

## دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس المقررات والمدارس التقليدية

نادية محمود شريف  
كلية التربية / جامعة الكويت

### □ مقدمة:

يرتبط نجاح العملية التربوية في أي نظام تعليمي بالعديد من المتغيرات التي من شأنها أن تسهم في تحقيق ذلك النجاح. فطبيعة العمل داخل المؤسسة ونوع العلاقات والتفاعلات السائدة بين العاملين به تلعب الدور الأكبر في نجاح وتحقيق الأهداف التي تنشدها العملية التربوية. وكلما كان جو العمل متسماً بروح الديمقراطية، وسهولة ويسر التفاعل ومراعاة الحاجات الخاصة للعاملين، والسماح لهم بالمشاركة في تخطيط العمل الموكل إليهم، كلما ساعد ذلك على زيادة إقبالهم، وبذلك مزيد من العطاء والجهد الذي من شأنه أن يحقق الأهداف. ولذلك غالباً ما يقال ان العلاقة وثيقة بين نوع الجو الذي يسود العمل أو كما يسمى بالمناخ المؤسسي «Organizational Climate» وبين رضا العاملين عن أعمالهم. حيث يتوقف على نوع هذه العلاقة مزيد من النجاح، ومزيد من الإنتاجية التي تظهر أثارها ونتائجها في أداء الطلاب ومستويات نجاحهم.

وتشهد دولة الكويت في الوقت الحاضر تطورات تربوية على درجة كبيرة من الأهمية شملت برامجها التعليمية ومناهجها وأهدافها التربوية، وخططها المستقبلية، ولعل من أبرز هذه التطورات هو الأخذ بنظام المقررات أو ما يعرف باسم الساعات المعتمدة في المدرسة الثانوية وذلك إيماناً منها بأهمية وقيمة الفرد في العملية التربوية من ناحية، والدور الذي يمكن أن تسهم به العملية التربوية في بناء الفرد والمجتمع من ناحية أخرى.

وحيث إن هناك اختلافات واضحة بين نظام المقررات في فلسفة وأسلوب إدارته وبين النظام الثانوي التقليدي، فلا بد وأن يكون هناك اختلافات في نوع العلاقات والمعاملات

السائدة في كل من النظامين سواء على مستوى المناهج الدراسية أو أساليب إدارة الصف، وطرق التدريس، أو أسلوب التعامل والتفاعل بين العاملين بالمدرسة.

والفلسفة الأساسية التي يقوم عليها العمل في نظام المقررات هي الفلسفة الديمقراطية التي تتضح في احترام قيمة الفرد وحرية وفردية، كما تتضح في توفير أسلوب التعاون والعمل الجماعي البناء، واتباع الأسلوب العلمي والمشاركة الإيجابية في جميع أوجه الحياة بالمدرسة. ولا تقتصر تلك الحرية والديمقراطية على ضرورة توفيرها للعاملين بالمدرسة فحسب بل تتعدى ذلك إلى التلاميذ أنفسهم، حيث تتاح الفرصة أمام الطلاب والعاملين بالمدرسة للمشاركة الفعالة في تخطيط ما تقدمه المدرسة من نشاطات وعلاقات.

وقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة حول معرفة العلاقة بين نوع العلاقات السائدة في المؤسسات المختلفة ومقدار إنتاجية الفرد. وأظهرت هذه الدراسات (Corneli, 1955) أن هناك علاقة على درجة عالية من الدلالة بين درجة إنتاج الفرد ونوع المناخ السائد في المؤسسات، وأكدت الدراسات على أن العامل الأساسي المحدد لكفاءة العمل بأي مؤسسة وقدرتها على تحقيق أهدافها يتوقف على نوع المناخ أو الجو الذي يميز العلاقات القائمة بين العاملين.

ويعتبر الرضا المهني محصلة لنوع العلاقات السائدة في المؤسسة ويعتبر رضا الفرد عن مهنته الأساس الأول لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي. فالإنسان يقضي نصف عمره أو يزيد في عمله، لذلك فإن العمل في المجتمعات المتحضرة محور الحياة النفسية، ومن أهم وسائل إشباع الإنسان لحاجاته ورغباته. وتعتبر مهنة الفرد جزءاً هاماً في مجرى حياته اليومية، بل إن ما يقوم به من عمل هو جزء من رغبته الذاتية، وجزء من مكونات شخصيته التي يعرف من خلالها. وإذا كان العمل على هذه الدرجة من الأهمية بالنسبة لإحساس الفرد بنفسه فإن لرضا الإنسان عن مهنته علاقة هامة بصحته النفسية وترى روي (Roe, 1956) أنه من المستحيل فصل الرضا عن المهنة عن الرضا عن الحياة بوجه عام إذ أن كلاً منها مندمج في الآخر ويعتمد عليه.

وقد اهتمت معظم الدراسات التي تناولت الرضا عن العمل بتحديد العلاقة بين الروح المعنوية للفرد في مجال عمله، ومدى إشباع العمل لحاجاته الشخصية، إلا أن الاهتمام بتوضيح العلاقة بين درجة الرضا عن العمل ونوعية المناخ المؤسسي لم يلق العناية الكافية.

لذلك فإن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف على نمط المناخ المؤسسي الموجود في المدارس الثانوية العامة - ومدارس المقررات بدولة الكويت وعلاقة ذلك برضا المعلم عن مهنته.

## تحديد مشكلة البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن بعض الجوانب التي يمكن أن تؤثر على أداء المعلم ورضائه عن مهنته، بجانب التعرف على الفروق التي ترجع إلى نوع النظام التعليمي وذلك من خلال:

- ١ - التعرف على مدى الاختلاف في نمط المناخ المؤسسي السائد في مدارس المقررات والمدارس الثانوية التقليدية، باعتبار أن فلسفة كل منها تختلف عن الأخرى ونتوقع بالتالي اختلافات في الممارسات التربوية والإدارية بكل منهما.
  - ٢ - التعرف على أفضل أشكال أو أنماط المناخات المؤسسية التي يمكنها أن توفر للعاملين بها الشعور بالرضا والسعادة.
  - ٣ - التعرف على العوامل المسؤولة عن رضا المعلم عن عمله وذلك حتى يمكن توفيرها للعاملين بحيث تزيد من كفاءة العملية التربوية من ناحية، وبحيث تضمن التوافق النفسي والاجتماعي للمعلم من ناحية أخرى.
- ويحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١ - ما نمط المناخ المؤسسي السائد في مدارس المقررات؟
  - ٢ - ما نمط المناخ المؤسسي السائد في المدارس الثانوية التقليدية؟
  - ٣ - ما العلاقة بين نمط المناخ المؤسسي في مدارس المقررات ودرجة رضا المعلم؟
  - ٤ - ما العلاقة بين نمط المناخ المؤسسي السائد في المدارس التقليدية ودرجة رضا المعلم؟
  - ٥ - هل يختلف نمط المناخ المؤسسي في مدارس البنات عن مدارس البنين مقررات؟
  - ٦ - هل يختلف نمط المناخ المؤسسي في مدارس البنات عن مدارس البنين تقليدي؟
- وعلى هذا تنقسم هذه الدراسة إلى قسمين رئيسيين أحدهما يمثل الإطار النظري والدراسات السابقة في المجال، والثاني يمثل الإطار التجريبي والأدوات المستخدمة.

## أولاً: الإطار النظري للبحث

يتم هذا الجزء بتحديد مصطلحات البحث الأساسية وهما: مفهوم المناخ المؤسسي؛ ومفهوم الرضا عن العمل. ثم يتناول الدراسات السابقة التي تمت في كلا المجالين، وذلك للخروج بفروض البحث والتصميم التجريبي.

### (أ) مصطلحات البحث:

- ١ - المناخ المؤسسي: يرتبط المناخ المؤسسي كما أشار كل من هالبن وكروفت (Halpin & Croft; 1963) إلى نوع العلاقات الإنسانية السائدة في العمل والتي من شأنها أن تسهم في تحقيق الأهداف معتمدة على الجهد البشري وبلاستعانة بالموارد المتاحة. ويتحدد

المناخ المؤسسي ليس من خلال الإجراءات والنظم والمبادئ والقوانين المنظمة للعمل فحسب وإنما من خلال مجموعة من العلاقات والاتصالات والتفاعلات بين مجموعات من الناس. لذلك فإن المناخ المؤسسي هو نتاج قدرات العاملين في المؤسسة على الخلق والإبداع لتحقيق الأهداف.

وقد كان لمفاهيم علم الإدارة واتخاذ القرارات وظهور أفكار أصحاب المدخل السلوكي في فهم طبيعة وجو العمل دور كبير في تطور مفهوم المناخ المؤسسي، حيث أصبح العامل الأساسي المحدد لكفاءة أي عملية إدارية، وقدرتها على تحقيق أهدافها هو الإنسان وما يصدر عنه من ألوان سلوكية، وذلك فإن نجاح الأهداف يتحقق من خلال الجهد الإنساني وفهم العاملين في الموقع لطبيعة العلاقات الإنسانية التي من شأنها أن تسهم في زيادة العمل وبذل الجهد (السليم).

٢ - الرضا المهني: يعرف الرضا المهني بأنه قدرة العمل على إشباع الحاجات الأساسية لدى الإنسان والتي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن التقدير والانجاز، والإبداع واحترام الذات، وتحمل المسؤولية، والمنفعة التي تعود على الفرد من جرا القيام بالعمل نفسه.

وقد اختلفت وجهات النظر بشأن تحديد مفهوم الرضا المهني، حيث يرى هرزبرج (Herzberg, 1969) ان مصطلح الرضا المهني يفتقر إلى تعريف محدد لأنه يوجد اتفاق بين الباحثين بالنسبة للمكونات الأساسية التي تسبب الرضا المهني.

وقد أشارت روي (Roe, 1956) إلى أن الرضا المهني يمكن اعتباره نتاجاً لاتجاهات مختلفة يحملها الفرد نحو مهنته ونحو عوامل متعلقة بها، ونحو الحياة بوجه عام، ويؤكد بولوك (Bullock, 1956) نفس آراء روي، حيث يرى أن الرضا المهني يعتبر محصلة للعديد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالعمل، ومن تقدير الفرد للعمل وإدارته ومن مدى النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية في الحياة.

