الرضا الوظيفي وعلاقته بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى معلمي مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة ومعلماتها

*مجدي فتحي ابوالحاج**

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة الرضا الوظيفي لمعلمي مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة ومعلماتها، ومعرفة علاقته بدرجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم بناء مقياسين: اشتمل الأول على (49) فقرة لقياس مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات، أما الآخر فقد اشتمل على (75) فقرة لقياس درجة تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة. تكونت عينة الدراسة من (324) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من (62) مدرسة تحوي (1065) معلماً ومعلمة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2015–2016).

بينت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لفقرات الرضا الوظيفي بلغ (3.48)، والمتوسط الحسابي لفقرات معايير إدارة الجودة الشاملة بلغ (3.62)، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة طردية بين درجة الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات ودرجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح الإناث، ومتغير المؤهل العلمي للمعلم ولصالح المؤهلات العليا. أوصت الدراسة بأهمية تضمين معايير إدارة الجودة الشاملة التي تم حصرها في هذه الدراسة لتكون جزءاً أساسياً في جميع المناهج الدراسية، ورفع درجة الرضا الوظيفي للمعلمين لتحسين أدائهم في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

الكلمات الدالة: الرضا الوظيفي، الجودة، معايير إدارة الجودة الشاملة، المعلمين، المدارس، لواء الجامعة، الأردن.

المقدمة والإطار النظري:

يعدّ العنصر البشري من أهم العناصر التي تؤثر في جودة العمل ونتائجه، وتزداد هذه الجودة بمقدار ما يوفر العمل للفرد من إشباع لحاجاته، ودوافعه وطاقاته، فالرضا عن العمل يدفع الفرد إلى بذل أقصى جهوده لإنجازه بجودة عالية، لأن عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليل على مدى رضاه عن عمله. ولما للمؤسسات التعليمية وفي مقدمتها المدارس في جميع دول العالم من أدوار في نهضة الأوطان، ومؤسساتها، والمساهمة في تقدمها ورقيها، ونظراً لأن المعلم هو قلب المدرسة، ومحرك العملية التعليمية؛ فإن من الأهمية الارتقاء بمستوى رضاه الوظيفي، ليتمكن من أداء رسالته بجودة عالية.

ومن المعروف أن الكفاءات ذات الجودة العالية، إذا توافرت لا تستطيع أن تعمل بمعزل عن المناخ الذي يهيئ لها الظروف المواتية للتعبير عن طاقاتها، والوصول إلى أعلى مستويات الإنتاجية، ومن اللازم أن تتوافر لهذه الكفاءات الأجواء العلمية الملائمة لتحقيق طموحاتها العلمية، ورفع مستوى رضاها الوظيفي، ومن ثم تحقيق معدلات مرتفعة من الأداء والإنتاجية العلمية، مما يساهم في زيادة الجودة والفاعلية على مخرجات نظام التعليم (Tella and Ayeni, 2007).

يشكل موضوع الرضا الوظيفي أهمية كبيرة سواء على مستوى المنظمات أو الأفراد، فهو يحدد مدى كفاءة أداء المنظمة، ويحدد سلوك الفرد نحو تطوير أدائه بالمنظمة، وتدني مستوى الرضا الوظيفي للفرد تجاه عمله ينعكس على أدائه والتزامه وحضوره، ويؤثر في درجة ممارسته للعمل، وزيادة نسبة غيابه، ومخالفته للتعليمات والتوجيهات، واختلاق جو من التوتر قد يصل إلى حد الشعور بالعداء تجاه مؤسسته خاصة، ومجتمعه عامة، وقد يصبح هؤلاء الأفراد مصدر خطر (خوين،2012).

إن الرضا الوظيفي يأتي في مركز جودة الحياة الوظيفية، التي تعني مدى قيام المنظمة بكفاية حاجات ورغبات العاملين، والرضا الوظيفي يشمل النقاط التالية (السالم،2001):

1- حالة الارتياح والقبول عند اشباع الحاجات والرغبات التي توفرها المؤسسة.

* وزارة التربية والتعليم، مديرية لواء الجامعة، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/9/26، وتاريخ قبوله 2017/2/19.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

2- ردود الفعل الإيجابية عن مدى تحقيق الوظيفة لغايات الفرد.
3- الجودة الداخلية للحياة الوظيفية.
4- الإدراك والحكم الشخصي تجاه الظروف والمتغيرات المرتبطة بالوظيفة.

ويحدث الرضا الوظيفي نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل كما يلي (ماهر، 2003):

1- الحاجات: لكل فرد مجموعة من الحاجات يسعى لإشباعها.
2- الدافعية: تولد الحاجات قدراً من الدافعية توجه لمصادر تلك الحاجات.
3- الأداء: وسيلة لإشباع حاجات الفرد.
4- الإشباع: الأداء الفعال يؤدي إلى إشباع حاجات الفرد.
5- الرضا: بلوغ الفرد مرحلة الإشباع من خلال الأداء يجعله راضياً عن العمل باعتباره وسيلة تمكنه من إشباع حاجاته، ودافعية الفرد لأداء العمل هي محصلة العوائد التي يتحصل عليها، أو شعوره واعتقاده بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد.

نظراً لأهمية الرضا الوظيفي في رفع مستوى جودة الإنتاجية، والأداء، والانتماء للمؤسسة (Rayton, 2006)، ونظراً لتأثير الرضا الوظيفي على حياة الموظف بشكل عام (Landry, 2000)، فان جميع المؤسسات التعليمية وغير التعليمية تحرص على الوصول بعامليها وموظفيها إلى مستويات عالية من الرضا الوظيفي (Judge and Ilies,2004)، ويمكن تحقيق ذلك للمعلم من خلال تهيئة البيئة التعليمية المحيطة به، بحيث تساعده هذه البيئة على أداء رسالته بفاعلية واقتدار، وتشمل البيئة التعليمية المجالات التالية: مجال المسؤولية والعمل والمهام، مجال تقدير وتحقيق الذات، مجال الإدارة المدرسية والإشراف التربوي. وفي حال تكامل تلك المجالات فان البيئة التعليمية التي يحتاجها المعلم تكون قد وصلت إلى المستوى المثالي، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على رضا المعلم الوظيفي ومن ثم ينعكس على جودة أدائه وانتمائه للمؤسسة التي يعمل فيها.

ظهرت ثقافة الجودة الشاملة نتيجة للمنافسة العالمية، التي تهدف إلى تحسين الأداء وتطويره بصفة مستمرة، ونظراً للنجاح الذي حققه هذا المنهج الإداري فقد تم استخدامه في معظم المجالات ومنها المؤسسات التعليمية. تعدّ الجودة الشاملة عملية تقوم بها الإدارة العليا ليتمكن كل فرد في المؤسسة من القيام بواجباته؛ بهدف تحقيق مستويات من الإنتاج، تلبي حاجات المستهلكين، تتضمن مجموعة من المعايير الموضوعية التي يمكن تطبيقها على كل عنصر من عناصر التعليم (Mathes,2009)، وتعني بإيجابية النظام التربوي بحيث تكون المخرجات جيدة ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل، واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع (الباز،2010). فالجودة مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات، والعمليات، والمخرجات في العملية التربوية لمستويات محددة تشكل في مجملها معايير إدارة الجودة الشاملة (Oakland,2001).

تظهر الحاجة إلى إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي للأسباب التالية (احمد، 2003):

1- العجز التعليمي والمقصود به الاستثمار في التعليم دون العائد نظراً لأن المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تكفي الطلب الفعلي في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة.
2- اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم حيث تظهر الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي أو لا توجد بعض التخصصات التعليمية المناسبة بعد التخرج.
3- ارتفاع تكلفة التعليم في جميع المراحل، فالظاهر أن التعليم مجاني، والواقع أنه ذو تكاليف عالية.
4- انخفاض العائد على الاستثمار التعليمي.
5- التعليم يركز على المعارف والمعلومات ولا يهتم بالسلوكيات والمهارات.
6- عدم المشاركة في تصميم البرامج التعليمية على جميع المستويات.
7- الخلل في الأدوار التنظيمية؛ حيث أصبح العديد من خريجي الجامعات يعملون في وظائف أو في غير تخصصاتهم العلمية، بالإضافة إلى التأخر في توظيف الخريجين.

أما أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي فهي (البنا،2007):

1- تحسين مخرجات العملية التربوية.
2- تهيئة مناخ الاتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي.
3- تغيير النمط الإداري إلى الإدارة التشاركية.

4- استثمار إمكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في العملية التربوية.

5- طريقة لنقل السلطة إلى العاملين بالمؤسسة مع الاحتفاظ في نفس الوقت بالإدارة المركزية.

6- إن غالبية الدول النامية أخذت باستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق الطلاب إلى الجهاز التعليمي، وهذه الاستراتيجية كانت على حساب نوعية العملية التربوية.

7- للجودة الشاملة ثقافة إدارية خاصة؛ وهذا يقضي تغيير الثقافة التنظيمية الإدارية في المؤسسة التعليمية؛ وهذا يعني تغيير القيم والسلوك السائد بما يساعد على تحقيق الجودة الشاملة.

8- ضرورة إجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منظمة، من خلال تحليل البيانات باستمرار.

9- إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي يمثل تحدياً للعقل البشري، مما يجعل المجتمعات تتنافس في الارتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التربوية.

وبناءً على العلاقة الوطيدة الظاهرة بين الرضا الوظيفي والجودة الشاملة للتعليم، وجد الباحث أهمية استقصاء درجة الرضا الوظيفي لمعلمي مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة ومعلماتها، ومعرفة أثره في درجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة:

إن الرضا الوظيفي من القضايا المهمة التي لا يمكن إهمالها أو غض النظر عنها ولا سيما في المؤسسات التعليمية لما لها من آثار على الأداء وجودة الإنتاج. ومن خلال تعامل الباحث مع عدد كبير من المعلمين والإداريين، لاحظ وجود تباين في الرضا عن العمل وجودة الأداء، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في الكشف عن درجة الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات بمجالاتها الثلاث (المسؤولية والعمل والمهام، وتقدير وتحقيق الذات، والإدارة المدرسية والإشراف التربوي) على درجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة بمحاورها الخمسة (توفير متطلبات الجودة الشاملة، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم، والكفايات الشخصية، والاتصال والتواصل، وحل المشكلات)، ومن وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كنوع من النقد ذاتي؛ لما له من انعكاسات إيجابية على مجمل العمل والإنتاج التربوي لهؤلاء المعلمين، وكذلك دراسة تأثرهما ببعض المتغيرات الهامة مثل (جنس المعلم، والمؤهل العلمي، ورتبة المعلم، والخبرة التدريسية)، اعتقاداً من الباحث أنّ رصد الواقع الميداني يساعد كثيراً في التحسين والتطور. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال معرفة نوع ودرجة العلاقة بين درجة الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات ودرجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

أسئلة الدراسة:

للكشف عن درجة الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقتها بدرجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما درجة الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة، من وجهة نظرهم ؟
2) ما درجة تطبيق معلمي مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة ومعلماتها لمعايير إدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظرهم ؟
3) هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجة الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات ودرجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة ؟
4) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة على درجة تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لكل من المتغيرات (جنس المعلم، والمؤهل العلمي، ورتبة المعلم، والخبرة التدريسية)؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1) التعرف إلى درجة الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات.
2) التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة للمعلمين والمعلمات.
3) التعرف والبحث عن أهم القضايا التي تهم المعلمين والمعلمات وصناع القرار وأولياء الأمور، وهي العلاقة بين الرضا الوظيفي ودرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة للمعلمين والمعلمات.

