البحث ١٥

التمكين النفسي للمرشد الطلابي في المدارس بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

أ. سعاد بنت سفير بن عبد الله الشهري
باحثة دكتوراه الفلسفة في الإرشاد النفسي والتربوي
بجامعة الملك عبدالعزيز المملكة العربية السعودية

التمكين النفسي للمرشد الطلابي في المدارس بالمملكة العربية السعودية

أ. سعاد بنت سفير بن عبد الله الشهري
باحثة دكتوراه الفلسفة في الإرشاد النفسي والتربوي
بجامعة الملك عبدالعزيز المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
يتزايد اهتمام الباحثين بدراسة كل ما يتعلَّق بالمناخ النَّفسي التَّنظيمي التَّربوي الذي قد يُؤثِّر على تحقيق أهداف المنظمة التَّربويَّة؛ ولأنه أحد أركان العوامل التَّنظيميَّة التَّربويَّة، كان لا بُدَّ من تسليط الضَّوء عليه، من خلال تناول التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطلابي، والذي يقع على عاتقه المساهمة في تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة إلى الوصول إليها؛ لذلك كان الغرض من هذه الورقة بيان أهميَّة التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطلابي في المدارس بشكل عام، والمدارس السُّعوديَّة بشكل خاص، حيث تناولت الباحثة مفهوم التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل ابتداءً بنشأته، وانتهاءً بالعوامل التي قد يتأثَّر بها، ثم تناولت دور المرشد الطلابي في المدارس السُّعوديَّة، بعد ذلك تناولت أهميَّة التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطلابي وأبرز المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيقه، بالإضافة إلى أبرز الاستراتيجيَّات المعزِّزة لذلك، وفي ضوء ما سبق، طرح ما قد يُسهم في تنمية وتطوير التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطلابي في المدارس السُّعوديَّة، من توصيات. وخُلاصة ما سبق، يتضمَّن التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطلابي في المدارس كل ما يدفعه نحو التَّوجُّه الإيجابي تجاه بيئة المدرسة، والذي بدوره يعكس شعوره بالحريَّة والاستقلاليَّة والفاعليَّة الذَّاتيَّة في أداء مهامه، واتِّخاذ قراراته، والانتماء تجاه بيئة عمله، وأيضًا تطلعاته نحو أهداف المدرسة؛ لذا تشير الدِّراسات إلى ضرورة الالتفات إلى التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطلابي، والذي يُسهم بدوره في تعزيز جودة التَّوجيه والإرشاد الطلابي.

الكلمات المفتاحيَّة: التَّمكين النَّفسي، المرشد الطلابي، مدارس المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

Psychological Empowerment of the School Counselor in Saudi Arabian Schools

Suad Safir Abdullah Al-Shahri

Abstract :
There has been a growing interest among researchers in studying various aspects of the educational psychological climate, which can significantly influence the achievement of educational objectives. Given that this climate is one of the pillars of educational factors, it is essential to shed light on it. In this context, the psychological empowerment of the school counselor is particularly noteworthy, as it plays a critical role in achieving the goals of the educational institution. The counselor, who bears the responsibility of supporting students, helps guide them toward reaching the objectives set by the school. The purpose of this research is to highlight the importance of psychological empowerment of school counselors in Saudi Arabian schools. The research examines the concept of psychological empowerment, its necessity, and its role in enhancing the counselor's capacity to fulfill their duties. It further explores how psychological empowerment contributes to the counselor's independence, self-efficacy, and overall performance. By addressing both theoretical and empirical aspects, this study proposes strategies for fostering the psychological empowerment of school counselors. Moreover, the research underscores the importance of a supportive educational environment, which is essential for counselors to effectively perform their role in guiding and mentoring students.

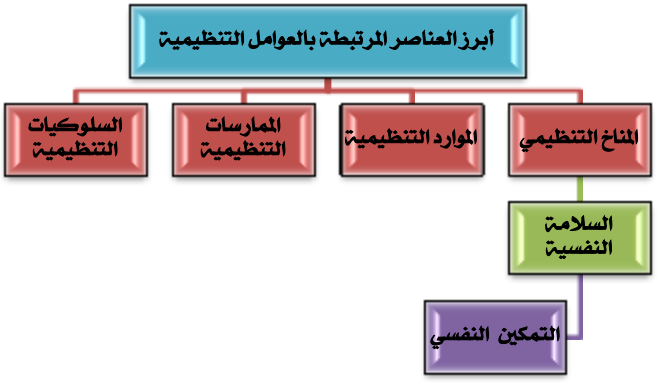
Key Words: Psychological Empowerment, School Counselor, Saudi Arabian Schools.

• **المُقدِّمة**

يسعى الإنسان إلى تحقيق ذاته بحثًا عن الوصول إلى أعلى درجات الاستقرار بمُختلف أشكاله. وتختلف طُرُق السَّعي إلى تحقيق الذَّات ومفهومه كذلك من فرد لآخر؛ فالبعض يرى أن تحقيق الذَّات يتجلَّى في وصولهم إلى مكانة مرموقة في المُجتمع، والبعض الآخر يرى أن ذلك يتحقق من خلال دراسة تخصُّص يُثير شغفهم، بينما يعتقد آخرون أن الانخراط في وظيفة مُعيَّنة هو السَّبيل لتحقيق ذواتهم. وعلى الرَّغم من اختلاف وجهات نظرهم نحو تحقيق الذّات، فإنهم يتَّفقون في الغاية، وهي الوصول إلى الاستقرار المنشود.

فنجد أن الشَّخص الذي يرى في الحصول على الوظيفة التي يحلم بها وسيلة لتحقيق ذاته، يسعى إلى بذل جميع طاقاته وقدراته؛ من أجل بلوغ هذا الهدف. وعندما ينجح في ذلك، سيكتشف واقع بيئة العمل، التي قد تتوافق مع توقُّعاته السَّابقة عنها أو يختلف عنها تمامًا. ما يهمُّ هو أن رحلته المهنيَّة بدأت، فقد أصبح أحد أعضاء تلك البيئة، حيث يقع على عاتقه عديد من المسؤوليات، وليس هذا فحسب، بل هو مُلزم أيضًا بالمساهمة في تحقيق الأهداف التي تسعى تلك البيئة إلى الوصول إليها.

وهكذا، حيث يوجد في مناخ يتشكل من قيم وفلسفة وسياسات تلك البيئة. قد يواجه عديدًا من السُّلوكيَّات والعلاقات والاتِّجاهات، بما في ذلك الميول والآراء، وقد يتعرض لتجارب إيجابيَّة أو سلبيَّة، أو كليهما. ويُعَدُّ ما يُواجهه الموظف في بيئة عمله أو ما يُحيط بها جُزءًا من العوامل التَّنظيميَّة، والتي تشير إلى جميع الظُّروف والعناصر المرتبطة بشكل مباشر أو خلافه بالمنظَّمة Schermuly et al., (2022؛ Maan et al., 2020). مما يعني أنها تشمل جميع جوانب بيئة العمل، على سبيل المثال: المناخ النَّفسي، والموارد البشرية، فضلًا عن الآلات والمعدَّات. ويوضح شكل رقم (١) أبرز العناصر المرتبطة بالعوامل التَّنظيميَّة.



شكل (١) أبرز العناصر المرتبطة بالعوامل التنظيمية.

ومن الجدير بالذِّكر أن هذه العوامل تلعب دورًا في تشكيل تصوُّرات المُوظَّف حول بيئة عمله، خاصَّة فيما يتعلق بسلامته النَّفسيَّة فيها، والتي تعكس كيف ينظر إلى بيئته من منظور الصِّحَّة والأمان، بمعنى أنها تتضمَّن جميع الظروف المتعلقة بالصِّحَّة النَّفسيَّة لدى المُوظَّف، مثل: الرَّفاهية النَّفسيَّة، والتَّوافق النَّفسي، والتَّمكين النَّفسي (الشهري،٢٠٢٢). والأخير هو ما ركزت عليه هذه الورقة، والذي يحتلُّ حيزًا كبيرًا في مصاف العوامل الأخرى المشكلة للسَّلامة النَّفسيَّة، هذا إن لم يكن جوهرها.

ممَّا يعني مدى أهمِّية التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل. والذي يتمثل في كل ما يدفع المُوظَّف نحو التَّوجُّه الإيجابي تجاه بيئة عمله، سواء كان دافعًا ذاتيًّا أو خارجيًّا، والذي بدوره يعكس شعوره بالحريَّة والاستقلاليَّة في أداء مهامه، واتِّخاذ قراراته، خاصَّة تلك التي تتطلب مخاطرة أو مجازفة (Mathew & Nair, 2021؛ Ding, 2023). كما أضاف إلى ذلك كل من(2022) Younas et al. بأنه أيضًا يعكس شعور المُوظَّف بالانتماء تجاه بيئة عمله، والفاعليَّة الذَّاتيَّة نحو أداء مهامه، وتطلعاته نحو أهداف مُنظَّمته. ويعني هذا أن التَّمكين النَّفسي لا يعكس صحة المُوظَّف النَّفسيَّة فحسب؛ بل يتعدى ذلك ليصل إلى إنتاجيَّة مُنظَّمته.

فلنا أن نتخيل حجم الأفكار الإنتاجيَّة التي أهدرت؛ وذلك لأن المُوظَّفين لم يشعروا حينها بالتَّمكين للتَّعبير عنها. ومن هذا المنظور، ففي الآونة الأخيرة استقطب مفهوم التَّمكين النَّفسي اهتمام الباحثين من مُختلف التخصصات العلمية، بعدما اقتصر الاهتمام به في مجال علم الإدارة (Alotaibi et al., 2020). حيث اقترح Kanter (1977) هذا المفهوم لأول مرة في عام ١٩٧٧م، انطلاقًا من اعتقاده أن التَّمكين النَّفسي ضروري؛ لشعور المُوظَّفين بالحريَّة والأمان من أجل مواجهة تحديات المنظمة المتغيِّرة. ثم بعد ذلك ظهرت دراسات ونماذج عديدة لتفسير هذا المفهوم ضمن نطاق علم النَّفس التَّنظيمي.

