الفصل الرابع

4

تمكين المعلم

مقدمة:

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

ورغم ذلك فإن تأكيدات مستمرة على أن الجودة الفعلية للتعليم تعتمد في الأساس على المعلمين الذين ينفذون كل المهام والأنشطة التعليمية في المدارس، ومن ثم أصبح المعلمون موضوعا محوريا في الحركات المعاصرة للإصلاح التربوي، وتحسين المدرسة في الكثير من الدول؛ انطلاقا من أن المعلم هو العنصر الأساسي لنجاح التعليم المدرسي والفعالية المدرسية عامة.[1]

ويمثل تمكين المعلمين Teachers Empowerment أحد أكثر القضايا شيوعا في أدبيات الإدارة الذاتية للمدارس School Based Management في المجتمعات الغربية، كما يعد حجر الزاوية في معظم الجهود المبذولة للإصلاح التربوي المعاصر في كثير من دول العالم.[2]

وقد عُرف تمكين المعلمين بأنه: «عملية منح المعلمين السلطة والصلاحية لصنع قرارات مهنية تتعلق بعملية تعليم وتعلم الطلاب»،[3] إلا أن المفهوم الحديث لتمكين المعلم يذهب إلى أنه بنية متعددة الأبعاد لا تقتصر فقط على منح سلطات إضافية للمعلم، ومشاركته في صنع القرارات المدرسية، وإنما تتضمن أبعادا أخرى مثل الاستقلالية في العمل، والقدرة على التأثير في نواتج العمل المدرسي، والإحساس بالتقدير والمكانة المهنية، والفعالية الذاتية، والنمو المهني للمعلم.[4] وقد ذهب المدافعون عن تمكين المعلم إلى أنه يمثل وسيلة أساسية للتغلب على الوضع الإداري السائد وتحقيق سيطرة مهنية متزايدة.[5]

وقد أدى الطلب على المدارس الفعالة عالميا إلى التأثير على صناع السياسة التربوية في مصر، فأصبحت جميع المجالات المدرسية تقريبا متضمنة في الإصلاحات التربوية التي تمت خلال السنوات القليلة الماضية، والتي تسعى تدريجيا نحو تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المصرية، حيث تشير الوثائق الرسمية إلى أن هناك توجهًا نحو منح المدارس المصرية مزيدا من الصلاحيات في إطار تدعيم الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال المشاركة في صنع القرار بدلا من المسئولية الفردية في صنعه، وفي هذا السياق تبذل وزارة التربية والتعليم جهودا مستمرة لتطوير العملية التعليمية داخل المدارس؛ وذلك بهدف نهائي هو تحسين عملية تعليم وتعلم الطلاب، وقد طالت هذه الجهود معظم عناصر العملية التعليمية، وخاصة الإدارة المدرسية إيمانا بأن إدارة المدرسة هي العامل الأساسي لنجاح العمل المدرسي ككل، وبناء عليه أصدرت الوزارة عددا من القرارات الوزارية يمكن اعتبارها بمثابة خطوات نحو تحقيق الإدارة الذاتية للمدرسة مثل القرارات المتعلقة بإنشاء مجموعة من الوحدات النوعية داخل كل مدرسة كالوحدة المنتجة، ووحدة التدريب والتقويم، ووحدة الإحصاء والمعلومات..إلخ،[6] والقرار المتعلق بتشكيل مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، والذي من ضمن أهدافه تحقيق اللامركزية في الإدارة والتقويم والمتابعة وصنع القرار، وتحقيق الرقابة الذاتية على الأداء. [7]

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

أولا: تطور الدراسات السابقة في تمكين المعلم

ظهر مصطلح تمكين المعلم في الأدبيات التربوية موازيا لمصطلح تمكين الموظف في أدبيات الإدارة التنظيمية، وتناولت الكثير من الدراسات التربوية الأجنبية موضوع تمكين المعلم منذ النصف الأخير تقريبا من عقد الثمانينيات في القرن العشرين وحتى اليوم، ومازالت البحوث والدراسات تتزايد في مجال تمكين المعلم حتى الآن.

ففي النصف الأخير من عقد الثمانينيات من القرن السابق ظهر مصطلح تمكين المعلم في إطار انتشار اتجاه الإدارة الذاتية للمدارس، فهدفت الدراسة الرائدة لأستاذة علم الاجتماع التربوي «ساره ليتفود Lightfoot, 1986» [8] إلى تحديد مفهوم التمكين في المدارس، واستنادا

إلى الدراسة الميدانية التي أجرتها ليتفود عام 1983 عن الفعالية المدرسية أو ما أطلقت عليه الجودة في المدارس Goodness in Schools قامت بربط ما توصلت إليه عن جودة المدارس مع أفكار التمكين في المدارس Themes of Empowerment وتوصلت إلى أن التمكين في المدارس يجب أن يكون على جميع المستويات (الطلاب، والمعلمين، والإداريين) حيث إن تمكين أية فئة يسهم في تدعيمه لدى الفئات الأخرى؛ فعندما يشعر المعلمون أنهم أقوياء ومسئولون ومؤثرون وصناع قرار فإن ذلك سيجعلهم يشجعون ويدعمون تلك الخصائص لدى طلابهم، كما أن تمكين العضو الضعيف سوف يدعم ويعزز – ولكن لا يلغي – تمكين العضو القوي. وخلصت ليتفود إلى أن المدارس الفعالة/ الجيدة هي تلك المدارس التي تسعى إلى تمكين أعضائها.

وقد شهد عقد التسعينيات نموا ملحوظا في دراسات تمكين المعلم ومن أبرز هذه الدراسات مجموعة الدراسات التي أجراها شورت ورينهرت Short & Rinehart –الباحثان البارزان– في هذا الموضوع – وكان من أهمها الدراسة التي هدفت إلى تطوير أداة لقياس تمكين المعلم داخل البيئات المدرسية، وقد تضمنت هذه الدراسة إجراء ثلاث دراسات فرعية، الأولى: هدفت لتوليد مفردات أداة لتقدير مستوى تمكين المعلم حيث تم سؤال المشاركين أن يكتبوا قائمة بالحالات التي يشعروا فيها أنهم مُمكنون في مدارسهم وقد تم فرز وتجميع الاستجابات وأسفر ذلك عن قائمة تتضمن (110) مفردة قام الباحثان باستخلاص (75) مفردة منها لتمثل ظاهرة تمكين المعلم وذلك بناء على تحكيمهما الذاتي لها، وفي ضوء مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة، وتم عرض هذه المفردات على مجموعة من الخبراء المُحكمين وتم استخلاص (68) مفردة ، أما الدراسة الفرعية الثانية فتمت على (211) من معلمي المدارس الثانوية الحكومية من ثلاثة مدارس في ثلاثة ولايات تمثل الإقليم الجغرافي الجنوبي للولايات المتحدة ، وهدفت إلى اختبار صدق الأداة التي تم بناؤها في الدراسة الفرعية الأولى، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن استخلاص (38) مفردة تتوزع على ستة أبعاد أو مقاييس فرعية لتمكين المعلم وهي صنع القرار، والنمو المهني، والمكانة، وفعالية الذات، والاستقلالية ، والتأثير. وفي الدراسة الفرعية الثالثة تم التحقق من الصدق التمييزي للأداة التي تم التوصل إليها في الدراسة الفرعية الثانية.[9] وقد أصبحت هذه الأداة التي قدمها شورت ورينهرت وسيلة أساسية لقياس وتقدير ظاهرة تمكين المعلم في الكثير من الدراسات التالية.

