تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين توجهات الأهداف واستراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى المعلمين

أ.م.د. سالي نبيل عطا *[١]

د. ميهان محمدي محمد*[٢]

تاريخ استلام البحث: ١١\٨\٢٠٢٤ تاريخ قبول البحث للنشر: ٢٢\٩\٢٠٢٤

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين توجهات الأهداف واستراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) معلما ومعلمة ممن أجابوا عن أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس توجهات الأهداف من إعداد الباحثتين، مقياس التمكين النفسي إعداد الباحثتين، و مقياس استراتيجيات القيادة الذاتية إعداد (Houghton& Neck, 2002) قامت الباحثتين بترجمته وتعريبه، ومقياس الرضا الوظيفي من إعداد الباحثتان. وتم التحقق من فروض البحث باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج AMOS (23) لفحص التأثيرات المباشرة وغير المباشرة في النموذج المفترض، واستخدام منهجية Bootstrapping test لتعيين دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة. وقد اشارت نتائج البحث إلى وجود ملاءمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة وبيانات العينة الحالية. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا لكل من (توجهات تجنب الأداء، استراتيجيات القيادة الذاتية التي تركز على السلوك، التمكين النفسي) في الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة. كما يوجد تاثير مباشر دال موجب لكل من (استراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث، توجهات أهداف الإتقان، توجهات أهداف الأداء) في التمكين النفسي، كما يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيا لتوجهات أهداف الإتقان في استراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث. كما تؤثر كل من (توجهات الإتقان، توجهات الأداء، استراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث) تأثيرا غير مباشرا موجبا دالا في الرضا الوظيفى عبر التمكين النفسى، كما يوجد تأثير غير مباشر موجب دال لتوجهات أهداف الإتقان فى التمكين النفسى عبر استراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: توجهات الأهداف- استراتيجيات القيادة الذاتية- التمكين النفسي- الرضا الوظيفي.

Between Goal Path Analysis of Direct and indirect Causal Relationships strategies, Psychological Empowerment and Job Orientations, self-leadership Satisfaction for Teachers

DR.Saly Nabil Ata Ayoub DR. Mehan Hamdy Mohamad

Abstract

The current research aimed to analyze the path of direct and indirect causal relationships between goal orientations, self-leadership strategies, psychological empowerment, and job satisfaction among teachers. The study sample consisted of (342) male and female teachers who responded to the study tools, Namely the Goal Orientations Scale prepared by the researchers, the Psychological Empowerment Scale prepared by the researchers, the Self-Leadership Strategies Scale prepared by (Houghton & Neck, 2002) translated by the researchers, and the Job Satisfaction Scale prepared by the researchers. The research hypotheses were verified using the Path Analysis method using the AMOS program (23) to examine the direct and indirect paths in the hypothesized model, and using the Bootstrapping test methodology to determine the significance of the direct and

[١] أستاذ مساعد علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الفيوم.

[٢] مدرس علم النفس التربوي، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

indirect effects. The research results indicated the goodness of fit of the hypothesized model, and the existence of a statistical fit between the proposed model of the relationships between the study variables and the data of the current sample. The results also indicated that there was a positive, statistically significant direct effect of each of (performance avoidance, self-leadership strategies that focus on behavior, and psychological empowerment) on job satisfaction among the study sample. There is also a positive and direct effect of each of (the three self-leadership strategies, mastery goal orientations, and performance goal orientations) on psychological empowerment, and there is also a statistically significant positive direct effect of the mastery goal orientations on the three self-leadership strategies. The (Mastery orientations, performance orientations, and the three self-leadership strategies) also have a positive and significant indirect effect on job satisfaction through psychological empowerment. Also There is a positive and significant indirect effect of mastery goal orientations on psychological empowerment through the three self-leadership strategies in the study sample.□

Keywords: Goal Orientations, self-leadership strategies, Psychological Empowerment, Job Satisfaction

مقدمة:

المعلمون هم حجر الأساس في العملية التعليمية التربوية ومن أهم عوامل نجاحها، وهناك العديد من العوامل والمتغيرات التي من شأنها أن تساعد المعلم حال توافرها على أداء دوره بشكل صحيح وبكفاءة عالية تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة. ويأتي اهتمام الباحثين التربوين بهذه الفئة من الاعتماد على المعلم في تعليم الطلاب ورعاية نموهم في شتى المجالات، وبقدر الاهتمام بالمعلم وقدراته ورضاه عن وظيفته، بقدر ما يؤدي ذلك في النهاية إلى نمو الطلاب وتطورهم.

وقد أشار كل من Kilag, Angtud, Uy, Alvez, Zamora, Canoy & Sasan (2023) إلى معني وأهمية الرضا الوظيفي للمعلمين، حيث يُشير الرضا الوظيفي إلى مشاعر الفرد تجاه وظيفته والتي يمكن رؤيتها في الموظف تجاه عمله وجميع جوانب بيئة العمل. ويعد مستوى الرضا الوظيفي للمعلم أمرًا بالغ الأهمية لأنه لا يؤثر فقط على فعاليته ولكن أيضًا على النظام التعليمي بأكمله بما في ذلك الطلاب والبيئة المدرسية. فيجب على أصحاب العمل أن يدركوا أن الموظفين الأكثر سعادة ورضا يميلون إلى أن يكونوا متحمسين ومنتجين في العمل. ومن الجدير بالذكر أن المستوى الأعلى من الرضا الوظيفي يؤدي إلى زيادة حماس المعلمين وكفاءتهم الذاتية وتحفيزهم، وهي العوامل الرئيسية التي تؤثر على النتائج العاطفية والنفسية والتحفيزية للمعلمين بالإضافة إلى رفاهيتهم العامة وسلوكهم التعليمي. و بالنظر إلى الدور المهم الذي يؤديه التحفيز في تعزيز أداء المعلمين، فإن فعالية التدريس والأداء التعليمي تعتبر مترابطة مع الرضا الوظيفي للمعلمين.

لذا وجب الاهتمام بمعرفة العوامل التى تساعد المعلم على الرضا الوظيفى لديه وتحسين أدائه، حيث يتأثر الرضا الوظيفى للمعلمين بالعديد من المتغيرات النفسية، ومن المتغيرات التى ترتبط بالرضا الوظيفى التمكين النفسى والذى يرتبط إيجابيًا بالدافعية للعمل والأداء الجيد، وله تأثير ونتائج متوقعة كوسيلة للتشجيع وزيادة القدرة على اتخاذ القرار الصائب فى العمل وزيادة فاعلية المعلم والرضا الوظيفى لديه (Patterson, 2013). كما أن التمكين النفسى من شأنه أن يجعل المعلم مندمجا فى مهام عمله ولديه القدرة على مواجهة العقبات والصعوبات من خلال شعوره بالمسئولية، وبقيمة العمل الذى يؤديه وبالتالى يزداد لديه شعور الرضا الوظيفى (Barton & Bartn, 2011).

واكتسب التمكين النفسى فى الأونة الأخيرة اهتمام العديد من الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية عبر سياقاتها المختلفة، وذلك لإرتباطه الإيجابى بالعديد من النتائج المرتبطة بالعمل

مثل: الرضا الوظيفى، والإلتزام المهنى، وقيادة المعلم، وجودة التدريس والابتكار. حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن المعلمين قد يكون لديهم مستوى أعلى من الرضا الوظيفي عندما يقوم مديرو المدارس بإشراكهم في اتخاذ القرارات وتقديم الفرص للتطور في وظائفهم حيث يوجد ارتباطات بين عوامل تمكين المعلمين ورضاهم الوظيفي وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة Neck& Manz (2013) ، كما أن معظم الأسباب التي تؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي تعمل أيضًا على تمكين المعلمين، فمستويات التمكين لدى المعلمين مرتبطة بشكل كبير بمستويات الرضا الوظيفي لديهم (Ahrari, Roslan, Zaremohzzabieh, Mohd Rasdi & Abu Samah, 2021) .

وفى هذا السياق، أشارت نتائج دراسة أفنان محمد وفاطمة خليفة (٢٠٢١) إلى وجود علاقة موجبة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة، كما أشارت نتائج دراسة سيد جارحى وأسماء حمزة (٢٠٢١) إلى وجود تأثير مباشر موجب للتمكين النفسى فى الرضا الوظيفى، ويدل ذلك على أهمية التمكين النفسي في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين حيث يؤدي التمكين النفسي دورًا حاسمًا في تحقيق إيجابية المخرجات في بيئات العمل، خاصة في المجال التعليمي. فعندما يشعر المعلمون بالتمكين النفسي، يكونون أكثر قدرة على تحقيق أداء عال، والتفاعل بشكل إيجابي مع طلابهم وزملائهم، والمساهمة بفعالية في تحقيق الأهداف التعليميةً. كما أن التمكين النفسي يتكون من عدة عناصر أساسية بالنسبة للمعلم تشمل الشعور بالكفاءة، والاستقلالية، والمعنى لما يقوم به من عمل، والتأثير على هذا العمل (Ma & Deeprasert, 2024).

وتعتبر توجهات الأهداف مقدمة للتمكين النفسي ومن ثم للرضا الوظيفى لديهم. فالموظفين ذوي أهداف الإتقان قادرين على فهم عملهم وتطوير مهارات جديدة وتحسين مستوى كفاءتهم، والأهم من ذلك أن توجهات الأهداف تؤدي دورًا مهمًا في عمليات التنظيم الذاتي، فأهداف الإتقان تعزز الشعور بالتمكين النفسي بشكل كبير من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية، الاستقلالية، المعنى، والتأثير الإيجابي في بيئة العمل، كما أن أهداف الأداء يمكن أن تعزز التمكين النفسي إذا كانت مرتبطة بتحقيق نتائج إيجابية والحصول على التقدير، ولكنها قد تؤدي أيضًا إلى شعور بالتبعية للآراء الخارجية (Matsuo, 2021).

وقد أشار Kuhn, Hagenauer & Gröschner, (2024) إلى أهمية توجهات الأهداف لدى المعلمين باعتبارها موجهات السلوك نحو تأدية المهام والهدف الذي يسعي إليه المعلم، و كل نوع من هذه التوجهات يمكن أن يؤثر بشكل مختلف على المعلمين. حيث أن أهداف الإتقان تتمثل في السعي لتطوير الكفاءة الشخصية وفهم المواد التعليمية بعمق، فالمعلمين ذوو توجهات أهداف الإتقان غالبا ما يكون لديهم دوافع ذاتية قوية للتعلم والتحسين المستمر ويميلون إلى تجربة طرق تدريس جديدة ومبتكرة لتحسين عملية التعلم، مما يمكن أن يؤدي إلى بيئة تعليمية أكثر تحفيزًا وهذا يعزز من رضاهم الوظيفي وشعورهم بالإنجاز. أما توجهات أهداف الأداء فيركز فيها المعلم على تحقيق افضل أداء ونتائج مقارنة بالآخرين والحصول على تقدير خارجي ممن حولهم مع التركيز على تحقيق نتائج ملموسة ومرئية، ويمكن أن يؤدي هذا التوجه إلى زيادة التنافسية بين المعلمين مما قد يؤثر إيجابًا على تحفيز البعض خاصة أنه في هذا النمط من التوجهات يميل المعلمون إلى تقييم أدائهم باستمرار مقارنة بأقرانهم؛ مما قد يؤدي إلى تحفيز مستمر. أما المعلمين الذين يتبنون توجهات اهداف تجنب الأداء فهم يسعون لتجنب الفشل أو النقد السلبي ويميلون إلى استخدام طرق تدريس تقليدية وآمنة لتجنب الأخطاء، مما قد يحد من الابتكار والإبداع في التدريس (Yildizli, 2021).

وقد قدمت دراسة Paloş, Vîrgă& Craşovan (2022) نتائج عدة من ضمنها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المستويات المرتفعة من توجهات الأهداف والرضا الوظيفى، كما أشارت نتائج دراسة Joo& Park (2010) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي وتوجهات أهداف الإتقان مع إمكانية التنبؤ بالرضا الوظيفي من خلال توجهات أهداف الإتقان.

ومن جانب آخر، هناك بعض العوامل الأخرى التى تؤثر فى الرضا الوظيفى للمعلمين منها القيادة الذاتية والتى ترتبط إيجابيًا بالرضا الوظيفى داخل العمل. حيث أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية استراتيجيات القيادة الذاتية للموظفين من أجل تعزيز مستوى الالتزام

الفردي والاستقلالية وتعزيز المهارة والإبداع في أداء عملهم، ويرتبط مفهوم القيادة الذاتية باستخدام الفرد لاستراتيجيات منهجية تؤثر على أدائه وفعاليته، وتتضمن استراتيجيات القيادة الذاتية عملية كيفية تحكم الفرد في سلوكه وتوجيهه وقيادته من خلال تطبيق استراتيجيات محددة مثل الاستراتيجيات التي تركز على السلوك والتي تعتمد على تحديد الأهداف الذاتية وتعزيز الفرد لذاته، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية والتي تشير إلى الاستمتاع بأداء المهمام وجعلها محفزة بطبيعتها من أجل إنجاز العمل، واستراتيجيات التفكير البناء والتي تعني اعتماد الفرد على التفكير الإيجابي والابتعاد عن كل ما هو سلبي أثناء تأدية المهام (Omar, 2019).

فالقيادة الذاتية هى العملية التى من خلالها يقوم الأفراد بمراقبة سلوكياتهم وقيادة أنفسهم اعتمادًا على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات السلوكية الإدراكية (Neck& Houghton, 2006). كما وصف Stewart, Courtright & Manz (2011) استراتيجيات القيادة الذاتية بأنها العمليات المعرفية لتحفيز العادات التى تركز على الأهداف والإجراءات بالتزامن مع فحص الأفراد بشكل مستمر مع هذه العمليات والمهارات المعرفية المساعدة وإعادة تقييم تأثيرها على مثل هذه الأهداف والإجراءات وذلك من خلال التأثير الإيجابى للأفكار والسلوك، حيث أشارت الدراسات أن القيادة الذاتيه تساعد على تحسين الأداء الوظيفى.

لذا من الأهمية امتلاك المعلم للقيادة الذاتية التي تساعده على التأثير في نفسه وتحسين أدائه من خلال عمليات التنظيم الذاتي التي تشمل الاستراتيجيات المعرفية والتحفيزية والسلوكية، وهذه الاستراتيجيات تهتم بكيفية قيادة المعلمين لأنفسهم لأداء المهام المحفزة بشكل طبيعي بالإضافة إلى تلك التي تكون أقل تحفيزا لهم (Woods, Napiersky & Rivkin, 2023).

وفى هذا السياق، أكدت نتائج الدراسات أن تدريب المعلمين على استراتيجيات التفكير البنائى جاء ليعزز أسباب الرضا الوظيفى ويحسن من مستوى الأداء، فى حين أن التدريب على تنمية مهارات الإدارة الذاتية يحسن من مستويات الأداء الوظيفى بشكل كلى (حمادة فوزى، ٢٠١٦). وقد أشارت نتائج دراسة Çakmak & Uğurluoğlu (2022) نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات القيادة الذاتية والرضا الوظيفي، كما أشارت نتائج Marques-Quinteiro, Vargas, Eifler & Curral (2019) إلى إمكانية تعزيز الرضا الوظيفي من خلال التدريب على القيادة الذاتية. يمكن استخدام التدريب على القيادة الذاتية كأداة قيمة لمساعدة المؤسسات على تحسين الرضا الوظيفي.

ومن جانب آخر، أوضحت نتائج الدراسات أن إدارة الإجراءات الشخصية ذات الصلة والتي يتبناها المعلم لتحقيق الأهداف لها تأثير على استراتيجيات القيادة الذاتية، فتفضيل الأفراد ذوي التوجهات الأدائية للمهام البسيطة والمألوفة يساعد أيضًا في تفسير سبب ندرة انخراطهم في سلوكيات القيادة الذاتية، وهو ما يؤكد تأثير توجهات الأهداف في استراتيجيات القيادة الذاتية. حيث تؤثر توجهات الأهداف بشكل كبير على استخدام المعلم لاستراتيجيات القيادة الذاتية لأنها تُحدد الإطار الذهني الذي يعمل فيه المعلمون، مما يؤثر على كيفية تنظيمهم وإدارتهم لأنشطتهم التعليمية والمهنية فلكل نمط من توجهات الأهداف الثلاث (أهداف الإتقان، أهداف الأداء، وأهداف تجنب الأداء) تأثيرات مختلفة على استراتيجيات القيادة الذاتية التي يتبناها المعلمون في المؤسسات التعليمية (Curral & Marques-Quinteiro, 2009).

كما أشارت العديد من الدراسات أن استراتيجيات القيادة الذاتية تؤدى دوراً مهماً في تعزيز التمكين النفسي كعوامل محفزة للأفراد للتأثير على أنفسهم من أجل أداء الوظيفة بنجاح، في البيئات التعليمية على وجه التحديد و يمكن أن يؤدي ذلك إلى تسهيل التغيير وزيادة الالتزام الوظيفي والرفاهية والرضا الوظيفي بالإضافة إلى نتائج الأداء العام للموظفين كما أن التمكين والقيادة الذاتية هي وسائل للتأثير وتحسين التوجيه والتحفيز داخل المؤسسات من خلال التركيز بشكل أكبر على عقلية الموظف وتنمية المهارات لكل فرد في مكان العمل، كما أن ا لأفراد الذين يظهرون القيادة الذاتية سوف يبحثون عن طرق لتوجيه أنشطتهم من خلال الاستراتيجيات السلوكية، من خلال المكافأة الطبيعية المستمدة من عملهم، ومن خلال استراتيجيات التفكير البناء (Aldighrir, 2021).

وقد أشارت نتائج دراسة Amundsen & Martinsen (2014a) أن القيادة الذاتية تؤثر تأثيرًا إيجابيًا على التمكين النفسى للموظفين ويؤكد كل من Anderson & Sandman (2009) أن أهمية التمكين النفسى تبرز من خلال دعمه لكفاءة ودافعية الأفراد العاملين، وهذا بدوره سيؤدى إلى إكمالهم للمهام الموكلة إليهم، لذلك فعملية التمكين تسعى إلى تنمية الأفراد العاملين الذين لديهم القدرة على قيادة انفسهم من خلال الاستقلالية فى التفكير.

ويُلاحظ مما سبق أهمية متغيرات البحث الحالي بالنسبة للمعلمين والمتمثلة في توجهات الأهداف، واستراتيجيات القيادة الذاتية، والتمكين النفسي، والرضا الوظيفي، وهو ما دفع الباحثتان إلى دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشر بين هذه المتغيرات، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من أهمية تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين حيث أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة Rokeman, Kob & Untong (2024)، ودراسة Uke, Otu, Abel & Udom (2024) إلى أن الرضا الوظيفي يعد من أهم العوامل التي لها آثار مباشرة وخطيرة على نجاح المعلمين في تحقيق أهداف التعليم، وأن المستويات المرتفعة من الرضا الوظيفي تؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وارتفاع الطموح لدي المعلمين مما يؤدي إلى سعيهم لتطوير أنفسهم، وأن المعلمين الأكثر رضاء عن عملهم هم الأقل عرضة لضغوط العمل مع أداء المهام الوظيفية بشكل أفضل وبالمستوى الذي يتوقعه المديرون سعياً للتفوق، بالإضافة إلى زيادة الإنتاجية بزيادة درجة الرضا الوظيفي خاصة وأن الرضا الوظيفي يرتبط إيجابياً بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب ويؤثر عليه، فضلاً عن الأمن النفسي والإستقرار الوظيفي الذي يحققة الرضا الوظيفي للمعلمين فعدم الرضا الوظيفي يقلل من دافعية التدريس ويعيق القدرة على مواجهة التحديات التعليمية.

وبالبحث عن العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي وجدت الباحثتان أن التمكين النفسي يرتبط إيجابيًا بالرضا الوظيفي وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة Martino (2003)، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر إيجابي للتمكين النفسى فى الرضا الوظيفى للمعلمين كما فى دراسة Fock, Chiang, Au, Hui (2011) Ibrahim & Afnan (2013); Hanaysha & Tahir (2016)؛ ودراسة حياة قدة وبوبكر نعرورة (٢٠٢٠) ، ودراسة سيد جارحى وأسماء حمزة (٢٠٢١). كما أن توجهات الأهداف ترتبط بالرضا الوظيفي وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة Lee& Lim (2014); Paloş, Vîrgă& Craşovan (2022)، وأيضا ارتبط الرضا الوظيفي باستراتيجات القيادة الذاتية وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة Shad, Sharbiyani & Abzari (2015); Marques-Quinteiro, Vargas, Eifler & Curral (2019); Çakmak & Uğurluoğlu (2022)، بالإضافة إلى التأثير الإيجابى لاستراتيجيات القيادة الذاتية فى الرضا الوظيفى للمعلمين كما فى دراسة Hall (2019).

ولم تجد الباحثتان أي دراسة عربية أو أجنبية -في حدود ما اطلعتا عليه- تناولت هذه المتغيرات في نموذج واحد يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين توجهات الأهداف واستراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى المعلمين، **وبالتالي سعى البحث الحالي إلى تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين توجهات الأهداف واستراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:**

١. هل يتسم النموذج البنائى المفترض للبحث بأدلة ملاءمة جيدة لاستجابات عينة البحث الأساسية؟
٢. هل توجد تأثيرات دالة إحصائيًا مباشرة وغير مباشرة لمتغيرات النموذج في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة الأساسية؟

٣. هل تؤثر توجهات الأهداف (أهداف الإتقان، وأهداف الأداء) تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في كل من استراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) والتمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة؟

٤. هل تؤثر توجهات الأهداف (أهداف تجنب الأداء) تأثيرًا مباشرًا دالاً سالبًا في كل من استراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) والتمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة؟

٥. هل تؤثر استراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في كل من التمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة؟

٦. هل يؤثر التمكين النفسى تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة؟

٧. هل تؤثر توجهات الأهداف (أهداف الإتقان، وأهداف الأداء، وأهداف تجنب الأداء) تأثيرًا غير مباشر دال عبر التمكين النفسى في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة؟

٨. هل تؤثر استراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) تأثيرًا غير مباشر دال عبر التمكين النفسى في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة؟

٩. هل تؤثر توجهات الأهداف (أهداف الإتقان، وأهداف الأداء، وأهداف تجنب الأداء) تأثيرًا غير مباشر دال عبر استراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) فى كل من التمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة؟

أهداف البحث :

١. تعرف مدى تمتع النموذج البنائى المفترض للبحث بأدلة ملاءمة جيدة لاستجابات عينة البحث الأساسية.

٢. التعرف علي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة وفقًا للنموذج المقترح.

أهمية البحث:

١- التعرف على العوامل التي تحقق الرضا الوظيفي لدى المعلمين من خلال دراسة التمكين النفسي واستراتيجيات القيادة الذاتية وتوجهات الأهداف.

٢- تقديم إطار نظري يرتبط باستراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسي باعتبارهما متغيرات حديثة نسبيًا.

٣- تقديم أدوات لقياس متغيرات الدراسة من إعداد وترجمة الباحثتان لكل من (توجهات الأهداف، استراتيجيات القيادة الذاتية، التمكين النفسي، الرضا الوظيفي للمعلمين).

٤- يمكن أن تعين نتائج البحث الحالي المعلمين في التعرف على استراتيجيات القيادة الذاتية والتي من شأنها أن تحقق مزيد من التطور والكفاءة الذاتية لهم.

٥- توجيه اهتمام الباحثين إلى إجراء مزيد من البحوث في هذا المجال خاصة لدى فئة المعلمين باعتبارهم مربيين يلعبون دورًا هامًا مع الطلاب خاصة في المراحل الأساسية في التعليم.

مصطلحات البحث:

أولاً: توجهات الأهداف لدى المعلمين Goal Orientations:

تعرفها الباحثتان بأنها "الأهداف التي يستخدمها المعلمون أثناء سعيهم إلى الوصول لمستوى معين من الأداء، وتتضمن الطريقة التي يتعامل بها المعلمون مع مهنتهم والمرتبطة بممارستهم التعليمية وسلوكهم في التأقلم ورفاههم في مكان العمل والتحفيز المعرفي". وقد تبنت الباحثتان نموذج التوجه نحو الهدف التلاثي الأبعاد وفق الأبعاد التالية:

١- **التوجه نحو الأداء (أداء/ إقدام): Performance Goal Orientation**

ويشير إلى "تركيز المعلم على أن يصبح أفضل من زملائه في العمل بمحاولة الحصول على أحكام إيجابية عن كفاءته وتحقيق التفوق مقارنة بزملائه، فهي الأهداف التي يتبناها المعلم في سعيه لإثبات كفاءته في البيئات التنافسية وتفوقه عن الآخرين وإثارة الإعجاب بما يقوم به من قبل المنافسين".

٢- **التوجه نحو تجنب الأداء (أداء/ إحجام) : Performance Avoidance**

ويشير إلى "اهتمام المعلم وتركيزه على تجنب الفشل أو النتائج السلبية وتجنب أي موقفٍ قد يمثل تهديد لذاته أو الحكم السلبي من الآخرين له؛ بمعني أنه يتجنب الأداء خوفا من الفشل، كما يتضمن أن يقوم المعلم بإنهاء المهمة بأقل جهد ممكن؛ وبالتالي فهي تُشير إلى الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها لتجنب الفشل أو النقد السلبي، بدلاً من السعي لتحقيق النجاح أو التفوق".

٣- **التوجه نحو الإتقان (إتقان /إقدام): Orientation Mastery Goals**

ويشير إلى "تركيز المعلم على تطوير ذاته واكتساب المهارات الجديدة المرتبطة بمجال العمل التدريسي، حيث يتضمن ذلك سعي المعلم لبذل أقصي جهد مكن لزيادة مستوى كفاءته في موضوع التدريس".

ثانياً: استراتيجيات القيادة الذاتية self-leadership strategies:

تتبني الباحثتان تعريف (Houghton& Neck, 2002) حيث عرفا القيادة الذاتية بأنها "العملية التى من خلالها يقوم الأفراد بمراقبة سلوكياتهم وقيادة أنفسهم اعتماداً على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات السلوكية الإدراكية والتي تتضمن الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، الاستراتيجيات التى تركز على المكافآت الطبيعية، الاستراتيجيات التى تركز على نمط التفكير البناء"، وفيما يلي التعريفات الإجرائية لكل استراتيجية:

١. **الاستراتيجيات التي تركز على السلوك:** وهي مجموعة من الأساليب التي يستخدمها المعلمون لإدارة وتوجيه سلوكهم الشخصي والمهني بهدف تحسين أدائهم الوظيفي. هذه الاستراتيجيات تهدف تعزيز كفاءتهم في التعليم من خلال التركيز على السلوكيات الذاتية التي يقومون، وتتضمن استراتيجيات فرعية هي (استراتيجية تحديد الهدف الذاتي، استراتيجية المكافأة الذاتية، استراتيجية الملاحظة الذاتية، استراتيجية التلقين الذاتي).

٢. **الإستراتيجيات التي تركز على المكافأة الطبيعية:** وهي الإستراتيجيات التي تهدف إلى تعزيز التحفيز الداخلي من خلال التركيز على الجوانب الإيجابية والمرضية في المهام وفي العملية التعليمية نفسها. وهذه الأساليب يستخدمها المعلمون لتحفيز أنفسهم من خلال التركيز على المكافآت الداخلية أو الذاتية المتأصلة في القيام بالمهام والأنشطة. هذه المكافآت الطبيعية تنبع من الرضا الشخصي والمتعة التي يحصل عليها المعلم من أداء عمله بفاعلية وتلبية حاجاته الداخلية.

٣. **الأستراتيجيات التي تركز على نمط التفكير البناء:** وهي مجموعة من الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلمون لتحفيز أنفسهم وتعزيز أدائهم الوظيفي من خلال تبني أنماط تفكير إيجابية وفعالة والحديث الإيجابى عن النفس والحد من أى حديث سلبى عن الذات. حيث تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تطوير القدرة على التفكير الإيجابي وتحفيز التفكير الإيجابي، مما يساعد المعلمين على التعامل مع التحديات اليومية بمرونة وكفاءة. تتضمن الاستراتيجيات التي تركز على نمط التفكير البناء استراتيجيات فرعية هي (تصور الأداء الناجح، الحديث الذاتي، تقييم المعتقدات والافتراضات).

ثالثاً: التمكين النفسي Psychological Empowerment:

تُعرفه الباحثتان بأنه "شعور داخلى يتولد لدى المعلم يجعله يدرك معنى وأهمية العمل الذى يقوم به وأن ما يبذله من وقت وجهد فى العمل يعتبر ذا قيمة وفائدة، والثقة فى قدرته وكفاءته فى إنجاز عمله بمهارة وإتقان وشعوره بالحرية والاستقلالية فى تحديد السلوك المناسب والأساليب المستخدمة لأداء أنشطة العمل وحريته فى اختيار الطريقة التى يتبعها فى تنفيذ الأعمال الموكلة إليه واستقلاليته فى اتخاذ القرارات اللازمة لإنجازه وحرية المشاركة وإبداء الرأى والقدرة على التحكم والتأثير فيه". والمتضمن للأبعاد التالية:

١. **المعنى وأهمية العمل:** ويشير إلى استشعار المعلم وإحساسه بقيمة العمل ومعناه والهدف منه وشعوره بأهمية عمله بالنسبة له واهتمامه به، كما يتضمن الاعتقاد الذي يتولد لدى المعلم بأن ما يقوم به مهم وذو مغزى بالنسبة له.

٢. **الكفاءة أو الجدارة:** وتشير إلى اعتقاد المعلم بأن لديه المهارات والقدرات الضرورية لإنجاز عمله بشكل جيد، وشعوره بالمهارة والاقتدار، واعتقاده وثقته بقدرته على القيام بمهام العمل بدقة ومهارة عالية.

٣. **الاستقلالية وحرية الاختيار:** وتشير إلى شعور المعلم بأنه أكثر استقلالية لأداء مهام ومسئوليات العمل ليتمكن من اتخاذ القرارات، كما يتضمن إحساسه بالحرية فيما يتعلق بطريقة قيامه بعمله وفرص اختيار الأنشطة المناسبة للمهمة والأداء بالطريقة التى يراها مناسبة، حيث يدرك بأنه يتمكن من بدء مهام عمله وتنظيمه وشعوره بحريته فى التصرف واتخاذ القرارات بشأن عمله.

٤. **التأثير:** ويشير إلى اعتقاد المعلم بقدرته على التغيير والتأثير فى العمل ونواتجه وفى القرارات الهامة وإحساسه بأن المجهود الذى سيبذله سوف يترتب عليه نتائج وتأثيرات ذات أهمية، وشعوره بأنه يمكن أن يحدث فرقا فى نتائج العمل من خلال أدائه فى تحقيق أهداف المهمة.

رابعاً: الرضا الوظيفي Job Satisfaction:

تعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه "تقييم المعلم لمدى ارتياحه لكل ما يرتبط بعمله كمعلم ومدى قناعته بما يقوم به من مهام وأعمال، ويتضمن أيضا مدى شعوره بالراحة والسرور والإطمئنان، وتقييمه لمدى تحقيق الحاجات المادية والنفسية والاجتماعية بالنسبة له في مجال عملة كمعلم"، ويتضمن الأبعاد التالية:

١- **الرضا عن المهنة:** ويشير إلى تقييم المعلم و قناعته بأن وظيفته تسهم في تحقيق نموه الشخصي وتنمي قدراته وتتماشي مع طاقته وتسهم في تحقيق احتياجاته المهنية و تحقيق الذات.

٢- **الرضا عن النواحي المادية:** ويشير إلى الدرجة التي يشعر فيها المعلم بأن حاجاته الشخصية المرتبطة بالنواحي المادية المتمثلة في الأجور والمكافآت يتم تحقيقها أو اشباعها من خلال ما يتقاضاه من أجر مقابل عمله كمعلم بشكل يستطيع معه أن يفي بمتطلبات الحياة.

٣- **الرضا عن الإدارة:** ويشير إلى اتجاه المعلم نحو السلوكيات الإدارية والإشرافية الموجودة في المدرسة تجاه المعلمين، كما تتضمن رضاه عن مدى إشراكه في إتخاذ بعض القرارات ومدى السماح له بمساحة من الحرية مناسبة في ممارسة عمله.

٤- **الإنتماء للمهنة:** ويشير إلى رضا المعلم عن مناخ العمل بينه وبين الزملاء، وتقييمه للمكان الذي يعمل به من حيث توافر الإمكانيات التي تساعده على أداء عمله التدريسي داخل المدرسة.

٥- **الرضا عن فرص الترقي الوظيفي:** ويشير إلى المشاعر الناتجة عن إدراك المعلم بأن عمله يلبي احتياجاته في تحقيق الذات وفي الترقي وفق معايير ثابتة تخضع للعدالة والنزاهة في التقييم وفقا لقواعد الترقي.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: توجهات الأهداف Goal Orientations:

ظهر مصطلح توجهات الأهداف للمعلمين في ضوء النهج الجديد للتعلم مدى الحياة والتحسين المستمر للمهارات المهنية للمعلم وذلك في ضوء التنمية المستدامة (Borko,2004). وعرف رافع الزغلول (٢٠٠٦) توجهات الأهداف بأنها نوع من أنواع التمثيلات العقلية للمعتقدات والأفكار الذاتية وتصورات الفرد وتفضيلاته واهتماماته والرغبات التي يعبر عنها، مما يعني أن تلك المتغيرات النفسية الذاتية والمرتبطة بالدوافع الداخلية هي الأساس في جعل الفرد يتبني أنماطاً سلوكية معينة لتحقيق الهدف الذي يسعي للوصول إليه.

فتُشير توجهات الأهداف إلى النوايا أو المقاصد السلوكية التي تحدد كيف يندمج الفرد في النشاطات، فالأفراد ينخرطون في الأنشطة الأكاديمية لتحقيق أهداف مختلفة ومحددة، حيث يكون البعض مهتم بتحقيق أفضل التقييمات من قبل الآخرين عن أي أداء يقوم به، في حين يهتم بعض الأفراد الآخرين بتطوير قدراته ومهاراته وتعلم واتقان شئ جديد (McCollum & Kajs, 2007).

فى حين عرفها كل من (2008) Elliot & Murayaman بأنها تمثيلات معرفية للنواتج المرغوب فيها، وتُشير إلى الفروق الفردية في المفاضلة بين الأهداف في مواقف الإنجاز. وأشار (2017) Gamze بأنها نوع من أنواع النشاطات المعرفية المرتبطة بالنجاح أو الفشل في أداء المهام المعطاه، بالإضافة إلى أنها أحد المتغيرات التي توجه تنظيم الأنماط السلوكية للأفراد في المواقف الأدائية حيث يمتلك الفرد أسباباً مختلفة للمشاركة في المهمة المعطاه وتحقيق الهدف بناء على ما لدى الأفراد من دافعية داخلية توجه نحو تنشيط السلوك في إتجاه معين.

ويرى كل من (2018) Gencer & Ozturk أن توجهات الأهداف تعني تبني الفرد أنماطاً سلوكية مقصودة متوجهة نحو تحقيق هدف ما يسعي للوصول له بطريقة منطقية، وأن أهداف الإنجاز هي التي توجه معتقدات الفرد حول حس الإنجاز لديه مما يؤثر على أنماطه السلوكية في المواقف المختلفة، فالفرد يعطي معناً ذاتياً لسلوكيات الإنجاز لديه من خلال الأهداف التي يتبناها لان تلك الأهداف هي التي تعكس ما يصبو إليه الفرد، وباختصار فإن أهداف الإنجاز تُشير إلى أنواع الأهداف التي توجه سلوك الفرد المرتبط بحس الإنجاز. فتوجهات الأهداف هي الإجراءات التي يتخذها الفرد فيما يتعلق بتحقيق الأهداف، فالتوجه نحو الهدف هو البعد الذي يرتبط باتجاهات الفرد نحو المهام، وإنجازها، وتقييم الأداء في مهمة معينة، فيجيب عن سؤال لماذا يريد الفرد إكمال مهمة معينة؟ وكيف يقرر معايير النجاح أثناء إنجاز أي مهمة (Yildizli, 2021).

وحديثاً أشار كل من Frumos, Leonte, Candel & Ciochină-Carasevici (2024) إلى أن توجهات الأهداف مرتبطة بالدافعية للإنجاز والمتعلقة بالكفاءة وأن أحد مكونات توجهات الأهداف هو الإتقان الذي يكون دافعه داخلي لتطوير الكفاءة الذاتية، والمكون الآخر معياري حيث يركز الفرد في أهدافه على المقارنة بالآخرين.

ومما سبق وجدت الباحثتان أن توجيه الهدف كأحدِ الأنماط السلوكية الموجهة نحو تحقيق الهدف لا يوفر إتجاه لنشاط فحسب، بل يوفر أيضا الدافع وراء القيام بالنشاط. فإذا كان لدى الأفراد توجهات أهداف مختلفة عند المشاركة في النشاط ستختلف دوافعهم واتجاهاتهم وستظهر التصرفات والسلوكيات والنتائج واضحة الاختلاف، فأحياناً يكون الدافع هو تحقيق هدف تطوير القدرات والمهارات وإتقان شئ جديد، وأحيانا يكون الهدف هو الحصول على أفضل تقييم من الآخرين مما يعني أن توجهات الأهداف تُعد مؤشر لإتجاهات الفرد نحو المهام.

ومن هنا يمكن للباحثتين تعريف توجهات الأهداف لدى المعلمين بأنها "الأهداف التي يستخدمها المعلمون أثناء سعيهم إلى الوصول لمستوى معين من الأداء، وتتضمن الطريقة التي يتعامل بها المعلمون مع مهنتهم والمرتبطة بممارستهم التعليمية وسلوكهم في التأقلم ورفاههم في مكان العمل والتحفيز المعرفي". وقد تبنت الباحثتان نموذج التوجه نحو الهدف الثلاثي الأبعاد وفق الأبعاد التالية (التوجه نحو الأداء (أداء/ إقدام)، التوجه نحو تجنب الأداء (أداء/ إحجام)، التوجه نحو الإتقان (إتقان /إقدام).

نماذج توجهات الأهداف:

لقد تناولت العديد من النماذج توجهات الأهداف، و بالرغم من تعدد النماذج إلا أن معظم نماذج التوجه نحو الهدف يقترح نوعين أساسيين من توجهات الأهداف: الإتقان والأداء (Lee & Ko, 2023) ، فنجد أن Dweck (1986) أشار إلى وجود نمطين من توجهات الأهداف هما أهداف التعلم، أهدافٍ الأداء، وهذا هو النموذج الثنائي لأهداف الإنجاز الذي يُشير إلى أن بعض الأفراد يحملون أهدافا تعليمية متعلقة بالمهام الصعبة حيث ينظرون إليها على أنها فرص للتعلم، في حين أن أفراد آخرون ينظرون إلى المهام الصعبة على أنها محفوفة بالمخاطر بطبيعتها لأنهم يخشون الفشل والكشف عن قدراتهم غير الكافية للآخرين (Dragoni, Tesluk& Oh, 2009). كما أشار Dweck (1986) إلى أنه يمكن اعتبار توجهات الأهداف بأنها أساس العمليات المرتبطة بالإنجاز، والتي ارتبطت أيضا بنمطين أساسيين من الأهداف حيث يسعي الفرد في النمط الأول إلى التعلم من أجل التعلم والتطوير واكتساب المعرفة، والنمط الثاني يسعي الفرد من خلاله مقارنة أدائه بأداء الآخرين والرغبة في إظهار التميز على الآخرين للحصول على المدح وتجنب الظهور بشكل غير جيد أمام الآخرين (Adriaenssens, Gucht & Maes, 2015).

