التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية بالكويت كمدخل للإصلاح المدرسي "رؤية مقترحة"

إعداد

د/فاطمة محمد الرميح

أستاذ مساعد التربية المقارنة والإدارة التعليمية

ملخص البحث:

يعد التمكين قضية من القضايا الأساسية لتطوير التعليم، حيث يعتبر من المداخل الإدارية التي يلجأ إليها المديرون لتزويد العاملين ببعض السلطات التي تتيح لهم القدرة على مزاولة الأنشطة والمسئوليات المدرسية، ويعمل التمكين على تحول السلطة نحو اللامركزية كوحدة أساسية من وحدات التغيير التنظيمي، لذا تلجأ الإدارة المدرسية إلى هذا الأسلوب كجزء من إشراك العاملين في عملية صنع القرار داخل المدرسة، وذلك من أجل رفع مستوى الدافعية والحالة المعنوية لدى العاملين مما يدفعهم إلى مزيد من الإنجاز الذي يعود بالفائدة على عملية الإصلاح المدرسي.

The empowerment issue of the key issues for the development of education , where the administrative portals that used by managers to provide workers with some authorities that allow them the ability to engage in school activities and responsibilities , and works to enable the power shift towards decentralization as a basic unit of units of organizational change , so turn the school administration to this method as part of the involvement of employees in the decision -making process within the school , in order to raise the level of motivation and morale among workers , forcing them to greater achievement, which benefits the school reform process.

مقدمة:

يعتبر الالتزام بالتمكين من قبل المستويات الإدارية العليا في الهيكل التنظيمي شرطاً ضرورياً من شروط التغيير حيث يتأثر النظام ككل عندما يسهم كل مستوى من المستويات الإدارية في نتيجة التغيير، ويجب أن تتمتع هذه القوى الخارجية لتمكين المديرين بدرجة من الثقة وذلك عن طريق إعطائهم حرية التصرف والسماح لهم بحرية التعبير، ومن ثم الاحتفاظ بالصورة البيروقراطية وعندما يتمكن المديرون من ذلك، يشعر الرئيس بأنه هو الذي أعطى الفرصة للمديرين للقيام بذلك مما يؤدي لشعوره بالنجاح والإنجاز *(Fetterman, D, &Wandersman, A., 2004, 21)*.

ومن ثم فالتمكين: ذو أبعاد متعددة تتضمن مجموعة من التغيرات الفردية والجماعية سواء كانت شخصية أو مدرسية، والتمكين الشخصي هو قدرة الأفراد على تحقيق أهدافهم الشخصية، أما التمكين المدرسي فهو قدرة المدير على تحسين الأداء المدرسي بما فيه مصلحة جميع أعضائها، ويرتبط التمكين بشكل أساسي بتطوير المهارات من أجل التغلب على عدم المساواة الاجتماعية، بالإضافة إلى أن التمكين يتضمن توضيحاً فعلياً للنماذج الخاصة بالتفاعل وصنع القرار والسلطة والمهارات الضرورية لتطبيقها *(Daniel, M.& Alma, H., 2003, 438)*.

ويعتبر التمكين من الاستراتيجيات التي يلجأ إليها مديرو المدارس لتحديد ما الذي يمكن أن يتم لتحسين جودة أداء العمل المدرسي؟ حيث أكد ويستفال وآخرون (Westfall, et al) على أن مداخل تحسين الجودة التي تفرض من أعلى الهيكل التنظيمي إلى أسفله قد فشلت في توفير المنتجات التعليمية المنشودة، ولذا فإن هناك عدداً كبيراً من المديرين يؤكدون على ضرورة استخدام التمكين كمدخل من مداخل تطوير جودة العمل المدرسي، حيث يعمل على زيادة التعاون والفهم المتبادل والاتفاق على النظم البحثية والإجراءات التي يمكن إتباعها لتطوير مستوى الجودة في التعليم *(Westfall, J. et al, 2005, 65-66)*.

ويؤكد سكريبنر وآخرون (Scribner, et al) على أن التمكين يعتبر من المداخل التي يمكن من خلالها تطوير مستوى الجودة في التعليم من خلال مشاركة

الطلاب في الأساليب التي تسهل من عمليات نقل المعرفة، وعن طريق تمكين المديرين وتزويدهم ببعض السلطات التي تتيح لهم التغلب على بعض العقبات التي تواجه تفعيل عملية الإصلاح المدرسي، فالتمكين عبارة عن الفرص التي تتوافر لدى الشخص وتكسبه القوة والمرونة والاختيار والمسئولية *(Scribner, J. et al 2000, 47)*.

وقد أوضحت آن (Anne) أن انخفاض مستوى تحصيل الطلاب، وانخفاض كفاءة المدارس، وتناقص المشاركة المجتمعية، وكثير من المعوقات المالية، تتطلب بالضرورة التوجه نحو مزيد من التمكين الإداري، وضرورة تطبيق اللامركزية في ممارسة الأعمال الإدارية في المدارس كمحاولة لحل مثل هذه الأزمات *(Anne, C., 1999, 181)*.

ويعتمد الإصلاح المدرسي على مفهوم تمكين القادة والإداريين، حيث يتم إعطاء المديرين الملكية والارتباط بوظائفهم، وزيادة الرضا الوظيفي، والدافعية والالتزام وتحسين الاتصال، وزيادة صنع القرارات الفعالة وتحسين الجودة، وإمكانية التغيير إلى الأفضل، فالمديرون بحاجة إلى الشعور بوجود مساحة أكبر من السلطة وتعلم كيفية توظيفها في البيئة الجديدة قبل مشاركتهم بفاعلية في القيادة المدرسية، حيث يعتبر الرؤساء هم أساس خلق بيئة التمكين *(Echevariva, J., et al, 2006, 195)*.

مشكلة البحث:

تؤدي سيطرة أسلوب المركزية على مختلف شئون العمل الأكاديمي والإداري إلى عدم تمكين المديرين بالمدارس من أداء أعمالهم واتخاذ القرارات، مما يؤدي إلى تأخر تنفيذها، ولا شك أن إعطاء المديرين الصلاحيات والمسئوليات ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة التعليمية مع توفير الموارد الكافية، وبيئة العمل المناسبة لهم وتأهيلهم فنياً وسلوكياً لأداء العمل، يعمل على رفع مستوى أداء العمل في المدرسة، وهذا يدل على أهمية تطبيق مدخل التمكين في المدرسة لكي يعطي الفرصة كاملة للمدير في إدارة شئون العمل بما يتفق مع بيئة العمل وقدرات العاملين بشكل يساعدهم على اتخاذ القرارات بأنفسهم وتنفيذها في الوقت المناسب.

وعلى الرغم من الجهود العديدة والمركزة التي قامت بها وزارة التربية بالكويت في العقود الأخيرة لتحسين الإتاحة والمساواة والجودة في التعليم، إلا أن هناك العديد من القضايا والتحديات ما تزال قائمة، والتي تتعلق بعدم كفاءة وفعالية القيادة المدرسية لتفي بمتطلبات الإصلاح والافتقار إلى السلطة المتاحة للقيادة المدرسية لتمكينها من إصلاح العملية التعليمية على مستوى المدرسة، والعبء الزائد الذي يعانيه الهيكل التنظيمي للمدرسة، وزيادة عدد الإداريين مع تزايد البيروقراطية وتفشي المركزية وتداخل المسئوليات بين المستويات الإدارية والتشريعات المالية والإدارية التي تنظم العمل بالمدرسة والتي تتسم بالمركزية وعدم المرونة.

إضافة إلى ذلك تشخص الدراسات نوواحي قصور في البيئة التنظيمية للمدرسة الثانوية في أمور كثيرة من أهمها:

- كثرة المناصب الإدارية بالمدرسة الواحدة، وتداخل الاختصاصات في القيادة المدرسية مما يؤدي إلى حدوث تداخل في إصدار التعليمات والقرارات *(أحمد إبراهيم، ١٠٠٠، ٢٦-٢٧)*.
- اعتبار المدرسة الوعاء التنفيذي لقرارات الإدارة والوزارة، وتجاهل حقيقة أن المدرسة هي الوحدة الأساسية في تنظيم التعليم وهي مسئولة باعتبارها خط المواجهة المباشر في أداء العمل ولنجاحها تحتاج إلى صلاحية الإدارة الذاتية *(فؤاد حلمي، ٢٠٠٣، ٢٢٢)*.

ونتيجة لما يواجهه قطاع التعليم من انخفاض في مستوى جودة الأداء المدرسي ونظراً لنقص الرضا المجتمعي والحكومي عن المستوى الذي وصلت إليه العملية التعليمية والإدارية داخل المدارس رغم جهود التطوير، إلا أنه لا تزال هناك مشكلة كبرى تواجه عملي الإصلاح المدرسي، ألا وهي تحديد ماهية الإصلاح، وهل تكمن المشكلة في تغيير النظم المدرسية التربوية؟ أم أن المشكلة يتم علاجها بصورة أكثر فعالية من خلال تحديد الاتجاهات (المسارات التي يتم من خلالها الإصلاح)، هل يمكن تحديد المسئوليات والمحاسبية الأكاديمية في ظل الوضع الراهن للتعليم؟ حيث إن الوضع الحالي كفيل بأن يسهم في عرقلة أي أسلوب يتم من خلاله تطوير العملية

التعليمية داخل المدارس مما أوجب على النظم التعليمية ضرورة العمل على تطبيق نظام الإصلاح المدرسي حتى يمكن توفير البيئة المناسبة لنجاح كافة الفعاليات التي تهتم برفع مستويات الجودة في العملية التعليمية، وجعل الإصلاح المدرسي جزءاً من الثقافة المدرسية التي تتطلب إجراء بعض التغييرات في السياسات والقرارات المدرسية والتي تفرض الكثير من التحديات أمام النظم المدرسية.

وبناء على ما سبق يحاول البحث أن يجيب عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما الرؤية المقترحة لتمكين مديري المدارس الثانوية بالكويت لتطبيق عملية الإصلاح المدرسي؟.

ولكي نجيب عن هذا التساؤل يتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما أبعاد تمكين مديري المدارس الثانوية وركائزها؟

٢- ما أهم مداخل عملية الإصلاح المدرسي ومراحله؟

٣- ما الرؤية المقترحة لاستخدام مدخل تمكين المديرين لتطبيق الإصلاح المدرسي بالمدارس الثانوية بالكويت؟

أهداف البحث وأهميته:

استهدف البحث الحالي التعرف على ماهية التمكين وخصائصه وأبعاده، والأسس والمداخل التي يعتمد عليها، والمتطلبات الواجب توافرها للتمكين، وأهم المعوقات التي تواجه مديري المدارس في تطبيق مدخل التمكين، وعلاقة ذلك بعملية الإصلاح المدرسي.

وتكمن أهمية البحث في أنه يعد من البحوث الفعلية في العلوم التربوية التي اهتمت بأبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي، ويتضح ذلك في جانبين هما:

- الأهمية النظرية للبحث الحالي: حيث يقدم إطاراً نظرياً يتناول أبعاد تمكين مديري المدارس الثانوية العامة في الكويت، والمداخل النظرية لعملية الإصلاح المدرسي.

