تعزيز انتماء المعلم لمهنة التعليم

أحمد فتيحه
محاضر ومرشد تربوي - كلية داڤيد يلين للتربية

يستخدم مفهوم الانتماء لوصف اندماج المعلمين في مهنة التعليم واندماجهم مع المدرسة، وفي توفر القدرة لديهم على بذل المزيد من الجهد، فالمعلمون ذوو الانتماء العالي لمؤسستهم ينجزون عملهم بشكل أفضل، والانتماء ليس مجرد ولاء وطاعة وإذعان ولكنه دعم من صميم القلب لقيم وأهداف المؤسسة.

ويبحث المديرون عادة عن طرق التوفيق بين حاجات المدرسة وحاجات المعلمين، وهي مسألة من السهل الحديث عنها، ومن الصعب تطبيقها عمليا، وعندما ينجح المديرون في ذلك يشعر المعلمون بإحساس من الانتماء للمدرسة، ويكونون أكثر قدرة على بذل المزيد من الجهد. ولسلوك المدير دور أساسي في نظرة المعلمين للمدرسة كمكان عمل مرغوب فيه، والمعلمون لن يشعروا بالانتماء المهني وبالفخر والاعتزاز بمدارسهم لمجرد تحدث المديرين بكلمات جيدة، فالمديرون يجب أن يدعموا معلميهم، ويحموهم، ويولوهم المسؤوليات، والمديرون يجب أن يشعروا بالانتماء لمدارسهم مثلهم مثل المعلمين، لكي يكونوا قدوة لهم، فالانتماء ظاهرة جماعية كما هي ظاهرة فردية، ومن الطبيعي أن تسود أجواء التغيير البناء عندما تسود أجواء الانتماء للمدرسة ككل، لذا يحتاج المديرون إلى تطوير استراتيجيات مختلفة للمحافظة على مستويات عالية من انتماء المعلم للمدرسة وللعمل نفسه.

في هذا المقال سيتم تناول موضوع تعزيز انتماء المعلم لمهنة التعليم، من خلال التطرق لظروف المؤسسة التي تؤدي للانتماء لمكان العمل، ومنها: فعالية الانجاز، المكافآت النفسية، الاستقلالية وحرية التصرف، فرص التعلم والتطور المهني، ادارة ومعالجة المدرسة لسلوك الطلبة، معنى أو هدف العمل. كما سيتم تناول موضوع فعالية المعلم والاقتناع بالعمل، والآثار السلبية للأنتماء المتدني لدى المعلمين، وكيفية تعزيز انتماء المعلم الجديد للمهنة، ودور قيادة المدير في تعزيز انتماء المعلم. كذلك سيتم التطرق للقيادة التحويلية باعتبارها تطرح تصورات واضحة لها علاقة بتعزيز انتماء المعلم للمهنة. وفي النهاية سيجري نقاش وتلخيص أهم الأفكار التي وردت في هذا المقال، وطرح أسئلة مفتوحة تبحث عن إجابات.

الظروف التي تشجع العاملين في المؤسسة للانتماء اليها

المدرسة هي بيئة اجتماعية متحركة لها ديناميكياتها الخاصة، تؤثر وتتأثر بكل من يتواجد داخلها ويتفاعل مع محيطها، وسنبحث هنا الظروف التي قد تقود لوجود انتماء لدى المعلمين، ومن اهم هذه الظروف: فعالية الانجاز، المكافآت النفسية، الاستقلالية وحرية التصرف، فرص

التعلم والتطور المهني، ادارة ومعالجة المدرسة لسلوك الطلبة، معنى او هدف العمل، فعالية المعلم والاقتناع بالعمل.

فعالية الإنجاز:

تحدث علماء النفس الاجتماعيون عن الظروف الأساسية التي تعزز الإنجاز العالي والدافعية والانتماء للعمل، فإذا كان لدى الأشخاص دافع قوي، فان مشاعرهم ترتبط بكيفية إنجازهم للعمل، والإنجاز الجيد يعتبر مكافأة ذاتية، ويشكل دافعا للاستمرار بإنجاز جيد، أما الإنجاز الضعيف فهو فرصة لتوليد محنة تجعل الناس ذوي الدوافع الداخلية يبحثون عن طرق لتجنب هذه المشاعر في المستقبل، ولاستعادة تلك المشاعر المفرحة التي ترافق الإنجاز الجيد، إلا انه عندما يشعر الأشخاص بدوافع داخلية متدنية، فإنهم يشعرون بعدم الاقتناع وبالعزلة، ونتيجة لذلك فإنهم يقومون ببعض انواع السلوك التي من شانها ان تعزز من فشلهم في مهمتهم، بما في ذلك تغيبهم عن العمل، وبذل جهود قليلة (Rosenholtz,1989).

تحدث Coladarci (1992) عن فعالية الإنجاز وقال: إن هذه الفعالية تتلخص بإحساس الفرد بان ما يقوم به له أهمية، واعتبر هذه الفعالية من العوامل الأساسية التي لها أثر على الانتماء للعمل فالإنجاز الجيد يوفر الدافع للقيام بإنجاز جيد آخر، أما الإنجاز الضعيف لدى الأشخاص ذوي الفعالية العالية، فإنه يسبب لهم مشاعر الضيق والسعي لتجنب مثل هذه المشاعر في المستقبل، ويضيف بان الإحساس بالفعالية يمثل حلاً لكل تحديات مهمات التعليم، ويجعل المعلم يبدو مقتنعا بقدرته على حل المشاكل السلوكية، ثم ينتقل ليرى إذا ما كان قادرا على التعليم، أي ليرى إذا كان لجهوده التعليمية أثر على تعلم الطلبة، والفعالية تشتمل على رفض المعلم لمفهوم القضاء والقدر، أو الاعتقاد بان معدل تعلم الطلبة يعتمد كليا على درجات ذكائهم، وعلى بيئة البيت، وبالتالي يقتنع بأن قدراته كمعلم في مدرسة ما تؤثر على تعلم الطلبة.

ركزت الأبحاث السابقة المتعلقة بالانتماء على الأحداث والنتائج، مثلا الدراسات التي أجراها Steers الوارد في (Coladarci,1992) ربطت الانتماء العالي للمعلمين بالإنجاز العالي، على الرغم من أن دراسة أخرى اجراها Perry الوارد في (Rozenholtz,1990) لم تجد علاقة ذات دلالة بين الانتماء والإنجاز، وبشكل مشابه فان إحدى الدراسات السابقة ربطت بين الانتماء وإعادة تنظيم المؤسسة، حيث أن الموظفين الأكثر انتماء، اقل احتمالا للانفصال عن المؤسسة كما قال Portr الوارد في (Tarter,1989)، كما أن نفس الدراسة أظهرت أن الانتماء يرتبط بزيادة رغبة الموظفين للبقاء في المؤسسة، والأكثر من ذلك أن الموظفين الأكثر انتماء اقل غيابا وتغيبا عن المؤسسة، بينما يسود الملل والكلل بشكل اكبر الموظفين الأقل انتماء، كما أن الانتماء ربما يكون معيارا مفيدا لقياس فعالية المؤسسة، فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن هناك علاقة ايجابية بين قدرة المؤسسة على التكيف والانتماء للمؤسسة (Coladaci, 1992).