ويُعَدُّ التَّمكين النَّفسي مناخًا نفسيًّا تنظيميًّا يعزز من تفاعل جميع أعضاء المُنظمة، بمن في ذلك المستفيدون من خدماتها(Hilts & Liu, 2023). على سبيل المثال، يُعتبر الطلبة هم المستفيدون الرئيسيون من الخدمات التي يقدمها الكادر المدرسي، والتي تتجلى في الأدوار الموكلة إليهم داخل المدرسة. يهدف هذا التَّمكين إلى دعم المهمة السامية للمدرسة في تربية وتعليم الأجيال، والتي تتطلب مُوظفين أكفياء يستطيعون القيام بالتحسين والإنتاجيَّة للمدرسة والطلبة. ويُعَدُّ المرشد الطُّلابي عضوًا حيويًّا، يضطلع بدور أساسي في الجوانب الإنمائية والوقائية والعلاجية تجاه الطلبة.

ومن الجدير بالذِّكر أن بناء علاقات تشاركية مع جميع أعضاء المدرسة يمثل أحد المتطلبات الأساسية لدور المرشد الطُّلابي؛ بهدف تحقيق الغاية المنشودة من عمليَّة التَّوجيه والإرشاد الطُّلابي. وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن تلك العلاقات

تعتمد على توافر مناخ تنظيمي يدعم الأمن والأمان النَّفسي لجميع أعضاء المدرسة، لا سيما التَّمكين النَّفسي (عباس، ٢٠٢١؛ الفراج والحلبي، ٢٠٢٢؛ مهدي وصالح، ٢٠٢١). وهذا يعني أن الغاية من التَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي تسلط الضوء على الأهمِّية البالغة للدور المحوري للمُرشد الطلابي.

استجابةً لذلك قامت المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ممثلة بوزارة التَّعليم (المعروفة سابقًا باسم وزارة المعارف)، بإصدار "دليل المرشد الطُّلَّابي في مدارس التَّعليم العام" وذلك في عام ١٤٢٢هـ، حيث تولت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد هذه المبادرة لتسليط الضوء على الدَّور الحيوي الذي يؤديه المرشد الطُّلَّابي في جميع الجوانب (الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد،٢٠٠١). وفي عام ١٤٤٢هـ، أصدرت وزارة التعليم (٢٠٢١)"الدليل التَّنظيمي لمدارس التَّعليم العام"، إذ تضمن جميع المهام والأدوار للكادر المدرسي، بما في ذلك المرشد الطُّلَّابي الذي عُدِّل اسمُه الوظيفي من "مُرشد طلابي" إلى "موجه طلابي"، تماشيًا مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وفي ضوء ذلك، تهدف هذه الورقة إلى بيان أهمِّية التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطُّلَّابي في المدارس بشكل عام، وفي المدارس السُّعوديَّة على وجه الخصوص.

- **الأهمِّية**:

تشتق أهمِّية هذه الورقة، من أهمِّية الموضوع التي تتناوله، وهو: التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطُّلَّابي في المدارس بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؛ لذا يمكن صياغتها، على النحو التَّالي:

- **الأهمِّية النظرية**:

قد تسهم هذه الورقة فيما يلي:

- إبراز الاتجاهات العالمية الحديثة التي تنادي بضرورة الالتفات إلى التَّمكين النَّفسي في بيئات العمل، وانعكاساتها على البيئة المدرسية.
- استكشاف العوامل التَّنظيميَّة المؤثرة في فاعليَّة الإرشاد الطُّلَّابي داخل المؤسسات التَّعليميَّة.
- توجيه نظر صانعي القرار والمسؤولين في وزارة التَّعليم السُّعوديَّة، نحو أهمِّية تعزيز التَّمكين النَّفسي لدى المرشد الطُّلَّابي، بما يسهم في تحسين جودة التَّعليم.
- إبراز الأدوار الوقائية، والتنموية، وكذلك العلاجية التي يضطلع بها الإرشاد الطُّلَّابي، والتأكيد على دور المرشد الطُّلَّابي الفعَّال في دعم البيئة التَّعليميَّة في المدارس السُّعوديَّة.

- **الأهمِّية التَّطبيقيَّة**:

قد تسهم هذه الورقة فيما يلي:

- العمل على تحسين الأداء المهني للمُرشد الطُّلَّابي، وذلك من خلال فحص العوامل التنظيمية التي يمكن أن تؤثر على أدائه، والتي بالتَّالي قد يكون لها تأثير مباشر على جودة عمليَّة التَّوجيه والإرشاد ذاتها.

- وضع برامج وخدمات مبتكرة ومتقدمة تقدم الدَّعم المعنوي والفكري والتَّنظيمي للمُرشد الطلابي.
- تعزيز إلتعاون بين الجهات بأنواعها المُختلفة المعنية بالتَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي وبين المنظمات والجمعيات العالمية المتخصصة في الخدمات التَّربويَّة والنَّفسيَّة؛ بهدف تنظيم ندوات ومؤتمرات وورش عمل تسلط الضوء على أحدث المستجدات المتعلقة بعمليَّة التَّوجيه والإرشاد ومقدميها، من خلال تبادل الأفكار ومشاركة الخبرات والتجارب بين المشاركين للوصول إلى توصيات تسهم في تحقيق التطور والارتقاء في هذا المجال.
- تقديم توصيات للمعنيين من مؤسسات وأفراد، بضرورة الاهتمام ومراقبة التَّمكين النَّفسي في البيئة المدرسية للمُرشد الطلابي.
- تحديد نقاط القوة والضعف في خدمات وبرامج التربية العمليَّة، المقدمة من قبل المؤسسات التَّعليميَّة المتخصصة في تخريج المعلمين ومديري المدارس ومُرشدي الطلبة؛ لضمان جودة التعليم والتَّدريب المستمر. مع الأخذ بعين الاعتبار إدراج موضوع العناية بالتَّمكين النَّفسي في بيئة العمل، والذي يُعَدُّ جوهريًا لتعزيز الرَّفاهية العامة للمشاركين في هذه البرامج وضمان قدرتهم على التعامل بفاعليَّة مع التحديات المهنيَّة المختلفة، حيث إن الاهتمام به لا يسهم فقط في تحسين الأفراد أنفسهم، بل ينعكس إيجابيًا على البيئة التَّعليميَّة بأسرها.

• الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة

• التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل:

عندما يدرك الموظَّف أن بيئة عمله تمنحه الحريَّة في إظهار ذاته كاملة، دون قلق على وضعه التَّنظيمي، فهذا دلالة على وجود المناخ النَّفسي التَّنظيمي الآمن، الذي يعزز القدرة على امتلاك مستوى جيد من التَّمكين النَّفسي، والذي بدوره يساعد على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والرَّفاهية النَّفسيَّة للمُوظَّف.

• نشأة مفهوم التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل:

خلال العقدين الماضيين قدمت البحوث والدِّراسات المتعلقة بالتَّمكين النَّفسي في بيئة العمل دلائل قوية تثبت أهميته كعامل محفز في مجال علم النَّفس التَّنظيمي. ففي عام ١٩٧٧م تم تقديم مصطلح "التَّمكين في بيئة العمل" لأول مرة من قبل Kanter (1977) ، في كتابه "رجال ونساء الشركة"، وقد اعتبره أساسًا لتحسين الجودة والخدمات داخل المنظمات، حيث كان يؤمن بأنه من خلال تمكين المُوظَّفين، يمكن للمُنظَّمات التكيف مع التحديات المُختلفة التي قد تواجهها، بدلًا من الالتزام الأعمى بالقواعد. بمعنى أن تكون المنظَّمات مرنة وقابلة للتغيير التَّنظيمي تجاه التحديات التي قد تعترضها من خلال تمكين الموظفين.

بعد ذلك أصبح لهذا المفهوم رواد وباحثون مهتمون في تشكيله وفق تخصصاتهم، أو بيئات العمل التي يعملون فيها. ففي عام ١٩٨٤م، جاء Rappaport

(1984) بمفهوم التَّمكين النَّفسي المُجتمعي، حيث اعتبر هذا المفهوم آلية رئيسية لعلم النَّفس المجتمعي، والذي يكتسب من خلاله الموظفون والمنظمات والعملاء الحريَّة والثقة في تبادل المنافع فيما بينهم. وتشير الباحثة أنه يتَّضح أن رابابورت تأثر بالنظرية الاجتماعيَّة الماركسية، لا سيما أن مفهوم التَّمكين بشكل عام يمتد جذوره إلى تلك النظرية على الرَّغم من أنها لم تشر إلى التَّمكين صراحة.

طوال تلك السنوات ما زال مفهوم التَّمكين النَّفسي لم يُحدد بعد، حتى جاء Conger and Kanungo (1988) في عام ١٩٨٨م، حينما ميزوا بين التَّمكين في ثلاثة مجالات، وهي: مجال علم الإدارة، وعلم النَّفس، وعلم الاجتماع، ففي المجال الأول عرفوه بأنه العمليَّة التي يتقاسم بها القائد سلطته مع مرؤوسيه في علاقة ديناميكية، أما في المجال الثاني فقد عرفوه بأنه دافع تحفيزي، سواء كان ذلك من داخل الموظَّف أو من بيئة العمل المحيطة به، وفيما يتعلق بالمجال الأخير فقد أشاروا إليه بأنه عمليَّة تعزيز مشاعر الكفاءة الذَّاتيَّة بين أعضاء المنظمة، من خلال الممارسات التَّنظيميَّة الرسمية وغير الرسمية. وهنا يُحسب لهما أنهما تناولا المفهوم بحسب السياق الذي يذكر فيه، فمن حيث الإدارة تشير إلى تفويض السلطة أو تقاسمها، ومن جانب علم النَّفس يعرف بأنه وسيلة للتحفيز، وعلى صعيد علم الاجتماع يعني تعزيز الكفاءة الشَّخصية.

