



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية المقارنة

متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة (دراسة ميدانية في مدينة دمشق)

دراسة أعدت لنيل درجة الماجستير في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالب:

رامي عزيز ديب

إشراف الدكتور:

محمد حلاق

الأستاذ في قسم التربية المقارنة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ [سورة النمل: الآية 19].

صدق الله العظيم

كَلِمَةُ شُكْرٍ

الحمد لله تعالى كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه الذي ألهمني الصبر والطموح وسدّد خطاي، بأن منّ عليّ بإتمام هذه الرسالة، ومنّ عليّ بنعمه التي لا أحصيها.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى عمادة كلية التربية، وإلى قسم التربية المقارنة ممثلاً بالأستاذة الدكتورة باسمه حلوة.

وبكل الاحترام والتقدير والامتنان أتوجّه بالشكر الجزيل إلى أستاذي الدكتور محمد حلاق على جهده المتميز في الإشراف على هذه الرسالة، ومساهماته الفكرية في تعزيز منهجيتها العلمية وإثراء مضامينها التربوية، ولما غمرني به من فيض علمه، وكثير نصحه، وحسن معاملته، وجميل صبره.

والشكر موصول لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل الدكتورة لنا شالاتي والدكتورة رنا الزين، مقدراً لهم جهدهم في قراءة هذه الرسالة وتقويمها، وإثرائها بالملاحظات القيمة والآراء السديدة، في سبيل الخروج بنوعية عمل أفضل.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للصديقة العزيزة ميس العبيد التي ساندتني وكانت عوناً لي في كل مراحل إنجاز هذا العمل.

وأشكر جزيل الشكر السيدة رتيبة الفاعوري مديرة مدرسة ربيعة الأيوبية للتعليم الأساسي لدورها الكبير ودعمها المستمر والمتواصل وتشجيعها العلم وطلابه.

والشكر موصول للأستاذ سلمان وزو؛ لتفضله بتدقيق الرسالة لغوياً، والأستاذ محمود الفارس؛ لجهده الكبير في العمل الإحصائي لهذه الرسالة.

ولا يفوتني أن أتقدّم بخالص الشكر والمحبة والعرفان لأفراد أسرتي وجميع الأصدقاء الذين أمدوني بالدعم والمساندة اللازمين لإتمام هذه الرسالة.

ولا أنسى أبداً تلك الروح الطاهرة التي غادرتنا جسداً وبقيت روحه تسكن قلبي، أخي الشهيد بإذن الله مهند.

الباحث

رامي عزيز ديب

فهرس المحتويات

ب	آية قرآنية
ج	كلمة شكر
د	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ط	فهرس الأشكال
رقم الصفحة	المحتوى
35-1	الفصل الأول الإطار المنهجي
2	المقدمة.
3	أولاً: مشكلة الدراسة.
6	ثانياً: أهمية الدراسة.
8	ثالثاً: أهداف الدراسة.
8	رابعاً: أسئلة الدراسة.
9	خامساً: متغيرات الدراسة.
9	سادساً: فرضيات الدراسة.
10	سابعاً: حدود الدراسة.
10	ثامناً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
12	تاسعاً: دراسات سابقة.
33	عاشراً: التعقيب على الدراسات السابقة.
75-36	الفصل الثاني: التمكين الإداري
37	تمهيد
37	أولاً: مفهوم التمكين الإداري.
37	1- التمكين لغة.
38	2- التمكين في الاصطلاح.
40	ثانياً: الفرق بين التمكين الإداري وبعض المفاهيم الإدارية الأخرى.
40	1- التمكين وتفويض السلطة.
41	2- التمكين الإداري والمشاركة.

42	3- التمكين الإداري والاندماج.
42	4- التمكين الإداري والإثراء الوظيفي.
43	ثالثاً: أهمية التمكين الإداري.
45	رابعاً: مستويات التمكين الإداري.
47	خامساً: مقومات التمكين الإداري.
50	سادساً: أبعاد التمكين الإداري.
56	سابعاً: خطوات التمكين الإداري.
61	ثامناً: شروط تنفيذ التمكين الإداري.
63	تاسعاً: أساليب التمكين الإداري.
67	عاشراً: متطلبات التمكين الإداري.
72	حادي عشر: معوقات التمكين الإداري.
75	خلاصة الفصل.
107-76	الفصل الثالث: واقع التعليم الأساسي وإدارته في الجمهورية العربية السورية
77	تمهيد
77	أولاً: مفهوم التعليم الأساسي.
78	ثانياً: أهداف مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية
80	ثالثاً: أهمية مرحلة التعليم الأساسي.
82	رابعاً: المبادئ التي يقوم عليها التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
84	خامساً: خصائص مرحلة التعليم الأساسي في سورية
85	سادساً: التحديات التي تواجه التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
88	سابعاً: أهم التطورات التي مرت بها مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.
92	ثامناً: واقع التمكين الإداري في مرحلة التعليم الأساسي.
93	تاسعاً: أنماط الإدارة المدرسية وعلاقتها بالتمكين.
97	عاشراً: المهارات اللازمة لمدير المدرسة في الفكر الإداري المعاصر
100	حادي عشر: شروط التكليف بالإدارة في مرحلة التعليم الأساسي.
101	ثاني عشر: واجبات المدير في مدارس التعليم الأساسي.
106	ثالث عشر: العوامل المؤثرة بالإدارة المدرسية.
107	خلاصة الفصل.

122-108	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية
109	تمهيد.
109	أولاً: إجراءات تنفيذ الدراسة.
110	ثانياً: منهج الدراسة.
110	ثالثاً: أداة الدراسة.
119	رابعاً: مجتمع الدراسة.
119	خامساً: عينة الدراسة.
121	سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة.
122	خلاصة الفصل.
151-123	الفصل الخامس: تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها
124	تمهيد.
124	أولاً: نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها.
124	1- النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي.
126	2- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول.
129	3- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني.
132	4- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث.
135	ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها.
150	خلاصة الفصل.
150	ثالثاً: مقترحات الدراسة.
164-152	مراجع الدراسة العربية والأجنبية
153	المراجع العربية.
163	المراجع الأجنبية.
178-165	الملاحق
166	ملحق رقم (1) الاستبانة المعروضة للتحكيم.
172	ملحق رقم (2) الاستبانة بعد التحكيم.
177	ملحق رقم (3) قائمة بأسماء السادة المحكمين.
178	ملحق رقم (4) الموافقة على تطبيق الدراسة.
187-179	ملخص الدراسة باللغة العربية
ii-xi	ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية

فهرست الجداول		
رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
41	الفرق بين التمكن الإداري والتفويض.	1
111	مجالات الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية.	2
112	بدائل الإجابة لاستبانة متطلبات التمكن الإداري.	3
112	أمثلة لبعض بنود الاستبانة قبل التعديل وبعده.	4
113	استبانة متطلبات التمكن الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بعد التحكيم.	5
114	معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة متطلبات التمكن الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للاستبانة.	6
115	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة متطلبات التمكن الإداري مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه كل بند.	7
116	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة متطلبات التمكن الإداري مع الدرجة الكلية.	8
117	معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة متطلبات التمكن الإداري.	9
118	معاملات ارتباط الثبات بالإعادة لاستبانة متطلبات التمكن الإداري.	10
119	مقياس درجات أهمية متطلبات التمكن الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي وفقاً للمتوسطات الحسابية على كل بند في الاستبانة وعلى الدرجة الكلية.	11
120	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.	12
124	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الرتبوية وترتيب درجات متطلبات التمكن الإداري على المجالات من الأكثر أهمية حتى الأقل.	13
126	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد	14

	عينة الدراسة على بنود مجال المتطلبات الإدارية ودرجة الأهمية عليها وترتيبها.	
129	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المتطلبات التنظيمية ودرجة الأهمية عليها وترتيبها.	15
132	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المتطلبات المادية والبشرية ودرجة الأهمية عليها وترتيبها.	16
135	نتائج اختبار (t) لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث).	17
137	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري ومجالاتها الفرعية.	18
138	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي ضمن درجات تقدير أفراد عينة الدراسة على كامل استبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية.	19
139	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على مجال المتطلبات التنظيمية ومجال المتطلبات المادية والبشرية.	20
141	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية.	21
142	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير عدد سنوات الخدمة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية.	22
143	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً للعدد سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية.	23

24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية.	146
25	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير عدد الدورات التدريبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية.	147
26	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً للعدد الدورات التدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية.	148
فهرست الأشكال		
رقم الشكل	دلالة الأشكال	رقم الصفحة
1	التمثيل البياني لدرجات متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي على مجالات استبانة متطلبات التمكين الإداري في مدينة دمشق.	125

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

المقدمة

أولاً: مشكلة الدراسة

ثانياً: أهمية الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أسئلة الدراسة

خامساً: فرضيات الدراسة

سادساً: متغيرات الدراسة

سابعاً: حدود الدراسة

ثامناً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تاسعاً: دراسات سابقة

عاشراً: التعقيب على الدراسات السابقة

مقدمة:

لاشكَّ أنَّ عصرنا الحالي يعدّ عصر التّحولات والتّغيرات في مختلف مجالات الحياة السّياسية والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة... حيث يمتاز النّظام العالميّ الحالي بحركته السريعة التي تتلاحق فيها المتغيّرات وتتصاعد قوى التّغيير وتتبدل الأوضاع بسرعة متناهية، ويحتاج الأمر من المؤسّسات المختلفة، ومنها المؤسّسة التّعليميّة وإدارتها، إلى اتّخاذ التّرتيبات اللازمة لمواجهة هذه التّحديات.

وفي ظلّ هذه التغيرات يبرز دور التربية، فهي السبيل الأمثل لتجاوز التخلف واللاحاق بركب التقدم والرقي في وقتٍ لا مجال فيه للانتظار، ولن يتأتّى ذلك ما لم تحقق في ذاتها تغييراً نوعياً يوازي ما يحيط بها من تغيرات، وربما لم تعد الأساليب الإداريّة التربويّة التقليديّة التي تمارس في مؤسّساتنا التربويّة مقبولة للتعامل مع مستجدات هذا العصر ومتغيّراته، الأمر الذي يفرض على هذه المؤسّسات والجهات المسؤولة عنها حتمية التّغيير الذي يمكنها من استيعاب الثورة المعلوماتيّة واستثمار التطورات التكنولوجيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة.

ولا شكَّ أنَّ الإدارة المدرسيّة تلعب دوراً مهماً ومميزاً في إحداث التّغيير لنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة عبر ما تقوم به من مهمات ومسؤوليات مناطة بها، ونتيجة للتّغيير في وظيفة الإدارة المدرسيّة، وجدت الحاجة الماسّة لبروز الدّور الجديد لمدير المدرسة بصفته قيادياً مبدعاً ومفكراً بارعاً، يمتلك مهارات تخطيطيّة وتنظيميّة ولديه حس ديمقراطيّ فاعل يترجم في مقدرته على إتاحة الفرص للعاملين معه من معلّمين وسواهم للمساهمة في تطوير العمل المدرسيّ وتجديده، وهذا الدور الجديد يتطلب درجة من السلطة والمسؤوليّة وصلاحيات واسعة ومنح مديري المدارس التّمكن الإداريّ الكافي حتى يقوموا بهذا الدور بفاعلية وتميز، "فقد تغيرت وظيفة مدير المدرسة في الواقع التربويّ المعاصر، ولم تعد قاصرة على مزاولة الأعمال والمهمّات الإداريّة والفنيّة، بل إن دوره أصبح أكثر ارتباطاً بإحداث التّغيير المدرسيّ، واتخاذ القرارات التطويريّة" (حسنين، 2015، ص2)، نتيجة لذلك أصبح من الضرورة التّخلص من النظرة التقليديّة للإدارة التي تقوم على مبدأ أن مدير

المدرسة ينفذ ما يطلب منه فقط، باعتباره القائد الذي يقع على عاتقه تحقيق أهداف المدرسة، عن طريق منحه الثقة لأداء العمل دون تدخل مباشر من قبل مديرية التربية للرقى بالعملية التعليمية وإيجاد بيئة تطويرية في المدرسة تسمح بالابتكار والإبداع لإنجاز الأعمال بأقل وقت وجهد ممكنين.

وينظر إلى التمكين الإداري على أنه منح العاملين حرية التصرف، وتحقيق المشاركة في اتخاذ القرارات، فهو بذلك يحقق فرصة لإعمال العقل والإبداع الإداري. فمن خلال التمكين، والثقة، والسّماح بتدفق المعلومات، وزيادة فرص الحوار والتفاهم، فإنّ ذلك يسهم إلى حدّ كبير في إيجاد مناخ تنظيمي مناسب يؤثر في الأداء الوظيفي للعاملين (أفندي، 2003، ص10).

ولقد تزايد الاهتمام بالتمكين كونه من الموضوعات الإدارية المعاصرة ومن متطلبات الإدارة الحديثة، فهو ركيزة أساسية في العمل الإداري الجديد، لأنه يعطي مدير المدرسة الراحة في العمل، ويساعده على الارتقاء بمستوى إدارته إلى الحد الذي يمكنه من مواجهة التطورات الحاصلة، ويمنحه القدرة على مواكبتها، وهذا يتطلب تعزيز دوره وتحفيزه باعتباره الحلقة الأهم في البنية الهيكلية للإدارة المدرسية.

وبذلك يعدّ مفهوم التمكين الإداري من أحدث المفاهيم الإدارية التي تحدث نقلة نوعية داخل المدرسة وخارجها، من خلال المبادرة باتخاذ القرارات المناسبة، والإيمان بمبدأ المشاركة والتعاون وتشجيع الأفراد ومنحهم الحرية والثقة لأداء العمل بطريقتهم. وفي ضوء ما سبق فإنّ الدراسة الحالية تتجه نحو البحث في متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

أولاً: مشكلة الدراسة

مما لاشكّ فيه أنّ مؤسساتنا التعليمية تعاني من الإدارة البيروقراطية التي تؤمن بمركزية القرار، والضعف الشديد في تفويض الصلاحيات للمرؤوسين، ما يؤدي إلى التأخير

في إنجاز الأعمال، وذلك لكثرة الخطوات أو المراحل التي يتم فيها إنجاز المعاملات والموافقات المتعلقة بالعمل، والذي يمكن أن تكون له نتائج سلبية على كافة المستويات.

وفي ظل الأزمة الراهنة في الجمهورية العربية السورية تشهد المؤسسات التربوية، ولا سيما مدارس التعليم الأساسي، العديد من التغيرات التي فرضتها الأزمة الحالية، كخروج العديد من المدارس عن الخدمة، وكثافة التلاميذ في الفصل الواحد، وتسرب بعض المعلمين، والضغوط النفسية للمعلمين والتلاميذ نتيجة الأحداث الراهنة، والتغيير المستمر في المناهج، وغيرها العديد من التغيرات التي تلقي بظلالها على المؤسسة التعليمية، ومن ثم فإن هذه التغيرات التي تحدث في المدارس غالباً ما تهز كيانها كلياً أو جزئياً، ولذا تتطلب أسلوباً إدارياً يختلف عن الأسلوب التقليدي، أسلوباً قادراً على تجاوز مخلفات الأزمة الراهنة وتأثيراتها على القطاع التربوي، بشكل يساعد على تطوير المدرسة من جهة، وتكيف العاملين من جهة أخرى، مما يساهم في تحقيق الإدارة المدرسية لأهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

وفي هذا الإطار يعد التمكين الإداري أحد العناصر الرئيسة المطلوبة لتحقيق الجودة والفاعلية في أداء المديرين، فهو يهدف إلى مساعدتهم على أن يكونوا أكثر مقدرة وسلطة في أداء أعمالهم وتحقيق أفضل النتائج، ومن ثم تحقيق أداء مؤسساتي وتنظيمي عالٍ، وذلك من خلال أشكال مختلفة منها تفويض السلطة ومشاركة العاملين في عملية صنع واتخاذ القرارات، ومن خلال الاهتمام والتقدير لأفكار العاملين واقتراحاتهم. وهذا ما أكدته دراسة سلامة (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية في مدينة دمشق، ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية، وكذلك دراسة (الكبيسي، 2004، ص36) التي بينت أن تمكين مدير المدرسة "سيسهم في تحسين أدائه لعمله وسيتمكن من مواجهة التحديات المصاحبة للتغيرات المتسارعة في النظام التعليمي والبيئة المحيطة له وسيحقق التميز في العمل المدرسي". ودراسة (Weshah,2012,p24) التي جاء فيها "إن التمكين يدفع مدير المدرسة لبذل المزيد من الجهد والعمل لأجل المدرسة، وبلوغ الأهداف المرسومة وتحقيقها على الوجه المطلوب"،

ولقد أدركت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية أهمية تحسين الأداء وتطوير العمل الإداري، لذا سعت إلى تمكين مدير المدرسة، وإعطائه مزيداً من الصلاحيات، وتوسيع مشاركته في اتخاذ القرار لبلوغ أهداف المدرسة المرسومة وتحقيقها على الوجه المطلوب (وزارة التربية، 2018، ص53).

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها الدولة في مجال تحقيق مجانية التعليم الأساسي وإلزاميته، ولاسيما بعد صدور قانون التعليم الأساسي رقم 32/ لعام 2002 الذي تم بموجبه مد الإلزام إلى تسع سنوات، والتوسع في نشره، وازدياد عدد المدارس، وارتفاع عدد الملتحقين بها، وتعزيز دمج التكنولوجيا في التعليم الأساسي، وأيضاً في مجال التنمية المهنية للمعلمين، إلا أن هذا التعليم ما يزال يواجه تحديات كبيرة تفرضها متغيرات اليوم مما يعوق تحقيق غايات التربية في إعداد إنسان المستقبل القادر على مواجهة تحديات عالم المتغيرات المتسارعة التي تفرضها العولمة.

فقد أكدت دراسة وزان (2011) أن الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي تعاني من مشكلات متعدّدة مثل نقص الكفاءات الإدارية والقصور في استخدام التقنيات الحديثة، كذلك تعاني من المركزية الشديدة، والروتين، وتعقد الإجراءات، وضعف التنسيق بين المؤسسات المختلفة (وزان، 2011، ص5).

ومن هنا يظهر تمكين العاملين كعامل ومدخل أساسي يحفز تحول نمط القيادة من القيادة الأوتوقراطية والموجهة إلى القيادة الديمقراطية والمشاركة، كما يسمح للمنظمة أن تكون مرنة ومتكيفة مع التغيرات السريعة في البيئة المحيطة.

وفي دراسة استطلاعية قام بها الباحث على عدد من مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق بتاريخ (2017/6/19) التقى من خلالها مع مديري هذه المدارس وسألهم عن أهم الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في ظل متغيرات عالم اليوم، وتكونت العينة الاستطلاعية من 30 مدرسة منتشرة في (مساكن برزة- ركن الدين - البرامكة، المزة، التجارة) وكانت معظم الإجابات متمحورة حول: المركزية الشديدة وقلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، والروتين الإداري، وعدم تمكين المديرين بالشكل الذي يتيح لهم حرية

التصرف والتعامل مع المشكلات الراهنة وتحمل المسؤوليات إزاءها، وضعف الإمكانيات المادية المتاحة، وعدم كفاية التقنيات المستخدمة. فقد أشار (90%) منهم أن التمكين يسهم في تحسين أدائهم، كما يعزز ثقتهم بقدراتهم على اتخاذ القرارات السليمة، و (50%) منهم يطبقون أساليب جديدة لإنجاز المهمات الموكلة إليهم، وأكد (80%) منهم أن الروتين الإداري يشكل عائقاً في تطبيق الأفكار الإبداعية لديهم؛ الأمر الذي يعيق تطوير المدرسة.

وبناءً على ما سبق، ومن خلال عمل الباحث كمعلم صف، لاحظ أن الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي مازالت تتبع أنماطاً قيادية تقليدية، كما أنها تعاني من التقيد الشديد بالأنظمة واللوائح والقوانين، وأنها لا تزال تعيش أفكاراً وأساليب لا تتماشى مع متطلبات العصر الحالي ومعطياته، كما تخلو من التجديد والإبداع والابتكار.

لذا فقد اختار هذا الموضوع لما له من أهمية في تحديد متطلبات التمكين الإداري اللازم لإيجاد إدارة مفتوحة مستجيبة لكل ما هو جديد، قادرة على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، والتعامل الأمثل مع التغيرات التي فرضتها الأزمة الراهنة بما يسهم في تحويل هذه الإدارة التقليدية إلى إدارة ممكنة تتوافق ومتطلبات العصر، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالسؤال الرئيس الآتي:

ما متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة؟

ثانياً: أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من كونها تتناول قضية مهمة من القضايا المعاصرة التي تؤثر على المنظمات عامة والمنظمات التربوية خاصة، حيث يعد التمكين الإداري من المداخل الإدارية الحديثة التي تسهم في تحقيق أكبر قدر من الإنجاز للمديرين، وتجعل عملهم في المدرسة أكثر فاعلية، مما يؤدي إلى تحسين المخرجات التربوية.

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة بما يأتي:

1. الأهمية النظرية:

- قلّة الدراسات التي تناولت موضوع التمكين الإداري ولا سيّما في المؤسسات التربويّة، فهي الدراسة الأولى من نوعها، حسب علم الباحث، والتي تتناول متطلبات التمكين الإداري في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- تسليط الضوء على واحد من أهم المداخل الإداريّة الحديثة والذي يعول عليه كثيراً لتحقيق التنمية والتّطوير في أداء مديري المدارس.
- أهمية مرحلة التّعليم الأساسي والتي تشكّل اللبنة الأساسيّة للتّعليم في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.
- تشكّل هذه الدراسة نقطة انطلاق نحو دراسات أخرى قد تسهم في إيجاد مؤسسات ممكنة، وكذلك توفير معلومات للباحثين والمهتمين في إدارة المؤسسات.

2. الأهمية العمليّة:

- ما يمكن أن تسهم به نتائج هذه الدراسة في إيجاد إطار مرجعي، يكشف عن المحددات السلوكيّة والتنظيميّة والإداريّة اللازمة للتمكين الإداري لمديري المدارس، يمكن أن يستفيد منه المديرون وصانعو القرار في وزارة التربية في التّحديث والتّطوير، في مجال التّربية بصفة عامة وفي الإدارة التربويّة على وجه الخصوص، بشكل يضمن زيادة قدراتها وفعاليتها في مواجهة التّحديات والتّغيرات السريعة.
- لعلّ هذه الدراسة تكون حافزاً لدراساتٍ علميّةٍ أخرى لاحقة تعالج الموضوع من جوانب لم يتطرق إليها الباحث في الدراسة الحاليّة، وتسهم في تحقيق التمكين الإداري لمديري المدارس.
- ما يمكن أن تقدمه الدراسة من مقترحات تفيد في وضع برنامج تدريبي لمديري المدارس في مرحلة التّعليم الأساسي حول التمكين الإداري.

ثالثاً: أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرّف أهم متطلبات التّمكن الإداري لمديري مدارس التّعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة.
2. تعرّف أهم الأطر النظرية للتّمكن الإداري في ضوء الفكر الإداري المعاصر.
3. تعرّف درجة أهمية متطلبات التّمكن الإداري لمديري مدارس التّعليم الأساسي.
4. تعرّف درجة أهمية المتطلبات الإدارية، والتنظيمية، والمادية والبشرية، للتّمكن الإداري لمديري مدارس التّعليم الأساسي.
5. الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التّعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة متطلبات التّمكن الإداري، التي تعزى إلى متغيّرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).

رابعاً: أسئلة الدراسة

1. السؤال الرئيس للدراسة: ما درجة أهمية متطلبات التّمكن الإداري لمديري مدارس التّعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة من وجهة نظر المديرين؟
ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:
 - السؤال الفرعي الأول: ما درجة أهمية المتطلبات الإدارية للتّمكن الإداري من وجهة نظر المديرين؟
 - السؤال الفرعي الثاني: ما درجة أهمية المتطلبات التنظيمية للتّمكن الإداري من وجهة نظر المديرين؟
 - السؤال الفرعي الثالث: ما درجة أهمية المتطلبات المادية والبشرية للتّمكن الإداري من وجهة نظر المديرين؟
- 2- ما أهم الأطر النظرية للتّمكن الإداري في الفكر الإداري المعاصر؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة متطلبات التمكين الإداري تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).

خامساً: متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (معهد متوسط، إجازة جامعية، دراسات عليا).
- عدد سنوات الخدمة الإدارية: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- الدورات التدريبية المتبعة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 3 دورات، من 3 إلى 6 دورات، أكثر من 6 دورات).

2. المتغيرات التابعة: درجة استجابة أفراد العينة على استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة، والتي تمّ تحديدها في ثلاثة محاور: (المتطلبات الإدارية، المتطلبات التنظيمية، المتطلبات المادية والبشرية).

سادساً: فرضيات الدراسة

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير سنوات الخدمة الإدارية.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التّمكن الإداري تعزى لمتغيّر الدورات التدريبية المتّبعة.

سابعاً: حدود الدراسة

1. **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على تعرف متطلبات التّمكن الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة.
2. **الحدود المكانية:** تمّ تطبيق هذه الدراسة على المديرين في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى، والثانية) في مدينة دمشق.
3. **الحدود الزمانية:** تمّ تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018-2019م.

ثامناً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

1. التّمكن الإداري (Administrative Empowerment)

يعرّف التّمكن لغةً حسب ما ورد في لسان العرب: "التّمكن يعني القدرة والاستطاعة"، يقال: أن فلاناً لذو مكانة من السلطان أي تمكّن (ابن منظور، 2005، ص881).

ويعرّفه المراسي (2006) بأنه: "منح المدير الفرصة لتحقيق سلطة أكبر في مجال عمله، من خلال التفويض والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتكوين فرق العمل والمساهمة في وضع الأهداف والتدريب" (المراسي، 2006، ص77).

أما حسن (2004) فقد عزّفت التّمكن الإداري بأنه: "أحد الأساليب الإدارية الحديثة لإدارة الموارد البشرية التي تساعد على استغلال الطاقات الكامنة لدى العاملين وتحفيزهم ذاتياً بتوفير عناصر معينة في وظيفة الفرد كالمعنى والقدرة والتأثير، هذه الحوافز الذاتية للوظيفة تؤدي إلى إشباع حاجات أساسية لدى الفرد مثل إثبات الذات، مما يحفز على الإبداع والابتكار وتحقيق أهداف المنظمة بكفاءة" (حسن، 2004، ص25).

ويعرّف مسعود (2012) التمكين الإداري على أنه: "درجة المساحة الواسعة التي تُمنح للقائد، بعد إعدادهِ وتدريبهِ بشكلٍ كافٍ في أعمالهِ الإداريّة والفنيّة، وذلك بتوسيع صلاحيّاته ومسؤوليّاته، من تخطيط وتنفيذ وتنظيم وتنسيق ومتابعة، لما لذلك من تعزيز لقوته وسلطته وتحمله لمسؤوليّاته، بما يعود بالفائدة على المؤسسة وزيادة قدرتها على تحقيق أهدافها" (مسعود، 2012، ص12).

ويعرّف الباحث التمكين الإداري إجرائياً بأنه: عملية منح مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق الثقة والصلاحيات اللازمة للمشاركة في صنع واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية عن النتائج، دون تدخل مباشر من مديرية التربية، مما يكسبهم مهارات تؤهلهم للارتقاء بالعملية التربوية وتحقيق أهداف المدرسة.

2. متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي:

يعرّف الباحث متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي إجرائياً بأنها: مجموعة من المقتضيات والمستلزمات الإداريّة والتنظيميّة والماديّة والبشريّة التي يجب توفيرها وإكسابها لمديري مدارس التعليم الأساسي من أجل القيام بأدوارهم على أكمل وجه، ودون الرجوع إلى الإدارة العليا في كلّ أمر، وتقاس بدرجة استجابة المديرين على فقرات استبانة متطلبات التمكين الإداري والتي تتكون من ثلاثة محاور هي: (المتطلبات الإداريّة، المتطلبات التنظيميّة، المتطلبات الماديّة والبشريّة).

3. مدير المدرسة: (School Principle)

عرفه حجي (2000) بأنه: الرئيس التنفيذي المسؤول عن كافة أنشطة المدرسة في كافة المجالات التربويّة والتعليميّة، والأنشطة المدرسيّة والشؤون الفنيّة والإداريّة والمالية (حجي، 2000، ص365).

ويعرّف الباحث مدير المدرسة إجرائياً بأنه: القائد التربوي في مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، والذي تم اختياره ضمن عينة الدّراسة الحاليّة، ويتولى إدارة المدرسة من تخطيط وتنظيم وتوجيه وقيادة وتقويم لتحقيق أهداف المدرسة.

4. مرحلة التعليم الأساسي: (Basic education)

هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية، وتقسّم إلى حلقتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، الحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع (وزارة التربية، 2015، ص6).

ويتبنى الباحث التعريف السابق لمرحلة التعليم الأساسي.

تاسعاً: دراسات سابقة

إن الدراسات السابقة تشكل مصدراً أساسياً لا بد من الاطلاع عليه قبل البدء في إجراءات البحث، ويمكن أن يساعد ذلك في بلورة مشكلة البحث وتزويد الباحث بالكثير من الأفكار والأدوات والإجراءات التي يمكن الاستفادة منها في إجراءات حل المشكلة والتعرف إلى المراجع والمصادر الهامة، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج الأبحاث الدراسات السابقة (عبيدات وآخرون، 2003، ص74).

سيتم عرض الدراسات السابقة في التمكين الإداري، وترتيب الدراسات من الأحدث إلى الأقدم، بدءاً بالدراسات العربية ثم الأجنبية على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة (الطراونة والنهدي، 2017) السعودية، بعنوان: التمكين الإداري ومستوى تطبيق المهارات الإدارية لدى المرأة السعودية : مديرات مدارس منطقة خميس مشيط

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع ومستوى التمكين الإداري ومستوى المهارات الإدارية لدى مديرات مدارس منطقة خميس مشيط في السعودية، وتعرّف أهم معوقات التمكين الإداري، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة جمع البيانات

الاستمارة، التي وزعت على جميع مديرات المدارس في محافظة الخميس مشيط والبالغ عددهن (181) مديرة كعينة مسح شامل. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إنّ التمكين الإداري متاح لمديرات المدارس بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات التمكين (3,43).
- إن توفر المهارات الإدارية لمديرات المدارس كان على النحو الآتي مرتبة حسب المتوسط الحسابي العام لها: مهارة تكوين فرق العمل، مهارة القيادة، مهارة اتخاذ القرار، مهارة الاتصال الفعال.
- أهم معوقات التمكين الإداري من وجهة نظر المبحوثات: عدم وجود تبادل حر للمعلومات، وعدم اقتناع الإدارة العليا بالتمكين الإداري، وطموح المديرات المنخفض، وعدم وجود تدريب على اتخاذ القرار.

2. دراسة (روقه، 2016) فلسطين، بعنوان: التمكين الإداري وعلاقته بالاتجاه نحو ممارسة قيادة التغيير من وجهة نظر الموظفين الإداريين في كليات المجتمع المتوسطة بالمحافظات الجنوبية

هدفت الدراسة التعرف إلى التمكين الإداري وعلاقته بالاتجاه نحو ممارسة قيادة التغيير في كليات المجتمع المتوسطة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من الموظفين الإداريين في كليات المجتمع المتوسطة (الأزهر - الإسلامية - الأقصى) بالمحافظات الجنوبية والبالغ عددهم (200) موظف وموظفة من الإداريين، وتم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، وقد تم تطبيق استبانتيين عليهم، الأولى لقياس التمكين الإداري، وقد اشتملت على (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالاتي: (تفويض السلطة، فرق العمل، التأثير، التحفيز) والثانية لقياس الاتجاه نحو ممارسة قيادة التغيير واشتملت على (19) فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة طردية وذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري بأبعاده المختلفة والاتجاه نحو ممارسة قيادة التغيير.

- لا توجد فروق في التمكين الإداري تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) في حين وجدت فروق في التمكين الإداري بالنسبة لمتغير المؤسسة التعليمية وكان لصالح الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية.
- لا يوجد فروق في الاتجاهات نحو ممارسة قيادة التغيير تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المؤسسة التعليمية).

3. دراسة (سالم، 2016) فلسطين، بعنوان: متطلبات التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة في ضوء إدارة التميز

هدفت الدراسة التعرف إلى الأطر النظرية للتمكين الإداري في ضوء الفكر الإداري المعاصر، والوقوف على الأطر النظرية لإدارة التميز، والتعرف إلى كيفية الاستفادة من إدارة التميز في تطوير التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة ورصد واقع طبيعة متطلبات التمكين الإداري في ضوء إدارة التميز من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة لتحديد متطلبات التمكين الإداري، وطبقت الدراسة على المجتمع بالكامل والمتمثل في جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية بمديريات التربية والتعليم بغزة والبالغ عددهم (133) مديراً ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة لمتطلبات التمكين الإداري في ضوء إدارة التميز تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة لمتطلبات التمكين الإداري في ضوء إدارة التميز تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة لمتطلبات التمكين الإداري في ضوء إدارة التميز تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح أقل من 5 سنوات.

4. دراسة (مصطفى، 2016) فلسطين، بعنوان: درجة التمكين الإداري وعلاقتها بالروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية ومعلماتها في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم أنفسهم

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة التمكين الإداري وعلاقتها بالروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية ومعلماتها في محافظة طولكرم من وجهات نظرهم أنفسهم، في ضوء متغيرات الدراسة المستقلة وهي: المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة في التدريس، ومكان السكن، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وقامت باختيار عينة عشوائية ممثلة لعدد معلمي المدارس الحكومية في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم، إذ تم توزيع (225) استبانة على أفراد عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- وجود درجة مرتفعة من التمكين الإداري لدى معلمي المدارس الحكومية في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم وبمتوسط (3,7) وانحراف معياري (0,61).
- درجة الروح المعنوية لدى هؤلاء المعلمين أتت بمتوسط (3,8) وانحراف معياري (0,55) وهذا يدل على درجة مرتفعة من الروح المعنوية لديهم.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجة التمكين الإداري والروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية ومعلماتها في محافظة طولكرم من وجهات نظرهم أنفسهم، إذ كانت قيمة معامل الارتباط (0,77).

5. دراسة (قوز، 2016) السودان، بعنوان: التمكين الإداري وأثره على الولاء

التنظيمي

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى التمكين الإداري وأثره على الولاء التنظيمي لدى العاملين في المصارف التجارية السودانية، ودلالة الفروق بين إجابات المبحوثين حول مستوى التمكين الإداري للعاملين تبعاً لمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع الدراسة من العاملين في المستويات الإدارية الوسطى والدنيا في المصارف التجارية السودانية، وتم اعتماد أسلوب

العينة غير الاحتمالية وبلغ حجمها (200) فرد، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود أثر بين التمكين الإداري والولاء التنظيمي بالمصارف السودانية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين حول مستوى التمكين الإداري للعاملين تبعاً لمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بعد (التدريب) في التمكين الإداري مع الولاء التنظيمي عند الإناث.

6- دراسة (الشريف، 2015) السعودية، بعنوان: واقع التمكين الإداري للمديرات وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمات في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمات بهذه المدارس، إلى جانب الكشف عن الفروق الإحصائية في علاقة التمكين الإداري للمديرات بالتنمية المهنية للمعلمات التي قد تعزى إلى الدورات التدريبية، والمؤهل العلمي، إلى جانب الخبرة بينهم.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (93) مديرة و(2416) معلمة بالمرحلة الثانوية، وقد تم اختيار عينة الدراسة من المديرات بالحصص الشامل، بينما تم اختيار (580) معلمة بأسلوب العينة العشوائية طبقية حسب توزيعهن بمجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إنّ درجة تمكين المديرات بالمدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرات كانت كبيرة، إذ ظهر بعداً تنمياً روح الفريق وتنمية السلوك الإبداعي بدرجة توافر كبيرة جداً، بينما جاء بعداً المشاركة في اتخاذ القرار وصناعاته، وتفويض السلطة والصلاحيات في المرتبة الثالثة والرابعة على الترتيب.

- إنّ درجة تحقيق التنمية المهنية لمعلّّّات المدارس الثانويّة كانت كبيرة في بعد التخطيط للتدريس، واحتلت الرتبة الأولى، ثم في بعد الإدارة الصفية في الرتبة الثانية بدرجة تحقق كبيرة، ثم بعد تقويم الطالبات في الرتبة الثالثة، ثم جاء بعد تحقيق المديرية لتنمية المعلّّات مهنيّاً في الوسائل وتقنيات التعليم في الرتبة الرابعة والأخيرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات رتب متوسطات تقدير توفر التمكين الإداري للمديرات وتقدير درجة تحقق التنمية المهنية وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي والخبرة، بينما توجد فروق في استجابات المعلّّات والمديرات لتحقيق التنمية المهنية بتقنيات التعليم وفقاً لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح الخبرة 15 سنة فأكثر مقابل الأقل.
- تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة وإيجابية بين درجات توفر التمكين الإداري للمديرة وبين تقديرها لتحقيق التنمية المهنية للمعلّّات.

7- دراسة (شقوره، 2015) فلسطين، بعنوان: متطلّبات التّمكن الإداري لدى مديري المدارس الثانويّة بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم

هدفت الدّراسة التعرف إلى درجة تقدير مديري المدارس الثانويّة بمحافظات غزة لمتطلّبات التّمكن الإداري وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليلي، حيث تكون مجتمع الدّراسة من جميع مديري المدارس الثانويّة بمحافظات غزة للعام الدراسي 2014-2015 والبالغ عددهم (143) مديراً ومديرة، وبلغت العينة الفعلية (140)، مديراً ومديرة تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، وقد تم تطبيق استبانتيّن عليهم، الأولى لقياس درجة تقدير متطلّبات التّمكن الإداري، والثانية لقياس درجة تقدير ثقافة الإنجاز لدى مديري المدارس الثانويّة بمحافظات غزة، وقد توصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- درجة التقدير الكلية لمديري المدارس الثانويّة بمحافظات غزة لمتطلّبات التّمكن الإداري كانت كبيرة بوزن نسبي (74,030%) حيث جاءت المتطلّبات الإداريّة في أعلى المراتب تليها المتطلّبات التنظيميّة ثم أخيراً المتطلّبات اللوجستية.

• درجة التقدير الكلية لثقافة الإنجاز لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة كانت كبيرة جداً بوزن نسبي (84,797%) وقد جاء التحفيز في أعلى المراتب، يليه وضوح المفهوم، ويليه التأثير ثم أخيراً الرؤية والأهداف.

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية لمتطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)، أما في متغير المنطقة التعليمية فقد اتضح أنه توجد فروق في معظم أبعاد متطلبات التمكين الإداري والدرجة الكلية للاستبيان، حيث كانت الفروق لصالح المنطقة الوسطى.

• تبين وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لمتطلبات التمكين الإداري وبين درجة تقديرهم لثقافة الإنجاز لدى أفراد العينة بمجالاته ودرجته الكلية، وكانت بمعامل ارتباط (0,6).

8- دراسة (حسنين، 2015) فلسطين، بعنوان: درجة التمكين الإداري والمناخ التنظيمي والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية ومديراتها في شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين أنفسهم

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التمكين الإداري والمناخ التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية ومديراتها في شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي باعتماد الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة من (52) فقرة توزعت في (9) مجالات، وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الأساسية ومديراتها في شمال الضفة الغربية والبالغ عددهم (443). أما العينة فقد تكونت من (283) مديراً ومديرة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

• حقق التمكين الإداري درجة مرتفعة في المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمديرات، وبمتوسط (3,95)، بينما حقق المناخ التنظيمي درجة مرتفعة وبمتوسط (4,10).

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي وجهات نظر المديرين في مجالات التمكين الإداري والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الأساسية، تعزى لمتغير الجنس، في مجالات السلطة والمشاركة والمسؤولية ووضوح الهدف والتدريب والتطوير، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظرهم في مجالي الإنتاجية وسير العمل لصالح المديرات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المديرين في مجالات التمكين الإداري والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجالي السلطة والمشاركة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظرهم في مجالات المسؤولية ووضوح الهدف والتدريب والتطوير لصالح حملة البكالوريوس فأقل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المديرين في مجالات التمكين الإداري والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الأساسية، تعزى لمتغير مجال التخصص.

9- دراسة (الزامل، 2015) فلسطين، بعنوان: درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لديهم

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لديهم، ودراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بإعداد استبانتيين الأولى تضمنت (31) فقرة موزعة على (5) مجالات، والثانية تضمنت (28) فقرة، وقد تكون مجتمع الدراسة من (145) مديراً ومديرة، للمدارس الثانوية بمحافظة غزة، وقد وزع الباحث الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وتم استرداد (129) استبانة، وتم تحليل البيانات وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- الوزن النسبي لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة بلغ (77,00%) بدرجة تقدير كبيرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لدرجة التمكين الإداري لديهم تعزى لمتغير الجنس، ولمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لدرجة التمكين الإداري لديهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الأكثر من 10 سنوات.
- الوزن النسبي لمستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة بلغ (84,60%) بدرجة تقدير كبيرة جداً.
- توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقدير مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لدرجة التمكين الإداري لديهم وبين متوسطات درجات تقديرهم لمستوى رضاهم الوظيفي.

10- دراسة (الزعيم، 2014) فلسطين، بعنوان: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للإدارة بالتمكين وعلاقتها بمستوى أداء معلمهم

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للإدارة بالتمكين من وجهة نظر المعلمين، ومستوى أداء معلمي المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر مديريهم في ضوء متغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)، والكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للإدارة بالتمكين ومستوى أداء معلمهم. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (335) معلماً ومعلمة بنسبة (13,4%) من المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (2495) معلماً ومعلمة. وتكونت أداة الدراسة من استبانتين: الاستبانة الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية

بمحافظة غزة لإدارة بالتعليم، والاستبانة الثانية لقياس مستوى أداء المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لإدارة بالتعليم كانت بدرجة مرتفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة بالتعليم بمحافظة غزة وشمال غزة تعزى لمتغير الجنس والتخصص، باستثناء كل من مجالي النمو الشخصي والمشاركة في صنع القرار فقد كانت هناك فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- إن مستوى أداء معلمي المدارس الثانوية بمحافظة غزة وشمال غزة لإدارة بالتعليم كان بدرجة مرتفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أداء المعلمين تعزى لمتغير الجنس والتخصص، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وشمال غزة ومتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى أداء المعلمين.

11- دراسة (الجريدة، والمنوري، 2014) سلطنة عمان، بعنوان: واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال سلطنة عمان

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان، كذلك هدفت إلى معرفة أثر متغيرات الدراسة : (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) في تقديرات أفراد الدراسة لواقع التمكين الإداري.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (52) مديراً ومديرة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات حيث اشتملت الاستبانة على (48) فقرة موزعة على (9) مجالات، وتم التأكد من دلالات صدقها وثباتها حيث بلغ معامل الثبات (92)، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت). وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها:

- إنَّ تقديرات مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عمان لمجالات التمكين قد جاءت متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) لتقديرات أفراد الدراسة لمجالات التمكين الإداري تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

12- دراسة (النويقة، 2014) السعودية، بعنوان: أثر تمكين فرق العمل في تحقيق التميز التنظيمي في جامعة الطائف: دراسة تطبيقية

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى تمكين فرق العمل في جامعة الطائف وأثر ذلك في تحقيق التميز التنظيمي من خلال دراسة تطبيقية لتصورات أعضاء فرق العمل في الجامعة والبالغ عددها (19) فريقاً. استخدمت الدراسة منهجية البحث الوصفي حيث تم تصميم استبانة لجمع البيانات حول متغيرات الدراسة والتي تم توزيعها على كافة أعضاء فرق العمل واستجاب منهم (110) من أصل (120) موظفاً يمثلون كافة أعضاء فرق العمل في الجامعة. وبعد جمع البيانات وتحليلها بالطرق الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- أن أعضاء فرق العمل في جامعة الطائف يقدرّون مستوى تمكين فرق العمل بالمستوى المرتفع.
- وجود مستوى مرتفع من تقدير العاملين لمتغير التميز التنظيمي في جامعة الطائف في ضوء الأبعاد المدروسة (تميز القادة، تميز المرؤوسين، تميز الهيكل التنظيمي، تميز الثقافة).

- كشفت الدراسة عن الأثر الإيجابي لأبعاد تمكين فرق العمل (النفوذ والاستقلالية) على متغير التميز التنظيمي في ضوء الأبعاد المدروسة.
- بينت الدراسة أن حملة شهادة البكالوريوس أكثر تقديراً لمستوى تمكين فرق العمل مقارنة مع الفئات الأخرى.
- بينت الدراسة أن الموظفين التنفيذيين من أكثر الفئات تقديراً لمستوى تمكين فرق العمل.

13- دراسة (الردادي، 2012) السعودية، بعنوان: التمكين الإداري لتدعيم القدرة على اتخاذ القرارات لدى المشرفين التربويين بمدينة مكة المكرمة

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى التمكين الإداري ومستوى القدرة على اتخاذ القرارات لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم، وتوضيح العلاقة بين التمكين الإداري للمشرفين التربويين والقدرة على اتخاذ القرارات، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة كأداة للبحث، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع المشرفين التربويين العاملين في قطاع الإشراف التربوي بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهم (230) مشرفاً تربوياً. وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن مستوى ممارسة محاور عملية التمكين الإداري لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، كان بدرجة كبيرة.
- إن مستوى ممارسة محاور اتخاذ القرارات لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، كان بدرجة كبيرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الإداري لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الإداري لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبراتهم (أقل من خمس سنوات).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على اتخاذ القرارات لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على اتخاذ القرارات لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين التمكين الإداري للمشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم وبين القدرة على اتخاذ القرارات، وهي علاقة موجبة طردية.

