يذهب إلى عمله (لآخر مرة) ليحصل على رمز تذكاري أو شهادة تقدير أو يحضر حفل تكريم له. إلا أن التقاعد أكثر من ذلك في واقع الأمر. إنه أكثر من حدث، أي تغير يحدث تدريجياً ويستغرق وقتاً (Atchley, 1980). ونشير إلى وجود شبه اتفاق في كثير من الدراسات على أن السن لم يعد هو المحك الحقيقي لقدرة الإنسان على العطاء، وما سن الستين إلا سن افتراضي أكثر منه سن حقيقي للقدرات الصحية والعقلية، والتي تؤثر في قدرة الإنسان على العطاء والاستمرارية في الإنتاج، حيث أصبح هناك فرق ما بين العمر الزمني الذي يحال الفرد بموجبه للتقاعد، وما بين العمر الاجتماعي والصحي والسلوكي الذي يحدد القدرة على العطاء والإنتاج.

كما تشير كثير من الدراسات إلى أن النتيجة الحتمية للتدهور المستمر في قدرات الإنسان البدنية والعقلية هي أنه سوف يأتي الوقت الذي عنده يجد الفرد نفسه مضطراً للانسحاب من سوق العمل لأنه لن يكون قادراً على الوفاء بالتزامات العمل ومتطلباته بعد التدهور المتزايد في إنتاجيته وهذا هو ما نعنيه بالتقاعد.

وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مراحل التقاعد ونظرياته وإلى نظام التقاعد المطبق في الجزائر وأشكاله ومنها التقاعد المسبق وكيفية الاستفادة منه وكذلك امتيازاته.

الفصل الثالث

العوامل المساهمة في اتخاذ قرار التقاعد المسبق

تمهيد

- 1- سوء الاتصال والعلاقات الإنسانية في مجال العمل (المؤسسات التعليمية)
- 2 - مكانة المدرس في المجتمع
- 3- الاحتراق النفسي والضغط المهني للمدرس
- 4- الاتجاه نحو المهنة
- 5- الحوافز
- 6- الأمراض المهنية عند المدرسين

تمهيد:

تعد مهنة التعليم من أكثر المهن التي تسبب توتراً نفسياً وقلقاً وإجهاداً عصبياً للمعلم بسبب المشكلات والصعوبات والضغوط التي يتعرض لها في مهنته بشكل عام. كما هو معروف فإن مهنة التعليم هي أم المهن ، لأنها تسبق جميع المهن ، كما أنها تعتبر المصدر الأساسي الذي يمد المهن الأخرى بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً. ويواجه المدرس أثناء عمله في مهنة التعليم الكثير من المشكلات التي تعكر صفو حياته ، وتفقد أحياناً الثقة بالنفس وتشعره بالتشاؤم والإحباط والكآبة واليأس وعدم قدرته على التصدي لها والنجاح في حلها ، ومن المشكلات التي تواجه المدرسين في عملهم في مهنة التعليم الإحباط : وهو حالة إنفعالية يشعر بها الفرد عندما يجد حائلاً أو عائقاً يحول بينه وبين تحقيق أهدافه وحاجاته التي يسعى إليها.

ومن هنا تأتي أهمية الاهتمام بالمدرس والعناية به من جميع جوانب حياته الشخصية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية ، والعمل على حل المشكلات والعقبات والصعوبات التي تواجهه، والتعرف على همومه الشخصية والنفسية ، وأسبابها.

إن الكثير من المدرسين يفكرون جدياً بترك مهنة التعليم ، وتبين أن أهم أسباب ذلك هو مواجهتهم للمشكلات التالية : انخفاض الرواتب ، التوتر والاحترق النفسي ، وظروف العمل السيئة ، ونقص الدعم من الإداريين والمجتمع ، كما بينت عديد الدراسات أن المدرسين الذين يرغبون في ترك المهنة هم ناضجون وذوو خبرة كبيرة وتأهيل عال.

إن الهدف من تناول هذه المشكلات هو معرفة الصعوبات والسلبيات التي تواجه مهنة التعليم بشكل عام، والتعرف على مدى حدة وعمق هذه المشكلات والسلبيات ، ومدى تأثيرها على القائمين على مهنة التعليم من الناحية الشخصية والنفسية والاجتماعية والمهنية، وبخاصة المدرس الذي يعتبر العنصر الأساسي والفاعل في مهنة التعليم، إن مواجهة هذه المشكلات ومعالجتها والتصدي لها يعد أمراً ضرورياً من أجل تطوير العملية التعليمية ، وبيان حجم وطبيعة المشكلات التي تواجه المدرسين وتقديمها للمسؤولين لاتخاذ ما يروونه صالحاً ومناسباً ، أو على الأقل الحد أو التقليل منها.

III - 1- سوء الاتصال والعلاقات الانسانية في مجال العمل (المؤسسات التعليمية):

تمثل العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية على اختلاف مراحلها، عنصراً هاماً من عناصر استقرار المدرسين، و عاملاً من عوامل صحتهم النفسية و الجسمية، ومن رضاهم و مردود يتهم التعليمية . إضافة إلى أن المناخ التنظيمي الجيد يتوقف في جزء كبير منه على نوعية الاتصال وعلى نوعية العلاقات الإنسانية في العمل ، والعكس صحيح ، فإذا ما تميزت هذه العلاقات بالفتور وبالصراعات ورفض البعض للبعض الآخر تحت أسباب ذاتية في أكثرها، فإنها تفرز وضعاً علائقياً مهيناً مضطرباً، وتصبح بالتالي مصدراً من مصادر الضغط النفسي و الإحباط الوظيفي، والذي ينعكس سلباً على صحة المدرسين و المدرسة.(منصوري، 2005).

III-1-1- سوء علاقة المدرس بتلاميذه:

إن سوء العلاقة مع التلاميذ والتي تشكل أحد المصادر الأكثر تأثيراً على صحة المدرس النفسية والجسمية وعلى سلوكه وأدائه تأتي في معظمها من المسؤولية التربوية والأخلاقية التي يحملها المدرس على عاتقه. ومن اكتظاظ الأقسام، وعدم تجانسها، ومن سلوكات التلاميذ واتجاهاتهم نحو التعليم. وكون المدرس يتعامل مع خبرات ناشئة ومشكلات تعود إلى أعمار دون عمره، فهذا يعني أنه سوف ينفق كثيراً من وقته وجهده في الاتصال والتفاعل مع التلاميذ، وإذا لم يحسن التعامل لم يكن الاتصال إيجابياً، ويصبح لديه شعوراً بالفشل. مما يؤدي إلى سوء تكيفه، وتتأثر صحته الجسمية والنفسية ورضاه عن عمله.

ويمكن تلخيص أسباب سوء علاقة المدرس بتلاميذه في الآتي:

- يرجع سوء علاقات وسوء اتصال المدرسين بتلاميذهم إلى وجود تلاميذ مشاغبين في القسم، مما يؤثر سلباً على عملية الاتصال التعليمي، المعرفي والاجتماعي.
- وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه (Fuller 1969) من أن عدم انضباط التلاميذ داخل حجرة القسم وعدم قدرة المدرس على الإجابة على تساؤلاتهم.... يعتبر سبباً من أسباب اضطراب العلاقات الاجتماعية. (عبد الفتاح، 1999: 201)

- نقص السلوك التربوي- كلاماً وفعلاً الذي يتطلبه العمل المدرسي- والذي يتجلى في الكثير من تصرفات وسلوك التلاميذ يعتبر هو الآخر سبباً يقف وراء سوء العلاقات وصعوبة الاتصال بين المدرس وتلاميذه.

كما وجد (1984 Femian) بعد دراسة مسحية لـ 91 دراسة أن 83 % من مدرسي المرحلتين الإعدادية والثانوية يعانون من عدم قدرتهم على ضبط القسم (أبو مغلي، 1987: 11)

ومما يزيد من سوء أو من اضطراب العلاقة بين الأستاذ وتلاميذه المشاغبين هو ردود فعله اتجاه تصرفاتهم غير المسؤولة. فتراه هو الآخر ينهج أسلوب القسوة والتشدد بل والعنف أحياناً في التعامل مع تلاميذه، ومثل هذه الأساليب تغذي النزعات العدوانية في نفسية التلاميذ خاصة المراهقين منهم، والذي يلجأ بعضهم إلى السلوك العدائي- داخل القسم- لفرض الذات، عندئذ تهتز العلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ التي من المفروض أن تكون علاقة مبنية على أسس تربوية- أخلاقية، ولكن نقص تكوينه البيداغوجي وصغر سنه، والضغط النفسي التي يعانيها هي التي تجبره على اختيار أسلوب القسوة...

- انعدام رغبة التلاميذ في الدراسة واتجاههم السلبي نحو التعليم من الأسباب الأساسية التي تغذي سوء العلاقة بين المدرس وتلاميذه، وانعدام الرغبة إذا لم يعالج فسيؤدي بصاحبه إلى تكوين اتجاه سلبي نحو التعليم، فالاتجاه السلبي نحو التعليم يشكل عائقاً من عوائق الاتصال الاجتماعي.

- ظروف العمل الصعبة التي يعمل في ظلها المدرسون؛ فاحتفاظ التلاميذ في القسم الواحد والذي يفوق الخمسة وأربعين (45) تلميذاً يكون عاملاً وسيطياً في سوء علاقة المدرس بتلاميذه وعائفاً من معوقات الاتصال، وهذا ما يسبب إرهاقاً مضاعفاً للمدرس نتيجة صعوبة الاتصال الاجتماعي، وهي النتيجة التي كشفت عنها دراسة (1972 malash et pines) ومفادها أنه كلما زادت نسبة التلاميذ للمدرسين، فإن المدرسون سوف يتعرضون لضغوط انفعالية عالية...

كذلك فإن سوء توزيع الحصص التعليمية على الساعات والأيام الدراسية كثيراً ما يكون سبباً في تدهور العلاقة بين الأستاذ وتلاميذه، حيث لا يستطيع التلميذ الذي يكون قد قضى ثلاث ساعات من العمل المدرسي أن يتفاعل مع أستاذ مادة العلوم الطبيعية أو الرياضيات في الساعة الرابعة، فتجده يصرف اهتمامه خارج الدرس بعدما يكون التعب قد نال منه، ومن ثم فقد يصبح عنصراً مشاغباً يؤثر على عملية الاتصال بينه وبين أستاذه.

- إن التعامل مع التلاميذ وحده كاف لخلق التوتر لدى المدرس. وهذا التوتر قد يكون سبباً في اضطراب العلاقات واضطراب الاتصال، والسبب في ذلك يرجع إلى طبيعة العمل المدرسي، وإلى عدم التجانس في مستوى وفي قدرات التلاميذ، وإلى الأوضاع والظروف التي ينجز فيها العمل التربوي- التعليمي كضيق القسم مع اكتظاظه بالتلاميذ، وافتقارهم إلى الأدوات المدرسية المطلوبة-

خاصة عند التغيير المفاجئ للمناهج- كما يرجع السبب إلى اتجاهات التلاميذ السلبية نحو التعليم، وصعوبة حثهم على الدراسة وتدني مستواهم التحصيلي.

III-1-2- سوء علاقة المدرس بزملائه:

يعتبر الانتماء إلى مجموعة من الأصدقاء أو إلى شبكة العلاقات الاجتماعية من العوامل التي تعطي معنى للحياة وتوجهها نحو الصحة والرضا، وتدفع الأفراد إلى مقاومة الضغوط وتحملها، وعلى العكس من ذلك فإن عدم القدرة على إنشاء علاقات طيبة ومثمرة مع زملاء العمل يفقد العمل جزء كبيراً من معناه ويكون مصدر ضغط، وعن أسباب سوء علاقة المدرس بزملائه: أن بعض المدرسين لا يرتاحون لزملائهم، والسبب قد يكون:

- عدم تجانس المدرسين من حيث الجنس والعمر في بعض المدارس.
- كما قد يعود السبب إلى عدم التطابق في الأصل الاجتماعي- الثقافي، فالمدرسون الذين يدرسون بالمدارس الواقعة خارج المدينة (القرى)، حيث يحس هؤلاء بأنهم غرباء عن البلدة، ويضطرون بالتالي إلى الاحتفاظ بعزلتهم، وهي النتيجة التي خرج بها (1976 weiss) من أن العزلة والشعور بالوحدة تعتبر من العوامل المؤدية إلى العدوانية والاضطراب في السياق البيولوجي.

كما يمكن لسوء العلاقات بين المدرسين أن تكون نتيجة لنقص التضامن بين المدرسين أثناء المواقف الصعبة والمحن، فعندما لا يتقاسم المدرس مع زملائه مشاكلهم الاجتماعية والمهنية، فهذا في حد ذاته عاملاً من عوامل سوء العلاقات الإنسانية. وهو ما أظهرته دراسة (Blase et al 1986) من أن قلة التعاون فيما بين المعلمين وعدم مسؤولياتهم وضعف الاتصالات فيما بينهم هي عوامل ظهرت مجتمعة لدى 9.4 % من أفراد عينة الدراسة (Blase et al, pp 159.171) وعن نتائج سوء العلاقات الإنسانية بين المدرسين، أظهرت العديد من الدراسات نذكر منها دراسة (1976 cabb) و (1986 Femian) و (1987 saricki et colly): أن المدرسين الذين لا يلتقون الدعم من الإدارة والزملاء يعانون من ضغوط نفسية ومهنية ومن مظاهر نفسية مرهقة أكثر ممن يلتقون هذا الدعم.

إذن فالأسباب التي تؤثر على عملية الاتصال بين المدرسين وعلى نوعية العلاقات بينهم هي:

- افتقار المدرس إلى تماسك الجماعة.

- افتقاره إلى دعم الجماعة ومؤازرتها له خاصة أثناء الشدة والضيق.

- نقص التضامن بين المدرسين.(منصوري، 2005).

III-1-3- سوء علاقة المدرس بمديره:

إن رفض المدرسين المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية قد يكون وراءها وجود مدير قاس يكثر النقد ويتبع أسلوب العقاب في إدارة وتسيير شؤون المدرسة ولا يراعي العلاقات غير الرسمية ظناً منه بأن مثل هذا الأسلوب ضروري للحفاظ على نظام المدرسة والتحكم في إدارتها وكسب هيبة واحترام المدرسين، وعلى العكس من ذلك. فمثل هذا المدير قد يكون سبباً في إضعاف أداء المدرسين وبالتالي إضعاف مردودية التلاميذ من خلال إضعاف علاقاتهم بالإدارة والوقوف ضد الاتصال الجيد.

وفيما يخص أسباب سوء علاقة المدرسين بالمدير، فقد تكون:

- المدراء لا يحسنون التصرف والمعاملة معهم، وتميل العلاقات بين المدير والمدرسين نحو الأسوأ إذا أحس المدرسون أن المدير غير قادر على تسيير المؤسسة التعليمية تربوياً ومالياً. خاصة إذا ثبت عليه ذلك، أو عندما يلاحظ أن المدير يدعوا إلى الالتزام بسلوكات معينة في الوقت الذي تظهر ممارسته عكس ذلك، وهو ما كشفت عنه دراسة mellinger من أن قلة الثقة المتبادلة بين المدير ومروؤسيه تؤثر سلباً على كثافة الاتصال بينهم، فتؤدي بدورها إلى خلق حالة من التوتر لدى الطرفين (هيجان، 1998: 89)

وأكدت الدراسات الأمريكية المعاصرة أن انعزال المدراء عن الآخرين يولد لديهم حالات من التوتر ومن الانفعالات النفسية والشعور بالوحدة، ويصدق هذا التفسير خاصة على المدراء كبار السن بشكل كبير(مؤيد، ص 86-85)، وتلك الحالات قد تنتقل إلى من يشرفون عليهم من المدرسين ومن ثم يصبح الحوار المباشر بينهما غير متاح وتتدهور عملية الاتصال.

كذلك فإن أسلوب التسيير الإداري الضعيف أو الفوضوي يخلق فجوات إدارية ينتج عنها صراعات بين المدرسين أنفسهم بسبب طغيان العلاقات غير الرسمية، كما ينتج عنها محاولات الضغط على المدير كي ينحاز إلى جماعة دون أخرى تحت لون إيديولوجي أو عشائري ومع

استمرار مثل هذا الوضع يكون من الصعب على المدير اتخاذ قرارات حيوية أو إعطاء آراء حاسمة خاصة بتسيير أمور المدرسة.

III-1-4- سوء علاقة المدرس بالمشرف التربوي:

إن الإشراف التربوي (التفتيش) في بلادنا، يعاني كثيرا من النقائص والمعوقات. وتعتبر أساليب الإشراف المطبقة حاليا من الزيارات المدرسية والصفية واجتماعات المعلمين والندوات التربوية والدروس التطبيقية عديمة الفعالية، وتتصف بالانطوائية والارتمالية. ويقول مباركي بوحفص (1993) إن التقويم المطبق حاليا، يعتبر ضمن التقويم السيئ، وأن اتجاهات المعلمين نحو شخصية المفتش، وطريقة تقويمه سلبية. ولكن في الجانب الآخر لا نستطيع القول أن المسؤولية يتحملها المشرف التربوي بمفرده لأن هناك العديد من المشكلات التربوية والإدارية والخاصة، تقف حجرة عثرة أمامه بحيث لا تساعده على تحرير طاقاته وإمكاناته المبدعة.

إن الإشراف التربوي في بلادنا يعاني كثيرا من النقائص والمعوقات بالرغم من الشوط الكبير الذي قطعه المنظومة التربوية في بلادنا في ديمقراطية التعليم، وتوفير الإطارات الجزائرية في جميع مستويات التعليم. وهذا التطور الذي شهده ميدان التربية، والتعليم لم تواكبه إستراتيجية محكمة في التكوين، ينشطها مشرفون تربويون مؤهلون. وقد عبر عن ذلك وزير تربية سابق في الحكومة الجزائرية (1968)، حيث قال: « وإذا نظرنا إلى عجزنا عن مسايرة التطور، وإقبال جماهير شعبنا على التعليم، فإننا ندرك أن محاكمة المدرسة شيء لا بد منه وإن الحل يتطلب القيام بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم » (العلوي، 1982: 190)

كما أن قطاع الإشراف التربوي ليس على ما يرام، وهذا ما أشار إليه علي بوعناقة (1993) حيث قال: « إن الإشراف التربوي (التفتيش) لم يتغير، ولم يسع إلى البحث عن عناصر فاعلة في العملية التعليمية كعلم النفس وعلم النفس التربوي وعلم المناهج وعلم الاجتماع التربوي والتربية... الخ، ومن العلوم التي ظلت تبحث عن أنجع السبل لنجاح العملية التربوية. فالندوات التربوية من الأجدر أن تتغير، وتتحول من شيء روتيني معروف مسبقا إلى ورشات وعمل وإبداع ونقاش تربوي بين المعلمين » (بوعناقة، 1993: 82).

و يقول رابح قدوري (1994) في دراسته عن تقويم المشرف للمدرس فيقول: « إن تقويم المدرس، يكاد ينحصر في التقرير السنوي الذي يقوم به رئيس المؤسسة من جهة، وتقرير المشرف من جهة أخرى، فالتقرير الإداري السري هو الذي يضمه رئيس المؤسسة

ملاحظاته، وتقديراته حول المدرس من خلال نشاطه السنوي. ولاشك أن عوامل شخصية وذاتية، قد تتدخل في هذا التقويم، ولا يمكن بأية حال من الأحوال تجاهلها. كما أن التقرير التربوي الذي يقوم به المفتش إثر زيارة مفاجئة في الغالب للمدرس في قسمه تلعب المصادفات دورا كبيرا في تحديد منحه، فقد يكون يوم الزيارة يوما للمدرس حقا أو قد يكون عليه. وأيا كانت نتيجة هذا التقرير، فإنه لا يمكن تسميته تقويما. لأنه ينصب على جانب واحد ضيق من جوانب مهنة التدريس، ووظيفة المدرس. فهو يقتصر على تقدير مدى عناية المدرس بإعداد دروسه وسعة مادته، وموقفه في الفصل، والوسائل التعليمية التي يستخدمها، وطريقة التدريس التي يتبعها، وأوجه النشاط التي يقوم بها والمتصلة بدروسه... أي أنه تقويم يهتم بجانب واحد وهو التحصيل عند التلاميذ وأي تحصيل؟» (قدوري، 1994: 87).

والغرض أصلا من هذا التقرير التربوي (الذي يعتبر تقويما عند البعض) هو اطلاع الإدارة المسؤولة للاستفادة به في تصنيف المعلم، وهذا الجانب الإداري في التقرير هو الذي يثير الكثير من المعلمين، ويدفعهم أحيانا إلى الاصطدام بالمشرف.

وتؤكد الدراسات أن من أهم عوامل نجاح المشرف كمقوم ما يلي:

- أن يكون مدركا لعملية التقويم الموضوعي، وذلك بابتعاده عن النظرة الذاتية.
- أن يكون قادرا على تشخيص وتحليل مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية.
- أن يكون تقويمه للتلاميذ على أساس مدى استجابتهم لمدرسيهم. (وايلز، 1960: 417).
- إن العلاقات الإنسانية لها تأثير إيجابي على عمل المدرسة عموما، ولأن الفرد الذي يشعر أن هناك من يعمل على راحته، ومن يعمل ليوفر له الأمن، والطمأنينة النفسية، وأن هناك من يفكر في مصلحته، فإن ذلك يحتم عليه أن يبذل كل ما في وسعه، بل يبذل قصارى جهده إلى رفع المستوى العلمي والتربوي لتلاميذه. كما أن العلاقات الإنسانية تزيد من دافعية المدرس للعمل. ويقول محمد عبد الرحيم عدس في قضية العلاقات: « إن المشرف التربوي هو رجل العلاقات الذي ينظم مختلف عمليات التفاعل، والاتصال » وهذه المهنة تتطلب ما يلي:
- التنسيق بين مختلف أطراف العملية التربوية.
- تهيئة البيئة المناسبة لمختلف عمليات التغيير والتطوير.

- إثارة حماسة المدرسين ورفع الروح المعنوية لديهم.

إن دور العلاقات الإنسانية في العمل الإشرافي هام للغاية، وخاصة أنه يتعامل مع الأفراد، وهؤلاء يختلفون في مستوياتهم الثقافية، والعلمية، وبيئاتهم. كما أن للمشرف التربوي علاقات أكبر من علاقته بالمدرس، وتتمثل في الإدارة والمحيط بشكل عام. ولذا عليه أن يحترم شخصية كل من يتعامل معه، وإشاعة روح الطمأنينة، والراحة في العمل، والتواضع وتوثيق الروابط الأخوية، وإشاعة روح العمل الجماعي، والتعاوني. وهذه العلاقة الإيجابية عامل من عوامل نجاح المدرس في عمله، ولها عظيم الأثر في نمو المدرس تربوياً ومهنياً، وتتبع آثاره على نفوس المتعلمين حيث يقبلون على العمل بكد ونجاح. وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية والإدارة، أن المناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه العامل يحقق إنتاجاً أوفر، وأفضل إذا شعر فيه بالطمأنينة والثقة، وبالتالي تزداد القدرة على التكيف والرضا في العمل.

إن التقويم التربوي هو ركن من أركان العملية التربوية، التي تتمثل في تقويم الأهداف، والمناهج والطرائق والوسائل، وكل ماله علاقة بالعملية التعليمية التعلمية. فمن خلال التقويم نجعل العملية التربوية عملية ديناميكية يشارك فيها الجميع. وأن هدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل الذي نريد أن نقوم به من حيث نقاط ضعفه، وقوته وإيجاد الوسائل، والسبل لتطويره، وإصلاح أحواله. وتعتبر العملية التقويمية بأنها عملية شاملة، و مستمرة استمرار حياة البشر. فالإنسان يحتاج دائماً إلى من يقوم عمله في جميع مجالات الحياة لمعرفة هل هو في الوجهة الصحيحة أم لا؟ ويشهد العصر الذي نعيش فيه تطورات متسارعة في جميع ميادين الحياة، وبالأخص في الجانب التكنولوجي منه. فمن هنا يتحتم علينا إعادة النظر في نظامنا التربوي ليسير التطور، فلا مجال للضعفاء في هذا العصر. (بوسعدة، 2010: 119).

مما سبق يتبين لنا مدى أهمية وخطورة سوء العلاقات الإنسانية على صحة المدرس النفسية متمثلة في القلق، وعلى صحته الجسمية متمثلة في الضغط النفسي، وعلى الجو التنظيمي والسلوك التنظيمي والمتمثل في الرضا المهني. فإذا أحسن المشرفون على قطاع التربية والتعليم في بلادنا تنظيم الأقسام الدراسية وتحديد حجم التلاميذ إلى ما هو معمول به تربوياً، ورسم سياسة تربوية تقوم على أساس العلاقات الإنسانية الجيدة المبنية على الاحترام والثقة المتبادلة بين العناصر الأربعة الفعالة (المدرس، والتلاميذ، والمدير والمشرف التربوي)، فإننا نجنب مؤسساتنا الكثير من المشاكل التربوية، كالرسوب والتأخر الدراسي... كما يمكننا التخفيف من درجة القلق والضغط النفسي التي يشعر بهما المدرس والمدير والمشرف التربوي ولو بدرجات مختلفة. (منصوري، 2005).

