MESR
منار الشرق للدراسات والأبحاث
Manar Elsharq for Studies & Research
Middle East Journal
of Educational and Psychological Sciences
Homepage:
http://meijournals.com/ar/index.php/mejeps/index
مجلة الشرق الأوسط
للعلوم التربوية والنفسية
ISSN 2789-1828

الرّضا الوظيفيّ عند معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان

خالد بن ناصر بن سعيد العوفي

أستاذ مساعد، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان
الإيميل: kns4545@gmail.com

استلام البحث: 18/01/2024 **مراجعة البحث:** 23/03/2024 **قبول البحث:**03/04/2024

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على درجة الرّضا الوظيفيّ عند معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان، تمّ اعتماد المنهج الوصفيّ التّحليليّ. وتكوّن مجتمع البحث من جميع المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة البالغ عددها (62) مدرسة التي بها الصفوف الدّراسيّة: العاشر، والحادي عشر، والثّاني عشر، العاملين في وزارة التّربية والتّعليم في المديريّة العامّة للتربية والتّعليم في محافظة جنوب الباطنة، خلال الفصل الدراسيّ الأوّل وجزء من الفصل الدّراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ: 2020/2019م، أما عيّنية البحث قد بلغت (453) معلّماً ومعلّمة من معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في محافظة جنوب الباطنة. وأظهرت النتائج أن مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان حسب أبعاد استبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد العلاقة مع الزّملاء، بأعلى متوسط حسابيّ بلغ (3,75) وانحراف معياريّ (0,79)، تلاه في المرتبة الثّانية بُعد العلاقة مع الإدارة، بمتوسط حسابيّ بلغ (3,54) وانحراف معياريّ (0,88)، تلاه في المرتبة الثّالثة بُعد بيئة العمل، بمتوسط حسابيّ بلغ (3,26) وانحراف معياريّ (0,79)، تلاه في المرتبة الرّابعة بُعد العلاقة مع المجتمع المحليّ، بمتوسط حسابيّ بلغ (2,74) وانحراف معياريّ (0,90)، فيما جاء في المرتبة الأخيرة بُعد الاستقرار الوظيفيّ، بمتوسط حسابيّ بلغ (2,67) وانحراف معياريّ (0,92)، وبلغ المتوسط الحسابيّ العامّ للاستبانة ككلّ (3,19)، بانحراف معياريّ عامّ (0,68) وبدرجة متوسطة في مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين بمدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات عيّنية البحث حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان حسب متغير الجنس: ذكر، أنثى، في جميع أبعاد الدّراسة عدا بُعد العلاقة مع الإدارة، وجاءت الفروق الاحصائيّة فيها لصالح عيّنية الذّكور في بُعد العلاقة مع الزّملاء، في حين جاءت لصالح عيّنية الإناث في الأبعاد الثلاثة الآتية: الاستقرار الوظيفيّ، بيئة العمل، العلاقة مع المجتمع المحليّ. ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات عيّنية البحث حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان تُعزى إلى المؤهل العلميّ في البُعدين: الاستقرار الوظيفيّ، العلاقة مع المجتمع المحليّ، لصالح الدكتوراة.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، المعلمين، مدارس ما بعد التعليم الأساسي، عمان.

Abstract: The study aimed to identify the degree of job satisfaction among teachers of post-basic education schools in the Sultanate of Oman. The descriptive analytical method was adopted. The research community consisted of all male and female teachers in the (62) government schools that have grades: tenth, eleventh, and twelfth, working in the Ministry of Education in the General Directorate of Education in the South Al Batinah Governorate, during the first semester and part of The second semester of the academic year: 2019/2020 AD. The research sample reached (453) male and female teachers in post-basic education schools in the South Al Batinah Governorate. The results showed that the level of job satisfaction among post-primary school teachers in the Sultanate of Oman, according to the dimensions of the teacher's job satisfaction questionnaire, came in first place after the relationship with colleagues dimension, with the highest arithmetic mean of (3.75) and a standard deviation of (0.79). It was followed in second place by the relationship with management dimension, with a mean of (3.54) and a standard deviation of (0.88), followed in third place by the work environment dimension, with a mean of (3.26) and a standard deviation of (0.79), followed by In fourth place was the dimension of the relationship with the local community, with a mean of (2.74) and a standard deviation of (0.90), while in last place was the dimension of job stability, with a mean of (2.67) and a standard deviation of (0.92). The general arithmetic mean for the questionnaire as a whole was (3.19), with an overall standard deviation of (0.68) and a moderate degree in the level of job satisfaction among teachers in post-basic education schools. It also showed that there were statistically significant differences in the estimates of the research sample regarding the level of job satisfaction at Teacher in post-basic education schools in the Sultanate of Oman according to the gender variable: male, female, in all dimensions of the study except for the relationship with administration dimension. The statistical differences in them were in favor of the male sample in the relationship with colleague's dimension, while they were in favor of the female sample in the three dimensions. The following: job stability, work environment, relationship with the local community. There are statistically significant differences in the estimates of the research sample regarding the level of teacher job satisfaction in post-basic education schools in the Sultanate of Oman attributed to the academic qualification in the two dimensions: job stability and the relationship with the local community, in favor of the doctorate.

Keywords: Job Satisfaction, Teachers, Post-Basic Education, Oman.

المقدمة:

الإنسان غاية التّنمية؛ ووسيلتها الرّئيسة، حيث تظل طاقاته العقلانيّة هي العنصر الأهمّ في جميع مواقع العمل، وبغض النّظر عن مدى وفرة الموارد الطّبيعيّة والماديّة المتاحة فإنّها تظلّ محدودة الأهميّة إذا لم يتوافر الإنسان القادر على التّفاعل معها، واستثمارها، بما يحقق التّنمية في بناء الحضارة القائمة على أساس التّوازن بين الطبيعة والإنسان. من هنا كان الاهتمام بالتّعليم وعناصره كافة يأتي في أولويات الخطط التّنمويّة، فعملت الدّول على زيادة ميزانيته السّنويّة؛ لمواكبة تكاليف تطوير جوانبه المختلفة، كالمناهج التّعليميّة المقدّمة للتّلاميذ، والمباني، والتّجهيزات، والبرامج التّدريبيّة، وتنمية العمل الإداريّ، وتطوير أساليب التّعليم، وغيرها الكثير من الاهتمامات التي تهدف إلى تطوير العملية التّعليميّة التّعلميّة.

إلَّا أنّ الاهتمام بالمعلّم وإعداده وتأهيله وتنمية قدراته وكفاياته يظلّ أحد أهمّ المنطلقات لتطوير التّعليم وتقدّمه؛ لأنّه حجر الزّاوية في البناء التّنظيميّ كلّه، والرّكيزة الأساسيّة في العملية التّعليميّة كلّها، والمسؤول الأوّل عن ترجمة أهدافها إلى مواقف تعليميّة، تلك المواقف بما تشتمل عليه من إنجازات تعكس قدرته على تحقيق المسؤوليات الموكلة إليه والمطلوب منه إنجازها (الراميني، 2009).

إنّ وظيفة المعلّم بشكل عامّ تختلف بطبيعتها عن الوظائف الأخرى من حيث: المهام والمسؤوليات؛ لأنّها وظيفة تتعامل مع الأجيال الطّالعة، وترتبط بعمليّة التّنشئة الاجتماعيّة والمستلزمات الخاصّة لهذه الفئة العمريّة، الأمر الذي يجعلها خدمة إنسانيّة تتعامل مع كيان الإنسان بكامله، ولا تقتصر على جانب معين من جوانبه، فالعاملون فيها قد حملّهم المجتمع مسؤولية كبيرة؛ لأنّه أودع لديهم أعز ما يملك وهم الأبناء، الذين يشكلون دعامة المجتمع وأساس نموه وتطوره، وبهذه المسؤوليات يُعطى المعلّم أحقية العناية به، وتحقيق كافة الظّروف والأسباب الماديّة والمعنويّة وسبل التّعزيز التي تحقق جوًّا من الرّضا حتى يؤدي واجبه على أكمل وجه.

إلا أنّ تقدم العلوم النّفسيّة والتّربويّة، والتّفجر العلميّ والتّكنولوجيّ والتّطور السّريع الذي يشهده عصرنا الحاضر، يطلب من المعلّم أن يتقن المادة العلميّة التي يُدرّسُها ليقوم بعمله بفاعلية ونجاح، ويتجاوز دور الملقن للمعرفة، الذي يمارسه في المدرسة التّقليديّة، ويدعوه أن يكون موجهًا ومنسقًا ومحفزًا لتعليم المتعلّمين، وقادرًا على فهم حاجاتهم وخصائص نموهم وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعّالة، وتعلّمهم الذّاتيّ وتنمية ميولهم وقدراتهم، ومساعدتهم على النّمو المتكامل، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التّغيير (باركي وستانفورد، 2005).

إضافة إلى ذلك نجد أنّ التّطورات المعرفيّة والتّقنيّة التي يشهدها العالم في المجال التّعليميّ تفرض عليه تعلّم وإتقان مهارات جديدة مواكبة للمستجدات، فمصادر المعرفة أصبحت متنوعة، ومتاحة للجميع دونما تمييز، ما يشكل أعباءً جديدةً، تجعل مهنة التّعليم بالمدارس على قدر كبير من الصّعوبة، علاوة على أن مغرياتها الماديّة مقارنة بغيرها من المهن تعتبر ضعيفة (البارودي، 2015).

كما أنّ عصر السّرعة الذي نعيشه اليوم يحمل لنا في كلّ يوم جديدًا من المعرفة التي تتراكم بشكل لم يسبق له مثيل، الأمر الذي يجبر المعلّم أن يكون على صلة مستمرة بكلّ ذلك وعلى قدر من الدّافعيّة التي تمكنه من جلب ما هو جديد في مجال عمله، في جو يهيأ له فيه سبل الرّضا عن وظيفته ويصفها بأنّها أفضل الوظائف.

نتيجة لذلك كثر تذمر المعلّم من صعوبة مهامه، وقلّة وسائل الرّاحة فيها، ما حدا بالكثير لتركها بحثًا عن مهن أخرى تشبع مطالبهم الذّاتيّة والماديّة، الأمر الذي دفع القائمين على رسم السّياسة التّعليميّة البحث عن وسائل متنوعة تساعد على تحقيق الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم، مع الارتقاء بجودة التّعليم المدرسيّ من جهة، وتعزيز ممارسات المواطنة التّنظيميّة عند المعلّم من جهة أخرى.

يُمثل الرّضا الوظيفيّ بشكل عامّ استجابة الفرد بالرّفض أو القبول للعمل الذي يقوم به، وبالنسبة للمعلّم بصفة خاصّة فهو درجة حبه لمهنة التّدريس على الرغم من متطلباتها وما هي عليه من حال، الأمر الذي يجعله من العوامل المهمة لاستمراره في عمله، وزيادة إنتاجيته، والتي ينعكس أثرها على ارتفاع المستويات التّحصيليّة لتلاميذه، ما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة للتعليم من قبل الدّولة للارتقاء بمواطنيها (النعيمي وصويص، 2012).

كما أنّه من أهم الوسائل لتنمية العلاقة بين المدرسة والعاملين فيها، وتنمية سلوكهم الإبداعيّ، وإيجاد الدّوافع لديهم لبذل المزيد من الجهد، ما يؤدي إلى زيادة الإنتاجيّة، ويخفض نسبة غياب الموظفين، ويرفع معنوياتهم، فيصبح بإمكانها أن تحتفظ بقوة عمل مستقرة، وطموحات عالية، ما يترك أثره الإيجابيّ على مسار العملية التّعليمية التّعلمية ويُسهم في تحقيق جودة التّعليم من جهة، وعلى المجتمع بشكل مباشر من خلال ارتفاع النّتائج التّحصيليّة للتّلاميذ من جهة أخرى، وحسن سلوكهم في المدرسة وخارجها من جهة ثالثة.

لذلك تظهر جودة التّعليم المدرسيّ من خلال استيفاء النّظام التّعليميّ للمعايير والمستويات المتفق عليها والمحددة سلفًا لكفاءته وفاعليته في: مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، بما يحقق أهدافه من جهة وتوقعات طالبي الخدمة التّعليميّة من: تلاميذ، وأولياء أمورهم، ومؤسّسات المجتمع المختلفة من جهة أخرى.

غير أنّ جودة التّعليم المدرسيّ قد لا تحقق بمفردها الغاية التي ينشدها المجتمع من وجود أبنائه بالمدرسة، فهناك حاجة ماسة إلى أن يستشعر المعلّم بمسؤوليته الفردية تجاه مجتمعه، وذلك من خلال حرصه على توجيه تلاميذه لأشكال السّلوك الحميدة التي ينشدها المجتمع، كالمحافظة على

الممتلكات العامّة، والانخراط في العمل التّطوعيّ، والتّسامح الدّيني؛ لأنّ ذلك يحقق المواطنة الصّالحة التي يسعى لها كلّ فرد في المجتمع، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال ممارسة المعلّم للمواطنة التّنظيميّة.

من خلال ما تقدم نلاحظ أنّ هناك مسألة بحث محددة للدّراسة، تتمثل في: العلاقة بين الرّضا الوظيفيّ ومستوى تأثيره في جودة التّعليم والمواطنة التّنظيميّة عند المعلّم في سلطنة عُمان. لذلك سعينا إلى معرفة العلاقة بين الرّضا الوظيفيّ للمعلّم وجودة التّعليم في مدرسته من جهة، والعلاقة بينه وبين المواطنة التّنظيميّة من جهة أخرى، والعلاقة الكليّة بينهم، وذلك من خلال القيام ببحث بعنوان: الرّضا الوظيفيّ وتأثيره في جودة التّعليم والمواطنة التّنظيميّة عند معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان. ونظن أنّ هناك ارتباطًا وثيقًا بين المتغيرات الثّلاثة آنفة الذّكر، وسعينا من خلال بحثنا لتوضيح ذلك، لذا يجدر بنا توضيح الإشكاليّة الخاصّة به.

