" تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواطنتهم التنظيمية "

د / أشرف السعيد أحمد محمد

• **مقدمة** :

يشهد المجتمع العالمي تغيرات متنامية في كافة نظم الحياة والعمل، فبعدما كان الثبات يقود التغير ويسيطر عليه، أصبح التغير يوجه الثبات ويحركه، مما فرض على نظم التعليم ضرورة الإصلاح والتطوير المستمر لكي تتوافق مع تغيرات المجتمع وتطوراته بما يحفظ لها كفاءة في الأداء وفعالية في الاستجابة لمجتمعاتها.

ولذلك شغلت قضية الإصلاح التعليمي أذهان التربويين على الدوام، وأي محاولة لتطوير وإصلاح التعليم يجب أن يكون المعلمين عنصرا مركزيا فيها. ولقد تبنى أدب الإصلاح التعليمي تمكين أعضاء المدرسة كآلية جوهرية لتحقيقه، على افتراض أنّ بيئة العمل الايجابية تتولد عن إشراك المدرسة لأولئك الأشخاص القادرين على بناء أفكار جديدة تؤدى إلى تحسين فرص تعلم الطلاب ومن ثم تحسين الأداء المدرسي (Martin; Crossland, : 6 and Johnson, 2001).

ولقد وجد الباحثون ارتباطا بين تمكين المعلمين Teacher Empowerment وتحقيق الفعالية التنظيمية على نطاق واسع وزيادة جودة التعليم(Moye; Henkin, and Egley, 2005:260). عندما يحدث تمكين المعلم فى المدرسة يمكن أن يسهم فى الرضا الوظيفي، وزيادة الدافعية، والالتزام، وتحسين الاتصال، وزيادة كفاءة اتخاذ القرارات بين المعلمين. أيضا فإن تمكين المعلم يمكن أن ينظر إليه كسلاح غير مباشر يمكن أن يستخدم لمكافحة اغتراب وانعزال المعلمين فى مهنهم(Boey, 2010: 2).

وتمكين المعلمين عملية يتم من خلالها منح المعلمين الصلاحيات والمسئوليات وتشجيعهم على المبادرة والمشاركة في اتخاذ القرارات، ومنحهم الحرية والثقة والدعم العاطفي لاستغلال طاقاتهم الذهنية كاملة في تجويد عملهم وتطوير مناخ التعليم دون تدخل مباشر من الإدارة مع تأهيلهم مهنيا على نحو مستمر للقيام بأدوارهم.

إن الإصلاحات الإدارية في منظومة العمل التربوي هدفها تعزيز المناخ الحافز على العمل وبناء السلوكيات الايجابية لدى المعلمين، ومن ضمن تلك السلوكيات الفعالة التى يجب تدعيمها لدى المعلمين يأتي سلوك المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship Behavior (OCB) "والذي يقع خارج نطاق مهام العمل الرسمية" (Stamper, 2001: 517) ويمكن للمعلمين من خلاله مساعدة طلابهم فى الحصول على أفضل الخبرات والتعاون مع إدارة المدرسة فى تهيئة بيئة التعلم والعمل الايجابية، ومساعدة

زملاءهم طواعية على مواجهة التحديات والصعاب التى تواجههم، فضلا على أداء مهامهم الوظيفية بأقصى جهدهم وبأقل ما يمكن من الموارد المتاحة لتحقيق أهداف المدرسة ولتجويد عملية التعليم والتعلم.

وفى مسعى للبحث عن الآليات الإدارية المساهمة فى تعزيز سلوك مواطنة المعلمين داخل مدارسهم، تأتى هذه الدراسة لاستجلاء العلاقة بين تمكين المعلمين وسلوكيات مواطنتهم التنظيمية.

- **تحديد مشكلة الدراسة** :

يمثل سلوك المواطنة التنظيمية واحدا من أهم العوامل التي تعزز الفعالية التنظيمية(Noor, 2009:1). ولقد أكد البعض على أهمية سلوك المواطنة التنظيمية في نجاح المنظمات(Bogler &Somech, 2005: 420). وأثبتت دراسة بيرس وموريرPierce &Maurer (2009:139) أن هناك علاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية والتطوير الذاتي وتطوير المنظمة.

وفى التعليم بخاصة اتضح أنّ هناك علاقة بين سلوك مواطنة المعلمين والإنجازات الأكاديمية للطلاب وتحسين الانضباط المدرسي وصورة المدرسة(Oplatka, 2009). وعلاقة ايجابية مع الأداء الوظيفي(Chow, 2009).وأيضا علاقة ايجابية قوية مع المناخ المدرسي الملائم للعمل المنتج(DiPaola & Tschannen-Moran, 2001: 424).

ويعتبر سلوك مواطنة المعلمين أحد مخرجات الممارسات الإدارية والتنظيمية الملائمة التي تراعى احتياجات المعلمين وتحترم استقلاليتهم وتفسح المجال لهم للمشاركة فى اتخاذ القرار وفى تطوير كفاياتهم وأعمالهم. حيث أكدت دراسة ديباولا وهوي DiPaola & Hoy (2005: 387) أنّ قيادة المدير والثقة بين الزملاء لها دور جوهري فى سلوك المواطنة التنظيمية. وكذلك فإن هناك علاقة بين العدالة التنظيمية بأبعادها المختلفة وسلوك المواطنة التنظيمية (Chegini, 2009:171).

ومن الممارسات الإدارية التي تلقى المزيد من الاهتمام وتسليط الضوء عليها تمكين المعلمين لدوره فى زيادة دافعية المعلمين وتحقيق رضاهم الوظيفي ومن ثم زيادة إنتاجيتهم. ولقد عكفت بعض الدراسات العربية (غير التربوية) والأجنبية على تبيان علاقة التمكين وتأثيره على سلوك مواطنة العاملين التنظيمية وتأتى هذه الدراسة لتُشّخِص هذه العلاقة المحتملة بين تمكين المعلمين وسلوك مواطنتهم التنظيمية فى بيئة المدرسة العربية وبخاصة بالمملكة العربية السعودية، وعلى هذا تحددت مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

١- ما مستوى تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظرهم؟.
٢- هل توجد فروق في تقديرات المعلمين لمستوى تمكينهم تعزى إلي (نوعية المدرسة، المؤهل، المرحلة، والخبرة)؟.

٣- ما مستوى سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظرهم؟.
٤- هل توجد فروق في تقديرات المعلمين لسلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى إلي(نوعية المدرسة، المؤهل، المرحلة، والخبرة)؟.
٥- هل توجد علاقة ارتباطيه بين تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة جدة وسلوك مواطنتهم التنظيمية؟.

- **أهداف الدراسة** :

سعت الدراسة إلى تحديد حجم ونوعية العلاقة الارتباطية بين تمكين المعلمين وسلوك مواطنتهم التنظيمية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة، وفى إطار تحقيق ذلك الهدف العام، استهدفت الدراسة تحديد مستوى تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظرهم . كذلك تحديد مستوى سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية والتعرف على مدى تأثير بعض العوامل الديموغرافية في استجابات المعلمين حول هذين المتغيرين.

- **أهمية الدراسة** :

تكتسب الدراسة أهميتها من :

- أهمية تمكين المعلمين كأحد الآليات الفاعلة في زيادة قدرة المعلم على الإبداع المهني وعلى تطوير ذاته ورفع مستوى إمكاناته مما يساهم في زيادة رضاه المهني، الأمر الذي ينعكس ايجابيا على منظومة العمل المدرسي.
- ضرورة تدعيم سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين بالمدارس والذي يعول عليه في زيادة فاعليتهم التنظيمية وفى زيادة كفاءة وإنتاجية وفعالية المدارس وفي تلافى ما قد يحدث من قصور أو عجز داخل المدارس.
- أهمية التعرف على العوامل التى قد تسهم فى توطين سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين بمدارس التعليم العام، وما إذا كان تمكين المعلمين وأبعاده يسهم فى ذلك أم لا، وإتاحة تلك النتائج للمسئولين بالتعليم والتي قد يستفيدوا منها كلا حسب مجاله وموقعه.

- **حدود الدراسة** :

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- اقتصرت الدراسة على تحديد العلاقة بين تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وسلوك مواطنتهم التنظيمية. وتمثلت أبعاد تمكين المعلمين في (اتخاذ القرار، النمو المهني، المكانة المعرفية، التأثير، فعالية الذات، والاستقلالية) وأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية في (الإيثار، الكياسة، وعي الضمير، الروح الرياضية، السلوك الحضاري).
- طبقت الدراسة على المعلمين السعوديين بالتعليم العام الحكومي والأهلي (بنين) بمراحله الثلاث بمدينة جدة من مكاتب التربية والتعليم الممثلة لها وأخذت بعض المتغيرات الديموغرافية لمجتمع الدراسة (نوعية المدرسة المؤهل، المرحلة، والخبرة) بالاعتبار.

• **مصطلحات الدراسة** :

تمثلت مصطلحات الدراسة في مصطلحين أساسيين، يعرفهما الباحث إجرائيا فيما يلي:

١- تمكين المعلمين :

يعرف الباحث تمكين المعلمين بأنه : منح المعلمين الصلاحيات والسلطات التي تساعدهم فى تطوير ذاتهم، وفى السيطرة على ظروفهم المهنية وتتيح لهم المشاركة والتأثير في القرارات المدرسية. ويقاس فى هذه الدراسة من خلال الأبعاد التالية: (اتخاذ القرار، النمو المهني، المكانة المعرفية، التأثير، فعالية الذات والاستقلالية).

