# 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 مابين ( 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 إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى، توجد علاقة إرتباطية 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 إتجاه الإناث ، وفى سنوات الخبرة فى إتجاه سنوات الخبرة أكثر من ٢٠ عاما، توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس الإلتزام المهنى فى إتجاه الذكور ، وفى سنوات الخبرة فى إتجاه 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 لمعرفتها 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 آدائه 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 إرتباطا 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 مصرالعربية
البريد الالكتروني : 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 ماوفره العمل له من إشباع لحاجاته ودوافعه وإستغلال لطاقاته . (اليحيى ، ٢٠٠٣ ، ٧٥١ )

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

وفى ضوء ماتقدم يتضح لنا أن من المهام الضرورية للباحثين معرفة العوامل التى تساعد المعلم على تحقيق مستوى عال من الرضا الوظيفى والإلتزام فى عمله . وفى هذا الصدد وبمراجعة الدراسات السابقة التى اهتمت بتحسين أداء المعلم وتحقيق الرضا الوظيفى لديه نجد العديد من الدراسات التى 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 الوظيفى للمعلم ، ومن هذه المتغيرات نجد متغير التمكين النفسى . ومن هنا جاءت الحاجة لدراسة التمكين النفسى 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 النفسى من المفاهيم التنموية الحديثة نسبيا والتى ظهرت أهميتها مؤخرا فى العلوم الإنسانية ، فقد ظهرهذا المفهوم بداية من الربع الأخير من القرن الماضى كأحد المفاهيم الإدارية المؤثرة على تطوير وتحسين المؤسسات المختلفة ، باعتبار أن التركيز على العنصر البشرى وتنمية قدراته هو المدخل الفعال فى 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 النفسالإيجابي الذي يمكن تنميته لدى الأفراد في مختلف المجالات . ( مصطفى ، طه ، ٢٠١٥ ، ١٥ ) ، فالتمكين بمفهومه العام يعنى تعزيز قدرات البشر تبعا لمختلف المستويات وذلك للتغلب على العقبات ، وأوجه التمايز الدونى . (الكعبى ، ٢٠١٨ ، ٣٧٨ )

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

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

**مشكلة الدراسة**

تدور مشكلة هذه الدراسة فى فلك ثلاثة متغيرات أساسية هى التمكين النفسى والذى يمثل أحد مفاهيم علم النفس الإيجابى ، والرضا الوظيفى والإلتزام المهنى للمعلم والذى يمثل جوهر العملية التعليمية.

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

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

فالتمكين النفسى سمة من أهم السمات التى ينبغى توافرها فى المعلم ، وقد أظهرت دراسة Hamid, Nordin, Adnan & Sirun ( 2013 ) على دور التمكين النفسى فى إظهار مستوى أفضل من الثقة بالنفس لدى المعلم ، كما أشار إلى أن تمكين المعلم قادرعلى التأثير فى بيئة العمل بطريقة إيجابية . وهو نفس الهدف الذى أكدت عليه دراسة Abdul, Almadhoun, Ling ( ٢٠١٥ ) والتى وجدت أن رضا المعلمين وإلتزامهم المهنى يتأثران بشكل كبير بالتمكين النفسى .

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

وفى 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 المهنى . 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 فى داخلهم ، وذلك حتى يصلوا إلى درجة من الرضا الوظيفى والذى يجعلهم يشعرون بمتعة العمل والحياة .

إن تمكين المعلم هو نقطة إنطلاق لبناء عناصر بشرية مؤهلة ، فالمعلم هو مرتكز أساسى لتطوير عمليتى التعليم والتعلم ، وأيضا الرضا الوظيفى للمعلم أصبح من الموضوعات التى 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 آدائه فى عمله وقيامه بواجباته على الوجه المطلوب ، مما يؤدى إلى نجاح واستقرار العملية التعليمية وتعزيز قدرات المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها ، ومواجهة التحديات التى تواجهها .

وبمراجعة الأدبيات المتعلقة بالرضا الوظيفى والإلتزام المهنى للمعلم ، نجد أنها ركزت على العديد من العوامل مثل الفاعلية الذاتية والصمود النفسى 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 الوظيفى والإلتزام المهنى بالتمكين النفسى (Klecker & Loadman, 1996 ).

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

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

**أهداف الدراسة :**

فى ضوء أسئلة الدراسة يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلى :

١- **هدف ارتباطى** : يتمثل فى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من التمكين النفسى والرضا الوظيفى والإلتزام المهنى لدى عينة الدراسة .
٢- **هدف فارقى** : يتمثل فى الكشف عن اختلاف التمكين النفسى والرضا الوظيفى والالتزام المهنى 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 النشئ 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 وفعاليته 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 السيكلوجية 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 مايبذله 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 هى : المسؤولية نحو المهنة ، المسؤولية نحو الطلبة ، المسؤولية نحو مجموعة العمل ، المسؤولية نحو أولياء الأمور والمجتمع .

**الإطار النظرى**

**أولا : التمكين النفسى Psychological Empowerment**

**تعريف التمكين النفسى**

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

ويعرف فى قاموس American Psychological Association –APA- (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 يؤدى 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 مايبذله 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 التى يتحمل من خلالها المعلمون مسؤولية أكبر فى حياتهم المهنية فى مجالات صنع القرار والتطوير المهنى .( Edward, Green, & Lyons, 2002 )

وتؤكد أمانى حسن (٢٠١٨ ) على أن مفهوم التمكين النفسى ليس مفهوم أحادى 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 فى حياته وفى المجتمع . ( حسن ، ٢٠٠٨ ، ٢٤ ) ، أما فكرة أبا زيد (٢٠١٠ ، ٤٩٩) عن التمكين النفسى فتقوم على منح الإدارة العليا الثقة والسلطة وحرية التصرف للمرؤوسين فى مجال أعمالهم ، حتى يتولد لديهم شعورا بالأهمية والكفاءة وتحمل المسؤولية .

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

وفى نفس السياق يرى Tengland (٢٠٠٨) أن التمكين النفسى ليس فقط سمة من سمات الفرد يمكن تحقيقها من خلال العمل المهنى ، 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 التغير من خلال السيطرة ورفع الوعى ، والإستقلالية واحترام الذات والقدرة .