- الأهمية التطبيقية: حيث يضيف من خلال نتائجه إلى المجال التربوي وبخاصة مجال الإدارة المدرسية بعض الأسس التي يعتمد عليها التمكين الإداري، والأدوات التي يستند عليها الإصلاح المدرسي.

عينة البحث:

اقتصر البحث الحالي على عينة من المسئولين عن إدارة المدارس الثانوية العامة بالكويت وتتمثل في (٦٩) مديراً، و(٧٤) ناظراً.

مصطلحات البحث:

١- التمكين:

يعد التمكين مدخل يحصل بها مديري المدارس على حق التحكم في عملهم، وشعورهم بالسيطرة الفعلية في تشكيل فرص العمل المدرسي، والتمكين عبارة عن تعديل الوضع والمكانة المهنية في المدرسة، وتطوير الأساس المعرفي، وزيادة معدلات المرونة في عملية صنع القرار من خلال بيئة العمل الإيجابية التي يتوصل عن طريقها المديرون والمعلمون إلى طرح وتنفيذ الأفكار الجديدة التي تؤدي إلى تعزيز الفرص التعليمية للطلاب.

ويمكن تعريف التمكين Empowerment لغوياً اكتساب القوة أو النفوذ The Gaining of Power أي إعطاء السلطة أو القوة اللازمة لأداء العمل، وينطلق التمكين من أن القوانين وسائل مرنة لتحقيق غايات المؤسسة وأهدافها، وأن للمدير الحق في التصرف ولإصدار الأوامر للأخرين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة *(محمود الخطيب، ٢٠٠٠، ٤)*.

ويعرف التمكين على أنه نقل السلطات الكافية للعاملين لكي يتمكنوا من أداء المهام الموكولة إليهم بحرية دون تدخل مباشر من الإدارة، مع دعم قدراتهم ومهاراتهم بتوفي الموارد اللازمة والمناخ الملائم وتأهيلهم فنياً وسلوكياً، وقياس الأداء بناءاً على أهداف واضحة، وقبل أن نتطرق إلى مداخل تعريف التمكين يجب الأخذ في الاعتبار أن الاختلاف في تعريف التمكين إنما يرجع غلى تعدد المنظورات حول السلطات

والاختصاصات التي يتم إسنادها إلى العاملين لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية الإنتاجية (*عطية حسين أفندي، ٢٠٠٣، ١٠-١٢*).

ويذكر علي مير ورازا مير (Ali Mir & Raza Mir) أن التمكين ما هو إلا مدخلاً يعمل على تحقيق المزايا التنافسية وتحسين الإنتاجية، وتعزيز الدافعية، وإيجاد منظمة تعليمية فعالة، ولذا فإن مفهوم التمكين يعتبر من المفاهيم متعددة الأوجه، والتي من الصعب التوصل إلى فهم كيانها وإدراك مدلولاتها (*Mir, A. & Mir, R., 2005, P. 57*).

وتعرف الباحثة التمكين إجرائياً أنه أسلوب إداري حديث يعمل عل توفير تفويض السلطة والنفوذ للمديرين بالمدارس الثانوية حتى يتمكنوا من اتخاذ القرارات الفعالة بالقدر الذي يسمح لهم بإدارة العمل بكفاءة واقتدار، مع توفير أساليب التنمية المهنية والإدارية التي ترفع من مهاراتهم وقدراتهم.

٢- الإصلاح المدرسي:

يشير المعنى اللغوي للإصلاح إلى الفعل صلح فيقال صلح الشيء صلاحاً أي كان نافعاً أو مناسباً و"صلح صلاحاً" زال عنه الفساد، وأصلح الشيء أي أزال فساده، كما يعرفه معجم المصطلحات التربوية على أنه يقصد به كل تغيير مقصود لتحسين نظرية التربية وممارستها (*رمزي كامل، ميشيل تكلا، ١٩٩٨، ٣٠١*).

ولو تناولنا كلمة الإصلاح بوجه عام لوجدنا أنها تعني أي تغيير إيجابي في الأسلوب الذي يتم به سير العمل داخل المدارس حيث يهتم بالتركيز الشديد على تطوير وإصلاح العمليات المتعلقة بعمليتي التدريس والتعليم والإصلاح الإداري والتنظيمي للمدارس بمعنى أنه يركز على المعلم والطالب والبرامج التعليمية.

ويعتمد الإصلاح المدرسي على إعطاء إدارتها المزيد من السلطات والصلاحيات في اتخاذ القرارات الخاصة بالأمور المدرسية، والتركيز على رفع جودة الأداء المدرسي من خلال تطوير المناهج وأساليب التدريس وتدريب المعلمين وتنميتهم، والتركيز على المحاسبة والمساءلة من خلال عقد ميثاق بين المدرسة والوزارة والمجتمع المحلي، وخلق نوع من المنافسة بين المدارس لتقديم مستوى أفضل من

التعليم، ويناط بالمدرسة الدور الرئيسي فيما يتعلق بعمليات التغيير بها وذلك من خلال اتباع منهج شامل لإدخال التغييرات والتعديلات على النظم التعليمية (Menken, K., 2000, 91).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: على أنه العملية التي يتم بموجبها تطوير وإصلاح العمليات المتعلقة بعمليتى التدريس والتعليم والإصلاح الإداري، وذلك من خلال تهيئة المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنياً على تحمل المسئولية والمساءلة وتحقيق مشاركة فعالة ووضع خطة إجرائية تعالج جوانب الضعف وتدعم جوانب القوة، وبالتالي تعمل على تحسين جودة الأداء المدرسي.

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الاستبيان حيث تم تصميمه وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي الذي يحتوي على ثلاث استجابات (بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة ضعيفة) وتكون من بعدين، البعد الأول: يتمثل في أبعاد التمكين (الاختيار- الدافعية- الأهمية- التأثير)، والبعد الثاني الإصلاح المدرسي، ويحتوي كل بعد على مجموعة من العبارات التي تقيس متغيرات البحث المستقلة والتابعة.

منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يقوم على أساس المراجعة للدراسات النظرية والدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلة البحث وتحديد أسباب وأبعاد المشكلة وصياغتها في صورة تساؤلات للبحث، وتحليل وتفسير أبعاد تمكين المديرين، بالإضافة إلى استخدام الأساليب الإحصائية لتفسير نتائج الجزء الميداني، ولكي يتحقق ذلك يسير البحث وفقاً للإجراءات التالية:

أولاً: تأصيل إطار نظري مفاهيمي لأبعاد تمكين المديرين والأسس والركائز التي يقوم عليها والمتطلبات والإستراتيجيات الأساسية لها.

ثانياً: استعراض الإصلاح المدرسي من حيث أهدافه وخصائصه، ومداخله وأدواته ومراحله.

ثالثاً: دراسة ميدانية استهدفت ما يلي:

١- جمع البيانات التي يتم الحصول عليها من أفراد عينة البحث للتعرف على أبعاد تمكين المديرين، وعملية الإصلاح المدرسي.

٢- التعرف على دلالة الفروق بين أفراد العينة من حيث الدرجة الوظيفية والنوع.

٣- التعرف على العلاقة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسي من وجهة نظر أفراد العينة.

رابعاً: عرض أهم نتائج البحث والتصور المقترح.

الدراسات السابقة:

- استهدفت دراسة (عبد الحميد المغربي) تحليل وتشخيص العوامل والمتغيرات التي تتيح الوقوف على إمكانية تمكين العاملين بالمصالح الحكومية، ومنظمات القطاع الخاص بمحافظة دمياط، ودراسة وتحليل الفوائد والمزايا المترتبة على تبني مدخل تمكين العاملين، وكذلك المعوقات والمشكلات التي تحد من تمكين العاملين، وتقديم إطار يحتوي على عدة مقترحات تهيئ السبيل لتطبيق تمكين العاملين بالمصالح الحكومية ومنظمات القطاع الخاص، وتمثلت عينة الدراسة في (١٨٩) من العاملين بالمصالح الحكومية، و(١٩٤) من العاملين بالقطاع الخاص بمحافظة دمياط، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن عوامل تمكين العاملين هي: وضوح الغرض، والأخلاقيات، والعدالة والإنصاف، والاعتراف والتقدير، والعمل الجماعي، والمشاركة، والاتصالات الفعالة ، والبيئة الصحية، كما أكدت على وجود اختلاف جوهري بين آراء العاملين في مختلف المصالح الحكومية العامة والقطاع الخاص بمحافظة دمياط نحو عوامل تمكين العاملين لصالح عينة القطاع الخاص *(عبد الحميد المغربي، ٢٠٠١، ١-٤٤)*.
- استهدفت دراسة مفام- منساح (Mfum- Mensah) توضيح المشاركة المجتمعية كوسيلة من وسائل تمكين أعضاء المجتمع المحلي من أجل تعميق مستوى مشاركتهم في عملية صنع القرار ذات الصلة بمدارسهم، وفحص كيفية إدراك أعضاء المجتمع وهيئات التدريس والمنظمات الراعية غير الحكومية وأعضاء

اللجنة الإدارية المحلية أنفسهم لمثل هذا المنهج الخاص بالإدارة المدرسية، وأوضحت نتائج الدراسة أن تحول التحكم إلى أعضاء المجتمع المحلي قد أدى غلى كونه إدارة لتمكينهم، وأن الإدارة المحلية للمدارس لها فوائد مؤسسية وإدراكية كبيرة *(Mfum- Mensah, O., 2004, 141-155)*.

- استهدفت دراسة شيرين الفقي (Sherine El-Feky) التعرف على أثر كل من أسلوب القيادة الإدارية والهيكل التنظيمي على تمكين العاملين، وأثر التمكين على رضاهم الوظيفي، وتحديد معوقات تطبيقه، واستخدمت الدراسة أسلوب البحث المكتبي والدراسة الميدانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية وتأثير جوهري لكل من أسلوب القيادة والهيكل التنظيمي على تمكين العاملين، وأيضاً وجود تأثير جوهري للتمكين على رضا العاملين، وأوصت الدراسة بزيادة مستوى تمكين العاملين والتطبيق الفعال له *(El-Feky, S., 2005)*.
- استهدفت دراسة باترك وسبنس (Patrick & Spence) بحث العلاقة بين التمكين الهيكلي والدعم التنظيمي المدرك، وأثر هذه العوامل على رضا المديرات عن قيامهم بأدوارهم، وذلك من خلال استبيان تم تطبيقه على (٨٤) من مديرات بمستشفيات كندا، وقد توصلت هذه الدراسة إلى ارتباط التمكين الهيكلي إيجابياً بالدعم التنظيمي المدرك للمديرات، وأن التمكين في العمل كان له أثراً كبيراً على مشاعر الموظفين فيما يتعلق بالدعم وشعورهم بالحاجة إلى الإنجاز في هذا العمل، وأن المدركات الإيجابية للدعم التنظيمي لها دوراً هاماً في الاحتفاظ بالمدراء وجذب القادة المستقبليين للمناصب الإدارية *(Patrick, A. & Spence, H., 2006, 13-22)*.
- تناولت دراسة (بيومي ضحاوي) عرضاً لبرنامج الإصلاح المدرسي بالكويت بهدف تنمية الفرص المتاحة لتحقيق التحول إلى نموذج تربوي Paradigm Shift يقوم على احتياجات المتعلم ونشاطه وتعامله مع مصادر المعرفة، ويتجسد ذلك في جعل المدرسة قادرة ذاتياً ومهنياً على تحمل المسئولية والمساءلة، والتحول التدريجي نحو نقل الموازنة المالية إلى المدرسة وربطها بالأداء وبرامج التحسين،

واستكمال اللوائح التشريعية والقانونية لإرساء مبدأ المحاسبية، والتحرك الحقيقي نحو اللامركزية، وجعل المدرسة قادرة على التقويم الذاتي وبناء خطط التطوير في ضوء المعايير القومية للتعليم والسياسات التعليمية المعلنة على المستوى القومي، وذلك حتى يمكن تأهيل المدارس للاعتماد التربوي، وأوضحت نتائج الدراسة أن الإصلاح المتمركز على المدرسة يعد الأولوية القصوى للمجتمع ككل، وأن تحقيقه مسئولية مجتمعية، وأن هذا النوع من الإصلاح يمن أن يكون نقطة انطلاق للتغلب على التحديات التي تواجه المدرسة وتعوقها عن تحقيق التميز الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة تمكين المسئولين لمواجهة التحديات المحلية والعالمية، وبناء مهارات الإدارة لدى مسئولي المدارس، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا لتطوير العملية التعليمية *(بيومي محمد ضحاوي، ٢٠٠٧)*.