III-2- مكانة المدرس في المجتمع:

III-2-1- الوضع الاجتماعي للمدرس وأثره في مهنة التعليم:

يشير بعض التربويين إلى أن مهنة التعليم متدنية ، وان أسبابا تقف وراء هذا التدني منها ما يرجع إلى رؤية المجتمع المتدنية أو إهماله لهذه المهنة وعدم اعترافه بها (أحيانا أخرى) وقد أدى هذا إلى ضعف المكانة الاجتماعية لهذه المهنة والعاملين فيها .

والمكانة الاجتماعية هي الوضع الذي يمنح المدرسين وكذلك مستوى التقدير لأهمية مهنتهم وكفاءتهم في أدائه وظروف العمل والمزايا الأخرى التي تمنح لهم بالقياس إلى المجالات المهنية الأخرى وأن المكانة الاجتماعية لأية مهنة تؤثر في الموقع الذي يحتله الفرد في نسق العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع مقارنة بالأفراد الآخرين في المجتمع وهي التي تحدد حقوقه وواجباته ومسؤولياته والمكانة الاجتماعية للمدرس تعني ذلك المستوى من التقدير الاجتماعي لأهميته وأهمية دوره ومدى قدرته على تحديد هذا الدور والظروف المحيطة به مقارنة بالمجموعات المهنية الأخرى.

ولا ترتقي المكانة الاجتماعية للمدرس إلا بارتقاء مستوى المدرس والتعليم إلى مستوى المهنة من حيث الإعداد والتمكن والمسؤولية وكذلك الارتقاء بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للمدرس بما يمكنه من مواجهة أعباء ومصاعب الحياة حتى يتفرغ لعمله وكذلك لا بد من تغيير نظرة المجتمع للمعلم والارتقاء بمستوى من التقدير الاجتماعي له ارتقاء يتكافأ أهمية وشرفا مع أهمية المهنة وشرفها ولا بد أن تتمثل هذه الأهمية بالمنزلة والتقدير الممنوحين لهم والامتنان والتقدير لأهمية عملهم وقدرتهم على القيام به والظروف العملية والأجور والمنافع الأخرى الممنوحة للمدرسين بالقياس إلى مجموعة المهن الأخرى ولا بد من التأكيد على أهمية التعليم ودوره في تطوير الشخصية وتقديم المجتمع والاهتمام بمؤهلات المعلمين وكفاءتهم ومكانتهم الاجتماعية وعلاقتها بأهداف التربية وان تكون ظروف العمل من النوع الذي يؤدي إلى تحسين التعليم الفعال ومساعدة المدرسين على التركيز في أعمالهم المهنية وأهمية مشاركتهم في إقرار السياسة التعليمية وينبغي وضع ضوابط مهنية من قبل الاختصاصيين لممارسة هذه المهنة واختيار المدرسين فإن الضرر في ذلك لا يقتصر على أفراد المجتمع بل ينعكس على المهنيين المختصين لان المجتمع يفقد ثقته بهم ولا يعترف بهم كمهنيين وبالتالي لا يمنحهم المكانة اللائقة بهم.

III-2-2- الأدوار والمسؤوليات المختلفة للمدرس في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه إعدادة وتدريبه وتنميته:

إن مكانة وقيمة المدرس تكمن في قدرته على العطاء وما يقدمه لطلابه ومجتمعه. ومن المسائل المهمة التي تؤدي دورا كبيرا في عملية التربية والتعليم، مسألة رسوخ دور المربي ومكانته داخل المدرسة وغرفة الصف ، وتقبل طلابه له، وهي حالة غير ممكنة الحدوث إلا إذا توافرت القناعة الذاتية لدى طلابه باعتباره أهلا للاقتداء به .

إن عصر العولمة الذي نعيشه الآن مليء بالتحديات التي تواجه الإنسان في كل يوم ، ففي كل يوم تظهر على مسرح الحياة حاجات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر متجدد وأساليب جديدة ومهارات جديدة وآليات جديدة للتعامل معها بنجاح ، أي تحتاج إلى إنسان مبدع ومبتكر، ذي بصيرة نافذة قادر على تكيف البيئة وفق القيم والأخلاق والأهداف المرغوبة، و ليس مجرد التكيف معها. ولا يتحقق هذا دون تربية تواكب متطلبات العصر وتستشرف آفاقه المستقبلية .

إن من أهم التحديات التي تواجه إعداد المدرس في العصر الحالي هي كيفية إعدادة ليكون قادراً على القيام بأدواره التي فرضتها تحديات العصر وهي :

- أن المدرس لم يعد المصدر الوحيد للمعلومات ، ولكن تنافسه مصادر أكثر جاذبية للتعلم مثل التلفاز والحاسب الآلي والانترنت.
- أن مهمته تجاه المتعلمين لم تعد مجرد نقل المعرفة وتلقين المعلومات ، ولكن سوف تركز على إثارة دوافع المتعلمين نحو التعلم، وتحديد حاجاتهم من الخبرات، ومتابعة نموهم، وتشخيص جوانب الضعف فيه، ورسم الخطط لعلاجها .
- إن اكتساب مهارات التعلم للتعلم الذاتي وحل المشكلات وأساليب التفكير الابتكاري وسرعة الإطلاع والاستيعاب ، ومتابعة مصادر المعلومات، وحسن الاستفادة منها، والحرص على استثمار أوقات الفراغ، والقدرة على التكيف للمواقف الجديدة والاستفادة بالتقنية ووسائلها التي أصبحت في عصر العولمة ذات أهمية بالغة في عمليتي التعليم والتعلم .
- إن تنظيم بيئة وخبرات التعلم وأساليبه وحدائتها ، وحسن الاستفادة من التغذية العائدة من البحث العلمي والتقويم المتواصل لنمو المتعلم يتعاضد أثرها في عملية التعلم.

- إن الدور التربوي للمدرس ينبغي أن يحتل حيزاً أكبر في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة من خلال ما تبثه وسائل الاتصال الحديثة ، وما يكتنف عصر العولمة من اهتزاز خلقي وتكثيف للنهج الاستهلاكي ، وعلى المدرس أن يتعاون مع مؤسسات المجتمع لأداء هذا الدور بنجاح .

III-2-3- نظام إعداد المدرسين في معاهد التربية وقصوره في بناء القدرات والكفايات المهنية والإبداع، ومردود ذلك على تدني المكانة الاجتماعية للمدرس:

تعد برامج إعداد المدرسين، و التحاق الطلاب بها من بين الموضوعات التي حظيت، وما زالت تحظى باهتمام الباحثين والمهتمين بشؤون المناهج والتدريس في العالم؛ وذلك لأن الاعتراف بإعداد المدرسين وتأهيلهم قد يكون المدخل الحقيقي لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى التعلم والتفكير لدى الناشئة.

وتدل نتائج بعض الدراسات والتقارير في مناطق مختلفة من العالم على أن النوعية المتميزة من المدرسين قد تكون نادرة الوجود ، وأن نظم إعداد المدرس ما زالت في حاجة ماسة إلى الفحص والمراجعة بهدف تطوير برامج الإعداد المعمول بها حالياً ، وإيجاد أنماط جديدة من البرامج تكون قادرة على تزويد المدرسين بالكفايات الأكاديمية والمهنية التي تمكنهم من التعامل مع المحتويات التعليمية ، ومصادر المعرفة المتاحة بفاعلية واقتدار ، ومساعدة التلاميذ في الوقت ذاته على بلوغ نتائج التعلم المستهدفة التي تتفق والاتجاهات الحديثة في التعليم ، (على راشد 1996 : 19) (Booth parkinson, 1996 : 3 – 5) .

وفي هذا الإطار تشير مصادر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى أن السنوات الأخيرة من القرن الماضي شهدت تطورات كثيرة في برامج إعداد وتأهيل المدرسين المستخدمة في البلدان العربية ، وأظهرت تحديات جديدة أمام برامج التكوين النظري ، والممارسات العملية إلا أن الإعداد ما زال يعاني من انتفاء وجود قاعدة نظرية تفصيلية وشاملة يقوم عليها، وأن مشكلة وضع برنامج شامل للإعداد لم تتل إلا القليل من الاهتمام الجاد (محمد الغامدي ، 1982: 27).

إن اختيار المدرس لمهنة التعليم يضع الأساس لإعداده وممارسته لمهنته . فإذا تم اختياره على أسس سليمة وإذا روعيت متطلبات مهنة المدرس عند اختياره، فإن هذا سيكون بلا شك خطوة مهمة نحو إعداده الإعداد المناسب، وعكس ذلك يؤدي إلى نتائج غير حميدة.

إن اختيار المدرس يواجه تحديات عديدة ينبغي مواجهتها ، ومن تلك التحديات : لم تعد مهنة التعليم مهنة جاذبة ، إذ إنها تزخر بالمشكلات التي تصرف العناصر الممتازة عنها. ومن أمثلة تلك المشكلات تدني المرتبات (مقارنة بمهن أخرى) ، وعدم التقدير الاجتماعي المناسب ، وظروف العمل غير المشجعة في أغلب الأحيان . وفي ظل هذه الظروف يصبح من العسير اجتذاب الأشخاص من ذوي القدرات والاستعدادات الممتازة لهذه المهنة .

إن معظم من يلتحقون بمؤسسات إعداد المدرسين لا يختارونها بأنفسهم بل يوجهون إلى تلك المؤسسات بناء على الدرجات التي حصلوا عليها في امتحانات شهادة البكالوريا، وغالباً ما يتوجه هؤلاء إلى تلك المؤسسات بعد أن يكونوا قد فقدوا الأمل في الحصول على مقعد في التخصصات التي يرغبونها . وعلى الرغم من وجود الاختبارات الشخصية التي تقوم بها تلك المؤسسات للراغبين في الالتحاق بها لتحديد القدرات الشخصية لممارسة التدريس ، مثل الاستقرار الانفعالي وسلامة الحواس وسلامة النطق وسعة الثقافة العامة، والرغبة في مهنة التدريس إلا أن تلك الاختبارات تكون في الغالب شكلية ولا تخرج عن كونها عملاً روتينياً لا يميز بين من يمتلك تلك القدرات ومن لا يمتلكها .

يمكن القول أن النظام التعليمي لا يحصل من مخرجاته إلا على أضعف العناصر البشرية ، في الوقت الذي يقدم فيه للقطاعات الأخرى أفضل تلك المخرجات .

وقد خلص كتاب "تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية" بشاره، (1986) إلى أن أهم ما يميز واقع إعداد المدرس العربي ما يلي :

- تعجز برامج الإعداد الحالية عن تزويد الطالب - المدرس بمهارة التعلم الذاتي ، مما يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في عصر العولمة .

- لا يحظى الجانب العملي التطبيقي في برامج الإعداد بالقدر الكافي من الاهتمام، بل يغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم ، في حين تبالغ هذه البرامج في أهمية الدراسات النظرية ذات السمة غير الوظيفية مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى الخريج من شعور بالفجوة بين ما مر به من خبرات خلال فترة إعدادة وما يواجهه في حياته العملية، ولا شك أن هذا ينعكس سلباً على أداء المدرس .

- التكامل بين الجوانب الثلاثة لإعداد المدرس (الأكاديمي والثقافي والمهني)، موجود كفكرة، في حين أنه غائب في الممارسة العملية ، فالتنسيق ضعيف للغاية بين القائمين على تعليم الجانب التخصصي والثقافي ، وضعيف كذلك بين كل من الجانبين التخصصي والثقافي وبين الجانب المهني ، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد بحيث يبدو البرنامج وكأنه مجموعة من المواد المنفصلة التي لا رابط بينها. ويصبح الأمر بالنسبة للطالب مجرد دراسة كل مادة بصورة مستقلة لأداء الاختبار، بل غالباً ما يخفى على الطالب دواعي ومبررات دراسة الموضوعات التي تعلمها .

- إن تقويم التلاميذ ما يزال يتم بصورة متخلفة على الرغم من أن مؤسسات إعداد المدرسين تهتم بالقياس والتقويم التربوي كمقررات دراسية في إطار الإعداد المهني، إلا أن هذه المؤسسات نفسها تستخدم الأساليب القديمة في تقويم طلابها، وكثيراً ما يتم التركيز على تقويم الجانب التحصيلي فقط

يمكن أن نخلص من هنا، إلى أن معاهد التكوين عاجزة عن استقطاب العناصر المتميزة من خريجي المرحلة الثانوية ، كما أن برامجها وأساليب الإعداد المتبعة فيها تعاني من الكثير من أوجه القصور ، مما ينعكس في ضعف الكفايات المهنية والإبداع لمن يتخرجون فيها . ومردود ذلك واضح على تدني المكانة الاجتماعية للمدرس ، والمتمثلة في عدم تقدير المجتمع للدور الذي يقوم به، والنظرة المتواضعة له من جانب المجتمع وحتى من جانب تلاميذه ، وكذلك نظرة المدرس المتواضعة لنفسه من الجانب الآخر .

III-2-4- المشكلات المتعددة التي تزرع بها مهنة التعليم :

وصف شاندلر وزملاؤه مهنة التعليم بأنها أم المهن " لأنها تسبق جميع المهن، كما أنها لازمة لها ، وبذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمد المهن الأخرى بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً " (نور الدين عبد الجواد ومصطفى متولي، 1993: 20) .

ومع ذلك وجدت إحدى الباحثات أن مهنة التعليم من أكثر، المهن التي تسبب توتراً نفسياً للإنسان (محمد ديراني، 1992: 192).

وقد عرف بوتزن (Bootzin , et al.,1989: 742) التوتر النفسي بأنه مثير يسبب ضغطاً على قدرة الفرد الجسدية والنفسية على التكيف أو أنه استجابة داخلية لموقف صعب .

وقد أجريت دراسات عديدة تناولت المشكلات التي تعد من المصادر الرئيسة للتوتر النفسي عند المدرسين ، وأظهرت أن أهم تلك المشكلات ما يلي : سوء سلوك الطلاب ، و ضغط العمل ، والحاجة إلى التقدير المهني، (Brog, et al ،1991) وتدني النظرة الاجتماعية العامة للمدرسين ومهنتهم، الصعوبات المرتبطة بالدور الذي يقوم به المدرسون ونقص الدعم المعنوي (Kalker, 1984) وضعف العلاقة مع المجتمع وصعوبة ظروف العمل ، وسوء معاملة الإدارة المدرسية (محمد ديراني، 1992: 227)

وضعف السيطرة على العمل، وعدم متطلبات العمل ، وضعف اعتبار العمل كمصدر للفخر والاعتراف (Mykletum ، 1985) وغموض الدور الذي يجب أن يقوم به المدرس (أبو مغلي، 1987) .

كما أجريت دراسات أخرى عديدة لمعرفة المشكلات التي تسهم في إضعاف الرضا الوظيفي عند المدرسين ، وبينت نتائجها أن أهم تلك المشكلات ما يلي :

ضعف المكانة الاجتماعية للمدرس ، والطبيعة التكرارية لمهنة التعليم ، وضعف المشاركة في صنع القرار، والرقابة الشخصية والمهنية (Macdonald ،1995) وضعف الدعم الإداري، وانخفاض الرواتب، وكثرة الواجبات المدرسية (Wright,1991) والتغيير المستمر للسياسات والإجراءات التربوية، وسوء العلاقة مع المسؤولين (Dinham،1994) ، وقلة فرص الترقية، وعدم وجود جمعية مهنية أو نقابة فعالة للمدرسين وضعف التقدير المعنوي (سعيد اليماني وخالد بوقحوص، 1996: 277)

وأُسفرت دراسة اليماني و بوقحوص عن وجود مشكلات قد تؤدي إلى شعور المدرسين والمدرسات بالإحباط ، أهمها ضآلة المرتبات والحوافز المادية ، وقلة فرص الترقى ، وعدم مناسبة قوانين الوزارة للمدرسين ، وقلة الامتيازات الخاصة بهم . وأشارت دراسة السورطي أن المدرسين في الوطن العربي بشكل عام يواجهون مشكلات أهمها : سوء الوضع المادي ، وتدني النظرة الاجتماعية لهم ، وانخفاض دافعية المتعلمين للتعليم ، وضعف إعداد المدرسين قبل الخدمة وفي أثنائها، وضعف مشاركتهم في اتخاذ القرار التربوي، وضعف مواكبتهم للتقدم العلمي والتقني .

وأظهرت نتائج دراسة أجراها سورطي (يزيد سورطي 2000) أنه يمكن ترتيب مجالات المشكلات الرئيسة التي تواجه المدرسين تنازليا كما يلي : المشكلات الطلابية ، المشكلات المتعلقة

بالمناهج الدراسية والمشكلات الإدارية والإشرافية، المشكلات المتعلقة بالمدرسة، و المشكلات المتعلقة بمهنة التدريس وقد كان من أهم مشكلات هذا المجال قلة فرص إكمال الدراسة، وزيادة العبء التدريسي . وضعف برامج التدريس في أثناء الخدمة ، وقلة الترقيات والحوافز المادية .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات أخرى عديدة أوضحت أن من المشكلات التي يعاني منها المدرسون ظروف العمل السيئة وضغوط العمل، وكثرة الأعباء التدريسية ، وضعف التقدير الاجتماعي لمهنة التعليم . ويمكن ملاحظة أن المصدر الرئيس للمشكلات المتعلقة بمهنة التدريس هو العامل الاقتصادي، حيث إنها في معظمها تعود إلى قلة الموارد المالية المخصصة للتعليم. وقد أشارت دراسات سابقة عديدة إلى أن المشكلات ذات الطابع الاقتصادي تعد من أهم المشكلات التي يعاني منها المدرسون .

وبينت دراسة (Kurty & Felder، 1983) أن أهم المشكلات التي تواجه المدرسين هي المشكلات الشخصية كالإرهاق وانخفاض الرواتب، والحياة الاجتماعية غير الملائمة، والشعور بالإحباط والقلق والتوتر.

واهتمت دراسة دارلنج (Darling، 1984) بنقصي المشكلات التي تسهم في تسرب كثير من المدرسين الأكفاء من مهنتهم والتي من أهمها انخفاض الرواتب وضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المهنية، والقيود البيروقراطية، وضعف الدعم الإداري للتعليم. وأشارت الدراسة كذلك إلى أن القادمين الجدد للمهنة أقل كفاية من الناحية الأكاديمية من أولئك الذين يغادرون المهنة.

III-3- الاحتراق النفسي والضغط المهني للمدرس:

ماهية الاحتراق النفسي:

لقد اجمع المختصون علي أن الاحتراق النفسي:

"حالة من الاستنزاف الانفعالي والبدني، بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط، أي أنه يشير إلى التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات من جانب الفرد نحو الآخرين ، بسبب المتطلبات الانفعالية والنفسية الزائدة. "

كما أكد كلا من (إبراهيم القريوتي، فريد الخطيب، 2006: 133)؛ (نوال الزهراني، 2008

(11: (وضاح محمد، 2009: 13)

أن الاحتراق النفسي له علاقة باختصاص العمل، حيث أن الاحتراق النفسي عبارة عن الاستجابات الجسمية والانفعالية لضغوط العمل لدى العاملين في المهن الإنسانية والتجارية والبحوث العلمية وغيرها الذين يرهقون أنفسهم في السعي لتحقيق أهداف صعبة، إن العمل في التربية والتعليم أو العمل في سوق البورصة أو التعامل مع ارتفاع وانخفاض أسعار الأسهم، يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أن تخلق مشاعر الإحباط لدى العاملين لما تقتضيه هذه المهن من متطلبات النجاح مع التوتر والقلق الذي قد يولد لدى العديد من العاملين الشعور بالإحباط وقلة في الإنجاز والنجاح، الأمر الذي يؤدي لديهم في الشعور بالضغوط النفسية والمهنية وبالتالي الوصول إلى الاحتراق النفسي. علماً بأن شعور الفرد بالضغوط المهنية والنفسية في مجال العمل لا يعني بالضرورة إصابته بالاحتراق النفسي ولكن إصابة الفرد بالاحتراق النفسي هو نتيجة لمعاناته من الضغوط النفسية الناجمة عن ظروف العمل.(فهيم، 2010).

أوضحت كثير من الدراسات ، مثل سوزان كارتر (Susanne ،1994) أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي يكون أصحابها عرضة للاحتراق النفسي والضغط المهني، إذ تؤدي الضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المدرس إلى استنزاف جسمي وانفعالي، وأهم مظاهره فقدان المدرس للاهتمام بالتلاميذ وتبلد مشاعره تجاههم، ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل ، ومقاومة التغيير وفقدان القدرة على الابتكار. ويؤدي إلى افتقاد المدرس الدعم الاجتماعي ، والإحساس بالانفصال عن الجاه الاجتماعي ، وحرمانه من الأهمية الحضارية التي تتمتع بها عادة المهن الأخرى كالطب والهندسة، وافتقاده لمهارات التكيف لمستوى الأحداث، إلى زيادة احتمال وقوعه فريسة للاحتراق النفسي وتعدد مصادر الضغوط المسببة للاحتراق النفسي للمدرس بين سلوك التلاميذ، وعلاقة المعلم بالإدارة، والأعباء الإدارية، وضيق الوقت، وغياب التفاهم بين المدرس والإدارة، والمدرس وأولياء الأمور.

ويتعرض المدرسون عادة للانتقادات التي توجه إليهم بسبب انتشار الانحراف بين كثير من الشباب ، وتدني المستويات الفكرية والعلمية التي يعزوها الناقدون إلى "تقصير المدرسين" (السورطي ، 2003)

ومن بين الأسباب المسببة لإحباط المدرس واحتراقه النفسي تدخل الآباء في عمله. فكثير من الآباء يجادلون المدرسين في عملهم ويخطئونهم في أساليب تعاملهم مع أبنائهم، بل ويشككون

في قدراتهم وكفاءتهم ، مما يهز ثقة المدرس في نفسه، و يقلل من كون التعليم مهنة مغلقة ويحولونها إلى مهنة مكشوفة يتزاحم فيها غير المؤهلين سواء من الآباء أو من مدرسي الضرورة غير المؤهلين أو ممن تضطربهم ظروف الوظيفة لدخول هذه المهنة من غير تأهيل وبلا رضا وظيفي .

وتؤدي هذه الظروف إلى سلب المدرس هويته المهنية المتخصصة ، كما يتصل بالظاهرة نفسها انخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس، فلم يعد الطلاب يقبلون على الالتحاق بمعاهد التكوين ليعملوا بالتدريس ، ولم تعد دراسة التربية تلقى إقبالا يماثل الإقبال على الدراسات الأخرى التي تؤهل خريج بها لممارسة مهن تتمتع بقدر أكبر من المكانة الاجتماعية، أضف إلى ذلك أن التدريس مهنة لا يحظ ممارستها بالتقدير المادي المناسب.

فالمدرس إزاء هذه الظروف يصاب بالاحترق النفسي في ظل العوائق التي تحول دون قيامه بمهمته المهنية بشكل كامل مما يجعله عرضة للإصابة بالإحباط وضعف الدافعية.

وهكذا يتبين من العرض السابق لبعض الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمشكلات مهنة التعليم أن المدرسين كثيرا ما يواجهون مشكلات تقلل من انتمائهم لمهنتهم ورضاهم عنها، وتعوق عملية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وتزيد من إحساسهم أن الجهد الذي يبذلونه لا يتناسب مع ما يقدم إليهم، ولا يوفر لهم التقدير الاجتماعي الذي يستحقونه، مما يجعلهم أقل رضا عن مهنتهم مقارنة بزملائهم في المهن الأخرى، وهذا يؤدي بدوره إلى عزوف واضح عن مهنة التعليم.

III-3-1-أعراض الضغوط عند المعلمين :

عندما يفشل الفرد في التحكم في المصادر التي تسبب له ضيقا وإزعاجا فان جسمه يمر بحالة تعرق بالمواجهة أو الهروب وعلى اثر ذلك تزداد ضربات القلب ويتحول الدم من الأطراف إلى العضلات الداخلية وغيرها وتظهر الأعراض مع استمرار المصادر المسببة للضيق عند المدرس مثل المنهاج وضغطه وعلاقته مع زملاءه و يجدر التنبيه إلى أن الأعراض المختلفة لا تظهر جميعها في وقت واحد ولا على جميع الأشخاص فلكل واحد منا نقطة أو نقاط ضعف ولكل واحد إمكاناتها الخاصة .

وتصنف هذه الأعراض إلى مايلي :

أ- الأعراض الجسدية : العرق الزائد والتوتر العالي - الصداع بأنواعه - ألم في العضلات وبخاصة في الرقبة والأكتاف - عدم الانتظام في النوم - الإمساك - آلام الظهر خاصة في الجزء السفلي - الإسهال و المغص - عسر الهضم - القرحة - التغير في الشهية - التعب وفقدان الطاقة .

