دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	العوامل المسهمة فى الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال ودلالته التنبؤية فى استعداد الطفل للمدرسة
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	الدسوقي، محمد غازي
المجلد/العدد:	مج21, ع71
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2011
الشهر:	إبريل
الصفحات:	427 - 485
رقم MD:	1009852
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	النظريات التربوية، معلمو رياض الأطفال، التنشئة الاجتماعية، الرضا الوظيفي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1009852

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

العوامل المُسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال

ودلالته التنبؤية في استعداد الطفل للمدرسة

دكتور/ محمد غازي الدسوقي

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

ملخص البحث:

تؤكد النظريات التربوية القائمة على التمركز حول المتعلم على ضرورة تحليل خصائص المعلمين باعتبارهم من يُنفذون الممارسات التربوية داخل المدرسة، لأن عوامل مثل: الرضا الوظيفي، وضغوط العمل، والحوافز، والدافعية، والتفاعل مع الآخرين تؤثر بشكل كبير في أدائهم ومنهجية تدريسهم للمتعلمين.

وبالرغم من صدور وثيقة العقد الأول لحماية الطفل المصري ورعايته عام ١٩٨٩، ووثيقة العقد الثاني عام ٢٠٠٠، إلا أن الجهود البحثية التي حاولت رصد واقع استعداد أطفال الروضة للمدرسة، والمؤثرات التي تكمن خلفه، سواء كانت عوامل أسرية أو عوامل تعود للروضة والمعلمة، أو حتى عوامل ترجع إلى الأطفال أنفسهم كانت قليلة ومتفرقة.

ولأن بعض الأدبيات المهتمة بدراسة جودة الحياة، قد أشارت إلى أن الرضا الوظيفي أحد مؤشرات هذه الجودة، فإن الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال وجوانب شخصيتها على درجة كبيرة من الأهمية، نظرًا للدور الذي يُمكن أن تقوم به في تشكيل شخصية الطفل واستعداداته المعرفية، والمهارية، ونموه النفسي المتكامل.

وهدف البحث الحالي لتعرف العوامل التي من شأنها الإسهام في تحقق الرضا الوظيفي للمعلمة، بالإضافة لمعرفة دور هذا الرضا في التنبؤ باستعداد الطفل للمدرسة. وذلك من خلال استخدام مقياس للرضا الوظيفي طُبق على عدد (٢٨٧) معلمة رياض أطفال في محافظات أسيوط وسوهاج وقنا، بالإضافة لتطبيق مقياس استعداد الطفل للمدرسة على عدد (١١١٧) تلميذ وتلميذة بالصف الأول الابتدائي ممن سبق لهم الالتحاق بقسم رياض الأطفال بمدارسهم خلال الأسبوع الثاني من بداية الدراسة.

وقد أشارت النتائج إلى أن عوامل مثل: الخصائص الشخصية، والنظرة المستقبلية، والعمل ذاته، تُسهم بدرجة مقبولة في الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال، بينما عوامل مثل: الأجر، والاعتراف، انخفضت درجة إسهامها فيه. كما أشارت أيضًا إلى أن الرضا الوظيفي للمعلمة يُعد منبئًا في استعداد الطفل للمدرسة.

العوامل المُسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال

ودلالته التنبؤية في استعداد الطفل للمدرسة

دكتور/ محمد غازي الدسوقي
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مقدمة:

الأطفال بالنسبة للمجتمعات التي تنشد البقاء والاستمرارية بمثابة حامل لواء الرُقي والتقدم في المستقبل، ولهذا فإن الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة من الأمور المُهمة التي تُعنى بها كافة مؤسسات تلك المجتمعات. فهؤلاء الأطفال يمثلون الأساس الذي يُبنى عليه مستقبل الأمة وآمالها، ومن ثم ينبغي الاهتمام بتنمية قدراتهم واستعداداتهم ومشاركتهم الفعالة في تنمية المجتمع.

وتعتبر مرحلة رياض الأطفال من أخصب المراحل التربوية التي تساعد في تشكيل الشخصية وتكوينها، وهي ليست امتدادًا لحياة الطفل في المنزل فحسب؛ بل إنها تحسين وإثراء لها، فهي تحقق له الكثير من حاجاته الأساسية، وتكسبه المعارف العامة والمهارات الأكاديمية التي تربطه بالعالم الخارجي المُحيط، وتُوجِّه سلوكياته في الحياة اليومية.

ومع تزايد الاهتمام بالطفولة في العقدين الأخيرين، وانطلاقًا من القناعات المجتمعية بضرورة العناية بتلك المرحلة، وما أكدته نتائج دراسات علم النفس المعرفي من قابلية المخ للتعديل الذاتي إذا ما توفرت البيئة النشطة الثرية التي تُمكِّن من تشخيص جوانب القوة والقصور في الأداءات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحركية التي تؤثر بدرجات مختلفة في استعداد الطفل للمدرسة، بل وفي أدائه التعليمي في المستقبل؛ فقد أوصى مؤتمر جومتين ١٩٩٠ بأهمية توسيع نطاق رعاية الطفولة المبكرة وتنمية قدراتها ومهاراتها، كمدخل أساسي للتنمية البشرية(دلال فتحي وسميرة عبد العال ٢٠٠٨: ٢). وأشار قدري حفني ٢٠٠٦ إلى أن الاستعداد لمجتمع المعرفة يبدأ من رياض الأطفال، وأنه يجب أن نُعد الأطفال لمواجهة المستقبل والإسهام في تشكيله(قدري حفني ٢٠٠٦: ٩٠).

وتؤكد الحقائق العلمية أهمية هذه المرحلة، فما يحدث للطفل في حياته المبكرة يُبقي أثرًا عميقًا في مستقبله، فالمهارات التي يحملها الطفل إلى المدرسة الابتدائية تؤثر في تحصيله، كما أن تعديل

البنية المعرفية والسلوكية خلال تلك المرحلة يتطلب جهدًا أقل، ويُحقق نتائج أفضل مقارنة بمحاولات التعديل في المراحل التالية.

وذهبت بعض الدراسات إلى ما هو أبعد من مجرد التأكيد على علاقة الاستعداد للمدرسة والخبرات التي يتعرض لها الأطفال بالنجاح في المرحلة الابتدائية، فأشارت إلى تأثير الاستعداد على نجاح الطلاب في الثانوية العامة، حيث أوضحت أن عدد الطلاب الناجحين من خريجي المدارس الثانوية ممن كان لديهم استعداد مرتفع للمدرسة عند دخول الصف الأول الابتدائي فاق عدد الطلاب الناجحين الذين لم يكن لديهم استعداد للمدرسة(دلال فتحي وسميرة عبد العال ٢٠٠٨: ٤).

وتُعد رياض الأطفال المؤسسة الرسمية التي اعتمدها المجتمع وأوكل إليها- إلى جانب التعليم- دورًا مهمًا في استكمال عملية التنشئة الاجتماعية التي بدأتها الأسرة، وذلك بهدف إعداد النشء للحياة والتفاعل مع المجتمع(قدري حفني ٢٠٠٦: ١٠١).

وعلى المعلمة تقع مسئولية إيجاد المناخ الملائم لتعلم الأطفال، فإذا تم إنشاء المباني وتجهيزها بأفضل الأثاث والمواد والألعاب التربوية، وتم إعداد أفضل المناهج، وغابت عن الساحة المعلمة المؤهلة تربويًا والقادرة على توظيف هذه الإمكانات وتقديم هذه المناهج فسوف تعجز مؤسسة رياض الأطفال عن أداء مهمتها(وفاء سلامة ٢٠٠٦: ٥٩).

وتؤكد النظريات التربوية القائمة على التمركز حول المتعلم على ضرورة تحليل خصائص المعلمين باعتبارهم من يُنفذون الممارسات التربوية داخل المدرسة، لأن عوامل مثل: الرضا الوظيفي، وضغوط العمل، والحوافز، والدافعية، والتفاعل مع الآخرين تؤثر بشكل كبير في أدائهم ومنهجية تدريسهم للمتعلمين(Efstratios, p. & Giavrimis, P.2008: 483).

ولهذا فإن الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال وجوانب شخصيتها على درجة كبيرة من الأهمية، نظرًا للدور الذي يُمكن أن تقوم به في تشكيل شخصية الطفل واستعداداته وقدراته ونموه النفسي المتكامل.

مشكلة البحث:

بالرغم من صدور وثيقة العقد الأول لحماية الطفل المصري ورعايته عام ١٩٨٩، ووثيقة العقد الثاني عام ٢٠٠٠، والدعوة لمزيد من الاهتمام بهذه المرحلة، وفي ضوء التوجهات الحديثة المرتبطة بتطوير مرحلة رياض الأطفال التي تُنادي بضرورة العناية كمًا وكيفًا بهذه المرحلة

العمرية، إلا أن الجهود البحثية التي حاولت رصد واقع استعداد أطفال الروضة للمدرسة، والكشف عن العوامل والمؤثرات التي تكمن خلفه، سواء كانت عوامل أسرية أو عوامل تعود للروضة والمعلمة، أو حتى عوامل ترجع إلى الأطفال أنفسهم كانت قليلة ومتفرقة.

ومع تطور فلسفة برامج تربية الطفل؛ غدا استعداد الطفل للمدرسة ضرورةً تربوية تُستخدم لغرض تشخيص قدراته ومهاراته بما يسمح بالتدخل المبكر والتعديل الإثرائي الذي يُمكّنه من توظيف ما لديه من إمكانات ليبدأ المدرسة وهو مستعد للتعلم.

وترجع أهمية الاستعداد للمدرسة إلى تعزيز نجاح الأطفال أكاديميًا، وضمان مخرجات جيدة، فالأطفال المستعدون للتعلم غالبًا ما يبدأون الصف الأول الابتدائي ولديهم تقدمًا ملحوظًا في المهارات المختلفة.

والمعلمة باعتبارها كيانًا إنسانيًا بخصائصها الشخصية تؤثر وتتعامل مع الأطفال، وهي من أكثر العوامل أهمية في تعليم وتقديم الخبرة لهم، ومن المتوقع منها أن تساعدهم في التكيف مع المجتمع، وتهيئتهم للتغلب على صعوبات البيئة من حولهم، وتنمي قدرتهم على التعامل مع متغيرات العالم السريعة، إلى جانب دورها في إكسابهم المعارف والمفاهيم والحقائق، وتهيئتهم للمراحل التعليمية اللاحقة (وفاء سلامة ٢٠٠٦: ٥٩).

وتشير هدى الناشف ٢٠٠٣ إلى أن الاهتمام بشخصية المعلمة لا يقل أهمية في الاهتمام بالنواحي الأكاديمية والمهنية، فشخصية المعلمة هي التي تحدد إلى درجة كبيرة ما سوف يحققه الطفل من نمو تحت إشرافها وتوجيهها، وفي دعم قدرة الطفل وكفاءته في تحقيق ذاته، وفي تعامله مع الآخرين، وفي قدرته على السيطرة على مشاعره والتعبير عنها بطرق مقبولة، وفي تعلم حب الحياة والاستمتاع بالخبرات الجديدة(في: منى عبد اللطيف ونجوى علي ٢٠١٠: ٤٢٢).

ولأهمية الدور الذي تقوم به المعلمة في نجاح العملية التعليمية برياض الأطفال وبناء شخصية الطفل؛ حرصت الدولة على إدخالها في كادر المعلم، ووضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ضمن وثيقة معايير رياض الأطفال مجالاً خاصًا للمعلمة ودورها في فاعلية العملية التعليمية داخل الروضة.

فدور المعلمة جزء من عملية التنشئة الاجتماعية التي يمر بها الأطفال، وعليها يقع العبء الأكبر في هذه العملية منذ قبولها العمل في ظل الظروف الصعبة التي تقابلها والمتعلقة بتوقعات أولياء الأمور منها، وتحقيق الأهداف التربوية، والتعامل مع الأطفال، والتغيرات في النظام التربوي

والمناهج، والتطور المعرفي والمعلومات الجديدة، مثل هذه الضغوط تُمثل عبئًا على المعلمة، وتقودها للاحتراق النفسي الداخلي، وبالتالي فإن عوامل مثل: عدم الرضا الوظيفي، والقلق، والإعياء تؤثر بشكل كبير على أدائها التدريسي وعلاقتها بالمتعلمين وبيئة المدرسة (Efstratios, p. & Giavrimis, P.2008: 481).

وبالرغم من الاهتمام الذي تحظى به معلمة رياض الأطفال في الآونة الأخيرة؛ إلا أنها تواجه العديد من الضغوط المهنية التي تؤثر في أدائها، بسبب كثرة الأعباء الوظيفية المُوكلة إليها. فهي إلى جانب قيامها بمهمة تعليم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية؛ تقوم بتعزيز القيم والمفاهيم والمواقف الإنسانية السائدة في المجتمع لدى الطفل، وتسعى إلى إكسابه العادات السلوكية الإيجابية، وتقدم القدوة الحسنة في المظهر والسلوك، لينشأ الطفل محبًا لمجتمعه، متمثلاً لقيمه، راغبًا في المساهمة في بنائه وتطويره(منى عبد اللطيف ونجوى علي ٢٠١٠: ٤٢٣).

ولأن المعلمة تقضي مع أطفالها ٦ ساعات يوميًا على الأقل، بالإضافة إلى أكثر من ٣ ساعات قد تقضيها في تحضير وتجهيز الأنشطة والمعينات التربوية المتعلقة بالدروس والاجتماعات المهنية، فأي ضغوط متعلقة بالعمل تؤثر على حياتها الشخصية، بل تؤثر على سعادتها بشكل عام، فإذا كانت المعلمة غير سعيدة، فإن فرص نجاحها في أداء مهامها الوظيفية بنجاح ستكون قليلة (Camilli, K. 2004: 2).

ومن ثم فإن الرضا الوظيفي – كأحد مؤشرات جودة الحياة– يُعبِّر بشكل كبير عن وجود اتجاه للشخص يعكس درجة احتياجاته المهمة والمتعلقة بمدى الرضا عن وظيفته (Rezaei, et al 2008: 431)، سواء كان هذا الرضا إيجابيًا أم سلبيًا. حيث زاد الاهتمام بدراسته خلال السنوات الماضية في سياق علم النفس الإيجابي تحت عنوان الرضا الكلي عن الحياة، فأشار بورتر Porter وستيرز Steers أن هذا الاهتمام المتزايد يرجع إلى الاهتمام التراكمي في بلدان عديدة بجودة الحياة، وبالتالي فإن الرضا الوظيفي يُمكن أن يزيد من جودة الحياة، بينما يؤثر عدمه بشكل سلبي على سعادة الفرد في العمل والمنزل، ولهذا فإن الرغبة في استمرارية الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي ينطوي على الرغبة في تحسين جودة الحياة(إبراهيم العويني وسعدية الشرقاوي ٢٠٠٣: ١١).

وقد قسَّمت ليندا إيفانس Evans, L. ١٩٩٨ العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي إلى ثلاثة مستويات هي(Shamima 2006: 22):

١) المستوى الأول ويتعلق بسياسة وحالة الخدمة المقدّمة، ونظام الأجور.

٢) المستوى الثاني ويتعلق بنمط القيادة (المديرين والمعلمين الأوائل)، والمناخ التنظيمي الذي يشمل نمط الإدارة المدرسية، وأسلوب المحاسبية المتبع مع المعلمين، ومستوى تدخل ومشاركة المجتمع المحلي في إدارة المدرسة، ومقدار الحرية الممنوح للمعلم.

٣) المستوى الثالث ويتعلق بخصائص الأفراد وتحقيق احتياجاتهم الفردية، وتحقيق المتوقع منهم، والمعايير الشخصية، والقيم، والاتجاهات، والانفعالات.

وأشارت كاميلي Camilli ٢٠٠٤ إلى أن هناك عدة عوامل تُسهم سلبًا في الرضا الوظيفي للمعلم مثل الضغوط المرتبطة بالعمل، والتي تؤثر على أدائه في العمل، فتلك الضغوط تقلل جهده أو تدفعه لترك المهنة (Camilli, K. 2004: 3).

وأوضح بول بينل Bennell, P. ٢٠٠٤ أن العمل مع الأطفال محدد أساسي في الرضا الوظيفي للمعلمة، وأن طبيعة بيئة التعامل مع الأطفال تُعد محفزًا للعمل في التدريس أكثر من كونها الحصول على حافز مادي، وأن العوامل التي تؤدي لعدم رضا المعلمة الوظيفي تتعلق بتحمل أعباء العمل، والدخل الضعيف، والمكانة المنخفضة(In: Shamima 2006: 24).

وفرَّق بيوتنداش ودي وايت Buitendach and De Witte ٢٠٠٥ بين مكونات العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي، وذلك بتصنيفهم إلى نوعين(In: Alzaidi, 2008: 164):

١) عوامل عرضية؛ وتتضمن ترقية زملاء العمل، أو الإشراف، والاعتراف المهني.

٢) عوامل جوهرية؛ وتتضمن الخصائص الشخصية، ومستوى التعليم، والسن، والحالة الاجتماعية.

وأشار صوالحة ٢٠٠٦ إلى أن شكوى معلمات رياض الأطفال تتعلق غالبًا بالمهام الوظيفية التي يمارسنها، فهن يعانين من مشكلات تكيفية ناجمة عن ممارسات المديرين والزميلات، أو ما يتعلق بالراتب، وبُعد مكان الإقامة، واتجاهات المجتمع نحو مهنة التعليم في مرحلة رياض الأطفال(محمد صوالحة ٢٠٠٦: ١١٧).

وصنَّف كروسمان وهارس Crossman and Harris ٢٠٠٦ العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي إلى ثلاث فئات هي(In: Alzaidi, 2008: 165):

١) عوامل بيئية تتعلق بطبيعة العمل ذاته، والبيئة المحيطة.

٢) عوامل نفسية تتعلق بشخصية الفرد وسلوكه واتجاهاته.

٣) عوامل ديموجرافية مثل النوع.

وقسَّم الزايدي ٢٠٠٨ مجموعة العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في الرضا الوظيفي – وفق تحليله للفقه السيكولوجي– إلى ثلاث فئات هي(Alzaidi, 2008: 167):

١) عوامل تتعلق بالمؤسسة مثل: البناء الهيكلي، وسياسة المؤسسة، والاستقلالية، والسلطة الممنوحة لها، وقدرتها على اتخاذ قرارات، وطبيعة العلاقة بالإشراف والمتابعة، والراتب، والحوافز.

