التَّمْكينُ الإداريُّ وعَلاقتُهُ بالمُشارَكةِ في صُنعِ القرارِ لدَى قائداتِ مَدارسِ مَنْطِقةِ الباحَةِ مِنْ وجْهَةِ نَظرَهِنّ

إعدادُ

أ/ هُدى أحمد علي الحسن

درجةِ الماجستير في التَّربية تخصُّص قيادةٍ تربويةٍ – كلية التربية – جامعة الباحة

الملخص:

هَدفتِ الدِّراسةِ إلى الكشفِ عن درجةِ التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارس بمنطقة الباحة وعلاقتها بمشاركةِ قائدات المدارس في صنع القرار، ولتحقيق أهدافِ الدِّراسةِ استخدمت الباحثةُ المنهجُ الوصفي بشقيه (المسحي والارتباطي)، وتَكوَّن مُجتمعَ الدِّراسةِ من جميع قائداتِ مدارس التعليمِ العام بمنطقة الباحةِ والبالغ عددهم (٢٤٨) قائدة مدرسة، وطُبقت الدِّراسةِ على مجتمع الدراسة بأسلوب الحصرِ الشامل، وتمثلت أداة جمع المعلوماتِ في استبانةِ اشتملت على (٥٢) فَقرةً موزعةً على مِحورين، المحورُ الأول محور درجة التمكين الإداري بـ (٣٨) عبارةً موزعةً على أربعةِ مجالاتٍ (الاتصال وتوفر المعلومات، تفويض الصلاحياتِ، التأهيل والتدريب، الحوافز والتشجيع)، والمحور الثاني محور درجةُ مشاركةُ قائدات المدارس بمنطقة الباحةِ في صنع القرار بـ (١٤) عبارة، وأظهرت الدِّراسةِ النتائج التالية جاءت درجة التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارس بمنطقة الباحة بدرجة متوسطة في جميع المجالات، وجاءت ترتيبها كالتالي (الاتصالُ وتوفر المعلومات، التأهيل والتدريب، تفويض الصلاحيات، الحوافز والتشجيع)، وجاءت درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحةِ في صنع القرار بدرجة متوسطة، وظَهرتْ عدم وجود فروق ذاتَ دلالةً إحصائيةً بين متوسطاتِ استجاباتِ أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة تعزى لمتغير (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)، وظهرت فروق تعزى لمتغير عدد الدوراتِ التدريبية، فيما ظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار تعزى لمتغير (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)، وظهرت فروق تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبيةِ، كما أظهرت النتائج وجود عَلاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارس بمنطقة الباحةِ، ودرجة مشاركة قائدات المدارس في صنع القرار.

وأوصَتْ الدِّراسةِ إلى ضرورةِ تنظيمِ دوراتٍ تدريبيةٍ، وورش عمل تتضمن التمكينِ الإداري، والمُشاركةُ في صنع القرار، وتوافر قنوات اتصال فَعَّالة ومُتطورة لتبادل المعلوماتِ بين إدارة التعليمِ وقائدات المدارس.

الكلماتُ المفتاحية: التمكينُ الإداريُ، المُشاركةُ في صنع القرار، قائداتُ المدارس.

Abstract:

The study aims at detecting the degree of administrative empowerment and its relationship to participation in decision-making among school female leaders. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach (both surveying and correlating), the community of the study consisted of all public schools female leaders at AL-Baha region that included(248) school leaders, the study was applied to the community of the study in a comprehensive inventory method. The data collection tool acted in the questionnaire consisted of (52) items divided into two axes. The first axis was the administrative empowerment level (38), the second study focused on the degree of participation of school leaders in Al-Baha region in decision-making with (14) items. The study showed the following results: The degree of administrative empowerment of the school leaders in Al-Baha region in terms of (communication,

availability of information, qualification and training, delegation of powers, incentives and encouragement). The degree of participation of school leaders in Al-Baha region in decision-making was moderate, and there were no statistically significant differences between the average responses of the sample degree of administrative empowerment of the leaders of schools in Al-Baha region due to the variable (educational stage, years of experience). There were differences due to the number of training courses variable. There were no statistically significant differences between the responses of the sample members of School leaders in Al-Baha region in decision-making attributed to the variable (educational stage, years of experience). There were differences due to the number of training courses variable. The results also showed a positive significant correlation between the degree of administrative empowerment of school leaders In AL-Baha region, and the degree of involvement of school leaders in decision-making.

The study recommended the need to organize training courses and workshops, including administrative empowerment, participation in decision-making, and the availability of effective communication channels between the educational department and school leaders.

Keywords: administrative empowerment, participation in decision-making, school leaders.

مُقدِّمة:

يُعد العُنصرُ البشري أحدُ أهم الأدواتِ الفعَّالةِ التي يستطيع النهوضَ بالمنظماتِ المختلفةِ، وتحقيقُ أهدافها، في ظل التحدياتِ والتغيراتِ التي تحِد من عملها، لذا اهتمت المنظماتُ على اختلافِ تخصُصاتها بالموردِ البشري، وبكيفية تنمية مهاراتهِ، وتطوير قدراتهِ، ودعمه للنهوض بالمنظماتِ، وتكيفها مع المتغيراتِ والتحدياتِ المتجددةِ.

وتولي المنظماتُ الناجحةُ أهمية كبيرة بالعنصر البشري، باعتباره أحد الموارد المهمة في مدخلات المنظمات على اختلاف أنواعها، فاهتمت بتدريبه، وتقديره، وهذا الاهتمام هو الذي يصنعُ منظمةً بأفرادٍ، يمتلكون قراراتِهم، ويعملون بحماسٍ ورغبةٍ، وبانتماء، وشعور بأن المنظمة منظمتِهم، والمسئوليَّة مسئوليتهم (الحبسية، ٢٠١٧، ٧٥).

وقد اهتم عِلمُ الإدارةِ الحديثِ بالعُنصر البشري في المنظمةِ، باعتبارهِ الدعامةِ الرئيسية داخل المنظمةِ وقدراتها التنافسية، وذلك من خلال تطبيق أحدث أساليب إدارة الموارد البشريةِ Human Resource Management، التي تعمل على رفع مستوى أداء العاملين، ومن أحدث هذه الأساليب أسلوب التمكين الإداري Administrative Empowerment (عفانة، ٢٠١٣، ٩).

ويُعتبر التمكينُ الإداري من أهم مداخل التطوير الإداري، والذي يهدف إلى إشراك العاملين في المستوياتِ الإداريةِ المختلفةِ في صنع القرار Decision Making، والتصرف بحرية وإبداع في حل المشكلاتِ (خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٤، ٥٥).

ونظراً لما تشهده النُّظمَ التعليمية في معظمِ دول العالمِ من إصلاحاتِ تربويةِ متلاحقةِ، بهدف تعزيز جودة التعليم المدرسي؛ فإن الاهتمامَ بمفهوم التمكين الإداري يُشكل عُنصراً أساسياً للمؤسساتِ التربويةِ، وأحد المتطلباتِ الأساسيةِ لنجاح تطبيق المفاهيم الإداريةِ الحديثةِ كإدارة الجودةِ الشاملةِ، والتخطيطِ الشامل للأداء،وإعادة هندسة العملياتِ الإداريةِ (القحطاني، ٢٠١١، ١٧).

ويُعرَّف التمكين الإداري بأنه عملية تضمين روح المسئوليةِ داخل العاملين في المؤسساتِ التربويةِ، وتحفيزهم، وإتاحةِ الفرصةِ لهم للمشاركةِ في صنع القرار Participation in Decision-Making، وبناء الثقة بما يحقق رفع مستوى الأداء داخل المؤسسة (Al-Ha'ar , 2016,19-20).

ومن ثمرات التمكين الإداري أنها تُساعد في تقديم مديري المؤسساتِ التربويةِ أفضل ما لديهم، يما يتمتعون به من مهاراتٍ وقدراتٍ عاليةٍ، ورضا عالٍ، وانتماءٍ تجاه مؤسساتِهم ووظائِفهم، وذلك من خلال السماح لهم بحريةِ العمل، والتصرفِ، والتفكيرِ باستقلاليةٍ تحت مظلةِ التمكين الإداري (الطراونة والنهدي، ٢٠١٧، ٣٧).

ويعتمدُ التمكينُ الإداري بشكل رئيس على إقامةِ وتكوين الثقةِ بين القيادةِ والمرؤوسين، وتحفيزهم، ومشاركتِهم في صنع القراراتِ، وكسر الحدودِ الإداريةِ والتنظيميةِ بينهم (العجرفي، ٢٠١٧، ١٥٣).

وتُعد عملية صُنع القراراتِ إحدى أساسيات الإدارةِ، والمحركِ لجهود ونشاط الموارد البشريةِ، ويتخللُها كُلُّ وظائفُ الإدارةِ وعناصرها، سواء ما يتعلق بأهدافِ العملِ الموضوعيةِ، ورسم السياساتِ، وتحديد نظم العمل، وقواعده، وإجراءاتِهِ، أو ما يتعلق منها بالحياة اليوميةِ في أعمال المنظمةِ، من تخطيط، ورقابة، وتوجيه، ومتابعة، وتنظيم وغير ذلك من وظائف الإدارةِ (عطوي، ٢٠٠٤، ١٤٧).

وتُعد عملية صنع واتخاذ القرار إحدى المتطلباتِ الأساسيةِ التي يتوقف عليها نجاح المؤسساتِ التربوية واستقرارها، حيثُ يُنظر إليها باعتبار أنها جهاز مُتحرك لصُنع القراراتِ، حيث تقوم القيادات التربوية باتخاذ القرارات اللازمة لتحديد الأهدافِ الرئيسة، ثم يقومون بالأعمالِ اللازمة لاتخاذ القراراتِ التخطيطية المطلوبةِ لتحقيق تلك الأهدافِ (الدهمشي، ٢٠١٢، ٨٢).

وتكمن عمليّة اتخاذُ القرارِ Decision Taking، في تصور رجل الإدارة لنفسهِ كضابط لعملية اتخاذ القرار، لا صانع للقراراتِ في المؤسسةِ التربويةِ، وبذلك تكون قراراته أكثر فاعلية، وكُلما زادت الآراء بإشراك مديري المدارس في صُنع القرار، كلما كان القرار أقربٌ إلى الصوابِ، ويُصبح مدير المدرسةِ أقدرٌ على فهم مغزاه وأهدافه، وأكثرُ تأكيداً له، وتحمُساً لتنفيذه (سالم، ٢٠١٦، ٧٩) .

وبالرغم من قيام الإدارةِ التربويةِ بصنع القراراتِ المتعلقةِ بالسياساتِ التربويةِ والتعليميةِ المهمة مثل مؤهَّلات المعلمين التربوية، والمناهج الدراسيةِ، وخططها، إلا أن هذه السياسات لابد أن تستمد قراراتها بالرجوع إلى مديري المدارس، وأخذ التغذية الراجعة منهم، وإلا ستكون هناك فجوة بين التخطيطِ والتنفيذِ في العمليةِ التربويةِ سيؤدي بالضرورةِ إلى عدم تحقيق الأهدافِ المرسومةِ بالشكلِ المطلوبِ (حرز الله، ٢٠٠٧، ٣٩).

ولأهمية التمكين الإداري والمشاركةِ في صنع القرار في المملكة العربية السعودية، فقد اهتمت وزارة التعليم بتطوير نظم الإدارةِ المدرسيةِ، وتنميَّةِ الموارد البشريةِ، للنهوض بالتعليم، ومواجهةِ التحدياتِ المؤثرةِ على تحركاتِ النظامِ التعليمي، واتضح ذلك من خلال تبنّي الوزارةِ أهدافاً

إستراتيجيةٌ تؤكّد على ضرورةِ تعزيز دور القياداتِ التربوية، لتكون فاعلة في عملية تطويرِ التعليمِ، من خلال توسيع قاعدةِ المُشاركةِ في عملية صُنع واتخاذ القراراتِ، وإعطاء المزيدِ من الصلاحياتِ للمديرين، لتمكينِهم من أداء أدوارهم التربوية، والفنية، والإدارية بكفاءة، دون تدخل مُباشر من الإدارةِ التعليميةِ، وتمنحهم مرونة كافية في عملياتِ التشغيل، ومعالجة المشكلاتِ الطارئة (العمري، ٢٠١٤، ٥).

كما أكدت رؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية على ضرورةِ تحسينِ وتطويرِ البيئةِ الإداريةِ في وزارة وإدارات التعليمِ، واعتمادَ التوجهِ الإداري غيرَ المركزي، وإعطاء الصلاحياتِ للإدارات والمدارسِ بما يخدم المنظومة التعليمية.

(https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx)

كذلك أوصت بعضُ الدراساتِ المتعلقةِ بالتمكين الإداري كدراسة الطراونة والنهدي (٢٠١٧) على ضرورةِ عقدِ برامج ودوراتٍ تدريبيةٍ للمديرين حولَ التمكينِ الإداري، ودراسةُ العتيبي (٢٠١٧) التي أوصت على ضرورةِ زيادةِ الصلاحياتِ الممنوحةِ لمديراتِ المدارس وفقاً للتوجه اللامركزي الذي تُنشده وزارة التعليم.

وفي مجال المُشاركةِ في صنع القرارِ فقد أوصتْ دراسة الزاملي (٢٠١٥) على ضرورةِ مشاركةِ مديري ومديراتِ المدارسِ في رسمِ السياساتِ التعليميةِ، وصنع القراراتِ التربوية، ودراسة عباس (٢٠١٦، ٢٠٥) على ضرورةِ إعطاءِ مديري المدارسِ صلاحياتٍ أوسع في المشاركةِ في صُنعِ واتخاذِ القراراتِ.

وتنظرُ المؤسساتُ التربويةُ إلى التمكينِ الإداري، على أنه مفتاحَ الحصولِ على الطاقةِ الكامنةِ لدى مواردها البشرية، من خلال دوره المتعاظمِ في مشاركةِ العاملين في صنعِ واتخاذِ القرارِ، الذي يُعتبر كمؤشر هام على مدى تَقدُّمِ المؤسسةِ ورُقيّها (طارق، ٢٠١٦، ب).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن التمكين الإداري والمشاركة في صنع القرار من المفاهيمِ الإدارية الحديثةِ اللذان قد يجب الاهتمامَ بهما، وذلك من أجلِ لتحقيق الأهداف المرجو تحقيقها من العمليةِ التعليميةِ بكفاءة وجودة عالية. لذا جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للكشف عن العلاقة بين التمكين الإداري ومشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار من وجهة نظرهن.

مُشكلةُ الدراسةِ وأسئلتُها:

تفتقرُ القياداتِ التربويةِ إلى سلطةٍ حقيقية تمكّنهم من القيامِ بأعباءِ المسئولياتِ المطلوبةِ منهم لمواجهةِ ما يدور من حولهم، الأمرُ الذي شكّل مردوداً سلبياً عليهم، سواءً أكان ذلك على دافعيتهم، أم مِنْ حيث استعدادِهم للتطويرِ والإبداع، وقد يرجع السببُ في ذلك إلى طبيعةِ الأنماطِ الإداريةِ السائدةِ، والتي تبتعد عن التمكينِ الإداري الحقيقي للمرؤوسين، ومشاركتِهم في صُنعِ واتخاذِ القرارِ (المدهون، ١٩٩٩، ٧٥).

وتواجه المؤسساتِ التربويةِ معوقاتٍ وصعوباتٍ تقفُ حيالَ التطبيقِ الفعَّالِ للتمكينِ الإداري، منها تهرُّبَ القياداتِ من ممارسةِ التمكينِ الإداري، لعدم اقتناعِهم بأهميةِ وجدوى التمكينِ، وحِرصِهم على مراكزهم ومناصبِهم الوظيفيةِ، إضافة إلى بعد السياساتِ الإداريةِ عن الواقع، ورتابةِ الهياكلِ التنظيميَّةِ وتعدد مستوياتها الإداريةِ، ومقاومةِ التغييرِ من قبلِ المديرينِ أنفُسِهم، وضَعفِ مهاراتِهم، وعجزهم عن تحمُّلِ المسئوليةِ (الأسمر، ٢٠١٤، ٨).

ومن المعوقات التي تعاني منها المؤسسات التربوية قلة مشاركة قيادات المدارس في تحديد رؤية ورسالة المدرسة، ورجوع مديري المدارسِ إلى القياداتِ العليا في كثيرٍ من القراراتِ بُناءً

على اللوائحِ والقوانين، ووجود مركزيَّة وهرمية في الاتصال بين القياداتِ العليا، والقياداتِ التنفيذيةِ بالمدارس، وعدم تناسب السلطةِ المخولةِ للمديرين مع المسئولية الملقاةِ على عاتِقهم (أبو جمعة، ٢٠١٧، ٤٢١).

وقد تناولت بعض الدراسات التمكين الإداري كدراسة اللحياني (٢٠١٥) والتي أكدت على أن مستوى التمكينِ الإداري لدى مديري المدارسِ كان مُتوسطاً، ودراسة سالم (٢٠١٦) التي أكدت على أن درجة توافر متطلباتِ التمكينِ الإداري لدى مديري المدارسِ كانت منخفضة.

أما فيما يتعلق بالمشاركة في صنع القرار Participation in Decision-Making فقد تناولتها بعض الدراسات كدراسة عبد الرسول (٢٠١٠) التي أكدت على تدني المشاركةِ في صنع القرارِ لدى مديري المدارس، ودراسة الغامدي (٢٠١٥) التي أكدت على أن واقعَ عملية اتخاذُ القرارِ لدى مديري مدارسِ التعليمِ العامِ بالمدينةِ المنورة جاء بدرجةٍ متوسطةٍ، ودراسة مغاوري (٢٠١٦) التي أكدت على ضعفِ مشاركةِ المرؤوسين في مؤسساتِ التعليمِ قبل الجامعي في صنع القراراتِ.

ومن خلال عمل الباحثةِ معلمة في وزارةِ التعليمِ، فقد لاحَظت تبايُناً واختِلافاً في أداءِ قائداتِ المدارسِ التي عمِلت معهن من حيثُ عمليةُ التمكينِ الإداري، والمشاركةُ في صنع القرار، حيث أن الكثير منهن يرجعن إلى قياداتِ إدارةِ التعليمِ في الكثيرِ من الأمورِ التي تخُص عملهن، وتأتي رؤية ورسالة المدرسة من إدارة التعليم، ولا تشارك قائدات المدارس في وضعها، بل تُعتبر قائدات المدارس جهة استقبال فقط للتعليمات التي تأتي من إداراتِ التعليمِ، ومن وزارةِ التعليمِ، مما يؤدي إلى وجود مركزيَّةٍ شديدةٍ، تعوق أداء قائداتِ المدارسِ، مما ينعكس بالسلب على العملية التعليمية، ويضعفها عن أداءِ رسالتها، وتحقق أهدافها.

وعلى ضوء ما سبق ستسعى الدراسة الحالية في الكشف عن علاقة التمكين الإداري بمشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار من وجهة نظرهن.

وفي ضوء مشكلة الدراسة ستبرز الحاجة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجةُ التمكينِ الإداري لدى قائداتِ المدارسِ بمنطقةِ الباحةِ من وجهة نظرهن؟

٢- هل توجد فروقاً ذاتَ دلالةٌ إحصائيةٌ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطاتِ استجابات عينة الدراسة حول درجةُ التمكينِ الإداري لدى قائداتِ المدارسِ بمنطقة الباحةِ تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية- سنوات الخبرة في مجال القيادة- الدورات التدريبية في مجال القيادة)؟

٣- ما درجةُ مشاركةُ قائداتُ المدارسِ بمنطقة الباحةِ في صنع القرارِ من وجهة نظرهن؟

٤- هل توجدُ فروقاً ذاتً دلالةٌ إحصائيةٌ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطاتِ استجابات عينة الدراسة حول درجة مشاركةُ قائداتُ المدارسِ بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرارِ تُعزى لمتغيراتِ (المرحلة التعليمية- سنوات الخبرة في مجال القيادة- الدورات التدريبية في مجال القيادة)؟

٥- هَلْ توجدُ عَلاقَةٌ إرتباطيةٌ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ذات دلالة إحصائيةٌ بين درجة التمكينِ الإداري ودرجة مشاركة قائدات المدارسِ بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار؟

أهدافُ الدراسةِ:

هَدفَت الدِّراسةُ الحاليةُ إلى معرفةِ درجة التمكينِ الإداري لدى قائداتِ المدارسِ بمنطقةِ الباحةِ، ودرجة مشاركتهن في صنع القرار، والكشفِ عما إذا كان هُناكَ فروقاً ذاتَ دلالةٌ إحصائيةٌ بين

متوسطاتِ استجاباتِ عينة الدراسةِ حول درجة التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ، ودرجة مشاركة قائدات المدارس في صنع القرار تُعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، وتحديد ما إذا كان هُناك عَلاقة ارتباطية بين درجةِ التمكين الإداري ودرجةِ مُشاركةِ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار.

أهميةُ الدِّراسةِ:

من المؤمَّل أن تظهر أهمية نتائج الدراسةِ الحاليةِ في جانبين وهما الجانب النظري والجانب العملي، بالنسبة **للجانب النظري**: تسليطُ الضَّوءِ على متغيرين من أهمِ مداخلِ الفكرِ الإداري الحديثِ، وهما عملية التمكين الإداري، والمشاركةِ في صنع القرار، والتي يعودا بالنفع على العمليةِ التعليميةِ، كما تأتي هذه الدراسة مُتزامنةً مع توجهِ وزارةِ التعليمِ لتطوير القياداتِ، وتبنَّي مداخلَ إداريَّةً حديثةً تعتمدُ على التمكين الإداري، والمُشاركةِ في صنع القرار.

وبالنسبة **للجانبِ العَملي**: يؤملُ أن تُفيدَ وزارةَ التعليمِ، وإداراتِ التعليمِ، وواضعي السياساتِ التعليميةِ، والجهاتِ المسئولةِ عن عمليةِ التدريبِ في الوقوفِ على واقع التمكين الإداري والمشاركةِ في صنع القرار لدى قائداتِ المدارس لمعرفة جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف وتلافيها، كما تُفيد مشرفي الإدارةِ المدرسيةِ بمعلوماتٍ حولَ واقع التمكين الإداري والمشاركةِ في صنع القرار لتهيئة الظروفِ، وإزالةِ المعوقاتِ التي تحولُ دون تحقيقهما لدى قائداتِ المدارس.

مُصطلحاتُ الدِّراسةِ:

التمكينُ الإداريُ: Administrative Empowerment

يُعرَّفُ بأنَّه إستراتيجية تنظيميةٌ ومهارية، تهدفُ إلى إعطاءِ العاملين الصلاحياتِ، والمسئولياتِ، والحريةِ في أدائهم للعمل، دون تدخلٍ من الإدارةِ وتوفير الموارد، وبيئةِ العمل المناسبةِ، لتأهيلهم مهنيًّا، ومَسلكياً (أبو هتلة، ٢٠١٥، ٤٧).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: منحُ إدارةِ التعليمِ بمنطقةِ الباحةِ قائدات المدارس الصلاحياتِ الكاملةِ لممارسةِ أعمالهن بكفاءةٍ وفاعليَّةٍ، وتُقاسُ بالدرجةِ الكليةِ التي ستسجلها المستجيباتِ على فقراتِ أداة الدراسةِ المعدَّة لذلك مِن قِبَل الباحثةِ.