يمكن القول أن كونجر وكانونجو مهدا الطريق للباحثين لدراسة مفهوم التَّمكين النَّفسي بشكل أعمق. ففي عام ١٩٩٠م، طور Thomas and Velthouse (1990) مفهوم التَّمكين في مجال علم النَّفس الذي حدداه كونجر وكانونجو، حيث اعتبرا Thomas and Velthouse ، التَّمكين عاملا تحفيزيًا مرتبطا بالدافع الجوهري للمهمة، وحددوا مجموعة المكونات المعرفية التي تهدف إلى توليد هذا الدافع الجوهري، وهي:

- التأثير، يشير إلى الدرجة التي يبرز بها سلوك ما عن بقية السلوكيات عند محاولة الموظف تحقيق الهدف. ويعني فعلا للحصول على التأثير المطلوب، من خلال السلوك الممتاز في نشاط معين.
- الكفاءة، حيث تشير إلى درجة المهارة التي يظهرها المُوظَّف في المهمة المطلوبة. وهنا يتوافق هذا المكون مع البناء الذي اقترحه العالم *Bandura (1977)* في مجال علم النَّفس السريري، والمعروف باسم الكفاءة الذَّاتيَّة.
- المعنى، ويتمثل في قيمة الهدف فيما يتعلق بمبادئ الموظف أو معاييره. ويعني الطاقة النَّفسيَّة المستثمرة في أداء المهمة.
- الاختيار أو تقرير المصير، ويعني إدراك وجود خيار بشأن ما يفعله المُوظَّف، بمعنى أنه ينطوي على المسؤولية السببية عن تصرفاته.

وهنا نجد أن توماس وفيلثوس أولوا اهتمامًا بشكل دقيق في مفهوم التَّمكين بمجال علم النَّفس، مما مهدوا الطريق للباحثين الآخرين لاحقا، في توظيفه في بناء النماذج المتعلقة بالتَّمكين النَّفسي.

أحد الباحثين المهتمين في بناء نموذج التَّمكين استنادًا على دراسات الباحثين السَّابقين، وخاصَّة في جانب علم النَّفس هي Spreitzer (1992)، ففي عام ١٩٩٢م طورت نموذجًا لقياس الأداء الوظيفي في العمل، وضمنت الأبعاد الأربعة التي اقترحها توماس وفيلتهاوس، حيث ركزت على الأداء الوظيفي؛ لأنها كانت تعتبره بنية تحفيزية تعكس توجهًا نشطًا وإدراكًا ذاتيًا لقدرة الفرد على تشكيل دوره في العمل. ووفقًا لنموذجها، يمكن تعريف التَّمكين النَّفسي بأنه عمليَّة معرفية، وذاتية، وتحفيزية، يرى الأفراد من خلالها أنفسهم فاعلين وأكفاء للقيام بالمهام، مع القدرة الكافية لضمان إكمالها، علاوة على ذلك تعتبر المهام نفسها ذات صلة وذات مغزى، ويشعر الأفراد أن لديهم حرية الاختيار فيما يتعلق بها (Spreitzer,1992). وهنا يُحسب لها أنها أدرجت مفهوم التَّمكين النَّفسي التَّنظيمي في مجال علم النَّفس التَّنظيمي وذكر ذلك صراحة في نموذجها.

لكن بطبيعة الحال فالأعمال الإنسانية معرضة للنقد، وهذا ما حدث مع نموذج سبريتزر، حيث رأى Zimmerman (1995) في عام ١٩٩٥م، أن التَّمكين النَّفسي يشير إلى المستوى الفردي للتحليل، على الرَّغم من أنه قد يتخذ أشكالًا مُختلفة، اعتمادًا على الأشخاص والسياقات المحيطة به، وبالتَّالي فهو ليس مفهومًا ثابتًا. لذلك، فقد قسم Zimmerman التَّمكين النَّفسي إلى ثلاثة مكونات، وهي:

- داخل الشَّخص، يشير إلى تصورات المُوظَّف لنفسه.
- تفاعلي، ويتضمَّن الفاعليَّة الذَّاتيَّة المتصورة لدى المُوظَّف مع أعضاء المُنظَّمة.
- سلوكي، السلوكيات التي يتبناها الموظف للتعامل مع أعضاء المنظَّمة بناء على تصوراته عنهم. وهنا نجد أن زيمرمان قدم وجهة نظر مغايرة نوعًا ما، عما قدمه الباحثون السَّابقون، لكنها تعد مكملة لوجهات نظرهم تجاه مفهوم التَّمكين النَّفسي.

- **مفهوم التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل**:

يشكل التَّمكين النَّفسي مناخًا متعدد الهرمية، من حيث الصعيد الفردي والجماعي والتَّنظيمي، ومتعدد الأبعاد من حيث البعد الداخلي (داخل المُوظَّف)، والخارجي (بيئة العمل). لذلك ليس هناك مفهوم ثابت وشامل للتمكين النَّفسي، واختلاف المفاهيم يعود إلى اختلاف العلوم والنظريات المفسرة له (Malik et al.,2021). فكما ذُكر سابقًا في تاريخ ظهور المفهوم أن المختصين في مُختلف العلوم والمجالات تناولوا الأبعاد التي يركز عليها الاختصاص، فمثلًا علم الإدارة ركز على العلاقة الديناميكية بين الرئيس والمرؤوس، وعلم النَّفس ركز على الدافع التحفيزي، وهكذا.

بالعودة إلى مفهوم التَّمكين النَّفسي، فعلى الصعيد الفردي، عرفه كلٍ من Monje et al. (2021)، بأنه المناخ النَّفسي المتصور، الذي يعزز الشعور لدى الموظَّف بالاستقلاليَّة والفاعليَّة الذَّاتيَّة؛ لممارسة مهامه بحرية دون تقويض لسلطته،

وذلك من خلال التَّعرُّف على الظروف المحيطة به داخل بيئة العمل من قبل المسؤولين، ومن ثم تعزيز الإيجابيَّة منها، وإزالة ما يمكن إزالته من السلبية منها. وهنا يركز المفهوم على نظرة الموظَّف الشَّخصية أو تصوره، تجاه بيئة عمله.

أما على الصعيد الجماعي، فعرفه كل من Park et al. (2021) ، بأنه المناخ النَّفسي المتصور، الذي يمنح أعضاء الفريق الواحد أو المجموعة الواحدة الحريَّة في إظهار ذواتهم، من خلال الانخراط المفتوح فيما بينهم، دون القلق على مكانتهم الوظيفية أو مستواهم التَّنظيمي. وهنا يركز المفهوم على نظرة المجموعة في الفريق الواحد أو تصورهم، تجاه بعضهم البعض عند أداء مهامهم.

وبالمقابل على الصعيد التَّنظيمي، فقد عرفه كلٍ من Yao et al. (2022)، بأنه: مناخ نفسي تنظيمي متصور، يمنح جميع الموظَّفون الحريَّة في ممارسة مهامهم، والاستقلاليَّة، والتفويض للسلطة في اتِّخاذ قرارتهم، دون قلق على صور ذواتهم، ووضعهم ومستواهم في الهيكل التَّنظيمي. وهنا يركز المفهوم على نظرة جميع الموظَّفين أو تصورهم، بمُختلف وضعهم التَّنظيمي تجاه بعضهم البعض في بيئة العمل.

ويعني ذلك، أنه يمكن فهم التَّمكين النَّفسي في كل مستوى من مستويات الهرم التَّنظيمي، على أنه آلية تمنح الموظَّف الشعور الإيجابي عند أداء مهامه، مثل: الحريَّة والاستقلاليَّة والثقة.

وفيما يتعلق بمفهوم التَّمكين النَّفسي من حيث الأبعاد، فقد حدد كلًّا من Thomas and Velthouse (1990) التَّمكين النَّفسي الداخلي، الذي يركز على داخل الموظَّف بأنه تصور شخصي يكشف عن أربعة جوانب تمثل البناء التحفيزي، أو الدافع التحفيزي، وهي كالتَّالي:

- المعنى، ويشير إلى المواءمة بين دور الموظَّف ومعتقداته وقيمه ومعاييره الخاصة.
- تقرير المصير أو الاختيار، وهو شعور الموظَّف بالاستقلاليَّة أو السيطرة على أفعاله.
- الكفاءة، وتشير إلى الإيمان بقدرة المُوظَّف على أداء دوره بنجاح.
- التأثير، وهو الاعتقاد بأن الموظَّف يمكن أن يحدث فرقا في العمليَّة الإدارية؛ وأنه يمكن أن يُؤثِّر على النتائج التشغيلية في وحدة العمل.

ووفقاً لهذه الجوانب يفهم أنها حالة ديناميكية مكملة لبعضها البعض، تكشف عن التَّوجُّه الشَّخصي نحو بيئة العمل بشكل عام، وأداء المهام بشكل خاص.

وعلى الجانب الآخر، يركز التَّمكين النَّفسي الخارجي على بيئة العمل، فقد أشار Kharmouche and Bahri (2021) إلى أنه جميع العوامل، أو الظروف التَّنظيميَّة، التي تخلق مناخًا يتسم بتعزيز الحريَّة، والاستقلاليَّة، والمهام التشاركية، جنبًا الى تفويض السلطة والاندماج.

من خلال ما سبق، يتَّضح جليًّا أن المفاهيم السَّابقة انبثقت من نظريات ووجهات نظر متباينة، وعلى الرَّغم من ذلك فهي ليست متنافسة، بل مكملة لبعضها البعض.

- **أهمِّية التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل**:

التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل يُعَدُّ من العوامل التَّنظيميَّة، التي تسهم في تعزيز حالة الموظَّف النَّفسيَّة من جانب، والحالة التَّنظيميَّة لبيئة عمله من جانب آخر. وتشير الدِّراسات(Asghar et al. (2022 ؛ Zhou and Chen (2021)؛ Sylvia Nabila et al. (2021) إلى أن هناك عديدًا من الأسباب، التي تجعل التَّمكين النَّفسي ذا أهمِّية كبيرة في بيئات العمل، منها:

- تعزيز الدافعية: عندما يشعر الموظَّفون بأنهم يمتلكون القُدرة على اتِّخاذ القرارات المؤثرة في سير العمل، يرتفع مستوى التزامهم وحماسهم لتحقيق الأهداف المؤسسية.
- تعزيز الابتكار والإبداع: بيئة العمل التي تعتمد على التَّمكين النَّفسي، تشجع الموظفين على التفكير الإبداعي وتقديم حلول مبتكرة، مما يعزز من قدرة المؤسسة على التكيف مع التغيرات والتطوير المستمر.
- تطوير المهارات الفردية: يتيح التَّمكين النَّفسي للمُوظَّفين فرصة تطوير مهاراتهم الشَّخصية والمهنيَّة، من خلال تشجيعهم على اتِّخاذ المبادرات والتعلم من التجارب.
- تحسين الرضا الوظيفي: يُسهم التَّمكين النَّفسي في رفع معدلات الرضا لدى الموظفين، حيث يؤدي منحهم القدرة على اتِّخاذ القرارات، إلى الشعور بأنهم جزء فعَّال من المنظمة، وأن مُساهماتهم محل تقدير، وبالتَّالي تقل معدلات الاستقالة ويزداد ولاؤهم للمُنظمة.
- تخفيف الضغوط النَّفسيَّة: التَّمكين النَّفسي يسهم في تقليل الضغوطات المهنيَّة، حيث يشعر الموظَّفون بأنهم قادرون على مواجهة التحديات بمرونة أكبر، مما يعزز من استقرارهم النَّفسي.
- زيادة القدرة على التكيف: يُسهم التَّمكين النَّفسي في تعزيز مرونة المُوظَّفين وقدرتهم على التكيف مع التغيرات والتحديات، مما يُعزز من قدرتهم على مواجهة الضغوط.