من خلال التعريفات السابقة يمكن ملاحظة عدة نقاط أساسية عن التمكين النفسى نذكرها فيما يلى:

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

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

١- نموذج سبرايتزر ( Spereitzer, 1995 ) : والذى حدد التمكين النفسى كبنية مكونة من ثلاثة أبعاد هى المعنى ، التأثير ، الكفاءة ، تقرير المصير .
ويشير المعنى إلى شعور الفرد بأن مايبذله من جهد فى العمل يعتبر له قيمة وفائدة تقدرها جهة العمل ، أما التأثير فيقصد به مدى شعور الفرد بتأثير سلوكه فى 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 فى اتخاذ القرارات الخاصة بعمله دون قيود وتحديد الجدول الزمنى لأداء أعماله .

٢- نموذج كليرى 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 حويحى ( 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 وإنتمائه 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 شتيات (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 الوظيفى مفهوم متعدد الأبعاد يتمثل فى الرضا الكلى الذى يستمده الموظف من وظيفته ومن مجموعة العمل التى يعمل معها ، ومن رؤسائه ومن المؤسسة التى يعمل بها ، وأيضا من البيئة الخارجية المحيطة .

**ثالثا : الإلتزام المهنى professional commitment**

لقد تم استخدام العديد من المفاهيم لوصف الإلتزام المهنى فى الأدبيات مثل الإلتزام التنظيمى والولاء المهنى والإنتماء المهنى ، ولكن هذه المفاهيم جميعها تؤكد على نفس المعنى حيث تشترك جميعها بأنها موقف له جانب عاطفى وارتباط بالمؤسسة والمهنة التى 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 المهنى باهتمام كبير فى مجال السلوك التنظيمى لفترة طويلة ، فنجد كلايتون وهوتشينسون ٢٠٠٢ يؤكدان على أن موقف الفرد تجاه المؤسسة التى يعمل بها يتجلى من خلال ولائه لها والتوافق مع قيمها . بينما يظهر الجانب السلوكى للإلتزام فى مدى استعداد الفرد لبذل الجهود من أجل المساهمة فى تطويل العمل فى المؤسسة والرغبة فى البقاء فى هذا العمل. Clayton, & Hutchinson, (2002)

وفى نفس السياق يشير حنونة ( ٢٠٠٦ ، ١٤ ) إلى أن الإلتزام يعبر عن رغبة داخلية لدى الفرد لبذل أقصى درجات الجهد فى 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 المهنى حالة نفسية تربط الموظف بعمله (Abdul, Almadhoun, Ling, 2015) . وقد أكدت فلمبان (٢٠٠٦ ، ٢٥) على أن الإلتزام المهنى هو إيمان الفرد بأهمية المحافظة على أداء واجباته تجاه عمله والقيام بها على أكمل وجه ، مع رغبه فى الإستمرار فى الأداء على مستوى عال من الجودة إن أمكن . وهذا الإتفاق بين التعريفات يؤكد على أن الإلتزام المهنى ينبع من إرادة الفرد واختياره ، وليس التزاما قسريا يفرض عليه عن طريق قوى خارجية.

وفى سنة ١٩٩١ إقترح كل من ألن وماير Allen & Mayer نموذجا متكون من ثلاثة أبعاد للإلتزام فى العمل وهى :

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

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

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

أما عن الإلتزام المهنى 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 المهنى يبذلون المزيد من الجهد لتحسين المدرسة مع الرغبة فى الإستمرار فى العمل داخل المدرسة .

وقد أكد Liu & Hung (٢٠١٧) على أن المقصود بالإلتزام المهنى 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 إالتزام 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 وقناعته 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) والتى 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) والتى 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 المهنى جميعها من المؤشرات الإيجابية أيضا للتمكين النفسى للمعلم .

وفى دراسة شاهين (٢٠١٥) والتى سعت للكشف عن الفروق بين مرتفعى ومنخفضى الدرجة على مقياس التمكين النفسى فى الإحتراق النفسى المهنى 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 والإحتراق النفسى المهنى ( إعداد الباحثة ) . وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا فى الإحتراق 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 النواجحة (٢٠١٦) بدراسة على عينة من معلمى المرحلة الأساسية ( ن =٢٩١ معلما ) ، واستخدم الباحث فى هذه الدراسة مقياس التمكين النفسى لسبرايترز 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 والتى 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 ، وشرير (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 فلايوجد 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

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

وفى دراسة Klassen, & Chiu (٢٠١٠) والتى هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفى للمعلم على عينة من ١٤٣٠ معلما ، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمون الذين يتمتعون بقدر أكبر من الكفاءة الذاتية فى إدارة الفصل الدراسى أو لديهم إستيراتيجيات تعليمية أكثر يتمتعوت بقدر أكبر من الرضا الوظيفى . كما أن المعلمين الذى يقومون بالتدريس للمراحل التعليمية الأصغر أكثر شعورا بالكفاءة والرضا الوظيفى .

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

أما دراسة أبومصطفى ، والأشقر (٢٠١١) فقد سعى لرصد العلاقة بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفى لدى المعلم الفلسطينى ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٠ معلما ومعلمة ، وطبق مقياسى الضغوط المهنية للمعلم الفلسطينى والرضا والوظيفى للمعلم الفلسطينى ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين كل من الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية والرضا الوظيفى لدى المعلم الفلسطينى ، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق فى الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفى تبعا لمتغيرات النوع ونوع المدرسة والمؤهل العلمى لصالح الذكور فى حين لاتوجد فروق فى درجات مقياس الرضا الوظيفى تبعا لسنوات الخبرة .

وعن العلاقة بين الرضا الوظيفى للمعلم والأداء المهنى نجد دراسة محمد ، فرح (٢٠١٤) والتى هدفت للتعرف على السمة العامة للرضا الوظيفى وسط معلمى المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم وعلاقته بالأداء المهنى ، وطبق البحث على عينة من ٨٠ معلم ومعلمة ( ٣٥ معلم – ٤٥ معلمة ) ، وخلص البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفى والأداء المهنى ، وكذلك وجود فروق فى الرضا الوظيفى باختلاف النوع وسنوات الخبرة والمؤهل الأكاديمى .

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

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

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

فضلا عما سبق قامت عميرة (٢٠١٩) بدراسة ارتباط الرضا الوظيفى للمعلم بالقدرة القيادية لمديرى 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 مديرى المدارس ومستوى الرضا الوظيفى للمعلمين ، كما أظهرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفى 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 الوظيفى وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسى طبقا للجنس لصالح الذكور ، وطبقا للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية ، وطبقا للمؤهل لصالح حملة الشهادات العليا ، ولاتوجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لسنوات الخبرة .