المُشاركةُ في صنع القرار: Participation in Decision-Making

تُعرفُ بأنها دعوةَ المديرِ لمرؤوسيهِ والالتقاءِ بهم، لمناقشةِ المشكلاتِ الإداريَّةِ التي تواجههم، وتحليليها وتفسيرها، بغرض الوصول إلى أحسن الحلول الممكنةِ لها، مما يوفّر الثقةِ لديهم، والتعاون الفاعل لمشاركتِهم في وضع الحلول المناسبةِ لها (كنعان، ٢٠٠٣، ٢٧).

وتُعرَّفُها الباحثةُ إجرائياً بأنها إتاحة الفُرصةِ لقائداتِ المدارس بمشاركةِ آرائهن، وأفكارهن، واقتراحاتهن، في مشكلةٍ إداريةٍ ما، والتعاون في صنع الحلول الملائمةِ لها، وتُقاسُ بالدرجةِ الكليةِ التي ستسجلها المستجيباتِ على فقراتِ أداة الدراسةِ المعدَّة لذلك مِن قِبَل الباحثةِ.

حدودُ الدراسةِ:

- **الحدود الموضوعية**: التمكين الإداري وعلاقته بالمشاركة في صنع القرار لدى قائدات مدارس منطقة الباحة من وجهة نظرهن.
- **الحدود البشرية**: تم التطبيق على قائدات مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة.

- **الحدود المكانية**: تم التطبيق على المدارس الحكوميةِ للبناتِ (ابتدائي- متوسطة- ثانوي) في منطقةِ الباحةِ.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسةِ خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠هـ\ ٢٠١٩م.

الدراسات السابقة:

قامت شذا الهروط (٢٠١٨) بدراسةٍ هَدفتْ إلى الكشف عن عَلاقةِ إدارةِ التغير بالتمكين الإداري لمديراتِ المدارس الثانويةِ الحكوميةِ في محافظةِ مادبا بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع المعلومات تم استخدام استبانة طبقت على عينة طبقية عشوائية مكونة من (٣٦٢) معلماً ومعلمة بالمدارس الثانوية تم اختيارهم من مجتمع الدراسة المكون من (١٢٠٤) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة التمكين لدى مديري المدارس الثانوية كانت مرتفعة وكان ترتيبها كالتالي (التحفيز الذاتي والعمل الجماعي مرتفعة، تفويض السلطة مرتفعة، الاتصال الفاعل مرتفعة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين إدارة التغيير والتمكين الإداري.

أجرت نجلاء الخضري (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعليةِ اتخاذِ القرار في محافظاتِ غزة لمديري المدارس الثانويةِ وعلاقتُها بإدارةِ الأزماتِ، وتحقيقاً لهدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وطبقت على عينة عشوائية مقدارها (٢٥٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة المكون من (٨٧٩) معلماً ومعلمة بالمراحل الثانوية بمديرية غرب غزة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة فاعلية اتخاذ القرار لمديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ووجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة فاعلية اتخاذ القرار، ومستوى إدارة الأزمات لمديري المدارس الثانوية.

كما قامت أمل الأحمري (٢٠١٦) بدراسةٍ بهدف معرفةِ درجة التمكين الإداري لدى القياداتِ التربويةِ في مكاتبِ التربيةِ والتعليمِ بمنطقة الرياض، ولتحقيقُ هدفَ الدراسةِ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة جمع البيانات والمعلومات في استبانة طبقت على مجتمع الدراسة والمكون من (١٥) مديرة، و(٣٣) مساعدة بمكاتب التربية والتعليم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التمكين الإداري في مكاتب التربية والتعليم لدى القيادات التربوية كانت عالية، وجاء ترتيبها كالتالي (الاتصال الفعال عالية جداً، التأهيل والتدريب عالية جداً، فرق العمل عالية، الحرية والاستقلال عالية، تفويض الصلاحيات متوسطة، التحفيز والتشجيع منخفضة)، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة التمكين الإداري للقيادات التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرةِ لصالح أصحاب الخبرة الأعلى.

وهدفت دراسة سالم (٢٠١٦) إلى الكشفِ عن درجةِ توافر متطلباتِ التمكين الإداري لمديري المدارس الثانويةِ الحكوميةِ بغزةِ في ضوءِ إدارةِ التميز من وجهةِ نظرهم، ولتحقيقُ أهداف الدراسةِ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على مجتمع الدراسة المكون من (١٣٣) مديراً ومديرة بالمدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر متطلبات التمكين الإداري لمديري المدارس جاء بدرجة قليلة وجاء ترتيبها كالتالي (الاتصال وتدفق المعلومات بدرجة متوسطة، الدعم الاجتماعي بدرجة قليلة، التفويض والثقة الإدارية بدرجة قليلة، فرق العمل بدرجة قليلة، التدريب والنمو المهني بدرجة قليلة، المشاركة في اتخاذ القرار

بدرجة قليلة، التحفيز الذاتي بدرجة قليلة جداً)، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري يعزى لمتغير (المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، سنوات الخبرة لصالح أقل من ٥ سنوات) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

وحرصت دراسةُ الزاملي (٢٠١٥) إلى التعرفِ إلى درجةِ التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانويةِ بمحافظاتِ غزةِ وعَلاقتُها بمستوى الرضا الوظيفي لديهم، ولتحقيقُ أهدافُ الدراسةِ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات طبقت على مجتمع الدراسة المكون من (١٤٥) مديراً ومديرة بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية كانت كبيرة وجاء ترتيبها كالتالي (المشاركة في اتخاذ القرار كبيرة، تفويض السلطة كبيرة، الاتصال وتدفق المعلومات كبيرة، العمل الجماعي كبيرة، التحفيز متوسطة)، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير لمؤهل العلمي، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأكثر، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية ومستوى الرضا الوظيفي لديهم.

وسَعتْ دراسةُ اللحياني (٢٠١٥) إلى معرفةِ مستوى التمكين الوظيفي وعَلاقَتهُ بتحسين عمليةِ الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانويةِ، ولتحقيق هدف الدراسةِ استخدمت الدراسةُ المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة كأداة لجمع المعلومات طبقت على عينة تكونت من (٥٤٦) معلماً بمدارس التعليم العام تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة البالغ (٣٨٥٦) معلماً بمدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة وجاء ترتيبها كالتالي (الدافعية نحو العمل عالية، التدريب والنمو المهني متوسطة، الاستقلالية متوسطة، تفويض الصلاحيات متوسطة)، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى التمكين الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة)، وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جميع مجالات مستوى التمكين الوظيفي ومجالات مستوى تحسن عملية الاتصال الإداري، وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التمكن الوظيفي، وبين مجالات مستوى تحسن عملية الاتصال الإداري.

كما أجرت عونية أبو اسنينية (٢٠١٥) دراسة بهدفِ معرفةِ درجةِ ممارسةِ عمليةِ صنع القرار الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانويةِ في محافظةِ عمان، ولتحقيقُ هدفُ الدراسةِ تم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وطبقت على عينة طبقية عشوائية مكونة من (١٢٠) معلماً ومعلمة بالمدارس الثانوية، تم اختيارها من مجتمع الدراسة المكون من (٣٧٦٤) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لعملية صنع القرار الأخلاقي كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٥) إلى الكشفِ عن واقع عمليةِ اتخاذِ القرار لمديري مدارس التعليم العام بالمدينةِ المنورةِ، ولتحقيقُ أهدافُ الدراسةِ فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة جمع البيانات والمعلومات في استبانة تم تطبيقها على مجتمع الدراسة المكون

من (٢٩٢) مديري مدارس التعليم العام، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقعَ عمليَّة اتخاذ القرار لمديري مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

أما دراسة موودلي (Moodley, 2012) فقد هدفت إلى معرفةِ كيفيةِ ممارسةِ القيادةِ وصُنع القرار لدى الهياكل المختلفة بالمدرسة في جنوب أفريقيا، وكذلك معرفة درجة ممارسة صُنع القرار، مع الكشف عن كيفية تنميتهِ وتعزيزهِ، إضافةً إلى التحدياتِ التي تعوقُ صنعَ القرار، ولتحقيقُ أهدافُ الدراسةِ فقد استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع المعلومات والبيانات فقد تم استخدام الاستبانة والمقابلة والملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود عدداً من المعوقات التي تواجه صناعة القرار منها فرض الذات، وعدم توفر دعم الأقران.

كما قام عبد الرسول (٢٠١٠) بدراسةِ هدفت إلى الكشفِ عن العلاقةِ بين المشاركةِ في صنع القرار والأنماطِ القياديةِ لدى مديري المدارس الابتدائيةِ في مصر، ولتحقيقُ أهدافُ الدراسةِ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلوماتِ في استبانةٍ تم تطبيقها على عينةٍ مكونةٍ من (٤٩٦) مدير ووكيل ومعلم أول، ومعلم، وأخصائي اجتماعي بالمدارس الابتدائيةِ، وأظهرت نتائج الدراسةِ تدني المشاركةِ في صنع القرار لدى مديري المدارس الابتدائيةِ، كذلك أشارت نتائج الدراسةِ إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطيةٍ بين مستوى المشاركةِ في صنع القرار والنمطِ القيادي لمديرِ المدرسةِ.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراساتِ السابقةِ والمتعلقة بمحوري الدِّراسة، التمكينُ الإداري، والمشاركةُ في صُنْع القرار، سيكون التعقيب من خلال أوجه التشابهِ، وأوجه الاختلافِ، وأوجه الاستفادة، وأوجه تميّز الدِّراسةِ الحاليةِ عن الدراساتِ السابقةِ، وذلك كالتالي:

أوجه التشابُه:

تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في منهج الدراسة، حيث تمثل منهج الدراسة الحالية في المنهج الوصفي الارتباطي كذلك دراسة شذا الهروط (٢٠١٨).

كما تشابهت في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات كدراسة شذا الهروط (٢٠١٨)، ودراسة الأحمري (٢٠١٦)، ودراسة سالم (٢٠١٦)، ودراسة الزاملي (٢٠١٥).

كما تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مرحلة التطبيق حيث طبقت الدراسة الحالية في مدارس التعليم العام كدراسة اللحياني (٢٠١٥).

كما تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في بيئة الدراسة، حيث تمثلت بيئة الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية كدراسة أمل الأحمري (٢٠١٦)، ودراسة اللحياني (٢٠١٥).

أوجه الاختلاف:

تم تناول أوجه الاختلاف من حيث: الهدف، منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة، مرحلة التطبيق، بيئة التطبيق، وذلك كالآتي:

الهدف:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهدافها، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة التمكين الإداري وعلاقته بالمشاركة في صنع القرار لدى قائدات مدارس منطقة الباحة، في حين هدفت دراسة شذا الهروط (٢٠١٨) إلى الكشفِ عن علاقةِ إدارةِ التغيرِ بالتمكينِ الإداري لمديراتِ المدارسِ الثانويةِ الحكومية، ودراسة أمل الأحمري (٢٠١٦) إلى معرفةِ درجةِ التمكينِ الإداري لدى القياداتِ التربويةِ في مكاتبِ التربيةِ والتعليم، ودراسة سالم (٢٠١٦) إلى الكشفِ عن درجةِ توافرِ متطلباتِ التمكينِ الإداري لمديري المدارسِ الثانويةِ الحكوميةِ بغزة في ضوءِ إدارةِ التميز، ودراسة الزاملي (٢٠١٥) إلى التعرفِ إلى درجةِ التمكينِ الإداري لدى مديري المدارسِ الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي، ودراسة اللحياني (٢٠١٥) إلى معرفةِ مستوى التمكينِ الوظيفي وعلاقته بتحسينِ عمليةِ الاتصالِ الإداري لدى مديري المدارسِ الثانويةِ.

كذلك هدفت دراسة نجلاء الخضري (٢٠١٧) إلى الكشفِ عن فاعليةِ اتخاذِ القرارِ في محافظاتِ غزة لدى مديري المدارسِ الثانوية وعلاقتها بإدارةِ الأزماتِ، ودراسة عونية أبو اسنينة (٢٠١٥) إلى معرفةِ درجةِ ممارسةِ عمليةِ صنعِ القرارِ الأخلاقي لدى مديري المدارسِ الثانويةِ، ودراسة الغامدي (٢٠١٥) إلى الكشفِ عن واقعِ عمليةِ اتخاذِ القرارِ لمديري مدارس التعليم العام.

أوجه الاستفادة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تكوين إطار مرجعي نظري حول موضوع البحث، واختيار منهج الدراسة المناسب بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة، والمساعدة في الاستفادة من التوصيات والمقترحات، وإعداد الاستبانة المناسبة، وكذلك اختيار المتغيرات (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة في مجال القيادة، الدورات التدريبية)، وتعريف مصطلحات الدراسة؛ إضافة إلى توجيهات الباحثة نحو كثير من المراجع الخاصة ببحثها.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات أنها تناولت متغيرين على درجة من الأهمية في الإدارة الحديثة والتي تهتم بجودة العملية التعليمية من خلال امتلاك القيادات المدرسية للتمكين الإداري، والمشاركة في صنع القرار.

كما تعد هذه الدراسة من الدراسات القلائل – على حد علم الباحثة- في المملكة العربية السعودية والتي تجمع متغيري التمكين الإداري والمشاركة في صنع القرار، كذلك توضيح دور التمكين الإداري والمشاركة في صنع القرار في الوصول بأعضاء المؤسسات التربوية إلى مستوى عال من الإبداع، وهو ما ينعكس إيجاباً على مستوى تلك المؤسسات.

الإطار النظري:

المحورُ الأولُ: التمكينُ الإداريُ:

مفهومُ التمكينِ الإداري:

عُرِّفَ التمكينُ الإداري على أنه العملية التي يتم فيها تفويض المسئوليةِ والسلطةِ للمديرين، مع ضرورةِ إشراكِهم في صنعِ واتخاذِ القراراتِ المتعلقةِ بالمؤسسةِ من أجل تحقيق أهدافِها (Smith.& (Grayling,2006,569

كما عُرِّف التمكينُ الإداري بأنه العملية التي يقوم المدراء من خلالها بمساعدةِ العاملين على اكتسابِ المهاراتِ والسلطةِ التي يحتاجونها لاتخاذِ القراراتِ التي تؤثّر فيهم، وفي عملِهم (الدوري وصالح، ٢٠٠٨، ٢٧).

كما عُرف التمكين الإداري على أنه إعطاء الموظفين حرية أكبر، وصلاحية، في مجال الوظيفة المحددة التي يقوم بها الموظف حسب الوصف الخاص بتلك الوظيفة من ناحيةٍ، ومن ناحيةٍ أخرى منحةٌ حرية المشاركةِ، وإبداء الرأي في أمور تتعلق بالوظيفةِ التي يشغلها، أو خارجْ إطارها (خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٤، ١١).

وعرفه دوفور وموتس (Dufour&Matoos,2013,6) بأنه تعزيزَ قدراتِ مدير المدرسةِ، ومهاراتهِ في إدارةِ المدرسةِ كمؤسسةٍ تربويةٍ ذات رؤيةٍ ورسالةٍ.

كما تم تعريف التمكينُ الإداري على أنه عمليةٌ تهدفُ إلى منح مديري المدارس المسئولية والسلطةِ الواسعةِ في إدارتها، واتخاذِ القراراتِ من خلال توسيع نطاق تفويض السلطةِ، وحفزهم ذاتياً من خلال التأكيدِ على أهميةِ العملِ الجماعي والتواصلِ الفاعل، من أجل تحقيق الأهدافِ التربويةِ (الزاملي، ٢٠١٥، ٧).

كما عُرِّفَ التمكينُ الإداري بأنه الإجراءَ الذي تُعطي بمقتضاهُ القياداتِ الإداريةِ بالمدارس، والمتمثلةِ في المديرين والوكلاءِ مسئوليةِ تحديد رؤية ورسالة المدرسة، وأساليب تحقيق أهدافِها، وسلطةِ صنع واتخاذِ القراراتِ المناسبةِ، وحل المشكلاتِ اليوميةِ دون الرجوع للسلطاتِ الأعلى بالإداراتِ التعليميةِ (أبو جمعة، ٢٠١٧، ٤١١).

كما عُرِّفَ التمكينُ الإداري على أنه منحَ مديراتِ المدارس الصلاحياتِ اللازمةِ للمشاركةِ في صنع واتخاذِ القراراتِ، وبناء فرق العمل، وتوفير فرص النمو المهني، وإدراك المديراتِ لكفاءتهن الذاتيةِ، مما يسهمُ في تحقيق الأهدافِ التربويةِ (العتيبي، ٢٠١٧، ٦٣٦).

ومن خلال ما سبق يتضح أنه على الرغم من تعددِ التعريفاتِ التي تعرضت لمفهوم التمكين الإداري إلا أنها تتفق في مُجمَلها على منح الأفرادِ الحريةِ في أداءِ مهامِهم، ومنحهم الشعور بمكانتهم، ومشاركتهم في اتخاذ القراراتِ المتعلقةِ بأعمالهم، ويمكن أن يُعرف التمكينُ الإداري على أنه منحُ قائداتِ المدارس صلاحياتٍ واسعةٍ ومشاركتهن المعلوماتِ، و صنع واتخاذِ القراراتِ مع قيادات إدارة التعليم، وتهيئةِ البيئةِ المدرسيةِ المناسبةِ التي تحقق الأهدافِ التربويةِ المرجوةِ.

أهمية التمكين الإداري:

اتجهت المؤسساتِ التربويةِ للاهتمام بتمكين المديرين، نتيجةٍ لانعكاس ذلك على جودةِ أداءِ العمليةِ التعليميةِ، وتتضح أهمية التمكين الإداري في كونه يزيدُ من الرضا عن العمل، ويمنحهم سلطة واسعة في تنفيذ مهامهم وزيادة التعاون بينهم، ويزيد إنتاجية المنظَّمةِ لكونه يُسهم في تطوير قابليات العاملين، وزيادة رضاهم، وتمسكهم بالمنظمة، كما تأتي أهمية التمكين من خلال كونه ضرورياً لمواكبةِ التغيراتِ الموجودةِ في البيئة المحيطةِ بالمنظمةِ، فهو يُكسبها مرونة عالية يمكنها من التكيفِ السريع (الدوري وصالح، ٢٠٠٨، ٢٩-٣٠).

كما تتضح أهمية التمكين الإداري من خلال ارتباطِ التمكين بمجموعةِ قضايا تتعلق بنجاح المؤسسةِ، وتفوقها وقُدرتها على تحقيق الأهدافِ والسياساتِ العامةِ لها، مثل: اللامركزية، المؤسسة المتعلمة، وعمل الفريق، وإعادة هندسة العملياتِ، وارتباطِ التمكين بالموردِ البشري الذي يُعد ركيزةً من ركائزِ المنظمةِ، وموردها الاستراتيجي، فالمنظمةُ التي تمتلكُ موارد بشريَّة مؤهلةٌ، وذاتَ كفاءةً عاليةً في الخبراتِ والمهاراتِ، يتوفر لديها الضماناتِ الحيويةِ لاستمرارها، وبقائِها في الطليعةِ،

وفي ضوء التطورات والتحديات العالمية، أصبحَ من الأهميةِ إعادة هيكلة المنظماتِ، وإطلاق طاقاتها البشرية، من خلال توفير القيادة ذاتَ الرؤى الثاقبة، والبيئة المساندةَ، وتأهيلَ وتدريبَ القادةِ، والموارد البشرية على استخدام التقنيات الحديثة في أداء المهام والواجباتِ (معراج، ٢٠١٥، ١٧).

كذلك يسهم التمكينُ الإداري في زيادةِ فهم العاملين لدورهِم في تحقيق أهداف المنظمةِ، وتطوير الكفاءةِ الذاتيةِ، وكسب رضا العملاءِ، وزيادة مستوى الرضا الوظيفي بين العاملين، وتقليل الشعور بالضعف على العاملين، وزيادة الموائمةِ ما بين احتياجات المنظمةِ والاحتياجاتِ الشخصية للعاملين بها، وتحقيق الإبداع والتميز في إنجاز الأعمال، وزيادة إنتاجية المنظمةِ، وزيادة قدرة استجابة المنظمةِ للمؤثراتِ الخارجيةِ (أبو هتلة، ٢٠١٥، ٤٨).

كذلك يسهم التمكين الإداري في زيادة كفاءة المنظمات من خلال منحها القدرةِ على تحقيق أهدافها، باستثمار خبراتِ ومهاراتِ العاملين بها، وتعبئةِ جهودهِم لتحقيق تلك الأهدافِ، باستخراج طاقاتهم، والحصول على أفضل إبداعاتهم، لإحراز تقدم منظم في مجالاتِ الفاعليةِ الإنتاجيةِ، وإدارةِ الجودةِ، وخدمةِ العميل (طارق، ٢٠١٦، ٤).

ويُعطي الفردَ مزيداً من المسئولية المناسبة للقيام بما هو مسئول عنه، ويُطلق القدراتَ الإبداعية، وتحسينَ الوضع النفسي للعاملين، ويوفر السرعة في اتخاذ القرار وتحقيق الإنجاز بدون بيروقراطية، ويجعل العمل أكثر قيمة مما ينعكس إيجابياً على مستوى الإنتاجية، ويساعد في تحقيق أهداف المنظمة، ويجعل دور القائدِ يقتصرُ على توفير بيئةٍ مناسبةٍ تمكّن الأفراد من تحقيق الأهدافِ المرجوةِ بشكل فعالٍ ومبتكرٍ (عباس، ٢٠١٦، ١٨٩).

ومما سبق يتضح أن أهمية التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارس من خلال قدرته على تطوير مستوى أدائهن، وزيادة ولائهن وانتمائهن للمدرسة، ورفع معنوياتهن بتقدير إدارة التعليم وثقتها بهن، مما يحفزهن عل إثراء التفكير الابتكاري وتحسين أدائهن، مما ينعكس على جودة أدائهن ونجاح المدارس في تحقيق أهدافها.

أهدافُ التمكين الإداري:

تسعى المنظماتُ على اختلافِ تخصصاتِهم إلى تطبيق التمكين الإداري، نظراً لأنه يحقق أهدافاً متعددة منها جعلُ العاملين يتمتعونَ برضاءٍ أعلى تجاه وظائفهم، ومنظماتِهم، ومن ثم تحسين أدائِهم، ويرفع من الكفاءة والفاعليةِ المتزايدةِ، وتطوير أداء العاملين، واستنهاض جهدِهم الكامن، بهدف تطوير أداء المنظمةِ (الدوري وصالح، ٢٠٠٨، ٩٣-٩٤).

