

التمكين النفسى وعلاقته بكل من الرضا الوظيفى والإلتزام المهنى لدى المعلم

إيمان مختار محمود عامر*

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى والإلتزام المهنى ، فضلا عن اختلاف كل منالتمكين النفسى والرضا الوظيفى والإلتزام المهنى باختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع – سنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٦ من المعلمين ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢٢ - ٥٩) عاما. وطبقت على العينة الأدوات التالية: مقياس التمكين النفسى (إعداد الباحثة)، مقياس الرضا الوظيفى (إعداد الباحثة)، مقياس الإلتزام المهنى (إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى، توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التمكين النفسى والإلتزام المهنى، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس التمكين النفسى ، بينما يختلف التمكين النفسى باختلاف سنوات الخبرة فى اتجاه سنوات الخبرة أكثر من ٢٠ عاما، توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس الرضا الوظيفى فى اتجاه الإناث ، وفى سنوات الخبرة فى اتجاه سنوات الخبرة أكثر من ٢٠ عاما، توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس الإلتزام المهنى فى اتجاه الذكور ، وفى سنوات الخبرة فى اتجاه سنوات الخبرة أكثر من ٢٠ عاما .

الكلمات المفتاحية : التمكين النفسى ، الرضا الوظيفى ، الإلتزام المهنى

مقدمة

لقد اهتمت معظم الأمم بالتعليم سواء المتقدمة منها أو النامية ، وجعلته من أهم قضاياها ، وذلك لمعرفة بأن رأس المال البشرى هو الإستثمار الحقيقى للتنمية بجميع مجالاتها والذى يعود عليها بمردود إقتصادى كبير يمتد على طول الزمن . ولذلك اهتم الباحثين بموضوع الرضا الوظيفى للمعلم باعتبار أن الشخص الراضى عن عمله يكون أكثر نجاحا وإنتاجية من الشخص غير الراض ، ولذلك فالرضا عن العمل يكون من مكونات بيئة العمل الرئيسية .

إن المعلم هو القائد للعملية التعليمية والذى ينعكس أدائه على مستوى طلابه ، فمن أهم أدواره بناء شخصية فعالة مفيدة ومنتجة ، ولن يتم ذلك إلا من خلال الرضا الوظيفى للمعلم عن المهنة ، والذى يؤثر على شخصية المعلم وينعكس على ادائه فى عمله ، كذلك فهو من علامات الصحة النفسية للمعلم ومفتاح للتقدم والتطور فى عملية التعليم ، كما أن الرضا الوظيفى للمعلم هو حجر الزاوية فى نجاح المنظومة التربوية عامة والتعليمية خاصة .

وقد ارتبط الرضا الوظيفى للمعلم ارتباطا وثيقا بالكفاءة العالية فى الأداء المهنى والواجبات والأدوار المطلوبة منهم ، كما أن أداء الفرد يختلف من شخص لآخر ويعتمد على الجهد الذى يبذله الفرد

* مدرس علم النفس كلية البنات - جامعة عين شمس - جمهورية مصر العربية
البريد الإلكتروني : eman.mokhtar@women.asu.edu.eg

ومدى إلتزامه بواجباته المطلوبة منه . فالرضا عن العمل والإقتناع به يدفع الفرد إلى بذل أقصى جهد لإنجازه ، فهو يشكل دافعا للإنجاز ، والعكس صحيح إلى حد كبير حيث أن عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليل على مدى رضاه عن عمله وإحساسه بالنجاح والتقدم فيه ، ويزداد هذا العطاء بمقدار ما وفره العمل له من إشباع لحاجاته ودوافعه وإستغلال لطاقاته . (اليحيى ، ٢٠٠٣ ، ٧٥١)

إن الإلتزام المهني يؤثر بلاشك في أداء ودافعية المعلم للعمل ومن ثم نجاح العملية التعليمية ، ويظهر في قيام المعلم بأداء المهام المطلوبة منه في عمله وبذل أقصى درجات الجهد للمحافظة على مهنته ، مما يزيد من إرتباطه بعمله ، ويقلل من السلوكيات السلبية التي تتمثل في الإهمال وترك العمل وضعف الإلتزام وعدم الإحساس بالمسؤولية والتقصير والغياب . وكذلك يدفع الإلتزام المهني المعلمين للبحث عن طرق تدريس أفضل حتى عندما يظهر الطلاب مواقف سلبية أو سلوكا صعبا . كما يؤثر أيضا إلتزام المعلم بشكل إيجابي على الطلاب من خلال زيادة مشاركتهم وبذل مجهود أكبر ، كذلك زيادة معدل التحصيل وتنمية الثقة بالنفس لديهم . فالإلتزام المعلم هو السبيل الأكثر فعالية للنجاح المدرسي (Sorensen & Mackim, 2014)

وفي ضوء ماتقدم يتضح لنا أن من المهام الضرورية للباحثين معرفة العوامل التي تساعد المعلم على تحقيق مستوى عال من الرضا الوظيفي والإلتزام في عمله . وفي هذا الصدد وبمراجعة الدراسات السابقة التي اهتمت بتحسين أداء المعلم وتحقيق الرضا الوظيفي لديه نجد العديد من الدراسات التي ركزت على العديد من المفاهيم الإيجابية مثل الصلابة النفسية وفاعلية الذات والأمل واحترام الذات ، ومع ذلك فقد أظهرت البحوث الحديثة أنه بالإضافة إلى هذه المتغيرات الشخصية هناك متغيرات أخرى بإمكانها التنبؤ بالرضا الوظيفي للمعلم ، ومن هذه المتغيرات نجد متغير التمكين النفسي . ومن هنا جاءت الحاجة لدراسة التمكين النفسي لدى المعلم بهدف رفع كفاءته وزيادة إنتاجيته ، وتمكينه من خلال إستغلال قدراته الإستغلال الأمثل ورفع روحه المعنوية إلى جانب إحساسه بالمسؤولية وقيمة العمل إضافة إلى الإستقلالية بفضل الصلاحيات الممنوحة له . فضلا عن الثقة بالنفس والكفاءة لإنجاز الأعمال الموكلة إليه .

ويعتبر مفهوم التمكين النفسي من المفاهيم التنموية الحديثة نسبيا والتي ظهرت أهميتها مؤخرا في العلوم الإنسانية ، فقد ظهر هذا المفهوم بداية من الربع الأخير من القرن الماضي كأحد المفاهيم الإدارية المؤثرة على تطوير وتحسين المؤسسات المختلفة ، باعتبار أن التركيز على العنصر البشري وتنمية قدراته هو المدخل الفعال في التطوير المستمر وتحقيق كفاءة وفعالية الأداء . كما يركز التمكين النفسي على الحالة النفسية للأفراد ، وعلى شعور الفرد بالسيطرة على عمله ، فالتمكين هو عملية دعم شعور القدرة الذاتية لدى الافراد من خلال تحديد وإزالة الظروف التي تسبب الشعور بالعجز .

ويرى بعض المختصين في علم النفس أنه لا يمكن تمكين الأفراد ما لم يمكنوا أنفسهم بأنفسهم ، في حين يرى البعض الآخر أنه يمكن تعزيز وتطوير الشعور بالتمكين النفسي لدى الأفراد . ولذا يعد مفهوم التمكين النفسي أحد مصطلحات علم النفس الإيجابي الذي يمكن تنميته لدى الأفراد في مختلف المجالات . (مصطفى ، طه ، ٢٠١٥ ، ١٥) ، فالتمكين بمفهومه العام يعنى تعزيز قدرات البشر تبعاً لمختلف المستويات وذلك للتغلب على العقبات ، وأوجه التمايز الدوني . (الكعبي ، ٢٠١٨ ، ٣٧٨)

إن متغيرات الدراسة تزداد قدرا ووضوحا من خلال العينة موضع الدراسة ، فالتمكين النفسي من متطلبات المعلم ومن خلالها يظهر كفاءة وفعالية . فما أحوجنا للوقوف على التمكين النفسي للمعلم واقتفاء أثره على كل من الرضا الوظيفي والإلتزام المهني .

على أنه من المهم دراسة هذه المتغيرات من خلال بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع – سنوات الخبرة) والتي من شأنها أن تجسد هوية وملامح المتغيرات الرئيسية في البحث .

مشكلة الدراسة

تدور مشكلة هذه الدراسة في فلك ثلاثة متغيرات أساسية هي التمكين النفسي والذي يمثل أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي ، والرضا الوظيفي والإلتزام المهني للمعلم والذي يمثل جوهر العملية التعليمية.

وقد انبثقت مشكلة هذه الدراسة من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بالمعلم وكيفية تنميته ، ولكنها أغفلت الدور الكبير الذي تلعبه العديد من المتغيرات النفسية كالتمكن النفسي على طريقة توصيله المعلومات والمعارف للطلاب وما يتبع ذلك من رضاه عن المهنة وإلتزامه بها .

لقد بدأ التمكين في الظهور في الأدب التربوي في أواخر الثمانينات مع ظهور عملية إتخاذ القرارات داخل المدرسة ، وقد حدد التمكين في السياق التعليمي باعتباره فرص المعلم للإستقلال والاختيار والمسؤولية والمشاركة في صنع القرار . فهو مفتاح للمدارس الفعالة ، كما أنه قد يكون الفرصة الأخيرة لجعل مؤسسات المدارس تستحق الثقة العامة والمهنية والإحترام . (Edward, Green, & Lyons, 2002)

فالتمكن النفسي سمة من أهم السمات التي ينبغي توافرها في المعلم ، وقد أظهرت دراسة Hamid, Nordin, Adnan & Sirun (2013) على دور التمكين النفسي في إظهار مستوى أفضل من الثقة بالنفس لدى المعلم ، كما أشار إلى أن تمكين المعلم قادر على التأثير في بيئة العمل بطريقة إيجابية . وهو نفس الهدف الذي أكدت عليه دراسة Abdul, Almadhoun, Ling (٢٠١٥) والتي وجدت أن رضا المعلمين وإلتزامهم المهني يتأثران بشكل كبير بالتمكين النفسي .

وفي دراسة Loadman & Klecker (١٩٩٦) تم افتراض أنه مع زيادة تمكين المعلم ستزيد نسبة الرضا الوظيفي لديه ، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على أن هذه العلاقة بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي لم تكن واضحة في كل مكونات الرضا الوظيفي ، حيث أرجعت الدراسة الرضا الوظيفي إلى العديد من المفاهيم الأخرى غير مفهوم التمكين النفسي ، ويؤكد Oladipo (٢٠٠٩) على أن التمكين النفسي وثيق الصلة بحياة المعلم ، فتصورات المعلمين لمستوى تمكينهم ترتبط ارتباطا إيجابيا بدوافع العمل والأداء والتفاني في العمل والإلتزام المهني وتحقيق الرفاهية .

وفي نفس السياق أشار Kundan & Kaur (٢٠١٩) إلى أن المعلمون ذوو التمكين النفسي العالي أكثر ثقة في قدراتهم على أداء واجباتهم الموكلة إليهم بفعالية ، ويزداد ثقتهم في مهاراتهم التدريسية ، ويشعرون بمزيد من الإستقلالية أو التصميم على القيام بعملهم ، كما أنهم قادرون على التفكير ، وإنتاج أفكار جديدة ذات قيمة ، ويؤمنون بأن العمل له تأثير كبير على إلتزامهم المهني . وهو نفس ما أكد عليه (Bogler & Somech, 2004) .

ويعتبر الإهتمام بالمعلمين من أهم مبادئ الجودة الشاملة ، حيث التعرف على حاجاتهم وظروف العمل المحيطة بهم وتفجير طاقاتهم المخزونة في داخلهم ، وذلك حتى يصلوا إلى درجة من الرضا الوظيفي والذي يجعلهم يشعرون بمتعة العمل والحياة .

إن تمكين المعلم هو نقطة إنطلاق لبناء عناصر بشرية مؤهلة ، فالمعلم هو مرتكز أساسى لتطوير عمليتي التعليم والتعلم ، وأيضا الرضا الوظيفي للمعلم أصبح من الموضوعات التي تحظى باهتمام الجميع فى العمل التربوى ، وذلك ببحث مصادر الرضا لدى المعلمين وقياس درجة رضاهم عن المهنة ، كذلك بحث أسباب عدم الرضا لأن ذلك ينعكس على أدائه فى عمله وقيامه بواجباته على الوجه المطلوب ، مما يؤدي إلى نجاح واستقرار العملية التعليمية وتعزيز قدرات المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها ، ومواجهة التحديات التي تواجهها .

وبمراجعة الأدبيات المتعلقة بالرضا الوظيفي والإلتزام المهني للمعلم ، نجد أنها ركزت على العديد من العوامل مثل الفاعلية الذاتية والصمود النفسي والأمل ، وعلى الرغم من أن التمكين النفسى قد يكون واحدا من هذه العوامل إلا أنه لم يحظ بالإهتمام الكافى من قبل الباحثين . وبمراجعة الدراسات المتعلقة بهذا الشأن نجد تباينا فى نتائج الدراسات المعنية بعلاقة الرضا الوظيفي والإلتزام المهني بالتمكين النفسى (Klecker & Loadman, 1996).

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

- ١- هل توجد علاقة إرتباطية بين التمكين النفسى والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة ؟
- ٢- هل توجد علاقة إرتباطية بين التمكين النفسى والإلتزام المهني لدى عينة الدراسة ؟
- ٣- هل تختلف متغيرات الدراسة (التمكين النفسى ، الرضا الوظيفي ، الإلتزام المهني) باختلاف النوع (ذكور – إناث) ، وعدد سنوات الخبرة ؟

أهداف الدراسة :

فى ضوء أسئلة الدراسة يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلى :

- ١- هدف ارتباطي : يتمثل فى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من التمكين النفسى والرضا الوظيفي والإلتزام المهني لدى عينة الدراسة .
- ٢- هدف فارقى : يتمثل فى الكشف عن اختلاف التمكين النفسى والرضا الوظيفي والإلتزام المهني باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع- سنوات الخبرة) .

أهمية الدراسة :

تشتمل أهمية الدراسة على بعض الجوانب النظرية وبعض الجوانب التطبيقية على النحو التالى :

أولا : أوجه الأهمية النظرية :

- أ. عينة الدراسة : إذ يمثل المعلمون بوجه عام فئة ذات أهمية بالغة ، حيث يقع على عاتقهم الدور الأكبر فى تربية الناشئ وتكوينه ، فضلا عن تنمية عقول تحمل مسؤولية تطوير المجتمع .

ب. **متغيرات الدراسة :** إذ يعتبر مفهوم التمكين النفسى متغيرا حديث البحث نسبيا فى البحوث العربية ، على الرغم من كثرة تناوله فى البحوث الأجنبية ، لما يحظى به من أهمية كأحد مقومات الشخصية الإيجابية .

ج. توجه نتائج الدراسة نظر الباحثين إلى أهمية تحقيق الرضا الوظيفى للمعلم ، لما له من تأثير بالغ على كفاءته وفعالته فى الإلتزام بأدواره المهنية ، فضلا عن أن تأثيره يتجاوز المعلم ويمتد للطالب الذى يضطلع برعايته .

ثانيا : الأهمية التطبيقية :

أ- إن الكشف عن طبيعة العلاقة بين التمكين النفسى للمعلم ومدى رضاه الوظيفى والتزامه المهنى يوجه المهتمين بالتربية السيكولوجية لتصميم برامج من شأنها تنمية التمكين النفسى للمعلم وما يتبع ذلك من إثراء للعملية التعليمية .

ب- تعزى أهمية هذه الدراسة لتقديم أدوات تشخيص تتمثل فى بناء ثلاثة مقاييس أحدهما للتمكين النفسى ، والآخر لقياس الرضا الوظيفى للمعلم ، والثالث لقياس الإلتزام المهنى للمعلم ، وما يتبع ذلك من مساهمة فى إثراء المكتبة السيكومترية العربية .

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

أولا : التمكين النفسى

يتحدد التمكين النفسى فى هذه الدراسة بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك ، والذى تم إعداده وفق التعريف التالى : التمكين النفسى هو حالة داخلية تشير إلى الشعور بالكفاءة والمهارة والتأثير فى الآخرين ، وأن كل ما يبذله من عمل له قيمة ، مما يمنحه حرية الإختيار والتصرف فى حياته والسيطرة عليها دون قيود . وتتضمن أبعاد التمكين النفسى فى هذه الدراسة أربعة أبعاد أساسية تتمثل فى: التأثير ، الكفاءة ، المعنى ، الإدارة الذاتية .

ثانيا : الرضا الوظيفى

يتحدد الرضا الوظيفى فى هذه الدراسة بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك ، والذى تم إعداده وفق التعريف التالى : يشير الرضا الوظيفى إلى مشاعر المعلم الإيجابية تجاه عمله وزملائه فى العمل ، والتى تجعله يحقق ذاته ويشبع حاجاته المادية والمعنوية ، ويقبل على عمله بحماس لزيادة الكفاءة الإنتاجية . وتشتمل أبعاد الرضا الوظيفى فى هذه الدراسة على أربعة أبعاد أساسية هى : الرضا عن طبيعة المهنة ، الرضا عن الجوانب المادية ، المكانة الإجتماعية ، العلاقات مع الزملاء .

ثالثا : الإلتزام المهنى

يتحدد الإلتزام المهنى فى هذه الدراسة بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك ، والذى تم إعداده وفق التعريف التالى : يشير الإلتزام المهنى إلى إيمان المعلم بأهمية أداء واجباته تجاه المهنة ، وشعوره بالمسؤولية نحو الطلبة ومجموعة العمل وأولياء الأمور والمجتمع على مستوى عال من الجوده ، واندماجه فيه والسعى نحو تطويره . وتشتمل أبعاد الإلتزام المهنى فى هذه الدراسة على

أربعة أبعاد أساسية هي : المسؤولية نحو المهنة ، المسؤولية نحو الطلبة ، المسؤولية نحو مجموعة العمل ، المسؤولية نحو أولياء الأمور والمجتمع .

