واقع التمكين الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم في ضوء بعض المتغيرات

بورزق يوسف[1,*]، رياش سعيد[2]، أم الخيوط إيمان[3]
[1] جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم-(الجزائر)
[2] جامعة أبو قاسم سعد الله –الجزائر2-(الجزائر)
[3] أخصائية نفسانية بعيادة الياسمين- سطيف-(الجزائر)

The reality of the functional empowerment of secondary school teachers in Mostaganem city in the light of some variables

Bourzeg Youssef Riache said Oumelkhouyout Imane
youssefbourzeg@yahoo.fr sriache@live.fr jouri.layen1990@gmail.com

تاريخ الاستلام :2019/04/12 ؛ تاريخ القبول:2020/01/05 ؛ تاريخ النشر : 2022/02/28

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التمكين الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم في ضوء بعض المتغيرات.

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من إعداد شورت وريناهرت ترجمة نداء والعمري(2011)، طبقه الباحثون على عينة قدرها 243 أستاذ وأستاذة.

بعدها خلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي متوسط، كما بينت انه توجد فروق في التمكين الوظيفي تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة المهنية لصالح الذكور والأكثر من 11 سنة خبرة.

الكلمات المفتاحية: التمكين الوظيفي، تعليم ثانوي

Abstract : The objective of the present study was to identify the reality of the functional empowerment of secondary education teachers in Mostaganem city in light of some variables. After verifying the psychometric characteristics of the scale of Short and Reinhart translation of Nidaa and Elomari (2011), the researchers applied a sample of 243 teachers.

The results of the study concluded that the level of functional empowerment of teachers of secondary education was average, and that there were differences in functional empowerment due to gender variables and professional experience for males and more than 11 years of experience.

Keywords. functional empowerment, secondary school

* Corresponding author

مقدمة:

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

وتشكل هذه الأخيرة في رأي العديد من الباحثين عنصرا مهما في نجاحها وإعدادها لمواكبة المتغيرات والأزمات المعاصرة لذلك احتلت عمليات الإدارة المدرسية أهمية كبيرة من اجل تطوير العمل المدرسي من خلال عمليات اتخاذ القرارات، وزيادة الفرص المتاحة للمشاركة الجادة والجماعية في المجالات الحيوية لنشاطاتها، وتفويض واسع للصلاحيات بحيث يتيح لقيادة التغيير والتطوير مرونة وقدرة على اتخاذ القرارات، إضافة إلى حاجة المدارس إلى التمكين الوظيفي.

لهذا يحتل التمكين الوظيفي للأستاذ أهمية استثنائية في أي نظام تربوي ينشد التغيير والتطوير، وذلك من خلال إعطائه الدور المناسب في صنع القرار ومنحه الفرصة الكافية للمشاركة الفاعلة في القضايا التي تهم المدرسة، لذا يعد قياسه أمر مهم في تحسين أداء المؤسسة حتى تستمر، وتتقدم في لعب دورها التربوي والتعليمي وتأدية رسالتها.

1- إشكالية الدراسة واعتباراتها:

تزايد الاهتمام بمفهوم التمكين منذ أواخر القرن العشرين، فأعتبر أحد فلسفات الإدارة الحديثة التي تقوم على تطبيق الإدارة المنفتحة بتعزيز قدرات العاملين ومنحهم حرية التصرف واتخاذ القرارات وتحقيق المشاركة الفاعلة في إدارة المنظمات.(المعاني، اخو ارشيدة، 2009: 234)، وقد تباينت وجهات نظر الباحثين إلى عملية التمكين ولعل من أهمها ما جاء به بووان ولولي (Bowen and Lawler (1992.1995 اللذان يريان أن التمكين حالة ذهنية داخلية تحتاج إلى تبني وتمثل لهذه الحالة من قبل الفرد، لكي تتوفر له الثقة بالنفس والقناعة بما يمتلك من قدرات معرفية تساعده في اتخاذ قراراته واختيار النتائج التي يريد أن يصل إليها.(ملحم، 2009 : 6)

ولعل من أهم المنظمات في أي مجتمع تلك المنظمات التربوية التي تعتبر من أبرز الأنظمة تأثيرا في بنية المجتمع واقتصاده، فهي من تزوده بالثروة البشرية اللازمة لبنائه، لذا صار لزاما عليها أن تواجه التغيرات المطردة بتوظيف الإستراتيجيات الإدارية الحديثة التي تكفل الإصلاح التربوي بجميع عناصر هذا النظام عامة والأساتذة خاصة، لأنهم المسئولون عن تنفيذ المهام والأنشطة التعليمية، ومن ثم أصبحوا موضوعا محوريا في الحركات المعاصرة للإصلاح التربوي وتحسين المدرسة في العديد من الدول، وذلك انطلاقا من أن الأستاذ هو العنصر الأساسي لنجاح التعليم المدرسي والفعالية المدرسية عامة.

ويمثل التمكين الوظيفي للمعلمين أحد أكثر القضايا شيوعا في أدبيات الإدارة الذاتية للمدارس في المجتمعات الغربية، لذا يعرف بأنه عملية منح المعلمين السلطة والصلاحية لصنع قرارات مهنية تتعلق بعملية تعليم الطلاب، إلا أن المفهوم الحديث لتمكين المعلم يذهب إلى انه 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، النمو المهني للمعلم، والمدافعون عن تمكين المعلم ذهبوا إلى انه يمثل وسيلة أساسية للتغلب على الوضع الإداري السائد وتحقيق سيطرة مهنية متزايدة.(المهدي، 2007: 9-11)