ويجعلُ المنظمةِ أكثرَ قدرةً على الاستجابةِ لبيئةِ المتغيراتِ، وأكثرَ تقديراً لدعم الابتكار، ويتيحُ للعاملين تبنّي أفكاراً مبتكرةً، والتخلي عن الطرق التقليديةِ للاتصال بالمنظمةِ، كما أنها تسعى للتغلبِ على البيروقراطيةِ، من خلال إيجاد التعاون بين العاملين، ومساعدتهم على المساهمة والمشاركةِ في اتخاذِ القراراتِ، بالإضافة إلى تحمل مخاطر عملِهم بشكل فعال، ومساعدتِهم على حل المشكلاتِ التي تواجههم في أعمالهم بدون مشاركة الإدارة في ذلك (محمدية، ٢٠١٦، ١٥).

كما تتمثل أهدافُ التمكين الإداري في إيجادِ قوى عاملةٍ ذاتَ قدراتٍ فاعلةٍ، مما ينعكس بالإيجابِ على أداءِ المنظمةِ، وتوفير بيئة عمل ملائمة وآمنة، مما يزيد من رضا العاملين الوظيفي، وكسب ولائهم وانتمائِهم، وإبقاء المنظمةِ في المقدمةِ، ومحاولةِ جعلها رائدة في مجال عملها، ويُعدُّ التمكينُ استراتيجيةً إداريةً معاصرةً، تُستخدم للوصول إلى الكفاءةِ العاليةِ (معراج، ٢٠١٥، ١٨).

ومن خلال ما سبق يتضح أن أهدافَ التمكين الإداري تتمثلُ في تشجيع قائداتِ المدارس على التطويرِ الذاتي، وإيجادِ مناخ من الثقةِ بينهن وبين إدارةِ التعليمِ، ومشاركةِ قائداتِ المدارس في صنع واتخاذِ القرار، وتعاملهن مع المشكلاتِ المدرسيةِ بكفاءةٍ وفاعليةٍ، وتشجيعهن للعمل التعاوني، والتفاعل بين أعضاءِ المجتمع المدرسي، وتشجيع الطاقاتِ الكامنةِ لدى قائدات المدارس، وتحفيزهن على الإبتكارِ والإبداع في مهامهن، مما ينعكس على جودةِ الأداءِ المدرسي.

خصائصُ المنظمةِ المطبقة للتمكين الإداري:

من الممكن التعرف على المنظمة التي تطبق التمكين الإداري، وذلك لتميزها عن غيرها من المنظمات بالعديد من الخصائص منها وعي القيادات لمفهوم وأهمية التمكين، ووجود ثقافةٌ تنظيميةٌ واعيةٌ تساعد على تطبيق التمكين، واستمرار العمل به، وتركيز القيادة العليا على تطوير الأفراد في المنظمة، وإيجاد رؤية وأهداف مشتركة للعاملين بالمنظمةِ ومنظمتِهم، وتحليل البيئةِ مع التكيفِ المستمر معها، وتوفير هيكل تنظيمي قابل للتطور، ويعزز الشعور بالمسؤوليةِ وتطوير المهاراتِ، وشعور العاملين بالمسؤوليةِ الشخصيةِ، ومشاركة العاملين في اتخاذِ القراراتِ (عفانة، ٢٠١٣، ٢٠-٢١).

ووجودُ فِرقُ عملٍ موجهةٍ ذاتياً، ومشاركة المسئولين لكافَّة العاملين بالمعلوماتِ المتعلقةِ بأهدافِ وتوجيهات المنظمةِ، وامتلاك المنظمةِ لمعايير تضمن من خلالها تنفيذ آراء وأفكار أعضاء الفريق والاستفادةِ منها، ومعاملة أعضاءَ الفريق بالأسلوبِ الإيجابي، وتزويدهم بالمعلومات عن أدائهم المتميز، مما يساعد في زيادة ثقتهم ورفع معنوياتهم، وتجويد أعمالهم من خلال التدريبِ وتطوير المهاراتِ، والوصول إلى المعلوماتِ، واستثمار المصادر والمواردِ الموجودةِ مع ضبطِ استخدامها لتحقيق الأهدافِ (العمري، ٢٠١١، ٦٥).

والتقرير الذاتي Self-report: وتعني حُرية العاملين في خياراتهم، وانتقاءَ أساليب عملِهم، والمفاضلة بينَ بدائلهم لصياغةِ قراراتِهم، والأهمية الذاتية: ويُقصد بها إحساس العاملين بمكانتِهم، ودورهم، واستشاراتِهم، وأهمية الواجبِ الذي يؤدونه، وبالاهتمام الذي يُحظون بهِ (الزاملي، ٢٠١٥، ١٤).

وثقة الأفرادِ بأنفسهم Confidence of individuals to themselves: يدرك العاملون إمكانياتهم، وطاقاتهم، ويثقون بقدرتِهم على أداءِ ما يكلفون به من مهامٍ، ويعتمدون على أنفسِهم في مواجهةِ الصِّعابِ، **وبقدرتهم على التأثير** Their ability to influence: ويُقصد به إيمانِهم بقدراتِهم على أن يكون لهم دورٍ فاعلٍ في منظماتِهم، وإحساس الآخرين بهم، والاستماع لهم وبمقترحاتِهم، والاستفادةِ من ذلك كله (الكبيسي، ٢٠٠٥، ١٤١).

ويحقق التمكينُ الإداري زيادةَ الصلاحياتِ والمسئولياتِ للقادةِ مع إعطاءِ الحُريةِ في ممارسةِ العمل، ويزيد من مقدرةِ القادةِ على حل المشاكل في العمل، وفي الأزماتِ التي تواجههم، ويجعلُهم أقلُّ اعتماداً على الإدارةِ في إدارةِ أعمالهم، ويجعلُهم مسئولين عن نتائج أعمالِهم (اللحياني، ٢٠١٥، ٢٨).

ويركز على القدراتِ الفعليةِ للأفراد في حل مشاكل العمل، والأزماتِ، ويُحقِقُ زيادة النفوذِ الفعَّال للأفرادِ وفِرق العمل، وذلك بإعطائهم المزيد من الحرية لأداء مهامهم، ويستهدف استثمار الكفاءة التي تكمن داخل الأفراد استثماراً فعالاً، ويجعلُ الأفرادَ أقل اعتماداً على الإدارةِ في إدارة نشاطهم، ويعطيهم السلطة الكافية في مجال عملهم، ويجعلهم مسئولين عن نتائج أعمالِهم وقراراتِهم (أبو هتلة، ٢٠١٥، ٤٧).

ويتضح مما سبق أن المدارسَ التي يتم فيها التمكين الإداري تتميز بعددٍ من الخصائص تتمثلُ في اعتمادِ قائداتُها على الذاتيةِ أكثرَ من اعتمادِها على إدارةِ التعليمِ، ويتحملن مسئولية النهوض، والارتقاءِ بالمدارس التي يعملن بها، ويوجِدُ مناخاً مدرسياً مناسباً تعلو فيه القيمِ الإيجابيةِ، ويُكثر فيه التفاعل والتعاون بين أعضاءِ المجتمع المدرسي، وتَحرصُ القائداتُ على تدريبِ وتطوير ذاتِهن، وتحسين أدائهن، وتميُّز مدارسهن بين المدارس الأخرى.

خطواتُ التمكين الإداري:

حتى يُحقِقُ التمكين الإداري ثمرتُه المرجوة، فإنه يجب أن يتم تنفيذه على مراحل وبأسلوب تدريجي، ومن مراحله تحديد أسباب التغيير، وأن يتم التغيير في سلوكِ المديرين، وتحديد القراراتِ التي يشارك فيها المرؤوسين، وتكوين فرقِ عملٍ متعاونةٍ ومتفاعلةٍ (الضفيري، ٢٠١٨، ٤٠٢)، وأن يتم المشاركة في المعلوماتِ، واختيار الأفرادِ المناسبين مع توفير التدريبِ والاتصال للتعبير عن التوقعاتِ، ووضع برنامج للمكافآت والتقدير، إضافة إلى عدم استعجال النتائج (عفانة، ٢٠١٣، ١٨-١٩).

كذلك من خطوات التمكين الإداري تشخيصُ الظروفِ داخل المنظمةِ التي تسبب الشعور بفقدان القوةِ بين العاملين، واستخدام أساليبَ إداريةٍ حديثةٍ، لتزويدِ المرؤوسين بمعلوماتٍ عن فعاليتهم الذاتيةِ، وإزالة الظروفِ والعواملِ الخارجيةِ المسببةِ لشعور العاملين بفقدان القوةِ، والتغيير في السلوك من خلال إصرار ومبادأة المرؤوسين، لإنجاز أهداف المهمةِ المعطاةِ (اللحياني ،٢٠١٥، ٣١).

كما تتمثل خطوات التمكين الإداري في الآتي: أولاً: مشاركةُ المعلوماتِ على مستوى جميع أفرادِ المنظمةِ من خلال بناء الثقةِ مع الأفرادِ بالمشاركةِ، وإتاحةِ الفرصةِ للأفرادِ لتطبيق مبدأ الرقابةِ الذاتيةِ، واستعراض الأخطاءِ كفرصٍ للتعلم، ومساعدةِ الأفرادِ على التصرفِ كمُلاك للمنظمةِ، وتغيير طرق التفكيرِ التقليديةِ، ثانياً: رسم إطار الإدارةِ الذاتيةِ self management من خلال توضيح رؤيةِ ورسالةِ وأهدافِ المنظمة، وتحميل الأفرادِ مسئولية النتائج، وتوضيح حدود تصرفاتِ العاملين ونطاق مسئولياتِهم، وتوفير التدريبِ الملائم للعاملين لتزويدهم بالمهاراتِ والمعارفِ، ثالثاً: بناء فرق العمل Building teams، عن طريق توفير التوجيهِ والتدريبِ لأعضاء الفريق، وتوفير الدعم والتشجيع تجاه التغيير، وإمداد الفرق بالاستقلاليةِ في وضع وتنفيذ الأهدافِ ورسم علاقاته مع بقية الفرق (أبو جمعة، ٢٠١٧، ٤١٥).

ومن خلال ما سبق يتضح أن تطبيق التمكين الإداري في الإداراتِ التربويةِ والتعليميةِ ليس بالأمرِ السهل، حيث أن خطواتَ تطبيقه متعددة، وهذه الخطوات قد يشترك تطبيقُها في الإداراتِ والمدارس، وليست هي الخطواتِ الوحيدةِ والفريدةِ، بل تكتشف خطوات أخرى من خلال الخبرةِ الإداريةِ وبيئة المدارس، وهذه الخطواتِ هي خطوات قد تكون طُبقت في منظمات أخرى، وحققت أهدافِها وحصدت ثمرات التمكين الإداري.

أبعادُ التمكين الإداري:

اختلفت آراء المختصين حول أبعادِ التمكين الإداري نظراً لاختلافِ مفهومه، وتعدد أهدافه، ولم يكن هناك عدداً محدداً من الأبعادِ تم الاتفاق عليها، إلا أنها تضمن التفاعلَ الإيجابي بين القياداتِ والأفرادِ، ومن هذه الأبعاد ما يلي:

- **تفويضُ السلطة** Delegation of authority: الفكرة الأساسية لمفهوم التمكين الإداري تتم من خلال عمليةِ تفويض السلطة والصلاحياتِ إلى المستوياتِ الإداريةِ الدنيا، إذ يصبح العاملين

لهم القدرةِ في التأثير على القراراتِ الممتدةِ من القراراتِ الاستراتيجيةِ في المستوى الأعلى إلى القراراتِ المتعلقةِ بأدائِهم لعملهم (Spreitzer,2007,5). وتعني تفويض السلطةِ أن يعهد بالسلطة إلى شخص آخر لإتمام واجباً محدداً، ويصبح العاملين لديهم القدرةِ في التأثير على القراراتِ المتعلقةِ بأدائهم لعملهم، وهذا يتطلب التحويل من الرقابةِ والتوجيه إلى الثقةِ والتفويض (سلامة، ٢٠١٦، ٢٢).

- **التحفيزُ الذاتي** Self-motivation : تُعدُّ الحوافز مهمة مهما كان نوعُها أو مصدرُها، وتحديد الحوافز، ونوعها لدى العاملين، هو الطريق الذي تتبعه المؤسساتِ، لإشباع حاجاتِ العاملين بها، وتضمن زيادة إنتاجيةِ وكفاءةِ هؤلاءِ العاملين، لأن أساس التمكين هو التعزيز الإيجابي (العجرفي، ٢٠١٧، ١٥٥). ويسهم وجود نظام الحوافز الجيدِ في جذب الأفرادِ وإشباعِ حاجاتهم، ويعزز من استمرارهم في العمل، ويثير المنافسةِ فيهم لتحسين الأداءِ، ويوفر المناخَ التنظيميOrganizational climate الإيجابي، مما يسهم في شعورهم بالرضا والولاءِ التنظيمي (الزاملي، ٢٠١٥، ١٨).
- **العملُ الجماعي** Teamwork: يُعدُّ العمل الجماعي من عناصر القوةِ في تطبيق التمكين بسبب الدور المهم للعمل الجماعي في مواجهةِ المشكلاتِ، وترشيد استهلاكِ الموارد بفاعليةٍ وكفاءةٍ، حيث أن الشعور المشترك بالمسئوليةِ الجماعيةِ، يجلب قوة حقيقية تتمثل في زيادةِ درجاتِ الولاءِ والانتماءِ والالتزام، ويساعد في التغلبِ على المشكلاتِ (عفانة، ٢٠١٣، ١٥). ويجب أن يشعر العاملين الممكنين بالعاملين في وحداتهم، وبإمكانهم أن يعملوا معاً وبشكلٍ جماعي في حل مشاكل العمل، وأن أفكارهم يتم احترامها، وتؤخذ على محمل الجدِ، ويتطلب ذلك مستوى عالياً من الثقةِ (راضي، ٢٠١٠، ٦٤). وتشكيل فريق العمل له دور مهم في مواجهةِ المشكلاتِ التي قد تواجهها المؤسسةِ بفاعليةٍ وكفاءةٍ، فشعور أعضاء الفريق بالمسئوليةِ الاجتماعيةِ، واتحادِهم وإعطائِهم المزيدِ من الاستقلاليةِ في إنجاز مهام محددةٍ أو لحل مشكلةٍ ما، يعد بمثابةِ القوةِ الحقيقيةِ التي قد تساعدهم في تحقيق أهداف الفريق والتي تصب في مصلحةِ تحقيق أهدافِ المؤسسةِ التعليميةِ (مغاوري، ٢٠١٦، ١٥٧).
- **تنميةُ السلوكِ الإبداعي** Developing Creative Behavior: الإبداعُ هو القدرةُ على جمع أو مشاركةِ المعلوماتِ بطرقٍ تولِد أفكاراً جديدةً، وكلما زادت التغيراتِ شدةٍ وسرعةٍ، كلما زادت الحاجةِ إلى السلوكِ الإبداعي، ويعد تنمية السلوكِ الإبداعي لدى القادةِ والعاملين ركناً أساسياً من أركان التمكين الإداري (العجرفي، ٢٠١٧، ١٥٥).
- **التدريب** Training**:** يعُني الجهودَ الهادفة إلى تزويدِ العامل بالمعلوماتِ والمعارفِ التي تكسبه المهارةِ في أداءِ العمل، فنجاح المنظمةِ في تحقيق أهدافها يعود إلى أنها تتيح لعامليها كافة سبل التعلم من خلال التدريبِ والتجريبِ والتعلم الجماعي (معراج، ٢٠١٥، ٢١). ينبغي للمنظمةِ أن توفر نظام طموح لتطوير العاملين، لكي يزودوا بالمعرفةِ والمهاراتِ الضروريةِ، كمهارات التفاوض، ومهاراتِ اتخاذِ القرار، ومهارات حل الصراع، ومهارات القيادةِ (سلامة، ٢٠١٦، ٢٢).
- **الاتصالُ وتدفقُ المعلوماتِ** Communication and information flow: يُعتبرُ الاتصالَ أحد العوامل الضروريةِ لبرنامج تمكين العاملين، ويدل على توافر عنصر حرية الوصول إلى المعلوماتِ الحساسةِ (راضي، ٢٠١٠، ٦٤). ويعد الاتصال وتدفق المعلوماتِ في جميع الاتجاهاتِ، هو المفتاح الأساس للتمكين الإداري، وحتى يكون مدير المدرسةِ ممكناً فلابد من حصوله على المعلوماتِ التي تمكنه من المشاركةِ في تحمل مسئولياته على أكمل وجه

(الزاملي، ٢٠١٥، ١٧). ووجود عملية اتصال فعالة بين المستوياتِ الإداريةِ المختلفةِ تتيح تبادل المعلوماتِ بانسيابيةٍ من مصادِرها الموثوق بها، وتسهم في حسن تصرف الأفرادِ في المواقفِ المختلفةِ والتي تعزز لديهم شعور الثقةِ بالنفس أثناء العمل من جهة، وتعزز ثقة المدراءِ فيهم من جهةٍ أخرى، مما يدفعهم لأن يصبحوا أكثرَ رغبةً والتزاماً في تحقيق أهدافِ المؤسسةِ بفاعليةٍ (مغاوري، ٢٠١٦، ١٥٧).

ويتضح مما سبق تعدد أبعادِ التمكين الإداري، وهذه الأبعاد مُتداخلةٌ، ومُتشابكةٌ، في أدواتها وعناصِرها، وتعددها يساعِد على تحقيق التمكين الإداري، ويسهل على القياداتِ التربويةِ إحداثِ عمليةِ التمكين الإداري باستخدام هذه الأبعادِ مجتمعةٍ، أو أحدها على حسب طبيعةِ الموقفِ، وتتبنى الباحثةُ الأبعادَ (تفويضُ السلطةِ، التدريبُ والتأهيلُ، الاتصالُ وتدفقَ المعلوماتِ، التحفيزُ الذاتي)، حيث إن تفويضَ السلطةِ لقائداتِ المدارس يُلزمه عملية تدريبٍ وتأهيلٍ على تحمل مسئولياتهن، وإدراكِ مهامِهن، ثم تأتي عملية الاتصال وتدفقَ المعلوماتِ للإلمام بأبعادِ السلطةِ والمعلوماتِ المتوفرةِ حتى يتم اتخاذُ قراراتٍ منطقيةٍ وصحيحةٍ، ثم تأتي عملية التحفيز لكي تُشجع على الإبداع والإتقان في المهام الموكلة إلى قائداتِ المدارس.

متطلبات تطبيق التمكين الإداري:

لكي تتحقق أهداف التمكين، يجبُ توفر مجموعةٌ من المتطلباتِ تتمثلُ في وجودِ الدعم الوجداني، خلال فترة تعرض الفردِ العامل لحالاتِ الضغطِ، واستخدام الكلماتِ المشجعةِ، والسماح للأفرادِ بالإطلاع عن كثب على الأداء الناجح والمتميز الذي قام به الآخرون، وشعور الفردِ بالإنجاز أي إنجاز عمل مطلوب منه، وإعلامهِ برضا الإدارةِ عن ذلك الإنجاز (المدهون، ١٩٩٩، ٨٠).

ومن متطلبات التمكين الإداري في المؤسساتِ التربويةِ سيادة مفهوم المُشاركةِ والعمل الجماعي، وتشجيع المديرين على التقدم بأفكارٍ، ومقترحاتٍ جديدةٍ، لتطوير العمل المدرسي، وترك الحرية للمديرين لاختيار طرق تنفيذ المهام التي يقومون بها، وتوفير المعلوماتِ للمدارس في الوقتِ المناسبِ، مع التركيز على النتائج أكثر من الالتزام باللوائح والقواعد (الزاملي، ٢٠١٥، ٢١).

وتوافر الثقةِ المتبادلةِ، والشفافيةِ Transparency، ودعم الأمان الوظيفي Job security، ووجود نظام اتصال فعال، ودعم الرؤساءِ للأفرادِ، ووضوح الأهدافِ والرؤيةِ المستقبليةِ، وتحديد القدرات التي يشارك فيها المرؤوسين، ومعرفة الخطةِ الاستراتيجية The Strategic plan المراد تنفيذها، وتوافر نظام مناسب للحوافز، والتدريبِ المستمر، وتوفير ثقافة تنظيمية مستمرة، مع توفر المعلوماتِ الصحيحةِ من مصادرها الرسميةِ (عباس، ٢٠١٦، ١٩٥).

ومن خلال ما سبق يتضح ضرورةِ تطبيق التمكين الإداري في المدارس، ويحتاج تطبيقه إلى عدداً من المتطلباتِ التي تساعد في تحقيق أهدافهِ، ومن هذه المتطلباتِ: أن يترك لقائداتِ المدارس وضع رؤية ورسالة المدرسةِ، لأنهن الأكثرَ معرفةً بأوضاع المدارس، ومُشكلاتها وأساليبَ النهوضَ بها، ووضع نظامٍ للحوافز والمكافآتِ يكون السلطة فيه لقائدات المدارس، لأنهن الأقدرَ معرفة بالمتميزاتِ من أعضاءِ المجتمع المدرسي، وإعطائهن حرية واسعة لتوفير ما تحتاجه المدرسةِ من موارد مادية وبشرية، وعقدَ دوراتٍ تدريبيةٍ لهن للتعرف على كيفية تطبيق التمكين الإداري بصورة إيجابية، ومطالباتهن بتمكين المعلماتِ وتفويضهن في بعض السلطاتِ.

معوقاتُ تطبيقُ التمكين الإداري:

على الرغم من تعددِ فوائدِ التمكين الإداري، إلا أنه يوجد العديد من المعوقاتِ التي تحد من فوائدهِ وآثاره داخل المؤسساتِ، ومن بين هذه المعوقاتِ عدم تشجيع الأنظمةِ على المبادرةِ والابتكار، والسريةِ في تبادل المعلوماتِ، وضعف نظام الحوافز، وتفضيل أسلوب القيادةِ الإداريةِ التقليديةِ، وضعف التدريبِ والتطويرِ الذاتي، واختلاف أهداف كل من الإدارةِ والعاملين (عفانة، ٢٠١٣، ١٩-٢٠).

وهرميةُ البناءِ التنظيمي، والمركزيةِ الشديدةِ في سلطةِ اتخاذِ القراراتِ، وخوف الإدارةِ العليا من فقدانِ السلطةِ، وعدم الرغبةِ في التغيير، وخوف الإدارةِ الوسطى من فقدان وظائفها وسلطتها، وخوف العاملين من تحمل المسئوليةِ (الزاملي، ٢٠١٥، ٢٢).

وعدم قناعة الإدارةِ العليا بأهميةِ التمكين، وحرص المديرين على مراكزهم ومناصِبهم، وضعف مهارات العاملين وعجزهم عن تحملِ المسئوليةِ، والمناخ التنظيمي غير الصحي، ورتابةِ الهيكلِ التنظيمي وتعدد مستوياته الإداريةِ، مما ينعكس سلباً على معنويات العاملين، ومستوى أدائهم، وعدم عدالة نظام الحوافز (العمري، ٢٠١١، ٦٥).