- استهدفت دراسة (ياسر المهدي) الكشف عن العوامل المكونة لبنية تمكين المعلمين، وتقدير مستوى التمكين لديهم، واختبار مدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على إحساس المعلمين بالتميكن، والتعرف على أبرز معوقات تمكينهم، وصولاً إلى طرح بعض الآليات المقترحة لتفعيل تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر، وتوصلت الدراسة إلى ضعف مستوى تمكين المعلمين المصريين وتمثل ذلك في: ضعف مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية، قلة فرص النمو والتطوير المهني لمعلمي التعليم الأساسي وإن توافرت فهي غير فعالة لأسباب عديدة منها: شكلية التدريب، وعدم ملائمته للاحتياجات الفعلية للمعلمين، ونقص تأثير المعلم في الحياة المدرسية *(ياسر المهدي، ٢٠٠٧: ٩-٤٧)*.

ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن منها ما ركز على العوامل المؤثرة على تمكين العاملين مثل دراسة (عبد الحميد المغربي، ٢٠٠١)، ودراسة (ياسر المهدي، ٢٠٠٧)، ومنها ما ركز على العلاقة بين التمكين والدعم التنظيمي أو التمكين والقيادة والهيكل التنظيمي، مثل دراسة باترك وسبنس (Patrick, A. & Spence, H., 2006)، ودراسة شيرين الفقي (Sherine El-Feky)، أما دراسة (بيومي ضحاوي، ٢٠٠٧) فعرضت برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة وتأهيل

المدارس للاعتماد التربوي. ولكن البحث الحالي اختلف عن الدراسات السابقة في تناوله أبعاد تمكين مديري المدارس كمدخل للإصلاح المدرسي، وقد استفادت الباحثة من خلال الإطار المفاهيمي للدراسات السابقة ومجموعة النتائج والتوصيات التي تفيده في استخلاص نتائجه وكيفية تفسيرها.

أولاً: تمكين مديري المدارس الثانوية:

يعد تمكين المديرين مدخلاً حديثاً لتحويل المدارس من منظمات تقليدية إلى منظمات متمكنة من أداء مدرسي فعال من خلال زيادة الأهمية الإستراتيجية للعاملين في المستويات الإدارية الدنيا لاحتكاكهم المباشر بالمتغيرات البيئية والموقفية المتغيرة، مما يتطلب إعطائهم الحرية للتصرف مباشرة وبفاعلية في الأنشطة والمهام المسندة إليهم، ومن ثم فتمكين مديري المدارس يعتبر تطويرا في نظرية تفويض السلطة بحيث يشتمل على مهام وأنشطة محددة وهذا يتطلب وضع معالم وأضحة لتصرفات العاملين ومشاركتهم في المعلومات لتمكينهم من التصرف بالسرعة المناسبة.

وهناك آراء مختلفة حول ماهية التمكين وأبعاده إلا أنها تجمع في أغلبها على أنه يتمحور حول إعطاء صلاحية وحرية أكبر في مجال الوظيفة المحددة التي يقوم بها المدير حسب الوصف الوظيفي، والموارد اللازمة لأداء العمل، ومنحه حرية المشاركة وإبداء الرأي في الأمور التي تتعلق بسياق الوظيفة، حتى يشعر بأهميته ويكون له دوراً حقيقياً في المدرسة ثم محاسبته عن نتائج العمل.

١- مفهوم التمكين وخصائصه:

يعتبر مفهوم التميكن من المفاهيم الصعبة، كما أنه ليس سمة من السمات الشخصية التي يمكن للإنسان أن يكتسبها عبر المواقف والأحداث المختلفة، ولكنه يمتد ليشمل كافة المدركات والظروف التي تتبلور لدى العاملين نتيجة لمتغيرات بيئة العمل، أي أنه حالة دافعية وتحفيزية متعددة الأبعاد تتكون لدى العاملين وتظهر من خلال مشاركتهم في العمليات الفعالة المتعلقة ببيئة ومناخ العمل.

وباستقراء أدبيات البحث التربوي يظهر لنا أنه لم يتم الاتفاق على تعريف محدد للتمكين، وأن هناك العديد من الانتقادات قد تم توجيهها إلى مفهوم التمكين نتيجة

للغموض والاضطراب والتناقض وعدم التحديد الذي يحيط بالمفهوم، وقد أشار "جالي Gale" إلى أن التمكين مازال في مرحلة البداية وأن معظم المفاهيم المتوفرة تعتمد على الإطار النظري، ولم يتم تحديدها تحديداً حازماً، وبهذا فإن تحديد مفهوم التمكين يعتمد على العوامل التالية *(Gale, L.,2000, 37-38)*:

- الإطار المفاهيمي الذي يتم فيه مناقشة وتحديد مفهوم التمكين، والذي يشمل الإدارة والقيادة وفعالية المدرسة، والقيادة التحويلية والحالة النفسية، وإدارة الموارد البشرية، والسلطة والرقابة والقوة في المدرسة، والتنمية والتطور الجماعي.
- يتغير مفهوم التمكين اعتماداً على العلاقة الواضحة بينه وبين المتغيرات الأخرى المحددة تحديداً نظامياً، مثل توزيع القوى، وتفويض السلطة في الأعمال الإدارية، والتي تصب جميعها في بؤرة الإدارة المشتركة، ولذلك غالباً ما نجد ارتباطاً بين مفهوم التمكين ومفهوم مشاركة العاملين.

ويعرف لوكس (Lucas) السلطة على أنها "قوة بشرية للإنجاز يمكن استخدامها بشكل فردي أو جماعي من أجل تحقيق المصلحة البناءة"، وقد توصل إلى أن القائد لا يمكنه بالفعل إعطاء السلطة للآخرين لأن لديهم سلطة داخلية حقيقية، لكن الهيكل التدريجي التنظيمي غالباً ما يعمل على تحفيز الآخرين لاستخدام سلطاتهم بطرق ذاتية لا تعمل على تحقيق النمو الشخصي أو التنظيمي، وعلى سبيل المثال عندما يحدث خطأ ما في معظم المؤسسات، فهل تكون الأولوية هي إصلاح وتحسين النظام من أجل منع حدوث أخطاء مثيلة في المستقبل أم تكون الأولوية هي البحث عن الشخص الذي يستحق العقاب؟ إذا كانت الإجابة هي الأخيرة، فسوف يستخدم الأفراد سلطاتهم لإخفاء الأخطاء وحماية أنفسهم ووظائفهم، أما إذا كانت الأولى فقد يتم استخدام السلطات والقوى الشخصية من أجل إصلاح الأخطاء والعمل مع الآخرين من أجل تحسين النظام *(Lucas, J., 1998, 13)*.

وعلى هذا فالتمكين يعمل على تحرير الفرد من القيود وتشجيعه وتحفيزه على ممارسة روح المبادرة والإبداع، ويتم ذلك من خلال المشاركة والمساهمة في اتخاذ

القرار وتحمل المسئولية والانتماء، وتمكين المديرين يعني إشعارهم بالتقدير من جانب الرؤساء عن طريق إشراكهم في صنع القرارات وفي عملية التخطيط، الأمر الذي ينتج عنه بذلهم لجهد أكبر في العمل وإظهارهم كفاءة أعلى، ومفهوم التمكين لا يعني فقط المشاركة في السلطة ولكن يمتد إلى توزيعها حيث يمنح العاملين سلطة بشأن بعض أو كل نواحي المهام.

ويعتبر تفويض السلطة مفهوماً محدوداً وقاصراً عن مفهوم التمكين ومقتضياته حيث يقتصر على منح المرءوس سلطات محددة من قبل الرئيس الذي يمكنه استردادها في أي وقت شاء ضمن أسس وقواعد رسمية محددة، كما تفتقد عملية التفويض لمتطلبات أساسية لا تتوافر إلا في التمكين، في حين أن التمكين يمثل تدعيم ومساندة المدير لمرءوسيه لمباشرة مهام عملهم، وأنه لا يعني إعطاء المرءوس القوة بل يمنحه الفرصة لتقديم أفضل ما عنده من خيرات ومعلومات ويؤدي ذلك إلى التفوق والإبداع في العمل.

والتمكين وسيلة وليس غاية في حد ذاته،حيث يعتبر تغيراً سلوكياً يبدأ من القمة وينتشر فيشمل المنظومة المدرسية، والتمكين في التعليم يعد عملية يتم فيها صنع القرارات المشتركة، ففي ظل تطبيق مدخل التمكين تكون وظيفة المدير هي توزيع السلطات فيما بين الأفراد مع خلق بيئة تدعم استخدام هذه السلطات بطريقة إبداعية وتعاونية لما فيه تحقيق المصلحة، إلا أن التغيير من ثقافة تقليدية إلى هيكل يتمتع بالتمكين لا يعد مهمة يسيرة، ولا يمكن بحال من الأحوال أن يتم التمكين دون المشاركة والتفاعل والانتماء الذي ينسجم مع المسئولية وتحقيق الأهداف.

(يحيى ملحم، ٢٠٠٦، ٨).

وهناك مدخلين لتعريف التمكين هما:

- مدخل العلاقات: ويعتمد هذا المدخل على تحسين الأداء من خلال تفويض السلطة أو القوة للمرءوسين أو مشاركتهم في سلطة اتخاذ القرار، ويفرق هذا المدخل بين تفويض السلطة والتمكين، حيث إن تفويض السلطة عملية مؤقتة تنتهي بانتهاء

المهمة التي تم التفويض من أجلها، أما التمكين فيتضمن نقل الصلاحيات إلى المديرين.