وخلال عقد التسعينيات والعقد الأول من الألفية الجديدة أُجريت الكثير من الدراسات

الإمبريقية في المجتمعات الغربية لاختبار العلاقة بين تمكين المعلم وعدد من المتغيرات والنواتج التنظيمية مثل الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والمهني، وسلوك المواطنة التنظيمية، والمناخ المدرسي والفعالية المدرسية، والثقة التنظيمية.

فمثلا توصل رايز وشنيدر Rice & Schneider,1994 إلى وجود علاقة موجبة بين تمكين المعلمين والرضا الوظيفي،[10] كما توصل رينهرت وشورت Rinehart&Short,1994 إلى نفس النتيجة، فكلما زاد التمكين زاد إحساس المعلمين بالرضا الوظيفي،[11] وكذلك قام بيفرلي ولودمان Beverly&Loadman,1996 باختبار العلاقة بين الرضا الوظيفي وتمكين المعلم باستخدام المقياس الذي قدمه شورت ورينهرت 1992 على عينة ضخمة تكونت من (10544) من المعلمين العاملين في (307) مدرسة من المدارس المعاد هيكلتها في ولاية أوهايو وتوصلا إلى وجود علاقة خطية موجبة قوية بين تمكين المعلم والرضا الوظيفي.[12]

وتناول سويتلاند وهوي Sweetland and Hoy, 2000 دراسة العلاقة بين المناخ المدرسي وتمكين المعلم ومن ثم العلاقة بين تمكين المعلم – الذي تم قياسه من خلال استبانة أعدها الباحثان لهذا الغرض– والفعالية المدرسية على عينة تتكون من (2741) معلما من (86) مدرسة متوسطة بولاية نيو جيرسي بالولايات المتحدة، وأسفرت النتائج عن تأكيد العلاقة المفترضة بين تمكين المعلم وفعالية المدرسة، وفي النهاية اقترحت الدراسة نموذجا نظريا لتفسير العلاقات بين الخصائص التنظيمية (متضمنة المناخ المدرسي وتمكين المعلم) والتحصيل الدراسي للطلاب.[13]

كما أجريت الكثير من الدراسات التي هدفت إلى اختبار علاقة تمكين المعلم بمجموعة من النواتج التنظيمية والمتغيرات الأخرى مثل دراسة بوجلر وسومك Bogler and Somech, 2004 التي هدفت إلى اختبار العلاقة بين تمكين المعلم وكل من الالتزام التنظيمي، والالتزام المهني، وسلوك المواطَنة التنظيمية لدى المعلمين، وتحديد أي المقاييس الفرعية لتمكين المعلم أفضل في التنبؤ بالنواتج الثلاثة السابقة، وتكونت عينة الدراسة من (983) معلمًا من المدارس الثانوية والوسطى في إسرائيل، وطبقت الدراسة المقياس الذي أعده شورت ورينهرت 1992 لقياس تمكين المعلم، وتوصلت إلى مجموعة نتائج من أبرزها أن مدركات المعلمين لمستوى التمكين الذي يحصلون عليه يرتبط بصورة موجبة دالة إحصائيا بمدى أدائهم لسلوك المواطنة التنظيمية، وبالتزامهم نحو المنظمة والمهنة، وأنه من بين المقاييس الفرعية لتمكين المعلم يمثل صنع القرارات، وفعالية الذات، والمكانة منبئات دالة على سلوك المواطنة التنظيمية في المدرسة، وأن النمو المهني، والمكانة، وفعالية الذات تمثل منبئات دالة على الالتزام التنظيمي والمهني لدى المعلمين.[14]

كما تم دراسة علاقة تمكين المعلم بالثقة على المستوى البينشخصي Interpersonal Trust في مدير المدرسة مثل دراسة ميلندا موي وآخرون Moye, et al., 2005 ، وتوصلت إلى أن المعلمين الذين يدركون أنهم ممكنون في بيئات عملهم يكون لديهم مستويات عليا من الثقة البينشخصية في مديري مدارسهم. (15)

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

ثانيا: ماهية تمكين المعلم وتطور مفهومه

ظهر تمكين المعلم كمُنتج لأنشطة الإصلاح التربوي التي بدأت في أوائل عقد الثمانينيات من القرن العشرين، حيث تم النظر للتمكين بوصفه الطريقة التي تضع المعلمين في مركز حركات الإصلاح من أجل المحافظة على المعلمين الفاعلين في التعليم. (16)

ويعتبر الاتجاه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة من أهم أنشطة الإصلاح التربوي التي ارتبطت – بل ودعمت بقوة – قضية تمكين المعلمين في المدارس، ففي أواخر عقد الثمانينيات من القرن السابق ومع انتشار تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة أصبح مفهوم التمكين قضية محورية في الأدبيات التربوية، كما بدأ النظر إلى تمكين المعلمين كقضية تنظيمية مهمة في المدارس، بوصفه فكرة أساسية للمداخل الإدارية المصممة لتعزيز الفعالية المدرسية وبالتالي تحسين إنتاجية المدرسة. (17)

وفي أدبيات إعادة الهيكلة المدرسية، أُعتبر تمكين المعلمين بمثابة طريقة جوهرية للتغيير المدرسي، حيث محور التركيز ينصب على تزويد المعلمين بفرص أكبر لإبداء الرأي Voting والمشاركة في صنع القرارات المدرسية، ومنحهم استقلالية أكبر في تنفيذ المناهج وطرق التدريس. كما تم النظر إلى تمكين المعلم بوصفه وسيلة أساسية لتحسين جودة الحياة المهنية للمعلمين من خلال تحقيق حاجاتهم وزيادة صلاحياتهم/ سلطتهم، وأخيرا تم التوصية بتمكين المعلمين كسبيل لتحقيق ديمقراطية ومهنية المدرسة كبيئة عمل تشجع على تحسين تحصيل الطلاب. (18)

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

ففي الولايات المتحدة بدأت حركة الإصلاح التربوي في منتصف الثمانينيات ونتج عنها شيوع فكرة أن المدارس الجيدة يجب أن تعامل معلميها باحترام وتسمح لهم بممارسة السيطرة والتحكم في القضايا المرتبطة بالتعليم، وأيضا القضايا المدرسية التي تتعدى حدود حجرة الفصل.[19]