وارتفاع الأنا لدى القياداتِ الإداريةِ، وشعورهم بالتعالي والتميزِ بما يمنعهم من منح التفويضِ والتمكين، وقصور التدريبِ، وغيابِ ثقافةِ التمكين، وغيابِ النظامِ المحاسبي، وعدم القناعةِ به، وضعف نظام المعلوماتِ والاتصالاتِ، والخوف من تحملِ المسئوليةِ، وعدم وجود الرغبةِ في منح الصلاحياتِ للمديرين، والتركيز على النجاح الشخصي، واتخاذ القراراتِ على أسس شخصية، وتدني مستوى كفاءة العاملين، ومحدوديةِ البرامج التدريبيةِ اللازمةِ لرفع الكفاءةِ الإداريةِ (عباس، ٢٠١٦، ١٩٧).

والمعوقاتُ التنظيميةُ والإدارية Organizational and administrative constraints: وهي تلك المعوقاتِ التي تتعلق بالمنظمةِ، وهيكلها التنظيمي، والسياساتِ والأنظمةِ المعمول بها في المنظمةِ، وما ينتج عن تطبيقها، وتتمثلُ في عدم توفر الموارد التنظيميةِ اللازمةِ لتطبيق منهج التمكين، وضغط الوقتِ، وجمود الثقافةِ التنظيميةِ، وكثرة الأعباءِ الملقاة على العاملين، والبيروقراطية، وتخلف السياساتِ الإداريةِ (معراج، ٢٠١٥، ٢٩).

والمعوقاتُ البشريةُ Human Constraints: وهي المعوقاتِ التي ترتبط بالمواردِ البشريةِ والعاملين في جميع المستوياتِ التنظيميةِ منها ضعف التدريبِ والتطويرِ الذاتي، والنقص في الموارد البشريةِ والضعف في تأهيلها، وعدم النضج الفكري لدى بعض الرؤساءِ، وخوف المدراءِ من الإنجاز الذي سيحققه الأفراد نتيجة التمكين الإداري (الطراونة والنهدي، ٢٠١٧، ٤٢).

ويتضح مما سبق وجود معوقاتٍ تحول دون تطبيق التمكين الإداري في المدارس تتمثل هذه المعوقات في عدم مناسبةِ سلطةِ قائداتِ المدارس مع مسئولياتهن، وعدم وضوح أهمية التمكين وفوائدهِ لدى بعض قائداتِ إداراتِ التعليم، مما يولد لديهن الخوف من إحداثِ التمكين الإداري اعتقاداً بفقدهن للمكانةِ والنفوذِ، ووجود بعض القوانين واللوائح الملزمةِ بالرجوع إلى القيادات العليا في اتخاذِ القراراتِ، وقلة عقد الدوراتِ والورش التدريبيةِ لقائداتِ المدارس والخاصة في مجال التمكين الإداري.

المحور الثاني: المشاركةُ في صُنع القرار: Participation in Decision-Making

مفهومُ المشاركةِ في صنع القرار:

تنوعت تعريفات صنع القرار Decision Making ، لاختلاف وجهات نظر المختصين حيث هناك الكثير من الكتاباتِ في مختلفِ التخصصاتِ عن القرار، وكذلك تداخلهُ مع مفهوم اتخاذِ القرار، حيث تُعرف عملية اتخاذ القرار بأنها عملية تفكير مركَّبة، تتضمنُ العديدِ من المهاراتِ العقليةِ كتحديد المشكلةِ، وجمع البياناتِ والمعلوماتِ حولها، ووضع البدائل المناسبةِ، والموازنةِ والمفاضلةِ بينها، ثم إصدار الحكمِ المناسبِ للوصول إلى أفضلِ هذه البدائل (الحربي وأحمد وفراج، ٢٠١٦، ١٧٢).

كما تُعرفُ عمليةُ اتخاذُ القرار بأنها الطريقةُ المنظمةُ التي يتم من خلالِها مواجهةِ المواقفِ والمشكلاتِ أثناء العملِ عن طريق توفير المعلوماتِ الدقيقةِ والجيدة، مع إيجادِ البدائل المناسبةِ، واختيار البديلِ الأفضلِ من بينها لتحقيق الأهدافِ المناطِ تحقيقها (محمد، ٢٠٠٨، ١٩٤).

بينما تُعرف عملية صنع القرار بأنها مجموعة من الخطواتِ العلميةِ، تقوم على أساسٍ من التفكيرِ المنطقي، والمعالجةِ العلميةِ لمجموعة من البياناتِ والمعلوماتِ، المرتبطةِ بمشكلةٍ أو قضيةٍ تعليميةٍ ما، بغرض اختيار بديل واحد من بديلين أو أكثر من البدائل المطروحةِ للوصول لحلها (عامر وعبد الرؤوف، ٢٠٠٩، ٢٣٦).

كما تُعرف على أنها العملية التي تحتوي على أكثر من خطوة أو مرحلة بغرض الوصول إلى قرار معين، وليست مرحلة من مراحل تكوين القرار، بل مرحلة متكاملة تطلق على جميع المراحل التي يمر بها القرار ابتداءً من تحديد المشكلةِ وانتهاءً بحلها ومعالجتها بشكلٍ أو بآخر (الدهمشي، ٢٠١٢، ٨٥).

كذلك تم تعريف عملية صنع القرار على أنها عملية تسبق اتخاذ القرار، وتتضمن جميع العناصرِ المكونة للقرار، ويُعبر عنها في صورة بدائل متعددة، ولكل بديل رؤية خاصة لحل المشكلةِ أو القضيةِ (الدعيلج، ٢٠١٤، ١٩٨).

وفي مجال المؤسساتِ التربويةِ تُعرف المشاركةِ في صنع القرار بأنها إشراكِ العاملين في الإدارةِ مع مديري المدارس، وتعاونهم معاً في اتخاذِ القرار ضماناً لوضوح الرؤيةِ، وتبادل الآراء بينهم (محمد، ٢٠٠٨، ٢٠٩).

كما تُعرف بأنها مدى مشاركةِ القياداتِ للمديرين في عمليةِ صنعِ القرار الخاص بأمور المدرسةِ، وتعتمد على القيادةِ نفسها ومدى تقبلها لآراء المديرين وأفكارهم (أحمد، ٢٠١٠، ٣٠).

في حين تم تعريفها على أنها العملية التي يقوم بها مدير المدرسةِ وبعض المعنيين، وتتكون من عدد من الخطواتِ تتمثل في تحديدِ المشكلةِ، وجمع البياناتِ والمعلوماتِ، وتحليلها، وطرح بدائل للحلول، ثم اختيار أفضلِ البدائل (عبد الرسول، ٢٠١٠، ١١٠).

ويتضح مما سبق أن صنعَ القرار أحدُ العملياتِ التي تسبق اتخاذِ القرار، وعملية اتخاذِ القرار عملية مستمرة في إداراتِ التعليم، والمؤسسات التربوية بتنوعها، ويقع العبءُ الأكبرُ في صنع واتخاذ القراراتِ على إدارةِ التعليم والقياداتِ العليا، لأنهما المنوط بهما مشاركة قائداتِ المدارس في صنعها واتخاذها، وتعتمد فاعلية اتخاذِ القراراتِ على مهاراتِ وقدرات قياداتِ إدارةِ التعليم ودرجة تدريبها، ومدى تطبيقها للأسلوبِ العلمي في اتخاذِها، ومدى اقتناعها بأهميةِ مشاركةِ قائداتِ المدارس في صنع القراراتِ، ويمكن تعريف المشاركةِ في صنع القرار بأنها مشاركة القياداتِ التربويةِ بإدارة التعليم لقائداتِ المدارس في تبادل الآراء والأفكار حول المشكلاتِ التي تواجه إدارة التعليم والمؤسساتِ التربويةِ، بهدف اتخاذ قرار بشأنها لوضع الحلول المناسبةِ لها.

أهميةُ مشاركةُ القياداتِ المدرسيةِ في صنع القرار:

تُعتبرُ مشاركةُ القياداتِ المدرسيةِ في صنع القرار، أحد العواملِ المهمةِ في اتخاذِ القرارِ المناسبِ الذي يحقق أهدافه، فتعمل هذه المشاركة على جعل القرار المتخذ أكثر ثباتاً وقبولاً لدى أفراد المنظمةِ، فيعملون على تنفيذِه بحماسٍ وتفاني، وتحقق الثقة المتبادلة بين القيادةِ وأفراد المنظمةِ، وتزيد الإحساس بالمسئوليةِ لدى الأفرادِ وتفهمهم لأهدافِ المنظمةِ، مما ينعكس على استعداد الأفراد وجعلهم أكثر قبولاً لتنفيذ القرارات، وترفع الروح المعنوية لدى أفراد المنظمةِ، وإشباع حاجة الاحترام وتأكيد الذات (البنا، ٢٠١٣، ١٠٥).

وتزيد من دافعية أفراد المنظمةِ نحو العمل، وتحد من الظواهر السلبية لديهم، كالتباطؤ في أداء المهماتِ، كما تعمق الرضا الوظيفي، والالتزام والولاء والانتماء لديهم في المنظمةِ، وتساعد على تخفيف حدة الصراع بين الأفرادِ، من خلال تقاسم السلطةِ بين الجميع، وتساعد في استقرار المنظمةِ (الرواشدة، ٢٠٠٧، ٤٩).

وتتمثل أهمية المشاركةِ في صنع القرار في المجال التربوي من خلال أنها تعملُ على تحسين أداءِ القياداتِ المدرسيةِ، وتجعلهم أكثر حماساً لها، وتوثق الصلةِ بينهم وبين إدارةِ التعليم، وترفع الروح المعنوية لديهم، وتتيح الفرصة لمعرفة الحلول للمشكلاتِ التي تواجه عملهم ومهامهم، وتتيح الفرصة لتدريب أكبر عدد من القياداتِ المدرسيةِ على مستوياتٍ متعددةٍ من المسئولياتِ الإداريةِ (محمد، ٢٠١٣، ١٤٩-١٥٠).

وأن هذه المشاركة توجد عَلاقةٌ إيجابيةٌ وتعاون فاعل بين القياداتِ المدرسيةِ والرضا عن العمل، وتتيح الفرصة للمشاركةِ في رسم السياسةِ التعليميةِ للمدارس مما ينعكس على رفع معنويات القياداتِ المدرسية، وحماسهم لأداء مهامهم وواجباتهم (ربيع، ٢٠٠٦، ٢٠٨).

كما أن المشاركة في صنع القرار تتيح المجال للقيادات التربوية للتعبير عن آرائهم، والإسهام بمقترحاتٍ تزيد من نشاطِهم، وتعملُ على إيجادِ مناخٍ ملائمٍ يُشجع على التغيير، وينمي القيادات الإدارية، ويحقق الثقة المتبادلة بين القياداتِ المدرسيةِ والمسئولين عن العمليةِ التعليميةِ، ويساعد في ترشيد عمليةِ اتخاذِ القرار، وتحسين نوعية القرار المتخذِ (عابدين ٢٠٠٥، ١٢٨-١٢٩).

وتشكل حافزاً قوياً للقياداتِ المدرسيةِ ليكونوا أكثر انتماءاً لها، ويزيد من شعور القياداتِ المدرسيةِ بأهميتهم، حيث إن إشراكهم في اتخاذِ القراراتِ يعطيهم الشعور بالأهميةِ، وأنهم من العناصر المهمة في المؤسسةِ التعليميةِ، تُحسن من نوعيةِ القراراتِ الإداريةِ، نتيجة لقدرة القياداتِ المدرسيةِ على إظهار الملاحظاتِ، والعوامل التي تشكل الموقف، ويصعب على القياداتِ العليا اكتشافها، تزيد من معدلاتِ تحسين الأداءِ، والإقبال على تحمل المسئوليةِ (محمد، ٢٠٠٨، ٢١٠-٢١١).

ومن خلال ما سبق يتضح أن المشاركة في صنع القرار لدى قائداتِ المدارس يحقق العديدَ من الأهميةِ للعمليةِ التعليميةِ والتربويةِ تتمثل في زيادةِ رضاهن عن العمل، وتقوي الثقةِ بين قائداتِ المدارس وإدارةِ التعليم، وتجعل قائدات المدارس يقبلن التغيير في أساليبِ العمل، ويساهم في إيجادِ مناخٍ مناسبٍ يتولد فيه روح الإبداع والابتكار لديهن، ويزيد من التعاون والتفاعل الإيجابي بين قائداتِ المدارس وإدارةِ التعليم.

خُطواتُ صنعُ القرار:

يتم صنع القرار بطرقٍ متعددةٍ، إلا أن صنع القرار الجيدِ يعتمد على خطواتٍ موضوعيةٍ وواضحةٍ وذات تسلسلٍ واضحٍ من هذه الخطواتِ ما يلي:

الخُطوةُ الأولى: تشخيصُ المشكلةِ: Defining the Problem

تشخيصُ المشكلةِ من أهم عوامل خطوات اتخاذ القرار، وأن عناصر المشكلةِ قد تبدو من أول نظرة ولكنها تكون مضللة وبعيدة عن الأسبابِ الحقيقيةِ للمشكلةِ، فمثلاً القيادة قد ترى أن المشكلة هي اصطدام بين الشخصياتِ، بينما المشكلة الحقيقية هي ضعف الهيكل التنظيمي، إذا فتشخيص المشكلةِ تعد الأساس الذي يبنى عليه المراحل التاليةِ (االدهمشي، ٢٠١٢، ٨٦).

وتبدأ عملية اتخاذِ القرار بملاحظةِ وجود مشكلة ما، لذلك برزت أهمية تحديد المشكلةِ، وتشخيصُها، لأن تشخيصَ المشكلةِ بطريقةٍ خاطئةٍ قد يؤثر سلباً على عمليةِ اتخاذِ القرار (هجو، ٢٠١٢، ٩٩).

ومن الضروري أن يعرفَ القائدُ في هذه الخطوة تحديده لطبيعةِ الموقفِ الذي أوجد المشكلة، ودرجة أهمية المشكلةِ، وعدم الخلطِ بين أعراضها وأسبابها، والوقت الملائم لمناقشتها وحلها، واتخاذ القرار المناسبِ بشأنها (حامد، ٢٠٠٩، ١٩٠).

وتحتاج القيادةُ الواعيةُ إلى تشخيص أوضاعِها، ومعرفةِ المشكلاتِ القائمةِ والمنتظرةِ، ومعرفة أبعادِها وتحديدِها تحديداً دقيقاً يكشف عن جوانبها المختلفةِ، لأن من يبحث في المشكلةِ يحتاج إلى تحليلِها، ويعرف جميع جوانبها، ويميز بين ما هو جوهري وما هو غير جوهري، لأن القرارَ الذي يُعالجُ أعراض المشكلةِ لا تفاصيلِها، لا يعالِجها مادامت أسبابُها بقيت دونَ عِلاجٍ، والجهدِ والمال الذي ينفق في معالجةِ الأعراض يُتم إهدارُها، وتبقى المشكلةُ كما هي تؤثر على سير المنظمةِ وتمنع منافستها وتطورها (عريفج، ٢٠٠٤، ٨٦).

الخطوةُ الثانيةُ: جمعُ البياناتِ والمعلوماتِ: Data Collection and Information

وتشملُ هذه الخطوةَ الحقائقَ والأفكارَ والآراءَ المتصلة بالمشكلةِ، ويجب أن يتم توفير المعلوماتِ اللازمةِ لاتخاذِ القرار بالنوعيةِ والكميةِ والسرعةِ المناسبةِ والملائمةِ (عطوي، ٢٠٠٤، ٢٩).

وتبرز أهميةُ هذه الخطوةَ في ضرورتها لتحديد بدائل الحل، والمفاضلةِ بينها، إذ أن سبب الكثير من الأخطاءِ التي تقع فيها بعض الإداراتِ عند اتخاذِ القرار يعود إلى عدمِ نجاحها في جمع المعلوماتِ المناسبةِ وتحليلها بصورة صحيحة (ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٥).

واتخاذ القرار الصحيح يعتمد على دقةِ المعلوماتِ والإحصاءاتِ ومدى تنظيمها وتحليلها للاستفادة منها لأقصى حد، وقد يعترض جمعها بعض العقباتِ، منها على سبيلِ المثال لا الحصر القصور الذي يحدث لدى الأجهزةِ في إعدادِ البياناتِ المقدمةِ لصانع القرار، أو تضارب ونقص المعلوماتِ والبياناتِ اللازمةِ، وعند جمع المعلوماتِ عن مشكلةٍ معينة، فإنه يجب مراعاة النواحي السلوكية والاجتماعية المتصلة بها، مثل القيم والمعايير والعادات والتقاليد، كما أنه يجب أخذ العوامل البيئيةِ في الاعتبار عند اتخاذِ قرارٍ معينٍ (حسين، ٢٠٠٦، ١٠٣).

الخطوةُ الثالثةُ: البحثُ عن البدائل: Search for Alternatives

يُعد البحثَ عن الحلولِ المناسبةِ للمشكلةِ بمثابةِ البدائلِ ذات الصلةِ بحل المشكلةِ، وعن طريق جمع البياناتِ والمعلوماتِ الكافيةِ في مرحلة جمع المعلوماتِ، فإنه يمكن وضع البدائلِ التي يُعد أحدها أو بعضها حلاً للمشكلةِ (الدعيلج، ٢٠١٤، ٢١٧)

وتُعد البدائل حلول محتملة وليست حلولاً نهائية لمشكلة ما، وينبغي التأكيد على ضرورة أن تكون هذه البدائل ذات علاقة منطقية بالمشكلةِ واستبعاد البدائل الغير منطقية، وذلك حتى تسهل عملية اختيار البديلِ المناسبِ (ربيع، ٢٠٠٦، ٢٠٣).

ويوجد العديد من الطرق للوصول إلى الهدفِ الواحدِ، وقلما ما يوجد حلاً واحداً لمشكلة ما، ولهذا على القيادةِ أن لا تتعجل بالحل، وأن لا تقبل بأول حل يظهر لها دون وضع حلول أخرى أو بدائل يمكن الاختيار منها (مصطفى، ٢٠١٢، ٢٢٠).

وتُعد الحلولَ البديلة الطريقَ الوحيدَ لإيجاد الافتراضاتِ الأساسيةِ إلى مستوى الواقع، لأنها تختبر هذه الفروض ومدى صحتها، وتستلزم هذه الخطوة تفكيراً ابتكارياً وعصف ذهني، ومقدرة على التخليل للعثور على الحلولِ المناسبةِ (محمد، ٢٠٠٨، ٢٠٠).

ويُبحث عنها من خلال البيئةِ الداخليةِ والخارجيةِ للمنظمةِ، وتُصاغ المعلوماتِ والبياناتِ كبدائل مناسبةٍ لتحقيق الأهدافِ، وتقود البدائل إلى أفضل حالة مقبولة، فإيجادها يؤدي إلى تحقيق الهدفِ، وإزالةِ المشكلةِ، ويمكن أن يُستدل على القرار، ونجاح القرار يمكن أن يستدل عليه من عدد البدائل الموجودةِ ومدى واقعيتها والوقت المطلوب لتحقيقها (الكريم، ٢٠١٠م، ١١).

الخطوةُ الرابعةُ: اختيارُ البديلِ المناسبِ: Choose the Appropriate Alternative

تُعتبر هذه الخطوةَ من الخطواتِ المهمةِ لاتخاذ القرار في المنظماتِ المختلفةِ، وذلك لأنها يتم فيها تحديد البديلِ الذي يحل المشكلة محل البحثِ، وفيها يتم معرفة البدائل المحتملةِ لمواجهةِ الموقفِ أن لحل المشكلة التي يراد اتخاذ القرار بشأنها (حرز الله، ٢٠٠٧م، ١٩).

ويتم فيها اتخاذِ القرار بصورة فعلية، فإذا تم تحديد البديلِ المناسبِ فهذا يشير إلى أنه تم اتخاذ القرار بشأن المشكلةِ المرادِ اتخاذ القرار بشأنها، مع ملاحظةِ مراجعة الهدفِ ومدى مطابقته مع البديلِ الذي تم اختياره، وذلك للتأكد من أن هذا البديل سيحقق المطلوب، وكذلك التأكد من أن البديلَ لا يحتوى على أخطاءٍ ولو قليلة (ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٦).

وهذا الخطوة تبقى صعبة لأن الحالاتَ التي تكشف عن بديلٍ يكون هو الأفضل والأقل تكلفة وأسرع تنفيذاً، ولا يصادف اعتراضاتٍ من صانعي القرار، وتتوافر فيه الشروط البشرية والمادية، وهذا قد يسبب أزمة في اتخاذِ القرار الفعلي، فيلجأ البعضُ إلى تجربةِ البديل الذي يقع عليه الاختيار للتأكد من مميزاته وعيوبه، وليس في هذه التجربة ما يقلل من عملية الاختيار ما دامت قد حصرت البدائلَ في بديلٍ أو أثنين تم الإجماعُ عليهما (عريفج، ٢٠٠٤، ٨٩).

ويتم في هذه الخطوةَ الموازنة والمفاضلة بين البدائل، وتقييمها لمعرفةِ البدائل كلا على حده، ووفرة الموارد له، وكلفته، ومدى تنفيذه،، وحاجته إلى التدريبِ، وهذه الخطوة هي في حقيقتِها ثمرة للخطواتِ الثلاثِ الأولى، حيث يتم من خلالِها اختيار البديل الأفضل والمناسبِ (عابدين ٢٠٠٥، ١٢٦).

وعلى القيادةِ الإداريةِ أن تأخذ في اعتبارها عدة ملاحظاتٍ منها الأخطار: من حيث قلة الأخطارِ المتوقعةِ، والوفر في الجهد: ويعني قلة الجهدِ المبذول الذي يعطي نتائج كثيرة ومفيدة، والموارد البشرية: وتعني قدرة الأفرادِ وصلاحيتِهم ومهاراتِهم (الدهمشي، ٢٠١٢، ٨٧).

الخطوةُ الخامسةُ: تنفيذُ القرارِ ومتابعتهِ:

بعد اختيارِ البديلِ المناسبِ، والذي تم الاتفاقَ عليه واختيارهِ، فإنه يتم وضع برنامج للتنفيذِ، ويُعني التنفيذُ الاختيارَ الأفضلَ لأي قرار، مما يستوجب على متخذِ القرارِ تحديد الأفرادِ الذين يقومون بعملية التنفيذِ، وتحديد مسئولياتِهم، وعلاقاتِهم بالآخرين، مع تحديدِ وسائل متابعةِ تنفيذ القرارِ، ومواجهتها أولاً بأول، مع العملِ على حلِها، وتحديد المعاييرِ التي تستخدم لقياس النجاح أو الفشلِ في عمليةِ التنفيذِ، وتُعد المتابعة الإشراف على عمليةِ التنفيذِ، ومعرفةِ الأخطاءِ التي قد تحدث قبل وقوعها مع العملِ على تجنبها، ولهذا فإن الأفرادَ الذين يتولون عملية المتابعةِ أن يكون لديهم تصور عام عن الصعوباتِ والمشكلاتِ التي قد تعترض عملية التنفيذِ (مصطفى، ٢٠٠٩، ١٦١).