ب- الأعراض الانفعالية : (سرعة الانفعال - تقلب المزاج -العصبية - سرعة الغضب - العدوانية واللجوء إلى العنف - الاكتئاب)

ج- الأعراض الفكرية أو الذهنية: يتعرض المدرس الى الكثير من هذه الأمراض مثل النسيان والصعوبة في التركيز -الصعوبة في اتخاذ القرارات -الاضطراب في التفكير - ذاكرة ضعيفة أو الصعوبة في استرجاع الأحداث - استحواذ فكرة معينة على التلميذ - تزايد عدد الأخطاء - إصدار أحكام غير صائبة

د- الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية : عدم الثقة بزملائه -نسيان الأفكار -السخرية من زملائه -تجاهل زملائه -التفاعل مع زملائه بشكل إلى (غياب الاهتمام الشخصي) (عسكر، 2000 : 41-42).

III-3-2- مظاهر الضغط النفسي عند المدرس:

ومن مظاهر الاحتراق النفسي فقدان الحماس للاهتمام بالعمل وبعمالئه واللامبالاة، فالمدرس في بلادنا يعيش في مناخ تنظيمي معقد وبارد: فصول مكدسة بتلاميذ ينتمون إلى مستويات وأسر مختلفة، يفقد أغلبهم الاهتمام بالتعليم، ويظهر ذلك في محاولاتهم الخروج على النظام، وتكبله سلطات بيروقراطية متربصة به وبعمله. ويشعر المدرس بالعزلة، وغياب المساندة، والتجريد من السلطات، والنظرة المتشككة إلى ولائه وأدائه، والاستهتار بآرائه وخبراته عند إدخال تغييرات في العملية التعليمية، ويفتقد مؤازرة النقابات والتنظيمات المهنية كغيرها من نقابات المهن الأخرى، وتطارده الصورة المهزوزة التي يكرسها الإعلام الجماهيري عنه .(الرفاعي، 1972:443).

III-3-3- علامات الضغط النفسي عند المدرس:

من الأمور التي يلاحظها المدرسون أو المراقب لأحوالهم، الضغط النفسي الذي يتعرض له بعضهم أثناء العام الدراسي سواء داخل الفصل أو خارجه. ولهذا الضغط النفسي علامات، منها:

- 1_الشعور بالملل من التدريس ومن الفصل والطلاب
 - 2_انخفاض الدافعية للمشاركة في أنشطة المدرسة
 - 3_عدم الاهتمام بالإعداد للدرس، وأداؤه بأقل قدر من الجهد والوقت
 - 4_التأخر في الذهاب للفصل وعدم متابعة واجبات الطلاب
 - 5_الإكثار من ذم التلاميذ واتهامهم بالكسل وعدم الفهم .
 - 6_كثرة التذمر من أوضاع المدرسة وأوضاع التعليم بشكل عام.
- فالضغط النفسي حالة يشعر فيها المدرس بأن جهده يضيع سدى وليس له ثمرة وأنه يبذل كل ما عنده ولا أحد يقدر أو يستفيد. (الغريب 1960: 88).

III-3-4- الآثار السلبية المترتبة على الضغوط المهنية للمدرس :

أ_آثارها على التلاميذ:

التلاميذ مركز التعليم، فأى خلل أو ضعف في أحد عناصر العملية التعليمية، خاصة المدرس ، يكون أثرها كبيرا عليهم. وفي هذه الحالة، فالأثر مباشر وعميق. فالتلميذ الذي يرى المدرس لا يبالي بالإعداد للدرس أو يتأخر في الحضور أو لا يهتم بالواجبات المدرسية سيتولد لديه شعور مماثل بعدم الاهتمام بهذه الأشياء. وبروده في أدائه لدرسه سيفقد التلاميذ الدافعية للتعلم، مما يجعل الدرس مملا. وهذا بدوره يزيد من الضغط النفسي لدى المدرس. وفي هذا الإطار يمكن القول أن معاناة المدرس من الضغوط النفسية تؤثر سلبا على المستوى التحصيلي لتلاميذه في القسم. أيضا القرارات التي يتخذها المدرس في تقويم التلاميذ وهو في هذه الحالة يرجح أنه لا تكون دقيقة.

ب_آثارها على الجو العام للمدرسة:

تعاون المدرسين ونشاطهم أساس نجاح المدرسة. و المدرس الذي يمر بهذه الحالة ليس لديه دافعية للتعاون والمشاركة. بل قد يزيد الأمر سوءا بأن يأخذ في تثبيط زملائه من العمل الجماعي والتعاون في نشاطات المدرسة. فيفتقد بذلك الجو الجماعي التعاوني في المدرسة لتصبح مجموعة من الأفراد الذين لا يجمعهم إلا المكان فقط. فلا تربطهم أهداف مشتركة ولا هموم ومطالب مشتركة. وهذا الجو أيضا يزيد في الضغط النفسي للمدرس ، بحيث تنتسج دائرته، فبدلا من القسم تصبح المدرسة ذاتها غير مريحة له، فلا يشعر بالرغبة في البقاء فيها.

ويلاحظ هنا أن بعض نتائج وآثار المشكلة أصبحت تعزز المشكلة وتعمقها وتوسع دوائرها، بحيث تدخل المشكلة في حلقة مفرغة كلما تقدم بها الوقت، يصعب معها العلاج .

ج_أثارها على المدرس:

المدرس بشر، يتأثر بعواطفه وما يتعرض له من ضغوط وما يدور في بيئته. وهذا النوع من الضغط النفسي إذا لم يبادر بعلاجه يتسبب في تعب نفسي شديد للمدرس قد يتسبب في اتخاذ قرارات غير سليمة، مثل قرارات المشاركة في بعض الأنشطة المدرسية ، وقد تصل تلك القرارات إلى ترك التدريس بالكامل أيضا تؤثر هذه الحالة سلبا على نظرة المدرس للعملية التعليمية، ونظرته للتلاميذ ، وهي نظرة إذا لم تعدل فقد تتأصل فتصبح دائمة، بحيث يكون لديه قناعة بأن التلاميذ كسالى ولا يفهمون وأن العمل معهم جهد ضائع، وأن المدرس فقط مسئول عن أداء درسه ولو بأقل جهد، وليس له علاقة بزملائه في المدرسة ما دام قائما بدرسه.(الغريب، 1960 : 89_90).

III-3-5- أسباب الضغط النفسي

أ_الأسباب التي تتعلق بالطالب

- 1_ سوء السلوك في القسم
- 2_ انخفاض الدافعية للتعلم
- 3_ بطء التعلم
- 4_ إهمال الواجبات.

ب_ الأسباب التي تتعلق بالمدرس:

- 1 عدم إلمامه بالقواعد الصحيحة للتعلم. فمن المدرسين من يرى أن إلقاء الدرس كاف لإفهام التلاميذ، فيصاب بإحباط عند عدم تحقق ذلك.
- 2 عدم إلمامه بالخصائص النفسية للتلاميذ:

فمن المدرسين من يجهل خصائص المرحلة التي يعلم فيها. فلا يعلم خصائص فترة المراهقة المبكرة، مثلا، وما يصاحبها من سلوكيات. فيفسر تصرفات التلاميذ بقياسها على تصرفات الراشدين. ويقيس قدراتهم في التعليم والتذكر والتصور المجرد على قدرات الراشدين. وهذا ما يجعله يتوقع أشياء كثيرة منهم فيفاجأ بالقليل. أيضا عدم الإلمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، واختلاف أساليب الطلاب المفضلة في التعلم. فمنهم — مثلا — من يفضل الأساليب الفردية، ومنهم

من يفضل الجماعية، ومنهم من يفضل أسلوب الشرح من المدرس ومنهم من يفضل أسلوب المناقشة والاستنتاج أو أسلوب التجريب العملي.. ونحو ذلك.

3 عدم التحلي بالصبر. من أهم صفات المدرس الصبر، فالتعلم يحتاج إلى وقت حتى يحدث وتظهر آثاره. وافترض أن كل التلاميذ يجب أن يتعلموا بنفس المستوى بمجرد انتهاء الدرس أمر غير واقعي. بل لابد من التكرار وتنويع أساليب التعليم والمراجعة. ومع ذلك توقع اختلاف مستويات التعلم.

4 الركون إلى أسلوب واحد في التدريس، وعدم التجديد والإبداع. وهذا يجعل الفصل يسير بطريقة رتيبة، ويساهم في إملال التلاميذ، وقد يعيق تعلم بعضهم، وهو أيضا يساهم في خفض مستوى الدافعية للمشاركة. وكل ذلك يجعل المدرس يرى عملية التعليم مملة أو ميتة.

ج_أسباب تتعلق بالمدرسة:

1 وجود مشاكل داخل المدرسة بين المدرس وزملائه أو المدرس ومدير المدرسة أو بينه وبين المشرف التربوي.

2 عدم توفير الجو المدرسي الأخوي وأنشطة المدرسية التي تستحث المدرس وتدفعه للمشاركة، وتوجد له قنوات لمناقشة مشاكله في القسم أو في المدرسة.

3 عدم وجود البيئة المدرسية التي تساعد المدرس على حل مشاكله. ومن ذلك عدم اهتمام مدير المدرسة أو المشرف التربوي بهذا الجانب والتنبه له ولأعراضه.

4 عدم طرح الموضوعات التي تتعلق بالجانب النفسي للمدرس في المدرسة وجانب العلاقة بينه وبين عناصر المدرسة الأخرى، في اللقاءات التربوية على مستوى المدرسة أو على مستويات أعلى.

5 الضغط في عبء الدروس اليومي عليه.

6 عدم توفر متطلبات إنجاح الدرس وتفعيله، مثل الأقسام المناسبة أو الوسائل ونحو ذلك.

د_ شخصية المعلم وتأهيله:

تنطوي أهلية المدرس على عدد من العناصر نذكر من بينها قدراته العامة وقدراته الخاصة وسمات الشخصية وميوله ومستوى تحصيله ومستوى تدريبيه والقيم التي يؤمن بها. فالتعليم يتطلب مستوى من القدرات العامة ولا يكون الشخص الذي يقوم به سعيداً حين تقل هذه القدرات عنده

بمقدار ملحوظ عن الحد الأدنى اللازم وهو يتطلب مستويات من الصبر والأناة والتحمل والانطلاق ومحبة الآخرين والقيادة وحين تكون السمات الشخصية للمدرس بعيدة عن اللازم للتعليم فإن الفرصة تغدو جاهزة عندئذ لأشكال من التعاسة والمشكلات ثم إن التعليم يرغب فيمن يميل إليه ويرغب فيه وكثيراً ما يضايق من يكون ميله عنه. (رمزية الغريب 1960: 538)

وهو سهل القيادة في حالة الشخص المدرب الذي حصل على مقدار كافٍ من المعارف العلمية والتدريب على التعليم وميدانه خصب في حال من يؤمن برسالة التعليم وخدمة الإنسان للإنسان. أما من تكون القيم التي يهتدي بها مخالفة عنده للقيم اللازمة للتعليم فإنه يجابه الصراع الحاد في الكثير من الأحيان بين شروط مهنته وقيمه الداخلية ولا يكون ذلك لا في مصلحة الصحة النفسية للمدرس ولا التلاميذ على حد سواء. (الرفاعي 1972: 417-418).

فحسن أداء المدرس لعمله التربوي يتعلق بـ :

- 1- سلامة المدرس نفسياً وجسدياً وشعوره بالتقدير ومنحه الثقة من رؤسائه ورضاه عن عمله ودوره.
- 2- تفهمه لطبيعة العملية التربوية وخطورتها وضرورتها وأثرها في مستقبل المجتمع.
- 3- فهمه لطبيعة المتعلمين ومعرفته بعوامل نموهم وخصائص كل مرحلة من مراحل هذا النمو وحاجاتها ومتطلباتها.
- 4- إعدادة إعداداً سليماً في معاهد إعداد المدرسين على أن يشمل هذا الإعداد المهارات الضرورية التي يحتاجها أثناء أدائه لعمله ومن تلك المهارات :
 - أ- مهارة التعرف على شخصيات تلاميذه وكيفية التعامل معها.
 - ب- مهارة إدارة الصف ووضع الأسئلة و طرحها على التلاميذ و معالجة أجوبتهم عليها.
 - ج- مهارة إعداد الدروس وتحضيرها.
 - د- مهارة إعداد الاختبارات الشفوية والكتابية و العملية.
 - هـ- مهارة استخدام الوسائل التعليمية ووضعها وصيانتها.

و- حبه لمهنة التعليم وللتلاميذ وقدرته على التعامل معهم والتعاون مع زملائه المدرسين ومع مدير المدرسة وأولياء التلاميذ .

هذا ولا بد للمدرس أن يتحلى بعدد من الصفات الجسدية والنفسية وأن يكون على مستوى معين من المعرفة لينجح في أداء وظيفته التربوية .

III-4- الاتجاه نحو المهنة:

تتطلب أخلاقية المهنة أساساً من وجود اتجاه إيجابي نحو المهنة. فلا يمكن الاطمئنان إلى تشكل هذه الأخلاقية من دون وجود هذا الاتجاه. لذلك يبقى موضوع الاتجاه نحو مهنة التدريس الإطار العام لكل الاتجاهات والمواقف والتمثيلات والإدراكات وتوقعات الأدوار في العملية التعليمية.

إن العمل على إدماج آداب المهنة وأخلاقياتها، لا يمكن أن يتأتى بالوعظ والإرشاد بل بالإقناع والاقتران. وهذا الاقتناع لا يتم إلا عبر الانخراط في ثقافة المؤسسة وقبول العمل فيها. لذا لا يمكن مطالبة رجل التعليم بالالتزام بأخلاقيات المهنة ما لم يكن له موقف إيجابي من هذه المهنة. إن مهام التعليم معقدة ومركبة حيث تتداخل الحياة المهنية لأصحابها مع حياتهم الخاصة. فأمام تعدد مهام الفعل التعليمي لا بد من توفر شروط موضوعية وأخرى ذاتية للقيام بهذه المهام: فالموضوعية منها ترتبط بالأوضاع المادية والمعنوية للمهنة، أما الذاتية المرتبطة بالمدرس ذاته، تتنوع النظريات بصدها منها القائلة:

— بالقدرة على حل المشاكل والقابلية للتكيف مع مختلف المواقف والوضعية التعليمية (التوفر على اتجاه ديموقراطي، التوفر على مميزات النظام والتخطيط، التوفر على الدفء الإنساني في العلاقات).

— بفهم المتعلم والقدرة على النظر إلى الوضعية التعليمية نظرة شمولية.

— بالتوفر على تكوين قادر على توفير إمكانية التعامل مع مبادئ التربية الحديثة من جهة، والقابلية للتطور والتجديد ومتابعة المتعلمين وفهمهم والتعاون مع الزملاء من جهة أخرى.

— بالوعي بمفارقات الذات ومساعدة المتعلمين على فهم الصعوبات التي تواجههم في العملية التعليمية.

إن هذه الشروط التي يمكن اعتبارها جزءاً من مكونات أخلاقيات مهنة التدريس لا يمكن أن تتوفر من دون وجود اتجاه إيجابي نحو المهنة. وهكذا فقد أكد

"هانون" على حب العمل كشرط ضروري لخلق الاستعداد وروح المسؤولية في ممارسة المهام. وقد اعتبر "دوترانس" أن حب المهنة هو أهم شرط وليس فقط وجود ضمير مهني مرتكز على اعتبار ممارسة المهام من باب الواجب.

III-4-1- أهمية اتجاه المدرس نحو المهنة:

لقد أصبحت اتجاهات المدرس، من أكثر المواضيع إثارة للاهتمام، ضمن مجال البحث في معطيات الفعل التعليمي، باعتبار أن التأثير الذي يمارسه المدرس، لا يرجع فقط إلى ما يعرفه، بل إلى ما هو عليه وما يحمله من قناعات وتوجهات أيضا. إن المدرس ينخرط بكامل شخصيته في العملية التعليمية، ولا يمكنه أن يعلق خصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والتاريخية عند باب الفصل الدراسي.

ولما كانت العملية التعليمية هذه تركز بشكل كبير على العلاقات، فإن هذا التركيز هو ما يسمح لاتجاهات المدرس، بأن تحل أهمية كبرى في مجال محددات العمل التعليمي. ويعرف "بيركينز" و "كرومب" اتجاه المدرس بأنه هو ما يظهره عند تفاعله مع المتعلمين والمواقف التعليمية المختلفة داخل الفصل الدراسي. وبعبارة إجرائية يمكن القول: إنه (اتجاه المدرس نحو المهنة) موقف واضح نسبيا للمدرس تجاه موضوعات ترتبط بالعملية التعليمية (المتعلمون، المؤسسة، المنهاج، الأحداث والوقائع التعليمية والمبادئ التربوية...). هذا الموقف، يعبر عن نفسه بوضوح عبر أعراض ومظاهر مختلفة (طبيعة ممارسة مهام التعليم، طبيعة العلاقة مع العناصر المرتبطة بالفعل التعليمي، اختيار الطريقة والأسلوب...). لذا، فاتجاهات المدرس توجد على رأس عوامل نجاحه في مهمته. وقد برهنت العديد من الدراسات أن تغيير الاتجاهات لدى المدرس نحو الأفضل يؤدي إلى تحسين نتائج المتعلمين.

وتتميز الدراسة في مجال الاتجاه نحو مهنة التدريس، بكونها حاولت الاستفادة من نتائج علم النفس الصناعي على مستوى الإطار المرجعي النظري، كما استفادت على مستوى المنهجي في صياغة أدوات قياس الاتجاهات وطرق الملاحظة.

من الملاحظ أن هناك تنوعا في المصطلحات المستخدمة للدلالة على الاتجاه نحو المهنة، إذ نجد مصطلحات: الروح المعنوية، الانشراح في العمل، الرضا الوظيفي أو المهني، الميل إلى المهنة أو غيره... إلا أنه ينبغي التمييز بين هذه المفاهيم؛ فالروح المعنوية، هي تلك الروح السائدة

بين العاملين في المؤسسة، والتي تتميز بالثقة في هذه المؤسسة وفي جماعة العمل، وبالتقدير الذاتي لدور كل عامل في المؤسسة، وأهميته بالنسبة لجماعة العمل، وبالولاء والإخلاص لمؤسسة العمل، والاستعداد للكفاح والنضال من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، والعمل على إنجاحها والمحافظة عليها والدفاع عنها من أي تهديد (الشعور المشترك بين جماعة ما).

أما الإحساس بالانتماء (السرور) في العمل، هو الانخراط العميق للشخصية في العمل، حيث تغني الشخصية العمل ويغني العمل الشخصية في نفس الوقت ويطورها.

أما الميل نحو مهنة التدريس، فهو من أكثر المفاهيم استعمالاً كمرادف للاتجاه نحو المهنة، لكن بعض المهتمين يعتبرون أن هناك فرقاً جوهرياً بينهما؛ فالاتجاه موقف من موضوع ذي صبغة اجتماعية يثير إشكالية، بينما الميل هو موقف يجسد رغبة في شيء، وهذه الرغبة ذاتية شخصية ولا يمكن أن تثير إشكالية بين الناس.

وتستعمل مجموعة من الدراسات مفهوم الرضا الوظيفي أو الرضا عن المهنة كمرادف أيضاً لمفهوم الاتجاه نحو المهنة. ويعرف الرضا عن الميل، بكونه تعبير عن الموقف الذي يتخذه الفرد تجاه عمله بصورة تعكس نظرة هذا الفرد، وتقويمه لعنصر أو أكثر من العناصر الموجودة في محيط العمل.

كما يعرف أيضاً بأنه درجة شعور الفرد بمدى إشباع الحاجات التي يرغب في أن يشبعها من وظيفته من خلال قياسه بأداء وظيفة معينة.

إن الاتجاه الإيجابي من مهنة التدريس حسب "بيشوت" وغيره، يتشكل من مجموعة من الأبعاد، أهمها: الموقف من تحقيق الحاجات إلى التواصل، الاندماج في الجماعة، حب المتعلمين. أما "ناصف عبد الخالق" فقد استعرض مجموعة من المكونات والأبعاد، التي صنفها في ثلاثة:

— الرضا بسياسات العمل في المؤسسة، وتشمل سياسات الأجور والتعويضات والترقيات الخ

— الرضا بعلاقات العمل (العلاقات مع الآخرين في محيط العمل)؛

— الرضا بالعمل في حد ذاته (حب العمل والميل إليه والتفاني فيه).

ويرى "ميالاري" أن اتجاه المدرس نحو المهنة يتشكل من اتجاهات جزئية كالتالي:

— اتجاه نحو ذاته ومدى تعلقه بمهنته ونسيان ذاته (الرضا، الإخلاص، التقدير الذاتي...)

— اتجاه نحو المتعلمين (حب، احترام، تفاهم، تسامح...)

— اتجاه نحو الجماعة (ديموقراطي، عادل ومنصف، محايد، موجه، مساعد...)

— اتجاه نحو الواقع المدرسي (الموقف من المقررات والمناهج)؛

— اتجاه نحو الحياة بصفة عامة.

وضع حميد عبد الجبار وآخرون أربعة مجالات ضمن الاتجاه نحو مهنة التدريس، وهي:

- الموقف من المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس؛
- الموقف من الخصائص الشخصية التي تتطلبها المهنة؛
- الموقف من القدرات المهنية؛
- الموقف من مستقبل المهنة وما تحققه من إشباعات مادية.
- أما " إيفانز " فقد وضعت مكونات هذا الاتجاه كالتالي:
- الموقف من طبيعة وظروف العمل؛
- الموقف من مكانة مهنة التدريس وأجورها؛
- الموقف من الصفات الشخصية للمدرسين؛
- الموقف من العلاقات مع الزملاء في المهنة.

III-4-2- نتائج الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس:

لقد تمحورت أهم الدراسات التي تهدف إلى البحث في نتائج نمط الاتجاه نحو مهنة التدريس حول العلاقة بين هذا الاتجاه ومستوى الإنتاجية لدى المدرس، ونتائج ذلك على المستويين، في حين اتجهت دراسات قليلة أخرى إلى البحث في علاقة طبيعية لهذا الاتجاه والتوافق النفسي لدى المدرس. وفي كل الحالات تقريبا، كان التركيز على أهمية اكتساب المدرس لاتجاه إيجابي نحو مهنته، وخطورة تواجد اتجاه سلبي لما يمكن أن يخلقه هذا الأخير من تأثيرات خطيرة، سواء على مستوى المردودية التربوية للمدرس أو على مستوى صحته النفسية.

وقد بينت بعض الدراسات أن اتجاه المدرس وسلوكه يحددان صورته لدى متعلميه. وهذه الصورة التي يحملها هؤلاء المتعلمون عن مدرسمهم، تؤثر على نجاحهم وتطورهم. إن المدرسين المتقبلين لمهامهم، يكون تلامذتهم أكثر نجاحا بحيث يكون المدرس نموذجا في ضوء اتجاهه نحو المادة التي يدرسها، ونحو عملية التعليم بوجه عام. فازدياد الاهتمام والاتجاه الإيجابي للمدرس نحو المهنة، يؤدي إلى ازدياد إتقان الفرد لها. وكنتيجة، فإن الاتجاهات نحو مهنة التدريس هي مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يؤكد المدرس في الصف، وأن الاتجاه الإيجابي للمدرس نحو مهنته يساعد على القيام بعملية التعليم بصورة سليمة، وفق مجالاتها الأربعة: السلوكية (الديمقراطية، العدل، الإخلاص، المواطنة، الالتزام...) والوجدانية (الحلم، الود، الإنسانية، التفاؤل، التشجيع...) والسلوكي الوجداني (العبر والقُدوة داخل المؤسسة وخارجها) والمعرفية (اكتساب ثقافة مهنية، إدارية، تنظيمية وعلائقية) وكذا مواصفات المدرس الأخلاقية المحددة. في حين تبقى الاتجاهات السلبية دون تحقيق الأهداف والغايات المتوخاة.

III-4-3- الاتجاه السلبي نحو المهنة:

إن الاتجاه السلبي نحو مهنة التدريس وعدم الرضا عنها، يمكن أن يؤدي إلى الرفع من درجة العدوانية والانزواء والإحساس بالإحباط، وهي ردود فعل عصابية تؤثر سلباً على ممارسة مهام الفعل التعليمي، وتؤدي إلى نتائج سلبية بالنسبة لعملية التعليم. فممارسة أية مهنة من دون وجود اتجاه إيجابي نحوها، غالباً ما يخلق الانحراف النفسي الذي هو ظاهرة نفسية تتميز بعدم الرضا على الذات وطغيان التشاؤم والتبريرية المرضية.

