جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التّربية والتّعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس

Administrative Empowerment Degree and its Relation to School Discipline Among Government School Principals in Directorates of Education in (the Northern Governorates) in Palestine from the School Principals' Perspective

إعداد:

محمد عزيز محمد سلامة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

شباط 2022م

جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التّربية والتّعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس

Administrative Empowerment Degree and its Relation to School Discipline Among Government School Principals in Directorates of Education in (the Northern Governorates) in Palestine from the School Principals' Perspective

إعداد:

محمد عزيز محمد سلامة

بإشراف:

د. باسم محمد شلش

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

شباط 2022م

درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التّربية والتّعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس

Administrative Empowerment Degree and its Relation to School Discipline Among Government School Principals in Directorates of Education in (the Northern Governorates) in Palestine from the School Principals' Perspective

إعداد:

محمد عزيز محمد سلامة

بإشراف:

د. باسم محمد شلش

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2022/2/6م

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور باسم محمد شلش	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً رئيساً .....
الأستاذ الدكتور يحيى ندى	جامعة القدس المفتوحة	عضواً .....
الدكتورة ايناس عباد العيسى	الجامعة العربية الامريكية	عضواً .....

تفويض وإقرار

أنا الموقع أدناه محمد عزيز محمد سلامة؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات، أو المؤسسات، أو الهيئات، أو الأشخاص عند طلبهم، بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير، عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ: **درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التّربية والتّعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس**. وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: محمد عزيز محمد سلامة

الرقم الجامعي: 0330011920026

التوقيع :

التاريخ: 2022/2/6

الإهداء

إلى نبع الحنان ومن تعلمت منها معنى الصبر والايمان والتفاؤل

والدتي الغالية أطال الله في عمرها.

إلى قدوتي في الحياة الذي ترك فيَّ بصمه لن أنساها وهي المثابرة، وأن أضحي من أجل العلم لأنه الرصيد الدائم الذي يفتخر ويعتز به، وعلمني كيف نحب الوطن لأنه أغلى ما نملك

والدي الغالي الأستاذ عزيز الشعيبي أطال الله في عمره.

إلى شريكة حياتي الغالية التي تحملت الكثير من أجلي وكانت وما زالت السند الأول

زوجتي نهى.

إلى أغلى ما في وجودي إلى روح الروح والقلب ودقاته إلى من هم قطعة مني إلى من هم سبب سعادتي في الحياة أبنائي الأعزاء يمان– جوان.

إلى السند الذي أفتخر وأعتز بهم إلى من كانوا نبراس يضيء حياتي الأشقاء

الدكتور علاء والأخ بهاء.

إلى الشقيقات وحبيبات القلب الغاليات على قلبي وأزواجهنّ وأبنائهنّ أطال الله في أعمارهم.

إلى الأعزاء في مكتب التربية والتعليم/ سلفيت ومعلمي مدرستي ذكور بديا الأساسية العليا الأكابر.

إلى دكتوري الغالي وهو بمقام الأخ الداعم لي دكتوري باسم شلش شكراً له على جهوده.

إلى روح الشهيد الرمز ياسر عرفات رمز الرجولة والكرم وإلى من صنعوا العز والشرف لهذا الوطن

الغالي شهداءنا الأبراء بمختلف الانتماء والأطياف، وإلى من دافعوا عن ثرى هذا الوطن الغالي القابعين خلف قضبان الاحتلال أسرانا البواسل، إلى من سالت الدماء الزكية وهي

تدافع عن ثرى الوطن الغالي جرحانا البواسل رمز التضحية والبطولة.

إلى كل طلاب هذا العالم ..... إلى طلاب وطني الحبيب الذي أعتز وأفتخر به فلسطين.

أهديكم هذا الجهد المتواضع الذي تمثل في رسالتي.

الباحث: محمد عزيز محمد سلامة

شكر وتقدير

الشكر أولاً وأخيراً للخالق، وإلى من كان الداعم والمساند والمعزز الذي عمل معي بكل جهد وإخلاص من أجل أن تخرج رسالتي بأفضل حلتها، الذي علمني معنى الصبر من أجل أن يصل الإنسان إلى الهدف المنشود، د. باسم شلش، مشرفي على هذه الرسالة.

إلى من أمضوا وقتاً كبيراً من وقتهم الثمين وهم يقرؤون ويراجعون رسالتي، أعضاء لجنة المناقشة، أشكرهم على الملاحظات التي أثروا بها رسالتي.

إلى الأساتذة الأكارم الذين لم يبخلوا بأي معلومة علينا طوال مسيرتنا الدراسية، فكانوا السند والداعم لنا في جميع مراحل الدراسة.

إلى عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة، والهيئة الإدارية في الدراسات العليا، أشكركم من أعماق قلبي على جهودكم التي بذلتموها.

إلى من هو بمقام أخ كبير، الأستاذ ياسر سلامة الذي كان المشجع الأول لإكمال دراسة الماجستير، ولم يبخل علي بأي معلومة قيّمة، نعم الأخ والصديق والداعم والمساند الذي أفتخر وأعتز به.

إلى الأخت عبير سلامة مشرفة اللغة العربية في مكتب التربية والتعليم/ سلفيت شكراً لجهودها المبذولة في تدقيق هذه الرسالة.

إلى الأخ معزوز صبيح مشرف اللغة الانجليزية في مكتب التربية والتعليم/ سلفيت شكراً لجهوده المبذولة في الترجمة لملخص الرسالة باللغة الانجليزية.

إلى من كان داعماً ومعززاً ومسانداً لي في كتابة رسالتي، الأستاذ مروان زهد صاحب القلب الطيب، أشكرك من أعماق قلبي.

الباحث: محمد عزيز محمد سلامة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
التفويض والإقرار	د
الإهداء	هـ
شكر وتقدير	و
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ي
قائمة الملاحق	ل
الملخص باللغة العربية	م
الملخص باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	12-1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة ومحدداتها	10
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	51-13
الإطار النظري	39-14
الدراسات السابقة	51-40
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	63- 52
منهجية الدراسة	53
مجتمع الدراسة وعينتها	53
أدوات الدراسة وخصائصها	55
متغيرات الدراسة	60
إجراءات تنفيذ الدراسة	61

المعالجات الإحصائية	62
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**95-65**
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	66
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	73
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	75
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	76
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	78
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	79
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	82
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	84
النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	85
النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	86
النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	87
النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	88
النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة	89
نتائج المقابلات	**90**
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	**111-96**
تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها	97
تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها	98
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	100
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	100
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	101
تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	102
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	103
تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	104
تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	105
تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	106
تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها	107
تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها	108

تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها	**108**
التوصيات والمقترحات	**110**
المراجع باللغة العربية	**112**
المراجع باللغة الإنجليزية	**122**
الملاحق	**124**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية والعامة	54
2.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التمكين الإداري مع الدرجة الكلية للمجال (ن=20)	57
3.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الانضباط المدرسي مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=20)	57
4.3	معاملات الثبات لمقاييس الدراسة بطريقة معامل كرونباخ ألفا	58
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس التمكين الإداري وعلى المقياس ككل مرتبة حسب قيمة المتوسط الحسابي	66
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال الهيكل الإداري	67
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المشاركة في اتخاذ القرار	68
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال الاتصال الفعّال	68
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال النمو المهني	69
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال التعليمات والقوانين	70
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال تفويض الصلاحيات	71
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال الحوافز	71
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)	72
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمحور الانضباط المدرسي	73
11.4	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير الجنس	75
12.4	المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية حسب المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير مستوى المدرسة	77
13.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية حسب المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير مستوى المدرسة	77
14.4	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير الجنس	79
15.4	المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية حسب المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	80
16.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية حسب المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	80
17.4	اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب مجال الهيكل الإداري،	82

	تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	
18.4	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير موقع المدرسة	**82**
19.4	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لمستوى ممارسة الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعا لمتغير الجنس	**84**
20.4	المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير مستوى المدرسة	**85**
21.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لمستوى ممارسة الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير مستوى المدرسة	**85**
22.4	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لمستوى ممارسة الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعا لمتغير المؤهل العلمي	**86**
23.4	المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	**87**
24.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لمستوى ممارسة الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	**87**
25.4	نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لمستوى ممارسة الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعا لمتغير موقع المدرسة	**88**
26.4	معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة ممارسة التمكين الإداري ومستوى ممارسة الانضباط المدرسي	**89**

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	كتاب التحكيم	125
ب	أدوات الدراسة قبل التحكيم	126
ت	قائمة المحكمين	133
ث	أدوات الدراسة بعد التحكيم	134
ج	كتاب تسهيل المهمة	140

درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التّربية والتّعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس

إعداد: محمد عزيز محمد سلامة

بإشراف: الدكتور باسم محمد شلش

2022

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التّربية والتّعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين، من وجهة نظر مديري المدارس. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، واختيرت عينة عشوائية بسيطة، ضمت (319) من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية طبقت عليهم الاستبانة، كما شملت (10) من مديري المدارس من مجتمع الدراسة وخارج العينة أجريت معهم مقابلة، وذلك لأغراض الحصول على البيانات النوعية لإثراء نتائج الدراسة الكمية.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية جاءت مرتفعة، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.81)، وأظهرت نتائج المقابلة أن أهم الوسائل التي تمنحها الوزارة للمديرين تفويض الصلاحيات، وجاء مستوى الإنضباط المدرسي مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.22). كما أظهرت نتائج المقابلة أن أهم المرتكزات لعملية الانضباط المدرسي وضوح ومرونة القوانين والتعليمات المتعلقة بالانضباط. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية تبعاً لمتغيرات (الجنس، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة). وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات ممارسة الانضباط المدرسي باختلاف: (الجنس، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة). كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين درجة ممارسة التمكين الإداري ومستوى ممارسة الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين حيث بلغ (34).

الكلمات المفتاحية: التمكين الإداري، الانضباط المدرسي، مديري المدارس الحكومية، المحافظات الشمالية.

Administrative Empowerment Degree and its Relation to School Discipline Among Government School Principals in Directorates of Education in (the Northern Governorates) in Palestine from the School Principals' Perspective

Preparation: Mohammad Aziz Mohammad Salama
Supervision: Dr. Basem Shalash
2022

Abstract

The study aimed to find out the degree of administrative empowerment and its relationship with school discipline among the principals of government schools in the directorates of education in the (Northern Governorates) of Palestine, from the school principals' point of view. The study adopted the descriptive correlative approach, and a simple random sample was chosen that included (319) principals of government schools in the Northern Governorates, who the questionnaire was applied on. The study also included (10) school principals from the study community and outside the sample, with whom an interview was conducted, for the purpose of obtaining qualitative data to enhance the quantitative study results.