المكافآت النفسية

إن غياب المكافآت النفسية للتعلم على النتائج الايجابية لجهود الفرد له اثر على نفور المعلمين وتغيبهم ورغبتهم بترك العمل، فالمعلم قد يحصل لديه نفور نتيجة لغياب التغذية الراجعة الايجابية (Rosenholtz,1990).

أشار Lethwood (1994) في نفس السياق إلى انه كي يكون هناك دافع للعمل، يجب أن يكون لدى الأشخاص معرفة بنجاح جهودهم، ودون معرفة مدى نجاح العمل، فلن يكون هنالك سبب لأن يهنيْ المرء نفسه، وترتبط معرفة الإنجاز بشكل مباشر بكمية التغذية الراجعة التي يتلقاها الفرد عن قيامه بالعمل، ويمكن الحصول على التغذية الراجعة بشكل مباشر من العمل نفسه، تماما مثلما يحصل عندما يصف الطبيب دواء، ويكتشف المريض أن له فائدة، أو يمكن الحصول على التغذية الراجعة من مصدر خارجي يتمثل بموافقة الآخرين الذين لهم دور في المؤسسة، وخير مثال على ذلك عندما يمدح أحد المشرفين التربويين موظفاً لديه على العمل الجيد الذي قام به، فمعرفة الفرد لإنجازه الايجابي يمكن أن يمثل مكافآت نفسية.

يحصل معظم المعلمين على أقوى المكافآت النفسية من العلاقات الأكاديمية الناجحة، والايجابية مع الطلاب، ومن المديح والتقدير الخارجي الذي يتلقونه من زملائهم، والوالدين والمديرين، لذلك فان غياب المكافآت النفسية سيكون له أثر كبير على عدم اقتناع المعلم بالعمل، وتغيبه عن مكان العمل، والرغبة في ترك المهنة (Rosenholtz,1989) بينما أشار Reyes (1989) إلى أن مشاركة الأشخاص في المؤسسات يمكن أن يتمثل في وجود توازن، بحيث أن المكافآت والرواتب التي يتلقاها العاملون في المؤسسة، تتجاوز ما يقدمه هؤلاء العاملون من أعمال ومساهمات لتلك المؤسسة، وبكلمات أخرى فان المعلمين كغيرهم من الموظفين، يرغبون في عقد صفقة مع المؤسسة بحيث يستفيدون هم أيضا. والمديرون الذين يستطيعون التأثير على رؤسائهم في مديرية التعليم لصالح المعلمين، يراهم المعلمون على أنهم مدراء يحضرون مكافآت إضافية للمعلمين، وليس من الضروري أن تكون هذه المكافآت مالية أو زيادة رواتب، ولكن قد تكون على شكل مواد تعليمية لتعلم مساق معين، أو أية مؤشرات محسوسة بأن مديرية التعليم تقدر المساهمات التي يقدمها المعلمون، ومن هنا فان زيادة انتماء المعلم تكون نتيجة لإدراك المعلمين من أن المدير والمدرسة يحققان لهم فوائد، ما يجعل المعلمين يقومون بجهود إضافية، ويشاركون المدرسة قيمها، ويكون لديهم نية للبقاء في مؤسسة ناجحة.

الاستقلالية وحرية التصرف

تعتبر الاستقلالية وحرية التصرف من صلب مهام التعليم والتعلم، وتتطلب الأعمال التي تسمح بالاستقلالية وحرية التصرف من المعلم ممارسة إصدار الأحكام حول قيمة عمله،

وبذلك يعتبر المعلمون على أنهم السبب الرئيس وراء إنجازاتهم، بينما عدم المقدرة على السيطرة على العمل، وعدم نسبة نتائج العمل إلى الفرد نفسه، تؤدي للإحساس بالغربة والعزلة، فلا عجب أن غياب الاستقلالية المهنية وحرية التصرف تعتبر سببا للنفور والتغيب عن العمل. كما أن الاستقلال يوفر الفرصة لتحديد العمل وفقا لخبرات المعلم وما تدرب عليه، حيث يقرر هو بنفسه أفضل الطرق لإشباع الحاجات التعليمية للطلبة، إن السياسات التي تفسد التكيفات التعليمية والمنهجية الهادفة لتحسين التوفيق بين ما يعمله المعلمون، وبين الحاجات التعليمية للطلبة، كان لها اثر على إحساس المعلم بالإحباط، وبحوافز نفسية اقل، وفعالية إنجاز اقل (Coladarci,1992) كما أنها تقلل من انتماء المعلم لمكان العمل. وقوانين المدرسة التي فيها تسلسل هرمي متصلب وقاس، وتقيد من مرونة المعلم تؤثر سلبيا على إنجاز المعلم لمهمات التعليم، وتجعله يشعر أن قدرته على اتخاذ القرارات معدومة، ومثل هذا الوضع قد يحدث لان المدير لا يفضل معلماً ما، أو لان وضع المدرسة ككل غير متجاوب مع ادوار المعلمين المهنية، والمعلمون الذين يشعرون باستقلال اكبر وحرية تصرف اكبر، سيكونون أكثر انتماء للمهنة ولمكان العمل (Rosenholtz,1990).

أشار Reyes (1989) في نفس السياق إلى ضرورة تحمل الأشخاص مسؤولية أعمالهم لتعزيز انتمائهم للعمل، ما يجعلهم يعتقدون أن إنجازهم إنما ينسب مباشرة إلى جهودهم التي قاموا بها وإذا ما تم تفسير الإنجاز على انه ناتج عن عناصر خارجية، مثل إن الصف جيد أو سيء أكثر من كونه ناتجاً عن مساهمات المعلمين، فلن يكون هنالك سبب لربط الإنجاز بتقدير الذات، حتى عندما يحقق المعلمون نتائج ايجابية، والأعمال التي تعطي المعلمين استقلالا وحرية تصرف اكبر، تتطلب منهم أن يصدروا أحكاما ويختاروا من العمل ما شاءوا، وعندما يفعلون ذلك ينظرون إلى أنفسهم على أنهم السبب وراء إنجازهم، وفقدان الفرد المقدرة على السيطرة على العمل، وعلى أن يقرر ما العمل الذي سيقوم به، وكيف يجب أن يتم العمل، وما الهدف الذي يهدف إليه، يوسع الفجوة ما بين العلاقة بمعرفة الفرد لمساهمته، وبين تقديره لذاته الناتج عن إنجازاته ومساهماته، وبذلك فان نتائج العمل في هذه الحالة لا تعكس الجهود الفردية، ويصبح الأشخاص منعزلين، ويشعرون بالغربة، وغير راغبين بتحمل مسؤولية شخصية عن إنجازاتهم.

