تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة

د. عارف عطاري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. عبد الله الشنفري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة

د. عارف عطاري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. عبد الله الشنفري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

الملخص

أجريت هذه الدراسة بهدف الكشف عن درجة تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة. شارك في الدراسة ٣٤١ من أفراد عينة مقصودة. أما الأداة فهي استبانة من نوع ليكرت مكونة من ٣٠ عبارة موزعة على ستة أبعاد. أظهرت النتائج تقديرا معتدلا للمشاركين لدرجة تمكنهم من السلطة إجمالا مع تفاوت بين تقديرهم لأبعاد الأداة الستة. وقد جاء بعدا المكانة والاعتقاد بفاعلية الذات في المقدمة ثم النمو المهني والاستقلالية ثم التأثير وأخيرا اتخاذ القرار. أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين على بعض المحاور تبعا لخصائصهم الشخصية. وانتهت الدراسة بملاحظات ختامية وتوصيات.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٢/٢٠ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٩/١٤

Perceived Degree of Empowerment of Teachers and Personnel of the Directorates of Education in the Sultanate of Oman

Dr. Aref Atari
Dept of Educational Foundations
Yarmouk University

Dr. Abdallah Al Shanfari
Dept of Educational Foundations
Sultan Qaboos University

Abstract

This study aimed at investigating the perceived degree of empowering teachers and personnel at the Directorates of Education in the Sultanate of Oman. A 30-item Likert-type questionnaire was administered to 341 participants of a convenient sample. The findings revealed a moderate degree of perceived empowerment in general. However, there were discrepancies in perceiving the degree of empowerment on each of the six dimensions of the instrument. Status and sense of self-efficacy came first followed by professional development and independence, then impact and lastly, decision making. Statistically significant differences that could be attributed to demographic characteristics on some dimensions were also reported. The study concluded with conclusions and recommendations.

تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة

د. عارف عطاري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. عبد الله الشنفري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

مقدمة

ظهر مفهوم "التمكين من السلطة" Empowerment في البداية في أدبيات الفلسفة النقدية ضمن مصفوفة مفاهيم تشكل آليات تعمل وفق منهج Praxis للوصول إلى هدف أسمى وهو التحرر الإنساني Emancipation. وبذلك كان لهذا المفهوم نبرة آيديولوجية. ولكن شأن كثير من المفاهيم انتقل مصطلح التمكين إلى أدبيات الإدارة لتصبح له نبرة نفعية (Inglis, 1997). كان ذلك في أواخر الثمانينيات عندما دخل "التمكين" أدبيات الإدارة إلى جانب مصطلحات أخرى مثل مصطلح الإدارة الذاتية وإعادة الهيكلة وما إلى ذلك. وقد ارتبطت تلك المصطلحات بموجتي الإصلاح التربوي اللتين شهدتهما الولايات المتحدة إثر صدور تقرير "أمة في خطر" A Nation at Risk في مطلع الثمانينيات، التي ركزت أولاهما على الإجراءات الإدارية التي وضعت المعلم في موضع سلبي، بينما أكدت الثانية على تمكين المعلمين وإعطائهم مكانة لائقة وتوسيع نطاق دورهم المهني خاصة في مجال التعليم والمنهج والإدارة، ليس من منطلق مبدئي بل نفعي. ومنذ ذلك الوقت أصبح تعبير التمكين من أكثر المفاهيم جاذبية في الإدارة التربوية. وقد تزامن ذلك مع النقد الموجه للأنماط القيادية التقليدية سواء الأوتوقراطية أو التسيبية أو اتجاه العلاقات الإنسانية الذي يسيء استغلال العلاقات الإنسانية لفرض ما يشاء. وقد دعا المنتقدون إلى استبدال تلك الأنماط بقيادة تمكن الأفراد من السلطة في ميدان عملهم.

وقد استندت الدعوة إلى التمكين إلى مجموعة افتراضات نظرية وعملية فالأصل في السلطة أن تكون للناس، فالتمكين هو عودة للأصل وليس مجرد تفويض، وهذا يجعل الأداء أفضل، لأن الأطراف التي تشعر بالتمكين القوي تحقق نجاحا أكبر. ومن الافتراضات التي يستند إليها التمكين أن الإنسان بطبعه لديه القدرة والرغبة في أداء عمل جيد، ولديه حاجة داخلية لتقرير المصير وللتكيف مع مطالب البيئة.

وعلى صعيد المدرسة يستند دعاة التمكين إلى افتراض أن الذين يعملون عن قرب مع التلاميذ يعرفون عملهم بشكل أفضل، ويتخذون القرارات بشأن أداء العمل بشكل أفضل. من ناحية ثانية فالتعليم بوصفه عملية معقدة يحتاج تفكيرا وجهدا عقليا رفيع المستوى، لا

تكفي معه الإجراءات والقواعد التنظيمية، بل يحتاج إلى مدرسين مؤهلين ملتزمين، لديهم قدرة في الحكم على الأشياء، والتحليل الناقد لظروف وبيئة العمل وتحسينها.

وكما هو معتاد في العلوم التطبيقية من اهتمام الباحثين بالقضايا التي تشغل بال صانعي السياسات، فقد عني الباحثون في الإدارة التربوية، بصفتها حقلا تطبيقيا، بدراسة التمكين بشكل مكثف. وتشير مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة إلى وجود أكثر من اتجاه بحثي في دراسات التمكين، فبينما اهتم بعض الباحثين بتقصي آثار التمكين، اهتم آخرون بتحديد محددات التمكين والمتغيرات المرتبطة به، وعني باحثون آخرون بتحديد أبعاده.

تشير دراسة آثار التمكين إلى أنه نوع من الاستثمار المجدي، فالإدارة تستثمر السلطة التي تعطيها للعاملين لتحقق مردودا إيجابيا على العاملين والمنظمة. بالنسبة للعاملين فإنهم يكتسبون سيطرة على عملهم مما يزيد حسهم باحترام الذات والتقدير والاعتراف، ويجعلهم يمارسون الاستبصار والتعلم المستمر، ويخلصهم من العزلة التقليدية. وقد ذكر وايت (White, 1992) أن التمكين يؤدي إلى تحسين معنويات المعلمين واتصال بعضهم ببعض وزيادة دافعيتهم، مما ينعكس إيجابا على علاقة المعلم بالتلميذ، وعلى زيادة حافزية التلاميذ.

وبالنسبة للمدرسة يرى ماثيس(Matthes, 1986) أن التمكين والإحساس بالجدارة self–worth والاعتقاد بفاعلية الذات self–efficacy هي أهم عوامل تحقيق الفعالية في المدارس. ووجدت شورت وزملاؤها (Short et al, 1994) أن المدارس الممكنة أكثر انفتاحا وتقبلا للأفكار الجديدة، وأكثر حرصا على مصلحة الطلاب وعمل الفريق والزمالة، وأكثر بعدا عن الرسمية، وأكثر إقداما واتصالا بالمجتمع، وأكثر ثقة. ووجد دنست (Dunst, 1991) أن التمكين يعزز الاستقلالية والاختيار والمسئولية، ويوفر فرصا للفرد لإظهار كفاءاته المعرفية والمهارية، وكذلك تعلم كفاءات جديدة "إذا تساوت بقية العوامل فالمدارس الممكنة أكثر قدرة على تطوير مصادرها من المدارس التي لا تدعم التمكين". وينعكس التمكين إيجابا على نوعية القرار، فالقرار الذي يتم على مستوى المدرسة الممكنة أكثر فاعلية من القرار الذي يأتي جاهزا من السلطة المركزية. ووجد ماتون ورابابورت (Maton & Rappaport, 1984) أن المدارس التي يشعر مدرسوها بدرجة عالية من التمكين تتميز عن غيرها في : ١– وجود درجة عالية من الثقة بين المعلمين والإدارة ٢– تركيز مكثف على الطلاب وأخذ مصلحتهم في الدرجة الأولى لدى اتخاذ أي قرار ٣– حماس لمعالجة القضايا الصعبة التي تعيق تعلم التلاميذ ٤– اعتقاد قوي بين المعلمين أنهم أكفاء ٥– عمل مكثف لزيادة الكفاءة عبر الدراسة والتفكير التأملي وفرص النمو الأخرى ٦– بيئة مدرسية تثمن وتدعم تمكين التلاميذ ٦– اتصالات مفتوحة مع المجتمع ٧– إدراك المديرين أن بناء الطاقة الإنسانية هو الأساس في إيجاد الالتزام لدى المعلمين "في هذه المدارس لا يوجد من يقول "لا أستطيع".