مشكلة الدراسة

تحتل مسألة تطوير التّعليم في الوقت الحاضر أولويّة مهمة في مقدّمة الخطط التّنمويّة لدول العالم، وذلك انطلاقًا من معطيات كثيرة لعلّ أبرزها هو المعلّم الذي يمثل الرّافد الأساسيّ للمعرفة والعنصر الفعّال في تربية النشء فضلاً عن أدواره الأخرى كقائد للعملية التّعليميّة ومرشد لها وموجه لعناصرها. إنّ رقي المجتمعات وتقدّمها ليس مرتبطًا فقط بما تملكه من ثروات طبيعيّة، ولكن بما تملكه من طاقات بشريّة تتميز بدافعية عالية للإنجاز في عملها في مجالات الحياة كافة بما فيها العملية التّعليميّة، وليس بخفي عنا أنّ التّباين بين الدّول المتقدّمة والنّامية يكمن في مدى القيمة التي تمنحها هذه الدّول للإنسان كفرد لديه قدرات عالية يستطيع من خلالها تحقيق الجودة في العمل الذي يقوم به.

وإذا كانت الدّول المتقدّمة قد اهتمت ولا تزال بتنمية الوسائل التي تعزز الجودة في العمل عند أبنائها، فإنّ من الثّابت أنّ الدّول النّامية مثل: سلطنة عُمان، وغيرها، تبدو أكثر احتياجًا لمثل هذا الاهتمام، ففي الوقت الذي تسعى فيه تلك الدّول للاحتفاظ بمواقع التّقدم والصّدارة، فإنّه يجب علينا تهيئة البيئة التّعليميّة المناسبة التي تساعدنا على مواكبة التّطور الذي يشهده العالم المتقدّم.

من هنا تبذل سلطنة عُمان كغيرها من دول العالم جهودًا حثيثة لاحتواء المتغيّرات ومواكبة التّطورات العلميّة والتّقنيّة المتسارعة في ميادين الحياة المختلفة؛ ولا سيما في مجال إعداد القوى البشريّة، وتأهيل الفئة الفنيّة المتخصصة منها، ومسايرة أحدث الاتجاهات العالميّة في التّربية والتّعليم؛ بغية اللحاق بركب التّقدم والازدهار الحضاريّ؛ ويتضح ذلك من خلال التّطورات الكميّة والنّوعيّة التي طرأت ولا تزال على معدّلات التّسجيل في المؤسّسات التّعليميّة بمستوياتها المختلفة، والتّغيّرات في بيئة التّعليم ومحتواه وأساليبه وتنظيماته؛ بحيث أدى ذلك إلى زيادة الطّلب الاجتماعيّ على التّعليم والتّدريب وزيادة حجم الإنفاق على ذلك بشكل لم يكن معهودًا من قبل (مجلس التعليم، 2018).

لذا نجد أنّ المجتمع العُمانيّ يدعو وزارة التّربية والتّعليم باستمرار إلى العناية بالرّضا الوظيفي للمعلّم، ويؤكد في الوقت ذاته على المعلّم بضرورة الجودة في عمله، ويطالب الوزارة بالمتابعة الدّورية له للوقوف على التّحديات التي تمنع قيامه بعمله بالصورة المرضية (لجنة التربية والتعليم والبحث العلمي، 2014).

غير أنّ ما تعيشه السّلطنة كغيرها من الدّول في ظلّ العولمة، وما يحمله التّطور التّكنولوجيّ في كلّ يوم من مستجدات في المعرفة، التي تتراكم بشكل لم يسبق له مثيل، يفرض على المعلّم أن يكون على صلة مستمرة بكلّ ذلك، وعلى قدر من الكفاءة المتوازنة التي تمكنه من جلب ما هو جديد في مجال عمله، ما يجعل التّوفيق بين المتطلبات الأكاديميّة للمهنة والأعمال الإداريّة الأخرى المكلف بها يشكل تحديًا كبيرًا له.

إنّ الأعمال الإضافيّة للمعلّم العُمانيّ كالإشراف على الفصول الدّراسيّة، وجماعات الأنشطة التّربويّة، ومتابعة التّلاميذ عند الحافلات المدرسيّة، وغيرها من المهام التي تمثل جهدًا إضافيًّا عليه القيام به، يجعل علاقة المعلّم بوظيفته في السّلطنة قضيّة إشكاليّة رغم ما تقدّمه الهيئات الرّسميّة.

فقد لاحظنا من خلال موقعنا الإداريّ والإشرافيّ في الميدان التّربويّ في سلطنة عُمان أنّ أعدادًا لا يستهان بها من المعلّمين يتذمرون من وضعهم الوظيفيّ، ويظهر عليهم الاستياء من العمل التّدريسيّ، وكلّما ظهرت لهم فرصة وظيفيّة في جهة أخرى غير المؤسّسة التّعليميّة ذهبوا إليها.

كما أنّ الإضراب عن العمل الذي قام به عدد كثير منهم خلال شهر أكتوبر من عام 2013، وقائمة المطالبات التي تقدموا بها إلى ديوان عام الوزارة في الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدراسي 2014/2013، يدّلان على أنّ رضاهم الوظيفيّ بحاجة إلى مراجعة مبنية على منهجيّة علميّة سليمة (الشقصي، 2014). وقد وجدنا من خلال زياراتنا الإشرافيّة لعدد كبير من المعلّمين أن نظرتهم لجودة التّعليم المدرسيّ ضعيفة، وأن أكثر مطالبهم مرتبطة بتحسين الأوضاع المرتبطة برضاهم الوظيفيّ، ما يعني أنّهم بحاجة لبرامج تدريبية تساعدهم على تعزيز دورهم التّعليميّ والتّكيف معه، بهدف رفع جودة التّعليم المدرسيّ المقدّم للتلاميذ.

كما أنّ سلوك المواطنة التّنظيميّة للمعلّم قد يُسهم في مساعدة الدّولة والمجتمع في إعداد جيل يُدرك حقوقه وواجباته تجاه وطنه والعالم المحيط به، فكلّ من يطلع على العملية التّعليمية في سلطنة عُمان يجد أنّ هناك دورًا مزدوجًا للمعلّم فيها، يتمثل الأوّل في قيامه بالتدريس لمادة تخصصه العلميّ، والثّاني في إرشاده الاجتماعيّ لتلاميذه من خلال تضمين موضوعات السّلوك الحميدة تجاه الفرد والمجتمع في موضوعات المنهج الذي يقوم بتدريسه، أو من خلال إشرافه المباشر على صف معين من صفوف المدرسة، يقوم فيه بتدريب تلاميذه على ممارسة الأعمال التي تعزز أشكال السّلوك

الاجتماعيّ الحميدة لديهم، وهذا العمل قد يُسهم في توجهاتهم الإيجابيّة نحو مجتمعهم، لذا عليه أن يحرص على تمثلها في نفسه، حتى يقوم بتنميتها عند تلاميذه.

غير أنّ الملاحظ على سبيل المثال لا الحصر أنّ عددًا كثيرًا من تلاميذ المدارس قد يشاركون في أعمال تخريب للمرافق العامّة في المبنى المدرسيّ وأثناء وجودهم في الأماكن العامّة أثناء الرّحلات المدرسيّة؛ في حالة تركهم بدون مراقبة، ووجهت أصابع الاتهام للمعلّم ومؤسّسته المدرسيّة، ما يُؤشر أنّ المجتمع يُريد من المعلّم دورًا أكبر في تعزيز المواطنة في مدرسته وعند تلاميذه الذين يمثلون اللبنة الأساسيّة لمستقبل الدّولة (لجنة التربية والتعليم والبحث العلمي، 2014).

إذا كان العبء الأكبر من تحقيق أهداف التّعليم يقع على عاتق المعلّم، فإنّه من الضّروريّ الاهتمام برضاه الوظيفيّ، لكونه مدخلاً أساسيًّا لتحسين جودة التّعليم بالمدرسة، وتحسين أداء التّلاميذ الأكاديميّ والمجتمعيّ، بما يتضمنه هذا الأداء من انعكاس على دور المعلّم في المواطنة.

كما نظنّ أنّ تحقيق الرّضا الوظيفيّ للمعلّم العُماني مؤشر إيجابيّ على زيادة ولائه لوطنه، ما قد يعزز دوره في المواطنة عند تلاميذه؛ لأنّ طبيعة عمله تهدف لتغذية عقول النّاشئة بالعلم، وصقل نفوسهم بالمعرفة، وتهذيب طبائعهم بحسن التّوجيه، والقدوة الحسنة، إلى جانب تقوية أجسادهم بالرياضة، وتربية وجدانهم وذوقهم بمزاولة مختلف الفنون والفعاليات داخل المدرسة وخارجها.

من هنا تبين المعطيات السّابقة أنّ العلاقة بين الرّضا الوظيفيّ للمعلّم في سلطنة عُمان وجودة التّعليم المدرسي والمواطنة التّنظيميّة تظهر قضيّة إشكاليّة بامتياز، أي أنّ هناك اختلالاً ما بين الجهود المبذولة والمفاهيم النّظريّة حول هذه العلاقة ومستوى ممارستها في الواقع المدرسيّ.

فإلى أيّ مدى يرضى المعلّم في سلطنة عُمان عن وظيفته؟ وإلى أيّ مدى يؤثر هذا الرّضا – سلبًا أو إيجابًا – على جودة التّعليم والمواطنة التّنظيميّة؟

تساؤلات الدراسة

ينبثق من مشكلة الدراسة المطروحة، السّؤال الرّئيس الآتي: ما مدى تأثير الرّضا الوظيفيّ للمعلّم في كلّ من: جودة التّعليم والمواطنة التّنظيميّة؟

ويتفرع عن السّؤال الرّئيس التّساؤلات الفرعيّة الآتية:

1- ما مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى معلّميّ مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان تُعزى إلى المتغيرات الآتية: الجنس، المؤهل العلميّ، سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة

تظهر أهميّة موضوع البحث من خلال كونه محاولة نظريّة ميدانيّة لمعرفة مدى تأثير الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، في جودة التّعليم في عمله، ودوره في المواطنة التّنظيميّة، لتحقيق الأهداف المنشودة للعملية التّعليمة في سلطنة عُمان، فالموضوع على قدر كبير من الأهميّة كونه يدخل في صميم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة في سلطنة عُمان.

لأنّ الرّضا الوظيفيّ يُفترض أن تكون له انعكاساته المباشرة في أداء المعلّم وعلى النّاتج التّربويّ الذي يقوم به، لذلك يبين الموضوع علاقة المعلّم بعمله وبيئة العمل والظّروف التي تحيط به، سواءً لها علاقة بزملائه أو الإدارة المدرسيّة أو التّلاميذ أو أولياء أمور التّلاميذ أو غيرهم، كما يُساعد على كشف مفاصل مهمة في تكوين العمليّة التّعليميّة من جهة، ويُظهر من جهة ثانية موقع التّعلم والنّظرة إليه.

من هنا فإنّ متابعة الموضوع يعدّ من الأبحاث النّوعيّة في تحديد مسار العمليّة التّعليميّة وآفاقها؛ كونه يُلقي الضّوء على واقع الرّضا الوظيفيّ للمعلّم والمعوقات التي تعترضه، الأمر الذي يجعل دراسته مساهمة في تقديم الاقتراحات والبدائل لتطوير البرامج الدّاعمة له لتتواكب مع التّطوّرات في بيئة العمل.

أهداف الدراسة

هدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، لعلّ من أبرزها الآتي: تحديد مفهوم الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، الوقوف على أهمّ العوامل المؤثرة فيه وآليات تحقيقه والنّظريات المفسرة له، تحديد مفهوم جودة التّعليم المدرسيّ، عرض أهمّ المتطلبات اللازمة لنشر ثقافة الجودة الشّاملة في المدرسة.

حدود الدراسة

تمّ تنفيذ العمل التّطبيقيّ للدراسة في إطار الحدود الآتية:

الحدود المكانيّة: طبقت أدوات هذا البحث على عيّنية من المعلّمين والمعلّمات والمشرفين التّربويين والمشرفات التّربويات ومديري المدارس ومديراتها في محافظة جنوب الباطنة التّعليميّة، من أصل إحدى عشرة محافظة تعليميّة؛ لاقتناعنا أنّها ممثلة لبقية المحافظات، لكونها مشتملة على كافة الظّروف،

والأوضاع؛ فهي تضم حالات متباينة من البيئات التّعليميّة؛ فهناك مدارس في مراكز الولايات التي تضمها المحافظة، وأخرى في بيئات: صحراويّة، وجبليّة، وبحريّة؛ لذا يمكن اعتبار البيئة التّعليميّة فيها، بأنّها تمثل أنموذجًا مصغرًا للبيئة التّعليميّة في سلطنة عُمان.

الحدود الزّمانيّة: طُبّق هذا البحث ميدانيًّا في العام الدراسيّ 2020/2019؛ خلال الفصل الدّراسي الأوّل وجزء من الفصل الدّراسيّ الثّاني من بدايته وحتى 20 مارس 2020، الأمر الذي يجعل نتائجه محصورة في هذا العامّ، وقابلة للاستفادة منها مستقبلاً.

الحدود الموضوعيّة: نظرًا لاتّساع موضوع الرّضا الوظيفيّ، اقتصر موضوعنا على بحث مدى تأثير الرّضا الوظيفيّ للمعلّم في كلّ من: جودة التّعليم، والمواطنة التّنظيميّة.

حدود الفئة المستهدفة: اقتصر البحث على متابعة معلّمات ومعلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان، وكذلك المشرفين التّربويين والمشرفات التّربويات ومديري المدارس ومديراتها.

مصطلحات الدراسة

وردت في هذه الدراسة مصطلحات عدّة، نرى ضرّورة تعريف أهمّها، تعريفًا إجرائيًا حسب استعمالها في بحثنا:

الرّضا الوظيفي للمعلّم: الشّعور الإيجابيّ الذي يدفع المعلّم لبذل الجهد الأكبر في وظيفته، الأمر الذي يحقق له التّوازن النّفسيّ المطلوب لنجاحه في وظيفته خاصّة وحياته عامّة (الرواس، 2013).

جودة التّعليم المدرسيّ: نظام شامل متكامل يهدف إلى التّحسين المستمرّ لكافة عناصر العمليّة التّعليميّة في البيئة المدرسيّة (خليفة، 2011).

المواطنة التّنظيميّة: السّلوك الاختياريّ التي يسلكه المعلّمون داخل المدارس، وهي أشكال من السّلوك غير مطلوبة بشكل مباشر وواضح من المعلّم، حيث لا تعدّ من المتطلبات الرّسميّة لعمله، وبالتالي لا يعاقب تاركها ولا يثاب فاعلها بشكل فوريّ، ولكنها تساعد على تحسين العلاقات بين زملاء العمل أو المتعاملِين معهم ويستعان بها في أثناء المفاضلة التّنافسيّة بين المعلّمين لشغل وظائف أعلى في المدرسة، وبالتالي فإنّ لها تأثيرًا في رفع مستوى الأداء والكفاءة والفاعليّة في المدرسة (خليفة، 1997).