٢) عوامل تتعلق بطبيعة العمل مثل: العلاقات البينية، والوضع القائم، والاعتراف المجتمعي، والتقدير والاحترام، والإنجاز، والمسئوليات، والبيئة المكانية، والأعباء الوظيفية، والأمان.

٣) عوامل تتعلق بالخصائص الشخصية للفرد مثل: العمر، والنوع، والمؤهل التعليمي، والخبرة.

وبالرغم من أهمية التعرف على مدى استعداد طفل الروضة للمدرسة، والدور الذي يُمكن أن تلعبه المعلمة – خاصةً إذا كانت راضية عن وظيفتها في العمل مع الأطفال– في بناء شخصية الطفل في هذه المرحلة وزيادة مستوى استعداده للمدرسة، إلا أن اهتمام الباحثين بدراسة موضوع الرضا الوظيفي لهذه المعلمة – كأحد مؤشرات جودة الحياة – في مرحلة ما قبل المدرسة لم يلق من الاهتمام ما لاقاه للمعلم أو للمعلمة في المراحل التعليمية الأخرى. هذا فضلاً عما لاحظه الباحث من دافعية بعض المعلمات للعمل وحُب التعامل مع الأطفال، في مُقابل عدم اكتراث بعضهن، وذلك خلال القيام بمُهمة تدريبهن على تطبيق مقياس استعداد الطفل للمدرسة، ومتابعته لهن خلال تطبيق المقياس على أطفال المستوى الثاني بالروضة في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨. ولهذا جاء البحث الحالي لتعرُّف العوامل المُسهمة في الرضا الوظيفي للمعلمة، ودلالة هذا الرضا في استعداد الطفل للمدرسة.

أسئلة البحث:

١. ما العوامل المُسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال؟

٢. هل يُمكن التنبؤ بمستوى استعداد الطفل للمدرسة من خلال معرفة مستوى الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال وفقًا لمتغيرات(بيئة الروضة– الحالة الاجتماعية– سنوات الخبرة– بُعد الروضة عن محل الإقامة)؟

٤. هل يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيرات (المحافظة– البيئة– النوع) في تأثيرها المشترك على الدرجة الكلية لاستعداد الطفل للمدرسة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- تعرُّف العوامل الأكثر إسهامًا في الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال.

٢- التنبؤ باستعداد الطفل للمدرسة باستخدام الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال.

٣- تعرُّف أثر تفاعل بعض المتغيرات على مستوى استعداد الطفل للمدرسة.

أهمية البحث:

تكمُن أهمية البحث في:

١- توجيه المسئولين عن التعليم في مصر لأهمية مرحلة الروضة كمرحلة إعداد وتهيئة لدخول الطفل للمدرسة، ولضرورة الاهتمام بالمعلمة وخصائصها الشخصية، والسعي لرفع مستوى الرضا الوظيفي لديها باعتبارها المسئولة عن إعداد النشء وإكسابه القيم المجتمعية.

٢- مساعدة معلمات رياض الأطفال في تعرُّف مستوى مهارات الأطفال المرتبطة بجوانب النمو المختلفة، بما يُسهم في علاج جوانب الضعف والقصور لديهم، وتقديم الدعم الملائم لهم.

٣- الكشف عن العوامل التي تُسهم في التنبؤ باستعداد الأطفال للمدرسة بما يُمكِّن الجهات المعنية من تطوير البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، وتعديل السياسات التربوية الخاصة بهن.

٤- تقديم أداة تتسم بالصدق والثبات لقياس الرضا الوظيفي؛ يُمكن للباحثين في علم النفس الإيجابي وجودة الحياة الاستعانة بها في بحوثهم المستقبلية.

مصطلحات البحث:

١) **الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال:** يعرفه محمد صوالحة ٢٠٠٦ بأنه: "محصلة العوامل المتعلقة بالرضا الوظيفي التي تجعلها "حبة لعملها في مهنة التعليم، ومُقبِلة على القيام بواجبها نحو هذا العمل طوال الوقت دون ملل أو عدم اكتراث".

٢) **معلمة رياض الأطفال:** يُعرفها الباحث بأنها: "المعلمة المتخصصة في تربية الطفل التي تقوم بالتدريس في هذه المرحلة بشكل رسمي سواء كان ذلك عن طريق التعيين أو التعاقد".

٣) **استعداد الطفل للمدرسة:** تعرفه دلال فتحي وسميرة عبد العال ٢٠٠٨ بأنه: "مؤشر النجاح

المتوقع لأداء الطفل في الموقف التعليمي، واكتسابه للخبرات، والمهارات بسرعة، وفي سهولة ويُسر، ويعتمد على سلامة النضج الجسمي، والعقلي، والنفسي، والاجتماعي، وعلى التفاعل المنظم والمتصل بين هذه الجوانب وبين بعضها البعض، وفيما بينها وبين ظروف بيئة الطفل".

الإطار النظري

أولاً : الرضا الوظيفي:

الرضا الوظيفي من الموضوعات التي نالت قسطًا كبيرًا من اهتمامات الباحثين في سياقات عديدة، حيث تناوله علماء علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التنظيمي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الإيجابي، وعلماء السلوك وإدارة الموارد البشرية وغيرهم؛ إذ أنه يلعب دورًا مهمًا في التأثير على المؤسسات أيًا كان نشاطها.

وهو يعني شعور الفرد الإيجابي تجاه عمله، وبمعنى آخر؛ يتعلق باتجاهات الفرد ومشاعره وحالته العقلية نحو طبيعة عمله، ويأتي هذا الرضا ليس فقط من الحصول على وظيفة؛ لكن يأتي من طبيعة بيئة العمل، ونمط الإشراف، والعلاقات البينية داخل المؤسسة، والثقافة المؤسسية، وغيرها(Shamima 2006: 1).

ويتفق مع وجهة النظر هذه كل من؛ لوك Locke حينما عرّفه عام ١٩٩٩ بأنه "عبارة عن تعبيرات الفرد الوجدانية الإيجابية نحو وظيفته وخبرته العملية"، وكراني وسميث وستون Cranny, Smith and Stone عام ٢٠٠٢ حينما عرفوه بأنه: "استجابة الفرد الوجدانية لوظيفته"(In: Sonmezer,M. Eryaman, M. 2008: 191).

وهو بشكل مُبسّط يعني كيف يكون العامل سعيدًا في وظيفته؛ فالفرد عندما يقوم بتقييم نفسه ومشاعره وانفعالاته من وجهة نظره نحو عمله، ويرى أن هذه الانفعالات تعكس توجهًا إيجابيًا، فإنه بذلك يكون لديه رضًا عن عمله.

وقد زاد الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي خلال السنوات الماضية في سياق علم النفس الإيجابي تحت عنوان الرضا الكلي عن الحياة، وفي هذا السياق؛ أشار بورتر وستيرز أن هذا التوجه يرجع إلى الاهتمام التراكمي في بلدان عديدة بجودة الحياة، وبالتالي فإن الرضا الوظيفي يمكن أن يزيد من جودة الحياة، بينما يؤثر عدمه بشكل سلبي على سعادة الفرد في العمل والمنزل، ولهذا فإن

الرغبة في استمرارية الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي ينطوي على الرغبة في تحسين جودة الحياة(العويني والشرقاوي ٢٠٠٣: ١٢).

على الجانب الآخر؛ أشارت دراسة بوران وتود Bowran and Todd ١٩٩٩ إلى أن الرضا الوظيفي يرتبط بشكل إيجابي بالأداء الوظيفي، بالإضافة إلى أن الفهم الأفضل له والعوامل المرتبطة به- كما يشير Chaudhary & Banerjee, 2004 - يساعد القيادات على توجيه الموظفين نحو الاتجاه المرغوب(In; Rezaei, et al 2008: 432).

وساق سبكتور Spector ١٩٩٧ ثلاثة أسباب لتبرير أهمية دراسة الرضا الوظيفي؛ الأول: أن القيم الإنسانية ضرورية في توجيه المؤسسة لاحترام وحسن معاملة الموظفين الذي سينعكس بالطبع بالإيجاب على معنوياتهم وأدائهم. الثاني: أن سلوك موظفي المؤسسة سوف يؤثر على أدائها سواء بالإيجاب أو السلب. الثالث: أن تقدير رضا الموظفين يُسهم بشكل كبير في تعرف المناطق التي تحتاج إلى تحسين (In: Alzaidi, 2008: 162- 163).

واستنتج روبينزRobenz ١٩٩٨ وجود دليل قاطع يتعلق بأهمية الرضا الوظيفي، حيث يشير إلى أن رضاء العامل يؤدي إلى زيادة معدلات الإنتاج، ويخفض من السلوك العدواني لديه، ويجعله يتمتع بصحة نفسية جيدة، ويقلل من مخاطر تعرضه للإصابة بالأمراض العضوية (In: Rezaei, et al 2008: 431).

ولهذا فإن الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي للمعلم من شأنه أن يُحسّن من أدائه. وقد أشار Alzaidi, 2008 إلى أن الرضا الوظيفي من الموضوعات التي يجب أن تُبحث في السياق التربوي، لأن كلاً من مديري المدارس والمعلمين يتعاملون مع الأجيال التي ستحمل لواء تقدم المجتمع في المستقبل(Alzaidi, 2008: 163).

- **العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:**

رأس المال الثقافي والمعرفي - في الوقت الحاضر - جزء من البناء المجتمعي، الذي يجب أن يراعي المتغيرات العالمية. ويلعب التعليم دورًا مهمًا في عمليات هذا البناء، حيث يعكس إلى جانب التحول الاجتماعي والتاريخي للمجتمع المنهجية التي ساهمت في نشأة هذا التحول، معتمدًا في ذلك على النظام السياسي والاقتصادي للمجتمع في هذا الوقت (Efstratios, p. & Giavrimis, P.2008: 482).

ويُنظر للرضا الوظيفي على أنه مفهوم يتمثل في الرضا الكلي الذي يستمده الفرد من وظيفته،

وزملاء العمل والرؤساء، وكذلك من المؤسسة والبيئة التي يعمل فيها، بالإضافة لارتباطه بالنمط التكويني لشخصية الفرد ذاته.

وأشار فورنهام Furnham ١٩٩٢ إلى أن الفقه السيكولوجي حدد عوامل الرضا الوظيفي في ثلاث مجموعات هي(In: Alzaidi, 2008: 164):

١) الخصائص التنظيمية للعمل ترتكز على الحوافز، والإشراف، وممارسة اتخاذ القرارات.
٢) هناك أشكال خاصة في العمل تتضمن تحمل العمل، والاستقلالية، والتغذية الراجعة، وبيئة العمل الطبيعية.
٣) الخصائص الشخصية؛ مثل تقدير الذات، والرضا العام عن الحياة.

وأكدت الموسوعة العالمية في التربية أن عوامل الرضا الوظيفي متنوعة، وتتعلق بأهمية الوظيفة، والمنافسة في العمل، والاستقلالية، والتغذية الراجعة، والصداقة، والصراعات، والأعباء الوظيفية. وأنها تُعد نواحي إيجابية أو سلبية يشعر من خلالها الفرد بالرضا الوظيفي أو عدمه (In: Efstratios, p. & Giavrimis, P.2008: 490).

ويُشير البعض إلى أن من أبرز العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للعاملين في أي مهنة؛ ما يتعلق بالأجر والحوافز المادية، ومدى إكساب الوظيفة للعاملين من معارف ومكانة اجتماعية وشعور بالإنجاز والمشاركة في اتخاذ القرارات، وما يتعلق بشخصية الفرد وقيمه وانتماءاته واستقراره حياتيًا، وعُمره، ونوعه، ومستوى تعليمه(العويني والشرقاوي ٢٠٠٣: ٦). بالإضافة إلى المستوى المرتفع من الاستقلالية، وتخويل السلطة، والتعاون مع الزملاء، وبيئة العمل. فمثل هذه العوامل ترتبط بشكل إيجابي مع الرضا الوظيفي، كما أن الفوائد الناتجة من التوظيف ترتبط بشكل مُرضي مع المؤسسات التي يتمتع موظفوها بقدر قليل من الاستقلالية.

ولهذا فإن Lashonda, 2004 تُشير إلى أن أغلب العوامل المتعلقة بعدم الرضا ترتبط بمقدار التشجيع، والدعم المعنوي، والتغذية الراجعة، والاعتراف المهني من قبل إدارة المؤسسة، والفرص المتاحة للمشاركة في صناعة القرارات، وسياسة المؤسسة، والإدارة، والإشراف، والراتب، والعلاقات البينية، وظروف العمل، وبيئته، وأن مثل هذه العوامل يُمكن أن تُغير المستويات الإدارية والقيادية بهدف زيادة رضا العاملين(Lashonda, 2004: 16-22).

- **ضرورات الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي لدى المعلم:**

أحد العوامل المهمة والأكثر تأثيرًا في الرضا الوظيفي - خصوصًا في السياق التربوي - تلك

المتعلقة بطبيعة العمل ذاته، والتي ترتبط بدرجة كبيرة بالخصائص البنيوية للمؤسسة التربوية، كما أن الهيكل التنظيمي للمؤسسة يُمكن أن يلعب دورًا مهمًا في هذا الشأن (Alzaidi, 2008: 165).

وقد ألمح جونسون وهولدواي Johnson & Holdaway ١٩٩٤ إلى أهمية دراسة الرضا الوظيفي في المؤسسات التربوية؛ وأن هناك ثلاثة أسباب تدعو لذلك، الأول: أن بعض الظواهر السلبية مثل غياب المديرين أو تركهم للمدرسة أثناء فترة الدوام ارتبطت بمستوى منخفض من الرضا الوظيفي. الثاني: أن هناك ارتباطًا قويًا بين الرضا الوظيفي ونوعية الحياة العامة بالمجتمع. الثالث: ويتعلق بالحداثة، والتطور التكنولوجي، والاتجاه نحو المحاسبية. وأن مثل هذه العوامل تفرض ضغوطًا تتطلب توجيه الانتباه للحاجات التي تؤثر على الرضا الوظيفي (In: Alzaidi, 2008: 163).

وتوصل كلٌ من ماكري وماتساجورا Makri, & Matsaggoura ٢٠٠٣ من تحليلهما لآراء (٢٧٦) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الابتدائية إلى وجود أربعة مصادر للرضا الوظيفي هي: ظروف العمل، واعتراف أولياء الأمور، والمشرفين، والزملاء بعملهم كمعلمين، بينما أشار دي كونيك وستيلويل DeConick & Stilwell ٢٠٠٤ إلى أن وجود عوامل مثل: عدالة المؤسسة، والراتب، والاعتراف بالعمل من قبل المشرفين، تُعد منبئًا بالرضا الوظيفي للمعلم، حيث يُشكِّل كل معلم مرجعيته وفقًا لما يحصل عليه من راتب مقارنة بالآخرين في ضوء مجموعة من المعايير تتعلق بالوقت والجهد والتعليم والخبرة في العمل، وعندما يقوم المعلم بهذه المقارنة فإنه سوف يشعر بالعدالة(In: Efstratios, p. & Giavrimis, P.2008: 490 - 491).

وتناول سنميزر وإيريمان Sonmezer, & Eryaman, ٢٠٠٨ الرضا الوظيفي للمعلم على أنه كل استجابات المعلم الوجدانية نحو مؤسسته وعمله عندما تكون توقعاته وإدراكه لهذه التوقعات متوافقة، وهو يتعلق بسلوكيات المعلم ومشاعره الإيجابية أو السلبية نحو بيئة مؤسسته، وهذه المشاعر نتجت عن مصادر داخلية تتعلق بمحفزات الذات، ومصادر خارجية تتعلق بمحفزات المؤسسة (Sonmezer,M. Eryaman, M. 2008: 191).

والمحلل لأدبيات الفقه السيكولوجي في الرضا الوظيفي؛ يتضح له وجود اتجاه عام في هذه الآونة – كما يشير راو وسريدهار Rao & Sridhar عام ٢٠٠٣ – أن المعلمين ليس لديهم رضًا تامًا عن وظيفتهم، بل إن البعض يرى أنه توجد قناعة متزايدة لدى المعلمات بأن تدهور التعليم يعود في الغالب لعدم الاهتمام المجتمعي بمهنة التدريس، وعدم الاعتراف بأهمية دورهن كمعلمات في التعليم الأساسي الذي هو أساس التعليم العالي، وأن هذا الاعتراف الضئيل بدور المعلم مقارنة

بدور الطبيب والمحامي والمهندس وأستاذ الجامعة يجعل المعلمين – سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا – غير راضين عن وظيفتهم، وبالتالي يؤثر ذلك على أدائهم لأدوارهم (In: Iqbal, & Anwar 2007: 43- 44).

ودعَّم هذا الاتجاه نيلسون وكويك Nelson & Quick ١٩٩٩ حينما أشارا إلى أن المعلم عندما يلتحق بالعمل في أي مؤسسة يكون لديه مجموعة توقعات، وإذا تحققت هذه التوقعات فإن المعلم يصبح سعيدًا في مؤسسته وعمله وترتفع كفاءته وأداءاته، وعندما لا تقابل التوقعات ظروف العمل وطبيعته فإن الرضا الوظيفي للمعلم لا يتحقق، ويترتب على ذلك ضعف أدائه وقلة فاعليته(In: Sonmezer, Eryaman, 2008: 191).

وألمح Efstratios, & Giavrimis, 2008 إلى أن المعلم يحظى باهتمام قليل في المجتمع سواء بانخفاض الراتب، أو ظروف العمل الصعبة، أو أعباء العمل الثقيلة، بالرغم من أنه الشخص الذي يرسي قواعد النظام، ويُكسب المتعلمين المعارف، ويقدم النماذج الصالحة في المجتمع للأجيال الصغيرة (Efstratios, p. & Giavrimis, P.2008: 481).

وبالرغم من أن العديد من الدراسات تؤكد على أن الرضا الوظيفي للمعلم ذو أهمية كبيرة؛ حيث يُنظر للمعلم على أنه الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، إلا أنه ولأسباب عديدة يتعرض المعلم إلى بعض الظروف التي تحول دون قيامه بالدور المنوط به بشكل فاعل، الأمر الذي يُسهم في إحساسه بالعجز عن القيام بمهامه، وبالمستوى الذي يتوقعه منه المجتمع، بالإضافة إلى بعض الآثار السلبية التي يتركها في تعليم تلاميذه، حيث إن النجاح في العمل يتطلب درجة عالية من الرضا والارتياح في هذا العمل(عادل النجدي ٢٠١٠: ٢٣٨).