أما Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash (2002) فقد أشاروا إلى إمكانية الفصل بين الإقدام والإحجام في تناول توجهات الأهداف من خلال النظر إلى الآثار الإيجابية لأهداف الأداء الإقدامية، والآثار السلبية لأهداف الأداء الإحجامية. ومن هنا ظهر النموذج الثلاثي لتوجهات الأهداف، حيث أشار (Elliot, McGregor & Gable, 1999) إلى تصنيف توجهات الأهداف في ضوء نموذج ثلاثي يتضمن (أهداف الإتقان، أهداف أداء/ إقدام، أهداف أداء/ إحجام). وقد عرف (Matsuo, 2019) توجهات الأهداف في ضوء النموذج الثلاثي بأنها تتضمن أهداف التوجه نحو الإتقان والتي تعني الرغبة في تطوير الذات من خلال اكتساب مهارات جديدة، واتقان المواقف الجديدة وتحسين الكفاءات، حيث أن أهداف (الإتقان/ الإقدام) وتسمي أهداف نهج الإتقان وهي التي تسعي لتوجيه الأفراد إلى التركيز على اكتساب معارف جديدة، وتعزيز مستوى كفاءتهم، وتطوير فهم عميق للموضوع (Lee& Ko, 2023)، وبالتالي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاية في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة، وتوصف بأنها موجهات دافعية إقدامية لإكتساب المعرفة والمهارات والوصول إلى مستوى إتقان المهمة، وتحقق التعلم من أجل التعلم ذاته، ويتصف بإتقانها بدون التركيز على مقارنة أدائه بأداء الآخرين من حوله (Robins, Richard& Jennifer, 2002)، وأهداف التوجه نحو الأداء (أداء/ إقدام) حيث تُشير إلى الرغبة في إثبات كفاءة الفرد والحصول على أحكام إيجابية عنه من الآخرين، وأهداف التوجه نحو تجنب الأداء (أداء/ إحجام) والتي تتضمن الرغبة في تجنب الفشل أو تجنب الحصول على الأحكام السلبية من الآخرين فيما يتعلق بكفاءات الفرد. وبالتالي يحافظ النموذج الثلاثي على الإتقان دون تغيير التوجه نحو الهدف، ولكن يتم تقسيم التوجه نحو هدف الأداء إلى قسمين الأول هو نهج الأداء (الذي يعكس الإمكانية الإيجابية والمرغوبة للنجاح)، والقسم الثاني هو

تجنب الأداء (الذي يعكس الإحتمال غير المرغوب فيه للفشل) (Frumos, Leonte, Candel & Ciochină-Carasevici, 2024).

أما بالنسبة للنموذج الرباعي لتوجهات الأهداف فقد اقترح Pintrich (2000) إضافة أهداف رابعة على النموذج الثلاثي لتكون خاصة بأهداف الإتقان/ الإحجام، والتي يتم فيها التركيز على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان واستخدام المعايير في التعرف على الخطأ وأداء المهمة بصورة صحيحة بدون خطأ. فتصبح توجهات الأهداف وفقا لهذا النموذج (أهداف الإتقان/ الاقدام، أهداف الإتقان/ الاحجام، أهداف أداء/ إقدام، أهداف أداء/ إحجام).

وقد طور كل من Elliot , Murayama & Pekrun (2011) نموذجًا سداسيًا لتوجهات الأهداف والذي عُرف بنموذج (٣×٢) لتوجهات الأهداف، حيث تم تصنيف توجهات أهداف الإتقان من حيث مصدر هذا التوجه نحو الأهداف (توجهات أهداف المهمة، وتوجهات أهداف الذات) وبناء على ذلك يتم تقييم كفاءة الفرد في ضوء (أهداف المهمة، أهداف الذات، أهداف الآخر)، وكل من الأنواع الثلاثة لتوجهات الأهداف تم تصنيفها إلى أهداف إقدام وأخري إحجام، وبالتالي تصبح توجهات الأهداف في ضوء النموذج السداسي هي (أهداف الإقدام القائمة على المهمة، أهداف الإقدام القائمة على الذات، أهداف الإقدام القائمة على الآخر، أهداف الإحجام القائمة على المهمة، أهداف الإقدام القائمة على الذات، أهداف الإقدام القائمة على الآخر).

وسوف تتبنى الباحثتان فى البحث الحالى النموذج الثلاثي لتوجهات الأهداف والذي يعرف بالنموذج الهرمي لتوجهات الأهداف والذي يتضمن (أهداف الإتقان، أهداف أداء/ إقدام، أهداف أداء/ إحجام) وذلك لارتباطه بمتغيرات الدراسة المتمثلة في (التمكين النفسي، واستراتيجيات القيادة الذاتية، والرضا الوظيفي) بشكل أكبر من النموذج الرباعي والنموذج السداسي وفقا لما اشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة، فضلا عن مناسبته لعينة الدراسة وهم المعلمون ولمناسبته أيضا النموذج الذي يتم التحقق منه في هذا البحث).

خصائص المعلمين في كل توجه من توجهات الأهداف:

قد أشار كل من Kunst, van Woerkom & Poell (2018) إلى أن المعلمين الذين لديهم التوجه نحو الإتقان (أهداف الإتقان/ الإقدام) يسعون بشكل كبير إلى بذل جهد كبير من أجل تطورهم المهني، ويتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية فهم يسعون باستمرار لتطوير معارفهم ومهاراتهم في مجال التدريس والعمل.

أما أهداف (الأداء/ الإقدام) في النوذج الثلاثي والتي تسمي أهداف التوجه نحو الأداء أو نهج الأداء فيركز فيها الفرد على المثابرة في إظهار الكفاءة الذاتية والحصول على التقييم الإيجابي في حالة المنافسة مع آخرين بحيث يكون الدافع هو أن يصبح أفضل أداء ممن حوله والذين يقومون بأداء نفس العمل (Frumos, Leonte, Candel & Ciochină-Carasevici, 2024)، فهي أهداف يحاول الفرد من خلالها منافسة الآخرين والتفوق عليهم في إنجاز المهام، وإظهار القدرة وإثارة إعجاب الآخرين بأدائه، والفرد هنا لا يقلق بشأن الأداء الذي يفعله بقدر قلقه من مقارنة أدائه بأداء الآخرين (دعاء محمد سعيد، ٢٠٢١). والمعلمون الذين لديهم توجه عالي نحو الأداء (أهداف أداء/ إقدام) يحاولون إظهار الكفاءة الشخصية بالنسبة للآخرين، كما يعملون في ضوء المعايير القياسية للأداء تجنبا للوم، بالإضافة إلى سعيهم الدائم للإهتمام برأي الآخرين عما يقومون به من عمل فهم يعملون في ضوء المعايير الاجتماعي ة للأداء مع الإلتزام بالنظام وإتباع المنهجيات المحددة (إيمان عطية حسين، ٢٠١٨).

أما عن أهداف (الأداء/ الإحجام) فيركز فيها الفرد على تجنب مواقف الإنجاز التي ستؤكد تدني مستوى قدراته، حيث أن الفرد الذي يتبني هذا التصنيف يعتمد في قياس كفاءته الذاتية على خبراته السابقة وليس بناء على مستوى فاعليته الذاتية بهدف حماية مفهوم الذات لديه (عبد السلام عبد الرحمن، رافع الزغلول، ٢٠١٨). ويركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية وخاصة المقارنة مع الآخرين، لعدم الكفاءة والخوف من الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين (Robins, Richard & Jennifer, 2002). ويُشير (Yildizli, 2021) إلى خصائص الأفراد في هذا

النمط من توجهات الأهداف بأنهم يميلون إلى إخفاء عدم كفاءتهم عن الآخرين ومنع الآخرين من رؤية إخفاقاتهم.

والمعلمون الذين لديهم توجه نحو تجنب العمل يتمتعون عادة بمستويات عاليةٍ من التركيز على الأعراف الاجتماعي ة، ويعززون استراتيجيات التعلم السطحي، وهم أقل إلتزما تجاه الطلاب بالإضافة إلى تفضيلهم المهام السهلة في التدريس، وينظرون إلى الأهداف على أنها مزيد من الضغوط المهنية التي يفضلون تجنبها (George & Richardson, 2019). كما أن الأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من أهداف تجنب الأداء ينظرون إلى مجموعة مهاراتهم على أنها محدودة ويعتبرون الفرصً التدريبية بمثابة تهديدات بدلاً من كونها فرص لتنمية قدراتهم (Kunst, van Woerkom & Poell, 2018).

ثانياً: استراتيجيات القيادة الذاتية self-leadership strategies:

أول من أشار إلى مفهوم القيادة الذاتية هو (1986) Manz والذى عرفه بأنه منظور شامل للتأثير الذاتى يتعلق بقيادة الذات نحو أداء المهام المحفزة بشكل طبيعى، وكذلك إدارة الذات للقيام بأداء المهام الصعبة غير المحفزة بالنسبة للفرد ولكن يجب عليه القيام بها لأنها ضرورية (Manz, 1986).

وعرف كل من (2006) Neck & Houghton القيادة الذاتية بأنها العملية التى من خلالها يقوم الأفراد بمراقبة سلوكياتهم وقيادة أنفسهم اعتمادًا على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات السلوكية الإدراكية. ووصف (2011) Stewart, Courtright & Manz استراتيجيات القيادة الذاتية بأنها العمليات المعرفية لتحفيز العادات التى تركز على الأهداف والإجراءات بالتزامن مع فحص الأفراد بشكل مستمر مع هذه العمليات والمهارات المعرفية المساعدة وإعادة تقييم تأثيرها على مثل هذه الأهداف والإجراءات وذلك من خلال التأثير الإيجابى للأفكار والسلوك، حيث أشارت الدراسات أن القيادة الذاتيه تساعد على تحسين الأداء الوظيفى.

وعرف كل من (2012) Houghton, Dawley& DiLiello استراتيجيات القيادة الذاتية بأنها القدرة على استخدام المؤشرات الذاتية السلوكية والمعرفية للفرد لزيادة النتائج الإيجابية، حيث تشمل هذه المؤشرات استراتيجيات محددة تندرج ضمن العديد من النظريات الكلاسيكية مثل التأثير على الذات والتأثير على الدافع الذاتى. وتم تقديم تعريف للقيادة الذاتية بشكل أكبر من خلال الاستراتيجيات الموجودة لزيادة الأداء بما فى ذلك السلوك والمكافأة والاستراتيجيات المرتبطة بالتفكير.

وأشار كل من (2019) Manshi & Mishra أن استراتيجيات القيادة الذاتية هى أى مبادرة تنموية قيادية، تساعد الفرد على تطوير فهم الذات (من هو)، وما يمكن فعله (قدراته) والقدرة على التأثير على تواصل الفرد وعواطفه وسلوكه فى طريقه لتحقيق أهدافه، فالقيادة الذاتية هى العملية التى يمكن للفرد من خلالها التأثير على ذاته لتحقيق أهدافه.

حيث يهدف مفهوم القيادة الذاتية إلى السيطرة على جميع جوانب الحياة لدى الفرد وتعرف بأنها عملية التأثير الذاتى والتى من خلالها يحقق الأفراد التوجيه الذاتى والتحفيز الذاتى اللازمين للأداء، حيث تؤكد على "ماذا؟" والتى تهدف إلى تحديد المعايير والأهداف لدى الفرد و"لماذا؟" والتى تهدف إلى تحليل الوضع الحالى الذى ينبغى إنجازه (Nnaemeka, Anuar, Wahat & Ismail, 2020).

ويؤكد (2022) Mayor أن أحد العوامل الهامة للقيادة الذاتية للفرد هو معرفة العوامل المحفزة التى يجب أن ينتبه الفرد لها. فالقيادة الذاتية هى مفهوم تكاملى يعتمد على علميات الذات المتعددة مثل (التنظيم الذاتى والحديث الذاتى) ذات العلاقة بالأمور الشخصية وفاعلية العمل الشخصية، فالقيادة الذاتية تمثل الإدارة الذاتية حيث تتم مقارنة التصورات البيئية بالمعايير الداخلية من خلال العمليات المعرفية والسلوكية، فالقيادة الذاتية تعكس

الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية والدافعية للتنظيم الذاتى وإدارة الأداء (Woods, Napiersky & Rivkin, 2023).

وتُشير التعريفات السابقة إلى أن استراتيجيات القيادة الذاتية هي استراتيجيات تساعد على تطوير وفهم الفرد لذاته، كما تتضمن التأثير على الذات، إدارة الذات خاصة عند القيام بالمهام الصعبة، كما تتضمن استراتيجيات القيادة الذاتية إعادة تقييم الإجراءات التي يتخذها الفرد لتحقيق الأهداف الذاتية.

تهدف القيادة الذاتية بشكل مباشر إلى اكتشاف معنى المهمة وبالتالى إثارة مستوى عال من الاهتمام والحماس والمرح والبهجة، وتتكون استراتيجيات القيادة الذاتية من استراتيجياتً سلوكية ومعرفية محددة تؤثر بشكل إيجابى على الفاعلية الشخصية، حيث تشمل استراتيجيات القيادة الذاتية على ثلاث استراتيجيات رئيسية وهى (استراتيجيات السلوك، استراتيجيات المكافأة الطبيعية، استراتيجيات نمط التفكير البنائى)، حيث تسعى استراتيجيات القيادة الذاتية التى تركز على السلوك والمتعلقةٍ بالاستراتيجيات الفردية الموجهه ذاتيًا إلى تعزيز الثقة بالنفس لدى الفرد وأن يكون مستقلا مبدعًا فى حل مشكلاته ولديه شعور عال بالإنجاز فى أداء عمله، والوعى من أجل تسهيل إدارة السلوك وخصوصًا ما يتعلق بالمهام غيرً السارة ولكنها ضرورية، وتشمل استراتيجيات السلوك (الملاحظة الذاتية، وتحديد الأهداف الذاتية، والمكافأة الذاتية، والعقاب الذاتى، والمحاسبة الذاتية)، حيث تهدف الاستراتيجيات التى تركز على السلوك إلى تشجيع السلوكيات الإيجابية المرغوب فيها والتى تؤدى إلى نتائج إيجابية وقمع السلوكيات السلبية غير المرغوب فيها؛ ومن ثم تؤدى إلى نتائج غير ناجحة (Sjöblom, Juutinen & Mäkikangas, 2022).

وقدم كل من Nnaemeka, Anuar, Wahat& Ismail (2020) وصفًا للاستراتيجيات التى تركز على السلوك وهى النوع الأول من الاستراتيجيات، حيث تدور حول العمليات التنظيمية السلوكية التى غالبًا ما تؤدى إلى تغيير السلوك، فتتضمن مفاهيم الوعى الذاتى التى من خلالها يدير الأفراد سلوكياتهم كما يشجع الأفراد على بدء سلوكيات إيجابية مرغوبة لأداء أفضل مع التخلص من السلوكيات التى تتعارض مع الأداء، وهذه الاستراتيجيات كما وضحها Nnaemeka, Anuar, Wahat& Ismail (2022) هى:

١- **استراتيجية الملاحظة الذاتية**: تعنى كيف يصبح الأفراد على دراية بماذا ومتى ولماذا وتحت أى ظرف يمكن للفرد ملاحظة السلوك الضرورى لأدائه، والغرض الأساسى هنا هو معرفة متى يتم تبنى السلوك المرغوب لتحقيق الأداء الأمثل وأيضًا متى يتم التخلص من السلوك الغير المرغوب فيه، ونجد أن كثير من الأفراد يمارسون هذه الاستراتيجيات بالفطرة دون أن يدركوا أنهم يمارسونها.

٢- **استراتيجية تحديد الأهداف**: فتوفر التوجيه للقيادة الذاتية وفيها يحدد الفرد الأهداف التى يطمح إلى تحقيقها فهذه الاستراتيجية تحفز الفرد على العمل الجاد وكذلك تقييم أدائه نحو تحقيق أهدافه المحددة، بالإضافة إلى ذلك فهو يقود الفرد إلى التقييم الذاتى بشان تحديد الأهداف التى لا تمثل تحديًا فحسب بل يجب أن تكون قابلة للتحقيق وواقعية سواء كانت أهداف طويلة المدى أو أهداف يومية.

٣- **استراتيجية مكافأت الذات**: والتى تتضمن تحديد وإنشاء الحوافز والمكافأت العقلية والجسدية لتحقيق الأهداف المرجوة، فبمجرد أن يحدد الفرد الشئ المجزى فإنه يكافئ نفسه وينخرط فى مدح ذاته بعد الانتهاء من المهمة.

٤- **استراتيجية الانضباط الذاتى أو العقاب الذاتى**: والتى أطلق عليها مؤخرًا اسم ردود الفعل التصحيحية الذاتية فتتضمن هذه الاستراتيجية التقييم الذاتى وتؤكد على تعزيز السلوكيات المرغوبة فقط وتحديد جميع السلوكيات التى لها علاقة بالذنب أو السلوكيات المدمرة والقضاء عليها واستبدالها بالسلوكيات المرغوبة.

٥- **استراتيجية الإشارة الذاتية:** التى تتضمن استخدام التذكيرات والإشارات الإيجابية لتذكير الذات بالمهام الضرورية مع التخلص من الإشارات السلبية من المهام غير الضرورية.

وبالتالي فإن وظيفة الاستراتيجيات السلوكية للقيادة الذاتية هي توجه وتنظم الأداء الفردى والسلوك (Marques-Quinteiro & Curral, 2012)، مما يساعد على إكمال المهام غير السارة وغير المجزية ولكنها ضرورية على سبيل المثال تحديد الأهداف الذاتية ومكافأة الذات، والتحفيز الذاتى والمراقبة الذاتية للأداء تجاه تلك الأهداف وتنظيم السلوك (Neck & Houghton, 2006).

أما استراتيجيات المكافأة الطبيعية وهي النوع الثاني من استراتيجات القيادة الذاتية فتشمل تعزيز الحافز الجوهرى، واستراتيجيات النمط المعرفى البناء والذى يشمل (تصور الأداء الناجح، والتحدث الذاتى وتقييم المعتقدات والافتراضات) (Furtner, Tutzer & Sachse, 2018; Krampitz, Tenschert, Furtner, Simon& Glaser, 2023). كما تسعى استراتيجيات المكافأة الطبيعية على خلق المواقف التى يكون فيها الفرد مدفوعًا بجوانب ممتعه بطبيعتها للنشاط؛ ويتم ذلك من خلال إنشاء مميزات أكثر متعة وإمتاعًا فى المهمة نفسها بحيث تصبح المهمة مجزية بطبيعتها أو من خلال توجيه الانتباه بعيدًا عن الجوانب غير السارة فى المهمة وتركيزها على الجوانب المجزية بطبيعتها؛ لذا فهى تهدف إلى خلق تجارب الكفاءة وتقرير المصير والتى تنشط بدورها سلوكيات تحسين الأداء.

وتركز استراتيجية المكافأة الطبيعية على التعرف بشكل إيجابى على المهمة من خلال إنشاء موقف محفز، حيث إنها تتضمن كل السلوكيات التى تركز على تحقيق المتعة والتحفيز لكل ما يتعلق بالمهام، والبحث عن الأنشطة التى تمد الفرد بالسعادة داخل العمل، ويتم ذلك من خلال دمج المميزات الممتعة فى العمليات والانشطة أثناء أداء المهمات، حيث تعتبر هذه الاستراتيجية مفيدة فى حالة التعامل مع المهمات غير المحفزة ولكن يجب على الفرد القيام بها، ولذلك يفكر الفرد فى بعض المميزات التى تجعله يستمتع بهذه المهمات غير المحفزة، هذا وتمكن الفرد من التركيز على الجانب الإيجابى من المهمة كمصدر للتحفيز بدلا من التركيز على الجانب السلبى، فتتضمن هذه الاستراتيجية دمج خصائص المكافأة الطبيعية فى المهمة والتركيز على المكافأة الطبيعية المتأصلة فى المهمة، مما يعطى الفرد شعور بالتحكم فى النفس والكفاءة لأنه عندما يكون الأفراد فى وضع يسمح لهم بتحديد ما يحدث من حولهم يكون لديهم شعور التحكم فى النفس، وعندما يستمتع الفرد بوظيفته ومن ثم تعزيزه من خلال دمج بعض المميزات الممتعة؛ مما يؤدى إلى زيادة الاداء مما يمنح الفرد الشعور بالكفاءة (Neck& Manz, 2013).

أما استراتيجيات نمط التفكير البناء وهي النوع الثالث لاستراتيجيات القيادة الذاتية فتدور حول تسهيل الأفكار وتشكيل أنماط التفكير وطرق التفكير التى يمكن أن تؤثر بشكل إيجابى على الأداء وتشمل توليد الأفكار الإيجابية والحديث الإيجابى عن النفس والصور الذهنية والحد من أى حديث سلبى عن الذات مثل تصور الأداء الناجح لنشاط ما قبل الأداء الفعلى وتحديد واستبدال معتقدات وافتراضات هادمة بمعتقدات وافتراضات بناءة بشكل أكثر (Sjöblom, Juutinen & Mäkikangas, 2022) .

وتتضمن استراتيجيات نمط التفكير البنائى إنشاء عمليات التفكير والتحكم فيها عن طريق التخلص من المعتقدات والافتراضات السلبية، فتشير إلى مدى وجود رؤية ناجحة تساهم فى قيادة الأداء وذلك عن طريق التحدث الإيجابى مع النفس ودعم المعتقدات والإفتراضات لتغيير التفكير السلوكى المطلوب لتنفيذ المهام المطلوبة بالعمل، فالأفراد يمكنهم تغيير عمليات تفكيرهم بطريقة مرغوبة من خلال التفكير الإيجابى الذى يؤدى إلى تحسين أدائهم، فتتضمن تحديد وتعديل الأفكار المختلة واستبدالها بأفكار عقلانية (Nnaemeka, Anuar, Wahat& Ismail , 2020) ، ويطلق أحيانًا على استراتيجية نمط التفكير البنائى اسم القيادة الذاتية للتفكير حيث إنها تستخدم التصور كأسلوب عقلى يستخدم لتصور الأداء المستقبلى الناجح، فالمبادئ الأساسية فى

استراتيجية نمط التفكير البنائى هى تعزيز الصورة الذاتية الإيجابية والحديث الذاتى مع القضاء على الصورة الذاتية السلبية، فهناك ثلاث خطوات فى استراتيجية نمط التفكير البنائى وهى أولا تحديد المعتقدات والافتراضات المختلة (مثل التفكير المتطرف والإفراط فى التعميم والقفز إلى الاستنتاجات والتفكير بكل شئ أو لا شئ واستبعاد الإيجابيات والتهويل والتصغير) والقضاء عليها، ثانيًا تعزيز الحديث الذاتى الإيجابى والإنخراط فيه، ثالثًا تصور الأداء المستقبلى الناجح (Marques-Quinteiro, Vargas, Eifler & Curral, 2018).

وتساهم الاستراتيجيات المعرفية فى أنماط التفكير البنائى حول الاداء، مع التركيز على الحديث الإيجابى عن النفس أو الحوار الداخلى كما تشمل أيضًا الصور الذهنية وتصور الأداء الناجح قبل القيام بأى نشاط، فى حيث يمثل المكون الدافعى فى القيادة الذاتية الوعى بكيفية تصميم العمل الفردى ليكون محفزًا بشكل جوهرى(Woods, Napiersky& Rivkin, 2023).

واتفق على هذه الأنواع السابقة أيضا (2022) Mayor حيث أشار أن استراتيجيات القيادة الذاتية تنقسم إلى ثلاث استراتيجيات وهى (الاستراتيجيات السلوكية، استراتيجية المكافأة الطبيعية، استراتيجيات التفكير البناء)، حيث تتضمن الاستراتيجيات التى تركز على السلوك أفعالا مثل تحديد الأهداف ومراقبة كيفية تحديد الأهداف ومكافأة الذات بعد التغيير للسلوك الإيجابى، أما استراتيجية المكافأة الطبيعية فتتضمن المحفزات الجوهرية مثل إضافة عنصر محفز عند المشاركة فى نشاط غير محفز (مثل ممارسة الرياضة مع الأصدقاء) أو التركيز على الجوانب المحفزة للنشاط، أما استراتيجية التفكير البناء فتركز على جوانب مثل التفكير الإيجابى والحديث الإيجابى عن النفس وتصور الفرد وتخيل نفسه ناجحًا فى أداء المهمة.

فى حين أشار كل من Manshi& Mishra (2019) إلى أن الاستراتيجيات الرئيسية للقيادة الذاتية هى (التنظيم الذاتي، التأمل الذاتي، الحديث الذاتي). فالتنظيم الذاتي هو الاستراتيجية التي تساعد الفرد على تعزيز المشاعر الذاتية لتسهيل إدارة سلوكه، وخاصة التى تتعلق بالمهام الضرورية ولكنها غير سارة فى كثير من الاحيان، وتتضمن المراقبة الذاتية والتقييم الذاتى و تحديد الاهداف الذاتية والتلقين الذاتى والذى يركز على وعى الأفراد بلماذا ينخرطون فى مهمة معينة، فالتنظيم الذاتى خطوة أساسية للقضاء على السلوكيات غير المنتجة وغير الفعالة وضبط سلوكيات أكثر فعالية لتحقيق أهدافهم، أما الاستراتيجية الثانية هى التأمل الذاتي أو استراتيجية الفكر بناء على النمط والتى تتضمن تحديد واستبدال المعتقدات والافتراضات غير الصحيحة وممارسة الرؤية العقلية والحديث الإيجابي عن النفس، وفيها ينبغى على الفرد أولا فحص أنماط أفكاره واستبدال المعتقدات والافتراضات غير المناسبة من خلال المزيد من عمليات التفكير الإبداعي، أما الاستراتيجية الثالثة فهى الحديث الذاتي وهو الطريقة التى يتحدث بها الفرد مع ذاته أو صوته الداخلى الذى ينطوي على التقيم العقلى الذاتى من خلال تحليل الحديث الذاتي بعناية ومنع واستبدال أنماط الحديث الذاتى السلبى او المتشائم بحوارات ذاتية أكثر تفاؤلا، فهى أداة قوية لزيادة ثقة الفرد بنفسه كما تمنع المشاعر السلبية، فالذين يتقنون الحديث الإيجابي مع النفس فهم أكثر ثقة ودافعية وإنتاجية، فالأفراد الذين يتصورون الأداء الناجح للمهمة قبل الأداء الفعلى فمن المرجح أن يحققون نتائج ناجحة عند مواجهتهم المهمة الفعلية، أما الاستراتيجية الرابعة فهى المكافأة الطبيعية والتى تتضمن نوعان: فالأول هو خلق بيئة تعطى المهمة فى حد ذاتها بحيث تصبح مجزية، والثانى هو تشكيل إدارك الفرد من خلال تحليل سلوكه مع منع الجوانب غير السارة من المهمة.

ويمكن تفسير القيادة الذاتية من خلال نظرية التعلم الاجتماعى لباندورا والنظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا والتى تشرح كيف يمكن للأفراد التأثير على إدراكهم ودوافعهم وسلوكهم، كما تشرح النظرية المعرفية الاجتماعية التفاعل بين الأفراد مع بيئاتهم، والنتائج السلوكية والتى تكون بمثابة مصادر للمعلومات والتحفيز، ويرى البعض أن القيادة الذاتية تصف الأشخاص الذين يأخذون الأمور على محمل شخصى من المسئولية وتوجيه جهودهم وتحفيز أنفسهم وتجديد أنماط تفكيرهم(Khir, F. B. J., Shaari, M., Ismail, A., & Kiumarsi, 2018) .

وأشار كل من Manshi& Mishra (2019) ارتباط القيادة الذاتية بالرضا الوظيفى وفاعلية علاقات العمل وتعزيز الاتصالات مع زملاء العمل، كما أكدوا أن القيادة الذاتية لا تساعد الأفراد على أن يقودوا أنفسهم بفاعلية فقط ولكنها أيضًا تساعد فريق العمل على تحفيز تطوير الشعور الذاتى لديهم مما يساعد فى زيادة إنتاجيتهم، فاستراتيجيات القيادة الذاتية تساعد الفرد فى الحفاظ على توازن العمل وتقليل ضغط العمل. فبشكل عام فالقيادة الذاتية تساعد الفرد تحسين التركيز الذاتى وتحديد الأهداف والتغذية الراجعة المتعلقة بالعمل، وزيادة الثقة بالنفس وتوقعات الأداء؛ مما يساعد الفرد على الحفاظ على توازن العمل وتقليل ضغوط العمل، ومن ثم فالقيادة الذاتية تساعد فى تحسين الأداء الوظيفى والسلوك، فتؤثر القيادة الذاتية على كافة جوانب حياة الفرد سواء كانت حياته المهنية أو حياته الصحية أو حياته الاجتماعية، فالقادة الذاتيون لديهم دوافع ذاتية لإتخاذ إجراءات حاسمة.

أما عن قياس استراتيجيات القيادة الذاتية فقد أعتمدت أغلب الدراسات –فى حدود إطلاع الباحثتين- على استخدام مقياس Houghton and Neck (2002) فى العديد من الدراسات الحديثة مثل دراسة Alnakhli, Singh, Agnihotri& Itani (2020) ودراسة .Aldighrir (2019) ودراسة Uzman & Maya (2019) ودراسة Omar, Ali & Md Sawari (2019) والتى طبقت المقياس على عينة من المعلمين. وهو ما دعي الباحثتان إلى استخدامه في البحث الحالي بعد ترجمته والتحقق من الخصائص السيكومتريه له.

وسوف تتبني الباحثتان استراتيجيات القيادة الذاتية التالية:

١- الاستراتيجيات التي تركز على السلوك بما تتضمنه من استراتيجيات فرعية (تحديد الهدف الذاتي، المكافأة الذاتية، الملاحظة الذاتية، التلقين الذاتي). حيث تم استبعاد استراتيجية العقاب الذاتي لعدم استخدامها من قبل عينة الدراسة.،وهو ما اتفق مع نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

٢- الاستراتيجيات التي تركز على المكافأة الطبيعية.

٣- الاستراتيجيات التى تركز على نمط التفكير البناء بما تتضمنه من استراتيجيات فرعية (تصور الأداء الناجح، الحديث الذاتى، تقييم المعتقدات والافتراضات).

ثالثاً: التمكين النفسى Psychological Empowerment:

نشأ مفهوم التمكين فى إطار علم النفس التنظيمى والذى يعد من المفاهيم التنموية الحديثة نسبيًا والذى كان يبحث عن أساليب جديدة لإدارة تشجع العاملين على تحمل مسئولية العمل والإلتزام به والابتكار فيه كبديل للأساليب البيروقراطية التى تعتمد على التحكم الصارم المقترن بالمكافآت والجزاءات المشروطة والتى لا تركز على الإلتزام الداخلى للعاملين تجاه مهمات العمل، فأصبح مفهموم التمكين النفسى من المفاهيم التى تساعد المعلمين على تطوير أنفسهم، ومع جهود الباحثين لإظهار الجانب النفسى والاجتماعى للتمكين؛ أصبح التمكين النفسى يندرج ضمن توجهات علم النفس الإيجابى الذى يهدف إلى استثمار الإمكانات والقدرات والطاقات الكامنة للأفراد لتعزيز قدرات العاملين وتحسين جودة الحياة لديهم. ويعد كل من Conger & Kanungo من رواد مصطلح التمكين النفسى حيث عرفاه بأنه عملية تعزيز الشعور بالفاعلية الذاتية لدى أفراد المنظمة من خلال تحديد العوامل المسببة للعجز والعمل على تحديدها عن طريق الممارسات التنظيمية الرسمية وغير الرسمية، فتتمثل فى شعور العاملين بقدرتهم على أداء مهام العمل بكفاءة مما يزيد من المبادرة والمثابرة فى سلوكهم إزاء مهام العمل (Conger & Kanungo, 1988).

وإكمالًا للجهود السابقة أكد كل من Thomas& Vethouse (1990) أن مفهوم التمكين النفسى يتجاوز مفهوم الفاعلية الذاتية حيث يركز التمكين النفسى على الدافع وربطه بتقييم المهام التى تنتجه، حيث أعتبروا أن التمكين النفسى فى بيئة العمل بناءً معرفيًا متعدد الأوجه يعكس أبعادًا مختلفة ولا يمكن اختزالها فى مكون واحد، فهو الدافع الداخلى الجوهرى لأداء مهام

العمل وهذا الدافع ينشأ لدى الفرد نتيجة لمجموعة من التقييمات المعرفية الذاتية لمهام العمل والتى تعد السبب المباشر للدافعية الداخلية والرضا عن المهمة.

وفى هذا الإطار يشير Spreitzer (1995) إلى أن التمكين النفسي هو بناء تحفيزى يتكون من أربعة أبعاد إدراكية وهى المعنى والكفاءة والاستقلالية والتأثير، حيث حدد أربعة عوامل مؤثرة فى تحديد مستوى التمكين النفسى لدى الفرد فى عمله، يندرج اثنان منهما فى إطار السمات والعوامل الشخصية وهما احترام الذات ووجهة الضبط، ويندرج الاثنان الآخران تحت العوامل السياقية الخاصة بالعمل وهما المعلومات والكفاءة.

وقد تناول بعض الباحثين تعريف التمكين النفسى فى كونه حالة معرفية، حيث عرفه Menon (2001) بأنه حالة معرفية تتميز بالشعور بالكفاءة والرقابة والهدف الداخلى حيث أن الشعور بالفعالية ومشاعر القدرة الشخصية والهدف الداخلى يمثل قوة تنشيط ورؤية للمستقبل، وفى السياق ذاته، أكد Oladipo (2009) بأن هذه الحالة المعرفية للفرد تتميز بالإحساس بالسيطرة المدركة والكفاءة فهو بنية متعددة الأوجه تعكس أبعاد مختلفة لكون الفرد متمكن نفسيًا حيث ينظر إليه على أنه تكامل إيجابى على مفاهيم السيطرة الشخصية، وتتفق مع التعريفات السابقة للتمكين النفسى تعريف هيام صابر (٢٠١٥) حيث أكدت بأنه حالة معرفية تشير إلى إدراك الفرد أنه يمتلك الفاعلية الذاتية والضبط والسيطرة لتوجيه حياته، وتحقيق أهدافه، بالإضافة إلى إدراكه بأهمية المهام التى يقوم بها ووعيه بالمصادر الضرورية لتنمية ادائه وتحسينه والارتقاء به.

فى حين تناول بعض آخر التمكين النفسى كونه حالة داخلية لدى الأفراد، حيث أكد Pitts (2005) بأن التمكين النفسى هو شعور نفسى متأصل داخل الفرد ومستمر لا يتوقف، فهو موجود لدى الجميع ولكن بنسب متفاوتة بينهم ويختلف فقط فى الدرجة والجودة. لذا يركز التمكين النفسى على الحالة النفسية للأفراد وشعورهم بالسيطرة على عملهم، فهو عملية دعم شعور القدرة الذاتية لدى الأفراد من خلال تحديد وإزالة الظروف التى تسبب الشعور بالعجز، فهو حالة داخلية تشير إلى الشعور بالكفاءة والمهارة والتأثير فى الآخرين، وأن كل مايبذله من عمل له قيمة، مما يمنحه حرية الاختيار والتصرف فى حياته والسيطرة عليها دون قيود (إيمان مختار، ٢٠٢١،٨٠ ;Amer, 2021, 80). وفى هذا السياق أكد كل من سيد جارحى وأسماء حمزة (٢٠٢١) بأنه حالة داخلية تمكن المعلم من التحكم والسيطرة من خلال إدراكه بأهمية وقيمة عمله، وتوفير قدر من الكفاءة والاستقلالية والتأثير فى مهام عمله، وتشمل ثلاثة أبعاد هى المعنى (أهمية العمل، والاستقلالية، والتأثير).

ومن جانب آخر عرفه كل من Lee& Kim (2013) بأنه السماح للفرد بالحصول على المزيد من الحرية فى أتخاذ القرار ومزيد من التأثير والمرونة فى طرق ضبط النفس، وتشير نتائج الدراسات أن التمكين النفسى يرتبط بشكل أساسي بالنتائج السلوكية مثل الرضا الوظيفى. وفى هذا السياق، يؤكد Perry (2013) بأنه إدراك الفرد بأنه يمتلك المعارف والقدرة والمهارة والكفاءة ليكون عضو فعال فى المجتمع والحياة حيث إنه سمه نفسية تشير إلى تزايد القوة الشخصية مثل الضبط الذاتى والكفاءة الذاتية. كما يؤكد كل من Ganle, Afriyie & Segbefia (2015) بأنه العملية التى تمكن الأفراد والجماعات من إحداث تغيير فى حياتهم حيث يمكنهم من الحصول على السلطة والقوة والنفوذ التى تعزز من قدرتهم على ممارسة الاختيار والحرية مما يساهم إيجابيًا فى رفاهيتهم.

وقد تناول بعض الباحثين تعريف التمكين النفسى لدى المعلم، حيث عرفه ماجد بن على ومحمد سيد (٢٠١٨) بأنه شعور المعلم بقيمة عمله التدريسى وقوة تأثيره فى الآخرين نحو الأفضل، واعتقاده فى قدرته على أداء العمل المتوقع منه بإتقان ومهارة، وممارسته لمهامه الوظيفية بحرية واستقلال. وفى تعريف مشابه يرى عبدالله سليمان (٢٠١٨) بأنه استجابة وجدانية للمعلمين تنعكس فى المهام والأدوار التى يقومون بها فى المدرسة وتمكنهم من إدراك أهمية العمل الذى يقومون به، وتزيد من كفاءتهم الذاتية وجدارتهم فى العمل، وشعورهم بالاستقلالية الذاتية، والقدرة على التأثير فى المجتمع المدرسى. وفى السياق ذاته،

أكد Edward, Green, & Lyons (2002) بأنه العملية المنهجية التى يتحمل من خلالها المعلمون مسئولية أكبر فى حياتهم المهنية فى مجالات صنع القرار والتطوير المهنى.

وفى السياق ذاته، عرف فاروق مصطفى (٢٠٢٣) التمكين النفسى للمعلم بأنه ممارسة بناءة للسلطة (السيطرة) مكونة للجانب الشخصى للمعلم المتمثلة فى وجهة الضبط الداخلية والعزو السببى الداخلى، والجانب المعرفى المتمثل فى إدراك المعلم لكفاءته وقدرته على تحقيق أهدافه، والجانب الدافعى الذى يحفزه للالتزام بمتطلبات العمل، حيث ينعكس ذلك على سعيه للتأثير فيمن حوله والإحساس بقيمة العمل وما يصاحب ذلك فى تطور فى قدرته على الأداء الفعال.