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

**وبالنسبة للدراسات السابقة التى تناولت للإلتزام المهنى** فنجد عابدين (٢٠١٠) فقد قام بدراسة لمعرفة تقديرات معلمى المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية ومديريها لدرجة الإلتزام المهنى للطرف الآخر لكل منهما ، والإختلاف فيها بحسب كل من الجنس ، والمؤهل العلمى ، وسنوات الخبرة ، وطبقت الدراسة على عينة من المعلمين والمديرين من المدارس الثانوية الحكومية فى 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 المهنى للمديرين وتقديرات المديرين لدرجة الإلتزام المهنى للمعلمين تعزى للمؤهل العلمى وسنوات الخبرة ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث .

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

وفى نفس السياق نجد دراسة Shah, & Abualrob (٢٠١٢) والتى هدفت إلى تحديد العلاقة بين الإلتزام المهنى للمعلم والزمالة فى المدارس الثانوية العامة فى إسلام أباد ، وقد تم استخدام مقياس زمالة المعلمين ( TCS ) ومقياس الإلتزام المهنى ( OCS ) فى ١٧ مدرسة ثانوية ، وأسفرت النتائج عن أن زمالة المعلمين أثرت بشكل إيجابى على الإلتزام المهنى بين معلمى المدارس الباكستانية .

وفيما يتعلق بالدراسات التى جمعت بين متغيرات الدراسة **التمكين النفسى والرضا الوظيفى والإلتزام المهنى** نجد نجد دراسة Wu, & Short (١٩٩٦) والتى هدفت إلى معرفة العلاقة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى والإرهاق لدى نواب مديرى المدارس الإبتدائية ، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٣ نائب فى ١٠٣ مدرسة ألمانية ، كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التمكين النفسى والإرهاق العاطفى ، بينما وجدت علاقة قوية دالة إحصائيا بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى .

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

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

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

وعن العلاقة بين التمكين النفسى للمعلم والإلتزام المهنى 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 المهنى 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 المهنى 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 التنظيمى للمعلمين فى المدرسة ، ويخلص البحث إلى أن المعلمين الذين يتم تمكينهم يشعرون بالاحترام ، ولديهم فرص للنمو المهني ، ويشعرون بالكفاءة والفعالية في الفصل ، ولديهم القدرة على التأثير على الطلاب والحياة المدرسية ، ومع ذلك ليس لديهم ما يكفي من السبل للمشاركة في عملية صنع القرار في مؤسستهم وليس لديهم ما يكفي من الحرية والفرص لاختيار جداولهم وأعباء التدريس الخاصة بهم ، علاوة على ذلك فهم يظهرون سلوكيات تنظيمية إيجابية في مؤسساتهم كما يتجلى في ارتباطهم القوي بمدرستهم ، ومستوى عالٍ من المشاركة في 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) والتى هدفت إلى دراسة الإلتزام المهنى والرضا الوظيفى 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 الوظيفى ، فى حين استحوذت العلاقة بين المعلم والأباء 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) والتى سعت إلى وصف العلاقة بين الرضا الوظيفى والإلتزام المهنى والتوازن بين العمل والحياة ، وجاءت نتائجها لتؤكد على وجود ارتباطات موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفى والإلتزام المهنى والتوازن بين العمل والحياة .

وحول تأثير التمكين النفسى للمعلم على مدى إلتزامه المهنى 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 الوظيفى والإلتزام المهنى نجد دراسة Wu, & Short (١٩٩٦) والتى هدفت إلى فحص العلاقة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى 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 الوظيفى ، واستبيان الإلتزام المهنى ، وقد أشارت النتائج إلى أن تصورات المعلمين لمستوى التمكين مرتبطة بشكل كبير بتصوراتهم عن الرضا الوظيفى والإلتزام المهنى ، حيث كانت الكفاءة الذاتية والنمو المهنى من العوامل المهمة التى تنبئ بالرضا الوظيفى ، فى حين جاء النمو المهنى والفعالية الذاتية والمكانة كمؤشر هام للإلتزام .

وفى نفس السياق جاءت دراسة Lee, & Nie (٢٠١٤) والتى تناولت من بين أهدافها العلاقة بين التمكين النفسى للمعلمين والرضا الوظيفى والالتزام المهنى ، وقد شارك فيها ٣٠٤ مدرسا فى سنغافورة . كشفت النتائج عن أن تصورات المعلمين للسلوك التمكينى لهم والذى يتضمن أبعاد ( المعنى – الكفاءة – التأثير – الإستقلالية ) من قبل المشرفين والقادة يؤثر بشكل مباشر على الرضا الوظيفى والإلتزام المهنى لديهم .

**تعقيب عام على الدراسات السابقة**

من خلال تحليل واستقراء الدراسات السابقة نخلص إلى مايلى :

١- تباين نتائج الدراسات السابقة بشأن علاقة التمكين النفسى بالرضا الوظيفى ، 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 فى درجة الرضا الوظيفى ، 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 فى الرضا الوظيفى تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث .

٣- وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبره وتأثيره فى التمكين النفسى فقد أظهرت النتائج الخاصة به تعارضا واضحا ، فبينما توصلت دراسة ( النواجحة ، ٢٠١٦ ) إلى أن التمكين النفسى يتأثر بعدد سنوات الخبرة ، نجد دراسات أخرى مثل دراسات ( شاهين ، ٢٠١٥ ) ، ( Veisi, Azizifar, Gowhary, and Jamalinesari 2015 ) تؤكد بأن التمكين النفسى لا يتأثر بعدد سنوات الخبرة .

٤- أما عن الرضا الوظيفى وتأثره بمتغير سنوات الخبرة فنجد تباينا واضحا فى الدراسات السابقة ، فبينما نجد دراسات مثل (عميرة ، ٢٠١٩ ) ، (شتات ، ٢٠١٨ ) ، ( Crossman , Harris, 2006 ) تؤكد على أن الرضا الوظيفى لا يتأثر بسنوات الخبرة ، نجد دراسات مثل (الميلود ، عبد الكريم ، ٢٠١٧ ) ، (محمد ، فرح ، ٢٠١٤ ) ، (الثبيتى ، العنزى ، ٢٠١٤ ) أشارت إلى تأثير سنوات الخبرة على الرضا الوظيفى .

٥- ندرة الدراسات العربية التى هدفت إلى بحث العلاقة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى والإلتزام المهنى لدى المعلم وذلك فى حدود علم الباحثة .