ولهذا فإن الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي لدى معلمة رياض الأطفال بات ضرورة، فالمعلمة أداة نجاح للعملية التعليمية، وتحقيق الجودة النوعية للتعليم، وضمان لتحقق الأهداف التربوية؛ حيث يُنظر للرضا الوظيفي لها على أنه جانبٌ مهمّ في حياتها العملية؛ نظرًا لما له من فوائد معنوية تعود بالنفع عليها، أو على تلاميذها ومؤسستها التعليمية التي تعمل بها، أو على المجتمع بشكل عام، فمعظم المعلمات يقضين جزءًا كبيرًا من حياتهن في التدريس، ومن ثم يجب أن تشعر المعلمة بأهمية ما تقوم به، بحيث يؤدي ذلك بها لبذل المزيد من الوقت والجهد لتحقيق تعلم أفضل لأطفالها. بل إنه يمكن القول بأن الارتقاء بمستوى استعداد الطفل للمدرسة مرهونٌ بمستوى أداء معلمة رياض الأطفال، وبمقدار الكفاءة التي يتصف بها أداؤها داخل الروضة، الأمر الذي جعل

المجتمعات على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولي الارتقاء بمستوى أدائها كل الاهتمام والعناية؛ سواء ما يتعلق بتحسين ظروفها المادية، أو نوعية تأهيلها.

الدراسات ذات الصلة:

(١) دراسة محمد سليمان البندري وعدنان الشيخ يوسف العتوم (٢٠٠٢) بعنوان: "طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان والأردن"، هدفت الدراسة تعرُّف طبيعة العلاقات الشخصية السائدة بين المدير والمعلم، ومستويات الرضا الوظيفي لمعلم المرحلة الثانوية، وكذلك البحث في العلاقة بين طبيعة العلاقات الشخصية ومستويات الرضا الوظيفي، والعوامل المؤثرة في كليهما من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال تطبيق مقياس للرضا الوظيفي وآخر لطبيعة العلاقات الشخصية بين المعلم والمدير على عدد (١٢٣) معلمًا ومعلمة بسلطنة عمان، وعدد (١٧٨) معلمًا ومعلمة بالأردن، وأشارت النتائج إلى أن طبيعة العلاقات الشخصية كانت في المستوى المتوسط لمعلمي الدولتين، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للعلاقات الشخصية لصالح المعلمين بالأردن. أما الرضا الوظيفي فكان في المستوى المرتفع لمعلمي عمان، والمستوى المتوسط لمعلمي الأردن، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي لصالح العينة العمانية. وأشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي للمعلمين حسب تباين العلاقات الشخصية بين المعلمين والمديرين على الدرجة الكلية لمقياس العلاقات الشخصية لكل من العينة العمانية والعينة الأردنية. كما أشارت النتائج إلى أهمية متغيرات التخصص، والنوع، والخبرة في التنبؤ بمستوى العلاقات الشخصية والرضا الوظيفي للمعلم العماني، ومتغيرات التخصص والخبرة والمؤهل في التنبؤ بمستوى العلاقات الشخصية والرضا الوظيفي للمعلم الأردني.

(٢) دراسة إبراهيم العويني وسعدية الشرقاوي (٢٠٠٣) بعنوان: "الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة الدقهلية"، هدفت الدراسة تعرُّف مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات وعلاقته بالأداء، وأهم العوامل المؤثرة سلبًا وإيجابًا فيه. واستخدمت الدراسة مقياسًا لتعرف مستوى الرضا الوظيفي طُبِّق على عدد ٣٨٢ معلمة رياض أطفال، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي المرتبط بالراتب لدى المعلمات، بينما أشارت إلى ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي المرتبط بتقدير المجتمع لدورها، وطبيعة التفاعل مع المحيطين بها.

(٣) دراسة كريستين كاميلي Kristin A. Camilli (٢٠٠٤) بعنوان: "الرضا الوظيفي والاحتراق المهني للمعلم كنتائج لسنوات عديدة من الخبرة في التدريس"، هدفت الدراسة تعرُّف مدى تأثير سنوات الخبرة كأحد العوامل الأكثر تأثيرًا في الرضا الوظيفي والاحتراق المهني، حيث استخدمت الدراسة مقياسًا للرضا الوظيفي وآخر للاحتراق المهني ومقياسًا ثالثًا لقياس وجهة الضبط، وطُبقت المقاييس الثلاثة على عينة من المعلمين بلغت (٦٠) معلمًا من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية بولاية نيوجيرسي، وتراوحت سنوات خبرتهم بين عامٍ وحتى ٤٤ عامًا في مهنة التدريس، وافترضت الدراسة أن المعلمين الأقل خبرة من سنتين، والأقل خبرة من ٣ – ١٠ سنوات أقل في الرضا الوظيفي وأكثر احتراقًا عن أقرانهم من ذوي سنوات الخبرة ١١ – ٢٠ عامًا، وأكثر من ٢٠ عامًا. كما أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن سنوات الخبرة لم تكن ذات دلالة في زيادة الرضا الوظيفي للمعلم.

(٤) دراسة يونج جانج Yong Jiang (٢٠٠٥) بعنوان: "النموذج الفعال والمؤثر في الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في الصين". هدفت الدراسة الكشف عن النماذج الفعالة والمؤثرة في الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال، وذلك من خلال تطبيق استبانة تم تطبيقها على عدد (٣١٦) معلمة من (٢١) روضة أطفال في شنغهاي والصين، وأشارت النتائج إلى أن العوامل التي ظهرت أكثر تأثيرًا على الرضا الوظيفي للمعلمات كانت تتعلق بالمناخ التنظيمي للعمل داخل الروضة، ومدى مشاركة المعلمات بشكل مباشر في تعديل المنهج، بينما كانت هناك عوامل ذات تأثير متوسط على الرضا الوظيفي، وهي ما تعلقت بالالتزام المهني، والاستقلالية، والكراهية. وأشارت النتائج أيضًا إلى أن المناخ التنظيمي يمكن أن يُحسِّن من الالتزام المهني للمعلمة، ومشاركتها في تطوير المنهج، واستقلاليتها، وخفض مستوى الكراهية.

(٥) دراسة بابانستاسيو وزيمبيلاس Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (٢٠٠٥) بعنوان: "الفروق في الرضا الوظيفي بين المعلمات في رياض الأطفال الحكومية والخاصة في قبرص"، هدفت الدراسة تعرُّف الفروق في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال الحكومية وأقرانهن برياض الأطفال الخاصة من وجهة نظر المعلمات، وكيف يُمكنهن تقييم ظروف العمل في تلك الروضات. وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة كشفت النتائج عن أن هناك منبئات بالرضا الوظيفي للمعلمات سواء في رياض الأطفال الحكومية أو الخاصة؛ هذه المنبئات هي: الدافعية للمهنة؛ وتتعلق بالعوامل التي دفعت المعلمات لدخول

مهنة التدريس للأطفال، ومدى الرضا عن ظروف العمل، والمكانة والاعتراف المجتمعي بمهنتهم، والرضا عن العمل في المؤسسات والجمعيات التربوية. وتم تفسير هذه النتائج في السياق المجتمعي والذي يرتبط بثقافة المجتمع، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، باعتبارها تؤثر في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمات سواء في رياض الأطفال الحكومية أو الخاصة.

(٦) دراسة محمد صوالحة (٢٠٠٦) بعنوان: "الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات"، هدفت الدراسة تعرُّف دلالة الفروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال بالأردن في ضوء متغيرات الراتب الشهري الذي تتقاضاه المعلمة، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والسلطة المشرفة على المعلمة. وتكونت عينة الدراسة من عدد (٨٥) معلمة رياض أطفال، بينهن (٤١) معلمة في المدارس الحكومية، و(٤٤) معلمة بالمدارس الخاصة، وطبق الباحث عليهن استبانة لقياس مستوى الرضا الوظيفي تكونت من (٥٩) عبارة، وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال يتأثر بمتغيرات: الراتب الشهري الذي تتقاضاه المعلمة، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والسلطة المشرفة. حيث كان مستوى الرضا الوظيفي هو الأعلى لدى: المعلمات اللواتي يتقاضين راتبًا شهريًا أقل من مئة دينار أردني، والمعلمات المتزوجات، والمعلمات اللواتي يحملن مؤهل الدبلوم المتوسط، والمعلمات ذوات الخبرة التدريسية الأكبر، والمعلمات اللواتي يعملن في رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص.

(٧) دراسة تسنيم شاميما Shamima Tasnim (٢٠٠٦) بعنوان: "الرضا الوظيفي بين معلمات المدارس الابتدائية في بنجلادش". هدفت الدراسة إلى تناول الرضا الوظيفي من المنظور المؤسسي، بالإضافة إلى تعرف مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات، حيث كان الهدف الأساسي هو معرفة مدى فهم المعلمات للرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه. وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثة استبانة مفتوحة الأسئلة وُجهت لعدد (٥٧) معلمًا ومعلمة بالمدارس الابتدائية منهم (٢٥) معلمًا، و(٣٢) معلمة، وأسفرت نتائج تحليل البيانات – باستخدام نموذج ليندا إيفانس Evans, L. 1998– عن وجود عوامل مثل: الراتب، والمؤهل الأكاديمي، والمستقبل الوظيفي، والإشراف، والإدارة، بيئة العمل، والثقافة، تؤثر في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات على حد سواء، إلا أن النتائج أشارت إلى أن المعلمات كن أكثر استياءً وعدم رضا مقارنةً بالمعلمين.

(٨) دراسة محمد إقبال وآسيا أنور Iqbal, M. & Anwar, A. (٢٠٠٧) بعنوان: "الرضا

الوظيفي لدى معلمات المدرسة الابتدائية: دراسة حالة لمنطقة سارجوده بباكستان". هدفت الدراسة تعرُّف مدى الرضا الوظيفي لمعلمات المدرسة الابتدائية، حيث انطلقت من ثلاثة محددات رئيسة تتعلق بالعوامل التي دفعت المعلمات للالتحاق بهذه المهنة، ومدى الرضا الوظيفي عن المهنة، والمشكلات التي تواجههن أثناء العمل، ولهذا الغرض تم اختيار عينة عشوائية من (١٠٠) معلمة بالمرحلة الابتدائية، منهن (٧٥) من المدارس الحكومية، و(٢٥) من المدارس الخاصة. ومن خلال التحليل الإحصائي لأدوات الدراسة؛ أشارت النتائج إلى أن أحد العوامل الرئيسة التي دفعت المعلمات لمزاولة مهنة التدريس هو زيادة مستوى تعليمهن، بالإضافة إلى أن العمل بالتدريس بهذه المرحلة هو الخيار الوحيد لديهن. وبالنسبة لمدى الرضا الوظيفي لديهن؛ فقد عكست النتائج تدني مستواه؛ بسبب انخفاض الراتب، ومستوى تعاون التلاميذ وأولياء الأمور، وضعف عامل الأمان، وندرة تعاون الزملاء، وعدم الاعتراف بمهنتهن. أما المشكلات؛ فكان أهمها بُعد المسافة بين العمل ومكان الإقامة، والذي أثَّر بدوره عليهن جسديًا وذهنيًا، مما أدى لعدم استكمالهن للمقرر الدراسي، وافتقادهن الحماس للعمل، وبالتالي سوء التوافق المجتمعي.

(٩) دراسة ريزاي ورزفانفار وأكباري وحسنشاهي Rezaei, A. Rezvanfar, M. Akbari, and H. Hassanshahi (٢٠٠٨) بعنوان: "الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الزراعية بمقاطعة يازد الإيرانية". هدفت الدراسة قياس مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الزراعية. واستُخدِمت قائمة The Brayfield and Rothe Job Satisfaction Index لقياس الرضا الوظيفي لعينة من المعلمين بلغت (٦٠) معلمًا من ذوي الخبرات التدريسية التي لا تقل عن عام دراسي، كما تم جمع بيانات ديموجرافية باعتبارها متغيرات مستقلة يُمكن أن تُسهم في خفض مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين. وكشفت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات عن أن غالبية المعلمين كان لديهم مستوى متوسط من الرضا الوظيفي بنسبة بلغت (٥٦.٧ %)، كما أشارت النتائج إلى أن بعض العوامل المتعلقة بمستوى التعليم، وعدد الطلاب في الفصل، وزمن الحصة قد أسهمت في مستوى الرضا الوظيفي بنسب تراوحت بين ٣٣.٣ % للمستوى المرتفع من الرضا الوظيفي للمعلم، و١٠% للمستوى المنخفض. وبيَّنت النتائج بعض العوامل التي أسهمت في انخفاض مستوى الرضا الوظيفي للمعلم؛ منها: تدني نظرة المجتمع للدور الفعلي للمعلم، وانخفاض الزمن المخصص للتدريس، والنسبة غير المناسبة لعدد المتعلمين بالفصل الواحد.

(١٠) دراسة أحمد الزايدي ALzaidi, A. (٢٠٠٨) بعنوان: الرضا الوظيفي لمديري المدرسة

الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء منحى المناهج المتعددة"، هدفت الدراسة تعرُّف العوامل التي تؤدي إلى تحقق مستوى مقبول من الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بجدة، حيث تبنت الدراسة الاستراتيجية القائمة على منحى المناهج المتعددة في دراستها للرضا الوظيفي؛ فأشارت نتائج الدراسة الكيفية – التي تم استيفاء بياناتها من خلال المقابلة الجماعية (focus group) مع عدد (٢٥) مدير مدرسة ثانوي، والمقابلة العادية مع عدد (٢٠) مدير مدرسة ثانوي بجدة – إلى وجود ثمانية عوامل رئيسة تؤدي إلى الرضا الوظيفي أو عدم الرضا، هذه العوامل تتعلق بالعلاقة بالإدارة التربوية العليا، وبمراكز الإشراف التربوي، وبيئة المدرسة، والعلاقة بالطلاب، وبأولياء الأمور، وبالمشرفين على المعلمين، والعلاقة مع الموجهين، ومع المعلمين. أما الدراسة الكمية والتي تم استيفاء بياناتها من عدد (٨٤) مدير مدرسة ثانوي باستخدام مقياس الرضا الوظيفي؛ فأشارت نتائجها إلى أن العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي للمديرين تتعلق بعدم منح مديري المدارس سلطة نقل المعلمين الفاشلين، ونقص الموارد المالية والأيدي العاملة المسئولة عن النظافة، ونقص الموارد المالية المخصَّصة لتحسين المباني المدرسية، والمرتب، وقلة الدعم المالي المخصص للوجبة المدرسية، ونقص حوافز الإثابة. ولتعرُّف العلاقة بين الرضا الوظيفي والمتغيرات السابقة؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية والتي كشفت نتائجها عن عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين الرضا الوظيفي وعلاقة المديرين بالقيادات الإدارية، وبيئة المدرسة، وسلطة مديري المدارس، ومراكز الإشراف التربوي. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي ومتغيرات: سنوات الخبرة، والسن، ومؤهل المدير، وعدد الطلاب بالمدرسة، ونمط المدرسة(بنين/ بنات). وألمحت الدراسة إلى أن مركزية نظام التعليم السعودي، وعدم منح فرص لاستقلال المدارس من العوامل التي أثرت في الرضا الوظيفي للمديرين.

(١١) دراسة محمد سونميزر ومصطفى إريامان Sonmezer, M. & Eryaman, M. (٢٠٠٨) بعنوان: "تحليل مقارن لمستويات الرضا الوظيفي بين معلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة". هدفت الدراسة تحديد الفروق بين مستويات الرضا الوظيفي بين معلمي المدارس الحكومية وأقرانهم في المدارس الخاصة الذين انتقلوا إليها بعد التقاعد أو الاستقالة من المدارس الحكومية، بالإضافة إلى تعرُّف أسباب هذه الفروق. واستخدمت الدراسة مقياس مينسوتا للرضا الوظيفي Minnesota Job Satisfaction Questionnaire (M.S.Q) لقياس مستوياته المختلفة لدى عدد (٤٢٧) من معلمي المدارس الحكومية، وعدد (٦٠٢) من

معلمي المدارس الخاصة، وذلك من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في أربع مقاطعات بتركيا. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في مستويات الرضا الوظيفي بين معلمي المدارس الحكومية وأقرانهم من المدارس الخاصة لصالح معلمي المدارس الخاصة، وأن العوامل المسئولة عن ارتفاع مستوى الرضا لدى معلمي المدارس الخاصة تتعلق بالمرتب، والوضع الاجتماعي، والسمعة الحسنة، والتحسن الوظيفي، والقدرة على توظيف المهارات، وجودة الإدارة، ونمو مهارات الإبداع.

ومن الدراسات السابق عرضها يتضح أن ثمة اتفاق عام بين النتائج أظهر وجود عدد من العوامل تلعب دورًا مهمًا في الرضا الوظيفي للمعلم أو المعلمة، سواء كان هذا الدور يؤثر في ارتفاع مستوى هذا الرضا أو انخفاضه، وهذه العوامل يُمكن تصنيفها إلى:

١. عوامل شخصية تتعلق بشخص المعلم أو المعلمة؛ مثل: التخصص الدراسي، والنوع، والحالة الاجتماعية، والدافعية للمهنة، والثقافة، والوضع الاجتماعي، والسمعة الحسنة، والتحسن الوظيفي، والقدرة على توظيف المهارات، ومهارات الإبداع، وسنوات الخبرة في التدريس، والالتزام المهني.
٢. عوامل تتعلق بطبيعة العمل ذاته؛ مثل: الأجر، والحوافز، والمناخ التنظيمي، وظروف العمل، ومكان العمل (حكومي أو خاص)، والمستقبل الوظيفي، وعامل الأمان، وبُعد المسافة بين العمل ومكان الإقامة، والزمن المخصص للتدريس، ونسبة عدد المتعلمين بالفصل الواحد.
٣. عوامل تتعلق بالمحيطين وطبيعة التفاعل مع المعلم أو المعلمة؛ مثل: الإدارة التربوية العليا، والمشرفين، والموجهين، والزملاء، والتلاميذ، وأولياء الأمور، ومراكز الإشراف التربوي.
٤. عوامل تتعلق بالمجتمع وفلسفته؛ مثل: تقدير المجتمع بشكل عام لدور المعلم، ومكانة المعلم بين المهن الأخرى، والاعتراف المجتمعي بالمهنة، والوضع الاجتماعي الاقتصادي للمجتمع، والسياق المجتمعي الذي يرتبط بثقافة المجتمع.