كما أشارت الدِّراسات (Matsuo, M. (2022؛ Nwanzu and Babalola (2024)؛(Prabha et al. (2021 إلى أن التَّمكين النَّفسي، بدأ ظهور تأثيره بشكل واضح في بيئات العمل الحديثة. وفيما يلي أبرز النقاط التي تبرز أهمِّية التَّمكين النَّفسي في هذا السياق:

- تحسين العلاقات بين المُوظَّفين: يُعزز التَّمكين النَّفسي التَّواصُل الفعَّال والتعاون بين الأفراد، مما يسهم في خلق بيئة عمل متماسكة ومنسجمة.
- الاحتفاظ بالموارد البشرية المتميزة: المنظمات التي توفر بيئة داعمة للتمكين النَّفسي، تمتاز بقدرتها على الحفاظ على الموظَّفين الموهوبين، إذ يجدون فيها مساحات للنمو المهني والشَّخصي.

- رفع مستوى الإنتاجيَّة: يُظهر الأفراد الذين يشعرون بالتَّمكين مستويات أعلى من الإنتاجيَّةِ، حيث يؤدي التَّمكين النَّفسي إلى تحسين الأداء الوظيفي، عبر تعزيز شعور الموظَّفين بالمسؤولية، والفاعليَّة الذَّاتيَّة، وكفاءة الأداء، مما ينعكس إيجابيًّا على النتائج العامة للمُنظمة كجودة الإنتاج وفاعليته.
- تحسين صورة المنظمة: تعكس بيئة العمل التي تدعم التَّمكين النَّفسي صورة إيجابيَّة للمُنظَّمة، مما يُعزز من سمعتها أمام العملاء والمستثمرين، ويزيد من جاذبيتها في سوق العمل.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن التَّمكين النَّفسي يُعتبر عاملًا حيويًّا في بناء بيئةِ عملٍ مستدامة وفعَّالة، تسعى إلى تحقيق التوازن بين احتياجات الموظفين وتطلعات المنظمة، وذلك من خلال تعزيز أداء الموظفين جنبًا إلى تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمُنظمة، مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق نجاحات مشتركة ومستدامة.

- **العوامل المؤثرة على التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل**:

تشير الدِّراسات Matsuo (2021)؛ Jocelyne and Kariuki (2020)؛ Jang (2022) إلى أن هناك عديدًا من العوامل المؤثرة في تعزيز أو تقييد هذا التَّمكين، التي تتفاعل مع بعضها البعض، ومنها:

- الدَّعم الاجتماعي: وذلك من خلال وجود شبكة دعم قوية من الأصدقاء والعائلة، حيث يعزز ذلك من الشعور بالقدرة على مواجهة التحديات، والثقة بالنَّفس، والانتماء.
- تجارب الحياة: حيث تؤثر بشكل كبير على تقدير المُوظَّف لذاته، فالإيجابيَّة منها تسهم في تعزيز الثقة بالنَّفس، بينما السلبية منها قد تؤدي إلى تراجع الشعور بالقدرة على الإنجاز.
- التَّصوُّر الذَّاتي: الموظفين الذين يؤمنون بقدراتهم، يميلون إلى اتِّخاذ مواقف أكثر إيجابيَّة وفاعليَّة في مواجهة التحديات. كما أن الموظفين المتفائلين، تسهم توقعاتهم الإيجابيَّة حول النتائج المستقبلية في تحفيزهم على اتِّخاذ قرار المخاطرة أو المجازفة لتحقيق الأهداف، هذا التفاؤل يُعتبر دافعًا قويًّا نحو التقدم.
- الثقافة التَّنظيميَّة: تؤثر في كيفية إدراك المُوظَّفين لأنفسهم ودورهم في المجتمع، حيث تلعب دورًا في تشكيل الهوية وتعزيز شعور الانتماء.
- الضغوط النَّفسيَّة: قد تؤثر على التَّمكين النَّفسي، لكن تسهم استراتيجيَّات إدارة الضغوط في تعزيز القدرة على التعامل مع التحديات.
- البيئة المحيطة: تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز التَّمكين النَّفسي، إذ توفر فرصًا للموظفين لتطوير مهاراتهم وتحقيق أهدافهم.

كما أشارت دراسات Hulshof et al. (2020)؛ البنا (٢٠٢٤)؛ علي (٢٠٢٢) إلى أن التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل يتأثَّر بعدة عوامل متداخلة، وفيما يلي عرض لأبرزها:

- القيادة التَّنظيميَّة: حيث تُعَدُّ عاملًا محوريًا في تعزيز التَّمكين النَّفسي، إذ يرتبط أسلوب القيادة التشاركي، الذي يشجع على التَّواصُل المفتوح، والتفويض الفعَّال للسلطة، بزيادة شعور الموظَّفين بالتَّمكين النَّفسي.
- الثَّقافة التَّنظيميَّة: المناخ الثقافي التَّنظيمي، الذي يدعو إلى الابتكار، والمشاركة، والإشادة بالجهود، وكذلك يركز على التطوير المهني، ويتيح للمُوظفين فرص النمو الشَّخصي، يسهم بشكل كبير في تعزيز التَّمكين النَّفسي.
- تصميم الهيكل المهني: إن الوظائف المصممة بهياكل واضحة الأهداف، والمهام، والمخرجات المتوقعة، توفر للمُوظَّفين الحريَّة والإبداع في أداء مهامهم، ويكونون أكثر شعورًا بالتَّمكين، وهذا بدوره يعزز من رضاهم المهني.
- التَّواصُل التَّنظيمي: إن التَّواصُل الفعَّال المتمثل في الشفافية بين الإدارة والموظَّفين، يسهم في بناء الثقة ويعزز شعور الموظَّفين بالقدرة على التأثير في بيئة العمل، واتِّخاذ القرارات المناسبة.
- الدَّعم التَّنظيمي: وذلك من خلال توفير الموارد اللازمة، وهذا ما يعزز من ثقة الموظَّفين بقدراتهم، ويحفزهم على تحقيق أهدافهم المهنيَّة.
- العدالة التَّنظيميَّة: وتتمثل في تطبيق العدالة داخل المنظمة، وذلك من خلال توزيع المهام بما يتلاءم مع الوضع التَّنظيمي للمُوظفين، والتعامل مع النزاعات بحكمة، فالموظفون الذين يشعرون بالعدالة في بيئة العمل، يكونون أكثر ميلًا لتحمل المسؤولية واتِّخاذ القرارات بثقة.
- التَّدريب والتطوير المهني: إن التَّعليم والتَّدريب المستمر، يسهم في زيادة كفاءة الموظفين وثقتهم بأنفسهم، وهذا بدوره يعزز قدرتهم على اتِّخاذ القرارات المستقلة والعمل بكفاءة.

من خلال ما سبق، يتَّضح أن تلك العوامل تتداخل مع بعضها البعض بطريقة تفاعلية؛ مما تستدعي فهمًا عميقًا لكيفية تعزيزها؛ في سبيل تحقيق النجاح الشَّخصي والاجتماعي والتَّنظيمي. فهي تشكل بيئة عمل إما داعمة أو مضعفة للتمكين النَّفسي. فالداعمة قد تكون في موقع أفضل لتحقيق الأداء العالي والابتكار والاحتفاظ بالمواهب.

- **المُرشد الطُّلَّابي في المدارس بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة:**

يُعَدُّ التَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي، الحجر الأساس في العمليَّة التَّربويَّة، إذ من خلاله يوفر الدَّعم والمساندة بجميع أشكالهما للطلبة؛ في كل ما من شأنه أن يعزز جوانب نموهم المختلفة. وبما أنهم يمثلون الجيل الواعد والمستقبل الصاعد، تولي المؤسسات التَّعليميَّة بالغ الاهتمام فيما يسهم في نموهم وتقدمهم، ولذلك يتم توفير ما يلزم لتلبية احتياجاتهم المتنوعة بأفضل طريقة ممكنة، ضمن الإطار الذي تسمح به صلاحيات التَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي في بيئة المدرسة، مع الالتزام بأخلاقيات المهنة.

• **مفهوم المُرشد الطُّلَّابي:**

رأت الفراج والحلبي (٢٠٢٢) أن المُرشد الطُّلَّابي هو الشَّخص المكلف بتقديم خدمات التَّوجيه والإرشاد للطلبة، عبر مُختلف مراحلهم الدِّراسية بالمدارس في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، وفي شتى المجالات، وكذلك بتعيين من وزارة التَّعليم. وأضافت الشهري (٢٠٢٢) على ذلك، أنه حاصل على درجة علمية في ميدان التَّوجيه والإرشاد النَّفسي، أو الخدمة الاجتماعيَّة، أو علم الاجتماع.

وتشير الباحثة من خلال اطِّلاعها على الأدبيات السَّابقة إلى وجود مسمَّيات عديدة للمُرشد الطلابي في الوطن العربي، وعلى الرَّغم من اختلاف المسمى الوظيفي له بناءً على اللوائح التَّعليميَّة أو التَّنظيميَّة، لدى وزارة التَّعليم في كل دولة، إلا أنها تتفق جميعها على أنه من يملك مؤهلات وقدرات علمية ومهنيَّة، تسمح له بمزاولة مهنة التَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي. ويوضح شكل (٢) أشهر مسميات المُرشد الطُّلَّابي في الوطن العربي.

