تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية

د. ياسر فتحي الهنداوي المهدي
مدرس الإدارة التعليمية، كلية التربية – جامعة عين شمس

مقدمة

تشهد النظم التعليمية في معظم دول العالم سلسلة من الإصلاحات التربوية من أجل تعزيز جودة التعليم المدرسي، وقد شملت هذه الإصلاحات معظم عناصر العملية التعليمية سواء المناهج الدراسية، أو الوسائل التعليمية، أو الإدارة المدرسية.

ورغم ذلك هناك تأكيدات مستمرة على أن الجودة الفعلية للتعليم تعتمد في الأساس على المعلمين الذين ينفذون كل المهام والأنشطة التعليمية في المدارس، ومن ثم أصبح المعلمون موضوعا محوريا في الحركات المعاصرة للإصلاح التربوي، وتحسين المدرسة في العديد من الدول؛ انطلاقا من أن المعلم هو العنصر الأساسي لنجاح التعليم المدرسي والفعالية المدرسية عامة.(١)

ويمثل تمكين المعلمين Teachers Empowerment أحد أكثر القضايا شيوعا في أدبيات الإدارة الذاتية للمدارس School Based Management في المجتمعات الغربية، كما يعد حجر الزاوية في معظم الجهود المبذولة للإصلاح التربوي المعاصر في كثير من دول العالم.(٢)

وقد عُرف تمكين المعلمين بأنه: "عملية منح المعلمين السلطة والصلاحية لصنع قرارات مهنية تتعلق بعملية تعليم وتعلم الطلاب"،(٣) إلا أن المفهوم الحديث لتمكين المعلم يذهب إلى أنه بنية متعددة الأبعاد لا تقتصر فقط على منح سلطات إضافية للمعلم، ومشاركته في صنع القرارات المدرسية، وإنما تتضمن أبعادا أخرى مثل الاستقلالية في العمل، والقدرة على التأثير في نواتج العمل المدرسي، والإحساس بالتقدير والمكانة المهنية، والفعالية الذاتية، والنمو المهني للمعلم.(٤) والمدافعون عن تمكين المعلم ذهبوا إلى أنه يمثل وسيلة أساسية للتغلب على الوضع الإداري السائد وتحقيق سيطرة مهنية متزايدة.(٥)

ولقد أدى الطلب على المدارس الفعالة عالميا إلى التأثير على صناع السياسة التربوية في مصر، فأصبحت جميع المجالات المدرسية تقريبا متضمنة في الإصلاحات التربوية التي تمت خلال السنوات القليلة الماضية، والتي تسعى تدريجيا نحو تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المصرية، حيث تشير الوثائق الرسمية إلى أن هناك توجهًا نحو منح المدارس المصرية مزيدا من الصلاحيات في إطار تدعيم الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال المشاركة في صنع القرار بدلا

من المسئولية الفردية في صنعه، وفي هذا السياق تبذل وزارة التربية والتعليم جهودا مستمرة لتطوير العملية التعليمية داخل المدارس؛ وذلك بهدف نهائي هو تحسين عملية تعليم وتعلم الطلاب، وقد طالت هذه الجهود معظم عناصر العملية التعليمية، وخاصة الإدارة المدرسية إيمانا بأن إدارة المدرسة هي العامل الأساسي لنجاح العمل المدرسي ككل، وبناء عليه أصدرت الوزارة عددا من القرارات الوزارية يمكن اعتبارها بمثابة خطوات نحو تحقيق الإدارة الذاتية للمدرسة مثل القرارات المتعلقة بإنشاء مجموعة من الوحدات النوعية داخل كل مدرسة كالوحدة المنتجة، ووحدة التدريب والتقويم، ووحدة الإحصاء والمعلومات..الخ،[٦] والقرار المتعلق بتشكيل مجلس الآمناء والآباء والمعلمين، والذي من ضمن أهدافه تحقيق اللامركزية في الإدارة والتقويم والمتابعة وصنع القرار، وتحقيق الرقابة الذاتية على الأداء. [٧]

والنظرة الفاحصة لمضمون هذه القرارات تُظهر محاولة وزارة التربية والتعليم في مصر – بشكل أو بآخر – تحقيق التمكين للمدرسة المصرية وعلى نحو خاص تمكين المعلمين وتفعيل دورهم في أعمال الإدارة والقيادة المدرسية.

مشكلة الدراسة

لقد كان من المألوف القول بأن المعلم المصري قديما له هيبة واحتراما في نفوس الطلاب وفي نظر المجتمع عموما، وأنه كان لذلك إنعكاسا إيجابيا على جودة تعلم الطلاب في المدارس، أما الآن فمعظم المعلمين في المدارس المصرية وخاصة معلمي مدارس التعليم الأساسي بعامة يشكون إنعدام القوة والإحساس بضعف التأثير والسيطرة على مجريات الأمور داخل المدرسة وحتى داخل الفصل في كثير من الأحيان. وعلاوة على ذلك الشكوى شائعة بين المعلمين من الإحساس بالظلم من المجتمع الذي لا يوفيهم حقوقهم رغم زيادة الأعباء المهنية والمادية في العصر الحالي، فالمعلمون يشعرون بعدم عدالة توزيع الدخل مقارنة بالمهن الأخرى في المجتمع. ومن ناحية أخرى يشعر المعلمون بعدم التقدير الكاف سواء من وزارة التربية والتعليم التي – في ظنهم – سلبتهم الكثير من قوتهم وسلطتهم داخل المدارس، فأصبح لا يهابهم الطلاب وأصبحوا موضع شك وريبة من أولياء الامور. [٨]

والشكوى شائعة بين المعلمين من قلة فرص المشاركة في عمليات صنع القرار المدرسي، وقد يكون ذلك في ظل الواقع المدرسي في مصر الذي يدل على أنه لا تزال الإدارة المدرسية يسيطر عليها التنظيم البيروقراطي الذي يحول بينها وبين صنع القرار أو المساهمة فيه؛ فالسلطة متركزة في يد مدير المدرسة الذي عادة ما يدير العمل بأساليب بيروقراطية، ولا يتيح الفرصة

للمعلمين للتصرف في المشكلات التي تصادفهم أثناء العمل، وينفرد باتخاذ القرارات دون مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار مما يجعلهم غير جادين عند تنفيذ تلك القرارات.[٩]

وبالرغم الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في مصر لتقوية وتعزيز دور المعلم في أعمال الإدارة والقيادة المدرسية، ورغم التوجه المعلن نحو تحقيق الإدارة الذاتية للمدارس المصرية، إلا أنه يبدو أن هذه الجهود حتى الآن لم تؤتي ثمارها المرجوة، والأدلة على ذلك متنوعة توصل إليها الباحث من خلال بعض التقارير الرسمية، وتم التأكد منها من خلال إجراء دراسة استطلاعية – تمت في شهر أبريل ٢٠٠٧- على عينة من معلمي مدارس التعليم الأساسي في مصر،[١٠] وكانت أبرز نتائجها على النحو التالي:

- أن **مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية** ضعيفة ، وخاصة في موضوعات المناهج الدراسية للطلاب، والميزانية المدرسية، واختيار المعلمين الجدد للمدرسة؛ فكل هذه الموضوعات ليس للمعلمين مشاركة تذكر فيها، وحتى قرارات تحديد الجدول الدراسي للمعلمين نادرا ما يشارك فيها المعلمون، فهي عادة في يد الوكيل المسؤول وربما يؤخذ رأي المعلم الأول فقط.
- أن **فرص النمو والتطوير المهني** لمعلمي التعليم الأساسي قليلة وإن توافرت فهي غير فعالة لأسباب عديدة مثل شكلية التدريب، وعدم ملائمته للاحتياجات الفعلية للمعلمين، وحتى وحدة التدريب الموجودة حاليا بجميع المدارس لم تنجح في اشباع احتياجات المعلمين للنمو والتطوير المهني.
- **ضعف مكانة** معلمي التعليم الأساسي وخاصة معلمي المدرسة الابتدائية سواء على مستوى النظام التعليمي أو على المستوى المجتمعي، فما زالت النظرة لهذه الفئة غير مرضية ومما يساعد على ذلك ضعف رواتب المعلمين، ولجوء الكثير من المعلمين للدروس الخصوصية لسد احتياجاتهم الأساسية.
- شعور المعلمين **بضعف الفعالية والتأثير** لأسباب عديدة مثل ظروف الفصل من حيث تكدس عدد الطلاب، وقلة الإمكانات المتاحة، وتكدس المناهج الدراسية، وعدم معرفة المعلم لمبررات وأسباب التغيير والتجديد ، كما أن الحالة النفسية والمادية المتدهورة للمعلم تزيد من مشاعر المعلمين بضعف الفعالية والقدرة على التأثير في تعلم التلاميذ.
- **ضعف حرية المعلم واستقلاليته** ، فحرية المعلم في تدريس أي موضوع يختاره خارج المنهج المحدد ضعيفة، كما أن استقلالية في عمله يشوبها الضعف فلا يسمح له باتخاذ أي قرارات إبداعية أو بصورة مستقلة لتحسين تعليم وتعلم التلاميذ.

- **ضعف تأثير المعلم في الحياة المدرسية** عموما فهو عادة منقاد للقوانين واللوائح والقرارات والنشرات الصادرة من جهات أعلى.

وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١- ما العوامل المكونة لبنية تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر ؟

٢- ما مستوى التمكين لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر؟

٣- هل تختلف درجات تمكين المعلمين باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية؟

٤- ما معوقات تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر؟

٥- ما الآليات المقترحة لتدعيم تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر ؟

حدود الدراسة

- اقتصر تطبيق مقياس تمكين المعلمين على عينة عشوائية من المعلمين بمحافظات القاهرة، والإسكندرية، والمنيا، والقليوبية؛ لكون هذه المحافظات تمثل بيئات متنوعة في المجتمع المصري ويمكن أن تقدم صورة ممثلة له إلى حد بعيد.
- اقتصرت الدراسة على فحص علاقة تمكين المعلمين بالمتغيرات الديموغرافية التالية:
  - الحلقة التعليمية (ابتدائي،إعدادي).
  - نوع المدرسة (حكومي، خاص، تجريبي).
  - المحافظة التعليمية (القاهرة، الإسكندرية، المنيا، القليوبية).
  - الخبرة التدريسية (قليلة، متوسطة، كبيرة).
  - الجنس (ذكور، إناث).
  - مؤهل المعلم (تربوي، غير تربوي).
  - الوظيفة (معلم، معلم أول).

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العوامل المكونة لبنية تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر، وتقدير مستوى التمكين لدى المعلمين، واختبار مدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على إحساس المعلمين بالتمكين، والتعرف على أبرز معوقات تمكين المعلمين، وصولا إلى طرح بعض الآليات المقترحة لتفعيل عملية تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر.

أداة الدراسة

أعد الباحث أداة لقياس تمكين المعلمين بالمدارس المصرية، بعد الإطلاع على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة لقياس تمكين المعلمين في المدارس، ومقاييس تمكين العاملين في أدبيات الإدارة التنظيمية، واستند الباحث بصورة أساسية في إعداد مقياس الدراسة الحالية على المقياس الذي طوره شورت ورينهرت ١٩٩٢ لقياس تمكين المعلم؛ لأنه يعتبر أكثر المقاييس استخداما وانتشار في معظم الدراسات التربوية السابقة.(١١)

الدراسات السابقة

ظهر مصطلح تمكين المعلم في الأدبيات التربوية موازيا لمصطلح تمكين الموظف في أدبيات الإدارة التنظيمية، وتناولت العديد من الدراسات التربوية الأجنبية موضوع تمكين المعلم منذ النصف الأخير من عقد الثمانينات تقريبا وحتى اليوم، وما زالت تتزايد البحوث والدراسات في مجال تمكين المعلمين حتى الآن.

ففي النصف الأخير من عقد الثمانينيات ظهر مصطلح تمكين المعلم في إطار انتشار اتجاه الإدارة الذاتية للمدارس، فهدفت الدراسة الرائدة لأستاذة علم الاجتماع التربوي "ساره ليتفود Lightfoot,1986 (١٢) إلى تحديد مفهوم التمكين في المدارس، واستنادا إلى الدراسة الميدانية التي أجرتها ليتفود عام ١٩٨٣ عن الفعالية المدرسية أو ما أطلقت عليه الجودة في المدارس Goodness in Schools قامت بربط ما توصلت إليه عن جودة المدارس مع أفكار التمكين في المدارس Themes of Empowerment وتوصلت إلى أن التمكين في المدارس يجب أن يكون على جميع المستويات (الطلاب، والمعلمين، والإداريين) حيث إن تمكين أي فئة يسهم في تدعيمه لدى الفئات الأخرى؛ فعندما يشعر المعلمون أنهم أقوياء ومسئولين ومؤثرين وصناع قرار فإن ذلك سيجعلهم يشجعون ويدعمون تلك الخصائص لدى طلابهم، كما أن تمكين العضو الضعيف سوف يدعم ويعزز – ولكن لا يلغي – تمكين العضو القوي. وخلصت ليتفود إلى أن المدارس الفعالة/الجيدة هي تلك المدارس التي تسعى إلى تمكين أعضائها.

وقد شهد عقد التسعينات نموا ملحوظا في دراسات تمكين المعلم ومن أبرز هذه الدراسات مجموعة الدراسات التي أجراها شورت ورينهرت Short & Rinehart -الباحثان البارزان- في هذا الموضوع – وكان من أهمها الدراسة التي هدفت إلى تطوير أداة لقياس تمكين المعلم داخل البيئات المدرسية ، وقد تضمنت هذه الدراسة إجراء ثلاثة دراسات فرعية، الأولى: هدفت لتوليد مفردات أداة لتقدير مستوى تمكين المعلم حيث تم سؤال المشاركين أن يكتبوا قائمة بالحالات التي يشعروا فيها أنهم مُمكنيين في مدارسهم وقد تم فرز وتجميع الاستجابات وأسفر

ذلك عن قائمة تتضمن (١١٠) مفردة قام الباحثان باستخلاص (٧٥) مفردة منها لتمثل ظاهرة تمكين المعلم وذلك بناء على تحكيمهما الذاتي لها، وفي ضوء مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة، وتم عرض هذه المفردات على مجموعة من الخبراء المُحكمين وتم استخلاص (٦٨) مفردة ، أما الدراسة الفرعية الثانية فتمت على (٢١١) من معلمي المدارس الثانوية الحكومية من ثلاثة مدارس في ثلاثة ولايات تمثل الإقليم الجغرافي الجنوبي للولايات المتحدة ، وهدفت إلى اختبار صدق الأداة التي تم بنائها في الدراسة الفرعية الأولى، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن استخلاص (٣٨) مفردة تتوزع على ستة أبعاد أو مقاييس فرعية لتمكين المعلم وهي صنع القرار، والنمو المهني، والمكانة، وفعالية الذات، والاستقلالية ، والتأثير. وفي الدراسة الفرعية الثالثة تم التحقق من الصدق التمييزي للأداة التى تم التوصل اليها في الدراسة الفرعية الثانية.[١٣] وقد أصبحت هذه الأداة التي قدمها شورت ورينهرت وسيلة أساسية لقياس وتقدير ظاهرة تمكين المعلم في العديد من الدراسات التالية.

وخلال عقد التسعينات والعقد الأول من الآلفية الجديدة أُجريت العديد من الدراسات الامبريقية في المجتمعات الغربية لاختبار العلاقة بين تمكين المعلم وعدد من المتغيرات والنواتج التنظيمية مثل الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والمهني، وسلوك المواطنة التنظيمية، والمناخ المدرسي والفعالية المدرسية، والثقة التنظيمية.