كما يتضح أيضًا أن معلمة رياض الأطفال قد حظيت باهتمام بعض هذه الدراسات، منها دراسة العويني والشرقاوي ٢٠٠٣، ودراسة Yong Jiang, 2005، ودراسة Papanastasiou, & Zembylas, 2005، ودراسة صوالحة ٢٠٠٦، وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن هناك عوامل تؤثر في الرضا الوظيفي للمعلمة تتعلق بالراتب، والاعتراف المجتمعي بالمهنة، وطبيعة التفاعل بين المعلمة والزملاء بالروضة، والمناخ التنظيمي داخل الروضة، والحالة الاجتماعية للمعلمة، ومؤهلها الدراسي، وسنوات خبرتها التدريسية، والسلطة المشرفة. كما أشارت إلى أن هذه العوامل تُعد منبئات جيدة في الرضا الوظيفي للمعلمة.

وكانت تلك النتائج بمثابة موجهات للبحث الحالي في تناول الرضا الوظيفي ومنبئاته، إلا أن اهتمام تلك الدراسات لم يسع للكشف عن الدور الذي يُمكن أن يلعبه الرضا الوظيفي للمعلم بشكل عام في تحصيل تلاميذه، أو في استعداد الطفل للمدرسة بالنسبة لمعلمات رياض الأطفال، كما أنه لم يكن ضمن أهدافها، وكان ذلك أحد العوامل التي دعت البحث الحالي لتعرف الأثر الذي يُمكن أن يلعبه هذا الرضا لدى المعلمة في استعداد الطفل للمدرسة.

ثانيًا : الاستعداد للمدرسة:

يتسع مفهوم الاستعداد للمدرسة Readiness ليشمل ليس فقط الأطفال، لكنه يشمل أيضًا معلماتهم، وأسرهم، والبيئة المحيطة بهم. فالأطفال ليسوا مستعدين أو غير مستعدين بالفطرة، وإنما يتأثرون بالمعلمات، وبأسرهم، ومن خلال تفاعلاتهم مع المحيطين سواء داخل الروضات، أو غيرها من مؤسسات المجتمع، فيكتسبون العديد من الخبرات والمعارف والاتجاهات والقيم.

وفي هذا السياق؛ يشير الباحثون إلى أن الاستعداد للمدرسة لا يُقصد به مجرد معرفة الأطفال للحروف الهجائية وأصواتها وأشكالها، والأعداد كما هو شائع عند البعض، وإنما يتعدى ذلك ليشمل ما يمتلكه الطفل من قدرات ومهارات اجتماعية ومعرفية وحركية ولغوية، بالإضافة إلى ما يتمتع به الطفل من حب للاستطلاع ومثابرة وقدرة على الانتباه والتذكر، مما يمكّنه من بدء عملية التعلم، ويساعده على اكتساب الخبرات، والاستجابة بفاعلية للمواقف التي يتعرض لها داخل المدرسة وخارجها.

فقد كان المفهوم التقليدي لاستعداد الطفل للمدرسة يقوم على افتراض مؤداه أن هناك مجموعة من المهارات يحتاج الأطفال إلى اكتسابها قبل دخول المدرسة، إلا أن اللجنة الاستشارية للتربية National Association for the Education في الولايات المتحدة أوضحت عام ١٩٩٥ أن تناول استعداد الطفل للمدرسة لابد أن يضع في الاعتبار الاختلاف في الخبرات الحياتية التي يتعرّض لها الطفل أو الخبرات التي يُحرم منها، وأكدت على أن غياب الرعاية الصحية والأمن الاقتصادي يُعرّضان الطفل لخطر الفشل الأكاديمي عند دخول المدرسة، وأشارت إلى أن الأسر التي لا توفر المناخ الوجداني الآمن للطفل عادةً تخفق في أن تجعله مستعدًا بشكل مقبول للمدرسة (NAEYC, 1995: 1-3).

ويعرف نموذج ماريلاند للاستعداد للمدرسة Maryland Model for School Readiness,

(MMSR) الاستعداد للمدرسة على أنه: "حالة تنمية مبكرة تُمكّن الطفل من الاشتراك في الخبرات المبكرة للتعلم والاستفادة منها، ونتيجة لرعاية الأسرة والتفاعلات مع الآخرين، يصل الطفل الصغير إلى مستويات محددة من النمو الانفعالي والاجتماعي، والإدراك والمعرفة العامة، والنمو اللغوي، والنمو الجسمي والحركي(في: دلال فتحي وسميرة عبد العال ٢٠٠٨: ١٥).

- **ضرورات الاهتمام بدراسة استعداد الطفل للمدرسة:**

تشير أدبيات الفقه السيكولوجي التي أُجريت على المُخ البشري أن مُعظم قدرات الطفل العقلية تتشكل خلال مرحلة ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى أن قابلية تلك القدرات للنمو والتأثر بالبيئة المحيطة تتسم بالزيادة في تلك المرحلة أكثر من المراحل النمائية الأخرى.

ومع تزايد الاهتمام بالطفولة ورعايتها في الآونة الأخيرة باعتبارها مظهرًا من مظاهر تقدم المجتمعات ورقيها؛ وما صاحبه من نقلة نوعية في أسلوب التعامل مع الطفل، وطريقة تنشئته، جرت مراجعة ونقد للعديد من الأفكار والممارسات الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة، حيث أكدت نتائج الدراسات حديثًا على أن الطفل ليس صفحة بيضاء أو عجينة يَسهُل تشكيلها، بل إن لديه قدرات خاصة ومهارات، وله طريقته في تفسير الظواهر(مجدي قاسم وآخرون ٢٠١٠: ٥٥).

وتكمُن أهمية التحاق الطفل بمرحلة رياض الأطفال في أنها تُسهم بشكل كبير في إعداده للمدرسة، فهذه المرحلة تهدف إلى(دلال فتحي وسميرة عبد العال ٢٠٠٨: ١٢):

١. تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال وتعزيز قدراتهم على التفاعل مع أقرانهم.
٢. بناء مهارات التواصل لدى الأطفال من الناحية الاجتماعية والنفسية من خلال العمل الجماعي الذي يحد من شعورهم بالوحدة والعزلة الاجتماعية.
٣. تعزيز قدرات الأطفال اللغوية وتطوير فهمهم وتحصيلهم، وتحسين مهاراتهم السلوكية.
٤. دعم التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور لتفعيل دور الأسرة في هذه المرحلة المبكرة.

وأورد مجدي قاسم وآخرون ٢٠١٠ أهم الأسباب التي تدعو لالتحاق الطفل بالروضة؛ منها أن الالتحاق يحقق العديد من الإيجابيات التالية(مجدي قاسم وآخرون ٢٠١٠: ٥٧- ٥٨):

١. توفير بيئة ملائمة لحاجات الطفل وخصائصه، من حيث أسلوب التعامل معه، أو ما يُقدَّم له من خبرات ومهارات، فالمخ ينمو في تلك المرحلة بمعدل أعلى من نمو أي جزء آخر من الجسم، كما أن مفتاح تحقيق النمو في الذكاء لدى الطفل هو تنمية مزيد من الروابط والصلات التشابكية بين خلايا الدماغ.

٢. تحقيق العديد من الجوانب الإيجابية؛ منها الإحساس بالسعادة والرضا أثناء قضاء أوقات ممتعة بالروضة، وتنشيط قدراته بالمثيرات التربوية المناسبة، وإكسابه مهارات التعامل مع الآخرين.
٣. مساعدة الطفل على تخطي إحباطات الحياة التي تواجهه، كفقد أحد الوالدين، أو طلاقهما، وغيرها من الإحباطات والضغوط اليومية.
٤. يُشكِّل تعويضًا لسد احتياجات الأطفال المنحدرين من أسر فقيرة، من خلال توفير ما يحتاجه الطفل في تلك المرحلة من المعينات التربوية والألعاب التي تُسهم في تنمية إبداعاته وهواياته.

ويرتبط الاستعداد للمدرسة بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي سبق للطفل اكتسابها خلال فترة بقائه في مرحلة رياض الأطفال، بالإضافة إلى ما يمتلكه من مهارات لغوية، وحركية، واجتماعية، ومعرفية تُمكِّنه من استيعاب ما يتضمنه المنهج المدرسي والأنشطة التعليمية فيما يتعلق ببناء شخصيته.

فالتحاق الطفل بالروضة يُشكِّل رافدًا مهمًا لعملية نموه؛ من خلال ما يُقدَّم له من أنشطة وخبرات، وما يُوفَّر من إمكانات تتلاءم مع حاجاته وخصائصه، والتي عادة ما يُحرَم منها الطفل غير الملتحق بالروضة، خاصة أولئك الأطفال المنحدرون من بيئات فقيرة، أو بيئات غير واعية بأهمية تلك المرحلة(مجدي قاسم وآخرون ٢٠١٠: ٥٦).

ولهذا فإن أدبيات الفقه التربوي والاجتماعي لمرحلة الطفولة المبكرة تُشير إلى أن الرعاية التربوية لأطفال ما قبل المدرسة لها أثرٌ كبيرٌ في تنمية جميع طاقاتهم وتكوين مداركهم، حيث عكست نتائج العديد من الدراسات أهمية هذه المرحلة في إكساب الطفل مهارات عديدة تُمكِّنه من مواكبة المناهج والمعلومات المكتسبة في المراحل التعليمية التالية، فأشارت إلى أن أطفال الروضة الذين تلقوا نوعًا من الرعاية التربوية يحرزون تقدمًا في المدرسة أكثر من أقرانهم من نفس البيئة الذين لم يتلقوا أي نوع من الرعاية.

وقد دعَّم هذا الاتجاه بعض المربين الأمريكيين؛ حين أكدوا أن السبب الرئيس في إخفاق العديد من أبناء الأقليات والطبقات المحرومة اقتصاديًا وثقافيًا في دراستهم بالمرحلة الابتدائية يرجع إلى ضعف فرص وإمكانات النمو العقلي في بيئة الطفل في السنوات الأولى من حياته وقبل التحاقه بالمدرسة الابتدائية، مما يؤدي إلى تخلفه الدراسي عن أقرانه من أبناء الطبقة المتوسطة والميسورين الذين وفرت لهم بيئاتهم وأسرهم الخبرات والإمكانات التي تحفزهم على النمو،

واكتساب المفاهيم، بما يُسهم في مواكبتهم للتطور في التعليم المدرسي والتقدم الدراسي(رسمي عبد الملك ٢٠٠٤: ٥٢).

وأكد ذلك شوركس وآخرون Shorrocks et al, 1992، ومارج إيبرتس وبيجي جسلر ٢٠٠٥، حين أثبتوا بالدراسة أن الأطفال الذين يلتحقون بالرياض يحققون مستوىً أفضل في اللغة والرياضيات أثناء دراستها في المرحلة الابتدائية، وأن برامج رياض الأطفال، وما يُقدَّم فيها من خبرات، سوف تساعد الوالدين على تزويد أطفالهم بالخبرات الضرورية لنجاحهم في المدرسة الابتدائية، ويكتسب الأطفال من خلالها مهارات التحدث والاستماع، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والإحساس بالاستقلالية، وممارسة سلوكيات التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة، والشعور بالإنجاز والنجاح (في: دلال فتحي وسميرة عبد العال ٢٠٠٨: ١٤).

الدراسات ذات الصلة:

(١) دراسة جيهان جودة (٢٠٠١) بعنوان: "بعض العوامل الأسرية المساعدة في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة". هدفت الدراسة تعرُّف دور الأسرة في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة، وتحديد بعض العوامل الأسرية المؤثرة في ذلك، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى استعداد الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع، كما أظهرت وجود علاقة موجبة بين تقديم الأسرة لأنشطة مرتبطة بالقراءة شملت القصص والكتب المصورة والأغنيات وبين استعداد الأطفال للقراءة، وقدمت الباحثة دليلاً إرشاديًا للأسرة لتوجيهها لاختيار الأنشطة والأدوات التي تساعد على تنمية استعداد طفلها للقراءة.

(٢) دراسة ويليامز .Williams N (٢٠٠٢) بعنوان: "العلاقات بالبيئة المنزلية". هدفت الدراسة الكشف عن علاقة البيئة الأسرية بالاستعداد المدرسي للأطفال الملتحقين بالروضة بالولايات المتحدة في ضوء متغيرات الأسرة، والبيئة، ومستوى تعليم الوالدين، ومشاركة الأطفال في أنشطة تعليم القراءة والكتابة، وتوفير أدوات التعليم في المنزل، ومقدار مشاهدة الأطفال للتليفزيون، وشملت عينة الدراسة عددًا من الآباء وأطفالهم الملتحقين برياض الأطفال، وأوضحت النتائج أن دخل الأسرة ومستوى تعليم الوالدين يرتبطان ارتباطًا وثيقًا باستعداد الأطفال للمدرسة، وكذلك وفرة الأدوات مثل الكمبيوتر، وعدد كتب الأطفال في المنزل، ومحادثات أفراد الأسرة للطفل، لها علاقة وثيقة باستعداد الأطفال للمدرسة، أما مشاهدة التليفزيون فلم يظهر لها تأثيرٌ على الاستعداد.

(٣) دراسة إيمان خليل (٢٠٠٣) بعنوان: "فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض

المهارات اللغوية لدى طفل الروضة". هدفت الدراسة تعرُّف فاعلية بعض الأنشطة في تنمية المهارات اللغوية، حيث تم تحليل المهارات اللغوية، وتصميم اختبار لقياس نموها، وأشارت النتائج إلى فاعلية الأنشطة التي مارسها الأطفال في تنمية المهارات اللغوية. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم أنشطة متنوعة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال.

(٤) دراسة هولمان Holman, C. (٢٠٠٤) بعنوان: "تأثير الأنشطة الفنية في تنمية مهارات الاستعداد للمدرسة". استهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية ممارسة الأطفال للأنشطة الفنية في تنمية مهارات الاستعداد للمدرسة، وانطلقت الدراسة من مُسلَّمة مفادها وجود ارتباط بين الالتحاق بالروضة والاستعداد للنجاح في المدرسة، واعتمدت على المقابلات الشخصية مع المعلمين، وعدد من المهتمين بالفن، وأشارت النتائج إلى أن الأنشطة الفنية تساعد بشكل فاعل في تطوير مهارات الاستعداد للمدرسة، وأن التحدث وتوجيه الأسئلة أثناء ممارسة الأنشطة الفنية سواء بين المعلمة والأطفال، أو بين الأطفال وبعضهم البعض؛ يساعد في تنمية مهارات الاستعداد للمدرسة. بالإضافة إلى أن ممارسة الأنشطة الفنية في مجموعات صغيرة يساعد على تطوير المهارات الاجتماعية والمعرفية، وأنها تساعد في تحقيق إستعداد أفضل للمدرسة(في: دلال فتحي وسميرة عبد العال ٢٠٠٨: ٣٢).

(٥) دراسة وينسترووم Wennstrom, H. (٢٠٠٥) بعنوان: "الاستعداد للصف الأول: دراسة مقارنة لآراء الأطفال وأولياء الأمور والمعلمين لبرامج اليوم الكامل ونصف اليوم في رياض الأطفال". استهدفت الدراسة تعرُّف أثر التحاق الأطفال بالروضة بنظام اليوم الكامل، والروضة بنظام نصف اليوم على مستوى استعدادهم للمدرسة، بالإضافة إلى تعرُّف آراء المعلمين حول أثر الالتحاق بالنظامين على استعداد الأطفال للمدرسة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في استعداد الأطفال للمدرسة لصالح الملتحقين برياض الأطفال نظام اليوم الكامل، وجاءت آراء المعلمين لتؤكد أن التحاق الأطفال بروضات نظام اليوم الكامل يتيح لهم فرص التعرض لخبرات أكثر مما يساعد في زيادة استعدادهم للمدرسة.

(٦) دراسة أونتكان Untkan, O. (٢٠٠٦) بعنوان: "دراسة استعداد أطفال الروضة للمدرسة". هدفت الدراسة تعرُّف مستوى الاستعداد للمدرسة فيما يتعلق بمهارات التفكير التي يكتسبها الأطفال من خلال الخبرات التي يمرون بها قبل المدرسة، وتناولت الدراسة استعداد الأطفال في ضوء متغيرات: العمر، النوع، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، واستخدمت الباحثة مقياسًا للتفكير، ومقياس جامعة مارمارا Marmara باسطنبول لاستعداد الطفل

للمدرسة، وأوضحت النتائج أن الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال وتوفرت لهم الخبرات التربوية المختلفة أكثر استعدادًا للمدرسة، وأن مهارات التفكير لدى الأطفال الأكبر سنًا كانت أفضل نظرًا لتعرضهم لخبرات أكثر، كما أن الأطفال الذين ينتمون لأسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض كانوا أقل استعدادًا للمدرسة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تقديم الخبرات التربوية لأطفال المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة والمتوسطة، وتوفير الدعم اللازم لتهيئة بيئات تعلم مناسبة، لزيادة استعدادهم للمدرسة أسوةً بأقرانهم من الأسر ذات المستويات الأعلى اقتصاديًا واجتماعيًا.

(٧) دراسة براون وآخرون Brown, G. et al (٢٠٠٧) بعنوان: "مراجعة لمنهجية الأدوات المستخدمة في قياس الاستعداد للمدرسة بالمدارس المحلية والمركزية". هدفت الدراسة تحديد الطرق والأدوات المستخدمة في تقييم استعداد الأطفال للمدرسة، في مجالاته المعرفية والاجتماعية واللغوية، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يتلقون برامج تعليمية عالية الجودة يؤدون أفضل على مقاييس النمو المعرفي واللغوي، ويكونون أقل تعرضًا لانخفاض مستواهم التعليمي عند الالتحاق بالمدرسة، وأكدت أن تعرض الأطفال للفشل في المدرسة نتيجة لعدم استعدادهم غالبًا ما يرجع إلى الفقر، وانخفاض المستوى الثقافي للأم، وضعف الخدمات المُقدَّمة في مرحلة الطفولة المبكرة، وأوصى الباحثون بضرورة الاعتماد على أدوات تتميز بمعاملات عالية الصدق والثبات عند قياس استعداد الأطفال للمدرسة، وأن تكون تلك الأدوات ملائمة ثقافيًا ولغويًا للأطفال، وتدريب القائمين على تطبيق الأدوات تدريبًا جيدًا.

