# درجة ممارسة مديرو المدارس للإدارة بالتمكين في محافظة الطفيلة

**محمد سالم العمرات***

## ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مديرو المدارس للإدارة بالتمكين في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد تكونت عينة الدراسة من (204) معلماً ومعلمة، وتم اختيارها عشوائياً، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على أربعة مجالات لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة جاءت كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرو المدارس للإدارة بالتمكين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية على مجال العمل الجماعي لصالح المرحلة الأساسية، ووجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة للتمكين الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة على جميع المجالات لصالح الخبرة أقل من 10 سنوات، ووجود فروقٍ ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة الإدارة بالتمكين تعزى لمتغير الجنس على مجالي الصلاحيات، والعمل الجماعي، والدرجة الكلية لصالح الذكور.

**الكلمات الدالة:** مديرو المدارس، التمكين الإداري، المعلمون، الطفيلة.

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية.

تاريخ تقديم البحث: 2020/1/5م. تاريخ قبول البحث: 2020/9/2م.

**© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2023 م.**

# The Degree of School Principals Practice of Empowerment Management in Tafilah Governate

**Mohammad Salem Ahmad Alamarat**

## Abstract

The study aimed at identifing the degree at which school principals in Tafilah practice management by empowerment from teachers' perspectives. The sample of the study consisted of (204) male and female teachers, which was chosen randomly. The descriptive survey approach was used. In order to achieve the purposes of study, a questionnaire of four domains and 37 items for data collection was prepared. The results of the study indicated that the principals' degree of practice for management by empowerment was high. The results also showed that there are statistically significant differences at $\alpha \leq 0.05$ to the degree of practicing management by empowerment attributed to the variable of educational stage in the domain of grouping work in favor of the basic stage. Additionally, there are statistically significant differences due to the experience of all domains in favor of those who had less than 10 years. Also, there are statistically significant differences due to the variable of gender in the domains of authorities, team work and the overall degree in favor of males.

**Keywords**: Principals, management empowerment, teachers, Tafilah.

**مقدمة:**

تركت التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم انعكاساتٍ كبيرةً على إدارة الموارد البشرية، لذلك ظهرت اتجاهات جديدة في مجال إدارة الموارد البشرية، ومن هذه الاتجاهات مفهوم التمكين الإداري الذي نال اهتماماً متزايداً، وأصبح وسيلةً لتطوير مهارات العاملين، وزيادة الإنتاجية، وتحقيق الكفاءة، كما أن العاملين المزودين بالمعرفة يشكلون جزءاً أساسياً في نجاح المؤسسات واستمراريتها، مما اقتضى منحهم فرصة التصرف مباشرة في الأمور التي تعكس مخاطر، أو فرصاً جوهرية للمؤسسة.

ظهر مفهوم التمكين الإداري في نهاية الثمانينيات من القرن العشرين، وانتشر المفهوم في التسعينيات نتيجة زيادة التركيز على العنصر البشري داخل المؤسسات التربوية مما ترتب عليه تغيير السلم التنظيمي متعدد المستويات إلى تنظيم قليل المستويات في بيئة المؤسسة، وتحولات في المفاهيم الإدارية(درادكه،2017)، ويرى (فوكس، 1998) أن التمكين حالة ذهنية للموظف الذي يمتلك الشعور بالتحكم في الأداء، والإحساس بالأعمال الخاصة الموكلة إليه؛ بالإضافة إلى تحمله المسؤولية.

ويتضمن مفهوم التمكين الإداري عملية توزيع السلطة وتقسيمها على العاملين في المؤسسة، وهو تعزيز لقدرات العاملين بحيث يوفر لهم ملكة الاجتهاد، وإصدار الأحكام، وحرية التصرف في القضايا التي تواجههم خلال ممارساتهم لمهامهم، وكذلك مساهمتهم الكاملة في القرارات التي تتعلق بأعمالهم (لطيفة، 2017).

ويمثل التمكين واحداً من أكثر القضايا تداولاً في أدبيات الإدارة الذاتية للمدارس، كما يعد موضع اهتمام معظم الجهود المبذولة للإصلاح التربوي في كثير من الدول (وان، 2005)، كما تنبع أهمية التمكين من حاجة المؤسسات إلى تحسين تنافسيتها من خلال تحفيز العاملين على التفكير المستقل، والإفادة من قدراتهم الإبداعية، وبالتالي تحسين أفكارهم، وتحسين جودة المخرجات التي تقدمها المؤسسة (الرقاد وأبو ديه، 2012).

ويرى (بون ولولر، 1992) أن هناك أربعة عناصر أساسية يمكن أن تحقق التمكين بين العاملين والإدارة هي: المعلومات المتاحة عن أداء المؤسسة، والمعرفة التي تساعد العاملين على فهم أعمالهم، والمكافآت التي تحدد على أساس الأداء، والقوة لاتخاذ القرارات التي تؤثر على أداء المؤسسة واتجاهها، وإن غياب أي من هذه العناصر ينفي وجود التمكين.

ومن المتطلبات الجوهرية لتمكين العاملين واستقلاليتهم وشعورهم بملكيتهم للمهام: وجود مناخ من الثقة المتبادلة داخل المؤسسة، وتشجيع العاملين على الإبداع والتفوق، واكتساب المهارة والمعرفة، وتشجيع روح المبادرة، وتدفق المعلومات، والشفافية، والاتصال المستمر، وتقديم الحوافز للمبدعين (ملحم، 2006) .

وللتمكين أبعاد أربعة هي: البعد المهارى: ويقصد به إكساب العاملين مهارات العمل الجماعي من خلال التدريب، وخاصة مهارات التوافق وحل النزاع، والقيادة، وبناء الثقة، والبعد الإداري: ويعني إعطاء حرية اتخاذ القرارات وصلاحيتها لكل أعضاء المنظمة، والبعد الإدراكي: حيث ينظر إلى التمكين الإداري على أنه الحافز الداخلي الجوهري الذي يبرز من خلال عدد من المدارك التي تعكس مواقف الأفراد نحو المهام التي يقومون بها، وأخيراً البعد الوصفي: ويتضمن خمسة عناصر يمكن أن توفر وسيلة لوصف، أو تحديد هيئة التمكين الإداري المستخدم في أي مؤسسة، وهذه العناصر تشمل: المهمة، وتحديد المهمة، والقوة والالتزام، والثقافة (خليل، 2012).

وتشير الدراسات إلى عدد من مقومات التمكين الإداري مثل: دراسة الطراونة والنهدي، 2017)، ودراسة (ملحم، 2009) منها:

- المهارة والوضوح: فالمهارة تعد مقوماً أساسياً من مقومات تمكين العاملين ومنحهم حرية في التصرف وفي المشاركة، فتوفر المهارة لدى الشخص الممكّن أمراً ضرورياً ليكون قادراً على إنجاز مهامه بنجاح ودقة عالية.
- الثقة بين القائد والمرؤوسين: وتتمثل في ثقة القائد بكفاءة وأمانة وصدق واهتمام المرؤوسين، وعدم توقع إساءتهم، والثقة هي: شعور متبادل بين القائد والمرؤوسين، ودليل على نجاحه، وهي إحدى أهم نتائج التمكين. واكتساب الثقة يتحقق من خلال الاهتمام بالآخرين ومشاركتهم مشاكلهم وهمومهم.
- الاتصال وتدفق المعلومات: المعلومات أمرٌ مهم يعتمد عليه العامل في اتخاذ القرارات وحل مشاكل العمل، فبدون المعلومات الدقيقة لا يمكن للعامل التصرف بحرية واقتدار.
- العدالة: وتعني أن يكون التمكين من أجل تحقيق هدف عام للمنظمة، كما تعني تمكين العامل المؤهل والمشهود له بالكفاءة بصرف النظر عن أي عوامل شخصية.

