درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين

إعداد الطالب

أشرف قاسم مصطفى العليمات

إشراف الأستاذ الدكتور

عاطف يوسف مقابلة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية،

تخصص الأصول والإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

٢٠١٣ م

التـفـويـض

أنا اشرف قاسم مصطفى العليمات

أفوض جامعة عمان العربية ، بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الأسم: أشرف قاسم مصطفى العليمات

التوقيع: .....

التاريخ: 13/ 1 /2013

قـــــرار لجنـــــة المناقشـــــة

نوقشت رسالة الماجستير للطالب أشرف قاسم مصطفى العليمات، بتاريخ 13/ 1 /2013 م

وعنوانها: **درجـة ممارسـة مـديري المـدارس الثانويـة للتمكـين الـوظيفي للمعلمـين**. وقـد أجيزت

بتاريخ 27/ 1 / 2013 م.

أعضاء لجنة المناقشة :

			التوقيع
الدكتور	خليل قطاونة	رئيساً	.....
الأستاذ الدكتور	عاطف مقابلة	عضواً ومشرفاً	
الدكتور	تيسير خوالدة	عضواً	.....

الإهـــــــداء

إلى أصل وجـــودي وكيـــاني ..... أبـــــي وأمـــي (رحمة الله عليهما)

إلى من ترعرعت بينهم أعزائي وأحبتي ..... إخـــــواني وأخـــــــــواتي

إلى مداد وجودي أبنـــــــــائي ..... (يـــــــــزن .... و ... رنـــــــــيم)

إلى رفيقة دربـــــي الغالية ..... زوجتي

أهدي إليهم عملي المتواضع

شكـــر وتقديـــر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أفضل الخلق وخاتم النبيين سيدّنا محمد وعلى آلهِ وصحبهِ ومن تبعهُ بإحسان إلى يوم الدين وبعد .....

الحمد لله حمداً كثيرا وأشكره أن منحني القدرة على إتمام هذه الدراسة، وأنار دربي بأن سخر لي أساتذة أفاضل كان لهم الفضل بعده بإتمام هذه الدراسة، ويسعدني ويشرفني أن أوجه شكري وتقديري وعرفاني لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عاطف مقابلة الذي تفضل بقبول الإشراف على هذه الرسالة منذ أن كانت فكرة، فعاش معي لحظات العناء وأعطاني من وقته الثمين الرعاية والمساندة والتوجيه الصائب، ولم يبخل من علمه وجهده المتميز الوافر في الإدارة التربوية والتوجيهات القيمة والدائمة، مما كان له اكبر الأثر في إخراج هذه الرسالة بشكلها العلمي المتواضع، فله مني كل الشكر والتقدير.

كما يسرني أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان للدكتور خليل القطاونة، والدكتور تيسير الخوالدة، لتفضلهما بالموافقة على المشاركة في لجنة المناقشة، فلهما كل الشكر والتقدير.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى أسرة جامعة عمان العربية ممثلة بالأستاذ الدكتور سعيد التل رئيس الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والعاملين في مكتبة الجامعة لتقديمهم العون والمساعدة.

الباحث

اشرف قاسم العليمات

قـائمة المحتـــويات

قـائمة المحتـــويات ..... و
فهرس الجـــــداول ..... ح
فهرس الملاحـــــــق ..... ي
الملخص ..... ك
Abstract ..... ل
الفصـل الأول مشكلـة الدراسة وأهميتهـا ١
المقدمة: ١
عناصر مشكلة الدراسة : ٥
أهمية الدراسة: ٦
مصطلحات الدراسة: ٦
حدود الدراسة ومحدداتها: ٧
الفصل الثـــاني الأدب النظـري والدراســات السابقـــة ٨
المقدمة: ٨
أولا: الأدب النظري ٨
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة: ٣٧
ثالثاً: ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها: ٤٢
الفصل الثالث الطريقة والإجـــراءات ٤٥
منهج الدراسة : ٤٥
مجتمع الدراسة : ٤٥
عينة الدراسة: ٤٥
أداة الدراسة : ٤٦
متغيرات الدراسة : ٤٨
إجراءات الدراسة : ٤٨
المعالجة الإحصائية: ٤٩
الفصـــل الرابـــع نتائـــج الدراســـة ٥٠
أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ٥٠
ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ٥٨
الفصـــل الخامـــس مناقشـــة النتائـــج والتوصيـــات ٦٦

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ٦٦
ثانياً: مناقشة السؤال الثاني والذي ينص على:..... ٧٠
التوصيات..... ٧٣
المراجـــــع..... ٧٤
أولاً: المراجع العربية:..... ٧٤
ثانياً: المراجع الأجنبية:..... ٧٧
الملاحـــــق ٨١

فهرس الجـــــداول

الرقم	المحتـــــــــــــــــوى	الصفحة
١.	توزع مجتمع الـدراســـة من المعلمين والمعلمات في مـديريـات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان	٦٣
٢.	توزع عينـة الـدراســـة من المعلمين والمعلمات في مـديريـات التربيـة والتعليم لمحـافظة العاصمة عمان	٦٤
٣.	معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون	٦٦
٤.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً	٧١
٥.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات تفويض السلطة.	٧٢
٦.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات السلوك الإبداعي	٧٤
٧.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات التحفيز والعمل الجماعي	٧٦
٨.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات المشاركة في صنع القرار والاتصالات	٧٨
٩.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في إجابات أفراد الدراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغيرالجنس	٨٠
١٠.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين، تبعا لمتغير الخبرة	٨٢

١١.	تحليل التباين الأحادي للفروق في إجابات أفراد الدراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين، تبعا لمتغير الخبرة	٨٣
١٢.	اختبار شيفية للفروق في إجابات أفراد الدراسة على ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين، تبعا لمتغير الخبرة	٨٤
١٣.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في إجابات أفراد الدراسة على ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	٨٦

فهرس الملاحـــــــق

ملحق	المحتوى	الصفحة
١.	أداة الدراسة بصورتها الأولية	١١٠
٢.	أسماء محكمين أداة الدراسة	١١٧
٣.	أداة الدراسة بصورتها النهائية	١١٨
٤.	المراسلات الرسمية	١٢٤

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين

إعداد الطالب

اشرف قاسم مصطفى العليمات

إشراف الأستاذ الدكتور

عاطف يوسف مقابلة

الملخص

هـدفت الدراســة الحالية إلى تعَّرف درجة ممارســة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين في محـافظـة عمان. وتكونـت عينة الدراســة من (٤٩٨) معلماً ومعلمه، وتم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشــوائية، ولتحقيق أهداف الدراســة قام الباحث بتطوير اســتبانة كأداة للدراســة، اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة، وجرى التحقق من صدقها وثباتها. حيث تكونت من (٤٦) فقرة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين جاءت متوسـطة، بشكل عام من وجهة نظر المعلمين، وكما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مســتوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغيرات الجنس لصــالح الأناث، والمؤهل العلمي لصــالح فئة البكالوريوس في مجال تفويض السـلطة، ولصـالح فئة الماجسـتيرفي مجال التحفيز والعمل الجماعي، وسنوات الخبرة لصالح فئة (أقل من ٥ سنوات) وفئة (٥- ١٠ سنوات) في مجال التحفيز والعمل الجماعي.

وفي ضــوء نتائج الدراســة أوصى الباحث بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية لرفع مســتوى التمكين الوظيفي للمعلمين، وتعزيز الثقة لدى المعلمين من خلال تفويض السـلطات والصلاحيات لتمكينهم من أداء مهامهم، وتقديم ما هو أفضل للعملية التعليمية – التعلمية، وضرورة اهتمام الدراسات والبحوث التربوية في موضوع تمكين المعلمين في المدارس الثانوية العامة.

The Practice Degree of Empowerment Job among the Secondary Schools Principals for Teachers

Prepared by

Ashraf Qassim Mustafa Al-Olimat

Supervised by Prof:

Atef Yusuf al- magableh

Abstract

This study aimed at finding the Degree to which the secondary schools principals practice empowerment Job for teachers, in the Governorate Amman. The sample consisted of (٤٩٨) male and female teachers, chosen using the random. To achieve the objectives of study, the researcher developed a questionnaire as a tool to aid, depending on the theoretical literature and previous studies, it was verified its veracity and reliability. It Consisted of (٤٦) items.

The results showed that the degree of practice managers public secondary schools perform to enable career empowerment for their teachers came medium, generally from the point of view of teachers, as results showed that there were statistically significant differences at the level of

(α = ٠.٠٥) attributable to sex for females, qualification for Bachelor's degree in the delegated authority, and for Master's degree in the motivation and teamwork. And to Years of experience for (less ٥ years) in the delegated authority, and (٥-١٠ years) in the motivation and teamwork.

In light of the results of the study, the researcher recommended training courses for secondary school administrators to raise the level of career empowerment of teachers, strengthen their self – confidence through the delegation of authority and empowerment to

better enable them to perform their duties, and provide what is best for the learning – educational process, and the need for attention Educational Studies and Research in the empowerment of teachers in public secondary schools.

الفصـــل الأول

مشكلـــة الدراسة وأهميتهـا

المقدمة:

بعد أن شهدت البشرية تحولات جذرية في نمط المعيشة، بسببِ الثورة الصناعية وما تبعها من أختراعات كثيرة، وتطوراتٍ مذهلة منذ بدايات القرنِ العشرين، وظهور منظماتٍ كبرى تضم مئات العاملين، وتعقد طبيعة العلاقاتِ بين كلِ هؤلاء أفرز ذلك كله اهتماماً متزايداً في شكل الإدارة، وكيفية التعامل معهم، وتنظيمهم، وحفزهم، ومتابعتهم، بما يضمنُ نجاحهم في أداء أعمالِهم، وبالتالي تحقيقِ الأهداف المنشودة لهذه المؤسسة أو تلك، ومنذ ذلكَ الوقتِ بدأ الإهتمام بالإدارة: دراسةً وبحثاً وتطويراً. وقد بدأت الإدارة التربوية بالظهور كعلم مستقل عن الإدارة العامة عام ١٩٤٦ م. وهكذا يتضحُ أن الإهتمامَ بالإدارة التربوية، نظرياً وتطبيقياً، أصبحَ يمثلُ ظاهرةً عالميةً. في جميعِ أقسامها الفرعية مثل: الإدارة

المدرسية، والسياساتِ التعليمية، والتخطيط التربوي، والإشراف التربوي، والقيادة التعليمية، والإقتصاد التربوي(السعود،٢٠٠٢).

وتعد المدرسة مؤسسة اجتماعية تقدم للأفرادِ خدمات تعليمية وتربوية تواكبُ استمرارَ وتطور الحياة وتدعم مسيرة المجتمع الإنسانية، وتحقق للأفراد الرضا النفسي- والعمل الشريف، والمدرسة بهذا المفهوم شأنٌ اجتماعيَ يهم الجميع، قادة المجتمع، وأولياء الأمور، والمعلمين، ويكون المدير مسؤولاً أمام الجميع في تنفيذ سياسة التعليم وتحقيق أهدافها. ويقصد بالإدارة المدرسية: نشاط منظم مقصود هادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة، وهي بذلك ليست غايةً في حد ذاتها، وإنما هي وسيلةٌ لتحقيقِ أهداف العملية التربوية، وبذلك تهدف الإدارة المدرسية إلى تنظيمِ المدرسة وإرساء حركة العمل فيها على أسسٍ تمكنها من تحقيق رسالتها في تربية النشء، ويعد مديرَ المدرسة هو المسؤول عن تنسيقِ الجهودِ وتنظيمها بغية الوصول إلى الأهدافِ التربوية المرسومة من قبل المخططين المسؤولين في الإدارة التربوية. والمدرسة الناجحة هي التي يؤمن إداريوها بإدارة الجودة الشاملة وبأهمية العملِ الجماعي ونشرِ ثقافة الفريق الواحد، ويعملون على تنمية مهارات العمل ضمن الفريق لدى المعلمين، وبما يحققْ زيادة إسهامهم في

العمل ومشاركتهم في القرار وكل ذلك سيعود بفوائد كثيرة على المدرسة والمعلمين والطلبة والمجتمع بأسره (فتحي، ٢٠٠٣).

والإدارة المدرسية الفعالة، هي الإدارةُ الواعيةُ لوظيفتها الأساسية في تهيئة الظروف المادية والمعنوية بتفهمها لأهداف المرحلة التعليمية وأهميتها في السلم التعليمي، مشجعةً لطلبتها ولمدرسيها، وتكون قادرة على ترجمة فلسفة وأهداف المرحلة التعليمية، وهي تعملُ جنباً إلى جنبٍ مع الإدارة التعليمية من خلال خطة عملٍ متكاملة. وتحتاجُ الإدارةُ المدرسية الفعالةَ إلى قيادة رشيدة واعية يمارسها مديرٌ فعالٌ قادرٌ على ممارسة علاقاتٍ إنسانية طيبة وتهيئة جو مناسبٍ للعمل المدرسي وظروف اجتماعية مناسبة في بيئة العمل والقيادة الفعالة أيضاً هي التي تشجع وتساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمين والطلبة، وهي التي تساهم في تنمية القدرة عند المعلمين والطلبة على التقويم الذاتي والاتجاه نحو الموضوعية والتفكير السليم في معالجة القضايا والمشكلات داخل وخارج المدرسة (احمد وحافظ،٢٠٠٣).

ويعرف علم الإدارة المدرسية وكذلك (الإدارة التربوية) بأنه علمٌ تطبيقيَ. ويعتبر الجانبَ التطبيقي جانباً مكملاً للجانب النظري من جهة، وذات أهمية كبيرة من أجلِ تطوير هذا العلم بشقية النظري والتطبيقي من جهة أخرى. فمثلا، لا يتحدد نجاح رجل الإدارة التعليمية من خلالِ الإلمامِ بالمفاهيم والنظريات الإدارية فقط، بل يعتمد أيضا على مدى ممارسته العملية والتطبيقية لهذه المفاهيم والنظريات الإدارية. ولا شك أن معظمَ المنظماتِ التعليميةِ تحظى في أي مجتمع من المجتمعات بأهمية كبيرة من المجتمع وأفراده، والدليل على ذلك، هو صعوبة الاستغناء عنها، أو محاولة التقليص من بعض أهدافها أو برامجها (دياب،٢٠٠١).

ومديرُ المدرسةِ مسؤولٌ عن تنظيم العمل الجماعي، والعملِ في المدرسة، وتمكينَ كل معلم بالإحساس بإنتسابه إلى هيئة التدريس، وتوفير الثقة بين معلمي المدرسةِ والإدارة، وتمكين جميعَ العاملين في المدرسة من إبداء آرائهِم بحريةٍ وتمكينهم من المعلوماتِ وتوزيع الأعباء التدريسية والأنشطة اللاصفية على المعلمين وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم وظروفهم، وتمكين المعلمين بما يحقق النمو علمياً ومهنياً (Griffith,١٩٩٩).

وإن الجودةَ في الإدارة التربوية تعني قدرةَ المؤسسةِ التربويةِ على تقديمِ خدمةٍ بمستوىً عالٍ من الأداء المتميز، وتستطيعُ من خلالِها الوفاءِ باحتياجاتِ ورغبات الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع. ومن أجل تطوير العمل الإداري تزايد الباحثون في مجالات الإدارة المختلفة، على انه

ليس بمقدور رجل الإدارة تحقيق أهداف مؤسسته بإستخدام عصاً سحرية، أو مجرد إصداره قراراً معيناً، وإنما لا بد له من القيام بمجموعة من المهام والتي اصطلح على تسميتها بالوظائف الإدارية، أو وظائف العملية الإدارية وهي: التخطيط،

والتنظيم، والتوجيه، والقيادة، والمتابعة والتقويم. إن أداَء هذه المهام مجتمعةً، هي وسيلة القائد أو أداته لتحقيق هدف أو (أهداف) مؤسسته (السعود،٢٠٠٢).

ويشهد العالم في الوقت الراهن تحولات اقتصاديةً واجتماعيةً وسياسيةً، ومجموعة من الإصلاحات، ومنها الإصلاحات التربوية. إضافة إلى رياح العولمة، وتطوُر تكنولوجيا المعلومات، وإدارة الجودة الشاملة. وبالتالي ليس مفاجأةً أن تهتم المنظمات اهتماماً ملحوظاً بمواردها البشرية، من خلال تبني المفاهيم الإدارية الحديثة والتي من ضمنها التمكين. وظهر مفهوم التمكين في أواخرِ الثمانينات، ولاقى رواجاً في التسعينات إذ نتجت عن ذلك زيادة التركيز على العنصرِ البشري داخل المؤسسات التربوية، وصولاً إلى التحررِ الإنساني. وقد تبلور هذا المفهوم نتيجة التحول من التحكم والأوامر إلى ما يسمى الآن التمكين، مما يترتب علية من تغيير السلم التنظيمي متعدد المستويات إلى تنظيم قليل المستويات(السلمي،٢٠٠١).

ويُعّد تمكينَ العاملين أحدَ المداخلِ لتحسينِ جودةَ الخدمة التي تقدمُها المؤسسةُ، وزيادةَ الإنتاجية، والرضا الوظيفي لدى العاملين، والالتزام التنظيمي، والفاعلية التنظيمية. وينظر إلى أسلوب تمكين العاملين على أنه العملية التي يُسمحُ من خلالها للعاملين بالمشاركة في المعلومات، وفي التدريبِ والتنمية، والتخطيط والرقابة على مهامِ وظائفهم بغيةُ الوصولِ إلى النتائجِ الإيجابية في العمل وتحقيقِ الأهداف الفردية والتنظيمية (عبد الوهاب،١٩٩٠).

وفي عصرِ العولمة والانفتاح الذي يميز عالم اليوم وما يترتب على ذلك من حتمية التحويل من البناء الإداري الهرمي التقليدي إلى النمط الديمقراطي التشاركي الأكثر أنفتاحاً ومرونة، فقد أصبح التمكين الإداري للمديرين والمعلمين موضع اهتمام القطاع الأكبر من قوى العمل؛ فطرحَتْ العديد من الأفكار وأجريت الدراسات التي تبرز الاهتمام بتمكين الموظفين (Empowerment Employee)

ولكي تكون المؤسساتُ التربويةُ أكثر مواكبةً وملائمةً للظروف الراهنة، وأكثر قابلية للنمو والأزدهار وتحقيقاً لميزتي الكفاءة، والفاعلية، وأكثر استجابة للمتغيرات العالمية، فإن المؤسسات التربوية وجدت أن بإمكانها تقليصَ النفقاتِ، وتطويرَ دوافعَ العاملين، وزيادةَ الإنتاجية من خلال التمكين الإداري للمواردِ البشريةِ العاملة لديها(Maton& Rappaport,١٩٨٤).

يُعد موضوعُ تمكين المعلمِ من أهم الموضوعات التي تخص النظامِ التربوي ، ذلك لأن المعلمَ هو صاحبُ الدورِ الرئيس في إنجاحِ العملية التربوية وتوجيه مسارها لتحقيقِ أهدافها، وترجع أهمية المعلم إلى عددٍ من العوامل، أهمها : التطورُ الهائلُ في المعرفة الإنسانية ، وما أحدثتهُ النظرياتُ التربوية الحديثة من تطويرٍ وتغييرٍ في النظرة إلى دورِ المعلمِ في النظامِ التربوي ككل، وعلى الرغمِ من تأكيد مكانةَ المعلمِ ودورَه في عملية الإصلاحِ التربوي إلا أن دورَه ما يزال محدوداً ضمن الإطارِ الذي لا يتعدى كونه منفذاً للقرارات (Simon &Travalgion,٢٠٠٣).

وقد أشارت باولا شورت (Short,١٩٩٢) إلى أن تمكين المعلمين هو بناءٌ يربط بين الكفاياتِ الشخصية، وبين قدراتِ البيئة التي تزودَ المعلمين بفرص إظهار كفاياتهم المهنية التي تتميز بالاستقلالية الشخصية. كما بينت أن عناصرَ النمو المهني والإجتماعي، والثقة، والكمال، والأخلاق العَالية، والاحترام بين الزملاء، والتجديد المدرسي، والتماسك، والفرص تعد جميعها مدخلات للبيئة المدرسية ومناخها التنظيمي. وتقعُ مسؤوليةُ توفيرَ هذه العناصرِ على القائد الذي ينْبَغي أن تتوافر لديه المهارات لتسهيل وتيسير العملية التربوية الشاملة بعناصرها المختلفة وعلى رأسها تمكين المعلم الذي يُعدَّ حَجرَ الزاويةِ في هذه العمليةِ.

ونظراً لأهمية هذا الموضوع، فقد تناول العديد من الباحثين التعريف بماهية التمكين، فمنهم من عده بمثابة الاستراتيجية الإدارية، التي تقوم على منح العاملين القوة التي تمكنهم من المشاركة في إدارة المنظمة، وتتيح الفرصة أمامهم لإتخاذ القرارات المناسبة التي تتطلبها طبيعة أعمالهم (العساف،٢٠٠٦).

ومنهم من نظر إلى التمكين بوصفة المبدأ الذي يتضمن تأثيراً قوياً في الفاعلية التنظيمية والإدارية والإبداع التنظيمي في المنظمات، وهو السبب الذي دعا القطاعين العام والخاص، في كثير من دول العالم إلى تبني التمكين الوظيفي، لأن هذا الأسلوب يساعد كثيراً في زيادة الإنتاجية، والمرونة، وزيادة درجة الاستجابة تجاه المتطلبات والمتغيرات (Shelton,٢٠٠٢).

ويتطلب تطبيق تمكين المعلمين إعداداً وتهيئةً للعنصرِ البشري مع ما يستلزم ذلك من تطويرٍ في الجانب التكنولوجي والإداري، فالمنظمةُ كلٌ متكاملٌ، والثورةُ التكنولوجيةُ تمثلُ أبرزَ معالمِ التغيير في الوقتِ الحالي، وفي حال وجود أية نية لتطوير التربية، فالمعلمون هم مركزُ هذه العملية، كما أشار إلى أن ثقافةَ المدرسة تتغيرَ بشكلٍ واضحٍ نحو الأفضلِ عندما يشاركُ المعلمون ذوو الخبراتِ في حلِ المشكلاتِ المتعلقة بالطلبة، وأنه في حال وجود أية نية لتطوير المدارس،

يجب أن تُعْطَى الأهميةَ لدورِ المعلم في صنعِ القرارِ، وزيادة الفرصِ المتاحةِ له للمشاركةِ الهادفة الإنتقائيــة في الموضــوعات الأساســية التــي تتعلــق بالمدرســةِ والتــي تركــز عــلى تحقيــق أهدافها(Short,١٩٩٤).

ولإنجاح عملية التمكين في بيئة المنظمات العربية، تجب مراعاة الإتجاهُ نحو البنـاء التنظيمـي المرنِ، والتحول لتطبيق مفهوم القيادة التحويلية، وبناء المنظمة التي تشجع عـلى الـتعلم الـذاتي، والسماح بتداول المعلومات، والتحولُ من نظامِ الإشرافِ القـائمِ عـلى التوجيـهِ والـتحكمِ، وإعـادةُ النظرِ في نظام المكافآتِ، وتوفرَ التدريبِ الملائمِ للقياداتِ الإداريةِ (العتيبي،٢٠٠٥).

وإن الذي دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة، هي الخبرات العملية التي مرّ بها في المدارسِ الثانوية في عمله التدريسي، واقتنـاع الباحـث بأنـه لا يوجـد تمكـين للمعلمـين بالدرجـة المطلوبـة، وهذا ما ولدّ لدى المعلمين قلة الدافعية لديهم بتقديم ما هو أفضل للمدرسـة، وقناعـة المعلمـين بـأن وجـودهم هـو أداء وظيفـة فقـط، دون إطـلاق العنـان لطاقـاتهم وقـدراتهم في تحسـين أداء المدرســة وتقــديم مــا هــو أفضــل للطلبــة والمجتمــع المحــلي، وبخاصــة في المــدارس ذات الإدارة البيروقراطية. وكما أشارت بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسـة العسـاف(٢٠٠٦) وجـود علاقـة بين ممارسة التمكين الإداري لدى القيادات الأكاديمية والأستقرار الوظيفي، ونتائج دراسة الطراونة (٢٠٠٦) وجود علاقة بين التمكين الاداري وفاعلية عمليـة أتخـاذ القـرارات لـدى مـديري المـدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو التعرفُ إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانويـة للتمكـين الوظيفي للمعلمين.

عناصر مشكلة الدراسة :

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة مديري المدارسِ الثانويةِ العامةِ للتمكينِ الوظيفي للمعلمين من وجهـةِ نظـر المعلمين؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تعزى إلى متغيرات جنس المعلم، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية ؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهميةُ الدراسة من محاولة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان، كما أنها تتطرق إلى بحث أحد المفاهيم الإدارية الحديثة، الأمر الذي قد يساعد في تلمس مواطن القوى والضعف في السلوك الإداري، وبالتالي تفعيل دور القيادات التربوية في اتخاذ القراراتِ اللازمة لتحسينِ دور التمكين الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان.