(٨) دراسة دلال فتحي وسميرة عبد العال (٢٠٠٨) بعنوان: "قياس استعداد الأطفال للمدرسة". هدفت الدراسة تعرُّف مدى استعداد طفل الروضة للمدرسة بشكل عام، وفي المهارات اللغوية، والمهارات الحركية، والمهارات الشخصية/ الاجتماعية، والمهارات المعرفية. بالإضافة لتعرُّف الفروق بين الأطفال في الاستعداد للمدرسة وفقًا لبعض المتغيرات، وأعدت الباحثتان مقياسًا للاستعداد للمدرسة طُبِّق على عدد (٢٣٦٩) طفلاً وطفلة بالمستوى الثاني في رياض الأطفال بمحافظات القاهرة وأسيوط وسوهاج وقنا. وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى استعداد الأطفال للمدرسة بشكل عام، بالإضافة لانخفاض مستوى استعداد الأطفال في محافظات الصعيد مقارنةً بأقرانهم في محافظة القاهرة. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق في الاستعداد لصالح البنات مقارنةً بالأولاد، ولصالح الأطفال من الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، ولصالح الأطفال ذوي الحالة الجسمية الطبيعية مقارنةً بالأطفال الذين يتسمون بالنحافة.

(٩) دراسة ساندرا لوز وآخرون Sandraluz, L. et al (٢٠٠٨) بعنوان: "الاستعداد للمدرسة: دراسة لمعتقدات معلمات رياض الأطفال". هدفت الدراسة تعرُّف آراء معلمات رياض الأطفال ومعتقداتهن حول استعداد الأطفال للمدرسة، واستهدفت كذلك تعرُّف آرائهن حول المتطلبات الأساسية التي يجب توفُّرها ليكون الطفل مستعدًا للمدرسة، وشملت العينة معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة ومؤسسات الرعاية الأسرية، وأشارت النتائج إلى أنه لكي يكون الطفل مستعدًا للمدرسة يجب أن يكون مستعدًا جسميًا ووجدانيًا للتعامل مع الآخرين، ولديه المهارات اللغوية التي تُمكِّنه من التفاعل في المواقف التعليمية، وأن يمتلك المهارات المرتبطة بحل المشكلات، والمهارات المعرفية التي تُيسِّر له التعلم. كما أكدت النتائج ضرورة توفر علاقة إيجابية وطيدة بين أسرة الطفل والمعلمة كأحد العوامل المؤثرة في استعداد الطفل للمدرسة.

والمستقرىء لنتائج هذه الدراسات يتضح له أنها حاولت تعرُّف دور الأسرة وما يُمكن أن تقدمه لتنمية مهارات استعداد الطفل للمدرسة، وما توفره الأسرة للطفل من معينات تربوية، وما تمنحه له من تفاعل وعلاقات جيدة، باعتبارها أكثر ارتباطًا باستعداد الطفل للمدرسة(جيهان جودة ٢٠٠١، Williams, 2002). كما أنها ألمحت إلى أنه يُمكن تنمية المهارات اللغوية وغيرها من مهارات الاستعداد من خلال الأنشطة التعبيرية (إيمان خليل ٢٠٠٣)، والأنشطة الفنية (Holman, 2004).

ويتضح من نتائج تلك الدراسات أن فترة بقاء الطفل في الروضة لمدة أطول (Wennstrom, 2005)، أو مَن توفرت لهم الخبرات التربوية المتنوعة(Untkan, 2006)، أو تلقوا برامج تعليمية (Brown, G. et al, 2007) كانوا أكثر استعدادًا.

وعكست النتائج وجود عوامل متعددة من شأنها الإسهام في استعداد الطفل للمدرسة، من هذه العوامل: سن الطفل، ونوعه، والحالة الاقتصادية الاجتماعية لأسرته(Untkan, 2006)، و(دلال فتحي وسميرة عبد العال ٢٠٠٨) والعلاقة الوطيدة بين أسرة الطفل والمُعلمة (Sandraluz, et al 2008).

وقد أفادت مراجعة هذه الدراسات البحث الحالي في تعرُّف العوامل الأكثر ارتباطًا باستعداد الطفل للمدرسة، والكشف عن علاقتها بتنميته والارتقاء بمهاراته، بالإضافة لاستخدام مقياس استعداد الطفل للمدرسة الذي أعدته دلال فتحي وسميرة عبد العال ٢٠٠٨ لقياس استعداد تلاميذ الصف الأول الابتدائي للمدرسة.

وجملةً؛ يُمكن القول أنه بالرغم من تنوع وتعدد الدراسات والبحوث التي تناولت الرضا الوظيفي للمعلم، وكذلك الدراسات التي تناولت استعداد الطفل للمدرسة، إلا أن الباحث لم يُطالع أية دراسة تناولت علاقة الرضا الوظيفي للمعلم بتحصيل طلابه بشكل عام، ولمعلمة رياض الأطفال وعلاقته باستعداد الطفل للمدرسة بشكل خاص، ولهذا جاء البحث الحالي.

إجراءات البحث

- **المشاركـــون:**

تم اختيار عدد (٧٥) مدرسة ابتدائية من محافظات أسيوط وسوهاج وقنا، لإجراء الدراسة الميدانية، بواقع (٢٥) مدرسة في كل محافظة، حيث انقسمت عينة البحث إلى:

١) عينة معلمات رياض الأطفال: شملت عينة البحث النهائية عدد (٢٨٧) من إجمالي (٣٠٠) معلمة رياض أطفال بالفصول المُلحقة بالمدارس الابتدائية عينة البحث، بعد استبعاد أوراق الإجابة غير المكتملة، بواقع (٤) معلمات (المستوى الثاني) بالمدرسة الواحدة تقريبًا، حيث رُوعي في اختيار المدارس أن تكون ذات كثافة مرتفعة في فصول رياض أطفال.

٢) عينة الأطفال: شملت عينة البحث النهائية عدد (١١١٧) تلميذًا وتلميذة بالصف الأول الابتدائي ممن سبق لهم الالتحاق بفصول رياض الأطفال من ذات المدارس، وتولت هؤلاء المعلمات مهمة التدريس لهم العام الماضي بهذه الفصول، بعد استبعاد أوراق الإجابة غير المكتملة، بمتوسط (١٥) تلميذًا وتلميذة بالمدرسة الواحدة، بواقع (٧) تلاميذ تقريبًا لكل معلمة، وتم تحديد ذلك بتسمية التلميذ لمعلمته، ومراجعة اسم الطفل مع المعلمة، مع العلم بأنه يوجد عدد (٢) معلمة بكل فصل برياض الأطفال.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لتعرُّف العوامل المُسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال، وكذلك تعرُّف درجة استعداد الطفل للمدرسة، وأهمية الرضا الوظيفي للمعلمة في التنبؤ به.

أدوات الدراسة:

(١) مقياس الرضا الوظيفي (The Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ:

(تعريب: الباحث)

أعدت هذا المقياس بولا ليستر Paula Lester عام ١٩٨٤ لقياس الرضا الوظيفي للمعلم،

وتكونت النسخة المبدئية منه من عدد (١٢٠) عبارة يُجاب عنها بطريقة التقرير الذاتي على مقياس ليكرت خماسي التقدير Likert Scale، وأُخضعت العبارات للتحكيم، وتم حذف العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق بين المُحكمين أقل من (٨٠ %)، كما تم تعديل بعض العبارات. وخضعت العبارات بعد ذلك للتحليل العاملي، ليصل إجمالي عدد العبارات النهائية للمقياس (٧٧) عبارة منها (٣٤) عبارة سلبية يُجاب عنها بطريقة عكسية، وهذه العبارات هي: (٥، ٦، ٧، ٨، ١١، ١٣، ١٧، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٧، ٤٩، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٦٠، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٧٣، ٧٥، ٧٦). وتقيس عبارات المقياس (٩) عوامل أظهرت ارتباطًا مرتفعًا بالرضا الوظيفي للمعلم، وهي: الإشراف Supervision (١٤ عبارة)، والزملاء Colleagues (١٠ عبارات)، والحالة العملية Working Conditions (٧ عبارات)، والأجر Pay (٧ عبارات)، والمسئولية Responsibility (٨ عبارات)، والعمل ذاته Work Itself (٩ عبارات)، والنظرة المستقبلية Advancement (٥ عبارات)، والأمن Security (٣ عبارات)، والاعتراف Recognition (٣ عبارات)، بينما لم تحدد مُعدّة المقياس العامل الذي تشبعت عليه العبارات المتبقية(١٠ عبارات). وقد كانت جميع معاملات الثبات ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيم معامل الثبات: (٠.٩٢) للإشراف، و(٠.٨٢) للزملاء، و(٠.٨٣) للحالة العملية، و(٠.٨٠) للأجر، و(٠.٧٣) للمسئولية، و(٠.٨٢) للعمل ذاته، و(٠.٨١) للنظرة المستقبلية، و(٠.٧١) للأمن، و(٠.٧٤) للاعتراف (Camilli, K. 2004: 22).

وقام الباحث الحالي بتعريب المقياس بغرض قياس مستوى الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال. وللتحقق من صدق ترجمة العبارات مع اللغة الأصلية للمقياس، تم عرضه على مجموعة من الخبراء(*) وأسفرت مقترحاتهم عن تعديل بعض الصياغات اللغوية للعبارات، وحذف العبارة رقم (٦) "تثير موجهتي المشكلات بين المعلمات وبعضهن البعض My immediate supervisor turns one teacher against another"، وذلك لكونها منافية للقيم الإنسانية. وحذف العبارة رقم (٥٩) "يوفر التدريس فرصًا جديدة للنمو المهني Teaching provides a good opportunity for advancement."، لتشابهها مع العبارة رقم (١) "يوفر التدريس لي

(*) ملحق رقم (١)

فرصًا للنمو المهني Teaching provides me with an opportunity to advance professionally"، ليصبح إجمالي عدد عبارات المقياس (٧٥) عبارة يُجاب عنها بطريقة التقرير الذاتي على مقياس ليكرت خماسي التقدير.

- **صدق المقياس:**

تم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق العاملي، حيث خضعت استجابات المشاركين وعددهم ١٣٣ معلمة رياض أطفال على عبارات المقياس (٧٥ عبارة) للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج principal components والتدوير المتعامد بالفاريماكس Varimax ومحك كيزر Kaiser لاستبعاد العوامل أقل من ٠.٣، وأسفرت النتائج عن تشبع الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بعوامل: (الإشراف، والزملاء، والحالة العملية، والأجر، والمسئولية، والعمل ذاته، والنظرة المستقبلية، والاعتراف، والخصائص الشخصية)، بينما توزعت عبارات بُعد "الأمن" في تشبعاتها على بُعدي: (العمل ذاته، والأجر)، ولهذا لم يظهر هذا العامل ضمن مكونات الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال. والجدول التالي يوضح تشبعات العبارات بأبعاد الرضا الوظيفي:

جدول (١) تشبعات الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال على العوامل المشتقة بعد التدوير وفقًا للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ١٣٣)

العبارة	العوامل									
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١							٠.٣٨			
٢					٠.٨٣					
٣							٠.٣٣			٠.٣١
٤						٠.٤٥				٠.٣٣
٥					٠.٦١					
٦									٠.٣٢	
٧							٠.٣٢			
٨			٠.٣٧							
٩								٠.٤٩		

العبارة	العوامل									
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١٠	٠.٤٤									
١١					٠.٣٨					
١٢										
١٣										
١٤								٠.٣١		
١٥						٠.٣٧				
١٦		٠.٦٢								
١٧			٠.٦٠							
١٨	٠.٦٦									
١٩			٠.٤٥							
٢٠							٠.٣٠			
٢١		٠.٦٢								
٢٢							٠.٣٥			
٢٣									٠.٦٢	
٢٤			٠.٣٣							
٢٥										
٢٦	٠.٥٥									
٢٧							٠.٣٨			
٢٨			٠.٤٩							
٢٩							٠.٣٠			

– يعده –

تابع جدول (١) تشبعات الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال على العوامل المشتقة بعد التدوير وفقًا للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ١٣٣)

العبارة	العوامل									
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٣٠						٠.٤٢				
٣١			٠.٤٥							
٣٢							٠.٤٥			
٣٣	٠.٧٠									
٣٤		٠.٦٠								
٣٥						٠.٤٠				
٣٦								٠.٣٥		
٣٧	٠.٧٧									
٣٨				٠.٤٩						
٣٩			٠.٥٧							
٤٠				٠.٣٢						
٤١					٠.٧٧					
٤٢		٠.٥٩								
٤٣				٠.٥١						
٤٤										٠.٤٢
٤٥				٠.٤٤						
٤٦	٠.٧٣									
٤٧		٠.٤٤								
٤٨										
٤٩										
٥٠						٠.٤٦				
٥١	٠.٤٨									
٥٢										

العبارة	العوامل									
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٥٣								٠.٦٣		
٥٤							٠.٦٠			
٥٥	٠.٥٠									
٥٦		٠.٦٩								
٥٧									٠.٣٩	
٥٨		٠.٤٤								

– يعده –

تابع: جدول (١) تشبعات الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال على العوامل المشتقة بعد التدوير وفقًا للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ١٣٣)

العبارة	العوامل									
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٥٩				٠.٧١						
٦٠	٠.٦٥									
٦١		٠.٥٢								
٦٢			٠.٥٠							
٦٣	٠.٤٨									
٦٤				٠.٤٠						
٦٥					٠.٥٧					
٦٦						٠.٥٥				
٦٧				٠.٥٨						
٦٨	٠.٥٤									
٦٩	٠.٧٠									
٧٠					٠.٧٣					
٧١	٠.٧٤									
٧٢				٠.٣٦						
٧٣						٠.٣٣				

العبارة	العوامل									
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
٧٤					٠.٥٣					
٧٥		٠.٦٢								
(*)	١٦.٦٠	٥.٠٧	٤.٠١	٣.٠٢	٢.٧٣	٢.٣٩	٢.٠٨	١.٩٦	١.٩٠	١.٧٤
(**)	٢٢.١٥	٦.٧٥	٥.٣٤	٤.٠٣	٣.٦٤	٣.١٩	٢.٧٨	٢.٦١	٢.٥٣	٢.٣٣
(***)	٥٥.٣٥ %									

(*) قيمة الجذر الكامن، (**) نسبة التباين المفسرة للعامل %، (***) نسبة التباين %

من الجدول السابق يتضح أن هناك مجموعة من العوامل استخرجت من استجابات المشاركين من عينة معلمات رياض الأطفال حول الرضا الوظيفي للمعلمة، وتفسر هذه العوامل نسبة تباين كلي(٥٥.٣٥ %)، وقد تفاوتت مساهمة هذه العوامل في تفسير التباين الكلي بما يُمكن معه القول بأهمية بعض العوامل دون غيرها، من هذه العوامل:

- العامل الأول: يشتمل على (١٣) تشبعًا دالاً، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٤٤) للعبارة رقم (١٠)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٧٧) للعبارة رقم (٣٧)، ويُمكن تسمية هذا العامل "بُعد الإشراف". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٢٢.١٥ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١٦.٦٠%).

- العامل الثاني: يشتمل على (٩) تشبعات دالة، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٤٤) للعبارتين رقم (٤٧)، (٥٨) بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٦٩) للعبارة رقم (٥٦)، ويُمكن تسمية هذا العامل "بُعد زميلات العمل". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٦.٧٥ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٥.٠٧ %).

- العامل الثالث: يشتمل على (٨) تشبعات دالة، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣٣) للعبارة رقم (٢٤)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٦٠) للعبارة رقم (١٧)، ويُمكن تسمية هذا العامل "بُعد الحالة العملية". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٥.٣٤ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٤.٠١%).

- العامل الرابع: يشتمل على (٨) تشبعات دالة، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣٢) للعبارة رقم (٤٠)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٧١) للعبارة رقم (٥٩)، ويُمكن تسمية هذا العامل "بُعد المسئولية". وقد

ساهم هذا العامل بنسبة (٤.٠٣ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٣.٠٢%).

- العامل الخامس: يشتمل على (٧) تشبعات دالة، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣٨) للعبارة رقم (١١)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٨٣) للعبارة رقم (٢)، ويُمكن تسمية هذا العامل "بُعد الأجر". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٣.٦٤ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢.٧٣%).

- العامل السادس: يشتمل على (٧) تشبعات دالة، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣٣) للعبارة رقم (٧٣)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٥٥) للعبارة رقم (٦٦)، ويُمكن تسمية هذا العامل "بُعد الخصائص الشخصية". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٣.١٩ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢.٣٩ %).

- العامل السابع: يشتمل على (٩) تشبعات دالة، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣٠) للعبارتين رقم (٢٠)، (٢٩)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٦٠) للعبارة رقم (٥٤)، ويُمكن تسمية هذا العامل "بُعد العمل ذاته". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٢.٧٨ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢.٠٨%).

- العامل الثامن: يشتمل على (٤) تشبعات دالة، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣١) للعبارة رقم (١٤)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٦٣) للعبارة رقم (٥٣)، ويُمكن تسمية هذا العامل "بُعد النظرة المستقبلية". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٢.٦١ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١.٩٦ %).

- العامل التاسع: يشتمل على (٣) تشبعات دالة، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣٢) للعبارة رقم (٦)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٦٢) للعبارة رقم (٢٣)، ويُمكن تسمية هذا العامل "بُعد الاعتراف". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٢.٥٣ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١.٩٠%).

- العامل العاشر: يشتمل على (٣) تشبعات دالة، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٣١) للعبارة رقم (٣)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٤٢) للعبارة رقم (٤٤)، ويُمكن استبعاد هذا العامل؛ لتشبعه بثلاث عبارات غير مترابطة، منها عبارتان تشبعتا بقيمة أكبر على عاملين آخرين. بالإضافة إلى أنه أقل العوامل إسهامًا في التباين الكلي؛ حيث ساهم بنسبة (٢.٣٣ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١.٧٤ %).

وفي المقابل؛ وُجِدت بعض العبارات التي لم تتشبع على أيٍ من العوامل، وهي العبارات أرقام (١٢، ١٣، ٢٥، ٤٨، ٤٩، ٥٢)، بالإضافة للعبارة رقم (٤٤) التي لم تتشبع سوى على العامل

العاشر المستبعد، وتم حذف العبارات السابقة ليصل إجمالي عبارات المقياس بعد حساب الصدق العاملي (٦٨) عبارة. ومما سبق يتضح صدق المقياس وصلاحيته لقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٤) لعدد (٦٨) مفردة بعد حذف المفردات غير الصادقة، كما أشارت نتائج معامل الثبات بعد حذف المفردة إلى ثبات المقياس، وقد بلغت قيم معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة لجميع العبارات (٠.٩٤)، مما يشير لثبات المقياس، وصلاحيته لقياس الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال.