الإطار النظري

أولا : التمكين النفسى Psychological Empowerment

تعريف التمكين النفسى

ذكر التمكين فى المعجم الوسيط بأن (مكن) له فى الشئ أى جعل له عليه سلطانا ، و (أمكنه) من الشئ أى جعل له عليه سلطانا وقدرة وسهل ويسر عليه (المعجم الوجيز ، ٥٨٧).

ويعرف فى قاموس -APA- American Psychological Association (٢٠٠٧ ، ٣٢٨) بأنه " تعزيز المهارات والمعارف والثقة الضرورية لكى يتحكم الشخص فى حياته ويوجهها الوجهة الصحيحة " . وعرف سبرايتزر التمكين النفسى بوصفه شعور الفرد بأن سلوكه مؤثر فى عمله ، وأنه قادر على إحداث فرق فى ما يقوم به من عمل داخل المؤسسة . (Spreitzer, 1995)

كما يشير التمكين النفسى إلى حالة ذهنية داخلية يتبناها الفرد توفر له الثقة بالنفس ، والقناعة بما يمتلك من قدرات معرفية تساعده فى اتخاذ قراراته ، للوصول للنتائج التى يرغب بها (Bowen & Lawler ,1995) فالعامل الذى يمتلك هذه الحالة الذهنية يتصف بالعديد من الخصائص مثل الإحساس بالسيطرة على آدائه والتحكم فيه ، إضافة إلى الوعى بمضمون العمل ، والمشاركة فى تحمل مسؤولية نتائجه . (Rafiq & Ahmed, 1998)

وقد يعنى التمكين النفسى أيضا بأنه شعور الفرد بالقدرة الذاتية على تحديد الظروف التى تعزز الشعور بالعجز وإزالتها من خلال مجموعة من الممارسات ، الأمر الذى يؤدي لتوفير المعلومات الفعالة . (Zhang & Bartol , 2010) . وفى نفس السياق أكد كفافى ، وسالم (٢٠٠٨) على ارتباط التمكين بالتأهيل الذى يهدف إلى مساعدة الفرد الذى لديه عجز بدنى أو عقلى أو حسى ليصل لأقصى أداء يمكن أن يصل إليه فى المهام التى يقوم بها على المستوى الشخصى ، أو التى يقوم بها كعضو فى مؤسسة فى المجتمع (كفافى ، سالم ، ٢٠٠٨ ، ٨٤٥) .

أما Perry (2013) فيعرفه بأنه ادراك الفرد بأنه يمتلك المعرفة والقدرة والكفاءة ليكون عضوا فعال فى المجتمع والحياة ، فهو سمة نفسية للأفراد تشير إلى تزايد القوة الشخصية مثل الكفاءة الذاتية والضبط الذاتى . كما ترى الخالدى (٢٠١٨ ، ٧٤) أن التمكين النفسى هو شعور داخلى يدفع الأفراد العاملين نحو الإحساس بأهمية الأعمال المناطة بهم ، ومدى ثقتهم بقدراتهم الذاتية ، وامتلاكهم للتأثير وحرية التصرف أو الإستقلالية فى تحديد السلوك المناسب لإنجاز تلك الأعمال . وفى نفس السياق أكدت كلا من مصطفى ، وطه (٢٠١٥) من أن التمكين النفسى هو شعور الفرد بأنه مؤثر فى الآخرين وأن ما يبذله من وقت وجهد فى العمل يعتبر ذا قيمة وفائدة ، وإيمانه بقدرته على أداء العمل المتوقع منه بمهارة وإتقان ، وممارسة الفرد السيطرة على الأساليب المستخدمة لأداء أنشطة العمل وامتلاكه الإستقلال الكافي ، مما يمنحه السلطة باتخاذ القرارات وحرية التصرف فيما يؤديه من أعمال دون قيد أو شرط .

كما أنه العملية المنهجية التي يتحمل من خلالها المعلمون مسؤولية أكبر في حياتهم المهنية في مجالات صنع القرار والتطوير المهني. (Edward, Green, & Lyons, 2002)

وتؤكد أماني حسن (٢٠١٨) على أن مفهوم التمكين النفسي ليس مفهوم أحادي البعد ولكنه متعدد الأبعاد يتضمن الدافعية ، والكفاءة الذاتية ، والإحساس بالمسؤولية ، ويخلق لدى الفرد إحساسا بالسيطرة على البيئة الإجتماعية ، ويعزز لديه القدرة على اتخاذ قراراته بنفسه ليصبح عضوا فعالا في حياته وفي المجتمع . (حسن ، ٢٠٠٨ ، ٢٤) ، أما فكرة أبا زيد (٢٠١٠ ، ٤٩٩) عن التمكين النفسي فتقوم على منح الإدارة العليا الثقة والسلطة وحرية التصرف للمرؤوسين في مجال أعمالهم ، حتى يتولد لديهم شعورا بالأهمية والكفاءة وتحمل المسؤولية .

والتمكن النفسي لايمكن تناوله بعيدا عن المستوى الفردي والتحليلي ولا يمكن فصله عن العوامل والسياقات الإجتماعية والسياسية التي يعيش بها الفرد ، فهو ليس أمرا خاصا بالفرد فقط وإنما يتعلق بفهم الفرد لبيئته الإجتماعية والسياسية ، وكيف يتعلم التحكم في العوامل المحيطة به ، وكيف يتأثر ويؤثر في هذه العوامل ، ولذا من الخطأ تفسير التمكين النفسي كنزعة فردية أو ظاهرة يمتلكها بعض الأفراد دون غيرهم . (مصطفى ، وطه ، ٢٠١٥ ، ٢٢)

وفي نفس السياق يرى Tengland (٢٠٠٨) أن التمكين النفسي ليس فقط سمة من سمات الفرد يمكن تحقيقها من خلال العمل المهني ، وإنما هو أيضا عملية أو وسيلة أو نهج أو طريقة تقوم على تقديم الدعم لمن يحتاجه من الأفراد أو المجموعات والسماح لهم بتحمل مسؤولية عملية التغيير من خلال السيطرة ورفع الوعي ، والإستقلالية واحترام الذات والقدرة .

من خلال التعريفات السابقة يمكن ملاحظة عدة نقاط أساسية عن التمكين النفسي نذكرها فيما يلي:

- ١- التمكين النفسي حالة معرفية أو نفسية تقوم على تحرير الطاقة الكامنة للأفراد .
- ٢- يتضمن التمكين النفسي الإحساس بالمسؤولية ، وقبول الآخر .
- ٣- يقوم التمكين النفسي على مساعدة الفرد ليكون عضوا فعالا في المجتمع .
- ٤- قد يتم التمكين النفسي عن طريق ممارسات خارجية بشرط أن تتوافر الرغبة لدى الفرد لتحقيق ذلك .
- ٥- اتفق علماء النفس على أن التمكين النفسي يتضمن دعم النمو النفسي للفرد لتحقيق أقصى طموحاته .

نماذج تفسير التمكين النفسي : ظهرت العديد من النماذج المفسرة للتمكين النفسي نذكر منها

- ١- نموذج سبرايترز (Spereitzer, 1995) : والذي حدد التمكين النفسي كبنية مكونة من ثلاثة أبعاد هي المعنى ، التأثير ، الكفاءة ، تقرير المصير . ويشير المعنى إلى شعور الفرد بأن ما يبذله من جهد في العمل يعتبر له قيمة وفائدة تقدرها جهة العمل ، أما التأثير فيقصد به مدى شعور الفرد بتأثير سلوكه في العمل ، وبقدرته على إحداث فارق فيما يقوم به من عمل داخل المؤسسة . بينما يقصد بالكفاءة إيمان الفرد بقدرته على أداء العمل المتوقع منه بمهارة وإتقان . وأخيرا يشير تقرير المصير إلى امتلاك الفرد الحرية والإستقلالية في اتخاذ القرارات الخاصة بعمله دون قيود وتحديد الجدول الزمني لأداء أعماله .

٢- نموذج كليري وزيمرمان (Cleary & Zemmerman , 2004) : والذان قدما نموذجا نظريا يقوم على الدمج بين ثلاثة مكونات أساسية للتمكين النفسى ، يعرف المكون الأول بالمكون الشخصى والذى يشير إلى تصورات الفرد عن نفسه ، وشعوره بالتأثير والنفوذ والفعالية الذاتية والدافع للسيطرة والكفاءة . بينما يعرف المكون الثانى بالمكون الإجتماعى التفاعلى والذى يشير إلى فهم الأفراد لقضايا بيئتهم الإجتماعية والسياسية واختيار الأساليب المناسبة للسيطرة على هذه البيئة ، وهو يشمل مهارات مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات والقيادة الناجحة . أما المكون الثالث للتمكين النفسى فهو المكون السلوكى وهو يشير إلى الإجراءات التى يتخذها الفرد للتأثير فى النتائج مثل إيجاد عمل والنجاح فيه والتكيف مع الضغوط والتغييرات .

ثانيا : الرضا الوظيفى Job Satisfaction

لقد حظى موضوع الرضا الوظيفى فى البداية باهتمام علماء الإدارة والصناعة بغرض تحسين عمليات الإنتاج ومنه انتقل إلى كافة الميادين المختلفة والتى منها التربية والتعليم .

وإذا كان موضوع الرضا الوظيفى قد ظهر أصلا فى مجال الصناعة إلا أنه اكتسب أهمية خاصة فى المجال التربوى باعتبار أن البشر هم أهم مدخلاته ، وهم كذلك أهم مخرجاته ، بل أنه يمكن تقويم كل مخرجات العملية التربوية فى المجال التربوى بصورة عامة ، والرضا الوظيفى للمعلم محرك العملية التربوية بصورة خاصة . (فلمبان ، ٢٠٠٦ ، ٣٩)

وقد عرف حويحي (٢٠٠٨ ، ١١) الرضا الوظيفى بأنه اشباع حاجات الفرد المادية والمعنوية من خلال العمل ، فهو الإتجاه الإيجابى الذى يحمله الفرد نحو عمله ، وهو انعكاس لمدى الإشباع الذى يستمده من هذا العمل ، وبذلك فهو يشير إلى الحالة النفسية التى يشعر بها الفرد نحو عمله وأثر هذا الشعور النفسى بالإرتياح على أداء الإنسان وولائه وانتمائه للمنظمة التى يعمل بها . وهو نفس ما أكد عليه الطعانى ، والكساسبة (٢٠٠٥) من أن الرضا هو شعور الموظف بالطمأنينة والراحة النفسية والسعادة فى عمله ، نتيجة لشعوره بتلبية تطلعاته المادية والمعنوية ، مما ينعكس بشكل إيجابى على انتمائه وولائه وعطائه وتعامله فى المؤسسة .

فى حين يشير الزيدان (٢٠١٤ ، ١٠) إلى الرضا الوظيفى بوصفه مجموعة من العوامل والمؤثرات الخارجية والداخلية المتعلقة بالعامل والعمل الذى يقوم به وتؤدى هذه العوامل إلى الرضا إذا كانت متفقة مع مايطمح له العامل من إنجازات وإنتاجية ، مما يجعله أكثر تقبلا ونجاحا وإنتاجية فى هذا العمل .

أما عن الرضا الوظيفى للمعلم فقد عرفته ليلى محمد (٢٠١٩ ، ٣٢) بأنه شعور المعلم بالإرتياح والرضا تجاه مهنته . وقد اتفق تعريف شتياى (٢٠١٨ ، ٥٦٢) مع التعريف السابق للرضا الوظيفى للمعلم بأنه مجموع المشاعر الإيجابية التى يبديها المعلمون نحو العمل بالمدرسة .

ويلعب الرضا الوظيفى دورا هاما فى تحديد مدى رغبة المعلمين فى الإستمرار فى العمل من عدمه ، لأن الرضا يمكن أن يؤثر على الرفاهية الجسدية والعقلية لهم ، ولذلك تم تحديد عدد من الشروط الواجب توافرها والتى تعد سوابق للرضا الوظيفى مثل مدى مناسبة الأجور والرواتب ، وزملاء العمل

والإشراف ، وفرص الترقية ، وطبيعة العمل نفسه ، وبذلك فالمعلم قد يكون راضيا عن بعض جوانب وظيفته ولكنه غير راض عن بعض الجوانب الأخرى . (Abdul, Almadhoun, Ling, 2015)

إن الرضا الوظيفي مفهوم متعدد الأبعاد يتمثل في الرضا الكلي الذي يستمدّه الموظف من وظيفته ومن مجموعة العمل التي يعمل معها ، ومن رؤسائه ومن المؤسسة التي يعمل بها ، وأيضا من البيئة الخارجية المحيطة .

ثالثا : الإلتزام المهني professional commitment

لقد تم استخدام العديد من المفاهيم لوصف الإلتزام المهني في الأدبيات مثل الإلتزام التنظيمي والولاء المهني والإلتزام المهني ، ولكن هذه المفاهيم جميعها تؤكد على نفس المعنى حيث تشترك جميعها بأنها موقف له جانب عاطفي وارتباط بالمؤسسة والمهنة التي يعمل بها الفرد . كما يرتبط نجاح أى مؤسسة بقدرتها على تحقيق أهدافها وزيادة إنتاجيتها ، وهنا يظهر بشكل كبير أهمية قدرة العاملين بالمؤسسة وكفاءتهم ، فكلما كان العاملون على مستوى عال من الإلتزام بعملهم كلما استطاعت المؤسسة القيام بدورها على الوجه الأكمل وتحقيق هدفها .

لقد حظى الإلتزام المهني باهتمام كبير في مجال السلوك التنظيمي لفترة طويلة ، فنجد كلايتون وهوتشينسون ٢٠٠٢ يؤكدان على أن موقف الفرد تجاه المؤسسة التي يعمل بها يتجلى من خلال ولائه لها والتوافق مع قيمها . بينما يظهر الجانب السلوكي للإلتزام في مدى استعداد الفرد لبذل الجهود من أجل المساهمة في تطويل العمل في المؤسسة والرغبة في البقاء في هذا العمل. Clayton, & Hutchinson (2002)

وفي نفس السياق يشير حنونة (٢٠٠٦ ، ١٤) إلى أن الإلتزام يعبر عن رغبة داخلية لدى الفرد لبذل أقصى درجات الجهد في العمل والنابع من الإيمان التام بأهداف وقيم المؤسسة والرغبة الشديدة بالمحافظة على عضويتها بهدف الحفاظ على إستمراريتها وتطوير أدائها .

وهناك العديد من الباحثين الذين يعتبرون الإلتزام المهني حالة نفسية تربط الموظف بعمله (Abdul, Almadhoun, Ling, 2015) . وقد أكدت فلمبان (٢٠٠٦ ، ٢٥) على أن الإلتزام المهني هو إيمان الفرد بأهمية المحافظة على أداء واجباته تجاه عمله والقيام بها على أكمل وجه ، مع رغبة في الإستمرار في الأداء على مستوى عال من الجودة إن أمكن . وهذا الإتفاق بين التعريفات يؤكد على أن الإلتزام المهني ينبع من إرادة الفرد واختياره ، وليس التزاما قسريا يفرض عليه عن طريق قوى خارجية.

وفي سنة ١٩٩١ إقترح كل من ألن وماير Allen & Mayer نموذجا متكون من ثلاثة أبعاد للإلتزام في العمل وهي :

الإلتزام العاطفي : ويشير إلى ميل الفرد عاطفيا وسيكولوجيا تجاه المؤسسة ، أو إلتزام الفرد بناء على رغبته الشخصية لذلك .

الإلتزام البقائي : ويشير إلى ميل الفرد للبقاء في المؤسسة وذلك لإرتفاع تكاليف المعيشة واحتياجه للعمل خاصة مع إرتفاع البطالة في سوق العمل .

الإلتزام المعياري : ويشير إلى الإلتزام المدرك من جانب الفرد للبقاء في المنظمة ، أى أن بقاء الفرد للعمل في المؤسسة نابع عن شعوره بأن من الواجب عليه أن يفعل ذلك . (لمياء ، ٢٠١٦ ، ١٩)

أما عن الإلتزام المهني للمعلم فيقصد به Sorensen & Mackim (٢٠١٤) درجة الإرتباط النفسى الذى يتمتع به المعلم تجاه مهنة التدريس بشكل عام . كما يؤكد على أن المعلمون الذين لديهم درجة عالية من الإلتزام المهني يبذلون المزيد من الجهد لتحسين المدرسة مع الرغبة فى الإستمرار فى العمل داخل المدرسة .

وقد أكد Liu & Hung (٢٠١٧) على أن المقصود بالإلتزام المهني هو مدى التزام المعلمين بوظيفتهم كمعلمين ، ويمكن تمييزه بمجموعة من العوامل هى :

- ١- الإيمان القوى بأهداف المهنة وقيمها وقبولها .
- ٢- الإستعداد لبذل جهد كبير لصالح المهنة .
- ٣- الرغبة القوية فى الحفاظ على العضوية فى المهنة .

إن هدر المعلم يعتبر عقبة أمام جودة التعليم ، ولذلك فقد حدد Liu & Hung (٢٠١٧) مجموعة من الأسباب تؤدى إلى عدم التزام المعلم بالمهنة منها عدم وجود آفاق للترقية داخل المدارس ، وصعوبة التعامل مع الطلاب ، ومطالب أولياء الأمور ، وعبء الكثير من الواجبات الغير منتهية .

مما سبق يتضح أن نجاح المعلم فى عمله ووصوله إلى أهدافه يرتبط بشكل كبير بمدى إيمانه بأهداف هذا العمل وقناعاته بها وسعيه للوصول لتحقيق تلك الأهداف ، وكذلك شعوره بتطابق تلك الأهداف مع أهدافه الشخصية . كما أن سلوك الإلتزام ينطلق من سمات المعلم الشخصية كمعارفه وقدراته .

دراسات سابقة

نعرض فيما يلى عددا من الدراسات السابقة المعنية بمتغيرات هذه الدراسة على النحو التالى :

فيما يتعلق بالدراسات التى اهتمت بمبحث **التمكين النفسى** لدى المعلم ، نجد دراسة Edward, Green, & Lyons (٢٠٠٢) والتي هدفت لبحث العلاقة بين التمكين النفسى وفعالية المعلم ، جاءت النتائج لتؤكد على ارتباط التمكين النفسى بأبعاد فعالية المعلم : معاملة المسؤولين للمعلم ، والوعى الذاتى ، وفعالية التدريس الشخصية ، الرضا عن التدريس كمهنة .