ويشير عطية هنا إلى أن الرضا المهني يتحقق عندما تجد الحاجات الملحة لدى الفرد إشباعاً كاملاً لها في العمل، وعندما يجد الفرد أن في إمكانه أن يلعب دوره الذي يرغب فيه في الحياة، وقد وضع ماسلو (Maslow, 1954) الحاجة إلى تقدير الذات في قمة هرم الحاجات النفسية ويعني بها رغبة الفرد في تحسين وضعه إذا ما اشبعت حاجاته في المستويات الأخرى. لذلك فإن الإنسان يظل يعمل طوال عمره من أجل هدف أساسي وهام هو أن يكون ما يود أن يكون عليه. لذلك كان تحقيق الذات هو قمة الإبداع الذي يمكن أن يأتي به الإنسان. ويتم تحقيق الذات عندما يتمكن الفرد من تحقيق أقصى قدر من إمكاناته وقدراته وطاقاته الكامنة في محيط عمله. كما يعني درجة إحساس الفرد بملاءمة المهنة لقدراته الخاصة.

## (ب) الدراسات السابقة في مجال المناخ المؤسسي :

ظهرت العديد من النظريات التي حاولت أن ترسم صورة لطبيعة الإنسان ومحددات سلوكه في مجال العمل . وقد أجمعت في مجملها على ما يلي :

١ - إن الإنسان يرغب في العمل لذاته . فهو يحب العمل ويفضله على الفراغ وانه يسعى إلى تحمل المسؤولية والمخاطرة .

٢ - إن الإنسان يطلب الحرية في العمل والتحرر من القيود وهو يفضل أن يكون قائداً وليس تابعاً .

٣ - إن الوعد بالمكافأة أو احتمال الحصول عليها يعد دافعاً أساسياً للعمل فالإنسان يعمل ليس خوفاً من عقاب وإنما أملاً في مكافأة .

٤ - إن الرقابة الدقيقة على الإنسان أثناء العمل ليست هي الضمان لحسن سير العمل ، وإنما يكفي أن تحدد الأهداف ويترك للأفراد اختيار السبل للوصول إليها .

٥ - ليس بالخبر ، وحده يعيش الإنسان ، فالفرد يعمل للحصول على أجر ، ولكنه أيضاً يعمل لإشباع حاجات ورغبات أخرى خلاف الأجر . فهو يعمل من أجل الانتماء إلى أصدقاء ، ومن أجل المركز الاجتماعي المرموق ، ومن أجل الرضا عن الإنجاز الشخصي (السلمي) .

لذلك كله فإن مفاهيم التعاون والتفاعل الاجتماعي تلعب دوراً هاماً في تحقيق المناخ المؤسسي الصالح ، وتلعب دوراً في اكتشاف العوامل والظروف المساعدة على تجميع الأفراد وإيجاد روابط وثيقة بينهم كجماعات وليسوا كأفراد متفرقين . ولذلك كان السلوك الإنساني والتفاعل الموجود بين العاملين في المجال الواحد أهم المحددات المسؤولة عن تحديد نمط المناخ المؤسسي .

ويؤكد هالين وكروفت (١٩٦٢) على أن قدرة المدير على خلق مناخ يسمح بظهور المبادرات القيادية من جانب العاملين أو من جانبه هو يساعد على زيادة فاعلية المؤسسة وتحقيقها لأهدافها . لذلك كان لا بد من توفير جو يسمح بظهور مثل تلك المبادرات القيادية . ويعتبر المناخ المفتوح من أفضل المناخات اللازمة لخلق هذه المبادرات القيادية ويتميز مثل هذا المناخ بما يلي :

١ - توفير الظروف المناسبة للعمل من الناحيتين المادية والفكرية .

٢ - خلق جو من العلاقات الإنسانية المناسبة .

٣ - توفير الحوافز المناسبة للأفراد .

٤ - تسهيل الاتصالات الفعالة لتدفق البيانات والمعلومات اللازمة .

٥ - إشراك الأفراد كل في مجاله لتخطيط ورسم وتنظيم العمل .

٦ - التدريب العملي المستمر للعاملين.

٧ - تحديد العلاقات التنظيمية بما يزيل التضارب والازدواج في الأداء.

ويعرف ديفز (Davis, 1970) مفهوم المشاركة بأنها اندماج الفرد العقلي والعاطفي في عمل الجماعة بعد أن تتيح له الجماعة الذي هو عضو فيها الفرصة للمساهمة في تحديد الأهداف والمشاركة في المسؤوليات.

وقد أكدت بحوث كل من ليفين، وليبيت، ووايت (Lewin, Lippitt, White, 1968) أهمية مشاركة واندماج العاملين في عملية اتخاذ القرار أو التخطيط للعمل، ففي دراستهم على مجموعات من الأطفال يعملون تحت مختلف الأساليب القيادية. أظهرت الدراسة تفوق الأسلوب القيادي الذي يسمح بالمشاركة واختراق الأسلوب التحكمي أو الدكتاتوري. حيث أدى الجو الدكتاتوري إلى خلق حالات من التوتر، والقلق بين الأطفال في حين أن المجموعات التي عملت في جو ديمقراطي تميز أداؤها بالانهمك في العمل والاندماج فيه حتى في حالة غياب القائد، وأظهرت أن الاندماج الفرد في عمله، حتى في حالة غياب المراقبة المباشرة، دلالة على أثر مثل هذا المناخ الصحي في إنجاز العمل أو المسؤولية الملقاة على عاتق الأفراد.

كذلك درس إيليبيري وهوي (Applerry & Holy, 1959, in, Ochitwa) العلاقة بين المناخ المؤسسي وبين أساليب التعامل مع التلاميذ. وقد وجد الباحثان أن المدارس ذات المناخ المفتوح كانت أكثر إنسانية من المدارس ذات المناخ المغلق في تعاملها مع التلاميذ.

وقد وجد فيلد فيلبيل (Feldvebel, 1964) أن هناك علاقة موجبة بين المناخ المؤسسي ذو النزعة الإنسانية وبين تحصيل التلاميذ. فقد أظهرت نتائج دراساته أن هناك ارتباطاً موجباً بين تحصيل التلاميذ والنزعة الإنسانية السائدة بالمدرسة وأن هناك ارتباطاً سالباً بين تحصيل التلاميذ وبعد التركيز على الإنتاج.

وقد تنوعت التصنيفات التي قسمت على أساسها أنواع المناخات المؤسسة ويعتبر التصنيف الذي يقابل بين أسلوب الإدارة الديمقراطية وأسلوب الدكتاتورية من أقدم هذه التصنيفات (بيرتون (Burton, 1953, in Ochitwa) (Lewin, 1953, in, ochitwa).

إلا أنه منذ الستينات ظهر اتجاه جديد قدمه هالين وكروفت (1962) حيث صنف الأنماط المؤسسية تبعاً لدرج متصل يمتد من المناخ المفتوح في أحد الطرفين إلى المناخ المغلق في الطرف الآخر وبين هذا وذاك يميز العالمان ستة أنماط من المناخ السائد في مجال العمل المدرسي هما:

ومناخ الإدارة الذاتية  
والمناخ العائلي  
والمناخ المغلقة

المناخ المفتوح  
والمناخ الموجه  
والمناخ الأبوي

ويعتبر هذا التصنيف هو التصنيف الذي اعتمد عليه في الدراسة الحالية والذي سوف نتحدث عنه بصورة أكثر تفصيلاً في حديثنا عن أدوات البحث.

### (ج) الدراسات السابقة في مجال الرضا المهني:

على الرغم من أن بحوث الرضا عن العمل قد بدأت في مجال الصناعة إلا أنه منذ الستينات بدأ الاهتمام بالتعرف على دور الرضا عن المهنة في مجالات أخرى كان من أبرزها المجال التربوي.

وقد أجمعت معظم البحوث في المجال التربوي على أن هناك مؤشرات ودلائل يمكن الاعتماد عليها عند قياس الرضا عن العمل بين المعلمين. فقد أشار نورمان باورز (Norman Bowers, 1955) إلى العناصر التالية كمؤشرات للدلالة عن رضا المعلم عن مهنته وهي:

- ١ - بقاء المعلم متمسكاً بمهنته رغم توفر فرص تغييرها.
  - ٢ - الإقبال على تقديم مزيد من الخدمات الاجتماعية للمجتمع المحلي الذي يوجد فيه.
  - ٣ - الإقبال على الاستزادة من الدراسات المهنية التربوية التي تميزه عن غيره.
  - ٤ - الاهتمام بتطوير أساليب تدريسه للوصول إلى مستوى أفضل واتقان أكبر.
  - ٥ - الحرص على الاطلاع والقراءة في مجال تخصصه أو مهنته.
- أما دراسة سافج (Savage, 1967) فقد جاءت نتائجها مؤكدة أن هناك مجموعة من العوامل تعتبر مسؤولة عن رضا المعلم عن عمله وهي:

- \* الشعور بالإنجاز والتقدير.
  - \* نوع العلاقة بين المعلم وتلاميذه.
  - \* نوع العلاقة بين المعلم ورؤسائه.
  - \* ظروف المعلم العائلية.
- وقد أضاف ديفز (Davis, 1963) إلى قائمة سافج ما يلي:
- \* درجة توفر قدر من العلاقة الوثيقة بين المعلم والجهاز الإداري بالمدرسة وطبيعة الجو المدرسي العام ومدى توفر الروح الديمقراطية في إدارة شؤون المدرسة.
  - \* درجة توفر نقط التقاء بين المعلم من ناحية ورؤسائه بالمدرسة وخارجها من ناحية أخرى.

أما دراسة موري (Mori, 1965) فقد قام خلالها بتحليل الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت موضوع الرضا عن مهنة التدريس، واستخلص قائمة بعوامل الرضا وعدم الرضا ووصفها في استبيان وزع على ٥٥٦ طالباً وطالبة من كليات التربية في جامعة ميتشجان وكانت

نتائج الدراسة تشير إلى أن أهم دوافع الارتباط بالمهنة هي: العنصر الاقتصادي والعنصر الاجتماعي، العلاقات الشخصية الناتجة عن إنجاز المهنة - العنصر الفكري - العنصر الأخلاقي.