فمثلا توصل رايز وشنيدر Rice & Schneider,1994 إلى وجود علاقة موجبة بين تمكين المعلمين **والرضا الوظيفي**،[١٤] كما توصل رينهرت وشورت Rinehart&Short,1994 إلى نفس النتيجة، فكلما زاد التمكين زاد إحساس المعلمين بالرضا الوظيفي،[١٥] وكذلك قام بيفرلي ولودمان Beverly&Loadman,1996 باختبار العلاقة بين الرضا الوظيفي وتمكين المعلم باستخدام المقياس الذي قدمه شورت ورينهرت ١٩٩٢ على عينة ضخمة تكونت من (١٠٥٤٤) من المعلمين العاملين في (٣٠٧) مدرسة من المدارس المعاد هيكلتها في ولاية أوهايو وتوصلا إلى وجود علاقة خطية موجبة قوية بين تمكين المعلم والرضا الوظيفي.[١٦]

وتناول سويتلاند وهوي Sweetland and Hoy, 2000 دراسة العلاقة بين **المناخ المدرسي** وتمكين المعلم ومن ثم العلاقة بين تمكين المعلم – الذي تم قياسه من خلال استبانة أعدها الباحثين لهذا الغرض– والفعالية المدرسية على عينة تتكون من (٢٧٤١) معلم من (٨٦) مدرسة متوسطة بولاية نيو جيرسي بالولايات المتحدة، وأسفرت النتائج عن تأكيد العلاقة المفترضة بين تمكين المعلم **وفعالية المدرسة**، وفي النهاية اقترحت الدراسة نموذجا نظريا

لتفسير العلاقات بين الخصائص التنظيمية (متضمنة المناخ المدرسي وتمكين المعلم) والتحصيل الدراسي للطلاب. (١٧)

كما أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى اختبار علاقة تمكين المعلم بمجموعة من النواتج التنظيمية والمتغيرات الأخرى مثل دراسة بوجلر وسومك Bogler and Somech,2004 التي هدفت إلى اختبار العلاقة بين تمكين المعلم وكل من **الالتزام التنظيمي، والالتزام المهني، وسلوك المواطنة التنظيمية** لدى المعلمين، وتحديد أي المقاييس الفرعية لتمكين المعلم أفضل في التنبؤ بالنواتج الثلاثة السابقة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨٣) معلمًا من المدارس الثانوية والوسطى في إسرائيل، وطبقت الدراسة المقياس الذي اعده شورت ورينهرت ١٩٩٢ لقياس تمكين المعلم، وتوصلت إلى مجموعة نتائج من أبرزها أن مدركات المعلمين لمستوى التمكين الذي يحصلون عليه يرتبط بصورة موجبة دالة إحصائيا بمدى أدائهم لسلوك المواطنة التنظيمية، وبالتزامهم نحو المنظمة والمهنة، وأنه من بين المقاييس الفرعية لتمكين المعلم يمثل صنع القرارات، وفعالية الذات، والمكانة منبئات دالة على سلوك المواطنة التنظيمية في المدرسة، وأن النمو المهني، والمكانة، وفعالية الذات تمثل منبئات دالة على الالتزام التنظيمي والمهني لدى المعلمين. (١٨)

كما تم دراسة علاقة تمكين المعلم **بالثقة** على المستوى البينشخصي Interpersonal Trust في مدير المدرسة مثل دراسة ميلندا موي وآخرون Moye, et al., 2005 ، وتوصلت إلى أن المعلمين الذين يدركون أنهم ممكنين في بيئات عملهم يكون لديهم مستويات عليا من الثقة البينشخصية في مديري مدارسهم. (١٩)

وباستقراء الدراسات السابقة يمكن القول أن تمكين المعلم يعتبر بنية متعددة الأبعاد، وترتبط بالعديد من النواتج الإيجابية في بيئات العمل المدرسي مثل الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والمهني، وسلوك المواطنة التنظيمية، والفعالية المدرسية، والثقة في مدير المدرسة.

منهجية الدراسة وخطواتها :

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، ويعتمد أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي An Exploratory Factor Analysis كطريقة منهجية للتحليل في إطاره لاستكشاف العوامل المكونة للتمكين لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي في مصر، كما يستخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية الأخرى المناسبة للإجابة على أسئلة الدراسة.

ويمكن إجمال الخطوات الرئيسة التي تسير فيها الدراسة الحالية على النحو التالي:

- **الخطوة الأولى** : الإطار العام للدراسة.

- **الخطوة الثانية:** الإطار النظري للدراسة، ويصف ظاهرة تمكين المعلمين بالمدارس في ضوء مراجعة الأدبيات.
- **الخطوة الثالثة:** دراسة تحليلية للجهود المصرية نحو تمكين المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي.
- **الخطوة الرابعة:** دراسة ميدانية: وتصف الواقع ميدانيا من خلال إعداد مقياس التمكين وتطبيقه على عينة من معلمي مدارس التعليم الأساسي في مصر وتفسير النتائج وتحليلها.
- **الخطوة الخامسة:** آليات مقترحة لتدعيم تمكين المعلمين بمدارس التعليم الاساسي في مصر.

الإطار النظري للدراسة

يتناول هذا المحور إطار فكري مفاهيمي يتضمن مناقشة لمفهوم تمكين المعلم، ومناظيره وأبعاده، وأهميته في الأدبيات ذات العلاقة.

١- مفهوم تمكين المعلمين : نشأته وتطوره

ظهر تمكين المعلمين كمُنتج لأنشطة الإصلاح التربوي التي بدأت في أوائل عقد الثمانينيات من القرن العشرين، حيث تم النظر للتمكين بوصفه الطريقة التي تضع المعلمين في مركز حركات الإصلاح من أجل المحافظة على المعلمين الفاعلين في التعليم. (٢٠)

ويعتبر الاتجاه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة من أهم أنشطة الاصلاح التربوي التي ارتبطت – بل ودعمت بقوة – قضية تمكين المعلمين في المدارس، ففي أواخر عقد الثمانينيات من القرن السابق ومع انتشار تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة أصبح مفهوم التمكين قضية محورية في الأدبيات التربوية، كما بدأ النظر إلى تمكين المعلمين كقضية تنظيمية هامة في المدارس، بوصفه فكرة أساسية للمداخل الإدارية المصممة لتعزيز الفعالية المدرسية وبالتالي تحسين إنتاجية المدرسة. (٢١)

وفي أدبيات إعادة الهيكلة المدرسية، أُعتبر تمكين المعلمين بمثابة طريقة جوهرية للتغيير المدرسي، حيث محور التركيز ينصب على تزويد المعلمين بفرص أكبر لإبداء الرأي Voting والمشاركة في صنع القرارات المدرسية، ومنحهم استقلالية أكبر في تنفيذ المناهج وطرق التدريس. كما تم النظر إلى تمكين المعلم بوصفه وسيلة أساسية لتحسين جودة الحياة المهنية للمعلمين من خلال تحقيق حاجاتهم وزيادة صلاحياتهم/سلطتهم، و أخيرا تم التوصية بتمكين المعلمين كسبيل لتحقيق ديمقراطية ومهنية المدرسة كبيئة عمل تشجع على تحسين تحصيل الطلاب. (٢٢)

وقد نشأ مفهوم تمكين المعلم في المجال التربوي بصورة موازية لمفهوم تمكين الموظف في مجالات الإدارة التنظيمية في الوقت ذاته تقريبا – النصف الأخير من عقد الثمانينيات – ومنذ ذلك الحين ظهر تيار هائل من الدراسات حول ظاهرة التمكين في كلا المجالين.

ففي الولايات المتحدة بدأت حركة الاصلاح التربوي في منتصف الثمانينيات ونتج عنها شيوع فكرة أن المدارس الجيدة يجب أن تعامل معلميها باحترام وتسمح لهم بممارسة السيطرة والتحكم في القضايا المرتبطة بالتعليم، وأيضا القضايا المدرسية التي تتعدى حدود حجرة الفصل.(٢٣)

والمدافعون عن تمكين المعلم ذهبوا إلى أنه يمثل وسيلة للتغلب على الوضع الإداري القائم، وتحقيق سيطرة مهنية متزايدة، كما افترضوا أن منح الاحترام الجديد للمعلمين ربما يساعد على جذب واستعادة المعلمين الأكثر قدرة.(٢٤)

ورغم ذلك لا يوجد حتى الآن تعريف واحد متفق عليه بين المنظرين لموضوع التمكين، وربما يرجع ذلك إلى أسباب عديدة لعل من أهمها تعقد الظاهرة ذاتها، واختلاف منظورات الكتاب ورؤاهم في تناولها.

ويذكر بارك Park, 2003 سببين رئيسيين وراء عدم وجود تعريف ثابت أو مؤشرات موحدة لتمكين المعلمين: (٢٥)

السبب الأول: يتعلق بالخصائص المعقدة للتمكين؛ فالقوة Power على أحد الجوانب يفترض أنها توجد كحاجة دافعية لدى كل فرد، ومن جانب آخر تفهم القوة كمفهوم كلي – صفري أو ذي علاقة، وبهذا المعنى تشير القوة إلى امتلاك السلطة الرسمية للتحكم والسيطرة على الآخرين أو على الموارد التنظيمية.

السبب الثاني: أن الأوضاع المختلفة لقوة المعلم تؤدي إلى تعريفات مختلفة لتمكين المعلم، فغير المعلمين يظنون أن المعلمين لديهم قوة معقولة، وسلطة قانونية، ورخصة، وتأثير، بينما يعتقد المعلمون أنهم بلا قوة، ويساء التعامل معهم، ويحصلون على أجر ضعيف، ولا يتم تقديرهم التقدير المناسب.

وحيث إن هناك ثلاثة مصادر أساسية لقوة المعلم وهي الرخصة المهنية أو المرسوم القانوني، والرابطة المهنية (بنقابة المعلمين)، وحجرة الفصل ذاتها، فإن كل مصدر من هذه المصادر قد يحرف قوة/سلطة المعلم في التعليم.

ويقدم الجزء التالي تحليلا لأبرز تعريفات تمكين المعلم في الأدبيات وذلك على النحو التالي:

من أوائل التعريفات التي قُدمت لمفهوم تمكين المعلم هو ما قدمته ساره ليتفود Sara Lightfoot,1986 حيث عرفته بأنه "فرص المعلم لامتلاك الاستقلالية، والمسئولية والاختيار والسلطة ".[٢٦] وافترض موريف Maeroff,1988 أن تمكين المعلم "يمثل زيادة تعبير المعلمين عن آرائهم، بمعنى تحسن المكانة، وتزايد المعارف، وإتاحة فرص متزايدة للمشاركة في صنع القرارات".[٢٧] وعرفه بولين Bolin,1989 بأنه "استثمار المعلم لحقه في المشاركة في تحديد الأهداف، والسياسات المدرسية، وممارسة الحكم المهني حول ما يقوم بتدريسه وكيف يقوم بتدريسه.[٢٨] في حين نظر بريدسون Bredeson,1989 إلى المفهوم كعملية منظمة يتحمل خلالها المعلمون مسئولية أكبر في حياتهم المهنية من خلال صنع القرار التشاركي والتنمية المهنية والإثراء الوظيفي والاستقلالية المهنية.[٢٩] وقصر رينهرت وآخرون Rinehart, et al,1998 مفهوم تمكين المعلم على "اندماج المعلم في صنع القرار وأعمال الإدارة المدرسية"،[٣٠] في حين قدم شورت Short,1992 [٣١] تعريفا أكثر اتساعا للمفهوم بأنه " العملية التي يطور المعلمون خلالها كفاءة تحمل مسئولية نموهم وحل مشكلاتهم، إنه اعتقاد المعلمين أن لديهم المعارف والمهارات لتحسين المواقف التي يعملون فيها"، و تبنى بوجلر وسومك Bogler and Somech,2004 [٣٢] التعريف السابق نفسه لشورت ١٩٩٢.

وتحدد موسوعة القيادة التربوية (٢٠٠٦) تمكين المعلمين بأنه "زيادة اندماج المعلمين في القرارات التي تُؤثّر على المدرسة بالإضافة إلى الصف المدرسي، ويوفر الترتيبات التنظيمية التي تدمج المعلمين في صنع القرار، ويبني الإحساس بالاستقلالية لدى المعلمين".[٣٣]

وباستقراء التعريفات المختلفة لتمكين المعلمين يمكن القول أن معظمها ركزت على اندماج المعلمين ومشاركتهم في صنع القرار كعنصر أساسي في مفهوم التمكين، بينما أضاف البعض عناصر أخرى للمفهوم مثل الاستقلالية (تعريف ليتفود ١٩٨٦ مثلا) ، والإحساس بالكفاءة والمسئولية (تعريفات شورت ١٩٩٢، وبوجلر وسومك ٢٠٠٤) ، وتحسن المكانة (تعريف موريف ١٩٨٨) والنمو المهني (تعريف بريدسون ١٩٨٩ مثلا)، بينما قدمت موسوعة القيادة التربوية تعريفا أشمل واكثر اتساعا تضمن معظم العناصر السابقة.

وفي أدبيات الإدارة التنظيمية تعددت أيضا تعريفات تمكين الموظف ، فمثلا عرف كونجر وكننجو Conger and Kanungo,1988 التمكين على "أنه عملية تعزيز مشاعر فعالية الذات بين أعضاء المنظمة وإزالة معوقات الإحساس بانعدام القوة من خلال كل من الممارسات التنظيمية الرسمية والأساليب غير الرسمية لتحقيق الإحساس بالفعالية".[٣٤] ويلاحظ أن هذا

التعريف الذي قدمه كونجر وكونجو يركز على التمكين كعملية سيكولوجية يترتب عليها إحساس العاملين بالفعالية الذاتية.

وعرف بون ولولر Bowen and Lawler, 1992 تمكين العاملين بأنه مشاركة بين العاملين في أربعة عناصر أساسية هي المعلومات المتاحة عن أداء المنظمة، والمعرفة التي تساعد العاملين على فهم أعمالهم والمساهمة في الأداء الكلي للمنظمة، والمكافآت التي تحدد على أساس الأداء، وأخيرا القوة لاتخاذ القرارات التي تؤثر على أداء واتجاه المنظمة، وأوضحا أن غياب أي من العناصر الأربعة ينفي وجود التمكين. (٣٥)

بينما ذهبت سبرتزر Spreitzer,1995 (٣٦) إلى وجهة نظر مشابهة إلى حد ما مع ما ذهب إلية من قبل توماس وفلازوس Thomas & Velthouse,1990 ،(٣٧) بأن التمكين السيكولوجي هو بنية دافعية تظهر في أربعة مدركات هي المعنى والكفاءة والاستقلالية والتأثير، وأن وجود هذه المدركات الأربعة يعكس توجه إيجابي بدلا من السلبي نحو العمل، بمعنى أن نقص أي من هذه المدركات يمكن أن يُفرغ أو يُحرف التمكين عن معناه ولكنه لا ينفي وجود التمكين كلية.

والحقيقة أن تعدد تعريفات التمكين بين الباحثين إنما يعكس تعقد الظاهرة ذاتها وتعدد أبعادها، كما يرجع إلى اختلاف المنظور الذي يتم النظر منه إلى ظاهرة التمكين، وبصفة عامة يمكن حصر منظورين أو اتجاهين كبيرين في النظر إلى مفهوم التمكين وهذا ما يوضحه المحور التالي.

٢- مناظير تمكين المعلمين

خلال العقدين الأخيرين ظهر منظورين متكاملين عن تمكين العاملين في الأدبيات، المنظور الأول أكثر اتساعا more macro في توجُهه، ويركز على الشروط/الظروف البنائية-الاجتماعية (أو السياقية contextual) التي تسمح بالتمكين في بيئات العمل، والمنظور الثاني أكثر دقة more micro في وجهته، ويركز على الخبرة السيكولوجية للتمكين في العمل. ويفرق المنظورين بين تمكين البنى والسياسات والممارسات، وبين مدركات التمكين (التي تركز على ردود فعل الأفراد نحو البنى والسياسات والممارسات المتضمنين فيها). (٣٨)

وكلا المنظورين يلعبان دورا هاما في فهم عملية تمكين المعلمين، وفيما يلي نبذة عن كل منظور.