14- دراسة (مسعود، 2012) فلسطين، بعنوان: درجة التمكين الإداري وتطوير الأداء والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة التمكين الإداري وتطوير الأداء والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وبيان أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، مهارة استخدام الحاسوب، التأهيل والتدريب، العمر) في درجة إدراكهم وتصوراتهم. تكون مجتمع الدراسة من (759) مديراً ومديرة واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار العينة بصورة العينة العشوائية وبلغ أفراد العينة (300) مدير ومديرة بنسبة (40%) من مجتمع الدراسة، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إنَّ درجة امتلاك مديري ومديرات المدارس الحكومية للتمكين الإداري بمحافظات شمال الضفة الغربية بمجمل الأداة كانت كبيرة جداً.
- إنَّ درجة امتلاك مديري ومديرات المدارس الحكومية لتطوير الأداء بمحافظات شمال الضفة الغربية بمجمل الأداة كانت كبيرة جداً.

- توجد هناك علاقة ارتباطية قوية جداً بين التمكين الإداري والأداء لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التمكين وتطوير الأداء (74,6%).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية بمحافظات شمال الضفة الغربية للتمكين الإداري وتطوير الأداء تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، مرحلة المدرسة، مهارة استخدام الحاسوب، العمر).

15- دراسة (جابر، 2012) السعودية، بعنوان: واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمنطقة جدة التعليمية

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية في منطقة جدة التعليمية بوجه عام وفي أبعاده العشرة بوجه خاص، وتحديد أهم معوقات وفوائد تمكينهن. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وبلغت عينة الدراسة (168) مديرة ومشرفة تربوية. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الحاسوبي (SPSS).

وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- إنّ واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمنطقة جدة التعليمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً بوجه عام.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لواقع التمكين الإداري للمديرات بوجه عام وأبعاده العشرة وفقاً للمسمى الوظيفي باستثناء بعد الحوافز، وكانت الفروق لصالح المديرات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات مديرات المدارس وفقاً لأعمارهن في بعدي: تفويض السلطة والصلاحيات وتنمية روح الفريق لصالح المشرفات التربويات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات مديرات المدارس لواقع التمكين الإداري بوجه عام وفي الأبعاد: (تفويض السلطة والصلاحيات، وتنمية روح الفريق، والاتصال وتدفق المعلومات، وتدريب الموارد البشرية، والمكانة). وفقاً لعدد سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح المديرات الأكثر خبرة.
- جاء البناء التنظيمي الهرمي ذو المستويات الإدارية المتعددة كأهم معوق، حيث احتل المرتبة الأولى باتفاق المديرات والمشرفات التربويات.

16- دراسة (سلامة، 2010) سورية، بعنوان: العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين والمدرسين، وتحديد درجة ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية والفنية، وتحديد العلاقة بين التمكين الإداري ودرجة ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية والفنية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة كأداة للدراسة حيث تألفت الاستبانة من (111) بنداً موزعة على ثلاثة مجالات، هي: (التمكين الإداري، الأدوار الإدارية للمدير، الأدوار الفنية للمدير)، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرين (3,77) وهو مستوى تمكين مرتفع، أما من وجهة نظر المدرسين فبلغ المتوسط الحسابي (3,72) وهو مستوى تمكين مرتفع أيضاً.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق، ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء مديري المدارس الثانوية العامة حول مستوى التمكين الإداري لديهم تعزى إلى متغيرات (الجنس، التأهيل التربوي، سنوات الخبرة).

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي آراء مدرسي المدارس الثانوية العامة حول مستوى التمكين الإداري لدى مديريها تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء مدرسي المدارس الثانوية العامة حول مستوى التمكين الإداري لدى مديريها تعزى لمتغيري التأهيل التربوي، وسنوات الخبرة.

17- دراسة (المعاني، وأخو أرشيدة، 2009) الأردن، بعنوان: تمكين العاملين وآثاره في الإبداع الإداري لدى العاملين في الجامعة الأردنية

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى تمكين العاملين في الجامعة الأردنية، ومدى أثره في الإبداع الإداري لدى العاملين فيها، انطلاقاً من مجموعة أبعاد للتمكين الإداري تمثلت في (تفويض السلطة، تدريب العاملين، الاتصال الفعال، فرق العمل، حفز العاملين)، وقد تكون مجتمع الدراسة من الموظفين المصنفين في الجامعة الأردنية، وبلغ عددهم (960) موظفاً وموظفة، وتم أخذ عينة عشوائية تمثلت في (278) مفردة أي ما نسبته (28%) من المجتمع، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- إنّ العاملين في الجامعة الأردنية يشعرون بمستوى متوسط من تمكين العاملين.
- إنّ الجامعة الأردنية تلتزم بأبعاد تمكين العاملين بمستوى متوسط وفقاً لتصورات المبحوثين.
- أظهرت الدراسة أيضاً وجود أثر لمجالات تمكين العاملين موضع الدراسة الإبداع الإداري لدى العاملين في الجامعة الأردنية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة (Heydari, 2012) باكستان، بعنوان:

Studying The Relationship Between Transformational Leadership And Psychological Empowerment Of Teachers In A bade Township

دراسة العلاقة بين القيادة التحويلية والتمكين النفسي للمعلمين في بلدة أباد

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القيادة التحويلية وتمكين المعلمين، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث اعتمدت استبانة القيادة التحويلية على مقياس برنارد باس واستبانة أساليب القيادة المتعددة، واستبانة للتمكين النفسي وفق نظرية سبرايتز، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية بنسبة من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (913) معلماً ومعلمة من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في بلدة أباد. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها:

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة التحويلية والتمكين النفسي للمعلمين.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد التمكين للمعلمين وأبعاد التمكين النفسي.

وبناءً على نتائج الدراسة، كان من أهم توصياتها:

- على مديري المدارس تمكين معلمهم بشكل فعال.
- توفير الجو المناسب والفرص للنمو المهني للمعلمين.
- تحسين فرص وحرية العمل للمعلمين في أداء واجباتهم الوظيفية والمصلحة العامة للعمل.

2- دراسة (Sagnak, 2012) تركيا، بعنوان:

The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role innovation climate

تمكين القيادة والمعلمين والسلوك الإبداعي وعلاقته بالمناخ الابتكاري

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين تمكين القيادة والمعلمين والسلوك الإبداعي وبين المناخ الابتكاري في المدارس الابتدائية، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (710) معلماً ومعلمة، و (55) مديراً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (55) مدرسة، وكانت سنوات الخبرة لديهم من 1-10 سنوات، وأعمارهم ما بين 31-50 عاماً، واستخدمت الدراسة العمليات الإحصائية لتحليل البيانات وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها:

- إن سلوك المديرين في تمكين القيادة كان مؤشراً كبيراً في السلوك الإبداعي للمعلمين والمناخ الابتكاري داخل المدرسة.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ الابتكاري والسلوك الإبداعي للمعلمين.
- أن المناخ الإبداعي كان موجوداً بدرجة متوسطة في العلاقة يسن سلوك المديرين لتمكين القيادة والسلوك الإبداعي للمعلمين.

3- دراسة (Weashah, 2012) بعنوان:

The Perception of Empowerment and Delegation of Authority by Teachers in Australian and Jordanian School: A Comparative Study

"مفهوم التمكين وتفويض السلطة لدى المعلمين في المدارس الأردنية والاسترالية:

دراسة مقارنة"

هدفت الدراسة التعرف إلى التمكين وتفويض السلطة لدى المعلمين كما يدركها المعلمون في المدارس الاسترالية والأردنية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس التي تتعاون مع الجامعة الأردنية في عمان وجامعة معهد ملبورن الملكي في ملبورن في كلا البلدين، الأردن وأستراليا، حيث تكونت عينة الدراسة من (188) من المدرسين في المدارس

العامة في الأردن وأستراليا، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المستجيبين لمستوى التمكين وتفويض السلطة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.
- مستوى التمكين وتفويض السلطة لدى المعلمين في المدارس الأردنية والاسترالية كان متوسطاً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المستجيبين لمستوى التمكين وتفويض السلطة في المدارس الأردنية والاسترالية وفقاً لنوع المدرسة (المركزية أو اللامركزية) وكانت هذه الفروق لصالح المدارس اللامركزية في كلا البلدين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المستجيبين لمستوى التمكين وتفويض السلطة في المدارس الأردنية والاسترالية تعزى لمتغيري (الجنس، والمؤهل العلمي والخدمة).

4- دراسة (wang & baird, 2010) استراليا، بعنوان:

"Employee Empowerment: Extent Of Adoption And Influential Factors"

"تمكين الموظف: مدى الاعتماد على التمكين الإداري والعوامل المؤثرة"

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى تمكين الموظف داخل وحدات التصنيع التجارية في أستراليا، وتعرّف التأثير التنظيمي لبعض أبعاد التمكين مثل العمل الجماعي والابتكار والتدريب، وقد طبقت هذه الدراسة على (250) من المديرين الإنتاج في إحدى منظمات التصنيع الاسترالية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما العينة الطبقية، كما استخدما الاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- كان يعتمد على العوامل الثقافية المرتبطة بالعمل الجماعي بشكل متوسط في عملية التمكين.

- ترتبط العوامل الثقافية والتنظيمية مع أربعة أبعاد في التمكين الإداري مثل التعاون، ودرجة التأثير، والطابع الرسمي في العمل.

5- دراسة (Lintner, 2008) الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

Explore The Relationship Between The Authority Of Teachers To Enable The Use Of Director.

استكشاف العلاقة بين تصور المعلمين للتمكين واستخدام المدير للسلطة

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين تصور المعلمين للتمكين واستخدام المدير للسلطة، وذلك بتحديد قواعد السلطة التي يتصور المعلمون أن مديريهم يعملون على أساسها وبالرجوع إليها، وتحديد مستوى التمكين الذي ينبغي أن يحظى به المعلمون، والعوائق التي من المحتمل أن تواجههم، والتسهيلات المحتملة توفرها في عملية تمكينهم. وقد شاركت ثلاث من البيئات والأحياء المدرسية في ولاية (ألاباما) في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (173) معلماً ومعلمة. وتضمنت أداة الدراسة ثلاثة أجزاء:

أولاً: مقياس (RLPI) لقياس تصورات المعلمين لنوع قاعدة السلطة التي تستخدم من قبل المديرين، والقواعد الخمس للسلطة هي: المكافأة، والقسرية في التعامل، والشرعية، والعظة، والخبرة ومكانتها.

ثانياً: مقياس (SPES) لقياس تصورات المعلمين عن مستوى تمكينهم، وكانت الأبعاد الستة لمقياس عملية التمكين الإداري للمدرسين هي: صنع القرارات، والنمو المهني، والمكانة، والفعالية الذاتية، والاستقلالية، بالإضافة إلى تأثير المعلم في نطاق العمل.

وثالثاً: الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة لتحديد العوامل المعيقة وعوامل التسهيلات لتمكين المعلمين إدارياً.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- إنّ معظم المعلمين من المقاطعات المشاركة بالدراسة، يتصورون أن مديريهم يعملون على أساس سلطة تشريعية، كما أن السلطة القائمة على الخبرة والسلطة القائمة على العظة والنصيحة هما اللتان تتمتعان بأقوى العلاقات مع تمكين المعلمين، والسلطة القائمة على القسرية والمكافأة هما الأقل تأثيراً على تمكين المعلمين.
- إنّ أهم العوائق التي تواجه تمكين المعلمين هي الافتقار إلى عنصر التواصل، وانعدام الدعم الأسري، بالإضافة إلى الضغوط المنزلية، وضيق الوقت.

6- دراسة (Emerson, 2008) بريطانية، بعنوان:

Why Employee Empowerment Should Be More than Just a buzz Word.

لماذا يجب أن يكون تمكين الموظف أكثر من مجرد شعار

هدفت الدراسة إلى تعرّف الأسباب التي تجعل تمكين العاملين أكثر من مجرد شعار سائد في المؤسسات، وهدفت أيضاً إلى تحقيق رضا الموظفين من خلال عملية التمكين، وطبقت هذه الدراسة في منظمة أوكس فام الدولية البريطانية، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- السماح للموظفين بأن يكون لهم رأي في القضايا التي يتعين عليهم التعامل معها، وبآلاتي يشعرون بأن لهم ملكية في هذه العملية.
- كذلك توصلت إلى ضرورة السماح للموظفين بالوقوف على آرائهم، وضرورة تقييم وسائل الاتصال في كلا الاتجاهين.
- يجب على الإدارة ممارسة وتشجيع أسلوب تمكين العاملين من خلال الثقة والتواصل مع الموظفين.

7- دراسة (Keiser, 2000) الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان:

Principals And Teachers Perception Of Teacher Empowerment.

تصورات المديرين والمعلمين لدرجة تمكين المعلمين

هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في تصورات المديرين والمعلمين اتجاه تمكين المعلمين، وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات عن طريق مقياس شورت وهارت المكون من ستة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (320) مديراً و(560) معلماً من المدارس العامة في غرب ولاية ميتشيجن تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (9098) مديراً و (47105) معلماً.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس والمعلمين لتصوراتهم حول تمكين المعلمين.
- المديرين يعتقدون أن المعلمين مكنون بشكل كبير حيث بلغ المتوسط الحسابي (3,88).
- المعلمون يشعرون أنهم ليسوا مكنين بالدرجة الكافية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3,20).

عاشراً: التعقيب على الدراسات السابقة

اشتمل العرض السابق لدراسات عربية وأجنبية تناولت التمكين الإداري، حيث ركزت هذه الدراسات على أهمية التمكين الإداري، واستكشاف العلاقة بينه وبين بعض المتغيرات الأخرى، ومعوقات التمكين وفوائده، بالإضافة إلى دراسة واقع التمكين الإداري ودرجة ممارسته في منظمات ومؤسسات تربوية مختلفة. وهنا سيقوم الباحث ببيان أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث: (منهج الدراسة، أداة الدراسة،

مجتمع وعينة الدراسة، المرحلة التعليمية) بالإضافة إلى أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وما تميزت به الدراسة الحالية عن سابقتها.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أولاً: من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة العربية والأجنبية في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي كدراسة الشريف (2015)، ودراسة الزعيم (2014)، ودراسة جابر (2012).

ثانياً: من حيث أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة للدراسة، وهي بذلك تتفق مع معظم الدراسات السابقة، كدراسة الطراونة والنهدي (2017) ودراسة الجريدة والمنوري (2014)، ودراسة الزعيم (2014)، وتختلف مع دراسة Lintner (2008) الذي استخدم ثلاثة مقاييس وهي مقياس (RLPI)، ومقياس (SPES)، أما المقياس الثالث فاعتمد على الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة.

ثالثاً: من حيث مجتمع الدراسة والعينة:

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث اختيار مجتمع الدراسة والعينة من مديري المدارس كدراسة مسعود (2012)، ودراسة الجريدة والمنوري (2014)، ودراسة سالم (2016)، ودراسة شقوره (2015)، ودراسة الزاملي (2015)، وتختلف عن بعض الدراسات الأخرى كدراسة قوز (2016) حيث كانت العينة من العاملين في المصارف التجارية السودانية، ودراسة روقه (2016) التي كانت عينتها من الموظفين الإداريين في كليات المجتمع، ودراسة wang & Baird (2010) التي طبقت على الموظفين داخل وحدات التصنيع التجارية في استراليا.

رابعاً: من حيث المرحلة التعليمية:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة حسنين (2015) التي درست العلاقة بين التمكين الإداري والمناخ التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية، وتختلف عن كل الدراسات السابقة الأخرى في اختيارها لمرحلة التعليم الأساسي، حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة هذه المرحلة التعليمية، كدراسة الشريف (2015)، ودراسة جابر (2012)،

ودراسة شقوره (2015)، ودراسة سالم (2016) التي اختارت مرحلة التعليم الثانوي، ودراسة الجرايدة والمنوري (2014) التي اختارت مرحلة التعليم ما بعد الأساسي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- 1- التأكد من أنّ هذه الدراسة لا تمثل تكراراً لأي من الدراسات السابقة.
- 2- بناء فكرة الدراسة من خلال التركيز على الموضوع المراد دراسته وبناء الإطار النظري.
- 3- تحديد مشكلة الدراسة وفرضياتها ومتغيراتها.
- 4- التزود ببعض المراجع وخاصة الأجنبية منها.
- 5- إعداد الأداة الخاصة بالدراسة الحالية.
- 6- معالجة الفجوة التي لم تتناولها الدراسات السابقة في موضوع التمكين الإداري عامة، وفي مدارس التعليم الأساسي خاصة.
- 7- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- 1- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة، فهي مختلفة عن كلّ الدراسات السابقة التي دارت بمجملها حول واقع التمكين الإداري، ودرجة ممارسته، وأثره في بعض المتغيرات الأخرى.
- 2- تميزت الدراسة الحالية بالمرحلة التي تم اختيارها وهي مرحلة التعليم الأساسي، حيث لم تتم دراستها من قبل من حيث تمكين المديرين فيها.
- 3- أيضاً ما يميز الدراسة الحالية هو خصوصية الأوضاع التي تعيشها مؤسساتنا التربوية في ظل الأزمة التي تمر بها الجمهورية العربية السورية والتي تتطلب العمل المستمر للتطوير والتجديد في الممارسات الإدارية التربوية.

الفصل الثاني

التمكين الإداري

تمهيد

أولاً: مفهوم التمكين الإداري

ثانياً: الفرق بين التمكين الإداري وبعض المفاهيم الإدارية الأخرى

ثالثاً: أهمية التمكين الإداري

رابعاً: مستويات التمكين الإداري

خامساً: مقومات التمكين الإداري

سادساً: أبعاد التمكين الإداري

سابعاً: خطوات التمكين الإداري

ثامناً: شروط تنفيذ التمكين الإداري

تاسعاً: أساليب التمكين الإداري

عاشراً: متطلبات التمكين الإداري

حادي عشر: معوقات التمكين الإداري

تمهيد:

تتميز الإدارة الحديثة بالسعي دوماً نحو استشراف المستقبل، والبحث عن الاستراتيجيات الجديدة، التي تحقق النجاح للمؤسسة، لذا يعدّ التمكين ومضامينه من المفاهيم الإدارية الحديثة، التي عززت النظرة الإيجابية للجانب الإنساني في العمل، حيث إنّ عملية إدارة الأفراد ليست سهلة، وتحتاج إلى قيادة واعية تأخذ في الحسبان جميع المتغيرات والمستجدات التي تحدث في العالم وتديرها لصالح المؤسسة.

فالتغيرات المتسارعة التي تحدث في البيئة المحيطة بالمؤسسة، وما تمخّض عن هذه التغيرات من تطوّر جوهري في الفكر الإداري على الصعيد النظري والتطبيقي للمؤسسة من أهم الأسباب التي جعلت الباحثين والكتاب الإداريين يتخلون عن مفاهيم الثمانينيات وما سبقها. وفي ظل هذه المتغيرات تولي المنظمات الاهتمام لتبني المفاهيم الإدارية الحديثة لتحقيق الميزة التنافسية. وبآلاتي ليس من المفاجأة أن تلجأ العديد من المنظمات للاهتمام بمواردها البشرية عن طريق تبني مفهوم التمكين الإداري.

1. أولاً: مفهوم التمكين الإداري (Administrative Empowerment):

يعدّ الاهتمام بالتمكين الإداري عنصراً أساسياً للمنظمات التربوية، ويعود السبب في ذلك إلى التطوّرات الهائلة والمتسارعة والتحديات التي تواجه المؤسسة التربوية، وذلك لاهتمامه بشكل أساسي بإقامة الثقة وتكوينها بين الإدارة والعاملين، وتحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار، وتحسين الأداء. فما هو التمكين الإداري؟

1- التمكين لغة:

يعرّف التمكين لغةً حسب ما ورد في لسان العرب "التمكين يعني القدرة والاستطاعة"، يقال: إن فلاناً لذو مكانة من السلطان أي تمكّن (ابن منظور، 2005، ص881). أما في (المعجم الوسيط، 1989، ص832) في مادة (مكّن) فلان عند الناس مكانة عظم عندهم، فهو (مكّين)، و (مكّن) له في الشيء أي جعل له عليه سلطاناً، و(المكّنة) القدرة والاستطاعة، والقوة والشدة. وفي معجم

(المحيط) جاء الفعل مكن على (الشيء) أي قواه ليتمكن من الأمر (الفيروز أبادي، 1997، ص115).

ومن خلال ما ورد في المعاني السابقة يرى الباحث أن التمكين هو إعطاء الشخص القوة والسلطة لتنفيذ الأعمال.

2- التمكين في الاصطلاح:

يعدّ التمكين الإداري من المفاهيم الإدارية المعاصرة التي تعددت تعريفاته بتعدد الكتاب. فهناك من نظر إليه نظرة فلسفية، وهناك من نظر إليه على أنه وسيلة من وسائل الإدارة، والبعض الآخر اعتبره ممارسة ثقافية تشجع الأفراد على تحمل المسؤولية الشخصية لتطوير طريقة عملهم.

فقد عرّفه حسن (2004) بأنه: "أحد الأساليب الإدارية الحديثة لإدارة الموارد البشرية التي تساعد على استغلال الطاقات الكامنة لدى العاملين وتحفيزهم ذاتياً بتوفير عناصر معينة في وظيفة الفرد كالمعنى والقدرة والتأثير، هذه الحوافز الذاتية للوظيفة تؤدي إلى إشباع حاجات أساسية لدى الفرد مثل إثبات الذات، مما يحفز على الإبداع والابتكار وتحقيق أهداف المنظمة بكفاءة" (حسن، 2004، ص25).

أما القريوتي والعنزي (2006) فقد عرفاه بأنه: "شعور الفرد بالقدرة على التأثير في مجريات العمل وكأنه يعمل لنفسه، الأمر الذي يقوي لديه روح المبادرة والرغبة في العمل وإطلاق أفضل الطاقات الكامنة لديه مما يساعده على النمو والتطور الشخصي" (القريوتي والعنزي، 2006، ص287).

ويشير أفندي (2003) إلى أن التمكين: "هو عملية إعطاء الأفراد سلطة أوسع في ممارسة الرقابة وتحمل المسؤولية واستخدام قدراتهم من خلال تشجيعهم على اتخاذ القرارات" (أفندي، 2003، ص10-11).

أما الرشودي (2009) فيعرفه بأنه: "العملية الإدارية التي يتم بموجبها الاهتمام بالعاملين من خلال إثراء معلوماتهم، وزيادة مهاراتهم، وتنمية قدراتهم الفردية، وتشجيعهم على المشاركة وتوفير الإمكانيات اللازمة لهم بما يحفزهم على اتخاذ القرارات المناسبة" (الرشودي، 2009، ص10).

وعرفه العطار (2011) بأنه: "عملية إدارية يتم من خلالها إكساب العاملين القدرة على اتخاذ القرارات، ومواجهة مشكلات العمل بمنحهم الثقة والدعم، ومشاركتهم المعلومات، وزيادة مهاراتهم عن طريق التدريب المستمر، لتحقيق أهداف المنظومة في ظل تهيئة الإمكانيات والمناخ التنظيمي اللازم للإبداع" (العطار، 2011، ص10).

"فالتّمكن الإداري يشتمل على تكوين استراتيجيّة تنظيميّة ومهارة جديدة تهدف إلى منح الأفراد حرية الإدارة والتّصرّف في عملية اتخاذ القرارات من خلال توسيع نطاق السلطة وزيادة المشاركة، وتحفيزهم ذاتياً، وتطوير شخصيتهم، وتوفير بيئة مناسبة لتفعيله" (الطراونة والقضاة، 2011، ص13).

وعُرف التّمكن الإداري أيضاً على أنه: "الدرجة التي يقوم من خلالها مدير المدرسة في المدارس الحكومية بالاشتراك في السلطة واتخاذ القرارات واكتساب المهارات التي تؤهله للاستقلاليّة" (الطعاني، والسويحي، 2013، ص305).

"ويشير مفهوم التّمكن الإداري إلى إعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات، وتشجيعهم على المشاركة والمبادرة باتخاذ القرارات المناسبة، ومنحهم الحرية والثقة لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة بشكل رئيس، من خلال توثيق العلاقة بين الإدارة والعاملين، والمساعدة على تحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار، وكسر الجمود الإداري والتنظيمي الداخلي بين الإدارة والعاملين، وهو ما يجعل الاهتمام بمبدأ تمكين العاملين عنصراً أساسياً لنجاح المنظمات" (المعاني، وأخو أرشيدة، 2009، ص33).

وعرفه كذلك كونجر وكانوغو (Conger & Kanungo, 1988, 477) بأنه: "عملية تحسين مشاعر المقدرة الذاتية بين العاملين بالمنظمة، من خلال تهيئة الظروف التي تساعد على السيطرة وزيادة الممارسات الرسمية والأساليب غير الرسمية لمدهم بمعلومات عن مقدرتهم الذاتية".

وقد عرّف شاكلتون (Shackleton, 1995) التّمكن بأنه: "فلسفة إعطاء مزيد من المسؤوليات وسلطة اتخاذ القرار بدرجة أكبر للأفراد في المستويات الدنيا".

كما عرّف جينودو (Ginnodo, 1997) التّمكن بأنه: "عندما يقوم كلّ من المديرين والموظفين بحل مشكلات كانت تقليدياً مقصورة على المستويات العليا في المنظمة".

وقد رأى مورل ومريدث (Murrel and Meredith, 2000) في التمكن أنه: "عندما يتم تمكين شخص ما ليتولى القيام بمسؤوليات أكبر وسلطة من خلال التدريب والثقة والدعم العاطفي".

ومن خلال العرض السابق لتعريف التمكن الإداري يرى الباحث أن التمكن الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي يتضمن إتاحة الفرصة للمديرين لتقديم أفضل ما عندهم وزيادة ثقتهم، وإعطاء المديرين سلطة أوسع وتشجيعهم على تحمل المسؤولية الشخصية، من خلال تفويض السلطة لاتخاذ القرارات، والمشاركة في تحديد الأهداف والسياسات، بالإضافة إلى تحفيز العاملين وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من أجل تحسين الأداء الوظيفي، ورفع مستوى انتمائهم وولائهم مما يؤدي لتحقيق أهداف المدرسة.

ثانياً: الفرق بين التمكن الإداري وبعض المفاهيم الإدارية الأخرى:

قد يخلط البعض بين مفهوم التمكن الإداري وبعض المفاهيم الأخرى، مثل تفويض السلطة والمشاركة والإثراء الوظيفي والاندماج، رغم أن هناك فرقاً كبيراً بين التمكن وتلك المفاهيم، وعليه يمكن بيان تلك الفروق على النحو الآتي:

1- التمكن وتفويض السلطة:

يعدّ تفويض السلطة مفهوماً محدوداً وقاصراً عن مفهوم التمكن الإداري ومقتضياته، فتفويض السلطة يقتصر على منح المرؤوس سلطات محددة من قبل الرئيس، الذي يمكنه من استردادها في أي وقت شاء، ضمن أسس وقواعد رسمية محددة (ملحم، 2006، ص39). كما تنقذ عملية التفويض لمتطلبات أساسية لا تتوفر إلا في التمكن، مثل الشعور الذاتي بالمسؤولية والثقة بالنفس، وقيمة الواجب المناط بالموظف، وتأثير العمل في تحقيق نتائج للمؤسسة وللآخرين، إضافة إلى الشعور بالاستقلالية، وحرية التصرف، وهذا ينطلق من أعلى إلى أسفل من خلال التسلسل الرئاسي ونطاق الإشراف التقليدي (الوادي، 2012، ص45-46).

فالإطار العام للتمكن يشمل العديد من المفاهيم والتي من ضمنها التفويض، كون التمكن يسعى لتأهيل العاملين لاتخاذ القرارات بعد إعطائهم الصلاحيات، ويحملهم مسؤولية القرارات المتخذة، ودون التفكير مسبقاً باستعادة هذه الصلاحيات بعد إعطائها كما هو الحال للتفويض الذي يعطي

صلاحيات للقيام بأعمال محددة ومن ثم استعادة هذه الصلاحيات بعد إتمام العمل ودون تحمل مسؤولية القرارات المتخذة (عريقات وآخرون، 2011، ص190).

والجدول رقم (1) يوضح الفرق بين التمكين والتفويض:

أساس المقارنة	التمكين	التفويض
الصلاحيات	إتاحة الفرصة للمرؤوس ليقرر	نقل جزء من الصلاحيات للمرؤوس
السلطة	تتاح صلاحيات للعاملين للمبادأة في نطاق أوسع ومتفق عليه.	تفويض السلطة في مجالات محددة بدرجة عمق محددة.
المسؤولية	النجاح ينسب للموظف المُمكّن، والفشل مسؤوليته.	تظل المسؤولية مسؤولية من فوض.
القيادة	تتاح للموظف قيادة ذاتية	يقاد الموظف
المعلومات	المعلومات على المشاع بين الرئيس والمرؤوس.	المعلومات تتاح على قدر جزئية التفويض.
المحاسبة	إن أخطأ الفرد يتحرى السبب ويعالج	إن أخطأ الفرد قد يسحب التفويض.
الزمن	التمكين دائم يمثل قناعةً وخياراً استراتيجياً مستمراً.	التفويض قد يكون مؤقتاً، وقد يلغى أو يعدل نطاقه أو عمقه.

(مصطفى، 2005، ص130).

يتضح مما سبق أن التمكين أوسع وأشمل من التفويض، فالتمكين ليس مجرد صلاحيات تعطى وتسحب من الموظف، ولكنه منهج عمل وقيادة ذاتية دائمة ومستمرة، لذا فالتفويض هو جزء من عملية التمكين.

2- التمكين الإداري والمشاركة:

إن تمكين المديرين يشبه المشاركة في صنع القرارات في نواح، ويختلف عنها في نواح أخرى، حيث يرتبط المفهومان بالمنهج الديمقراطي للإدارة عن طريق إشراك المديرين في مهمات تفوق مسؤوليات العمل اليومي، ولكن مفهوم تمكين المديرين أوسع نطاقاً، فالمشاركة في صنع القرارات قد تتراوح بين قيام قياديي التربية والتعليم باستطلاع آراء عدد قليل من المديرين إلى إشراك جميع المديرين

في قرار جماعي، أما تمكين المديرين فهو لا يعني فقط المشاركة في السلطة، ولكن توزيع السلطة أيضاً، حيث يمنح المديرين سلطة أو تحكماً بشأن بعض النواحي المهمة أو كلها، بدءاً من وضع جدول زمني للعمل (القحطاني، 2011، ص208).

من خلال العرض السابق للفرق بين التمكين الإداري والمشاركة يرى الباحث أن المشاركة هي مفتاح وركن أساسي لتمكين العاملين وهي جزء من عملية التمكين.

3- التمكين الإداري والاندماج:

أما الاندماج فهو عملية دعوة العاملين في مجموعات على جميع المستويات في التنظيم، أو المنشأة لاجتماعات التفكير جماعياً، وليس فردياً، للتوصل إلى قرارات ذات نوعية أفضل تحظى بقبول الجميع، في حين أن التمكين يعبر عن إعطاء صوت حقيقي للمديرين بحيث يتم بناء العمل وتصميمه بطريقة تسمح للمدير باتخاذ قرارات نهائية لها علاقة بتحسين العمليات (المدهون، 1999، ص77).

ويرى الباحث أن الاندماج جزء من التمكين وهو واحد من القواعد الأساسية التي تعمل على تقويته داخل المؤسسة، فالتمكين أشمل وأقوى.

4- التمكين الإداري والإثراء الوظيفي:

يعرّف الإثراء الوظيفي بأنه إعادة تصميم الوظائف بحيث تتضمن تنوعاً في أنشطة الوظيفة، بجانب الاستقلالية والحرية للعامل في السيطرة على وظيفته، وتحديد كيفية تنفيذها والقيام بالرقابة الذاتية لأعماله، علاوة على حصوله على معلومات عن نتائج أعماله، واتصاله المباشر بمن يستخدم نتاج وظيفته، وبناءً على ذلك، فالإثراء الوظيفي يعدّ عملية أساسية لتطبيق تمكين العاملين، حيث يتطلب التمكين إعادة تصميم العمل، وإحداث تغيير فيه حتى يشعر الموظف بالفعالية الذاتية وقدرته على التأثير على الأحداث والأفراد والظروف المحيطة بالعمل ومخرجاته (جعفر، 1991، ص124).

مما سبق يرى الباحث أن التمكين الإداري أكثر اتساعاً من الإثراء الوظيفي فهو يتضمن بُعد التأثير، فالمرؤوس الجاري تمكينه، يمتلك قدرة التأثير في خطط الإدارة الأعلى وسياساتها وبرامجها.

ثالثاً: أهمية التمكين الإداري:

إن التمكين الإداري مطلب مهم وضروري في وقتنا الحاضر، فهو يسهم في بناء عناصر بشرية مؤهلة للقيادة الذاتية، وإطلاق طاقات المديرين الإبداعية، كما يحقق للعاملين الرضا الوظيفي وارتفاع درجات الولاء التنظيمي ومستوى العلاقات الإنسانية.

فالتمكين له أهمية خاصة لارتباطه بمجموعة قضايا مهمة على رأسها موضوع اللامركزية الإدارية، والجودة الشاملة، وإعادة الهندسة، وإعادة الهيكلة، وعمل الفريق، والمؤسسة المتعلمة، والمؤسسة الأفقية، وغيرها من القضايا التي تتعلق بنجاح المؤسسة وتفوقها وقدرتها التنافسية. فهذه المفاهيم لها علاقة وثيقة بموضوع التمكين، وهذه العلاقة تكاد تكون في بعض الأحيان إما سبباً أو نتيجة (ملحم، 2006، ص18).

كما تعزى أهمية التمكين الإداري للأسباب الآتية:

- أ- حاجة المنظمة إلى الاستجابة للظروف، والمتغيرات الطارئة.
- ب- تقليل عدد المستويات الإدارية في الهياكل التنظيمية.
- ت- عدم انشغال الإدارة العليا بالأمور التقليدية، وتركيزها على القضايا الاستراتيجية طويلة الأجل.
- ث- ضرورة الاستغلال الأمثل لجميع الموارد المتاحة، خاصة الموارد البشرية للحفاظ على تطور المنظمة وتميزها.
- ج- أهمية الحد من التكاليف، وسرعة اتخاذ القرارات.
- ح- إطلاق قدرات الأفراد الإبداعية، والخلاقة.
- خ- تقوية جوانب الرضا، والانتماء، والتحفيز الوظيفي.
- د- إعطاء الأفراد مسؤولية أكبر، وإحساساً أكثر بالإنجاز في عملهم (أفندي، 2003، ص25).

ويسهم التمكين الإداري في تحقيق نتائج إيجابية لمديري المدارس فهو يحقق الانتماء للعمل وينتج عن ذلك تحسين الأداء والتغلب على بعض المظاهر السلبية مثل التغيب أو الدوران الوظيفي، كما يسهم في زيادة مشاركة المديرين كنتيجة لشعورهم بالانتماء، وبآتي تطوير مستوى أدائهم من خلال منحهم الثقة والصلاحيات والمكافآت والاستقلالية، ويتطلب تطوير الأداء التحاق المديرين

بدورات تدريبية وندوات وغيرها من الأساليب للنمو المهني، والمؤسسات التي تهتم بذلك لا تقرّط في المديرين بسهولة وتعمل على المحافظة عليهم لما يمتلكونه من مهارات ومعارف، ويعمل التّمكن الإداري على إدراك المديرين لمعنى وظائفهم وقيمتها وشعورهم بأهمية عملهم في إطار عمل المؤسسة التربويّة ككل، وهذا مفهوم كلي وواسع لمعنى الوظيفة، وينعكس ذلك على نظرة المديرين لانتمائهم للمؤسسة لكي يحققوا التميز في العمل بدلاً من تركيزهم على إشباع الحاجات المادية فقط، وكل ما سبق يؤدي إلى الشعور بالرضا الوظيفي والشعور بالسعادة للانتماء لهذه المؤسسة التّعليميّة (ملحم، 2006، ص122).

ومن ناحية أخرى، يسهم التّمكن الإداري في رفع معنويات ورضا المديرين، إذ يشعرون بإتاحة الفرصة لتطوير قدراتهم، كما يستمتعون بتقدير الإدارة وثقتها بهم، وهذا الرضا يسهم في حرية التّصرّف الذي يتجاوز حفز المديرين بحوافز خارجية المنشأ، للاستعاضة عنها ببناء بيئة العمل التي تحفزهم داخلياً، أي بحوافز ذاتيّة داخلية المنشأ تتبع من المديرين كالانتماء والاعتزاز بممارسة العمل فيها، كما أن التّمكن يؤدي لسرعة معالجة الشكاوى والاقتراحات والمشكلات (أندراوس، ومعاينة، 2008، ص144-145).

ويضيف الكبيسي إلى أن أهمية التّمكن الإداري تكمن أيضاً في:

أ- مواجهة المشكلات والسلبيات التي تعاني منها المنظمات والتي من أبرزها المركزيّة الشديدة، وهرمية المستويات وتعدديتها، وطول خطوط الاتصال الرسمية، وسرية حفظ المعلومات، ومحدودية الصلاحيات التي تمنح للعاملين، وتعدد الإجراءات التي يتطلبها إنجاز المعاملات، والهدر والضياع الذي تسببه الممارسات والهياكل البيروقراطية التقليدية.

ب- استشراف المستقبل والتنبؤ بلامحه ومعالمه من خلال غرف عمليات وفرق تفكير توظف منهجيات الاستقراء والاستدلال من أجل المساهمة الفاعلة في رسم الصورة المستقبلية التي تتواءم مع التغيير (الكبيسي، 2004، ص138).

ويرى الباحث أن أهمية التّمكن الإداري لمديري المدارس تكمن في تحقيق الانتماء الفعلي للمؤسسة التربويّة، وزيادة دافعية العاملين ورضاهم الوظيفي، وتنمية القدرات الإبداعية والابتكارية من

خلال المشاركة الإيجابية، بالإضافة إلى الاستثمار الأمثل للموارد البشرية، والسرعة في اتخاذ القرارات الإدارية بعيداً عن الروتين والجمود والرجوع إلى الإدارة التربوية في كل صغيرة وكبيرة.

رابعاً: مستويات التمكين الإداري:

تهدف عملية التمكين الإداري إلى إيجاد مستوى إداري فعال، ذي جدوى داخل المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال إفراح المجال لمديري المدارس، بأن يفعلوا ما يرونه ضرورياً، وذا حاجة بالنسبة للمؤسسة التعليمية.

ويجب أن يعلم المديرون بأن إعادة الحيوية لمنظماتهم، لابد أن يحدث من القاعدة إلى القمة بناء على المعلومات التي ترد إليهم. وهذا بدوره يحتاج إلى إعادة بناء المنظمة الإدارية، ويشمل كافة جوانبها الفنية، والمالية، والإدارية، والبشرية (أفندي، 2003، ص89).

ويقسم مكشان وغلينو (Mcshane And Glinow, 2000) تمكين العاملين إلى ثلاثة مستويات، تعكس درجة السلطة التي يمارسها العاملون على عملية صنع القرارات وعدد خطوات القرارات التي يستطيع من خلالها العاملون تطبيق تلك السلطة:

1. يتمثل المستوى الأدنى في (الاستشارة الانتقائية) حيث يطلب من العاملين وبشكل فردي معلومات محددة أو آراء حول بعض جوانب القرارات. وفي هذا المستوى لا يقدم العاملون الحلول وقد لا يعرفون تفاصيل المشكلة التي تستخدم من أجلها المعلومات.

2. ويظهر المستوى المتوسط لتمكين العاملين عندما تتم استشارة العاملين بشكل أوسع سواء بشكل فردي أو جماعي. وفي هذا السياق تُقدم لهم تفاصيل المشكلة ومن بعد ذلك يقدمون تشخيصهم للمشكلة وتوصياتهم، ولكن القرار النهائي لا يندرج تحت نطاق سلطتهم. وفي هذا الإطار نجد مجموعة من الملاحظات ومنها:

• دوائر الجودة (Quality Ciecles): ودوائر الجودة هي فرق صغيرة من العاملين، تجتمع لبضع ساعات كل أسبوع بهدف تحديد مشكلات الجودة والإنتاجية، واقتراح الحلول للإدارة، ومراقبة تطبيق الحلول ونتائجها في موقع عملهم. وقد حظيت دوائر الجودة بأعلى درجات الرواج في الثمانينات، ولكن العديد منها راح يتحول منذ ذلك الحين إلى فرق عمل ذاتية التوجيه، وقدمت

تكنولوجيا الحاسوب وسيلة لشكل مماثل من التمكين بين العاملين في مجال المعلومات تدعى مجتمعات الممارسة (Communities Of Practice).

• إدارة الكتاب المفتوح (Open Book Management): وهي فعالية ما زالت تحظى برواج متزايد، وتتطلب تمكين موظفين من المستوى المتوسط. وتشتمل إدارة الكتاب المفتوح على اقتسام المعلومات المالية مع العاملين وتشجيعهم على اقتراح أفكار من شأنها أن تحسن هذه النتائج المالية.

3- مستوى المشاركة العالية: يظهر المستوى الأعلى لتمكين العاملين عندما يتسلم العاملون زمام السيطرة الكاملة على عملية صنع القرارات. وفي هذا السياق نجدهم يعملون على اكتشاف المشكلات وتحديدّها، وإيجاد الحلول، واختيار الخيار الأفضل، ومراقبة نتائج القرار الذي يتخذونه. (الخطيب ومعاينة، 2009، ص 46-47).

ومن وجهة نظر دافت (Daft, 2003)، فإنّ مستويات التمكين الإداري تتخذ عدة مراحل متدرجة، إذ تكون البداية في أدنى مستوى من التمكين ومن أبسط المهارات تصاعدياً وعلى النحو الآتي:

المرحلة الأولى: تبدأ مع إعادة تصميم العمل بما يحقق الإثراء الوظيفي، وفيها تبدو مهارات العاملين على نحو محدود وغير معقد، مما يجعل مستوى تمكينهم متدنياً.

المرحلة الثانية: يصار فيها إلى تشجيع العاملين على تقديم المقترحات، مما له الأثر في تنمية مهاراتهم، ويساعد على توسيع مجال تمكينهم مقارنة بالمرحلة السابقة.

المرحلة الثالثة: تنصّ على منح العاملين الذين تثبت لديهم القدرة والمهارة الفرصة للمشاركة في صنع القرارات، مما يعزز مهاراتهم، ويفسح المجال أمامهم لمزيد من التطوّر في مجال تمكينهم لاحقاً.

المرحلة الرابعة: تشكيل فرق العمل بأنواعها ومنها حلقات الجودة، وفرق المهمات الخاصة، وفرق حل المشكلات الطارئة في العمل، وفرق العمل الذاتية، وفرق المشاريع الخاصة لتأهيلهم لمرحلة التمكين الفعلية.

المرحلة الخامسة: وتسمى مرحلة التمكين التي تمنح العاملين فيها سلطة صنع القرارات والتحكم في كيفية القيام بأعمالهم، فضلاً عن منحهم القوة في التأثير والتغيير في مجالات المنظمة المختلفة، كالأهداف التنظيمية والهياكل وأنظمة المكافآت (مزعل، 2010، ص 50).

بناءً على ما سبق من عرضٍ لمستويات التمكين الإداري نستطيع القول بأنّ التدرج في مستويات التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية يبدأ من مرحلة انعدام سلطة مديري المدارس، وينتهي بمرحلة التمكين الكامل؛ إذ يشارك المديرون في وضع الأهداف ورسم الاستراتيجيات والسياسات والبرامج للمؤسسة التعليمية.

خامساً: مقومات التمكين الإداري:

تؤكد الكثير من الأدبيات على أهمية بعض المقومات الأساسية وتوطيدها قبل تمكين العاملين في المنظمة ويمكن استعراض هذه المقومات بشيءٍ من التوضيح:

1- **الثقافة التنظيمية القوية:** تعدّ الثقافة التنظيمية المحفزة من المقومات الرئيسة التي يركز عليها التمكين الإداري، حيث يتطلب التمكين الإداري توفر ثقافة تنظيمية مرنة تشجع على الإبداع والابتكار، وتسهم في تغيير السلوكيات نحو تطوّر الأداء باستمرار من خلال دور الثقافة التنظيمية في التأثير على القيم والاتجاهات لتفعيل مشاركة العاملين وزيادة درجات ولائهم وانتمائهم، ومن ثم زيادة دافعيتهم، وإقبالهم على العمل، وهذا يتطلب بناء ثقافة تنظيمية خاصة في المنظمة تتسم بالمرونة والمساندة وتسمح بإجراء تغييرات جوهرية في التفاعل مع الأمور والتقليل من مقاومة التغيير، وإدخال قيم تساعد على تفعيل الأفكار الجديدة التي من شأنها أن تطوّر الأداء في المنظمات (الهواري، 2002، ص142).

2- **القائد المؤمن بالتمكين:** يعدّ القائد شرارة انطلاق التمكين، فلا يمكن تنفيذ أسلوب تمكين العاملين دون وجود قائد يشجع على المشاركة ومنح العاملين مزيداً من الحرية والاستقلالية في التعبير عن آرائهم، والمشاركة في اتخاذ القرارات وتنفيذها، بما يؤهلهم لمواجهة المشكلات والصعوبات دون الرجوع للمستويات الإدارية الأعلى.

ومن أهم سمات القائد المُمكّن أنه يضع استراتيجية للرقابة تركز على تصحيح الأخطاء والانحرافات، وليس الرقابة السلبية التي تهدف إلى تصيّد الأخطاء، بهدف مساعدة العاملين فيما يقومون به من عمل والاهتمام بهم، وبالمشكلات التي تواجههم داخل العمل وخارجه، فذلك يجعلهم يبذلون قصارى جهودهم لمساعدة القائد على النجاح في تحقيق أهداف العاملين وأهداف المنظمة (أفندي، 2003، ص30).