وكشفت الدراسات التي عنيت بمحددات التمكين عن ارتباط التمكين بالثقة والاتصال والمشاركة والرضا الوظيفي (Park, 1998). ووجد ملحم (Milhim, 2004) في دراسة عن شعور العاملين في الفنادق الأردنية بالتمكين ارتباطا دالا بين شعور العاملين

بالتمكين وطبيعة الاتصال وتدفق المعلومات والحوافز ودرجة اكتساب العاملين للمعرفة والمهارات ودرجة شعورهم بالاستقلالية. وربطت دراسات أخرى بين التمكين والبنية التنظيمية للمدرسة، فالمدارس التي تقل فيها الحواجز بين الدوائر والأقسام (وتتميز بتداخل التخصصات) تحقق مستوى أعلى من التمكين.

ووجدت دراسات أخرى ارتباطا دالا بين التمكين وبعض الخصائص الشخصية والمهنية والقيادية للمدرس مثل عمر المدرس وخبرته وروحه المعنوية واتصافه بالإقدام واكتسابه بعض المهارات، فالمدرسون الذين لديهم مهارات البحث، وكذلك المعلمون الذين يكلفون بمساعدة زملائهم، أو يكلفون بمهام قيادية، لديهم مستوى أعلى من الشعور بالتمكين؛ لأنهم يحسون بتوفر فرص أكثر لصنع القرار، وبإمكانهم التحكم بجدولهم الدراسي، ولديهم فرص أكبر للنمو المهني، ويحسون امتلاك كفاءات تعليمية أعلى. كما وجد براوات (Prawat, 1991) أن إحساس المعلمين بالتمكين يزداد مع زيادة معرفتهم بالمجموعة المهنية والسياسة التعليمية والمواد الدراسية. وحدد إيروين (Irwin, 1990) متغيرات التعاون والمهنية والزمالة والإقدام وقلة العزلة والترابط على أنها عوامل تزيد أو تقلل من التمكين.

ووجدت دراسات أخرى ارتباطات بين نمط السلوك القيادي للمدير والتمكين، فالمدير صاحب الرؤية والذي يتمتع بمصداقية، ويستخدم أساليب العلاقات الإنسانية، ويظهر التعاون وروح الزمالة، ويعمل مع المعلمين ويبقي على خطوط الاتصال مفتوحة معهم، ويبني جسور الثقة، ويتشاطر المعرفة المهنية معهم، ويوفر لهم فرصا للمشاركة في صنع القرار وقيادة المدرسة يجعل معلميه يحسون بالتمكين.

ووجدت شورت وزملاؤها (Short et al, 1991) أن التمكين يزداد مع توفير فرص النمو المهني، والتعلم المستمر، وتوسيع نطاق مهارات الفرد عبر الحياة المدرسية، عندما يشعر أن لديه المهارات والإمكانيات لمساعدة الطلاب على التعلم، والكفاءة في تطوير برامج فعالة للتلاميذ، وأن له كلمة مسموعة فيما يتعلق بالمادة الدراسية والتعليم والقضايا المهمة في المدرسة، بشرط أن تكون المشاركة حقيقية صادقة، وذات أثر في القرار. بينما أشار راينهارت وزملاؤه (Rinehart et al, 1998) إلى وجود ارتباط بين التمكين والشعور بالجدارة بالثقة (الائتمان trustworthiness) أي طمأنة الآخر "أنك على قدر الحدث وأنك تقوم بما هو مطلوب من أجل ذلك، وأنك تمتلك الكفاءة والدراية والمعرفة والإمكانيات لأداء المهام".

والكشف عن محددات التمكين يساعد في تصميم استراتيجيات للتميكن "أنت لا تمكن الأفراد بل توجد بيئة وفرصا تقود إلى التمكين وتدعمه". فالتحدي للإدارة هو إحداث التمكين من خلال توفير القيادة والبنى والعمليات والثقافة التنظيمية المواتية، بحيث يشرك جميع العاملين في تحليل ناقد لظروف العمل بهدف تحسينها وحل المشكلات وإيجاد الفرص والتغلب على العراقيل التي تعيق العمل، وذلك من خلال مشاركتهم في النقاش والمداولة واتخاذ القرار. دور المدير هو إيجاد بيئة تتقبل النقد، وتمنح المعلمين قدرا أكبر من الاستقلالية مع المسئولية، وتشجع المعلمين على الحديث، وتشيع الثقة والإقدام، وتأكيد الذات، واحترام

الآخر، وتوفير فرص للنقاش، وتشكيل فرق العمل، وتشجيع استقصاء المفاهيم السائدة، وطرح الأسئلة، وتوجيه الاهتمام لجوانب غير ملحوظة في المدرسة، وتشجيع طرح البدائل، ودراسة علاقات القوى، وتوفير المصادر، وتشجيع التقويم الذاتي.

ومع التمكين تأتي المسئولية، فكل يتحمل مسئولية نتائج قراراته. مهمة المدير التركيز على الاتجاه الذي ستأخذه المدرسة (أين تسير)، فإذا حددت الأهداف والاتجاه بشكل تعاوني يترك المدير للمعلمين قرار كيفية تحقيق تلك الأهداف. وهذه المسئولية تحتاج إلى تدريب على التفكير التأملي اليقظ، وحوارا مع الذات والآخر.

ولعل أهم استراتيجيات التمكين إنشاء مدارس الإدارة الذاتية، وإحداث تغيير هيكلي في توزيع السلطة، وإدخال بنى تنظيمية مرنة تعلي من شأن الاستقلالية، مثل فرق العمل ذات التسيير الذاتي حيث تنشأ علاقات جديدة ناجمة عن تغيير الروتين في العمل والمراكز وزيادة في المشاركة في صنع القرار، وتقليل الرسمية وتثمين المهنية. يجب أن تتمتع فرق العمل بالوعي بقدرات أفرادها، وتطور حسا بقوة الجماعة. وقد بينت بعض الدراسات أن المدارس الممكنة لديها فرق عمل في المجالات التالية: التدريس، تطوير المنهاج، إدارة المدرسة، العلاقات مع المجتمع. وقد تفيد فرق العمل هذه من تجارب المؤسسات الأخرى في معالجة قضايا معينة تهم الحياة المدرسية، وفي تجريب أفكار جديدة، وبناء شبكات عمل مع المجتمع (Edwards et al, 2002).