The results of the study showed that the degree of administrative empowerment among government school principals in the Northern Governorates was high, as indicated by the arithmetic average, which reached (3.81). The results of the interview showed that the most important means granted by the Ministry to principals is the delegation of powers, and the level of school discipline practice was high, as indicated by the arithmetic average, which amounted to (4.22). The results of the interview also showed that the most important pillars of the school discipline process are the clarity and flexibility of laws and instructions related to discipline. The results of the study also showed that there were no statistically significant differences in the average degree of administrative empowerment practice among government school principals according to the variables (gender, school level, educational qualification, years of experience, and school location). The results also indicated a statistically significant positive correlation at the significant level ($\alpha \leq .05$) between the degree of practicing administrative empowerment and the level of practicing school discipline in government schools in the directorates of education in the "Northern Governorates" in Palestine where it reached (.34).

Key words: Administrative empowerment, School discipline, Government school principals, Northern Governorates.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

تعد المؤسسات التعليمية لا سيما المدارس من المؤسسات الأكثر حساسية، خاصة وأنها تشكل المنظومة المنتجة للكفاءات العلمية المستقبلية، التي يتوقف عليها معيار التنمية لدى المجتمعات المختلفة، ويمثل مديرو المدارس العنصر الأكثر حيوية وأهمية في مجال العمل الإداري المدرسي، وإنجازه بالشكل المطلوب. وتعد صلاحيات مديري المدارس ومسؤولياتهم ضمن الحدود الإدارية والتفويض المخول لهم من قبل التنظيم المؤسسي الذي يوجه أداء المدارس ويشرف عليها، ويتابع عمل مديري المدارس ومدى التزامهم باللوائح والتعليمات الإدارية والفنية الموجهة إليهم عبر التسلسل الإداري في النظام الهيكلي المؤسسي لوزارة التربية والتعليم.

في ظل التطور العلمي والتقني، والتسارع الهائل في المعلوماتية، وتزايد حاجة المؤسسات لتبني إستراتيجيات فاعلة لتحفيز العاملين فيها نحو تحقيق الأهداف المطلوبة، أصبح من الضروري والمهم لهذه المؤسسات –وعلى رأسها مؤسسات التعليم– أن تركز اهتمامها على العنصر البشري، واستثارة دافعيته، وتحسين مستوى أدائه، الأمر الذي يجعل من التمكين الإداري عنصراً مهماً في هذا الإطار؛ لما له من دور في تحقيق الانضباط في المؤسسات التربوية "المدارس" وأثر ذلك على التحصيل العلمي وسير العملية التعليمية بسلاسة كما ينبغي (خلف الله، 2017).

يعد العنصر البشري أحد مقومات المنظمة، التي يجب الحفاظ عليه لسعي لتطويرها من أجل الرقي بها نحو الأفضل، لتحقيق الأهداف الموضوعة، ولا تستطيع أي منظمة أن تعمل بكفاءة وفاعلية دون الاهتمام بمواردها البشرية، وبذل الجهد والمال والوقت لاختيار أفضلهم كفاءة وتمكينهم، فتوفر لهم التدريب المناسب وتمنحهم مزيداً من الحوافز ومزيداً من التفويض في

الصلاحيات، واتخاذ القرارات بالمشاركة، كما تشجعهم على المبادأة والإبداع، والمقصود من تمكين الموظف رفع قدرته على اتخاذ القرارات بنفسه ودون إرشاد الإدارة (بدير وآخرون، 2015).

يعتمد التمكين الوظيفي بوصفه أحد المداخل الإدارية للتطوير والتحسين الإداري المستمر على إيجاد الثقة بين الإدارة والعاملين، ومشاركتهم في اتخاذ القرار، وكسر الحدود الإدارية والتنظيمية الداخلية بين الإدارة والعاملين، والاهتمام بنظم تحفيز العاملين وتوجيههم، وغرس مبدأ ديمقراطية الإدارة، ودعم مفهوم العمل بروح الفريق، وتحسين جودة الخدمة، وتحقيق الرضا، وزيادة الإنتاجية، والفاعلية التنظيمية، والاستثمار الأمثل للطاقات الكامنة لدى العاملين، وتحفيزهم ذاتياً، وتحسين مدركاتهم بشأن قدرتهم على أداء أعمالهم، وزيادة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لديهم (أرناؤوط، 2020).

تستند وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في رؤيتها للحد من المشكلات السلوكية في المدارس الفلسطينية إلى الرؤية العامة للوزارة، التي بموجبها تلتزم بتوفير أفضل السبل لإيجاد بيئة تعليمية آمنة تعزز حب الاستطلاع، وتنمي الشخصية الإيجابية، وتدعم إشراك أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي في العملية التربوية؛ بما يعزز التوقعات الإيجابية تجاه أداء الطلبة وتصرفاتهم ليصبحوا مواطنين مسؤولين في مجتمع حضاري متقدم (وزارة التربية والتعليم، 2014).

تُظهر العديد من الدراسات العلمية والتجارب العملية أن للانضباط المدرسي آثاراً إيجابية على مستوى التحصيل العلمي، وأداء المعلمين، والبيئة النفسية العامة، وأجواء العملية التعليمية بعموميتها؛ فكلما كانت مستويات الانضباط المدرسي في حدودها العليا كان مستوى التحصيل أفضل، وأداء المعلمين أعلى في ظل بيئة تعليمية تفاعلية ناجحة. فلا يتحقق الأداء التعليمي المتميز في ظل الفوضى، وعدم الانضباط المدرسي حتى لو توافرت عوامل النجاح المادية المختلفة، وهذا يؤكد أن الانضباط المدرسي عامل مهم ومركزي في مجال قدرة المؤسسات التعليمية

على تحقيق أهدافها العليا المتمثلة في مخرجاتها وهي الطلبة، ومستوى أدائهم وإنجازاتهم، سواء فيما يتعلق بالتحصيل العلمي، أو مستوى الانضباط السلوكي، والقيمي، وفقاً لقيم المجتمع وعاداته وتقاليده (Arum & Ford, 2012).

إن انتشار ثقافة التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية على مستوى المدارس بمراحلها المختلفة لهو أمر غاية في الأهمية على صعيد إيجاد قيادات مدرسية ميدانية رديفة للقيادات الإدارية العليا، بحيث تكون قادرة على الإبداع وتحمّل المسؤوليات حيثما اقتضت الضرورة، الأمر الذي سيؤدي إلى إيجاد مستويات متميزة من الانضباط العام في المدارس؛ لارتباط حالة الانضباط المدرسي وبشكل وثيق بمؤهلات ومهارات الإدارات المدرسية، وطواقم الهيئات التدريسية بالمقام الأول، ومدى قدرتها على إدراك مهارات الضبط المدرسي بزواياها التربوية والقانونية والأخلاقية (الفاضل، 2009).

تحاول هذه الدراسة تقصي درجة التمكين الإداري لمديري مدارس المحافظات الشمالية ومدى تأثير ذلك في مستوى الانضباط المدرسي العام في المدارس الفلسطينية، وتأثير ذلك في الأداء العام لتلك المدارس ومدى تحقيقها لأهدافها المطلوبة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

ما زالت عدد من مؤسساتنا التربوية تدار بنظريات تقليدية في الوقت الذي أصبحت فيه السمة الغالبة على بيئة العمل المحيطة هي التحديث، والتغيير السريع. نتيجة لذلك كان على النظام التربوي أن يستجيب لكل التحديات المحيطة، ويوفر كل متطلبات التطوير، والتجديد، والتمكين بما يضمن مرونة في اللوائح والأنظمة، وتقليل عدد المستويات التنظيمية، والتحسين المستمر، وتعزيز ثقافة الإنجاز من خلال تحقيق الجو المناسب.

قد أشارت الدراسات السابقة إلى موضوع التمكين الإداري، وعلاقة ذلك بمتغيرات لها علاقة بالعملية التعليمية مثل: تعزيز ثقة المرؤوسين بأنفسهم، وزيادة دافعيتهم للعمل، وتعزيز الروح المعنوية لديهم، والعمل كفريق، كل ذلك كان له تأثير على الانضباط المدرسي، كما أشارت الدراسات إلى أهمية التمكين الإداري، ودوره الحيوي، وتأثيره الإيجابي في دفع متغيرات العملية التعليمية نحو الأداء الأفضل، لا سيما في مجال الانضباط المدرسي الذي يساعد في تحسين تحصيل الطلبة، مما يؤكد على ضرورة الاهتمام بعملية التمكين الإداري، وجعلها فلسفة تربوية عامة ضمن سياسات وزارات التربية والتعليم بوجه عام (سالم، 2016).

بناءً على ما تقدم، وما لاحظه الباحث بوصفه مديراً لإحدى المدارس في محافظة سلفيت، فقد سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين وعلاقته بالانضباط المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس؟

السؤال الثاني: ما مستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس؟

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين تعزى إلى متغيرات: (الجنس، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وموقع المدرسة)؟

السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة التمكين الإداري ومستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين؟

3.1 فرضيات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، وضعت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية

والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين تعزى إلى متغير موقع المدرسة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين تعزى إلى متغير موقع المدرسة.

الفرضية الحادية عشر: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجة التمكين الإداري ومستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس.

4.1 أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أولاً – التعرف إلى درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في " المحافظات الشمالية" في فلسطين.

ثانياً – التعرف إلى مستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين.

ثالثاً – التعرف إلى الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في" المحافظات الشمالية " في فلسطين تعزى إلى متغيرات (الجنس، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة).

رابعاً – التعرف إلى الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس في مديريات التربية والتعليم في" المحافظات الشمالية " في فلسطين تعزى إلى متغيرات (الجنس، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وموقع المدرسة).

خامساً – الكشف عن العلاقة بين درجة التمكين الإداري ومستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في" المحافظات الشمالية " في فلسطين.

5.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال موضوع البحث ومضمونه وبقدر أهمية البحث تكون جدواه وأثره الإيجابي في خدمة أهدافه في المجتمع، وقد تمثلت أهمية هذه الدراسة البحثية في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

تتجلى أهمية الدراسة من الناحية النظرية في عدة محاور:

1- تشكل قاعدة معرفية في درجة التمكين الإداري ومستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس.

2- تستمد أهميتها من كونها تعالج موضوعاً حيوياً في المجتمع ألا وهو التمكين الإداري والانضباط المدرسي، وبالتالي ستشكّل هذه الدراسة منطلقا مهماً للدراسات ذات العلاقة بهدف التّوسع والبناء عليها في مجالات أخرى حول الموضوع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة في إضافة قاعدة بيانات جديدة ومقبولة؛ تسهم في:

1- تقديم تغذية راجعة للمسؤولين وصانعي القرار للأخذ بعين الاعتبار أهم التوصيات لتطوير درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية ومستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.