فالتَّمكن يحتاج إلى وجود قائد يسهم في تحسين أداء العاملين معه بشكل ينصب في تطوير أداء المنظمة ككل، ويسهم في تحقيق أهدافها بأقصر وقت وبأقل جهد وكلفة، من خلال دوره في الحد من التدخلات الخاطئة، والاضطرابات بين العاملين، وتزويدهم بالمعلومات الفنيّة، وزرع الثقة لديهم من خلال الحرية المتاحة لهم في أداء العمل وتحمل مسؤوليته.

3- **فرق العمل المُمكنة:** لقد أصبحت فرق العمل اليوم من أهم أساليب التطوير التَّظيمي، وبرزت أهمية فريق العمل لما لها من دور بارز وفاعل في تمكين العاملين.

ذلك أنّ فرق العمل تعدّ من أهم عناصر القوة في تطبيق التَّمكن، لأنّ مساهمة التغييرات المتسارعة في بيئة العمل الدَّاخلية والخارجية تحتم العمل الجماعي، والشعور المشترك بالمسؤولية الجماعية يجلب قوة حقيقية تتمثّل في زيادة درجات الولاء والانتماء والالتزام، وتساعد في التغلّب على أية مشكلات (بوسنر، 2005، ص282).

فالأهمية الأساسيّة لفريق العمل هي القدرة على تجميع الأفراد وتمكينهم من استخدام مواهبهم لتطوير المنظمة، وذلك عن طريق إشراكهم في اتخاذ القرارات والتخطيط، وهذا يؤدي إلى زيادة مساهمة الأفراد ورفع درجة الرضا لديهم.

وقد أشار كلّ من ملحم (2009) واللحياني (2015) إلى أنّ مقوّمات التَّمكن تتمثّل في:

1- **المهارة والوضوح:** فعند الحديث عن المعرفة والمهارة، فإننا نلاحظ أهميتها بصفقتها مقوماً أساسياً من مقوّمات تمكين العاملين ومنحهم حريةً في التَّصرف، وفي المشاركة، وفي التَّمكن. وفي هذا السياق يؤكّد عريقات (2009) أنّ توقّر الكفاية والجدارة لدى الموظف المُمكن أمر ضروري ليكون قادراً على إنجاز مهمات عمله بنجاح ومهارة عالية، اعتماداً على خبراته ومهاراته ومعرفته.

2- **الثقة بين القائد والمرؤوسين:** الثقة تدل على استعداد الفرد للتعامل مع الآخرين معتقداً بكفاءتهم أو أمانتهم أو صدقهم واهتمامهم بمصلحته وعدم توقع إساءتهم. فالثقة عامل أساس وهي رأس مال اجتماعي مهم جداً. والثقة شعور متبادل بين القائد والمرؤوسين، وثقة الناس في القائد هي دليل على نجاحه، وهي إحدى أهم نتائج التَّمكن، وهذا ما يعرف بالتبادل المثمر للطاقة. فالثقة يجب أن تُكتسب ولهذا السبب تعدّ القيادة صناعة يجب اختراعها. واكتساب الثقة يتحقّق من خلال الاهتمام بالآخرين وأن تكون إلى صفهم فيما يحدث لهم من خيرٍ أو شر، وتشاركهم همومهم ومشكلاتهم حتى

تحظى بثقتهم، تلك الثقة التي قد تُبنى من خلال استمرار الاهتمام والتواصل والعلاقة القائمة على الريح المتبادل.

3- **الحوافز المادية والمعنوية:** إن التمكن كما يؤكّد الكثير ليس بمنحة مجانية، إذ إنّ فيه مشاركة في المنافع ومشاركة في المخاطر، وتحمل للمسؤوليّة بشكل يساوي التفويض المعطى للموظف. وبما أن الأمر كذلك فلا بد من نظام للحوافز يشجع العامل على تحمل المسؤولية بشكل صحيح، وهذه الحوافز مرتبطة بشكل مباشر بالأداء الممكن من العاملين. وبمعنى آخر فإن من يستثمر التمكن في تحقيق نتائج أداء متفوقة يحصل على حوافز أكبر، وهذا يؤدي إلى المنافسة بين المُمكنين نحو تحمل أفضل للمسؤوليّة والكفاءة والإبداع والتفكير الخلاق.

4- **التقدير والاحترام:** إن عملية التمكن في حد ذاتها تتضمن نوعاً من التقدير والاحترام، فالإدارة لن تمنح موظفيها سلطة إلا إذا رأت قدرة ذلك الموظف على القيام بواجبات تلك السلطة، وتقدير الإدارة لدور العامل، والمسؤوليّة التي يتحملها نتيجةً للتمكن، تدفعه إلى الحرص على أن يكون على قدر تلك المسؤولية.

5- **الاتصال وتدقيق المعلومات:** تعدّ المعلومات سلاحاً مهماً يعتمد عليه المدير في اتخاذ القرار، وفي حل مشكلات العمل؛ لأنه من دون المعلومات الصحيحة أو المعلومات المتجددة، لا يمكن للعامل التصرف بحرية واقتدار، لأنه ببساطة يفتقر للمعلومة التي تمنحه ثقة بالتصرف دون خوف أو تردد أو تصرف قد يكون خطأً.

6- **العدالة والحيادية:** حتى يحقق التمكن أهدافه، فلا بد أن تتوفر فيه صفتا العدالة والحيادية، اللتان تعنيان أن يكون التمكن من أجل تحقيق هدف عام للمنظمة، كما تعنيان تمكين العامل المؤهل والمشهود له بالكفاءة بصرف النظر عن أي عوامل شخصية.

7- **تفويض السلطة:** وتعني قيام المسؤول بتفويض جزء من سلطاته إلى شخص آخر في المستوى الأدنى في الهرم الإداري، ويصبح هذا الشخص مسؤولاً أمام من فوّض إليه السلطات، عن نتائج الأعمال التي يقوم بها، ويخفف التفويض عبء العمل الإداري عن الرئيس صاحب الاختصاص الأصلي، فيقوم هذا الرئيس بنقل جزء من اختصاصه في مسألة معينة أو بعض المسائل الإدارية إلى أحد مرؤوسيه التابعين له بشرط أن يسمح القانون بإجراء ذلك التفويض، ومن ثم يكون للمفوض إليه

سلطة القيام بالعمل المفوض فيه وسلطة التقرير بشأنه، ولكن تحت الرقابة الرئاسية للرئيس الإداري المفوض (الطراونة، والنهدي، 2017، ص 39-40).

وفي ضوء ما سبق يُلاحظ أنّ التّمكن لا ينشأ من فراغ، وإنما يحتاج إلى مقوّمات أساسيّة، وهذه المقوّمات تحتاج إلى تأصيل وتعميق داخل المؤسسة التّربويّة، كما تحتاج إلى تغيير في نوايا الجميع ومعتقداتهم وسلوكياتهم لإنجاح عملية التّمكن. وأهم هذه المقوّمات فيما يتعلق بالتّمكن الإداري لمديري المدارس هي: إيجاد المناخ والثقافة التّنظيميّة التي تدعم التّمكن، وإيجاد القائد المؤمن بالتّمكن والمدرّب على الأساليب الإداريّة الحديثة والملتزم بالتغيير والتطوير المستمر، وتشكيل فرق العمل المعاونة والفعالة، بالإضافة إلى تفويض السلطة وما تتضمنه من إعطاء المزيد من الحريات والصلاحيات، وتوفير الاتصال الفعّال الذي يضمن تدفق المعلومات ومشاركتها، والثقة المتبادلة بين القائد والعاملين، وما تؤدي إليه هذه الثقة من مشاعر التقدير والاحترام المتبادل، بالإضافة إلى نظام الحوافز والمكافآت.

سادساً: أبعاد التّمكن الإداري:

بعد مراجعة الأدب التّربوي الخاص بالتّمكن، تبين أنّ هناك اختلافاً في بعض الدراسات والأبحاث لأبعاد التّمكن الإداري التي تدل على محتواه ومضامينه، إلا أنها تتمحور في معظمها حول توفير النظم الملائمة التي تدعم التّمكن مثل التحفيز، وتوفير التدريب اللازم، والعمل الجماعي، وصولاً لتفويض السلطة واتخاذ القرارات. وقد تم تحديد أبعاد التّمكن الإداري على النحو الآتي:

- البعد الأول: الاستقلالية في أداء المهمات:

يهتم هذا البعد بحرية التّصرّف التي تسمح للمدير الذي تم تمكينه من أداء المهمات التي وُظف من أجلها، وأن يأخذ هذا البعد بعين الاعتبار كمية الاستقلالية التي يتمتع بها المدير أو مجموعة المديرين للقيام بمهام عملهم، وإلى أي مدى يتم توجيههم، أو حاجتهم للحصول على إذن لإنجاز المهمات التي يقومون بها، وإلى أي درجة توضح سياسات وإجراءات المؤسسة التّعليميّة ما يجب القيام به، ومن ثم إعطاء الفرصة للمديرين للقيام بإنجاز المهمات، وإلى أي مدى هناك تضارب بين المسؤولية والاستقلالية والأهداف المرسومة من قبل قياديي التربية والتعليم لتحقيق الأداء الفعّال (بابطين، 2013، ص 43).

فالمدير بحاجة إلى الاستقلالية وحرية التصرف في العديد من المواقف التي لا تتحمل الروتين والتأجيل، لكي يتمكن من أداء مهماته، ومعالجة القضايا التي تواجهه في مدرسته على أكمل وجه.

- البعد الثاني: قوة الشخصية:

تأتي أهمية قوة الشخصية في التبصر والتعمق في مفهوم التمكين الإداري التي تركز على دراسة مفهوم القوة وكيفية تأثيرها على عملية التمكين الإداري، سواء من ناحية وجهة نظر القيادة التربوية أو المديرين على حد سواء، ويأخذ بعد القوة بعين الاعتبار الشعور بالقوة الشخصية التي يمتلكها المديرون نتيجة تمكينهم، وماهية المهام التي يقوم بها المديرون المُمكّنون إدارياً، وإلى أي مدى تعدّ السلطة التي يمتلكها المدير محددة المهام، وإلى أي مدى تقوم الإدارة التربوية بجهود لمشاركة المديرين في السلطة وتعزيز شعورهم بالتمكين الإداري (الزامل، 2013، ص21).

فالتمكين الإداري لمديري المدارس يهدف إلى إطلاق الطاقات الكامنة لدى المديرين، ومشاركتهم الفعلية مع الإدارة التربوية العليا في رسم السياسات ووضع الأهداف، مما يعطيهم الشعور بالقدرة على خدمة المدرسة بفاعلية أكبر.

- البعد الثالث: الاتصال ومشاركة المعلومات:

ويتمثل بعد الاتصال، ومشاركة المعلومات في استخدام الإدارات وموظفيها وسائل اتصال حديثة، تساعد على تواصل الإدارة مع غيرها من الجهات، عن طريق أجهزة الحاسب وشبكات الأنترنت، إذ إن توفر المعلومات يعزز من الالتزام الذاتي للأفراد، مما يستلزم التعامل مع وسائل عدة لنقل المعلومات، يسهل الوصول إليها في الزمان والمكان المناسبين، إذ لا جدوى من توفر المعلومات التي لا يمكن استخدامها عند الحاجة إليها (حسين، 2008، ص53).

وتعدّ المعلومات جانباً مهماً يعتمد عليها في عملية اتخاذ القرار، وفي حل مشكلات العمل، فبدونها لا يمكن للموظف التصرف بالطريقة الصحيحة التي تمنحه الثقة بالتصرف، كما أن الاتصال الفاعل في المؤسسات الناجحة يعزز مبدأ الإبداع والابتكار، ويختصر كثيراً من الجهود (الجميل، 2004، ص44).

فالتَّمكن الإداري لمديري المدارس يتطلَّب توقُّر الاتصال الفعَّال الذي يختصر كثيراً من الجهود، ويؤمن السرعة في تبادل المعلومات، وإمكانية حصول كلِّ فرد في المنظمة عليها في الوقت المناسب، ومشاركة هذه المعلومات مع الآخرين لتحقيق أهداف المدرسة.

- البعد الرابع: التحفيز

يقصد بالتحفيز تشجيع الأفراد واستنهاض همهم لكي ينشطوا في العمل من أجل تحقيق أهداف المنظمة، فعملية التحفيز تساهم في تمكين العاملين من خلال زيادة دافعيتهم ورضاهم وانتمائهم الوظيفي، وبصفة خاصة عندما تشبع احتياجاتهم، وبشرط تقديمها في الوقت المناسب وربطها بنظام تقويم الأداء، لكي لا تمنح الحوافز إلا لمستحقَّيها، وتكون بمثابة دافع حقيقي لتطوير أداء العاملين والمنظمات كنتاج نهائي للتمكين (الطار، 2012، ص43).

ومن المعلوم أنَّ للحوافز دوراً فاعلاً في تعزيز العلاقات ما بين التنظيم والعاملين فيه، وهذه الحوافز إما أن تكون مادية أو معنوية، جماعية أو فردية، ويتوقف تأثيرها في قدرتها على إثارة الدافعية للمديرين وتعزيز حماسهم وثقتهم بالإدارة التربوية وولائهم لمدرستهم، ونظام الحوافز الجيد يسهم في إشباع حاجات المديرين ويعزز من استمرارهم بالعمل، ويثير المنافسة فيهم وبذل الجهد لتحسين أدائهم والإبداع فيه، ويوفر لهم المناخ التنظيمي الإيجابي ويشعرهم بالرضا والثقة ويرفع من روحهم المعنوية، ويجعلهم حريصين على تحقيق أهداف مدرستهم (المعاني وأخو أرشيدة، 2009، ص241).

فإذا رأت القيادة التربوية أن تزيد من إنتاجية وكفاءة المديرين لديها، عليها التعرف إلى دوافعهم والعمل على إشباع حاجاتهم، حتى تقدم لهم حوافز مناسبة، وتحفزهم للسلوك المرغوب، وأساس التَّمكن الإداري هو التعزيز الإيجابي (العتيبي، 2005، ص93).

ومن هنا نجد أن الاهتمام بالفرد والعمل على تحقيق أهدافه وتأمين مصالحه ضرورة لا بد من تحقيقها حتى يشعر الفرد بانتمائه للتنظيم، ويعمل على بذل أقصى ما لديه لتحقيق أهداف هذا التنظيم.

- البعد الخامس: التدريب

التدريب هو إجراء منظم يرتبط بتغيير سلوك هادف، ويتضمَّن ثلاثة جوانب رئيسة هي: المهارات، المعرفة، ثم الاتجاهات والتي تدعى المهارات الاجتماعية (القبلان، 1996، ص10).

ويعرفه أندري موليزي بأنه: عملية شاملة معقدة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال الموظف إلى وضع يخوله الاضطلاع بوظيفة معينة وإنجاز المهمات التي تتطلبها، وجعله قادراً على متابعة العمل (نوالدين، 2014، ص34).

ف نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يتطلب أن تتيح لجميع العاملين فيها سبل التعلم من خلال التدريب والتجريب والتعلم الجماعي من أجل تعليم مواردها البشرية وعلى نحو دائم أشياء جديدة.

- البعد السادس: الثقافة والمناخ التنظيمي:

يبحث هذا البعد في مدى قدرة المنظمة على تعزيز الشعور بالتمكين، فالثقافة التنظيمية التي توصف بالقوة والتحكم، من غير المحتمل أن توفر بيئة ملائمة لنجاح التمكين، بل على الأرجح أن تشكل عائقاً لبيئة التمكين، ويعتمد نجاح استراتيجية التمكين على بيئة المنظمة وأسلوب تنفيذها لعملية التمكين، فإذا تم إدارة بيئة المنظمة وأسلوب تنفيذ التمكين بقدرة وفاعلية فإن التمكين سيعزز تحسين الإنتاجية، والجودة، وتقليل التكاليف، وتحقيق المرونة في العمل، ورفع مستوى الرضا الوظيفي، أما الإدارة السيئة أو الضعيفة لاستراتيجيات 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 بمعزل عن البيئة الداخلية للمنظمة (العتيبي، 2005، ص93).

فالاهتمام بالمناخ التنظيمي وإيلاؤه الأهمية في خطط وبرامج وإجراءات المنظمة من خلال سعيها لتحقيق الأهداف، يتأتى من خلال كون المنظمة وحدة اجتماعية هادفة تتسم أعمالها وأنشطتها بالتشبيك والتغيير في مختلف المجالات والميادين العملية، فالمناخ التنظيمي يتضمن كافة القيم والعادات والتقاليد والمفاهيم والأفكار السائدة في الوسط التنظيمي أو في إطار العمل، والتي تؤدي في مجمل أبعادها أثراً فاعلة في العملية الإدارية والسلوك الفردي والجماعي في المنظمة.

ويلعب المناخ التنظيمي دوراً أساسياً في تحقيق المنظمة لأهدافها وفي نجاحها، فالمناخ السائد في العمل له تأثيره المباشر في تحقيق الأهداف النهائية التي تصبو إليها أية منظمة، وتشير الدراسات الحديثة إلى وجود علاقة بين فاعلية المنظمة والمناخ السائد فيها سواء كان سلبياً أم إيجابياً، وأن المنظمة التي يسودها مناخ سلبي أو رديء سيصيبها الفشل في المدى الطويل (حسنين، 2015، ص20).

لذلك فإن تحديد طبيعة المناخ التنظيمي السائد في المدرسة يسهم في التعرف إلى طبيعة السلوك التنظيمي للأفراد والجماعات داخل المدرسة، وبالتالي العمل على تفسير هذا السلوك والتحكم به، فتتظلم المناخ التنظيمي الملائم هو مفتاح النجاح للإدارة الفعالة.

- البعد السابع: تفويض السلطة:

يعرف تفويض السلطة بأنه عملية المشاركة في السلطة، حيث يقوم الرئيس من خلالها بنقل جزء من سلطاته إلى المرؤوسين وأعضاء الفريق ولكن بدون نقل المسؤولية الكاملة عن إنجاز العمل كله الذي حول إليه من رؤسائه.

أو هو إسناد مهمات لأشخاص ومحاسبتهم من جانب الإدارة، فالتفويض هو صلاحيات تمنح لمدة محددة وهدف محدد.

إن الفكرة الأساسية لمفهوم التمكين الإداري أن تتم عملية تفويض الصلاحيات إلى المستويات الإدارية الدنيا، إذ يصبح العاملون لهم القدرة في التأثير على القرارات الممتدة من القرارات الاستراتيجية في المستوى الأعلى إلى القرارات المتعلقة بأدائهم لعملهم، لذلك فإن فكرة التمكين تتطلب تغييراً في الأنماط القيادية التقليدية إلى أنماط قيادية تؤمن بالمشاركة، وبالتأكيد فإن هذا يتطلب التحول من الرقابة والتوجيه إلى الثقة والتفويض (راضي، 2012، ص 64).

- البعد الثامن: المشاركة في اتخاذ القرارات:

المشاركة في اتخاذ القرارات عملية مهمة تساهم في التوصل إلى القرار السليم، كما أنها تؤثر في عملية اتخاذ القرار بدءاً من تحديد المشكلة إلى التوصل للقرار، وبعد اتخاذ القرار المناسب، فإن الدور يمتد إلى تنفيذه، وهذه المشاركة تدعم عامل الثقة والدافعية للعمل، كما تزيد من درجات الانتماء والولاء للمؤسسة مما يشعر الفرد أنه جزء فعال في كيان المؤسسة.

وإن أية محاولة لتطوير المدارس تستوجب إيلاء الاهتمام لعملية اتخاذ القرارات، وزيادة الفرص المتاحة للمشاركة الجادة، والجماعية لمديري المدارس في اتخاذ القرارات الإدارية والتربوية التي تتعلق بالعمل المدرسي بوجه عام، ومدارسهم بشكل خاص (الزامل، 2015، ص 18).

وتعددت آراء الباحثين والتربويين حول أبعاد التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية، وفيما يلي نتطرق إلى ما ذكره بعض الباحثين في دراساتهم عن أبعاد التمكين الإداري:

حيث يذكر أندراوس ومعاينة (2008) أربعة أبعاد أساسية للتمكين وهي:

1. **المعنى أو (الإحساس بالجدوى):** ويعكس المعنى إحساساً بوجود الغاية أو الارتباط الشخصي بالعمل، كما ويشير هذا البعد إلى قيمة هدف أو غاية المهمة كما يحكم عليه المدير في سياق العلاقة بمثله أو معايير، ويرتبط هذا البعد بالانسجام ما بين متطلبات العمل في المدرسة ومعتقدات وقيم وسلوكيات المدير، ويترادف مصطلح المعنى مع مصطلح (المعنى المدرك).

2. **المقدرة:** وتشير إلى أن المديرين يعتقدون بأنهم يمتلكون المهارات والخصائص اللازمة لأداء عملهم بشكل جيد، وهو اعتقاد المدير بقدرته على أداء فعاليات المهمات بمهارة، ويتمثل هذا البعد مع الإلتقان الشخصي أو الفاعلية الذاتية، وتتفق مختلف الأبحاث التي أجريت في مجالات متنوعة مثل علم النفس المؤسسي، الإدارة التربوية، أو علم النفس العيادي على هذا التعريف للمقدرة.

3. **حق الإرادة الشخصية:** ويعكس إحساساً بالحرية إزاء طريقة أداء المديرين لعملهم، ويعني الاستقلالية في الشروع في سلوكيات وعمليات العمل ومواصلتها، ويهتم هذا البعد بموقع السببية، الذي يشير إلى مسألة تحديد فيما إذا كان سلوك المدير يُدرك على أنه ذاتي التحديد.

4. **التأثير:** يعكس اعتقاد المديرين بأنهم يستطيعون التأثير على كل ما يجري داخل المدرسة، وهو إدراك الدرجة التي يمكن من خلالها للمدير أن يؤثر على النتائج (المحصلات) الاستراتيجية، الإدارية، العملياتية داخل المدرسة (أندراوس ومعاينة، 2008، ص132-133).

وقد رأى توماس وفلثهاوس Tomas & Flitthouse كما ورد في (ملحم، 2006، ص31) أن التمكين يتكون من أربعة أبعاد وهي:

1. **حرية الاختيار:** وتعني درجة الحرية التي يتمتع بها المدير في اختيار طرق تنفيذ مهمات عمله.

2. **الفاعلية الذاتية:** وتعني قدرة المدير على إنجاز مهمات عمله بنجاح استناداً إلى خبراته ومهاراته ومعرفته.

3. معنى العمل: ويعني إدراك المدير أن المهمات التي يؤديها ذات معنى وقيمة بالنسبة له وللآخرين وللمؤسسة التعليمية.

4. التأثير: ويعني اعتقاد المدير بأن له تأثيراً على القرارات التي يتم اتخاذها والسياسات التي تضعها المؤسسة التعليمية خاصة تلك المتعلقة بعمله.

وركز سبيكتور Spector على بعدين أساسيين للتمكين هما:

- البعد الأول: البعد المهاري، ويقصد به إكساب المديرين مهارات العمل الجماعي من خلال التدريب، وخاصة مهارات التوافق وحل النزاعات والقيادة وبناء الثقة.

- البعد الثاني: البعد الإداري، ويقصد به إعطاء حرية وصلاحيات اتخاذ القرار لكل أعضاء المؤسسة (سالم، 2016، ص66).

تعددت آراء الباحثين والتربويين حول أبعاد التمكين الإداري، لكنها لم تصل حد التناقض، وإنما إن دلت على شيء فإنها تدل على تنوع الرؤى الفلسفية التي ينظر من خلالها كل باحث. ومن خلال العرض السابق لأبعاد التمكين الإداري فقد تبنت الدراسة الحالية الأبعاد الآتية للتمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي (تفويض السلطة، المشاركة في اتخاذ القرار، الاتصال ومشاركة المعلومات، التحفيز، الثقافة والمناخ التنظيمي، التأثير، التدريب، وقوة الشخصية).

سابعاً: خطوات التمكين الإداري:

تمر عملية تمكين مديري مدارس التعليم الأساسي بعدة خطوات، تبعاً للأسلوب التدريجي الذي يعدّ من أفضل الطرق المؤدية لتمكين المديرين، بحيث يتم البدء بمحتويات الوظيفة، ومن ثم إشراك المديرين المُمكنين إدارياً في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمؤسسة التربوية.

وقد حدد العتيبي (2005) خطوات التمكين الإداري على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تحديد أسباب الحاجة للتغيير

أول خطوة يجب أن يقرّها المدير: لماذا يريد أن يتبنى برنامجاً لتمكين العاملين؟ لتبني التمكين أسباب مختلفة، فهل السبب:

- تحسين خدمة العملاء؟

- رفع مستوى الجودة؟
- زيادة الإنتاجية؟
- تنمية قدرات المرؤوسين ومهاراتهم؟
- تخفيف عبء العمل عن المدير؟

وأيّاً كان السبب أو الأسباب، فإن شرح ذلك للمرؤوسين يساعد في الحد من درجة الغموض وعدم التأكد، ويبدأ المرؤوسون في التعرف إلى توقعات الإدارة نحوهم، وما المتوقع منهم. ويجب على المديرين أيضاً شرح الهيئة والشكل الذي سيكون عليه التمكن، كما يحتاج المديرون لتقديم أمثلة واضحة ومحددة للموظفين، وما يتضمّنه المستوى الجديد من السلطات، حيث لا بد أن يحدد المدير بشكل دقيق المسؤوليات التي ستعهد للموظفين من جراء التمكن.

الخطوة الثانية: التغيير في سلوك المديرين

إن أحد التحديات الهائلة التي يجب أن يتغلب عليها المديرون لإيجاد بيئة عمل ممكنة تتصل بتعلم كيفية التخلي عن السلطة، وقبل المضي قدماً وبشكل جدي في تنفيذ برنامج للتمكن هناك حاجة ماسة للحصول على التزام ودعم المديرين، فقد أشار كزِيلوس (Kizilos, 1990) أن العديد من المديرين قد أمضى العديد من السنوات للحصول على القوة والسلطة وفي الغالب يكون غير راغب في التخلي أو التنازل عنها، وبآلاتي يشكل تغيير سلوكيات المديرين للتخلي عن بعض السلطات للمرؤوسين خطوة جوهرية نحو تنفيذ التمكن.

وإنّ أحد التغييرات الأساسية التي ستحدث من جراء تبني برنامج التمكن ستكون بالطبع دور المديرين، فالمديرون بحاجة لتغيير الأدوار التقليدية التي كانوا يقومون بها في السابق، فخلال عملية التمكن يحتاج المديرون أن يلعبوا دور الميسر والمدرّب للعاملين، فوجود المدير باعتباره مدرباً جزء أساسي من عملية التمكن، والهدف من وجوده كمدرّب تحسين أداء العمل من خلال زيادة قدرات الموظفين لإدارتهم لأدائهم، فالمدرّب شخص يهتم بكرامة الفرد الإنسانية ونموه الروحي (Jones, 1995)، بالإضافة لذلك يشكل المدرّب قيمة مضافة للمنظمة من خلال مساعدة العاملين على التعلم والتطوّر والنمو (Phillips, 1995)، فالمدرّب يهيئ البيئة الصحية حيث يشعر الأفراد بقدرتهم على اتخاذ قرارات لأنفسهم عن طريق تطوير الثقة بالنفس وبالأخرين، فالمدرّب لا يخبر الموظفين بما يجب أن يقوموا به، ولكن بدلاً من ذلك يقوم بمساعدتهم ليصبحوا في وضع أفضل من السابق (Brown, 1995).

(1997)، ومن أدوار المدير الرئيسة التأكد أن الأفراد المُمكنين لا يحصلون على السلطة فقط، ولكن يمكنهم الوصول للمصادر المطلوبة لاتخاذ وتنفيذ القرار، وبآلاتي يصبح دور المدير تسهيل الوصول للموارد وليس فقط الاحتفاظ بها دون أسباب مقنعة. إنَّ التغيير في دور المدير ومسؤولياته في البيئة التي توصف بالتمكين يتطلب تغييراً مماثلاً في أسلوب القيادة الإداريَّة وسلوكها.

الخطوة الثالثة: تحديد القرارات التي يشارك فيها المرؤوسون

إنَّ تحديد نوع القرارات التي سيتخلَّى عنها المديرون للمرؤوسين تشكل أحد أفضل الوسائل بالنسبة للمديرين والعاملين للتعرف إلى متطلَّبات التغيير في سلوكهم. فالمديرون عادة لا يحبذون التخلي عن السلطة والقوة التي اكتسبوها من خلال فترة بقائهم في السلطة، لذا يفضل أن تحدد الإدارة طبيعة القرارات التي يمكن أن يشارك فيها المرؤوسون بشكل تدريجي، ويجب تقييم نوعية القرارات التي تتم بشكل يومي حتى يمكن للمديرين والمرؤوسين تحديد نوعية القرارات التي يمكن أن يشارك فيها المرؤوسون بشكل مباشر.

الخطوة الرابعة: تكوين فرق العمل

بكل تأكيد لا بد أن تتضمن جهود التمكين استخدام أسلوب الفريق، وحتى يكون للمرؤوسين القدرة على إبداء الرأي فيما يتعلق بوظائفهم يجب أن يكونوا على وعي وتفهم بكيفية تأثير وظائفهم على غيرهم من العاملين والمنظمة ككل، وأفضل الوسائل لتكوين ذلك الإدراك أن يعمل المرؤوسون بشكل مباشر مع أفراد آخرين، فالموظفون الذين يعملون بشكل جماعي تكون أفكارهم وقراراتهم أفضل من الفرد الذي يعمل منفرداً، وبما أن فرق العمل جزء أساسي من عملية تمكين العاملين فإنَّ المنظمة يجب أن تعمل على إعادة تصميم العمل حتى يمكن لفرق العمل أن تبرز بشكل طبيعي.

الخطوة الخامسة: المشاركة في المعلومات

حتى يتمكن المرؤوسون من اتخاذ قرارات أفضل للمنظمة فإنهم يحتاجون لمعلومات عن وظائفهم والمنظمة ككل، ويجب أن يتوفر للموظفين المُمكنين فرصة الوصول للمعلومات التي تساعد على تفهم كيف أنَّ وظائفهم وفرق العمل التي يشتركون فيها تقدم مساهمة لنجاح المنظمة، فكلما توفرت معلومات للمرؤوسين عن طريقة أداء عملهم زاد إسهامهم.

الخطوة السادسة: اختيار الأفراد المناسبين

يجب على المديرين اختيار الأفراد الذين يمتلكون القدرات والمهارات للعمل مع الآخرين بشكل جماعي، وبآلاتي يفضل أن تتوفر للمنظمة معايير واضحة ومحددة لكيفية اختيار الأفراد المتقدمين للعمل.

الخطوة السابعة: توفير التدريب

التدريب أحد المكونات الأساسية لجهود تمكين العاملين، حيث يجب أن تتضمن جهود المنظمة توفير برامج ومواد تدريبية كحل المشكلات، والاتصال، وإدارة الصراع، والعمل مع فرق العمل، والتحفيز لرفع المستوى المهاري والفني للعاملين.

الخطوة الثامنة: الاتصال لتوصيل التوقعات

يجب أن يتم شرح وتوضيح ما المقصود بالتمكين، وماذا يمكن أن يعني التمكين للعاملين فيما يتعلق بواجبات ومتطلبات وظائفهم، ويمكن أن تستخدم خطة عمل الإدارة وأداء العاملين كوسائل لتوصيل توقعات الإدارة للموظفين، حيث يحدد المديرون للمرؤوسين أهدافاً يجب تحقيقها كل سنة، وتلك الأهداف يمكن أن تتعلق بأداء العمل أو التعلم والتطوير.

الخطوة التاسعة: وضع برنامج للمكافآت والتقدير

حتى يكتب لجهود التمكين النجاح يجب أن يتم ربط المكافآت والتقدير التي يحصل عليها الموظفون بأهداف المنظمة، حيث يجب أن تقوم المنظمة بتصميم نظام للمكافآت يتلاءم واتجاهاتها نحو تفضيل أداء العمل من خلال فرق العمل، فأهم عناصر الدعم الأساسية المساندة للتمكين تتمثل في إيجاد وتقديم مكافآت للعاملين للاعتراف بسلوكهم التمكيني، فالمكافآت تعزز عملية التمكين من خلال الاعتراف وتقدير مهارات الأفراد وتقديم حوافز لهم للمشاركة، حيث يمكن أن يحصل الأفراد الذين أكملوا برنامج التمكين على شهادات وشعارات تقدير جراء مشاركتهم في البرنامج.

الخطوة العاشرة: عدم استعجال النتائج

لا يمكن تغيير بيئة العمل في يوم وليلة، لذا يجب الحذر من مقاومة التغيير، حيث سيقاوم الموظفون أية محاولة لإيجاد برنامج يمكن أن يضيف على عاتقهم مسؤوليات جديدة، وبما أن تبني برنامج للتمكين سيتضمن التغيير، فإننا نتوقع أن تأخذ الإدارة والموظفون وقتهم لإجادة المتطلبات

الجديدة لبرنامج التمكن، وبآتي يجب على الإدارة عدم استعجال الحصول على نتائج سريعة، فالتمكين عملية شاملة وتأخذ وقتاً وتتضمن جميع الأطراف في المنظمة (ص 60-62).

وقد حددت عبد الحسين (2012) أهم خطوات تطبيق التمكين الإداري على النحو الآتي:

1. إزالة الظروف التي تمنع من منح الصلاحية: من خلال التدريب والممارسة واكتساب الخبرة وإجراء التغييرات في التنظيم، وأسلوب القيادة، ونظام الحوافز، والمستوى الوظيفي.
2. رفع شأن الوظيفة المرتبطة بالقدرة الذاتية: أي إقناع الأفراد ومساعدتهم على الرفع من شأن وقيمة الوظائف والأعمال التي يمارسونها من خلال الدعم ومنح الحرية في أداء الدور الذي يمارسونه.
3. إدراك العاملين للتمكين: فالخطوات السابقة أعلاه ستقود إلى إدراك وممارسة التمكين من خلال العاملين.

4. الأداء: أي إقناع الأفراد العاملين أنهم يستخدمون ما لديهم من صلاحيات لاتخاذ القرارات التي تؤثر إيجابياً على أدائهم وهذا يساهم في رفع الكفاءة الإنتاجية (ص 85).

من خلال العرض السابق لخطوات التمكين الإداري، يتضح أن تمكين مديري مدارس التعليم الأساسي يمر بخطوات متدرجة ومتسلسلة، تبدأ بتحديد أهداف التمكين لمديري المدارس، ومن ثم التزام الإدارة التربوية بالتنازل أو التخلي عن بعض السلطات والصلاحيات التي تتمتع بها لمديري المدارس، وأيضاً التزام مديري المدارس بتغيير الأنماط الإدارية التقليدية التي يمارسونها واتباع الأنماط الإدارية الحديثة التي تواكب التغيير المستمر، وأن تعمل الإدارة التربوية على تحديد القرارات التي يمكن لمديري المدارس المشاركة بها، وتكوين فرق العمل وتشجيع العمل الجماعي بين المديرين، وذلك من أجل التواصل الفعال فيما بينهم والمشاركة في المعلومات، وأن يتم وضع معايير مناسبة لاختيار مديري المدارس تقوم على أساس الكفاءة والخبرة في العمل الإداري، وتقديم البرامج التدريبية اللازمة من أجل تطوير مهارات وخبرات مديري المدارس، مع توفير الاتصال الفعال وبكافة الاتجاهات، وتوفير الحوافز المناسبة والمكافآت التي تعزز عملية التمكين، وأخيراً لابد من التنويه إلى أن عملية التمكين الإداري لمديري المدارس عملية شاملة تحقق التنمية المستمرة للمدرسة، وتعمل على تطوير مهارات جميع الأطراف داخلها، لذلك فإنها لا تتم بين ليلة وضحاها وأنها تحتاج إلى وقت، ومن هنا فعلى المؤسسة التربوية عدم استعجال نتائج تمكين مديري المدارس.

ثامناً: شروط تنفيذ التمكين الإداري

تتطلب فكرة التمكين الإداري من المديرين التخلي عن النموذج التقليدي للقيادة الذي يقوم على التسلط والتوجيه المستمر إلى قيادة تؤمن بالمشاركة والتشاور، لذلك فإن تنفيذ عملية التمكين الإداري تتطلب توافق مجموعة من الشروط الأساسية قبل وأثناء وبعد عملية التمكين وهي:

- الاستمرار بتواصل الرؤى حول أهداف المؤسسة وعوائدها المتوقعة.
 - قيادة المرؤوسين بالأفعال وليس بالأقوال.
 - تمكين المستخدمين من حل مشكلات العمل بأنفسهم.
 - بناء الفكر الإداري الجديد لدى الإدارة الدنيا.
 - بناء مهارات العمل والاتصال لدى أفراد المؤسسات التربوية.
 - فهم الأدوات التي تساعد في حل المشكلات من قبل الأفراد مثل الخرائط التنظيمية للمؤسسات التربوية، والعصف الذهني... الخ
 - إيجاد مناخ عمل هادف.
 - تشكيل فرق عمل مؤهلة وقيادة فعالة.
 - الاعتراف بجهود العاملين في المؤسسات التربوية (الردادي، 2012، ص22).
- كما أوردت عبد الحسين (2012) الشروط الآتية لإنجاح تطبيق عملية التمكين الإداري:
- مساعدة العاملين على التسديد في العمل.
 - منحهم حرية التصرف في أداء أعمالهم وإدارتها، وتتم محاسبتهم على النتائج، ويسمح لهم بسيطرة أكبر على أعمالهم.
 - تزويدهم بنتائج نجاح أعمالهم، ويسمح لهم ملاحظة نجاحهم من قبل زملائهم في العمل.
 - استخدام التعزيز الاجتماعي والإقناع، وإعطاء جوائز ومكافآت بالإضافة إلى التشجيع والتغذية الراجعة، وزيادة الثقة وإثبات الذات.
 - منحهم دعماً عاطفياً، والعمل على تخفيف الضغوط والقلق وعدم الاستقرار الوظيفي (ص86).

ولزيادة إمكانية نجاح عملية التمكن، على المنظمة أن تقرر ما إذا كانت على استعداد تام لعملية التمكن، وللتأكد من استعداد المنظمة لهذه العملية، فإنّ (ويليس) (Willis, 1999)، اقترح على المنظمة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل الإدارة العليا ملتزمة بفكرة التمكن؟ فإذا لم تكن الإدارة العليا ذات قناعة بأنّ التمكن سيعود بالفائدة على المنظمة فإنّ عملية التمكن لن تتجح.
- هل لدى العاملين خبرة في العمل الجماعي؟ فالمنظمة التي تكافئ العمل الجماعي تكون مهياة بشكل أفضل للتمكن.
- هل الوقت والمصادر متوفران لتحقيق التمكن؟ فإنّ الاستعداد الجزئي لن يؤدي لنجاح كامل.
- هل يتوفّر لدى العاملين المعرفة الفنيّة التي تلبي الأهداف المنشودة؟ فالعاملون غير المدربين لا يستطيعون تأدية المستوى المطلوب لنجاح المنظمة (البلوي، 2008، ص18).

وذكرت أيضاً توفيق (2007) الشروط الآتية لتنفيذ التمكن الإداري:

- تدريب العاملين: فالتمكن بدون تدريب يمكن تمثيله كأنك تقذف بشخص ما في مياه البحر وهو لا يعرف العوم وتطلب منه النجاة.
- المشاركة في الرؤية: يجب أن تتشارك الإدارة والعاملين في نفس الرؤية لكي ينجح التمكن.
- وضع القيم الثقافية المرتبطة بالتغيير: حيث يحتاج المديرون والعاملون على حد سواء إلى وجود مجموعة من القيم التي تتلاءم مع المتغيرات السريعة المتلاحقة.
- إعادة هيكلة نظم المكافآت: لن يتم التحول بنجاح إلا إذا حظي العاملون بمكافآت كبيرة لنجاحهم في اختراق مخاطر التغيير.
- الثقة في العاملين: أساس عملية التمكن هو الثقة، أي ثقة الإدارة العليا بالمدير، وثقة المدير بالمعلمين والعاملين.
- تدعيم الأخذ بالمخاطر: يعجز العاملون عن الأداء العالي أو التصرّف الفعال في مناخ محفوف بالمخاطر وتزداد فيه المشكلات التي لا يملكون حياها إلا الحلول التقليدية التي يجدونها، وتكلفة عدم التصرّف خوفاً من المخاطر أكثر بكثير. يستلزم ذلك من المديرين أن يتحركوا بسرعة تعادل سرعة تحرك وتغير الأهداف، وحتى إذا فقد أحدهم الطريق بعض الشيء أفضل من التصويب بدون هدف إطلاقاً (ص106-108).

نلاحظ مما سبق أن تنفيذ عملية التمكين الإداري في أي مؤسسة سواء كانت تربويّة أو غيرها لا يمكن أن يتم إلا إذا أدركت هذه المؤسسة أنّ هناك حاجة حقيقية للتغيير، وعملت على توفير المناخ الملائم الذي يدعم هذا التغيير، من خلال توفير الدعم للعاملين وتشجيعهم ورفع الروح المعنوية لديهم وتدريبهم وتوفير المصادر اللازمة لإتمام العملية بنجاح. ومن هنا نرى أن تنفيذ التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي يستلزم توفر الشروط الآتية:

- تأكيد المناخ الديمقراطي داخل المدرسة، واحترام حرية التعبير لأعضائها، وفتح قنوات التعبير لهم للمشاركة بأرائهم واقتراحاتهم.
- التأكيد على التنوع ضمن ثقافة يسودها الاحترام والثقة في جميع المستويات.
- المرونة التي تسمح بالتعامل مع كلّ المستجدات والمتغيرات.
- التركيز على فرص التطوير الذاتي والتعلم المستمر في المدرسة.
- التشجيع المستمر والمتواصل وتحقيق التوقعات الإيجابية الدائمة.
- تعزيز الرقابة الذاتية.
- تعاون المجتمع المحلي ودعمه للتغيير والأدوار الجديدة لمدير المدرسة.
- إحداث فريق تطبيق التمكين من أجل التعامل مع ضغوط التغيير التي قد تواجه التطبيق.

تاسعاً: أساليب التمكين الإداري

إنّ التمكين الإداري استراتيجية مهمة ومهارة جديدة تضاف إلى الفكر الإداري الحديث، تعمل على إكساب مديري المدارس الصلاحيات الواسعة في أدائهم لعملهم في المؤسسة التربويّة، لذلك لا بد للمؤسسة التربويّة أن تتبع أساليب فعالة في تمكين مديريها. وفي هذا المجال نرى أنّ أساليب التمكين الإداري قد تعددت وتنوعت من باحث إلى آخر، وسوف نقوم بعرض بعض هذه الأساليب، فقد ذكر سالم (2016) أساليب التمكين الإداري لمديري المدارس على النحو الآتي:

1. التمكين من خلال المسؤوليات: يجب أن تكون المسؤوليات المنوطة بمدير المدرسة واضحة ومحددة. وهذا لا يعني أن يتجمد القرار الإداري عند المسؤوليات المنوطة بمديري المدارس فقط، بل يجب أن يشعر مدير المدرسة أن أي عمل من شأنه خدمة عمله التربوي والتعليمي هو من مسؤولياته. فيسعى التمكين الإداري إلى الغرس لدى المدير أن مسؤولياته تكمن في سير العملية التربويّة كلها،

وليس فقط أن تتجسد مسؤولياته عند قائمة مهماته المحددة وفق القوانين والأنظمة. والمدير المُمكن إدارياً يدرك قيمة العمل بشكل أكبر من غيره، وخاصة عندما يستشعر سيطرته على مهمات العمل ويدرك قيمة نفسه ودوره في التأثير على النتائج، ويشعر بأنه عنصر مهم له دوره وله إسهاماته التي تصب في مصلحة المؤسسة التربوية.

2. التمكن من خلال الصلاحيات: تتمثل في إتاحة الفرص والوسائل والآليات المناسبة أمام مديري المدارس في مدارسهم للمساهمة في صناعة القرارات التربوية، فعندما يشعر المديرون بأن لديهم القوة والقدرة لاتخاذ قرار ما بخصوص أمر يهمهم، وأنهم يحظون بالثقة والصلاحيات غالباً ما يؤدون هذه المهمة على النحو الأفضل. ويبيدي المديرون حماساً أكبر للعمل في ظل زيادة الصلاحيات لديهم في العمل. وعلى ذلك يجب تمكين مدير المدرسة بشكل أكبر من صلاحياته التي تحددها أنظمة التربية والتعليم، لأن المفهوم الحديث لتمكين مدير المدرسة يذهب إلى أنه بنية متعددة الأبعاد مثل الاستقلالية في العمل، والقدرة على التأثير في نواتج العمل المدرسي، والقدرة على اتخاذ القرارات التربوية والقيادية الحاسمة، وهو حري بهذا التمكين، لا لكونه قائداً محورياً يقف على رأس الهرم الإداري فحسب، بل لكونه قائداً تربوياً يتوقع منه المسؤولون والتربويون وأولياء الأمور السير بأمور المدرسة نحو تنمية أفراد المجتمع ومواكبة العصر والابتعاد عن القيود البيروقراطية والتنظيمية، وتحويل المدرسة إلى مركز إشعاع حضاري يسهم في بناء المواطن والوطن وغرس القيم لديهم.

3. التمكن من خلال المعايير والأداء المثالي: فعلى الإدارة وضع معايير لتحفيز المديرين وتمكينهم للوصول لأقصى إمكاناتهم، ولعلّ المسابقات التي تعنى بالمدير المثالي، والوكيل المثالي، والمعلم المثالي.... تصب كلها في هذا المجال، وهنا يجب التركيز على قيمة المعايير التي تحدد من جهة، والحيادية في الاختيار المثالي من جهة أخرى، حتى يتحقق التمكين وفق معايير مثالية وأداء مثالي. وكذلك الحوافز تسهم بشكل جيد في جذب المديرين وإشباع رغباتهم وحاجاتهم الوظيفية، ويعزز من استمرارهم في العمل، كما يثير المنافسة فيهم لتحسين الأداء، ويوفر المناخ التنظيمي الإيجابي، مما يسهم في شعورهم بالرضا والولاء لوظيفتهم.