أشار Rosenholtz (1989) إلى وجود أدلة على أن الاستقلال المهني وحرية التصرف تعزز الدافعية والانتماء، بينما النقص في الاستقلال يعتبر سببا لعدم الاقتناع والتغيب، والخلل الوظيفي، فحرية التصرف في المسائل الهامة المتعلقة بالتعليم داخل غرفة الصف، تسمح للمعلمين بالتوفيق بين حاجات التعلم المختلفة لدى طلابهم كأفراد داخل صفوفهم، وان ضعف التوافق ما بين محتوى المنهاج والاستراتيجيات التعليمية، وما بين حاجات التعلم

المختلفة للطلاب، يؤدي لإحباط وفشل أكاديمي لكل من المعلم والطالب. وفقدان الاستقلال المهني وحرية التصرف هما اللذان يفقدان المعلمين الموهوبين انتماءهم للعمل ولمكان العمل، حيث يصاب المعلمون بالإحباط، عندما لا يستطيعون تطبيق الخيارات المتنوعة في أساليب التعليم المتوفرة لديهم والمفروضة عليهم.

أما Friedman (1991) فقال انه في المدارس ذات التسلسل الهرمي الوظيفي العالي حيث قنوات الاتصال الموضحة للغاية، وهنالك مجموعة واضحة من القوانين والإجراءات لهذه الاتصالات، يكون المطلوب من كل فرد أن يتكيف مع المعايير الموجودة، دون أن تكون لديه القدرة للتأثير على تحديد هذه الإجراءات أو وجودها، فالمعلم في اتصال مباشر مع المدير، وعليهما معا إتباع قنوات واضحة في اتصالاتهم بالآخرين من خلال التوجه إلى المنسقين، والمسؤولين الآخرين، وهؤلاء للأعلى منهم منزلة، وهكذا حتى الوصول إلى رأس السلم الهرمي، ولا يجوز للمعلم تخطي كل هذه المناصب والاتصال بمكتب المديرية فورا، وكل هذه الإجراءات وطولها وتعقيدها قد تجعل المعلم يتوقف عن مواصلة ومتابعة رغبته في الاتصال بمكتب المديرية، وفي مثل هذه المدارس يدرك المعلمون أن عليهم الانتظار بالدور سواء أحبوا ذلك أم لا. ومن ناحية أخرى ففي مدرسة اقل تنظيما، فان نماذج السلوك اكثر مرونة والتلقائية في الاتصال أكثر شيوعا وانتشارا، حيث يصل المعلمون بسهولة للمدراء، ويكون لهم معهم اتصال أسرع، وبالتالي يكون الشعور بالانتماء والجماعية قوياً ويشعر المعلمون بأنهم أفراد في مجتمع متماسك، فبيئة المجتمع من الأمور الأساسية لجعل الانتماء عاليا، وسياسة المدرسة التي تعامل المعلمين كمهنيين يمكن الاعتماد عليهم، تؤدي إلى مستوى اقل من نفور المعلمين من المهنة، ويشعر المعلمون بعدم الخوف من النقد من أن لديهم صفوفاً فوضوية، ولا يشعرون بالحرج من طرح المشاكل التي يواجهونها، وتجربة أساليب تعليم جديدة، ومواد تعليمية جديدة، كما يشعر المعلمون أن المشاكل في التعليم تحتاج للدراسة، وإيجاد الحل الملائم لها، ولا تستحق اللوم والتوبيخ.

أشار Reyes (1989) إلى أهمية تركيز المدرسة على إعطاء المعلمين الدور الأكبر في عملية صنع القرارات على مستوى المدرسة، وقال أن هناك حاجة لان تقوم المدارس بالغاء الشكل البيروقراطي للمؤسسة التعليمية، من اجل استخدام نموذج الزمالة والزملاء، حيث يأخذ المعلمون دور القيادة في المنهاج ونوعية التعليم وما شابه ذلك.

فرص التعلم والتطور المهني

وجد أن غياب فرص النمو المهني وغياب فرص التعلم لهما علاقة بضعف انتماء المعلم وندمه على اختيار المهنة، ولكن عند توفر فرص التعلم وتبادل الأفكار، وتشجيع استخدام التغذية الراجعة من الرؤساء لتحسين إنجاز المعلمين للعمل، وإدخال أفكار جديدة، فان ذلك من شانه ان يوفر الفرص لتحسين إنجاز المعلم في مهام التعليم، ويزيد من انتمائه عن طريق

جعل عمله ذا معنى وهدف، وتجنب نفوره من الروتين الممل، وتعزيز قدرات المعلمين لإنجاز مهام التعليم بشكل جيد (Sarason,1990).

أشار Rosenhaltz (1989) أن فرص العمل التي تسمح للأشخاص بالنمو والتطور لإتقان المهارات اللازمة، وتعلم مهارات جديدة، تعطيهم إحساسا بالتحدي والتقدم والإنجاز الشخصي، وغالبا ما يشتكي المعلمون ويتذمرون من الرتابة والركود المهني، ونقص التوجه إذا ما استمروا في استخدام نفس أساليب التعليم، والممارسات سنة تلو أخرى، إلى درجة أنهم يملون ويفقدون الحماسة، ويكونون غير قادرين على خلق الدافعية لدى الطلاب، والناس يواجهون التحديات والتغييرات ليس فقط لأنها مثيرة أو ممتعه، ولكن لان هدفهم أن يتعلموا، وتصبح مهاراتهم أفضل وتزداد معرفتهم.

في المقابل تحدث الشهري (٢٠٠١) عن المعلم المنتمي لمهنة التدريس والذي يحس بأن العملية التعليمية جزء منه وهو جزء لا يتجزأ منها. ويكون لدى المعلمين من هذه الفئة الميل نحو التجديد، والإطلاع على كل ما هو جديد ومفيد في المجال التخصصي أو المهني، وتكون لديه حوافز داخلية للتعلم الذاتي وتطوير معارفه، وتجديد معلوماته، واكتساب مهارات وخبرات جديدة من خلال حضوره للمحاضرات. والمعلمون من هذه الفئة يكونون متمكنين من مادتهم العلمية، ولديهم نمو مهني واضح.