٢- سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية :

ويعرفه الباحث بأنه: كل سلوك طوعي يتعدى حدود الدور ومسئولياته وينبع من ذات المعلم رغبة منه فى إفادة الآخرين وفى الحفاظ على صورة المدرسة ولا يلتمس من وراء ذلك مكافئة. ويقاس فى هذه الدراسة من خلال الأبعاد التالية (الإيثار، الكياسة، وعي الضمير، الروح الرياضية، السلوك الحضاري).

• **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

يعد المنهج الوصفي، وبخاصة منه أسلوب الدراسات الارتباطية أكثر الأساليب ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة. وفي مسعى الدراسة لانجاز أهدافها ولتحقيق تكامل بنيتها الفكرية والمنهجية فإنها ستتضمن الجوانب التالية:(١) أدبيات الدراسة ودراساتها السابقة، وذلك من خلال استعراض الدراسات السابقة وثيقة الصلة بالمشكلة البحثية،وخلفية معرفية حول تمكين المعلمين، وحول سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية.(٢) الدراسة الميدانية، وتتضمن عينة الدراسة وأدواتها وتحليل وتفسير نتائجها. وأخيرا (٣) وضع التوصيات والمقترحات التي تبلورت عن الدراسة.

• **أدبيات الدراسة ودراساتها السابقة** :

فيما يلي يستعرض الباحث الدراسات السابقة وخلفية معرفية حول متغيري الدراسة بما يتفق وأهدافها:

في ناحية النتائج المترتبة على تمكين المعلمين تنوعت الدراسات، فبعضها ربط بين تمكين المعلمين والرضا الوظيفي كدراسة كليكير ولوادمان Loadman & Klecker (1996) والتي وجدت ارتباط خطي إيجابي عالي بين تمكين المعلمِ ورضاه الوظيفي، حيث كان التباين العام (٤٩٪). وأكدت أنه بالرغم من وجودَ ارتباط عالي بين التركيبين في هذه الدراسة، إلا أن نصف التباين على الأقل في رضا المعلم الوظيفي لم يُوضّحْ بتمكين المعلمِ.

وفحصت بعض الدراسات المستويات المُدركة من التمكين لدى المعلمين فى المدارس وعلاقتها بنتائج الطلاب وانجازات المدارس، كدراسة يتكين Aitken (2006) والتي استخدمت مقياس شورت ورينيهارت، وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات مغزى بين المستويات المدركة من التمكين لدى المعلمين وانجاز المدارس

أو إخفاقها على نحو ثابت، ووجدت أيضا أنّ سنوات الخبرة مُحدد قوى لمستويات إدراك المعلمين للتمكين.

وبعض الدراسات حاولت استكشاف العلاقة بين تمكين المعلمين وشعورهم بالمسئولية وانجاز الطالب كدراسة مارتن وكروسلاند وجونسن Martin; Crossland, and Johnson (2001) والتي اقترحت نتائجها بأنّ تركيب تمكين المعلم والشعور بالمسؤولية لنتائج الطالب مهمة لمناخ مدرسي إيجابي وكفاءة متزايدة للمعلم. وتوصلت إلى أنّ التأثير على إنجاز الطالب يبدو ثانويا، إنِ وجد مطلقا، بمعنى لا يوجد ارتباط مباشر بين تمكين المعلم وإنجاز الطالب أو شعور المعلمين بالمسؤولية وإنجاز الطالب.

وبعض الدراسات تحرت العلاقة بين تمكين المعلم ومستوى الثقة الشخصية في رؤسائهم كدراسة موي وهينكين وإجلي Moye; Henkin, and Egley (2005) والتي أوضحت نتائجها أنّ المعلمين الذين أدركوا بأنهم شجعوا في بيئات عملهم والذين وجدوا عملهم ذو مغزى شخصيا لهم، والذي شعروا بالاستقلالية والتأثير الكبير في بيئاتِ عملِهم كان عندهم مستويات أعلى من الثقة الشخصية في رؤسائهم.

وفيما يتعلق بدراسات سلوك المواطنة التنظيمية وبخاصة العوامل المؤثرة فيها، جاءت العديد من الدراسات لتختبر تأثير نمط القيادة التحويلية على سلوك المواطنة التنظيمية، كدراسة العامري (٢٠٠٢) والتي أشارت نتائجها عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية، وأشارت إلى أنّ العلاقة بين العوامل الشخصية وهذين النمطين من السلوك بأبعادهما المختلفة ضعيفة نوعا ما.

ودراسة نجيوني وسليجيرس ودينيسين Nguni; Sleegers, and Denessen (2006) والمطبقة فى تنزانيا والتي مما أوضحته أن القيادة التحويلية لها تأثيرات قوية على الرضا الوظيفي للمعلمين، وعلى الالتزام التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية، وأنّ الرضا عن العمل متغير وسيط لتأثيرات القيادة التحويلية على التزام المعلمين التنظيميِ وسلوك المواطنة التنظيمية.

وفى السياق ذاته توصلت دراسة الخلايلةِ وسعادة (٢٠١٠) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة، ومتوسطة، ودالة إحصائياً بين القيادة التحويلية بأنماطها الأربعة متفرقة ومجتمعة وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وأربعة أبعاد منها: التعاون، والوعي والاهتمام، والسلوك الحضاري، والكياسة، بينما ارتبطت القيادة التحويلية وأبعادها بسلوك الروح الرياضية بعلاقة ضعيفة، وسالبة، وذات دلالة إحصائية. كما توصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية متنبئ متوسط ذو دلالة إحصائية لسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين (٠,٣٧).

وفى محاولة لفهم أسباب سلوك المواطنة التنظيمية ركزت بعض الدراسات على المتغيرات السياقية الفردية والجماعية، كدراسة ديباولا وهوي DiPaola&

Hoy (2005) والتي استهدفت دراسة خصائص التنظيم المدرسي التي تعزز سلوكيات المواطنةِ التنظيميةِ، وتوصلت من خلال عينة قوامها ٧٥ مدرسة متوسطة إلى أن قيادة المدير حاسمة فى مثل هذا المسعى، بالإضافة إلى ثقة الزملاء بعضهم فى بعض، هذه العوامل مجتمعة أو منفردة تؤثر ايجابيا فى سلوك المواطنة التنظيمية.

ولاختبار العلاقة بين تمكين المعلم وسلوك المواطنة التنظيمية هدفت دراسة بوجلير وسوميتش Bogler & Somech (2004) إلي التعرف على علاقة تمكين المعلم والتزام المعلمين التنظيمي، والالتزام المهني وسلوك المواطنة التنظيمي، وتفحص ما إذا كانت الأبعاد الفرعية الممثلة لتمكين المعلمين يمكن أن تكون منبئ جيد لهذه النواتج .وتوصلت الدراسة إلى أنّ تصورات المعلمين لمستوى تمكينهم ترتبط على نحو دال بمشاعرهم المتعلقة بالالتزام التنظيمي والالتزام إلى المهنة، وترتبط كذلك ارتباطا دالا بسلوك المواطنة التنظيمية لديهم، وأنّ أبعاد التمكين: النمو المهنى، والكفاءة الذاتية، والمكانة منبئات دالة للإلتزام التنظيمي والمهني، بينما اتخاذ القرارات، والكفاءة الذاتية، والمكانة كانتْ منبئات دالة لسلوك المواطنة التنظيمية.

وكذلك حددت دراسة بوجلير وسوميتش Bogler &Somech (2005) العوامل الرئيسية التي قد تعزز سلوك المواطنة التنظيمية بين المعلمين. وبخاصة فحص التأثير المباشر لمشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات على سلوك مواطنتهم التنظيمية، وتأثير تمكين المعلمِ كمتغير وسيط على هذه العلاقة. وكشفت النتائج أنّ تمكين المعلم لعبَ دورا مهما في توسط العلاقة بين مشاركة المعلمين فى اتخاذ القرارات وسلوك مواطنتهم التنظيمية.

واستكشفت دراسة نور Noor (2009) أهمية سلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي جامعاتِ باكستان كنتيجة الالتزام التنظيمي، وتأثير فرص التطوير والتدريب وسياسات حياة العمل وممارسات التمكين على الالتزام التنظيمي وتوصلت الدراسة إلي أنّ فرص التطوير والتدريب وسياسات حياة العمل وممارسات التمكين لها علاقة ايجابية دالة مع الالتزام التنظيمي، والالتزام التنظيمي أيضا يؤثر إيجابيا في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين.

وهدفت دراسة أبازيد (٢٠١٠) للكشف عن مستوى التمكين النفسي وأثرة على سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بمؤسسة الضمان الاجتماعي الأردنية. وأظهرت الدراسة وجود درجة عالية لمستوى التمكين النفسي وسلوك المواطنة لدى العاملين. كما وجدت أثر للتمكين النفسي فى سلوك المواطنة التنظيمية، ولم تظهر أية فروقات فى اتجاهات العاملين علي المتغيرين تعزى للمتغيرات الشخصية.