وفى نفس السياق جاءت دراسة كل من Veisi, S., Azizifar, A., Gowhary, H., and Jamalinesari, A (٢٠١٥) والتي بحثت فى العلاقة بين التمكين النفسى والكفاءة الذاتية للمعلم على عينة (ن = ٦٠) من معلمى اللغة الإنجليزية فى مدرستى إيلام وإيفان بإيران . وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية عالية بين تمكين المعلم والكفاءة الذاتية ، بينما لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى التمكين والكفاءة إستنادا إلى العمر وسنوات الخبرة والجنس .

أما دراسة Wang, Zhang, Jackson (٢٠١٣) فقد بحثت فى طبيعة العلاقة بين التمكين النفسى واحترام الذات والمناخ التنظيمى على عينة من المعلمين الصينيين بلغت ١٢٧٢ معلما (٤٦٠ من الذكور ، ٨٢١ من الإناث) يقيمون فى ستة مقاطعات فى الصين ، وقد أشارت النتائج إلى أن احترام الذات يعتبر مؤشرا إيجابيا للتمكين النفسى ، كما أن العديد من أبعاد المناخ التنظيمى وهى الإتصالات

المهنية ، وصنع القرار ، والتقييم والقيادة الداعمة ، والنمو المهني جميعها من المؤشرات الإيجابية أيضا للتمكين النفسى للمعلم .

وفي دراسة شاهين (٢٠١٥) والتي سعت للكشف عن الفروق بين مرتفعى ومنخفضى الدرجة على مقياس التمكين النفسى فى الإحترق النفسى المهني ومكوناته الفرعية ، وتضمنت عينة الدراسة الأساسية (١٤٣ معلما ، ٦٨ من الذكور ، ٧٥ من الإناث) من معلمى مدارس التربية الخاصة ، متوسط أعمارهم (٣٩,٥) عاما ، وتتراوح سنوات خبرتهم بين (٢ : ٣٠ عاما) وتمت الإستعانة بمقاييس التمكين النفسى والإحترق النفسى المهني (إعداد الباحثة) . وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا فى الإحترق النفسى ومكوناته الفرعية فى اتجاه معلمى التربية الخاصة منخفضى الدرجة على مقياس التمكين النفسى ، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمى التربية الخاصة الذكور والإناث فى التمكين النفسى ، كما تبين أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى التمكين النفسى باختلاف سنوات الخبرة .

وعن العلاقة بين التمكين النفسى والتوجه الحياتى قام النواحة (٢٠١٦) بدراسة على عينة من معلمى المرحلة الأساسية (ن = ٢٩١ معلما) ، واستخدم الباحث فى هذه الدراسة مقياس التمكين النفسى لسبرايتزر ١٩٨٥ Spreitzer ، ومقياس التوجه الحياتى من إعداد ساير وكارفر Scheier & Carver 1985 . وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد التمكين النفسى والتوجه الحياتى ، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق فى التمكين تبعا لمتغير الجنس ماعدا بعد التأثير فقد كانت الفروق لصالح الذكور . كذلك أشارت نتائج الدراسة وجود فروق فى التمكين النفسى تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوى الخبرة .

أما عن الدراسات التى تناولت الرضا الوظيفى للمعلم نجد دراسة Crossman , Harris (٢٠٠٦) والتى هدفت إلى قياس الرضا الوظيفى لدى معلمى المدارس الثانوية فى انواع مختلفة من المدارس الثانوية ، وأظهرت النتائج عن أن المدارس العليا التى يديرها القطاع الخاص أعلى فى الرضا الوظيفى من المدارس التأسيسية ، ولم يتم العثور على أى فروق فى الرضا الوظيفى باختلاف العمر والجنس وسنوات الخبرة .

وعن العلاقة بين الرضا الوظيفى وبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس – المؤهل العلمى – سنوات الخبرة – المرحلة الدراسية) قام الباحثان الشيخ ، وشيرير (٢٠٠٨) بتطبيق إستبانة لقياس الرضا الوظيفى على عينة من ٣٦٠ معلما ومعلمة تم أخذها بطريقة عشوائية من ١٨ مدرسة ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا فى الرضا الوظيفى ككل لصالح الإناث ، وحملة الدبلوم المتوسط ، والمرحلة الأساسية الدنيا ، بينما لم توجد فروق فى الرضا عن المادة ، وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات فكانت الفروق لصالح الإناث ، وحملة الدبلوم المتوسط ، والمرحلة الأساسية الدنيا ، وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه والعلاقة بالمسؤولين كانت الفروق لصالح الإناث ، وحملة الدبلوم المتوسط ، والمرحلة الأساسية الدنيا ، أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أى أثر على الرضا الوظيفى .

وقد حاول كل من الثبيتى ، العنزى (٢٠١٤) التعرف على عوامل الرضا الوظيفى من وجهة نظر المعلمين ، وأثر كل من متغير المؤهل التعليمى ، وسنوات الخبرة ، والمرحلة التعليمية على الرضا الوظيفى . وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٧ معلما طبقت عليهم استبانة من اعداد الباحثان عى الرضا

الوظيفي تكونت من ٧٩ فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي : القيادة المدرسية ، وبيئة العمل ، والجوانب المادية والحوافز ، وأساليب الزيارة الإشرافية ، والتأهيل والتدريب . وأظهرت النتائج أن عوامل الرضا الوظيفي جاءت كما يأتي : بعد القيادة المدرسية جاء في المرتبة الأول ، وجاء بعد بيئة العمل في المرتبة الثانية ، وبعد أساليب الزيارة الإشرافية جاء بالمرتبة الثالثة ، وجاء بعد الجوانب المادية والحوافز في المرتبة الرابعة ، وبعد التأهيل والتدريب جاء بالمدرسة الخامسة . كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا ، وأيضا هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة فوق العشر سنوات ، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية .

وفي دراسة Klassen, & Chiu (٢٠١٠) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي للمعلم على عينة من ١٤٣٠ معلما ، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمون الذين يتمتعون بقدر أكبر من الكفاءة الذاتية في إدارة الفصل الدراسي أو لديهم إستراتيجيات تعليمية أكثر يتمتعون بقدر أكبر من الرضا الوظيفي . كما أن المعلمين الذي يقومون بالتدريس للمراحل التعليمية الأصغر أكثر شعورا بالكفاءة والرضا الوظيفي .

ولبحث العلاقة بين الرضا الوظيفي وفعالية الذات قام الزيدان (٢٠١٤) بدراسته على عينة بلغت ١٨٩ من معلمي التربية الخاصة بمراحل التعليم المختلفة بمنطقة حائل ، وقد طبق مقياس الرضا الوظيفي إعداد الشابي ، ومقياس فاعلية الذات إعداد العدل ٢٠٠١ ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين درجات الرضا الوظيفي ودرجات فاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة بمنطقة حائل ، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الرضا الوظيفي باختلاف متغير سنوات الخبرة والتخصص ، بينما توجد فروق في مكان العمل لصالح من كان عملهم في المدارس الابتدائية ، وأخير توصل الباحث إلى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة من خلال أبعاد الرضا الوظيفي .

أما دراسة أبو مصطفى ، والأشقر (٢٠١١) فقد سعى لرصد العلاقة بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٠ معلما ومعلمة ، وطبق مقياس الضغوط المهنية للمعلم الفلسطيني والرضا الوظيفي للمعلم الفلسطيني ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين كل من الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني ، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي تبعا لمتغيرات النوع ونوع المدرسة والمؤهل العلمي لصالح الذكور في حين لا توجد فروق في درجات مقياس الرضا الوظيفي تبعا لسنوات الخبرة .

وعن العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلم والأداء المهني نجد دراسة محمد ، فرح (٢٠١٤) والتي هدفت للتعرف على السمة العامة للرضا الوظيفي وسط معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الخرطوم وعلاقته بالأداء المهني ، وطبق البحث على عينة من ٨٠ معلم ومعلمة (٣٥ معلم - ٤٥ معلمة) ، وخلص البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي والأداء المهني ، وكذلك وجود فروق في الرضا الوظيفي باختلاف النوع وسنوات الخبرة والمؤهل الأكاديمي .

وهو نفس ما أكدت عليه دراسة الميلود ، وعبد الكريم (٢٠١٧) والتي تعالج موضوع الرضا الوظيفي وأثره على الأداء المهني للمعلم ، حيث تبحث في مستوى رضا المعلم عن مهنته وذلك من الجوانب المادية والمعنوية والاجتماعية والأسرية ومحاولة ربطها بأدائه في عمله . وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الرضا الوظيفي وأداء المعلم ، كما توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة والأقدمية والكفاءة العالية .

وفي نفس السياق نجد دراسة الريح (٢٠١٨) والتي تناولت العلاقة بين الرضا الوظيفي لدى معلمى مرحلة الأساس وأثره في تحسين الأداء المهني في مدارس الجودة أساس البالغ عددهم ١٥٠ معلما ، تم اختيار ٣٠ معلما منهم كعينة ممثلة لمجتمع هذه الدراسة ، وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي ومستوى الأداء المهني لدى معلمى الجودة أساس . كذلك بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا في الرضا الوظيفي والأداء المهني تعزى لمتغيرات النوع وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وفي دراسة قام بها شتيايت (٢٠١٨) عن مدى ارتباط الرضا الوظيفي بتطوير أداء المعلمين في مدارس لواء بنى كنانة بالمملكة الأردنية الهاشمية ، تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ معلم ومعلمة ، وقد أشارت إلى أن من أهم عوامل الرضا الوظيفي التي تسهم في تطوير أداء المعلمين جاءت عوامل : إنضباط العملية التعليمية ، واستقرار النظام المدرسي ، ومراعاة إحتياجات المعلمين المهنية في الجدول المدرسي ، وشعور المعلم بقدر كبير من الحرية والأمان ومساهمته في صنع القرار التربوي ، وأخيرا إستخدام أساليب متنوعة وحديثة في الإشراف التربوي .

فضلا عما سبق قامت عميرة (٢٠١٩) بدراسة ارتباط الرضا الوظيفي للمعلم بالقدرة القيادية لمديري المدارس ، لدى عينة من (ن = ٢٢٠ معلما) من المدارس الحكومية بالعاصمة عمان ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القدرة القيادية لدى مديري المدارس ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين ، كما أظهرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة والتخصص .

كذلك بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسي طبقا للجنس لصالح الذكور ، وطبقا للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية ، وطبقا للمؤهل لصالح حملة الشهادات العليا ، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لسنوات الخبرة .

أما عن ارتباط مفهوم الرضا الوظيفي للمعلم بأساليب تنمية التفكير لدى الطلبة فقد جاءت دراسة محمد (٢٠١٩) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بنجران وأساليب تنمية التفكير لدى الطلبة ، حيث طبقت على عينة الدراسة (١٧١) معلما استبيان الرضا الوظيفي من إعداد فؤاد العاجز وجميل نشوان ، ومقياس أساليب تنمية التفكير التي يستخدمها المعلمين من إعداد فتحى عبد الرحمن جروان . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن رضا المعلمين في المرحلة الثانوية منخفض ، ودرجة المعلمين على أساليب تنمية التفكير متوسطة . كذلك توجد علاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين والأساليب التي يتبعونها لتنمية تفكير طلابهم وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث ، ولا توجد علاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين وأساليب تنمية التفكير التي يتبعونها وفقا لسنوات الخبرة .

وبالنسبة للدراسات السابقة التي تناولت للإلتزام المهني فنجد عابدين (٢٠١٠) فقد قام بدراسة لمعرفة تقديرات معلمي المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية ومديريها لدرجة الإلتزام المهني للطرف الآخر لكل منهما ، والإختلاف فيها بحسب كل من الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، وطبقت الدراسة على عينة من المعلمين والمديرين من المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية الفلسطينية بلغت ٢٧٠ مديرا ، و ٥٦٤ معلما من الجنسين ، وأشارت النتائج إلى أن درجة الإلتزام للمديرين كما يراها المعلمين عالية ، وأنها لدى المعلمين كما يراها المديرين متوسطة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لدرجة الإلتزام المهني للمديرين وتقديرات المديرين لدرجة الإلتزام المهني للمعلمين تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث .

وفي دراسة Ware, & Kitsantas (٢٠١٠) والذان حاولا تحديد ما إذا كانت الفعالية الجماعية للمعلم تنتبأ بالإلتزام المهني لديه ، وقد كان عدد العينة المشاركة في هذه الدراسة ٢٦٢٥٧ معلما ، كما طور الباحثين ثلاثة مقاييس أحدهما لفاعلية المعلم ، والثاني للفاعلية الجماعية للمعلم ، والثالث لقياس الإلتزام المهني لدى المعلم . وتوصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بشكل كبير بالإلتزام المهني لدى المعلم من خلال الفعالية الذاتية والجماعية له ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الإلتزام المهني تعزى لسنوات الخبرة .

وفي نفس السياق نجد دراسة Shah, & Abualrob (٢٠١٢) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الإلتزام المهني للمعلم والزمالة في المدارس الثانوية العامة في إسلام آباد ، وقد تم استخدام مقياس زمالة المعلمين (TCS) ومقياس الإلتزام المهني (OCS) في ١٧ مدرسة ثانوية ، وأسفرت النتائج عن أن زمالة المعلمين أثرت بشكل إيجابي على الإلتزام المهني بين معلمي المدارس الباكستانية .

وفيما يتعلق بالدراسات التي جمعت بين متغيرات الدراسة التمكين النفسي والرضا الوظيفي والإلتزام المهني نجد دراسة Wu, & Short (١٩٩٦) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي والإرهاق لدى نواب مديري المدارس الابتدائية ، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٣ نائب في ١٠٣ مدرسة ألمانية ، كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التمكين النفسي والإرهاق العاطفي ، بينما وجدت علاقة قوية دالة إحصائية بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي .

وفي نفس السياق جاءت دراسة Khany & Tazik (٢٠١٥) لفحص العلاقة بين التمكين النفسي للمعلم والرضا الوظيفي والثقة على عينة من (١١٧ من الإناث ، ١٠٠ من الذكور) من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية بإيران . وفيها تم قياس أربعة أبعاد للتمكين النفسي هم (المعنى ، والكفاءة ، وتقدير المصير ، والتأثير) ، وبعدين للرضا الوظيفي (جوهرى ، وخارجى) وأشارت النتائج إلى ارتباط التمكين النفسي بشكل مباشر بالرضا الوظيفي .

وعلى غير المتوقع نجد دراسة Loadman & Klecker (١٩٩٦) والتي هدفت استكشاف العلاقة بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي للمعلم على عينة كبيرة مكونة من ١٠٥٤٤ معلما ، وقد تم قياس ستة أبعاد لتمكين المعلم هي : صنع القرار ، والنمو المهني ، والفعالية الذاتية ، والمكانة ، والإستقلال الذاتى ، والتأثير . وكذلك يقيس الرضا الوظيفي للمعلم أبعاد : الرضا عن الراتب ، وفرص

التقدم ، ودرجة التحدي للوظيفة ، والحكم الذاتي ، وظروف العمل العامة ، والتفاعل مع الزملاء ، والتفاعل مع الطلاب . وأشارت نتائج الدراسة عدم تفسير الرضا الوظيفي لدى المعلم بالتمكين النفسى له .

وعن العلاقة بين التمكين النفسى للمعلم والإلتزام المهني له جاءت دراسة Bogler & Somech (٢٠٠٤) على عينة من ٩٨٣ معلما فى المدارس المتوسطة والثانوية ، وأشارت النتائج أن تصورات المعلمين لمستوى تمكينهم يرتبط ارتباطا كبيرا بمشاعرهم تجاه المهنة .

وفى نفس السياق قامت Tindowen (٢٠١٩) بدراسة هدفت لتحديد أثر التمكين النفسى للمعلم على السلوكيات التنظيمية والإلتزام المهني على ٢١٥ معلما فى الفلبين ، وكشفت النتائج عن أن المعلمين لديهم مستويات عالية من التمكين النفسى ، فضلا عن أنهم يتمتعون بمستوى عال من المكانة والنمو المهني والكفاءة الذاتية والتأثير ، ومستوى عال من إتخاذ القرار والإستقلالية ، وفى الوقت نفسه لديهم أيضا مستوى عال من السلوكيات التنظيمية ، علاوة على ذلك تتنبأ ثلاثة من المقاييس الفرعية لتمكين المعلم إلى توقع جميع أبعاد السلوك التنظيمي للمعلمين فى المدرسة ، ويخلص البحث إلى أن المعلمين الذين يتم تمكينهم يشعرون بالاحترام ، ولديهم فرص للنمو المهني ، ويشعرون بالكفاءة والفعالية فى الفصل ، ولديهم القدرة على التأثير على الطلاب والحياة المدرسية ، ومع ذلك ليس لديهم ما يكفي من السبل للمشاركة فى عملية صنع القرار فى مؤسستهم وليس لديهم ما يكفي من الحرية والفرص لاختيار جداولهم وأعباء التدريس الخاصة بهم ، علاوة على ذلك فهم يظهرون سلوكيات تنظيمية إيجابية فى مؤسساتهم كما يتجلى فى ارتباطهم القوي بمدرستهم ، ومستوى عالٍ من المشاركة فى عملهم ، وعلاقة متناغمة مع المشرفين ومديري المدارس ، كما أنهم يعرضون إجراءات تقديرية تتجاوز وظائفهم ، ولديهم رغبة وشغف لمواصلة ودعم مهنة التدريس .

وفى دراسة Shann (٢٠١٠) والتي هدفت إلى دراسة الإلتزام المهني والرضا الوظيفي لدى المعلم فى المدارس الحضرية على عينة من ٩٢ معلما فى أربعة مدارس متوسطة حضرية . وأسفرت الدراسة عن احتلال العلاقة بين المعلم والتلاميذ المرتبة الأعلى بشكل عام فى الرضا الوظيفي ، فى حين استحوذت العلاقة بين المعلم والآباء على أكبر قدر من القلق لدى العينة ، كما كان المعلمون فى المدارس ذات التحصيل الأدنى أكثر استياءا من العلاقات بين المعلم والمعلم والمناهج الدراسية أكثر من تلك الموجودة فى المدارس ذات التحصيل العالى .