2- تمثّل أهمية للباحث في مجال عمله كمدير مدرسة، وتساعد في إثراء المكتبة العربية بهذا النوع من الدراسات.

3- قد تسهم في إفادة المسؤولين وذوي العلاقة في مجالها ومضمونها في مكاتب التربية والتعليم ووزارة التربية على حدّ سواء، وتشكل أساساً عملياً للباحثين وطلبة الدراسات العليا.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة وتعميماتها بالعوامل الآتية حيث ستجري هذه الدراسة في إطار المحددات الآتية:

1.6.1 الحدود المكانية: اقتصرت على مديريات التربية في "المحافظات الشمالية" في فلسطين.

2.6.1 الحدود الزمنية: اقتصرت إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي 2020-2021.

3.6.1 الحدود البشرية: اقتصرت على مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين.

4.6.1 الحدود المفاهيمية: تتمثل حدود الدراسة المفاهيمية في تفسير مصطلحات التمكين الإداري والانضباط المدرسي وتوضيح أهم المتغيرات والمفاهيم ذات العلاقة والصلة.

5.6.1 الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في استجابات المبحوثين على فقرات أداة الدراسة الذين ستكون الدراسة من وجهة نظرهم.

كما أن تعميم نتائج الدراسة الحالية سيكون مقيداً بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

التمكين الإداري اصطلاحاً: "عملية تتضمن مجموعة من الممارسات التحفيزية بهدف تحسين الأداء، وزيادة فرص مشاركة العاملين وانخراطهم في عملية اتخاذ القرارات، وإزالة أية قيود بين العاملين والإدارة العليا" (Meyerson & Dewettinck, 2012).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قيام المسؤول بتفويض صلاحياته أو جزء منها للموظفين بحيث يكون لديهم حرية اتخاذ القرارات في إطار عمل مؤسساتهم، بعيداً عن المركزية والقرارات البيروقراطية، إضافة إلى تزويد هؤلاء الموظفين بالمهارات والخبرات اللازمة لهم في مجال عملهم.

مدير المدرسة اصطلاحاً: "المسؤول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها: التربوية، والتعليمية، والإدارية، والاجتماعية، والقدوة الحسنة لزملائه، ويؤثر على سلوك وتوجهات العاملين من حوله لإنجاز أهداف محددة" (وزارة التربية والتعليم، 2008: 33).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الشخص الذي يشغل أعلى منصب إداري داخل التنظيم الهيكلي للمؤسسة التعليمية "المدرسة"، وهو المسؤول المباشر عن الأعمال والأنشطة الفنية والإدارية كافة داخل مدرسته، كما يعد المسؤول أمام مديرية التربية عن أي خلل فني أو إداري قد يحدث في مدرسته.

الانضباط المدرسي اصطلاحاً: "الإجراءات التي تهدف إلى تدعيم العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعيق وصولها إلى أهدافها، ولا سيما ما كان منها ناجماً عن صعوبات التكيف لدى بعض

الطلبة مع البيئة المدرسية، بحيث يتمثل الطلبة مفاهيم الانضباط الذاتي، وينعكس ذلك على أنماط سلوكهم الإيجابي والبناء، واكتسابهم لأنماط السلوك الاجتماعي المقبولة، وهو من الواجبات التي تقع على جميع أفراد المجتمع المدرسي وبالأخص مدير المدرسة ومعلميها"(عطوى، 2014: 106).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مفهوم يعبر عن حالة الالتزام بتطبيق التعليمات والقوانين المدرسية واللوائح كافة ذات العلاقة، بما يسهل سير العملية التعليمية بالشكل المطلوب ودونما أي عوائق.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 التمكين الإداري

2.1.2 الانضباط المدرسي

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالتمكين الإداري

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالانضباط المدرسي

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل توضيحاً عاماً للأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات النظرية المتعلقة بها، حيث سيتم مناقشة متغيرات الدراسة الأساسية وهي التمكين الإداري باعتباره عنصراً هاماً في تفعيل دافعية العاملين وتحفيز نشاطهم وتعزيز الرضا الوظيفي لديهم داخل المؤسسات التعليمية التي يعملون فيها، كذلك سيتم مناقشة مفهوم الانضباط المدرسي باعتباره متطلباً أساسياً ينعكس أثره على جودة التعليم وبالتالي المساهمة في رفع مستوى التحصيل العلمي لدى طلبة المدارس.

1.2 الإطار النظري

مقدمة

يمثّل التمكين الإداري نهجاً إدارياً حديثاً يتحقق من خلال مبدأ تفويض الصلاحيات من قبل مسؤول الهيئة الإدارية إلى مرؤوسيه، ومن هم في المستويات الإدارية الأدنى منه في التسلسل البيروقراطي المتعارف عليه، وتكمن أهمية التمكين الإداري في إفساح المجال أمام المرؤوسين بحرية مساحة أكبر في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤوليات الموكلة إليهم، وتنمية روح الإبداع، والاعتماد على الذات، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على أداء المؤسسات دون أدنى شك.

عليه تظهر أهمية التمكين الإداري بوضوح في المؤسسات التعليمية لا سيما المدارس منها، خاصة في مجال تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين فيها، الذي بدوره يؤثر على الانضباط المدرسي الذي يعد تحقيقه من الأولويات الرئيسة التي لا بد منها، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية بالشكل المطلوب، حيث يؤدي غياب الانضباط المدرسي إلى التسبب في حالة من الفوضى التي لا يمكن من خلالها أن تسير العملية التعليمية كما هو مراد لها، ومن هنا تظهر أهمية تفويض

الصلاحيات وتحقيق فلسفة التمكين الإداري في مجال المؤسسات التعليمية عموماً وتحديداً المدارس منها(الطعاني والسويعي، 2013).

في مجال الحديث حول التمكين الإداري ينبغي مراعاة الظروف والشروط والمعايير التي ينبغي توافرها في موضوع تفويض الصلاحيات والتمكين، فلا شك أن هنالك معطيات عامة ينبغي توافرها خلال تفويض الصلاحيات من قبل المسؤول تجاه مرؤوسيه، لعل من أهمها الظروف البيئية للمؤسسة التعليمية نفسها، وعدد طلابها، ومستوياتهم العلمية، والمرحلة الدراسية، وطبيعة الهيئة التدريسية، والمجتمع المحلي، وطبيعة المؤهلات التربوية والعلمية وسنوات الخبرة لكل من المديرين والمعلمين على حد سواء، حيث إن لتلك الاعتبارات أهمية بالغة في مجال تحديد آليات تفويض الصلاحيات ومستواها، فكل بيئة تعليمية لها ظروفها الخاصة التي من خلالها تتحدد طبيعة ومستويات التمكين الإداري ومستوياته المسموح بها (شقورة، 2015).

من خلال هذا الإطار النظري سيتم التعرض لكافة المتغيرات المتعلقة بهذا الشأن وبما يرتبط بمتغيرات الدراسة الرئيسة ويخدمها، وهي المتغير المستقل وهو التمكين الإداري، والمتغير التابع وهو الانضباط المدرسي.

1.1.2 التمكين الإداري

ويعرّف التمكين الإداري على أنه تفويض مديري المدارس صلاحيات وظيفية في إطار المؤسسات التعليمية التي يعملون فيها وتحفيزهم وتدريبهم وتزويدهم بالخبرات اللازمة (الجرايدة والمنوري، 2014).

كما يمكن تعريف التمكين الإداري بأنه جميع الأنشطة التي تؤهل العاملين للمشاركة في إدارة المؤسسة التي يعملون فيها، من خلال تفويضهم صلاحيات تضمن ذلك (الكريمين، 2013).

وقد عُرِّف التمكين الإداري بأنه تفويض الصلاحيات من الرئيس لمرؤوسيه وتركهم ينفذون أعمالهم دون تدخل وبحرية تامة، بعد تأهيلهم الكافي لأداء تلك المهمة، وتوفير البيئة المناسبة والملائمة لعملهم (Anderson & Sandman, 2009).

في حين كان مفهوم التمكين الإداري يتمحور حول قدرة العاملين على إنجاز الأعمال الموكلة إليهم في المؤسسة الإدارية دون تدخل مباشر من المسؤول، حيث يعمل المرؤوسون في ظل صلاحيات كاملة ومساءلة تامة (ستوم، 2011).

قد يساعد التمكين الإداري ويسهم في تهيئة العاملين لتحمل المسؤولية والاعتماد على الذات وزيادة دافعيتهم وتحفيزهم ورفع مستوى انتمائهم للمؤسسة التي يعملون فيها، وبالتالي تعزيز حرصهم على نجاحها وإنجاحها، ويأتي هذا كله من خلال تفويض الصلاحيات والبعد عن المركزية الجامدة وقوالب البيروقراطية الجاهزة، وتأهيل العاملين من خلال تقديم الخبرات لهم وتدريبهم في مجال عملهم (السكارنة، 2010).

بناءً على ما تقدم يرى الباحث أن مفهوم التمكين الإداري هو مفهوم إجرائي تطبيقي ينعكس أثره على مستوى أداء المؤسسات التعليمية بوجه عام، من خلال قيام أقسام إدارات الميدان في مديريات التربية والتعليم–على سبيل المثال– بتفويض جزء من صلاحياتها لمديري المدارس، الأمر الذي يمكّنهم ويساعدهم في تنفيذ مهامهم وأنشطتهم التطبيقية بسهولة ويسر، كما يزيد التمكين الإداري من دافعية المديرين وحافزيتهم تجاه عملهم، ويجعلهم جزءاً من ذلك العمل بانتماء وتفانٍ في تحقيق الأهداف المطلوبة للمؤسسة، بما في ذلك تحقيق أعلى مستوى ممكن من الانضباط العام في مدارسهم، الذي بدوره ينعكس على الأهداف العامة لهذه المدارس والمتمثلة في رفع مستوى التحصيل العلمي من جهة، وتحقيق رسالة التعليم في جوانبها القيمية والأخلاقية من الجهة الأخرى.

1.1.1.2 أهمية التمكين الإداري

للتمكين الإداري أهمية متعددة الجوانب، منها ما يتعلق بالموظف، ومنها ما يعود بالنفع على المؤسسة التي يعمل فيها الموظف، فما من شك أن تفويض الصلاحيات من قبل ربّ العمل لصالح موظفيه بعد تزويدهم بالمهارات اللازمة والتدريبات المطلوبة علميا وعمليا، ما من شك أن ذلك سينعكس على نفسية الموظف ويحسن من دافعيته للعمل والانتماء للمؤسسة التي يعمل فيها، كما يعزز التمكين ثقة المرؤوس بنفسه وبرئيسه، فيجعله يسعى بقوة وبكل ما لديه من طاقات وإمكانات بهدف خدمة مؤسسته وتطورها (الدوري وصالح، 2009).