4) دراسة أثر المتغيرات (جنس المعلم، والمؤهل العلمي، ورتبة المعلم، والخبرة التدريسية) في درجة تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

5) تعزيز البحوث العربية بدراسة حديثة في تحديد معايير إدارة الجودة الشاملة، ودراسة علاقتها بالنتائج التربوية والتعليمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية: تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

الرضا الوظيفي: عرفه معجم التراث الأمريكي(American Heritage Dictionary) على أنه تحقيق وإشباع الرغبة أو حاجة أو ميل (الشرايدة، 2008). ويعرّف الرضا الوظيفي اصطلاحياً أنه حالة من المشاعر تنتج عن تقييم الفرد لبيئة العمل مقارنة مع توقعاته، وتمثل مدركات وتوقعات ومعتقدات داخلية مخفية، أو ضمنية، وقد تظهر هذه المشاعر والأحاسيس مستترة داخل الفرد، وقد تظهر في سلوكه الخارجي وتبدو من تصرفاته (ملحم، 2006). ويعرف الرضا الوظيفي إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الرضا الوظيفي المعد في أداة الدراسة.

الجودة: هي العملية التي تمكن من رفع أداء كل من الطالب والمعلم والمؤسسة التعليمية (فلية والزكي، 2004).

إدارة الجودة الشاملة: فلسفة إدارية أو منهج في الإدارة يسعى لخلق وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل موظف في المؤسسة يرى أن الهدف الأساسي هو خدمة المستفيد، من خلال عمل جماعي يتصف بالتعاون والمشاركة لتحقيق الهدف (Wadsworth, 2001).

معايير إدارة الجودة الشاملة: هي معايير ترتكز على مجموعة مبادئ، وتوفر الوقت والجهد من اجل تحقيق رضا الأفراد، وتستمد حركتها من المعلومات التي يمكن في إطارها استثمار وتوظيف المواهب والقدرات الفكرية للعاملين في مختلف المراحل من تخطيط ومتابعة (أبو النصر، 2009). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال إجابة أفراد العينة على مقياس الجودة الشاملة المعد في أداة الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

– الحدود الموضوعية (إجرائية): اقتصرت هذه الدراسة على التعرف إلى درجة الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة، والتعرف إلى درجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة. ودراسة العلاقة بين درجة الرضا الوظيفي ودرجة تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة. واعتمدت هذه الدراسة على تعبئة وتحليل الاستبانة أداة لجمع البيانات.

– حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة في العاصمة عمان في الأردن، التي تشمل مدارس كل من: تلاع العلي، وأم السماق، وخلدا، وصويلح، وشفا بدران، وأبو نصير، والجبيهة، والمدينة الرياضية، وضاحية الرشيد.

– حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات.

– حدود زمنية: طبقت الدراسة في العام الدراسي (2015–2016)، خلال الفصل الدراسي الثاني.

الدراسات السابقة:

تم استعراض العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي وأخرى تناولت موضوع تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة، وهي:

أولا: الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي:

في دراسة (2006,Ho and Au) التي هدفت إلى قياس الرضا الوظيفي لدى المعلمين في الصين، ولفحص مقياس الرضا عن الحياة ((Life Satisfaction Scale) (LSSكمقياس للرضا الوظيفي في مجال التعليم. تكونت عينة الدراسة من (202) معلماً في المرحلة الابتدائية والثانوية في الصين. وأشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مناسبة، كما تبين أن الرضا الوظيفي عن التعليم ارتبط إيجابياً بتقدير الذات، وارتبط سلبياً بالتوتر الناجم عن التعليم.

في دراسة (2008,Platsidou and Agaliotis) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي ومستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في اليونان. حيث تكونت عينة الدراسة من (127) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى منخفض من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة في الأبعاد الثلاثة لمقياس (ماسلاش)، وأيضاً كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية ودالة إحصائياً بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في اليونان.

في دراسة (Blackburn and Robinson, 2008) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلمين في ولاية (كنتاكي) الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً من معلمي الزراعة في السنوات الست الأولى من عملهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين الممارسات التعليمية والرضا الوظيفي كانت إيجابية وقوية بمعامل ارتباط (0.84)، والعلاقة بين الرضا الوظيفي وإدارة الصف كانت إيجابية وبلغ معامل الارتباط (0.68).

في دراسة (Moe, Pazzaglia and Ronconi, 2010) التي هدفت إلى معرفة اثر استراتيجيات التعليم الجيدة على الرضا الوظيفي للمعلمين في ايطاليا. تكونت عينة الدراسة من (399) معلماً. صمم الباحثون مقاييس للتقييم الذاتي، لتقييم مدى استعمال استراتيجيات التعليم ودرجة الكفاءة الذاتية في التعليم، والمشاعر الإيجابية، ودرجة الرضا الوظيفي. كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة بين استراتيجيات التعليم الجيدة والرضا الوظيفي للمعلمين في ايطاليا.

في دراسة المقابلة (2011) التي هدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم. بلغت عينة الدراسة (178) معلماً ومعلمة موزعين على (14) مدرسة ثانوية بمملكة البحرين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقام الباحث بتطوير استبانة خاصة مكونة من (45) فقرة تقيس درجة الرضا الوظيفي موزعة على ستة مجالات. أشارت نتائج الدراسة إلى مجال الوقت وأهميته ومجال تقدير الذات اخذ المرتبة الأولى في مجالات الرضا الوظيفي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة (10–14 سنة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

في دراسة العفرج (2012) التي هدفت إلى معرفة مدى الرضا الوظيفي للمعلمين المختصين في الحاسب الآلي بمدارس التعليم العام (بنين) في محافظة الإحساء في جميع المراحل الدراسية. تكون مجتمع الدراسة وعينة الدراسة من جميع مدرسي الحاسب الآلي البالغ عددهم (81) معلماً، وجميع محضري معامل الحاسب الآلي البالغ عددهم (86) محضراً. صمم الباحث استبانة خاصة لجمع بيانات الدراسة مكونة من سبعة مجالات تحتوي (55) فقرة. وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط للرضا الوظيفي لأولئك المعلمين. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغيرات (الوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة العملية).

في دراسة البليهد (2014) التي هدفت إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع. تكونت عينة الدراسة من (146) موظفة. ومن نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي لدى الموظفات كان بشكل عام بدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأعلى محور العلاقات الشخصية والوظيفية داخل الجامعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي يعزى للمتغيرات (الفئة العمرية، والمرتبة والوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

في دراسة الشريف (2015) التي هدفت إلى معرفة المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة تبوك. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة تدريس السنة التحضيرية بجامعة تبوك ذكور وإناث والبالغ عددهم (282) عضواً منهم (132) ذكوراً و(150) إناثاً. وتكونت عينة الدراسة من (169) عضواً. اعد الباحث استبانة لجمع البيانات. وبعد تحليل البيانات أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة تبوك أخذ المرتبة الأولى، بينما أخذ مجال المناخ التنظيمي المرتبة الثانية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي يعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي).

ثانيا: الدراسات المتعلقة بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة:

في دراسة العمد (2006) التي هدفت إلى معرفة مدى تطبيق مديري المدارس الثانوية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة المفرق. تكونت عينة الدراسة من (324) معلماً ومعلمة. واستخدمت الباحثة استبانة من (31) فقرة موزعة على (5) مجالات. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية كانت متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المديرين لمبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

في دراسة (Moses, David and Stephen,2006) التي هدفت التعرف إلى مدى تطبيق المؤسسات التربوية في (كينيا)

لإدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تصميم دراسة مسحية استخدمت الاستبانة في جمع أراء وملاحظات (300) مدير مؤسسة تربوية حول التطبيق العملي لإدارة الجودة الشاملة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المؤسسات لا يتمتعون بمهارة القيادة اللازمة لتعزيز إدارة الجودة الشاملة الضرورية للتحسين المستمر في المؤسسات التربوية. كما إن غالبية المؤسسات غير ملتزمة بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، وهي لا تعزز مبادرات تطوير الموارد البشرية.

في دراسة (Maguns and Bengt, 2006) التي هدفت إلى تقويم مشروع التقويم الذاتي لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الثانوية العليا بالسويد بما في ذلك تقويم الإجراءات والأدوات المستخدمة في المشروع. ومن اجل تقويم هذه التجربة أجريت مقابلات مع مدير التعليم الثانوي العالي وعشرة من مديري المؤسسات كما طبق استبيان لجمع آراء العاملين التربويين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من الأشخاص لا يبدو أنهم يفكرون حول ماهية الجودة في البيئة التي يعملون فيها. كما إن العديد من المؤسسات تتجه إلى العمل بنظام التقويم الذاتي دون التفكير الكافي في مبررات ذلك وكيفية تنفيذه. إضافة إلى ذلك فان العمل يتم بدون إعداد وتهيئة جميع المشاركين.

في دراسة (Akhtar, 2010) التي هدفت إلى تطبيق وتحليل إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في باكستان، وقد تم تطوير استبيانان لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من كليات التربية والتعليم في ولاية (البنجاب). أما عينة الدراسة فقد تم اختيار (150) من المعلمين و(600) من الطلاب بشكل عشوائي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الجودة الشاملة في التعليم كانت متدنية، وكان هناك اختلاف طفيف في الرأي بين المعلمين والطلاب.

في دراسة الخالدي (2012) التي هدفت إلى معرفة مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظات غزة والبالغ عددهم (641) معلماً ومعلمة للعام الدراسي (2011–2012). أما عينة الدراسة فقد تكونت من (300) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. استخدمت الباحثة الاستبانة وبطاقة الملاحظة أداة للدراسة مكونة من (117) فقرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة، عدا محور المستحدثات التكنولوجية حيث كانت الفروق لصالح الذكور، ومحور الكفايات الشخصية حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

في دراسة حويل (2012) التي هدفت إلى واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها. تكون مجتمع الدراسة وعينة الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (91) مديراً. أعدت الباحثة استبانة أداة للدراسة مكونة من (53) فقرة موزعة على محورين يضمان تسعة مجالات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه قوية بين تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة من وجهة نظر المديرين.

في دراسة عبد الجواد (2012) التي هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في تدريس النصوص الأدبية للصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لمعايير إدارة الجودة الشاملة لتدريس النصوص الأدبية مكونة من (65) مؤشراً وزعت على أربعة محاور. تكونت عينة الدراسة من (54) معلماً ومعلمة من معلمي الصف العاشر الأساسي. توصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة المعلمين لمعايير إدارة الجودة الشاملة عند تدريسهم النصوص الأدبية ضعيف.

في دراسة الزعبي (2013) التي هدفت إلى معرفة درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة من وجهة نظر موظفيها، وأجريت الدراسة على عينة من (100) موظف من الموظفين العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثالثة، واستخدم الباحث لجمع البيانات استبانة مؤلفة من (49) فقرة مقسمة إلى ثلاثة مجالات هي: مجال الوصف الوظيفي، ومجال المهام والواجبات، ومجال الهيكل التنظيمي. وتوصلت الدراسة إلى درجة متوسطة من تحقيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في هذه المديرية.

في دراسة المطيري(2013) التي هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في أقسام التربية البدنية من وجهة نظر الموجهين الفنيين ومديري المدارس الثانوية في دولة الكويت. تكون مجتمع الدراسة من جميع الموجهين الفنيين ومديري المدارس الثانوية وعددهم (38) موجهاً وموجهة و(137) مديراً ومديرة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (21) موجهاً وموجهة و(67) مديراً ومديرة. وطور الباحث استبانة لجمع البيانات. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في أقسام

التربية البدنية من وجهة نظر الموجهين الفنيين ومديري المدارس الثانوية كانت بدرجة (مرتفعة). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

في دراسة شهاب (2014) التي هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات المناسبة لتدريب مديري المدارس الثانوية والإعدادية بالعراق في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية والإعدادية في مركز محافظة نينوى والبالغ عددهم (77) مديراً ومديرة. وتكونت عينة الدراسة من (67) مديراً ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. تكونت أداة الدراسة من (55) فقرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق المديرين على أن استخدام معايير إدارة الجودة الشاملة بشكل جيد وعالٍ. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرين والمديرات في الاستراتيجيات المناسبة تعزى لمتغير الجنس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرين والمديرات في الاستراتيجيات المناسبة تعزى لمتغير الخبرة.

