جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

المركزية وانعكاساتها على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام

إعداد
ساره شامان عبد الله الحربي
باحثة دكتوراه الفلسفة في القيادة التربوية
جامعة القصيم sal7rbi123@hotmail.com

إشراف
د. أحمد عبد الله السويكت
أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية
جامعة القصيم a.alsewiket@qu.edu.as

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١٢٠ – اكتوبر ٢٠٢٢

المركزية وانعكاساتها على التمكين الإداري
لدى مديرات مدارس التعليم العام

سارة شامان عبد الله الحربي

مستخلص الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لمعرفة انعكاسات المركزية على التمكين الإداري، والمقترحات التي تساهم في تعزيز التمكين لدى مديرات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهن، واستخدمت الدراسة البحث النوعي الأساسي للوصول إلى نتائجها من خلال أداة المقابلة مع عينة قصدية من مديرات المدارس في التعليم العام بمدينة بريدة. وقد نتج عن الدراسة أن للمركزية انعكاساتها على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام وذلك من خلال: محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس، وعدم توفر فرق عمل رسمية للعمل الإداري بين المدارس، وعدم اشراك مديرات المدارس في القرارات المتعلقة بالشؤون المدرسية، وقلة فعالية الاتصال بين المستويات الإدارية في بعض الجوانب، وضعف الحوافز المعنوية، والتشجيع المحدود على الإبداع والابتكار، وتحتاج المدارس إلى التجهيزات المدرسية المتكاملة التي تسمح لها بالمبادرات والمشاركة في الأنشطة المختلفة. كما نتج عن الدراسة العديد من المقترحات لتعزيز التمكين الإداري لدى مديرات المدارس في التعليم العام من خلال تأهيل مديرات المدارس، ودعم مشاركتهن في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدارس، والمرونة في الصلاحيات المتاحة لمديرات المدارس، وتشجيع العمل التعاوني بين مديرات المدارس. وأوصت الدراسة بنشر ثقافة التمكين الإداري بين مديرات المدارس والإشراف التربوي وإدارات التعليم، وتشجيع إدارات التعليم للمدارس على تقديم الأفكار المميزة والمبتكرة ودعمها ماديًا ومعنويًا مع استغلال الإمكانات والموارد المتاحة.

الكلمات المفتاحية: *المركزية – التمكين الإداري.*

Abstract

The current study attempts to recognize the reflections of centralization on administrative empowerment and the suggestions that contribute to enhance empowerment among female leaders of public education schools from their perspective. The study adopted a qualitative research with dasic design, and used interview for data collection. The sample consisted of 8 female leaders at public schools at Buraidah city that was purposefully selected. The study concluded that centralization has its reflections on administrative empowerment among female leaders at public education schools through the following: Limited powers assigned for female school leaders, lack of formal work teams for administrative work among schools, excluding female school leaders from decisions associated with

school affairs, ineffectiveness of communication among administrative levels in certain aspects, poor moral incentives, and limited encouragement of creativity and inventiveness. Schools need integrated school accommodations that allow initiatives and participation in various activities. Many suggestions resulted from the current study to enhance administrative empowerment among female school leaders in public education through qualifying female school leaders, supporting their participation in making decisions associated to schools, flexibility in available powers of female school leaders, and encouraging collaborative work among female school leaders. The study recommended spreading the culture of administrative empowerment among female school leaders, educational supervision, and education administrations, in addition to encouraging schools by education administrations to introduce distinctive innovative ideas, and supporting them financially, employing the available capabilities and resources.
Key Words: Centralization – administrative empowermen

مقدمة

يشهد العصر الحالي تغيرات متتالية ومتسارعة محلية كانت أو عالمية نتيجة للتطور المعرفي والتكنولوجي والذي بدول تطلب إعادة هيكلة العديد من المؤسسات لتواكب أنظمتها التطورات العديدة وتضمن بذلك استمراريتها ومنافستها، ونتيجةً لذلك أصبح التركيز على تنمية المورد البشري والاهتمام به وتحفيزه ودعمه من خلال العديد من الاتجاهات الإدارية الحديثة التي تجعل منه أداة فعالة في تحقيق التنمية للمجتمع.

ويعتبر التمكين الإداري أحد الاتجاهات التي ظهرت في نهاية الثمانينات من القرن العشرين وزاد الاهتمام به منذ بداية التسعينات، والذي أدى إلى الاهتمام بالموارد البشرية، ويعد التمكين من

المفاهيم البارزة في الفكر الإداري التربوي؛ وذلك لدوره في تحسين الأداء وتحقيق الرضا الوظيفي (الفاضل، ٢٠١٠). ويعتبر التمكين استراتيجية جيدة لجعل القادة يقدمون أفضل أداء لديهم وذلك بالسماح لهم بحرية العمل والتصرف والتفكير باستقلالية تحت مظلة اللامركزية الإدارية، ويلعب التمكين دورًا حيويًا في العمل الجماعي للموظفين بروح الفريق الواحد ومشاركتهم في اتخاذ القرارات وطرح الأفكار الجديدة وتنمية وتطوير قدراتهم وصولا للإبداع (الطراونة؛ والنهدي، ٢٠١٧).

وانطلاقًا من أهمية التمكين الإداري للقيادات اهتمت المملكة العربية السعودية بالتمكين الإداري كأحد المداخل لتحقيق الرؤية الطموحة ٢٠٣٠ ففي عام (٢٠١٤) عقد مؤتمر القيادة الإدارية في الرياض والذي هدف إلى التعرف على واقع القيادات الإدارية الحكومية واستشراف الأدوار والقدرات القيادية لبناء قيادات متميزة، وفي عام (٢٠١٩) تم عقد مؤتمر التنمية الإدارية

بهدف التعرف على التطلعات والتحديات المستقبلية للتنمية الإدارية في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

وبالرغم من الاهتمام الملحوظ بالتمكين الإداري للقيادات إلا أن هناك عدة معوقات تواجه القيادات في التعليم تحول دون تمكينهم إداريًا منها كما ذكر قريشي والسبتي (٢٠١٥) مركزية السلطة في أعلى التنظيم والذي يكون هرميًا، وضعف الثقة بالمرؤوسين، وتخوفهم من تحمل المسؤولية، وأضافت الغامدي (٢٠٢٠) غموض أهداف التمكين الإداري، وتدني ثقافة التمكين الإداري، وضعف قناعة الإدارة العليا بأهميته. ونظرًا لأهمية التمكين الإداري في الدور الذي يؤديه في عملية تهيئة مديرات المدارس على الوقوف في وجه الأزمات والمشكلات التي تواجه عمل المدرسة، وإيجاد الحلول السليمة التي تضمن سير العمل بالشكل الصحيح (الدغيمي، ٢٠١٩)، جاءت الدراسة لتسلط الضوء على المركزية وانعكاساتها على التمكين الإداري ومقترحات لتعزيزه لدى مديرات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهن.

مشكلة البحث:

سعت وزارة التعليم إلى تعزيز دور قادة المدارس في عملية تطوير التعليم بإعطاء المزيد من الصلاحيات لهم من خلال إصدار تعميم في عام ١٤٣٧هـ، والذي يتضمن ملامح التمكين الإداري حيث تم منح ٦٠ صلاحية لقادة المدارس، ومع الاهتمام الملحوظ بالتمكين الاداري يُلاحظ وجود بعض المعوقات التي يمكن أن تعيق تحقيق التمكين الإداري بالشكل المطلوب، فقد أكدت خليل وآخرون (٢٠٢١) والغامدي (٢٠٢٠)، وغنيم (٢٠٢٠)، والنوح (٢٠١٧) أن من أهم معوقات التمكين الإداري المركزية في ممارسة العمل.

والمركزية لا تتيح الحرية للقيادات الابتكار أو التجريب أو الاعتماد على نفسها في استحداث ما يتلاءم مع ظروفها المحلية، حيث يتم في ظل النمط المركزي تنظيم الإدارات في صورة تركيب هرمي، ويرتبط بهذه السلبيات سلبية أخرى تترتب على عدم تفويض بعض السلطات للمستويات الإدارية الأدنى لابتكار بدائل، ومشاركة في اتخاذ قرارات (عبد الجواد، ٢٠٠٤)، وأضاف المكَّاوي (٢٠١٥) أن المركزية تؤدي إلى انخفاض الشعور بروح العمل وعدم تكوين صف ثاني من متخذي القرارات، والتغييرات تتم بشكل بطيء. وتتعارض السلبيات السابق ذكرها مع مفهوم وأبعاد التمكين الإداري وذلك لارتباطه الوثيق بالإبداع والاستجابة للتطورات التي تحيط بالمنظمات وبالتالي فهو يضمن حسن الأداء لها (معراج، ٢٠١٥).

ويسهم التمكين الإداري من خلال مشاركة مدراء المدارس في القرارات في زيادة انتماءهم للعمل، وتطوير مستوى أدائهم من خلال الثقة الممنوحة لهم والصلاحيات والحوافز (محمود؛ وآخرون، ٢٠١٣). وقد أكد القرني (٢٠١٢) على أن درجة أهمية التحول إلى النظام اللامركزي في مدارس التعليم في المملكة من وجهة نظر عينة الدراسة من خبراء ومعلمين ومدراء جاءت مرتفعة، كأحد مؤشرات التحول للتمكين الإداري، ولذلك أتت هذه الدراسة للكشف عن انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهن، وتتلخص مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١.كيف ترى مديرات مدارس التعليم العام انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لهن؟

٢. ما المقترحات لتعزيز التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهن؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لمحاولة التعرف على انعكاسات المركزية على التمكين الإداري والمقترحات التي تساهم في تعزيز التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهن.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، فالتمكين الإداري للقيادات يعتبر من التوجهات المحلية التي تسعى لها المملكة العربية السعودية، ويتضح ذلك من خلال برنامج تنمية القدرات البشرية وهو أحد برامج رؤية ٢٠٣٠، حيث تضمنت الركيزة الأولى للبرنامج تفويض الصلاحيات لمدراء المدارس بمراجعة الصلاحيات الحالية وآليات إدارة الموارد في منظومة التعليم العام بجميع مراحله وفئاته، بهدف المرونة وتعزيز المحاسبة على النتائج، وإعادة تحديد أدوار القيادات التعليمية وصولا للميدان.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: من الممكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية متخذي القرار في التعرف على انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام. وقد تسهم الدراسة من خلال نتائجها في تقديم عدد من المقترحات لتعزيز التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام، كذلك يمكن أن تفيد الدراسة الباحثين لإجراء بحوث مشابهة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في التعرف على انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهن، إضافةً إلى

تقديم مقترحات من قبل مديرات مدارس التعليم العام لتعزيز التمكين الإداري لديهن.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على مدارس التعليم العام بمدينة بريدة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٣هـ

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مديرات المدارس في التعليم العام بمدينة بريدة، لارتباطهن المباشر بموضوع الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

التمكين الإداري: هو مشاركة الموظفين باتخاذ القرارات والتفكير الإبداعي والتصرف الملائم في المواقف وحل المشكلات وتحمل المسؤولية المترتبة على النتائج (عفانة، ٢٠١٣).