وعني باحثون آخرون بتحديد أبعاد التمكين. وهو موضع اهتمام الدراسة الحالية. وقد حدد الباحثون أبعادا مختلفة بعضهم رأى أن التمكين يتكون من ثلاثة أبعاد هي المكانة، الدراية العالية، المشاركة في صنع القرار (Edwards et al, 2002). ورأى مويي وزملاؤه (Moye et al, 2005) أن التمكين يتكون من أربعة أبعاد هي: الإحساس بوجود معنى للعمل، والإحساس بالاستقلالية، والتأثير، والكفاءة. في هذه الدراسة تبنى الباحثان تقسيم شورت وراينهارت (Short & Rinehart, 1992) التمكين إلى ستة أبعاد فرعية هي:

اتخاذ القرار: درجة إدراك المعلمين بالمشاركة في القرارات التي تمس عملهم، باعتبار أن المشاركة تزيد من وعي المعلمين ومن احتمال التوصل إلى خيارات أفضل ونوعية تعلم أفضل.

النمو المهني: درجة إدراك المعلمين أن المدرسة التي يعملون بها توفر لهم فرص النمو والتطور والتعلم المستمر، وتوسع مهاراتهم من خلال الحياة العملية.

المكانة: درجة إدراك المعلمين أنهم يحظون باحترام مهني وإعجاب ممن يعملون معهم، وأن زملاءهم يدعمونهم ويحترمون معرفتهم ودرايتهم.

الاعتقاد بفاعلية الذات: درجة إدراك المعلمين أن لديهم المهارات والقدرة لمساعدة المتعلمين على التعلم، وأن لديهم الكفاءة لتطوير برامج فعالة للطلاب، وبإمكانهم إحداث تغييرات في تعلم الطلاب.

الاستقلالية: درجة إدراك المعلمين أن لهم صوتا مسموعا في جوانب معينة من حياتهم العملية.

التأثير: درجة إدراك المعلمين أن لهم تأثيرا وأثرا على الحياة في المدرسة.

من ناحية أخرى فإن مراجعة الدراسات السابقة يشير إلى منحنيين في دراسة التمكين. المنحى الأول هو منحى ذو توجه تنظيمي ينظر إلى التمكين على أنه شيء تعنى الإدارة بإيجاده في المنظمة. أما المنحى الثاني فهو ذو توجه نفسي ينظر إلى التمكين كحالة نفسية (صورة ذهنية) يكونها العاملون عن منظمتهم وليس كشيء محسوس تقدمه أو تعمله المنظمة للعاملين. وهو يعرف من هذا المنظور على أنه "حالة ذهنية ذاتية يدرك معها العامل أنه يمارس سيطرة فعالة على عمل ذي معنى". وقد أشار ديي وزملاؤه (Dee et al, 2003) إلى أن البحوث ذات التوجه التنظيمي في دراسة التمكين هي أكثر بكثير من البحوث ذات التوجه النفسي.

ومن شأن التوجه أو المنحى الذي يأخذه الباحث أن يؤثر على منهج البحث، فالباحثون الذين يأخذون بالتوجه التنظيمي للتمكين عادة ما يدرسون التمكين في علاقته بعدد من البنى الافتراضية مثل الرضا الوظيفي والمناخ التنظيمي، والثقة التنظيمية وما إلى ذلك، وبعدد من المتغيرات التنظيمية مثل السلوك القيادي للمدير، والاتصال بين المدير والعاملين والعلاقات بينهم وهكذا. أما من يأخذون بالمنحى النفسي فعادة ما يدرسون التمكين في علاقته ببعض الخصائص الشخصية للمستجيبين مثل الجنس والعمر والتحصيل العلمي والخبرة. والذين يأخذون بالمنحى النفسي يرون أولا أن التمكين ليس حقيقة موضوعية قائمة ولا هو حالة تحدثها المنظمة أو المدير، بل هو حالة نفسية ذهنية يشعر بها المدرسون نحو العمل ونحو المدرسة. ويستند هذا التوجه إلى الافتراضات التي سبقت الإشارة إليها، وهي أن الناس عموما لديهم الرغبة والقدرة على أداء العمل الجيد، كما أن لديهم الميل إلى الاستقلالية. وبهذه الصفة فأفضل الطرق لدراسة التمكين هي تقصي إدراك العاملين له (Wall & Rinehart, 1998). ويترتب على ذلك أن يتأثر إدراك العاملين له بخصائصهم الشخصية، وهذا بدوره يؤدي إلى افتراض آخر، وهو أن العاملين يدركون درجات متفاوتة من التمكين وليس درجة واحدة على نحو "إما أن يكون هناك تمكين أو لا يكون" (Moye et al, 2005). بطبيعة الحال فالحدود بين المنحيين التنظيمي والنفسي ليست فاصلة، بل هي لتسهيل عمل الباحثين. ولذلك فالجمع بين المنحيين وارد أيضا (Honold, 1997).

الدراسة الحالية هذه تتناول التمكين باعتباره حالة ذهنية نفسية تتجلى في بعض الأبعاد، ويمكن قياسها من خلال بعض المؤشرات، وانسجاما مع ذلك تتقصى الدراسة تقدير العاملين درجة تمكينهم من السلطة وليس مجرد تمكينهم أو عدم تمكينهم. كما تتقصى ما إذا كان تقدير العاملين يتأثر بخصائصهم الشخصية.

مشكلة الدراسة

يعد التمكين من السلطة أحد المفاهيم الواعدة في ميدان الإدارة التربوية. وقد أشار كثير من الدراسات إلى الآثار الإيجابية للتمكين على الأداء الفردي والمؤسسي (Short et al, 1994; Edwards et al, 2002). ولكن بالرغم من ظهور هذا المفهوم في أدبيات الإدارة التربوية منذ عقدين من الزمن فإنه لم يحظ بالاهتمام المناسب في أدبيات الإدارة

التربوية العربية، حيث لم يعثر الباحثان سوى على دراسة بحثية واحدة، ولكن في غير ميدان التعليم، وهي عن درجة تقدير العاملين في الفنادق الأردنية لشعورهم بالتمكين (Milhim, 2004)، وعلى دراستين ذات طابع نظري (أفندي، ٢٠٠٣؛ العتيبي، ٢٠٠٤). أما في الميدان التربوي فلم يعثر على أية دراسة ميدانية أو نظرية.

أهداف الدراسة

١– تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة.
٢– تحديد درجة تأثر إجابات المشاركين في الدراسة بخصائصهم الشخصية.

أسئلة الدراسة

١– ما تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة؟
٢– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي والمؤهل والعمر والتخصص؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، فالتمكين من السلطة مفهوم ذو طابع إنساني يعلي من شأن الإنسان ويجعله يثق بقدرته على الأداء الذاتي دون حاجة إلى رقابة خارجية. ولذلك فمن شأن الوعي بهذا المفهوم وأبعاده والعمل على تبنيه أن ينعكس إيجابا على الأداء الفردي والمؤسسي. وفي ميدان التربية تجد آثاره الإيجابية طريقها إلى التلاميذ. من هذا المنظور يتوقع أن يكون للدراسة فوائد عملية.

من ناحية أخرى فبالرغم من الاهتمام المتواصل من قبل الباحثين في العالم بدراسة هذا المفهوم فإنه غائب عن اهتمامات الباحثين العرب في ميدان التعليم بالذات. لذلك يتوقع أن يكون لهذه الدراسة أهمية نظرية بتقديم بيانات ميدانية من بيئة جديدة.