والطفيلة تقع في جنوب الأردن وتبعد عن المركز حوالي 180 كيلومتر وبلغ عدد مدارس تربية منطقة الطفيلة (88) مدرسة للذكور والYناث، يديرها عدد من المدراء والمديرات من أصحاب الخبرة والاختصاص، يعاونهم معلمون ومعلمات بلغ عددهم (1590) معلما ومعلمة في التدريس، وتنفيذ الأنشطة التربوية (مديرة تربية الطفيلة، 2019)، وقد خضع مديرو المدارس للعديد من الدورات التدريبية في مجال القيادة التعليمية، وتطوير المناهج وتحسينها، وتكنولوجيا المعلومات وغيرها من برامج التنمية المهنية لمديري المدارس أثناء الخدمة (قسم الإشراف التربوي، 2019)، وقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين من القيام بمهامهم الوظيفية من خلال منحهم الصلاحيات ومشاركتهم في صنع القرارات وتفعيل العمل الجماعي وغيرها من الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية.

وقد أجريت عدد من الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن واقع التمكين الإداري في المدارس، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات مرتبة من الأحدث إلى الأقدم منها :

دراسة (تندوين،2019) التي هدفت إلى تعرف أثر التمكين لدى المعلمين على سلوكهم التنظيمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (215) معلما من معلمي المدارس الثانوية الكاثوليكية في الفلبين. وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات وأظهرت النتائج أن مستوى التمكين لدى المعلمين جاء عالياً، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين يشعرون بالتمكن من تحقيق النمو المهني، والقدرة على التأثير في الطلاب، ولديهم مستوى متوسط من التمكين في صنع القرار.

دراسة باليز(2017) دراسة هدفت إلى تحديد أدوار مديري المدارس في تمكين المعلمين في مدارسهم. واستخدم الباحث تصميم البحث النوعي. حيث تم تحليل البيانات وفقًا لطريقة تحليل المحتوى. وأجرى الباحث مقابلات مع( 20) مدرساً خلال هذه الدراسة. وبينت النتائج أن الإداريين قد مكنوا المعلمين من خلال توفير الفرص لاتخاذ القرارات المشتركة، وتحسين وضعهم وجعل المدارس أماكن أكثر جاذبية، وبناء العلاقات على مبادئ الثقة، وخلق التواصل الجيد بين المعلمين.

أما دراسة أبو طعمه وعاشور( 2016) فقد هدفت إلى معرفة دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (498) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة الحكومية في تمكين المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح

الذكور، ولمتغير مستوى المدرسة لصالح مستوى المدرسة الابتدائية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة.

وهدفت دراسة الكبيسي(2017) إلى تعرف واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الكرخ/الثانية من وجهة نظر المعاونين والمعاونات، ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة استبانة مكونة من (40) فقرة تقيس التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية طبقت على عينة من المعاونين، والمعاونات، وتم التوصل إلى أن مديري المدارس الثانوية ليس لديهم تمكين إداري في مجال تفويض الصلاحيات، في حين كان لديهم تمكين في مجال اتخاذ القرار، والدعم والمساندة ،والعمل الجماعي، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري الجنس، وسنوات الخدمة.

أما دراسة أورت ازهاك واليت(2014) فقد هدفت إلى تعرف مستوى التمكين لدى المعلمين في المواقع القيادية. تكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة اختيروا من المدارس الثانوية في المقاطعات الغربية الأمريكية. وقد استخدم الباحثون مقياس التمكين لدى المعلمين. وأظهرت النتائج أن مستوى التمكين الإداري لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الإداري لدى المعلمين تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور

وأجرى الزعيم(2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة للإدارة بالتمكين ومستوى أداء معلميها، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (335 ) معلماً ومعلمة، وبينت النتائج أن درجة الممارسة للتمكين مرتفعة، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى لسنوات الخدمة.

أما دارسة بابطين(2013) التي هدفت إلى التعرف على درجة تمكين مديري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة لمعلميهم كما يراها كل من المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (484) فرداً واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للتمكين الإداري جاءت عالية وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تبعاً لمتغير العمل الحالي لصالح مدير المدرسة، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس.

ودراسة ويشاح(2012) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التمكين الإداري، وتفويض السلطة لدى المعلمين كما يدركها المعلمون في المدارس الأسترالية والأردنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (188) من المدرسين في المدارس العامة في الأردن وأستراليا، ولتحقيق أهداف الدراسةاستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى التمكين لدى المعلمين في المدارس الأردنية والأسترالية جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيةُ تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ووجود فروق تبعاً لنوع المدرسة لصالح المدارس اللامركزية في كلا البلدين

ودراسة العمري وكمال(2011) التي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديرو المدارس لتمكين المعلمين وعلاقتها بولاء المعلمين التنظيمي من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة العاصمة، وظفت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدارسة من (1450) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقةعشوائية، وتوصلت الدارسة إلي عدة نتائج من أهمها أن درجة ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين جاء مرتفعا.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن جميع هذه الدراسات أجريت في بيئات عربية أو أجنبية متعددة، واتفقت نتائج الدراسات السابقة على أهمية التمكين الإداري في تحسين الأداء وتفعيل العمل الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرارات وتوفير البيانات والمعلومات للعاملين، كما اتفقت مع عدد من الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات مثل، دراسة (الزعيم، 2014)، ودراسة (ويشاح، 2012)، ودارسة (بابطين، 2013) ، واختلفت مع عدد من الدراسات التي استخدمت المنهج النوعي من خلال تحليل الوثائق، والمقابلات مثل دراسة (باليز، 2017). وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة، وتحديد منهجها ومشكلة الدراسة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

يقوم مدير المدرسة بعدد من الأدوار الإدارية والفنية، والإشرافية التي تنعكس إيجاباً، أو سلباً على أداء المعلمين في المدرسة، وتترك آثاراً واضحة في سلوكاتهم، ودعت الاتجاهات الحديثة في الإدارة إلى توظيف نوع من الإدارة تُعرف بالإدارة بالتمكين، وقد أشار (المعاني وأخو رشيدة، 2009) إلى أن بعض المؤسسات وخاصة في الدول النامية لا تزال تتجاهل فكرة التمكين؛ حيث

ترى أن تمكين العاملين قد يحد من سلطة الإدارة ويقلص من نفوذها مما يجعلها تحجم عن تبني هذا المفهوم .

إضافة إلى تباين نتائج الدراسات السابقة في تقدير درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين بين المتوسطة مثل دراسة (ويشاح، 2012)، ودراسة (أورت ازهاك واليت، 2014) ، والمرتفعة مثل دراسة (العمري وكمال، 2011) ودراسة (الزعيم، 2014)، وتوصيات بعض الدراسات السابقة بإجراء دراسات حول تمكين المعلمين مثل دراسة (العمري وكمال، 2011)، إضافة الى ما لاحظه الباحث من تفاوت في وجهات نظر المعلمين حول تمكينهم من قبل مديري المدارس من خلال تدريس مساقات الإدارة التربوية لطلبة الدبلوم العالي وجلهم من المعلمين العاملين في مدارس تربية الطفيلة.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين في مدارس تربية الطفيلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين في مديرية التربية والتعليم في قصبة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين في مدارس قصبة الطفيلة تبعاً لمتغيرات (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، والجنس)

**هدف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- إلقاء الضوء على مفهوم الإدارة بالتمكين، وأهميته، ومبادئه من خلال مراجعة أدبيات الموضوع.
2- تعرف درجة ممارسة مديري المدارس ومديراتها في تربية قصبة الطفيلة للتمكين الإداري من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية**

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في محاولتها تعرف ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين، ومن المؤمل إثراء المكتبة العربية بدراسات حول هذا الموضوع، كما توفر إطاراً مرجعياً معرفياً لمفهوم الإدارة بالتمكين يمكن أن يستفيد منه الباحثون، وطلبة الدراسات العليا.