وتبرز أهميته في تحقيق مجموعة من الفوائد تعود على المدرسة والمعلم والتلميذ، منها تحسن أداء التلميذ، وانخفاض نسبة غياب المعلمين ودوران العمل اليومي، وتحقيق مكانة متميزة للمدرسة، بالإضافة إلى زيادة التنافسية، وزيادة التعاون في حل المشكلات، وارتفاع القدرات الإبداعية للمعلمين وإشباع حاجاتهم من تقدير وإثبات للذات، وارتفاع مقاومته لضغوط العمل، وارتفاع ولائه، والمساهمة في زيادة الرضا الوظيفي والدافعية الذاتية، وتنمية الشعور بالمسؤولية وتحملها، وربط المصلحة الفردية بالمصلحة العامة للمدرسة. (أبو طعمة، وعاشور، 2016: 256)

وقد وجدت دراسة شورت وزملاؤها (1994) أن المدارس الممكنة أكثر انفتاحا وتقبلا للأفكار الجديدة، وأكثر حرصا على مصلحة الطلاب وعمل الفريق والزمالة، وأكثر بعدا عن الرسمية، وأكثر إقداما واتصالا بالمجتمع وأكثر ثقة، فالمدارس الممكنة أكثر قدرة على تطوير مصادرها من المدارس التي لا تدعم التمكين، وينعكس التمكين إيجابا على نوعية القرار، فالقرار الذي يتم على مستوى المدرسة الممكنة أكثر فاعلية من القرار الذي يأتي جاهزا من السلطة المركزية.

وفي هذا الصدد توصل ماتون ورابابورت (1984) Maton Rappaport إلى أن المدارس التي يشعر مدرسوها بدرجة عالية من التمكين تتميز عن غيرها في وجود درجة عالية من الثقة بين المعلمين والإدارة، تركيز مكثف على الطلاب وأخذ مصلحتهم بالدرجة الأولى لدى اتخاذ أي قرار، حماس لمعالجة القضايا الصعبة التي تعيق تعلم التلاميذ، اعتقاد قوي بين المعلمين أنهم أكفاء، بيئة مدرسية تثمن وتدعم

تمكين التلاميذ، اتصالات مفتوحة مع المجتمع، إدراك المدراء أن بناء الطاقة الإنسانية هو الأساس في إيجاد الالتزام لدى المعلمين في هذه المدارس. (عطاري والشنفري، 2007: 171)

ونظرا لأهمية هذا الموضوع وقلت الدراسات في البيئة العربية عامة والجزائرية خاصة، جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على واقع التمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ما مستوى التمكين الوظيفي لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

2- فرضيات الدراسة:

- نتوقع مستوى منخفض للتمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

3- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

- التمكين الوظيفي للأساتذة:

يعرف التمكين الوظيفي بأنه منح الأساتذة الصلاحيات والسلطات التي تساعدهم في تطوير ذاتهم، وفي السيطرة على ظروفهم المهنية والسماح لهم بالمشاركة والتأثير في القرارات المدرسية، ويقاس في هذه الدراسة بواسطة المقياس المعد من طرف شورت وريتهارت(1992) ترجمة احمد العمري ونداء مصطفى كمال(2011) والذي يضم ستة أبعاد هي صنع القرار، النمو المهني، مكانة المعلم، الفاعلية الذاتية، الاستقلالية، الأثر.

4- الإطار النظري:

4 1 تعريف التمكين

4-1-1 لغة: التمكين مصدر للفعل مكن وهو من مزيد الثلاثي، والأصل مكن والمكنة التمكن تقول العرب: ان بني فلان لذوو مكنة من السلطان أي تمكّن، وقال ابن سيده: وتمكّن من الشيء واستمكن ظفر، والاسم من كل ذلك المكانة، والمكانة المنزلة عند الملك، والجمع مكانات ولا يجمع جمع تكسير، وقد مكّن مكانة فهو مكين، والجمع مكناء، وتمكّن كمكن.(ابن منظور، 1968: 412-415)،أما في الأدب الانجليزي حدد بمصطلح Empowerment والذي يقصد به كسب السلطة وقد قسم إلى:

- power يعني السلطة أو القوة والتأثير.
- Em والتي تتضمن حركة الانضمام للسلطة.
- Ment وجود نتيجة ملموسة مرتبطة بارتفاع درجة السلطة والقوة.

والمعنى الكلي له على انه حركة عامة لاكتساب القوة والسلطة من اجل إنتاج شيء ما أو الوصول إلى هدف محدد . (Patrick : 6) Migneault, 2006

4-1-2 اصطلاحا: ونظرا لكون أن كل باحث ينظر إلى التمكين من زاوية معينة ومن وجهة نظر مختلفة، فإنه سيتم إيراد أهم التعاريف:

• **التمكين بوصفه فلسفة إدارية** .أشار بلونشارد (1996) Blanshard إلى أن التمكين فلسفة إدارية حديثة ركزت على الدعم والاهتمام بالعاملين في الخطوط الإشرافية للمنظمة بسبب علاقاتهم المباشرة بالمتغيرات البيئية، الأمر الذي يقتضي تمكينهم ليتاح لهم التصرف المباشر في المواقف الحرجة. (بغدادي، الحدراوي، 2013: 136)

• **التمكين بوصفه ثقافة** .اعتبر كل من جونسون وريموند (1988) Johnson.Remond التمكين ممارسة ثقافية لكونها جزءا من الثقافة التنظيمية، وتعبيرا عن فلسفة القائد الإداري، فالمنظمة المتميزة والناجحة هي التي تتمتع بثقافة قوية من القيم والمعايير والممارسات المشتركة لأنها تؤدي إلى تميز الأداء.(البلوشي،2008: 13) • **التمكين بوصفه حالة ذهنية ونفسية**

يشير بوين ولاور (1992) بأنه يتمثل في إطلاق حرية الموظف وهذه حالة ذهنية وسياق إدراكي لا يمكن تطويره بشكل يفرض على الإنسان من الخارج بين عشية وضحاها، التمكين حالة ذهنية داخلية تحتاج إلى تبني، وتمثل بهذه الحالة من قبل الفرد لكي تتوافر له الثقة بالنفس والقناعة بما يمتلك من قدرات معرفية تساعده في اتخاذ قراراته والنتائج التي يريد الوصول إليها. (ملحم، 2009: 6)