وعلى القائد الإداري الذي يقوم بتنفيذ القرارِ أن يضع خطة واضحة لكيفية تنفيذ القرار، وينظم الاتصال بينه وبين من سيشتركون في تنفيذ القرار، ثم قيام القائد بعمليةِ ضبطٍ للمعلوماتِ والتدقيق فيها لضمان استمرارية التنفيذِ، ومعرفة ما يعتري تنفيذ القرارِ من صعوباتٍ، مع إجراءِ التعديلاتِ اللازمةِ لعمليةِ التنفيذِ (حمادات، ٢٠٠٦، ٧٨-٧٩).

ويتوقف نجاح هذه الخطوة على قدرةِ ومهارةِ القيادةِ الإداريةِ المسئولةِ عن تنفيذِ القرارِ، وقدرتهِ في تحديدِ البديلِ الذي أُختير في السابق، وعلى عمليةِ التقييمِ الفعلية لهذا البديل، وعلى معرفةِ إمكانيةِ تطبيقهِ (الكريم، ٢٠١٠م، ١٢).

ومن خلال ما سبق يتضح أن عملية اتخاذِ القرارِ تمر بخطواتٍ مهمةٍ تترابط فيما بينها عند عمليةِ تنفيذ القرار، وهذه الخطوات هي بمثابة إرشاد للقياداتِ التربويةِ عن كيفية اتخاذِ القراراتِ، وخاصة في إدارةِ التعليمِ التي تكلف بأعمالٍ متعددةٍ ومتشعبةٍ، تحتاج إلى الكثيرِ من اتخاذِ القراراتِ، حيث أن كل خطوة من خطواتِ اتخاذِ القرارِ تُعد خطوة هامة وضرورية يجب على إدارةِ التعليمِ الاهتمامِ بها وتطبيقِها وتدريب القياداتِ عليها، وعلى القيادةِ التربويةِ التي تتخذ القرار أن تتصف بالموضوعيةِ، والحصافةِ، وحسن البصيرةِ خلال خطوات اتخاذِ القرارِ.

شروطُ صنعُ القرارِ الفعالِ:

توجد مجموعة من الشروط ينبغي على متخذِ القرارِ مراعاتها عند صنعِ أي قرارٍ من أجل سلامةِ القرارِ وتحسينِه وتحقيقِ أهدافِه، ومن هذه الشروط أن يكونَ القرارُ صحيحاً حتى يُحقق الهدفَ المرادَ منه، وأن يكونَ دقيقاً وواضحاً حتى لا يحدث سوء في عمليةِ الفهمِ، وأن يكون واقعياً ويمكن تطبيقه، وأن يراعي قلة التكلفة والوقت المتاح (الزهيري والراوي، ٢٠١٨، ٣٢٧).

وأن يكون هناك أسس وقواعد تُبنى عليها صناعة واتخاذ القرار، حتى تكون حافزاً للمرؤوسين لتنفيذ القرار، مع شرح مختصر وموجز عن أهدافِ القرارِ وأبعادهِ حتى يمكن فهم ما يتم يراد تطبيقه مما يساعد على دقة التطبيق (الدعيلج، ٢٠١٤، ٢١٢)، وأن يتم تطبيق القراراتِ الاستراتيجيةِ والمهمةِ على خطواتٍ يراعى فيها الموارد الماليةِ المتوفرةِ، وقدرة الأفرادِ على تنفيذِها، حتى يتم استيعابها من قبل العاملين وتحقيقها (المعايطة، ٢٠٠٧، ١٣٩). وأن يتوفر عامل السرعةِ في اتخاذِ القرارِ مع مراعاةِ الموقفِ أو المشكلةِ، وأن يتوافر عاملي القبول والجودة في القرارِ (ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٩).

وأن يتصف صانعَ القرار بالمرونةِ وعدم تخوفه مما قد يترتب من تغيرات أو تعديلات على صنع القرار، وأن يكون تفكير متخذ القرار منطقياً أي يخلو من التناقض ويكون دقيقاً واضحا (محمد، ٢٠٠٨، ٢١٧).

ومراعاة البيئةِ الداخليةِ في المؤسسةِ المتمثلةِ في القيم والاتجاهاتِ السائدةِ في المنظمةِ، والأنظمةِ والقوانين، والإجراءاتِ، والسياسات، ومراعاة البيئة الخارجية المتمثلة في القوى والعوامل السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والتكنولوجية، والاقتصادية، والحرص على مشاركةِ الأفرادِ العاملين في المنظمةِ، والأخذ بآرائهم وقبول أفكارهم (السفاسفة، ٢٠٠٥، ٨٤-٨٥).

ويتضح مما سبق وجود عدداً من الشروطِ لصنع القرار الجيدِ منها أن تراعي القيادةُ الإداريةُ الوقتُ المتاحُ، ومدى سريته، وقلة تكلفته، وهل يفضل أن يكون القرار فردياً أو جماعياً، كما أن صنع القرار الجيد يتوقف على قيادةِ وخبرةِ متخذ القرار وكفاءتِه وقيمِه، ودرجة تعلمه، وعلى بيئةِ القرار، وعلى الطريقةِ التي يتم بها توصيل القرار، وتحديد المشاركين في صنع القرار، وهذه الشروط ليست ملزمة بل هي اختيارية، وإنما تطبيقها سيؤدي إلى نجاح صنع القرار واتخاذِه.

معوقات صنعُ القرار:

نظراً لتعدد خطوات صنع واتخاذ القرار، فإن كل خطوة تواجها مشكلة أو مشكلات وهذه المشكلات مُتداخلة، ومتشعبة قد ترتبط بمتخذ القرار، أو بالبيئةِ المحيطةِ بالمؤسسةِ أو المنظمةِ أو الإدارةِ أو بيئةِ المؤسسةِ نفسها، ومن معوقاتِ صنع واتخاذِ القرار **قصور المعلوماتِ والبياناتِ**، والإحصاءاتِ اللازمةِ لتحديدِ المشكلةِ، وتحليلها، والاختيار بين البدائل، وفي عملياتِ تطبيقِها ومتابعتِها وتقويمِها، وعدم وجود وقتٍ كافي لمعرفةِ القراراتِ البديلةِ، مما يستدعي اتخاذ قراراً عاجلاً بأسلوبً غير علمي لا يُحقق نتائجه، وعدم وجود مشاركة حقيقية في اتخاذِ القرار (عابدين، ٢٠٠٥، ١٣٠).

واصطدامُ خُطواتُ اتخاذِ القرار بالروتين الزائدِ، حيث أن الإجراءاتَ الشكلية والروتين بأشكاله يُعد من أخطر المعوقاتِ التي تعرقل اتخاذ القرار، وصعوبة اختيار الحل المناسبِ من بين عدة بدائل للمشكلةِ الواحدةِ، وعدم اختيار الوقتِ المناسبِ لدراسة المشكلةِ، وتنفيذ القرار المتخذ بشأنها، وعدم وجود نظام سلس للاتصال، وتدخل العوامل الشخصية في مراحل عملياتِ صنع واتخاذِ القرار (الدعيلج، ٢٠١٤، ٢٢٤-٢٢٥).

والتردُ والحيرةُ وتعني الحيرةِ التي تنتاب القائدَ الإداري في اختيار البديل الصحيح من عدةِ بدائل قريبة من بعضها، وقد يرجع هذا التردد إلى أسبابٍ عديدةٍ منها عدم تحديد المشكلاتِ أو الأهدافِ، وعدم توقع النتائج من البدائل المتعددةِ، وحالة السلبيةِ والشكِ التي تحيط بالقيادةِ التربويةِ نتيجة لتعدد الأساليبِ الرقابيةِ التي تلاحظ سلوكياته وتصرفاته، وعدم معرفة مسئولية متخذ القرار وكيفية ممارستها بشكل صحيح (محمد، ٢٠٠٨، ٢١٤).

كذلك من معوقات صنع القرار **ضعف الثقة المتبادلة** Weak Mutual Trust حيث يُعد ضعفها بين القادةِ والمرؤوسين يضعف التشجيعَ على صنع واتخاذِ القراراتِ، كما يضعف تحمل مسئولية تنفيذها، وإذا تم صدورها فإنها تكون غير فعالةٍ أو ملائمةٍ ولا تحقق أهدافُها، ولا النتائجَ المرجوةَ منها (مصطفى، ٢٠٠٩، ١٦٤-١٦٥).

كذلك من معوقاتِ صنع القرار عدم وجود استعداد شخصي لدى متخذِ القرار، فليس كل القياداتِ الإداريةِ على نفس المستوى من القدرةِ والاستعدادِ والقدرةِ على صنع واتخاذِ القرار،

لاختلافهم في الصفاتِ الشخصيةِ ومستوى الخبرةِ والمران على القيادةِ والتوجيهِ وعلى عملية صنع واتخاذِ القرار (ربيع، ٢٠٠٦، ١٩٥).

كذلك يوجد عدداً من العوامل تؤثر على اتخاذِ القرار تتمثل في العوامل الحضاريةِ، حيث تؤثر ثقافةِ الأفرادِ المعنيين بالقرار دوراً مؤثراً في نوعِه وجودتِه، **والعوامل القانونيةِ**، حيث أن صانعَ القرار ملزم بمراعاةِ الأنظمةِ والقوانين المعمول بها أثناء عمليةِ صنع واتخاذِ القرار، إضافة إلى **العوامل الاقتصاديةِ** حيث تلزم إمكانياتِ المنظمةِ الماليةِ صانع القرار بأن يكون قراره في حدودِ الإمكاناتِ الماديةِ المتاحةِ له (البنا، ٢٠١٣، ١٠٧).

وكذلك درجة أهمية القرار المرادِ اتخاذِه، روتيني أم تترتب عليه نتائج مهمة، حيث من الممكن قياس أهمية القرار من خلال عدد الأشخاص الذين يتأثرون بالقرار، ومقدار التكلفةِ التي يتضمنها القرار، والمدة الزمنية المتاحة لاتخاذ القرار، وكمية الضغوطِ الداخليةِ والخارجيةِ في المنظمةِ (أحمد، ٢٠٠٦، ٦٥)

وعدم وضوح رؤية متخذ القرار وفيما يتعلق بالمستقبل، حيث أن رؤية متخذ القرار للمستقبل لها أهمية، فكلما كانت رؤيته للمستقبل واضحةِ ساعده ذلك في اتخاذِ قرارٍ بدقةٍ وسهولةٍ، أما إذا كانت الرؤية غير واضحةٍ فإنها ستنعكس على مهارتهِ على اتخاذِ القرار (الزهيري والراوي، ٢٠١٨، ٣٢٦).

ويتضح مما سبق أن صنعَ واتخاذَ القرار ليست بالعمليةِ السهلةِ، بل يعوقها الكثيرَ من المعوقاتِ التي تؤثر على القرار، وتفقده أهميته، وتحد من تحقيق أهدافهِ، ومن هذه المعوقات عدم توفر المعلوماتِ والبياناتِ والإحصاءات اللازمةِ لموضوع القرار، وتخوف بعض القياداتِ الإداريةِ من إصدار القرار حتى لا يتحمل مسئوليتهِ، وقلة القياداتِ الإداريةِ المدربةِ على كيفية صنع واتخاذِ القرار، كذلك زيادة حجم العمل لدى قياداتِ إدارةِ التعليم مما يزيد من اتساع دائرة القرارات التي يجب اتخاذها، ومن ثم تزداد صعوبة اتخاذها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجُ الدِّراسةِ:

بُناءً على مُشكلةِ الدِّراسةِ وتَساؤلاتها، فإن المنهجَ الملائمَ للدراسةِ الحالية هو المنهج الوصفي بشقيه (المسحي، والارتباطي).

مُجتمع الدراسةِ:

يتكون مجتمع الدراسة في منطقة الباحةِ من عدد (٢٤٨) قائدة مدرسة على رأس العمل بمدارس التعليم العام بُناءً على إحصائية إدارة تعليم الباحة (١٤٣٩/١٤٤٠هـ)، والجدول (١) يبينُ توزيعُ أفراد مجتمع الدراسةِ حسب المرحلة التعليمية.

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة التعليمية

المرحلة	العدد	النسبة
الابتدائية	١٠٨	%٤٣,٥
المتوسطة	٨٢	%٣٣,١
الثانوية	٥٨	%٢٣,٤
المجموع	٢٤٨	%١٠٠

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة مع جميع قائدات مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة، حيث استخدمت الباحثة أسلوب الحصر الشامل، وبعد توزيع الاستبانات، تم جمع (٢٠٢) استبانة صالحة للتحليل بنسبة بلغت (٨١,٥)%، وتتمثل عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها من خلال الجدول (٢) الآتي:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
المرحلة التعليمية	المرحلة الابتدائية	٨٨	%٤٣,٦
	المرحلة المتوسطة	٦٩	%٣٤,١
	المرحلة الثانوية	٤٥	%٢٢,٣
	المجموع	٢٠٢	%١٠٠
سنوات الخبرة في مجال القيادة	أقل من ٥ سنوات	٤٥	%٢٣,٣
	من ٥- ١٠ سنوات	٧٤	%٣٦,٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٣	%٤١,١
	المجموع	٢٠٢	٪١٠٠
عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة	أقل من ٥ دورات تدريبية	٤٢	%٢٠,٨
	٥ دورات تدريبية فأكثر	١٦٠	%٧٩,٢
	المجموع	٢٠٢	٪١٠٠

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات؛ والتي مرَّ إعدادها بمجموعة من الخطوات كالآتي:

١- تحديد هدف الاستبانة: والذي تمثل في قياس درجة التمكين الإداري، ودرجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار.

٢- بناء الاستبانة: والذي تُمثَّل في مراجعة الأدبيات التي تناولت التمكين الإداري، والمشاركة في صنع القرار، ثم تحديد المجالات المتعلقة بمحاور الاستبانة، ثم وضع الصورة الأولية للاستبانة، تلا ذلك عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ليتم الاستفادة من ملاحظاتهم في إعادة الصياغة أو الحذف.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٥٤) فقرة موزعة على محورين كالتالي:

أولاً: محور درجة التمكين الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة، ويشتمل على أربعة مجالات على النحو التالي:

- المجال الأول: الاتصال وتوفر المعلومات، وعدد فقراته (١٠) فقرات.
- المجال الثاني: تفويض الصلاحيات: وعدد فقراته (١٠) فقرات.
- المجال الثالث: التأهيل والتدريب، وعدد فقراته (٨) فقرات.

- المجال الرابع: الحوافز والتشجيع، وعدد فقراته (٩) فقرات.

ثانيًا: محور درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار، واشتمل على (١٧) فقرة.

حيث ستكون الاستجابة عن طريق اختيار بديل من خمسة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (٥)، موفق(٤)، إلى حدا ما (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق مطلقاً (١).

صدق وثبات أداة الدراسة:

أولاً: صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقين:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض الأداة في صورتها الأولية على المشرفة العلمية على الرسالة وبعد الأخذ بتوجيهاتها ،تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات المملكة العربية السعودية والعربية عددهم (١٠) أعضاء (ملحق-٢) للحكم على مدى صلاحية وقياس الاستبانة لما وضعت لقياسه في مجالات الاستبانة من حيث مدى انتماء العبارة للمحور ومدى وضوح اللغة، وقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات على الفقرات داخل المحاور؛ ففي محور درجة التمكين الإداري، فقد تم تعديل وإضافة (٧) فقرات، وحذف فقرتان، وأصبح عدد الفقرات (٣٨) فقرة بدلاً من (٣٧) فقرة.

وفي محور درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار، فقد تم تعديل (٨) فقرات، وحذف (٣) فقرات، وأصبح عدد الفقرات (١٤) فقرة، بدلاً من (١٧) فقرة، وأصبح عدد فقرات الاستبانة النهائي (٥٢) فقرة.

٢- صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي للاستبانة وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) قائدة مدرسة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للأداة، كما في الجدول (٣) الآتي:

جدول رقم (٣) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه فقرات أداة الدراسة

المحور الأول: درجة التمكين الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة											
المجال الأول الاتصال وتوفر والمعلومات			المجال الثاني تفويض الصلاحيات			المجال الثالث التأهيل والتدريب			المجال الرابع الحوافز والتشجيع		
رقم لفقرة	•معامل ألفا كرونباخ	••معامل الارتباط	رقم الفقرة	•معامل ألفا كرونباخ	••معامل الارتباط	رقم الفقرة	•معامل ألفا كرونباخ	••معامل الارتباط	رقم الفقرة	•معامل ألفا كرونباخ	••معامل الارتباط
١	**٠,٦٦٤	**٠,٣٦٨	١٢	**٠,٦٨٢	**٠,٤١٣	٢٢	**٠,٦٣٤	**٠,٤٢٧	٣٠	**٠,٦٤٨	**٠,٤١٧
٢	**٠,٤١٩	**٠,٤١٧	١٣	**٠,٦٤٦	**٠,٤٤١	٢٣	**٠,٦٧٢	**٠,٤٣٦	٣١	**٠,٦١٩	**٠,٣٤٩
٣	**٠,٦٥٨	**٠,٥٢٥	١٤	**٠,٦٢٠	**٠,٥٤٢	٢٤	**٠,٦٢٩	**٠,٤١٥	٣٢	**٠,٦٥١	**٠,٣٥٣
٤	**٠,٥٨١	**٠,٤٧٣	١٥	**٠,٦١٤	**٠,٤٥٣	٢٥	**٠,٥٧٧	**٠,٣٥٤	٣٣	**٠,٥٩٥	**٠,٤٥٠
٥	**٠,٦٣١	**٠,٤٢٤	١٦	**٠,٥٢٢	**٠,٥٣٦	٢٦	**٠,٦٢١	**٠,٤٤٧	٣٤	**٠,٤٥٧	**٠,٤٧٠
٦	**٠,٤٢٢	**٠,٥١٦	١٧	**٠,٤٧٨	**٠,٣٧١	٢٧	**٠,٥٤٠	**٠,٣٥٧	٣٥	**٠,٤٨٧	**٠,٣٣٢
٧	**٠,٥٧٨	**٠,٥٧٠	١٨	**٠,٤٦٢	**٠,٣٨٩	٢٨	**٠,٤٧٦	**٠,٣١١	٣٦	**٠,٤٢٧	**٠,٣٨٤
٨	**٠,٥٢٦	**٠,٣٤١	١٩	**٠,٣٢٧	**٠,٤٧٦	٢٩	**٠,٤٩٣	**٠,٤٨١	٣٧	**٠,٥١١	**٠,٤٣٥
٩	**٠,٧١٣	**٠,٣٨٥	٢٠	**٠,٦١٠	**٠,٤١٩		**٠,٧٣٢		٣٨	**٠,٤٦٢	**٠,٤٣٢
١٠	**٠,٥٤٥	**٠,٤٣٨	٢١	**٠,٥٦٦	**٠,٣٧٩					**٠,٧١١	
١١	**٠,٤٨٦	**٠,٣٩٨		**٠,٧١٥							
	**٠,٧٢٤										
المحور الثاني: درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار											
رقم لفقرة	•معامل ألفا كرونباخ	••معامل الارتباط	رقم الفقرة	•معامل ألفا كرونباخ	••معامل الارتباط	رقم الفقرة	•معامل ألفا كرونباخ	••معامل الارتباط	رقم الفقرة	•معامل ألفا كرونباخ	••معامل الارتباط
١	**٠,٦١٤	**٠,٤٧١	٥	**٠,٦٧٧	**٠,٤٤٦	٩	**٠,٦٥٠	**٠,٥١٩	١٣	**٠,٦٤٠	**٠,٤٣٩
٢	**٠,٦٢٣	**٠,٤٢٥	٦	**٠,٦١١	**٠,٤٣٤	١٠	**٠,٦٢٩	**٠,٤٢٤	١٤	**٠,٦٧٨	**٠,٣٦٩
٣	**٠,٦٢٠	**٠,٥٤٠	٧	**٠,٦٢٢	**٠,٤٦١	١١	**٠,٦٣٠	**٠,٤٥٢		**٠,٧٤٧	
٤	**٠,٥٤١	**٠,٤١٦	٨	**٠,٥٤٠	**٠,٥٢٧	١٢	**٠,٦٥٧	**٠,٤٩٩			

يتبين من الجدول رقم (٣) أن قيم ألفا كرونباخ للفقرات داخل مجالات محور درجة التمكين الإداري أصغر من قيمة ألفا كرونباخ للمجال ككل، وهذا يعني أن جميع الفقرات داخل المجالات متسقة مع بعضها البعض.

كما أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمجال دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال الأول الاتصال وتوفر المعلومات بين (**٠,٣٤١- **٠,٥٧٠)، وتراوحت للمجال الثاني تفويض الصلاحيات بين (**٠,٣٧١- **٠,٥٤٢)، وتراوحت للمجال الثالث التأهيل والتدريب بين (**٠,٣١١- **٠,٤٨١)، وتراوحت للمجال الرابع الحوافز والتشجيع بين (**٠,٣٤٩- **٠,٤٧٠)، وذلك يدل على صدق الفقرات.

كما يوضح الجدول رقم (٣) السابق أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لفقرات محور درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار أصغر من قيمة معاملات ألفا كرونباخ للمحور، وهذا يدل على أن جميع الفقرات متسقة مع بعضها البعض.

وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور بين (٠,٤١٦**-٠,٥٤٠**)، وذلك يدل على صدق الفقرات.

صدق البناء الداخلي لمجالات الدراسة:

تم التحقق من صدق البناء الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة مع المجالات الكلية، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية شملت (٣٠) قائدة مدرسة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، حيث تم حساب معامل الارتباط لكل مجال مع الدرجة الكلية للأداة لمحور درجة التمكين الإداري، كما في الجدول (٤) الآتي:

جدول رقم (٤) مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية لمحور درجة التمكين الإداري

المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الاتصال وتوفر المعلومات	٠,٥٤٧**
تفويض الصلاحيات	٠,٧٠٨**
التأهيل والتدريب	٠,٦٢١**
الحوافز والتشجيع	٠,٥٢٣**

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأداة التي تقيس محور درجة التمكين الإداري، وكل مجال من مجالات هذا المحور قد تراوحت بين (٠,٥٢٣**- ٠,٧٠٨**)، وكانت جميع الارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا عن مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على توفر صدق البناء الداخلي لمحالات هذا المحور. كما تم حساب معامل الارتباط لمحور درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار مع الدرجة الكلية للأداة، ويبين ذلك الجدول (٥) الآتي:

جدول رقم (٥) مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين محور درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار والدرجة الكلية للأداة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار	٠,٦٥٤**

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للأداة ومحور درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار بلغت (٠,٦٥٤**)، وهي قيمة موجبة، ودالة إحصائيًّا عن مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على توفر صدق البناء الداخلي لفقرات هذا المحور.