**الاهمية العملية:**

من المؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية:

- صناع القرار التربوي بتبصيرهم بدرجة تمكين مديري المدارس للمعلمين.
- قسم الإشراف والتدريب التربوي في مديرية التربية لإعداد البرامج التدريبية اللازمة لمديري المدارس لرفع كفاياتهم في مجال التمكين الإداري.
- مديري المدارس للتعرف على مستوى تمكينهم للمعلمين من خلال التغذية الراجعة التي توفرها هذه الدراسة.
- معلمو المدارس لمعرفة مستوى تمكين مديري مدارسهم لهم.

**حدود الدراسة:**

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس في قصبة الطفيلة للتمكين الإداري .

الحدود البشرية: طُبقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية تربية قصبة الطفيلة.

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية تربية قصبة الطفيلة.

**مصطلحات الدراسة:**

**الإدارة بالتمكين:** عرفها (القضاة والطراونة، 2011) بأنها" استراتيجية تنظيمية تهدف إلى إعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات، ومنحهم الحرية في أداء العمل بطريقتهم من غير تدخل مباشر من قبل الإدارة، مع توفير كافة الإمكانات، وبيئة العمل المناسبة لتأهليهم مهنياً ومسلكياً، مع الثقة التامة بهم لإداء العمل"، ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على أداة الدراسة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

**الطريقة والاجراءات.**

**منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي بصورته المسحية وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية:

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس قصبة الطفيلة والبالغ عددهم (1590)) معلماً ومعلمة للعام الدراسي( 2018/ 2019)، منهم (578) معلماً، و(1012) معلمة حسب إحصائيات مديرية تربية قصبة الطفيلة (مديرية تربية قصبة الطفيلة، 2019) .

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (210) معلم ومعلمة من معلمي مدارس قصبة الطفيلة وبنسبة (12%) من مجتمع الدراسة حيث تم توزيع الاستبانة عليهم جميعاً، واسترد منها(204) استبانات بنسبة استرداد بلغت(98.6%)، والجدول(1) يبن توزع أفراد العينة تبعاً لمتغيراتها.

**جدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، والجنس)**

| المتغيرات | الفئات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| المرحلة التعليمية | اساسية | 143 | %70 |
| | ثانوية | 61 | %30 |
| | المجموع | 204 | %100 |
| سنوات الخبرة | أقل من 10 سنوات | 117 | %57 |
| | من 10- 15 سنة | 61 | %30 |
| | أكثر من 15 سنة | 26 | %13 |
| | المجموع | 204 | %100 |
| الجنس | ذكر | 69 | %34 |
| | أنثى | 135 | %66 |
| | المجموع | 204 | %100 |

**أداة الدراسة:**

تم بناء استبانة مكونة بصورتها النهائية من (37) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وقد تم إعداد الفقرات بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل: دراسة (بابطين، 2013)، ودراسة (ويشاح، 2012)، ودراسة (الزعيم، 2014) ، وقد تم تدريجها تدريجاً خماسياً حسب مقياس ليكرت (Likert) الخماسي .

**صدق أداة الدراسة:**

لأغراض الدراسة الحالية، وللتأكد من صدق المقياس الظاهري تم عرض أداة الدراسة على تسعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإدارة التربوية، والقياس والتقويم في جامعة الطفيلة، وجامعة مؤته للتحقق من ملاءمة فقرات المقياس ومناسبته لما وضع له، وبناءً على ملاحظاتهم عدلت صياغة بعض الفقرات التي أجمع عليها ثلاثة محكمين فأكثر. ولم يتم حذف أي فقرة، وجرى تعديل بعض الفقرات بناءً على رأي المحكّمين.

**صدق البناء:**

للتأكد من صدق البناء لفقرات أداة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون للفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه كما في جدول(2) :

**جدول (2) معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه**

| الصلاحيات | | النمو المهني | | الاتصال ومشاركة المعلومات | | العمل الجماعي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .642** | 13 | .547** | 24 | .808** | 30 | .770** |
| 2 | .539** | 14 | .530** | 25 | .727** | 31 | .678** |
| 3 | .658** | 15 | .695** | 26 | .813** | 32 | .798** |
| 4 | .647** | 16 | .590** | 27 | 764** | 33 | .761** |
| 5 | .573** | 17 | .624** | 28 | .829** | 34 | .752** |
| 6 | .694** | 18 | .653** | 29 | .660** | 35 | 775** |
| 7 | .768** | 19 | .692** | | | 36 | .698** |
| 8 | .696** | 20 | .658** | | | 37 | .760** |
| 9 | .540** | 21 | .659** | | | | |
| 10 | .668** | 22 | .753** | | | | |
| 11 | .754** | 23 | .573** | | | | |
| 12 | .502** | | | | | | |

**دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من جدول(2) وجود ارتباط موجب وذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين(0.502– 0.829)، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للأداة كما في جدول(3).

**جدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط للمجالات مع الدرجة الكلية**

| المجالات | الصلاحيات | النمو المهني | الاتصال ومشاركة المعلومات | العمل الجماعي | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| الصلاحيات | – | .897** | .891** | .860** | .881** |
| النمو المهني | – | | .695** | .689** | .813** |
| الاتصال ومشاركة المعلومات | – | – | – | .690** | .669** |
| العمل الجماعي | – | – | – | – | .715** |

** دال عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من جدول(3) وجود ارتباط موجب وذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين مجـــالات التمكين الإداري والدرجة الكلية للأداة، وقد تراوحت قيم معامـــلات الارتباط بين (0.669–0.881)، كمـــا تراوحـــت قيـــم معامـــلات الارتباط بين مجـــالات الأداة بين (0.689 – 0.897)، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

**ثبات الأداة:**

بهدف التحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة، وتم حساب قيم الاتساق الداخلي للأداة ككل، ولكل مجال من مجالاتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وجدول (4) يبين نتائج الثبات.

**جدول(4) معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ– ألفا**

| المجال | عدد الفقرات | معامل كرونباخ الف |
|---|---|---|
| الصلاحيات | 12 | 0.858 |
| النمو المهني | 8 | 0.818 |
| الاتصال ومشاركة المعلومات | 6 | 0.861 |
| العمل الجماعي | 8 | 0.888 |

يتبين من النتائج في جدول (4) إلى أن معاملات الثبات لأداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا جاءت عالية، وتراوحت بين (0.888 – 0.818) ، وهي قيمة أعلى من الحدِّ الجيد لمعامل الثبات بالدراسات المسحية وهو (0.80) كما أشار (سيكاران و بوجي، 2010)، وهي قيم مرتفعة لإجراء الدراسة.

**متغيرات الدراسة:**

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات الديموغرافية وتشمل:

- المرحلة التعليمية: وله فئتان: أساسية، ثانوية .
- سنوات الخبرة: وله ثلاث فئات: (أقل من 10 سنوات، 10– 15 سنة، أكثر من 15 سنة .
- الجنس وله فئتان: ذكر، أنثى.

المتغير التابع: درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين في محافظة الطفيلة.

**أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة:**

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة وفقاً لبرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتحديدًا تمَّ استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات ، ومعامل كرونباخ الفا لحساب ثبات الاتِّساق الداخلي.
2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
3- تحليل التباين الأحادي (ANOVA).
4- اختبار (ت)Independent Sample t-Test

**تصحيح المقياس:**

تكون المقياس بصورته النهائية من (37) فقرة، موزعة على (5) مجالات، وتمت الإجابة عن كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (كبيرة جدا =5 ،وكبيرة =4 ، ومتوسطة =3 ، وقليلة =2 ، وقليلة جداً=1 .

ولتصنيف درجة الممارسة بدلالتها الكلية إلى خمسة مستويات وفق المعادلة الآتية:

الحد الأعلى – الحد الأدنى/ 5= 5– 1/ 5= 4/ 5= 0.80 طول الفئة

**جدول (5) طول فئات مقياس أداة الدراسة**

| فئات المقياس | مدى المتوسطات |
|---|---|
| قليلة جدا | 1 إلى أقل 1.80 |
| قليلة | 1.81 إلى أقل 2.60 |
| متوسطة | 2.61 إلى أقل3.40 |
| كبيرة | 3.41 إلى أقل 4.20 |
| كبيرة جدا | 4.21 إلى 5 |

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نصه: ما درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين في محافظة الطفيلة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة كما في جدول(6).

**جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا**

| المجالات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| العمل الجماعي | 3.89 | 0.73 | 1 | كبيرة |
| الاتصال ومشاركة المعلومات | 3.86 | 0.72 | 2 | كبيرة |
| النمو المهني | 3.83 | 0.74 | 3 | كبيرة |
| الصلاحيات | 3.75 | 0.68 | 4 | كبيرة |
| الدرجة الكلية للمجالات | 3.82 | .64 | – | كبيرة |

تشير النتائج في جدول (6) أن الدرجة الكلية لممارسة الإدارة بالتمكين بلغت (3.82) وبانحراف معياري قدره (0.64) وبدرجة كبيرة، وقد جاء في المرتبة الأولى مجال العمل الجماعي بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وفي المرتبة الأخيرة مجال الصلاحيات بمتوسط حسابي بلغ (3.76)

كما يتبين من الجدول أن جميع الانحرافات المعيارية للمجالات جاءت أقل من واحد صحيح مما يشير إلى تقارب وتناغم استجابات أفراد عينة الدراسة.

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى دور مديري المددارس في حث المعلمين على العمل الجماعي وإتاحة الفرصة لهم لتنفيذ الأنشطة المدرسية المختلفة، والعمل بروح الفريق في تنفيذ فعاليات الطابور الصباحي والمناوبة الأسبوعية، وتنفيذ الاختبارات الشهرية والفصلية من خلال العمل الجماعي والتعاوني، والاهتمام ببناء علاقات إنسانية فاعلة داخل المدارس، والمشاركة الجماعية للمعلمين في مناسباتهم الشخصية، والحرص على توفير فرص النمو المهني للمعلمين من خلال تفعيل إشراف الأقران بين المعلمين، وتشجيعهم على الاتحاق بالبرامج التدريبية، وتفويضهم بعض الصلاحيات بناء على الأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم وبما يمكن المعلمين من المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بعملهم، وسعي مديري المدارس إلى إشراك المعلمين في الاجتماعات والنقاشات كافة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (تندوين، 2019 )، ودراسة (بابطين، 2013) والتي جاءت بدرجة عالية، ودراسة (الزعيم، 2014) التي جاءت بدرجة مرتفعة، وتختلف مع نتائج دراسة (ويشاح، 2012)، ودراسة (اورت وآخرون، 2014) التي جاءت بدرجة متوسطة.

كما كشفت النتائج أن مجال العمل الجماعي قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وانحراف معياري بلغ (0.73) وقد يعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس ومديراتها أن العمل الجماعي يلعب دوراً كبيراً وبارزاً في مجال التمكين الإداري، حيث يعد إحدى الآليات الأساسية للتطوير والتحسين الإداري، كما أنه يولد دافعية لدى العاملين نتيجة مشاركتهم في اتخاذ القرارات، ورسم السياسات من خلال مشاركتهم كأعضاء فاعلين في فرق العمل في المدرسة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي مديري المدارس بأهمية التمكين في زيادة الانتماء الداخلي بالنسبة للمعلمين، وزيادة انتمائهم للمهام التي يقومون بها وزيادة انتمائهم للمدرسة، وقد تعود هذه النتيجة إلى ما يراه أفراد عينة الدراسة من ممارسات لمديري المدارس تشجع على العمل الجماعي، وتدل على تمكن مديري المدارس ومديراتها من آليات تفعيل العمل الجماعي في المدرسة من خلال المشاركة في اللجان المدرسية المختلفة، وفريق تطوير الخطة الإدارية، ومجالس الآباء والمعلمين، ومجالس الضبط، ولجان البرنامج المدرسي، والأنشطة وغيرها من المجالس.

وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الصلاحيات، بمتوسط حسابي بلغ (3.75) وانحـــراف معياري (0.68)، رغم أنه جاء في المرتبة الأخيرة، وهذا مؤشر على أن مديري المدارس ومديراتها يسعوا إلى تمكين معلميهم من ممارسة بعض الصلاحيات الممنوحة لهم مثل منحهم صلاحيات الإشراف على الانشطة المدرسية وتوزيع الطلبة عليها، مع إعطاء المعلمين الدعم الكافي لممارسة هذه الصلاحيات، حيث إن الممارسات الإدارية التي تعمل على بث القوة والمعرفة والمعلومات تمنح المعلمين حالة ذهنية خاصة وهي حالة التمكن والتمكين الإداري للمعلمين المنبثقة من الإمكانية والقدرة والقابلية. أما وقد جاء في المرتبة الأخيرة في التقدير فربما إلى أن عملية التفويض في العادة تقوم على نقل جزء من الصلاحيات للمرؤوس والتفويض يكون في مجالات محددة والمعلومات تتاح على قدر جزئية التفويض، وسحب التفويض عندما يقع المفوض في أي خطأ.

وللمزيد من التوضيح على مستوى فقرات كل مجال فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجال كما يأتي :

**النتائج المتعلقة بمجال الصلاحيات**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الصلاحيات كما في جدول (7).

**جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**

**لفقرات مجال الصلاحيات مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط**

| م | الفقرات<br>مدير مدرستي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بتشكيل اللجان المدرسية. | 4.15 | .94 | 1 | كبيرة |
| 8 | يكلف بعض المعلمين متابعة مدى التزام العاملين بالمهام المفوضة إليهم. | 4.11 | .91 | 2 | كبيرة |
| 3 | يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بتوزيع الطلبة على الصفوف. | 3.99 | .92 | 3 | كبيرة |
| 9 | يتشاور مع المعلمين في القرارات المتخذة بحق المعلمين المتغيبين عن الدوام المدرسي. | 3.88 | 1.01 | 4 | كبيرة |

| م | الفقرات<br>مدير مدرستي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 12 | يتعاون مع المعلمين في وضع الجداول المدرسية التي تتلاءم وفعاليات خطط المدرسة. | 3.87 | .98 | 5 | كبيرة |
| 2 | يسترشد برأي بعض المعلمين عند منح الإجازات الطارئة للعاملين دون الرجوع إلى مديرية التربية. | 3.84 | .98 | 6 | كبيرة |
| 4 | يستعين بالمعلمين في ممارسة صلاحياته دون الرجوع إلى الإدارة العليا. | 3.76 | 1.02 | 7 | كبيرة |
| 10 | يشرك المعلمين في عملية اختيار مساعد مدير المدرسة حسب الشروط والتعليمات. | 3.69 | 1.16 | 8 | كبيرة |
| 11 | يتشاور مع المعلمين في تعليق الدوام الرسمي في الحالات الطارئة كلما دعت الحاجة لذلك. | 3.68 | 1.19 | 9 | كبيرة |
| 7 | يفوض المعلمين بعض الصلاحيات التي تسهم في رفع مستوى التمكين لديهم. | 3.65 | 1.04 | 10 | كبيرة |
| 1 | يأخذ راي المعلمين في تخفيض العبء عن بعض المعلمين التي تستدعي ظروفهم الصحية ذلك. | 3.38 | 1.30 | 11 | متوسطة |
| 6 | يتعاون مع المعلمين في تحديد معايير منح الحوافز المادية للعاملين المتميزين في الأداء. | 3.04 | 1.37 | 12 | متوسطة |
| المتوسط العام للمجال | | 3.75 | 0.68 | -- | كبيرة |

يتضح من جدول (7) أن المتوسط العام لمجـــال الصـــلاحيات بلغ (3.75) وانحراف معياري قدره(0.68)، ودرجة ممارسة كبيرة، وتراوحت المتوسطات الحســـابية لفقرات المجـــال بين (4.15– 3.04). ويلاحظ من الجدول أن (10) فقرات جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، وفقرتان بدرجة ممارسة متوسطة.