وعلية فإن أهمية الدراسة:

تكمن في بيان أهمية التمكين الوظيفي للمعلمين، الذي يمارسه مديرو ومديرات المدارس الثانوية العامة، لما لها من دورٍ في تحسين العملية التعليمية التعلمية، والعمل على نمو المعلم. وإمكانية إفادة وزارة التربية والتعليم الأردنية من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تدريبيةِ أثناء الخدمة للمدراء والمديرات فيما يتعلق بالتمكين الوظيفي للمعلمين، وإمكانية إفادة مدراء ومديرات المدارس الثانوية العامة في تطوير أدوارهم في التمكين الوظيفي للمعلمين، مما ينعكس إيجابياً على المعلمين والطلبة وتحقيق الأهداف التربوية للمدرسة. والإسهام في إثراء البحوث التربوية في مجال التمكين الوظيفي للمعلمين، وحداثة موضوع الدراسة اذ إن الدراسات التي تناولت مفهوم التمكين الوظيفي للمعلمين وأبعاده وانعكاساته الإيجابية، قليلة، ويمكن لهذه الدراسة أن تكون مرجعاً مهماً، يفيد الباحثين وطلبة الدراسات العليا في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف لمصطلحات الدراسة وعلى النحو الآتي:

التمكين الوظيفي: " زيادة الإهتمام بالعاملين من خلالِ توسيع صلاحياتهم أو إثراء كمية المعلومات التي تُعطى لهم، وتوسيعُ فرص المبادرة والمبادأة لإتخاذ قراراتهم، ومواجهة المشكلات التي تعترض أداءهم" (الكبيسي،٢٠٠٤،١٣٦).

ويعرف التمكين الوظيفي للمعلمين إجرائياً على أنه منح المعلمين في المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان الصلاحيات الكافية، وإمتلاكهم للسلطة التي توفرها إدارة المدرسة الثانوية من حيث المشاركة في صنع القرار، والتحفيز والعمل الجماعي، والاتصال، وتحمل

مسؤولية اتخاذ القرار، والنمو المهني. ويقاس ذلك في هذه الدراسة من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات أداة الدراسة المستخدمة في الدراسة الحالية.

ودرجة الممارسة: مستوى أداء مدراء المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين، وفقاً للعلامة التي يحصل عليها مديرو المدارس من خلالِ استجابة معلميهم عن فقرات أداة الدراسة.

والمدرسة الثانوية العامة: هي أية مؤسسة تعليمية تديرها وزارة التربية والتعليم، وتقدم خدمة التعليم للصفين الأول والثاني الثانوي في جميع فروعه، أو وزارة أو سلطة حكومية أخرى (وزارة التربية والتعليم الأردني،١٩٩٤).

حدود الدراسة ومحدداتها:

حدود الدراسة:

أقتصرت هذه الدراسة على جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول(٢٠١٢-٢٠١٣).

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق واستجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، ويمكن تعميم نتائج الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمع الدراسة هذه، وتتحدد نتائج الدراسة بالأداة التي تم تطويرها والتاكد من صدقها وثباتها.

الفصل الثـــاني

الأدب النظـري والدراســات السابقــة

المقدمة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، التي تتناول موضوع التمكين الإداري، وقد قام الباحث بتقسيم هذا الفصل إلى قسمين، الأول: الأدب النظري وفيه يـتم إلقاء الضوء على مفهـوم التمكـين الإداري، والثـاني: الدراسـات السـابقة وقـد قسـمت إلى قسـمين: دراسات عربية، ودراسات أجنبية.

أولا: الأدب النظري

بدأت الإدارة التربوية كمصطلح مرادف، بالظهور كعلمٍ مستقلٍ عن الإدارة العامة عام ١٩٤٦، حين بدأت مؤسسة كلوج Foundation Kellogg الأمريكية بالإهتمام بها. ذلك أن هذه المؤسسة قد قدمت ١٠ مليون دولار، على شكل منحٍ للجامعات الإمريكية، من أجل دراسة موضـوع الإدارة التربوية وتطويرها. وبدأت الجامعات تستحدث أقساماً خاصة لموضـوع الإدارة التربويـة، رافقـت ذلك زيادةً مضطردةً في البحوثِ والدراساتِ التي استهدفت التصدي إلى كل ما مـن شـأنه تطـوير العمل الإداري التربوي (السعود،٢٠٠٢).

يعد العنصر البشري أهم العناصر الإنتاجية، ففي كفايته، وفعاليته، وانتمائـه، يكمـن سر نجاح المنظمات. وقد شهدت العقود الماضية جهوداً لتعزيز شعور المعلمين بمسؤولياتهم تجـاه أعمالهم، وتعزيز شعورهم بالرقابة الذاتية على أعمالهـم، وأدائهـم، وانـتمائهم إلى منظمـتهم. ولمّا كانت الإدارةً تقوم على توجيهِ جهد بشري في حدود المنظمة أياً كان طابعها، فـإن الإدارةَ تركز على العنصر البشري، وتدور حول ما يمارسه من أنشطةٍ خـلال مراحـل العمليـة الإداريـة. وفي هذا السياق يتأكد القول بأن الإدارةَ هي تنظيم أنسانيٌ، وليس تنظيماً آلياً كما تصور الـبعض مـن رواد الحركة الإدارية العلمية. ويعد أسلوب الإدارة بالأهداف، ومحاولة إشراك الموظفين في اتخاذ القرارات، وتفويضهم للصلاحيات، بداية الإهتمام بالتمكين الوظيفي. وهنا يـبرز الإهـتمام بصـياغة واضحة للتمكين الوظيفي، وبيـان ممارسـة مـديري المـنظمات لهـذا المفهـوم، والمـنظمات التربويـة بخاصة (Pfeffer,١٩٩٩).

ويمكن إيضاح أهمية المنظمات التعليمية، من خلال التعرف إلى مدى حجم النقد العام، والضغوط الشعبية التي تواجهها هذه المؤسسات من قبل أفراد المجتمع، مقارنةً بما يتم للمنظمات الأخرى. تحظى النظم التعليمية بأنواعٍ مختلفة من النقد العام، والضغوط الشعبية الكثيرة التي لا تقارن في ضخامتها أية منظمة آخرى. والسبب في ذلك يرجع إلى الشعور العام بأهمية وحساسية المهام التعليمية والتربوية بالنسبة للرأي العام في المجتمع. فالمنظمات التعليمية توجه خدماتها المباشرة إلى كل أسرة في المجتمع، من خلال إعداد أبناء هذه الأسر ليصبحوا أباءَ وأمهاتٍ ومواطنين صالحين لهم ولأسرهم ولمجتمعهم في المستقبل القريب. وإنه على الرغم من أن جميع المنظمات غير التعليمية المختلفة تنشأ لتقدم خدماتها المتعددة إلى أفراد المجتمع، ومن هنا نجد أن كلاً من المعلمين وأفراد المجتمع يشتركون في التأثير، وبالتالي مقدار النقد والضغط الشعبي على المؤسسات التعليمية باختلاف نوعية النظم الإدارية والسياسية السائدة في هذه المجتمعات. وكما أن العملية التعليمية لا تواجه النقد الخارجي فقط، بل تواجه أيضا الكثير من النقد من قبل الأفراد داخل النظام التربوي (دياب،٢٠٠١).

حظيت الإدارة المدرسيةُ بإهتمام كبير في الدراساتِ التربوية، وهي كعلم لها أن تستفيدَ من بقيةِ العلومِ الأخرى، كعلم الإدارة وعلم النفس وغيرها، وإن احتكاكَها بمثل هذه العلوم يكسبها نمواً وتطوراً جديداً، وتنعكس نتائجها على التربية ذاتها، حيث إن الإدارة المدرسية تعتبر هي القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية. ولما لها من دورٍ هامٍ وآثارٍ بارزة في إنجاح العملية التعليمية، فمدير المدرسة يعد قائداً لجميع الجهود والقوى التي يعيشها ضمن إطار عمله، وتوجيهها لبلوغ الأهداف، فالإدارة المدرسية لا تقتصر على تسيير شؤون المدرسة الإدارية بشكل رتيب، بل هي عمليه تجمع بين النواحي الإدارية والفنية معًا، كما أنها عمليةٌ إنسانيةٌ تهدف إلى توفير الظروف والإمكانات المتاحة، والتي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية (العمايرة، ٢٠٠٢).

والإدارة المدرسية: هي الوحدة القائمة على تنفيذ السياسة التعليمية، وهي جزءٌ من الإدارة التربوية، ويقوم على رأسها المدير. ومسؤولياته الرئيسة هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها، وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة، ولا يمكن فهم الإدارة المدرسية إلا في ظلِ الإدارة التربوية، لأن شخصية المدرسة تستمد من النظام التعليمي كله، ولأن الإدارة المدرسية ليست كياناً مستقلاً بذاته بقدر ما هي جزء من الكيان التربوي (البدري،٢٠٠٥).

وعرف دياب (٢٠٠١) الإدارة المدرسية: بأنها جميع الجهود والأنشطة والعمليات (من تخطيط، وتنظيم، ومتابعة، وتوجيه، ورقابة) التي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي (عقليا، وأخلاقيا، واجتماعيا، ووجدانيا، وجسميا،...وغيرها) لمساعدته على أن يتكيف نجاحه مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة، ويساهم في تقدم مجتمعه. حيث إنه لا يمكن إنجاز الإدارة المدرسية إلا من خلال مجموعة من الجهود والأنشطة الجماعية لأفراد الإدارة المدرسية على نحو متكامل ومتعاون. وتشتق نوعية الأنشطة والمهام الأساسية المتعددة لأفراد الإدارة المدرسية من المهمة الرئيسة للإدارة المدرسية.

مبادئ الإدارة المدرسية الفعالة:

أورد الدويك (٢٠٠٥) مبادئ الإدارة المدرسية، على النحو الآتي:

١- تحديد أدوارٍ واضحة للعاملين (المعلمين، والإداريين، والموظفين المساندين)، ويتم ذلك من خلال حاجات المدرسة وظروفها خصائص المعلمين الأكاديمية والمهنية. ويمكن للمدير في هذه الحالة أن يستثمر الطاقات الكاملة للعاملين من حيث تخصصاتهم العلمية الأكاديمية، وخبراتهم المهنية التراكمية، واهتماماتهم الخاصة، واستعدادهم لتقبل أدوارٍ أكثر مسؤولية من تلك التي يشغلونها.

٢- العدالة والموضوعية والاتساق في التعامل مع المعلمين، إذ إن المعلمين متساوون في حقوقهم وواجباتهم، وإنما يتمايزون بمدى حماستهم للعمل واندفاعهم والتزامهم بأهداف المدرسة ورسالتها، وقدرتهم على العطاء والإنجاز، ومستوى أدائهم الصفي والمدرسي، واستعدادهم للنمو المهني واكتسابهم مهاراتٍ جديدة، فهذه العوامل والعناصر والمقومات هي المعايير التي يجب أن يستند إليها المدير في كل ما يتصل بأدوار المعلمين.

ومن المبادئ الإدارية الحديثة التي ترتكز عليها عملية التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم، كما أوردها (الخطيب،والخطيب ٢٠٠٦) على النحو الآتي:

١- الإدارة الديمقراطية، بدلاً من الإدارة البيروقراطية.

٢- الإدارة المبادرة والمبادأة، بدلاً من الإدارة الانسحابية أو الانعزالية.

٣- إدارة التغيير والإبداع، بدلاً من إدارة التقليد والاتباع.

٤- الإدارة بواسطة فريقٍ أو الإدارة التشاركية، بدلاً من إدارة الرجل الواحد أو الإدارة الإحتكارية.

٥-الإدارة التي تشجع إلابتكار وإلاكتشاف، بدلاً من الإدارة التي تعتمد على اللوائح والتعليمات.

٦- الإدارة التي تعتمد التفويض للسلطة والمسؤولية، بدلاً من الإدارة التي تقوم بإحتكار السلطة والمسؤولية والإحتفاظ بها في قمة الهرم الإداري.

٧- إدارة المكافأة والتحفيز والتعزيز، بدلاً من إدارة التهديد والوعيد والعقاب.

أهداف الإدارة المدرسية:

إن فهم وإدراك أهداف الإدارة المدرسية يساعد مدير المدرسة بصورة عملية (إجرائية) على القيام بها وتطبيقها بالإشتراك مع المعلمين، ومن هذه الأهداف كما أوردها (دياب،٢٠٠١) على النحو الآتي:

١- التأكيد على أن جميع الجهود والأنشطة والسلوكات والأفعال التي تصدر من قبل رجال الإدارة المدرسية بصورة مقصودة أو غير مقصودة، لا بد أن تعمل على المساعدة في تكوين الطالب وبنائه من جميع النواحي (روحياً، وعقلياً، واجتماعياً، ونفسياً).

٢- الاهتمام بإنجاز جميع عمليات الإدارة من تخطيط وتنظيم ومتابعة وإشراف، داخل المدرسة بشكلٍ فعالٍ، وتتطلب الكفاية الإدارية للمؤسسات التعليمية ضرورة الإهتمام بجميع هذه العمليات بصورة متكاملة وشاملة ومستمرة.

٣- مراعاة الفروق الفردية في توزيع المهام والمسؤوليات بين أفراد الجهاز المدرسي، وقدرات واستعداد وميول واهتمامات كل فردٍ من أفرادِ المدرسة.

٤- توفير الإتصالات الجيدة داخل المدرسة، وتوافر حسن التصرف في الأمور المختلفة داخل المدرسة، لكي تسود العلاقات والروح الطيبة بين أفراد جهاز المدرسة.

٥- توقع أفراد جهاز الإدارة المدرسية للمشكلات، ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها مقدماً، وإن لكثرة الإتصالات داخل المدرسة، وتشعب العلاقات بين أفرادها، ونتيجةً لكثرة المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين، فإنه من الطبيعي أن تنشأ العديد من المشكلات بين أفراد كل فئة من الفئات المدرسية (طلاب، ومعلمين، وإداريين).

وأورد (الدويك،٢٠٠٥) انه لابد أن تتوفر في القائد (مدير المدرسة) الصفات العامة على النحو الآتي:

١- يدرك أهمية عمل الفريق في تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة (المدرسة).

٢- يشيع جواً من البهجة والمودة بين جميع العاملين.

٣- يستخدم الأسلوب العلمي في حل المشكلات.

٤- يحرص على أن يشاركَ بنفسه أعضاء فريقه في إنجاز بعض المهام الموكلة إليهم.

٥- يدعم المعلمين ويساندهم عند نشوء صراعٍ مع الطلبة أو الآباء، ويعالج الاختلاف مع المعلمين بطريقة إيجابية بناءة ولبقة.

٦- يتعاون ويتشاور من خلال قنوات فعالة تتيح للمعلمين فرص إبداء وجهات نظرهم ومبادراتهم لحل المشكلات.

٧- يستعد لتفويض السلطة إلى المعلمين، وإتاحة الفرصة لهم لاتخاذ القرارات الهامة من خلال مشاركتهم في المسؤولية والصلاحيات.

٨- التقدير والثناء والمكافآت لكل مستحق من المعلمين، والطلبة.

٩- توخي العدالة والمساواة في التعاملِ مع المعلمين والطلبة، وإتاحة الفرص المتكافئة لهم جميعاً في النمو وتحقيق ذاتهم.

ولم يْعد مديرَ المدرسة قاصراً على تسيير شؤون المدرسة روتينياً، يحاول من خلاله متابعة الحضور والغياب، للمعلمين والطلبة، والمحافظة على الانضباط، والتأكد من سير المدرسة، بل أصبح يعنى بالنمو المهني للمعلمين، ولكي يقوم مدير المدرسة بدوره كمشرف تربوي مقيمٍ يتوقع منه أن يتمكن من السيطرة على مجموعة من الكفايات، والمهارات، التي يفترض أنها تؤدي إلى تحسينٍ في أدائه وممارساته الإدارية، وبتنمية المجتمع المحلي وتطويره، علاوةً على النواحي الإدارية الروتينية، ولئن كانت هذه الأدوار المختلفة لمدير المدرسة وحدةً واحدةً متفاعلةً متكاملةً، يصعب الفصل بينها أحياناً، إلا أن معظم الباحثين يميلون إلى تصنيفها إلى ثلاثة أدوار رئيسة، بهدف الدراسة والتحليل، وكما أورد (السعود،٢٠٠٢) واجبات وادوار مدير المدرسة، على النحو الآتي:

أولاً): الدور الإداري التنفيذي (مدير تنفيذي): يتضح أن الدور الإداري التنفيذي الذي يقوم به مدير المدرسة يتضمن مجموعةً من النشاطات والأعمال الإدارية الروتينية، يوميةً أو شهريةً أو فصليةً ، التي تستهدف تسيير العملية التربوية بسهولة. والطابع العام على غالبية هذه النشاطات، والأعمال هو الإهتمام بالجوانب التنفيذية، وتوفير المصادر المادية والبشرية اللازمة

للعملية التربوية. والمدير التنفيذي في المدرسة ينطلق في سلوكه الإداري من واقع سلطته الرسمية القانونية كمدير مدرسة، ويتضمن هذا الدور توفير الظروف المادية والبشرية لتسيير العملية التربوية في المدرسة، ومن هذه النشاطات مايلي:

- إعداد الخطة الإدارية.
- تنظيم الإجتماعات وإدارتها.
- إعداد برنامج الدروس.
- تحديد المناوبة، ومتابعة الدوام المدرسي.
- إدارة الشؤون المالية، وقيادة الإرشاد التربوي، وبرنامج التوجيه المهني.
- الإشراف على التسهيلات الفنية والمهنية، والمبنى المدرسي وصيانته.

ثانياً): الدور الفني الإشرافي (مشرفٌ تربويٌ مقيمٌ): ويتضمن هذا الدور من مدير المدرسة قيادة عملية التجديد، والتطوير للعملية التربوية في مدرسته، وحفز المعلمين وتشجيعهم على الخلق والابتكار، وتوفير فرص النمو المهني لهم، وتحسين ممارساتهم التعليمية. فإن الدور الفني الإشرافي لمدير المدرسة يتضمنَ مجموعةً من النشاطاتِ التي تهدفُ إلى تطوير العملية التعليمية – التعلمية في المدرسة إلى أقصى درجات الكفاية والفعالية. إن

مدير المدرسة لا يكتفي بإنجاز الأمور الإدارية فقط في هذا الدور، بل يسعى إلى رفع كفاية معلمي مدرسته، وتنمية مهاراتهم.

ثالثاً): الدور الإجتماعي (ربط المدرسة بالمجتمع المحلي): ويتضمنُ هذا الدورُ نشاطين رئيسين:

- إيجاد علاقة وثيقة بين المدرسة والبيت، مما يفتح مجالاً للتعاون بين المعلمين والآباء في سبيل توفير كل الظروف والإمكانات، التي تساعد على توجيه النمو العقلي والبدني والروحي والاجتماعي للتلاميذ.
- ربط المدرسة بقادة المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة، بحثاً عن تأثيرِ متبادل بين المدرسة وهذا المجتمع المحلي.

وينبغي لمدير المدرسة أن يمارسَ أدوارَه الثلاثة، كي تحققَ مدرستُهُ أهدافها. حيث لوحظ أن مديرَ المدرسة يصرف معظمَ وقته في أثناء العملِ اليومي في المدرسة على إنجازِ الأعمال الإدارية الروتينية، والقليل من وقته يصرف في الإشراف التربوي والنشاطات المتعلقة بالمجتمع المحلي (السعود، ١٩٩٩).

معايير الجودة للإدارة المدرسية الفعالة:

إن الإدارة المدرسية - بمفهومها الحديث - لم تعد قادرة على القيام بالأعمال الروتينية في المدرسة، بل أصبحت عمليةً قياديةً إبداعيةً قوامها التخطيط الإستراتيجي والتنظيم والإشراف والمتابعة والتقويم، فضلاً عن ضرورة مراعاة هذه الإدارة لمبادئ النزاهة والمساءلة والشفافية والتميز والإبداع. يضاف إلى ذلك أن الإدارة المدرسية تعتبر المسؤولة - دون غيرها - عن حشد الإمكانات واستخدام وتوظيف الموارد البشرية والمادية والمالية والتكنولوجية لتمكين المدرسة من الإضطلاع بمسؤولياتها وأدوارها، وبالتالي إنجاز الأهداف التربوية المنشودة، ومن تلك المعايير كما أوردها (الخطيب، والخطيب،٢٠٠٦) منها مايلي:

أولاً: القيادة المدرسية وتشمل:

١- دعم وتسهيل وتشجيع تطوير خطة إستراتيجية ورؤية ورسالة وأهداف للمدرسة.

٢- صياغة أهداف وتوجهات العمل للمعلمين والإداريين كأفراد ومجموعات في المدرسة.

٣- وضع برنامج العمل للمعلمين والإداريين وللمدير نفسه، واستخدام الموارد على نحوٍ فعّال.

٤- تشجيع وإشاعة روح الزمالة بين المعلمين والإداريين والتعامل معهم على أساسٍ مهني، وتشجيع روح المشاركة والعمل بواسطة فريق الإدارة التشاركية أو إدارة الفريق.

٥- تشجيع وتطبيق سياسة التسيير الذاتي (الإدارة الذاتية) للمدرسة.

٦- اعتماد القيادة المدرسية القائمة على نظريات القيادة ونظريات التنظيم الحديث.

٧- اعتماد مبادئ النزاهة والشفافية والعدل والموضوعية في التعامل مع المعلمين والإداريين في المدرسة.

ثانياً: صناعة القرار وحل المشكلات وتشمل:

١- القيام بتحديد وتعريف دقيقٍ لأية مشكلة يواجهها في المدرسة سواءً أكانت تتعلق بالمعلمين أو الطلابِ أو أولياء الأمورِ.

٢- القيام بجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة التي يواجهها، ويتولى تحليل أبعادها، ومعرفة أسباب حدوثها، وفحص العلاقة بينهما.

٣- القيام بوضع البدائل والحل الأنسب لحل المشكلة، وذلك اعتماداً على بعض المعايير، مثل: الكلفة الفعالية لكل بديل.

٤- العمل على إيجاد نوعٍ من التوازن المعقول بين حاجاتِ وأهداف الأفراد وحاجات وأهداف التنظيم عند اتخاذ أيّ قرار إداري.

٥- تطبيق مبدأ مشاركة المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلبة عند اتخاذ أي قرارٍ إداري (الإدارة التشاركية أو الإدارة بواسطة الفريق).

مفهوم التمكين الوظيفي وتطوره:

يعود الفكر الإداري إلى أحقاب تاريخية ضاربة القِدَمْ في التاريخ، لأن الإنسان خلقه الله واستخلفه في الأرض، ومنحه القدرةً على التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة والمتابعة والتنسيق وتوظيف الموارد، والعمران على خلاف بقية المخلوقات التي خلقها الله سبحانه وتعالى. فصفة التدبير _ أي الإدارة _ هي حالةٌ فطريةٌ في الإنسانِ منذ أن أوجد الله سبحانه وتعالى آدم عليه السلام. وهذا الأمر بديهيَ ولا يحتاج إلى أدلة علمية أو تاريخية، ولكنّ بعض العلماء أرّخوا لبعض المراحل التاريخية الأمر الذي أرجع مراحل التطور في الإدارة إلى عهد السومريين، وذلك عندما استخدموا عملية التوثيق في السجلات لمساعدة الدولة والمؤسسات التجارية في عملياتها الإدارية. وفي التاريخ الإسلامي ظهرت مصطلحاتً وممارساتً، إدارية منها مفاهيمٌ مثل الشورى ومنها مفاهيمٌ احتاج المسلمون إلى استنباطها مثل الدواوين، كديوان المحاسبة وغيرها. وفي القرن السابع عشر بدأت الثورة الصناعية، وظهرت معها أفكار (آدم سميث) حول الكفاءة الإنتاجية من خلالِ مبادئ التخصص وتقسيم العمل. وقد بدأت الإدارة ونظرياتها تتبلور

في الكتب والأبحاث والجامعات والمؤتمرات العلمية مع بداية القرن العشرين، من خلال المدارس الكلاسيكية وتليها السلوكية والنظريات الحديثة وفي أوائل القرن العشرين قامت نظرية الإدارة العلمية التي جاء بها (فردريك تايلور) على إيجاد طريقة مثلى لتعظيم الإنتاج، فرأت في الإنسان آلةً يجب برمجتها لإنتاج أكبر كمية من الإنتاج، متجاهلةً قيم الإنسان وحاجاته ودوافعه، وما يترتب على العمل بطريقة روتينية من قتل الإبداع وسأم وملل، وبالتالي لم يكن لمفهوم التمكين أي حظ بهذه النظرية (ملحم، ٢٠٠٩).

لقد اكتسب مفهوم التمكين الوظيفي إنتشاراً واسعاً في التسعينات من القرن العشرين، إذ إ نه فلسفةٌ إداريةٌ لها حقوقها الخاصة وكيانها المرتبط بالتطوير والتحسين وزيادة الفاعلية، لأنها مرتبطةٌ بقوة التغيرات الثقافية، وإزالة الطبقية الوظيفية وإعادة البناء، وعادة ما تتضمن

تطويرَ القوةِ والمسؤوليات في فرق العمل، ومكان العمل، أو مستوى العملاء ومن خلالِ هذا التصورِ تستطيعُ فرق العمل مواجهة التحديات (سلطان، ٢٠٠٠).

وتعددت تعريفات التمكين الوظيفي، بإعتباره أحد الأسس والمبادئ التي تقوم على تطبيق منهج الإدارة، ويعرف الهواري (٢٠٠٠) التمكين بأنه: إعطاء العاملين ميزاتٍ، وأموالاً، وموارد، وصلاحياتٍ في حل المشكلات، وتنفيذ الحلول دون الرجوع إلى المستويات الإدارية العليا.

ويرى فتحي(٢٠٠٣) بأن التمكين للمرؤوسين: يشجعهم لينهمكوا في العمل أكثر، ويشاركوا في اتخاذ قرارات ونشاطات تؤثر على أدائهم في العمل.

وأشار ماروف (Maeroff,١٩٨٨) إلى أن ما يرغب فيه المعلمون، هو أن تسمع آراؤهم وأن تحترم، وأن تطبق آراؤهم في سياسة المدرسة والمنظمة التعليمية، وأن يكون لهم تأثيرٌ واضحٌ. فالمعلمون غالباً ما يعانون من إحساس قوي بالعزلة والاعتماد على الذات. وتتتصف أشكال التفاعل المهني بين المعلمين بالسطحية والقصور، والبعد عن التعاون الحقيقي بين الزملاء. وعرف التمكين الوظيفي للمعلم بأنه:" القدرة على ممارسة المعلم لمهنته بثقة تامة والإسهام في صياغة الطريقة التي يتم من خلالها إنجاز العمل".