٦- فيما يتعلق بالأدوات التى اعتمدت عليها الدراسات السابقة نجد أن غالبيتها قد اعتمد على مقياس سبريتزر للتمكين النفسى .
٧- أما عن أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة فتمثلت فى اختيار العينة ، والتى 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 إستيراتيجيات مختلفة لتنمية التمكين النفسى للمعلم ، وأيضا تحديد العوامل التى تساعده 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 تأثيركل 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 خريجى 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 التالى :

**جدول (١)**
**خصائص العينة السيكومترية**

| المتغيرات | | العدد (ن) | النسبة المئوية % |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكور | ١١٤ | ٥٠,٤٪ |
| | إناث | ١١٢ | ٤٩,٦٪ |
| سنوات الخبرة | أقل من ١٠ أعوام | ٦٩ | 30.5% |
| | من ١٠ – ٢٠ عاما | ٨٧ | 38.5% |
| | أكثر من ٢٠ عاما | ٧٠ | 31% |

وقد تم اختيار عينة الدراسة بناء على ما أكدته الدراسات السابقة والأطر النظرية أن المعلم يتعرض لعديد من المشكلات والضغوط التى تؤدى إلى عدم إلتزامه بالمهنة ، وإلى ضعف الأداء لديه ، قد يرجع بعضها للضغوط المهنية مثل : العبء المهنى 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 (الثبيتى ، العنزى ، ٢٠١٤ ) ، ومنها ما يعود للظروف الإجتماعية مثل تدنى نظرة المجتمع للمعلم ، أو عدم وعى المعلم بأهمية مهنة التعليم مثل باقى المهن الأخرى ، علاوة على أن الإهتمام بالمعلم هو فى 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 النفسى:** تم إعداده بهدف توفير مقياس لتقدير التمكين النفسى 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 يلى سوف نلقى الضوء على هذه المراحل وتلك الخطوات :-

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

٢- **الإطلاع على المقاييس والإختبارات السابقة :** حيث تم تحليل وتفنيد 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 ) ، والتى 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 الإستبانات 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 ) بندا 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 الإرتباط (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 التى يضطلع بقياسها وتشخيصها ، ولتحقيق هذا النوع من الصدق تمت صياغة بنود المقياس وعباراته فى ضوء ماسبق من مقاييس أعدت لتشخيص التمكين النفسى ، وكذلك فى ضوء الأطر النظرية والكتابات السيكولوجية ، وأخيرا تم استخدام الصدق المرتبط بالمحك ، حيث حسب معامل الإرتباط بين درجات العينة على المقياس ودرجاتهم على مقياس ( سبرايترز ١٩٩٥ Spreitzer ) للتمكين النفسى وبلغ معامل الإرتباط ( 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 (الثبيتى ، 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 هى: الرضا عن طبيعة العمل (١٢ مفردة)، الرضا عن الجوانب المادية (١٢ مفردة)، المكانة الإجتماعية (١٢مفردة) ، 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 الإرتباط بين درجات العينة على المقياس ودرجاتهم على مقياس ( عبد الجواد ، متولى ، ١٩٩٣ ) وبلغ معامل الإرتباط (0.791).
٦- حساب معامل **الثبات** باستخدام معامل ألفا لكرونباخ ، وقد بلغت قيمته (859.) ، وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق ، وقد بلغت قيمة معامل الإرتباط ( 892.) ، وكذلك استخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغت (796.) وهى قيم دالة إحصائيا وتشير إلى ثبات المقياس .
٧- يتم تقدير الدرجات على النحو التالى : ٥-٤-٣-٢-١ للمفردات الموجبة ، ١-٢-٣-٤-٥ 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 المقياسين السابقين ، حيث تم تحليل النظريات والبحوث المرتبطة بالإلتزام

المهنى ، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة فى تفسير هذا المفهوم ، مما يساعد على استخلاص مكوناته وتحديد التعريف الإجرائى له . وفى ضوء ذلك تم مراجعة بعض من المقاييس السابق إعدادها والتى تهدف لقياس الإلتزام المهنى ، باعتباره رافدا يساعد فى تحديد مكونات المقياس ، مثل مقياس (UWES-17) إعداد سشافلى Schaufeli ، وسلنوفا Salanova ، وغوانزاليز-روما Gonzalez-Roma ، وبيكر Bakker (٢٠٠٢) (ترجمة لمياء ، ٢٠١٦ ) ، وإستبانة الإلتزام التنظيمى إعداد بورتر (١٩٧٤) ترجمة ( القطان ، ١٩٨٧ ) وذلك للإستعانة بها فى إعداد هذا المقياس الذى تكون فى صورته النهائية من ( ٤٢ ) بندا ملحق (٨) موزعة على أربعة مكونات فرعية هى : 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 هى أوافق : وتقابلها الدرجة ٣ ، أحيانا : وتقابلها الدرجة ٢ ، لا أوافق : وتقابلها الدرجة ١ ، وتعكس هذه الدرجات فى 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 ( 893. ) ، (859.) ، ( 918. ) على التوالى . أما **الصدق** فقد تم حسابه عن طريق صدق المحكمين حيث عرض المقياس فى صورته المبدئية ( ملحق ٥ ) على عينة من أساتذة علم النفس( ملحق ١ ) لتقييمه شكلا ومضمونا ، وكان من نتائج التحكيم حذف بعض العبارات التى 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 الإرتباط بين درجات عينة من المعلمين (ن = ٨٠) على المقياس إعداد الباحثة ودرجاتهم على مقياس الإلتزام فى العمل (لمياء ، ٢٠١٦ ) ، وبلغ معامل الإرتباط ( 0.812 ) ، الأمر الذى يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق تؤهله للإستخدام .

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

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

**نتائج الدراسة :**

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

١- العرض الكمى لنتائج الدراسة .
٢- مقارنة هذه النتائج بما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج .
٣- القراءة الكيفية لنتائج الدراسة فى ضوء الأدبيات السيكولوجية ، والأطر النظرية لمتغيرات الدراسة ، وكذلك فى 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**

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

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

أ- 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 .

ب- 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 لاتوجد علاقة بين التمكين النفسى ككل والرضا عن الجوانب المادية .

ج- 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 لاتوجد علاقة بين بعد التأثير وكل من الرضا عن الجوانب المادية والمكانة الإجتماعية .

