مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع والعشرون
شوال ١٤٤٢هـ

الجزء الثاني

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa
www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل - دراسة ارتباطية تنبؤية في السياق التعليمي

د. صالح بن علي يعن الله القرني
قسم الإدارة التربوية - كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز

توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل "دراسة ارتباطية تنبؤية في السياق التعليمي"

د. صالح بن علي يعن الله القرني

قسم الإدارة التربوية - كلية الدراسات العليا التربوية

جامعة الملك عبد العزيز

تاريخ تقديم البحث: ١٥ /٣/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٥/ ٥/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات، وكذلك تحديد آثارها غير المباشرة على هذين المتغيرين في وجود التمكين النفسي كمتغير وسيط. واستخدمت الدراسة تصميم البحث الارتباطي التنبؤي، وطبقت أدوات الدراسة بأسلوب الحصر الشامل على مجتمع المشرفين التربويين والمشرفات في مكاتب التعليم بمحافظة جدة. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي، ووجود تأثيرات مباشرة للتمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي في وجود التمكين كمتغير وسيط ؛ كما وجد أن التمكين النفسي يتوسط كليا في نقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي. وأوصت الدراسة بضرورة فحص إمكانات التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات ورصدها قبل تنفيذ مبادرات التمكين الهيكلي والتدخلات الإدارية المختلفة الرامية لتحقيق نتائج تنظيمية إيجابية على صعيد أداء المهام والأداء السياقي تحديدا وسلوكات العمل المرغوبة في بيئة العمل بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: القيادة المُمَكِّنَة، التمكين النفسي، الأداء الفردي للعمل، أداء المهام، الأداء السياقي، مكاتب التعليم

Mediating the relationship between Empowering Leadership and Individual Work-Performance through Psychological Empowerment: A Predictive Correlational Study in an Educational Context

Dr. Saleh Ali Y. Alqarni
Department of Educational Administration - Faculty of Educational Graduate Studies
King Abdulaziz University

Abstract:

The present study aimed to identify the direct effects of empowering leadership on task performance and contextual performance among educational supervisors and identify its indirect effects on those two variables through psychological empowerment mediation. The study used a predictive correlational research design. The study tools were applied using a complete census of the target population, which comprised all educational supervisors in Jeddah's education departments. Findings showed direct effects of empowering leadership on both task performance and contextual performance, and direct effects of psychological empowerment on task performance and contextual performance. Empowering leadership had indirect effects on task performance and contextual performance through psychological empowerment mediation; that is, psychological empowerment fully mediates the influence of empowering leadership on task performance and contextual performance. The study recommended investigating educational supervisors' psychological empowerment capabilities and perceptions before implementing structural empowerment initiatives or any organizational interventions to attain organizational outcomes in terms of task performance and contextual performance or any other desired work behaviors.

Key words: empowering leadership, psychological empowerment, individual work performance, task performance, contextual performance, education departments

مقدمة:

حظي موضوع الأداء الفردي للعاملين باهتمام واسع من الباحثين والمهتمين بتحسين سلوك الأفراد وإنتاجيتهم في بيئة العمل، وذلك لكونه أحد المرتكزات الأساسية التي تحدد بقاء المنظمة وديمومتها ونجاحها أو تراجعها في تحقيق أهدافها ورسالتها. ويحتل الأداء الفردي أولوية أولى لدى قادة المنظمات لكونه الداعم الأساس للأداء الجماعي التنظيمي والفاعلية التنظيمية بشكل عام. ومن جانب آخر، يشكل الأداء الفردي مؤشرا على إنتاجية المنظمة وسمعتها ومزاياها التنافسية لدى أصحاب المصلحة والمتعاملين معها والمستفيدين منها.

وتذكر الأدبيات أن الأداء الفردي يشتمل على أنماط متعددة منها: أداء المهام، والأداء السياقي، والأداء المعاكس أو التخريبي (Koopmans et al., 2014). وقد حظي أداء المهام والأداء السياقي باهتمام واسع في دوائر البحث والدراسة، وكذلك على صعيد التطبيقات والتدخلات العملية لتحسين الفاعلية التنظيمية في المنظمات عامة. ويرتبط أداء المهام بالأدوار والمسئوليات الموصوفة رسميا؛ في حين يتعلق الأداء السياقي بالأدوار الإضافية التي يقدمها الموظف خارج نطاق دوره الأساسي.

ولتعظيم مستويات الأداء الفردي وتجويده، اتجهت المنظمات إلى انتهاج تدخلات تنظيمية لتمكين الأفراد العاملين ورفع مستوى استقلاليتهم حيث تشير سبريتزر (Spreitzer, 1995) أن الموظفين لا يمكنهم الأداء على النحو الأمثل مالم تكن لديهم سيطرة كاملة أو استقلالية على وظائفهم. وحسب كوبرج وفريقه (Koberg et al., 1999)، يظهر الموظفون الممكنون إمكانات

أعلى في القيادة والأداء الوظيفي، ويصلون إلى مستويات أعلى من الإنتاجية حالما شعروا بالسيطرة على وظائفهم.

وفي ظل هذه التوجهات، برزت القيادة المُمَكِّنَة كنهج جديد في القيادة يقوم على لامركزية السلطة وتوفير المزيد من الاستقلالية للموظفين (Srivastava et al., 2006; Ahearne et al., 2005)، وتوفير بنية تنظيمية مُمَكِّنَة تمكّن القادة من زيادة الكفاءة الذاتية لأعضاء الفريق للتحكم في بيئة عملهم (Xue et al., 2011). وتتجسد القيادة المُمَكِّنَة في تفويض السلطة والمسؤولية للفرق أو الأفراد، وتشجيع المرؤوسين على التعبير عن آرائهم، ودعم المشاركة في صنع القرار، ودعم تبادل المعلومات، وتسهيل عملية صنع القرار الجماعي (Ahearne et al., 2005; Martinsen & Amundsen, 2014; Lorincova & Perry, 2017).

وتؤكد عديد الدراسات أن القيادة المُمَكِّنَة عامل حاسم يقود إلى العديد من النتائج التنظيمية المرغوبة حيث تبين أن المرؤوسين يظهرون مستويات عالية من الرضا والأداء عندما يعملون لدى قادة يشجعون الاستقلالية، والإدارة الذاتية، والتعاون مع الزملاء (Stewart et al., 2011; Vecchio et al., 2010). وتشير دراسات أخرى إلى فاعلية القيادة المُمَكِّنَة في تعزيز دافعية العاملين من خلال تفويضهم السلطة الكافية لاتخاذ القرارات ذات الصلة بوظائفهم (e.g.,Chen et al., 2011; Kirkman & Rosen, 1999; Konczak et al., 2000; Yukl & Becker, 2006). وقدمت دراسات أخرى أدلة مهمة على العلاقة الإيجابية بين القيادة المُمَكِّنَة وأداء المهام (e.g., Ahearne et al., 2005; Srivastava et al., 2006; Vecchio et al.,

2010)، كما تبين أن لها تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على أداء الدور الأساسي والدور الإضافي (Raub & Robert, 2010).

وعطفا على هذه الأهمية المتعاظمة لهذا النمط القيادي، فقد وجد طريقه إلى المؤسسات التعليمية وخاصة تلك تتصف وظائفها بتعدد المهام وتعقدها، وزيادة المطالب والأعباء الوظيفية فيها بما يتجاوز حدود الدور الأساسي. ولما كانت مكاتب التعليم مؤسسات تعليمية تقوم بأدوار حاسمة في قيادة التعليم والإشراف على قطاع عريض من المدارس في المناطق والمحافظات المختلفة، نجدها أحوج ما تكون إلى تبني مثل هذه الأنماط القيادية الحديثة كالقيادة المُمَكِّنَة لما يتحقق عنها من نتائج تنظيمية إيجابية على صعيد الأداء الفردي، ويرجح أنها سترسخ لوجود بيئة مُمَكِّنَة تساعد المشرف التربوي على تقديم أقصى درجات الأداء. ومع أهمية القيادة المُمَكِّنَة وتأثيرها الإيجابي على أداء الأفراد (Ahearne et al., 2005; Srivastava et al., 2006; Vecchio et al., 2010)؛ فالحاجة تدعو إلى معرفة الظروف التي يحدث فيها الارتباط الإيجابي بين القيادة المُمَكِّنَة والأداء الفردي في سياق مكاتب التعليم باعتبارها بيئة العمل موضع الدراسة الحالية؛ وبمعنى آخر، يستلزم الأمر تحديد العوامل والمحددات التي تسهل حدوث هذه العلاقة أو تلك المتغيرات التي قد تتظافر مع القيادة المُمَكِّنَة في التأثير على الأداء الفردي. ويظل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على الأداء الفردي محل تساؤل في ظل تفاوت وتباين قدرات وإمكانات المشرفين التربويين الفردية والنفسية حيث أوضحت دراسة كواك وجاكسون (Kwak & Jackson, 2015) أن الموظفين المهرة ينظرون إلى التمكين كمبادرة إيجابية لتحسين استقلاليتهم وطريقة أدائهم لوظائفهم، في حين يميل الموظفون الأقل

كفاءة إلى تصوره كنقص في التوجيه والاهتمام من قبل قيادة المنظمة، لذا يؤكد زانق وبارتول (Zhang & Bartol, 2010) أن مسؤولية القادة لا تنتهي بمجرد منح السلطة للموظفين، ولكن عليهم التحقق مما إذا كان الموظفون يشعرون بالتمكين النفسي أم لا ؛ وذلك لأن التمكين النفسي - حسب أمندسون ومارتينسين (Martinsen & Amundsen, 2014) - يعكس ردود فعل المرؤوسين على تلك السلطة المفوضة لهم.

وعطفا على هذ الاعتبارات، وفي ظل تعقد المهام وزيادة الأعباء والمطالب الوظيفية المناطة بالمشرف التربوي في الوقت الراهن، والحاجة الماسة للتمكين الهيكلي والنفسي في سياق الإشراف التربوي ؛ تأتي هذه الدراسة للبحث في العلاقة بين ممارسات القيادة المُمَكِّنَة في مكاتب التعليم ومتغيرات الأداء الفردي (أداء المهام والأداء السياقي) لدى المشرفين التربويين في وجود التمكين النفسي كعامل وسيط يعكس الإمكانات والقدرات النفسية للمشرفين.

مشكلة الدراسة :

في ظل تحول مراكز الإشراف التربوي إلى مكاتب تعليم تعمل بمثابة إدارات تعليم مصغرة، وتضطلع بالمزيد من المهام والمسؤوليات في قيادة العملية التعليمية في المناطق والمحافظات المختلفة ؛ أضحت مسئوليات المشرف التربوي متعددة ومتنوعة بين المهام الإدارية والفنية والأدوار الإضافية التي تتعدى الوصف الوظيفي والأدوار الأساسية لمهنة المشرف التربوي. وفي ظل تبني منظومة قيادة العمل الإشرافي التي بدأت وزارة التعليم تفعيلها بتاريخ ١٤٣٥/١٢/٢٦هـ لتنظيم سيرورة الأداء التنظيمي والفردي في العمل الإشرافي والإداري في مكاتب التعليم ؛ نجدها تضيف أعباء إضافية على عاتق

المشرف التربوي (المسعودي، ٢٠١٦؛ نواوي، ٢٠١٦؛ الداود، ٢٠١٩). ولا شك أن مثل هذه التحولات قد ألقت بظلالها على الأداء الفردي للمشرف التربوي فهو لم يعد مطالبا بأداء المهام الموصوفة رسميا فحسب، بل أضحى مطالبا بأداء أدوار إضافية للإسهام في تحقيق أهداف مكاتب التعليم وتحسين فاعليتها التنظيمية. ولكي يتحقق هذه الأداء المنشود من المشرف التربوي، يستلزم الأمر أن يعمل المشرفون في ظل قيادة مُمَكِّنَة تعزز لديهم المغزى الرسالي لمهنة الإشراف التربوي، وتمنحهم الاستقلالية الذاتية، وتمكنهم من المشاركة الفاعلة في صناعة القرار التربوي؛ بما يسهم في تجويد وتحسين الأداء الفردي للمشرف، وحفز ثقافة الإنجاز لديه على مستوى أداء المهام والأداء السياقي.

وعلى الرغم من أن القيادة المُمَكِّنَة تبدو واعدة كنهج جديد في القيادة وتحمل في مضامينها إيجابيات غير مسبوقة لجهة رفع مستويات أداء المهام والأداء السياقي، إلا أن هناك بعض الإشكالات التي قد تحدث عند تبنيها؛ فقد تثير حالة من عدم اليقين بشأن المهام (Cordery et al., 2010)، وهناك من الأفراد من يرى في المسؤوليات الإضافية والاستقلالية الناتجة عن القيادة المُمَكِّنَة وبرامج التمكين (مثل إثراء الوظائف وتعزيز المهارات) أعباء إضافية (Humborstad et al., 2012)؛ الأمر الذي قد يعوق بدوره الأداء الفردي. وعليه يرجح أن الأمر ذاته ينسحب على مكاتب التعليم، إذ يظهر التباين والتفاوت في الكفاءة الذاتية والقدرات والإمكانات النفسية بين المشرفين التربويين؛ ففيهم المشرف المستجد الذي تعوزه بعض الكفايات المهنية (نواوي، ٢٠١٦)، وفيهم الخبير ذو الكفاءة العالية، وفيهم من تتوافر لديه

الخبرة لكنه يرى في التمكين عبئا إضافيا إلى غير ذلك من الأنماط الشخصية المتعددة والمتنوعة للمشرفين لجهة الإمكانات والقدرات النفسية. وهنا تبرز الحاجة إلى ضرورة أن يعمل قادة المكاتب التعليمية إلى توخي الحذر عند تبني نهج القيادة المُمَكِّنَة، وأخذ عامل التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين في الاعتبار لضمان نتائج جيدة على صعيد الأداء الفردي للمشرف التربوي.

وعطفا على ندرة الدراسات التي تناولت القيادة المُمَكِّنَة كنمط قيادي في السياقات التعليمية المختلفة (Sagnak, 2012) والسياق التعليمي العربي والمحلي تحديدا، كما لم يقف الباحث على أي دراسة تناولت علاقة هذا النمط -وفق نماذجه ومقاييسه المعتبرة - بالتمكين النفسي والأداء الفردي، لذا تتحدد مشكلة الدراسة في البحث في تأثير القيادة المُمَكِّنَة -كما يمارسها مديرو ومديرات المكاتب التعليمية في محافظة جدة - على بعض متغيرات الأداء الفردي (أداء المهام والأداء السياقي) لدى المشرفين التربويين، في وجود التمكين النفسي كمتغير وسيط في هذه العلاقة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية: ١) تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة -كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة -على أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات؛ ٢) تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة -كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة -على التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين والمشرفات؛ ٣)تحديد الآثار المباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات ، ٤) تحديد

الآثار غير المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات في وجود التمكين النفسي كمتغير وسيط.