المنظور الأول: المنظور البنائي-الاجتماعي Social-Structural Perspective

تتمثل أصول هذا المنظور في نظريات التبادل الاجتماعي Social Exchange والقوة الاجتماعية Social Power . وهو منظور متضمن في القيم والأفكار الديمقراطية حيث الاعتراف بأن القوة من الممكن أن تستقر داخل الأفراد على جميع المستويات التنظيمية. ويركز هذا المنظور على مشاركة أو نقل القوة من المستويات التنظيمية العليا إلى المستويات الأدنى -ولا يعني ذلك بالطبع إلغاء قوة المستوى الأعلى- ويُنظر للتمكين طبقا لهذا المنظور كعملية يشارك الرئيس خلالها قوته مع تابعيه، والقوة Power في هذا المنظور تعني امتلاك السلطة الرسمية أو الرقابة على الموارد التنظيمية، والقدرة على صنع القرارات المتعلقة بوظيفة الفرد أو دوره.(٣٩)

وبذلك يلفت المنظور البنائي-الاجتماعي الانتباه إلى تأثير التصميم التنظيمي على مدركات العاملين للتمكين، على سبيل المثال تم التوصية بالفرق المدارة ذاتيا في المدارس كآلية يتواصل من خلالها المعلمون ويطوروا الإحساس بالفعالية، ففرق العمل المدرسي ينظر إليها كأماكن يمكن أن يعمل فيها المعلمون معا لحل المشكلات الصعبة، والمشاركة في المسئولية، وتعلم المهارات الجديدة.(٤٠)

ومما يؤخذ على هذا المنظور قصره مفهوم التمكين على المشاركة في صنع القرار، وتجاهل مدركات الأفراد للقوة/السلطة – التي يؤكد عليها المنظور النفسي/المعرفي بمعنى أن هذا المنظور محدود في نظرته للتمكين حيث محور تركيزه الجانب التنظيمي وأهماله الجانب الفردي السيكولوجي في عملية التمكين.

المنظور النفسي المعرفي Psychological/Cognitive Empowerment

ويشير هذا المنظور إلى حالة من الشروط النفسية الضرورية لدى الأفراد تجعلهم يشعرون بأن لديهم سيطرة على قدرهم، ويعتبر كونجر وكننجو ١٩٨٨ من أوائل من عرفوا التمكين وفق هذا المنظور، حيث تمثل الدراسة النظرية التي قاما بها عام ١٩٨٨ الأساس الذي دفع الباحثين للتفكير بصورة مختلفة حول مفهوم التمكين.(٤١)

فقد ذهبا كونجر وكننجو إلى أن المنظور البنائي الاجتماعي غير مكتمل لأن التمكين بالممارسات الإدارية المذكورة فيه ربما يكون لها تاثير ضعيف على العاملين لو أنهم افتقدوا الإحساس بالفعالية الذاتية؛ وبناء على ذلك نظر كونجر وكننجو إلى التمكين كعملية تعزيز مشاعر فعالية الذات بين أعضاء التنظيم من خلال التوحد وإزالة الظروف التي تدعم انعدام القوة.(٤٢)

ومحور تركيز هذا المنظور ينصب على دافعية العمل الداخلية intrinsic Task motivation أكثر من الممارسات الإدارية المستخدمة لزيادة مستويات القوة لدى الأفراد. (٤٣)

وقد بنى توماس وفلازوس Thomas and Velthouse,1990 على هذا التصور السيكولوجي تعريفهم للتمكين على أنه دافعية داخلية للعمل تتضمن أربعة أبعاد هي المعنى والكفاءة والتحديد الذاتي والاختيار، وقامت سبريتزر Spreitzer,1995 بتأييد هذه الأبعاد الأربعة وطورت مقياس رباعي الأبعاد لقياس بنية التمكين السيكولوجي في المنظمات المختلفة. (٤٤)

وإجمالا يشير التمكين وفق هذا المنظور إلى مجموعة الحالات السيكولوجية التي تعتبر ضرورية للأفراد كي يشعروا بإحساس السيطرة فيما يتعلق بعملهم. وبدلا من التركيز على الممارسات الإدارية لمشاركة القوة مع العاملين على جميع المستويات ، يركز المنظور السيكولوجي على كيفية إدراك الأفراد لعملهم. (٤٥)

فالتمكين في هذا المنظور يُفهم على أنه حالة ذهنية إدراكية لدى العاملين عن المنظمة التي يعملون بها أكثر من كونه شئ ما تفعله الإدارة لموظفيها، **وفي هذا الإطار يعرف التمكين** بأنه "حالة ذاتية عقلية يدرك فيها الموظف أنه يمارس تحكم وسيطرة فعالة **على** عمل ذي معنى". (٤٦)

ويواجه المنظور النفسي/المعرفي بعض أوجه القصور، على سبيل المثال أن الاعتماد **على** المدركات الذاتية مثل الإحساس بالمعنى وفعالية الذات، والتأثير، والاستقلالية، تعمل على تشويه الخصائص البنائية والموضوعية للمنظمات، وتجعل من الصعب على المنظمات تغيير أحوالها البنائية، علاوة على أنه من الصعوبة بمكان تحديد ما إذا كانت العناصر السيكولوجية مظاهر للتمكين أم مسببات له.

وبذلك وقع هذا المنظور في الخطأ نفسه تقريبا الذي وقع فيه المنظور السابق –وهو ما يمكن تسميته بداء الاختزالية– من حيث تركيزه على جانب واحد فقط وهو هنا الجانب الفردي مع إهماله للجانب التنظيمي في عملية التمكين.

ولعل النظرة الصحيحة للتمكين هي تلك التي تدمج وتكامل بين المنظورين لتحقيق فهما أوسع وأشمل للظاهرة، فمن الضروري فهم كيف يساعد التمكين البنائي الاجتماعي **على** تحقيق التمكين السيكولوجي ، كما أنه من الضروري أيضا فهم الكيفية التي تعمل بها معتقدات التمكين السيكولوجي على تنمية التمكين البنائي الاجتماعي من خلال السلوكيات الفعالة التي تهدف لتغيير النظام. (٤٧)

ويتضح مما سبق إن كلا المنظورين قاصران في نظرتهم لمفهوم التمكين ، فقد ركز كل منهما على أحد الجوانب وأهمل الجانب الآخر، وقد كان ذلك سببا رئيسيا في اختلاف تعريفات المفهوم بين المنظرين، ورغم تعدد التعريفات واختلافها إلا أنها جميعا تتفق – أو تكاد – على أن التمكين عملية متعددة الأبعاد لا تقتصر على المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المهنية، وإنما تتضمن أبعاد مهمة أخرى، وإن لم يكن هناك اتفاق عام في تحديد هذه الأبعاد، وهذا ما يوضحة المحور التالي.

٣-أبعاد تمكين المعلمين

تتجه الأدبيات المعاصرة نحو النظر إلى ظاهرة تمكين العاملين عامة وتمكين المعلمين خاصة بوصفها بنية متعددة الأبعاد Multi-dimensional Construct، رغم اختلافها في تحديد ماهية هذه الأبعاد وعددها.

فقد اقترح جمرون وآخرون Gamoran, et al,1994 أن هناك أربع أبعاد لتمكين المعلم هي: المشاركة في صنع القرارات الإدارية، والتأثير على السياسة المدرسية، والتحكم في المناهج الدراسية، والتحكم في طرق التدريس. (٤٨)

أما بارك Park, 1998 فقد نظر إلى تمكين المعلم كمفهوم ثلاثي الأبعاد هي: التحكم في المحتوى، والتحكم في الطرق، والتأثير على السياسة المدرسية. (٤٩)

وهذه الدراسات المتعددة الأبعاد تفترض أن تمكين المعلم هو " مشاركة المعلم في صنع القرار" وقد توصلت إلى أن المشاركة في أحد الجوانب عادة تتعارض مع التأثير في جانب آخر، وعلى صعيد آخر ربما يهتم المعلمون بممارسة التأثير في بعض الجوانب دون الأخرى، ففي القرارت المدرسية التي لا يكون للمعلمين خبرة بها، فإنهم يميلون إلى اللامبالاة اعتقادا بأن هذه القرارات من الأفضل أن يصنعها آخرون، وهذا لا يعني أن بعض المعلمين يريدون التمكين والبعض الآخر لا يريده، أو أنهم يريدون التمكين في بعض الجوانب ولا يريدونه في جوانب أخرى، وإنما يعني أن تمكين المعلم يتضمن أكثر من مجرد المشاركة في صنع القرارات. (٥٠)

وعلى سبيل المثال اقترح بورتر Porter,1989 أن القرارات الجماعية عن التعليم قد تمنع سيطرة المعلم على الفصل (حجرة الدراسة)،(٥١) وفي نفس المجال توصل شورت ورينهرت ١٩٩٢ إلى ستة أبعاد لتمكين المعلم هي: صنع القرار، والنمو المهني، والمكانة، و فعالية الذات، و الاستقلالية، والتأثير. (٥٢)

وفي أدبيات الإدارة التنظيمية طور توماس وفلازوس Thomas and Velthouse,1990،(٥٣) وسبريتزر Spreitzer,1995،(٥٤) نماذج تمكين الموظفين طبقا

لأربعة أبعاد هي المعنى Meaning، والكفاءة Competence / فعالية الذات Self Efficacy، والتحديد الذاتي Self Determination / الاستقلالية Autonomy ، والتأثير Impact.

وقد حددت سبريتزر هذه الأبعاد كما يلي: [٥٥]

- المعنى : يتضمن المواءمة بين مطالب دور عمل الفرد ومعتقداته وقيمه وسلوكه، حيث يترتب على ذلك إحساس الفرد أن المهام التي يؤديها ذات معنى شخصي بالنسبة له.
- والكفاءة: تشير إلى فعالية الذات الخاصة بعمل الفرد ، أو اعتقاد الفرد بقدرته على إنجاز أنشطة العمل بمهارة.
- والتحديد الذاتي: يعني إحساس الفرد بقدرته على اختيار طرق تنفيذ مهام عمله ، فهو يعكس الإحساس بالاستقلالية أو الاختيار، مثلا في صنع قرارات عن الطرق والسرعة والجهد المبذول لأداء العمل.
- التأثير : **وهو الدرجة التي يستطيع فيها الفرد التأثير على نواتج العمل الاستراتيجية أو الإدارية أو التشغيلية.**

ويلاحظ أن الأبعاد الثلاثة : التأثير، والاستقلالية، وفعالية الذات، التي قدمها شورت ورينهرت ١٩٩٢ في المجال التربوي تماثل الأبعاد الثلاثة التي قدمها توماس وفلازوس ٩٠، وسبريتزر ٩٥ في مجالات الإدارة التنظيمية والتي سموها التأثير والتحديد الذاتي، والكفاءة أو فعالية الذات.

ومن الجدير بالذكر أنه لم ترد المشاركة في صنع القرار بصورة مباشرة في أدبيات الإدارة التنظيمية كبُعد للتمكين، ولعل ذلك راجع إلى تركيزهم بصورة أكبر على مفهوم التمكين السيكولوجي، أي مظاهر أوإحساس العاملين بالتمكين ولذلك شاع التصنيف الرباعي لأبعاد التمكين في أدبيات الإدارة التنظيمية وهذه الأبعاد الأربعة هي تلك الأبعاد السابقة التي ذكرها توماس وفلازوس ٩٠، وأكدتها سبريتزر ١٩٩٥ وهي: المعنى ، والكفاءة، والتحديد الذاتي، والتأثير.

وتحدد موسوعة القيادة التربوية الأبعاد الستة ذاتها التي حددها شورت ورينهرت،١٩٩٢ لتمكين المعلم على النحو التالي: [٥٦]

- **صنع القرار Decision Making**: ويشير إلى مشاركة المعلمين في صنع القرارات المهمة التي تؤثر على عملهم بصورة مباشرة في مسائل مثل الميزانيات، والجدول المدرسي، والمنهج، واختيار المعلمين.

- **النمو المهني Professional Growth**: ويعبر عن إدراك المعلمين أن المدرسة توفر لهم فرص النمو والتطوير المهني والاستمرار في التعلم، وتنمية مهاراتهم أثناء عملهم بالمدرسة.
- **المكانة Status**: وتشير إلى التقدير والاحترام المهني الذي يحصل عليه المعلمون من الزملاء وهذا الاحترام مرده أيضا المعرفة والخبرة التي يتمتع بها المعلمون والناتجة عن دعم وتأييد أعمالهم من الآخرين.
- **فعالية الذات Self Efficacy** وتشير إلى إدراك المعلمين أن لديهم المهارة والقدرة على التأثير في تعلم الطلاب ومساعداتهم على التحصيل والإنجاز. وإحساس المعلم بالفعالية يحدد كمية الجهد الذي يبذله في التعليم ودرجة مثابرته عند مواجهة الصعوبات ، كما تشير فعالية الذات إلى اعتقاد المعلم بأن لديه الكفاءة لتطوير مناهج الطلاب، والشعور بالتمكن في كل من المعرفة والممارسة لتحقيق النواتج المرغوبة.
- **الاستقلالية Autonomy**: وتشير إلى شعور المعلمين أنهم يملكون التحكم في جوانب متنوعة في حياة العمل المدرسي، مثل تطوير المنهج واختيار الكتب الدراسية والجدول المدرسي، وهذا التحكم والسيطرة يمكن المعلمين من الشعور بالحرية والاستقلالية في صنع قرارات تتعلق ببيئاتهم التربوية.
- **التأثير Impact** يشير إلى إدراك المعلمين أنهم قادرين على التأثير في الحياة المدرسية.

ويعتمد البحث الحالي بصورة أساسية على التصنيف الذي قدمه شورت ورينهرت ١٩٩٢، والذي أوردته أيضا موسوعة القيادة التربوية ٢٠٠٦.

٤-أهمية تمكين المعلمين

تبين بما لا يدع مجالا للشك أن الناس هم الأساس، وأنهم أهم من العمليات، وهذا هو الاكتشاف الذي عاد إليه المديرون مؤخرا؛ فبعد رحلات مضنية وممارسات إدارية متباينة مثل الإدارة بالأهداف، وإدارة الجودة الشاملة ،والهندرة والتحسين المستمر، لم يجدوا بدا من العودة إلى المبدأ الأول وهو البشر أنفسهم، فأنت تستطيع أن تستأجر سواعد الأفراد وعقولهم لتصميم وتنفيذ العمليات ولكنك لا تستطيع امتلاك قلوبهم. (٥٧)

إن النجاح في بيئات العمل المختلفة في العصر الحالي يتطلب المعرفة، والأفكار، والطاقة، والإبداع لجميع العاملين على اختلاف مستوياتهم التنظيمية، وأفضل المنظمات تحقق ذلك من خلال تمكين العاملين ليتخذوا زمام المبادرة بدون حث من الإدارة الدنيا؛ لخدمة المصالح الجماعية للمنظمة، والتصرف كما لو كانوا أصحاب العمل. (٥٨)

والمدافعون عن فكرة تمكين المعلمين يذهبون إلى أن اندماج المعلم في عمليات صنع القرار التشاركي يمكن أن يؤدي إلى أربعة نواتج ايجابية هي: [٥٩]

١- أن المعلمين أكثر قربا من الطلاب ولديهم معرفة أفضل فيما يتعلق بقضايا التعليم والتعلم، وبناء على ذلك فإن مشاركتهم في صنع القرارات يمكن أن تؤدي إلى سياسات أفضل للأداء المدرسي الشامل.

٢- المساهمة في تأكيد مهنية المعلم ؛ ففي إطار عملية صنع القرار التشاركي تزداد مشاعر المهنية، والسبب هو أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات تنمي لديهم الإحساس بالملكية، والتي بالتالي تجعلهم حريصين على متابعة تنفيذ القرارات، وبعبارة أخرى أن المعلمين بوصفهم مهنيين يتحملون مسئولية ممارستهم.

٣- أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات تعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين وتزيد من حماسهم للعمل المدرسي.

٤- أن المدارس سوف تكتسب مشروعية اجتماعية من خلال منحها لاولئك المتأثرين بالقرارا الفرصة لإبداء الرأي والتصويت عند صنع القرارات، فصنع القرار التشاركي بالمدرسة هو مقياس حقيقي لديمقراطية إجراءات العمل في المدارس.