• **التمكين بوصفه حالة تنظيمية** : يذهب تورين وبولس (1988) Troen.Boles إلى انه يجب أن يمنح العاملون وقت كافيا للتأمل في ممارساتهم وفرص لإجراء حوارات مجدية ومشاركة في صنع القرارات على المستوى المؤسسي، فمن اجل أن يبقى العامل فاعلا وملتزما بالعمل، فانه لابد توفير فرص للنمو المهني له. (اندراوس،المعايعة،2008: 49)

• **التمكين بوصفة نقل ومشاركة للقوة** .أشار ايكل (1993) Eccles إلى أن التمكين يعني منح الموظفين ما يكفي من السلطة والقوة والموارد وحرية العمل، لتجعل منهم أفراد قادرين على خدمة المنظمة بفاعلية.(معراج. شرع، 2017: 34)

ووصف ايفنز (2008) Evans التمكين بأنه يعني منح الفرد القوة، أي منح السلطة لفعل كل ما هو ضروري لإرضاء الزبائن، ومنحه الثقة لاختيار الخيار الصحيح دون الانتظار لاستحصال الموافقة من الإدارة، وشاطره في الرأي كويك ونيلسون (2009) Quick.Nelson عندما نظر إلى التمكين على انه المشاركة في القوة داخل المنظمة.

لقد تعددت مفاهيم التمكين بتعدد الكتاب فمنهم من نظر إليه على انه عبارة عن النقل المراقب للسلطة إلى الموظفين، ومنهم من اعتبره المشاركة في القرارات وتحمل المسؤولية، و نظر إليه آخرون نظرة فلسفية في حين يوجد من يعتبره ممارسة ثقافية، ويرى الباحثون من خلال التعاريف السابقة أن هناك قاسما مشتركا يتمحور حول مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات وعلى إعطاء المزيد من الصلاحية في مجال الوظيفة المحددة حسب الوصف الخاص بها، ومنحه الحرية في إبداء الرأي في أمور في سياق الوظيفة أي خارج إطار الوظيفة، والحقيقة أن التمكين مفهوم بسيط ومعقد في نفس الوقت فهو بسيط إذ أن المديرين يحتاجون إلى دعوة العاملين لتأدية وظائفهم، وهو معقد إذ أن المديرين والموظفون غير مدربين والتدريب يأخذ وقتا طويلا.

5- أهمية التمكين .لقد بينت العديد من الدراسات والأبحاث أهمية التمكين سواء من جانب الفرد نفسه أو من جانب المنظمة وتمتد آثاره الايجابية إلى العملاء والموردين أيضا، فقد بين جونس وآخرون(2000)Jones.et.al فوائد التمكين فيما يلي:

- يزيد التمكين من قدرة المدير على انجاز الأعمال، لان المدير يحظى بدعم ومساعدة من المرؤوسين الذين لديهم معرفة خاصة بمهام أعمالهم.
- غالبا ما يزيد التمكين من الاندماج والدافعية والالتزام لدى العاملين مما يساعد في ضمان سير العمل باتجاه تحقيق الأهداف التنظيمية.
- يمنح التمكين المدراء المزيد من الوقت للتركيز على الجوانب الملحة كونهم يستغرقون وقتا قليلا في النشاطات الإشرافية. ويحدد مانتل وآخرون (2001) Mantel et al بعض الفوائد الهامة للتمكين في ما يلي:
- توليد حلول ذات جودة عالية من قبل الفرق للمشكلات التي تحدث أثناء العمل.
- تجنب وجهات النظر الضيقة في الإدارة.
- الفريق له الحق في المساءلة عن بعض الأقسام الموجهة للمشروع.
- توافر الحلول التداؤبية.
- امتلاك مدير المشروع الأداة المناسبة فيما يتعلق بالتغذية العكسية وتقييم الفريق.

ويعتقد كل من نيوستروم ودافيز (2002)Newstrom. Davis وجيبسون وآخرون(2003) Gibson et al وميلان (2005) Mullins وجيوتش ودافيز(2006) Goetsch. Davis إلى أن التمكين يؤدي إلى مساعدة الأفراد العاملين إلى الشعور بالفاعلية الذاتية وهذا ما يحقق أهداف المنظمة.

ويذهب اورغوري (2009) Orgori إلى أن التمكين له فوائد هامة لكل من المنظمة والأفراد العاملين يمكن إجمالها فيما يلي:

- يولد التمكين شعورا لدى أفراد العاملين بأنهم الأساس في نجاح المنظمة.
- يزيد التمكين الشعور بالانتماء والملكية وإشباع الحاجات الإنسانية الأساسية.
- يرتبط التمكين بخلق مصير الأفراد العاملين إذ يصبح العمل أكثر إثارة محفزا وممتعا وذو مغزى.
- يزيد التمكين من الفاعلية التنظيمية ويحسن من الكفاءة ويخفض من الكلف.
- السرعة في اتخاذ القرارات والاقتراحات وتحسين عملية تسليم الخدمات وتسريعها، الأمر الذي يوفر الكثير من الأموال والوقت للمنظمة، وتقديم خدمات استثنائية للزبائن في الأسواق التنافسية فضلا عن تحسين ربحية المنظمة.
- يشجع التمكين من إنشاء العلاقات الجيدة بين العاملين والزبائن وبالتالي الترويج للصورة الجيدة عن المنظمة. (جلاب،الحسيني، 2014: 104-107)

يرى الباحثون أن الفوائد التي يمكن أن تجنيها المنظمات من عملية التمكين تتضمن سرعة في اتخاذ القرارات وسلامتها، زيادة تفويض الصلاحيات وبالتالي تقليل أعباء العمل في الإدارات العليا، مما يؤدي إلى تركيز الإدارة على القضايا الإستراتيجية طويلة المدى وعدم الانشغال بالأمور الروتينية للعمل، وزيادة رضا العاملين عن العمل، والعملاء عن الخدمة مما يضمن النمو للمنظمة ككل.