وجاءت الفقرة (5) بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ(4.15) وانحراف معياري(0.96) ودرجة ممارسة كبيرة، ونصت على "يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بتشكيل اللجان المدرسية"، وقد يعزى ذلك إلى ما يلاحظه أفراد عين الدراسة من ممارسة إدارية لمديري المدارس في إشراك المعلمين في صنع القرارات المدرسية المتعلقة بسير العمل من قرارات تتعلق بالبرنامج المدرسي، إلى قرارات تتعلق بتحقيق الانضباط المدرسي، وتوزيع للأنشطة اللاصفية، وإعداد جداول الاختبارات، وغيرها من الأمور المدرسية، وذلك لإيمان مديري المدارس من أن المشاركة تمكن المعلمين من ممارسة أدوارهم، وتحملهم مسؤولية تنفيذ ما صنعوا من قرارات، وتخلق أجواء من التعاون والألفة بين المعلمين والإدارة المدرسية.

وجاءت الفقرة (6) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.04)، وانحراف معياري (1.37)، ودرجة ممارسة متوسطة، ونصت على "يتعاون مع المعلمين في تحديد معايير منح الحوافز المادية للعاملين المتميزين في الأداء."، ويعزى ذلك إلى عدم وجود صلاحيات لمديري المدارس بمنح حوافز مادية للمعلمين، وأن الحوافز المادية مرتبطة بنظام الخدمة المدنية، وليست من صلاحيات مدير المدرسة لكنه قد يسترشد برأي بعض المعلمين المتميزين أحياناً بمنح بعض المعلمين علاوة مادية مثل علاوة الجدارة والتميز.

**2. النتائج المتعلقة بمجال النمو المهني**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمو المهني كما في جدول(8).

**جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**
**لفقرات مجال النمو المهني مرتبة تنازليا بحسب المتوسط**

| م | الفقرة<br>ارى أن مدير مدرستي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | يقوم بزيارات منتظمة للمعلمين في صفوفهم. | 3.97 | 1.00 | 1 | كبيرة |
| 21 | يوجه المعلمين إلى المشاركة الفاعلة في الأنشطة المدرسية | 3.92 | 1.05 | 2 | كبيرة |
| 23 | يطلع المعلمين على المستجدات والتجديدات التربوية | 3.92 | .89 | 3 | كبيرة |
| 16 | ينمي لدى المعلمين القدرة على مواجهة المواقف الصفية المختلفة | 3.91 | 2.43 | 4 | كبيرة |

| م | الفقرة<br>ارى أن مدير مدرستي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 22 | يشجع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية التي تنفذها الوزارة | 3.88 | 1.01 | 5 | كبيرة |
| 14 | يشجع المعلمين على القيام بزيارات صفية متبادلة فيما بينهم. | 3.86 | .88 | 6 | كبيرة |
| 15 | يوجه المعلمين إلى استراتيجيات التعامل مع المشكلات الصفية | 3.84 | .97 | 7 | كبيرة |
| 17 | يحدد مواعيد مسبقة لزيارة المعلمين في صفوفهم | 3.80 | 1.16 | 8 | كبيرة |
| 20 | يحث المعلمين على توظيف التكنولوجيا في التعليم | 3.73 | 1.03 | 9 | كبيرة |
| 18 | يخطط للزيارة الصفية بالتعاون مع المعلمين. | 3.72 | 1.13 | | كبيرة |
| 19 | ينفذ مشاغل تدريبية للمعلمين داخل المدرسة تشبع حاجاتهم | 3.58 | 1.21 | 11 | كبيرة |
| المتوسط العام للمجال | | 3.75 | 0.68 | – | كبيرة |

يتضح من جدول (8) أن المتوسط العام لمجال النمو المهني بلـــغ (3.75) وانحـــراف معياري قدره (0.68)، ودرجة ممارســـة كبيرة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.15– 3.04). ويلاحظ من الجدول أن جميع الفقرات وعددها (11) فقرة جاءت بدرجة ممارسة كبيرة،.

وجاءت الفقرة (13) بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ(3.97)، وانحراف معياري(1.00)، ودرجة ممارسة كبيرة، ونصت على" يقوم بزيارات منتظمة للمعلمين في صفوفهم "وقد يعزى ذلك إلى ما يلاحظه أفراد عينة الدراسة من ممارسة لمديري المدارس في تمكنهم من دورهم الإشرافي من خلال المتابعة الصفية للمعلمين، وحضور مواقف تعليمية، وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين حول أدائهم، وإدارتهم للوقت وممارستهم للتعزيز، وتوظيف التقنيات التربوية، والاهتمام بالبيئة الصفية بهدف تطوير أداء المعلمين، وزيادة نموهم المهني الذي ينعكس على تحسين المنتج التعليمي، ورفع مستوى تحصيل الطلبة.

وجاءت الفقرة (19) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.58) ،وانحراف معياري (1.37)، ودرجة ممارسة كبيرة، ونصت على "ينفذ مشاغل تدريبية للمعلمين داخل المدرسة تشبع حاجاتهم"، وهذا يشير إلى اهتمام مديري المدارس وتمكنهم من تحديد حاجات المعلمين في المدرسة

من خلال الزيارات الصفية، ومن خلال السجلات الرسمية للمعلمين، والملاحظة المباشرة، والتغذية الراجعة من الطلبة، وبناء على هذه الحاجات يتم عمل ورش عمل ومشاغل تدريبية في المدرسة من قبل مدراء المدارس أو المعلمين المتميزين أو المشرفين التربويين.

**3. النتائج المتعلقة بمجال الاتصال ومشاركة المعلومات.**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاتصال ومشاركة المعلومات كما في جدول(9).

**جدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاتصال ومشاركة المعلومات**

| م | الفقرة<br>أرى أن مدير مدرستي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 26 | يتواصل مع العاملين في المدرسة بسهولة ويسر. | 3.99 | .94 | 1 | كبيرة |
| 27 | يحدد تعليمات وإجراءات العمل للعاملين بوضوح. | 3.93 | .86 | 2 | كبيرة |
| 24 | يوفر لي البيانات والمعلومات اللازمة لإنجاز مهامي في أي وقت. | 3.89 | 1.07 | 3 | كبيرة |
| 29 | يعمل على بناء علاقة تواصل تشاركيه مع مؤسسات المجتمع المحلي. | 3.84 | .83 | 4 | كبيرة |
| 25 | يتشارك مع المعلمين في المدرسة في البيانات والمعلومات المتاحة. | 3.82 | .88 | 5 | كبيرة |
| 28 | يوفر مدير المدرسة نظام بيانات يمكن الوصول إليه بسهوله | 3.72 | 1.00 | 6 | كبيرة |
| | المتوسط العام للمجال | 3.86 | 0.72 | --- | كبيرة |

يتضح من جدول (9) أن المتوسط العام لمجال الاتصال ومشاركة المعلومات بلغ (3.86) وانحراف معياري قدره (0.72)، ودرجة ممارسة كبيرة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.15– 3.04)، ويلاحظ من الجدول أن جميع الفقرات، وعددها(6) فقرات جاءت بدرجة ممارسة كبيرة.