والمدافعون عن تمكين المعلم ذهبوا إلى أنه يمثل وسيلة للتغلب على الوضع الإداري القائم، وتحقيق سيطرة مهنية متزايدة، كما افترضوا أن منح الاحترام الجديد للمعلمين ربما يساعد على جذب واستعادة المعلمين الأكثر قدرة.[20]

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

ويذكر بارك Park, 2003 سببين رئيسيين وراء عدم وجود تعريف ثابت أو مؤشرات موحدة لتمكين المعلمين: [21]

- السبب الأول: يتعلق بالخصائص المعقدة للتمكين؛ فالقوة Power على أحد الجوانب يفترض أنها توجد كحاجة دافعية لدى كل فرد، ومن جانب آخر تفهم القوة كمفهوم كلي – صفري أو ذي علاقة، وبهذا المعنى تشير القوة إلى امتلاك السلطة الرسمية للتحكم والسيطرة على الآخرين أو على الموارد التنظيمية.
- السبب الثاني: أن الأوضاع المختلفة لقوة المعلم تؤدي إلى تعريفات مختلفة لتمكين المعلم، فغير المعلمين يظنون أن المعلمين لديهم قوة معقولة، وسلطة قانونية، ورخصة، وتأثير، بينما يعتقد المعلمون أنهم بلا قوة، ويساء التعامل معهم، ويحصلون على أجر ضعيف، ولا يتم تقديرهم التقدير المناسب.

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

ويمكن تعريف تمكين المعلم بأنه منح مزيد من السلطة للمعلم في اتخاذ القرارات المرتبطة بعمله، وتوفير الترتيبات والإجراءات التي تضمن زيادة مشاركته في صنع القرار المدرسي، ودعم استقلالية المعلم وتحسين مكانته المهنية.

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

من أوائل التعريفات التي قُدمت لمفهوم تمكين المعلم هو ما قدمته ساره ليتفود Sara Lightfoot,1986 حيث عرفته بأنه «فرص المعلم لامتلاك الاستقلالية، والمسئولية والاختيار والسلطة».[22] وافترض موريف Maeroff,1988 أن تمكين المعلم «يمثل زيادة تعبير المعلمين عن آرائهم، بمعنى تحسن المكانة، وتزايد المعارف، وإتاحة فرص متزايدة للمشاركة في صنع القرارات».[23] وعرفه بولين Bolin,1989 بأنه «استثمار المعلم لحقه في المشاركة في تحديد الأهداف، والسياسات المدرسية، وممارسة الحكم المهني حول ما يقوم بتدريسه وكيف يقوم بتدريسه».[24] في حين نظر بريدسون Bredeson,1989 إلى المفهوم كعملية منظمة يتحمل خلالها المعلمون مسئولية أكبر في حياتهم المهنية من خلال صنع القرار التشاركي والتنمية المهنية والإثراء الوظيفي والاستقلالية المهنية.[25] وقصر رينهرت وآخرون Rinehart, et al,1998 مفهوم تمكين المعلم على «اندماج المعلم في صنع القرار وأعمال الإدارة المدرسية»،[26] في حين قدم شورت Short,1992 [27] تعريفا أكثر اتساعا للمفهوم بأنه «العملية التي يطور المعلمون خلالها كفاءة تحمل مسئولية نموهم وحل مشكلاتهم، إنه اعتقاد المعلمين أن لديهم المعارف والمهارات لتحسين المواقف التي يعملون فيها»، و تبنى بوجلر وسومك Bogler and Somech, 2004 [28] التعريف السابق نفسه لشورت 1992.

وتحدد موسوعة القيادة التربوية (2006) تمكين المعلمين بأنه «زيادة اندماج المعلمين في القرارات التي تُؤثّر على المدرسة بالإضافة إلى الصف المدرسي، ويوفر الترتيبات التنظيمية التي تدمج المعلمين في صنع القرار، ويبني الإحساس بالاستقلالية لدى المعلمين».[29]

وباستقراء التعريفات المختلفة لتمكين المعلمين يمكن القول إن معظمها ركزت على اندماج المعلمين ومشاركتهم في صنع القرار كعنصر أساسي في مفهوم التمكين، بينما أضاف البعض عناصر أخرى للمفهوم مثل الاستقلالية (تعريف ليتفود 1986 مثلا)، والإحساس بالكفاءة والمسئولية (تعريفات شورت 1992، وبوجلر وسومك 2004)، وتحسن المكانة (تعريف موريف 1988) والنمو المهني (تعريف بريدسون 1989 مثلا)، بينما قدمت موسوعة القيادة التربوية تعريفا أشمل وأكثر اتساعا تضمن معظم العناصر السابقة.

وفي أدبيات الإدارة التنظيمية تعددت أيضا تعريفات تمكين الموظف، فمثلا عرف كونجر

وكننجو Conger and Kanungo,1988 التمكين على «أنه عملية تعزيز مشاعر فعالية الذات بين أعضاء المنظمة وإزالة معوقات الإحساس بانعدام القوة من خلال كل من الممارسات التنظيمية الرسمية والأساليب غير الرسمية لتحقيق الإحساس بالفعالية».[30] ويلاحظ أن هذا التعريف الذي قدمه كونجر وكونجو يركز على التمكين كعملية سيكولوجية يترتب عليها إحساس العاملين بالفعالية الذاتية.

وعرف بون ولولر Bowen and Lawler, 1992 تمكين العاملين بأنه مشاركة بين العاملين في أربعة عناصر أساسية هي المعلومات المتاحة عن أداء المنظمة، والمعرفة التي تساعد العاملين على فهم أعمالهم والمساهمة في الأداء الكلي للمنظمة، والمكافآت التي تحدد على أساس الأداء، وأخيرا القوة لاتخاذ القرارات التي تؤثر على أداء واتجاه المنظمة، وأوضحا أن غياب أي من العناصر الأربعة ينفي وجود التمكين.[31]

بينما ذهبت سبرتزر Spreitzer,1995 [32] إلى وجهة نظر مشابهة – إلى حد ما – مع ما ذهب إليه من قبل توماس وفلازوس Thomas & Velthouse,1990،[33] بأن التمكين السيكولوجي هو بنية دافعية تظهر في أربعة مدركات هي المعنى والكفاءة والاستقلالية والتأثير، وأن وجود هذه المدركات الأربعة يعكس توجها إيجابيا بدلا من السلبي نحو العمل، بمعنى أن نقص أي من هذه المدركات يمكن أن يُفرغ أو يُحرف التمكين عن معناه ولكنه لا ينفي وجود التمكين كلية.