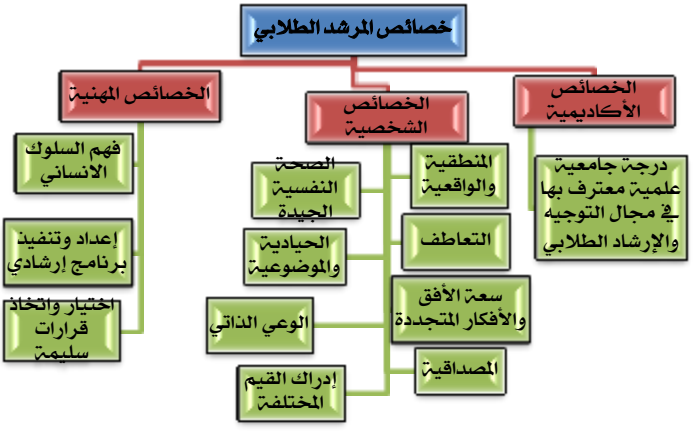
شكل (٢) أشهر مسميات المرشد الطلابي في الوطن العربي.

• **خصائص المُرشد الطُّلَّابي:**

تشير الدِّراسات الشُّهري (٢٠٢٢)؛ الفراج والحلبي (٢٠٢٢)؛ مهدي وصالح (٢٠٢١) إلى أن للمُرشد الطُّلَّابي خصائص عديدة، تميزه عن بقية زملائه داخل المُنظَّمة التَّعليميَّة، والتي تتمثل فيما يلي:

- الخصائص الشَّخصية: وتتضمَّن جميع السمات ذات الصلة بشخصيته، منها على سبيل المثال: توافر ما يلي: الصِّحَّة النَّفسيَّة السليمة، والوعي الذَّاتي، كذلك سعة الأفق وتبنّي الأفكار المتجددة، والحيادية والموضوعية، مع الاعتماد على المنطق والواقعية في التحليل، أيضًا التعاطف، والصدق والنزاهة.
- الخصائص الأكاديميَّة: وتشمل حصوله على شهادة جامعيَّة في مجال التَّوجيه والإرشاد النَّفسي والتَّربوي، مع التحاقه بدورات تدريبيَّة أو ورش عمل تخدم المجال إن أمكن.
- الخصائص المهنيَّة: وتتضمَّن القدرات التي تساعده في أداء مهامه الوظيفية، على سبيل المثال القدرة على: فهم السلوك الإنساني، والاختيار واتِّخاذ القرار، وكذلك إعداد وتنفيذ البرامج الإرشادية.

يتَّضح من خلال ما سبق، أن عمليَّة التَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي تتطلب شخصًا يجب أن تتوافر لديه مؤهلات وخصائص ذات الصِّلة. لكن ما هو على أرض الواقع يختلف تمامًا على ما ينبغي أن يكون المرشد الطُّلَّابي عليه، وبالطَّبع ليس في جميع المدارس السُّعوديَّة، ولكن في البعض منها، حيث يكون المرشد الطُّلَّابي معلمًا سابقا وانتقل إلى سلك الإرشاد الطُّلَّابي؛ بغية الراحة الجسدية والنَّفسيَّة، ربما ظنًّا منه أنه في منطقة أقل عبئًا ومسؤولية، وهذا ما رأته ولمسته الباحثة خلال عملها. مرة أخرى، إن مهنة التَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي تتطلب متخصصًا لديه قدرات متنوعة وعالية؛ لمزاولة هذه المهنة باحترافية. ويوضح شكل (٣) أبرز خصائص المرشد الطُّلَّابي.



شكل (٣) أبرز خصائص المرشد الطلابي.

- **أهمِّية المُرشد الطُّلَّابي**:

يُعدّ التَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي من الركائز الأساسيَّة في المُنظَّمات التَّعليميَّة حول العالم، حيث تولي الدول اهتمامًا بالغًا بتأهيل الكوادر المتخصصة لتأدية هذه المهمة بكفاءة عالية، إذ يمر الطالب بتغيرات متعددة خلال مسيرته التَّعليميَّة،

يتطلب كل منها تدخلًا إرشاديًّا متخصصًا. فعلى سبيل المثال: يواجه الطالب تحولات في نمط التعلم مع كل مرحلة، هذا بالإضافة إلى الخصائص النمائية المرتبطة بكل مرحلة عمرية، والتي تفرض احتياجات إرشادية متنوعة. تعدد تلك المتغيِّرات يزيد من الضغوط التي قد يتعرض لها الطالب، وهذا ما يجعل الحاجة الملحة إلى توفير دعم إرشادي مستمر لضمان تكيُّفه ونجاحه في مسيرته التَّعليميَّة.

وأشار كل من الشهري (٢٠٢٢)؛ Hilts and Liu (2023) إلى أن أهمِّية المُرشد الطُّلابي، تتجلى فيما يلي:

- تقديم التَّوجيه والإرشاد الشامل للطلبة في مُختلف الجوانب؛ الأمر الذي يسهم في تطوير شخصياتهم ويعزز من قدراتهم على التكيف مع مُتغيِّرات المجتمع.
- تقديم استراتيجيَّات فعَّالة لمساعدة الطلبة في مواجهة التحديات الأكاديمية التي قد تعترض طريقهم، بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية.
- تعزيز الشراكة الفعالة بين الأسرة والمدرسة، من خلال بناء جسور التَّواصُل المتينة؛ مما يضمن تكامل الجهود لتحقيق بيئة تعليمية مُلائمة للطلبة.
- تقييم القدرات الفردية للطلبة وتحديد ميولهم، والذي يساعد في توجيههم نحو مجالات تعزز من إمكاناتهم.
- تزويد الطلبة بمعلومات دقيقة حول الفرص المتاحة والشروط المطلوبة لكل تخصص، مما يسهل على الطلبة اتِّخاذ قرارات مستقبلية مدروسة.
- مساعدة الطلبة في عمليتي الاختيار واتِّخاذ القرار المهني؛ وذلك بما يتوافق مع اهتماماتهم واحتياجات سوق العمل.

يتبين من خلال ما ذُكر آنفًا، أن دور المُرشد الطُّلَّابي ليس بمنأى عن دور المدرسة، فعلاقتهما ببعضهما تكاملية لا تعويضية؛ نظرًا لما يواجهه الطلبة من تحديات خلال مراحل نموهم المختلفة؛ أفضت إلى ضرورة وجود متخصص مؤهل، يتمتع بالمعرفة والخبرة الكافية؛ لتقديم الدَّعم لهم، وتوجيههم نحو تحقيق التكيف بجميع أشكاله المختلفة داخل البيئة المدرسية؛ ليصبحوا أفرادًا فاعلين ومنتجين في المجتمع.

- **دور المُرشد الطُّلَّابي في المدارس بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة**

في عام ١٤٤٢هـ، أصدرت وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة "الدليل التَّنظيمي لمدارس التَّعليم العام"، والذي تضمن وصفًا تفصيليًّا لدور المرشد الطُّلَّابي في المدارس، كما شمل المسمى الوظيفي الحالي لمقدم خدمات التَّوجيه والإرشاد (الموجِّه الطُّلَّابي)، بالإضافة إلى المتطلبات لشغل هذه الوظيفة، والهدف الوظيفي، فضلًا عن وضعه التَّنظيمي داخل بيئة المدرسة. وقد ورد في الدليل أن المهام والمسؤوليات الموكلة إلى المرشد الطُّلَّابي تنقسم إلى عدة أدوار رئيسية، هي:

- الدَّور الفني والإداري: يتضمَّن إعداد الخطة السنوية للإرشاد الطُّلَّابي، وتنفيذ ومتابعة البرامج الوزارية على مستوياتها المُختلفة (النمائية، الوقائية، العلاجية)، إلى جانب قرارات لجان التَّوجيه والإرشاد والإشراف على الأنشطة الطُّلَّابية والمناسبات المدرسية.

- الدَّور الوقائي: يركز على توعية وتثقيف العاملين في المدرسة فيما يتعلق بخصائص نمو الطلبة، والطلبة أنفسهم فيما يخص وعيهم بمُختلف الجوانب أو القضايا.
- الدَّور الديني والأخلاقي: يتمثل في ترسيخ القيم الإسلامية لدى الطلبة من خلال تنفيذ ومتابعة الأنشطة والبرامج التي تعزز تلك القيم.
- الدَّور التَّربوي: يشمل حصر ومتابعة المشكلات السلوكية والأكاديمية لدى الطلبة، مع تقديم الحلول الملائمة لتعزيز الإيجابي منها وتعديل السلبي منها، مثل: تنفيذ برامج وأنشطة ذات صلة.
- الدَّور النَّفسي: ويتضمَّن تعزيز الصّحَّة النَّفسيَّة للطلبة من خلال اجراء التدخلات الملائمة أو اتِّخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة.
- الدَّور الاجتماعي: يركز على تعزيز قيم المواطنة والانتماء لدى الطلبة، إضافة إلى تقديم التَّوجيه والإرشاد فيما يخص القضايا والمشكلات الاجتماعيَّة، مع عدم اغفال التعاون مع الأسرة والمعلمين.
- الدَّور التَّعليمي والمهني: يتناول توجيه وإرشاد الطلبة نحو الاستعداد للاختبارات التحصيلية والمهنيَّة، كذلك توجيههم نحو التخصصات التي تتلاءم مع قدراتهم وميولهم (وزارة التعليم ،٢٠٢١).

يتَّضح من خلال تلك الأدوار المتنوعة، توجه وزارة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، والذي يعكس اهتمامها بتعزيز رفاهية الطلبة، وتطوير قدراتهم في مُختلف الجوانب، بهدف إعدادهم ليكونوا مواطنين مُساهمين في تنمية المجتمع. ويوضح شكل (٤) أدوار المُرشد الطُّلابي في المدارس بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

شكل (٤) أدوار المرشد الطلابي في المدارس بالمملكة العربية السعودية.

• **التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطُّلَّابي في المدارس**

إن مفهوم التَّمكين النَّفسي إذا طُبِّق في حيز الوضع التَّنظيمي للمُرشد الطُّلَّابي، فلن يكون بالمفهوم التقليدي للتمكين، والذي يركز على توفير الأدوات والموارد اللازمة لأداء مهامه؛ بل سيتجاوزه ليركز على الحالة النَّفسيَّة والعاطفية له.