ويشير Lawson (2011) بأنه من خلال التمكين النفسى يقوم المعلمون بتطوير مهاراتهم لتولى مسئولية نموهم وحل مشاكلهم الخاصة بالإضافة إلى اعتقاده بأن لديه المهارة والمعرفة اللازمة للعمل وتطويره، ويتطلب ذلك الفعالية الشخصية والقدرة على فعل الأشياء بنفسه والاستقلالية النقدية والقدرة على التفكير الذاتى وتطوير موقف ناقد اتجاه المؤسسة والقدرة على العمل مع مجموعة لتحقيق التغيير الاجتماعى.

ويري Zani (2014) أن التمكين النفسي هو بناء معقد مستمد من تكامل أبعاد مختلفة تتعلق بثلاثة جوانب على مستوى المعلم (كفرد) هى الشخصية وموضع التحكم الداخلى والخارجى، والإدراك والوعى بمهاراته، والجوانب التحفيزيه المتمثلة فى الرغبة والمشاركة فى العمل ووظائفه المتعددة، وهذا يعنى أن المعلم المتمكن يتحكم فى الأحداث وإدراتها والانتقال من حالة العجز المكتسب إلى حالة الأمل المكتسب وأنه من الممكن التدخل للتأثير على الأحداث وتغييرها.

ومن التعريفات السابقة نجد اختلاف الباحثين فى تعريف التمكين النفسى حيث أشار إليه البعض بأنه شعور داخلى أو حالة نفسية فى حين رأى آخرون أنه عمليه إدراكية أو حالة معرفية كما رأى بعض أخر بأنه بناء تحفيزى أو حالة دافعية، ورغم تباين الأراء إلا أن هناك إتفاقا بينهم أن التمكين النَّفسى متعدد الأوجه ذات أبعاد مختلفة تكمل بعضها بعضًا حيث يعبر عن أمتلاك الفرد معنى وقيمة العمل والاستقلالية وحرية الاختيار والمشاركة والكفاءة والتأثير، وهذا من شأنه أن يشكل دافعًا تحفيزيًا لدى الفرد لتحسين قدراته وإمكانياته؛ مما يساعده على تنفيذ مهام عمله بكفاءة عالية بحيث يستطيع اتخاذ القرارات المناسبة تجاه عمله مما يجعله مؤثرًا فى نتائج عمله بصورة إيجابية وهذا بدوره ينعكس على شعوره بأهمية ما يقوم به من عمل.

وبناء على ما سبق، يمكن للباحثتين تعريف التمكين النفسى للمعلم بأنه: "شعور داخلى يتولد لدى المعلم يجعله يدرك معنى وأهمية العمل الذى يقوم به وأن ما يبذله من وقت وجهد فى العمل يعتبر ذا قيمة وفائدة، والثقة فى قدرته وكفاءته فى إنجاز عمله بمهارة وإتقان وشعوره بالحرية والاستقلالية فى تحديد السلوك المناسب والأساليب المستخدمة لأداء أنشطة العمل وحريته فى اختيار الطريقة التى يتبعها فى تنفيذ الأعمال الموكلة إليه واستقلاليته فى اتخاذ القرارات اللازمة لإنجازه وحرية المشاركة وإبداء الرأى والقدرة على التحكم والتأثير فيه".

النماذج المفسرة للتمكين النفسى:

١- النظرية المعرفية الاجتماعية لـ Bandura: وفيها يؤكد Bandura على أن مشاعر التمكين النفسى تتعلق بفاعلية الذات والتى تساهم فى تقوية معتقدات الفرد عن نفسه وإدراك الفرد لقدرته وفاعليته فى مواجهة أحداث الحياة، وإدراك الفرد لكفاءته الذاتية يؤثر على سلوكه ونمط تفكيره وانفعالاته، وأشار Bandura إلى أهمية الحافز فى استخدام الموارد المعرفية واتخاذ الإجراءات اللازمة لتلبية المطالب البيئية كما يمكن للسلوك أن يؤثر على الإدراك والبيئة، وقد تؤثر العوامل الشخصية والمعرفية على السلوك والبيئة، والبيئة أيضًا قد تؤثر على العوامل الشخصية والمعرفية أو السلوكية تبادليًا، ويعد التمكين النفسى وفق هذه النظرية عملية تعزيز الإحساس بالكفاءة الذاتية ومصدر قوة وطاقة تعمل على تحرير الفرد من قيود الآخرين وتحكمهم، ويستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها، والقدرة على التكيف مع متطلبات الموقف،

فالأفراد الذين يشعرون بالتمكين النفسى لديهم القدرة على العمل أكثر والتعاون مع الأفراد المحيطين به، وأكثر قدرة على توفير احتياجاتهم وتحويل أفكارهم إلى أفعال (Llorente-Alonso, Garcia-Ael & Topa, 2024).

٢- نموذج Spreitzer (1995): حيث أقترح نموذج Spreitzer (1995) النموذج الإدراكى الذى حدد التمكين النفسى كبنية مكونة من أربعة أبعاد وهى المعنى والكفاءة والاختيار والتأثير، فأشاروا إلى التمكين النفسى بأنه الدافع الداخلى لأداء مهام العمل وهذا الدافع ينشأ لدى الفرد نتيجة لمجموعة من التقييمات المعرفية الذاتية لمهام العمل والتى تعد السبب المباشر للدافعية الداخلية والرضا عن المهم، ويصل الفرد لهذه التقييمات من خلال مجموعة من العمليات التفسيرية التى تزود الفرد بالمعنى فيما يتعلق بمهام العمل، حيث تتضمن تلك العمليات التقويم Evaluation والإعزاء Attribution والتصور Envisioning، فتزود تلك التفسيرات الفرد بمعلومات حول مدى حسن سير الأمور وأسباب الأحداث الماضية وما يمكن أن يحدث فى المستقبل، والأنماط التفسيرية التى تميز أداء على هذه العمليات تعد المحور الأساسى للتقييماته للمهمات، ومن ثم تحديد دافعيته، حيث يشمل النموذج على دورة مستمرة من الأحداث البيئية وتقييمات المهمات والمظاهر السلوكية، حيث تزود الأحداث البيئية الفرد ببيانات حول النتائج المترتبه على سلوكه إزاء المهمة، وحول الظروف والأحداث المتصلة بسلوكه المستقبلى، وهذه البيانات تسهم فى تشكيل تقييمات الفرد لمهام العمل فيما يتعلق بالتأثير والكفاءة والمعنى والاختيار، وهذه التقييمات المعرفية تسهم بدورها فى تحديد مظاهر سلوك الفرد إزاء المهمة من حيث نشاط الفرد وتركيزه ومبادرته وصموده ومرونته، ومن ثم يؤثر السلوك على الأحداث البيئية، وإضافة إلى التقييمات النوعية لمهمات العمل فإن الفرد يشكل أحكام عامة أو تقييمات كلية حول العمل فيما يتعلق بالتأثير والكفاءة والمعنى والاختيار، وذلك بالاستقراء من التقييمات النوعية للمهام السابقة، وهذه التقييمات الكلية تؤثر على دافعية الفرد للعمل بشكل عام (Spreitzer, 1995).

٣- نموذج Menon (1999): طرح Menon (1999) مفهوم للتمكين النفسى على مستوى الفرد كما وضع مجموعة جديدة من الأبعاد، حيث عرف التمكين بالحالة الممكنة نفسيًا، فهى حالة معرفية يتسم بها الفرد وتشمل (الإحساس بالسيطرة، وإدراك الكفاءة، واستيعاب الأهداف)، وأكد أهمية التمكين النفسى لعدة أسباب من أهمها أنه على الرغم من أن المنظمات تقدم سياسات وممارسات لتمكين موظفيها إلا أنه لا يمكن تحقيق الفوائد الحقيقية للتمكين إلا إذا كان الموظفون يعرفون ويمارسون التمكين النفسى، كما يعمل التمكين النفسى كوسيط بين ممارسات التمكين والنتائج السلوكية وغيرها مثل الرضا الوظيفى (Menon, 1999).

٤- نموذج Cleary & Zimmerman (2004) : حيث قدما نموذجًا نظريًا يقوم على الدمج بين ثلاثة مكونات أساسية للتمكين النفسى، حيث يعرف المكون الأول بالمكون البين شخصى Intrapersonal والذى يشير إلى تصورات الفرد عن نفسه وشعوره بالتأثير والفاعلية الذاتية والدافع للسيطرة والكفاءة، ويعرف المكون الثانى بالمكون الاجتماعى التفاعلى Interactional والذى يشير إلى فهم الأفراد لقضايا بيئتهم الاجتماعية واختيار الأساليب المناسبة للسيطرة على هذه البيئة، وتشمل مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والقيادة الناجحة، بينما المكون الثالث هو المكون السلوكى Behavioral والذى يشير إلى الإجراءات الذى يتخذها الفرد للتأثير على النتائج مثل إيجاد عمل والنجاح فيه والتكيف مع الضغوط والتغيرات (على على، محمد سعد، ٢٠٢٢).

من العرض السابق يتضح اتفاق النماذج المفسرة للتمكين النفسي في كونه دافع داخلي للإحساس بالسيطرة ينشأ ويتطور من خلال تصورات الفرد عن نفسه والتقييم المعرفي الذاتي، فهو يرتكزعلى فاعلية الذات وإدراك الفرد لقدراته وكفاءته الذاتية، كما تلعب عملية تعزيز الإحساس بالكفاءة الذاتية للفرد والقدرة على التحرر من قيود الآخرين دورا فى تحقيق أهدافه.

أبعاد التمكين النفسى:

أعتمدت أغلب الدراسات التى تناولت التمكين النفسى على نموذج Spreitzer (1995) الذى حدد أربعة أبعاد رئيسية للتمكين النفسى وهى المعنى والكفاءة والاختيار والتأثير، فحديثا أشارت أسماء عبد المنعم (٢٠٢١) إلى أن لتمكين النفسى يتكون من أربعة أبعاد وهى (الإحساس بالمعنى والقيمة، والكفاءة، والاستقلالية وحرية الاختيار، والتأثير).

١- المعنى: فيتضمن قيمة ومعنى متطلبات دور العمل وتقييمها وفقًا لمعايير قيم الفرد الشخصية، كاعتقاد الفرد أن المهام التى يقوم بها ذات قيمة ولها هدف نبيل، فيتضمن الشعور الذاتى للفرد تجاه العلاقة بين العمل الذى يؤديه ومعاييره الشخصية، وينشأ هذا الشعور عندما تتكيف المهام الموكلة إلى الفرد وتوافق مع قيمه كسلوكياته ومعتقداته الفردية (Spreitzer, 1995). ويؤكد كل من Flaherty et al (2017) أن المعنى يظهر بوضوح عند وجود التوافق بين الفرد ومهام عمله وقيمة الأهداف والمهام، فإذا كانت جميع هذه الاعتبارات منسجمة فإن الوظيفة بلا شك ستكون ذات قيمة للفرد أما إذا كانت متناقضة فإن هذا سيكرس شعور الفرد بنقص المعنى أى أن الوظيفة لا معنى لها (فى: فرح كمال وصهيب خالد، ٢٠٢٢)، ويتأثر المعنى المدرك للعمل بالأهمية التى تتمتع بها الوظيفة ومدى تأثيرها على الوظائف الأخرى، وكذلك مدى أهميتها بالنسبة للأنظمة فى مدى تحقيق الهدف الكلى للمنظمة، بالإضافة إلى مدى توفر وتنوع المهارات التى يمتلكها الفرد فى إنجاز مهامه، فكلما زادت هذه العوامل كلما أدرك الفرد قيمة ومعنى وظيفته وبالتالى عمله ومن ثم رغبة الفرد فى المشاركة والإنجاز؛ مما يثرى الوظيفة وينجح الفرد فى تحقيق أهداف المنظمة (عبد الرازق سالم، ٢٠١٠).

٢- الكفاءة (الجدارة): وهى إيمان الفرد وثقته فى قدرته على أداء العمل بكفاءة وجدارة وفاعلية ومهارة عالية، فالفرد الذى يتمتع بكفاءة يشعر بأنه يجيد المهام التى يقوم بها ويعرف جيدًا بأنه يمكن أن يؤديها بإتقان، مما يزيد من دافعيته الداخلية النابعة من الوظيفة نفسها (Spreitzer, 1995). وفى هذا السياق، أكد كل من Milner & Hoy (2003) أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تؤثر على الجهد المبذول فى التدريس، والأهداف التى يريدون تحقيقها ومستوى تطلعاتهم، كما أن ارتفاع الكفاءة الذاتية للمعلمين تمكنهم من أن يكونوا أقل انتقادًا للطلاب عندما يرتكبون أخطاء، كما يظهرون حماسًا أكثر فى التدريس، وأكثر إلتزامًا، ولديهم إنفتاحًا لتقبل الأفكار الجديدة، وأكثر استعدادًا لاستخدام أساليب جديدة لتلبية احتياجاتهم بشكل أفضل.

٣- الاستقلالية الذاتية أو تقرير المصير أو حرية الاختيار: وهى شعور الفرد بامتلاكه للمبادرة وتنظيم الإجراءات، وشعور الفرد بقدرته على التغلب على المشكلات على جميع المستويات والمهام المتعلقة بمكان العمل، أى شعوره بحرية الاختيار عندما يتعلق الأمر بالإنجاز فيصبح له الحق فى اختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل أو ما يتناسب مع وجهة نظره وتقديره الخاص (Spreitzer, 1995). لذا فهى درجة الحرية التى يتمتع بها الفرد عند أداء عمله حيث تتوافر لديه الحرية فى صنع القرار وطرق أداء العمل وإجراءاته مما يؤدى إلى زيادة مرونة الفرد وابتكاره ومبادرته ومقاومته لضغوط العمل وضبط النفس.

٤- التأثير: وهى تأثير الفرد على النتائج الاستراتيجية والإدارية فى العمل، وإدراك الفرد بأن له تأثير على القرارات والسياسات المرتبطة بعمله، حيث يشعر الفرد بأن

سلوكياته سيكون لها بعض التأثير على ما يحدث فى بيئة العمل الخاصة به، كما يشعر بأن له تأثير على القرارات التى يتم اتخاذها(Spreitzer, 1995) . فهى الدرجة التى يمكن أن تؤثر سلوكيات الفرد فى العمل، وإلى أى درجة يشعر الفرد أن سلوكه مؤثر فى عمله وأنه قادر على إحداث تغيير وفرق فيما يقوم به من عمل داخلى.

وترى الباحثتان أن التمكين النفسى يتضح من خلال هذه الأبعاد الأربعة حيث إنه عبارة عن بناء متكامل ومتناغم يتكون من عدة أبعاد أو ركائز تكمل بعضها البعض، حيث إنه لا يمكن أن يتحقق التمكين النفسى للمعلم بغياب أحد هذه الركائز، وإن تحقق ذلك فلن يكون بالفاعلية والجودة والكفاءة المطلوبة.

أهمية التمكين النفسى للمعلم:

١. تتمثل أهمية التمكين النفسى للمعلمين فى زيادة قدرتهم على بناء علاقات إيجابية والتواصل مع الزملاء وأعضاء المجتمع المدرسى، وحل الصراعات والرضا عن العمل وزيادة الدافعية للعمل والانخراط فيه (عبد الله سليمان، ٢٠١٨).

٢. احتمالية زيادة دافعية وإنتاجية المعلمين فى العمل عند شعورهم بمساهمتهم القيمة فى المؤسسة التعليمية، من خلال تقديم أفكار جديدة وطرق أفضل لأداء أعمالهم ومشاركتهم فى اتخاذ القرارات (Abd Patah, (Mohd Radzi, Abdullah, Adzmy, Adli Zain& Derani, 2009).

٣. كما أن للتمكين دوراً مهم فى بناء جسور الثقة بين أطراف العملية التعليمية، والتبادل الفعال للخبرات الإيجابية بين المعلمين فى المدرسة والإدارة المباشرة لهم (Grabenhour, 2008).

٤. يعمل التمكين النفسي على رفع مدركات الأفراد والتى يمكن أن تؤدى إلى زيادة مبادراتهم وتحسين مرونتهم (Martin & Bush, 2006) .

٥. كما أن للتمكين النفسي دوراً كبيراً فى شعور المعلمين بالاستقلالية والثقة بالنفس والفاعلية الذاتية فى العمل مما يجعلهم أكثر قدرة على الابتكار فى مجال عملهم(Guajardo, 2019).

٦. يعمل التمكين النفسى على تكوين شعور إيجابى ورضا وظيفى لدى الأفراد العاملين(Light, 2004).

٧. يمكن أن يؤدي التمكين النفسي إلى تحسين المشاركة الوظيفية وتحسين أداء المعلمين وانخراطهم في العمل، كما يعزز سلوكهم الابتكاري وثقتهم من خلال إنشاء وتعزيز أسلوب داعم البيئة التي تمكنهم من تحمل المخاطر وإجراء التغييرات (Rahimi, Hejazi, Lou & Heidarzadeh, 2024) .

رابعاً: الرضا الوظيفي للمعلمين Teacher's Job Satisfaction:

يعتبر الرضا الوظيفي من المتغيرات المرتبطة بمهنة التدريس والتي تناولته العديد من الدراسات بالبحث لارتباطه ببيئة العمل والحالة النفسية والوجدانية للمعلمين على المستوى الشخصي خاصة وأن مهنة التدريس تتميز بضغط مرتفع مقارنة بأدوار المهن الأخري، ولذلك فعادة ما يكون الرضا الوظيفي للمعلمين مرتبط بزيادة كفاءة العمل والقيام بالواجبات الوظيفية بشكل جيد، كما يؤثر الرضا الوظيفي على الطموح والاندماج والأداء الوظيفي بشكل إيجابي (Rokeman, Kob & Untong, 2024).

ويعرف علاء توفيق رشيد (٢٠١١) الرضا الوظيفي للمعلمين بأنه مدى قبول أو رفض المعلمين لمهنتهم ومستوى أدائهم بناء على الإجراءات والسياسة المتوفرة والمتبعة من قبل إدارة المدرسة.

ووصفه كل من Munir & Khatoon (2015) بأنه تكوين له أبعاد تحدد مدى قدرة المعلم على البقاء في وظيفته والوفاء بالتزاماته الوظيفية مما يرفع من أداء المؤسسة التعليمية، ويُشير إلى موقف الفرد العام تجاه عمله بما يتضمنه من جوانب انفعالية ومعرفية وسلوكية.

أما نسرين صالح محمد (٢٠١٦) فتعرف الرضا الوظيفي بأنه ما تحققه الوظيفة وتشبعه لدى المعلم من مشاعر، وحالة نفسية تجاه وظيفته، وتجعله مقبلاً على عمله بحماس وتزيد من كفاءته في العمل، وذلك من خلال رضا المعلمين عن الترقية والإشراف وطبيعة العمل. وترى أسماء عبد المنعم (٢٠٢١) أن الرضا الوظيفى هو اتجاه الفرد العام نحو عمله والذى ينتج عن تقييماته المعرفية للعمل وخبراته ومدى تحقيقها للحاجات المادية والنفسية والاجتماعية الهامة له، وتتضمن خمسة أبعاد وهى (الرضا الشخصى عن المهنة، والرضا عن الأجور والمكافأت، والرضا عن بيئة وظروف العمل، والرضا عن الإدارة والإشراف، والرضا عن فرص الترقى الوظيفى).

ووصفه كل من سيد جارحى وأسماء حمزة (٢٠٢١) بأنه مشاعر المعلم الإيجابية نحو عمله وزملائه فى العمل والذى ينتج عن تقييماته المعرفية للعمل وخبراته ومدى تحقيقها للحاجات المادية والنفسية والاجتماعية المهمة له، وملاءمتها لاستعداداته وقدراته ومؤهلاته، وتشمل ثلاثة أبعاد وهى (الرضا عن نظام الحوافز والمكافآت، والرضا عن الإدارة، والرضا عن العلاقة مع الزملاء).

فى حين يرى كل من Özkan & Akgenç (2022) بأنه ردود الفعل العاطفية للمعلمين تجاه وظائفهم أو أدوارهم التعليمية. حيث يُنظر إلى الرضا الوظيفي بشكل عام على أنه حالات عاطفية ناجمة عن مشاعر الموظفين لتقييم حياتهم العملية، ويمكن تعريفها بأنها درجة إعجابهم بوظائفهم. فهو شعور المعلم بالراحة والسرور في العمل والتوافق مع العمل والظروف المحيطة والإطمئنان إلى الاستقرار والديمومة مما يجعله يُقبل على العمل بحماس ونشاط (ريما مصطفي، ٢٠٢٣). وحديثًا عرفه كل من Widyantoro, Alsamiri, Priyana & Putro, (2024) على أنه المواقف الإيجابية أو السلبية التي يتخذها الأفراد تجاه وظائفهم.

مما سبق يتضح أن الرضا الوظيفي للمعلمين متعلق بالردود العاطفية لهم تجاه مهنة التدريس وتتحدد بمدى القبول أو الرفض لأي ممارسة مرتبطة بالمهنة، حيث يتحدد الرضا الوظيفي للمعلمين بناء على مدى إشباع الوظيفة لحاجات المعلم وأيضا بناء على مدى التوافق في العمل بشكل يؤدي إلى السعادة والتي بدورها تؤدي إلى إتخاذ المعلم إتجاه إيجابي أو سلبي عن المهنة.

وبناء على ما سبق تُعرف الباحثتان الرضا الوظيفي للمعلمين بأنه: "تقييم المعلم لمدى ارتياحه لكل ما يرتبط بعمله كمعلم ومدى قناعته بما يقوم به من مهام وأعمال، ويتضمن أيضا مدى شعوره بالراحة والسرور والاطمئنان، وتقييمه لمدى تحقيق الحاجات المادية والنفسية والاجتماعية بالنسبة له في مجال عمله كمعلم"، ويتضمن الأبعاد التالية (الرضا عن المهنة، الرضا عن النواحي المادية، الرضا عن الإدارة ،الإنتماء للمهنة ،الرضا عن فرص الترقي الوظيفي).

النظريات المفسرة للرضا الوظيفي:

يُعد تصنيف ماسلو الهرمي للاحتياجات نظرية رائدة حول تفسير الرضا الوظيفي والتحفيز، والتي تدور حولها احتياجات الفرد في المستوى الأدنى والمستوى الأعلى. وينص على أن الناس تحفزهم خمس احتياجات أساسية، وهي (الاحتياجات الفسيولوجية ، واحتياجات السلامة والأمن، والانتماء، واحتياجات الحب، واحترام الذات، وتحقيق الذات) فإذا وفرت لهم الوظيفة التي يعملون بها هذه الاحتياجات بدرجة مرضية تحقق رضاهم الوظيفي (Zafarullah & Pertti, 2017).

أما نظرية (Harzberg) فتتكون من عوامل متعلقة بالوظيفة أو العمل نفسه وعوامل خارجية محيطة بالوظيفة يمكن من خلالها تفسير الرضا الوظيفي. حيث تُعرف العوامل المتعلقة بالوظيفة بإسم عوامل الرضا الوظيفي أو المحفزات، وتعرف العوامل الخارجية بأنها عوامل عدم الرضا. حدد (Harzberg) عوامل الرضا الوظيفي، وهي العوامل المحفزة للموظفين، والتي تعزى مباشرة إلى تحفيز الموظفين لتحقيق مستويات عالية من الأداء مثل (إحساس الفرد

بالإنجاز وتحمل المسؤلية، توافر فرص الترقي للوظيفة الأعلي، المشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل)،.ومن العوامل التي يؤدي إلى عدم رضا الموظفين (سياسات المؤسسة، والتعامل مع الموظفين، العلاقات وظروف بيئة العمل، والرواتب والأمن الوظيفي) (Zafarullah & Pertti, 2017). وبذلك يمكن استخدام الاحتياجات لتحديد العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي من خلال التسلسل الهرمي للاحتياجات الذي يحدد خمسة مستويات متميزة من الاحتياجات الفردية، وتشمل هذه الاحتياجات الحاجات الفسيولوجية، والحاجات الأمنية، والاجتماعية، واحتياجات التقدير وتحقيق الذات (Ayele, 2014).

وفي نفس السياق، أشارت نظرية الحاجات (McClelland's theory) أن هناك حاجات أساسية ترتبط بالرضا الوظيفي وهي (الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة إلى القوة، الحاجة إلى الإنتماء) وهي من العوامل الأساسية التي تحدد درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين، حيث أوضحت النظرية أن الأفراد الذين لديهم دافع إنجاز قوي يكون لديهم شعور بالرضا من خلال تحقيق النتائج، كما أن أي فرد لديه حاجات للإنتماء فإذا حققها العمل تحقق الرضا الوظيفي (إبراهيم رمضان، ٢٠٠٧).

أما نظرية (Locke) فقد فسرت مفهوم الرضا الوظيفي بأنه حالة عاطفية سارة سببها إدراك الفرد أن الوظيفة التي يشغلها تتيح له فرصة ممارسة القيمة الوظيفية التي تنسجم مع حاجاته، حيث ميز (Locke) بين القيمة والحاجة، فالحاجات هي عناصر أساسية لاستمرار الحياة وأنها موجودة بمعزل عن رغباته، بينما القيمة لها صفة الفردية وتتمثل في رغبات الفرد أيا كان وصفه، فالرضا الوظيفي لا يعتبر مجموع حالات الرضا للفرد من العناصر الفردية التي تحتويها وظيفته، بل الأهم هو الأهمية النسبية لكل العوامل في تحديد المستوى الكلي للرضا الوظيفي، لذلك يسعي الفرد دوما إلى تحقيق نتائج ذات قيم عالية، فتحقيق القيم يشبع لديه حاجاته ورغباته وبالتالي ينعكس ذلك إيجابيا على الوضع النفسي له وبالتالي يتحقق الرضا الوظيفي (سالم تيسير، ٢٠١٠).

كما أثبتت نظرية (Victor Vroom) فائدتها في تحليل العوامل التحفيزية في مكان العمل (Davidescu, Eid, AnaMaria & Tania, 2017) ولكن من وجهة نظر مختلفة وذلك من خلال التركيز على نتائج العمل بدلاً من التركيز على الاحتياجات، حيث أشارت النظرية إلى أن مقدار الجهد الذي يبذله الموظفون في العمل سيعتمد على تصورهم أن جهودهم ستؤدي إلى النتائج المرجوة وتحقيق الأهداف. وهذا يعني أن الأشخاص سيعملون بجد ورضا عندما يعتقدون أن جهودهم الإضافية ستؤدي إلى تحسين أدائهم وستؤدي إلى حصولهم على مكافآت، ويُشير هذا الإفتراض إلى أن الشركات يمكنها تحسين أدائها من خلال مكافأة الموظفين (Fang, 2023).

من خلال العرض السابق للنظريات المفسرة للرضا الوظيفي يتضح اتفاق (Maslow)، (Harzberg)، (McClelland)، (Locke) في تفسيرهم للرضا الوظيفي حيث تم التركيز علي فكرة مدى إشباع الحاجات وارتباطه بدرجة الرضا الوظيفي للعاملين، فكلما وفر العمل الاحتياجات الخاصة بالفرد كلما زاد رضاه عن وظيفته التي يعمل بها، فيتم تفسير الرضا الوظيفي من خلال المنفعة التي يحققها العمل، فالمقارنة بين ما يرغبه الفرد ويحتاجه وبين ما يحققه العمل من هذه الرغبات والإحتياجات هو جوهر الرضا الوظيفي، فإذا وجدت المنفعة وجد الرضا الوظيفي. ومن ناحية أخري فسر (Victor Vroom) الرضا الوظيفي بعيداً عن فكرة إشباع الحاجات حيث تتخذ هذه النظرية نهجا مختلفا عن أن الأفراد تحفزهم الحاجات، حيث تركز النظرية على الجهد الذي يقوم به الموظف ونتائج العمل بدلاً من التركيز على الاحتياجات، وبالتالي ينعكس الرضا الوظيفي من خلال الإنجاز بالجهد والمكافآت وبالأهداف الذاتية للموظفين، فإذا كان العائد مناسب لما يقوم به من جهد فسوف يتحقق الرضا الوظيفي.

أهمية الرضا الوظيفي لدى المعلمين والعوامل المؤثرة عليه:

أشار العديد من الباحثين إلى أهمية الرضا الوظيفي للمعلمين حيث أشار Rokeman, Kob & Untong (2024)، Widyantoro, et al. (2024)، Uke, Otu, Abel & Udom (2024) إلى أن الرضا الوظيفي يُعد من بين العوامل العديدة التي لها آثار مباشرة وخطيرة على نجاح المعلمين في

تحقيق أهداف التعليم، وأن المستويات المرتفعة من الرضا الوظيفي تؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وارتفاع الطموح لدى المعلمين؛ مما يؤدي إلى سعيهم لتطوير أنفسهم، و أن المعلمين الأكثر رضاء عن عملهم هم أقل عرضة لضغوط العمل مع أداء المهام الوظيفية بشكل أفضل وبالمستوى الذي يتوقعه المديرون سعيا للتفوق، بالإضافة إلى زيادة الإنتاجية بزيادة درجة الرضا الوظيفي خاصة وأن الرضا الوظيفي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب ويؤثر عليه، فضلا عن الأمن النفسي والاستقرار الوظيفي الذي يحققة الرضا الوظيفي للمعلمين فعدم الرضا الوظيفي يقلل من دافعية التدريس ويعيق القدرة على مواجهة التحديات التعليمية.

وقد اشار سالم تيسير (٢٠١٠) أن هناك بعض العوامل التي من شأنها أن تؤثر في الرضا الوظيفي لدى المعلمين منها علاقة المعلم مع مدير المدرسة حيث تؤدي هذه العلاقة إلى تطوير علاقات الدعم بينهم وبين المدرسة مما يسهم في زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين. كما أن علاقة المعلم مع زملائه ومدي تعاونهم معا يحدد مدى الرضا الوظيفي حيث أن للتفاعل الإجتماعي بين زملاء العمل والتأثير والتأثر بهم يُعد مصدرا هاما في الرضا الوظيفي وسوف يتناول البحث فيما يلي أبعاد الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

كما يؤدى الرضا دورًا حاسمًا في تحفيز العاملين في عالم اليوم التنافسي، لا سيما في سياق الثورة الصناعية الرابعة، التي تتطلب المرونة والقدرة على الصمود والقدرة التنافسية للقوى العاملة الماهرة داخل المنظمات (Rokeman, Kob & Untong, 2024).

أبعاد الرضا الوظيفي:

اختلفت الدراسات التي تناولت متغير الرضا الوظيفي في تحديد أبعاده، حيث تعددت الأبعاد المرتبطة بالرضا الوظيفي بشكل عام، كما تعددت أبعاد الرضا الوظيفي للمعلمين تحديدا. فمثلا توصل Astrauskaite, Vaitkevicius & Perminas (2011) إلى نموذج ثلاثي لأبعاد الرضا الوظيفي للمعلمين وهي (الرضا عن الترقية، الرضا عن الإشراف، الرضا عن طبيعة العمل). بينما تناول عبد الرحمن صالح الأزرق (٢٠١٦) الرضا الوظيفي بأبعاده (الرضا عن المرتبات والحوافز والمزايا المادية، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه، الرضا عن مدى تحقيق الأهداف المهمة للذات، الرضا عن العلاقات بالمسؤلين). كما أشار نشأت محمود (٢٠١٨) إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في مستوى الرضا الوظيفي للمعلم وبنى عليها المقياس الخاص بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات وهي (النمو المهني للمعلم، البيئة المدرسية، علاقة المعلم بالمدير، علاقة المعلم بالطلاب وأولياء الأمور، الامتيازات الوظيفية للمعلم. أما اسماء عبد المنعم (٢٠٢١) فتناول الرضا الوظيفي بأبعاده (الرضا الشخصي عن المهنة، الرضا عن الأجور والمكافآت، الرضا عن بيئة وظروف العمل، الرضا عن الإدارة والإشراف، الرضا عن فرص الترقي الوظيفي). كما تناولت ريما مصطفي (٢٠٢٣) الرضا الوظيفي بأبعاده (الرضا عن الرواتب والمكافآت، الرضا عن العلاقة بالزملاء، الرضا عن التقدير واحترام الذات، الرضا عن المهام والواجبات).

من خلال العرض السابق لأبعاد الرضا الوظيفي للمعلمين تستنتج الباحثتان أن أبعاد الرضا الوظيفي تتضمن ما هو متعلق بالعمل نفسه مثل (الرضا عن طبيعة العمل، الرضا عن الوضع الاجتماعي الذي توفره الوظيفة كمعلم، الرضا عن الإدارة وعلاقتها بالمعلمين)، وما هو متعلق بالسلطة التنظيمية والتي تتضمن (الرضا عن فرص الترقي، الرضا عن الأجور والمكافآت، الرضا عن الإحساس بالأمن الوظيفي، الشعور بالإنتماء للمدرسة من خلال المشاركة في القرارات)، وأخيرًا ما هو متعلق بالمعلم نفسه مثل (المهارات التي يمكن تنميتها من خلال الوظيفة، التقدم المهني).

ونظرًا لعدم وجود أبعاد ثابتة أتفقت عليها جميع الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي للمعلمين، فقد تناولت الباحثتان الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال الأبعاد التالية:

١- الرضا عن المهنة: والذي يتمثل في الرضا عن المكانة الاجتماعي ة التي توفرها الوظيفة للمعلم، كما يتضمن توفير الوظيفة لفرص تنمية القدرات والمهارات واكتساب الخبرات الجديدة والمتنوعة، حيث اشار Putra & Ali (2022) إلى ضرورة أن يتيح العمل فرص للتعلم والنمو الشخصي ويكون به مهام محفزة. وفي دراسة أجراها

(2003) Robbins ذكر الموظفون أنهم يستمدوا رضاهم الوظيفي من الأعمال التي ترتبط باهتماماتهم وتتحدي قدراتهم وتحفزهم للعمل بشكل أفضل. كما يتضمن الشعور بالرضا عن نموه المهني الذي يحققه نتيجة التدريب، وعن مدى تحسن مهاراته التدريسية ومدى إتاحة الفرصه له لتنمية خبراته ومهاراته (Bhatnagar, 2011).

٢- الرضا عن النواحي المادية: ويتضمن شعور المعلم بالرضا عن المقابل المادي الذي يتقاضاه مقابل عمله كمعلم في المدرسة، ورضاه عن مستوى الأمن الوظيفي الذي توفره له الوظيفة كمعلم (Elssalih, 2021). حيث تلعب الحوافز والمكافآت دورا مهما في تعزيز الرضا الوظيفي لدي العاملين، فهي تهدف إلى الإرتقاء بمستويات أداء العاملين كما تسهم بشكل مباشر في توفير أجواء تحفيزية؛ مما يحقق مستوى جيد من الرضا الوظيفي (Daud, 2016).

٣- الرضا عن بيئة العمل والإدارة: والذي يتضمن الرضا عن أسلوب المدير وإدارة المدرسة ومدى تشجيعهم على العمل، ومدى مشاركتهم للمعلمين في اتخاذ القرارات إعطاء اقتراحات للتحسين، كما يتضمن الرضا عن إعطاء المعلمين بعض الصلاحيات للمعلم داخل المدرسة، وتوفير الإدارة لجو هادئ وإيجابي، مع توفير الإدارة للإمكانيات التي تساعد على التدريس (Norizan, 2012).

٤- الرضا عن فرص الترقي الوظيفي: حيث أشار (Teseema Soeters (2006 إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأداء الوظيفي وممارسات التعزيز والترقية، وبالتالي فهو يُعد بُعدا مهما من أبعاد قياس الرضا الوظيفي للمعلمين. كما اشارت الدراسات أن الأفراد يتحقق لهم الرضا الوظيفي عادة عندما يعتقدون أن الآفاق المستقبلية بالنسبة لهم جيدة وهو ما توفره فرص الترقي حيث إذا شعر الموظف أن فرص التقدم الوظيفي محدودة بالنسبة له فسوف يقل رضاهم الوظيفي عن المهمة التي يعملون بها (نسرين صالح محمد: ٢٠١٦).

خامساً: المبررات النظرية للعلاقة المفترضة بين متغيرات الدراسة:

١- العلاقة بين القيادة الذاتية والتمكين النفسى:

تؤدى استراتيجيات القيادة الذاتية دورًا هامًا فى تعزيز الأداء الفردى وزيادة الإنتاجية والذى بدوره يؤدى إلى زيادة تمكينهم النفسى، حيث إنها تساعد الفرد على أن يصبح أكثر إبداعًا وتوليد أفكار جديدة والمحافظة على الصحة الجسدية والنفسية والعقلية والتى تؤثر على سلوكهم فى العمل الابتكارى، ففى إطار العلاقة بين استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى هدفت دراسة (2019) Aldighrir إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى لدى مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وذلك لدى عينة مكونة من (٣٤٠) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين استراتيجيتى المكافأة الطبيعية وأنماط التفكير البناءة وبين التمكين النفسى، بينما لم تكن العلاقة دالة احصائيا بين الاستراتيجيات التى تركز على السلوك والتمكين النفسى ، حيث أشار إلى أن استراتيجيات القيادة الذاتية يمكنها تعزيز التمكين النفسى لأعضاء هيئة التدريس وتحقيق الرضا الوظيفى لهم، حيث تؤدى كل من استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى إلى تحسين أداء الأفراد.

وفى هذا الإطار هدفت دراسة Lee& Kim (2013) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات القيادة الذاتية والإلتزام التنظيمى مع التمكين النفسى وذلك لدى عينة من الممرضات بلغ عددها (١٥٧) ممرضة من منظمة الرعاية الصحية فى كوريا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة احصائيا بين القيادة الذاتية والإلتزام التنظيمى ويتوسط هذه العلاقة التمكين النفسى.

كما هدفت دراسة Ahmed, Khan& Bhatti (2017) إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الذاتية وإبداع الموظف من خلال الدور الوسيط للتمكين النفسى، وذلك على عينة مكونة من (٣١٤) موظفا وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأثير القيادة الذاتية على التمكين النفسى والتى بدورها تؤثر على إبداع الموظف. حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات تأثير القيادة الذاتية تأثيراً إيجابيًا على التمكين النفسى للموظفين مثل دراسة Amundsen & Martinsen (2014a). التي أشارت إلى أن كل من القيادة الذاتية والتمكين النفسى مرتبطان بشكل أو بآخر بمفهوم القيادة الداعمة للتمكين.

وفى هذا السياق، أكد كلاً من Neck& Manz (2013) أن الاستراتيجيات التى تركز على السلوك وتقوم على وضع الأهداف والملاحظة الذاتية والمكافأة يمكنها أن تعزز من متطلبات التقدير الذاتى والجدارة، بينما الاستراتيجيات التى تركز على المكافأة تسعى بشكل خاص إلى تدعيم متطلبات تحقيق الكفاءة الشخصية والرقابة الذاتية مما يؤثر إيجابيًا على التمكين النفسى.

وتستخلص الباحثتان أن معظم الدراسات التى ربطت بين استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى أجريت على الموظفين أو الممرضات أو أعضاء هيئة التدريس ويوجد ندرة فى الدراسات التى تناولت علاقتهما لدى المعلمين بالرغم من أهميتة المتغيرين لديهم.
وبالتالي تفترض الباحثتان أنه" يوجد تأثير مباشر موجب دال لاستراتيجيات القيادة الذاتية في التمكين النفسى لدى المعلمين".