ويحقق الانتماء لمهنة التعليم إيجابيات عديدة في مجالات مختلفة، فتعامل المعلم مع طلابه يسوده جو من المحبة والتفاهم والتعاون، ويحرص المعلم على تعلم طلابه جميعاً، يستمع ويصغي لهم ويناقش معهم، ويسهم في حل مشكلاتهم المختلفة. وللانتماء لمهنة التعليم علاقة وثيقة بالإخلاص في العمل، وما يترتب على هذا المطلب التربوي الاجتماعي من تبعات ومردود إيجابي على المعلم، وما يقوم به من دور أساسي في التربية.

ادارة ومعالجة المدرسة لسلوك الطلبة

من المهم معالجة المشاكل السلوكية قبل إنجاز المهام التعليمية بشكل فعال، فإذا لم يتم حل المشاكل السلوكية، فسيضطر المعلم لبذل جهود كبيرة لحل هذه المشاكل، بدلا من استغلال هذه الجهود لتعليم الطلبة، إن ضرورة استخدام المعلمين للوقت لمعالجة سوء تصرفات وسلوك الطلبة، أو فشل المديرون في مساعدة المعلمين على حل مشاكل النظام، غالبا ما يعتبر مصدرا من مصادر الملل النفسي، وندم المعلم على اختيار المهنة (Rosenholtz,1990).

أشار Champman (1993) إلى أن سوء سلوك الطالب يضع عبئا على جهود المعلمين للتحسين لان هذا السلوك يجبرهم أن يقضوا وقتا في فض النزاعات داخل غرفة الصف بدلا من تطوير مهارات تعليمية، وفي كثير من المدارس غير الناجحة، فان سوء سلوك الطلبة يستهلك وقتا طويلا من المعلمين لمعالجته، بحيث إن هدف جعل الصف يبدو هادئا ومنتظما يحل محل هدف تعليم الطلبة.

معنى أو هدف العمل

إذا ما أردنا تعزيز الانتماء للمهنة، يجب أن يرى المعلمون العمل الذي يقومون به، على انه هادف وذو مغزى، أي أن يروا العمل كشيء هام بالنسبة لقيمهم ومعتقداتهم الشخصية، وإذا ما رأوا في العمل شيئا غير هام، فمهما كانت نوعية التغذية الراجعة ايجابية، ومهما كانت درجة استقلال هؤلاءالمعلمين في العمل، فان هناك أساسا ضئيلا للإشباع الذاتي (Rosenholtz,1990).

إن وضوح أهداف المدرسة هو شرط مسبق هام لجعل الموظف أكثر فعالية واقتناعا، والمهم أن يرى المعلم أن هذه الأهداف يمكن تحقيقها والوصول إليها، ففي المدارس التي تسبب نفورا عاليا لدى المعلمين، كانت الأهداف التعليمية واضحة المعالم، ولكن لم تعط للمعلمين الفرصة للتعبير عن مشاعرهم، حول ما إذا كان بالامكان تحقيقها، وفي جو مدرسي كهذا على المعلمين أن يعملوا بجد تحت إشراف مباشر وتحت ضغط، لجعل طلابهم يحصلون على نتائج تعليمية عالية في الامتحانات، وهذا يبقي المعلم متوترا وقلقا خوفا من عدم حصول طلابه على مثل هذه النتائج.

أشار Friedman (1991) إلى أن وضع أهداف محددة لتعلم الطالب من قبل المدير والمعلمين هو احد النشاطات التي تميز المدارس الناجحة، ونشاطات تحديد الهدف هامه في فرص تعلم المعلمين لثلاثة أسباب:

١) إنها تزيد بشكل مباشر قدرة المعلمين على تحسين تعلم الطالب.

٢) توفر الأهداف المدرسية أساسا لاتخاذ قرارات منطقية، والقيام بأعمال مفيدة.

٣) هي طريقة تقرر كيف يقوم المعلمون باتخاذ وتنظيم وتنفيذ القرارات التعليمية.

فعالية المعلم والاقتناع بالعمل

لكي تكون المهمات الجديدة ذات دافعية للعمل، يجب أن يكون لدى الأشخاص ثقة بأنهم يمتلكون القدرة والمهارات لاستخدام التغييرات والتحديات المتزايدة، فالمعلمون غالبا ما يواجهون التحديات الجديدة، إذا ما كانت هناك فرصة معقولة للنجاح، إي بعد الضمان من أن الجهود التي سيبذلونها ستؤدي إلى النتائج المرغوبة، وقدرة المعلمين على مواجهة التحديات الجديدة في غرفة الصف تعتمد على عاملين: ثقتهم في مارساتهم المهنية واعتقادهم أن الطلبة يمكن أن يستفيدوا منها، أي عندما يشعر المعلمون بان لديهم الفعالية لمارسة هذه التغيرات، فأنهم يبذلون مزيدا من الجهود مع الطلاب، ما يعزز اعتقادهم بان الطلاب قادرون على التعلم، أما إذا رأى المعلّمون أن التحديات الجديدة كبيرة ومكلفة ومؤثرة على تقدير الذات لديهم، فهذا قد يشعرهم بالإحباط والفشل، بحيث لا تكون لديهم الرغبة في المخاطرة، واستخدام هذه الأساليب الجديدة. وكثير من فعالية المعلم ورغبته في مواجهة التحديات الجديدة يعتمد على المعنى الذي يراه المعلم في حالة نجاحه أو فشله، فالمعلمون

الواثقون بممارساتهم التعليمية وقدرات طلابهم، من المحتمل أن ينسبوا الإنجاز الناجح أو غير الناجح لشيء قاموا به، بدلا من أن ينسبوه للحظ أو أي شيء آخر، وبذلك فهم يواجهون التحديات الجديدة بتفاؤل وبذل الجهود، أما المعلمون ذوو الفعالية المتدنية فإنهم ينسبون النجاح أو الفشل في التعليم إلى أسباب خارجية مثل كون طلاب الصف بمستوى جيد أو نقص دعم الإدارة والوالدين، ويعتقدون إن العوامل الخارجية تجعل نجاح التعليم بعيدا عن متناول يدهم (Rosenholtz,1990).

أشار Coladarci (1992) إلى أن الاقتناع بالعمل، هو الفرق بين ما يعتقد المعلم انه سيتلقاه، وبين ما يتلقاه فعلا، كذلك هناك علاقة بين الرضى والدافعية والتوجه نحو المهنة، فالمعلمون والمديرون الذين يتمتعون بالرضى، لديهم اتجاه ايجابي نحو المدرسة، والمعلمون والمديرون غير المقتنعين لديهم اتجاه سلبي نحو المدرسة.