• **دراسات تناولت التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطُّلَّابي في المدارس**:

تناولت دراسات عديدة موضوع التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطُّلَّابي في المدارس بالبحث والدِّراسة، منها: دراسة مهدي وصالح (٢٠٢١)، والتي هدفت إلى التَّعرُّف على مستوى التَّمكين النَّفسي لدى المرشدات الطُّلَّابيات بمحافظة ديالي، وقد اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي المسحي، وأُجريت على عيِّنة من مُرشدات الطالبات، العاملات في المدارس التابعة للمديرية العامة للتربية بمحافظة ديالي بالعراق، والبالغ عددهن (٢٠٠) مُرشدة، كما تبنى الباحثان مقياس التَّمكين النَّفسي للمكدمي، والذي بني وفق نموذج سبريتزر لتقنينه على المجتمع العراقي. فتوصلت دراستهما إلى وجود انخفاض في مستوى التَّمكين النَّفسي لدى أفراد العيِّنة.

وفي السياق ذاته، قامت الفراج والحلبي (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التَّمكين النَّفسي بالتَّوجُّه نحو الحياة المهنيَّة لدى المُرشدات الطُّلَّابيات بمنطقة القصيم. وقد اشتملت عيِّنتها على جميع المرشدات الطُّلَّابيات بمنطقة القصيم، العاملات في المدارس الحكومية، والبالغ عددهن (٢٣٠) مُرشدة، ولتحقيق غرضها؛ اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، كما طبق على أفراد العيِّنة مقياسين أحدهما مقياس سبريتزر للتمكين النَّفسي من ترجمة الباحثتين، وأشارت الدِّراسة إلى نتائج عدَّة، أبرزها: أنّ مستوى التَّمكين النَّفسي لدى أفراد العيِّنة مرتفع، وقد جاء في المرتبة الأولى بعد المعنى، يليه بعد الكفاءة ثم بعد التأثير وقد جاء في المرتبة الأخيرة بعد تقرير المصير أو الاختيار. كما أن هناك علاقة إيجابيَّة بين التَّمكين النَّفسي والتَّوجُّه نحو الحياة المهنيَّة.

وفضلًا عن ذلك، أجرى كل من Hilts and Liu (2023) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على تصورات مُرشدي الطلبة حول المناخ النَّفسي المدرسي، وممارسة القيادة، والتَّمكين النَّفسي، والكفاءة المتعددة الثقافات قبل وأثناء جائحة كوفيد -١٩، ولتحقيق غرضها؛ اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي المسحي، وأُجريت على عيِّنة اشتملت على من مُرشدي الطلبة في المدارس بنيويورك في الولايات المتحدة الأميركية، البالغ عددهم (١٠٤٨) مُرشدًا ومُرشدة، تم تقسيمهم إلى فئتين، الفئة الأولى تمثل المشاركين في الدِّراسة بناءً على تجاربهم ما قبل جائحةكوفيد -١٩، البالغ عددهم (٥٠٦) مُرشدًا ومُرشدة، والفئة الثانية تتضمَّن المشاركين في الدِّراسة بناءً على تجاربهم أثناء جائحة كوفيد -١٩، والبالغ

عددهم (٥٤٢) مُرشدًا ومُرشدة. وطُبِّق عليهم عديد من المقاييس أحدهم مقياس سبريتزر للتمكين النَّفسي، وقد انتهت إلى جملة من النتائج، أبرزها: أن المشاركين الذين أجابوا عن مقياس التَّمكين النَّفسي بناءً على تجاربهم أثناء جائحة كوفيد -١٩، سجلوا درجات أعلى في التَّمكين النَّفسي والمناخ النَّفسي المدرسي المتصور، وأقل في الكفاءة متعددة الثقافات وممارسات القيادة مقارنة بالفئة الأخرى. وقد سجلوا درجات عالية في أبعاد مقياس التَّمكين النَّفسي، على النحو التَّالي: جاء في المرتبة الأولى بعد المعنى يليه بعد التأثير، ثم بعد الكفاءة وفي المرتبة الأخيرة بعد تقرير المصير أو الاختيار.

- **التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة**

يتبيَّن من خلال ما ذكر سابقًا تنوُّع المُتغيِّرات ذات الصِّلة بمُتغيِّر التَّمكين النَّفسي، كما أن الدِّراسات تتشابه مع بعضها، وتختلف مع بعضها الآخر، وفيما يلي أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، من حيث:

- **الهدف**:

تنوَّعت الأهداف استنادًا على اختلاف اهتمامات الباحثين، وكذلك المشكلات البحثية، وعلى الرَّغم من ذلك يتَّضح أن جميع الدِّراسات إتفقت في تناول مُتغيِّر التَّمكين النَّفسي على المستوى الفردي، من حيث تصورات الموظَّف الشَّخصية بناءً على نموذج سبريتزر، لكن اختلفت فيما بينها في فحص مُتغيِّر التَّمكين النَّفسي، فدراستي مهدي وصالح (٢٠٢١) و(Hilts and Liu (2023 اتفقتا في فحص مستوى التَّمكين النَّفسي دون الخوض في علاقته بمُتغيِّر آخر مثل دراسة الفراج والحلبي (٢٠٢٢). وفضلًا عن ذلك، فإن جميع الدِّراسات لم تتطرق إلى جانب تصورات أفراد العيِّنة حول التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل، على الجماعي، والتَّنظيمي.

- **المنهج**:

تنوعت المناهج تبعًا لتنوع طبيعة وأهداف الدِّراسة ذاتها، ولكن جميعها اتفقت على اعتماد المنهج الوصفي، واختلفت فيما بينها من حيث الأسلوب المستخدم، فتبنت دراستي مهدي وصالح (٢٠٢١) و(Hilts and Liu (2023، الأسلوب المسحي، بينما تبنت دراسة الفراج والحلبي (٢٠٢٢) الأسلوبين الارتباطي والمقارن. ويتَّضح من خلال ما سبق، أن دراسة (Hilts and Liu (2023 أغفلت تبني المنهج الصحيح الملائم لطبيعة الدِّراسة وأهدافها، والتي من المفترض استخدامها المنهج الوصفي التتبعي بالطريقة المستعرضة بدلًا من المسحي. وهنا تشير الشهري (٢٠٢٢) إلى أن هناك خطأ شائعًا بين الباحثين، يتمثل في عدم التمييز بين أساليب المنهج الوصفي، ودلالة ذلك أن البعض منهم يصوغ عناصر البحث بصورة صحيحة، وعند النظر إلى المنهج المتبنى يكون بخلاف ما يجب أن يكون عليه.

- **العيِّنة**:

تنوَّعت العيِّنة من حيث تنوُّع خصائص أفرادها، وحجمها؛ حيث اتفقت دراستي مهدي وصالح (٢٠٢١) والفراج والحلبي (٢٠٢٢) في تمثيل المرشدات الطُّلَّابيات

لأفراد العيِّنة، بينما اختلفت عنهم دراسة Hilts and Liu (2023) في تمثيل المرشدين الطلَّابيين من الجنسين لأفراد العيِّنة. وعلى الرَّغم من ذلك، اتفقت جميع الدِّراسات على اختيار أفراد العيِّنة بطريقة عشوائية.

• **الأداة**:

اتفقت جميع الدِّراسات في تبنِّي الاستبانة أداة لها، واعتماد نموذج سبريتزر لقياس التَّمكين النَّفسي، ولكن اختلفت في تبني المقياس ذاته مثل دراستي الفراج والحلبي (٢٠٢٢) وHilts and Liu (2023) أو تقنينه وفق البيئة التي طبق عليها مثل دراسة مهدي وصالح (٢٠٢١). ومن جانب عدد الأدوات المستخدمة فجميعها استخدمت أكثر من أداة، ماعدا دراسة مهدي وصالح (٢٠٢١)، التي استخدمت أداة واحدة. أما من جانب طريقة جمع البيانات فتنوعت طُرُق جمع البيانات بين الدِّراسات، فالبعض تبنى طريقة واحدة والبعض الآخر تبنَّى عدَّة طُرُق، ويمكن حصر تلك الطرق في الآتي:

- **الطريقة الأولى**: وهي الطريقة الحديثة، التي تتم من خلال الإنترنت بواسطة الاستبانة الإلكترونية، وهذه الطريقة تبنتها جميع الدِّراسات.
- **الطريقة الثَّانية**: وهي طريقة تقليدية، وتتم عن طريق توزيع أدوات الدِّراسة وجهًا لوجه لأفراد العيِّنة، وتبنت هذه الطريقة دراسة مهدي وصالح (٢٠٢١)، جنبًا إلى جنب مع الطريقة الأولى.

وتشير الباحثة إلى أن بعض الباحثين لم يوضحوا السبب في اختيار طُرُق جمع البيانات، فالطريقة الأولى؛ لم يوضح الباحثون السبب من استخدامها؛ ولعل ذلك يعود إلى ما تتمتع به من مميزات، مثل: سهولة الوصول إلى أفراد العيِّنة، والحصول على استجابات بطريقة سريعة، وأيضًا قلة التكلفة والجهد. وكذلك الطريقة الثانية، لم يوضح الباحثان السبب من اعتمادهما لتلك الطريقة؛ وربما يعزى ذلك إلى الأوضاع السياسية في المكان الجغرافي الذي أقيمت فيه الدِّراسة، أو أن هذه الطريقة إحدى الطرق الرسمية التي تتماشى مع اللوائح والأنظمة فيما يتعلق بجمع المعلومات في المنشآت الحكومية. ولم تذكر تلك الدِّراسة المدة الزمنية الذي استغرقها أفراد العيِّنة لملء الاستبانات.

النَّتائج: تفاوتت نتائج الدِّراسات السَّابقة باختلاف أغراضها، ومنهجيَّتها، وعيِّنتها، والبيئة التي طبقت فيها، فقد اتفقت نتيجة دراسة الفراج والحلبي (٢٠٢٢)، مع نتيجة دراسة Hilts and Liu (2023)، في أن أفراد العيِّنة يتمتعون بمستوى عال من التَّمكين النَّفسي، ومن الملاحظ أن الدِّراستين طبقت في أثناء جائحة كوفيد -١٩، وفي تلك الأثناء ركزت غالب المؤسسات التَّعليميَّة في العالم، على العناية بالمناخ النَّفسي التَّنظيمي للعاملين والطلبة، على الرَّغم من أنه كانت تسري البروتوكولات التَّنظيميَّة عن بُعد. كما اتفقت الدِّراستين في

تسجيل أفراد عيناتها لأعلى درجات على مقياس التَّمكين النَّفسي في بعد المعنى. وبالمقابل، اختلفت نتيجة دراسة مهدي وصالح (٢٠٢١) عن نتائج الدِّراسات السَّابقة؛ في انخفاض مستوى التَّمكين النَّفسي لدى أفراد عيِّنة الدِّراسة.