(٢) **مقياس الاستعداد للمدرسة** (إعداد: دلال فتحي عيد وسميرة عبد العال ٢٠٠٨)

أُعد هذا المقياس بهدف قياس مدى استعداد أطفال الروضة للمدرسة في جوانب التعلم المختلفة التي أشارت أدبيات الطفل لأهميتها في الكشف عن استعداد الطفل للمدرسة. ويتضمن المقياس أربع مهارات هي: المهارات اللغوية(١٦) مفردة، والمهارات الحركية(٣٠) مفردة، والمهارات الشخصية الاجتماعية (٣٠) مفردة، والمهارات المعرفية(١٧) مفردة. وقد تحققت مُعِدتا المقياس من صلاحيته للتطبيق، من خلال حساب صدقه وثباته، حيث أسفرت نتائج الصدق التمييزي عن وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح درجات الأطفال في الإرباعي الأعلى، فقد بلغت قيم "ت" في: المهارات اللغوية، والمهارات الحركية، والمهارات الشخصية الاجتماعية، والمهارات المعرفية، والمجموع الكلى للمقياس (١٩.٩٣)، (٢٣.٨٦)، (٢٧.٨٣)، (٢٢.٠١)، (٢١.٠٩) على الترتيب. كما أسفر التحليل الإحصائي عن تمتع المقياس بالاتساق الداخلي لبنوده، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣١) و(٠.٨٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما أشارت النتائج إلى تمتع المقياس وأبعاده بثبات مرتفع، من خلال إعادة التطبيق؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٨) و(٠.٨٣)، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وباستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك؛ حيث تراوحت قيمه بين (٠.٧٧) و (٠.٩٢). مما يُشير إلى ثبات المقياس وأبعاده الأربعة (المهارات اللغوية، والمهارات الحركية، والمهارات الشخصية /الاجتماعية، والمهارات المعرفية). وقام الباحث الحالي بالتحقق من صلاحية المقياس بتطبيقه على عدد (٦٠) تلميذًا وتلميذة من الصف الأول الابتدائي من خلال حساب ما يلي:

- الاتساق الداخلي:

أسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات عن تمتع المقياس بالاتساق الداخلي بين بنوده، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده: المهارات اللغوية، والمهارات الحركية، والمهارات الشخصية /الاجتماعية، والمهارات المعرفية (٠.٧١)، (٠.٨٤)، (٠.٧٧)، (٠.٧٨) على الترتيب، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة وبنودها ما بين (٠.٣٤) و(٠.٧٤) للمهارات اللغوية، وبين (٠.٣١) و(٠.٧٩) للمهارات الحركية، وبين (٠.٣٣) و(٠.٧٧) للمهارات الشخصية/ الاجتماعية، وبين (٠.٣١) و(٠.٨٥) للمهارات المعرفية، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥).

- ثبات المقياس:

بلغ معامل ثبات ألفا كرونباك لكل بُعد (٠.٨٠، ٠.٩٠، ٠.٨٩، ٠.٨٦) على الترتيب، وتراوحت قيم معامل الثبات في حالة حذف المفردة لتلك الأبعاد ما بين (٠.٧٨) و(٠.٨٠) للمهارات اللغوية، وبين (٠.٨٩) و(٠.٩٠) للمهارات الحركية، وبين (٠.٨٨) و(٠.٨٩) للمهارات الشخصية/ الاجتماعية، وبين (٠.٨٣) و(٠.٨٦) للمهارات المعرفية، وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا تُشير لثبات المقياس وصلاحيته.

- **خطوات التطبيق الميداني:**

(١) استئذان مدير وحدة التخطيط والمتابعة بوزارة التربية والتعليم(*) في إجراء البحث على معلمات رياض الأطفال وتلاميذهن الملتحقين بالصف الأول الابتدائي بذات المدارس التابع لها فصول رياض الأطفال؛ وذلك بعد انتهاء فترة تدريب المعلمات البالغ عددهن (٤٥٠) معلمة في محافظات أسيوط وسوهاج وقنا على كيفية تطبيق مقياس الاستعداد للمدرسة.

(٢) التنسيق مع مديريات التربية والتعليم بالمحافظات الثلاث لتسهيل مهمة المعلمات في تطبيق مقياس استعداد الطفل للمدرسة على التلاميذ.

(*) يتقدم الباحث بالشكر إلى أ.د. مصطفى عبد السميع مدير وحدة التخطيط والمتابعة ووحدة الطفولة بوزارة التربية والتعليم سابقًا على ما قدمه من تسهيلات لإجراء الدراسة الميدانية، ولكل من: د. محمد ناصف، د. محسن عبد الستار، وموجهات و معلمات رياض الأطفال بالمحافظات الثلاثة لمعاونة الباحث في التطبيق الميداني لمقياس استعداد الطفل للمدرسة على تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

(٣) تطبيق مقياس الرضا الوظيفي على عينة بلغت (١٣٣) معلمة من إجمالي (١٥٠) تم توزيع المقياس عليهن خلال فترة التدريب، وتطبيق مقياس الاستعداد للمدرسة بمعاونة (٦) معلمات رياض أطفال في الأسبوع الأول من بداية العام الدراسي على عينة بلغت (٦٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الأول الابتدائي في ثلاث مدارس بواقع مدرسة من كل محافظة، بهدف حساب المُعامِلات العلمية للمقياسين.

(٤) إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بهدف التحقق من صلاحية المقياسين.

(٥) إجراء الدراسة الميدانية لأدوات البحث في بداية الأسبوع الثاني من العام الدراسي، حيث تولى الباحث بمعاونة زميلين له مُهمة متابعة مدى إتقان المعلمات لآليات تطبيق مقياس استعداد الطفل للمدرسة، بالإضافة لمتابعة استيفائهن لمقياس الرضا الوظيفي.

(٦) التأكد من استيفاء أدوات جمع البيانات(مقياس الرضا الوظيفي، ومقياس استعداد الطفل للمدرسة) للإجابات، واستبعاد غير المكتمل منها.

(٧) إدخال البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث.

(٨) إعداد جداول البيانات وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- **زمن التطبيق الميداني:**

تمت الدراسة الميدانية الخاصة باستيفاء المعلمات لعبارات مقياس الرضا الوظيفي، وتطبيق مقياس الاستعداد للمدرسة على عينة البحث الأساسية من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، في بداية الأسبوع الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م.

- **المعالجة الإحصائية:**

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية المعروف بـ SPSS لتحليل البيانات؛ وذلك لحساب المعالجات الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة المُتمثلة في المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودلالات الفروق باستخدام اختبار "ت"، واختبار "ف"، واختبار دلالة الفروق المتعددة لشيفيه، ومربع إيتا لحساب حجم التأثير، وتحليل التباين، ومعامل الانحدار، والتحليل العاملي الاستكشافي لحساب صدق مقياس الرضا الوظيفي. كما تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية AMOS-5 لحساب التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المُسهمة في الرضا الوظيفي.

نتائج البحث وتفسيرها

تعتبر النتائج التي توصل إليها البحث بمثابة الإجابة عن الأسئلة التي انطلق منها، والتي سعى

للتحقق منها. وانطلقت أسئلة البحث من هدف رئيس هو تعرُّف العوامل المُسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال ودلالته التنبؤية في استعداد الطفل للمدرسة، وتُرجِم هذا الهدف لعدة أسئلة حاول البحث الإجابة عنها من خلال ما توصلت إليه نتائج التطبيق الميداني.

إجابة السؤال الأول: ما العوامل المُسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إخضاع درجات المشاركين للتحليل العاملي التوكيدي عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال البرنامج الإحصائي (AMOS,5) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood. وأسفرت النتائج عن إسهام بعض العوامل بدرجة مقبولة في الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال، مثل: الخصائص الشخصية، والنظرة المستقبلية، وطبيعة العمل ذاته، بينما عوامل مثل: الأجر، والاعتراف؛ بدت أقل إسهامًا مقارنةً بالعوامل الأخرى. وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة التالية:

- حُسن المطابقة Goodness of Fit Index(GFI): فقد بلغت قيمته (٠.٩٤٩) وهي قيمة تشير لحُسن المطابقة(*).
- حُسن المطابقة المعدّل Adjusted Goodness of Fit Index(AGFI): فقد بلغت قيمته (٠.٩٠٨) وهي قيمة تشير لحُسن المطابقة.
- حُسن المطابقة المقارن Comparative Goodness of Fit Index(CFI): وبلغت قيمته (٠.٩٥١) وهي قيمة تشير لحُسن المطابقة.

(*) تتراوح قيم مؤشرات حسن المطابقة (GFI) ' (AGFI) ' (CFI) بين (صفر: ١) ، وكلما اقتربت القيم من (١) دل ذلك على المطابقة المرتفعة. وتم استبعاد مؤشري حُسن المطابقة: اختبار كا٢، الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA) نظرًا لزيادة حجم العينة عن (٢٠٠) كما تُشير أدبيات علم الإحصاء(عزت عبد الحميد ٢٠٠٨: الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، دار المصطفى للطباعة، ص: ٣٦٢).

ويوضح الجدول التالي الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية Standardized/ Unstandardized Regression Weights للعامل الكامن "الرضا الوظيفي (Job Satisfaction)" على العوامل المُستخرجة من بيانات معلمات رياض الأطفال.

جدول (٢) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة للعوامل المُسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال

البارامترات (العوامل)	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
F5 <-- Job_sat	٠.٤٥٨	٢.٣٥٥	٠.٣٩٨	٥.٩٢١	٠.٠٠١
F9 <-- Job_sat	٠.٤٩١	١.٠٠٠			
F8 <-- Job_sat	٠.٧٦٢	١.٧١٨	٠.٢١٤	٨.٠٣٥	٠.٠٠١
F7 <-- Job_sat	٠.٧٢٤	٣.٣٢٩	٠.٤٢٤	٧.٨٥٢	٠.٠٠١
F6 <-- Job_sat	٠.٨٧٠	٢.٩٥٣	٠.٣٦٧	٨.٠٣٥	٠.٠٠١
F4 <-- Job_sat	٠.٥١٠	٢.٠٤٣	٠.٣١٥	٦.٤٨٣	٠.٠٠١
F3 <-- Job_sat	٠.٥٧٣	٢.٩١٢	٠.٤٣٠	٦.٧٧٣	٠.٠٠١
F2 <-- Job_sat	٠.٦٩٣	٢.٧٧٩	٠.٣٦١	٧.٦٩٦	٠.٠٠١
F1 <-- Job_sat	٠.٦٨٩	٥.٨٠٧	٠.٧٥٧	٧.٦٧٤	٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق تحقُّق صدق النموذج الخاص بالعوامل المُسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال، حيث أشارت النتائج لتشبع العوامل المُقاسة(الإشراف، والزميلات، والحالة العملية، والمسئولية، والأجر، والخصائص الشخصية، وطبيعة العمل ذاته، والنظرة المستقبلية، والاعتراف)، على العامل الكامن "الرضا الوظيفي" فبلغت قيم أوزانها الانحدارية المعيارية ٠.٦٨٩، ٠.٦٩٣، ٠.٥٧٣، ٠.٥١٠، ٠.٤٥٨، ٠.٨٧٠، ٠.٧٢٤، ٠.٧٦٢، ٠.٤٩١

على الترتيب، وكانت مؤشرات حُسن المطابقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة(*).

ومما سبق يتضح أن هناك عدة عوامل تلعب دورًا مهمًا في دعم مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمة؛ منها:

١. عوامل ترتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل بين الأشخاص: مثل "الإشراف، والزميلات"، فموجهات رياض الأطفال وطبيعة علاقاتهن الإشرافية بالمعلمات تُسهم بشكل مباشر في تقبُّل المعلمة للعمل والاستفادة من نصائح الموجهات وتوجيهاتهن المستمرة، كما أن الزميلات وسلوكياتهن مع المعلمة تؤثر إلى حد كبير في هذا الرضا عن العمل لدى المعلمة. بل إن ذلك يكون حافزًا لها على التواصل مع العمل، وبذل المزيد من الجهد من أجل نجاحها في أداء مهامها.

٢. عوامل ترتبط بالعمل: مثل: "الحالة العملية، وطبيعة العمل ذاته، والأجر"، حيث إن ظروف العمل، وطبيعته، ومواعيده، وفترة دوامه، وموقع المعلمة فيه، والأجر المادي، والحوافز التي تتقاضاها المعلمة نظير أدائها الجيد، من شأنها دعم التوجه الإيجابي للمعلمة نحو أداء مهامها، وحبها له.

٣. عوامل ترتبط بالمجتمع: مثل "الاعتراف"، فاعتراف المجتمع بمهنة معلمة رياض الأطفال، وأهمية دورها في إعداد النشء، يلعب دورًا إيجابيًا في رضاء المعلمة عن عملها وسعيها لتحسين أدائها.

٤. عوامل ترتبط بالمعلمة ذاتها: مثل "الخصائص الشخصية، والمسئولية، والنظرة المستقبلية"، فطبيعة البناء النفسي للمعلمة، وشخصيتها، واعتقادها بأهمية عملها في تأمين مستقبلها، ورؤيتها لما سيكون عليه هذا العمل مستقبلاً، تؤثر بشكل كبير في رضاها عن عملها، وتقبُّلها لطبيعته، وأداء مهامه.

(*) تُحسب قيمة النسبة الحرجة Critical Ratio من قسمة (الوزن الانحداري غير المعياري / الخطأ المعياري)، وتكون دالة عند مستوى ٠.٠٥ إذا كانت القيمة المُقدَّرة تقع في المدى (١.٩٦ : ٢.٥٨)، وتكون دالة عند مستوى ٠.٠١ إذا كانت تلك القيمة > ٢.٥٨. ويرمز (F) إلى العامل، بينما يرمز (Job_ Sat) إلى العامل الكامن.

ولعل تلك النتائج تدعم ما توصلت إليه أدبيات الفقه السيكولوجي في العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي لدى المعلم بشكل عام، ولدى معلمة رياض الأطفال على وجه الخصوص، فأشارت نتائج دراسة الجابري ٢٠٠٣ أن العوامل التي ترتبط بالرضا الوظيفي تتعلق بالراتب، والعلاقات مع الزملاء المعلمين (In: ALzaidi, 2008: 168)، وعكست نتائج دراسة العويني والشرقاوي (٢٠٠٣) ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمة المرتبط بتقدير المجتمع لدورها، وطبيعة التفاعل مع المحيطين بها، وبيّنت دراسة يونج جانج Yong Jiang 2005 أن العوامل التي ظهرت أكثر تأثيرًا على الرضا الوظيفي للمعلمات كانت تتعلق بالمناخ التنظيمي للعمل داخل الروضة، وكشفت نتائج دراسة Papanastasiou & Zembylas 2005 عن أن الدافعية للمهنة، وظروف العمل، والاعتراف المجتمعي بالمهنة تعد منبئات بالرضا الوظيفي للمعلمات، وأكدت دراسة صوالحة ٢٠٠٦ أن الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال يتأثر بمتغيرات الراتب الشهري الذي تتقاضاه المعلمة، والسلطة المشرفة عليها، وعكست نتائج دراسة Shamima 2006 عن وجود عوامل مثل: الراتب، والمستقبل الوظيفي، والإشراف، والإدارة، وبيئة العمل، تؤثر في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات على حدٍ سواء، وألمحت دراسة Iqbal & Anwar 2007 إلى أن أحد العوامل الرئيسة التي عكست تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات كانت تتعلق بانخفاض الراتب، وضعف مستوى التعاون مع الزملاء، وعدم الاعتراف بمهنتهم، وتوصلت دراسة Sonmezer & Eryaman 2008 إلى وجود فروق دالة في مستويات الرضا الوظيفي بين المعلمين تتعلق بالمرتب، والوضع الاجتماعي.

وفي المقابل؛ أظهرت نتائج دراسة Baughman 1996 أن الرضا الوظيفي لم يكن له علاقة بالأجر الذي يتقاضاه المعلم (In: Camilli 2004: 14)، وأشارت نتائج دراسة Beverly & Loadman 1997 إلى أن الرضا الوظيفي لا يرتبط بالدخل (In: Camilli 2004: 7)، وألمحت دراسة المطايري ٢٠٠٥ إلى أن الرضا الوظيفي لا يرتبط بالراتب، أو الحوافز (In: ALZaidi 2008: 168).

ومن الجدول يتضح أيضًا أن عامل "الخصائص الشخصية" (F6)، أكثر العوامل تشبعًا على العامل الكامن، وبالتالي بدا أكثر إسهامًا في الرضا الوظيفي، يليه عامل "النظرة المستقبلية" (F8)، ثم عامل "طبيعة العمل ذاته" (F7)، بينما كان عامل "الأجر" (F5)، وعامل "الاعتراف" (F9)، أقل العوامل إسهامًا في الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال. وهذا يعكس الدور الذي يُمكن أن تلعبه طبيعة شخصية المعلمة وتكوينها النفسي واتجاهاتها في التأثير بشكل إيجابي على رضاها عن

وظيفتها كمعلمة. كما أن رؤيتها للاستقرار في العمل مستقبلاً وطبيعته، واعتقادها بأهمية دورها في تنشئة الأطفال – باعتباره رسالة ودعوة سماوية – يُسهمان أيضًا في درجة رضاها الوظيفي. أما ما يتعلق بالعائد من هذا العمل سواء كان ماديًا من خلال ما تحصل عليه من راتب شهري، أو حتى دعمًا معنويًا كالاعتراف المجتمعي بدورها فلا تعيره المعلمة أي اهتمام، بل إن دافعها للعمل يتعلق بشكل رئيس بشخصيتها وطبيعة تكوينها النفسي والاجتماعي. وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات: " Klecker, and Loadman, 1997 (In: Camilli 2004: 14)، والمطايري ٢٠٠٥ (In: ALzaidi 2008: 168)، Papanastasiou, Zembylas, M. 2005 E.، Rezaei, et al 2008"، من أن الرضا الوظيفي يرتبط بطبيعة شخصية المعلم، بصرف النظر عن ما يتقاضاه من راتب أو حافز، أو حتى الاعتراف المجتمعي والتقدير والاحترام لمهنته ولشخصه. إلا أن بعض الدراسات مثل: "Baughman, 1996 (In: Camilli, K. 2004: 14)، والبندري والعتوم ٢٠٠٢، العويني والشرقاوي ٢٠٠٣، والجابري ٢٠٠٣ (In: ALzaidi 2008: 168)، وصوالحة ٢٠٠٦، Shamima, 2006، Iqbal, & Anwar, 2007 ، Bozkurt, 2008، Sonmezer, & Eryaman, 2008، النجدي ٢٠١٠"، قد أشارت لارتباط الرضا الوظيفي للمعلم بما يتعلق بدعمه ماديًا ومعنويًا كالأجر والحوافز المادية والمعنوية الأخرى.