د- 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) والذى جاءت نتائجه لتؤكد على ارتباط التمكين النفسى بالرضا عن التدريس كمهنة ، ودراسة Khany& Tazik (٢٠١٥) والذى أكد على ارتباط التمكين النفسى بشكل مباشر بالرضا الوظيفى ، وكذلك دراسة Wu & Short (١٩٩٦) ، والذى توصل إلى قوة ودلالة العلاقة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى ، فضلا عن دراسة Lee & Nie ( ٢٠١٤) والذى كشف عن أن تصورات المعلمين وإدراكهم للسلوك التمكينى لهم والذى 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 المهنى والفعالية الذاتية والمكانة والإستقلال الذاتى والتأثير ) بأبعاد الرضا الوظيفى ( الرضا عن الراتب ، وفرص التقدم ، ودرجة التحدى للوظيفة ، والحكم الذاتى ، وظروف العمل العامة ، والتفاعل مع الزملاء ، والتفاعل مع الطلاب ) .

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

كما أكدت شاهين (٢٠١٥) على أنه إذا كان العمل الذى يؤديه الفرد ذات معنى شخصى بالنسبة له ، وكان هذا الشخص يتمتع بكفاءة ذاتية عالية ، وقدرة على الضبط والسيطرة ، فإنه سيستطيع أن يبدع فى عمله ، من خلال بحثه عن مصادر للتنمية الذاتية والتطور الذاتى ، الأمر الذى ينعكس على شعوره بالرضا عن عمله ، واستمتاعه به ، ومن ثم يقلل من وطأة ضغوطه وتأثيرها عليه ، فضلا عن أن التمكين النفسى بما يشتمل عليه من مكونات فرعية وسمات إيجابية يعد إحدى السبل للنجاح فى 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 التى تعود عليهم من هذا العمل ، وهم أيضا الأكثر وعيا بالمصادر المختلفة لتنمية ذواتهم شخصيا ومهنيا ، وبالتالى فقد كانوا الأقدر على مواجهة ضغوطهم ، والسيطرة على إحباطاتهم ، وإستخراج معنى وهدف من كل عمل يقومون به أو نشاط مهنى يشاركون فيه .

وفى نفس السياق نجد Tengland (٢٠٠٨) يؤكد على أن الرضا عن العمل والحصول على دخل كافى له يعتبر من المؤشرات الرئيسية للتمكين النفسى . وقد توصلت الدراسة الحالية إلى ارتباط جميع أبعاد الرضا الوظيفى إيجابيا بالتمكين النفسى فيما عدا بعد الرضا عن الجوانب المادية ، وفى هذا الصدد أشار شتيات (٢٠١٨ ) بضرورة الإهتمام بالمستوى المادى للمعلمين والعمل على رفعه وتحسين مستوى الراتب والحوافز وأنظمة العلاوات ، الأمر الذى ينعكس إيجابيا على آدائهم وتحقيق مستوى أعلى من الرضا الوظيفى .

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

وفى ضوء ماتقدم يتضح أن شعور الفرد بمعنى العمل الذى يقوم به وحرية التصرف والإدارة الذاتية له ، فضلا عن دورهم فى 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 وبالتالى عدم إعاقة العمل وبث روح المبادرة والإبداع ، كما أن الرضا عن العمل والإقتناع به يدفع الفرد إلى إكتساب المزيد من المهارات الفعالة ، وتجعله يؤدى 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 ن= ٢٢٦ 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**

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

بتفنيد الجدول السابق يمكن أن نستخلص وجود علاقة إرتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين التمكين النفسى ككل والإلتزام المهنى ككل ، حيث بلغت قيمة معامل الإرتباط ( ر = 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 موجية 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) والذى كشف عن وجود علاقة خطية إيجابية بين التمكين النفسى والإلتزام المهنى ، وكذلك دراسة Bogler & Somech(٢٠٠٤) والذى أكد على أن تصورات المعلمين لمستوى تمكينهم يرتبط إرتباطا كبيرا بمشاعرهم ومسؤوليتهم تجاه المهنة ، فضلا عن دراسة ( Lee, & Nie (٢٠١٤) والتى 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 إلتزاما ، وتعزز شعورهم بالولاء والإلتزام تجاه المهنة والمؤسسة وتدفعهم للعمل بجهد أكبر لتحقيق أهداف المؤسسة التى ينتمون إليها .

أما عن مكونات التمكين النفسى وعلاقتها بالإلتزام المهنى فقد أشار لعور، معافة (٢٠١٩) إلى أن التمكين النفسى يعتبر من الإستيراتيجيات المعاصرة التى ترتقى بالأفراد إلى مستويات جيدة من التعاون وروح الفريق والثقة بالنفس والإبداع وروح المبادرة ، فضلا عن أن منح الأفراد الحرية فى آداء 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 والإلتزام داخل بيئة العمل ، ويشعر الأفراد بإنتمائهم لمؤسساتهم . وباعتبار المعلم هو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية وهو عضو أساسى فى المؤسسة التعليمية فإن إدراكه لمعنى العمل الذى يقوم به وأهميته وقيمته ، فضلا عن كفاءته وقدرته على أداء الأعمال المكلف بها ، وشعوره بالمسؤولية وحرية التصرف فى آدائه لواجباته ، يرفع من مستوى كفاءته ، ويجعله أكثر إلتزاما 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 والإلتزام المهنى ، كما أنه ينشر هذا التحفيز عبر أعضاء فرق العمل الأخرى ، ويزيد من مستوى إنخراطهم فى العمل ، فضلا عن ارتباطه إيجابيا بقدرتهم على الإبتكار ، كما أكد على أن البعد الأكثر تأثيرا من أبعاد التمكين على مدى إلتزام المعلم وإشراكه فى العمل هو بعد الكفاءة ، وهو متغير ذو توجه نفسى ويجعل المعلمون أكثر حماسا فى التدريس ، وأكثر إستعدادا لإستكشاف طرق التدريس الفعالة بنشاط ، كما يكونون أكثر إستعدادا لمناقشة المشكلات التى يواجهونها فى التدريس ، وهو مايعبر عنه بالإلتزام المهنى لديهم .