أما دراسة Sorensen & Mackim (٢٠١٤) والتي سعت إلى وصف العلاقة بين الرضا الوظيفي والإلتزام المهني والتوازن بين العمل والحياة ، وجاءت نتائجها لتؤكد على وجود ارتباطات موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والإلتزام المهني والتوازن بين العمل والحياة .

وحول تأثير التمكين النفسى للمعلم على مدى إلتزامه المهني قام Hamid, Nordin, Adnan & Sirun (2013) بدراسة شارك فيها عينة من ٢٥٨ من معلمى المدارس الإبتدائية بمقاطعة كلانج ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة خطية إيجابية ومعتدلة بين التمكين النفسى والإلتزام .

وفى دراسة جمعت بين متغيرات الدراسة الثلاث التمكين النفسى والرضا الوظيفي والإلتزام المهني نجد دراسة Wu, & Short (١٩٩٦) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفي والإلتزام على عينة من ٦١٢ من معلمى المدارس العامة فى ٣٩ مدرسة فى ولاية شمال شرق الولايات المتحدة ، وتضمنت الأدوات المستخدمة لجمع البيانات مقياس التمكين النفسى (SPES) ،

ومؤشر برايفيلد – روث The Brayfield-Rothe للرضا الوظيفي ، واستبيان الإلتزام المهني ، وقد أشارت النتائج إلى أن تصورات المعلمين لمستوى التمكين مرتبطة بشكل كبير بتصوراتهم عن الرضا الوظيفي والإلتزام المهني ، حيث كانت الكفاءة الذاتية والنمو المهني من العوامل المهمة التي تنبئ بالرضا الوظيفي ، في حين جاء النمو المهني والفعالية الذاتية والمكانة كمؤشر هام للإلتزام .

وفي نفس السياق جاءت دراسة Lee, & Nie (٢٠١٤) والتي تناولت من بين أهدافها العلاقة بين التمكين النفسي للمعلمين والرضا الوظيفي والإلتزام المهني ، وقد شارك فيها ٣٠٤ مدرسا في سنغافورة . كشفت النتائج عن أن تصورات المعلمين للسلوك التمكيني لهم والذي يتضمن أبعاد (المعنى – الكفاءة – التأثير – الإستقلالية) من قبل المشرفين والقادة يؤثر بشكل مباشر على الرضا الوظيفي والإلتزام المهني لديهم .

تعقيب عام على الدراسات السابقة

من خلال تحليل واستقراء الدراسات السابقة نخلص إلى مايلي :

- ١- تباين نتائج الدراسات السابقة بشأن علاقة التمكين النفسي بالرضا الوظيفي ، فبينما أشارت بعض الدراسات لوجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بينهما مثل دراسة (Wu & Short, 1996) ، ودراسة (Khany & Tazik , 2015) ، ودراسة (Hamid, Nordin, Adnan & Sirun, 2013)، نجد دراسات أخرى توضح أن هذه العلاقة لم تصل حد الدلالة مثل دراسة & Klecker Loadman (١٩٩٦) .
- ٢- تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في درجة الرضا الوظيفي ، فبينما أشارت نتائج دراسات (عميرة ، ٢٠١٩) ، (محمد ، ٢٠١٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث ، نجد دراسات (شتات ، ٢٠١٨) ، (أبو مصطفى ، الأشقر ، ٢٠١١) أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور ، كما جاءت دراسات أخرى مثل (الريح ، ٢٠١٨) ، (Crossman , Harris, 2006) ، لتؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث .
- ٣- وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة وتأثيره في التمكين النفسي فقد أظهرت النتائج الخاصة به تعارضا واضحا ، فبينما توصلت دراسة (النواجحة ، ٢٠١٦) إلى أن التمكين النفسي يتأثر بعدد سنوات الخبرة ، نجد دراسات أخرى مثل دراسات (شاهين ، ٢٠١٥) ، (Veisi, Azizifar, 2015) تؤكد بأن التمكين النفسي لا يتأثر بعدد سنوات الخبرة .
- ٤- أما عن الرضا الوظيفي وتأثره بمتغير سنوات الخبرة فنجد تباينا واضحا في الدراسات السابقة ، فبينما نجد دراسات مثل (عميرة ، ٢٠١٩) ، (شتات ، ٢٠١٨) ، (Crossman , Harris, 2006) تؤكد على أن الرضا الوظيفي لا يتأثر بسنوات الخبرة ، نجد دراسات مثل (الميلود ، عبد الكريم ، ٢٠١٧) ، (محمد ، فرح ، ٢٠١٤) ، (الثبتي ، العنزي ، ٢٠١٤) أشارت إلى تأثير سنوات الخبرة على الرضا الوظيفي .
- ٥- ندرة الدراسات العربية التي هدفت إلى بحث العلاقة بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي والإلتزام المهني لدى المعلم وذلك في حدود علم الباحثة .

- ٦- فيما يتعلق بالأدوات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة نجد أن غالبيتها قد اعتمدت على مقياس سبرينترز للتمكين النفسى .
- ٧- أما عن أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة فتمثلت فى اختيار العينة ، والتي ركزت على عينة من المعلمين ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٢ - ٥٩) عاما ، وتنوعت العينة من حيث متغيرى النوع وسنوات الخبرة ، كما ظهرت أوجه الإستفادة فى استخلاص المفاهيم الإجرائية ، وطرح الفروض فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة من قضايا إتفاق واختلاف ، وإعداد أدوات الدراسة ، فضلا عما يمكن استخلاصه من تعزيزات للنتائج عند مناقشتها لاحقا .
- ٨- وفيما يتعلق بالجديد الذى تضيفه هذه الدراسة ، فإنها تحمل بعض الإضافات التى تشكل أيضا مبررات بحثية تتمثل فى :
- أ- بحث التأثير المشترك لمتغيرى النوع وسنوات الخبرة فى كل من التمكين النفسى والرضا الوظيفى والإلتزام المهنى ، وهو ماخلت منه الدراسات السابقة ، إذ أنها ركزت على بحث تأثير كل منهما منفردا .
- ب- محاولة الإسهام فى إثراء مكتبة القياس النفسى من خلال تصميم ثلاثة مقاييس أحدهما للتمكين النفسى ، والثانى للرضا الوظيفى ، والثالث للإلتزام المهنى .
- ج- تقديم أطر نظرية بحثية تساعد فى وضع إستراتيجيات مختلفة لتنمية التمكين النفسى للمعلم ، وأيضا تحديد العوامل التى تساعد على تحقيق الرضا الوظيفى والإلتزام المهنى .

فروض الدراسة

فى ضوء الدراسات السابقة والأطر النظرية المختلفة فإن هذه الدراسة تسعى للتحقق من الفروض التالية :

- ١- توجد علاقة إرتباطية بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة .
- ٢- توجد علاقة إرتباطية بين التمكين النفسى والإلتزام المهنى لدى عينة الدراسة .
- ٣- تختلف متغيرات الدراسة (التمكين النفسى ، الرضا الوظيفى ، الإلتزام المهنى) باختلاف النوع (ذكور - إناث) ، وعدد سنوات الخبرة .

منهج وإجراءات الدراسة

أولا : منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى للكشف عن ارتباط التمكين النفسى بالرضا الوظيفى والإلتزام المهنى ، بالإضافة إلى معرفة تأثير كل من متغيرى النوع وسنوات الخبرة فى التمكين النفسى والرضا الوظيفى والإلتزام المهنى .

ثانيا إجراءات الدراسة : وتشمل :

- ١- **عينة الدراسة** : تضمنت عينتين فرعيتين ، الأولى عينة استطلاعية الهدف منها التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة ، وتضمنت (٨٠) معلما تتوافر فيهم نفس مواصفات وشروط العينة الأساسية ، أما العينة الثانية فهى عينة الدراسة الأساسية وتضمنت (٢٢٦) معلما ، تراوحت أعمارهم بين ٢٢ : ٥٩ عاما بمتوسط أعمار (٤٠,٥) ، وقد تم اختيار العينة بطريقة

مقصودة روعى فيها أن يكونوا من خريجي الجامعة ، وأن تضم ذكورا وإناثا عبر أعمار متباينة ، وسنوات خبرة متعددة تراوحت من ٢ : ٣٥ عاما ، وقد تم اختيار العينة بهذه المواصفات حتى يتسنى تمثيل المتغيرات الديموغرافية ، باعتبارها من الأهداف الأساسية للدراسة ، كما بالجدول التالي :

جدول (١)
خصائص العينة السيكومترية

المتغيرات	العدد (ن)	النسبة المئوية %
النوع	ذكور	٥٠,٤%
	إناث	٤٩,٦%
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ أعوام	30.5%
	من ١٠ - ٢٠ عاما	38.5%
	أكثر من ٢٠ عاما	31%

وقد تم اختيار عينة الدراسة بناء على ما أكدته الدراسات السابقة والأطر النظرية أن المعلم يتعرض لعدد من المشكلات والضغوط التي تؤدي إلى عدم التزامه بالمهنة ، وإلى ضعف الأداء لديه ، قد يرجع بعضها للضغوط المهنية مثل : العبء المهني الزائد ، وإزدحام الفصول الدراسية ، وسوء سلوك بعض التلاميذ وصعوبة التعامل معهم ، وعدم وجود آفاق للترقية داخل المدارس ، ومطالب أولياء الأمور ، وعبء الكثير من الواجبات الغير منتهية (Hung , Liu, 2016) . كما قد يرجع بعضها للظروف الإقتصادية مثل قلة الدخل (الثبتي ، العنزي ، ٢٠١٤) ، ومنها ما يعود للظروف الإجتماعية مثل تدنى نظرة المجتمع للمعلم ، أو عدم وعى المعلم بأهمية مهنة التعليم مثل باقي المهن الأخرى ، علاوة على أن الإهتمام بالمعلم هو في جوهره إهتمام بالطلاب لأن الإرتقاء بالمعلم يساعد على تحقيق أقصى درجات النمو للطلاب ، مما يعود بالنفع على المجتمع بأسره .

٢- أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد المقاييس الثلاث التالية :

أولا مقياس التمكين النفسي: تم إعداده بهدف توفير مقياس لتقدير التمكين النفسي لدى المعلمين يلائم الثقافة العربية بوجه عام ، والمصرية بوجه خاص ، ويتفق وخصائص العينة ، وقد مر إعداد المقياس بعدة خطوات ميدانية ومراحل نظرية وصولا لصورته النهائية ، وفيما يلي سوف نلقى الضوء على هذه المراحل وتلك الخطوات :-

١- **الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة :** هذه هي أولى الخطوات التي تم اتباعها لإعداد مقياس التمكين النفسي ، وفيها تم استقراء وحصر الأدبيات السيكولوجية ، والأطر النظرية المعنية بالتمكين النفسي بشكل عام ، ولا يقف الأمر عند مجرد الإطلاع ، بل يتبعه دراسة وتحليل لتلك النظريات والبحوث ، فالمقياس النفسي يعتمد في الأساس على نظريات تفسره ، وبحوث ميدانية تختبر صلاحيته ، وكفاءته ، ومن ثم جاءت ضرورة تحليل النظريات ، والدراسات المرتبطة بالتمكين النفسي، وذلك بهدف التوصل إلى فهم عميق لمضمون هذا المفهوم من حيث المفهوم ، الأساليب المختلفة ، وذلك للوقوف على تعريف إجرائي خاص به يمكننا من ملاحظته وقياسه ؛ وكذلك الوقوف على مجالاته وذلك للإستعانة به في تحديد مكونات هذا المقياس وصياغة بنوده ، وسنوضح ذلك تفصيلا فيما بعد .

- ٢- الإطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة : حيث تم تحليل وتفيد المقاييس المعنية بتشخيص التمكين النفسى مثل مقاييس Spreitzer, 1995 ، Perry, 2013 ، شاهين ٢٠١٤ ، Peterson&Speer 2000 ، Shellman, 2009 وذلك للوقوف على بنودها ، وكيفية صياغتها ، والإلمام ببدائل الإستجابة عليها ، وسبل التحقق من صلاحيتها ، وكذلك الوقوف على المكونات الشائعة بين هذه المقاييس لتحديد إمكانية الإستفادة منها فى صياغة بنود المقياس .
- ٣- إعداد وتطبيق استبانة مفتوحة : فى ضوء الإطلاع على الأطر النظرية وتحليلها ، والدراسات والمقاييس السابقة وفهمها ، أصبح من الميسور وضع تعريف إجرائى للتمكين النفسى ، ووضع مكوناته بما يعكس ماضى الظاهرة موضوع القياس ، وتقديرا لما عليه حاضرها تم إعداد إستبانة مفتوحة تشتمل على مجموعة من الأسئلة ذات النهاية المفتوحة ملحق (2) ، والتي تم تطبيقها على عينة من المعلمين وأساتذة الجامعة المختصين .
- ٤- تحديد مكونات المقياس : فى ضوء استقراء الأطر النظرية والأدبيات السيكولوجية المعنية بالتمكين النفسى ، وكذلك الاختبارات والمقاييس التى اهتمت بتشخيصها ، وأيضا بعد الوقوف على نتائج الإستبانة المفتوحة ، وتحليل مضمون ما أسفرت عنه من نتائج تحمل فى مضمونها وبين طياتها الإتفاق والإختلاف ، التنوع والشمولية ، خلصت هذه الدراسة إلى تحديد أربعة مكونات لهذا المقياس ، تشكل فى مجملها مكونات التمكين النفسى ، وهذه المكونات هى : (التأثير- المعنى - الكفاءة - الإدارة الذاتية) .
- ٥- صياغة مفردات المقياس : فى ضوء ما أسفر عنه تحليل التراث النظرى والمقاييس السابقة ، وكذلك نتائج الإستبانة المفتوحة ، تكون المقياس من (٣٣) مفردة ، وقد روعى فى الصياغة الإعتبارات التالية : التنوع بين السلب والإيجاب ، والدقة والوضوح ، والبعد عن البنود الموحية والمنفية ، والمركبة ، ومزدوجة المعنى ، كما تم تحديد بدائل الإستجابة (أوافق : وتقابلها الدرجة ٣ ، أحيانا : وتقابلها الدرجة ٢ ، لا أوافق : وتقابلها الدرجة ١ ، وتعكس هذه الدرجات فى حالة البنود السلبية) باعتبارها الأنسب لعينة الدراسة ، وتمت صياغة تعليمات المقياس بصورة واضحة وملائمة للعينة ، والهدف من المقياس .
- ٦- تحكيم المقياس : عرض المقياس كمكونات مستقلة ملحق (٣) على مجموعة من أساتذة علم النفس ملحق (١) ، لبيان مدى صلاحية البنود لقياس المكون الذى تنتمى إليه ، ومناسبتها لعينة الدراسة ، فضلا عن وضوح التعليمات ، ومناسبة بدائل الإستجابة ، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على البنود التى حازت على نسبة اتفاق (٨٠٪ فأكثر) بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض البنود وحذف البعض الآخر وعددها (٣ عبارات) ، وتعديل بدائل الإستجابة لتصبح ثلاثة بدائل بدلا من أربعة بدائل ، وبلغت بنود المقياس عند انتهاء هذه المرحلة (٣٠) بنودا ملحق (٦) .
- ٧- تجريب المقياس من خلال تطبيقه فى صورته النهائية على عينة استطلاعية (٢٠ من المعلمين) للإطمئنان لوضوح البنود ، فضلا عن سهولة فهم التعليمات ، وصلاحية بدائل الإستجابة .
- ٨- الكفاءة السيكومترية للمقياس ، وتشمل : الثبات ، تم التحقق من ثبات المقياس عبر الزمن عن طريقة إعادة التطبيق بعد (١٥) يوما على عينة قوامها (٨٠) معلما ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (911) ، فضلا عن حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وقد بلغت قيمته (845) ، وكذلك استخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ (855). وهى قيم دالة إحصائيا وتشير إلى ثبات المقياس . أما الصدق فتم التحقق منه بطريقتين : أولهما صدق المحكمين وسبقت الإشارة إليه فى المرحلة السادسة من مراحل بناء المقياس ، وكذلك صدق البناء أو التكوين وأحيانا يسمى

صدق المحتوى ، ويقصد به مدى تمثيل المقياس للظاهرة التي يضطلع بقياسها وتشخيصها ، ولتحقيق هذا النوع من الصدق تمت صياغة بنود المقياس وعباراته في ضوء ماسبق من مقاييس أعدت لتشخيص التمكين النفسى ، وكذلك فى ضوء الأطر النظرية والكتابات السيكولوجية ، وأخيرا تم استخدام الصدق المرتبط بالمحك ، حيث حسب معامل الارتباط بين درجات العينة على المقياس ودرجاتهم على مقياس (سبرايتز ١٩٩٥ Spreitzer) للتمكين النفسى وبلغ معامل الارتباط (0.816) .

ثانيا مقياس الرضا الوظيفى : مر بناء هذا المقياس بنفس خطوات إعداد المقياس السابق ، ولذلك فسوف نجمل خطوات إعداد المقياس بشكل موجز فيما يلى :

١- **تحليل النظريات والبحوث** المرتبطة بالرضا الوظيفى ، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة فى تفسير هذا المفهوم ، مما يساعد على استخلاص مكوناته وتحديد التعريف الإجرائى له . وقد سبق الإشارة لذلك فى الإطار النظرى .

٢- **الإطلاع على مقاييس** سابقة تهدف لقياس الرضا الوظيفى لدى المعلم ، باعتباره رافدا يساعد فى تحديد مكونات المقياس ، والإحتكام إلى النماذج السابقة بوصفها معيار صدق ، ومنها إستبانة الرضا الوظيفى (عميرة ، ٢٠١٩) ، مقياس الرضا الوظيفى للمعلمين (عبد الجواد ، متولى ، ١٩٩٣) ، ومقياس الرضا الوظيفى للمعلمين (محمد ، ٢٠١٩) ، مقياس الرضا الوظيفى الصادر عن وحدة ضمان الجودة بكلية التربية جامعة أسيوط ، وإستبانة الرضا الوظيفى (الريح ، ٢٠١٨) ، وإستبانة الرضا الوظيفى (الثبتي ، العنزى ، ٢٠١٤) .