على صعيد آخر تتبنى الدراسة منحى لم يحظ بكثير من الاهتمام من قبل الباحثين، وهو المنحى النفسي في دراسة التمكين، أي بتناوله على أنه حالة نفسية ذهنية يشعر بها العاملون، وليس واقعا تنظيميا تحدثه الإدارة. وبذلك تسد الدراسة فجوة في البحث المتعلق بالتمكين ويكون لها إسهام نظري من هذه الزاوية.

حدود الدراسة

١– كون العينة مقصودة.
٢– احتمال تأثر النتائج بحجم العينة من الفئات المختلفة من المشاركين فقد كان عدد الإناث أكثر من الذكور، وكذلك كان عدد المعلمين أكبر من عدد العاملين في مديريات التربية، وحملة البكالوريوس أكثر من حملة المؤهلات الأخرى .

التعريفات الإجرائية

التمكين: يعرف التمكين لأغراض هذه الدراسة على أنه "تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان درجة تمكنهم من السلطة على الأبعاد الستة التي تتكون منها أداة هذه الدراسة".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

المشاركون في هذه الدراسة هم أفراد عينة مقصودة عددهم ٣٤١ من المعلمين والعاملين في مديريات التربية. وحسب الجدول ١ فإن غالبية المشاركين هم من الإناث (٦٨,٩٪ مقابل ٣١,١٥٪). وغالبيتهم أيضا من المعلمين (٧٦٪ مقابل ٢٣,٢٥٪). ومن حيث المؤهل فإن غالبية المشاركين هم من حملة البكالوريوس (٧٠,٤٪ مقابل ٢٠,٢٪ من حملة مؤهلات أقل من بكالوريوس و ٩,١٪ من حملة مؤهلات أعلى من بكالوريوس).

الجدول رقم (١)

عينة الدراسة موزعة حسب متغيراتها الخمسة

المتغيرات وفئاتها		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	١٠٦	٣١,١٥
	إناث	٢٣٥	٦٨,٩٪
مسمى الوظيفة	معلم	٢٥٩	٧٦٪
	غير معلم	٧٩	٢٣,٢٥٪
المؤهل	أقل من بكالوريوس	٦٩	٢٠,٢٪
	بكالوريوس	٢٤٠	٧٠,٤٪
	أعلى من بكالوريوس	٣١	٩,١٪
العمر	أقل من ٣٠	١٨٨	٥٥,١٥٪
	٣٠-٤٠	١٣١	٣٨,٤٪
	أكثر من ٤٠	٢٢	٦,٥٪
التخصص	عربي-إسلامي	١١٨	٣٤,٦٪
	إنسانيات	١١٢	٣٢,٨٪
	علوم-رياضيات	٩٥	٢٧,٩٪
	أخرى	١٤	٤,١٪

وتظهر بيانات الجدول رقم (١) أن أفراد العينة هم من الفئة الشابة، فأكثر من النصف بقليل هم دون الثلاثين (٥٥,١٥٪) و ٣٨,٤٪ هم بين ٣٠ و ٤٠، بينما لا تزيد نسبة من هم فوق ٤٠ عن ٦,٥٪. ومن حيث التخصص فالغالبية من التخصصات الإنسانية (٣٤,٦٪ تخصص لغة عربية وعلوم إسلامية، و ٣٢,٨٪ من تخصصات إنسانية أخرى. أما العلوم والرياضيات فنسبتهم ٢٧,٩٪، وهناك ٤,١٪ من تخصصات أخرى.

أداة الدراسة

أداة الدراسة هي استبانة مكونة من ٣٠ عبارة موزعة على ستة أبعاد وهي:

- **اتخاذ القرار:** ويتمثل في العبارات ١–٥ من عبارات الاستبانة.
- **النمو المهني:** ويتمثل في العبارات ٦–١٠
- **المكانة:** وتمثله العبارات من ١١–١٥
- **الاعتقاد بفاعلية الذات:** وتمثله العبارات ١٦–٢٠
- **الاستقلالية:** وتمثله العبارات من ٢١–٢٥
- **التأثير:** وتمثله العبارات ٢٦–٣٠

الأداة في الأصل هي من إعداد شورت وراينهارت (Short & Rinehart, 1992). وقد قام معدو الاستبانة بتوزيع عباراتها على الأبعاد الستة في ضوء نتائج التحليل العاملي. كما أوردوا معامل اتساق داخلي قدره ٠,٩٤ للاستبانة ككل ومعامل اتساق للأبعاد يتراوح بين ٠,٨١ و ٠,٨٩. وقد استخدمت الأداة بعد ذلك في عدد من الدراسات في أماكن وأوقات مختلفة، وكان هنالك إجماع بين الباحثين الذين استخدموها على صلاحيتها للاستخدام (Klecker, 1998; Scribner et al, 2001; Bogler &Somesh; 2004). وهذا يعزز مبرر استخدامها في هذه الدراسة. وقد قام الباحثان بتعريبها باستخدام الترجمة والترجمة المعاكسة، ثم عرضاها على مختصين باللغة العربية للتأكد من سلامة الترجمة، كما قاما بتوزيعها على عينة استطلاعية للتأكد من وضوح عباراتها. هذا وقد تم استخدام نسختين من الاستبانة واحدة للمعلمين وأخرى للعاملين في المديريات. وقد اشتملت النسختان على البنود نفسها مع تحوير في النسخة الخاصة بالعاملين في المديريات لتلائمهم، مثل استبدال مدرسة ب "مديرية" وتغيير المعلمين والطلاب إلى "العاملين" وتغيير "التعليم" إلى العمل".

عرض النتائج

سوف يتم عرض النتائج وتفسيرها وفقا لتسلسل أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول: "ما تقدير المستجيبين لدرجة تمكنهم من السلطة؟" للإجابة عن هذا السؤال الرئيس تم حساب متوسطات المحاور، ويبين الجدول رقم (٢) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٢)
متوسطات المحاور

المحور	المتوسط
المكانة	٣,٩
الاعتقاد بفاعلية الذات	٣,٦٩
النمو المهني	٣,٥٥
الاستقلالية	٣,٣٤
التأثير	٢,٩٨
اتخاذ القرار	٢,٤
التمكين العام	٣,٣١

وتشير النتائج في الجدول رقم (٢) تقديرا معتدلاً للمستجيبين لدرجة تمكنهم من السلطة (٣,٣١). ولكن من الملاحظ بوضوح وجود تفاوت بين المحاور. ويمكن تصنيف هذه المحاور وفق متوسطات افتراضية إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى، المكانة والاعتقاد بفاعلية الذات (٣,٩ و ٣,٦٩ على التوالي)، الفئة الثانية، النمو المهني و الاستقلالية (٣,٥٥ و ٣,٣٤ على التوالي)، و الفئة الثالثة، التأثير و اتخاذ القرار (٢,٩٨ و ٢,٤ على التوالي).

نتائج السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي والمؤهل والعمر والتخصص؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيمة "ت" لتقدير دلالة الفروق بين المستجيبين تبعا لمتغيرات الدراسة، وتبين الجداول من ٣ إلى ٧ نتائج هذا التحليل.