- **أهمِّية التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطُّلَّابي في المدارس**

يستمد ذلك من أهمِّية التَّمكين النَّفسي ذاته، وبناءً على ما أشارت إليه الدِّراسات Ambad et al. (2021)؛ Aggarwal et al. (2020) ؛ Hilts and Liu (2023) يمكن القول إنه بالنسبة للمُرشد الطُّلَّابي قد يسهم في:

- تحسين أدائه المهني وجودة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة، وذلك عندما يشعر أن جهوده ومُساهماته في محل تقدير.
- زيادة التزامه المهني.
- زيادة مستوى رضاه الوظيفي.
- تقليل خطر الإرهاق النَّفسي والاحتراق الوظيفي لديه.
- تعزيز قدرته على مواجهة التحديات والضغوط الوظيفية.
- تعزيز مستوى ثقته بذاته.
- استخدام موارد الدَّعم المتاحة له بشكل جيد.
- تعزيز قدرته على اتِّخاذ قرارات فعَّالة في معالجة المشكلات المتنوعة لدى الطلبة للطلاب.
- تطبيق استراتيجيَّات إرشادية مبتكرة تتناسب مع الاحتياجات الفردية للطلبة.
- خلق بيئة مدرسية تعزز من النمو النَّفسي والاجتماعي لدى الطلبة.

- **تحديات التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطُّلَّابي في المدارس**

بيئة المدرسة كحال أي مُنظمة ينطبق عليها ما قد ينطبق على بقية المُنظَّمات من حيث توافر المناخ النَّفسي الداعم، يمكن القول إن هناك تحديات عديدة قد تواجه الموظفين، عند تطبيق التَّمكين النَّفسي كما أشارت الدِّراسات القرني (٢٠٢١)؛ Monje-Amor et al. (2021) ؛ Saira et al. (2021)، وإذا ما أردنا معرفة التحديات بالنسبة للمُرشد الطُّلَّابي فسنوردها على أنه عضو في مُنظمة، لذا فأن أبرز التحديات هي:

- الافتقار إلى الموارد اللازمة: افتقار بيئة المدرسة إلى الأدوات المساعدة لتنفيذ المهام بفاعليَّة، على سبيل المثال: لا يوجد غرفة خاصَّة بالمرشد الطُّلَّابي.
- تطبيق سياسات تنظيمية صارمة: وقد تعوق المرشد من ممارسة مهامه بكفاءة، مثل: صعوبة اتِّخاذ قرارات ارشادية بشكل استقلالي.
- زيادة عدد المهام والمسؤوليات على المرشد الطُّلَّابي: وقد تكون ليست ذات صلة باختصاصه وبجانب مهامه الوظيفية الأساسية.
- قلة الوعي: ويتضمَّن عدم الفهم الكافي لدى الإدارة بأهمِّية دور المُرشد الطُّلَّابي.
- غياب الدَّعم: ويتضمَّن غياب الدَّعم بجميع أشكاله لتحفيز المرشد الطُّلَّابي لأداء مهامه.

- الافتقار إلى التَّواصُل الفعَّال: يتضمَّن ضعف التَّواصُل والتفاعل بين المُرشد الطلَّابي والإدارة المدرسية.

وترى الباحثة أن هذه التحديات تتطلب جهودًا متكاملة من جميع الأطراف المعنية لمواجهتها، كما يتعيَّن تطبيق برامج ودورات تدريبية وكذلك ورش عمل، تعنى بأهمِّية دور المُرشد الطلَّابي، لضمان قدرته على تنفيذ مهامه. حيث إن تلك التحديات قد تهدد جودة التَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي، مما قد ينعكس سلبًا على دعم الطلبة.

- **استراتيجيَّات تعزيز التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطُّلَّابي في المدارس**:

تشير الدِّراسات(2022) .Liu et al ؛ بلبل (٢٠٢٢)؛ عامر (٢٠٢٣)؛ محمد (٢٠٢٤) إلى أن هناك عديدًا من الاستراتيجيَّات الفعالة التي تعزز التَّمكين النَّفسي لدى المُرشد الطُّلَّابي، وذلك على النحو التَّالي:

- التثقيف بأهمِّية التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل: وذلك من خلال وضع برامج تدريبية أو ورش عمل لمديري المدارس تتناول أهمِّية التَّمكين النَّفسي في بيئة العمل.
- توفير المناخ النَّفسي التَّنظيمي الإيجابي: وتتضمَّن دعم المُرشد الطُّلَّابي من حيث المشاركة في صنع القرار فيما يتعلق بالخدمات المتنوعة المقدمة للطلبة. كذلك التقدير والاعتراف بمبادرات وإسهامات وجهود المُرشد الطُّلَّابي من قبل إدارة المدرسة.
- التشجيع على المخاطرة أو المجازفة: أحد أشكال ذلك يتمثل في تشجيع المُرشد الطُّلَّابي على اتِّخاذ إجراءات مبتكرة، وتطبيق استراتيجيَّات إرشادية مُختلفة.
- التشجيع على المشاركة في الارتقاء بالإنتاجيَّة: تنظيم اجتماعات دورية لمناقشة التحديات التي تواجهها المدرسة، ويكون المُرشد الطُّلَّابي عضوا رئيسيًا فيها.
- التَّدريب والتطوير المهني: وضع برامج تدريبية بالإضافة إلى ورش عمل تعنى بتعزيز مهارات إدارة الذَّات التَّنظيميَّة، والتَّمكين النَّفسي لدى المرشد الطُّلَّابي.
- دعم البحث والتطوير: وذلك فيما يتعلق بعمليَّة التَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي ومقدميها.
- الحصول على التغذية الراجعة: من خلال تعزيز قنوات التَّواصُل بين المُرشد الطُّلَّابي وإدارة المدرسة، حيث يمكن للمُرشد التعبير عن أفكاره ومن ثم الحصول على التغذية الراجعة.

وترى الباحثة أن هناك أيضًا استراتيجيَّات قد تسهم في تعزيز التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطُّلَّابي في المدارس، منها:

- تعزيز الكفاءة الذَّاتيَّة: وذلك من خلال اكتساب مهارات جديدة، على سبيل المثال: مهارة التفكير النقدي، مهارة الاقناع.

- تقديم الدَّعم النَّفسي: من خلال تقديم جلسات استشارات نفسية دورية للمُرشد الطلابي.
- بناء شبكات دعم متنوعة: وذلك للتواصل مع المعنيين إذا لزم الأمر؛ للحصول على التَّوجيهات والمساعدة.

• **التَّوصيات**:

استنادًا إلى ما تقدَّم، تُوصي الباحثة بالعمل على ما يلي:

- تعزيز التَّمكين النَّفسي لدى المُرشد الطُّلَّابي، بما يسهم في تحسين جودة التَّعليم.
- تحسين الأداء المهني للمُرشد الطُّلَّابي، وذلك من خلال فحص العوامل التي يمكن أن تُؤثِّر على أدائه، والتي بالتَّالي قد يكون لها تأثير مُباشر على جودة عمليَّة التَّوجيه والإرشاد ذاتها.
- وضع برامج وخدمات مُبتكرة ومُتقدِّمة تُقدِّم الدَّعم المعنوي والفكري والتَّنظيمي للمُرشد الطُّلَّابي.
- تحديد نقاط القوَّة والضَّعف في خدمات وبرامج التَّربية العمليَّة، المُقدَّمة من قِبَل المؤسَّسات التَّعليميَّة المتخصِّصة في تخريج المعلمين ومُديري المدارس ومُرشدي الطلبة؛ لضمان جودة التَّعلم والتَّدريب المستمر. مع الأخذ بعين الاعتبار إدراج موضوع العناية بالتَّمكين النَّفسي في بيئة العمل، والذي يُعَدُّ جوهريًا لتعزيز الرَّفاهية العامَّة للمُشاركين في هذه البرامج وضمان قدرتهم على التَّعامُل بفاعليَّة مع التَّحدِّيات المهنيَّة المختلفة، حيث إن الاهتمام به لا يسهم فقط في تحسين الأفراد أنفسهم، بل ينعكس إيجابيًا على البيئة التَّعليميَّة بأسرها.
- تعزيز التَّعاون بين الجهات بأنواعها المُختلفة المعنيَّة بالتَّوجيه والإرشاد الطُّلَّابي وبين المنظمات والجمعيَّات العالميَّة المتخصِّصة في الخدمات التَّربويَّة والنَّفسيَّة؛ بهدف تنظيم ندوات ومؤتمرات وورش عمل تُسلط الضَّوء على أحدث المستجدَّات المتعلقة بعمليَّة التَّوجيه والإرشاد ومُقدِّميها، من خلال تبادل الأفكار ومشاركة الخبرات والتَّجارب بين المشاركين للوصول إلى توصيات تسهم في تحقيق التَّطوُّر والارتقاء في هذا المجال.

• **الخاتمة**:

لا بُدَّ من الاستثمار في المُستقبل عن طريق بناء جيل مُنتج وفاعل في المُجتمع، وكذلك قادر على مُواجهة التَّحدِّيات المعاصرة بكفاءة. وإحدى الطُّرُق التي تُمكِّننا من تحقيق ذلك هي الأدوار المنوطة بالمرشد الطُّلَّابي؛ لكن تتطلَّب شخصًا كفؤًا يستطيع القيام بها على أكمل وجه، وهذا الشَّخص أيضًا يحتاج إلى الدَّعم عن طريق التَّمكين النَّفسي. لذلك، فإن تعزيز التَّمكين النَّفسي للمُرشد الطُّلَّابي في البيئة المدرسيَّة، ليس مجرد واجب مهني؛ بل ضرورة مُلحَّة، حيث إنه يُبتدأ به، وينتهي بالمجتمع.