في دراسة الشمري (2014) التي هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالكويت لمعايير إدارة الجودة الشاملة الدولية في التعليم. استخدم الباحث كأداة للدراسة قائمة معايير إدارة الجودة الشاملة الدولية الصادرة عن منظمة اليونسكو والمعمول فيها لدى معلمي المرحلة الثانوية في وزارة التربية الكويتية والمكونة من (73) فقرة. تكون مجتمع الدراسة وعينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين والبالغ عددهم (80) مشرفاً ومشرفة في محافظة الفروانية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالكويت لمعايير إدارة الجودة الشاملة الدولية في التعليم كانت (عالية) في معظم المجالات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة ككل والمتعلقة بدرجة تطبيق المعلمين لمعايير إدارة الجودة الشاملة الدولية تعزى إلى متغير الجنس أو متغير المؤهل العلمي.

في دراسة الحايك وعمور (2014) التي هدفت إلى معرفة الواجبات المرتبطة بأداء معلم التربية الرياضية لتنفيذ المنهاج في ظل الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (140) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدينة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي(2009–2008). واستخدم الباحثان لجمع البيانات استبانة مؤلفة من (50) فقرة مقسمة إلى خمسة واجبات مرتبطة بالأداء في ظل الجودة الشاملة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حول الواجبات المرتبطة بأداء المعلم في ظل الجودة الشاملة تعزى إلى خبرتهم التدريسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حول الواجبات المرتبطة بأدائهم في ظل الجودة الشاملة تعزى إلى المرحلة التدريسية التي ينتسبون إليها.

في دراسة مكيد ومداح (2015) التي هدفت إلى عرض إطار مفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة الجامعية في الجامعة الجزائرية، اقتصرت الدراسة على كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير في جامعة المدية. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الدائمين بالكلية. تكونت عينة الدراسة من (80) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بشكل عشوائي. واعتمد الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة. وبعد جمع البيانات وتحليل النتائج أظهرت نتائج الدراسة إن درجة إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية كانت متوسطة وبمعدل (3.42).

في دراسة الفقيه (2015) التي هدفت إلى معرفة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها، ودرجة توافر المقومات: البشرية، والمادية، والتنظيمية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريب في الكليات التقنية والبالغ عددهم (520) عضواً من هيئة التدريب في كل من مدينة أبها، وجازان، والقنفذة، ونجران. وتكونت عينة الدراسة من (260) عضو هيئة تدريب، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدم الباحث الاستبانة في جمع البيانات مكونة من أربع محاور. أشارت نتائج الدراسة إلى توافر المقومات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات قد جاءت بدرجة متوسطة.

في دراسة دودين (2015) التي هدفت إلى معرفة مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (180) موظفاً وإدارياً أكاديمياً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة والبالغ عدده (3568) موظفاً، يعملون في الجامعات الحكومية والخاصة. أما أداة الدراسة فكانت استبانة مكونة من (41) فقرة. وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب أشارت نتائج الدراسة إلى أن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية في مجال عضو هيئة التدريس وفي مجال العملية التدريسية تقع ضمن المستوى المرتفع من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود اختلاف في متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية تعزى إلى متغير الجنس أو متغير الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات والأدبيات التربوية السابقة المتعلقة بموضوع الرضا الوظيفي، والدراسات المتعلقة

بموضوع تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة، لاحظ الباحث أن الرضا الوظيفي شرط لتحسين جودة أداء المعلمين وجميع العاملين في المؤسسات التعليمية، ورفع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى رفع جودة الأداء. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بلورة فكرة البحث، وفي تصميم وبناء الاستبانة من حيث المجالات والمحاور والأنماط والعبارات، وفي المعالجة الإحصائية للبيانات، وفي تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية. وقد اتفقت هذه الدراسة في الكثير من أهدافها مع ما ورد في تلك الدراسات، ففي مجال الرضا الوظيفي، اتفقت هذه الدراسة بشكل كبير مع دراسة كل من (الشريف،2015) و(البليهد، 2014) و(العفرج،2014) وفي مجال تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة اتفقت هذه الدراسة بشكل كبير مع كل من الدراسات التالية (مكيد وملاح، 2015) و(الفقيه، 2015) و(الزعبي، 2013).

كان تركيز معظم الدراسات السابقة على الرضا الوظيفي أو معايير إدارة الجودة الشاملة، والقليل منها قام بربط أثرها على النتائج التربوية والتعليمية. وأهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة (وفي حدود علم الباحث) هو أنها الأولى في تناولها للعلاقة بين الرضا الوظيفي ودرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة للمعلمين والمعلمات. كما تميزت هذه الدراسة بدراسة أثر عدة متغيرات هامة في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، مثل: الجنس، المؤهل العلمي، رتبة المعلم، الخبرة التدريسية.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي المسحي؛ الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع الميداني؛ ويهتم بوصفها وصفًا علميًا دقيقًا والتعبير عنها تعبيرًا كيفيًا أو تعبيرًا كميًا (مستخدمًا الإحصاء الوصفي والتحليلي)؛ بغرض التعرف إلى درجة الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة ودرجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة، ومعرفة العلاقة بينهما، ومن وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة والبالغ عددها (26) مدرسة ذكور و(36) مدرسة إناث ومختلطة. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (1065) معلماً ومعلمة، بواقع (336) معلماً و(729) معلمة، وفق إحصائية قسم التخطيط والتشكيلات في المديرية لعام (2015–2016) الفصل الثاني.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (324) معلماً ومعلمة؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل؛ إذ تم اختيار (8) مدارس من مدارس الذكور و(10) مدارس من مدارس الإناث بشكل عشوائي، وتم اختيار (10 إلى 20) معلماً أو معلمة من كل مدرسة بشكل قصدي؛ وذلك بغرض شمول معظم المؤهلات الخبرات الموجودة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

الجدول (1) توزيع أعداد والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
جنس المعلم	ذكر	181	55.9%
	أنثى	143	44.1%
	المجموع	324	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	51	15.8%
	بكالوريوس	211	65.1%
	ماجستير	45	13.9%
	دكتوراه	17	5.2%
	المجموع	324	100%
رتبة المعلم	معلم مساعد	181	55.9%
	معلم	122	37.6%
	معلم أول	19	5.9%
	معلم خبير	2	0.6%
	المجموع	324	100%

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الخبرة التدريسية	اقل من 10	65	20.0%
	10-20	181	55.9%
	أكثر من 20	78	24.1%
	المجموع	324	100%

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة كدراسة كل من (الشريف،2015) و(مكيدو،2015) قام الباحث بإعداد أداتين للدراسة في استبانة واحدة، لجمع المعلومات اللازمة من أفراد عينة الدراسة، حيث اشتملت الاستبانة على ثلاثة أقسام: القسم الأول يتعلق بجمع معلومات ذاتية تتعلق بمتغيرات الدراسة. واشتمل القسم الثاني على أداة الدراسة الأولى وتحتوي (49) فقرة لقياس درجة الرضا الوظيفي، منها (27) فقرة موجبة و(22) فقرة سالبة، وقد تم عرضها في مناقشة السؤال الأول. والقسم الثالث اشتمل على أداة الدراسة الثانية وتحتوي(75) فقرة لقياس درجة تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة، منها (47) فقرة موجبة و(28) فقرة سالبة وقد تم عرضها في مناقشة السؤال الثاني. وكانت إجابات أفراد عينة الدراسة متدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس، كما تراوحت قيم التقدير على سلم ليكرت الخماسي من (5–1)،وقد أعطيت الفقرات الموجبة الدرجات الآتية: موافق بشدة(5)، موافق(4)، محايد(3)، معارض(2)، معارض بشدة (1). أما الفقرات السالبة فقد أعطيت الدرجات الآتية: موافق بشدة (1)، موافق (2)، محايد(3)، معارض(4)، معارض بشدة (5). وتستخدم الفقرات السالبة لضبط مصداقية تعبئة الاستبانة، وتحسين جودة التحليل الإحصائي للبيانات. والجدول (2) يوضح الفقرات الموجبة والفقرات السالبة.

الجدول (2) الفقرات الموجبة والفقرات السالبة في أداتي الدراسة

مجالات أداة الدراسة الأولى	الفقرات الموجبة	مجموع	الفقرات السالبة	مجموع
المسؤولية والعمل والمهام الوظيفية	1-2-3-6-9-10-11-14-17	9	4-5-7-8-12-13-15-16	8
تقدير وتحقيق الذات	2-3-4-6-7-10-11-12-14	9	1-5-8-9-13-15	6
الإدارة المدرسية والإشراف التربوي	1-2-6-8-9-10-11-13-16	9	3-4-5-7-12-14-15-17	8
المجموع		27		22
محاور أداة الدراسة الثانية	الفقرات الموجبة	مجموع	الفقرات السالبة	مجموع
توفير متطلبات الجودة الشاملة	2-3-4-5-8-10-11-12-13	9	1-6-7-9-14	5
توظيف المستحدثات التكنولوجية	2-3-6-7-10-12-13-14-15-16-18-19	12	1-4-5-8-9-11-17-20-21	9
الكفايات الشخصية	1-2-3-5-6-8-9-12-14	9	4-7-10-11-13	5
الاتصال والتواصل	1-3-4-5-6-8-11-12	8	2-7-9-10-13	5
حل المشكلات	2-4-5-6-7-9-11-12-13	9	1-3-8-10	4
مجموع		47		28

صدق أدوات الدراسة:

1- الصدق الظاهري لأدوات الدراسة (صدق المحكمين):

عرض الباحث أداتي الدراسة بصورتها الأولية على خمسة محكمين من ذوي الاختصاصات التربوية المتعددة منهم (1) في مجال المناهج وطرق التدريس و(3) في علم النفس التربوي و(1) في الإرشاد التربوي، تم اختيارهم من جامعة البلقاء التطبيقية ومن قسم الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة، وطلب منهم إبداء آرائهم حول انتماء الفقرات لمجالاتها، ومدى

وضوح العبارات، ووضوح المعنى، وملاءمة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على أداة الدراسة الأولى وأداة الدراسة الثانية، فقد تم حذف بعض الفقرات حيث أصبحت أداة الدراسة الأولى تحتوي (49) فقرة، وأداة الدراسة الأخرى تحتوي (75) فقرة.

2- صدق البناء التكويني لأدوات الدراسة (الصدق الداخلي).

أ) صدق البناء التكويني لأداة الدراسة الأولى: تم التحقق من صدق البناء التكويني لأداة الدراسة الأولى من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مجالات الأداة الثلاثة ومع الدرجة الكلية للأداة، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (3).

الجدول (3) قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين مجالات أداة الدراسة الأولى ومع الدرجة الكلية.

مجالات الأداة	المسؤولية والعمل والمهام الوظيفية	تقدير وتحقيق الذات	الإدارة المدرسية والإشراف التربوي	الدرجة الكلية
المسؤولية والعمل والمهام الوظيفية	1 *	0.739 *	0.397 *	0.885 *
تقدير وتحقيق الذات	0.739 *	1 *	0.341 *	0.833 *
الإدارة المدرسية والإشراف التربوي	0.397 *	0.341 *	1 *	0.720 *
الدرجة الكلية	0.885 *	0.833 *	0.720 *	1 *

(*) ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي قوي بين جميع المجالات ومع الدرجة الكلية.

ب) صدق البناء التكويني لأداة الدراسة الثانية: تم التحقق من صدق البناء التكويني لأداة الدراسة الثانية من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين محاور الأداة الخمسة ومع الدرجة الكلية للأداة، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (4).

الجدول (4) قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين محاور أداة الدراسة الثانية ومع الدرجة الكلية.