تأثير الجنس: ويبين الجدول رقم (٣) أنه كانت هناك فروق ذات دلالة بين المستجيبين تبعا للجنس على محوري اتخاذ القرار والنمو المهني. وكان اتجاه الدلالة في محور "اتخاذ القرار" لصالح الذكور، بينما كان اتجاه الدلالة في محور "النمو المهني" لصالح الإناث.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات وقيمة ت لدلالة الفروق بين المشاركين تبعا للجنس

المحور	الجنس	المتوسط	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	ذكور	١٥,٤٢٧	٢,٦٦٤	٣٢٤	*٠,٠٠٨
	إناث	١٣,٩٢٨			
النمو المهني	ذكور	١٦,٧٣٣	٣,٢٤٤	٣٣٣	*٠,٠٠١
	إناث	١٨,٢٥٢			
المكانة	ذكور	١٩,١٦٣	١,٢٦٤	٣٣١	٠,٢٠٧
	إناث	١٩,٦٨١			
الاعتقاد بفاعلية الذات	ذكور	١٨,٧١٨	٠,٨٦١	٣٢٧	٠,٣٩٠
	إناث	١٨,٣٤٩			
الاستقلالية	ذكور	١١,٧١٨	١,٣١٦	٣٢٦	٠,١٨٩
	إناث	١٢,٣٢٨			
التأثير	ذكور	١٥,١٨٨	٠,٨٠٢	٣٣١	٠,٤٢٣
	إناث	١٤,٨١٩			

تأثير المسمى الوظيفي: يبين الجدول رقم (٤) أنه وفقا لقيمة ت فإنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والعاملين في مديريات التربية على محوري "اتخاذ القرار" و "النمو المهني". وكان اتجاه الدلالة في محور "اتخاذ القرار" لصالح العاملين في مديريات التربية، بينما كان اتجاه الدلالة في محور "النمو المهني" لصالح المعلمين.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات وقيمة ت لدلالة الفروق بين المشاركين تبعا لمسمى الوظيفة

المحور	مسمى الوظيفة	المتوسط	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	معلم	١٣,٧٥٨	٤,٣٧٤	٣٢١	*٠,٠٠٠
	إداري	١٦,٤٤			
النمو المهني	معلم	١٨,٠٧٨	٢,٥٤٨	٣٣٠	*٠,٠١١
	إداري	١٦,٧٥٦			
المكانة	معلم	١٩,٥٤٥	٠,٢	٣٢٨	٠,٨٤١
	إداري	١٩,٤٥٤			
الاعتقاد بفاعلية الذات	معلم	١٨,٤٢٧	٠,٢٣٦	٣٢٤	٠,٨١٣
	إداري	١٨,٥٣٨			
الاستقلالية	معلم	١٢,٢٢٥	٠,٦٩٧	٣٢٣	٠,٤٨٦
	إداري	١١,٨٧			
التأثير	معلم	١٤,٨٣٧	٠,٧٤٩	٣٢٨	٠,٤٥٤
	إداري	١٥,٢١٧			

تأثير المؤهل: يبين الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين تبعا للمؤهل على محوري "اتخاذ القرار" و "التأثير". ويبين اختبار شافيه أن اتجاه الدلالة في الحالتين كان للأعلى مؤهلا.

الجدول رقم (٥)
تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعا للمؤهل

المحور	المؤهل	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف
اتخاذ القرار	أقل من بكالوريوس	١٤,٠٤٦	بين المجموعات	١١٦,٢١٣	٢	٥٨,١٠٦	*٢,٥٨٢
	بكالوريوس	١٤,٢٥٦	داخل المجموعات	٧٢٦٨,١٤٦	٣٢٣	٢٢,٥٠٢	
	أعلى من بكالوريوس	١٦,٢٢٥	المجموع	٧٣٨٤,٣٥٩	٣٢٥		
النمو المهني	أقل من بكالوريوس	١٧,٦٢٦	بين المجموعات	٢,٢٧٥	٢	١,١٣٨	٠,٠٧
	بكالوريوس	١٧,٨٣٥	داخل المجموعات	٥٤٠٥,٠٥٤	٣٣١	١٦,٣٢٩	
	أعلى من بكالوريوس	١٧,٨	المجموع	٥٤٠٧,٣٢٩	٣٣٣		
المكانة	أقل من بكالوريوس	١٩,٨٩٥	بين المجموعات	٣٠,٤٦٧	٢	١٥,٢٣٤	١,٢٦٩
	بكالوريوس	١٩,٣٣	داخل المجموعات	٣٩٦٢,٦٥٦	٣٣٠	١٢,٠٠٨	
	أعلى من بكالوريوس	٢٠,١٦٦	المجموع	٣٩٩٣,١٢٣	٣٣٢		
فاعلية الذات	أقل من بكالوريوس	١٨,٣٦٣	بين المجموعات	٤,٨٢٩	٢	٢,٤١٥	٠,١٨٥
	بكالوريوس	١٨,٤٤٦	داخل المجموعات	٤٢٥١,٠١٩	٣٢٦	١٣,٠٤	
	أعلى من بكالوريوس	١٨,٨٣٣	المجموع	٤٢٥٥,٨٤٨	٣٢٨		
الاستقلالية	أقل من بكالوريوس	١٢,٠٦	بين المجموعات	١٠,٥٠٩	٢	٥,٢٥٥	٠,٣٤٣
	بكالوريوس	١٢,٢٤٢	داخل المجموعات	٤٩٥٧,١٤٨	٣٢٤	١٥,٣	
	أعلى من بكالوريوس	١١,٦٣٣	المجموع	٤٩٦٧,٦٥٧	٣٢٦		
التأثير	أقل من بكالوريوس	١٣,٨٦٧	بين المجموعات	١٠٠,٧٤٨	٢	٥٠,٣٧٤	*٣,٣٣٢
	بكالوريوس	١٥,١٩٧	داخل المجموعات	٤٩٧٤,٢٧٦	٣٢٩	١٥,١١٩	
	أعلى من بكالوريوس	١٥,٤١٩	المجموع	٥٠٧٥,٠٢٤	٣٣١		

تأثير متغير العمر: يبين الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين تبعا لمتغير العمر على محورين هما "المكانة" و "الاعتقاد بفاعلية الذات". وحسب اختبار "شافيه" كان اتجاه الدلالة في الحالتين لصالح الفئة الأكبر سنا (أكثر من ٤٠ سنة).

الجدول رقم (٦)
تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعا للعمر

المحور	العمر	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف
اتخاذ القرار	أقل من ٣٠	١٣,٩٣٨	بين المجموعات	٨٩,٥٦٦	٢	٤٤,٧٨٣	١,٩٨٣
	٣٠-٤٠	١٤,٨٩٧	داخل المجموعات	٧٢٩٤,٧٩٣	٣٢٣	٢٢,٥٨٤	
	أكثر من ٤٠	١٥,٤	المجموع	٧٣٨٤,٣٥٩	٣٢٥		
النمو المهني	أقل من ٣٠	١٨,٠١	بين المجموعات	٢٦,٧٥٨	٢	١٣,٣٧٩	٠,٨٢٢
	٣٠-٤٠	١٧,٤١٧	داخل المجموعات	٥٤٠٣,٤٥١	٣٣٢	١٦,٢٧٥	
	أكثر من ٤٠	١٧,٨٦٣	المجموع	٥٤٣٠,٢٠٩	٣٣٤		
المكانة	أقل من ٣٠	١٩,٢٧	بين المجموعات	٦١,١٦٨	٢	٣٠,٥٨٤	*٢,٥٦٧
	٣٠-٤٠	١٩,٦٢٧	داخل المجموعات	٣٩٣١,٩٥٥	٣٣٠	١١,٩١٥	
	أكثر من ٤٠	٢١	المجموع	٣٩٩٣,١٢٣	٣٣٢		
فاعلية الذات	أقل من ٣٠	١٨,١١٦	بين المجموعات	٨٥,٧١٦	٢	٤٢,٨٥٨	*٣,٣٥
	٣٠-٤٠	١٨,٦٧٧	داخل المجموعات	٤١٧٠,١٣٢	٣٢٦	١٢,٧٩٢	
	أكثر من ٤٠	٢٠,٠٩	المجموع	٤٢٥٥,٨٤٨	٣٢٨		
الاستقلالية	أقل من ٣٠	١٢,٢٠٨	بين المجموعات	٧,٥٠٧	٢	٣,٧٥٣	٠,٢٤٥
	٣٠-٤٠	١٢,١٢٩	داخل المجموعات	٤٩٧٧,٣٢	٣٢٦	١٥,٣١٥	
	أكثر من ٤٠	١١,٥٩	المجموع	٤٩٨٤,٨٢٦	٣٢٨		
التأثير	أقل من ٣٠	١٤,٩١٢	بين المجموعات	١٣,٤٢٧	٢	٦,٧١٣	٠,٤٣٧
	٣٠-٤٠	١٤,٨٤٣	داخل المجموعات	٥٠٧٠,٢٤٩	٣٣٠	١٥,٣٦٤	
	أكثر من ٤٠	١٥,٦٨١	المجموع	٥٠٨٣,٦٧٦	٣٣٢		