ويعرف بأنه استراتيجية تنظيمية لمنح العاملين القدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وتعزيز اللامركزية وتوسيع نطاق الاشراف، ويساهم بزرع بذور الثقة والمشاركة الفعلية بين القائد ومرؤوسيه والعمل بروح الفريق للتمكن من إنجاز الأهداف المنشودة (العطوي؛ ومرعي، ٢٠١٨).

ويعرف التمكين الإداري إجرائيًا بأنه: العملية التي يتم من خلالها منح الصلاحيات في اتخاذ القرارات لمديرات المدارس في التعليم العام لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

المركزية: تركيز السلطة والرجوع إلى جهة واحدة في اتخاذ كافة القرارات المتعلقة بالعمل (الحربي، ٢٠١٥).

وهي درجة تركيز السلطة في شخص أو مستوى إداري بحيث لا يسمح للمستويات الأدنى بالتصرف، أو اتخاذ القرارات إلا بناء على تعليمات من المستوى الإداري الأعلى أو بعد موافقته (العرفج، ٢٠٢٠).

وتعرف المركزية إجرائيًا بأنها تركيز السلطة وصلاحية اتخاذ القرارات على وزارة التعليم أو إدارات ومكاتب التعليم بحيث لا يسمح لإدارات المدارس باتخاذ بعض القرارات المدرسية الا بالرجوع إليها.

الإطار النظري: يهدف هذا الفصل التعرف على الأطر النظرية للتمكين الإداري في الفكر الإداري، والمركزية في الإدارة من خلال عرض المحاور الآتية: المبحث الأول عن التمكين الإداري والذي يشمل مفهوم التمكين الإداري، وأهمية التمكين الإداري، وأبعاد التمكين الإداري، ومعوقات التمكين الإداري. والمبحث الثاني يتناول المركزية في الإدارية من حيث مفهومها ومميزاتها وسلبياتها.

المبحث الأول: التمكين الإداري:

١/مفهوم التمكين الإداري:

يعرف التمكين الإداري على أنه: تحويل الصلاحيات للمرؤوس، وتحميله مسؤولية القرارات التي يتخذها مع التأكيد على أنه يدرك كامل المهام المنوطة به، ولديه المعلومات، والمهارات، والتحفيز، والتدريب لكي يصبح ناجحة (Dahou & Hacini, 2018). وعرفه خليل وآخرون (٢٠٢١) على أنه العملية التي يتم بموجبها منح القادة التربويين مزيد من الصلاحيات والمسئوليات والحرية في أداء أعمالهم بطريقتهم دون تدخل مباشر من الجهات الإدارية العليا، وهذه الصلاحيات تؤدي إلى مزيد من حرية التصرف ومزيد من الإبداع وتحمل المسئولية للقرارات المأخوذة بالإضافة لدعمهم للأعمال التي يقومون بها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية. ويعد التمكين الإداري من الأساليب الإدارية الحديثة، فهو مهارة جديدة وأسلوب فعال للتطوير الإداري المستمر والمتواصل، فالتمكين الإداري يقوم على توجيه قيادات المنظمة نحو منح العاملين الثقة والسلطة وحرية التصرف في العمل، وهذا ما يولد لديهم شعوراً بالأهمية والكفاءة وتحمل المسئولية والتوجه الإيجابي نحو العمل (Sharif; Others, 2013) .

ويتضح مما سبق أن التمكين الإداري هو عملية منح الصلاحيات للقادات في المؤسسات التعليمية بحيث تكون هذه الصلاحيات مرنة إضافةً إلى منحهم الثقة والحرية وفق ضوابط ليتسنى لهم الإبداع، ولا يتم نجاح هذه العملية إلا من خلال العمل الجماعي والتواصل الفعال بين مختلف الإدارات سواء عليا أو وسطى أو تنفيذية، والتدريب المستمر وتهيئة القادة لنشر ثقافة التمكين الإداري.

٢/ أهمية التمكين الإداري: تكمن أهمية التمكين الإداري بمجموعة من النقاط يمكن إجمالها بالآتي (بومجان؛ وموسى، ٢٠١٥):

- تمكين العاملين من إعطاء أقصى ما لديهم من طاقات وأفكار إبداعية.
- رفع الروح المعنوية للعاملين، وتعزيز ولائهم التنظيمي مما يتيح النجاح في تحقيق الأهداف، وكذلك تفعيل المشاركة الفاعلة في عملية اتخاذ القرار.
- تشجيع العاملين على اكتساب المعارف، والمهارات، والخبرات، وفرص التدريب والتحفيز.

ويساعد التمكين القيادات على تحقيق الميزة التنافسية لمدارسهم، حيث تسعى إلى كسب الميزات عن غيرها من المؤسسات التي تمارس نفس النشاط، إضافةً إلى تنميته المهارات القيادية من خلال ممارسة القيادات لصلاحياتهم ومسئولياتهم من خلال التمكين الإداري، مما يجعلهم أكثر

استقلالية في إدارة مهامهم، وتدفعهم إلى اكتشاف المواهب والقدرات القيادية لدى مرؤوسيهم (عبد التواب، ٢٠٢٠).

٣/ أبعاد التمكين الإداري: تعددت أبعاد التمكين الإداري بين الدراسات والباحثين ويمكن اجمالها بما يلي (القحطاني، ٢٠١٣)، (محمدية، ٢٠١٦)، (العطوي، ومرعي، ٢٠١٨)، (الدغمي، ٢٠١٩):

١. تفويض السلطة: وذلك بمنح الموظفين بعض من المهام والأعمال للمدراء بعد تدريبهم وتعزيز إحساسهم بالمسؤولية تجاه نتائج أعمالهم.
٢. المشاركة في اتخاذ القرار: وهي عملية إدارية تنطوي على تفاعل أو مشاركة العاملين مع الإدارة العليا في المنظمة في تقديم الآراء، والخبرات، والمهارات، والمعلومات التي تهدف إلى تحقيق أهداف المنظمة، وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهها، وذلك من خلال توفير مناخ تنظيمي ملائم.
٣. فريق العمل والعمل الجماعي: وذلك بأن يتم إنجاز الأعمال على شكل فرق عمل تتسم بالدافعية والرقابة الذاتية.
٤. تأهيل وتدريب العاملين: وذلك لتكليفهم بالأعمال وتأديتها بشكل صحيح.
٥. تحفيز العاملين: ولا يقتصر التحفيز على الجانب المادي إنما يشمل المعنوي إلى الموظفين الأكفاء والمبدعين.
٦. الاتصال الفعال: ويتم ذلك بتوعية العاملين بخطط المنظمة وطبيعة المهام فيها لتحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها.
٧. الثقة: وتلعب الثقة داخل المنظمة دورًا مهمًا في تعزيز التفاعل بين الرؤساء والمرؤوسين، والتي تنعكس على طريقة تحقيق الأهداف التنظيمية الفعالة.
٨. تشجيع السلوك الإبداعي: وقد أضاف Fernadez & Moldogazeiv (٢٠١٣) تشجع الابداع والابتكار للموظفين كأحد أبعاد التمكين الإداري.

٤/ معوقات تحقيق التمكين الإداري: تتعدد المعوقات التي تحول دون تحقيق التمكين الإداري في المدارس أو المؤسسات التعليمية فمنها وجود التنظيم الهرمي الذي يدعم المركزية في اتخاذ القرارات بالمؤسسة، وخوف الإدارة العليا من فقدان السلطة، وضعف الرغبة في التغيير، وخوف الإدارة الوسطى من فقدان وظائفها بالإضافة إلى خوف العاملين من تحمل المسئولية، ووجود مجموعة من الأنظمة الصارمة التي تقلل من روح المبادرة لدى العاملين بالمؤسسة، وكذلك

سرية تبادل المعلومات مع وجود أسلوب القيادة التقليدية، وضعف نظام التحفيز مع قلة التدريب والتطوير الذاتي، وضعف الثقة الإدارية بين مدير المدرسة والعاملين فيها (معايعة؛ وجمال، ٢٠١٨).

المبحث الثاني: المركزية في الإدارة:

١/ **مفهوم المركزية:** تعني المركزية حصر حق اتخاذ القرار بيد شخص واحد أو مستوى إداري واحد، وعدم تخويلها إلى المستويات الإدارية الأدنى، أي أن المستويات الدنيا لا تمتلك حق التصرف أو اتخاذ القرارات إلا بناء على أوامر وتعليمات من رئيس المنظمة أو المستوى الإداري الأعلى أو إلا بعد موافقته، تؤثر المركزية بشكل مباشر على الهيكل التنظيمي للمنظمة إذ تجعله يتخذ شكلا عموديا ذا قاعدة عريضة (بدر والصباغ، ٢٠٢٠). وعرفت العرفج (٢٠٢٠) الإدارة المركزية بأنها الإدارة تنفرد بالإشراف على التعليم دون أن تشاركها في ذلك سلطة أو هيئة أخرى، ومع تعدد فروع الإدارة المركزية بشكل محلي، لا تستطيع أن تتخذ قرارا ما لم يكن هناك توجيه من الإدارة المركزية بشأنه.

٢/ **مميزات المركزية:** تتميز المركزية في الإدارة التعليمية كما ذكر بن دهيش وآخرون (٢٠٠٩):

- تعمل على تحقيق تكافؤ الفرص بين المناطق المختلفة في عمليات توزيع الخدمات التعليمية.
- ترشيد النفقات التعليمية.
- تحقق التماسك بين المعلمين، والأداريين، والطلاب.
- منح فرص متكافئة لجميع المدرسين والطلبة، وتوحيد مواصفات التعليم.
- تحقق انضباطًا إداريًا وتحديدًا دقيقًا للمسئولية.

وأضافت الحربي (٢٠١٥) أن المركزية في إدارة التعليم توفر وحدة وفاعلية النظام التعليمي، والتجانس والتشابه في شكل المباني المدرسية وحجراته وأثاثه ومعداته ومناهجه، وطرق التدريس فيه، واتجاهات المعلمين، والمدخلات التعليمية والمخرجات، والتقارب في مستويات وكفاءة معلمي هذا النمط من التنظيم، وتقليل الازدواجية في اتخاذ القرارات.

٣/ **عيوب المركزية:** ليست المركزية عيبا في ذاتها، بل قد تكون مرغوبة ومطلوبة في بعض الأحيان وبخاصة من حيث ضرورات مركزية التخطيط لنظام التعليم ومع ذلك ففي ظل المركزية تنشأ البيروقراطية وتكثر تعقيدات الروتين وهو ما ينعكس سلبا على كفاءة الجهاز الإداري في القيام بوظائفه ومهامه كما أنه في ظل المركزية أيضا يصعب التغيير والتجديد إلى الأفضل

حتى ولو كان لصالح العمل ففي مناخ المركزية يقاوم العاملون عمليات التغيير والتجديد (الحامد وآخرون، ٢٠٠٧). وقد ذكر بن دهيش وآخرون (٢٠٠٩) العديد من عيوب المركزية في إدارة التعليم وهي كما يلي:

- لا تحقق المشاركة الإيجابية بين الإدارة المدرسية والإدارة المركزية.
- قد تغفل بعض ما تحتاج إليه المناطق والمدارس البعيدة.
- تقلل من الاستقلال الذاتي في العمل الإداري مما يدعو إلى التواكل أحيانًا.
- تسبب بعض المشكلات المالية والروتينية مما يقلل من فرص النجاح في تحقيق غايات التربية.
- تحد من حرية العاملين في الميدان وتشعرهم بالتبعية.