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

ثالثا: مناظير تمكين المعلم

خلال العقدين الأخيرين ظهر منظورين متكاملين عن تمكين العاملين في الأدبيات، المنظور الأول أكثر اتساعا more macro في توجُهه، ويركز على الشروط/ الظروف البنائية– الاجتماعية (أو السياقية contextual) التي تسمح بالتمكين في بيئات العمل، والمنظور الثاني أكثر دقة more micro في وجهته، ويركز على الخبرة السيكولوجية للتمكين في العمل. ويفرق المنظورين بين تمكين البني والسياسات والممارسات، وبين مدركات التمكين (التي تركز على ردود فعل الأفراد نحو البني والسياسات والممارسات المتضمنين فيها).[34]

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

المنظور الأول: المنظور البنائي ـ الاجتماعي Social-Structural Perspective

تتمثل أصول هذا المنظور في نظريات التبادل الاجتماعي Social Exchange والقوة الاجتماعية Social Power . وهو منظور متضمن في القيم والأفكار الديمقراطية حيث الاعتراف بأن القوة من الممكن أن تستقر داخل الأفراد على جميع المستويات التنظيمية. ويركز هذا المنظور على مشاركة أو نقل القوة من المستويات التنظيمية العليا إلى المستويات الأدنى - ولا يعني ذلك بالطبع إلغاء قوة المستوى الأعلى- ويُنظر للتمكين طبقا لهذا المنظور كعملية يشارك الرئيس خلالها قوته مع تابعيه، والقوة Power في هذا المنظور تعني امتلاك السلطة الرسمية أو الرقابة على الموارد التنظيمية، والقدرة على صنع القرارات المتعلقة بوظيفة الفرد أو دوره.[35]

وبذلك يلفت المنظور البنائي- الاجتماعي الانتباه إلى تأثير التصميم التنظيمي على مدركات العاملين للتمكين، على سبيل المثال تم التوصية بالفرق المدارة ذاتيا في المدارس كآلية يتواصل من خلالها المعلمون ويطورون الإحساس بالفعالية، ففرق العمل المدرسي ينظر إليها كأماكن يمكن أن يعمل فيها المعلمون معا لحل المشكلات الصعبة، والمشاركة في المسئولية، وتعلم المهارات الجديدة.[36]

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

المنظور النفسي المعرفي Psychological/Cognitive Empowerment

ويشير هذا المنظور إلى حالة من الشروط النفسية الضرورية لدى الأفراد تجعلهم يشعرون بأن لديهم سيطرة على قدرهم، ويعتبر كونجر وكننجو 1988 من أوائل من عرفوا التمكين وفق هذا المنظور، حيث تمثل الدراسة النظرية التي قاما بها عام 1988 الأساس الذي دفع الباحثين للتفكير بصورة مختلفة حول مفهوم التمكين.[37]

فقد ذهب كونجر وكننجو إلى أن المنظور البنائي الاجتماعي غير مكتمل لأن التمكين بالممارسات الإدارية المذكورة فيه ربما يكون لها تأثير ضعيف على العاملين لو أنهم افتقدوا الإحساس بالفعالية الذاتية؛ وبناء على ذلك نظر كونجر وكننجو إلى التمكين كعملية تعزيز مشاعر فعالية الذات بين أعضاء التنظيم من خلال التوحد وإزالة الظروف التي تدعم انعدام القوة.[38]

ومحور تركيز هذا المنظور ينصب على دافعية العمل الداخلية intrinsic Task motivation أكثر من الممارسات الإدارية المستخدمة لزيادة مستويات القوة لدى الأفراد. [39]

وقد بنى توماس وفلازوس Thomas and Velthouse,1990 على هذا التصور السيكولوجي تعريفهم للتمكين على أنه دافعية داخلية للعمل تتضمن أربعة أبعاد هي المعنى والكفاءة والتحديد الذاتي والاختيار، وقامت سبريتزر Spreitzer,1995 بتأييد هذه الأبعاد الأربعة وطورت مقياسًا رباعي الأبعاد لقياس بنية التمكين السيكولوجي في المنظمات المختلفة.[40]

وإجمالا يشير التمكين وفق هذا المنظور إلى مجموعة الحالات السيكولوجية التي تعتبر ضرورية للأفراد كي يشعروا بإحساس السيطرة فيما يتعلق بعملهم. وبدلا من التركيز على الممارسات الإدارية لمشاركة القوة مع العاملين على جميع المستويات، يركز المنظور السيكولوجي على كيفية إدراك الأفراد لعملهم.[41]

فالتمكين في هذا المنظور يُفهم على أنه حالة ذهنية إدراكية لدى العاملين عن المنظمة التي يعملون بها أكثر من كونه شيء ما تفعله الإدارة لموظفيها، وفي هذا الإطار يعرف التمكين بأنه «حالة ذاتية عقلية يدرك فيها الموظف أنه يمارس تحكم وسيطرة فعالة على عمل ذي معنى».[42]

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

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

ولعل النظرة الصحيحة للتمكين هي تلك التي تدمج وتكامل بين المنظورين لتحقيق فهما أوسع وأشمل للظاهرة، فمن الضروري فهم كيف يساعد التمكين البنائي الاجتماعي على تحقيق التمكين السيكولوجي، كما أنه من الضروري أيضا فهم الكيفية التي تعمل بها معتقدات التمكين السيكولوجي على تنمية التمكين البنائي الاجتماعي من خلال السلوكيات الفعالة التي تهدف لتغيير النظام. (43)

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

رابعا: أبعاد تمكين المعلم

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

فقد اقترح جمرون وآخرون Gamoran, et al,1994 أن هناك أربعة أبعاد لتمكين المعلم هي: المشاركة في صنع القرارات الإدارية، والتأثير على السياسة المدرسية، والتحكم في المناهج الدراسية، والتحكم في طرق التدريس. (44)

أما بارك Park, 1998 فقد نظر إلى تمكين المعلم كمفهوم ثلاثي الأبعاد هي: التحكم في المحتوى، والتحكم في الطرق، والتأثير على السياسة المدرسية. (45)

وهذه الدراسات المتعددة الأبعاد تفترض أن تمكين المعلم هو «مشاركة المعلم في صنع القرار» وقد توصلت إلى أن المشاركة في أحد الجوانب عادة تتعارض مع التأثير في جانب آخر، وعلى صعيد آخر ربما يهتم المعلمون بممارسة التأثير في بعض الجوانب دون الأخرى، ففي القرارات المدرسية التي لا يكون للمعلمين خبرة بها، فإنهم يميلون إلى اللامبالاة اعتقادا بأن هذه القرارات من الأفضل أن يصنعها آخرون، وهذا لا يعني أن بعض المعلمين يريدون التمكين

والبعض الآخر لا يريده، أو أنهم يريدون التمكين في بعض الجوانب ولا يريدونه في جوانب أخرى، وإنما يعني أن تمكين المعلم يتضمن أكثر من مجرد المشاركة في صنع القرارات.[46]

وعلى سبيل المثال اقترح بورتر Porter,1989 أن القرارات الجماعية عن التعليم قد تمنع سيطرة المعلم على الفصل (حجرة الدراسة)،[47] وفي نفس المجال توصل شورت ورينهرت 1992 إلى ستة أبعاد لتمكين المعلم هي: صنع القرار، والنمو المهني، والمكانة، و فعالية الذات، و الاستقلالية، والتأثير. [48]

وفي أدبيات الإدارة التنظيمية طور توماس وفلازوس ,Thomas and Velthouse 1990،[49] وسبريتزر Spreitzer,1995،[50] نماذج تمكين الموظفين طبقا لأربعة أبعاد هي المعنى Meaning، والكفاءة Competence / فعالية الذات Self Efficacy، والتحديد الذاتي Self Determination / الاستقلالية Autonomy ، والتأثير Impact.