تأثير التخصص: حسب الأرقام التي يعرضها الجدول رقم (٧) كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المستجيبين تعزى إلى التخصص وذلك على ثلاثة محاور "النمو المهني" و"المكانة" و"فاعلية الذات". وباستخدام اختبار شافيه يتبين أن اتجاه الدلالة كان في صالح "العلوم والرياضيات".

الجدول رقم (٧)
تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعا للتخصص

المحور	التخصص	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
اتخاذ القرار	عربي-إسلامي	١٣,٧٣	بين المجموعات	٧٩,٣٠٩	٣	٢٦,٤٣٦	١,١٦
	إنسانيات	١٤,٦٩	داخل المجموعات	٧٢٩١,٦٩١	٣٢٠	٢٢,٧٨٧	
	علوم رياضيات	١٤,٨٦	المجموع	٧٣٧١	٣٢٣		
	أخرى	١٤,٥٣٨					

تابع الجدول رقم (٧)

المحور	التخصص	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
النمو المهني	عربي-إسلامي	١٧,٧٣٩	بين المجموعات	٢٢٦,١٥٢	٣	٧٥,٣٨٤	*٤,٧٦٩
	إنسانيات	١٨,٢٦١	داخل المجموعات	٥٢٠٠,٨٤٥	٣٢٩	١٥,٨٠٨	
	علوم-رياضيات	١٧,٨٢٨	المجموع	٥٤٢٦,٩٩٧	٣٣٢		
	أخرى	١٤					
المكانة	عربي-إسلامي	١٨,٩١٣	بين المجموعات	١٦٤,١٥٦	٣	٥٤,٧١٩	*٤,٦٧٦
	إنسانيات	١٩,٩٨١	داخل المجموعات	٣٨٢٦,٤٢٤	٣٢٧	١١,٧٠٢	
	علوم-رياضيات	٢٠,٠٧٥	المجموع	٣٩٩٠,٥٨	٣٣٠		
	أخرى	١٧,٢٨٥					
فاعلية الذات	عربي-إسلامي	١٧,٨٣	بين المجموعات	١٢٥,٥٤٥	٣	٤١,٨٤٨	*٣,٢٧٥
	إنسانيات	١٨,٨١٦	داخل المجموعات	٤١٢٧,٦٤٧	٣٢٣	١٢,٧٧٩	
	علوم-رياضيات	١٩,٠٤٣	المجموع	٤٢٥٣,١٩٣	٣٢٦		
	أخرى	١٦,٨٥٧					
الاستقلالية	عربي-إسلامي	١١,٨٢٤	بين المجموعات	٢٧,٩٣٢	٣	٩,٣١١	٠,٦٠٨
	إنسانيات	١٢,١٥	داخل المجموعات	٤٩٢٧,٠٠١	٣٢٢	١٥,٣٠١	
	علوم-رياضيات	١٢,٥٥٩	المجموع	٤٩٥٤,٩٣٣	٣٢٥		
	أخرى	١٢					
التأثير	عربي-إسلامي	١٤,٦٠٨٧	بين المجموعات	٤٣,٣٥٣	٣	١٤,٤٥١	٠,٩٤١
	إنسانيات	١٥,٢٥٩٣	داخل المجموعات	٥٠٢٢,٣١٤	٣٢٧	١٥,٣٥٩	
	علوم-رياضيات	١٥,١٢٧٧	المجموع	٥٠٦٥,٦٦٨	٣٣٠		
	أخرى	١٣,٨٥٧١					

مناقشة النتائج

أجريت هذه الدراسة بهدف الكشف عن درجة تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية لتمكنهم من السلطة، وللكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين يمكن عزوها إلى الخصائص الشخصية والمتغيرات التنظيمية. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

أورد المشاركون درجة تقدير معتدلة إجمالا لتمكنهم من السلطة (٣,٣١). وكان هناك تفاوت واضح في درجة تقدير المشاركين لتمكنهم من السلطة على أبعاد الأداة الستة حسب الترتيب التالي: المكانة، الاعتقاد بفاعلية الذات، النمو المهني، الاستقلالية، التأثير، اتخاذ القرار.

هذه النتائج متقاربة مع ما توصلت إليه كثير من الدراسات السابقة. لقد قدر المشاركون في دراسة كليكر (Klecker, 1998) درجة تمكنهم من السلطة بأنه فوق المتوسط بقليل (٣,٨٢). وفي دراسة وول وراينهارت (Wall & Rinehart, 1998) كان ترتيب المحاور على النحو التالي من الأعلى إلى الأدنى: المكانة، فعالية الذات، التأثير، النمو المهني، الاستقلالية، اتخاذ القرار. وفي دراسة بوجلر وسوميش (Bogler & Somech, 2004). أي أنه في جميع الدراسات كان محور اتخاذ القرار هو الأقل. وقد قدم الباحثون تفسيرات كثيرة لتدني درجة البعد الخاص بالمشاركة في اتخاذ القرار، فقد عزى وول وراينهارت (Wall & Rinehart, 1998) انخفاض معدلات الإحساس بالتمكين على محور اتخاذ القرار إلى أن المعلمين غالبا ما يعنون بالقرارات المتعلقة بفصولهم التي يقومون بالتدريس لها، وليس بتلك المتعلقة بالمدرسة ككل. ولكن ربما يضاف إلى ذلك أنهم لا يعطون الفرص للمشاركة في اتخاذ القرار، أو أنهم لا يميلون للمشاركة في اتخاذ القرار. ولكن الأمر يحتاج إلى تقص أوسع، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلمين يرغبون في المشاركة في اتخاذ

القرار في مجالات معينة ولا يرغبون في المشاركة في اتخاذ القرار في مجالات أخرى مثل الميزانية مثلا (الغنبوصي، ٢٠٠٢؛ Atari & Hobengtat, 2001).