محاور الأداة	توفير متطلبات الجودة الشاملة	توظيف المستحدثات التكنولوجية	الكفايات الشخصية	الاتصال والتواصل	حل المشكلات	الدرجة الكلية
توفير متطلبات الجودة الشاملة	1 *	0.516 *	0.542 *	0.145 *	0.695 *	0.783 *
توظيف المستحدثات التكنولوجية	0.516 *	1 *	0.663 *	0.514 *	0.344 *	0.851 *
الكفايات الشخصية	0.542 *	0.663 *	1 *	0.383 *	0.372 *	0.781 *
الاتصال والتواصل	0.145 *	0.514 *	0.383 *	1 *	0.172 *	0.576 *
حل المشكلات	0.695 *	0.344 *	0.372 *	0.172 *	1 *	0.700 *
الدرجة الكلية	0.783 *	0.851 *	0.781 *	0.576 *	0.700 *	1 *

(*) ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي قوي بين جميع المحاور ومع الدرجة الكلية.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لقياس درجة الاتساق الداخلي للفقرات كما في الجدول (5):

الجدول (5) قيم الاتساق الداخلي لمجالات الرضا الوظيفي ولمحاور تطبيق الجودة الشاملة للمعلمين والمعلمات

مجالات الرضا الوظيفي		محاور تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة	
المجال	معامل كرونباخ ألفا	المحور	معامل كرونباخ ألفا
مجال المسؤولية والعمل والمهام الوظيفية	0.566*	محور توفير متطلبات الجودة الشاملة	0.623*
مجال تقدير وتحقيق الذات	0.397*	محور توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم	0.604*
مجال الإدارة المدرسية والإشراف التربوي	0.613*	محور الكفايات الشخصية	0.531*
المعامل الكلي	0.769*	محور الاتصال والتواصل	0.470*
		محور حل المشكلات	0.691*
		المعامل الكلي	0.848*

(*) ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (5) أن جميع قيم معاملات كرونباخ ألفا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) في جميع محاور ومجالات أدوات الدراسة، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي قوي بين جميع المحاور والمجالات ومع الدرجة الكلية. وبناءً على آراء المحكمين وتعديلاتهم ووجود اتساق داخلي لأدوات الدراسة؛ يمكن الاعتماد على أدوات الدراسة في قياس ما أعدت لقياسه.

خطوات إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالتنسيق مع مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة؛ للحصول على التسهيلات اللازمة لمقابلة مدراء ومديرات المدارس لتعبئة الاستبانة، ومساعدة قسم التخطيط والتشكيلات في المديرية للحصول على الأرقام الإحصائية الخاصة بمدارس الذكور والإناث، وأعداد المعلمين والمعلمات للعام الدراسي (2016/2015) في الفصل الدراسي الثاني، ثم قام الباحث بالتعاون مع مدراء ومديرات المدارس ومعلميها ومعلماتها بتوزيع (340) استبانة على معلمي ومعلمات المديرية مصحوبة برسالة توضح الهدف من البحث، وبعد استرجاع الاستبانات تم استبعاد الاستبانات غير الصالحة للدراسة. وبلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للدراسة (324) استبانة.

تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة:

ولغايات تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة؛ فقد تم تقسيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن أداتي الدراسة الأولى والثانية إلى ثلاثة مستويات وفق المعيار الآتي:

(الفئة العليا– الفئة الدنيا)/3 = (5–1)/3 = 1.33.

وكان التصنيف كما يلي:

- درجة التوافر (ضعيفة) إذا كان المتوسط الحسابي (اقل من 2.33).
- درجة التوافر (متوسطة) إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (2.34–3.67).
- درجة التوافر (كبيرة) إذا كان المتوسط الحسابي (3.68 فما فوق).

اختبار اعتدال توزيع استجابات أفراد العينة:

لاختبار اعتدال توزيعات معدلات استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة الأولى (الرضا الوظيفي) وأداة الدراسة الأخرى (تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة(، والتأكد من أن العينة جاءت من مجتمع له توزيع طبيعي؛ لأن البيانات التي تدخل في الحسابات والمناقشة يجب أن تحقق الشروط الآتية (عينات عشوائية مستقلة، لها توزيع معتدل أو سوي، لمجتمعاتها نفس درجة التباين)، (عدس، 1985). لذلك تم إجراء اختبار سمير نوف- كولموجوروف(Kolmogorov-Smiernov) على استجابات أفراد عينة الدراسة لاختبار الفرضية (H_0: مجتمع الدراسة له توزيع طبيعي)، لأداتي الدراسة الأولى والثانية كما يلي:

- في استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة الأولى، بلغت قيمة سمير نوف- كولموجوروف (0.88) وبدلالة إحصائية (0.418).
- في استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة الأخرى، بلغت قيمة سمير نوف- كولموجوروف (0.58) وبدلالة إحصائية (0.893).

أي أنه تقبل الفرضية H_0 لأداتي الدراسة، أي أن مجتمع الدراسة له توزيع طبيعي، ويمكن الاعتماد على هذه المعدلات في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة: اشتملت هذه الدراسة على العديد من المتغيرات التابعة والمستقلة:

أولا: المتغيرات التابعة:

- ثلاثة متغيرات تابعة لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات.
- خمسة متغيرات تابعة لقياس درجة تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

ثانيا: المتغيرات المستقلة:

- متغير جنس المعلم (ذكر، أنثى).
- متغير المؤهل العلمي للمعلم (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).
- متغير رتبة المعلم (معلم مساعد، معلم، معلم أول، معلم خبير).
- متغير الخبرة التدريسية بالسنوات وله ثلاث فئات (اقل من 10،10-20، أكثر من 20).

المعالجات الإحصائية:

تم توظيف برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات باستخدام الحاسب لإجابات أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة حيث:

1) استخراج الأعداد والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها ومستويات هذه المتغيرات.
2) تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) في حساب صدق البناء التكويني لأداة الدراسة الأولى والثانية.
3) تم حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لمعرفة ثبات أداتي الدراسة.
4) تم استخدام اختبار سمير نوف-كولموجوروف(Kolmogorov-Smiernov) لفحص مدى اعتدالية توزيعات الاستجابات العينة على أداتي الدراسة.
5) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداتي الدراسة الأولى والثانية؛ وذلك للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
6) تم حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين معدلات الرضا الوظيفي، ومعدلات تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة؛ وذلك للإجابة عن السؤال الثالث.
7) تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات ((MANOVAواختبار شيفيه؛ للإجابة عن السؤال الرابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا:النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:" ما درجة الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة، من وجهة نظرهم ؟ ".

ولتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مجالات الرضا الوظيفي الثلاث؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه المجالات، كما في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات.

رقم المجال	مجالات الرضا الوظيفي	المتوسط الحسابي	رتبة المجال	الانحراف المعياري	درجة الرضا
2	مجال تقدير وتحقيق الذات.	3.75	1	0.36	كبيرة
1	مجال المسؤولية والعمل والمهام الوظيفية.	3.52	2	0.39	متوسطة
3	مجال الإدارة المدرسية والإشراف التربوي.	3.37	3	0.41	متوسطة
المعدل		3.48		0.33	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أن أفراد عينة الدراسة كانوا بشكل عام راضين مهنياً عن أعمالهم، إلا أن رضاهم كان ضمن المستوى المتوسط بمعدل (3.48)، وبلغ الرضا الوظيفي أعلاه في مجال تقدير وتحقيق الذات.

ويمكن عزو ذلك إلى حرص معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة لتطوير ذاتهم أكاديمياً وتربوياً، وذلك للحاق بركب التغيرات في الجوانب المعرفية والمهنية، بحيث يكونون قادرين على الوفاء بمتطلبات المهنة التي ينتمون إليها وإدراك المعلم للدور الذي يؤديه في المجتمع، واتفقت هذه النتيجة مع كل من الدراسات التالية (البليهد، 2014) و(العفرج، 2012) حيث أشارت هذه الدراسات إلى درجة متوسطة من الرضا الوظيفي. في حين بلغ الرضا الوظيفي أدناه في مجال الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، وجاء مجال المسؤولية والعمل والمهام الوظيفية في الوسط، وسيتم مناقشة كل مجال من مجالات الرضا الوظيفي على حدة.

1) مجال المسؤولية والعمل والمهام الوظيفية.

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مجال المسؤولية والعمل والمهام الوظيفية؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال كما في الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المسؤولية والعمل والمهام الوظيفية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	رتبة الفقرة	الانحراف المعياري	درجة الرضا
10	اشعر بأن من واجبي حل أية مشكلة قد تحدث.	4.61	1	0.73	كبيرة
3	أحاسب نفسي إذا قصرت في عملي.	4.45	2	1.25	كبيرة
2	أحس بالمتعة في أثناء تأديتي لواجباتي الوظيفية.	4.33	3	0.86	كبيرة
14	أؤدي مسؤولياتي الوظيفية بحماس ورغبة.	4.03	4	0.77	كبيرة
6	عندما ارتكب خطأ أحاول تصويب ذلك الخطأ.	3.98	5	1.25	كبيرة
16	عندما أقوم بمهمة صعبة في المدرسة اعتمد على نفسي فقط.	3.97	6	0.81	كبيرة
1	اشعر بالفخر والاعتزاز لكوني معلماً.	3.97	6	0.81	كبيرة
11	أحاول أن أتحكم وأسيطر على مضيعات الوقت داخل المدرسة، مثل التلفون.	3.94	8	0.77	كبيرة
17	اعرف حدود مهامي الوظيفية المطلوبة.	3.71	9	1.38	كبيرة
15	أقوم بعملي وفق ما أراه مناسبا فقط.	3.65	10	1.27	متوسطة
7	لا أجد الوقت المناسب لتحضير الدروس.	3.45	11	1.82	متوسطة
5	ارغب في أي مهنة أخرى غير مهنة التدريس.	3.14	12	1.33	متوسطة
9	استطيع تحمل أعبائي الوظيفية بشكل مناسب.	3.14	12	1.33	متوسطة
13	اشعر بالتعب من الأعمال الإدارية والكتابية.	2.24	14	1.59	ضعيفة
4	اشعر بالسعادة في مهنة التدريس.	2.24	14	1.43	ضعيفة
12	لا يمكنني التعامل مع أعداد الطلبة الكبيرة.	2.24	14	1.43	ضعيفة
8	أرى أن نصاب الحصص للمعلم غير مناسب.	2.09	17	1.34	ضعيفة
مجموع		73.93		8.18	
معدل		3.52		0.39	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة الرضا الوظيفي في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.52) أي بدرجة (متوسطة). ومن أهم فقرات هذا المجال التي قدرت بدرجة كبيرة "أحاسب نفسي إذا قصرت في عملي" و" أشعر بأن من واجبي حل أية مشكلة قد تحدث ".

ويعزى ذلك إلى تفهم المعلمين حدود مهامهم الوظيفية، فهم يتحملون أعباءها بشكل مناسب، ويؤدونها بارتياح ورضا. ومن الفقرات التي قدرت بدرجة ضعيفة في هذا المجال من قبل المعلمين "لا يمكنني التعامل مع أعداد الطلبة الكبيرة" و" أرى أن نصاب الحصص للمعلم غير مناسب". واتفقت هذه النتيجة بشكل جزئي مع دراسة (البليهد،2014) التي أشارت إلى درجة متوسطة في مجال العلاقات الشخصية والوظيفية.

2) مجال تقدير وتحقيق الذات.

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مجال تقدير وتحقيق الذات؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال كما في الجدول (8).