أهمية الدراسة:

من الناحية النظرية، تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تتناول متغيرات الأداء الفردي للعمل والذي يعد أحد الموضوعات الشائكة في دراسات السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية، كما أضحى مجالا خصبا للبحث والدراسة من حيث محدداته وعوامله المختلفة. وتتفرد هذه الدراسة عن غيرها في السياق التعليمي العربي لكونها تقدم النسخة العربية لمقياس كووبمانز وفريقها (Koopmans et al., 2014) الأكثر شيوعا واستخداما في دراسات الأداء الفردي للعمل. كذلك تتناول الدراسة متغيري القيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي باعتبارهما من المتغيرات المؤثرة في الأداء التنظيمي والفاعلية التنظيمية، هذا عدا أن القيادة المُمَكِّنَة لم تنل وافر البحث والدراسة على الرغم من كونها واعدة كنهج جديد في القيادة (Chen et al., 2011). والأمر ذاته يصدق على السياق التعليمي حيث يشير ساجناك (Sagnak, 2012) إلى محدودية البحوث التجريبية التي تناولت القيادة المُمَكِّنَة في المنظمات التعليمية. ومن جانب آخر، تقدم الدراسة النسخة العربية لمقياس القيادة المُمَكِّنَة لـ آهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، وهو أحد أكثر المقاييس استخداما في دراسات القيادة المُمَكِّنَة.

من الناحية العملية، يؤمل أن تلفت نتائج الدراسة الحالية أنظار واضعي السياسات التعليمية ومتخذي القرار في إدارات التعليم ومكاتب التعليم لاتخاذ المبادرات النوعية التي تكفل تعزيز التحول إلى الممارسات القيادية المستندة إلى

نظرية القيادة المُمَكِّنَة، وتنفيذ برامج موجهة لتعزيز قدرات وإمكانات التمكين النفسي لدى العاملين في البيئة التعليمية. ومن المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في توجيه إدارات التدريب التربوي إلى تخطيط وتصميم البرامج التدريبية التي تستهدف تنمية مهارات ومعارف واتجاهات القيادات التعليمية حول القيادة المُمَكِّنَة وتطبيقاتها في بيئات العمل التعليمية.

وتعد الدراسة الحالية – على حد علم الباحث – الدراسة الأولى على المستويين العربي والمحلي؛ فالأبحاث السابقة لم تتعرض لدراسة دور التمكين النفسي في العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة ومتغيري الأداء الفردي (أداء المهام والأداء السياقي)، ولذا فهي تسهم في تعميق الفهم والمعرفة حول المحددات التي تتنبأ بأداء المهام والأداء السياقي في بيئات العمل التعليمية. ويؤمل أن تكون نواة أولى لدراسات أخرى مستقبلية تتناول محددات ومتغيرات تنظيمية أخرى تتنبأ بالأداء الفردي للعمل وأبعاده المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

القيادة المُمَكِّنَة: استرشادا بأبعاد القيادة المُمَكِّنَة عند آهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، تعرف القيادة المُمَكِّنَة إجرائيا في هذه الدراسة كنمط قيادي ينتهجه مديرو ومديرات مكاتب التعليم لتقاسم السلطة وتشاركها مع المشرفين التربويين والمشرفات من خلال تعزيز أهمية العمل في الإشراف التربوي، وتوفير فرص المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في أداءهم، وإزالة القيود والعوائق البيروقراطية التي تعترضهم؛ بغية حفزهم على إظهار أفضل أداء ممكن لتحسين الفاعلية التنظيمية في المكاتب التي يعملون بها.

التمكين النفسي: استنادا إلى نموذج سبرتزر (Spreitzer, 1995) الذي تتبناه الدراسة الحالية، يعرف التمكين النفسي إجرائيا بأنه مدركات المشرف التربوي حول أهمية العمل الذي يقوم به، واعتقاداته الداخلية حول قدرته وكفاءته في أداء المهام الموكلة له، وشعوره بالاستقلالية والقدرة على التصرف واتخاذ القرارات ذات الصلة بهذه المهام، وثقته بأن ما يقوم به يحدث فرقا في النتائج التشغيلية والتنظيمية لمكتب التعليم الذي يعمل به.

أداء المهام والأداء السياقي: استرشادا بنموذج كوومبانز وفريقها (Koopmans et al., 2014) لمتغيرات الأداء الفردي للعمل، **يعرف أداء المهام إجرائيا** بأنه الكفاءة التي يؤدي بها المشرف التربوي المهام الأساسية المشار إليها في الوصف الوظيفي لوظيفته كمشرف تربوي، **في حين يعرف الأداء السياقي إجرائيا** بقدرة المشرف وميله لأداء أدوار إضافية خارج نطاق دوره الأساسي سعيا منه للإسهام في تحسين الفاعلية التنظيمية والأداء العام في مكاتب التعليم.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مكاتب التعليم في محافظة جدة وعددها ثلاثة عشر مكتبا.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت على دراسة أربعة متغيرات هي القيادة المُمَكِّنَة، والتمكين النفسي، وأداء المهام، والأداء السياقي والموضحة أبعادها ومقاييسها في أدوات الدراسة.

الحدود البشرية: المشرفون التربويون والمشرفات من الجنسين (ذكور وإناث) في مكاتب التعليم في محافظة جدة.

الإطار النظري، الدراسات السابقة، فرضيات الدراسة:

يتناول هذا القسم الخلفية النظرية للمتغيرات التي تتناولها الدراسة من حيث أطرها المفاهيمية، وأبعادها الرئيسة، والنماذج المفسرة لها. يلي ذلك عرض موجز ومدمج لنتائج الدراسات السابقة وبشكل متسلسل يسهم في صياغة فرضيات الدراسة وبناء النموذج التصوري للعلاقات التي تفترضها الدراسة.

الأداء الفردي للعمل:

يعد أداء العمل الفردي قضية محورية ملحة في بيئات العمل المختلفة، وتحظى باهتمام واسع في الأوساط العلمية والبحثية كالصحة المهنية، وعلم النفس التنظيمي، والإدارة، والاقتصاد. وعند تتبع البحوث المتعلقة بأداء العمل الفردي، يظهر جليا غياب تعريف واضح لأداء العمل الفردي (Koopmans et al., 2014)، إلا أنه في المجمل يرتبط بـ "الإجراءات والسلوكات والنتائج القابلة للقياس والتي ينخرط فيها الموظفون أو يحققونها، وتكون مرتبطة بالأهداف التنظيمية أو تسهم فيها" (Viswesvaran & Ones, 2000, p.217). وبمراجعة دقيقة لأهم الأدبيات ذات الصلة (e.g., Koopmans et al., 2011, 2014, 2016)، يتبين أن أداء العمل الفردي بناء مفاهيمي متعدد الأبعاد يشمل: أداء المهام، والأداء السياقي، وسلوك العمل المعاكس (التخريبي)، وفقا لمقياس أو "استبيان الأداء الفردي للعمل" IWPQ-Individual Work Performance Questionnaire، والذي تم

تطويره وتقنينه مؤخرا بواسطة كوومانز وفريقه (Koopmans et al, 2014, 2016).

ويحظى "أداء المهام" بجل الاهتمام من قبل الباحثين والمهتمين، ويعرف بأنه "الكفاءة التي يؤدي بها الأفراد المهام الجوهرية أو المهام الفنية الأساسية لوظائفهم (Campbell, 1990)، ويستدل عليه ببعض المؤشرات مثل الوفاء بالمهام الوظيفية، وكمية العمل ونوعيته، والمهارات الوظيفية، والمعرفة الوظيفية، والتخطيط والتنظيم، والإدارة، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتواصل الشفوي والكتابي، ومراقبة الموارد والتحكم فيها (Koopmans et al., 2014). أما "الأداء السياقي" فيشير إلى السلوكات والإجراءات الإضافية التي تتجاوز مهام الدور الأساسي والتي تدعم المنظمة في تحقيق أهدافها من خلال أداء مهام إضافية، واتخاذ مبادرات خارج سياق الدور الأساسي، وتطوير المعرفة والمهارات (Koopmans et al., 2011)، ويستدل عليه ببعض السلوكات كالمواطنة التنظيمية (Fluegge, 2008)، وإظهار الجهد، وتسهيل أداء الأقران، والأداء الجماعي، والتعاون والتواصل مع الرؤساء وزملاء العمل (Rotundo & Sackett, 2002; Campbell, 1990). وتشير كوومانز وفريقها (Koopmans et al., 2014) إلى أن مؤشرات الأداء السياقي تشمل المهام الإضافية، وإظهار الجهد، والمبادرة، والحماس، والمثابرة، والتفاني، والاستباقية، والإبداع، والتعاون مع الآخرين ومساعدتهم، والأدب، والتواصل الفعال، والعلاقات الشخصية، والالتزام التنظيمي. وعلى نحو مغاير، يتمثل "الأداء المعاكس" أو "التخريبي" في سلوك العمل الذي يؤدي إلى نتائج عكسية تضر بمصلحة المنظمة (Koopmans et

al., 2011)، ويتجسد في السلوكات التي تتعارض مع أهداف المنظمة ولا تخدم الفعالية التنظيمية (Viswesvaran & Ones, 2000) كالغياب، والانخراط في سلوكات خارج نطاق المهام، والسرقة، وإساءة استخدام الموارد المقدمة (Hunt, 1996; Koopmans et al., 2011)، والتأخر عن العمل، وارتكاب الأخطاء عن قصد، والانخراط في سلوكات تضر بالزملاء والمشرفين، وإساءة استخدام المعلومات (Hunt, 1996).

وبشكل عام، يتسم نموذج كووبمانز بقابليته للتطبيق، وملائمته لقياس أداء العاملين في جميع أنواع الوظائف؛ حيث يمكنه التقاط التأثير المحتمل لجميع أنواع المتغيرات كالمتغيرات الشخصية والبيئية، كما يعد مناسبًا لفحص فعالية مجموعة واسعة من التدخلات والإجراءات والاستراتيجيات للحفاظ على أداء العمل الفردي أو تحسينه (Koopmans et al., 2016).

والمتتبع لأنماط الأداء الفردي المذكورة أعلاه يجدها تنطبق على السياقات التعليمية عموما والإشراف التربوي تحديدا؛ فهناك المشرف التربوي الذي يلتزم بالأدوار الأساسية المحددة في الدليل الإجرائي للإشراف التربوي ولا يكاد يخرج عن إطارها؛ وهناك المشرف التربوي الذي يتصف بالجد والمثابرة في استثمار قدراته وطاقته في أداء المهام الموكلة، كما لايألو جهدا في الانخراط في سلوكات إضافية وسياقية ذات عائد حقيقي على النتائج التنظيمية كالاستغراق والانهماك في العمل، وتقديم مبادرات ابتكارية وإبداعية، ومساعدة زملاء العمل والتعاون معهم، والقيام بأعمالهم في حال غيابهم، وتبادل المعلومات والمعارف وتشاركها معهم، وبناء علاقات جيدة مع رؤسائهم. وعلى النقيض من ذلك، قد تظهر من بعض المشرفين بعض

السلوكات غير المرغوبة التي تؤثر سلبا على الفاعلية التنظيمية لمكاتب التعليم، كالدخول في صراعات مع الزملاء والرؤساء، والتقصير في المهام الميدانية في المدارس، والتقصير في المهام الفنية ذات الصلة بتنمية المعلمين وتطويرهم مهنيا.

القيادة المُمَكِّنَة:

تعود جذور القيادة المُمَكِّنَة تاريخيا إلى مفهوم التمكين، وتستمد فلسفتها الأساسية من نظريات الإدارة التشاركية ومشاركة المرؤوسين للقادة في السلطة وعمليات صنع القرار (Martin & Bush, 2006). وتعرف القيادة المُمَكِّنَة من منظورين متداخلين (Zhang & Bartol, 2010; Seibert et al., 2011)، فمن منظور "تقاسم السلطة"، تشير إلى سلوكات القيادة الرامية إلى تقاسم السلطة مع المرؤوسين (Vecchio et al., 2010)، أو سلوكات القيادة التي تمنح المرؤوسين السلطة والمسؤولية (Arnold et al., 2000). وأما من منظور "الكفاءة الذاتية" والقدرات النفسية، فينظر لها كأسلوب قيادي يستهدف إزالة مشاعر العجز لدى الموظفين ورفع دوافعهم الداخلية المتعلقة بأداء المهام (Ahearne et al., 2005). ويجمع زانق وبارتول (Zhang & Bartol, 2010) بين المنظورين فيعرفها كنمط قيادي يعمل على تقاسم السلطة مع المرؤوسين من خلال سلسلة من السلوكات القيادية كالتأكيد على أهمية الوظيفة، وتوفير الاستقلالية الذاتية في صنع القرار، وإظهار الثقة في أداء الموظفين، وإزالة القيود والعوائق الوظيفية، وتحسين الدوافع الذاتية المرتبطة بمهام الموظفين، ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الضعف والعجز.

ويعد النموذجان اللذان قدمهما كل من آرنولد وفريقه (Arnold et al., 2000) وآهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، الأكثر شيوعا واستخداما في دراسات القيادة المُمَكِّنَة. ويتكون نموذج آرنولد وفريقه (Arnold et al., 2000) للقيادة المُمَكِّنَة من خمسة أبعاد: القيادة بالقدوة، والتدريب والمزاملة المهنية، والمشاركة في صناعة القرار، وإظهار الاهتمام بالمرؤوسين، وإعلامهم؛ في حين يتكون نموذج آهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، من أربعة أبعاد: تعزيز أهمية العمل، ودعم المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في الأداء، وإزالة القيود البيروقراطية.