للتمكين الإداري آثار إيجابية عديدة تعود بالنفع على المؤسسة وربّ العمل، من خلال تحسين أدائها، ورفع مستوى جودة مخرجات الإنتاج بالشكل المطلوب، حيث يفسح التمكين الإداري أمام المسؤول المجال للانشغال في أمور أكثر أهمية؛ ما يسهم في تحقيق المؤسسة لأهدافها العليا بشكل أكثر يسراً وسهولة (الطائي وقداده، 2008).

وبذلك تتضح مدى أهمية التمكين الإداري لكل من الموظف أو العامل، وكذلك الحال بالنسبة للمؤسسة نفسها ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها.

2.1.1.2 متطلبات التمكين الإداري

للتمكين الإداري متطلبات وشروط ينبغي توافرها حتى ينجح في تحقيق الأهداف المرجوة منه، حيث يعدّ مبدأ تفويض الصلاحيات من قبل رب العمل لمرؤوسيه شرطا أساسيا لنجاحه، كما يتطلب التمكين تزويد المرؤوسين بالمهارات والخبرات والمعارف كافة التي يحتاجون إليها في عملهم (Spreitzer, 2008).

لنجاح عملية التمكين الإداري ينبغي لربّ العمل أن يفسح المجال أمام مرؤوسيه في المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بنشاطهم داخل المؤسسة وبالتالي سيكون الموظف جزءاً من المهام

والأعمال المنوطة به، حريصاً على إنجاح العمل بكل طاقاته وليس مجرد منفذ للأوامر والتعليمات، كذلك يعدّ مفهوم العمل بروح الفريق الواحد متطلباً هاماً يساهم في إنجاح مبدأ التمكين الإداري، حيث يتشارك الفريق في وجهات النظر للحصول على القرار الأكثر صواباً منه في حالة القرارات الفردية أو الارتجالية (المحاسنة، 2007).

بالإجمال يرى الباحث أن مفهوم التمكين الإداري يشكل عاملاً مهماً في تطور المؤسسات وقدرتها على تحقيق أهدافها المرجوة، لكن يشترط أن يكون هذا التمكين مدروساً ومبنياً على أسس منطقية تراعي قدرات العاملين وإمكانياتهم، وكذلك متطلبات العمل والأسس التي ينبغي مراعاتها عند تفويض الصلاحيات، وكذلك القوانين والضوابط اللازم تطبيقها من أجل أن يحقق التمكين الإداري مبتغاه دون مشاكل وعوائق.

3.1.1.2 معوقات التمكين الإداري

يعدّ التمكين الإداري شكلاً من أشكال تفويض الصلاحيات والمسؤوليات من قبل الإدارات العليا إلى المستويات الأدنى منها إدارياً، الأمر الذي يعني مزيداً من سلاسة تنفيذ المهمات والابتعاد عن المركزية والقوانين البيروقراطية وقوانينها وقوالبها الجامدة، وهذا ينعكس حسب التوجهات الإدارية الحديثة بشكل أو بآخر على مستويات الأداء؛ لما لذلك من دور مهم في دمج الكوادر الإدارية الدنيا أو الموجودة في ميدان التنفيذ وإشراكها في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات، الأمر الذي يزيد من الدافعية للعمل ويحسّن من نشاط الأفراد العاملين ويزيد من إنتاجيتهم، وبالتالي المساهمة في تحقيق الأهداف العليا للمؤسسات بالشكل المطلوب (البنا والخفاجي، 2015).

لكن يلاحظ أن عملية التمكين الإداري عملية معقدة بعض الشيء وترتبط بتحديات واقعية وعملية أثناء التطبيق، وترجع هذه التحديات إلى معيقات متعددة؛ فمنها ما يتعلق بطبيعة البنية

الإدارية والتسلسل الهرمي البيروقراطي القائم في كثير من المؤسسات، لا سيما المؤسسات ذات العلاقة بالتعليم وهي مديريات التربية والتعليم والمدارس التابعة لها؛ حيث إن النظام الهرمي التسلسلي لا يسمح في كثير من الأحيان بتفويض الصلاحيات للمرؤوسين إلا في حالات معينة وضمن حدود ضيقة للغاية، الأمر الذي يقف عائقاً وحائلاً دون إمكانية تفعيل مبدأ التمكين الإداري بالشكل اللازم والمطلوب حيثما استدعت الضرورة وتطلبت الحاجة (اليعقوب، 2004).

يلاحظ أن القوالب البيروقراطية الجامدة في المؤسسات عموماً وفي المؤسسات الحكومية على وجه التخصيص، لا سيما مؤسسات التعليم، إنما هي أنظمة إدارية هرمية قائمة بوصفها جزءاً أساسياً من النظام المؤسسي الموجود، وليس من السهل تغييرها أو حتى تعديلها بما يتطلبه التمكين الإداري المطلوب، ولعل ذلك له ما يبرره من وجهة نظر المستويات العليا وصانعي القرارات، فمثلاً قد يشكل ضعف خبرات المرؤوسين وقلة تدريبهم وضعف تجاربهم عائقا أساسياً أمام تفويضهم الصلاحيات من قبل المسؤول عنهم؛ لما في ذلك من مجازفة ومخاطر قد تلحق بالمؤسسة، فيلجأ عندها المسؤول إلى مبدأ المركزية الإدارية (البغدادي والبدراوي، 2013).

كذلك قد يمثّل تخوّف بعض المستويات الإدارية العليا من فقدان صلاحياتهم أو جزءاً منها لصالح المستويات الأدنى، وقد يمثّل ذلك عائقاً آخر أمام تفعيل مبدأ التمكين الإداري في المؤسسات المختلفة بما فيها المؤسسات التعليمية، وهذه مشكلة تكاد لا تخلو منها جميع المستويات الإدارية في المؤسسات المختلفة ونظمها الإدارية (Evans & Lindsay , 2017).

كما يشكّل فقدان ثقة الرؤساء بمرؤوسيهم عاملاً آخر من عوامل الإحجام عن تفويض الصلاحيات بسهولة، وقد يرجع ذلك إلى عوامل متعددة لعل من أهمها عدم قناعة المستويات الإدارية العليا بقدرات الموظفين ومهاراتهم وتجاربهم، وضعف خبراتهم اللازمة لإنجاز المهام والأعمال (قريشي والسبتي، 2015).

إضافةً لما تقدم من عوائق وتحديات أمام تطبيق مبدأ التمكين الإداري، يأتي موضوع الحفاظ على سرّيّة بعض المهام والأنشطة الخاصة بالعمل على سلم أولويات بعض القيادات الإدارية العليا، فقد لا تحبذ بعض المستويات العليا في الإدارة اطلاع المستويات الدنيا على بعض أسرار العمل؛ لحساسيتها أو أهمية سريتها، وضرورة إبقائها ضمن صلاحيات الإدارات العليا، لما قد يسببه كشف هذه المعلومات من مشاكل وتعقيدات معينة وبما يمس بأمن المؤسسة أو مستوى أدائها أو طبيعة عملها أو نحو ذلك من قضايا وأمور (البريدي والرشيد، 2012).

أيضاً يلاحظ بأن من معيقات تطبيق مبدأ التمكين الإداري هو التباين الذي قد يكون قائماً حول رؤية الإدارات العليا ورؤية المرؤوسين بخصوص تطبيق أهداف المؤسسة، وعدم الانسجام والتوافق في هذا الصدد، الأمر الذي يجعل الإدارات العليا تحجم عن تفويض صلاحياتها للمستويات الإدارية الدنيا، خوفاً من الخروج عن الإطار المحدد الذي يخدم رؤيتها وأهدافها، التي تتعارض مع رؤية المرؤوسين وطبيعة توجهاتهم في تطبيق الأهداف (Baird &Wang, 2010).

في النهاية قد يكون النظام التقليدي وعدم الرغبة في التغيير من قبل الإدارات العليا عائقاً آخر وتحدياً مباشراً لعدم تفويض الصلاحيات والتمسك بالبيروقراطية وقوالبها الجامدة، حيث ينبغي أن يكون التفويض في الصلاحيات نابعاً من قناعة تامة بجدوى التفويض وإيجابياته في العمل، فقد يكون الأسلوب التقليدي في الإدارة نهجاً مرغوباً به من قبل الكثير من الإدارات العليا باعتباره نهجاً اعتبارياً يمثل لها أهمية اعتبارية معينة تتعلق بقوة النفوذ والسيطرة داخل المؤسسة، حيث يصعب تغيير مثل تلك الرؤى لدى الإدارات العليا بسهولة، ما يمثل تحدياً كبيراً أمام تفعيل التمكين الإداري بالشكل المطلوب في تلك المؤسسات (الأسمر، 2014).

عليه يلاحظ في هذا الإطار أن هنالك العديد من التحديات التي ما زالت تواجه تطبيق التمكين الإداري في المؤسسات المختلفة لا سيما مؤسسات التعليم في فلسطين، فهنالك تحديات

ترتبط بالإدارات العليا وتحبيذها للنمط التقليدي المركزي والتمسك بمبدأ البيروقراطية الجامدة في عملها؛ حفاظاً على نفوذها في المؤسسة ومراكزها الاعتبارية، وكذلك من أجل الحفاظ على بعض أسرار المؤسسات، وقد يكون ذلك لضعف ثقة تلك الإدارات بقدرات موظفيها وخبراتهم ومعارفهم في مجال إنجاز المهمات المطلوبة منهم (الزاملي، 2015).

من جانب آخر يلاحظ أن هنالك معيقات وتحديات أمام تفعيل مبدأ التمكين الإداري على صعيد الموظفين أنفسهم، مثل قلة خبراتهم في مجال العمل، واختلاف رؤاهم مع إداراتهم في مجال إنجاز الأعمال المنوطة بهم، وأخيراً هنالك التحديات المتعلقة بالنظام الهيكلي الإداري للمؤسسات، الذي يفرض نمطاً تسلسلياً بيروقراطياً في مجال توزيع المهام والصلاحيات بين المستويات الإدارية المختلفة داخل المؤسسات، الأمر الذي يستدعي تعديلات جوهرية في هذا النظام قبل الإقبال على أي تفويضات إدارية بهدف تفعيل التمكين الإداري بالشكل اللازم (العمري، 2011).

4.1.1.2 خطوات التمكين الإداري ومراحله

في ظل التزايد المستمر للحاجة لتفويض الصلاحيات، نتيجة تزايد متطلبات العمل وتشعب أعمال المؤسسات وتشابكها وتعقيدها وتداخلها كان لا بدّ من اللجوء إلى التمكين، وزيادة مساحة الصلاحيات لدى العاملين في المؤسسات التعليمية (القضاة والطراونة، 2011).