٢- العلاقة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى:

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن التمكين النفسى يؤثر إيجابيًا في الرضا الوظيفى، فهناك طرق كثيرة لتحقيق الرضا الوظيفى للعاملين الذين يتم تمكينهم منها أكتسابهم الخبرة وتأهيلهم لقدرات ومستويات أعلى وتحقيقهم لمهامهم وامتلاكهم لمقومات الحس الرقابى فى عملهم (حمادة فوزى، ٢٠١٦، ٢١١).

حيث أشارت نتائج دراسة Martino (2003) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ثلاثة أبعاد من التمكين النفسى (التأثير، والاستقلالية، والفاعلية الذاتية) والرضا الوظيفى لمعلمى المدارس الأبتدائية الحكومية، كما أكدت نتائج دراسة Fock, Chiang, Au, Hui (2011) أثر التمكين النفسى فى الرضا الوظيفى، كما هدفت دراسة Ibrahim & Afnan (2013) إلى التعرف على تأثير أبعاد التمكين النفسى على الرضا الوظيفى للعاملين فى المستشفيات الأردنية الخاصة، وذلك على عينة مكونة من (٧٧١) موظفا وأظهرت نتائج الدراسة إلى تأثير التمكين النفسى فى الرضا الوظيفى، حيث فسر التمكين النفسى ٥٦٪ من التباين فى الرضا الوظيفى.

وفى هذا السياق، هدفت دراسة Khany & Tazik (2015) إلى فحص العلاقة بين التمكين النفسى للمعلم والرضا الوظيفى وذلك لدى عينة مكونة من (٢١٧) معلمًا ومعلمة فى المدارس الثانوية فى إيران، وأظهرت نتائج الدراسة إلى تأثير التمكين النفسى بشكل مباشر فى الرضا الوظيفى. وتأكيدًا لهذه النتائج قامت دراسة surekha & Singh (2016) والتى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تمكين المعلمين والرضا الوظيفى لديهم وذلك على عينة مكونة من (٤٥٠) عاملا فى الهند، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تمكين العاملين والرضا الوظيفى لديهم. كما أظهرت نتائج دراسة Hanaysha & Tahir (2016) الأثر الإيجابى للتمكين النفسى، بالإضافة إلى فريق العمل والتدريب خلال الخدمة فى الرضا الوظيفى فى مؤسسات التعليم العالى. وفى هذا السياق، هدفت داسة شيرى مسعد (٢٠١٧) إلى التعرف على أبعاد التمكين النفسى وعلاقتها بالرضا الوظيفى لعينة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة الزقازيق بلغ عددها (١٥٧) عضوًا، وأظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لأبعاد التمكين النفسى (المعنى، والكفاءة، والتقرير الذاتى، والتأثير) على الرضا الوظيفى، كما أوضحت النتائج إسهام بعد التأثير بنسبة (٢٣.٩٪)، وبعد الكفاءة بنسبة (١٧.٢٪)، بينما جاء بعد المعنى (١٣.٢٪) من تباين الرضا الوظيفى لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة

الزقازيق. كما أكدت نتائج دراسة عوض عمر (٢٠١٩) وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للتمكين النفسى وأبعاده الأربعة فى الرضا الوظيفى لدى موظفى وزارة الصحة السعودية.

وفى السياق ذاته، هدفت دراسة حياة قدة وبوبكر نعرورة (٢٠٢٠) إلى التعرف على علاقة وتأثير التمكين النفسى فى تعزيز الرضا الوظيفى لدى موظفى مديرية الجامعة بالوادى، وذلك على عينة مكونة من (٧٤) موظفا بالمديرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية للتمكين النفسى فى تعزيز الرضا الوظيفى للعاملين.

وفى دراسة يوسف دينونى وبرحو مليانى (٢٠٢٠) على عينة تكونت من (٦٢) موظفاً إداريًا بالمركز الجامعى بآفلو، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التمكين النفسى بأبعاده الأربعة على الأداء الوظيفى للموظفين، وأظهرت نتائج الدراسة أن التمكين النفسى يؤثر على أداء الموظفين الاداريين وأن الأبعاد الثلاثة (الكفاءة، والاستقلالية، ومعنى وأهمية العمل) هى الأكثر تأثيرًا على الأداء الوظيفي، بينما لا يؤثر بعد التأثير على الأداء الوظيفى للموظفين بالمركز الجامعى بآفلو.

وفى السياق ذاته، هدفت دراسة سيد جارحى وأسماء حمزة (٢٠٢١) إلى التعرف على التأثيرات المباشرة لكل من التمكين النفسى والتدفق فى العمل فى كل من الرضا الوظيفى والإلتزام المهنى وذلك على عينة مكونة من (٢٤٧) معلمًا ومعلمة بمدارس التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود تأثير مباشر موجب للتمكين النفسى فى الرضا الوظيفى.

كما هدفت دراسة أفنان محمد وفاطمة خليفة (٢٠٢١) إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتمكين النفسى وبين الرضا الوظفى لدى عينة من معلمى الطلاب الموهوبين بمحافظة جدة مكونة من (١٠٦) معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من النتائج من أهمها وجود علاقة موجبة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة حديد عائشة وطالبى صلاح الدين (٢٠٢٣) إلى الكشف عن أثر التمكين النفسى فى تحقيق الأداء الوظيفى لعينة مكونة من (٣٠) من الممرضين والأطباء العاملين بالمؤسسة الصحية لولاية البيض، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للتمكين النفسى بأبعاده الأربعة (معنى العمل، والكفاءة الذاتية، والاستقلالية، والتأثير) على الأداء الوظيفى لدى العينة. وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتمكين النفسى في الرضا الوظيفى لدى المعلمين".

٣- العلاقة بين استراتيجيات القيادة الذاتية والرضا الوظيفى:

أشارت نتائج الدراسات إلى أن استراتيجيات القيادة الذاتية ترتبط إيجابيًا بالرضا الوظيفى داخل العمل، بالإضافة إلى أن تدريب العاملين على استراتيجيات التفكير البنائى جاء ليعزز أسباب الرضا الوظيفى ويحسن من مستوى الاداء، فى حين أن التدريب على تنمية مهارات الإدارة الذاتية يحسن من مستويات الأداء الوظيفى بشكل كلى (حمادة فوزى، ٢٠١٦).

وفى هذا السياق، أجري Javadi, Rezaee & Salehzadeh (2013) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين استراتيجيات القيادة الذاتية والرضا الوظيفيى، حيث أجريت الدراسة في مؤسسة تعليمية في أصفهان وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٦٤) موظفا، وأظهرت نتائج الدراسة تأثير استراتيجيات القيادة الذاتية على الرضا الوظيفي حيث أن (استراتيجيات التركيز على السلوك، استراتيجيات المكافأة الطبيعية، استراتيجيات نمط التفكير البناء) كان لها تأثير كبير على الرضا الوظيفي، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي من خلال القيادة الذاتية.

وفي السياق ذاته، بحثت دراسة كل من Shad, Sharbiyani & Abzari (2015) عن العلاقة بين القيادة الذاتية والرضا الوظيفي وتحسين الأداء. طبقت الدراسة على (٩٢) موظفا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر موجب دال إحصائيًا للقيادة الذاتية فى الرضا الوظيفي وتحسين الأداء، كما أن استراتيجيات المكافأة السلوكية والطبيعية لها علاقة ارتباطية بالرضا الوظيفي في حين أن العلاقة بين استراتيجية التفكير البناء والرضا الوظيفي ليست ذات دلالة إحصائيًا، وبالمثل تم

تأكيد العلاقة الهامة بين الرضا الوظيفي وكل عنصر من عناصر تحسين الأداء؛ ومن ثم يوصى المديرون بمساعدة الموظفين على الاستفادة من القيادة الذاتية كحافز للرضا الوظيفي.

بالإضافة إلى ذلك أجرى كل من Vijayabanu, Therasa, Sundaram & Bonaparte (2017) دراسة لبحث تأثير سمة القيادة الذاتية فى الرضا الوظيفي وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) من الموظفين في قطاعي تكنولوجيا المعلومات والأدوية وقد أشارت نتائج الدراسة اسهام عوامل القيادة الذاتية بشكل كبير في الرضا الوظيفي ومن ثم يجب أن تؤخذ هذه العوامل في أقصى قدر من العناية لضمان الأداء الوظيفي العالي.

وفي السياق نفسه أجرى كل من Marques-Quinteiro, Vargas, Eifler & Curral (2019) دراسة لتعرف العلاقة بين القيادة الذاتية والأداء التكيفي للموظفين والرضا الوظيفي، وقد تم اختبار هذا الافتراض من خلال دراسة شبه تجريبية تتعلق بتنفيذ برنامج تدريبي على القيادة الذاتية في قسم الخدمات المصرفية الخاصة في أحد البنوك العالمية، وأظهرت النتائج وجود تحسن في القيادة الذاتية والأداء التكيفي والرضا الوظيفي لدى المجموعة التجريبية، وأكدت أن التغيير في مستوى القيادة الذاتية يرتبط بشكل إيجابي مع التغيير في مستوى الأداء التكيفي والرضا الوظيفي مع مرور الوقت، بالإضافة إلى إمكانية تعزيز الأداء التكيفي الفردي والرضا الوظيفي من خلال التدريب على القيادة الذاتية. يمكن استخدام التدريب على القيادة الذاتية كأداة قيمة لمساعدة المؤسسات على تحسين الأداء التكيفي للموظفين والرضا الوظيفي، خاصة أثناء الأزمات التنظيمية.

وفي دراسة أجراها Hall (2019) هدفت للتعرف على مدى تأثير سلوكيات وممارسات القيادة الذاتية على الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي للمعلمين عبر الإنترنت في التعليم العالى، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين القيادة الذاتية والرضا الوظيفي، كما كشفت النتائج عن التأثير الإيجابي لاستراتيجيات القيادة الذاتية على الرضا الوظيفي فكلما زاد استخدام استراتيجيات القيادة الذاتية لدى المعلمين كلما زاد رضاهم الوظيفى، مما يشير إلى أن المعلمين الذين يمارسون سلوكيات القيادة الذاتية يؤدون أداءً أفضل في العمل، وكشفت نتائج الدراسة أيضًا أن استراتيجيات المكافأة الطبيعية للقيادة الذاتية من أكثر الاستراتيجيات التى لها تأثير تنبؤي على مستويات الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي للمعلمين فكلما زاد استخدام استراتيجيات المكافأة الطبيعية زاد الرضا الوظيفى لدى المعلمين.

وفى هذا الإطار أكد كل من Omar, Ali & Md Sawari (2019) أن استراتيجيات القيادة الذاتية تساعد على الشعور بالبهجة فى أداء العمل وزيادة مستوى الرضا الوظيفى لدى الأفراد، حيث قاموا بدراسة على عينة مكونة من (٢٣٤) معلمًا ومعلمة من معلمى المدارس الحكومية فى ماليزيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات القيادة الذاتية تعمل كمتنبئات لسلوك العمل الابتكارى لدى المعلمين، فكلما كان المعلم يمتلك استراتيجيات القيادة الذاتية بدرجة كبيرة كلما كان أكثر ابتكارًا فى سلوكيات العمل.

كما أجرى Çakmak & Uğurluoğlu (2022) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين القيادة الذاتية والرضا الوظيفي وضغوط العمل بين العاملين في مجال الرعاية الصحية وذلك على عينة مكونة من (٣٥٧) موظفا يعملون في القطاع العام، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجيات القيادة الذاتية والرضا الوظيفي وضغوط العمل.

وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لاستراتيجيات القيادة الذاتية في الرضا الوظيفى لدى المعلمين".

٤- العلاقة توجهات الأهداف واستراتيجيات القيادة الذاتية:

وفى إطار العلاقة بين استراتيجيات القيادة الذاتية وتوجهات الأهداف هدفت دراسة Carson, Mosley & Boyar (2004) إلى الكشف عن دور التوجه نحو القيادة الذاتية في التوجه نحو الهدف في فريق العمل الذي يُدار ذاتيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين لديهم

توجه نحو أهداف الإتقان يكونوا (أكثر عرضة للإنخراط في الملاحظة الذاتية، وأكثر قدرة على تحديد الأهداف الذاتية، وأكثر عرضة للإنخراط في النقد الذاتي والتوقع الذاتي)، فى حين أن الأفراد الذين لديهم توجه نحو أهدف الأداء/ الإقدام يكونوا (أقل عرضة للإنخراط في الملاحظة الذاتية، وأقل قدرة على تحديد الأهداف الذاتية، وأكثر قدرة على التعزيز الذاتي، وأقل نقد للذات، وأكثر عرضة للإنخراط في التوقع الذاتي)، أما بالنسبة للأفراد الذين لديهم توجه نحو أهداف أداء/ إحجام فأظهرت النتائج كونهم (أكثر احتمال للإنخراط في الملاحظة الذاتية، وأقل قدرة على تحديد الأهداف الذاتية، وأقل قدرة على التعزيز الذاتي، وأكثر عرضة للانخراط في النقد الذاتي، وأقل عرضة للانخراط في التوقع الذاتي).

وجاءت دراسة كل من Curral & Marques-Quinteiro (2009) لتهدف إلى بحث العلاقة الإرتباطية بين القيادة الذاتية وتوجهات الأهداف والدوافع الذاتية والسلوك الإبتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) من الموظفين الذين يعملون في (٣) شركات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارات القيادة الذاتية تتوسط بشكل كلي العلاقة بين توجه هدف الإتقان والسلوك الابتكاري، وأن مهارات القيادة الذاتية تتوسط جزئيا في العلاقة بين الدوافع الذاتية وسلوك الابتكار. كما أجرى نفس الباحثان دراسة أخرى عام (٢٠١٢) هدفت إلى بحث العلاقة الارتباطية بين توجهات الأهداف والقيادة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) موظف من موظفي الشركات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين توجهات أهداف الإتقان والقيادة الذاتية حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٣٣)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لتوجهات الأهداف (أهداف الإتقان وأهداف الأداء) فى استراتيجيات القيادة الذاتية التى تركز على السلوك.

وفى السياق ذاته، هدفت دراسة كل من Taing, Smith, Singla, Johnson & Chang (2013) إلى بحث العلاقة الارتباطية بين توجهات الأهداف ووضع الأهداف الذاتية كأحد أبعاد القيادة الذاتية، وذلك على عينة قوامها (٢٦٧) طالب جامعي بمتوسط عمر بلغ (٢٢,٢)، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التوجه نحو الهدف ووضع الأهداف الذاتية كأحد أبعاد القيادة الذاتية حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٦٠).

وفي السياق نفسه، جاءت دراسة Nne, Elizabeth, Ekene (2022) التي هدفت إلى بحث العلاقة الارتباطية بين توجهات الأهداف والملاحظة الذاتية كأحد أبعاد القيادة الذاتية أيضًا، وذلك على عينة مكونة من (٦٣٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الملاحظة الذاتية وأهداف الأداء/ الإتقان حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٠٤)، بينما لم تكن العلاقة الارتباطية دالة احصائيا بين الملاحظة الذاتية وكل من أهداف الإتقان/ الإقدام و أهداف الإتقان / الإحجام و أهداف الأداء/ إحجام.

وحديثا أجرى كل من Martínez-López, Moran, Mayo, Villar & Tinajero (2023) دراسة هدفت إلى بحث الدور الوسيط لتوجهات الأهداف والإدارة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦١) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم بين (١٢- ١٥) عاما بمتوسط عمر بلغ (١٣,٤٦)، وأظهرت نتائج الدراسة العديد من النتائج من أهمها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الملاحظة الذاتية كأحد أبعاد القيادة الذاتية وتوجهات أهداف الإتقان حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٥٣)، كما أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الملاحظة الذاتية و توجهات أهداف الأداء حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠,٤٠).
وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لتوجهات الأهداف فى استراتيجيات القيادة الذاتية لدى المعلمين".

٥- العلاقة بين توجهات الأهداف والرضا الوظيفي:

فى إطار العلاقة بين توجهات الأهداف والرضا الوظيفى هدفت دراسة Janssen& Van Yperen (2004) إلى بحث توجهات أهداف الموظفين وتبادل القادة والأعضاء ونتائج الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي، ذلك على عينة مكونة من (١٧٠) موظفا وموظفة ممن يعملون في الشركات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين

الرضا الوظيفي وأهداف الإتقان حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٢٢)، بينما لم تكن العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الأداء والرضا الوظيفي دالة إحصائيا.

وتأكيدًا لنتائج الدراسة السابقة هدفت دراسة Joo& Park (2010) إلى الكشف عن أثر توجهات الأهداف على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى موظفي الشركات، وذلك على عينة مكونة من (٢٤١) موظفا وموظفة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الرضا الوظيفي وتوجهات أهداف الإتقان حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٢٤)، بينما لم تكن العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الأداء والرضا الوظيفي دالة إحصائيا. كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالرضا الوظيفي من خلال توجهات أهداف الإتقان.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة Skaalvik& Skaalvik (2013) إلى دراسة العلاقة بين توجهات الأهداف المتعلقة بالتدريس والرضا الوظيفي لدى المعلمين، حيث تكونت العينة من (٢٥٦٩) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الإبتدائية والإعدادية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أهداف الإتقان والرضا الوظيفي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.١٩)، بينما وجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين توجهات أهداف تجنب الأداء والرضا الوظيفي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠.٢٠)، بينما لم تكن العلاقة الارتباطية دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي وتوجهات أهداف الأداء.

كما جاءت دراسة Lee& Lim (2014) لتهدف إلى الكشف عن أثرتوجهات الأهداف وسلوك المواطنة التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى عينة مكونة من (١٧٨) من معلمي مرحلة الطفولة المبكرة، واشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لتوجات الأهداف لدى المعلمين على رضاهم الوظيفي. وبالنسبة لمعاملات الارتباط فقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين توجهات الأهداف لدى المعلمين ورضاهم الوظيفي، حيث بلغت معاملات الارتباط بين الرضا الوظيفي وكل من توجهات أهداف الإتقان، أهداف الأداء (٠.٥٠٤، ٠.٣٨٧) على التوالي مما يُشير إلى ارتباط موجب، أما عن العلاقة بين الرضا الوظيفي وتوجهات أهداف تجنب الإتقان فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بينهما حيث بلغ معامل الارتباط (-٠.١٦٤) ، بينما لم تكن العلاقة بين الرضا الوظيفي وأهداف تجنب الأداء دالة إحصائيًا.

بالإضافة إلى ذلك هدفت دراسة Lai, Chi& Yang (2019) إلى بحث العلاقات الارتباطية بين قيمة المهمة وتوجهات الأهداف والرضا الوظيفي لدى عينة مكونة من (١٥٦) من الموظفين، وأظهرت نتائج الدراسة أن قيمة المهمة وتوجهات الأهداف يؤثران على الرضا الوظيفي لدى الموظفين، ومن ناحية أخري أشارت نتائج معاملات الارتباط إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيًا بين الرضا الوظيفي وأهداف الإتقان حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٥٢)، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وموجبة بين الرضا الوظيفي وأهداف الأداء حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٢٨) كما قدمت الدراسة بعض التوصيات والإرشادات للمديرين لتحسين الرضا الوظيفي للموظفيهم.

وحديثا قامت دراسة Paloş, Vîrgă& Craşovan (2022) حيث هدفت إلى بحث الدور الوسيط للرضا الوظيفي في العلاقة بين مقاومة التغيير والضمير، والدور المعدل لتوجهات الأهداف في تلك العلاقة، كما هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين سمات الشخصية وتوجهات الأهداف والرضا الوظيفي لدى عينة من المعلمين مكونة من (٣٢١) معلمًا ومعلمة ممن تراوحت أعمارهم بين (٢٤؛ ٦٦) بمتوسط عمر بلغ (٤٢.٧٠)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المستويات المرتفعة من توجهات الأهداف والرضا الوظيفي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٣٢).

وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لتوجهات الأهداف فى الرضا الوظيفى لدى المعلمين".

٦- العلاقة بين توجهات الأهداف والتمكين النفسي:

وفى إطار العلاقة بين توجهات الأهداف والتمكين النفسى لقد أظهرت العديد من الدراسات وجود ارتباط موجب بين توجهات أهداف الإتقان والكفاءة (بأعتبارها بعد من أبعاد

التمكين النفسى) بالإضافة إلى التأثير الإيجابى لتوجهات أهداف الإتقان على التمكين النفسى للأفراد ومن ثم شعورهم بالرضا(García-Juan, Escrig-Tena& Roca-Puig, 2020) ، وفى هذا السياق، هدفت دراسة To, Fisher& Ashkanasy (2015) إلى بحث العلاقات الارتباطية بين المزاج السلبي وتوجهات الأهداف والتمكين النفسي والسلوك الإبداعي وذلك على عينة مكونة من (٦٨) موظفا وموظفة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين توجهات الأهداف والتمكين النفسي للمعلمين حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٣٦).

وفى السياق ذاته، هدفت دراسة Matsuo (2021) إلى بحث تأثير عامل الخبرة الوظيفية وتوجهات الأهداف والتمكين النفسي على عينة مكونة من (٢٦٠) ممرضة في المستشفيات اليابانية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وموجبة بين توجهات أهداف الإنجاز والتمكين النفسي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٢٦)، بالإضافة إلى أن وجود تأثر لتوجهات الأهداف علي التمكين النفسي.

وحديثا هدفت دراسة Khatoon, Rehman, Islam & Ashraf (2022) إلى التعرف على دور توجهات الأهداف في العلاقة بين التمكين النفسي وسلوك مشاركة المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٣) موظفا، وأشارت نتائج الدراسة أن التمكين النفسي يساعد الموظف على تحسين سلوك مشاركة المعلومات، وأن الأفراد مرتفعي توجهات أهداف الإنجاز يكونوا أكثر ميلا للإنخراط في سلوكيات مشاركة المعلومات في حالة التمكين النفسي المرتفع، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيا وموجبة بين توجهات أهداف الإنجاز والتمكين النفسي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٥٣).

وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لتوجهات الأهداف في التمكين النفسى لدى المعلمين".

٧- العلاقة بين توجهات الأهداف والتمكين النفسي والرضا الوظيفي:

وفى إطار العلاقات بين توجهات الأهداف والتمكين النفسى والرضا الوظيفى هدفت دراسة كل من García-Juan, Escrig-Tena& Roca-Puig (2020) إلى بحث العلاقة الارتباطية بين التمكين النفسي وتوجهات الأهداف، والكشف عن تأثير التمكين النفسي على الرفاه النفسي والرضا الوظيفي، وذلك لدى عينة مكونة من (٥٥٣) موظفا وموظفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٢٥)، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكن النفسي وتوجهات أهداف الأداء/ الإقدام حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٢١)، بينما لم تكن العلاقة الارتباطية دالة بين توجهات أهداف الأداء/ الإحجام والتمكين النفسي، كما أظهرت النتائج أيضًا وجود تأثير مباشر لتوجهات الأهداف فى التمكين النفسى، ووجود تأثيرات غير مباشرة لتوجهات الأهداف فى الرضا الوظيفى عبر التمكين النفسى .

وفى السياق ذاته، هدفت دراسة Joo& Nam (2019) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالرضا الوظيفي من خلال التمكين النفسي وتوجهات الأهداف والقيادة التحويلية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) موظفا وموظفة ممن يعملون فى شركات حكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن القيادة التحويلية وتوجهات الأهداف والتمكين النفسي لهم تأثير إيجابي مباشر على الرضا الوظيفي للموظفين، وأن توجهات الأهداف والتمكين النفسي يؤديان الدور الوسيط في العلاقة بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي. كما أشارت النتائج في جانب منها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين توجهات الأهداف والرضا الوظيفي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٢٠)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين توجهات الأهداف والتمكين النفسي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٥٢).

كما أكدت العديد من الدراسات أن استراتيجيات القيادة الذاتية تؤدى دورًا هامًا فى تعزيز التمكين النفسى كعوامل محفزة للتأثير على أنفسهم من أجل أداء العمل بنجاح؛ مما

يؤدى بدوره إلى زيادة الإلتزام الوظيفى والرفاهية والرضا الوظيفى للموظفين بالإضافة إلى زيادة نتائج الأداء العام لديهم (Aldighrir, 2019).

وبالتالي تفترض الباحثتان وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لتوجهات الأهداف في الرضا الوظيفى عبر التمكين النفسى لدى المعلمين، ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لاستراتيجيات القيادة الذاتية في الرضا الوظيفى عبر التمكين النفسى لدى المعلمين.

خلاصة وتعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

١. ندرة الدراسات العربية التى أهتمت بدراسة استراتيجيات القيادة الذاتية لدى المعلمين وعلاقتها بالتمكين النفسى والرضا الوظيفى وتوجهات الأهداف مما يعطى مبررا لإجراء الدراسة.

٢. انشغلت الدراسات بتأثير كل متغير على حدة دون التطرق للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة.

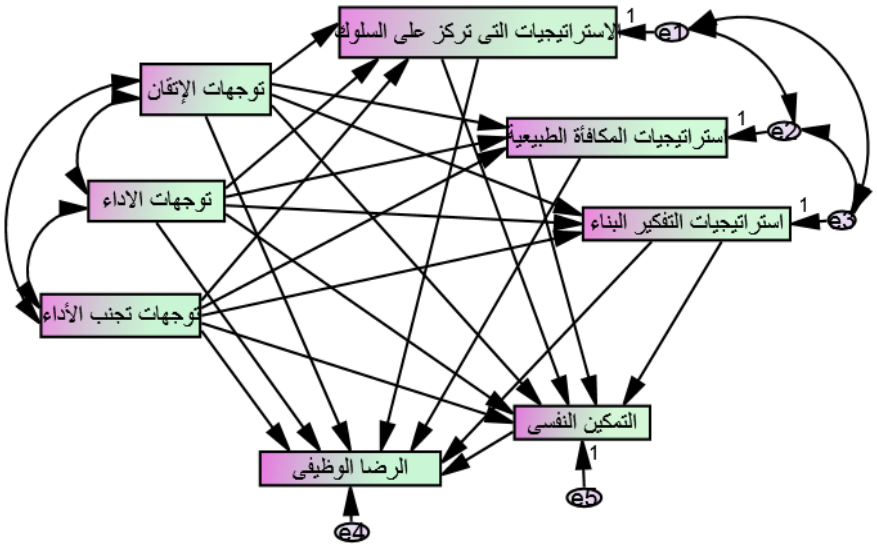
٣. ندرة الدراسات التى تناولت العلاقة بين توجهات الأهداف والرضا الوظيفى للمعلمين ودور استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى فى هذه العلاقة.

النموذج المفترض للدراسة:

من خلال مراجعة أدبيات البحث ذات العلاقة بمجال المشكلة وجد عدد من المتغيرات التي تجعل المعلمين ذا رضا وظيفى مرتفع. والهدف من هذه الدراسة هو اقتراح نموذج بنائى يتنبأ بالعلاقات بين كل من توجهات الأهداف واستراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى والرضا الوظيفى (شكل١).

وقد توصلت الدراسات السابقة إلى وجود علاقات دالة بين توجهات الأهداف واستراتيجيات القيادة الذاتية مثل دراسات Carson, Mosley & Boyar (2004); Curral & Marques-Quinteiro (2012)، علاوة على أنه قد اتضح وجود علاقة بين توجهات الأهداف والتمكين النفسى كما أشارت بذلك دراسات To, Fisher& Ashkanasy (2015); Khatoon, Rehman, Islam & Ashraf (2022)، كما تقترح الدراسات السابقة أن يكون هناك تأثير دال لتوجهات الأهداف فى التمكين النفسى كما فى دراسة Matsuo (2021)، كما توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقات دالة بين توجهات الأهداف والرضا الوظيفى كما فى دراسة Lee& Lim (2014); Paloş, Vîrgă& Craşovan (2022)، كما تقترح الدراسات أن يكون هناك تأثير دال لتوجهات الأهداف فى الرضا الوظيفى كما فى دراسة Lai, Chi& Yang (2019)، كما توجد علاقات دالة بين استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى كما فى دراسة Aldighrir (2019); Lee& Kim (2013)، بالإضافة إلى وجود أثر إيجابى لاستراتيجيات القيادة الذاتية فى التمكين النفسى كما فى دراسة Ahmed, Khan& Bhatti (2017)، ووجود علاقات دالة بين استراتيجيات القيادة الذاتية والرضا الوظيفى كما فى دراسة Shad, Sharbiyani & Abzari (2015); Marques-Quinteiro, Vargas, Eifler & Curral (2019); Çakmak & Uğurluoğlu (2022) ، بالإضافة إلى التأثير الإيجابى لاستراتيجيات القيادة الذاتية فى الرضا الوظيفى للمعلمين كما فى دراسة Hall (2019)، ووجود علاقات بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى كما فى دراسة Martino (2003)؛ بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر للتمكين النفسى فى الرضا الوظيفى للمعلمين كما فى دراسة Fock, Chiang, Au, Hui (2011); Ibrahim & Afnan (2013); Hanaysha & Tahir (2016); ودراسة حياة قدة وبوبكر نعرورة (٢٠٢٠) ودراسة يوسف دينونى وبرحو مليانى (٢٠٢٠) ودراسة سيد جارحى وأسماء حمزة (٢٠٢١).

وفي النموذج البنائي المفترض فإن المتغير التابع هو الرضا الوظيفى بما يقترح أن يكون هذا المتغير هو المتغير داخلي المنشأ في النموذج؛ وهو يفسر من خلال ثلاثة متغيرات: توجهات الأهداف واستراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى و(شكل١) يوضح النموذج البنائى المفترض.



شكل (١) النموذج المفترض للعلاقات السببية بين متغيرات البحث

فروض البحث:

بناء على النموذج المفترض ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة صيغ عدد من الفروض بشكل إجمالي على النحو الآتي:

١) يتسم النموذج البنائى المفترض للبحث بمؤشرات جودة مطابقة جيدة لاستجابات عينة البحث الأساسية.

٢) توجد تأثيرات دالة إحصائيًا مباشرة وغير مباشرة لمتغيرات النموذج في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة الأساسية.

٣) تؤثر توجهات الأهداف (أهداف الإتقان، وأهداف الأدء) تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في استراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) والتمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

٤) تؤثر توجهات الأهداف (أهداف تجنب الأداء) تأثيرًا مباشرًا دالًا سالبًا في كل من استراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) والتمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

٥) تؤثر استراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) تأثيرًا مباشرًا دالا موجبًا في كل من التمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

٦) يؤثر التمكين النفسى تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

٧) تؤثر توجهات الأهداف (أهداف الإتقان، وأهداف الأداء، وأهداف تجنب الأداء) تأثيرًا غير مباشر دال عبر التمكين النفسى في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة

٨) تؤثر استراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) تأثيرًا غير مباشر دال عبر التمكين النفسى في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

٩) تؤثر توجهات الأهداف (أهداف الإتقان، وأهداف الأداء، وأهداف تجنب الأداء) تأثيرًا غير مباشر دال عبر استراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) فى كل من التمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

المنهج:

تم استخدام المنهج الوصفي (السببي المقارن) لمناسبته أهداف وطبيعة ومتغيرات الدراسة الحالية، حيث تحاول الدراسة الحالية التحقق من النموذج البنائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة (توجهات الأهداف، استراتيجيات القيادة الذاتية، التمكين النفسي، الرضا الوظيفي) لدى المعلمين في التعليم العام.

المشاركون في الدراسة[٣]:

أ- **المشاركون للتحقق من الصلاحية السيكومترية لأدوات الدراسة:**

أولا: قام (٢٠) معلم بالإجابة عن المقاييس الأربعة للدراسة (توجهات الأهداف، استراتيجيات القيادة الذاتية، التمكين النفسي، الرضا الوظيفي)، وذلك للتأكد من وضوح العبارات والصياغة وأن كل البنود مفهومة، وقد تم تعديل بعض العبارات بناء على استفسارات المعلمين حولها لتصبح أكثر وضوحا.

ثانيا: المشاركون بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة:

حيث تكونت هذه العينة من (٣٧٨) معلم ومعلمة من مدارس محافظتي القاهرة والفيوم، حيث بلغت نسبة المعلمين (٢٦.٥٪) من المشاركين، بينما كانت نسبة المعلمات (٧٣.٥٪) بمتوسط عمر بلغ (٣٥.٩٥)، وانحراف معياري (١.٠٨١).

المشاركون في الدراسة الحالية:

حيث طبقت أدوات البحث على مجموعة مكونة من (٣٤٢) معلم ومعلمة في التعليم العام بمتوسط عمر بلغ (٣٦.٠٢)، وانحراف معياري (١.٥) ممن أجابوا عن أدوات الدراسة، حيث بلغت نسبة المعلمين (٢٥.٤٪) من المشاركين، بينما كانت نسبة المعلمات (٧٤.٦٪). وبعد استخدام إجراءات التحقق من وجود حالات شاذة أحادية البعد أو متعددة الأبعاد اعتمادًا على مقياس التباعد لـ (Cook's distance)[٤]، كما تم الاعتماد على الاختبار التشخيصي لـ (Mahalanobis)[٥]، وبناء على نتائج هذين المحكين لم يتم حذف أى حالة من المشاركين فى الدراسة، وبالتالى يصبح عدد أفراد المشاركين الأساسيين (٣٤٢) معلم ومعلمة.

---

[٣] تم تطبيق أدوات الدراسة إلكترونيًا

[٤] $C = \frac{4}{(n-K-1)}$ وقيمته في الدراسة (٠.٠٠٨).

[٥] يحسب مسافات (ماهالانوبيس) بالنسبة لمجموعة المتغيرات المستقلة، فلو كانت درجة المسافة بالنسبة لمعامل ماهالانوبيس أقل من أو مساوية (٠.٠٠١) فإن درجات المتغيرات المستقلة تكون قيمًا شاذة.

أدوات الدراسة :

تم استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس توجهات الأهداف إعداد الباحثتين.

٢- مقياس استراتيجيات القيادة الذاتية إعداد (Houghton& Neck, 2002) تعريب الباحثتان.

٣- مقياس التمكين النفسي للمعلمين إعداد الباحثتان.

٤- الرضا الوظيفي للمعلمين إعداد الباحثتان.

وفيما يلى عرض لهذه الأدوات:

أولا: مقياس توجهات الأهداف إعداد الباحثتين:

أطلعت الباحثتان علي عدة مقاييس مما ساعد في بناء المقياس المستخدم في البحث الحالي منها مقياس (Elliot & McGregor, 2001)، ومقياس (Butler, 2007)، ومقياس (Jan Retesdorf, 2010)، ومقياس (Nitsche et al., 2011) ، ومقياس (مسعد ربيع، ٢٠١١)، ومقياس (أبو غزالة وآخرون، ٢٠١٣)، ومقياس (Jank and his colleagues, 2019)، ومقياس (Sindu, 2019). وقد قامت الباحثتان بإعداد مقياس توجهات الأهداف لاختلاف الأبعاد في المقاييس التي تم الإطلاع عليها، بالإضافة إلى عدم وجود مقاييس عربية للمعلمين في التعليم العام بجمهورية مصر العربية؛ وذلك في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان، بالإضافة إلى تبني الباحثتان فكرة إعداد المقياس بطريقة عرض المواقف وليس عن طريق عبارات التقرير الذاتي كما في المقاييس التي تم الإطلاع عليها.

تكون المقياس في صورته الأولية[٦] من (٢١) موقف وفق (٣) أبعاد هي التوجه نحو الأداء (أداء/ إقدام) بواقع (٧) مواقف، التوجه نحو تجنب الأداء (أداء/ إحجام) بواقع (٧) مواقف، التوجه نحو الإتقان (إتقان /إقدام) بواقع (٧) مواقف. حيث يُطلب من المجيب قراءة الموقف بتركيز واختيار البديل الذي ينطبق على سلوكه في ذلك الموقف، فيحصل على ثلاث درجات في حالة اختياره البديل الأول، درجتين في حالة اختياره البديل الثاني، ودرجة واحدة في حالة اختياره البديل الثالث. وتُشير الدرجة المرتفعة في كل بُعد إلى تبني المعلم توجهات هدف ذلك البُعد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

التحقق من البنية العاملية للمقياس:

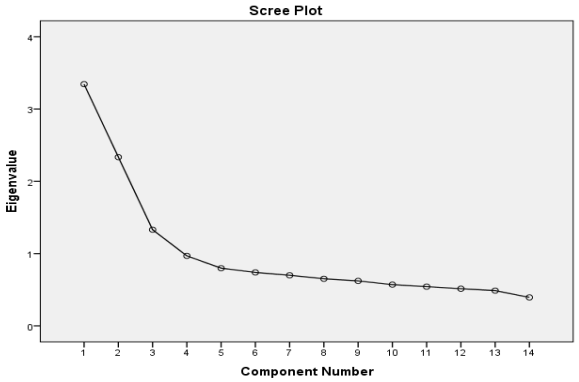
الصدق العاملي:

أُجري التحليل العاملي الاستكشافى EFA باستخدام SPSS(v. 21) للتحقق من الصدق العاملي لمقياس توجهات الأهداف على عينة مكونة من (٣٧٨) معلمًا ومعلمة، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principal Component بقيم تشبع قطعية 0.50 ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، علاوة على مراجعة القيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية لا تقل قيمة (MSA)عن (٠.٥٠)، كما روجعت قيمة اختبارKaiser-Meyer-Olkin للتأكد من أنها لاتقل عن (٠.٦٠)، وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٠١)، وأن يكون لكل مفردة من مفردات المقياس معامل تشبع واحد على العامل المنتمية له بقيم تشبع قطعية ٠.٥٠، ومعاملات الشيوع للمفردات ٠.٥ فأكثر.

وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها فى مقياس توجهات الأهداف إلى استخلاص ثلاثة عوامل فقط ضمن التحليل العاملي النهائي لمقياس

[٦] ملحق (١)

توجهات الأهداف مع استخدام التدوير المائل ومن بين "٢١" موقف للمقياس في صورته الأولية تم حذف "٧" مواقف في ضوء المحكات المستخدمة التي تبنتها الباحثتان؛ بحيث تم إسقاط هذه المواقف من التحليلات اللاحقة وذلك بسبب إما أنها فسرت نسبًا منخفضة جدًا من التباين في ضوء معاملات الشيوع، أو أنها تشبعت بقيم مرتفعة على أكثر من عامل في نفس الوقت أو غير أنها لم تتشبع على أى عامل. ونتج عن هذه الإجراءات الصورة النهائية لمقياس توجهات الأهداف مكون من ١٤ موقفًا فسر نسبة من تباين قدرها ٥٠.٠٧٪. ويعرض جدول (١) نتائج التحليل EFA لمواقف مقياس توجهات الأهداف وشكل (٢) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الثلاثة.



