

مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة

مشروع تخرج استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير الآداب في التربية الخاصة

إعداد الطالب

عبدالرحمن زامل محمد العمر

الرقم الجامعي: ٣٥١٠٣٩٦

إشراف

أ.د. عبدالعزيز محمد العبدالجبار

جامعة الملك سعود

الفصل الدراسي الثاني

١٤٣٦هـ / ١٤٣٧هـ

Levels of Job Satisfaction of Special Education's Teachers

Graduation Project for Requirements of Fulfillment of Master Degree in Arts in Special
Education

Prepared by

Abdulrahman Zamil Mohammed Alomar

Student number: 3510396

Supervised by

Prof. Abdulaziz Mohammed Abduljabbar

Associated Professor – Department of Special Education in Arab East Colleges

2nd Semester

2015/2016

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمد الشكر والعرفان بالنعيم عامة وبنعمة التعليم خاصة، والحمد لله الذي أنار للمسلمين طريق الهدى وأخرجهم من الظلمات إلى النور، والصلاة والسلام على أشرف مبعوث محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

عرفانا بالحق والشكر لما تعلمته في كيفية إعداد هذا البحث أتقدم بالشكر والتقدير إلى سعادة الدكتور/ أحمد محمد أبو زيد والذي استفدت من علمه وتوجيهاته وخبرته وملاحظاته مما كان لها أكبر الأثر في إخراج هذه الرسالة بهذه الصورة وأتوجه بالشكر والتقدير إلى سعادة الاستاذ الدكتور/ عبد العزيز بن محمد العبد الجبار لتفضله بقبول مناقشة هذا المشروع.

وأتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع أساتذتي الفضلاء في قسم التربية الخاصة بكلية الشرق العربي

سائلا من الله التوفيق والسداد،،،

الباحث

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة: مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة

اسم الباحث: عبدالرحمن زامل العمر

اسم المشرف: عبدالعزيز العبدالجبار

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تقدير معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض لشعورهم بالرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٤١) معلم، وتكونت عينة الدراسة (٩٠) معلم من معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض، ستعتمد الدراسة على الأساليب الإحصائية المناسبة من أجل تحقيق الأهداف وجمع ومعالجة البيانات بما يتفق مع الخطة البحثية، كما أنها تستهدف وصف الظاهرة وتحليلها ومقارنتها والتعرف على العوامل التي تؤدي إلى حدوثها، واستخدام الباحث المنهج الوصفي المقارن، وتم التوصل إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة.

study summary

study object: levels of job satisfaction of the special education's teachers.

researcher's name: Abdulrahman Zamil Alomar

supervisor's name: Abdulaziz Mohammed Abduljabbar

this study aimed to recognize the grading level of special education's teachers in Riyadh city for feeling with job satisfaction. The study sample contained 90 teachers of special education in Riyadh city, and the study will depend on suitable statistical methods for achieving the objectives and collecting and treatment of information according to the research plan, also the study shall aim to describe, analyze, compare the phenomena and recognize the factors resulting in occurring, and the researcher used comparative descriptive methodology, and the study obtained that the level of occupational satisfaction decreased for members of study sample of special education teachers.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

المقدمة:

يتأثر السلوك الإنسان باتجاهاته نحو موضوع ذلك السلوك أو العناصر المرتبطة به، حيث تشكل الاتجاهات دافعاً من دوافع السلوك، ويرتبط شعور الإنسان بالأمن الوظيفي بشعوره بالرضا، حيث إن فكرة الأمن الوظيفي تقوم على رفع درجة الطمأنينة لدى العاملين على مستقبلهم الوظيفي وإنهاء جميع صورة القلق على ذلك المستقبل، فهؤلاء العاملين وأدائهم في وظائفهم يتم من خلال عمليات عقلانية إدراكية يدخل فيها حساب المنفعة والريح والخسارة.

فإذا كانت الوظيفة تحقق للإنسان الأمن الوظيفي من خلال تزويده بمقابل مادي مناسب، وتشبع طموحاته وتطلعاته وتوقعاته الوظيفية والاجتماعية وتؤمن مستقبله ومستقبله أبناءه فإنه في الغالب يكون نحوها اتجاهها إيجابياً على عكس الوظيفة التي لا تلي هذه المعايير (فضل الله، ١٩٨٢ م).

ويعد الرضا أحد علامات التوافق النفسي للفرد، وله أهمية في قياس مدى توافق الإنسان مع جوانب حياته المختلفة، وبه يكون الفرد أكثر إنتاجية وأكثر إيجابية في التفاعل. (سليمان، ٢٠١٠ م)

ومن العوامل التي تساعد الإنسان على الرضا الوظيفي وتحقيق ذات فاعله بنجاحه في الحصول على عمل يرضيه، ومركز اجتماعي يناسبه ويناسب تطلعاته، ومسكن يلائمه، وزوجة يطمئن إليها، ويشعر الإنسان بتحقيق ذاته في الوصول إلى هدفه الأساسي في الحياة. (محمد، ٢٠٠٤ م)

ولقد نال الرضا الوظيفي في المجال التربوي اهتمام العديد من الدراسات والتي كان الهدف منها الرفع من مستوى الروح المعنوية للمعلمين، والحد من الضغوط النفسية التي يتعرضون لها في بيئة العمل للوصول إلى أقصى درجات الاتقان والرضا عن العمل، ومن هذه الدراسات (المعمر، ١٩٩٣ م، آل ناجي، والمحجوب، ١٩٩٣ م، الشوامرة، ٢٠٠٧ م، العاجز، ونشوان، ٢٠٠٤ م، الشيخ خليل، وشريبر، ٢٠٠٨ م) وحيث أن العمل هو أهم الطرق التي بواسطته يتم اندماج الفرد في الجماعة والمجتمع، بل إن الرضا الوظيفي يعتبر أحد مكونات السعادة والرضا عن الحياة بشكل عام، أي أن الأفراد الذين لديهم عمل أكثر سعادة من الأفراد غير العاملين، وهذه الحقيقة تدفع إلى الاعتقاد بأن الرضا الوظيفي علاقة مباشرة بالإنتاجية، وتتفق معظم الدراسات والبحوث التي تناولت جوانب العمل والعاملين على وجود علاقة إيجابية وثيقة الصلة بين رضا الفرد عن العمل الذي يقوم به وبين نوعية وكمية انتاجه من جهة أخرى (العتيبي، ١٩٩٠ م) ومن هنا تأتي الحاجة إلى دراسة شعور الموظفين بالرضا الوظيفي لما له من أهمية في أدائهم.

مشكلة الدراسة:

تشير البحوث والدراسات إلى أن هناك فروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي في فاعلية الذات (خالد، ٢٠١٤م)، كما بينت دراسة بلاتسيديو واجاليوتيس (Pltsidou & Agaliotis, 2008) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة كان متدنياً نسبياً في مجال الترقيات والرواتب والمزايا، وقد شعر الباحث بمشكلة الدراسة من اتجاهين الأول يتمثل من خلال اتصاله المباشر بمجتمع الدراسة وإطلاعها على بعض جوانب الشكوى والتذمر من أداء معلمي برامج التربية الخاصة، الأمر الذي جعل الباحث يتوقع أن يكون مستوى رضاهم الوظيفي منخفض لسبب أو آخر، والجانب الثاني من خلال اطلاع الباحث على توصيات عدد من الدراسات السابقة التي قام بمراجعتها والتي أوصت بدراسة العوامل المؤثرة في مستويات أداء برامج التربية الخاصة، ورغم أن رضا المعلمين الوظيفي عنصر هام في أداء البرامج كون المعلم محور العملية التعليمية إلا أن مستويات رضا معلمي برامج التربية الخاصة لم تدرس بعد بشكل مفصل بين فئاته، ومن هنا جاءت الحاجة إلى دراسة مستويات الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

التساؤل الأول: ما مستوى تقدير معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض لشعورهم بالرضا الوظيفي؟

التساؤل الثاني: يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض لشعورهم بالرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الخبرة؟

التساؤل الثالث: يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض لشعورهم بالرضا الوظيفي وفقاً لمتغير مكان العمل؟

التساؤل الرابع: يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض لشعورهم بالرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الراتب الشهري؟

التساؤل الخامس: يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض لشعورهم بالرضا الوظيفي وفقاً لمتغير التخصص؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. معرفة مستوى تقدير معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض لشعورهم بالرضا الوظيفي.
٢. معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض لشعورهم بالرضا الوظيفي وفقاً لمتغير العمر.
٣. معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض لشعورهم بالرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الخبرة.
٤. معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقدير معلمي التربية الخاصة في مدينة الرياض لشعورهم بالرضا الوظيفي وفقاً لمتغير التخصص.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في تزويدنا بالمعلومات عن مستويات الرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة في منطقة الرياض، كما أن لها أيضاً أهمية خاصة في تناولها لبعض المتغيرات التي يرغب الباحث في دراسة تأثيرها على مستوى الرضا الوظيفي وهي: (الراتب الشهري - سنوات الخبرة - مكان العمل - التخصص).

الأهمية التطبيقية:

- كون هذه الدراسة هي أول دراسة تتناول مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة في مجتمع الدراسة في مدينة الرياض.
- في ضوء ما قد تسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن الاستفادة منها في معرفة مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وتزويد ادارات التربية الخاصة بأحدث النتائج.

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بعدد من المحددات التي تتمثل في:

- الحدود المكانية: تتمثل في مجتمعها الذي يشمل جميع معلمي التربية الخاصة (صعوبات تعلم، توحد، إعاقة عقلية) في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.
- الحدود الموضوعية: وتتمثل في دراسة مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة: من أهم مصطلحات هذه الدراسة:

التعريفات الإجرائية:

مفهوم الرضا الوظيفي:

يعرف الرضا الوظيفي بأنه "الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من العمل نفسه" (العديلي، ١٩٩٥)

ويعرفه المالكي بأنه "تقبل العامل لعمله من جميع وجوهه ونواحيه ومتطلباته وظروفه الفيزيائية ومكانته الاجتماعية والاقتصادية وما يتطلبه من علاقات إنسانية بين الرؤساء والمرؤوسين وساعات العمل والأجر". (المالكي، ١٩٩٣)

ويعرف الباحث الرضاء الوظيفي: (بدلالة هذه الدراسة) بأنه الشعور الداخلي لمعلم التربية الخاصة والذي تعكس جوانبه فقرات أداة هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

أولاً: الخلفية النظرية:

تعريف الرضا الوظيفي:

يعرف نادر أبو شيخة الرضا الوظيفي بأنه اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد، حيث يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية والفنية المتعلقة بالوظيفة (أبوشيخة، ١٩٩٧)

ويعرف الثنيان (١٤٢٠ هـ) الرضا الوظيفي بأنه عبارة عن الشعور بالقناعة الذاتية والارتياح نظراً لإشباع حاجاته ورغباته التي يسعى إلى تحقيقها من خلال أداء عمله.