4. التمكن من خلال التدريب والتطوير: التدريب والتطوير من الأساليب المهمة، لذا على القيادات التربوية أن تضمن أن لدى مديري المدارس الفهم والوعي التام بمبادئ وفوائد تطبيق هذا

الأسلوب، ويتم ذلك من خلال التعليم والتدريب والتطوير المستمر. والتطوير من أهم العناصر التي تجعل للمدير خبرة أعلى في الأعمال الموكلة له. وهنا تكمن الإشارة إلى ضرورة تطبيق التدريب والتطوير على المدير الجديد والقديم في العملية التربوية، فبينما يركز التدريب والتطوير على المدير الجديد في الحقل التعليمي أو التربوي، يبقى المدير القديم خارج هذه النظرية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى نتائج غير إيجابية، فالتدريب والتطوير عاملان مهمان من عوامل تمكين مدير المدرسة، ولا بد أن يتزامن التدريب والتطوير مع متطلبات العصر، وتطورات وتقنيات العملية التعليمية والتربوية.

5. التمكن من خلال المعرفة والمعلومات: على المديرين أن يتمكنوا من اتخاذ القرارات المتعلقة بهم، وبدون ذلك سيكون المديرون قاصرين وليس في قدرتهم القيام بالمهام والمسؤوليات المطلوبة منهم. فالمعرفة وتمرير المعلومات في جميع الاتجاهات هو المفتاح الأساس للتمكن الإداري، وحتى يكون مدير المدرسة مُمكنًا فلا بد من حصوله على المعلومات التي تمكنه من المشاركة في تحمل مسؤولياته على أكمل وجه، مما يتطلب توظيف التقنية الحديثة لتقديم التغذية الراجعة لمديري المدارس والإدارة التربوية على وجه الدقة والسرعة.

6. التمكن من خلال التقدير والاهتمام: أن تقدر الإدارة التربوية المدير، وذلك له أثر كبير على ذات المدير وإنجازه وتوجهاته نحو العمل والتمكن. وتمكين المدير يكون من خلال تكريم إدارة التربية والتعليم له وشكره على ما يقدم في مجال عمله الإداري، وهنا يجب متابعة عمل المدير باستمرار، والإشارة إلى المبتكرين والمجددين في مجال سير العملية التربوية، والتجديد الإيجابي، وشكرهم على ذلك، لأنه من شأنه النهوض بالأداء الوظيفي لهم من جهة، وزرع روح المنافسة لزملائهم من جهة أخرى. وكذلك بأن يدرك المديرون بأن لديهم احتراماً مهنيًا، وشعورهم باحترام الآخرين لمعارفهم وخبراتهم، كما أن هذا الإدراك يؤثر على قدرتهم في العمل، إذ يحتاج المديرون إلى الشعور بالاحترام سواء داخل المدرسة أو خارجها، وخاصة في ضوء المستوى الحالي من النقد ونقض الدعم العام لمهنتهم.

7. التمكن من خلال الثقة: يقلل إعطاء الثقة للمدير من سعيه نحو تبرير الخطوات التي يقوم بها وبآلاتي يوفر الوقت والجهد في العمل. والثقة شعور متبادل بين القائد والمرووسين، وثقة المجتمع بالمدير هي دليل على نجاحه، وهي إحدى أهم نتائج التمكن، وهذا ما يعرف بالتبادل المثمر للطاقة.

فالثقة يجب أن تُكتسب ولهذا السبب تعدّ القيادة صناعةً ينبغي إعادة اختراعها، واكتساب الثقة يتحقق من خلال الاهتمام بالآخرين، وأن تكون إلى صفهم في ما يحدث لهم من خير أو شر وتشاركهم همومهم ومشكلاتهم حتى تحظى بثقتهم، تلك الثقة التي قد تُبنى كالبناء، وتعدّ ثقة المديرين بكفاءتهم الشخصية وتمتعهم بالمهارات من الأمور التي تؤثر تأثيراً إيجابياً على العملية التعليمية داخل المدرسة (ص84-87).

ويضيف الطعاني والسويحي (2013) بالإضافة إلى الأساليب السابقة ما يلي:

1. التمكن من خلال السماح بالفشل: الفشل هو مقدمة للنجاح، في كثير من الأحيان يسبق النجاح الفشل، ولذا فإن السماح للمدير بالمجازفة والمخاطرة قد يقوده إلى التميز.
2. التمكن من خلال التغذية الراجعة: حتى تستطيع المدرسة معرفة نقاط القوة والضعف، وتعزيزها أو إصلاحها (ص308).

لقد تعددت أساليب التمكين الإداري من باحث إلى آخر فقد ذكر ملحم (2006) الأساليب الآتية:

1. أسلوب التمكين من خلال النمط القيادي: يعدّ تمكين المرؤوسين من الأساليب القيادية الحديثة التي تساهم في زيادة فاعلية المؤسسة وأسلوب القيادة هذا يقوم على دور القائد أو المدير في تمكين الموظفين. وهذا الأسلوب يشير إلى أن المؤسسة المُمكنة، هي تلك المؤسسة التي تتضمن نطاق إشراف واسع، وهذا الأسلوب يركز بشكل خاص على تفويض الصلاحيات أو السلطات من أعلى إلى أسفل.
2. أسلوب تمكين الأفراد: يتمحور هذا الأسلوب حول الفرد بما يسمى "تمكين الذات"، ويزور التمكين هنا عندما تبدأ العوامل الإدراكية للفرد بالتوجه نحو قبول المسؤولية والاستقلالية في اتخاذ القرار، هذا وقد توصلت إلى أن الموظفين المُمكنين يمتلكون مستويات أكبر من السيطرة والتحكم في متطلبات الوظيفة، وقدرة أكبر على استثمار المعلومات والموارد على المستويات الفردية.
3. أسلوب تمكين الفريق: إن التركيز على التمكين الفردي قد يؤدي إلى تجاهل عمل الفريق، لذلك فإن لتمكين المجموعة أو الفريق أهمية كبرى لما للعمل الجماعي من فوائد تتجاوز العمل الفردي، وقد بدأت فكرة التمكين الجماعي مع مبادرات دوائر الجودة في السبعينيات والثمانينيات من القرن

الماضي، والتمكين على هذا الأساس يقوم على بناء القوة وتطويرها وزيادتها من خلال التعاون الجماعي والشراكة والعمل معاً. إن عمل الفريق يعدّ أسلوباً يستخدم لتمكين العاملين ومسوغاً لتطوير قدراتهم وتعزيز الأداء المؤسسي، وإنّ تمكين الفريق ينسجم مع التغييرات الهيكلية في المنظمات، من حيث توسيع نطاق الإشراف والتحول إلى المنظمة الأفقية والتنظيم المنبسط بدلاً من التنظيمات الهرمية.

4. أسلوب التمكين ذو الأبعاد المتعددة: يقوم هذا الأسلوب على الجمع بين الأساليب السابقة، ويرفض اعتماد أحادي الجانب، باعتبار أن التمكين يقوم على جوانب متعددة كالتعليم، والقيادة الناجحة، والمراقبة الفعالة، والدعم والتشجيع المستمر، والهيكلية المناسبة، والتفاعل بين هذه الأسس جميعاً (ص 40-41).

من خلال العرض السابق لأساليب التمكين الإداري نرى أن أسلوب الأبعاد المتعددة من أنسب الأساليب لتمكين مديري المدارس، فهو يجمع بين الأساليب جميعها، حيث يتاح للمدير المزيد من السلطات والصلاحيات، كما تتاح له الفرصة للتمكين الذاتي، بالإضافة إلى تشكيل فرق العمل الجماعية على أساس من الثقة والدعم والتواصل، حتى يشعر الفرد والفريق بالمسؤولية تجاه نتائج الأداء المرغوبة، فالجميع يعملون كشركاء ويأخذون زمام المبادرة بشكل جماعي.

عاشراً: متطلبات التمكين الإداري

لكي يتم تطبيق تمكين مديري مدارس التعليم الأساسي في المؤسسات التربوية، لا بد من توفر مجموعة من المتطلبات الأساسية قبل وأثناء عملية التمكين الإداري. وقد صنف شقوره (2015) متطلبات التمكين الإداري بما يلي: المتطلبات الإدارية، والمتطلبات التنظيمية، والمتطلبات اللوجستية.

أولاً: المتطلبات الإدارية:

ويقصد بها الركائز الإدارية التي يحتاجها مدير المدرسة والمتمثلة في تفويض السلطة واتخاذ القرارات والثقة الإدارية اللازمة لتمكينه وتحقيق الأهداف، وتم تقسيمها إلى:

1. التفويض:

إن الفكرة الأساسية لمفهوم التمكين الإداري أن تتم عملية تفويض الصلاحيات إلى المستويات الإدارية الدنيا، إذ يصبح العاملون لديهم القدرة في التأثير على القرارات الممتدة من القرارات الاستراتيجية في المستوى الأعلى إلى القرارات المتعلقة بأدائهم لعملهم (Spritzer, 2007, p 5).

والمقصود من تمكين الموظف هو رفع قدرته على اتخاذ القرارات بنفسه وبدون إرشاد الإدارة، فالهدف الأساسي من التمكين توفير الظروف للسماح لكافة الموظفين بأن يسهموا بأقصى طاقاتهم في جهود التحسين المستمر، وبالتالي فإن مصطلح التمكين يتضمن مشاركة عملية اتخاذ القرار مع المستويات الإدارية الأخرى، أو أنه يعني أكثر من مجرد التفويض، فالموظف يشعر بالمسؤولية كذلك عن الأعمال خارج حدود وظيفته، بحيث تعمل المنظمة كلها بشكل أفضل (الطار، 2011، ص2).

2- اتخاذ القرار:

عملية اتخاذ القرار الرشيد تكمن في تصور رجل الإدارة لنفسه كضابط لعملية اتخاذ القرار لا كصانع للقرارات في المنظمة أو المصلحة التعليمية، وبذلك تكون قراراته أكثر فاعلية، وكلما زادت الآراء بإشراك الجماعة في اتخاذ القرار كلما كان القرار أقرب إلى الصواب، وكانت الجماعة أقدر على فهم مغزاه وأهدافه، وأكثر تأكيداً له وتحمساً لتنفيذه (مطاوع، 2003، ص56).

فعملية المشاركة في اتخاذ القرارات بين جميع العاملين أمر مهم في الإدارة ككل، لأنها تزود بالمعلومات الصحيحة، وتدعمها بالثقة بالنفس، والدافعية إلى العمل وزيادة الانتماء والولاء لهم في أعمالهم.

3-الدعم الإداري (الثقة):

كما أن أساس عملية التمكين هو الثقة، ثقة المديرين في مرؤوسيه، وقد عرف بعض الباحثين الثقة المتبادلة بين الأشخاص بأنها توقع شخص أو مجموعة من الأشخاص بأن معلومات أو تعهدات شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص هي معلومات أو تعهدات صداقة، ويمكن الاعتماد عليها، فعندما يثق المديرون في موظفيهم يعاملوهم معاملة تفضيلية، مثل إمدادهم بمزيد من المعلومات وحرية التصرف والاختيار، فالثقة من المدير تؤدي إلى تمكين سلطة الموظف (الزامل، 2013، ص25).

فعندما يثق المدير بموظفيه ستكون النتيجة أن يركز الموظف جهده على أداء العمل بدلاً من الخوف والسعي إلى تبرير كل خطوة يقوم بها.

ثانياً: المتطلبات التنظيمية:

يتطلب تمكين العاملين ثقافة تنظيمية تؤكد على أهمية العنصر البشري، وتشجع على عمل فرق مهمات الأزمات من خلال المشاركة في صنع القرارات، واحترام أفكار فرق العمل من قبل الإدارة العليا، ففرق المهمات أكثر فعالية في معالجة الأزمات من الأفراد؛ لأنها تتمتع بموارد أكثر ومهارات متنوعة، وبسلطة أكبر في اتخاذ القرارات، وبجانب ذلك يجب أن يمنح المديرون فرق العمل سلطة كافية لتنفيذ قراراته، وتطبيق التحسينات التي يقترحونها. وتم تقسيم المتطلبات التنظيمية إلى:

1- فرق العمل:

إن اعتماد أسلوب فرق العمل يعدّ من الأساليب الحديثة في الفكر الإداري، التي تلجأ إليه المنظمات المعاصرة المتطورة، حيث تعد استراتيجية للعديد من المنظمات التي تستطيع استثمار مواردها بنجاح، وإذا كان فريق العمل يتكون أساساً من عدد معين من الأفراد يعملون سوياً، فإن ما يحققه هذا الفريق من إنجاز يكون أكبر بكثير من مجموع إنجاز هؤلاء الأفراد كل بمفرده، حيث لا يعتمد نجاح الفريق على المهارات الفردية فقط، ولكن على الأسلوب الذي يقوم من خلاله أعضاء الفريق بالدعم والعمل مع بعضهم البعض (أبو جربوع، 2014، ص3).

ومن هنا تظهر ضرورة تنظيم فرق عمل بين الإدارة ومديري المدارس من أجل مواجهة المشكلات التي تواجههم من خلال أعمالهم، ومحاولة لحل هذه المشكلات، من أجل الرقي بالعملية التعليمية، وهو أيضاً مفتاح لزيادة الروابط الاجتماعية والمهنية بين جميع العاملين.

2- التدريب:

ولا يمكن تمكين العاملين بدون توفير التدريب اللازم، لأنه لا يجب أن يفترض المديرون أن الموظفين يتقنون أعمالهم أو يمتلكون المعرفة عن وظائفهم بالكامل، فتمكين الموظفين يتطلب المعرفة والمهارة والأدوات اللازمة للتصرف الفعال بصفة مستمرة (الطاهر ومرزوق، 2009، ص10).

ويحتل التدريب مكانة مهمة بين الأنشطة الإدارية الهادفة إلى رفع الكفاءة الإنتاجية وتحسين أداء العمل، حيث يساعد على تحقيق أهداف المنشأة بكفاءة بالإضافة إلى تحقيق مستوى عالٍ من الإشباع الشخصي للأفراد (القاضي، 2009، ص42).

فالتَّمكن يكون من خلال إعداد الكوادر البشرية وذلك بتدريبهم بدورات تخص عملهم من أجل استثمار قدراتهم ومواكبة التطورات التكنولوجية لأجل إعادة تشكيل القدرات التنافسية للمنظمة التي ينتمي إليها (محمد، 2012، ص167).

3- الدعم الاجتماعي:

لكي يشعر الموظف بالتمكين الفعلي، فلا بد أن يشعر بالدعم والتأييد من رؤسائه وزملائه، وهذا من شأنه أن يزيد من ثقة الموظف بالمنظمة، وبمرور الوقت يحدث زيادة في مستوى انتمائه التنظيمي والتزامه (الزامل، 2013، ص25).

وعطفاً على ما سبق يتضح أنَّ دعم المؤسسة التَّعليمية من قبل أولياء الأمور والمؤسسات الأهلية في المجتمع المحلي، ومساندتهم في اتخاذ القرارات والتخطيط للعمل وتلبية جميع احتياجات المؤسسة التَّعليمية، كل هذا سوف يدعم ويزيد من تنمية المؤسسة التَّعليمية ككل في جميع الجوانب.

ثالثاً: المتطلبات اللوجستية:

وهي ما يلزم مدير المدرسة من حوافز مادية ومعنوية وموارد بشرية ومادية قادرة على تحقيق أهدافه، وتم تقسيمها إلى:

1- الحوافز:

إنَّ للحوافز والتعويضات دوراً رئيساً في توفير بيئة العمل المناسبة، ويتحقَّق هذا الدور في المنظمة من خلال تحفيز الأفراد لتقديم خدماتهم للمنظمة، ولضمان تحفيزهم والتزامهم تجاه تحقيق أهداف المؤسسة، في المقابل إنَّ تجاهل وجود نظام حوافز قانوني وفعال يكفل حقوق وامتيازات العاملين يعرض المؤسسات للعديد من المخاطر، التي تؤثر سلباً على مجمل الأداء الوظيفي والسلوكي (أبو شرخ، 2010، ص9).

لذلك لا بد من نظام للحوافز يشجع العاملين على تحمل المسؤولية بشكل صحيح، وهذه الحوافز مرتبطة بشكل مباشر بأداء المُمكن من العاملين. وبمعنى آخر فإن من يستثمر التمكن في تحقيق نتائج أداء متفوقة يحصل على حوافز أكبر، وهذا يؤدي إلى المنافسة بين المُمكنين نحو تحمل أفضل للمسؤولية والكفاءة والإبداع والتفكير الخلاق (الوادي، 2012، ص112-113).

فتلك الحوافز إذا ما توفرت لمديري مدارس التعليم الأساسي سوف تزيد من أدائهم وتميزهم في العمل لتحقيق نتائج أفضل، وهي تعدّ واحدة من أهم المتطلبات اللوجستية التي توفر بيئة خصبة للتمكن.

2- الموارد البشرية والمادية:

إن بيئة التمكن تحتاج إلى استقطاب الموارد البشرية من معلمين أكفاء متخصصين بالعمل قادرين على تدوير العمل الإداري، وأيضاً موارد مادية من ميزانية مالية من أجل تغطية ما يحتاجه من نقص لديه، وتقنيات تعليمية وإلكترونية تسهل عمل الإدارة، وكل ذلك يصب في مصلحة العملية التعليمية، للرفي بها إلى تميز في الأداء (شقوره، 2015، ص38-42).

بينما يرى الجهني (2011) أن متطلبات التمكين الإداري لمديري المدارس تكمن بالآتي:

أ- التأهيل العلمي الكافي خصوصاً في المجالين الإداري والتربوي، فمن غير المعقول تمكين مدير مدرسة بدون تأهيله ببرنامجي دبلوم أحدهما تربوي والآخر في مجال القيادة والإدارة التربوية على الأقل.

ب- التدريب التربوي والإداري المستمر لمدير المدرسة، وملاحقة الجديد في هذين المجالين، فبالأول يصبح مدير المدرسة مدرباً تربوياً مقيماً لأعضاء هيئة التدريس، وبالتالي يصبح قائداً تربوياً ماهراً.

ت- إشاعة ثقافة الثقة على مستوى المدرسة والمستويات الإدارية الأعلى من خلال التدريب التربوي، ليثق المدير بقدراته وصحة قراراته، ويثق في الوقت نفسه بقدرات هيئة التدريس والمرشدين وسائر المعلمين في المدرسة وصحة ممارساتهم الصفية وغير الصفية.

ث- إشاعة ثقافة الابتكار والإبداع لضمان ظهور أكبر قدر من الأفكار التربوية الأصيلة التي تضاف إلى الفكر والممارسة التربوية، وتبعث الثقة والاعتزاز والفخر لدى أفراد المدرسة.

ج- منح مديري المدارس قدراً من الحصانة التي تجعلهم أكثر قدرة على المخاطرة واتخاذ القرارات التربوية الرشيدة في بيئة عدم التأكد، كالبينة المحيطة بالقرار التربوي في العادة.

ح- ضمان تدفق المعلومات إلى المدرسة سواء كانت معلومات إحصائية كمية أو معلومات نظرية معرفية، أو أي شكل من أشكال المعلومات التي يمكن أن تمثل أرضية راسية لاتخاذ القرار التربوي وتبريره.

خ- توفير نظام عادل ومجزٍ للحوافز المادية والمعنوية، وضمانات الأمان الوظيفي والترقيات على أساس المؤهلات والقدرات والمزايا الأخرى للقيادات المدرسية الممكنة.

د- تعديل الهياكل التنظيمية للوزارات والإدارات التعليمية الأعلى من المدرسة، من الهياكل الرأسية إلى الهياكل الأفقية قدر الإمكان، وانسحاب هذه التشكيلات الهيكلية الأفقية إلى المدرسة بحيث يرتبط الجميع بقائد المدرسة بشكل مباشر (تنظيم أفقي) (الجهني، 2011، ص256).

مما سبق نجد أنّ تطبيق التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي يحتاج إلى توفر متطلبات أساسية لا بد منها، وأهم هذه المتطلبات: تفويض مديري المدارس بالصلاحيات الواسعة، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وإحلال ثقافة الثقة في ممارسة العمل الإداري، وتشكيل فرق العمل المتنوعة والمتعاونة، وتوفير التدريب اللازم للمديرين من أجل النهوض بالمسؤوليات المترتبة عليهم، بالإضافة إلى الدعم الاجتماعي ونظام الحوافز الفعال، وتأمين الموارد اللازمة المادية والبشرية.

ومن هنا فإنّ الدراسة الحالية تتبنى التقسيم الذي اعتمده شقوره (2015) لمتطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي (المتطلبات الإدارية، المتطلبات التنظيمية، المتطلبات اللوجستية).

الحادي عشر: معوقات التمكين الإداري

عند تطبيق التمكين الإداري في المؤسسات لابد أن يؤخذ بالاعتبار خصائص المؤسسة وملاءمة البيئة المناسبة لتطبيق التمكين، ولأن نجاح أو فشل برنامج التمكين يعتمد أساساً على مدى توفر المتطلبات الأساسية في البيئة التنظيمية التي تساعد أو تعيق الوصول إلى تحقيق النتائج المرجوة.

وقد تواجه المؤسسات بعض المعوقات التي تحد من قدرتها على تطبيق تمكين العاملين، ومن تلك المعوقات ما ذكره العتيبي (2005):

- 1- البناء التنظيمي الهرمي.
- 2- المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات.
- 3- خوف الإدارة العليا من فقدان السلطة.
- 4- خوف الإدارة الوسطى من فقدان وظائفهم والسلطة.
- 5- خوف العاملين من تحمل السلطة والمسؤولية.
- 6- تفضيل أسلوب القيادة الإدارية التقليدية.
- 7- ضعف التدريب والتطوير الذاتي.
- 8- عدم الثقة الإدارية.
- 9- عدم ملائمة نظام المكافآت (العتيبي، 2005، ص 39).

ويذكر يونس (2002) أن معظم المنظمات فشلت في ممارسة التمكين، ومن أهم

المعوقات:

- 1- إن معظم القيادات العليا مازالت ترج نفسها في ممارسة أدوار تكتيكية وتتخذ قرارات روتينية دون التركيز على مهماتها الاستراتيجية.
- 2- لم يبد أغلب المرؤوسين استعداداً للمبادرة والابتكار، فضلاً عن عدم الرغبة في تحمل مسؤوليات وأعباء أعمال إضافية.
- 3- مازالت الكثير من القرارات والتصرفات المنظمة بحاجة إلى تصديق من المواقع الإدارية العليا.
- 4- عدم تجاوز المجتمع التنظيمي، قيادة ومرؤوسين، القناعات والمعتقدات التقليدية.
- 5- البحث عن المثالية دون البدء بالممكن (يونس، 2002، ص 56).

ويرى السكارنة (2010، ص 326) والمغربي (2001، ص 4) أن معوقات التمكين الإداري

التي قد تواجه المنظمات العربية والتي قد تحد من قدرتها على التمكين هي كالاتي:

- 1- البناء الهرمي التنظيمي وتعدد المستويات الإدارية وطول قنوات الاتصال.
- 2- الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تشجع العاملين على المبادرة والابتكار.
- 3- السرية في تبادل المعلومات بحيث تقتصر على الإدارة العليا.
- 4- ضعف نظام التحفيز في المنظمات، وعدم ملائمة نظام المكافآت. الأمر الذي لا يشجع الأفراد على بذل جهود إضافية، والاكتفاء بأعمالهم.
- 5- تركيز بعض العاملين على نجاحهم الشخصي وتفضيله على نجاح الجماعة.
- 6- اتخاذ القرارات بناء على أسس شخصية وليس على أسس ومبررات منطقية موضوعية.
- 7- زيادة الوقت المطلوب لأداء العمل الجماعي وعمل اللجان.
- 8- عدم الثقة الإدارية بين الرؤساء والمرؤوسين، والاختلاف في أهداف كل من الإدارة والعاملين.
- 9- إساءة استخدام عوامل القوة الممنوحة للعاملين، واستخدامها في غير محلها، الأمر الذي قد يلحق الضرر بالمنظمة (نقلاً عن الحاج، 2015، ص22).

من خلال العرض السابق لأهم المعوقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري في المؤسسات يمكن القول إن معظم هذه المعوقات ترجع إلى عامل أساس وهو الخوف من التغيير. فالتمكين الإداري لمديري المدارس يتطلب تغييرات كثيرة في الهيكل التنظيمي، وفي اتجاهات الأفراد ومهاراتهم، وفي الأدوار القيادية المطلوبة من مديري المدارس وغيرها من التغييرات. يضاف إليه غلبة العادة في ممارسة العمل الإداري، والخوف من المجهول، وسيادة الروتين والمركزية الشديدة في الممارسات الإدارية. كل هذا يتطلب من الإدارة التربوية العليا، إذا ما أرادت إيجاد مدرسة مُمكّنة ومدير مُمكّن، القيام بحملة من التغييرات الجوهرية اللازمة في المؤسسة التربوية، والعمل على تشجيع العاملين على تقبل هذه التغييرات والإيمان بقدرتهم على النجاح.

خلاصة الفصل:

مما سبق ذكره يتبين أنّ موضوع التمكين الإداري من الموضوعات الإدارية الحديثة، التي ترتقي بالعنصر البشري في المؤسسة إلى مستويات راقية من التعاون وروح الفريق والثقة بالنفس والإبداع وروح المبادرة، من خلال إقامة الثقة بين الإدارة والمروّوسين وتحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار وكسر الحدود الإدارية بين الإدارة والمروّوسين، وتحقيق الانتماء والولاء الحقيقي للمؤسسة فيكرّس الفرد كلّ طاقاته وإمكانياته من أجل بقائها ونجاحها. إلا أن هذه الاستراتيجية لا يمكن تطبيقها في كلّ المؤسسات وفي كلّ الأوقات، نظراً للثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة من جهة، والظروف البيئية المتغيرة من جهة أخرى، لذلك قيل: "يمكنك تمكين الناس بعض الأحيان، ويمكنك تمكين بعض الناس في كلّ الأوقات، ولكن من الصعب تمكين كلّ الناس في كلّ الأحيان والأوقات".

كما أنّ عملية التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي لا تتم بين عشية وضحاها، إنما هي محصلة جهود مكثفة، تعتمد على اقتناع الإدارة التربوية العليا بضرورة فلسفة التمكين، ومن ثم العمل على تهيئة البيئة المناسبة، والثقافة التنظيمية الداعمة لها، ومنح مديري المدارس مزيداً من الصلاحيات في إطار تدعيم الإدارة الذاتية للمدرسة، وصولاً إلى وجود المدرسة بكونها مؤسسة تعليمية مستقلة تدير شؤونها بنفسها.

الفصل الثالث

واقع التعليم الأساسي وإدارته في الجمهورية العربية السورية

تمهيد

أولاً: مفهوم التعليم الأساسي

ثانياً: أهداف مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

ثالثاً: أهمية مرحلة التعليم الأساسي

رابعاً: المبادئ التي يقوم عليها التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

خامساً: خصائص مرحلة التعليم الأساسي في سورية

سادساً: التحديات التي تواجه التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

سابعاً: أهم التطورات التي مرت بها مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

ثامناً: واقع التمكين الإداري في مرحلة التعليم الأساسي

تاسعاً: أنماط الإدارة المدرسية وعلاقتها بالتمكين

عاشراً: المهارات اللازمة لمدير المدرسة في الفكر الإداري المعاصر

حادي عشر: شروط التكليف بالإدارة في مرحلة التعليم الأساسي

ثاني عشر: واجبات مدير المدرسة في مدارس التعليم الأساسي

ثالث عشر: العوامل المؤثرة في الإدارة المدرسية

تمهيد:

يزداد الاهتمام يوماً بعد آخر بالتربية كواحدة من أهم أدوات البناء الحضاري وإحداث التغييرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المطلوبة؛ وذلك لكونها وسيلة مهمة من وسائل إعداد العنصر البشري الذي يشكل الأساس في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما أن مهمتها أصبحت كبيرة جداً بسبب التغير والتطور المستمرين في عالم تتنامى فيه الأفكار وتتسع فيه المعارف بسرعة مذهلة، ويؤدي التعليم دوراً كبيراً في نجاح كافة خطط التنمية بوصفه يمثل عنصراً فاعلاً لتحقيق هذا التقدم.

وتحتل مرحلة التعليم الأساسي مكان الصدارة بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة، فهي تجسد المضمون المنطقي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة الطفولة، وهي الأساس لنمو الشخصية الإنسانية وتشكيل سماتها وتطويرها لتنشئة مواطن صالح ونافع، وإعداد جيل متعلم مدرك لمسؤوليته في مواجهة التحديات المستقبلية.

أولاً- مفهوم التعليم الأساسي:

يمثل التعليم الأساسي صيغة تعليمية ذات فكرٍ معاصر، بما يتضمن من مقومات ومفاهيم ومبادئ بدأت تأخذ طريقها إلى معظم نظم التعليم العالمية والعربية، ويتميز بسعيه لتوفير النمو المتكامل للمتعلمين وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم، وتزويدهم بالقدر الضروري من المعارف والمهارات الأساسية للتعلم، وتزويدهم بالقدر الضروري من المعارف والمهارات الأساسية الملزمة لخصائص نموهم للحياة والمواطنة في مجتمعهم (ديب، 2005، ص40). والتعليم الأساسي وفقاً لتعريف اليونسكو يقصد به "توفير الفرص التربوية التي تلبي الحاجات الأساسية للتعلم لكل أفراد المجتمع باعتبارها مجانية وإلزامية يجب تعميمها (اليونسكو، 1995).

وقد مرّ التعليم في الجمهورية العربية السورية بمراحل عدة، فبدءاً كانت تسمى المرحلة الأولى من التعليم الأساسي باسم المرحلة الابتدائية وتمتد من الصف الأول وحتى الصف السادس، ويحصل التلميذ في نهايتها على شهادة التعليم الابتدائي، ويتبع هذه المرحلة مرحلة التعليم الإعدادي ومن ثم مرحلة التعليم الثانوي، ومع بداية القرن الحادي والعشرين ظهرت صيغة جديدة للتعليم تتمثل في التعليم الأساسي، والتي تهدف إلى إيجاد رؤية عصرية من التعليم يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية،

وذلك من خلال الاعتماد على طرائق جديدة في التعليم لا تعتمد كثيراً على الحفظ والتلقين، وتنمي لدى التلميذ مهارات عليا من التفكير في البحث عن المعلومة وتحليلها وتفسيرها واستنتاجها، وربط التعليم بحاجات المجتمع، وكانت البدايات الأولى لتطبيقه في سورية عام 2002، حيث تم دمج مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي بمرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي يحصل في نهايتها التلميذ على شهادة التعليم الأساسي (الخليف، 2017، ص 67).

ثانياً- أهداف مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

تهدف التربية في مرحلة التعليم الأساسي إلى بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية عن طريق اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تطوير نفسه واستخدام التقنيات والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية بشكل إيجابي وفق مستواه العمري وتوظيفها في مواقفه الحياتية وتهيئته للمرحلة الثانوية.

ويتحقق ذلك من خلال تحقيق الأهداف العامة التي وضعتها وزارة التربية وهي:

- تأكيد الهوية الوطنية والقومية والانتماء للوطن والأمة والاعتزاز بثقافة الأمة العربية وحضارتها. وتنمية حس المواطنة والحرص على المصالح الوطنية.
- تنمية الوعي بأهمية الوحدة الوطنية والتسامح وقبول الآخر ونبذ التعصب بأشكاله المختلفة.
- تنمية إدراك الناشئة لثقافة المقاومة ودورها في حماية الوطن والحفاظ على ممتلكاته والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع عنها.
- فهم الحقائق والمبادئ والمفاهيم العلمية الأساسية الوظيفية في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والفنون والموسيقى التي تتناسب مع نموه العقلي، وتنمية قدراته العقلية وتمكينه من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.
- التنشئة على حب اللغة العربية، وتمكين المتعلم من اكتساب أساسيات اللغة وامتلاك مهارات التواصل بها.
- تنمية القدرة على فهم العلاقة بين الإنسان والبيئة وتفسير ما ينتج عنها والمساهمة في حل ما يواجهه من قضايا ومشكلات، والاستثمار الأمثل للموارد والمحافظة عليها.

الفصل الثالث واقع التعليم الأساسي وإدارته في الجمهورية العربية السورية

- فهم القضايا المعاصرة وأبرز المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي شهدتها الوطن العربي والعالم في مختلف العصور.
 - تقدير الشخصيات التاريخية، السياسية والعلمية والأدبية، في سورية والوطن العربي والعالم، التي لها دور في تطور المجتمعات وخدمة الإنسانية.
 - اكتساب المهارات الأساسية في اللغات الأجنبية التي تتناسب مع عمره.
 - تعزيز القيم الروحية النابعة من الديانات السماوية وفهم دورها في تكوين البنية الأخلاقية للإنسان واكتساب أنماط السلوك الإيجابية.
 - تقدير قيمة العمل المنتج في كامل مجالاته وضرورة إتقانه وتشجيع المبادرات الذاتية.
 - تنمية الحس الجمالي وتقدير روعة الطبيعة والإبداع الفني بأشكاله المختلفة واكتساب المهارات الأساسية للعمل الفني المبدع.
 - تنمية المهارات الحركية المناسبة للنمو الجسدي، واستخدام قواعد المحافظة على الصحة.
 - تنمية مهارات التفكير وروح المبادرة في حل المشكلات واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية.
 - تنمية الوعي بضرورة التقيد بالأنظمة العامة والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.
 - تنمية الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة، والقدرة على ممارسة الحقوق والواجبات.
 - اكتساب القدرة على تنظيم الوقت واحترامه وحسن استخدامه.
 - تنمية القدرة على التعلم الذاتي والعمل الفريقي، والعمل التطوعي، والتكيف الاجتماعي، وتوظيف مصادر المعرفة المتنوعة، والتقنيات المعاصرة بما فيها تكنولوجيا المعلومات، في المواقف الحياتية المختلفة (وزارة التربية، 2015، ص7).
- يرى الباحث أن تحقيق هذه الأهداف في ضوء الإدارة التقليدية الحالية لمدارس التعليم الأساسي يواجه الكثير من الصعوبات، فهي إدارة مغلقة غير مستجيبة لتحديات اليوم، ولا بد لها من الانفتاح ومواكبة هذه المتغيرات، والبعد عن الروتين والجمود الإداري، وهنا يظهر التمكين الإداري لمديري المدارس كأهم المداخل الإدارية الحديثة التي تؤمن بإعطاء مديري المدارس مزيداً من الصلاحيات والثقة بهم وبقدراتهم، مما سيكون له الأثر الكبير في الانطلاقة الفعلية والمساهمة الجدية نحو تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي.

ثالثاً - أهمية مرحلة التعليم الأساسي:

إنّ التعليم الأساسي ذو أبعاد تربويّة وأخرى تنموية، فالبعد التربويّ يتمثل بكون التعليم الأساسي قاعدة عريضة توجه الطلاب إلى مسارات متنوعة كالـتعليم الثانويّ العام أو الفنيّ أو المهنيّ أو إلى معترك الحياة وسوق العمل، والبعد التنمويّ يتمثل بتوفير قاعدة أساسيّة من التّعليم لشريحة واسعة من الأطفال يمكن أن تتسرب منها نسبة كبيرة إذا بقي الفصل بين التّعليم الابتدائيّ والتّعليم الإعداديّ قائماً، كذلك فإن ارتباط التعليم الأساسي بالعمل والإنتاج يشكل إحدى المكونات الأساسيّة للخدمات التي تقدّم للمجتمع حافزاً قوياً على تعميق التفاعل بين التّعليم وحاجات التنمية (عبد، والخطيب، 1988، ص24).

على ضوء ذلك تتمثل أهمية التعليم الأساسي في جوانب كثيرة من أهمها:

- إنّ التعليم الأساسيّ يصاحب أهم مرحلة عمرية للإنسان، وهي مرحلة الطفولة، حيث يتم فيها إعداد الطفل للحاضر والمستقبل، وتنشئته تنشئة ناجحة تمكنه من اكتساب الخبرات المناسبة لقيم المجتمع وقواعده، وتنقّفه تنقيفاً يؤهله لتلقّي تلك القواعد وتمثّلها والاستجابة لها، ففي هذه المرحلة يتم تكوين السمات الأساسيّة لشخصيته المستقبلية (الشماس، 2004، ص3).
- إنّ التعليم الأساسيّ يمثل البداية والقاعدة التي تبنى عليها المراحل التّعليميّة الّآتية لها، ففيها يتم إعداد مواطن المستقبل، بل إنّها تمثّل نقطة الانطلاق لبناء التّعليم عامة، وفيها تبدأ الخطوة الأولى التي يخطوها الطفل نحو مستقبله، وفيها يمكن أن يتحقّق تعلّق الطفل بالمدرسة والتّعلم أو يتحقّق نفوره منها ويمكن أن تتشكل تجاه التّعلم مواقف تستمر طوال الحياة، وفيها قد تنطلق شرارة الإبداع أو تنطفئ، وفيها يصبح بلوغ المعرفة، أو لا يصبح حقيقة واقعة (الفريجات، 2007، ص68).
- إنّ التعليم الأساسيّ له دور كبير في مجال التربية ففي هذه المرحلة تنمو قوى الطفل الإبداعية وطاقاته الإنسانية، وتتطور مستقبلاً في صورة مفاهيم وأنماط سلوكية وقوى وجدانية. كما تتبع أهمية هذا التّعليم مما يعجّ به علم اليوم من متغيرات متلاحقة، لم ينجُ منها التّعليم بالطبع (المصري، وآخرون، 2002، ص231).

- إنّ التعليم الأساسيّ يسهم في تحقيق التنمية بصورة أفضل، وتنمية الفرد جسدياً وعقلياً ونفسياً وروحياً واجتماعياً، فهو يضع اللبّات الأولى لبناء الشخصية المتكاملة، وينمي لديه قدرات

التعلّم الذاتيّ، بل أنه الصيغة الأكثر ملائمة واستجابة لمتطلبات التنمية ومواكبة العصر الحديث (الفريجات، 2007، ص 79).

- إنّ التّعليم الأساسي يزرع في نفوس الأفراد وعقولهم معارف واتجاهات تفسح لهم مجالاً واسعاً من للاستعداد لإثبات الذات وبناء الشخصية والمساهمة في تحسين الحياة الاجتماعيّة، فهو يؤمن للتلاميذ أساسيات تقوم عليها حياتهم وحياة المجتمع، ويكسبهم مهارات القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى مهارات إنشاء الأفكار، التعبير، تطوير المعارف والأخلاق والارتقاء بها جميعاً ويتحقق ذلك عن طريق غرس قيم حب الوطن، المجتمع والإنسان، في نفوس الأفراد، وعن طريق تعليمهم حسن استثمار الوقت وتمكينهم من التفكير العلمي السليم، وتنمية الذوق الفنّي والجمالي لديهم.
 - إنّ التّعليم الأساسي تجاوز أساليب وطرائق التّعليم الابتدائيّ التقليديّ، وبأخذ بمبدأ التربية من أجل الحياة، أي الربط بين العلم والعمل.
 - إنّ التّعليم الأساسي يهتمّ بالكبار أيضاً، ويعدّ قسماً من المواطنين لحياة أفضل مما يحيون ويعرفهم مشكلات مجتمعهم، ويدفعهم إلى الإنتاج، وتحقيق حياة أكثر سعادة.
 - التّعليم الأساسي يسهم في تحقيق أفضل الدخل، ولا سيّما في البلدان النامية.
 - التّعليم الأساسي يحقق الأصول الديمقراطيّة للتربية والحياة الاجتماعيّة، باعتباره قضية اجتماعيّة/ حضارية تمكن مواجهتها للتأثير في عملية التنمية بأشكالها المتعدّدة.
 - اعتماد مبدأ تكافؤ الفرص، والتأكيد أنّ التّعليم حقّ لكل مواطن، مع توفير الظروف الاقتصاديّة والاجتماعيّة التي تمكنه من ذلك (الشماس، 2007، ص 72).
- يضاف إلى هذه الأهمية لمرحلة التّعليم الأساسي سعتها والشريحة العمرية الواسعة التي تتضمنها وشموليتها، بالإضافة إلى قرب المجتمع المحلي (خاصة في هذه المرحلة) من المدرسة والتواصل المستمر معها، مما يؤدي إلى التعاون المثمر لتحقيق الهدف المشترك المنشود.

رابعاً- المبادئ التي يقوم عليها التعليم الأساسي:

يستند نظام عمل مؤسسة التعليم الأساسي في أي مجتمع إلى جملة من المبادئ الرئيسية، التي تحدد مجال العمل فيه، وتوجهاته في نشر التعليم بين الناشئين من أفراد المجتمع، ومن أهم تلك المبادئ:

1- **ديمقراطية التعليم الأساسي:** وهذا يشير إلى حقّ كلّ فرد في الحصول على التعليم الأساسي بما يتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته بغض النظر عن جنسه وعرقه ولونه، وهذا المبدأ التزمته أكثر بلدان العالم (Ackers, etal, 2001,6) ونادت به منظمة الأمم المتحدة وحقوق الإنسان، وقد أشار تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم عام 2009 إلى أن 100 % من الدول الأعضاء وافقت على اعتماد وتطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم للجميع مع حلول 2015 كما بيّن التقرير وجود صعوبات متفاوتة في تطبيقه بين الدول.

2- **مجانية التعليم الأساسي:** تعني حقّ كلّ فرد داخل مجتمعه ودولته في الحصول على تعليم أساسي، لا تقل مدته عن ست سنوات (تعليم ابتدائي) من عمر الخامسة أو السادسة وفق النظم المحلية لكل دولة، حتى نهاية الصفّ السادس، لتنمية معارفه الأساسية في مواد القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافية المحلية على أقلّ تقدير، ويجب على السلطات المحلية والحكومات والشعوب توفيره وتخصيص أجزاء من ميزانية الدخل القومي لتحقيق هذا المبدأ (Ackers & Nzomo, 2001, p8)، ويلاحظ من مراجعة مفهوم التعليم الأساسي أنه تضمن على نحو صريح مجانية التعليم الأساسي، ولا بد من الإشارة إلى أن هذا المبدأ مساند لمبدأ ديمقراطية التعليم، فإذا أتاحت السلطات والحكومات الفرصة لديمقراطية التعليم فلا بد لها من أن تعمل على توفيره على نحو مجاني.

3- **إلزامية التعليم الأساسي:** وهو إلزام ذو توجيهين، أما الأوّل فيؤكد التزام الحكومات والسلطات المحلية توفير التعليم الأساسي مدة ست سنوات على أقلّ تقدير للأطفال ممن هم في سن التعليم، أمّا الثاني فيؤكد إلزام الطفل وولي أمره التعليم الأساسي واكتسابه (Tsang, 2002, p16)، وقد بين تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم عام 2009م أن 88% من دول العالم النامي لديها قوانين تنصّ صراحة على إلزامية التعليم الابتدائي على نحو لا يقل عن 5 سنوات،

و33% من دول العالم المتحضر تلزم السلطات التربوية المحلية سنة دراسية واحدة قبل التعليم الأساسي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2009، ص50).

4- **جودة التعليم الأساسي:** تقتضي توفير تعليم يحقق للمتعلم مكاسب معرفية متقدمة من حيث الكم والنوع، فتتحقق الفائدة له ولمجتمعه، ويشمل مفهوم الجودة من هذا المنطلق جميع مدخلات العملية التربوية: المتعلم، والمعلم، والأهداف، والبناء المدرسي، والوسائل التعليمية، والمنهاج، والبيئة الفيزيائية، والعلاقات، والتفاعلات بين جميع عناصر المدخلات، والمخرجات وهي المتعلم (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2005، ص40)، ولا بد من الإشارة إلى أن جودة التعليم الأساسي تعد عاملاً مهماً في تلبية متطلبات المراحل التعليمية اللاحقة، الثانوية والتعليم العالي.

5- **تطوير قدرات معلم التعليم الأساسي وتعزيز تدريبيه:** يعدّ مبدأً أساسياً إذا ما أردنا لعمل مؤسسة التعليم الأساسي أن يتطور، فمع تطور علوم العصر والتكنولوجيا التربوية، ومجانية التعليم والزاميته، كان لا بدّ من تطوير التأهيل التربوي للمعلم للقيام بمسؤولياته في عصر العولمة الذي تطورت فيه العلوم، فالمعلم في العصر الحالي يقوم بوظيفة التخطيط والتنفيذ والتقييم فهو الذي يخطط للأهداف السلوكية داخل غرفة الصف، وينفذ باستخدام وسائل التعليم والطرائق التدريسية تلك الأهداف، وينمي المعرفة لدى التلاميذ، ويقوم بتقويم نتائج العمل التربوي ومخرجاته (التلاميذ)؛ لذلك كان لا بدّ للمعلم من امتلاك مستوى من المهارات التربوية التي تمكنه من تحقيق وظائف العملية التربوية (عبيدات، 2007، ص39-41).

6- **توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم الأساسي:** وهذا مبدأ أفرزته التطورات الحديثة في مجال تقنيات التعليم والتدريس التي أصبحت من المتطلبات الضرورية في مدرسة المستقبل، والتي جعلت التعليم عملية تبادلية من المعلم إلى المتعلم وبالعكس، ومن أهم تلك التطبيقات الحديثة لتكنولوجيا التعليم الدروس الإلكترونية، والسبورة الذكية لعرض المعلومات والفصول الإلكترونية، والتعليم الافتراضي، والكتاب الإلكتروني، والتلفاز التعليمي وشبكات الإنترنت (كحيل، 2007، ص221).

7- **مراعاة الفروق الفردية:** أو ما يسمى تفريد التعليم وهو أن يتلقى المتعلم المعارف والمهارات حسب قدراته ومهاراته بحيث يراعي المعلم أو المدرس هذه القدرات أثناء التعليم في غرفة

الصف واستخدام طرائق حديثة في التعليم تناسب ذلك كالعصف الذهني وحل المشكلات والتعليم التعاوني وأسلوب المشروعات والتعلم الذاتي وغيرها.

8- التعليم عملية اجتماعية: بما أن التعليم مرتبط بالمجتمع والبيئة المحلية وقد وجد للمساعدة في حل قضايا المجتمع والمساهمة في تقدمه وتطوره فإن أي تحسين يطرأ على نوعية التعليم الأساسي سيؤثر في المجتمع إيجابياً (عليقات، 2004، ص 109).