وجاءت الفقرة (26) بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وانحراف معياري (0.94)، ودرجة ممارسة كبيرة، ونصت على" يتواصل مع العاملين في المدرسة بسهولة ويسر" وقد يعزى ذلك إلى ما يراه المعلمون من ممارسات لمديري المدارس تتمثل في تنويع أدوات الاتصال والتواصل مع المعلمين من خلال الاجتماعات والندوات، وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في نقل الرسائل للمعلمين، وهذا يعزى إلى تفهم مديري المدارس لأهمية التواصل في زرع مناخ من الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع المدرسي، والعمل على تحسين العلاقات والتعامل بإيجابية مع الصراعات داخل المجتمع المدرسي، والعمل على قيادة المدرسة ضمن رؤية ورسالة المدرسة.

وجاءت الفقرة (28) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.72)، وانحراف معياري (1.37)، ودرجة ممارسة كبيرة، ونصت على "يوفر مدير المدرسة نظام بيانات يمكن الوصول إليه بسهوله"، وهذا يشير إلى إدراك مديري المدارس لأهمية توفير نظام للبيانات في المدرسة يمكن المعلمين من توظيفه في اتخاذ القرارات، وبناء الخطط وتطويرها.

**النتائج المتعلقة بمجال العمل الجماعي**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العمل الجماعي كما في جدول(10).

**جدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العمل الجماعي مرتبة تنازلياً**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 35 | تسود الشفافية والنزاهة في تشكيل فرق العمل في المدرسة | 4.12 | 1.06 | 1 | كبيرة |
| 31 | يدعم العمل الجماعي لدى أفراد المجتمع المدرسي. | 3.92 | .77 | 2 | كبيرة |
| 30 | يتم صنع القرار وفق رؤية مشتركة بينه وبين مرؤوسيه في العمل. | 3.91 | 1.01 | 3 | كبيرة |
| 32 | يقدم تغذية راجعه دورية إلى اللجان المدرسية على أدائها. | 3.89 | .94 | 4 | كبيرة |
| 34 | تسود أجواء من التعاون بينه وبين المرؤوسين في العمل | 3.89 | 1.03 | 5 | كبيرة |

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| 33 | يقدر قرارات اللجان والمجالس المدرسية. | 3.87 | .97 | 6 | كبيرة |
| 36 | يستخدم عدة قنوات اتصال في تواصله مع المرؤوسين في المدرسة. | 3.79 | .88 | 7 | كبيرة |
| 37 | توجد رؤية مشتركة بينه وبين رؤسائه في اتخاذ القرارات الإدارية. | 3.71 | 1.04 | 8 | كبيرة |
| | المتوسط العام للمجال | 3.89 | 0.73 | - | كبيرة |

يتضح من جدول (10) ان المتوسط العام لمجال العمل الجماعي بلغ (3.89) وانحراف معياري قدره(0.73)، ودرجة ممارسة كبيرة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.15- 3.04).ويلاحظ من الجدول أن جميع الفقرات وعددها (8) فقرات جاءت بدرجة ممارسة كبيرة.

وجاءت الفقرة (35) بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ(4.15)، وانحراف معياري (1.00)، ودرجة ممارسة كبيرة، ونصت على" تسود الشفافية والنزاهة في تشكيل فرق العمل في المدرسة"، وقد يعزى ذلك إلى ما يلاحظه أفراد عينة الدراسة من ممارسات لمديري المدارس تتميز بالوضوح في تشكيل المجالس المدرسية مثل فريق إعداد الخطة التطويرية للمدرسة، وفريق ادارة الأزمات، وفريق إعداد الموازنة، وفريق إدارة الأنشطة الطلابية، ومجالس الانضباط المدرسي وذلك من خلال الاجتماعات، وإجراء عمليات انتخاب لهذه اللجان بطريقة شفافة وواضحة للجميع.

وجاءت الفقرة (37) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وانحراف معياري (1.04)، ودرجة ممارسة كبيرة، ونصت على" توجد رؤية مشتركة بينه وبين رؤسائه في اتخاذ القرارات الإدارية."، وهذا يشير إلى حرص مديري المدارس على وجود تناغم بينهم وبين المعلمين عند اتخاذ القرارات من خلال توظيف خطوات اتخاذ القرار من تحديد للمشكلة وجمع للمعلومات واختيار الحل الأمثل وتقييم الحلول المطروحة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني مناقشتها وتفسيرها:**

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين في محافظ الطفيلة تبعاً لمتغير (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، والجنس).

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t.test) لمتغيري الجنس، والمرحلة التعليمية، واختبار (ANOVA)لمتغير سنوات الخبرة واختبار شيفيه للمقارنة البعدية كما في الآتي:

**الفروق تبعاً لمتغير المرحلة التعليمة:**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين في محافظة الطفيلة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة تم استخدام اختبار(ت).T– test للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما يبين جدول(11).

**جدول (11) نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات أفراد الدراسة على المجالات وفقا لمتغير المرحلة التعليمية**

| المجالات | المرحلة الأساسية ( 143 ) | | المرحلة الثانوية (61) | | اختبار ت t.test | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
| الصلاحيات | 3.80 | .68 | 3.65 | .64 | 1.418 | .158 |
| النمو المهني | 3.86 | .69 | 3.75 | .81 | 1.028 | .305 |
| الاتصال ومشاركة المعلومات | 3.89 | .69 | 3.81 | .78 | .746 | .456 |
| العمل الجماعي | 3.97 | .66 | 3.68 | .83 | 2.648 | *.009 |
| الدرجة الكلية | 3.87 | .61 | 3.70 | .68 | 1.700 | .091 |

تشير النتائج في جدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير مستوى المدرسة على جميع المجالات والدرجة الكلية– ما عدا مجال العمل الجماعي، وقد جاءت الفروق لصالح المرحلة الاساسية، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه المرحلة طويلة ومدتها عشر سنوات، وعدد الطلبة والمعلمين فيها أكثر، والخصائص النمائية للطلبة في هذه المرحلة تتنوع بين مرحلة الطفولة، ومرحلة المراهقة وبالتالي مديرو المدارس بحاجة إلى ممارسة التمكين الإداري بشكل أكبر فيما يتعلق بالعمل الجماعي والعمل بروح الفريق لتوزيع العمل، وتحقيق الأهداف وإشراك المعلمين في تحقيق أهداف وجودة التعليم في المدرسة.

وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع نتائج دراسة (أبو طعمه وعاشور، 2011) التي أشارت إلى وجود فروق تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية في مجال النمو المهني لصالح المرحلة الابتدائية.

**الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما في جدول(12) الآتي

**جدول(12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير سنوات الخبرة**

| فئات الخبرة / المجالات | أقل من 10 سنوات | | 10 – 15 | | أكثر من 15 | | الدرجة الكلية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري |
| الصلاحيات | 3.93 | .58 | 3.51 | .78 | 3.52 | .50 | 3.75 | .67 |
| النمو المهني | 4.03 | .64 | 3.53 | .84 | 3.61 | .54 | 3.83 | .73 |
| الاتصال ومشاركة المعلومات | 4.01 | .59 | 3.63 | .88 | 3.74 | .67 | 3.86 | .72 |
| العمل الجماعي | 4.10 | .55 | 3.55 | .90 | 3.73 | .62 | 3.89 | .72 |
| الدرجة الكلية | 4.01 | .49 | 3.54 | .77 | 3.63 | .50 | 3.82 | .63 |

يتبين من الجدول(12) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية تبعاً لفئات متغير سنوات الخبرة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجه كما في جدول(13) الآتي.