التّعليم ما بعد الأساسيّ: المرحلة التّعليميّة المعروفة سابقًا بالمرحلة الثّانويّة، ويدرس فيها الصّفوف: العاشر والحادي عشر والثّاني عشر في مدارس التّعليم العامّ بسلطنة عُمان(وزارة التربية والتعليم، 2018).

الدراسات السابقة

أجرى المزاميّ (2014) دراسة هدفت وضع تصور مقترح لتفعيل أبعاد المناخ التّنظيميّ في مدارس التّعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان لتحقيق الرّضا الوظيفيّ، وقد اعتمدت المنهج الوصفيّ في معالجتها من خلال تطبيق استبانة مكونة من (46) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بيئة العمل، القيادة، الحوافز، المكافآت، وتوصلت الدراسة إلى بُعد القيادة في المرتبة الأولى، بينما حلّ في المرتبة الثّانية بيئة العمل، بينما جاءت الحوافز والمكافآت في المرتبة الثّالثة. كما توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى إلى الجنس.

واختلفت الدّراسة عن دراستنا في المرحلة التّعليميّة التي تطبق فيها، فدراستنا في مرحلة التّعليم ما بعد الأساسيّ والتي يدرس فيها الصفوف: العاشر والحادي عشر والثّاني عشر، إلا أنّها تتشابه معها في بعض العوامل المرتبطة بالرّضا الوظيفيّ للمعلّم. وتمكنّا الإفادة منها في المقاربة النّظريّة لدراستنا، حيث تطرّق الباحث إلى: مفهوم الرّضا الوظيفيّ، وأهميّته، وخصائصه، والنّظريات المفسرة له، والعوامل المؤثرة فيه. كما أفدنا من بعض الجوانب الواردة في الاستبانة التي أعدّها الباحث للتعرف على واقع الرّضا الوظيفيّ للمعلّم.

وأجرت لجنة التّربية والتّعليم والبحث العلميّ بمجلس الشّورى (2014) دراسة هدفت معرفة العلاقة بين الشّعور بالرّضا الوظيفيّ وعدد من المتغيرات، وقد اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفيّ، بتطبيق استبانة على عيّنية من معلّمي المدارس الحكوميّة التّابعة لوزارة التّربية والتّعليم الذين يدّرسون الصّفوف من الأوّل وحتى الثّاني عشر، وبلغ عددهم (649) معلّمًا ومعلّمة من مختلف محافظات السّلطنة الإحدى عشرة وبنسب راعت الكثافة العدديّة لهم فيها. وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج الآتية: (90 %) من المعلّمين الذّكور غير راضين عن الرّاتب الذي يتقاضونه، بينما يرى (51 %) منهم بأنّ عملهم في التّدريس ممتع، وكذلك الحال بالنسبة للمعلّمات حيث (80 %) منهنّ أَبْدَنْ عدم رضاهنّ عن الرّاتب، بينما تشير (62 %) منهنّ أنّ عملهنّ بالتّدريس ممتع، وحسب الدّراسة لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين الرّضا الوظيفيّ وعمر الموظف، كما لا يوجد كذلك علاقة بينه وبين سنوات الخبرة.

واختلفت الدّراسة عن دراستنا في المرحلة التّعليميّة التي تطبق فيها، فدراستنا في مرحلة التّعليم ما بعد الأساسيّ والتّي يدرس فيها الصّفوف: العاشر والحادي عشر والثّاني عشر، إلا أنّها تتشابه معها في بعض العوامل المرتبطة بالرّضا الوظيفيّ للمعلّم. وتمكنّا الإفادة منها في المقاربة النّظريّة لدراستنا، حيث تطرّقت الدّراسة إلى: مفهوم الرّضا الوظيفيّ، وأهميّته، وخصائصه، والنّظريات المفسرة له، والعوامل المؤثرة فيه، كما أفدنا من بعض الجوانب الواردة في الاستبانة التي أعدتها لجنة البحث للتّعرّف على واقع الرّضا الوظيفيّ للمعلّم.

وأجرى الكندي (2014) دراسة هدفت معرفة الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين الوافدين في مدارس التّعليم الأساسيّ بمحافظة الدّاخليّة في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم، وقد تمّ أخذ عيّنية منهم بطريقة عشوائيّة، حيث بلغ عددها (250) معلّمًا ومعلّمة، للتّخصصات الآتية: اللغة الإنجليزيّة، المهارات الموسيقيّة، الفنون التّشكيليّة، الرّياضة المدرسيّة. واستخدمت المنهج الوصفيّ أساسًا لها، وتوصلت الدّراسة في نتائجها إلى أنّ مجال التّنمية المهنيّة للمعلّمين الوافدين كان أكثر مجالاتها درجة في الرّضا الوظيفيّ لعيّنيتها، وجاء مجال التّفكير في الوطن في المرتبة الثّالثة عندهم، ومجال بيئة العمل جاء في المرتبة الرّابعة، ومجال الاستقرار الوظيفيّ جاء في المرتبة الخامسة، ومجال مقر السّكن فجاء في المرتبة السّادسة، ولم تجد الدّراسة فروقًا ذات دلالة إحصائيّة حسب استجابات أفراد العيّنية تُعزى لكلّ من: النّوع، المسمى الوظيفيّ، المؤهل العلميّ، سنوات الخبرة.

واختلفت الدّراسة عن دراستنا في المرحلة التّعليميّة التي تطبق فيها، فأداة دراستنا في مرحلة التّعليم ما بعد الأساسيّ والتّي يدرس فيها الصّفوف: العاشر والحادي عشر والثّاني عشر، إلا أنّها تتشابه معها في بعض العوامل المرتبطة بالرّضا الوظيفيّ للمعلّم. وتمكنّا الإفادة منها في المقاربة النّظريّة لبحثنا، حيث تطرّق الباحث إلى: مفهوم الرّضا الوظيفيّ، وأهميّته، وخصائصه، والنّظريات المفسرة له، والعوامل المؤثرة فيه. كما أفدنا من بعض الجوانب الواردة في الاستبانة التي أعدّها الباحث للتّعرّف على واقع الرّضا الوظيفيّ للمعلّم.

وأجرى مورتازا (Murtaza & Siddiqui, 2011) دراسة هدفت كشف العلاقة بين الإجهاد والأداء الوظيفيّ عند المعلّمين في المدارس الحكوميّة في باكستان. ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ استخدام المنهج الوصفيّ، كما تمّ استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتمّ تطبيقها على عيّنية مكونة من (67) معلّمًا و(12) مديرًا لمدرسة حكوميّة. وتوصلت الدّراسة إلى أنّ هناك علاقة دالة إحصائيًّا بين الرّضا الوظيفيّ الإجهاد المهنيّ عند المعلّمين، وأهمّ الاستراتيجيات المقترحة من قبل العيّنة لزيادة الرّضا الوظيفيّ والتقليل من مستويات الإجهاد المهني عند المعلّمين، هي: إدارة الوقت، تحديد الأهداف، الاسترخاء، التّغذية السّليمة، ممارسة الشّعائر الدّينيّة، الاستماع إلى الموسيقى، تحسين ظروف الماديّة للمعلّم، تجهيز المدرسة بالأدوات التّكنولوجيّة الحديثة، اتباع الإدارة نمط الإدارة التّشاركيّة في التّعامل مع المعلّمين.

وأفادتنا الدّراسات الأجنبيّة السّابقة في الرّضا الوظيفيّ في التّعرّف على: مفهوم الرّضا الوظيفيّ، ونظرياته، والعوامل المؤثرة فيه، ودور المدرسة في تعزيزه عند المعلّمين فيها، واستفدنا من بعض بنود الاستمارات الموظّفة في الدّراسات السّابقة.

وأجرى فرغلي وعثمان (2012) دراسة هدفت التّعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التّدريس بجامعة نجران نحو تطبيق نظام الجودة في التّعليم، وعلاقته برضاهم الوظيفيّ، والتّأكد من وجود فروق دالة إحصائيًّا في اتجاهات أعضاء هيئة التّدريس تُعزى إلى كلّ من: النّوع، الدّرجة العلميّة، مدة الخدمة، الكليّة التي يعمل بها. ولتحقيق هذه الأهداف، تمّ توظيف المنهج الوصفيّ التّحليليّ، كما بلغت العيّنة الأساسيّة (85) من الأعضاء، منهم (40) من الذّكور و(45) من الإناث من كلّيات التّربية والعلوم والآداب والمجتمع والعلوم الصّحيّة بالجامعة. وتوصّلت الدّراسة إلى عدّة نتائج كان من أهمّها: وجود علاقة ارتباطيّة موجبة دالة إحصائيًّا بين اتجاهات أعضاء هيئة التّدريس بجامعة نجران نحو تطبيق نظام الجودة والرّضا الوظيفيّ لديهم، كما لم تُوجد فروق دالة إحصائيًّا لدى الأعضاء في الاتجاهات نحو الجودة تُعزى لمتغيرات النّوع أو الدّرجة العلميّة أو الخبرة أو الكّليّة، وأيضًا لا توجد فروق دالة إحصائيًّا لدى الأعضاء في مستوى الرّضا الوظيفيّ تُعزى لمتغيرات الدّرجة العلميّة أو الخبرة أو الكليّة، في حين هناك فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الرّضا الوظيفيّ بين الجنسين، وهذه الفروق كانت لصالح الذّكور.

وأفادتنا الدّراسة في التّعرّف على مفهوم الجودة بشكل عامّ وجودة التّعليم بشكل خاصّ، والعوامل المؤثرة فيها، ودور المدرسة في نشر ثقافتها عند المعلّمين، وساعدتنا على الوقوف على بعض الدّراسات السّابقة التي تناولتها في بشكل عامّ وفي المؤسّسة التّعليميّة بشكل خاصّ، واستفدنا من بعض بنود الاستمارتين الموظّفتين في الدّراسة. وتشابهت الدّراسة مع دراستنا في الكشف عن العلاقة بين الرّضا الوظيفيّ لأعضاء هيئة التّدريس وتطبيق جودة التّعليم، والوقوف على أهمّ العوامل التي تُساعد على نشر ثقافة الجودة الشّاملة في المؤسّسة التّعليميّة، والمعوقات التي تحول دون تعزيزها في بيئة العمل التّعليميّة، وتختلف عنها في عيّنية الدّراسة التي تناولتها.

واجرى علي (2014) دّراسة هدفت تحديد العوامل التي تؤدي لتحقيق الرّضا الوظيفيّ للمدرسين والإداريين العاملِين المدارس الحاصلة على الجودة، العلاقة بين تحقيق الرّضا الوظيفيّ للمدرسين وتحقيق الجودة الشّاملة، ما قد يعوق تحقيق الرّضا الوظيفيّ للمدرسين والإداريين العاملِين في المدارس الحاصلة على الجودة، وضع تصور مقترح لتحقيق الرّضا الوظيفيّ للمدرسين والإداريين العاملِين في المدارس الحاصلة على الجودة. تمّ توظيف منهج المسح الاجتماعيّ الشّامل لكلّ من: المدرسين والإداريين العاملِين في التّعليم ما قبل الجامعيّ بالمدارس الحاصلة على الجودة، الخبراء والمسؤولين عن ضمان الجودة بمديريّة التّربية والتّعليم بالقاهرة. وقد طبقت الدّراسة أداتين هما: مقياس للرضا الوظيفيّ لكلّ من المعلّمين والإداريين، استبانة للمسؤولين عن وحدة ضمان الجودة بمديريّة التّربية والتّعليم بالقاهرة، وبلغ عدد المعلّمين (200) معلّم، والإداريين (10)، وعدد مسؤولي ضمان الجودة (18) مسؤولا. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك علاقة قويّة بين الرّضا الوظيفيّ في الحصول على الاعتماد والجودة، حيث أجمعت عيّنية الدّراسة بأنّ الحصول على الجودة يحتاج للرضا الوظيفيّ إلى حدّ كبير، فكلّما كان هناك رضا عن العمل أدى ذلك إلى تجويده وتطويره، كما أنّ جميع المؤشرات التي تسهم في تحقيق الرّضا الوظيفيّ.

وأفادتنا الدّراسة في التّعرّف على مفهوم الجودة بشكل عامّ وفي التّعليم بشكل خاصّ، والعوامل المؤثرة فيها، ودور المدرسة في تعزيزها عند الموظفين بشكل عامّ وعند المعلّمين بشكل خاصّ، وتوضيح العلاقة بين الرّضا الوظيفيّ وتطبيق الجودة الشّاملة في المدرسة، وساعدتنا على الوقوف على بعض الدّراسات السّابقة التي تناولت الجودة بشكل عامّ وفي المؤسّسة المدرسيّة بشكل خاصّ.

وتشابهت الدّراسة مع دراستنا في الكشف عن العوامل المؤثرة في جودة التّعليم المدرسيّ، والمعوقات التي تحول دون تعزيزها في بيئة العمل المدرسيّة، وتوضيح العلاقة بين الرّضا الوظيفيّ وجودة التّعليم، وتختلف عنها في دراسة تأثير الرّضا الوظيفيّ للمعلّم على المواطنة التّنظيميّة، والفئة المستهدفة من تطبيق أدوات الدّراسة.

وأجرى أبو حجر (2015) دراسة هدفت تفعيل دور مديري مدارس التّعليم الأساسيّ في نشر ثقافة الجودة الشّاملة، تمّ توظيف المنهج الوصفيّ، حيث صُمّمت استبانتان لجمع البيانات من عيّنية البحث المختارة إحداهما للعاملين: معلّمين، واختصاصيين، ومشرفي أنشطة، وإداريين ببعض مدارس التّعليم الأساسيّ، والأخرى لمديري هذه المدارس. وقد طبقت هذه الاستمارة على عيّنية الدّراسة التي تتكون من مديري المدارس وعيّنية من العاملِين في (122) مدرسة تعليم أساسيّ من المدارس الحكوميّة الرّسمية المعتمدة، وغير المعتمدة، وتمّ اختيار العيّنية بالطريقة العشوائيّة العنقوديّة، حيث تمّ اختيار (80) مدرسة ابتدائيّة، و(42) مدرسة إعداديّة، وهذا العدد يمثل (10 %) من المجتمع الأصليّ للدراسة البالغ (1208) مدرسة، وهو مجموع مدارس التّعليم الأساسيّ العامّ بمحافظة المنوفيّة للعام الدّراسيّ 2013 / 2014. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ مديري المدارس يمارسون أدوارهم في نشر ثقافة الجودة بدرجة متوسطة سواء في المرحلة الابتدائيّة أو المرحلة الإعداديّة، وأنّ أكثر الأدوار التي يقوم بها مديرو المدارس هو ما يتعلق بدوره في تنمية قيم الجودة الشّاملة حيث احتل المرتبة الأولى، ثمّ يليه محور تهيئة العاملِين لقبول ثقافة الجودة الشّاملة حيث احتل المرتبة الثّانية، ثمّ محور التّخطيط لنشر ثقافة الجودة الشّاملة حيث احتل المرتبة الثّالثة.