واستهدفت دراسة جودة والشربيني وزهرة (٢٠١٠) الكشف عن مدى الاختلاف بين العاملين بجامعة المنصورة في إدراكهم لمفهوم وأبعاد التمكين وسلوكيات

المواطنة التنظيمية، وتحديد العلاقة بين تمكين العاملين وسلوكيات المواطنة التنظيمية، وكذلك أثر التمكين على سلوك المواطنة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق معنويا بين العاملين بشأن إدراكهم لمفهوم وأبعاد التمكين ووجدت فروقا معنويا بشأن سلوكيات المواطنة التنظيمية، ووجدت ارتباط معنوي بين التمكين بجميع أبعاده وسلوكيات المواطنة التنظيمية وكذلك أثر معنوي بين التمكين بجميع أبعاده وسلوكيات المواطنة التنظيمية.

ومن استعراض الدراسات السابقة يتضح أنّ: تمكين العاملين يرتبط علي نحو دال بسلوك المواطنة التنظيمية، واتفقت الدراسات علي عدم وجود فروق معنويا بين العاملين بشأن إدراكهم لمفهوم وأبعاد التمكين، واختلفت الدراسات فيما بينها حول وجود فروقا معنويا بين العاملين بشأن سلوكيات المواطنة التنظيمية التي يمكن عزوها لبعض المتغيرات الشخصية. وربما الاختلاف الجوهري بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ذات الارتباط المباشر هو أنّ الدراسة الحالية تختبر العلاقة بين المتغيرين داخل المؤسسات التعليمية، ونظرا لما تتميز به مهنة التعليم من خصوصية تميزها وتميز العاملين فيها عن غيرهم من العاملين في المؤسسات العامة، فقد يؤدي ذلك إلي نتائج مغايرة.

- **البعد الأول** : **تمكين المعلمين** :

لتحقيق أهداف الدراسة فيما يتعلق بتمكين المعلمين، سيتم تناول النقاط التالية:

- **مفهوم تمكين المعلمين** :

تمكين المعلمين يمثل بنية معقدة متعددة الأبعاد لذلك لا يوجد له تعريف وحيد متفق عليه بين الباحثين، ومن ضمن التعريفات التي تناولت المصطلح مايلي :

يعرف ليبرمان "Lieberman" تمكين المعلمين بأنه "مساعدة المعلمين على المشاركة فى القرارات الجماعية وأن يكون لهم أدوار واقعية في عملية صناعة القرار في المجتمع المدرسي"(Hicks & DeWalt, 2006). ويعرفه بولين Bolin (1989) بأنّه:"استثمار المعلم لحقه فى المشاركة فى تحديد أهداف المدرسة وسياساتها والحق في ممارسة الحكم المهني حول محتوى المناهج الدراسية ووسائل التدريس. الاستماعونظر بريدسون Bredeson (1989:3) إلى المفهوم "كعملية من خلالها يتولى المعلمون مسئولية أكبر فى حياتهم المهنية".

وطبقا لكاربوني Carbone (1989-1990: 98) فإن تمكين المعلمين هو:"منح المعلمين السلطة والمسئولية الجماعية في المجالات الحساسة مثل الإدارة، تشغيل الأفراد، ممارسات التقويم، المنهاج، ممارسات التدريس، والاتصال المجتمعي وتمثيل المدرسة". ويعرفه لي "Lee" بأنه: "تطوير بيئة يمكن فيها للمعلمين العمل كمهنيين والنظر إليهم ومعاملتهم كمحترفين"(Terry, 1998:5) ويعرفه شورت وجرير وملفين "Short, Greer and Melvin"

بأنه:"عملية يمكن للمشاركين فيها تطوير قدراتهم على تولى أمر العناية بنموهم الشخصي وحل المشكلات التي تتصل بهم"(Bogler & Somech, 2004: 278).

ويُعرف بوجلر وسوميتش Bogler &Somech (2004: 278) تمكين المعلمين بأنه: "اعتقاد الأفراد بأنّ لديهم المهارات والمعرفة لتحسين الحالة التي يعملون فيها". وأما الهنداوي(٢٠٠٩: ١٢٦) فيعرفه بأنه "منح مزيد من السلطة للمعلم فى اتخاذ القرارات المرتبطة بعمله، وتوفير الترتيبات والإجراءات التى تضمن زيادة مشاركته فى صنع القرار المدرسي، ودعم استقلالية المعلم وتحسين مكانته المهنية".

ومن جملة تعريفات تمكين المعلمين يرى بلاس Blase (2 :2001) أنها تغطي مدى واسع من الأفكار، منها: إشراك المعلمين في حكم المدرسة، منح احترام جديد للمعلمين وتحسين ظروف عملهم، مرتبات عالية وهياكل مهنية جديدة ثورة المعلمين لكسب التحكم والسيطرة على مهنهم، وزيادة استقلالية ومهنية المعلمين.

- **فلسفة تمكين المعلمين** :

ظهر مفهوم تمكين المعلمين بقوة فى الأدب العلمي مع نهاية عقد الثمانينيات وبداية التسعينيات(Bogler & Somech, 2004: 278)، ونال اهتماما واسعا من قبل الباحثين باعتباره أحد استراتيجيات الإصلاح التربوي المأمول منها تحسين بيئة التعليم والتعلم من خلال منح المعلمين السلطة والمسئولية وتعزيز استقلاليتهم وزيادة مشاركتهم فى صنع القرارات المدرسية وبخاصة تلك التى تتعلق بأعمالهم كمهنيين.

والجدير بالذكر أن مفهوم تمكين المعلمين جاء ضمن استراتيجيات الإدارة التى تعزز من عملية اتخاذ القرار فى المستويات الدنيا أو الخطوط الأمامية المباشرة والتي تواجه الفعل أو التنفيذ، بما يجعل الذين يتموضعون فى هذه المواقع الأمامية يضطلعون بهذه القرارات ليتحملوا مسئولية تنفيذها. ومن ضمن هذه الاستراتيجيات الإدارية : الإدارة الذاتية School-Based Management (SBM) ، أو ما يعرف أحيانا بإدارة الموقع Site- (SBM) Based Management. بالإضافة لذلك تطور مفهوم تمكين المعلمين فى أشكال عديدة، منها: استقلالية المعلمين، القيادة التعاونية، الحكم المحلي، اتخاذ القرارات المشتركة وغيرها (Goyne, et al., 1999: 2 ; Boey, 2010: 2).

ويمكن النظر لتمكين المعلمين من زاويتين مثلت كل واحدة منها مدخلا لدراسته والتعامل معه وإن كان المنظورين متكاملين، الأول: المنظور البنائي . الاجتماعي Social Structural Perspective والذي ينظر للتمكين من حيث الشروط السياقية والبنائية المؤهلة إليه . الإجراءات التشريعية والتنظيمية التى تُمكن وتقوى من نفوذ المعلمين. الآخر: المنظور النفسي

المعرفي Psychological / Cognitive Perspective وذلك فيما يعرف بالتمكين النفسي Psychological Empowerment والذي يركز على الشروط النفسية التى تعزز مشاعر فعالية الذات لدى المعلمين. وكلا المنظورين متكاملين من خلال محاولة الإجراءات التنظيمية والإدارية توفير البيئة المساندة لرعاية وتعزيز الإحساس بفعالية الذات وقدرتها على السيطرة على قدرها (الهنداوي، ٢٠٠٩: ١٢٨- ١٣١؛ Boey, 2010: 2) . وفيما يلي تفصيل هذين المنظورين(Boey, 2010: 10-11):

١- التمكين البنائي الاجتماعي:

أسس المنظور البنائي الاجتماعي للتمكين موجودة فى نظريات التبادل الاجتماعي Social exchange والنفوذ الاجتماعي Social power. وهذا المنظور يؤكد على بناء منظمات أكثر ديمقراطية من خلال تشاطر السلطة والنفوذ بين الرؤساء والمرؤوسين، ويكون الهدف هو التخلي عن السلطة للمستويات الدنيا فى الهيكل التنظيمي. فى هذا المنظور، السلطة والنفوذ تعنى امتلاك شرعية رسمية أو تحكم بالموارد التنظيمية والقدرة على صناعة قرارات وثيقة الصلة بأدوارهم ومهامهم الوظيفية. ويتضمن المنظور البنائي الاجتماعي الممارسات التالية : المشاركة في اتخاذ القرار، مكافأة الأداء المتميز مما يدفع للمزيد منه عبر امتلاك المعرفة والمهارة، التدفق المفتوح للبيانات والمعرفة، تطوير المهارات القيادية والمهنية لدى العاملين.

٢- التمكين النفسي :

يستند منظور التمكين النفسي على شعور ومعتقدات العاملين داخل بيئة العمل بدلا من النظر في الممارسات الإدارية القائمة على تشاطر السلطة مع العاملين على كل المستويات. وهذا المنظور يشير إلى التمكين كمعتقدات شخصية يملكها العاملين حول دورهم في علاقته بالمنظمة. وهذا المنظور يقوم على أربعة أبعاد أساسية، هي : المعنى، عبر التوافق بين احتياجات الدور المهني للشخص ومعتقداته وقيمه وسلوكياته. الكفاية، بما تشير إليه من الفعالية الذاتية فى ممارسة المهنة أو الاعتقاد فى مقدرة الشخص على انجاز أنشطة العمل بمهارة. تقرير المصير Self- determination، بمعنى حرية الاختيار والإحساس بالاستقلالية فى بدء واستمرار سلوكيات وإجراءات العمل الشخصية، مثل: صناعة القرار حول طريقة وأسلوب أداء العمل. التأثير، ويمثل الدرجة التي عندها يستطيع الفرد التأثير فى الاستراتيجيات وفى النتائج الإجرائية والإدارية للعمل.