وقد صنف هوي ومسكل(Hoy & Miskel, 1987) مجالات اتخاذ القرار بالنسبة للمعلمين إلى مجالات تقع ضمن اهتمامهم Zone of interest ومجالات يعزفون عنها Zone of disinterest. هناك احتمالات أخرى وهو قلة الاهتمام بتدريب المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرار، وعدم ارتياح المديرين لذلك. وتعزو هونولد (Honold, 1997) انخفاض معدلات اتخاذ القرار إلى أن المعلمين يتجنبون الانخراط في اتخاذ القرار؛ لأن الوجه الآخر لذلك هو تحمل المسئولية. ويضيف سكراينبر وزملاؤه(Scribner et al، ٢٠٠١) أن المعلمين يقبلون على المشاركة في اتخاذ القرار عندما يشعرون أن المشاركة ليست شكلية. ويرى بوجلر وسوميش (Bogler & Somesh, 2004) أنه ربما المعلمون غير واعين بدرجة مشاركتهم في صنع القرار، أو أنهم لا يعطون الفرصة للمشاركة. أما الدراسات التي تناولت الموضوع من منظور المديرين (Duke, 2005) فقد وجدت أن المديرين يعتقدون أنهم غالبا ما يشركون المدرسين في صنع القرار، ولكنهم يحتفظون بحقهم في اتخاذ القرار النهائي. كما أن هناك بنى تنظيمية ومعايير تحدد من يشارك. ولكن الأهم من منظور المديرين هو جودة القرار وليس المشاركة بحد ذاتها.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لبعض المتغيرات على بعض المحاور، حيث كانت هناك فروق دالة تعزى إلى لجنس على محورين: اتخاذ القرار والنمو المهني. وكان اتجاه الدلالة في الأول لصالح الذكور، وفي الثاني لصالح الإناث. وتلتقي هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Scribner et al, 2001) وكذلك دراسة كليكر (Klecker, 1998) فقد أوردت الإناث درجة تقدير أعلى على محور النمو المهني، بينما أورد الذكور درجة تقدير أعلى من الإناث على محور الاستقلالية. وقد عزى سكاريبنر وزملاؤه ذلك الفرق إلى طبيعة المنطقة التي أجريت فيها دراستهم وهي منطقة ريفية، وأعربوا عن اعتقادهم أنه لو أجريت الدراسة في منطقة حضرية لاختلفت النتائج. أما في هذه الدراسة الحالية فقد يعزى مجيء الدلالة لصالح الذكور فيما يتعلق باتخاذ القرار إلى العامل الثقافي الاجتماعي، ففي المجتمعات الذكورية الأبوية – ومنها المجتمع العربي – للذكور مساحة أوسع من الإناث في اتخاذ القرار. أما كون الدلالة لصالح الإناث فيما يتعلق بالنمو المهني فيمكن أن يعزى إلى أن الارتقاء بالنمو المهني للمرأة هو وسيلة لتمكينها من المشاركة في اتخاذ القرار، وفي الحراك الوظيفي بشكل عام. وهذا ما تنص عليه أدبيات تمكين المرأة بشكل عام وفي الإدارة التربوية بشكل أخص (Shakeshaft, 1989).

من ناحية أخرى تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه ديي وزملاؤه (Dee et al, 2003) إذ لم تشر دراستهم إلى وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث. وقد يعود سبب الاختلاف إلى اختلاف البيئة التي أجريت فيها هذه الدراسة عن البيئة التي أجريت فيها الدراسات السابقة.

كانت هناك فروق ذات دلالة تعزى إلى المسمى الوظيفي على محوري اتخاذ القرار والنمو المهني لصالح الإداريين في الأولى، ولصالح المعلمين في الثانية. من ناحية قد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم المعلمين في هذه الدراسة بالذات كانوا من الإناث بينما معظم الإداريين كانوا من الذكور، كما تكشف عن ذلك معالجة إحصائية أخرى قام بها الباحثان لاحقا وهي Cross–tabulation. وبالتالي فهذه النتيجة هي امتداد للنتيجة السابقة، حيث كان هناك فرق دال بين الذكور والإناث على محور اتخاذ القرار لصالح الذكور، وعلى محور النمو المهني لصالح الإناث. من ناحية أخرى يمكن عزو مجيء الدلالة لصالح الإداريين في حالة اتخاذ القرار إلى المفاهيم والافتراضات والممارسات السائدة في المؤسسات التربوية، والقائمة على المبدأ الإداري المعروف بـ "تقسيم العمل" Division of Labor فالمعلمون يعلمون والإداريون يديرون. وقد يجد هذا التفسير دعما له في نتائج الدراسة التي أوردها مويي وزملاؤه (Moye et al, 2005) فقد وجدوا أن المعلمين الذين سبق لهم ممارسة أعمال إدارية أوردوا معدلات شعور بالتمكين أعلى من أولئك الذين لم يسبق لهم ممارسة أعمال إدارية. وأكد ذلك راينهارت و شورت (Rinehart & Short, 1993) اللذان وجدا أن المدرسين الذين يمارسون أدوارا قيادية لديهم حس بالتمكين أكثر من المعلمين العاديين. أما مجيء الدلالة فيما يتعلق بالنمو المهني لصالح المعلمين فيمكن أن يعزى إلى أن النمو المهني هو وسيلة المعلمين، خاصة الإناث، للارتقاء بمكانتهم في المؤسسة.

كانت هناك فروق ذات دلالة تبعا للمؤهل على محوري اتخاذ القرار والتأثير لصالح الأعلى مؤهلا. وتلتقي هذه النتيجة مع ما توصل إليه إدواردز (Edwards et al, 2002) وكذلك ديي وزملاؤه(Dee et al, 2003) و سكرايبنر وزملائه (Scribner et al, 2001) من أن حملة الماجستير كانوا أكثر إحساسا بالتمكين من حملة البكالوريوس. وقد تفهم هذه النتيجة في ضوء علاقة المؤهل بالتمكن من مهارات البحث العلمي، فالأعلى مؤهلا أكثر تمكنا من مهارات البحث العلمي. وفي دراسة لـ شورت و راينهارت (Short & Rinehart, 1992) وكذلك هولنجزوورث (Hollinsgworth, 1992) تبين أن الذين لديهم دراية بالبحث أوردوا معدلات تمكين أعلى. وكذلك إن الذين كلفوا بالرعاية المهنية لزملائهم أوردوا معدلات من التمكين خاصة على محور التأثير والمكانة أعلى مما أورده زملاؤهم ممن لم يتولوا مثل هذه المهمة.

كانت هناك فروق ذات دلالة بين المستجيبين تبعا للعمر على محوري: المكانة والاعتقاد بفاعلية الذات لصالح الفئة الأكبر سنا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى ارتباط العمر بالخبرة، ولكن هذا التفسير يحتاج إلى دراسة أخرى تضع الخبرة واحدا من المتغيرات. على أية حال تبدو هذه النتيجة معقولة فالفئة الأصغر عمرا ربما تكون حديثة الخبرة. ويمكن أن يكون الأكثر خبرة أعلى مؤهلا، فهناك احتمال أن يعطى دورا أكبر في الرعاية المهنية لزملائه خاصة الجدد منهم، وفي المشاركة في اتخاذ القرار على مستوى المدرسة، وأن يحس بقدر أكبر من الاستقلالية والنمو المهني، وبقدر أكبر من الحس بالمهنية. وقد يعزى ذلك إلى إحساس

هذه الفئة بالاستقرار الوظيفي أكثر من غيرها. هناك عامل آخر ربما كان وراء هذه النتيجة، وهو العامل الثقافي فالثقافة العربية تعلي من مكانة الكبار وتبدي احتراما لهم، وتربط ذلك بالخبرة. على أية حال تختلف هذه النتيجة عما توصل إليه سكرايبنر وزملائه (Scribner et al, 2001) إذ لم يجدوا فروقا دالة تبعا للعمر.