وفي الحقيقة، هناك إجماع كبير بين الباحثين والممارسين بأن تمكين المعلم يُعد عنصرا أساسيا للكفاءة والفعالية التنظيمية؛ فالتمكين يؤدي إلى مدى واسع من الفوائد المحتملة حيث يزيد من جودة القرارات، ويحسن من الممارسات التعليمية والإنجاز الأكاديمي للطلاب، ويرفع من جودة الحياة المهنية للمعلمين، ويقوي دافعية المعلمين والتزامهم ورضاهم عن العمل.[٦٠]

فالتمكين يحرر الفرد من الرقابة الصارمة والتعليمات الجامدة والسياسات المحددة، ويعطيه الحرية في تحمل المسئولية عن التصرفات والأعمال التي يقوم بها، وهذا بدوره يحرر إمكانيات الفرد ومواهبه الكامنة، فالتمكين يعطي الفرد مزيدا من القوة والمسئولية المناسبة للقيام بما هو مسئول عنه (إي إعطاء الفرد الأقرب للمشكلة مسئولية كاملة وحرية للتصرف في المشكلة لأنه أقرب الناس للمشكلة وأكثرهم احتكاكا وتأثرا بها). [٦١] ويعتبر المعلم خير مثال على ذلك من حيث احتكاكه المباشر مع الطلاب فهو أقرب من مدير المدرسة وغيره من الوظائف الإدارية العليا لمشاكل الطلاب والأقدر على التعامل معها.

وتأسيسا على ما سبق تتضح أهمية تمكين المعلم وذلك من الفوائد والمزايا الشخصية والتنظيمية العديدة المتوقعة له، ولذلك اتجهت معظم الدول للبحث عن آليات لتحقيق تمكين المعلم بمختلف المراحل التعليمية.

الجهود المصرية لتمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي

تبذل وزارة التربية والتعليم في مصر جهودا حثيثة لتطبيق اللامركزية في الإدارة التعليمية وتحقيق الاتجاه نحو الإدارة الذاتية للمدارس، ويتطابق هذا مع التوجهات المجتمعية والتي ظهرت واضحة في التعديلات الدستورية الأخيرة كما وافق عليها الشعب حيث نصت المادة (١٦١) من الدستور المعدل على أنه "يكفل القانون دعم اللامركزية، وينظم وسائل تمكين الوحدات الإدارية من توفير المرافق والخدمات المحلية والنهوض بها وحسن إدارتها" [٦٢]

وفي هذا الإطار نفذت وزارة التربية والتعليم بعض التجارب لتحقيق اللامركزية والتي من المتوقع أن تتضمن مزيدا من تمكين المعلمين بالمدارس المصرية – ومن ضمنها مدارس التعليم الأساسي – وتتمثل هذه التجارب فيما يلي: [٦٣]

١- تجربة الإسكندرية

بدأت التجربة بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ومركز الإسكندرية للتنمية والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. ومضمون التجربة يتمثل في المشاركة المجتمعية من خلال ربط أعضاء المجتمع بالإدارة المدرسية، وذلك بتطوير مجالس الآباء والمعلمين إلى مجالس للأمناء ويكون لها صلاحيات إدارية ومالية واسعة، وتفويض السلطة للإدارة المدرسية (اللامركزية)، وعدد المدارس التى تم فيها التطبيق (٣٠) مدرسة فى الأحياء الشعبية، وهناك عدد (٣٥) مدرسة أخرى جارى فيها التنفيذ بالجهود المجتمعية الذاتية لمحافظة الإسكندرية.

وقد أشارت النتائج المبدئية لتجربة الإسكندرية إلى اتباع طرق تدريس غير تقليدية، وتغيير الشكل التقليدي لحجرة الدراسة، وتقليل كثافة الفصل والتأكيد على أهمية الأنشطة اللاصفية، والتعلم بالتقنيات الحديثة كجزء من العملية التعليمية، والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتدعيم العملية التدريسية، ورفع مستوى الأداء للمعلمين، وتفعيل متابعة أولياء الأمور ورقابة أعضاء مجالس الأمناء لسير العملية التعليمية.

٢- تجربة مدارس المجتمع:

تتم هذه المبادرة بالتعاون مع اليونيسيف منذ عام ١٩٩٢، وبدأت هذه التجربة بعدد (٤) مدارس ويبلغ الآن عدد مدارس المجتمع (٣٥٢) مدرسة بمحافظات (سوهاج، وأسيوط، وقنا). وتهدف إلى توفير تعليم للبنين والبنات الذين حرموا من التعليم النظامى ولكنهم مازالوا فى سن التعليم فى المناطق الأكثر حرمانًا (٧٠% بنات – ٣٠% بنين). وتقوم هذه التجربة على أساس نظام التعليم بمدارس الفصل الواحد، وتعتمد التجربة على تفعيل الجهود الذاتية لمجتمع القرية المحلى، وتقوم مدارس المجتمع على المشاركة المجتمعية من خلال

تشكيل (لجان تعليم) فى كل قرية، وقد شاركت هذه اللجان بفعالية فى إدارة هذه المدارس والإشراف عليها وحشد الموارد الذاتية والمجتمعية من أجل دعمها. ومن نتائج تجربة مدارس المجتمع: التدريس وفق تعدد المستويات العمرية والتربوية داخل حجرة الدراسة الواحدة، والتعلم الإيجابى النشط الذى يعتمد على المتعلم نفسه، وإنتاج كتب ومواد تعليمية مصاحبة على مستوى المدرسة، وتنمية قيم إيجابية لدى المعلمين والتلاميذ، وغرس المهارات الحياتية لتمكين التلاميذ من التعامل مع المجتمع المحلى المحيط.

٣- مدارس الفصل الواحد:

تأسست هذه المدارس تحت رعاية السيدة الفاضلة حرم السيد رئيس الجمهورية منذ عام ١٩٩٣، حيث بدأت التجربة بعدد (٢١١) مدرسة، ووصل عدد مدارس الفصل الواحد إلى (٣١٤٧) مدرسة، وتمت بجهود حكومية، وتهدف إلى توفير فرص تعليم للبنات فى أماكن إقامتهن دون معوقات اقتصادية أو اجتماعية تحول دون تعلمهن. ويواصل خريجو مدارس الفصل الواحد، وكذلك مدارس المجتمع، التعليم حتى المرحلتين الإعدادية والثانوية، ومن بين الخريجين الآن طلاب وطالبات فى الجامعات المصرية.

٤- المدارس الصديقة للفتيات:

وتتم خطوات تنفيذها بالتعاون مع المجلس القومى للأمومة والطفولة والوزارات والمحافظات المعنية، فى إطار مبادرة تعليم الفتيات تحت رعاية السيدة الفاضلة حرم السيد رئيس الجمهورية. وقد تحدد للمرحلة الأولى تنفيذ (٥٤٦) مدرسة تم منها حتى الآن (٢٩٥)، وقد هدفت هذه المدارس إلى تعليم (٢٨١١٢٣) فتاة فى الشريحة العمرية من ٦-١٤ بانتهاء عام ٢٠٠٥ من خلال المشاركة المجتمعية فى المناطق النائية المحرومة، والاستمرار فى دعم هذه المبادرة يقلص الفجوة بين البنين والبنات من خلال المشاركة المجتمعية ودعم اللامركزية.

كما نفذت الوزارة بعض الآليات لتحقيق اللامركزية ومنها: [٦٤]

١- تطوير الهيكل التنظيمى والوظيفى للمدرسة

صدر القرار الوزارى رقم (٢٦٢) لسنة ٢٠٠٣ بإعادة هيكلة الإدارة المدرسية وتحديد معدلات ومستويات وظائفها بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارات التعليمية، وقد روعى فيه أن يحقق نقلة نوعية كبيرة فى وظائف الإدارة المدرسية باعتبارها المحور الأساسى فى نجاح العملية التعليمية. كما صدر القرار الوزارى رقم (٢٨) لسنة ٢٠٠٤، لوضع معايير وضوابط شغل الوظائف القيادية من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات وربط الترقى بالكفاءة، كما تضمن توصيفاً للوظائف القيادية لكل مدرسة مع تحديد المسئوليات والاختصاصات

بشكل واضح. وتنويع نماذج الهياكل التنظيمية والوظيفية للمدارس؛ لتتناسب مع اختلاف أحجام المدارس، مع استحداث وظائف جديدة فى الهيكل، تستوعب متطلبات التطوير المدرسى، من قبيل الأخذ بفكرة المدرسة المنتجة وإنشاء وحدة التقويم والتدريب فى كل مدرسة، ووحدة تكنولوجيا التعليم ومكاتب الإرشاد التربوى والنفسى.

٢- **تطوير مجالس الآباء والمعلمين إلى مجالس للأمناء** لها صلاحيات إدارية ومالية أوسع، وقد تم اقتراح نظام جديد لمجالس الأمناء فى المؤسسات التعليمية المختلفة، وتم إرساله لجميع المحافظين لإبداء الرأى فيه؛ تمهيدًا لاستصدار قرار بذلك. كما تم إنشاء مجالس تعليم بكل مديرية تعليمية، برئاسة المحافظ، وبلغ عددها (٢٧) مجلسًا بمحافظات الجمهورية المختلفة، تضم هذه المجالس ممثلاً عن المجلس المحلى للمحافظة، ورجال أعمال، وأساتذة جامعات، وممثلين لكليات التربية، والآباء، وممثلين لمجالس الأمناء، ويكون أمين المجلس مدير مديرية التربية والتعليم، وتهدف هذه المجالس إلى تحقيق ما تصبو إليه السياسة التعليمية فى مصر، كما تكفل مجالس التعليم توزيعًا أكثر عدالة للمكافآت على المجتهدين، وتقدم الأكثر كفاءة، وإصدار قرارات ولوائح جديدة لدعم التوجه اللامركزى، ومن ذلك إصدار لائحة مالية محلية لإيجاد موارد مالية مستمرة للمدرسة لتوفير (حوافز للعاملين بالمدارس- تدريب المعلمين- الإصلاحات والترميمات- التجهيزات والأثاث...إلخ).

٣- **تأكيد ديمقراطية الإدارة التربوية:**

يقتضى تطوير العملية التعليمية تشجيع الديمقراطية وصيانتها، وتوسيعًا لدائرة مشاركة الرأى العام فى قيادة العمل التربوى، والمساهمة فى صنع القرارات التعليمية، ومن ثم عمدت الوزارة إلى تبنى جملة من المبادرات فى هذا الشأن من أبرزها ما يلى:

- **مجالس الآباء والمعلمين:** تأكيدًا لديمقراطية الإدارة التربوية، عمدت الوزارة إلى إنشاء مجالس الآباء والمعلمين، والتى لها حق المشاركة فى اتخاذ القرارات فى الأمور المختلفة المتعلقة بإدارة المدرسة، والعمل على رفع كفاءة العملية التعليمية بالمشاركة الفعالة التى تحقق المتابعة الكاملة. وتلعب تلك المجالس دورًا فعالاً فى تحقيق الرقابة المجتمعية على التعليم، إلى جانب دورها فى صنع القرارت التربوية المدرسية بطريقة تعكس البعد الديمقراطى فى التعليم. وقد أثبتت التجربة نجاحها فى كثير من المواقع التعليمية بالإسكندرية، والقاهرة، والشرقية وبعض المحافظات الأخرى وجارى دعم التجربة.
- **مجالس الأمناء:** وهى مجالس تضم فى عضويتها الشخصيات العامة فى المجتمع المحلى، وتتركز مهمتها فى المشاركة فى إدارة المدرسة، وترشيح المديرين، وتقديم الاقتراحات

فى شأن المناهج المرتبطة بالبيئة والمجتمع، وتوزيع الميزانية، والعمل على تدبير موارد إضافية للتمويل، وربط المدرسة بالمجتمع، وتحقيق مزيداً من الرقابة المجتمعية والمشاركة فى إدارة المدرسة، مما يجعل هذه المجالس تتمتع بسلطات إدارية ومالية واسعة تخدم تطوير العملية التعليمية.

- **مجالس للتعليم على مستوى كل محافظة:** تم الانتهاء عام ٢٠٠٥ من إنشاء مجلس للتعليم على مستوى كل محافظة، برئاسة المحافظ ويضم فى عضويته ممثلاً عن المجلس المحلى للمحافظة، ورجال أعمال، وأساتذة جامعات، وممثلين لكليات التربية، والآباء، وممثلين لمجالس الأمناء، بالإضافة إلى السلطات الإدارية المختلفة بالمديرية، وتهدف تلك المجالس إلى تحديد الخطوط العامة للسياسة التعليمية بالمحافظة، وبما يحقق الأهداف القومية فى إطار السياسة العامة للدولة نحو تحديث وتطوير التعليم، ويتم تفعيل دورها من خلال تحديد السلطات والاختصاصات والمهام والمسئوليات؛ بحيث تنطلق هذه المجالس لتحقيق ما تصبو إليه السياسة التعليمية فى مصر، وتؤكد ما جاء بالمعايير القومية للتعليم فى مصر.
- **لجان التعليم بالوحدات المحلية:** شكلت هذه اللجان على غرار لجان التعليم المنفذة بمدارس المجتمع؛ لما لها من أداء عالى فى إدارة العملية التربوية بنجاح، وقدرتها على حشد الجهود المحلية وعلى مستوى القرية فى تطوير وإدارة المدرسة بفعالية عالية، وقد تم تشكيل لجان تعليم فى عدد ١٩ محافظة.
- **الإدارات المتخصصة التابعة للإدارة العامة للجمعيات الأهلية:** تم تشكيل إدارات تربوية متخصصة على المستوى المحلى لدفع وحشد جهود المشاركة الشعبية فى إدارة وتمويل العملية التعليمية.
- **الاتحادات الطلابية:** تحرص الاتحادات الطلابية على الممارسة الفعلية للديمقراطية؛ بهدف تعميقها فى نفوس الطلاب، ويتم ذلك من خلال عمليات تشكيل مجالس الاتحادات والمكاتب التنفيذية، حيث يطبق حق الترشيح وحق الانتخاب لجميع الطلاب على جميع المستويات (الفصل/ المدرسة/ الإدارة/ المديرية/ الجمهورية).

يتضح مما سبق أن مصر تخطو خطوات واسعة نحو تطبيق اللامركزية فى الإدارة التعليمية عموما وتحويل المدارس المصرية بما فيها مدارس التعليم الأساسي إلى نمط المدارس المدارة ذاتيا، وقد ترتب على ذلك تنفيذ العديد من المحاولات والتجارب، وتطبيق بعض الآليات التي تنطوي ضمنا على تمكين المعلمين، ورغم كل هذه الجهود إلا أن هناك فجوة بين-ما تم من اصلاحات وتطويرات وبين إحساس المعلمين أنهم مُمكنين أو أن لديهم الصلاحيات والسيطرة

والقوة المطلوبة في العمل المدرسي، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث وعرض لها في مشكلة الدراسة وللتأكد من ذلك تم إجراء دراسة ميدانية واسعة المدى على معلمي التعليم الأساسي وهو ما يوضحه المحور التالي.

الدراسة الميدانية

تضمنت الدراسة الميدانية مرحلتين أساسيتين تمثل كل مرحلة منها دراسة فرعية يتم عرضها باختصار على النحو التالي:

المرحلة الأولى : تم فيها إعداد أدوات الدراسة ، فبعد الإطلاع على المقاييس المستخدمة في الدراسات الأجنبية لقياس تمكين المعلمين – وخاصة المقياس الشائع الذي أعده شورت ورينهرت ١٩٩٢ – قام الباحث بصياغة (٤٠) عبارة تم عرضها في البداية على (٥٠) من المعلمين ببعض المدارس الإعدادية والابتدائية بمحافظة القاهرة والقليوبية؛[٦٥] للتأكد من وضوح العبارات ومدى استيعابهم لها ، وكذلك اقتراح التعديلات وإضافة العبارات التي يرونها مناسبة لهذا الغرض، ثم تم تحليل هذه الاستجابات وقام الباحث بإجراء بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات، وإضافة ثلاثة عبارات فأصبح المقياس متضمنا (٤٣) عبارة، ثم تم عرض هذا المقياس على مجموعة من أساتذة الإدارة التعليمية والقياس التربوي لإبداء الرأي واقتراح التعديلات،[٦٦] وبعد إجراء بعض التعديلات في الصياغة استقر المقياس على ٤٣ عبارة.