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تقدير وتحقيق الذات مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	رتبة الفقرة	الانحراف المعياري	درجة الرضا
3	أحاول عكس صورة إيجابية عن ذاتي.	4.61	1	0.74	كبيرة
6	لدي القدرة للتكيف السريع مع التغيرات.	4.35	2	0.82	كبيرة
10	لدي توافر الدافعية باستمرار للتنافس الإيجابي.	4.31	3	0.78	كبيرة
12	أتصرف بشكل واثق في أثناء القيام بواجباتي.	4.03	4	0.77	كبيرة
2	اشعر بأهميتي وتأثيري الإيجابي في الآخرين.	3.98	5	1.25	كبيرة
5	مهنة التدريس لا تلبي طموحات بداخلي.	3.89	6	1.22	كبيرة
14	أنا راض عن أدائي في مهنة التدريس.	3.71	7	1.38	كبيرة
11	لدي القدرة على التعليم الذاتي.	3.47	8	1.82	متوسطة
4	أنا هادئ وغير مستعجل في أداء أعمالي.	3.14	9	1.33	متوسطة
7	اشعر بأنني عضو فاعل ونشط في المجتمع.	3.07	10	1.56	متوسطة
1	اشعر بأن العمل في التدريس لا يلبي رغباتي.	2.76	11	1.36	متوسطة
9	تتسم علاقاتي بالطلاب والمعلمين بالاحترام والتقدير أحياناً.	2.76	11	1.36	متوسطة
15	لا استطيع أن اعبر عن مشاعري.	2.24	13	1.43	ضعيفة
13	لا اشعر بأنني أحقق ذاتي من خلال عملي.	2.15	14	1.34	ضعيفة
8	اشعر بأن أولياء الأمور لا يمنحوني ما استحقه من تقدير.	2.09	15	1.34	ضعيفة
مجموع		75.14		6.21	
معدل		3.75		0.36	كبيرة

يلاحظ من الجدول (8) أن درجة الرضا الوظيفي في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.75) أي بدرجة (كبيرة) وهذا المجال تصدر أعلى مجالات الرضا الوظيفي. ومن أهم فقرات هذا المجال التي قدرت بدرجة كبيرة "أحاول عكس صورة إيجابية عن ذاتي" و" لدي القدرة للتكيف السريع مع التغيرات". يعزى ذلك إلى أن المعلم يتمتع بكفاءة ذاتية ويشعر بانتماء كبير إلى وظيفته مما يترتب عليه رضاً وظيفياً عالياً وممارسة تعليمية جيدة. كما إن المعلمين يتسمون بتقدير الذات والعالم المحيط من حولهم، ولديهم القدرة على تجاوز ذاتهم والتعامل مع المواقف الضاغطة كفرصة للنمو والتعلم من خبرات الحياة، الأمر الذي يساعد على الاستمتاع بالعمل ومن ثم الرضا الوظيفي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المقابلة، 2011) التي أشارت إلى أن مجال تقدير الذات اخذ المرتبة الأولى في مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. ومن

الفقرات التي قدرت بدرجة ضعيفة في هذا المجال من قبل المعلمين "اشعر بأن أولياء الأمور لا يمنحوني ما استحقه من تقدير"، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم متابعة الأهل لمسيرة الطالب الأكاديمية، وقد يكون هذا لانشغال الأبوين في العمل، وقد يكون كثرة أعداد الأسرة يشغل الوالدين عن متابعة أبنائهم، وهنا يأتي دور الإرشاد المدرسي لإجراء المتابعة اللازمة، وإقامة علاقات مع المجتمع المدرسي وأولياء الأمور، من خلال المجالس المشتركة للتعاون مع المدرسة.

3) مجال الإدارة المدرسية والإشراف التربوي:

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مجال الإدارة المدرسية والإشراف التربوي؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال كما في الجدول (9).

الجدول (9)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	رتبة الفقرة	الانحراف المعياري	درجة الرضا
13	تطلعني الإدارة على الأنظمة واللوائح.	4.24	1	0.73	كبيرة
8	تراعي الإدارة المدرسية قدرات المعلمين.	4.19	2	0.77	كبيرة
2	تراعي الإدارة حاجات المعلم المهنية.	4.13	3	0.76	كبيرة
7	لا تنظم إدارة المدرسة الجدول الدراسي بصورة منطقية.	4.11	4	0.76	كبيرة
11	يتعامل معي المشرف بصورة لائقة.	3.95	5	0.76	كبيرة
9	تربطني بالمشرف التربوي علاقة صداقة.	3.89	6	1.11	كبيرة
1	تتفهم إدارة المدرسة مسؤولياتي الوظيفية.	3.88	7	1.24	كبيرة
14	لا يقوم مدير المدرسة بمساندتي في أي مشكلة.	3.87	8	1.26	كبيرة
4	اشعر بالضيق لاستغلال بعض المعلمين من مسئوليهم.	3.87	8	1.26	كبيرة
15	اشعر بأن عملي لا يلقى ما يستحقه من تقدير لدى الإدارة.	3.68	10	1.37	كبيرة
12	ألاحظ التعاون بين إدارة المدرسة والمعلمين أحيانا.	3.64	11	1.55	متوسطة
3	يتمتع مدير المدرسة بعلاقات طيبة مع المعلمين خارج المدرسة فقط.	3.63	12	1.19	متوسطة
16	تنمي الإدارة المدرسية روح التعاون.	3.53	13	1.25	متوسطة
10	يعدّ أسلوب المشرف التربوي وزياراته الصفية مصدراً كبيراً للرضا عن العمل.	2.23	14	1.37	ضعيفة
5	لا تشارك الإدارة المدرسية المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.	2.22	15	1.41	ضعيفة
17	تهتم الإدارة بالأعمال الروتينية أكثر من الأعمال الفنية.	2.16	16	1.37	ضعيفة
6	اشعر بعدم الرضا عن طرق تقييم الأداء من قبل الإدارة.	2.12	17	1.38	ضعيفة
مجموع		50.56		7.43	
معدل		3.37		0.41	متوسطة

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الإدارة المدرسية والإشراف التربوي مرتبة تنازلياً.

وتؤكد النتائج الواردة في الجدول (9) أن درجة الرضا الوظيفي في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.37) أي بدرجة (متوسطة). ومن أهم فقرات هذا المجال التي قدرت بدرجة كبيرة "تطلعني الإدارة على الأنظمة واللوائح"، ومن الفقرات التي قدرت بدرجة (ضعيفة) في هذا المجال من قبل المعلمين "اشعر بعدم الرضا عن طرق تقييم الأداء من قبل الإدارة" و"تهتم الإدارة بالأعمال الروتينية أكثر من الأعمال الفنية" و"لا تشارك الإدارة المدرسية المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية" و" يعدّ أسلوب المشرف التربوي وزياراته الصفية مصدراً كبيراً للرضا عن العمل".

ويدل ذلك على وجود قيادات تربوية جيدة نوعاً ما، ويمكن تحسين الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال اهتمام القائد التربوي (المدير والمشرف التربوي) بالأعمال الفنية أكثر من الأعمال الروتينية وان يعمل بصفة مستمرة لتحسين مستوى المعلمين. كما أن النتائج الواردة في الجدول (9) تشير إلى وجود رضا ضعيف على بعد أساليب الزيارة الإشرافية، بحيث يلاحظ المعلمون تركيز

المشرف التربوي على الزيارات الصفية، لذلك لا بد من التنوع في استخدام الأساليب الإشرافية المتعددة وفق المواقف المختلفة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:" ما درجة تطبيق معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة لمعايير إدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظرهم ؟"

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على محاور معايير إدارة الجودة الشاملة الخمسة؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه المحاور، كما في الجدول (10).

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور معايير إدارة الجودة الشاملة.

رقم المحور	محاور معايير إدارة الجودة الشاملة	المتوسط الحسابي	رتبة المحور	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
2	محور توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم.	3.71	1	0.38	كبيرة
3	محور الكفايات الشخصية.	3.65	2	0.41	متوسطة
5	محور حل المشكلات.	3.61	3	0.49	متوسطة
1	محور توفير متطلبات الجودة الشاملة.	3.56	4	0.49	متوسطة
4	محور الاتصال والتواصل.	3.54	5	0.46	متوسطة
المعدل		3.62	0.33		متوسطة

يلاحظ من الجدول (10) أن المتوسط العام لمحاور معايير إدارة الجودة الشاملة كانت متوسطة وبمعدل بلغ (3.62)، وكان أكثر المحاور تطبيقا من قبل المعلمين والمعلمات هي محور توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (مكيد ومداح،2015) و(الفقيه،2015) و(الزعبي،2013) و(العمد،2006) حيث أشارت جميع هذه الدراسات إلى درجة متوسطة من تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، بينما أشارت دراسة كل من (عبد الجواد، 2012) و(Akhtar,2010) إلى درجة متدنية من تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة. ويعزو الباحث وصول محور توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم إلى المرتبة الأولى في محاور معايير إدارة الجودة الشاملة إلى الوعي العالي لدى معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية، وقناعتهم بدورها في العملية التعليمية، وستتم مناقشة كل محور من هذه المحاور على حدة كما يلي:

1) محور توفير متطلبات الجودة الشاملة.

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على محور توفير متطلبات الجودة الشاملة؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المحور كما في الجدول (11).

يلاحظ من الجدول (11) أن درجة توفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.56) أي بدرجة (متوسطة). ومن أهم فقرات هذا المحور التي قدرت بدرجة كبيرة " أسعى إلى تعرف متطلبات الجودة الشاملة " و" أرى أن جوهرة الجودة الشاملة هو التحسين المستمر".

ويرى الباحث أن الوصول إلى الدرجة المتوسطة لمحور توفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة يعزى لحداثة الشروع بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم في الدول العربية بشكل عام، كما أن هناك مستوى منخفض من الوعي بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ وقد يعود ذلك إلى قلة البرامج التدريبية، والندوات والمحاضرات التي تسهم في نشر الوعي بثقافة الجودة الشاملة، كذلك عدم توافر المستلزمات المادية التي تسهم في تحقيق إدارة الجودة الشاملة. وأشارت دراسة (Moses, David and Stephen, 2006) إلى أن مديري المؤسسات التربوية لا يتمتعون بمهارة اللازمة لتعزيز إدارة الجودة الشاملة في (كينيا)، وأشارت دراسة (Maguns and Bengt, 2006) إلى أن العديد من الأشخاص لا يبدو أنهم يفكرون حول ماهية الجودة في البيئة التي يعملون فيها في المؤسسات الثانوية العليا بالسويد.

الجدول (11)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور توفير متطلبات الجودة الشاملة مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	رتبة الفقرة	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
5	أسعى إلى تعرف متطلبات الجودة الشاملة.	4.03	1	0.77	كبيرة
12	أرى أن جوهر الجودة الشاملة هو التحسين المستمر.	3.98	2	1.25	كبيرة
2	أدرك بأن الجودة الشاملة تعني العمل بنظام مؤسسي واضح.	3.97	3	0.81	كبيرة
11	أرى أن إدارة الجودة الشاملة تجعلني قادراً على تحمل المسؤولية.	3.95	4	1.24	كبيرة
4	اعتقد أن الجودة الشاملة تحتاج إلى مشاركة جهود العاملين لتحقيق الأداء المتميز.	3.94	5	0.77	كبيرة
1	إن توفير متطلبات الجودة الشاملة يسبب لي التعب والإرهاق.	3.93	6	1.25	كبيرة
8	أرى أن الجودة الشاملة أسلوب لتحقيق النجاح.	3.89	7	0.74	كبيرة
3	إن الجودة الشاملة هي تغيير كبير في ثقافة وفلسفة المدرسة.	3.89	7	1.22	كبيرة
7	أرى أن إدارة الجودة الشاملة لا تمكنني من استثمار كثير من الوقت.	3.71	9	1.38	كبيرة
10	أرى أن إدارة الجودة الشاملة تمنحني المرونة وسعة الأفق.	3.71	9	1.36	كبيرة
13	اعمل على توفير أنشطة لتوطيد ثقافة الجودة.	3.40	11	1.22	متوسطة
6	أرى أن الجودة الشاملة تعيق العمل وتعقده.	3.14	12	1.34	متوسطة
14	لا استطيع نشر ثقافة الجودة الشاملة بين المدرسين والطلبة.	2.24	13	1.43	ضعيفة
9	لا استطيع استثمار طاقات جميع الطلبة لكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد.	2.09	14	1.34	ضعيفة
مجموع		49.86		6.79	
معدل		3.56		0.49	متوسطة

2) محور توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على محور توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المحور كما في الجدول (12).