بناءً على ما سبق يمكن القول إن تحقيق هذه المبادئ في التعليم الأساسي يعد شرطاً رئيساً من أجل تحقيق تعلم نوعي ومتميز للجميع، مما يفرض على الإدارة التربوية الأخذ بالتوجهات الحديثة لإدارة هذا التعليم على النحو الذي يدعم تحقيق التنمية الشاملة ومواكبة تحديات العصر.

خامساً- خصائص مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

إن للتعليم الأساسي مجموعة من الخصائص، تتجلى في أنه يؤمن بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح للمتعلم بالتهيؤ للحياة، وممارسة دوره بكفاءة بصفته مواطن منتج، من خلال اكتشاف ما لديه من ميول ومواهب وقدرات وتهيئه لتلقي التدريبات والدراسات المهنية، التي تعدّه للانخراط في الحياة العملية أو مواصلة تعليمه في المراحل الأعلى، كما أنه تعليم يوثق الروابط بين التعليم والتدريب في إطار واحد متكامل، ويهتم بالدراسات العملية والمجالات التقنية والفنية في جميع برامج التعليم للصغار والكبار على السواء، بالإضافة إلى الخصائص الآتية:

- 1- تعليم متكامل يجمع بين الدراسات الأكاديمية والنظرية وبين الأنشطة التطبيقية والعملية، بهدف تنمية مهارات وقدرات إنتاجية، وإكساب الناشئة اتجاهات إيجابية.
- 2- تعليم شامل متوازن يعمل على تنمية مختلف جوانب الشخصية في المتعلم.
- 3- تعليم متنوع يتكيف حسب اختلاف حاجات الأطفال والمراهقين، وتنوع البيئات الجغرافية والاجتماعية والثقافية.
- 4- تعليم متعدد التقنيات يفيد في التطوير التقني المتسارع في بيئة العمل والإنتاج، فينتج للمتعلّمين مزيداً من فرص التدريب على استخدام بعض التقنيات المستحدثة وفهم مبادئها وآليات سيرها.

- 5- تعليم موحد للجميع حيث يمثل هذا النمط في التعليم جزءاً مشتركاً بين كلّ المتقدمين للتعليم النظامي، فيوفر لهم رصيماً من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم تيسر لهم عملية التواصل والاندماج الاجتماعي.
- 6- تعليم يمهد لمراحل تعليمية أخرى، ويهيئ لمواصلة التعلم سواء في إطار نظامي أو لا نظامي حسب الميول والاستعدادات والقدرات، وله قنوات عديدة تصله بالتكوين المهني والحياة النشيطة (مرتضى وأبو النور، 2006، ص21).
- 7- تعليم يحقق ذات الفرد ويمكنه من الاستمرار بالتحصيل والتفاعل الإيجابي مع بيئته ومجتمعه أينما وجد في مواقع الدراسة أو العمل.
- 8- تعليم يقدم الحد الأدنى من التعليم ويختلف هذا الحد باختلاف الزمان والمكان وحاجة المستفيدين منه والإمكانيات والموارد المتاحة في المجتمع المحلي للدراسة.
- 9- تعليم يحقق ديمقراطية التعليم؛ نظراً لاعتماده على تخفيف كلفة الخدمات التربوية وإتاحة الفرصة أمام جميع الأطفال لتحصيل الحد الأساسي والضروري من المعرفة والمهارات اللازمة للتفاعل الإيجابي مع الحياة (عبده، والخطيب، 1988، ص45).

سادساً- التحديات التي تواجه التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

يواجه التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية مجموعة من التحديات أهمها:

- 1- التغيرات السكانية: يرتبط توفير التعليم وجودته بزيادة عدد السكان أو نقصه، وذلك لأن التعليم يشمل فئات عمرية مختلفة، ويتطلب تأمين موارد ومصادر للتمويل، كما أن التعليم في سورية قد تأثر تأثراً كبيراً بسبب الأزمة التي تعيشها البلاد منذ أكثر من 8 سنوات فنزوح السكان بسبب الحرب إلى الأماكن الآمنة ومراكز المدن أدى إلى اختلاف في التوزع الديموغرافي للسكان، وإلى زيادة نسبة الكثافة السكانية في بعض المناطق الآمنة ومراكز المدن؛ الأمر الذي انعكس سلباً على جانب التعليم من خلال الزيادة العددية داخل الحجرة الصفية الواحدة وإلى صعوبة الارتقاء بجودة التعليم وتأمين وسائل نقل للتلاميذ، وصعوبة تأمين شواغر بديلة للمعلمين والمدرّسين، وصعوبة تأمين بيئة صحية مناسبة للتلاميذ، كما أن نزوح السكان من أماكنهم الأصلية أدى إلى ترك أعمالهم ومصدر

رزقهم، كلّ ذلك أسهم في صعوبة تأمين الأموال اللازمة للتعليم وإجبار بعض التلاميذ على ترك الدراسة لمساعدة ذويهم في تأمين مصاريف المعيشة والسكن (الخليف، 2017، ص73).

2- **تحديات العولمة على الصعيد التربوي:** فقد ساعدت العولمة في توسيع الفجوة بين المجتمعات الدولية والإقليمية، مما يشعر بالحاجة إلى مراعاة المناهج لاحتياجات مختلف الفئات الاجتماعية والثقافية والحفاظ على التماسك الوطني والاجتماعي في البلد (وزارة التربية، 2002، ص235). فضلاً عن تأثير العولمة تأثيراً كبيراً في مفهوم العمالة والتوظيف، وقد غيرت العولمة إحدى الوظائف التقليدية للمؤسسات التربوية وهي الإعداد للعمل، بحيث أجبرت هذه المؤسسات اليوم على إعادة النظر بهذه الوظيفة وسبل تحقيقها (James, 2006, 89).

كما جلبت العولمة معها عبر ممارسات المنظمات العالمية نوعاً من الثقافة التربوية العالمية التي تفرض نفسها كمعايير للتقييم ذلك فيما يخص تقويم المؤسسات والأفراد والتمويل وتدريب المعلمين والمناهج الدراسية وطرق التدريس والاختبارات. ففي السنوات الخمسين الأخيرة برزت اليونسكو كأقوى مؤسسة تربوية عالمية في هذا المجال من خلال برامج منهجية متوالية، وقد تمكنت من وضع برامج لتدريب المعلمين ولوضع المناهج الدراسية وللتقييم بحيث أصبحت نموذجاً لتحقيق مستوى عالمي مقبول من مستوى العالم، الأمر الذي أجبر الدول على تعديل معاييرها بما يتفق مع هذه المعايير العالمية، وهذا أدى كما يرى بيريولس وتورس (Burbules&Torres,2000, p15) إلى الضغط على الأجهزة التربوية لاتخاذ أساليب إدارية جديدة في المؤسسات التربوية.

3- **قلة الموارد المخصصة للتعليم الأساسي:** يحتاج تطوير التعليم مهما كان نوعه إلى زيادة التمويل المخصص له، وما زال التعليم في سورية ومن ضمنه التعليم الأساسي يعاني من قلة الموارد المخصصة لتمويل التعليم، حيث تراجعت نسبة الإنفاق من ميزانية الدولة 3,17 % عام 1999 إلى 1,11 % عام 2000 ومن ثم ارتفعت إلى 17% عام 2008 وهي محدودة في ظل الزيادة في أعداد التلاميذ والتوافق مع احتياجات التعليم المتزايدة، ويقتصر التمويل فقط على الجهات الحكومية، وقد أورد الكاتب محمود قنبر في كتابه **دراسات في التعليم العربي** وتطويره بعض العوامل التي لها ارتباط إيجابي بما يخص التعليم من موارد:

- حجم الاستيعاب في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: تتأثر مخصصات التعليم الابتدائي بالزيادة أو النقصان بحجم الاستيعاب في هذه المرحلة ولا شك أن الزيادة السكانية تؤثر تأثيراً

كبيراً في الحد من قدرة الدولة على تحقيق حجم الاستيعاب الكامل، ولا شك أيضاً في أن قدرة الدولة على بناء فصول جديدة تتفق مع الأعداد المنتظر قبولها ضعيفة ولا تستطيع توفير كافة المخصصات اللازمة لبناء ما تحتاجه من فصول ولذا يصبح على المخطط التربوي أن يوائم بين ما يحتاج إليه لتدعيم الفصول لتستوعب مزيداً من التلاميذ أو توجيه المخصصات لتدعيم وتحسين مستوى التعليم القائم (قنبر، 2006، ص26).

- مدى الالتزام بتعميم التعليم الأساسي: حرصت الكثير من الدول العربية في الفترة الأخيرة على الالتزام بتعميم التعليم الأساسي والزاميته، ولا شك أن الوصول إلى التعميم الكامل لهذا المستوى من التعليم أصبح حقاً لجميع أبناء الوطن، لذا فالتزام الدول بهذا المبدأ قد يكون من أولوياتها رغم الأزمات الاقتصادية التي تواجهها.

- حجم الزيادة السكانية: وذلك باستعراض حركة النمو السكاني في الوطن العربي والتي تستند إلى التعدادات العامة والتي تجري كل عشر سنوات بالإضافة إلى معدلات الزيادة الطبيعية في السكان.

- الضغوط الشعبية للالتحاق بالتعليم: يواجه اليوم المخطط التعليمي مشكلات كبيرة في محاولته لمواجهة الضغوط الشعبية التي تطالب بفتح المزيد من المدارس للتعليم، ذلك بالإضافة إلى الضغوط نفسها بالنسبة للالتحاق بالتعليم، الأمر الذي يزيد من حجم الأموال المطلوبة لهذا التعليم.

- حجم التسرب في مرحلة التعليم الأساسي: يتزايد حجم التسرب في مرحلة التعليم الأساسي تزايداً كبيراً وقد تصل نسبته في نهاية المرحلة إلى حدود 35 % ولا توجد إحصائية دقيقة لحجم التسرب في ظل الأزمة التي يعاني منها البلد منذ سنوات ومردّه إلى أن التلميذ المعتبر متسرباً في محافظة ما ربما يكون مسجلاً في إحدى المدارس في المحافظات الأخرى، ولا شك أن تزايد أعداد التلاميذ المتسربين يقلل من الإحساس بأزمة التعليم الأساسي من ناحية توفير الفصول الدراسية، إلا أنه من المناسب القضاء على هذه المشكلة لعلاج مشكلة الأمية (الخليف، 2017، ص75).

4- **طغيان التعليم اللفظي والشفوي:** فالصيغة التقليدية في تحصيل المعرفة وأساليب التدريس وإجراءات التقويم المتبعة في التعليم الابتدائي جميعها شكلية، فالمعلم والكتاب وأسلوب التلقي لا يحقق للتلميذ مستقبلاً جيداً.

5- **عدم الربط العضوي بين التعليم والعمل.**

6- يهمل التعليم الأساسي ما يتصل بتنمية المهارات والميول والاتجاهات والقيم وأساليب السلوك اللازمة لبناء جوانب شخصية التلميذ السوية، مما يؤدي إلى ضعف ارتباط التعليم بحياة التلميذ.

7- افتقار المضمون التعليمي إلى البناء الوظيفي الذي يجعله متماسكاً في ذاته، شديد الارتباط بحاجات المتعلمين وبأوضاعهم البيئية، ومتجاوباً مع متطلبات التطوير (السنبل، 2002، ص 91-92).

وفي ظل الأزمة الراهنة التي تمرّ بها الجمهورية العربية السورية تزداد التحديات التي تواجه التربية بشكل عام ومرحلة التعليم الأساسي خاصة، وأصبح هناك خوف أن تطل الأمية برأسها من جديد بعد أن سعى القطاع التعليمي في سورية إلى تقليص نسبتها إلى حدود ضئيلة، وذلك بسبب تأثر هذا القطاع كما غيره من القطاعات بفعل الأزمة الراهنة بالتدمير والنزوح ونقص الخدمات، ومن هذه التحديات مشكلة الحرمان من التعليم والتسرب بالإضافة إلى التفكك الأسري وما يرتبط به من ظواهر كالتشرد أو عمالة الأطفال وانعكاس ذلك على الجانب التربوي، فقد شكلت عمليات النزوح الداخلي ضغطاً على مدارس المناطق الآمنة حيث تزايدت الأعداد إلى الضعف أحياناً، ووصل عدد التلاميذ في الصف الواحد إلى 60 طالباً وأكثر أحياناً، وبالنسبة للمعلمين وبعد خروج العديد من المدارس عن الخدمة في المناطق الساخنة يتم نقلهم إلى المناطق الآمنة؛ مما يساهم في إيجاد نوع من البطالة المقنعة، هذا بالإضافة إلى تحويل عدد كبير من المدارس كمراكز لجوء للنازحين وغيرها العديد من التحديات التي أصبحت تتطلب التعاون الجدي بين كافة الجهات المعنية بموضوع التربية من أجل معالجة هذه الظواهر التي أفرزتها الأزمة الراهنة.

سابعاً- أهم التطورات التي مرت بها مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية:

إن تحسين نوعية التعليم الأساسي يتم من خلال تطوير مكونات المنظومة التعليمية من مناهج التعليم والمباني وإعداد المعلمين، وتطوير الإدارة المدرسية. ولقد مر التعليم الأساسي في سورية بتطورات كثيرة مهمة، فتم إدخال اللغة الإنكليزية للصف الأول واللغة الفرنسية في الصف السابع، وإدخال الحاسوب في التعليم ضمن ما يسمى دمج التكنولوجيا في التعليم، وجرى الاهتمام بالعمل اليدوي والتوجه المهني، وأدخلت مفاهيم التربية السكانية والبيئية والمنهج الصحي، وأحدثت شعب

داعمة للتلاميذ الراسبين، وتم إدخال المرشد التربوي والنفسي للمدارس، وأحدثت مراكز لأنشطة الطلاب الموهوبين، ومدارس للمتفوقين بمعدل مدرسة لكل محافظة، وبالنسبة لإعداد المعلمين تم إعادة تأهيل المعلمين الحاصلين على شهادة المعاهد المتوسطة لكي يتم تأهيلهم أكاديمياً في الجامعات الحكومية بدءاً من عام 2004 (الخليف، 2017، ص78).

وتعد عملية تحسين الجوانب النوعية للتعليم عملية شاملة تستهدف كافة جوانب العملية التعليمية، فقد رفعت الحكومة ميزانية التعليم خلال الخطة الخمسية العاشرة بنسبة 100% لتطوير مناهج التعليم، وتأهيل المعلمين والمدرسين ورياض الأطفال، وإطلاق القناة التعليمية، وإقامة المطابع المدرسية، وبناء مدارس للريف ومركز للطلبة المتميزين، ودمج التكنولوجيا في التعليم وتطوير نظام الامتحانات.

- فمشروع المعايير الوطنية للمناهج يهدف إلى تحديث العملية التربوية وتنمية الموارد البشرية، وبناء إنسان قادر على التكيف مع متغيرات العصر، وتنمية مهارة التعلم الذاتي ومراعاة حاجات المتعلم ومتطلبات نموه، وربط المناهج بالحياة، وتحسين آليات إعداد الكتب المدرسية مضموناً وإخراجاً، وبدأ العمل بتنفيذ المشروع عام 2005، بإشراف فريق مؤلف من (16) عضواً يجتمع بشكل دوري لمتابعة تنفيذ المشروع.

- ومشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين، يهدف إلى إحلال المعلم المجاز جامعياً والمؤهل تربوياً وتقنياً محل المعلم الحاصل على شهادة أهلية التعليم الابتدائي، وذلك باستخدام نظام التعليم المفتوح، وبدأ تنفيذ المشروع عام 2004 بعدد من المعلمين حسب قدرة كليات التربية الاستيعابية وقدره 8486 معلماً كل سنة دراسية، وفريق المتابعة لهذا المشروع مؤلف من (11) عضواً يجتمع بشكل دوري.

- وبرنامج التأهيل التربوي للمدرسين والمعلمين بهدف الحصول على دبلوم التأهيل التربوي عبر التعلم الشبكي بالتعاون مع الجامعة الافتراضية، ويهدف إلى تمكين المدرسين والمعلمين في الميدان التربوي غير المؤهلين تربوياً من الحصول على دبلوم التأهيل التربوي، واكتساب مهارات استخدام تقانات المعلوماتية وتطبيقها في عملية التعليم والتعلم، وبدأ المشروع عام 2006 بعدد من المدرسين قدره 1879 مدرساً حسب القدرة الاستيعابية لمراكز النفاذ في الجامعة الافتراضية.

الفصل الثالث واقع التعليم الأساسي وإدارته في الجمهورية العربية السورية

- وبالموازاة من ذلك فقد استحدثت كليات التربية في الجامعات شعباً لدبلوم التأهيل التربوي، وذلك باستخدام نظامي التعليم العام والتعليم المفتوح، وتستوعب الطلبة الراغبين بالدراسة ومن مختلف الاختصاصات.

- ومشروع تنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة، صدر المرسوم التشريعي رقم /55/ بتاريخ 2/9/2004 بهدف تنظيم المؤسسات التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي الذي يمكن التعليم الخاص من القيام بمهامه إل جانب التعليم الرسمي وبما يعزز نوعية التعليم وطبيعته، ويسمح بتطبيق تجارب تعليمية متقدمة، وجرى الترخيص لنحو (188) مؤسسة رياض أطفال عام 2008، (112) مدرسة و(247) مخبراً خاصاً.

- ومشروع رياض الأطفال: يهدف إلى اكتشاف المواهب وتنميتها في سن مبكرة، وتوفير بيئة تربوية غنية ومثيرة ومحفزة للأطفال، وصدر البلاغ رقم 1413/843 عام 2006 المتضمن الإجراءات لافتتاح رياض الأطفال التابعة لمديريات التربية، وافتتحت (68) مؤسسة رياض أطفال تابعة لوزارة التربية ليلبلغ عددها (400) مؤسسة عام 2010.

- ومشروع القناة الفضائية التربوية: ويهدف إلى رفد العملية التربوية بإنتاج برامج تربوية وثقافية متميزة لمراحل التعليم كافة، وعرض برامج إثرائية وطرائق فعالة في التعليم تسهم في تدريب المعلمين، وتأهيلهم لاستخدام التقانات الحديثة، والاهتمام باللغة العربية والثقافة العربية، ونشر الوعي التربوي لدى لمجتمع وإطلاعه على المستجدات والمشروعات التربوية، وتقليص الفروق القائمة بين المدارس التي تقع في بيئات اجتماعية مختلفة. وأصدر القرار رقم 169/هـ تاريخ 2006/6/5 القاضي بإحداث القناة الفضائية التعليمية وتشكيل لجنة إدارية برئاسة ممثل عن وزير التربية وعضوية ممثل عن كل من وزارات الإعلام والتعليم العالي والمغتربين والصحة والثقافة، ولقد انطلق بثها عام 2011.

- ومشروع مطبعة الكتب المدرسية، ويهدف إلى تأمين الكتاب المدرسي بنوعية جيدة في الوقت المناسب، وتم البدء بالعمل بهذا المشروع عام 2008، وبدأ الإنتاج فيها بطباعة (61) مليون نسخة عام 2009، و100 مليون نسخة كتاب عام 2010 (وزارة التربية، 2009).

- ومشروع تطوير نظام الامتحانات، ويهدف إلى توفير بيئة تربوية ونفسية أفضل لدى الطلبة تحفزهم على أداء امتحاناتهم لطلاب الثانوية العامة بتطبيق نظام الدورة الثانية، واستثمار التقانات الحديثة في تطوير بنك الأسئلة والانتقال لنظام الاختبارات عند توافر الشروط، وبدأ الإعداد للمشروع عام 2006، وأقر عام 2008.

- ومشروع مركز لرعاية الطلاب المتميزين، ويهدف إلى توفير البيئة التعليمية والتربوية الأفضل لهم؛ لتمكينهم من الحصول على تعليم نوعي متميز خلال صفوف المرحلة الثانوية الثلاثة، ويمكن من رعاية المواهب والإبداع، وافتتح المركز عام 2009.

- وفي عام 2014 عدلت المادة 1/ من النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي بالقرار رقم 443/23 تاريخ 15/12/2014 بحيث يوزع التلاميذ إلى حلفتين:

الحلقة الأولى: من الصف الأول وحتى الصف السادس.

الحلقة الثانية: من الصف السابع وحتى الصف التاسع. مع بقاء العلاقة كما كانت سابقاً من توزيع المدرّسين والمدرّسين المساعدين على تلاميذ الصفين الخامس والسادس، مع الحفاظ على اللباس المدرسي كما هو عليه (وزارة التربية، 2014).

- وتماشياً مع الأزمة التي تعيشها البلاد وما أثرت به على مدى التزام التلاميذ بالدوام وإكمال العام الدراسي للنهاية، ولوجود نسبة من التلاميذ لم تتمكن من التقدم لامتحانات النهائية وكانت نتيجتها الرسوب في العام، فقد أصدرت وزارة التربية القرار رقم 543/1826 تاريخ 16/5/2016 القاضي بإقامة دورات إكمال من خلال افتتاح مراكز للتلاميذ المكملين في الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي من خلال تعليم المنهاج الدراسي بطريقة مكثفة للتلاميذ المكملين ومدتها شهران، وإجراء امتحان في نهاية الدورة يسمح بتعديل نتيجة التلميذ المكمل في مدرسة الأصل (وزارة التربية، 2016).

وأخيراً يرى الباحث أن كلّ هذه التطورات التي حصلت، والتي من المتوقع حصولها في المستقبل، تحتاج إلى إدارة متطورة ومرنة، قادرة على استيعاب التغيير وقيادته بأسلوب عصري من خلال التمكين الإداري لمديري المدارس، وإعطائهم الصلاحيات الواسعة ومشاركتهم في اتخاذ القرارات،

إضافة إلى كسر الجمود والروتين في العمل الإداري، بما يسهم في تطوير التعليم الأساسي وتحقيق أهدافه في بناء جيل متعلم ومدرّك لمسؤوليته في بناء الوطن.

ثامناً - واقع التمكين الإداري في مرحلة التعليم الأساسي:

لا شك أنّ الإدارة المدرسية تلعب دوراً مهماً ومميزاً في إحداث التغيير لنجاح العملية التعليمية التعلمية عبر ما تقوم به من مهمات ومسؤوليات مناطة بها، ونتيجة للتغيير في وظيفة الإدارة المدرسية وجدت الحاجة الماسة لبروز الدور الجديد لمدير المدرسة بصفته قيادياً مبدعاً ومفكراً بارعاً، يمتلك مهارات تخطيطية وتنظيمية ولديه حس ديمقراطي فاعل يترجم في قدرته على إتاحة الفرص للعاملين معه من معلّمين وسواهم للمساهمة في تطوير العمل المدرسي وتجديده. إنّ هذا الدور الجديد يتطلب درجة من السلطة والمسؤولية وصلاحيات واسعة ومنح مديري المدارس التمكين الإداري الكافي حتى يقوموا بهذا الدور بفاعلية وتميز.

فالتمكن الإداري له مهمات إيجابية تتمثل في: أن المدير يصبح أكثر قرباً من المعلّمين ولديه معرفة أفضل فيما يتعلق بقضايا التعليم والتعلم، وبناء على ذلك فإن مشاركته في صنع القرارات يمكن أن يؤدي إلى سياسات أفضل للأداء المدرسي الشامل، والمساهمة في تأكيد مهنية المدير في إطار عملية صنع القرار التشاركي تزداد مشاعر المهنية؛ والسبب هو أن مشاركة المدير في صنع القرارات تنمي لديه الإحساس بالملكية والتي تجعله حريصاً على تنفيذ القرارات، وأن مشاركة المدير في صنع القرارات تعمل على رفع الروح المعنوية لديه وتزيد من حماسه للعمل المدرسي، وأن المدير سوف يكتسب مشروعية اجتماعية عند منحه حرية صنع القرار في مديرية التعليم فصنع القرار التشاركي في مديرية التعليم هو مقياس حقيقي لديمقراطية إجراءات العمل في المدارس (المهدي، 2007، ص 56).

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية لتطوير الإدارة المدرسية وإعطائها الصلاحيات التي تمكنها من ممارسة مهماتها بشكل أكثر فاعلية من خلال التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي، إلا أن الواقع العملي يشير إلى أن مديري هذه المدارس لا تتاح لهم الفرصة الكافية للقيام بأدوار أكثر إيجابية في العملية التربوية في مدارسهم؛ والسبب يعود إلى نقص السلطة والصلاحيات التي تخولهم بهذه الأمور وأنه ما زالت القوانين وعمليات التنفيذ لا ترقى للمستوى الذي يتناسب مع المفهوم

الحقيقي للتمكين الإداري للمديرين، وهذه ما أكدت عليه العديد من الدراسات. فقد أكدت دراسة وزان (2011) أن الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي تعاني من مشكلات متعددة مثل نقص الكفاءات الإدارية والقصور في استخدام التقنيات الحديثة، كذلك تعاني من المركزية الشديدة، والروتين، وتعقّد الإجراءات، وضعف التنسيق بين المؤسسات المختلفة (وزان، 2011، ص5).

فالتوجه نحو التمكين لاشك يواجه صعوبات وعقبات متعددة قد يكون منها ما هو مرتبط بطبيعة النظام التعليمي من حيث المركزية أو بعملية تأهيل وتدريب مديري المدارس أو بدرجة تقبل العاملين في المدارس والمناطق التعليمية لفكرة التمكين أو غير ذلك. إن مثل هذه الصعوبات لاشك تقف حجر عثرة في طريق أداء مديري مدارس التعليم الأساسي، ولكن تعرّف هذه الصعوبات والعمل على تخطيها، وتعرّف المتطلبات الأساسية للتمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي يشكل نقطة الانطلاق نحو الإصلاح والتطوير الإداري في مدارس التعليم الأساسي.

تاسعاً - أنماط الإدارة المدرسية وعلاقتها بالتمكين:

كثرت الدراسات حول تصنيف الأنماط الإدارية، والتي توصلت إلى تصنيفات متعددة، وآراء متنوعة لتلك الأنماط، تختلف باختلاف المعايير التي تقوم على تصنيفها، وفيما يلي سنقوم بعرض الأنماط الإدارية الأكثر شيوعاً في الفكر الإداري وهي:

أ - نمط الإدارة الأوتوقراطية:

طبقاً لمفهوم الإدارة الأوتوقراطية، أو التحكمية، أو السلطوية فإن المدير هو ذلك الشخص الذي يتخذ القرارات بمفرده، ثم يأمر مرؤوسيه بتنفيذ مضمون هذه القرارات دون مناقشة، أو مراجعة، ولضمان الالتزام من قبل الموظفين بتنفيذ مضمون القرارات فإن المدير يلجأ إلى أسلوب التهريب، أو التخويف سواء كان ذلك تلميحاً أو تطبيقاً، ويستمد المدير هنا قوته في إصدار القرارات من السلطة الرسمية الممنوحة له بحكم مركزه في التنظيم الإداري (علاقي، 1998، ص390).

ويضع مدير المدرسة من هذا النمط في ذهنه صورة معينة لمدرسته، ولذلك يضع من الخطط والسياسات ما يحقق هذه الصورة ولا يحيد عنها، ويعرف المعلمون في هذا النمط من الإدارة موقفهم من مديرهم، فهو يظهر الود والصداقة والترحيب لمن يتفق سلوكه وهذه الصورة، ويظهر الجفوة وعدم

الرضا لكل من يخالفه في الرأي والسياسة. ويعتقد مدير المدرسة الأوتوقراطي بأن من واجبه تقرير ما يجب أن يُعمل في المدرسة، وأن يخبر المدرّسين بما يبيح لهم عمله وكيفية أداء هذا العمل، والإدارة المدرسيّة من وجهة نظر هذا المدير هي عملية إصدار للقرارات والتعليمات والتفتيش للتأكد من تنفيذها، ويهتم المدير الأوتوقراطي بالعمل بالدرجة الأولى والأخيرة، أما مصالح العاملين في المدرسة وغيرهم فهي مصالح متعارضة حتماً مع مصالح العمل، لذا لا يهتم بها (عطوي، 2010، ص 23).

ويلاحظ في هذا النمط وبسبب انفراد المدير بوظيفة اتخاذ القرارات، ووضع السياسات والخطط دون مشاركة من مرؤوسيه، أو حتى استشارتهم في ذلك، فإنه في الغالب ما يواجه نتائج سلبية تظهر من خلال تجمعات غير رسمية بين المرؤوسين داخل التنظيم الرسمي نتيجة الإحباط والتوتر، وانخفاض الروح المعنوية (كنعان، 2008، ص 168).

وبشكل عام، فإن هذا النمط يبقى اتخاذ القرار حقاً للمدير وحده. وهنا يحجم المدير عن تفويض سلطة اتخاذ القرار إلى غيره، ويركزها في يده بحيث تنتهي عنده كافة العمليات الإدارية.

مما سبق نجد: أن أهم ما يميز مدير المدرسة الأوتوقراطي محاولته التركيز باستمرار على جمع السلطات كافة بيده، والإشراف على كلّ صغيرة وكبيرة من خلال إصدار الأوامر والتعليمات إلى مرؤوسيه وإجبارهم على إطاعة هذه الأوامر، مما يسبب للعاملين الشعور بالقلق والاضطراب، ويؤدي إلى انعدام وحدة العمل بين مدير المدرسة والمعلّمين والتلاميذ وهذا ما يتعارض مع روح التربية الحديثة، وبذلك نجد أن النمط الأوتوقراطي في الإدارة المدرسيّة يتعارض مع مفهوم التمكين الإداري الذي يتطلب تفويض السلطات والعمل الجماعي والمرونة في الاتصال والثقة بقدرات المرؤوسين.

ب - نمط الإدارة الديمقراطيّة:

إنّ هذا النمط من الإدارة يأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، ويقوم المدير قبل اتخاذه للقرار بتزويد جميع العاملين معه بالمعلومات الأساسيّة التي تساعد على دراسة القرار واتخاذها بطريقة حكيمة، كما أنه يقوم بتوزيع كلّ جزء من أجزاء العمل على العاملين مع تحديد المسؤوليّة، فالتعليمات غير الواضحة والأعمال غير المحددة تؤدي إلى سوء الفهم وعدم الرضا عند الأعضاء.

ويرى النمر وآخرون (2006) أن هذا النمط يتميز بمباشرة الأعمال من خلال جماعية التنظيم، وبالاتي فهو يركز على أهمية العلاقات الإنسانية السليمة، والمشاركة، وتفويض السلطة، مما يشعر العاملين بالالتزام تجاه العمل ويشجعهم على تحمل المسؤولية. وهذا النمط الإداري يبعث روح التعاون، ويؤدي إلى رفع الروح المعنوية للعاملين، ويدفع المنظمة (المدرسة) إلى أقصى درجة من الإنتاج والكفاية، فالنمط الديمقراطي يقوم على أساس إشباع حاجات العاملين، وخلق التعاون فيما بينهم، وحل مشكلاتهم (ص322).

وقد أورد ياغي (1996) خمسة نماذج من سلوكيات المدير الديمقراطي تتمثل في:

- 1- نموذج المدير الذي يتيح قدرًا بسيطاً من الحرية للمرؤوسين لمشاركته في صنع القرار، وذلك بطرح المشكلة التي تواجهه أمام مرؤوسيه، وطلب مشاركته في إيجاد حلول متعددة لها، ثم اختيار الحل الذي يراه مناسباً.
- 2- نموذج المدير الذي يحدد المشكلة، ويرسم الحدود التي يمكن اتخاذ القرار في إطارها، ويفوض مرؤوسيه اتخاذ القرار في ذلك الإطار.
- 3- نموذج المدير الذي يتخذ القرار بنفسه، ولكنه يحرص على إثارة الحوار بتنفيذه، وإذا لقي الاستياء لديهم يعمل على تعديله.
- 4- نموذج المدير الذي يتيح لمرؤوسيه فرصة أكبر للمشاركة في اتخاذ القرار، وفي طرق تنفيذه.
- 5- نموذج المدير الذي يترك لمرؤوسيه أمر اتخاذ القرار الذي يوافقون عليه، واتخاذ أي قرار يكون مقبولاً، ومتفقاً عليه من قبل المرؤوسين (ص130).

مما سبق نلاحظ أن مدير المدرسة الديمقراطي يهتم بالعاملين ويقوي العلاقات الإنسانية فيما بينهم، فهو يقود المعلمين في جوٍّ من الأمن والطمأنينة، ويحقق التفاعل والتواصل بينهم، وينمي روح الانضباط والشعور بالمسؤولية نظراً للثقة المتبادلة بين المدير ومرؤوسيه، فالمدير يعمل باستمرار على تلمس مشاعر مرؤوسيه وتحقيق التآلف والاندماج بين أفراد المدرسة، وبذلك نرى أن النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية يدعم أسلوب التمكين الإداري ويوفر له الظروف المناسبة من خلال الثقة بالعاملين ومرونة الاتصال والعمل الجماعي وتفويض السلطات.

ت - نمط الإدارة المتساهلة:

هذا النمط من الإدارة يتميز بشخصيته المرححة المتواضعة وبمعلوماته الغنية في المجالات المتعلقة بمهنته، وتظهر شخصيته على طبيعتها في معظم الأوقات، ويتحدث مع كل فرد من أسرة المدرسة باهتمام واحترام، ويترك لهم الحرية المطلقة، كما يجعل العاملين يسرون على النهج الذي يختارونه لأنفسهم، وهو يتجنب تعريف المدرسين بوجهة نظره، وذلك لعدم رغبته في تقييد حريتهم أو فرض نمط معين عليهم. وبذلك تنعدم السيطرة على المرؤوسين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهنا تنعدم الإدارة وينعدم روح العمل الجماعي المشترك مما يجعل المدرسة في حالة من التسبب، ويسود القلق والتوتر بدرجة كبيرة في محيط العمل حيث لا يوجد توجيه حقيقي فعال، كذلك لا توجد رقابة فعالة، الأمر الذي يجعل المدرسة لا تحقق أهدافها (عطوي، 2010، ص28).

ويرى عدد من علماء الإدارة أن أسلوب الإدارة الذي يقوم على ترك الحرية المطلقة غير مجدٍ في التطبيق العملي، لكونه يقوم أساساً على حرية المرؤوسين الكاملة في العمل، ولأن المدير الذي يتبع هذا الأسلوب يمثل في نظرهم القائد الذي لا يقود، لكونه يلقي مسؤولية إنجاز العمل على مرؤوسيه دون ضبط لسلوكهم أو توجيه لجهودهم (كنعان، 1992، ص255).

وبشكل عام نلاحظ أن التطبيق العملي لهذا النمط من الإدارة في المدرسة قد يؤدي إلى الفوضى والملل، فالمدير يهتم اهتماماً قليلاً بالعمل وبالمعلمين، فالمهم أن تبقى المؤسسة (المدرسة) على قيد الحياة. فهو بذلك يبتعد عن مفهوم التمكين الإداري الذي يتطلب تحمل المدير لمسؤولياته والعمل كفريق مع جميع العاملين في المدرسة والتواصل المستمر معهم.

ولعلّه قد وضح بعد العرض السابق لأنماط الإدارة المدرسية، أنّ النمط الديمقراطي هو الأنسب لتطبيق التمكين الإداري، فالمدير هنا يكون على ثقة بموظفيه بأنهم يمتلكون مهارات كافية، وبأن لديهم القدرة على الإبداع، ويكون لديه الاتجاه التشاركي والاستعداد النفسي لممارسة الديمقراطية في كل أعماله.

عاشراً- المهارات اللازمة لمدير المدرسة في الفكر الإداري المعاصر:

تشير آراء الباحثين في مجال الإدارة إلى أن هناك مجموعة من المهارات التي تساعد القيادة الإدارية على النجاح في وظائفها وهذه المهارات هي:

1- المهارات الفنية:

"هي مهارات تتعلق بالأساليب التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارسة عمله والقيام بمسؤولياته، ومعالجته للمواقف التي يواجهها بأسلوب تربوي، وذلك عن طريق المعرفة المتخصصة بالدراسة والتعلم والخبرة المنقاة" (مرسي، 1975، ص55).

ومن أمثلة المهارات الفنية ما يلي:

- **المعرفة المتخصصة في الإدارة والتربية:** أي يمتلك المدير الحقائق والمفاهيم التي تمكنه من القيام بعمله ومسؤولياته وأن يتفهم نظم التعليم وقوانينه.
- **القدرة على تحمل المسؤولية:** وهذا يعني شعور المدير بعدم الرضا عن الإخفاق في تحقيق ما عزم على تحقيقه باعتباره أنه ملتزم أدبياً بتحقيقه، وعدم التهرب من المسؤولية والقائها على الآخرين وتوفير مستوى معين من الطموح يدفعه لتحمل المسؤولية.
- **القدرة على استخدام المعلومات:** وتتمثل هذه المهارة في قدرة المدير على استخدام المعلومات وتحليلها وإدراك ومعرفة الطرق والوسائل المتاحة والكفيلة بإنجاز الأعمال (حمدونة، 2006، ص64).

2- المهارات الإنسانية:

وهي قدرة المدير على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم ومعرفة آرائهم وميولهم واتجاهاتهم. ويتصف الإداري المتمتع بمهارات إنسانية متطورة أنه إنسان يعرف نفسه ويعرف نقاط ضعفها وقوتها، ومدرك لاتجاهاته ومسلّماته، يعيش قادراً على التعامل مع الأفكار والبدائل المتجددة، إضافةً إلى أنه قادر من خلال تعامله الإنساني على إحداث تغيير منظم في كلّ من النظام والعاملين فيه (الطويل، 2001، ص27).

ومن أمثلة المهارات الإنسانية ما يلي:

- **مهارة الاتصال بالآخرين:** والمقصود هنا قدرة مدير المدرسة على التأثير في الآخرين وتحفيزهم على إنجاز الأهداف المطلوبة، وإيجاد المناخ الملائم للعمل الجماعي، والتعاون البناء بين أفاد الجماعة، كلّ ذلك يتطلب توفير المعاملة الطيبة واحترام الأفراد لبعضهم بعضاً ومراعاة الفروق الفردية.

- **مهارة التحديث والتغيير:** وهي القدرة على إحداث تغيير إيجابي بأسلوب مؤثر أمام الآخرين والتحكم في الانفعالات خلال الحديث.

- **مهارة الإقناع:** يحتاج إليها المدير للتأثير على الآخرين، وذلك لأنه يقوم بتوجيه الآخرين لتحقيق أهداف المدرسة التي يديرها وحل المشكلات الناجمة عن بيئة العمل.

3- المهارات الإدراكية:

يتعلق هذا النوع بمدى كفاءة المدير وقدرته على رؤية وتنظيم مدرسته، وفهمه، وربط أجزائه، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات التي تحدث فيها على العلاقة على التنظيم ككل، وتشمل المهارات الإدراكية أيضاً مهارة مدير المدرسة في إدراك شمولية العملية التربوية والعلاقة بين المدرسة والمجتمع وليس مجرد النظر إلى الإدارة المدرسية كعلم تسيير الأمور، أو النظر إلى التعليم كعملية منفصلة عن التخطيط والتطوير والتقويم والإرشاد (عابدين، 2001، ص 94).

ومن هذه المهارات الإدراكية ما يلي:

- **القدرة على الابتكار:** على المدير أن يكون لديه الإحساس بالمشكلات وصياغة الحلول والتوصل إلى الآراء، وهي أشدّ ما تكون ضرورة بالنسبة إلى قيادات الإدارة التعليمية إذ تستخدم في الممارسات اليومية لأعمالهم.

- **القدرة على الخيال:** يجب على مدير المدرسة أن يمتلك القدرة على الخيال والتصور الواسع لتكوين فكرة ورؤية متكاملة للمنظمة التي يعمل على إدارتها وهي المدرسة.

- **القدرة على التحليل:** لا بدّ للمدير أن يكون لديه التصور الأفضل للأداء والمبتدئ والقواعد والنظريات التربوية، وبعناصر العملية الإدارية والقدرة التحليلية المرتفعة في مجال الإحصاء الكمي، واستنتاج المؤشرات الدالة على مدى الكفاية الداخلية والخارجية (أحمد، 2003، ص 75).

4- المهارات الاجتماعية:

هي "مجموعة من المهارات التي تتصل بالتعامل مع الغير وبالقدرة على خلق بناء قوي منسجم متكامل متعاون مع العنصر البشري الذي يتعامل معه الإداري" (أحمد، 2001، ص 121).

ومن أمثلة المهارات الاجتماعية: الحزم والعدل والاستماع للآخرين وتقبل الأفكار المختلفة. وحسن التعامل في المواقف الحرجة، وحسن عرض الموضوعات وإدارة اللجان والاجتماعات والعلاقات الجيدة مع الزملاء والحماس والإخلاص والقدرة على تشجيع الآخرين ورفع روحهم المعنوية وتحبيبهم في العمل (مرسي، 2001، ص 102).

5- المهارات الفكرية:

وتتمثل المهارات الفكرية بالقدرة على الدراسة والتحليل والاستنتاج والمقارنة والمرونة والاستعداد الذهني لتقبل أفكار الآخرين، أو نقدهم، وكذلك القدرة على التطوير والتغيير الإيجابي للعمل، وتطوير أساليبه بحسب متطلبات الظروف والمتغيرات (أبو الوفا، 2000، ص 202).

ومن أمثلة المهارات الفكرية: الإحساس بالمشكلات وتطبيق الأساليب العلمية الحديثة في حل هذه المشكلات.

6- المهارات الشخصية:

لا بدّ أن يكون مدير المدرسة ذا شخصية حيوية، محبوبة، فهو حلقة الوصل بين المدرسة والمجتمع، وهو المثل الأعلى لطلابه ومدرسيه والعاملين معه، وحتى يصنع النجاح لا بدّ له أن يكون جديراً بالاحترام والتقدير، وأهلاً بثقة جميع من له صلة تربوية وإدارية معه (البرادعي، 1988، ص 102).

وتتمثل المهارات الشخصية في قدرة المدير على التمتع بعقلية منظمة وأسلوب علمي في التفكير ونظرته الموضوعية للأشخاص والمجهودات والعدالة في توزيع الخدمات مع تغليب المصلحة العامة والإيمان بالنزعة الإنسانية. ومن أمثلة المهارات الشخصية مهارة إدارة الوقت (أحمد، 2001، ص 60).

7- المهارات القيادية:

وتتمثل المهارات القيادية في أن يدرك المدير أن دوره الأساسي يكمن في توجيه العاملين معه وإرشادهم وإثارة دافعيتهم وتحفيزهم وإثرائهم بالأفكار والبدائل وتشجيعهم على استثمارها وتقويمها (الطويل، 2001، ص 99).

ومن أمثلة المهارات القيادية ما يلي:

- توزيع الاختصاصات.
 - القدرة على جذب العناصر الداعمة.
 - القدرة على التطوير والتغيير (حمدونة، 2006، ص 68).
- إنّ امتلاك مدير المدرسة لهذه المهارات تجعله قادراً على القيام بأعماله ومهامه وممارستها بالشكل الأمثل مما يؤدي لبلوغ هدف التربية المنشود. وهذا يتطلب من المدير، تنمية مستمرة لقدراته ومحاولة تفعيلها إلى أقصى حد ممكن، كما أن هذا الأمر يفرض على السلطات التربوية تمكين مديري المدارس وتقويضهم بالصلاحيات اللازمة وعقد الدورات التدريبية المستمرة؛ بهدف الارتقاء الدائم بأداء مديري المدارس وتطويرهم المستمر بهدف اكتساب كل جديد في عالم سريع التغير.

حادي عشر - شروط التكليف بالإدارة في مرحلة التعليم الأساسي:

- حتى يتم تكليف المدير بإدارة مدارس التعليم الأساسي لا بد من توفر مجموعة من الشروط وهي:
- أن يحمل الإجازة الجامعية ويفضل حامل دبلوم التأهيل التربوي وأن يتقن أعمال الحاسب.
 - لا تقلّ خدماته في التعليم عن خمس سنوات.
 - ألا تقلّ علامته التوجيهية عن 75% من المعدل العام في السنتين السابقتين للتكليف.
 - أن يكون قد اتبع دورة مشرف وحدة طليعية بالنسبة لمديري الحلقة الأولى.
 - أن يتمتع بكفاية إدارية وتربوية وشخصية قيادية وسمعة حسنة.
 - أن يكون قد اتبع دورات تدريبية تربوية وإدارية.
 - يفضل من يجيد إحدى اللغات الأجنبية.
 - يمكن تكليف حامل أهلية التعليم الابتدائي أو الإعدادي بإدارة المدرسة عند عدم توفر المجازين (في الحلقة الأولى حصراً).

- ألا يكون معاقباً بعقوبة حسم 5% أو تأخير ترفيع أو حجب ترفيع.
- يشترط بالراغبين بالترشح للتكليف كإداريين اتباع الدورات المؤهلة لذلك، ويمكن التكليف وكالة بالأعمال الإدارية لحين اتباع الدورة (وزارة التربية، 2015، ص18).

ثاني عشر - واجبات المدير في مدارس التعليم الأساسي:

حددت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية وفق النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي واجبات المدير كما يأتي:

المادة /57/ واجبات المدير:

- تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات لوزارية.
- متابعة تطبيق التعليم الإلزامي وصحة البيانات الإحصائية والتقارير المرفوعة ومتابعة المتسربين في مدرسته.
- سير التدريس في المدرسة ومساعدة أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية على أداء واجباتهم بمختلف الأمور العائدة للمدرسة وأخذ توقيعهم عليها، والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصرين وتلافي نقصيرهم.
- القيام بمهمة مشرف الوحدة كما هو وارد في النظام الداخلي لمنظمة طلائع البعث في الحلقة الأولى.
- مراقبة سلوك التلاميذ والوقوف على مدى تقدمهم في الدروس والمستوى الذي وصلوا إليه في مختلف فترات السنة الدراسية.
- متابعة صحة التلاميذ وفق لمعلومات المدونة في بطاقتهم الصحية.
- قيادة فريق الإرشاد في مدرسته.
- الإشراف على العملية الامتحانية في مدرسته.
- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ومتابعة تنفيذ خطة الدمج في مدرسته.
- السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة وضمن التوجيهات العامة للوزارة وبإشرافه المباشر.
- تحديد ساعات المدرسين والمدرّسين المساعدين الأصلية والإضافية في برامج الدروس الأسبوعية ومراقبة دوام المدرّسين (حلقة ثانية).