6- متطلبات نجاح إستراتجية التمكين

يرى ملحم (2006) في هذا المقام أن المزيد من التمكين يؤدي إلى المزيد من النجاح الإداري ولكن بشروط لابد من توفرها، حيث يشير ميلان (2005) إلى مجموعة من العوامل وعدها الأساس في نجاح التمكين وهي المقدرة ، رغبة الأفراد العاملين في تمكينهم، الاتصالات، الثقة، العمل الفرقي، المكافآت، الموارد، الثقافة، السياسات الشخصية، التقييم، ملاحظة الاستنتاجات.

أما داس وآخرون (2007) Dess et al فأشار إلى أن نجاح التمكين يعتمد على الخطوات التالية:

- البداية من الأسفل لفهم حاجات العاملين.
- تعليم العاملين مهارات الإدارة الذاتية وتشكيل السلوك المرغوب به.
- بناء الفرق لتشجيع السلوك التعاوني.
- تشجيع تبني المخاطرة المتسمة بالذكاء.
- الثقة بقدرات الأفراد على الأداء.

ويرى ايفونسفيتش وماتسون(2002) Ivancevich.Matteson. وايفونسفيتش وآخرون(2008) Ivancevich et al أن ضمان زيادة فاعلية التمكين يتوقف على إتباع المسارات الآتية من قبل المديرين:

- تفويض المسؤولية والسلطة معا.
- الابتعاد عن الدور الأبوي في الإدارة ولعب دور الشريك.
- طمأنة المرؤوسين قولا وفعلا من أن ارتكاب الخطأ أمر وارد.
- أهمية المشاركة بالمعلومات فالعاملين الممكنين يجب أن يمتلكوا المعلومات الكافية وذلك يكونوا قادرين على رؤية الصورة الكبيرة.
- إتاحة الفرص وتوفير برامج تدريب للعاملين وبهذا تكون هناك إمكانية تطوير مهارات العاملين لأداء مسؤوليات العمل الجديد بنجاح.
- الأهمية الدائمة للتغذية العكسية للأداء.

كما أشار ملحم (2006) إلى إجراء بعض التغييرات التنظيمية المصاحبة لتطبيق فلسفة التمكين، حيث علل بذلك عدم ملائمة التنظيمات التقليدية وتعارض فلسفتها مع تطبيق مبدأ التمكين، مبررا ذلك أن التمكين بصفته مفهوما معاصرا فهو يتطلب تنظيما معاصرا أيضا حيث اقترح :

- الهيكل التنظيمي المقلوب: يقوم على تصميم الهياكل التنظيمية بشكل تقترب فيه المنظمة من زبائنها بشكل أفضل، أي وضع الزبائن على رأس الهيكل التنظيمي من ناحية الأهمية، يتبعهم الموظفون في الصفوف الأمامية ومن ثم تليهم المستويات الإدارية المختلفة وصولا إلى الادارة العليا، دون إغفال مسالة مهمة وهي محاولة إرضاء وتمكين من يمكنه أن يرضي الزبون.
- تقليص المستويات الإدارية: حيث أن الهياكل التنظيمية الرأسية الطويلة ذات المستويات المتعددة تؤدي إلى بطء عملية اتخاذ القرار والى تقليل أو انعدام عملية الاتصال ونقل المعلومات بين الإدارة العليا والإدارة الدنيا وتناقص الشفافية ووضوح القرارات.
- تقليل من وحدة الأمر ينص هذا المبدأ على عدم تجاوز المرجع وان يتبع كل موظف في المنظمة رسميا لمسؤول أو مدير ولا يجوز التبعية لمدير آخر... لمنع أي ازدواجية في المرجعية، أما في التنظيمات الأفقية التي تهتم بالزبائن ولا تهتم بالمركزية فلا ضير في أن يتلقى الموظف تعليمات من أكثر من جهة أو شخص إذا كان لديه التمكين وحرية الاختيار الأفضل.
- نطاق إشراف واسع: يعني أن عدد المرؤوسين الذين يشرف عليهم المدير واحد كبير، فكلما اتسع نطاق الإشراف نقص تكاليف الإشراف ...، وكلما زاد نطاق الإشراف نقص عدد المستويات الإدارية التي تفصل بين قمة الهرم وأسفله. (ملحم، مرجع سابق: 158-162)

- الطريقة و الادوات

الدراسة الاستطلاعية: قبل القيام بالدراسة الأساسية قام الباحثون بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قدرها 60 أستاذ وأستاذة بثانوية زروقي بن الشيخ الدين بمدينة مستغانم، وذلك من اجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين ومدى صلاحيته للتطبيق، وبعد حساب صدق الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية توصلنا إلى أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التمكين الستة والدرجة الكلية كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، إذ تراوحت بين 0.65 كأدنى قيمة لبعد مكانة المعلم و0.89 كأقصى قيمة لبعد الاستقلالية، وكذلك تم حساب الصدق التمييزي بين المجموعتين الطرفيتين و التي بلغت عدد أفرادهما (16 فرد) في كل مجموعة وذلك بنسبة 27% على أبعاد المقياس والدرجة الكلية، حيث توصلنا إلى أن قيم (t) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ما يعني أنه يتمتع بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في التمكين الوظيفي.

أما فيما يخص الثبات فتم حساب ألفا كرونباخ لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية والتي تراوحت مابين 0.58 كأدنى قيمة لبعد الأثر و0.84 كأعلى قيمة لبعد صنع القرار، أما ثبات المقياس ككل فبلغ 0.92، وعليه يمكن القول أن مؤشرات الصدق والثبات لمقياس التمكين الوظيفي على درجة مقبولة، وبالتالي يمكن استخدامه بكل اطمئنان في البيئة الجزائرية.