**جدول (13) تحليل التباين الأحادي لاستجابات**

**أفراد عينة الدراسة على المجالات تعزى لمتغير سنوات الخبرة**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصلاحيات | بين المجموعات | 8.858 | 2 | 4.429 | 10.592 | .000 |
| | داخل المجموعات | 84.042 | 201 | .418 | | |
| | الكلي | 92.900 | 203 | | | |
| النمو المهني | بين المجموعات | 11.583 | 2 | 5.791 | 11.803 | .000 |
| | داخل المجموعات | 98.624 | 201 | .491 | | |
| | الكلي | 110.207 | 203 | | | |
| الاتصال ومشاركة المعلومات | بين المجموعات | 6.192 | 2 | 3.096 | 6.252 | .002 |
| | داخل المجموعات | 99.544 | 201 | .495 | | |
| | الكلي | 105.736 | 203 | | | |
| العمل الجماعي | بين المجموعات | 12.830 | 2 | 6.415 | 13.616 | .000 |
| | داخل المجموعات | 94.703 | 201 | .471 | | |
| | الكلي | 107.534 | 203 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 9.896 | 2 | 4.948 | 14.010 | .000 |
| | داخل المجموعات | 70.990 | 201 | .353 | | |
| | الكلي | 80.886 | 203 | | | |

تشير النتائج في جدول(13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وعلى جميع المجالات والدرجة الكلية، وللتعرف على اتجاه دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية كما في الجدول(14) الآتي:

**جدول14) اختبار شيفيه للمقارنات**

**البعدية على مجالات الإدارة بالتمكين تعزى لمتغير سنوات الخبرة**

| م | الفئات | أقل من 10 سنوات | 10 التمكين – 15سنة | أكثر من 15 سنة |
|---|---|---|---|---|
| الصلاحيات | أقل من 10 سنوات (3.93) | – | .000 | .014 |
| | 10 – 15 سنة (3.51) | – | | – |
| | اكثر من 15سنة (3.52) | – | | –– |
| النمو المهني | أقل من 10 سنوات (4.03) | – | .000 | .024 |
| | 10 – 15 سنة (3.53) | – | | – |
| | اكثر من 15 سنة(3.61) | – | | – |
| الاتصال ومشاركة المعلومات | أقل من 10 سنوات (4.01) | – | .004 | – |
| | 10 – 15 سنة (3.63) | – | | – |
| | اكثر من 15سنة ( 3.74) | – | | – |
| العمل الجماعي | أقل من 10 سنوات (4.10) | – | .000 | .045 |
| | 10 – 15 سنة (3.55) | – | – | – |
| | اكثر من 15 ( 3.73) | – | – | – |
| الدرجة الكلية | أقل من 10 سنوات (4.01) | –– | *0.000 | .013 |
| | 10 – 15 (3.54) | –– | – | – |
| | اكثر من 15 (3.63) | – | – | – |

أظهرت النتائج في جدول(14) فروقاً ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير سنوات الخبرة بين فئة أقل من 10 سنوات وفئة 10– 15 سنة، وفئة أكثر من 15 سنة، وجاءت الفروق في جميع المجالات والدرجة الكلية لصالح فئة أقل من 10 سنوات، وهذا قد يعزى إلى إدراك مديري المدارس بأن هناك اهدافا مؤسسية لا يمكن تحقيقها دون مشاركة العاملين فيها، وأن المدرسة بحاجة إلى كل معلوماتهم

ومهاراتهم وجهدهم المشترك من أجل تحقيق الأهداف ويرون أن هذه الفئة هي الأكثر نشاطاً وحيوية ولديهم رغبة في التعلم، ولديهم طموح أكثر في الارتقاء الوظيفي، والنمو المهني، والتمكن من المهارات الإدارية المختلفة فيغتنم مديرو المدارس هذه الرغبة في تمكينهم من العمل من خلال توجيههم للالتحاق بالدورات التدريبية لتحسن نموهم المهني، ومن خلال إشراكهم في اللجان المدرسية، وإسناد قيادة الانشطة المدرسية الجماعية لهم، وأن هذه الفئة من المعلمين أقل مقاومة للتغير، وأكثر طاعة للتعليمات من أصحاب الخبرات الطويلة، وقد يعزى إلى إدراك مديري المدارس، وأن هذه الفئة من المعلمين أكثر تفاعلاً مع التكنولوجيا وتوظيفيها في العملية التعليمية التعلمية فيسعون إلى تمكينهم للحصول على جودة أعلى في الأداء.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو طعمه وعاشور،2016 ) ودراسة (الزعيم،2014 ) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

**ج- الفروق تبعا لمتغير الجنس.**

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري ومديرات مدارس قصبة الطفيلة للإدارة بالتمكين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس تم استخدام اختبار(ت) T.test للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما يبين جدول(15).

**جدول (15) نتائج اختبار ت للفروق**

**بين استجابات أفراد الدراسة على مجالات الإدارة بالتمكين تعزى لمتغير الجنس**

| المجالات | ذكور(69) | | إناث (135) | | اختبار ت | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
| الصلاحيات | 3.98 | .61 | 3.64 | .67 | 3.547 | *.000 |
| النمو المهني | 3.96 | .73 | 3.76 | .73 | 1.784 | .076 |
| الاتصال ومشاركة المعلومات | 3.95 | .71 | 3.82 | .72 | 1.201 | .231 |
| العمل الجماعي | 4.04 | .67 | 3.81 | .74 | 2.115 | *.036 |
| الدرجة الكلية | 3.98 | .60 | 3.74 | .64 | 2.547 | *.012 |

تشير النتائج في جدول(15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتمكين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس على مجالي: النمو المهني، والاتصال ومشاركة في المعلومات، في حين وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مجالات (الصلاحيات، والعمل الجماعي، والدرجة الكلية) لصالح فئة الذكور، وقد يعزى ذلك إلى أن الذكور هم أكثر جرأة في ممارسة الصلاحيات الممنوحة لهم من الإناث، وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية، وقد يعزى إلى رغبة أغلب الذكور في الارتقاء الوظيفي والحصول على مركز إداري كمدير، أو مساعد مدير، أو مشرف تربوي تدفعه إلى الرغبة في التمكن من عمله وأداءه بأفضل صورة، في الوقت الذي يوجد فيه عزوف عند معظم المعلمات عن الوظائف الإدارية بسبب كثرة المسؤوليات االوظيفية والأسرية. كما أن الذكور هم أكثر قدرة على تفعيل العمل الجماعي من الإناث بحكم العادات والتقاليد الاجتماعية التي تحد من ممارسة المعلمات لدورهن في العمل الجماعي. وأن درجة إدراك المعلمين لأهمية التفاعل مع الجماعة أعلى من المعلمات.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (أبو طعمه وعاشور، 2016 ) ومع نتائج (اورت وآخرون، 2014) ودراسة (الزعيم، 2014)، والتي أشارت لوجود فروق لصالح الذكو. وتختلف مع نتائج دراسة (الكبيسي، 2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بـ:

- منح مجلس المعلمين في المدارس صلاحية تخفيض العبء الدراسي لبعض المعلمين الذين لديهم ظروف صحية.
- إعطاء مديري المدارس والمعلمين صلاحيات وضع معايير في كل مدرسة لمنح الحوافز المادية والمعنوية بما يلائم وظروف المدرسة ومستواها التعليمي.
- إثراء معلومات معلمي المدارس بالمستجدات التربوية والإدارية عن طريق التدريب والتأهيل.
- تحفيز مديري المدارس على الاستمرار في ممارسة تمكين المعلمين لما له من انعكاسات إيجابية على البيئة المدرسية والأداء وجودة المخرجات.