المرحلة الثانية: وتم فيها تطبيق المقايس على عينة تكونت من (١٠٥٠) – استقرت في النهاية على (٨٢١) بعد استبعاد الاستمارات غير الصالحة والمفقودة – من معلمي مدارس التعليم الأساسي بصورة عشوائية في بعض المحافظات الممثلة لجمهورية مصر العربية وهي محافظات القاهرة والأسكندرية والمنيا والقليوبية ،[٦٧] بهدف تحديد البنية العاملية لتمكين المعلم من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستكشاف أبعاد تمكين المعلم في البيئة المصرية، وتقدير مستوى التمكين لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي، وفحص تأثير المتغيرات الديموغرافية (الحلقة التعليمية، نوع المدرسة، المحافظة، الخبرة ، الجنس، المؤهل، الوظيفة). على تمكين المعلم في مصر، وتحديد أهم معوقات التمكين من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم الأساسي. ويوضح المحور التالي نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

نتائج الدراسة

الإجابة على السؤال الأول ونصه:

ما العوامل المكونة لبنية تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis على عينة الدراسة الأساسية المكونة من (٨٢١) من معلمي مدارس التعليم الأساسي في مصر. حيث قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس (٤٣ عبارة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components مع الاعتماد على محك كيزر Kaiser في تحديد هوية العامل ، واستخدام التدوير المتعامد Orthogonal Rotation بطريقة الفاريماكس Varimax ، وحذف التشبعات التي تقل عن (٠,٤٠)،[٦٨] وقد أسفر التحليل عن سبعة عوامل أساسية بعد استبعاد (٦) مفردات لتشبعاتها المنخفضة. ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس.

جدول (١)

تشبعات مفردات مقياس تمكين المعلمين بالعوامل المشتقة بعد التدوير

	المفردات	العوامل المشتقة						
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤	يسند إلي مسئولية مراقبة بعض البرامج المدرسية.	0.72						
١	أشارك في صنع القرارات المتعلقة بتنفيذ برامج جديدة بالمدرسة.	0.71						
٣	أشارك في صنع قرارات الميزانية المدرسية.	0.67						
٦	يتم منحي الفرصة لتعليم معلمين آخرين بمدرستي.	0.67						
٤٢	أساهم في وضع خطط وأهداف المدرسة.	0.65						
٢	أشارك في صنع القرارات المتعلقة باختيار المعلمين الجدد لمدرستي.	0.64						
٨	يطلب مدير المدرسة نصيحتي.	0.60						
٥	أشارك في متابعة بعض الأنشطة المدرسية.	0.58						
٣٢	أشارك في تنمية أعضاء المجتمع المدرسي.	0.49						
١١	لدي الفرصة لتعليم زملائي أفكارا جديدة ومبدعة.	0.47						
١٤	لدي الفرصة للتعلم المستمر.		0.73					
١٣	لدي الفرصة للنمو في مجال مهنتي.		0.73					
١٦	أنال الاحترام من عملي المدرسي.		0.68					
١٢	يتم معاملتي كشخص ذي مهنة متخصصة.		0.65					
١٥	لدي الفرصة للتعاون مع زملائي الآخرين من المعلمين في المدرسة.		0.58					
٢٠	لدي حصيلة معرفية قوية في المجالات التي أقوم بتدريسها.			0.73				
٢١	إني بارع فيما أعمل.			0.64				
١٩	أحصل على مساندة وتقدير زملائي في العمل.			0.58				
١٨	أنال احترام رؤسائي في العمل.			0.57				
١٧	دوري مؤثر في المدرسة.			0.49				
٣١	لدي القدرة على عمل وإبحار الأشياء المتعلقة بعملي.				0.67			
٣٦	عندي تأثير على الطلاب في المدرسة.				0.65			
٣٩	أستطيع القيام بتغيير الطرق التي أؤدي بها عملي عندما أرغب في ذلك.				0.62			
٢٥	إن عملي اليومي مع الطلاب يزيد من حيرتي.				0.56			
٣٣	أعتقد أن لي تأثير في العمل .				0.47			
٣٤	أعتبر نفسي صانع قرار في مجال عملي.				0.40			
٩	أستطيع التخطيط لجدولي المدرسي.					0.72		
٧	لدي فرصة كافية لتحديد جدولي الخاص بالمدرسة.					0.69		
٢٧	لدي سيطرة على جدولي اليومي.					0.60		
٢٣	أمنح تلاميذي حرية واستقلالية كافية.						0.70	
٢٢	أساعد تلاميذي ليكونوا متعلمين مستقلين						0.64	
٢٤	أشارك في برنامج عمل جاد لصالح التلاميذ						0.57	
٢٦	وجودي في المدرسة يصنع فرقا وتغييرا في العمل المدرسي.						0.40	
٢٨	لدي حرية كافية في تحديد ما أقوم بتدريسه لتلاميذي.							0.79
٢٩	لدي القدرة على تدريس ما أختاره من موضوعات لتلاميذي.							0.76
٣٠	أشارك في صنع القرارات المتعلقة بالمنهج الدراسي.							0.60
٤٠	يسمح لي بوضع الجدول الزمني الخاصة بإتمام عملي.							0.40
	القيمة المميزة	٤,٧٦	٣,٤٤	٢,٦٧	٢,٦٣	٢,١٨	٢,١٥	٢,٠٤
	نسبة التباين المفسرة بواسطة العامل	١٢,٨٧	٦,٣٠	٧,٢٣	٧,١١	٥,٩٠	٥,٨١	٥,٠٠
	نسبة التباين الكلي	٤٥,٠٤٪						

يتضح من الجدول رقم (١) ظهور سبعة عوامل استوعبت ٥٤,٠٤% من النسبة الكلية للتباين بين أفراد العينة في تمكين المعلمين كما يلي :

العامل الأول تشبعت به (١٠) مفردات وفسر نسبة تباين تبلغ ١٢,٨٧% ، وتراوحت تشبعات المفردات فيه بين (٠,٧٢ ، ٠,٤٧) ومن استعراض عباراته يتضح أنه متعلق **بالمشاركة في صنع القرار** وهو ما يتفق مع ما توصل إليه شورت ورينهرت ١٩٩٢ بوصفة البُعد الأول لتمكين المعلمين، و**العامل الثاني** تشبعت به (٥) مفردات وفسر نسبة تباين تبلغ ٩,٣٠% ، وتراوحت تشبعات المفردات فيه بين (٠,٧٣ ، ٠,٥٨) ومن استعراض عباراته يتضح أنه متعلق **بالنمو المهني** وهو ما يتفق أيضا مع ما توصل إليه شورت ورينهرت بوصفة البُعد الثاني لتمكين المعلمين، و**العامل الثالث** تشبعت به (٥) عبارات وفسر نسبة تباين تبلغ ٧,٢٣% ، وتراوحت تشعبات العبارات فيه بين (٠,٧٣ ، ٠,٤٩) ومن استعراض عباراته ، يتضح أنه متعلق **بالمكانة المعرفية** وهو قريب الشبه مع عامل المكانة الذي توصل له شورت ورينهرت بوصفة **البُعد الثالث لتمكين المعلمين، والعامل الرابع تشبعت به (٦) مفردات وفسر نسبة تباين** تبلغ ٧,١١% ، وتراوحت تشبعات المفردات فيه بين (٠,٦٧ ، ٠,٤٠) ومن استعراض عباراته يتضح أنه متعلق بالتأثير وقد توصل شورت ورينهرت إلى هذا البُعد أيضا ولكن بوصفه العامل السادس وليس الرابع لتمكين المعلمين، و**العامل الخامس** تشبعت به (٣) **مفردات وفسر نسبة** تباين تبلغ ٥,٩٠%، وتراوحت تشبعات المفردات فيه بين (٠,٧٢ ، ٠,٦٠) ومن استعراض عباراته يتضح أنه متعلق **بالجدول المدرسي** وهو بُعد جديد لم يرد ذكره في دراسة شورت ورينهرت كأحد أبعاد تمكين المعلمين، و**العامل السادس** تشبعت به (٤) عبارات وفسر نسبة تباين تبلغ ٥,٨١% ، وتراوحت تشعبات العبارات فيه بين (٠,٧٠ ، ٠,٤٠) ومن استعراض عباراته ، يتضح أنه متعلق **بفعالية الذات في العمل التعليمي** ويشبه هذا العامل إلى حد ما العامل الرابع الذي أطلق عليه شورت ورينهرت فعالية الذات، و**العامل السابع** تشبعت به (٤) عبارات وفسر نسبة تباين تبلغ ٥,٨٠% ، وتراوحت تشعبات العبارات فيه بين (٠,٧٩ ، ٠,٤٠) ومن استعراض عباراته ، يتضح أنه متعلق **بالاستقلالية في العمل** وهو ما يتفق أيضا مع ما توصل إليه أيضا شورت ورينهرت ولكن بوصفة البعد الخامس لتمكين المعلمين.

وبناءً على ما سبق استقر المقياس على (٣٧) عبارة كما يوضح ذلك جدول رقم (١) علماً بأن العبارات أرقام (١٠ ، ٣٥ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٤١ ، ٤٣) لم تتشبع بالنسبة المطلوبة على أي من العوامل السبع السابقة وبالتالي تم حذفها.

ويوضح الجدول التالي الإحصاءات الوصفية ومعامل "ثبات الفا" ومعاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) للتمكين وأبعاده الفرعية السبعة.

جدول (٢)

الإحصاءات الوصفية ومعامل "ثبات الفا" ومعاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) للتمكين وأبعاده الفرعية السبعة.

أبعاد تمكين المعلمين	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	ثبات الفا	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١-المشاركة في صنع القرار	٨٢١	١٦,١٩	٨,٥٥	٠,٨٧	١,٠٠	٠,٥٠**	٠,٣٥**	٠,٤١**	٠,٥٤**	٠,٤٠**	٠,٤٣**	٠,٨٢**
٢-النمو المهني	٨٢١	١٥,٣٣	٤,٢٩	٠,٨١		١,٠٠	٠,٥٤**	٠,٥٠**	٠,٤٢**	٠,٤٣**	٠,٣٤**	٠,٧٤**
٣-المكانة المعرفية	٨٢١	١٦,٧٦	٢,٨٣	٠,٧٣			١,٠٠٠	٠,٥٦**	٠,٣٢**	٠,٥٢**	٠,٢٥**	٠,٦٤**
٤-التأثير	٨٢١	١٨,٢٥	٤,٢١	٠,٧٤				١,٠٠٠	٠,٤٣**	٠,٥٣**	٠,٤٠**	٠,٧٣**
٥-الجدول المدرسي	٨٢١	٦,٤٤	٣,٤٧	٠,٧٣					١,٠٠٠	٠,٣٨**	٠,٤٤**	٠,٧٠**
٦-فعالية الذات في العمل التعليمي	٨٢١	١٢,٠٤	٢,٨٥	٠,٧٠						١,٠٠٠	٠,٣٣**	٠,٦٥**
٧-الاستقلالية	٨٢١	٧,٣٤	٤,٢٩	٠,٧١							١,٠٠٠	٠,٦٥**
٨-تمكين المعلمين ككل	٨٢١	٩٢,٣٩	٢٢,١٥	٠,٩٣								١,٠٠٠

** دالة عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن تمكين المعلم ككل وكذلك جميع أبعاده الفرعية تتمتع بمستوى ثبات قوي مما يدل على دقة الأداة المستخدمة، كما يوضح الجدول معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وجميعها معاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ وترتبط بقوة بالدرجة الكلية للمقياس مما يدل على صدق الأداة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه.

ونخلص مما سبق إلى أن تمكين معلمي التعليم الأساسي في مصر لا يقتصر على مجرد مشاركة المعلمين في صنع القرار وإنما يُعد بنية متعددة الأبعاد تتضمن المشاركة في صنع القرار، وفرص النمو المهني، والإحساس بالمكانة المعرفية، والتأثير، والاستقلالية، وفعالية الذات في العمل التعليمي، والمشاركة في إعداد الجدول المدرسي.

السؤال الثاني: ما مستوى التمكين لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للتعرف على مستوى إدراك معلمي التعليم الاساسي لأبعاد التمكين، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

مستوى تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر

أبعاد تمكين المعلمين	الدرجة القصوى(ق)	المتوسط الحسابي(م)	النسبة المئوية م/ق × ١٠٠	الترتيب
المشاركة في صنع القرار	40.00	16.19	%40	٧
النمو المهني	20.00	15.33	%77	٢
المكانة المعرفية	20.00	16.76	%84	١
التأثير	24.00	18.25	%76	٣
الجدول المدرسي	12.00	6.44	%54	٥
فعالية الذات في العمل التعليمي	16.00	12.04	%75	٤
الاستقلالية	16.00	7.34	%46	٦
تمكين المعلمين ككل	146.00	92.39	63%	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر متوسطا حيث كانت النسبة المئوية لتقدير المعلمين لمستوى تمكينهم هي ٦٣% ، وهي نسبة ليست مرتفعة، كما يتبين أن البُعد الأول (المشاركة في صنع القرار) والبُعد السادس (الاستقلالية) هما أقل أبعاد التمكين توافرا لدى المعلمين حيث كانت نسبة تقدير المعلمين لهما هي ٤٠% لبُعد المشاركة في صنع القرار، و ٤٦% لبُعد الاستقلالية وهي نسب منخفضة تدل على ضعف إحساس المعلمين في هذين الجانبين، وربما يرجع انخفاض هذين البُعدين من أبعاد التمكين على نحو خاص لطبيعة نمط الإدارة المدرسية الذي ما زالت تسيطر عليه التنظيمات البيروقراطية والتي تحول في كثير من الأحيان بين المعلمين ومشاركتهم في صنع القرار ومن ثم إحساسهم بالاستقلالية في العمل المدرسي والتعليمي، أما بقية أبعاد التمكين فقد جاء بُعد المشاركة في إعداد الجدول المدرسي في مستوى متوسط ، بينما جاءت بقية الأبعاد الأربعة في مستويات مرتفعة حيث تجاوزت نسبتها المئوية جميعا ٧٥% وكان أعلاها البُعد الثالث (المكانة المعرفية) حيث وصلت نسبته المئوية ٨٤% وربما يرجع هذا الارتفاع لكون هذا البُعد متعلق بتقدير المعلم لنفسه من الناحية المعرفية والشخصية في العمل المدرسي، بينما جاءت أبعاد النمو

المهني والتأثير وفعالية الذات في العمل التعليمي في الترتيب الثاني والثالث والرابع بنسب مئوية ٧٧% ، ٧٦%، ٧٥% على الترتيب وجميعها تعد نسب مرتفعة إلى حد ما وقد يرجع ذلك إلى ما تبذله وزارة التربية والتعليم حاليا من جهود في سبيل تحقيق النمو المهني للمعلمين من برامج تدريبية ، وبعثات خارجية وغيرها ، كذلك ما صدر مؤخرا من قرارات وزارية لتحسين أوضاع المعلمين وتمكينهم داخل المدارس، كل ذلك ربما كان سببا في زيادة إحساس المعلمين بالقدرة على التأثير والفعالية الذاتية في العملية التعليمية.

السؤال الثالث: هل تختلف درجات تمكين المعلمين باختلاف المتغيرات الديموغرافية؟

وتم الإجابة عن هذا السؤال بالنسبة لكل متغير من المتغيرات الديموغرافية على حدة كما يلي:

أولا: بالنسبة للحلقة التعليمية (ابتدائي- إعدادي).