شكل (٢) المخطط البيانى للجذور الكامنة لعوامل توجهات الأهداف

وتكشف النتائج المبينة بالجدول (١) عن نتائج EFA للمقياس وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (١) تشبعات المفردات على عوامل مقياس توجهات الأهداف

المفردات	العوامل		
	الأول	الثانى	الثالث
١٥	٠.٧٦٠		
١٧	٠.٧٤٠		
١٦	٠.٧٣٣		
١٩	٠.٦٣٩		
٧	٠.٦٣٤		
٢٠	٠.٤٦٥		
١		٠.٧٢٦	
٢		٠.٧١٨	
٣		٠.٦٦٩	
٦		٠.٦٥١	
٥		٠.٥٥٤	
١٠			٠.٧٧١
٩			٠.٧٤٧
١٤			٠.٦٥٥
الجذر الكامن	٢.٧٧	٢.٣٨	١.٨٥
نسبة التباين	١٩.٨٤	١٧.٠١	١٣.٢١
نسبة التباين الكلية	٥٠.٠٧		
KMO, Bartlett	٠.٧٩٧	$\chi^2(91) = 1101.28., P\langle 0.01)$	

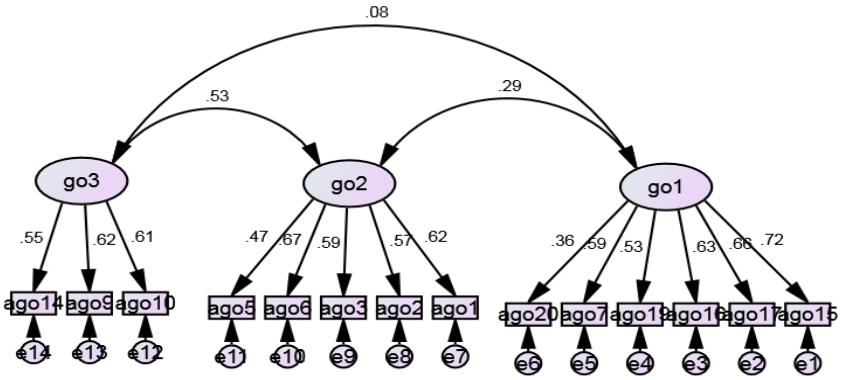
ويلاحظ على نتائج جدول (١) أن تشبعات جميع المواقف على الثلاثة عوامل قد بلغت قيمًا مرضية من التشبع، بل وتجاوزت المحك ٠.٥٠، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى٥٠.٠٧٪. ويتكون العامل الأول من "٦" مواقف أطلق عليها عامل "التوجه نحو الإتقان" ويفسر نسبة التباين قدرها ١٩.٨٤٪، ويتكون العامل الثاني من "٥" مواقف أطلق عليها عامل "التوجه نحو الاداء" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٧.٠١٪، والعامل الثالث يتضمن من "٣" مواقف أطلق عليها عامل " التوجه نحو تجنب الأداء" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٣.٢١٪. وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقا لنتائج ما بعد التدوير.

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيديCFA باستخدام برنامج Amos(v. 21) في ضوء التحليل الاستكشافي لمقياس توجهات الأهداف وذلك للتحقق من مدى ملائمة النموذج ثلاثى العامل للبيانات. وتظهر نتائج الجدول (٢) أدلة الملائمة للنموذج ثلاثى العامل.

جدول (٢) أدلة الملائمة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس توجهات الأهداف(ن= ٣٧٨)

النموذج المفترض	أدلة الملائمة							
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	PRATIO	RMSEA
الثلاثى	١٥٦.٩	٠.٠٠١	٢.١٢	٠.٩٢	٠.٩٠	٠.٩٢	٠.٨١	٠.٠٥

ويُلاحظ مما سبق أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملائمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، وبرغم أن قيمة مربع كاي χ^2 دالة إحصائيًا إلا أن نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية وهي أنها تساوي القيمة "٣" أو أقل؛ كما أن مؤشرات بساطة النموذج PRATIO كانت أكبر من ٠.٥ بما يؤكد على مطابقة النموذج ثلاثي العامل لمقياس توجهات الأهداف لبيانات العينة. ويعرض الشكل (٣) النموذج البنائي لمقياس توجهات الأهداف في صورته النهائية.



شكل (٣) النموذج البنائى التوكيدى (من الدرجة الأولى) لمقياس توجهات الأهداف

وبناء على مخرجات التحليل العاملي التوكيدي فحصت الباحثتان أدلة الصدق البنائي، وبفحص مؤشرات الصدق التقاربي Convergent Validity للبنية العاملية للمقياس ويظهر الشكل السابق قيم التشعبات $\lambda^n{}_{i=1}$ للمفردات على عوامل المقياس. مما يلاحظ أن قيم لامدا لجميع مواقف المقياس أكبر من ٠.٣ بما يشير لصدق تقاربي جيد.

وبفحص مؤشرات الصدق التمايزي للبنية العاملية للمقياس، ومن خلال فحص أوزان الدرجات العاملية Factor Score Weights تبين تحقق هذا الدليل والذي يوضح تشبعات كل بند على عوامل مقياس توجهات الأهداف والتي يعبر عنها جدول (٤).

جدول (٤) قيم أوزان الدرجات على العوامل الثلاثة كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس توجهات الأهداف

المفردات	الثالث	الثانى	الأول
١٤	٠.١١٠	٠.٠٣٨	٠.٠٠٢
٩	٠.١٥٦	٠.٠٥٤	٠.٠٠٢
١٠	٠.٢٠٠	٠.٠٧٠	٠.٠٠٣
٥	٠.٠١٧	٠.١٣٢	٠.٠٠٩
٦	٠.٠٣٠	٠.٢٣٨	٠.٠١٥
٣	٠.٠١٩	٠.١٥١	٠.٠١٠
٢	٠.٠٢٦	٠.٢٠٦	٠.٠١٣
١	٠.٠٢٠	٠.١٥٣	٠.٠١٠
٢٠	٠.٠٠١	٠.٠٠٨	٠.٠٨١
٧	٠.٠٠١	٠.٠١٣	٠.١٣١
١٩	٠.٠٠١	٠.٠١٧	٠.١٧٤
١٦	٠.٠٠٢	٠.٠٢٤	٠.٢٤٨
١٧	٠.٠٠٢	٠.٠٢٠	٠.٢٠٥
١٥	٠.٠٠٢	٠.٠٢٢	٠.٢٢٥

ويلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، وهكذا بالنسبة لباقى العوامل؛ بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثبات المقياس:

فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's α لكل بعد ومقياس أوميجا لماكدونلد McDonald's ω وثبات البنية وجدول (٥) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (٥) قيم معاملات الثبات لكل مكون من مكونات المقياس (ن=٣٧٨)

المكونات	معامل ثبات Cronbach's α	معامل الثبات McDonald's ω	CR
التوجه نحو الإتقان	٠.٦٨	٠.٧٠٧	٠.٧٦
التوجه نحو الأداء	٠.٧١	٠.٧٢٣	٠.٧٢
التوجه نحو تجنب الأداء	٠.٦١	٠.٦٢٢	٠.٦٢

ويلاحظ على نتائج جدول (٥) مدى تمتع المقياس بدرجات مقبولة من الثبات.

طريقة تقدير الدرجة:

تكون المقياس في صورته النهائية[٧] من (١٤) موقف تقيس توجهات الأهداف لدى المعلمين موزعة على ثلاثة مكونات، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسى الاستجابات (دائمًا،غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) حيث تحصل على الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب ولا توجد عبارات سلبية كما أن المقياس ليس له درجة كلية ، والجدول التالي يوضح توزيع المواقف على العوامل.

جدول (٦) توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس توجهات الأهداف

الأبعاد	المفردات	أعلى درجة	أقل درجة
التوجه نحو الإتقان	٧، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠	١٨	٦
التوجه نحو الأداء	١، ٢، ٣، ٥، ٦	١٠	٥
التوجه نحو تجنب الأداء	٩، ١٠، ١٤	٩	٣

ثانياً: مقياس استراتيجيات القيادة الذاتية Self-Leadership Strategies إعداد (Houghton& Neck, 2002) تعريب الباحثتان:

١- وصف المقياس في صورته الأساسية[٨]:

استعانت الباحثتان بمقياس استراتيجيات القيادة الذاتية إعداد (Houghton& Neck, 2002) والذي يشتمل على (٣٥) مفردة تقرير ذاتى يُجاب عليها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسى من (٥) (دائمًا) إلى (١) (أبدًا)، فتصبح الدرجة العظمي للمقياس (١٧٥) والدرجة الدنيا (٣٥). والعبارات موزعة على ثلاث استراتيجيات رئيسية وكل استراتيجية رئيسية تشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات الفرعية، وموزعة كالتالى:

أولًا: الاستراتيجيات التى تركز على السلوك وتشمل خمس استراتيجيات فرعية وهى:

- تحديد الهدف الذاتى ويشمل المفردات (٢، ١١، ٢٠، ٢٨، ٣٤).
- المكافأة الذاتية وتشمل المفردات (٤، ١٣، ٢٢).
- العقاب الذاتى ويشمل المفردات (٦، ١٥، ٢٤، ٣٠).
- الملاحظة الذاتية وتشمل المفردات (٧، ١٦، ٢٥، ٣١)
- التلقين الذاتى وتشمل المفردات (٩، ١٨).

ثانياً: الاستراتيجيات التى تركز على المكافأت الطبيعية وتشمل المفردات(٨، ١٧،٢٦، ٣٢، ٣٥).

ثالثا: الاستراتيجيات التى تركز على نمط التفكير البناء وتشمل ثلاث استراتيجيات فرعية وهى:

- تصور الأداء الناجح وتشمل المفردات (١، ١٠، ١٩، ٢٧، ٣٣).
- الحديث الذاتى وتشمل المفردات (٣، ١٢، ٢١).
- تقييم المعتقدات والافتراضات وتشمل المفردات (٥، ١٤، ٢٣، ٢٩).

وتمت ترجمة المقياس وتكيفه للبيئة العربية على النحو التالي:

(١) الترجمة إلى العربية من قبل الباحثة الأولى[٩] بشكل منفرد ثم مشاركة الباحثة الثانية[١٠] فى إعادة قراءة المفردات والاتفاق عليها.

(٢) تمت مناقشة الباحثتين واتفاقتا على قيام بعض التعديلات وصياغة المفردات بشكلها النهائي.

---

[٧] ملحق (٥)

[٨] ملحق (٢)

[٩] د.سالى نبيل عطا

[١٠] د.ميهان حمدي محمد

(٣) أجريت الترجمة العكسية[١١] أي من اللغة العربية المترجمة إلى الغة الإنجليزية مرة أخرى.

(٤) عُقدت مقارنة بين الترجمتين من العربية إلى الإنجليزية لحل أي تباينات بينهما.

(٥) مراجعة الفروق بين النسخ المختلفة للمقياس وحل أي فروق موجودة بينهم ومراجعتها لغويا وتطبيقها على (٢٠) معلم ومعلمة للتأكد من فهم العبارات والتعرف على أى غموض في الصياغة.

٢- الخصائص السيكومترية للمقياس: -

أ- صدق المقياس: -

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الطرق الآتية: -

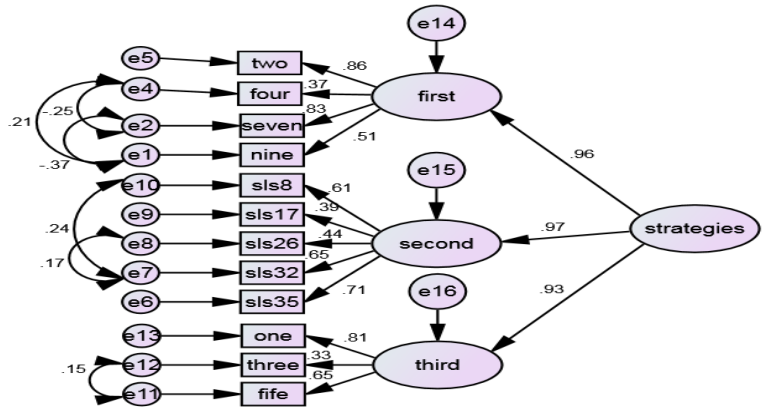
١. الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

تم التحقق من صدق القياس اعتماداً على إجراءات التحليل العاملي التوكيدي بواسطة آموس (Amos(version23 للتحقق من مدى ملائمة هذه النموذج للبيانات التي جمعت من مجموعة الدراسة الحالية ونتيجة لهذا التحليل تم حذف الاستراتيجية الفرعية العقاب الذاتى بعباراتها الأربع وقد يكون ذلك بسبب طبيعة عينة الدراسة فى بيئتنا المصرية، ويعرض الجدول (٧) أدلة الملائمة للنموذج وفقاً لاستجابات مجموعة الدراسة.

جدول (٧) أدلة الملائمة النموذج الثلاثى (من الدرجة الثانية) وفقاً لاستجابات مجموعة الدراسة لمقياس استراتيجيات القيادة الذاتية (ن=٣٧٨)

النموذج المفترض	أدلة الملائمة								
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	NFI	PRATIO	RMSEA
الثلاثى	١٠٠.٧٠	٠.٠٠١	٢.٢٣	٠.٩٦	٠.٩٥	٠.٩٦	٠.٩٤	٠.٦٨	٠.٠٥

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، بما يؤكد على مطابقة النموذج ثلاثى العامل ثنائى الرتبة لمقياس استراتيجيات القيادة الذاتية لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٤) النموذج البنائي للمقياس.



شكل (٤) نموذج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس استراتيجيات القيادة الذاتية

[١١] شكر خاص للدكتورة نرمين يحي، مدرس بكلية التعليم المستمر بالجامعة الأمريكية، مدرس بكلية اللغات والترجمة جامعة بدر.

ب-ثبات المقياس:

فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ للأبعاد فقط وأوميجا لماكدونلد McDonald's ω وثبات البنية للأبعاد وللمقياس ككل ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات المقياس.

جدول (٨) قيم معاملات الثبات لكل مكون من مكونات مقياس استراتيجيات القيادة الذاتية (ن=٣٧٨)

الاستراتيجيات	معامل ثبات Cronbach's α	معامل الثبات McDonald's ω	CR
التى تركز على السلوكيات	٠.٦٩	٠.٧٤١	٠.٧٥
التى تركز على المكافآت الطبيعية	٠.٧١	٠.٧٣٢	٠.٧٠
التى تركز على نمط التفكير البناء	٠.٦٤	٠.٦٦١	٠.٦٣
للمقياس ككل	—	٠.٨٣١	٠.٩٦

مما يلاحظ على نتائج جدول (٨) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية أى أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

طريقة تقدير الدرجة

تكون المقياس في صورته النهائية[١٢] من (٣١) مفردة تقيس استراتيجيات القيادة الذاتية لدى المعلمين موزعة على ثلاث استراتيجيات رئيسية وكل استراتيجية رئيسية تشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات الفرعية، وموزعة كالتالى:

جدول (٩) توزيع مفردات مقياس استراتيجيات القيادة الذاتية على الإستراتيجيات الفرعية

م	الاستراتيجيات الأساسية	الاستراتيجيات الفرعية	المفردات
١	التى تركز على السلوك	تحديد الهدف الذاتى	٢، ١١، ٢٠، ٢٨، ٣٤
		المكافأة الذاتية	٤، ١٣، ٢٢
		الملاحظة الذاتية	٧، ١٦، ٢٥، ٣١
		التلقين الذاتى	٩، ١٨
٢	التى تركز على المكافآت الطبيعية	———	٨، ١٧، ٢٦، ٣٢، ٣٥
٣	التى تركز على نمط التفكير البناء	تصور الأداء الناجح	١، ١٠، ١٩، ٢٧، ٣٣
		الحديث الذاتى	٣، ١٢، ٢١
		تقييم المعتقدات والافتراضات	٥، ١٤، ٢٣، ٢٩

ويُجاب على كل مفردة من مفردات المقياس من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسى من (٥) (دائمًا) إلى (١) (أبدًا) ولا توجد أى عبارات سلبية، فتصبح الدرجة العظمي للمقياس (١٥٥) والدرجة الدنيا (٣١٣).

ثالثا: مقياس التمكين النفسى psychological empowerment Scale: إعداد الباحثتين

بناءً على مسح الدراسات والمقاييس السابقة التى اطلعت عليها الباحثتان والتى استخدمت فى الأدبيات السابقة لقياس التمكين النفسى منها دراسات Spreitzer, (1995); Chiles & Zorn (1995); Menon (1999); Roller (1996); Shellman (2009); Perry (2013)، ومقياس هيام صابر (٢٠١٥)، ومقياس عبد الله سليمان (٢٠١٨)، ومقياس فرح كمال وصهيب خالد (٢٠٢٢)، قامت الباحثتان بتصميم مقياس التمكين النفسى لدى المعلمين وذلك للمبررات الآتية:

- وجود اختلافات فى تصميم أبعاد المقاييس المستخدمة فى قياس التمكين النفسى، وكذلك المفردات المكونة لكل بعد.

[١٢] ملحق (٦)

- ليتناسب مع عينة البحث الحالى من المعلمين في التعليم العام؛ حيث لاحظت الباحثتان اختلاف طبيعة العينات والمجتمعات حيث أن أغلب مقاييس التمكين النفسى المتوفرة تم إعدادها للموظفين بصفة عامة ومعلمين التربية الخاصة وطلاب دراسات عليا وفى بيئات تختلف ثقافيًا عن البيئة المصرية.

وتكون المقياس في صورته الأولية[١٣] من (٥٧) مفردة يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسى من (٥) (دائمًا) إلى (١) (أبدًا) ماعدا المفردات السلبية حيث يعكس التدريج.

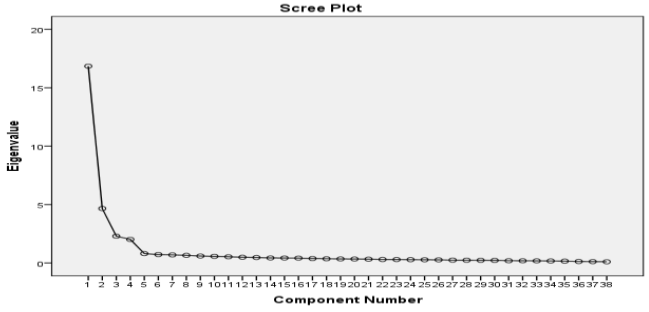
الخصائص السيكومترية للمقياس:

التحقق من البنية العاملية للمقياس:

صدق التكوين الفرضي:

أجري التحليل العاملي الاستكشافى EFA باستخدام SPSS(v. 21) للتحقق من الصدق العاملي لمقياس التمكين النفسى على عينة مكونة من (٣٧٨) معلمًا ومعلمة، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principal Component بقيم تشبع قطعية (٠.٥٠) ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من (٦٠) معامل ارتباط تزيد قيمتها عن (٠.٣٠)، علاوة على مراجعة القيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية لا تقل قيمة (MSA) عن (٠.٥٠)، كما روجعت قيمة اختبار Kaiser-Meyer-Olkin للتأكد من أنها لاتقل عن (٠.٦٠)، وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٠١)، وأن يكون لكل مفردة من مفردات المقياس معامل تشبع واحد على العامل المنتمية له بقيم تشبع قطعية (٠.٥٠)، ومعاملات الشيوع للمفردات (٠.٥) فأكثر.

وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها فى مقياس التمكين النفسى إلى استخلاص أربعة عوامل فقط ضمن التحليل العاملي النهائي لمقياس التمكين النفسى مع استخدام التدوير المائل ومن بين "٥٧" مفردة للمقياس في صورته الأولية تم حذف "١٩" مفردة في ضوء المحكات المستخدمة التي تبنتها الباحثتان؛ بحيث تم إسقاط هذه المفردات من التحليلات اللاحقة وذلك بسبب إما أنها فسرت نسبًا منخفضة جدًا من التباين في ضوء معاملات الشيوع، أو أنها تشبعت بقيم مرتفعة على أكثر من عامل في نفس الوقت أو غير أنها لم تتشبع على أى عامل. ونتج عن هذه الإجراءات الصورة النهائية لمقياس التمكين النفسى مكون من ٣٨ مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين قدرها ٦٧.٩٧٪. ويعرض جدول (١٠) نتائج التحليل EFA لمفردات مقياس التمكين النفسى وشكل (٥) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الأربعة.



شكل (٥) المخطط البيانى للجذور الكامنة لعوامل التمكين النفسى

[١٣] ملحق (٣)

وتكشف النتائج المبينة بالجدول (١٠) عن نتائج EFA للمقياس وفقاً لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (١٠) تشبعات المفردات على عوامل مقياس التمكين النفسى

المفردات	العوامل			
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع
١٢	٠.٧٩٣			
١٥	٠.٧٥٦			
١٩	٠.٧٣٩			
٢٥	٠.٧٣٧			
١١	٠.٧٣٥			
١٦	٠.٧٣٣			
١٨	٠.٧١٠			
٢٤	٠.٦٨٥			
١٠	٠.٦٧٧			
١٣	٠.٦٧٠			
١٧	٠.٦٧٠			
٢٧	٠.٦٦٢			
٢٨	٠.٦٦٢			
٢٠	٠.٦٦٠			
١٤	٠.٦٥٣			
٤٨		٠.٨٤٩		
٤٩		٠.٨٤٩		
٤٦		٠.٨٣٤		
٤٥		٠.٨١٥		
٤٤		٠.٧٩١		
٥١		٠.٧٦٢		
٥٠		٠.٧٤٩		
٤٧		٠.٧٣١		
٥٦		٠.٥٩٧		
٣٣			٠.٧٦٥	
٣٢			٠.٧٦٤	
٣١			٠.٧٦٢	
٣٦			٠.٧٤٦	
٣٨			٠.٧١٦	
٤٠			٠.٦٩٢	
٣٤			٠.٦٨٩	
٤١			٠.٦٨٤	
٥				٠.٨٥٢
٨				٠.٨٣٠
٦				٠.٨٢٦
٩				٠.٧٧٩
٤				٠.٧٧٠
٧				٠.٧٢٤
الجذر الكامن	٨.٩٦	٦.٥٣	٥.٤٧	٤.٨٥
نسبة التباين	٢٣.٥٨	١٧.٩١	١٤.٤١	١٢.٦٧
نسبة التباين الكلية	٦٧.٩٧			
KMO, Bartlett	٠.٩٥٩		$\chi^2(703) = 12208., P\langle 0.01)$	

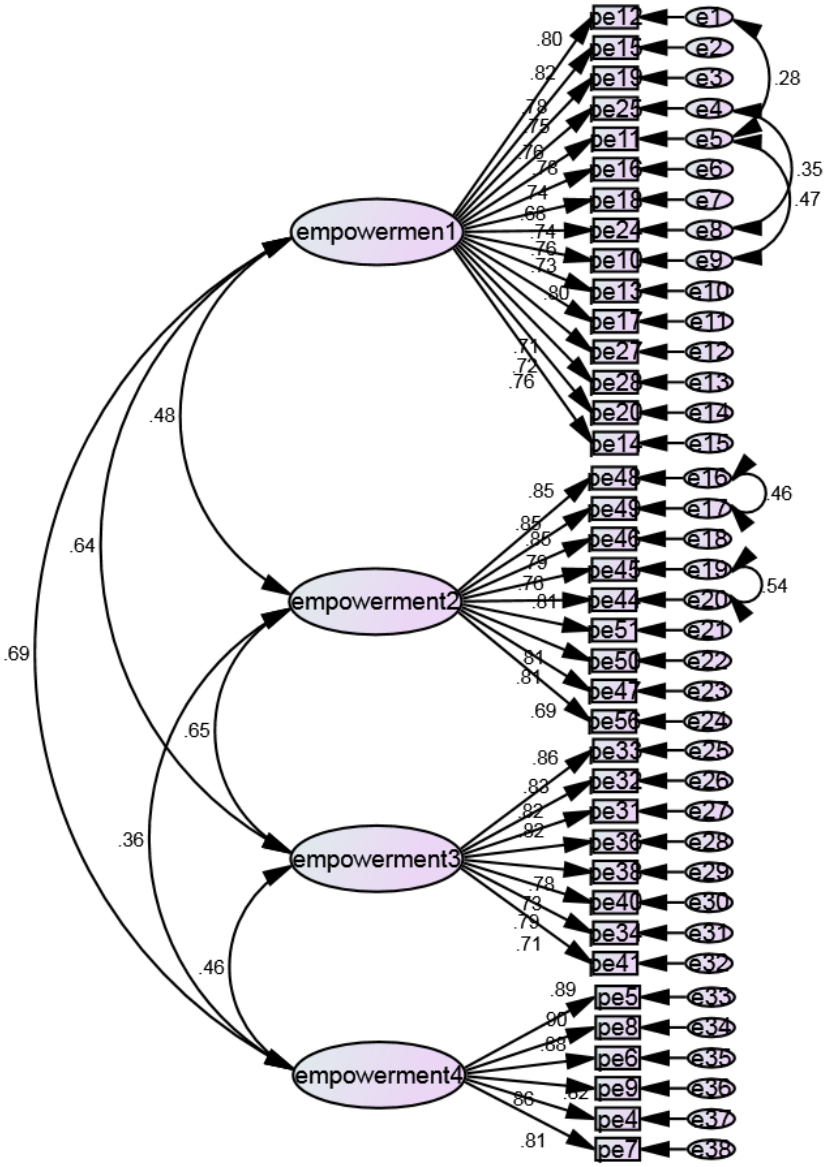
يلاحظ على نتائج الجدول السابق أن تشبعات جميع المفردات على الأربعة عوامل قد بلغت قيمًا مرضية من التشبع، بل وتجاوزت المحك ٠.٥٠، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى٦٧.٩٧٪. ويتكون العامل الأول من "١٥" مفردة أطلق عليها عامل "الكفاءة" ويفسر نسبة التباين قدرها ٢٣.٥٨٪، ويتكون العامل الثاني من "٩" مفردات أطلق عليها عامل " التأثير" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٧.٩١٪، والعامل الثالث يتضمن من "٨" مفردات أطلق عليها عامل " الاستقلالية الذاتية وحرية الاختيار" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٤.٤١٪، ويتكون العامل الرابع من "٦" مفردات أطلق عليها عامل "المعنى وأهمية العمل" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٢.٦٧٪. وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقا لنتائج ما بعد التدوير.

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيديCFA باستخدام برنامج Amos(v. 21) في ضوء التحليل الاستكشافي لمقياس التمكين النفسى وذلك للتحقق من مدى ملائمة النموذج رباعى العامل للبيانات. وتظهر نتائج جدول (١١) أدلة الملائمة للنموذج رباعى العامل.

جدول (١١) أدلة الملائمة للنموذج رباعي العامل لمقياس التمكين النفسى (ن= ٣٧٨)

النموذج المفترض	أدلة الملائمة								
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	NFI	PRATIO	RMSEA
الرباعى	١٣٥٤.٧	٠.٠٠١	٢.٠٧٢	٠.٩٤	٠.٩٣	٠.٩٤	٠.٩٠	٠.٩٣	٠.٠٥

و يُلاحظ من الجدول السابق أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملائمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، وبرغم أن قيمة مربع كاي χ^2 دالة إحصائيًا إلا أن نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية وهي أنها تساوي القيمة "٣" أو أقل؛ كما أن مؤشرات بساطة النموذج PRATIO كانت أكبر من ٠.٥ بما يؤكد على مطابقة النموذج رباعي العامل لمقياس التمكين النفسى لبيانات العينة. ويعرض الشكل التالي النموذج البنائي لمقياس التمكين النفسى في صورته النهائية.



شكل (٦) النموذج البنائى التوكيدى (من الدرجة الأولى) لمقياس التمكين النفسى

وبناء على مخرجات التحليل العاملي التوكيدي فحصت الباحثتان أدلة الصدق البنائي اعتمادا على الإجراءات الآتية:

أ- فحص مؤشرات الصدق التقاربي Convergent Validity **للبنية العاملية للمقياس:**

ويعنى الصدق التقاربى أنه لابد أن يكون هناك قدر كبير من التباين المشترك بين المفردات التى تقيس نفس البعد وللتأكد من الصدق التقاربي للمقياس فإنه يجب أن تكون قيم التشبعات

العاملية والتى تعتمد على حجم العينة حيث أشار (Hair et al, 2006) أن العينة المكونة من ٣٥٠ فما فوق فان القيم المطلوب تحققها من التشبعات العاملية هى٠.٣٠؛ بما يشير إلى أنه لو كانت قيم التشبعات $\lambda^{n}_{i=1}$ لكل المفردات على عواملها أكبر من ٠.٣٠ فإن هذا يعطي مؤشرا للصدق التقاربي للمقياس؛ ذلك النوع من الصدق الذي يعكس مدى تقارب كل المفردات لتقيس نفس العامل الكامن وقد استخدمت الباحثتان هذا المحك للتحقق من الصدق التقاربى للمقياس وذلك لان حجم العينة (٣٧٨) معلم ومعلمة. ويظهر شكل (٦) السابق قيم التشعبات $\lambda^{n}_{i=1}$ للمفردات على عوامل المقياس. مما يلاحظ أن قيم لامدا لجميع مفردات المقياس أكبر من ٠.٦ مما يعنى تجاوز قيم لامدا للمفردات المحك ٠.٣ بما يشير لصدق تقاربي جيد، ويمكن الاعتماد فى ذلك على ما هو متعارف عليه بين الباحثين أن حجم أو مقدرا التشبعات العاملية يتأثر بحجم العينة، فكلما كانت العينة أصغر تطلب ذلك الحصول على تشبعات أعلى، من هنا فإن العينات ذات الحجم الأكبر من ٣٥٠ تتطلب على الأقل أن يكون مقدار التشبعات العاملية ٠.٣ فإن هذا يدلل على صدق تقاربى مناسب.

ومن ناحية أخرى تم تقدير متوسط التباين المستخلص AVE التى تمثل مقياسًا للاتساق الداخلى للبنية العاملية، كما أنها تمثل مؤشراً للصدق التقاربى للبنية العاملية أيضًا، وقد حدد كل من فورنيل ولاكر (١٩٨١) قيمًا قطعية لمؤشر متوسط التباين المستخلص، بحيث أن AVE > 0.5، وقد بلغ قيمته للعامل الأول ٠.٥٦ والعامل الثانى ٠.٦٤ والعامل الثالث ٠.٦٢ والعامل الرابع ٠.٧٣، كما أن هذه القيم أقل من معاملات الثبات البينية المبينة فى جدول (الجدول الذى يحتوى على ثبات البنية) مما يشير الصدق التقاربى للمقياس.

ب- فحص مؤشرات الصدق التمايزي للبنية العاملية للمقياس:

يُشير الصدق التمايزى إلى أى مدى تتمايز العوامل وتكون غير مرتبطة، ومن المنطقى أن ترتبط المتغيرات (المفردات) بما يقيسه من عوامل ارتباطا قويًا (مؤشر للصدق التقاربى) عن ارتباطها للعوامل الأخرى المنافسة لها (صدق تمايزى)، وقد تم التحقق من مدى خلو المقياس من مشكلات التحميل المزدوج، بمعنى التحقق من عدم وجود تشبعات عالية لدرجات أى مفردة على الأربعة عوامل فى نفس الوقت، ومن خلال فحص أوزان الدرجات العاملية Factor Score Weights تبين تحقق هذا الدليل والذي يوضح تشبعات كل بند على عوامل مقياس التمكين النفسى والتي يعبر عنها الجدول التالي:

جدول (١٢) قيم أوزان الدرجات على العوامل الأربعة
كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس التمكين النفسى

المفردات	الرابع	الثالث	الثانى	الأول
٧	٠.١٠٨	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠٤
٤	٠.١٢٩	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠٥
٩	٠.١٦٧	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠٦
٦	٠.١٥١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠٦
٨	٠.٢٣٣	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠٩
٥	٠.١٥٨	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٠٧
٤١	٠.٠٠٠	٠.٠٦٩	٠.٠٠٦	٠.٠٠٢
٣٤	٠.٠٠١	٠.١٠٠	٠.٠٠٨	٠.٠٠٣
٤٠	٠.٠٠١	٠.٠٨٧	٠.٠٠٧	٠.٠٠٣
٣٨	٠.٠٠١	٠.١٠٩	٠.٠٠٩	٠.٠٠٤
٣٦	٠.٠٠١	٠.١٣٢	٠.٠١١	٠.٠٠٤
٣١	٠.٠٠١	٠.١٣٣	٠.٠١١	٠.٠٠٤
٣٢	٠.٠٠١	٠.١٥٤	٠.٠١٣	٠.٠٠٥
٣٣	٠.٠٠١	٠.١٦٤	٠.٠١٣	٠.٠٠٥

المفردات	الرابع	الثالث	الثانى	الأول
٥٦	٠.٠٠٠	٠.٠٠٤	٠.٠٨٥	٠.٠٠١
٤٧	٠.٠٠٠	٠.٠٠٧	٠.١٥٠	٠.٠٠١
٥٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٦	٠.١٣٥	٠.٠٠١
٥١	٠.٠٠٠	٠.٠٠٦	٠.١٤٣	٠.٠٠١
٤٤	٠.٠٠٠	٠.٠٠٢	٠.٠٥٥	٠.٠٠٠
٤٥	٠.٠٠٠	٠.٠٠٣	٠.٠٧٨	٠.٠٠٠
٤٦	٠.٠٠٠	٠.٠٠٧	٠.١٦٩	٠.٠٠١
٤٩	٠.٠٠٠	٠.٠٠٥	٠.١١٥	٠.٠٠١
٤٨	٠.٠٠٦	٠.٠٠٥	٠.١١٠	٠.٠٠١
١٤	٠.٠٠٦	٠.٠٠٥	٠.٠٠٢	٠.٠٦٥
٢٠	٠.٠٠٤	٠.٠٠٣	٠.٠٠١	٠.٠٤٥
٢٨	٠.٠٠٤	٠.٠٠٣	٠.٠٠١	٠.٠٤٤
٢٧	٠.٠٠٧	٠.٠٠٦	٠.٠٠٢	٠.٠٧٣
١٧	٠.٠٠٦	٠.٠٠٤	٠.٠٠٢	٠.٠٥٨
١٣	٠.٠٠٦	٠.٠٠٥	٠.٠٠٢	٠.٠٦٦
١٠	٠.٠٠٥	٠.٠٠٤	٠.٠٠١	٠.٠٥٢
٢٤	٠.٠٠٣	٠.٠٠٢	٠.٠٠١	٠.٠٢٩
١٨	٠.٠٠٥	٠.٠٠٤	٠.٠٠١	٠.٠٥٣
١٦	٠.٠٠٧	٠.٠٠٥	٠.٠٠٢	٠.٠٧١
١١	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠١	٠.٠٢٣
٢٥	٠.٠٠٤	٠.٠٠٤	٠.٠٠١	٠.٠٤٦
١٩	٠.٠٠٧	٠.٠٠٦	٠.٠٠٢	٠.٠٧٣
١٥	٠.٠٠٩	٠.٠٠٧	٠.٠٠٢	٠.٠٨٩
١٢	٠.٠٠٧	٠.٠٠٦	٠.٠٠٢	٠.٠٧٧

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، وهكذا بالنسبة لباقى العوامل؛ بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثبات المقياس:

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لـماكدونلد McDonald's ω وثبات البنية والجدول التالي يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (١٣) قيم معاملات الثبات لكل مكون من مكونات المقياس (ن=٣٧٨)

م	المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	CR
١	الكفاءة	٠.٩٤٥	٠.٩٣٦
٢	التأثير	٠.٩٤٥	٠.٩٣٢
٣	الاستقلالية الذاتية وحرية الاختيار	٠.٩٣٢	٠.٩٠٠
٤	المعنى وأهمية العمل	٠.٩٤٥	٠.٩١٤
٥	المقياس ككل	٠.٩٦٦	٠.٩٤٥

يلاحظ على نتائج الجدول السابق تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية أى أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

طريقة تقدير الدرجة:

تكون المقياس في صورته النهائية[14] من (٣٨) مفردة تقيس التمكين النفسى لدى المعلمين موزعة على أربعة مكونات، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسى الاستجابات (دائمًا،غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) حيث تحصل على الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب ولا توجد عبارات سلبية والجدول التالي توزيع المفردات على العوامل.

جدول (١٤) توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس التمكين النفسى

الأبعاد	المفردات	أعلى درجة	أقل درجة
الكفاءة	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨	٧٥	١٥
التأثير	٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٦	٤٥	٩
الاستقلالية الذاتية وحرية الاختيار	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤١	٤٠	٨
المعنى وأهمية العمل	٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩	٣٠	٦
المقياس ككل		١٩٠	٣٨

رابعاً: مقياس الرضا الوظيفى job satisfaction: إعداد الباحثتين:

خطوات بناء المقياس:

أطلعت الباحثتان على عدة مقاييس للرضا الوظيفي لدى المعلمين مما ساعد في بناء هذا المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، ومن هذه المقاييس مقياس (أحمد محمد داوود، ٢٠١٥)، ومقياس (Munir & Rahman, 2016)، ومقياس (حنان بن علي، ٢٠١٥)، ومقياس (Pepe, Addimando & Veronese, 2017)، ومقياس (عهود فلاح مجبل، ٢٠١٩)، ومقياس (Taiwo, Eyarefe, & Olawale, 2019)، ومقياس (ريما مصطفي، ٢٠٢٣). قامت الباحثتان بتصميم مقياس الرضا الوظيفى لدى المعلمين وذلك لعدم اتفاق المقاييس السابقة على أبعاد واحدة، واختلاف البيئات التي تم تطبيق عليها هذه الأدوات، فضلاً عن عدم حداثة بعضها وبالتالي عدم ملاءمتها لمناخ وظروف العمل في البيئة المدرسية.

وتكون المقياس في صورته الأولية[15] من (٦٦) مفردة، يُجاب عليها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسى من (٥) (دائمًا) إلى (١) (أبدًا) ماعدا المفردات السلبية يعكس التدريج.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً الصدق:

أ- صدق التكوين الفرضي:

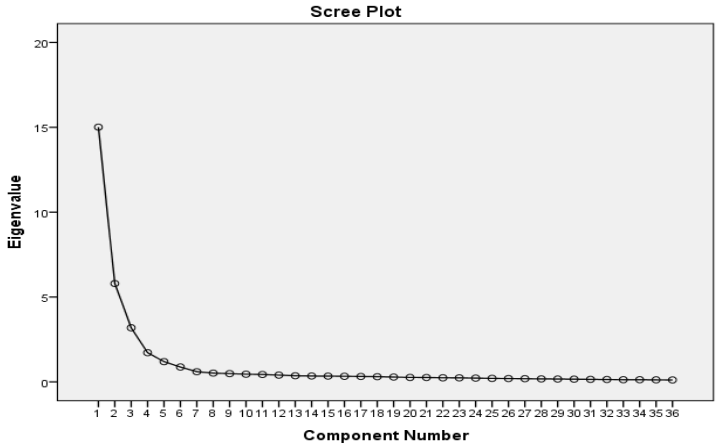
أُجري التحليل العاملي الاستكشافى EFA باستخدام SPSS(v. 21) للتحقق من الصدق العاملي لمقياس التمكين النفسى على عينة مكونة من (٣٧٨) معلمًا ومعلمة، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principal Component بقيم تشبع قطعية 0.50 ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من (٦٠) معامل ارتباط تزيد قيمتها عن (٠.٣٠)، علاوة على مراجعة القيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية لا تقل قيمة (MSA)عن (٠.٥٠)، كما روجعت قيمة اختبار Kaiser-Meyer-Olkin

[14] ملحق (٧)

[15] ملحق (٤)

للتأكد من أنها لاتقل عن (٠.٦٠)، وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٠١)، وأن يكون لكل مفردة من مفردات المقياس معامل تشبع واحد على العامل المنتمية له بقيم تشبع قطعية ٠.٥٠، ومعاملات الشيوع للمفردات ٠.٥ فأكثر.

وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها فى مقياس الرضا الوظيفى إلى استخلاص خمسة عوامل فقط ضمن التحليل العاملي النهائي لمقياس الرضا الوظيفى مع استخدام التدوير المائل ومن بين "٦٦" مفردة للمقياس في صورته الأولية تم حذف "٣٠" مفردة في ضوء المحكات المستخدمة التي تبنتها الباحثتان؛ بحيث تم إسقاط هذه المفردات من التحليلات اللاحقة وذلك بسبب إما أنها فسرت نسبًا منخفضة جدًا من التباين في ضوء معاملات الشيوع، أو أنها تشبعت بقيم مرتفعة على أكثر من عامل في نفس الوقت أو غير أنها لم تتشبع على أى عامل. ونتج عن هذه الإجراءات الصورة النهائية لمقياس الرضا الوظيفى مكون من ٣٦ مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين قدرها ٧٤.٧٠٪. ويعرض جدول (١٥) نتائج التحليل EFA لمفردات مقياس الرضا الوظيفى وشكل (٧) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الأربعة.



شكل (٧) المخطط البيانى للجذور الكامنة لعوامل الرضا الوظيفى

وتكشف النتائج المبينة بالجدول التالي عن نتائج EFA للمقياس وفقاً لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (١٥) تشبعات المفردات على عوامل مقياس الرضا الوظيفى

المفردات	العوامل				
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
٨	٠.٨٣٧				
٣	٠.٨٢٥				
٧	٠.٨١٧				
١	٠.٨١١				
٤	٠.٨٠٧				
١٠	٠.٨٠٥				
١١	٠.٧٩١				
٢	٠.٧٨٥				
٦	٠.٧٥٨				
٩	٠.٧٤٥				
١٣	٠.٧١٣				
١٨	٠.٧٠٩				
١٢	٠.٦٩٤				
٣٠		٠.٨٨٣			
٢٤		٠.٨٧٦			
٢٧		٠.٨٧١			
٢٨		٠.٨٧٠			
٢٦		٠.٨٦٩			
٢٣		٠.٨٥٥			
٢١		٠.٨١٩			
٢٩		٠.٨١١			
٥١			٠.٨٤٩		
٥٠			٠.٨٣٤		
٤٩			٠.٨٣٢		
٤٧			٠.٧٩٢		
٣٤			٠.٧٧٧		
٤٨			٠.٧٧٤		
٣١			٠.٧٧٣		
٣٦			٠.٧٦٠		
٣٢			٠.٦٩٨		
١٩				٠.٧٧٨	
١٧				٠.٧٥٧	
١٥				٠.٧٥٦	
٦٣					٠.٧٥٥
٦٥					٠.٧٤٧
٦٢					٠.٦٩٣
الجذر الكامن	٨.٨١	٦.٩٧	٦.٧٧	٢.٣٣	١.٩٩
نسبة التباين	٢٤.٤٧	١٩.٣٨	١٨.٨١	٦.٤٨	٥.٥٤
نسبة التباين الكلية	٧٤.٧٠				
KMO, Bartlett	٠.٩٥٣		$\chi^2(630) = 13037., P\langle 0.01)$		

مما يلاحظ على نتائج الجدول السابق أن تشبعات جميع المفردات على خمسة عوامل قد بلغت قيمًا مرضية من التشبع، بل وتجاوزت المحك ٠.٥٠، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى٧٤.٧٠٪. ويتكون العامل الأول من "١٣" مفردة أطلق عليها عامل "الرضا عن المهنة" ويفسر نسبة التباين قدرها ٢٤.٤٧٪، ويتكون العامل الثاني من "٨" مفردات أطلق عليها عامل " الرضا عن النواحى المادية" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٩.٣٨٪، والعامل الثالث يتضمن من "٩" مفردات أطلق عليها عامل " الرضا عن الإدارة" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٨.٨١٪، ويتكون العامل الرابع من "٣" مفردات أطلق عليها عامل "الانتماء للمهنة" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ٦.٤٨٪، ويتكون العامل الخامس من "٣" مفردات أطلق

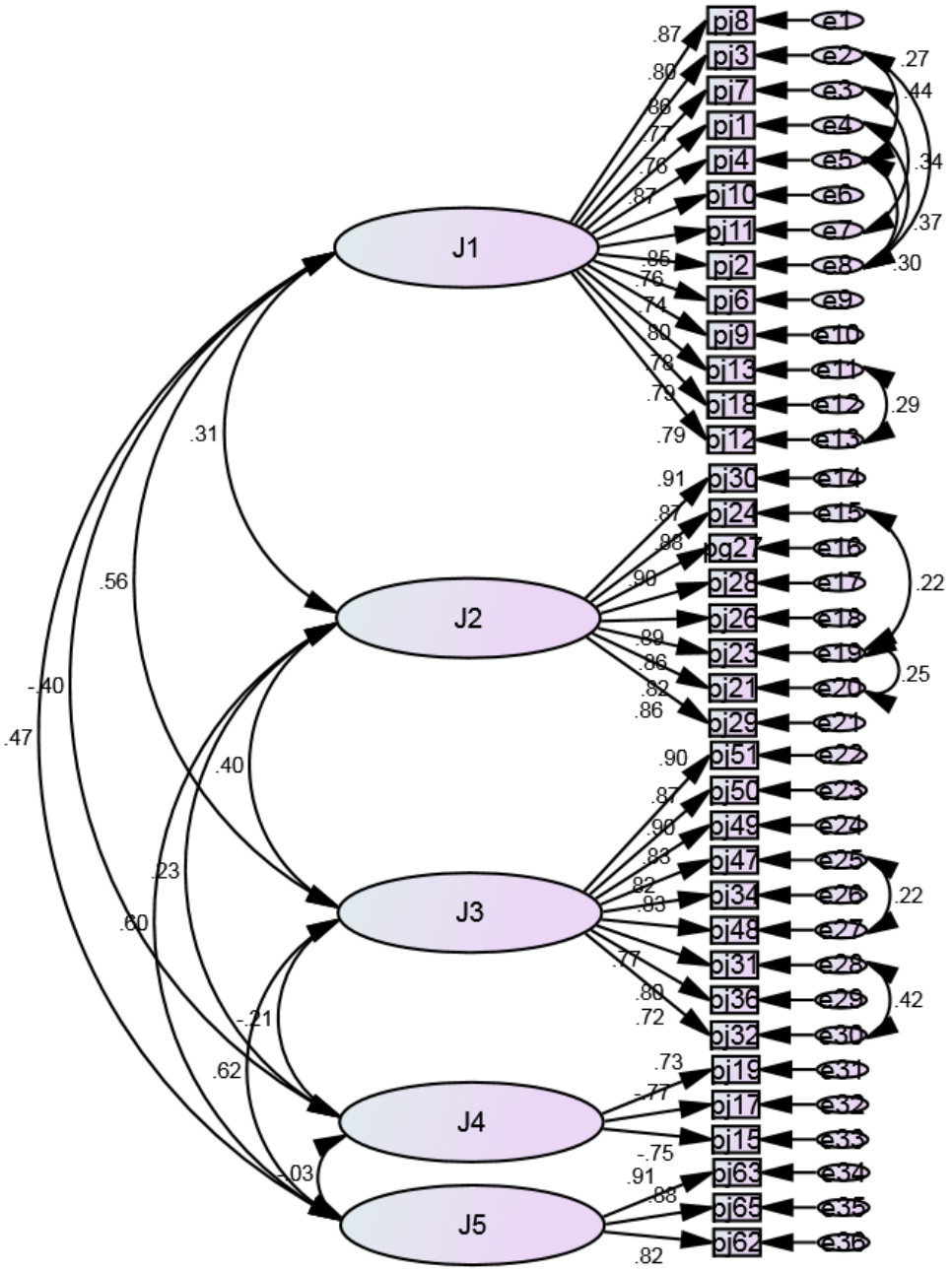
عليها عامل "الرضا عن فرص الترقى الوظيفى" حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ٥.٥٤٪. وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقا لنتائج ما بعد التدوير.

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي CFA باستخدام برنامج (Amos(v. 21 في ضوء التحليل الاستكشافي لمقياس الرضا الوظيفى وذلك للتحقق من مدى ملائمة النموذج خماسى العامل للبيانات. وتظهر نتائج الجدول التالي أدلة الملائمة للنموذج خماسى العامل:

جدول (١٦) أدلة الملائمة للنموذج خماسي العامل لمقياس الرضا الوظيفى للمعلمين (ن= ٣٧٨)

النموذج المفترض	أدلة الملائمة								
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	NFI	PRATIO	RMSEA
الخماسى	١٣٣٦.١	٠.٠٠١	٢.٣٢	٠.٩٤	٠.٩٣	٠.٩٤	٠.٩٠	٠.٩١	٠.٠٥

و يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملائمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثتين، وبرغم أن قيمة مربع كاي χ^2 دالة إحصائيًا إلا أن نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية وهي أنها تساوي القيمة "٣" أو أقل؛ كما أن مؤشرات بساطة النموذج PRATIO كانت أكبر من ٠.٥ بما يؤكد على مطابقة النموذج خماسى العامل لمقياس الرضا الوظيفى لبيانات العينة. ويعرض الشكل (٨) النموذج البنائي لمقياس الرضا الوظيفى في صورته النهائية.



شكل (٨) النموذج البنائى التوكيدى (من الدرجة الأولى) لمقياس الرضا الوظيفى

وبناء على مخرجات التحليل العاملي التوكيدي فحصت الباحثتان أدلة الصدق البنائي اعتمادا على
الإجراءات الآتية:

أ- فحص مؤشرات الصدق التقاربي Convergent Validity للبنية العاملية للمقياس

حيث يظهر شكل (٨) السابق قيم التشبعات $\lambda^{n}_{i=1}$ للمفردات على عوامل المقياس. مما يلاحظ أن قيم لامدا لجميع مفردات المقياس أكبر من ٠.٧ أى أنها تجاوزت قيم لامدا للمفردات المحك ٠.٣ بما يشير لصدق تقاربي جيد.

ومن ناحية أخرى تم تقدير متوسط التباين المستخلص AVE التى تمثل مقياسًا للاتساق الداخلى للبنية العاملية، كما أنها تمثل مؤشرًا للصدق التقاربى للبنية العاملية أيضًا بحيث أن **AVE > 0.5**، وقد بلغ قيمته للعامل الأول ٠.٦٤ والعامل الثانى ٠.٧٦ والعامل الثالث ٠.٦٨ والعامل الرابع ٠.٥٦ والعامل الخامس ٠.٧٥، كما أن هذه القيم أقل من معاملات الثبات البينية المبينة فى جدول (الجدول الذى يحتوى على ثبات البنية) مما يشير الصدق التقاربى للمقياس.

ب- فحص مؤشرات الصدق التمايزي للبنية العاملية للمقياس.

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights والتي توضح تشبعات كل بند على عوامل مقياس الرضا الوظيفى والتي يعبر عنها جدول (١٧)

جدول (١٧) قيم أوزان الدرجات على العوامل الخمسة
كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس الرضا الوظيفى

المفردات	الخامس	الرابع	الثالث	الثانى	الأول
٦٢	٠.١٧٨	٠.٠٠١	٠.٠٠٥	٠.٠٠٦	٠.٠٠٢
٦٣	٠.٢٨١	٠.٠٠٢	٠.٠٠٨	٠.٠٠٩	٠.٠٠٣
٦٥	٠.٣٩٣	٠.٠٠٣	٠.٠١٢	٠.٠١٣	٠.٠٠٤
١٥	٠.٠٠١	٠.٢٥٤	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦	٠.٠٠٦
١٧	٠.٠٠١	٠.٢٧٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠٧	٠.٠٠٦
١٩	٠.٠٠١	٠.٢١٩	٠.٠٠٢	٠.٠٠٥	٠.٠٠٥
٣٢	٠.٠٠٣	٠.٠٠٢	٠.٠٣٨	٠.٠٠٠	٠.٠٠١
٣٦	٠.٠٠٨	٠.٠٠٤	٠.٠٩٣	٠.٠٠١	٠.٠٠٢
٣١	٠.٠٠٥	٠.٠٠٢	٠.٠٥٦	٠.٠٠٠	٠.٠٠١
٤٨	٠.٠٠٧	٠.٠٠٤	٠.٠٨٧	٠.٠٠١	٠.٠٠٢
٣٤	٠.٠٠٨	٠.٠٠٤	٠.٠٩٧	٠.٠٠١	٠.٠٠٢
٤٧	٠.٠٠٧	٠.٠٠٣	٠.٠٨٣	٠.٠٠١	٠.٠٠٢
٤٩	٠.٠١٦	٠.٠٠٨	٠.١٩٤	٠.٠٠٢	٠.٠٠٥
٥٠	٠.٠١٢	٠.٠٠٦	٠.١٤٥	٠.٠٠١	٠.٠٠٣
٥١	٠.٠١٥	٠.٠٠٧	٠.١٧٧	٠.٠٠٢	٠.٠٠٤
٢٩	٠.٠٠٨	٠.٠١٠	٠.٠٠١	٠.١١١	٠.٠٠١
٢١	٠.٠٠٥	٠.٠٠٦	٠.٠٠٠	٠.٠٦٧	٠.٠٠١
٢٣	٠.٠٠٥	٠.٠٠٦	٠.٠٠٠	٠.٠٦٤	٠.٠٠٠
٢٦	٠.٠١٠	٠.٠١٤	٠.٠٠١	٠.١٤٦	٠.٠٠١
٢٨	٠.٠١١	٠.٠١٥	٠.٠٠١	٠.١٦١	٠.٠٠١
٢٧	٠.٠١٠	٠.٠١٣	٠.٠٠١	٠.١٣٩	٠.٠٠١
٢٤	٠.٠٠٧	٠.٠١٠	٠.٠٠١	٠.١٠٤	٠.٠٠١
٣٠	٠.٠١٢	٠.٠١٧	٠.٠٠١	٠.١٧٥	٠.٠٠١
١٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠٧	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٤٦
١٨	٠.٠٠٣	٠.٠١٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠١	٠.٠٧٥
١٣	٠.٠٠٢	٠.٠٠٨	٠.٠٠٢	٠.٠٠١	٠.٠٥٠

المفردات	الخامس	الرابع	الثالث	الثانى	الأول
٩	٠.٠٠٣	٠.٠١٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠١	٠.٠٧٣
٦	٠.٠٠٣	٠.٠١٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠١	٠.٠٧٣
٢	٠.٠٠١	٠.٠٠٣	٠.٠٠١	٠.٠٠٠	٠.٠١٧
١١	٠.٠٠٣	٠.٠١٣	٠.٠٠٣	٠.٠٠١	٠.٠٧٨
١٠	٠.٠٠٥	٠.٠١٩	٠.٠٠٤	٠.٠٠٢	٠.١١٩
٤	٠.٠٠١	٠.٠٠٦	٠.٠٠١	٠.٠٠١	٠.٠٣٦
١	٠.٠٠٣	٠.٠١١	٠.٠٠٢	٠.٠٠١	٠.٠٦٩
٧	٠.٠٠٤	٠.٠١٥	٠.٠٠٣	٠.٠٠١	٠.٠٩٤
٣	٠.٠٠٢	٠.٠٠٩	٠.٠٠٢	٠.٠٠١	٠.٠٥٦
٨	٠.٠٠٥	٠.٠٢٢	٠.٠٠٣	٠.٠٠٢	٠.١٣٧

يتضح مما سبق أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، وهكذا بالنسبة لباقى العوامل؛ بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثبات المقياس:

فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد McDonald's ω وثبات البنية وجدول (١٨) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (١٨) معاملات الثبات لمكونات مقياس الرضا الوظيفي (ن=٣٧٨)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	CR
الرضا عن المهنة	٠.٩٦١	٠.٩٥٩
الرضا عن النواحى المادية	٠.٩٦٤	٠.٩٦٣
الرضا عن الإدارة	٠.٩٥٣	٠.٩٥١
الانتماء للمهنة	٠.٧٩٧	٠.٧٩٤
الرضا عن فرص الترقى الوظيفى	٠.٩٠١	٠.٩٠٢
المقياس ككل	٠.٩٦٥	٠.٩٤٥

يتضح من نتائج الجدول السابق مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية أى أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

ومما سبق يشير نتائج الخصائص السيكومترية إلى تمتع مقياس الرضا الوظيفى للمعلمين بمعاملات صدق وثبات عالية.

طريقة تقدير الدرجة:

تكون المقياس في صورته النهائية[١٦] من (٣٦) مفردة تقيس الرضا الوظيفى لدى المعلمين موزعة على خمسة مكونات، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسى الاستجابات (دائمًا،غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) حيث تحصل على الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب وتوجد ٣ عبارات سالبة يعكس تصحيحها وتنتمى جميعها لبعد واحد وهو البعد الرابع (الانتماء للمهنة) فالدرجة المرتفعة فى بعد الانتماء إلى المهنة تدل على عدم رضا المعلم على انتمائه لمهنة التدريس أما الدرجة المنخفضة فتدل على رضا المعلم على انتمائه لمهنة التدريس والجدول التالي يوضح توزيع المفردات على العوامل.

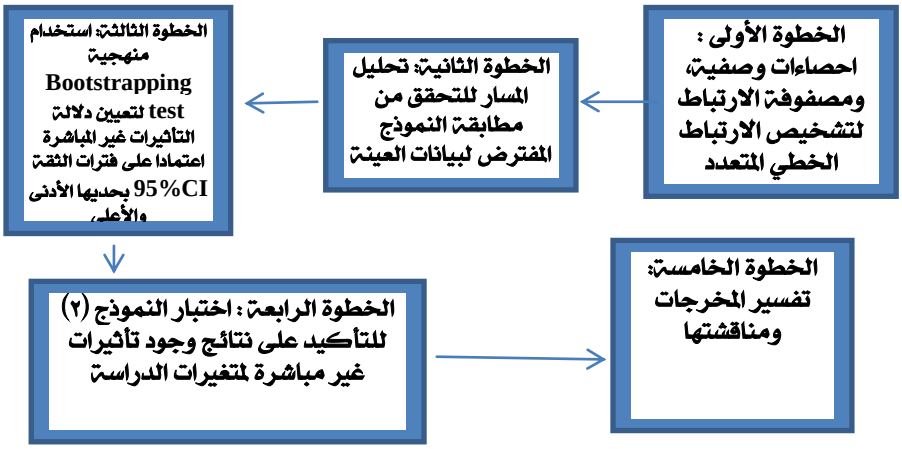
[١٦] ملحق (٨)

جدول (١٩) توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس الرضا الوظيفى

الأبعاد	المفردات	أعلى درجة	أقل درجة
الرضا عن المهنة	١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٨	٦٥	١٣
الرضا عن النواحى المادية	٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٤٠	٨
الرضا عن الإدارة	٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١	٤٥	٩
الانتماء للمهنة	١٥، ١٧، ١٩	١٥	٣
الرضا عن فرص الترقى الوظيفى	٦٢، ٦٣، ٦٥	١٥	٣
المقياس ككل		١٨٠	٣٦

نتائج الدراسة وتفسيرها:

هدفت الدراسة الحالية إلى اكتشاف بنية العلاقات السببية بين توجهات الأهداف، واستراتيجيات القيادة الذاتية، والتمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى عينة من المعلمين قوامها (ن=٣٤٢)، وللتحقق من مدى صحة فروض الدراسة اتبعت الباحثتان استراتيجية التحليل على النحو المبين بالشكل (٩):



شكل(٩) استراتيجية التحليل الإحصائي المتبعة لاختبار صحة فروض الدراسة وتساؤلاتها.

الخطوة الأولى: حساب الإحصاءات الوصفية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة:

قبل الشروع فى التحقق من مدى صحة فروض الدراسة أجرى تحليلا وصفيًا تمهيديًا لاختبار ما إذا كانت متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة ذات توزيع طبيعى معيارى، وتحديد المتوسطات والإنحرافات المعيارية لها، علاوة على عرض مصفوفة الارتباطات البينية لمتغيرات الدراسة، والتحقق من وجود الارتباط الخطى المتعدد Multi collinearity بين المتغيرات المستقلة للدراسة اعتمادًا على قيم تضخم التباين VIF، معامل فترات السماح Tolerance، ويعرض جدول (٢٠) هذه الإحصاءات الوصفية علاوة على مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة لدى عينة أساسية من المعلمين قوامها (ن= ٣٤٢).

جدول (٢٠) الإحصاءات الوصفية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة لدى عينة أساسية من المعلمين (ن= ٣٤٢)

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
(١) توجهات الإتقان								
(٢) توجهات الأداء	❖❖٠.٢١٢							
(٣) توجهات تجنب الأداء	❖❖٠.٣٤٢	٠.٠٤٣						
(٤) الاستراتيجيات التى تركز على السلوك	❖❖٠.٣٣٦	❖❖٠.٣٩٧	-٠.٠٢٠					
(٥) استراتيجيات المكافأة الطبيعية	❖❖٠.٢٢٤	❖❖٠.٤٣٢	-٠.٠٤٠	❖❖٠.٦٥٠				
(٦) استراتيجيات التفكير البناء	❖❖٠.١٤١	❖❖٠.١٥٥	-٠.٠٨١	❖❖٠.٥٥٠	❖❖٠.٥١٢			
(٧) التمكين النفسى	❖❖٠.٣١٢	❖❖٠.٢٠١	٠.٠١٥	❖❖٠.٥١٦	❖❖٠.٥٥٣	❖❖٠.٤٧٦		
(٨) الرضا الوظيفى	❖❖٠.٢٥٦	❖❖٠.٢٤٣	❖❖٠.٢٥٩	❖❖٠.٣٩٨	❖❖٠.٣٢٦	❖❖٠.٣٠٠	❖❖٠.٦٢٨	
M	١٦.٥٥	١٠.٨٧	٥.٥٥	٥٧	٢١.٤٣	٤٩.٨١	١٦٢.٤٣	١٢٩.٠٨
SD	١.٨٧	٢.٤١	١.٢٨	٧.١٢	٢.٤٥	٥.٢٣	١٨.٢٧	٢١.٥٠
الإلتواء	-٠.٤٥	٠.٠٥٣	٠.٦٧٧	-٠.٤٤٠	-٠.٤٨١	-٠.١٦٩	-٠.٤٥٣	٠.٠٦٠
التفلطح	٠.٣٠٢	-٠.٠٣٢	٠.٥٥١	-٠.٠٨٢	-٠.٣٧٨	-٠.٠١٣	-٠.٥٣٠	-٠.٤٢٦
VIP	١.٢١٢	١.٢١٤	١.١٣٣	١.٨٧٠	١.٨٠٠	١.٦٦٢	١.٧٢٤	
Tolerance	٠.٨٢٥	٠.٨٢٤	٠.٨٨٣	٠.٥٣٥	٠.٥٥٦	٠.٦٠٢	٠.٥٨٠	
Durbin-Watson	١.٨٤٤							

❖دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢٠) أن:

١. البيانات لا تعاني من الالتواء والتفلطح؛ بما يشير لاعتدالية توزيع البيانات لكل المتغيرات.

٢. كما وجد أن قيم عامل تضخم أو تفلطح التباين VIF قد وقعت جميعها دون القيمة "٥" أو "١٠" أو "٢.٥" كقيم مرجعية؛ مما تشير إلى أن بيانات الدراسة الحالية لا تعاني من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد.

٣. تؤكد نتائج مصفوفة الارتباط بين المتغيرات على أن البيانات لا تعاني من مشكلات سواء المتعلقة بالارتباط الخطي المتعدد حيث لا توجد ارتباطات بينية تجاوزت قيم ٠.٨٠ فأكثر.

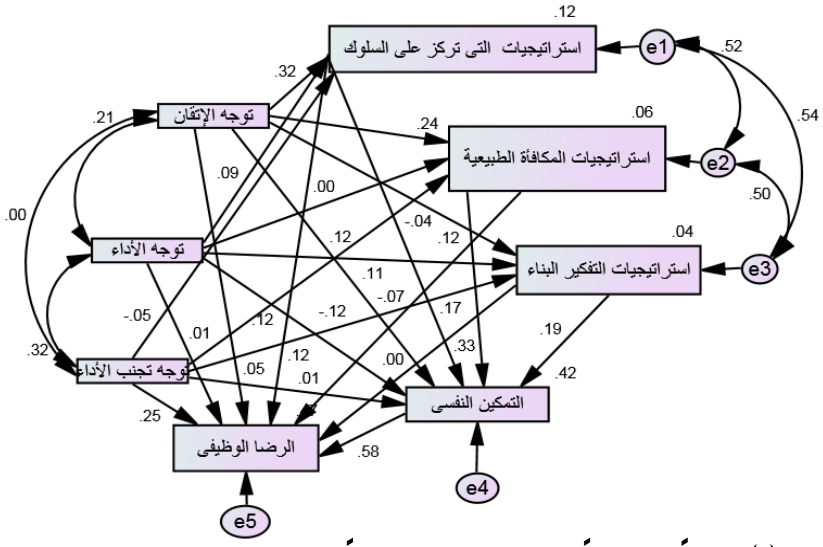
٤. إحصاءة Durbin-Watson statistic لاختبار وجود ارتباط متسلسل بين البواقي ١.٨٤٤ وهذه القيمة وقعت ضمن المدى المقبول حيث إن البواقي لا تكون مرتبطة لو كانت قيمة إحصاء ديربن – واطسون مساوية تقريبا "٢.٠٣ ، والمدى المقبول ١.٥٠- ٢.٥٠ بما يشير إلى أن البيانات لا تعاني من مشكلة تسلسل الأخطاء. وبناء على هذه الإحصاءات التمهيدية يمكن الانتقال للخطوة الثانية من التحليل.

الخطوة الثانية: تنفيذ إجراءات تحليل المسار للتحقق من مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة:

وللتحقق من فروض البحث تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج AMOS(23) لفحص التأثيرات المباشرة وغير المباشرة في النموذج المفترض.

حاولت الباحثتان في هذه الخطوة اختبار النموذج النظري conception (شكل١) المشتمل على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال تقدير نموذج المسار المفترض(شكل١) بواسطة تقدير الأرجحية القصوى وذلك بهدف التحقق من صحة الفرض الأول الذى ينص على " يتسم النموذج البنائى المفترض للبحث بأدلة ملائمة جيدة لاستجابات عينة البحث الأساسية. والفرض الثانى الذى ينص" توجد تأثيرات دالة إحصائيا مباشرة وغير مباشرة لمتغيرات النموذج في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة الأساسية.

يظهر الشكل(١٠) تمثيلا تخطيطيا للنموذج المفترض الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامترات الدالة وغير الدالة إحصائيا.



شكل(١٠) تمثيلاً تخطيطياً للنموذج المفترض مشتملًا على التقديرات المعيارية لمتغيرات الدراسة والمسارات الدالة وغير الدالة وفقا لاستجابات عينة الدراسة

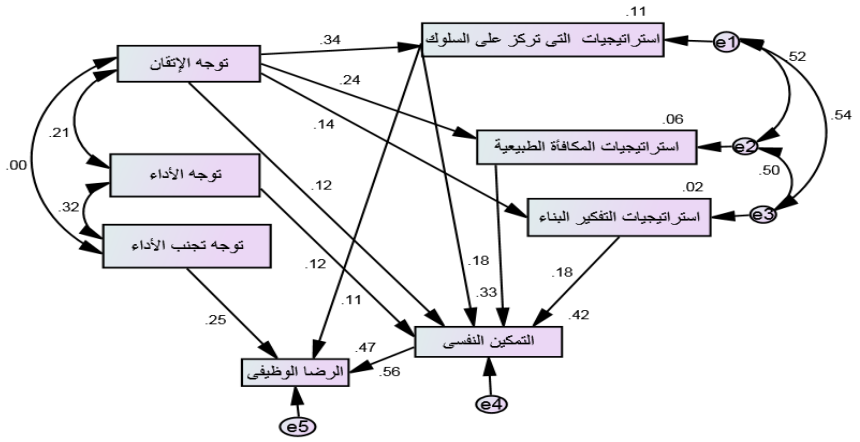
وتم حساب مؤشرات جودة المطابقة والملائمة الإحصائية لنموذج تحليل المسار النهائى للعلاقات بين المتغيرات والبيانات الفعلية لعينة الدراسة، وكانت أدلة المطابقة لهذا النموذج غير جيدة حيث لم يؤد توصيف هذا النموذج لتقدير مستوى الاحتمال لدلالة النموذج، وبعمل تعديلات للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وهى كما مبينة بالجدول التالي:

جدول (٢١): المسارات غير الدالة في النموذج المفترض وفقا للشكل (١٠)

المسار	B بيتا	SE الخطأ المعياري	الدلالة
توجه الأداء ← الاستراتيجيات التى تركز على السلوك	٠,٢٥٨	٠,١٦٢	٠,١١٣
توجه الأداء ← استراتيجيات المكافأة الطبيعية	٠,٠٠٤	٠,٠٥٨	٠,٩٤٠
توجه الأداء ← استراتيجيات التفكير البناء	٠,٢٥٣	٠,١٥٢	٠,٠٥٩
توجه تجنب الأداء ← الاستراتيجيات التى تركز على السلوك	-٠,٢٥٨	٠,٢٩٧	٠,٣٥٨
توجه تجنب الأداء ← استراتيجيات المكافأة الطبيعية	-٠,٠٧٨	٠,١٠٦	٠,٤٦٢
توجه تجنب الأداء ← التمكين النفسى	٠,١٥٣	٠,٦٢٢	٠,٨٠٥
توجه الإتقان ← الرضا الوظيفى	٠,٥٤٦	٠,٤٩٦	٠,٢٧١
توجه الأداء ← الرضا الوظيفى	٠,١٣٣	٠,٣٨٧	٠,٧٣٢
استراتيجيات المكافأة الطبيعية ← الرضا الوظيفى	-٠,٥٨٢	٠,٤٦٣	٠,٢٠٩
استراتيجيات التفكير البناء ← الرضا الوظيفى	٠,٠١٦	٠,٢٠٩	٠,٩٤٠

ووفقا لحذف هذه المسارات أصبح النموذج (١) الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (١١) مطابقا لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقا لأدلة المطابقة كما بالجدول (٢٢).

وقد كانت قيم الاحتمال أكبر من قيمة ألفا (٠.٠٥)، وأصبحت كل المسارات المتبقية دالة إحصائيًا، وبناء على حذف هذه المسارات غير الدالة كان النموذج (١) الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (١١) مطابقا لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقا لأدلة المطابقة.



شكل(١١) النموذج النهائى للدراسة المشتمل على التقديرات المعيارية لمتغيرات الدراسة، والمسارات الدالة إحصائيًا وفقا لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٣٤٢)

ويظهر الشكل(١١) النموذج النهائى للدراسة المشتمل على التقديرات المعيارية لمتغيرات الدراسة، والمسارات الدالة إحصائيًا وفقا لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٣٤٢).

ويوضح جدول (٢٢) مؤشرات وجودة المطابقة للنموذج النهائى بعد التعديلات.

جدول(٢٢) ملخص بأدلة المطابقة للنموذج البنائي المفترض للبحث في ضوء استجابات عينة البحث(ن=٣٤٢)

المدى المثالى للمؤشر	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة إحصائيًا		١-٣	أكبر من ٠.٥	أكبر من ٠.٩	أكبر من ٠.٩	أكبر من ٠.٩	أكبر من ٠.٩	أكبر من ٠.٩	أكبر من ٠.٩
المؤشرات	χ^2	P	dF	/DF χ^2	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	RFI	CFI	AIC
	١١.٥٦	٠.٣٩٧	١١	١.٠١	٠.٠١٢	٠.٩٩٢	٠.٩٧٣	٠.٩٨٥	٠.٩٦٣	٠.٩٩٩	٦١.٥٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج تقع فى المدى المثالى لها، وذلك من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتى تم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه فى ضوئها والتى تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (١.٠١) وكانت هذه القيمة غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق بين النموذج وبيانات الدراسة أو البيانات الواقعية، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل (AGFI)، ومؤشر المطابقة المعيارى (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) وجميعها وصلت إلى المدى المثالى لها، حيث تشير القيمة المرتفعة فى هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة بالإضافة إلى قيمة معيار (RMSEA) ويعنى الجذر التربيعى لمتوسط الخطأ تساوى (٠.٠١٢) وهو ما يعكس جودة المطابقة للنموذج المفترض، ووجود ملائمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة وبيانات العينة الحالية.

بالإضافة إلى ذلك فإن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى (ECVI) قد بلغت (٠.١٨١) وهى أقل من قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع Staturated Model والتى بلغت قيمة (٠.٢١١)، وهذا يدل على قبول النموذج حيث يكون المؤشر فى المدى المثالى عندما تكون ECVI للنموذج الحالى أقل منها للنموذج المشبع مما يدل على مدى اتساق أداء النموذج عند الانتقال من عينة الدراسة إلى عينات أخرى، بحيث تنتمى هذه العينات إلى نفس المجتمع.

ومن ثم فالنتائج فى مجملها تدعم الفرض الأول للدراسة والذى ينص على وجود ملائمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة وبيانات عينة الدراسة، كما تعكسها مؤشرات الملائمة الإحصائية، ولكن بعد التعديلات التى أجريت على النموذج الأول كما ورد فى النتائج السابقة.

الخطوة الثالثة استخدام منهجية Bootstrapping test لتعيين دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة اعتمادًا على فترات الثقة 95% CI بحديها الأدنى والأعلى:

استخدمت الباحثتان منهجية Bootstrapping Test " إعادة المعاينة" اعتمادًا على فترات الثقة CI) (95% بحديها الأدنى والأعلى، ونظرًا لأن النموذج المفترض يتضمن أكثر من متغير يقوم بالدور الوسيط (استراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى) ، فكان لزامًا على الباحثتين أن توضحا التأثير الوسطي لكل منهما على حدة بشكل منفصل، وليس كتأثير وسطي، ولتحقيق ذلك تم استخدام أداة Define New Estimate والتي تعتمد على لغة البرمجة Visual Basic، حيث تُستخدم هذه الأداة في إدخال وتعريف بعض الأوامر يدويًا إلى برنامج AMOS 26.

ويوضح جدول (٢٣) التأثيرات المباشرة Direct Effects وغير المباشرة Indirect Effects والتأثيرات الكلية Total Effects لمتغيرات الدراسة في النموذج المساري النهائي، وكذلك استخدام منهجية "إعادة المعاينة" Bootstrapping لتقدير دلالة التأثيرات غير المباشرة لدى عينة الدراسة الأساسية.

المسار المفترض			التأثير المباشر		SE الخطأ المعياري لتقدير التأثير	P-value	التأثير غير المباشر		95% CI للتأثيرات غير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة		التأثير الكلي	R^2
من	المسار	إلى	B	C.R				عبر		دنيا	عليا		
توجه تجنب الأداء	←	الرضا الوظيفى	٠.٢٥	٦.٣٨	٠.٦٦١	٠.٠٠١	–	–	–	–	–	٠.٢٥	٠.٤٦
الاستراتيجيات التى تركز على السلوك	←	الرضا الوظيفى	٠.١١	٢.٤٠	٠.١٣٩	٠.٠١	٠.٠٩٩	التمكين النفسى	٠.٠١ دالة	٠.١٢٤	٠.٥٠٥	٠.٢٠	
التمكين النفسى	←	الرضا الوظيفى	٠.٥٦	١٢.٣	٠.٠٥٤	٠.٠٠١	–	–	–	–	–	٠.٥٦	
توجه الإتقان	←	الرضا الوظيفى	–	–	–	–	٠.١٩٩	التمكين النفسى	٠.٠١ دالة	١.٥	٢.٩١	٠.١٩	
توجه الأداء	←	الرضا الوظيفى	–	–	–	–	٠.٠٦٧	التمكين النفسى	٠.٠١ دالة	٠.٢١٠	٠.٩٨٦	٠.٠٦	
استراتيجيات التفكير البناء	←	الرضا الوظيفى	–	–	–	–	٠.١٠٤	التمكين النفسى	٠.٠١ دالة	٠.٢٣	٠.٦٨٩	٠.١٠	
استراتيجية المكافأة الطبيعية	←	الرضا الوظيفى	–	–	–	–	٠.١٨٤	التمكين النفسى	٠.٠١ دالة	١.١٠	٢.٢٠	٠.١٤	
توجه الإتقان	←	التمكين النفسى	٠.١٢	٠.٢١٧	٠.٤٣٨	٠.٠٠١	٠.١٦٥	استراتيجيات التى تركز على السلوك والتفكير البناء والمكافأة الطبيعية	٠.٠١ دالة	١.٠١	٢.١٤	٠.٢٧	٠.٤١
توجه الأداء	←	التمكين النفسى	٠.١١	٢.٨١	٠.٣٢	٠.٠٠١	–	–	–	–	–	٠.١١	

الاستراتيجيات التى تركز على السلوك	←	التمكين النفسى	٠.١٧	٣.١٥	٠.١٤٢	٠.٠٠١	–	–	–	–	–	٠.١٧	
استراتيجيات التفكير البناء	←	التمكين النفسى	٠.١٨	٣.٥٤	٠.١٨١	٠.٠٠١	–	–	–	–	–	٠.١٨	
استراتيجية المكافأة الطبيعية	←	التمكين النفسى	٠.٣٢	٦.٢٢	٠.٣٩	٠.٠٠١	–	–	–	–	–	٠.٣٢	
توجه الإتقان	←	استراتيجيات التى تركز على السلوك	٠.٣٣	٦.٩٥	٠.١٩٤	٠.٠٠١	–	–	–	–	–	٠.٣٣	٠.١١
توجه الإتقان	←	استراتيجية المكافأة الطبيعية	٠.٢٤	٤.٦٤	٠.٠٦٩	٠.٠٠١	–	–	–	–	–	٠.٢٢	٠.٠٦٠
توجه الإتقان	←	استراتيجيات التفكير البناء	٠.١٤	٦.٥٩	٠.١٤٩	٠.٠٠١	–	–	–	–	–	٠.١٤	٠.٠٢٠

يتضح من نتائج الجدول السابق لتحليل المسار أن:

١. يبين تحليل المسار أن ٤٦٪ ($R^2 = 0.46$) من التباين في الرضا الوظيفى قد فسر بواسطة توجهات الأهداف (توجه الإتقان، وتوجه الأداء، وتوجه تجنب الأداء) واستراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) والتمكين النفسى بتأثيراتهم المباشرة وغير المباشرة.

٢. **التأثيرات المباشرة:**

أ) يوجد تأثير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لتوجه تجنب الأداء** فى **الرضا الوظيفى**؛ حيث كان معامل التأثير = (٠.٢٥) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما حاول المعلم بتجنب الفشل وتجنبه للأراء السلبية من الآخرين زاد الرضا الوظيفى لديه.