ويعرف الشاجي (١٤١٧) الرضا الوظيفي بأنه إحساس داخلي لدى الفرد، يتمثل في شعوره بالارتياح والسعادة نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته للوظيفة التي يعمل بها والذي ينتج عنه نوع من رضا الفرد، وتقبله لما تمليه عليه وظيفته من واجبات ومهام، وهذا الشعور إما يكون كلياً وهذا يعني رضا الفرد عن جميع العوامل التي تؤثر في مشاعره نحو وظيفته ومدى تعلقه بها، أو أن يكون جزئياً وهذا يعني رضا الفرد عن جوانب معينة دون الأخرى، كأن يكون الفرد راضياً عن (الراتب) وفي نفس الوقت غير راضٍ عن المكانة الاجتماعية.

ويضيف الحوامدة (٢٠٠٠) بأن الرضا الوظيفي هو "تفضيل الأفراد لعملهم أو عدم تفضيلهم له، ويعبر عن مدى التوافق بين توقعات الفرد من عمله من جهة، وما يحصل عليه من جوائز ومكافآت من جهة ثانية".

ويرى الفالح (٢٠٠١) أن الرضا الوظيفي هو "شعور الفرد بالسعادة والارتياح أثناء أدائه لعمله، ويتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه الفرد وما يحصل عليه فعلاً في هذا العمل".

كما يعرفه أبو رحمة (٢٠١٢) بأنه "عبارة عن شعور بالارتياح النفسي تجاه العمل والعاملين يظهر من خلال سلوكه الخارجي في حرصه على حسن التعامل وزيادة الإنتاجية نتيجة ما يحصل عليه من حوافز مادية ومعنوية من هذه المؤسسة التي يعمل بها".

ويرى الباحث أن الرضا الوظيفي هو مجموعة من العوامل التي تساعد الفرد على الاستمرارية في العمل، والاستقرار فيه، وتقبله له بنشاط زائد، وأداء مرتفع، وإنتاجية في العمل نتيجة إحساسه بالأمان والراحة النفسية، وتقبل المجتمع له.

عوامل ومحددات الرضا الوظيفي: يحددها ناصف عبدالحالق فيما يلي:

١- عوامل ذاتية تتعلق بقدرات ومؤهلات ومهارات العاملين.

٢- عوامل تنظيمية تتعلق بظروف وشروط العمل.

٣- عوامل بيئية تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة على العمل والعامل (عبدالحالق، ١٩٨٦).

كما يعرض (محمد أسعد، نبيل رسلان) وجهة نظر كيث في عوامل ومحددات الرضا الوظيفي فيما يلي:

١- كفاية الإشراف المباشر.

٢- الرضا عن العمل ذاته.

٣- الاندماج مع الزملاء في العمل.

٤- توفير الهادفة في التنظيم.

٥- عدالة المكافآت.

٦- الحالة الصحية (أسعد و رسلان، ١٩٨٢).

نظريات الرضا الوظيفي:

١- نظرية الحاجات لماسلو:

نتيجة للدراسات المستفيضة للإنسان تعرف علماء النفس على أن الاحتياجات تنظم نفسها حسب نظام أولويات معين، فإذا ما أشبع الإنسان رغباته واحتياجاته الدنيا فانه يرتقي إلى إشباع احتياجاته الكامنة على المستويات الوسطى والعليا، وبمعنى آخر فإن الإنسان يؤجل عملية من شأنها محاولة إشباع احتياجاته العليا قبل إشباع جميع احتياجاته الدنيا، ويعود الفضل في وضع نظام الأولويات للعالم النفسي (ماسلو) الذي بين بأن الاحتياجات الإنسانية تتدرج بالتوالي في خمس مستويات هي:

- **الاحتياجات الفسيولوجية الأساسية:** وتقع هذه الاحتياجات على أدنى درجات السلم، وتتضمن احتياجات الفرد المحددة كالمأكل والمشرب والملبس وغيرها، وتشبع هذه الاحتياجات عادة بواسطة تصرفات الفرد الاقتصادية، حيث أنه يعمل من أجل الحصول على الأجر الذي يقوم بواسطته تصرفات الفرد الاقتصادية، حيث أنه يعمل من أجل الحصول على الأجر الذي يقوم بواسطته إشباع احتياجاته الفسيولوجية الدنيا.

- **احتياجات الأمان:** يعمل الإنسان على حماية نفسه من أخطار البيئة والطبيعة، فإذا ما أشبع احتياجاته الفسيولوجية فإنه يأخذ الإجراءات التي تضمن له السلامة من الأخطار الخارجية.

فبيني العنابر لتخزين الطعام وبيني الحصون لحماية مدينته وتحصين بيته من الغاضبين ويشترك في الضمان الاجتماعي لتأمين مورد رزقه عند الشيخوخة، ويشترى بيت حتى لا يترك عائلته في حاحه عند وفاته بصورة مفاجأة.

- **احتياجات الحب والحنان والخدمة الاجتماعية:** الإنسان اجتماعي بطبيعته يكره العزلة والانفراد، ولهذا فهو يقوم بتكوين الأسرة والعشيرة والأمة ويعمل كل ما في وسعه للمحافظة عليها. فهو يؤثر على مجتمعه ويتأثر به ويتعاون مع الآخرين في المجتمع حتى

يتمكن كل منهم من سد حاجاته الاقتصادية ونزعاته الاجتماعية. ومعنى آخر، إن الإنسان يجب الانتماء لأن ذلك يكسبه مركزاً وقوة في مجابهة الأخطار التي تعترض طريقه.

- **احترام وتقدير الذات:** يسعى الإنسان دائماً من أجل الحصول على تقدير الآخرين واحترامهم، فهو بحاجة إلى الشعور بأنه ذو قيمة واحترام في المجتمع الذي يعيش فيه، وأن أعضاء ذلك المجتمع أفراداً ذوي قيمة يجدر به أن يحترمهم، فالإنسان يرغب دائماً في تبادل هذه المشاعر مع أفراد المجتمع. ويجدر بالذكر هنا أن العقائد الدينية والقيم الأخلاقية السائدة تلعب دوراً كبيراً في تحقيق الاحتياجات الإنسانية خاصة في إشباع حاجة احترام الذات وتقدير النفس.
- **تحقيق الذات والكياسة في العمل:** وهي القدرة على القيام بالعمل والكياسة في الإنجاز، وتقع هذه الحاجة في أعلى درجات سلم الأولويات، فهي أرقى الاحتياجات الإنسانية أسماها وأقلها تحديداً.

٢- نظرية هرزبرج Harzberg:

ومن النظريات المفسرة للرضا الوظيفي أيضاً نظرية (هرزبرج Harzberg) والتي تسمى بنظرية العاملين، وهي ترتبط أصلاً بتطبيق نظرية ماسلو للحاجات في مواقع العمل، حيث رأى "هرزبرج" أن هناك مجموعتان من العوامل إحداهما تعتبر بمثابة دوافع تؤدي إلى رضا العاملين عن أعمالهم، وأطلق عليها عوامل مرتبطة بالوظيفة أو العمل نفسه، وقد حصرها في إحساس الفرد بالإنجاز، وتحمل المسؤولية، وتوفير فرص الترقية للوظائف الأعلى والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، أما المجموعة الأخرى من العوامل فيعتبرها بمثابة دوافع تؤدي إلى عدم رضا العمال عن أعمالهم، وأطلق عليها عوامل محيطة بالوظيفة أو العمل وقد حصرها في تلك الظروف التي تحيط بالعمل كالرئاسة أو الإدارة أو الإشراف أو نمط القيادة، وطبيعة العلاقات بين الفرد وزملائه، وبينه وبين رؤسائه، وظروف البيئة المحيطة بالعمل (جواد محمد الشيخ، عزيزة شريز، ٢٠٠٨: ٦٨٥)

٣- نظرية فروم Vroom:

فسر فروم Vroom الرضا الوظيفي على أساس أن عملية الرضا أو عدم الرضا تحدث نتيجة للمقارنة التي يجريها الفرد بين ما كان يتوقعه من عوائد السلوك الذي يتبعه وبين المنفعة الشخصية التي يحققها بالفعل، ومن ثم فإن هذه المقارنة تؤدي بالفرد إلى المفاضلة بين عدة بدائل مختلفة لاختيار نشاط معين يحقق العائد المتوقع بحيث تتطابق مع المنفعة التي يجنيها بالفعل، وهذه المنفعة تضم الجانبيين المادي والمعنوي معاً، وتفترض نظرية عدالة العائد في تفسيرها للرضا الوظيفي أن الفرد يحاول الحصول على العائد أثناء قيامه بعمل ما، ويتوقف رضاه على مدى اتفاق العائد الذي يحصل عليه من عمله مع ما يعتقد أنه يستحقه (جواد محمد الشيخ، عزيزة شريز، ٢٠٠٨: ٦٨٦)

الرضا الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي:

تعددت واختلفت وجهات النظر التي فسرت العلاقة بين الرضا والأداء الوظيفي، وفيما يلي عرض لبعض هذه الآراء:

- ١- **الأداء الوظيفي يتبع الرضا الوظيفي:** أي أن أصحاب هذا الاتجاه يعتقدون أنه كلما ارتفع مستوى الرضا لدى العاملين كلما ارتفع مستوى الأداء الوظيفي، فهناك علاقة طردية بين طرفين الأول مستقل وهو الرضا والثاني تابع وهو الأداء. (المنصوري، ١٩٩٠)

٢- الرضا يتبع الأداء: أي أن أصحاب هذا الاتجاه يعتقدون أنه كلما كان مستوى الأداء جيداً كلما شعر العامل برضا عن العمل، وبالتالي حسب هذا الرأي فإن الرضا الوظيفي ما هو إلا متغير تابع لمتغير مستقل وهو الأداء الوظيفي على أساس أن الأداء الجيد للموظف وما يعقبه من مكافآت تؤدي إلى زيادة قدرته على إشباع حاجاته وبالتالي زيادة درجة رضاه عن العمل. (المنصوري، ١٩٩٠)

٣- المناخ التنظيمي عامل وسيط بين الرضا والأداء: أي أن أصحاب هذا الاتجاه يعتقدون أن المناخ التنظيمي عامل وسيط بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي، فقد اعتبر المناخ التنظيمي بأنه العاكس للانطباع الذي يكون لدى العاملين بالمنظمة عن جميع العناصر الموضوعية فيها على أساس أن العاملين يعتبروا الوسيلة الأساسية لأداء الأعمال وتحقيق الأهداف، وبالتالي فإنه كلما كانت صورة المنظمة إيجابية لديهم كلما أدى ذلك إلى رفع الروح المعنوية لديهم، وهذا سينعكس إيجابياً على أدائهم، ومن ثم أمكن القول أن المناخ التنظيمي هو عامل وسيط يربط بين الرضا الوظيفي والأداء. (كامل والبكري، ١٩٩٠)