أما دراسة وود (Wood, 1973) فقد كان الغرض منها هو التعرف على دوافع الالتحاق بمهنة التعليم، وقد أوضحت نتائجها أن دوافع الانجاز والنمو والتقدير والمسؤولية والعمل كانت أكثر ارتباطاً بالرضا من عوامل أخرى ترتبط بتخطيط السياسة أو الإدارة أو الدخل المادي أو الإشراف. كذلك أشارت الدراسة إلى انخفاض دوافع جملة الشهادات العليا نحو مهنة التدريس. وإن الرضا عن المهنة يزداد بازدياد العمر. وقد اتفقت نتائج يورك (Yurchak, 1974) في كثير من الأمور مع نتائج دراسة وود (Wood, 1973) فقد كانت أهم عوامل الرضا عن مهنة التدريس هي: إشباع حاجة خدمة أبناء الوطن والطبيعة الابتكارية للمهنة. أما عوامل الدخل المادي وظروف العمل فقد جاءت في مرتبة تالية.

\* \* \*

أما دراسات الرضا المهني التي تمت على مستوى العالم العربي فيمكن تصنيفها في نوعين:

الدراسات التي تمت في دولة الكويت، والدراسات التي تمت في دول عربية أخرى.

### أولاً - الدراسات التي تمت بالكويت:

قام الحنبلي (١٩٧٣) بدراسة الغرض منها هو التعرف على العوامل التي تدفع مدرس المرحلة الابتدائية إلى عدم الرضا عن المهنة وما هي المتغيرات النفسية والمهنية المسؤولة عن ذلك. وكانت متغيرات البحث الأساسية هي: المتغيرات الداخلية والمتغيرات المهنية الخارجية وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج يمكن إيجازها فيما يلي:

١ - بيئة العمل لا ترضى المعلمات بما تفرضه من قيود، في حين كان المعلمون راضين إلى حد كبير وقد فسر ذلك بأن الفتيات في فئة العمر ٢٠ - ٢١ تتركز اهتماماتهن في هذه السن بالبيت والأسرة وتصبح المدرسة والعمل عبئاً عليهن مما يزيد من إحساسهن بعدم الكفاءة في العمل وبالتالي عدم الرضا عنه.

٢ - بالتقدم في العمر يزداد رضا الأناث عن المهنة في حين أن رضا الذكور يأخذ في التذبذب بين الرضا وعدم الرضا. وقد فسر ذلك بطموح الشباب وتطلعهم كلما تقدم العمر.

٣ - تفاوت درجات الرضا بين معلمي المواد المختلفة.

٤ - لم يتضح أثر الخبرة في الرضا عن العمل.

أما دراسة عسكر (١٩٨١) فقد كان الغرض منها تحديد بعض الجوانب المرتبطة بالرضا عن مهنة التدريس بدولة الكويت. وقد صنف الباحث مجموعة من الحاجات الشخصية والمهنية عددها ١٩ حاجة وعمل على التعرف على درجة الرضا، ودرجة أهمية هذه الحاجات، كذلك كان من أهداف البحث التعرف على درجة تأثير بعض العوامل على قرارات المدرسين في اختيارهم لمهنة التدريس، والعوامل التي يرون أنها تساعد على تطوير العملية التربوية بدولة الكويت.

وقد صمم الباحث استبانة اشتملت على تسع عشرة حاجة تمثل الحاجات الشخصية والمهنية ومنها المرتب - الضمان الوظيفي الرضا عن المردود الاقتصادي - العلاقات بين المدرسين، مكانة التدريس في المجتمع، الفرص المتاحة لمختلف النشاطات المدرسية، وغير ذلك. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١ - هناك دلالة واضحة تعبر عن رضا عينة البحث إزاء ثلاث عشرة من الحاجات كانت الخمس الأولى منها كما يلي:

الإحساس بأداء عمل مهم وهام - تحقيق القدرات التدريسية - العلاقات الفردية مع المدرسين الآخرين - اختيار الفصول الدراسية - التفاعل الاجتماعي مع الرؤساء.

٢ - كانت جوانب عدم الرضا إزاء الحاجات التالية:

- التطوير المهني في مجال العمل المدرسي.
- التقدم العلمي للمدرس.
- التقدير الاجتماعي لمكانة المهنة.
- المساواة في المردود المالي مع من يحملون نفس المؤهلات.
- المرتب.

٣ - أكدت عينة البحث على أهمية جميع الحاجات التسع عشرة.

ثانياً - الدراسات التي تمت في العالم العربي:

قام البرقاوي (١٩٧٩) بالأردن بدراسة بهدف التعرف على مدى رضا طلاب معاهد المعلمين وخريجي هذه المعاهد عن الالتحاق لمعاهدهم. وأوضحت النتائج ما يلي:

\* إن ٥٧٪ من العينة ليسوا راضين عن المهنة.

\* الطلاب بالمعاهد أكثر رضا من الخريجين.

وكانت أهم عوامل الرضا ما يلي:

التقدير - المساهمة في بناء الأجيال - حل مشكلات الشباب - العلاقات الاجتماعية.

أما عوامل عدم الرضا فكانت الرغبة في مواصلة التعليم الجامعي والمرتبات وفرص الترقية وفي دراسة المنصوري (١٩٦٨) في بغداد أظهرت الدراسة أن أهم عوامل رضا معلم المدارس الابتدائية يمكن إجمالها في:

درجة أهمية المهنة - ودرجة إشباعها لميول المعلم. كذلك أظهرت الدراسة أن المعلمات كن أكثر رضا من المعلمين.

وكانت أهم عوامل عدم الرضا عن المهنة تتلخص في: نقص الوسائل، ونظام التفتيش، وكثرة عدد الطلاب.

وفي بحث آخر قام به سليمان الخضري - ومحمد سلامة (١٩٨٢) في دولة قطر عن الرضا المهني للمعلمين واتجاهاتهم بعض الجوانب المرتبطة بالمهنة. حاولت الدراسة التعرف على:

- (أ) الرضا العام عن العمل.
  - (ب) الاتجاه نحو الإدارة المدرسية وفرض الترقى والأجور والمكافآت - مركز المهنة، وظروف العمل بالمدرسة.
  - (ج) أسباب الالتحاق بالمهنة.
  - (د) العوامل المسؤولة عن رضا وعدم الرضا من وجهة نظر المعلم.
- وقد أظهرت النتائج ما يلي:
- ١ - رضا غالبية أفراد العينة عن المهنة.
  - ٢ - رضا غالبية العينة عن الإدارة المدرسية.
  - ٣ - اتجاه سلبي من غالبية أفراد العينة نحو فرص الترقية.
  - ٤ - اتجاه سلبي من غالبية أفراد العينة فيما يتعلق بالأجور والمكافآت المالية.
  - ٥ - اتجاه موجب نحو العلاقات السائدة بالعمل سواء بين المعلم ورؤسائه وزملائه أو بينه وبين تلاميذه.

وهكذا اتضح مما سبق، ومن استعراضنا للدراسات السابقة سواء في مجال المناخ المؤسسي، أو في مجال الرضا المهني أن هناك أكثر من عامل يلعب دوره في تحديد درجة رضا المعلم. فالنظام الإداري والعلاقات الاجتماعية ودرجة إيجابية المعلم في التخطيط وتنظيم العمل بالمدرسة كلها أمور ذات علاقة وثيقة ببعضها سواء في تحديد نمط المناخ المؤسسي أو في درجة رضا المعلم.

### ثالثاً - فروض البحث:

لما كانت الفلسفة التي يقوم عليها نظام المقررات تختلف عن تلك التي يقوم عليها النظام العام فإننا نتوقع أن يختلف نوع العلاقات والتفاعلات الموجودة داخل كل نظام من النظامين

بحيث يسفر ذلك عن أنماط مناخ مؤسسي مختلف في كل منها. كما تختلف درجة رضا العاملين في كلا النظامين. وبناء على ذلك فقد كانت فروض البحث كما يلي:

١ - هناك فروق بين نمط المناخ المؤسسي السائد في مدارس المقررات (بنين وبنات) عن نمط المناخ المؤسسي السائد في المدارس العامة حيث تميل الأولى إلى النوع السهل المفتوح أكثر من المدارس العامة.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس المقررات والمدارس الثانوية التقليدية في كل بعد من أبعاد المقياس وذلك في صالح مدارس المقررات.

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس البنات ومدارس البنين في كل بعد من أبعاد المقياس وذلك في صالح مدارس البنات.

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رضا المعلم عن المهنة في نظام المقررات ورضائه عنها في النظام العام وذلك في صالح نظام المقررات.

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رضا المعلم عن المهنة في مدارس البنات ورضائه عنها في مدارس البنين وذلك في صالح مدارس البنات.

وقد كانت متغيرات البحث المستقلة كما يلي:

نظام المدرسة: وله مستويان: نظام المقررات × نظام تقليدي عام.

نوع المدرسة: وله مستويان: مدارس البنات × مدارس البنين.

أما المتغير التابع فكان كما يلي:

١ - استجابات أفراد العينة على استبانة المناخ المؤسسي.

٢ - استجابات أفراد العينة على استبانة الرضا عن العمل.

### الإطار التجريبي للبحث - إجراءاته - وأدواته

أولاً - العينة:

أجرى البحث على ثماني مدارس من المدارس الثانوية بدولة الكويت. أربع منها تمثل مدارس تتبع نظام المقررات (٢ بنين، ٢ بنات) وأربع أخرى تمثل مدارس تتبع نظام تقليدي عام (٢ بنين، ٢ بنات) وذلك في لعام الدراسي (١٩٨٢/١٩٨١) وكان توزيع أفراد العينة تبعاً للنظام التعليمي كما هو موضح بالجدول التالي:

| ثانوي عام | ثانوي مقررات |      |
|-----------|--------------|------|
| ٦١        | ٧٥           | بنات |
| ٦٣        | ٥٢           | بنين |

١٢٤

١٢٧

وقد اشتملت العينة على ١٢٧ معلماً

من المدارس الثانوية (المقررات) و ١٢٤ معلماً

من المدارس الثانوية العامة.

## ثانياً - أداة البحث:

### ١ - استبيان المناخ المؤسسي:

اعتمدت الباحثة على الاستبيان المعروف باسم مناخ المؤسسات التعليمية الذي أعده في صورته الأصلية هالين وكروفت (٦٣) وقام كل من الخضري، وزاهر بجامعة قطر بنقله إلى العربية. وقد قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات البسيطة عليه وذلك أثناء تجربة استطلاعية مع مجموعة من طلبة الدبلوم العام بالكلية (مدرسين بالوزارة) وذلك للتعرف على مدى ملاءمته للبيئة الكويتية من ناحية، وللتعرف على مدى فهم بنود ووضوح الاستبانة للمستجيبين من ناحية أخرى. وذلك في محاولة للتحقيق من صدق الاختبار ولتحديد مدى ثبات المقياس، صدق وثبات المقياس.