وبتتبع الدراسات السابقة حول القيادة المُمَكِّنَة وأداء المهام، نجدها تشير إلى أن القائد الممكن يحفز مرؤوسيه على الظهور كأفراد موجهين ذاتيًا، يمتلكون المبادرة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات، وإدارة وتنسيق الأنشطة لتحقيق الأهداف التنظيمية العليا (e.g., Sims et al., ٢٠٠٩). وأظهرت بعض الدراسات التجريبية وإن كانت في سياقات غير تعليمية أدلة مهمة على العلاقة الإيجابية بين القيادة المُمَكِّنَة وأداء المهام (e.g., Ahearne et al., 2005; Srivastava et al., 2006; Vecchio et al., 2010)، ودعمت عديد الدراسات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بين القيادة المُمَكِّنَة والأداء الوظيفي (Ahearne et al., 2005; Fong & Snape, 2015; Humborstad et al., 2014; Raub & Robert, 2010). وإذا ما أدركنا أن القيادة المُمَكِّنَة تتجاوز مجرد تفويض السلطة إلى التركيز على نطاق واسع من السلوكات كإظهار الثقة في الموظفين، وإزالة العوائق البيروقراطية، وبناء قدرات الموظفين (Arnold et al., 2000; Ahearne et al., 2005)، فيتوقع أن ممارسة هذا

الأسلوب في مكاتب التعليم، ستعود بآثار إيجابية على أداء المشرفين التربويين لمهامهم. وبناء على هذه المعطيات، يمكن صياغة الفرضية الأولى على النحو التالي:

١. يوجد تأثير دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة – على أداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟

وبخصوص سلوكات ومظاهر الأداء السياقي، تبين أن القيادة المُمَكِّنَة لها تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الأداء الجماعي (Chen et al., 2011)، وسلوك المواطنة التنظيمية الموجهة نحو التغيير (Li et al., 2016)، وسلوك المواطنة الموجه نحو المنظمة (مرزوق وآخرون، ٢٠١٧؛ عبد العليم، ٢٠١٧)، كما تبين أنها ترتبط إيجابا بالسلوك الإبداعي (Gkorezis, 2016; Chow, 2018; Zhang & Bartol, 2010). وتوصلت دراسة رووب وروبرت (Raub & Robert, 2010) إلى أن للقيادة المُمَكِّنَة تأثير مباشر وإيجابي على سلوكات أداء الدور الأساسي والإضافي. كما تبين أن القيادة المُمَكِّنَة تعزز التعلم وتبادل المعلومات (Srivastava et al., 2006)، وتؤثر معنويا على مشاركة المعرفة (Xue et al., 2011)، وسلوك التعلم الجماعي (Wibowo & Hayati, 2019)، كما تعزز السلوك الاستباقي (Martin et al., 2013)، والدوافع الداخلية للعاملين لتحمل المخاطر وتجربة الأشياء الجديدة (Zhang & Bartol, 2010). وبناء على هذه المعطيات، يرجح أن ممارسة هذا الأسلوب في مكاتب التعليم -بصفتها منظمات تقوم على قيادة التعليم والإشراف على قطاع عريض من المدارس في المناطق والمحافظات

المختلفة - سيحفز المشرفين التربويين على الانخراط في سلوك الدور الإضافي وتقديم أداء يتجاوز حدود الوصف الوظيفي لمهنة الإشراف التربوي. وبهذا تكون صياغة الفرضية الثانية على النحو التالي:

٢. يوجد تأثير دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة - على الأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات.

وفي سياق القيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي، يذكر رووب وروبرت (Raub & Robert, 2010) أن الجهود الرامية إلى تمكين الموظفين من قبل قادتهم لن تكون ناجحة إذا لم يدركها الموظفون نفسياً. وأشارت الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي بين القيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي سواء على المستوى الفردي (e.g., Ahearne et al., 2005; Arnold et al., 2000)، أو على مستوى مجموعة العمل أو الفريق (Chen et al., 2011). وأظهرت عديد الدراسات أن القيادة المُمَكِّنَة تعزز التمكين النفسي للموظفين وأن الموظفين الممكنين يظهرون مستويات عالية من التمكين النفسي (e.g., Zhang & Bartol, 2010; Lorinkova et al., 2013; Gyu Park et al., 2017). وعطفا على نتائج الدراسات أعلاه وإن كانت في سياقات غير تعليمية، نتكهن في الدراسة الحالية بأن التمكين النفسي للمشرفين التربويين يتأثر إيجابا بسلوكات القيادة المُمَكِّنَة لمديري المكاتب التعليمية. وعليه، تكون صياغة الفرضية الثالثة على النحو التالي:

٣. يوجد تأثير دال إحصائيا للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة – على التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟

التمكين النفسي:

صاحب الاعتراف بالتمكين كآلية تدخل واعدة وفاعلة في التطوير التنظيمي في منظمات الأعمال، ظهور نهجين أساسيين في فهم وتصور التمكين في بيئة العمل (Spreitzer, 2008)؛ أولهما منظور هيكلي ويطلق عليه "التمكين الهيكلي" ويتضمن تدخلات وممارسات من قبل المنظمة وقادتها تستهدف تمكين الموظفين (Lawler, 1986)، وتتمثل في الأنشطة الرامية إلى تهيئة الظروف لنشاط أكثر استقلالية من قبل الموظفين، ويصفها كين وسبريتزر (Quinn & Spreitzer ,1997) بأنها عملية تتم من أعلى إلى أسفل، تقوم فيها الإدارة بمنح سلطة اتخاذ القرار إلى المستويات الدنيا من المنظمة لخلق بيئة مُمَكِّنَة تقوم على تبادل المعلومات، وتفويض المسؤولية، وتشجيع اتخاذ القرار المستقل، والقيادة بالقدوة وغيرها (Konczak et al., 2000; Arnold et al., 2000; Pearce & Sims, 2002). أما النهج الثاني فهو المنظور الإدراكي والنفسي القائم على تصورات الموظفين لأدوارهم في العمل ويعرف بـ "التمكين النفسي"، وهو بناء تحفيزي أو شكل من أشكال الدافعية، يتمثل في أربعة مدركات: المغزى، والكفاءة، وحرية التصرف، والتأثير (Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990). وينظر إلى التمكين النفسي باعتباره الدافع الجوهري لأداء المهام (Thomas & Velthouse, 1990)، لأنه يمثل مدركات وردود فعل الموظفين على ظروف التمكين

الهيكلي (Laschinger et al., 2004)، ولكونه يلعب دورًا مهمًا في اتجاهات الموظفين وأدائهم (Castro et al., 2008). وبناء على ما سبق، يمكن القول بأنه حالة إدراكية ترتبط بمدركات الفرد العامل حول أهمية العمل الذي يقوم به، واعتقاداته الداخلية حول قدرته وكفاءته في أداء المهام الموكلة له، وشعوره بالاستقلالية والقدرة على التصرف واتخاذ القرارات ذات الصلة بهذه المهام، وثقته بأن ما يقوم به يحدث فرقا في النتائج التشغيلية والتنظيمية.

وتجدر الإشارة إلى مضامين الأبعاد أو المدركات الأربعة سالفة الذكر على اعتبار أن الدراسة تعتمد نموذج سبرتزر (Spreitzer, 1995) في تناول التمكين النفسي؛ حيث يشير "المغزى" meaning إلى الفهم الواسع للمهام الوظيفية، والقيمة المدركة أو المتصورة للعمل والهدف منه من منظور قيم الفرد ومثله؛ وتشير "الكفاءة" competence إلى اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهام وأنشطة العمل بمهارة واقتدار(Spreitzer, 1995)؛ وتتمثل "حرية التصرف" أو "الاستقلالية الذاتية "self determination" في توافر الشعور بالاستقلالية في تنفيذ المهام واتخاذ القرارات، أما "التأثير" impact فيعبر عن مدى تأثير الأعمال والمهام المرتبطة بوظيفة الفرد على النتائج والعمليات التنظيمية (Thomas & Velthouse, 1990). وتشير سبرتزر (Spreitzer, 1995) أن حدوث التمكين النفسي يستلزم توافر هذه المدركات الأربعة مجتمعة، وغياب أحدها يخفض مستوى التمكين النفسي إجمالا.

وتشير سبيرتزر(Spreitzer, 1995) أن الموظفين يشعرون بالدافعية لتقديم الأداء الجيد في وظائفهم عندما يحظون بقدر من التحكم وحرية التصرف في بيئة عملهم، إلى جانب توافر القدرات والإمكانات اللازمة لأداء

مهام وظائفهم، والتوافق والانسجام بين طموحاتهم ومهامهم الوظيفية. وحسب تشتين وآسكون (Çetin & AŞkun, 2018)، يولد التمكين النفسي الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية لأداء المهام بين الموظفين، وكلاهما له تأثير إيجابي على أداء العمل. وفي السياق ذاته، أبرزت عديد الدراسات أدلة تجريبية على وجود ارتباطً قوي بين التمكين النفسي والأداء الوظيفي بشكل عام (e.g., Bartram & Casimir, 2007; Meyerson & Kline, 2008; Kirkman & Rosen, 1999; Spreitzer, 1995)، كما توصلت دراسات أخرى إلى وجود علاقة بين التمكين النفسي وأداء المهام تحديدا (e.g., Seibert et al., 2011; Aryee & Chen, 2006; Guerrero et al., 2018; Koberg et al., 1999). وبالنظر إلى بيئة العمل في مكاتب التعليم التي تضم طيفا واسعا من المشرفين التربويين اللذين تتفاوت وتتباين قدرات التمكين النفسي لديهم، لذا يرجح أن المشرفين اللذين تتوافر لديهم إمكانات وقدرات عالية من التمكين النفسي يقدمون مستويات عالية في أداءهم لمهامهم الوظيفية. وبناء على هذه المعطيات، يمكن صياغة الفرضية الرابعة على النحو التالي:

٤. يوجد تأثير دال إحصائيا للتمكين النفسي على أداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟

وبخصوص الأداء السياقي، تبين أن التمكين النفسي يرتبط إيجابا بالكثير من السلوكات التي ينطوي عليها الأداء السياقي كالمواطنة التنظيمية والابتكار (Seibert et al., 2011). وأظهرت عديد الدراسات وجود علاقة بين التمكين النفسي وإبداع الموظفين وسلوكهم الابتكاري (e.g., Singh &

Sarkar, 2012; Sun et al., 2012; Zhang & Bartol, 2010; To et al., 2015). كما تبين أن الموظفين الذين يتمتعون بالتمكين النفسي يزداد لديهم الانهماك في العمل (Ugwu et al., 2014)، ويتمتعون بقدرة استيعابية أكبر للمعرفة (Siachou & Gkorezis, 2014). وفي السياق العربي، وجد أن التمكين النفسي يؤثر معنويا في الالتزام التنظيمي (طويهر ورفاع، ٢٠١٨؛ العتيبي، ٢٠١٨)، والاندماج في العمل (العصيمي،٢٠١٨؛ العتيبي، ٢٠١٨) والاستغراق الوظيفي (موسى، ٢٠١٧؛ نجم وآخرون، ٢٠١٤) وهي نتائج وسلوكات تنظيمية تتعدى مطالب الدور الأساسي للوظيفة. وفي السياق التعليمي، وجد أن التمكين النفسي يرتبط إيجابا بأداء المهام والأداء السياقي والأداء الإبداعي (Li et al., 2015)، ومهارات التدريس الإبداعي (الشريدة وعبد اللطيف، ٢٠١٨). وأشارت بعض الدراسات وإن كانت في مجملها في سياقات غير تعليمية إلى وجود علاقة بين التمكين النفسي والأداء السياقي (e.g., Chiang & Hsieh, 2012; Walumbwa et al., 2010; Wat & Shaffer, 2005). وعليه، نتكهن في الدراسة الحالية بأن التمكين النفسي للمشرفين التربويين يؤثر إيجابا على أدائهم السياقي، ولذا يمكن صياغة الفرضية الخامسة على النحو التالي:

٥. يوجد تأثير دال إحصائيا للتمكين النفسي على الأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات؟

ومن منظور التمكين الهيكلي، يفترض أن تؤثر ممارسات التمكين بشكل مباشر على الأداء الفردي للمرؤوسين ولكن كونجر وكاننجو (Conger &

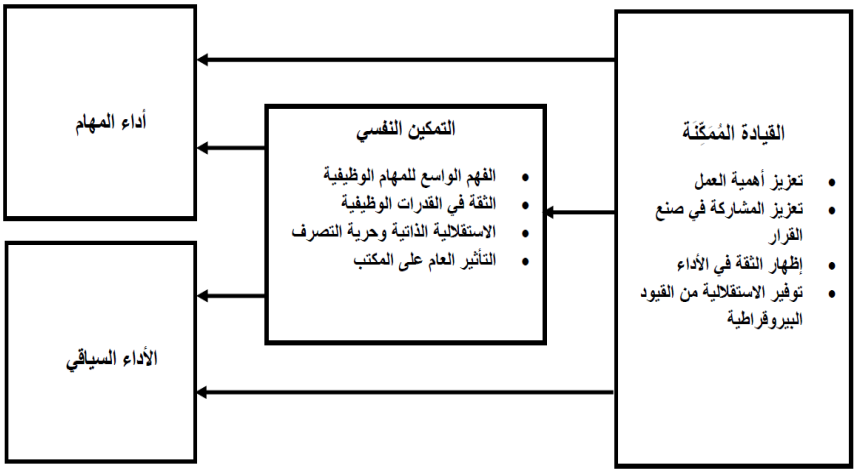
Kanungo 1988) يشيران إلى أن تقاسم ومشاركة السلطة قد يلقي عبئا على المرؤوسين ذوي الكفاءة المتدنية ؛ بمعنى أن التمكين يكون فاعلا إذا وإذا فقط كان التمكين الهيكلي يحظى بقبول لدى المرؤوسين، ويظهر جليا في صورة توجيه نشط وفاعل حول الأدوار والمهام. وأوضحت دراسة كواك وجاكسون (Kwak & Jackson, 2015)، أن العمال المهرة ينظرون إلى التمكين كمبادرة إيجابية لتحسين استقلاليتهم وطريقة أدائهم لوظائفهم، في حين أن العمالة غير الماهرة تميل إلى تصوره كنقص في التوجيه والاهتمام من قبل قيادة المنظمة. وكشفت بعض الدراسات السابقة أن القيادة المُمَكِّنَة قد تثير حالة من المقاومة (Maynard et al., 2007)، وغياب اليقين بشأن المهام (Cordery et al., 2010)، الأمر الذي قد يعوق بدوره الأداء الفردي. وعطفا على تباين مواقف واتجاهات الموظفين حول ممارسات قادتهم الرامية إلى تمكينهم، ونظرا لكون التمكين النفسي يعكس ردود فعل المرؤوسين على السلطة المفوضة لهم (Amundsen & Martinsen, 2014)، لذا يتوقع أن تلعب كفايات التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين دورا حاسما في تقبلهم لممارسات مديري ومديرات مكاتب التعليم الرامية إلى تمكينهم قياديا بغرض رفع مستوى أداءهم لمهامهم وأداءهم السياقي كذلك. وبناء على ذلك، يمكن صياغة الفرضيتين السادسة والسابعة على النحو التالي:

٦. يتوسط التمكين النفسي العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة وأداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟

٧. يتوسط التمكين النفسي العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة –والأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات؟

والشكل رقم (١) يوضح النموذج التصوري للفرضيات التي تتبناها الدراسة الحالية:

شكل رقم (١): النموذج التصوري للدراسة.