تم استخدام اختبار ت T.Test على العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف إدراك معلمي التعليم الأساسي لأبعاد التمكين طبقا لاختلاف الحلقة التعليمية التي يعملون بها، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

الفروق بين متوسطات درجات تمكين المعلمين

طبقا للحلقة التعليمية باستخدام اختبار (ت)

أبعاد تمكين المعلمين	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
المشاركة في صنع القرار	ابتدائي	٤٢٢	١٦,٤١	٨,٧٤	٠,٧٧
	إعدادي	٣٩٩	١٦,٤٥	٨,٣٤	
النمو المهني	ابتدائي	٤٢٢	١٥,٧٢	٤,١١	٢,٤٢*
	إعدادي	٣٩٩	١٥,٠٠	٤,٤٥	
المكانة المعرفية	ابتدائي	٤٢٢	١٦,٩٦	٢,٨٠	١,٦٠
	إعدادي	٣٩٩	١٦,٦٤	٢,٨٥	
التأثير	ابتدائي	٤٢٢	١٨,٧٠	٣,٩٣	** ٢,٨٩
	إعدادي	٣٩٩	١٧,٨٥	٤,٤٤	
الجدول المدرسي	ابتدائي	٤٢٢	٦,٨٢	٣,٤٠	٢,٦٤
	إعدادي	٣٩٩	٦,١٨	٣,٥٢	
فعالية الذات في العمل التعليمي	ابتدائي	٤٢٢	١٢,٣٠	٢,٨٤	٢,٢١*
	إعدادي	٣٩٩	١١,٨٥	٢,٨٥	
الاستقلالية	ابتدائي	٤٢٢	٨,٠٠	٤,٢٠	** ٣,٧٥
	إعدادي	٣٩٩	٦,٨٨	٤,٣٢	
تمكين المعلمين ككل	ابتدائي	٤٢٢	٩٤,٩٤	٢١,٩٣	** ٢,٦٢
	إعدادي	٣٩٩	٩٠,٨٩	٢٢,٢٢	

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في بُعدين فقط من أبعاد التمكين وهما المشاركة في صنع القرار والمكانة المعرفية ، بينما وجدت فروق دالة في بقية الأبعاد وفي الإحساس العام بالتمكين لدى المعلمين وذلك لصالح معلمي الحلقة الابتدائية من مدارس التعليم الأساسي، مما يعني أن معلمي المدارس الابتدائية أكثر إحساسا بالتمكين في المدارس من معلمي المدارس الإعدادية، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة المدرسة الابتدائية التي يكون المعلم فيها عادة متحملا مسئولية نمو الأطفال الصغار علاوة على ما يترتب من إحساس بمسئولية اخلاقية في معاملة الأطفال، كما قد يرجع ذلك إلى اهتمام الوزارة بالمدارس الابتدائية وما تنفذه من برامج تدريبية لمعلميها، كما تجدر الإشارة إلى أن عدم وجود فروق بين معلمي الحلقتين في بعد المشاركة في صنع القرار يؤكد ضعف إحساس المعلمين في كلا المدرستين بقضية المشاركة نتيجة استمرار سيطرة التنظيمات البيروقراطية كما تم ايضاح ذلك عند الإجابة على السؤال الثاني.

ثانيا: بالنسبة لنوع المدرسة (حكومي، خاص، تجريبي).

تم استخدام تحليل التباين ANOVA على العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف إدراك معلمي التعليم الاساسي لأبعاد التمكين طبقا لاختلاف نوع المدرسة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

الفروق بين درجات تمكين المعلمين طبقاً لنوع المدرسة

أبعاد تمكين المعلمين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	١٤٥٦,٦٤	٢	٧٢٨,٣٢	** ١٠,١٨
	داخل المجموعات	٥٨٤٩٢,٨٥	٨١٨	٧١,٥٠	
	التباين الكلي	٥٩٩٤٩,٤٩	٨٢٠		
النمو المهني	بين المجموعات	٤٨١,٠٤	٢	٢٤٠,٥٢	** ١٣,٤٢
	داخل المجموعات	١٤٦٥٩,٩٠	٨١٨	١٧,٩٢	
	التباين الكلي	١٥١٤٠,٩٤	٨٢٠		
المكانة المعرفية	بين المجموعات	٣٠,٣٤	٢	١٥,١٧	١,٨٩
	داخل المجموعات	٦٥٥٢,٠١	٨١٨	٨,٠١	
	التباين الكلي	٦٥٨٢,٣٥	٨٢٠		
التأثير	بين المجموعات	٣٦٧,١٠	٢	١٨٣,٥٥	** ١٠,٥٩
	داخل المجموعات	١٤١٧١,٩٧	٨١٨	١٧,٣٢	
	التباين الكلي	١٤٥٣٩,٠٧	٨٢٠		
الجدول المدرسي	بين المجموعات	٤٢٠,٨١	٢	٢١٠,٤٠	** ١٨,١٤
	داخل المجموعات	٩٤٨٦,٢١	٨١٨	١١,٥٩	
	التباين الكلي	٩٩٠٧,٠٢	٨٢٠		
فعالية الذات في العمل التعليمي	بين المجموعات	٢٠,٦٥	٢	١٠,٣٢	١,٢٦
	داخل المجموعات	٦٦٦٠,٢٠	٨١٨	٨,١٤	
	التباين الكلي	٦٦٨٠,٨٦	٨٢٠		
الاستقلالية	بين المجموعات	٣٥١,٢٠	٢	١٧٥,٦٠	٩,٧٠**
	داخل المجموعات	١٤٧٩٦,٥٠	٨١٨	١٨,٠٨	
	التباين الكلي	١٥١٤٧,٧١	٨٢٠		
تمكين المعلمين ككل	بين المجموعات	١٥٩٦٧,٩٤	٢	٧٩٨٣,٩٧	** ١٦,٨٩
	داخل المجموعات	٣٨٦٥١١,٥٦	٨١٨	٤٧٢,٥٠	
	التباين الكلي	٤٠٢٤٧٩,٥١	٨٢٠		

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق دالة إحصائيا في درجات التمكين العام للمعلمين وجميع أبعاده الفرعية باستثناء بُعدين فقط (المكانة المعرفية، وفعالية الذات في العمل التعليمي) تعزى لاختلاف نوع المدرسة (حكومي، خاص، تجريبي) ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي نوع تم إجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)

اختبار توكي للمقارنات المتعددة

أبعاد تمكين المعلمين	المتوسط	نوع المدرسة	حكومي	خاص	تجريبي
المشاركة في صنع القرار	١٦,٨٨	حكومي			**
	١٦,٤٩	خاص			**
	١١,٦٧	تجريبي			
النمو المهني	١٥,٥٨	حكومي			**
	١٥,٦١	خاص			**
	١٢,٦٢	تجريبي			
التأثير	١٨,٤٣	حكومي			**
	١٨,٦٥	خاص			**
	١٥,٩١	تجريبي			
الجدول المدرسي	٦,٨٠	حكومي			**
	٦,٣٧	خاص			**
	٤,٠١	تجريبي			
الاستقلالية	٧,٥٧	حكومي			**
	٧,٨٣	خاص			**
	٥,١٣	تجريبي			
تمكين المعلمين ككل	٩٤,٢٨	حكومي			**
	٩٣,٩١	خاص			**
	٧٧,١٣	تجريبي			

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من بيانات الجدول السابق أنه لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في التمكين العام وفي جميع أبعاده وأن الفروق الدالة كانت بين المدارس التجريبية وكل من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وفي جميع الأحوال كانت الفروق في غير صالح المدارس التجريبية فبالنسبة للبُعد الأول (المشاركة في صنع القرار) فإن الفروق بين التجريبي والخاص لصالح الخاص، وبين التجريبي والحكومي لصالح الحكومي، والوضع نفسه في بقية الأبعاد حيث جاءت الفروق لصالح المدارس الخاصة على حساب التجريبية ولصالح الحكومية أيضا على حساب التجريبية، ويعني ذلك أن معلمي المدارس الخاصة والحكومية أكثر إدراكا للتمكين من معلمي المدارس التجريبية وهي نتيجة قد تبدو غريبة إلا إنه يمكن تفسير ذلك بأن شدة الرقابة والضبط في المدارس التجريبية قد تقلل من مشاعر التمكين لدى معلميها.

ثالثا: بالنسبة للمحافظة التعليمية.

تم استخدام تحليل التباين ANOVA على العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف إدراك معلمي التعليم الاساسي لأبعاد التمكين طبقا لاختلاف المحافظة التعليمية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

الفروق بين درجات تمكين المعلمين طبقاً لاختلاف المحافظة التعليمية

أبعاد تمكين المعلمين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	٢٠١٣,٤٤	٣	٦٧١,١٤	** ٩,٤٦
	داخل المجموعات	٥٧٩٣٦,٠٥	٨١٧	٧٠,٩١	
	التباين الكلي	٥٩٩٤٩,٤٩	٨٢٠		
النمو المهني	بين المجموعات	٩٢,٩٥	٣	٣٠,٩٨	١,٦٨
	داخل المجموعات	١٥٠٤٧,٩٩	٨١٧	١٨,٤١	
	التباين الكلي	١٥١٤٠,٩٤	٨٢٠		
المكانة المعرفية	بين المجموعات	٥٥,٦٦	٣	١٨,٥٥	٢,٣٢
	داخل المجموعات	٦٥٢٦,٦٩	٨١٧	٧,٩٨	
	التباين الكلي	٦٥٨٢,٣٥	٨٢٠		
التأثير	بين المجموعات	٦٢,٩٥	٣	٢٠,٩٨	١,١٨
	داخل المجموعات	١٤٤٧٦,١٢	٨١٧	١٧,٧١	
	التباين الكلي	١٤٥٣٩,٠٧	٨٢٠		
الجدول المدرسي	بين المجموعات	٢٩٩,١٩	٣	٩٩,٧٣	** ٨,٤٨
	داخل المجموعات	٩٦٠٧,٨٣	٨١٧	١١,٧٦	
	التباين الكلي	٩٩٠٧,٠٢	٨٢٠		
فعالية الذات في العمل التعليمي	بين المجموعات	٥٦,٤٦	٣	١٨,٨٢	٢,٣٢
	داخل المجموعات	٦٦٢٤,٣٩	٨١٧	٨,١٠	
	التباين الكلي	٦٦٨٠,٨٦	٨٢٠		
الاستقلالية	بين المجموعات	٣٧٤,٠٨	٣	١٢٤,٦٩	** ٦,٨٩
	داخل المجموعات	١٤٧٧٣,٦٣	٨١٧	١٨,٠٨٣	
	التباين الكلي	١٥١٤٧,٧١	٨٢٠		
تمكين المعلمين ككل	بين المجموعات	١١٢٦٦,٤٤	٣	٣٧٥٥,٤٨	** ٧,٨٤
	داخل المجموعات	٣٩١٢١٣,٠٦	٨١٧	٤٧٨,٨٤	
	التباين الكلي	٤٠٢٤٧٩,٥١	٨٢٠		

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف المحسوبة دالة عند مستوى ٠,٠١ وذلك في الإحساس العام بالتمكين، وثلاثة من أبعاده الفرعية هي المشاركة في صنع القرار، والجدول، والاستقلالية، ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي المحافظات تم إجراء اختبار توكي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨)

اختبار توكي للمقارنات المتعددة

أبعاد تمكين المعلمين	المتوسط	المحافظة	القاهرة	القليوبية	المنيا	الأسكندرية
المشاركة في صنع القرار	١٥,٣٦	القاهرة				
	١٦,٧٤	القليوبية				
	١٦,٥١	المنيا				
	٢٥,٠٤	الأسكندرية	**	**	**	
الجدول المدرسي	١٥,١٠	القاهرة				
	١٥,٤٢	القليوبية	**			
	١٥,٦٧	المنيا				
	١٧,٠٤	الأسكندرية	**	**		
الاستقلالية	١٦,٧٢	القاهرة				
	١٦,٨٣	القليوبية				
	١٦,٦٢	المنيا				
	١٨,٣١	الأسكندرية	**	**	**	
التمكين العام	١٨,٢١١٢	القاهرة				
	١٨,٣٧٧٨	القليوبية				
	١٧,٨٧٩١	المنيا				
	١٩,٦٨١٨	الأسكندرية	**	**	**	

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من بيانات الجدول السابق أن هناك فروق بين المحافظات الثلاثة ومحافظة الأسكندرية وجميعها فروق دالة لصالح محافظة الأسكندرية في الأبعاد الثلاثة وفي التمكين العام ويعني ذلك أن معلمي التعليم الأساسي بمحافظة الاسكندرية أكثر إدراكا للتمكين من المحافظات الأخرى ولعل هذه النتيجة منطقية خاصة وأن محافظة الاسكندرية كانت رائدة في تطبيق تجربة الإدارة الذاتية بالمدارس، ولعل هذا هو السبب في زيادة مدركات التمكين العام وأبعاده الثلاثة لدى معلميها.

رابعا: بالنسبة للخبرة التدريسية (قليلة، متوسطة، كبيرة).

تم استخدام تحليل التباين ANOVA على العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف إدراك المعلمين لأبعاد التمكين طبقا لاختلاف الخبرة التدريسية (قليلة = أقل من ٩ سنوات، متوسطة تتراوح من ١٠ – ١٩ سنة ، وكبيرة = عشرون سنة فأكثر) ، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩)

الفروق بين درجات تمكين المعلمين طبقاً لمستوى الخبرة التدريسية

أبعاد تمكين المعلمين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	١٥٢٣,٠٤	٢	٧٦١,٥٢	** ١٠,٦٦
	داخل المجموعات	٥٨٤٢٦,٤٥	٨١٨	٧١,٤٢	
	التباين الكلي	٥٩٩٤٩,٤٩	٨٢٠		
النمو المهني	بين المجموعات	١٣١,٣٨	٢	٦٥,٦٩	* ٣,٥٨
	داخل المجموعات	١٥٠٠٩,٥٥	٨١٨	١٨,٣٤	
	التباين الكلي	١٥١٤٠,٩٤	٨٢٠		
المكانة المعرفية	بين المجموعات	٦٠,٩٨	٢	٣٠,٤٩	* ٣,٨٢
	داخل المجموعات	٦٥٢١,٣٧	٨١٨	٧,٩٧	
	التباين الكلي	٦٥٨٢,٣٥	٨٢٠		
التأثير	بين المجموعات	١٦٩,٨٠	٢	٨٤,٩٠	** ٤,٨٣
	داخل المجموعات	١٤٣٦٩,٢٧	٨١٨	١٧,٥٦	
	التباين الكلي	١٤٥٣٩,٠٧	٨٢٠		
الجدول المدرسي	بين المجموعات	١٧٧,٥٩	٢	٨٨,٧٩	** ٧,٤٦
	داخل المجموعات	٩٧٢٩,٤٣	٨١٨	١١,٨٩	
	التباين الكلي	٩٩٠٧,٠٢	٨٢٠		
فعالية الذات في العمل التعليمي	بين المجموعات	١٠,٤٨	٢	٥,٢٤	٠,٦٤
	داخل المجموعات	٦٦٧٠,٣٧	٨١٨	٨,١٥	
	التباين الكلي	٦٦٨٠,٨٦	٨٢٠		
الاستقلالية	بين المجموعات	٨٥,٦٩	٢	٤٢,٨٤	٢,٣٢
	داخل المجموعات	١٥٠٦٢,٠١	٨١٨	١٨,٤١	
	التباين الكلي	١٥١٤٧,٧١	٨٢٠		
تمكين المعلمين ككل	بين المجموعات	٧١٦٢,٦٤	٢	٣٥٨١,٣٢	** ٧,٤١
	داخل المجموعات	٣٩٥٣١٦,٨٦	٨١٨	٤٨٣,٢٧	
	التباين الكلي	٤٠٢٤٧٩,٥١	٨٢٠		

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف المحسوبة دالة عند مستوى ٠,٠١ وذلك في الإحساس العام بالتمكين، وجميع أبعاده الفرعية باستثناء بُعدي فعالية الذات في العمل التعليمي، والاستقلالية، ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي مستويات الخبرة تم إجراء اختبار توكي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٠)

اختبار توكي للمقارنات المتعددة

أبعاد تمكين المعلمين	المتوسط	مستوى الخبرة	قليلة	متوسطة	كبيرة
المشاركة في صنع القرار	١٥,٧٥	قليلة			
	١٥,٩٠	متوسطة			
	١٩,٥٢	كبيرة	**	**	
النمو المهني	١٥,٦١	قليلة			
	١٤,٩٧	متوسطة			
	١٥,٩٩	كبيرة		**	
المكانة المعرفية	١٦,٦٦	قليلة			
	١٦,٧٠	متوسطة			
	١٧,٤٢	كبيرة	**	**	
التأثير	١٨,٦٧	قليلة		**	
	١٧,٨١	متوسطة			
	١٨,٨١	كبيرة			
الجدول المدرسي	٦,٣٩	قليلة			
	٦,٢٥	متوسطة			
	٧,٥٦	كبيرة	**	**	
تمكين المعلمين ككل	٩٢,٨٧	قليلة			
	٩٠,٨٣	متوسطة			
	٩٩,٣٥	كبيرة	**	**	

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من بيانات الجدول السابق أن هناك فروق بين مستويات الخبرة الثلاثة في التمكين العام وأبعاده الفرعية الدالة وجميعها فروق لصالح ذوي الخبرة الكبيرة في التمكين العام وفي جميع الأبعاد باستثناء أن الفروق في بُعد التأثير كانت بين الخبرة القليلة والمتوسطة وذلك لصالح ذوي الخبرة المتوسطة، ويعني ذلك أن زيادة الخبرة يكون له تأثير إيجابي على زيادة إدراك معلمي التعليم الأساسي في مصر للتمكين العام ولمعظم أبعاده الفرعية.