و ما يعزز هذا الطرح هي دراسة دينهام ستيف Dinham: 1992 والتي بحث فيها أسباب استقالة المعلمين من مهنة التدريس، حيث أن الاستقالة هي استجابة واضحة للتعرض لضغوط قوية جداً وقد أجريت الدراسة على 57 معلم حديثي الاستقالة من التعليم الابتدائي بمقاطعة نيوويولز باستراليا وتم في المقابلات الشخصية سؤال هؤلاء المعلمين عن رؤيتهم للأسباب التي أدت بهم إلى ترك المهنة وقد بينت النتائج أن من أهم أسباب الاستقالة كان وصول المعلم إلى نقطة حرجية في اتجاهاته نحو مهنة التدريس تلك التي يعجز المدرس فيها عن مسايرة التغيرات في العملية التعليمية ومقاومتها ، وأيضاً معاناته من الاتجاهات السلبية للمجتمع نحو مهنة التدريس ونقص العائد المادي وسوء أخلاق الطلاب وسوء العلاقة مع الزملاء .

فإذا كانت مختلف المهن لا يتم النجاح فيها إن وجد مثل هذا الاتجاه، فإن مهنة التدريس تبقى أكثر إلحاحية على ضرورة توفر اتجاه إيجابي منها، نظراً لطابعها وخصوصيتها؛ فهي مهنة تركز على علاقات تفاعلية قوية، تستلزم الرضا والرغبة في العمل، كما أنها تركز على إعطاء النموذج وتمثيل مجموعة من التعلّمات عبر عمليات التماهي، إضافة إلى أن العملية التعليمية / التعليمية هي عملية وجدانية أيضاً، وتتأثر بالمواقف والعواطف والتمثيلات. (إحسينات، 2009).

وما يجب التأكيد عليه في هذا السياق هو أن:

1- التعليم رسالة تستمد أخلاقياتها من هدي شريعتنا ومبادئ حضارتنا ، وتوجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصاً في العمل ، وصدقاً مع النفس والناس ، وعطاءً مستمراً لنشر العلم وفضائله.

2- المدرس صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها ، ويؤدي حقها بمهنية عالية.

3- اعتزاز المدرس بمهنته وإدراكه المستمر لرسالته يدعوانه إلى الحرص على نقاء السيرة

وطهارة السريرة ، حفاظاً على شرف مهنة التعليم.

لذا يجب تعزيز انتماء المدرس لرسالته ومهنته ، والارتقاء بها والإسهام في تطوير المجتمع الذي يعيش فيه وتقدمه ، وتحبيبه لطلابه وشدهم إليه ، والإفادة منه وذلك من خلال الآتي:

- أ- توعية المدرس بأهمية المهنة ودورها في بناء مستقبل وطنه
- ب- الإسهام في تعزيز مكانة المدرس العلمية والاجتماعية
- ج- حفز المدرس على أن يتمثل قيم مهنته وأخلاقها سلوكاً في حياته.

III-5- الحوافز:

يحتل موضوع الحوافز مكاناً بارزاً، منذ بدء الاهتمام بالبحث عن الأفراد القادرين على العمل بكفاءة، وبما يكفل الإنجاز الفعال لأهداف المنظمة؛ حيث أن الحوافز تلعب دوراً فعالاً ومهماً في إنتاجية العاملين، وتتبع أهمية الحوافز من حاجة الفرد إلى الاعتراف بأهمية ما يقوم به من مجهودات وإنجازات، فتقدير الغير لذلك الجهد عن طريق الحوافز، يعتبر من الأمور المهمة، التي تساهم في إشباع مجموعة الحاجات الأساسية المتفاعلة في نفس الفرد.

فمهارات الأفراد وقدرتهم، لا تعتبر كافية للحصول على إنتاجية عالية، ما لم يكن هناك نظام للحوافز قادر على تحريك دوافع الأفراد، بهدف الاستخدام الأمثل للطاقات الكامنة لديهم. وتتحدث و تناقش الكثير من الأدبيات الإدارية النظري منها والعملي موضوع الحوافز ، نظراً لأهميتها لتعزيز فاعلية و كفاءة المنظمات. و تعتبر الحوافز بأبعادها وعناصرها المختلفة القوى المحركة و الموجهة لسلوك الأفراد نحو الأهداف والنتائج المرغوبة.

III-5-1- مفهوم الحوافز:

ينظر للحوافز على أنها القدرة على مكافأة المرؤوسين (الأفراد) مقابل ما أنجزوه من أعمال و التزامهم بالإجراءات و القواعد و التعليمات (Kreitner,2007:441) والأخلاقيات الواجب ملازمتها لسلوكيات الأفراد أثناء أداء واجباتهم الوظيفية ، بينما يرى (Robbins, 2003) ضرورة أن تؤدي الحوافز إلى تعزيز : الرضا على مستوى الفرد و الجماعة ، وروح الفريق الواحد والتعاون بين الأفراد بدلاً من المنافسة والسلوكيات الإيجابية، و يعتقد (Porter & 1968 Lawber,)، أن دافعية الأفراد باتجاه تحقيق النتائج المرغوبة يعتمد على أوزان و قيمة وعدالة

الحوافز الممنوحة في المنظمة و التي تؤثر على جهود ورضا العاملين. و يرى الباحث بأن الحوافز عبارة عن وسائل متنوعة توجه لإشباع حاجات و رغبات الأفراد المشخصة علمياً ، مع مراعاة الاختلافات الفردية. و ينعكس عدم فاعلية ، الحوافز على سلوكيات وأخلاقيات الأفراد بإدراك أو بدون إدراك أثناء أداء الأعمال الوظيفية أو خارجها.

III-5-2- مكونات و عناصر الحوافز :

تتباين مكونات وعناصر الحوافز من منظمة لأخرى وأهميتها من مجتمع لآخر، إلا أن أغلب الباحثين وممارسي الإدارة يجمعون على أن الحوافز تتكون من بعدين:

- مادي و يشمل: الأجر، والمكافآت الدورية ، والعلاوات السنوية ، والمكافآت على أساس المجموعة ، والمكافآت في المدى البعيد، والمشاركة في الأرباح، والاعتراف بالتميز والجدارة ومكافأة ذلك (Houlds worth and Jirasinghe 2006:198-9).

-معنوي و يتضمن : قيم و معتقدات ، وفرص الترقية ، وبيئة العمل بمكوناتها المادية والاجتماعية ، وطبيعة العمل (المرهضي ،2008). و يرى (Hay Group 2000) أن الحوافز تتكون من أبعاد أساسية ، تتمثل في : جودة حياة العمل، و التوازن بين العمل والحياة الشخصية، وتعزيز القيم السائدة، و بيئة العمل ، و فرص النمو المستقبلية ، والحوافز الملموسة (Houlds worth and Jirasinghe 2006:198-9).

ولابد أن تتصف الحوافز الفعالة (و بغض النظر عن عناصرها و مكوناتها) بـ: ملائمتها لحاجات و رغبات الأفراد ، ومراعاتها لمبدأ الجدارة و تكافؤ الفرص، و التلازم بين الحوافز و النتائج والمرونة ، و مراعاة الأنظمة المماثلة في المنظمات المنافسة ، والتأكد من إدراك أعضاء المنظمة لنظام الحوافز (لصور نضال ،2009). وتترك الحوافز المادية والمعنوية أثراً بالغاً على سلوكيات وأخلاقيات الأفراد .

III-5-3- أثر الحوافز على أخلاقيات شاغل الوظيفة :

إن المشاكل المتنوعة و التي تواجهها المنظمات هي نتيجة لسلوكيات غير مرغوبة من قبل الأفراد. و تعتبر فاعلية الحوافز الآلية والوسيلة الملائمة لتوجيه الأفراد نحو الأهداف والسلوك المرغوب، ومنها السلوكيات الأخلاقية و الحد من السلوكيات غير الأخلاقية (Luthans & Stajkavic 1999) و تتكون الحوافز من بعدين أساسيين هما:

أ- الحوافز المادية.

نؤثر عدالة (نسبياً) و كفاية ومعلومية وتوقيت الحوافز المادية و ملاءمتها مع الجهد المبذول (عقلان حمود 1997) على سلوكيات واتجاهات شاغل الوظيفة. و يعتبر الحافز المالي المحرك و المؤثر الأساسي في سلوكيات الأفراد في المجتمعات المتقدمة (Robbins & Judge 2007). و تؤكد نتائج مسح أجرته مجلة Fortune على 1000 شركة ، بأن معظم الشركات التي شملها المسح تستخدم الحافز المالي كأهم عنصر في نظام الحوافز، و أن 80% من الشركات الأمريكية تدفع مقابل الكفاءة و الجدارة و التميز في العمل. و تتعدد تقنيات الدفع للأداء منها العمولات Commissions و الذي يتم منحه على أساس رضا المستهلكين (عندما يمنح على أساس فردي) أو نتائج فرق العمل و تحقيقها للأهداف المرغوبة (Luthans & Staickivic 1999). ويمكن القول بأن الحافز المالي أكثر أهمية في الدول النامية نظراً لانخفاض الأجور والمرتبات وعدم تلبية غالباً للحاجات الأساسية، كما هو الحال بالنسبة للجزائر.

ب- الحوافز المعنوية :

سلوكيات و حكم أعضاء المنظمة على مدى أخلاقيات تصرفها إزاء موقف محدد هو انعكاس للبيئة التنظيمية و مكوناتها والتي تشمل: القيم، القواعد والإجراءات، و نوعية وخصائص البناء التنظيمي، والقيادات الإدارية والتي تشكل نموذجاً للمرؤوسين . و غالباً ما تشكل سلوكياً القيادات الإدارية مدخلات لسلوكيات المرؤوسين الأخلاقية و غير الأخلاقية. و يقترح (Seidman 2004) أربع آليات تساعد على بناء وتعزيز الأخلاقيات التنظيمية: تدفق الأخلاق من القيادات العليا إلى بقية أجزاء المنظمة و بشكل مدرك من قبل المرؤوسين، و جعل الأخلاقيات معيار أساسي للترقية وتكريم الوحدات الإدارية، والمكافأة العلنية للسلوك الأخلاقي ومعاقبة السلوك غير الأخلاقي، و تصميم برامج أخلاقية لأعضاء المنظمة على أن يراعى فيها الاختلافات الفردية. و يؤكد كل من (Luthans & stjckovic ,1999; Trevino & Brown, 2004) بإمكانية إدراك قوة القيم الأخلاقية من خلال التعامل بين القائد الإداري و المرؤوسين . و لا شيء يؤثر على أخلاقيات الأفراد في المنظمة كما يؤثر القادة الإداريون ، مما يعني ضرورة مكافأة القيادة الأكثر أخلاقاً والتي تدرك من خلال رضا العاملين وولائهم التنظيمي. ويشكل دعم الثقافة التنظيمية للسلوكيات الأخلاقية وزملاء العمل ومحتوي الوظيفة عامل أساسي لتشكيل سلوكيات أعضاء المنظمة. وتؤكد نتائج أحدث دراستين أجراهما المعهد الوطني للعلوم الإدارية على 3000 مفردة في سبع محافظات

مؤخراً (2008) في دولة اليمن عدم توفر بيئة تنظيمية محفزة وداعمة لأخلاقيات الوظيفة. وتؤكد النتائج التي تم التوصل إليها إلى عدم الرضا عن أسلوب الترقية والتي " لا تمنح حسب الجدارة وإنما حسب المحسوبية والعلاقات الشخصية" فضلاً عن تعقد إجراءات الحصول عليها، كذلك توصل الباحثين إلى وجود ارتباط موجب بين الرضا عن الأجور والمرتبات والرضا عن كل من الوظيفة والترقية والإشراف والرضا الوظيفي بشكل عام.

ويرى الباحث أن الأجر الذي يتقاضاه العامل عن عمله من أهم عناصر الحوافز المادية، إذ يعتبر المصدر الأساسي لإشباع أغلب متطلباته وحاجاته الأساسية، الفسيولوجية والنفسية .

ولقد اعتبر بلوم وروس (Blum and Russ) أن هناك خمسة دوافع أساسية بالنسبة للعامل، وهي بالترتيب: الترقية، وساعات العمل، والأجر، والأمن، والعلاقات مع المشرف، ولقد أجرى بلوم وروس دراسة (نشرت عام 1942) حاولت تحديد الأهمية بالنسبة لهذه الدوافع الخمسة. وجمعت البيانات الخاصة بمجموعة عدد أفرادها 286 من الموظفين تتراوح أعمارهم بين 17 و60 سنة وتتفاوت وظائفهم بين العمل اليدوي غير الماهر إلى الوظائف العليا، وكان عدد الرجال 171 من بينهم 73 من المتزوجين، وعدد النساء 105 من بينهم 26 امرأة متزوجة. وجميع أفراد هذه الدراسة يعيشون في مدينة نيويورك... والخلاصة، أن هذه الدراسة قد قاست اتجاهات الموظفين نحو خمسة دوافع بإتباع منهج المقارنة المزدوجة، ووجدت أن الترقية والأمن هما أكثر تلك الدوافع أهمية. وكانت ساعات العمل هي أقلها من حيث الأهمية. ولقد جاء ترتيب المرتب (أو الأجر) في المقام الثالث بالنسبة للرجال، وفي المقام الرابع بالنسبة للنساء، وجاء ترتيب العلاقة بالمشرف في المقام الرابع عند الرجال والثالث لدى النساء، واعتبر الرجال المتزوجون أن الأمن أكثر أهمية بينما الترقية هي أقل أهمية، وذلك على العكس من الرجال غير المتزوجين. ولقد كانت النساء المتزوجات أكثر اهتماماً من غير المتزوجات بالعمل لساعات أقل، كما تضاءلت أهمية الترقية كدافع بتقدم العمر بالنسبة للجنسين، وأصبح الأمن أكثر أهمية مع تقدم العمر. (طه، 2001: 264-265).

III-6- الأمراض المهنية عند المدرسين:

يعد المدرس أهم عناصر العملية التعليمية، وهو يحتاج إلى توفير المناخ الملائم له لأداء مهامه بارتياح نفسي وجسدي يمكنه من تقديم طاقاته كاملة بما يعود بالفائدة على طلبة المدارس وبالتالي على مستواهم وكفاءتهم التعليمية.

وحيث إن مهنة التدريس تعد مهنة مضنية يبذل فيها المدرس الجهد الكبير، وتؤثر على صحته وجسده، حيث يتعرض المدرسون للكثير من الأمراض التي سيأتي ذكرها فيما بعد، مما دفع بالكثير منهم إلى العزوف عن المهنة، واعتبارها مهنة طاردة لعدم وجود المزايا التي تعوض المصاعب التي يتعرض لها المدرس، لذا وجب إدراجها ضمن المهن الشاقة وهذا للحفاظ على صحة المدرس من جهة والتقليل من عملية التسرب من هذه المهنة من جهة ثانية.

تحدثت الكثير من الدراسات الطبية والتربوية إلى أن مهنة التعليم من أكثر المهن التي يصاب العاملون بها بالأمراض المختلفة، وسنورد هنا موجزاً للأمراض التي أصيب بها فعلاً مدرسون حسب دراسة نشرت في مجلة (المعلم) التي تصدر عن جمعية المعلمين الكويتية وهي كالآتي :

III-6-1- الأمراض العضوية :

ضعف البصر، دوالي الساقين ، الضغط ، السكري ، أمراض القلب ، الربو ، الحساسية، ضعف السمع ، التهاب الحبال الصوتية، صداع ، التهاب أوتار اليد، التهاب الحنجرة والحلق ، آلام الظهر والعمود الفقري (الديسك)، خشونة في الرقبة والمفاصل، بحة في الصوت وضعف وإجهاد عضلي ، الغدة الدرقية، القولون العصبي.

III-6-2- الأمراض النفسية :

توتر وإجهاد عصبي ، إحباط واكتئاب نفسي ، القلق والاضطراب ، السرحان والانطواء، النسيان.(العويد والجاسر ، 2010).

أما الأمراض النفسية-الجسدية فقد اتفق كلا من (القيوتي ، الخطيب، 2006: 135)، علي أنها: عبارة عن ظهور أعراض أمراض جسدية مثل الألم والغثيان والتي لا يوجد لها سبب فسيولوجي واضح مثل خلل في وظيفة أحد أعضاء أو أجهزة الجسم الفسيولوجية أو حدوث أذى خارجي للجسم، بل تكون أسبابها مشاكل نفسية وعاطفية.

III-6-3- أهم الأمراض السيكوسوماتية:

لقد اتفق كلا من (الزهراني، 2008: 22) ؛ على أن أهم الأمراض السيكوسوماتية هي: أمراض القلب :إن السبب في انتشار هذه الأمراض يكمن في الإجهاد النفسي والتوتر والانفعال، وعادة تزداد حالة الإنسان سوءاً وقت الأزمات والكوارث والحروب كل هذه العوامل وغيرها تجعل

الإصابة بالنوبة القلبية والأمراض القلبية الأخرى.

ضغط الدم : إن ارتفاع ضغط الدم في كثير من الحالات يأتي كرد فعل جسدي للحالة النفسية السيئة التي يعيشها الأفراد ، وتشير الدراسات إلى أن ضغط الدم يرتفع لدى الناس في حالة المواجهة أو الاستثارة والغضب. توجد علاقة قوية بين الظروف والأحوال المعيشية السيئة التي تسود المجتمع وقت الحروب والكوارث وبعدها.

قرحة المعدة : إن المعدة تتأثر تأثراً كبيراً بالحالة النفسية والظروف الاجتماعية للإنسان. هناك علاقة وثيقة بين مركز الأعصاب في المخ وبين وظيفة هذه الأعضاء ، حالات قرحة المعدة تعود أسبابها إلى الظروف والعوامل النفسية والاجتماعية كالغضب والانفعال والتوتر وسرعة الاستثارة والحيرة والفرع والجزع والخوف والقلق الدائم وغيرها من المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته .

قرحة القولون : هناك علاقة بين الأوضاع النفسية والظروف الاجتماعية والإصابة بقرحة القولون، هناك سمات مشتركة بين القرحتين قرحة المعدة ومرض القولون من حيث الأسباب والعوامل المؤدية إليها.

اضطرابات الجهاز التنفسي : إن مرضى الاضطرابات التنفسية عادة ما يشكون من الحرمان العاطفي وحنان الوالدين وفقدان أحد الوالدين أو الأخوة وحالات الموت.

الاضطرابات النفسية والعقلية : المرض العقلي والاضطراب النفسي مظهران لاضطراب الشخصية وسوء توافقها، وإن كان هناك خلاف بينهما من حيث المنشأ والعوامل الممهدة لكل منهما، بل ويصل الخلاف إلى مظهريهما.(فهيم، 2010).

وتجدر الإشارة في هذا الإطار إلى النقص الفادح في الدراسات التي تتناول صحة المدرس في الجزائر خاصة وفي الوطن العربي عامة مما اضطر الباحث إلى اللجوء للصحف الوطنية والتي تناولت هذا الموضوع في أكثر من مناسبة.

III-7-4- غياب طب العمل:

يبقى غياب طب العمل، وهو من ضمن المطالب الأساسية التي رفعتها النقابات الممثلة للقطاع ولم تستجب له بعد الوزارة الوصية، من أهم أسباب معاناة الأساتذة والمعلمين الذين يجبرون في كثير من الحالات على العمل رغم تدهور أوضاعهم الصحية، كقصر النظر وتضرر الحبال الصوتية، وهي كلها عوائق بيداغوجية، لأن مصالح صندوق الضمان الاجتماعي تقرر نسبة حجز جد ضئيلة،

تجبر الأستاذ أو المعلم على العودة إلى عمله، في حين أن طبيب العمل هو من يمكنه تحديد نسبة العجز الفعلية، التي تحيل المؤطر على عطلة مدفوعة الأجر بنسبة توافق نسبة العجز الفعلية.

طب العمل موجود في النصوص وغائب في الواقع:

ينص القانون 88 - 07 المؤرخ في 26 جانفي 88 على طب العمل وهناك نصوص تطبيقية متعلقة بالآليات والقواعد العامة التي تنظمه كالمرسوم التنفيذي رقم 93 - 120 المؤرخ في 15 ماي 1993 لكن القانون غير مطبق منذ أكثر من 19 عاما في قطاع التربية، وقد صدرت تعليمة سنة 2002 لإحصاء الأمراض المزمنة في قطاع التربية لكن لم تطبق لغياب الإطار الطبي المخول له متابعة الحالات المرضية، وتطالب النقابات رسميا وبشكل عاجل مسؤولي وزارة التربية الوطنية بانخراط قطاع التربية في هيكل طب العمل. (ليلي مصلوب، الشروق أون لاين)

وقد دعت التعليمات الوزارية المشتركة المؤرخة في 25 مارس 2002 والتي بموجبها تعرف الأمراض المزمنة لبعض المعلمين لإعداد برنامج الاستشارات الطبية على مستوى كل ولاية. ومنذ 2002 إلى غاية يومنا هذا لم تنتج عملية الإحصاء العام للأمراض المهنية في قطاع التربية.. نظرا لغياب الإطار الطبي المخول له متابعة الحالات المعروضة عليه.. ومتابعتها في إطار بطاقي وطنية شاملة.. ولابد من الشروع في هذا المسعى الكامل شريطة أن يكون قطاع التربية منخرطا في هيكل طب العمل الذي تسيره ترسانة من القوانين... ينطلق منها كقاعدة عمل أساسية لتأطير و بصفة منظمة كل المشتغلين في هذا القطاع.

وفي ما يخص مسألة إحصاء حالات المرضى.. فإن المهمة لا يمكن أن تسند هكذا ارتجاليا إلى النقابيين للقيام بها.. بل هي في حقيقة الأمر من صلاحيات الجهات المسؤولة التي لها مرجعيتها القانونية المعمول بها والسارية المفعول..

لأنه في رأي طب العمل لا يمكن تصنيف أي مرض مهني في غياب الخبرة: حيث يعود السبب إلى غياب التصديق الرسمي لما يعرف بالأمراض المهنية في سلك التربية. لأن الجهة الوحيدة المخول لها البث في هذا الأمر هي لجنة خبراء مشكلة من أطباء مختصين ومستشارين في الصحة.. وذوي الكفاءات العالية في مجال التشخيص الحقيقي أو بالأحرى العلمي لكل الحالات المعروضة. وتكون هذه اللجنة تابعة مباشرة لصندوق التأمينات الاجتماعية الذي يتمتع بكل

الصلاحيات القانونية المنظمة والمسيرة لطب العمل الذي يؤدي بالضرورة إلى التعامل مع الأمراض المهنية

ولابد في هذا الشأن من الإشارة الصريحة لخلفيات أي تصنيف للأمراض المهنية هذا يعني ضمناً.. بأن صندوق الضمان الاجتماعي مطالب بالتعويضات المادية الناجمة عن الأضرار التي لحقت بالمعني.. والبدئية التي لا تحتاج إلى برهان أن هذه الهيئات المكلفة بالتأمين غير مستعدة لصرف نفقات مالية إضافية في تعويض الحالات المرضية المهنية في قطاع التربية المقدر عدد المشتغلين فيه بالآلاف المؤلفة.. هذا الرقم قد يؤثر على الديمومة والحصانة المالية للصندوق. إن المسؤولين عن صندوق الضمان الاجتماعي شغلهم الشاغل هو السعي الدائم من أجل الحفاظ على سلامة وسيرة هذا الصندوق. لذلك فإنه لا بد من توفر تلك النظرة بعيدة المدى التي تستند إلى مراعاة الجوانب الإيجابية التي تعود بالفائدة على التوجه القائم على ترقية أداء المنظومة التربوية.. لأن القضية كل متكامل بين الفعل البيداغوجي والرعاية الصحية المطلوبة للعاملين في هذا القطاع.

أما فيما يتعلق بالرؤية التي تسعى إلى تخصيص فضاء صحي لرجال ونساء التربية فقد أصبحت حاجة ملحة وهذا لخصوصية هذا القطاع من جهة ولعدد الهائل للمنخرطين فيه من جهة ثانية والذين يعانون من كل أشكال القلق والضغط النفسي جراء طبيعة المهنة التي يمارسونها.

يبقى أن نقول بأن تصنيف مهنة التعليم ضمن المهن الشاقة، وتخفيض سن التقاعد لعاملها يعتبر مطلباً عادلاً بل هو حق أصيل إن أردنا أن نطور من المستوى التعليمي والتربوي في وطننا.

إن أعداد المدرسين في تناقص مستمر، ويكفي أننا لم نستوف حتى الآن حاجة قطاع التربية من المدرسين وخاصة في بعض المواد مثل اللغات الأجنبية، الرياضيات... مما يدل على أن مهنة التعليم مهنة طاردة، وأن مخرجات الجامعات لا تتجه إلى هذه المهنة بسبب مصاعبها وأخطارها وعدم وجود الدافع والحافز للعمل بها، كما يمكن تلافي التسرب وتفريغ المهنة بوضع محفزات ومرغبات لمن أراد الاستمرار بالمهنة عند الوصول إلى سن التقاعد.

إن ما يحتاجه الميدان في المرحلة الحاضرة هو تكاتف الجميع للترغيب في هذه المهنة، وتوفير كل السبل في سبيل النهوض بها، وصياغة قانون مرض لجميع الأطراف يحفظ للمدرس حقه ومكانته.