إن المعلمين الذين يتم تمكينهم يشعرون بالاحترام ، ولديهم فرص للنمو المهني ، ويشعرون بالكفاءة والفعالية في الفصل ، ولديهم القدرة على التأثير على الطلاب والحياة المدرسية ، علاوة على ذلك فهم يظهرون سلوكيات تنظيمية إيجابية في مؤسساتهم كما يتجلى في ارتباطهم القوي بمدرستهم ، ومستوى عالٍ من المشاركة في 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 يعتبرا 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 ، الإلتزام 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 :

**أولا : 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس ككل | ذكور | ١١٤ | 77.1 | 8.18 | 1.4 | 0.16 غير دالة | 0.009 ضعيف |
| | إناث | ١١٢ | 75.8 | 5.55 | | | |
| التأثير | ذكور | ١١٤ | 21.29 | 2.8 | 4.3 | 0.01 دالة | 0.07 ضعيف |
| | إناث | ١١٢ | 19.83 | 2.29 | | | |
| الكفاءة | ذكور | ١١٤ | 22.85 | 2.31 | 4.3 | 0.01 دالة | 0.007 ضعيف |
| | إناث | ١١٢ | 22.51 | 1.55 | | | |
| المعنى | ذكور | ١١٤ | 20.19 | 2.4 | 2.4 | 0.01 دالة | 0.03 ضعيف |
| | إناث | ١١٢ | 20.89 | 1.8 | | | |
| الإدارة الذاتية | ذكور | ١١٤ | 12.78 | 1.4 | 0.9 | 0.3 غير دالة | 0.004 ضعيف |
| | إناث | 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 إحصائيا 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 إحصائيا بين الذكور والإناث فى اتجاه الإناث ، بينما لاتوجد فروق دالة إحصائيا 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس ككل | ذكور | ١١٤ | 1.4 | 23.6 | 6.1 | 0.01 دالة | 0.14 ضعيف |
| | إناث | ١١٢ | 1.58 | 20.7 | | | |
| الرضا عن طبيعة العمل | ذكور | ١١٤ | 43.12 | 5.86 | 1.3 | 0.2 غير دالة | 0.008 ضعيف |
| | إناث | ١١٢ | 44.32 | 7.71 | | | |
| الرضا عن الجوانب المادية | ذكور | ١١٤ | 24.1 | 7.36 | 7.4 | 0.01 دالة | 0.2 ضعيف |
| | إناث | ١١٢ | 31.41 | 7.3 | | | |
| المكانة الإجتماعية | ذكور | ١١٤ | 39.35 | 9.88 | 4.7 | 0.01 دالة | 0.09 ضعيف |
| | إناث | ١١٢ | 45.33 | 9.17 | | | |
| العلاقة مع الزملاء | ذكور | ١١٤ | 33.43 | 5.79 | 5.1 | 0.01 دالة | 0.1 ضعيف |
| | إناث | ١١٢ | 37.1 | 4.97 | | | |

بمراجعة الجدول السابق يتضح وجود فروق بين الذكور والإناث فى الرضا الوظيفى فى 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 فى المقياس ككل أما عن الفروق بين الذكور والإناث فى أبعاد المقياس ، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى أبعاد الرضا عن الجوانب المادية والمكانة الإجتماعية والعلاقة مع الزملاء فى إتجاه الإناث حيث بلغت قيمة (ت) (7.4) ، (4.7) ، (5.1) على التوالى عند مستوى دلالة (0.01) ، بينما لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى بعد الرضا عن طبيعة العمل .

**٢- إختلاف الإلتزام المهنى ومكوناته الفرعية باختلاف النوع**

**جدول ( ٦ )**

**قيمة (ت) لدلالة الفروق فى الإلتزام المهنى الكلى ومكوناته الفرعية بصدد متغير النوع**

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

بمراجعة الجدول السابق يتضح وجود فروق بين الذكور والإناث فى الإلتزام المهنى فى 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 فى أبعاد المقياس ، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى أبعاد المسؤولية نحو المهنة ، والمسؤولية نحو الطلبة ، المسؤولية نحو مجموعة العمل فى إتجاه الذكور ، حيث بلغت قيمة (ت) (4.2) ، (3.9) ، (3.4) على التوالى عند مستوى دلالة (0.01) ، بينما لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس ككل | بين المجموعات | 441.4 | ٢ | 220.72 | 4.62 | 0.01 دالة |
| | داخل المجموعات | 10647.1 | 223 | 47.75 | | |
| التأثير | بين المجموعات | 69.59 | 2 | 34.79 | 5.1 | 0.01 دالة |
| | داخل المجموعات | 1521.6 | 223 | 6.823 | | |
| الكفاءة | بين المجموعات | 6.18 | 2 | 3.09 | .788 | 0.4 غير دالة |
| | داخل المجموعات | 874.14 | 223 | 3.92 | | |
| المعنى | بين المجموعات | 33.49 | 2 | 16.76 | 3.69 | 0.02 دالة |
| | داخل المجموعات | 1010.65 | 223 | 5.53 | | |
| الإدارة الذاتية | بين المجموعات | 43.06 | 2 | 21.53 | 9.35 | 0.01 دالة |
| | داخل المجموعات | 513.25 | 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 | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ٧٥,٧٥٣ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ٧٥,٤١٣ | |
| | أكثر من ٢٠ سنة | ٧٠ | | ٧٨,٥٧١ |
| التأثير | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ٢٠,٢٨٥ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ٢٠,١٤٩ | |
| | أكثر من ٢٠ سنة | ٧٠ | | ٢١,٤ |
| المعنى | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ٢٠,١٠٣ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ٢٠,٥٩٤ | ٢٠,٥٩٤ |
| | أكثر من ٢٠ سنة | ٧٠ | | ٢١,٠٢٨ |
| الإرادة | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ١٢,١٤٤ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ١٢,٦٦٦ | ١٢,٦٦٦ |
| | أكثر من ٢٠ سنة | 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) والذى أسفر عن مجموعتين فرعيتين ضمت المجموعة الأولى سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات ومن ١٠-٢٠ سنة بمتوسط أداء (٧٥,٧٥٣) ، (٤٥,٤١٣) على التوالى 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- لايختلف 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 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 الفرعيه تبعا لسنوات الخبرة باستخدام اختبار شيفيه**

| المتغيرات | | العدد | متوسط المجموعات الفرعية | |
|---|---|---|---|---|
| | | | مجموعة ( 1 ) | مجموعة ( 2 ) |
| المقياس ككل | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ١٠٨,٢٣١ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ١١١,٨١٦ | |
| | أكثر من ٢٠ سنة | ٧٠ | | ١١٤,١٤٢ |
| الرضا عن طبيعة العمل | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ٤٢,٣٤٧ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ٤٢,٦٨٩ | |
| | أكثر من ٢٠ سنة | ٧٠ | | ٤٦,٣٤٢ |
| العلاقة مع الزملاء | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ٣٤,٣٤٤ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ٣٤,٣٧٦ | |
| | أكثر من ٢٠ سنة | 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- لايختلف بعد الرضا عن الجوانب المادية والمكانة الإجتماعية باختلاف سنوات الخبرة .

٣- إختلاف الإلتزام المهنى باختلاف سنوات الخبرة .