من جانبٍ آخر، يأتي موضوع تحديد خطوات مرحلية كمستلزمات لتطبيق التمكين الإداري أمراً إجرائياً ينبغي التخطيط له بعناية واهتمام، وهنا يتوجب معرفة أن خطوات التمكين الإداري أو مراحل تطبيقه تتحدد من خلال جانبين يتوقف عليهما نجاح تفعيل التمكين من عدمه، بحيث يتعلق الجانب الأول في مدى قابلية الإدارات العليا وقناعتها بمبدأ تطبيق التمكين وأهميته وجدواه، في حين يتعلق الجانب الثاني بمدى ما يمتلكه الموظفون من مهارات وخبرات ومعارف وتجارب تمكّنهم من القيام بالواجبات المطلوبة منهم بالشكل الصحيح في ظل بيئة التمكين الإداري، من خلال حُسن

استخدام السلطة المفوضة لهم بما يخدم تحقيق أهداف مؤسستهم بالشكل الصحيح ودونما إخفاقات أو تقصير (عفانة، 2014).

إن تطبيق التمكين الإداري الذي يتضمن بالأساس تفويضاً للصلاحيات أو جزءاً منها من قبل المستويات الإدارية العليا للمرؤوسين في المستويات الإدارية الدنيا والتنفيذية، إنما يتضمن وقبل كل شي ضرورة تحديد مبررات التمكين ودواعيه للمؤسسة، فما من شك أن الأهداف العامة للتمكين ينبغي أن تتحدد في مجال رفع كفاءة المؤسسة الإنتاجية، وتحسين خدماتها للجمهور، وتنمية قدرات الموظفين وتطويرها، وزيادة انتمائهم لمؤسستهم وشعورهم بأهميتهم للمؤسسة، وتفعيل مبدأ تحمل المسؤولية لديهم، واعتمادهم على قراراتهم الذاتية، والتشاركية مع إداراتهم في إدارة الأعمال المنوطة بهم وتنفيذها بالشكل الصحيح (ملحم، 2006).

بناءً على ما تقدم، يتضح جلياً أن تفعيل التمكين بحاجة ماسة إلى وجود إيمان به من قبل ربّ العمل أو المستويات الإدارية العليا، وكذلك أهميته في إنجاز المهام بشكل أفضل، وزيادة فاعلية المؤسسات في القيام بواجباتها بالشكل المطلوب، وعدا عن ذلك سيبقى التمكين الإداري مفهوما نظرياً لا يمكن له أن يصل مرحلة التطبيق العملي على أرض الواقع (اندراوس ومعايعة، 2008).

كذلك فإن من خطوات التمكين الإداري ضرورة العمل بروح الفريق المتكامل من خلال مجموعات العمل، سواء على صعيد المرؤوسيين في المؤسسة أو على صعيد علاقة الرؤساء بالمرؤوسين والعكس، من خلال المشاركة والتعاون في تنفيذ المهام، وتذليل المصاعب والتحديات التي قد تواجه الموظفين أثناء تأديتهم لأعمالهم، فالعمل بروح الفريق الواحد يضمن عدم العشوائية والارتجالية في اتخاذ القرارات، كما يكفل تفاعلية الأفكار لتحديد الخيارات المناسبة، وبالتالي التقليل من حدوث الأخطاء والتجاوزات، هذا إضافة إلى أن مبدأ التشاركية في العمل يمنح المرؤوسين

مزيداً من الدافعية للعمل وروح الانتماء والولاء لمؤسستهم وعملهم، ما ينعكس بدوره على تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة (الطراونة والنهدي، 2017).

تأتي مرحلة اختيار الموظفين الأكثر ملاءمة لتطبيق التمكين الإداري، حيث ينبغي مراعاة مواصفاتهم الوظيفية وضرورة مطابقتها للتوصيف الوظيفي للعمل وطبيعته، فحتى تنجح عملية التمكين الإداري كما ينبغي يتوجب اختيار الموظفين المؤهلين والقادرين على تحمّل مسؤولية التمكين الإداري وأعبائه وتبعاته، هذا من جانب، ومن جانب آخر ينبغي على الإدارة العليا أن تزود موظفيها قبل تطبيق التمكين الإداري وتفويض الصلاحيات لهم بكل ما يحتاجونه من التدريب اللازم، وبالخبرات العلمية والعملية التي يحتاجون إليها في أداء المهام الموكولة إليهم (Al-Suhimat, 2016).

كما ينبغي ألا تتوقف عملية تزويد العاملين بالتدريبات والمهارات، بمعنى يجب ألّا تكون عملية آنية مؤقتة، إنما يتوجب أن تكون عملية ديناميكية مستمرة حيثما تطلب الأمر، حيث إن المتغيرات الإنتاجية وظروف الإنتاج وتحديات العمل المؤسسي بشكل عام هي قائمة ومتجددة ومستمرة، وبالتالي فالأصل أن تكون عمليات التدريب والتأهيل للموظفين داخل المؤسسات مواكبة للتغير في طبيعة التحديات والصعوبات القائمة في كل زمان ومكان (شقورة، 2015).

إضافة لما تقدم ينبغي على الإدارة العليا في المؤسسة أن توضح لموظفيها باستمرار وبشكل متزامن أهداف التمكين وغايات تفويض الصلاحيات لهم، والأهداف المتوقعة منهم، التي ينبغي أن تحقَّق من خلالهم؛ لكي يكونوا على دراية بها وعلى معرفة بآليات تطبيقها والحدود الزمنية التي يفترض إنجازها خلالها (أبو المجد، 2008).

كذلك يتوجب على الإدارة وضع آليات للتحفيز من خلال نظام مكافآت فاعل يتم من خلاله تكريم العاملين الذين أنجزوا مهامهم ضمن الخطة المعتمدة وفي الوقت المحدد، ودون ذلك سيكون

هنالك خلل كبير جداً على مدى دافعية العاملين وإمكانية قيامهم بالمهام الموكلة إليهم بالشكل المطلوب (الجميلي، 2008).

من خلال ما تقدم ذكره يرى الباحث بأن هنالك خطوات مرحلية متكاملة ينبغي تبنيها من قبل الإدارات العليا في المؤسسات المختلفة، ودون ذلك يبقى التمكين الإداري عاجزاً عن تحقيق أهدافه بالشكل المراد، وتنحصر هذه الخطوات في عدة مجالات، أهمها تحديد أهداف التمكين، والعمل ضمن روح الفريق، والعمل التشاركي في مجموعات، وتزويد العاملين بالمهارات والخبرات التي يحتاجونها في أداء مهامهم، وتدريبهم المستمر لمواكبة التحديات المستجدة في مجال عملهم، وضرورة عدم استعجال النتائج، حيث ينبغي إعطاء الوقت الكافي للموظفين وحرية العمل الكاملة ضمن مبدأ التمكين التفاعلي، وتفويض الصلاحيات لتحقيق الأهداف المطلوبة كما ينبغي.

5.1.1.2 الشروط الواجب توافرها في المؤسسة المستهدفة بالتّمكين

هنالك مجموعة من المتطلبات التي تشكل البيئة الحاضنة اللازم توافرها في المؤسسة المراد تطبيق مبدأ التمكين الإداري على موظفيها، فهنالك الخصائص والمواصفات والمتطلبات الواجب توافرها في الموظفين أنفسهم، وهنالك أيضا الخصائص والمتطلبات التي ينبغي على المستويات الإدارية العليا أن توفرها للعاملين في المؤسسة، حيث تعد تلك المتطلبات أمراً غاية في الأهمية في مجال التمكين الإداري وتفعيله بالشكل المطلوب، وبدون ذلك سيكون التمكين الإداري ومبدأ تفويض الصلاحيات أمراً ذا مردود عكسي قد يؤدي إلى آثار سلبية وخيمة يمكن أن تتسبب في الفوضى الإدارية، وضياع المهام والمسؤوليات، والتخبط والعشوائية والانتهازية، وما إلى ذلك من الأنشطة التي من شأنها التسبب بانهيار المؤسسة على المدى البعيد.

بناءً على ذلك، يتوجب في المؤسسة المراد تفويض الصلاحيات لموظفيها أن تكون مستويات الإدارة العليا فيها على درجة كافية من الوعي بمفهوم التمكين وأهميته وجدواه وحدوده وآليات

تطبيقه، وأن يتم تقديم الدعم والمساندة المادية والعملية للمؤسسة في هذا الإطار، وأن يكون هنالك تغذية راجعة وتعاون تكاملي تشاركي بين الإدارة العليا والمؤسسة بهدف معالجة القضايا والمشاكل، ومواجهة التحديات بطريقة تعاونية بنّاءة، إضافة إلى تبني القيادة الإدارية العليا نهج التطوير الدائم والمستمر لقدرات أفراد المؤسسة وتنمية المواهب والإبداعات وتحفيزها بالطرق الملائمة، ومشاركة المستويات الإدارية الدنيا والتطبيقية في صياغة الخطط والبرامج ذات العلاقة بالمهام والأنشطة المختلفة، جنباً إلى جنب توفير مخططات مرنة وقابلة للتعديل حيثما تطلب الأمر ذلك، ضمن فريق العمل الجماعي والتعاوني المتكامل (الرشيدي، 2009).

عليه يرى الباحث أن تطبيق التمكين الإداري وتفويض الصلاحيات من المستويات الإدارية العليا تجاه العاملين في المؤسسات إنما هو إجراء دقيق وينبغي أن يكون مدروساً ومخططاً له بشكل جيد، ومن جانب آخر فينبغي ملاحظة أن التمكين الإداري إنما هو إجراء يحتاج إلى بيئة تطبيقية مناسبة وبشروط محددة تتمثل في معايير معينة، منها ما يتعلق بالإدارات العليا وطبيعة فهمها وإدراكها لمفهوم التمكين وآليات تطبيقه، ومنها ما يرتبط بطبيعة المؤسسة نفسها وخصائص الموظفين فيها ومؤهلاتهم وقدراتهم، وإمكانية تفاعلهم مع مبدأ التمكين الإداري وتفويض الصلاحيات لهم، ومستوى هذه الإمكانية المتوافرة لديهم، وبغير هذه المتطلبات والشروط فإن التمكين الإداري لن يؤدي الغرض المطلوب منه، بل على العكس من ذلك قد يتسبب في إخفاقات وانحرافات لا يحمد عقباها على المؤسسة فيما لو تم تطبيقه دون مراعاة الشروط والمتطلبات اللازم توافرها، التي تعد البيئة الحاضنة والمواتية لتحقيق فاعلية التمكين وكفاءة تفويض الصلاحيات بالشكل المطلوب.