وعرف جاري وآندرسون (Gary&Anderson,١٩٨٨) التمكين الوظيفي بأنه: الطريقة التي يتم بها تزويد العاملين بالمهارات التي تؤهلهم للاستقلالية في اتخاذ القرارات، وكذلك تزويدهم بالسلطة والمسؤولية والمحاسبة، ليجعل هذه القرارات، مقبولةً ضمن بيئة المؤسسات التربوية.

ويرى غاندز (Gandz,١٩٩٠) أن فترة الخمسينات شهدت ظهوراً محدوداً لمفهوم التمكين في بعض المؤسسات، من خلال الاهتمام بالجانب الإنساني والأخلاقي في التعامل مع الموظفين. فمفهوم إثراء العمل، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، وتفويض السلطة، جميعها شكلت مدخلا للتمكين الوظيفي. فإن المعلمين يشكون في معظم الأحيان من أنهم بلا سلطة، إذ يحدد لهم ما يجب أن يدرسوه ومتى يقومون بالإختبارات.

وكما عرفّ عبدالوهاب (٢٠٠٠) التمكين الوظيفي بأنه: "منهجٌ لإدارة الأفراد يسمح لأعضاء الفريق بان يمارسوا صنع القرار فيما يتعلق بشؤونهم اليومية في العمل".

ويعرف جودة (٢٠٠٤) التمكين الوظيفي بأنه: "رفع قدرة العاملين على إتخاذ القرارات،

دون الحاجة إلى إرشادٍ من الإدارة ". وبهذا فان الهدف الرئيس من التمكين الوظيفي، هو توفير الظروف التي تسمح للعاملين، بان يشاركوا في تحسين أوضاع منظماتهم بإستمرار.

ويعرف براون (Brown,٢٠٠٦) التمكين بأنه: العمليةَ التي تمنحُ العاملين السلطةِ من أجل أن يكونوا قادرين على إتخاذ القرارات المتعلقة بأعمالهم، وتُعد هذهَ الآلية الحديثة بالنسبة له بمثابة السبيل الأمثل لإطلاق طاقات العاملين في المنظمات.

ويتضح من هذه التعريفات أن التمكين الوظيفي "Empowerment" مفهومٌ إداريٌ حديثٌ يعني منح المعلمين الصلاحيات في كافة المستويات التنظيمية، خاصة المستويات التنفيذية، الثقة بقدرتهم على اتخاذ القرارات السليمة، من خلال تأهيلهم تأهيلاً مناسبًا وتدريبهم بأستمرار وتزويدهم بمختلف الموارد المادية والمعنوية والقانونية التي تكفل رضاهم النفسي عن عملهمِ، في إطارِ من القدرة على تحملِ المسؤولية (Responsibility) التي تعني تقديم إجابات مقنعة إلى المسؤول الأعلى حول اتخاذ قرار ما، والقابلية للمُساءلة (Accountability) التي تعني استعداد مٌتخذ القرارِ للإجابة عن سؤال لماذا إتخذت هذا القرار. وفي جو من الشفافية (Transparency) التي تعني وضوح ونزاهة الحيثيات التي يتخذ القرار بناء عليها. وعليه يتطلب تمكين المعلمين، تزويد المُمكنين بالتأهيل الكافي لوظائفهم وتعهدهم ببرامج تدريبيةِ مستمرة بعد التأهيلِ والانخراط في العمل، مع قدر من الثقة بقراراتهم.

التمكين الوظيفي وتفويض السلطة:

يعد التمكين الوظيفي أكثر إثراء من التفويض، إذ إن التفويض للسلطة هو جزءٌ من التمكين، ففي التفويض يقوم المستوى الأعلى بتفويض المستوى الأدنى بجزئية محددة، ويمنحه القليل من المعلومات حسب إنجاز المهمة، وتكون النتائج مسؤولية المفوض وليس المفوض إليه. أما التمكين فتتيح للمستوى الأدنى صلاحياتِ أوسع، وتكون المعلومات مشاعةً بين الإدارة والمعلمين عدا المعلومات ذات الطابع السري، وتقع مسؤولية النتائج على المعلم المعني، فإن كانت إيجابية فالحوافز له، وإن كانت سلبية

فعليه. فالمقصود بالتفويض (Delegation): إسناد مهامٍ إلى أشخاصِ ومحاسبتهم عليها من جانب الإدارة العليا إذ تضع الإدارة نقطة متابعةِ ومراقبةِ. أما التمكين الوظيفي فيعني توسيع

المسؤوليات المتعلقة بالمهام الحالية دون الحاجة إلى تغييرها (Nicholls,١٩٩٥).

وعرّف الطويل (١٩٩٩) تفويض السلطة: " بأنها الوسيلة التي تستخدم لمنح سلطاتٍ معينةٍ لمختلف مستويات النظام الإداري، وتحديد الإطار الذي يمكن لكلٍ منهم العمل فيه، وذلك لتيسير عملية اتخاذ القرار عند مستواه الأنسب".

وعرفَ غزال (١٩٩٤) التفويض: هو نقلٌ لبعضِ الصلاحيات والمهام إلى المرؤوسين القادرين على إنجازها. ولا يحوّل المسؤولية عن القائد، لذا يجب التأكد من أن الذين تم منحهم التفويض هم أهلٌ لها.

ومن مزايا تفويض السلطة كما أوردها (غزال،١٩٩٤)، على النحو الآتي:

- شعور المرؤوسين بالثقة بالنفس والإعتزاز بثقة الرؤساء.
- توفير الوقت للقائد وتمكينه من التفرغ للأمور المهمة والإستراتيجية في المنظمة.
- تقوية شعور الإنتماء والإلتزام للمنظمة والعمل بروح الجماعة.
- يعمل أسلوب التفويض على تحقيق المرونة في العمل الإداري وابتعاده عن المركزية وتسريع المعاملات وبالتالي استمرار نشاط المنظمة في كافة الظروف.

وتمكين الرئيس الإداري الذي يفوض من يقوم بدوره الحقيقي كرئيس إداري، فعليه أن يخصص وقته، سواءَ في المدى القصير، أم المتوسط، أم الطويل في أن يسيطر على عمله لا العكس. وأن يُقدّرَ في مواجهة كل مهمة تُعهد إليه القيام بها بمدى قيمتها، سواءَ من حيث تحديد درجة أهميتها، أم من حيث تقدير مدى السرعة المطلوبة لأدائها (العمايرة،١٩٩٩).

التمكين الوظيفي للمعلمين:

التمكين الوظيفي هو الصيحة التي تتردد مؤخراً في مجال تطور الفكر الإداري بعد أن تحول الاهتمام تماماً من نموذج منظمة التحكم والأوامر، إلى ما يسمى الآن بالمنظمة الممكنة، وما يتبع ذلك من تغيير التنظيم متعدد المستويات إلى التنظيم قليل المستويات. ولقد كانت التغييرات الكبيرة في البيئة المحيطة بنشاط المنظمة هي الدافع الرئيس إلى هذا التطورِ الجوهري في الفكرِ الإداري النظري والاتجاه التطبيقي للمنظمة، فقد تصاعدت الأهمية الإستراتيجية للعاملين في الخطوط الأولى لاحتكاكهم المباشر بالمتغيرات البيئية، مما اقتضى تمكينهم من التصرف مباشرةً في الأمور التي تعكس مخاطر أو فرصاً جوهرية للمنظمة، وبكيفية تشابه الإدارة العليا أو يملكون المنظمة. وتساهم عملية التمكين الوظيفي في الإرتقاء بالعنصر البشري في المنظمة المعاصرة إلى

مستوياتٍ راقيةٍ من التعاون وروح الفريق والثقة بالنفس والإبداع والتفكير المستقل وروح المبادرة. إن نجاحَ المديرين والرؤساء في التأثير على المسارات التنظيمية يقود إلى درجةٍ من التوازن بين تحقيقِ أهدافِ المنظمة وأهداف المرؤوسين الشخصية. وأنه لم يعد كافياً أن تحشدَ أعضاء المنظمة، كل يومٍ، وتشحنهم وتجعلهم مستعدين ومرحبين بخوض صراع يومٍ جديدٍ، وإنما أصبح ضرورياً أن يوجد لديهم الدافع، وهذا هو التمكين (أفندي،٢٠٠٣).

في ظل المتغيرات المتسارعة في بيئة الأعمال والضغوط المرافقة للمنافسة العالمية تولي المؤسسات التربوية الإهتمام في تبني المفاهيم الإدارية الحديثة لتحقيق الميزة التنافسية، وبالتالي ليست مفاجأةً أن تولي المؤسسات التربوية اهتماماً ملحوظاً بمواردها البشرية عن طريق تبني مفهوم التمكين. لما له من أثرٍ فعّالٍ على تحسينِ الأداء والرضا الوظيفي. ويهتم مفهوم التمكين بشكلٍ رئيسٍ بإقامة وتكوين الثقةِ بين المعلمين وتحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار وكسر حاجز الحدود الإدارية والتنظيمية الداخلية بينهم (الفاضل،٢٠٠٩).

التمكين الوظيفي ومشاركة المعلمين:

نظراً للتعريفات التي تخص التمكين الوظيفي، والترابط بين مصطلحي التمكين الوظيفي وتفويض السلطة، فمشاركة المعلم تتم من خلالِ أخذ مقترحات المعلمين بعين الإعتبار دون تمكينهم. أما التمكين الوظيفي، فيكون بإعطاء المعلمين السلطة والمسؤولية للقيام بمهامهم داخل المدرسة. اذ إن عملية المشاركة هي المفتاح الأول والركن الرئيس في عملية التمكين الإداري، لما لها من أهميةٍ قصوى في الصفوف الأولى من البناء التنظيمي الذي يعتمد على التصرفِ السريعِ في المواقفِ الجديدة التي تواجه العاملين. فالأفراد بدون معلومات لا يمكن أن يتحملوا المسؤولية، ويساعدوا في حل الأزمات التي تعترض سير العمل في المنظمة ويعد التمكين الوظيفي للمعلمين، من أهم الموضوعات التي تخص النظام التربوي، وذلك لأن المعلم هو صاحب الدور الرئيس في إنجاح العملية التربوية وتوجيه مسارها لتحقيق أهدافها، إلا أن دورَه لا يزال محدوداً، كونه منفذاً للقرارات (غزال،١٩٩٤).

مزايا التمكين الوظيفي، كما أوردها باوين ولاولير (Bowen & Lawler,١٩٩٢):

- سرعة الإستجابة لطلبات ورغبات المعلمين والناتجة عن حرية التصرف واتخاذ القرار، كون المعلمون في الخط المباشر مع الطلبة وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، بدلاً من الرجوع إلى

التسلسل الإداري في كل صغيرة وكبيرة، وهذه ميزةٌ للمدرسة والمعلم معاً.

- رضاً أكبر للمعلمين، ورغبةً أكثر في تطويرِ أنفسهم وإكتساب مهارات جديدة، وشعورٌ بقيمة وأهمية العمل التربوي، وسعي لتحقيق رضا المجتمع المحلي، وذلك لإحتكاكهم المباشر فيهم أكثر من الإدارة.وشعوره بالرضا والجودة يزيد انتماءه وولاءه.

الأسباب التي أدت إلى الإهتمام بالتمكين:

هنالك أمور عدة أدت إلى الإهتمام بالتمكين الوظيفي في المنظمات كافة، والمؤسسة التربوية كونها مؤسسة تعليمية تعتمد على الطاقات البشرية، ويقوم المعلمون بالإتصال المباشر مع الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، ويتعاملون معهم بإختلاف رغباتهم وإحتياجاتهم، مما يتطلب مرونة وتمكن إستجابة لهذا التباين وهذه الإختلافات، كما أوردها العتيبي(٢٠٠٤) وعلى النحو الآتي:

١- حاجة المنظمات التربوية إلى تحسين مدخلاتها ومخرجاتها ومواكبة ما هو جديد، من خلال تحفيز المعلمين على التفكيرِ المستقل والإفادة من قدراتهم الإبداعية.

٢- تنامي الرغبة لدى المعلمين في الاستقلالية واتخاذ القرارات الخاصة بهم، وخاصة بعد ازدياد ثقتهم بمهاراتهم وقدراتهم في استخدام التكنولوجيا الحديثة.

٣- إعطاء المعلمين مسؤولية أكبر وتمكينهم من اكتساب إحساس أكبر بإنجاز أكبر في عملهم.

٤- التزام المعلمين بتحقيق الأهداف التي يقومون بوضعها، وكفاءتهم في تنفيذ المهام التي يشاركون في تخطيطها.

٥- حاجة المدرسة إلى أن تكون أكثر استجابةً لتلبية احتياجات الطلاب، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي وإرضائهم.

٦- الحاجة إلى عدم انشغال الإدارة العليا في الأمور اليومية وتركيزها على القضايا الاستراتيجية طويلة الأجل.

٧- أهمية سرعة اتخاذ القرارات، وإطلاق قدرات المعلمين الإبداعية والخلاقة.

٨- توفير مزيد من الرضا الوظيفي والتحفيز والإنتماء داخل المدرسة.

فوائد التمكين الوظيفي للمعلمين:

يجعل التمكين الوظيفي للمعلم في المدرسة، قيمة ومعنى وأكثر تحفيزاً، ويسهم في رفع معنويات ورضا المعلمين، اذ يشعرون بقدراتهم وكفاياتهم، وتقدير الإدارة لهم، وثقتها بهم. وإن

حرية التصرف الممنوحة لهم تدعم التفكير الإبداعي لديهم، وتحسن أداءهم. كما أن التمكين يعالج بشكلٍ مباشرٍ وسريعٍ مشكلات الطلاب والمجتمع المحلي، وهو عاملٌ أساسيٌ لنجاح المدرسة الثانوية، كما أوردها فراقوسو(Fragoso,٢٠٠٠) على النحو الآتي:

١- تحسين دافعية المعلمين وتمكينهم من تنفيذ الأعمال الموكلةَ إليهم.

٢- الإنفتاح المباشر والثقة بين الإدارة والمعلمين والطلاب، من خلال الإفادة من آراء أولياء الأمور، والمجتمع المحلي. من حيث جودة التعليم أو الخدمة المقدمة.

٣- زيادة فاعلية الاتصالات وقوة العلاقة بين أطراف العملية التربوية من خلال نمط الإتصال الفعّال.

٤- يعزز التمكين الوظيفي الشعور الإيجابي لدى المعلمين ويزودهم بالإحساس بالتوازن الشخصي- والمهني، ويمنحهم الفرصة لممارسة التمارين الذهنية وإيجاد البدائل والطرائق الفاعلة لتنفيذ أعمالهم، كما يعزز الرضا الوظيفي.

وكما يرى الباحث بضرورة الإدارة الديمقراطية، والدعوة إلى مشاركة المعلمين في إتخاذ القرار الذي سينفذونه مع الأخرين، إذ يرتبط مفهوم التمكين الوظيفي بمنح المعلمين قدراً متزايداً من الثقة بقدراتهم، واستعداد المعلمين لممارسة مهام مختلفة دون الرجوع إلى المستويات الاعلى، وتحمل المسؤولية. وإشراك المعلمين في إدارة المدرسة وصنع قراراتها إشعارة بأنة جزء مهم في تحقيق أهداف المدرسة ونمائها. أن للتمكين الوظيفي للمعلمين فوائد تضاف إلى ما وردَ ذكرهَ، من خلال تجربة الباحث في الحقل التربوي، ومنها على النحو الآتي:

- إحساس المعلمين بالثقة بذاتهم الشخصية، وبأهميتهم، وأهمية الدور التربوي القيادي.
- تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، ورفع الروح المعنوية للمعلمين الناجم عن الثقة بهم، وبأهميتهم، ورفع العلاقات الإنسانية بين الإدارة المدرسية والمعلمين.
- سرعة القرار الإداري المدرسي، مما يجنب المدرسة التأخر بالرد على قرارٍ تربوي في المدرسة هاماً وعاجلاً، حين انتظار الرد من المستويات الإدارية العليا.
- تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها وتلبية إحتياجاته، وكسب رضا المجتمع المحلي.
- تحقيق الذات لدى المعلمين في القيادة المدرسية، وما يشكله من حافزٍ معنوي يقع في قمة الحاجات الإنسانية.

- شعور الإنتماء إلى المدرسة من قبل المعلمين، كمؤسسة إجتماعية في تعديل سلوك المعلمين المنتمين إليها وتحسين أدائهم بإستمرار.
- إظهار السلوك الإبداعي لدى المعلمين، من خلال تحفيزهم وضمان ظهور المبادرات المدرسية الجيدة، التي يمكن أن تستفيدَ منها مدارسِ أخرى.
- تحمل المسؤولية لدى المعلمين، من خلال صنع القرارات، واتخاذها، وتقويمها.
- إبراز اللامركزية في الإدارة التربوية، عن طريق تقليل المستويات الإدارية لإتخاذ القرار الإداري التربوي، وبالتالي عدم إشغال القيادات التربوية العليا والوسطى، بالقضايا والمشكلات المدرسية اليومية.
- الإفادة من طاقات المعلمين، الموجودة في المدارس من خلال كسر الحاجز بين الإدارة المدرسية والمعلمين، وكشف الكفاءات لدى المعلمين، وتحقيق أفكار المعلمين الإبداعية.
- استمرار المعلمين في مواصلة التعلم، والتدريب، والتطوير.

أساليب التمكين الوظيفي الحديثة:

تعددت أساليب التمكين الوظيفي الحديثة، كل حسب المنهجيات والرؤى المختلفة لدى كل منظمة، ويعتبر كل من مالون (Malone)، وسبريتز (Spretizer)، وتورنق تون (Torrington) وآخرين، أن التمكين الوظيفي من الأساليب الإدارية المعاصرة، كما أوردها (ملحم،٢٠٠٩) على النحو الآتي:

١- أسلوب القيادة:

يقوم أسلوب القيادة، على دور المدير القائد في تمكين الموظفين. وهذا الأسلوب يشير إلى أن المنظمة الممكّنة هي تلك المنظمة التي تتضمن نطاق إشرافٍ واسعٍ، بمعنى أن نسبة الموظفين إلى المديرين نسبةً عاليةً بالقياس إلى هذه النسبة في المؤسسات التقليدية، وتتضمن أيضاً منح صلاحياتٍ أكبرَ للمستويات الإدارية الدنيا في المؤسسة. وهذا الأسلوب يركز بشكلٍ خاصٍ على تفويضِ الصلاحياتِ أو السلطات من أعلى إلى أسفل.

٢- أسلوب تمكين الموظف:

يتمحور هذا الأسلوب حول الفرد بما يسمى "تمكين الذات". ويبرز التمكين هنا عندما تبدأ العوامل الإدراكية للفرد بالتوجه نحو قبول المسؤولية والاستقلالية في اتخاذ القرار. هذا وقد توصلت سبريتز إلى أن الموظفين المتمكنين يمتلكون مستوياتً أكبرَ من السيطرة والتحكم في

متطلبات الوظيفة، وقدرةً أكبرَ على استثمار المعلومات، والموارد على المستويات الفردية، وعلى الرغم من أن التمكين هنا ينظر اليه على أنه تجربةٌ فرديةٌ في التحكمِ والسيطرةِ وتحملِ المسؤوليةِ، إلا أن هنالكَ أساليب أخرى تقوم على التمكينِ الجماعي وتمكينِ الفريق.

٣- أسلوب تمكين الفريق:

إن عمل الفريق يعد أسلوباً يستخدمٌ لتمكينَ العاملين ومسوغاً لتطويرَ قدراتهم وتعزيز الأداء الوظيفي، من حيث توسيع نطاق الإشراف والتحول إلى المنظمة الأفقية والتنظيم المنبسط، بدلاً من التنظيمات الهرمية. وإن منحَ التمكين للمعلمين يعطي المعلمين دوراً أكبرَ في تحسينِ مستوياتِ الأداء، لأن الإعتمادية المتبادلة بين أعضاء الفريق تؤدي إلى قيمةِ كبرى من إستقلالية الموظف. كما تتحقق القيمة المضافة من تعاون أعضاء الفريق عندما تتحقق شروط المهارة والمعرفة لكل عضوٍ من أعضاء الفريق، عندما يقدم كل منهم مساهمة نوعية تضيف شيئاً جديداً إلى القرار الجماعي بدلاً من الاعتماد على الرأي الفردي الذي يعّد عرضةٌ إلى الخطأ والقصور.

٤- مرحلة إدارة الجودة الشاملة والتمكين الوظيفي:

يرى دُعاة الجودةِ الشاملةِ ضرورة تغير العمليات والأنشطة التي تعمل على أساسها المؤسسةُ تماشياً مع تمكين الموظفين، ويعود هذا الأسلوب إلى آراء "إدوارد ديمنج" وأفكاره، حول الجودة وإدارة الجودة الشاملة، ويقوم مفهوم إدارة الجودة الشاملة على مبدأ أساسي وهو: عملية التحسين المتواصل والتدريجي في كلِ أبعاد المنظمة ومجالاتها، من خلال انخراط الجميعِ و مشاركتهم الفاعلة في عمليةِ التطوير وتحسين الجودة. وهذا يحتاجُ إلى منح الموظفين أو العاملين نوعاً من الحرية في التصرف ونوعاً من الاستقلالية والمساهمة في اتخاذ القرار وفي تحمل أعباء المسؤولية وتحقيق التقدم للمنظمة؛ لأن الإدارة العليا لا يمكنها إحداث هذا التحسين الشامل لكل مجالات المنظمة بمفردها فلا بد من انخراط الجميع في هذه المسؤولية.

أبعاد التمكين الوظيفي:

لقد أهتم الباحثون في الإدارة بشكلِ عام والإدارة التربوية بشكلِ خاصِ بدراسة ظاهرة التمكين، وظهرت اتجاهات لتحديد أبعاد ومحددات التمكين الوظيفي، والمتغيرات ذات العلاقة بها، وانتهاج العديد من الإجراءات والسياسات ومنها التخلي عن الشكل الهرمي المتعدد بالهيكل التنظيمي قليل

المستويات، وتشجيع اللامركزية، وتفويض السلطة، واستخدام فريق العمل بدلًا من الفردية في ممارسة الإدارة (Scot & Jaffe,١٩٩١).

وحدد لاشلي وماك جولدريك (Lashely & McGoldrick ,١٩٩٤)، أبعاداً للتمكين الوظيفي يمكن أن توفرَ وسيلةً لوصفِ أو تحديدِ هيئةَ التمكينِ الوظيفي المستخدمِ في المدرسة. وفيما يلي عرضٌ لهذة الأبعاد:

البعد الأول: المهمة:

يهتم هذا البعد بحرية التصرف التي تسمح للمعلم الذي تم تمكينه من أداء المهام التي وظف من أجلها. وإلى إي مدىً يسمح للمعلم المُمكن وظيفياً من تفسير الجوانب الملموسة وغير الملموسة في المدرسة كرضا العاملين على سبيل المثال.

البعد الثاني: تحديد المهمة:

يأخذ هذا البعد بعين الإعتبار كمية الإستقلالية المسؤول عنها المعلم، أو مجموعة المعلمين للقيام بمهام عملهم. ومتى يتم توجيههم، أو حاجتهم للحصول على إذن لإنجاز المهام التي يقومون بها. ودرجة توضح سياسات وإجراءات المدرسة وما يجب القيام به، ومن ثم إعطاء الفرصة للمعلمين للقيام بإنجاز المهام. وبيان مدى تضارب الإستقلالية والأهداف المرسومة من قبل المديرين لتحقيق الأداء الفعّال.

البعد الثالث: القوة:

إن أولى الخطوات في التبصر والتعمق في مفهوم التمكين الوظيفي، ترتكز على دراسة مفهوم القوة وكيفية تأثيرها على عملية التمكين، من ناحية وجهة نظر القيادة أو المعلمين على حد سواء. ويأخذُ هذا البعد بعين الإعتبار الشعور بالقوة الشخصية التي يمتلكها المعلمون نتيجة تمكينهم. وما المهام التي يقوم بها المعلمون الممكنون؟ وإلى إي مدىً تكون السلطة التي يمتلكها المعلم محددة في المهام؟ وإلى إي مدىً تقوم الإدارة بجهودِ لمشاركة العاملين في السلطة وتعزيز شعورهم بالتمكين؟.

البعد الرابع: الالتزام:

يأخذ هذا البعد بعين الإعتبار إكتشاف الإفتراضات عن مصادر إلتزام المعلمين لأسلوب محدد للتمكين. ويتصل بعد الالتزام بالمواضيع المتصلة بزيادة تحفيز المعلمين من خلالِ توفير إحتياجات المعلم للقوة والإحتياجات الإجتماعية وزيادة الثقة بالنفس.

البعد الخامس: الثقافة:

يبحث هذا البعد في مدى قدرة ثقافة المدرسة على تعزيز الشعور بالتمكين. وإلى أي مدىَ يمكن وصف الثقافة كبيروقراطية. فالثقافة التنظيمية التي توصف بالقوة والتحكم من غير المحتمل أن توفر بيئةً ملائمةً لنجاحِ التمكين. بل على الأرجحِ قد تشكلُ عائقاً لبيئةِ التمكين. ويعتمدُ نجاح إستراتيجية التمكين الوظيفي، على بيئة المدرسة، وأسلوب تنفيذها لعملية التمكين، فإذا تمت إدارةَ بيئةِ المنظمة وأسلوب تنفيذ التمكين بقدرة وفاعلية، فإن التمكين سيعزز تحسين الإنتاجية، والجودة، وتقليل التكاليف، وتحقيق المرونة في العمل، ورفع مستوى الرضا الوظيفي. أما الإدارة الضعيفة لإستراتيجيات التمكين فإنها تزعزع الثقة داخل المنظمة، التي بدورها قد تؤدي إلى أن يسخر الموظفون من مبادرة الإدارة، وبالتالي لا يمكننا النظر إلى عملية تنفيذ التمكين الوظيفي بمعزل عن البيئة الداخلية للمنظمة.