الفصل الثالث واقع التعليم الأساسي وإدارته في الجمهورية العربية السورية

• الاطلاع - يومياً - على دفاتر توقيع أعضاء الهيئة التدريسية في شعب المدرسة المختلفة لمراقبة سير التدريس.

• الاطلاع على دفاتر التحضير اليومي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية والتوقيع عليها يومياً في الحلقة الأولى وأسبوعياً في الحلقة الثانية.

المادة /58/: على المدير أن يُعلم أولياء التلاميذ المقصرين كلَّ شهرين على الأكثر عن مدى تأخر أبنائهم في مواد التدريس بالتعاون مع المرشد الاجتماعي لتدارك نقصيرهم.

المادة /59/: يوزع المدير الصفوف ومواد التدريس على أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية أخذاً بعين الاعتبار المصلحة التربوية ومدى استعداد كلَّ منهم، وذلك بالتنسيق مع الموجه التربوي أو الاختصاصي، ويبلغ هذا التوزيع في نهاية الشهر الأول من افتتاح المدرسة إلى مديرية التربية للاطلاع عليه. وينظم بالتعاون معهم جداول الدروس الأسبوعية، وعليه أن يخبر مديرية التربية عن كلَّ تغيير يطرأ على توزيع الصفوف بينهم مع بيان الأسباب الباعثة على ذلك.

المادة /60/: إذا غاب أحد أعضاء الهيئة التعليمية وجب على المدير إعلام مديرية التربية بالأمر واتخاذ التدبير المباشر لشغل الشعبة الصفية حرصاً على مصلحة التلاميذ، ويكون التكليف حسب الترتيب الآتي:

1- معلّم الاحتياط 2- المرشد الاجتماعي أو النفسي 3- المعلّم الذي لديه حصة فراغ 4- أحد الإداريين.

المادة /61/: مدير التربية هو المرجع الرسمي لمديري مدارس التعليم الأساسي وعليهم أن يوجهوا جميع مراسلاتهم وطلباتهم إليه عن طريق المدير المساعد المختص أو مشرف المجمع التربوي، ويجوز لهم أن يرسلوا بصورة مباشرة المراجع الإدارية المسؤولة في منطقتهم عن الأمور الإدارية المحلية، على أن يرسلوا صورة عن هذه المراسلات إلى مديرية التربية.

المادة /62/: على مدير المدرسة أن يرسل إلى مديرية التربية البيانات والإحصائيات المطلوبة في مواعيدها المقررة.

المادة /63/: ينظم مدير المدرسة في المدارس التي تضم الصفوف من الأول إلى السادس التقارير الآتية:

أولاً - تقرير عام عقب العطلة الانتصافية يذكر فيه ملاحظاته عن أعمال المدرّسين والمدرّسين
المساعدين والمعلّمين ويبين فيه سير التدريس العام في المدرسة.

ثانياً - تقرير عام في نهاية السنة الدّراسيّة يتضمن ملاحظاته على الأمور الآتية:

- بناء المدرسة.
- أثاثها.
- لوازم التدريس.
- المكتبة والمخبر.
- التربية الرياضية.
- سير التدريس العام.
- نتائج التلاميذ.
- أعضاء الهيئة التّعليميّة.
- وسائل تطوير المدرسة.
- بيان تقديري بعدد التلاميذ الذين ستألف منهم الشعب في السنة الآتية مع أعداد التلاميذ المتسربين وأسباب تسرب كلّ منهم وإجراءات المتابعة المنفذة بشأن إعادتهم إلى المدرسة.
- النشاط المدرسيّ الطلائعي.
- وفيما يتعلق بالمدرسة الريفية: يجب أن يتضمن التقرير العام أيضاً خلاصة وافية عن أحوال حديقة المدرسة، والمبالغ التي أنفقت عليها خلال العام، ونتائجها، وما تتطلبه من التجهيزات والأدوات للسنة الدّراسيّة الآتية.

المادة /64/: على المدير أن يشرف على تنظيم أعمال التقديرات التي يضعها المعلّم أو المدرّس للتلاميذ ويطلّع على نماذج من إجابات التلاميذ ليتأكد من سلامة هذه التقديرات ومراقبة المذكرات والوظائف التي تعطى للتلاميذ من قبل أعضاء الهيئة التّعليميّة والتدريسية، وملاحظة وجود التناسق بين درجات التقدير للتلاميذ في المذكرات والامتحانات.

المادة /65/: على المدير أن ينظم إضارة خاصة بالتعليمات الوزارية وبلاغاتها بعد أن يطلع عليها أعضاء الهيئة التّعليميّة والتدريسية ويأخذ تواقيعهم عليها، وعليه أن يطلع أعضاء الهيئة

التعليمية والتدريسية الجدد عند تعيينهم في مدرسته كما يجب أن يحتفظ بصور عن الكتب الصادرة عن المدرسة.

المادة /66/: على المدير أن يحضر إلى مقر وظيفته في أول السنة الدراسية قبل موعد افتتاح المدارس بأسبوع واحد على الأقل، وأن يكون دوامه في المدرسة صباح كل يوم قبل بدء الدروس بربع ساعة على الأقل، ويكون دوامه صباحياً دائماً.

المادة /67/: على المدير أن يراقب دوام التلاميذ ويسأل عن أسباب تغيب التلاميذ أو تكرار تأخرهم عن المدرسة، وذلك بإعلام أوليائهم مباشرة وبصورة خطية وبالتعاون مع المرشد الاجتماعي.

المادة /68/: يحول المدير دون استخدام أثاث المدرسة ومقتنياتها في غير الأعمال الرسمية.

المادة /69/: أولاً - لا يجوز للمدير أو لأحد أعضاء الهيئة الإدارية أو التعليمية أو التدريسية تكليف المستخدمين أو التلاميذ في شؤونهم الخاصة داخل المدرسة أو خارجها.

ثانياً - في حال غياب المدير وعدم وجود معاون مدير في المدرسة، يكلف المدير أحد الإداريين بتسيير الأمور في أثناء غيابه وتكلف مديرية التربية من تراه مناسباً للقيام بأعمال المدير عند غيابه أكثر من ثلاثة أيام.

المادة /70/: مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن السجلات المدرسية الأساسية واعتمادها وتوزيع المهمات بين الإداريين وفق أحكام هذا النظام، ويشرف على تنظيم السجلات الآتية:

- سجل جلسات مجلس المدرسة.
- سجل ملاحظات المدير على المعلمين.
- جلسات مجالس الأولياء.
- سجل حسابات التعاون المدرسي.
- دفتر حسابات صندوق النشاط المدرسي.
- دفتر قرارات التعاون والنشاط.
- سجل التفتيش الإداري والمالي.
- تنظيم برنامج الدروس الأسبوعي.

- سجل زيارات الموجه.
- سجل زيارات التعليم الإلزامي.
- سجل ملء الشواغر عند تغيب المعلمين.
- سجل الدفاع المدني.
- سجل الإجازات الاعترافية.
- سجل استجواب المعلمين.
- يعدّ مسؤولاً عن كافة السجلات الخاصة بمعاون المدير في حال عدم وجوده.

المادة /71/: على مدير المدرسة أن ينظم الجداول والأضابير الآتية:

- إضبارة التوجيه التربوي والاختصاصي.
- إضبارة التفتيش الإداري.
- إضبارة البناء المدرسي.
- كشوف البلاغات والكتب المدرسية.
- توزيع المنهاج والملاحظات عليه.
- جدول الدروس الأسبوعية العام.
- جدول الجولات والزيارات والمشاهدات العملية.
- إضبارة الإحصاء.
- إضبارة التعليم الإلزامي والجداول الإحصائية.
- إضبارة أسئلة المذكرات والاختبارات (وزارة التربية، 2015، ص 19-20-21).

هذه هي واجبات مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي كما وردت في النظام الداخلي، وقد تمّ عرضها كاملةً هنا حتى يلاحظ القارئ حجم هذه المهمات والأعمال التي يضطلع بها مدير المدرسة، وبآلاتي فإن رجوعه في كلّ أمر إلى السلطة الأعلى فيه إعاقة وتأخير واستنزاف للوقت، وهنا تبرز أهمية التمكين الإداري لمدير المدرسة وتفويضه بالسلطات والصلاحيات؛ حتى يكون قادراً على السير بالعمل المدرسي وفق ما يراه مناسباً، فهو الأقرب والأدرى بشؤون مدرسته والأقدر على اتخاذ القرارات وفي وقتها السليم والمناسب.

ثالث عشر - العوامل المؤثرة بالإدارة المدرسية:

إن تحقيق المدرسة لأهدافها يتطلب التعرف إلى أهم العوامل التي تؤثر فيها، وأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط مستقبلاً سواء على مستوى المديرية أم على مستوى المدرسة، وأهم هذه العوامل:

- طبيعة النظام السياسي المتبع في البلد وفلسفته وأهدافه ومدى ما يسمح من لامركزية واستقلال سلطات الحكم المحلي.
- التطور والتقدم العلمي والمعرفي والثقافي والإدارة والاقتصاد والحياة الاجتماعية.
- طبيعة التعليم الذي تقدمه المدرسة، ومرحلة الدراسة فيها وحجمها ومدى قربها أو بعدها من مكان السلطة المركزية.
- القيم والمفاهيم الخلقية السائدة في المجتمع.
- مدى مرونة القوانين واللوائح التي تصدرها السلطات التربوية المركزية، ومدى ما يملكه المسؤولون في الأجهزة المركزية التربوية من وعي إداري وخبرة إدارية حديثة ومن استعداد للاشتراك في مسؤولية إدارة التعليم.
- مدى ما تمارسه الإدارة التربوية المركزية من سلطات لمتابعة ومراقبة وتوجيه وتقييم لأعمال مديري المدارس التابعة لها.
- مدى الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للمدرسة.
- مدى ما يملكه مدير المدرسة من مؤهلات علمية وإدارية ومن خبرة فنية وإدارية ومن روح ديمقراطية وحب لعمله ورغبة في إشراك العاملين في مسؤولياته وسلطاته الإدارية (العواد، 2015، ص88).

فكلما كان مدير المدرسة على وعي وإدراك لهذه العوامل كان أقدر على تسيير الأمور في مدرسته على النحو الصحيح الذي يحقق التوازن بين البيئة الداخلية للمدرسة والمجتمع الخارجي. فالمدير لا يعمل في فراغ ولا يتعامل فقط مع البيئة الداخلية، وإنما مهارته تكمن في قدرته على التفاعل والتعامل مع متغيرات البيئة الخارجية وتكييفها للوصول إلى الهدف المنشود للمدرسة.

خلاصة الفصل:

تعمل المدرسة اليوم في بيئة تتصف بالتغير وعدم الاستقرار، مما جعلها تواجه مجموعة من التحديات المتعلقة بكفاءة الأداء والقدرة على التغير والتطوير المستمر لتحقيق التكيف مع متغيرات العصر السريعة، وجعل نجاحها وقدرتها على المنافسة والتفوق يتوقف على ما تملكه من إمكانيات ومقومات وقدرات تأتي في مقدمتها الإدارة المدرسية الناجحة القادرة على التأثير في الآخرين وحفزهم لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية والسعي الدائم لتطويرها.

فتطوير الإدارة المدرسية أمر يفرضه تقادم المعرفة، ويتأتى ذلك التطوير وفق أساليب عدة يمكن استخدامها في توفير المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات للمديرين، ولعل من أهم هذه الأساليب التمكين الإداري.

فقد أصبحت الحاجة ماسة في مدارسنا إلى مديريين قياديين ممكنين لديهم رؤية مستقبلية وخيال يمكنهم من ابتكار الأساليب والطرق الإبداعية التي تعمل على تحقيق الأهداف والتكيف مع المتغيرات العالمية، وكذلك من ناحية أخرى تذليل الصعوبات التي تواجههم وتوفير المرونة اللازمة في خططهم لمواجهة الحالات الطارئة أو المستجدات، وهنا يكمن دور مديريات التربية في تمكين مديري المدارس بالسلطات والصلاحيات لاتخاذ القرارات المناسبة وفي الوقت المناسب وأن يصبح دورها ديناميكياً من خلال تنمية المديرين وفق برامج تطويرية تركز على مفاهيم التغير والتطوير والإبداع والتقييم الذاتي، وبناء فرق عمل من المديرين ذوي الخبرات المتنوعة، فضلاً عن تزويدهم بما يحتاجون إليه من الموارد المطلوبة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: إجراءات تنفيذ الدراسة

ثانياً: منهج الدراسة

ثالثاً: أداة الدراسة

رابعاً: مجتمع الدراسة

خامساً: عينة الدراسة:

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل التعريف بمنهج الدراسة وأداتها والإجراءات المتبعة فيها للتحقق من صدقها وثباتها، وما أدت إليه من إدخال بعض التعديلات على هذه الأداة، سواء أكان ذلك من حذف أو إضافة في البنود أو في التعليمات المرافقة لها، إضافة إلى وصف المجتمع الأصلي والعينة والمتغيرات المدروسة فيها، وكذلك الحديث عن إجراءات الدراسة الحالية، وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، سواء أكان ذلك في التحقق من صلاحية أدوات الدراسة أو في الوصول إلى نتائجها، وفي ما يلي عرضٌ لذلك.

أولاً: إجراءات تنفيذ الدراسة:

تمّ تنفيذ الدراسة الحالية وفق الإجراءات الآتية:

- 1- الاطلاع على الأدبيات والمراجع التي تضمنت (متطلبات التمكين الإداري) بهدف تحليلها والإفادة منها في كتابة الإطار النظري وبناء أداة الدراسة.
- 2- استعراض بعض الأبحاث والدراسات السابقة العربية والأجنبية القريبة من الدراسة الحالية.
- 3- إعداد استبانة لقياس متطلبات التمكين الإداري، والتحقق بعدة أشكال من صدقها وثباتها، واستخدامها أداةً للتعرف على تقديرات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي.
- 4- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، حيث حدد المجتمع الأصلي للدراسة بجميع مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق والبالغ عددهم (406) مديراً ومديرةً، أما عينة الدراسة فقد تم اختيار (245) فرداً من المجتمع الأصلي لمديري مدارس التعليم الأساسي.
- 5- تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة خلال الشهر الحادي عشر والثاني عشر من عام (2018).
- 6- إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من قبل المديرين (أفراد عينة الدراسة).
- 7- مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل إعداد وتنفيذ وتطبيق أداة الدراسة، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة.

ثانياً: منهج الدراسة:

اتّبع الباحث في دراسته المنهج الوصفيّ التحليلي، حيث يعد هذا المنهج من أنسب المناهج التي تدرس الظواهر الإنسانية واستطلاع آراء المبحوثين، فهو يصف الحالة الراهنة للظاهرة من حيث طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة حالياً، كما يمكن أن يصف العلاقات السائدة بين الظواهر الجارية (الكيلاني والشريفين، 2007، ص 27).

وقد تمثّل ذلك بالجانبين الآتيين:

1- **الجانب النظري:** وقد قُسم إلى فصلين، تناول الفصل الثاني التعريف بالتمكين الإداري من حيث، مفهومه، وأهميته، ومستوياته، ومقوماته، وأبعاده، ومتطلّباته، ومعوّقاته. وتناول الفصل الثالث التعليم الأساسي وإدارته في الجمهورية العربية السورية، من حيث أهدافه، والتحديات التي تواجهه، وواقع التمكين الإداري فيه، والإدارة المدرسيّة وأنماطها، ومهارات المدير وواجباته في هذه المرحلة.

2- **الجانب الميداني:** ويتمثّل بتطبيق استبانة متطلّبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة، على عينة الدراسة، وحساب درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، ومن ثم معالجة البيانات بالقوانين الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وتفسير نتائجها في ضوء الواقع الميداني والدراسات السابقة.

ثالثاً: أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الحالية، قام الباحث بإعداد الأداة الآتية:

استبانة متطلّبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة. مر تصميم الاستبانة بمراحل عدّة مخطّطة ومنظّمة بدقة وفق الأصول العلميّة ببناء وتصميم الاستبانات قبل أن تظهر الصورة النهائية لها، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنوي، وهي:

أ- تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاستبانة:

- **الهدف العام للاستبانة:** تحديد درجة أهمية متطلّبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة.

وتتمثّل الأهداف الفرعية للاستبانة بما يلي:

1. تحديد درجة أهمية المتطلّبات الإدارية للتمكين الإداري من وجهة نظر المديرين.

2. تحديد درجة أهمية المتطلبات التنظيمية للتمكين الإداري من وجهة نظر المديرين.
3. تحديد درجة أهمية المتطلبات المادية والبشرية للتمكين الإداري من وجهة نظر المديرين.

ب- **تعيين المحتوى الذي تتصدى له الاستبانة وعينة السلوك الممثلة** باتباع الخطوات الآتية:

1. تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات العلاقة بالتمكين الإداري لمديري المدارس، بالإضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات المحلية والعربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث اطلع الباحث على هذه الدراسات والمقاييس التي تضمنتها، وخصوصاً المقاييس التي تناولت تحديد متطلبات التمكين الإداري، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيها.

2. الاسترشاد بأراء التربويين المتخصصين في مجال التربية وأصول التربية والإدارة التربوية والقياس والتقويم النفسي والتربوي، لتحديد النقاط الأساسية في بناء الاستبانة (الملحق "3").
3. تحديد مجالات الاستبانة التي يجب أن تتضمنها بثلاثة مجالات وهي (المتطلبات الإدارية، المتطلبات التنظيمية، المتطلبات المادية والبشرية)، ومن ثم تجسيدها في بنود تغطي كل مجال من المجالات السابقة مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها.

4. تم وضع الاستبانة بصورتها الأولية وتكونت من النقاط الآتية:

- **معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة:** تتعلق بمعرفة جنسهم، ومؤهلهم العلمي، وسنوات خبرتهم، وعدد الدورات التدريبية التي اتبعوها.

- **مقدمة:** توضح الهدف من الاستبانة والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة الدراسة للإجابة على بنود الاستبانة.

- **عبارات الاستبانة:** تكونت الاستبانة من (45) فقرة، تغطي كافة مجالات الاستبانة، والجدول الآتي يبين مجالات الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية:

جدول (2) يبين استبانة درجة أهمية متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي

مجالات الاستبانة	عدد البنود	أرقام البنود
المتطلبات الإدارية	15	1-15
المتطلبات التنظيمية	15	16-30

45-31	15	المتطلبات المادية والبشرية
45-1	45	الاستبانة ككل

كما تضمنت الاستبانة بدائل إجابة خماسية كما في الجدول الآتي:

جدول (3) يبين بدائل الإجابة لاستبانة متطلبات التمكين الإداري

قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
1	2	3	4	5

ت-دراسة صدق استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة:

1. صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة بعرضه على مجموعة محكمين، عددهم الإجمالي (12) محكم (الملحق رقم 3). وكان الهدف من تحكيم استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي هو بيان ملاحظات المحكمين لمدى ملاءمة البنود للهدف العام والأهداف الفرعية للاستبانة، ولمدى قياسها لما وُضعت لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، وقدم المحكمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، حيث تم تعديل قسم كبير من بنود الاستبانة لحصولها على نسبة (80%) من اتفاق السادة المحكمين والجدول (4) يوضح أمثلة لبعض البنود التي تم تعديلها وفقاً لآراء السادة المحكمين.

جدول (4) أمثلة لبنود تم إجراء تعديلات عليها في استبانة المتطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي وفقاً لآراء السادة المحكمين.

استبانة المتطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي	
العبارات التي تحتاج إلى تعديل	العبارات بعد التعديل
تبني الإدارة التربوية فلسفة التفويض وتنمية هذه الروح لدى مديري المدارس.	تنمية الإدارة التربوية فلسفة التفويض لدى مديري المدارس.
توجد ثقة بقدرات مدير المدرسة على صنع القرارات المدرسية.	ثقة الإدارة التربوية بقدرة مدير المدرسة على صنع القرارات المدرسية.
تشجع الإدارة التربوية مديري المدارس على مناقشة الأمور التربوية بحرية.	إشراك الإدارة التربوية مديري المدارس في مناقشة الأمور التربوية.
تتسم علاقة مدير المدرسة مع رؤسائه بأنها علاقة تعاونية	توفير علاقة تعاونية تسودها الثقة بين مدير

تسودها الثقة.	المدرسة ورؤسائه.
تحرص الإدارة التربوية على تشجيع مديري المدارس لتبادل الخبرات المتعلقة بالعمل الجماعي.	تشجيع مديري المدارس على اكتساب الخبرات المتعلقة بالعمل الجماعي.
احترام الإدارة العليا مقترحات فرق العمل.	احترام الإدارة التربوية مقترحات فرق العمل المدرسية.
قيام الإدارة التربوية بتحفيز مديري المدارس على ممارسة المسؤوليات الشخصية في العمل.	تحفيز الإدارة التربوية مديري المدارس على ممارسة المسؤوليات الشخصية في العمل.
تحديد الإدارة التربوية كفاءة المدير معياراً لها في الترقية والمكافآت.	وضع الإدارة التربوية معايير تقيس كفاءة مديري المدارس.

بعد الأخذ بجميع ملاحظات السادة المحكمين أصبحت الاستبانة تتكون من (45) بنداً تغطي كافة مجالات الاستبانة، والجدول الآتي يبين مجالات الاستبانة وينودها بعد عملية التحكيم:

جدول (5) استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بعد عملية التحكيم

الاستبانة ومجالاتها	عدد البنود	أرقام البنود
المتطلبات الإدارية	15	1-15
المتطلبات التنظيمية	15	16-30
المتطلبات المادية والبشرية	15	31-45
الاستبانة ككل	45	1-45

ثم قام الباحث بتطبيق (متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي) على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة من مديري مدارس التعليم الأساسي، اختيرت بشكل عرضي من مدارس مدينة دمشق، وهي غير متضمنة في عينة الدراسة الأساسية، وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة بنود الاستبانة ووضوح العبارات بالنسبة لأفراد العينة الاستطلاعية، وكذلك لاستكمال دراسة صدق الاستبانة وثباتها إحصائياً. حيث طُلبَ من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة على بنود الاستبانة أن يستفسروا عن كل بند يجدون فيه صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه وبعد تفريغ بيانات أفراد العينة الاستطلاعية على البرنامج الإحصائي (spss)، تمت دراسة صدق الأداة على النحو الآتي:

2- صدق الاتساق الداخلي (صدق التكوين الفرضي):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

أ. إيجاد معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة ببعضها البعض وكذلك بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للاستبانة.

الاستبانة ومجالاتها	المتطلبات الإدارية	المتطلبات التنظيمية	المتطلبات المادية والبشرية	الدرجة الكلية
المتطلبات الإدارية	1	0.700**	0.756**	0.892**
المتطلبات التنظيمية		1	0.879**	0.921**
المتطلبات المادية والبشرية			1	0.955**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01.

يلاحظ من الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة مع بعضها بعضاً وبين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أن هذه المجالات مرتبطة مع بعضها البعض ومرتبطة أيضاً مع الدرجة الكلية، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه وهذا يؤكد الصدق البنوي لهذه المجالات والاستبانة ككل.

ب. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه البند نفسه. والجدول (7) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند من بنود استبانة متطلّبات التمكين الإداري مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه كلّ بند

المتطلّبات الإدارية		المتطلّبات التنظيمية		المتطلّبات المادية والبشرية	
البند	معامل ارتباط	البند	معامل ارتباط	البند	معامل ارتباط
1	0.332*	16	0.823**	31	0.832**
2	0.378*	17	0.892**	32	0.900**
3	0.613**	18	0.746**	33	0.901**
4	0.633**	19	0.804**	34	0.909**
5	0.731**	20	0.754**	35	0.877**
6	0.680**	21	0.849**	36	0.861**
7	0.482*	22	0.878**	37	0.736**
8	0.739**	23	0.773**	38	0.817**
9	0.719**	24	0.858**	39	0.798**
10	0.845**	25	0.725**	40	0.961**
11	0.833**	26	0.578**	41	0.954**
12	0.741**	27	0.861**	42	0.709**
13	0.924**	28	0.816**	43	0.824**
14	0.796**	29	0.702**	44	0.880**
15	0.848**	30	0.812**	45	0.911**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 – (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يلاحظ من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند والمجال الذي ينتمي إليه هذا البند دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05/0.01)؛ مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لبنود الاستبانة، وأن البنود تقيس لما وضعت لقياسه.

ج. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضّح في الجدول (8).

جدول (8) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة متطلبات التمكين الإداري مع الدرجة

الكلية.

البند	معامل ارتباط	القرار	البند	معامل ارتباط	القرار	البند	معامل ارتباط	القرار
1	0.285*	دال	16	0.830**	دال	31	0.835**	دال
2	0.381*	دال	17	0.818**	دال	32	0.910**	دال
3	0.642**	دال	18	0.669**	دال	33	0.869**	دال
4	0.425**	دال	19	0.712**	دال	34	0.884**	دال
5	0.826**	دال	20	0.685**	دال	35	0.851**	دال
6	0.824**	دال	21	0.768**	دال	36	0.816**	دال
7	0.559**	دال	22	0.863**	دال	37	0.711**	دال
8	0.650**	دال	23	0.733**	دال	38	0.795**	دال
9	0.527**	دال	24	0.777**	دال	39	0.743**	دال
10	0.671**	دال	25	0.614**	دال	40	0.922**	دال
11	0.649**	دال	26	0.404*	دال	41	0.913**	دال
12	0.583**	دال	27	0.806**	دال	42	0.640**	دال
13	0.809**	دال	28	0.873**	دال	43	0.761**	دال
14	0.816**	دال	29	0.633**	دال	44	0.791**	دال
15	0.682**	دال	30	0.743**	دال	45	0.834**	دال

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 – (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يتبين من الجدول (8) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع درجتها الكلية وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05/0.01). مما يشير إلى أن بنود استبانة متطلبات التمكين الإداري تقيس ما وضعت لقياسه، وهذا يدل أيضاً على أنها تقيس التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله.

ث-دراسة ثبات استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي:

تم دراسة ثبات استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بطريقتين اثنتين على النحو الآتي:

1- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية نفسها في التطبيق الأول باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. والجدول (9) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

جدول (9) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة متطلبات التمكين الإداري

ألفا كرونباخ	عدد بنود الاستبانة	استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي
0.763	15	المتطلبات الإدارية
0.771	15	المتطلبات التنظيمية
0.776	15	المتطلبات المادية والبشرية
0.868	45	الاستبانة ككل

يتضح من الجدول (9) أن معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لبنود استبانة متطلبات التمكين الإداري على الدرجة الكلية بلغت (0.868)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية، أما فيما يتعلق بمجالات الاستبانة فقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لها بين (0.763-0.776). وهي معاملات ثبات مناسبة أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

2- الثبات بالإعادة: قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة لاستبانة متطلبات التمكين الإداري على (30) مديراً ومديرة من العينة الاستطلاعية السابقة من خلال إعادة تطبيق الاستبانة للمرة الثانية عليها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول. وجرى استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول (10).

جدول (10) معاملات ارتباط الثبات بالإعادة لاستبانة متطلبات التمكين الإداري

معامل ارتباط الثبات بالإعادة	استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي
0.920**	المتطلبات الإدارية
0.763**	المتطلبات التنظيمية
0.904**	المتطلبات المادية والبشرية
0.945**	الاستبانة ككل

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

بالنظر إلى الجدول (10) يلاحظ أن معامل ارتباط الثبات بالإعادة للدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري بلغ (0.945) وهو معامل مناسب لأغراض الدراسة الحالية. أما فيما يتعلق بمجالات الاستبانة فقد تراوحت معاملات ثبات الإعادة لها بين (0.763-0.920) وهي معاملات ثبات مناسبة أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

إذاً، يتضح مما سبق أن استبانة متطلبات التمكين الإداري مناسبة من حيث معاملات الصدق والثبات للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

ج- معيار تصحيح درجات استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي: تكونت استبانة متطلبات التمكين الإداري بصورتها النهائية من (45) بنداً، تغطي مجالات الاستبانة الثلاث (المتطلبات الإدارية=15 بنداً، المتطلبات التنظيمية=15 بنداً، المتطلبات المادية والبشرية=15 بنداً)، مع بدائل إجابة خماسية (كبيرة جداً=5، كبيرة=4، متوسطة=3، قليلة=2، قليلة جداً=1). حيث يعطى مدير المدرسة في حال اختياره البديل كبيرة جداً (5) درجات، وفي حال اختياره البديل كبيرة (4) درجات، وفي حال اختياره البديل متوسطة (3) درجات، وفي حال اختياره البديل قليلة (2) درجتان، وفي حال اختياره لبديل قليلة جداً (1) درجة واحدة. ومن ثم فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها مدير المدرسة في حال إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (350 = 5×70) درجة، وأدنى درجة ممكن أن يحصل عليها المفحوص هي (70 = 1×70) درجة.

ووضع معيار يبين درجات أهمية متطلبات التمكين الإداري تم إجراء الخطوات الآتية:

جدول (11) معيار درجات أهمية متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي وفقاً للمتوسطات الحسابية على كل بند في الاستبانة وعلى الدرجة الكلية

فئات المتوسط الحسابي الرتبي للبند الواحد	فئات المتوسط الحسابي للدرجة الكلية	درجات أهمية متطلبات التمكين الإداري
5 – 4.21	350-295	مرتفعة جداً
4.20 – 3.41	294-239	مرتفعة
3.40 – 2.61	238-183	متوسطة
2.60 – 1.81	182 – 127	منخفضة
1.8 – 1	126 – 45	منخفضة جداً

رابعاً: مجتمع الدراسة:

تألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في العام الدراسي (2018-2019)، والبالغ عددهم (406) مديرين (وزارة التربية، 2018).

خامساً: عينة الدراسة:

بعد الرجوع إلى مجتمع الدراسة الأصلي نجد أن التعليم الأساسي يقسم إلى حلقتين: حلقة أولى وحلقة ثانية، لذلك تم سحب العينة بالطريقة الطباقية لأن المجتمع غير متجانس.

بلغ عدد مديري مدارس الحلقة الأولى (284) مديراً ومديرة، بينما بلغ عدد مديري مدارس الحلقة الثانية (122) مديراً ومديرة، بعد ذلك تم أخذ نسبة 60% من مجتمع مديري مدارس الحلقة الأولى، فحصلنا بذلك على (171) مديراً ومديرة، وأيضاً تم أخذ نسبة 60% من مجتمع مديري مدارس الحلقة الثانية، فحصلنا بذلك على (74) مديراً ومديرة، ليكون مجموع أفراد عينة الدراسة : $171 + 74 = 245$ مديراً ومديرة.

وتم بعد ذلك سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، إذ اعتمد الباحث المدرسة وحدة اختيار، عن طريق القرعة بين مدارس مجتمع الدراسة البالغ عددها (245) في الحلقتين الأولى والثانية، قام

الباحث بتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة وتم استرداد (230) استبانة، بينما تعذر الحصول على (15) استبانة.

والجدول (12) يوضّح توزيع العينة وفق متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).

الجدول (12) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	المجموع	النسبة المئوية	
الجنس	ذكور	40	17%
	إناث	190	83%
المجموع		230	100%
المؤهل العلمي	معهد متوسط	77	33%
	إجازة جامعية	131	57%
	دراسات عليا	22	10%
المجموع		230	100%
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	20	9%
	من 5 - 10 سنوات	33	14%
	أكثر من 10 سنوات	177	77%
المجموع		230	100%
الدورات التدريبية	أقل من 3 دورات	68	29%
	من 3 إلى 6 دورات	137	60%
	أكثر من 6 دورات	25	11%
المجموع		230	100%

سادساً: الوسائل الإحصائية المستخدمة في نتائج الدراسة:

لتحليل بنود أداة الدراسة المتمثلة في استبانة موجهة للمديرين، وللإجابة عن أسئلتها، واختبار فرضياتها، أجرى الباحث المعالجات الإحصائية الآتية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

- ❖ اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لتحليل الفروق بين متغيرات الدراسة الثنائية (ذكور/إناث).
 - ❖ تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) لتحليل الفروق بين متغيرات الدراسة الثلاثية (متغير المؤهل العلمي/ متغير سنوات الخدمة/ الدورات التدريبية).
 - ❖ اختبار شيفيه (Scheffe) لاختبار دلالة الفروق في المقارنات البعدية بين فئات المتغيرات المستقلة في استبانة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي.
- كما اعتمد الباحث على بعض الأساليب الإحصائية الوصفية وهي: التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الفرضية، والنسب المئوية.
- وأخيراً لابد من الإشارة إلى أن الباحث اعتمد مستوى الدلالة (0.05) معياراً لرفض أو قبول الفرضية، وإذا كان الاختبار الإحصائي المستخدم دالاً عند مستوى دلالة (0.01) فإن الباحث سوف يقوم بالإشارة إلى ذلك رغبة منه في المزيد من الدقة والتوضيح.

خلاصة الفصل:

تعد إجراءات الدراسة وأدواتها العمود الفقري لأيّة دراسة علميّة، إذ إنها بإجراءاتها المتّبعة توضّح معالم مسلكها وطريقها في معالجة مشكلتها، وبأدواتها المعتمدة تجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهدافها المأمولة، لذلك فقد تضمن هذا الفصل توضيحاً للمنهج المتّبع في هذه الدراسة، وشرحاً لخطوات الإعداد المنظمة التي مرت بها أدواتها قبل أن تظهر في صورتها النهائية، والتي تمثلت في استبانة متطلّبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي، كما تضمن عرضاً تفصيلياً لمجتمع الدراسة وكيفية اختيار عينتها، إضافة إلى شرح إجراءات تنفيذ الدراسة، وصولاً إلى القوانين الإحصائية المستخدمة تمهيداً لتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً، كما ستعرض في الفصل القادم.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة

- 1- النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي
- 2- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول
- 3- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني
- 4- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة

ثالثاً: التوصيات والمقترحات

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جُمعت من تطبيق أداة الدراسة على عينتها من مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق، عبر الإجابة عن أسئلتها واختبار صحة فرضياتها، كما يناقش النتائج التي توصلت إليها الدراسة ويفسرهما في ضوء الأدب التربوي والنفسي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها، والمنهج المتبع في ذلك يقوم على عرض نتيجة السؤال أو الفرضية متبوعة بتفسيرها الملائم، ثم ختم الفصل بذكر ملخص لنتائج الدراسة.

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس وتحليلها: ما درجة أهمية متطلبات التمكين الإداري لمديري

مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة؟

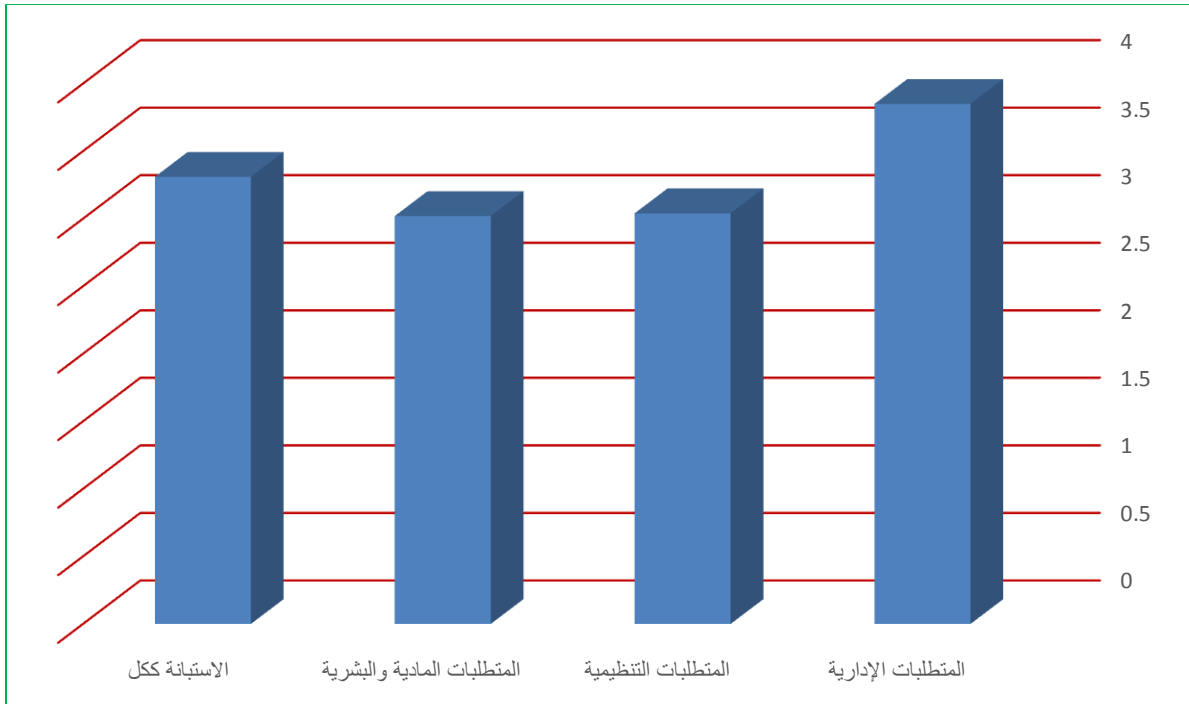
للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية الرتبية، والانحرافات المعيارية، وتحديد درجة متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة من وجهة نظر المديرين فيها على الدرجة الكلية للاستبانة وفي مجالاتها الفرعية من خلال الرجوع إلى المعيار الذي وضع، ثم ترتيب مجالات الاستبانة من الأكثر أهمية لمتطلبات التمكين الإداري حتى الأقل، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الرتبية وترتيب درجات متطلبات التمكين الإداري

على مجالات من الأكثر أهمية حتى الأقل

الترتيب في الاستبانة	الاستبانة ومجالاتها الفرعية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	درجة أهمية متطلبات التمكين	الترتيب
1	المتطلبات الإدارية	15	57.88	11.322	3.85	مرتفعة	1
2	المتطلبات التنظيمية	15	45.71	9.137	3.04	متوسطة	2
3	المتطلبات المادية والبشرية	15	45.43	12.372	3.02	متوسطة	3
-	الاستبانة ككل	45	149.03	30.333	3.31	متوسطة	-

يلاحظ من جدول (13) أن درجة أهمية متطلبات التمكين الإداري من وجهة نظر المديرين متوسطة بشكل عام وخصوصاً في مجالي المتطلبات التنظيمية، وفي المتطلبات المادية والبشرية، أما في مجال المتطلبات الإدارية فقد كانت أهمية متطلبات التمكين الإداري فيها بدرجة مرتفعة. والتمثيل البياني الآتي يبين ترتيب درجات أهمية متطلبات التمكين الإداري على هذه المجالات.



الشكل رقم (1) التمثيل البياني لدرجات متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي على مجالات استبانة متطلبات التمكين الإداري في مدينة دمشق

يلاحظ من نتائج السؤال الأول أن متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المديرين في الدرجة الكلية للاستبانة وفي مجال المتطلبات التنظيمية وفي مجال المتطلبات المادية والبشرية، وبدرجة مرتفعة في مجال المتطلبات الإدارية. حيث يعزو الباحث ظهور الدرجة المتوسطة للدرجة الكلية للاستبانة وفي مجال المتطلبات التنظيمية والمتطلبات المادية والبشرية إلى رغبة المديرين بتحديد وتثبيت المتطلبات الإدارية أولاً، والتي تعد الركائز التي تستند وتنطلق منها المتطلبات التنظيمية والمادية والبشرية، وأيضاً إلى الرضا نوعاً ما لدى المديرين عن توفر هذه المتطلبات بدرجة مقبولة من خلال التواصل مع الإدارة التربوية، ومن خلال الدعم الذي تحظى به المدارس في ضوء الإمكانيات المتاحة.

كما يفسر الباحث الدرجة المرتفعة للمتطلبات الإدارية إلى وعي مديري المدارس لأهمية هذه المتطلبات، والتصاقها الوثيق بعملهم الإداري، وضرورتها الملحة في تسهيل إجراءات العمل واختصار الكثير من الوقت والجهد، وأيضاً لمعرفتهم الجيدة بأن أساس التمكين الإداري لديهم ينطلق من مبادئ التفويض والثقة والمشاركة في صنع القرار المدرسي والتي تركز عليها هذه المتطلبات، ما يدل على فهم المديرين لمعنى التمكين الإداري والمبادئ التي يقوم عليها، والرغبة الجادة منهم في تحسين العمل الإداري وتطويره.

ولمعرفة درجة أهمية متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي على كل بند من بنود مجالات الاستبانة، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على كل بند من بنود مجالات الاستبانة ثم تحديد درجة أهمية متطلبات التمكين الإداري وترتيبها تنازلياً على النحو الآتي:

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: ما درجة أهمية المتطلبات الإدارية للتمكين الإداري من وجهة نظر المديرين؟

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المتطلبات الإدارية ودرجة الأهمية عليها وترتيبها

الرقم في الاستبانة	بنود مجال المتطلبات الإدارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة أهمية متطلبات التمكين	الترتيب
1	تنمية الإدارة التربوية فلسفة التفويض لدى مديري المدارس.	3.85	.796	مرتفعة	10
2	منح الإدارة التربوية المديرين الصلاحيات التي تتناسب مع قدراتهم.	3.94	.914	مرتفعة	9
3	جعل مديري المدارس يتمتعون بقدر كافٍ من الاستقلالية في اتخاذ القرارات المدرسية.	4.02	.998	مرتفعة	6
4	ثقة الإدارة التربوية في قدرة مديري المدارس على أداء المهمات الموكلة إليهم.	4.15	1.026	مرتفعة	2
5	تنمية قدرة مدير المدرسة على تغيير	4.16	.696	مرتفعة	1

				الطريقة التي يؤدي بها عمله.	
6	جعل مدير المدرسة يمتلك المرونة اللازمة للتصرف في أداء المهمات.	3.95	.935	مرتفعة	8
7	إشراك الإدارة التربوية مديري المدارس في مناقشة الأمور التربوية.	3.51	1.238	مرتفعة	14
8	تقبل مديرية التربية مقترحات مدير المدرسة بشأن تطوير عمله.	3.31	1.089	متوسطة	15
9	سماع الإدارة التربوية لمدير المدرسة الأخذ بالمبادرات خارج التعليمات الرسمية.	4.03	1.131	مرتفعة	5
10	تشجيع الإدارة التربوية مديري المدارس على الإبداع في عملهم.	4.01	1.114	مرتفعة	7
11	ثقة الإدارة التربوية بقدرة مدير المدرسة على صنع القرارات المدرسية.	3.53	1.242	مرتفعة	13
12	تشجيع الإدارة التربوية مديري المدارس على اتخاذ قرارات لا تتعارض مع فلسفة الوزارة.	4.04	1.207	مرتفعة	4
13	دعم الإدارة التربوية القرارات المتخذة من قبل مديري المدارس.	3.61	1.319	مرتفعة	12
14	جعل مديري المدارس يتمتعون بالقدرة على التعبير عن آرائهم بحرية تامة.	4.10	1.005	مرتفعة	3
15	مرونة الأنظمة والتعليمات في الإدارة التربوية لمساعدة مديري المدارس على التمكين الإداري.	3.70	1.418	مرتفعة	11
	الدرجة الكلية لمجال المتطلبات الإدارية	3.85	0.754	مرتفعة	-

يتبين من الجدول (14) أنه بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.85) وبانحراف معياري (0.754). ويعني ذلك أن درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على محور المتطلبات الإدارية للتمكن الإداري كانت مرتفعة.

حيث كانت أعلى فقرة لاستجابات أفراد العينة: الفقرة (5) والتي تنص على: " تنمية قدرة مدير المدرسة على تغيير الطريقة التي يؤدي بها عمله. "بمتوسط حسابي قدره (4.16).

ويعزو الباحث حصول الفقرة (5) على أعلى درجة تقدير إلى الضعف في التوجه نحو منح مديري المدارس الصلاحيات اللازمة، وحرية التصرف في أداء المهمات الموكلة إليهم، فبعض المديرين لديهم القدرة على القيام بمشاريع إبداعية ووضع خطط نموذجية للعمل الإداري، ولكن خططهم غالباً ما تصطدم بإجراءات روتينية تحد من فعاليتها، وربما أيضاً يمكن تفسير ذلك بأن مدير المدرسة، وخاصة في ظل الأوضاع الحالية هو الأقدر على التعامل مع الظروف المتغيرة في مدرسته، ومواجهة المشكلات الطارئة بعيداً عن القيود الروتينية التقليدية، فإعطاء المدير حرية التصرف في تغيير الطرائق التقليدية في العمل يمنحه الثقة بالنفس ويدفعه لتقديم أفضل ما لديه وينمي الإبداع في العمل الإداري.

يليها الفقرة (4) والتي تنص على: " ثقة الإدارة التربوية في قدرة مديري المدارس على أداء المهمات الموكلة إليهم. "بمتوسط حسابي قدره (4.15).

ويفسر الباحث حصول الفقرة (4) على درجة مرتفعة إلى الوعي العام لدى المديرين بأن الاتجاهات الحديثة في الإدارة تقوم على منح المدير الثقة وتفويضه بالصلاحيات الواسعة، ومن خلال الواقع اليومي للمديرين يدركون بأن هذا الاتجاه غير مطبق بالشكل المطلوب، فصلاحياتهم محدودة، ومستوى الثقة الممنوحة لهم ليست كما يجب، فالثقة تعني التوقع الإيجابي من المديرين وما يترتب عليه من تزويدهم بما يحتاجون إليه من دعم إداري وتنظيمي للقيام بمهامهم على أكمل وجه، فكلما زاد مستوى الثقة الممنوحة لمديري المدارس انعكس ذلك إيجابياً على تمكينهم.