الدراسات السابقة: تنوعت الدراسات السابقة بحيث تناولت عدة جوانب منها ما يتعلق بمعوقات التمكين الإداري، ومتطلباته، ومؤشرات التحول للتمكين الإداري، ومتطلبات اللامركزية باعتبارها تسهم في تحقيق التمكين الاداري وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

هدفت دراسة خليل وآخرون (٢٠٢١) التعرف على معوقات التمكين الإداري لمدير المدرسة المصرية وسبل مواجهتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تم تطبيق استبانة على عينة بلغ عددها (٢٥٥) من مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة السويس بالإضافة إلى الوكلاء والوكيلات وبعض المعلمين الأوائل والمعلمات الأوليات وكذلك المعلمين والمعلمات، وكان من أبرز نتائجه من معوقات التمكين الإداري، قلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدرسة بمختلف مراحلها في مصر ومن ثم لا تتناسب مع طبيعة الأعباء الملقاة على عاتقه سواء في المجال الإداري أو الإشرافي أو المجتمعي أو غيره، و ضعف الثقة بين بعض مديري المدارس بمختلف المراحل التعليمية والعاملين في الجهاز الإداري وكذلك المعلمين، وقلة البرامج التدريبية المخصصة لمديري المدارس بمختلف المراحل التعليمية وخاصة في مجال الأساليب الإدارية الحديثة والتي منها اسلوب الإدارة بالتمكين، ضعف قنوات الاتصال بين مدير المدرسة والمستويات الإدارية العليا.

وكشفت دراسة الغامدي (٢٠٢٠) عن معوقات تطبيق التمكين الإداري بمدارس التعليم العام وآليات تفعيله. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تم تطبيقها على مجتمع مكون من مشرفي ومشرفات القيادة المدرسية بإدارة تعليم مكة المكرمة. ومن أهم النتائج: أن معوقات تطبيق التمكين الإداري في التعليم العام قد جاءت ضمن درجة كبيرة من حيث

وجودها، وقد جاءت المعوقات التنظيمية في المرتبة الأولى كمركزية السلطة في المستويات الإدارية العليا، والتنظيم الهرمي ذو المستويات الإدارية المتعددة، وغموض أهداف التمكين الإداري وتدني ثقافته، وضعف قناعة الإدارة العليا بأهمية التمكين الإداري، ثم تلتها المعوقات البشرية، كقلة البرامج التدريبية المتعلقة بمتطلبات تطبيق التمكين الإداري، وانشغال القادة بروتين العمل بالمدرسة، ومحدودية الصلاحيات الممنوحة لقادة المدارس. ومن آليات تفعيل التمكين الإداري: التوصيف الوظيفي الدقيق لكل مستويات العمل الإداري بالتعليم، إنشاء قاعدة شاملة للبيانات والمعلومات على مستوى وزارة التعليم وإداراتها، تحديث أنظمة ولوائح التعليم في كافة المستويات التنظيمية، والتدريب المستمر في ضوء الاحتياجات الفعلية للقيادات المدرسية، وتعيين قادة المدارس بناء على معيار الكفاءة وليس الأقدمية.

وبالنسبة لدراسة العنزي (٢٠٢٠) فقد كشفت عن أهم معوقات التمكين الإداري لمديري المدراس الثانوية لإثراء جودة ممارساتهم المهنية. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، والاستبانة كأداة لها على عينة بلغ عددها ١٠٠ من مديري ومديرات المدارس الثانوية في دولة الكويت. وقد نتج عن الدراسة العديد من المعوقات كضعف التأهيل المهني لبعض المدراء، وضعف السمات القيادية وضعف الثقة بين مديري المدارس ورؤسائهم، وقلة التدريب على استخدام التكنولوجيا.

وجاءت دراسة بني هاني (٢٠٢٠) لتكشف عن معوقات التمكين الاداري، من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بجامعة حائل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة؛ تم تطبيقها على عينة تكونت من ٥٣ عضوة هيئة تدريس ، وأما بالنسبة للمعوقات فقد حصلت المعوقات الإدارية على المرتبة الأولى وتتضمن محدودية البرامج التدريبية في الجامعة لرفع كفاءة المرأة الإدارية، ومحدودية استعداد الموظفات لتولي المزيد من المهام والمسؤوليات، ونقص التجهيزات والامكانات اللازمة لإتمام العمل، وضعف الحوافز المعنوية، وتليها المعوقات الشخصية وتتعلق بخوف المرأة من الفشل عن تقلد المناصب، وضعف الثقة عند المرأة وقدرتها على اتخاذ القرار، ومن ثم المعوقات السياسية الاجتماعية بمتوسط بدرجة (متوسطة).

واستهدفت دراسة ألهم (٢٠١٩) الكشف عن أهم معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعة الفيوم، ووضع مقترحات للتغلب على معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لها، وتكون مجتمع الدراسة من ١٤٩ من عمداء ووكلاء ورؤساء أقسام وتم تطبيق الأداة على جميع أفراد المجتمع. ونتج عن

الدراسة أن من معوقات التمكين الإداري الشخصية تمسك القيادات الأكاديمية باللوائح والقوانين دون استخدام المرونة عند تطبيقها، وضعف الرغبة لدى القيادات في إحداث التغيير، واتباع أسلوب العمل الفردي في أداء العمل، وضعف الثقة المتبادلة بين القيادة العليا والقيادات الاكاديمية، وبالنسبة للمعوقات التنظيمية فقد تضمنت التنظيم الهرمي داخل الجامعة، وتقادم وجمود اللوائح، وكان من أبرز المعوقات الإدارية استخدام الأساليب الإدارية التقليدية في العمل، وسيادة البيروقراطية في أساليب وإجراءات العمل الإداري، وخوف القيادة من فقدان السلطة، ومحدودية التفويض، ومركزية صنع واتخاذ القرارات.

و جاءت دراسة النوح (٢٠١٧) لمعرفة متطلبات نجاح التمكين، ومعوقاته، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة طبقت على عينة من قادة المدارس بلغ عددهم (١٨٠)، وجميع مشرفي القيادة المدرسية بمدينة الرياض (١٦)، ومن أبرز النتائج: أن قادة المدارس ومشرفي القيادة المدرسية يرون أن النظام يعد العائق الأكبر لتمكين قادة المدارس، وكذلك مركزية الوزارة، وعدم تدريب قادة المدارس على متطلبات تطبيق التمكين، وعدم قناعة الإدارة العليا بالتمكين، وغياب ثقة الإدارة العليا بقادة المدارس، ووجود نظام رقابي صارم لا يسمح بحرية التصرف، وضعف إعداد قادة المدارس، كما توصلت الدراسة إلى أنه من متطلبات التمكين منح الثقة لقادة المدارس، والتزام الوزارة بدعم قادة المدارس، ووضع برنامج تدريبي لقادة المدارس، والابتعاد عن الرقابة المباشرة على قادة المدارس.

وبالنظر إلى دراسة الحربي (٢٠١٦) فقد هدفت إلى التعرف على متطلبات تفعيل التمكين الإداري بكليات جامعة تبوك من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي. وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك والبالغ عددهم ٧٢. وأظهرت النتائج أن متطلبات تفعيل التمكين الإداري تحققت بدرجة كبيرة، واحتل بعد الثقة المرتبة الأولى من حيث الأهمية بين المتطلبات، وجاءت استجاباتهم حول أبعاد " فرق العمل " و " الثقافة التنظيمية " و " الاتصال وتدفق المعلومات " و "الحوافز المالية والمعنوية بدرجة كبيرة من حيث الأهمية.

ووقفت دراسة هيبة ومعمار (٢٠١٦) على متطلبات تحول التعليم العام بالمملكة العربية السعودية إلى النظام اللامركزي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاعتماد على الاستبانة أداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٩٣) مديرا، و (٤٦) مشرفا تربويا بإدارة التعليم بالمدينة المنورة. وقد توصل الباحثان إلى

جملة من النتائج أهمها: أن من المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام توفير معلومات واضحة تحدد أدوار المدرسة في ضوء اللامركزية، وتزويد الإدارة المدرسية بمعلومات متجددة فيما يتعلق باللامركزية والفنية كتأهيل جميع العاملين للمشاركة في صناعة القرارات والإدارية مثل زيادة صلاحيات مديري المدارس لتناسب التحول نحو اللامركزية والتخفيف من الإجراءات الروتينية المصاحبة لعملية صناعة القرار والمالية.

وتعرفت دراسة شقوره (٢٠١٥) على تطلبات التمكين الإداري وعلاقتها بثقافة الإنجاز لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدارسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدارسة من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (١٤٣) مدير ومديرة تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، وقد توصلت الدارسة إلى النتائج التالية: جاءت المتطلبات الإدارية في أعلى المراتب وتتضمن تقديم التغذية الراجعة لمدير المدرسة بعد الزيارة الميدانية والثقة في قدرات مدير المدرسة في تحسين الأداء ودعم قرارات مدير المدرسة في نطاق العمل المدرسي ورؤيته المستقبلية، ثم المتطلبات التنظيمية وتتضمن بناء علاقات طيبة مع اطراف العملية التعليمية، وتبني الإدارة لفلسفة العمل بروح الفريق، وتسهيل عملية الاتصال الافقي والرأسي، ثم المتطلبات اللوجستية بدرجة متوسطة وتضمنت تقدير الإدارة للإنجازات على أرض الواقع، وتسهيل مهام المدير المرتبطة باحتياجاته من الدورات التدريبية.

واستهدفت دراسة القرني (٢٠١٢) معرفة أهم مؤشرات التحول نحو التمكين الإداري في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من الخبراء التربويون وعددهم ٣٢ خبير من ١٦ إدارة، و٨٤ خبيرًا في ٤٢ إدارة تعليمية. ونتج عن الدراسة أن أهم مؤشرات التحول نحو التمكين الإداري، تعزيز مفهوم فرق العمل، إعادة هيكلة الإدارة المدرسية للتحول إلى الهياكل الإدارية المرنة المعتمدة على تقنية المعلومات، منح المدرسة ميزانية مستقلة لبناء ثقافة تنظيمية للمدرسة تدعم ممارسات التغيير والتخلص من التقاليد المدرسية التي تعوق التطوير، إعادة هندسة العمليات الإدارية بما يحقق توافق الواقع التنظيمي مع متطلبات التقنيات الجديدة، إتاحة قدر كاف من المرونة للمدرسة لتكيف برامجها وأدواتها المعرفية وفقا لإمكاناتها واحتياجات طلابها، و تحويل المدرسة إلى وحدة لصنع القرارات التربوية.

وتعرفت دراسة عمر (Omar, 2014) على العلاقة بين التمكين الإداري والإبداع لدى العاملين في بكليات المنصورة. واستخدمت المنهج الوصفي على عينة قوامها (٧٩)، كما استخدمت

الدراسة مقياس التمكين والإبداع، كأداة لجمع البيانات. وقد نتج عن الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين التمكين الإداري والإبداع لدى العاملين، وأهمية التحفيز والتدريب وضرورة الاهتمام بوضع معايير مقبولة للتحفيز لتشجيع الابتكار والإبداع، وبالتالي الوصول للتمكين الإداري.