- **قائمة المراجع**:

- الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد.(٢٠٠١). *دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام*.
- https://2u.pw/3EPgx
- بلبل، يسرى شعبان. (٢٠٢٢).التمكين النفسي وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦()، ٦٩٤-٧٦١.https://doi.org/10.21608/JFUST.2022.283830
- البنا، زينب. (٢٠٢٤). برنامج قائم علي مهارات التمكين النفسي للمُعلمة وأثره على الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي إضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه المصحوب بالإندفاعية .دراسات فى الطفولة والتربية، ٢٩(٢)، ٧٤٣-٨١٣٢. https://doi.org/10.21608/dftt. 2024.306195.1260
- الشهري، سعاد سفير.(٢٠٢٢). السلامة النفسية وعلاقتها بدور المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- عامر، فاطمه احمد. (٢٠٢٣). التمكين النفسي لدى معلمات رياض الاطفال .مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، ٢٧(٣)، ٤٢-٤٠٨. https://doi.org/10.23813/FA/27 /3/18
- عباس، أحمد حامد ومحمد، يزن سالم. (٢٠٢٤). روحانية مكان العمل وتأثيرها في التمكين النفسي للعاملين (دراسة استطلاعية تحليلية لآراء عينة من أعضاء الهيأة التدريسية في جامعة العميد بمحافظة كربلاء .المجلة العراقية للعلوم الإدارية،٢٠(٨١)، ٢٦-٤٤. https://journals.uokerbala.edu.iq/index.php/ijas
- عباس، علاء. (٢٠٢١). مهارات التمكين النفسي وعلاقتها مع إدارة الصراع النفسي من المرشدين التربويين. مجلة العلوم الأكاديمية العراقية، ٣٤٢-٣٥٦. https://www.iasj.net/iasj
- علي ,أماني عادل. (٢٠٢٢). التنبؤ بالجهد الانفعالي من خلال كل من التمكين النفسي والصلابة
- المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بالإسكندرية .مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية، ٣٢(٤)، ١٩٣-٢٣٣.https://doi.org/10.21608/jealex.2022.260013
- الفـــراج، أفنان حمد والحـــــلبي، حنان خليل.(٢٠٢٢). التمكين النفسي وعلاقته بالتوجه نحو
- الحياة المهنية لدى المرشدات الطلابيات بمنطقة القصيم .مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية، (٢٥)، ٣٢-٦١. https://doi.org/10.55074/hesj.v0i25.530
- القرني، صالح علي. (٢٠٢١). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل-دراسة ارتباطية تنبؤيه في السياق التعليمي . مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلوم التربوية ،٢(٢٧)، ٣٣٧-٤٠٤. https://imamjournals. org/ index.php/joes/index
- مهدي، رولا ضاهر صالح وصالح، صالح مهدي.(٢٠٢١). التمكين النفسي لدى المرشدين
- التربويين. Journal of Al-Farabi for Humanity Sciences (JFHS)،٤(٢)، ٢٥١-٢٧٣.
- https://doi.org/10.57592/djhr.v1i90.1165
- وزارة التعليم. (٢٠٢١). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام). https://moe.gov.sa/ar/aboutus/nationaltransformation/RPRLibrary/الدليل%٢٠التنظيمي%٢٠للمدارس.pdf

- Aggarwal, A., Chand, P. K., Jhamb, D., & Mittal, A. (2020). Leader–member exchange,
- work engagement, and psychological withdrawal behavior: the mediating role of psychological empowerment. Frontiers in psychology, 11, 423.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00423

- Alotaibi, S. M., Amin, M., & Winterton, J. (2020). Does emotional intelligence and
- empowering leadership affect psychological empowerment and work engagement?. Leadership & Organization Development Journal, 41(8), 971-991. https://doi.org/10.1108/LODJ-07-2020-0313
- Ambad, S. N. A., Kalimin, K. M., Ag Damit, D. H. D., & Andrew, J. V. (2021). The
- mediating effect of psychological empowerment on leadership styles and task performance of academic staff. Leadership & Organization Development Journal, 42(5), 763-782. https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2020-0197
- Asghar, M.Z., Barbera, E., Rasool, S.F., Seitamaa-Hakkarainen, P., Mohelská, H.
- (2022). Adoption of social media-based knowl- edge-sharing behaviour and authentic leadership development: evidence from the educational sector of Pakistan during COVID- 19. Journal of Knowledge Management, vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/JKM-11-2021-0892
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.
- Psychological Review, 84, 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment pro-cess: Integrating
- theory and practice. Academy of Management Review, 13, 471–482. https://doi.org/10.2307/258093
- Ding, J. (2023). The impact of psychological empowerment on turnover intention in
- Chinese university counselors: the mediation role of burnout and the moderating role of professional identity: Research and Reviews. Current Psychology, 42(8), 6545-6554.https://doi.org/10.1007/s12144-021-01955-6
- Hilts, D., & Liu, Y. (2023). School counselors' perceived school climate, leadership
- practice, psychological empowerment, and multicultural competence before and during COVID-19. Journal of Counseling & Development, 101, 193–203. https://doi.org/10.1002/jcad.12464
- Hulshof, I. L., Demerouti, E., & Le Blanc, P. M. (2020). Providing services during times
- of change: Can employees maintain their levels of empowerment, work engagement and service quality through a job crafting intervention? Frontiers in Psychology, 11. https://doi.org/10.3389/ fpsyg.2020.00087

- Jang, E. (2022). Authentic leadership and task performance via psychological capital:
- The moderated mediation role of performance pressure. Frontiers in Psychology, 13, 722214. https://doi.org/10. 3389/fpsyg.2022.722214
- Jocelyne, S., & Kariuki, M. (2020). Human capital, employee empowerment and
- organization performance. International Academic Journal of Human Resource and Business Administration, 3(9), 319–332. https://iajhrba.iajournals.org
- Kanter, R. M. (1977). Men and women of the corporation. Basic Books.
- KHARMOUCHE, mouna, & BAHRI, S. (2021). Activating the psychological
- empowerment approach as a strategy in promoting positive behavior in the organization. Social Sciences Journal, 15(2), 74-82. https://doi.org/10.34118/ssj.v15i2.1543
- Liu, Y., Li, R., Jin, Z., Wu, X., & Wang, W. (2022). Psychological empowerment and
- professional well-being of Chinese kindergarten teachers: The mediating effect of professional pressure. Journal of Psychology in Africa, 32(1), 7–14. https://doi.org/10.1080/14330237.2021.2002034
- Maan, A. T., Abid, G., Butt, T. H., Ashfaq, F., & Ahmed, S. (2020). Perceived
- organizational support and job satisfaction: a moderated mediation model of proactive personality and psychological empowerment. Future Business Journal, 6, 1-12. https://doi.org/ 10.1186/s43093-020-00027-8
- Malik, M., Sarwar, S., & Orr, S. (2021). Agile practices and performance: Examining
- the role of psychological empowerment. International Journal of Project Management, 39(1), 10-20. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2020.09.002
- Mathew, J., & Nair, S. (2021). Psychological empowerment and job satisfaction: A
- meta-analytic review. Vision: The Journal of Business Perspective, 1–10. https://doi.org/10.1177/0972262921 994350
- Matsuo, M. (2021). Antecedents of psychological empowerment: The effects of
- developmental experience, learning goal ori- entation and authenticity. Asia Pacific Journal of Human Resources, 59(1), 44–62. https://doi.org/10.1111/1744-7941.12228
- Matsuo, M. (2022). Influences of developmental job experience and learning goal

- orientation on employee creativity: Mediating role of psychological empowerment. Human Resource Devel- opment International, 25(1), 4–18. https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1824449
- Monje Amor, A., Xanthopoulou, D., Calvo, N., & Abeal Vázquez, J. P. (2021).
- Structural empowerment, psychological empow- erment, and work engagement: A cross-country study. Euro- pean Management Journal, 39(6), 779–789. https://doi.org/10. 1016/j.emj.2021.01.005
- Nwanzu, C. L., & Babalola, S. S. (2024). Psychological empowerment as moderator of
- the relationship between core self-evaluation and proactive work behaviour. Cogent Business & Management, 11(1). https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2297461
- Park, I.-J., Doan, T., Zhud, D., & Beomcheol Kim, P. (2021). How do empowered
- employees engage in voice behaviors? A moderated mediation model based on work-related flow and supervisors' emotional expression spin. International Journal of Hospitality Management, 95, 102878. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.102878
- Prabha, M., Murugesan, P., & Santhanam, N. (2021). A study on the impact of
- psychological empowerment on motivation and satisfaction among the faculty working in the technical educational institutions in India based on age and work. International Journal of Enterprise Network Management, 12(1), 70–84.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. Prevention
- in Human Services, 3, 1–7.
- Saira, S., Mansoor, S., & Ali, M. (2021). Transformational leadership and employee
- outcomes: the mediating role of psychological empowerment. Leadership & Organization Development Journal, 42(1), 130-143. https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2020-0189
- Schermuly, C. C., Creon, L., Gerlach, P., Graßmann, C., & Koch, J. (2022). Leadership
- Styles and Psychological Empowerment: A Meta-Analysis. Journal of Leadership & Organizational Studies, 29(1), 73-95. https://doi.org/10.1177/15480518211067751
- Spreitzer, G. M. (1992). When organizations dare: The dynamics of individual
- empowerment in the workplace. [doctoral dissertation, The University of Michigan]. ProQuest.

- Sylvia Nabila, A. A., Kalimin, K. M., Dayang Haryani Diana, A. D., & Jasmine, V. A.
- (2021). The mediating effect of psychological empowerment on leadership styles and task performance of aca- demic staff. Leadership & Organization Development Journal, 42(5), 763–782. https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2020-0197
- 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
- Yao, J. H., Xiang, X. T., & Shen, L. (2022). The impact of teachers' organizational
- silence on job performance: a serial mediation effect of psychological empowerment and organizational affective commitment. Asia Pacific Journal of Education, 44(2), 355–373. https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2031869
- Younas, A., Wang, D., Javed, B., & Haque, A. U. (2022). Inclusive leadership and voice
- behavior: The role of psychological empowerment. The Journal of Social Psychology, 163(2), 174–190. https://doi.org/10.1080/00224545.2022.2026283
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations.American Journal of Community Psychology, 23(5), 581–599. https://doi.org/10.1007/BF02506983
- Zhou, H., & Chen, J. (2021). How does psychological empowerment prevent emotional exhaustion? Psychological safety and organi- zational embeddedness as mediators. Frontiers in Psychology, 12, 546687. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.546687

*****