إجراءات نجاح التمكين الوظيفي: يقترح سيفرولو(Civerolo,٢٠٠٤) عدداً من الإجراءات التي يمكن استخدامها لنجاح التمكين الوظيفي في المؤسسة التربوية، منها ما يلي:

١- الاستمرار بتواصل الرؤى أو التصورات حول أهداف المؤسسة التعليمية وعوائدها المتوقعة.

٢- قيادة المعلمين بالأفعال وليس بالأقوال.

٣- بناء الفكر الإداري الجديد لدى المدراء والمعلمين.

٤- تمكين المعلمين من حلِ مشكلات العمل بأنفسهم.

٥- فهم الأدوات التي تساعد في حل المشكلات من قبل المعلمين مثل: الخرائط التنفيذية للمؤسسات التربوية، والعصف الذهني.

٦- بناء مهارات العمل والإتصال لدى أفراد المؤسسة التربوية.

٧- الاعتراف بجهود المعلمين في المؤسسة التربوية، وهو حجر الزاوية للتمكين الوظيفي بحيث يجب تقدير جهود المعلمين وإحترامهم ومكافأتهم على أعمالهم المتميزة، فعدم الاعتراف بالأداء المتميز يؤدي إلى فقدان المعلمين لدافعيتهم، والتزامهم بمعالجة المشكلات وتحقيق المنجزات.

مستويات التمكين الوظيفي:

إن أية عملية تغيير تحتاج إلى وقتٍ داخل أية مؤسسةٍ تربويةٍ، وهي تتم على مراحل لتحقيق الغايات المرجوة، وبما أن التمكينَ الإداري يمثلُ إستراتيجيةً ضروريةً للمؤسسة التربوية، فلا بدَ أن تتبناها نظرياً وعملياً. وحدد باستور(Pastor,١٩٩٦) أربعة مستويات للتمكين الوظيفي هي:

المستوى الأول: اتخاذ المدير القرار، ويقوم بإعلام المعلمين، ولكن الأغلب يضع المدير قراراً ولا يكلف نفسه إعلام المعلمين.

المستوى الثاني: يسأل المدير المعلمين عن أية اقتراحات، ويضع القرار معتمداً على الإقتراحات ويقوم بإعلام المعلمين.

المستوى الثالث: يناقش المدير المعلمين شؤون المدرسة، بشكل مفصل ويطلب المدير أوراق عملٍ في مداخلات المعلمين- وقد يأخذ أو لا يأخذ بها- ويقوم بإعلام المعلمين بذلك.

المستوى الرابع: يستمر المدير ببناء علاقات مع المعلمين، وفي هذهَ النقطة تتخذ القرارات بشكلٍ نهائي وبشكل تعاوني بين المدير والمعلمين.

خطوات تنفيذ التمكين الوظيفي:

إن الأسلوب التدريجي أفضل الطرق لتمكين الموظفين، حيث يركز أولاً على محتوى الوظيفة، ومن ثم يتم لاحقاً إشراك الموظفين الممكنين في إتخاذ القرارات المتعلقة ببيئة العمل. فالمسؤوليات للإدارة الذاتية، وإتخاذ القرار يجب أن تعهدَ إلى الموظفين بعد التأكد من حسن إعدادهم. وخلال مرحلة التمكين يمكن للإدارة متابعة تقدّم الموظفين لتقييم استعدادهم، ومستوى ارتياح المديرين للتخلي عن السلطة. ومن خطوات التمكين الوظيفي كما أوردها(العتيبي،٢٠٠٥،٣٣-٣٧) على النحو الآتي:

١- تحديد أسباب الحاجة إلى التغيير:

أول خطوة يجب أن يقررها المدير لماذا يريد أن يتبنى التمكين الوظيفي للمعلمين؟ وتوضيح الأسباب من وراء تبنى التمكين الوظيفي؟ ولتبني التمكين الوظيفي أسباب مختلفة، منها:

- تحسينُ خدمةُ المدرسة.
- رفعُ مستوى الجودة.
- زيادةُ الإنتاجيةُ.

- تنميةُ قدراتُ ومهارات المعلمين.

- تخفيفُ ضغوطِ العملِ عن المدير.

وأياً كان السبب أو الأسباب، فإن شرح وتوضيح ذلك للمعلمين يساعد في الحد من درجة الغموض وعدم اليقين، ويبدأ المعلمون بالتعرف إلى توقعات الإدارة نحوهم، وما المتوقع منهم. ويجب على المديرين أيضاً شرح الهيئة والشكل الذي سيكون علية التمكين الوظيفي. يحتاج المدراءَ تقديم أمثلةً واضحةً ومحددة للمعلمين، وما يتضمنه المستوى الجديد للسلطات، حيث لابد أن يحدد المدير بشكلٍ دقيقٍ المسؤوليات التي ستعهد إلى المعلمين من جراء التمكين الوظيفي.

٢- التغيير في سلوكِ المديرين:

أحد التحديات الهائلة التي يجب أن يتغلب عليها المدراء لإيجاد بيئة عمل ممكنة تتصل بتعلم كيفية التخلي عن السلطة، قبل تنفيذ التمكين الوظيفي هناك حاجة ماسة للحصول على التزام ودعم مديري المدرسة. فقد أشار كيزلوس (Kizilos) أن العديد من المدراء قد أمضوا العديد من السنوات للحصول على القوة، والسلطة، وفى الغالب يكون غير راغبٍ في التخلي أو التنازل عنها. وبالتالي يشكل تغيير سلوكات المدراء للتخلي عن بعض السلطات للمرؤوسين خطوةً جوهريةً نحو تنفيذ التمكين.

وإن أحدَ التغييرات الأساسية التي ستحدث من جراء تبنى التمكين الوظيفي، سيكون بالطبع دور المدراء، فهم في حاجة إلى التغيير الأدوار التقليدية التي كانوا يقومون بها في السابق، فخلال عملية التمكين يحتاج المديرون أن يلعبوا دور المسهل للمعلمين. فوجود المدير كمُيسِّر جزءٌ أساسيٌ من عملية التمكين الوظيفي، والهدف من وجود المدير كمُيسِّر ومدرب، هو تحسين أداء العمل من خلال زيادة قدرات المعلمين لإدارتهم لأدائهم. فالمدرب شخص يهتم بكرامة الفرد الإنسانية ونموه الروحي. وبالإضافة إلى ذلك يشكل مدير المدرسة قيمة مضافة من خلال مساعدة المعلمين على التعلم، والتطور، والنمو. فالمدير يهيئ البيئة الصحية حيث يشعر المعلمون بقدرتهِم على إتخاذ قراراتٍ لأنفسهم عن طريقِ تطوير الثقة بالنفس وبالآخرين. إن أحد أدوار المدير الرئيسة التأكيد على أن المعلمين الممكنين، يحصلون ليس فقط على السلطة، ولكن يمكنهم الوصول إلى المصادر المطلوبة لاتخاذ وتنفيذُ القرارَ. وبالتالي يصبح دورُ المديرِ تسهيل الوصول إلى الموارد وليس فقط الاحتفاظ بها دون أسباب مقنعة.

٣- تحديد القرارات التي يشارك فيها المعلمون:

أن تحديد نوع القراراتِ التي سيتخلى عنها المدراءَ إلى المعلمين، تشكل أحد أفضل الوسائل بالنسبة للمدراء والعاملين للتعرف على متطلبات التغيير في سلوكهم. فالمدراءَ عادةً لا يحبذون التخلي عن السلطة والقوة التي اكتسبوها خلال فترة بقائهم في السلطة. لذا يفضل أن تحدد الإدارة طبيعة القرارات التي يمكن أن يشارك فيها المعلمون بشكلٍ تدريجي. ويجب تقييم نوعية القرارات التي تتم بشكل يومي حتى يمكن للمدراء والمعلمين، تحديد نوعية القرارات التي يمكن أن يشارك فيها المعلمون بشكل مباشر.

٤- تكوين فرق العمل:

تتضمن هذة الخطوة جهود التمكين الوظيفي بإستخدام أساليب المعلمين. حتى تكون للمعلمين القدرة على إبداء الرأي فيما يتعلق بوظائفهم، ويجب أن يكونوا على وعي وتفهم بكيفية تأثير وظائفهم على غيرهم من المعلمين، والمدرسة ككل. وأن يعمل المعلمون بشكل مباشر مع معلمين آخرين، فالمعلمون الذين يعملون بشكل جماعي تكون أفكارهم وقراراتهم أفضل من المعلم الذي يعمل منفرداً، وبما أن فرق العمل جزء أساسي من عملية التمكين الوظيفي، فإن المنظمة التربوية يجب أن تعمل على إعادة تصميم العمل حتى يمكن للمعلمين أن تبرز بشكل طبيعي.

٥- إختيار المعلمين المناسبين:

يجب على المدراء اختيار المعلمين، الذين يمتلكون القدرات والمهارات للعمل مع الآخرين بشكلٍ جماعي، وبالتالي يفضل أن تتوافر للمنظمة التربوية معايير واضحة ومحددة لكيفية اختيار المعلمين المتقدمين للعمل.

٦- توفير التدريب:

التدريب أحد المكونات الأساسية لجهود تمكين المعلمين. حيث يجب أن تتضمن جهود المنظمة التربوية، توفير برامج ومواد تدريبية كحل المشاكل، الاتصال، إدارة الصراع، العمل مع فرق العمل، والتحفيز لرفع مستوى المهارات الفنية للمعلمين.

مجالات التمكين الوظيفي في المؤسسة التربوية:

١- تفويض السلطة:

إن القائد الناجح هو الذي لا يستأثر وحده بجميع السلطات، بحيث يتعذر عليه تحقيق الأهداف العليا للمدرسة لانشغاله في كافة الأمور وحده، فإدارة المدرسة مسؤولية كبيرةٌ ومتشعبةٌ، لذلك فإن إشراك المعلمين في تحمل المسؤولية وإسناد أدوار محددة اليهم لأدائها، يزيد من دافعيتهم للعمل والتزامهم بأهداف المدرسة، وعلى المدير أن يراعي خصائص المعلمين وقدراتهم واهتماماتهم عند تفويض السلطة إليهم. وفي ضوء توزيع الأدوار على المعلمين، يجب إن يتلقى المعلم الذي يقوم بأدوارٍ مساندة في المدرسة، تعليماته وأوامره من شخص محدد لا من أكثر من شخص، ضمن وحدة القرار والتي تحافظ على وحدة المدرسة وتماسكها، وتشجيع مبادرات المعلمين وإبداعاتهم في استثمار طاقاتهم الإبداعية وتشجيعهم على المبادأة والتجريب والمخاطرة المحسوبة، وإدخال تجديداتٍ وتحسيناتٍ على أدائهم واحترام آرائهم ومقترحاتهم. والحرص على تعميم ممارسة العمل التعاوني التشاركي الجماعي بين المعلمين ككل، وبين المجموعات المتجانسة منهم مثل معلمي المباحث الواحدة او معلمي الصف الواحد أو المرحلة الواحدة (الدويك،٢٠٠٥).

إن القائد الذي لا يُبرز- قائداً أو قادةً - ليس بقائد، ولأن أي شخص مهما بلغت قدراته وطاقاته وإمكاناته، لا يستطيع القيام بمجموعة أعمالٍ لوحده وبدرجة عاليةٍ من الإتقان، وخاصة إذا تعلق هذا العمل في مؤسساتٍ واسعةٍ ومعقدةٍ، وإذا كان الأمر كذلك، فإن المؤسسة التربوية تعد من المؤسسات المعقدة لأنها تتعامل مع نفسياتٍ بشريةٍ متعددةٍ ومعقدةٍ، لذا يمكن القول إن المدير القائد التربوي، لا يستطيع أن يقوم بالأعمال (الإدارية والفنية) دون الإستعانة والإفادة من قدرات وعقول العاملين معه، لأنهُ من خلال تفويض السلطة يستطيع المدير أن يكشف عن المواهب المتعددة في مدرسته، ويستطيع تهيئة الفرص أمام الذين يتهيؤون للقيادة في المستقبل، ويعزز روح الفريق وروح المسؤولية بين أعضاء هيئة التدريس، مما ينعكس ايجابياً على العلاقات بين المدير والمعلمين، وبين المعلمين

وطلبتهم. وإذ ما أراد مدير المدرسة أن يكون التفويض فعالاً، فعليه القيام بما يلي كما أوردها العمايرة (١٩٩٩):

- تعريف المعلم المفوض إليه السلطة، بالمهام الموكلة إليه، وحدود هذه المهام بدقة ووضوح، وتقديم جميع المعلومات الخاصة بالعمل أو المهمة بشكلٍ واضحٍ ودقيق.
- العمل على اكتشاف قدرات العاملين معه، واختيار الشخص المفوّض ومساعدته.
- إعطاء الثقة للمعلم المفوض إليه السلطة، وعدم الإثقال عليه بالرقابة الزائدة.
- مراعاة مبدأ التخصص، بمعنى إذا أراد المدير تفويض مهمة تتعلق بخدمة المجتمع المحلي، فعليه مراعاة مايلي:

- أن يكون المعلم قدر الإمكان من سكان المنطقة.
- أن يكون المعلم من المقبولين أجتماعياً.
- أن يكون معروفاً قدر الإمكان لسكان المنطقة. وإذا كان التفويض للمعلم في مهمة مالية، فيفضل أن يختار معلمين من ذوي الاختصاص المناسب.

وللمؤسسة التربوية دورٌ حاسم في توفير تفويض السلطة، ومن أهمها تصميم المهام، وتدريب المعلمين، وتوفير التغذية الراجعة. وتقاس مركزية ولامركزية السلطة الإدارية بمدى ودرجة تفويض السلطة، فكلما زاد إتجاه الإدارة لتفويض السلطات إلى المستويات الدنيا من حيث مجالات التفويض، وعمقها، إتجه نمط الإدارة إلى اللامركزية، والعكس صحيح (مصطفى، ٢٠٠٠).

إن الشعور بالتفويض الوظيفي، له تأثير مباشر على إنتاج المعلمين، لذا فإن تفويض السلطة هو أمر يجب أن يعتاد علية القادة التربويون، أو أن يتدربوا عليه، وأهمية تفويض السلطة تنبع من عدم تمكنهم من القيام بأعباء العمل جميعها، إذ لا يوجد الوقت الكافي لدى هؤلاء القادة للقيام بكل الاعمال المناطة بهم، فوظيفتهم الأساسية الإدارة وتسيير الأمور، ووظيفة المعلمين التنفيذ، وهم أقرب الناس إلى مشاكلهم، فلا يقوم بها القادة، وإضافةً لذلك يظهر تفويض السلطة ثقة القائد بمعلميه، وهي خطوة جيدة لتنمية مهارات الصف الثاني من المعلمين (ماهر، ٢٠٠٢).

٢- التحفيز والعمل الجماعي:

عندما يشعر المعلمون إن لهم صوتاً في القضايا التي تخصهم مباشرة فسوف يلتزمون بشكلٍ أكبر بالقضية الشاملة، وسوف يكونون مستعدين لتحمل مسؤولية أكبر لتحسين كل ما يتصل بالمدرسة، وتسعى كل مدرسة إلى الإستغلال الأقصى والأمثل لطاقات المعلمين الكامنة، ولابد أن تسعى المدرسة بشتى الوسائل لإبتكار طرق وأساليب لدفع الفرد إلى المحافظة على مستواه الإنتاجي الذي تتوقعه لتحقيق أهدافها. والحافز هو مجموعة العوامل الخارجية والمادية والمعنوية التي تقدمها المدرسة للمعلمين، لتثير القوى الحركية فيه، للتأثير على سلوكه وتصرفاته، بهدف رفع مستوى أدائه وتحسينه، وإشباع حاجاته، وتحقيق أهدافه وأهداف المدرسة. ويتم ذلك بتغيير بعض الأساليب المتبعة، وتغيير في أدوار المعلمين ولو بصورة مؤقتة (الدويك،٢٠٠٥).

ويتناول موضوع التحفيز تفسير أسباب قيام الفرد بعمل ما بحماس واندفاع، بينما لا يتوافر مثل هذا الحماس والإندفاع عند شخص آخر أو للشخص نفسه في مراحلِ زمنية مختلفة. وعرف بيرلسون وستينر (Steiner&Berelson) الوارد في (آل علي والموسوي ،٢٠٠١) التحفيز:" بأنه قوة أو شعور داخلي يحرك وينشط سلوك الفرد لإشباع حاجاتٍ ورغباتٍ معينة من أجل تخفيف حالات التوتر المصاحبة لنقص في إشباع تلك الحاجات والرغبات". وقد حاولت المدرسة السلوكية دراسة العلاقة بين إشباع حاجات الأفراد ومكان العمل، وأشاروا بأنهُ حتى يستطيع المدير القيام بأعماله بشكلٍ فعّال، عليه أن يتفهم الأسباب التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوكٍ معينٍ لأن ذلك التفهم يساعده على اتخاذ القرارات اللازمة لتوحيد جهود العاملين نحو تحقيق أهداف المؤسسة. وأن الهدف الأساسي للتحفيز هو زيادة الإنجاز عند العاملين وهذا الإنجاز يتحقق عن طريق التفاعل ما بين الحفز وقدرات الفرد، وعليه يمكن الإستنتاج بأن اختيار العاملين ذوي القدرات العالية في العمل لا يكفي لوحده لضمان الإنجاز، وإنما يحتاج إلى عاملٍ آخر يعتبر من واجبات المؤسسة ألا وهو خلق التحفيز الكافي لديهم حتى يمكن تحقيق الإنجاز.

ويؤكد موليمان ولونتين (Molleman & Leontine,١٩٩٦) على أهمية دراسة الحوافز وأعتبرها وسيلةً هامةً لمعرفة الكيفية التي يتم بها تحقيق إشباع حاجات المعلمين، فإذا كان الدافع عنصراً داخلياً في تكوين المعلم، فإن الحافز سيكون عنصراً خارجياً يخاطب الدافع ويوجه صاحبه نحو سلوك معين، فإذا أرادت الإدارة أن تزيد من إنتاجية وكفاءة العاملين لديها، عليها التعّرف على دوافعهم وتلمس احتياجاتهم حتى تقدم لهم الحوافز المناسبة التي تشبع رغباتهم، وبذلك تدفع المعلم وتحفزهُ لإتخاذ سلوك أو تصرف مرغوب فيه، والتمكين الوظيفي هنا يعُد مدخلاً مهماً ذا أثر فعال، وأساسهُ هنا التعزيز الإيجابي.

وفي مجال التمكين الوظيفي يعتمد إبقاء شعلة الحماس في نفوس المعلمين على دور الإدارة الواعية، التي تستطيع أن تجمع ما بين تحقيق أهداف المعلمين لديها، وأهداف المؤسسة التربوية، وتحفيز المعلمين لزيادة الإنتاجية، وتحسين الأداء لديهم، وذلك من خلال التنوع في نطاق العمل، وإبقاء المعلمين في جو انشغال منتج ودائم، ومشجع للعمل الجماعي، وإشراك المعلمين في العمليات الحيوية في المدرسة. وقد أصبح تطبيق العمل الجماعي داخل المدارس أمراً طبيعياً، لما له من دورٍ هام في تحسين أداء المؤسسة التربوية، وتحقيق أهدافها. ويرى كريتنر (Kreitner,٢٠٠٣) أن مفهوم العمل الجماعي ضمن فريق العمل هو أكثر من مجرد مجموعة، ففريق العمل يتمتع بمهاراتٍ متكاملة، وملتزمٌ بتحقيق هدفٍ مشترك، ومسؤوليتهم مسؤولية جماعية ولهم سلطة في إ تخاذ القرارات التنفيذية، بحيث تصبح الإدارة نشاطاً مشتركاً، والمجموعة تطوِّر هدفها ومهمتها الخاصة، وحل المشكلات يصبح أسلوب عمل المجموعة، والنتائج مسؤولية الجميع.

ولابد من تغيير بعض الأساليب المستخدمة، وابتكار أهدافٍ وخططٍ جديدة، وتغيير في أدوار المعلمين ولو بصورةٍ مؤقتة، كما أوردها (الدويك،٢٠٠٥) على النحو الآتي:

- إتاحة الفرصة للمعلمين للاختيار في بعض النشاطات أو الفرص المتاحة والامتيازات والمهمات، وتقدير مبادراتهم.
- الإستماع إلى آراء المعلمين واقتراحاتهم وتشجيعهم على إبدائها وتقدير مبادراتهم، وتنفيذ المناسب منها والتنويه بها، وإتاحة الفرصة لهم لعرضها على زملائهم.

- التركيز على العمل التعاوني التشاركي وإشاعة روح الفريق، وتشجيع الإعتزاز بالإنجاز الجماعي المؤسسي بالإضافة إلى الإنجاز الفردي.
- عدم استئثار المدير بالسلطة، واللجوء إلى التفويض كلما كان ذلك ممكناً.
- توفير فرص النمو المهني الهادف والمتطور لكل معلم في المدرسة بحسب طاقاته واهتماماته.

ويرى الباحثُ أن تشكيل فريق العمل (العمل الجماعي)، يعد من أهم مجالات التمكين الوظيفي داخل المدرسة، وذلك بتشكيل فرق عمل فعّالة لتحقيق أهداف المدرسة، والمؤسسة التربوية.

٣- السلوك الإبداعي:

وتظهر الحاجة إلى الإبداع نتيجة الظروف التي تفرضها التغيرات المستمرة في بيئة المؤسسة التربوية مثل التغيرات التكنولوجية، أو نتيجة التفاوت بين أداء المؤسسة التربوية الفعلي والأداء المرغوب فيه، أو توفير معلومات حول أسلوب أفضل للعمل، فالإبداع لدى المعلمين يعمل على تعزيز علاقة التفاعل بين المدرسة والبيئة المحيطة بها، وإيجاد الحلول للمشاكل الداخلية والخارجية التي تواجهها، بالإضافة إلى قدرة المؤسسة التربوية على مواكبة المستجدات والتحديات من خلال الاعتماد على كفاءة وقدرة المعلمين في التفكير، والتخطيط، والتحليل (اللوزي، ١٩٩٩).

حاول الكثيرون من علماء النفس المعاصرين وضع تعاريف حول الإبداع أختلفت في شموليتها، فالقدرات الإبداعية تحدد ما إذا كان الفرد يملك القدرة على إظهار السلوك الإبداعي إلى درجة ملحوظة. ويتوقف إظهار الفرد المالك للقدرات الإبداعية لنتائج إبداعية أو عدم قدرته على إظهار مثل تلك النتائج على صفاته الآثارية والطبعية. وهنالك خصائص تدل على إمكانية الإبداع، كما أوردها (المغربي،٢٠١٠) على النحو الآتي:

- العقل المتسائل والخلاق: وهي صفة تولد مع الإنسان وتعززها التربية والتدريب المبكر، فهو عقلٌ خلاقٌ لا يقبل بإجابة موحدة سهلة بل يبحث في الأعماق، لإيجاد البدائل وبدائلها.
- القدرة على التحليل والتجميع: وهي القدرة على الحصول على المعلومات وتحليلها أو تجميعها ثم تقويمها والإحتفاظ بها بشكل منظم من أجل إستخدامها في مواضعها الصحيحة.

- القدرة على التخيل والحدس: وهي صفة من صفات الترابط اللاشعوري، فهي القدرة على ربط الأفكار ومزجها وتشكيلها من أجل الوصول إلى فكرة جديدة.
- الشجاعة أو الثقة بالنفس: وهي صفة الجرأة الشخصية للتعبير عن الرأي والدفاع عنه وعدم الإستسلام للواقع أو الظواهر أو الفشل.

إن إعتماد الإبداع من قبل المؤسسات التربوية يعد من المفاهيم الأساسية التي تلعبُ دوراً ايجابياً على مستوى نشاط وحيوية المؤسسة التربوية واستمراريتها، وخاصة في الوقت الحاضر حيث التنافس الشديد على تنمية العنصر البشري، وكون الإنسان هو جوهر العملية الإبداعية. على المؤسسة التربوية الناجحة، أن يصبح الإبداعُ والتجديدُ السمات المميزة لأدائها وخدماتها، ويعرف الإبداع على أنهُ: توليد طرقٍ وأساليبٍ مفيدة لإنجاز الأعمال، والقرار الإبداعي هو الذي يحمل بين طياتهُ حلولاً للمشاكل القائمة (جواد،٢٠٠٣).

٤- المشاركة في صنع القرارات والإتصال:

إذا كان التمكين الوظيفي هو قمة تدخل العاملين وإشراكهم في صنع وإتخاذ القرارات، فإن ذلك يتم على عدة مستويات: أفرادٍ، ومجموعاتِ عمل، والتمثيل للمجموعة، وتعّد المشاركة من المجالات المهمة في التمكين الوظيفي داخل المنظمات المعاصرة، فلابدّ من توفير مناخ المشاركة وتحفيز المعلمين على التفكير الإبداعي، لتحسين العمل ومنح حق المساءلة الموضوعية لصالح المنظمة التربوية، دون تحفظٍ أو ترددٍ ويطلب من المعلمين أن يستخدموا صلاحياتهم وتحكيم رأيهم في جميع المواقف، ففي المدرسة الممكنة - المؤسسة التي تنفذ التمكين الوظيفي للمعلمين- سوف تسير الأنشطة في الإتجاهات الخمسة في آنٍ واحد، إذ كانت على المستوى الفردي، أو على مستوى المجموعة، وتبدأ من إعطاء المعلومة، باتجاه المشورة، ثم المشاركة، ثم التفويض، وصولاً إلى التمكين الوظيفي الكامل (أفندي، ٢٠٠٣)، وتتمثل المشاركة في:

- توفير المعلومات.
- المناقشة قبل اتخاذ القرارات.
- صنع القرار الذي قد يتمثل في اتخاذ قرارات أولية أو المشاركة في التفاوض قبل اتخاذ القرار.