فالتمكين وفقاً لهذا المدخل يعني مسئولية المرءوسين الذين تم تمكينهم وإعطائهم سلطة اتخاذ القرار بحرية كاملة، كما أن التمكين ليس عملية مؤقتة وإنما هو إدراك دائم لمجموعة من الأبعاد التي يجب على المدرسة أن تسعى إليها بشكل مستمر، أي أن التمكين أعم وأشمل من المشاركة في اتخاذ القرارات حيث لا يقف عند مجرد مشاركة السلطة ولكن يشمل عملية توزيع السلطة مع زيادة كل من الكفاءة الذاتية والدافعية للمرءوسين، بحيث يمكن الاستخدام الأمثل للسلطة مع مساءلة المديرين عن النتائج *(رمضان محمود عبد السلام، ٢٠٠٣، ١٠-١٢)*.

- مدخل الدافعية: ويقوم على تحسين مدركات المديرين بشأن قدرتهم على أداء وظائفهم وتزويدهم بالدعم المعنوي لتعويضهم عن الضغوط والتوترات الموجودة داخل بيئة العمل، وربما يتطلب ذلك دعماً تنظيمياً مثل إعادة تصميم الوظائف بما يسمح بتنمية مشاعر العاملين المتعلقة بالولاء التنظيمي والانتماء للمنظمة والمسئولية عن أعمالهم والقدرة على أداء الأعمال.

ومن ثم فالفرد وفقاً يشعر بالتمكين حتى لو لم يقم بأداء مهام عمله كما يجب، أو أن وظيفته التي يقوم بها ليست ثرية بحيث تكون دافعاً له لزيادة معدلات الأداء حيث يتعلق التمكين بمدركات العاملين ودفعهم للعمل عن طريق تحفيزهم إلى جانب تصميم الوظائف بطريقة تمكن العاملين من توظيف مهاراتهم وتوفير مناخ يسوده الثقة، وتوفير الموارد اللازمة وأهمها المعلومات، وكذلك التركيز على العلاقات الأفقية.

(سالي علي محمد، ٢٠٠٢، ٢٥).

كما توجد مجموعة من الآراء النظرية الخاصة بأهمية التمكين للعملية التعليمية ومستوى التحصيل الأكاديمي هي *(Lashley, C., 2000, 75)*:

- إن المديرين هم أفضل من يمكنهم تقييم احتياجات المدرسة، وذلك لأنهم الأكثر خبرة وتدريباً، كما أن لديهم معرفة جيدة بالعملية التعليمية، ويتمتعون بالقدرة على تطوير الاستراتيجيات الخاصة لتحقيق النجاح في العمل المدرسي.

بالمهارات من الأمور التي تؤثر تأثيراً إيجابياً على عملهم، فعندما يؤمن المديرون بقدرتهم تتضح ثقتهم بأنفسهم وتؤثر إيجابياً على العملية التعليمية داخل المدرسة.

- استقلالية المدرسة: وتشير إلى إحساس وشعور المديرين بالحرية في اتخاذ القرارات التي تحكم في بعض النواحي المحددة للحياة العملية، مثل الجداول والمناهج والكتب المدرسية، والتخطيط التعليمي، ويؤدي اعتقاد المديرين بأن لديهم سلطة على عملهم إلى صنع القرارات الفعالة، حيث تعمل المدارس التي تخلق البيئات والتي تدعم المخاطر والتجارب من قبل المديرين على بناء الاستقلال الذاتي عندهم، ويكون المديرون الذين يتمتعون بالاستقلال الذاتي أكثر رغبة في تجريب الأفكار الجديدة في مدارسهم.

ومما سبق نستخلص أربعة أبعاد تضمنت الأبعاد السابقة في محتواها والتي سوف نركز عليها في دراستنا الميدانية ألا وهي:

- الأهمية: وتعني إدراك المدير أن المهام التي يؤديها ذات أهمية وقيمة بالنسبة له وللآخرين وللمدرسة، وإدراكه لأهمية وظيفته وشعوره بالرضا الوظيفي، أي استشعاره بقيمة ومعنى العمل الذي يقوم به.
- الدافعية الذاتية: حيث إن الدافعية تعني الخبرات الإيجابية التي تعود على الفرد من المشاركة في تنفيذ المهام التي تؤدي إلى زيادة معدلات الرضا لديه.
- التأثير في القرارات: ويعني إدراك المدير بأن له تأثيراً على القرارات التي يتم اتخاذها والسياسات التي تصنعها المدرسة خاصة تلك المتعلقة بعمله، وإن إحساس المدير بانعدام التأثير في مجريات أمور وظيفته يؤدي إلى الاغتراب الوظيفي ويؤدي ذلك إلى شعوره بالفشل في الانتماء إلى أنشطة العمل التي تمكنه من التعبير عن شعوره وأرائه الشخصية.
- حرية الاختيار: ويعني رغبة المديرين في اختيار مهام عملهم وإدراكهم لتلك الحرية وقدرتهم على تحمل المسئولية، وتعبر الاستقلالية عن شعور الفرد بحريته

عندما يرتبط الأمر بالإنجاز وعمل الأشياء فيصبح له الحق في اختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل.

٣- أسس وركائز التمكين:

وتعد الفكرة الرئيسية لأسس وركائز التمكين هي التمييز بين المستويات المختلفة، وتم تقسيم أسس التمكين إلى ثلاث مستويات هي (الفردي، الإداري، المدرسي)، وفيما يلي عرض لأهم أسس وركائز التمكين:

أ- المستوى الفردي:

يعتمد التمكين في المدارس كعملية إصلاحية بشكل أساسي على الفعالية التنظيمية التي يتم تعزيزها من الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة من قبل المديرين، ويمكن أن يتم التفكير في التمكين كعملية يستطيع المديرون من خلالها تنمية كفاءاتهم لكي يتولوا مسئولية عملهم ويتمكنوا من حل مشكلاتهم الشخصية، وتتمثل عوامل التمكين على المستوى الشخصي فيما يلي *(Prince, J, 2007, 223-225)*:

- التمكين النفسي: يعمل التمكين على تكوين حالة نفسية يشعر من خلالها المديرون بأنهم يتحملون مسئولية عملهم، وفي الواقع يعتمد التمكين على تجربة المديرين الشخصية فيما يتعلق بمدى تمتعهم بالتمكين، ويتحدد التمكين النفسي من خلال أربعة طرق هي:
  - الشعور بالأهمية حيث يشعر المديرون بأهمية دورهم ومعناه.
  - الفعالية: حيث يشعر الأفراد بفعاليتهم فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء.
  - التصميم: أن يتمتع الأفراد بالشعور بالتصميم فيما يتعلق ببعض الوسائل الخاصة بتحقيق النتيجة المطلوبة.
  - السيطرة (التحكم): حيث يعتقد العاملون أن لديهم إمكانية التحكم في النتائج المتوقعة وأنهم قادرون على التأثير في البيئة المحيطة.
- الدوافع: يجب أن يشعر المديرون الذين يتمتعون بالتمكين بالأحقية، ويدركوا أن لديهم السلطة والقدرة على التحكم والتعامل بفعالية مع المؤسسات التي يتعاملون معها، ولذلك فإن التمكين ما هو إلا منح حرية التصرف والسلطة والقوة والتحكم،

ويعد الدافع الأقوى هو الدافع الداخلي حيث تعتمد المكافأة على خبرة القيام بالعمل، أما المكافآت الخارجية فإنها تعد أقل تحفيزاً على المدى الطويل، وبشكل واضح ترتبط المكافآت الداخلية بالالتزام النفسي.

- التمهن: إن التمكين كمصطلح يعد مرادفاً للتمهن، ومن ثم فهناك أهمية كبرى بأن يعمل المديرون في بيئة يتصرفون فيها كمهنيين ويتم التعامل معهم أيضاً على هذا الأساس، كما يحدد وضع المديرين ومعرفتهم وتمكنهم من المشاركة في صنع القرار أو كعناصر هامة من عناصر التمكين.
- الثقة: تعد الثقة أساس الحوكمة المشتركة والتي توفر للمديرين، وأنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعايير الثقافة التنظيمية وقيمها، ويجب أن يتم منح الثقة لهم تلقائياً بمجرد وصولهم إلى المدرسة، وذلك لأنه عندما تنتشر الثقة يشعرون بالحرية ويبدعون، ولذلك فإن الثقة تعد من بين عناصر التمكين الرئيسية، حيث إن التمكين يعمل على تنمية الشعور بالثقة المتبادلة بين العاملين، كما يعد قادراً على تعزيز التعاون وتنظيم الأداء، وتعد تنمية الثقة مهمة تتعلق بقدرة المدرسة على خلق بيئة تدعيميه تتمكن من خلالها من النمو.
- الاستقلالية: يحتاج المديرون إلى الشعور بالملكية في إطار المدرسة، وتؤدي زيادة الاستقلالية الوظيفية إلى زيادة الشعور بالقدرة على التحكم وزيادة مستوى التمكين، ولذلك تعد الاستقلالية ذات أهمية كبرى لفاعلية المدارس ونجاح الإصلاح المدرسي، ومن بين العوامل التي تؤدي إلى عرقلة منح الاستقلالية لهم: الصراع بين التمكين والبيروقراطية فيما يتعلق بالقواعد والإجراءات والسياسات والعلاقات الإدارية.

ب- المستوى الإداري:

إن التمكين يساعد مديرو الإدارا على تنمية كفاءة مديري المدارس لكي يتحملوا مسئولية عملهم ويتمكنوا من حل مشكلاتهم الخاصة ولكن بسبب البيروقراطية يمثل المديرون قوة تحفظية في إطار المدرسة، فالمديرون قد لا يشعرون بالرغبة في دعم

الابتكارات، وتنقسم ركائز التمكين على المستوى الإداري إلى (Lashley, 2001, 24-25):

- القيادة القائمة على الرؤية: تشكل الرؤية التعبير عن احتياجات المدرسة، ويمكن أيضاً النظر إليها على أنها القيم والمعتقدات المشتركة الخاصة بمجموعة من الأفراد، ولكي يتمكن المديرون من تولي مثل هذه الأدوار القيادية، يجب عليهم وضع رؤية سليمة لمدرستهم، ونشرها بطريقة تجعل أعضاء المدرسة يلتزمون بها، وتوضيح معنى الرؤية والتركيز عليه بشدة.
- عقلانية التمكين: تشير عقلانية التمكين إلى السمات الداخلية للقائد والتي تعمل على تحفيز السلوك في المواقف المتنوعة، وقبل أن يتمكن القادة من خلق بيئة يمكن من خلالها تمكين الآخرين، يجب عليهم أن يمكنوا أنفسهم أولاً، ويعني ذلك أن المديرين يجب عليهم تكييف أنفسهم في بداية التمكين، وقد يتضمن محتوى عقلانية التمكين بعض العناصر مثل الشعور بحرية الإرادة حيث يتمتع المديرون بحرية القيام بأعمالهم، والشعور بالمعنى الذاتي حيث يشعر القادة بثقتهم في قدراتهم، والشعور بالكفاءة، والقدرة على التأثير حيث يعتقد القادة بأنهم قادرون على التأثير في أعمالهم.
- الثقة الإدارية: وعلى المستوى الإداري ما الذي يمكن أن يفعله مديري المدارس في سلوكياتهم من أجل تعزيز الثقة المتبادلة بين جميع أعضاء المدرسة؟، وفي ظل الإدارة الإنسانية يشعر العاملون بحب العمل بعيداً عن القهر والإحباط ويسعون إلى تحمل المزيد من المسئوليات، هذا ويمكن أن يعمل دمج الأساليب الإنسانية في نظام قيادة المديرين على تعزيز الثقة فيما بين جميع أعضاء المدرسة.
- اللامركزية: تعد المدارس منظمات رسمية ذات سلطة إدارية مركزية وهياكل عالية البيروقراطية، وتعني اللامركزية تفويض عملية صنع القرار لمستويات تنظيمية أقل ويتطلب تمكين المديرين كأساس للامركزية ومشاركتهم في عملية

صنع القرار، وأن تدار المدرسة ذاتياً، ولذلك تعد اللامركزية عاملاً من عوامل التمكين على المستوى الإداري.