6.1.1.2 العلاقة بين التمكين الإداري والتفويض

يشير مصطلح التمكين الإداري إلى مفاهيم متعددة تدور جميعها حول مشاركة المرؤوسين في صناعة القرار وتطبيقه، الأمر الذي ينعكس بدوره على دافعيتهم تجاه العمل وتحملهم للمسؤولية، ما

يؤثر بشكل إيجابي على أداء المؤسسة وقدرتها في تحقيق رؤيتها وأهدافها بشكل سلس ودونما عوائق، في حين يعالج مفهوم التفويض توكيل المسؤول لجزء من مهامه لمن هو أدنى منه في التسلسل الهرمي الإداري ضمن حدود معينة وفي نطاق الضوابط والمعايير المهنية للمؤسسة.

بناءً على ما سبق يظهر لنا بأن هنالك علاقة معينة بين التمكين والتفويض؛ فمن ناحية فإن كليهما يتضمن بشكل أو بآخر مبدأ قيام الموظف بالعمل بتوكيل من المسؤول ضمن حدود معينة تراعي الضوابط القانونية للمؤسسة، لكن وفي الوقت نفسه فإن هنالك فرقاً بين المفهومين؛ ففي الوقت الذي يكون فيه التمكين توكيلاً من قبل الإدارة العليا للموظف بأداء مهمات معينة، فإن هذا التوكيل يتضمن تحملاً لمسؤولية العمل بالكامل كونه تفويضاً كاملاً في ظل حرية وإمكانات تسمح للموظف بإنجاز العمل بالشكل المطلوب، في حين يعني التفويض توكيل المسؤول للموظف بالقيام بعمل معين ضمن حدود وضوابط بشكل آنٍ ومؤقت (المعاني وأخو رشيدة، 2009).

برغم تضمن ذلك مسؤولية على الموظف، إلا أن المسؤولية النهائية عن التقصير تبقى على المسؤول المفوّض للصلاحيات ولا يعفى منها كما هو الحال في التمكين، وبذلك نلاحظ بأن التمكين يشمل بالضرورة التفويض، في حين أن التفويض هو جزء من التمكين في الصلاحيات والمسؤوليات (الضفيري، 2018).

2.1.2 الانضباط المدرسي

تظهر أهمية الانضباط المدرسي من خلال المساهمة في تحقيق العملية التعلمية التعليمية لأهدافها بالشكل الصحيح، حيث تعتبر الفوضى وسوء السلوك لدى الطلبة وعدم التزامهم بالقوانين المدرسية عائقاً أساسياً في هذا الصدد، لذا تلجأ الكثير من الأنظمة التربوية إلى وضع لوائح قانونية وإجراءات للطلبة المخالفين بهدف تعديل سلوكهم وتحقيق الانضباط المدرسي المطلوب.

يعدّ الانضباط المدرسي إحدى الوسائل التي يُلجأ إليها بهدف التحكم في سلوك الطالب أو مجموعة من الطلاب لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية، وبذلك فالانضباط المدرسي هو مجموعة إجراءات لإلزام طلبة المدارس بالتقيد بإجراءات قانونية محددة ضمن حدود رؤية رسالة وزارة التربية والتعليم وبما يضمن سير العملية التعليمية بشكلها الطبيعي (الهذلي، 2011).

كذلك يعرف الانضباط المدرسي بأنه مجموعة الإجراءات التربوية التي يتم تبنيها في المدارس، بهدف ضمان سير العملية التعليمية بالشكل المطلوب وبما يتناسب ورؤية وزارة التربية والتعليم (الأفندي، 2011).

وقد عرف الانضباط المدرسي بأنه التزام طلبة المدرسة بمجموعة اللوائح القانونية المدرسية التي تكفل سير العملية التعليمية دونما مشاكل أو عوائق، سواء ما يتعلق منها بالتعليمات التربوية السلوكية أو التعليمات الأكاديمية (الداهوم، 2008).

من خلال ما تقدم، يرى الباحث أن الانضباط المدرسي مفهوم تربوي يشير إلى التزام طلبة المدارس بالقوانين والتعليمات المدرسية كافة، المنبثقة من رؤية وزراة التربية والتعليم، سواء على الصعيد التربوي والسلوكي أو على صعيد التعليمات الأكاديمية، بما يضمن سير العملية التعليمية بالشكل الطبيعي المطلوب.

1.2.1.2 أهمية الانضباط المدرسي

تعد بيئة الانضباط المدرسي بيئة مهمة وضرورية من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في أي مدرسة، وبدون تفعيل آليات الانضباط المدرسي يصعب تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المطلوبة، لذا كان لا بد من الاهتمام بموضوع الانضباط المدرسي من خلال تبنّي استراتيجيات تكفل الوصول إلى منظومة قانونية فاعلة ضمن حدود رؤية وزارة التربية والتعليم، بهدف تحقيق

التزام الطلبة بهذه المنظومة القانونية، الأمر الذي سيسهم بشكل فاعل في تحقيق الانضباط المطلوب، الذي بدوره سينعكس على جودة التحصيل والإنجاز لدى الطلبة.

عليه تظهر أهمية البيئة المدرسية المنضبطة من خلال التزام الطلبة بالقوانين والتعليمات المدرسية، الأمر الذي ينعكس بدوره على جودة مستوى التحصيل العلمي؛ فالبيئة المدرسية التي تمتاز بالفوضى السلوكية لطلبتها حتماً ستكون بيئة سلبية وغير ملائمة للدراسة، في حين يفسح الانضباط المدرسي المجال أمام الطلبة لتحقيق أداء أكاديمي متميز في ظل الهدوء والنظام، ما يتيح الفرصة للاستيعاب والتركيز، واستغلال كامل وقت التعليم لغايات تخدم العملية التعليمية (طه، 2019).

إضافة لما تقدم ذكره فإن الانضباط المدرسي للطلبة يعطي انطباعاً إيجابياً فيما يخص احترام المعلم، وإظهار هيبته أمام طلبته، وكذلك إظهار هيبة التعليم وأهميته في نظر الطلبة، الأمر الذي ينعكس على ثقة المعلم بنفسه وقدراته، وتحسين نفسيته، وبالتالي زيادة دافعيته للعمل وتحفيزه للإنجاز بالشكل النموذجي، في ظل محبته وانتمائه لعمله ولطلبته (Kindiki, 2009).

بذلك يظهر للباحث مدى أهمية الانضباط المدرسي في مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم العلمي من جهة، وكذلك في مدى التزامهم بقيم المجتمع وتقاليده ضمن رؤية المدرسة المنسجمة بالضرورة مع قيم المجتمع، لذا كان لا بد من الاهتمام بعملية الانضباط المدرسي وترسيخها ودعمها في المؤسسات التعليمية كافة لا سيما المدارس، فدون الانضباط لا يمكن لنا أن نتحدث عن مستوى أداء جيد على صعيد التحصيل العلمي أولاً، وعلى صعيد ترسيخ المنظومة القيمية والأخلاقية وبناء جيل واعٍ بمسؤولياته في المجتمع ثانياً.

2.2.1.2 العوامل المؤثرة في الانضباط المدرسي

هنالك العديد من العوامل التي تؤثر في درجة الانضباط ومدى التزام الطلاب بقوانين المدرسة وأنظمتها، ولعل تحليل هذه العوامل والبحث فيها ومحاولة معالجتها وتهيئتها، بما يتناسب وتحقيق أعلى درجات الانضباط الممكنة في البيئات المدرسية لهو أمر مهم ويشغل الكثير من الباحثين في قضايا التعليم ورفع جودة الأداء المدرسي ومستوى التحصيل لدى طلبة المدارس، لذا ينبغي توضيح أهم العوامل التي تسهم في رفع مستوى الانضباط المدرسي لدى الطلبة، الأمر الذي سينعكس بدوره على جودة التعليم ورفع كفاءة التحصيل العلمي كهدف استراتيجي للمؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة، حيث ترتبط العوامل المؤثرة في الانضباط المدرسي بوجه عام بثلاثة جوانب أساسية، هي: الخصائص المادية للمدرسة نفسها، وكذلك الخصائص النفسية والمهنية والتعليمية للمعلم، وأخيراً الخصائص التعليمية والإدراكية والنفسية للطالب.

عندما نتحدث عن دور المدرسة وأثرها على درجة انضباط الطلبة ومدى التزامهم بالقوانين المدرسية، فإننا نتحدث دون أدنى شك عن المقومات القانونية والمادية والفيزيقية التي تتوافر في بيئة التعليم المدرسي بوجه عام، حيث يندرج تحت هذا الإطار اللوائح والقوانين الضابطة لبيئة العملية التعليمية بوجه عام (الوادي، 2012).

فلا شك أن منظومة قوانين العقوبات المدرسية واللوائح ذات العلاقة بضبط سلوك الطلبة بما ينسجم ورؤية وزارة التربية والتعليم التربوية والتعليمية، لا شك أن لها أثراً مهماً في تحقيق المستويات المطلوبة من الانضباط في البيئات التعليمية المدرسية وبمستوياتها كافة، حيث ستؤثر قوانين العقوبات المدرسية الملائمة والفعالة بشكل إيجابي في تحقيق مستوى الانضباط المدرسي المطلوب، على العكس من قوانين العقوبات التي تعاني من الفجوات والخلل وعدم القابلية للتطبيق

والقياس في كثير من الأحيان، ما يسهم في ارتفاع مستويات الفوضى والحوادث غير المرغوب فيها داخل البيئات التعليمية المدرسية (عزب، 2007)

من جانب آخر، تعد التجهيزات الفنية والمواصفات المهنية داخل المدرسة من العوامل الهامة والمؤثرة في عملية الانضباط المدرسي، ويدخل ضمن هذه المفاهيم التجهيزات الحاسوبية ووسائل التعليم المتاحة، مثل غرف المختبرات التطبيقية والتجهيزات الحاسوبية والبرمجيات التعليمية وبيئة خدمات الإنترنت اللازمة، وكل ما له علاقة بتسهيل بيئة التعلم والتعليم داخل حدود المدرسة، بما في ذلك التجهيزات ذات العلاقة بالراحة النفسية للطلبة وتحفيز قدراتهم واستلهام دوافعهم تجاه العملية التعليمية، لا سيما الحدائق المدرسية وتصميمات المباني وتخطيط الطرقات والمساحات الخضراء (الشمري، 2013).

تعد البيئة المدرسية بمعطياتها المادية وتجهيزاتها التعليمية المهنية والفنية الجمالية ذات أثر مهم في تحسين الظروف النفسية والإدراكية للتعلم عند الطلبة، الأمر الذي يساهم بطريقة أو بأخرى بتحفيز دافعية الطلبة للتعلم، ما يسهم وبشكل تلقائي في ارتفاع مستوى تقبّل الطلاب للقوانين المدرسية وانسجامهم النفسي والمادي مع بيئاتهم المدرسية وبالتالي تحقيق مستويات أعلى من الانضباط المدرسي (Bear, 2010).