إن العملية التي يتم من خلالها نقل المعلومة والرأي والخبرة بين طرفين أو أكثر تسمى عملية الاتصال ، والجانب المهم في هذه الدراسة هو الإتصال التنظيمي، والذي يتضمن نقل

المعلومات والمعاني بين الإدارة والمعلمين أنفسهم، وبين المنظمة والبيئة ذات العلاقة بها. والغاية من هذا الإتصال هو نقل المعلومة، حيث إن توافر المعلومات أمرٌ أساسي، ويشكل مدخلاً لعملية إتخاذ القرار(Daft,٢٠٠٠).

إدارة الجودة الشاملة في تطبيقات الإدارة المدرسية:

على الرغم من الإهتمام المتزايد، خلال العقدين الماضيين، من قبل وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي بتطوير الإدارة التربوية المدرسية بشكلٍ خاص، الذي تمثل في تطوير بعض السياسات والاستراتيجيات والأهداف والتشريعات المتعلقة بالهياكل والبنى التنظيمية والإدارية على مستوى الوزارات أو على مستوى المناطق التعليمية، والمتمثلة في تطبيق بعض الإصلاحات الإدارية، مثل تفويض بعض الصلاحيات والمسؤوليات للمناطق التعليمية، والإدارات المدرسية، واعتماد شعار اللامركزية الإدارية (مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ)، إلا أن عملية التطوير أو الإصلاح الإداري في نظم التعليم العربية بقيت مجرد شعاراتٍ براقة، ولم يطرأ أي تعديلٍ أو تطويرٍ على آليات صناعة القرار الإداري، وبقيت هذه القرارات الإدارية تتم على أساسٍ مركزي، الأمر الذي ترتب علية إنعدام مبدأ المشاركة في إتخاذ القرار الإداري من قبل الإدارات الوسطى والإدارات التنفيذية.

وانطلاقاً من أن الإدارة التربوية هي المفتاح أو المدخل لإحداث عملية التطوير للنظام التربوي في أيٍّ مجتمعٍ، فإن الحاجة ماسة للتحول من الأنماط الإدارية التقليدية الراهنة إلى أنماط جديدة تتميز بالقدرة القيادية والإبداعية لتفعيل أداء المؤسسة التربوية بما يتلاءم ومتطلبات الإصلاح التربوي المنشود. والمطلوب هو تغيير الفكر الإداري التربوي والقيام بعملية مراجعة جذرية للعديد من الممارسات والإجراءات الإدارية المعتمدة حاليا في الوطن العربي. ومن هنا فإن مفهوم العملية الإدارية التربوية ليست مجرد تسيير للأعمال، أو ممارسة الرئاسة على الآخرين، بل هي قبل ذلك عمليةٌ قياديةٌ. فالسلطة الإدارية التي يمتلكها أيٌ إداري، قد ترغم وحدها المرؤوسين على الإنصياع والطاعة وتنفيذ الأوامر ولكنها لا تلهمهم ولا تبعث فيهم الإنتماء والإبداع والتفاني، فضلاً على أن الإدارة التربوية في جوهرها ممارسة إنسانيةٌ أخلاقيةٌ تلتزم بعدد من القيم والفضائل والمثل التي لا يجوز الإستغناء عنها (الخطيب، والخطيب،٢٠٠٦).

ويرى الباحث من خلال ما تم ذكره عن التمكين الوظيفي للمعلمين، هو استبشار للمعلمين بمنظورٍ جديد للعمل داخل المدارس في وزارة التربية والتعليم، وهو عملية تطوير للعملية التربوية، والإدارة المدرسية، تستهدف استقلال القرار الإداري المدرسي، وتسهيلاً لتنفيذ القرارات دون الحاجة إلى الروتين المألوف، وتعمل على الحد من بعض المعلمين المتساهلين والمستهزئين،الذين يستظلون بلوائح لا يستطيع المدير مجابهتها، فعملية اتخاذ القرار تبدأ برأي المدير مروراً على المعلمين، حتى ينتهي بتأثيره على الطلاب والجيل المتعلم كله.

وينظر الباحث إلى العمل الإداري في المدرسة، بأنه لا يتشابه مع أي عمل إداري آخر، إذ تظل الحدود واسعة والعلاقات الإنسانية والألفة موجودة وثابتة، فبهما تكتمل رسالة التربية والتعليم، وهنا تكمن مهارة الإدارة في الجمع بين الضبط والانضباط بين المحبة والتآلف لدى المعلمين والمدير، ولضمان جودة القرارات الصادرة عن مدير المدرسة، وكيفية حماية المعلمين من بعض المديرين البيروقراطيين، هو وجود مؤسسةٌ تعليميةٌ مستقلة تدير شؤونها بنفسها، فذلك يفسح المجال أمام المعلمين لإظهار قدراتهم وكفاياتهم على تحمل المسؤولية تجاه المدرسة والإدارة والمجتمع المحلي، من حيث إنشاء لجنة منتخبة تضم مجموعةً من المعلمين المتمكنين وظيفياً لتقييم العمل داخل المدرسة، وتقييم القرارات الصادرة عن الإدارة المدرسية، لما في ذلك مصلحة المدرسة والطلبة، وبيان دور المعلمين الفعال في تطوير ونجاح مهمة المدرسة، والوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية – التعلمية، من خلال منح المعلمين حق التصويت على قرار مدير المدرسة، إما بقبول القرار أو الرفض لهذا القرار، وإعطاء بدائل مقنعةً لهذا القرار في جوٍ من التآلف وإبداء الرأي دون الإنحياز إلى السلطة والترهيب من قبل المدير في حال تم رفض قرار المدير بإجماع من المعلمين بما في ذلك مصلحة المدرسة والطلبة والمجتمع المحلي، فلا يكون ذلك التغيير إلا في ممارسة حقيقية، ومتكاملة الجوانب من قبل مدير المدرسة والمعلمين. وهذا لا يعد إنتقاصاً لدور مدير المدرسة الفعّال والذي يصب في مصلحة المدرسة، ولكن هذا التغيير يعد في جانب إنسانية وديمقراطية الإدارة المدرسية.

ثانياَ: الدراسات السابقة ذات الصلة:

من خلال قيام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة، تبين للباحث وجود قلة في الدراسات العربية المتعلقة بالتمكين الوظيفي. وقد قام الباحث بعرض الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث.

أ- الدراسات العربية:

أجرى خليل (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع إدارة الاجتماعات المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة سوهاج، جمهورية مصر العربية من وجهة نظر المدراء والمعلمين معاً، ومدى مشاركة المعلمين في هذه الإجتماعات. وبلغت عينة الدراسة (٣٠٠) من المدراء والمعلمين، وتم إستخدام استبانة لجمع بيانات الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : قلة عدد الإجتماعات المدرسية التي يعقدها مدير المدرسة، وعدم اهتمام المدير بتزويد المعلمين بجدول أعمال الاجتماع مسبقاً، ويقوم المدير بصفة نادرة بإتاحة الفرصة لإشتراك أكبر عدد من المعلمين في وضع (الخطة، وتحديد أهداف الإجتماع).

وأجرى الشرفات (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة درجة أهمية ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء البادية الشمالية لسلوكات العلاقات الإنسانية المقترحة مع المعلمين من وجهة نظرهم، وإلى معرفة اختلاف وجهات نظر المعلمين في تلك المدارس نحو درجة أهمية ممارسة مديري مدارسهم لسلوكات العلاقات الإنسانية المقترحة تبعاً لإختلاف المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة التعليمية، ومستوى مدارسهم، وتكوّن مجتمع البحث من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الأساسية والثانوية في لواء البادية الشمالية للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١، والبالغ عددهم (١١٥٦)، واختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية والبالغ عددهم (٢٣١) معلماً ومعلمة، وقد صمم الشرفات أداة لقياس درجة أهمية ممارسة العلاقات الإنسانية المقترحة مع المعلمين عند مديري مدارس لواء البادية الشمالية، وتكونت الاستبانة من (٤٠) فقرة، وخلص البحث إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو درجة أهمية ممارسة سلوكات العلاقات الإنسانية المقترحة مع المعلمين عند مديري

المدارس الحكومية في البادية الشمالية تعزى إلى مستوى المدرسة، لصالح المعلمين الذين مستوى مدارسهم أساسي.

وأجرى الطراونة (٢٠٠٦) دراسةً هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقة بين التمكين الإداري وبين فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال إستبانه طوّرتها الدراسة، وبلغ حجم العينة (٢٨٦) مديراً ومديرةً. وبينت نتائج هذه الدراسة أن مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس جاء متوسطاً، ومستوى فاعلية عملية إتخاذ القرارات كذلك جاء متوسطاً. وأيضا وجود علاقة إيجابية بين التمكين الإداري وفاعلية عملية إتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن.

ودراسة القريوتي والعنزي (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالتمكين لدى فئة المديرين من مستوى الإدارة الوسطى في مختلف الأجهزة الحكومية في دولة الكويت، ونظرة العاملين فيها لمقدار توافر العوامل المعززة للشعور بالتمكين الوظيفي، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تطوير استبانة، حيث تمّ إجراء هذه الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٤٥٥) شخصاً من هذه الفئة، وبيّنت نتائج الدراسة توافر العوامل المعززة للشعور بالتمكين الوظيفي، وأن هنالك تفاوتاً في آراء أفراد العينة تعزى بدرجة أساسية إلى متغيرات جهة العمل، والمستوى التعليمي، ومدة الخدمة، والعمر.

وأجرى العطاري وجبران (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة اعتقاد المعلمين بفاعلية الذّات وتمكينهم من السلطة، في محافظة إربد في الأردن، واستخدم الباحثان استبانه من نوع ليكرت مكونة من (٤٧) فقرةً، موزعةً على خمسة محاور للتمكين من السلطة وثلاثة محاور لفعالية الذات، وبلغ حجم العينة (١٥٥) معلماً من أفراد عينة مقصودة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تقديراً مرتفعاً نسبياً لدرجة إعتقاد المعلمين لفعّالية الذّات لديهم. وبالنسبة للتمكين من السلطة فإن محور المكانة سجل متوسطاً مرتفعاً مقارنة مع متوسطات معتدلة المحاور.

وأجرى العطاري والشنفري دراسة (٢٠٠٧) هدفت إلى الكشف عن درجة تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عُمان لدرجة تمكنهم من السلطة. وبلغ حجم العينة (٣٤١) من المعلمين والعاملين في مديريات التربية، واستخدم الباحثان استبانه

من نوع ليكرت مكونة من(٣٠) عبارة موزعة على ستة أبعاد، وقد جاء بُعدا المكانة، والأعتقاد بفاعلية الذّات في المقدمة، ثم النمو المهني والإستقلالية، ثم التأثير، وأخيراً اتخاذ القرار. وأظهرت النتائج تقديراً معتدلاً للمشاركين لدرجة تمكنهم من السلطة، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين على بعض المحاور تبعاً لخصائصهم الشخصية.

وقام العتيبي (٢٠٠٧) بدراسةً هدفت إلى تعرف النمط القيادي السائد في المؤسسات العامة الأردنية في العاصمة عمان، ومعرفة إدراك المديرين لمفهوم التمكين الإداري، فضلاً عن تعرف المعوقات التي نحول دون تطبيق التمكين الإداري من وجهة نظر القادة الإداريين. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تطوير إستبانة، وتكوّن مجتمع الدراسة من المديرين في المؤسسات العامة الأردنية، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع المديرين العاملين، ومساعديهم في المؤسسات العامة الأردنية، والبالغ عددهم (٤٩١) مديراً. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنهُ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والتمكين الإداري، وكما إظهرت وجود علاقة عكسية بين النمط القيادي الموجه والتمكين، والنمط القيادي المشارك هو النمط القيادي السائد في المؤسسات العامة.

ب- الدراسات الأجنبية:

أجرى فلمنج (Fleming,١٩٩٦) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة في مهارات الإتصال بين المديرين والمعلمين ودعم أدوار المعلمين، ومعرفة إنهُ في حال توافرت مهارات الإتصال بين المديرين والمعلمين، هل لها علاقة بالقيادة التحويلية وتمكين المعلمين؟ وأثر ذلك في تمكين المعلمين في بيئة تسعى لتحسين المدرسة. وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٦) مدرسة. لدى جمعية المدارس التطورية في الولايات المتحدة الأمريكية، وشكّل المعلم والمدرسة وحدات تحليل استخدمت لفحص الفرضية. وتمّ إختيار عينة عشوائية تكونت من (٢٥) معلماً، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: بالنسبة لمهارات الإتصال الثلاث الأساسية (الإستماع، تقديم المعلومات، والتوضيح) فإنها لعبت دوراً أساسياً فعالاً في عملية الإتصال، واعتبرت مؤشرات للقيادة الجيدة إلى جانب دور المعلم. وأن مهارة التوضيح تُعد مهارة إتصال تشجع على خلق بيئات تعلم أجتماعي. وأن الإنفتاح والثقة بين القادة والتابعين ييسران عملية تمكين المعلم. وتوافر مهارات الإتصال لدى القائد، يعد دلالة ذات قيمة لتمكين المعلم.

وقامت ثومبسون (Thompson,١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى تفحص التمكين من خلالِ تفسيرات معلمي المرحلة المتوسطة لتجربتهم في هذا المجال. وبلغت العينة من المشاركين(٦) معلمين من خمس مدارس متوسطة في شمال غرب جورجيا. وتمثلت مصادر البيانات في المقابلات الفردية، والاستبانة، والوثائق المدرسية والحكومية، وتمّ تحليل البيانات، ونتجت عن ذلك أربعَ عشرةَ حالةً تؤثر في تصورات المشاركين عن التمكين. وأشتملت هذه الحالات على وقت المعلمين، والخبرة في مادة الموضوع، والدعم،

وروح الزمالة، والعزلة، وثقة المعلم لقدرته كمعلم، والمكانة، والاتصال والموثوقية، والثقة، والإستقرار المهني، والتصورات والعلاقات العامة، ودافعية الطالب، وصنع القرارات. وعندما أخضعت هذهَ الحالات إلى الفحص، تبين في نتائج هذه الدراسة، أن الحالات تشير إلى الحاجة إلى وجود ثقافةِ مدرسيةِ تشجع التمكين، سواء أكانت تخفف أو تعزز من الأوضاع التي تؤثر في المعلمين فإن تصورات التمكين لم تكن ممكنةً دون الإهتمامِ بالسياق- المدرسي بشكلِ رئيسِ- الذي يظهر فيه التمكين.

وأجرى روجرز (Rogers,١٩٩٩) دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة الدور الذي يؤديه رئيس القسم وتأثيره في المدرسة، بوصفه الأكثر أهميةً في نظام التمكين المتبادل. وتم إعداد استبانتين، الأولى لرؤساء الأقسام والمدراء ومساعدي المدراء والثانية لرؤساء الأقسام والمعلمين، وكان الموقع الذي استهدفته الدراسة هو إدارة المنطقة التعليمية للمدارس الثانوية في تاونشب، وهي منطقة كبيرة في ضواحي شمال غرب شيكاغو، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٤) مدرساً، وأظهرت النتائج ما يلي : أشارَ المدراء ومساعدوهم، ورؤساء الإدارة التعليمية والمعلمون إلى أنهم يؤيدون القول بأن كلاً من الأدوار الرئيسة التي تم تحديدها في هذة الدراسة تؤثر في عملِ الآخرين. ونَظَرَ المدراء ومساعدوهم إلى جميع أنماط السلوك على أنها أكثر أهميةً بالمقارنة مع رؤساء الأقسام. كان الإداريون يتبنون أسلوباً قيادياً تمكينياً، وكان المعلمون منقسمين في آرائهم حول أسلوب القيادة الذي يفضلونه. ونظر المشاركون إلى رؤساء الأقسام على أنهم عناصر اتصال أساسية، كما كانت الثقة تمثل حاجة تحظى بكثير من التقدير.

دراسة هونق (Hung,٢٠٠٥) هدفت إلى تعرف العلاقة بين درجة تمكين معلمي المدرسة المتوسطة في منطقة كومسيونج التعليمية في تايوان، ورضاهم عن العمل. وقد تمّ تطوير إستبانة لتحقيقِ أهداف الدراسة، وتكونت العينة من (٤٥٠) معلماً في المدارس الحكومية

التايوانية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين تمكين المعلمين وأبعاد الرضا عن العمل، ولا يوجد أثر للمتغيرات الوسيطة على تمكين المعلمين.

وفي دراسة كآي وألان (Kay&Alan,٢٠٠٨) هدفت إلى دراسة معانٍ مختلفة من تمكين الموظفين من وجهة نظرهم الخاصة، وما يرغبونه من تخويلٍ للصلاحيات. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٤٥) موظفاً، في قطاعٍ صناعي واحد في المملكة المتحدة. وتم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلاتٍ متعمقة مع الموظفين. حيث أظهرت النتائج مايلي: إن الموظفين لا يدركون مصطلح التمكين، ولا مصطلح السلطة فيما يتعلق بأنفسهم، ومع ذلك فإن الموظفين مدركون للمفاهيم المرتبطة بالمسؤولية الشخصية، والسيطرة على أعمالهم. وان تمكين الموظفين هي سلسلةٌ متصلةٌ إلى أيّ مدىً يُحدث تمكين الموظفين تبايناً كبيراً. وأن لدى الموظفين بشكلٍ أساسي نظرةٌ ثاقبةٌ على تفهم ما يعنيه التمكين الوظيفي والاستجابة له.

وأجرى غارستين وريني (Garsten& Rene, ٢٠١١) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي والإرهاق، لدى مساعد المدير في المدارس الإبتدائية. وأستهدفت الدراسة المدارس الإبتدائية في ألمانيا، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٣) مساعدي مدير في المدارس الإبتدائية البالغ عددها (١٠٣) مدارس. وتمّ تطوير استبانة لتقييم الأبعاد الأربعة للتمكين النفسي (الكفاءة، والمعنى، وتقرير المصير، والأثر) والإجهاد النفسي، والرضا الوظيفي، حيث أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بنتائج التمكين، إيجاد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمكين والإرهاق النفسي لأبعاد التمكين. وإظهار علاقة إيجابية بين الإجهاد النفسي- والتغيب عن العمل.

وأجرى رونيت وادام (Ronit & Adam, ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى دراسة تأثير تمكين المعلمين وإدراكهم ورضاهم الوظيفي الداخلي والخارجي. حيث تمّ جمع البيانات من خلال تطوير إستبانة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٢٥٦٥) مدرساً، ومن (١٥٣) مدرسة في إسرائيل. وأظهرت النتائج ما يلي: أن تمكين المعلمين والرضا الوظيفي جاء متوسطاً. وأظهر تمكين المعلمين علاقات مختلفة بين الرضا الداخلي والرضا الخارجي لديهم. وأن البعد الأكثر تأثراً في تمكين

المعلمين بالرضا الداخلي هو الكفاءة الذاتية، في حين أن البعُد الأقوى في تمكين المعلمين بالرضا الخارجي هو الإحترام.

وأجرى ليز (Liz,٢٠١٢) دراسة هدفت إلى فهم دورِ مدير المدرسة والقيادة المدرسية من المعلمين، كمُحفز للإبداع في التعليم في الفصول الدراسية، وخصائص المدرسة، ومسؤولية المعلمين في تعليم الطلبة بإستخدام التقييم المرحلي وتقييمها. وتكوّنت عيّنة الدراسة من المدارس الثانوية في الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية من (٣٨) مدرساً. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال إجراء المقابلات والإجتماعات مع المعلمين إستمرت ثمانية أشهر. وأظهرت نتائج الدراسة مايلي: إن مدير المدرسة بمثابة مُحفز للبناء المعرفي للمعلمين في تنفيذ التقييم المرحلي. وأن نجاح تمكين المعلمين يتوقف على تغيير العلاقات بين المعلمين وقادة المدرسة. وأظهرت الدراسة استخدام المعلمين التقييم المرحلي في تعليم الطلبة.

ثالثاً: ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

فيما يلي ملخص للدراسات ذات الصلة وعلى النحو الآتي:

- أهداف الدراسات السابقة:

تحددت أهداف الدراسات السابقة في الكشف عن درجة أهمية ممارسة مديري المدارس لسلوكات العلاقات الإنسانية. وإدارة الإجتماعات ومدى مشاركة المعلمين في هذه الإجتماعات مثل دراسة خليل(١٩٩٨) ودراسة الشرفات (٢٠٠١)، والكشف عن العلاقة بين مهارات الاتصال بين المدراء والمعلمين ودعم أدوار المعلمين كما في دراسة سكوت (Scott,١٩٩٧). وهدفت بعض الدراسات كدراسة الطراونة (٢٠٠٦) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التمكين الإداري وفاعلية عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. ومستوى الشعور بالتمكين الوظيفي لدى المعلمين كدراسة القريوتي والعنزي (٢٠٠٦).

وهدفت دراسة روجر (Rogers,١٩٩٩) إلى كشف دور مديري المدارس ورؤساء الأقسام في نظام التمكين المتبادل، وهدفت دراسة ديمتردز وكوفيدو (Dimtriades&Kufidu,٢٠٠٤) إلى إختبار العلاقة بين المتغيرات (الجنس، العمر، والخبرة) والمكانة الإدارية على أبعاد التمكين.

وهدفت دراسة هونق (Hung,٢٠٠٥) إلى الكشف عن درجة تمكين معلمي المدرسة المتوسطة، ورضاهم عن العمل.

أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان في الأردن.

- أفراد العينة للدراسات السابقة:

اشتملت عينة الدراسات ذات الصلة على المدراء والمعلمين في المدارس المتوسطة والثانوية في الأردن، والكويت، وسلطنة عُمان، والولايات المتحدة الأمريكية، وجورجيا، وشيكاغو، واليونان، وهولندا، وقد تراوح عدد العينات بين (٢٥-٤٥٥) فرداً. أما عينة الدراسة الحالية فقد تكونت من (٣٣١) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان في الأردن.

- أدوات الدراسات السابقة:

إن معظم الدراسات السابقة قامت بتصميم استبانة، وبعضها استخدم المقابلات والملاحظات كأدوات للدراسة. أما الدراسة الحالية فقد قامت على تطوير إستبانة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين، من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة.

- الوسائل الإحصائية للدراسات السابقة:

إعتمدت الدراسات السابقة على أكثر من وسيلة إحصائية مثل المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي والثنائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وبما أن الوسائل الإحصائية تتوقف على أهداف الدراسة وأسئلتها فقد أستخدمت هذه الدراسة المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، وتحليل التباين الآحادي، وأختبار شيفية، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة من خلال الإطلاع على المعالجات الإحصائية، وتطوير أداة الدراسة، والإفادة من نتائج تلك الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

فيما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في دراسة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان في

الأردن، وتختلف في نتائجها، وكيفية مدى تطبيق التمكين الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة لدى مديري تلك المدارس.

الفصل الثالث

الطريقة والإجـــراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وطريقة إختيارها، وأداة الدراسة، وإجراءات بنائها أو تطويرها، والخطوات اللازمة للتأكد من صدقها وثباتها، والإجراءات التطبيقية، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

منهج الدراسة :

قام الباحث بإستخدام المنهج الوصفي المسحي والأرتباطي، وذلك لمناسبته لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان، والبالغ عددهم (٣٣١٩) معلماً ومعلمةً، موزعين إلى (١٥٤٩) معلماً، و(١٧٧٠) معلمةً، حسب المديرية والجنس (حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠١١-٢٠١٢) والجدول(١) بين توزع مجتمع الدراسة.

الجدول (١)

توزع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان

المحافظة	المديريات	متغير الجنس		المجموع
		عدد المعلمين	عدد المعلمات	
محافظة العاصمة عمان	لواء قصبة عمان	٥٢٨	٤٨٦	١٠١٤
	لواء الجامعة	١٨٨	٢٢٨	٤١٦
	لواء ماركا	٤٧٦	٥٦٤	١٠٤٠
	لواء وادي السير	١٧٣	١٧١	٣٤٤
	لواء القويسمة	١٨٤	٣٢١	٥٠٥
	المجموع الكلي	١٥٤٩	١٧٧٠	٣٣١٩

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٩٨) معلما ومعلمة، تم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وبنسبة (١٥%) من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان. موزعة حسب الجدول (٢) على النحو الأتي:

الجدول (٢)

توزع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان

مديريات التربية والتعليم	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
لواء قصبة عمان	٧٩	٧٣	١٥٢
لواء الجامعة	٢٨	٣٤	٦٢
لواء ماركة	٧١	٨٥	١٥٦
لواء وادي السير	٢٦	٢٦	٥٢
لواء القويسمة	٢٨	٤٨	٧٦
المجموع الكلي	٢٣٢	٢٦٦	٤٩٨

أداة الدراسة :

قام الباحث بتطوير إستبانة للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري، وكذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالتمكين الوظيفي، مثل دراسة العطاري والشنفري (٢٠٠٧)، ودراسة الفاضل (٢٠٠٩). وفي ضوء ما سبق فقد تم تطوير استبانة التمكين الوظيفي للمعلمين التي تكونت من(٦٧) فقرة بصورتها الأولية، الملحق (١)، تصفُ درجةَ ممارسة مدير المدرسة الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين، صنفت في أربعة مجالات. والملحق (١) يوضح أداة الدراسة بصورتها الأولية، كما يأتي:

- تفويض السلطة، ويشمل هذا المجال على الفقرات (١-١٤).
- التحفيز والعمل الجماعي، ويشمل هذا البعد على الفقرات (١٥-٣١).
- السلوك الإبداعي، ويشمل هذا المجال على الفقرات (٣٢-٤٦).
- المشاركة في صنع القرار والإتصالات، ويشمل هذا المجال على الفقرات (٤٧-٦٧).