الآثار السلبية للانتماء المتدني لدى المعلمين

إن عدم وجود ظروف عمل توفر فرصاً للرضيالمهني له آثار سلبية عميقة على الانتماء للعمل، فالناس يدركون القيود المفروضة على إنجازهم، ولديهم أحساس واضح بتقدير الذات الضعيف، نتيجة للإنجاز المتدني، ولكن لان الناس يحتاجون للعمل الذي يعزز من صورتهم عن أنفسهم، فإنهم سيركزون على السلوك والقيم التي تمنحهم الفرصة للإحساس بتقدير الذات والسيطرة، وبدلا من المكافآت التي يتم الحصول عليها عن طريق الاشتراك بعمل مثمر، يعيد الأشخاص برمجة أعمالهم من اجل النجاح، وسلوك برمجة الأعمال يوفر راحة مؤقتة من الملل، ويساعد على عدم الإحساس بالوقت وإيجاد طرق لترك العمل، والتركيز على العلاقات الاجتماعية، أكثر من علاقات العمل مع الزملاء وغير ذلك (Rosenholtz, 1990)

والمعلمون ذوو الانتماء المتدني للعمل، غالبا ما ينسبون في أحاديثهم سبب الفشل لعوامل خارجية، ويرفضون فكرة أنهم بحاجه لبذل طاقة وجهود للتغلب على العوائق الخارجية، وقد يستخدم المعلمون آليات اخرى للمحافظة على تقدير الذات عندما لا ينجحون من ناحية تعليمية فبعض المعلمين يركز على الصداقة مع الزملاء بدلا من التركيز على العلاقة المهنية، وبعضهم يوجه انتباهه إلى نشاطات الاتحاد العام للمعلمين، بدلا من توجيه قدراته نحو التعليم، وبعضهم يركز على تطوير علاقات شخصية مع الطلاب، بمعنى تكوين صداقات بدلا من تعليمهم، وبعضهم يلجأ للتركيز على استخدام الأساليب للسيطرة على الطلاب، بدلا من التركيز على التقدم الأكاديمي، ولسوء الحظ فان المعلمين الذين يتبعون مثل هذه الأساليب لاكتساب إحساس بتقدير الذات، سيصلون إلى نتائج سيئة تؤثر على مصلحة تعلم الطلبة (Rosenholtz,1989).

وقد ناقش Friedman (1991) ظاهرة المعلم غير المنتمي، وردود الفعل التي تظهر عادة

على شكل سلبي، مثل الغضب والقلق والكآبة والملل والإحساس بالذنب والتعبير الساخر، وأقصى ردود الفعل هو الانهيار العصبي، كذلك وجود تدهور ملحوظ في قدرة المعلم على التعليم وغيابه المتكرر عن المدرسة مدعيا المرض، وطلبه المبكر للتقاعد، ويميل المعلمون الذين يعانون من عدم الانتماء لإهمال التحضير لحصصهم، وللتصرف بقساوة شديدة، خالية من المرونه مع طلابهم، كما يتوقع المعلمون مستويات متدنية من طلابهم، ولا يحتملون وجود إحباط في الصف، ويشعرون بإنهاك عاطفي وجسدي، ويظهر لديهم انتماء متدن للتعليم والشؤون التي لها علاقة بالطلاب.

المعلم الجديد وتعزيز انتمائه لمهنة التعليم

إذا كان الهدف من برامج إعداد وتأهيل المعلمين هو إقناع المعلمين الجدد، خصوصا ذوي المواهب الأكاديمية، أن يبقوا في المهنة، وان يساهموا في التعليم بشكل مثمر، فإن على المدارس أن تزود المعلمين الجدد بالخبرات التالية: -

- تعيينهم في بداية الأمر في مدرسة ليس فيها ظروف عمل صعبة، ولا طلبة مشاغبون. -
- الأستقلالية وحرية التصرف في اختيار أسلوبهم داخل غرفة الصف، مع تزويدهم بالخيارات والإمكانيات التي يمكن اكتسابها، من خلال إعطائهم مع زملائهم فرصة المشاركة في صنع القرارات.
- وضع أهداف واضحة من قبل المديرين والزملاء والمبتدئين أنفسهم، بحيث يسعون لتحقيق هذه الأهداف.
- تغذية راجعه واضحة متكررة ونافعة من المديرين والزملاء حول تقدم هؤلاء المعلمين الجدد، وتقديم اقتراحات لمساعدتهم في التحسن.
- تشجيع منتظم من المديرين والزملاء.
- جو مدرسي يشجعهم على طلب النصيحة عند الحاجة، وعدم الإحساس بالحرج عندما يقدم لهم الآخرون نصائح.
- فرص للتحدث بشكل متكرر مع الزملاء الأكثر خبره عن مشاكل التعليم وإمكانياته.
- تشجيعهم على أن يجربوا بشكل مستمر الأفكار التعليمية الجديدة.
- وضوح معايير المدرسة لضبط سلوك الطلبة.
- إعطاء فرص للمعلمين الجدد للمشاركة في جهود المدرسة، للاتصال بالوالدين، وضمان مشاركتهم في تعليم أطفالهم (Rosenholtz,1990).

أما Leithwood (1994) فقال انه يجب على المديرين أن يكونوا حساسين لمراحل تطور المعلم، وأن يسعوا لمساعدة المعلمين في تطورهم بشكل مستقل، فمثلا يستطيع المديرون أن يجعلوا البدايات سهلة للمعلمين وذلك بالحد من تدخلهم السافر في كل كبيرة وصغيرة ومحاولة التحدث مع المعلمين الجدد بلهجة الإرشاد وليس الأمر، فالقبضة الحديدية لا تجدي

نفعا لا على المدى القريب ولا البعيد، يجب الثقة بقدرة المعلم ونواياه وهذه هي القاعدة، والاستثناء يكون بعدها.

قيادة المدير ودورها في تعزيز انتماء المعلم

بينت الدراسات التي اجريت حول علاقة المدير بالموظفين والمعلمين أن المدير لا يستطيع القيام بعمل المعلم، لكنه بدلا من ذلك يستطيع أن يخلق جوا يقوم فيه المعلمون بمهامهم في جو مهني ايجابي، والمدير هو الشخص الوحيد الأكثر أهمية في هذا المجال، انه المدير الذي يوفر القيادة الرسمية، والذي يقرر سلوكه المدى الذي ينظر به المعلمون لمكان العمل كمكان مرغوب فيه، وهنالك عدد من الأبعاد التي يجب وفقها دراسة سلوك المديرين في ما يتعلق بتعزيز انتماء المعلم للمهنة وللمدرسة.