خلاصة الفصل :

يتضح مما سبق أن موضوع الضغوط المهنية ومختلف المشكلات التي يتعرض لها المدرس مسألة جديرة بالدراسة والبحث نظراً لما لها من تأثير على عناصر العملية التعليمية بكاملها، فالضغوط المهنية التي يواجهها المدرس تقف حجر عثر في سبيل تأديته لرسالته النبيلة المتمثلة في تعليم و تنشئة الأجيال.

وانطلاقاً من استعراضنا لمصادر هذه الضغوط والمشكلات واستناداً إلى مختلف الدراسات التي تناولت الموضوع يمكن القول أن هذه المصادر تختلف وتتنوع وتتشابك في كل المراحل التعليمية ومن بينها ضغوط بيئة العمل متمثلة في العلاقات مع عناصر العملية التربوية (الإدارة، المدير، الزملاء، المشرف التربوي والتلاميذ) ومصادر الضغوط المادية (الحوافز: كالأجر والترقيات وكذلك قلة الوسائل وغيرها...)، ومصادر تتعلق بالمدرس نفسه (كالاتجاه نحو مهنة التدريس ومدى رضاه عنها ...) ومصادر ضغوط تتعلق بتطبيق الاستراتيجيات الجديدة في التعليم، بالإضافة إلى نظرة المجتمع للمدرس ولمهنة التعليم ... كل هذه العوامل مجتمعة تجعل رجالات التعليم يعملون في مناخ مليء بالمشاكل والصراعات يؤثر حتماً على نفسياتهم وينعكس سلباً على أدائهم ورضاهم عن وظيفتهم وحبهم لمهنتهم ويؤدي بالتالي إلى ضعف مردودهم التربوي وتركهم لمهنة التدريس.

لذا فإن تطوير المدارس لكي تكون مكاناً أفضل للعمل والتعلم و دعم المدرسين، وتحسين ظروف عملهم وفي مقدمتها تخفيف كثافة الفصول، ودعم تنظيمااتهم المهنية، وتحسين أوضاعهم المادية تظل مطالب ملحة لتخفيف احتراقهم النفسي، وإحباطاتهم المتزايدة.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

-تمهيد

1 -منهج الدراسة

2 -مجتمع الدراسة

3 -عينة الدراسة

4 -الدراسة الاستطلاعية

5 -عينة الدراسة الاستطلاعية

6 -أداة الدراسة

بناء أداة الدراسة

الخصائص السيكومترية للأداة

صدق الأداة

ثبات الأداة

7 -الأساليب الإحصائية المستعملة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفاً شاملاً للإجراءات المتبعة في تحقيق أهداف البحث، والتحقق من فرضياته، والتي تتمثل في تحديد المنهج العلمي الذي تبناه الباحث، ووصف مجتمع البحث، وعينته، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات بالإضافة إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة فرضيات البحث.

1-IV- منهج الدراسة:

يستخدم الباحث المنهج المناسب لموضوعه، وانطلاقاً من طبيعة الموضوع، كون اختلاف المواضيع يستوجب اختلافاً في المناهج المستخدمة، ومن هذا المنطلق تتعدد وتختلف المناهج المستخدمة في البحوث النفسية والتربوية.

ولما كان موضوع هذه الدراسة يتعلق بالوصف فيما يخص العوامل المساهمة في اتخاذ قرار التقاعد المسبق فإنه يقتضي إتباع المنهج الوصفي التحليلي لكون هذا المنهج يقوم بوصف الظاهرة في وضعها الراهن وتحليلها.

فمنهج الدراسة يصف ويحلل آراء عينة من المدرسين بولاية الوادي حول العوامل التي تقف وراء اتخاذهم قرار التقاعد المسبق.

2-IV- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مدرسي ولاية الوادي (البالغين من العمر أكثر من 45 سنة) والبالغ عددهم: الابتدائي (885 مدرسا)، المتوسط (773 مدرسا) والثانوي (240 مدرسا)، ويبين الجدول 01 توزيع مجتمع الدراسة.

جدول رقم 01 يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المستوى التعليمي.

المجموع	ثانوي	متوسط	ابتدائي	المستوى التعليمي
1799	284	730	785	عدد المدرسين

IV-3- عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة من مدرسي ولاية الوادي بالطريقة العشوائية الطبقية من كل مستوى تعليمي فبلغ عدد أفراد العينة 700.

جدول رقم 02 يبين النسب المئوية للعينة بالنسبة للمجتمع الأصلي من كل مستوى تعليمي.

المستوى التعليمي	المجتمع الأصلي	النسبة المئوية	العينة
ابتدائي	785	35 %	275
متوسط	730	35 %	255
ثانوي	284	60 %	170
المجموع	1799	38.91 %	700

وبعد توزيع الأداة على العينة التي تم اختيارها من المدرسين، تمكن الباحث من استعادة 483 استبيان من أصل 700 استبيان موزع واستبعد منها 83 استبياناً، وذلك لعدم توفر شروط الاستجابة فأصبح عدد الاستبيانات 400، مما يعني أن نسبة الاسترجاع بلغت 57.14 % وهذه هي العينة التي خضعت للتحليل الإحصائي، وبهذا تمثل العينة التي تم تحليلها إحصائياً ما نسبته 22.23 % من مجتمع الدراسة كما يبينه الجدول رقم 02

جدول رقم 03 يبين النسب المئوية للعينة الخاضعة للتحليل الإحصائي بالنسبة للمجتمع الأصلي من كل مستوى تعليمي.

المستوى التعليمي	المجتمع الأصلي	النسبة المئوية	العينة
ابتدائي	785	%15.28	120
متوسط	730	%19.31	141
ثانوي	284	%48.94	139
المجموع	1799	%22.23	400

- وصف عينة الدراسة:

لقد كانت عينة الدراسة مشتملة على نفس خصائص مجتمع الدراسة والجدول: 04 و 05 و 06 و 07 و 08 تبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها الوسيطة.

جدول رقم 04 يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة المنطقة:

طبيعة المنطقة	التكرار	النسبة المئوية
حضرية	201	%50.25
ريفية	199	%49.75
المجموع	400	%100

جدول رقم 05 يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة:

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
من 15 - 20 سنة	87	21.75 %
من 20 - 25 سنة	130	32.50 %
أكثر من 25 سنة	183	45.75 %
المجموع	400	100 %

جدول رقم 06 يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية:

المرحلة التعليمية	التكرار	النسبة المئوية
ابتدائي	120	30 %
متوسط	141	35.25 %
ثانوي	139	34.75 %
المجموع	400	100 %

جدول رقم 07 يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير وجود الدخل الإضافي

الدخل الإضافي	التكرار	النسبة المئوية
موجود	97	24.25 %
غير موجود	303	75.75 %
المجموع	400	100 %

جدول رقم 08 يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس:

الاتجاه نحو مهنة التدريس	التكرار	النسبة المئوية
ايجابي	160	40%
سلبي	240	60%
المجموع	400	100%

IV-4- الدراسة الاستطلاعية:

تكتسي الدراسة الاستطلاعية أهمية كونها تمثل مهمة من إنجاز البحث ، وصحة بياناته حيث تتيح للباحث أخذ صورة عن الظروف الميدانية للدراسة الأساسية. وعادة ما تأتي ضرورة الدراسة الاستطلاعية انطلاقاً من الأهداف التي يحددها الباحث مسبقاً، وعليه يمكن تلخيص الأهداف المتوخاة من الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- الإطلاع على ظروف الدراسة الأساسية حتى يمكن التعامل مع العراقيل التي يمكن مواجهتها.

- معرفة مدى صلاحية أدوات جمع البيانات، وذلك من حيث وضوح بنودها، وتعليماتها، ومدى قدرتها على قياس ما يراد قياسه من متغيرات.

- جمع المعطيات الخاصة بمجتمع الدراسة.

IV-5- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث باختيار مجموعة من المدرسين من مجتمع الدراسة كعينة استطلاعية قوامها 50 مدرساً من المستويات التعليمية الثلاثة (ابتدائي /متوسط /ثانوي).

IV-6- أداة الدراسة:

IV-6-1 بناء أداة الدراسة:

سمحت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التقاعد و التقاعد المسبق للباحث بتحديد أبعاد الأداة الحالية في:

1 -العوامل الاجتماعية

2 -العوامل النفسية

3 -العوامل المهنية

4 -العوامل المادية

5 -العوامل الصحية.

بالنسبة لتحديد بنود الأداة فقد رجع الباحث إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتقاعد والتقاعد المسبق (المبكر) وإلى تجربته كأستاذ تعليم متوسط وملاحظته لما يجري وسط المدرسين ووسط الإداريين في مختلف المؤسسات التي عمل بها خلال مسيرته المهنية. وفيما يخص تصحيح الأداة فقد تم بإعطاء الدرجات من 1 إلى 5 لأوزانها التي صيغت وفق طريقة ليكرت كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (09) يمثل مفتاح تصحيح الأداة.

الدرجة	1	2	3	4	5
الاختيار	غير موافق تماما	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق تماما

وقد بلغ عدد البنود 60 بندا موزعا على الأبعاد كالاتي:

- البعد الأول (بعد العوامل الاجتماعية) ويشمل 8 بنود وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8).
- البعد الثاني (بعد العوامل النفسية) ويشمل 10 بنود وهي (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18).

- البعد الثالث (بعد العوامل المهنية) ويشمل 24 بنداً وهي (19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42).
- البعد الرابع (بعد العوامل المادية) ويشمل 8 بنود وهي (43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50).
- البعد الخامس (بعد العوامل الصحية) ويشمل 10 بنود وهي (51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60).

IV-6-2 الخصائص السيكومترية للأداة:

أ- صدق الأداة

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

من أجل البحث عن صدق الاستبيان والمتضمن 64 بنداً كما هو مبين في الملحق رقم 2، تم عرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من 6 أساتذة في الاختصاص كما هو مبين في الملحق رقم 1.

واستناداً إلى آراء المحكمين قام الباحث بتعديل البنود المطلوب تعديلها، فأصبح عدد عبارات المقياس 61 كما هو مبين في الملحق رقم 3.

صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق أداة الدراسة باعتماد طريقة المقارنة الطرفية، حيث تم ترتيب درجات الاستبيان تنازلياً ثم تمت المقارنة بين 27% من المستوى العلوي بـ 27% من المستوى السفلي فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 10.

جدول رقم 10 يبين نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بطريقة المقارنة الطرفية.

العينات	العينة الدنيا		العينة العليا		(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	الدالة
	ن = 14		ن = 14				
المتغير	م	ع	م	ع			
التقاعد المسبق	84.71	9.66	146.64	7.60	18.21	2.98	دالة عند 0.01

يبين هذا الجدول أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مما يعني أن القائمة تتوفر على القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين، فالاستبيان إذن صادق، وبالتالي يمكن الثقة في الأداة.

-ثبات الأداة:

الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ:

من أجل تحديد ثبات الأداة استخرج معامل ثباتها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته 0.94 مما يعني ثبات الأداة.

مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

أما بالنسبة لمقياس اتجاه المدرسين نحو مهنتهم (مهنة التدريس) فقد استعان الباحث بمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لصاحبه الشايب محمد الساسي.

يتكون هذا المقياس من 38 بنداً موزعة على الأبعاد التالية:

- بعد الاتجاه نحو تحقيق المهنة للذات.

- بعد الاتجاه نحو بيئة العمل.

- بعد الاتجاه نحو التلاميذ.

- بعد الاتجاه نحو الزملاء.

- بعد الاتجاه نحو الرؤساء.

- بعد الاتجاه نحو المرتب والمزايا المادية.

أ- صدق مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

أ-1- صدق المحكمين: بغية البحث عن صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من 5 أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية، ومهتمين بدراسة موضوع الاتجاهات، لتقدير مدى ملائمة أبعاد المقياس وبنوده وبدائل الأجوبة.

اعتماداً على نتائج التحكيم تم اعتماد البنود التي بلغ اتفاق المحكمين حولها نسبة 100% و 80% و 60%، في حين تم إلغاء البنود التي لم تبلغ نسبة الاتفاق حولها سوى 40% وهما بندان فقط. وبناءً على رأي المحكمين فقد تم إجراء تعديلات على بعض البنود.

أ-2- صدق الاتساق الداخلي للمقياس: هذا النوع من أنواع الصدق يعتمد على قياس معامل الارتباط بين أبعاد الشبكة والدرجة الكلية لها، ويهدف الاتساق الداخلي إلى الفحص المنطقي بعناية لمكونات الاختبار (مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس) ومدى اتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها، والجدول رقم (25) يبين هذا الاتساق من خلال معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت بين 0.37 - 0.80 وكانت دالة عند 0.01.

أ-3- صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

باعتداد طريقة المقارنة الطرفية، حيث تم ترتيب درجات المقياس تنازلياً ثم تمت المقارنة بين 33% من المستوى العلوي بـ 33% من المستوى السفلي فكانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي 4.06 في حين كانت قيمة (ت) المجدولة 2.78 عند درجة حرية 26، وهي قيمة دالة عند 0.01α ، مما يعني أن هناك فروقاً دالة بين المستوى العلوي للدرجات والمستوى السفلي وبالتالي فإن الأداة تميز بين المفحوصين.

ب - ثبات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

ب -1- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار (Test-Retest): حيث تم تطبيق المقياس مرتين بفارق أسبوعين على العينة الاستطلاعية (50 معلماً ومعلمة)، وتم حساب معامل الارتباط بين مرتتي التطبيق باعتماد معامل ارتباط بيرسون فكانت قيمة (ر) تساوي 0.77 وهو معامل ارتباط مرتفع ودال عند مستوى 0.01α ، مما يدل على ثبات المقياس والثقة به.

ب -2- الثبات عن طريق التجزئة النصفية للمقياس: وقد تم اعتماد حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية لبنود المقياس، فبعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية للمعلمين، تم تصنيف بنود المقياس بعد تصحيحها إلى قائمتين من الدرجات، لكل معلم درجتان: إحداها على النصف الفردي من المقياس، وثانيها على النصف الزوجي، ثم حُسب معامل الارتباط بين نصفي الأداة باعتماد معادلة بيرسون للدرجات الخام، ثم صُحح معامل الارتباط بطريقة سبيرمان-براون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، فكان (ر) يساوي 0.50 وبعد التصحيح بمعامل سبيرمان-براون أصبح يساوي 0.67 وهو معامل ارتباط عال يدل على ثبات المقياس، ويمكننا من الثقة به والاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

يتراوح المدى النظري للمقياس بين (38 و 190) درجة، أي بين (1×38) و (5×38)، حيث تُعطى: -الدرجة (5) للبديل: موافق تماماً. -الدرجة (4) للبديل: موافق.

-الدرجة (3) للبديل: غير متأكد. -الدرجة (2) للبديل: غير موافق.

- الدرجة (1) للبديل: غير موافق تماماً.

هذا في حالة البنود الموجبة، أما في حالة البنود السالبة فتُعكس الدرجات حيث تُعطى: -الدرجة (1) للبديل: موافق تماماً. -الدرجة (2) للبديل: موافق.

-الدرجة (3) للبديل: غير متأكد. -الدرجة (4) للبديل: غير موافق.

-الدرجة (5) للبديل: غير موافق تماماً.

تحدد طبيعة الاتجاه (إيجابي أو سلبي) بالاعتماد على درجة القطع أو النقطة الفاصلة، وقد حددت اعتبارياً بـ 70% من الدرجة الكلية للمقياس (اقترح البندي والعنوم 2002، ص 103 نسبة 74%)، وتقدر الدرجة في هذه الحالة بـ (133).

فإذا كان المعدل الناتج أكبر من المتوسط الحسابي النظري، وهي الدرجة (147)، كان الاتجاه إيجابياً، أما إذا كان أقل من (133) كان الاتجاه سلبياً.

IV-6-3 الأساليب الإحصائية المستعملة:

لمعالجة البيانات تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 18) وذلك بالمعالجات الإحصائية التالية:

- 1 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الدراسة.
- 2 اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لتحديد الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الأداة تبعا لمتغيرات المنطقة، والدخل الإضافي، والاتجاه نحو مهنة التدريس.
- 3 تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق في استجابات عينة الدراسة على أبعاد الأداة وفقا لمتغيرات المستوى التعليمي، والخبرة المهنية.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

تمهيد

- 1 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها
- 2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتفسيرها
- 3 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتفسيرها
- 4 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وتفسيرها
- 5 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة وتفسيرها
- 6 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة وتفسيرها
- 7 الخلاصة
- 8 المقترحات.

تمهيد:

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على العوامل المساهمة في اتخاذ قرار التقاعد المسبق من وجهة نظر عينة من المدرسين في ولاية الوادي.

ولهذا الغرض أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 400 مدرسا، وبعد جمع البيانات عولجت إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 18) وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها.

V-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها: وتنص هذه الفرضية على الآتي:

1 تساهم العوامل الاجتماعية، النفسية، المهنية، المادية وكذا الصحية في اتخاذ قرار التقاعد المسبق لدى المدرسين بولاية الوادي.

ولفحص هذه الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد، ثم تمّ حساب النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد بالنسبة للدرجة الكلية الأصلية للبعد، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 11 .

جدول رقم 11 يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كل بعد.

البعد	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط الحسابي بالنسبة للدرجة الكلية للبعد
العوامل الاجتماعية	08	22.58	6.04	% 56.45
العوامل النفسية	10	28.61	6.97	% 57.22
العوامل المهنية	24	66.80	13.96	% 55.66
العوامل المادية	08	23.24	6.59	% 58.10
العوامل الصحية	10	35.69	9.11	% 71.38

يتضح من الجدول رقم 11 أن أفراد عينة الدراسة يتفقون على أن العوامل الاجتماعية، والنفسية، والمهنية، والمادية والصحية، تعتبر عوامل تساهم في اتخاذ قرار التقاعد المسبق.

لكن نفس الجدول يبين وجود تباين في أهمية العوامل حسب آراء أفراد عينة الدراسة حيث احتل بعد العوامل الصحية المرتبة الأولى في استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي يمثل 71.38% من الدرجة الكلية للبعد.

و يتفق هذا مع دراسة الشلال (1996)، والتي كشفت أن من أسباب التقاعد الظروف الأسرية والصحية.

ويمكن تفسير ذلك - رغم أهمية كل هذه العوامل وارتباطها ببعضها البعض - بالاهتمام الذي يوليه المدرسون لصحتهم، خاصة في ظل الظروف الصعبة التي يزاولون فيها مهنتهم، وهذا في غياب منظومة صحية حيث يجد أغلبهم نفسه في مواجهة أمراض فتاكة ناتجة عن مزاولتهم لمهنة التدريس، حيث يعاني العاملون في قطاع التربية من الإصابة بعدة أمراض، في حين لا يعترف صندوق الضمان الاجتماعي إلا بمرض الحنجرة (الحبال الصوتية أو فقدان الصوت).

ومع انعدام هيئة للكشف عن الأمراض المهنية والتي من صلاحياتها إدراج هذه الأمراض ضمن العوارض المهنية يتعقد الوضع الصحي للأسرة التربوية، الأمر الذي جعل النقابات العمالية لقطاع التربية تدرج مطلب طب العمل على رأس أولوياتها.

بينما احتل بعد العوامل المادية المرتبة الثانية في استجابات أفراد عينة الدراسة بنسبة 58.10%، وهو ما يتفق مع الدراسة التي قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (مركز البحوث التربوية، 1983) والتي خلصت إلى أن أهم أسباب عدم الرضا عن المهنة تتمثل في الرواتب ثم فرص الترقية و الحوافز.

وهذا ربما يعود لكون أغلب أفراد العينة يرون أن العائد المادي لمهنة التدريس متدن مع غياب الحوافز قياسا بالعديد من المهن الأخرى وهذا ما يسبب لهم الإحباط النفسي ويدفعهم إلى ترك العمل التربوي أو القيام بعمل آخر بحثا عن بديل له كاحتراف التجارة أو العمل بالساعات الإضافية وهذا ما يزيد ضغطا وجهدا قد يؤثران على مستوى كفايتهم التربوية.

أما بعد العوامل النفسية فقد احتل المرتبة الثالثة حيث أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على هذا البعد يمثل 57.22% من الدرجة الكلية للبعد .

هذه النتيجة تتفق مع دراسة (مانينج وأوسلاند 1989 Maning&Osland) ركزت على الجوانب النفسية المرتبطة بانخفاض مستوى الرضا المهني والتأثير السلبي لذلك في الاستمرارية بالعمل، ويؤيده في ذلك ما توصل إليه (جلامسر 1981 Glamser) في دراسته التي بينت أن هناك ارتباطاً قوياً بين ترك الموظف لوظيفته وموقفه السلبي تجاه التقاعد. بمعنى أن الموظف الذي يكون على رأس العمل ولديه اتجاه نحو ترك العمل فإنه أسرع في التقاعد المسبق.

ويرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن الضغوط المهنية التي يتعرضون لها يصابون من جرائها بحالة من الإنهاك النفسي والجسمي والتي تنعكس سلباً على أدائهم لعملهم وعلى إقبالهم له وبالتالي الشعور بعدم الرغبة في المهنة وعدم الرضا عنها والتفكير في مغادرتها لمهنة أخرى ولو كانت بعائد مادي أقل وذلك للتخلص من الضغط الرهيب الذي يتعرضون له. ومثل المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بعد العوامل الاجتماعية نسبة 56.45% من الدرجة الكلية للبعد ما جعله يحتل المرتبة الرابعة.

وهذا راجع لكون المدرس يعاني من نظرة المجتمع الدونية لمهنة التدريس وتنعكس هذه النظرة على احترام التلاميذ وأولياءهم له وهذا في ظل معاناته من العديد من المشاكل كضعف الراتب الذي لا يلبي كافة حاجياته، وشعوره بأن مهنة التدريس لم تعد تحقق إشباعاً لحاجاته الاجتماعية.

و بعد أن قضى المدرس عشرين عاماً على الأقل في عمل متواصل يريد أن يحصل على الراحة فتتجدد نفسيته وتختفي الرتابة من حياته بعد أن كان تفكيره محصوراً في مجال واحد بالمؤسسة التي يعمل بها.

هذا الطرح تؤيده دراسة الجلال (1984) عن منطقة الخليج بشكل عام والتي أشارت إلى انخفاض الرغبة لدى معلمي الخليج العربي للاستمرار في مهنة التعليم والرغبة في تركها يمثل التقاعد المبكر(المسبق) أبرز صور هذا الترك وركزت الدراسة على دور الناحية الاجتماعية ثم الإدارية فالإتجاه نحو مهنة التعليم في ترك هذه المهنة و كذلك دراسة الطحبح (1992) التي بينت أن ما نسبته 91.60 % من المتقاعدين في دولة الكويت من ذوي التقاعد المبكر (المسبق).

أما بالنسبة لبعد العوامل المهنية فقد احتل المرتبة الأخيرة في استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي يمثل 55.66% من الدرجة الكلية للبعد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قريبس Grubbs (1985) التي أكدت على دور العامل الوظيفي في تكوين اتجاه نحو التقاعد المسبق حيث تبين أنه كلما كان الاتجاه سالبا نحو العمل كان الاتجاه أقوى نحو التقاعد المسبق.

كذلك دراسة جاري Gary (1992) التي أوضحت دور العامل الوظيفي والنفسي في ترك المدرس لوظيفة التعليم (والتقاعد المسبق أحد صور هذا الترك).

وهذا راجع لعدة عوامل منها الظروف غير الملائمة للعمل كاحتفاظ الفصول (يصل أحيانا إلى 48 تلميذاً) وكذلك لاتجاهات التلاميذ السلبية نحو مهنة التدريس وللتراجع الملحوظ في دافعيتهم نحو التعليم.

بالإضافة إلى التغيير المستمر في المناهج الدراسية دون الأخذ في الاعتبار رأي المدرس الذي يبقى الحجر الأساس في العملية التربوية برمتها.

ودون تجاهل طبعاً نوع العلاقة التي تربط المدرس بأطراف العملية التربوية (الإدارة، الزملاء، المشرف التربوي والتلاميذ). لأن المناخ التنظيمي الجيد يتوقف في جزء كبير منه على نوعية الاتصال وعلى نوعية العلاقات الإنسانية في العمل.

فإذا كانت هذه العلاقات جيدة فستكون عنصراً هاماً من عناصر استقرار المدرسين، وعاملاً من عوامل صحتهم النفسية و الجسمية، ومن رضاهم ومردود يتهم التعليمية، والعكس صحيح، فإذا ما تميزت هذه العلاقات بالفتور وبالصراعات ورفض البعض للبعض الآخر تحت أي ذريعة، فإنها تفرز وضعاً علائقياً مهنيًا مضطرباً، وتصبح بالتالي مصدراً من مصادر الضغط النفسي و الإحباط الوظيفي، والذي ينعكس سلباً على صحة المدرسين و المدرسة.