**جدول ( 11 )**

**قيمة (ف) لدلالة الفروق فى الإلتزام المهنى الكلى ومكوناته الفرعية بصدد متغير سنوات الخبرة**

| المتغيرات / القيم الإحصائية | | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 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 فى متغير الإلتزام المهنى ومكوناته الفرعية تبعا لسنوات الخبرة باستخدام اختبار شيفيه**

| المتغيرات | | العدد | متوسط المجموعات الفرعية | |
|---|---|---|---|---|
| | | | مجموعة ( 1 ) | مجموعة ( 2 ) |
| المقياس ككل | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ١٤٣,٧٢٤ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ١٤٧,٩٧ | |
| | أكثر من ٢٠ سنة | ٧٠ | | ١٥٦,٦٢٨ |
| المسؤولية نحو الطلبة | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ٣٠,٨٦٩ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ٣٠,٢٩٨ | |
| | أكثر من ٢٠ سنة | ٧٠ | | ٣٣,٦٢٨ |
| المسؤولية نحو مجموعة العمل | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ٢٣,١٣ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ٢٣,١٩٥ | |
| | أكثر من ٢٠ سنة | ٧٠ | | ٢٤,٨ |
| المسؤولية نحو أولياء الأمور والمجتمع | أقل من ١٠ سنوات | ٦٩ | ٢٠,٢٠٢ | |
| | من ١٠-٢٠ سنة | ٨٧ | ٢٠,٩٤٢ | |
| | أكثر من ٢٠ سنة | ٧٠ | | ٢١,٣١ |

بالنظر إلى قيم ( ف ) الواردة فى الجدول (١١) يتضح مايلى :

أ- يختلف الإلتزام المهنى ككل باختلاف سنوات الخبرة حيث بلغت قيمت ف (5.25) عند مستوى دلالة (0.01) ، ولمعرفة إتجاه الفروق تم استخدام إختبار شيفيه جدول (١٢) والذى أسفر عن إتجاه الفروق لصالح سنوات الخبرة الأكثر من ٢٠ عاما .

ب- تختلف أبعاد الإلتزام المهنى المسؤولية نحو الطلبة المسؤولية نحو مجموعة العمل ، المسؤولية نحو أولياء الأمور باختلاف سنوات الخبرة فى إتجاه سنوات الخبرة الأكثر من ٢٠ عاما .

ج- لايختلف بعد المسؤولية نحو المهنة باختلاف سنوات الخبرة .

**مناقشة نتائج الفرض الثالث**

**أولا : 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 تبعا 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 والمسئوليات ، كما تتعدد وتتنوع الأدوار التى يقمن بها ، فضلا عما سبق نجد أن خروج المرأة للعمل وزيادة الضغوط التى تواجهها والمهام الجسام التى تتحملها ، تفقدها بعض من كفاءتها فى بعض الأحيان وتجعلها عاجزة أحيانا 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 التخلى 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 والتى 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 ، شرير (٢٠٠٨) ودراسة عميرة (٢٠١٩) ودراسة محمد (٢٠١٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الرضا

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

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

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 بقلة 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 ، وشرير ، ٢٠٠٨ ، ٧٠٧ ) ، كذلك فإن المرأة تنظر لمهنة التدريس على أنها مهنة محققة للذات وأنها تحقق لها مستوى إجتماعى متميز ، وذلك على عكس المعلم الذى كان يطمح للوصول إلى وظائف أعلى منها ، هذا بالإضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى 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 مسؤولية 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 لايحقق لهم ولأسرهم الكفاية والحياة الكريمة ولذلك فهم غير راضيين عنه ، وقد لوحظ أثناء تطبيق أدوات الدراسة أن العامل المادى يعتبر من أهم عوامل الرضا الوظيفى لدى المعلم ، فأحيانا يتركون عملهم أو يعملون عملا إضافيا من أجل كسب لقمة العيش لأسرهم ، كما أن رضا المعلم عن الوظيفة هو الذى يعطى له قيمة ويربطه بعمله .

هذا ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى الرضا عن طبيعة العمل بسبب إدراك كل منهما لطبيعة العمل المطلوب منهم والأنظمة والقوانين التى تحكمه ، ومعرفة متطلباته وواجباته قبل الإنخراط فيه ، فضلا عن تعرض كل من المعلم والمعلمة لنفس ظروف العمل ، ونفس الدورات التدريبية ، والضغوط البيئية والنفسية التى 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 المهنى باختلاف النوع ( ذكور - إناث )** ، فبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة يتبين لنا أنها تختلف مع دراسة عابدين (٢٠١٠) والتى أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الإلتزام المهنى لصالح الإناث ، بينما اتفقت مع دراسة فلمبان (٢٠٠٦) والتى أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الإلتزام المهنى لصالح الذكور .

ويمكن تفسير النتائج السابقة والتى تؤكد على تفوق الذكور على الإناث فى أبعاد الإلتزام المهنى ( المسؤولية نحو المهنة ، والمسؤولية نحو الطلبة ، والمسؤولية نحو مجموعة العمل ) من خلال السياق الإجتماعى والذى يلاحظ أن المعلمات تقمن بالعديد من الأدوار ، فهى 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 غالبا ما يكون لديهم حرص على البقاء فى المهنة أكثر من الإناث بسبب المسؤوليات الملقاة على عاتقهم ، مما يعنى إلتزام 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 ، واختلاف 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 تماما 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 .

**ثانيا : 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 اختلاف التمكين النفسى باختلاف سنوات الخبرة لصالح ذوى الخبرة ، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Edward, Green, & Lyons (٢٠٠٢) ، ودراسة شاهين (٢٠١٥) والذين توصلا لعدم وجود فروق دالة إحصائيا فى التمكين النفسى باختلاف سنوات الخبرة .

ويمكن تفسير اختلاف 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 ، فضلا 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 فضلا 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 الأخرين 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 لبعد الكفاءة والتى 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 الميدانى سعى المعلمين الجدد دائما لتطوير مهاراتهم المهنية ، ومتابعة التطورات الجديدة فى مجالات عملهم وذلك لتحقيق مستوى عال من الكفاءة والقدرة الإنتاجية .