خامسا: بالنسبة للجنس (ذكور- إناث).

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت على العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف إدراك معلمي التعليم الاساسي لأبعاد التمكين طبقا لاختلاف الجنس ، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١)

الفروق بين متوسطات درجات تمكين المعلمين طبقا للجنس باستخدام اختبار (ت)

أبعاد تمكين المعلمين	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
المشاركة في صنع القرار	ذكور	٣٩٩	١٧,٦٦	٨,٦٨	** ٤,٠٦
	إناث	٤٢٢	١٥,٢٦	٨,٢٦	
النمو المهني	ذكور	٣٩٩	١٥,٠٩	٤,٤٣	١,٨٦
	إناث	٤٢٢	١٥,٦٤	٤,١٥	
المكانة المعرفية	ذكور	٣٩٩	١٦,٦٧	٢,٩٧	١,٣٣
	إناث	٤٢٢	١٦,٩٣	٢,٦٩	
التأثير	ذكور	٣٩٩	١٨,٣٢	٤,١٤	٠,٢١
	إناث	٤٢٢	١٨,٢٦	٤,٢٧	
الجدول المدرسي	ذكور	٣٩٩	٧,١٦	٣,٤٦	** ٥,٣٠
	إناث	٤٢٢	٥,٩٠	٣,٣٨	
فعالية الذات في العمل التعليمي	ذكور	٣٩٩	١١,٩٣	٢,٨٨	١,٤٨
	إناث	٤٢٢	١٢,٢٢	٢,٨١	
الاستقلالية	ذكور	٣٩٩	٧,٧٥	٤,٣٠	* ٢,٠٥
	إناث	٤٢٢	٧,١٤	٤,٢٧	
تمكين المعلمين ككل	ذكور	٣٩٩	٩٤,٠٠	٢٢,٩٠	١,٢٩
	إناث	٤٢٢	٩٢,٠٠	٢١,٣٩	

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في ثلاثة أبعاد من أبعاد التمكين هي المشاركة في صنع القرار، والجدول المدرسي، والاستقلالية، وذلك لصالح المعلمين الذكور بمعنى أن الرجال من معلمي مدارس التعليم الأساسي في مصر أكثر إدراكا للمشاركة في صنع القرار، والاستقلالية في العمل، والمشاركة في إعداد الجدول المدرسي، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة الرجال التي غالبا ما تتميز بالرغبة في المبادرة والمشاركة والإحساس بالاستقلالية في العمل، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في بقية أبعاد التمكين و لا في الإحساس العام بالتمكين.

سادسا: بالنسبة لمؤهل المعلم (تربوي – غير تربوي).

تم استخدام اختبار ت على العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف إدراك معلمي التعليم الأساسي لأبعاد التمكين طبقا لاختلاف مؤهل المعلم، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢)

الفروق بين متوسطات درجات تمكين المعلمين

طبقا لمؤهل المعلم باستخدام اختبار (ت)

أبعاد تمكين المعلمين	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
المشاركة في صنع القرار	تربوي	٦٢٨	١٦,٦٢	٨,٥١	١,١٧
	غير تربوي	١٩٣	١٥,٧٩	٨,٦٦	
النمو المهني	تربوي	٦٢٨	١٥,٤٢	٤,٢٥	٠,٥٣
	غير تربوي	١٩٣	١٥,٢٣	٤,٤٤	
المكانة المعرفية	تربوي	٦٢٨	١٦,٩٠	٢,٧٣	١,٦٦
	غير تربوي	١٩٣	١٦,٤٩	٣,١٠	
التأثير	تربوي	٦٢٨	١٨,٤٦	٤,٠٥	١,٩٣
	غير تربوي	١٩٣	١٧,٧٤	٤,٦٤	
الجدول المدرسي	تربوي	٦٢٨	٦,٦٧	٣,٤٢	* ٢,٣٤
	غير تربوي	١٩٣	٦,٠٠	٣,٥٨	
فعالية الذات في العمل التعليمي	تربوي	٦٢٨	١٢,١٨	٢,٧٣	١,٥٨
	غير تربوي	١٩٣	١١,٧٧	٣,١٩	
الاستقلالية	تربوي	٦٢٨	٧,٤٥	٤,٣٠	٠,٠٣
	غير تربوي	١٩٣	٧,٤٦	٤,٢٩	
تمكين المعلمين ككل	تربوي	٦٢٨	٩٣,٧٣	٢١,٧٣	١,٧٦
	غير تربوي	١٩٣	٩٠,٥١	٢٣,٣٧	

* دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل في الإحساس العام بالتمكين وفي جميع أبعاده الفرعية باستثناء بُعد الجدول المدرسي وذلك لصالح ذوي المؤهل التربوي.

سابعا: بالنسبة للوظيفة (معلم– معلم أول).

تم استخدام اختبار ت على العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف إدراك معلمي التعليم الأساسي لأبعاد التمكين طبقا لاختلاف الوظيفة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣)

الفروق بين متوسطات درجات تمكين المعلمين طبقا للوظيفة

باستخدام اختبار (ت)

أبعاد تمكين المعلمين	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
المشاركة في صنع القرار	معلم	٥٤٢	١٥,٢٧	٨,٢٨	** ٥,٤٨
	معلم أول	٢٧٩	١٨,٦٧	٨,٦١	
النمو المهني	معلم	٥٤٢	١٥,٢٠	٤,٣١	١,٥٧
	معلم أول	٢٧٩	١٥,٧٠	٤,٢٥	
المكانة المعرفية	معلم	٥٤٢	١٦,٦٣	٢,٨٥	** ٢,٤٨
	معلم أول	٢٧٩	١٧,١٤	٢,٧٥	
التأثير	معلم	٥٤٢	١٨,٣٤	٤,١٣	٠,٤٨
	معلم أول	٢٧٩	١٨,١٩	٤,٣٥	
الجدول المدرسي	معلم	٥٤٢	٦,٣٨	٣,٤٤	١,٤٨
	معلم أول	٢٧٩	٦,٧٦	٣,٥٢	
فعالية الذات في العمل التعليمي	معلم	٥٤٢	١٢,٠٢	٢,٨٧	٠,٩٠
	معلم أول	٢٧٩	١٢,٢١	٢,٨٠	
الاستقلالية	معلم	٥٤٢	٧,٤٨	٤,٣٠	٠,٢٩
	معلم أول	٢٧٩	٧,٣٩	٤,٢٨	
تمكين المعلمين ككل	معلم	٥٤٢	٩١,٣٦	٢١,٦٥	** ٢,٩٠
	معلم أول	٢٧٩	٩٦,٠٩	٢٢,٨٠	

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة في الإحساس العام بالتمكين، وفي اثنين من أبعاده الفرعية هما المشاركة في صنع القرار، والمكانة المعرفية، وذلك لصالح فئة المعلم الأول بمعنى أن المعلمين الأوائل أكثر إدراكا للتمكين العام وخاصة بعدي المشاركة في صنع القرار والمكانة المعرفية، وربما يرجع ذلك لكون المعلم الأول بحكم وظيفته فإن له موقع قيادي للمعلمين في تخصصه مما يقتضي المشاركة في صنع القرار على مستوى المدرسة عموما وعلى مستوى مادة التخصص خصوصا، كما أن إحساسه بالمكانة المعرفية من الطبيعي أن يكون في مستوى أعلى من المعلمين تحت قيادته.

السؤال العاشر: ما معوقات تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم إجراء التحليل الكيفي لاستجابات المعلمين على أداة الدراسة فيما يتعلق بمحور معوقات تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر، وقد أسفر هذا

التحليل عن أن المعوقات التالية تمثل أبرز معوقات تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر وهي:

١- ضعف وقلة البرامج التدريبية المصممة لتدريب المُعلم على المشاركة في صنع القرار.

٢- النمط الديكتاتوري السائد لدى غالبية مديري المدارس.

٣- زيادة الأعباء المهنية الملقاه على معلمي التعليم الأساسي.

٤- غلبة الطابع المركزي على نمط الإدارة التعليمية في مصر عموما.

٥- ضعف استقلالية المدرسة ذاتها في صنع واتخاذ القرارات.

٦- ضعف الثقة في المعلم سواء من جانب مدير المدرسة أو من جانب أولياء الأمور.

٧- خوف المعلم من إبداء الرأي وتحمل المسئولية.

٨- كثرة الحصص، وضيق الوقت خلال اليوم الدراسي.

٩- ضعف راتب المعلم لا يحفزه أو يشجعه على المشاركة الفعالة، حيث ينتظر انتهاء اليوم الدراسي للسعي وراء الدروس الخصوصية، أو القيام بعمل آخر لتلبية احتياجاته الأساسية.

١٠- ضعف المساندة والدعم الذي يلقاه المعلم سواء داخل المدرسة أم خارجها.

١١- الجمود الإداري ونقص المرونة في تنفيذ القرارات.

١٢- النظرة المتدنية لمعلم التعليم الأساسي – لدى قطاعات مجتمعية عديدة – والتي لا تثق بقدرته على المشاركة الفعالة والاستقلالية في العمل.

١٣- الأحباط المستمر لدى المعلم والناتج عن ضعف الأجور.

١٤- شكلية العمل داخل المدارس.

١٥- قلة إحساس المعلم بالعدالة في التعامل داخل المدرسة ، ومن الإدارة التعليمية.

١٦- ضعف الثقة المتبادلة بين المعلم وإدارة المدرسة.

١٧- نقص التعاون والناتج عن ضعف الإحساس بالأمان التنظيمي.

آليات مقترحة لتدعيم تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر

بمراجعة الأدبيات النظرية وبالاستفادة من المقترحات التي قدمها أفراد العينة من المعلمين في الدراسة الحالية، يمكن تقديم بعض الآليات المقترحة لتدعيم تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر على النحو التالي:

الآلية الأولى: التوسع في تطبيق نمط الإدارة الذاتية بمدارس التعليم الأساسي:

ويتطلب ذلك إيمان القيادات الإدارية التعليمية واقتناعها بالفكرة وتحديد إطارها في المدارس من حيث:

- تشجيع كل مدرسة على تحديد الرؤية والرسالة والأهداف الخاصة بها والمتسقة مع رؤية ورسالة وأهداف المستويات الإدارية التعليمية الأعلى.
- تحديد أدوار المعلمين فيها بدقة.
- منح المعلمين الصلاحيات الكافية للعمل باستقلالية وتحميلهم مسئولية النتائج.
- توفير التدريب اللازم للمعلمين لتزويدهم بالمعارف والمهارات المطلوبة.

الآلية الثانية : الأخذ بنمط الهيكل التنظيمي المفلطح Flat للمدرسة:

وهي مرتبطة بالآلية السابقة، بمعنى التوجه نحو مزيد من اللامركزية في الإدارة، وإعادة تصميم الهيكل التنظيمي للمدرسة بحيث يبعد عن التنظيم الهيراركي التقليدي، ويقلل من كثرة المستويات التنظيمية الهرمية ، وبصورة عملية يمكن تغيير الممارسات والبنى التنظيمية من نظم السيطرة العليا – الدنيا (أي بدلا من سيطرة المستويات التنظيمية العليا على الدنيا) إلى ممارسات الاندماج القوي بمعنى أن يشارك المعلمون من المستويات الدنيا للهرم التنظيمي في القوة والمعرفة والمعلومات والمكافآت.

الآلية الثالثة: زيادة فرق العمل المدارة ذاتيا:

بمعنى أن يسمح التنظيم المدرسي بتشكيل فرق عمل لإنجاز المهام المدرسية المختلفة، ومن خلال هذه الفرق يمكن أن يتواصل المعلمون معا وينموا لديهم الإحساس بالفعالية؛ حيث تمثل فرق العمل أماكن يمكن أن يعمل فيها المعلمون معا لحل المشكلات الصعبة، والمشاركة

في المسئولية، وتعلم المهارات الجديدة أو النمو المهني، ويتطلب ذلك توفير التوجيه والتدريب لأعضاء الفريق، واتاحة الاستقلالية لدى الفريق في وضع الأهداف وتحقيقها.

الآلية الرابعة: التدريب المستمر للمعلمين:

فتنفيذ البرامج التدرريبية المبنية على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين تعد آلية أساسية تساعد على بناء المعارف والمهارات والقدرات، وتساعد المعلمون على أداء وظائفهم بصورة أفضل ومن ثم الإحساس بالفعالية وتزايد المعارف وتحسن المكانة لدى المعلمين.

الآلية الخامسة: تبني مبدأ الشفافية في العمل:

بمعنى التدفق المفتوح للمعلومات وهذا يتضمن التدفق الهابط للمعلومات (حول الأهداف والمسئوليات بوضوح ، والاتجاه الاستراتيجي، والأداء المالي (بمعنى التكاليف والانتاجية والجودة) والتدفق الصاعد للمعلومات (ويتعلق باتجاهات المعلمين وأفكار التحسين)، فمع وجود المعلومات يمكن أن يعمل المعلمون بصورة أفضل ومن ثم يصنعوا قرارات أفضل، وهذا يساعد المعلمين على التصرف كملاك للمدرسة، ويتيح الفرصة لتطبيق مبدأ الرقابة الذاتية، ويبني الثقة المتبادلة داخل المجتمع المدرسي.

الآلية السادسة: مشاركة المعلمين في المكاسب المدرسية المختلفة:

فالمكاسب المدرسية التي تحققها المدرسة من الأنشطة الانتاجية والخدمية المختلفة مثل الوحدة المنتجة، والمجموعات الدراسية، والأنشطة التسويقية التي يمكن أن تحقق من خلالها المدارس نوعا من التمويل الذاتي، ينبغي أن يكون للمعلمين المشاركين فيها حصة في هذه المكاسب، بحيث يشعر المعلمون أن المدرسة مكان ملك لهم، بالإضافة إلى تقديم المكافآت والحوافز على الأنشطة المتميزة في العمل.

كانت هذه مجموعة من الآليات المقترحة التي من الممكن أن تسهم في زيادة مدركات التمكين لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر مما يترتب عليه العديد من النواتج التنظيمية والشخصية الإيجابية ، ومن ثم فعالية العملية التعليمية في النهاية.

المراجع

(1) **Cheong, Cheng Yin and Kwok, Tung Tsui**, "Total Teacher Effectiveness: New Conception and Improvement", International Journal of Educational Management, Vol.10, No.6, 1996, p.7.