التعليق على الدراسات السابقة والفجوة العلمية: تناولت الدراسات السابقة موضوع التمكين الإداري من عدة جوانب، حيث تعرفت دراسة خليل وآخرون (٢٠٢١)، والغامدي (٢٠٢٠)، والعنزي (٢٠٢٠)، وبني هاني (٢٠٢٠)، وألهم (٢٠١٩) والمسيليم (٢٠١٢) على معوقات التمكين الاداري، في حين تناولت دراسة النوح (٢٠١٧)، و الحربي (٢٠١٦)، و شقوره (٢٠١٥) متطلبات التمكين الإداري، ودراسة القرني (٢٠١٢) أهم مؤشرات التحول نحو التمكين الإداري في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ووقفت دراسة هيبة ومعمار (٢٠١٦) على متطلبات تحول التعليم العام بالمملكة العربية السعودية إلى النظام اللامركزي، بينما لم يجد الباحثان دراسة تناولت انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام باعتبار المركزية من أبرز معوقات التمكين الاداري، لذلك سعت الدراسة الحالية لردم الفجوة العلمية المتمثلة في انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام وتوظيف المنهج النوعي، وتطبيق المقابلة للوصول لبيانات أكثر عمق وتفصيل حول موضوع الدراسة.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج النوعي وذلك من خلال توظيف تصميم البحث النوعي الأساسي. فالبحث النوعي الأساسي يسعى للكشف عن المعاني التي يبنيها المفحوصون، وتفسيرها (ميريام؛ وتيسديل، ٢٠٢١)، وهذا ما يناسب طبيعة الدراسة في الكشف عن انعكاسات المركزية على التمكين الإداري في التعليم العام من وجهة نظر مديرات المدارس.

أداة الدراسة:

تم توظيف المقابلة شبه المقننة أداة لجمع البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة، بحيث تصاغ الأسئلة بشكل مرن وتكون المقابلة مزيج بين الأسئلة المفتوحة، والمغلقة. وتسمى بالمقابلة نصف الموجهة، حيث يكون الباحث قد أعد مجموعة من الأسئلة، لكنه قد يغير في تسلسلها، أو يحذف بعضها، أو يضيف إليها، وفق مجريات المقابلة، والمعلومات التي جمعها، وفيها تعطي الحرية لمن ستجرى معهم المقابلة، بطرح السؤال بصيغة أخرى، والطلب مزيد من التوضيح من المستجيب، ويلاحظ أن هذا النوع من المقابلة يتصف بقدر من المرونة، حيث يكون لدى الباحث

قائمة من الأسئلة، أو موضوعات محددة إلى حد ما، يراد تغطيتها، وغالبا ما يشار إليها على أنها دليل المقابلة ويكون فيها نوعان من الأسئلة: مفتوحة، وأخرى مغلقة (الرشيدي؛ وآخرون، ٢٠١٧).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس في التعليم العام ببريدة والبالغ عددهن ٢٤١ (إحصائيات وزارة التعليم، ١٤٤٣هـ)، وتم اختيار عينة قصدية عددها ٨ مديرات مدارس، ولتحقيق التنوع في عينة البحث تم اختيارها من عدة مراحل (رياض الأطفال، ابتدائي، متوسط، ثانوي). وبالنسبة لاختيار المشاركين في البحث النوعي فلايوجد عدد محدد، ولكن يفضل أن يكون مراعيًا لطبيعة المشكلة، ويتم الاكتفاء بعدد معين عند الوصول لمرحلة التشبع من المعلومات (كريسويل، ٢٠١٨)، وفي الدراسة الحالية تم الوصول إلى مرحلة التشبع من العلومات بعد المقابلة السادسة وأصبحت المعلومات تتكرر، وتم اجراء مقابلتين بعد ذلك للتأكد.

إجراءات جمع البيانات:

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم إعداد مقابلة شبه مقننة للتعرف على انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام، ومقترحات لتعزيز التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام، ولجمع البيانات تم التواصل مع عينة من مديرات مدارس التعليم العام ببريدة، وتحديد الوقت المناسب لهن للاتصال الهاتفي لإجراء المقابلة، بعد ذلك تم إجراء المقابلة هاتفيًا. وبدأت المقابلة بالتعريف بالباحثة وعنوان الدراسة وأهدافها وأهميتها، مع التأكيد بأن المقابلة سرية واختيارية، وللمشاركات الحق في الانسحاب من المقابلة (Creswell and poth, 2018)، واستمرت المقابلات من ٢٥ – ٩٠ دقيقة.

ضمان جودة البيانات: لتحقيق الموثوقية في البحوث النوعية حدد (Sorensen, & Razavieh, 2010) أربعة معايير رئيسية من خلالها تتحقق جودة البحوث النوعية وهي المصداقية التي تقابل الصدق الداخلي في البحوث الكمية، وقابلية النقل (التعميم) الذي يقابل الصدق الخارجي، والاعتمادية التي تقابل مفهوم الثبات، والتأكيدية التي تقابل مفهوم الموضوعية.

ومن الممكن توضيح هذه المعايير وفق الدراسة الحالية كما يلي:

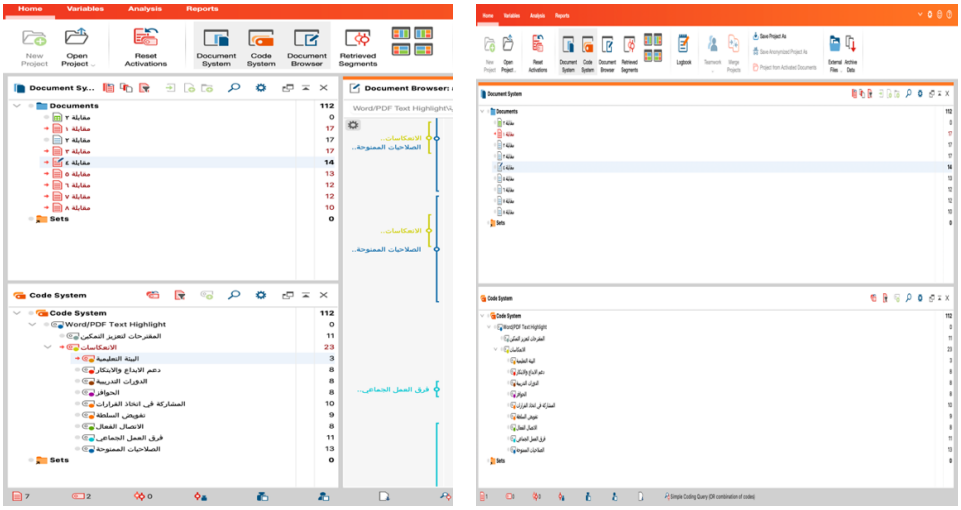
– **المصداقية:** لتحقيق مصداقية الدراسة تمت الاستفادة من رأي المشرف وتوجيهاته ومقترحاته، ومحاولة تنويع المشاركات حيث تم اختيار مديرات لمراحل مختلفة في التعليم العام، وإعادة سماع تسجيل المقابلات، وكذلك قراءة المقابلات المدونة العديد من المرات، وتم تشجيع

المشاركات على إعطاء الرأي بكل مصداقية وحرية كاملة، إضافةً إلى ربط النتائج التي تم التوصل لها بالدراسات السابقة.

- **قابلية النقل:** ولتحقيق ذلك تم ذكر إجراءات جمع بيانات الدراسة بالتفصيل وتحليلها وأداتها، والنتائج، وربطها بالدراسات السابقة لتعزيز نقل النتائج إلى دراسات مماثلة.
- **الاعتمادية:** وتم ذلك عن طريق توضيح إجراءات الدراسة من أداتها ومجتمعها وعينتها وكيف تم اختيارهم والتواصل معهم، وكيفية جمع البيانات وإجراءات تحليلها.
- **التأكيدية (الموضوعية):** وتم التأكد من الموضوعية من خلال ذكر اقتباسات مباشرة من إجابات المشاركات أثناء عرض وتفسير النتائج لتأكيد أن النتائج تستند على إجابات المشاركات دون التدخل بها.

إجراءات تحليل البيانات: استخدمت الدراسة التحليل الموضوعي لتحديد المواضيع من خلال البيانات، وتنظيمها بشكل منهجي (Braun & Clarke, 2012)، وقد تمت هذه المرحلة خلال الخطوات التالية:

- التعرف على البيانات: حيث بدأت هذه المرحلة عند تدوين البيانات في ملفات وورد، وقراءتها قراءة تأملية متكررة مع تدوين الملاحظات والأفكار الرئيسية.
- إنشاء الرموز الأولية: وتم استخدام برنامج "MAXQDA" لتنظيم البيانات ثم الترميز النصي وفق البيانات المتكررة.
- البحث عن المواضيع: بعد الانتهاء من الترميز للبيانات، تم ربط الرموز وتكوين المواضيع.
- مراجعة المواضيع: وقد تم مراجعة المواضيع والبيانات وإظهار موضوعات جديدة.
- تحديد المواضيع وتسميتها: تم استنتاج العديد من المواضيع المتعلقة بالأسئلة البحثية ومراجعتها.
- التقرير: تم عرض ما تم التوصل إليه في نتائج الدراسة وتدعيم ذلك بإجابات المشاركات



أخلاقيات البحث العلمي:

سعت الدراسة الحالية لمراعاة الاخلاقيات التي دعا لها كل من Bhattacherjee (٢٠١٢)، و Creswell and poth (٢٠١٨)، وتتلخص في المشاركة الطوعية والخصوصية والسرية، حيث تم الحصول على الموافقة الرسمية، والتواصل مع المشاركات وأخذت موافقتهن على المشاركة مع توضيح هدفها وتحديد الأوقات المناسبة لهن، وخلال جمع البيانات تم منح المشاركات الحرية المطلقة في الحديث والانسحاب في أي مرحلة من مراحل البحث اذا رغبت المشاركة في ذلك مع التأكيد على أن البيانات وأسماء المشاركات ستعامل بسرية تامة.

عرض النتائج ومناقشتها:

تم في هذا الجزء استعراض البيانات النوعية، ومناقشة النتائج التي تم الحصول عليها من المقابلة، فيما يتعلق بانعكاسات المركزية على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام، ودعم هذه النتائج وتأكيدها من خلال الدراسات السابقة، ثم وضع مقترحات لتعزيز التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام وذلك من وجهة نظر المشاركات.