٣- **تكوين مفردات المقياس** ، وتم صياغة البنود تبعا لشروط الصياغة العلمية ، وقد تكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٥) مفردة موزعة على أربعة مكونات أساسية هي: الرضا عن طبيعة العمل (١٢ مفردة)، الرضا عن الجوانب المادية (١٢ مفردة)، المكانة الإجتماعية (١٢ مفردة) ، العلاقة مع الزملاء (٩ مفردات) ملحق (٧) .

٤- **تحديد بدائل الإستجابة** من خلال مراجعة المقاييس المتعلقة بهذا المتغير والدراسات السابقة ، تم تحديد بدائل الإستجابة عبر مقياس خماسى متدرج يتمثل فى خمس استجابات (راضى بشدة ، راضى ، متردد ، غير راض ، غير راض بشدة)

٥- **حساب صدق المقياس بطريقتين :** أولهما صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس فى صورته المبدئية ملحق (٤) على مجموعة من أساتذة علم النفس ملحق (١) لتقييمه شكلا ومضمونا ، وتم تفعيل توصيات المحكمين من خلال حذف بعض العبارات وعددها (٦ عبارات) وتعديل البعض الآخر . وكذلك الصدق المرتبط بالمحك ، حيث حسب معامل الارتباط بين درجات العينة على المقياس ودرجاتهم على مقياس (عبد الجواد ، متولى ، ١٩٩٣) وبلغ معامل الارتباط (0.791) .

٦- **حساب معامل الثبات** باستخدام معامل ألفا لكرونباخ ، وقد بلغت قيمته (0.859) ، وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.892) ، وكذلك استخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغت (0.796) . وهى قيم دالة إحصائيا وتشير إلى ثبات المقياس .

٧- **يتم تقدير الدرجات على النحو التالى :** ٥-٤-٣-٢-١ للمفردات الموجبة ، ٥-٤-٣-٢-١ للمفردات السالبة ، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (٢٢٥) ، والدرجة الصغرى (٤٥) .

ثالثا مقياس الإلتزام المهنى : جاء إعداده بهدف توفير مقياس يلائم عينة الدراسة ، مر بناء هذا المقياس بنفس خطوات إعداد المقاييس السابقين ، حيث تم تحليل النظريات والبحوث المرتبطة بالإلتزام

المهني ، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير هذا المفهوم ، مما يساعد على استخلاص مكوناته وتحديد التعريف الإجرائي له . وفي ضوء ذلك تم مراجعة بعض من المقاييس السابق إعدادها والتي تهدف لقياس الإلتزام المهني ، باعتباره رافداً يساعد في تحديد مكونات المقياس ، مثل مقياس (UWES-17) إعداد سشافلي Schaufeli ، وسلنونا Salanova ، وغوانزاليز-روما Gonzalez-Roma ، وبيكر Bakker (٢٠٠٢) (ترجمة لمياء ، ٢٠١٦) ، وإستبانه الإلتزام التنظيمي إعداد بورتر (١٩٧٤) ترجمة (القطان ، ١٩٨٧) وذلك للإستعانة بها في إعداد هذا المقياس الذي تكون في صورته النهائية من (٤٢) بندا ملحق (٨) موزعة على أربعة مكونات فرعية هي : المسؤولية نحو المهنة (١٣ عبارة) ، المسؤولية نحو الطلبة (١٢ عبارة) ، المسؤولية نحو مجموعة العمل (٨ عبارات) ، المسؤولية نحو أولياء الأمور والمجتمع (٩ عبارات) ، أمام كل منها ثلاثة بدائل للإستجابة هي أوافق : وتقابلها الدرجة ٣ ، أحيانا : وتقابلها الدرجة ٢ ، لا أوافق : وتقابلها الدرجة ١ ، وتعكس هذه الدرجات في حالة العبارات السلبية .

وقد تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس ، حيث حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق ، والتجزئة النصفية ، ومعامل ألفا لكرونباخ ، وبلغ معامل الثبات (0.893) ، و (0.859) ، (0.918) على التوالي . أما الصدق فقد تم حسابه عن طريق صدق المحكمين حيث عرض المقياس في صورته المبدئية (ملحق ٥) على عينة من أساتذة علم النفس (ملحق ١) لتقييمه شكلا ومضمونا ، وكان من نتائج التحكيم حذف بعض العبارات التي لم تحقق نسبة اتفاق بين المحكمين تفوق (٨٠ %) وبلغ عددهم (٤) عبارات ، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر تحديدا ووضوحا .

وكذلك الصدق المرتبط بالمحك ، حيث حساب معامل الارتباط بين درجات عينة من المعلمين (ن = ٨٠) على المقياس إعداد الباحثة ودرجاتهم على مقياس الإلتزام في العمل (لمياء ، ٢٠١٦) ، وبلغ معامل الارتباط (0.812) ، الأمر الذي يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق تؤهله للإستخدام .

تطبيق أدوات الدراسة : طبقت أدوات الدراسة في شهرى سبتمبر وأكتوبر ٢٠٢٠ ، في عدد من المدارس بمحافظة البحيرة .

الأساليب الإحصائية : في ضوء الوصف الإحصائي لمتغيرات الدراسة ، وطبيعة الفروض ، وحجم العينة ، تم الإستعانة بالإحصاء البارامترى متمثلا في معامل الارتباط ، واختبار (ت) للعينات المستقلة ، وحجم التأثير ، وتحليل التباين ذى الإتجاهين .

نتائج الدراسة :

مناقشتها وتفسيرها : بداية ينبغى أن نوضح أن مناقشة النتائج سوف تتم في ضوء ثلاثة محاور رئيسية تتمثل في :

- ١- العرض الكمي لنتائج الدراسة .
- ٢- مقارنة هذه النتائج بما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج .
- ٣- القراءة الكيفية لنتائج الدراسة في ضوء الأدبيات السيكولوجية ، والأطر النظرية لمتغيرات الدراسة ، وكذلك في ضوء السياقات الثقافية والمجتمعية والمهنية لعينة الدراسة .

الفرض الأول ونصه: "توجد علاقة إرتباطية بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت معالجة استجابات عينة الدراسة على كل من مقياسى التمكين النفسى والرضا الوظيفى باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وجاءت النتائج كما هى مبينة فى الجدول التالى :

جدول (٢)

قيمة (ر) بين التمكين النفسى الكلى ومكوناته الفرعية والرضا الوظيفى ومكوناته الفرعية

الإدارة الذاتية		المعنى		الكفاءة		التأثير		التمكين النفسى ككل		
الدلالة	(ر)	الدلالة	(ر)	الدلالة	(ر)	الدلالة	(ر)	الدلالة	(ر)	
0.01	0.364	0.01	0.384	0.01	0.317	0.1	0.104	0.01	0.428	الرضا الوظيفى ككل
0.01	0.536	0.01	0.502	0.01	0.483	0.01	0.413	0.01	0.566	الرضا عن طبيعة العمل
0.9	0.07	0.04	0.134	0.1	0.09	0.09	0.112	0.7	0.022	الرضا عن الجوانب المادية
0.01	0.159	0.01	0.248	0.01	0.225	0.2	0.074	0.02	0.155	المكانة الإجتماعية
0.01	0.554	0.01	0.385	0.01	0.23	0.01	0.233	0.01	0.395	العلاقة مع الزملاء

بمراجعة الجدول السابق يمكن أن نستخلص عدة قراءات كمية نوضحها فيما يلى :

- توجد علاقة إرتباطية إيجابية متوسطة ودالة إحصائيا بين درجات العينة على مقياسى التمكين النفسى والرضا الوظيفى ككل ، حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط (ر= 0.428) وهو دال عند مستوى (0.01) ، مما يشير إلى تحقق صحة الفرض الأول .
- كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين مقياس التمكين النفسى ككل وكل من الرضا عن طبيعة العمل والمكانة الإجتماعية والعلاقة مع الزملاء من أبعاد الرضا الوظيفى ، بينما لا توجد علاقة بين التمكين النفسى ككل والرضا عن الجوانب المادية .
- فضلا عن وجود علاقة إرتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين بعد التأثير من أبعاد التمكين النفسى وبعدى الرضا عن طبيعة العمل والعلاقة مع الزملاء من أبعاد الرضا الوظيفى ، بينما لا توجد علاقة بين بعد التأثير وكل من الرضا عن الجوانب المادية والمكانة الإجتماعية .
- أما عن أبعاد الكفاءة والمعنى والإدارة الذاتية من أبعاد التمكين النفسى فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بينهم وبين جميع أبعاد الرضا الوظيفى فيما عدا بعد الرضا عن الجوانب المادية .

ويمكن مناقشة هذه النتائج فى ضوء ما آلت إليه الدراسات السابقة من نتائج وما أكدت عليه السياقات الإجتماعية والتربوية والسيكولوجية ، فقد تباينت الدراسات المطروحة فى هذا المقام بين مؤيد ورافض لنتائج هذا الفرض ، فبمقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت مع دراسة Edward, Green & Lyons (٢٠٠٢) والذي جاءت نتائجه لتؤكد على ارتباط التمكين النفسى بالرضا عن التدريس كمهنة ، ودراسة Khany & Tazik (٢٠١٥) والذي أكد على ارتباط التمكين النفسى بشكل مباشر بالرضا الوظيفى ، وكذلك دراسة Wu & Short (١٩٩٦) ، والذي توصل إلى قوة ودلالة العلاقة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى ، فضلا عن دراسة Lee & Nie (٢٠١٤) والذي كشف عن أن تصورات المعلمين وإدراكهم للسلوك التمكينى لهم والذي يتضمن أبعاد المعنى والكفاءة والتأثير والإستقلالية يؤثر بشكل كبير على الرضا الوظيفى لهم ، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Klecker, Loadman (١٩٩٦) حيث أكد على عدم ارتباط الأبعاد الستة للتمكين النفسى للمعلم (صنع

القرار والنمو المهني والفعالية الذاتية والمكانة والإستقلال الذاتي والتأثير) بأبعاد الرضا الوظيفي (الرضا عن الراتب ، وفرص التقدم ، ودرجة التحدي للوظيفة ، والحكم الذاتي ، وظروف العمل العامة ، والتفاعل مع الزملاء ، والتفاعل مع الطلاب) .

وبقراءة هذه النتيجة في ضوء الأدبيات السيكولوجية المعنية بمتغيرات هذه الدراسة ، ولتفسير العلاقة بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي بشكل أكثر دقة فإننا نشير إلى مكونات التمكين النفسي ومدى مايمكن أن تسهم به في تحقيق الرضا الوظيفي ، فنجد أن Liden, & Wayne & Sparrowe, R. (٢٠٠٠) قد أكد على جوهرية العلاقة بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي ، كما أن أبعاد التمكين النفسي تعتبر من المحددات الأساسية للرضا الوظيفي ، فالفرد يمكن أن يستمد الرضا عن عمله عندما يعمل في وظيفة ذات أهمية وذات معنى ، كما أن العاملين عندما يشعرون بأن عملهم يمكن أن يؤثر في نتائج مؤسساتهم فإنهم يزدون من إندماجهم في العمل ، الأمر الذي يكسبهم شعورا بالرضا عن وظيفتهم ، كما أن الأفراد الذين يشعرون بالكفاءة يكونون أشد رضا وظيفيا .

كما أكدت شاهين (٢٠١٥) على أنه إذا كان العمل الذي يؤديه الفرد ذات معنى شخصي بالنسبة له ، وكان هذا الشخص يتمتع بكفاءة ذاتية عالية ، وقدرة على الضبط والسيطرة ، فإنه سيستطيع أن يبذل في عمله ، من خلال بحثه عن مصادر للتنمية الذاتية والتطور الذاتي ، الأمر الذي ينعكس على شعوره بالرضا عن عمله ، واستمتاعه به ، ومن ثم يقلل من وطأة ضغوطه وتأثيرها عليه ، فضلا عن أن التمكين النفسي بما يشتمل عليه من مكونات فرعية وسمات إيجابية يعد إحدى السبل للنجاح في مواجهة الضغوط المهنية . بالإضافة إلى أن المعلمين الأكثر إدراكا لكفاءتهم الذاتية ، والأكثر قدرة على السيطرة على جوانب حياتهم ، هم الأكثر تقديرا لعملهم ، وفخرا به على الرغم من ضآلة الإمتيازات التي تعود عليهم من هذا العمل ، وهم أيضا الأكثر وعيا بالمصادر المختلفة لتنمية ذاتهم شخصيا ومهنيا ، وبالتالي فقد كانوا الأقدر على مواجهة ضغوطهم ، والسيطرة على إحباطاتهم ، وإستخراج معنى وهدف من كل عمل يقومون به أو نشاط مهني يشاركون فيه .

وفي نفس السياق نجد Tengland (٢٠٠٨) يؤكد على أن الرضا عن العمل والحصول على دخل كافي له يعتبر من المؤشرات الرئيسية للتمكين النفسي . وقد توصلت الدراسة الحالية إلى ارتباط جميع أبعاد الرضا الوظيفي إيجابيا بالتمكين النفسي فيما عدا بعد الرضا عن الجوانب المادية ، وفي هذا الصدد أشار شتيايت (٢٠١٨) بضرورة الإهتمام بالمستوى المادي للمعلمين والعمل على رفعه وتحسين مستوى الراتب والحوافز وأنظمة العلاوات ، الأمر الذي ينعكس إيجابيا على أدائهم وتحقيق مستوى أعلى من الرضا الوظيفي .

فضلا عما سبق يمكن تفسير العلاقة بين أبعاد التمكين النفسي والرضا الوظيفي من خلال نظرية هرزبرج ١٩٥٩ وتسمى أيضا بنظرية العاملين ، والتي قامت بتفسير الرضا الوظيفي ، وترتبط أيضا بنظرية ماسلو للحاجات في مواقع العمل ، حيث رأى هرزبرج أن هناك عوامل تعتبر بمثابة دوافع تؤدي إلى رضا العاملين عن أعمالهم ، وقد حصرها في إحساس الفرد بالإنجاز والكفاءة وتحمل المسؤولية والإدارة الذاتية وهي من أبعاد التمكين النفسي (شتيايت ، ٢٠١٨ ، ٥٦٢-٥٦٣) .

وفي ضوء ماتقدم يتضح أن شعور الفرد بمعنى العمل الذي يقوم به وحرية التصرف والإدارة الذاتية له ، فضلا عن دورهم في التأثير على الأحداث داخل بيئة العمل ، وكذلك إشباع حاجاتهم ودوافعهم

وإستغلال طاقاتهم ، يدفعهم إلى بذل أقصى جهودهم لإنجاز أعمالهم بكفاءة وفعالية ، كما يجعلهم أكثر شعورا بالرضا عن عملهم ومحاولة التقدم فيه وزيادة العطاء له والإنجاز فيه . فالتمكين النفسى يعتبر إحدى السبل الإيجابية لتحقيق الرضا الوظيفى وبالتالي عدم إعاقة العمل وبث روح المبادرة والإبداع ، كما أن الرضا عن العمل والإقتناع به يدفع الفرد إلى إكتساب المزيد من المهارات الفعالة ، وتجعله يؤدي عمله بإتقان للوصول للقدر الأكبر من الإنجازات والأهداف ، كما يزداد حماسه وإقباله على العمل وترتفع معنوياته وتزداد إنتاجيته وأدائه .

الفرض الثانى ونصه: "توجد علاقة إرتباطية بين التمكين النفسى والإلتزام المهنى لدى عينة الدراسة". وللتحقق من صحة الفرض السابق عولجت استجابات العينة $n=226$ باستخدام الإحصاء البارامترى متمثلا فى معامل ارتباط بيرسون ، وجاءت النتائج كما هى مبينة فى الجدول التالى :

جدول (٣)

قيمة (ر) بين التمكين النفسى الكلى ومكوناته الفرعية والإلتزام المهنى ومكوناته الفرعية

الإدارة الذاتية	المعنى		الكفاءة		التأثير		التمكين النفسى ككل			
	الدلالة	(ر)	الدلالة	(ر)	الدلالة	(ر)	الدلالة	(ر)		
0.01	0.678	0.01	0.703	0.01	0.640	0.01	0.772	0.01	0.840	الإلتزام المهنى ككل
0.01	0.612	0.01	0.601	0.01	0.661	0.01	0.750	0.01	0.726	المسؤولية نحو المهنة
0.01	0.586	0.01	0.634	0.01	0.696	0.01	0.762	0.01	0.783	المسؤولية نحو الطلبة
0.01	0.647	0.01	0.645	0.01	0.650	0.01	0.764	0.01	0.807	المسؤولية نحو مجموعة العمل
0.01	0.637	0.01	0.694	0.01	0.721	0.01	0.730	0.01	0.749	المسؤولية نحو أولياء الأمور والمجتمع

بتفنيده الجدول السابق يمكن أن نستخلص وجود علاقة إرتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين التمكين النفسى ككل والإلتزام المهنى ككل ، حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط ($r = 0.840$) وهو دال عند مستوى (0.01) مما يشير إلى تحقق صحة الفرض الثانى .

كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مقياس التمكين النفسى ككل وأبعاد الإلتزام المهنى ، وكذلك وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الإلتزام المهنى ككل وأبعاد التمكين النفسى .

وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة يتبين لنا أنها تتفق مع دراسة Hamid, Nordin, Adnan, & Sirun, (٢٠١٣) والذي كشف عن وجود علاقة خطية إيجابية بين التمكين النفسى والإلتزام المهنى ، وكذلك دراسة Bogler & Somech (٢٠٠٤) والذي أكد على أن تصورات المعلمين لمستوى تمكينهم يرتبط إرتباطا كبيرا بمشاعرهم ومسؤوليتهم تجاه المهنة ، فضلا عن دراسة (Lee, & Nie (٢٠١٤) والتي تشير إلى أن إدراك المعلم للسلوك التمكينى وما يتضمنه من أبعاد (المعنى ، والكفاءة ، والتأثير ، والإستقلالية) تؤثر بشكل مباشر على مستوى إلتزامهم المهنى .