وقد حددت سبريتزر هذه الأبعاد كما يلي: [51]

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

ويلاحظ أن الأبعاد الثلاثة : التأثير، والاستقلالية، وفعالية الذات، التي قدمها شورت ورينهرت 1992 في المجال التربوي تماثل الأبعاد الثلاثة التي قدمها توماس وفلازوس 1990، وسبريتزر 1995 في مجالات الإدارة التنظيمية والتي سموها التأثير والتحديد الذاتي، والكفاءة أو فعالية الذات.

ومن الجدير بالذكر أنه لم ترد المشاركة في صنع القرار بصورة مباشرة في أدبيات الإدارة التنظيمية كبُعد للتمكين، ولعل ذلك راجع إلى تركيزهم بصورة أكبر على مفهوم التمكين السيكولوجي، أي مظاهر أو إحساس العاملين بالتمكين ولذلك شاع التصنيف الرباعي لأبعاد التمكين في أدبيات الإدارة التنظيمية وهذه الأبعاد الأربعة هي تلك الأبعاد السابقة التي ذكرها توماس وفلازوس 1990، وأكدتها سبريتزر 1995 وهي: المعنى ، والكفاءة، والتحديد الذاتي، والتأثير.

وتحدد موسوعة القيادة التربوية الأبعاد الستة ذاتها التي حددها شورت ورينهرت (1992) لتمكين المعلم على النحو التالي: [52]

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

- **التأثير Impact:** يشير إلى إدراك المعلمين أنهم قادرون على التأثير في الحياة المدرسية.

ويعتمد البحث الحالي بصورة أساسية على التصنيف الذي قدمه شورت ورينهرت 1992، والذي أوردته أيضا موسوعة القيادة التربوية 2006.

خامسا: أهمية تمكين المعلم

تبين بما لا يدع مجالا للشك أن الناس هم الأساس، وأنهم أهم من العمليات، وهذا هو الاكتشاف الذي عاد إليه المديرون مؤخراً؛ فبعد رحلات مضنية وممارسات إدارية متباينة مثل الإدارة بالأهداف، وإدارة الجودة الشاملة، والهندرة والتحسين المستمر، لم يجدوا بدا من العودة إلى المبدأ الأول وهو البشر أنفسهم، فأنت تستطيع أن تستأجر سواعد الأفراد وعقولهم لتصميم وتنفيذ العمليات ولكنك لا تستطيع امتلاك قلوبهم. (53)

إن النجاح في بيئات العمل المختلفة في العصر الحالي يتطلب المعرفة، والأفكار، والطاقة، والإبداع لجميع العاملين على اختلاف مستوياتهم التنظيمية، وأفضل المنظمات تحقق ذلك من خلال تمكين العاملين ليتخذوا زمام المبادرة دون حث من الإدارة الدنيا؛ لخدمة المصالح الجماعية للمنظمة، والتصرف كما لو كانوا أصحاب العمل. (54)

والمدافعون عن فكرة تمكين المعلمين يذهبون إلى أن اندماج المعلم في عمليات صنع القرار التشاركي يمكن أن يؤدي إلى أربعة نواتج إيجابية هي: (55)

- أن المعلمين أكثر قربا من الطلاب ولديهم معرفة أفضل فيما يتعلق بقضايا التعليم والتعلم، وبناء على ذلك فإن مشاركتهم في صنع القرارات يمكن أن تؤدي إلى سياسات أفضل للأداء المدرسي الشامل.
- المساهمة في تأكيد مهنية المعلم ؛ ففي إطار عملية صنع القرار التشاركي تزداد مشاعر المهنية، والسبب هو أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات تنمي لديهم الإحساس بالملكية، والتي بالتالي تجعلهم حريصين على متابعة تنفيذ القرارات، وبعبارة أخرى أن المعلمين بوصفهم مهنيين يتحملون مسئولية ممارستهم.
- أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات تعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين وتزيد من حماسهم للعمل المدرسي.

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

وفي الحقيقة، هناك إجماع كبير بين الباحثين والممارسين بأن تمكين المعلم يُعد عنصرا أساسيا للكفاءة والفعالية التنظيمية؛ فالتمكين يؤدي إلى مدى واسع من الفوائد المحتملة حيث يزيد من جودة القرارات، ويحسن من الممارسات التعليمية والإنجاز الأكاديمي للطلاب، ويرفع من جودة الحياة المهنية للمعلمين، ويقوي دافعية المعلمين والتزامهم ورضاهم عن العمل.[56]

فالتمكين يحرر الفرد من الرقابة الصارمة والتعليمات الجامدة والسياسات المحددة، ويعطيه الحرية في تحمل المسئولية عن التصرفات والأعمال التي يقوم بها، وهذا بدوره يحرر إمكانيات الفرد ومواهبه الكامنة، فالتمكين يعطي الفرد مزيدا من القوة والمسئولية المناسبة للقيام بما هو مسئول عنه (إي إعطاء الفرد الأقرب للمشكلة مسئولية كاملة وحرية للتصرف في المشكلة لأنه أقرب الناس للمشكلة وأكثرهم احتكاكا وتأثرا بها). [57] ويعتبر المعلم خير مثال على ذلك من حيث احتكاكه المباشر مع الطلاب فهو أقرب من مدير المدرسة وغيره من الوظائف الإدارية العليا لمشاكل الطلاب والأقدر على التعامل معها.

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

سادسا: الجهود المصرية لتمكين المعلم

تبذل وزارة التربية والتعليم في مصر جهودا حثيثة لتطبيق اللامركزية في الإدارة التعليمية وتحقيق الاتجاه نحو الإدارة الذاتية للمدارس، ويتطابق هذا مع التوجهات المجتمعية والتي ظهرت واضحة في التعديلات الدستورية الأخيرة كما وافق عليها الشعب حيث نصت المادة (161) من الدستور المعدل على أنه «يكفل القانون دعم اللامركزية، وينظم وسائل تمكين الوحدات الإدارية من توفير المرافق والخدمات المحلية والنهوض بها وحسن إدارتها» [58]

وفي هذا الإطار نفذت وزارة التربية والتعليم بعض التجارب لتحقيق اللامركزية والتي

من المتوقع أن تتضمن مزيدا من تمكين المعلمين بالمدارس المصرية – ومن ضمنها مدارس التعليم الأساسي – وتتمثل هذه التجارب فيما يلي: [59]

1- تجربة الإسكندرية:

بدأت التجربة بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ومركز الإسكندرية للتنمية والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. ومضمون التجربة يتمثل في المشاركة المجتمعية من خلال ربط أعضاء المجتمع بالإدارة المدرسية، وذلك بتطوير مجالس الآباء والمعلمين إلى مجالس للأمناء ويكون لها صلاحيات إدارية ومالية واسعة، وتفويض السلطة للإدارة المدرسية (اللامركزية)، وعدد المدارس التي تم فيها التطبيق (30) مدرسة في الأحياء الشعبية، وهناك عدد (35) مدرسة أخرى جارى فيها التنفيذ بالجهود المجتمعية الذاتية لمحافظة الإسكندرية.