- تبادل المعلومات: بسبب البيروقراطية في المدارس كانت المعلومات التي يتم تبادلها تحدد من قبل المديرين، ومن أجل توضيح معنى وقيمة للتمكين يجب إعطاء هذه المسئولية لأعضاء المدرسة، ويجب أن تتعلق هذه المعلومات بمهمة المدرسة وأدائها وبالمعرفة والمهارات التي تمكن المديرين من فهم الأداء التنظيمي والمساهمة فيه.
- التعاون: إذا كان القادة يريدون خلق منظمة تتمتع بالتمكين فسوف يحتاجون إلى خلق بيئة عمل تدعم وتنمي الأفراد والجماعات التي تعمل بشكل جماعي، ويمكن أن يتسم التعاون بعلاقة يستخدم فيها جميع الأفراد المشاركين مجموعة من الوسائل المشتركة مثل المعلومات والموارد الأخرى من أجل الوصول إلى الغايات المرجوة، وعندما يتعاون مديرو المدارس فإن آرائهم تظهر عند حل المشكلات بطرية مشتركة، ويعمل فهمهم لآراء بعضهم البعض على زيادة الثقة فيما بينهم ولذلك يؤدي التعاون إلى كثير من الفوائد المحددة كغايات ووسائل لتحسين الأداء.

ج- مستوى المدرسة: وتتمثل في *(Wan, E., 2005, 853-856)*:

- الثقافة المدرسية: تشير إلى مجموعة التوجهات المشتركة التي تعمل على ترابط الوحدات وتعطيها هوية مميزة، وتتضمن الثقافة المدرسية مجموعة من السمات الهامة، وهناك مجموعة من القيم الرئيسية التي تؤيدها المدرسة وتتوقع من المشاركين تبادلها فيما بينهم والتي غالباً ما تكون عبارة عن مجموعة من المعايير السلوكية وتعد أكثر وضوحاً من الافتراضات أو القيم، وقد يتساءل البعض عن أنواع الثقافة المدرسية المفضلة فيما يتعلق بالتمكين.
- التغيرات في الهياكل والعمليات: يمكن للمدير أن يصبح مؤسس للثقافة المدرسية، وعلى ذلك فالتميكن يمكن اعتباره ملائماً لإحدى الثقافات المعنية ويمكن أن يؤدي عدم وجود الوعي الكافي والانتباه للعوامل البيئية إلى عواقب، كما أن التمكين لا

يمكن أن يحدث دون تغييرات هيكلية وإجرائية داخل المدرسة، إذ أن معظم المدارس لديها بعض من ملامح الهيكل البيروقراطي.

ونظراً لأن الهيكل البيروقراطي يعد شديد البطء فيما يتعلق بالاستجابة للتغيرات في البيئة الخارجية لذلك فهو يعد غير فعال لتنمية فريق العمل والنمو التنظيمي، وتعمل الهياكل الجديدة على إزالة القيود الإجرائية للهياكل البيروقراطية واستبدالها بثلاث عمليات هي:

- التدفق المرن للمعلومات: حيث يتم تبادل المعلومات بحرية ويتم التواصل في جميع الاتجاهات.
- عملية صنع القرارات الفعالة: حيث يتم تشجيع صنع القرار من قبل الأفراد فيما يتعلق بوظائفهم.
- الغقلانية: تتم هيكلة المدرسة من أجل تشجيع الأفراد على ممارسة المبادرات في حل المشكلات، وتحسين العمليات والوفاء باحتياجات العملاء.
- التعلم التنظيمي: ويعني أن التعلم سوف يصبح طريقة من طرق الحياة بالنسبة للأفراد داخل المدارس التي تتمتع بالتمكين، ويعد التدريب من العناصر الرئيسية لخلق منظمة تعليمية، وأن يلعب القادة على جميع المستويات دوراً هاماً في تعزيز التعلم التنظيمي، وذلك من خلال الأنظمة التي تعمل على تشجيع الأفراد على التعلم، فالتعلم يحدث في جميع الاتجاهات، ويتعلم العاملون من بعضهم البعض عند تعاملهم مع التحديات والمشكلات، وأخيراً لكي يتم تمكين المديرين ولكي تتمتع هذه المدارس بالفاعلية اللازمة فإنها يجب أن تحول أنفسها إلى مؤسسات تعليمية.

ومما سبق عرضه يمكن أن نستخلص أهم الأسس الرئيسية اللازمة للتمكين فيما يلي:

- توزيع السلطة: ويتضمن ذلك مجموعة من الهياكل التي تؤدي إلى الإدارة التشاركية.
- تدفق المعلومات: يتضمن ذلك نشر المدارس للمعلومات التي تتعلق بتوقعات المديرين والتغذية الراجعة والمعلومات المالية، كما تشكل قوة المعلومات جزءاً من

الثقة التي يكتسبها المعلمون عن إدراكهم لقدرة المدير على التصرف كمركز للمعلومات، وأنه ليس من الضروري بأن "يعرف" المدير كل شيء، لكن يجب عليه أن يفهم كيفية توجيه المعلمين لإيجاد الموارد الملائمة من أجل حل المشكلات.

- المعرفة: يحتاج المديرون إلى معرفة الكثير عن أهداف العمل وعملية توصيل الخدمة التي يشكلون أحد أهم أجزائها، وأن يمتلكوا المعرفة الأكاديمية والمهنية، والخبرة الفنية، والمعايير الأخلاقية، وحسن المعاملة والإخلاص.
- المكافآت: يجب أن تقوم المدارس بتخصيص المكافآت اعتماداً على كيفية استخدام المديرين للمعلومات والمعرفة والسلطة وذلك من أجل تحسين جودة العملية التعليمية، وقد تتمثل هذه المكافآت في مجموعة من الخطط التي تربط المكافآت المالية للمديرين بنجاح المدرسة، أي أن قوة العقاب والمكافأة تعتبر قوة مزدوجة بأن يتمكن المدير من العقاب من جانب، والمكافأة من جانب آخر.

ويعني ذلك أن: التمكين= السلطة × المعلومات × المعرفة × المكافآت

وتوضح علامة الضرب (×) بدلاً من علامة الجمع (+) لتوضيح أنه عند كون درجة أحد هذه العوامل الأربعة صفراً فلن يتم إعادة توزيع هذا العنصر الرئيسي، كما أن التمكين سوف يساوي صفراً أيضاً، وتعمل هذه الصيغة على تذكير الرؤساء بتجنب الخطأ الشائع فيما يتعلق بإعطاء المديرين مزيداً من السلطة، وعدم إعطائهم الدعم الكافي لممارستها بعقلانية، وعندما يتمتع المديرون بالتمكين يشعرون بإمكانية تحكمهم وسيطرتهم على طريقة أدائهم لوظائفهم، كما يشعرون بزيادة مدى مساءلتهم فيما يتعلق بنتائج الأداء، ويؤدي كل ذلك بدوره إلى شعور المديرين بالرضا الوظيفي وزيادة تحفيزهم نحو أداء أفضل *(Gale, L., 2000, p. 44-45)*.

٤- متطلبات واستراتيجيات مدخل التمكين:

يعتبر التمكين جزءاً لا يتجزأ من عملية إدارة الجودة الشاملة في التعليم، حيث يهدف التمكين إلى إحداث تغيير في العمل الأكاديمي والإداري داخل المدرسة من خلال توفير العديد من الفرص والحرية للمشاركة في الفعاليات التعليمية والإدارية والتي

تتضمنها أبعاد التمكين، وإن تطبيق مبدأ التمكين في المدارس يحتاج إلى بعض التغييرات الهامة والبسيطة في التوجهات والمواقف الإدارية داخل المدرسة.

وهناك متطلبات يجب أن يدركها المديرين قبل تطبيق مدخل التمكين، ومن أهم تلك المتطلبات أن يفهم المديرون مبدأين أساسيين، وهما -*(Daughty, H., 2004, 15-16)*، (خولة خميس، ٢٠٠٢، ١١١-١١٣):

- أن التمكين ليس مجرد سلطة يتم منحها للمديرين، ولهذا السبب يجب على المدير أن يعي تماماً أن المشاركة في مسئولية صنع القرار داخل أي هيكل من الهياكل اللامركزية يعتبر من أهم متطلبات نجاح مدخل التمكين، بمعنى أن أول مطلب يجب أن يقوم المدير بتوفيره هو تشجيع المعلمين على المشاركة في صنع القرار، وإجراء بعض التعديلات على المسئوليات والأدوار لتناسب الوضع الجديد.
- أن يهتم التمكين اهتماماً كبيراً بالإنتاجية في العمل المدرسي، كما يعطي للمدير مسئولية الإدارة المدرسية من أسفل لأعلى، ولهذا يجب على المدير أن يعمل على إجراء بعض التحسينات لتتناسب مع مهارات ومتطلبات العمل المدرسي.

ولذا فإن التمكين الناجح يتطلب توافر عدد م العوامل مثل القيادة الداخلية القوية، والتنظيم الثابت فيما يتعلق بالأفراد والتمويل، والمشاركة المجتمعية، ولكن هذه السمات لا يمكن أن تظهر أو تتحقق بسرعة، فهي تتطور وتنمو عبر عملية من التطوير القيادي وبناء القدرة التنظيمية، ومن بين الأمور التي تتعلق بالتمكين، المهارة في إدارة الاجتماعات والتعامل مع وسائل الإعلام، والتفاوض مع المسئولين ومؤسسات المجتمع المحلي، ونادراً ما يتم اكتساب هذه المهارات دون جهد، ولذلك يجب أن يعمل الأفراد على تنمية هذه المهارات لكي يتمكنوا من النجاح في المجتمع *(Dreie, P., 1996, 127-128)*.

وبالإضافة إلى ذلك فإن المديرين يجب أن يكونوا جزءاً من هذا التغيير ومن المتطلبات الضرورية لوجود مدارس تتمتع بالتمكين الحاجة إلى *(Short, p. & Rinehart, J., 1993, 593)*:

- أن يكون مدخل التمكين متطورة.
- قاعدة معرفية وهياكل مدرسية لكي يتطور التمكين.
- بيئة داعمة للمخاطرة والتجديد.
- بناء الثقة في العديد من المستويات.
- التأثير الخارجي القوي والتواصل مع المدارس الأخرى المتضمنة في التمكين من أجل المساعدة في عملية التغيير.
- إعادة هيكلة دور مديري المدارس.
- الأحداث المتزامنة ودورها في إحداث تغييرات في مدخل التمكين.