سلوك الدعم: أن يثير المدير الدافعية للعمل لدى معلميه من خلال النقد البناء، وان يكون قدوة لهم في العمل الجاد، وان يظهر اهتماما حقيقيا لصالح المهنة، وأن يشعر بالانتماء للمدرسة مثله مثل المعلم، لأن الانتماء ظاهرة جماعية كما هو ظاهرة فردية.

كذلك فإن أي ملاحظة إيجابية قد تكون سببا في تفجير طاقات المعلم، وتجعله ينطلق بحماسة منقطعة النظير لكي يحقق ما سعى من أجله المدير بهمة دون كلل أو تذمر، وعلى العكس من ذلك فإن أي ملاحظة سلبية إذا لم يتمكن المدير من إيصالها بالصورة الملائمة قد تحدث أثراً عكسياً فتصدم المعلم وتثبط من عزيمته وتصيبه بالإحباط، فأحد المعلمين عندما زاره مدير المدرسة زيارة صفية في بداية العام الدراسي، أشاد به لاحقا أمام زملائه قائلا لهم: «**خلق هذا ليكون معلما**»، فكانت تلك الجملة التي سمعها المعلم من زملائه بمثابة الشرارة التي فجرت جميع الطاقات لدى هذا المعلم، حيث كان لها أثر بالغ في نفس المعلم جعله يتعلق بالمدرسة ويحب عمله، فأنتج أعمالاً وقام بنشاطات وجهود كبيرة، وعندما زاره المشرف التربوي أوصى بأن يزوره بعض المعلمين من مدارس أخرى للاستفادة منه، وهذا جعله يواصل العطاء ويطور أساليبه وينميها باستمرار (المناور، ٢٠٠١).

سلوك التوجيه والتخويل: وهو سلوك يظهر قدرة المدير على توجيه المعلمين عن كثب، وعلى قدرته على تخويل المعلمين للقيام بالمهام، مع بقائه مستقلاً نسبيا عن الموجودين في المراكز العليا.

دعم المصادر: وهو سلوك يؤكد على أن المعلمين يمكنهم أن يحصلوا على الأجهزة الصفية الكافية.

البدء بالعمل: وهو سلوك موجه نحو الإنجاز والمهمة، وتكون معايير الإنجاز والتوقعات فيه واضحة.

مراعاة حقوق ومشاعر الآخرين: وهو سلوك ودي ومنفتح وزمالة، انه اهتمام حقيقي بالعلاقات مع المعلمين بشكل جيد، والمدير عامل رئيسي في توليد الانتماء لقيم المدرسة

واهدافها، والمديرون الذين يعاملون معلميهم كأخصائيين مهنيين، والذين يتجنبون الممارسات الاستبدادية من المحتمل أن يخلقوا جوا تعليميا صحيحا، يسوده التعاون والعمل الجاد (Tarter,1989).

وهناك ارتباط بين التزام المعلمين بالتعليم وبين اعتقادهم بان مديرهم متفوق وجيد في مجالات الإدارة التعليمية، وصنع القرارات، وفي علاقاته مع الطلاب والمعلمين. والمدير المتعاون سيجعل من الخبرة التعليمية مهنة ممتعة بدون أدنى شك (Coladaci,1992).

أما Leithwood (1994) فقال بان المدير الناجح هو الذي ينشئ علاقات يشجع فيها المعلمين على العلاقات التعاونية ومشاركة الأفكار، ومعاملة الجميع بالتساوي، ويكون مبدؤه أن أبدأ بنفسي، كذلك بامكان المدير الناجح أن يطلع المعلمين على نقاط قوتهم أولا ثم نقاط ضعفهم، وأن يحول النشاطات الإدارية الروتينية إلى استراتيجيات لتطوير المعلم، مثل إبلاغ المعلمين عن فرص النمو المهني، والتركيز على موضوع معين بحاجة لمتابعة أثناء الاجتماعات العامة، والاعتراف بإنجازات المعلمين وعزوها لهم، والمساعدة في حل مشاكل المعلمين وغيرها من الاستراتيجيات.

الانتماء والسلطة: مشاركة العاملين في المؤسسات تتمثل في وجود توازن ما بين المكافآت والرواتب التي يتلقونها، وما يقدمونه من أعمال ومساهمات لصالح تلك المؤسسة، فالعاملون يرغبون في عقد صفقه مع المؤسسة بطريقة تؤمن استفادتهم هم أيضا، ومع المديرون القادرين على التأثير على رؤسائهم لصالح المعلمين من خلال إحضار مكافآت إضافية، ليس بالضرورة مكافآت مالية أو زيادة رواتب، وإنما قد تكون مكافآت تشمل انتدابهم لحضور مساق معين، أو أية مؤشرات محسوسة تشير إلى أن المديرية تقدر المساهمات التي يقدمها المعلمون، عندها ينظر المعلمون لهذا المدير على انه مصدر فعال في دعمهم، ما يدفعهم للقيام بجهود إضافية. والمعلمون لن يشعروا بالانتماء للمدرسة بمجرد تحدث المديرين بكلمات جيدة، فالمديرون يجب أن يدعموا معلميهم، ويحموهم، ويولوهم المسؤوليات.

الانتماء وتقبل التغيير: الإنسان مقاوم للتغيير بطبعه، لأنه لا يعرف ماذا سيحقق له هذا التغيير، فكيف يستطيع المديرون دفع المعلمين للعمل والتجديد والابتكار؟ وكيف يمكن التغلب على القلق الناتج عن التجديد والتغيير؟، أن الاندماج مع الزملاء ومع رسالة المهنة ومع أهداف المؤسسة، هو أساس متين للتغلب على الشكوك الدائرة حول نتائج التغيير، والمدير عامل رئيسي في توليد الانتماء لقيم واهداف المدرسة.

القيادة التحويلية ودورها في تعزيز انتماء المعلم للمهنة:

يقوم مفهوم القيادة التحويلية على إعطاء قوة ذاتية للمعلمين، لكي يكونوا جزءاً من عملية التحويل والتغيير، فالمديرون والمعلمون يعملون معا على بناء قيم وأهداف وتوجهات مشتركة لتحقيق رسالة المدرسة، وتطوير هذه الرؤية، حيث تقوم هذه العلاقة على العمل معاً

للوصول لرؤية مشتركة، وتطوير بيئة العمل لتحقيق هذه الرؤية، فالجميع يدافع عن نفس القيم ويعمل باتجاه تحقيقها من خلال العمل الجماعي.