وأفادتنا الدّراسة في التّعرّف على مفهوم الجودة بشكل عامّ وفي التّعليم بشكل خاصّ، والعوامل المؤثرة فيها، ودور المدرسة في تعزيزها عند الموظفين بشكل عامّ وعند المعلّمين بشكل خاصّ، وساعدتنا على الوقوف على بعض الدّراسات السّابقة التي تناولت الجودة بشكل عامّ وفي المؤسّسة المدرسيّة بشكل خاصّ، واستفدنا من بعض بنود الاستمارات الموظّفة في الدّراسة. وتشابهت الدّراسة مع دراستنا في الكشف عن العوامل المؤثرة في جودة التّعليم المدرسيّ، والمعوقات التي تحول دون تعزيزها في بيئة العمل المدرسيّة، وتختلف عنها في دراسة تأثير الرّضا الوظيفيّ للمعلّم على جودة التّعليم والمواطنة التّنظيميّة، كما أنّها طبقت في مدارس التّعليم الأساسيّ بينما دراستنا في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ.

منهج الدراسة

تمّ اعتماد المنهج الوصفيّ التّحليليّ، الذي يقوم على وصف الظّاهرة كما هي في الواقع، وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع البحث من جميع المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة البالغ عددها (62) مدرسة التي بها الصفوف الدّراسيّة: العاشر، والحادي عشر، والثّاني عشر، العاملِين في وزارة التّربية والتّعليم في المديريّة العامّة للتربية والتّعليم في محافظة جنوب الباطنة، خلال الفصل الدراسيّ الأوّل وجزء من الفصل الدّراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ: 2020/2019م.

عيّنية الدراسة

تكونت عيّنية البحث الاستطلاعيّة من (50) فردًا، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة بسيطة من المعلّمين والمعلّمات في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان، حيث قمنا بتوزيع (50) استبانة على عيّنية البحث الاستطلاعيّة؛ وبعد التّأكد من صدق وثبات الأداة الأولى للبحث من خلال العيّنية السّابقة، قمنا مرة أخرى بإعادة توزيع استبانات البحث على العيّنية الأساسيّة، وقد تحصلنا على عدد (453) استجابة وفق النّسبة التّقديريّة للعيّنية التي وضعنها، وهي ما نسبته (27 %) من المجتمع الأصليّ، وبذلك تكون عيّنية البحث قد بلغت (453) معلّماً ومعلّمة من معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في محافظة جنوب الباطنة. بينما بلغ عدد العيّنة التي تمّ مقابلتها حسب الآتي: عدد المشرفين التّربويين والمشرفات التّربويات ومديري المدارس ومديراتها بلغ (30)، منهم (8) مشرفين تربويين، و(6) مشرفات تربويات، و(8) من مديري المدارس، و(8) من مديرات المدارس، حيث بلغت نسبت عيّنية من تمّ مقابلتهم (16%) من مجتمع الدراسة.

جدول (1): توزيع عيّنية المعلّمين حسب متغير النّوع الاجتماعيّ

المتغير	المستويات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
الجنس	ذكر	220	% 48,6
	أنثى	233	% 51,4
المؤهل العلمي	البكالوريوس أو الليسانس	419	% 92,5
	الماجستير	29	% 6,4
	الدكتوراه	5	% 1,1

التخصص	العلوم الإنسانيّة	171	% 37,7
	العلوم التّطبيقيّة	214	% 47,2
	المهارات الفرديّة	68	% 15,1
الخبرة التدريسية	أقلّ من (3) سنوات	27	% 6
	(3 – 6) سنوات	36	% 7,9
	(7 – 10) سنوات	77	% 17
	(11 – 15) سنة	116	% 25,6
	أكثر من (15) سنة	197	% 43,5
المجموع		453	% 100

متغيّرات الدراسة

تتمثل متغيّرات البحث في الآتي:

المتغير المستقل:

- مستوى الرّضا الوظيفيّ للمعلّم.

المتغيرات الوسطيّة:

- الجنس، وله مستويان: ذكر وأنثى.
- المؤهل العلميّ، ولها ثلاثة مستويات: البكالوريوس أو الليسانس، الماجستير، الدكتوراه.
- التّخصص، ولها ثلاثة مستويات: العلوم الإنسانيّة، العلوم التّطبيقيّة، المهارات الفرديّة.
- سنوات الخبرة، ولها خمسة مستويات: أقل من (3) سنوات، (3– 6) سنوات، (7– 10) سنوات، (11–15) سنة، أكثر من (15) سنة.

المتغيرات التّابعة:

– مستوى جودة التّعليم المدرسيّ.

– درجة ممارسة المواطنة التّنظيميّة.

أداة الدراسة

تمّ التّحقق من صدق أداة البحث من خلال عرضها على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ إجمالي عددهم (21) محكمًا ومحكمة؛ لقياس مدى صدق مفردات الاستبانات ومدى قدرتها على قياس الهدف الذي وضعت من أجله، وذلك للحكم على مدى وضوح كلّ بند من عباراتها من حيث دقة الصّياغة اللغويّة، ومدى ارتباطه بالبعد الذي يندرج تحته، وبناءً على ذلك اختيرت البنود التي أجمع المحكمون عليها، وعُدّلت البنود التي اقترحوا تعدّيلها أو إعادة صياغتها أو حذفها، وبعد إجراء التّعديلات المقترحة تمّ إخراج الأداة في صورتها النّهائيّة.

وتم استخراج دلالات صدق البناء للأداة المكونة الرّضا الوظيفيّ، وتتكون من (20) بندًا.

استخرجنا معاملات ارتباط البنود مع الدّرجة الكليّة، ومعامل الثّبات لأبعاد الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا، كلّ على حده، وذلك على عيّنية استطلاعيّة من خارج عيّنية البحث تكونت من (50) فردًا من معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان، والجداول الآتية توضح ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين البنود والبُعد الذي تنتمي إليه، لاستبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم

بُعد العلاقة مع الإدارة		بُعد العلاقة مع الزّملاء		بُعد الاستقرار الوظيفيّ		بُعد بيئة العمل		بُعد العلاقة مع المجتمع المحليّ	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	**0,913	6	**0,586	10	**0,781	14	**0,823	18	**0,899
2	**0,869	7	**0,879	11	**0,874	15	**0,894	19	**0,864
3	**0,897	8	**0,809	12	**0,853	16	**0,833	20	**0,897
4	**0,867	9	**0,828	13	**0,850	17	**0,928		
5	**0,870								

يوضح الجدول (2) أنّ جميع قيم معاملات ارتباط البنود مع البُعد الذي تنتمي إليه لاستبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم كانت ذات درجات عالية وجميعها دالة إحصائيًّا، كما تُشير النّتائج إلى عدم وجود بند له ارتباط سالب أو يقلّ ارتباطه عن الدرجة (0,20)، والذي قد يؤثر في معامل الثّبات العامّ للاستبانة، لذلك فقد اعتمدنا جميع بنود الاستبانة وعددها (20) بندًا لأغراض تطبيق الأداة على العيّنية المختارة.

جدول (3): معاملات الارتباط بين كلّ بُعد والدّرجة الكليّة لاستبانة الرّضا الوظيفيّ

معاملات الارتباط	الدرجة الكليّة
بُعد العلاقة مع الإدارة	**0,827

بُعد العلاقة مع الزّملاء	**0,617
بُعد الاستقرار الوظيفيّ	**0,772
بُعد بيئة العمل	**0,900
بُعد العلاقة مع المجتمع المحليّ	**0,854

يوضح الجدول (3) معاملات الارتباط بين كل بُعد والدّرجة الكليّة، إذ تراوحت بين (0,617**-0,900**)، وتجدر الإشارة إلى أنّ جميع معاملات الارتباط بين كلّ بُعد والدّرجة الكلية للاستبانة ذات قيم متفاوتة بين المتوسطة والعالية ودالة إحصائيًّا.

جدول (4): معاملات الثبّات كرونباخ ألفا للأبعاد والدرجة الكليّة لاستبانة الرّضا الوظيفيّ

الأبعاد	عدد البنود	كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha
بُعد العلاقة مع الإدارة	5	0,887
بُعد العلاقة مع الزّملاء	4	0,914
بُعد الاستقرار الوظيفيّ	4	0,902
بُعد بيئة العمل	4	0,869
بُعد العلاقة مع المجتمع المحليّ	3	0,882
الدّرجة الكليّة	20	0,903

يلاحظ من الجدول (4) أنّ معامل الثّبات في كلّ بُعد من أبعاد استبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، وكذلك معامل الثّبات للدرجة الكليّة للاستبانة، هي قيم ذات درجة عالية من الثّبات في العلوم الإنسانيّة، ومؤشر على مدى الاتساق الدّاخلي للأبعاد، وعليه اعتبرت جميع أبعاد الاستبانة صالحة لأغراض التّطبيق العمليّ للبحث.

الأساليب الإحصائيّة

استخدمنا المعالجات الإحصائيّة والوصفيّة والتّحليلية المناسبة في استخراج النّتائج لكلّ سؤال وفرضية من أسئلة وفرضيات البحث باستخدام برنامج الرّزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو الآتي:

1- تمّ استخدام معامل الارتباط كرونباخ إلفا (AlphaCronbach)، ومعاملات ارتباط بيرسون (Pearson)؛ للتأكد من صدق وثبات أدوات البحث.

2- تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة؛ للإجابة عن الأسئلة: الأوّل والثّاني، واختبار(T-Test)، وتحليل التّباين الأحاديّ (ANOVA)؛ وتحليل التّباين المتعدد (MANOVA).

النّتائج المتعلقة بالسّؤال الأوّل والذي نصه: ما مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان؟ تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات عيّنية البحث من المعلّمين والمعلّمات حول مستوى درجة الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان حسب أبعاد استبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، ولتوضيح نتائج الإجابة عن السّؤال، اعتمدنا معيار الحكم الموضح في الجدول (5).

جدول (5): معيار الحكم على نتائج السّؤال الأوّل

المدى	درجة مستوى الرّضا الوظيفيّ للمعلّم
من 1 إلى 1,79	قليلة جدًّا
من 1,80 إلى 2,59	قليلة
من 2,60 إلى 3,39	متوسطة
من 3,40 إلى 4,19	كبيرة
من 4,20 إلى 5	كبيرة جدًّا

نتائج السّؤال الأوّل حسب أبعاد استبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم

جدول (6): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات العيّنية على أبعاد استبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابيّة

الرّتبة	الرّقم	الأبعاد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة مستوى الرّضا
1	2	العلاقة مع الزّملاء	3,75	0,79	كبيرة
2	1	العلاقة مع الإدارة	3,54	0,88	كبيرة
3	4	بيئة العمل	3,26	0,79	متوسطة

4	5	العلاقة مع المجتمع المحليّ	2,74	0,90	متوسطة
5	3	الاستقرار الوظيفيّ	2,67	0,92	متوسطة
استبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم ككل			3,19	0,68	متوسطة

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات عيّنية البحث من المعلّمين والمعلّمات حول مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان حسب أبعاد استبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد العلاقة مع الزّملاء، بأعلى متوسط حسابيّ بلغ (3,75) وانحراف معياريّ (0,79)، تلاه في المرتبة الثّانية بُعد العلاقة مع الإدارة، بمتوسط حسابيّ بلغ (3,54) وانحراف معياريّ (0,88)، تلاه في المرتبة الثّالثة بُعد بيئة العمل، بمتوسط حسابيّ بلغ (3,26) وانحراف معياريّ (0,79)، تلاه في المرتبة الرّابعة بُعد العلاقة مع المجتمع المحليّ، بمتوسط حسابيّ بلغ (2,74) وانحراف معياريّ (0,90)، فيما جاء في المرتبة الأخيرة بُعد الاستقرار الوظيفيّ، بمتوسط حسابيّ بلغ (2,67) وانحراف معياريّ (0,92)، وبلغ المتوسط الحسابيّ العامّ للاستبانة ككلّ (3,19)، بانحراف معياريّ عامّ (0,68) وبدرجة متوسطة في مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين بمدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ.

نتائج السّؤال الأوّل حسب بنود استبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم ككلّ

جدول (7): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لبنود استبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم ككلّ، مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابيّة

الرّتبة	الرّقم	البنود	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة مستوى الرّضا
1	8	يتبادل الزّملاء في العمل الاحترام والتّقدير.	3,98	0,91	كبيرة
2	9	يحرص الزّملاء على التّعاون لمعالجة المشكلات الطّارئة في العمل.	3,74	0,88	كبيرة
3	2	تتفهم إدارة المدرسة الظّروف الشّخصيّة للمعلّمين.	3,72	0,98	كبيرة
4	7	يتعاون المعلّمون للقيام بالمسؤوليات الموكلة إليهم.	3,65	0,94	كبيرة
5	6	يتبادل المعلّمون المعلومات ومصادر المعرفة فيما بينهم.	3,61	0,87	كبيرة
6	5	يقدر المسؤول المباشر إنجازات المعلّم في عمله.	3,55	1,05	كبيرة
7	1	تُراعي إدارة المدرسة تحقيق العدالة في التّعامل مع جميع المعلّمين.	3,52	1,01	كبيرة
8	3	تبادر إدارة المدرسة لمساعدة المعلّم على حلّ المشكلات المهنيّة التي تواجهه.	3,48	0,94	كبيرة
9	16	يتوفر في المدرسة نظام لمتابعة العاملين في المدرسة ومحاسبتهم.	3,46	0,94	كبيرة
10	4	تتفاعل إدارة المدرسة بإيجابيّة مع مقترحات المعلّم لتطوير العمل.	3,45	0,97	كبيرة
11	15	توفر المدرسة التّجهيزات اللازمة لقيام المعلّم بعمله.	3,25	0,89	متوسطة
12	14	تعمل إدارة المدرسة على توضيح حقوق المعلّم وواجباته بدقة.	3,18	1,00	متوسطة
13	17	تعمل إدارة المدرسة على توفير الفرص الكافية لتنمية مهارات المعلّم.	3,16	0,91	متوسطة
14	10	يتناسب الرّاتب الذي يتقاضاه المعلّم مع طبيعة العمل الذي يقوم به.	3,05	1,11	متوسطة
15	18	يقدّر المجتمع المحلّي المعلّم وإنجازاته.	2,83	0,99	متوسطة
15	20	يُشارك المجتمع المحليّ في الفعاليات المدرسية التي تعزز مكانة المعلّم في المجتمع.	2,83	0,98	متوسطة
16	13	توفر وظيفة التّعليم الرّاحة النّفسيّة للمعلّم	2,70	1,06	متوسطة
17	19	يُوفر المجتمع المحليّ مزايا خاصّة للمعلّم عند تعامله مع مؤسّسات المجتمع الخدميّة.	2,54	1,01	قليلة
18	11	توجد معايير واضحة للترقي الوظيفيّ.	2,51	1,09	قليلة
19	12	يوجد نظام فعّال للحوافز في بيئة العمل.	2,43	1,12	قليلة
		المستوى العامّ	3,19	0,68	متوسطة

يبين الجدول (7) المتوسط الحسابيّ العامّ والانحراف المعياريّ العامّ لبنود استبانة الرّضا الوظيفيّ للمعلّم ككلّ، حيث جاء البند رقم (8) والذي ينص على "يتبادل الزّملاء في العمل الاحترام والتّقدير" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابيّ بلغ (3,98)، يليه في المرتبة الثّانية البند رقم (9) ونصه "يحرص الزّملاء على التّعاون لمعالجة المشكلات الطّارئة في العمل" بمتوسط حسابيّ بلغ (3,74)، يليه في المرتبة الثّالثة البند رقم (2) ونصه "تتفهم إدارة المدرسة الظروف الشّخصيّة للمعلّمين" بمتوسط حسابيّ بلغ (3,72)، بينما جاء البند رقم (12) ونصه "يوجد نظام فعّال للحوافز في بيئة العمل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابيّ بلغ (2,43).