الإجابة عن السؤال الأول: كيف ترى مديرات مدارس التعليم العام انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لهن؟

للتعرف على انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام، تم إجراء مقابلة مع ٨ مديرات مدارس، حيث تم التعرف على وجهات نظرهن ومناقشتهن في انعكاسات المركزية على التمكين الإداري، وفيما يلي عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

اتفقت المشاركات على أن هناك عدة جوانب للعمل فمنها ما يتطلب المركزية لضمان سير العمل، كالجوانب التطويرية من المشاريع والبرامج والنظام الدراسي، وقد أكدت الحربي (٢٠١٥) أن المركزية في إدارة التعليم توفر وحدة وفاعلية النظام التعليمي، بالإضافة إلى عدم حدوث ازدواجية في اتخاذ القرارات، ولكن أوضحت المشاركات بأنه لابد من المرونة في جانب العمل اليومي المدرسي، مثل ممارسة صلاحيات مديرة المدرسة المتاحة لها بمرونة وكذلك الإجراءات المتعلقة بلوائح السلوك والمواظبة والانضباط المدرسي، وهو ماأشارت إليه نتائج دراسة النوح (٢٠١٧) في أن قادة المدارس ومشرفي القيادة المدرسية يرون أن النظام (المركزية) يعد العائق الأكبر لتمكين قادة المدارس. وقد أكدت دراسة العطار (٢٠١٨) أن اللامركزية تسهم في تحقيق التمكين الإداري من خلال تحسين انتاجية وفعالية المدرسة، والتشجع على المشاركة في عملية صنع القرار، حيث تعد اللامركزية أكثر مرونة واعلى كفاءة في أداء العمل مقارنة بالمركزية.

وفيما يلي توضيح لآراء المشاركات حول انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لديهن فيما عدا الجوانب التي تتطلب المركزية من خلال ما يلي:

الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس:

اتفقت ٧ من المشاركات على أن الصلاحيات الممنوحة للمديرات هي صلاحيات محدودة، وكذلك عند تنفيذ أي منهما فلابد من وجود شواهد وكذلك إخبار الرئيس المباشر، حيث ذكرت إحداهن أن "الصلاحية الواحدة قد تتفرع إلى العديد من الصلاحيات فتصبح غير محددة بالضبط"، وذكرت أخرى أنه "لا يوجد تحديد دقيق للمشاكل والأزمات التي تمر بها الإدارة المدرسية والصلاحيات المناسبة لحلها"، وذلك يعود إلى أن العمل يسير وفق أدلة تنظيمية واجرائية، وتعتبر الإدارة المدرسية هي الجانب التنفيذي فقط. في حين قد ذكرت إحدى المشاركات أن "هناك صلاحيات لمديرة المدرسة على سبيل المثال عقد شراكات مع جهات أخرى مصرح بها ومعتمدة، وعقد لقاءات مع أولياء الأمور وإجراء تعديلات داخلية مثل الخطط، هي ليست صلاحيات كبيرة بمستوى التمكين، ولكنها صلاحيات إذا تم ممارستها من قبل مديرات المدارس بشكل صحيح فستنجح الإدارة"، في المقابل أوضحت سبب أن هناك إدارات مدرسية لا تمارس هذه الصلاحيات بشكل كامل إما "نتيجة التخوف من المساءلة أو عدم الاهتمام أو الجهل بتنفيذ هذه الصلاحيات، ويتطلب لممارسة هذه الصلاحيات الوعي والإدراك لحدود هذه الصلاحيات ".

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) والتي أكدت على أن محدودية الصلاحيات الممنوحة لقادة المدارس من معوقات تطبيق التمكين الإداري في التعليم العام. أيضًا

أكدت دراسة الحربي (٢٠٢١) إن منح مديرات المدارس مزيدًا من الصلاحيات والحرية في أداء مهامهن من خلال منحهن الاستقلالية والثقة في ممارسة مهامهن داخل بيئة العمل، من شأنه جعل مديرات المدارس عنصرًا فعالا في تحقيق الأهداف المرجوة للمدرسة، وأشارت نتائج دراسة النوح (٢٠١٧) أن الثقة الممنوحة لمديرات المدارس من متطلبات التمكين الإداري لهن. وتقتضي الثقة الإدارية منح المديرات المزيد من الصلاحيات أو المرونة فيها بما يصب في مصلحة المدرسة والميدان التعليمي.

فرق العمل الإداري الجماعي:

اتفقت ٧ من المشاركات عند سؤالهن عن العمل الجماعي وفرق العمل أنه لا توجد فرق عمل رسمية ومقننة وفق نظام معين، وإنما فرق عمل تعاونية بين مديرات المدارس حيث ذكرت إحدى المشاركات " توجد فرق عمل لعقد بعض الاجتماعات، ولكن ليس لنا دور فاعل فيها إنما استعراض للأعمال أو أخذ التعاميم والتوجيهات"، وذكرت أخرى " عند تقديم فكرة تطويرية يتم أخذ الإذن ليتم عرضها وفق ورشة عمل، ولكن ليست الزامية ولا رسمية أو منظمة". وقد يعود ذلك للعديد من الأسباب حسب ما ذكرت المشاركات " أن هناك أنظمة وأدلة لسير العمل ووجود هذه الفرق للاستشارات وتبادل الخبرات فقط"، "وجود هذه الفرق لمتابعة الأعمال من قبل الإشراف وحل الصعوبات فقط"، وأضافت أخرى " يتم عرض الأعمال والتشاور في بعض المشكلات وهذه الفرق ليست رسمية، ولكنها تعاونية بين المديرات، وبالرغم من أن هذه الفرق غير رسمية فإنه يوجد تشجيع من إدارة التعليم على التعاون فيما بيننا لتبادل الخبرات، ويتم عقد ورش عمل وفقًا لذلك"، وأشارت إحدى المشاركات أنه على مستوى العمل الجماعي وورش العمل فإن ذلك "يخضع لتقديرات الشخص المنظم لورش العمل، وأحيانًا قد تكون هناك أولوية لبعض المدارس المشاركة بشكل دائم في الأنشطة والفعاليات، بحيث تقتصر المشاركات والعمل على هذه المدارس، وقد يعود ذلك لعامل الوقت أي أنه لم تتوفر غيرها من المدارس، وفي الغالب مديرات المدارس يعملون بشكل فردي لخطط شخصية لمصلحة كل مدرسة نتيجة لعدم وجود عمل منظم ومقنن لتغير الرؤساء المباشرين أو الإدارات"، وأضافت مشاركة أن " التغيرات التي يمر بها الميدان التعليمي وتزايد المهام على الإدارة المدرسية أصبح هناك وقت محدود للالتحاق بفرق عمل تعاونية". وقد ذكرت مشاركة أخرى "تم توزيع المدارس إلى نطاقات وكل نطاق له مشرفة تنظم العمل في هذا النطاق، ولنا قروب في الواتس اب نتبادل فيه المعلومات والخبرات، والتعاون رسمي بإشراف المشرفة".

ونتج عن دراسة القرني (٢٠١٢) أن تعزيز مفهوم فرق العمل من أهم مؤشرات التحول نحو التمكين الاداري، كما أكدت دراسة الحربي (٢٠١٦) أن بُعد فرق العمل احتل أهمية كبيرة من حيث كونه أحد متطلبات التمكين الإداري. ووفقًا لما ما ذكرته المشاركات تظهر الحاجة إلى وجود فرق للعمل الإداري رسمية ومنظمة، حيث أكدت دراسة الفضلي والمحيسن (Alfadli; &Al-mehaisen, 2019) أنه ينتج عن العمل الجماعي توفير بيئة عمل محفزة للغاية، ومناخ عمل مناسب، واستجابة سريعة للتغيرات التكنولوجية وضمان جودة القرار. في حين أكد النويقة في نتائج دراسته (٢٠١٤) أن لتمكين فرق العمل الإداري أثر إيجابي في التميز التنظيمي. وأشار مظهر وكان (Mazhar; & Khan, 2008) في نتائج دراستهما إلى أن التمكين الإداري يعمل على تأصيل مبادئ التعاون وتحقيق الرضا الوظيفي وبالتالي ضمان الفاعلية والكفاءة في أداء فرق العمل.

الاتصال بين المستويات الادارية:

عند سؤال المشاركات عن فعالية الاتصال بين المستويات الإدارية، اتفقت جميع المشاركات على أن هناك اتصال فعال في كثير من الجوانب الإدارية، وذلك يتضح من خلال ما تبذله وزارة التعليم بتوفير العديد من قنوات التواصل مثل برنامج " تواصل" لجميع المستفيدين من التعليم، ونظام نور وفارس والبريد الالكتروني، وقد أدى ذلك إلى تطوير العمل، ولكن هذا الاتصال تقل فعاليته في بعض الجوانب فقد أشارت المشاركات إلى أنه " تخضع بعض الأمور للتقدير، فمن الممكن اعتبار الإدارة لهذه الأمور غير ضرورية، وبالتالي يحصل تأخير أو عدم تنفيذها"، كما أشارت مشاركة " الاتصال عبارة عن مستويات متدرجة تبدأ بمكتب التعليم، ثم إدارة التعليم، ثم وزارة التعليم فينتج عن هذا التعدد ضعف الاتصال المباشر في بعض الأمور"، وأضافت أخرى "حسب المشرف المباشر هو الذي يتحكم بفعالية الاتصال لأنه يعتبر حلقة الوصل بيننا وبين المستويات الإدارية الأعلى"، في حين أشارت مشاركة " أنا يهمني كمديرة مدرسة سير العمل لذلك إذا حقق التواصل سير العمل فهذا هو المهم، والمكتب أو الإشراف المتميز يتابع العمل أولا بأول وكذلك احتياجات المدارس".

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة دراسة الغامدي (٢٠٢٠) أن التنظيم الهرمي ذو المستويات الإدارية المتعددة من المعوقات الإدارية للتمكين الإداري، وأضافت دراسة ألهم (٢٠١٩) بعض المعوقات للتمكين الاداري من خلال نتائجها وهي استخدام الأساليب الإدارية التقليدية في العمل، وسيادة البيروقراطية في أساليب وإجراءات العمل الإداري. جميع العوامل والمعوقات السابقة

بدورها تقلل فعالية الاتصال بين المستويات الإدارية بدءًا من إدارة المدرسة. واستنتجت دراسة شقورة (٢٠١٥) أن تسهيل عملية الاتصال الافقي والرأسي من متطلبات التمكين الإداري. وبالاستناد إلى ما سبق وبحسب ما أشارت إليه المشاركات فإن هناك ضعف في فعالية الاتصال في بعض الجوانب مما ينتج عن ذلك بطء في تنفيذ احتياجات المدارس، لذلك لابد من زيادة فعالية الاتصال بين المستويات الإدارية في جميع الجوانب لتطوير بيئة العمل والوصول إلى التمكين الإداري.