طريقة وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة منهجا كميا يعتمد على تصميم البحث الارتباطي التنبؤي Predictive Correlational Research Design، وهو حسب كريسويل (Cresswell, 2014) تصميم يبحث أشكالا متقدمة من العلاقات الارتباطية باستخدام نماذج إحصائية متقدمة كمعادلات النمذجة البنائية، والنمذجة الخطية الهيكلية، وتحليل الانحدار اللوجستي والتي تتضمن تحليلا

للمسارات، وتحديد القدرة التنبؤية لحزمة من المتغيرات مجتمعة. وعليه، فالدراسة الحالية تعتمد أسلوب معادلة النمذجة البنائية Structural Equation Modeling في الكشف عن قدرة القيادة المُمَكِّنَة في التنبؤ بأداء المهام والأداء السياقي، كما تتناول الآثار غير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على هذين المتغيرين في وجود التمكين النفسي كمتغير وسيط.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالي في المشرفين التربويين والمشرفات بمكاتب التعليم بمحافظة جدة وعددهم ٧٢٢ مشرفا ومشرفة، يتوزعون على ١٣ مكتبا تعليميا (ستة مكاتب للبنين وأربعة للبنات، ومكتب التعليم الأهلي ومكتبي رابغ وخليص). ويمثل المشرفون التربويون ما نسبته (٤٥,٣٪) من هذا المجتمع بواقع (٣٢٧) مشرفاً، أما المشرفات فيمثلن ما نسبته (٥٤,٧٪) بواقع (٣٩٥) مشرفة، وذلك وفقاً للإحصاءات المتوافرة لدى إدارات هذه المكاتب في العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٠هـ.

ونظرا لإمكانية الوصول إلى أفراد مجتمع البحث، ولتوافر قاعدة معلومات شاملة تضم عناوين البريد الإلكتروني للمشرفين والمشرفات في هذه المكاتب، استخدم الباحث طريقة الحصر الشامل لتعزيز العائد من الاستجابات، وتقليل الفاقد قدر الإمكان. وعليه فقد استجاب منهم (٣٣٩) مشرفا ومشرفة يمثلون العينة الأساسية التي استخدمت لاختبار فرضيات الدراسة. وتمثل هذه العينة ما نسبته (٤٦,٩٥ ٪) من مجتمع الدراسة. ويشكل المشرفون منها ما نسبته (٦١,٠٦٪) بواقع (٢٠٧) مشرفا، في حين بلغت نسبة المشرفات (٣٩,٩٤٪) بواقع (١٣٢) مشرفة. وتوزعت العينة الأساسية على

متغير سنوات الخبرة، حيث بلغ عدد المشرفين والمشرفات اللذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات (١٧) مشرفا ومشرفة، يشكلون ما نسبته (٥,٠١٪) من عينة الدراسة، في حين كان هناك (٦٦) مشرفا ومشرفة ممن تتراوح خبراتهم بين (١٠ - أقل من ٢٠ سنة)، وذلك بنسبة (١٩,٤٧٪) من عينة الدراسة، أما الغالبية العظمى من المستجيبين والبالغ عددهم (٢٥٦) مشرفا ومشرفة فكانوا ممن تزيد خبرتهم عن عشرين عاما، ويمثلون ما نسبته (٧٥,٥٢٪) من عينة الدراسة. أما فيما يتعلق بالمؤهلات العلمية، فقد كان أغلب أفراد العينة وعددهم (٢٠٧) فردا يحملون درجة البكالوريوس، ويشكلون ما نسبته (٦١,٠٦٪) من عينة الدراسة، في حين بلغ عدد المستجيبين من حملة المؤهلات العليا -ماجستير أو دكتوراه -(١٣٢) فردا يمثلون (٣٨,٩٤٪) من عينة الدراسة.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)

للتحقق من فرضيات الدراسة، استخدمت ثلاثة مقاييس مجربة تمت مواءمتها للسياق التعليمي المحلي باستخدام طريقة الترجمة وإعادة الترجمة Translation and Back Translation، وأجريت عليها اختبارات الصدق والثبات بتطبيقها على عينة عشوائية أولية ضمت ٥٠ مشرفا ومشرفة بمكاتب التعليم؛ للتحقق من خصائصها السيكومترية. وفيما يلي بيان هذه المقاييس وأبعادها وخصائصها السيكومترية:

أولاً: مقياس القيادة المُمَكِّنَة Empowering Leadership، الذي طوره آهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، وهو أحد أكثر المقاييس شيوعا واستخداما في دراسات القيادة المُمَكِّنَة، بما فيها تلك التي أجريت البيئات

التعليمية، ويتكون المقياس من (١٢) فقرة تتوزع على أربعة أبعاد: تعزيز أهمية العمل، وتوفير فرص المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في الأداء العالي، وتوفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية. ويتبع هذا المقياس تدرجاً خماسيا (غير موافق مطلقا - موافق بشدة). وعند فحص الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد "تعزيز أهمية العمل" تبلغ (٠,٩٠ ، ٠,٩٦ ، ٠,٩٣) على التوالي، ولفقرات بعد "المشاركة في صنع القرار" (٠,٨٨ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٦) على التوالي، ولفقرات بعد "إظهار الثقة في الأداء" (٠,٨٩ ، ٠,٩٢ ، ٠,٨١)، ولفقرات بعد "توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية" (٠,٨٠ ، ٠,٧٨ ، ٠,٩٣)، وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت (٠,٨٨ ، ٠,٩١ ، ٠,٨٨ ، ٠,٨٥) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. ويلاحظ أنها جميعها أعلى من الحد الأدنى (٠,٤٠) لمعاملات تمييز المفردات حسب كروكر وألجينا (Crocker & Algina, 2006)، ووفقا لوجهة نظر ديباتي ورفاقه (Debate et al., 2009) فإن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد مؤشر على الصدق التلازمي Concurrent Validity للمقياس. وعند فحص ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج قيم ثبات عالية بلغت (٠,٩٤ ، ٠,٩٠ ، ٠,٩١ ، ٠,٨٨) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، فيما بلغت درجة الثبات الكلي للمقياس (٠,٩٥)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، ويتضح أن جميع قيم الثبات أكبر من ٠,٧٠ ، وهي القيمة القاطعة

حسب نوناللي (Nunnally, 1978) والحد الأدنى لثبات المقاييس، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيا: مقياس التمكين النفسي Psychological Empowerment Inventory، الذي طورته سبرتزر وفريقها (Spreitzer, 1995))، ويتكون المقياس من (١٢) فقرة تتوزع على أربعة أبعاد: المغزى (الفهم الواسع للمهام الوظيفية)، والكفاءة (الثقة في القدرات الوظيفية)، والاستقلالية الذاتية (حرية التصرف أو حرية تقرير المصير)، والتأثير (التأثير العام على المكتب أو الوحدة). ويتبع هذا المقياس تدرجاً خماسيا (غير موافق مطلقا - موافق بشدة). وعند فحص الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد "المغزى" تبلغ (٠,٨٠، ٠,٧٤، ٠,٨٤) على التوالي، ولفقرات بعد "الكفاءة" (٠,٧٦، ٠,٦٩، ٠,٨٤) على التوالي، ولفقرات بعد "الاستقلالية الذاتية" (٠,٦٢، ٠,٥٥، ٠,٦٣)، ولفقرات بعد "التأثير" (٠,٧٨، ٠,٧٧، ٠,٦٧)، وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت (٠,٧٧، ٠,٥٨، ٠,٧٨، ٠,٦٩) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وأعلى من ٠,٤٠، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. وعند فحص ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج قيم ثبات بلغت (٠,٨٥، ٠,٨٣، ٠,٦٨، ٠,٨١) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، فيما بلغت درجة الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٤)، وجميعها اكبر من ٠,٧٠ ؛ القيمة الموصى بها للتحقق من ثبات المقاييس، باستثناء بعد "الاستقلالية وحرية التصرف" فقد

بلغ معامل ثبات هذا البعد ٠,٦٨ ، إلا إنه وفقاً لوجهة نظر نونـاللي وبيرنستين (Nunnally & Burnsttein, 1994)، فإن قيمة معامل الثبات يجب أن لا تقل عن ٠,٦٠ مما يدل على أن مقياس التمكين النفسي يتمتع بدرجة جيدة من الثبات إجمالا.

ثالثا: مقياس الأداء الفردي أو الأداء الفردي للعمل Individual Work Performance Questionnaire ، الـذي أعدَّتـه كووبمـانز وفريقهـا (Koopmans et al., 2014)، وتم قصر هذه الدراسة على متغيري **أداء المهام** (٧ فقرات)، **والأداء السياقي** (٨ فقرات). ويتبع هذا المقياس تدرجاً خماسي التقديرات (أبداً -دائما). وبفحص الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن قيم معامل الارتباط لفقرات بعد "أداء المهام "تراوحت بين (٠,٦٠ و ٠,٩٢)؛ فيما تراوحت قيم الارتباط لفقرات بعد "الأداء السياقي" بين (٠,٥٩ و٠,٨٧)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. وبلغت معاملات الارتباط بين بعدي أداء المهام والأداء السياقي والدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٤ ، ٠,٩٧) على التوالي، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وأعلى من ٠,٤٠ ، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. وعند فحص ثبات المقياس، تبين ارتفاع قيم معامل الثبات لبعدي المقياس والدرجة الكلية على المقياس، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٤) للدرجة الكلية على المقياس، في حين بلغت قيم معامل الثبات (٠,٨٩ ، ٠,٩٠) لبعدي أداء المهام والأداء السياقي على التوالي. وبصفة عامة، فجميعها قيم ثبات عالية وتزيد عن ٠,٧٠ ، وهي الدرجة

القاطعة التي تمثل الحد الأدنى لقيم ألفا كرونباخ المقبولة لإثبات ثبات المقاييس.

نتائج الدراسة:

إجراءات التحليل الإحصائي

أولا: التحقق من نموذج القياس Measurement Model

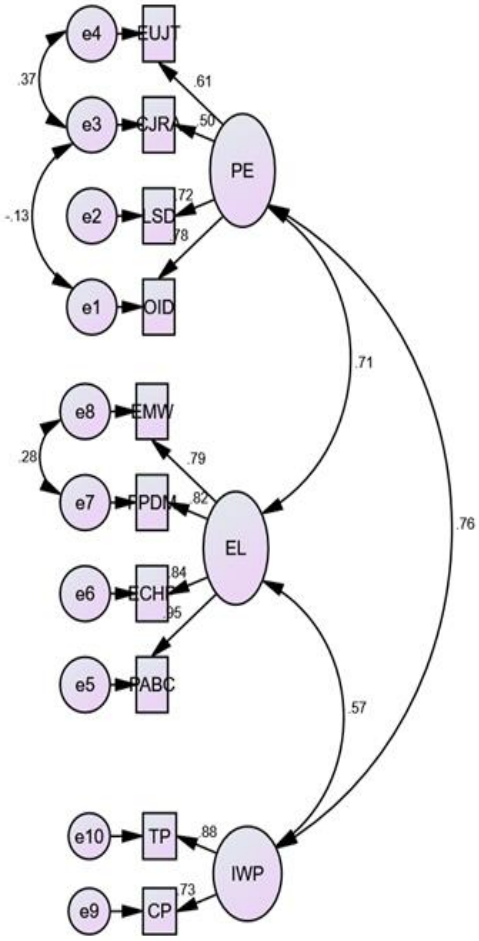
قام الباحث بداية بفحص البيانات للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة سواء على مستوى كل متغير Univariate Outliers أو على مستوى المتغيرات مجتمعة Multivariate Outliers، كما قام بالتحقق من عدم وجود انحراف شديد في البيانات لتحقق شرط الاعتدالية، وقد أظهرت جميع المتغيرات التواء سالبا، كما أن التفلطح كان أكبر من الصفر؛ وهذا كان متوقعا تبعا لطبيعة المتغيرات المستخدمة في الدراسة، وطريقة القياس المستندة على أسلوب التقرير الذاتي، إلا أنه ونظراً لأن حجم العينة في الدراسة الحالية تخطى ٢٠٠، وهي القيمة التي أوصى بها تاباشنيك وفيديل (Tabachnick & Fidell ,2013)؛ فهذا لا يمثل فرقا جوهريا في التحليل. ونظراً لأن جميع البيانات في الدراسة الحالية تنتمي إلى المستوى الرتبي، فقد تم تحليل البيانات باستخدام الأرجحية العظمى Maximum Likelihood Estimation، وقد افترض الباحث أن جميع المتغيرات متصلة لأن عدد البدائل أكثر من ٤، ولكون الالتواء والتفلطح في الحدود المقبولة (Kline, 2005)، وبصفة عامة لم يجد الباحث انحراف شديد في البيانات عند الاعتدالية، أو التعددية الخطية أو عدم تجانس التباين.

لاختبار فرضيات الدراسة أجرى الباحث نمذجة المعادلات البنائية باستخدام تقدير الارجحية العظمى عبر برنامجAMOS 25.0. ، وللحكم على مطابقة النموذج للبيانات، اعتمد الباحث على عدد من المؤشرات التي أوصت بها العديد من الدراسات (e.g., Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011) وتشمل نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية، والجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب -Root Mean Square Error of Approximation RMSEA، والجذر المعياري لمتوسطات البواقي The Standardized Root Mean Residuals -SRMR، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index -CFI، ومؤشر توكر -لويس Tucker-Lewis Index -TLI.