ثانياً: عملية الإصلاح المدرسي:

يعتبر إصلاح المدرسة هو الوحدة الأساسية لإصلاح النظام التعليمي حيث إن المدرسة ليست موقعاً للتعلم فقط والحصول على المعلومات فحسب، ولكنها مكان يتعرف فيه الطلاب على القيم التي تشكل شخصياتهم وتحدد سلوكهم المستقبلي، ويمثل الإصلاح المدرسي أحد أهم أهداف الإصلاح التعليمي، وأن المدرسة لا يمكنها أن تنجح في أداء رسالتها في نطاق مدرسي تعطل فيه المركزية الشديدة المبادرة وتمنع الاستفادة من فرص التجديد، لذا ظهر مدخل جديد يدعو إلى أن يسمح للمدرسة أن تحدد أهدافها الخاصة وفقاً لظروفها وأحوال المجتمع المحيط بها وذلك من أجل تحسين تعلم الطلاب ودعم الروابط فيما بينهم وبين المدرسة بمعنى أن كل مدرسة تصبح وحدة مستقلة مسئولة عن نتائجها، وسوف نتناول هذا المحور من خلال النقاط التالية:

١- مفهوم الإصلاح المدرسي:

مع بداية الثمانينيات من القرن العشرين برزت حركات الإصلاح المدرسي، التي تزامنت مع حركات إعادة هيكلة النظم المدرسية، وبالرغم من الاختلافات بين النظامين إلا أنهما يشتركان في أن كلاً منهما يتطلب ما يلي:

- المدارس التي تدار ذاتياً من داخلها تتمتع بسلطة كاملة في عملية صنع القرار.
- لا مركزية المناصب الإدارية والأكاديمية واستقلال المدرسة عن النظم المركزية.

- التوافق والالتزام بالمعايير القومية للعملية التعليمية مع ضرورة العمل على الارتقاء بمعدلات الجودة في العمل المدرسي إلى المعدلات العالمية.

وبدأت حركات الإصلاح المدرسي بوجه عام على مستوى العالم في صورة إصلاحات مفروضة من المستويات العليا إلى المدارس، ولكن ثبت عدم توافق تلك الإصلاحات مع عمليات تحسين المدرسة وعمليات الإدارة الذاتية للمدرسة، ولهذا فقد اتجهت العديد من الدول ومن بينها الولايات المتحدة الأمريكية إلى تطبيق لا مركزية الإدارة في العملية التعليمية في المدارس كصورة وكمطلب أساسي من مطالب الإصلاح المدرسي، بهدف طرح عمليات الإصلاح من داخل المدارس مما يزود المدارس بالقدرة على المرونة الكاملة في التعامل مع الظروف والمستجدات العالمية والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم حالياً.

(Husen. T. &Posttethwaite, N., 1999, 18).

كما يعرف بأنه تلك التغييرات التي تشمل النقاط التالية معا وهي *(McNeil, L. 2000, 76)*:

- التحسين الشامل للمدرسة بحيث يتضمن كل جانب فيها بدءاً من المناهج إلى التعلم حتى إدارة المدرسة.
- برنامج أو عملية أو تصميم يجعل كل الطلاب قادرين على مواجهة تحديات المحتوى الأكاديمي.
- إطار للتحرك من البرامج التربوية المتعددة إلى خطة موحدة تركز على الإنجاز الأكاديمي.
- نتائج لجهود تعاونية لهيئة المدرسة والآباء وهيئة الإدارة التعليمية.

٢- أهداف الإصلاح المدرسي وخصائصه:

يتركز الهدف من برامج الإصلاح المدرسي في تحسين مستويات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب من خلال تدعيم عمليات تطبيق الإصلاحات الشاملة في كافة النظم الإدارية والتنظيمية والتربوية والأكاديمية بالمدرسة اعتماداً على البحث الجيد والتحليل الفعال للمواقف والتحديات التي تواجه العملية التعليمية، واعتماداً على ممارسة

أساليب فعالة للإصلاح المدرسي، ونظراً لأن الإصلاح المدرسي يسهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية والاهتمام بالأساليب القيادية لإدارة المدرسة وتحسينها، وتطوير معدلات المشاركة الأبوية في العملية التعليمية، والتركيز على تحقيق وتلبية مطالب الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، مما يكون بداية للوصول إلى المعايير الجيدة للعملية التعليمية *(Little, M. & Houston, D., 2003, 54)*.

ومن هنا يمكن عرض أهداف الإصلاح المدرسي في النقاط التالية:

أ- بناء رؤية مدرسية: حيث إن الرؤية المدرسية تعتبر من أهم الأهداف التي تسعى حركات الإصلاح المدرسي إلى الوصول إليها من حيث أنها تمثل المعول الأساسي الذي تقوم عليه كافة الجهود والمحاولات المدرسية لتحسين مستويات الجودة في المدرسة، وما لا شك فيه أن الرؤية هي عبارة عن الشكل الذي يريد الجميع أن تكون عليه المدرسة، بمعنى أن الرؤية المدرسية هي عبارة عن حلم يتم تحديده انطلاقاً من الواقع الملموس واستعانة بالخبرات والمحاولات السابقة للإصلاح، ووصولاً إلى الواقع المستقبلي المأمول للمدرسة، فالإصلاح المدرسي يقوم أولاً على بناء الرؤى المدرسية وإعداد المدارس للمستقبل.

ب- رفع معدلات الجودة والكفاءة في الإدارة المدرسية: يتركز الإصلاح المدرسي بصورة أساسية على الخروج بالمدرسة من بوتقة المركزية التي ثبت فشلها وتعطيلها المستمر للعمل وللرقي المستمر للمدارس والدخول في إطار اللامركزية الإدارية والأكاديمية، تلك اللامركزية التي تفتح الباب واسعاً أمام تطبيق العديد من المداخل التي تؤدي إلى رفع معدلات كفاءة وجودة الإدارة المدرسية، ذلك لأن الإصلاح المدرسي يزود المدارس بالقدرة على الاستيعاب وتفعيل قوانين وقرارات الإصلاح الأكاديمي، والقدرة على صياغة المناهج بالأسلوب الذي يزيد من جودة العملية التعليمية والقدرة على قيادة المدرسة نحو تحقيق مستويات راقية من الأداء الإداري والأكاديمي، وتعتمد الإدارة المدرسية على زيادة معدلات المرونة في العمل المدرسي وزيادة القدرة على التكيف مع الظروف والمستجدات الجديدة في

العصر الحالي، والقدرة على مواكبة التكنولوجيا وتقديم الطالب إلى المجتمع الجديد *(Ughoro, I., 2006, 28)*.

ج- تطبيق مبادئ المحاسبية الأكاديمية: التي تركز بصورة جيدة على مستويات الأداء التعليمي للطلاب، حيث أصبحت المحاسبية على الأداء المدرسي من أهم المتطلبات المستحدثة في المدارس، وذلك لأن نظام اللامركزية في العمل المدرسي يقوم على توفير المزيد من الحرية والاستقلالية للمدارس، واهتمام كل فرد بداخلها بالمشاركة في تحديد مسارات العملية التعليمية داخل المدرسة بهدف توفير كافة المتطلبات التي تزيد من إمكانية تطبيق مبادئ المحاسبية على الأداء الأكاديمي داخلها، ويؤدي عدم تطبيق المحاسبية إلى ضياع العديد من محاولات وجهود الإصلاح المدرسي، وإن تطبيق مبادئها يؤدي إلى سيادة جو من العمل الفعال داخل المدرسة مما يجعل كل شئ في النهاية يصب في مصلحة الطلاب بحيث يكون ذلك بداية على طريق تطبيق مدخل التعليم المتمركز على الطالب *(Wong, K, & Evers, C. 2001, 122)*.

د- زيادة مرونة السلطة في عملية صنع القرار: حيث تعبر عمليات الإصلاح المدرسي عن فعاليات موجهة توجيهاً ذاتياً نحو بناء القدرات الإدارية للمدارس لزيادة معدلات السلطة المدرسية في عملية صنع القرار، ومن هنا ينصب تركيزها الأساسي على تطوير معدلات الكفاءة في الإدارة المدرسية لأنها جزءاً من اللامركزية التعليمية ومطلباً من مطالبها.

ومما سبق نجد أن الهدف من تطبيق حركات الإصلاح المدرسي يكمن في تحقيق ما يلي *(Hill, P. & Harvey, J. 2004, 51)*:

- إدارة المدرسة من واقع العمل وإتاحة الفرص للمدرسين والطلاب للمشاركة في عمليات الإصلاح المدرسي.
- الاستعداد لتطبيق حركات التطوير وتحسين المدرسة والاستعداد لتطبيق الاستراتيجيات الخاصة بزيادة فعالية وجودة كل من العمل المدرسي وجودة التعليم.

- توفير نظم التغذية الراجعة لكل من المدرسين والطلاب بصفة مستمرة من خلال تحديد نقاط القوة والضعف وتحقيق التنمية المهنية لكل من المدرسين والمديرين أثناء القيام بتنفيذ فعاليات الحياة اليومية داخل المدارس..

٣- مراحل تطبيق الإصلاح المدرسي:

يتم تطبيق الإصلاح المتمركز على المدرسة بغرض تطوير القدرات الأكاديمية للمدرسة، وزيادة درجة إسهام المدرسة في التأثير على بناء الشخصية العامة للطالب، من هنا كان تقسيم الإصلاح المدرسي إلى مراحل بحيث تحقق كل مرحلة هدفاً من الأهداف العليا لهذا المدخل الإصلاحي، ولهذا فيتم الإصلاح من خلال المراحل التالية:

- المرحلة الأولى: التخطيط: فلا يمكن أن يتم تنفيذ أي فعالية من فعاليات العملية التعليمية دون تخطيط ذلك لأن مرحلة التخطيط هي المرحلة التي يتم فيها وضع وتحديد الأهداف العامة للإصلاح، وتتم تلك المرحلة من خلال قيام القيادة المدرسية بعقد لقاءات جماعية تضم كلاً من أعضاء المجتمع المدرسي وأعضاء المجتمع الخارجي وأولياء أمور الطلاب للنقاش حول الأهداف المجتمعية والطلابية والإدارية في عملية الإصلاح، وتحديد النقاط والقوانين التي سيتم مراعاتها عند تنفيذ الفعاليات الخاصة بالمراحل التالية للإصلاح، ويتم خلال تلك المرحلة تحديد الأولويات والأهداف الهامة أولاً بأول، ووضع القوانين والقيم وتحديد الرؤى والأهداف مع ضرورة استيعاب كل فرد في المدرسة لتلك القيم والرؤى، وضرورة وقوف كل فرد على دوره المنوط به في تلك المرحلة.

(Wong, K. &Ebers, C. 2001, 152).

ويتم أيضاً في تلك المرحلة وضع وتحديد الاختصاصات والبدائل المطروحة لتنفيذ الفعاليات في حالة فشل أحد الإجراءات، ولا تنتهي عملية التخطيط عند هذا الحد بل إنها تمتد لعدة مراحل تالية للتأكد من مدى صحة الأهداف والإجراءات ومدى قدرة كل فرد على تنفيذ الأدوار المكلف بها، وفي حالة فشل أي إجراء يتم تنفيذ الإجراء البديل دون اللجوء إلى أي من الثواب والعقاب لأي فرد في تلك المرحلة الأولية.