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

2- تجربة مدارس المجتمع:

تتم هذه المبادرة بالتعاون مع اليونيسيف منذ عام 1992، وبدأت هذه التجربة بعدد (4) مدارس ويبلغ الآن عدد مدارس المجتمع (352) مدرسة بمحافظات (سوهاج، وأسيوط، وقنا). وتهدف إلى توفير تعليم للبنين والبنات الذين حرموا من التعليم النظامي ولكنهم مازالوا في سن التعليم في المناطق الأكثر حرمانًا (70٪ بنات – 30٪ بنين). وتقوم هذه التجربة على أساس نظام التعليم بمدارس الفصل الواحد، وتعتمد التجربة على تفعيل الجهود الذاتية لمجتمع القرية المحلى، وتقوم مدارس المجتمع على المشاركة المجتمعية من خلال تشكيل (لجان تعليم) في كل قرية، وقد شاركت هذه اللجان بفعالية في إدارة هذه المدارس والإشراف عليها وحشد الموارد الذاتية والمجتمعية من أجل دعمها. ومن نتائج تجربة مدارس المجتمع: التدريس وفق تعدد المستويات العمرية والتربوية داخل حجرة الدراسة الواحدة، والتعلم الإيجابي النشط الذي يعتمد على المتعلم نفسه، وإنتاج كتب ومواد تعليمية مصاحبة على مستوى المدرسة، وتنمية

قيم إيجابية لدى المعلمين والتلاميذ، وغرس المهارات الحياتية لتمكين التلاميذ من التعامل مع المجتمع المحلى المحيط.

3- مدارس الفصل الواحد:

تأسست هذه المدارس تحت رعاية السيدة الفاضلة حرم السيد رئيس الجمهورية منذ عام 1993، حيث بدأت التجربة بعدد (211) مدرسة، ووصل عدد مدارس الفصل الواحد إلى (3147) مدرسة، وتمت بجهود حكومية، وتهدف إلى توفير فرص تعليم للبنات في أماكن إقامتهن دون معوقات اقتصادية أو اجتماعية تحول دون تعلمهن. ويواصل خريجو مدارس الفصل الواحد، وكذلك مدارس المجتمع، التعليم حتى المرحلتين الإعدادية والثانوية، ومن بين الخريجين الآن طلاب وطالبات في الجامعات المصرية.

4- المدارس الصديقة للفتيات:

وتتم خطوات تنفيذها بالتعاون مع المجلس القومي للأمومة والطفولة والوزارات والمحافظات المعنية، في إطار مبادرة تعليم الفتيات تحت رعاية السيدة الفاضلة حرم السيد رئيس الجمهورية. وقد تحدد للمرحلة الأولى تنفيذ (546) مدرسة تم منها حتى الآن (295)، وقد هدفت هذه المدارس إلى تعليم (281123) فتاة في الشريحة العمرية من 6-14 بانتهاء عام 2005 من خلال المشاركة المجتمعية في المناطق النائية المحرومة، والاستمرار في دعم هذه المبادرة يقلص الفجوة بين البنين والبنات من خلال المشاركة المجتمعية ودعم اللامركزية.

كما نفذت الوزارة بعض الآليات لتحقيق اللامركزية ومنها: [60]

1- تطوير الهيكل التنظيمي والوظيفي للمدرسة:

صدر القرار الوزاري رقم (262) لسنة 2003 بإعادة هيكلة الإدارة المدرسية وتحديد معدلات ومستويات وظائفها بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارات التعليمية، وقد روعي فيه أن يحقق نقلة نوعية كبيرة في وظائف الإدارة المدرسية باعتبارها المحور الأساسي في نجاح العملية التعليمية. كما صدر القرار الوزاري رقم (28) لسنة 2004، لوضع معايير وضوابط شغل الوظائف القيادية من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات وربط الترقي بالكفاءة، كما تضمن توصيفًا للوظائف القيادية لكل مدرسة مع تحديد المسئوليات والاختصاصات

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

2- تطوير مجالس الآباء والمعلمين إلى مجالس للأمناء لها صلاحيات إدارية ومالية أوسع، وقد تم اقتراح نظام جديد لمجالس الأمناء في المؤسسات التعليمية المختلفة، وتم إرساله لجميع المحافظين لإبداء الرأي فيه؛ تمهيدًا لاستصدار قرار بذلك. كما تم إنشاء مجالس تعليم بكل مديرية تعليمية، برئاسة المحافظ، وبلغ عددها (27) مجلسًا بمحافظات الجمهورية المختلفة، تضم هذه المجالس ممثلاً عن المجلس المحلى للمحافظة، ورجال أعمال، وأساتذة جامعات، وممثلين لكليات التربية، والآباء، وممثلين لمجالس الأمناء، ويكون أمين المجلس مدير مديرية التربية والتعليم، وتهدف هذه المجالس إلى تحقيق ما تصبو إليه السياسة التعليمية في مصر، كما تكفل مجالس التعليم توزيعًا أكثر عدالة للمكافآت على المجتهدين، وتقدم الأكثر كفاءة، وإصدار قرارات ولوائح جديدة لدعم التوجه اللامركزي، ومن ذلك إصدار لائحة مالية محلية لإيجاد موارد مالية مستمرة للمدرسة لتوفير (حوافز للعاملين بالمدارس – تدريب المعلمين – الإصلاحات والترميمات – التجهيزات والأثاث...إلخ).

3- تأكيد ديمقراطية الإدارة التربوية:

يقتضى تطوير العملية التعليمية تشجيع الديمقراطية وصيانتها، وتوسيعًا لدائرة مشاركة الرأي العام في قيادة العمل التربوي، والمساهمة في صنع القرارات التعليمية، ومن ثم عمدت الوزارة إلى تبنى جملة من المبادرات في هذا الشأن من أبرزها ما يلي:

- **مجالس الآباء والمعلمين:** تأكيدًا لديمقراطية الإدارة التربوية، عمدت الوزارة إلى إنشاء مجالس الآباء والمعلمين، والتي لها حق المشاركة في اتخاذ القرارات في الأمور المختلفة المتعلقة بإدارة المدرسة، والعمل على رفع كفاءة العملية التعليمية بالمشاركة الفعالة التي تحقق المتابعة الكاملة. وتلعب تلك المجالس دورًا فعالاً في تحقيق الرقابة المجتمعية على التعليم، إلى جانب دورها في صنع القرارات التربوية المدرسية بطريقة تعكس البعد الديمقراطي في التعليم. وقد أثبتت التجربة نجاحها في كثير من المواقع التعليمية بالإسكندرية، والقاهرة، والشرقية وبعض المحافظات الأخرى وجارى دعم التجربة.