بينما كانت أدنى فقرة لاستجابات أفراد عينة الدراسة الفقرة (8) والتي تنص على: " تقبل مديرية التربية مقترحات مدير المدرسة بشأن تطوير عمله. ". بمتوسط حسابي قدره (3.31)

يعزو الباحث حصول الفقرة (8) على أدنى درجة تقدير إلى ضعف ثقة مديري المدارس بالإدارة التربوية وبرغبتها الحقيقية في تطوير عملهم، وإلى التعزيز الضعيف الذي تتلقاه مقترحات مدير

المدرسة من قبل الإدارة الأعلى، فهذه المقترحات لا تأخذ الأهمية المستحقة، وتصبح مشاركة المدير فيها عبارة عن مشاركات وهمية لا تحقق الهدف المرجو، مما يبعد المدير عن المشاركة الفعلية وتقديم مقترحات تسهم في تطوير العمل الإداري.

وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (7) والتي تنص على: "إشراك الإدارة التربوية مديري المدارس في مناقشة الأمور التربوية...". بمتوسط حسابي قدره (3.51)

ويفسر الباحث الدرجة المتدنية للفقرة (7) إلى تفرد الإدارة التربوية في صنع واتخاذ القرارات دون إشراك المديرين في ذلك، ما يضع حاجزاً أمام المديرين للمشاركة في مناقشة هذه الأمور التي لم يساهموا فيها، وأيضاً فإن صلاحيات مدير المدرسة في الوقت الراهن محدودة وبآلاتي فإن قدرته على التغيير والتأثير تكون ضعيفة، فضلاً عن شعور مديري المدارس بأنهم يمتلكون المهارات اللازمة للمشاركة في صنع القرار التربوي المناسب لمدارسهم.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: ما درجة أهمية المتطلبات التنظيمية للتمكين الإداري من وجهة نظر المديرين؟

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المتطلبات التنظيمية ودرجة الأهمية عليها وترتيبها

الرقم في الاستبانة	بنود مجال المتطلبات التنظيمية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة أهمية متطلبات التمكين	الترتيب
16	توفير علاقة تعاونية تسودها الثقة بين مدير المدرسة ورؤسائه.	3.36	.786	متوسطة	1
17	تشجيع الإدارة التربوية على التعاون بين مديري المدارس.	3.14	.769	متوسطة	6
18	تشجيع مديري المدارس على اكتساب الخبرات المتعلقة بالعمل الجماعي.	3.13	.796	متوسطة	7
19	تنمية روح الفريق لدى مديري المدارس.	3.07	.881	متوسطة	9
20	تركيز الإدارة التربوية على أداء الفريق بدلاً من الأداء الفردي.	3.32	.817	متوسطة	2
21	تنمية الرغبة لدى المديرين على	3.15	.746	متوسطة	5

				ممارسة العمل الجماعي.	
22	تقديم الإدارة التربوية مستلزمات العمل الجماعي في المدرسة.	2.93	.862	متوسطة	14
23	احترام الإدارة التربوية مقترحات فرق العمل المدرسية.	3.06	.800	متوسطة	10
24	توفير هيكل تنظيمي في الإدارة التربوية يوضح مهمات وخطوط المسؤولية.	3.05	.839	متوسطة	11
25	وجود هيكل تنظيمي يتميز بسهولة الاتصال بين المستويات الإدارية.	3.11	.818	متوسطة	8
26	دعم قنوات اتصال فعالة بين المستويات الإدارية للحصول على المعلومات المطلوبة.	3.02	.754	متوسطة	12
27	مساعدة مدير المدرسة على تبادل المعلومات مع الإدارة التربوية حول مشكلات العمل.	3.26	.628	متوسطة	3
28	إتاحة الفرصة لمدير المدرسة للتواصل مع الإدارة الأعلى.	3.01	.791	متوسطة	13
29	تشجيع الإدارة التربوية مدير المدرسة على بناء علاقات إيجابية مع مؤسسات المجتمع المحلي.	3.25	.769	متوسطة	4
30	توفير بيئة عمل مدرسية تتميز بمناخ تنظيمي مريح للعمل.	2.91	.498	منخفضة	15
	الدرجة الكلية لمجال المتطلبات التنظيمية	3.04	0.609	متوسطة	-

يتبين من الجدول (15) أنه بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.04) وبانحراف معياري (0.609). ويعني ذلك أن درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على محور المتطلبات التنظيمية للتمكين الإداري كانت درجة متوسطة.

حيث كانت أعلى فقرة لاستجابات أفراد العينة: الفقرة (16) والتي تنص على: "توفير علاقة تعاونية تسودها الثقة بين مدير المدرسة ورؤسائه". بمتوسط حسابي قدره (3.36).

يعزو الباحث حصول الفقرة (16) على أعلى درجة تقدير إلى إهمال مديرية التربية العمل التعاوني المشترك مع مديري المدارس، وعدم توفير الأجواء المناسبة لتحقيق التكامل بين عمل المدير ورؤسائه في العمل، إضافة إلى قناعة مديري المدارس بأن بناء علاقات طيبة تسودها الثقة والاحترام المتبادل مع الإدارة الأعلى، يشكل قاعدة أساسية وضرورة ملحة تساعد على الإبداع والعطاء، مما يؤدي إلى تطوير العمل المدرسي وتجويده، كما يشكل مطلباً أساسياً للمدير حتى يشعر بأنه ممكن إدارياً.

يليها الفقرة (20) والتي تنص على: "تركيز الإدارة التربوية على أداء الفريق بدلاً من الأداء الفردي". بمتوسط حسابي قدره (3.32).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك مديري المدارس مهارات العمل الجماعي، والعمل ضمن فريق، وذلك من خلال الاحتكاك المستمر مع مديري المدارس الأخرى، من خلال الاجتماعات واللقاءات التي تجريها وزارة التربية معهم، وأيضاً يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى اعتقاد مديري المدارس بأن العمل ضمن فريق يخفف من الأعباء التي تلقى على عاتقهم، حيث يتم تبادل وتقاسم المهمات والأعمال والمعلومات، مما يؤدي إلى سرعة حل المشكلات، واختصار الوقت، واستثمار جهد كل فرد على أكمل وجه، ويمكن أيضاً تفسير هذه النتيجة برغبة كل مدير في تطوير المسار الوظيفي لديه واكتساب مهارات جديدة تساعد على ممارسة مهامه الإدارية بكفاءة وفاعلية.

بينما كانت أدنى فقرة لاستجابات أفراد عينة الدراسة الفقرة (30) والتي تنص على: "توفير بيئة عمل مدرسية تتميز بمناخ تنظيمي مريح للعمل" بمتوسط حسابي قدره (2.91).

ويعزو الباحث حصول الفقرة (30) على أدنى درجة تقدير إلى اعتقاد مديري المدارس بأن هذا المتطلب تستطيع الإدارة المدرسية توفيره، لذلك فإن اهتمام مديري المدارس انصبّ على الجوانب والمتطلبات الإدارية التي تربطهم مع الإدارة الأعلى وإعطائها الأولوية، أكثر من اهتمامهم بتفاصيل بيئة العمل المدرسية والمناخ التنظيمي الذي يحكمها، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى قناعة مديري المدارس بأن المناخ التنظيمي في المدرسة سيكون انعكاس لجملة الإصلاحات الإدارية

الممنوحة من الإدارة الأعلى، فكلما كانت هذه العلاقة الإدارية مريحة ومثالية، أدى ذلك إلى مناخ تنظيمي إيجابي ومحفز للعمل داخل المدرسة.

وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (22) والتي تنص على: "تقديم الإدارة التربوية مستلزمات العمل الجماعي في المدرسة...". بمتوسط حسابي قدره (2.93)

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى توفر مستلزمات العمل الجماعي بدرجة مقبولة، ورضا المديرين إلى حد ما عن هذه المستلزمات، وأيضاً إلى رغبة المديرين في الانطلاق الحقيقي بالعمل الجماعي من خلال تشكيل فرق العمل وتدريبهم، وتوسيع مجالات العمل التعاوني، انطلاقاً من الموارد المتاحة.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: ما درجة أهمية المتطلبات المادية والبشرية للتمكين الإداري من وجهة نظر المديرين؟

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على بنود مجال المتطلبات المادية والبشرية ودرجة الأهمية عليها وترتيبها

الرقم في الاستبانة	بنود مجال المتطلبات المادية والبشرية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة أهمية متطلبات التمكين	الترتيب
31	تحفيز الإدارة التربوية مديري المدارس على ممارسة المسؤوليات الشخصية في العمل.	3.03	.975	متوسطة	13
32	تقدير الإدارة التربوية جهود مديري المدارس في العمل.	3.06	.907	متوسطة	6
33	منح الإدارة التربوية علاوات تشجيعية للمديرين المتميزين في الأداء.	3.09	1.124	متوسطة	3
34	توفير نظام حوافز يحقق العدالة للجميع.	3.07	1.099	متوسطة	5
35	وضع الإدارة التربوية معايير تقيس كفاءة مديري المدارس.	3.08	.961	متوسطة	4
36	توقع الإدارة التربوية من المديرين النتائج والأعمال الجيدة باستمرار.	2.98	.960	متوسطة	11
37	تتمية الإدارة التربوية شعور مديري المدارس بأهمية وظيفتهم ومكانتها.	3.20	.840	متوسطة	1

38	تشجيع الإدارة التربويّة مدير المدرسة على تطوير ذاته من خلال نظام المكافآت المتّبع.	2.90	.998	متوسطة	15
39	توفير الإدارة التربويّة الشعور بالأمان والاستقرار الوظيفي للمديرين.	3.12	.911	متوسطة	2
40	تشجيع الإدارة التربويّة مبادرات المديرين الإبداعية المتميزة.	2.99	.948	متوسطة	10
41	توفير الإمكانيات المادية اللازمة لدعم الأفكار الإبداعية الجديدة في المدرسة.	3.01	.993	متوسطة	8
42	توفير الإدارة التربويّة التقنيات الحديثة اللازمة للعمل الإداري في المدرسة.	2.93	.886	متوسطة	14
43	جعل المرتب الذي يتقاضاه مدير المدرسة يتناسب مع الجهود التي يبذلها.	3.02	1.047	متوسطة	7
44	إتاحة الفرصة لمدير المدرسة للقيام بالدورات التدريبية التي يراها مناسبة لنموه المهني	2.97	.809	متوسطة	12
45	إكساب الإدارة التربويّة مديري المدارس المهارات الجديدة بشكل مستمر كجزء من ثقافتها.	3.00	.927	متوسطة	9
	الدرجة الكلية لمجال المتطلّبات المادية والبشرية	3.02	0.824	متوسطة	-

يتبين من الجدول (16) أنه بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.02) وبانحراف معياري (0.824) ويعني ذلك أن درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على محور المتطلّبات المادية والبشرية للتمكين الإداري كانت درجة متوسطة.

حيث كانت أعلى فقرة لاستجابات أفراد العينة: الفقرة (37) والتي تنص على: " تنمية الإدارة التربويّة شعور مديري المدارس بأهمية وظيفتهم ومكانتها.. "بمتوسط حسابي قدره (3.20).

يعزو الباحث حصول الفقرة (37) على أعلى درجة تقدير إلى البيئة الاجتماعية، والنظرة السلبية للعملية التربوية عامة، ودور المعلم والمدير خاصة، حتى أصبح المدير نفسه يعاني من هذه المشكلة، وينظر إلى مهنته بازدراء، وذلك لعدة أسباب ربما منها: وضعه المادي المتردي، أو بيئة العمل التي يعمل فيها فهو مقيد وصلاحياته محدودة، وبآلاتي فإن رفع الروح المعنوية للمديرين، وإشعارهم بأهمية وظائفهم ومكانتها، من خلال الثقة بهم وإتاحة الفرصة أمامهم لإظهار قدراتهم، تعد عاملاً أساسياً في تمكينهم، وتشعرهم بالراحة والطمأنينة وتساعدتهم على تحقيق أعلى درجات الإنجاز والنجاح في العمل. يليها الفقرة (39) والتي تنص على: " توفير الإدارة التربوية الشعور بالأمان والاستقرار الوظيفي للمديرين .. "بمتوسط حسابي قدره (3.12).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى خوف المديرين على مستقبلهم المهني كمديرين، فالبعض منهم يُفاجأ بإنهاء تكليفه والاستغناء عن خدماته كمدير للمدرسة، لذلك فقد أصبح القيام بخطوات جادة من قبل مديرية التربية لتحقيق الأمان والاستقرار الوظيفي للمديرين متطلب في غاية الأهمية من أجل تمكينهم إدارياً، فالمدير الذي يشعر بالأمان الوظيفي سوف يحمل اتجاهات إيجابية نحو عمله، والمدير الذي يشعر بالتهديد والخوف على مستقبله الوظيفي سوف يحمل اتجاهات سلبية وبآلاتي تضعف عزيمته ويقل إنتاجه.

بينما كانت أدنى فقرة لاستجابات أفراد عينة الدراسة الفقرة (38) والتي تنص على: " تشجيع الإدارة التربوية مدير المدرسة على تطوير ذاته من خلال نظام المكافآت المتبع... ". بمتوسط حسابي قدره (2.90)

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف ثقة مديري المدارس بالنظام المتبع للمكافآت في مديرية التربية، والذي يتمحور بمجمله حول بطاقات الشكر والتكريم الرمزي، بعيداً عن الحوافز المادية المطلوبة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى شعور مديري المدارس بأن ما يحصلون عليه من مكافآت لا يتناسب أبداً مع ما يبذلونه من جهد وأنه لا بد من وجود معيار يتم على أساسه تقديم الحوافز المادية والمعنوية، ويكون أساس هذا المعيار الكفاءة والفاعلية وتقديم المشاريع الإبداعية. وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (42) والتي تنص على: " توفير الإدارة التربوية التقنيات الحديثة اللازمة للعمل الإداري في المدرسة... ". بمتوسط حسابي قدره (2.93)

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الضعف الواضح لدى مديري المدارس في التعامل مع التقنيات الحديثة، الأمر الذي يزيد من مخاوفهم في التعامل مع كل جديد، وربما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى توفر جزء من هذه التقنيات في المدارس بدرجة مقبولة، وذلك من خلال المخصصات التي توفرها مديرية تقنيات التعليم لكل مدرسة، أو ربما يكون تركيز مديري المدارس على الجوانب الإدارية للتمكين الإداري كأولوية أهم من الأمور المادية والتقنية.

ثانياً- نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها:

1. نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي

درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس كما هو موضح في الجدول (17).

جدول (17) نتائج اختبار (t) لحساب الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة

متطلبات التمكين الإداري ومجالاتها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

الاستبانة ومجالاتها	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
المتطلبات الإدارية	ذكور	40	52.375	13.852	3.468	228	0.001	دال
	إناث	190	59.047	10.389				
المتطلبات التنظيمية	ذكور	40	40.625	10.750	4.000	228	0.000	دال
	إناث	190	46.784	8.407				
المتطلبات المادية والبشرية	ذكور	40	41.150	12.631	2.433	228	.016	دال
	إناث	190	46.331	12.159				
الدرجة الكلية	ذكور	40	134.150	35.620	3.496	228	0.001	دال
	إناث	190	152.163	28.218				

يلاحظ من الجدول رقم (17) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري بلغت (3.496)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. وبالرجوع إلى مجالات الاستبانة يلاحظ أن القيم الاحتمالية لمجالات المتطلبات الإدارية، والمتطلبات التنظيمية، والمتطلبات المادية والبشرية، أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير أيضاً إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على هذه المجالات وفقاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث) لصالح الإناث.

ويعزو الباحث وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، إلى رغبة كل مديرة في إظهار جدارتها بتحمل المسؤولية الإدارية، وبأنها أهل للثقة الممنوحة لها من الإدارة التربوية، وذلك من خلال الاهتمام الجيد بكل جوانب العمل الإداري، والفهم الدقيق للسياسات والأنظمة التربوية، وربما أيضاً يعود الفرق في ذلك إلى التنافس الشديد على المناصب الإدارية الأعلى من قبل المديرات، مما له الأثر الإيجابي في تعمق بتفاصيل العمل الإداري، وتحليل واقعه، والوقوف على أهم المتطلبات اللازمة لتطويره.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سلامة (2010) التي بينت وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات آراء مدرسي المدارس الثانوية العامة حول مستوى التمكين الإداري لدى مديريها تعزى لمتغير الجنس، وتختلف نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة كل من حسنين (2015) والتي أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مجالات التمكين الإداري والمناخ التنظيمي تعزى لمتغير الجنس، ودراسة سالم (2016) التي أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة لمتطلبات التمكين الإداري في ضوء إدارة التميز تعزى لمتغير الجنس.

2. نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد متوسط/ إجازة جامعية/ دراسات عليا).

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري ومجالاتها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (18).

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري ومجالاتها الفرعية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة	الاستبانة ومجالاتها
10.47837	55.5974	77	معهد متوسط	المتطلبات الإدارية
11.46038	59.1450	131	إجازة جامعية	
12.57609	58.4091	22	دراسات عليا	
11.32240	57.8870	230	المجموع	
8.84133	46.5714	77	معهد متوسط	المتطلبات التنظيمية
9.05707	45.9847	131	إجازة جامعية	
9.70473	41.0909	22	دراسات عليا	
9.13725	45.7130	230	المجموع	
10.60196	48.6883	77	معهد متوسط	المتطلبات المادية والبشرية
13.26451	43.7710	131	إجازة جامعية	
10.71229	43.9091	22	دراسات عليا	
12.37239	45.4304	230	المجموع	
25.67085	150.8571	77	معهد متوسط	الدرجة الكلية
32.56611	148.9008	131	إجازة جامعية	
32.21750	143.4091	22	دراسات عليا	
30.33343	149.0304	230	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (18) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (19).

الجدول (19) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي ضمن درجات تقدير أفراد عينة الدراسة على كامل استبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
بين المجموعات	616.979	2	308.489	2.437	.090	غير دال
داخل المجموعات	28740.082	227	126.608			
الكلية	29357.061	229				
بين المجموعات	536.416	2	268.208	3.276	.040	دال
داخل المجموعات	18582.645	227	81.862			
الكلية	19119.061	229				
بين المجموعات	1228.920	2	614.460	4.124	.017	دال
داخل المجموعات	33825.467	227	149.011			
الكلية	35054.387	229				
بين المجموعات	954.330	2	477.165	.516	.597	غير دال
داخل المجموعات	209752.457	227	924.020			
الكلية	210706.787	229				

يبين الجدول رقم (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمؤهلهم العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجال المتطلبات الإدارية، بينما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمؤهلهم العلمي على مجال المتطلبات التنظيمية ومجال المتطلبات المادية والبشرية، وللكشف عن جهة هذه الفروق (لصالح من) تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة كما موضح في الجدول رقم (20).

الجدول (20) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على مجال المتطلبات التنظيمية ومجال المتطلبات المادية والبشرية

الاستبانة ومجالاتها	المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة	الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
المتطلبات التنظيمية	معهد متوسط	إجازة جامعية	58670.	903. غير دال
		دراسات عليا	*5.48052	045. دال
	إجازة جامعية	دراسات عليا	4.89382	066. غير دال
المتطلبات المادية والبشرية	معهد متوسط	إجازة جامعية	*4.91732	021. دال
		دراسات عليا	4.77922	271. غير دال
	إجازة جامعية	دراسات عليا	-1.13810	999. غير دال

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

يلاحظ من الجدول (20) وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لصفاتهم الوظيفية، إذ يلاحظ كما يلي:

- عدم وجود فروق على مجال المتطلبات التنظيمية بين المديرين ذوي المؤهل العلمي معهد متوسط والمديرين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية.
- وجود فروق على مجال المتطلبات التنظيمية بين المديرين ذوي المؤهل العلمي معهد متوسط والمديرين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا، لصالح المديرين ذوي المؤهل العلمي معهد متوسط.
- عدم وجود فروق على مجال المتطلبات التنظيمية بين المديرين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية والمديرين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.
- وجود فروق على مجال المتطلبات المادية والبشرية بين المديرين ذوي المؤهل العلمي معهد متوسط والمديرين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية، لصالح المديرين ذوي المؤهل العلمي معهد متوسط.
- عدم وجود فروق على مجال المتطلبات المادية والبشرية بين المديرين ذوي المؤهل العلمي معهد متوسط والمديرين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.
- عدم وجود فروق على مجال المتطلبات التنظيمية بين المديرين ذوي المؤهل العلمي إجازة جامعية والمديرين ذوي المؤهل العلمي دراسات عليا.

ويفسر الباحث وجود هذه الفروق إلى وجود بعض الاختلاف في المناهج الدراسية التي يتلقاها الطالب خلال سنوات دراسته في المعهد أو الجامعة، أو الدراسات العليا، مما يؤدي إلى اختلاف التأهيل التربوي والإداري لديه، ويلاحظ أن الفروق جاءت لصالح المؤهل العلمي معهد متوسط، وربما يعود السبب في ذلك إلى اعتماد العمل الإداري المدرسي على الخبرة المكتسبة من الممارسة أكثر من اعتماده على التخصص والتعمق الأكاديمي، ولاسيما أن الدراسة سواء في المعهد أو الجامعة أو حتى في مرحلة الدراسات العليا لا تقدم مساقات دراسية متخصصة في مجال الإدارة، وربما أيضاً يعود السبب في ذلك إلى وضوح التعليمات والسياسات التي يتلقاها مديرو المدارس والتي تتعلق ببيئة العمل الأمر الذي يقلل من الاختلاف في المؤهل العلمي .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من سالم (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة لمتطلبات التمكين الإداري في ضوء إدارة التميز، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، (ولكن كانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس)، ودراسة النويقة (2014) التي بين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (وأيضاً هنا كانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس)، وتختلف نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة كل من روقة (2016) التي أظهرت أن لا فروق في التمكين الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الشريف (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المديرين للتمكين الإداري وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك تختلف مع دراسة الراددي (2012) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الإداري لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2. نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات/ من 5 إلى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (21).

جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخدمة لأفراد عينة الدراسة	الاستبانة ومجالاتها
8.33888	52.8000	20	أقل من 5 سنوات	المتطلبات الإدارية
3.01071	66.7576	33	من 5 إلى 10 سنوات	
11.78054	56.8079	177	أكثر من 10 سنوات	
11.32240	57.8870	230	المجموع	
2.52357	35.5000	20	أقل من 5 سنوات	المتطلبات التنظيمية
4.52414	54.0303	33	من 5 إلى 10 سنوات	
8.90170	45.3164	177	أكثر من 10 سنوات	
9.13725	45.7130	230	المجموع	
2.10950	33.1500	20	أقل من 5 سنوات	المتطلبات المادية والبشرية
2.90865	58.0909	33	من 5 إلى 10 سنوات	
12.20701	44.4576	177	أكثر من 10 سنوات	
12.37239	45.4304	230	المجموع	
9.21369	121.4500	20	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
9.15409	178.8788	33	من 5 إلى 10 سنوات	
30.22050	146.5819	177	أكثر من 10 سنوات	
30.33343	149.0304	230	المجموع	

يلاحظ من خلال الجدول (21) وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (22).

جدول (22) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير عدد سنوات الخدمة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية

المتطلبات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
المتطلبات الإدارية	بين المجموعات	3320.331	2	1660.166	14.474	.000	دال
	داخل المجموعات	26036.730	227	114.699			
	الكلية	29357.061	229				
المتطلبات التنظيمية	بين المجموعات	4396.809	2	2198.404	33.897	.000	دال
	داخل المجموعات	14722.252	227	64.856			
	الكلية	19119.061	229				
المتطلبات المادية والبشرية	بين المجموعات	8473.177	2	4236.589	36.180	.000	دال
	داخل المجموعات	26581.209	227	117.098			
	الكلية	35054.387	229				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	45675.260	2	22837.630	31.413	.000	دال
	داخل المجموعات	165031.527	227	727.011			
	الكلية	210706.787	229				

يبين الجدول رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لعدد سنوات الخدمة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري ومجالاتها الفرعية، وللكشف عن جهة هذه الفروق بين باقي المجالات والدرجة الكلية (لصالح من) تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري ومجالاتها الفرعية كما موضح في الجدول (23).

جدول (23) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً للعدد سنوات الخدمة على الدرجة

الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية

الاستبانة ومجالاتها	عدد سنوات الخدمة لدى أفراد عينة الدراسة	الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
المتطلبات الإدارية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	*-13.95758	دال
	11 سنة فأكثر	-4.00791	.286	غير دال
	من 5-10 سنوات	*9.94967	.000	دال
المتطلبات التنظيمية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	*-18.53030	دال
	11 سنة فأكثر	*-9.81638	.000	دال
	من 5-10 سنوات	*8.71392	.000	دال
المتطلبات المادية والبشرية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	*-24.94091	دال
	11 سنة فأكثر	*-11.30763	.000	دال
	من 5-10 سنوات	*13.63328	.000	دال
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	*-57.42879	دال
	11 سنة فأكثر	*-25.13192	0.001	دال
	من 5-10 سنوات	*32.29687	.000	دال

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

باستقراء الجدول (23) ينتج ما يلي:

- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة لصالح المديرين ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى مجالات (المتطلبات الإدارية، والمتطلبات التنظيمية، والمتطلبات المادية والبشرية)، وذلك بالمقارنة مع ذوي الخدمة أقل من 5 سنوات، وذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات.

- عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين ذوي سنوات الخدمة من 5 سنوات فأقل، وبين ذوي الخدمة من أكثر من 10 سنوات على مستوى مجال المتطلبات الإدارية.

- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين المديرين ذوي سنوات الخدمة من 5 إلى 10 سنوات والمديرين ذوي سنوات الخدمة أكثر من 10 سنوات لصالح المديرين ذوي سنوات الخدمة من 5 إلى 10 سنوات على مستوى مجال المتطلبات الإدارية.
- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين ذوي سنوات الخدمة من 5 سنوات فأقل، وبين ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات على مستوى مجال المتطلبات التنظيمية لصالح المديرين ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات.
- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين ذوي سنوات الخدمة من 5 سنوات فأقل، وبين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات على مستوى مجال المتطلبات التنظيمية لصالح المديرين ذوي الخدمة من أكثر من 10 سنوات.
- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين ذوي سنوات الخدمة من 5 إلى 10 سنوات، وبين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات على مستوى مجال المتطلبات التنظيمية لصالح المديرين ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات.
- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين ذوي سنوات الخدمة من 5 سنوات فأقل، وبين ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات على مستوى مجال المتطلبات المادية والبشرية لصالح المديرين ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات.
- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين ذوي سنوات الخدمة من 5 سنوات فأقل، وبين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات على مستوى مجال المتطلبات المادية والبشرية لصالح المديرين ذوي الخدمة من أكثر من 10 سنوات.
- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة بين ذوي سنوات الخدمة من 5 إلى 10 سنوات، وبين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات على مستوى مجال المتطلبات المادية والبشرية لصالح المديرين ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات.
- ويفسر الباحث وجود الفروق في متغير سنوات الخدمة إلى:
- جميع مديري المدارس قد عملوا بمجال التعليم قبل الالتحاق بالعمل الإداري، مما أكسبهم مجموعة من الخبرات التربوية المختلفة، وأصبحوا قادرين على التعامل مع مختلف الظروف بغض النظر عن خبرتهم الإدارية.

- كما أن التقنية الحديثة وفّرت للجميع العديد من التجارب التربوية والنظريات الإدارية الحديثة، ربما قد استفاد منها البعض.

- وقد يرجع السبب في ذلك إلى حداثة مفهوم التمكين الإداري في المجال التربوي.

- ويعزو الباحث وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة لصالح المديرين ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى مجالات (المتطلبات الإدارية، والمتطلبات التنظيمية، والمتطلبات المادية والبشرية)، وذلك بالمقارنة مع ذوي الخدمة أقل من 5 سنوات، وذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات إلى اعتماد المديرين ذوي الخدمة أقل من 5 سنوات في أعمالهم الإدارية على البحث والتواصل مع زملائهم من أجل تطوير عملهم والقيام بالواجبات الملقاة عليهم بصورة أفضل، بينما المديرون ذوو الخدمة أكثر من 10 سنوات فإنهم يميلون إلى الالتزام بنمط معين في عملهم كانوا قد اكتسبوه سابقاً من خلال تجاربهم، ولا يسعون أبداً إلى تغييره، أما أصحاب الخدمة من 5 إلى 10 سنوات فيميلون إلى الجمع بين معلوماتهم الأكاديمية، وخبرتهم العملية في مجال الإدارة، فقد كانوا على درجة كبيرة من القدرة على تعرّف مجالات العمل الإداري حتى أصبحوا بمثابة صلات وصل لزملائهم الآخرين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كلّ من الزالملي (2015) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدرجة التمكين الإداري لديهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وكانت الفروق لصالح الأكثر من 10 سنوات، ودراسة الرادادي (2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الإداري لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية والتعليم تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح من خدمتهم أقل من خمس سنوات، بينما تختلف نتائج الدراسة مع نتيجة كلّ من شقورة (2015) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ودراسة مسعود (2012) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية بمحافظات شمال الضفة الغربية، للتمكين الإداري وتطوير الأداء تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير الدورات التدريبية (أقل من 3 دورات/ من 3 إلى 6 دورات/ أكثر من 6 دورات)

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية. كما هو موضح في الجدول (24).

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد الدورات

التدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الدورات التدريبية لأفراد عينة الدراسة	الاستبانة ومجالاتها
7.71955	61.0735	68	أقل من 3 دورات	المتطلبات الإدارية
11.24980	58.9708	137	من 3 إلى 6 دورات	
9.05318	43.2800	25	أكثر من 6 دورات	
11.32240	57.8870	230	المجموع	
8.13759	45.4412	68	أقل من 3 دورات	المتطلبات التنظيمية
8.76116	46.1460	137	من 3 إلى 6 دورات	
13.14319	44.0800	25	أكثر من 6 دورات	
9.13725	45.7130	230	المجموع	
10.89275	47.2794	68	أقل من 3 دورات	المتطلبات المادية والبشرية
12.08807	45.7664	137	من 3 إلى 6 دورات	
15.55121	38.5600	25	أكثر من 6 دورات	
12.37239	45.4304	230	المجموع	
25.07098	153.7941	68	أقل من 3 دورات	الدرجة الكلية
30.73441	150.8832	137	من 3 إلى 6 دورات	
32.12076	125.9200	25	أكثر من 6 دورات	
30.33343	149.0304	230	المجموع	

يلاحظ من خلال الجدول (24) والشكل (9) وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد الدورات التدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضَّح في الجدول رقم (25).
جدول (25) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير عدد الدورات التدريبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية

القرار	الدلالة	(ف)	متوسط المربعات	د ح	مجموع المربعات	مصدر التباين	
دال	.000	30.298	3092.753	2	6185.505	بين المجموعات	المتطلبات الإدارية
			102.077	227	23171.556	داخل المجموعات	
				229	29357.061	الكلية	
غير دال	.560	.581	48.688	2	97.376	بين المجموعات	المتطلبات التنظيمية
			83.796	227	19021.685	داخل المجموعات	
				229	19119.061	الكلية	
دال	.009	4.820	714.005	2	1428.010	بين المجموعات	المتطلبات المادية والبشرية
			148.134	227	33626.377	داخل المجموعات	
				229	35054.387	الكلية	
دال	.000	8.928	7682.849	2	15365.698	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			860.533	227	195341.089	داخل المجموعات	
				229	210706.787	الكلية	

يبين الجدول رقم (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لعدد الدورات التدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري ومجالاتها الفرعية باستثناء مجال المتطلبات التنظيمية، وللكشف عن جهة هذه الفروق بين باقي المجالات والدرجة الكلية (لصالح من) تم استخراج نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للعينات المتجانسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري ومجالاتها الفرعية، كما موضح في الجدول (26).

جدول (26) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لعدد الدورات التدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين ومجالاتها الفرعية

الاستبانة ومجالاتها	عدد الدورات التدريبية لدى أفراد عينة الدراسة	الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار
المتطلبات الإدارية	أقل من 3 دورات	من 3 إلى 6 دورات	2.10273	غير دال
	أكثر من 6 دورات	17.79353*	.000	دال
	من 3 إلى 6 دورات	15.69080*	.000	دال
المتطلبات المادية والبشرية	أقل من 3 دورات	من 3 إلى 6 دورات	1.51299	غير دال
	أكثر من 6 دورات	8.71941*	.010	دال
	من 3 إلى 6 دورات	7.20642*	.026	دال
الدرجة الكلية	أقل من 3 دورات	من 3 إلى 6 دورات	2.91091	غير دال
	أكثر من 6 دورات	27.87412*	.000	دال
	من 3 إلى 6 دورات	24.96321*	.001	دال

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

باستقراء الجدول (26) ينتج ما يلي:

- عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد الدورات التدريبية على مستوى الدرجة الكلية ومجال المتطلبات الإدارية ومجال المتطلبات المادية والبشرية بين المديرين الملتحقين بأقل من 3 دورات والمديرين الملتحقين بدورات من 3 إلى 6 دورات.

- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد الدورات التدريبية على مستوى الدرجة الكلية ومجال المتطلبات الإدارية ومجال المتطلبات المادية والبشرية بين المديرين الملتحقين بأقل من 3 دورات والمديرين الملتحقين بأكثر من 6 دورات لصالح المديرين الملتحقين بأقل من 3 دورات.
- وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد الدورات التدريبية على مستوى الدرجة الكلية ومجال المتطلبات الإدارية ومجال المتطلبات المادية والبشرية بين المديرين الملتحقين بـ 3 دورات إلى 6 دورات والمديرين الملتحقين بأكثر من 6 دورات لصالح المديرين الملتحقين بـ 3 دورات إلى 6 دورات.

ويعزو الباحث وجود فروق لمتغير الدورات التدريبية المتبعة إلى تباين القدرات الشخصية والرغبة بممارسة العمل الإداري وإتقانه والتمكّن منه بين المديرين، إضافة إلى الغموض وعدم الوضوح أحياناً في التعليمات والبرامج التي تقوم بإعدادها الوزارة، وتحتاج إلى المزيد من الدورات واللقاءات من أجل تفسيرها.

ويعزو الباحث وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد الدورات التدريبية على مستوى الدرجة الكلية ومجال المتطلبات الإدارية ومجال المتطلبات المادية والبشرية لصالح المديرين الملتحقين بدورات تدريبية أقل إلى عدم وجود دورات تدريبية لمديري المدارس متخصصة في مجال الإدارة (بحسب مديرية الإعداد والتدريب في وزارة التربية)، ومجمل الدورات التدريبية تدور حول المناهج والتثقيف الصحي والتعلم النشط والطلائع، لذلك لابد من تركيز الدورات التدريبية حول نظريات الإدارة الحديثة، والتعامل مع التكنولوجيا الإدارية، وتنظيم فرق العمل.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. جاءت متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في درجتها الكلية بدرجة متوسطة من وجهة نظر المديرين.
 2. جاءت المتطلبات التنظيمية والمادية والبشرية للتمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بدرجة متوسطة.
 3. جاءت المتطلبات الإدارية للتمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بدرجة مرتفعة.
 4. وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري وفقاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.
 5. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح ذوي المؤهل العلمي معهود متوسط.
 6. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري وفقاً لمتغير سنوات الخدمة، ولصالح ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات.
 7. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري وفقاً لمتغير الدورات التدريبية، ولصالح الملتحقين بدورات تدريبية أقل.
- وبناءً على نتائج الدراسة قدّم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

مقترحات الدراسة:

1. تعزيز ثقافة التمكين الإداري لدى أصحاب القرار والمسؤولين في الإدارة التربوية، من خلال التعرف إليه نظرياً وتطبيقه عملياً.
2. خلق بيئة ثقافية وتنظيمية تشجع على تفويض السلطات وزيادة الثقة بين الإدارة التربوية ومديري المدارس، وتقبل بالتغيير وتسعى إليه.

3. التوجّه نحو تطبيق التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي، من خلال توسيع مجالات التفويض والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات التربويّة.
4. التركيز على البرامج والتدريبية والتطويرية المتخصصة في مجال الإدارة، من أجل تحسين العمل الإداري لمديري المدارس، وزيادة قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم الإداريّة.
5. وضع نظام فعّال للحوافز المادية والمعنوية، يقوم على أسس ومعايير واضحة.
6. اهتمام الإدارة التربويّة بدعم مديري المدارس لتشكيل فرق العمل، وتوفير مستلزمات العمل الجماعي.
7. مشاركة مديري المدارس في رسم السياسات التعلّميّة، وصنع القرارات التربويّة، التي تخدم الميدان التربويّ.
8. توفير نظام اتصال فعال، من خلال هياكل تنظيمية مرنة، تحقق سرعة الاتصال وتدفق المعلومات بسهولة بين الإدارة التربويّة ومديري المدارس.
9. إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ويقترح الباحث الدراسات الآتية:

- العلاقة بين التمكين الإداري والولاء التنظيمي.
- العلاقة بين الثقة الإداريّة والتمكين الإداري.
- العلاقة بين القيادة التحويلية والتمكين الإداري.
- دراسة مقارنة لمستوى التمكين الإداري بين المدارس العامة والخاصة.
- أثر التمكين الإداري في تحقيق التميّز التنظيمي.

مراجع الدراسة العربية والأجنبية

أولاً المصادر:

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، محمد (2005). لسان العرب. دار صادر للطباعة والنشر. بيروت، لبنان.
- الفيروز أبادي، (1997). القاموس المحيط. دار إحياء التراث العربي. بيروت.

ثانياً المراجع العربية:

- أبو جريوع، يوسف (2014). واقع بناء فرق العمل ودورها في تنمية الإبداع الإداري من وجهة نظر العاملين في وزارة الاقتصاد الوطني - المحافظات الجنوبية، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا. غزة، فلسطين.
- أبو شرح، نادر (2010). تقييم أثر الحوافز على مستوى الأداء الوظيفي في شركة الاتصالات من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.
- أفندي، عطية حسن (2003). مدخل للتحسين والتطوير المستمر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية. بحوث ودراسات. القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- أندراوس، رامي، ومعاينة، عادل (2008). الإدارة بالثقة والتمكين، مدخل لتطوير المؤسسات. عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع. إربد، الأردن.
- بابطين، وجدي (2013). درجة تمكين مديري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة لمعلميهم كما يراها كل من المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. جدة، المملكة العربية السعودية.
- البلوي، محمد سليمان (2008). التمكين الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الوجه من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة. المملكة العربية السعودية.
- بودهم، هجيرة، (2012). أثر التمكين الإداري على الإبداع الإداري لدى العاملين دراسة حالة: مركز البحث العلمي والتقني للمناطق الجافة-برناوي عمر - بسكرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. الجزائر.

- بوسالم، أبو بكر، (2017). التمكين الإداري كمدخل للتميز التنظيمي دراسة ميدانية على شركة سوناطراك النفطية الجزائرية. مجلة الاقتصاد والمالية. المجلد 3. العدد 1.
- بوسنر، كوزس (2005). القيادة تحدّ. جرير للنشر والتوزيع. ترجمة مكتبة جرير. الرياض.
- جابر، زكية (2012). واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمنطقة جدة التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، جدة، المملكة العربية السعودية.
- جعفر، أبو القاسم أحمد (1991). السلوك التنظيمي والأداء. معهد الإدارة العامة. الرياض.
- الجرايدة، محمد، والمنوري، أحمد بن عبد العزيز (2013). واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عمان. مجلة المنارة. العدد 20، مجلد 1، عمان.
- الجميلي، مطر بن عبد المحسن (2008). الأنماط القيادية وعلاقتها بمستويات التمكين من وجهة نظر موظفي مجلس الشورى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.
- الجهني، محمد فالح (2011). تمكين مديري المدارس بالصلاحيات مزاي ومتطلبات ومزالق. مجلة المعرفة. العدد (192). من خلال لموقع الإلكتروني الذي تم زيارته في 2018/3/16 <http://www.almarefh.org>.
- الحاج، أمل فوزي (2015). علاقة التمكين الإداري بالالتزام التنظيمي في المؤسسات الدولية العاملة في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر. غزة، فلسطين.
- الحبيب، فهد إبراهيم (1413). مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة في ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية. مجلة دراسات تربوية. المجلد الثامن. ج56. القاهرة، مصر.
- حسن، سالي (2004). العلاقة بين أبعاد تمكين العاملين ودرجات الرضا الوظيفي "دراسة ميدانية بقطاع البترول". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس. القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- حسنين، منار حسن (2015). درجة التمكين الإداري والمناخ التنظيمي والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية ومديراتها في شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين

- أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.
- حسين، سلامة عبد العظيم (2004). *اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية*. دار الفكر. عمان، الأردن.
 - حسين، عبد الرسول (2008). *استراتيجية التمكين وأثرها في فاعلية فرق العمل، دراسة تحليلية في جامعة القادسية*. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. العدد 3. جامعة القادسية. العراق.
 - الخطيب، أحمد؛ معاينة؛ عادل (2009). *الإدارة الحديثة نظريات واستراتيجيات ونماذج حديثة*. عالم الكتب الحديث. إربد، الأردن.
 - الخليف، عبد الرزاق (2017). *معوقات إدارة التغيير في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق ومتطلبات تطويرها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق. دمشق.
 - ديب، أوصاف علي (2005). *فاعلية برنامج تدريبي في تقنيات التعليم لمعملي مرحلة التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
 - راضي، جواد محسن (2012). *التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين: دراسة ميدانية على عينة من موظفي كلية الإدارة والاقتصاد*. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. المجلد (12). العدد (1). العراق.
 - الراددي، أمينة سليم سالم (2012). *التمكين الإداري لتدعيم القدرة على اتخاذ القرارات لدى المشرفين التربويين بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
 - الرشودي، خالد (2009). *مقومات التمكين في المنظومات الأمنية التعليمية ومدى جاهزيتها لتطبيقه*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز. جدة.
 - روقه، إبراهيم خليل (2016). *التمكين الإداري وعلاقته بالاتجاه نحو ممارسة قيادة التغيير من وجهة نظر الموظفين الإداريين في كليات المجتمع المتوسطة بالمحافظات الجنوبية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر. غزة، فلسطين.

- الزالمى، يوسف إسماعيل (2013). التمكين وعلاقته بالإبداع الإداري لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
- الزالمى، محمد يوسف (2015). درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
- الزعيم، محمد عبد الرحمن، (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للإدارة بالتمكين، وعلاقتها بمستوى أداء معلميه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
- سالم، بهاء الدين (2016). متطلبات التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة في ضوء إدارة التميز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، قسم البحوث والدراسات التربوية. القاهرة.
- السكارنه، بلال خلف (2009). أخلاقيات العمل. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن.
- سلامة، غيثاء (2010). العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق. سورية.
- السنبل، عبد العزيز (2002). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية، مصر.
- الشريف، عزة العبدلي، (2015). واقع التمكين الإداري للمديرات وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمات في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- شقوره، محمد يوسف (2015). متطلبات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر. غزة، فلسطين.

- الشماس، عيسى (2004). أدب الأطفال بين الثقافة والتربية. وزارة الثقافة. دمشق.
- الشماس، عيسى (2007). التعليم الأساسي - الضرورات والأهداف. مجلة المعلم العربي. السنة الستون. العدد الأول. ص 70-73. دمشق.
- الضلاعين، علي (2010). أثر تمكين العاملين في التميز التنظيمي: دراسة ميدانية في شركة الاتصالات الأردنية. مجلة دراسات للعلوم الإدارية. المجلد 37. العدد 1.
- الطاهر، عبد الباري؛ مرزوق؛ عبد العزيز (2009). تمكين العاملين مدخل لتحسين إدارة أزمات الحج. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
- الطراونة، إخلص؛ النهدي؛ سميرة (2017). التمكين الإداري ومستوى تطبيق المهارات الإدارية لدى المرأة السعودية: مديرات مدارس منطقة خميس مشيط. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث. المجلد 3. العدد 1.
- الطراونة، نجاة؛ القضاة، محمد أمين (2011). واقع التمكين الإداري للمرأة في الجامعات الأردنية العامة والمعوقات المؤثرة فيه من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة. الأردن.
- الطعاني، حسن؛ السويحي، عمر (2013). التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الدمام بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. المجلد 40. ملحق 1.
- عابدين، محمد عبد القادر (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق. عمان، الأردن.
- عارف، عالية عبد الحميد (2004). تمكين العاملين ومتطلبات التطبيق في المنظمات المصرية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس. القاهرة.
- عبد الحسين، صفاء جواد (2012). أثر التمكين الإداري على الرضا الوظيفي لدى العاملين في هيئة التعلم التقني. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة. العدد الثاني والثلاثون. بغداد.
- عبده، عبد؛ والخطيب، سليمان (1988). التعليم الأساسي واتجاهات تطبيقه في القطر العربي السوري. مجلة المعلم العربي. السنة الحادية والأربعين. العدد الثالث. ص 21-33. دمشق.
- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ كايد، عبد الحق (2003). البحث العلمي: مفهومه وأدواته، وأساليبه. ط3. دار أسامة. الرياض.

- عبيدات، سهيل أحمد (2007). إعداد المعلمين وتنميتهم. ط1. عالم الكتب الحديث. إربد، الأردن.
- العتيبي، سعد مرزوق (2005). جوهر تمكين العاملين: إطار مفاهيمي. الملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة. جامعة الملك سعود، كلية العلوم الإدارية. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عريقات، أحمد وآخرون (2011). قضايا إدارية معاصرة. دار وائل للنشر والتوزيع. ط1. عمان، الأردن.
- العطار، هيثم (2011). مدى ممارسة التمكين الإداري وتأثير ذلك على إبداع العاملين، دراسة مقارنة لوجهات نظر العاملين في جامعتي الأزهر والإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية. عدن.
- العطار، هيثم (2012). التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية. فلسطين.
- عطوي، جودت عزت (2010). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط4. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
- عطوي، جودت عزت (2010). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. ط3. دار الثقافة للنشر. عمان، الأردن.
- علاقي، مدني عبد القادر (1998). الإدارة: دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية. مكتبة دار جدة. جدة.
- علي، عيسى (2005). إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة. منشورات جامعة دمشق. دمشق.
- عليجات، صالح نصر (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية وتطبيقات ومقترحات التطوير. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
- العواد، ياسين أحمد (2014). تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق. دمشق.