وقد أشار بعض الباحثين (e.g., Bentler & Bonett, 1980) إلى أن اختبار مربع كاي يتأثر بشدة بحجم العينة، لذا استخدمت الدراسة الحالية محكات المطابقة لدى بعض المختصين (e.g., Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011) التي تقر بقبول النموذج المقترح (بدرجة مطابقة مقبولة) في حال كانت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية أقل من ٣، وكان مؤشر المطابقة المقارن أكبر من ٠,٩٠، ومؤشر توكر -لويس أكبر من ٠,٩٠، والجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من ٠,١٠، والجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من ٠,٠٨ ؛ في حين يكون النموذج متطابق بدرجة تامة إذا كانت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية أقل من ٢، ومؤشر المطابقة المقارن أكبر من ٠,٩٥، ومؤشر توكر -لويس أكبر من ٠,٩٥، والجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من ٠,٠٦، والجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من ٠,٠٥.

وقد تبنت الدراسة الحالية نمذجة المعادلات البنائية لاختبار الدور الوسيط للتمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وكل من أداء المهام والأداء السياقي، لكونها بالمقارنة مع الطرق الأخرى تمثل منهجا مناسبا لاختبار التأثيرات الوسيطة. واتبع الباحث مدخل الخطوتين الذي أوصى به آندرسون وجيربنج (Anderson & Gerbing, 1988) والذي تتمثل خطوته الأولى في استخدام التحليل العاملي التوكيدي لبناء نموذج قياس مناسب، بحيث - وفقا لما قدمه بيرني (Byrne, 2001) - يمكن تعديل النموذج لتحديد العلاقات بين المتغيرات الكامنة. أما في الخطوة الثانية، يتم تقدير حجم الارتباطات بين المتغيرات الكامنة باستخدام نموذج المعادلة البنائية.

تتمثل الخطوة الأولى في نمذجة المعادلات البنائية في اختبار جودة مطابقة نموذج القياس للبيانات والذي يهدف إلى نمذجة العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المشاهدة، وتتضمن الدراسة الحالية ثلاث متغيرات كامنة: التمكين النفسي ويقاس بأربعة أبعاد، والقيادة المُمَكِّنَة وتقاس بأربعة أبعاد، وأداء العمل الفردي ويقاس ببعدين، ويوضح شكل (٢) العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المشاهدة.



شكل (٢) نموذج القياس لمتغيرات الدراسة: التمكين النفسي PE، القيادة المُمَكِّنَة EL، وأداء العمل الفردي IWP، الفهم الواسع للمهام الوظيفية EUJT، الثقة في القدرات الوظيفية CJRA، الاستقلالية الذاتية وحرية تقرير المصير SD، التأثير العام على المكتب OID، تعزيز أهمية العمل EMW، تعزيز المشاركة في صنع القرار EPDM، إظهار الثقة في الأداء العالي ECHP، توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية PABC، أداء المهام TP، الأداء السياقي CP

وقد أظهرت النتائج أن نموذج القياس يحقق جودة مطابقة جيدة للبيانات حيث بلغت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية (χ^2 = 2.72/ df) أي أنها أقل

من (٣) ؛ وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن ٠,٩٤ ؛ وبلغت قيمة مؤشر توكر -لويس ٠,٩٥ ، وكليهما أكبر من ٠,٩٠. كما أظهرت النتائج أن قيمة الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA قد بلغت ٠,٠٥ ، وهي قيمة أقل من ٠,٠٨ ؛ كما أن قيمة الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR قد بلغت ٠,٠٥٥ ، وهي قيمة أقل من ٠,٠٦ ، مما يدل على أن نموذج القياس يتطابق مع البيانات بدرجة مقبولة إلى جيدة.

وأظهرت النتائج في الجدول (١) أن تشبعات العوامل كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وجميع قيم تلك التشبعات المعيارية كانت أكبر من ٠,٦٠ باستثناء تشبع بعد "الثقة في القدرات الوظيفية" على متغير التمكين النفسي. وقد تراوحت قيم التشبعات إجمالا بين ٠,٤٩٨ و٠,٩٤٥ ، وكانت أعلى التشبعات لبعد "توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية" على متغير القيادة المُمَكِّنَة ، وقد تشبع بعد أداء المهام بقيمة تشبع معياري ٠,٧٣٤ ، في حين تشبع بعد الأداء السياقي بمقدار ٠,٨٨. وعليه يمكن القول إن قيم التشبعات ومؤشرات جودة المطابقة تشيران إلى أن النموذج يتطابق مع البيانات بدرجة عالية.

جدول (١): تشبعات أبعاد مقاييس الدراسة على المتغيرات الثلاثة

الأبعاد	التمكين النفسي	القيادة المُمَكِّنَة	أداء العمل الفردي
التأثير العام على المكتب	٠,٧٨٠		
الاستقلالية الذاتية وحرية التصرف	٠,٧١٩		
الثقة في القدرات الوظيفية	٠,٤٩٨		
الفهم الواسع للمهام الوظيفية	٠,٦٠٦		
توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية		٠,٩٤٥	
إظهار الثقة في الأداء العالي		٠,٨٤٢	
تعزيز المشاركة في صنع القرار		٠,٨١٦	
تعزيز أهمية العمل		٠,٧٩٢	
أداء المهام			٠,٧٣٤
الأداء السياقي			٠,٨٨٠

ثانيا: التحليلات الأولية

قبل إجراءات التحقق من فرضيات الدراسة، أجريت التحليلات الأولية كما في الجدولين (٢) و(٣) للتعرف على درجات توافر التمكين النفسي في أوساط المشرفين التربويين والمشرفات، ودرجة ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة، ومستوى أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين والمشرفات.

جدول (٢): الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة وأبعادها

متغيرات الدراسة وأبعادها	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة العظمى
الفهم الواسع للمهام الوظيفية	٤,٦٨	٠,٦١	١	٥
الثقة في القدرات الوظيفية	٤,٧٧	٠,٤٧	١	٥
الاستقلالية الذاتية وحرية التصرف	٤,١١	٠,٨٢	١	٥
التأثير العام على المكتب	٣,٦٧	٠,٩٩	١	٥
الدرجة الكلية للتمكين النفسي	٤,٣	٠,٥٦	١	٥
تعزيز أهمية العمل	٣,٩٩	١,١٠	١	٥
توفير فرص المشاركة في صنع القرار	٣,٦٣	١,١١	١	٥
إظهار الثقة في الأداء العالي	٤,٣٠	٠,٩٠	١	٥
توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية	٤,٠٥	٠,٩٦	١	٥
الدرجة الكلية للقيادة المُمَكِّنَة	٣,٩٩	٠,٩١	١	٥
أداء المهام	٤,٤٤	٠,٦٠	١,٥٧	٥
الأداء السياقي	٤,٤١	٠,٥٨	٢	٥

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	التمكين النفسي	القيادة المُمَكِّنَة	أداء المهام	الأداء السياقي
التمكين النفسي	1			
القيادة المُمَكِّنَة	٠,٥٨	1		
أداء المهام	٠,٤٧	٠,٦٠	1	
الأداء السياقي	٠,٤٣	٠,٤٩	٠,٦٥	١

يتضح من الجدول (٢) أعلاه أن المشرفين والمشرفات يتمتعون بدرجات عالية من التمكين النفسي إجمالا وبمتوسط وزني بلغ (٤,٣)، وتراوحت أبعاد التمكين النفسي لديهم بين درجات توافر متوسطة وعالية، وكان أعلاها المتوسط الوزني لبعد "الثقة في القدرات الوظيفية" (٤,٧٧)، وأدناها بعد "التأثير العام على المكتب" بمتوسط بلغ (٣,٦٧). ويتضح أن بعد "الثقة في القدرات الوظيفية" كان أقل أبعاد التمكين النفسي تباينا بانحراف معياري ٠,٤٧، في حين كان بعد "التأثير العام على المكتب" أكبرها تباينا بانحراف معياري بلغ ٠,٩٩.

ويلاحظ أن مديري ومديرات مكاتب التعليم يمارسون سلوك القيادة المُمَكِّنَة بدرجة عالية أقرب ما تكون للمتوسطة وبمتوسط وزني بلغ (٣,٩٩)، وكان "إظهار الثقة في الأداء العالي" البعد الأعلى ممارسة بمتوسط بلغ (٣,٤٥)، في حين كان بعد "توفير فرص المشاركة في صنع القرار" أقل الأبعاد ممارسة بمتوسط بلغ (٣,٣٩). ويلاحظ أن التباين في تقديرات المشرفين والمشرفات لممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم لأبعاد القيادة المُمَكِّنَة كان أكبر من التباين في تقديراتهم لمتغيرات التمكين النفسي والأداء الفردي.

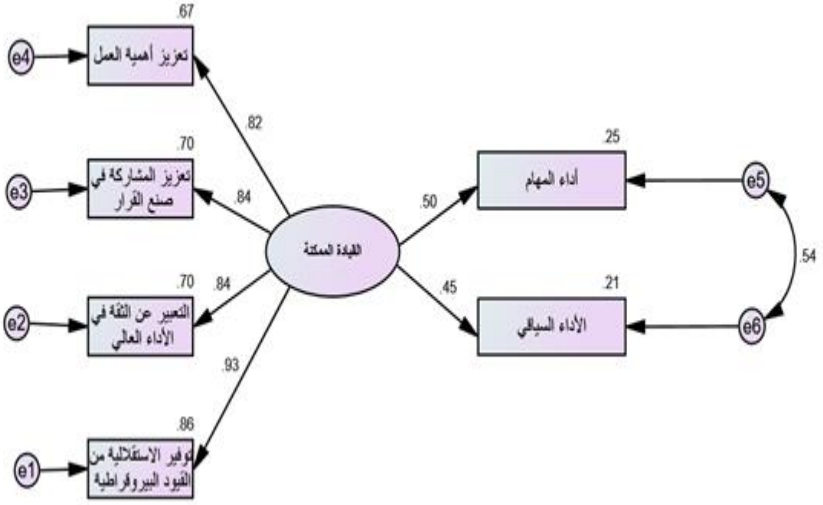
ويتضح تقارب متوسطي أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين والمشرفات، فقد بلغ متوسط أداء المهام (٤,٤٤) معبرا عن مستوى أداء عال، وعلى نحو مماثل جاءت تصوراتهم حول الأداء السياقي معبرة عن أداء سياقي عال وبمتوسط بلغ (٤,٤١).

وبالنسبة لقيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة، قد جاءت جميعها موجبة وفي الاتجاه المتوقع وفقاً لطبيعة هذه المتغيرات؛ فالقيادة المكنة ترتبط إيجابا وبعلاقة قوية بالتمكين النفسي (٠,٥٨)، وترتبط كذلك إيجابا وبعلاقة قوية بكل من أداء المهام والأداء السياقي وبقيم بلغت (٠,٦٠، ٠,٤٩) على التوالي. ويتضح من الجدول أن التمكين النفسي يرتبط إيجابا وبعلاقة متوسطة القوة بكل من أداء المهام والأداء السياقي وبقيم بلغت (٠,٤٧، ٠,٤٣) على التوالي.

ثالثا: نتائج الإجابة عن فرضيات الدراسة

للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي نصها "يوجد تأثير دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة –على أداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، استخدم الباحث تحليل المسار كما في الشكل (٣)، لتوضيح التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي. وقد أظهرت النتائج كما في الجدول (٤) أن النموذج يتطابق مع البيانات بصورة جيدة، فقد كانت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية أقل من ٣، وجاءت قيمتا مؤشر المطابقة المقارن ومؤشر توكر - لويس أكبر من ٠,٩٥، كما أظهرت النتائج أن الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب كان أقل من ٠,٠٨، والجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من

٠.٠٦ ، مما يدل على أن نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء العمل الفردي يتطابق مع البيانات بدرجة جيدة.



شكل (٣) التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أبعاد أداء العمل الفردي: أداء المهام والأداء السياقي

جدول (٤): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء العمل الفردي

مؤشرات المطابقة	مربع كاي χ^2	درجة الحرية df	نسبة χ^2 /df	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر - لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	19.938	8	2.492	0.98	0.96	0.066	0.022

جدول (٥): مؤشرات التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي

متغيرات الأداء الفردي	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
أداء المهام	٠,٥٠	٠,٠٦١	٨,١٩٧	٠,٠٠١	٠,٢٥٠
الأداء السياقي	٠,٤٥	٠,٠٦٠	٧,٥٠	٠,٠٠١	٠,٢٠١

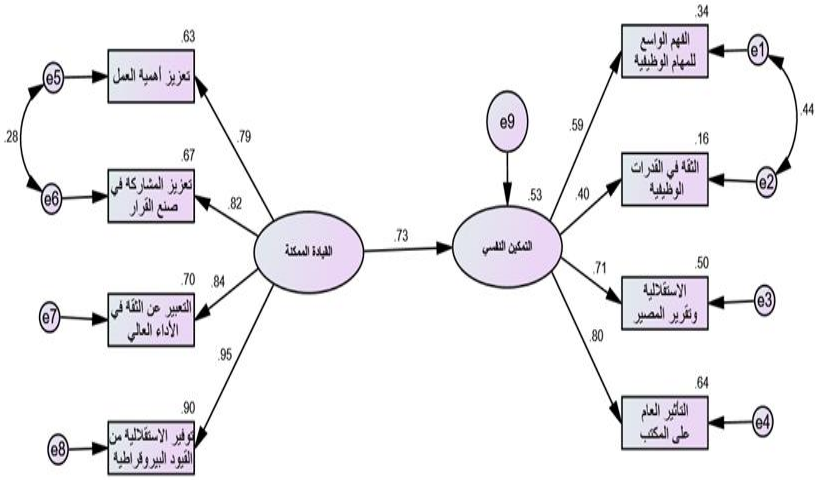
يتضح من الجدول (٥) وجود تأثير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام، فقد كانت قيمة الوزن المعياري ٠,٥٠ ، والنسبة الحرجة ٨,١٩٧ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، كما يتضح أن القيادة المُمَكِّنَة لمديري ومديرات مكاتب التعليم تفسر ٢٥٪ من التباين في أداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات. **وبناء على ذلك، يمكن القول بصحة الفرضية الأولى للدراسة وقبولها.**

وبالمثل، فعند التحقق من الفرضية الثانية ونصها: "يوجد تأثير دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة –على الأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات"، أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (٤) مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بصورة جيده، ويوضح الشكل(٣) وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي حيث بلغت قيمة هذا التأثير ٠,٤٥ كما في الجدول (٥)؛ وبلغ الخطأ المعياري لهذا التقدير ٠,٠٦٠ ؛ وبلغت النسبة الحرجة ٧,٥٠ ، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١. ويتضح من الجدول (٥) أن ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة تفسر

مـا يقـرب مـن ٢٠.١٪ مـن التبـاين في الأداء السـياقي للمشـرفين التربـويين والمشرفات.