وقد قامت الباحثة بتحديد ثبات كل بعد من أبعاد مقياس المناخ المؤسسي وذلك باستخدام معادلة (كودر - ريتشاردسون ٢١) وكانت معاملات ثبات كل بعد من أبعاد المقياس الثمانية على التوالي كما يلي:

البعد الأول (٣٦)، البعد الثاني (٥٠)، البعد الثالث (٤٩)، البعد الرابع (٥٤)، البعد الخامس (٣٢)، البعد السادس (٣٥)، البعد السابع (٤٦)، البعد الثامن (٦٣) . . .

ومن المعروف أن المعادلة المستخدمة (كودر - ريتشاردسون ٢١) تعد من أكثر المعادلات تشدداً وتعطي فيما أقل مما نحصل عليها عادة من المعادلات الأخرى، لذلك يتضح لنا أن درجات ثبات الأبعاد المختلفة التي حصلنا عليها تعتبر مناسبة.

وتتكون الاستبانة من ٧٠ عبارة معدة بطريقة ليكرت، وتصف عباراتها أنماطاً سلوكية تحدث في المؤسسات التعليمية. ويطلب من المستجيب أن يحدد مدى انطباق العبارات على ما يحدث في مدرسته وذلك من خلال تدرج يمتد من يحدث نادراً الى يحدث كثيراً.

ويمكن تجميع درجات الاستبيان في بعدين يشتمل كل منهما على أربعة أبعاد فرعية أحد البعدين خاص بسلوك المعلمين في المدرسة، والبعد الآخر خاص بسلوك المدير.

ويمكن وصف كل بعد فرعي من أبعاد المقياس فيما يلي:

#### أولاً - سلوك المعلمين:

١ - التباعد: ويرتبط هذا البعد بوصف أسلوب المعلمين في العمل داخل المدرسة وما إذا كانوا يعملون كفريق متكامل أم يعمل كل منهم في اتجاه مختلف عن الآخرين.

٢ - الإعاقة: ويرتبط بشعور المعلمين بأن مدير المدرسة يعوق عملهم بدلاً من أن ييسره ويثقل كاهلهم بالأعمال الروتينية.

- ٣ - **الانتماء**: ويرتبط بدرجة الروح المعنوية السائدة لدى المعلمين. ومدى شعورهم بالانتماء للمؤسسة، ودرجة إحساسهم بإشباع حاجاتهم الاجتماعية مما يساعد على إنجاز العمل.
- ٤ - **الإلفة**: ويشير إلى مدى توفر العلاقات الطيبة بين المعلمين وإن كان هذا الإحساس بالرضا لا يرتبط بالإنجاز في العمل.

#### ثانياً - سلوك المدير:

- ٥ - **الشكلية في العمل**: ويرتبط بسلوك المدير ومدى اهتمامه بتطبيق القوانين واللوائح تطبيقاً حرفياً دون الاهتمام بالعلاقات الشخصية والاجتماعية ودون مراعاة للظروف المتغيرة.
- ٦ - **التركيز على الإنتاج**: ويرتبط بسلوك المدير الذي لا يحاول الاستفادة من آراء العاملين معه فهو دائم الإشراف والتوجيه، وكل همه إنجاز العمل.
- ٧ - **القدوة في العمل**: ويرتبط بسلوك المدير الذي يهتم بإنجاز العمل ولكن من خلال إعطاء المثل والقدوة بنفسه فلا يطلب من المعلمين أكثر مما يعطي هو. ومثل هذا المدير عادة يكون سلوكه مقبولاً من المعلمين بالرغم من أن هدفه الأول هو إنجاز العمل.
- ٨ - **النزعة الإنسانية**: ويرتبط بسلوك المدير الذي يتميز بالميل إلى المعاملة الودية الإنسانية مع المعلمين. كما أنه على استعداد لتقديم خدمات شخصية تعبر عن اهتمامه الشديد بهم.

ويتحدد المناخ المؤسسي من خلال ما يحصل عليه كل نظام من درجات في هذه الأبعاد الثمانية. ويمكن تمييز ستة أنواع أو أنماط للمناخ السائد بالمدرسة أو المؤسسة كما يلي:

- ١ - **المناخ المفتوح**: والذي يتميز بارتفاع درجات الانتماء والقدوة في العمل والنزعة الإنسانية، بينما تنخفض درجات التباعد والإعاقة والشكلية والتركيز على الإنتاج.
- ٢ - **مناخ الإدارة الذاتية**: وفيه ترتفع درجات الانتماء والألفة والشكلية في العمل والقدوة وتنخفض درجات التباعد والإعاقة والتركيز على الإنتاج. ويكون بعد النزعة الإنسانية في الوسط.
- ٣ - **المناخ الموجه**: وترتفع به درجات الانتماء والإعاقة والتركيز على الإنتاج بينما تنخفض درجات التباعد والألفة والنزعة الإنسانية وتكون درجات الشكلية في العمل والقدوة في الوسط.
- ٤ - **المناخ الأبوي**: ويتميز بارتفاع درجات التباعد والتركيز على الإنتاج وانخفاض درجات الإعاقة والألفة والانتماء والشكلية وتكون درجات النزعة الإنسانية والقدوة في الوسط.
- ٥ - **المناخ العائلي**: ويتميز بارتفاع درجات التباعد والألفة والنزعة الإنسانية وانخفاض درجات الإعاقة والشكلية في العمل والتركيز على الإنتاج.

٦ - المناخ المغلق: ويتميز بارتفاع درجات التباعد والإعاقة والشكلية في العمل والتركيز على الإنتاج وانخفاض درجات القدوة والزعة الإنسانية والانتباه. أما درجات الألفة فتكون في الوسط. (سليمان الخضري، فوزي زاهر، ١٩٨١).

## ٢ - استبانة الرضا المهني:

قامت الباحثة بإعداد استبانة «الرضا المهني» وتضمن ٢١ عبارة أعدت بطريقة ليكرت بحيث يحدد المستجيب مدى رضائه على ما جاء في كل بند من البنود. ويتدرج المقياس في ثلاث نقاط تمتد من موافق جداً إلى غير موافق.

وقد اعتمدت الباحثة في إعداد الاستبانة وتحديد مجالاتها على نتائج الدراسات المختلفة في هذا الصدد ومنها دراسة (عسكر، والحنبلي، وعنايات زكي، والخضري) وقد عرضت الاستبانة على بعض المحكمين وأجريت التعديلات المشار إليها وذلك للحصول على صدق المحتوى والتأكد من ملائمة البنود لما وضعت له.

وقد استخدمت معادلة كودر-ريتشارديسون ٢١ أيضاً لتحديد ثبات الاستبانة وقد وصل معامل الثبات إلى (٨٤)، وهي درجة ثبات عالية.

## المعالجة الإحصائية

١ - قامت الباحثة بتصحيح استبانة المناخ المؤسسي وتحديد درجة لكل بعد من أبعاد المقياس الثمانية.

٢ - تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس في المجموعات المختلفة (جدول رقم ٢) وكانت كما يلي:

جدول رقم (٢)  
للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد الأفراد في كل مجموعة

| مدارس ثانوية مقررات |         |         |         |          |        |         |         |        |                 | مدارس ثانوية (عام) |         |          |        |         |
|---------------------|---------|---------|---------|----------|--------|---------|---------|--------|-----------------|--------------------|---------|----------|--------|---------|
| نوع المدرسة         | الأبعاد | التباعد | الإعاقة | الانتباه | الألفة | الشكلية | التركيز | القدوة | الزعة الإنسانية | التباعد            | الإعاقة | الانتباه | الألفة | الشكلية |
| بنات                | م       | ١٧,٤٨   | ١٤,٣٦   | ٢٥,٠١    | ١٥,٧٩  | ٢٠,٥٥   | ١٦,٨٨   | ٢٤,٦   | ١١,٤            | ١٨,٢٨              | ١٤,٥    | ٢٣,٠٢    | ١٦,٢٨  | ١٧,٩٧   |
|                     | ع       | ٣,٩٥    | ٣,٣٤    | ٤,٢٨     | ٣,٨٠   | ٣,٦١    | ٣,١٨    | ٥,٢٨   | ٣,٩١            | ٤,٠٩               | ٣,٤٧    | ٤,٤٤     | ٣,٥٣   | ٣,٩٥    |
|                     | ن       | ٧٥      | ٧٥      | ٧٥       | ٧٥     | ٧٥      | ٧٥      | ٧٥     | ٧٥              | ٦١                 | ٦١      | ٦١       | ٦١     | ٦١      |
| بنين                | م       | ١٧,٤٥   | ١٥,٩٢   | ٢٢,٤٧    | ١٤,٤١  | ١٩,١٤   | ١٥,٣    | ١٨,٧٥  | ٩,٩٢            | ١٧,٢٨              | ١٥,٩٢   | ٢١,٩٠    | ١٢,٨٣  | ١٧,٦٤   |
|                     | ع       | ٣,٤٣    | ٢,٨٨    | ٤,١٣     | ٣,١٤   | ٣,٢٤    | ٤,٠٠    | ٣,٩٤   | ٤,٠٠            | ٣,١٩               | ٤,٠٠    | ٥,٤٤     | ٣,٦٠   | ٤,٤٨    |
|                     | ن       | ٥٢      | ٥٢      | ٥٢       | ٥٢     | ٥٢      | ٥٢      | ٥٢     | ٥٢              | ٦٣                 | ٦٣      | ٦٣       | ٦٣     | ٦٣      |

٣ - تم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية معدلة (متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠) وذلك لتسهيل عملية مقارنة أنماط المناخ المؤسسي في كل من نظام المقررات والنظام الثانوي التقليدي، وكانت كما يلي:

جدول رقم (٣)  
بوضوح الدرجات الثائية لأبعاد المقياس

| نوع المدرسة | التباعد | الإعاقة | الانتفاء | الألفة | الشكلية | التركيز على الانتاج | القذوة | الترعة الإنسانية |
|-------------|---------|---------|----------|--------|---------|---------------------|--------|------------------|
| مقررات بنات | ٦٢,٤٤   | ٦١,٤٣   | ٦٤,٠٣    | ٦٢,٧٤  | ٦٤,٦٦   | ٦٣,٨٥               | ٦٤,٤٧  | ٦٤,٩٥            |
| عام بنات    | ٥٠,٥٨   | ٤١,٧٠   | ٤٨,٢٣    | ٥٣٠,٢  | ٤٦,٣٠   | ٤٨,٨٢               | ٤٧,٠٤  | ٤٦,٢٠            |
| مقررات بنين | ٣٨,٠١   | ٣٩,٣٣   | ٤٠,٣٣    | ٤٠,٦٢  | ٤٢,١٣   | ٤٠,٢٢               | ٤١,٤٦  | ٤٤,٢٣            |
| عام بنين    | ٤٨,٩٨   | ٥٤,٨٧   | ٤٧,٤١    | ٤٣,٦٢  | ٤٦,٩٢   | ٤٧,٣٠               | ٤٧,٠٢  | ٤٤,٦٣            |

- ٤ - تم تحليل التباين لكل بعد من أبعاد المقياس في كل نظام تعليمي، مقررات (بنين - بنات) وثانوي تقليدي (بنين - بنات) مستخدماً التصميم العاملي البسيط  $2 \times 2$ .
- ٥ - تم تحليل التباين لدرجات استبانة الرضا المهني في كل نظام تعليمي مستخدماً التصميم العاملي البسيط  $2 \times 2$ .