تفويض السلطة:

اتفقت جميع المشاركات على أن هناك صلاحيات متاحة للتفويض لمديرات المدارس في التعليم العام وفق إقرار رسمي يتضمن توضيح الصلاحيات المفوضة. وأوضحت ٥ من المشاركات أن هذه الصلاحيات ليست مرنة بشكل كبير، ووفق ضوابط وشروط معينة، وأشارت إحدى المشاركات أن " بعض مهام الإدارة المدرسية ذو مسؤولية عالية ولا يتحملها الجميع، وبعض الأشخاص ليسوا بقدر المسؤولية، وهناك صلاحيات كثيرة، ولكن ليس كلها قابلة للتفويض لتجنب المساءلة والمسؤولية، وكذلك يُمنح التفويض بما يتناسب مع الصلاحيات المفوضة ولأداء العمل فقط"، وذكرت أخرى " توجد صلاحيات تفويض بعض المهام لوكيلة المدرسة، ولكن المعلمة وفق ضوابط وشروط معينة فمن الممكن تخفيض نصابها وتفوضيها ببعض الصلاحيات"، وأشارت إحدى المشاركات " نعم توجد صلاحيات للتفويض، وهي كافية ومحدودة، ولكن لا أستطيع اعطاءه صلاحية مطلقة، مع وجود إقرار رسمي بالتفويض". وأضافت مشاركة " للوكيلة للنيابة عني في الاجازات المرضية أو الغياب، وليست صلاحية عامة، لأن المهام من مسؤولية المديرة ولا تستطيع منح أي شخص صلاحيات مطلقة، ولكن صلاحيات محدودة". في حين أشارت ٣ من المشاركات أن هذه الصلاحيات كافية فقد ذكرت إحدى المشاركات "أن صلاحية التفويض أعطت خبرة للطاقم الإداري بالعمل، بحيث يستطيع استلام الإدارة في أي وقت، وضمنت سير العمل بشكل صحيح، مع العلم الهيكلة الجديدة ضمن تفويض الصلاحيات تلقائيًا". وأضافت إحدى المشاركات "نعم توجد صلاحية لنا بالتفويض وصلاحية قوية أيضًا، ويوجد لدينا خطابات خاصة بالتفويض ويحدد لها الصلاحيات بالاسم والتاريخ والانتهاء". وأشارت مشاركة بأنه "يوجد لدينا صلاحيات لتفويض السلطة وهي صلاحيات مرنة".

وأكدت دراسة العطوي ومرعي (٢٠١٨)، والدغمي (٢٠١٩) أن تفويض السلطة من أبعاد ومتطلبات التمكين الإداري. وتتم عملية التفويض بإعطاء مديرات المدارس أجزاء من مهامهم وأعمالهم للوكيلة أو المعلمة عند الحاجة بعد حصولهم على التدريب المناسب وتعزيز إحساسهم

بالمسؤولية تجاه هذه المهام. فمن خلال التفويض تتعزز الثقة بين مديرات المدارس ومنسوبات الإدارة، كذلك فإن عملية التفويض تضمن سير العمل بالشكل المطلوب في عدم حضور مديرة المدرسة، وهذا ما أكدت عليه المشاركات بأن تفويض بعض المهام وقد يكون جميع المهام في حال غياب مديرة المدرسة من شأنه أن يعد من ينوب عن المديرة للعمل الإداري ويضمن سير العمل وعدم تأخيره.

المشاركة في اتخاذ القرارات:

أجمعت المشاركات أنه لا توجد مشاركة في اتخاذ القرارات بالنسبة للإدارة المدرسية مع المستويات الإدارية العليا فيما يتعلق بالشؤون المدرسية، فقد ذكرت إحدى المشاركات " يتم اتخاذ القرار من وزارة التعليم والإدارات ثم يعرض على الإدارة المدرسية للتنفيذ فقط"، "لا يوجد أبدًا مشاركة في اتخاذ القرارات فقط أوامر متدرجة وصولًا للمديرات"، "لا توجد مشاركة في اتخاذ القرارات مع المستويات الإدارية العليا، توجد هناك اجتماعات مع المشرف المباشر، ولكن لا تتعلق باتخاذ القرارات"، وترسل استبيانات إلكترونية للإدارة وتتم الإجابة عليها ولكن لا نعلم نتيجتها، وليس لنا كمديرات مدارس أي بند يشير إلى مشاركتنا في اتخاذ القرارات ولكن هناك مشكلات في الميدان نحن الأكثر دراية بها فيتطلب ذلك الأخذ برأينا وقد نضطر شرح هذه المشاكل لإيصال التفاصيل الكاملة لصاحب القرار حتى يتخذ القرار، وأود أن أشير إلى أن الرئيس المباشر له دور كبير فقد يكون مستمع جيد وناقل للآراء ووجهات النظر إلى الجهات العليا. وذكرت المشاركات العديد من الأسباب منها "ضمان توحيد الأنظمة وسيرها بين كافة الإدارات في مناطق المملكة لذلك لابد من المركزية لأن الأولوية مصلحة الميدان"، وذكرت أخرى " لأن وفق التدرج الوظيفي لا يوجد للإدارة المدرسية مشاركة في اتخاذ القرارات"، وقد يعود ذلك "لكثرة المتغيرات والقرارات السريعة في النظام التعليمي تطلب ذلك قرار موحد، ولا يوجد وقت لإجراء الدراسات وأخذ الآراء". و" اتخاذ القرار يختص بالوزارة ونحن مستوى تنفيذي فقط ولا نشارك في اتخاذ القرارات"، "نحن جهة تنفيذية فقط والقرارات من المستويات الإدارية العليا أي أن القرارات رسمية من الوزارة والجميع ملزم بالتنفيذ"

وأكدت دراسة الدغمي (٢٠١٩) إلى أن المشاركة في اتخاذ القرار من مرتكزات التمكين الإداري التي يقوم عليها، والتي تسهم في تعزيز الثقة بين مديرات المدارس، وتحقيق مصلحة المدرسة كون مديرات المدارس أكثر احتكاكًا بالميدان المدرسي وتفاعلًا معه، وتتم المشاركة بأخذ آراء وأفكار المديرات فيما يتعلق بالقرارات على المستوى المدرسي. وأكدت دراسة جودة (Judeh,

(2012 أن هناك علاقة قوية بين تمكين الموظفين وزيادة ثقتهم بأنفسهم وكفاءة مشاركتهم الإدارية في إنجاز المهام الموكلة إليهم بكفاءة.

وانعكست المركزية سلبًا على المشاركة في اتخاذ القرارات، حيث لم تتحقق المشاركة الإيجابية بحسب ما ذكرته المشاركات، وقد أكدت دراسة العتيبي (٢٠٠٥) على أن فكرة التمكين الإداري تتطلب تغييرًا في الأنماط القيادية التقليدية إلى أنماط قيادية تؤمن بالمشاركة في اتخاذ القرارات وهذا يتطلب التحول من الرقابة والتوجيه إلى الثقة والتفويض. وأشارت نتائج دراسة هيبة ومعمار (٢٠١٦) إلى أن تأهيل جميع العاملين للمشاركة في صناعة القرارات والإدارية، والتخفيف من الإجراءات الروتينية المصاحبة لعملية صناعة القرار من متطلبات التحول الى اللامركزية، حيث أكدت دراسة القرني (٢٠١٢) أن اللامركزية من مؤشرات تحقيق التمكين الإداري.

الحوافز:

أشارت المشاركات أنه يوجد حافز مادي لمديرات المدارس وهو مكافأة شهرية قدرها ٨٠٠ ريال، أما بالنسبة للحوافز المعنوية فقد اختلفت آراء المشاركات حولها، حيث ذكرت ٥ مشاركات أنه لا توجد حوافز معنوية، ومن الممكن تفسير ذلك بحسب ما ذكرت المشاركات، ذكرت إحداهن "لضيق الوقت وتزاحم المهام ولكن للمدارس المتميزة والمنجزة بحاجة في التحفيز، وقد يعود السبب كما أشارت أخرى "للإشراف المباشر فهو متغير ففي فترة من الفترات يوجد حوافز معنوية كالشكر والثناء والتشجيع وإشعار المدير بأهمية ومكانته وفترات أخرى عند تغيير الإشراف لا نحصل على أي حافز معنوي وهكذا". بينما أشارت مشاركتان "أن الحوافز المعنوية محدودة على بعض المدارس حسب ما تنفذ من ورش عمل أو مبادرات"، وقد ذكرت ٦ مشاركات أن الحوافز غير مرضية مقارنة بالمهام الإدارية وذلك يعود إلى "أن إدارة المدرسة لديها مسؤولية كبيرة قد تصل إلى ألف طالبة في المدرسة بالمنسوبات والمبنى المدرسي بأكمله"، وكذلك "الإدارة المتميزة والمخرجات الجيدة تستحق التحفيز والتشجيع" وذكرت مشاركتان أنه لا يهمهما الحوافز بقدر المرونة بالعمل وحفظ الإنجازات.

وهذا يتفق مع دراسة بني هاني (٢٠٢٠) في إن ضعف الحوافز المعنوية من أبرز معوقات التمكين الإداري، وبالمقابل أكدت دراسة الحربي (٢٠١٦) أن الحوافز المعنوية هي أحد متطلبات التمكين الإداري والتي تحققت بدرجة أهمية كبيرة، وقد وجدت دراسة الديحاني (Aldaihani, 2019) ارتباطات مهمة للتحفيز مع الرضا الوظيفي. أكد الوادي (٢٠١٢) في دراسته أن نظام الحوافز يشجع مديرات المدارس على تحمل المسؤولية، ويرتبط بأداء مديرات المدارس، ويؤدي إلى المنافسة بين مديرات المدارس نحو تحمل أفضل للمسؤولية والكفاءة والإبداع.

الدورات التدريبية:

أجمعت المشاركات على أن هناك اهتمام كبير بالدورات التدريبية لمديرات المدارس سواء بشكل عام أو بالإدارة، وعند سؤالهن عن الدورات التدريبية بالتمكين الإداري بالتحديد، اتفقن على أنها محدودة جدًا حيث ذكرت أحد المشاركات "محدودة وإن وجدت فهي تؤخذ مقابل الشهادة فقط لأنها نظرية دون وجود جانب تنفيذي"، وأشارت أخرى " لا يوجد دورات بمسمى التمكين الإداري بالتحديد إنما يشار له من خلال العديد من الدورات كتوجه محلي جديد"، بينما ذكرت مشاركة " ليس بالمفهوم الدقيق أي دورات بالتمكين الإداري إنما ممكن دورات في الصلاحيات الممنوحة"، وذكرت أخرى " توجد دورة واحدة تتعلق بالمشاركة بالأداء الوظيفي لمنسوبات المدرسة، وهي مشاركة فعلية وتم الأخذ بالآراء"، وأشارت إحدى المشاركات "بشكل عام هناك الكثير من الدورات التي تطرح، وتوجد دورات في مجال التمكين الإداري ولكن ليست بمسمى التمكين انما تندرج تحت العديد من الدورات"، وأكدت أحد المشاركات أن "مثل هذه الدورات تحتاج إلى متخصص في هذا المجال لإقامتها".

وهذا يتفق مع دراسة النوح (٢٠١٧) التي أكدت أن البرامج التدريبية لقادة المدارس من متطلبات التمكين الإداري، وأكدت دراسة عمر (omar, 2014) على أهمية التدريب في الوصول للتمكين الإداري، ونتج عن دراسة الغامدي (٢٠٢٠) بأن التدريب المستمر في ضوء الاحتياجات الفعلية للقيادات المدرسية من آليات تفعيل التمكين الإداري. وأكد محمد (٢٠١٢) في دراسته أن التمكين يكون من خلال إعداد الكوادر البشرية وذلك بتدريبهم بدورات تخص عملهم من أجل استثمار قدراتهم ومواكبة التطورات التكنولوجية لأجل تحقيق الميزة التنافسية.