ثانيًا: ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام (طريقة الاختبار Test-Rctest)، إعادة الاختبار، ثبات الاستقرار)، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) قائدة مدرسة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، ثم إعادة تطبيق الأداء على العينة نفسها بفاصل زمني مقداره

أسبوعين، واستخراج معامل الثبات بين التطبيقين، كما تم حساب معامل ثبات البناء الداخلي من خلال معامل ألفا كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول (٦) الآتي:

جدول رقم (٦) معاملاتُ ثباتُ أداةِ الدراسةِ

رقم	المجالات والمحاور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	ثبات الاستقرار
١	الاتصال وتوفر المعلومات.	١١	**٠,٦٦٩	**٠,٦٦٨
٢	تفويض الصلاحيات.	١٠	**٠,٦٦٥	**٠,٧٦٤
٣	التأهيل والتدريب.	٨	**٠,٦٧٨	**٠,٦٩٤
٤	الحوافز والتشجيع.	٩	**٠,٦٩٧	**٠,٦٨٥
محور درجة التمكين الإداري		٣٨	**٠,٧٢٠	**٠,٧٥٢
محور درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار		١٤	**٠,٧٤٢	**٠,٧١٧
معامل الثبات الكلي للأداة		٥٢	**٠,٨٢٣	**٠,٨٤٧

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة دالة إحصائيًا ومقبولة لأغراض الدارسة الحالية، كما أنها تجاوزت قيم معامل ألفا للثبات حد (٠,٧٠) وهي القيمة الدالة على قوة معامل ألفا، حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٢٣)، وطريقة ثبات الاستقرار (٠,٨٤٧)، كما تراوحت معاملات الارتباط لجميع المجالات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠,٦٦٥- ٠,٦٩٧)، وثبات الاستقرار ما بين (٠,٦٦٨-٠,٧٦٤)،وهذا يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة، والإجابة عن السؤال الأول والثالث.

٢. تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للمقارنة بين متوسطات عدة مجموعات مستقلة، لمعرفة إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ما، وذلك بالمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا للمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة في مجال القيادة، والإجابة عن السؤال الثاني والرابع.

٣. اختبار (ت) (T- test) للمقارنة بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة إذا كان الفرق بين المتوسطين دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ما، وذلك بالمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا للدورات التدريبية، والإجابة عن السؤال الثاني والرابع.

٤. اختبار شيفيه Scheffe لتحديد اتجاه الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيِّنة الدراسة فيما يتعلق بمتغير المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة في مجال القيادة، والإجابة عن السؤال الثاني والرابع.

٥. تحليل الارتباط بيرسون Person للتعرف على العلاقة الارتباطية بين درجة التمكين الإداري لدى قائدات المدارس بمنقطة الباحة، ودرجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار، والإجابة عن السؤال الخامس.

وللحكم على درجة التمكين الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة، ودرجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار، تم اعتماد قيم المتوسطات الحسابية التالية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة، وذلك حسب الطريقة الآتية:

مدى الاستجابة= أعلى درجة – أقل درجة/ عدد فئات الاستجابة

مدى الاستجابة = ٥- ١/٥ = ٤/٥ = ٠,٨، ويبين ذلك الجدول (٧) التالي:

جدول (٧) معيار الحكم على درجات الاستجابة

المتوسط الحسابي	فئات الاستجابة	المعيار المستخدم
٤,٢١ - ٥	موافقة بشدة	عالية جدًا
٣,٤١ – ٤,٢٠	موافقة	عالية
٢,٦١ – ٣,٤٠	إلى حدا ما	متوسطة
١,٨١ – ٢,٦٠	غير موافقة	منخفضة
١ – ١,٨٠	غير موافقة مطلقاً	منخفضة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائجُ السؤالِ الأولِ ومُناقشتُها وتفسيرُها: والذي ينص علي: ما درجة التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ من وجهةِ نظرهن؟

لإجابةِ هذا السؤال تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لإجاباتِ أفراد عينة الدراسةِ حول مجالات محور درجة التمكينِ الإداري، كما في الجدول الآتي:

جدول (٨) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لاستجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ على مجالاتِ محورِ درجةِ التمكينِ الإداري مرتبة تنازليًّا حسب متوسطاتها الحسابيةِ

رقمُ المجال	الترتيب	المجالاتُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ	درجةُ التمكين الإداري
١	١	الاتصالُ وتوفرُ المعلوماتِ	٣,٣٣	٠,٨١	متوسطة
٣	٢	التأهيلُ والتدريبُ	٣,٢٤	٠,٦٥	متوسطة
٢	٣	تفويضُ الصلاحياتِ	٣,١٨	٠,٧٨	متوسطة
٤	٤	الحوافزُ والتشجيعُ	٢,٨١	٠,٧٣	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي للمحور			٣,١٤	٠,٧٦	متوسطة

يتبين من الجدول (٨) السابق أن درجة التمكينِ الإداري لدى قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ، حيث بلغ المتوسطُ الحسابي العام (٣,١٤)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٧٦)، وانحصرت المتوسطاتُ الحسابيةُ لمجالاتِ المحورِ بين (٢,٨١-٣,٣٣)، وجاءت مجالات المحور جميعها بدرجة متوسطة، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافاتِ المعياريةِ لمجالات المحورِ الأربعة انحصرت بين (٠,٦٥-٠,٨١) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عيِّنة الدراسةِ حول المحور.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة اللحياني (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن مستوى التمكينِ الوظيفي لدى مديري المدارسِ الثانويةِ كان متوسطاً.

بينما تختلف نتيجة الدراسةِ الحاليةِ مع نتيجة دراسة شذا الهروط (٢٠١٨) التي أظهرت أن درجة التمكينِ الإداري لدى مديري المدارسِ الثانويةِ كانت مرتفعة، ودراسة أمل الأحمري (٢٠١٦) أظهرت أن درجة التمكينِ الإداري في مكاتبِ التربيةِ والتعليمِ لدى القيادات التربوية كانت عالية، ودراسة سالم (٢٠١٦) أشارت إلى أن درجة توافر متطلباتِ التمكينِ الإداري لمديري المدارسِ جاءت بدرجة قليلة، ودراسة الزاملي (٢٠١٥) التي أظهرت أن درجة التمكينِ الإداري لدى مديري المدارسِ الثانويةِ كانت كبيرة.

وتعتقد الباحثة أن ذلك –ربما- يرجع إلى تخوف بعض قيادات إدارة التعليم من حدوث عملية التمكين، لاعتقادهم بأن ذلك قد يفقدهم جزء من مكانتهم، ويقلل من نفوذهم، كما أنه قد يرجع إلى اعتقاد إدارة التعليم بعدم وجود قيادة مدرسية مؤهلة لإحداث عملية التمكين الإداري، وعدم وضوح فوائد عملية التمكين الإداري لدى بعض قيادات إدارة التعليم.

ولمزيد من التفصيل لكل مجال من مجالات الدراسة التي تناولت درجة التمكين الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجالات وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الفقرات المتعلقة بمجال الاتصال وتدفق المعلومات:

تم حساب المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لكل فقرة من فقراتِ المجال، كما في الجدول (٩) الآتي:

جدول (٩) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لفقراتِ مجال الاتصال وتدفق المعلوماتِ مرتبة تنازليًّا حسب متوسطاتها الحسابيةِ

رقم العبارة	ترتيبها	العبارةُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ	درجةُ التمكين الإداري
٢	١	تسمح بحرية الوصول إلى المعلومات.	3.73	0.74	عالية
١٠	٢	ذات هيكل تنظيمي واضح المهام ومحدد المسؤولية.	3.60	0.87	عالية
١	٣	توفر البيانات والمعلومات التي تحتاج لها قائدات المدارس.	3.57	0.69	عالية
٤	٤	تتميز التعليمات بالوضوح التام.	3.48	0.82	عالية
٣	٥	لديها نظام معلومات يوفر المعلومة على نحو سريع لأصحاب القرار.	3.29	0.80	متوسطة
١١	٦	تتيح للقائدات التواصل بسهولة مع أصحاب القرار عند الحاجة.	3.27	0.81	متوسطة
٨	٧	توفر قنوات اتصال فعالة ومتطورة لتبادل المعلومات مع الآخرين.	3.26	0.68	متوسطة
٩	٨	تتبادل المعلومات مع القائدة حول مشكلات العمل.	3.23	0.73	متوسطة
٥	٩	أهدافها واضحة مما يسمح لي بالمشاركة الفعالة في صنع القرار.	3.08	0.57	متوسطة
٦	١٠	رؤيتها واضحة مما يسمح لي بالمشاركة الفعالة في صنع القرار.	3.07	0.79	متوسطة
٧	١١	رسالتها واضحة مما يسمح لي بالمشاركة الفعالة في صنع القرار.	3.06	0.64	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام للمجال	3.33	0.81	متوسطة

يتبيَّن من الجدول (٩) السابق أن درجة ممارسة الاتصال وتوفر والمعلومات لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة جاءت بدرجة متوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (٣,٣٣)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٨١)، وقد جاءت المتوسطات الحسابية متراوحة بين (٣,٠٦ – ٣,٧٣)، وتراوحت درجات فقرات المجال بين (متوسطة- عالية)، كما تشير عبارات المجال إلى أن قيم الانحرافات المعيارية قد تراوحت بين (٠,٥٧-٠,٨٧)، وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شذا الهروط (٢٠١٨) التي أظهرت أن درجة ممارسة الاتصال لدى مديري المدارس الثانوية كانت مرتفعة، ودراسة أمل الأحمري (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن درجة التمكين الاتصال لدى القيادات التربوية بمكاتب التربية والتعليم جاءت بدرجة عالية جداً، ودراسة سالم (٢٠١٦) التي أظهرت أن درجة توافر الاتصال وتدفق المعلومات لمديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة قليلة، ودراسة الزاملي (٢٠١٥) أظهرت أن درجة الاتصال وتدفق المعلومات لدى مديري المدارس الثانوية جاءت كبيرة، ودراسة زكية جابر (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن واقع الاتصال وتدفق المعلومات لدى مديرات المدارس الثانوية جاءت مرتفعة.

وتعتقد الباحثة أن ذلك –ربما- يرجع إلى كبر حجم الهيكل التنظيمي بإدارة التعليم، وزيادة الأعباء المكلفة بها، وعدم وجود سياسة واضحة لديها، وضعف خطة الاتصال لإحداث عملية الاتصال، كذلك التغيرات المستمرة في قيادات إدارة التعليم، وأحياناً قد تتسم قيادة إدارة التعليم بعدم المرونة، وعدم اتباع البعض منهم أساليب تتوافق مع عملية التغيير.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (تسمح بحرية الوصول إلى المعلومات)، وتعتقد الباحثة أن ذلك –ربما- يعود إلى إدراك إدارة التعليم لأهمية الوصول إلى المعلومات، وأن ذلك يساعد في إنجاح مهام قائدات المدارس، كما أن توفر المعلومات الصحيحة تساعد على اتخاذ القرار المناسب، مما يساهم في حل الكثير من المشكلات المدرسية، وعدم تفاقمها.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (رسالتها واضحة مما يسمح لي بالمشاركة الفعالة في صنع القرار)، وتعتقد الباحثة أن ذلك –ربما- يعود إلى قلة مشاركة قائدة المدرسة في وضع رؤية ورسالة المدرسة، وإنما يتم وضعهما من خلال إدارة التعليم، واعتبار قائدات المدارس جهة تنفيذ فقط، كذلك عدم وضوح رؤية ورسالة المدرسة لدى قائدات المدارس.

ثانيًا: الفقرات المتعلقة بمجال تفويض الصلاحيات:

تمَّ حساب المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لكل فقرة من فقرات المجالِ، كما في الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لفقراتِ مجال تفويضِ الصلاحياتِ مرتبة تنازليًا حسب متوسطاتها الحسابيةِ

رقم العبارة	ترتيبها	العبارةُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ	درجةُ التمكين الإداري
١٩	١	تقوم بمتابعة قائدة المدرسة في المهام المفوضة لها دورياً.	3.82	0.93	عالية
١٥	٢	تحدد لقائدة المدرسة الأعمال المفوضة لها كتابياً.	3.25	0.98	متوسطة
١٢	٣	تساعد القائدة في تحمل مسئولياتها في ضوء الصلاحية الممنوحة لها.	3.18	0.79	متوسطة
٢١	٤	توضح للقائدة كيفية استخدام الصلاحيات الممنوحة لها بفاعلية.	3.16	0.91	متوسطة
٢٠	٥	تمنح قائدة المدرسة الوقت الكافي لتنفيذ المهام الموكلة لها.	3.16	0. 67	متوسطة
١٤	٦	تفوض للقائدة الصلاحيات اللازمة لإنجاز مهام عملها.	3.15	0.84	متوسطة
١٨	٧	تمنح جميع الصلاحيات للقائدة حسب التعليمات الوزارية.	3.14	0.72	متوسطة
١٧	٨	تمارس قائدة المدرسة صلاحياتها أثناء فترة التفويض دون تدخل من إدارة التعليم.	3.06	0.94	متوسطة
١٦	٩	تمنح قائدة المدرسة الحرية لأداء مهامها على الوجه الأمثل.	2.95	0.88	متوسطة
١٣	١٠	تعطي القائدة صلاحية التعامل مع المشكلات التي تواجهها في العمل.	2.88	0.75	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام للمجال	3.18	0.78	متوسطة

يتبين من الجدول (١٠) السابق أن درجة ممارسة تفويض الصلاحيات لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ قيمة المتوسط الحسابي العام (٣,١٨)، وجاء بانحراف معياري قيمته (٠,٧٦)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٢-٢,٨٨)، وتراوحت درجات فقرات المجال بين (متوسطة- عالية)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية للفقرات تراوحت بين (٠,٦٧-٠,٩٨) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أمل الأحمري (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة تفويض الصلاحيات في مكاتب التربية والتعليم بمنطقة الرياض جاءت متوسطة، ودراسة اللحياني (٢٠١٥) التي أظهرت أن مستوى تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس الثانوية جاء متوسطاً، ودراسة زكية جابر (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن واقع تفويض السلطة والصلاحيات لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة جدة جاء بدرجة متوسطة.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شذا الهروط (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة تفويض السلطة لدى مديرات المدارس الثانوية جاءت مرتفعة، ودراسة سالم (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن درجة توافر متطلبات التفويض لدى مديري المدارس الثانوية جاءت قليلة، ودراسة الزاملي (٢٠١٥) التي أظهرت أن درجة ممارسة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية جاءت كبيرة.

وتعتقد الباحثة أن ذلك –ربما- يعود إلى خوف قيادات إدارة التعليم من حدوث أخطاء نتيجة التفويض تؤثر على اتخاذ القرارات الخاصة بالمدارس وسير أعمالها، كذلك ضعف الثقة بين القيادات في إدارة التعليم وقائدات المدارس، رغبة قيادات إدارة التعليم بالاستئثار بالسلطة، حتى ترجع إليهم قائدات المدارس ويشبعون الأنا لديهم، كذلك إدراك قائدات إدارة التعليم لوجود بعض قائدات المدارس لا يمتلكن الخبرة الكافية في مجال القيادة.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (تقوم بمتابعة قائدة المدرسة في المهام المفوضة لها دورياً)، وتعتقد الباحثة أن ذلك -ربما- يعود إلى حداثة قائدات المدارس في تولي المنصب، وحاجاتهن للمتابعة حتى يكون هناك تصحيح للأخطاء والمشكلات إن وجدت بصورة مستمرة حتى لا تتفاقم ويصعب حلها.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (تعطي القائدة صلاحية التعامل مع المشكلات التي تواجهها في العمل)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه –ربما- يرجع إلى كثرة المشكلات المدرسية وتنوعها وتجددها، مما يستدعي المتابعة والتدخل من قبل إدارة التعليم، وذلك لتقديم الدعم والمشورة في تقديم الحلول المناسبة لها.

ثالثًا: الفقرات المتعلقة بمجال التأهيل والتدريب:

تم حساب المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لكل فقرة من فقرات المجال، كما في الجدول(١١) الآتي:

جدول (١١) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لفقراتِ مجال التأهيل والتدريبِ مرتبة تنازليًا حسب متوسطاتها الحسابيةِ

رقمُ العبارةِ	ترتيبها	العبارةُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ	درجةُ التمكين الإداري
٢٤	١	تدرب قائدات المدارس على متطلبات تطبيق التمكين.	3.46	0.69	عالية
٢٦	٢	تشجع قائدات المدارس على تبادل الخبرات فيما بينهن.	3.38	0.38	متوسطة
٢٧	٣	تقدم برامج تدريبية لقائدات المدارس في الغالب لا يستفاد منها لبعدها عن احتياجاتهن التدريبية.	3.30	0.55	متوسطة
٢٨	٤	تسعى لتطوير الأداء المتميز لقائدات المدارس بشكل مستمر.	3.26	0.51	متوسطة
٢٣	٥	تتبنى خطة تدريب واضحة لقائدات المدارس.	3.21	0.47	متوسطة
٢٩	٦	تنظم دورات تتضمن بعض الاتجاهات الحديثة في القيادة المدرسية.	3.20	0.73	متوسطة
٢٢	٧	تحرص على تحقيق النمو المهني لقائدات المدارس.	3.13	0.58	متوسطة
٢٥	٨	تنوع في أساليب التدريب لقائدات المدارس.	3.01	0.44	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام للمجال	3.24	0.65	متوسطة

يتبين من الجدول (١١) السابق أن درجة ممارسة التأهيل والتدريب لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (٣,٢٤)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٦٥)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (٣,٠١-٣,٤٦)، وجاءت درجات فقرات المجال محصورة بين (متوسطة، عالية)، كذلك تشير النتائج أن قيم الانحرافات المعيارية للمجال محصورة بين (٠,٣٨-٠,٧٣)، وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة اللحياني (٢٠١٥) التي أظهرت أن مستوى التدريب والنمو المهني لدى مديري المدارس الثانوية جاء بدرجة متوسطة.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أمل الأحمري (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة التدريب لدى القيادات التربوية في مكاتب التربية والتعليم جاءت بدرجة عالية جداً، ودراسة سالم (٢٠١٦) التي أظهرت أن درجة توافر متطلبات التدريب والنمو المهني لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة قليلة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه –ربما- يعود إلى عدم وجود خطة تدريب واضحة لدى إدارة التعليم لتدريب القيادات المدرسية، وعدم المعرفة الحقيقية للاحتياجات التدريبية لقائدات المدارس، ومحدودية البرامج التدريبيةِ اللازمة لإحداث عملية التمكين الإداري.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (تدرب قائدات المدارس على متطلبات تطبيق التمكين)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه –ربما- يعود إلى توجهات وزارة التعليم لإتمام عملية التمكين الإداري لدى قائدات المدارس، وهذه التوجهات تدفع بالقيادات التربوية في إدارة التعليم إلى السعي لإحداث التمكين من خلال وجود قائدات مدارس مدربة تستطيع القيام بالمهام والمسئوليات المكلفن بها، وكذلك وجود متابعة مستمرة من وزارة التعليم للتأكد من تطبيق أسلوب التمكين الإداري.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (تنوع في أساليب التدريب لقائدات المدارس)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه –ربما- يرجع إلى عدم وجود مختصين ذات كفاءة يمارسون أساليب تدريبية تتوافق مع المستجدات والتطورات في مجالات القيادة التربوية، وضعف إقبال قائدات المدارس على عملية التدريب التي تعقد لهن في فترات متباعدة، وعدم إجراء عملية تقييم مستمرة للبرامج والدورات التدريبية المقدمة لقائدات المدارس يمكن من خلالها معرفة الأساليب ا لتدريبية الناجحة أم غير ذلك.

رابعاً: الفقرات المتعلقة بمجال الحوافز والتشجيع:

تم حساب المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لكل فقرة من فقرات المجال، كما في الجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لفقراتِ مجال الحوافز والتشجيع مرتبة تنازليًا حسب متوسطاتها الحسابية

رقم العبارة	ترتيبها	العبارةُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ	درجةُ التمكين الإداري
٣٣	١	يوجد لديها نظام حوافز معنوي.	3.22	0.75	متوسطة
٣٥	٢	تشجع أصحاب الأفكار الجيدة والإبداعية.	3.02	0.39	متوسطة
٣٠	٣	تقدر جهود القائدات في العمل.	2.95	0.47	متوسطة
٣٢	٤	تثني على إتقان العمل وجودته.	2.93	0.63	متوسطة
٣١	٥	تبادر بتطبيق الأفكار والمقترحات التي تطرح من قبل قائدات المدارس لمعالجة مشكلات العمل.	2.86	0.60	متوسطة
٣٨	٦	تعزز التقنيات الحديثة التي تساعد على الوصول للتميز في العمل.	2.84	0.70	متوسطة
٣٦	٧	تتحرى العدالة في نظام الحوافز والمكافآت.	2.70	0.69	متوسطة
٣٧	٨	نظام حوافزها يوفر فرصاً لتطوير الذات.	2.60	0.57	منخفضة
٣٤	٩	يوجد لديها نظام حوافز مادي.	2.13	0.62	منخفضة
المتوسط الحسابي العام للمجال			٢,٨١	0.73	متوسطة

يتبين من الجدول (١٢) السابق أن درجة ممارسة الحوافز والتشجيع لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام (٢,٨١)، وبانحراف معياري قيمته (٠,٧٣)، وجاءت قيم المتوسطات الحسابية محصورة بين (٢,١٣-٣,٢٢)، وتراوحت درجات فقرات المجال بين (منخفضة- متوسطة)، كما تشير النتائج إلى تراوح قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المجال بين (٠,٣٩-٠,٧٥)، وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزاملي (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة التحفيز لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة زكية جابر (٢٠١٢) التي أظهرت أن واقع الحوافز لدى مديرات المدارس الثانوية جاء بدرجة متوسطة.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شذا الهروط (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة التحفيز الذاتي لمديرات المدارس الثانوية جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة أمل الأحمري (٢٠١٦) التي أظهرت أن درجة ممارسة التحفيز والتشجيع جاءت بدرجة منخفضة، ودراسة سالم (٢٠١٦) التي أظهرت أن درجة توافر متطلبات تحفيز الذاتي لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة قليلة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه –ربما- يعود إلى أن نظام الحوافز في إدارة التعليم قد يخضع إلى معايير محددة يصعب التعامل معها إلا بموافقات متعددة، مما يكون له الأثر السلبي على إحداث عملية التمكين، كذلك قد تكون ميزانية وزارة التعليم أقل من الأعوام الماضية مما يجعل هناك تقييد على عملية الحوافز.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (يوجد لديها نظام حوافز معنوي)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه –ربما- يعود إلى الاحترام المتبادل بين قيادات إدارة التعليم وقائدات المدارس، كذلك قد يكون هناك إدراك من قيادات إدارة التعليم لأهمية التشجيع والعلاقات الإنسانية في النهوض بالأعمال، وهذا النوع من الحوافز قد يكون في بعض الأحيان أفضل من الحوافز المادية.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (يوجد لديها نظام حوافز مادي)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما -يرجع إلى عجز في ميزانية إدارة التعليم، وقد يوجد قصور في أوجه الصرف والإنفاق لدى الإدارة المالية في إدارة التعليم، وتعدد جهات الإنفاق وعدم التوازن فيما بينها.