### نتائج البحث

أولاً - تحديد نمط المناخ المؤسسي في كل نوع من المدارس:

قامت الباحثة بترتيب المتوسطات المعدلة (في جدول رقم (٣)) لأبعاد المقياس المختلفة لكل نظام تعليمي على حدة ترتيباً تصاعدياً حتى يمكن تحديد نمط المناخ المؤسسي ومقارنته في كل نظام تعليمي وذلك كما هو موضح بالجدول رقم (٤):

١ - يتميز مناخ مدارس المقررات بنين وبنات بأنه أقرب ما يكون إلى ذلك النوع المعروف بالمناخ المفتوح الذي يتصف ارتفاع درجات الانتفاء والقذوة في العمل والترعة الإنسانية في حين تنخفض فيه درجات التباعد والإعاقة والتركيز على الإنتاج.

٢ - يتميز مناخ مدارس البنات في التعليم العام بأنه من ذلك النوع المعروف باسم المناخ العائلي الذي يتصف بارتفاع درجات التباعد والألفة وانخفاض درجات الإعاقة والشكلية في العمل. في حين أن درجات أبعاد الانتفاء والقذوة تكون متوسطة.

٣ - يتميز مناخ مدارس البنين في التعليم العام بأنه أقرب ما يكون إلى نفس نمط المناخ السائد في مدارس البنات التقليدية إلا أن الفرق الملاحظ بينهما يكمن في أن بعد الألفة

جدول رقم (٤)  
الترتيب التصاعدي للدرجات الثمانية لأبعاد المقياس المختلفة في كل نظام تعليمي

| الدرجة<br>الثانية | المقياس         | الدرجة<br>الثانية | المقياس         | الدرجة<br>الثانية | المقياس          | الدرجة<br>الثانية | المقياس         |
|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|------------------|-------------------|-----------------|
| ٤٣,٦٢             | الإعاقه         | ٤١,٧              | الزعة الإنسانية | ٣٨,٠١             | التباعد          | ٦١,٤٣             | الإعاقه         |
| ٤٤,٦٣             | الزعة الإنسانية | ٤٦,٢              | الشكلية         | ٣٩,٣٣             | الانتهاء         | ٦٢,٤٤             | التباعد         |
| ٤٦,٩٢             | القُدوة         | ٤٦,٣              | الزعة الإنسانية | ٤٠,٢٢             | الالفه           | ٦٢,٧٤             | الالفه          |
| ٤٧,٠٢             | التركيز         | ٤٧,١              | التركيز         | ٤٠,٣٠             | القُدوة          | ٦٣,٨٥             | التركيز         |
| ٤٧,٣٠             | الانتهاء        | ٤٨,٢٣             | الانتهاء        | ٤٠,٦٢             | الالفه           | ٦٤,٠٣             | الانتهاء        |
| ٤٧,٤١             | التباعد         | ٤٨,٨٢             | التركيز         | ٤١,٤٦             | القُدوة          | ٦٤,٤٧             | القُدوة         |
| ٤٨,٩٨             | الإعاقه         | ٥٠,٥٨             | التباعد         | ٤٢,١٣             | الشكلية في العمل | ٦٤,٦٦             | الشكلية         |
| ٥٤,٨٧             |                 | ٥٣,٠٢             | الالفه          | ٤٤,٢٣             | الزعة الإنسانية  | ٦٤,٩٥             | الزعة الإنسانية |

في مدارس البنين التقليدية قد انخفضت درجاته في الوقت الذي يفترض فيه تبعاً لتصنيف هالين وكروفت أن تكون درجات هذا البعد مرتفعة في نظام المناخ العائلي كما هو حادث في مدارس البنات. أما بعد الإعاقه فقد جاءت درجاته مرتفعة وهو عكس التصنيف أيضاً. وسوف نرجى مناقشة وتفسير هذه النتائج حتى ننتهي من استعراض جميع نتائج البحث الأخرى، ونفرد جزءاً خاصاً لمناقشة النتائج ككل.

ثانياً - دلالة الفروق بين المدارس في أبعاد المقياس المختلفة:

لما كان متغيرا البحث الرئيسيين هما نظام المدرسة (مقررات - تقليدي) ونوع المدرسة (بنين - بنات) فقد اعتمدت الباحثة في تحليل نتائج الدراسة على استخدام التعميم العاملي البسيط ٢×٢ لتحليل التباين وذلك في كل بعد من الأبعاد الثمانية. وقد اعتمد تحليل التباين على المتوسطات بدلاً من الدرجات الخام وذلك لعدم تساوي المجموعات في عدد الأفراد (Winer, 1971) والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين لأبعاد المقياس الثمانية. جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)  
 يوضح نوع المقياس ومصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية  
 ومتوسط التباين والنسبة الناتجة لأبعاد المقياس والثمانية

| نوع المقياس          | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط التباين | النسبة الناتجة |
|----------------------|----------------|----------------|--------------|---------------|----------------|
| التباين              | المدرسة        | ٣٨,١           | ١            | ٣٨,١          | ٢,٥٣           |
|                      | الجنس          | ٩,٦١           | ١            | ٩,٦١          | ٠,٦٤           |
|                      | التفاعل        | ٠,٠٣٦          | ١            | ٠,٠٣٦         | ٠,٠٠٢          |
|                      | داخل المجموعات | ٣٧١٨,٤٧        | ٢٤٧          | ١٥,٠٥٥        |                |
| الإعاقة              | المدرسة        | ٠,١٤٩          | ١            | ٠,١٤٩         | ٠,٠١٤          |
|                      | الجنس          | ٧٩,٠١          | ١            | ٧٩,٠١         | (*)٧,٥٢        |
|                      | التفاعل        | ٠,٤٦           | ١            | ٠,٤٦          | ٠,٠٤           |
|                      | داخل المجموعات | ٢٥٩٦,٨٢        | ٢٤٧          | ١,٥١٣         |                |
| الانتهاء             | المدرسة        | ٥٩,٠٨          | ١            | ٥٩,٠٨         | ٢,٧٩           |
|                      | الجنس          | ١١٩,٢٣         | ١            | ١١٩,٢٣        | (*)٥,٦٤        |
|                      | التفاعل        | ١٧,٠٨          | ١            | ١٧,٠٨         |                |
|                      | داخل المجموعات | ٥٢٢٤,٣٩        | ٢٤٧          | ٢١,١٥         |                |
| الألفة               | المدرسة        | ١٠,٦٨          | ١            | ١٠,٦٨         | ٠,٨٥           |
|                      | الجنس          | ٢٠٧,٤٩         | ١            | ٢٠٧,٤٩        | (*)١٦,٥٢       |
|                      | التفاعل        | ٣٨,٠٨          | ١            | ٣٨,٠٨         | ٣,٠٣           |
|                      | داخل المجموعات | ٣١٠٢,٣         | ٢٤٧          | ١٢,٥٦         |                |
| الشكلية              | المدرسة        | ١٤٨,٢٠         | ١            | ١٤٨,٢٠        | (***)٩٩,٩٨     |
|                      | الجنس          | ٢٧,٠٥          | ١            | ٢٧,٠٥         | ١,٨٢           |
|                      | التفاعل        | ١٠,٢٩          | ١            | ١٠,٢٩         | ٠,٩٦           |
|                      | داخل المجموعات | ٣٦٦٩,١٦        | ٢٤٧          | ١٤,٨٥٥        |                |
| التركيز على الانتساب | المدرسة        | ١٥,٦٦          | ١            | ١٥,٦٦         | ١,١٤           |
|                      | الجنس          | ٥٩,٤٤          | ١            | ٥٩,٤٤         | (*)٤,٣٢        |
|                      | التفاعل        | ٣,٢١           | ١            | ٣,٢١          | ٠,٢٣           |
|                      | داخل المجموعات | ٣٤٠٢,١٤        | ٢٤٧          | ١٣,٧٧         |                |
| القدرة في العمل      | المدرسة        | ٢٣١,٢٤         | ١            | ٢٣١,٢٤        | (*)٦,٣١        |
|                      | الجنس          | ٣٧٣,٧٠         | ١            | ٣٧٣,٧٠        | (*)١٠,١٩       |
|                      | التفاعل        | ٢٤٢,٣٧         | ١            | ٢٤٢,٣٧        | ٦,٦١           |
|                      | داخل المجموعات | ٩٠٦٢,٤٥        | ٢٤٧          | ٣٦,٦٩         |                |
| النزعة الإنسانية     | المدرسة        | ١٤٥,٩٢         | ١            | ١٤٥,٩٢        | (*)٩,٢٣        |
|                      | الجنس          | ٤١,١٦٤         | ١            | ٤١,١٦٤        | ٢,٦٤           |
|                      | التفاعل        | ٥,٦٩           | ١            | ٥,٦٩          | ٦٣             |
|                      | داخل المجموعات | ٣٩٠٥,٥٧        | ٢٤٧          | ١٥,٨١         |                |

$F(1, \infty) \propto .05 = 3.84$

$F(1, \infty) \propto .01 = 6.63$

ومن الجدول السابق يمكن استخلاص النتائج التالية:

١ - بالنسبة لمتغير نظام المدرسة (مقررات - تقليدي):

أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بسلوك المدير في بعض أبعاد المقياس بين كل من النظامين. حيث كان متوسط درجات مدارس المقررات أعلى من المدارس الثانوية التقليدية في أبعاد الشكلية في العمل (٣٩,٦٩)، والنزعة الإنسانية (٢١,٣٢)، والقدرة (٤٣,٣٥)، وحيث بلغت قيمة  $F$  (٩,٩٨)، (٩,٢٣)، (٦,٣١) على التوالي وكانت قيم بعدى الشكلية والنزعة الإنسانية دالة على مستوى (٠,٠١)، أما بعد القدرة فكان دالاً على مستوى (٠,٠٥)، أما فيما يتعلق بسلوك المعلمين فلم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة بين كلا النوعين من المدارس. والجدول رقم (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الأبعاد ذات الدلالة.