منهج الدراسة: نظرا لأن هذه الدراسة هدفت إلى معرفة واقع التمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات، وجد الباحثون أن استخدام المنهج الوصفي هو الأنسب لأنه يحاول وصف الظاهرة موضوع الدراسة، كما انه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة دون تدخل الباحث في مجرياتها.

العينة: شملت عينة الدراسة جميع ثانويات مدينة مستغانم باستثناء ثانوية زروقي الشيخ بن الدين وذلك لكون الباحثون قد اجريا الدراسة الاستطلاعية فيها، نظرا لاحتوائها على عدد اكبر من الأساتذة، وبالتالي بلغ عدد الثانويات التي أجريت فيهم الدراسة الأساسية 11 ثانوية، وبهذا يكون قد طبق أسلوب الحصر الشامل كطريقة للمعاينة، حيث قام بتوزيع 475 مقياس، تمكن من استرجاع 271 من المقاييس منها243 قابلة للتفريغ و28 ملغاة لأخطاء تكرير الإجابات أو عدم اكتمالها.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون ببحث مكتبي وشبكي للحصول على بعض المقاييس الخاصة بمتغير الدراسة، مما مكنهما من الحصول على مقياس التمكين الوظيفي للمعلمين من إعداد شورت ورينهارت(1992)، ترجمة احمد العمري ونداء مصطفى كمال(2011)، بحيث تتعلق جميع أبعاده بهذا المتغير ويتكون من 37 فقرة موزعة على ستة أبعاد فرعية هي(صنع القرار، النمو المهني، مكانة المعلم، الفاعلية الذاتية،الاستقلالية، الأثر)، ولتقييم عبارات المقياس كانت البدائل وفق ميزان خماسي التدرج (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا)، مع درجات التصحيح من 5 إلى 1 على التوالي. (العمري وكامل، 2011: 471)

الأساليب الإحصائية: للإجابة على فرضيات الدراسة استخدم الباحثون في تحليل النتائج الإحصاء الوصفي والتحليلي،معتمدا في ذلك على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.SPSS v20 باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة، والتحقق من الفرضية الأولى.
- اختبار ت لحساب الفروق في التمكين الوظيفي وفقا لمتغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في التمكين الوظيفي وفقا لمتغير الخبرة المهنية.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى: نص الفرضية الأولى: نتوقع مستوى منخفض للتمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم، وللتحقق منها تم حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد عينة الدراسة على مقياس التمكين الوظيفي، ثم تم توزيع الأساتذة إلى إحدى المستويات الثلاثة التي ينتمون إليها حسب درجاتهم الكلية وبناء عليه تم حساب التكرار والنسب المئوية للوصول إلى النتائج التالية:

جدول رقم (01): توزيع العينة على مستويات التمكين الوظيفي.

	الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
منخفض	86-37	06	%2.46
متوسط	136-87	156	%64.19
مرتفع	186-137	81	%33.33
المجموع	-	243	%100

يتبين من الجدول أعلاه أن غالبية درجات الأساتذة على مقياس التمكين الوظيفي كانت في المستوى المتوسط بتكرار 156 أستاذ وبنسبة مئوية تقدر بـ 64.19%، في حين تمركز في المستوى المرتفع 81 أستاذ بنسبة مئوية تقدر بـ 33.33%، وفي المستوى المنخفض 06 أساتذة بنسبة مئوية تقدر بـ 2.46%، وتبين هذه النتائج بأن أساتذة التعليم الثانوي في مدينة مستغانم يشعرون بمستوى متوسط من التمكين الوظيفي.

هذا ما اتفق مع بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة اللحياني (2015) التي كان من أهم نتائجها أن مستوى التمكين الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين متوسط، وأيضا دراسة الشريفي والتنح (2009) التي وجدت أن درجة تمكين المعلمين جاءت متوسطة بشكل عام، وكذلك دراسة المهدي (2007) والتي بينت نتائجها أن مستوى تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر كان متوسطا، وكذا دراسة عطاري والشنفري (2007) التي توصلت إلى أن تقديرات المعلمين والعاملين لدرجة تمكنهم من السلطة كانت متوسطة، في المقابل نجد بعض الدراسات التي اختلفت نتائجها مع الدراسة الحالية كدراسة أبو طعمة وعاشور(2015) التي بينت أن دور مديري المدارس الحكومية في تمكين المعلمين جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، وأيضا دراسة العتيبي(2015) التي توصلت أن درجة تمكين المعلمين والمعلمات جاءت عالية.

ولتفسير نتائج هذه الفرضية لجئنا إلى الجدول التالي:

جدول رقم (02): اختبارت لعينة واحدة لمقياس التمكين الوظيفي.

أبعاد التمكين الوظيفي	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	قيمة T	sig	الترتيب
صنع القرار	13.45	15	-5.98	0.00	6
النمو المهني	22.17	21	3.85	0.00	3
مكانة المعلم	25.54	21	19.35	0.00	1
الفاعلية الذاتية	19.10	15	22.26	0.00	5
الاستقلالية	25.07	21	14.39	0.00	2
الأثر	20.67	18	11.69	0.00	4
الدرجة الكلية	126.02	111	12.64	0.00	

من خلال الجدول السابق نجد أن بعد مكانة المعلم جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 25.54 وفي المرتبة الثانية بعد الاستقلالية بمتوسط قدره (25.07)، يليه في المرتبة الثالثة بعد النمو المهني بمتوسط حسابي قدره 22.17، ثم بعد الأثر في المرتبة الرابعة بمتوسط قدره 20.67، وفي المرتبة الخامسة بعد الفاعلية الذاتية بمتوسط قدره 19.10، وأخيرا نجد بعد صنع القرار بمتوسط قدره 13.45 ، وبالنظر إلى المستوى المتوسط من التمكين الوظيفي للأساتذة نجد انه ليس سلبيا إلا انه دون المستوى المطلوب ولا يحقق طموحاتهم.