كانت هناك فروق دالة تعزى إلى التخصص على ثلاثة محاور: النمو المهني، المكانة وفاعلية الذات، لصالح تخصص الرياضيات. وتجد هذه النتيجة دعما لها فيما توصل إليه ايرنست (Earnest, 2002) حيث ربط بين التمكن من الرياضيات، والتمكن الاجتماعي والمهني والإبستيمولوجي. ويعتقد ايرنست أن التمكن من الرياضيات يجعل صاحبه يتعامل مع القضايا التعليمية كمعادلات من البداية (حيث المعطيات) إلى النهاية حيث (الحل الممكن). والرياضيات في رأيه تساعد على إضفاء معنى على القضايا العامة، وتسهم في فهم الرموز والمهارات والبنى المفاهيمية التي تساعد على اختطاط استراتيجيات لحل المشكلات. كما أن للرياضيات صلة بمهارات التفكير الماوراء إدراكي Meta cognitive والتي تتضمن التخطيط، ومراقبة التقدم، وحساب الجهد، وإدارة التفكير، والاستنتاج، والتطبيق، وحشد كل العمليات. كما أن التمكن من الرياضيات يساعد على إصدار الأحكام المتأنية اعتمادا على الشواهد والحجج المتوازنة، والتفكير المستقل، استنادا للسياق الأوسع. هذا إضافة إلى البعد النفعي فالمتمكنون من الرياضيات لديهم فرص عمل وفرص التحاق بالدراسات العليا والتحاق بتخصصات متميزة أكثر من غيرهم وهذا يزيد من التمكن الاجتماعي والمهني.

التوصيات

– حيث أظهرت النتائج تقديرا معتدلا لدرجة تمكين المعلمين من السلطة فإن الأمر يحتاج إلى وضع استراتيجيات لتمكين المعلمين وتدريبهم، خاصة على الأبعاد التي نالت معدلات أقل، ولاسيما المشاركة في اتخاذ القرار. ويتطلب ذلك تدريب المعلمين على رؤية فصولهم في إطار المدرسة ككل. وهذه تحتاج إلى تغيير العقلية والنفسية السائدة والنمط الإداري السائد والقائم على تقسيم العمل Division of labor بين أناس يديرون وأناس يعلمون.

– وينصح في هذا الشأن بإدخال مفاهيم جديدة مثل المدرس القائد.

– كما ينصح بانتهاج استراتيجيات إدارية جديدة مثل الإدارة الذاتية وفرق العمل خاصة متداخلة التخصصات، ووضع برامج توجيهية للمعلمين الجدد، وبرامج رعاية مهنية للمعلمين حديثي الخبرة.

– المشاركة في تحمل المسئولية لدفع المعلمين للمشاركة في اتخاذ القرار.

– وبما أن هذه الدراسة أولية فيوصى بإجراء دراسات تستخدم مناهج أخرى ومتغيرات أخرى. لقد أخذت هذه الدراسة بالمنحى النفسي لتعريف التمكين وبحثه، وبإمكان باحثين آخرين الأخذ بالمنحى التنظيمي لتعريف التمكين ودراسته في علاقاته ببعض المتغيرات التنظيمية، أو البنى المفاهيمية مثل النمط القيادي للمدير، ومدى الثقة بين العاملين وبيئة العمل.

المراجع

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

العتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠٠٤). **أفكار لتعزيز تمكين العاملين في المنظمات العربية**، ورقة قدمت في المؤتمر العربي السنوي الخامس في الإدارة، شرم الشيخ، ٢٧–٢٩ نوفمبر ٢٠٠٤، ٩١–١١٦

الغنبوصي، ناصر (٢٠٠٢). **الأدوار القيادية للمدرسين المرغوبة والفعلية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم العام في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

Atari, A., & Hobeng T. (2001). Teacher empowerment: An empirical study in teachers' decision making and their satisfaction in the Malaysian Province of Malaca. **Education & Development, 23,** 1-31.

Bogler, R., & Somesh, I. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship in schools. **Teaching & Teacher Education, 20,** 277-289.

Dee, J., Henkin, A., & Lee, D., (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. **Journal of Educational Administration, 41**(3) 257-277.

Duke, K., (2005). **Principals' practices regarding teacher empowerment.** Unpublished PhD dissertation, University of Minnesota.

Dunst, R., (1991). **Issues in empowerment.** Paper presented at the annual meeting of Children's Mental Health and Service Policy Convention, FL: Tampa.

Earnest, P., (2002). Empowerment in mathematics education. **Philosophy of Mathematics Journal, 15,** 1-26.

Edwards, J., Green, K., & Lyons, C., (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. **Journal of Educational Administration, 40**(1) 66-86.

Hollingsworth, S., (1992). **Teachers as researchers: A review of the literature.** Occasional Paper No. 142, Michigan State University, Institute of Research on Teaching, East Lasting, MI.

Honold, L., (1997). A review of the literature on employee empowerment. **Empowerment in Organization, 5** (4) 202-212

Hoy, W., & Miskel, C., (1987). **Educational administration.** NY: Random House.

Inglis, T., (1997). Empowerment and emancipation. **Adult Education Quarterly, 48**(1) 3-17.

Irwin, C., (1990). **What research tells the principal about teacher empowerment.** Paper presented at the annual meeting on the National Association of Secondary School Principals, 1990, SD, CA.

Klecker, B., (1998). Defining and measuring the dimensions of teacher empowerment in restructuring public schools education. **Education, (Spring),** 1-16.

Maton, K., & Rappaport, J., (1984). Empowerment in a religious setting: A multivariate investigation. **Prevention in Human Services, 3,** 37-72.

Matthes, W., (1986). **School effectiveness: the teachers' perspective.** Paper presented for the National Rural Education Research Forum, Lake Placid, NY.

Milhim, Y., (2004). **Significant conditions in employees' empowerment: The case of Jordanian four star hotels.** Paper presented at the Fifth Annual Arab Conference on Management, Sharm AlShaikh, 27-29 November 2004.

Moye, M., Henkin, A., & Egley, R., (2005). Teacher-principal relationships: exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. **Journal of Educational Administration, 43**(3) 260-277.

Park, B., (1998). **Teacher empowerment and its effects on teachers' lives and student achievement in US high schools.** Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, WI.

Prawat, R., (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. **American Educational Research Journal, 28,** 737-757.

Rinehart, J., & Short, P., (1993). **Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers and regular classroom teacher.** Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta, GA.

Rinehart ,J., Short, P., Short, R., Eckley, M., (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. **Educational Administration Quarterly, 34,** 630-649.

Scribner, J., Truell, A., Hager, D., & Srichai, S., (2001). An exploratory study of career and technical education teacher empowerment: Implications for school leaders. **Journal of Career and Technical Education, 18**(1) 1-25. Retrieved: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v18n1/Scrinber.html.

Shakeshaft, C., (1989). **Women in educational administration.** CA: Sage Publications.

Short, P., & Rinehart, J., (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school. **Educational and Psychological Measurement, 52**(4) 951-961.

Short, P., Greer, J., & Melvin, W., (1994). Creating empowered schools. **Journal of Educational Administration, 32**(4) 38-52.

Short, P., Greer, J., & Michael, R., (1991). Restructuring schools through empowerment: Facilitating the process. **Journal of School Leadership, 1**(2) 5-25.

Wall, R., & Rinehart, J., (1998). School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers. **Journal of School Leadership, 8,** 49-64.

White, P., (1992). Teacher empowerment under school-site autonomy. **Educational Evaluation and Policy Analysis, 14**(10) 69-82.