- المرحلة الثانية: تحديد المعايير: إن نجاح حركات الإصلاح المدرسي تتوقف بصورة أساسية على مجموعة من المقومات التي يتعين توافرها داخل المدرسة، وإن نظام الإصلاح الذي ينجح في الجمع بين تلك المقومات يعتبر من أفضل النظم الإصلاحية التي يتم تحسين وتطوير المدرسة من خلالها، وتتمثل أهم تلك المقومات فيما يلي *(O'Shea, M. 2005, 113-114)*:

- تعميم مبدأ المحاسبية على الأداء الأكاديمي والمهني، والتأكد من أن هذا المبدأ يعتمد بصورة كبيرة على العملية التعليمية ومخرجاتها، والتأكد من توافر المناخ الذي يسهم في تنفيذ مبادئه ومقوماته.
- تتطلب عملية تعليم الطلاب ضرورة تحقيق التكامل بين المنهج وطرق التدريس، وضرورة مساهمة المناهج في بناء وإعداد الشخصية العامة والمجتمعية للطالب.
- يجب أن تعمل المدارس على تسهيل عملية التحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال تصميم وتطبيق النظم المتنوعة التي تناسب كل مطالبهم وأهدافهم واحتياجاتهم وتحقق مبدأ التنوع والاستيعاب الكامل.
- تستطيع المدارس تدعيم وتحسين مستويات الطلاب فقط في حالة ما إذا توافرت لها البنية التحتية والتعاون الإيجاب الذي يدعم حركات الإصلاح في المناهج وطرائق التدريس وبالتالي رفع مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب.
- تمثل القيادة المحور الأساسي لنجاح أي حركة من حركات الإصلاح، ذلك لأن القيادة المدرسية الواعية هي المسئولة عن إيجاد وتدعيم التركيز الكامل على التحسين المستمر للمدرسة.

وتتمثل المعايير الهيكل النهائي للأهداف التي يتم العمل على تحقيقها، وتعتبر تلك المعايير بمثابة الأداة أو الوسيلة التي يتم صياغتها بغرض الوصول من أقصر الطرق إلى الأهداف العليا للإصلاح، ومن هنا كانت صياغة المعايير وتحديدها بمثابة التأكد من جودة الخطط التي تم وضعها في مرحلة التخطيط ومدى تأثير تلك الخطط على تطوير وتحسين المدرس.

وهنا سؤال يطرح نفسه وهو ما هي المعايير التي يتم الاعتماد عليها في تنفيذ فعاليات الإصلاح المدرسي؟ والإجابة على هذا السؤال تجعلنا نقول بأن الاتجاه لتطبيق المعايير في الإصلاح المدرسي لكفيل بأن يحقق العديد من الأهداف والفوائد التي لا تتحقق في ظل عدم استخدامها.

- المرحلة الثالثة: التطبيق: تتم هذه المرحلة على عدة خطوات بحيث يكون الغرض الأساسي للخطوة الأولى من التطبيق هو الرغبة في جعل معايير الإصلاح المدرسي جزءاً لا يتجزأ من الحياة الأكاديمية داخل المدارس، وتنقسم مرحلة التطبيق إلى عدة خطوات بيانها كالتالي *(Datnow, A. et al 2006, 139)*:

أ- تغيير نظم التقويم والمتابعة: وتقوم القيادة المدرسية في هذه الخطوة باتخاذ كل ما من شأنه أن يزيل ويغير النظم التقليدية والأعراف التي تحول دون تنفيذ الفعاليات الخاصة بالإصلاح المدرسي، ذلك لأن كل مدخل من مداخل الإصلاح له نظمه الخاصة والتي لا يمكن تنفيذه بدونها، ومن هنا كانت خطوة التغيير من أهم الخطوات التي تقوم بها القيادة المدرسية بغرض تأهيل وتجهيز البيئة المدرسية التي تساعد على تنفيذ الفعاليات الخاصة بالإصلاح المدرسي.

ب- بناء القدرات الإدارية والتعليمية: تأتي خطوة بناء القدرات كأول خطوة من الخطوات التطبيقية للإصلاح المدرسي، ذلك لأن الهدف الأساس من عمليات الإصلاح هو تطوير معدلات الأداء الأكاديمي لكل من الطلاب والمدرسين، وكيف سيتم ذلك التطوير دون إعادة بناء قدراتهم بما يتناسب مع المدخل الجديد للإصلاح، من هنا كان دور القيادة المدرسية في بناء القدرات مهم جداً لتأهيل الأفراد داخل المدرسة للمساهمة في نجاح فعاليات الإصلاح المدرسي، ولكن هنا سؤال يطرح نفسه، كيف تتمكن القيادة المدرسية من بناء القدرات؟

وللإجابة على هذا السؤال تؤكد أن عملية بناء القدرات تتم على عدة مراحل: تبدأ منذ المراحل الأولى لتوظيف المعلم في المدرسة، فمثلاً تقوم الإدارة بوضع مجموعة من معايير الاختيار وشروط القبول التي يتعين على المعلم اجتيازها لتحقيق هدفين: ويتمثل الأول في توظيف واختيار المعلم الكفء ذا الجودة الأكاديمية المرتفعة،

ويتمثل الثاني في الوقوف على قدرات المعلم وبالتالي العمل على تطويرها من خلالها انضمامه لدورة تدريبية تأهيلية يشارك فيها قبل توظيفه في المدرسة.

ج- التطبيق النهائي للمعايير:

- بعد ضمان المشاركة المجتمعية والجماعية في عملية الإصلاح المدرسي تأتي خطوة التطبيق النهائي للمعايير، وتضم الخطوة النهائية لتطبيق معايير الإصلاح ثلاثة إجراءات أساسية، هي كالأتي *(O' Shea, M. 2005, 113-114)*:

- تعميم كل المعايير التي تم تحديدها على كافة مناحي العمل الأكاديمي والإداري داخل المدرسة، ومحاولة السعي نحو التنفيذ الفعلي لها في ظل دعم القيادة المدرسية.
- وضع عدد من الخطوط الإرشادية التي تحدد القناة التي سيسير العمل من خلالها في ظل تطبيق المعايير القائم عليها الإصلاح، ويتم الاستفادة من تلك الخطوط الإرشادية في تنفيذ الفعاليات المتعلقة بقياس مستويات الأداء الأكاديمي.
- وضع نظام متكامل للمحاسبية على الأداء المهني والأكاديمي، والتحقق من توافر نظم الدافعية ونظم قياس الأداء ونظم توفير البيئة الإيجابية التي تسهم في توفير المناخ الذي يساعد على إنجاح المحاولات المستمرة من الإدارة المدرسية.
- احتمالية كون المدرسة نموذجاً عملياً يمكن محاكاته من قبل مدارس أخرى.

- يوجد تأثير لثقافة المؤسسة التعليمية المتمثلة في جماعية العمل، والمشاركة والعلاقات الإنسانية، والقيم والمعاني المشتركة على النجاح في تطبيق التمكين.

وبناء عليه هناك مجموعة من التوصيات: يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تطبيق التمكين كمدخل للإصلاح المدرسي:

- ضرورة تحقيق الترابط بين أبعاد التمكين وخطوات الإصلاح المدرسي، من خلال إعادة تصميم وتوصيف وظائف العمل المدرسي بحيث تتوازن السلطة مع المسئولية في ظل إطار محاسبي واضح ومحدد.
- رفع إدراك العاملين لقدرتهم على الاختيار من خلال منحهم حرية وضع الجداول الزمنية الخاصة بمهامهم الوظيفية، وتشجيعهم على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات العمل التي تواجههم.
- وضع استراتيجيات لتمكين المديرين وتدريبهم تهدف إلى تغيير العقلية السائدة والنمط الإداري السائد والقائم على تقسيم العمل بين أفراد يديرون العمل وآخرون ينفذونه.
- انتهاج استراتيجيات إدارية جديدة في إدارة العملية التعليمية مثل الإدارة من موقع العمل، والإدارة الذاتية للمدارس وفرق العمل، ووضع برامج توجيهية للمديرين الجدد، وبرامج الرعاية المهنية المتكاملة للعاملين بالحقل التعليمي.
- تعديل معايير وأساليب اختيار مديري المدارس والعاملين، بحيث تتلاءم مع متطلبات التمكين وتطبيق الإصلاح المدرسي.
- وضع نظام مكافأة وحوافز إضافية مجددة ومجزية للمديرين الذين يتم تمكينهم لتشجيعهم على تحمل المسئولية وتحفيزهم على الإبداع والابتكار.
- وضع آليات لمشاركة مديري المدارس في اللجان المشكلة في الإدارات والمديريات التعليمية مثل لجان التعيين وشئون الطلاب، والميزانيات.
- تطوير وتنوع نظم الاتصالات الحالية في المؤسسات التعليمية، لتكون أكثر فعالية في توفير وإنسياب المعلومات الدقيقة والواضحة في الوقت المناسب.

- تبني مفاهيم التفويض ونقل السلطة والمشاركة واللامركزية كمفاهيم حديثة لإدارة الجودة الشاملة والتمكين والتحسين المستمر والإصلاح المدرسي.
- ترسيخ ثقافة ديمقراطية صنع واتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية، حيث يعد ذلك آلية فعالة لضمان مشاركة جميع أفراد المؤسسة في جهود التطوير والإصلاح، فضلاً عن أن ذلك يمنحهم الفرصة لكسب الخبرات والقدرات اللازمة للتمكين.
- التطبيق الفعال لمبدأ لا مركزية الإدارة المدرسية وتأهيل المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنياً على إدارة مواردها المالية بصورة ذاتية.
- النظر إلى الإصلاح المدرسي باعتباره منظومة متكاملة تتضمن جميع مستويات التخطيط والتنفيذ والتنسيق الدقيق بين الجهات المسئولة عن الإصلاح المدرسي في مراحله المختلفة.
- تأسيس نظام للتقويم ومتابعة تقدم الطلاب بصفة دورية ومستمرة، وقياس مدى تحقيق الأهداف، وتفعيل نظام للتغذية الراجعة لإبقاء الإصلاح في المسار الصحيح لتحقيق أهدافه.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٠): القصور الإداري في المدارس- الواقع والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢- أحمد نجم الدين أحمد (٢٠٠٥): إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي كمدخل لفعالية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، مج ١١، ع ٤.

٣- بيومي محمد ضحاوي (٢٠٠٧): برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة لتحقيق الجودة تأهيلاً للاعتماد التربوي، مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، جامعة الإمارات العربية المتحدة دبي.

٤- حسن حسين البيلاوي (٢٠٠٤): المعايير القومية للتعليم (الطموح والتحديات)، المؤتمر العلمي السنوي، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ٢-٣ أكتوبر.

٥- خولة خميس عبيد البند (٢٠٠٢): أثر الثقافة التنظيمية على تمكين العاملين- دراسة تحليلية بين المصارف التجارية الوطنية والأجنبية في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

٦- رمزي كامل حنا، ميشيل تكلا جرجس (١٩٩٨): معجم المصطلحات التربوية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.