- **مجالس الأمناء:** وهى مجالس تضم في عضويتها الشخصيات العامة في المجتمع المحلى، وتتركز مهمتها في المشاركة في إدارة المدرسة، وترشيح المديرين، وتقديم الاقتراحات في شأن المناهج المرتبطة بالبيئة والمجتمع، وتوزيع الميزانية، والعمل على تدبير موارد إضافية للتمويل، وربط المدرسة بالمجتمع، وتحقيق مزيد من الرقابة المجتمعية والمشاركة في إدارة المدرسة، مما يجعل هذه المجالس تتمتع بسلطات إدارية ومالية واسعة تخدم تطوير العملية التعليمية.
- **مجالس للتعليم على مستوى كل محافظة:** تم الانتهاء عام 2005 من إنشاء مجلس للتعليم على مستوى كل محافظة، برئاسة المحافظ ويضم في عضويته ممثلاً عن المجلس المحلى للمحافظة، ورجال أعمال، وأساتذة جامعات، وممثلين لكليات التربية، والآباء، وممثلين لمجالس الأمناء، بالإضافة إلى السلطات الإدارية المختلفة بالمديرية، وتهدف تلك المجالس إلى تحديد الخطوط العامة للسياسة التعليمية بالمحافظة، وبما يحقق الأهداف القومية في إطار السياسة العامة للدولة نحو تحديث التعليم وتطويره، ويتم تفعيل دورها من خلال تحديد السلطات والاختصاصات والمهام والمسئوليات؛ بحيث تنطلق هذه المجالس لتحقيق ما تصبو إليه السياسة التعليمية في مصر، وتؤكد ما جاء بالمعايير القومية للتعليم في مصر.
- **لجان التعليم بالوحدات المحلية:** شكلت هذه اللجان على غرار لجان التعليم المنفذة بمدارس المجتمع؛ لما لها من أداء عالٍ في إدارة العملية التربوية بنجاح، وقدرتها على حشد الجهود المحلية وعلى مستوى القرية في تطوير وإدارة المدرسة بفعالية عالية، وقد تم تشكيل لجان تعليم في 19 محافظة.
- **الإدارات المتخصصة التابعة للإدارة العامة للجمعيات الأهلية:** تم تشكيل إدارات تربوية متخصصة على المستوى المحلى لدفع وحشد جهود المشاركة الشعبية في إدارة وتمويل العملية التعليمية.
- **الاتحادات الطلابية:** تحرص الاتحادات الطلابية على الممارسة الفعلية للديمقراطية؛ بهدف تعميقها في نفوس الطلاب، ويتم ذلك من خلال عمليات تشكيل مجالس الاتحادات والمكاتب التنفيذية، حيث يطبق حق الترشيح وحق الانتخاب لجميع الطلاب على جميع المستويات (الفصل/ المدرسة/ الإدارة/ المديرية/ الجمهورية).

يتضح مما سبق أن مصر تخطو خطوات واسعة نحو تطبيق اللامركزية في الإدارة التعليمية

عموما، وتحويل المدارس المصرية بما فيها مدارس التعليم الأساسي إلى نمط المدارس المدارة ذاتيا، وقد ترتب على ذلك تنفيذ الكثير من المحاولات والتجارب، وتطبيق بعض الآليات التي تنطوي ضمنا على تمكين المعلمين، ورغم كل هذه الجهود إلا أن هناك فجوة بين ما تم من إصلاحات وتطويرات وبين إحساس المعلمين أنهم مُمكنون أو أن لديهم الصلاحيات والسيطرة والقوة المطلوبة في العمل المدرسي، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث وعرض لها في مشكلة الدراسة وللتأكد من ذلك تم إجراء دراسة ميدانية واسعة المدى على معلمي التعليم الأساسي وهو ما يوضحه المحور التالي.

سابعا: آليات مقترحة لتدعيم تمكين المعلم

بمراجعة الأدبيات النظرية وبالاستفادة من نتائج الدراسات الإمبريقية، يمكن تقديم بعض الآليات المقترحة لتدعيم تمكين المعلمين بالمدرسة على النحو التالي:

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

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

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

الآلية الثانية : الأخذ بنمط الهيكل التنظيمي المفلطح Flat للمدرسة:

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

الآلية الثالثة: زيادة فرق العمل المدارة ذاتيا:

بمعنى أن يسمح التنظيم المدرسي بتشكيل فرق عمل لإنجاز المهام المدرسية المختلفة، ومن خلال هذه الفرق يمكن أن يتواصل المعلمون معا وينمو لديهم الإحساس بالفعالية؛ حيث تمثل فرق العمل أماكن يمكن أن يعمل فيها المعلمون معا لحل المشكلات الصعبة، والمشاركة في المسئولية، وتعلم المهارات الجديدة أو النمو المهني، ويتطلب ذلك توفير التوجيه والتدريب لأعضاء الفريق، وإتاحة الاستقلالية لهم وضع الأهداف وتحقيقها.

الآلية الرابعة: التدريب المستمر للمعلمين:

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

الآلية الخامسة: تبني مبدأ الشفافية في العمل:

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

الآلية السادسة: مشاركة المعلمين في المكاسب المدرسية المختلفة:

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

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

هوامش ومراجع الفصل الرابع:

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

(2) يرجى مراجعة ما يلي:

Klecker, Beverly J., and Loadman, William E., Defining and Measuring The Dimension Of Teacher Empowerment In Restructuring School, Education, vol. 118, no.3,1998, p.358.

Wan, Eric, Teacher Empowerment: Concepts, Strategies, and Implications For Schools In Hong Kong, Teachers College Record, vol.. 107, No. 4, April 2005, p. 843.

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

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

(5) Wan, Eric, Op.Cit., p. 843.

(6) يرجى مراجعة ما يلي:

وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (48) بتاريخ 16/ 3/ 2002، بشأن إنشاء وحدة التدريب بالمدارس، (القاهرة: مكتب الوزير، 2002).

وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (12) بتاريخ 23/ 1/ 2002، بشأن تشكيل اللجنة الدائمة لمشروع المدرسة المنتجة، (القاهرة: مكتب الوزير، 2002).

وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم (99) بتاريخ 8/ 6/ 2002، بشأن إنشاء وحدة الإحصاء والمعلومات بالمدارس، (القاهرة: مكتب الوزير، 2002).