دوافع الأداء:

تعريف الدافع:

يمكن القول بأن السلوك الوظيفي أو الأداء الوظيفي ما هو إلا محصلة لمجموعة من العوامل هي الدافع والقدرة و الرغبة، وقد قامت دراسات سابقة على توضيح هذه العلاقة بالمعادلة التالية: الدافع × القدرة × الأداء = الرغبة، ويتوقف سلوك الفرد على نوعية الدوافع المؤثرة فيه باعتبار الدراسات العلمية أن أساس السلوك هو الدوافع، والدافع هو حاجة غير مشبعة يؤدي إلى سلوك معين للعامل، ويمكن تحدي هذا السلوك اعتماداً على قوة الدافع، على سبيل المثال إن البحث عن المأكّل والمشرب يأتي من واقع طبيعي هو الجوع والعطش، وبمجرد إشباع هذه الحاجة ينقضي هذا السلوك ويمكن تعريف الدافع على أنه: "حاجة غير مشبعة، أو هو حاجة داخلية تنبع من داخل الفرد، وتحدث نوعاً من عدم التوازن والتوتر، هذه الحاجة غير المشبعة تدفع الفرد لاتخاذ سلوك تجاه هدف محدد". (الضبعان، ٢٠٠٨)

الرضا الوظيفي كمحرك للدافعية:

يمكن تفسير الرضا على أنه تخفيض حدة التوتر الناتج عن الفجوة بين توقعات العامل، والحاجات غير المشبعة وبالتالي هو يرتبط ارتباطاً عالياً في الدافع.

الحوافز وفلسفتها:

إذا اعتبرنا أن الدافع هو شعور العامل الذي يشعر به نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة لديه يريد إشباعها، فإن الحافز هو الذي يقوم به لإشباع هذه الحاجة.

وهنا يمكن ان نعتبر أن الدافع هو شعور داخلي يتولد لدى العامل ويشكل سلوكه، والحافز عامل خارجي يخاطب الدافع ويوجه السلوك إلى اتجاه معين.

فلو أرادت الإدارة أن تحت العاملين بما على بذل مزيد من الجهد لغرض الارتقاء بمستوى الأداء فإنها تتبع سياسة الحوافز التي تؤدي إلى إشباع حاجات العاملين المادية، وهي مثل العلاوات والمكافآت، أو عن طريق منحهم حوافز تشبع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والذهنية مثل المشاركة في اتخاذ القرارات.

إن الحوافز تتأثر بعوامل كثيرة وهو ما يزيد صعوبة مهمة الإدارة، وحتى تنجح الإدارة في سعيها لتحقيق أهدافها وفي الحصول على السلوك المرغوب من العاملين عليها وضع سياسة واضحة وسليمة للحوافز. (الصراف، ١٩٩٤)

تأثير الحوافز على الأداء الوظيفي:

١. الحوافز تؤدي إلى إقبال العناصر المؤهلة وذات الخبرة للعمل في المؤسسة التي تتبع سياسة حوافز واضحة وناجحة باعتبار أن الحوافز تؤثر في دافعية العامل بصورة يمكن التنبؤ بها.

٢. إذا توفرت سياسة واضحة للحوافز فإن العاملين يتوجهون بشكل دائم إلى الطريق الذي يحقق لهم المكافآت، وبالتالي فإن الحافز يعتبر دافعاً للأداء .

٣. أثبتت الدراسات أن الحوافز تساعد على تعزيز أنماط السلوك الفردي. وهي تتعامل مع الحاجات غير المشبعة وتعمل على توجيه العامل للاختيار من بين أنماط السلوك البديلة. (الصراف، ١٩٩٤)

أنواع الحوافز: هناك أنواع مختلفة للحوافز التي تقدمها الإدارة للعاملين، وكذلك تتنوع في الكمية والوقت، وطرق الإدارة، أي أن كل مؤسسة لديها سياسة معينة لتحديد حوافزها، وحيث أننا حددنا وجود علاقة بين الدافع والحوافز يمكن القول بأنه بقدر ما يوجد من دوافع وحاجات عند العاملين والإدارة، بقدر ما توجد حوافز متعددة ومختلفة لمقابلة هذه الدوافع والحاجات إلا أنه يمكن تقسيمها إلى:

١. حوافز مادية وهي كالمكافآت المادية، وزيادة الراتب كما ذكر سابقاً.

٢. حوافز معنوية كإشراك العاملين في اتخاذ القرارات، وتكريم العاملين الذين يستحقون تكريماً لأعمالهم .

المعلم:

المعلم هو صانع الأجيال لما له من تأثير فعال على سلوكهم ودور حيوي في حياتهم حاضراً ومستقبلاً ، فهو القائد والموجه والمرشد والمؤثر في الفكر والمحدد لمستوى تحصيل الطلاب وتأثير المنهج في سلوكهم وإعطاء الصورة الواضحة عنهم، بل يلعب المعلم دوراً متشعب الأبعاد والجوانب ويعتبر محور الاهتمام في العملية التربوية والتعليمية التعليمية.

فمن هذه الأهمية الحيوية تنطلق أهمية إعدادة وتأهيله وتدريبه واختياره ، فعلى قدر العناية به يكون اهتمامنا بإعداد الأجيال وتوجيههم الوجهة السليمة وعلى ضوء ذلك حظيت العناية به باهتمام بالغ من قبل المهتمين بالتربية وفي جميع الأنظمة التربوية.

وهذا الاهتمام انعكس على المراجعة المستمرة لإعدادة وتأهيله ومعرفة كفاءته ومن ثم تطويره وتزويده بالمهارات التربوية التي تضمن احترافه المهني لمهنة التربية والتعليم وبكل فاعلية وقدرة وكفاءة، حيث إن المعرفة التربوية التعليمية بدون معلم كفاء وفعال لا توجد معرفة.

فإعداد المعلم قبل الخدمة يعتبر المدخل الرئيس لمهنة التدريس وتمهيداً لممارستها المستقبلية لإعداد جيل من المعلمين المرين في المقام الأول لا مجرد متخصصين في نقل المعرفة المقررة، بل ويتطلب تعديل برامج إعدادهم بما يتوافق مع التكنولوجيا التربوية المعاصرة، فهذا ما وصى به تقرير اللجنة الدولية لتنمية التربية، ومنذ وقت مبكر والذي مضى عليه ما يقارب الأربعين عاماً والمسمى تقرير (أدجارفور) والصادر في عام (١٩٧٢م) والذي كان بعنوان (تعلم لتكون Learning to Be) (المؤتمر الأول لإعداد المعلمين . ١٣٩٤هـ . ص ٦٥).

فقضية المعلم وإعداده ورفع كفاءته و بكل فاعلية من قضايا الأمة التي ليست بالأمر السهل وتحظى بكل اهتمام منها، بل تحولت إلى قضية عالمية ولها أولوياتها الوطنية تسعى كل دولة من دول العالم إلى مراجعتها وبصفة مستمرة للحاق بعجلة التطور السريع الذي تعيشه الأمة العالمية في عصرنا الحاضر، (المعلم على وجه الخصوص أحد قطبي العملية التعليمية والتي تضم المعلم من ناحية والمتعلم من ناحية أخرى، حيث يؤكد الخبراء والباحثون على أن المعلم هو مفتاح نجاح أي برنامج تربوي يُقدم لأي من فئة التلاميذ، وذلك لما يملكه المعلم من تأثير واضح على درجة التعلم التي تحدث في قاعة الدراسة أو في غرف مصادر التعليم وتقع على عاتق المعلم بالدرجة الأولى مهمة وضع الأهداف المعرفية والسلوكية لكل خبرة تعليمية تُقدم للتلميذ، وهو يسهم بشكل فاعل في ترسيخ القيم والعادات والمبادئ التي يعتنقها المجتمع، وهو الذي يختار أساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة، بالإضافة إلى إبداء حرصه لأن يكون قدوة حسنة وحقيقية للتلميذ. (معاجيني: ١٩٩٨، ص ١٥٣)

ولقد اهتمت الدول العربية بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص من خلال المنظمات والمؤتمرات التربوية الدولية والإقليمية والمحلية بدراسة تطوير العملية التعليمية التعلمية بجميع جوانبها، خاصة تطوير الكفايات التعليمية لدى المعلمين، وقد أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أن ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهامهم في التطوير، ومساهماتهم في تحقيقه وبالتالي بتطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم، وجعل مؤسسات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد. (البائع. ١٩٩٢م ص ٥٣٣-٥٣٤).

وهذا ما أوصت به المملكة العربية السعودية في جميع مؤتمراتها الخاصة بإعداد المعلمين حيث أوصى المؤتمر الأول والذي عقد عام (١٣٩٤هـ-١٩٧٤م)، والمؤتمر الثاني عام (١٤١٣هـ-١٩٩٣م)، والمؤتمر الثالث عام (١٤٢٠هـ-١٩٩٩م) على ضرورة تحسين برامج إعداد المعلمين وتطويرها ورفع كفاءتها التعليمية والتعلمية وتدريب الطلاب معلمي المستقبل على تطبيقها واستخدامها نظرياً وعملياً.

إن نجاح المعلم في أداء رسالته يتوقف على مقدار ونوع التدريب والتأهيل الذي يتلقاه وعلى ما يملكه من كفايات تعليمية، ومدى فعالية تلك الكفايات والاستفادة منها.

وأكد (الهذلي، ١٩٩٥م . ص ١٤٦) "على أنه لكي يقوم المعلم بدوره الفاعل والمهم بكل كفاءة واقتدار لا بد أن يتمتع بقدر كافٍ من القدرات والكفايات التعليمية، وذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف والحقائق كما كان في السابق؛ بل تجاوزتها حتى أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع نمو الشخصية لدى المتعلم من كافة جوانبها الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية".