٧- رمضان محمود عبد السلام (٢٠٠٣): محددات تطبيق مدخل تمكين العاملين بالمنظمة- دراسة تطبيقية على جامعة طنطا، المجلة العلمية للتجارة والتمويل، الملحق الثاني، ع ٢.

٨- سالي علي محمد حسن (٢٠٠٢): العلاقة بين أبعاد تمكين العاملين ودرجات الرضا والوظيفي- دراسة ميدانية بقطاع البترول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

٩- عادل عبد المنعم المسدي (٢٠٠٣): أثر تمكين العاملين في وظائفهم على دافعيتهم للإنجاز، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية، مج ٤٠، ع ٢.

١٠-عبد الحميد عبد الفتاح المغربي (٢٠٠١): "تمكين العاملين في المصالح الحكومية ومنظمات القطاع الخاص: دراسة تطبيقية على المنظمات العاملة بمحافظة دمياط"، المجلة العلمية للتجارة والتمويل، كلية التجارة، جامعة طنطا، مج ٢، ع ١.

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

١٢-فؤاد أحمد حلمي (٢٠٠٣): تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة في مصر باستخدام مدخل إعادة الهندسة، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع ٨، س ٦.

١٣-محمد أبو القمصان محمد (٢٠٠٦): أبعاد تطبيق مدخل تمكين العاملين في المنظمات الخدمية ذات الفروع داخل مصر، المجلة العلمية للتجارة والتمويل، كلية التجارة، جامعة طنطا، مج ٢، ع ١.

١٤-ياسر فتحي الهنداوي (٢٠٠٧): تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، ج ٢، ع ٣١، جامعة عين شمس.

١٥-يحيى سليم ملحم (٢٠٠٦): التمكين كمفهوم إداري معاصر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Billikopf, G. (2003): Empowerment and Delegation, the Journal of Education Research, Vol. 63, No. 3.
2- Bull, B. (2006): Is Standards-Based School Reform Consistent with Schooling for personal Liberty?, Studies in Philosophy and Education, Vol. 1, No. 25.
3- Daniel, M. and Alma, H. (2003): Teacher Leadership-Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature, Educational Management Administration & Leadership, Vol. 31, No. 2.
4- Datnow, A. et al (2006): *Integrating Educational* System for Successful Reform in Diverse contexts, CAMBRIDGE, University press.
5- Daughty, H. (2004): Employee Empowerment: Democracy or Delusion?, The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, Vol. 9, No. 1.
6- Echevariva, J., et al. (2006): School Reform and Standards. Based Education: A Model for English Languge Learners, The Journal of Education Research, Vol. 99, No. 4.
7- El-Feky, S. (2005): The Impact of Organizational Variable on Employee Empowerment in Service Organizations, an Empirical Study on International Hotels in Egypt, PhD, Dissertation, Faculty of commerce, Ain Shams University, Egypt.
8- Elizabeth, J. (2003): Influences on Employee Empowerment commitment and well Being in A gambing Industry, Dissertation for PhD, School of Applied Psychology, Griffith University.
9- Fetterman, d. &Wandersman, A. (2004): Empowerment Evaluation Principles in Practice, Guilford Publications, New York.
10-Foley, J. (1997): The Dimensions of Empowerment, A Paper Prepared for the 29th Annual International Conference of the Community Development Society, Athens.

11-Gale, L. (2000): The Relationship between Leadership and Employee Empowerment for Successful Total Quality Management, Dissertation for PhD, University of Western Sydney.

12-Gay, G. & Hanley, M. (2004): Multicultural Empowerment in Middle School Social Studies through Drama Pedagogy, The Journal of Clearing House, Vol. 72, Issue 6.

13-Hess, F.,et al (2000): can Markets Set Bureaucrats Free? The Effect of School Choice on Teacher Empowerment in the Public School, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

14-Hill, P. & Harvey, J.(2004): Making School Reform Work-New Partnerships for Real Change, BROOKINGS INSTITUTION PRESS. Washington.

15-Hixson, J. (1999): Restructuring Schools: Exploring School-Based Management and Empowerment Issues. A National Prospective, The Journal of Policy Briefs. N.12.

16-Husen, T. &Posttethwaite, N. (1999): Educational Reform Impact of Indigenous Forms Knowledge. In International Encyclopedia of Education 2nd Ed, Vol. 2. Persimmon England.

17-Klecker, B.& Loadman, W. (1996): Defining and Measuring The Dimensions of Teacher Empowerment in Restructuring Public Schools , The Journal of Education, Vol. 118, Issue 3.

18-Lane, B. &Gracia, S. (2004): State-Level Support for Comprehensive School Reform: Implications for Policy and Practice. Journal of Education for Students Placed at risk. Vol. 10, No.1 .

19-Lashley, C. (2000) Empowerment – HR Strategies for service Excellence, Butterworth, Oxford.

20-Lashley, c. (2000) Empowerment through Involvement: a case study of TGI Friday's Restaurants. Personnel Review, Vol. 29, No. 5/6.

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي المديرة / أخي المدير

تحية طيبة وبعد،،،

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على أثر المهارات القيادية في التمكين الإداري لدى المدراء في الوزارات الأردنية، يرجى تعاونكم في تعبئة هذه الاستبانة، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها ستعامل بسرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما يرجى التلطف بإعادة الاستبانة للباحث.

شاكراً لكم تعاونكم

سطام اللحاوية
جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الكرك

يرجى وضع إشارة (X) أمام رمز الإجابة التي تنطبق عليك.

1. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2. العمر : 30 سنة فأقل ☐ 31– 40 سنة ☐
41– 50 سنة ☐ 51 سنة فأكثر ☐

3. المؤهل العلمي : الدبلوم المتوسط ☐ البكالوريوس ☐
الدراسات العليا ☐

4. الخبرة : ١٠ سنوات فأقل ☐ 11– 20 سنة ☐
21 سنة فأكثر ☐

5. المستوى الوظيفي :
مدير ☐ نائب مدير ☐
مساعد مدير ☐

الجزء الثاني: في الجدول الذي أمامك مجموعة من الفقرات، صممت لقياس أثر المهارات القيادية في التمكين الإداري لدى المدراء في الوزارات الأردنية، يرجى قراءة كل فقرة من هذه الفقرات ووضع إشارة (×) عند البديل الذي يعكس رأيك.

م	الفقرة	تنطبق دائماً	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادراً	لا تنطبق إطلاقاً
		٥	٤	٣	٢	١
١.	أستخدم الفهم القائم على الإصغاء وتبادل الآراء مع العاملين.					
٢.	أقوم بخلق المناخ الإيجابي للعمل و الربط بين رغبات العاملين وأهداف الوزارة.					
٣.	إنني على استعداد دوماً لتقبل شكاوى واقتراحات العاملين.					
٤.	أشارك العاملين في وضع بعض خطط العمل والالتزام بها.					
٥.	أعطي الحرية الكافية للعامل لشرح مواقفه المتعلقة بالعمل.					
٦.	أشجع على تطوير مهارات وقدرات جديدة عند العاملين.					
٧.	أتحمل مسئولية الأخطاء التي تقع من قبل العاملين.					
٨.	أبادر بالأفكار التي تتعلق بإنجاز المهمة.					
٩.	أبادر بتحديد الأنشطة التي تتعلق بإنجاز المهمة.					
١٠.	أتولى شرح تفاصيل المهمة المعقدة للعاملين حتى يمكن إنجازها.					
١١.	أشجع مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات.					
١٢.	أضع مقترحات العاملين بعد الاتفاق عليها موضع التنفيذ.					
١٣.	ألتزم بالجدول الزمني لضمان إكمال المهمة في الموعد المحدد.					
١٤.	أحرص على تدريب العاملين على المهام الصعبة.					
١٥.	أحرص على تبادل الثقة مع العاملين معي.					
١٦.	أكافئ المتميزين في أدائهم ضمن نظام حوافز فعال.					
١٧.	أستخدم التصور الإيجابي كنموذج للنجاح في العمل.					
١٨.	أحرص على تنمية الخبرة لدى العاملين.					
١٩.	أتجاوز الماضي ولا أتوقف عنده لدعم وتشجيع العاملين.					
٢٠.	أثق بقدرات العاملين وتحملهم للمسئولية.					
٢١.	أعتقد بان الجميع يملك القدرات والمهارات اللازمة لأداء العمل.					
٢٢.	أعمل على تطوير الإحساس المشترك بالهدف الجماعي.					
٢٣.	أشجع العاملين على محاكاة سلوك المتميزين منهم في العمل.					

٢٤.	أشعر بالفجر والاعتزاز بما ينجز من أعمال.					
٢٥.	أشجع العاملين على تبادل الآراء معي وفيما بينهم للمساعدة في اتخاذ القرارات.					
٢٦.	أكلف العاملين القيام بتنفيذ المهام وفق ما يرونه مناسباً.					
٢٧.	أنسق العمل فيما بين العاملين عندما يتطلب الأمر ذلك.					
٢٨.	أحاول تمكين العاملين من اتخاذ قراراتهم وإصلاح ما يرونه خللا بأنفسهم.					

	الفقرة	تنطبق دائماً	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادراً	لا تنطبق إطلاقاً
٢٩.	أقوم بتفويض سلطات كافية لإنجاز مهام العمل.					
٣٠.	أوفر المرونة المناسبة للتصرف حيال مهام العمل.					
٣١.	أثق في قدرات المرؤوسين على أداء المهام المفوضة لي.					
٣٢.	أتيح الفرصة الكافية لإبداء الآراء في أمور العمل.					
٣٣.	أحرص على تطوير مهارات المرؤوسين في العمل.					
٣٤.	أحرص على توفير الإحساس بالأمن والشعور بالاستقرار.					
٣٥.	أحرص على توفير فرص جيدة للتطوير الذاتي.					
٣٦.	أقوم بتقليد سلوك بعض الرؤساء الماهرين في المنظمة.					
٣٧.	أقوم بتقليد سلوك بعض العاملين المميزين بالعمل.					
٣٨.	أعتقد بأن محاكاة سلوك الآخرين المميزين يساعدني على تطوير بعض المهارات اللازمة لأداء العمل.					
٣٩.	إن أسلوب التقليد يساعدني على تغيير بعض سلوكياتي السلبية في العمل.					
٤٠.	أرغب في العمل مع فرق مكلفة بحل المشاكل.					
٤١.	لدي الاهتمام بتجربة الأفكار الجديدة في العمل.					
٤٢.	أشجع العاملين الذين يفكرون خارج نطاق اختصاصهم.					
٤٣.	أحاول دائما اكتشاف المشاكل بهدف حلها.					
٤٤.	أستطيع تصنيف المشاكل التي تواجهني في العمل حسب حدتها.					
٤٥.	لديَّ القدرة على تحديد التكاليف المترتبة على كل بديل من بدائل القرار.					
٤٦.	أحاول إشراك العاملين في التخطيط لتحقيق أهداف العمل.					
٤٧.	باستطاعتي الحكم على مدى مشروعية القرارات المُتّخذة.					