ولنتعرّف على صحة نتائج السّؤال الأوّل التي حصلنا عليها من خلال تطبيق أداة البحث الأولى، قمنا بمقابلة عينّية البحث من المشرفين التّربويين والمشرفات التّربويات ومديري المدارس ومديراتها، وطرحنا عليهم ستة أسئلة تتعلق بمستوى الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان، ونعرض حسب الآتي إجاباتهم عن أسئلة المقابلة.

توصلنا عبر المقابلات الشّخصيّة مع أفراد عينّية البحث، أنّ مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة، وجاء ترتيب الأبعاد التي تُؤثر عليه متفقًا مع ما توصلنا إليه عند تطبيق أداة البحث الأولى على عينّية البحث من المعلّمين

والمعلّمات، والتّرتيب حسب الآتي: في المرتبة الأولى بُعد العلاقة مع الزّملاء، تلاه في المرتبة الثّانية بُعد العلاقة مع الإدارة، ثمّ في المرتبة الثّالثة بُعد بيئة العمل، تلاه في المرتبة الرّابعة بُعد العلاقة مع المجتمع المحليّ، فيما جاء في المرتبة الأخيرة بُعد الاستقرار الوظيفيّ، ونبيّن في الآتي تفصيل ذلك.

أجمع جميع أفراد عينّية البحث الذين تمّ مقابلتهم، وبنسبة (100 %) أنّ العلاقة مع زملاء العمل تحتل المركز الأوّل في التّأثير على الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، وقد تركزت العلاقة مع الزّملاء التي تُؤثر في الرّضا الوظيفيّ للمعلّم بدرجة كبيرة في مجموعة من الأمور منها: تبادل الاحترام والتّقدير بين الزّملاء في العمل، والتّعاون في معالجة المشكلات الطّارئة في العمل، وغيرها.

ويؤكد ذلك ما قاله مدير المدرسة رقم (15) من العينّية: "يظهر أنّ تبادل الاحترام والتّقدير بين الزّملاء في العمل يُساعد في زيادة الرّضا الوظيفيّ بين العاملِين في المدرسة، ويظهر ذلك بدرجة كبيرة بين المعلّمين لكونهم يمثلون أكثر فئة وظيفيّة بالمدرسة".

وقد أشارت المشرفة التّربويّة رقم (9) بالآتي: "من خلال الزّيارات الإشرافيّة للمعلّمات في المدارس التي بها الصّفوف العاشر والحادي عشر والثّاني عشر، يتبيّن لنا بأنّ التّعاون بين المعلّمات في معالجة المشكلات الطّارئة في العمل يُعزز من الرّضا الوظيفيّ لديهنّ".

بينما ذكرت مديرة المدرسة رقم (23) بأنّ "العلاقة مع إدارة المدرسة تُسهم بدرجة كبيرة في الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، ويظهر ذلك من خلال: تقدّير مديرة المدرسة لإنجازات المعلّمة، وتحقيق العدالة في التّعامل مع جميع المعلّمات، ومبادرة الإدارة في حلّ المشكلات المهنيّة التي تحدث للمعلّمات بكافة الوسائل المتاحة لذلك".

وأشار المشرف التّربوي رقم (3) بأنّ بيئة العمل تأتي في المرتبة الثّالثة في تأثيرها على الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، ويتبيّن ذلك من خلال: "وجود نظام في المدرسة لمتابعة المعلّمين ومحاسبتهم، وتوفر التّجهيزات اللازمة لقيام المعلّم بعمله حسب مهامه الوظيفيّة المطلوبة منه".

بينما وضح مدير المدرسة رقم (16) بأنّ أهم الجوانب في تأثير العلاقة بين المجتمع المحليّ والرّضا الوظيفيّ للمعلّم هي: "تقدّير المجتمع لشخصية المعلّم وإنجازاته في مجال عمله، ومشاركة أفراد المجتمع في الفعاليات المدرسيّة التي تُعزز من مكانته في المجتمع كالاحتفال بيوم المعلّم في كلّ عام دارسيّ".

وترى المشرفة التّربويّة رقم (14) بأنّ تناسب الرّاتب الذي يتقاضاه المعلّم مع طبيعة العمل الذي يقوم به، ومساعدة وظيفة المعلّم في توفير الرّاحة النّفسيّة للمعلّم، هما أهمّ الجوانب التي تدّل على العلاقة بين الاستقرار الوظيفيّ والرّضا الوظيفيّ للمعلّم.

النّتائج المتعلقة بالسّؤال السّادس ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان تُعزى إلى المتغيرات الآتية: الجنس، المؤهل العلميّ، التّخصص، سنوات الخبرة؟

متغير الجنس

تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، واختبار (T–Test) للعيّنية المستقلة لمعرفة أثر متغير الجنس (ذكر، أنثى)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (8): اختبار (T–Test) لأثر متغير الجنس حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان

الأبعاد	الجنس	العدد ن=453	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	الدّلالة الإحصائيّة
بُعد العلاقة مع الإدارة	ذكر	220	3,51	0,91	0,672	0,502
	أنثى	233	3,57	0,85		
بُعد العلاقة مع الزّملاء	ذكر	220	3,90	0,77	4,030	0,000
	أنثى	233	3,60	0,78		
بُعد الاستقرار الوظيفيّ	ذكر	220	2,35	0,87	7,657	0,000
	أنثى	233	2,98	0,86		
بُعد بيئة العمل	ذكر	220	3,17	0,82	2,482	0,013
	أنثى	233	3,35	0,76		
بُعد العلاقة مع المجتمع المحليّ	ذكر	220	2,42	0,90	7,848	0,000
	أنثى	233	3,04	0,79		

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0,05) في تقديرات عيّنية البحث حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان حسب متغير الجنس: ذكر، أنثى، في جميع أبعاد الدّراسة عدا بُعد العلاقة مع الإدارة، وجاءت الفروق الاحصائيّة فيها لصالح عيّنية الذّكور في بُعد العلاقة مع الزّملاء، في حين جاءت لصالح عيّنية الإناث في الأبعاد الثلاثة الآتية: الاستقرار الوظيفيّ، بيئة العمل، العلاقة مع المجتمع المحليّ.

متغير المؤهل العلميّ

تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات عيّنية البحث حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان حسب متغير المؤهل العلميّ: البكالوريوس أو اللسانس، الماجستير، الدّكتوراه، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأثر متغير المؤهل العلميّ حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ

الأبعاد	المؤهل العلميّ	البكالوريوس	الماجستير	الدّكتوراه	الكليّ
	العدد	419	29	5	453
العلاقة مع الإدارة	المتوسط الحسابيّ	3,53	3,76	3,44	3,54
	الانحراف المعياريّ	0,88	0,77	0.89	0,88
العلاقة مع الزّملاء	المتوسط الحسابيّ	3,73	3,97	3,60	3,75
	الانحراف المعياريّ	0,80	0,59	0,49	0,79
الاستقرار الوظيفيّ	المتوسط الحسابيّ	2,72	2,10	2,45	2,67
	الانحراف المعياريّ	0,91	0,71	1,50	0,92
بيئة العمل	المتوسط الحسابيّ	3,28	3,06	3,00	3,26
	الانحراف المعياريّ	0,80	0,60	1.13	0,79
العلاقة مع المجتمع المحليّ	المتوسط الحسابيّ	2,77	2,29	2,87	2,74
	الانحراف المعياريّ	0,91	0,61	1,04	0,90

يبين الجدول (9) تباينًا متقاربًا في المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات عيّنية البحث حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان حسب متغير المؤهل العلميّ.

وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة، تمّ استخدام تحليل التّباين الأحاديّ (ANOVA)، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): تحليل التّباين الأحاديّ (ANOVA) لأثر متغير المؤهل العلميّ حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ

الأبعاد	المصدر	المربعات مجموع	درجات الحريّة	المربعات متوسط	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة
العلاقة مع الإدارة	بين المجموعات	1,501	2	0,751	0,974	0,379
	داخل المجموعات	346,977	450	0,771		
	الكليّ	348,478	452			
العلاقة مع الزّملاء	بين المجموعات	1,697	2	0,848	1,358	0,258
	داخل المجموعات	281,109	450	0,625		
	الكليّ	282,806	452			
الاستقرار الوظيفيّ	بين المجموعات	10,409	2	5,204	6,33	0,002
	داخل المجموعات	369,988	450	0,822		
	الكليّ	380,397	452			
بيئة العمل	بين المجموعات	1,656	2	0,828	1,321	0,268
	داخل المجموعات	281,959	450	0,627		
	الكليّ	283,615	452			
العلاقة مع المجتمع المحليّ	بين المجموعات	6,283	2	3,141	3,956	0,020
	داخل المجموعات	357,328	450	0,794		
	الكليّ	363,61	452			

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0,05) في تقديرات عيّنية البحث حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان تُعزى إلى المؤهل العلميّ في البُعدين: الاستقرار الوظيفيّ، العلاقة مع المجتمع المحليّ، في حين يلاحظ من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الأبعاد الأخرى.

ولبيان الفروق الزّوجيّة بين المتوسطات الحسابيّة في البُعدين: الاستقرار الوظيفيّ، العلاقة مع المجتمع المحليّ، تمّ استخدام المقارنات البعديّة بطريقة (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): المقارنات البعديّة بطريقة (Scheffe) لأثر متغير المؤهل العلميّ حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان

البُعد	المؤهل العلميّ	فرق المتوسطات	الدّلالة الاحصائيّة	اتجاه الفروق

الاستقرار الوظيفيّ	البكالوريوس	الماجستير	0,61195*	0,002	البكالوريوس
	البكالوريوس	الدّكتوراه	0,26539	0,809	ـــــ
	الدّكتوراه	الماجستير	0,34655	0,733	ـــــ
العلاقة مع المجتمع المحليّ	البكالوريوس	الماجستير	0,47796*	0,021	البكالوريوس
	الدّكتوراه	البكالوريوس	0,10135	0,969	ـــــ
	الدّكتوراه	الماجستير	0,57931	0,407	ـــــ

* دالة عند مستوى الدّلالة (α0,05=)

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0,05) بين عيّنية البحث من حملة الشّهادة الجامعيّة الأولى البكالوريوس أو الليسانس، ومن حملة الماجستير، وجاءت الفروق لصالح العيّنية من حملة البكالوريوس أو الليسانس في البُعدين.

متغير سنوات الخبرة

تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات عيّنية البحث حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان حسب سنوات الخبرة: أقلّ من (3) سنوات، (3 –6) سنوات، (7 –10) سنوات، (11 –15) سنة، أكثر من (15) سنة، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأثر متغير سنوات الخبرة حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ

الأبعاد	سنوات الخبرة	أقل من (3) سنوات	(3–6) سنوات	(7–10) سنوات	(11–15) سنة	أكثر من (15) سنة	الكليّ
	العدد	27	36	77	116	197	453
العلاقة مع الإدارة	المتوسط الحسابيّ	3,32	3,36	3,34	3,67	3,61	3,54
	الانحراف المعياريّ	1,05	0,90	0,87	0,85	0,85	0,88
العلاقة مع الزّملاء	المتوسط الحسابيّ	3,33	3,42	3,58	3,85	3,87	3,75
	الانحراف المعياريّ	1,04	0,80	0,73	0,73	0,77	0,79
الاستقرار الوظيفيّ	المتوسط الحسابيّ	3,15	2,96	2,75	2,69	2,52	2,67
	الانحراف المعياريّ	1,01	0,93	0,94	0,85	0,90	0,92
بيئة العمل	المتوسط الحسابيّ	3,23	3,24	3,23	3,29	3,27	3,26
	الانحراف المعياريّ	1,01	0,79	0,85	0,75	0,77	0,79
العلاقة مع المجتمع المحليّ	المتوسط الحسابيّ	3,16	3.13	2,87	2,65	2,60	2,74
	الانحراف المعياريّ	0,99	0,82	0,83	0,93	0,87	0,90

يبين الجدول (12) تباينًا متقاربًا في المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات عيّنية البحث حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان حسب متغير سنوات الخبرة.

وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة، تمّ استخدام تحليل التّباين المتعدد (MANOVA)، حيث بلغت قيمة (Wilks'Lambda) (0,836)، وبلغت قيمة "ف" المقابلة لها (4,084)، وبلغت الدّلالة الاحصائيّة (0,000)، وهي دالة إحصائيًّا؛ ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0,05) في تقديرات عيّنية البحث حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان حسب متغير سنوات الخبرة، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): تحليل التّباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغير سنوات الخبرة حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ

مصدر التّباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدّلالة الإحصائيّة
سنوات الخبرة	العلاقة مع الإدارة	8,687	4	2,172	2,863	0,023
	العلاقة مع الزّملاء	14,701	4	3,675	6,141	0,000
	الاستقرار الوظيفيّ	14,287	4	3,572	4,371	0,002
	بيئة العمل	0,212	4	0,053	0,084	0,987
	العلاقة مع المجتمع المحليّ	16,127	4	4,032	5,198	0,000
الخطأ المعياريّ	العلاقة مع الإدارة	339,791	448	0,758		
	العلاقة مع الزّملاء	268,105	448	0,598		

	الاستقرار الوظيفيّ	366,109	448	0,817		
	بيئة العمل	283,403	448	0,633		
	العلاقة مع المجتمع المحليّ	347,483	448	0,776		

يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0,05) في تقديرات عيّنية البحث حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان تُعزى إلى سنوات الخبرة في جميع أبعاد الاستبانة عدا بُعد بيئة العمل.

ولبيان الفروق الزّوجيّة بين المتوسطات الحسابيّة في الأبعاد الثّلاثة، تمّ استخدام المقارنات البعديّة بطريقة (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (14).

جدول رقم (38): المقارنات البعديّة بطريقة (Scheffe) لأثر متغير سنوات الخبرة حول مستوى الرّضا الوظيفيّ عند المعلّم في مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان

البُعد	سنوات الخبرة		فرق المتوسطات	الدّلالة	اتجاه الفروق
العلاقة مع الإدارة	(11 – 15) سنة	(7 – 10) سنوات	0,03322*	0,010	(11 – 15) سنة
	أكثر من 15 سنة	(7 – 10) سنوات	0,2771*	0,018	أكثر من 15 سنة
العلاقة مع الزّملاء	(11 – 15) سنة	أقل من (3) سنوات	0,05158*	0,047	(11 – 15) سنة
	أكثر من 15 سنة	أقل من (3) سنوات	0,5334*	0,025	أكثر من 15 سنة
	أكثر من 15 سنة	(3–6) سنوات	0,4501*	0,037	أكثر من 15 سنة
الاستقرار الوظيفيّ	أقل من (3) سنوات	أكثر من 15 سنة	0,6304*	0,022	أقل من (3) سنوات
العلاقة مع المجتمع المحليّ	(3–6) سنوات	أكثر من 15 سنة	0,5256*	0,03	(3–6) سنوات

* دالة عند مستوى الدلالة (α0,05=)

يتبين من الجدول (14) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0,05) بين العيّنية ذوي سنوات الخبرة: (11 – 15) سنة، وأكثر من 15 سنة، وذوي سنوات الخبرة (7 – 10) سنوات، وجاءت الفروق لصالح ذوي سنوات الخبرة: (11 – 15) سنة، وأكثر من (15) سنة في بُعد العلاقة مع الإدارة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0,05) بين العيّنية ذوي سنوات الخبرة: (11 – 15) سنة، وأكثر من 15 سنة، وذوي سنوات الخبرة أقلّ من (3) سنوات، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة: (11 – 15) سنة، وأكثر من (15) سنة في بُعد العلاقة مع الزّملاء.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0,05) بين العيّنية ذوي الخبرة أكثر من (15) سنة، وذوي الخبرة (3 –6) سنوات، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من (15) سنة في بُعد العلاقة مع الزّملاء.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0,05) بين العيّنية ذوي الخبرة أقلّ من (3) سنوات، وذوي الخبرة أكثر من (15) سنة، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقلّ من (3) سنوات في بُعد الاستقرار الوظيفيّ.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0,05) بين العيّنية ذوي الخبرة (3–6) سنوات، وذوي الخبرة أكثر من (15) سنة، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة (3 –6) سنوات في بُعد العلاقة مع المجتمع المحليّ.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج في السؤال الأول أنّ بُعد العلاقة مع الزّملاء جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ (3,75) يعود إلى أنّ المعلّمين حالهم حال أيّة مجموعة وظيفيّة أخرى في المجتمع من الطبيعيّ أن يكون لديهم الحرص الشّديد على تعزيز العلاقة المبنيّة على الاحترام والتّقدير المتبادل فيما بينهم، وفي ما يلي توضيح لذلك حسب البنود الواردة في بُعد العلاقة مع الزّملاء: البند "يتبادل الزّملاء في العمل الاحترام والتّقدير" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ (3,98)، ولعلّ السّبب في ذلك يعود إلى أنّ ذلك من الثّقافة المجتمعيّة السّائدة في المنطقة عامّة، ومنها عُمان، وهذا يُعود إلى بنية المجتمع القائمة على العلاقات العائليّة والقبليّة، والتي تستند إلى فكرة التّعاون، بالإضافة إلى ذلك فإنّ المعلّم يحرص على التّعاون مع زملائه كعادة وظيفيّة أساسيّة لديه، أكدت عليها القوانين العُمانيّة المنظمة للعلاقة بين الأفراد بشكل عامّ في الحياة العامّة، وبشكل خاصّ في بيئة العمل، حيث نجد أنّ النّظام الأساسيّ للدولة في سلطنة عُمان أشار إلى ذلك في المبادئ الموجهة لسياسة الدّولة؛ وبالأخص في المبادئ الاجتماعيّة، كذلك أكد على ذلك بشكل عامّ قانون الخدمة المدنيّة، وأشارت إليه اللائحة التّنفيذيّة لقانون الخدمة المدنيّة في سلطنة عُمان، كذلك يُعد الاحترام والتّقدير المتبادل بين الزّملاء من أخلاقيات المهنة التي أكد عليها دليل مهام الوظائف المدرسيّة والأنصبة المعتمدة لها، وأكد عليه صراحة ميثاق أخلاق مهنة التّعليم.

إنّ استجابة أفراد العيّنة في بحثنا على البند آنف الذّكر بدرجة كبيرة، يؤكد ما أوردناه في المقاربة النّظريّة لبحثنا عند الحديث عن نظريّة ماسلو، والتي أشارت إليه في الحاجة الرّابعة وهي: الاحترام والتّقدير: والتي تمثل رغبة الفرد في اعتراف الآخرين بجهده وبأهميّته، وفي تكوين صورة إيجابيّة عن نفسه، وأن يكون ذا مكانة اجتماعيّة.

أما البند "يحرص الزّملاء على التّعاون لمعالجة المشكلات الطّارئة في العمل" فجاء في المرتبة الثّانية بمتوسط حسابيّ (3,74) ، ويؤكد ذلك ميثاق أخلاق مهنة التّعليم كما ورد في مادته السّادسة، وكذلك يُعتبر التّعاون بين الزّملاء في بيئة العمل العاديّة من الواجبات الوظيفيّة، ويزداد أهميّة في حالة المشكلات الطّارئة في البيئة المدرسيّة، وتتفق استجابة أفراد العيّنية لبحثنا مع ما تناولناه في المقاربة النّظريّة لبحثنا عند التّطرق إلى دور التّعاون بين الزّملاء في بيئة العمل.

بينما البند "يتعاون المعلّمون للقيام بالمسؤوليات الموكلة إليهم" فجاء في المرتبة الثّالثة بمتوسط حسابيّ (3,65)، ويُعزى ذلك لكونه من العادات الاجتماعيّة في المجتمع العُمانيّ، ويُعد من الواجبات الوظيفيّة في بيئة العمل، ويُعد كذلك من البنود التي يقيم فيها الأداء الوظيفيّ للمعلّم في نهاية العام الدّراسي، وفقًا لضوابط إعداد تقارير الأداء الوظيفيّ، والتي حددها قانون الخدمة المدنيّة العُمانيّ، وقد أكدنا في المقاربة النّظريّة لبحثنا على أهميّة التّعاون بين الزّملاء في بيئة العمل.

أما البند "يتبادل المعلّمون المعلومات ومصادر المعرفة فيما بينهم" فجاء في المرتبة الرّابعة بمتوسط حسابيّ (3,61) ، ويُعزى ذلك إلى أنّ تبادل المعلومات ومصادر المعرفة بين المعلّمين تُعتبر من وسائل التّنمية المهنية التي يحرصون عليها، فهي تُعتبر وسيلة غير مكلّفة لإدارة المدرسة، ويتمّ تنظيمها في المدرسة من خلال تفعيل البرامج المخصصّة لذلك، كذلك يُعد ذلك من الواجبات الوظيفيّة للمعلّم، ويتفق هذا التّوجه لعيّنية بحثنا مع ما ذكرناه في المقاربة النّظريّة لبحثنا.

بينما أظهرت نتائج العمل التّطبيقيّ لبحثنا أنّ بُعد العلاقة مع الإدارة جاء في المرتبة الثّانية بمتوسط حسابيّ بلغ (3,54)، وفي ما يلي تفسير لذلك حسب البنود الواردة في هذا البعد: البند "تتفهم إدارة المدرسة الظّروف الشّخصيّة للمعلّمين" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ (3,72)، ويُعزى ذلك إلى حرص إدارة المدرسة على مراعاة المعلّم بما لا يتعارض مع القوانين المنظمة للعمل المدرسيّ، ويتمثل ذلك عادة في مراعاتهم عند توزيع الحصص الدّراسيّة وفقًا لمواقع سكناهم وبما لا يتعارض مع مصلحة زملائهم من جهة، ومصلحة العمل من جهة أخرى، ويمكن لإدارة المدرسة مراعاة المعلّم عند توزيع حصص الاحتياط في حالة غياب أحد المعلّمين، ويمكن كذلك مراعاته في حالة الاستئذان خلال ساعات العمل الرّسميّة لظروف طارئة خارجه عن إرادته، ويمكن كذلك مراعاته لظروفه الشّخصيّة عند توزيع الإشراف على الأنشطة التّربويّة في المدرسة، ومتابعة التّلاميذ أثناء وقت الاستراحة اليوميّة، وبين الحصص الدّراسيّة.

مع التّأكيد أنّ هذا التّفهم من إدارة المدرسة للظروف الشّخصيّة للمعلّم يكون في حدود الصّلاحيات المحددة قانونًا لإدارة المدرسة، بحيث لا يؤثر على سير العمل المدرسيّ، ولا يؤثر كذلك على تحقيق العدالة بين الموظفين في المدرسة.

بينما جاء البند "يقدر المسؤول المباشر إنجازات المعلّم في عمله" في المرتبة الثّانية بمتوسط حسابيّ (3,55)، والسّبب في هذا التّقدير للمعلّم من قبل مسؤوله المباشر هو دفعه للإجادة في عمله، والتي سينعكس أثرها على المستوى التّحصيليّ للتلاميذ، ويتمثل دور إدارة المدرسة هنا في تهيئة الظّروف اللازمة للإجادة في العمل؛ لتطوير إنجازات المعلّم، وتوفير الإمكانات الماديّة اللازمة لذلك، وتحفيزهم من خلال تقديم الحوافز المعنويّة والماديّة، وإعطائهم مساحة من الوقت لمراجعة الأعمال التي يقومون بها لتطويرها.

كذلك تقوم إدارة المدرسة في بداية كلّ عام دراسيّ بحثّ المعلّمين على تقديم الإنجازات المجيدة في مجال عملهم، وتوضح المجالات التي عليهم تقديم المبادرات فيها، وآلية تقديمها، وشروط التّنافس لتكريم المعلّمين الذين لديهم إنجازات لخدمة العمل التّعليميّ على مستوى: المدرسة، والمحافظة، والسّلطنة، ويتفق هذا التّوجه لعيّنية بحثنا مع ما ذكرناه في هذا الشّأن في المقاربة النّظريّة لبحثنا.

بينما جاء البند "تُراعي إدارة المدرسة تحقيق العدالة في التّعامل مع جميع المعلّمين" في المرتبة الثّالثة بمتوسط حسابيّ (3,52) ، ويُعزى ذلك إلى أنّ وزارة التّربية والتّعليم في سلطنة عُمان أصدرت مجموعة من أدلة العمل التي تّعين إدارة المدرسة وكافة العاملِين في المدرسة على القيام بواجباتهم وفقًا لما هو مطلوب منهم حسب القوانين المنظمة للعمل، وساعد ذلك إدارة المدرسة على تحقيق العدالة في التّعامل مع جميع المعلّمي.

ويتفق هذا التّوجه لعيّنية بحثنا مع ما ذكرناه في المقاربة النّظريّة لبحثنا، والذي يتلخص في الآتي: أنّه يمكن لمدير المدرسة وفقًا للصّلاحيات الممنوحة له من قبل وزارة التّربية والتّعليم أن يرفع دافعيّة المعلّمين للعمل من خلال تحقيق التّوزان بين المسؤوليات المطلوبة منهم وجهودهم وإسهاماتهم الفعليّة داخل المدرسة من جهة وبين النّتائج التي يحققونها من جهة أخرى، وذلك من خلال التّعامل معهم بطريقة عادلة لا تحيز فيها، الأمر الذي يقلّل من شعورهم بالاستياء وبالتّالي ينعكس إيجابيًّا على رضاهم الوظيفيّ.

بينما جاء البند "تبادر إدارة المدرسة لمساعدة المعلّم على حلّ المشكلات المهنيّة التي تواجهه" في المرتبة الثّالثة بمتوسط حسابيّ (3,52) ، ويُعزى ذلك إلى أنّ المشكلات المهنيّة للمعلّم ينعكس أثرها السّلبيّ على التّحصيل الدّراسيّ للتلاميذ، لذلك تتبع إدارة المدرسة في التّعامل مع المشكلات المهنيّة للمعلّمين مجموعة من الإجراءات التي تستند على القوانين المنظمة للعمل المدرسيّ.

ويتمّ معالجة المشكلات المهنيّة للمعلّمين من خلال إلحاقهم ببرامج تدريبيّة داخل المدرسة، يشرف عليها المعلّم الأوّل للمادة أو المشرف التّربويّ المتابع للمدرسة، وفي حالة استمرار المشكلات المهنيّة للمعلّم يتمّ إلحاقه ببرامج تدريبيّة مركزيّة تنفذ عادة في مركز التّدريب بالمحافظة أو في الوزارة مباشرة.

ويتفق هذا التّوجه لعيّنية بحثنا مع ما ذكرناه في المقاربة النّظريّة لبحثنا، ويتلخص ذلك في قيام الإدارة بمجموعة من الإجراءات التي تضمن تجاوز الموظف لمشكلاته المهنيّة من جهة، وتحقيق الرّضا الوظيفيّ له من جهة أخرى.