ويأتي معلم التربية الخاصة في مقدمة المعلمين الذين يكونون دوماً في حاجة ماسة إلى الاستمرار في تلقي التدريب والتأهيل واكتساب كفايات إضافية إلى ما تم إكسابهم إياه من قبل أثناء مرحلة إعدادهم قبل الخدمة كونه يتعامل مع فئات من الأفراد متباينة القدرات هي في أمس الحاجة إلى العمل الفردي، وتقدم المعلومة بأساليب متغايرة تستثير التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتؤدي إلى اكتساب المعلومات بدرجة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم المحدودة، ولقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التربية والتعليم جُلَّ اهتمامها لرعاية أبناء الوطن كافة ومن ضمنهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تضمنت السياسة العامة للتعليم في المملكة مواداً عديدة من (٥٧٠٥٤، ومن ١٨٨.١٩٤) على أن تعليم المعوقين والمتفوقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة، وإدراكاً من وزارة التربية والتعليم لحجم المشكلة التي تتمثل في أن ما لا يقل عن (٢٠%) من طلاب المدرسة الابتدائية العادية أي حوالي "خمس طلاب المدارس العادية في أي بلد من بلدان العالم هم في حاجة لخدمات التربية الخاصة كما تشير ذلك الإحصاءات العالمية (الموسى ٢٠٠٨- ص٧٢).

فهذه العناية سوف تنعكس على التربية بصفة عامة والتربية الخاصة بصفة خاصة بل سوف ينقل التربية والتعليم بإذن الله نقلة نوعية، وسوف تنعكس على مخرجات التربية والتعليم في المملكة بصفة خاصة والعالم بصفة عامة، كما نصت بعض مواد السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية بشكل صريح على ضرورة رعاية هذه الفئات من أبناء المملكة، حيث جاءت المادة (٥٦) منها تنص على أن (التربية الخاصة والعناية بالطلاب المعوقين جسماً وعقلياً حقاً مضمون لكل فرد وذلك عملاً بآيدي الإسلام الذي جعل التعليم حقاً مشروعاً للجميع من أبناء الأمة). كما جاءت المادة (١٨٨) منها لتنص على أن (الدولة تعني وفق إمكانياتها بتعليم المعوقين ذهنياً أو جسماً، وتوضع لهم مناهج خاصة ثقافية وتدريبية متنوعة تتفق وحالاتهم (الموسى ٢٠٠٨ م. ص٨٣).

كما أن مؤتمر إعداد المعلم الذي عقد في رحاب جامعة أم القرى (عام ١٤٢٠ هـ ١٩٩٩ م) أوصى في المادة (٥) من قراراته (ضرورة إعداد معلم للفئات الخاصة وتأهيله علمياً وتربوياً بما يتناسب مع خصائص هذه الفئة، وتضمين برامج الإعداد العام في مؤسسات الإعداد مقررات حول كيفية التعامل مع الفئات الخاصة.

فهذا ألزم القائمين على التربية والتعليم ومتابعة من قيادة هذا الوطن بالتالي:

١ . نتيجة لهذا التوجه تطورت برامج ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين) لتصل حسب إحصائية عام ١٤٢٤-١٤٢٥ هـ إلى أكثر من (١٥٦٠) برنامجاً ومركزاً يستفيد من خدماتها (٣٤٥٩٧) تلميذاً وتلميذة من ذوي الاحتياجات الخاصة، بعد أن كانت لا تتعدى (٧٠) مركزاً وبرنامجاً حسب إحصائية ١٤٢٠ هـ. ١٩٩٩ م (الموسى، ٢٠٠٠ م)، بالطبع هذه الزيادة في أعداد البرامج والمراكز الخاصة يتطلب توافر أعداد كبيرة من الكوادر البشرية التربوية المؤهلة والمدربة للقيام بعملية التدريس والتأهيل التربوي والعلاج السلوكي، وقد لا تكون هذه الأعداد من المعلمين المؤهلين متوفرة في سوق العمل المحلي.

٢. ألزمت سياسة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية الجامعات السعودية بإنشاء أقسام علمية في بعض الجامعات والكليات الوطنية لمنح درجة (البكالوريوس) في بعض التخصصات الدقيقة في مجال التربية الخاصة، حيث بدأت بإنشاء أول قسم للتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود في العام الدراسي (١٤٠٤/١٤٠٥ هـ) وتعتبر أول جامعة تنشئ هذا التخصص لمنح درجة البكالوريوس في الدول العربية، أعقبه

افتتاح قسم التربية الخاصة بكلية المعلمين بجدة العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣ هـ، بالإضافة إلى قيام كل من جامعة الملك خالد بأبها وجامعة الطائف وجامعة طيبة بالمدينة المنورة بمنح درجة الدبلوم العالي في التربية الخاصة لبعض الخريجين من حملة (البكالوريوس التربوي) أو المشرفين التربويين لسد العجز من النقص الموجود في الكوادر البشرية المؤهلة في مجال التربية الخاصة، ثم طورت هذه الأقسام لمنح درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، حيث فتح بجامعة الملك خالد بأبها عام ١٤٢٠ هـ وجامعة الطائف عام ١٤٢٦ هـ وجامعة طيبة بالمدينة المنورة عام ١٤٢٦ هـ.

٣. وشهدت الأعوام الأخيرة طفرة كبيرة في استحداث أقسام وبرامج للتربية الخاصة في الكليات والجامعات السعودية حتى وصل عددها في العام الجامعي ١٤٢٧/١٤٢٨ هـ إلى (١٥) قسماً وبرنامجاً منتشرة في جميع أنحاء المملكة (الموسى، ٢٠٠٨، ص ٣٩٣).

٤. ورسمت عدد من جامعات المملكة في خططها المستقبلية فتح أقسام للتربية الخاصة وأقسام للدراسات العليا في هذا التخصص، حيث بدأت جامعتنا الملك سعود والملك عبد العزيز في رسم خطط للدراسات العليا في هذا التخصص توفقاً مع خطة التنمية الثامنة (من ١٤٢٥ هـ ٢٠٠٥. إلى ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م) وتنفيذاً لتوجهات وزارة التعليم العالي بإعادة هيكلية الجامعات والكليات وتخصصاتها لمسايرة حاجة المجتمع ومواجهة متطلبات المستقبل وحاجة سوق العمل والقضاء على البطالة.

٥. ومواصلة للجهود وعناية لهذه الفئة من المجتمع فقد صدر قرار مجلس الوزراء رقم ١٢٩ في ٥/٢١ / ١٤٢٩ هـ (٢٠٠٨ م) القاضي بالموافقة على (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وعلى بروتوكولها الاختياري الذي اعتمده الجمعية العامة للأمم المتحدة في قرارها ١٠٦/٦١ المؤرخ في ٢٤ كانون الثاني . يناير ٢٠٠٧ م)

٦. جهود مؤسسة الأمير سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية بالتعاون مع مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة الذي تمكن منذ تأسيسه عام ١٤١٢ هـ من تبني وإنجاز العديد من البحوث والدراسات الحيوية التي شملت العديد من مناطق المملكة العربية السعودية بهدف إثراء المعرفة عن أسباب الإعاقة، وكيفية الوقاية منها، وتطوير وسائل علاجها؛ بل إن هذه البحوث شملت (بحثاً خارجياً كمنح للباحثين مجمل تكاليفها "لعام ٢٠٠٣ م ١٨٦، ١٢٤، ٧ ريالاً لخمسة عشر مشروعاً") و(بحثاً داخلية طويلة الأمد لتعود بالفائدة والأهمية على المملكة العربية السعودية والعلماء المنتسبين للمركز مجمل تكلفتها " لعام ٢٠٠٣ م ٤٤٥، ٧٩١، ٥ ريالاً لثلاثة مشاريع داخلية) وهناك أربعة مشاريع مقترحة لعام ٢٠٠٤ م بتكلفة (٦٣٩، ٧٨١، ١٠ ريالاً)

٧. عقدت في المملكة عدة مؤتمرات دولية ولقاءات دورية محلية لأبحاث الإعاقة والتأهيل اهتماماً بهذه الفئة من المجتمع، وكان آخرها المؤتمر الثالث للإعاقة والتأهيل تحت عنوان (البحث العلمي في مجال الإعاقة) في الفترة من (٢٠٢٢. ٢٠٠٩/٣ م)، والمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم في الفترة من (١٠/٢٨ - ١١/١١/١٤٢٧ هـ الموافق " ١٩/٢٢٠١١/٢٠٠٦ م ") .

إن الجهود المبذولة لتوفير المعلمين والباحثين المتخصصين والمؤهلين لتربية ورعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب القيام بأبحاث تقويمية للكفايات التربوية اللازمة لهؤلاء المعلمين، ليكونوا أكفاء مؤهلين للقيام بأدوارهم بفاعلية واقتدار والوصول بهؤلاء الفئة من المجتمع للغاية المنشودة، والتي تؤهلهم ليكونوا أسوياء أو قريبين منهم.

لذا يرى الباحث أن نوعية المعلم هنا ذات طبيعة خاصة فهو ليس معلم مادة ، وإنما خبير بمجالات عديدة تجعل منه معلماً متخصصاً وصاحب مهنة ، فهو لا يستطيع أن يمارس ما سبق بيانه من أدوار إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات الأساسية، والتي بدونها يمكن أن ينحصر دوره في تلقين المعلومات، وبالتالي يفقد المنهج الكثير من الخصائص والسمات المميزة له.

فالمعلم هو الأساس في العملية التعليمية لمسئوليته في تحقيق أهدافها وتوجيه مسارها للوضع المنشود ، فمهما وفرت الإمكانيات المالية والمادية كالمباني الحديثة والتقنيات والمناهج المطورة والتوجيه والإشراف المتواصل، فلن نستطيع أن نقطف ثمارها ونحصل على التطور المنشود من غير معلم كفء يؤدي مهمته ووظيفته الرئيسة المكلف بها كمعلم متمكن من المعرفة، و بكل كفاءة مما ينعكس على إحداث التغيير المطلوب في سلوك التلاميذ.

مفهوم التربية الخاصة:

تعرف التربية الخاصة بأنها نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواءً في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية. وعليه فإن خدمات التربية الخاصة تقدم لجميع فئات الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلبياً على قدرتهم على التعلم، كما أنها تتضمن أيضاً الطلاب ذوي القدرات والمواهب المتميزة.

أهداف التربية الخاصة:

1. التعرف إلى الأطفال غير العاديين من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
2. إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
3. إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة، وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس الخطة التربوية الفردية.
4. إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة.
5. إعداد برامج الوقاية من الإعاقة، بشكل عام، والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق البرامج الوقائية.
6. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك بحسن توجيههم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.
7. تهيئة وسائل البحث العلمي للاستفادة من قدرات الموهوبين وتوجيهها واثاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم.
8. تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نضجة الأمة.

مبادئ التربية الخاصة:

١ . يجب تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في البيئة التربوية القريبة من البيئة العادية.

٢ . إن التربية الخاصة تتضمن تقديم برامج تربوية فردية وتتضمن البرامج التربوية الفردية:

أ- تحديد مستوى الأداء الحالي.

ب- تحديد الأهداف طويلة المدى.

ج- تحديد الأهداف قصيرة المدى.

د- تحديد معايير الأداء الناجح.

هـ- تحديد المواد والأدوات اللازمة.