جدول رقم (٦)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد  
(الشكلية والنزعة الإنسانية، والقدرة)

| نظام المدرسة |   |             | مقررات               |        |         | تقليدي           |        |
|--------------|---|-------------|----------------------|--------|---------|------------------|--------|
| نوع المدرسة  |   | بعد الشكلية | بعد النزعة الإنسانية | القدرة | الشكلية | النزعة الإنسانية | القدرة |
| بنات         | م | ٣٠,٥٥       | ١١,٤٠                | ٢٤,٦٠  | ١٨,٩٧   | ٨,٩٨             | ١٩,٤٤  |
|              | ع | ٣,٦١        | ٣,٩١                 | ٥,٢٨   | ٣,٩٥    | ٣,٤١             | ٥,٩٦   |
|              | ن | ٧٥          | ٧٥                   | ٧٥     | ٦١      | ٦١               | ٦١     |
| بنين         | م | ١٩,١٤       | ٩,٨٢                 | ١٨,٧٥  | ١٧,٦٤   | ٨,٢٩             | ١٨,٨١  |
|              | ع | ٣,٢٤        | ٣,٩٤                 | ٦,٠٠   | ٤,٤٨    | ٤,٦٠             | ٧,٠٤   |
|              | ن | ٥٢          | ٥٢                   | ٥٢     | ٦٣      | ٦٣               | ٦٣     |
| مج م         |   | ٣٩,٦٩       | ٢١,٣٢                | ٤٣,٣٥  | ٣٥,٦١   | ١٧,٢٧            | ٣٨,٢٥  |

٢ - بالنسبة لتغير نوع المدرسة : (بنين وبنات)

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الأفراد  
في أبعاد الانتهاء والألفة والتركيز والقُدوة

| نوع المدرسة |   | مقررات   |          |        |         |         | تقليدي   |          |        |         |         |
|-------------|---|----------|----------|--------|---------|---------|----------|----------|--------|---------|---------|
|             |   | الإعاقاة | الانتهاء | الألفة | التركيز | القُدوة | الإعاقاة | الانتهاء | الألفة | التركيز | القُدوة |
| 37          | م | ١٤,٣٦    | ٢٥,٠١    | ١٥,٧٩  | ١٦,٨٨   | ٢٤,٦٠   | ١٤,٥٠    | ٢٣,٠٢    | ١٦,٢٨  | ١٥,٨٩   | ١٩,٤٤   |
|             | ع | ٣,٣٤     | ٤,٢٨     | ٣,٨٠   | ٣,١٨    | ٥,٢٨    | ٣,٤٧     | ٤,٤٤     | ٣,٥٣   | ٣,٨١    | ٥,٩٦    |
|             | ن | ٧٥       | ٧٥       | ٧٥     | ٧٥      | ٧٥      | ٦١       | ٦١       | ٦١     | ٦١      | ٦١      |
| 35          | م | ١٥,٩٢    | ٢٢,٤٧    | ١٤,٤١  | ١٥,٣٠   | ١٨,٧٥   | ١٥,٩٢    | ٢١,٩٠    | ١٢,٨٣  | ١٤,٩١   | ١٨,٨١   |
|             | ع | ٢,٨٨     | ٤,١٣     | ٣,١٤   | ٤,٠٠    | ٦,٠٠    | ٣,١٩     | ٥,٤٤     | ٣,٦٠   | ٤,٠١    | ٧,٠٤    |
|             | ن | ٥٢       | ٥٢       | ٥٢     | ٥٢      | ٥٢      | ٦٣       | ٦٣       | ٦٣     | ٦٣      | ٦٣      |
|             |   | ٣٠,٢٨    | ٤٧,٤٨    | ٣٠,٢٠  | ٣٢,١٨   | ٤٣,٣٥   | ٣٠,٤٢    | ٤٤,٩٢    | ٢٩,١١  | ٣٠,٨٠   | ٣٨,٢٥   |

مجم = ٢٨,٨٦ ، ٤٨,٠٣ ، ٣٢,٠٧ ، ٣٢,٣٧ ، ٤٤,٠٤

مجم = ٣١,٨٤ ، ٤٤,٣٧ ، ٢٧,٢٤ ، ٣٠,٢١ ، ٣٧,٥٦

وبالرجوع إلى جدول رقم (٥)، ورقم (٧) يتضح أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد المقياس في كل من مدارس البنين ومدارس البنات، سواء فيما يتعلق بسلوك المعلمين أو بسلوك المدير. حيث كانت متوسطات درجات مدارس البنات أعلى من متوسطات درجات مدارس البنين في بعد الانتهاء (٤٨,٠٣)، وحيث بلغت قيمة ف (٥,٦٤) وكانت دالة على مستوى (٠,٠٥)، وفي بعد الألفة (٣٢,٠٧) وبلغت قيمة ف (١٦,٥٢)، وكانت دالة على مستوى (٠,٠١). أما بعد الإعاقاة فقد كانت مدارس البنين أعلى (٣١,٨٤) من متوسط درجات هذا البعد بالمقارنة بمدارس البنات (٢٨,٨٦) وبلغت قيمة ف (٧,٥٢) وكانت دالة على مستوى (٠,٠٥). أما الأبعاد المرتبطة بسلوك المدير فكانت متوسطات درجات مدارس البنات أعلى من مدارس البنين وذلك في الأبعاد التالية: بعد التركيز على الإنتاج (٣٢,٧٧) حيث بلغت قيمة ف ٤,٣٢ وكانت دالة على مستوى (٠,٠٥) وبعد القُدوة (٤٤,٠٤) وبلغت قيمة ف (١٠,١٩) وهي دالة أيضاً على مستوى (٠,٠١).

### ثالثاً - الفروق بين المدارس في درجة الرضا عن المهنة:

اعتمدت الباحثة من تحليل نتائج الرضا عن المهنة على استخدام تحليل التباين لمتوسطات الدرجات مستخدمة التصميم العاملي البسيط  $2 \times 2$ . وذلك لتعرف حقيقة الفروق الموجودة بين المجموعات عينة الدراسة ودرجة رضائها عن المهنة.

#### جدول رقم (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الأفراد على استبانة الرضا المهني

| المدرسة | مقررات | تقليدي |       |
|---------|--------|--------|-------|
| بنات    | م      | ٤٨,٠٣  | ٤١,٢٠ |
|         | ع      | ٨,١٦   | ٧,٨٦  |
|         | ن      | ٧٥     | ٦١    |
| بنين    | م      | ٤٢,٤١  | ٣٩,١٠ |
|         | ع      | ٧,٢٧   | ١٥,٧  |
|         | ن      | ٥٢     | ٦٣    |
|         | مجم    | ٩٠,٤٤  | ٨٠,٣٠ |

#### جدول رقم (٩)

تحليل التباين لاستبانة الرضا المهني

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط التباين | النسبة الغائية |
|----------------|----------------|--------------|---------------|----------------|
| المدرسة        | ٩١٤,٩٨         | ١            | ٩١٤,٩٨        | ١١,٠٣          |
| الجنس          | ٥٣٠,٦          | ١            | ٥٣٠,٦         | ٦,٤٠           |
| التفاعل        | ١١٠,٧٢         | ١            | ١١٠,٧٢        | ١,٣٤           |
| داخل المجموعات | ٣٠٤٩٠,٩        | ٢٤٧          | ٨٢,٩٦         |                |

يتضح من الجدولين رقم (٨، ٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في كل من متغيري البحث (نظام المدرسة، ونوع المدرسة). فبالنظر إلى متغير نظام المدرسة يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠,٠١) حيث بلغت النسبة الغائية (١١,٠٣). وبالرجوع إلى جدول رقم (٨) للمتوسطات يتضح أن مدارس المقررات كان متوسط درجاتها (٩٠,٤٤) أعلى بكثير من متوسط درجات المدارس التقليدية (٨٠,٣٠). أما متغير الجنس أو نوع المدرسة فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة بين مدارس البنين ومدارس البنات. حيث النسبة الغائية (٦,٤٠) وهي دالة على مستوى (٠,٠٥).

## مناقشة النتائج

أولاً - ما يتعلق بنمط المناخ المؤسسي :

تشير النتائج المستمدة من مقياس المناخ المؤسسي أنه يصعب تحديد نمط المناخ المؤسسي السائد في كلا النوعين من المدارس بنفس الدقة التي أشار إليها هالين وكرافت (Halpin, & Croft, 1962) من قبل في تصنيفهما لأنواع المناخ السائد والذي يتدرج من المناخ المفتوح في طرف حتى المناخ المغلق من الطرف الآخر. ومع ذلك فإنه يمكن القول بأن هناك مؤشراً واضحاً وصريحاً يبين أن هناك فروقاً بين نمط المناخ السائد في مدارس المقررات والمدارس التقليدية. . . وهذا يؤكد صحة الغرض الأول من فروض البحث. فبالرجوع إلى جدول رقم (٤) لترتيب أبعاد المقياس في كل نظام يتضح لنا أن مدارس المقررات (بنين وبنات) يمكن أن تتدرج تحت النمط المعروف بالنمط المفتوح الذي ترتفع فيه درجات الانتباه والقدوة في العمل والنزعة الإنسانية، بينما تنخفض فيه درجات التباعد والإعاقة والتركيز على الإنتاج. ولما كان بعد الشكلية في العمل من الأبعاد التي يفترض أن تكون درجاته منخفضة في النظام المفتوح كما أشار هالين وكروفت إلا أن النتائج قد أشارت إلى ارتفاع درجات هذا البعد مما يستدعي ضرورة التحفظ في اعتبار نظام المقررات نظاماً مفتوحاً بالمعنى الذي أشار إليه هالين وكروفت وإن كان يقترب منه كثيراً.