يلاحظ من الجدول (12) أن درجة الرضا الوظيفي في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.71) أي بدرجة (كبيرة). ومن أهم فقرات هذا المحور التي قدرت بدرجة كبيرة "أوظف المستحدثات التكنولوجية في تدوين رؤيتي الاستراتيجية" و"استخدم الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) لإثراء المادة التعليمية". ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى استخدام وزارة التربية والتعليم في الأردن (الإنترنت) في التعليم بشكل ملحوظ للانتقال بالطلاب والمعلمين إلى مواقع متقدمة في مجال المعلوماتية والاتصال، هادفة إلى تجديد وتحديث التعليم المدرسي؛ حيث عملت على توفير التكنولوجيا الحديثة المتعلقة بالحاسوب والإنترنت من اجل تحقيق تعلم أفضل لطلبتها، كما قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير منظومة التعلم الالكتروني (Eduwave) وبنائها لتلبية احتياجات العملية التعليمية بشكل متكامل، وقامت الوزارة أيضا بعقد الورش والبرامج والدورات التدريبية لمستخدمي المنظومة وجميع المعلمين، ومنحهم علاوات وحوافز ورتب للمعلمين، ومتابعة تفعيل جميع وظائف ومكونات المنظومة. كل هذا كان سبباً في الدرجة المرتفعة التي حصل عليها هذا المحور، وأثّر بشكل إيجابي على تنمية وصقل المهارات للمعلمين واكسبهم خبرة متزايدة في استخدام وتوظيف التكنولوجيا في التدريس. ومن الفقرات التي قدرت بدرجة ضعيفة في هذا المجال من قبل المعلمين "من الصعب تحويل بعض الدروس الورقية إلى دروس الكترونية" ويمكن عزو ذلك إلى ازدحام اليوم الدراسي للمعلمين الذي يصل إلى(24) حصة أسبوعيا مما لا يترك الوقت الكافي للمعلم للتحويل إلى دروس الكترونية.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	رتبة الفقرة	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
7	أوظف المستحدثات التكنولوجية فى تدوين رؤيتي الاستراتيجية.	4.61	1	0.74	كبيرة
3	استخدم الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) لإثراء المادة التعليمية.	4.44	2	0.78	كبيرة
15	أرى أن إدارة الجودة الشاملة تجعلني اعتمد أساليب إحصائية في التقويم.	4.38	3	0.80	كبيرة
20	لا أتمكن من توظيف المستحدثات التكنولوجية في تحضير الدروس.	3.89	4	1.22	كبيرة
2	أضع الخطط الدراسية لمواكبة متطلبات الجودة	3.89	4	1.22	كبيرة
9	لا أتمكن من عرض المادة التعليمية بواسطة أجهزة العرض الالكترونية.	3.79	6	1.41	كبيرة
6	احتفظ بملفات الكترونية لعملية تقويم الطلاب.	3.72	7	1.01	كبيرة
8	استخدم الحاسوب لإعداد أنشطة للطلبة المتميزين فقط.	3.71	8	1.38	كبيرة
19	أشجع طلبتي على ارتياد المكتبات الالكترونية.	3.65	9	1.27	متوسطة
21	لا استطيع توظيف المستحدثات التكنولوجية في التقويم الذاتي.	3.65	9	1.27	متوسطة
16	استخدم الحاسوب لتحديد مستويات الطلبة.	3.36	11	1.83	متوسطة
14	ادعم دور الأنشطة فى المستحدثات التكنولوجية	3.36	11	1.85	متوسطة
4	لا استطيع توظيف الحاسوب للتواصل مع أولياء الأمور بخصوص تحصيل أبنائهم.	3.19	13	1.65	متوسطة
13	أحاول تهيئة البيئة الصفية لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في أثناء الشرح.	3.14	14	1.34	متوسطة
5	التزم بمواعيد تسليم العلامات الكترونياً أحياناً.	3.14	14	1.34	متوسطة
12	أسجل ملاحظاتي فى بطاقة الكترونية للطلبة.	3.13	16	1.32	متوسطة
10	أوظف المستحدثات التكنولوجية فى عصف أفكار إبداعية متميزة.	2.52	17	1.48	متوسطة
1	لا استخدم البريد الالكتروني للتواصل مع المشرفين التربويين لأغراض تربوية.	2.24	18	1.43	ضعيفة
18	اعد مسابقات الكترونية كنشاط منهجي.	2.24	18	1.43	ضعيفة
11	لا أعطي واجبات منزلية للطلاب من خلال المستحدثات التكنولوجية.	2.21	20	1.38	ضعيفة
17	من الصعب تحويل بعض الدروس الورقية إلى دروس الكترونية.	2.09	21	1.34	ضعيفة
مجموع		92.33		10.29	
معدل		3.71		0.38	كبيرة

3) محور الكفايات الشخصية

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على محور الكفايات الشخصية؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المحور كما في الجدول (13).

يلاحظ من الجدول (13) أن درجة الرضا الوظيفي في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.65) أي بدرجة (متوسطة). ومن أهم فقرات هذا المحور التي قدرت بدرجة كبيرة " أحب أن أكون قدوة حسنة لطلبتي في سلوكي". كما يمكن أن يعزى ذلك إلى وعي المعلمين بأهمية وضرورة الظهور بشكل لائق أنموذجًا وقدوة للطلبة، فالمعلم بدرك الدور الذي يؤديه في المجتمع، مما يجعله صاحب حضور دائم في كل المبادرات وفي جميع جوانب الحياة. ومن الفقرات التي قدرت بدرجة ضعيفة في هذا المجال من قبل المعلمين "لا أجد الوقت الكافي للمشاركة في المؤتمرات والندوات الدراسية "، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم

قناعة معظم المعلمين بالمؤتمرات والندوات التربوية، وعدم تعويد المعلمين على المشاركة في مثل هذه النشاطات، فهي تحتاج إلى وقت طويل وكفاءة عالية ومؤهلات مناسبة وهذا غير متاح عند معظم المعلمين.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الكفايات الشخصية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	رتبة الفقرة	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
2	أحب أن أكون قدوة حسنة لطلبتي في سلوكي.	4.31	1	0.78	كبيرة
6	أتقبل الآراء النقدية البناءة بصدر رحب.	4.10	2	1.03	كبيرة
9	احترم آراء الآخرين وأتبنى الأفكار الجديدة.	4.03	3	0.77	كبيرة
1	أقوم بتقييم ذاتي شامل لأدائي بصورة مستمرة.	4.02	4	0.77	كبيرة
12	أميل إلى الهدوء والاتزان في معالجة الأمور.	3.97	5	0.81	كبيرة
8	اشعر بالثقة في نفسي والرضا عن أدائي.	3.89	6	0.89	كبيرة
5	أفضل الخبرات العملية من اجتهاداتي.	3.89	6	1.22	كبيرة
11	استطيع تحديد اهتماماتي بصعوبة.	3.71	8	0.98	كبيرة
14	لدي القدرة على حصر البدائل المتاحة.	3.65	9	1.07	متوسطة
3	علاقاتي مع طلبتي مبنية على الاحترام.	3.60	10	1.18	متوسطة
13	لا أشارك المعلمين في صنع القرارات.	3.14	11	1.34	متوسطة
10	ارفع الروح المعنوية للطلبة المجتهدين.	2.24	12	1.43	ضعيفة
7	احترم المواعيد المهنية والشخصية أحيانا.	2.14	13	1.32	ضعيفة
4	لا أجد الوقت الكافي للمشاركة في المؤتمرات والندوات الدراسية.	2.09	14	1.34	ضعيفة
مجموع		48.78		5.74	
معدل		3.65		0.41	متوسطة

4) محور الاتصال والتواصل:

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على محور الاتصال والتواصل؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المجال كما في الجدول (14).

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاتصال والتواصل مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	رتبة الفقرة	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
5	أتعامل مع طلبتي من خلال وسائل اتصال ديمقراطية مناسبة(المشاركة- إبداء الرأي).	4.34	1	0.76	كبيرة
3	أراعي مشاعر طلبتي لتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم.	4.23	2	0.78	كبيرة
11	احترم عادات وتقاليد المجتمع للبيئة المدرسية.	4.01	3	0.76	كبيرة
6	اعتقد أن منح الطلبة الثقة بأنفسهم يؤدي إلى أداء أفضل.	3.98	4	0.71	كبيرة
1	أتواصل مع الطلبة بشكل يسهل تعلمهم.	3.92	5	0.68	كبيرة
12	اعمل على إتاحة المجال للطلبة لممارسة الحوار والنقاش البناء بينهم.	3.29	6	1.32	متوسطة
8	اظهر الاهتمام بالأفكار التي يطرحها الطلبة من خلال الإصغاء إليهم.	3.28	7	1.71	متوسطة
4	أتصرف بشكل لائق ومسؤول مع الآخرين.	2.76	8	1.36	متوسطة
2	أجد صعوبة في الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور فيما يخص مصلحة أبنائهم.	2.76	8	1.36	متوسطة
9	أقوم بممارسة مهارة الحوار مع بعض الطلبة.	2.50	10	1.54	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	رتبة الفقرة	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
13	ابنى علاقة جيدة مع الإدارة المدرسية فقط.	2.49	11	1.52	متوسطة
10	تربطنى علاقة ودية مع بعض الطلبة.	2.26	12	1.44	ضعيفة
7	لا أجد وقتا للمشاركة فى الأنشطة المدرسية.	2.25	13	1.56	ضعيفة
مجموع		42.06		5.98	
معدل		3.62		0.46	متوسطة

يلاحظ من الجدول (14) أن درجة الرضا الوظيفي في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.62) أي بدرجة (متوسطة). ومن أهم فقرات هذا المحور التي قدرت بدرجة كبيرة " أتعامل مع طلبتي من خلال وسائل اتصال ديمقراطية مناسبة (المشاركة– إبداء الرأي) " و" أراعي مشاعر طلبتي لتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم".

ويعزو الباحث ذلك إلى تنوع خبرات معلمي مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة بشكل عام؛ مما يساعد على إيجاد مجتمعات تسود فيها مهارات الاتصال والتواصل، ويعزى ذلك أيضا إلى عملية التعامل والاحتكاك اليومي للمعلم مع طلابه وزملائه وإدارة المدرسة، بالإضافة إلى أن المجتمع الأردني هو من المجتمعات التي تسوده القيم الإسلامية التي من شأنها أن تعزز العلاقات الإنسانية في العمل والاتصال والتواصل وفي جميع جوانب الحياة.

5) محور حل المشكلات.

لتحديد مدى استجابة أفراد عينة الدراسة على محور حل المشكلات؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المحور كما في الجدول (15).