تقدم نظرية القيادة التحويلية وصفا بديلا لسلوك القائد، وتنبؤات بديلة عن آثار هذه الممارسات على تابعيه، وتفسيرات بديلة لكيفية حدوث هذا السلوك وهذه الآثار، ومفهوم القيادة التحويلية الذي يبدو انه الأكثر ملاءمة في تعزيز انتماء المعلمين، عن طريق ربط مفهوم الذات لديهم بقيم وهوية وبرؤيا المؤسسة، ورسالتها التي تعكس هذه القيم، ومن أقوى العوامل المؤثرة برز عامل خلق الرؤيا، والاتفاق العام حول الأهداف، ارتبطت هذه الظروف والعوامل بأهداف المعلمين الشخصية وبيئتهم ومعتقداتهم حول قدراتهم، وباختصار فان أبعاد ممارسات القيادة التي ساهمت بالتزام المعلمين، كانت تلك الممارسات التي أعطت توجيها وهدفا ومعنى لعمل المعلمين، ومن التأثيرات الأخرى للقيادة التحويلية التي تساعد في رفع انتماء المعلم هي ثقافة المدرسة، وهذا يفترض وجود قادة مدرسة يهتمون أولاً وعن وعي بمحتوى وقوة وشكل ثقافة مدارسهم، وعندما تبدو بعض عناصر هذه الثقافة على أنها لا تدعم الظروف التي تعزز انتماء المعلمين، يجب أن يستفيد القادة من استراتيجيات تغيير الثقافة، مثل اختيار موظفين تعكس قيمهم تلك القيم التي تعتبر هامة بالنسبة للمدرسة، أي موظفين جدد لديهم قيم مشابهه للقيم الهامة في المدرسة، كذلك يتحدثون عن الأعمال التي توضح القيم المشتركة، ويستخدمون رموزا وشعائر للتعبير عن القيم الثقافية. ويتقاسمون النفوذ والمسؤولية مع الآخرين (Leithwood,1994).

أما Coladarci (1992) فقال في نفس السياق أن الانتماء هو الولاء للمؤسسة، فالمعلم المنتمي يتوحد مع المدرسة ويشارك فيها، وكذلك الحال بالنسبة لمدير المدرسة، هذه المشاركة تضع مصالح المؤسسة فوق المصالح الشخصية، وهناك نوعان من الانتماء للمؤسسة انتماء سلوكي وانتماء ميولي، والانتماء السلوكي هو التصرف بطريقة تضمن أن يبقى المعلم موظفا في المدرسة، أما الانتماء الميولي فيشير إلى تقبل الفرد لقيم المؤسسة، والرغبة في بذل الجهود لصالح المؤسسة، والرغبة في البقاء معلما في المدرسة، والقيادة التحويلية تتعامل مع الانتماء الميولي.

الخلاصة والنقاش:

لا يمكن تناول موضوع رفع انتماء المعلم لمكان العمل ولمهنة التعليم، دون الحديث عن توفر قيادة تربوية حاضنه، دافئة، تساهم في خلق إحساس لدى المعلم بان ما يقوم به له أهمية، وإعطائه استقلالية وحرية تصرف، قيادة تساهم في ربط مفهوم المعلم عن ذاته بقيم وهوية المدرسة، وفي خلق ثقافة مدرسية جديدة تجعل المعلمين مشاركين وصانعين لكافة القرارات، قيادة تساهم في خلق فرص التطور والنمو المهني المستمر، وفي خلق وسائل اتصال وتواصل

تزيل الحواجز، وتتجاوز نمط العمل البيروقراطي، قيادة ترفع شعارا أنها لا تستطيع عمل شيء بدون المعلم، قيادة تخلق ثقة بينها وبين المعلم، قيادة تؤمن بشعار نحن وليس أنا، قيادة مغيرة للثقافة وليست قيادة أنظمة وإجراءات، وباختصار قيادة تخلق بيئة مدرسية فعالة، يستطيع المعلمون من خلالها المساهمة في تطوير المدرسة.

إن المعلمين في المدرسة ليسوا مجرد ركاب على ظهر سفينة، بل إن المعلمين يستطيعون تحمل مسؤولية اكبر اتجاه تحقيق أهداف المدرسة، إذا ما كانت ظروف العمل في المدرسة تشجع على مثل هذا السلوك.

الانتماء للمدرسة هو القوة للتوحد والمشاركة في المدرسة، ويمكن وصف الانتماء على انه إيمان وتقبل أهداف وقيم المدرسة، انه الرغبة في بذل جهود أساسيه وإضافية لصالح المدرسة. ورغبة الفرد في المحافظة على عضويته في المدرسة، أن الانتماء هو عملية تبادلية حيث يجب أن تكون الإغراءات التي تقدمها المدرسة كافية للحث ليس فقط على المشاركة في المدرسة بل على الانتماء للمدرسة، والانتماء بهذا المعنى ليس مجرد ولاء وطاعة وإذعان، ولكنه دعم من صميم القلب لقيم ومغامرات المدرسة.

يوفر الانتماء حاجة نفسية اساسية حسب سلم ماسلو فهو يقود لمرحلة تحقيق الذات من خلال الحصول على الحب، والتقدير، والاعتراف الاجتماعي. والانتماء يمكن قياسه، فهو مرآة للالتزام، للجدية، للعمل المتواصل للقناعة بوجود رغبة دائمة للتطوير والتجديد.

من الضروري أن يشعر المعلمون بالحرية، أن يكونوا أحرارا في رفض نصيحة يقدمها المدير، والمدير في المقابل يجب ان يتقبل انتقاد المعلمين له كثمن لانتمائهم، والمشكلة ليست السيطرة أو عدم السيطرة بل القضية هي الدمج، فالمدير يجب أن يخلق ظروفا يستطيع المعلمون من خلالها تحقيق أهدافهم الخاصة بشكل أفضل عن طريق توجيه جهودهم نحو النجاح، والمدرسة ستكون أكثر فعالية في مساعدة طلابها على التعلم إذا ما كان لدى المعلمين انتماء لطلابهم ولرسالة التعليم كما قال (Tarter,1989). وهذا يتفق مع ما ورد عند ذياب و فتيحة (٢٠٠١) من أن نقطة البداية لأحداث التغيير المنشود تكمن في الأهتمام بالمعلم ومساعدته على معرفة الذات الحقيقية، والوصول لإدراك ذاتي عميق، معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف، والنقاط التي يمكن تطويرها. ومن هنا يمكن الانطلاق لتحسين وضع المعلم العربي وتعزيز انتمائه لمهنة التعليم. هذا المعلم الذي يطلب منه ان يغير طريقة تدريسه بينما السقف يدلف على رأسه في الشتاء، والذي يعيش وسط ظروف سياسية واجتماعية واقتصادية غاية في الصعوبة، مع وجود بلبلة في هويته المهنية وحتى السياسية احياناً. في المقابل لم يستطع مدير المدرسة العربي حتى الآن ان يخرج عن كونه تقليدياً على الاغلب، ينفذ القرارات التي تسنها وزارة المعارف، وهذا لا يعني بان مدير المدرسة كقائد تربوي لا يتخذ القرارات الآنية التي تتطلبها المدرسة، لكنه لم يصل بعد الى ان يكون قائداً تربوياً مغيراً في المدرسة، قائد قادر على توفير المناخ لبيئة