وحول تفسير العلاقة بين التمكين النفسى والإلتزام المهنى فى ضوء السياق النظرى فقد أكدت فلمبان (٢٠٠٦ ، ٣٢) على أن هناك العديد من العوامل الشخصية التى تدعم وتنمى الإلتزام المهنى مثل

إتاحة الفرصة للعاملين للإسهام بأفكارهم وتشجيعهم على تحمل المسؤولية والإدارة الذاتية للعمل فضلا عن شعورهم بمعنى وقيمة العمل الذى يقومون به وتأثيرهم فى المؤسسة التى يعملون بها تجعلهم أكثر كفاءة وأكثر التزاما ، وتعزز شعورهم بالولاء والالتزام تجاه المهنة والمؤسسة وتدفعهم للعمل بجهد أكبر لتحقيق أهداف المؤسسة التى ينتمون إليها .

أما عن مكونات التمكين النفسى وعلاقتها بالالتزام المهنى فقد أشار لعور، معافة (٢٠١٩) إلى أن التمكين النفسى يعتبر من الإستراتيجيات المعاصرة التى ترتقى بالأفراد إلى مستويات جيدة من التعاون وروح الفريق والثقة بالنفس والإبداع وروح المبادرة ، فضلا عن أن منح الأفراد الحرية فى أداء العمل والمشاركة فى تحمل المسؤولية ، والوعى بمعنى العمل الذى يقومون به والشعور بأهميته يساهم فى رفع الروح المعنوية لهم ، ودفعهم لبذل مزيد من الجهد ، فيسود الولاء والالتزام داخل بيئة العمل ، ويشعر الأفراد بانتمائهم لمؤسساتهم . وباعتبار المعلم هو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية وهو عضو أساسى فى المؤسسة التعليمية فإن إدراكه لمعنى العمل الذى يقوم به وأهميته وقيمه ، فضلا عن كفاءته وقدرته على أداء الأعمال المكلف بها ، وشعوره بالمسؤولية وحرية التصرف فى آدائه لواجباته ، يرفع من مستوى كفاءته ، ويجعله أكثر التزاما تجاه مهنته وطلابه ، وزملائه ومجتمعه .

بالإضافة لما سبق فقد أكد meng , sun (٢٠١٩) أن التمكين النفسى يمكن أن يحفز الأفراد للعمل بشكل فعال ويعزز تحسين الأداء الوظيفى والالتزام المهنى ، كما أنه ينشر هذا التحفيز عبر أعضاء فرق العمل الأخرى ، ويزيد من مستوى إنخراطهم فى العمل ، فضلا عن ارتباطه إيجابيا بقدرتهم على الابتكار ، كما أكد على أن البعد الأكثر تأثيرا من أبعاد التمكين على مدى التزام المعلم وإشراكه فى العمل هو بعد الكفاءة ، وهو متغير ذو توجه نفسى ويجعل المعلمون أكثر حماسا فى التدريس ، وأكثر استعدادا لإستكشاف طرق التدريس الفعالة بنشاط ، كما يكونون أكثر استعدادا لمناقشة المشكلات التى يواجهونها فى التدريس ، وهو ما يعبر عنه بالالتزام المهنى لديهم .

إن المعلمين الذين يتم تمكينهم يشعرون بالاحترام ، ولديهم فرص للنمو المهني ، ويشعرون بالكفاءة والفعالية فى الفصل ، ولديهم القدرة على التأثير على الطلاب والحياة المدرسية ، علاوة على ذلك فهم يظهرون سلوكيات تنظيمية إيجابية فى مؤسساتهم كما يتجلى فى ارتباطهم القوي بمدرستهم ، ومستوى عالٍ من المشاركة فى عملهم ، وعلاقة متناغمة مع المشرفين ومديري المدارس ، كما أنهم يعرضون إجراءات تقديرية تتجاوز وظائفهم ، ولديهم رغبة وشغف لمواصلة ودعم مهنة التدريس . (Tindowen, 2019)

فالتمكين النفسى يعتبر مؤشرا قويا على المشاركة الجادة فى العمل ، ويساعد المعلمون على إدراك قيمة وأهمية عملهم فى تعزيز نمو الطلاب وتطوير المدرسة ، كما يجعلهم قادرين على إكمال مهامهم ، مما يدفعهم إلى المشاركة الأكبر فى العمل . إن خلق ظروف عمل داعمة وتمكينية ليس أمرا مهما فقط للمعلم ، وإنما هو ضرورى للمحافظة على الأداء الأفضل للمؤسسة التعليمية .

الفرض الثالث ونصه: "تختلف متغيرات الدراسة (التمكين النفسى ، الرضا الوظيفى ، الالتزام المهنى) باختلاف النوع (ذكور – إناث) ، وعدد سنوات الخبرة " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت إستجابات العينة على مقاييس التمكين النفسى ، والرضا الوظيفى ، والإلتزام المهنى باستخدام كل من إختبار (ت) بالنسبة لمتغير النوع ، بالإضافة إلى إختبار (ف) بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة . ويمكن توضيح هذه النتائج فيما يلى :

أولاً : إختلاف التمكين النفسى والرضا الوظيفى والإلتزام المهنى باختلاف النوع

١- إختلاف التمكين النفسى ومكوناته الفرعية باختلاف النوع

جدول (٤)

قيمة (ت) لدلالة الفروق فى التمكين النفسى الكلى ومكوناته الفرعية بصدد متغير النوع

المتغيرات	القيم الإحصائية		ن	م	ع	ت	الدلالة	حجم التأثير
	ذكور	إناث						
المقياس ككل	١١٤	١١٢	١١٤	77.1	8.18	1.4	0.16	ضعيف
	١١٢	١١٤	١١٢	75.8	5.55			
التأثير	١١٤	١١٢	١١٤	21.29	2.8	4.3	0.01	ضعيف
	١١٢	١١٤	١١٢	19.83	2.29			
الكفاءة	١١٤	١١٢	١١٤	22.85	2.31	4.3	0.01	ضعيف
	١١٢	١١٤	١١٢	22.51	1.55			
المعنى	١١٤	١١٢	١١٤	20.19	2.4	2.4	0.01	ضعيف
	١١٢	١١٤	١١٢	20.89	1.8			
الإدارة الذاتية	١١٤	١١٢	١١٤	12.78	1.4	0.9	0.3	ضعيف
	١١٢	١١٤	١١٢	12.58	1.7			

بالقراءة الكمية للنتائج المدونة بالجدول السابق يتضح عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى التمكين النفسى ، حيث بلغت قيمة (ت = 1.4) عند دلالة (0.16) وهو مستوى غير دال .

هذا بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث فى المقياس ككل أما عن الفروق بين الذكور والإناث فى أبعاد المقياس ، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى أبعاد التأثير ، والكفاءة فى إتجاه الذكور حيث بلغت قيمة (ت) (4.3) ، (4.3) على التوالى عند مستوى دلالة (0.01) ، أما بعد المعنى فبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى إتجاه الإناث ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى بعد الإدارة الذاتية .

2- إختلاف الرضا الوظيفى ومكوناته الفرعية باختلاف النوع

جدول (٥)

قيمة (ت) لدلالة الفروق فى الرضا الوظيفى الكلى ومكوناته الفرعية بصدد متغير النوع

المتغيرات	القيم الإحصائية		ن	م	ع	ت	الدلالة	حجم التأثير
	ذكور	إناث						
المقياس ككل	١١٤	١١٢	١١٤	1.4	23.6	6.1	0.01	ضعيف
	١١٢	١١٤	١١٢	1.58	20.7			
الرضا عن طبيعة العمل	١١٤	١١٢	١١٤	43.12	5.86	1.3	0.2	ضعيف
	١١٢	١١٤	١١٢	44.32	7.71			
الرضا عن الجوانب المادية	١١٤	١١٢	١١٤	24.1	7.36	7.4	0.01	ضعيف
	١١٢	١١٤	١١٢	31.41	7.3			
المكانة الإجتماعية	١١٤	١١٢	١١٤	39.35	9.88	4.7	0.01	ضعيف
	١١٢	١١٤	١١٢	45.33	9.17			
العلاقة مع الزملاء	١١٤	١١٢	١١٤	33.43	5.79	5.1	0.01	ضعيف
	١١٢	١١٤	١١٢	37.1	4.97			

بمراجعة الجدول السابق يتضح وجود فروق بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي في إتجاه الإناث ، حيث بلغت قيمة (ت = 6.1) عند دلالة (0.01) وهو مستوى دال إحصائيا ، وكان حجم التأثير ضعيفا .

هذا عن الفروق بين الذكور والإناث في المقياس ككل أما عن الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد المقياس ، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد الرضا عن الجوانب المادية والمكانة الاجتماعية والعلاقة مع الزملاء في إتجاه الإناث حيث بلغت قيمة (ت) (7.4) ، (4.7) ، (5.1) على التوالي عند مستوى دلالة (0.01) ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعد الرضا عن طبيعة العمل .

٢- إختلاف الإلتزام المهني ومكوناته الفرعية باختلاف النوع

جدول (٦)

قيمة (ت) لدلالة الفروق في الإلتزام المهني الكلي ومكوناته الفرعية بصدد متغير النوع

المتغيرات	القيم الإحصائية					
	ن	م	ع	ت	الدلالة	حجم التأثير
المقياس ككل	١١٤	1.13	9.78	3.2	0.02	0.04
	١١٢	1.09	11.78			
المسؤولية نحو المهنة	١١٤	35.61	3.01	4.2	0.01	0.07
	١١٢	33.64	4.06			
المسؤولية نحو الطلبة	١١٤	33.12	3.23	3.9	0.01	0.06
	١١٢	31.41	3.39			
المسؤولية نحو مجموعة العمل	١١٤	21.38	1.96	3.4	0.01	0.05
	١١٢	20.32	2.67			
المسؤولية نحو أولياء الأمور والمجتمع	١١٤	23.59	2.73	4.3	0.6	0.001
	١١٢	23.75	2.57			

بمراجعة الجدول السابق يتضح وجود فروق بين الذكور والإناث في الإلتزام المهني في إتجاه الذكور ، حيث بلغت قيمة (ت = 3.2) عند دلالة (0.05) وهو مستوى دال إحصائيا ، وكان حجم التأثير ضعيفا .

أما عن الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد المقياس ، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد المسؤولية نحو المهنة ، والمسؤولية نحو الطلبة ، المسؤولية نحو مجموعة العمل في إتجاه الذكور ، حيث بلغت قيمة (ت) (4.2) ، (3.9) ، (3.4) على التوالي عند مستوى دلالة (0.01) ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعد المسؤولية نحو أولياء الأمور والمجتمع .

١- إختلاف التمكين النفسى باختلاف سنوات الخبرة .

جدول (٧)

قيمة (ف) لدلالة الفروق فى التمكين النفسى الكلى ومكوناته الفرعية بصدد متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	القيم الإحصائية		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	بين المجموعات	داخل المجموعات					
المقياس ككل	441.4	220.72	4.62	٢	220.72	0.01	دالة
	10647.1	47.75		223	47.75		
التأثير	69.59	34.79	5.1	2	34.79	0.01	دالة
	1521.6	6.823		223	6.823		
الكفاءة	6.18	3.09	.788	2	3.09	0.4	غير دالة
	874.14	3.92		223	3.92		
المعنى	33.49	16.76	3.69	2	16.76	0.02	دالة
	1010.65	5.53		223	5.53		
الإدارة الذاتية	43.06	21.53	9.35	2	21.53	0.01	دالة
	513.25	2.3		223	2.3		

جدول (٨)

اتجاه الفروق فى متغير التمكين النفسى وأبعاده الفرعية تبعا لسنوات الخبرة باستخدام اختبار شيفيه

المتغيرات	العدد	متوسط المجموعات الفرعية لألفا	
		مجموعة (1)	مجموعة (2)
المقياس ككل	٦٩	٧٥,٧٥٣	
	٨٧	٧٥,٤١٣	
	٧٠	٧٨,٥٧١	
التأثير	٦٩	٢٠,٢٨٥	
	٨٧	٢٠,١٤٩	
	٧٠	٢١,٤	
المعنى	٦٩	٢٠,١٠٣	
	٨٧	٢٠,٥٩٤	
	٧٠	٢١,٠٢٨	
الإرادة	٦٩	١٢,١٤٤	
	٨٧	١٢,٦٦٦	
	٧٠	١٣,٢٥٧	

بالنظر إلى قيم (ف) الواردة فى الجدول (٧) يتضح مايلى :

أ- يختلف التمكين النفسى ككل باختلاف سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة ف (4.62) عند مستوى دلالة (0.01) ، ولمعرفة إتجاه الفروق تم استخدام إختبار شيفيه جدول(٨) والذي أسفر عن مجموعتين فرعيتين ضمت المجموعة الأولى سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات ومن ١٠-٢٠ سنة بمتوسط أداء (٧٥,٧٥٣) ، (٤٥,٤١٣) على التوالي مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين كلتا الفئتين من المعلمين على مقياس التمكين النفسى ، فى حين ضمت المجموعة الثانية سنوات الخبرة أكثر من ٢٠ سنة بمتوسط أداء (٧٨,٥٧١) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة بين تلك المجموعة من جهة وبين المجموعة التى ضمت المعلمين ذو سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات و ١٠-٢٠ سنة ، وكان إتجاه الفروق لصالح سنوات الخبرة الأكثر من ٢٠ عاما .

- ب- تختلف أبعاد التمكين النفسى المعنى والإدارة الذاتية باختلاف سنوات الخبرة فى إتجاه سنوات الخبرة الأكثر من ٢٠ عاما وسنوات الخبرة من ١٠ - ٢٠ عاما ، بينما يختلف التأثير باختلاف سنوات الخبرة فى إتجاه سنوات الخبرة الأكثر من ٢٠ عاما .
- ج- لا يختلف بعد الكفاءة باختلاف سنوات الخبرة .

٢- إختلاف الرضا الوظيفى باختلاف سنوات الخبرة .

جدول (٩)

قيمة (ف) لدلالة الفروق فى الرضا الوظيفى الكلى ومكوناته الفرعية بصدد متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	القيم الإحصائية		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	بين المجموعات	داخل المجموعات					
المقياس ككل	بين المجموعات	6568.27	٢	3284.1	5.96	0.01	دالة
	داخل المجموعات	122687.6	223	550.2			
الرضا عن طبيعة العمل	بين المجموعات	703.83	2	351.9	7.95	0.01	دالة
	داخل المجموعات	9870.04	223	44.26			
الرضا عن الجوانب المادية	بين المجموعات	347.89	2	173.9	2.63	0.07	غير دالة
	داخل المجموعات	14725.09	223	66.03			
المكانة الإجتماعية	بين المجموعات	591.28	2	295.6	3.02	0.06	غير دالة
	داخل المجموعات	21829.77	223	97.89			
العلاقة مع الزملاء	بين المجموعات	404.88	2	202.9	6.56	0.01	دالة
	داخل المجموعات	6897.	223	30.9			

جدول (10)

اتجاه الفروق فى متغير الرضا الوظيفى ومكوناته الفرعية تبعاً لسنوات الخبرة باستخدام اختبار شيفيه

المتغيرات	العدد	متوسط المجموعات الفرعية	
		مجموعة (1)	مجموعة (2)
المقياس ككل	٦٩	١٠٨,٢٣١	
	٨٧	١١١,٨١٦	
	٧٠		١١٤,١٤٢
الرضا عن طبيعة العمل	٦٩	٤٢,٣٤٧	
	٨٧	٤٢,٦٨٩	
	٧٠		٤٦,٣٤٢
العلاقة مع الزملاء	٦٩	٣٤,٣٤٤	
	٨٧	٣٤,٣٧٦	
	٧٠		٤٤,٤٢٨

بمراجعة قيم (ف) الواردة فى الجدول (٩) يتضح مايلى :

- أ- يختلف الرضا الوظيفى ككل باختلاف سنوات الخبرة حيث بلغت قيمت ف (5.96) عند مستوى دلالة (0.01) ولتحديد إتجاه الفروق فى المتوسطات تم إستخدام إختبار شيفيه جدول (١٠) فى تحديد إتجاه الفروق والذى أشار إلى إتجاه الفروق لصالح سنوات الخبرة الأكثر من ٢٠ عاما .
- ب- تختلف أبعاد الرضا الوظيفى (الرضا عن طبيعة العمل ، العلاقة مع الزملاء) باختلاف سنوات الخبرة وذلك فى إتجاه سنوات الخبرة أكثر من ٢٠ عاما .
- ج- لا يختلف بعد الرضا عن الجوانب المادية والمكانة الإجتماعية باختلاف سنوات الخبرة .

٣- إختلاف الإلتزام المهني باختلاف سنوات الخبرة .

جدول (11)

قيمة (ف) لدلالة الفروق في الإلتزام المهني الكلي ومكوناته الفرعية بصدد متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	القيم الإحصائية		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	بين المجموعات	داخل المجموعات					
المقياس ككل	بين المجموعات	1233.8	2	616.9	5.25	0.01	دالة
	داخل المجموعات	26189.9	223	117.44			
المسؤولية نحو المهنة	بين المجموعات	38.97	2	19.48	1.45	0.2	غيردالة
	داخل المجموعات	2989.27	223	13.4			
المسؤولية نحو الطلبة	بين المجموعات	264.59	2	132.29	12.48	0.01	دالة
	داخل المجموعات	2364.39	223	10.6			
المسؤولية نحو مجموعة العمل	بين المجموعات	47.91	2	23.95	4.29	0.01	دالة
	داخل المجموعات	1243.55	223	5.58			
المسؤولية نحو أولياء الأمور والمجتمع	بين المجموعات	129.06	2	64.53	9.9	0.01	دالة
	داخل المجموعات	1452.7	223	6.51			

جدول (١٢)

اتجاه الفروق في متغير الإلتزام المهني ومكوناته الفرعية تبعا لسنوات الخبرة باستخدام اختبار شيفيه

المتغيرات	العدد	متوسط المجموعات الفرعية	
		مجموعة (1)	مجموعة (2)
المقياس ككل	٦٩	١٤٣,٧٢٤	
	٨٧	١٤٧,٩٧	
	٧٠		١٥٦,٦٢٨
المسؤولية نحو الطلبة	٦٩	٣٠,٨٦٩	
	٨٧	٣٠,٢٩٨	
	٧٠		٣٣,٦٢٨
المسؤولية نحو مجموعة العمل	٦٩	٢٣,١٣	
	٨٧	٢٣,١٩٥	
	٧٠		٢٤,٨
المسؤولية نحو أولياء الأمور والمجتمع	٦٩	٢٠,٢٠٢	
	٨٧	٢٠,٩٤٢	
	٧٠		٢١,٣١

بالنظر إلى قيم (ف) الواردة في الجدول (١١) يتضح مايلي :

- أ- يختلف الإلتزام المهني ككل باختلاف سنوات الخبرة حيث بلغت قيمت ف (5.25) عند مستوى دلالة (0.01) ، ولمعرفة إتجاه الفروق تم استخدام إختبار شيفيه جدول (١٢) والذي أسفر عن إتجاه الفروق لصالح سنوات الخبرة الأكثر من ٢٠ عاما .
- ب- تختلف أبعاد الإلتزام المهني المسؤولية نحو الطلبة المسؤولية نحو مجموعة العمل ، المسؤولية نحو أولياء الأمور باختلاف سنوات الخبرة في إتجاه سنوات الخبرة الأكثر من ٢٠ عاما .
- ج- لا يختلف بعد المسؤولية نحو المهنة باختلاف سنوات الخبرة .