ب) يوجد تأثير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **للاستراتيجيات التى تركز على السلوك** فى **الرضا الوظيفى**؛ حيث كان معامل التأثير = (٠.١١) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أنه عندما يستخدم المعلم الاستراتيجيات التى تركز على السلوك من ملاحظة ذاته وتقييمها ومكافأتها وتحديد أهدافه فيؤدى ذلك إلى زيادة الرضا الوظيفى لديه.

ت) يوجد تأثير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **للتمكين النفسى** فى **الرضا الوظيفى**؛ حيث كان معامل التأثير = (٠.٥٦) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه عندما يشعر المعلم بالتمكين النفسى كلما أدى ذلك إلى زيادة الرضا الوظيفى لديه.

ث) يوجد تأثير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لاستراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء)** فى **التمكين النفسى** لدى عينة الدراسة؛ حيث كانت معاملات المسار = (٠.١٧)، (٠.٣٢)، (٠.١٨) على التوالى وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما أمتلك المعلم استراتيجيات القيادة الذاتية كلما زاد شعوره بالتمكين النفسى.

ج) يوجد تأثير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لتوجهات أهداف الإتقان** فى **التمكين النفسى** لدى عينة الدراسة؛ حيث كان معامل التأثير = (٠.١٢) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما تبنى المعلم توجهات الإتقان والرغبة فى تطوير ذاته كلما أدى ذلك إلى زيادة شعوره بالتمكين النفسى.

ح) يوجد تأثير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لتوجهات أهداف الأداء** فى **التمكين النفسى** لدى عينة الدراسة؛ حيث كان معامل التاثير = (٠.١١) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما تبنى المعلم توجهات الأداء ورغبته فى إثبات كفاءته كلما زاد شعوره بالتمكين النفسى.

خ) يوجد تأثير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لتوجه الإتقان** فى **الاستراتيجيات التى تركز على السلوك**، ؛ حيث كان معامل التأثير = (٠.٣٣) ودال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما تبنى المعلم توجهات الإتقان والرغبة فى تطوير ذاته كلما استطاع استخدام الاستراتيجيات التنظيمية السلوكية التى تؤدى إلى تغيير سلوكه وتنظيمه.

د) يوجد تأثير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لتوجه الإتقان** فى **استراتيجيات المكافأة الطبيعية**؛ حيث كان معامل التأثير (٠.٢٤) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما تبنى المعلم توجهات الإتقان والرغبة فى تطوير ذاته كلما استطاع استخدام الاستراتيجيات التى تعزز الحافز الجوهرى لديه.

ذ) يوجد تأثير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لتوجه الإتقان** فى **استراتيجيات التفكير البناء**؛ حيث كان معامل المسار = (٠.١٤) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أنه كلما تبنى المعلم توجهات الإتقان والرغبة فى تطوير ذاته كلما استطاع تشكيل أنماط تفكيره التى يمكن أن تؤثر بشكل إيجابى على أدائه.

٢. التأثيرات غير المباشرة :

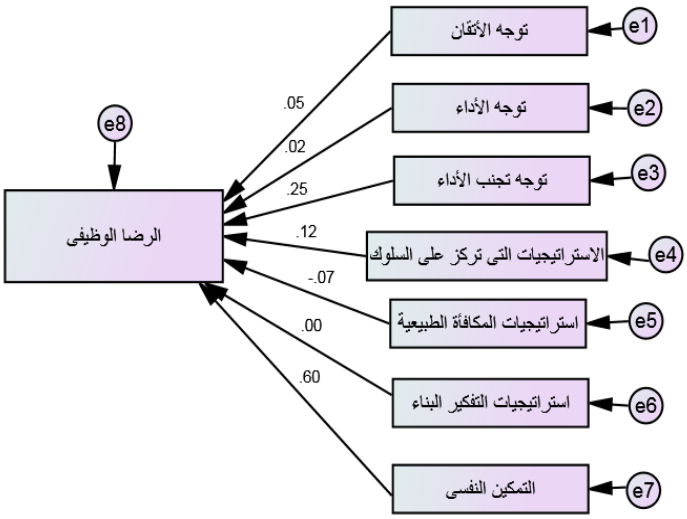
أ) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لتوجه الإتقان في الرضا الوظيفى** عبر **التمكين النفسى**؛ حيث كان معامل المسار = (٠.١٩٩) ودال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أن توجه المعلم نحو الإتقان ورغبته فى تطوير ذاته يزيد من شعور المعلم بتمكينه النفسى ومن ثم يجعله يشعر بالرضا الوظيفى.

ب) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لتوجه الأداء في الرضا الوظيفى** عبر **التمكين النفسى**؛ حيث كان معامل المسار = (٠.٠٦٧) ودال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أن توجه المعلم نحو الأداء ورغبته فى إثبات كفاءته يزيد من شعور المعلم بتمكينه النفسى ومن ثم يجعله يشعر بالرضا الوظيفى.

ت) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لاستراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) في الرضا الوظيفى** عبر **التمكين النفسى**؛ حيث كانت معاملات المسار = (٠.٠٩٩)، (٠.١٨٤)، (٠.١٠٤) على التوالى وجميعها كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أن استخدام المعلم لاستراتيجيات القيادة الذاتية المختلفة يزيد من شعور المعلم بتمكينه النفسى ومن ثم يجعله يشعر بالرضا الوظيفى.

ث) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر **موجب** دال إحصائيًا **لتوجه الإتقان** فى **التمكين النفسى** عبر **استراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء)**؛ حيث كان معامل المسار = (٠.١٦٥) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أن توجه المعلم نحو الإتقان ورغبته فى تطوير ذاته يجعله يستخدم استراتيجيات القيادة الذاتية المختلفة مما يزيد من شعوره بالتمكين النفسى.

الخطوة الرابعة من التحليل: اختبار النموذج (٢) بشكل (١٢) للتأكيد على دلالة التأثيرات غير المباشرة فقط بتقدير الأرجحية القصوى:



شكل (١٢) التقديرات المعيارية للنموذج (٢) المشتمل على التأثيرات مباشرة فقط

أظهرت نتائج هذا النموذج أدلة مطابقة سيئة كما موضحة بالجدول (٢٤).

جدول(٢٤): ملخص بأدلة المطابقة للنموذج (٢) المشتمل على تأثيرات مباشرة فقط

المؤشر	χ^2	DF	CMIN/DF	NFI	RFI	IFI
قيمته	٥٧٤.٩ دالة	٢١	٢٧.٣٧	٠.٢٧٤	٠.٠٣٢	٠.٢٨٢
القيمة المرجعية	غير دالة		أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر
المؤشر	**GFI**	**AGFI**	**TLI**	**AIC**	**RMSEA**	**CFI**
قيمته	٠.٦٤٦	٠.٣٩٣	٠.٠٣٤	٦٠٤.٩٦	٠.٢٧٨	٠.٢٧٥
القيمة المرجعية	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	القيم الأصغر	٠.٠٨	٠.٩٠ فأكثر

يتضح من مقارنة نتائج النموذج المعدل بجدول (٢٢) مع نتائج جدول (٢٤) للنموذج (٢) أن أدلة المطابقة للنموذج سيئة، كما أن النموذج النهائي بشكل (١١) بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة يطابق البيانات بصورة أفضل مقارنة بالنموذج (٢) بشكل (١٢) المشتمل على تأثيرات مباشرة فقط. وبالتالي فإن توجهات الأهداف واستراتيجيات القيادة الذاتية والتمكين النفسى لهم تأثير مباشر وغير مباشر في الرضا الوظيفى للمعلمين.

الخطوة الخامسة من التحليل: مناقشة نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يأتي:

١) يؤثر توجه تجنب الأداء تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

٢) تؤثر الاستراتيجيات التى تركز على السلوك تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

٣) يؤثر التمكين النفسى تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

٤) تؤثر استراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، استراتيجيات التفكير البناء) تأثيرًا مباشرًا دالا موجبًا في التمكين النفسى لدى عينة الدراسة.

٥) تؤثر كل من توجهات الإتقان وتوجهات الأداء تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في التمكين النفسى لدى عينة الدراسة.

٦) تؤثر توجهات الإتقان تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في استراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، استراتيجيات التفكير البناء) لدى عينة الدراسة.

٧) تؤثر توجهات الإتقان تأثيرًا غير مباشر موجب دال عبر التمكين النفسى في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

٨) تؤثر توجهات الأداء تأثيرًا غير مباشر موجب دال عبر التمكين النفسى في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

٩) تؤثر استراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، استراتيجيات التفكير البناء) تأثيرًا غير مباشر موجب دال عبر التمكين النفسى في الرضا الوظيفى لدى عينة الدراسة.

١٠) لاتؤثر توجهات الإتقان تأثيرًا غير مباشر موجب دال عبر استراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، استراتيجيات التفكير البناء) فى التمكين النفسى لدى عينة الدراسة.

تبدأ الباحثتان بتفسير التأثيرات المباشرة في النموذج؛ حيث توصَّلت نتائج الدراسة الحالية إلى **وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لتوجه تجنب الأداء في الرضا الوظيفي لدى المعلمين**، وهذا أن بعض المعلمون يحاولون تجنب الفشل وتجنب الآراء السلبية من الآخرين ليتحق الرضا الوظيفى لديهم ، حيث يركز المعلم في أهداف تجنب الأداء على تجنب مواقف الإنجاز التي ستؤكد تدني مستوى قدراته خاصة في المواقف التي يكون فيها في وضع مقارنة مع زملائه وهو ما أشار إليه كل من عبد السلام عبد الرحمن، رافع الزغلول (٢٠١٨)، وبالتالي يشعر المعلم بالرضا عن مستوى المهارات التي يمتلكها كمعلم مما يقود إلى الشعور برضاه الوظيفي. واختلفت نتيجة البحث الحالي التي أشارت لوجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين توجهات أهداف تجنب الأداء والرضا الوظيفي مع نتيجة دراسة Skaalvik& Skaalvik (2013) حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين توجهات تجنب الأداء والرضا الوظيفي، بينما لم تكن تلك العلاقة دالة في دراسة Lee& Lim (2014).

كما يمكن للباحثتان تفسير هذه النتيجة أيضاً فى ضوء خصائص الأفراد مرتفعي أهداف تجنب الأداء التي أشار إليها (Kunst, van Woerkom & Poell (2018)، George & Richardson (2019) حيث نجدهم يرضون بقدراتهم وينظرون إلى الأهداف على أنها مزيد من الضغط عليهم والذي يجعلهم غير راضيين عن مهنتهم، فينظرون إلى الفرص التدريبية على أنها تهديد لقدراتهم ومكانتهم بدلاً من كونها فرص لتنمية قدراتهم فيقومون بتجنبها. وهذا يؤثر بدوره على شعورهم برضاهم الوظيفي ويجعلهم ينظرون للوضع الراهن بدون تطوير على أنه وضع مناسب لهم؛ فيزيد من رضاهم الوظيفي كمعلمين.

وتُشير أهداف تجنب الأداء إلى الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها لتجنب الفشل أو النقد السلبي، بدلاً من السعي لتحقيق النجاح أو التفوق، وهذا بدوره يعمل على **تقليل التوتر والضغط** المرتبط بمحاولة الوصول إلى معايير عالية جدا بالنسبة للمعلمين، وهذا بدوره يؤدي إلى شعور المعلم بأن بيئة العمل هذه أكثر راحة وأقل إرهاقا بالنسبة لهم، مما يزيد من رضاهم الوظيفي، فضلاً عن أن التركيز على تجنب الأداء الذي قد يقود للفشل يجعل المعلمين يشعرون بمزيد من الأمان في عملهم، حيث يركزون على تجنب الأخطاء التي قد تؤدي إلى عواقب سلبية مثل فقدان

الوظيفة أو النقد الشديد من قبل المديرين، وبالتالي فإن هذا الشعور بالبقاء في منطقة الأمان يمكن أن يعزز الرضا الوظيفي ويزيد منه، فالتركيز على تجنب الأخطاء يمكن أن يدفع المعلمين إلى اتباع أفضل الممارسات والاستراتيجيات الأكثر أمانًا في التدريس؛ مما قد يؤدي إلى نتائج تعليمية جيدة وشعور بالإنجاز الوظيفي ومن ثم رضاهم الوظيفي، كما أن تركيز المعلمين على تجنب الفشل بدلاً من التفوق على الآخرين، قد يقلل التنافس غير الصحي بين الزملاء وهذا بدوره يمكن أن يؤدي إلى علاقات عمل أكثر تعاونًا ودعمًا، مما يزيد من الرضا الوظيفي.

كما يمكن تفسير التأثير الإيجابي لتوجهات تجنب الأداء في الرضا الوظيفي من خلال نظرية ماسلو للحاجات والتي تعتبر نظرية رائدة في تفسير الرضا الوظيفي Zafarullah & (2017) Pertti. فعندما يكون هدف المعلم تجنب أي أداء من شأنه أن لا يحقق نجاح خاصة إذا كان هذا العمل يعتمد على مقارنة أدائه بأداء زملائه فهذا معناه محاولة الفرد الحفاظ على مستوى معين من الأمن الوظيفي والانتماء بدرجة مرضيه له ؛ وبالتالي يتحقق مستوى مناسب للرضا الوظيفي بناء على تجنبه للمهام التي قد تؤدي إلى حصوله على تقييم سلبي من المحيطين به.

أما عن **وجود تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا للاستراتيجيات التى تركز على السلوك (كأحد استراتيجيات القيادة الذاتية) في الرضا الوظيفى** لدى المعلمين، والذى يشير إلى أنه عندما يستخدم المعلم الاستراتيجيات التى تركز على السلوك من ملاحظة ذاته وتقييمها ومكافأتها وتحديد أهدافه فيؤدى ذلك إلى زيادة الرضا الوظيفى لديه، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Javadi, Rezaee & Salehzadeh (2013)، ونتائج دراسة Hall (2019).

ويمكن للباحثتين تفسير هذه النتيجة من خلال الهدف الذي تؤديه استراتيجيات القيادة الذاتية التي تركز على السلوك فى ضوء ما ذكره كل من Sjöblom, Juutinen & Mäkikangas (2022) أن استراتيجيات القيادة الذاتية التي تركز على السلوك تعمل على تعزيز الثقة بالنفس لدى المعلم، وتجعله مستقلًا مبدعًا فى حل مشكلاته ولديه شعور عالى بالإنجاز فى أداء عمله، بالإضافة إلى تشجيع السلوكيات الإيجابية المرغوب فيها والتى تؤدى إلى نتائج إيجابية. وهذا بدوره يزيد من الرضا الوظيفي لدى المعلم خاصة الرضا الوظيفي المتعلق بالرضا عن مدى تحقيق الأهداف المهمة للذات والنمو والتقدم المهني لديه.

كما يمكن تفسير التأثير المباشر للاستراتيجيات التى تركز على السلوك (كأحد استراتيجيات القيادة الذاتية) في الرضا الوظيفى من خلال وظيفة كل استراتيجية فرعية من استراتيجيات القيادة الذاتية التي تركز على السلوك والتي أشار إليها Nnaemeka, Anuar, Wahat& Ismail (2022)، فمثلاً نجد أن وظيفة استراتيجية الملاحظة الذاتية هو معرفة متى يتم تبنى السلوك المرغوب لتحقيق الأداء الأمثل وأيضًا متى يتم التخلص من السلوك الغير المرغوب فيه، وهذا معناه ارتباط هذه الاستراتيجية بتحقيق الأهداف التي من شأنها زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين خاصة فيما يتعلق بالرضا عن المهنة وما تتضمنه من تحقيق الأهداف والنمو المنهى للمعلم، فكلما زادت القدرة على تحقيق الأهداف زاد في المقابل الرضا الوظيفي. أما استراتيجية مكافأت الذات فمن خلالها يكافئ المعلم نفسه وينخرط فى مدح ذاته بعد الانتهاء من المهمة أو تحقيق الهدف، وهذا يشعره بالرغبة في تحقيق مزيد من النجاح للحصول على مكانة أفضل في العمل؛ مما يحقق رضاه الوظيفي خاصة فيما يتعلق برضاه الوظيفي عن فرص الترقي والمرتبطة بممارسات التعزيز. فالاعتماد على التحفيز الداخلي بدلاً من الاعتماد فقط على المكافآت الخارجية يمكن أن يؤدي إلى شعور أكبر بالرضا والإشباع الذاتي وبالتالي يشعر المعلم بأنه يعمل لتحقيق أهدافه الخاصة ولتحقيق معنى أكبر في حياته المهنية مما يعزز رضاه الوظيفي.

وفيما يتعلق بتأثير التمكين النفسي في الرضا الوظيفي لدى المعليمن عينة الدراسة الحالية، فقد أشارت النتائج إلى **وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتمكين النفسي في الرضا الوظيفى لدى المعلمين**. وهذا معناه أنه عندما يشعر المعلم بالتمكين النفسى كلما أدى ذلك إلى زيادة الرضا الوظيفى لديه، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Martino

(2003)، ودراسة Hanaysha & Tahir (2016)، ودراسة Joo& Nam (2019) ، ودراسة يوسف دينونى وبرحو مليانى (٢٠٢٠)، ودراسة سيد جارحى وأسماء حمزة (٢٠٢١)، ودراسة حديد عائشة وطالبى صلاح الدين (٢٠٢٣).

ويمكن للباحثتين تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين مرتفعي التمكين النفسي يشعرون بالكفاءة ويقومون بتطوير مهاراتهم لتولى مسئولية نموهم وحل مشاكلهم الخاصة، ويكون لديهم القدرة على التأثير فى المجتمع المدرسى، كما أن لديهم قدرة على ممارسة الاختيار والحرية والاستقلالية فى اتخاذ القرارات والتأثير فى مهام العمل مما يمنحه حرية الاختيار والتصرف فى حياته المهنية والسيطرة عليها دون قيود، وكل ذلك من شأنه أن يزيد من الرضا الوظيفي لدى المعلم خاصة فيما يتعلق بالرضا عن بيئة العمل المدرسي والإدارة، حيث أن الرضا الوظيفي عن بيئة العمل والإدراة يتضمن مدى إعطاء المعلمين بعض الصلاحيات داخل المدرسة وهو ما يتضمنه التمكين النفسي.

وإذا تناولنا الأبعاد الفرعية للتمكين النفسي (المعني، الكفاءة، الاستقلالية الذاتية، التأثير) فقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود تأثير مباشر دال وموجب للتمكين النفسي بأبعاده الفرعية في الرضا الوظيفي، مثل دراسة Fock, Chiang, Au, Hui (2011)، ودراسة Ibrahim & Afnan (2013) ، Khany & Tazik (2015)، دراسة Hanaysha & Tahir (2016) ، دراسة عوض عمر (٢٠١٩)، ويمكن تفسيروجود تأثير مباشر دال وموجب للتمكين النفسي بأبعاده الفرعية في الرضا الوظيفي أن وجود معني للعمل واعتقاد المعلم بأن هناك هدف نبيل لما يقوم به من عمل كمعلم سوف يؤدي إلى شعوره بالرضا الوظيفي عن مهنة التدريس حيث أشار كل من Flaherty et al (2017) إلى أن المعنى يظهر بوضوح عند وجود التوافق بين الفرد ومهام عمله وقيمة الأهداف والمهام وهو ما يؤدي إلى الرضا الوظيفي، فالشعور بالمعنى يمكن أن يعزز الالتزام المهني ويزيد من الرضا عن العمل الذي يقومون به. كما أن إيمان الفرد وثقته فى قدرته على أداء العمل بكفاءة وجدارة وفاعلية ومهارة عالية يزيد من دافعيته الداخلية النابعة من رضاه عن الوظيفة نفسها (Spreitzer, 1995). حيث أشار كل من Milner & Hoy (2003) أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تؤثر على الجهد المبذول فى التدريس، والأهداف التى يريدون تحقيقها ومستوى تطلعاتهم، فعندما يشعر المعلمون بأنهم مُمكنون نفسيًا، فإنهم يشعرون بقدرتهم على أداء مهامهم بفعالية وكفاءة وهذا الشعور بالكفاءة يعزز الثقة بالنفس ويقلل من الشعور بالإجهاد، مما يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي. أما عن الاستقلالية الذاتية وشعورالمعلم بأن له الحق فى اختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل أو ما يتناسب مع وجهة نظره وتقديره الخاص (Spreitzer, 1995) فتتوفر لديه الحرية فى صنع القرار وطرق أداء العمل وإجراءاته مما يؤدى إلى زيادة الرضا الوظيفي عن المهنة. كما أن شعور الفرد بقدرته على التأثير علي القرارات والسياسات المرتبطة بالعمل وأنه قادر على إحداث تغيير وفرق فيما يقوم به من عمل يحسن من مستوى رضاه الوظيفي، فعندما يتم تمكين المعلمين نفسيًا، فإنهم يشعرون بأن جهودهم معترف بها ومقدرة من قبل الإدارة والطلاب هذا يمكن أن يؤدي إلى بيئة عمل أكثر دعمًا وتعاونًا وهذا الشعور بالتقدير من شأنه أن يعزز الرضا الوظيفي لدى المعلمين بشكل كبير.

كما يمكن تفسير التأثير الإيجابي للتمكين النفسي على الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال النظريات المفسرة للرضا الوظيفي. حيث أشارت نظرية (Locke) إلى أن الرضا الوظيفي يتحقق إذا اتيح للموظف الشعور بالقيمة الوظيفية التي تنسجم مع حاجاته، فعندما يحقق الفرد نتائج ذات قيمة عالية في وظيفته وينعكس ذلك إيجابيا على اشباعه لحاجاته و رغباته يتحقق الرضا الوظيفي لديه، وهذا ما يحدث كلما زاد التمكين النفسي للمعلم حيث يزداد معه قدرته علي تحقيق الأهداف واشباع الحاجات مما يعني زيادة رضاه الوظيفي عن مهنة التعليم ووظيفة التدريس. كما يمكن تفسير التأثير الإيجابي للتمكين النفسي على الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال نظرية (Harzberg) التي أشارت إلى ارتباط الرضا الوظيفي بالعوامل المحفزة للموظفين والتي تتضمن احساس الفرد بالمسؤلية تجاه عمله، والمشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، وهما عاملان يتوفران في المعلمين الممكنين نفسيا وبالتالي يزيد من رضاهم الوظيفي.

أما عن **التأثير المباشر الموجب لاستراتيجيات القيادة الذاتية (الاستراتيجيات التي تركز على السلوك، استراتيجيات المكافأة الطبيعية، استراتيجيات التفكير البناء) في التمكين النفسي** فهذا معناه أنه كلما أمتلك المعلم استراتيجيات القيادة الذاتية كلما زاد شعوره بالتمكين النفسي. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Aldighrir, 2019)، (Ahmed, Khan& Bhatti (2017، Amundsen & Martinsen (2014a). التي أشارت نتائجها إلى أن استراتيجيات القيادة الذاتية تؤدي دورًا هامًا في في تعزيز الأداء الفردى وزيادة الإنتاجية والذى بدوره يؤدى إلى زيادة تمكينهم النفسى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال وصف طبيعة استراتيجيات القيادة الذاتية وعلاقتها بالتمكين النفسي للمعلمين. حيث أشار Nnaemeka, Anuar, Wahat& Ismail (2020) أن الاستراتيجيات التى تركز على السلوك تدور حول العمليات التنظيمية السلوكية التى غالبًا ما تؤدى إلى تغيير السلوك للأفضل، فتتضمن مفاهيم الوعى الذاتى التى من خلالها يدير الأفراد سلوكياتهم كما يشجع الأفراد على بدء سلوكيات إيجابية مرغوبة لأداء أفضل مع التخلص مع السلوكيات التى تتعارض مع الأداء. وبالتالي فإن توفر استراتيجيات إيجابية لدى المعلم مثل تحديد الأهداف الذاتية، المكافأة الذاتية، الملاحظة الذاتية تعتبر بمثابة قدرات يمتلكها المعلم وفي نفس الوقت تؤهله للتمكين النفسي، فقدرة المعلم على تحديد الأهداف الذاتية وقيامه بالملاحظة الذاتية لأدائه من أجل التطوير، مع قدرته على تعزيز نفسه عند انجاز المهام كلها أمور من شأنها أن تزيد من شعور المعلم بالتمكين النفسي في وظيفته. فاستراتيجيات القيادة الذاتية التي تركز على السلوك تساعد المعلمين على تطوير مهاراتهم في اتخاذ القرارات وإدارة وقتهم وأعمالهم بأنفسهم وهذا يعزز شعورهم بالتحكم والاستقلالية في العمل، وهو عنصر أساسي في التمكين النفسي. فضلاً عن أن المعلمين الذين يطبقون الاستراتيجيات التي تركز على السلوك يصبحون أكثر قدرة على تحديد أهدافهم الشخصية والمهنية والعمل على تحقيقها وهذا بدوره يعزز شعورهم بالكفاءة الذاتية والقدرة على التأثير في نتائج عملهم مما يساهم في التمكين النفسي.

أما بالنسبة للتأثير الموجب لاستراتيجيات المكافأة الطبيعية كأحد استراتيجيات القيادة الذاتية على التمكين النفسي فيمكن تفسيره من خلال ما أشار إليه (Furtner, Tutzer & Sachse, 2018; Krampitz, Tenschert, Furtner, Simon& Glaser, 2023) من سعي استراتيجيات المكافأة الطبيعية على خلق المواقف التى يكون فيها الفرد مدفوعًا بجوانب ممتعه بطبيعتها للنشاط، ويتم ذلك من خلال إنشاء مميزات أكثر متعة وإمتاعًا فى المهمة نفسها بحيث تصبح المهمة مجزية بطبيعتها أو من خلال توجيه الانتباه بعيدًا عن الجوانب غير السارة فى المهمة وتركيزها على الجوانب المجزية بطبيعتها، وهذا معناه أنه كلما كانت المهام المتعلقة بالتدريس والتعامل مع الطلاب الزملاء في بيئة العمل ممتعة ومحفزة بطبيعتها كلما زاد من شعور المعلم بتمكنه النفسي داخل المدرسة.

أما استراتيجيات نمط التفكير البناء وهي النوع الثالث لاستراتيجيات القيادة الذاتية فتدور حول تسهيل الأفكار وتشكيل أنماط التفكير وطرق التفكير التى يمكن أن تؤثر بشكل إيجابى على الأداء وتشمل توليد الأفكار الإيجابية والحديث الإيجابى عن النفس والصور الذهنية والحد من أى حديث سلبى عن الذات مثل تصور الأداء الناجح لنشاط ما قبل الأداء الفعلى وتحديد واستبدال معتقدات وافتراضات هادمة بمعتقدات وافتراضات بناءة بشكل أكثر (Sjöblom, Juutinen & Mäkikangas, 2022). وبالتالي فيزيد التمكين النفسي للمعلم بتبنيه أنماط إيجابية للتفكير والتي من شأنها أن تؤثر إيجابيا على الأداء.

وقد أشار كل من Manshi & Mishra (2019) إلى ارتباط القيادة الذاتية بالرضا الوظيفى وفاعلية علاقات العمل وتعزيز الاتصالات مع زملاء العمل، كما أكدوا أن القيادة الذاتية لا تساعد الأفراد على أن يقودوا أنفسهم بفاعلية فقط ولكنها أيضًا تساعد فريق العمل على تحفيز تطوير الشعور الذاتى لديهم مما يساعد فى زيادة إنتاجيتهم، فاستراتيجيات القيادة الذاتية تساعد الفرد فى الحفاظ على توازن العمل وتقليل ضغط العمل. فبشكل عام فالقيادة الذاتية تساعد الفرد على زيادة الثقة بالنفس والحفاظ على توازن العمل وتقليل ضغوط العمل، وتحسين الأداء

الوظيفى وهذا بدوره يؤثر إيجابياً في شعور المعلم بتمكينه النفسي من خلال إيجاد المعنى في العمل فاستراتيجيات القيادة الذاتية تشجع المعلمين على التفكير في قيمة وأهمية عملهم ودوره في تحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية. هذا يمكن أن يعزز الشعور بالمعنى والغاية في العمل، وهو جزء مهم من التمكين النفسي.

ومن جانب آخر أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى **تأثير كل من توجهات الإتقان تأثيراً مباشراً دالاً موجبًا في التمكين النفسى لدى عينة الدراسة**. وهذا يشير إلى أنه كلما تبنى المعلم توجهات الإتقان والرغبة فى تطوير ذاته كلما أدى ذلك إلى زيادة شعوره بالتمكين النفسى. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Matsuo (2021) من حيث وجود تأثير لتوجهات أهداف الإتقان في التمكين النفسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه Adriaenssens, Gucht & Maes (2015) باعتبار توجهات الأهداف أساس العمليات المرتبطة بالإنجاز والتعلم من أجل التطوير واكتساب المعرفة وهو ما يسمي بتوجهات أهداف الإتقان. فكلما زاد تركيز المعلمون على أهداف الإتقان، فإنهم يسعون إلى تطوير مهاراتهم وفهمهم للمواد التي يقومون بتدريسها، وهذا يمكن أن يزيد من شعورهم بالكفاءة الذاتية وقدرتهم على التحكم في عملية التعلم، مما يعزز تمكينهم النفسي. فضلا عن أن توجهات أهداف الإتقان تحفز المعلمين على البحث عن فرص لتطوير أنفسهم وتحسين ممارساتهم التعليمية، وهذا السعي المستمر للتطوير يعزز شعورهم بالتحقق الذاتي والتمكين الشخصي، حيث يرون أن جهودهم تؤدي إلى تقدم حقيقي وملموس.

كما يمكن تفسير التأثير الإيجابي لتوجهات أهداف الإتقان في التمكين النفسي للمعلمين عينة الدراسة بأن قيام المعلم بالتركيز على أهداف الإتقان من أجل تلبية احتياجات الطلاب يمكن أن يؤدي إلى علاقات أكثر إيجابية بين المعلمين والطلاب، مما يعزز الشعور بالتمكين النفسي لدى المعلمين من خلال رؤية التأثير الإيجابي المباشر لجهودهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا من خلال خصائص المعلمين الذين لديهم توجه مرتفع نحو الإتقان والتي أشار إليها Kunst, van Woerkom & Poell (2018) ، فهم يسعون بشكل كبير إلى بذل جهد كبير من أجل تطورهم المهني، ويتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية، فهم يسعون باستمرار لتطوير معارفهم ومهاراتهم في مجال التدريس والعمل، وهذه العوامل تؤثر في التمكين النفسي وترفع مستوى الشعور به لدى المعلم لارتباطه بثقة المعلم فى قدرته وكفاءته فى إنجاز عمله بمهارة وإتقان وشعوره بالحرية والاستقلالية فى تحديد السلوك المناسب والأساليب المستخدمة لأداء أنشطة العمل وحريته فى اختيار الطريقة التى يتبعها فى تنفيذ الأعمال الموكلة إليه واستقلاليته فى اتخاذ القرارات اللازمة لإنجازه وحرية المشاركة وإبداء الرأى والقدرة على التحكم والتأثير فيه، وهو ما يجعل تبني المعلم لتوجهات أهداف الإتقان يزيد من شعوره بالتمكين النفسي. فمن خلال تركيز المعلم على التحسين المستمر، يشعر بأنه يمتلك قدرا أكبر من السيطرة على ممارساته التعليمية وبيئة عمله. هذا الشعور بالسيطرة يمكن أن يؤدي إلى تمكين نفسي أكبر، حيث يشعر المعلم بأنه مسؤول عن نجاحه وتقدمه المهني.

ومن جانب آخر أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى **تأثير كل من توجهات الإتقان وتوجهات الأداء تأثيراً مباشراً دالاً موجبًا في التمكين النفسى لدى عينة الدراسة**. وهذا يشير إلى أنه كلما تبنى المعلم توجهات الأداء ورغبته فى إثبات كفاءته كلما زاد شعوره بالتمكين النفسى. وتأتي هذه النتيجة بناء على وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين توجهات أهداف الأداء والتمكين النفسي وهو ما يتفق مع نتائج دراسة García-Juan, Escrig-Tena& Roca-Puig (2020)، ودراسة Khatoon, Rehman, Islam & Ashraf (2022).

ويمكن للباحثتين تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما أشارت إليه إيمان عطية حسين (٢٠١٨) أن المعلمين الذين لديهم توجه عالي نحو الأداء (أهداف أداء/ إقدام) يحاولون إظهار الكفاءة الشخصية بالنسبة للآخرين، كما يعملون في ضوء المعايير القياسية للأداء تجنبا للوم، بالإضافة إلى سعيهم الدائم للإهتمام برأي الآخرين عما يقومون به من عمل فهم يعملون في

ضوء المعايير الاجتماعي ة للأداء مع الإلتزام بالنظام وإتباع المنهجيات المحددة. وهذا يجعلهم يرغبون في الشعور بالتمكين النفسي في العمل.

كما يمكن للباحثتين تفسير التأثير الإيجابي لتوجهات أهداف الأداء في التمكين النفسي من خلال النماذج المفسرة للتمكين النفسي وخاصة النظرية المعرفية الاجتماعية لـ Bandura والتي يؤكد Bandura فيها على أن مشاعر التمكين النفسى تتعلق بفاعلية الذات والتى تساهم فى تقوية معتقدات الفرد عن نفسه وإدراك الفرد لقدرته وفاعليته فى مواجهة أحداث الحياة، وادراك الفرد لكفاءته الذاتية يؤثر على سلوكه ونمط تفكيره وانفعالاته، وهو ما يتضمنه تبني المعلم لتوجهات أهداف الأداء. أما نموذج Cleary & Zimmerman (2004) فركز على المكون البين شخصى Intrapersonal والذى يشير إلى تصورات الفرد عن نفسه وشعوره بالتأثير والفاعلية الذاتية والدافع للسيطرة والكفاءة، (على على، محمد سعد، ٢٠٢٢)، وهذا يتحقق لدى المعلم بتبنيه توجهات أهداف الأداء التي يسعى من خلالها إلى لإظهار الكفاءة الشخصية.

ومن جانب آخر تفسر الباحثتان **وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لتوجهات أهداف الاتقان في استراتيجيات القيادة الذاتية التي تركز على السلوك** بأن ذلك معناه أنه كلما تبنى المعلم توجهات الإتقان والرغبة فى تطوير ذاته كلما استطاع استخدام الاستراتيجيات التنظيمية السلوكية التى تؤدى إلى تغيير سلوكه وتنظيمه. وهذا يتفق مع نتائج دراسة Carson, Mosley & Boyar (2004)، ودراسة Martínez-López, Moran, Mayo, Villar & Tinajero (2023) التي اشارت نتائجها أن الأفراد الذين يتبنون توجهات أهداف الاتقان يكونوا أكثر عرضة للانخراط في الاستراتيجيات التي تركز على السلوك مثل النقد الذاتي والتوقع الذاتي والملاحظة الذاتية.

ويمكن للباحثتين تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الذين يتبنون توجهات أهداف الإتقان يهتمون دائما بتطوير الكفاءة الشخصية وتحسين قدراتهم بشكل مستمر وهو ما أشار إليه كل من Adriaenssens, Gucht & Maes (2015) فهم يسعون للتطوير في ضوء المعايير الذاتية وتركيزهم على سلوكهم وعلي أنفسهم بعيدا عن مقارنة أدائهم بأداء الآخرين من حولهم (Robins, Richard & Jennifer, 2002). وبالتالي فإن ذلك يؤثر إيجابيا في استخدامهم للاستراتيجيات التي تركز علي السلوك بما تتضمنه من تحديد الأهداف الذاتية والمكافأة الذاتية والملاحظة الذاتية والتلقين الذاتي، وبالتالي فالمعلمين الذين يتبنون توجهات أهداف الإتقان يشغلهم دائما تحديد الأهداف الذاتية لأنفسهم، كما نجدهم أيضا يلاحظون مستوى أدائهم ومدى تقدمهم من أجل اتقان العمل ويتم ذلك في وجود المكافأة الذاتية التي تعزز الاتقان، وباستخدام استراتيجية الإشارة الذاتية التى تتضمن استخدام التذكيرات والإشارات الإيجابية لتذكير الذات بالمهام الضرورية مع التخلص من الإشارات السلبية من المهام غير الضرورية. وبالتالي فإن توجهات أهداف الإتقان تساعد على تحقيق وظيفة الاستراتيجيات السلوكية للقيادة الذاتية المتمثلة في توجه وتنظم الأداء الفردى والسلوك (Marques-Quinteiro & Curral, 2012.

وفي السياق ذاته نجد أن توجهات أهداف الاتقان تساعد في تحقيق وظيفة استراتيجيات القيادة الذاتية التي تركز على المكافأة الطبيعية، فالمعلم الذي يسعي لإتقان مهام عمله من شأنه أن ينظر إلى تلك المهام على أنها مهام محفزة وممتعة في حد ذاتها فينجزها بإتقان، وهذا من شأنه أن يجعل المعلم يسعي من جديد لإتقان مهام جديدة، مما يعني أن توجهات أهداف الإتقان تؤثر بشكل إيجابي على مدى اندماج المعلم في الاستراتيجيات التي تركز على المكافأة الطبيعية.

ولأن استراتيجية المكافأة الطبيعية تركز على التعرف بشكل إيجابى على المهمة من خلال إنشاء موقف محفز، حيث إنها تتضمن البحث عن الأنشطة التى تمد الفرد بالسعادة داخل العمل، ويتم ذلك من خلال دمج المميزات الممتعة فى العمليات والأنشطة أثناء أداء المهمات (Neck& Manz, 2013)، فذلك سوف يتحقق من خلال سعي المعلم نحو الاتقان الذي من خلاله يركز على التقدم والشعور بالإنجاز وهو ما يمنحه دافع قوي لمواصلة العمل والشعور بالمتعة في انجاز المهام التي يقوم بها، فسعي المعلم للإتقان يجعله يركز على المميزات الممتعة في المهام حتي لو

كانت المهمة ذاتها غير محفزة، وهذا يُفسر التأثير الإيجابي لتوجهات أهداف الإتقان على استراتيجية المكافأة الطبيعية كأحد استراتيجيات القايدة الذاتية.

كما أشارت نتائج البحث الحالي إلى التاثير الإيجابي لتوجهات أهداف الإتقان على استراتيجيات التفكير البناء كأحد استراتيجيات القيادة الذاتية، وهذا يشير إلى أنه كلما تبنى المعلم توجهات أهداف الإتقان والرغبة فى تطوير ذاته كلما استطاع تشكيل أنماط تفكيره التى يمكن أن تؤثر بشكل إيجابى على أدائه.