ونظراً لوجود هذه التأثيرات المباشرة والموجبة للقيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي، فهذا يعني أنه كلما زادت درجة ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة كما يدركها المشرفون التربويون والمشرفات، تزيد تبعا لذلك مستويات أداء المهام والأداء السياقي لديهم. وعند تأمل قيم هذه التأثيرات المباشرة، نجدها بلغت ٠.٥٠ في حالة أداء المهام، و٠.٤٥ في حالة الأداء السياقي، وهي قيم معيارية تتبع خصائص معامل الارتباط، ولذا فإن تفسير تلك القيم حسب دي فاوس (De Vaus, 2002) يتبع تفسير معامل الارتباط؛ أي أن القيادة المُمَكِّنَة تؤثر بدرجة متوسطة على كل من أداء المهام والأداء السياقي. **وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضيتين الأولى والثانية وقبولهما.**

ولاختبار صحة الفرضية الثالثة التي نصها "يوجد تأثير دال إحصائيا للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة – على التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، يوضح تحليل المسار في الشكل (٤) التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي.



شكل (٤) التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي

جدول (٦): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي

مؤشرات المطابقة	مربع كاي $\chi 2$	درجة الحرية df	نسبة /df $\chi 2$	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر - لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	٤٨.٦١٧	١٧	٢.٨٦٠	٠.٩٧	٠.٩٦	٠.٠٧٤	٠.٠٣٦

ويتبين من الجدول (٦) أن نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية كانت أقل من (٣)؛ وقيمتا مؤشر المطابقة المقارن ومؤشر توكر -لويس كانتا أكبر من ٠.٩٥؛ وقيمة الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من ٠.٠٨؛ وقيمة الجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من ٠.٠٦؛ مما يدل على أن نموذج

التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي يتطابق مع البيانات بدرجة جيدة.

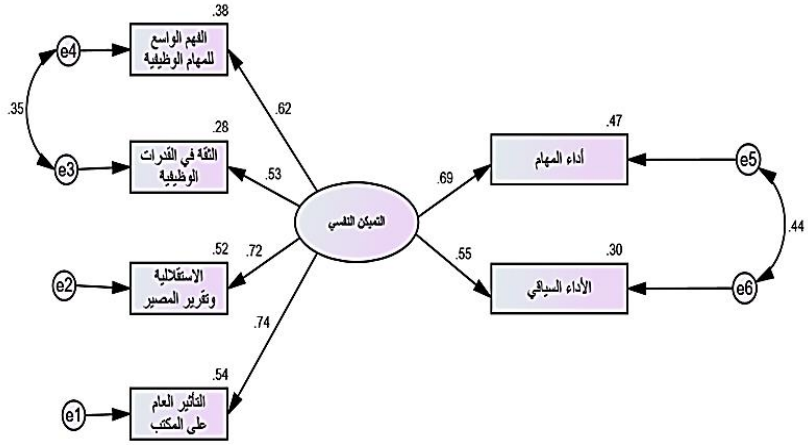
جدول (٧): مؤشرات التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي

	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
التمكين النفسي	٠,٧٣	٠,٠٦٣	١١,٥٩	٠,٠٠١	٠,٥٣

يتضح من جدول (٧) وجود تأثير موجب مباشر وقوي (De Vaus, 2002) للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي حيث بلغت قيمة ذلك التأثير ٠,٧٣ ؛ وبلغ والخطأ المعياري للتقدير ٠,٠٦٣ وهو مؤشر على دقة تقدير معالم النموذج ؛ وبلغت النسبة الحرجة ١١,٥٩ ، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١. ويتضح من جدول (١٦) أن القيادة المُمَكِّنَة تفسر ٥٣٪ من التباين في مدركات المشرفين والمشرفات لمستوى تمكينهم النفسي. وتشير قيمة الوزن المعياري الموجب لتأثير القيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي إلى أنه كلما زادت درجة ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة، تزيد مستويات التمكين النفسي لدى المشرفين والمشرفات. **وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضية الثالثة وقبولها.**

وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة ونصها "يوجد تأثير دال إحصائيا للتمكين النفسي على أداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، يوضح

تحليل المسار في الشكل (٥) التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أبعاد أداء المهام والأداء السياقي للمشرفين والمشرفات التربويين.



شكل (٥) التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي

جدول (٨): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي

مؤشرات المطابقة	مربع كاي $\chi 2$	درجة الحرية df	نسبة /df $\chi 2$	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر - لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	١٢.١٥٩	٧	١.٧٣٧	٠.٩٨	٠.٩٧	٠.٠٤٧	٠.٠٣٣

أظهرت النتائج في الجدول (٨) أن النموذج يتطابق مع البيانات بصورة جيدة، فقد كانت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية أقل من ٢ ؛ وكانت قيمتا مؤشر المطابقة المقارن ومؤشر توكر -لويس أكبر من ٠.٩٥ ؛ كما يتبين من

الجدول أن الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من ٠,٠٥ ؛ وقيمة الجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من ٠,٠٦ ، مما يدل على أن نموذج التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أداء العمل الفردي يتطابق مع البيانات بدرجة جيدة.

جدول (٩): مؤشرات التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي

متغيرات الأداء الفردي للعمل	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
أداء المهام	٠,٦٩	٠,٠٦٢	١١,١٢٩	٠,٠٠١	٠,٤٧٦
الأداء السياقي	٠,٥٥	٠,٠٧٥	٧,٣٣	٠,٠٠١	٠,٣٠٣

ويتضح من الجدول (٩) وجود تأثير مباشر للتمكين النفسي على أداء المهام، فقد كانت قيمة الوزن المعياري ٠,٦٩ ، وبلغت النسبة الحرجة ١١,١٢٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١. ويتضح من الجدول (٩) أن توافر التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين والمشرفات يفسر ٤٧,٦٪ من التباين في أدائهم لمهامهم.

وبالمثل فعند التحقق من صحة الفرضية الخامسة التي نصها "يوجد تأثير دال إحصائيا للتمكين النفسي على الأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، تظهر النتائج في الجدول (٨) مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على الأداء السياقي. ويظهر تحليل المسار في الشكل (٥)

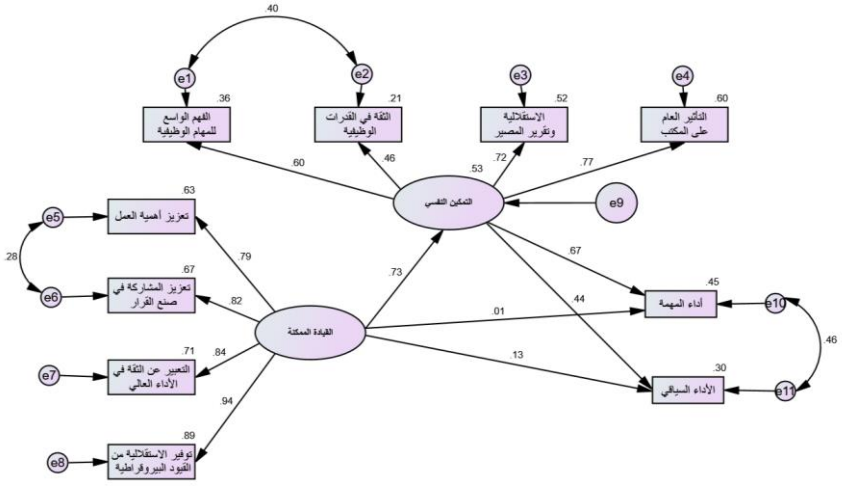
وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للتمكين النفسي على الأداء السياقي. ويتضح من الجدول (٩) أن قيمة هذا التأثير ٠,٥٥ ، والخطأ المعياري لهذا التقدير ٠,٠٧٥ ، والنسبة الحرجة ٧,٣٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١. ويتضح كذلك أن درجة توافر التمكين النفسي لدى المشرفين والمشرفات تفسر ما يقرب من ٣٠,٣٪ من التباين في أدائهم السياقي.

ونظراً لوجود هذه التأثيرات المباشرة والموجبة للتمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي، فهذا يعني أنه كلما زاد توافر التمكين النفسي لدى المشرفين والمشرفات، تزيد درجة أداءهم للمهام ودرجة أدائهم السياقي كذلك. وعند تأمل قيم هذه التأثيرات المباشرة، نجدها متوسطة التأثير حيث بلغت ٠,٦٩ في حالة أداء المهام، و٠,٥٥ في حالة الأداء السياقي، وهي قيم معيارية تتبع خصائص معامل الارتباط، ولذا فإن تفسير تلك القيم حسب دي فاوس (De Vaus, 2002) يتبع تفسير معامل الارتباط، وعليه فالتمكين النفسي يؤثر بدرجة متوسطة على كل من أداء المهام والأداء السياقي. **وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضيتين الرابعة والخامسة وقبولهما.**

وعند تأمل الجدولين (٥ ، ٩) يتضح أن التأثيرات المباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام والأداء السياقي أعلى من نظيرتها بالنسبة للقيادة المُمَكِّنَة، فبينما بلغت قيمة التأثير المباشر للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام ٠,٥٠ ، وعلى الأداء السياقي ٠,٤٥ ، نجد التأثير المباشر للتمكين النفسي على أداء المهام ٠,٦٩ ، وعلى الأداء السياقي ٠,٥٥. وبالمثل فقد بلغ مقدار التباين المفسر في درجات أداء المهام والأداء السياقي بواسطة التمكين النفسي ٤٧,٦٪ و٣٠,٣٪

على الترتيب، في حين كان التباين المفسر في درجات أداء المهام والأداء السياقي بواسطة القيادة المُمَكِّنَة ٢٥٪ و٢١.١٪ على الترتيب؛ مما يدل على أن التمكين النفسي له تأثير مباشر أقوى من القيادة المُمَكِّنَة على متغيرات أداء العمل الفردي.

العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة وأداء المهام لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، اتبع الباحث الخطوات التي أوصى بها بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986) للتحقق من الدور الوسيط عبر اختبار بوتستراب bootstrap في برنامج AMOS. ويوضح الشكل (٦) جميع التأثيرات المباشرة لكل من القيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي، وكذلك التأثيرات غير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي.



شكل (٦) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي

جدول (١٠): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي

مؤشرات المطابقة	مربع كاي $\chi 2$	درجة الحرية df	نسبة /df $\chi 2$	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر - لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	٦٩,٣٩	٢٩	٢,٣٩٣	٠,٩٦	٠,٩٤	٠,٠٦٤	٠,٠٤٧

وتظهر النتائج في الجدول (١٠) مطابقة النموذج للبيانات، حيث نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية أقل من ٣؛ ومؤشر المطابقة المقارن أكبر من ٠,٩٥؛ ومؤشر توكر -لويس أكبر من ٠,٩٠؛ وكان الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من ٠,٠٨؛ كما كانت قيمة الجذر المعياري أقل من ٠,٠٦، مما يدل على أن نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي يتطابق مع البيانات بدرجة مقبولة إلى جيدة.

وتضمنت **الخطوة الأولى**، حسب الإجراءات التي أوصى بها بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986)، اختبار التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي على أداء المهام. وقد أظهرت نتائج الفرضية الأولى أن هناك تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام، كما أظهرت نتائج الفرضية الرابعة أن هناك تأثيرات مباشرة للتمكين النفسي على أداء المهام. أما **الخطوة الثانية**، فتضمنت اختبار تأثير القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام بعض عزل تأثير المتغير الوسيط (التمكين النفسي) وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (١١).

جدول (١١): التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام بعد عزل تأثير التمكين النفسي

	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
أداء المهام	٠,٠١٧	٠,١٣٠	٠,١٣١	٠,٨٩٦	٠,٠٠٠٣

يتضح من جدول (١١) أنه لا يوجد تأثير للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام بعد عزل تأثير التمكين النفسي، فقد كانت قيمة النسبة الحرجة ٠,١٣١ وهي غير دالة إحصائيا، أي أنه لا يوجد تأثير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام بعد ضبط تأثير التمكين النفسي.

وفي الخطوة الثالثة، قام الباحث بحساب الوزن المعياري الانحداري غير المباشر لتأثير التمكين النفسي على أداء المهام، واختبار الدلالة الإحصائية باستخدام اختبار بووتستراب Bootstrap ذو الاتجاهين في برنامج AMOS، وقد أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (١٢) وجود تأثير غير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة عبر التمكين النفسي على أداء المهام.

جدول (١٢): التأثيرات غير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام بعد عزل تأثير التمكين النفسي

المتغير	مؤشرات التأثيرات غير المباشرة				
	الوزن المعياري	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
أداء المهام	٠,٧٤٤	٠,٤٣١	٠,٨٦٩	٠,٠٠٤	٠,٥٥٣

يتضح من جدول (١٢) وجود تأثير غير مباشر (٠.٧٤٤) دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠٤ للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام، وأن القيمة الحقيقية لهذا الوزن غير المعياري تقع داخل الفترة التي حدها الأدنى ٠.٤٣١ وحدها الأعلى ٠.٨٦٩ ، وبدرجة ثقة تصل إلى ٩٥٪ ؛ أي أن التمكين النفسي يعمل كوسيط كلي لنقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام، ويعنى ذلك أيضا أن التمكين النفسي هو المتغير الوحيد الذي يحمل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام، ولهذا فإن ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة تؤثر بالزيادة على التمكين النفسي للمشرفين التربويين والمشرفات، وتلك الزيادة في التمكين النفسي تزيد مستويات أداء المهام. وعليه، فالتأثير الذي تحمله ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام ينتقل كلية عبر التمكين النفسي.