V-2- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المنطقة (حضري / ريفي).

من أجل فحص هذه الفرضية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين والنتائج المبينة في الجدول رقم 12 تبين ذلك.

الجدول رقم 12 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة

حسب متغير المنطقة.

المتغير	عدد المدرسين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدالة
حضر	201	177.23	38.72	398	0.18	1.96	غير دالة
ريف	199	176.59	35.45				

يبين الجدول رقم 12 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 0.174 عند درجة حرية 398 وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها 1.96 ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل حسب متغير المنطقة.

وهذا يدل على تحقق الفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير المنطقة (حضري / ريفي). وبغية فحص أفضل لفرضية الدراسة، ارتأى الباحث أن يتأكد إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد على حدى تعزى لمتغير المنطقة، ولهذا الغرض استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الأداة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 13.

الجدول رقم 13 يبيّن

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير المنطقة.

البعد	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	الدلالة
العوامل الاجتماعية	398	00.75	1.96	غير دالة
العوامل النفسية		-00.05		غير دالة
العوامل المهنية		-00.41		غير دالة
العوامل المادية		-00.39		غير دالة
العوامل الصحية		01.31		غير دالة

ويبيّن الجدول رقم 13 أن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة لكل الأبعاد أقل من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 1.96 مما يعني أن قيمة (ت) المذكورة في الجدول غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة (حضري/ ريفي).

وهذا يعود ربما للتطور التكنولوجي السريع الذي أصبح سمة هذا العصر بحيث لم يعد هناك فرق بين المدينة والقرية من حيث الإمكانيات والمرافق وبالتالي فأفراد عينة الدراسة سواء الذين يسكنون الريف أو المدينة يعيشون نفس الظروف، أي يتمتعون بنفس المزايا ويتخبطون في نفس المشاكل أيضاً.

V-3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتفسيرها:

تنص هذه الفرضية على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

من أجل فحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA لاستجابات الأفراد على أداة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 14.

الجدول رقم 14 يبين

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f) المحسوبة	قيمة الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	87.368	139	0.629	0.956	0.612	غير دالة
داخل المجموعات	170.910	260	0.657			
المجموع	258.277	399				

يبين الجدول رقم 14 أن قيمة (ف) تساوي (0.956) عند درجة حرية (139) ، (260) وأن قيمة (ت) تساوي 0.612 وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائي / متوسط / ثانوي).

وهذا يدل على أن الفرضية الثالثة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية (ابتدائي / متوسط / ثانوي) قد تحققت.

وبغية فحص أفضل لهذه الفرضية، ارتأى الباحث أن يتأكد إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد على حدى تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، ولهذا الغرض استخدم تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الأداة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 15.

الجدول رقم 15 يبيّن

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	30	0.524	0.797	0.771	غير دالة
	داخل المجموعات	369	0.657			
	المجموع	399				
العوامل النفسية	بين المجموعات	35	0.493	0.744	0.856	غير دالة
	داخل المجموعات	364	0.662			
	المجموع	399				
العوامل المهنية	بين المجموعات	72	0.513	0.758	0.922	غير دالة
	داخل المجموعات	327	0.677			
	المجموع	399				
العوامل المادية	بين المجموعات	31	0.625	0.963	0.526	غير دالة
	داخل المجموعات	368	0.649			
	المجموع	399				
العوامل الصحية	بين المجموعات	40	0.641	0.989	0.494	غير دالة
	داخل المجموعات	359	0.648			
	المجموع	399				

من خلال قراءة الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية ويدل هذا على أن ظروف العمل بالمرحل الثلاثة (ابتدائي/ متوسط/ ثانوي) واحدة ولا تختلف كثيراً عن بعضها البعض إلا في بعض الجزئيات فإذا كان التحكم في الصف يسيراً في الابتدائي عنه في المتوسط والثانوي فإن تعدد المواد والتحضير لها يعوضان ذلك، في حين أن مدرسي المتوسط والثانوي يدرسون في الغالب مادة واحدة ولكنهم يجدون صعوبة بالغة في التعامل مع التلاميذ نظراً للمرحلة العمرية (المراهقة)، وبالتالي لم يعد هناك امتياز في تدريس مرحلة دون الأخرى، عدا فروق بسيطة في الدخل لصالح المرحلتين المتوسطة والثانوية وبنسبة ضعيفة.

V-4- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

وتنص هذه الفرضية على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

ولفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA لاستجابات الأفراد على أداة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 16 .

جدول رقم 16 يبين

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.

الدالة	مستوى الدالة	قيمة (f) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دالة	0.818	0.871	0.564	139	78.440	بين المجموعات
			0.648	260	168.520	داخل المجموعات
				399	246.960	المجموع

يبين الجدول رقم 16 أن قيمة (ف) تساوي (0.871) عند درجة حرية (139) ،
(260) وأن قيمة الدلالة تساوي 0.818 وهي قيمة غير دالة إحصائية مما يدل على عدم
وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة المهنية
(من 15-20 سنة / من 20-25 سنة / أكثر من 25 سنة).

وهذا يدل على تحقق الفرضية الرابعة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين
استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

وبغية فحص أفضل لهذه الفرضية، ارتأى الباحث أن يتأكد إن كانت هناك فروق ذات دلالة
إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد على حدى تعزى لمتغير الخبرة
المهنية، ولهذا الغرض استخدم تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل
بعد من أبعاد الأداة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 17.

الجدول رقم 17 يبين

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من
أبعاد أداة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة (f) المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر
غير دالة	0.550	0.947	0.588	30	17.646	بين المجموعات
			0.621	369	229.314	داخل المجموعات
				399	246.960	المجموع
غير دالة	0.883	0.719	0.456	35	15.960	بين المجموعات
			0.635	364	231.000	داخل المجموعات

				399	246.960	المجموع	
العوامل المهنية	غير دالة	0.201	1.156	0.696	72	50.112	بين المجموعات
				0.602	327	196.848	داخل المجموعات
					399	246.960	المجموع
العوامل المادية	غير دالة	0.680	0.864	0.540	31	16.748	بين المجموعات
				0.626	368	230.212	داخل المجموعات
					399	246.960	المجموع
العوامل الصحية	غير دالة	0.609	0.922	0.575	40	23.005	بين المجموعات
				0.624	359	223.955	داخل المجموعات
					399	246.960	المجموع

من خلال قراءة الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة المهنية وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المدرسين ومن مختلف المستويات في سنوات الخبرة، سواء من ذوي الخبرة الطويلة أو القصيرة في التدريس جميعهم يعيشون نفس الظروف تقريباً، ويواجهون نفس الصعوبات من حيث الضغوط المهنية والظروف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية الصعبة تدفعهم للتفكير في طلب التقاعد المسبق. حيث كل منهم موظف تحكمه قوانين وأنظمة واحدة، آمالهم ومعاناتهم واحدة، مطالبهم وطموحاتهم واحدة.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة الشلال (1996) التي تشير إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة... وتختلف مع دراسة الغامدي (1999) التي أظهرت وجود فروق بين متغير سنوات الخدمة وبين اتجاه المعلمين نحو التقاعد المبكر، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من فئة سنوات الخدمة الممتدة من (أقل من 5 سنوات - 10 سنوات) و(11-20 سنة) وبين فئة سنوات الخدمة الممتدة من (21-30 سنة) حيث إن الفئة

الأولى ترغب في التقاعد المبكر باتجاه أقوى من اتجاه المعلمين ممن خدموا ما بين (21-30 سنة).

وتختلف مع دراسة مركز البحوث التربوية (1983) التي بينت أن نسبة من يفكر من المعلمين والمعلمات في ترك مهنة التدريس ممن لم تصل خدمتهم 11 سنة أعلى ممن خدم 11 سنة فأكثر.

5-5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة وتفسيرها:

تنص هذه الفرضية على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الدخل الإضافي (موجود / غير موجود).

من أجل فحص هذه الفرضية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين والنتائج المبينة في الجدول رقم 18 تبين ذلك.

الجدول رقم 18 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير الدخل الإضافي.

المتغير	عدد المدرسين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدالة
موجود	98	174.49	36.99	398	0.73	1.96	غير دالة
غير موجود	303	177.69	37.15				

يبين الجدول رقم 18 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 0.737 عند درجة حرية 398 وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها 1.96 ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل حسب متغير الدخل الإضافي.

وهذا يدل على تحقق الفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير الدخل الإضافي (موجود / غير موجود).

وبغية فحص أفضل لفرضية الدراسة، ارتأى الباحث أن يتأكد إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد على حدى تعزى لمتغير الدخل الإضافي، ولهذا الغرض استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الأداة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 19.

الجدول رقم 19 يبيّن

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير الدخل الإضافي.

البعد	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	الدلالة
العوامل الاجتماعية	398	-01.49	1.96	غير دالة
العوامل النفسية		-00.14		غير دالة
العوامل المهنية		-00.62		غير دالة
العوامل المادية		-00.31		غير دالة
العوامل الصحية		-00.50		غير دالة

من خلال قراءة الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير وجود دخل إضافي غير مهنة التعليم أو عدمه وذلك راجع كما يرى الباحث إلى أنه حتى مع وجود دخل إضافي فإن دخل المدرس يبقى غير كافٍ ولا يلبي كافة حاجياته، ولأن ضغوط العملية التعليمية تظل كبيرة وأكبر من الشعور بالارتياح المادي لدى المدرس ذي الدخل الإضافي.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة الغامدي (1999) والتي أكدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير وجود دخل إضافي غير مهنة التعليم ومتغير الاتجاه لدى المعلم نحو التقاعد المسبق.

V-6- عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

تنص هذه الفرضية على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس (إيجابي / سلبي).
من أجل فحص هذه الفرضية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين والنتائج المبينة في الجدول رقم 20 تبين ذلك.

الجدول رقم 20 يبين

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.

المتغير	عدد المدرسين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة
اتجاه إيجابي	160	177.68	38.46	398	0.33	1.96	غير دالة
اتجاه سلبي	240	176.40	36.22				

يبين الجدول رقم 20 أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 0.338 عند درجة حرية 398 وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها 1.96 ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل حسب متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.

وهذا يدل على أن الفرضية السادسة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس (إيجابي / سلبي) قد تحققت.

وبغية التأكد أكثر، ارتأى الباحث أن يتأكد إن كانت هناك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد على حدى تعزى لمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس، ولهذا الغرض استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الأداة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 21.

الجدول رقم 21 يبيّن

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.

البعد	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	الدلالة
العوامل الاجتماعية	398	-00.74	1.96	غير دالة
العوامل النفسية		00.07		غير دالة
العوامل المهنية		00.77		غير دالة
العوامل المادية		-00.21		غير دالة
العوامل الصحية		00.50		غير دالة

ويبيّن الجدول رقم 21 أن قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة لكل الأبعاد أقل من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 1.96 مما يعني أن قيمة (ت) المذكورة في الجدول غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة تعزى لمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.

ويرجع ذلك ربما لأن أغلب المدرسين أصبحوا يرون في مهنة التدريس مصدر رزق لا أكثر ولا أقل، و لأنه أصبح من الصعوبة بمكان الظفر بمنصب عمل فإن المدرس حتى وإن كانت اتجاهاته سلبية نحو المهنة فهو متمسك بالمنصب ومع أول فرصة تلوح في الأفق يترك المنصب إلى غير رجعة، وبالتالي لم يعد هناك فرق بين من لديهم اتجاهات ايجابية وبين من لديهم اتجاهات سلبية.

وهذا ما يتفق مع دراسة (نضال عواد ثابت، 2003)، والتي سعت للتعرف إلى الفروق في ضغوط العمل لدى المعلمين والمعلمات في محافظات غزة والعلاقة بين الضغوط والاتجاه نحو مهنة التدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ضغط العلاقة مع أولياء الأمور والتلاميذ لم يكن دالاً في علاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس في العينتين الكلية والمعلمات.

خلاصة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المساهمة في اتخاذ قرار التقاعد المسبق لدى المدرسين بولاية الوادي، والتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المدرسين المبحوثين وفقاً للمتغيرات الوسيطة (المرحلة التعليمية، والمنطقة، والخبرة المهنية، والدخل الإضافي، والاتجاه نحو مهنة التدريس).

وبعد تطبيق أداة الدراسة على عينة من مدرسي ولاية الوادي، وإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة للإجابة على تساؤلات الدراسة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أفراد العينة يرجعون أسباب اتخاذهم قرار التقاعد المسبق بالدرجة الأولى إلى العوامل الصحية ثم العوامل المادية والعوامل النفسية، ثم العوامل الاجتماعية، وأخيراً العوامل المهنية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير المنطقة (حضري / ريفي).

وهذا راجع حسب الباحث للتطور التكنولوجي السريع الذي أصبح سمة هذا العصر بحيث لم يعد هناك فرق بين المدينة والقرية من حيث الإمكانيات والمرافق وبالتالي فأفراد عينة الدراسة سواء الذين يسكنون الريف أو المدينة يعيشون نفس الظروف، أي يتمتعون بنفس المزايا ويتخبطون في نفس المشاكل أيضاً.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية (ابتدائي / متوسط / ثانوي).

وقد أرجع الباحث ذلك إلى أن ظروف العمل بالمرحلة الثلاثة والتي لا تختلف كثيراً عن بعضها البعض إلا في بعض الجزئيات كالصعوبة في التعامل مع تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية نظراً للمرحلة العمرية (المراهقة) في حين يعاني معلمو المرحلة الابتدائية من الحجم الساعي وكذا من تعدد المواد التي يدرسونها.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير الخبرة المهنية (من 15-20 سنة / من 20-25 سنة / أكثر من 25 سنة).

و يعود ذلك في نظر الباحث إلى أن المدرسين ومن مختلف المستويات في سنوات الخبرة يعيشون نفس الظروف تقريباً، ويواجهون نفس الصعوبات من حيث الضغوط المهنية والظروف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية الصعبة تدفعهم للتفكير في طلب التقاعد المسبق.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الدخل الإضافي (موجود / غير موجود).

وذلك راجع كما يرى الباحث إلى أنه حتى مع وجود دخل إضافي فإن دخل المدرس يبقى غير كافٍ ولا يلبي كافة حاجياته، ولأن ضغوط العملية التعليمية تظل كبيرة وأكبر من الشعور بالارتياح المادي لدى المدرس ذي الدخل الإضافي.

- أما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس (إيجابي / سلبي).

فإن الباحث يرجع ذلك لأن أغلب المدرسين أصبحوا يرون في مهنة التدريس مصدر رزق لا أكثر ولا أقل، و حتى وإن كانت اتجاهاتهم سلبية نحو المهنة فهو متمسكون بالمنصب ومع أول فرصة تلوح في الأفق يغادرون إلى غير رجعة.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالآتي:

- الاهتمام بأوضاع المعلمين الصحية والمادية والوظيفية والنفسية والاجتماعية، والبحث عن الطرق التي ترفع من رضا المدرس عن مهنته ليتفرغ للعطاء التعليمي وزيادة إنتاجيته وكفاءته.
- تحسين أجور المدرسين في جميع المراحل التعليمية، وتوفير فرص الترقية في المهنة قصد إعادة الاعتبار لمكانتهم الاجتماعية المهتزة.
- توفير الطب المهني (طب العمل)، والأخصائي النفسي للمدرسين قصد تحقيق الراحة النفسية والمهنية لهم وإشعارهم بالاهتمام والرعاية.
- إدراج العديد من الأمراض التي يعاني منها المدرسون في لائحة الأمراض المهنية.
- الاهتمام بتكوين المدرسين وفقا للتغيرات التكنولوجية تماشيا مع تطبيق الأساليب الحديثة في التدريس.
- إعادة النظر في أساليب التكوين والاحتكاك بتجارب الدول الأخرى قصد إثراء برامج التكوين مع الأخذ بعين الاعتبار آراء المدرسين والاستفادة من خبراتهم وتجاربهم في الميدان عند إجراء أي تعديل أو تغيير في المنهاج الدراسي.
- بناء المزيد من المؤسسات التربوية للقضاء على ظاهرة الاكتظاظ في الأقسام.
- الاهتمام بالمشاكل النفسية والسلوكية للمراهقين وتوفير أخصائيين للتعامل معهم.
- أن تساهم وسائل الإعلام المختلفة في إبراز الدور التربوي الهام للمدرس وإعطائه المزيد من الاعتراز والتبجيل والفخر مهما كانت المرحلة التعليمية التي يعمل بها.
- العمل على وضع وتصميم استراتيجيات وقائية وعلاجية للحد من ضغوط مهنة التدريس التي يتعرض لها المدرس لما تتركه من عواقب وخيمة الأثر على صحته النفسية والجسمية وبالتالي على العملية التعليمية التعليمية برمتها.

- اعتماد المقاييس والاختبارات النفسية والشخصية عند اختيار مدرسي المستقبل حتى يتم اختيار المترشحين الأكثر تكيفا مع ضغوط مهنة التدريس، مع الإعداد الجيد بما يتلاءم وطبيعة مهنة التدريس.

- تحسين أساليب الإشراف التربوي وتنوعها وعدم اقتصرها على الزيارات الصفية التي تسبب القلق والضيق للمدرسين وتضعف دافعيتهم وقابليتهم نحو العمل ، وتسبب النفور وعدم التعاون بين المدرسين والمشرفين التربويين ، وبالتالي تقلل من الرضا الوظيفي للمدرسين نحو العمل وتضعف اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي .

الدراسات المقترحة:

- القيام بدراسات مماثلة للدراسة الحالية على مناطق تعليمية مختلفة.
- القيام بدراسة عن اتجاه المدرسات الجزائريات نحو التقاعد المسبق.
- القيام بدراسة تبحث في أوضاع المدرسين الجزائريين وتناقش ترتيب أولويات المشكلات التربوية التي يعانون منها من وجهة نظرهم.
- إجراء دراسات تهتم بالجانب الصحي للمدرسين .

المراجع باللغة العربية:

- أبو مغلي سمير: (1987) مستوى ومصادر التوتر النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية الإعدادية والثانوية، رسالة ماجستير، إشراف، سليمان الريحاني و خليل عليان، الجامعة الأردنية، عمان.

- احسينات بن عيسى، مجلة مدرستي للتربية والتعليم، نشرت على الموقع في 2009/10/09 <http://www.madrassaty.com>.

- أحمية سليمان، التنظيم القانوني لعلاقات العمل في التشريع الجزائري وعلاقة العمل الفردية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزء الثاني، 1998.

- الركابي رائد، أخلاقيات مهنة التدريس، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة،

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=2&id=8

71

- الرفاعي نعيم، (الصحة النفسية) دار النهضة العربية ط 10 1972.

- العلوي محمد الطيب، (1982) التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، ط 01 ، ج 01، دار البعث، قسنطينة.

- العويد بدرية، عبد الرحمن الجاسر، التعليم مهنة شاقة. نشرت على الموقع بتاريخ

. <http://nokhba-kw.com/vb/showthread.php?t=807>. 2010/06/17

-الزهراني نوال بنت عثمان بن احمد (2008): الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير ، المملكة العربية السعودية، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

- السورطي يزيد عيسى، المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها، 1997، (المجلة العربية للتربية ، العدد 2 ، المجلد 17).

- السورطي يزيد عيسى، مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، مركز البحوث التربوية ، العدد 18 ، السنة (9) ، الدوحة،2003.

- الغريب رمزية، (أبحاث في علم النفس)، القاهرة البيان العربي .1960.

-الغريب عبد العزيز علي، (1998). مصلحة معاشات التقاعد كمؤسسة لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية، مجلة التعاون، عدد 48)، ص ص 177-238 ، الرياض، السعودية.

-القريوتي إبراهيم أمين، فريد مصطفى الخطيب، (2006): الاحتراق لدي عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة ، السنة الحادية والعشرون ، العدد 23.

-المرهضي سنان، 2008، " تحليل بعض العوامل (القدرة و الرضا الوظيفي و بيئة العمل و خصائص الوظيفة) المؤثرة على أداء المنظمة (دراسة ميدانية على عينة من البنوك و المنظمات الصحية و الصناعية) ، مجلة تشرين- جامعة تشرين سوريا.

- المعلم العربي- مجلة تربوية ثقافية- السنة الثالثة والخمسون- العددان الثالث والرابع- 2003.

-بن صنيّتان، محمد. (1993). التقاعد. المركز العربي للدراسات الأمنية : الرياض ، السعودية.

-بوسعدة قاسم، الإشراف التربوي في الجزائر، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 4، جوان 2010.

- بوعنقة علي، (1993) التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.
- بوقحوص خالد و سعيد أحمد اليماني ، دراسة تحليلية للرضا المهني لدي معلمي ومعلمات التعليم العام في مهنة التدريس بدولة البحرين ، مجلة دراسات العلوم التربوية (العدد 2،المجلد 23)،1992.
- حمود علي ، رؤية حديثة لأدوار المعلم المتغيرة في ضوء تحديات العولمة ، دراسات تربوية المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ، العدد 11 ، السنة 6، الخرطوم 2005.
- حنين محمد، نظام التقاعد المطبق على موظفي الدولة وأعوان الجماعات المحلية. الرباط، الهلال العربية للطباعة والنشر:1992.
- خالد مفتاح قريط، الإجهاد النفسي للمعلم العربي، نشرت على الموقع في 25/07/2007.
<http://www.elssafa.com/vb/showthread.php?t=1777>
- ديراني محمد عيد، مصادر التوتر النفسي لدي معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديرتي التربية والتعليم الأولى والثانية في محافظة عمان ، مجلة دراسات، (العدد 2 ، المجلد 19).
- رزق الله سلامة، (2003). "واقع المديرين المتقاعدين في فلسطين والتطلعات المستقبلية لتفعيل دورهم التربوي من وجهة نظرهم ووجهة نظر المديرين الموشكين على التقاعد ". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- زهران حامد، (الصحة النفسية والعلاج النفسي) القاهرة عالم الكتب ط2 1978.
- زهران حامد، (التوجيه والارشاد النفسي) ، القاهرة عالم الكتب ط2: 1980.
- عاقل فاخر، (علم النفس التربوي)، دار العلم للملايين بيروت ط7، 1981.

- عبد الحميد محمد نبيل، العلاقات الأسرية للمسنين وتوافقهم النفسي، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987.

- نور الدين عبد الجواد ومصطفى متولي، مهنة التعليم في الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، 1993 .

-عبد الفتاح يوسف: (1999) الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الثامنة، العدد 15 ، ص ص 195-226.

- عسكر أحمد، ضغوط الحياة وأساليب دراستها، الطبعة 3 - 2000.

-عسكر علي: (1987) السلوك التنظيمي في المجال التربوي، دار القلم والنشر والتوزيع، الكويت.

-عقلان حمود عبد الله (1997) ، " إدارة الموارد البشرية مدخل قيمي" دار الشوكاني-صنعاء-اليمن.

-فارح وهيبه غالب وآخرون (A2008)، "نظام الأجور والمرتبات وأثره في الرضا الوظيفي، دراسة تطبيقية"، المعهد الوطني للعلوم الإدارية-مركز البحوث والاستشارات-اليمن.

-فارح وهيبه غالب وآخرون (B2008)، " أثر أخلاقيات الوظيفة العامة في الحد من الفساد الإداري" المعهد الوطني للعلوم الإدارية-مركز البحوث والاستشارات-اليمن.

- فهمي نسرين نصر الدين محمد، الاحتراق النفسي، نشرت على الموقع في 2010/12/20) <http://homeeconomics.mountada.biz/t657-topic>).

- قدوري رابح، (1994) مقياس تقويم المعلم، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد . 01.

-كامل رمضان جمال، موسوعة التأمينات الاجتماعية. القاهرة: دار الألفي لتوزيع الكتب القانونية بالمنيا، ط 1: 1999.

- كيمبول وايلز، (1960) نحو مدارس أفضل (ترجمة: فاطمة محبوب) مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

-مرسي محمد منير: (1984) الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة.

-منصوري مصطفى، سوء العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية، الملتقى الدولي حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية، جامعة وهران، 22/21/20 مارس 2005 .

-الصحيفة الطبية للدكتور ياسر متولي. <http://www.Yasser.Metwally> .

-لصور نضال محسن 2009م " أنظمة التحفيز و أثرها في الولاء التنظيمي " رسالة ماجستير- جامعة عدن - اليمن.

د. ياسر متولي <http://yassermetwally.com> 06/19 /2010.

-مصلوب ليلي، الشروق أون لاين نشرت على الموقع في 2012/06/24
(<http://www.echoroukonline.com/ara/articles/133457.html>)

-هيجن عبد الرحمن بن محمد: (1998) ضغوط العمل، منهج شامل، مصادره ونتائجها وكيفية إدارتها، معهد الإدارة العامة، مركز البحوث والدراسات الإدارية، الرياض.

المراجع باللغة الأجنبية:

-Atchley, Robert C. (1976). *The Sociology of Retirement*. Cambridge: Schenkman .New York.