صدق أداة الدراسة :

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحث بتوزيع الأداة بصورتها الأولية على عدد من الأساتذة المختصين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص الإدارة التربوية وأصول التربية في جامعة عمان العربية وجامعة اليرموك، وجامعة الشرق الأوسط من ذوي الخبرة والكفاية، وعددهم (١٠) محكمين، الملحق (٢)، للحكم على صدق محتواها وملاءمة المجالات

وسلامة صياغة الفقرات لقياس التمكين الوظيفي للمعلمين، وإجراء أية تعديلات من حذف أو إضافة أو نقل من مجالٍ إلى آخر، والمعيار الذي اعتمدته للحكم على حذف الفقرات أتفاق (٨٠%) فأكثر من المحكمين، ومن خلال ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وإجراء التعديلات المطلوبة والمناسبة، أصبحت الأداة بصورتها النهائية تتكون من (٤٦) فقرة موزعة على مجالات التمكين الوظيفي الأربعة، والملحق (٣) يوضح الأداة بصورتها النهائية، أذ اصبحت على النحو الآتي:

- تفويض السلطة: أصبح هذا المجال يشمل على الفقرات (١-٨).
- التحفيز والعمل الجماعي: أصبح هذا المجال يشمل على الفقرات (٩-٢٠).
- السلوك الإبداعي: أصبح هذا المجال يشمل على الفقرات (٢١-٣١).
- المشاركة في صنع القرار والاتصالات: أصبح هذا المجال يشمل على الفقرات (٣٢-٤٦).

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة قام الباحث بإستخدام طريقة الإختبار وإعادة الإختبار (test-re test) على عينة من المعلمين من خارج عينة الدراسة تكونت من (٢٥) معلماً ومعلمةً، وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات بإستخدام معامل إرتباط بيرسون، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٨٢-٠,٩٠)، وتعد هذه القيم مقبوله لغايات إجراء هذه الدراسة، كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول (٣)

معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم المجال	المجال	معامل ارتباط بيرسون
١	تفويض السلطة	٠,٨٨
٢	التحفيز والعمل ا لجماعي	٠,٩٠
٣	السلوك الإبداعي	٠,٨٥
٤	المشاركة في صنع القرار والاتصالات	٠,٨٢
	الدرجة الكلية	٠.٩٣

متغيرات الدراسة :

- المتغيرات المستقلة:

١)- المتغيرات التنبؤية وهي:

أ- الخبرة ولها ثلاثة مستويات :

* أقل من ٥ سنوات .

* من (٥ - أقل من ١٠ سنوات).

* أكثر من ١٠ سنوات.

ب - الجنس وله فئتان: ذكر، وأنثى.

ج - المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس، وماجستير.

٢)- المتغير التابع: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين.

إجراءات الدراسة :

قام الباحث بأخذ موافقة من الجهات الرسمية لتطبيق الأستبانة على عينة الدراسة، وذلك بإرسال خطاب موجه من جامعة عمان العربية إلى مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان لتسهيل مهمة الباحث ، وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها وتحديد عينة الدراسة المراد تطبيق الأستبانة عليها، قام الباحث بتوزيع الإستبانة على أفراد عينة الدراسة، وقام الباحث بشرح أهداف الدراسة، والطلب منهم تعبئتها بدقة وموضوعية، علماً بأن الباحث وضح لأفراد عينة الدراسة أن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة، وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وتم إعطاء المستجيبين الفرصة الكافية للإجابة. فقد تم توزيع (٤٩٨) استبانة، تم أسترداد (٤٦٨) استبانة صالحة للتحليل، وقد قام الباحث بتفريغها في نموذج خاص بالحاسب تمهيداً للقيام بالمعالجة الإحصائية، كما وتم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) على النحو الآتي: كبيره جداً (٥) نقاط، وكبيرة (٤) نقاط، ومتوسطة (٣) نقاط، وقليلة (٢) نقطتان، وقليلة جداً (١) نقطةً واحدةُ. وقام الباحث بتقسيم درجة ممارسة التمكين الوظيفي إلى ثلاثة مستويات (كبيرة، متوسطة، قليلة)، للحكم على مستوى الفقرة والمعادلة الآتية تبين ذلك:

الحد الأعلى للمقياس – الحد الأدنى للمقياس

عدد الفئات

$$\frac{٥ - ١}{٣} = ١،٣٣$$

وبذلك تكون عدد الفئات على النحو الآتي:

١ – (٢,٣٣) قليلة

٢- (٢,٣٤ – ٣,٦٧) متوسطة

٣- (٣,٦٨ – ٥) كبيرة

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام الأختبار التائي (t-test) لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وإختبار شيفيه، لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة التعليمية
- معامل إرتباط بيرسون لإيجاد معامل ثبات أداة الدراسة.

الفصـــل الرابـــع

نتائـــج الدراســـة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

الذي نصه " ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، ولكل مجالٍ من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (٤) ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١	تفويض السلطة	٣,٥٣	٠,٨٥	١	متوسطة
٢	السلوك الإبداعي	٣,٣٩	٠,٦٢	٢	متوسطة
٣	التحفيز والعمل الجماعي	٣,٣٤	٠,٦٠	٣	متوسطة
٤	المشاركة في صنع القرار والاتصالات	٣,٢٠	٠,٦٢	٤	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٣٤	٠,٥٠		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٤) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين كانت بشكلٍ عام متوسطةً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٤) والإنحراف المعياري (٠,٥٠)، وجاءت مجالات أداة الدراسة في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت

المتوسطات الحسابية بين (٣,٥٣- ٣,٢٠)، وجاء في الرتبة الأولى تفويض السلطة ، بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وإنحراف معياري (٠,٨٥) وبمستوىً متوسط، وفي الرتبة الأخيرة جاءت المشاركة في صنع القرار والإتصالات ، بمتوسط حسابي (٣,٢٠) وإنحراف معياري (٠,٦٢)، وبمستوىً متوسط، أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:-

١- تفويض السلطة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات تفويض السلطة وللمجال ككل

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٨	يوضح مدير المدرسة للمعلمين القوانين والتعليمات التي تحكم عمل المدرسة	٣,٧٨	٠,٨٥	١	كبيرة
١	يفوض مدير المدرسة صلاحياته إلى المعلمين بناءاً على القوانين والأنظمة المتبعة في وزارة التربية والتعليم	٣,٥٥	١,٢٣	٢	متوسطة
٧	يشعرني مدير المدرسة بأهمية وظيفتي ومكانتها كجزء حيوي بالنسبة لوزارة التربية والتعليم	٣,٥٥	٠,٨٠	٢	متوسطة
٦	يتاح للمعلمين الفرصة لإبداء آرائهم في أعمالهم داخل المدرسة من قبل المدير	٣,٥٣	٠,٩١	٣	متوسطة
٤	يوفر مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات الكافية للتصرف في المهام الموكولة إليهم	٣,٥٠	١,١٦	٤	متوسطة
٢	يحدد مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات التي يفوضها لهم كتابياً	٣,٤٦	١,٠٩	٥	متوسطة

٥	يتابع مدير المدرسة المهام المفوضة للمعلمين بشكل دوري	٣,٤٥	١,٠٨	٦	متوسطة
٣	يحدد مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات التي يفوضها لهم شفوياً	٣,٤٤	١,٠٩	٧	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٥٣	٠,٨٥		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٥) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات تفويض السلطة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٣) والإنحراف المعياري (٠,٨٥)، وجاءت فقرات هذا المجال بين الدرجات المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٨- ٣,٤٤) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٨) "يوضح مدير المدرسة للمعلمين القوانين والتعليمات التي تحكم عمل المدرسة ، بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وإنحراف معياري (٠,٨٥)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (٧) " يشعرني مدير المدرسة بأهمية وظيفتي ومكانتها كجزء حيوي بالنسبة لوزارة التربية والتعليم" بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وإنحراف معياري (٠,٨٠)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٥) " يتابع مدير المدرسة المهام المفوضة للمعلمين بشكل دوري " بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وإنحراف معياري (١,٠٨)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٣) "يحدد مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات التي يفوضها لهم شفوياً" بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وإنحراف معياري (١,٠٩).

٢- السلوك الإبداعي

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال السلوك الإبداعي وللمجال ككل

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٢٨	يملك المعلمون القدرة على استخدام المعلومات المتاحة لتطوير مهاراتهم داخل المدرسة	٣,٧٨	٠,٩٢	١	كبيرة
٢٦	لدي دافع ذاتي لتجربة الأساليب المبتكرة في مجال عملي داخل المدرسة	٣,٧٦	٠,٩٧	٢	كبيرة
٢٢	يشجع المدير المعلمين على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية - التعلمية في المدرسة	٣,٦٧	٣,٠٧	٣	متوسطة
٢٧	يحث المدير المعلمين على أن تكون المدرسة مميزة في أدائها	٣,٥٨	٠,٨٤	٤	متوسطة
٢١	يهتم مدير المدرسة بتجربة الأفكار الجديدة لدى المعلمين في المدرسة	٣,٥٦	٠,٩٠	٥	متوسطة
٢٩	يشجع المدير المعلمين على حرية التعبير والنقد فيما يتعلق بأعمال المدرسة	٣,٣٤	٠,٩٦	٦	متوسطة
٣٠	يهتم المدير بالتغييرات الايجابية في سلوك المعلمين داخل المدرسة	٣,٢٤	٠,٩٥	٧	متوسطة
٢٣	يشجع مدير المدرسة المعلمين الذين يفكرون خارج نطاق اختصاصهم	٣,١٧	٠,٨٧	٨	متوسطة
٣١	يوفر المدير للمعلمين الفرص التدريبية لتنمية مهاراتهم في تحليل المناهج والكتب المدرسية بهدف التطوير	٣,٠٧	٠,٩٢	٩	متوسطة

٢٤	تحدد الوزارة أساليب وإجراءات العمل الإبداعي لدى المعلمين بهدف التطوير المستمر	٣,٠٤	٠,٨٤	١٠	متوسطة
٢٥	يوفر المدير للمعلمين بيئة جيدة لتبني الأفكار الجديدة بهدف الإبداع	٣,٠٤	٠,٨٨	١٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٣٩	٠,٦٢		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٦) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات السلوك الإبداعي كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٩) والإنحراف المعياري (٠,٦٢)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة الكبيرة والمتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٨- ٣,٠٤) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٨) "يملك المعلمون القدرة على استخدام المعلومات المتاحة لتطوير مهاراتهم داخل المدرسة "، بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وإنحراف معياري (٠,٩٢)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٢٦) " لدي دافع ذاتي لتجربة الأساليب المبتكرة في مجال عملي داخل المدرسة "، بمتوسط حسابي (٣,٧٦) وإنحراف معياري (٠,٩٧)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرتان (٢٤ و٢٥) " تحدد الوزارة أساليب وإجراءات العمل الإبداعي لدى المعلمين بهدف التطوير المستمر " و " يوفر المدير للمعلمين بيئة جيدة لتبني الأفكار الجديدة بهدف الإبداع" بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وإنحرافين معياريين (٠,٨٤ - ٠,٨٨) على الترتيب.

٣- التحفيز والعمل الجماعي

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال التحفيز والعمل الجماعي والمجال ككل

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١٦	يعمل المعلمون معا لحل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة	٤,٠١	٢,٩٣	١	كبيرة
٩	يوصي مدير المدرسة بترقية المعلمين المتميزين بأعمالهم	٣,٧٤	٠,٦٧	٢	كبيرة
١٠	يشعر المعلم بأن مدير المدرسة يقدر جهوده في العمل	٣,٥٦	٠,٦٥	٣	متوسطة
٢٠	ينمي المدير روح الانتماء للمدرسة لدى المعلم	٣,٤٩	٠,٩٥	٤	متوسطة
١١	يقدم مدير المدرسة التغذية الراجعة للمعلمين لتحسين أدائهم	٣,٤٣	٠,٨٨	٥	متوسطة
١٢	يثني مدير المدرسة على الأخلاق الحميدة التي يتحلى بها المعلمون	٣,٣٨	٠,٨٣	٦	متوسطة
١٤	تسود الثقة بين المدير والمعلمين في العمل	٣,٣١	١,٠٩	٧	متوسطة
١٥	يدعم المدير العمل الجماعي بينه وبين المعلمين في المدرسة	٣,١٨	١,١٢	٨	متوسطة
١٣	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين بالعمل	٣,١٧	٠,٩٦	٩	متوسطة
١٩	يهتم المدير بمكافأة المعلمين ماديا على انجازاتهم	٣,١٥	٠,٩٥	١٠	متوسطة
١٨	يكافئ المدير المعلمين معنوياً على جهودهم في المدرسة	٣,٠٨	٠,٨٢	١١	متوسطة
١٧	يتناسب راتبي والحوافز المالية التي أحصل عليها مع جهودي المبذولة في عملي	٢,٦٣	٠,٩٢	١٢	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٣٤	٠,٦٠		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٧) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات التحفيز والعمل الجماعي كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٤) والإنحراف المعياري (٠,٦٠)، وجاءت فقرات هذا المجال بين الدرجتين

الكبيرة والمتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠١ - ٢,٦٣) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٦) " يعمل المعلمون معاً لحل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة"، بمتوسط حسابي (٤,٠١) وإنحراف معياري (٢,٩٣)، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٩) "يوصي مدير المدرسة بترقية المعلمين المتميزين بأعمالهم"، بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (٠,٦٧) وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٨) " يكافئ المدير المعلمين معنوياً على جهودهم في المدرسة "، بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وإنحراف معياري (٠,٨٢) أما في الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (١٧) " يتناسب راتبي والحوافز المالية التي احصل عليها مع جهودي المبذولة في عملي"، بمتوسط حسابي (٢,٦٣) وإنحراف معياري (٠,٩٢).

٤- المشاركة في صنع القرار والاتصالات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (٨) يبين ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات مجال المشاركة في صنع القرار والاتصالات والمجال ككل

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٤٤	يشرك المدير المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالنفقات المدرسية	٣,٥٧	٠,٧٨	١	متوسطة
٣٢	يسمح المدير للمعلين بالتعبير عن أرائهم بحرية عند اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمهام عملهم	٣,٤٣	٠,٨٦	٢	متوسطة
٣٣	يثق المدير بالقرارات التي يتخذها المعلمون في مجال تخصصاتهم	٣,٣٩	٠,٨٣	٣	متوسطة
٤٠	يوفر الاتصالات الواضحة والسريعة فيما بين الأقسام والمعلمين في المدرسة	٣,٣٣	٠,٧٧	٤	متوسطة

٣٤	يحصل المعلمون على المعلومات اللازمة لصنع القرارات في سياسة المدرسة	٣,٢٨	٠,٧٦	٥	متوسطة
٣٥	يطلعني مدير المدرسة على المعلومات الحديثة التي ترد للمدرسة ويشركني في الشؤون المهمة للمدرسة	٣,٢٠	٠,٧٥	٦	متوسطة
٣٨	يشرك المدير المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالانضباط المدرسي	٣,١٦	٠,٨٩	٧	متوسطة
٣٩	يبين المدير للمعلمين نطاق المشاركة في صنع القرارات وحل المشكلات في المدرسة	٣,١٥	٠,٨٩	٨	متوسطة
٤١	يوفر مدير المدرسة وسائل الاتصال الحديثة ليتم استخدامها في تبادل المعلومات والبيانات بينه وبين المعلمين	٣,١٥	٠,٨٥	٨	متوسطة
٣٧	يدعم المدير قرارات المعلمين المتخذة لصالح المدرسة	٣,١٢	٠,٩٧	٩	متوسطة
٤٥	يدعم المدير القرارات الناجمة عن تفويض السلطة للمعلمين	٣,١٢	٠,٨٢	١١	متوسطة
٣٦	يطلع المعلمين على الكتب الرسمية الصادرة من الإدارة العليا	٣,١١	٠,٨١	١٢	متوسطة
٤٢	يشرك المدير المعلمين في كيفية تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٣,٠٤	٠,٩١	١٣	متوسطة
٤٣	ينمي مدير المدرسة مهارات المعلمين لممارسة عمليات صنع الفرار	٣,٠٠	٠,٨٦	١٤	متوسطة
٤٦	يتمتع المعلمون بحرية القرار في تحديد أسلوب تقويم طلبتهم	٢,٩٥	١,٠٦	١٥	متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٢٠	٠,٦٢		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٨) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين لفقرات المشاركة في صنع القرار والاتصالات كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٠) والإنحراف المعياري (٠,٦٢)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٥٧- ٢,٩٥). وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٤٤) "يشرك المدير المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالنفقات المدرسية"، بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، وإنحراف معياري (٠,٧٨). وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٣٢) "يسمح المدير للمعلمين

بالتعبير عن أرائهم بحرية عند اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمهام عملهم"، بمتوسط حسابي (٣,٤٣) وإنحراف معياري (٠,٨٦)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٤٣) " ينمي مدير المدرسة مهارات المعلمين لممارسة تفويض السلطة " بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وإنحراف معياري (٠,٨٦) وفي الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤٦) " يتمتع المعلمون بحرية القرار في تحديد أسلوب تقويم طلبتهم" بمتوسط حسابي (٢,٩٥) وإنحراف معياري (١,٠٦).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

الذي نصه " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ = α) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

١- متغير الجنس:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين التي تعزى إلى متغير الجنس، كما تم استخدام إختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (٩) يبين النتائج.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في إجابات أفراد الدراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تفويض السلطة	ذكر	٢٢٣	٣,٥٠	٠,٨٤	-.٨٠٧	٠,٤٢٠
	أنثى	٢٤٥	٣,٥٦	٠,٨٧		
التحفيز والعمل الجماعي	ذكر	٢٢٣	٣,٢٨	٠,٥٢	-٢,٠٨٨	٠,٠٣٧*
	أنثى	٢٤٥	٣,٤٠	٠,٦٧		
السلوك الإبداعي	ذكر	٢٢٣	٣,٣٢	٠,٤٩	-٢,١٩٣	٠,٠٢٩*
	أنثى	٢٤٥	٣,٤٥	٠,٧١		
المشاركة في صنع القرار والإتصالات	ذكر	٢٢٣	٣,١١	٠,٦٣	-٢,٩١٣	٠,٠٠٤*
	أنثى	٢٤٥	٣,٢٨	٠,٦١		
الدرجة الكلية	ذكر	٢٢٣	٣,٢٧	٠,٤٣	-٢,٧٢٣	٠,٠٠٧*
	أنثى	٢٤٥	٣,٤٠	٠,٥٥		

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تعزى إلى متغير الجنس، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (-٢,٧٢٣)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٧*) للدرجة الكلية، وكذلك وجود فروقٍ ذاتَ دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في مجالات: التحفيز والعمل الجماعي والسلوك الإبداعي والمشاركة في صنع القرار والاتصالات، وكان الفرق لصالح الإناث في الدرجة الكلية والمجالات الثلاثة السابقة بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية عن المتوسطات الحسابية للذكور.

٢- متغير عدد سنوات الخبرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تعزى إلى متغير الخبرة ، ويظهر الجدول (١٠) ذلك.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تفويض السلطة	اقل من ٥ سنوات	١٧٠	٣,٧٠	٠,٨٥
	من ٥-١٠ سنوات	١٢٣	٣,٣٠	٠,٧٥
	أكثر من ١٠ سنوات	١٧٥	٣.٥٤	٠,٨٩
	المجموع	٤٦٨	٣,٥٣	٠,٨٥
التحفيز والعمل الجماعي	اقل من ٥ سنوات	١٧٠	٣,٤٦	٠,٥٤
	من ٥-١٠ سنوات	١٢٣	٣,٤٧	٠,٦٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٧٥	٣,١٥	٠,٥٦
	المجموع	٤٦٨	٣,٣٤	٠,٦١
السلوك الإبداعي	اقل من ٥ سنوات	١٧٠	٣,٥٦	٠,٥٥
	من ٥-١٠ سنوات	١٢٣	٣,٢٤	٠,٧٩
	أكثر من ١٠ سنوات	١٧٥	٣,٣٢	٠,٥٠
	المجموع	٤٦٨	٣,٣٩	٠,٦٢
المشاركة في صنع القرار	اقل من ٥ سنوات	١٧٠	٣,٣٨	٠,٧٥
	من ٥-١٠ سنوات	١٢٣	٣,٠٦	٠,٤٧
	أكثر من ١٠ سنوات	١٧٥	٣,١٣	٠,٥٥

	المجموع	٤٦٨	٣,٢٠	٠,٦٢
الدرجة الكلية	اقل من ٥ سنوات	١٧٠	٣,٥٠	٠,٥٨
	من ٥-١٠ سنوات	١٢٣	٣,٢٥	٠,٣٩
	أكثر من ١٠ سنوات	١٧٥	٣,٢٥	٠,٤٥
	المجموع	٤٦٨	٣,٣٤	٠,٥٠

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروقٍ ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة، على مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تبعا لمتغير الخبرة ، إذ حصل فئة (أقل من ٥ سنوات) في الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (٣,٥٠)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئات (من ٥-١٠ سنوات) و(١٠ سنوات فأكثر) (٣,٢٥)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين كما في الجدول (١١):

الجدول (١١)

تحليل التباين الأحادي للفروق في إجابات أفراد الدراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحري	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تفويض السلطة	بين المجموعات	١١,٣٨٧	٢	٥,٦٩٤	٨,٠٤١	٠.٠٠٠*
	داخل المجموعا	٣٢٩,٢٤٨	٤٦٥	.٧٠٨		
	المجموع	٣٤٠,٦٣٦	٤٦٧			
التحفيز والعمل الجماعي	بين المجموعات	١٠,٧٧٣	٢	٥,٣٨٦	١٥,٦٥٨	٠.٠٠٠*
	داخل المجموعا	١٥٩,٩٦٠	٤٦٥	.٣٤٤		
	المجموع	١٧٠,٧٣٣	٤٦٧			
السلوك الإبداعي	بين المجموعات	٨,٤٤٣	٢	٤,٢٢٢	١١,٥١٣	٠.٠٠٠*
	داخل المجموعا	١٧٠,٥١٣	٤٦٥	.٣٦٧		
	المجموع	١٧٨,٩٥٦	٤٦٧			
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	٨,٩٧٢	٢	٤,٤٨٦	١٢,٠٥٦	٠.٠٠٠*
	داخل المجموعا	١٧٣,٠٢٤	٤٦٥	.٣٧٢		
	المجموع	١٨١,٩٩٥	٤٦٧			
الدرجة الكل	بين المجموعات	٦,٦٣٩	٢	٣,٣١٩	١٣,٨٥٨	٠.٠٠٠*
	داخل المجموعا	١١١,٣٨١	٤٦٥	.٢٤٠		
	المجموع	١١٨,٠٢٠	٤٦٧			

تشير النتائج في الجدول (١١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في إجابات أفراد الدراسة على مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين، تبعاً لمتغير الخبرة، إستناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (١٣,٨٥٨)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠*) للدرجة الكلية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في إجابات أفراد الدراسة عن مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين، تبعاً لمتغير في كافة المجالات، ومن أجل معرفة عائدية الفروق فقد تم تطبيق إختبار شيفية للمقارنات البعدية، والجدول (١٢) يبين ذلك:

الجدول (١٢)

إختبار شيفية للفروق في إجابات أفراد الدراسة على ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين، تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
		٣,٧٠	٣,٥٤	٣,٣٠	
تفويض السلطة	أقل من ٥ سنوات	٣,٧٠	-	٠,١٦	٠,٤٠*
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٥٤		-	٠,٢٤
	من ٥ – ١٠ سنوات	٣,٣٠			-
التحفيز والعمل الجماعي	الخبرة	المتوسط الحسابي	من ٥ – ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
		٣,٤٧	٣,٤٦	٣,١٥	
	من ٥ – ١٠ سنوات	٣,٤٧	-	٠,٠١	٠,٣٢*
	أقل من ٥ سنوات	٣,٤٦		-	٠,٣١*
	١٠ سنوات فأكثر	٣,١٥			-
السلوك الإبداعي	الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
		٣,٥٦	٣,٣٢	٣,٢٤	
	أقل من ٥ سنوات	٣,٥٦	-	٠,٢٤*	٠,٣٢*
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٣٢		-	٠,٠٨
	من ٥ – ١٠ سنوات	٣,٢٤			-
المشاركة في صنع القرار	الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
		٣,٣٨	٣,١٣	٣,٠٦	
	أقل من ٥ سنوات	٣,٣٨	-	٠,٢٥*	٠,٣٢*
	١٠ سنوات فأكثر	٣,١٣		-	٠,٠٧
	من ٥ – ١٠ سنوات	٣,٠٦			-
الدرجة الكلية	الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
		٣,٥٠	٣,٢٥	٣,٢٥	
	أقل من ٥ سنوات	٣,٥٠	-	٠,٢٥*	٠,٢٥*
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٢٥		-	٠,٠٠
	من ٥ – ١٠ سنوات	٣,٢٥			-

- **الفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)**

يلاحظ من الجدول (١٢) أن الفرق كان لصالح فئة (أقل من ٥ سنوات) عند مقارنتها مع فئة من (٥ - ١٠ سنوات)، (أكثر من ١٠ سنوات)، في الدرجة الكلية ومجال المشاركة في صنع القرار، ومجال السلوك الإبداعي، لصالح فئة (أقل من ٥ سنوات) عند مقارنتها مع فئة من(٥ - ١٠ سنوات)، في مجال تفويض السلطة، لصالح فئة (من ٥-١٠ سنوات)، وفئة اقل من (٥ سنوات) عند مقارنتها مع فئة (أكثر من ١٠ سنوات) في مجال التحفيز والعمل الجماعي.