دعم الإبداع والابتكار:

اتفقت ٦ مشاركات أن هناك تشجيع ودعم للإبداع والابتكار ولكنه محدود على عدد من المدارس حيث ذكرت المشاركات هذه الأسباب لمحدودية الدعم: "لأنه يتم الاقتصار على عدد قليل من المدارس مع الثناء عليها لإقامة المبادرات أو الأفكار المميزة ثم تعميمها على بقية المدارس بعد عقد لقاء لتوضيحها، وبعض المدارس ترفض تنفيذ هذه الفكرة أو المبادرة لكونها لم تتلقى مثل هذا التشجيع"، " تكون مساحة الإبداع مقيدة بشروط معينة"، "يوجد هناك تشجيع على الإبداع وتقديم الأفكار الجديدة، ولكن ليس مستمر بشكل دائم وذلك لأن إمكانات بعض المدارس لا تساعد على ذلك، مثل المبنى قديم أو يحتاج لصيانة"، "نعم يوجد تشجيع، ولكن لمدارس دون الأخرى، يعود لعدة أسباب للمنظم أو المشرف نفسه، وكذلك المدارس المبادرة يتم احيانًا الاحتكار عليها لضيق الوقت،

وكذلك قد يكون البحث عن التميز والاعتماد على مدارس معينة". وقد ذكرت مشاركتان أنه يوجد دعم وتشجيع للمبادرات والأفكار المميزة حيث ذكرت مشاركة " نعم حسب اللائحة الجديدة يوجد هناك تشجيع على الإبداع والابتكار وذلك بإضافة ٥ درجات إلى اللائحة تحت هذا البند، وسيتم العمل بها بدءًا من السنة القادمة، وتؤدي لتطوير العمل، ونعمل الان على برامج تطويرية لاقت التشجيع"، بينما ذكرت المشاركة الأخرى " نعم يوجد، على مستوى مدرستي لأني اسعى وابحث عن التميز اما على المدارس الأخرى إذا كان لا يوجد ربما يسعون لمرحلة مهنية متعلقة بهم".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ألهم (٢٠١٩) بأن استخدام الأساليب الإدارية التقليدية في العمل، وسيادة البيروقراطية في أساليب وإجراءات العمل الإداري من المعوقات الإدارية للتمكين الإداري. للمركزية انعكاساتها على الابداع حيث إن النمط الإداري الذي تتخذه المشرفة أو الرئيس المباشر له تأثيره على سير العمل فإذا كان ديموقراطيًا داعمًا تحقق الابداع، بعكس الاوتوقراطي أو المركزي الذي يحد من الابتكار والتميز وهذا ماأكدته المشاركات. ويعد دعم الابداع من الركائز التي يعتمد عليها التمكين الإداري، فقد أكدت دراسة عمر (Omar, 2014)، ودراسة معراج (٢٠١٥) وجود علاقة ارتباطية بين التمكين الإداري والإبداع لدى الموظفين.

التجهيزات المدرسية:

أكدت ٥ من المشاركات على أن التجهيزات المدرسية المتكاملة هي طريق لمساهمات المدرسة في العديد من الأنشطة والورش والمبادرات حيث ذكرت إحدى المشاركات "أن بعض المدارس تعاني من بعض المشاكل المتعلقة بالتجهيزات مثل مباني قديمة، أو التجهيزات التقنية غير كافية أو المعامل بحاجة لمزيد من التجهيز والتطوير، أو أجهزة الحاسب، وذلك يخضع لتقدير الإدارة وحاجة المدارس والأولويات بينها"، وأشارت أخرى "لابد أن نجد الدعم الكافي والبيئة المناسبة لممارسة الصلاحيات"، وأكدت إحداهن " نعاني من قلة التجهيزات المدرسية وهذا لا يتيح لنا فرصة للإبداع".

وأكدت دراسة بني هاني (٢٠٢٠) على أن نقص التجهيزات والامكانات اللازمة لإتمام العمل من معوقات التمكين الإداري الإدارية. وأكد شقورة (٢٠١٥) في دراسته على أن بيئة التمكين تحتاج إلى 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، للرقي بها إلى تميز في الأداء. أشارت نتائج دراسة القرني (٢٠١٢) أن من مؤشرات التحول نحول التمكين الإداري إتاحة قدر كاف من المرونة للمدرسة لتكيف برامجها وأدواتها المعرفية وفقًا لإمكاناتها واحتياجات طلابها.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما المقترحات لتعزيز التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهن؟

اقترحت المشاركات العديد من المقترحات التي تسهم في تعزيز التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهن وفيما يلي تفصيلها:

- **تأهيل مديرات المدارس:** ويتم ذلك من خلال عدة جوانب حيث أشارت إحدى المشاركات "تدريب مديرات المدارس قبل تكليفهن بالإدارة المدرسية والتأكد من جاهزيتهن للعمل الإداري، بحيث يتاح لهن تجربة الإدارة المدرسية للتحقق من تأهيلهن، مع التعريف بشكل دقيق بصلاحياتهن وشرح الأدلة التنظيمية والإجرائية"، وذكرت أخرى " التدريب للقيادات قبل تكليفهن والتأكد من تهيئتهن للدخول في العمل الجديد، فلهن دور كبير في الميدان ويتطلبن صفات عالية"، وأضافت أخرى " تزويد الميدان التعليمي بخبيرات اجتماعيات وذلك لمساعدة المديرات على التعامل مع بعض المشاكل، وكذلك رفع تقارير دورية عن المدارس والمديرات وجدارتهن بالإدارة". وقد أكد هذا المقترح دراسة شقورة (٢٠١٥) حيث أشارت إلى أن التدريب من متطلبات

التمكين الإداري التنظيمية. وأشارت الجهني (٢٠١١) إلى أن التأهيل العلمي في المجالين الإداري والتربوي والتدريب التربوي والإداري لمدراء المدارس من متطلبات التمكين الإداري لهم.

- **مشاركة مديرات المدارس في اتخاذ القرارات:** المتعلقة بالمدارس وذلك من عدة طرق كما ذكرت إحدى المشاركات "طرح الاستفتاءات لمديرات المدارس عبر المنصات الرسمية مثل نظام نور ونظام فارس وتزويدهن بنتائج الاستفتاءات"، وذكرت مشاركتان " المشاركة بإعداد الأدلة التنظيمية والإجرائية للمحافظة على انضباط البيئة التعليمية"، وأشارت إحدى المشاركات إلى أن " مشاركة مديرات المدارس في اتخاذ القرارات مع المستويات الإدارية العليا كون مديرات المدارس الأكثر خبرة وممارسة في الميدان، والاهتمام بآراء مديرات المدارس وخاصة بما يتعلق بالميدان والتجهيزات المدرسية"، بينما أضافت مشاركتان "دعم المدارس بالميزانيات والتجهيزات التقنية لتتناسب مع اليات التطوير". ، وهذا ماأكدته دراسة (الدغمي، ٢٠١٩) في أن المشاركة في اتخاذ القرارات من أبعاد التمكين الإداري الرئيسية.
- **المرونة في الصلاحيات المتاحة لمديرات المدارس:** وذلك كما ذكرت إحدى المشاركات "فيما يتعلق بسير العمل اليومي مثل تنظيم المدرسة والطالبات والمنسوبات، وقبول الطالبات وتنسيق جداول الحصص اليومية"، وأكدت مشاركتان على "منح الثقة الإدارية والمرونة لمديرات المدارس في ممارسة الصلاحيات المتاحة لهن حسب الأنظمة دون المساءلة المتكررة"، فيما ذكرت إحدى المشاركات " نحتاج المرونة دون التقيد مثلا المتطلبات المادية والتجهيزات غير المتوفرة تحول دون الابداع"، وذكرت أخرى " مراعاة ظروف الميدان التعليمي من جميع النواحي"، وأضافت إحدى المشاركات " منح صلاحيات لمديرات المدارس أكثر متعلقة بالدليل التنظيمي والاجرائي للمحافظة على انضباط البيئة التعليمية، ومنح مديرات المدارس السلطة الكافية، ليعود لمديرات المدرسة التقدير والاحترام والهيبة من قبل منسوبات المدرسة والطالبات وأولياء الأمور، وسير العمل وفق المطلوب". وفي هذا السياق أكدت دراسة شقورة (٢٠١٥) أن الدعم الاجتماعي من متطلبات التمكين الإداري التنظيمية، والتي اعتبرها الزاملي (٢٠١٣) في دراسته أنها تشعر الموظف بالتمكين، فلابد أن يشعر بالدعم والتأييد من المدير والزملاء، لتتحقق ثقة الموظف بالمنظمة، ويزداد الانتماء والالتزام الوظيفي.
- **العمل الإداري الجماعي:** وذلك من خلال العديد من الجوانب التي أشارت لها المشاركات مثل: "إنشاء مجلس تشاوري يضم مديرات المدرس، ويتم ترشيحهن وفق عدة مشرفات، ليتم فيه عرض أوراق العمل للمواضيع والأفكار المجدية والنافعة والتي تحقق الفائدة المرجوة"، و

"توحيد إجراءات مدارس الحي الواحد لعقد المجالس، وتطوير بيئة الحي الواحد التعليمية، لأن الطلاب يستمرون بالدراسة غالبًا في نفس الحي، فنواجه مشاكل عند انتقال الموظفات للمدارس في الحي الواحد نعود لتدريب الموظف من جديد، مع رفع التوصيات لمجموعة مدارس الحي"، **و**" تشجيع العمل التعاوني بين المدارس والتنافس البناء بين منسوبيها لتحقيق مزيدًا من التقدم". وأكدت دراسة الحربي (٢٠١٦) وسالم (٢٠١٦) أن العمل الجماعي وفق فرق عمل أحد متطلبات التمكين الإداري.

- **الاتصال المفتوح:** وذلك من خلال اتصال فعال مباشر بين المدرسة ووزارة التعليم فقد ذكرت إحدى المشاركات " التواصل المباشر مع الوزارة" كأحد المقترحات للتمكين الإداري لمديرات المدارس، كما ذكرت أخرى " يتاح اتصال فعال مفتوح مخصص للطوارئ والأزمات التي تمر بها المدارس". وأشارت نتائج دراسة سالم (٢٠١٦) إلى أن الاتصال الفعال لمدراء المدارس مع المستويات الإدارية من متطلبات التمكين الإداري، واعتبر حسن (٢٠٠٢) في دراسته أن الاتصال الفعال مع كل المستويات الإدارية هو أحد مفاتيح تمكين مدراء المدارس.

النتائج: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، ومن أهمها:

١. أشارت النتائج أن انعكاس المركزية على التمكين الإداري لمديرات المدارس أدى إلى ضعف الصلاحيات لديهن.
٢. أكدت نتائج الدراسة أن من انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لمديرات المدارس عدم وجود فرق عمل رسمية ومقننة وفق نظام معين بين مديرات المدارس للعمل التعاوني.
٣. انعكاس المركزية على التمكين الإداري لمديرات المدارس حسب نتائج الدراسة أدى إلى قلة فعالية الاتصال في بعض الجوانب الإدارية التي تخضع للتقدير من المشرف المباشر.
٤. نتج عن الدراسة أن من انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لمديرات المدارس محدودية الصلاحيات القابلة للتفويض من مديرات المدارس.
٥. أظهرت نتائج الدراسة أن من الانعكاسات البارزة للمركزية على التمكين الإداري لمديرات المدارس عدم وجود مشاركة في اتخاذ القرارات بالنسبة للإدارة المدرسية مع المستويات الإدارية العليا فيما يتعلق بالشؤون المدرسة.
٦. أكدت نتائج الدراسة أنه يمكن تعزيز التمكين الإداري لدى مديرات المدارس في التعليم العام من خلال تأهيل مديرات المدارس، ودعم مشاركتهن في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدارس،

والمرونة في الصلاحيات المتاحة لمديرات المدارس، والعمل الجماعي الإداري، إضافةً إلى إتاحة اتصال مفتوح للمدارس.