و- تحديد موعد البدء بتنفيذ البرامج وموعد الانتهاء منها.

٣ . إن توفير الخدمات التربوية الخاصة للأطفال المعوقين يتطلب قيام فريق متعدد التخصصات بذلك حيث يعمل كل اختصاصي على تزويد الطفل بالخدمات ذات العلاقة بتخصصه.

٤ . إن الإعاقة لا تؤثر على الطفل فقط ولكنها قد تؤثر على جميع أفراد الأسرة ، والأسرة هي المعلم الأول والأهم لكل طفل.

٥ . إن التربية الخاصة المبكرة أكثر فاعلية من التربية في المراحل العمرية المتأخرة ، فمراحل الطفولة المبكرة مراحل حساسة على صعيد النمو ويجب استثمارها إلى أقصى حد ممكن.

مراحل تطور برامج التربية الخاصة:

مراكز الإقامة الكاملة Residential school:

تعتبر مراكز الإقامة الكاملة من أقدم برامج التربية الخاصة التي كانت ومازالت تقدم الخدمات الإيوائية والصحية والاجتماعية والتربوية للأفراد المعاقين، وكان يسمح للأهالي بزيارة آبائهم في هذه المراكز.

لكن وُجِعت لهذه المراكز مجموعة من الانتقادات تتهمها بعزل هؤلاء الأطفال عن المجتمع الخارجي وما يحتويه من حياة طبيعية، كما وصف أفراد هذه الفئات بأنهم منبوذون عن المجتمع.

مراكز التربية الخاصة النهارية Special Day care school:

ظهرت هذه المراكز كرد فعل على ما تقدم من انتقادات لمراكز الإقامة الكاملة، ويكون عمل الكثير من هذه المراكز إلى منتصف النهار تقريباً، وفي هذه الفترة يتلقى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة خدمات تربوية واجتماعية.

وتعمل هذه المراكز على إيصال هؤلاء إلى منازلهم، وهي تحافظ على بقاء الفرد ذو الاحتياج الخاص في أسرته وفي الجو الطبيعي له.

ووجهت لهذه المراكز أيضاً بعض الانتقادات أهمها:

- عدم توفر المكان المناسب لإقامة المراكز النهارية، وقلة عدد الأخصائيين في ميادين التربية الخاصة المختلفة.

الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية Special classes within Regular Schools:

ظهرت هذه الصفوف نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى المراكز النهارية التي تعني بالتربية الخاصة، ونتيجة لتغير الاتجاهات العامة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من السلبية إلى الإيجابية، وهذه الصفوف تكون خاصة بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية والتي لا يتجاوز عدد الطلبة فيها العشرة.

ويتلقى هؤلاء الطلبة برامجهم التعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة، ولهم أيضاً برامج تعليمية مشتركة مع الطلبة العاديين.

والهدف من هذا البرنامج زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين هؤلاء الأفراد (الطلبة) ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين.

وهذه الصفوف تعرضت أيضاً لمجموعة من الانتقادات أهمها صعوبة الانتقال من الصفوف الخاصة إلى العادية، وكيفية تحديد المواد المشتركة بين ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين.

الدمج الأكاديمي: Mainstreaming:

ظهر هذا الاتجاه في برامج التربية الخاصة بسبب الانتقادات التي وجهت إلى برامج الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية، وللأجتهات الإيجابية نحو مشاركة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة العاديين في الصف الدراسي.

ويعرف الدمج بأنه ذلك النوع من البرامج التي تعمل على وضع الطفل ذو الاحتياج الخاص في الصف العادي مع الطلبة العاديين لبعض الوقت وفي بعض المواد بشرط أن يستفيد الطفل من ذلك شريطة تهيئة الظروف المناسبة لإنجاح هذا الاتجاه.

ويتضمن هذا ثلاث مراحل وهي:

- التجانس بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
 - تخطيط البرامج التربوية وطرق تدريسها لكل من الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
 - تحديد المسؤوليات الملقاة على عاتق أطراف العملية التعليمية من إدارة المدرسة ومعلمين ومشرفين وجميع الكوادر العاملة.
- ويعتبر الدمج من أهم مراحل عملية تطوير برامج التربية الخاصة.

الدمج الاجتماعي: Normalization

تعتبر هذه المرحلة النهائية في تطوير برامج التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة لأنها تساعد على كل ما هو إيجابي نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من أفراد المجتمع.

ويتمثل هذا في مجال العمل من خلال توفير فرص عمل مناسبة لهم باعتبارهم أفراد منتجين في المجتمع، وكذلك دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأحياء السكنية من خلال توفير سكن ملائم ومناسب لهم كأسرة مستقلة والتعامل معها على أساس حكم الجيرة وما تتطلبه من مستلزمات.

تهدف التربية الخاصة إلى تربية وتعليم وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بفئاتهم المختلفة، كما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال ما يلي:

١. الكشف عن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتحديد أماكن تواجدهم ليسهل توفير خدمات التربية الخاصة لهم.
٢. الكشف عن مواهب واستعدادات وقدرات كل طفل واستثمار كل ما يمكن استثماره منها.
٣. تحديد الاحتياجات التربوية والتأهيلية لكل طفل.
٤. استخدام الوسائل والمعينات المناسبة التي تمكن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بمختلف فئاتهم من تنمية قدراتهم وإمكاناتهم بما يتلاءم مع استعداداتهم.
٥. تنمية وتدريب الحواس المتبقية لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة للاستفادة منها في اكتساب الخبرات المتنوعة والمعارف المختلفة.

٦. توفير الاستقرار والرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية التي تساعد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه تكيفاً يشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه هذا المجتمع.

٧. تعديل الاتجاهات التربوية الخاطئة لأسر هؤلاء الأطفال عن طريق توجيه وتوعية الأسرة، وإيجاد مناخ ملائم للتعاون الدائم بين المنزل والمدرسة مما يؤدي إلى تكيف اجتماعي ينسجم مع قواعد السلوك الاجتماعية والمواقف المختلفة على أساس من الإيجابية والثقة بالنفس.

٨. إعداد الخطط الفردية التي تتلاءم مع إمكانيات وقدرات كل طفل.

٩. الاستفادة من البحث العلمي في تطوير البرامج والوسائل والأساليب المستخدمة في مجال التربية الخاصة.

١٠. نشر الوعي بين أبناء المجتمع بالعوق، وأنواعه، ومجالاته، ومسبباته، وطرق التغلب عليه أو الحد من آثاره السلبية.

١١. تهيئة المدارس لتلبية الاحتياجات الأساسية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بما يتطلبه ذلك من إجراء التعديلات البيئية.

وإذا أردنا أن نعرف معلم التربية الخاصة... هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ غير العاديين، ويكمن دور معلم التربية الخاصة داخل المدرسة العادية في تنفيذ بعض الإجراءات كخدمات غرفة المصادر Resource Room والتي يمكن تعريفها على النحو التالي:

هي غرفة صفية عادية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل تعليمية وألعاب تربوية وأثاث مناسب يداوم فيها معلم مدرب تدريباً خاصاً للعمل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

ويكون دوام الطلبة فيها جزئياً في حين يقضون بقية يومهم الدراسي في فصلهم، ويتراوح عدد الطلبة في المجموعة الواحد (٦-٨)

الإجراءات التنفيذية التي يمكن أن يقوم بها معلم التربية الخاصة:

- المشاركة في تشخيص وتحديد أنواع الحاجات التربوية والتعليمية الخاصة.
- إعداد خطط العمل الخاصة بالطلبة غرفة المصادر والتي تتضمن إعداد الخطط التربوية الفردية والخطط التعليمية الفردية.
- ممارسة عملية التعليم وتنفيذ البرامج العلاجية التربوية والتعليمية المعدة لطلبة غرفة المصادر.
- أفراد ملف خاص لكل طالب من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة منذ التحاقه بغرفة المصادر وحتى انتهاء البرنامج الخاص به.
- تزويد إدارة المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور بمعلومات عن تطور مهارات وقدرات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

- تنسيق البرنامج اليومي والأسبوعي لطلبة غرفة المصادر بالتعاون مع المعلم العادي وإدارة المدرسة.

- تنسيق خروج ودخول الطلبة ذوي الحاجات الخاصة من وإلى الصف العام والصف الخاص.

دور معلم التربية الخاصة في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

لا بد من أن يكون معلم التربية الخاصة المعني بعملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة أن يكون قد تم إعداده تربوياً وتعليمياً بطريقة جيدة وقادر على تقديم أوجه العون والمساعدة للمعلم العادي، ويمكن هذا الدور في النقاط التالية:

١ . تقديم العون والمساعدة للمعلم العادي من خلال تحديد مستوى الأداء الحالي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك طبيعة المشكلات الصحية، السلوكية، التربوية التي يعاني منها.

٢ . مساعدة المعلم العادي على طرق التواصل مع الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣ . مساعدة المعلم العادي في تفهم خصائص الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك استناداً إلى مراعاة الفروق الفردية ومراحل النمو التي يمر بها الطالب.

٤ . وضع بعض الأهداف التي يراد تحقيقها سواء كانت طويلة المدى أو قصيرة المدى

٥ . توفير التعليم الزائد.

٦ . إعداد الخطط الدراسية والعلاجية للمعلم العادي.

الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم العادي في فصول ومدارس الدمج:

- تعديل محتوى المنهاج ولو بشكل مبسط أو مبدئي.

- التركيز على تعليم مهارات أساسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يتضمنها البرنامج التدريبي العادي.

- توفير بيئة صفية تختلف عن البيئة الصفية العادية.

- تغيير استراتيجيات التدريس مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والتركيز على التدريس الفردي.

- التركيز على نقاط الضعف التي يعاني منها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتقوية الجوانب الإيجابية ونقاط القوة للطلاب.

- عدم التركيز على جوانب القصور التي يعاني منها الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- تطوير اتجاهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- ضرورة التنسيق الفعال مع إدارة المدرسة لتذليل العقبات التي تعترض تقدم الطالب في مختلف الجوانب الأكاديمية والشخصية والاجتماعية.

- إقامة علاقة إيجابية واتصال دائم مع أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء البرامج التعليمية والتربوية المفتوحة له.

- تقديم التعزيز اللفظي والمادي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء تقدمه الأكاديمي والسلوكي والانفعالي والاجتماعي.

- تعزيز عملية التفاعل الإيجابي بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وزملائهم العاديين.

- التنسيق الفعال بين المعلم العادي ومعلمي التربية الخاصة كلما دعت الضرورة لذلك.

- تطبيق المناهج باستخدام أساليب وطرق فعالة.

- تقييم تحصيل الطلبة من المعارف والمهارات والقيم بواسطة الاختبارات الشفهية والتحريرية.