ولاختبار صحة الفرضية السابعة التي نصها "يتوسط التمكين النفسي العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات"، قام الباحث باستخدام الخطوات الثلاث السابقة التي أوصى به (Baron & Kenny, 1986). وحيث قد سبق التحقق من مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للبيانات كما في الشكل (٥)، قام الباحث بتطبيق **الخطوة الأولى** والتي تتمثل في التحقق من وجود تأثيرات مباشرة للقيادة المُمَكِّنَة والتمكين النفسي على الأداء السياقي، وقد تحقق ذلك في الفرضيتين الثانية والخامسة. وتضمنت **الخطوة الثانية** اختبار تأثير القيادة المُمَكِّنَة على

الأداء السياقي بعض عزل تأثير المتغير الوسيط (التمكين النفسي) وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣): التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بعد عزل تأثير التمكين النفسي

المتغير	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
الأداء السياقي	٠,٢٢٣	٠,١٤٧	١,٥١٥	٠,١٣٠	٠,٠٥٠

يتضح من الجدول (١٣) أنه لا يوجد تأثير للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بعد عزل تأثير التمكين النفسي، فقد كانت قيمة النسبة الحرجة ١,٥١٥ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ؛ أي أنه لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بعد ضبط تأثير التمكين النفسي. ويتضح من الجدول (١٣) أن القيادة المُمَكِّنَة تفسر ٥٪ من التباين في الأداء السياقي بعد عزل تأثير التمكين النفسي، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يدل على اختفاء أثر القيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بعد ضبط تأثير التمكين النفسي.

وفي الخطوة الثالثة، قام الباحث بحساب الوزن المعياري الانحداري غير المباشر لتأثير التمكين النفسي على الأداء السياقي، وأجرى اختبار الدلالة الإحصائية باستخدام اختبار بووتستراب Bootstrap ذو الاتجاهين في برنامج

AMOS ، وقد أظهرت النتائج كما في الجدول (١٤) وجود تأثير غير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة عبر التمكين النفسي على الأداء السياقي.

جدول (١٤): التأثيرات غير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي بعد عزل تأثير التمكين النفسي

المتغير	مؤشرات التأثيرات غير المباشرة				
	الوزن المعياري	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
الأداء السياقي	٠,٥٤٥	٠,٢٣١	٠,٦٣٦	٠,٠٠٥	٠,٢٩٧

يتضح من الجدول (١٤) وجود تأثير غير مباشر(٠,٥٤٥) دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠٥ للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي، وأن القيمة الحقيقية لهذا الوزن غير المعياري تقع داخل الفترة التي حدها الأدنى ٠,٢٣١ ، وحدها الأعلى ٠,٦٣٦ ، وبدرجة ثقة ٩٥٪ ؛ أي أن التمكين النفسي يعمل كوسيط كلي في نقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي، ويعنى ذلك أيضا أن التمكين النفسي هو المتغير الوحيد الذي يحمل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي، ولهذا فإن ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة تؤثر بالزيادة على التمكين النفسي للمشرفين التربويين والمشرفات، وتلك الزيادة في التمكين النفسي ترفع مستويات الأداء السياقي. وعليه، فالتأثير الذي تحمله ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي للمشرفين والمشرفات ينتقل كلية عبر التمكين النفسي.

وقد فسر بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986) اختفاء التأثير المباشر للمتغير المستقل (القيادة المُمَكِّنَة) بعد عزل أثر المتغير الوسيط (التمكين النفسي) على وجود شاهد أو دليل قوي على وجود وسيط وحيد مسيطر، وهو (التمكين النفسي) في حالة هذه الدراسة. وعليه فإن النتائج تشير إلى أن التمكين النفسي يعمل لوحده كوسيط كلي أو مسيطر في حمل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام والأداء السياقي. **وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضيتين السادسة والسابعة، وقبول نموذج الدراسة (شكل رقم ١) وصحة العلاقات التي تضمنها.**

مناقشة نتائج الدراسة:

أكدت نتائج الدراسة صحة الفرضية الأولى التي تقول بوجود تأثير دال إحصائيا لممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المشرفين التربويين والمشرفات لمهامهم. وهذا يعني أنه بالقدر الذي تستهدف به ممارسات مديري ومديرات مكاتب التعليم التأكيد على أهمية العمل وثقافة الإنجاز وتعزيزها لدى المشرفين والمشرفات، وإشراكهم في صناعة القرارات، والاستماع إلى أفكارهم ومبادراتهم والأخذ بالجيد منها، وإظهار الثقة في الأداء الذي يقدمونه، ومساعدتهم على تخطي القيود البيروقراطية، وتوفير القدر الملائم من الاستقلالية في أداء المهام بالطريقة التي يرونها، سيكون العائد منها في صورة نتائج إيجابية على صعيد أداء المهام الإشرافية. وتتسق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات وإن كانت في سياقات غير تعليمية والتي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي للقيادة المُمَكِّنَة على أداء المهام (e.g., Ahearne et al., 2005; Srivastava et al., 2006; Vecchio et al.,

2010)، وبشكل عام، تؤكد هذه النتيجة على أهمية القيادة المُمَكِّنَة كسلوك قيادي مرغوب يدعم تنفيذ وإنجاز المهام الموصوفة وظيفيا في سياق الإشراف التربوي.

وتوصلت الدراسة إلى أن تأثير القيادة المُمَكِّنَة يتجاوز أداء المهام الوظيفية الموصوفة رسميا حيث أكدت النتائج صحة الفرضية الثانية التي تشير إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيا لممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات. وهذا يعني أن القيادة المُمَكِّنَة تفسر أيضا سلوكات الأداء السياقي، والتي تظهر في تلك الممارسات التي تتجاوز مطالب الدور الأساسي كسلوكات المواطنة التنظيمية، وتطوير المعرفة والمهارات، وتبادل المعلومات، والانخراط في العمليات والمبادرات الابداعية، والعمل الجماعي. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت وجود تأثير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة على العديد من السلوكات المرتبطة بالأداء السياقي كالأداء الجماعي (Chen et al., 2011)، وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التغيير (Li et al., 2016)، والسلوك الإبداعي (Gkorezis, 2016; Chow, 2018; Zhang & Bartol, 2010)، وتحمل المخاطر وتجربة أشياء جديدة (Zhang & Bartol, 2010)، وسلوكات تشارك المعرفة (Xue et al., 2011).

وأظهرت النتائج أيضا دليلا على صحة الفرضية الثالثة ؛ أي وجود تأثير وجود تأثير إيجابي دال إحصائيا لممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على التمكين النفسي لدى المشرفين التربويين والمشرفات. وهذا يعني أن الممارسات القيادية الرامية إلى تمكينهم وظيفيا تأتي بنتائج إيجابية على

صعيد تكوين مدركات إيجابية لديهم حول المغزى الرسالي لمهنة الإشراف التربوي، وتعزز كفاءتهم في أداء المهام الموكلة لهم، وتزيد من قدراتهم على التصرف واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة، كما وتعزز مدركاتهم حول حجم التأثير الذي يحدثونه في النتائج التشغيلية والتنظيمية لمكاتب التعليم. وتأتي هذه النتيجة متسقة مع الدراسات التي أكدت أن الموظفين الممكنين يظهرون مستويات عالية من التمكين النفسي (Zhang & Bartol, 2010; Lorinkova et al., 2013; Gyu Park et al., 2017).

ومن جانب آخر، أكدت النتائج صحة الفرضية الرابعة؛ أي وجود تأثير موجب ودال إحصائيا لمستوى التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات على أداءهم لمهامهم. وهذا يعني أنه كلما توافرت لدى المشرفين والمشرفات إمكانات الفهم الجيد للمهام الوظيفية المناطة بهم، وتوافرات لديهم الثقة الكاملة في جداراتهم وقدراتهم، إلى جانب الاستقلالية الذاتية في أداء مهامهم، والقناعة الراسخة بأنهم يحدثون فرقا وتأثيرا في النتائج التنظيمية في بيئات عملهم، كان لذلك نتائج إيجابية على صعيد أداء المهام. ومما لا شك فيه أن إمكانات ومدركات التمكين النفسي تسهم في بناء اتجاهات إيجابية لدى الأفراد نحو العمل وتعزيز دافعيتهم لأداء مهامهم الوظيفية حيث أبرزت العديد من الدراسات وجود ارتباطٍ قوي بين التمكين النفسي والأداء الوظيفي (Bartram & Casimir, 2007; Meyerson & Kline, 2008; Kirkman & Rosen, 1999; Spreitzer, 1995)، وتتسق هذه النتيجة مع الدراسات التي أظهرت وجود علاقة بين التمكين النفسي وأداء المهام (e g., Seibert et al., 2011; Aryee & Chen, 2006; Koberg et al., 1999).

وبالمثل، قدمت النتائج أدلة واضحة على صحة الفرضية الخامسة ؛ أي وجود تأثير موجب ودال إحصائيا لمستوى توافر التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات على أداءهم السياقي. وهذا يعني أن مدركات التمكين النفسي إذا ما توافرت على النحو الأمثل لدى المشرفين والمشرفات، ستدفعهم لتقديم أداءات تتجاوز تلك الموصوفة رسميا، وذلك لكون هذه المدركات النفسية تعمل كمحركات داخلية تشعرهم بمسئولياتهم المهنية في تحقيق أهداف وتطلعات مكاتبهم. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع بعض الدراسات وإن كانت في سياقات غير تعليمية التي أكدت على وجود ارتباط إيجابي بين التمكين النفسي والأداء السياقي (e.g., Chiang & Hsieh, 2012; Walumbwa et al., 2010; Wat & Shaffer, 2005)

وأثبتت النتائج صحة الفرضيتين السادسة والسابعة، حيث تبين أن التمكين النفسي يعمل كوسيط كلي في نقل تأثير سلوك القيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي للمشرفين والمشرفات. وهذا يعني أن ممارسات مديري ومديرات المكاتب الرامية إلى تمكين المشرفين والمشرفات لن يكون لها تأثير مباشر على صعيد أداءهم لمهامهم وأداءهم السياقي مالم تتوافر لديهم إمكانات ومدركات التمكين النفسي، وقد تأكد هذا جليا عند عزل تأثير التمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي، إذ تبين اختفاء التأثير المباشر للقيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي. وفي المقابل أظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي بوساطة التمكين النفسي ؛ أي أن التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات يعمل كوسيط كلي ومسيطر في نقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة

على أداءهم لمهامهم الوظيفية وعلى أداءهم السياقي كذلك. وهذا يتسق مع ما ينادي به زانق وبارتول (Zhang & Bartol, 2010) من أن مسؤولية القادة لا تنتهي بمجرد منح السلطة للموظفين، بل يتوجب عليهم أيضًا التحقق ما إذا كان الموظفون يشعرون بالتمكين النفسي أم لا. كما تأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة رووب وروبرت (Raub & Robert, 2010) والتي تؤكد أن الجهود الرامية لتمكين الموظفين من قبل قادتهم لن تكون ناجحة إذا لم يدركها الموظفون نفسياً.

توصيات الدراسة:

خلصت الدراسة إلى أن التمكين النفسي يعمل كوسيط كلي في نقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على كل من أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات. والدراسة إذ تتوصل لهذه النتيجة تقدم التوصيات التالية:

- بناء مبادرات نوعية تستهدف زيادة وعي مديري ومديرات مكاتب التعليم والقيادات التعليمية بصفة عامة بالممارسات الصحيحة للقيادة المُمَكِّنَة وتطبيقاتها في السياق التعليمي، وإطلاق برامج تدريب مخططة تستهدف إحداث تحول في الممارسة القيادية لدى قيادات التعليم باتجاه تبني سلوكات القيادة المُمَكِّنَة وتهيئة الظروف والإمكانات التنظيمية لضمان نجاحها.
- توظيف واختيار مديري ومديرات مكاتب التعليم من أولئك المشرفين والمشرفات ذوي التوجهات الإيجابية نحو التمكين الهيكلي ومشاركة السلطة، وممن لديهم القدرات اللازمة لتعزيز الإمكانات والمدركات النفسية لمن يعمل معهم من المشرفين والمشرفات.

- توجيه مديري ومديرات مكاتب التعليم إلى ضرورة أخذ إمكانات ومدركات التمكين النفسي للمشرفين والمشرفات في الاعتبار ورصدها وتقييمها قبل تنفيذ مبادرات التمكين الهيكلي، وقبل الشروع في التدخلات الإدارية المختلفة التي تستهدف تبنيهم لسلوكات العمل المرغوبة أو تلك التدخلات الرامية لحفزهم لتحقيق نتائج تنظيمية إيجابية على صعيد أداء المهام أو الأداء السياقي.
- رصد وقياس أداء المهام الوظيفية للمشرفين التربويين والمشرفات دورياً، باستخدام أدوات قياس معتبرة لتحديد العوامل والمحددات التنظيمية التي تفسره وتتنبأ به زيادة أو نقصا، وذلك لاتخاذ القرارات الرشيدة لجهة تصميم التدخلات التنظيمية المطلوبة على صعيد الممارسة والسلوك القيادي لمديري ومديرات مكاتب التعليم أو على صعيد السلوك الفردي للموظف.
- إعادة تصميم نظم المكافآت والحوافز ونظم تقييم الأداء لتتضمن معايير ومجالات تحفز سلوكات الأداء السياقي وتنميها في أوساط المشرفين والمشرفات.

قيود الدراسة وتوجهات البحث المستقبلية:

نظرا لكون المرغوبية الاجتماعية قد تحدث شيئا من التحيز في إجابات المبحوثين على مقاييس التمكين النفسي وأداء المهام والأداء السياقي باعتبارها تأخذ صيغة التقرير الذاتي، لذا يمكن أن تستخدم الدراسات المستقبلية تدرج ذو تردد من سبع نقاط لتخفيف التحيز المرتبط بالتقارير الذاتية. وللتحقق من إمكانية تعميم النتائج الحالية، يمكن للباحثين مستقبلا إعادة تطبيق أدوات الدراسة في سياقات ومناطق تعليمية مختلفة.

ويقترح الباحث إجراء دراسات كمية مشابهة تستخدم مقياسي القيادة المُمَكِّنَة ومقياس التمكين النفسي في التنبؤ بالعديد من السلوكات والنتائج التنظيمية في بيئة العمل كالاستغراق الوظيفي، وسلوك تشارك المعرفة، والتعاون الوظيفي، والسلوك الابداعي. وبالمثل، يقترح التوسع في دراسة المتغيرات والمحددات التنظيمية والثقافية والشخصية التي تفسر متغيرات الأداء الفردي للعمل ومن تلك المتغيرات أساليب القيادة الأخرى، والعلاقة المتبادلة مع القائد، والدعم التنظيمي المدرك، والتفكير البنائي، والثقافة التنظيمية. وينصح أيضا بإجراء دراسات تتناول محددات وعوامل الأداء التكيفي والأداء المعاكس في السياقات التعليمية المختلفة.