أما المناخ السائد في المدارس العامة التقليدية فقد جاءت صورته في مدارس البنين والبنات بطريقة متشابهة. وقد صنف نمط المناخ المؤسسي تحت اسم المناخ العائلي الذي ترتفع فيه درجات التباعد والألفة، وتنخفض فيه درجات الإعاقة والشكلية، وتكون درجات الانتباه والقدوة في الوسط. وبالرجوع إلى جدول رقم (٤) لترتيب الدرجات الثائية للأبعاد يلاحظ أن بعد الألفة في نظام المدارس التقليدية للبنين قد جاءت درجاته منخفضة في حين ارتفعت درجات بعد الإعاقة وهذا عكس التصنيف الأصلي الذي يقوم عليه المقياس. مما يستدعي ضرورة التحفظ أيضاً في تسميته بالمناخ العائلي تماماً.

وعلى ضوء هذه الأنماط التي تميز كلا النوعين من المدارس فإنه يمكن القول أن نتائج كل نظام تتمشى إلى حد كبير مع طبيعته. فالنتائج المستمدة من نظام المقررات (بنين وبنات) تبدو متسقة إلى حد كبير مع فلسفة النظام وأسلوب إدارته. فديموقراطية العمل في هذه المدارس تعد من أهم الأسس التي بني عليها النظام وبالتالي فقد جاءت النتائج متمشية إلى حد كبير مع ما قدمه المقياس من وصف المناخ المفتوح الذي هو طابع الإدارة الديموقراطية. وبالتالي فقد ارتفعت درجات المعلمين المعبرة عن شعورهم بالانتماء، والروح العالية، كما جاءت الدرجات المعبرة عن سلوك المدير لتؤكد النزعة الإنسانية في العلاقات بينه وبين المعلمين وإعطاء المثل والقدوة بنفسه مما ساعد على زيادة الروح المعنوية والشعور بالانتماء بالرغم من بعض مشكلات الشكلية في العمل مثلاً.

كما أن النتائج المستمدة من المدارس الثانوية فقد عبرت أيضاً عن طبيعة النظام بهذه المدارس. حيث تشير النتائج إلى ارتفاع درجات التباعد والألفة في مدارس البنات وهذا يعني بأنه على الرغم من وجود الألفة والود بين المعلمات لبعضهن وبعض، إلا أنهن لا يعملن كفريق عمل متكامل وإنما تعمل كل منهن بمفردها. وإذا قارنا النتائج المستمدة من المدارس التقليدية بالنتائج المستمدة من مدارس المقررات نجد أن مدارس المقررات تنخفض فيها درجات التباعد مما يعني أن المعلمين أو المعلمات يعملون معاً كفريق عمل متعاون، ويمكن تفسير ذلك بأن مدارس المقررات تتبنى أساساً أحدث الاتجاهات العالمية المعاصرة في العملية التربوية سواء في أساليب التدريس، أو استخدام الإمكانيات المتاحة، أو أساليب إدارة الصف. ولما كانت كل هذه الأساليب المعاصرة تعتبر من الأساليب الحديثة على المعلم فإن يسر استخدامها وتطبيقها قد تطلب من الجميع نوعاً من التعاون والتكامل فيما بينهم. وهذا عكس الحال القائم بالمدارس الثانوية التقليدية حيث المركزية المطلقة سواء من خلال التوجيه الفني أو من خلال الإدارة بالمدرسة ذاتها.

كذلك أوضحت النتائج انخفاض درجات بعد الإعاقة الذي يتمثل في إرهاق المدير للعاملين معه بالأعباء الإدارية في المدارس التقليدية للبنات وقد أمكن تفسير ذلك بأن المركزية في النظام التقليدي تلقى دائماً بالعبء الأكبر على عاتق الناظرة والوكيلة ومن تثق بهم الناظرة من المعلمات، أما باقي المعلمات فلا عمل لهن إلا التدريس والمحافظة على النظام بالمدرسة.

أما درجات بعدي الألفة والإعاقة فقد جاءت بصورة عكسية عن المقياس الأصلي وذلك في مدارس البنين التقليدية حيث انخفضت درجات بعد الألفة وارتفعت درجات بعد الإعاقة ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة الرجل والعمل في مدارس البنين بصفة عامة. فالرجل يهتم اهتماماً أكبر عادة بإنجاز العمل والتقدير من رؤسائه وربما بصورة أكبر من الأهمية التي يمكن أن يعطيها للعلاقات مع الزملاء من المعلمين ولذلك جاءت درجات بعد الألفة منخفضة عن المتوقع. أما ارتفاع درجات بعد الإعاقة فيمكن أن يفسر في ضوء طبيعة العمل في مدارس البنين حيث تزداد أعباء المعلمين في الضبط والتحكم في الطلاب البنين بصورة أصعب مما يتطلبه العمل في مدارس البنات مما يزيد من أعباء المعلم الروتينية وما يطلبه المدير منهم من أعمال إدارية روتينية قد يجعلهم يشعرون بأنه يعوق عملهم الأصلي.

ثانياً - ما يتعلق بالفروق بالنسبة لنظام المدارس (مقررات - تقليدي):

إذا حاولنا أن نربط بين هذه التصنيفات لأنواع المناخات المؤسسية السائدة في هذه المدارس وبين الدلالة الإحصائية لبعض الأبعاد فإنه يمكن القول أن بعد الشكلية في العمل والتمثل في الاهتمام بتطبيق اللوائح والقوانين كان دالاً إحصائياً في مدارس المقررات بالرغم من تناقض هذه النتيجة مع غط المناخ المفتوح الذي وصف به هذا النظام. ويمكن تفسير ذلك

باعتبار أن نظام المقررات ما زال نظاماً جديداً على مجتمع الكويت، وما زالت كثير من مفاهيم وروح النظام غير واضحة أو متفق عليها. أضف إلى ذلك حماس المديرين ودافعتهم الزائدة للعمل على نجاح هذا النظام باعتباره نظاماً جديداً يعمل الجميع على إظهار كفاءته وفاعليته وبالتالي فقد أدى هذا كله إلى تأكيد الشكلية في العمل.

كذلك أشارت النتائج إلى تفوق سلوك المدير في مدارس المقررات على سلوكه في المدارس الثانوية التقليدية وذلك في أبعاد القدوة، والنزعة الإنسانية مما يوحي بأنه بالرغم من الاهتمام بالشكلية في تطبيق اللوائح والقوانين إلا أن ذلك لا يمنع من اتباع أسلوب التعامل الودي، وتقديم الخدمات الشخصية للعاملين. أي أن الشكلية في العمل والاهتمام بها لا يأتي أبداً على حساب الجوانب والعلاقات الإنسانية.

كذلك الحال فيما يتعلق بالقدوة في العمل. فقد جاءت النتائج مؤكدة تفوق مدارس المقررات في هذا الصدد مما يؤكد حماس المسؤولين بها، بحيث يصبح المدير قدوة للآخرين فلا يطلب من المعلمين أكثر مما يعطي هو وبالرغم من الشكلية والاهتمام باللوائح والقوانين إلا أنها مطبقة على الجميع بأسلوب ودي إنساني هدفه النهائي هو إنجاز العمل والتفوق به.

إلا أن النتائج لم توضح أي فروق دالة في سلوك المعلمين بين مدارس المقررات والمدارس العامة التقليدية وذلك في أبعاد التباعد - الإعاقة - الانتهاء - الألفة، ويمكن تفسير ذلك بأن حداثة النظام بالنسبة للمعلم ربما تكون سبباً في تأخر فهمه واستيعابه لكثير من جوانبه، مما أدى إلى عدم وضوح فروق ذات دلالة إحصائية بين النظامين بصفة عامة. إلا أن ما تميز به المناخ العام بمدارس المقررات هو النزعة الإنسانية والمهارة الذاتية قد ساعد كثيراً على تخطي كثير من الحواجز فظهرت دلالة الرضا عن العمل بين العاملين بهذا النظام عنه في النظام التقليدي العام.

### ثالثاً - فيما يتعلق بالفروق بين نوع المدارس (بنين - بنات):

أما عن الفروق بين مدارس البنين ومدارس البنات فقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بسلوك المعلمين أن هناك فروقاً دالة في صالح مدارس البنات في أبعاد الانتهاء والألفة، في حين كانت الفروق دالة في جانب مدارس البنين في بعد الإعاقة.

ولما كان بُعد الألفة والانتهاء يرتبطان إلى حد كبير بطبيعة العلاقات السائدة بين المعلمين فإنه يمكن تفسير تفوق مدارس البنات على مدارس البنين في هذه الناحية إلى مدى ملائمة مهنة التعليم في مجتمعاتنا العربية بوجه عام ومجتمع الكويت بوجه خاص إلى طبيعة المرأة بصفة عامة. وذلك أن مجال العمل في مهنة التعليم يتيح للمرأة فرص المشاركة في الحياة الاجتماعية، ويزيد من شعورها بالانتهاء بصورة أكبر من حاجة الرجل إلى هذه المهنة لتحقيق نفس الأمور. بمعنى آخر فالرجل في مثل هذه المجتمعات لديه فرص الانتهاء والألفة وتحقيق

الذات من خلال العديد من الأعمال والممارسات في حين أن مجال التعليم هو أنسب المجالات التي يمكن أن تحقق للمرأة مثل هذه الحاجات.