أما عن **إختلاف الرضا الوظيفى باختلاف سنوات الخبرة** فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد ، و فرح (٢٠١٤ ) ، ودراسة الثبيتى والعنزى(٢٠١٤) ، ودراسة الميلود ، وعبد الكريم (٢٠١٧) ، حيث أكدوا على اختلاف الرضا الوظيفى باختلاف سنوات الخبرة لصالح ذوى الخبرة ، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Crossman, Harris (٢٠٠٦)، ودراسة خليل ، وشرير (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 إحصائيا فى الرضا الوظيفى تعزى لسنوات الخبرة .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء أن المعلمين المبتدئين يجدون صعوبة فى مواجهة الطلاب فى بداية عملهم مما يظهر لديهم مشاعر القلق والتوتر والخوف ، فضلا عن شعورهم بالإغتراب والعزلة ، كما تزداد مسئولياتهم ، ولا يدركون اللوائح والقوانين غير المكتوبة التى تسير العمل فى المدرسة ، بمعنى عدم معرفتهم بالتوقعات المنتظرة منهم من قبل زملائهم ومديريهم وموجهيهم وطلابهم ، فضلا عن تعرض المعلم لما يسمى بصدمة الواقع والتى تحدث عندما يشعر المعلم بالتضارب بين ما كونه عن المهنة خلال فترة إعداده بكليته ، وبين الواقع العملى فى الميدان ، كل هذه الأسباب تجعل المعلم المبتدئ يشعر بعدم الإرتياح ، والإحباط ، وإنخفاض الروح المعنوية ، وعدم الرضا عن العمل ، والتى تؤدى بدورها إلى سوء التوافق المهنى 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 فى بعدى الرضا عن الجوانب المادية والمكانة الإجتماعية فمن خلال التطبيق الميدانى 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 والتى كثيرا ما لا يتناسب فيها الدخل من المهنة مع متطلبات الحياة مقارنة بأجور غيرهم من العاملين فى أجهزة الدولة ، كما لا تختلف نظرة المجتمع المحيط لمكانة مهنة التدريس وفقا لسنوات خبرة المعلم ، لأن الكادر الوظيفى واحد كما أن الرواتب متقاربة .

وبالنسبة **لإختلاف الإلتزام المهنى باختلاف سنوات الخبرة** ، فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Ware & Kitsantas (٢٠١٠) والتى أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا فى الإلتزام المهنى تعزى لسنوات الخبرة ، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عابدين (٢٠١٠) والتى أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى الإلتزام المهنى تعزى لسنوات الخبرة .

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

والعلاقات بين أفرادها ومؤسساتها ، والمعلم يتأثر بهذه المتغيرات ، ولذلك فالخبرة هى التى تقوم بتوجيهه التوجيه الصحيح تلك التى اكتسبها على مدار سنين عمله ، أو التى 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 فى العمل بنجاح ، فضلا عن تحمل مسؤولياتهم تجاه الطلبة والزملاء والمجتمع ، بالإضافة إلى سعة أفقه ، ونضج تفكيره . فالمعلمون الجدد قد يستغرقون وقتا طويلا فى آداء المهام المطلوبة منهم ، كما قد يشعرون بالعجز تجاه بعض المشكلات التى تواجههم ، مما يؤثر على آدائهم المهنى ، على العكس من ذلك المعلمين من ذوى الخبرة الكبيرة .

أما عن عدم وجود فروق فى 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 فى نموهم المهنى وتجعلهم أكثر نشاطا وسعيا لتطوير المهنة وتحقيق أهدافها .

**الدراسات المقترحة والتوصيات** وتتضمن مايلى :

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

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

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

١- عقد ندوات وورش عمل لتوعية المعلمين وزيادة وعيهم بأهمية التمكين النفسى والرضا الوظيفى .
٢- الإهتمام بتحقيق المشاركة الفعالة للمعلمين ، وإشراكهم فى إتخاذ القرارات ، والعمل بروح الفريق .
٣- عقد دورات تدريبية لمديرى المدارس وأصحاب القرار لتدريبهم على كيفية الإرتقاء بالتمكين النفسى للمعلم .
٤- تطوير وتحسين نظام الحوافز والترقيات فى الوزارة ، ومراعاة كفايات المعلم وإنجازاتهم المهنية .
٥- العمل على تعزيز الإلتزام المهنى لدى المعلمين ، وتكليفهم بمهام ومسؤوليات تتسم بالإستقلالية والتحدى ، الأمر الذى يشعرهم بأهميتهم وقيمتهم فى العملية التعليمية .
٦- توعية المعلم بضرورة الفصل بين الضغوط المختلفة التى يواجهها فى 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**

**أولا – 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) ، ٤٩٣-٥١٩ .

أبومصطفى، نظمى ؛ والأشقر، ياسر حسن. (٢٠١١). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفى لدى المعلم الفلسطينى. *مجلة الجامعة الإسلامية* ، مجلد ١٩ (١) ، ٢٠٩-٢٣٨ .

الثبيتى، محمد بن عبد الله ؛ العنزى، خالد بن عويد. (٢٠١٤). عوامل الرضا الوظيفى لدى معلمى محافظة القريات من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية التربوية 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) ، ٦٨-٨٨ .

الريح، غيداء أحمد الفكى. (٢٠١٨). الرضا الوظيفى لدى معلمى مرحلة الأساس وأثره فى تحسين الأداء المهنى ( دراسة حالة : مدارس الجودة أساس ، الخرطوم ) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، عمادة التطوير والجودة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

الزيدان، خالد بن زيدان بن سليمان. (٢٠١٤). الرضا الوظيفى وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من معلمى التربية الخاصة بمراحل التعليم بمنطقة حائل. رسالة ماجستير عير 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)، ١٨٩-٢٠٠ .

الكعبى، سهام مطشر .(٢٠١٨). برنامج التمكين النفسى للمرأة القيادية فى الدولة العربية . *مجلة الدنانير* ، عدد ١٣ ، ٣٧٥-٤٠٦ .

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 والإجتماعية ، 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)، ٢٨٣-٣١٦ .

اليحيى ، طلال . (٢٠٠٣). مدى رضا مشرفى طلاب التربية الميدانية عن عملهم فى الإشراف . *مجلة جامعة الملك سعود* ، عدد ١٥ ، ٧٥١-٧٧٢ .

حسن، أمانى 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 .

حويحى، 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 ؛ وشرير، 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؛ وكفافى، 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 للمعلمينز دار المنظومة ، مجلد ١ ، ج ٥١ .

عبد العال، إيمان محمد. (٢٠٠٩). تصور مقترح لتنمية التوافق المهنى لمعلم التعليم الثانوى الصناعى فى مصر. رسالة ماجيستير 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 إستيراتيجية 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، ليلى 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 ، ج١ .

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-jer.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 appositive relationship between Psychological Empowerment and Job Satisfaction, and are appositive 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