إضافة لما تقدم، وفي سياق الحديث عن العوامل المؤثرة في الانضباط الطلابي داخل البيئة التعليمية المدرسية، يظهر دور المعلم كأحد أهم عناصر العملية التعليمية في التأثير على درجة انضباط طلبته، وانسجامهم وتوافقهم مع القوانين المدرسية ومدى التزامهم بها، وهنا من الضروري أن نتحدث عن المؤهلات العلمية للمعلم ومدى إتقانه وتمكّنه الأكاديمي في حقل تخصصه، لأن ذلك من المعايير المهمة التي تنعكس بدورها على احترام طلبته له وتقديرهم لجهوده وجودة أدائه، ومدى ثقتهم بخبراته وقدراته وانعكاس ذلك على ثقتهم بمعلمهم وملهمهم وقدوتهم، وبعكس ذلك

سيكون المعلم شخصية مهتزة وغير جديرة بثقة الطلاب، الأمر الذي ينعكس على مدى التزامهم بتوجيهات معلمهم وبالتالي على مستوى الانضباط العام في المدرسة (الحراحشة والخوالدة، 2009).

كذلك عندما نتحدث عن أثر المعلم في الانضباط المدرسي فإنه لا ينبغي إهمال المؤهلات التربوية، ومدى قدرة المعلم على إتقان الأساليب التربوية والنفسية في تفهم طلبته ومراعاة رغباتهم وتوجهاتهم الفكرية واندفاعاتهم النفسية، لأن في ذلك إمكانية لاحتوائهم واحتواء مشاكلهم وسوء انضباطهم والتزامهم بقوانين المدرسة، وعليه نلاحظ بأن مؤهلات المعلم العلمية والتربوية تشكل عاملاً أساسياً ومساهماً فاعلاً في تحقيق مستويات أفضل من الانضباط المدرسي لدى الطلبة (المزين وسكيك، 2011).

في سياق الحديث عن العوامل المؤثرة في الانضباط المدرسي علينا ألا نهمل دور الطالب نفسه في هذا السّياق، فالطالب هو محور العملية التعليمية وهدفها الأساسي، وقد تمت الإشارة فيما سبق إلى دور المعلم والبيئة المادية المدرسية وأثر ذلك في عملية الانضباط المدرسي، وبما أن عناصر العملية التعليمية ومقوماتها تؤثر بشكل تكاملي على بعضها البعض ضمن منظومة العملية التعليمية الشاملة، فإنه لمن الضروري الحديث هنا عن دور الطالب نفسه ومدى تأثيره ومساهمته في عملية الانضباط المدرسي (شاكر، 2020).

فلا شك أن الخلفية التربوية والقيمية للطالب هي مؤشر ذو مدلول مهم في مدى دافعية الطالب للانضباط داخل البيئة المدرسية، أو عدم الانضباط بوجه عام، فالمفاهيم التربوية المرتبطة بنشأة الطالب الأسرية والمنظومة الأخلاقية المجتمعية هي من العوامل المؤثرة في بلورة شخصية الطالب وصقل توجهاته الفكرية والسلوكية، التي ستلقي بظلالها على مدى القابلية العامة لدى الطالب بالالتزام والانضباط مع بيئته التي يعيش فيها بوجه عام، لا سيما بيئته التعليمية داخل إطار مدرسته، فالأسرة هي المحدد الأول المؤثر في تشكيل البنية الإدراكية لدى الطالب وتقويم

السلوك لديه وتعديله، وهذا لا يعني بأي حال من الأحوال إهمال الدور التربوي للمدرسة في هذا الجانب وأهميته (خلف، 2020).

إضافة لذلك يعدّ المستوى الإدراكي المكتسب وراثياً، الذي يمكن أن يعزز بالاهتمام والمتابعة من العوامل غير المباشرة التي قد تؤثر في قابلية الطالب للانضباط المدرسي، لا سيما وأن أعلى مستويات الانضباط تكون لدى طلبة التحصيل العلمي المرتفع، في حين ترتفع نسبة الفوضى وعدم الانضباط لدى الطلبة ذوي التحصيل العلمي المتدني، ويعزى ذلك إلى جنوح الطالب سيّئ التحصيل لإشغال وقته في افتعال المشاكل السلوكية، والاحتجاج الضمني على أدائه المتدني (شاكر، 2020).

من خلال ما تقدم يظهر جليا للباحث أن العوامل المؤثرة في عملية الانضباط المدرسي لدى الطلبة إنما يمكن تحديدها بشكل أساسي من خلال متغيرات العملية التعليمية نفسها وهي البيئة المدرسية، وتجهيزاتها الفنية والعلمية والتربوية، جنباً إلى جنب دور المعلم ومؤهلاته العلمية ومهاراته التربوية كصاحب رسالة مجتمعية سامية، وكذلك دور الطالب وخلفيته التربوية والقيمية والأخلاقية، التي تعمل على تشكيلها البيئة الأسرية والمدرسية على حدٍّ سواء، إضافة لمستويات الإدراك الخلقية لدى الطالب.

3.2.1.2 تحديات تحقيق الانضباط المدرسي

إن من أهم معايير الانضباط الصفي هو القدرة على التحكم في السلوكات غير المرغوب فيها التي قد يقوم بها الطالب، سواء داخل الغرفة الصفية أو ضمن إطار تواجده داخل حدود المدرسة خلال فترة الدوام المتعارف عليها، والمقصود هنا بسلوك الطالب غير المرغب فيه: كل سلوك فعلي أو لفظي أو ضمني للطالب قد ينجم عنه ضرر مباشر أو غير مباشر يمكن أن يعيق تحقيق هدف الحصة الصفية أو تحقيق الأهداف العامة لرؤية المدرسة أو رؤية وزارة التعليم بوجهٍ عام، وعليه

يعدّ الانضباط المدرسي وسيلة أساسية لا بدَّ من تحقيقها ضمن حدود معينة وقوانين محددة حتى تتمكن المدرسة من تنفيذ أجنداتها التعليمية والتربوية ضمن رؤية وزارة التربية والتعليم المستمدة من قيم المجتمع وأهدافه وأعرافه وبرامجه.

هنالك الكثير من التحديات التي تعيق تحقيق الانضباط المدرسي وضبط سلوك بعض الطلبة، وإمكانية التحكم في هذا السلوك وتوجيهه بالشكل الملائم، ولعل من هذه التحديات أو المعيقات طبيعة التنشئة الأسرية للطالب، التي لها دور هام في تشكيل البنى الفكرية الأساسية له في مراحل نموه العقلي الأولى، حيث إن سلوكات الطالب عموما في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه خلال الدوام المدرسي أو خارجه إما هي انعكاس انفعالي بتأثر واضح مرتبط بالانفعالات السلوكية التي تراكمت لديه خلال نشأته الأولى داخل أسرته (عزب، 2007).

كما لا يمكن لنا إهمال دور القدرات العقلية والإمكانات الإدراكية لدى الطلبة في درجة الالتزام والانضباط الصفي، فالفروق الفردية الإدراكية لدى الطلاب من الأمور المؤثرة في عملية الانضباط الصفي، فما من شك أن المادة التعليمية أو طبيعة المهارة السلوكية أو الحركية المراد من الطالب استيعابها أو تطبيقها، إنما ترتبط بعلاقة وثيقة بمستويات الذكاء الموروثة لدى الطلاب، وكذلك طبيعة الفرص والحوافز المتوفرة لهم في مجال التعليم، وزيادة الدافعية والتدريب والاهتمام والمتابعة من قبل أولياء الأمور (الشمري، 2013).

عليه، فطبيعي جدا إذا ما تهيأت جميع المقومات المذكورة سيكون الطالب أكثر قدرة على التحصيل الدراسي، وبالتالي زيادة انسجامه مع النظام التعليمي وانضباطه السلوكي في مدرسته، بعكس الطالب الذي يعاني من تأخر إدراكي ومعرفي في ظل عدم الاهتمام والمتابعة وغياب الفرص المواتية والمحفزة للتعليم، الأمر الذي يجعل منه طالبا متأخرا ومتدنياً في تحصيله، ما يدفعه لعدم الانسجام العام مع بيئته التعليمية وبالتالي زيادة فرص عدم الانضباط لديه، وتزيد المشكلة

تفاقما في ظل عدم وجود برامج وخطط تعليمية فاعلة بهدف مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية، الأمر الذي يزيد من حدة المشكلة في مجال تحقيق الانضباط المدرسي، خاصة وأن العلاقة بين مستوى التحصيل ودرجة الانضباط تكاملية ومتداخلة؛ فالانضباط من شروط رفع مستوى التحصيل، وكذلك فإن التحصيل الجيد للطالب من أسباب انسجامه مع بيئته التعليمية وانضباطه السلوكي العام خلالها (الرشودي، 2009).

إضافة لما تقدم، وفي أحيان كثيرة، قد تكون القوانين المدرسية من الأسباب المباشرة أو غير المباشرة في التسبب بظاهرة عدم الانضباط المدرسي، وهنا يجب أن نوضح بأن على المنظومة القانونية الضابطة في البيئة التعليمية المدرسية أن تكون ملائمة مع الواقع التربوي والتعليمي الذي يعيشه الطالب، حيث إن التشدد والمبالغة في التقيد الحرفي بنصوص القوانين وعدم مرونتها قد يتسبب في نتيجة عكسية لدى بعض الطلبة، وقد يكون ذلك التشدد سبباً في دفع بعض الطلبة للتمرد على القوانين المدرسية خاصة في مرحلة المراهقة (الشمري، 2013).

من جانبٍ آخر قد تكون منظومة القوانين الهشة والضعيفة، أو التساهل في تطبيق القوانين المدرسية، أو الخلل في تطبيقها حيثما لزم الأمر، من مسببات عدم الانضباط المدرسي على وجه العموم، وبذلك نلاحظ أنه ينبغي أن تكون المنظومة القانونية الضابطة في البيئة التعليمية المدرسية متوازنة وملائمة للواقع المدرسي الذي يعيشه الطلبة، دونما تراخٍ أو تشدد على حدٍّ سواء (عبد السلام، 2020).

بذلك يمكن أن يلخص الباحث التحديات التي يمكن أن تواجه تحقيق الانضباط المدرسي بعدة جوانب، من أهمها البيئة الأسرية والتنشئة التربوية للطالب، كذلك المستويات الإدراكية والقدرات العقلية للطلبة بما في ذلك الفروق الفردية للطلبة داخل غرفة الصف الواحدة، إضافة إلى مدى

ملاءمة القوانين المدرسية للواقع التربوي وإمكانية التطبيق بما يلائم المواقف المختلفة دونما إفراط وتشدد أو تفريط وتراخٍ.

4.2.1.2 آليات تحقيق الانضباط المدرسي

عند الحديث عن آليات تحقيق الانضباط المدرسي فنحن نتحدث عن إجراءات عملية وخطوات ينبغي الالتزام بتنفيذها بغية الوصول إلى حالة عامة من الانضباط المدرسي، ورغم أن هذه الإجراءات قد تتشعب وتتداخل وتتعدد مجالاتها، إلا أن تلك الإجراءات يمكن تلخيصها في جانبين، يمثل الأول منها المدرسة وقوانينها، في حين يمثل الجانب الثاني المعلم ودوره في تحقيق الانضباط.