-Bakker, A., Schanfeld, W., Sixma, H., Bosveld, W. & Van D. (2000)
Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: a five year longitudinal study among general practitioners. Journal of Organization Behavior, 21.

-Banks, S. and Necco, E.(1990). *The effects of special education* .

-Beldjoudi Mohamed Tahar. *Présentation du système de retraite en Algérie.*
Alger: polycopie, 1999/2000.

-Bootzin, Richard , et al *Psychology Today*, New York : Mcgraw – Hill
Publishing Company, 1986 .

- Brown, N.C., prashanthan, B.J., and Abott, M. (2003). *Personality
social support and burnout among human service professionals in India.*
Journal of Community and Applied Social Psychology, 13, 320-324.

-Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: helping teachers nurses, therapists
and lawyers recover From stress and disillusionment.* New York: Poutledge.

-Cooley, E. and Yovanof, P.(1996) *Supporting professionals at risk:
intervention to reduce burnout and improve retention of social education.*
Exceptional Children, 62 (4), 336-355.

- Darling, Linda, *Beyond the Commision Reports : The Coming Crisis of
Teaching*, Santana Monica, Calif. 1984.

- Dinham, Steve, *Enhancing the Quality of Teacher Satisfaction*, National
Conference of the Australian College of Education , Tasmania, 1994.

-George and Jones (2006) , " *Contemporary Management*"- McGRAW-HILL
Inter.

-Innstrand, S.; Espnes, G. & Myklelun, R. (2002) *burnout among people
working with intellectually disabled person: a theory update and an example.*
Scandinavian Journal of Caring Sciences, 3, 272-278.

-Jones George (2007) , "Organizational Theory " pearson Prentice Hall.

- Kalker , Paul, *Teacher Stress and Burnout : Causes and Copind Stratgies*,
Contemporary Education, Vol. 56, No. 1.

- Kurty, John, Thomas, *Perceived Problems of Novice Teachers in Independent Secondary Schools*, Unpublished Edd. Dissertation, Harvard Univ. 1988.
- Lester, P.E. *Teacher Job Satisfaction*, Ellinois School Research and development. Vol. 24, Nol.
- Lombardi, G. (1997). *beyond stress: teachers burnout* (online) Available. <http://place.schoastic.com/instructor/professional/Burnout.htm>.
- Macdonald, Doune, *The Role of Poletarianization in Physical Education*, Research Quaterly for Experience and Sport, Vol. 66, No. 2.
- Maslash, C & Jackson, S.E, *Burnout cops and their families*, Psychology Today, Vol. 12, No. 2, pp(59 – 62) , 1979 .
- Maslach, C.; Schaufeli, W. B.; Leiter, M. P. (2001). S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler. ed. "Job burnout". *Annual Review of Psychology*(52)
- Mykletun, R.J. *Work Stress and Satisfaction*, Comprehensive School Teachers : An Interview Study, Scandinavian Journal of Educational Research, 1985
- Selye, H., *A syndrome produced by diverse nocuous agents*, Nature, 138, 23 – 36 , 1936 .
- Susanne, C., *Organizing systems to support competent social behavior in children and youth* : Vol. III, *Teacher stress and burnout*, [http :/ interact Uoregon. Edu/ Wrrc/burnout. Html](http://interact.Uoregon.Edu/Wrrc/burnout.Html). 1994.
- Wright , Michael D. , *Retaining Teachers in Technology Education*, Journal of Technology Education, Vol. 3, No. 1.

الملاحق

الملحق رقم 1

قائمة الأساتذة المحكمين:

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	بوفلجة غيات	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة وهران
02	محمد مزيان	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة وهران
03	حورية عمروني	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة ورقلة
04	إبراهيم المصري	أستاذ محاضر -أ-	الإرشاد النفسي	فلسطين الأهلية
05	لامية بوبيدي	أستاذ محاضر -أ-	علم الاجتماع العمل والتنظيم	جامعة الوادي
06	علي لونيس	أستاذ محاضر -أ-	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة سطيف

الملحق رقم 2

الصورة المبدئية للاستبيان قبل التحكيم.

الرقم	العبار	موافق	لا أري	موافق
01	فكرت في التقاعد المسبق لأهتم بأسرتي وأرعى شؤونها أكثر.			
02	عدم اهتمام المتعلمين بما أقدمه لهم جعلني أفكر في التقاعد المسبق.			
03	يصعب عليّ اتخاذ قرار التقاعد المسبق بمفردي وعليه أتوقع أن يكون لأسرتي تأثير في اتخاذه.			
04	استخفاف المجتمع بالمعلم جعلني أفكر في التقاعد المسبق.			
05	أفضل التقاعد المسبق لأن ظروفكم تعلم تقلل من فرص استماعي بالحياة.			
06	تقصيري في أداء واجبي في القسم بسبب الظروف الاجتماعية المختلفة جعلني أفكر في التقاعد المسبق.			
07	بتقاعدي المسبق أكون قد أتحت الفرصة لحل مشكلات المتخرجين الباحثين عن العمل.			
08	معاناتي من أزمة السكن تجعلني أفكر في التقاعد المسبق.			
09	عدم تقدير التلاميذ وأولياءهم للمعلم جعلني أفكر في التقاعد المسبق.			
10	عدم اهتمام القائمين على قطاع التربية بالجانب الترفيهي في حياة المدرس يجعلني أكره الرتابة و أفكر في التقاعد المسبق.			

11	أشعر بالإحباط الدائم وأنا أمارس مهنة التعليم لذا أفكر في التقاعد المسبق لأستريح.		
12	أفكر في التقاعد المسبق لأنني صرت أحس بالتعب الناجم عن استنفاد كامل طاقاتي بنهاية اليوم الدراسي.		
13	التقاعد المسبق يتيح لي فرصة اكتشاف نفسي من جديد.		
14	أفكر في التقاعد المسبق لأن إدارة المؤسسة لا تشركني في اتخاذ القرارات التربوية التي تصدرها وهذا يجعلني أنزعج وأشعر بالتهميش.		
15	أفضل التقاعد المسبق لأن مهنة التعليم لا تشبع طموحاتي الوظيفية.		
16	أنتظر أول يوم أتمتع فيه بالتقاعد المسبق.		
17	أفكر في التقاعد المسبق لأنني أشعر بأنني لا أنجز عملا مهما في المجتمع.		
18	أعاني من ظروف فيزيقية غير مناسبة في المدرسة تدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.		
19	أفكر في التقاعد المسبق نتيجة التغيير المستمر في خطة المناهج الذي يولد ارتباكا يحتم علي التحضير على الدوام.		
20	أخاف إن استعجلت التقاعد أندم بعد ذلك.		
21	يحبطني التناول الإعلامي للشأن التربوي، ويجعلني أسرع في طلب التقاعد.		
22	أفكر في التقاعد المسبق لأن مهنة التدريس لم تلائمني.		
23	توظيف التكنولوجيا الحديثة - التي لا أتقنها - يدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.		
24	الذي يدفعني إلى التقاعد المسبق هو خوفا من تغيير قوانينه.		
25	أفكر في التقاعد المبكر لأن الإدارة لا تعيرني أي اهتمام.		
26	تكلفني بأعباء إضافية ليست من صميم عملي يجعلني أفكر في		

			التقاعد المسبق.	
27			طبيعة المواد التي أدرسها تدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.	
28			أفكر في التقاعد المسبق لأنني اخترت التعليم عن غير رغبة.	
29			عدم مشاركتي في تأليف أو تطوير المناهج يجعلني أشعر أنني عنصر غير مفيد عليه أن يعجل التقاعد.	
30			عدم مراعاة الأقدمية في العمل الوظيفي بتخفيف ساعات العمل - التي صرت لا أقوى عليها- يجعلني أفكر في التقاعد المسبق.	
31			أفكر في التقاعد المسبق بسبب الخلاف و عدم التعاون بين زملائي في العمل.	
32			أرى أن التقاعد المسبق يهدر الخبرات المكتسبة.	
33			أرى أن التقاعد المسبق خسارة للمعلم المجد.	
34			أفكر في التقاعد المسبق لعدم وجود مرغبات تشيني عن ذلك.	
35			أفكر في التقاعد المسبق لأن الدولة لم تعط المعلم حقه وافيًا .	
36			عدم ترقيتي تدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.	
37			أشعر أن تقاعد معظم زملائي و زميلاتي يدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.	
38			أفكر في التقاعد المسبق لأن معلوماتي لا تساير الجديد.	
39			أفكر في التقاعد المسبق لأنني أشعر بأنني لم أستغل قدراتي العلمية وخبراتي الوظيفية.	
40			أفكر في التقاعد المسبق لأن الإدارة الوصية لا تثمن مؤهلاتي العلمية.	
41			اتجاهات التلاميذ السلبية نحو التعليم تزيد من قناعاتي بالتقاعد المسبق.	
42			التراجع الرهيب في دافعية التلاميذ نحو التعلم يجعلني استعجل التقاعد.	
43			أحبط التقاعد المسبق لعدم إمكانية العمل مع الأقسام المكتظة.	
44			التغييرات المستمرة في السياسة التعليمية تزعجني وتدفعني إلى	

			التقاعد المسبق.	
45			طريقة تقييم المفتش لعملي تحبطني وتدفعني لطلب التقاعد المسبق.	
46			قلة الحوافز المادية تدفعني إلى التقاعد المبكر.	
47			التقاعد المبكر يتيح لي الفرصة لتكوين ومتابعة أعمالتي الخاصة.	
48			أفضل التقاعد المسبق لأن أصحاب المهن الأخرى يتمتعون بمميزات مالية لا يتمتع بها المدرس.	
49			كثرة النفقات التي تتطلبها مهنة التعليم تدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.	
50			لو عرضت علي مهنة أخرى بمميزات مالية مقاربة للتعليم لوافقت فوراً.	
51			أوضاعي المادية الحسنة تجعلني لا أحتاج إلى راتب كامل لذا أفكر في التقاعد المسبق.	
52			ازدياد الأعباء مع عدم كفاية العائد المادي يرغماني على التقاعد المسبق.	
53			تضطرني مهنة التدريس لممارسة عمل آخر قصد تحسين وضعيتي	
54			تأخر صرف المرتبات المتكرر يحرمني ويجعلني أفكر في التقاعد المسبق.	
55			أفكر في التقاعد المسبق حرصاً على سلامة صحتي الجسدية والعقلية.	
56			أفكر في التقاعد المسبق نتيجة الإرهاق الناتج عن ضغط الحصص اليومية.	
57			الانتقال من مؤسسة إلى أخرى يرهقني ويجعلني أفكر في التقاعد المسبق.	
58			أفكر في التقاعد المسبق لأن التعليم ينجم عنه تدهور الصحة الجسدية والعقلية أكثر من المهن الأخرى.	
59			أفكر في التقاعد المسبق لأنني أعاني من الإجهاد بسبب طول المنهج الدراسي الذي لا يتناسب مع الفترة الزمنية المخصصة للفصل الدراسي.	

60	أفكر في التقاعد المسبق لأن ظروفِي الصحية لم تعد تساعدني على أداء العمل على الوجه الأكمل.		
61	أفكر في التقاعد المسبق لأن طبيعة مهنة التعليم تسبب أمراضا كثيرة مثل ضغط الدم والسكري.		
62	غياب طب العمل يجعلني أفكر في التقاعد المسبق.		
63	عدم اعتراف الضمان الاجتماعي بالعديد من الأمراض المهنية يدفعني إلى التقاعد المسبق.		
64	المصير المؤلم لزملائي المرضى بسبب التعليم يجعلني أستعجل التقاعد.		

الملحق رقم 3

الصورة المبدئية للاستبيان بعد التحكيم

الرقم	الفقرات	موافق	لا أدري	غير موافق
1	فكرت في التقاعد المسبق لأهتم بأسرتي وأرعى شؤونها أكثر.			
2	يصعب عليّ اتخاذ قرار التقاعد المسبق بمفردي وعليه أتوقع أن يكون لأسرتي تأثير في اتخاذه.			
3	استخفاف المجتمع بالمعلم جعلني أفكر في التقاعد المسبق.			
4	تقصيري في أداء واجبي في القسم بسبب الظروف الاجتماعية المختلفة جعلني أفكر في التقاعد المسبق.			
5	بتقاعدي المسبق أكون قد ساهمت في حل مشكلات المتخرجين الباحثين عن العمل.			
6	معاناتي من أزمة السكن تجعلني أفكر في التقاعد المسبق.			
7	عدم تقدير التلاميذ وأوليائهم للمعلم جعلني أفكر في التقاعد المسبق.			

8	عدم اهتمام القائمين على قطاع التربية بالجانب الترفيهي في حياة المدرس جعلني أكره الرتبة و أفكر في التقاعد المسبق.		
9	أشعر بالإحباط الدائم وأنا أمارس مهنة التعليم لذا أفكر في التقاعد المسبق.		
10	أفكر في التقاعد المسبق لأنني صرت أحس بالتعب الناجم عن استنفاد كامل طاقاتي بنهاية اليوم الدراسي.		
11	التقاعد المسبق يتيح لي فرصة اكتشاف نفسي من جديد.		
12	شعوري بالتهميش من عدم إشراكي في اتخاذ القرارات التربوية يجعلني أفكر في التقاعد المسبق .		
13	أفضل التقاعد المسبق لأن مهنة التعليم لا تشبع طموحاتي الوظيفية.		
14	أنتظر أول يوم أتمتع فيه بالتقاعد المسبق.		
15	أفكر في التقاعد المسبق لأنني أشعر بأنني لا أنجز عملا مهما في المجتمع.		
16	أفكر في التقاعد المسبق نتيجة التغيير المستمر في خطة المناهج الذي يولد ارتباكا يحتم عليّ دوام التحضير.		
17	أخاف الندم إن أنا استعجلت اتخاذ قرار التقاعد.		
18	يحبطني التناول الإعلامي للشأن التربوي، ويجعلني أسرع في طلب التقاعد.		
19	أفكر في التقاعد المسبق لأنني اخترت التعليم عن غير رغبة.		
20	أعتقد أن تقاعد معظم زملائي و زميلاتي يدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.		
21	أفكر في التقاعد المسبق لأن مهنة التدريس لا تلائمني.		
22	عدم تمكني من التكنولوجيا الحديثة يدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.		

23	خوفي من تغيير قوانين التقاعد المسبق يدفعني إلى سرعة اتخاذ قراره .		
24	أفكر في التقاعد المبكر لأن الإدارة لا تعيرني أي اهتمام.		
25	تكلفني بأعباء إضافية ليست من صميم عملي يجعلني أفكر في التقاعد المسبق.		
26	طبيعة المواد التي أدرسها تدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.		
27	عدم إشراكي في تطوير المناهج يدفعني لاتخاذ قرار التقاعد المسبق.		
28	عدم مراعاة الأقدمية في العمل الوظيفي بتخفيف ساعات العمل - التي صرت لا أقوى عليها- يجعلني أفكر في التقاعد المسبق.		
29	أفكر في التقاعد المسبق بسبب الخلاف مع الزملاء		
30	أفكر في التقاعد المسبق لعدم وجود دوافع للاستمرار في العمل.		
31	أفكر في التقاعد المسبق لأن قوانين العمل لم تعط المعلم حقه وافيا .		
32	عدم ترقيتي تدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.		
33	أفكر في التقاعد المسبق لأن معلوماتي لا تساير الجديد.		
34	أفكر في التقاعد المسبق لأنني أشعر أنه لم يعد بإمكانني استغلال قدراتي العلمية وخبراتي الوظيفية.		
35	أفكر في التقاعد المسبق لأن الإدارة الوصية لا تثمن مؤهلاتي العلمية.		
36	اتجاهات التلاميذ السلبية نحو التعليم تزيد من قناعاتي بالتقاعد المسبق.		
37	التراجع الرهيب في دافعية التلاميذ نحو التعلم يجعلني استعجل التقاعد.		
38	أحبط التقاعد المسبق لعدم إمكانية العمل مع الأقسام		

			المكتظة.	
39			التغييرات المستمرة في السياسة التعليمية تزعجني وتدفعني إلى التقاعد المسبق.	
40			طريقة تقييم المفتش لعملي تحبطني وتدفعني لطلب التقاعد المسبق.	
41			أفضل التقاعد المسبق لأن ظروفه كمعلم تقلل من فرص استمتاعي بالحياة.	
42			عدم اهتمام المتعلمين بما أقدمه لهم جعلني أفكر في التقاعد المسبق.	
43			أعاني من ظروف فيزيقية غير مناسبة في المدرسة تدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.	
44			قلة الحوافز المادية تدفعني إلى التقاعد المبكر.	
45			التقاعد المبكر يتيح لي الفرصة للإشراف على أعمال خاصة.	
46			أفضل التقاعد المسبق لأن أصحاب المهن الأخرى يتمتعون بمميزات مالية لا يتمتع بها المدرس.	
47			لو عرضت علي مهنة أخرى بمميزات مالية مقاربة للتعليم لوافقت فوراً.	
48			أوضاع المادية الحسنة تجعلني لا أحتاج إلى راتب كامل لذا أفكر في التقاعد المسبق.	
49			ازدياد الأعباء مع عدم كفاية العائد المادي يرغماني على التقاعد المسبق.	
50			تضطرني مهنة التدريس لممارسة عمل آخر قصد تحسين وضعيتي المادية.	
51			تأخر صرف المرتبات المتكرر يحرمني ويجعلني أفكر في التقاعد المسبق.	
52			أفكر في التقاعد المسبق حرصاً على سلامة صحتي	

			الجسدية.	
			أفكر في التقاعد المسبق نتيجة الإرهاق الناتج عن ضغط الحصص اليومية.	53
			الانتقال من مؤسسة إلى أخرى يرهقني ويجعلني أفكر في التقاعد المسبق.	54
			أفكر في التقاعد المسبق لأنني أعاني من الإجهاد في عملي.	55
			خوفي على صحتي العقلية يدفعني للتفكير في التقاعد المسبق.	56
			أفكر في التقاعد المسبق لأن ظروف في الصحة لم تعد تساعدني على أداء العمل على الوجه الأكمل.	57
			أفكر في التقاعد المسبق لأن طبيعة مهنة التعليم تسبب أمراضا كثيرة مثل ضغط الدم والسكري.	58
			غياب طب العمل يجعلني أفكر في التقاعد المسبق.	59
			عدم اعتراف الضمان الاجتماعي بالعديد من الأمراض المهنية يدفعني إلى التقاعد المسبق.	60
			المصير المؤلم لزملائي المرضى بسبب التعليم يجعلني أستعجل التقاعد.	61

الملحق 4

الصورة النهائية للاستبيان

الرقم	الفقرات	موافق	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق
1	فكرت في التقاعد المسبق لأهتم بأسرتي وأرعى شؤونها أكثر.					

2	يصعب عليّ اتخاذ قرار التقاعد المسبق بمفردي وعليه أتوقع أن يكون لأسرتي تأثير في اتخاذه.				
3	استخفاف المجتمع بالمعلم جعلني أفكر في التقاعد المسبق.				
4	نقصيري في أداء واجبي في القسم بسبب الظروف الاجتماعية المختلفة جعلني أفكر في التقاعد المسبق.				
5	بتقاعدي المسبق أكون قد ساهمت في حل مشكلات المتخرجين الباحثين عن العمل.				
6	معاناتي من أزمة السكن تجعلني أفكر في التقاعد المسبق.				
7	عدم تقدير التلاميذ وأولياءهم للمعلم جعلني أفكر في التقاعد المسبق.				
8	عدم اهتمام القائمين على قطاع التربية بالجانب الترفيهي في حياة المدرس جعلني أكره الرتابة و أفكر في التقاعد المسبق.				
9	أشعر بالإحباط الدائم وأنا أمارس مهنة التعليم لذا أفكر في التقاعد المسبق.				
10	أفكر في التقاعد المسبق لأنني صرت أحس بالتعب الناجم عن استنفاد كامل طاقاتي بنهاية اليوم الدراسي.				
11	التقاعد المسبق يتيح لي فرصة اكتشاف نفسي من جديد.				
12	شعوري بالتهميش من عدم إشراكي في اتخاذ القرارات التربوية يجعلني أفكر في التقاعد المسبق .				
13	أفضل التقاعد المسبق لأن مهنة التعليم لا تشبع طموحاتي الوظيفية.				
14	أنتظر أول يوم أتمتع فيه بالتقاعد المسبق.				
15	أفكر في التقاعد المسبق لأنني أشعر بأني لا أنجز عملا مهما في المجتمع.				
16	أفكر في التقاعد المسبق نتيجة التغيير المستمر في خطة				

					المناهج الذي يولد ارتباكاً يحتم عليّ دوام التحضير.	
17					أخاف النّـدم إن أنا استعجلت اتخاذ قرار التقاعد.	
18					يحبطني التناول الإعلامي للشأن التربوي، ويجعلني أسرع في طلب التقاعد.	
19					أفكر في التقاعد المسبق لأنني اخترت التعليم عن غير رغبة.	
20					أعتقد أن تقاعد معظم زملائي و زميلاتي يدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.	
21					أفكر في التقاعد المسبق لأن مهنة التدريس لا تلائمني.	
22					عدم تمكني من التكنولوجيا الحديثة يدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.	
23					خوفي من تغيير قوانين التقاعد المسبق يدفعني إلى سرعة اتخاذ قراره .	
24					أفكر في التقاعد المبكر لأن الإدارة لا تعيرني أي اهتمام.	
25					تكلفني بأعباء إضافية ليست من صميم عملي يجعلني أفكر في التقاعد المسبق.	
26					طبيعة المواد التي أدرسها تدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.	
27					عدم إشراكي في تطوير المناهج يدفعني لاتخاذ قرار التقاعد المسبق.	
28					عدم مراعاة الأقدمية في العمل الوظيفي بتخفيف ساعات العمل - التي صرت لا أقوى عليها- يجعلني أفكر في التقاعد المسبق.	
29					أفكر في التقاعد المسبق بسبب الخلاف مع الزملاء	
30					أفكر في التقاعد المسبق لعدم وجود دوافع للاستمرار في العمل.	
31					أفكر في التقاعد المسبق لأن قوانين العمل لم تعط المعلم	

					حقه وافيا .	
					عدم ترقيتي تدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.	32
					أفكر في التقاعد المسبق لأن معلوماتي لا تساير الجديد.	33
					أفكر في التقاعد المسبق لأن الإدارة الوصية لا تثمن مؤهلاتي العلمية.	34
					اتجاهات التلاميذ السلبية نحو التعليم تزيد من قناعاتي بالتقاعد .	35
					أحبذ التقاعد المسبق لعدم إمكانية العمل مع الأقسام المكتظة.	36
					التراجع الرهيب في دافعية التلاميذ نحو التعلم يجعلني استعجل التقاعد.	37
					التغييرات المستمرة في السياسة التعليمية تزعجني وتدفعني إلى التقاعد المسبق.	38
					طريقة تقييم المفتش لعملي تحبطني وتدفعني لطلب التقاعد المسبق.	39
					أفضل التقاعد المسبق لأن ظروفكم تعلم تقلل من فرص استمتاعي بالحياة.	40
					عدم اهتمام المتعلمين بما أقدمه لهم جعلني أفكر في التقاعد المسبق.	41
					أعاني من ظروف فيزيقية غير مناسبة في المدرسة تدفعني إلى التفكير في التقاعد المسبق.	42
					قلة الحوافز المادية تدفعني إلى التقاعد المسبق.	43
					التقاعد المبكر يتيح لي الفرصة للإشراف على أعمال الخاصة.	44
					أفضل التقاعد المسبق لأن أصحاب المهن الأخرى يتمتعون بمميزات مالية لا يتمتع بها المدرس.	45

					46	لو عرضت علي مهنة أخرى بمميزات مالية مقاربة للتعليم لوافق فوراً.
					47	أوضاع المادية الحسنة تجعلني لا أحتاج إلى راتب كامل لذا أفكر في التقاعد المسبق.
					48	ازدياد الأعباء مع عدم كفاية العائد المادي يرغبني على التقاعد المسبق.
					49	تضطرني مهنة التدريس لممارسة عمل آخر قصد تحسين وضعيتي المادية.
					50	تأخر صرف المرتبات المتكرر يحرمني ويجعلني أفكر في التقاعد المسبق.
					51	أفكر في التقاعد المسبق حرصاً على سلامة صحتي الجسدية.
					52	أفكر في التقاعد المسبق نتيجة الإرهاق الناتج عن ضغط الحصص اليومية.
					53	الانتقال من مؤسسة إلى أخرى يرهقني ويجعلني أفكر في التقاعد المسبق.
					54	أفكر في التقاعد المسبق لأنني أعاني من الإجهاد في عملي.
					55	خوفي على صحتي العقلية يدفعني للتفكير في التقاعد المسبق.
					56	أفكر في التقاعد المسبق لأن ظروف في الصحية لم تعد تساعدني على أداء العمل على الوجه الأكمل.
					57	أفكر في التقاعد المسبق لأن طبيعة مهنة التعليم تسبب أمراضاً كثيرة مثل ضغط الدم والسكري.
					58	غياب طب العمل يجعلني أفكر في التقاعد المسبق.
					59	عدم اعتراف الضمان الاجتماعي بالعديد من الأمراض المهنية يدفعني إلى التقاعد المسبق.
					60	المصير المؤلم لزملائي المرضى بسبب التعليم يجعلني

أستعجل التقاعد.