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور حل المشكلات مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	رتبة الفقرة	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
8	لا استطيع منع حدوث المشكلة قبل وقوعها.	4.28	1	0.78	كبيرة
2	أميل إلى حل المشكلات بطرق منهجية.	4.24	2	0.73	كبيرة
7	استخدم التفكير الناقد والإبداعي لحل المشكلات	4.03	3	0.77	كبيرة
6	أحاول أن أتبنى الأسلوب الأمثل الذي يساعد على حل المشكلات.	3.89	4	1.22	كبيرة
1	لا استشير ذوي الاختصاص من المرشدين في حل المشكلات المدرسية.	3.75	5	1.37	كبيرة
11	يساعدنى التخطيط المسبق فى مواجهة المشكلات المستقبلية.	3.73	6	1.37	كبيرة
13	أحاول اتخاذ القرارات السليمة لحل المشكلات.	3.72	7	1.37	كبيرة
4	أتعايش مع المشكلة كأنها جزء مني.	3.65	8	1.27	متوسطة
12	استطيع التفكير فى المشكلة بطريقة مستقلة.	3.65	8	1.27	متوسطة
9	أقدم نقدا بناء للمشكلات التى تعرض على.	3.65	8	1.27	متوسطة
5	أضع خططا بديلة للسيطرة على التحديات.	2.76	11	1.36	متوسطة
3	أفضل الحلول السريعة للمشكلات.	2.24	12	1.45	ضعيفة
10	الجأ إلى تأجيل مشاكل الطلبة كحل لها.	2.24	12	1.43	ضعيفة
مجموع		57.75		7.79	
معدل		3.61		0.49	متوسطة

يلاحظ من الجدول (15) أن درجة الرضا الوظيفي في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين بلغت (3.61) أي بدرجة (متوسطة). ومن أهم فقرات هذا المحور التي قدرت بدرجة كبيرة "لا استطيع منع حدوث المشكلة قبل وقوعها" و" أميل إلى حل المشكلات بطرق منهجية". ويمكن عزو ذلك إلى شخصية المعلم ومن إدراكه للدور الذي يؤديه في المجتمع، مما يجعله صاحب حضور دائم في كل المبادرات وحلول المشكلات في جميع جوانب الحياة. ومن الفقرات التي قدرت بدرجة ضعيفة في هذا المجال من قبل المعلمين "الجأ إلى تأجيل مشاكل الطلبة كحل لها"، وقد يعزى ذلك إلى خبرة المعلمين ببعض مشاكل المراهقين التي عادة تنشأ بسرعة وتنتهي بسرعة فمشاكل المراهقين تحل تلقائيا بعد يوم أو يومين، بخلاف مشاكل البالغين.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: " هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجة الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات ودرجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات ودرجة تطبيقهم لمعايير إدارة الجودة الشاملة، والذي وصل إلى (R=0.877) وبدلالة إحصائية (0.01)؛ مما يؤكد وجود علاقة طردية قوية بين الرضا الوظيفي ومعدل تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة للمعلمين والمعلمات.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات عينة الدراسة كانوا يتمتعون بدرجة جيدة من الرضا الوظيفي مما انعكس بشكل إيجابي على ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة لديهم، فالمعلم الذي يتمتع بالرضا الوظيفي يشعر بالانتماء إلى وظيفته ويترتب على ذلك جودة عالية في ممارساته التعليمية والسلوكية والمعرفية والإنسانية. كما إن المعلمين ذوو الرضا الوظيفي العالي يتبعون منهجاً أكثر جودة وفاعلية في تعاملهم مع طلابهم وزملائهم ويتمتعون بمهارات مهنية عليا، فإذا استطعنا رفع درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في جميع المجالات إلى الدرجة العالية، فان معدل درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لديهم تزداد. وهذا ما تجدر الإشارة إليه في هذه الدراسة وهي الدراسة الأولى التي قامت بالبحث في هذه العلاقة بين المعلمين والمعلمات. ولكن يوجد دراسات قامت بدراسة اثر الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات على النتائج التربوية والتعليمية، وانسجمت نتائج هذه الدراسة مع نتائج هذه الدراسات، مثل دراسة (الشريف، 2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والمناخ التنظيمي في السعودية. ودراسة (Moe, Pazzaglia and Ronconi, 2010) التي كشفت عن وجود علاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين واستراتيجيات التعليم الجيدة في ايطاليا. وفي دراسة (Ho and Au,2006) التي أشارت إلى أن الرضا الوظيفي عن التعليم ارتبط إيجابياً بتقدير الذات في الصين. وفي دراسة (Platsidou and Agaliotis,2008) التي كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية ودالة إحصائياً بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين في اليونان. وفي دراسة (Blackburn and Robinson, 2008) التي أشارت إلى أن العلاقة بين الممارسات التعليمية والرضا الوظيفي كانت إيجابية وقوية في ولاية كنتاكي الأمريكية.

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة ومناقشتها:"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة على درجة تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لكل من المتغيرات (جنس المعلم، المؤهل العلمي، رتبة المعلم، الخبرة التدريسية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور تطبيق معايير الجودة الشاملة وفق متغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
جنس المعلم	ذكر	3.41	0.36	181
	أنثى	3.50	0.28	143
	المجموع	3.46	0.33	324
المؤهل العلمي	دبلوم	3.51	0.27	51
	بكالوريوس	3.41	0.33	211
	ماجستير	3.57	0.35	45
	دكتوراه	3.64	0.31	17
	المجموع	3.46	0.33	324
رتبة المعلم	معلم مساعد	3.40	0.32	181
	معلم	3.53	0.33	122
	معلم أول	3.63	0.25	19
	معلم خبير	3.67	0.07	2
	المجموع	3.46	0.33	324

الخبرة التدريسية	اقل من 10	3.37	0.31	65
	10-20	3.49	0.33	181
	أكثر من 20	3.56	0.32	78
	المجموع	3.46	0.33	324

يبين الجدول (16) تبايناً واضحاً في المتوسطات الحسابية لتطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة. ولتبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات؛ تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ((MANOVA على متغيرات الدراسة، والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17) تحليل (MANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس معايير إدارة الجودة الشاملة.

مصدر التغير	Wilks' Lambda	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	0.37	105.42	0.000*
المؤهل العلمي	0.79	5.22	0.021*
رتبة المعلم	0.85	2.15	0.123
الخبرة التدريسية	0.94	1.87	0.062

(*) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05)

يتضح من الجدول (17) ما يلي:

1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05)، تعزى لمتغير جنس المعلم، حيث بلغت قيمة (Wilks' Lambda=0.370)، وقيمة (ف = 105.42)، وبدلالة إحصائية (0.000). وجاء هذا الفرق لصالح الإناث، إذ بلغ متوسط الاستجابة لدى الذكور (3.41)، بينما بلغ متوسط الاستجابة لدى الإناث (3.50). ويمكن تفسير تفوق الإناث على الذكور في تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى التزام المعلمات بالقوانين والتشريعات التربوية مقارنة مع الذكور، كما آن المرأة تحب أن تبدو بأفضل صورة أمام المسئولين والمجتمع، واثبات أنها جديرة بتحمل المسؤولية، فتتجه المرأة من خلال العمل إلى إثبات صحة رأيها من خلال نظرتها التفصيلية لأدق الأمور وفهمها للأنظمة والتعليمات والتمسك الشديد بها. أما الذكور لا يهتمون بعملهم الإبداعي على النحو المتوقع منهم إلا إذا كان العمل يتسم بطبيعة خاصة وذا أهمية عالية لتحقيق طموحهم المتواصل الغير موجود في عملهم، ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن ذلك يعود إلى رضا الإناث عن عملهن أكثر من رضا الذكور، والى نظرة المجتمع الإيجابية لعمل المرأة في مهنة التعليم، فتكتفي المعلمة بالبقاء في مهنة التعليم؛ لأنها المهنة الأكثر تناسباً مع طبيعة الأنثى، مما يجعلها تحظى باحترام وتقدير وثقة المجتمع، فالمرأة قد تحقق ذاتها من خلال هذه المهنة، لأنها تتناسب وطبيعتها كأم ومربية، كما إن قدرة المرأة على العطاء ورغبتها المستمرة على أن تظهر بصورة جيدة ساهم في هذه النتيجة. وما يعانيه المعلمون في أثناء التعامل مع المراهقين الذكور من عناء يفوق ما تعانيه المعلمات في أثناء تعاملهن مع البنات؛ مما يضعف درجة الجودة للمعلمين. كما يمكن عزو هذه النتيجة بسبب الالتزامات الكبيرة المطلوبة من المعلم الذي يسعى إلى تكوين أسرة في ظل دخل متدن وظروف اقتصادية صعبة، بالإضافة إلى أعباء وواجبات عمله اليومي، مما يجعل الإناث أكثر تطبيقا للجودة الشاملة؛ نتيجة الدرجة العالية من الرضا الوظيفي لديهن. واتفقت هذه النتيجة مع دراستي: (شهاب،2014) و(الخالدي،2012) حيث أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس، أما الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود هذه الفروق فهي (دودين،2015) و(الشمري،2014) و(المطيري،2013) و(الخالدي،2012) و(العمد، 2006).

2- من الجدول (17) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05)، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة(Wilks' Lambda=0.786) وقيمة (ف = 5.215)، وبدلالة إحصائية (0.021). وسيتم توضيح الفروق بعد تفصيل MANOVA)) باختبار شافيه. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الشمري،2014) و(المطيري،2013) و(الخالدي،2012) و(العمد، 2006) حيث أشارت جميع هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق في تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- من الجدول (17) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05)، تعزى لمتغير رتبة المعلم.حيث بلغت قيمة (0.854 (Wilks' Lambda= وقيمة (ف = 2.149)، وبدلالة إحصائية (0.123). وفي حدود علم

الباحث لا يوجد دراسات قامت بدراسة رتبة المعلم على النتائج التربوية والتعليمية. ويمكن عزو ذلك إلى حداثة تطبيق رتب المعلمين في المملكة، كما أن العلاوات الخاصة برتب المعلمين غير مجدية، مما يقلل من اهتمام المعلمين بالحصول على الرتب. كما إن رتبة المعلم ليس لها تأثير على وضع المعلم من ناحية المهام أو الوضع داخل المدرسة، كل هذا أدى إلى عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير رتبة المعلم.

4- من الجدول (17) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 $\alpha \leq$)، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة(Wilks' Lambda=0.942) وقيمة (ف = 1.867)، وبدلالة إحصائية (0.062). واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (دودين،2015) و(شهاب،2014) و(الحايك وعمور،2014) و(المطيري،2013) و(الخالدي،2012) حيث أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الخبرة. قد يعزى ذلك إلى أن ثقافة الجودة الشاملة من الثقافات حديثة العهد، والقليل من المعلمين خضعوا لدورات في إدارة معايير إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي لا يوجد هناك اثر لمستويات الخبرة التدريسية، كما يمكن عزو ذلك 4إلى الممارسات العادلة لدى وزارة التربية والتعليم بين المعلمين، فلا يوجد فرق بين المعلمين مما يجعل المعلمين يتحلون بنفس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ولتوضيح مصدر الفروق الإحصائية على محاور تطبيق إدارة الجودة الشاملة تم تفصيل تحليل التباين المتعدد MANOVA))، على المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية فقط كما في الجدول (18).

الجدول (18) تفصيل تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

مصدر التغيير	محاور الجودة الشاملة (متغيرات تابعة)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	محور توفير متطلبات الجودة الشاملة	11.93	1	11.93	70.1	0.000*
	محور توظيف المستحدثات التكنولوجية	2.15	1	2.15	17.20	0.000*
	محور الكفايات الشخصية	0.25	1	0.25	1.80	0.185
	محور الاتصال والتواصل	1.02	1	1.02	5.40	0.021*
	محور حل المشكلات	29.19	1	29.19	20.34	0.000*
المؤهل العلمي	محور توفير متطلبات الجودة الشاملة	5.82	3	1.94	11.41	0.000*
	محور توظيف المستحدثات التكنولوجية	2.10	3	0.70	5.59	0.001*
	محور الكفايات الشخصية	1.22	3	0.41	2.89	0.066
	محور الاتصال والتواصل	4.08	3	1.36	7.23	0.000*
	محور حل المشكلات	2.11	3	0.70	4.89	0.002*

(*) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05 $\alpha \leq$)

يتضح من الجدول (18) ما يلي:

أولا- بالنسبة لمتغير جنس المعلم: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05$\alpha \leq$) في تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير جنس المعلم، ولصالح الاناث، كما هو مشار اليه في جدول (17)، وفي جميع المحاور عدا محور الكفايات الشخصية، ويعزى ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يقومون بالأعمال الموكلة إليهم بنفس الظروف والطريقة والآلية وتشابه الظروف البيئية والتعليمية، اعتماداً على الرؤية الموحدة التي تحكم عملهم فلا فرق بين الذكر والأنثى في قوانين وزارة التربية والتعليم، وهذا ما يختلف مع دراسة (الخالدي،2012)حيث أشارت نتائج دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفايات الشخصية تعزى إلى متغير الجنس.

ثانيا- بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي للمعلم: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05$\alpha \leq$) في تطبيق المعلمين والمعلمات لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم في جميع المحاور عدا محور الكفايات الشخصية.