- **أهمية تمكين المعلمين** :

ينعكس تمكين المعلمين ايجابيا على بيئة المدرسة، وعلى الإدارة والمعلمين، فعلى صعيد المدرسة يؤدى تمكين المعلمين إلى إيجاد مناخ ايجابي يجعل مكان العمل مكان مفضل ومحبب للنفس، ويجعل المعلمين يحصلون على قرارات أفضل وتنفيذ هذه القرارات على مستوى الفصل الدراسي، ويقلل من الشعور بالسلطة حيث تصبح خطوط السلطة غير واضحة، وتصبح الاتصالات المدرسية أكثر

انفتاحا، والمعلمون يصبحون أكثر استعداد لتشاطر المعرفة والرؤى والاهتمامات المهنية، مما يعزز الفعالية التنظيمية على نطاق واسع ويحسن من جودة التعليم وإنتاجية المدرسة (Bredeson, 1989: 13). ولقد أكدت العديد من الدراسات أن التمكين ضروريا للإصلاح المدرسي(Martin, Crossland, and Johnson, 2001:13)، ولنجاح جهود إعادة هيكلة المدارس(Klecker & Loadman, 1996: 2).

وبالنسبة لإدارة المدرسة فإن إتاحة الفرصة للمعلمين فى تحمل السلطة والمسئولية عن اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم يقلل الصراع بين الإدارة والمعلمين ويوطد العلاقات الإنسانية بينهم، ويتيح أمام الإدارة المزيد من الوقت الذي يمكن استغلاله فى تطوير الأداء المدرسي.

أما التأثير الإيجابي لتمكين المعلمين يتضح بقوة فى ناحية المعلمين أنفسهم حيث يتشكل لديهم اتجاه ايجابي حول مواقع عملهم (المدرسة) وعملهم المهني ويجعلهم ايجابيين ومفعمون بالحيوية والحماسة للمدرسة ولطلابهم، وأكثر استعدادا للقيام بالمبادرات وللمشاركة فى المشاريع والأنشطة المدرسية، وأكثر استعداد للعمل فى فِرق وبناء وتطوير التوافق مع الزملاء ومهارات عمل المجموعة. المعلمون المُمَكَّنُونَ هم أكثر إبداعية وابتكارية ويقدمون الدافعية والدعم كل منهم للآخر(Bredeson, 1989: 12-13 ; Boey, 2010: 2-3).

إنّ تمكين المعلمين يعطيهم إحساس بالملكية والثقة والسيطرة على مهنتهم مما يساهم فى تحرير وإطلاق المواهب غير المستغلة والسماح لهم بتحمل المسئولية. كذلك زيادة الرضا الوظيفي، وزيادة الدافعية والالتزام، وتحسين الاتصال، واتخاذ قرارات أكثر كفاءة (Goyne, et al., 1999: 2). ويؤدى تمكين المعلمين فى نهاية المطاف إلى تجويد عملية التعليم والتعلم والتي هي جوهر مهمة المعلم والمدرسة.

وعلى الطرف الآخر فإن إهمال تمكين المعلمين كبعد حيوي فى التنظيم المدرسي، قد يشجع المعلمين المتميزين على مغادرة الفصول والأشخاص ذوى النوعية الأكاديمية العالية من تجنب الالتحاق بمهنة التدريس. ولقد وجد البعض أن المعلمين فى بعض الأحيان يغادرون مهنة التعليم سريعا لأنهم يشعرون بأن خبراتهم لن تستخدم على نحو جيد (Hicks& DeWalt, 2006).

- **أبعاد تمكين المعلمين** :

تنوعت وجهات نظر الباحثون لأبعاد التمكين ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات العلمية، حدد كليكير ولوادمان Klecker & Loadman (1996:3) ثلاثة عشر بعدا لتمكين المعلم تناولتها تلك الدراسات، وهي: المحاسبية، السلطة/القيادة، تصميم/ تخطيط المنهج، الزمالة/ التعاون، اتخاذ القرار، التأثير، النمو المهني، المعرفة المهنية، المسئولية، الكفاءة الذاتية، تقدير الذات، المكانة المعرفية، تدريب المعلمين الجدد.

ولكن النموذج الأكثر شيوعا لتمكين المعلمين هو نموذج شورت ورينيهارت Short & Rinehart سنة ١٩٩٢والمعروف بمقياس تمكين مشاركة المدرسة The School Participant Empowerment Scale (SPES) والمكون من ستة أبعاد. وفيما يلى تحديد هذه الأبعاد(Klecker & Loadman, 1996: 3):

اتخاذ القرار Decision making: ويشير إلى مشاركة المعلمين فى القرارات الجوهرية التى تؤثر بصورة مباشرة على عملهم، ويتضمن ذلك المسائل المتعلقة بالميزانيات، والجدول المدرسي، والمنهج، واختيار المعلمين. ولكي يكون ذلك فعالا، فإن مشاركة المعلمين في اتخاذ القراراتِ يجِب أن تكون فعلية والمعلمون من الضروري أن يكونوا واثقين بأن قراراتهم تؤثر فعليا على النتائج الجوهرية.

والنمو المهني Professional growth : ويشير إلى إدراك المعلمين بأنّ المدرسة تزودهم بالفرص للنمو والتطور المهني، ولمواصلة التعلم ولتوسيع وتعظيم مهاراتهم أثناء العمل بالمدرسة.والمكانة أو المنزلة Status: تشير إلى إدراك المعلمين بأنهم يحرزون التقدير والاحترام المهني من الزملاء، وهذا الاحترام الممنوح للمعلمين مرده المعرفة والخبرة التى يتمتعون بها، مما يؤدى إلى دعم أعمالهم من الآخرين.

وفعالية الذات Self-efficacy: تشير إلى إدراك المعلمين بأنهم مجهزون بالمهارات وبالقدرة على المساهمة فى إحداث تغييرات جوهرية فى تعلم الطلاب ومؤهلون لتطوير منهاج الطلاب. والشعور بالتمكن فى كل من المعرفة والممارسة التى تؤدى إلى انجاز النواتج المرغوبة يكون جوهريا في إحساس المعلمين بالفعالية الذاتية.

والاستقلالية Autonomy : تشير إلى شعور المعلمين بأنّهم يملكون سيطرة على المظاهر المختلفة لحياة عملهم، يتضمن ذلك تخطيط التدريس، اختيار الكتب الدراسية، وتطوير المناهج، والجدول المدرسي، هذا النمط من السيطرة يُمكن المعلمين من الشعور بالاستقلالية لاتخاذ القرارات المرتبطة ببيئتهم التربوية. وأخيرا التأثيرImpact : يشير إلى إدراك المعلمين بأنهم يملكون التأثير والنفوذ في الحياة المدرسية.

- **البعد الثاني : سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية :**

لتحقيق أهداف الدراسة فيما يتعلق بسلوك مواطنة المعلمين التنظيمية سيتناول الباحث الجوانب التالية :

- **تعريفات سلوك المواطنة التنظيمية :**

يعرف أورجن "Organ" سلوك المواطنة التنظيمية بأنه: سلوك اختياري مِوجه نحو الأفرادِ أو المنظمةِ ككل، والذي يتجاوز توقعات الدورِ الحالي والمنافع أو الذي يسعى لإفادة المنظمة. وهذا التعريف يركز على ثلاثةَ مظاهر أساسية

لسلوك المواطنة التنظيمية: الأول، أن هذا السلوك يجب أن يكون طوعي، بمعني أن هذا السلوك ليس جزءا من مواصفات الدور ولا جزءا من الواجبات الرسمية. الثاني، أن هذا السلوك يفيد المنظمة من منظور تنظيمي، بمعني أن سلوك المواطنة التنظيمية لا يحدث بشكل عشوائي داخل المنظمة، ولكن سلوك يراه صاحبه بأنه موجه بشكل مباشر لإفادة المنظمة. الثالث، أن سلوك المواطنة التنظيمية ذو طبيعة متعددة الأبعاد(Bogler & Somech, 2005: 421).

ويعرف هانت "Hunt" سلوكيات المواطنة التنظيمية بأنها سلوكيات غير إلزامية، وطوعية، وطبيعية، وإطرائية لدى العاملين الذين لديهم نوايا عامة خيرة ومتفتحة(Polat,2009:1592). ويعرف سلوك المواطنة التنظيمية بأنه: الدفاع عن المنظمة حين يوجه إليها النقد وحث الزملاء على العمل المنتج (Bukhari, et al., 2009:134). ويعرف أيضا بأنه: "نوع من السلوك يتجاوز حدود السلوك الرسمي المعرف والمحدد بالمنظمة وهذا السلوك لا يكافئ مباشرة أو يعترف به من خلال الهياكل الرسمية، ولكنه مهم جدا فى النجاح الإجرائي والوظيفي للمنظمة (Rezaiean; Givi, and Nasrabadi, 2010: 113).