مراجع الدراسة العربية والأجنبية

- الفريجات، غالب عبد المعطي (2007). التعليم الأساسي وكفاياته التعليمية. ط2. دار المناهج. عمان، الأردن.
- القاضي، نجاح (2009). مستوى التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية في إقليم الشمال وعلاقته بالتدريب الإداري من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك. إربد، الأردن.
- القبلان، يوسف بن محمد (1996). أسس التدريب الإداري. دار عالم الكتب. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- القحطاني، مصلح (2011). الإدارة بالتمكين لدى القيادات التربوية بمدارس التعليم العام إدراك المفهوم ودرجة الممارسة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. العدد 44.
- القريوتي، محمد؛ والعنزي، عوض (2006). الشعور بالتمكين لدى المديرين في مستوى الإدارة الوسطى في دولة الكويت" دراسة ميدانية". مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. المجلد 22. العدد الأول.
- قنبر، محمود (2006). دراسات في التعليم في الوطن العربي وتطويره. دار الكتاب العربي. عمان، الأردن.
- قوز، عبد الله أحمد آدم (2016). التمكين لإداري وأثره على الولاء التنظيمي (دراسة على عينة من المصارف التجارية السودانية). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.
- الكبيسي، عامر خضير (2004). إدارة المعرفة وتطوير المنظمات. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية، مصر.
- كحيل، أمل عثمان (2007). استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل. رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة، مصر.
- كنعان، نواف (2008). القيادة الإدارية. ط1. الإصدار الثامن. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

- الكيلاني، عبد الله؛ والشريفين، نضال كمال (2007). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته - مناهجه - تصاميمه - أساليبه الإحصائية. ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- اللحاني، بسام حميد (2015). التمكين الوظيفي ودوره في تحيين عملية الاتصال الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- محمد، صفاء (2012). اعتماد التمكين النظمي لتحقيق استراتيجية التمايز. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية. المجلد (8). العدد (22). جامعة الكوفة، العراق.
- المدهون، موسى (1999). نموذج مقترح لتمكين العاملين في المنشآت الخاصة كأداة لإدارة الجودة الشاملة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز. الاقتصاد والإدارة. المجلد 13. العدد 24.
- مرتضى، سلوى؛ أبو النور، حسناء (2006). الطرائق الخاصة بالتعليم الأساسي، الحلقة الأولى. الجزء الأول. منشورات جامعة دمشق. سورية.
- المرسي، جمال الدين (2006). الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية. الدار الجامعة. الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- مزعل، بصير خلف (2010). تأثير التمكين في إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل. العراق.
- مسعود، مؤيد أحمد (2012). درجة التمكين الإداري وتطوير الأداء والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح. نابلس، فلسطين.
- المصري، منذر؛ وبلّة، فكتور، وآخرون (2002). التعليم الأساسي في الوطن العربي آفاق جديدة. مراجعة وتقييم منذر المصري. منتدى الفكر العربي ومؤسسة عبد الحميد شومان. والمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. عمان، الأردن.
- مصطفى، أحمد سيد (2005). تمكين العاملين السمات المميزة والمقاييس المؤثرة. المؤتمر الدولي الرابع عشر للتدريب والتنمية. 20-22 نيسان. القاهرة، مصر.

- مصطفى، شيرين (2016). درجة التمكين الإداري وعلاقتها بالروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية ومعلماتها في محافظة طولكرم من وجهات نظرهم أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح. نابلس، فلسطين.
- مصطفى، نهال فريد (2005). أساسيات الأعمال في ظل العولمة. الدار الجامعية. الإسكندرية، مصر.
- مطاوع، إبراهيم (2003). الإدارة التربوية في الوطن العربي. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة، مصر.
- المعاني، أيمن ؛ أخو أرشيدة، عبد الحكيم (2009). التمكين الإداري وآثاره في إبداع العاملين في الجامعة الأردنية: دراسة ميدانية تحليلية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. المجلد (5). العدد (2). الأردن.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية (1995). التخطيط لتحسين نوعية التعليم الأساسي في إطار التربية للجميع في الدول العربية. ورشة عمل شبه إقليمية. 6 فبراير، بيروت، لبنان.
- ملحم، يحيى (2006). التمكين كمفهوم إداري معاصر. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. القاهرة، مصر.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1988). إدارة التربية. القاهرة.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (2005). التعليم للجميع لضمان الجودة، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. مركز معلومات قراءة الشرق (ميريك). منشورات اليونسكو.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (2009). أهمية الحكومة في تحقيق المساواة في التعليم. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. ط1. منشورات اليونسكو.
- المهدي، ياسر فتحي (2007). تمكين العاملين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية. عين شمس، مصر.
- النمر، سعود وآخرون (2006). الإدارة العامة: الأسس والوظائف. ط6. مطابع الفرزدق التجارية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

- نوالدين، بن سديرة (2014). دور التمكين الإداري في تحقيق الميزة التنافسية دراسة حالة: مؤسسة الاتصالات موبيليس قسنطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر. الجزائر.
- النويقة، عطا الله (2014). أثر تمكين فرق العمل في تحقيق التميز التنظيمي في جامعة الطائف: دراسة تطبيقية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. مجلد 10، عدد 3. الأردن.
- الهواري، سيد (2002). الإدارة الأصول والأسس العلمية للقرن 21. مكتبة عين شمس. القاهرة.
- الوادي، محمود (2012). التمكين الإداري في العصر الحديث. دار حامد للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
- وزارة التربية (2002). النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي. دمشق، سورية.
- وزارة التربية (2009). المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية. دمشق. سورية
- وزارة التربية (2015). النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم 443/13 تاريخ 2015/8/23م. دمشق، سورية.
- وزارة التربية (2016). التعليمات التنفيذية المعدلة لدورات المكملين دراسياً للعام الدراسي 2016/2015 – بالقرار رقم 543/1826 (6/4) تاريخ 2016/5/16.
- وزارة التربية (2018). دليل تدريب العاملين في وزارة التربية. دمشق، سورية.
- وزان، رزان، (2011). تطوير الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق. سورية.
- ياغي، محمد عبد الفتاح (1996). مبادئ الإدارة العامة. دار الخريجي. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- يونس، طارق شريف (2002). الفكر الاستراتيجي للقادة (دروس مستوحاة من التجارب العالمية). المنظمة العربية للتنمية الإدارية. القاهرة، مصر.

• المراجع الأجنبية:

- Ackers. J. & Migoli .J & Nzomo .J. (2001). *Identifying and addressing the causes of declining participation rates in Kenyan primary schools* international journal of Educational Development. 21(4). pp 361-374 .New York, USA.
- Brown, R. (1997). “ Coaching helps you reach for the stars”. *Works Management*, April, pp.34-36.
- Burbules, N. & Torres, C. (2000). *Globalization and education critical perspectives*, Rutledge. New York USA.
- Conger, J.A. , Kanungo, R. N.(1988). *The Empowerment Process: Integrating Theory And Practice*, *Academy Of Management Review*, Vol.19, No.3,Pp471-82.
- Emerson, *Why Employee Empowerment Should Be More Than Just a Buzz Word at Your CU*, *Credit Union Journal*, Vol.12.No.11.2008
- Ginnode, W. (1997). *The Power Of Empowerment*, Arlington Heights, Il: *Pride*, Stanford, Usa.
- Heydari , Marzieh (2012) *Studying the relationship between Transformational leadership and psychological empowerment of teacher in Abode Township* *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31 (2012) P 224 – 230
- James, C, et al. (2006). *How very Effective Primary schools work*. Paul Chapman, London.
- Jones, L. (1995). “ Cocooned and cynical employees”. *Journal for Quality and Participation*, Vol.18, No.18, pp.52-57
- Keiser, n.m.,shen,j. (2000). *principals' and teachers' perception of teacher empowerment*. *The journal of leadership studies*, 7(3), p115-121.
- Kizilos, P. (1990). “ Crazu about empowerment”, *Training*, Vol.27, no.12, pp.47-56
- Lintner, Jackie (2008) *the relationship between perceived teacher empowerment and principal use of power degree of doctor of education of auburn university*.
- Murrell, K. L. And Meredith, M. (2000). *Empowering Employee*, McGraw-Hill, New York, Usa.

- Phillips, R. (1995). “ Coaching for higher performance”. *Executive Development*. Vol.8, No.7, pp.5-7.
- Sagnak, The Empowering Leadership and Teacher Innovative Behavior: The Mediating Role of Innovation Climate, *African Journal of Business Management*.2012, 6(4).Shackleton, V. (1995). *Business Leadership*, Routledge, London, England.
- Spreitzer, Gretchen (2007), *taking stock; a review of more than twenty years of research on empowerment at work, for throwing, hand book of organization development*, sage publications.
- Tsang, M. (2002). *Establishing a substantial and regularized scheme of intergovernmental grants in compulsory education*.
- Weshah, Hani (2012): *The Perception of Empowerment and Delegation of Authority by Teachers in Australian and Jordanian Schools: A Comparative Study*, *European Journal of Social Sciences*, Vol (31), No (3),pp(359-375).Available-at:
<<http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/4085787> > (7-6-2018, 5pm).
- wang, Haiyin & Baird, kevin (2010): *employee empowment; extent of adoption and influential factors*, *personnel review* vol (39) lss (5) pp 574-599.

قائمة الملحق

ملحق رقم (1) الاسبانية المعروضة النحيم

ملحق رقم (2) الاسبانية بعد النحيم

ملحق رقم (3) قائمة بأسماء السادة المحكمين

ملحق رقم (4) الموافقة على تطبيق الدراسة

ملحق رقم (1)

الاستبانة المعروضة للتحكيم

السيد الدكتور /الدكتورة.....الفاضل/ الفاضلة، تحية طيبة:

يقوم الباحث رامي عزيز ديب بإجراء دراسة بعنوان: **متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة دراسة ميدانية في مدينة دمشق**. بهدف تعرّف أهم هذه المتطلبات، ولذلك قام بإعداد هذه الاستبانة كأداة للدراسة.

ونظراً لخبرتكم الواسعة في هذا المجال يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة في صورتها الأولية بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانياً، لذا أرجو منكم الاطلاع على فقرات هذه الاستبانة وإبداء رأيكم فيها من حيث دقة العبارات ومناسبتها لموضوع الدراسة ومدى انتمائها لمجالات الدراسة التي وردت فيها واقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة، ولكم فائق الاحترام والتقدير.

علماً أنّ التمكين الإداري: هو عملية منح مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق الصلاحيات اللازمة للمشاركة في صنع واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية عن النتائج، دون تدخل مباشر من مديرية التربية مما يؤدي لتحقيق أهداف المدرسة.

ملاحق الدراسة

السيد المدير / السيدة المديرة..... تحية طيبة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:

"متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة دراسة ميدانية في مدينة دمشق".

بهدف تعرّف أهم هذه المتطلبات من وجهة نظركم، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة وذلك بوضع إشارة (√) أمام كلّ فقرة حسب الدرجة التي ترونها تتوافق مع متطلبات الواقع الفعلي، علماً بأنّ جميع البيانات لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلميّ فقط، وسوف يتم التعامل معها بسرية تامة، ولكم جزيل الشكر والامتنان على تعاونكم واهتمامكم.

الباحث رامي عزيز ديب

أولاً : البيانات العامة:

الجنس: ☐ أنثى ☐ ذكر

سنوات الخدمة الإدارية: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي: ☐ معهد متوسط ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا

الدورات التدريبية المتبعة: ☐ أقل من 3 دورات ☐ من 3 إلى 6 دورات ☐ أكثر من 6 دورات

ملاحق الدراسة

فقرات الاستبانة:

كبيراً جداً	كبيراً	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	العبارات
المجال الأول: المتطلبات الإدارية:					
					1 تبني الإدارة التربويّة فلسفة التفويض وتنمية هذه الروح لدى مديري المدارس.
					2 منح الإدارة التربويّة المديرين الصلاحيات بما يتناسب مع قدراتهم وإبداعاتهم.
					3 تمتع مديرو المدارس بقدرٍ كافٍ من الحرية والاستقلالية في اتخاذ القرارات المدرسيّة.
					4 ثقة الإدارة التربويّة في قدرة مديري المدارس على أداء المهام الموكلة إليهم.
					5 تنمية قدرة مدير المدرسة على تغيير الطريقة التي يؤدي بها عمله عندما يرغب بذلك.
					6 امتلاك مدير المدرسة المرونة اللازمة للتصرف في أداء المهام.
					7 تشجيع الإدارة التربويّة مديري المدارس على مناقشة الأمور التربويّة بحرية.
					8 تقبل مديرية التربية مقترحات مدير المدرسة بشأن تطوير عمله.
					9 سماح الإدارة التربويّة لمدير المدرسة الأخذ بالمبادرات خارج التعليمات الرسمية.
					10 تشجيع الإدارة التربويّة المديرين على الإبداع في تحقيق الأهداف المدرسيّة.
					11 ثقة الإدارة التربويّة بقدرات مدير المدرسة على

ملاحق الدراسة

					صنع القرارات المدرسية.	
					تشجيع الإدارة التربوية مديري المدارس على اتخاذ قرارات لا تتعارض مع فلسفة الوزارة.	12
					دعم الإدارة التربوية القرارات المتخذة من قبل مديري المدارس.	13
					تمتع مديري المدارس بالفرصة للتعبير عن آرائهم بحرية تامة.	14
					مرونة الأنظمة والتعليمات في الإدارة التربوية لمساعدة مديري المدارس على التمكين.	15
المجال الثاني : المتطلبات التنظيمية:						
					توفير علاقة تعاونية تسودها الثقة بين مدير المدرسة و رؤسائه.	1
					تشجيع أجواء من التعاون والمساعدة بين مديري المدارس.	2
					حرص الإدارة التربوية على تشجيع مديري المدارس لتبادل الخبرات المتعلقة بالعمل الجماعي.	3
					تنمية روح الفريق لدى مديري المدارس في صناعة واتخاذ القرارات المدرسية.	4
					تركيز الإدارة التربوية على أداء الفريق بدلاً من الأداء الفردي.	5
					تنمية الإدارة التربوية الرغبة لدى المديرين لممارسة العمل الجماعي.	6
					تقديم الإدارة التربوية الحاجات اللازمة للعمل الجماعي في المدرسة.	7

ملاحق الدراسة

8	احترام الإدارة العليا مقترحات فرق العمل.				
9	توفير هيكل تنظيمي في الإدارة التربوية يمنح وضوحاً لمهام وخطوط المسؤولية.				
10	وجود هيكل تنظيمي يتميز بسهولة الاتصال بين المستويات الإدارية.				
11	وجود قنوات اتصال فعالة بين المستويات الإدارية للحصول على المعلومات المطلوبة.				
12	مساعدة مدير المدرسة على تبادل المعلومات مع الإدارة التربوية حول مشكلات العمل.				
13	إتاحة الفرصة لمدير المدرسة للتواصل مع الإدارة الأعلى في أي وقت يشاء.				
14	فتح المجال لمدير المدرسة لبناء علاقات إيجابية مع مؤسسات المجتمع المحلي.				
15	توفير بيئة عمل مدرسية تتميز بوجود حرية ومناخ تنظيمي مريح للعمل.				
المجال الثالث : المتطلبات اللوجستية:					
1	قيام الإدارة التربوية بتحفيز مديري المدارس على ممارسة المسؤوليات الشخصية في العمل.				
2	تقدير الإدارة التربوية جهود مديري المدارس في العمل بشكل راقٍ.				
3	منح الإدارة التربوية علاوات تشجيعية للمديرين المتميزين في الأداء.				
4	توفير نظام حوافز يحقق العدالة للجميع.				
5	تحديد الإدارة التربوية كفاءة المدير معياراً لها في الترقية والمكافآت.				

ملاحق الدراسة

					6 توقع الإدارة التربوية من المديرين النتائج والأعمال الجيدة باستمرار.
					7 حرص الإدارة التربوية على تنمية شعور مديري المدارس بأهمية وظيفتهم ومكانتها.
					8 تشجيع الإدارة التربوية مدير المدرسة على تطوير ذاته من خلال نظام المكافآت المتبع.
					9 توفير الإدارة التربوية الشعور بالأمان والاستقرار الوظيفي للمديرين.
					10 تشجيع الإدارة التربوية مبادرات المديرين الإبداعية المتميزة.
					11 توفير الإمكانيات المادية اللازمة لدعم الأفكار الإبداعية الجديدة في المدرسة.
					12 توفر الإدارة التربوية التقنيات الحديثة اللازمة للعمل الإداري في المدرسة.
					13 زيادة المرتب الذي يتقاضاه مدير المدرسة ليتناسب مع الجهود التي يبذلها.
					14 إتاحة الفرصة لمدير المدرسة للقيام بالدورات التدريبية التي يراها مناسبة لنموه المهني
					15 اهتمام الإدارة التربوية بإكساب المديرين المهارات الجديدة بشكل مستمر كجزء من ثقافتها.

ملحق رقم (2)

الاستبانة بعد التحكيم

السيد المدير/ السيدة المديرة..... تحية طيبة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:

"متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة دراسة ميدانية في مدينة دمشق".

بهدف تعرّف أهم هذه المتطلبات من وجهة نظركم، لذا أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة وذلك بوضع إشارة (√) أمام كلّ فقرة حسب الدرجة التي ترونها تتوافق مع متطلبات الواقع الفعلي، علماً بأنّ جميع البيانات لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلميّ فقط، وسوف يتم التعامل معها بسرية تامة، ولكم جزيل الشكر والامتنان على تعاونكم واهتمامكم.

الباحث رامي عزيز ديب

أولاً : البيانات العامة:

الجنس: ☐ أنثى ☐ ذكر

سنوات الخدمة الإدارية: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي: ☐ معهد متوسط ☐ إجازة جامعية ☐ دراسات عليا

عدد الدورات التدريبية: ☐ أقل من 3 دورات ☐ من 3 إلى 6 دورات ☐ أكثر من 6 دورات

ملاحق الدراسة

ثانياً : فقرات الاستبانة

درجة الأهمية					الفقرات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
المجال الأول: المتطلبات الإدارية:					
					1 تنمية الإدارة التربوية فلسفة التفويض لدى مديري المدارس.
					2 منح الإدارة التربوية المديرين الصلاحيات التي تتناسب مع قدراتهم.
					3 جعل مديري المدارس يتمتعون بقدر كافٍ من الاستقلالية في اتخاذ القرارات المدرسية.
					4 ثقة الإدارة التربوية في قدرة مديري المدارس على أداء المهمات الموكلة إليهم.
					5 تنمية قدرة مدير المدرسة على تغيير الطريقة التي يؤدي بها عمله.
					6 جعل مدير المدرسة يمتلك المرونة اللازمة للتصرف في أداء المهمات.
					7 إشراك الإدارة التربوية مديري المدارس في مناقشة الأمور التربوية.
					8 تقبل مديرية التربية مقترحات مدير المدرسة بشأن تطوير عمله.
					9 سماح الإدارة التربوية لمدير المدرسة الأخذ بالمبادرات خارج التعليمات الرسمية.
					10 تشجيع الإدارة التربوية مديري المدارس على الإبداع في عملهم.

ملاحق الدراسة

					11	ثقة الإدارة التربوية بقدرة مدير المدرسة على صنع القرارات المدرسية.
					12	تشجيع الإدارة التربوية مديري المدارس على اتخاذ قرارات لا تتعارض مع فلسفة الوزارة.
					13	دعم الإدارة التربوية القرارات المتخذة من قبل مديري المدارس.
					14	جعل مديري المدارس يتمتعون بالقدرة على التعبير عن آرائهم بحرية تامة.
					15	مرونة الأنظمة والتعليمات في الإدارة التربوية لمساعدة مديري المدارس على التمكين الإداري.
المجال الثاني : المتطلبات التنظيمية:						
					16	توفير علاقة تعاونية تسودها الثقة بين مدير المدرسة ورؤسائه.
					17	تشجيع الإدارة التربوية على التعاون بين مديري المدارس.
					18	تشجيع مديري المدارس على اكتساب الخبرات المتعلقة بالعمل الجماعي.
					19	تنمية روح الفريق لدى مديري المدارس.
					20	تركيز الإدارة التربوية على أداء الفريق بدلاً من الأداء الفردي.
					21	تنمية الرغبة لدى المديرين على ممارسة العمل الجماعي.
					22	تقديم الإدارة التربوية مستلزمات العمل الجماعي في المدرسة.
					23	احترام الإدارة التربوية مقترحات فرق العمل المدرسية.

ملاحق الدراسة

					24	توفير هيكل تنظيمي في الإدارة التربوية يوضح مهام وخطوط المسؤولية.
					25	وجود هيكل تنظيمي يتميز بسهولة الاتصال بين المستويات الإدارية.
					26	دعم قنوات اتصال فعالة بين المستويات الإدارية للحصول على المعلومات المطلوبة.
					27	مساعدة مدير المدرسة على تبادل المعلومات مع الإدارة التربوية حول مشكلات العمل.
					28	إتاحة الفرصة لمدير المدرسة للتواصل مع الإدارة الأعلى.
					29	تشجيع الإدارة التربوية مدير المدرسة على بناء علاقات إيجابية مع مؤسسات المجتمع المحلي.
					30	توفير بيئة عمل مدرسية تتميز بمناخ تنظيمي مريح للعمل.
المجال الثالث : المتطلبات المادية والبشرية:						
					31	تحفيز الإدارة التربوية مديري المدارس على ممارسة المسؤوليات الشخصية في العمل.
					32	تقدير الإدارة التربوية جهود مديري المدارس في العمل.
					33	منح الإدارة التربوية علاوات تشجيعية للمديرين المتميزين في الأداء.
					34	توفير نظام حوافز يحقق العدالة للجميع.
					35	وضع الإدارة التربوية معايير تقيس كفاءة مديري المدارس.
					36	توقع الإدارة التربوية من المديرين النتائج والأعمال

ملاحق الدراسة

					الجيدة باستمرار.	
					37 تنمية الإدارة التربوية شعور مديري المدارس بأهمية وظيفتهم ومكانتها.	
					38 تشجيع الإدارة التربوية مدير المدرسة على تطوير ذاته من خلال نظام المكافآت المتبع.	
					39 توفير الإدارة التربوية الشعور بالأمان والاستقرار الوظيفي للمديرين.	
					40 تشجيع الإدارة التربوية مبادرات المديرين الإبداعية المتميزة.	
					41 توفير الإمكانيات المادية اللازمة لدعم الأفكار الإبداعية الجديدة في المدرسة.	
					42 توفير الإدارة التربوية التقنيات الحديثة اللازمة للعمل الإداري في المدرسة.	
					43 جعل المرتب الذي يتقاضاه مدير المدرسة يتناسب مع الجهود التي يبذلها.	
					44 إتاحة الفرصة لمدير المدرسة للقيام بالدورات التدريبية التي يراها مناسبة لنموه المهني	
					45 إكساب الإدارة التربوية مديري المدارس المهارات الجديدة بشكل مستمر كجزء من ثقافتها.	

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	الاختصاص	الرتبة العلمية
الدكتورة ابتسام ناصيف	التربية المقارنة	أستاذ مساعد
الدكتورة أمل كحيل	الإدارة المدرسية	أستاذ مساعد
الدكتورة رنا الزين	التربية المقارنة	مدرس
الدكتورة سمية منصور	التربية المقارنة	أستاذ
الدكتورة عزيزة رحمة	القياس والتقويم	أستاذ مساعد
الدكتور عيسى الشماس	أصول التربية	أستاذ
الدكتور عيسى علي	التربية المقارنة	أستاذ
الدكتور فاضل حنا	التربية المقارنة	أستاذ
الدكتورة لينا شالاتي	التربية المقارنة	أستاذ مساعد
الدكتور منذر الخوري	أصول التربية	أستاذ مساعد
الدكتور وليم العباس	القياس والتقويم	عضو هيئة فنية
الدكتور ياسين العواد	التربية المقارنة	وزارة التربية

ملخص الدراسة

باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة العربية

عنوان الدراسة: متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة دراسة ميدانية في مدينة دمشق

المقدمة:

لا شك أنّ الإدارة المدرسيّة تلعب دوراً هاماً ومميزاً في إحداث التغيير لنجاح العملية التعليمية التعلمية عبر ما تقوم به من مهمات ومسؤوليات منطوية بها، ونتيجة للتغيير في وظيفة الإدارة المدرسية، وجدت الحاجة الماسة لبروز الدور الجديد لمدير المدرسة بصفته قيادياً مبدعاً ومفكراً بارعاً، يمتلك مهارات تخطيطية وتنظيمية ولديه حس ديمقراطي فاعل يترجم في قدرته على إتاحة الفرص للعاملين معه من معلمين وسواهم للمساهمة في تطوير العمل المدرسي وتجديده، وهذا الدور الجديد يتطلب درجة من السلطة والمسؤولية وصلاحيات واسعة ومنح مديري المدارس التمكين الإداري الكافي حتى يقوموا بهذا الدور بفاعلية وتميز، ولقد تزايد الاهتمام بالتمكين كونه من الموضوعات الإدارية المعاصرة ومن متطلبات الإدارة الحديثة، فهو ركيزة أساسية في العمل الإداري الجديد، لأنه يعطي مدير المدرسة الراحة في العمل، ويساعده على الارتقاء بمستوى إدارته إلى الحد الذي يمكنه من مواجهة التطورات الحاصلة، ويمنحه القدرة على مواكبتها، وهذا يتطلب تعزيز دوره وتحفيزه باعتباره الحلقة الأهم في البنية الهيكلية للإدارة المدرسية.

أولاً: مشكلة الدراسة

وفي ظل الأزمة الراهنة في الجمهورية العربية السورية تشهد المؤسسات التربوية، ولا سيما مدارس التعليم الأساسي، العديد من التغيرات التي فرضتها الأزمة الحالية، كخروج العديد من المدارس عن الخدمة، وكثافة التلاميذ في الفصل الواحد، وتسرب بعض المعلمين، والضغط النفسية للمعلمين والتلاميذ نتيجة الأحداث الراهنة، والتغيير المستمر في المناهج، وغيرها العديد من التغيرات التي تلقي بظلالها على المؤسسة التعليمية، ومن ثم فإن هذه

التغيرات التي تحدث في المدارس غالباً ما تهز كيائها كلياً أو جزئياً، ولذا تتطلب أسلوباً إدارياً يختلف عن الأسلوب التقليدي، أسلوباً قادراً على تجاوز مخلفات الأزمة الراهنة وتأثيراتها على القطاع التربوي، بشكل يساعد على تطوير المدرسة من جهة، وتكيف العاملين من جهة أخرى، مما يساهم في تحقيق الإدارة المدرسية لأهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

وفي دراسة استطلاعية قام بها الباحث على عدد من مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق بتاريخ (2017/6/19) التقى من خلالها مع مديري هذه المدارس وسألهم عن أهم الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في ظل متغيرات عالم اليوم، وتكونت العينة الاستطلاعية من 30 مدرسة منتشرة في (مساكن برزة - ركن الدين - البرامكة، المزة، التجارة) وكانت معظم الإجابات متمحورة حول: المركزية الشديدة وقلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، والروتين الإداري، وعدم تمكين المديرين بالشكل الذي يتيح لهم حرية التصرف والتعامل مع المشكلات الراهنة وتحمل المسؤوليات إزائها، وضعف الإمكانيات المادية المتاحة، وعدم كفاية التقنيات المستخدمة. فقد أشار (90%) منهم أن التمكين يساهم في تحسين أدائهم، كما يعزز ثقتهم بقدراتهم على اتخاذ القرارات السليمة، و (50%) منهم يطبقون أساليب جديدة لإنجاز المهام الموكلة إليهم، وأكد (80%) منهم أن الروتين الإداري يشكل عائقاً في تطبيق الأفكار الإبداعية لديهم الأمر الذي يعيق تطوير المدرسة.

ومن خلال عمل الباحث كمعلم صف، لاحظ أن الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي مازالت تتبع أنماطاً قيادية تقليدية، كما أنها تعاني من التقيد الشديد بالأنظمة واللوائح والقوانين، وأنها لا تزال تعيش أفكاراً وأساليب لا تتماشى مع متطلبات العصر الحالي ومعطياته، بالإضافة إلى أنها تقليدية تخلو من التجديد والإبداع والابتكار.

لذا فقد اختار هذا الموضوع لما له من أهمية في تحديد متطلبات التمكين الإداري اللازم لإيجاد إدارة منفتحة مستجيبة لكل ما هو جديد، قادرة على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، والتعامل الأمثل مع التغيرات التي فرضتها الأزمة الراهنة بما يساهم في تحويل هذه الإدارة التقليدية إلى إدارة ممكنة تتوافق ومتطلبات العصر.

ثانياً: أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من كونها تتناول قضية مهمة من القضايا المعاصرة التي تؤثر على المنظمات عامة والمنظمات التربوية خاصة، ويمكن تلخيص هذه الأهمية بما يأتي:

1- الأهمية النظرية:

- قلّة الدراسات التي تناولت موضوع التمكين الإداري ولا سيما في المؤسسات التربوية، فهي الدراسة الأولى من نوعها، حسب علم الباحث، والتي تتناول متطلبات التمكين الإداري في الجمهورية العربية السورية.
- تسليط الضوء على واحد من أهم المداخل الإدارية الحديثة والذي يعول عليه كثيراً لتحقيق التنمية والتطوير في أداء مديري المدارس.
- أهمية مرحلة التعليم الأساسي والتي تشكل اللبنة الأساسية للتعليم في الجمهورية العربية السورية.
- تشكّل هذه الدراسة نقطة انطلاق نحو دراسات أخرى قد تسهم في إيجاد مؤسسات ممكنة، وكذلك توفير معلومات للباحثين والمهتمين في إدارة المؤسسات.

2- الأهمية العملية:

- ما يمكن أن تسهم به نتائج هذه الدراسة في إيجاد إطار مرجعي، يكشف عن المحددات السلوكية والتنظيمية والإدارية اللازمة للتمكين الإداري لمديري المدارس، يمكن أن يستفيد منه المديرون وصانعو القرار في وزارة التربية في التحديث والتطوير، في مجال التربية بصفة عامة وفي الإدارة التربوية على وجه الخصوص، بشكل يضمن زيادة قدراتها وفعاليتها في مواجهة التحديات والتغيرات السريعة.
- لعلّ هذه الدراسة تكون حافزاً لدراسات علمية أخرى لاحقة تعالج الموضوع من جوانب لم يتطرق إليها الباحث في الدراسة الحالية، وتسهم في تحقيق التمكين الإداري لمديري المدارس.
- ما يمكن أن تقدمه الدراسة من مقترحات تقيد في وضع برنامج تدريبي لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي حول التمكين الإداري.

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة وبشكل عام إلى التعرف إلى متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي، وتهدف أيضاً إلى:

- 1- تعرّف أهم متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة.
- 2- تعرف أهم الأطر النظرية للتمكين الإداري في ضوء الفكر الإداري المعاصر.
- 3- تعرّف درجة أهمية متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي.
- 4- تعرّف درجة أهمية المتطلبات الإدارية، والتنظيمية، والمادية والبشرية، للتمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي.
- 5- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق على استبانة متطلبات التمكين الإداري تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).

رابعاً: أسئلة الدراسة

- 1- السؤال الرئيس للدراسة: ما درجة أهمية متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة من وجهة نظر المديرين؟
ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:
 - السؤال الفرعي الأول: ما درجة أهمية المتطلبات الإدارية للتمكين الإداري من وجهة نظر المديرين؟
 - السؤال الفرعي الثاني: ما درجة أهمية المتطلبات التنظيمية للتمكين الإداري من وجهة نظر المديرين؟
 - السؤال الفرعي الثالث: ما درجة أهمية المتطلبات المادية والبشرية للتمكين الإداري من وجهة نظر المديرين؟
- 2- ما أهم الأطر النظرية للتمكين الإداري في ضوء الفكر الإداري المعاصر؟

خامساً: فرضيات الدراسة

يحاول الباحث التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير الجنس.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير سنوات الخدمة الإدارية.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير الدورات التدريبية المتبعة.

سادساً: منهج البحث

اقتضى العمل من أجل تحقيق أهداف الدراسة تطبيق المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة (متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي) من خلال جمع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات مقبولة.

سابعاً: مجتمع الدراسة وعينتها

1. **مجتمع الدراسة:** تألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق في العام الدراسي (2018-2019)، والبالغ عددهم (406) مديراً ومديرة (وزارة التربية، 2018).

2. عينة الدراسة:

بلغ عدد مديري مدارس الحلقة الأولى (284) مديراً ومديرةً، بينما بلغ عدد مديري مدارس الحلقة الثانية (122) مديراً ومديرةً، بعد ذلك تم أخذ نسبة 60% من مجتمع مديري مدارس الحلقة الأولى، فحصلنا بذلك على (171) مديراً ومديرةً، وأيضاً تم أخذ نسبة 60% من مجتمع مديري مدارس الحلقة الثانية، فحصلنا بذلك على (74) مديراً ومديرةً، ليكون مجموع أفراد عينة الدراسة : $245 = 74 + 171$ مديراً ومديرةً.

بعد توزيع أداة البحث تم استرداد (230) استبانة لتكون هي العينة النهائية التي تم التطبيق عليها.

ثامناً: أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة (متطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي في مرحلة ما بعد الأزمة) ثم التحقق من إجراءات صدقها وثباتها، وتضمنت ثلاثة محاور، هي (المتطلبات الإدارية، المتطلبات التنظيمية، المتطلبات المادية والبشرية).

تاسعاً: نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. جاءت الدرجة الكلية لمتطلبات التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المديرين.
2. جاءت المتطلبات التنظيمية والمادية والبشرية للتمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بدرجة متوسطة.
3. جاءت المتطلبات الإدارية للتمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بدرجة مرتفعة.
4. وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري وفقاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.
5. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح ذوي المؤهل العلمي معهد متوسط.

6. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري وفقاً لمتغير سنوات الخدمة، ولصالح ذوي الخدمة من 5 إلى 10 سنوات.

7. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبانة متطلبات التمكين الإداري وفقاً لمتغير الدورات التدريبية، ولصالح الملتحقين بدورات تدريبية أقل.

عاشراً: توصيات ومقترحات الدراسة

وبناءً على نتائج الدراسة قدّم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات:

1. تعزيز ثقافة التمكين الإداري لدى أصحاب القرار والمسؤولين في الإدارة التربوية، من خلال التعرف إليه نظرياً وتطبيقه عملياً.
2. خلق بيئة ثقافية وتنظيمية تشجع على تفويض السلطات وزيادة الثقة بين الإدارة التربوية ومديري المدارس، وتقبل بالتغيير وتسعى إليه.
3. التوجّه نحو تطبيق التمكين الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي، من خلال توسيع مجالات التفويض والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات التربوية.
4. التركيز على البرامج والتدريبية والتطويرية المتخصصة في مجال الإدارة، من أجل تحسين العمل الإداري لمديري المدارس، وزيادة قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم الإدارية.
5. وضع نظام فعال للحوافز المادية والمعنوية، يقوم على أسس ومعايير واضحة.
6. اهتمام الإدارة التربوية بدعم مديري المدارس لتشكيل فرق العمل، وتوفير مستلزمات العمل الجماعي.
7. مشاركة مديري المدارس في رسم السياسات التعليمية، وصنع القرارات التربوية، التي تخدم الميدان التربوي.
8. توفير نظام اتصال فعال، من خلال هياكل تنظيمية مرنة، تحقق سرعة الاتصال وتدفق المعلومات بسهولة بين الإدارة التربوية ومديري المدارس.
9. إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ويقترح الباحث الدراسات الآتية:

- العلاقة بين التمكين الإداري والولاء التنظيمي.

- العلاقة بين الثقة الإدارية والتمكين الإداري.
- العلاقة بين القيادة التحويلية والتمكين الإداري.
- دراسة مقارنة لمستوى التمكين الإداري بين المدارس العامة والخاصة.
- أثر التمكين الإداري في تحقيق التميز التنظيمي.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Comparative Education



**Requirements for Administrative Empowerment of Principals
of Post–Crisis Basic Education Schools**

(Field Study in Damascus City)

**A study prepared for the master's degree in comparative
education and educational administration**

Prepared by: Rami Azeez Deeb

Supervised by :Dr. Mohamed Hallaq

Professor in the Department of Comparative Education

Damascus: 1439– 1440

2018–2019

Summary study

Study title: Requirements for administrative empowerment of principals ...
in post-crisis basic education schools field study in Damascus City

Introduction

There is no doubt that the school administration plays an important and distinctive role in effecting change to the success of the learning process through the tasks and responsibilities assigned to it, and as a result of the change in the function of school administration, found the urgent need for the emergence of the new role of the school director as a creative leader A brilliant thinker, he possesses planning and organizational skills and has a functioning democratic sense that translates in his ability to provide teachers and other staff with opportunities to contribute to the development and renovation of school work, and this new role requires a degree of authority and responsibility and broad powers and the granting of school managers empowerment Adequate management to play this role effectively and excellence, and has increased interest in empowerment as a contemporary administrative topics and the requirements of modern management, it is a fundamental pillar in the new administrative work, because it gives the headmaster of the school rest at work and helps him to improve the level of his administration To the extent that it can cope with the developments and give him the ability to keep up with him

First: The problem of study

In the current crisis in the Syrian Arab Republic, educational institutions, particularly schools of basic education, are undergoing many changes

Summary study

imposed by the current crisis, such as the exodus of many schools, the density of pupils per class, the dropout of some teachers and the psychological pressure For teachers and pupils as a result of current events, continuous change in curricula, and **many** other changes that cast a shadow over the educational institution, and thus these changes in schools often shake their entity in whole or in part, and therefore require an administrative method that differs from the method Traditional, a method capable of overcoming the remnants of the current crisis and its effects on the educational sector, in a way that helps in the development of the school on the one hand and the adjustment of workers on the other, which contributes to the achievement of school management of its objectives with a high degree of efficiency and effectiveness.

In an exploratory study conducted by the researcher on a number of basic education schools in Damascus Governorate (19/6/2017), he met with the principals of these schools and asked them about the most important difficulties facing the school administration under the variables of today's world, and The survey sample consisted of 30 schools spread out in Barzakah, Rukn El Din, Baramkeh, Mezzeh, and Commerce. Most of the responses were focused on: extreme centralization, lack of authority given to school principals, administrative routine, and the inability of managers to allow them the freedom to act and deal with problems And the limited availability of resources, and the inadequacy of the techniques used. (90%) of them indicated that empowerment contributes to improving their performance, enhances their confidence in their ability to make good decisions, and (50%) apply new methods to accomplish the tasks assigned

Summary study

to them. Creative ideas have something that hinders the development of the school.

Through the work of the researcher as a classroom teacher, he noted that the school administration in the basic education schools still follow traditional leadership patterns, and it is subject to strict adherence to laws and regulations and that it continues to live ideas and methods that are incompatible with the requirements of the present age and its data, Innovation, creativity and innovation.

It has chosen this topic because it is important to identify the administrative management requirements necessary to create an open management responsive to everything new, capable of meeting the challenges of the present and future, and to deal optimally with the changes imposed by the current crisis, And requirements of the times.

Second: The importance of the study

The importance of the study stems from the fact that it deals with an important issue of contemporary issues that affect organizations in general and educational organizations in particular. This importance can be summarized as follows:

1. Theoretical importance:

- The lack of studies on the subject of administrative empowerment, particularly in educational institutions, is the first of its kind, according to the researcher's knowledge, which addresses the requirements of administrative empowerment in the Syrian Arab Republic.

Summary study

- Highlight one of the most reliable and modern management entrances for the development and improvement of the performance of school principals.

- The importance of the basic education phase, which is the cornerstone of education in the Syrian Arab Republic.

- This study is a starting point for other studies that may contribute to the creation of possible institutions, as well as the provision of information to researchers and interested in the management of institutions.

2. Practical Importance:

- The results of this study could contribute to the creation of a frame of reference, revealing the behavioural, organizational and managerial determinants of administrative empowerment of school principals, which can be used by managers and the decision-making of the Ministry of Education in Modernization and development, in the field of education in general and in The educational administration in particular, in a way that ensures increased capacity and effectiveness in the face of challenges and rapid changes.

- This study may be a catalyst for further scientific studies that address the subject in aspects not addressed by the researcher in the current study, and contribute to the achievement of administrative empowerment of school principals.

- What the study could suggest in developing a training program for principals in basic education on administrative empowerment.

Summary study

Third: The objectives of the study

In general, the study aims to identify the administrative empowerment requirements of the principals of basic education schools, and also aims to:

1. Define the most important requirements for administrative empowerment of principals of basic education schools in the post-crisis phase.
2. Know the degree of importance of administrative empowerment requirements for principals of basic education schools.
3. Know the degree of importance of administrative, organizational, physical and human requirements for the administrative empowerment of principals of basic education schools.
4. To detect the differences between the average scores of the principals of the basic education schools in Damascus to identify the administrative empowerment requirements due to the variables (gender, qualification, years of service, training courses).

Fourth: Study Questions

1-The main question of the study: What is the importance of the administrative empowerment requirements for the principals of the post-crisis basic education schools from the point of view of managers?

It has the following questions:

- First question: What is the importance of administrative requirements for administrative empowerment from the point of view of managers?
- Sub-Question 2: How important are the organizational requirements for administrative empowerment from the point of view of managers?

Summary study

- Question 3: How important are the material and human requirements for administrative empowerment from the point of view of managers?

Fifth: Study hypotheses

The researcher tries to validate the following hypotheses:

1. There are no statistically significant differences at the level of significance (0, 05) between the average of the answers of the sample respondents on administrative empowerment requirements due to the gender variable.
2. There are no statistically significant differences at the level of significance (0, 05) between the average of the answers of the sample respondents on administrative empowerment requirements due to the qualification variable.
3. There are no statistically significant differences at the level of significance (0, 05) between the average score of respondents to the sample of the study on administrative empowerment requirements due to the variable years of administrative service.
4. There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average of the answers of the sample of respondents to the requirements of administrative empowerment due to the variable of courses used.

Sixth: Research Methodology

In order to achieve the objectives of the study, it was necessary to apply the descriptive and analytical approach based on the description of the phenomenon (administrative empowerment requirements for principals of

Summary study

basic education schools) by collecting facts and information, and then comparing, analyzing and interpreting them to reach acceptable conclusions.

Seventh: The study community and its sample

1. **The study population:** The original society of the study consisted of 406 managers and directors (Ministry of Education, 2018) from all principals of basic education schools in Damascus in the academic year 2018–2019.
2. **Study Sample:** After returning to the original study society, we found that basic education is divided into two circles: the first and the second. Therefore, the sample was withdrawn by class method because the society is not homogenous.

The number of principals of the first workshop was (284) managers and managers, while the number of principals of the second workshop was (122) managers and managers. After that, 60% of the principals of the first cycle schools were taken. We obtained 171 managers and directors, Taking 60% of the community of the principals of the second cycle schools, we obtained (74) managers and directors, so that the total of the sample of the study sample: $171 + 74 = 245$ managers and managers.

The researcher distributed the study tool to the sample of the study and retrieved (230) questionnaire.

Eighth: Study Tools

To achieve the objective of the study, the researcher prepared a questionnaire (the requirements of administrative empowerment of the principals of the basic education schools in the post–crisis phase) and

Summary study

then verified the procedures of sincerity and stability, and included three axes (administrative requirements, organizational requirements, physical and human requirements).

Ninth: Results of the study

The study reached the following results:

1. The overall degree of administrative empowerment requirements for principals of basic education schools was of a medium degree from the point of view of managers.
2. The organizational, material and human requirements for the administrative empowerment of principals of basic education schools were of a medium degree.
3. The administrative requirements for administrative empowerment of principals of basic education schools were high.
4. There are statistically significant differences between the average scores of the study sample members on the total score to identify the administrative empowerment requirements according to the gender variable, and for the females.
5. There are statistically significant differences between the average scores of the sample of the study sample on the total score to identify the administrative empowerment requirements according to the variable of the academic qualification, in favor of those with the highest qualifications.
6. There are statistically significant differences between the average scores of the sample of the study sample on the total score to identify the requirements of administrative empowerment according to

Summary study

the variable years of service, and for the benefit of service people from 5 to 10 years.

7. There are statistically significant differences between the average scores of the sample of the study sample on the total score to identify the administrative empowerment requirements according to the variable of the training courses, and for the benefit of those enrolled in less training courses.

Tenth: Recommendations and proposals for study

Based on the results of the study, the researcher presented a set of recommendations and proposals:

1. Enhancing the culture of administrative empowerment among decision-makers and officials in the educational administration, through learning about it in theory and applying it in practice.
2. Create a cultural and organizational environment that encourages delegation of authority and increased trust between the educational administration and school principals, and accepts and seeks change.
3. To move towards the implementation of the administrative empowerment of the principals of basic education schools, by expanding the areas of delegation and participation in the making and decision-making of education.
4. Focusing on specialized programs, training and development in the field of management, in order to improve the administrative work of school principals and increase their abilities, knowledge and managerial skills.

Summary study

5. Establish an effective system of material and moral incentives, based on clear rules and criteria.

6. The attention of the educational administration to support school principals to form work teams and provide the requirements for teamwork.

7. Participation of school principals in the formulation of educational policies and educational decision-making, which serve the educational field.

8. Provide an effective communication system, through flexible organizational structures, to achieve rapid communication and information flow easily between educational management and school administrators.

9. Conduct further studies related to the subject of the study, and the researcher proposes the following studies:

- The relationship between administrative empowerment and organizational loyalty.

- The relationship between administrative trust and administrative empowerment.

- The relationship between transformational leadership and administrative empowerment.

- A comparative study of the level of administrative empowerment between public and private schools.