نتائجُ السؤالِ الثاني ومناقشتُها وتَفسيرُها: والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عيِّنة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) حول درجة التمكين الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية- سنوات الخبرة في مجال القيادة- عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالةِ الإحصائيةِ للفروق بين متوسطاتِ استجاباتِ عينةِ الدراسةِ لدرجة التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ تبعاً لمتغيرات (المرحلة التعليمية- سنوات الخبرة في مجال القيادة- عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة)، فقد تم استخدام المتوسطاتِ الحسابيةِ، والانحرافاتِ المعياريةِ، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، واختبار (ت) (T- test)، وذلك على النحو الآتي:

تمَّ إجراء اختبار ليفين لتجانس التباين، وذلك للتأكد من تجانس أفرادِ العينةِ كخطوة أساسية لإجراءِ تحليلِ التباين الأحادي، كما في الجدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣) اختبارُ ليفن للتجانس لأفرادِ العينةِ على مقياس درجةِ التمكين الإداري تبعًا لمتغير المرحلةِ التعليميةِ

المجالاتُ	اختبارُ ليفن	درجاتُ الحرية ١	درجاتُ الحرية ٢	مستوى الدلالةِ
الاتصالُ وتوفُر المعلوماتِ	١,٧٦١	٢	١٩٩	٠,٠٨٤
تفويضُ الصلاحياتِ	١,٠٢٤	٢	١٩٩	٠,١٥٣
التأهيلُ والتدريبُ	١,٨٢٥	٢	١٩٩	٠,١٠٥
الحوافزُ والتشجيعُ	١,٠٢٩	٢	١٩٩	٠,١٤١
المجموعُ الكلي للمحور	١,٧٩٧	٢	١٩٩	٠,٠٩١

يوضح الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المجالات والمجموع الكلي لمحور درجة التمكين الإداري، الأمر الذي يؤكد تجانس التباين لأفراد العيِّنة على مقياس درجة التمكين الإداري، تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية، وبالتالي إمكانية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.

كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات كما في الجدول (١٤) الآتي:

جدول (١٤) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لمجالات محور درجة التمكين الإداري وفقًا لفئات متغير المرحلةِ التعليميةِ

المرحلة التعليمية							
الفئات	الابتدائية (ن= ٨٨)		المتوسطة (ن= ٦٩)		الثانوية (ن= ٤٥)	المجموع الكلي	
المجالات	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ
الاتصالُ وتوفر المعلوماتِ	٢٤,٣٢	١,٤٣	٢٤,٢٩	١,٢٤	٢٤,٢٨	٠,٧٧	٢٤,٣٢	١,١٠
تفويضُ الصلاحياتِ	٢٣,٤٦	١,٥١	٢٢,٨٩	١,٠٥	٢٣,٢٧	١,٤٢	٢٣,٢١	١,٣٤
التأهيلُ والتدريبُ	٢٣,٢٤	١,٧٥	٢٣,٥٥	١,١٣	٢٣,٧١	١,٣٥	٢٣,٤٣	١,٤٦
الحوافزُ والتشجيعُ	٢٥,٦٧	٢,٢٦	٢٦,١١	١,٢٧	٢٦,١٩	١,٢٦	٢٥,٩٦	١,٧٩
المجموع الكلي	٩٦,٦٨	٣,٣٩	٩٦,٨٤	٢,٤٩	٩٧,٤٥	٣,١٦	٩٦,٩٢	٣,٨١

يوضح الجدول (١٤) وجود فروقاً ظاهرية في المتوسطاتِ الحسابيةِ في جميع مجالاتِ محور درجة التمكين الإداري تبعًا لمتغير المرحلةِ التعليميةِ، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطاتِ الحسابيةِ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ف) (One Way ANOVA)، كما في الجدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥) التحليل أحادي التباين لاستجاباتِ أفراد عينة الدراسةِ على محور درجة التمكين الإداري تُعزى لمتغير المرحلةِ التعليميةِ.

المجالات	مصدرُ التباين	مجموعُ المربعاتِ	درجاتُ الحريةِ	متوسطاتُ المربعاتِ	قيمة (ف)	مستوى الدلالةِ
الاتصالُ وتوفر المعلوماتِ	بين المجموعات	0.587	2	.293	0.530	٠.590 غير دالة
	داخل المجموعات	93.095	199	.554		
	المجموع	93.682	201			
تفويضُ الصلاحياتِ	بين المجموعات	1.024	2	.512	0.852	٠.428 غير دالة
	داخل المجموعات	100.972	199	.601		
	المجموع	101.997	201			
التأهيلُ والتدريبُ	بين المجموعات	2.081	2	1.040	1.605	٠.204 غير دالة
	داخل المجموعات	108.913	199	.648		
	المجموع	110.994	201			
الحوافزُ والتشجيعُ	بين المجموعات	1.236	2	.618	0.651	٠.523 غير دالة
	داخل المجموعات	159.556	199	.950		
	المجموع	160.792	201			
درجات ممارسة التمكين الإداري الكلية	بين المجموعات	0.687	2	.343	0.594	٠,٥٥٣ غير دالة
	داخل المجموعات	97.077	199	.578		
	المجموع	97.764	201			

يوضح الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عيِّنة الدراسة حول مجالات محور درجة التمكين الإداري، والدرجة الكلية لمحور درجة التمكين الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

وتعتقد الباحثة أن ذلك -ربما- يعود إلى حاجة قائدات المراحل التعليمية الثلاث للتمكين الإداري، وخاصة وأن البيئة التعليمية واحدة، ووحدة القوانين واللوائح والتشريعات في المراحل الثلاث، وكذلك تشرف على المراحل التعليمية الثلاث إدارة تعليم واحدة، مما يبين ضرورة الاهتمام بتطبيق التمكين الإداري في المراحل التعليمية الثلاث.

ثانياً: الفروق المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة في مجال القيادة:

تمَّ إجراء اختبار ليفين لتجانس التباين، وذلك للتأكد من تجانس أفراد العينة كخطوة أساسية لإجراء تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦) اختبار ليفن للتجانس لأفراد العينة على مقياس درجة التمكين الإداري تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المجالاتُ	اختبارُ ليفن	درجاتُ الحريةِ ١	درجاتُ الحريةِ ٢	مستوى الدلالةِ
الاتصالُ وتوفُر المعلوماتِ	١,٣١٥	٢	١٩٩	٠,٢٤٦
تفويضُ الصلاحياتِ	١,٤٨٥	٢	١٩٩	٠,٢٠٥
التأهيلُ والتدريبُ	٠,٣٦٢	٢	١٩٩	٠,٧٧٠
الحوافزُ والتشجيعُ	٠,٥٨١	٢	١٩٩	٠,٦٠٧
المجموع الكلي للمحور	١,٥٢٤	٢	١٩٩	٠,١٩٥

يوضح الجدول (١٦) عدم وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المجالات والمجموع الكلي لمحور درجة التمكين الإداري، الأمر الذي يؤكد تجانس التباين لأفراد العيِّنة على مقياس درجة التمكين الإداري، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وبالتالي إمكانية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.

كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات كما في الجدول (١٤) الآتي:

جدول (١٧) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لمجالاتِ درجةِ التمكين الإداري وفقًا لفئات متغير سنوات الخبرة

سنواتُ الخبرةِ							
الفئات	أقل من ٥ سنوات (ن= ٤٥)		من ٥ إلى ١٠ سنوات (ن= ٧٤)		أكثر من ١٠ سنوات (ن= ٨٣)		المجموع الكلي
المجالاتُ	المتوسطُ الحِسابي	الانحرافُ المِعْياري	المتوسطُ الحِسابي	الانحرافُ المِعْياري	المتوسطُ الحِسابي	الانحرافُ المِعْياري	المتوسطُ الحِسابي	الانحرافُ المِعْياري
الاتصالُ وتوفر المعلوماتِ	٢٤,٣٥	١,١٦	٢٤,٣٠	١,٢١	٢٤,١٥	١,٠١	٢٤,٢٥	١,١٧
تفويضُ الصلاحياتِ	٢٣,١١	١,٣٢	٢٣,٠٨	١,٤٠	٢٣,٣١	١,٣٤	٢٣,٢٨	١,٣٦
التأهيلُ والتدريبُ	٢٣,٢٨	١,٣٩	٢٢,٩٤	١,٥٣	٢٣,٠٩	١,٢٧	٢٣,٤١	١,٤٢
الحوافزُ والتشجيعُ	٢٦,١٩	١,٥٥	٢٥,٩٣	١,٨٢	٢٦,١٧	١,٤٨	٢٥,٩٩	١,٧٥
المجموع الكلي	٩٦,٩٣	٣,٨٢	٩٦,٢٥	٤,٣١	٩٦,٧٢	٢,٦٢	٩٦,٩٣	٣,٨١

يوضح الجدول (١٧) وجودُ فروقٌ ظاهرية في المتوسطاتِ الحسابيةِ في جميع مجالاتِ محور درجة التمكين الإداري تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في مجال القيادة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) (One Way ANOVA)، كما في الجدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨) التحليلُ أحادي التباين لاستجاباتِ أفراد عينة الدراسةِ على محور درجة التمكينش الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرةِ

المجالاتُ	مصدرُ التباين	مجموع المربعاتِ	درجات الحريةِ	متوسطات المربعاتِ	قيمة (ف)	مستوى الدلالةِ
الاتصالُ وتوفر المعلوماتِ	بين المجموعات	٠.802	2	.401	٠.726	٠.486 غير دالة
	داخل المجموعات	92.880	199	.553		
	المجموع	93.682	201			
تفويضُ الصلاحياتِ	بين المجموعات	1.454	2	.727	1.215	٠.299 غير دالة
	داخل المجموعات	100.543	199	.598		
	المجموع	101.997	201			
التأهيلُ والتدريبُ	بين المجموعات	3.209	2	1.605	2.501	٠.085 غير دالة
	داخل المجموعات	107.785	199	.642		
	المجموع	110.994	201			
الحوافزُ والتشجيعُ	بين المجموعات	٠.337	2	.169	٠.177	٠.838 غير دالة
	داخل المجموعات	160.455	199	.955		
	المجموع	160.792	201			
درجة التمكين الإداري الكليةِ	بين المجموعات	٠.952	2	.476	٠.826	0.439 غير دالة
	داخل المجموعات	96.812	199	.576		
	المجموع	97.764	201			

يوضح الجدول (١٨) عدم وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عيِّنة الدراسةِ حول مجالاتِ محور درجة التمكينِ الإداري، والدرجة الكلية لمحورِ درجةِ التمكينِ الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقةِ الباحةِ تعزى لمتغير سنوات الخبرةِ في مجالِ القيادةِ.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شذا الهروط (٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطاتِ استجاباتِ عينة الدراسةِ حول درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة اللحياني (٢٠١٥) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى التمكين الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة القحطاني (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطاتِ استجاباتِ عينة الدراسةِ حول درجةِ التمكينِ الإداري لدى مديري مدارسِ التعليمِ العامِ تعزى لمتغير سنوات الخبرةِ.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أمل الأحمري (٢٠١٦) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التمكين الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة سالم (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر متطلبات التمكين الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة الزاملي (٢٠١٥) التي أظهرت وجودَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير سنوات الخبرةِ، ودراسة زكية جابر (٢٠١٢) التي أظهرت وجودَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطاتِ استجاباتِ عينة الدراسةِ حول واقع التمكين الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعتقد الباحثة أن ذلك -ربما- يعود إلى قصور الجهات التدريبية في تدريب قائدات المدارس على أسلوب التمكين الإداري، وحداثة مفهوم التمكين الإداري وتطبيقه في إدارة التعليم، مما يجعل ضرورة التعرف على كيفية تطبيقه ومعوقاته ومعالجتها حتى تستفيد المؤسسة التعليمية من نتائجه، كذلك قد يكون لدى قائدات المدارس مهارة التعامل مع المشكلات المدرسية بغض النظر عن سنوات خبرتهن، وأن جميع قائدات المدارس قد عملن بالتعليم مما شكل لديهن مجموعة خبرات تساعدهن في الحكم على صدق وجدية عملية التمكين.

ثالثاً: الفروق المتعلقة بالدورات التدريبية:

تمَّ استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق ذاتِ الدلالةِ الإحصائيةِ عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α) بين متوسطاتِ استجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ حول درجة التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ، كما تمَّ حساب المتوسطاتِ الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٩) نتائجُ اختبارِ (ت) لمعرفة الفروق ذات الدلالةِ الإحصائيةِ لدرجةِ التمكينِ الإداري حسب متغير الدوراتِ التدريبيةِ

فئات المتغير	أقل من ٥ دورات (ن=٤٢)		٥ دورات فأكثر (ن=١٦٠)		اختبار (ت)	
المجالات	المتوسطُ الحِسابي	الانحرافُ المِعْياري	المتوسطُ الحِسابي	الانحرافُ المِعْياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالةِ
الاتصالُ وتوفر المعلوماتِ	٢,٨٦	٠,٨٠٦	٣,٤٩	٠,٦٥١	٤,٦٠٦	٠,٠٠٠ دالة
تفويضُ الصلاحياتِ	٢,٧٧	٠,٨٤٢	٣,٣١	٠,٧٠٣	٤,١٥٥	٠,٠٠٠ دالة
التأهيلُ والتدريبُ	٢,٦٥	٠,٨٣٤	٣,٤٤	٠,٦٩٦	٦,١٣٢	٠,٠٠٠ دالة
الحوافزُ والتشجيعُ	٢,٢٦	١,٠١٩	٢,٩٩	٠,٨٨٧	٤,٥٠٠	٠,٠٠٠ دالة
المجموع الكلي للمحور	١٠,٥٤	٢,٨٢٧	١٣,٢١	٣,٦٥٧	٤,٧٧٩	٠,٠٠٠ دالة

يوضح الجدول (١٩) وجودَ فروقاً ذاتَ دلالةً إحصائيةً عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α) بين أفرادِ عيّنة الدراسةِ حول درجة التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارسِ بمنطقةِ الباحةِ تعزى لمتغير عدد الدوراتِ التدريبيةِ، لصالح ٥ دورات فأكثر.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سالم (٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات التمكين الإداري لمديري المدارس تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه –ربما- يرجع إلى أن أصحاب الدورات التدريبية الأكثر يكن قد تدربن على التمكين الإداري أو جمعوا عنه الكثير من المعلومات وحضروا ورش تدريبية تطلعهم على مفهومه، وأهميته، وكيفية تطبيقه، كما أن هناك العديد من البرامج والأنشطة ضمن

برنامج الدورات التدريبية تساعد الحضور على الاطلاع وعمل البحوث حول التمكين الإداري، مما يزيد من الإلمام به ومعرفة نتائجه.

نتائجُ السؤالِ الثالثِ ومناقشتُها وتفسيرُها:

والذي ينص على: ما درجة مشاركة قائداتِ المدارسِ بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار من وجهةِ نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تمَّ حساب المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لإجاباتِ عيّنة الدراسةِ حول محور المشاركةِ في صنع القرار، كما في الجدول (٢٠) الآتي:

جدول (٢٠) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لاستجاباتِ أفرادِ عيّنة الدراسةِ على محور درجةِ مشاركةِ قائداتِ المدارسِ بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار مرتبة تنازليًا حسب متوسطاتِها الحسابيةِ

رقمُ العبارةِ	ترتيبها	العبارةُ	المُتوسِطُ الحِسابي	الانحِرافُ المِعياري	درجةُ المشاركةِ
٤٩	١	القرارات التي تصدر من خلال مشاركة جميع المعنيين بالعملية التعليمية تكون قرارات دقيقة وصائبة.	3.98	0.88	عالية
٤٧	٢	المشاركة في صنع القرار تنمي علاقة إيجابية مع إدارة التعليم.	3.75	0.86	عالية
٤٣	٣	غموض اللوائح التنظيمية يعيق القائدة في صنع القرار.	3.42	0.92	عالية
٤٠	٤	تقتصر المشاركة على عدد معين من القائدات.	3.32	0.58	متوسطة
٥٠	٥	أغلب القرارات التي تتخذها إدارة التعليم في حل المشكلات التعليمية غير صائبة.	3.05	0.90	متوسطة
٤١	٦	تعقد إدارة التعليم اجتماعات دورية لمناقشة مستجدات العمل المدرسي ووضع المقترحات والحلول.	2.85	0.67	متوسطة
٤٦	٧	تمنح إدارة لتعليم القائدات الصلاحيات الكاملة داخل المدرسة.	2.84	0.82	متوسطة
٤٨	٨	توفر إدارة التعليم المعلومات الدقيقة والمعرفة التامة بالقضايا التي تشارك القائدة فيها.	2.81	0.61	متوسطة
٥١	٩	تقتصر مشاركة القائدة في قضايا تعليمية عامة لا تمس المشاكل المدرسية.	2.80	0.78	متوسطة
٤٥	١٠	تتبع إدارة التعليم أسلوب فرق العمل في صنع القرارات التربوية.	2.66	0.73	متوسطة
٥٢	١١	وجود صلاحيات لقائدات المدرسة تجبر إدارة التعليم على إشراك القائدات في صنع القرار.	2.61	0.84	متوسطة
٣٩	١٢	تشارك القائدات إدارة التعليم في صنع القرارات المناسبة.	2.61	0.50	متوسطة
٤٢	١٣	تنظر إدارة التعليم على أن القائدة شريك في صنع القرار وليس مرؤوس.	2.57	0.46	ضعيفة
٤٤	١٤	تشارك القائدة إدارة التعليم في وضع الخطط والبرامج التشغيلية والتطويرية للمدارس.	2.48	0.66	ضعيفة
		المتوسط الحسابي العام للمجال	2.98	0.58	متوسطة

يتبين من الجدول (٢٠) السابق أن درجة مشاركة قائداتَ المدارسِ بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرارِ جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ، حيث جاءت قيمة المتوسطِ الحسابي العام (٢,٩٨)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (٠٥٨)، وانحصرت المتوسطاتِ الحسابية بين (٢,٤٨-٣,٩٨)، وجاءت درجات المحور محصورة بين (منخفضة- متوسطة- عالية)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المحور محصورة بين (٠,٤٦-٠,٩٢)، وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول المحور.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة نجلاء الخضري (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن درجة فاعلية اتخاذ القرار لمديري المدارس الثانوية جاءت متوسطة، ودراسة عونية أبو اسنينة (٢٠١٥) التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لعملية صنع القرار الأخلاقي كانت متوسطة، ودراسة الغامدي (٢٠١٥) التي أظهرتْ أن واقعَ عمليَّة اتخاذَ القرارِ لمديري مدارسِ التعليمِ العامِ بالمدينة المنورة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة موودلي (Moodley, 2012) التي أظهرت وجود عدداً من المعوقات التي تواجه صناعة القرار منها فرض الذات، وعدم توفر دعم الأقران

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبد الرسول (٢٠١٠) التي أظهرت تدني المشاركة في صنع القرار لدى مديري المدارس الابتدائية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه- ربما – يرجع إلى ضيق الوقت في بعض القرارات حيث أن المشاركة في صنع القرار قد تأخذ وقتاً أكبر، وقد يكون القرار المراد اتخاذه يحتاج إلى السرعة، كذلك كثرة الأعمال لدى إدارة التعليم والتي تحتاج إلى قرارات سريعة يصعب معها دعوة قائدات المدارس للمشاركة في صنعها، كذلك قد يكون هناك ضعف في الثقة بين القيادات التربوية بإدارة التعليم وقائدات المدارس، وافتقاد إدارة التعليم إلى العمل بروح الفريق في صنع القرارات.

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة (القرارات التي تصدر من خلال مشاركة جميع المعنيين بالعملية التعليمية تكون قرارات دقيقة وصائبة)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه -ربما - يعود إلى وعي قائدات المدارس بفوائد المشاركة في صنع القرار، حيث يمكن عرض ملاحظاتهن على المشكلات المدرسية، والتي يصعب على قيادات إدارة التعليم اكتشافها، ومناقشة الأفكار والآراء ،والتوصل إلى أفضل الحلول، مما يساعد في ترشيد عملية اتخاذ القرار، وتحسين نوعيته.

وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (تشارك القائدة إدارة التعليم في وضع الخطط والبرامج التشغيلية والتطويرية للمدارس)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه - ربما - يعود إلى استئثار إدارة التعليم بوضع الخطط والبرامج التشغيلية والتطويرية للمدارس، واعتقادهم بأن المدارس هي جهة تنفيذية لما يتم وضعه من خطط، كذلك اعتقاد قيادات إدارة التعليم بأن القرارات المهمة لا تحتاج مشاركة قائدات المدارس، وإنما مشاركة قيادات إدارة التعليم فقط، لأن الخطط والبرامج تترتب عليها نتائج مهمة، فيجب أن يكون المشاركين فيها على درجة عالية من الكفاءة والمسئولية، وهو ما لم يتوفر لدى قائدات المدارس.

نتائجُ السؤالِ الرابع ومناقشتُها وتفسيرُها: والذي ينُص علي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية- سنوات الخبرة في مجال القيادة- عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات المعلمات لدرجة الفاعلية التنظيمية لمدارس التعليم العام بمحافظة بلقرن تعزى لمتغيرات (المرحلة

التعليمية- سنوات الخبرة في مجال القيادة- عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة)، فقد تمّ استخدام والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (ف) (One Way ANOVA)، واختبار (ت) (T- test)، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الفروق المتعلقة بمتغير المرحلة التعليمية:

تمَّ إجراء اختبار ليفين لتجانس التباين، وذلك للتأكد من تجانس أفراد العينة كخطوة أساسية لإجراء تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول (٢١) الآتي:

جدول (٢١) اختبار ليفن للتجانس لأفرادِ العينةِ على مقياس درجةِ المشاركةِ في صنع القرار تبعًا لمتغير المرحلةِ التعليميةِ

المحور	اختبار ليفن	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
درجــةُ مــشاركةُ قائــداتُ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار	١,٦٥٢	٢	١٩٩	٠,١٣٢

يوضح الجدول (٢١) عدم وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالةِ ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في محور درجةِ مشاركةِ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار، الأمر الذي يؤكد تجانس التباين لأفراد العيِّنةِ على مقياس درجةِ مشاركة القائدات بمنطقة الباحة في صنع القرار، تبعًا لمتغير المرحلةِ التعليميةِ، وبالتالي إمكانية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.

كما تمَّ حساب المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لمعرفةِ دلالةِ الفروق في المتوسطاتِ كما في الجدول (٢٢) الآتي:

جدول (٢٢) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لمجالاتِ درجةُ مُشاركةُ قائداتِ المدارس بمنطقة الباحةِ في صنع القرار وفقًا لفئات متغير المرحلة التعليمية

المرحلةُ التعليميةُ					
الفئات	الابتدائية (ن= ٨٨)		المتوسطة (ن= ٦٩)	الثانوية (ن= ٤٥)	
المحور	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحرافُ المِعياريُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحرافُ المِعياريُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحرافُ المِعياريُ
درجةُ مشاركةُ قائدات المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار	٥,٠٤	٠,٨٢	٥,١٢	٠,٨٤	٥,٠٦	٠,٨٠

يوضح الجدول (٢٢) وجودَ فروقاً ظاهريةً في المتوسطاتِ الحسابيةِ في محور درجةِ مشاركةِ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار تبعًا لمتغير المرحلةِ التعليميةِ، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطاتِ الحسابيةِ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) (One Way ANOVA)، كما في الجدول (٢٣) الآتي:

جدول (٢٣) التحليلُ أحادي التباين لاستجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ على محور درجةِ مُشاركةِ قائداتِ المدارس بمنطقة الباحةِ في صُنع القرار تعزى لمتغير المرحلةِ التعليمية.