- **أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية** :

يقترح بعض الباحثين صنفين واسعين من سلوك المواطنة التنظيمية OCB : الأول ، السلوكيات التي تفيد أشخاص معينين، ومن ثم تساهم بصورة غير مباشرة فى نجاح المنظمة، كأن يقضي المعلم ساعات من وقته بعد انتهاء دوام العمل فى مساعدة طالب متعثر فى تعلم دروسه أو مساعدة الزملاء الذين لديهم أعباء عمل ثقيلة. والأخر، السلوكيات التي تفيد المنظمة ككل، مثل التطوع فى مهام غير مدفوعة الأجر، أو تقديم اقتراحات إبداعية لتحسين وتطوير المدرسة(Bogler & Somech, 2005: 421).

ويقسم البعض سلوك مواطنة المعلمين إلي ثلاثة أنواع: سلوكيات موجهة نحو الطلاب، وسلوكيات موجهة نحو الزملاء، وسلوكيات موجهة نحو المدرسة ككل، بينما التقسيم الأكثر شيوعا لسلوك المواطنة التنظيمية هو تقسيم بودساكوف Podsakoff ورفاقه سنة٢٠٠٠ والذي يقوم على أساس خمسة أبعاد هي: الإيثار، الكياسة واللطف، وعى الضمير، الروح الرياضية، والسلوك الحضاري(Polat, 2009:1592-1593). وسوف يعتمد الباحث على تصنيف بودساكوف ورفاقه، لذلك يعرف أبعاده فيما يلي:

يصف الإيثار Altruism : ميل المعلم لمساعدة زملائه طواعية على أداء مهامهم، ومساعدة الطلاب لفهم موضوعات المقرر الصعبة والمساهمة فى التغلب على المشكلات داخل المدرسة. وتشمل الكياسة Courtesy : كل سلوك يسعى لمساعدة الآخرين في تفادي وقوع المشكلات فى العمل وإعلام رفقاء العمل بالتغييرات التى قد تؤثر على عملهم وبالنقاط التى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار مقدما، والتزام اللياقة فى التعامل مع الزملاء والطلاب(Salami, ,2009 :45).

ويصف وعي الضمير Conscientious :انجاز المعلم لواجباته ومسئولياته بطريقة صحيحة ولائقة وبمعدلات تفوق المتطلبات الموضوعة والاستعمال الكفء لأوقات الحصص والدروس والالتزام بالضوابط والقوانين التنظيمية. والروح الرياضية Sportsmanship : تشير إلى امتناع المعلمين عن التذمر والشكوى حول المسائل التافهة ومقدرتهم على التكيف مع ظروف العمل الاستثنائية غير الملائمة. أما السلوك الحضاري Civic Virtue : فيشير إلى شعور المعلم بالمسئولية عن تطوير عمله ومدرسته ومشاركته الفعالة في إدارة المدرسة وتطوعه لحضور الأنشطة الطلابية، وسعيه المستمر للإطلاع على كل جديد في تخصصه(Polat ,2009: 1593).

- **أهمية سلوك المواطنة التنظيمي للمؤسسات التعليمية** :

يساهم سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية فى الفعالية العامة للمدرسة ويخفض مكون الإدارة فى دور المدير، ويعزز الأداء التنظيمي لأنه يقدم إجراءات فعالة للاستفادة المتبادلة والتعاون بين فريق العمل المدرسي، مما يزيد من النواتج المنجزة بصورة جماعيا(Bogler & Somech, 2004: 280).

ويزيد سلوك المواطنة التنظيمية القدرة على استغلال طاقات العاملين والمعلمين بالمدرسة على الوجه الأمثل من خلال توليد واستثارة مشاعر ايجابية لديهم تجاه مدرستهم، ويقلل من التذمر والشكوى وادعاءات المرض والغياب عن العمل، ويدعم التعلم التنظيمي بالمدرسة، أيضا يسهم في زيادة مستويات تحصيل الطلاب ونجاحهم، وكل هذا يسهم ايجابيا فى كفاءة أداء المدرسة(Polat ,2009: 1592).

وإذا كان سلوك المواطنة التنظيمية يأتي نتيجة للثقة المتبادلة بين أعضاء التنظيم(DiPaola & Hoy, 2005: 387) ونتيجة لرأس المال الاجتماعي المتوطن فيما بينهم(Polat ,2009: 1592) فإنه يسهم فى تعزيز تلك الثقة وفى تقوية أواصر العلاقات الاجتماعية بين أعضاء المدرسة، مما ينعكس بدوره ايجابيا على المناخ المدرسي، والذي يصبح أكثر إثراءً للخبرة والنمو المهني وأكثر حافزية للتعاون والأداء المتميز. مما يسهم فى حسن استغلال الوقت الدراسي للمتعلمين وفى تحسين مستويات تحصيلهم، وينعكس ذلك ايجابيا فى رضا أولياء الأمور وتحسين صورة المدرسة بالمجتمع.

- **الإجراءات الميدانية للدراسة**:

تمثلت الإجراءات الميدانية للدراسة لتحقيق أهدافها في:

- **أدوات الدراسة** :

تمثلت أداة الدراسة في أداتين، هما:

١- استبيان تمكين المعلمين:

استعان الباحث فى تصميم استبانة تمكين المعلمين بمقياس تمكين المشاركة بالمدرسة The School Participant Empowerment Scale (SPES) والذي قدمه شورت ورينيهارت Short& Rinehart سنة ١٩٩٢ والمذكور فى (Klecker& Loadman, 1996: 32)، (المهدي، ٢٠٠٧: ٣١- ٣٢) والذي يقيس تمكين المعلمين من خلال ستة أبعاد، هى: اتخاذ القرار، النمو المهني، المكانة

المعرفية، التأثير، الفعالية الذاتية، والاستقلالية، ويحتوى كل بعد فى الاستبانة الحالية على ست مفردات، تسعي الأبعاد الست لقياس قدر التمكين المتاح أمام المعلمين.

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة تمكين المعلمين مقارنة بالدرجة الكلية، وكانت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الست محصورة بين (٠,٥٣٥ - ٠,٨٦٥) وباستخدام معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha) جاءت قيمة معامل الثبات لاستبانة تمكين المعلمين (٠,٩٠٢)، وتشير هذه القيم إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها.

٢- استبيان سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية:

تم الاستعانة فى تصميم استبيان سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية بمقياس بودساكوف ورفاقه "Podsakoff" سنة ٢٠٠٠ والمذكور فى Polat, 2009 (1592:) ويتكون استبيان سلوك مواطنة المعلمين بالدراسة الحالية من خمسة أبعاد، هي: الإيثار، اللطف والكياسة، وعي الضمير، الروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ويحتوي كل بعد على أربع مفردات، تقيس الأبعاد الخمس بمفرداتها سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية داخل المدرسة.

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة سلوك مواطنة المعلمين مقارنة بالدرجة الكلية، وكانت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الخمس محصورة بين (٠,٦٢٠ - ٠,٨١٧). وباستخدام معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha) جاءت قيمة معامل الثبات لاستبانة سلوك المواطنة التنظيمية(٠,٨٠٩)، وتشير هذه القيم إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها.

- **توزيع عينة الدراسة**:

تمثلت عينة الدراسة فى (٥٠٤) معلما من مراحل التعليم الثلاث (ابتدائي متوسط، ثانوي) في المدارس الحكومية والأهلية (بنين) بمدينة جدة، تم توزيعهم وفقا لنوعية المدرسة، والمؤهل، والمرحلة، والخبرة، كما موضح بالجدول(١):

جدول (١): توزيع المعلمين وفقا لنوعية المدرسة والمؤهل والمرحلة والخبرة.

المتغير	تقسيم المتغير	عدد المعلمين	النسبة ٪
نوعية المدرسة	حكومية	٣٦٠	٧١,٤
	أهلية	١٤٤	٢٨,٦
المؤهل	بكالوريوس	٤١٦	٨٢,٥
	ماجستير	٨٨	١٧,٥
المؤهل	ابتدائية	١٩٢	٣٨,١
	متوسط	١٤٤	٢٨,٦
	ثانوي	١٦٨	٣٣,٣
سنوات الخدمة	أقل من١٠ سنوات	٢١٧	٤٣,١
	من١٠- أقل من ٢٠	١٦٧	٣٣,١
	٢٠ سنة فأكثر	١٢٠	٢٣,٨

- **واقع تمكين معلمي مدارس التعليم العام**:

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم، بحيث تم ترتيب أبعاد التمكين وحساب مستواه وفقا للمتوسطات المحسوبة. كما يوضح جدول (٢) التالي:

جدول (٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس التعليم العام حول مستوى تمكينهم

	أبعاد التمكين	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكين
	اتخاذ القرار	٣,٥٧٢	٠,٧٠٧٦	الخامس	متوسط
	النمو المهني	٣,٦١٥	٠,٦٢٩٠	الرابع	متوسط
	المكانة المعرفية	٤,٠١٨	٠,٥٨٢٧	الأول	مرتفع
	التأثير	٣,٥٥٩	٠,٥٩٤٨	السادس	متوسط
	فعالية الذات	٣,٨٣٩	٠,٦١١٢	الثاني	مرتفع
	الاستقلالية	٣,٦٣٦	٠,٦١٨٤	الثالث	متوسط
	الدرجة الكلية	٣,٧٠٦	- - - - - - - - - - -	- - - - - - - - - - -	مرتفع

ومن الجدول السابق يتضح أنّ مستوى تمكين معلمي مدارس التعليم العام (الدرجة الكلية) جاء على نحو مرتفع بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وبالنسبة لأبعاد التمكين، جاءت المكانة المعرفية في المرتبة الأولى بمستوى تمكين مرتفع وبمتوسط (٤,٠٢) ، تلتها الفعالية الذاتية بمستوى تمكين مرتفع وبمتوسط (٣,٨٤)، في حين جاءت الأبعاد الأربعة الأخرى بمستوى تمكين متوسط، وجاء بالمرتبة الأخيرة من حيث مستوى التمكين بعد التأثير بمتوسط (٣,٥٦)، ولقد جاءت الانحرافات المعيارية للاستجابات على التمكين (الدرجة الكلية) وعلى الأبعاد منحصرة بين (٠,٥٨٣- ٠,٧٠٨) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة وقلة تشتتها. ويتضح أنّ أبعاد تمكين المعلمين جاء ترتيبها على النحو التالي (المكانة المعرفية، الفعالية الذاتية، الاستقلالية، النمو المهني، اتخاذ القرار، والتأثير).