ويرجع السبب - من وجهة نظر الباحثة - في تفوق مدارس البنات على مدارس البنين فيما يتعلق بسلوك المدير إلى بعدي التركيز على الإنتاج، والقُدوة في العمل لسبب أو لآخر مما سبق ذكره، فالتركيز على الإنتاج في مدارس البنات كسلوك للمديرة يدعمه ويؤكدّه ويشبهه مما تحصل عليه المديرة من نتائج طيبة كمردود تعليمي يظهر في نتائج ومستويات نجاح الطالبات في نهاية العام. وهناك من المؤشرات المختلفة ما يثبت تفوق الطالبات في مجتمع الكويت بصفة عامة عن الطلبة. وقد فسر ذلك بأسباب اجتماعية واقتصادية. لذلك يصبح من الطبيعي زيادة الاهتمام بالتركيز على الإنتاج في مدارس البنات بصفة عامة ومدارس المقررات باعتبارها تجربة رائدة بصفة خاصة. أما القُدوة في العمل فقد سبق مناقشتها من حيث مدى الحماس والدافعية من أجل نجاح النظام الجديد. ويتضح ذلك من جدول المتوسطات (رقم ٨) حيث يظهر أن المسؤول عن دلالة الفروق في هذا البعد هو مدارس المقررات بنات.

أما عن بعد الإعاقة كسلوك للمدير فقد جاءت النتائج يؤكدّه أن درجات الإعاقة في مدارس البنين كانت دالة عنها في مدارس البنات. وكمحاولّة لتفسير ذلك يمكن القول أنه قد يرجع ذلك إلى حماس المدير أيضاً إلى إنجاز العمل الموكل إليه، إلا أنه نظراً لطبيعة العمل في مدارس البنين وما تفرضه من ضرورة فرض قيود وضوابط داخل المدرسة أشد وأعنف من تلك المطلوبة في مدارس البنات فإن المدير يرى نفسه مضطراً إلى تكليف المعلمين بكثير من الأعمال الروتينية والتنظيمية والإدارية والإشرافية التي تثقل كاهلهم بجانب أعمالهم الفنية الأخرى مما يجعلهم يشعرون بأن المدير يعوق عملهم بدلاً من تيسيره.

#### رابعاً - فيما يتعلق بالعلاقة بين غمط المناخ المؤسسي والرضا عن العمل:

فقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق مدارس المقررات عن المدارس العامة في درجة رضا أفرادها عن أعمالهم. كما أشارت إلى تفوق مدارس البنات عن مدارس البنين.

وبهذا تتضح العلاقة الوثيقة بين غمط المناخ المؤسسي ودرجة الرضا عن المهنة ففي ظل نظام المقررات الذي سبق أن أشرنا إليه والذي يتسم بزيادة الانتشاء والنزعة الإنسانية ووجود المدير كقدوة في العمل، وحيث تقل درجات التباعد والإعاقة جاءت النتائج مؤكدة ارتفاع درجة الرضا عن العمل. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات لدرجات استبانة الرضا رقم (٩) يتضح أن مدارس المقررات بنات وبنين هي المسؤولة عن دلالة الفروق في الرضا عن العمل، وإنه على الرغم من زيادة دلالة الفروق في بعد التركيز والشكلية في هذه المدارس إلا أن المعلمين بهذه المدارس قد قبلوا هذه الجوانب نظراً لتوفر عنصر القُدوة والسلوك الإنساني بصفة عامة والشعور بالانتشاء الذي هو مؤشر على ارتفاع الروح المعنوية للأفراد.

وهكذا يمكن القول أنه كلما زادت وقويت العلاقات الإنسانية، وكلما سمح النظام بالمشاركة والحرية، وكلما كان المدير قادراً على خلق مناخ يسمح بالمبادرات القيادية كلما زاد رضا العاملين.

كذلك أظهرت نتائج استبانة الرضا عن العمل أن مدارس البنات مقررات كانت هي المسؤولة عن دلالة الفروق التي ترجع إلى متغير الجنس. حيث أظهرت النتائج أن مدارس البنات بصفة عامة كانت دالة إحصائياً في درجة رضائها عن المهنة بالمقارنة بمدارس البنين.

### خلاصة النتائج

أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- ١ - أن هناك فروقاً بين نمط المناخ المؤسسي في مدارس المقررات والمدارس العادية. حيث تميزت مدارس المقررات بأنها أقرب إلى المناخ المفتوح في حين تميزت المدارس التقليدية بأنها من ذلك النوع المعروف بالمناخ العائلي.
- ٢ - أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين مدارس المقررات والمدارس العادية فيما يتعلق بسلوك المعلمين من حيث أبعاد الانتماء، التباعد، والإعاقة، والألفة.
- ٣ - أنه توجد فروق ذات دلالة بين مدارس البنات ومدارس البنين في بعض أبعاد المقياس. حيث أظهرت الدراسة تفوق مدارس البنات عن مدارس البنين. فيما يتعلق بسلوك المعلمين في أبعاد الانتماء والألفة، وفيما يتعلق بسلوك المدير في أبعاد التركيز والقدوة. والحقيقة كانت دلالة الفروق راجعة بالدرجة الأولى إلى مدارس المقررات بنات.
- ٤ - أن هناك فروقاً ذات دلالة في درجة رضا المعلم عن مهنته حيث كانت الفروق دالة في صالح مدارس المقررات، وفي صالح مدارس البنات بصفة عامة.
- ٥ - أمكن الربط بين درجة رضا المعلم ونوع المناخ المؤسسي ذلك أن المناخ المفتوح الذي تميزت به مدارس المقررات يرجع إليه السبب في دلالة الفروق عن الرضا المهني في مدارس المقررات.

## المراجع

- (١) حمدي رشيد الحنبلي: العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية والمتغيرات المهنية ورضا معلم المرحلة الأولى في دولة الكويت عن مهنته، رسالة ماجستير، كلية الآداب ١٩٧٣.
- (٢) عطية محمود هنا: التوجيه التربوي والمهني، مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٩.
- (٣) علي السلمي: السلوك الإنساني في الإدارة، مكتبة غريب، ٣١ شارع كامل صدقي الفجالة، القاهرة.
- (٤) محمد البرقاوي: عوامل الرضا عن الالتحاق للمعاهد وعلاقة ذلك بالتكيف لمهنة التدريس، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة ١٩٧٩.
- (٥) محمد المنصوري: الرضا عن العمل لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة بغداد ١٩٦٨.
- (٦) سليمان الخضري، فوزي زاهر: مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر (دراسة استطلاعية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (٢٦) أبريل ١٩٨١.
- (٧) سليمان الخضري، ومحمد أحمد سلامة: الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ٣٠ أبريل ١٩٨٢.
- (8) Askar, A. : A Study of Teacher job Satisfaction in Kuwait. Unpublished Ph.D. Diss., University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, 1981.
- (9) Bullock, R.P. position, Function, and job Satisfaction in the Social system of Modern Hospital Nursing Research, 1953.
- (10) Cornell, Francis. G. socially Perceptive Administration. Phi Delta Kappan, 36. 222 March, 1955.
- (11) Davis, K., Manegment by Participation in W. Sixteen Ed. Organization Theories. Columbus, Ohio, Charles Merrill Pub. 1970.
- (12) Davis, M., Martha L., Frieda, S. & Eleanor, D.: Economic, Legal and Social Status of Teachers. Review of Educational Research, October, 1963.
- (13) Feldvelbel A.M., Organizational Climate, Social Class and Educational Output. Administrators Notebook, 12:8, April, 1964.
- (14) Halpin, A. & Croft, D. The Organizational Climate of Schools. Eric No. ED. 002-897, 1962.
- (15) Herzberg, F. et, al wart and the Nature of Man. World Publishing Comp. Cleveland, Third Printing, 1969.
- (16) Lewin, Lippitt, White, 1969: Group Decision and School Change. in Macobby Reading in Social Psy., N.Y. Holt Rinehart and Winston, Inc., 1968.
- (17) Maslow, I., Motivation & Personality. New York, Harper & Bros, 1954.
- (18) Mori, T. Structure of Motivation for Becoming a Teacher, journal of Edu. Psy. Vol. 56, No. 4, 1965.
- (19) Norman, D. Bowers. The Development and Initial Validation of an Instrument Designed to Appraise Certain Aspects of Teacher job satisfaction. Unpublished Thesis Univ. of Minnesota, 1955.
- (20) Ochitwa, Orest Paul. A study of the Organizational of High and low Adopter Elementary Schools in the Province of Saskatchewan. Canada, Dr. Diss, Indiana Univ., 1972.
- (21) Roe, A. The Psychology of Occupation. N.Y. Wiley, 1956.
- (22) Savage, Ralph M. A Study of Teacher Satisfaction and Attitudes. Causes and Effects. Unpublished Ed. Diss. Auburn Univ., 1967.
- (23) Wiener, B.J., Statistical Principles in Experimental Design. Magraw-Hill Book Comp. N.Y., 1971.
- (24) Wood, Olin, R. An Analysis of Faculty Motivation To Work in The North Carolina Community College System, Diss. Abstract. Vol. 35. No. 22, 1974.
- (25) Yurchak, Metror: Identification of Factors Freshman Students Uses as Basis for Choosing Teaching as a Career. Diss. Abstract. Vol. 35. No. 1, 1974.

---

# ORGANISATIONAL CLIMATE AND ITS RELATIONSHIP TO TEACHER JOB SATISFACTION

*Nadia Sherief*

The purpose of the study is to determine the prevailed climate in the educational environment and its relationship to job satisfaction on the part of teachers.

The sample consisted of teachers in a number of schools representing the credit and traditional system.

To test the study's hypotheses, the researcher utilized two instruments:

1. The organizational Climate Questionnaire developed by / Melben & Kraft. The instrument was revised to suit the Kuwaiti environment; It embodied six kinds of Climate: open Climate, directed Climate, parental climate, self-directed climate, familial climate, and closed climate.
2. A questionnaire constructed by the researcher deals with job satisfaction.

The findings of the study can be summarized as follow:

- \* There were statistically significant differences with regard to the organizational climate between the credit system and the traditional schools. The first type of schools was closer to the open climate, while the second type of schools was closer to the familial climate.
- \* There were no statistically significant differences between the two types of schools with respect to their teacher's behavior as related to affiliation, detachment, constraint, and familiarity dimensions.
- \* There were Statistically significant differences between boys' schools and girls' schools in favor of girls' school with regard to teachers' behaviors in affiliation and familiarity dimensions and principals' behavior in consenstration and mode dimensions.

In fact the differences can be attributed to the girls' schools within the credit system.

- \* There were statistically significant differences with regard to job satisfaction in favor of girls' credit system schools.
- \* The open Climate was the determinant factor in job satisfaction which prevailed in the credit system schools.