٣- متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن مقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين ، كما تم إستخدام إختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (١٣) يبين النتائج.

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وإختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في إجابات أفراد الدراسة على ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تفويض السلطة	بكالوريوس	٣١٨	٣,٦١	٠,٨٤	٣,٠١٨	٠,٠٠٣*
	ماجستير	١٥٠	٣,٣٦	٠,٨٥		
التحفيز والعمل الجماعي	بكالوريوس	٣١٨	٣,٢٧	٠,٦٧	-٣,٩٦٧	٠,٠٠٠*
	ماجستير	١٥٠	٣,٥٠	٠,٤٠		
السلوك الإبداعي	بكالوريوس	٣١٨	٣,٣٨	٠,٦٦	-.٥٨٥	٠,٥٥٩
	ماجستير	١٥٠	٣,٤١	٠,٥٣		
المشاركة في صنع القرار	بكالوريوس	٣١٨	٣,٢٠	٠,٦٩	-.٠٩٩	٠,٩٢١
	ماجستير	١٥٠	٣,٢٠	٠,٤٦		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٣١٨	٣,٣٣	٠,٥٥	-.٥٥٣	٠,٥٨٠
	ماجستير	١٥٠	٣,٣٦	٠,٣٩		

تشير النتائج في الجدول (١٣) إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تبعاً للمؤهل العلمي، في مجالي

تفويض السلطة، التحفيز والعمل الجماعي، إستناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٣,٠١٨) و (٣,٩٦٧-)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٣) (٠,٠٠٠-) وكانت الفروق لصالح فئة البكالوريوس في تفويض السلطة، ولصالح فئة الماجستير في مجال التحفيز والعمل الجماعي، في حين لم توجدْ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى α (٠,٠٥=) في الدرجة الكلية ومجالي: السلوك الإبداعي والمشاركة في صنع القرار، إذ كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً.

الفصـــل الخامـــــس

مناقشـــة النتائـــج والتوصيـــات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها، كما يعرض التوصيات التي انبثقت عن الدراسة، وفيما يلي عرضٌ لمناقشة النتائج وفقاً لترتيب أسئلة الدراسة.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على:

" ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين"؟.

جاءت درجةُ ممارســـةَ مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين متوســـطةً بشـــكلٍ عام من وجهة نظر المعلمين. بمتوســـط حســـابي (٣,٣٤)، وإنحراف معياري (٠,٥٠)، ولقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٥٣-٣,٢٠)، وجاءت درجة ممارسة مديري المدارس للتمكين الوظيفي للمعلمين في مجال تفويض الســـلطة في الرتبة الأولى بمتوســـط حســـابي (٣,٥٣) وانحراف معيـاري (٠,٨٥)، وجـاءت درجـة ممارســـة مـديري المـدارس للتمكين الوظيفي للمعلمين في مجـال السلوك الإبداعي في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (٠,٦٢).

بينما جـاءت درجـةُ ممارســـة مـديري المـدارس للتمكين الوظيفي للمعلمين في مجـال التحفيز والعمـل الجماعي في الرتبة الثالثة بمتوســـط حســـابي (٣,٣٤) وإنحراف معياري (٠,٦٠)، إما الرتبة الأخيرة فقد جاءت درجة ممارسـة مديري المدارس للتمكين الوظيفي للمعلمين في مجال المشـاركة في صنع القرار والإتصالات بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وإنحراف معياري (٠,٦٢).

وقد يعزى ذلك إلى المعوقات أو العقبات المتصـلة بخصـائص مدير المدرسـة الشخصية في درجة الممارســـة للتمكين الوظيفي للمعلمين، وقلـة تظـافر الجهود معاً لرفع مســـتوى التمكين الوظيفي للمعلمين، ووجود العوائق الإدارية التي تعترض تمكين المعلمين.

وكما أشـارت نتائج هذا السـؤال إلى أن مجال تفويض السـلطة جاء في الرتبة الأولى، بمتوسـط حســـابي (٣,٥٣)، وبـدرجـة متوســـطـة. وقد يعزى ذلك إلى أن عملية تفويض الســـلطة للمعلمين والصـلاحيات لم تكن كما يجب، إذ يتطلب المتابعة المستمرة من مديري المدارس للمعلمين المفوضين بالسلطة داخل المدرسة، وأن تفويض السلطة للمعلمين من قبل مديري المدارس من خارج

التعليمات الرسمية لوزارة التربية والتعليم تكون ضعيفةً. وقد يعزى ذلك إلى قلة تمكن مديري المدارس الثانوية من اتخاذ أيّ إجراء دون التعليمات الرسمية للإدارة العليا، أو عدم تفويض المعلمين إلا لبعض الصلاحيات.

وقد جاءت الفقرتان (١) " يفوض مدير المدرسة صلاحياته إلى المعلمين بناءَ على القوانين والأنظمة المتبعة في وزارة التربية والتعليم" والفقرة (٧) " يشعرني مدير المدرسة بأهمية وظيفتي ومكانتها كجزء حيوي بالنسبة لوزارة التربية والتعليم"، بدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى قلة التفويض الكافي للصلاحيات، أو قلة توضيح القوانين والتعليمات للمعلمين لكي يبقى المدير صاحب القرار في أغلب الأمور.

وجاءت الفقرة (٥) في الرتبة قبل الأخيرة والذي نصها " يتابع مدير المدرسة المهام المفوضة للمعلمين بشكلٍ دوري"، بدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس يترك هذا الأمر إلى مساعده في متابعة سير العملية التعليمية. وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٣)" يحدد مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات التي يفوضها لهم شفوياً، وقد يعزى ذلك إلى أن بعض المديرين يفوضون المعلمين شفوياً حتى لا يبقى دائماً تحت المساءلة ولا يكون أي دليل مادي ملموس بيد المعلم على مدير المدرسة.

وفي مجال السلوك الإبداعي: فقد جاءت درجة ممارسة مديري المدارس العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين في الرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وإنحراف معياري (٠,٦٢)، وقد يعزى ذلك إلى قناعة بعض مدراء المدارس بالأساليب التقليدية في سير العملية التعليمية داخل المدرسة، أو قلة توفير الفرصة الكافية للمعلمين بإظهار إبداعهم بما هو جديد وحديث داخل المدرسة.

وقد جاءت الفقرة (٢٨) " يملك المعلمون القدرة على إستخدام المعلومات المتاحة لتطوير مهاراتهم داخل المدرسة"، في الرتبة الأولى، بدرجة ممارسة مرتفعة، وقد يعزى ذلك الباحث ذلك إلى إمتلاك المعلمين المعرفة الأساسية في إستخدام المعلومات المتاحة لديهم، وهي مؤشر لإمتلاك المعلمين للإبداع حين أتاحة الفرصة لهم. وجاءت الفقرة (٢٦)" لدي دافعٌ ذاتيٌ لتجريب الأساليب المبتكرة في مجال عملي داخل المدرسة "، في الرتبة الثانية في مجال السلوك الإبداعي، بدرجة مرتفعة، ويعود ذلك إلى إهتمام ورغبة المعلمين في استحداث ما هو جديدٌ في داخل المدرسة من إبتكار إستراتيجيات

تعليمية حديثة، والبعد عن الإعمال التقليدية الروتينية المملة.وكما جاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٣١) " يوفر المدير للمعلمين الفرصة التدريبية لتنمية مهاراتهم في تحليل المناهج والكتب المدرسية بهدف التطوير"، بدرجة متوسطة. وقد يعزى الباحث ذلك إلى أن مسؤولية مدير المدرسة تكمن في مخاطبة مديرية التربية والتعليم، وجهاز الإشراف بإستدعاء المشرف للجلوس مع المعلم وتنمية مهاراته في تحليل المناهج أو التنسيب لهم بإخضاع بعض المعلمين إلى دورات تدريبية.

وجاءت الفقرتان (٢٤ و٢٥) والتي تنص:" تحدد الوزارة أساليب وإجراءات العمل الإبداعي لدى المعلمين بهدف التطوير المستمر" و " يوفر المدير للمعلمين بيئةً جيدةً لتبني الأفكار الجديدة بهدف الإبداع"، في الرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة، ويدل هذا على أن الوزارة هي من تحدد إجراءات العمل للمعلمين، ومع ملاحظة أن الإبداع الإيجابي داخل المدرسة لا يتم بتحديد مشروط من قبل التعليمات الرسمية، فلا بد أن يُطلق لهُ العنان، وضعف دور مدير المدرسة بتوفير البيئة المناسبة للمعلمين لإظهار السلوك الإبداعي لديهم، ما يكبح طاقات المعلمين وإجهاض الإبداع لديهم.

وأما في مجال التحفيز والعمل الجماعي: فقد جاءت درجة ممارسة مديري المدارس العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في الرتبة الثالثة وبشكلٍ عام متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وإنحراف معياري (٠.٦٠)، ولقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (٤,٠١-٢,٦٣)، وقد يعزى ذلك إلى أن دور مديري المدارس الثانوية العامة في تحفيز المعلمين لم يصل إلى المستوى المطلوب، من خلال العمل على تشجيع المعلمين في أداء أعمالهم، ولا يعني ذلك عدم كفاية المعلمين في التحفيز والعمل الجماعي، ولكن ترتبط هذه النتيجة بمساهمة مديري المدارس في تشجيع المعلمين على العمل الجماعي في حل المشكلات التي تواجه المدرسة، دون أن يشعر مديرو المدارس بإنقاص لقيمهم وأدائهم، وتشجيع المعلمين للعمل كفريق يدير المدرسة.

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٦) " يعمل المعلمون معاً لحل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة" وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى العلاقات الإنسانية بين المعلمين داخل المدرسة في مواجهة المشكلات التي تواجه المعلمين كفريق واحد يحافظون

على المدرسة. وجاءت الفقرة (٩) والتي تنص على:" يوصي مدير المدرسة بترقية المعلمين المتميزين بأعمالهم"، ويعود ذلك إلى شعور مدير المدرسة بالمعلم المتميز في عمله، خاصة في نهاية العام

الدراسي فإن المدير يكتب في تقريره لكل معلم توصية تخصه مثلاً الترقية، أو نقل المعلم، أو تحويله إلى عمل إداري.

كما وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٨) " يكافئ المدير المعلمين معنوياً على جهودهم في المدرسة" وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى تدني أمتلاك مدير المدرسة لتحفيز المعلمين للعمل داخل المدرسة، وقلة معرفة مديري المدارس الثانوية بأهمية المكافأة المعنوية على جهود المعلمين في المدرسة.

وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (١٧) " يتناسب راتبي والحوافز المالية التي أحصّل عليها مع جهودي المبذولة في عملي"، بدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى تدني رواتب المعلمين، إذ ربما يخلق لدى بعض المعلمين تدني في العطاء، حين يشعر المعلمون بأن الحوافز المالية التي تمنح لهم بشكلٍ كافٍ ومناسب لجهودهم، فإن ذلك لا يُشغلهم عن إظهار كفاياتهم التعليمية وتحفيزهم للعمل، ولا يبخلون عن أي عطاء لإنجاح مهمة المدرسة، حتى لو لم تكن من الواجبات الرسمية المناطة بهم.

وأما في مجال المشاركة في صنع القرارات والإتصال: فقد كشفت نتائج الدراسة أن مجال المشاركة في صنع القرارات والإتصال جاء في الرتبة الأخيرة وكان متوسطاً بشكل عام من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي (٣,٢٠) وإنحراف معياري (٠,٦٠)، وقد يعزى ذلك إلى أن بعض مديري المدارس الثانوية العامة ينظرون إلى المعلمين بأنهم لا يمتلكون الخبرة الكافية والمعلومات الكاملة لمشاركتهم في صنع القرار، وضعف الثقة بالمعلمين وفي أرآئهم، وضعف إلمام مديري المدارس الثانوية بوسائل الإتصال وقنواتهُ.

وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٩٥-٣,٥٧). وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٤٤) "يشرك المدير المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالنفقات المدرسية"، بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، وبدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى قلة قدرة مدير المدرسة على إشراك المعلمين بالقرارات المتعلقة بالنفقات المدرسية إذ إن هناك لجنة تشكل من بداية العام الدراسي يكون رئيسها وأعضاؤها، اثنين فقط من المعلمين. وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (٣٢) " يسمح المدير للمعلمين بالتعبير عن أرائهم بحرية عند إتخاذ القرارات فيما يتعلق بمهام عملهم"، بمتوسط حسابي (٣,٤٣)، وبدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى قلة حرص مدير المدرسة على إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات بأمور هامة بشكل كافٍ.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (٤٣)" ينمي مدير المدرسة مهارات المعلمين لممارسة صنع القرار"، بمتوسط حسابي (٣,٠٠)، وبدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى قلة إدارة مدير المدرسة في إكساب المعلمين مهارات صنع القرار، وقد يعزى إلى تردد مدير المدرسة من فقدان السيطرة على بعض أمور المدرسة، أو ضياع السلطة، وقد يعزى إلى تدني الإتصالات بينهُ وبين المعلمين داخل المدرسة. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٤٦) "يتمتع المعلمون بحرية القرار في تحديد أسلوب تقويم طلبتهم"، بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، وبدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى سيطرة مدير المدرسة على الصلاحيات دون الخروج عن إرادة مدير المدرسة في تقويم الطلبة، وقد يكون نتيجة قلة ثقة مديري المدارس الثانوية بالمعلمين في حرية أسلوب تقويم طلبتهم. وقد يكون لتعليمات وزارة التربية والتعليم دور في ذلك، إذ إن آليات تقويم الطلبة موضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم.

وأتفقت نتائج هذا السؤال مع نتيجة دراسة الطراونة (٢٠٠٦) والتي أظهرت أن مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة، وأختلفت هذه النتيجة مع دراسة العطاري وجبران (٢٠٠٧) والتي أظهرت تقديراً مرتفعاً، بالنسبة لتمكين المعلمين.

ثانياً: مناقشة السؤال الثاني والذي ينص على:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي للمعلمين تعزى إلى متغيرات جنس المعلم، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية"؟.

١- جنس المعلم:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للتمكين الوظيفي حسب متغيرات الدراسة:

أظهرت النتائج الواردة في الجدول(٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) تعزى إلى متغير الجنس، إستناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذْ بلغت (-٢,٧٢٣)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٧) للدرجة الكلية. وأظهرت نتائج هذا السؤال حسب متغير الجنس وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في مجالات التحفيز والعمل الجماعي والسلوك الإبداعي

والمشاركة في صنع القرار والإتصال، وكان الفرق لصالح الإناث في الدرجة الكلية. وقد يعزى ذلك إلى إثبات وجودهن من حيث إظهار قدراتهن وطاقاتهن لتمكين أنفسهن بالمستوى المطلوب، ويعتبرن ذلك إنجازاً لهن، وإلتزامهن بالتعليمات الرسمية بشكل أفضل، وزيادة ثقة مديرات المدرسة بالمعلمات في التمكين الوظيفي.

٢- سنوات الخبرة:

وأظهرت نتائج هذا السؤال حسب متغير سنوات الخبرة، وجود فروقٍ ظاهرية بين المتوسطات الحسابية إذ حصلت فئة (أقل من ٥ سنوات) على أعلى متوسط حسابي (٣,٥٠)، وتليه المتوسطات الحسابية لأصحاب فئة (٥-١٠ سنوات) و (١٠سنوات فأكثر).

وبعد تطبيق تحليل التباين الأحادي، جاءت نتائج هذا التحليل على النحو الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥)، تبعاً لمتغير الخبرة. ولمعرفة عائدية الفروق تم تطبيق إختبار شيفية للمقارنات البعدية، وأظهر التطبيق في الجدول (١٢) مايلي: - إن الفرق كان لصالح فئة (أقل من ٥ سنوات) في الدرجة الكلية، وفي مجال تفويض السلطة، والمشاركة في صنع القرار، والسلوك الإبداعي. وقد يعزى ذلك إلى إظهار دافعيتهم في العمل، وإثبات مهاراتهم وقدراتهم، التي يتمتع بها حديثو التخرج من المعلمين، وتفريغ تلك الطاقات والمهارات المكتسبة خلال سنوات الدارسة الجامعية بشكل نظري إلى تطبيق عملي فعّال في المدرسة، وقد يعزى ذلك إلى نظرتهم الإبداعية وتقارب المرحلة العُمريّة مع الطلبة في المرحلة الثانوية مما يساعد على فهمهم لمتطلبات وإحتياجات الطلبة، والعملية التعليمية - التعلمية. ونشاطهم في تطوير المدرسة.

وأظهرت النتائج في مجال التحفيز والعمل الجماعي، وجود فرق لصالح فئة (٥-١٠ سنوات)، وقد يعزى ذلك إلى كونها فترة إنتقالية بين النشاط والدافعية وإظهار إبداعهم، إلى الخبرة في العمل، وفهم أعمق للعملية التعليمية- التعلمية. وتطور العلاقة بين مديري المدارس والمعلمين، وإكتساب خبرة التعامل مع الآخرين في العمل الجماعي، إضافة إلى تنشيط المعلمين وتحفيزهم خلال هذة الفترة من قبل مديري المدارس الثانوية.

٣- المؤهل العلمي:

وأظهرت النتائج المبينة في الجدول (١٣) حسب متغير المؤهل العلمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥)، وجاءت الفروق على النحو الآتي:

كانت الفروق لصالح فئة البكالوريوس في مجال تفويض السلطة، وقد يعزى ذلك إلى عدد الحاصلين على درجة البكالوريوس بشكل أكبر من الحاصلين على درجة الماجستير، وقلة الشواغر الإدارية التي يحصلون عليها، وتفرغ فئة البكالوريوس للعمل داخل المدرسة بشكل أكبر، وقلة تفرغ فئة الماجستير في تفويض السلطة لإلتزامهم بالدراسات العليا.

وكانت الفروق لصالح فئة الماجستير في مجال التحفيز والعمل الجماعي، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة دراسة الماجستير التي تعتمد على المناقشة والعمل الجماعي بين الطالب والمشرف، مما يعكس ذلك على سلوكهم داخل المدرسة في تطبيقهم للعمل الجماعي، وأن درجتهم العلمية في الماجستير تزيد من ثقة المدير في تحفيزهم ونجاحهم في تطبيق العمل الجماعي داخل المدرسة.

ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال السلوك الإبداعي والمشاركة في صنع القرار والإتصال. وقد يعزى ذلك إلى أن السلوك الإبداعي ناتج عن الفروق الفردية للمعلمين، وطبيعة المعلمين أنفسهم، وإلى قلة رغبة المعلمين الشخصية في المشاركة في صنع القرار والإتصال.

وأتفقت نتائج هذا السؤال مع نتيجة دراسة العطاري والشنفري (٢٠٠٧) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعاً لخصائصهم الشخصية. وأختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هنج (Hung,٢٠٠٥) والتي أظهرت عدم وجود أثر للمتغيرات الوسيطة على تمكين المعلمين.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات، وعلى النحو الآتي:

- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم برفع سوية التعليم، من خلال إعادة النظر في القوانين والأنظمة المتعلقة بتمكين المعلمين، والصلاحيات المخولة لمديري المدارس الثانوية العامة.
- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة تخص عملية التمكين الوظيفي للمعلمين، والتعمق بشكل أكبر بمفهوم التمكين الوظيفي للمعلمين، من أجل رفع درجة ممارسة المديرين للتمكين الوظيفي للمعلمين بشكل أفضل.
- تفويض المعلمين صلاحيات أكثر وتمكينهم من أداء واجباتهم.
- ينبغي على وزارة التربية والتعليم الأهتمام بتحفيز المعلمين بشكل أكبر، ومشاركة فاعله في صنع القرار، وتوسيع قنوات الإتصال بين المعلمين والقادة التربويين.
- دعم المعلمين بشكل أكبر من الناحية المادية والمعنوية لتحفيزهم وإطلاق العنان لهم في السلوك الإبداعي الإيجابي بما فيه مصلحة المدرسة.
- ضرورة إجراء مزيد من البحوث والدراسات التربوية حول عملية التمكين الوظيفي للمعلمين، وعلاقتها بمتغيرات آخرى.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، حافظ فرج، وحافظ محمد (٢٠٠٣). **إدارة المؤسسات التربوية**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط١.

البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠٥). **الإتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية الفيادة التدريسية**، ط٢، عمان: دار الثقافة للنشر.

أفندي، عطية حسين (٢٠٠٣). **تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر**، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

جواد، شوقي (٢٠٠٣). **السلوك التنظيمي**، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

جودة، محفوظ احمد (٢٠٠٤). **إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، احمد، والخطيب، رداح (٢٠٠٦). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**، ط٢، أربد: عالم الكتب الحديث.

خليل، نبيل سعد (١٩٩٨). الإجتماعات المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج، **مجلة التربية**، المجلد الأول، العدد الأول، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة.

الدويك، تيسير عبد المطلب (٢٠٠٥). **إدارة المدرسة الفعّالة مفوماتها وآفاقها**، عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

دياب، إسماعيل محمد (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.

السعود، راتب (٢٠٠٢). **الإشراف التربوي إتجاهات حديثة**، ط١، عمان: مركز طارق للنشر والتوزيع.

السعود، راتب (١٩٩٩). الوسائل الإشرافية الشائعة لدى مديري المدارس في الأردن، **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**، جامعة عمان الأهلية، المجلد (٦)، العدد (١)، عمان، ص ١٨٣ - ٢٢٠.

سلطان، ابراهيم (٢٠٠٠). **نظم المعلومات الإدارية (مدخل النظم)**، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.

السلمي، علي (٢٠٠١). **إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية**، لبنان: مكتبة غريب.

الشرفات، عبدالله (٢٠٠١). **أهمية ممارسة العلاقات الإنسانية مع المعلمين عند مديري المدارس الحكومية في البادية الشمالية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

الطراونه، حسين (٢٠٠٦). **العلاقة بين التمكين الإداري وفاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في جنوب الأردن**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الطويل، هاني عبد الرحمن (١٩٩٩). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، عمان: دار وائل للنشروالتوزيع.

عبد الوهاب، سمير (٢٠٠٠). **إدارة الموارد البشرية**، ط١، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، علي (١٩٩٠). بعض الإتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، اللجنة العلمية الدائمة لإدارة الأعمال، **المؤتمر العلمي السنوي**، الاتجاهات الحديثة في إدارة الأعمال، القاهرة ٢٩-٣٠ أبريل، ص ٣٨٥.

العتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠٠٤). تمكين العاملين: كإستراتيجية للتطوير الإداري، **الإجتماع الإقليمي الثاني عشر للشبكة الإدارية وتنمية الموارد البشرية**، مسقط، عُمان، من١١ - ١٣.

العتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠٠٥). جوهر تمكين العاملين: إطار مفاهيمي، **الملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة**، الخبر، السعودية، ١٧-١٨ ابريل.

العتيبي، هلال (٢٠٠٧). **العلاقة بين الأنماط القيادية والتمكين الإداري: دراسة اتجاهات المديرين في المؤسسات العامة الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العساف، حسين موسى (٢٠٠٦). **التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والإستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للداسات العليا،عمان، الأردن.

العطاري، عارف، والشنفري، عبدالله (٢٠٠٧). تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمُان لدرجة تمكينهم من السلطة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد٨، العدد٢، ص١٦٧-١٨٧.

العطاري، علي، وجبران، علي (٢٠٠٧). الإعتقاد بفعالية الذات والتمكين من السلطة للمعلمين في محافظة أربد شمال الأردن، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد ٣،عدد٣، ص-٧٥ ٤٨.

العمايرة، محمد حسين (٢٠٠٢). **مبادئ الإدارة المدرسية**، عمان: دار المسيرة.

العمايرة، محمد حسين (١٩٩٩). **مبادئ الإدارة المدرسية**، عمان: دار المسيرة.

غزال، نورا (١٩٩٤). **القيادة الإدارية في منظمات القطاع العام في القطر العربي السوري: دراسة ميدانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلب، حلب، سوريا.

فتحي، محمد (٢٠٠٣). **إعداد مدير المستقبل من التنشئة حتى تحمل المسؤولية**، القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

الفاضل، محمد محمود (٢٠٠٩). **علاقة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس إقليم شمال الأردن من وجهة نظر المعلمين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القريوتي، محمد قاسم والعنزي، خلف (٢٠٠٦). الشعور بالتمكين الوظيفي لدى المديرين من مستوى الإدارة الوسطى في دولة الكويت، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، المجلد ٢٢، العدد الأول.

الكبيسي، عامر خضير (٢٠٠٤). **التطوير التنظيمي وقضايا معاصرة**، دمشق: دار الرضا للنشر.

آل علي، رضا صاحب، والموسوي، سنان كاضم (٢٠٠١). **وظائف الإدارة المعاصرة نظرة بانورامية عامة**، ط١، عمان: مؤسسة الوراق للنشر.

اللوزي، موسى (٢٠٠٣). إدارة الجودة الشاملة في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، المجلد ١٨، عدد ٤، ص ١٩٦ - ٢٢٠.

المغربي، كامل محمد (٢٠١٠). **السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**، ط٤، عمان: دار الفكر للنشر.

ماهر، احمد (٢٠٠٢). **الإدارة والمبادئ والمهارات**، مصر: الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

مصطفى، احمد سيد (٢٠٠٠). **المدير في عالم متغير**، القاهرة: دار الفجر للتوزيع والنشر.