- **واقع سلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم العام** :

لتحديد واقع سلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم العام بمدينة جدة، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول سلوك مواطنتهم التنظيمية، بحيث تم ترتيب أبعاد المواطنة وحساب مستواها وفقا للمتوسطات المحسوبة. كما يوضح جدول (٣) التالي:

جدول (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس التعليم العام حول مستوى سلوك مواطنتهم التنظيمية

	أبعاد المواطنة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المواطنة
١	الإيثار	٣,٦٨٥	٠,٦٠٢٧	الخامس	مرتفع
٢	اللطف والكياسة	٣,٨١١	٠,٦٠١٥	الثاني	مرتفع
٣	وعي الضمير	٣,٧٠٢	٠,٥٧٧١	الرابع	مرتفع
٤	الروح الرياضية	٣,٧٩٥	٠,٦٣٤١	الثالث	مرتفع
٥	السلوك الحضاري	٣,٨٦٢	٠,٦٤٨٣	الأول	مرتفع
٦	الدرجة الكلية	٣,٧٧١	- - - - - - - - -	- - - - - - - - -	مرتفع

ويتضح من الجدول السابق أن سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية يتوافر بأبعاده الخمس والدرجة الكلية بمستوى مرتفع ينحصر بين (٣,٦٩- ٣,٨٦) أي ينحصر بين ٧٤- ٧٧ ٪ ، ولقد جاء السلوك الحضاري في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٨٦)، وجاء فى المرتبة الأخيرة الإيثار بمتوسط (٣,٦٨). وكانت قيم الانحرافات المعيارية صغيرة(٠,٥٧٧- ٠,٦٤٨) مما يشير إلى تقارب الاستجابات وقلة تباينها، ولقد جاء ترتيب أبعاد سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية كالتالي: السلوك الحضاري، الكياسة، الروح الرياضية، وعى الضمير، والإيثار. والنسب السابقة مرتفعة تشير إلى التضامن والألفة في العمل والولاء للمدرسة، وقد يظن البعض إمكانية تدخل شيئا من الذاتية فى ذلك، ولكن الباحث يرى أنّ هذا يبدو واقعيا فى ظل طبيعة شخصية المواطن السعودي التي تحمل الكثير من القيم الإسلامية الأصيلة من التعاون والتضامن، كذلك للوضع الاقتصادي والاجتماعي الجيد للمعلمين الذي يجعل مهنتهم تشبع احتياجاتهم وتنزع عنهم ضغوطات الحياة والكثير من مشكلاتها.

الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم وسلوك مواطنتهم التنظيمية التي يمكن عزوها إلى(نوعية المدرسة، المؤهل).

تم استخدام اختبار(ت) لمعرفة الفروق في استجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم وسلوك مواطنتهم التنظيمية التي يمكن عزوها لنوعية المدرسة والمؤهل كما بجدول (٤) التالي:

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم T لاستجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم وسلوك مواطنتهم التنظيمية وفقا لمتغيري نوعية المدرسة، والمؤهل.

المقياس	المتغيرات	تصنيف المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
تمكين المعلمين	نوعية المدرسة	حكومية	٣٦٠	٣,٦٧	٠,٤٩٠	٢,٨٥٢	دالة (٠,٠١)
		أهلية	١٤٤	٣,٨٠	٠,٣٩٥		
	المؤهل الدراسى	بكالوريوس	٤١٦	٣,٧٠	٠,٤٩١	٠,٣١٤	غير دالة
		ماجستير	٨٨	٣,٧٢	٠,٣٤٠		
سلوك مواطنة المعلمين	نوعية المدرسة	حكومية	٣٦٠	٣,٧٢	٠,٤٤٠	٤,١٠٣	دالة (٠,٠١)
		أهلية	١٤٤	٣,٩٠	٠,٤١٢		
	المؤهل الدراسى	بكالوريوس	٤١٦	٣,٧٩	٠,٤٤٣	٢,٠٣٢	دالة (٠,٠٥)
		ماجستير	٨٨	٣,٦٩	٠,٤٠٩		

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

- فيما يتعلق بأثر نوعية المدرسة على استجابات المعلمين حول **مستوى تمكينهم**، يتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بمستوى تمكينهم تعزى لنوعية المدرسة التي يعملون بها (حكومية/ أهلية) لصالح معلمي المدارس الأهلية (م=٣,٨٠) مقارنة بالمدارس الحكومية (م =٣,٦٧). وربما يأتي شعور معلمي المدارس الأهلية بأنهم أكثر تمكينا من ناحية أن التنظيم الإداري فيها أكثر مرونة

ويتيح صلاحيات أكثر للمعلمين مما تتيحه النظم الإدارية المركزية للمدارس الحكومية.

- فيما يتعلق بأثر المؤهل الدراسي على استجابات المعلمين حول **مستوى تمكينهم**، يتضح أنّه **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بمستوى تمكينهم تعزى للمؤهل الدراسي حيث كانت قيمة T=0.314.

- فيما يتعلق بأثر نوعية المدرسة على استجابات المعلمين حول **سلوك مواطنتهم التنظيمية**، يتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بسلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى لنوعية المدرسة التي يعملون بها (حكومية/ أهلية) لصالح معلمي المدارس الأهلية (م = ٣,٩٠) مقارنة بالمدارس الحكومية (م = ٣,٧٢) وربما يأتي تفوق المدارس الأهلية على المدارس الحكومية لأن المعلمين يسعون للحفاظ على رضا إدارة المدارس وملاكها حتى يظلوا فى وظائفهم ويساعد بعضهم بعضا على هذا، أما فى المدارس الحكومية يشعر المعلمين أكثر بالأمن الوظيفي الذى قد يقعدهم عن ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية مقارنة بمعلمى المدارس الأهلية.

- فيما يتعلق بأثر المؤهل الدراسي على استجابات المعلمين حول **سلوك مواطنتهم التنظيمية**، يتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بسلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى للمؤهل الدراسي لصالح حملة البكالوريوس (م = ٣,٧٩) مقارنة بحملة الماجستير(م = ٣,٦٩). وقد يعود ذلك إلى أنّ حملة الماجستير قد تكون المهام الإدارية والإشرافية المسندة إليهم بالمدرسة أكثر من حملة الماجستير، وربما كذلك يشعر حملة الماجستير بمكانتهم التي قد تمنعهم عن المشاركة والإسهام فى العمل الطوعي الاختياري داخل المدرسة.

الفروق في استجابات المعلمين فيما يتعلق بمستوى تمكينهم وسلوك مواطنتهم التنظيمية والتي يمكن عزوها للمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة العملية:

تم استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه One -Way ANOVA لمعرفة الفروق في استجابات المعلمين التي يمكن عزوها للمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة كما بجدول(٥) ، والذى توضح نتائجه ما يلي:

- فيما يتعلق بأثر المرحلة الدراسية على استجابات المعلمين حول **مستوى تمكينهم**، يتضح من الجدول (٥) أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات المعلمين تعزى للمرحلة الدراسية (F= 11.49). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار LSD. فكانت الفروق فى التمكين عند (٠,٠١) لصالح معلمي التعليم الثانوي مقارنة بمعلمي التعليم الابتدائي ومقارنة بمعلمى التعليم المتوسط. وربما يعود ذلك إلى أنّ معلمي

التعليم الثانوي غالبا ما يرشح منهم للإشراف التربوي والمناصب الإدارية أسرع من زملائهم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ولشعورهم بالتأثير والفعالية فى توجيه الطلاب من خلال نظام الإشراف الأكاديمي (والمطبق فى نظام المقررات الدراسية الموجود فى الكثير من المدارس الثانوية) والذي يعطي للمعلم قيمة اعتبارية جيدة.

جدول (٥) : قيم تحليل التباين أحادى الاتجاه (ف) للفروق بين استجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم وسلوك مواطنتهم التنظيمية وفقا لمتغيري المرحلة الدراسية والخبرة العملية.