- اختيار أساليب فعالة في التشويق تناسب حالة كل إعاقة.

- إعداد الدرس بشكل يجنب الطالب الوقوع في الأخطاء.

خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة:

يهدف الباحث في هذه الدراسة إلى تحديد خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة التي تؤهله للعمل مع ذوي الإعاقة، ولتحقيق هذا الهدف لابد من تحديد مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة وتصنيفاتهم وخصائصهم الجسمية والعقلية والنفسية والخصائص والمواصفات التي لا بد أن يتصف بها المعلم؛ للتعامل مع هذه الفئة من منطلق تلك الخصائص التي تتميز بها هذه الفئة.:

ذوي الاحتياجات الخاصة هي الفئة التي كان يطلق عليها "المعاقين أو ذوي الإعاقة"، وهذا المصطلح - أعني ذوي الاحتياجات الخاصة - هو مصطلح حديث نسبياً أطلق على هذه الفئة وذلك لاعتبارات إنسانية في المصطلحات السابقة، وما قد تحمله من حساسية بالنسبة لكل من له صلة بهذه الفئة سواء في المنزل أو في الشارع أو في مؤسسات المجتمع المختلفة، ولهذا فإن المصطلحات الثلاثة "ذوي الاحتياجات الخاصة أو المعاقين أو ذوي الإعاقة" هي مترادفات، ولا فرق بينها إذ أنها تطلق على فئة واحدة، وهي المصابة بنوع أو أكثر من الإعاقات، لذا لا بد للباحث من التعرف على مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة.

١. مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة "special needs" ::

ذوي الاحتياجات الخاصة هم أفراد يعانون - نتيجة عوامل وراثية أو بيئية مكتسبة - من قصور القدرة على تعلم أو اكتساب خبرات أو مهارات، أو أداء أعمال يقوم بها الفرد العادي المماثل لهم في العمر والخلفية الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وبالتالي تصبح لهم - علاوة على احتياجات الفرد العادي - احتياجات تعليمية ونفسية ومهنية واقتصادية وصحية خاصة، يلتزم المجتمع بتوفيرها لهم، باعتبارهم مواطنين فيه (فريل، ١٩٩١)

والمعاقون في اللغة جمع معاق، وقد عرفه قانون تأهيل المعاقين في مصر والصادر في سنة ١٩٧٥ م، برقم (٣٩)، على أنه كل شخص يعجز عن مواصلة عمله، أو القيام بعمل آخر والاستقرار فيه، أو نقصت قدرته على ذلك نتيجة قصور عضوي أو عقلي أو حسي أو نتيجة لعجز خلقي منذ الولادة. (إسماعيل شرف ١٥)

ومن الملاحظ تركيز التعريفات السابقة على قصور قدرات المعاقين بما يؤثر على مدى تكيفهم الاجتماعي لذا فهم في حاجة إلى نوع من التربية يختلف عن تربية العاديين.

وقد قدم "محمد ناصر قطبي ومحمد بركة (١٩٩٤)" تعريفاً للمعاق على أنه "الشخص الذي لا يستطيع - نتيجة لعلة مزمنة تؤثر على قدراته الجسمية أو النفسية - أن يتنافس على قدم المساواة مع أقرانه في حياته اليومية".

وعلى الرغم من تأكيد التعريف السابق على مبدأ الفروق الفردية، وعلى مبدأ "اختلاف المعاق عن أقرانه" - وهو مبدأ تربوي مهم ويعكس احتياجات المعاق لتربية خاصة - إلا أن التعريف قد أغفل شريحة مهمة من المعاقين وهي فئة المعاق ذهنياً (أو عقلياً).

وقد قدم "صمويل.أ. كيرك" (١٩٩٤، ١٤) تعريفاً شاملاً للشخص المعاق على أنه "الشخص الذي يختلف في صفاته عن الشخص العادي، في العديد من الخصائص العقلية والجسمية أو السيكولوجية أو السلوك الاجتماعي والانفعالي، أو قدرته على التكيف والتواصل الاجتماعي مع الآخرين، إلى المستوى الذي يحتاج عنده إلى نوع مختلف من الخدمات والرعاية النفسية والاجتماعية، لكي تنمو قدراته وطاقاته إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه".

ويرى الباحث أن شمول هذا التعريف، يرجع إلى ارتباط القصور في قدرات المعاق باحتياج ذلك المعاق إلى نوع من التربية تختلف في برامجها ومتطلباتها، إلا أنه لم تذكر التربية الخاصة في التعريف بشكل صريح وتم استبدالها بمفهوم الخدمات والرعاية والتي قد تشترك فيها المؤسسات التربوية مع غيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى.

ومن التعريفات السابقة يتضح لنا أن الإعاقة هي كل ما يُحد من قدرات الفرد العقلية أو الجسدية أو النفسية، مما يجعله غير قادراً على ممارسة حياته الطبيعية المتوقعة منه في حدود عمره وجنسه وظروف بيئته، فهي تُمثل "حالة من الاعتلال العضوي أو العصبي أو النفسي تحد من قدرة الفرد على القيام بوظائف أساسية وضرورية لحياته اليومية، والإعاقة بذلك تدل على وجود مشكلات محددة طويلة الأجل تؤثر على الشخص وسلوكه، وتُشكل عوائق رئيسة أمام تمتعه بحقوق الإنسان والمشاركة الاجتماعية والمعيشية المستقلة.

لذا يمكن تعريف المعاق "ذو الاحتياجات الخاصة" بأنه الفرد الذي يُعاني من خلل أو عجز - كلي أو جزئي - يؤثر على إحدى قدراته - أو أكثر - بحيث يؤثر ذلك في مدى تكيفه الاجتماعي والنفسي والتعليمي مقارنةً بأقرانه العاديين في نفس السن والمستوى الثقافي، و بذلك فهو بحاجة إلى نوع خاص من الرعاية التربوية يُطلق عليها "التربية الخاصة" وفي بيئة خاصة بهدف تنمية قدراته إلى أقصى حد نستطيع الوصول إليه.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يتم في هذا الفصل عرض الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي ثم التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

يتم في هذا الفصل عرض الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي ثم التعقيب على الدراسات السابقة:

قام **الباطين (١٩٩٠)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمين السعوديين العاملين بالمدارس الثانوية المطورة في مدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلم من معلمي المدارس الثانوية المطورة، وقد استخدم الباحث مقياساً من تصميمه للرضا الوظيفي مشتملاً على خمسة مجالات وهي: نمط المدرسة الإداري، العلاقة مع الزملاء، اتجاهات المعلمين نحو نظام دراسة الساعات المعتمدة، الراتب الشهري، العلاقة مع الزملاء، اتجاهات المعلمين نحو دراسة الساعات المعتمدة، الراتب الشهري، المؤهل العلمي للمعلم وتخصصه، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي جاء بمستوى متوسط لما نسبته ٥٠% من المعلمين، ومرتفعة لما نسبته ٢٥% من المعلمين، ومنخفضاً لما نسبته ٢٥% من المعلمين. وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي واتجاهات المعلمين نحو الدراسة بالساعات المعتمدة، والعلاقة مع الزملاء، والنمط الإداري للمدرسة، ولكن لم لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والمؤهل العلمي.

وقام **سيد أحمد (١٩٩١)** بدراسة هدفت لقياس الرضا الوظيفي لمعلمي الرياضيات ومعلميها في دولة قطر، حيث قام بتصميم استبانة للرضا الوظيفي تضم ثمانية أبعاد فرعية: المردود المادي، فرص الترفيه، المكانة الاجتماعية للمهنة، الإشراف والتوجيه الفني، نمط الإدارة المدرسية، العلاقة مع الطلاب، العلاقة مع الزملاء، ظروف العمل، وتمثلت عينة الدراسة في (٢٠٠) معلم ومعلمة للرياضيات بمراحل التعليم العام بدولة قطر، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى إلى الخبرة في التدريس لصالح الحاصلين على مؤهل أقل من البكالوريوس، والإعداد التربوي لصالح المعلمين الحاصلين على إعداد تربوي، وكذلك كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المرحلة التعليمية حيث أن هناك رضا وظيفي أكثر لدى معلمي المرحلة الابتدائية من معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية.

كما قام **آل ناجي (١٩٩٣)** بدراسة هدفت إلى التأكد من صدق نظرية العاملين لهيرزبرج عملياً، والكشف عن أثر متغيرات: النوع، الجنسية، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة، التخصص العلمي، العمر في متغيرات الرضا عن العمل لدى عينة مكونة من (٤٧٥) معلم ومعلمة في منطقة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى انتظام متغيرات الرضا عن العمل في عامل واحد هو الرضا عن بيئة العمل، الرضا عن محتوى العمل، الرضا الكلي عن العمل. وتبين أن المعلمين والمعلمات ذوي العمر وسنوات الخبرة الأكبر من المعلمين ذوي التخصصات الإنسانية أكثر رضا في بعض مكونات الرضا عن العمل، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات البحث المستقلة في متغيرات الرضا عن العمل.

وقام ستمين لوري لوب الوارد في عبد الجبار (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى مقارنة الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام على عينة من معلمي مدارس مدينة ديترويت الأمريكية (١١٦) معلماً ومعلمة عن طريق تطوير مقياس الرضا الوظيفي الذي أعده بريفلد روث واستخدمه عام (١٩٥١)، وقد أظهرت الدراسة أن لدى معلمي التربية الخاصة عدم رضا بشكل أكبر من معلمي التعليم العام، وقد تمثلت أسباب عدم الرضا في الاحباط، الضغوط المهنية داخل الصف الدراسي وخارجه، وكان عدم الرضا شائعاً بشكل أكبر لدى معلمي التربية الخاصة الأصغر سناً والأقل خبرة.

دراسة الهزيمة (١٩٩١) التي هدفت إلى معرفة نمط المدير القيادي وضبط الوضع المدرسي على كل من رضي المعلمين وتحصيل التلاميذ في المدارس الثانوية بعمان، وبلغت عينة الدراسة (٤٧) مدرسة ثانوية حكومية وعدد المعلمين (١٥٨) معلماً ومعلمة، فيما بلغ عدد التلاميذ (٧٦٠٤) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- توجد علاقة بين نمط المدير القيادي العالي ونفوذه ورضا المعلمين عن فرص الترقية والمرتب ورضا المعلمين العام.

- توجد علاقة بين نمط المدير القيادي المتدني ونفوذه ورضا المعلمين عن طبيعة العمل وعن المشاركة في العمل ورضي المعلمين العام.

- وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المعلمين تعزي لمتغير الجنس لصالح المعلمات في جوانب الرضا الوظيفي عن طبيعة العمل والمشاركة به ورضي المعلمين العام.