مناقشة نتائج الفرض الثالث

أولاً : إختلاف (التمكين النفسى - الرضا الوظيفى - الإلتزام المهنى) باختلاف النوع

بالنسبة لإختلاف التمكين النفسى باختلاف النوع (ذكور - إناث) ، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة Veisi, Azizifar, Gowhary, and Jamalinesari, (٢٠١٥) ، ودراسة شاهين (٢٠١٥) ، ودراسة النواجحة (٢٠١٦) ، وهى دراسات أكدت جميعها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التمكين النفسى .

ويمكن كذلك تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى التمكين النفسى تبعاً لمتغير النوع بسبب تساوى كل من الذكور والإناث فى نفس فرص التنمية والتطوير المهنى ، وفى حرصهم على الإشتراك فى دورات التنمية المهنية والبرامج التدريبية ، والتنافس من أجل التقدم فى العمل ، والحصول على إمتيازات أفضل ، الأمر الذى يعود على تحقيق قدر من التناسب بين قدراتهم ومهاراتهم وبين متطلبات العمل ، وهو مايمثل لب مفهوم التمكين النفسى (شاهين ، ٢٠١٥) .

أما عن وجود فروق بين المعلمين والمعلمات فى بعدى التأثير والكفاءة لصالح المعلمين الذكور فقد يعزى السبب فى ذلك إلى أن المعلمات أقل قدرة على المواجهة والإختيار وتحمل المسؤولية الإدارية من المعلمين ، حيث أن التركيز فى العمل الإدارى على المعلمات يكون أقل مقارنة بالمعلمين ، وترتبط هذه النتيجة بالفكر السائد الذى يحدد الأدوار ، والسلوك والمسؤوليات لكلا الجنسين وعليه يمكن تفسير القدرة التى يتمتع بها المعلمون على التأثير فى القرارات المدرسية مقارنة بالمعلمات إلى طبيعة التكوين البيولوجى للأنثى وطبيعة السياق الإجتماعى المستمد شرعيته من العادات والتقاليد والثقافة السائدة فى المجتمع (النواجحة، ٢٠١٦ ، ٣٠٥) ، كما يقع على عاتق المرأة الكثير والكثير من الأعباء والمسؤوليات ، كما تتعدد وتتنوع الأدوار التى يقمن بها ، فضلاً عما سبق نجد أن خروج المرأة للعمل وزيادة الضغوط التى تواجهها والمهام الجسام التى تتحملها ، تفقدها بعض من كفاءتها فى بعض الأحيان وتجعلها عاجزة أحياناً عن التصرف السليم فى بعض المواقف .

أما عن تفوق الإناث عن الذكور فى بعد المعنى فقد يرجع ذلك إلى أن الإناث عادة ماتكون أكثر محافظة على الإستقرار وإستيعاب مغزى الحياة ، على الرغم من الصعوبات التى تواجههن ، كما أنهن قادرات على التخلّى عن طرقهن المعتادة فى التفكير وذلك بخلاف الذكور ، ويسمحن لأنفسهن بمعرفة عالمهم الداخلى قبل العالم المحيط بهم .

وقد لوحظ أثناء تطبيق أدوات الدراسة إن كل من المعلمين والمعلمات يكون لديهم نفس الإدراكات والتصورات عن الحياة التى تمكنهم من تحقيق مستوى متشابه من التمكين النفسى ، وعلى الرغم من أن المعلمة قد تكون مثقلة بأعباء أدوارها المتعددة ، والصراع بين الأدوار إلا أن الإمتيازات التى تحصل عليها نتيجة تطوير مهاراتها فى العمل تجعلها تتحمل هذه الأعباء ، وبذلك تتساوى مع المعلم فى شعورها بالتمكين النفسى .

أما عن إختلاف الرضا الوظيفى باختلاف النوع (ذكور - إناث) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بمقارنتها بنتائج الدراسات السابقة حيث يتبين إتفاقها مع دراسة خليل ، شريز (٢٠٠٨) ودراسة عميرة (٢٠١٩) ودراسة محمد (٢٠١٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الرضا

الوظيفي لصالح الإناث ، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو مصطفى والأشقر (٢٠١١) ، ودراسة شتيات (٢٠١٨) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي لصالح الذكور .

وفي حين أكدت دراسة محمد ، فرح (٢٠١٤) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي ، توصلت دراسة Crossman, Harris (٢٠٠٦) ودراسة الريح (٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك أن الإناث ترى هذه المهنة تحقق الذات لديهم لأن طموحهم قد يكون محدود على عكس الذكور الذين يتطلعون دائما للوصول لمراتب عليا ، كما أن الإناث بطبعهم يتميزون بقلّة التذمر والقلق من توجيهات المسؤولين لذا يتقبلونها بارتياح ، لذلك فهم راضيين عن العلاقة مع الزملاء والمرؤوسين على عكس الذكور الذين يكونون أكثر تذمرا من توجيهات الرؤساء والزملاء (خليل ، وشيرير ، ٢٠٠٨ ، ٧٠٧) ، كذلك فإن المرأة تنظر لمهنة التدريس على أنها مهنة محققة للذات وأنها تحقق لها مستوى إجتماعي متميز ، وذلك على عكس المعلم الذي كان يطمح للوصول إلى وظائف أعلى منها ، هذا بالإضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الرضا عن الجوانب المادية لصالح الإناث وذلك على الرغم من أن الرواتب واحدة وقد تكون متدنية بالنسبة للعديد من الوظائف الأخرى ، فقد يرجع ذلك إلى أن الذكور مسؤولين كاملة عن تلبية الإحتياجات المادية لأسرهم بعكس النساء الذين قد يكفيهم الأجر المتوسط لأنهن ليسوا مسؤولين بالدرجة الأولى عن أسرهم ، ولذلك فالذكور يشعرون بأن الراتب من وظيفة معلم لا يحقق لهم ولأسرهم الكفاية والحياة الكريمة ولذلك فهم غير راضيين عنه ، وقد لوحظ أثناء تطبيق أدوات الدراسة أن العامل المادي يعتبر من أهم عوامل الرضا الوظيفي لدى المعلم ، فأحيانا يتركون عملهم أو يعملون عملا إضافيا من أجل كسب لقمة العيش لأسرهم ، كما أن رضا المعلم عن الوظيفة هو الذي يعطى له قيمة ويربطه بعمله .

هذا ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الرضا عن طبيعة العمل بسبب إدراك كل منهما لطبيعة العمل المطلوب منهم والأنظمة والقوانين التي تحكمه ، ومعرفة متطلباته وواجباته قبل الإنخراط فيه ، فضلا عن تعرض كل من المعلم والمعلمة لنفس ظروف العمل ، ونفس الدورات التدريبية ، والضغوط البيئية والنفسية التي قد يتعرض لها كل من الرجل والمرأة على حد سواء ، وكلما كانت هذه الواجبات والأنظمة واضحة وعادلة منذ البداية كان المعلم أكثر رضا عنه بصرف النظر عن جنس المعلم.

وبالنسبة لإختلاف الإلتزام المهني باختلاف النوع (ذكور - إناث) ، فبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة يتبين لنا أنها تختلف مع دراسة عابدين (٢٠١٠) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإلتزام المهني لصالح الإناث ، بينما اتفقت مع دراسة فلمبان (٢٠٠٦) والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإلتزام المهني لصالح الذكور .

ويمكن تفسير النتائج السابقة والتي تؤكد على تفوق الذكور على الإناث في أبعاد الإلتزام المهني (المسؤولية نحو المهنة ، والمسؤولية نحو الطلبة ، والمسؤولية نحو مجموعة العمل) من خلال السياق الإجتماعي والذي يلاحظ أن المعلمات تقمن بالعديد من الأدوار ، فهي الزوجة والأم قبل أن تكون معلمة ، كل هذا يشكل حملا يثقلها ، ويجعلها عاجزة عن ممارسة دورها كمعلمة بشكل كامل . هذا بالإضافة إلى

أن العاطفة والإنفعال يعتبران هما الموجهان الأساسيان لتصرفات المرأة ، الأمر الذى يجعل إنفعالها هذا هو الذى يحكم سلوكها فى مواجهة المواقف التى تتعرض لها ، أما المعلمون الذكور فإنهم غالباً ما يكون لديهم حرص على البقاء فى المهنة أكثر من الإناث بسبب المسؤوليات الملقاة على عاتقهم ، مما يعنى إلترام واضح بالمهنة ومسؤولياتها .

أما عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى بعد المسؤولية نحو أولياء الأمور والمجتمع فيمكن تفسير ذلك فى ضوء تساوى المرأة مع الرجل فى جميع الحقوق والواجبات ، وكذلك لإختلاف النظرة القديمة للمرأة ككائن ناقص من القدرات والمهارات ، وإختلاف النظرة الوالدية المفرقة بين الذكر والأنثى مما ساعد على اكتساب المرأة للكثير من المهارات والكفاءات المهنية بصورة تقترب وتتساوى مع الرجل ، مما يجعلها مسؤولة مسؤولية تامة مثل الرجل تماماً عن دورها الوظيفى أمام المجتمع الذى تعيش فيه (عامر ، ٢٠١٢ ، ص ٢٣١) .

إن المعلم - بصرف النظر عن جنسه - قائد إجتماعى يهتم بتوفير مناخ ملائم للطلبة ، كمايركز على الجوانب المختلفة فى شخصية الطالب ويحاول تحسينها ، بالإضافة إلى أنه يمتلك العديد من الكفايات والمهارات التى تساعده على القيام بالمهام المطلوبة منه بشكل فعال لتحقيق أهداف العملية التعليمية .

ثانياً : إختلاف متغيرات الدراسة (التمكين النفسى - الرضا الوظيفى - الإلتزام المهنى) باختلاف سنوات الخبرة

بالنسبة لإختلاف التمكين النفسى باختلاف سنوات الخبرة ، فبمراجعة الدراسات السابقة وجد أنها تتفق مع دراسة النواجحة (٢٠١٦) حيث إختلاف التمكين النفسى باختلاف سنوات الخبرة لصالح ذوى الخبرة ، بينما إختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Edward, Green, & Lyons (٢٠٠٢) ، ودراسة شاهين (٢٠١٥) والذين توصلوا لعدم وجود فروق دالة إحصائياً فى التمكين النفسى باختلاف سنوات الخبرة .

ويمكن تفسير إختلاف التمكين النفسى كذلك باختلاف سنوات الخبرة من خلال السياق النظرى والذى يؤكد على أن سنوات الخبرة ترتبط بدرجات عالية من الكفاءة والإختيار وحسن التصرف فى المواقف التربوية المختلفة ، والتأثير فى الآخرين ، وتظهر أهمية الخبرة فى زيادة فعالية المعلمين عن طريق تحسين كفايتهم الإنتاجية ، ورفع مستوى آدائهم ، وتنمية قدراتهم وإنعاش معلوماتهم وتجديد خبراتهم لمواجهة المواقف التعليمية ، ومواكبة التطورات التربوية فى التدريس ، فضلاً عن شعورهم بمعنى الحياة (النواجحة ، ٢٠١٦ ، ٣٠٧)

إن تعرض المعلمين من ذوى الخبرة للعديد من الضغوط المهنية والخبرات المختلفة جعلهم أكثر قدرة على الإستبصار والوعى فضلاً عن القدرة على ضبط سلوكياته ، بالإضافة إلى إمتلاكهم خبرات أكثر فى مواجهة الأزمات والعقبات التى تواجههم فى حياتهم ، وشعورهم بمعنى الحياة والقدرة على التأثير فى الآخرين من حولهم ، كما أن التغيرات الثقافية والتاريخية وفهم السياقات المجتمعية وطبيعة الحياة الإنسانية هى متغيرات إكتسبها المعلم عبر التقدم فى العمر ، لذلك فهو أكثر قدرة على مواجهة هذه التغيرات وإتخاذ القرارات وإدارة المواقف .

وبالنسبة لبعدها الكفاءة والتي أشارت النتائج إلى عدم إختلافه باختلاف سنوات الخبرة ، فقد يرجع ذلك إلى أنه هدف يسعى جميع المعلمين لبلوغه بصرف النظر عن سنوات الخبرة ، وقد لاحظت الباحثة من خلال الواقع الميداني سعي المعلمين الجدد دائما لتطوير مهاراتهم المهنية ، ومتابعة التطورات الجديدة في مجالات عملهم وذلك لتحقيق مستوى عال من الكفاءة والقدرة الإنتاجية .

أما عن إختلاف الرضا الوظيفي باختلاف سنوات الخبرة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد ، و فرح (٢٠١٤) ، ودراسة الثبيتي والعنزي(٢٠١٤) ، ودراسة الميلود ، وعبد الكريم (٢٠١٧) ، حيث أكدوا على إختلاف الرضا الوظيفي باختلاف سنوات الخبرة لصالح ذوى الخبرة ، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Crossman, Harris (٢٠٠٦) ، ودراسة خليل ، وشريير (٢٠٠٨) ، ودراسة أبو مصطفى ، والأشقر (٢٠١١) ، ودراسة الزيدان (٢٠١٤) ، ودراسة الريح (٢٠١٨) ، ودراسة شتيات (٢٠١٨) ، ودراسة محمد (٢٠١٩) ، ودراسة عميرة (٢٠١٩) ، والذين بينوا عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لسنوات الخبرة .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المعلمين المبتدئين يجدون صعوبة في مواجهة الطلاب في بداية عملهم مما يظهر لديهم مشاعر القلق والتوتر والخوف ، فضلا عن شعورهم بالإغتراب والعزلة ، كما تزداد مسؤولياتهم ، ولا يدركون اللوائح والقوانين غير المكتوبة التي تسيير العمل في المدرسة ، بمعنى عدم معرفتهم بالتوقعات المنتظرة منهم من قبل زملائهم ومدبريهم وموجهيهم وطلابهم ، فضلا عن تعرض المعلم لما يسمى بصدمة الواقع والتي تحدث عندما يشعر المعلم بالتضارب بين ما كونه عن المهنة خلال فترة إعدادة بكليته ، وبين الواقع العملي في الميدان ، كل هذه الأسباب تجعل المعلم المبتدئ يشعر بعدم الإرتياح ، والإحباط ، وإنخفاض الروح المعنوية ، وعدم الرضا عن العمل ، والتي تؤدي بدورها إلى سوء التوافق المهني وإنخفاض الكفاءة ، وتجعل المعلم يفضل الهروب من مهنة التعليم إلى مهنة أخرى نتيجة لشعوره بالإخفاق (عبد العال ، 2009 ، 53 – 57) .

أما عن عدم وجود فروق يعزى لسنوات الخبرة في بعدى الرضا عن الجوانب المادية والمكانة الإجتماعية فمن خلال التطبيق الميداني على المشاركين وجدت الباحثة أن ذلك قد يرجع ذلك إلى أن معظم المعلمين والمعلمات سواء ممن كانت لهم خبرة طويلة أو قصيرة يخضعون تقريبا لنفس الظروف المادية والتي كثيرا ما لا يتناسب فيها الدخل من المهنة مع متطلبات الحياة مقارنة بأجور غيرهم من العاملين في أجهزة الدولة ، كما لا تختلف نظرة المجتمع المحيط لمكانة مهنة التدريس وفقا لسنوات خبرة المعلم ، لأن الكادر الوظيفي واحد كما أن الرواتب متقاربة .

وبالنسبة لإختلاف الإلتزام المهني باختلاف سنوات الخبرة ، فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Ware & Kitsantas (٢٠١٠) والتي أكدت على وجود فروق دالة إحصائية في الإلتزام المهني تعزى لسنوات الخبرة ، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عابدين (٢٠١٠) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الإلتزام المهني تعزى لسنوات الخبرة .

أما عن تفسير إختلاف الإلتزام المهني باختلاف سنوات الخبرة من خلال السياق النظرى والإجتماعى فنجد أن المعلم يواجه في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكنه مواكبتها إلا من خلال الخبرة التي إكتسبها مع التقدم في المهنة ، فالعلوم تتغير والأبحاث تضيف كل يوم جديد ، والتقنية تتسارع خطاها ، والمجتمعات هي الأخرى تتغير في نظمها وسياساتها ، وأساليب العمل وخطط التنمية فيها ،

والعلاقات بين أفرادها ومؤسساتها ، والمعلم يتأثر بهذه المتغيرات ، ولذلك فالخبرة هي التي تقوم بتوجيهه التوجيه الصحيح تلك التي اكتسبها على مدار سنين عمله ، أو التي يكتسبها من الأكثر خبرة منه . (شوق ، محمود ، 2001 ، ص 48)

إن زيادة سنوات الخبرة للمعلم وما تحمله من اكتساب المعلم لمهارات وكفاءات مختلفة خاصة بعمله ، تمكنه من القيام بدوره في العمل بنجاح ، فضلا عن تحمل مسؤولياتهم تجاه الطلبة والزملاء والمجتمع ، بالإضافة إلى سعة أفقه ، ونضج تفكيره . فالمعلمون الجدد قد يستغرقون وقتا طويلا في أداء المهام المطلوبة منهم ، كما قد يشعرون بالعجز تجاه بعض المشكلات التي تواجههم ، مما يؤثر على أدائهم المهني ، على العكس من ذلك المعلمين من ذوى الخبرة الكبيرة .