(2) يرجى مراجعة ما يلي:

- **Klecker, Beverly J., and Loadman, William E.**, Defining and Measuring The Dimension Of Teacher Empowerment In Restructuring School, Education, vol. 118, no.3,1998, p.358.
- **Wan, Eric**, Teacher Empowerment: Concepts, Strategies, and Implications For Schools In Hong Kong, Teachers College Record, vol.. 107, No. 4, April 2005, p. 843.

(3) **Sweetland, Scott R. and Hoy, Wayne K.**, "School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools", Educational Administration Quarterly, Vol. 36, No. 5, 2000, p.704.

(4) **Haar, Jean**. "Empowerment", Encyclopedia of Educational Leadership and Administration . Ed. Fenwick English. Vol. 1. Thousand Oaks: Sage Reference, 2006. pp.338-339.

(٥) **Wan, Eric**, Op.Cit., p. 843.

(6) يرجى مراجعة ما يلي:

- وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (٤٨) بتاريخ ٢٠٠٢/٣/١٦، بشأن إنشاء وحدة التدريب بالمدارس، (القاهرة: مكتب الوزير، ٢٠٠٢).
- وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (١٢) بتاريخ ٢٠٠٢/١/٢٣، بشأن تشكيل اللجنة الدائمة لمشروع المدرسة المنتجة، (القاهرة: مكتب الوزير، ٢٠٠٢).
- وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (٩٩) بتاريخ ٢٠٠٢/٦/٨، بشأن إنشاء وحدة الإحصاء والمعلومات بالمدارس، (القاهرة: مكتب الوزير، ٢٠٠٢).

(7) وزارة التربية والتعليم ، قرار وزارى رقم (334) بتاريخ 2006/9/14 بشأن مجلس الأمناء والآباء والمعلمين: (القاهرة : مكتب الوزير ، 2006).

(8) يرجى مراجعة ما يلي:

- فوزي رزق شحاته، تطوير نظم الرعاية الاقتصادية للمعلمين لتنمية فعالية أدائهم: رؤى إستراتيجية، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠١)، ص ١٥.
- عبد الفتاح الجبالي، "نحو سياسة جديدة للأجور في مصر"، جريدة الأهرام، السنة ١٢٩، العدد ٤٣٣٣٠، الاثنين ٢٥ يوليو ٢٠٠٥، ص ٢٨.
- مراد صالح زيدان، "الضغوط التي يتعرض لها المعلم في التعليم قبل الجامعي" ، مجلة كلية التربية-جامعة الزقازيق، العدد ٢٩، مايو ١٩٩٧، ص٣٧٤.

(9) سعيد جميل سليمان وآخرون، الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية في مصر من خلال الإدارة الذاتية للمدارس : دراسة في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٤)، ص ٩٧-١٠٠.

(10) أنظر الملحق رقم (١) : استبيان الدراسة الاستطلاعية على معلمي مدارس التعليم الاساسي في مصر، والملحق رقم (٢) وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.

(11) **Short, P. M., and Rinehart, J. S.**, School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. Journal of Educational and Psychological Measurement, vol. 52, 1992, 957.
(12) **Lightfoot, Sara Lawrence**, On Goodness in Schools: Themes of Empowerment, Peabody Journal of Education, Vol. 63, No. 3, 1986. pp.9-28
(13) **Short, P. M., and Rinehart, J. S.**, Op.Cit, pp. 951-960.
(14) **Rice, Ellen Marie, and Schneider, Gail T.**, A Decade of Teacher Empowerment: An Empirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980-1991, Journal of Educational Administration, Vol. 32 No. 1, 1994, p.55.
(15) **Rinehart, J. S. and Short, P. M.**, Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. Education, vol. 114, 1994, 570.
(16) **Klecker, Beverly J., and Loadman, William E.**, Exploring The Relationship Between Teacher Empowerment and Job Satisfaction, Paper Presented At The Annual Meeting of The Mid-Western Educational Research, Association Chicago IL Oct 5, 1996, pp. 1-25.
(17) **Sweetland, Scott R. and Hoy, Wayne K.**, Op.Cit, pp.703-729.
(18) **Bogler, Ronit and Somech, Anit**, "Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior In Schools", Teaching and Teacher Education, Vol. 20, No. 3, 2004, pp.277-290.
(19) **Moye, Melinda J. et al.**, Teacher-Principal Relationships Exploring Linkages Between Empowerment and Interpersonal Trust, Journal of Educational Administration, Vol. 43 No. 3, 2005, pp. 260-277.
(20) **Somech, Anit** Teachers' Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcomes: Contradictory or Compatible Constructs?, Educational Administration Quarterly, Vol. 41, No. 2, April 2005,p.237
(21) **Edwards, Jennifer L. et al**, Personal Empowerment Efficacy, and Environmental Characteristics, Journal of Educational Administration, Vol.40, No.1, 2002, P.67.
(22) **Park, Insim**, A Study of The Teacher Empowerment Effects On Teacher Commitment And Student Achievement, Unpublished Doctoral Dissertation , Graduate College, University of Iowa, May 2003, p.1.
(23) **Zeichner, K. M.**, Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools. Teachers College Record, Vol. 92, No.3, 1991, P.365.
(24) **Bolin, F. S.**, Empowering Leadership. Teachers College Record, Vol.91 No.1, 1989, p. 81.
(25) **Park, Insim**, Op.Cit, p.37.
(26) **Lightfoot, Sara Lawrence**,Op.Cit.,p.9.
(27) **Maeroff, G.I.** , The Empowerment of Teachers: Overcoming The Crisis Of Confidence, (New York: Teachers College Press, 1988), p ٤ .
(28) **Bolin, F. S.**, Empowering Leadership. Teachers College Record, Vol.91 No.1, 1989, P. ٨٢.
(29) **Bredeson, P.V** , "Redefining Leadership and The Roles Of Schools: Responses To Changes In The Professional Work-Life Of Teachers", The High School Journal, Vol.23 No.1, 1989, p.9.

(30) **Rinehart, James S. et al.**, "Teacher Empowerment and Principal Leadership: Understanding The Influence Process", Educational Administration Quarterly, Vol.34, No.4, 1998, P.630.
(31) **Short , Paula. M.**, Dimension of Teacher Empowerment, Eric: Ed 368701, 1992, p. 5.
(32) **Bogler, Ronit and Somech, Anit**, Op.Cit., p.278.
(33) Op.Cit. p.338.
(34) **Conger, J. and Kanungo, R.** , The Empowerment Process: Integrating Theory And Practice, Academy Of Management Review, Vol. 13 No. 1, 1988, p.474.
(35) **Bowen, D.E. and Lawler, E.E.** The Empowerment of Service Workers: What, Why, How and When, Sloan Management Review, spring, 1992, P.32.
(36) **Spreitzer, Gretchen M.**,. Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. Academy of Management Journal, vol.38, no.5. 1995.p.1444.
(37) **Thomas, Kenneth W and Velthouse, Betty A.** Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation, The Academy of Management Review, Vol. 15, No. 4. (Oct., 1990), pp. 672-673.
(38) **Spreitzer, Gretchen M.**, "Toward The Integration of Two Perspectives: A Review Of Social-Structural and Psychological Empowerment at Work", The Handbook Of Organizational Behavior, Edited by Cary Cooper And Julian Barling, (New York: Sage Publications, 2007),P.2.
(39) **Spreitzer, Gretchen M.**, Toward The Integration of Two Perspectives: A Review Of Social-Structural and Psychological Empowerment at Work, Op.Cit, pp.2-3.
(40) **Jay R. Dee, Alan B. Henkin And Lee Duemer**, Structural Antecedents and Psychological Correlates Of Teacher Empowerment, Journal Of Educational Administration,
Vol. 41 No. 3, 2003, Pp. 258-259.
(41) **Spreitzer, Gretchen M and David Doneson**, Musings on the Past and Future of Employee Empowerment, Handbook of Organizational Development, Edited by Tom Cummings , (Thousand Oaks: Sage Publications, 2005), p.7.
(42) **Conger, J. and Kanungo, R.** , Op.Cit., P.484.
(43) **Jay R. Dee, Alan B. Henkin and Lee Duemer**, Op.Cit, P259.
(44) **Spreitzer, Gretchen M and David Doneson**, Op.Cit., p.8.
(45) **Spreitzer, Gretchen M.**, Toward The Integration of Two Perspectives: A Review Of Social-Structural and Psychological Empowerment at Work, Op.Cit, p.6.
(46) **Portterfield, T.**, The Business of Employee Empowerment, (London: Quorum Books, 1999), P.51.
(47) **Spreitzer, Gretchen M.**, Toward The Integration of Two Perspectives: A Review Of Social-Structural and Psychological Empowerment at Work, Op.Cit, p.8
(48) **Gamoran, A., A. C. Porter, and T.G.Gahng**, Teacher Empowerment: A Policy In Search Of Theory and Evidence, Center On Organization and Restructuring of Schools, 1994, Wi: Madison (Ed 372032).
(49) **Park, B.J.** "Teacher Empowerment and Its Effects On Teachers Lives And Student Achievement In U.S. High School" , Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Wisconsin, Madison.1998.
(50) **Park, Insim**, Op.Cit, P. 38.

(51) **Porter, A.C.** External Standards and Good Teaching: The Pros and Cons Of Telling Teacher What To Do, Educational Evaluation and Policy Analysis, vol.11,1989, p. 345.

(52) **Short, P. M., and Rinehart, J. S.**, Op.Cit., p. 957.

(53) **Thomas, Kenneth W and Velthouse, Betty A.**, Op.Cit., pp. 666-681.

(54) **Spreitzer, Gretchen M.**, Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. Op.Cit., p.1443.

(55) **Spreitzer, Gretchen M.**, Toward The Integration of Two Perspectives: A Review Of Social-Structural and Psychological Empowerment at Work, Op.Cit, p.7

(56) يرجى مراجعة ما يلي:

- **Short, P. M., and Rinehart, J. S.**, Op.Cit., p. 957.
- **Haar, Jean**. "Empowerment, Op.Cit,pp.338 – 339.

(57) **عطية حسين أفندي**، تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٣)، ص١٩.

(58) **Spreitzer Gretchen M.**, Toward The Integration Of Two Perspectives: A Review Of Social-Structural And Psychological Empowerment At Work, Op.Cit, p.2.

(59) يرجى مراجعة ما يلي:

- **Hoy, W. K., & Miskel., C. G.**, Educational Administration: Theory, Research, And Practice, 4th ed. (Singapore: Mcgraw-Hill. 1991), P. 327.
- **Wan Eric**, Op.Cit, pp. 843-844.

(60) **Somech, Anit**, Op.Cit., p.238.

(61) **يحي ملحم**، التمكين كمفهوم إداري معاصر، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٦، ص ص ٦- ٧.

(62) دستور جمهورية مصر العربية مع آخر التعديلات، الفقرة الثانية من المادة ١٦١ المضافة طبقا لنتيجة الاستفتاء على تعديل الدستور ٢٦ مارس ٢٠٠٧.

(63) **وزارة التربية والتعليم**، إنجازات التعليم: تأكيد اللامركزية ودعم المشاركة المجتمعية، يرجى مراجعة موقع الوزارة التالي: /http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/about/achievement/support

(64) المرجع السابق.

(65) أنظر خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية، ملحق رقم (٢).

(66) ملحق رقم (٣) قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة.

(67) أنظر خصائص عينة الدراسة الأساسية ملحق رقم (٤).

(68) SPSS Base ١٣ Application Guide . SPSS inc.

ملحق رقم (1)

استبيان الدراسة الاستطلاعية حول تمكين المعلم

بمرحلة التعليم الأساسي في مصر

السيد الأستاذ الفاضل /

يقوم الباحث بإجراء بحث علمي يهدف إلى الوقوف على واقع تمكين المعلم بمدارس التعليم الأساسي في مصر، والصعوبات التي تواجهه من وجهة نظر المعلمين. ويقصد بتمكين المعلم عموما " إتاحة فرص المشاركة الإيجابية للمعلمين في صنع القرارات المدرسية ، ومنحهم المزيد من الاستقلالية والمسئولية وحرية التصرف في عملهم".

والمرجو منكم الإجابة على الأسئلة التالية:

أولا: بيانات أساسية:

المحافظة: ..... الحلقة التعليمية: ( ) ابتدائي ( ) إعدادي ، عدد سنوات الخبرة التدريسية:..... ، الجنس ( ) ذكر ( ) أنثى

ثانيا : من فضلك اجب عن الأسئلة التالية موضحا وجهة نظرك كلما أمكن ذلك:

1- ما مدى الفرص المتاحة أمام المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي للمشاركة في صنع القرارات المدرسية: "مثلا في موضوعات مثل تحديد الجدول المدرسي، والميزانية المدرسية، والمناهج الدراسية، واختيار المعلمين الجدد للمدرسة"؟

2- إلى أي مدى توفر مدارس التعليم الأساسي بمصر فرص النمو والتطوير المهني للمعلمين أثناء عملهم بالمدرسة؟

3- إلى أي مدى يحصل المعلمون بمرحلة التعليم الأساسي على التقدير والاحترام المهني من الآخرين في المدرسة؟

4- إلى أي مدى يدرك معلمو التعليم الأساسي أن لديهم المهارة والقدرة على التأثير في تعلم الطلاب، والشعور بالتمكن في المعرفة والممارسة؟

5- إلى أي مدى يشعر معلمو التعليم الأساسي أنهم يسيطرون على جوانب متنوعة في العمل المدرسي، مثل تطوير المناهج واختيار الكتب الدراسية والجدول المدرسي؟

6- إلى أي مدى يشعر معلمو التعليم الأساسي أنهم قادرون على التأثير في الحياة المدرسية؟

ملحق رقم (2)

وصف عينة الدراسة الاستطلاعية طبقا للمتغيرات الديموغرافية

المحافظة	ن	%	الجنس	ن	%	الحلقة	ن	%	متوسط الخبرة
القاهرة	18	%36	ذكور	21	%42	ابتدائي	27	%54	13 سنة
القليوبية	32	%64	إناث	29	%58	إعدادي	23	%46	
	50	%100	الجملة	50	%100		50	%100	

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء المحكين لأداة الدراسة مرتبة ابجديا.

م	الاسم	الوظيفة
1	أ.د. سعاد بسيوني عبد النبي	أستاذ بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية - كلية التربية جامعة عين شمس
2	أ.د. سيد أحمد عثمان	أستاذ غير متفرغ بقسم علم النفس التربوي- كلية التربية جامعة عين شمس
3	أ.د.شاكر محمد فتحي أحمد	أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية- كلية التربية جامعة عين شمس
4	أ.د.عادل عبد الفتاح سلامة	أستاذ بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية - كلية التربية جامعة عين شمس
5	أ.د. عبد الغني عبود	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية - كلية التربية جامعة عين شمس
6	أ.د.نادية عبد المنعم	أستاذ الإدارة التعليمية – المركز القومي للبحوث التربوية
7	د.مرفت صالح ناصف	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد - كلية التربية جامعة عين شمس

ملحق رقم (4)

وصف عينة الدراسة الأساسية طبقا للمتغيرات الديموغرافية

المحافظة	ن	%	نوع المدرسة	ن	%	الحلقة	ن	%	الجنس	ن	%	الوظيفة	ن	%	المؤهل	ن	%	الخبرة	ن	%
القاهرة	303	36.9	حكومي	586	71.4	ابتدائي	422	51.4	ذكور	399	48.6	معلم	542	66.0	تربوي	628	76.5	1-9	305	37.1
الجيزية	405	49.3	خاص	152	18.5	إعدادي	399	48.6	إناث	422	51.4	معلم أول	279	34.0	غير تربوي	193	23.5	10-19	383	46.7
بنها	71	11.1	تجريبي	83	10.1													20 فاكثر	133	16.2
الأسكندرية	42	2.7																		
المجموع	821	100		821	100		821	100		821	100		821	100		821	100		821	100