مدرسية فعالة، يستطيع المعلمون من خلالها المساهمة في تطوير المدرسة، قائد يستحق الاحترام ولا يأمر تابعيه باحترامه، قائد قادر على الاصغاء للآخرين، فالمفتاح الرئيس للاقناع يتم من خلال الاستماع والاصغاء الى آراء الآخرين، والأهم أن تتواجد الثقة بين المدير والمعلمين، واختبار مثل هذه الثقة يكمن في استمراريتها عند حدوث اخطاء. واحد الاساليب التي على المدير اتباعها هو اسلوب المشاركة النشطة والديمقراطية لادارة اي عملية تغيير تربوي منشودة، واستخدام خبرة ونقاط القوة لدى المعلمين، لكي يغدو التغيير ملكهم ما يساهم في جعل خبرتهم عن التغيير اكثر ايجابية، ففرض التغيير قد يؤدي الى معنويات متدنية ويقود لعدم اقتناع، وانتماء اقل. كذلك من المهم ان يكون المديرون مشاركين فعالين في اي عملية تغيير لأنه كما قال فريري الوارد ذكره في ذياب وفتيحه (٢٠٠١) اذا لم تكن جزءا من التغيير، ستبقى جزءا من المشكلة. ايضاً يجب اعطاء مفهوم جديد لمهنة التعليم بعيداً عن الحسابات الشخصية، ووضع الانسان المناسب في المكان المناسب وفق معايير واضحة يساهم في وضعها كل الاطراف صاحبة العلاقة، مع وجود تقدير للانجاز ولكل خطوة ايجابية يقوم بها اي معلم، او اي طالب، او اي هيئة، وتعميمها كنموذج او قصة نجاح.

في ضوء كل ما تم استعراضه سابقاً، وفي نهاية هذه المداخلة التربوية تبرز اسئلة عديدة تبحث عن اجابات من كل معلم ومدير وهيئة تربوية في مدارسنا العربية ومنها:

- متى سيتوقف المعلمون عن تبرير الفشل وارجاعه لعوامل خارجية؟
- متى سيبذل المعلمون طاقات وجهودا اكبر للتغلب على المعيقات التي تواجههم؟
- متى ستصبح العلاقات المهنية هي السائدة في العمل، بدل التركيز على علاقات الصداقة الشخصية بين المعلمين؟
- متى سيوجه المعلمون كل قدراتهم نحو التعليم؟ ومتى سيتم التخفيف من اساليب السيطرة على الطلاب، والتركيز بدلاً من ذلك على تقدم وتفوق الطلاب؟
- متى ستخف ظاهرة الغياب المتكرر عن المدرسة بحجة المرض لدى العديد من المعلمين؟
- متى سيحرص المعلمون على التحضير الجيد والمخطط لحصصهم؟
- متى سيقل شعور المعلمين بوجود انهاك نفسي وجسدي نتيجة العمل في مهنة التعليم؟
- متى سيظهر لديهم انتماء عال للتعليم وللطلاب وللمدرسة؟
- متى سيكون هناك احساس لدى المعلمين بان ما يقومون به ذو اهمية؟
- متى سيطبق المعلمون اساليب تعليمية مختلفة، ومواد تعليمية جديدة، بعد ان تكون لديهم استقلالية وحرية تصرف بما يتوافق وواقع وظروف المدرسة؟
- متى ستصبح هناك قيمة حقيقية وعملية لدورات التأهيل اثناء الخدمة؟
- هل سيقبل المعلمون كل تحد جديد، ام يهربون من مواجهته خاصة اذا كان هذا التحدي سيرفع من مستوى أداء وتحصيل الطلبة؟

كل هذه الاسئلة وغيرها تستند الى الواقع والوقائع، وليس الى الاحلام والخيال، فالانتماء السلبي يفرز ظواهر سلبية عديدة، والانتماء الايجابي، والذي يكون محصلة لتغيير وتغير في ثقافة المدرسة، سيفرز ظواهر ايجابية عديدة. وهذا يتفق مع ما ورد عند ذياب وفتيحه (٢٠٠٠) من ان التغيير التربوي المطلوب هو تغيير جوهري ذاتي عميق في الرؤية، في الفلسفة، في القناعة، في تقبل الفرد، في الايمان العميق باهمية الرسالة والدور المهم لكل معلم منا قرر او اختار او وجد نفسه يحمل رسالة التعليم

المراجع:

ذياب، خنساء وفتيحه، احمد (2001). "مفتاح الحل. . . هل يكمن في رؤية واقعية عند كل معلم فينا؟". **الكرمة**، 2، 7-25.

ذياب، خنساء وفتيحه، احمد (2000). "مهنة التعليم غلطة، صدفة ام اختيار عميق". **الكرمة**، 1، 7-18.

الشهري، عامر (2001). شجون تربوية: الانتماء لمهنة التدريس، (27-4-2003). (http://www.alwatan.com.sa/daily/2001-1217/writeers/writeers21b.htm)

المناور، عبد الله (2001). دور مدير المدرسة في رفع كفاءة المعلمين، (27-4-2003). http://www.alrassedu.gov.sa/main/sections.phpop=viewarticle&artid=9

Coladarci, T. (1992). "Teachers, sense of efficancy and commitment to teaching". **Journal of Experimental Education**, 60 (4), 323-373.

Friedman, I.A. (1991). "High - and low - burnout schools: school culture aspects of teacher burnout". **Journal of Educational Research**,
84(6), 325-332.

Leithwood, K. and Jantzi, D.(1994). Transformational leadership and teachers, commitment to change. In Richard Sagor and Bruce G. Barnett, **The Principle A Transformed Leader**. California:

Corwin, Pree, Inc.
Reyes, P. (1989). "The relationship of autonomy in decision making to commitment, to schools, and job satisfaction: A comparison between Public school teachers and mid level administrators". **Journal of Research and Development in Education**, 22 (2), 62-68.
Rosenholtz ,S.J. and Simpson, C (1990)." Workplace conditions and the rise and fall of teachers, commitment". **Sociology of Education**, 63,241-257.

Rosenholtz, S.(1989). "Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Teacher induction programs". **The Elementary SchoolJournal**, 89(4), 421-439.

Tarter, C.J. and Hoy, W.K(1989). "Principal leadership and organizational commitment: the principal must deliver". **Planning and Changing**, 1(3),130-139.