الملحق رقم 05

مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

العبارة	تماماً موافق	موافق	غير متأكد	موافق	مؤيد
01 تحقق لي مهنة التدريس طموحاتي وأمالي.					
02 أشعر أن التوقيت الزمني الأسبوعي مكتظ ومجحف.					
03 إن علاقتي بتلاميذي تستمر حتى بعد انتهاء الدوام الدراسي.					
04 أشعر أن علاقتي بزملاء المهنة تتميز بكثير من البرودة.					
05 أعتقد أن راتبي كمدرس يتناسب والجهد الذي أبذله.					
06 أشعر أن مهنة التدريس لا تساعدني على إبراز قدراتي.					
07 أعتقد أن عدد التلاميذ في الفصول الدراسية المسندة لي مناسب.					
08 أعاني من عدم انضباط التلاميذ داخل الفصل.					
09 غالباً ما أستشير زملائي المدرسين قبل اتخاذ أي قرار.					
10 أعتقد أن مدير المدرسة التي أعمل بها يتقبل اقتراحات وآراء المعلمين بحماس.					
11 أعتقد أن المكافآت المالية الممنوحة للمدرس حين					

					تكليفه ببعض المهام الإضافية (التصحيح والمراقبة) تتناسب والجهد الذي يبذله.	
					تمكنني مهنة التدريس من الابتكار والتجديد.	12
					توفر لي المدرسة أغلب الوسائل التربوية التي أحتاجها لأداء عملي بإتقان.	13
					أجد سهولة كثيرة في الانسجام مع التلاميذ داخل الفصل وخارجه.	14
					تربطني بزملائي المدرسين علاقات اجتماعية متينة.	15
					لا يتمتع المدرس بالمزايا المادية التي يتمتع بها العاملون في المهن الأخرى.	16
					تحقق لي مهنة التدريس الاستقرار النفسي والاطمئنان على المستقبل.	17
					أعتقد أنني كمدرس مطالب بإعداد كثير من الوثائق، مما يتقل كاهلي مادياً ويؤثر على مردودي التربوي.	18
					أشعر أن التأثير في سلوك التلاميذ عمل سهل.	19
					أشعر أن توجيهات مدير المدرسة التي أعمل بها غالباً ما تلقى صدى سلبياً لدى المدرسين.	20
					لا أعتقد أن إمكانيات المدرس المادية تستجيب لمتطلبات الحياة.	21
					تحقق لي مهنة التدريس مكانة اجتماعية مقبولة.	22
					توفر لي مكتبة المدرسة مراجع عديدة، مما يساعدني على إتقان عملي.	23
					مشكلات التلاميذ كثيرة، مما يؤرقني طول الوقت.	24
					أتضايق كثيراً من تأخر صرف المرتب في موعده المحدد.	25

					أشعر أن اختياري لمهنة التدريس كان اختياراً خاطئاً.	26
					أعتقد أن وجود قاعة للمدرسين بالمدرسة أمر ثانوي.	27
					أشعر أن التلاميذ غير مبالين رغم ما أبذله من جهد في التدريس.	28
					عادةً ما أساهم مع بقية المدرسين في تحضير الندوات والحفلات المدرسية.	29
					لا أشعر أن مدير المدرسة التي أعمل بها يعامل جميع المدرسين بالعدل.	30
					أفكر بجدية في البحث عن مهنة أخرى غير مهنة التدريس تضمن لي مرتباً أفضل.	31
					أشعر أن جواً من الاحترام المتبادل بين الزملاء المدرسين يسود المدرسة التي أعمل بها.	32
					يتميز مدير المدرسة التي أعمل بها بحيوية ونشاط حين إنجازهِ لأعماله.	33
					لا أشعر أنني أتمتع بالحرية والاستقلالية أثناء ممارسة مهنة التدريس.	34
					يبدي مدير المدرسة التي أعمل بها تفهماً كبيراً للظروف الخاصة للمدرسين.	35
					أشعر أن مهنة التدريس تحد من قدراتي وإمكانياتي.	36
					يوفر لي الراتب الذي أتقاضاه قسطاً من الرفاهية الاجتماعية.	37
					تتسم علاقتي بالمشرف التربوي للمقاطعة بالاحترام المتبادل.	38

الملحق رقم 06

نتائج التحاليل الإحصائية المتعلقة بالفرضية الثانية.

نتائج اختبارات لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل حسب متغير المنطقة.

	المنطقة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Erreur standard moyenne
Deg varia	d حضرية	201	177.23	38.746	2.733
	n ريفية	199	176.59	35.451	2.513
	e				
	n				
	s				
	i				
	o				
	n				
	1				

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
		التباين ف	مستوى الدلالة.	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	Différence moyenne	Différence écart-type
Deg	Hypothèse de var égales	3.160	.076	.174	398	.862	.646	3.714
varia	Hypothèse de var inégales			.174	395.553	.862	.646	3.713

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد على حدى.

المنطقة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ريفية الاجتماع	201	22.81	5.979	.422
حضرية	199	22.35	6.107	.43
ريفية النفسية	201	28.59	7.229	.510
حضرية	199	28.63	6.727	.477
ريفية المهنية	201	66.45	18.088	1.276

المنطقة	N	Moyen ne	Ecart- type	Erreur standard moyenne
ريفية	201	22.81	5.979	.422
اجتماع حضرية	199	67.16	15.79 1	1.119
ريفية المادية	201	23.11	6.869	.485
حضرية	199	23.37	6.309	.447
ريفية الصحية	201	36.28	9.349	.659
حضرية	199	35.09	8.845	.627

lons indépendants

	إختبار ليفين للتجانس		Test-t pour égalité des moyennes					
	اللتجانس قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	Différence moyenne	Différenc e écart- type	Intervalle de confiance 95% de différence
								Inférieure
èse de var	.017	.895	.752	398	.453	.454	.604	-.734-
èse de var s			.752	397.6 11	.453	.454	.604	-.734-
èse de var	2.310	.129	-.059-	398	.953	-.041-	.698	-1.414-
èse de var s			-.059-	396.4 87	.953	-.041-	.698	-1.414-
se de var	6.010	.015	-.414-	398	.679	-.703-	1.698	-4.042-
se de var s			-.414-	391.8 71	.679	-.703-	1.697	-4.040-
se de var	1.139	.287	-.390-	398	.697	-.257-	.660	-1.554-
se de var s			-.390-	395.7 84	.697	-.257-	.659	-1.554-
se de var	.117	.733	1.311	398	.191	1.193	.910	-.596-

lons indépendants

	إختبار ليفين للتجانس		Test-t pour égalité des moyennes					
	للتجانس قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	Différence moyenne	Différenc e écart- type	Intervalle de confiance 95% de différence
								Inférieure
èse de var	.017	.895	.752	398	.453	.454	.604	-.734-
se de var			1.311	397.1 81	.191	1.193	.910	-.596-

نتائج التحاليل الإحصائية المتعلقة بالفرضية الثالثة.

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل حسب متغير المرحلة التعليمية.

ANOVA.

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
.612	.956	.629	139	87.368	بين المجموعات
		.657	260	170.910	داخل المجموعات
			399	258.277	الكلي

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الأداة على مدى حسب متغير المرحلة التعليمية.

Significat ion	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
.771	.797	.524	30	15.709	بين الاجتماع ية المجموعات

داخل المجموعات الكلية	242.568	369	.657		
بين النفسية المجموعات	17.240	35	.493	.744	.856
داخل المجموعات	241.038	364	.662		
الكلية	258.277	399			
بين المهنية المجموعات	36.950	72	.513	.758	.922
داخل المجموعات	221.328	327	.677		
الكلية	258.278	399			
بين المادية المجموعات	19.387	31	.625	.963	.526
داخل المجموعات	238.890	368	.649		
الكلية	258.277	399			
بين الصحية المجموعات	25.636	40	.641	.989	.494
داخل المجموعات	232.642	359	.648		
الكلية	258.278	399			

نتائج التحاليل الإحصائية المتعلقة بالفرضية الرابعة.

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل حسب متغير الخبرة المهنية.

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
.818	.871	.564	139	78.440	بين المجموعات
		.648	260	168.520	داخل المجموعات
			399	246.960	الكلية

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الأداة على مدى حسب متغير الخبرة المهنية.

تشكرات

الشكر الله تعالى-أولاً- على ما من به علي من نعمة التوفيق لإنجاز هذا العمل المتواضع.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف محمد الساسي الشايب على اهتمامه الجاد، وإخلاصه في العمل ، وروحه العلمية العالية. كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى السيد سعد شعباني مدير متوسطة الهمايسة والذي بفضل مساعدته وتفهمه تمكنت من مزاولة دراستي.

شكر خاص إلى صديقي الوفي خليفة شنوف على الدعم المعنوي والمادي طيلة فترة إعداد البحث، وجزيل الشكر إلى كل الذين قدموا لي يد العون:

- أساتذتي الأفاضل بجامعة ورقلة : عبد الفتاح أبي ميلود، بن زاهي منصور، نادية بوشلاق، حورية عمروني، موسى حريزي وكل الأساتذة الذين أطرونا في السنة النظرية.

- زميلي مومن بكوش الجموعي لمساعدته لي في المعالجة الإحصائية بواسطة S.P. S.S.

- الأستاذ العيد حمادي الذي ساعدني في عملية الترشيح اللغوي لأداة البحث.

- الأساتذة الأفاضل موسى حريزي، ومنصور بن زاهي، ولخضر عواريب على قبولهم مناقشة رسالتي.

- زملائي علي بوحامد، حويذق محمد، وشتحونة حسين، الأساتذة المحكمين من جامعة وهران، جامعة ورقلة، والمركز الجامعي بالوادي.

عمار بن محمد العيد حمادة

الإهداء

- إلى أرواح من اقترن برهما بعبادة الله..والدي الكريمين.
- إلى زوجتي الغالية، وبناتي العزيزات:
- شيماء، وبلقيس، وخديجة، وإسراء، والوافدة الجديدة براءة
- إلى كل الأهل و الأقارب.. مصدر فخري واعتزازي.
- إلى زملائي بجامعة ورقلة: عبد الستار، ويوسف، وعادل.

أهديهم جميعا ثمرة هذا الجهد المتواضع

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ر	فهرس الملاحق
ز	ملخص الدراسة
ش	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
1	مقدمة الدراسة
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها.	
5	1- عرض مشكلة الدراسة
10	2- تساؤلات الدراسة
11	3- فرضيات الدراسة
12	4- أهمية الدراسة
13	5- أهداف الدراسة
13	6- حدود الدراسة
13	7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
الفصل الثاني	
نظام تقاعد الموظفين	
15	تمهيد
16	1 - مفهوم التقاعد
18	2- نشأة التقاعد
19	3- الإطار الاجتماعي والنفسي للتقاعد
20	4- مراحل التقاعد
21	5- نظريات التقاعد
21	5-1- نظرية الانسحاب أو فك الارتباط
22	5-2- نظرية النشاط
23	5-3- نظرية الأزمة
23	5-4- نظرية الشخصية
24	5-5- نظرية التوافق
25	5-6- النظرية التبادلية
25	5-7- النظرية الاستمرارية
26	6- نظام التقاعد المطبق في الجزائر
26	7- نشأة نظام التقاعد في الجزائر و تطوره
26	8- أنظمة تقاعدية متعددة
27	8-1- نظام التقاعد العام غير ألفلاحي
28	8-2 النظام ألفلاحي
28	8-3 نظام تقاعد الموظفين

29	4-8- نظام تقاعد عمال المناجم
29	5-8- نظام تقاعد عمال الشركة الجزائرية للكهرباء و الغاز
29	6- 8 - نظام تقاعد عمال البحر
30	9- نظام التقاعد لغير الإجراء
31	أ- فئة العمال الأجراء
31	ب - فئة العمال الملحقين بالأجراء
31	ج- فئة العمال غير الإجراء
32	10- الإحالة على التقاعد بدون شروط السن
32	11- أشكال التقاعد الأخرى
32	1-11 التقاعد التمهيدي
32	2-11 التقاعد التدريجي
32	3-11 التقاعد النسبي أو الجزئي
33	4-11 التقاعد المسبق
33	- شروط الاستفادة من التقاعد المسبق
35	- امتيازات التقاعد المسبق
36	- خلاصة الفصل
الفصل الثالث العوامل المساهمة في اتخاذ قرار التقاعد المسبق	
38	تمهيد
39	1- سوء الاتصال والعلاقات الإنسانية في مجال العمل (المؤسسات التعليمية)
39	1-1 سوء علاقة المدرس بتلاميذه
41	1-2 سوء علاقة المدرس بزملائه
42	1-3 سوء علاقة المدرس بمديره
43	1-4 سوء علاقة المدرس بالمشرف التربوي
46	2 - مكانة المدرس في المجتمع
46	1-2- الوضع الاجتماعي للمدرس وأثره في مهنة التعليم
47	2-2- الأدوار والمسؤوليات المختلفة للمدرس في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه إعداده وتدريبه وتنميته
48	2-3- نظام إعداد المدرسين في معاهد التربية وقصوره في بناء القدرات والكفايات المهنية والإبداع، ومردود ذلك على تدني المكانة الاجتماعية للمدرس
50	2-4- المشكلات المتعددة التي تزخر بها مهنة التعليم
52	3- الاحتراق النفسي والضغط المهني للمدرس
54	3-1- أعراض الضغوط عند المدرسين
55	3-2- مظاهر الضغط النفسي عند المدرس
55	3-3- علامات الضغط النفسي عند المدرس
56	3-4- الآثار السلبية المترتبة على الضغوط المهنية للمدرس
56	أ - آثارها على التلاميذ
56	ب - آثارها على الجو العام للمدرسة

56	ج - أثارها على المدرس
57	3-5- أسباب الضغط النفسي
57	أ - الأسباب التي تتعلق بالطالب
57	ب - الأسباب التي تتعلق بالمدرس
58	ج- أسباب تتعلق بالمدرسة
58	د- شخصية المعلم وتأهيله
60	5- الاتجاه نحو المهنة
61	5-1- أهمية اتجاه المدرس نحو المهنة
63	5-2- نتائج الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس
64	5-3- الاتجاه السلبي نحو المهنة
65	6- الحوافز
65	6-1- مفهوم الحوافز
66	6-2- مكونات و عناصر الحوافز
66	6-3- أثر الحوافز على أخلاقيات العامل
68	7- الأمراض المهنية عند المدرسين
69	7-1- الأمراض العضوية
69	7-2- الأمراض النفسية
69	7-3- أهم الأمراض السيكوسوماتية
70	7-4- غياب طب العمل
73	خلاصة الفصل
الباب الثاني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
75	تمهيد
75	1- منهج الدراسة
75	2- مجتمع الدراسة
76	3- عينة الدراسة
79	4- الدراسة الاستطلاعية
79	5- عينة الدراسة الاستطلاعية
79	6- أداة الدراسة
80	-بناء أداة الدراسة
81	-الخصائص السيكمترية للأداة
81	أ-صدق الأداة
82	ب-ثبات الأداة
82	-مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس
83	أ-صدق مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس
83	ب-ثبات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس
85	7-الأساليب الإحصائية

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
87	تمهيد
87	1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها
90	2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتفسيرها
92	3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتفسيرها
95	4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وتفسيرها
98	5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة وتفسيرها
100	6- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة وتفسيرها
102	7- الخلاصة
104	8- التوصيات
106	قائمة المراجع
113	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	توزيع مجتمع الدراسة حسب المستوى التعليمي	75
02	النسب المئوية للعينة بالنسبة للمجتمع الأصلي من كل مستوى تعليمي	76
03	النسب المئوية للعينة الخاضعة للتحليل الإحصائي بالنسبة للمجتمع الأصلي من كل مستوى تعليمي	77
04	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة المنطقة	77
05	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	78
06	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية	78
07	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير وجود الدخل الإضافي	78
08	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس	79
09	مفتاح تصحيح الأداة	80
10	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بطريقة المقارنة الطرفية.	82
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كل بعد.	87
12	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير المنطقة.	91
13	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير المنطقة.	92
14	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية.	93
15	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية.	95
16	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة	95

	الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.	
17	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.	96
18	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير الدخل الإضافي.	98
19	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير الدخل الإضافي.	99
20	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.	100
21	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة حسب متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.	101

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	قائمة المحكمين	113
2	الصورة المبدئية للاستبيان قبل التحكيم	114
3	الصورة المبدئية للاستبيان قبل التحكيم	118
4	الصورة النهائية للاستبيان	122
5	استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس	127
6	نتائج التحاليل الإحصائية المتعلقة بفرضيات الدراسة	130

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل التي تسهم في اتخاذ قرار التقاعد المسبق لدى المدرسين بولاية الوادي.

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد تكون مجتمع الدراسة من المدرسين البالغين من العمر أكثر من 45 سنة، والبالغ عددهم 1942 مدرسا في مراحل التعليم الثلاثة: الابتدائية، المتوسطة والثانوية.

واستخدم الباحث استبياناً مكوناً من (60) فقرة موزعة على خمسة محاور وهي: العوامل الاجتماعية والنفسية والمهنية والمادية والصحية. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة قوامها 700 مدرس اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد تم استرجاع 400 استبيان من أصل (700).

توصلت هذه الدراسة إلى أن أفراد العينة يرجعون أسباب اتخاذهم قرار التقاعد المسبق بالدرجة الأولى إلى العوامل الصحية ثم العوامل المادية والعوامل النفسية، ثم العوامل الاجتماعية، والعوامل المهنية.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (المنطقة، المرحلة التعليمية، الخبرة المهنية، وجود دخل إضافي والاتجاه نحو مهنة التدريس).

Résumé:

Cet étude a pour but de connaître les facteurs contribuant à la prise de décision de la retraite anticipée chez les enseignants de la wilaya d'El-oued.

Pour réaliser les objectifs de cet étude, on s'est basé sur la méthode descriptive analytique, quant à la population de l'étude, Elle s'est composée des enseignants ayant plus de 45 ans, dont le nombre est de 1942 enseignants des trois paliers: primaire, moyen et secondaire.

A partir de la discipline éducative et les études précédentes sur le thème, on a élaboré un questionnaire de (60) items réparties sur cinq domaines: Les facteurs professionnels, les facteurs sociaux, les facteurs sanitaires, les facteurs financiers et les facteurs psychologiques.

Après avoir vérifié la fiabilité et la validité de l'outil, on l'a appliqué sur un échantillon (de 700 enseignants) qui a été pris d'une manière aléatoire stratifiée et on a récupéré 400 questionnaires des 700 distribués.

L'étude a conclu que les membres de l'échantillon ont attribué les raisons de la prise de décision de la retraite anticipée essentiellement aux: facteurs sanitaires, puis les facteurs financiers, et les facteurs psychologiques, les facteurs sociaux, et les facteurs professionnels.

L'étude a également conclu qu'il n'y a pas des différences à signification statistique dans les réponses des membres de l'échantillon de l'étude attribués aux variables (la région, expérience professionnelle, le revenu supplémentaire, l'attitude vers la profession de l'enseignement, le palier d'enseignement).

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Significat ion
بين الاجتماع المجموعات داخل المجموعات الكلي	17.646 229.314 246.960	30 369 399	.588 .621	.947	.550
بين النفسية المجموعات داخل المجموعات الكلي	15.960 231.000 246.960	35 364 399	.456 .635	.719	.883
بين المهنية المجموعات داخل المجموعات الكلي	50.112 196.848 246.960	72 327 399	.696 .602	1.156	.201
بين المادية المجموعات داخل المجموعات الكلي	16.748 230.212 246.960	31 368 399	.540 .626	.864	.680
بين الصحية المجموعات داخل المجموعات	23.005 223.955	40 359	.575 .624	.922	.609

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Significat ion
بين الاجتماع المجموعات داخل المجموعات الكلي	17.646	30	.588	.947	.550
	229.314	369	.621		
	246.960	399			
بين النفسية المجموعات داخل المجموعات الكلي	15.960	35	.456	.719	.883
	231.000	364	.635		
	246.960	399			

نتائج التحاليل الإحصائية المتعلقة بالفرضية الخامسة.

نتائج اختبارات لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل حسب متغير الدخل الإضافي.

الدخل الإضافي	N	Moyen ne	Ecart- type	Erreur standard moyenne
degvar موجود	97	174.49	36.993	3.756
ia غير موجود	303	177.69	37.159	2.135

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle confiance différence Inférieure
èse de var	8.804	.003	-1.495	398	.136	-1.051	.704	-2.435
èse de var s			-1.683	202.345	.094	-1.051	.625	-2.283

نتائج اختبارات لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد على حدى
حسب متغير الدخل الإضافي.

الدخل الإضافي	N	Moyen ne	Ecart- type	Erreur standard moyenne
الاجتماعية	97	174.49	36.993	3.756
موجود	303	177.69	37.159	2.135
غير موجود				
الاجتماعية	97	28.52	6.267	.636
موجود	303	28.64	7.196	.413
غير موجود				
المهنية	97	65.87	18.427	1.871
موجود	303	67.10	16.493	.947
غير موجود				
المادية	97	23.05	7.239	.735
موجود	303	23.30	6.380	.366
غير موجود				
الصحية	97	35.28	8.580	.871
موجود	303	35.82	9.283	.533
غير موجود				

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle confiance différence
								Inférieure
Test de Levene sur l'égalité des variances	8.804	.003	-1.495	398	.136	-1.051	.704	-2.435
Test de Levene sur l'égalité des variances			-1.683	202.345	.094	-1.051	.625	-2.283
Test de Levene sur l'égalité des variances	3.165	.076	-.149	398	.882	-.121	.815	-1.723
Test de Levene sur l'égalité des variances			-.160	183.751	.873	-.121	.759	-1.619
Test de Levene sur l'égalité des variances	.384	.536	-.624	398	.533	-1.236	1.981	
Test de Levene sur l'égalité des variances			-.590	148.451	.556	-1.236	2.097	
Test de Levene sur l'égalité des variances	2.706	.101	-.319	398	.750	-.245	.770	-1.759
Test de Levene sur l'égalité des variances			-.299	146.788	.765	-.245	.821	-1.869
Test de Levene sur l'égalité des variances	.027	.869	-.505	398	.614	-.537	1.064	
Test de Levene sur l'égalité des variances			-.526	173.678	.600	-.537	1.021	

نتائج التحاليل الإحصائية المتعلقة بالفرضية السادسة.

نتائج اختبارات لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل حسب متغير الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

الاتجاه نحو مهنة التدريس	N	Moyen ne	Ecart- type	Erreur standard moyenne
Deg ايجابي	160	177.68	38.469	3.041
varia سلبي	240	176.40	36.227	2.338

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart
Deg varia	Hypothèse de vari égales	.806	.370	.338	398	.736	1.281	3.790

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart
Deg varia	Hypothèse de vari égales	.806	.370	.338	398	.736	1.281	3.790
	Hypothèse de var inégaies			.334	326.629	.739	1.281	3.836

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد على حدى حسب متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس.

الاتجاه نحو مهنة التدريس	N	Moyen ne	Ecart- type	Erreur standard moyenne
اجابى الاجتماع ية	160	22.31	5.795	.458
سلبي	240	22.76	6.203	.400
اجابى النفسية	160	28.64	7.032	.556
سلبي	240	28.58	6.951	.449
المهنية اجابى	160	67.61	17.602	1.392

الاتجاه نحو مهنة التدريس	N	Moyen ne	Ecart- type	Erreur standard moyenne
اجابي الاجتماع	160	22.31	5.795	.458
سلبي	240	66.26	16.545	1.068
اجابي المادية	160	23.15	7.004	.554
سلبي	240	23.30	6.313	.407
اجابي الصحية	160	35.97	9.770	.772
سلبي	240	35.50	8.658	.559

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
Deg	Hypothèse de var	.017	.895	.752	398	.453	.454
varia	égales						
	Hypothèse de var			.752	397.61	.453	.454
	inégaies				1		

Deg varia	Hypothèse de var égales	.013	.910	.085	398	.932	.060
	Hypothèse de var inégaies			.085	338.15 7	.933	.060
Deg varia	Hypothèse de var égales	.728	.394	.779	398	.436	1.350
	Hypothèse de var inégaies			.770	326.18 3	.442	1.350
Deg varia	Hypothèse de var égales	2.669	.103	-.217-	398	.829	-.146-
	Hypothèse de var inégaies			-.212-	316.15 1	.832	-.146-
Deg varia	Hypothèse de var égales	.786	.376	.508	398	.612	.473
	Hypothèse de var inégaies			.496	312.15 2	.620	.473