* * *

المراجع العربية:

العتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠١٨). التمكينُ النفسيٌ وعلاقته بكلٍّ مِن الالتزام التنظيميّ والاندماج في العمل لدى العاملين في شركاتِ التأمين الخاصّة بمدينة الرِّياض. المجلة العربية للإدارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٣٨(٤)، ١١٥ -١٤٣.

طويهر، طه مداني، ورفاع، شريفة (٢٠١٨). دور التمكين النفسي في تعزيز الالتزام التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من الأفراد العاملين بالمكتبات الجامعية. مجلة أداء المؤسسات الجزائرية: جامعة قاصدي مرباح، ١٣(١)، ٢٩ -٤٨.

موسى، أحمد إبراهيم (٢٠١٧). أثر التمكين النفسي للعاملين في مستوى الاستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على مديرية الشباب والرياضة بمحافظة المنوفية. المجلة العلمية للبحوث التجارية: جامعة المنوفية، ٢(١)، ٩ -٥٨.

الشريدة، ماجد علي، وعبد اللطيف، محمد سيد (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي محافظة وادي الدواسر. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٣٤(٤)، ٢٩٥ -٣٣٣.

العصيمي، عبد الله سليمان (٢٠١٨). التمكين النفسي والرضا الوظيفي وتأثيرهما في الانخراط في العمل لدى معلمات المرحلة الابتدائية في الكويت. عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٦٣ (٤)، ١٤ -١٠٨

نجم، عبد الحكيم أحمد، الشنواني، مروة سعد، وعجوة، أحمد محمد (٢٠١٤). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين التمكين التنظيمي والاستغراق الوظيفي: بالتطبيق على العاملين بالإدارات التعليمية بمحافظة الدقهلية. المجلة المصرية للدراسات التجارية: جامعة المنصورة، ٣٨(٤)، ٣٧١ -٤٠٠. ٤٠٠.

الداود، منيرة بنت عبد العزيز. (٢٠١٩). واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في مدينة الرياض. مجلة جامعة شقراء، ١١، ١٢٥ -١٤٨.

المسعودي، محمد موسى (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق منظومة الأداء الإشرافي في إدارة التعليم بمحافظة صبيا (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

نواوي، إلهام حسن (٢٠١٦). واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي وعلاقته بالكفايات المهنية للمشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مرزوق، عبد العزيز، الروبي، محمد، والعباسي، إيناس (٢٠١٧). أثر القيادة التمكينية على سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة: دراسة تطبيقية على وحدات الحكم المحلي بمحافظة كفر الشيخ. مجلة الدراسات التجارية المعاصرة: جامعة كفر الشيخة، ٣، ١ - ٣٣.

عبد العليم، شعبان أحمد (٢٠١٧). تأثير الثقة في القائد كمتغير وسيط في العلاقة بين سلوكيات القيادة الممكنة والرضا عن القائد وسلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالإدارات المعاونة بجامعة بنى سويف. مجلة الدراسات والبحوث التجارية: جامعة بنها، ٣٧، (٢)، ١٣٧ - ١٨٤.

* * *

المراجع الأجنبية:

Ahearne, M., Mathieu, J. and Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. Journal of Applied Psychology, 90(5),945-955.

Amundsen, S. & Martinsen, Ø.L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: the role of self-leadership and psychological empowerment. Journal of Leadership and Organizational Studies, 22(3),304-323.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. Psychological Bulletin, 103(3), 411–423.

Arnold, J.A., Arad, S., Rhoades, J.A. & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: the construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. Journal of Organizational Behavior,21(3), 249-269.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6), 1173–1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Bartram, T. & Casimir, G. (2007). The relationship between leadership and follower in-role performance and satisfaction with the leader: The mediating effects of empowerment and trust in the leader. Leadership and Organization Development Journal, 28(1), 4-19. https://doi.org/10.1108/01437730710718218

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. Psychological Bulletin, 88(3), 588–606. https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Byrne, B. M. (2001). Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Campbell, J.P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In: Dunnette MD, Hough LM, editors. Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1990, pp. 687-732.

Castro, C.B., Villegas, P.M.M. & Bueno, J.C.C. (2008). Transformational leadership and followers' attitudes: the mediating role of psychological empowerment. The International Journal of Human Resource Management, 19(10),1842-1863.

Çetin, F. & Aşkun, D. (2018). The effect of occupational self-efficacy on work performance through intrinsic work motivation. Management Research Review, 41(2),186-201.

Chen, G., Sharma, P. N., Edinger, S. K., Shapiro, D. L., & Farh, J. L. (2011). Motivating and demotivating forces in teams: cross-level influences of empowering leadership and relationship conflict. The Journal of applied psychology, 96(3), 541–557. https://doi.org/10.1037/a0021886

Chiang, C., & Hsieh, T. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: the mediating effects of organizational citizenship behavior. International Journal of Hospitality Management, 31, 180-190.

Chow, I.H.S. (2018) The mechanism underlying the empowering leadership-creativity relationship. Leadership & Organization Development Journal, 39(2), 202-217. https://doi.org/10.1108/ LODJ-03-2016-0060

Conger, J.A., & Kanungo, R.N. (1988) The empowerment process: integrating theory and practice. Academy of Management Review, 13(3), 471–482.

Cordery, J.L., Morrison, D., Wright, B.M. & Wall, T.D. (2010). The impact of autonomy and task uncertainty on team performance: a longitudinal field study. Journal of Organizational Behavior,31(2-3), 240-258.

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Crocker, L., & Algina, J. (2006). Introduction to Modern and Classical Test Theory. Mason, OH: Cengage Learning.

De Vaus, D.A. (2002). Surveys in Social Research (5th Edition). New York: Routledge Publishing

Debate, R. D., Huberty, J, & Pettee, K. (2009). Psychometric properties of the Commitment to Physical Activity Scale. American Journal of Health Behavior, 33(4)425–434

Fluegge, E.R. (2008). Who put fun in functional? Fun at work and its effects on job performance (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.

Fong, K.H. & Snape, E. (2015). Empowering leadership, psychological empowerment and employee outcomes: testing a multi-level mediating model. British Journal of Management, 26(1),126-138.

Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: A moderated mediation model. International Journal of Educational Management, 30 (6), 1030-1044.

Guerrero, S., Chênevert, D., Vandenberghe, C., Tremblay, M. and Ben Ayed, A.K. (2018). Employees' psychological empowerment and performance: how customer feedback substitutes for leadership. Journal of Services Marketing, 32(7), 868-879. https://doi.org/10.1108/JSM-09-2017-0325

Gyu Park, J., Sik Kim, J., Yoon, S.W. and Joo, B.-K. (2017). The effects of empowering leadership on psychological well-being and job engagement: The mediating role of psychological capital. Leadership & Organization Development Journal, 38 (3), 350-367. https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2015-0182

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6(1), 1–55.

Hunt, S. T. (1996). Generic work behavior: An investigation into the dimensions of entry level, hourly job performance. Personnel Psychology, 49(1), 51-83.

Kirkman, B.L. & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: antecedents and consequences of team empowerment. Academy of Management Journal, 42(1), 58-74

Kline, R. B. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd ed.). New York: Guilford.

Kline, R. B. (2011). Principles and practices of structural equation modeling (3rd ed.). New York: Guilford Press

Koberg, C.S., Boss, R.W., Senjem, J.C. & Goodman, E.A. (1999). Antecedents and outcomes of empowerment: empirical evidence from the health care industry. Group and Organization Management, 24(1). 71-91.

Konczak, L.J., Stelly, D.J. & Trusty, M.L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: development of an upward feedback instrument. Educational and Psychological Measurement, 60(2),301-313.

Koopmans, L., Bernaards, C., Hildebrandt, V., van Buuren, S., van der Beek, A.J. & de Vet, H.C.W. (2014). Improving the individual work performance questionnaire using rasch analysis. Journal of Applied Measurement,15(2),160-75.

Koopmans, L., Bernaards, C.M., Hildebrandt, V.H., Lerner, D., De Vet, H.C.W., & van der Beek, A.J. (2016). Cross-cultural adaptation of the Individual Work Performance Questionnaire. Work, 53(3), 609–619. https://doi.org/10.3233/WOR-152237

Koopmans, L., Bernaards, C.M., Hildebrandt, V.H., Schaufeli, W.B., De Vet, H.C.W. and Van der Beek, A.J. (2011). Conceptual frameworks

of individual work performance – a systematic review. Journal of Occupational and Environmental Medicine, 53(8), 856-66.

Kwak, W.J. & Jackson, C.L. (2015). Relationship building in empowering leadership processes: a test of mediation and moderation. Journal of Management and Organization, 21(4), 369-387.

Laschinger, H.K.S., Finegan, J., Shamian, J. & Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: expanding Kanter's model. Journal of Nursing Administration, 31(5), 260-72.

Lawler, E.E. (1986). High Involvement Management. San Francisco, CA:Jossey-Bass.

Li, M., Liu, W., Han, Y., & Zhang, P. (2016). Linking empowering leadership and change-oriented organizational citizenship behavior: The role of thriving at work and autonomy orientation. Journal of Organizational Change Management, 29(5), 732–750.

Li, Y., Wei, F., Ren, S. & Di, Y. (2015). Locus of control, psychological empowerment and intrinsic motivation relation to performance. Journal of Managerial Psychology, 30(4), 422-438.

Lorinkova, N.M. & Perry, S.J. (2017). When is empowerment effective? The role of leader-leader exchange in empowering leadership, cynicism, and time theft. Journal of Management, 43(5),1631-1654.

Martin, C.A. & Bush, A.J. (2006). Psychological climate, empowerment, leadership style, and customer-oriented selling: an analysis of the sales manager-salesperson dyad. Academy of Marketing Science Journal, Vol. 34 No. 3, pp. 419-38.

Martin, S.L., Liao, H. & Campbell, E.M. (2013). Directive versus empowering leadership: a field experiment comparing impacts on task proficiency and proactivity. Academy of Management Journal, 56(5),1372-1395.

Maynard, M., Luciano, M., D'Innocenzo, L., Mathieu, J. & Dean, M. (2014). Modeling time-lagged reciprocal psychological empowerment–performance relationships. Journal of Applied Psychology, 99(6), 1244-1263.

Meyerson, S.L. & Kline, T.J.B. (2008). Psychological and environmental empowerment: antecedents and consequences. Leadership and Organization Development Journal, 29(5), 444-460.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J.C. (1978). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill

Pearce, C.L. & Sims, H.P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: an examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 6(2), 172-197.

Quinn, R.E. and Spreitzer, G.M. (1997). The road to empowerment: seven questions every leader should consider. Organizational Dynamics, 26(2), 37-48.

Rao Jada, U., Mukhopadhyay, S. and Titiyal, R. (2019). Empowering leadership and innovative work behavior: a moderated mediation examination. Journal of Knowledge Management, 23(5), 915-930.

Raub, S., & Robert, C. (2010). Differential effects of empowering leadership on in-role and extra-role employee behaviors: exploring the role of psychological empowerment and power values. Human Relations, 63(11), 1743–1770.

Rotundo, M. & Sackett, P.R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of performance: a policy-capturing approach. Journal of Applied Psychology, 87(1), 66-80.

Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: the mediating role of innovation climate. African Journal of Business Management, 6(4),1635-1641.

Seibert, S.E., Wang, G. & Courtright, S.H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: a meta-analytic review. Journal of Applied Psychology, 96(5),981-1003.

Siachou, E. & Gkorezis, P. (2014). Do empowered employees absorb knowledge? An empirical investigation of the effects of psychological empowerment dimensions on absorptive capacity. Management Research Review, 37(2), 130-151. https://doi.org/10.1108/MRR-07-2012-0166

Sims, H., Jr., Faraj, S., & Yun, S. (2009). When should a leader be directive or empowering? how to develop your own situational theory of leadership. Business Horizons, 52(2), 149–158. http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2008.10.002.

Singh, M., & Sarkar, A. (2012). The relationship between psychological empowerment and innovative behavior: A dimensional analysis with job involvement as mediator. Journal of Personnel Psychology, 11(3), 127–137. https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000065

Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. Academy of Management Journal, 38(5), 1442-65.

Spreitzer, G.M. (2008). Taking stock: a review of more than twenty years of research on empowerment at work. In C Cooper and J Barling (eds) Handbook of organizational behavior, 57–72. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Srivastava, A., Bartol, K.M. & Locke, E.A. (2006). Empowering leadership in management teams: effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. Academy of Management Journal, 49(6),1239-1251.

Stewart, G.L., Courtright, S.H., & Manz, C.C. (2011). Self-Leadership: A Multilevel Review. Journal of Management, 37(1), 185–222. https://doi.org/10.1177/0149206310383911

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). Boston: Pearson.

Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. The Academy of Management Review, 15(4), 666–681. https://doi.org/10.2307/258687

To, M. L., Fisher, C. D., & Ashkanasy, N. M. (2015). Unleashing angst: Negative mood, learning goal orientation, psychological empowerment and creative behavior. Human Relations, 68(10), 1601–1622.

Ugwu, F.O., Onyishi, I.E. & Rodríguez-Sánchez, A.M. (2014). Linking organizational trust with employee engagement: the role of psychological empowerment. Personnel Review, 43(3), 377-400.

Vecchio, R.P., Justin, J.E. & Pearce, C.L. (2010). Empowering leadership: an examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. The Leadership Quarterly, 21(3),530-542.

Viswesvaran, C. & Ones, D.S. (2000), Perspectives on Models of Job Performance. International Journal of Selection and Assessment, 8(4), 216-226. doi:10.1111/1468-2389.00151

Walumbwa, F.O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J.& Avolio, B.J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. The Leadership Quarterly, 21(5), 901-914.

Wat, D., Shaffer, M.A. (2005). Equity and relationship quality influences on organizational citizenship behaviors: the mediating role of trust in the supervisor and empowerment. Personnel Review, 34 (4), 406–422.

Wibowo, A. & Hayati, N.R. (2019). Empowering leadership and trust on team learning behavior. Journal of Management Development, 38(3),238-248. https://doi.org/10.1108/JMD-11-2018-0335

Xue, Y., Bradley, J. & Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. Journal of Knowledge Management, 15(2), 299-312.

Yukl, G. & Becker, W. (2006). Effective empowerment in organizations. Organization Management Journal, 3(3), 210-231.DOI: 10.1057/omj.2006.20

Zhang, X.M. & Bartol, K.M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: the influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. Academy of Management Journal, 53(1),107-128.

* * *