ويوضح الجدول السابق أن المستوى المتوسط من التمكين قد انعكس على كافة أبعاده ويمكن تفسير ذلك بان أساتذة التعليم الثانوي يرون بأن مشاركتهم في صنع القرارات ضعيفة حيث يوضحون بان مدرائهم لا يمنحونهم الفرصة في المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة أو حل مشاكلها وان أرائهم غير مسموعة ناهيك عن إشراكهم في قرارات الميزانية وهذا ما يؤكده الواقع الفعلي إذ أن الوزارة تتخذ كافة القرارات المتعلقة بالمدرسة وما على الأساتذة إلا تنفيذها بالرغم من كونهم الأقرب إلى التلاميذ والادرى بصعوباتهم ومشاكلهم واحتياجاتهم، كما يؤكد الأساتذة السابقون أن نموهم المهني ضعيف وهذا لأنهم يرون أن البيئة التي يعملون بها غير مناسبة ولا يسمح لهم بتجريب أفكار جديدة أو التجديد في العمل، فالأساتذة في الجزائر لا يزالون يعانون من وضعية اجتماعية واقتصادية مزرية ويعدّون الحلقة الأضعف، على الرغم من الدور الأساسي والفعّال الذي يقومون به حيث لم يحضوا بالاهتمام الكافي ما يجعلهم يعيشون في محيط لا يحفز على الإبداع والبحث، لأنهم يجدون أنفسهم مجبرين على الانشغال بأمور أخرى.

هذا ويشعر الأساتذة بمكانة مرضية وذلك لكون أن مهنة التعليم من أنبل المهن حيث يحظى الأستاذ باحترام المسئولين والزملاء بل ويحظى باحترام وتقدير من المجتمع ككل فمنذ القدم والنظرة إلى الأستاذ نظرة تقدير وتبجيل على انه صاحب رسالة مقدسة وشريفة، فهو أساس عملية التعليم فهو الذي يسعى إلى نهضة المجتمع بالتعاون مع المدرسة عن طريق رفع درجات تحصيل التلاميذ ودافعيتهم نحو التعلم، فلا يقتصر دوره على شرح الدرس أو إيصال المعلومة بل هو أيضًا الموجه والمرشد الأمثل للتلاميذ، ويؤكد الميدان التربوي أمثلة كثيرة لمعلمين تركوا الأثر الأكبر في نفوس تلامذتهم، حيث تحول التلميذ العنيد والمهمل وكثير الحركة إلى طبيب أو مهندس أو مخترع.

كما يشعر الأساتذة بفعالية ذاتية متوسطة وهذا راجع إلى المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية المتمثلة في نقص المرافق المدرسية مع ارتفاع عدد التلاميذ والاكتظاظ داخل الأقسام، كثافة الحجم الساعي وكثافة البرنامج الدراسي، ارتفاع النجاح في البكالوريا من غير مؤهل، الحالة النفسية والمادية المتدهورة للأستاذ تجعله غير قادر على التحكم في التلاميذ، وعدم دراية الأستاذ بمبررات التجديد والتغيير.

ويجد الأساتذة الثانويين أنفسهم أنهم يحظون بجانب مرضي من الاستقلالية إذ يرون أنهم يستطيعون التدريس بالطرق التي يرونها مناسبة، ولهم الحرية في إبداء الأفكار حول تخصصاتهم وأنهم عموما يشعرون بمرونة كافية أثناء أداءهم لمهامهم.

في حين يشعر الأساتذة بأنهم قليلو التأثير حيث يعانون من مشكلات تتعلق بمحتوى المناهج الدراسية، شكل الامتحانات،كما يجدوا أنفسهم منقادين إلى سياسة النظام التعليمي الذي يحملهم مسؤولية ضعف الأداء وتدني مستويات التعليم.

12-2- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم تعزى لمتغير الجنس، وللتحقق منها تمت المعالجة الإحصائية والتوصل إلى الجدول التالي:

جدول رقم (03): الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس التمكين الوظيفي.

المتغير	الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة p
التمكين الوظيفي	إناث 155	123.85	18.52	-2.5	241	0.01
	ذكور 88	129.98	18.04			

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنسين في التمكين الوظيفي والتي بلغت عند الإناث (123.85) وعند الذكور (129.98) يمكن القول بأنه توجد فروق بين الجنسين في التمكين الوظيفي لصالح الذكور، وما يؤكد ذلك قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (-2.50) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، ومنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة طعمة وعاشور (2015) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق تعزى لأثر متغير الجنس في تمكين المعلمين ككل، وفي مجالات المشاركة في اتخاذ القرار والتأثير وفاعلية الذات في العمل التعليمي لصالح الذكور، وكذلك دراسة المهدي (2007) والتي توصلت إلى وجود فروق في مستوى تمكين المعلمين تعزى إلى متغير الجنس في المشاركة في صنع القرار، الجدول المدرسي والاستقلالية لصالح المعلمين الذكور.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2015) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجات تمكين المعلمين وفقا لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وأيضا دراسة باربران وباربران (2000) والتي خلصت نتائجهما إلى وجود فروق بين درجات تمكين المعلمين وفقا للجنس لصالح المعلمات، كما اختلفت مع الدراسات التي لم تتوصل إلى وجود فروق بين الجنسين كدراسة الزعيم(2014) والتي بينت نتائجها انه لا توجد فروق لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للإدارة بالتمكين تعزى إلى متغير الجنس باستثناء كلا من مجال النمو الشخصي، والمشاركة في صنع القرار والتي كانت لصالح الذكور.