## المراجع العربية

أبو طعمه، نادي، عاشور، محمد (2016). دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، 2(2)، 255- 267

بابطين، وجدي، (2013). *درجة تمكين مديري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة لمعلميهم كما يراها كل من المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين* .(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة .

خليل، نانسي، (2012). *التمكين وأثره على مستوى أداء العاملين في مركز الوزارات الحكومية الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك. الأردن.

درادكه، امجد (2017). التمكين الإداري وعلاقته بالتميز التنظيمي لدى القيادات الاكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة النجاح*، نابلس،13(8)، 1257- 1296.

الرقاد، هناء، وأبو ديه، عزيزه (2011). القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بتمكين أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة النجاح*، 26(5)، 1191- 1216.

الزعيم، محمد عبد الرحمن (2014). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للإدارة بالتمكين وعلاقتها بمستوى أداء معلميها*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

الطراونة، اخلاص، النهدي، سميرة (2017). التمكين الإداري، ومستوى تطبيق المهارات الادارية لدى المرأة السعودية: مديرات مدارس منطقة خميس مشيط. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 3(1)، 35- 56.

العمري، امين، وكمال، نداء (2011) .درجة ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين وعلاقته بولاء المعلمين التنظيمي من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة العاصمة. *دراسات، العلوم التربوية* ،38(2)، 467- 479.

القضاة، محمد حامد، والطراونة؛ نجاة صالح (2011). واقع التمكين الإداري للمرأة الأردنية العامة والمعوقات المؤثرة فيه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 26(4)، 133- 178.

الكبيسي، جنان (2016). التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة بغداد من وجهة نظر المعاونين والمعاونات. *مجلة الأستاذ*، 216(2)، 303 – 332.

ملحم، سليم (2006) . *لتمكين كمفهوم إداري معاصر*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

مديرية تربية الطفيلة، (2019)، *قسم الاشراف التربوي*. الطفيلة، الأردن.

المعاني، أيمن؛ الحكـ وأخو ارشيدة، عبد الحكيم (2009). التمكين الإداري وآثاره في إبداع العاملين في الجامعة الأردنية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 2(5)، 234- 258.

**Reference:**

Abu Tu'ma, N. & Ashour, M. (2016). The Role of Public Schools Principals inside the Green Line in Teachers' Empowerment and its Relationship with Some Demographic Variables From Teachers' Point of View. *Jordan Journal of Educational Sciences*,12 (2), 255-267.

AL Kubis. J. (2016). Administration enabling for secondary school head masters at Baghdad government from the assistants' point of view. *Alustath journal*, 216(2) 303- 332.

Al-Maany, A, & Akhoershaideh, A. (2009). The Impact of Managerial Empowerment on Employees Innovation at The University of Jordan. *Jordan Journal of Business Administration*,5(2).234- 259.

Al-Omari, A. and Kamal, N. (2011). the degree of principals' practice for teachers' empowerment and its relationship with teachers' organizational commitment as perceived by the capital governorate teacher. *Dirasat: Educational Sciences*, 38(2), 467-479.

Al-Qudah ,M. & Al tarawneh, N. (2011). The Sates of Women Administrative Empowerment in Jordanian Public Universities and Influencing Organizational, Social, and Personal Obstacles from the Faculty Members. *Mutah Lil-Buhuth wad-Dirasat*, 26(4), 133 – 178.

Al-Raqqad, H & Abu Dayeh, A. (2012). Transformational Leadership of Academic Leaders in Official Jordanian Universities and its Relation with Teaching Staff Empowerment. An-Najah University *Journal for Research: Humanities* 26(5),1192- 1216.

Al-tarawneh, I & Al-Nahdi, S. (2017). Empowerment and Managerial Skills for Saudi Female Managers: Female School Principals at Khamis Mushayt Governorate. *Al-Hussein Bin Talal's University Journal of Research* 3(1), 35- 56.

Al Zaeem, M. (2014). *Scope of application of management by empowerment by Principals of High Schools in the Gaza*

*governorates and its relationship with the level of performance of their teach*. (Unpublished Master Theses). The Islamic university, Gaza.

Babtain, W. (2013). *The enabling degree of primary schools' principles at Holy Makkah to their teacher from the viewpoints of educational supervisors, principals and teacher*. (Unpublished Master Theses)., UMM A-LQURA University, Maca.

Balyer, A. (207). Teacher Empowerment: School Administrators Roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(70):1-18.

Bowen, D & Lawler. (1992). The empowerment of service workers; what, why, How and When. *Sloan Management Review*, 33(3), 9- 31.

Daradkah, A. (2017). Administrative Empowerment and its Relationship to Organizational Excellence with Academic Leaders at Taif University from the Faculty Members Perspective. *An-Najah University Journal for Research: Humanities*, 8(31), 1258- 1296.

Fox, J. (1998). *Employee empowerment an apprenticeship model*. Barney school of business: university of halyard.

Khalill, N. (2012). *Empower ment and its Impact on Employees' Performance at the Centers of Jordanian Ministries from Employees' Perspective*. (Unpublished Master Theses), Yarmouk University, Jordan.

Latifa, B. (2017). The effect of structural empowerment on psychological empowerment in the private health care in Biskra, Algeria. *Journal of Economic World*. 5(2), 129-137.

Melhem, Y. (2006). *Empowerment: A contemporary administrative concept*. Egypt: Arab Organization for Administrative Development.

Orit, U, Izhak, F. & Elite, O. (2014). Empowerment amongst teachers holding leadership positions, *Teachers and Teaching*, 20(6), 704-720.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2013). *Research methods for business: A skill-building approach*. (5th ed.). Haddington: John Wiley & Sons.31 (3). 359-375.

Wan. E. (2005). Teacher empowerment: Concepts, and implications for school in Hong Kong. *Teacher College Record*, 107(4).842-861.

Weshah, H. (2012). The Perception of Empowerment and Delegation of Authority by Teachers in Australian and Jordanian Schools: Comparative Study. *European Journal of Social Sciences*.

Tafila Education Directorate (2019). *Educational Planning Department*. Tafila, Jordan.

Tindowen, D. (2019). Influence of empowerment on teachers' organizational behaviors. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 617 – 631.

Balyer, A. (207). Teacher Empowerment: School Administrators Roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(70):1-18.

Bowen, D & Lawler. (1992). The empowerment of service workers; what, why, How and When. *Sloan Management Review*, 33(3), 9- 31.

Fox, J. (1998). *Employee empowerment an apprenticeship model*. Barney school of business: university of halyard.

Latifa, B. (2017). The effect of structural empowerment on psychological empowerment in the private health care in Biskra, Algeria. *Journal of Economic World*. 5(2), 129.

Orit, U, Izhak, F & Elite, O. (2014). Empowerment amongst teachers holding leadership positions, *Teachers and Teaching*, 20(6), 704-720.

Wan. E. (2005). *Teacher empowerment: Concepts, and implications for school in Hong Kong*. Teacher College Record, 107(4).842-861.

Weshah, H. (2012). The Perception of Empowerment and Delegation of Authority by Teachers in Australian and Jordanian Schools: Comparative Study. *European Journal of Social Sciences*. 31 (3). 359-375.

Tindowen, D. (2019). Influence of empowerment on teachers' organizational behaviors. European *Journal of Educational Research*, 8 (2), 617 – 63