ملحم، يحيى (٢٠٠٩). **التمكين: مفهوم إداري معاصر**، مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الهواري، سيد (٢٠٠٠). **الإدارة: الأصول والأسس العلمية للقرن الواحد والعشرين**، القاهرة: دار الجليل للطباعة، ط١٢.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩). **مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية**، إدارة الشؤون القانونية، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bown, D, & Lawer, E (١٩٩٢).The empowerment of service worker what, why, how, and when**. Sloan Management Review ,**Vol.٣٣ ,No.٣, pp:٣١-٣٩.

Brown, D (٢٠٠٦). **An Experiential Approach to Organization Development**,٧thed. Pearson education, Inc. Upper Saddle River, New Jersey.

Civerolo, J (٢٠٠٤). People Empowerment: How To Guarantee Success In Empowerment Initiatives Available At: Retrieved May ١٧, ٢٠٠٨, From, **www.Partnersforexcellence.com.**

Daft, R (٢٠٠٠). **Management**. fifth edition, Harcourt College Publishers.

Fleming, S (١٩٩٦). Leadership For teacher empowerment: the relationship between the communication skill of principals, transformational leadership, and the empowerment of teacher. University of New Unpublished dissertation **(www.lib.umi.com/dissertation.Nov.,٢٠٠٥**).

Fragoso, H. (٢٠٠٠). **An Overview of Employee Empowerment: Don't And Don'ts? ,** Presented at The Indiana University research Conferment.**RetrievedMay**٦،٢٠٠٨**,from**.www.insbedu/٢٠٠٠/fragoso.

Garsten C,& Rene A. (٢٠١١) "Effects of vice-principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout", **International Journal of Educational Management**, Vol. ٢٥, No. ٣, pp.٢٥٢ – ٢٦٤.

Gary,S &Anderson,J.(١٩٩٨).Strategic Performance Empowerment Model, **Empowerment in Organizations,** Vol.٢, No.٦,pp.٨٧-١٠٩.

Gandz, J (١٩٩٠). The employee Empowerment Era. **Business Quarterly, Autumn ٩٠,** Vol. ٥٥, No.٢, p.٧٤**.**

Griffith, J (١٩٩٩). The school leadership school climate relation: Identification of school configuration associated with change in principals. **Educational Administration Quarterly,**Vol.٢, No.٣, pp.٢٦٧-٢٩١.

Hung, C. (٢٠٠٥) ' **A Co relational Study Between Junior High school Teacher Empowerment and Job Satisfaction in Kaohsiung Area of Taiwan'** University of Incarnate word. ATT٣١٩٣٣٥٩**.**

Kay, G & Alan, B.(٢٠٠٨). "Understanding empowerment from an employee perspective: What does it mean and do they want it?", **Team Performance Management,** Vol. ١٤, No. ١/٢, pp.٣٩ – ٥٥.

Kreitner, R, & Kinichia, A, & Cole. N. (٢٠٠٣). **Fundamentals of Organizational Behavior**, First Canadian Edition McGraw Hill Higher Education.

Lashley, C. & McGoldrick, J.(١٩٩٤).“The limits of empowerment: a critical assessment of human resource strategy for hospitality operations”, **Empowerment in Organization,** Vol.٢, No.٣, pp.٢٥-٣٨.

Liz, H (٢٠١٢) "Why leadership matters: empowering teachers to implement formative assessment", **Journal of Educational Administration,** Vol. ٥٠, No.٣, pp.٣٦٥ – ٣٧٩.

Maeroff, G (١٩٨٨). **The Empowerment of Teachers: Overcoming the Crisis of Confidence**. New York: Teachers College Press.

Molleman, E & Leontine, B.(١٩٩٦). Empowerment & Rewards: a Case Study, **Empowerment in Organizations**,Vol. ٤,No.٣, pp. ٣٠-٣٣.

Maton, M, & Rappaport, J,(١٩٨٤). Empowerment in religion setting: A multivariate investigation. **Prevention in Human Services**, Vol. ٣,No.٢, pp. ٤٠-٥٥.

Nicholls, J. (١٩٩٥). Getting empowerment into perspective: a three stage training framework. **Empowerment in Organization**. ٣(٢): ٦-١١.

Pastor, J.(١٩٩٦). Empowerment : what it is and what it is not**, Empowerment in Organizations,** Vol.٤, No.٢. pp.٢١٣-٢٢١.

Pefeffer, J, & Veiga,J(١٩٩٩). Putting People First For Organizational Success, **The Academy of Management Executive**, Vol.١٣, No.٢, pp.٣٧-٤٨.

Rogers, K.R. (١٩٩٩). Division Chairs As Transformational Leaders: The Perceptions of Reciprocal Empowerment As Viewed by Principals, **Dissertation Abstract International** - A ٦٠/٠٣, pp. ٦١١-٦٢١.

Ronit, B. & Adam, E, (٢٠١٢). " The empowerment of teacher's perceived Organizational support to job satisfaction: What's Empowerment go to do with ?". **Journal of Educational Administration.** Vol.٥٠. No.٣, pp.٢٨٧–٣٠٦.

Scott,D & Jaffe,T (١٩٩١). **Empowerment: Building A committed Workforce**, Better Management Skills Series, London, Kogan page.

Simon, N. & Travaglione, A.(٢٠٠٣). Trust in Public - Sector Senior Management, **the International Journal of Human Management**, ١٤ (١): ٧٦-٩٢.

Shelton,S. (٢٠٠٢).**Employees, Supervisors, and Empowerment in the Public Sector**: The Role of Employee Trust. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of philosophy Public Administration.

Short, P. (١٩٩٢). Dimensions of teacher Empowerment. **ERIC Document**, **ED٣٦٨٧٠١.**

Short, P. (١٩٩٤). Defining Teacher Empowerment**. ERIC Document**, **ED٤٢٦٠٥٥**.

Thompson, K. L. (١٩٩٩). Middle Level Teacher s Interpretations of Their Experience Regarding Empowerment. **Dissertation Abstracts International** - A ٦٠/٠٥, p.١٤٥٧-١٤٦٩.

الملاحـــــق

الملحق (١)
أداة الدراسة بصورتها الأولية

استبانة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين

الأستاذ الدكتور ..... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الأصول والإدارة التربوية من جامعة عمان العربية.

فان الباحث يضع هذه الأداة بين أيديكم للتعرف على مدى ملاءمتها لهدف الدراسة لذا يرجى وضع (x) عند الدرجة التي ترونها مناسبة ، آملا منكم تدوين ملاحظاتكم وإضافاتكم في المكان المخصص من حيث :

١- مدى انتماء الفقرة للمجال.

٢- دقة صلاحية الفقرة لموضوع الدراسة.

٣- دقة وسلامة الصياغة اللغوية.

٤- أي تعديلات ترونها مناسبة من حيث الإضافة أو الحذف.

أشكركم واقدر لكم تعاونكم

الباحث
اشرف قاسم العليمات

أداة الدراسة بصورتها الأولية

الرقم	الفقـــــــــرة	الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة وملائمتها		التعديل المقترح
		سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	
	المجال الأول: تفويض السلطة					
١	يفوض مدير المدرسة صلاحياتهُ إلى المعلمين بناءاً على القوانين والأنظمة المتبعة في وزارة التربية والتعليم.					
٢	يحدد مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات التي يفوضها لهم كتابيا.					
٣	يحدد مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات التي يفوضها لهم شفويا.					
٤	يوفر مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات الكافية للتصرف في المهام الموكولة إليهم.					
٥	يتابع مدير المدرسة المهام المفوضة للمعلمين بشكل دوري.					
٦	تفوض وزارة التربية والتعليم الصلاحيات الكافية لمدير المدرسة، في تفويض المعلمين لإنجاز مهام وظيفتهم.					
٧	يتاح للمعلمين الفرصة لإبداء أرائهم في أعمالهم.					
٨	تثق وزارة التربية والتعليم في قدرة المعلمين على أداء مهام مفوضة إليهم من قبل مدير المدرسة.					
٩	توفر وزارة التربية والتعليم لمدير المدرسة المرونة المناسبة للتصرف بتفويض المعلمين.					

١٠	يتم تطبيق القرارات الإدارية على المعلمين بدون استثناء.					
١١	يشعرني مدير المدرسة بأهمية وظيفتي ومكانتها كجزء حيوي بالنسبة لوزارة التربية والتعليم.					
١٢	يوضح مدير المدرسة الأسباب التربوية للقرارات المدرسية.					
١٣	يتوقع مدير المدرسة من المعلمين النتائج الجيدة باستمرار.					
١٤	يوضح مدير المدرسة للمعلمين القوانين والتعليمات التي تحكم عمل المدرسة.					
	المجال الثاني:	**التحفيز والعمل الجماعي**				
	الفقـــــــرة	**الصياغة اللغوية**		**وضوح الفقرة وملائمتها**		**التعديل المقترح**
		سليمة	**غير سليمة**	**واضحة**	**غير واضحة**	
١٥	المدرسة بترقية المعلمين المتميزين بأعمالهم.					
١٦	لدى المعلمين الدافع للمساهمة في تحقيق أهداف المدرسة.					
١٧	يشعر المعلم بأن مدير المدرسة يقدر جهوده في العمل.					
١٨	تساعد الأنظمة والتعليمات بوزارة التربية والتعليم مدير المدرسة على تطوير مهارات المعلمين في العمل.					
١٩	يقدم مدير المدرسة التغذية الراجعة للمعلمين لتحسين أدائهم.					
٢٠	يثني مدير المدرسة على الأخلاق الحميدة التي يتحلى بها المعلمون.					
٢١	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين بالعمل.					
٢٢	تسود الثقة بين المدير وبين المعلمين في العمل.					

٢٣	يدعم المدير العمل الجماعي بينه وبين المعلمين في المدرسة.					
٢٤	يوضح المدير للمعلمين الطرق والوسائل الأفضل لاستخدام المصادر التربوية.					
٢٥	يعمل زملائي بروح الفريق الواحد في المدرسة.					
٢٦	يعمل المعلمين معا لحل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة.					
٢٧	يعتني المعلمين ببعضهم البعض، داخل نطاق المدرسة مما يؤدي إلى تكوين وحدة تنظيمية متماسكة ومنسجمة.					
٢٨	يتناسب راتبي والحوافز المالية التي احصل عليها مع جهودي المبذولة في عملي.					
٢٩	يكافئ المدير المعلمين معنويا على جهودهم في العمل.					
٣٠	يهتم المدير بمكافأة المعلمين ماديا على انجازاتهم.					
٣١	ينمي المدير روح الانتماء للمدرسة لدى المعلمين.					
	المجال الثالث:	**السلوك الإبداعي**				
	الفقـــــــرة	**الصياغة اللغوية**		**وضوح الفقرة وملائمتها**		**التعديل المقترح**
		سليمة	**غير سليمة**	**واضحة**	**غير واضحة**	
٣٢	يهتم مدير المدرسة بتجربة الأفكار الجديدة لدى المعلمين في المدرسة.					

٣٣	يشجع المدير المعلمين على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية التعلمية في المدرسة.					
٣٤	يشجع مدير المدرسة المعلمين الذين يفكرون خارج نطاق اختصاصهم.					
٣٥	تخصص وزارة التربية والتعليم الأموال لتنفيذ برامج إبداعية جديدة للمعلمين في المدرسة.					
٣٦	تحدد الوزارة أساليب وإجراءات للعمل الإبداعي لدى المعلمين بهدف التطوير المستمر.					
٣٧	يوفر المدير للمعلمين بيئة جيدة لتبني الأفكار الجديدة بهدف الإبداع.					
٣٨	لدي دافع ذاتي لتجربة الأساليب المبتكرة في مجال عملي داخل المدرسة.					
٣٩	يحث المدير المعلمين على أن تكون المدرسة مميزة في أدائها.					
٤٠	يملك المعلمون القدرة على استخدام المعلومات المتاحة لتطوير مهاراتهم داخل المدرسة.					
٤١	تتمتع وزارة التربية والتعليم بالتميز في عملية البحث والتطوير المستمرين.					
٤٢	تقوم الوزارة بإجراء تعديلات على أسلوب الحوافز والمكافآت لتطوير السلوك الإبداعي للمعلمين.					

٤٣	تقوم الوزارة بإجراء تعديلات على أسلوب التعيين.					
٤٤	يشجع المدير المعلمين على حرية التعبير والنقد فيما يتعلق بأعمال المدرسة.					
٤٥	يهتم مدير المدرسة بالتغييرات الايجابية في سلوك المعلمين داخل المدرسة.					
٤٦	يوفر المدير للمعلمين الفرص التدريبية لتنمية مهاراتهم في تحليل المناهج والكتب المدرسية بهدف التطوير.					
	المجال الرابع:	**المشاركة في صنع القرار والاتصالات**				
	الفقـــــــرة	**الصباغة اللغوية**		**وضوح الفقرة وملائمتها**		**التعديل المقترح**
		سليمة	**غير سليمة**	**واضحة**	**غير واضحة**	
٤٧	يسمح المدير للمعلمين بالتعبير عن آرائهم بحرية عند اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمهام عملهم.					
٤٨	يثق المدير بالقرارات التي يتخذها المعلمون في مجال تخصصاتهم.					
٤٩	المسؤولية تكون مشتركة بين معلمي المدرسة في حل المشكلات اليومية التي تواجههم.					
٥٠	يحصل المعلمون على المعلومات اللازمة لصنع القرارات في سياسة المدرسة.					
٥١	يُطلعني مدير المدرسة على المعلومات الحديثة التي ترد للمدرسة ويشركني في الشؤون المهمة للمدرسة.					
٥٢	يطلع المعلمين على الكتب الرسمية الصادرة من الإدارة العليا.					

٥٣	يدعم المدير قرارات المعلمين المتخذة لصالح المدرسة.					
٥٤	يشرك المدير المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالانضباط المدرسي.					
٥٥	يشرك المدير المعلمين في صنع القرارات ذات الصلة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.					
٥٦	يبين المدير للمعلمين نطاق المشاركة في صنع القرارات وحل المشكلات في المدرسة.					
٥٧	يوفر الاتصالات الواضحة والسريعة فيما بين الأقسام والمعلمين بالمدرسة.					
٥٨	تتوافر في المدرسة وسائل الاتصال الحديثة ليتم استخدامها في تبادل المعلومات والبيانات بين المعلمين والمدير.					
٥٩	توجد أسس واضحة وسريعة لكيفية تبادل المعلومات بين المدير والمعلمين داخل المدرسة.					
٦٠	يشرك المدير المعلمين في كيفية تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.					
٦١	يشرك المدير المعلمين في توزيع المهام فيما بينهم.					
٦٢	ينمي مدير المدرسة مهارات المعلمين لممارسة تفويض السلطة.					
٦٣	يشرك المدير المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالنفقات المدرسية.					
٦٤	يدعم المدير القرارات الناجمة عن تفويض السلطة للمعلمين.					

٦٥	يتمتع المعلمون بحرية القرار في تحديد أسلوب تقويم طلبتهم.					
٦٦	يشرك المدير المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بسياسة الاختبارات والعلامات.					
٦٧	يشعر المعلمون بحرية في كيفية تعاملهم مع الطلبة والمجتمع المحلي.					

الملحق (٢)

أسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	إسم المحكم	التخصص	الجامعة
١	الأستاذ الدكتور راتب السعود	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية
٢	الأستاذ الدكتور عبدالله عويدات	إصول التربية	جامعة عمان العربية
٣	الأستاذ الدكتور صالح عليمات	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
٤	الأستاذ الدكتور محمد عاشور	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
٥	الأستاذ الدكتور محمد الخوالده	إصول تربية	جامعة اليرموك
٦	الأستاذ الدكتور عدنان الابراهيم	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
٧	الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
٨	الدكتور عباس عبد المهدي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
٩	الدكتورة ملك الناظر	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
١٠	الدكتورة منيرة الشرمان	إدارة تربوية	جامعة اليرموك

الملحق (٣)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

استبانة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين

المعلم / المعلمة ..... الفاضل / الفاضلة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بعنوان " **درجة ممارسة مديري المدارس للتمكين الوظيفي للمعلمين**"، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة استبانه لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين.

لذا أرجو التكرم بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانه المرفقة، وذلك بوضع إشارة (x) تحت البدائل المثبتة إمام كل فقرة. وإذ نشكر لكم تعاونكم وأود إعلامكم بان كافة المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستحاط بالسرية التامة، ولن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

البيانات الشخصية

يتعلق هذا الجزء بجمع البيانات الشـخصـية لأفراد عينة الدراسـة، من حيث الجنس، وسـنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

س١: الجنس

☐ ذكر ☐ أنثى

س٢: عدد سنوات الخبرة

☐ أقل من ٥ سنوات ☐ ٥ – ١٠ سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات

س٣: المؤهل العلمي

☐ بكالوريوس ☐ ماجستير

أداة الدراسة بصورتها النهائية

الرقم	الفقـــــــرة	درجة ممارسة مديري المدارس للتمكين الوظيفي بدرجة				
	المجال الأول: تفويض السلطة	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
١	يفوض مدير المدرسة صلاحياتهُ إلى المعلمين بناءاً على القوانين والأنظمة المتبعة في وزارة التربية والتعليم.					
٢	يحدد مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات التي يفوضها لهم كتابيا.					
٣	يحدد مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات التي يفوضها لهم شفويا.					
٤	يوفر مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات الكافية للتصرف في المهام الموكولة إليهم.					
٥	يتابع مدير المدرسة المهام المفوضة للمعلمين بشكل دوري.					
٦	يتاح للمعلمين الفرصة لإبداء أرائهم في أعمالهم داخل المدرسة من قبل المدير.					
٧	يشعرني مدير المدرسة بأهمية وظيفتي ومكانتها كجزء حيوي بالنسبة لوزارة التربية والتعليم.					
٨	يوضح مدير المدرسة للمعلمين القوانين والتعليمات التي تحكم عمل المدرسة.					
	المجال الثاني: التحفيز والعمل الجماعي	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
٩	يوصي مدير المدرسة بترقية المعلمين المتميزين بأعمالهم.					
١٠	يشعر المعلم بأن مدير المدرسة يقدر جهوده في العمل.					
١١	يقدم مدير المدرسة التغذية الراجعة للمعلمين لتحسين أدائهم.					
١٢	يثني مدير المدرسة على الأخلاق الحميدة التي يتحلى بها المعلمون.					

١٣	يتعاون مدير المدرسة مع المعلمين بالعمل.					
١٤	تسود الثقة بين المدير وبين المعلمين في العمل.					
١٥	يدعم المدير العمل الجماعي بينه وبين المعلمين في المدرسة.					
١٦	يعمل المعلمين معا لحل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة.					
١٧	يتناسب راتبي والحوافز المالية التي احصل عليها مع جهودي المبذولة في عملي.					
١٨	يكافئ المدير المعلمين معنويا على جهودهم في العمل.					
١٩	يهتم المدير بمكافأة المعلمين ماديا على انجازاتهم.					
٢٠	ينمي المدير روح الانتماء للمدرسة لدى المعلمين.					
المجال الثالث: السلوك الإبداعي		**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
٢١	يهتم مدير المدرسة بتجربة الأفكار الجديدة لدى المعلمين في المدرسة.					
٢٢	يشجع المدير المعلمين على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية التعلمية في المدرسة.					
٢٣	يشجع مدير المدرسة المعلمين الذين يفكرون خارج نطاق اختصاصهم.					
٢٤	تحدد الوزارة أساليب وإجراءات للعمل الإبداعي لدى المعلمين بهدف التطوير المستمر.					
٢٥	يوفر المدير للمعلمين بيئة جيدة لتبني الأفكار الجديدة بهدف الإبداع.					
٢٦	لدي دافع ذاتي لتجربة الأساليب المبتكرة في مجال عملي داخل المدرسة.					

٢٧	يحث المدير المعلمين على أن تكون المدرسة مميزة في أدائها.					
٢٨	يملك المعلمون القدرة على استخدام المعلومات المتاحة لتطوير مهاراتهم داخل المدرسة.					
٢٩	يشجع المدير المعلمين على حرية التعبير والنقد فيما يتعلق بأعمال المدرسة.					
٣٠	يهتم مدير المدرسة بالتغييرات الايجابية في سلوك المعلمين داخل المدرسة.					
٣١	يوفر المدير للمعلمين الفرص التدريبية لتنمية مهاراتهم في تحليل المناهج والكتب المدرسية بهدف التطوير.					
المجال الرابع: المشاركة في صنع القرار والاتصالات		**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
٣٢	يسمح المدير للمعلمين بالتعبير عن آرائهم بحرية عند اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمهام عملهم.					
٣٣	يثق المدير بالقرارات التي يتخذها المعلمون في مجال تخصصاتهم.					
٣٤	يحصل المعلمون على المعلومات اللازمة لصنع القرارات في سياسة المدرسة.					
٣٥	يُطلعني مدير المدرسة على المعلومات الحديثة التي ترد للمدرسة ويشركني في الشؤون المهمة للمدرسة.					
٣٦	يطلع المعلمين على الكتب الرسمية الصادرة من الإدارة العليا.					
٣٧	يدعم المدير قرارات المعلمين المتخذة لصالح المدرسة.					

٣٨	يشرك المدير المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالانضباط المدرسي.					
٣٩	يبين المدير للمعلمين نطاق المشاركة في صنع القرارات وحل المشكلات في المدرسة.					
٤٠	يوفر الاتصالات الواضحة والسريعة فيما بين الأقسام والمعلمين بالمدرسة.					
٤١	يوفر مدير المدرسة وسائل الاتصال الحديثة ليتم استخدامها في تبادل المعلومات والبيانات بينه وبين المعلمين.					
٤٢	يشرك المدير المعلمين في كيفية تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.					
٤٣	ينمي مدير المدرسة مهارات المعلمين لممارسة عمليات صنع القرار.					
٤٤	يشرك المدير المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالنفقات المدرسية.					
٤٥	يدعم المدير القرارات الناجمة عن تفويض السلطة للمعلمين.					
٤٦	يتمتع المعلمون بحرية القرار في تحديد أسلوب تقويم طلبتهم.					

الملـــــحق (٤)
المراســـــــــلات الرسميـــــة

جامعة عمان العربية
Amman Arab University

عطوفة مدير التربية و التعليم لمنطقة عمان الاولى المحترم
عمان – المملكة الاردنية الهاشمية

الرقم: ١ / ١٥ / 798
التاريخ: ٢٠١٢/٩/٣

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب اشرف قاسم العليمات ، المسجل في برنامج الماجستير تخصص (الأصول و الإدارة التربوية) بدراسة حول" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين" وتتضمن الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من معلمي المدارس التابعة التابعة لمديريتكم الموقرة ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير. ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أسمه اعلاه.

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام.

العميد

أ.د.عدنان الجادري

عمان - المملكة الاردنية الهاشمية - هاتف: ٥٥٤٠٠٤٠ (٦ ٩٦٢) - فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٦ ٩٦٢) - ص.ب:(٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)

جامعة عمان العربية
Amman Arab University

عطوفة مدير التربية و التعليم لمنطقة عمان الثالثة المحترم
عمان – المملكة الاردنية الهاشمية

الرقم: ١ / ١٥ / ٨٥٥
التاريخ: ٢٠١٢/٩/٣

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب اشرف قاسم العليمات ، المسجل في برنامج الماجستير تخصص (الأصول و الإدارة التربوية) بدراسة حول" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين" وتتضمن الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من معلمي المدارس التابعة التابعة لمديريتكم الموقرة ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أسمه اعلاه.

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام.

العميد

أ.د.عدنان الجادري

عمان - المملكة الاردنية الهاشمية - هاتف: ٥٥٤٠٠٤٠ (٩٦٢٦) - فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٩٦٢٦) - ص.ب:(٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)

جامعة عمان العربية
Amman Arab University

عطوفة مدير التربية و التعليم لمنطقة عمان الرابعة المحترم
عمان – المملكة الاردنية الهاشمية

الرقم: ١ / ١٥ / ٨٥١
التاريخ: ٢٠١٢/٩/٣

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب اشرف قاسم العليمات ، المسجل في برنامج الماجستير تخصص (الأصول و الإدارة التربوية) بدراسة حول" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الوظيفي للمعلمين" وتتضمن الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من معلمي المدارس التابعة التابعة لمديريتكم الموقرة ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أسمه اعلاه.

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام.

العميد

أ.د.عدنان الجادري

عمان - المملكة الاردنية الهاشمية - هاتف: ٥٥٤٠٠٤٠ (٦ ٩٦٢) - فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٦ ٩٦٢) - ص.ب:(٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء قصبة عمان
مديريـــة التربيـــة و التعليم للواء الجامعة
مديريـــة التربيـــة و التعليم للـواء ماركـا
مديرية التربيـة و التعليم للواء وادي السير
مديرية التربيـــة و التعليم للواء القويسمـة

الرقـــم
التاريخ
الموافق

مديري المدارس الثانوية ومديراتها

الموضـوع / البحث التربوي

الســـلام عليكم ورحمـــة الله وبركـــاته ،،،،

إشـارة لكتاب جامعة عمان العربية رقم 798/15/1 تاريخ 2012/9/3 .

يقـوم الطالب / أشـرف قـاسم العليمـات بإجـراء دراسـة عنوانها

"درجة ممارسـة مديري المدارس الثانويـة للتمكين الوظيفي للمعلمين"

وذلك استكمـالاً للحصول على درجة الماجستير تخصص (الأصول والإدارة التربوية) الأمر الذي يحتاج إلى تطبيق استبانه على عينة من معلمي مدارسكم .

آملاً تسهيل مهمة الطالب وتقديم المساعدة الممكنة له. على أن تتم مطابقة الاستبانة المطبقة مع الاستبانه المرفقة.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .

نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والأشراف التربوي .

نسخة : عضو قســـم الإشـــراف .

تلفون : (06-5699181 ~ 6) فاكس : (06-5699580) ص.ب : (9579 اللويبدة)
المملكة الأردنية الهاشمية