ليفسر الباحثون هذه النتيجة عمدنا إلى تفسير كل بعد وارجع الفرق بين الجنسين في صنع القرار لصالح الذكور إلى أن المدرسة الجزائرية قد ورثت من الحقبة الاستعمارية قلة هياكل الاستقبال، قلة الإطارات، مشكلة سيطرة اللغة الفرنسية وانحصار التعليم على طبقات ومناطق دون الأخرى حيث كانت نسبة الأمية تفوق 85% غداة الاستقلال، لتنخفض قليلا في الإحصاء العام للسكان والسكن لسنة 1966 حيث كان معدل الأمية يبلغ 74.6 بالمائة(62.3 بالمائة بالنسبة للذكور و 85.4 بالمائة بالنسبة للإناث) ثم تنخفض حسب إحصاء 2008 إلى 22.1 بالمائة (15.5 بالمائة بالنسبة للذكور و 28.9 بالمائة بالنسبة للإناث. وما تترجمه هذه الأرقام أن التعليم في الجزائر كان موجها للذكور أكثر منه للإناث.

وبهذا تكون غالبية الإطارات ذات الشأن في التربية والتعليم من الذكور ونجد أن كل الوزراء الذين تداولوا على هذه الوزارة من الرجال على غرار عبد الرحمان بن حميدة، الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، عبد الكريم بن محمود، مصطفى الأشرف، محمد الشريف

خروبي، سليمان الشيخ، محمد الميلي براهيمي، علي بن محمد، أحمد جبار، عمار صخري، أبو بكر بن بوزيد، وأيضا نجد أن أكثر الأساتذة تميزا وجدارة هم من الذكور.

وبعد اتجاه الجزائر إلى تأنيث المدرسة حيث سجّلت في سنة 2010 -2011 حوالي 130 امرأة مقابل 100 رجل في مختلف الأطوار التعليمية، ويتم تسجيل على التوالي 121 و149 و117 امرأة في الابتدائي، المتوسط والثانوي، مقابل 100 رجل، بعد أن كانت تكاد تكون منعدمة تماما غداة الاستقلال(بليدي، 2015: 17)، نجد أن الموظفين الجدد من الأساتذة اغلبهم من الإناث نظرا لاهتمامهن بالتعليم وإكمالها لمسارهن الدراسي عكس الذكور الذين أصبحوا يفضلون الانقطاع عن الدراسة والتوجه للحياة العملية مباشرة، أصبحت الأستاذة تجد نفسها تابعة لنظام يسطر عليه الذكور بدءا من الوزارة إلى المفتشين إلى المدير إلى زملاء العمل القدماء باعتبارهم ذوي الخبرة والمفروض الرجوع إليهم في صنع القرار وإبداء الآراء حول مشكلات التعليم.

والأمر كذلك بالنسبة للنمو المهني إذ أنه من طبيعة الرجال هو الحصول على مناصب عليا فنجد من بين أهدافهم وطموحاتهم دائما الترقية للحصول على مناصب إدارية تجعلهم أكثر قيادية، وعملا وانجازا، واكتفاءا ماديا ومشاركة في صنع القرارات، إضافة إلى كثرة معلوماتهم عن أدق التفاصيل الإدارية والتنظيمية عكس النساء اللواتي يفضلن القيام بالعملية التعليمية دون الحاجة إلى الدخول في متاهات العمل الإداري، خاصة مع كثرة مسؤولياتها وأعبائها الأخرى في البيت فنجدها تفضل التدريس والرجوع مبكرا إلى البيت محاولة التوفيق بين متطلبات مهنتها وبين بيتها وأولادها.

أما شعور الأساتذة الذكور بأنهم أكثر فاعلية فهذا راجع لطبيعة الرجال ورغبتهم في الظهور والإثبات بأنهم جديرون بتحمل المسؤولية أمام القيادات التربوية لذا نجدهم أكثر فعالية ذاتية في العمل التعليمي.

ويمكن تفسير وجود الفرق الدال لصالح الذكور في بعد الأثر إلى تحكم الأساتذة الرجال أكثر في التلاميذ خاصة مع المشاكل التي أصبحت تعاني منها المدرسة الجزائرية، وبالنظر إلى خصائص المرأة وضعفها العام أصبحت لا تستطيع التحكم والسيطرة على التلاميذ - خاصة مع تزامن التعليم الثانوي مع مرحلة المراهقة وصراعاتها - خوفا من الاعتداء عليها أو جلب المشاكل لها ولعائلتها فأصبحت تقوم بتقديم الدروس دون الاهتمام حتى بفرض الهدوء داخل الصف، لذا تجد عينة الدراسة أن الأساتذة الرجال هم أكثر قدرة على السيطرة في القسم والتأثير عليه من النساء التي تضطر إلى الاستعانة بالمراقبين والناظر وبعض الأحيان بالمدير وزملاء العمل، هذا من جهة ومن جهة أخرى نجد أن التمثيل النقابي في الجزائر اغلبه من الرجال لأنهم من يفضلون المواجهة وفرض الوجود، وهذه الأبعاد منفردة أدت إلى وجود الفرق لصالح الذكور في التمكين الوظيفي ككل.

12-3- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة: نص الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وللتحقق منها تمت المعالجة الإحصائية والتوصل إلى الجدول التالي:

جدول رقم (04): الفروق بين أفراد عينة الدراسة في التمكين الوظيفي تبعا لمتغير الخبرة

التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة p
التمكين الوظيفي	داخل المجموعات	3795,232	3	1265,077	3.83	0.01
	مابين المجموعات	79290,620	239	331,760		
	الكلي	83085,852	242			

من خلال الجدول رقم (04) وبالنظر إلى قيمة اختبار تحليل التباين (F) والتي بلغت في التمكين الوظيفي (3.83) نلاحظ أن هذه القيمة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى التمكين الوظيفي تبعا لمتغير الخبرة المهنية ، وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد اتجاه الفروق، يتم استخدام معامل الشيفيه (Scheffe) وهذا ما يبينه الجدول الموالي:

الجدول رقم (05): المقارنات البعدية بهدف تحديد اتجاه الفروق وفقا لمتغير الخبرة.