دراسة عبد الرحمن (١٩٩١) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين سلوكيات إدارية مختارة لمديري المدارس الثانوية في الأردن ودرجة رضی معلميهم لقراراتهم الإدارية، وشملت عينة الدراسة (٣٦٥) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- وجود علاقة إيجابية بين استخدام المديرين لمهارة العلاقات الإنسانية وثقة المديرين بمعلميهم، والقدرة على الاتصال والتواصل ودرجة رضی المعلمين لقراراتهم الإدارية.

- وجود فروق دالة إحصائية لأثر كل من الجنس والمؤهل والخبرة بين السلوك القيادي للمديرين ودرجة رضاهم الوظيفي لصالح الإناث والمؤهل الأعلى والخبرة الأكثر.

دراسة العمري (١٩٩٢) التي هدفت إلى تحديد مستوي الرضا الوظيفي لمديري المدارس في الأردن وكذلك العلاقة بين هذا المستوى وبعض خصائص المدير الشخصية والوظيفية، وبلغت عينة الدراسة (٣٢٣) مديراً ومديرة، وقد استخدم الباحث استبانة مينوسوتا لقياس الرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- وجود عوامل عديدة أسهمت في الرضا الوظيفي بشكل إيجابي لدى المديرين تتعلق بمستوي الإنجاز وتقدير المجتمع لهم.

- كانت عوامل التقدم الوظيفي والصلاحيات والأجور وأسلوب اتخاذ القرار والاستقلالية مصدراً ضعيفاً ومعيقاً للرضا الوظيفي.

دراسة الشلحوط (١٩٩٢) التي هدفت إلى معرفة درجة رضی مديري التربية والتعليم في الأردن عن السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) مديراً في وزارة التربية والتعليم و (٥٣٨) مديراً ومديرة بالمدارس، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- إن درجة رضا مديرية التربية والتعليم عن السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية درجة مقبولة في مجالات الكفاية المهنية والعلاقات الإنسانية والقدرة على الاتصال والتواصل والتفاعل الإداري وثقة مدير المدرسة بالمعلمين والاهتمام بالمجتمع المحلي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة رضا مديرية التربية والتعليم بالأردن عن السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية تعزي للجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائية في جميع المجالات لصالح مديرية التربية لصالح الخبرة (٦-١٠) سنوات.

دراسة المخلفي (١٩٩٢ : ٢٤٦) التي هدفت إلى التعرف على العوامل التي تسهم في الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة تضم العديد من العوامل، ودلت النتائج على أن عدم الرضا ناجم عن الأجر المنخفض لأعضاء هيئة التدريس كما بينت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية للإنجاز والتطور المهني والإشراف على العمل وتحمل المسؤولية ورضا أعضاء هيئة التدريس عن العمل.

دراسة الشريدي وعبد الرحيم (١٩٩٩) التي هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة أثر كل من الجنس والخبرة والتدريب على الرضا الوظيفي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧٥) معلماً ومعلمة من المجتمع الأصلي البالغ عددهم (٥٨١٥) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث مقياس جوردن (Gordon) لوصف السلوك القيادي، ومقياس مينوسوتا لقياس الرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها:

- وجود فروق بين النمط الديمقراطي والنمط التسلسلي على الرضا الوظيفي وذلك لصالح النمط الديمقراطي.

- وجود فروق بين متوسطات الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات لصالح المعلمات.

- لا توجد فروق في درجات الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الخبرة.

كما قام السلوم (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى معرفة العوامل الرئيسة لضغوط العمل التنظيمية التي تتعرض لها المشرفات الإداريات العاملات في مكاتب الأشراف التربوي، والتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المشرفات الإداريات العاملات في مكاتب الإشراف التربوي في كل من مدن: الرياض، وجدة، والدمام كما يراها أفراد العينة، وتوصلت الدراسة إلى أن كمية العمل الذي تقوم به المشرفة الإدارية تعد من عوامل ضغوط العمل التنظيمية التي تتعرض لها المشرفات الإداريات، كما يعد غموض الدور الذي تتعرض له المشرفة الإدارية أحد عوامل ضغوط العمل التنظيمية، كما يعتبر التطور والنمو المهني في مجال الإشراف التربوي أحد عوامل ضغوط العمل التنظيمية.

وقامت فدا ناصر (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم الضغوط الناتجة عن تطبيق سياسات تخفيض العمالة، والتعرف على مدى التباين بين الأفراد بالنسبة للتأثر بضغوط العمل الناتجة عن تخفيض العمالة، والتعرف على العلاقة بين ضغط العمل والرضا الوظيفي في ظل تطبيق سياسات تخفيض العمالة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

- إن أكثر مصادر الضغط الوظيفي تأثراً بسياسات تخفيض العمالة هي زيادة عبء العمل وانخفاض فرصة التقدم الوظيفي.
- توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين زيادة ضغوط العمل والرضا الوظيفي في ظل سياسات تخفيض العمالة.
- توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين نسب تخفيض العمالة وبين مستويات الضغط التي يعاني منها الأفراد المتبقين.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

قام هازارد (Hazard, 1991: 994) التي هدفت إلى التعرف على درجة الرضا عن العمل لدى مديري المدارس الثانوية في نبراسكا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة لهذا الغرض، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: وجود أثر موجب دالٍ إحصائياً لمقدار الراتب والأمن الوظيفي على الرضا الوظيفي والأمن الوظيفي.

قام لياكو وشوماخر (Liacqu, & Schumacher: 1995: 11-51) التي هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالسعادة أو عدم الارتياح في العمل، واستخدم الباحث تقسيم هرز برج (Herzberg, 1968) في نظرية العاملين التي ركزت على تحليل العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي وعدم الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الدراسات العليا الجامعية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن العوامل المسببة للرضى عن العمل أو ما يسمى بالعوامل الدافعة تمثلت في الشعور بالإنجاز وفرص النمو، وتقدير الآخرين، ولاحظ أن إشباع هذه الحاجات وما تتطلبه من خدمات تقدمها المنظمة للعاملين فيها تؤدي إلى درجة عالية من الرضى عن العمل وتحسين الأداء. أما العوامل التي يؤدي عدم وجودها إلى عدم الرضا (العوامل الصحية) فتربط بالأجور، وبسياسة المنظمة، والإشراف الفني، والعلاقات الشخصية، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء، والمركز الاجتماعي.

دراسة أبوسيري (Abouserie, 1996, PP. 8-49) التي هدفت إلى التحري عن علاقات ضغوط العمل واستراتيجيات التعامل معها من جهة، ومستويات الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس الجامعية من جهة أخرى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانتين: الأولى للكشف عن عوامل ضغوط العمل واستراتيجيات التعامل معها والثانية لمعرفة العلاقة بين هذه العوامل والرضا الوظيفي للعاملين، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج تبين مدى تدني الخدمات الجامعية المقدمة للعاملين، ووجود علاقات مهمة إحصائياً بين الجانبين حيث تؤثر ضغوط العمل واستراتيجيات التعلم علي مستوى الرضى الوظيفي للعاملين.

دراسة ترويل (Truell, Price, & et.al.: 1998: 1-11) التي هدفت إلى معرفة علاقات الدوافع الذاتية لهزبرج (Hezberg) مع مستويات الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية الجامعية، واستخدم الباحث نموذج هزبرج (Hezberg) لتصنيف الدوافع لمعرفة علاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: وجود علاقات مهمة إحصائياً بين الدوافع الذاتية ومستويات الرضا الوظيفي.

قام سكوت وآخرون (Scott, 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقات بين الأرق والانفعالات والرضا الوظيفي، وقد استخدم الباحثون عينات تجريبية منهجية للتحقيق في ديناميكية على مدى فترة ٣ أسابيع، و ٤٥ موظفاً أُجري عليهم المسح الميداني بالكامل لكل يوم عمل وتم تجميع ما مجموعه ٥٥٠ ملاحظة.

وكشفت النتائج أن الأرق متلازم مع زيادة مشاعر العدا والإعياء، وكذلك انخفاض مشاعر المرح والاهتمام، كما كان الأرق أيضاً ذو علاقة سلبية على الرضا الوظيفي، وتتوسط هذه العلاقة الانفعالات.

وأخيراً أن جنس الموظف يتوسط بين الأرق وثلاثة من أربعة انفعالات أخرى، وكذلك نجد أن المرأة تكون متأثرة من ليلة نوم سيئة أكثر منها بالنسبة للرجل.

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة:

لاحظ الباحث عدم وجود أي دراسة عربية أو أجنبية تخصصيه تناولت مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بين فئاته (توحد، صعوبات تعلم، إعاقة عقلية)، وهو ما جعل الباحث يختار هذه الدراسة لأهميتها العلمية والعملية.

تشابه معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها محور الدراسة (الرضا الوظيفي).

تشابه أيضاً معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة واستخدام الاستبيان كأداة للدراسة.

أما الدراسات التي طبقت بشكل خاص على المعلمين فقد حاولت بعض الدراسات إيجاد علاقة بين نمط القيادة لدى المديرين كالنمط الديمقراطي أو التسلسلي وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين، ومنها ما ركز على دور العلاقات الإنسانية وعلاقته بالرضا الوظيفي، ومنها ما ركز على الكفايات المهنية للمعلمين والتطور المهني والقدرة على الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية، ومنها ما ركز على الجانب المادي كالأجور، ومنها ما ركز على السياسة التعليمية وأثرها على تحسين الرضا الوظيفي، ومنها ما ركز على أثر الدوافع على الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد أجمعت كافة الدراسات على وجود علاقة قوية بين كل جانب من هذه الجوانب المادية والمعنوية على تحسين الرضا الوظيفي للعاملين ومنهم المعلمين وتحسين أداءهم.