ولمعرفة مصادر هذه الفروق بين متوسطات مستويات متغير المؤهل العلمي؛ تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية؛ لتحديد

المجموعات التي يوجد بينها فروق إحصائية، وتم ذكر الفروقات ذات الدلالة الإحصائية فقط في الجدول (19).

الجدول (19) اختبار (شيفيه البعدي) لتحديد مواقع الفروق بين متوسطات مستويات متغير المؤهل العلمي ذات الدلالة الإحصائية فقط.

المحور	المؤهل	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
محور توفير متطلبات الجودة الشاملة	بكالوريوس–ماجستير	0.25-*	0.005*
	بكالوريوس–دكتوراه	0.35-*	0.011*
محور توظيف المستحدثات التكنولوجية	بكالوريوس–ماجستير	0.17-*	0.032*
	بكالوريوس–دكتوراه	0.33-*	0.004*
محور الاتصال والتواصل	دبلوم– بكالوريوس	0.30-*	0.000*

(*) ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج اختبار شيفيه في الجدول (19) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات بين بعض المؤهلات لصالح المؤهل الأعلى، ويمكن تفسير هذه الاختلافات التي أتت غالباً لصالح المؤهلات العلمية العليا نتيجة إلى إن المعلمين أصحاب المؤهلات العليا يتمتعون بخبرة ودراية علمية واسعة تجعلهم اقدر على تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، كما أنهم أكثر الماما بالمناهج المطورة وكذلك استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وقد يعزى ذلك إلى دور المؤهل العلمي في التحفيز على الجودة في العمل، والانضباط والرضا الوظيفي، وربما يعود ذلك إلى وجود طموح لدى المعلمين أصحاب المؤهلات العليا إلى الوصول إلى مناصب عليا أو الحصول على ترقيات.

التوصيات والاقتراحات:

1) بناء على نتيجة السؤال الأول يوصي الباحث بتعزيز درجة الرضا الوظيفي كما يلي:

– إشراك المعلمين بالقرارات التربوية والإدارية المدرسية، واهتمام الإدارة بالأعمال الفنية أكثر من الأعمال الروتينية؛ بتخفيض الأعباء الكتابية والحاسوبية عن المعلمين التي تبعدهم عن جودة أدائهم؛ وتحسين أساليب الإشراف التربوي وتنوعها وعدم اقتصارها على الزيارات الصفية.

– إعادة النظر في بنود تقويم الأداء الوظيفي لتتماشى مع الرضا الوظيفي ومعايير الجودة في التعليم.

– توفير مناخ الرضا الوظيفي المناسب للمعلمين، وإقامة علاقات مع المجتمع المدرسي وأولياء الأمور من اجل التعاون مع المدرسة.

2) بناء على نتيجة السؤال الثاني يوصي الباحث بما يلي:

– تضمين معايير إدارة الجودة الشاملة التي تم حصرها في هذه الدراسة لتكون جزءاً أساسياً في جميع المناهج الدراسية، وتحفيز المعلمين لتحسين أدائهم في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة المحددة لأدوارهم.

– توفير المناخ المناسب للجودة الشاملة بتخفيض أعداد الطلبة وتخفيض النصاب التدريسي للمعلمين.

– تدريب المعلمين وتحفيزهم على الأبحاث والمؤتمرات والندوات التربوية مادياً ومعنوياً.

3) بناء على نتيجة السؤال الثالث يوصي الباحث بأن يراعي المسؤولون ومتخذي القرارات في وزارة التربية والتعليم رفع درجة الرضا الوظيفي للمعلمين؛ لتحسين أدائهم في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

4) بناء على نتيجة السؤال الرابع يوصي الباحث بما يلي:

– عقد الدورات التدريبية للمعلمين لتوفير متطلبات الجودة الشاملة وفي مدارس الذكور بالتحديد.

– الاهتمام أكثر برتب المعلمين وعلاوتها؛ لتحفيز المعلمين للترقي؛ ومن ثم رفع الجودة في التعليم.

5) يقترح الباحث ما يلي:

– يطلع المعلم على آراء طلبته بتعبئة نموذج تقييم جودة أدائه في نهاية الفصل الدراسي.

– إجراء دراسات مشابهة في مديريات التربية والتعليم في مناطق مختلفة، ودراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي أو الجودة

الشاملة وبعض المتغيرات النفسية مثل الاتجاه نحو مهنة التدريس أو الأداء الوظيفي للمعلم، أو ضغوط العمل أو الاحتراق النفسي أو تقدير الذات أو المناخ التنظيمي أو الجدية في العمل.

المصادر والمراجع

أبو النصر، م. (2009). إدارة الأنشطة والخدمات الطلابية في المؤسسات التعليمية، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع، ص12.

أحمد، أ. (2003). إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، ص 270.

الباز، م. (2010). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)، كلية التربية ببور سعيد، 27- 28 مارس، م(2)، ص759-799.

البليهد، ن. (2014).مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، م3(10)، تشرين الأول، ص 147-163.

البنا، ر. (2007). إدارة الجودة الشاملة، مفهومها وأسلوب إرسالها مع توجيهات الوزارة في تطبيقاتها في مدارس المملكة، المؤتمر السنوي (21)، التعليم الإعدادي، الأردن، ص13.

الحايك، ص. وعمور،ع. (2014). الواجبات المرتبطة بأداء معلم التربية الرياضية لتنفيذ المنهاج في ظل الجودة الشاملة، دراسات، العلوم التربوية،الجامعة الأردنية، الأردن، م41(1)، ص1-17.

حويل، أ. (2012).واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الخالدي، ف. (2012). مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،غزة، فلسطين.

خوين، س. (2012). علاقة المناخ التنظيمي بالرضا الوظيفي، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، جامعة بغداد، ع(30) ص 213-252.

دودين، أ. (2015). مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، م8(9)، ص155-173.

الزعبي، م. (2013). درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثالثة من وجهة نظر موظفيها، دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، م40(2)، ص583-597.

السالم، م. (2001). إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي متكامل، الأردن، إثراء للنشر والتوزيع، ص354.

الشرايدة، س. (2008). الرضا الوظيفي، أطر نظرية، وتطبيقات عملية، عمان دار صفاء للنشر والتوزيع. ص 63.

الشريف، أ.(2015). المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة تبوك، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، السعودية، ع2،ج(2)، ابريل، ص 1-55.

الشمري، أ.(2014). درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالكويت لمعايير الجودة الشاملة الدولية في التعليم، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، السعودية، م4 (2)، أكتوبر.

شهاب، ش. (2014). الاستراتيجيات المناسبة لتدريب مديري المدارس الثانوية والإعدادية بالعراق في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة،مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، السعودية، ع(3)،ج(2)، يوليو، ص242-279.

عبد الجواد، أ. (2012). معايير إدارة الجودة الشاملة في تدريس النصوص الأدبية لدى معلمي الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة وتصور مقترح لتطويرها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، م26(8)، ص1878-1918.

عدس، ع. (1985). مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، الجزء الثاني، مبادئ الإحصاء التحليلي، ط3، مكتبة الأقصى، ص196.

العفرج، ع. (2012). الرضا الوظيفي للمعلمين المختصين في الحاسب الآلي بمدارس التعليم العام (بنين) في محافظة الإحساء، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى،السعودية، م4(1)، يناير، ص242-292.

العمد، ت. (2006). مدى تطبيق مديري المدارس الثانوية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الفقيه،م. (2015). أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، م8(20)، ص 57-89.

فليه، ف. والزكي، أ. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، الإسكندرية، دار الوفاء، ص152.

ماهر، أ. (2003). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، ط8، الإسكندرية، الدار الجامعية.

المطيري، م. (2013). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في أقسام التربية البدنية من وجهة نظر الموجهين الفنيين ومديري المدارس الثانوية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

المقابلة، م. (2011). الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م 12(3)، سبتمبر، ص269-295.

مكيد،ع. ومداح، ل. (2015). مدى تبني مبادئ إدارة الجودة الشاملة الجامعية في الجامعة الجزائرية دراسة استقصائية على أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة المدية-الجزائر،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، م8(22)، ص149-176.

ملحم، ي. (2006). اثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي، دراسة حالة شركة الاتصالات الأردنية الحديثة، مصر، المجلة العربية للإدارة،المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، م26(2)،ص 11.

Akhtar, M. (2010). Application and analysis of Total Quality Management In Colleges of Education In Pakistan. PhD thesis, University of Arid Agriculture, Rawalpindi.

Blackburn, J. and Robinson, J. (2008). Assessing teacher self-efficacy and Job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky , Journal of Agriculture Education, V49(3),P. p.1-11.

Ho, C. and Au, W.(2006). Teaching Satisfaction Scale to measure Job Satisfaction of Teachers in China. Educational and Psychological Measurement, V66(1), P.p.172-185.

Judge, T. and Ilies, R. (2004). Affect and job satisfaction: A study of their relationship at work and at home. Journal of Applied Psychology, V89(4), P.p 661-673.

Landry, M. (2000). The effects of life and job satisfaction on reference librarians and their work. Reference and User Services Quarterly, V40(2), P. p. 166-177.

Maguns, S. and Bengt, K.(2006). TQm-based self-assessment in the education sector: Experiences from a Swedish upper secondary school project, Quality Assurance in Education, V14(4), P. p 299-323.

Mathes, Y. (2009). Case Study in Assuring Quality University , A Workshop in the Conference of Standards accreditation in Arab Word, vision and experiences, Almadine Almonawarah, Faculty of Education, Tibah University, in 18-20/5/2009.

Moe, A. ,Pazzaglia, F. and Ronconi, L. (2010).When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for Job satisfaction in teaching.Teaching and Teacher Education, V(26), P. p 1145-1153.

Moses, W. , David, K. and Stephen, O. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice, Quality Assurance in Education, V14 (4), P. p 339-362.

Oakland, J. (2001). Total Quality Management: Text with cases, Butterworth, Heinemann, Oxford, UK.

Platsidou, M. and Agaliotis,I.(2008).Burnout, job satisfaction, and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers, International Journal of Disability, Development and Education, V55(1), P. p 61-76.

Rayton, B. (2006). Examining the interconnection of job satisfaction and organizational commitment: An application of the bivariate probit model. International Journal of Human Resource Management ,V 17 (1), P. p 139-154.

Tella, A., ayeni, S. (2007). Work Motivation, Job Satisfaction ,and Organizational Commitment of Library Personal in Academic and Research Libraries in Oyo State, Nigeria, Library Philosophy and Practice (April).

Wadsworth, H. (2001). Modern Methods for quality control and Improvement, John and sons Inc. USA.

The Job Satisfaction and its Relationship with Implementing Total Quality Management Standards among Teachers' at the University District Education Directorate

*Majdi Fathi Abu Al-haj**

ABSTRACT

This study aims at investigating the teachers' degree of Job satisfaction in the University District Education Directorate, and its relationship with the degree of implementing total quality management standards. For the purpose of this study; two measurement tools are developed: The first tool consists of (49) items to measure the degree of job satisfaction, while the second tool consists of (75) items to measure the degree of implementing total quality management standards. The study sample consists of (324) male and female teachers randomly selected from (1065) teachers in (62) schools according to the second semester of (2015-2016). The results of the study show that the total mean scores for the degree of Job satisfaction is (3.48), while the total mean scores for the degree of implementing total quality management standard is (3.62). The results also demonstrate a positive relationship between the degree of Job satisfaction and the degree of implementing total quality management standards. Moreover, the results show statistically significant differences in the percentages of teachers' degree of implementing total quality management standards that can be attributed to several variables such as: teacher's gender in favor of females and academic qualification in favor of high qualification. The study recommends the importance of ensuring the overall quality standards that have been counted in this study to be an essential part in all school curricula, and raising the degree of job satisfaction for teachers to improve their performance in light of the overall quality.

Keywords: Satisfaction; Quality; Total Quality Management Standard; Teachers; Schools; University District; Jordan.

* Ministry of Education, Jordan. Received on 26/9/2016 and Accepted for Publication on 19/2/2017.