التمكين الوظيفي		معامل شيفيه للمقارنات البعدية		
(I)الخبرة المهنية	المهنية (j)الخبرة	(i-j) متوسط الفروقات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	10-6	6.14242	3.32546	0.33
	15-11	-5,78466	4.04963	0.56
	16 فأكثر	-1,67980	3.11741	0.96
10-6 سنوات	أقل من5	-6,14242	3.32546	0.33
	15-11	-11,92708*	3.92354	0.02
	16 فأكثر	-7.82222*	2.95176	0.04
11-15 سنة	اقل من 5	5.78466	4.04963	0.56
	10-6	11.92708*	3.92354	0.02
	16 فأكثر	4.10486	3.74883	0.75
16 سنة فأكثر	اقل من 5	1.67980	3.11741	0.96
	10-6	7.82222*	2.95176	0.04
	15-11	-4.10486	3.74883	0.75
* متوسطات الفروق دالة عند (0.05)				

نلاحظ من الجدول السابق أن متوسط الفروق كان لصالح أفراد عينة الدراسة الذين كانت خبرتهم المهنية اكبر من 11 سنة.

نتيجة هذه الفرضية تتفق مع دراسة العتيبي (2015) التي توصلت إلى انه توجد فروق حول الدرجة الكلية لتمكين المعلمين وفقا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات، وأيضا دراسة المهدي(2007) التي بينت نتائجها انه توجد فروق في مستوى تمكين المعلمين تعزى إلى عامل الخبرة في معظم أبعاد التمكين لصالح الخبرة الكبيرة والمتوسطة.

في حين اختلفت مع دراسة أبو طعمة وعاشور(2015) والتي خلصت إلى عدم وجود فروق تعزى لأثر متغير الخبرة في تمكين المعلمين، ودراسة الليحاني (2015) والتي دلت نتائجها على عدم وجود فروق حول مستوى التمكين الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أصحاب الخبرة التي تجاوزت 11 سنة هم أكثر شعورا بالتمكين الوظيفي كونهم أكثر مشاركة في اتخاذ القرار وذلك للاستفادة من خبرتهم في الجوانب التي تتعلق بالإدارة المدرسية، لأنهم أكثر اختلاطا وتفاعلا مع المدراء مما يعلي من ثقة هؤلاء بهم مقارنة مع غيرهم من الأساتذة الجدد قليلي الخبرة، كما أنهم يكونوا على دراية بسيرورة المدرسة وأكثر استبصارا بمشاكلها وكيفية حلها، إضافة إلى أنهم يلعبون دورا مهما في الرعاية المهنية لزملائهم الجدد، لذا يكون أثرهم متعدد الأوجه فهم يؤثرون على كل من الإدارة المدرسية والزملاء والتلاميذ، وتكون الفعالية الذاتية لديهم قد نضجت بالأقدمية وكذا الاستقلالية لما ألفوه من خبرات متراكمة في تدريس المواد، ويكون استقرارهم الوظيفي أكثر من غيرهم كما يمكن إرجاع هذه النتيجة للثقافة العربية التي تعلي من مكانة الكبار وتبدي احتراما لهم وتربط خبرتهم بالتميز في العمل.

12-4- الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة توصل الباحثون إلى الاستنتاجات الآتية:

- يشعر أساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم بأنهم متوسطي التمكين الوظيفي، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الثانية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية وذلك لصالح الأكثر من 11 سنة، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الثالثة.

المراجع:

1- ابن منظور(1968). لسان العرب.المجلد 13،بيروت. دار صادر.

2- البلوشي،علي(2008).مستوى التمكين الاداري لدى اعضاء الهيئة التدريسية بكلية الشرطة بدولة الامارات وعلاقتهم بالرضا الوظيفي.الاردن. جامعة اليرموك.

3- اندراوس، رامي جمال ومعايعة،عادل سالم(2008).الادارة بالثقة والتمكين، ط1.الاردن. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

4- بغدادي،عادل والحدراوي، رافد(2013).الاستشراف الاستراتيجي ومستوى التمكين التنظيمي.ط1. الاردن. دار صفاء.

5- جلاب، احسان دهش والحسيني،كمال كاظم طاهر(2014).ادارة التمكين والاندماج. ط2.الأردن.دار صفاء للنشر والتوزيع.

6- معراج، هواري و شرع، مريم(2017). مدخل الى الادارة التمكينية، ط 1،الاردن. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. المعاني، أيمن عودة و اخو أرشيدة، عبد الحكيم عقلة.(2009). التمكين الإداري وآثاره في إبداع العاملين في الجامعة الأردنية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 5، العدد2، ص234.

7- ملحم، يحي سليم.(2009)، التمكين كمفهوم إداري معاصر.ط2 القاهرة.المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

8- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي(2007). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر، مجلة كلية التربية، المجلد 2 ، العدد 31، ص ص 9-11.

9- أبو طعمة، ناديا وعاشور، محمد.(2016). دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 12 ، العدد2، ص 256.

10- عطاري، عارف و الشنفري، عبد الله.(2007). تقديرات المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 8، العدد 2، ص171.

11- العمري، أيمن أحمد وكامل، نداء مصطفى.(2011). درجة ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين وعلاقته بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم بمحافظة العاصمة عمان، دراسات العلوم التربوية، المجلد 38، العدد 2 ، ص 471.

12- صابر، بليدي(2015).العنف والمخدرات يعصفان بالمدرسة الجزائرية، جريدة العرب، العدد 9824، ص 17.

13- Patrick Migneault (2006) . Empowerment quelle est l influence du climat psychologique sur l habilitation psychologique et comportementale, mémoire M.se en relation industrielles,Universite de Montreal.