على الرغم من اختلاف (البلاد المهن - حجم العينات - خصائص العينات) التي أجريت عليها الدراسات السابقة إلى أنها اتفقت في أغلبها على مجموعة من النتائج وأن اختلفت في تفاصيل أخرى وأهمها:-

- وجود علاقة عكسية بين بعض عوامل ضغوط العمل والرضا الوظيفي حيث كلما قلت هذه العوامل ازداد الرضا والعكس صحيح.
- وجود عوامل محدده لضغوط العمل أبرزها حجم العمل - غموض الدور - صراع الدور - عبء الدور الزائد والعوامل الديموغرافية.
- أن إدراك الأفراد لمسببات الضغوط تختلف باختلاف العوامل الديموغرافية مثل العمر - الوظيفة - الجنس - المستوى التعليمي - مدة الخدمة - موقع العمل... الخ)
- أن هناك علاقة بين المركز الوظيفي وبين ضغوط العمل... وبصفة عامة تزيد ضغوط العمل في الوحدات ذات الصلة المباشرة بالجمهور ووحدات الرعاية الصحية والوحدات العسكرية
- وجود عوامل محدده للرضا الوظيفي أبرزها ظروف العمل - الرواتب - فرص التقدم والترقي الوظيفي.
- وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والأداء والإنتاجية حيث كلما زاد الرضا الوظيفي زاد الأداء وزادت الإنتاجية.
- تميزت الدراسة بتحديد عوامل الضغوط المؤثرة على الرضا الوظيفي وهي عناصر (غموض الدور - التطور الوظيفي - المسؤولية تجاه الآخرين).
- تميزت الدراسة بتحديد عوامل الضغوط التي ليس لها تأثير على الرضا الوظيفي وهي (صراع الدور - زيادة عبء الدور).
- تميزت الدراسة بالتوصل إلى نتيجة عدم وجود علاقة جوهرية بين العوامل الديموغرافية والرضا الوظيفي.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل إجراءات الدراسة من حيث المنهج المستخدم، ومجتمع عينة الدراسة، والأدوات المستخدمة لتحقيقها والتأكد من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات على النحو التالي:

منهج الدراسة:

تمثل الدراسة المنهجية أساساً لتحقيق أهداف الدراسة وتحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة من خلال جمع البيانات والإجابة على التساؤلات المطروحة في الدراسة، ويعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقات بين المتغيرات والفروق بين مجموعات الدراسة بما يتفق وفروض الدراسة.

لذا ستعتمد الدراسة على الأساليب الإحصائية المناسبة من أجل تحقيق الأهداف وجمع ومعالجة البيانات بما يتفق مع الخطة البحثية، كما أنها تستهدف وصف الظاهرة وتحليلها ومقارنتها والتعرف على العوامل التي تؤدي إلى حدوثها، والأسلوب الوصفي يهدف إلى وصف الظواهر، بالإضافة للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره. (عبيدات، ٢٠١٤م، ص ٢٢٠).

مجتمع الدراسة:

"مجتمع البحث مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواء أكان مجموعة أفراد أم كتب أم مبانٍ مدرسية... الخ، طبقاً للمجال الموضوعي لمشكلة البحث" (العساف، ٢٠١٢م، ص ٩٥)، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض.

عينة الدراسة:

تشكل العينة المستهدفة دراستها من مجموعة الأفراد الذين يتم انتقائهم من مجتمع الدراسة الذي تم تحديده بشكل محكم لكي يقبل تعميم النتائج على مختلف مفرداته. (Jeermy. 2002. P 6)، ومن ثم فإن العينة الجيدة هي التي تمثل مجتمع الدراسة أفضل تمثيل، وذلك لأنه كلما كانت العينة قريبة الشبه بالمجتمع أمكن للباحث تعميم النتائج التي يحصل عليها من دراسته وأبحاثه، حيث قام الباحث بأخذ عينة عشوائية من معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض، حيث قام الباحث بتوزيع (١٤١) استبانة، استرد منها (٩٠) استبانة، وكان الصالح للتحليل منها (٩٠) استبانة، وبذلك أصبحت عينة الدراسة (٩٠) من معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض، وفيما يلي خصائص أفراد عينة الدراسة:

الفصل الرابع

مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

سعت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن مستويات الرضا الوظيفي، ولتحقيق ذلك الهدف سيتم - خلال هذا الفصل - استعراض ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية المطبقة على كل معلمي التربية الخاصة في الرياض، من خلال التعرف على خصائص مفردات الدراسة، يلي ذلك الإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحليل النتائج.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام ببيئة التعلم والتي تساهم بشكل كبير في الرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة.
- العمل على توفير البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة التي تساهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي.
- توفير الدعم المادي والمعنوي لمعلمي التربية الخاصة لزيادة شعورهم بالرضا الوظيفي مما ينعكس بصورة إيجابية على أداء العمل.
- تعزيز مستوى شعور معلمي التربية الخاصة بالرضا الوظيفي عن طريق الندوات وورش العمل ؛ بحيث يكون محورها تعزيز الممارسات الإيجابية للمعلمين بما يخدم أهداف وخطط المؤسسات التربوية مما يعزز الرضا الوظيفي ورفع مستوى الأداء للمعلمين.
- إثراء مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات والمساهمة في رسم السياسات المستقبلية عن طريق استخدام فرق العمل التي يشارك فيها معلمي التربية الخاصة وعلى اختلاف مستوياتهم الوظيفية، لما له من مردود إيجابي في تعزيز مستوى التزامهم بأهداف المنظمات وتطلعاتها المستقبلية.
- تبني مبدأ العدالة في توزيع العمل والحوافز والمبني على الكفاءة، مما يؤدي إلى زيادة الشعور لدى الموظفين بمبدأ العدالة وانتماهم للعمل بالمنظمة، ويعزز تطلعهم للتطور الوظيفي بشكل مستمر ؛ مما له مردود إيجابي على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وعلى مستوى التزامهم بالعمل.
- العمل على توفير الفرص الكافية لمعلمي التربية الخاصة من حيث التطوير المهني من خلال توفير الفرص التدريبية والتعليمية، مما يساهم في تطويرهم العلمي والمهني، ويعزز مستوى الالتزام لديهم تجاه عملهم.
- تطوير مهارات وكفاءة معلمي التربية الخاصة وتنمية قدراتهم ومعلوماتهم عن طريق إعداد وتنظيم برامج تدريبية للنمو المهني وبناء القدرات الخاصة بهم، وذلك حسب الحاجة والأولويات وفي ضوء الإمكانيات المتاحة.
- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال التربية الخاصة.

البحوث والدراسات المقترحة:

- إجراء المزيد من الدراسات والبرامج حول مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في مناطق إدارية مختلفة.
- العمل على إجراء المزيد من الدراسات التي تسعى إلى التعرف على مستويات الرضا الوظيفي لدى جهات وهيئات أخرى مختلفة.
- العمل على إجراء المزيد من الدراسات المقارنة حول مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو نيان، إبراهيم (٢٠٠١ م)، التربية الخاصة: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الرياض - المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.
- أحمد عيسى سلمان (٢٠٠٤). تأثير الضغوط الوظيفية على الانتماء التنظيمي بالتطبيق على مستشفيات جامعة عين شمس "، رسالة ماجستير غير منشورة. مكتبة كلية التجارة، جامعة عين شمس.
- بدر سليمان المزروع (١٩٩٨). الأنماط الإدارية للمديرين وعلاقتها بالرضا الوظيفي، دراسة تطبيقية مقارنة بين القطاعين الحكومي والخاص بمدينة الرياض. الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الروسان، فاروق (٢٠٠١ م) سيكولوجية الأطفال غير العاديين. مقدمة في التربية الخاصة، ط٥، عمان - المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السلوم، سعاد بنت عبد الله بن عبد الرحمن، (٢٠٠٢). عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات، جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية، رسالة ماجستير.
- الصراف، قاسم (١٩٩٤). دراسة ميدانية عن الرضاء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية بدولة الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.
- الضبعان، محمد بن سليمان (٢٠٠٨). دوافع العمل وحوافزه وأهميته في تحقيق الرضاء الوظيفي، موقع إدارة البحوث والدراسات الإلكترونية، www.rsscra.info
- العبد القادر، عبد الله، (١٩٩٦). اختبار العلاقة بين صراع الدور وغموض الدور والرضا الوظيفي والصفات الديموغرافية للمهنيين العاملين في مجال الحاسوب في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد الثالث، العدد الثاني، مايو ١٩٩٦، ص ٣١٧-٣٣٨.
- العمرى، عبید بن عبد الله (١٩٩٢). بناء نموذج سببي لدراسة تأثير كل من الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي وضغوط العمل على الأداء الوظيفي والفعالية التنظيمية. كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- فداء محمد ناصر. (٢٠٠٢) أثر سياسات تخفيض العمالة على ضغوط العمل والرضا الوظيفي بالتطبيق على قطاع الغزل والنسيج والملابس الجاهزة بجمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكتبة كلية التجارة، جامعة عين شمس .
- فضل الله، فضل الله علي (١٩٩٧). السلوك التنظيمي: دراسة في التدريب والتطوير التنظيمي. (ط٣)، دبي: المطبعة العصرية.
- كامل، مصطفى ؛ البكري سونيا (١٩٩٠). دراسة تحليلية للرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة، مجلة الإدارة، مجلد ٢٣، العدد ١.

محمد حسن عبد الله المالكي (١٩٩٣). المتغيرات الادارية المرتبطة بمستوى الرضا الوظيفي ومردوها على إنتاجية رجل الأمن، رسالة ماجستير غير منشورة، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ص ١٠.

مروان أحمد حويجي (٢٠٠٨). أثر العوامل المسببة للرضا الوظيفي على رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل - حالة دراسية على أتحاد لجان العمل الصحي في قطاع غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، جامعة النيلين، جمهورية السودان.

المنصوري، محسن، (١٩٩٠). الرضاء عن العمل عند معلمي ومعلمات مدينة بغداد بالمرحلة الابتدائية، مطبعة النعمان، بغداد.

ناصر محمد العديلي (١٩٩٥). السلوك الإنساني والتنظيمي، معهد الإدارة العامة، الرياض. ص ١٨٩

عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعديس، عبدالرحمن. (٢٠١٤م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط ١٦، عمان: دار الفكر.

العساف، صالح محمد. (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط ٢، الرياض: دار الزهراء.

التير، مصطفى عمر (١٩٨٩م): مساهمات في أسس البحث الاجتماعي، بيروت: معهد الإنماء العربي، ط ٢.

ثانياً. المراجع الأجنبية:

Dobрева , M & Patrick , M: Williams, N(2002): Occupational Role Stress in the Canadian forces: Its Associatin with Individual and Organizational Well – Being , Canadian Jornal of Behavioral Sciense, April 2002.

Linda L.& Kenneh B. (1990). The smoking behavior of Military Nurses: The relationship to Job stress, Job Satisfaction and Social Support, Journal of Advanced Nursing.

Mc Gilton, W.(2007). "Supervisory Support , Job Stress, and Job Satisfaction Among Long – term Care Nursing Staff " .

Piam, Jutarat, Tong (2000). The relationship between job stress and job satisfaction among nurses in Bangkok Thailand. Dissertistion bstracts , United states International University.

Richardsen, A.M. and Burk , Roland J. (1991). "occupational stress and job satisfaction among physicians " . social science and medicine, Vol.33.No.10

Scott , Brent A.&Judge , Timothy A (2006). Insomnia, Emotions, and Job satisfaction: A Multilevel Study , Journal of Management, Vol. 29, No.4, 551-567.

Jeermy J. Foster:(2002): **Data Analysis, using (SPSS) for Windows**, London. The Cromwell Press LTD.