أما عن عدم وجود فروق في بعد الإلتزام نحو المهنة باختلاف سنوات الخبرة فقد لوحظ من خلال الإحتكاك بأفراد عينة الدراسة المشاركين أن جميع المعلمين سواء من كانت لهم خبرة طويلة أو قصيرة يخضعون لبرامج إعداد مشتركة ومؤهلة تسهم في نموهم المهني وتجعلهم أكثر نشاطا وسعيا لتطوير المهنة وتحقيق أهدافها .

الدراسات المقترحة والتوصيات وتتضمن مايلي :

أولا : **الدراسات المقترحة** ، في ضوء ماتم تحليله من دراسات سابقة ، وملاحظته من واقع ميداني ، وما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج ، فإنه يمكن إقتراح بعض الدراسات على النحو التالي :

- ١- تنمية التمكين النفسي كمدخل لتحسين الرضا الوظيفي لدى المعلم .
- ٢- تنمية التمكين النفسي كمدخل لتحقيق الإلتزام المهني لدى المعلم .
- ٣- دراسة العلاقة بين التمكين النفسي وضبط الذات لدى المعلم .
- ٤- دراسة مقارنة للتمكين النفسي بين معلمى الفئات الخاصة والمدارس العادية .
- ٥- المناعة النفسية كمدخل لتحسين الرضا الوظيفي للمعلم .
- ٦- التمكين النفسي والقدرة القيادية للمعلم .

ثانيا : **توصيات تطبيقية** ، توصى هذه الدراسة بما يلي :

- ١- عقد ندوات وورش عمل لتوعية المعلمين وزيادة وعيهم بأهمية التمكين النفسي والرضا الوظيفي .
- ٢- الإهتمام بتحقيق المشاركة الفعالة للمعلمين ، وإشراكهم في إتخاذ القرارات ، والعمل بروح الفريق .
- ٣- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس وأصحاب القرار لتدريبهم على كيفية الإرتقاء بالتمكين النفسي للمعلم .
- ٤- تطوير وتحسين نظام الحوافز والترقيات في الوزارة ، ومراعاة كفايات المعلم وإنجازاتهم المهنية .
- ٥- العمل على تعزيز الإلتزام المهني لدى المعلمين ، وتكليفهم بمهام ومسؤوليات تتسم بالإستقلالية والتحدى ، الأمر الذي يشعرهم بأهميتهم وقيمتهم في العملية التعليمية .
- ٦- توعية المعلم بضرورة الفصل بين الضغوط المختلفة التي يواجهها في حياته ، حتى يتصف تفاعله مع الآخرين بالإيجابية .
- ٧- تصميم برامج إعلامية تساعد على تغيير النظرة التقليدية للمجتمع إزاء مهنة التعليم ومكانة المعلم الإجتماعية .

قائمة المراجع

أولاً - المراجع باللغة العربية :

- أبا زيد، رياض. (٢٠١٠). أثر التمكين النفسى على سلوك المواطنة فى مؤسسة الضمان الإجتماعى فى الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)* ، مجلد ٢٤ (٢) ، ٥١٩-٤٩٣ .
- أبومصطفى، نظمي ؛ والأشقر، ياسر حسن. (٢٠١١). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفى لدى المعلم الفلسطينى. *مجلة الجامعة الإسلامية* ، مجلد ١٩ (١) ، ٢٣٨-٢٠٩ .
- الثبیتی، محمد بن عبد الله ؛ العنزى، خالد بن عويد. (٢٠١٤). عوامل الرضا الوظيفى لدى معلمى محافظة القريات من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للتربوية المتخصصة* ، مجلد ٣ (٦) ، ٩٩-١١٨ .
- الخالدى، خيرية عبد فضل. (٢٠١٨). التمكين النفسى وتأثيره على السلوك الإبداعى ، دراسة تطبيقية فى مديرية بينة القادسية . *مجلة المثنى للعلوم الإدارية والإقتصادية* ، مجلد ٨ (١) ، ٨٨-٦٨ .
- الريح، غيداء أحمد الفكى. (٢٠١٨). الرضا الوظيفى لدى معلمى مرحلة الأساس وأثره فى تحسين الأداء المهني (دراسة حالة : مدارس الجودة أساس ، الخرطوم) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، عمادة التطوير والجودة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .
- الزیدان، خالد بن زيدان بن سليمان. (٢٠١٤). الرضا الوظيفى وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من معلمى التربية الخاصة بمراحل التعليم بمنطقة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- الطعانى، حسن ؛ والكساسبة، عبد الوهاب. (٢٠٠٥). الرضا الوظيفى لدى معلمى المرحلة الثانوية فى المدارس الحكومية والخاصة فى محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه (دراسة مقارنة) . *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية* ، مجلد ١ (٢) ، ٢٠٠-١٨٩ .
- الكعبى، سهام مطشر. (٢٠١٨). برنامج التمكين النفسى للمرأة القيادية فى الدولة العربية . *مجلة الدنانير* ، عدد ١٣ ، ٤٠٦-٣٧٥ .
- الميلود، بن موفق ؛ وعبد الكريم، بن صافى. (٢٠١٧). الرضا الوظيفى وأثره على أداء المعلم (دراسة مقارنة بين المعلم فى المدرسة العمومية والمعلم فى المدرسة الخاصة بولاية الجلفة) . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة زيان عاشور الجلفة ، الجزائر .
- النواجحة، زهير عبد الحميد. (٢٠١٦). التمكين النفسى والتوجه الحياتى لدى عينة من معلمى المرحلة الأساسية . *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات والتربوية والنفسية* ، مجلد ٤ (١٥) ، ٣١٦-٢٨٣ .
- اليحى ، طلال . (٢٠٠٣). مدى رضا مشرفى طلاب التربية الميدانية عن عملهم فى الإشراف . *مجلة جامعة الملك سعود* ، عدد ١٥ ، ٧٧٢-٧٥١ .

حسن، أماني عبد التواب.(٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على مهارات التمكين النفسى فى تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة . *مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، عدد ١٨٠ ، الجزء الأول ، ١٣-٧٢ .*

حنونة، سامى إبراهيم حمود. (٢٠٠٦). قياس مستوى الإلتزام التنظيمى لدى العاملين بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية ، غزة

حويحي، مروان أحمد. (٢٠٠٨). أثر العوامل المسببة للرضا الوظيفى على رغبة العاملين فى الإستمرار بالعمل ، حالة دراسية على إتحاد لجان العمل الصحى فى قطاع غزة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

خليل، جواد محمد الشيخ ؛ وشريير، عزيزة عبد الله. (٢٠٠٨). الرضا الوظيفى وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين . *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، مجلد ١٦(١)، ٦٨٣-٧١١ .*

سالم، سهير؛ وكفافي، علاء الدين أحمد. (٢٠٠٨). المؤتمر الدولى السادس لتأهيل ذوى الإحتياجات الخاصة الواقع واستشراق المستقبل. ١٦-١٧ يوليو: معهد الدراسات التربوية ، القاهرة ، (٢) ، ٨٤٤-٨٦٥ .

شاهين، هيام صابر صادق. (٢٠١٥). التمكين النفسى والإحتراق النفسى المهنى لدى معلمى التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية ، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة ، عدد ٢ ، جزء ١ ، ٢٦٧-٣٠٩ .*

شتيات، محمد إسعاف فياض. (٢٠١٨). الرضا الوظيفى وعلاقته بتطوير أداء المعلمين فى مدارس لواء بنى كنانة . *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، العراق .*

شوق،محمود أحمد ؛ محمود، محمد مالك محمد سعيد. (٢٠٠١). معلم القرن الحادى والعشرين " اختياره - إعداده - تنميته " فى ضوء التوجيهات الإسلامية. الطبعة الأولى ، دار الفكر العربى ، القاهرة.

عابدين، محمد. (٢٠١٠). درجة الإلتزام المهنى لدى مديرى المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية ومعلميها من وجهات نظر المعلمين والمديرين. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية ، مجلد ٦(٣)، ٢٠٣-٢٠١٧ .*

عامر، إيمان مختار. (٢٠١٢). الحكمة مدخل لتنمية كفاءة المعلم . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

عبد الجواد، نور الدين محمد ؛ متولى، مصطفى محمد. (١٩٩٣). مقياس الرضا الوظيفى للمعلمين دار المنظومة ، مجلد ١ ، ج ٥١ .

عبد العال، إيمان محمد. (٢٠٠٩). تصور مقترح لتنمية التوافق المهني لمعلم التعليم الثانوى الصناعى فى مصر. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

عميرة، إيمان طالب موسى. (٢٠١٩). القدرة القيادية لدى معلمى المدارس الحكومية فى العاصمة عمان وعلاقتها بالرضا الوظيفى للمعلمين من وجهة نظر مساعدى المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة والمناهج ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط ، عمان ، الأردن .

فلمبان، إيناس فؤاد نوواوى. (٢٠٠٦). الرضا الوظيفى وعلاقته بالإلتزام التنظيمى لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، قسم الإدارة والتخطيط ، مكة المكرمة .

لعور، عاشور ؛ معافة، رقية. (٢٠١٩). التمكين النفسى إستراتيجى لتحقيق الإستقرار المهنى للعامل. *مجلة التميز الفكرى للعلوم الإجتماعية والإنسانية* ، مجلد ١(١)، ٩٣-١١٨ .

لمياء، مزيان. (٢٠١٦). تقنين مقياس الإلتزام فى العمل على عينة من أساتذة الجامعة الجزائرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة وهران ٢ ، كلية العلوم الإجتماعية ، الجزائر .

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٠). المعجم الوجيز . ٥٨٧ .

محمد، ليلي بابكر عمر. (٢٠١٩). الرضا الوظيفى لمعلمى المرحلة الثانوية وعلاقته بأساليب التفكير. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* ، مجلد ٨ (١١) ، ٣٠-٤٧ .

محمد، ندى إبراهيم عبد الجبار ؛ وفرح، على فرح أحمد. (٢٠١٤). الرضا الوظيفى وعلاقته بالأداء المهنى لدى معلمى المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

مصطفى، منال محمود ، وطه ، منال عبد النعيم. (٢٠١٥). مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة كمتغيرات تنبؤية بالتمكين النفسى لطالبات الجامعة . *مجلة كلية التربية للبحوث العلمية والتربوية والنفسية والإجتماعية* ، جامعة الأزهر ، عدد ١٦٢ ، ج ١ .

ثانيا – المراجع باللغة الإنجليزية :

Abdul, H.K., Almadhoun,T.Z., & Ling, Y.(2015). Psychological Empowerment, Job Satisfaction and commitment among Malaysian Secondary school teachers. *Asian Journal of Education research*, Vol.3(3) , 34-42 .

Bogler, R.& Somech, A.(2004). Influence of Teacher Empowerment on Teachers organizational commitment, Professional Commitment and organizational Citizenship Behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, 277-289 . doi: 10.1016/j.tate.2004.02.003

Bowen, D. E.& Lawler ,E.(1995). Empowerment Service Employees. *Sloan management Review Cambridge*, Vol.36, 73-83 .

- Cleary, T.J. & Zimmerman, B. J.(2004). Self-regulation empowerment program : A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the schools*, Vol. 5, 537-550 . doi: 10.1002/pits.10177 .
- Clayton, B., & Hutchinson, M.(2002). Organizational Commitment of Accountants in Australia and South Africa. *Journal of Accounting research*, Vol. 16(1), 1-17 . doi:10.1080/10291954.2002.11435099
- Crossman, A., Harris, P.(2006). Job Satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 34(1), 29-46 . doi: 10.1177\1741143206059538 .
- Edward, J. Green, K. & Lyons, C. (2002). Personal empowerment, efficacy, And environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, Vol.40(1) , 67-86 .
- Hamid,S.F., Nordin,N., Adnan,A.A., & Sirun, N.(2013). Astudy on Primary School Teachers Organizational Commitment an Psychological Empowerment in the District of klang. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 90, 782- 787 . doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.152
- Hung, A. & Liu, J.(2017). Effects of stay-back on teacher professional commitment. *International Journal of Educational Management*, Vol. 13, (5) , 226-241. doi: 10.1108/09513549910286585
- Khany, R.& Tazik, K.(2015). On the Relationship Between Psychological empowerment, Trust, and Iranian EFL Teachers Job satisfaction: the Case of secondary school Teachers. *Journal of career assessment*, Vol. 24, 112-129 . doi:org/10.1177/1069072714565362
- Klassen, R. M.,& Chiu, M. M.(2010). Effects on Teachers Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher gender, years of experience, and Job stress. *Journal of Educational psychology*, Vol. 102(3) , 741-756 . doi: 10.1037/a0019237
- Klecker, B., Loadman, W. (1996). Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction. The Annual Meeting of the Mid-Western Educational research Association (Chicago, TL. 1996), 143-150 .
- Kundan, S., Kaur, S.,(2019). Psychological Empowerment of Teachers: Development and Validation of Multi-Dimensional Scale . *International Journal of Recent Technology and Engineering* , Vol. 7, 340-344 .
- Lee, A. N., & Nie, Y.(2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviors, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education* , Vol. 41, 67-79 .

- Liden, R. C., & Wayne, S. J. & Sparrowe, R. T.(2000). An Examination of the Mediating Role of Psychological Empowerment on the Relation Between the Job , Interpersonal Relationships and Work Out Comes. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85(3), 407-416. doi: 10.1037/0021-9010
- Meng, Q. & Sun, F.(2019). The Impact of Psychological Empowerment of Work Engagement Among University Faculty Members in China. *Psychology Research and Behavior Management*, Vol. 12, 983-990 . doi: 10.2147/PRBM.S215912
- Oladipo, S. E.(2009). Psychological Empowerment and Development . *Journal of Counseling*, Vol. 2, 118-126 .
- Perry, A. A.(2013). Effect of Demographic Factors on Empowerment Attributions of Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. PH. D . Dissertation, The university of Alabama .
- Peterson, N. A., &Speer, P. W.(2000). Linking Organizational characteristics to psychological empowerment: Contextual issues in empowerment theory. *Administration in Social Work*, Vol. 24(4), 39-58 .
- Rafiq,M. , Ahmed,P. K.(1998). A customer-Oriented frame work for empowering service employees. *Journal of services Marketing*, Vol. 12, 379-396 .
- Shah, M., Abualrob, M. M.(2012). Teacher Collegiality and Teacher professional Commitment in public Secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 46, 950-954 .
- Shann, M. H.(2010). Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, Vol. 92(2), 67-73 . doi.org/10.1080/00220679809597578
- Sorensen, J.T. & Mackim, J.A., (2014). Perceived Work-life Balance ability , Job Satisfaction , and Professional and commitment among Agriculture Teacher . *Journal of Agriculture Education* , Vol. 55(4), 116-132 . doi:10.5032/jae.2014.04116.
- Spreitzer, G. M.(1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *The Academy of Management Journal*, Vol. 38(5), 1442-1465 . doi.org/10.2307/256865
- Tangland, P. A.(2008). Empowerment: A conceptual Discussion. *Health Care Analysis*, Vol.16, 77-96 .
- Tindowen, D. J.(2019). Influence of Empowerment on Teachers' Organizational Behaviors. *European Journal of Educational Research*, Vol. 8(2), 617-631. doi: 10.12973/eu-er.8.2.617
- Vanden Bos, G. R.(ED). (2007). American Psychological Association (APA) Dictionary of psychology. American Psychological Association, Washington, DC.

-
- Veisi, S., Azizifar, A., Gowhary, H., and Jamalinesari, A.(2015). The Relationship between Iranian EFL teachers empowerment and teacher self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral science*, Vol. 185, 434-445.
- Wang J. L., Zhang, D., Jackson L. A.(2013). Influence of self-esteem, locus of control and organizational climate on psychological empowerment in a sample of Chinese teachers . *Journal of Applied Social Psychology* , Vol. 43(7) . doi.org/10.1111/jasp.12099
- Ware, H. & Kitsantas, A.(2010). Teacher and Collective Efficacy Beliefs as Predictors of Professional Commitments. *The Journal of Educational Research*, Vol. 100(5), 303-310 . doi:10.3200/JOER.100.5.303-310
- Wu, V., & Short, P. M.(1996). The Relationship of Empowerment to Teacher Job Commitment and Job Satisfaction. *Journal of Instructional psychology*, Vol. 23(1), 85-89 .
- Zhang, X.& Bartol, K.(2010). Linking Empowering leadership and employee creativity: the influence of psychological empowerment, Intrinsic Motivation, and creative process Engagement. *Academy of Management Journal*, Vol. 53(1), 107-128 . <https://www.jstor.org/stable/25684309>

Psychological Empowerment and its relationship to both Job Satisfaction and Professional Commitment for Teacher

Eman Mokhtar Amer

psychology department, Faculty of women, Ain shams university

Abstract

The study aims to discovering the correlated relationship between Psychological Empowerment, Job Satisfaction and Professional Commitment for teachers sample, and discovering the difference of Psychological Empowerment, Job Satisfaction and Professional Commitment according to the demographic variables. **The study sample includes** (226) from teachers from ages between (22-59), **The study tools** : Psychological Empowerment Scale, Job Satisfaction Scale and Professional Commitment Scale, **Results of the study:** There are appositve relationship between Psychological Empowerment and Job Satisfaction, and are appositve relationship between Psychological Empowerment and Professional Commitment. There are no statistical difference in Psychological Empowerment according to the different of gender, There are statistical difference in Job Satisfaction according to the different of gender in the direction of female, There are statistical difference in Professional Commitment according to the different of gender in the direction of male, There are statistical differences in the experience groups about Psychological Empowerment, Job Satisfaction and Professional Commitment degree , in the direction of experience more than 20 years.

Key Words: Psychological Empowerment, Job Satisfaction, Professional Commitment