بينما جاء البند "تتفاعل إدارة المدرسة بإيجابية مع مقترحات المعلّم لتطوير العمل" في المرتبة الرّابعة بمتوسط حسابيّ (3,45) ، ويُعزى ذلك إلى أنّ هذه المقترحات التّطويريّة تأتي كمبادرات تمّت وفقًا لمنهجيّة معتمدة من قبل وزارة التّربية والتّعليم، وتهدف المقترحات التّطويريّة إلى تطوير العمل المدرسيّ في الجوانب الآتية: الأداء التّعليميّ للمعلّمين، رعاية التّلاميذ، المشاريع العلميّة والتّقنيّة التي تخدم المادة العلميّة المقدّمة للتلاميذ، تطوير الأداء اللغويّ.

ويتفق هذا التّوجه لعيّنية بحثنا مع ما ذكرناه في المقاربة النّظريّة لبحثنا، ويتلخص ذلك في قيام الإدارة بإثارة دافعيّة المعلّمين لتقديم مقترحات لتطوير أدائهم الوظيفيّ، وبالتالي تقوم الإدارة بتقدير إنجازاتهم وتشجيعهم على الارتفاع بالأداء في مختلف الجوانب المهنيّة.

بينما أظهرت نتائج العمل التّطبيقيّ لبحثنا أنّ بُعد بيئة العمل جاء في المرتبة الثّالثة بمتوسط حسابيّ بلغ (3,26)، وفيما يلي تفسير لذلك حسب البنود الواردة في هذا البعد: البند "يتوفر في المدرسة نظام لمتابعة العاملِين في المدرسة ومحاسبتهم" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ (3,46)، وهو البند الوحيد في هذا البعد كانت استجابة عيّنية بحثنا فيه بدرجة كبيرة، ويُعزى ذلك إلى أنّ إدارة المدرسة في متابعتها للعاملِين ومحاسبتهم، تعتمد على إجراءات رسميّة تمّ وضعها من قبل الإدارة العليا بوزارة التّربية والتّعليم، ويتمّ إطلاع العاملِين عليها بداية كلّ عام دراسيّ، وبطبيعة الحال تتوافق هذه الأدلة مع القوانين المنظمة للعمل في قطاع الخدمة المدنيّة في سلطنة عُمان.

ويتفق هذا التّوجه لعيّنية بحثنا مع ما ذكرناه في المقاربة النّظريّة لبحثنا، من أهميّة وجود نظام واضح لمتابعة الموظفين في المؤسّسة، يعمل على تحقيق العدالة بينهم، وبالتالي يساعد على زيادة الرّضا الوظيفيّ لديهم.

بينما جاء البند "توفر المدرسة التّجهيزات اللازمة لقيام المعلّم بعمله" في المرتبة الثّانية بمتوسط حسابيّ (3,25) ، وتُعزى هذه الدّرجة المتوسطة إلى أنّ الواقع الحاليّ في المدارس لا تتوفر فيه كافة التّجهيزات التي يحتاجها المعلّم للقيام بعمله بصورة مستقلة، وإنّما يتشاركها مع المعلّمين الآخرين كالحواسيب وشاشات العرض التي تستخدم في تقدّيم الدّروس للتلاميذ، ويعود هذا النّقص إلى الأزمة الماليّة التي تمر بها سلطنة عُمان حالها حال بقية دول العالم التي تعتمد على النّفط كمصدر رئيس لدخلها، والتي فرضت عليها ترشيد الإنفاق، وانعكس ذلك على المخصصات الماليّة السّنويّة للمدارس.

بينما توفير الجوانب الأساسيّة المتعلقة بالمبنى المدرسيّ، وسير العملية التّعليميّة حسب الخطط الدراسيّة فيتمّ توفيرها لكافة المدارس، لذلك نجد في كلّ مدرسة من مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ مختبرات علميّة مجهزة بكافة الأدوات التي يحتاجها المعلّم لتنفيذ المواد التّطبيقية كالفيزياء والكيمياء وغيرها، كذلك يتوفر بالمدرسة مركز متكامل لمصادر التّعلّم، يقدّم خدماته لجميع المواد الدّراسيّة، كذلك يتوفر على الأقلّ مختبر واحد لتقنية المعلومات، ويتمّ تنظيم الدّخول إلى تلك المختبرات والمراكز في المدرسة عن طريق جدول الحصص الدّراسيّة المخصص لكلّ معلّم حسب الصّفوف الدّراسيّة التي يقوم بتدريسها.

وقد أكدنا في المقاربة النّظريّة لبحثنا أهميّة توفير كافة التّجهيزات التي يحتاجها المعلّم للقيام بعمله بكلّ سهولة ويسر، لأنّ عدم توفيرها قد يقلّل من مستوى رضاه الوظيفيّ.

بينما جاء البند "تعمل إدارة المدرسة على توضيح حقوق المعلّم وواجباته بدقة" في المرتبة الثّالثة بمتوسط حسابيّ (3,18)، وتُعزى هذه الدّرجة المتوسطة إلى عدم قيام إدارة المدرسة في بداية كلّ عام دراسيّ بالتوضيح لكافة المعلّمين الحقوق والواجبات المتعلقة بوظيفتهم حسب القوانين والأنظمة المعمول بها في سلطنة عُمان، فأدلة العمل المتعلقة بعمل إدارة المدرسة تطلب منها القيام بذلك من خلال مجموعة من الإجراءات، ومنها: الاجتماعات، وإصدار النّشرات التّوضيحيّة، وإرسالها بالبريد الإلكترونيّ لكافة المعلّمين، وغيرها.

وقد أكدنا في المقاربة النّظريّة لبحثنا ضرورة قيام الإدارة بتوضيح حقوق المعلّم وواجباته بدقة، لأنّ القيام بذلك يدفعه للقيام بعمله على الوجه المطلوب منه، كما يدفعه إلى تطوير أساليبه في تطوير عمله، مع التّأكيد أنّ عدم القيام بذلك من قبل الإدارة قد يؤدي إلى انخفاض مستوى الرّضا الوظيفيّ للمعلّم.

بينما جاء البند "تعمل إدارة المدرسة على توفير الفرص الكافية لتنمية مهارات المعلّم" في المرتبة الثّالثة بمتوسط حسابيّ (3,16)، وتُعزى هذه الدّرجة المتوسطة إلى عدم قيام فريق التّطوير والتّحسين في المدرسة بما يجب عليها القيام به حسب دليل عمله، والذي يؤكد ضرورة حصر الاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين في نهاية كلّ عام دراسيّ، ثمّ إدراج تلك الاحتياجات في خطة المدرسة للعام الدّراسيّ الجديد، لتنفيذها كبرامج تدريبيّة من قبل الاختصاصين من داخل المدرسة أو خارجها.

وفي هذا الإطار أكدنا في المقاربة النّظريّة لبحثنا ضرورة توفير الفرص الكافية لتنمية مهارات الموظفين، ويكون ذلك عن طريق التّدريب المستمر للموظفين، لإكسابهم المهارات المناسبة لعملهم.

بينما أظهرت نتائج العمل التّطبيقيّ لبحثنا أنّ بُعد العلاقة مع المجتمع المحليّ جاء في المرتبة الرّابعة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ له (2,74)، وفي ما يلي تفسير لذلك حسب البنود الواردة في هذا البعد: البند "يُشارك المجتمع المحليّ في الفعاليات المدرسيّة التي تعزز مكانة المعلّم في المجتمع" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ (2,83)، ويُعزى ذلك إلى عدم تفعيل إدارة المدرسة لبرنامج التّواصل بين المدرسة والمجتمع المحليّ، على الرّغم من وجود دليل عمل يُعين إدارة المدرسة على القيام بذلك، كما أنّ الوزارة خصصت يومًا في كل عامّ دراسيّ يحتفى فيه بالمعلّم ومكانته في المجتمع.

وقد أكدنا في المقاربة النّظريّة لبحثنا أهميّة مشاركة المجتمع المحليّ في المناسبات المدرسيّة التي تعزز من مكانة المعلّم، لما لذلك من أثر إيجابيّ على الرّضا الوظيفيّ للمعلّم.

بينما جاء البند "يقدّر المجتمع المحلّي المعلّم وإنجازاته" في المرتبة الثّانية بمتوسط حسابيّ (2,83)، وتُعزى هذه الدّرجة المتوسطة إلى أنّ المجتمع المحليّ يقدّر المعلّم وإنجازاته عند ارتفاع نتائج المستوى التّحصيليّ لأبنائه، كما أنّ هذه المسألة مرتبطة بمكانة المدرسة في المجتمع، من حيث تواصلها معه بكافة الوسائل المتاحة، والتي من أهمّها تفعيل التّواصل مع وسائل الإعلام المختلفة كالصحف والإذاعة والتّلفاز، وفتح صفحات للمدرسة في وسائل التّواصل الاجتماعيّ الإلكترونيّة.وفي هذا الإطار أكدنا في المقاربة النّظريّة لبحثنا ضرورة قيام المدرسة بتفعيل دورها الاجتماعيّ في التّواصل مع المجتمع، لإظهار كافة الفعاليات التي تقوم بها، وبالأخص تلك الفعاليات التي تعزز مكانة المعلّم في المجتمع.

بينما جاء البند "يُوفر المجتمع المحليّ مزايا خاصّة للمعلّم عند تعامله مع مؤسّسات المجتمع الخدميّة" في المرتبة الثّالثة بمتوسط حسابيّ (2,54) ، وتُعزى هذه الدّرجة القليلة إلى الواقع الفعليّ الذي يُظهر بجلاء قلّة المزايا الخاصّة المقدّمة للمعلّم عند تعامله مع مؤسّسات المجتمع الخدميّة، فهي ذات الخدمات التي تقدّم لجميع الموظفين في وزارة التّربية والتّعليم، ومنها: تخفيضات الأسعار من الشّركات والمستشفيات الخاصّة، وتنسيق حجوزات الطيران للمعلّمين الوافدين، وإصدار البطاقات التّعريفيّة للموظفين، تنظيم رحلات ترفيهيّة داخليّة وخارجيّة.

ونأمل كما أكدنا ذلك في المقاربة النّظريّة لبحثنا أنْ تقوم وزارة التّربية والتّعليم في سلطنة عُمان بالتنسيق مع الجهات الحكوميّة والخاصّة لتوفير مزايا خاصّة للمعلّم بالإضافة إلى المزايا العامّة التي تقدّم لجميع الموظفين بالوزارة، وذلك لتعزيز مكانته الاجتماعيّة، ولعلّ هذه المزايا الخاصّة ينعكس أثرها الإيجابيّ على رضاه الوظيفيّ.

بينما أظهرت نتائج العمل التّطبيقيّ لبحثنا أنّ بُعد الاستقرار الوظيفيّ جاء في المرتبة الخامسة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ له (2,67) ، وفي ما يلي تفسير لذلك حسب البنود الواردة في هذا البعد: البند "يتناسب الرّاتب الذي يتقاضاه المعلّم مع طبيعة العمل الذي يقوم به" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ (3,05) ، ويُعزى ذلك إلى أنّ المعلّمين لديهم مطالبات برفع رواتهم منذ سنوات عديدة، وقد قاموا بالتوقف عن تدريس التّلاميذ في مجموعة من المدارس خلال العامّ الدّراسيّ 2011 / 2012، وتكرر التّوقف عن التّدريس بصورة واسعة في بداية شهر أكتوبر من الفصل الدّراسي الأوّل للعام الدّراسيّ 2013 / 2014، إلا أنّ الوزارة لم تعدّل رواتبهم، واعتبرت توقفهم عن تدريس التّلاميذ مخالفة لقانون الخدمة المدنيّة العُمانيّ، وقامت بإحالة مجموعة منهم للتحقيق القانونيّ، فعادوا للانتظام في عملهم، بعدها قامت الحكومة في ديسمبر من العام 2013 برفع رواتب جميع الموظفين في قطاع الخدمة المدنيّة بما فيهم المعلّمون.

ويظهر من خلال استجابة عيّنية بحثنا أنّ الرّاتب الذي يتقاضاه المعلّم لا يتناسب مع طبيعة العمل، ويطمحون إلى الزّيادة، وهذا التّوجه يدلّ على أنّ الجوانب الماديّة تعتبر كما أكدنا في المقاربة النّظريّة لبحثنا من العوامل الأساسيّة لرفع مستوى الرّضا الوظيفيّ للعاملين.

بينما جاء البند "توفر وظيفة التّعليم الرّاحة النّفسيّة للمعلّم" في المرتبة الثّانية بمتوسط حسابيّ (2,70)، وتُعزى هذه الدّرجة المتوسطة إلى أنّ المعلّم يرى أنّ عمله الرّئيس هو تعليم التّلاميذ وفقًا للمناهج التّعليميّة المعتمدة من قبل الوزارة، ويرى ضرورة عدم قيامه بالأعمال الإداريّة في المدرسة، وهي: الإشراف على الأنشطة التّربويّة، الإشراف على انتظام التّلاميذ وانضباطهم أثناء أوقات الاستراحات وبين الحصص الدّراسيّة وعند نزولهم أو صعودهم للحافلات المدرسيّة التي عليه القيام بها، وهذه الأعمال تُعتبر من واجباته الوظيفيّة.

لذلك يرى المعلّم هذه الدّرجة المتوسطة للراحة النّفسيّة التي توفرها وظيفة التّعليم، وقد أكدنا في المقاربة النّظريّة لبحثنا ضرورة أن تكون الواجبات الوظيفيّة للموظف متوازنة بحيث لا تُؤثر على الموظف من جهة، ولا يلحق الأداء المنخفض للموظف؛ بسبب كثرة الأعمال المطلوبة منه، الضّرر بالمؤسّسة من جهة أخرى.

بينما جاء البند "توجد معايير واضحة للترقي الوظيفيّ" في المرتبة الثّالثة بمتوسط حسابيّ (2,51)، وتُعزى هذه الدّرجة القليلة على الرّغم من وجود معايير واضحة للتنافس على الوظائف الأعلى التي يمكن للمعلّم الترقي لها، إلا أنّ المعلّم يراها غير كافية بسبب أعداد المعلّمين الكبيرة والتي وصلت إلى تسعة وخميس ألفًا من المعلّمين والمعلّمات حسب الإحصاءات الرّسميّة لوزارة التّربية والتّعليم، وفي المقابل عدد الوظائف التي يُعلن للتنافس عليها

من قبل المعلّمين قليلة حيث بلغت (887) وظيفة في العام الدراسي 2018 / 2019، وبالتالي يترقى لها المعلّم الذي تنطبق عليه شروط شغلها، وعليه أن يجتاز الاختبار والمقابلة الفنيّة المخصصّة للوظيفة المتقدم لها.