المقياس	المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة*
تمكين المعلمين	المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٤,٨٣	٢	٢,٤١٦	١١,٥٠	دالة (٠,٠١)
		داخل المجموعات	١٠٤,٤٢	٤٩٧	٠,٢١٠		
		الكلى	١٠٩,٢٦	٤٩٩			
	الخبرة	بين المجموعات	١,٥٠	٢	٠,٧٤٨	٣,٤٥	دالة (٠,٠٥)
		داخل المجموعات	١٠٧,٧٦	٤٩٧	٠,٢١٧		
		الكلى	١٠٩,٢٦	٤٩٩			
سلوك مواطنة المعلمين	المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٤,٠٤	٢	٢,٠٢٢	١٠,٩٣	دالة (٠,٠١)
		داخل المجموعات	٩٢,٧٤	٥٠١	٠,١٥٨		
		الكلى	٩٦,٧٨	٥٠٣			
	الخبرة	بين المجموعات	٣,٠٠	٢	١,٤٩٩	٨,٠١	دالة (٠,٠١)
		داخل المجموعات	٩٣,٧٨	٥٠١	٠,١٨٧		
		الكلى	٩٦,٧٨	٥٠٣			

- فيما يتعلق بأثر الخبرة العملية على استجابات المعلمين حول **مستوى تمكينهم**، يتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات المعلمين تعزى للخبرة العملية (F= 3.448). وباستخدام اختبار LSD كانت الفروق فى التمكين عند (٠,٠١) لصالح المعلمين ذوى الخبرة ٢٠ سنة فأكثر مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة). وهذا يبدو منطقيا لأنّ أصحاب السنوات الوظيفية الأكبر ينظر إلى خبراتهم وتجاربهم بما يتيح لهم الكثير من الصلاحيات والتأثير والشعور بفعالية الذات. ويتفق ذلك مع دراسة (Aitken, 2006) فى أن سنوات الخبرة محددا قويا لإدراك التمكين.

- فيما يتعلق بأثر المرحلة الدراسية على استجابات المعلمين حول **سلوك مواطنتهم التنظيمية**، يتضح من الجدول (٥) السابق أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات المعلمين تعزى للمرحلة الدراسية (F= 10.93). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار LSD. فكانت الفروق فى سلوك مواطنة المعلمين عند (٠,٠١) لصالح معلمي التعليم الابتدائي مقارنة بمعلمي التعليم المتوسط، ولصالح معلمي التعليم الثانوي مقارنة بمعلمى التعليم المتوسط. وربما يعود انخفاض مستوى سلوك مواطنة معلمي المتوسط مقارنة بزملائهم من الابتدائي والثانوي إلى طبيعة المرحلة المتوسطة والتي تأتى وسطا بين مرحلة تبدو فيها رغبة المعلمين لبناء وتكوين شخصيات الصغار على الشكل الذي يرضونه لهم – الابتدائي –

ومرحلة الثانوي التي تساهم فى تشكيل المصير الأكاديمي والأخلاقي لطلابها، فضلا على أنّ بدايات مرحلة المراهقة لتلاميذ المتوسط تجعل المعلمين يواجهون مشكلات كثيرة قد تعوقهم عن سلوك المواطنة التنظيمي.

- فيما يتعلق بأثر الخبرة العملية على استجابات المعلمين حول **سلوك مواطنتهم التنظيمية**، يتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات المعلمين تعزى للخبرة العملية (F= 8.01). وباستخدام اختبار LSD كانت الفروق فى سلوك مواطنة المعلمين عند (٠,٠١) لصالح المعلمين ذوى الخبرة أقل من ١٠ سنوات مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة) ولصالح المعلمين ذوى الخبرة ٢٠ سنة فأكثر مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة). وربما يعود انخفاض سلوك مواطنة المعلمين التنظيمي في فئة (١٠- أقل من ٢٠) إلى أنّ هذه الفئة ترى نفسها بين فئتين واجبهم الأخلاقي أكبر منها ناحية المعاونة والمساعدة الطوعية للآخرين: الفئة الأولى (أقل من عشر سنوات) عليها أن تقدم العمل الطوعي من باب القدرة والشباب والحداثة المهنية، والثانية (٢٠ سنة فأكثر) تقدمه من باب واجب الخبرة والحكمة المتراكمة ومن روح القيادة ومشاعر الأبوة.

العلاقة الارتباطية بين تمكين المعلمين وسلوك مواطنتهم التنظيمية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة.

للوقوف على حقيقة تلك العلاقة تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون كما موضح بجدول(٦):

جدول (٦): العلاقة الارتباطية بين تمكين معلمي التعليم العام وسلوك مواطنتهم التنظيمية.

	المواطنة / التمكين	مواطنة المعلمين	الإيثار	اللطف والكياسة	وعي الضمير	الروح الرياضية	السلوك الحضاري
١	اتخاذ القرار	٠,٣١٣**	٠,١٨٦**	٠,٠٧٠	٠,٤٨٢**	٠,١٥٠**	٠,٢٤٧**
٢	النمو المهني	٠,٥٥٧**	٠,٣٨٠**	٠,٣١٦**	٠,٥٦٥**	٠,٣١٤**	٠,٤٣١**
٣	المكانة المعرفية	٠,٥٥٤**	٠,٤٠٥**	٠,٣٥٣**	٠,٤٦٩**	٠,٢٧٥**	٠,٤٨٩**
٤	التأثير	٠,٥٢٢**	٠,٣٩٠**	٠,٣٤١**	٠,٤٩٢**	٠,٢٣٠**	٠,٤٢٧**
٥	الفعالية الذاتية	٠,٦٣١**	٠,٤٢٥**	٠,٤١٤**	٠,٥٧٢**	٠,٣٥٥**	٠,٥٠٢**
٦	الاستقلالية	٠,٣٠٩**	٠,٢٦٢**	٠,١٥٧**	٠,٤٣٧**	٠,١٥٩**	٠,١١١*
٧	تمكين المعلمين	٠,٦٤٠**	٠,٤٥١**	٠,٣٦٢**	٠,٦٧٣**	٠,٣٢٨**	٠,٤٩٠**

* دالة عند (٠,٠٥) ** دالة عند (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة ودالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين تمكين المعلمين (الدرجة الكلية) وسلوك مواطنتهم التنظيمية (الدرجة الكلية) بمعامل ارتباط (٠,٦٤)، وهذا يتفق مع نتائج دراسات: (جودة والشربيني وزهرة، ٢٠١٠ ; أبازيد، ٢٠١٠; Bogler & Somech, 2004) وكانت العلاقة الارتباطية بين تمكين المعلمين (الدرجة الكلية) وأبعاد سلوك مواطنة المعلمين التنظيمي متوسطة وموجبة ودالة إحصائيا عند (٠,٠١) بمعاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٦٧٠,٣٣)، كان أقلها مع سلوك الروح الرياضية

وأعلاها مع سلوك وعي الضمير. وكانت العلاقة الارتباطية بين أبعاد تمكين المعلمين وسلوك مواطنة المعلمين التنظيمي (الدرجة الكلية) متوسطة وموجبة ودالة إحصائيا عند (٠,٠١) بمعاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٣١- ٠,٦٣)، كان أقلها العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار وسلوك مواطنة المعلمين (الدرجة الكلية) وأعلاها الفعالية الذاتية مع سلوك مواطنة المعلمين (الدرجة الكلية).

- **خلاصة النتائج والتوصيات** :

يتضح من نتائج الدراسة ما يلي :

- أنّ مستوى تمكين معلمي مدارس التعليم العام بمدينة جدة (الدرجة الكلية) جاء على نحو مرتفع بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وكان ترتيب أبعاد التمكين من حيث مستوى تحققها كما يلي: (المكانة المعرفية، الفعالية الذاتية، الاستقلالية، النمو المهني، اتخاذ القرار، والتأثير).
- أن سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة يتوافر بأبعاده الخمس والدرجة الكلية بمستوى مرتفع، ولقد جاء ترتيب أبعاد سلوك مواطنة المعلمين كما يلي : السلوك الحضاري، الكياسة، الروح الرياضية، وعى الضمير، والإيثار.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) في استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول مستوى تمكينهم وكذلك حول سلوك مواطنتهم التنظيمية يمكن عزوها إلى نوعية المدرسة (حكومية/أهلية) لصالح معلمي المدارس الأهلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام فيما يتعلق بمستوى تمكينهم تعزى للمؤهل الدراسي، حيث كانت قيمة T=0.314.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام فيما يتعلق بسلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى للمؤهل الدراسي لصالح حملة البكالوريوس مقارنة بحملة الماجستير.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول مستوى تمكينهم تعزى للمرحلة الدراسية (F= 11.49) لصالح معلمي التعليم الثانوي مقارنة بمعلمي التعليم الابتدائي ومقارنة بمعلمى التعليم المتوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول سلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى للمرحلة الدراسية (F= 10.93). لصالح معلمي التعليم الابتدائي مقارنة بمعلمي التعليم المتوسط، ولصالح معلمي التعليم الثانوي مقارنة بمعلمى التعليم المتوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول مستوى تمكينهم تعزى للخبرة العملية (F= 3.45).

لصالح المعلمين ذوى الخبرة ٢٠ سنة فأكثر مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول سلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى للخبرة العملية (F= 8.01). لصالح المعلمين ذوى الخبرة أقل من١٠سنوات مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة) ولصالح المعلمين ذوى الخبرة ٢٠ سنة فأكثر مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة).
- توجد علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة ودالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين مستوى تمكين معلمي مدارس التعليم العام (الدرجة الكلية) وسلوك مواطنتهم التنظيمية (الدرجة الكلية) بمعامل ارتباط (٠,٦٤).

وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وما عاينه الباحث فى الميدان من واقع ووقائع فإنه **يوصي لزيادة تمكين معلمي** مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كأحد أدوات تعزيز مواطنتهم التنظيمية بما يلي:

- زيادة الصلاحيات الممنوحة للمدارس وفقا للتوجه اللامركزي الذي تنشده وزارة التربية والتعليم، مع تدعيم مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، على أن يكون لمجلس المدرسة النصيب الأكبر من تلك الصلاحيات وتقديم النماذج التفسيرية التي توضح طرق العمل واختصاصات ومسئوليات أطراف العمل المدرسي وخطوط الاتصال مع المستويات الإدارية العليا.
- تفعيل مجلس المعلمين والحفاظ على استمرارية انعقاده من خلال برنامج مخطط مدروس في ضوء احتياجات المعلمين ومشكلاتهم والمستجدات المدرسية ومتطلبات التغيير، لما لهذه المجالس من قدرة على إثراء الفكر وتبادل الخبرات وتعزيز استقلالية المعلمين.
- تشجيع فرق العمل المدارة ذاتيا داخل المدارس، والعمل على إشراك أكبر عدد ممكن من المعلمين في فرق العمل واللجان المدرسية لتنمية مهاراتهم ولتبادل الخبرات ولتعزيز إحساسهم بالفعالية والقدرة الذاتية.
- سرعة استجابة القيادات المدرسية والتعليمية لمقترحات المعلمين ومعالجة مشكلاتهم من خلال تفعيل نظم الإشراف التربوي والإداري، ومن خلال وحدة المتابعة بإدارة التربية والتعليم بكل محافظة أو منطقة.
- تعزيز وتفعيل دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، بما يساهم في تعزيز النمو المهني للمعلم، والعمل على تشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين وتعزيز لقاءات معلمي التخصص وورش العمل وحلقات النقاش، والمؤتمرات المدرسية للمعلمين.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بصورة إجرائية وعلمية وبناء برامج التدريب التربوي لكل فئة وتخصص من خلال خريطة الاحتياجات المحددة مع ضرورة التنسيق والتكامل بين البرامج التدريبية المقدمة داخل المدارس من خلال وحدة التدريب المدرسي والبرامج المقدمة بمراكز التدريب التربوي.

- تعزيز نظم المكافأة والإثابة للمعلمين المتميزين، من خلال موارد الصندوق المدرسي المخصصة لذلك وعبر الشراكة المجتمعية، وأيضا من خلال جائزة التربية والتعليم للتميز على أن تراعي تلك النظم العدالة والشفافية في الاختيار.
- توفير وإتاحة قاعدة بيانات متكاملة للعمل المدرسي، عن الطلاب والمدرسة والتعميمات واللوائح وغيرها من الجوانب التي تساعد المعلمين في اتخاذ القرار السليم في المواقف التعليمية وفي العلاقات التنظيمية.
- الاستفادة من المعلمين الحاصلين علي الدرجات العلمية العليا وكذلك العائدين من الدورات التدريبية في الخارج واعتبارهم وكلاء التغيير في مدارسهم والاستفادة من خبراتهم في تطوير أداء زملائهم.

- **مراجع الدراسة** :

١. أبازيد، رياض (٢٠١٠) "أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين فى مؤسسة الضمان الاجتماعي فى الأردن"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، م (٢٤)، ع (٢).

٢. جودة، عبد المحسن والشربيني، صفاء أحمد وزهرة، وائل محمود (٢٠١٠) "علاقة تمكين العاملين بسلوكيات المواطنة التنظيمية : دراسة تطبيقية على العاملين بالكادر العام بجامعة المنصورة"، المجلة المصرية للدراسات التجارية، مج (٣٤)، ع (٣).

٣. الخلايلة، هدى أحمد وسعادة، سائدة تيسير(٢٠١٠) "درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها"، مؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية، الأردن، ٧- ٨ أبريل.

٤. العامري، أحمد بن سالم (٢٠٠٢) "السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، م(٩)، ع(١) يناير.

٥. الهنداوي، ياسر فتحي (٢٠٠٧) "تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي فى مصر – دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(٣١)، جزء(٢).

٦. الهنداوي، ياسر فتحي (٢٠٠٩) إدارة المدرسة وإدارة الفصل- أصول نظرية وقضايا معاصرة، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

7. Aitken, Florence Barker (2006)"The effects of perceived teacher empowerment on student achievement", EdD, University of Nevada, Las Vegas.

8. Blase, Joseph (2001) Empowering teachers: what successful principals do, 2th ed., Crown Press, Inc., USA.

9. Boey, Ee Kuan(2010) Teacher Empowerment in Secondary Schools: A Case Study in Malaysia , Herbert Utz Verlag Gmbh, Germany.

10. Bogler, Ronit & Somech, Anit (2004)"Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools",

Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, Vol.20, No.3, Apr.

11. Bogler, Ronit & Somech, Anit (2005) "Organizational citizenship behavior in school How does it relate to participation in decision making?", Journal of Educational Administration, Vol. 43 No. 5, 2005.
12. Bolin, Frances S. (1989) "Empowering Leadership", Teachers College Record, Vol.91, No.1.
13. Bredeson, Paul V. (1989), "Redefining Leadership and The Roles Of Schools: Responses To Changes In The Professional Work-Life Of Teachers", The High School Journal, Vol.23 , No.1.
14. Bukhari, Zirgham ; Ali, Umair; Shahzad, Khurram, and Bashir, Sajid (2009)"Determinants of Organizational Citizenship Behavior in Pakistan", International Review of Business Research Papers ,Vol.5, No. 2, March.
15. Carbone, Michael (1989 -1990) "Why Teacher Empowerment Now?", The High School Journal, Vol.73, No.2 (Dec. - Jan.) pp. 98-102.
16. Chegini, Mehrdad Goudarzvand (2009) "The Relationship between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior", American Journal of Economics and Business Administration, Vol.1, No.2, pp: 171-174.
17. Chow, Irene Hau - Siu (2009) "The relationship between social capital, organizational citizenship behavior, and performance outcomes: an empirical study from China", SAM Advanced Management Journal, Monday, June 22.
18. DiPaola, Michael F. & Hoy, Wayne K.(2005) "School Characteristics that Foster Organizational Citizenship Behavior", Journal of School Leadership, Vol.15, No.4, Jul., pp:387-406.
19. DiPaola, Michael & Tschannen - Moran, Megan (2001) "Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate", Journal of School Leadership, Vol.11, No.5, Sep., pp:424-447.
20. Goyne, June; Padgett, Dara; Rowicki, Mark A., and Triplitt, Tom (1999) "The Journey to Teacher Empowerment", Auburn University", Eric : ed: 434384.
21. Hicks, George E. & DeWalt, Cassandra Sligh (2006) "Teacher Empowerment in the Decision Making Process, Online Submission" , Eric , No : ED493568.
22. Klecker, Beverly & Loadman, William E. (1996), Exploring the Relationship between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid - Western Educational Research Association (Chicago, IL, October 5).
23. Martin, Barbara N.; Crossland, Barbara, and Johnson, Judy A. (2001) "Is There a Connection: Teacher Empowerment, Teachers' Sense of Responsibility, and Student Success?", Paper presented at the Annual

Meeting of the Mid-South Educational Research Association (30th, Little Rock, AR, November 14-16).

24. Moye, Melinda J.; Henkin, Alan B., and Egley, Robert J.(2005) "Teacher - Principal Relationships: Exploring Linkages between Empowerment and Interpersonal Trust", Journal of Educational Administration, Vol.43, No.3, pp:260-277.

25. Nguni, Samuel; Sleegers, Peter, and Denessen, Eddie (2006) "Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment ,and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian Case", School Effectiveness and School Improvement, Vol.17, No.2, Jun., pp:145-177.

26. Noor, Ayesha (2009) "Examining Organizational Citizenship Behavior as The Outcome of Organizational Commitment: A Study of Universities Teachers of Pakistan Proceedings 2nd CBRC, Lahore, Pakistan , November 14.

27. Oplatka, Izhar (2009) "Organizational Citizenship Behavior in Teaching: The Consequences for Teachers, Pupils, and the School", International Journal of Educational Management Vol.23, No.5, pp375-389.

28. Pierce, Heather R. & Maurer, Todd J.(2009) "Linking Employee Development Activity, Social Exchange and Organizational Citizenship Behavior", International Journal of Training and Development, Vol.13, No.3, Sep., pp:139-147.

29. Polat, Soner (2009) "Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators", World Conference on Educational Sciences, Nicosia, North Cyprus, 4-7 February.

30. Rezaiean, A.; M.E. Givi; H.E. Givi, and M.B. Nasrabadi (2010)"The relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: The mediating role of organizational commitment, satisfaction and trust", Research Journal of Business Management,Vol.4.

31. Salami, Samuel O.(2009) "Conflict Resolution Strategies and Organizational Citizenship Behavior: The Moderating Role of Trait Emotional Intelligence", Europe's Journal of Psychology, Vol.2.

32. Stamper, Christina L. (2001) "Work status and organizational citizenship behavior: a field study of restaurant employers" , Journal of organizational behavior, Vol.22, pp: 517-536.

33. Terry, Paul M.(1998) Empowering Teachers As Leaders, National FORUM Journals, Retrieved: 10-9-2010, at website: http: //www.nationalforum.com/ Electronic

❋❋❋❋❋❋❋