التوصيات:

من خلال ما تم التوصل له من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. نشر ثقافة التمكين الإداري بين مديرات المدارس والإشراف التربوي وإدارات التعليم وذلك عن طريق دورات تدريبية، ولقاءات ومؤتمرات تستهدف الفئات الإدارية المختلفة، وتنمية الرقابة الذاتية لدى مديرات المدارس والابتعاد عن الأساليب الإدارية التقليدية والتي تحد من انطلاق المدارس نحو الإبداع.

٢. منح إدارات التعليم لمديرات المدارس قدرًا من الحصانة حول الصلاحيات المتاحة لهن وفق مايستهدف مصلحة التعليم والارتقاء به.

٣. إهتمام إدارات ومكاتب التعليم بالحوافز المعنوية لمديرات المدارس وذلك عن طريق الإشادة في جهود المدارس في اللقاءات والمحافل وتكريم إدارات المدارس.

٤. تشجيع إدارات التعليم للمدارس على تقديم الأفكار المميزة والمبتكرة ودعمها ماديًا ومعنويًا واستغلال الإمكانات والموارد المتاحة.

قصور الدراسة:

يصعب التوصل إلى حقيقة سلوك الإنسان من قبل الباحث لأن السلوك عبارة عن انعكاسات للمشاعر والعواطف والتي لاتدرك بشكل كامل، ويعتبر هذا القصور أمرًا ملازمًا للدراسات في الظواهر الإنسانية، لذلك على الباحث أن يوضح جوانب القصور في دراسته كهما كانت دقة تصميم البحث أو تعدد أدواته (العساف، ٢٠١٦). وقد سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على انعكاسات المركزية على التمكين الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهن، وتقديم مقترحات لتعزيزه في التعليم العام، وحيث أن البحث النوعي لايسعى إلى تعميم النتائج، وعينة البحث عينة قصدية وليست عشوائية، فإنه لايمكن تعميم نتائج الدراسة، لأنه ربما تختلف هذه النتائج من مدارس إلى أخرى كذلك بين المناطق المختلفة، وهذه النتائج قائمة على وجهات نظر مديرات المدارس فمن الممكن أن بعض الاستجابات كانت خاضعة لظروف مختلفة مثل ضغوط العمل أو ضيق الوقت.

المقترحات: من الممكن تقديم المقترحات للدراسات مستقبلية:

- إجراء دراسة مماثلة في الإدارات التعليمية المختلفة.

- إجراء دراسة مماثلة في مدارس البنين حول المركزية وانعكاساتها على التمكين الإداري لدى مدراء مدارس التعليم العام.
- إجراء دراسة تتضمن نموذج مقترح لتفعيل اللامركزية كأحد متطلبات التمكين الإداري في التعليم العام.

المراجع

الجهني، محمد فالح. (٢٠١١). تمكين مديري المدارس بالصلاحيات، مزايا ومتطلبات ومزالق. *مجلة المعرفة*، العدد ١٩٢، ٣٢- ٣٩.

الحربي، برية بنت حمود. (٢٠٢١). التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم . *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. مج. ١٠، ع. ٢، ٢٩٩-٣٢٦.

الحربي، مها محمد. (٢٠١٥). تفعيل اللامركزية في إدارات التعليم: اللامركزية في التعليم. نجاحها يحتاج إلى ضوابط. *مجلة المعرفة*، ع٢٣٦، ٤٨- ٦٥.

الدغمي، هيفاء راشد، و الجوازنة، بهجت عيد. (٢٠١٩). *التمكين الإداري في التميز المؤسسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق.

الرشيدي، غازي؛ ونخبة من طلبة الماجستير. (٢٠١٧). *البحث النوعي في التربية*. (ط.١). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.

الزاملي، يوسف اسماعيل (٢٠١٣). التمكين وعلاقته بالإبداع الإداري لدى مديري مدارس وكالة الغيث الدولية | في محافظات غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

الطراونة، إخلاص إبراهيم؛ والنهدي، سميرة محمد مبارك. (٢٠١٧). التمكين الإداري ومستوى تطبيق المهارات الإدارية لدى المرأة السعودية: مديرات مدارس منطقة خميس مشيط .*مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*. ٣ (١)، ٣٥- ٥٦.

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

العرفج، نورة سعد. (٢٠٢٠). التعليم العام المركزية واللامركزية في الإدارة التعليمية .*المجلة العربية للتربية النوعية*، ع١١، ٢٣- ٣٩.

العساف، صالح محمد. (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط.٤). دار الزهراء للنشر والتوزيع: الرياض.

العطار، ضياء صالح مهدي. (٢٠١٨). اللامركزية الإدارية ودورها بتطوير التعليم العام في العراق: دراسة تحليلية مقارنة .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ع١٣٧، ٢٦١ – ٣١٨.

العطوي، رويدا؛ ومرعي، كائنكان. (٢٠١٨). أثر التمكين الإداري على الإبداع من وجهة نظر القيادات النسائية في التعليم العالي السعودي كأحد مداخل تحقيق رؤية ٢٠٣٠. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، ٤ (٢)، ١٢٥– ١٥١.

الغامدي، منال بنت أحمد بن عبد الرحمن. (٢٠٢٠). المعوقات التي تواجه تطبيق التمكين الإداري في التعليم العام وآليات تفعيله من وجهة نظر مشرفي ومشرفات القيادة المدرسية بإدارة تعليم مكة المكرمة .*مجلة التربية*، ٣ (١٨٥)، ٧٥٣– ٧٩٠.

الفاضل، محمد محمود (٢٠١١). *تجديدات في الإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة*، دار الحامد للنشر والتوزيع، الاردن: عمان.

القرني، علي بن حسن يعن الله. (٢٠١٢). التمكين الإداري في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كمدخل للتحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة .*المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، ١(١)، ٢٧٥ – ٣٢١.

المسيليم، محمد يوسف. (٢٠١٢). صعوبات تمكين مدراء المدارس من وجهة نظر قياديي المناطق التعليمية .*المجلة التربوية*، ٢٦ (١٠٣)، ٥٣–٨٧.

النوح، عبد العزيز بن سالم بن محمد.. (٢٠١٧). التمكين الإداري مدخل لإصلاح المدرسة .*رسالة التربية وعلم النفس*. ع. ٥٧، يونيو ٢٠١٧ . ص. ٧٩–١٠٢

النويقة، عطا الله. (٢٠١٤). أثر تمكين فرق العمل في تحقيق التميز التنظيمي في جامعة الطائف : دراسة تطبيقيه. *المجلة الأردنية في إدارة الاعمال*، ١٠ (٣)، ٤٢٦– ٤٥٢.

بني هاني، ميساء حسن مفلح. (٢٠٢٠). درجة فاعلية الإدارة النسائية في التمكين الإداري ومعوقاتها لدى فروع جامعة حائل من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٤ (٣)، ٢٠٢٠، ١–٢٠.

خليل، نبيل سعد، الشاعر، جيهان عزت السيد محمد، سعيد، أحمد محمد، الحو، إيهاب إبراهيم منجي، و عبد الفتاح، منال رشاد. (٢٠٢١). معوقات التمكين الإداري لمدير المدرسة المصرية وطرق مواجهتها: بحث مشتق من رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية .*مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، ع٩، ١٤٨– ١٨٠.

سالم، بهاء الدين عمر مصباح. (٢٠١٦). متطلبات التمكين الاداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة في ضوء ادارة التميز. رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية، القاهرة.

شقورة، محمد يوسف عزات. (٢٠١٥). *متطلبات التمكين الإداري لدى المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم*. (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية (فلسطين: غزة). كلية التربية، فلسطين.

عارف، عالية عبدالحميد. (٢٠٠٤). تمكين العاملين ومتطلبات التطبيق في المنظمات المصرية .رسالة دكتوراه، القاهرة: جامعة عين شمس.

عبد الجواد، عبد الله السيد. (٢٠٠٤). *الإدارة والتخطيط التربوي*. ط. ١. دار النشر الدولي، الرياض: المملكة العربية السعودية.

قريشي، محمد والسبتي، لطيفة. (٢٠١٥). أثر التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بجامعة محمد خيضر بسكرة. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، ١١ (١)، ٥٩-٨٩.

كريسول، جون (٢٠١٨). *تصميم البحوث الكمية – النوعية – المزجية* (عبدالمحسن القحطاني، ترجمة؛ ط.٢). دار المسيلة. (٢٠١٤).

معايعة، عادل سالم؛ وجمال اندراوس رامي. (٢٠١٨). *الإدارة بالثقة والتمكين* – مدخل لتطوير المؤسسات، علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان.

معراج، أحمد قدري. (٢٠١٥) *أثر التمكين الإداري على الإبداع التنظيمي*. (رسالة ماجستير). جامعة محمد خيضر: الجزائر.

هيبة، زكريا محمد؛ ومعمار، صلاح. (٢٠١٦). متطلبات التحول نحو اللامركزية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة الخليج العربي*. ٣٧(١٤٨)، ٣٥-٥٣.

وزارة التعليم. (١٤٤٣هـ). *البيانات المفتوحة: احصائيات التعليم*، تم استرجاعها بتاريخ ٣ مايو ٢٠٢٢ من https://data.gov.sa/ar

Alfadli, M. A., & Al-Mehaisen, S. M. (2019). *The Reality of Administrative Empowerment among the Recently Employed Administrators in the Intermediate Schools. International Education Studies*, 12 (6), 120-133.

Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education. USA: Wadsworth Cengage Learning.

BHATTACHERJEE, Anol (2012): Social Science Research: Principles, Methods, and Practices. Textbooks Collection. 3. http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3

Braun, V. and Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In: H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf and K.J. Sher (eds.) APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological. Washington, DC: American Psychological Association.

Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018). Qualitative Inquiry Research Design Chosing among Five Approaches. 4th edition. London: SAGE.

Fernadez, S., & Moldogazeiv, T. (2013). Using Employee Empowerment to Encourage Innovative Behavior in Public Sector. Journal of Public Administration Research and Theory, 23, 155-187.

Judeh, M. (2012). An Analysis of the Relationship between Trust and Employee Empowerment: A Field Study. International Business Management, 6, 264-269.

Mazhar, A., & Khan, A. (2008). Impact of Team Empowerment on Team Performance: Case of the Telecommunications Industry in Islamabad. International Review of Business Research, 4(5), 138-146.

Meyerson, G., & Dewettinck, B. (2012). Effect of Empowerment on Employees Performance. Advanced Research in Economic and Management Sciences, Vol.2, PP.40-46.

Sharif, Mohamed Tariq; Ashraf, Zeeshan; Khan, Muhammad. (2013). The Impact of Work Life Policies- Empowerment and Training and Development on Employee Performance with The Mediating Role of Organization Citizenship Behavior, (ASB), African journal of Business Management, Vol (7), No 17.