وبالرغم من تباين نتائج الدراسات حول العوامل الأكثر إسهامًا في الرضا الوظيفي للمعلم بشكل عام، إلا أنه يُمكن عزو تلك التباينات لنمط المجتمعات التي أُجريت في نطاقها تلك الدراسات، وكذلك طبيعة المرحلة التعليمية، ونوع المعلم. أما الوضع الاجتماعي لمعلمة رياض الأطفال في مصر– لاسيما في محافظات الصعيد – في ظل عدم حصول غالبية مَن هم في سن العمل على وظيفة؛ يجعلها في حالٍ أيسر مقارنةً بمَن لم يتوفر لهم فرصة عمل، وبالتالي كان الحافز المادي (الراتب)، والمعنوي (الاعتراف المجتمعي) أقل إسهامًا في الرضا الوظيفي للمعلمة مقارنةً بعوامل أخرى.

وفي هذا السياق؛ أشار ديفز وويلسون Davis & Wilson, 2000 إلى أن المعلمين يقبلون مزاولة عملهم باعتباره واجبًا مُقدَّسًا، ولذا فهم يعطون أهميةً قليلة للعوامل الخارجية التي تحفزهم نحو العمل(In: Sonmezer,M. Eryaman, M. 2008: 192). فالرضا الوظيفي للمعلمة يُعد جانبًا مهمًا في حياتها العملية؛ نظرًا لما له من فوائد معنوية تعود بالنفع عليها، أو على تلاميذها، ومؤسستها التعليمية التي تعمل بها، أو على المجتمع بشكل عام، فمعظم المعلمات يقضين جزءًا كبيرًا من حياتهن في التدريس، ومن ثمَّ يجب أن يشعرن بأهمية ما يقمن به، بحيث يؤدي ذلك بهن لبذل المزيد من الوقت والجهد لتحقيق تعلم أفضل لأطفالهن(عادل النجدي ٢٠١٠: ٢٣٤).

إجابة السؤال الثاني: هل يمكن التنبؤ بمستوى استعداد الطفل للمدرسة من خلال معرفة مستوى الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب متوسط درجات الأطفال لكل معلمة في الاستعداد للمدرسة، لتصبح لكل معلمة درجة واحدة في استعداد الطفل للمدرسة تقابل درجتها في الرضا الوظيفي، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين للعلاقة بين متغيري الرضا الوظيفي والاستعداد للمدرسة:

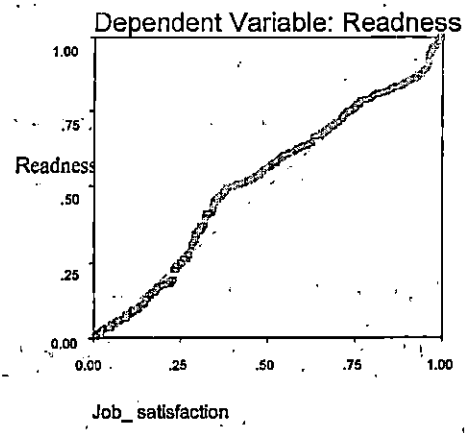
جدول (٣) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمة واستعداد الطفل للمدرسة (ن = ٢٨٧)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	بيتا Beta	مربع معامل الارتباط R^2
النموذج	٦٠٤٤٠.٨٧٦	١	٦٠٤٤٠.٨٧٦	**٢٣٤.٢٣٦	٠.٦٧٢	٠.٤٥١
الخطأ	٧٣٥٣٩.٧٠٩	٢٨٥	٢٥٨.٠٣٤			
المجموع الكلي	١٣٣٩٨٠.٦	٢٨٦				

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

يمثل جدول (٣) النموذج المختصر لتحليل التباين لاختبار "ف" الخاص بمربع معامل الارتباط الخطي، حيث تعكس نتائج الجدول وجود علاقة خطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ مقدارها (٠.٤٥١) بين الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال واستعداد الطفل للمدرسة، حيث بلغت قيمة النسبة الفائية (٢٣٤.٢٣٦)، ويُسهم المتغير المستقل (الرضا الوظيفي) بنسبة ٤٥.١ % في تباين قيمة المتغير التابع (استعداد الطفل للمدرسة). مما يشير إلى قدرة الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال على التنبؤ باستعداد الطفل للمدرسة.

والشكل التالي يوضح العلاقة الخطية بين متغيري الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال واستعداد الطفل للمدرسة:



شكل (١) خط انحدار ص (استعداد الطفل للمدرسة) على س (الرضا الوظيفي)

يتضح من الشكل السابق أن العلاقة بين متغيري الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال واستعداد الطفل للمدرسة علاقة خطية، حيث بدت قيم معاملات الارتباط بين درجات المعلمات في الرضا الوظيفي ودرجات الأطفال في الاستعداد للمدرسة مرتفعة وموجبة، وتزيد عن ٠.٦٧، كما بدا منحنى العلاقة بين المتغيرين منطبقًا تقريبًا على الخط المستقيم، حيث بلغت قيمة معامل التمييز(مربع معامل الارتباط) ٠.٤٥١، وتلك القيمة تدل على قدرة الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال على التنبؤ بمستوى استعداد الطفل للمدرسة، ولهذا يُمكن التنبؤ بمستوى استعداد طفل الروضة للمدرسة من خلال معرفة مستوى الرضا الوظيفي لمعلمته، مما يشير للعلاقة الإيجابية بين المتغيرين.

ولهذا فإن العديد من الدراسات تؤكد أن الرضا الوظيفي للمعلم ذو أهمية كبيرة، وأن النجاح في العمل يتطلب درجة عالية من الرضا(عادل النجدي ٢٠١٠: ٢٣٨)، وأنه يمكن أن يزيد من جودة الحياة، ويؤدي إلى التحسن الوظيفي، وإلى ارتفاع الإنتاجية من خلال التأثير على المعنويات، وارتفاع مستوى الأداء للفرد، بينما يؤثر عدم الرضا بشكل سلبي على سعادة الفرد في العمل(في: العويني والشرقاوي ٢٠٠٣: ١٧-١٨). فكلما كان تصور الفرد أن عمله يُحقِّق له إشباعًا كبيرًا لحاجاته كانت مشاعره نحو العمل أكثر إيجابية(محمد صوالحة ٢٠٠٦: ١١٤).

ومما سبق يمكن القول بأن المعلمة أداة نجاح للعملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية. وأن الارتقاء بمستوى استعداد الطفل للمدرسة مرهون بمستوى أداء المعلمة، وبمقدار الكفاءة التي يتصف بها أداؤها داخل الروضة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال وفقًا لمتغيرات(البيئة- الحالة الاجتماعية- سنوات الخبرة- بُعد الروضة عن محل الإقامة)؟

يُمكن الإجابة عن هذا السؤال وفق المحاور التالية:

(أ) الفروق في الرضا الوظيفي تبعًا لمتغير البيئة:

لتَعرُّف الفروق في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال تبعًا لمتغير البيئة، تم استخدام النسبة التائية لحساب دلالات الفروق بين الريف والحضر، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة"ت" في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال تبعًا لمتغير البيئة (الريف والحضر)

مصدر الفروق	الريف	الحضر	قيمة "ت"	حجم التأثير مربع إيتا
الرضا الوظيفي	ن= ١٧١	ن= ١١٦	٢.٩١٤**	٠,٠٣ ضعيف
	م١ = ٢٥١.٠٦	م٢ = ٢٤٢.٠٣		
	ع١ = ٢٤.٨٦	ع٢ = ٢٧.١٠		

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال بالريف والحضر، لصالح المعلمات بالريف، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢.٩١٤). وبالرغم من دلالة هذه الفروق إلا أن حجم تأثيرها ضعيفٌ، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٠٣). وربما تؤيد هذه الفروق نتائج السؤال الأول؛ في أن عامل "خصائص الشخصية" قد أسهم بشكل كبير في الرضا الوظيفي للمعلمة، فطبيعة الحياة الاجتماعية بالريف – لاسيما في صعيد مصر- يغلب عليها الطابع القيمي والالتزام بالعادات والتقاليد الاجتماعية

الإيجابية. ولهذا فإن الرضا بشكل عام أحد الملامح الإيجابية المميزة للشخصية المصرية في الريف.

(ب) الفروق في الرضا الوظيفي تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية للمعلمة:

لتَعرُّف الفروق في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، تم استخدام النسبة التائية لحساب دلالات الفروق(*)، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة"ت" في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية

مصدر الفروق	آنسة	متزوجة	قيمة "ت"
الحالة الاجتماعية	ن= ٨٦	ن= ١٩٧	٠.٨٧٦
	م١ = ٢٤٩.١٩	م٢ = ٢٤٦.٢٢	
	ع١ = ٢٤.٥٢	ع٢ = ٢٦.٨٧	

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال غير المتزوجات والمتزوجات، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٠.٨٧٦). وهذه النتيجة لا تتفق مع ما أشارت إليه دراسة الجابري ٢٠٠٣ من أن الحالة الاجتماعية يُمكن أن تؤثر بدرجة ما في الرضا الوظيفي للمعلم (In: AL Zaidi, 2008: 168). مما يشير إلى أن الحالة الاجتماعية لمعلمة رياض الأطفال لا تسهم في زيادة مستوى الرضا الوظيفي أو نقصانه لديها، فربما ارتبط الرضا بتعاملها مع الأطفال، وتهيئة جو أسري داخل الروضة، ولهذا بدت المعلمات غير المتزوجات أكثر رضًا من المعلمات المتزوجات، فبلغ متوسط غير المتزوجات في الرضا الوظيفي (٢٤٩,١٩)، بينما بلغ متوسط المتزوجات (٢٤٦,٢٢). فقد يكون حصول المعلمات غير المتزوجات على العمل في حد ذاته دافعًا لهن في الرضا عن العمل برياض الأطفال، وعن المهام التي توكل إليهن، بالإضافة إلى أن المعلمات المتزوجات ربما كان للأعمال المنزلية دور في انخفاض مستوى الرضا لديهن عن غير المتزوجات، وإن كانت الفروق غير دالة.

(*) تم استبعاد متغيري (مطلقة – أرملة) من بيانات الحالة الاجتماعية نظرًا لصغر العدد، حيث بلغ عدد المطلقات (٣)، وأرملة واحدة.

(ج) الفروق في الرضا الوظيفي تبعًا لمتغير سنوات خبرة المعلمة في التدريس:

لتَعرُّف الفروق في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام النسبة الفائية لحساب دلالات الفروق، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعلمات رياض الأطفال في الرضا الوظيفي وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
عامان فأقل	٢٤	٢٤١.٥٤	٢٢.٥٠
٣– ٥ سنوات	٧٧	٢٥٠.٨٣	٢٢.٧٤
أكثر من ٥ سنوات	١٨٦	٢٤٦.٧٥	٢٧.٧٥
الإجمالي	٢٨٧	٢٤٧.٤١	٢٦.١٢

جدول (٧) دلالات الفروق في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
المحافظة	بين المجموعات	١٨٠٨.٠٩٧	٢	٩٠٤.٠٤٩	١.٣٢٨
	داخل المجموعات	١٩٣٣٨٩.٤	٢٨٤	٦٨٠.٩٤٩	
	المجموع	١٩٥١٩٧.٥	٢٨٦		

يتضح من الجدولين (٦) و(٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (١.٣٢٨).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (Thorsen-Span, ،Billingsley & Cross, 1992 ،1996 Yezzi & Lester 2000 ،(In: Camilli, 2004: 8- 13) Camilli, 2004، (ALzaidi, 2008 التي أشارت إلى أن الرضا الوظيفي لا يرتبط بسنوات الخبرة في التدريس، بينما أشارت نتائج دراسات: (Baughman,1996، Xin Ma & MacMillan, 1999 (In: Camilli, 2004: 10- 14)، Gunbayi, 2001(In: Sonmezer, & Eryaman, 2008: (192)، والبندري والعتوم ٢٠٠٢، والجابري ٢٠٠٣(In: ALzaidi, 2008: 168)، وصوالحة ٢٠٠٦)، إلى ارتباط الرضا الوظيفي بسنوات الخبرة، وإن كانت نتائج دراستي Klecker, &

Loadman, 1997، Mertler, 2002 أشارتا إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية الأقل كانوا أكثر رضًا(In: Camilli, 2004: 7).

ومما سبق يتضح أن سنوات الخبرة لم يكن لها دلالة إيجابية في علاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال، وربما كان ذلك إشارة إلى أن الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال أكثر ارتباطًا بعوامل أخرى تتعلق بظروف العمل، أو المعلمة، والطبيعة الاجتماعية لمجتمع الصعيد، وحصول المرأة فيه على العمل في حد ذاته.

(د) الفروق في الرضا الوظيفي تبعًا لمتغير بُعد الروضة عن محل الإقامة:

لتَعرُّف الفروق في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال تبعًا لمتغير بُعد الروضة عن محل الإقامة، تم استخدام النسبة التائية لحساب دلالات الفروق، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة"ت" في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال تبعًا لمتغير بُعد الروضة عن محل الإقامة

مصدر الفروق	نفس المنطقة	منطقة أخرى	قيمة "ت"	حجم التأثير مربع إيتا
بُعد الروضة عن الإقامة	ن= ١٣١	ن= ١٥٦	*١.٩٧٠	٠,٠١ ضعيف
	م١ = ٢٥٠.٧١	م٢ = ٢٤٤.٦٤		
	ع١ = ٢٤.٣٤	ع٢ = ٢٧.٣١		

(*) دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٨) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ في الرضا الوظيفي بين معلمات رياض الأطفال المُقيمات بنفس منطقة الروضة وأقرانهن المقيمات في منطقة أخرى بعيدة عن منطقة الروضة، لصالح المعلمات المقيمات بنفس المنطقة، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١.٩٧). وبالرغم من دلالة هذه الفروق إلا أن حجم تأثيرها ضعيفٌ، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٠١).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Iqbal, & Anwar, 2007 من أن أهم العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي للمعلمات كان يتعلق ببُعد المسافة بين الروضة ومكان الإقامة، والذي أثر بدوره عليهن جسديًا وذهنيًا، مما أدى لعدم استكمالهن لمحتوى المقررات الدراسية، وافتقادهن الحماس للعمل، وبالتالي سوء توافقهن مع المجتمع.

ومما سبق يتضح أن بُعد مكان إقامة المعلمة عن الروضة يُمكن أن يؤثر في مستوى رضاها الوظيفي، ومن ثم انخفاض أدائها.

السؤال الرابع: هل يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيرات (المحافظة- البيئة- النوع) في تأثيرها المشترك على الدرجة الكلية لاستعداد الطفل للمدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين (تصميم ٣×٢×٢) لحساب التفاعل بين متغيرات المحافظة والبيئة والنوع، ويعرض الجدولان التاليان لنتائج استجابات التلاميذ:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات (المحافظة والبيئة والنوع) في استعداد الطفل للمدرسة

التفاعل		البيئة	النوع	
			ذكر (٥٢٣)	أنثى (٥٩٤)
المحافظة	أسيوط (٣٧٨)	ريف (١٨٥)	ن= ٨٥ م= ٢٨١.٤١ ع= ٣٣.٢٦	ن= ١٠٠ م= ٢٨١.٩١ ع= ٢٧.٢١
		حضر (١٩٣)	ن= ٨٤ م= ٢٧٩.٨٢ ع= ٣٣.٤٠	ن= ١٠٩ م= ٢٨٤.٨٢ ع= ٣٠.٢٢
	سوهاج (٣٦١)	ريف (٢٣٢)	ن= ١٢٣ م= ٢٦٢.٢٩ ع= ٢٦.٩٩	ن= ١٠٩ م= ٢٦٧.٩٢ ع= ٢٧.٨٣
		حضر (١٢٩)	ن= ٥٦ م= ٢٥١.٩٥ ع= ٣٠.٤٠	ن= ٧٣ م= ٢٦١.٤٨ ع= ٢٧.٠٣
	قنا (٣٧٨)	ريف (١٧٦)	ن= ٧٤ م= ٢٦٤.٩٢ ع= ٢٣.٨٢	ن= ١٠٢ م= ٢٧٢.٨٢ ع= ٢٤.٣٨
		حضر (٢٠٢)	ن= ١٠١ م= ٢٦٤.٧٧ ع= ٢٧.٠٠	ن= ١٠١ م= ٢٧١.٦٨ ع= ٢٤.٩٣

جدول (١٠) تحليل التباين لمتغيرات (المحافظة والبيئة والنوع) في استعداد الطفل للمدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
المحافظة (أ)	٨٠٦٧١.٢٩	٢	٤٠٣٣٥.٦٤	**٥١.٢٣٧
البيئة(ب)	٢٠٨٤.٦٨	١	٢٠٨٤.٦٨	٢.٦٤٨
النوع (ج)	٩٣٢٩.٨٣	١	٩٣٢٩.٨٣	**١١.٨٥١
تفاعل (أ × ب)	٤٠٩٠.٤٠	٢	٢٠٤٥.٢٠	٢.٥٩٨
تفاعل (أ × ج)	١٣٦٨.٩٠	٢	٦٨٤.٤٥	٠.٨٦٩
تفاعل (ب × ج)	٤٠٧.٤١	١	٤٠٧.٤١	٠.٥١٨
تفاعل (أ × ب× ج)	٤١٦.٢٦	٢	٢٠٨.١٣	٠.٢٦٤
الخطأ	٨٦٩٨٩٢.٦٢	١١٠٥	٧٨٧.٢٣	
المجموع	٩٦٢٦٦١.٠٥	١١١٦		

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

من الجدولين السابقين يتضح عدم وجود تفاعل دال بين متغيرات(المحافظة والبيئة والنوع) على درجة استعداد الطفل للمدرسة. كما يتضح عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ المقيمين بالريف وأقرانهم المقيمين بالحضر، مما يشير لعدم وجود تأثير للبيئة على استعداد الطفل للمدرسة، وربما يعود ذلك لكون وزارة التربية والتعليم قد زودت الروضات بالإمكانات والمُعينات التربوية، بالإضافة لتنظيم العديد من الدورات التدريبية وورش العمل عن طبيعة التعامل مع الطفل والاستراتيجيات الحديثة في التدريس لمعلمات رياض الأطفال، لتزويدهن بالتطورات والمستحدثات التكنولوجية، سواء كانت تلك الروضات أو المعلمات في الريف أو في الحضر على حدٍ سواء.

بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين المحافظات، حيث بلغت قيمة "ف" ٥١.٢٣٧ وهي قيمة دالة، كما وُجدت ذات الفروق أيضًا بين الذكور والإناث من تلاميذ الصف الأول الابتدائي في الاستعداد للمدرسة، حيث بلغت قيمة "ف" ١١.٨٥١.

ولتَعرُّف اتجاه دلالة الفروق في الاستعداد للمدرسة بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالمحافظات الثلاث، تم استخدام اختبار شيفيه المتعدد، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٣) اتجاه دلالة الفروق المتعددة لشيفيه بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي في الاستعداد للمدرسة وفقًا لمتغير المحافظة

المحافظة	أسيوط (م= ٢٨١,٩٩)	سوهاج (م= ٢٦٠,٩١)	قنا (م= ٢٦٨,٥٥)
أسيوط (ن=٣٧٨)	-		
سوهاج (ن=٣٦١)	٢١.٠٨**	-	
قنا (ن=٣٧٨)	١٣.٤٤**	٧.٦٤**	-

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٣) أن اتجاه دلالة الفروق بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالمحافظات الثلاث في الاستعداد للمدرسة لصالح محافظة أسيوط مقارنةً بمحافظتي سوهاج وقنا، حيث بلغ متوسط الفروق بينهم (٢١.٠٨) و(١٣.٤٤) وكانت دالة عند مستوى ٠.٠١ على الترتيب، ولصالح محافظة قنا مقارنةً بمحافظة سوهاج، حيث بلغ متوسط الفروق بينهما (٧.٦٤) وكانت دالة عند مستوى ٠.٠١. وفي ضوء ذلك كانت الفروق لصالح المحافظات وفقًا للترتيب التالي (أسيوط، ثم قنا، ثم سوهاج).

وعلى هذا يتضح أن محافظة أسيوط قد احتلت الترتيب الأول، بينما احتلت محافظة قنا الترتيب الثاني، في حين جاءت محافظة سوهاج في الترتيب الثالث والأخير. وتتفق تلك النتائج مع نتائج الدراسة التي قامت بها دلال فتحي وسميرة عبد العال عام ٢٠٠٨م على أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال بذات المحافظات بالإضافة لمحافظة القاهرة، حيث أشارت إلى تدني مستوى استعداد الأطفال بمحافظة سوهاج مقارنةً بأقرانهم في محافظات القاهرة وأسيوط وقنا. ويُمكن عَزو هذه الفروق لما تتمتع به محافظة أسيوط من ثراء فكري وثقافي وعلمي ينعكس بدوره على بيئة رياض الأطفال، وعلى الأطفال أنفسهم، حيث تتوافر بمعظم الروضات مكتبات تحوي العديد من كتب الأطفال والقصص والمجلات، كذلك ارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في تلك المحافظة، حيث أشارت نتائج دراسة Williams, 2002 إلى أن دخل الأسرة والمستوى الثقافي للوالدين يؤثران في مستوى الاستعداد للمدرسة لدى الأطفال. وقد يرجع ذلك أيضًا إلى توفر الفرصة للمعلمات لحضور دورات تدريبية وندوات وورش عمل تتعلق بالتنمية

المهنية تعقدها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع بعض الهيئات المانحة، مثل: اليونسكو، واليونيسيف، وغيرها. حيث تُعد تلك المحافظة من أكثر محافظات الصعيد استقبالاً للمنح والبرامج التعليمية من الجهات المانحة والعاملة في حقل الطفولة والتعليم بشكل عام.

وقد يعزو انخفاض مستوى استعداد الأطفال في محافظة سوهاج إلى انخفاض المستوى الثقافي للأسرة، وعدم توفر الوعي لديها بأهمية مرحلة الطفولة في نمو الطفل وتشكيل شخصيته، وأيضًا إلى عدم توفر الخدمات والإمكانات المُقدَّمة لهذه المناطق النائية والمحرومة، وإلى انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأغلب الأسر في هذه المحافظة، حيث تُعاني معظم القُرى بها من الفقر وقلة الدخل والبطالة، وربما يؤثر ذلك في مستوى استعداد أطفالها للمدرسة.

ولعل هذه النتائج تؤكد ما يُثار حول تدني الخدمات وأوجه الرعاية المُقدمَّة بمحافظة سوهاج، وتدعم الاتجاه الذي يُنادى بضرورة توجُّه المسئولين والقائمين على السياسات إلى العناية بتلك المحافظة، وتحسين خدماتها، على الأقل في المؤسسات التعليمية ورياض الأطفال، سواء في إعادة تأهيل المعلمات وتدريبهن، أو دعم الروضات بالأجهزة والأدوات والمكتبات والمُعينات التربوية والتكنولوجية التي من شأنها النهوض بالخدمة التعليمية في هذه المحافظة خاصة، والمحافظات الأخرى بشكل عام.

ويعكس الجدول التالي دلالة الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الصف الأول الابتدائي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة"ف" تبعًا لمتغير النوع (الذكور والإناث) في الاستعداد للمدرسة

المتغير	(النوع)		قيمة "ف"
	الذكور	الإناث	
العينة	٥٢٣	٥٩٤	١١.٨٥١ **
المتوسط	٢٦٧.٩٦	٢٧٤.٠٦	
الانحراف المعياري	٣٠.٥٤	٢٨.٠٢	

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات تلاميذ الصف الأول الابتدائي الذكور والإناث في الاستعداد للمدرسة لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط مجموع درجاتهن في الاستعداد للمدرسة (٢٧٤,٠٦)، بينما بلغ متوسط درجات الذكور(٢٦٧.٩٦).

وتتفق تلك النتائج مع ما خلُصت إليه دراسة دلال فتحي وسميرة عبد العال عام ٢٠٠٨م على أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال، حيث أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في الاستعداد للمدرسة.

ويُمكن تعليل هذه الفروق بتميُّز الإناث في هذه المرحلة بمستوى أعلى من تركيز الانتباه، والقدرة على حفظ واستظهار المعلومات مقارنةً بالذكور، وأنَّهُن أكثر قبولاً اجتماعيًا لدى الآخرين سواء من حيث المظهر، أو الحديث، أو النظافة، بالإضافة إلى أنهن ربما كن أكثر متابعة لأداء المعلمة داخل الروضة. ولهذا بدت التلميذات أكثر استعدادًا للمدرسة مقارنةً بأقرانهن الذكور.

ومما سبق يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي في الاستعداد للمدرسة في محافظات أسيوط وقنا وسوهاج على الترتيب، كما يتضح وجود ذات الفروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث منهم، بينما لم توجد فروق بين المقيمين منهم بالريف وأقرانهم بالحضر. وجملةً؛ فإن هذه النتائج تدعو لضرورة الاهتمام بمعلمة رياض الأطفال، واعتماد هذه المرحلة كمرحلة إلزامية للأطفال، بما يكفُل دخول جميعهم هذه المرحلة.

خاتمة:

يحتل الرضا الوظيفي مكانة جوهرية بين موضوعات علم النفس الإيجابي؛ باعتباره مظهرًا لجودة الحياة، كما يحظى باهتمام علماء الإدارة والسلوك الإنساني؛ وذلك لإيمانهم بوجود علاقة إيجابية بين رضا العاملين عن عملهم وإنتاجهم. فرضاء الفرد عن عمله يُعد الأساس الأول لتحقيق توافقه مع ذاته، ومع المحيطين من حوله؛ حيث تعكس درجة رضاء الفرد عن العمل سلوكًا ضمنيًا يكمُن في وجدانه، وقد تظل هذه المشاعر كامنةً في نفسه، أو تظهر في سلوكه الخارجي.

والرضا الوظيفي ليس مُحصلة لعامل واحد، وإنما هو انعكاس لتفاعل عوامل متعددة تظهر في سلوك الفرد تجاه عمله، سواء كانت تلك العوامل متعلقة بالفرد ذاته، أو بعلاقاته مع الزملاء والرؤساء، أو بالموجهات الشخصية التي تحكم سلوكه. أو تكون متعلقة ببيئة عمله وإجراءاته، أو بالأجر، أو بالإشراف. أو تكون متعلقة بنظرة المجتمع للفرد أو لعمله.

وجاءت نتائج البحث الحالي لتعكس إسهام تلك العوامل في الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال، حيث كان الإسهام الأكبر للعوامل المتعلقة بخصائص الشخصية، وفي هذا السياق؛ أشار أرفي وسيجال Arvey, B. & Segal, A. ١٩٨٩ إلى أنهما عندما قاما بدراسة الرضا الوظيفي لدى عينة من التوائم المتماثلة؛ أثبتت النتائج أن ٣٠ % من الرضا الوظيفي تعود لعوامل وراثية،

حيث وُجدت العديد من سمات الشخصية مثل: السيطرة، والدافعية، والالتزام بالقواعد، والمشاعر الداخلية والخاصة، تحمل توجهًا إيجابيًا أو سلبيًا نحو العمل (In: Efstratios, p. & Giavrimis, P.2008: 490)، بينما كانت العوامل المرتبطة بالأجر نظير العمل، أو بالاعتراف المجتمعي للمهنة أقل إسهامًا.

ليس هذا فحسب؛ بل أشارت النتائج أيضًا إلى أن الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال يُعد منبئًا جيدًا باستعداد الطفل للمدرسة، وهذا يعني أنه كلما كانت المعلمة راضيةً عن عملها ومتقبلةً لظروفه، فإن أداءها مع الأطفال سيكون مرتفعًا ومؤثرًا بالإيجاب في معارف وسلوكيات واتجاهات وقيم الأطفال. ولعل ذلك يؤكد ما أشار إليه روبينز ١٩٩٨ من وجود دليل قاطع يتعلق بأهمية الرضا الوظيفي، حيث أشار إلى أن رضاء العامل يؤدي إلى زيادة معدلات الإنتاج، ويخفض من السلوك العدواني لديه، ويجعله يتمتع بصحة نفسية جيدة، ويقلل من مخاطر تعرضه للإصابة بالأمراض العضوية، وما أكدته نتائج دراسة بوران وتود ١٩٩٩ من أن الرضا الوظيفي يرتبط بشكل إيجابي بالأداء الوظيفي(In; Rezaei, et al 2008:431- 432).

وجملةً؛ فإن الرضا الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال، وكذا استعداد الطفل للمدرسة من الموضوعات التي يجب أن تحظى بأولويات البحث لدى المشتغلين بعلم النفس؛ نظرًا لأن المعلمة إلى جانب قيامها بمهمة تعليم الطفل القراءة والكتابة والعمليات الحسابية؛ تقوم بتعزيز القيم والمواقف الإنسانية السائدة في المجتمع لديه، وتسعى إلى إكسابه العادات السلوكية الإيجابية، وتُقدِّم القدوة الحسنة في المظهر والسلوك، لينشأ الطفل محبًا لمجتمعه، متمثلاً لقيمه، مُساهِمًا في بنائه وتطويره.

المراجـــع

١. إبراهيم العويني وسعدية الشرقاوي (٢٠٠٣): الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة الدقهلية- دراسة ميدانية، ***مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، عدد (٥١)، الجزء الأول***، يناير ٢٠٠٣، ص ص ٣- ٤١.

٢. إيمان أحمد خليل(٢٠٠٣): ***فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة***، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٣. جيهان محمود جودة (٢٠٠١): ***بعض العوامل الأسرية المساعدة في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة***، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤. دلال فتحي وسميرة عبد العال (٢٠٠٨): ***قياس استعداد الأطفال للمدرسة***، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٥. رسمي عبد الملك (٢٠٠٤): ***التخطيط للتوسع في رياض الأطفال في ضوء استراتيجية تطوير التعليم في مصر***، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٦. عادل النجدي (٢٠١٠): الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، عدد (٣)، مجلد (١١)***، سبتمبر ٢٠١٠، ص ص ٢٣١- ٢٦٢.

٧. قدري حفني (٢٠٠٦): التربية المبكرة وتحديات مجتمع المعرفة، ***المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب "التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير"***، "دراسات مرجعية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ص ص ٨٩- ١٢٢.

٨. مجدي قاسم، عادل عبد الله، فتحي عبد القادر، مراد عيسى (٢٠١٠): ***تنمية الإبداع لدى المتعلمين، الجزء الثاني "دليل معلمة رياض الأطفال"***، الإصدار الأول، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.

٩. محمد البندري وعدنان العتوم (٢٠٠٢): طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان

والأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلد (٣)، العدد (٣)*، ص ص ٨٩- ١٢١.

١٠. محمد صوالحة (٢٠٠٦): الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلد (٧)، العدد (٢)*، ص ص ١١١- ١٣٠.

١١. منى عبد اللطيف ونجوى علي (٢٠١٠): معوقات الكفايات المهنية لدى معلمة طفل ما قبل المدرسة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، *المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية جامعة الفيوم "البحث التربوي في الوطن العربي- رؤى مستقبلية"*، دار العلم، الفيوم، ص ص ٤٢٠- ٤٨١.

١٢. وفاء سلامة (٢٠٠٦): التربية المبكرة: أدوار الدولة والمجتمع المدني، *المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب "التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير"*، "دراسات مرجعية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ص ص ٢٦- ٨٨.

13. AL zaidi, A. Mohamed(2008): Secondary School Head Teachers' Job Satisfaction In Saudi Arabia: The Results of a Mixed Methods Approach, *Arecls*, Vol.5, 161-185.

14. Bare, Lashonda Leigh (2004): ***Factors That Most Influence Job Satisfaction Among Cardiac Nurses,*** In An Acute Care Setting, In partial fulfillment of the Requirements for the degree of Master of Science Nursing, Thesis submitted to The Graduate College of Marshall University.

15. Brown, G, Scotte, Little, Amwake, Wynn, L. (2007), A Review of Methods an Instruments Used in State and Local School Readiness Evaluation, Retrieved from ***http:llies.ed.gov/ncee/edlabs.***

16. Camilli, Kristin A. (2004): ***Teacher Job Satisfaction and Teacher Burnout as a Product of Years of Experience in Teaching,*** A Thesis Submitted in partial fulfillment of the requirements of the Master of Arts Degree of The Graduate School at Rowan University, May 4.

17. Efstratios, p. & Giavrimis, P. (2008): Development of A Scale/Inventory To Measure Educators'Professional Adaptation of Educators (Job Satisfaction, Stress And Burn-

out)Uluslararası Sosyal Ara_tırmalar Dergisi, ***The Journal Of International Social Research,*** Volume 1/4 Summer 2008, pp. 481- 503.

18. Iqbal, Mohamed & Anwar, Asiya (2007): Female Primary School Teacher's Job Satisfaction : A Case Study of Tehsil Sargodha, ***The Sindh University Journal of Education,*** Vol. XXXVII, Pp. 41-53.

19. Maxwell, K. & Clifford, R. (January 2004): School Readiness Assessment, ***Journal of Young Children on the web.***

20. National Association for the Education of young Children (naeyc), (1995): School Readiness Aposition for Education ***Washington. D.C.*** PP. 1-3.

21. Papanastasiou, Elena C.; Zembylas, Michalinos, (2005): Job Satisfaction Variance among Public and Private Kindergarten School Teachers in Cyprus, ***International Journal of Educational Research,*** v43 n3 p147-167.

22. Rezaei1, A. Rezvanfar1, M. Akbari1, and H. Hassanshahi (2008): Job Satisfaction of Agricultural Education Teachers in Yazd Province of Iran, ***Journal of Agric. Sci. Technol.*** Vol. 10, pp: 431-438.

23. Sandraluz, Fuligni, and Allison, (2008): Getting Reedy for School: An Ecomination of Early Childhood Educator's Belief Systems. ***Journal of Early Childhood Education.*** Vol. 35 no. 4 pp. 343-349.

24. Shamima, Tasnim (2006): ***Job Satisfaction among Female Teachers: A study on primary schools in Bangladesh,*** Thesis submitted in partial fulfillment of the M. Phil. Degree, Department of Administration and Organization Theory, University of Bergen, Norway.

25. Sonmezer, Mehmet Gursel, & Eryaman, Mustafa Yunus (2008): A comparative analysis of job satisfaction levels of public and private, school teachers, Egitimde Kuram ve Uygulama, ***Journal of Theory and Practice in Education,*** 4 (2):189-212.

26. Untkan, Ozgul (2006): ***A Study of pre-school Children's School Readiness Related to Scientific Thinking Skills,*** Marmara University, Istanbul, Turkey.

27. Wennstrom, Heidi (2005): ***Preparation for First grade; A Comparative Investigation of Student and parent and Teacher Opinions across full-day and half-day Kindergarten programs,*** ph.D., Loyola University Chicago.

28. Williams, Nancy (2002): ***The Relationships of home Environment,*** East Tennessee State University.

29. Yong, Jiang (2005): The Influencing and Effective Model of Early Childhood Teachers' Job Satisfaction in China, ***US-China Education Review,*** Nov. 2005, Volume 2, No.11, pp: 65-74.

The Status quo of Counseling and its Relationship with the Personal Traits of the School Psychologist and Some Variables

Dr. Mohamed Ghazy Al-dussoky- (NCERD. Egypt)

Developing the quality of outputs represented in the student and his personal and cognitive structure is one of the requirements necessary for ensuring the quality of education institutions. Therefore, societies always highlight the importance of student, regarded as the output of the educational institution, and the integrated structure of his character. The Counseling Education has taken through the students' school years a prominent position within the priorities of these institutions. The psychological services at schools have become a necessity for upgrading the educational process. Besides, the counselor at school has become the person who is specialized in counseling and solving the psychological and behavioral problems from which the students suffer.

This research seeks to investigate the status quo of the counseling process in the Egyptian school and examine the personal characteristics of the school psychologist highlighted by the new psychological trends for their effective roles in improving the quality of the psychological service presented by the school psychologist at school. The results of the research reflected the deterioration of the counseling process at schools. Moreover, the results showed that there is no relationship between the personality traits and the performance of the school psychologist in terms of the counseling tasks at school except some tasks for which the results showed that there are statistically significant differences in favor of the neurotics and school psychologists at countryside and girls' schools as well as the female school psychologists. The results also showed that there are no statistically significant differences between the extraverts and introverts in terms of their performance of counseling tasks. The results also showed that there is an interaction between some variables in their effect on the performance of some counseling tasks.