ولأن استراتيجيات نمط التفكير البنائى تتضمن التحكم في عمليات التفكير عن طريق التخلص من المعتقدات والافتراضات السلبية عن الذات وعن القدرات الشخصية واستبدال معتقدات وافتراضات هادمة بمعتقدات وافتراضات بناءة بشكل أكثر، لذلك فهي تتأثر بكون المعلم يتبني توجهات أهداف الإتقان ورغبته في تأدية المهام بأفضل شكل ممكن وبطريقة تنمي قدراته ومهاراته، حيث إن وجود الرغبة في الإتقان ووجود رؤية ناجحة تساهم فى قيادة الأداء عن طريق التحدث الإيجابى مع النفس ودعم المعتقدات والافتراضات لتغيير التفكير السلوكى المطلوب لتنفيذ المهام المطلوبة بالعمل وهو ما يسبقه وجود توجه نحو الإتقان (Nnaemeka, Anuar, Wahat& Ismail , 2020) ، فتوجهات أهداف الإتقان تساعد على إيجاد تصور للأداء المستقبلى الناجح من خلال تعزيز الصورة الذاتية الإيجابية والحديث الذاتى مع القضاء على الصورة الذاتية السلبية ولأن سعي المعلم نحو الاتقان يكون هاما بالنسبة له فإن ذلك بدوره سوف يزيد من الوعى بكيفية تصميم العمل الفردى ليكون محفزًا بشكل جوهرى وهو ما تتضمنه استراتيجيات التفكير البناء.

وبالنسبة للتأثيرات غير المباشرة فقد اشارت نتائج البحث الحالي إلي وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لتوجه الإتقان في الرضا الوظيفى عبر التمكين النفسى، وهو ما أتفقت عليه نتائج دراسة García-Juan, Escrig-Tena& Roca-Puig (2020) ، وهذا يشير إلى أن توجه المعلم نحو الإتقان ورغبته فى تطوير ذاته يزيد من شعور المعلم بتمكينه النفسى ومن ثم يجعله يشعر بالرضا الوظيفى. وبالتالي فإن التمكين النفسي للمعلم يعمل كوسيط بين توجهات أهداف الإتقان والرضا الوظيفي ويمكن تفسير ذلك بأن سعي المعلم للوصول إلى اتقان المهام التي يقوم بها وحرصه على اكتساب مزيد من الخبرات وتحسين الكفاءات بدافع داخلي للتطوير يؤهله للتمكين النفسي داخل المدرسة ويجعله قادر علي التأثير في الطلاب والمحيطين بشكل إيجابي، فضلاً عن إحساسه بأن ما يقوم به من مهام كمعلم لها معني وهذا المعنى بدوره يجعل المعلم أكثر رضا عن وظيفته وعن المهنة التي يقوم بها وخاصة فيما يتعلق بالرضا عن بيئة العمل.

وفي سياق التأثيرات غير المباشرة أيضا فقد أشارت نتائج البحث الحالي إلى **وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لتوجه الأداء في الرضا الوظيفى عبر التمكين النفسى**؛ وهذا يعني أن توجه المعلم نحو الأداء ورغبته فى إثبات كفاءته يزيد من شعور المعلم بتمكينه النفسى ومن ثم يجعله يشعر بالرضا الوظيفى، وهذا يُشير إلى أن التمكين النفسي يعمل متغيرا وسيطا بين توجهات الأداء والرضا الوظيفي لدى المعلمين، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة García-Juan, Escrig-Tena& Roca-Puig (2020)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تحقق الرضا الوظيفي لدى المعلمين خاصة فيما يتعلق ببيئة العمل يأتي من مدى التمكين النفسي والتأثير والاستقلالية التي يشعر بها المعلم داخل المدرسة، فكلما زاد التمكين النفسي زاد الرضا الوظيفي لدى المعلم لأن ذلك الرضا عن الوظيفة يأتي من قدرته علي الشعور بالمعني فيما يقوم به من عمل، ومن جانب آخر نجد أن من العوامل التي تساعد المعلم على الشعور بالتمكين النفسي داخل المدرسة هو تبنيه لتوجهات أهداف الأداء التي يسعي من خلالها للوصول لأفضل أداء ممكن مقارنة بالمحيطين به، فهو يسعي لأن يكون الأفضل بين الزملاء وأن يرضي عنه الرؤساء، وبالتالي يمكن القول أن تبني المعلم لتوجهات أهاف الأداء من شأنها أن تعطي له فرصة إيجابية للتمكين النفسي والذي بدوره يساعد في الرضا الوظيفي لديه.

وبالنسبة إلى **وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لاستراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء) في الرضا الوظيفى عبر التمكين النفسى**؛ فهذا يعني أن استخدام المعلم لاستراتيجيات القيادة الذاتية المختلفة يزيد من شعور المعلم بتمكينه النفسى ومن ثم يجعله يشعر بالرضا الوظيفى. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Aldighrir, 2019)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن استراتيجيات القيادة الذاتية التي يتبناها المعلمون مثل تحديد الأهداف الذاتية والملاحظة الذاتية والمكافأة الذاتية والتفكير البناء تساهم في دعم التمكين النفسي لهم وتؤهلهم للشعور بتمكينهم النفسي في بيئة العمل والذي يظهر من خلال شعورهم بالتأثير في الآخرين واستقلاليتهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات داخل المدرسة فضلاً عن شعورهم بأن ما يقومون به ذو معني، وكل ذلك بدوره يساهم في رضاهم الوظيفي عن مهنتهم كمعلمين وعن بيئة العمل وعن العلاقة بينهم وبين الزملاء والرؤساء.

أما عن **وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لتوجه الإتقان فى التمكين النفسى عبر استراتيجيات القيادة الذاتية الثلاث (الاستراتيجيات التى تركز على السلوك، واستراتيجيات المكافأة الطبيعية، واستراتيجيات التفكير البناء)**؛ فهذا يشير إلى أن توجه المعلم نحو الإتقان ورغبته فى تطوير ذاته يجعله يستخدم استراتيجيات القيادة الذاتية المختلفة مما يزيد من شعوره بالتمكين النفسى. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن تبني المعلم توجهات أهداف الإتقان والحرص على تطوير المهارات والقدرات باستمرار يؤثر إيجابيا على المعلمين لأنه يساعد في توجيههم لاستخدام استراتيجيات القيادة الذاتية مثل التلقين الذاتي وتدوين الملاحظات و تحديد الأهداف الذاتية وتبني التفكير البناء والمكافأة الطبيعية مما يساعد في شعورهم بالتمكين النفسي والاستقلالية والتأثير داخل بيئة العمل.

توصيات البحث:

١- توجيه المديرين بمساعدة الموظفين على الاستفادة من القيادة الذاتية كحافز للرضا الوظيفي.

٢- يمكن استخدام التدريب على القيادة الذاتية كأداة قيمة لمساعدة المؤسسات على تحسين الأداء التكيفي للموظفين والرضا الوظيفي، خاصة أثناء الأزمات التنظيمية.

٣- تقديم الإدارات التعليمية بعض الإرشادات للمديرين لتحسين الرضا الوظيفي لموظفيهم.

٤- توجيه المديرين بضرورة تشجيع التمكين النفسي للمعلمين مما يزيد من رضاهم الوظيفي.

٥- تدريب الطلاب المعلمين على ضرورة تبني توجهات أهداف الإتقان لما لها من أهمية في التطوير الذاتي وتحسين العمل.

البحوث المقترحة:

١- دراسة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات القيادة الذاتية والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

٢- دراسة العلاقة بين استراتيجيات القيادة الذاتية و أبعاد المناخ التنظيمي لدى مديرين المدارس.

٣- دراسة أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والتمكين النفسي لدى المعلمين.

٤- دراسة القيادة التحويلية والإبداعية في علاقتها بتوجهات الأهداف لدى المعلمين.

٥- دراسة توجهات الأهداف في علاقتها بقلق المنافسة والتنظيم الذاتي لدى الطلاب.

٦- دراسة العوامل الخمس الكبري للشخصية في علاقتها بتوجهات الأهداف والاندماج الدراسي لدى الطلاب.

٧- دراسة توجهات أهداف الإنجاز في علاقتها بالكفاءة الذاتية الانفعالات الأكاديمية لدى الطلاب.

٨- دراسة العوامل الخمس الكبري للشخصية في علاقتها باستراتيجيات القيادة الذاتية لدى القيادات التربوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم رمضان الديب (٢٠٠٧). دليل إدارة الوارد البشرية. مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر والتوزيع.القاهرة.

أسماء عبد المنعم أحمد عرفان (٢٠٢١). الاندماج فى العمل وعلاقته بالتمكين النفسى والرضا الوظيفى لدى المعلمين فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١ (١١٠)، ١١١- ١٦٤.

أفنان محمد محمد على وفاطمة خليفة السيد خليفة (٢٠٢١). الكفاءة الذاتية المدركة والتمكين النفسى وعلاقتهما بالرضا الوظيفى لدى عينة من معلمى الطلاب الموهوبين بمحافظة جدة. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١٣٥، ٣٣١- ٣٨٠.

إيمان عطية حسين منصور (٢٠١٨). العوامل الخمسة الكبري للشخصية وعلاقتها بأنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف لدى المعلمين. المجلة المصرية للدراسات النفسي. ٢٨ (٩٩). ١٦٣- ٢٢٣.

إيمان مختار عامر (٢٠٢١). التمكين النفسى وعلاقته بكل من الرضا الوظيفى والالتزام المهنى لدى المعلم. مجلة البحث العلمى فى التربية، جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٢ (٤)، ٧٦- ١١٧.

حديد عائشة وطالبى صلاح الدين (٢٠٢٣). أثر تطبيق التمكين النفسى فى تحقيق الأداء الوظيفى: دراسة تحليلية بالمؤسسة الصحية العامة جبيرى بوزيان "ولاية البيض". مجلة المنهل الأقتصادى، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادى، ٦ (١)، ٩٩١- ١٠٠٤.

حمادة فوزى ثابت أبو زيد (٢٠١٦). سلوكيات القيادة الداعمة للتمكين وعلاقتها بالرضا الوظيفى والابداع فى ظل تأثير القيادة الذاتية والتمكين النفسى للمرؤوسين. المجلة العلمية للأقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس، كلية التجارة، ٤، ١٩٩- ٢٣٥.

حياة قدة وبوبكر نعرورة (٢٠٢٠). أثر التمكين النفسى فى تعزيز الرضا الوظيفى لدى موظفى مديرية الجامعة بالوادى. مجلة معهد العلوم الأقتصادية، جامعة الجزائر، ٢٣ (١)، ٧٩٣- ٨١٣.

دعاء محمد سعيد (٢٠٢١). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

رافع الزغلول (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢(٣)،١١٥-١٢٧.

ريما مصطفي حسن (٢٠٢٣). القدرة التنبؤية للعوامل الوظيفية والديموغرافية المؤثرة بمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء. مجلة اتحاد الجامعات العربيو للبحوث في التعليم العالي. ٤٣(عدد خاص). ٦٣- ٧٤.

سالم تيسير الشرايدة (٢٠١٠). الرضا الوظيفي أطر نظرية وتطبيقات عملية. دار الصفا للطباعة. عمان. الأردن.

سيد جارحى السيد الجارحى وأسماء حمزة محمد عبد العزيز (٢٠٢١). دور التمكين النفسى والتدفق فى العمل فى الالتزام المهنى لدى معلمى التربية الخاصة: اختبار الدور الوسطى والمعدل للرضا الوظيفى. مجلة الارشاد النفسى، جامعة عين شمس، ٦٨، ٥٣- ١٥١.

عبد الرازق سالم الرحاحلة (٢٠١٠). نظرية المنظمة. مكتبة المجتمع العربى للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١.

عبد السلام عبد الرحمن، رافع الزغلول (٢٠١٨). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٨ (٢٤). ١٦٩- ١٨١.

عبد الله سليمان العصيمى (٢٠١٨). التمكين النفسى والرضا الوظيفى وتأثيرهما فى الإنخراط فى العمل لدى معلمات المرحلة الابتدائية فى الكويت. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ، ٣٦(٤)، ١٤- ١٠٨.
علاء توفيق رشيد (٢٠١١). درجة ممارسة مديرس المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلممين والمعلمات فيها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
على على محمد قتاتة ومحمد سعد محمد على (٢٠٢٢). تحليل المسار متعدد المجموعات بين التمكين النفسى والمناعة النفسية فى قلق كوفيد ١٩ لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٩٦ (١)، ١٨٥- ٢٥٩.
عوض عمر على أبو مالح (٢٠١٩). التمكين النفسى للموظفين وأثره على رضاهم الوظيفى: دراسة على موظفى وزارة الصحة السعودية بالمستشفيات التابعة لها بمدينة الطائف. مجلة البحوث التجارية المعاصرة، جامعة سوهاج- كلية التجارة، ٣٣ (٤)، ٢٤٧- ٢٨٤.
فاروق مصطفى السعيد جبريل (٢٠٢٣). الاغتراب المهنى والتمكين النفسى كمنبئين بالتوجه نحو المستقبل المهنى لدى معلمى المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية- جامعة طنطا، ٨٩ (٣)، ٤٦٢- ٥٣٩.
فرح كمال المعانى وصهيب خالد التخاينة (٢٠٢٢). مستوى قوة الأنا وعلاقتها بالتمكين النفسى لدى عينة من طلبة الدراسات العليا فى جامعة مؤتة. المجلة العربية للنشر العلمى، ٤٥، ٣٩٨- ٤٢٠.
فرح كمال عيسى المعانى وصهيب خالد أحمد التخاينة (٢٠٢٢). مستوى قوة الأنا وعلاقتها بالتمكين النفسى لدى عينة من طلبة الدراسات العليا فى جامعة مؤتة. المجلة العربية للنشر العلمى، مركز البحث وتطوير والموارد البشرية — رماح، ٤٥، ٣٩٨- ٤٢٠.
ماجد بن على الشريدة ومحمد سيد محمد (٢٠١٨). التمكين النفسى وعلاقته بمهارات التدريس الابداعى لدى معلمى محافظة وادى الدواسر. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤ (٤)، ٢٩٥- ٣٣٣.
مسعد ربيع عبد الله (٢٠١١). نمذجة العلاقات البنائية بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية. ٢٦(١). ٣٠٢- ٢٥٧.
نسرين صالح محمد (٢٠١٦). القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين في مصر: نموذج بنائي مقترح. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. ٤٠(١)، ٦٥- ١٦٦.
نشأت محمود ذيب (٢٠١٨). بناء مقياس لتقييم مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في الأردن. إربد للبحوث والدراسات — العلوم التربوية. ١٩(٣). ٢٥٥- ٢٩٠.
هبد الله سليمان العصيمى (٢٠١٨). التمكين النفسى والرضا الوظيفى وتأثيرهما فى الانخراط فى العمل لدى معلمات المرحلة الابتدائية فى الكويت. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٦٣ (٤)، ١٤- ١٠٨.
هيام صابر شاهين (٢٠١٥). التمكين النفسى والاحتراق النفسى المهنى لدى معلمى التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية ، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٣ (٢)، ٢٦٧- ٣١٢.
يوسف ديدونى وبرحو مليانى زبيدة (٢٠٢٠). التمكين النفسى وأثره على الأداء الوظيفى: دراسة حالة المركز الجامعى بآفلو. مجلة الريادة لأقتصاديات الأعمال، جامعة حسيبة بن بوعلى الشلف، ٦ (٢)، ٤٦- ٥٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abd Patah, M. O. R., Mohd Radzi, S., Abdullah, R., Adzmy, A., Adli Zain, R., & Derani, N. (2009). The influence of psychological empowerment on overall job satisfaction of front office receptionists. *International Journal of Business and Management*, 4(11), 167-176.□

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,* 3(3), 34-42.

Adriaenssens, J., Gucht, V. D., & Maes, S. (2015). Association of goal orientation with work engagement and burnout in emergency nurses. *Journal of occupational health*, 57(2), 151-160.

Aghaei, N. & Savari, M. (2014). The relationship between psychological empowerment and professional commitment of selected physical education teachers in Khuzestan province, Iran. *European Journal of Experimental Biology*, 4(4), 147-155.

Ahmed, I., Khan, M. K., & Bhatti, G. A. (2017). Linking empowering leadership, psychological empowerment, self-leadership, creative involvement and creativity: A sequential mediation model.

Ahrari, S., Roslan, S., Zaremohzzabieh, Z., Mohd Rasdi, R., & Abu Samah, A. (2021). Relationship between teacher empowerment and job satisfaction: A Meta-Analytic path analysis. *Cogent Education*, 8(1), 1898737.

Aldighrir, W. M. (2019). The Analysis of Self Leadership Strategies and Its Relationship with Psychological Empowerment Faculty Members at Emerging Saudi University. Al-Idarah: *Jurnal Kependidikan Islam*, 9(1), 109-121.□

Aldighrir, W. M. (2021). An Analysis of the Relationship Between Self Leadership Strategies and Psychological Empowerment among Faculty Members at Najran University. *Journal of Educational Sciences*, 33(1).□

Alnakhli, H., Singh, R., Agnihotri, R., & Itani, O. S. (2020). From cognition to action: the effect of thought self-leadership strategies and self-monitoring on adaptive selling behavior. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 35(12), 1915-1927.□

□
□

Amer, I, M, (2021). Psychological empowerment and its relationship to the teacher's job satisfaction and professional commitment. *Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education*, Ain Shams University, 4(22), 76-117.

Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2014a). Empowering leadership: Construct Clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 487–511.

Anderson, K., S., & Sandmann, L. (2009). Toward a Model of Empowering Practices in Youth Adult Partnerships, *journal of extension*, 47 (2), 1-8.

Astrauskaite, M., Vaitkevicius, R., & Perminas, A. (2011). Job satisfaction survey: A confirmatory factor analysis based on secondary school teachers' sample. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 41.

Attia, A. Y., & Hadi, N. U. (2020). Effect of psychological empowerment on authentic leadership and affective commitment relationship. *Journal of Managerial Sciences*, 14(4), 109-126.

Ayele, D. (2014). *Teachers' job satisfaction and commitment in general secondary Schools of Hadiya Zone, in southern nation nationality and people of regional State (Jimma University)*, Institute of Education and Professional Development Studies) Doctoral dissertation.□

Barton, H. & Barton, L. C. (2011). Trust and psychological empowerment in the Russian work context. Human Resource Management Review, 21, 201–208.

Bhatnagar, K., Srivastava, K., Singh, A., & Jadav, S. L. (2011). A preliminary study to measure and develop job satisfaction scale for medical teachers. *Industrial psychiatry journal*, 20(2), 91-96.

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

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.□

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of educational psychology*, 99(2), 241.□

Çakmak, C. U. M. A., & Uğurluoğlu, Ö. Z. G. Ü. R. (2022). The Relationship between Self-Leadership, Job Satisfaction, and Job Stress among Healthcare Professionals. *Arch Health Sci Res*, 9(2), 123-129.

Carson, C. M., Mosley, D. C., & Boyar, S. L. (2004). Goal orientation and supervisory behaviors: Impacting SMWT effectiveness. Team Performance Management: *An International Journal*, 10(7/8), 152-162.

Carson, C., & King, J. (2005). Leaving leadership: Solving leadership problems through empowerment. *Management Decision*, 43, 1049 – 1053.

Chiles, A. M., & Zorn, T. E. (1995). Empowerment in organizations: Employees' perceptions of the influences on empowerment. *Journal of Applied Communication Research*, 23(1), 1- 25.□

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review*, 13(3), 471-482.

Curral, L., & Marques-Quinteiro, P. (2009). Self-leadership and work role innovation: Testing a mediation model with goal orientation and work motivation. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 25, 165-176.

Daud, N. (2016). Determinants of job satisfaction: How satisfied are the new generation employees in Malaysia?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 219, 208-213.□

Davidescu, A. A., Eid, M. T. I., AnaMaria Davidescu, A., & Tania Issa Eid, M. (2017). Jordanian health employees' job satisfaction. A Vroom theory investigation. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 27.

Dragoni, L., Tesluk, P.E. and Oh, I. (2009), "Understanding managerial development: Integrating developmental assignments, learning orientation, and access to Developmental opportunities in predicting managerial competencies", *Academy of Management Journal*, Vol. 52 No. 4, pp. 731-743.□

Edward, J. Green, K. & Lyons, C. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. Journal of Educational Administration, 40(1), 67-86.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of educational psychology*, 100(3), 613.□

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of educational psychology*, 91(3), 549.□

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. *Journal of educational psychology*, 103(3), 632.□

Elssalih, E. A. (2021). The level of teachers' job satisfaction in secondary schools of East Darfur state in Sudan. *Technium Soc. Sci. J.*, 21, 250.

Fock, H., Chiang, F., Au, K., Hui, M. (2011). The moderating effect of collectivistic orientation in psychological empowerment and job satisfaction relationship. *International Journal of Hospitality Management*, 30(2), 319-328.□

Frumos, F. V., Leonte, R., Candel, O. S., & Ciochină-Carasevici, L. (2024). The relationship between university students' goal orientation and academic achievement. The mediating role of motivational components and the moderating role of achievement emotions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1296346.□

Furtner, M.R., Tutzer, L. & Sachse, P. (2018), "The mindful self-leader. Investigating the relationships between self-leadership and mindfulness", Social Behavior and Personality: *An International Journal*, 46 (3), 353-360.□

Gamze, K. (2017). The relations between scientific epistemological beliefs and goal Orientations of pre-service teachers. *Journal of Education and Training Studies,* 5(10), 33-42.□

Ganle, J. K., Afriyie, K., & Segbefia, A. Y. (2015). Microcredit: Empowerment and disempowerment of rural women in Ghana. *World development*, 66, 335-345.

García-Juan, B., Escrig-Tena, A. B., & Roca-Puig, V. (2020). Psychological empowerment: antecedents from goal orientation and consequences in public sector employees. *Review of Public Personnel Administration*, 40(2), 297-326.

Gardenhour, C. (2008). *Teachers' perceptions of empowerment in their work environments as measured by the psychological empowerment instrument*. The Faculty of the Department of Education Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University. https://dc.etsu.edu/etd/1960

Gencer, E. & Ozturk, A. (2018). Goal orientation and motivational climate in university Student-athletes. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 290-294.□

George, S. V., & Richardson, P. W. (2019). Teachers' goal orientations as predictors of their self-reported classroom behaviors: An achievement goal theoretical perspective. *International Journal of Educational Research*, 98, 345-355.□

George, S. V., & Richardson, P. W. (2019). Teachers' goal orientations as predictors of their self-reported classroom behaviours: An achievement goal theoretical perspective. *International Journal of Educational Research*, 98, 345-355.

Guajardo, M. D. (2019). *The relationship between authentic leadership and psychological empowerment of school leaders and innovative work behavior* (Order No. 13864321). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2218753348). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationshipbetween-authentic-leadership/docview/2218753348/se 2?accountid=146390

Hahm, S. W. (2018). Roles of Authentic Leadership, Psychological Empowerment and Intrinsic Motivation on Workers' Creativity in e-business. *Journal of Korean Society for Internet Information*, 19(1), 113- 122.

Hall, J. (2019). *The Effects of Self-leadership on the Job Satisfaction and Job Performance of Online Instructors*. Electronic Theses and Dissertations. 2567. https://digitalcommons.memphis.edu/etd/2567

Hamid, S.F., Nordin, N., Adnan, A.A., & Sirun, N. (2013). A study on Primary School Teachers Organizational Commitment an Psychological Empowerment in the District of klang. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 90, 782- 787.

Hanaysha, J. & Tahir, P. (2016). Examining the effects of employee empowerment, teamwork, and employee training on job satisfaction. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 219, 272-282. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.05.016

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating.□

Houghton, J. D., Dawley, D., & DiLiello, T. C. (2012). The Abbreviated Self-Leadership Questionnaire (ASLQ): A more concise measure of self-leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 7(2), 216–232.

Ibrahim, S, N. & Afnan, S, S., (2013), Psychological Empowerment and Job Satisfaction in Jordanian Hospitals, *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(16), 250-257.

Janke, S., Bardach, L., Oczlon, S., & Lüftenegger, M. (2019). Enhancing feasibility when measuring teachers' motivation: A brief scale for teachers' achievement goal orientations. *Teaching and Teacher Education*, 83, 1-11.

Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of management journal*, 47(3), 368-384.

Javadi, M. H. M., Rezaee, M. S., & Salehzadeh, R. (2013). Investigating the relationship between self-leadership strategies and job satisfaction. International *Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 3(3), 284-289.

Joo, B. K., & Nam, K. A. (2019). The effects of transformational leadership, learning goal orientation, and psychological empowerment on career satisfaction. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development,* 31(3), 47-64.□

Joo, B. K., & Park, S. (2010). Career satisfaction, organizational commitment, and turnover intention: The effects of goal orientation, organizational learning culture and developmental feedback. *Leadership & Organization Development Journal,* 31(6), 482-500.

Junhao Fang, J. (2023). Application and Limitations of the Expectancy Theory in Organizations. *The 2nd International Conference on Financial Technology and Business Analysis*. DOI: 10.54254/2754-1169/54/20230868.□

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.

Khatoon, A., Rehman, S. U., Islam, T., & Ashraf, Y. (2022). Knowledge sharing through empowering leadership: the roles of psychological empowerment and learning goal orientation. Global Knowledge, Memory and Communication.

Khir, F. B. J., Shaari, M., Ismail, A., & Kiumarsi, S. (2018). The Influence of Self-Leadership and Emotional Intelligence on Motivated Strategies for Learning among Undergraduate Students in a Public Higher Education, *A Contemporary Business Journal*, 7 (2), 37- 56.

Kilag, O. K. T., Angtud, R. M. A., Uy, F. T., Alvez, G. G. T., Zamora, M. B., Canoy, C. B., & Sasan, J. M. (2023). Exploring the Relationships among Work Motivation, Job Satisfaction, Administrative Support, and Performance of Teachers: A Comprehensive Study. *International Journal of Scientific Multidisciplinary Research, 1(3), 239-248.*

Krampitz, J., Tenschert, J., Furtner, M., Simon, J., & Glaser, J. (2023). Effectiveness of online self-leadership training on leaders' self-leadership skills and recovery experiences. *Journal of Workplace Learning*, 35(9), 66-85.

Kuhn, C., Hagenauer, G., & Gröschner, A. (2024). Mentor teachers' achievement goal orientations for mentoring during the practicum. European *Journal of Teacher Education*, 1-18.□

Kundan, S., Kaur, S., (2019). Psychological Empowerment of Teachers: Development and Validation of Multi-Dimensional Scale. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7, 340-344.

Kunst, E. M., van Woerkom, M., & Poell, R. F. (2018). Teachers' goal orientation profiles and participation in professional development activities. *Vocations and Learning*, 11(1), 91-111.□

Lai, J. Y., Chi, H. J., & Yang, C. C. (2019). Task value, goal orientation, and employee job satisfaction in high-tech firms. *African Journal of Business Management,* 5(1), 76-87.

Lawson, T. (2011). Empowerment in Education: liberation, governance or a distraction? A Review. *Power and Education*, 3(2), 89-103.

Lee, A. & 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,* 41, 67-79.

Lee, J. W., & Kim, D. W. (2013). Mediating effects of psychological empowerment on the relationship between nurse's self-leadership and organizational commitment. *Health and Social Welfare Review*, 33(2), 366-400.□

Lee, J. W., & Lim, W. S. (2014). The Influence of Early Childhood Teachers' Achievement Goal Orientation and Organizational Citizenship Behavior on Job-Satisfaction. *Korean Journal of Childcare and Education*, 10(5), 159-174.

Lee, J., & Ko, Y. (2023). Effects of Self-Regulation, Goal Orientation, and Anxiety on EFL Speaking in Metaverse and Face-to-Face Contexts. *English Teaching,* 78(4).□

Lee, Y. T., & Paunova, M. (2017). How learning goal orientation fosters leadership recognition in self-managed teams: A two-stage mediation model. *Applied Psychology*, 66(4), 553-576.

Lei, P., & Xu, J. (2022). Development of Chinese College English Teachers' Psychological Empowerment Scale: A Validation Study. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14.

Light J, N, (2004), *The Relationships and Effects Of Employee Involvement, Employee Empowerment, And Employee Satisfaction by Job-Type In A Large Manufacturing Environment*, Doctor Of Philosophy, Capella University.

Llorente-Alonso, M., Garcia-Ael, C., & Topa, G. (2024). A meta-analysis of psychological empowerment: Antecedents, organizational outcomes, and moderating variables. *Current Psychology*, 43(2), 1759-1784.

Ma, J., & Deeprasert, J. (2024). The role of job resources and psychological empowerment in enhancing innovative work behavior in Chinese higher education. *African Educational Research Journal*, 12(2), 126-135.

Manshi& Mishra, s, k., (2019). Self-Leadership as a Tool for Enhancing Performance at Workplace. *GIS Business*, ISSN: 1430-3663, 14 (6), 76-88.

Manz, C. C. 1986. Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11: 585-600.

Marques-Quinteiro, P., & Curral, L. A. (2012). Goal orientation and work role performance: Predicting adaptive and proactive work role performance through self-leadership strategies. *The Journal of psychology*, 146(6), 559-577.

Marques-Quinteiro, P., & Curral, L. A. (2012). Goal orientation and work role performance: Predicting adaptive and proactive work role performance through self-leadership strategies. *The Journal of Psychology*, 146(6), 559–577.

Marques-Quinteiro, P., Vargas, R., Eifler, N., & Curral, L. (2019). Employee adaptive performance and job satisfaction during organizational crisis: The role of self-leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(1), 85–100.

Martin, C.A, and Bush, A.J, (2006), Psychological climate, empowerment, leadership style, and customer-oriented selling: An analysis of the sales manager-salesperson dyad*, journal of The academy management of marketing science,* 34(3), 419-438.

Martínez-López, Z., Moran, V. E., Mayo, M. E., Villar, E., & Tinajero, C. (2023). Perceived social support and its relationship with self-regulated learning, goal orientation self-management, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23.

Martino, A. M. (2003*). Leadership style, teacher empowerment, and job satisfaction in public elementary schools* (Order No. 3104415). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (288266166). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/leadership-styleteacher-empowerment job/docview/288266166/se 2?accountid=146.

Matsuo, M. (2019). Effect of learning goal orientation on work engagement through job crafting: A moderated mediation approach. *Personnel review*, 48(1), 220-233.□

Matsuo, M. (2021). Antecedents of psychological empowerment: the effects of developmental experience, learning goal orientation and authenticity. *Asia Pacific Journal of Human Resources,* 59(1), 44-62.□

Matsuo, M. (2021). Antecedents of psychological empowerment: the effects of developmental experience, learning goal orientation and authenticity. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 59(1), 44-62.

Mayor, P. (2022). Self-Leadership and Leaders Roles in Supporting Mental Wellbeing of Educators. Educational Leadership-Global Change Agents in Action. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja B, raportteja 138, s. 148-159.

McCollum. D.L & Kajs. L. (2007). Applying goal theory in exploration of student motivations in The domain of educational leadership, *Educational Research Quarterly*, vol. 31, no. 1, 45.□

Menon, S. T. (1999). Psychological empowerment: Definition, measurement, and validation. *Canadian Journal of Behavioral Science / Revue Canadienne des sciences du comportement*, 31(3), 161- 164.

Menon, S. T. (1999). Psychological empowerment: Definition, Measurement and validation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences,* 31(3), 161–164.

Menon, S.T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. Applied Psychology: An International Review, 50(1), 153-180.

Milner, H. R., & Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and teacher Education,* 19(2), 263-276.

Mubarak, F., & Noor, A. (2018). Effect of authentic leadership on employee creativity in project-based organizations with the mediating roles of work engagement and psychological empowerment. *Cogent Business & Management*, 5(1), 1-14.□

Munir, R. I. S., & Rahman, R. A. (2016). Determining dimensions of job satisfaction using factor analysis. *Procedia Economics and Finance*, 37, 488-496.□

Munir, S. & Khatoon, T. (2015). Job Satisfaction Scale. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2 (8), 454-457.

Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of managerial psychology*, 21(4), 270-295.□

Neck, C. P., & Manz, C. C. (2013). Mastering self-leadership: empowering yourself for personal excellence. (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.□

Neck, C. P., Millman, J. F. (1994). Thought self-leadership: finding spiritual fulfillment in organizational life. *Journal of Managerial Psychology*, 9(6), pp.9-16.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and instructio*n, 21(4), 574-586.

Nnaemeka, E. G., Anuar, M. A. M., Abdul Wahat, N. W., & Ismail, I. A. (2020). Exploring Self-Leadership Strategies and Its Proposed use among Small and Medium Enterprise Leaders in Nigeria. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences.* 10(11), 821-838.

Nne, A, Elizabeth, E, Ekene, E., (2022). Achievement Goal Orientation, and Self-Regulated Learning Strategy as Correlates of Students' Academic Achievement in English Language in Anambra State, Nigeria. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY RESEARCH AND ANALYSIS*. 5 (11). 3150- 3160.

Norizan, I. (2012). *Organizational commitment and job satisfaction among staff of Higher learning education institutions in Kelantan* (University Utara Malaysia) Doctoral Dissertation.

Oladipo, S. E. (2009). Psychological Empowerment and Development. *Journal of Counseling*, Vol. 2, 118-126.

Omar, I. M. (2019). The Effect of Self-Leadership Strategies on Innovative Work Behaviors among School Teachers (Kesan Strategi Kepemimpinan Kendiri terhadap Tingkah Laku Kerja Inovatif dalam Kalangan Guru Sekolah). *Jurnal Pembangunan Sosial*, 22, 65-76.

Omar, I. M., Ali, N., & Md Sawari, S. S. (2019). The effect of self-leadership strategies on innovative work behaviors among school teachers. *Jurnal Pembangunan Social,* 22, 65-76.

Özkan, U. B., & Akgenç, E. (2022). Teachers' job satisfaction: Multilevel analyses of teacher, school, and principal effects. In FIRE: *Forum for International Research in Education* (Vol. 7, No. 3, pp. 1-23).

Paloş, R., Vîrgă, D., & Craşovan, M. (2022). Resistance to change as a mediator between conscientiousness and teachers' job satisfaction. The moderating role of learning goals orientation. *Frontiers in Psychology*, 12, 757681.

Patterson, L. (2013). Fostering strengths in incarcerated youth: The development of a measure of psychological empowerment in Oregon youth authority correctional facilities. Unpublished doctoral dissertation, Portland State University.

Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries. *Europe's journal of psychology*, 13(3), 396.

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.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *In Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.□

Pitts, D. (2005).Leadership, Empowerment and public. *Organizations Review of public personnel Administration* .25, (1), 5-28.

Putra, R., & Ali, H. (2022). Organizational behavior determination and decision making: analysis of skills, motivation and communication (literature review of human resource management). *Dinasti International Journal of Digital Business Management,* 3(3), 420-431.

Rahimi, H., Hejazi, S. Y., Lou, N. M., & Heidarzadeh, M. (2024). Are teachers with better quality of work life more innovative? The mediating roles of psychological empowerment and teaching mindsets. *Acta Psychologica,* 247, 104315.

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and instruction*, 20(1), 30-46.

Robbins & Stephen (2003). *Organization Behavior*. Tenth Edition. Translation of Benyamin Molan, Indonesian Edition. PT Mancanan Jaya Cemerlang, Indonesia.

Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and identity*, 1(4), 313-336.□

Rokeman, Kob & Untong (2024). Conceptual Exploration of Demographic Variables and Teachers Job salinification in Education Perspectives. *International Journal of Education, Psychology and* Counseling. 53(9). 508- 519.

Roller, K.W. (1996). *Measuring perceived empowerment in individual organizational members.* Dissertation Abstracts International, A (Humanities and Social Sciences), 56(11-A), 4205, US: University Microfilms International, The Florida State University.

Shad, F., Sharbiyani, A., & Abzari, M. (2015). Studying the relation between self-leadership with job satisfaction and performance improvement. *Global Journal of Human Resource Management*, 3(3), 39-57.

Shapira- Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors, *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675-712.

Sjöblom, K., Juutinen, S., & Mäkikangas, A. (2022). The importance of self-leadership strategies and psychological safety for well-being in the context of enforced remote work. *Challenges*, 13(1), 1- 16.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209.□

Spreitzer, G. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *The Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal,* 38(5), 1442-1465.

Stewart, G.L., Courtright, S.H. & Manz, C.C. (2011), "Self-leadership: a multilevel review", *Journal of Management*, 37(1), 185-222.□

Surekha Rana and Singh Vandana (2016), Employee Empowerment and Job Satisfaction: An Empirical study in IT Industry, *IOSR Journal of Humanities And Social Science*, 21(10), 23-29.

Taing, M. U., Smith, T., Singla, N., Johnson, R. E., & Chang, C. H. (2013). The relationship between learning goal orientation, goal setting, and performance: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(8), 1668-1675.

Taiwo, O. O., Eyarefe, I. D., & Olawale, S. S. (2019). Job satisfaction as correlate of teachers' job performance in public secondary schools in Osun State. *Educational Research International*, 8(3), 81-89.

Tetik, N. (2016). The effects of psychological empowerment on job satisfaction and job performance of tourist guides. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(2), 221-239.

Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15(4), 666-681.

To, M. L., Fisher, C. D., & Ashkanasy, N. M. (2015). Unleashing angst: Negative mood, learning goal orientation, psychological empowerment and creative behaviour. *Human relations*, 68(10), 1601-1622.□

Towsen, T., Stander, M. W., & van der Vaart, L. (2020). The relationship between authentic leadership, psychological empowerment, role clarity, and work engagement: Evidence from South Africa. *Frontiers in Psychology*, 11, 1973, 1- 13.

Uke, A. F., Otu, E. P., Abel, V. E., & Udom, V. A. (2024). Teachers' Job Satisfaction Indicators and Labour Turnover in Private Secondary Schools in Akwa Ibom North-West Senatorial District Nigeria. International Journal of Education, *Learning and Development*, 12(2), 11-25.□

Uzman, E., & Maya, İ. (2019). Self-Leadership Strategies as the Predictor of Self-Esteem and Life Satisfaction in University Students. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 78-90.□

Vijayabanu, C., Therasa, C., Akshay Sundaram, V., & Maria Bonaparte, D. (2017). Effect of self-leadership on job satisfaction-standardizing model using regression. In 2017 *International Conference on Intelligent Sustainable Systems* (ICISS) (pp. 1016-1021).

Wang, D., Kan, W., Qin, S., Zhao, C., Sun, Y., Mao, W., ... & Hu, Y. (2021). How authentic leadership impacts on job insecurity: The multiple mediating role of psychological empowerment and psychological capital. *Stress and Health*, 37(1), 60-71.

Widyantoro, A., Alsamiri, Y., Priyana, J., & Putro, N. P. S. (2024). Indonesian EFL teachers' job satisfaction profile. *Cakrawala Pendidikan*, 43(1), 216-225.

Woods, S. A., Napiersky, U., & Rivkin, W. (2023). Learning to self-lead: Examining self-leadership strategies, personality traits and learning attainment. *Applied psychology*, 72(3), 1324-1338.

Woods, S. A., Napiersky, U., & Rivkin, W. (2023). Learning to self-lead: Examining self-leadership strategies, personality traits and learning attainment. *Applied psychology*, 72(3), 1324-1338.□

Yildizli, H. (2021). A Case Study on Goal Orientations for Teaching. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 14(1), 9-27.□

Zafarullah, S., & Pertti, V. (2017). The diagonal model of job satisfaction and motivation: Extracted from the logical comparison of content and process theories. *nternational Journal of Higher Education*. 6(3). 209-230.

Zani, B. (2014). Psychological Empowerment. In: Michalos, A.C. (eds) Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. Springer, Dordrecht.