المحورُ	مصدرُ التباين	مجموع المربعاتِ	درجات الحريةِ	متوسطات المربعاتِ	قيمة (ف)	مستوى الدلالةِ
درجةُ مُشاركةُ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحة في صُنع القرار	بين المجموعات	0.526	2	.263	٠.780	٠,٤٦٠ غير دالة
	داخل المجموعات	56.656	199	.337		
	المجموع	57.182	201			

يوضح الجدول (٢٣) عدم وجودَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عيِّنة الدراسةِ حول محور درجةُ مشاركةُ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

وتعتقد الباحثة بأن هذه النتيجة –ربما – تعود إلى وحدة المشكلات في المراحل الثلاث والتي تتبع نظام تعليمي واحد يشرف عليه إدارة التعليم، كذلك تتقارب خصائص قائدات مدارس التعليم العام، من حيث الخبرة، والتدريب، والصفات الشخصية، ومهارات القيادة.

ثانياً: الفروق المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة في مجال القيادة:

تمَّ إجراء اختبار ليفين لتجانس التباين، وذلك للتأكد من تجانس أفراد العينة كخطوة أساسية لإجراء تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول (٢٤) الآتي:

جدول (٢٤) اختبارُ ليفن للتجانس لأفراد العينةِ على محور درجةِ مشاركةِ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	اختبار ليفن	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
درجةُ مشاركةُ قائدات المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار	١,٢٢٧	٢	١٩٩	٠,٤٧٣

يوضح الجدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في محور درجة المشاركة في صنع القرار، الأمر الذي يؤكد تجانس التباين لأفراد العيِّنة على مقياس درجة مشاركة القائدات في صنع القرار، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وبالتالي إمكانية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.

كما تمَّ حساب المتوسطاتِ الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات كما في الجدول(٢٥) الآتي:

جدول (٢٥) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لمحور درجةِ مشاركةِ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار وفقًا لفئات متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة في مجال القيادة					
الفئات	أقل من ٥ سنوات (ن= ٤٥)		من ٥-١٠ سنوات (ن= ٧٤)		أكثر من ١٠ سنوات (ن= ٨٣)
المحور	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ	المُتوسِطُ الحِسابيُ	الانحِرافُ المِعياريُ
درجةُ مشاركةُ قائدات المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار	٤,١٨	٠,٦٧	٤,١١	٠,٧١	٤,٢٢	٠,٦٢

يوضح الجدول (٢٥) وجودَ فروقاً ظاهريةً في المتوسطاتِ الحسابيةِ في محور درجةِ مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) (One Way ANOVA)، كما في الجدول (٢٦) الآتي:

جدول (٢٦) التحليلُ أحادي التباين لاستجاباتِ أفراد عينةِ الدراسةِ على محور درجةِ مشاركةِ قائداتِ المدارسِ بمنطقةِ الباحةِ في صنعِ القرارِ تعزى لمتغيرِ سنواتِ الخبرةِ

المحور	مصدرُ التباين	مجموعُ المربعاتِ	درجاتُ الحريةِ	متوسطاتُ المربعاتِ	قيمة (ف)	مستوى الدلالةِ
درجةُ مشاركةُ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار	بين المجموعات	٠.915	2	٠.457	1.366	٠.258 غير دالة
	داخل المجموعات	56.267	199	٠.335		
	المجموع	57.182	201			

يوضح الجدول (٢٦) عدم وجودَ فروقاً ذاتَ دلالةٌ إحصائيةٌ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عيِّنة الدراسةِ حول محور درجةُ مشاركةُ قائدات المدارس بمنطقة الباحةِ في صُنع القرار تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجال القيادة.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة نجلاء الخضري (٢٠١٧) والتي أشارت إلى عدم وجودَ فروقاً ذاتَ دلالةٌ إحصائيةٌ بين متوسطاتِ استجاباتِ عينة الدراسةِ حول درجة فاعلية اتخاذ القرار لمديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة عونية أبو اسنينة (٢٠١٥) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة الجهني (٢٠١٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الغامدي (٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

وتعتقد الباحثة بأن هذه النتيجة –ربما – تعود إلى أن غالبية أفراد العينة هم من قائدات المدارس ذوات الخبرة الأعلى من ٥ سنوات، مما يوضح أنهن لهم مدة كبيرة في العمل القيادي، أو كن وكلاء لقائدات المدارس مما يجعلهن يمتلكن الخبرة الكافية لاتخاذ القرار، والمشاركة في صنع القرارات التي تساعد في نجاح العملية التعليمية وتحقيقها لأهدافها.

ثالثاً: الفروق المتعلقة بالدورات التدريبية:

تمَّ استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة مشاركة قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صُنع القرار، كما تمَّ حساب المتوسطاتِ الحسابيةِ، والانحرافاتِ المعياريةِ، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٢٧) نتائجُ اختبار (ت) لمعرفةِ الفروق ذاتِ الدلالةِ الإحصائيةِ لدرجةِ مشاركةِ قائداتِ المدارسِ بمنطقةِ الباحةِ في صنعِ القرارِ حسب متغيرِ الدوراتِ التدريبيةِ

فئات المتغير	أقل من ٥ دورات (ن=٤٢)		٥ دورات فأكثر (ن=١٦٠)		اختبار (ت)	
المحور	المُتوسطُ الحسابيُ	الانحرافُ المعياريُ	المُتوسطُ الحسابيُ	الانحرافُ المعياريُ	قيمة (ت)	مستوى الدلالةِ
درجةُ مشاركةُ قائداتُ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار	٢,٦٨	٠,٦٩	٣,٠٨	٠,٥٠	٣,٥١٥	٠,٠٠٠ دالة

يوضح الجدول (٢٧) وجودَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عيّنة الدراسة حول درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية، لصالح ٥ دورات فأكثر.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجُهني (٢٠١٠) التي أظهرت عدم وجودَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطاتِ استجابات مجتمع الدراسة حول درجة ممارسة أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزماتِ المدرسيةِ حسب عددَ الدوراتِ التدريبيةِ.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه –ربما- يرجع إلى أن الغالبية العظمي من أفراد العينة هن ممن حضرن أكثر من ٥ دورات في مجال صنع واتخاذ القرارات، مما يساعد على امتلاكهن حصيلة من المعلومات حول كيفية صنع واتخاذ القرارات في المؤسسات التربوية، ومعرفة شروطه، وأنواعه وأهميته، ومعوقاته مما يؤهلن لأن يكن لهن دوراً بارزاً في المشاركة في صنع القرارات داخل إدارة التعليم.

نتائجُ السؤالِ الخامس ومُناقشتُها وتفسيرُها: والذي ينص علي: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجةِ التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ، ودرجةِ مشاركةِ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقةِ بين درجةِ التمكين الإداري لدى قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ، ودرجةِ مشاركةِ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صنع القرار، كما في الجدول (٢٨) الآتي:

جدول (٢٨) معاملُ الارتباطِ بين درجةِ التمكين الإداري ودرجةِ مشاركةِ قائداتِ المدارس في صنعِ القرار

درجةُ التمكين الإداري	درجةُ مشاركةُ قائداتِ المدارس في صنع القرار		
	قيمةُ مُعاملُ الارتباطِ	مستوى الدلالةِ	قوةُ العلاقةِ
الاتصالُ وتوفرُ المعلوماتِ.	**0.754**	0.000	قوية
تفويضُ الصلاحياتِ.	**0.736**	0.000	قوية
التأهيلُ والتدريبِ.	**0.٧٤٨**	0.034	قوية
الحوافزُ والتشجيعُ.	**0.849**	0.000	قوية
الدرجةُ الكليةُ للتمكين الإداري.	**0.839**	0.000	قوية

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥

يبين الجدول (٢٨) وجودَ علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ قويةٍ دالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجةِ التمكين الإداري، ودرجةِ مُشاركةِ قائداتِ المدارس بمنطقةِ الباحةِ في صُنع القرار، وأن معاملَ ارتباطِ الدرجةِ الكليةِ للتمكين الإداري، ودرجة المشاركة في صنع القرار قد بلغ (٠,٨٣٩)، وهو دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ دالةٍ إحصائيةٍ بين الدرجةِ الكليةِ لدرجةِ التمكين الإداري، ودرجةِ المشاركةِ في صنع القرار، أي أنه كلما كانت درجة التمكين الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة عالية كلما كانت درجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار عالية، كما يتضح من الجدول (٣٥) الآتي:

- بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٥٤) ويشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة الاتصال وتوفر المعلومات لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة، ودرجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار.
- بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٣٦) ويشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة تفويض الصلاحيات لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة، ودرجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار.
- بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٤٨) ويشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة التأهيل والتدريب لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة، ودرجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار.
- بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٤٩) ويشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة الحوافز والتشجيع لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة، ودرجة مشاركة قائدات المدارس بمنطقة الباحة في صنع القرار.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شذا الهروط (٢٠١٨) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة التغيير والتمكين الإداري، ودراسة الزاملي (٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية ومستوى الرضا الوظيفي لديهم، ودراسة اللحياني (٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التمكن الوظيفي، وبين مجالات مستوى تحسن عملية الاتصال الإداري، ودراسة نجلاء الخضري (٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة فاعلية اتخاذ القرار، ومستوى إدارة الأزمات لمديري المدارس الثانوية، ودراسة عبد الرسول (٢٠١٠) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين مستوى المشاركة في صنع القرار والنمط القيادي لمدير المدرسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة والتي تعني أنه كلما توفر التمكين الإداري لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة، كلما زادت مشاركتهن في صنع القرار، وتُعد المشاركة في صنع القرار أحد عناصر التمكين الإداري، توفر التمكين الإداري يساهم في توفر مناخ إيجابي لدى إدارة التعليم والمؤسسات التربوية مما يجعل قائدات المدارس يحرصن على المشاركة في صنع القرار، وعلى أداء مهامهن بكفاءة، وكذلك يصعب أن يكون هناك تمكين إداري بدون المشاركة في صنع القرار، لأن عملية الإدارة ووظائفها تتخللها صنع واتخاذ القرار في جميع عناصرها بدءاً من التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتوجيه، والمتابعة، والتقييم، وغير ذلك من عناصر الإدارة.

التوصيات:

- ضرورة تنظيم دورات تدريبية وورش عمل تتضمن التمكين الإداري، والمشاركة في صنع القرار.
- ضرورة توافر قنوات اتصال فعّالة ومتطورة لتبادل المعلومات بين إدارة التعليم وقائدات المدارس.
- تفويض الصلاحيات اللازمة لقائدات المدارس للتعامل مع المشكلات التي تواجههن في العمل.
- منح قائدات المدارس الحرية لأداء مهامهن على الوجه الأمثل.
- ضرورة توفر نظام حوافز مادي ومعنوي لدى إدارة التعليم لتحفيز قائدات المدارس على أداء مهامهن بفاعلية وكفاءة.
- العمل على إيجاد بنية تحتية مدرسية حديثة تساعد قائدات المدارس على التميز في العمل.

- ضرورة مشاركة قائدات المدارس لإدارة التعليم في وضع الخطط والبرامج التشغيلية والتطويرية للمدارس.
- عقد إدارة التعليم اجتماعات دورية مع قائدات المدارس لمناقشة مشكلات العمل المدرسي ووضع الحلول والمقترحات المناسبة لها.

المقترحات:

- إجراء دراسة تتعلق بالمعوقات التي تواجه إدارات التعليم في تطبيق التمكين الإداري لدى قائدات المدارس.
- إجراء دراسة تتعلق بدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى قائدات المدارس وعلاقتها بالأداء المدرسي.
- إجراء دراسة تتعلق بفاعلية اتخاذ القرار لدى قائدات المدارس وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو اسنينة، عونية طالب (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، مجلة جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش، الأردن، ١٦(٢)، ٣٨٩-٤٢١.

أبو جمعة، عادل إبراهيم محمد (٢٠١٧). التمكين الإداري للقيادات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مصر، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ١٨، ٤٠٩-٤٢٤.

أبو هتلة، خالد سعيد (٢٠١٥). أثر السياسات التنظيمية على التمكين الوظيفي لدى العاملين في الدوائر الحكومية، عمان: دار المأمون للنشر والتوزيع.

أحمد، دورا عيسى السيد (٢٠١٠). مهارات التفكير الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدرجة مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

أحمد، عباس بله محمد (٢٠٠٦). مبادئ الإدارة المدرسية (وظائفها- مجالاتها- مهاراتها- تطبيقاتها)، الرياض: مكتبة الرشد.

الأحمري، أمل عبد الله علي (٢٠١٦). واقع التمكين الإداري لدى القيادات التربوية في مكاتب التربية والتعليم بمنطقة الرياض، مجلة رابطة التربية الحديثة، ٨(٢٩)، ٢٥-٩٢.

الأسمر، منى حسن (٢٠١٤). واقع التمكين الإداري للموظفين بجامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البنا، هالة مصباح (٢٠١٣). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

جابر، زكية عبد الله علي (٢٠١٢). واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمنطقة جدة التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجهني، عبد الله مسعود غيث (٢٠١٠). أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

الحبسية، رضية سليمان ناصر (٢٠١٧). التمكين الإداري للقيادات الإدارية(مرتكزات فكرية، وخبرات عالمية)، عمان: دار والضاح للنشر والتوزيع.

الحربي، عبد الله مزعل وأحمد، عبد العاطي حلقان وفراج، حسن طنطاوي (٢٠١٦). مقدمة في الإدارة التربوية، الرياض: مكتبة الرشد.

الحربي، متعب عليسة هديب (٢٠١٧). واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الأهلية بمنطقة مكة المكرمة، مجلة العلوم التربوية، ٣(٢)، ٣٢٥-٣٧٢.

حرزالله، أشرف رياض (٢٠٠٧). مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حسنين، منار حسن مصطفى (٢٠١٥). درجة التمكين الإداري والمناخ التنظيمي والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية ومديراتها في شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، فلسطين.

حُسين، سلامَة عبد العَظيمِ (٢٠٠٦). الإدارةُ المدرسيةُ والصفيةُ المتميزةُ الطريقُ إلى المدرسةِ الفعالةِ. عَمانُ: دار الفِكرِ للنشرِ والتَوزيع.

حمادات، محمد حسن محمد (٢٠٠٦). القيادة التربوية في القرن الجديد، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر (٢٠١٤). التمكين الإداري وصناعة قادة المستقبل، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الخضري، نجلاء هشام محمد (٢٠١٧). فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها بإدارة الأزمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (٢٠١٥). الإدارة التربوية التحديات والآفاق المستقبلية، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الدعيلج، إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٤). الإدارة حقائق تتجدد، مكة المكرمة.

الدهمشي، سعود عامر (٢٠١٢). الإدارة المدرسية الحديثة بين العولمة والجودة الشاملة، الكويت: دار المسلية للنشر والتوزيع.

الدوري، زكريا مطلق وصالح، أحمد علي (٢٠٠٨). إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

راضي، جواد محسن (٢٠١٠). التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين دراسة ميدانية على عينة من موظفي كلية الإدارة والاقتصاد، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، العراق، ١٣(١)، ٦٢-٨٤.

ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٨). علم النفس الإداري، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الرواشدة، خلف سليمان (٢٠٠٧). صناعة القرار المدرسي والشعور بالأمن والولاء التنظيمي، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الزاملي، محمد يوسف (٢٠١٥). التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لديهم (٢٠١٥). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن والراوي، مروة صلاح يحي (٢٠١٨). اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية في ضوء ثقافة الجودة الشاملة وتكنولوجيا المعلومات والتخطيط الاستراتيجي المدرسي، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

سالم، بهاء الدين عمر مصباح (٢٠١٦). متطلبات التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة في ضوء إدارة التميز، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، القاهرة.

السفاسفة، عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٥). إدارة التعليم والتعلم الصفي، عمان: دار يزيد للنشر والتوزيع.

سلامة، محمد وليد سالم (٢٠١٦). أثر أبعاد التمكين الإداري على السلوك الإبداعي للموظفين في شركة الاتصالات الفلسطينية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والاقتصادية، ٢(٦)، ١٥-٥٤.

الضفيري، سعد ماطر مزعل (٢٠١٨). درجة التمكين الإداري وعلاقتها بتفويض السلطة لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، ١(١)، ٣٩٣-٤٢٧.

طارق، مجدي (٢٠١٦). التمكين الإداري ودوره في تحسين عملية إتخاذ القرار بمديرية الشباب والرياضة بالمسلية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة المسلية، الجزائر.

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

عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠٥). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عامر، ربيع وعبد الرؤوف، طارق (٢٠٠٩). الإدارة المدرسية واتخاذ القرار، القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

عباس، عبد السلام الشبراوي (٢٠١٦). التمكين الإداري: مدخل لرفع كفاءة الأداء في مدارس التعليم العام في مصر" دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، مصر، ٢٠، ١٧٠-٢١٢.

عبد الرسول، محمود أبو النور (٢٠١٠). علاقة المشاركة في صنع القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر دراسة ميدانية، مجلة التربية، مصر، ١٣(٢٧)، ١٠٣-١٥٦.

العتيبي، غلباء فيصل حدجان (٢٠١٧). واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ٢(١٧٣)، ٦٢٩-٧٠١.

العجرفي، فلاح خلف (٢٠١٧). التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة شقراء بمحافظة الدوادمي بالمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(٩)، ١٥٢-١٦٧.

العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٨). صناعة القرار التربوي واتخاذه(النظرية- النموذج)، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عريفج، سامي سلطي (٢٠٠٤). الإدارة التربوية المعاصرة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت عزت (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عفانة، حسن مروان (٢٠١٣). التمكين الإداري وعلاقته بفاعلية فرق العمل" في المؤسسات الأهلية الدولية العاملة في قطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العمري، أحمد يحي محمد (٢٠١٤). دور مكاتب التربية والتعليم في التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بمحافظة المخواة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العمري، محمد سعيد (٢٠١١). التمكين الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٣(١)، ٦١-٩٩.

الغامدي، علي محمد زهيد (٢٠١٥). واقع عملية اتخاذ القرار الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، رسالة الخليج العربي، ٢٦(١٣٧)، ٦٩-٨٨.

القحطاني، مصلح سعيد مبارك (٢٠١١). الإدارة بالتمكين لدى القيادات التربوية بمدارس التعليم العام بين إدراك المفهوم ودرجة الممارسة، الجامعة العربية المفتوحة، المركز الإقليمي، جدة.

القحطاني، مصلح سعيد مبارك (٢٠١٢). الإدارة بالتمكين لدى القيادات التربوية بمدارس التعليم العام بين إدراك المفهوم ودرجة الممارسة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٤٤، ١٩٨-٢٣٧.

الكبيسي، عامر (٢٠٠٥). إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الكريم، طلال عبد الكريم (٢٠١٠). المشاركة في صنع القرار والرضا الوظيفي في الجامعات الحكومية الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك، الأردن.

كنعان، نواف (٢٠٠٣). اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

اللحياني، بسام حميد أحمد (٢٠١٥). التمكين الوظيفي ودوره في تحسين عملية الاتصال الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

محمد، فتحي عبد الرسول (٢٠٠٨). الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

محمد، فتحي عبد الرسول (٢٠١٣). الإدارة التربوية في بعض المؤسسات التعليمية، القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

محمدية، عمر جهاد عبد الرحيم (٢٠١٦). أثر التمكين الوظيفي على السلوك الإبداعي لدى العاملين في هيئة تنشيط السياحة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

المدهون، موسى توفيق (١٩٩٩). نموذج مقترح لتمكين العاملين في المنشآت الخاصة كأداة لإدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، ٣(٢)، ٧٣-٩٥.

مصطفى، شيرين إبراهيم سلامة (٢٠١٦). درجة التمكين الإداري وعلاقتها بالروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية ومعلماتها في محافظة طولكرم من وجهات نظرهم أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، فلسطين.

مصطفى، صلاح عبد الحميد (٢٠٠٩). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

مصطفى، صلاح عبد الحميد (٢٠١٢). الإدارة المدرسية الحديثة، الرياض: مكتبة الرشد.

المعايطة، عبد العزيز عطا الله (٢٠٠٧). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

معراج، قدري أحمد (٢٠١٥). أثر التمكين الإداري على الإبداع التعليمي" دراسة ميدانية" بمديرية الصيانة لشركة سوناطراك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

مغاوري، هالة أمين (٢٠١٦). التمكين الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي لتحقيق التمييز التنظيمي: دراسة مستقبلية، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ٢(١٧)، ١٤٠-١٨٦.

نبهان، يحي إسماعيل (٢٠٠٩). مناهج البحث العلمي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار يافا العلمية للطباعة والنشر.

هجو، إبراهيم الزين (٢٠١٢). الإدارة المدرسية، الرياض: مكتبة الرشد.

الهروط، شذا علي (٢٠١٨). إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بالتمكين الإداري من وجهة نظر المعلمين في محافظة مادبا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Ha’ar ,H. (2016).The Impact of Administrative Empowerment on the Organization Performance at Jourdainian Industrial Companies , *Canadian Social Science*, 12(1),19-29.

Bowen D.E.& Lawler, E. (1995). Empowerment of service employee, *Solan management review*, 8(7),73-84.

Brown, D. R. and Harvey, D (2006) . *An External Approach to organizational development*, New Jersey: prentice Hall.

Dufour, R., & Matoos, M. (2013). How do Principals Really Improve Schools?, *Educational Leadership*,70(7), 34-40.

Moodley , V. (2012). Decision Making as an Activity of School Leadership: A Case Study, *degree of Master of Education*,In the School of Education and Development , University of Kwazulu, Natal, South Africa.

Sagnak, M.(2012). The Empowering Leadership and Teacher Innovative Behavior: The Mediating Role of Innovation Climate*, African Journal of Business Management*, 6(4),1635-1641.

Smith,L.& Grayling,A.(2006). Empowerment Perceptions of Educational Managers From Previously Disadvantaged Primary and High Schools: an Explorative Study, *South African Journal of Education*, 26(4), 595-607.

Spreitzer, Gretchen, (2007), *Taking stock: A reviow of more than twenty years of research on empowerment at work, for thcoming, Hand book of Organization Development*, Sage publications, 54-72.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

- وزارة التعليم، السعودية ورؤية ٢٠٣٠ والمشار إليه في:

https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision٢٠٣٠.aspx

تاريخ الاسترداد ٢٠١٩/٢/٢م، ساعة الاسترداد: ٩:١٥ مساءاً.