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

(8) Lightfoot, Sara Lawrence, On Goodness in Schools: Themes of Empowerment, Peabody Journal of Education, Vol. 63, No. 3, 1986. pp.9-28

(9) Short, P. M., and Rinehart, J. S., Op.Cit, pp. 951-960.

(10) Rice, Ellen Marie, and Schneider, Gail T., A Decade of Teacher Empowerment: An Empirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980-1991, Journal of Educational Administration, Vol. 32 No. 1, 1994, p.55.

(11) Rinehart, J. S. and Short, P. M., Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. Education, vol. 114, 1994, 570.

(12) Klecker, Beverly J., and Loadman, William E., Exploring The Relationship Between Teacher Empowerment and Job Satisfaction, Paper Presented At The Annual Meeting of The Mid-Western Educational Research, Association Chicago IL Oct 5, 1996, pp. 1-25.

(13) Sweetland, Scott R. and Hoy, Wayne K., Op.Cit, pp.703-729.

(14) Bogler, Ronit and Somech, Anit, "Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior In Schools", Teaching and Teacher Education, Vol. 20, No. 3, 2004, pp.277-290.

(15) Moye, Melinda J. et al., Teacher-Principal Relationships Exploring Linkages Between Empowerment and Interpersonal Trust, Journal of Educational Administration, Vol. 43 No. 3, 2005, pp. 260-277.

(16) Somech, Anit Teachers' Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcomes: Contradictory or Compatible Constructs?, Educational Administration Quarterly, Vol. 41, No. 2, April 2005,p.237

(17) Edwards, Jennifer L. et al, Personal Empowerment Efficacy, and Environmental Characteristics, Journal of Educational Administration, Vol.40, No.1, 2002, P.67.

(18) Park, Insim, A Study of The Teacher Empowerment Effects On Teacher Commitment And Student Achievement, Unpublished Doctoral Dissertation , Graduate College, University of Iowa, May 2003, p.1.

(19) Zeichner, K. M., Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools. Teachers College Record, Vol. 92, No.3, 1991, P.365.

(20) Bolin, F. S., Empowering Leadership. Teachers College Record, Vol.91 No.1, 1989, p. 81.

(21) Park, Insim, Op.Cit, p.37.

(22) Lightfoot, Sara Lawrence,Op.Cit.,p.9.

(23) Maeroff, G.I. , The Empowerment of Teachers: Overcoming The Crisis Of Confidence, (New York: Teachers College Press, 1988), p 4 .

(24) Bolin, F. S., Empowering Leadership. Teachers College Record, Vol.91 No.1, 1989, P. 82.

(25) Bredeson, P.V , "Redefining Leadership and The Roles Of Schools: Responses To Changes In The Professional Work-Life Of Teachers", The High School Journal, Vol.23 No.1, 1989, p.9.

(26) Rinehart, James S. et al., "Teacher Empowerment and Principal Leadership: Understanding The Influence Process", Educational Administration Quarterly, Vol.34, No.4, 1998, P.630.

(27) Short , Paula. M., Dimension of Teacher Empowerment, Eric: Ed 368701, 1992, p. 5.

(28) Bogler, Ronit and Somech, Anit, Op.Cit., p.278.

(29) Op.Cit. p.338.

(30) Conger, J. and Kanungo, R., The Empowerment Process: Integrating Theory And Practice, Academy Of Management Review, Vol. 13 No. 1, 1988, p.474.

(31) Bowen, D.E. and Lawler, E.E. The Empowerment of Service Workers: What, Why, How and When, Sloan Management Review, spring, 1992, P.32.

(32) Spreitzer, Gretchen M.,. Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. Academy of Management Journal, vol.38, no.5. 1995,p.1444.

(33) Thomas, Kenneth W and Velthouse, Betty A. Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation, The Academy of Management Review, Vol. 15, No. 4. (Oct., 1990), pp. 672-673.

(38) Spreitzer, Gretchen M., "Toward The Integration of Two Perspectives: A Review Of Social-Structural and Psychological Empowerment at Work", The Handbook Of Organizational Behavior, Edited by Cary Cooper And Julian Barling, (New York: Sage Publications, 2007),P.2.

(35) Spreitzer, Gretchen M., Toward The Integration of Two Perspectives: A Review Of Social-Structural and Psychological Empowerment at Work, Op.Cit, pp.2-3.

(36) Jay R. Dee, Alan B. Henkin And Lee Duemer, Structural Antecedents and Psychological Correlates Of Teacher Empowerment, Journal Of Educational Administration, Vol. 41 No. 3, 2003, Pp. 258-259.

(37) Spreitzer, Gretchen M and David Doneson, Musings on the Past and Future of Employee Empowerment, Handbook of Organizational Development, Edited by Tom Cummings , (Thousand Oaks: Sage Publications, 2005), p.7.

(38) Conger, J. and Kanungo, R. , Op.Cit., P.484.

(39) Jay R. Dee, Alan B. Henkin and Lee Duemer, Op.Cit, P259.

(40) Spreitzer, Gretchen M and David Doneson, Op.Cit., p.8.

(41) Spreitzer, Gretchen M., Toward The Integration of Two Perspectives: A Review Of Social-Structural and Psychological Empowerment at Work, Op.Cit, p.6.

(42) Portterfield, T., The Business of Employee Empowerment, (London: Quorum Books, 1999), P.51.

(43) Spreitzer, Gretchen M., Toward The Integration of Two Perspectives: A Review Of Social-Structural and Psychological Empowerment at Work, Op.Cit, p.8

(44) Gamoran, A., A. C. Porter, and T.G.Gahng, Teacher Empowerment: A Policy In Search Of Theory and Evidence, Center On Organization and Restructuring of Schools, 1994, Wi: Madison (Ed 372032).

(45) Park, B.J. "Teacher Empowerment and Its Effects On Teachers Lives And Student Achievement In U.S. High School" , Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Wisconsin, Madison.1998.

(46) Park, Insim, Op.Cit, P. 38.

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

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

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

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

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

(52) يرجى مراجعة ما يلي:

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

(53) عطية حسين أفندي، تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003)، ص19.

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

(55) يرجى مراجعة ما يلي:

Hoy, W. K., & Miskel., C. G., Educational Administration: Theory, Research, And Practice, 4thed. (Singapore: Mcgraw-Hill. 1991), P. 327.

Wan Eric, Op.Cit, pp. 843-844.

(56) Somech, Anit, Op.Cit., p.238.

(57) يحيى ملحم، التمكين كمفهوم إداري معاصر، (القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2006)، ص ص 6-7.

(58) دستور جهورية مصر العربية مع آخر التعديلات، الفقرة الثانية من المادة 161 المضافة طبقا لنتيجة الاستفتاء على تعديل الدستور 26 مارس 2007.

(59) وزارة التربية والتعليم، إنجازات التعليم: تأكيد اللامركزية ودعم المشاركة المجتمعية، يرجى مراجعة موقع الوزارة التالي:

http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/about/achievement/support /

(60) المرجع السابق.