لذلك نرى أن توفر الوزارة نظامًا واضحًا وعادلاً للترقي الوظيفيّ للمعلّمين، بحيث يتناسب مع الأعداد الكبيرة لهم، لأنّ المؤسّسة إذا كانت تسير وفق نظام معين ووفق ما هو متوقع لدى الفرد منها، فإنّ ذلك سيؤدي به إلى الرّضا الوظيفيّ، أما إذا كانت تسير خلاف ما كان يتوقعه فإنّ ذلك سيؤدي به إلى عدم الرّضا.

بينما جاء البند "يوجد نظام فعّال للحوافز في بيئة العمل" في المرتبة الرّابعة بمتوسط حسابيّ (2,43)، وتُعزى هذه الدّرجة القليلة إلى عدم وجود نظام مستقل لتحفيز المعلّمين، وإنّما النّظام المعمول به لجميع الموظفين المدنيين حسب قانون الخدمة المدنيّة العُمانيّ، والذي بيّن أنّ التّرقية تكون على أساس الجدارة المبنيّة على عنصري الكفاية والأقدميّة، بينما لائحته التّنفيذية وضحت بالتفصيل الإجراءات والشّروط الواجب العمل بها عند حصول الموظف على الحوافز في حالة ترقيته إلى الدرجة الماليّة الأعلى أو عند قيامه بمهام وظيفيّة نص القانون على أن يحصل على مكافأة ماديّة عند قيامه بها.

وعليه نرى أهميّة وجود قانون مستقل للتعليم، يتناسب مع طبيعة الوظائف التّعليميّة من جهة، ويراعي الأعداد الكبيرة من المعلّمين والمعلّمات من جهة أخرى؛ لأنّ وجود نظام واضح للترقي الوظيفيّ مخصص للوظائف التّعليميّة يُسهم في رفع مستوى الرّضا الوظيفيّ للمعلّم.

من خلال ما سبق وضحنا أسباب الدّرجة المتوسطة لمستوى الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، والتي جاءت بناءً على استجابات أفراد عيّنية بحثنا، مع التّأكيد أنّ هذه النّتيجة تتفق مع نتائج مجموعة من الدّراسات السّابقة، وإن كانت تختلف معها جزئيًّا في نتائج ترتيب أبعادها، وفي ما يلي توضيح لذلك: دراسة الرّواس، والتي توصلت إلى أنّ درجة تقدير الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ كانت متوسطة، وبينت كذلك أنّ بُعد الرّاتب والمزايا الماليّة جاء في المرتبة الأخيرة.

كذلك تتفق مع دراسة المزاميّ، التي كانت نتيجة مستوى الرّضا الوظيفيّ للعيّنية كذلك بدرجة متوسطة، بينما كان ترتيب الأبعاد فيها حسب الآتي: بُعد القيادة في المرتبة الأولى، بينما حلّ في المرتبة الثّانية بيئة العمل، بينما جاءت الحوافز في المرتبة الثّالثة.

وأيضًا تتفق مع دراسة الثّبيتيّ والعنزيّ، حيث جاء مستوى الرّضا الوظيفيّ للمعلّم بدرجة متوسطة، بينما جاء ترتيب الأبعاد حسب الآتي: القيادة المدرسيّة جاء بالمرتبة الأولى، وبيئة العمل جاء بالمرتبة الثّانية، وأساليب الزّيارة الإشرافيّة جاء بالمرتبة الثّالثة، الجوانب الماديّة والحوافز جاء بالمرتبة الرّابعة، والتّأهيل والتّدريب جاء بالمرتبة الخامسة.

وتدلّ النّتيجة في بعد العلاقة مع الزّملاء والتي جاءت لصالح الذّكور على أنّهم أكثر حرصًا على أن تكون علاقتهم على أحسن حال مع زملائهم؛ لأنّ ذلك يُسهل عليهم الاستفادة من هذه العلاقة في الحالات الطّارئة والتي تتطلب أن ينوب المعلّم عن زميله في إدارة الحصة الدّراسيّة، وكذلك التّعاون في المسؤوليات الموكلة إليهم.

وتُعزى هذه النّتيجة والتي كانت لصالح الإناث في أبعاد: الاستقرار الوظيفيّ، بيئة العمل، العلاقة مع المجتمع المحليّ، إلى أنّ الإناث في بُعد الاستقرار الوظيفيّ يرغبن بالبقاء في وظيفة التّعليم لفترة أطول من الذّكور، أما بيئة العمل فيعود ذلك إلى أنّ الإناث أكثر التزامًا بتطبيق الأنظمة المدرسيّة من الذّكور، وكذلك في بُعد العلاقة مع المجتمع تكون الفعاليات المشتركة بين المدرسة والمجتمع في مدارس الإناث أكثر منها عند الذّكور.

ويُعزى ذلك إلى أنّ حملة الماجستير بعد حصولهم على المؤهل يرغبون بالانتقال إلى وظائف أخرى غير مهنة التّدريس، كما أنّ مشاركتهم في العلاقة مع المجتمع المحليّ تكون محصورة في المجالات القريبة من مؤهلهم، وعلى العكس من ذلك نجد حملة البكالوريوس أو الليسانس؛ لأنّهم الفئة الأكثر عددًا في المدارس، كما أنّ الحدّ الأدنى للتّعيين في وظيفة معلّم هي الحصول على شهادة البكالوريوس أو الليسانس، لذلك هم يميلون للاستقرار الوظيفيّ وبالأخص الإناث، وهو الحال ذاته في الفعاليات المدرسيّة المرتبطة بالعلاقة مع المجتمع.

ويُعزى ذلك أنّ هذه الفئة في العادة تكون أكثر قربًا من الإدارة لأنّ سنوات خبرتها جعلتها أكثر دراية بالأمور المدرسيّة، وبالتالي تتفاعل إدارة المدرسة بإيجابية أكثر مع مقترحاتهم لتطوير العمل المدرسيّ،

ويُعزى ذلك أنّ طول الفترة الزّمنيّة تساعد على تقوية العلاقات مع الزّملاء، ويظهر ذلك عندهم أكثر في الآتي: التّعاون في القيام بالمسؤوليات الموكلة إليهم، المشاركة الفاعلة في معالجة المشكلات الطّارئة في العمل، ويمكن تفسير هذه النّتيجة بأنّ الأفراد ذي سنوات الخبرة الأقلّ لم تتأثر مستويات دافعيتهم للعمل بصورة سلبيّة بفعل حماسهم في سنوات خدمتهم الأوّلى، في حين تبدو أنّ ضغوطات المهنة ونقص الحوافز الماديّة والمعنويّة تبدأ بالتأثير سلبيًّا على الرّضا الوظيفيّ مع تزايد سنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات قد تُسهم في فتح آفاق جديدة

إنّ الدراسة الذي نحن بصددها لم تغطّ جوانب الموضوع كاملة، فثمة موضوعات لم نستطع معالجتها في أثناء الدراسة، ارتأينا أن ندرجها كمقترحات مكمّلة لموضوع دراستنا، لعلّها تفتح آفاقًا جديدة للمهتمين في: الرّضا الوظيفيّ، وعليه نقترح إجراء البحوث الآتية:

- بحث عن البرامج التّدريبيّة للمعهد التّخصصي لتدريب المعلّمين وتأثيرها في جودة التّعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في المدارس الحكوميّة في سلطنة عُمان.
- بحث عن دور المعلّم الأوّل كمشرف مقيم وتأثيره في الأداء المهنيّ وسلوك المواطنة التّنظيميّة من وجهة نظر المعلّمين في مدارس التّعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان.
- بحث عن الرّخصة المهنيّة للتعليم وتأثيرها في الأداء التّعليميّ من وجهة نظر المعلّمين في مدارس التّعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان.
- إجراء بحث عن مستوى ممارسة سلوك المواطنة التّنظيميّة لدى تلاميذ مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم.
- بحث عن جودة الخدمات التّعليميّة وعلاقتها بالتّحصيل الدراسيّ للتلاميذ في مدارس التّعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان من وجهة نظر أولياء أمور التّلاميذ.
- اجراء بحث بعنوان جودة التّعليم المدرسيّ وعلاقته بأنماط القيادة عند الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ في سلطنة عُمان.
- بحث عن الرّضا الوظيفي وتأثيره على جودة التّعليم المدرسي من وجهة نظر العاملين في الوظائف المساندة للهيئة التّعليميّة في مدارس التّعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان.
- إجراء بحث عن الرّضا الوظيفيّ وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي ومديراتها في سلطنة عمان.

نرى أنّ بحثنا أثار مجموعة من القضايا التّربويّة، في كلّ من: الرّضا الوظيفيّ للمعلّم، وجودة التّعليم المدرسيّ، والمواطنة التّنظيميّة، تستحق البحث، لضمان كفاءة المخرجات التّعليميّة في مدارسنا.

قائمة المصادر والمراجع

أوّلاً: المراجع العربية

أبو حجر، أشرف شوقي صديق. (2015). **دور مديري مدارس التّعليم الأساسيّ في نشر ثقافة الجودة الشّاملة بمدارسهم:** دراسة ميدانيّة بمحافظة المنوفيّة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مدينة السّادات، كليّة التّربية، جمهوريّة مصر العربيّة.

باركي، فورست وستانفورد، بيفيرلي جاردكسل. (2005). **مهنة التّعليم:** المؤثرات على حياة المعلّمين المهنيّة؛ ترجمة : ميسون يونس عبد الله.– الطّبعة الأولى. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعيّ.

البارورديّ، منال أحمد. (2015). **الرّضا الوظيفيّ:** فن التّعامل مع الرّؤساء والمرؤوسين. الطّبعة الأولى. القاهرة: المجموعة العربيّة.

خليفة، امجد (201). دكتور جينيشي تاجوشي. **مجلّة عالم الجودة**، مصر، السّنة الأولى،1(2)، 62 – 63.

خليفة، محمّد عبد اللطيف. (1997). محددات سلوك التّطوع التّنظيمي في المنظمات العامّة: دراسة تحليليّة ميدانيّة في ضوء بعض النّظريّات السّلوكيّة الحديثة. **المجلّة العربيّة للعلوم الإداريّة**، 1(5)، 17–47.

الرّاميني، فواز فتح الله. (2009). **المعلّم الذي نريد**. الطّبعة الأولى. الإمارات العربيّة المتحد: دار الكتاب الجامعيّ.

الرّواس، منى بنت عبد السلام بن عبد الله. (2013). **الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي مدارس التّعليم ما بعد الأساسيّ بولاية صلالة من وجهة نظرهم.** [رسالة ماجستيرغير منشورة]: التّربية: جامعة ظفار، سلطنة عُمان.

الشّقصي، محمود بن سالم بن سيف. (2014). **درجة الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة بسلطنة عُمان.** [رسالة ماجستير غير منشورة]: التّربية: جامعة السّلطان قابوس، سلطنة عُمان.

علي، محمّد عبد اللطيف محمّد. (2014). **الرّضا الوظيفيّ كمتغير في الإدارة المؤسّسيّة لتحقيق الجودة الشّاملة:** دراسة مطبقة على التّعليم ما قبل الجامعيّ بالمدارس الحاصّلة على الجودة والاعتماد، دراسة استطلاعيّة، جامعة حلوان، كليّة الخدمة الاجتماعيّة، جمهوريّة مصر العربيّة.

فرغلي، محمّد شعبان وعثمان، عفاف عبد الله. (2012). **اتجاهات أعضاء هيئة التّدريس بجامعة نجران نحو تطبيق نظام الجودة في التّعليم وعلاقته بالرّضا الوظيفيّ لديهم**، دراسة استطلاعيّة، جامعة أسيوط، كليّة التّربية، مصر.

الكندي، مصطفى بن هلال بن بدرز (2014). **الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين الوافدين في مدارس التّعليم الأساسيّ بمحافظة الدّاخلية في سلطنة عُمان،** [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نزوي، كليّة العلوم والآداب، سلطنة عُمان.

لجنة التّربية والتّعليم والبحث العلميّ بمجلس الشّورى (سلطنة عُمان). (2014). **واقع المعلّم في سلطنة عُمان.** لا طبعة. مسقط: لجنة التّربية والتّعليم بمجلس الشّورى.

لجنة التّربية والتّعليم والبحث العلميّ بمجلس الشّورى في سلطنة عُمان. (2014). **واقع المعلّم في سلطنة عُمان.** مسقط، عمان.

مجلس التّعليم، (سلطنة عُمان). (2014). **مسيرة التّعليم في سلطنة عُمان:** الملخص التّنفيذيّ. الطّبعة الأولى. مسقط: الأمانة العامّة لمجلس التّعليم.

مجلس التّعليم، (سلطنة عُمان). (2017). **فلسفة التّعليم في سلطنة عُمان.** الطّبعة الأولى. مسقط: الأمانة العامّة لمجلس التّعليم.

مجلس التّعليم، (سلطنة عُمان). (2018). **التّقرير السّنوي للتّعليم في سلطنة عُمان لعام 2018.** الطّبعة الأولى. مسقط: الأمانة العامّة لمجلس التّعليم.

المزاميّ، حسين بن علي بن خادم. (2014). **تصور مقترح لتفعيل المناخ التّنظيميّ لتحقيق الرّضا الوظيفيّ للمعلّمين بمدارس التّعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان.** [رسالة ماجستير غير منشورة]: التّربية: جامعة السّلطان قابوس، سلطنة عُمان.

المزاميّ، حسين بن علي. (2014). **تصور مقترح لتفعيل المناخ التّنظيميّ لتحقيق الرّضا الوظيفيّ للمعلّمين بمدارس التّعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان،** [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السّلطان قابوس، كليّة التّربية، سلطنة عُمان.

النّعيمي، محمّد عبد العال وصويص، راتب جليل وصويص، غالب جليل. (2012). **إدارة الجودة المعاصرة:** مقدّمة في إدارة الجودة الشّاملة للإنتاج والعمليات والخدمات. الطّبعة الأولى. عمّان: دار اليّازوري العلميّة.

وزارة التّربية والتّعليم (سلطنة عُمان). (2018). **تعميم وزاري رقم (281839699):** بإجراءات التّرشح لشغل وظائف الإشراف التّربويّ والإدارة المدرسيّة للعام الدّراسي 2018 / 2019م. لا طبعة. مسقط: وزارة التّربية والتّعليم، 2018.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Murtaza, M., & Siddiqui, M. F. (2011). Studying The Effects of Stress on Job Performance of Vocational Teachers of Sindh Government. **Journal of Contemporary Research in Business,** Pakistan, Vol. 7, Issue 3, 2011, P 685 - 696.