تقع على عاتق المدرسة مسؤولية كبيرة جدا في مجال تحقيق الانضباط المدرسي، من خلال إدارتها وقوانينها ورؤيتها العامة ضمن الأهداف والرسالة التي تقوم على تنفيذها، ويتأتى ذلك من خلال مجموعة من الإجراءات التطبيقية التي تساعد في تحقيق الانضباط بالشكل المطلوب، فلا شك أن الروتين والملل من الأسباب التي قد تدفع بعض الطلبة إلى افتعال المشاكل وخرق قواعد الانضباط المدرسي، لذا كان من الضروري بمكان أن تُعنى إدارة المدرسة بتفعيل البيئة الفيزيقية التي من شأنها تقليل ضغوط الروتين وتهيئة مناخ تفاعلي بين الطلبة، وتطبيق آليات العمل الجماعي بروح الفريق، وتعزيز قيم المجتمع، وتفعيل روح المبادرة وبرامج الرحل المدرسية، والتوعية التربوية، وكسر الجمود والروتين من خلال الوسائل التعليمية الجاذبة والأنشطة التجريبية والإجرائية، وتعزيز قدرات الطلبة وتنمية مهارات التفكير والإبداع لديهم، وغرس قيم الحرية والتعبير عن الرأي في نفوسهم (الليثي، 2008).

إضافة لما تقدم ينبغي على إدارات المدارس تفعيل نظام التحفيز للطلبة الملتزمين بقوانين المدرسة، وكذلك تفعيل نظام التعزيز السلبي لدى الطلبة الذين يخرقون قواعد الانضباط المدرسي،

ويأتي ذلك جنباً إلى جنب مع توعية الطلبة الدائمة بأهمية الانضباط والالتزام بالقوانين وانعكاس ذلك على مستوى أدائهم وتحصيلهم، كذلك ينبغي على إدارات المدارس التواصل مع قسم الإرشاد التربوي وتوجيه الطلبة ذوي السلوكات غير المنضبطة من خلال التوعية المدروسة، بما في ذلك التعاون مع أولياء الأمور في هذا الشأن، ومحاولة تفهم سلوك الطالب غير المرغوب فيه، والبحث عن المسببات والعمل على معالجتها بحكمة وتخطيط سليم (القريوتي، 2000).

أما بخصوص المعلم فهو العنصر الأكثر فاعلية في العملية التعليمية، وعليه من المسؤوليات الكثير في مجال تحقيق الانضباط المدرسي، لا سيما داخل الغرفة الصفية وكذلك خلال البيئة التعليمية المدرسية بوجه عام، فمن الضروري بمكان في هذا الإطار أن يتمتع المعلم بالحكمة العالية والإلمام بمبادئ المفاهيم التربوية اللازمة للتعامل مع السلوكات الجانحة للطالب، فالمعلم وقبل كل شيء هو القدوة والنموذج المثالي الذي يحتذى به من وجهة نظر طالبه، وكذلك ينبغي أن يكون، فلا يجب أن تهتز هذه الصورة النموذجية للمعلم في نظر طالبه وإنما يتوجب على المعلم أن يعمل على تعزيزها من خلال أفعاله، فإذا اختلت هذه الصورة أمام الطالب سيكون من الصعب على المعلم أن يكون ذا أثر فاعل في تحقيق دوره في مجال الانضباط المدرسي (القحطاني، 2011).

يتعزز دور المعلم ودوره في الانضباط المدرسي من خلال قوة شخصيته ومكانته العلمية وقدرة أدائه العلمي وكفاءته، إضافة إلى مدى امتلاكه مهارات التواصل الإنساني الإيجابي وقدرته على تفهم طلابه ومساعدتهم في حل مشاكلهم، وتحفيزهم وتنمية مهارات الإبداع لديهم، الأمر الذي يجعله محلاً لثقة طلابه به، والتزامهم بتوجيهاته، انطلاقاً من قناعاتهم بمعلمهم، وإيمانهم بأهمية الالتزام بأوامره وتعليماته واحترامهم له وتفانيهم واجتهادهم في تحقيق ذلك (القاضي، 2009).

بناءً على ما تقدم لاحظ الباحث بأن لإدارة المدرسة والمعلمين فيها الدور الأكثر فاعلية الذي يتوقف عليه مستوى الانضباط المدرسي، فالمدرسة تحمل رسالة ورؤية ضمن المفاهيم التربوية والقيمية والأخلاقية المنسجمة مع قيم المجتمع النبيلة، جنباً إلى جنب مع الرسالة التعليمية السامية، ومن خلال الإجراءات التطبيقية المتعلقة بالبيئة المدرسية بمختلف جوانبها يمكن لإدارة المدرسة أن تجعل المناخ التعليمي العام مواتياً ومناسباً لتحقيق المستوى المطلوب من الالتزام والانضباط المدرسي، وبالتنسيق والتعاون الكامل مع الهيئات التدريسية في المدارس يمكن تحقيق التكامل في هذا الإطار، كون المعلم عنصراً فاعلاً ومهماً في هذا الجانب، باعتباره النموذج القدوة لدى الطالب إذا ما تبنى استراتيجيات تربوية وامتلك من المهارات ما يؤهله لذلك بجدارة واقتدار.

5.2.1.2 أنواع الانضباط المدرسي

يمثّل الانضباط المدرسي أهمية كبيرة جداً بالنسبة للنظام التعلمي التعليمي بوجهٍ عام؛ حيث لا يمكن للعملية التعليمية أن تحقق مبتغاها بالشكل المطلوب دونما إيجاد بيئة تعليمية منضبطة، ضمن لوائح قانونية وتعليمات واضحة ومحددة، فمهما امتلكت المؤسسة التعليمية من بنية تحتية متميزة على صعيد الكادر التعليمي والمناهج والرؤية التربوية، يبقى الانضباط أداة هامة وفاعلة لتحقيق الأهداف المرجوة والمطلوبة، وسنتطرق في هذا الإطار إلى أنواع الانضباط المدرسي والمتمثلة في الانضباط الفوقي والانضباط الذاتي.

الانضباط الفوقي

يقصد بالانضباط الفوقي توظيف الكادر التعليمي مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي من شأنها ضبط سلوك الطالب جبرياً، من خلال تقييد حركته والتحكم في سلوكاته غير المرغوبة، وتفعيل الأنشطة والأعمال والمهام الصفية وإشغال وقت الطالب بها، كذلك يتحدد الانضباط الفوقي من خلال منظومة العقوبات الرادعة الموجودة في اللوائح المدرسية وكل ما من

شأنه أن يؤثر في استجابات الطلاب، وكبح جماح دافعيتهم لافتعال المشاكل والخروج عن المألوف سواء داخل الغرف الصفية أو خارجها ضمن البيئة المدرسية التعليمية، فعلى سبيل المثال يلتزم الطالب داخل الغرفة الصفية بعدم الإجابة عن أسئلة معلمه إلا بعد أخذ الموافقة على ذلك، وهكذا بالنسبة لجميع سلوكات وأنشطة الطلاب الأخرى حيث إنهم بحاجة إلى موافقة معلميهم على أي نشاط ينوون القيام به في هذا الشأن (أبو جادو، 2006).

الانضباط الذاتي

يتشكل الانضباط الذاتي لدى الطالب في مدرسته من خلال الابتعاد عن الجبرية والتسلط تجاه الطالب، وتفعيل أساليب أكثر إقناعاً وديمقراطية، عن طريق عملية التوافق والانسجام التي تنشأ بين الطالب من جهة ومجموعة القوانين والأنظمة المدرسية المعمول بها من الجهة الأخرى، بحيث يكون الطالب على قناعة تامة بضرورة الالتزام بعدم الخروج عن المألوف وافتعال سلوكات تتعارض مع قوانين المدرسة وأنظمتها، وعليه يمكن أن تتعزز تلك القابلية والتوافق بين الطلاب والقوانين المدرسية من خلال التنشئة الأسرية للطالب، وكذلك من خلال النظام الإرشادي والتوجيه في المدرسة نفسها (العاجز والبنا، 2009).

6.2.1.2 علاقة التمكين الإداري بالانضباط المدرسي

يعدّ التمكين الإداري من الأساليب الإدارية التي تعمل على توسيع صلاحيات الإدارات المدرسية، بهدف دفع تلك الإدارات إلى إنجاز أعمالها بشكل أكثر سلاسة، بعيداً عن تعقيدات البيروقراطية الجامدة، وصولاً لنجاح المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق رؤيتها ضمن الأهداف العامة المطلوبة، وبالتالي فالتمكين الإداري في مجال التعليم المدرسي يمنح إدارات المدارس صلاحيات مرنة لتنفيذ أهدافها العامة ضمن رؤيتها للواقع الميداني ومتطلباته، وبما ينسجم والرؤية العامة لوزارة التعليم.

لمّا كان الانضباط المدرسي شرطاً أساسياً لا بدّ منه لتحسين مستوى تحصيل الطلبة والارتقاء به للأفضل، أصبح التمكين الإداري عاملاً محفزاً ومساعداً لإدارات المدارس في اتخاذ الإجراءات الملائمة للوصول إلى مستوى الانضباط اللازم في مدارسهم، الأمر الذي يسهم في تحسين مستوى التحصيل بالضرورة، وهذا يندرج في إطار تحقيق الأهداف الإستراتيجية العامة لأية إدارة مدرسية ضمن رؤية وزارة التعليم في أي بلد كان (شبير، 2020).

عليه يرى الباحث بأن علاقة التمكين الإداري بالانضباط المدرسي هي علاقة إيجابية بالضرورة؛ فكلما ازدادت فرص التمكين الإداري لدى إدارات المدارس وهيئات التدريس ساعد ذلك على توسيع صلاحيات المديرين والمعلمين على حدّ سواء في مجال اتخاذ القرارات المناسبة، وبما يتلاءم مع الواقع لضمان التزام الطلبة بقوانين المدرسة وانضباط سلوكهم ضمن هذا الإطار، الأمر الذي سينعكس على مستوى التحصيل العلمي للطلبة بشكل إيجابي، وهذا بطبيعة الحال سيسهم دون أدنى شك في تحقيق الأهداف العامة المطلوبة ضمن رؤية المؤسسات التعليمة بوجه عام، والمدارس على وجه التخصيص.

2.2 الدراسات السابقة

هنالك مجموعة من الدراسات السابقة التي تقاربت مع هذه الدراسة في بعض الجوانب والأفكار، وقد قسمت الدراسات السابقة بناءً على متغيرات الدراسة إلى محورين، وتمثل المحور الأول في الدراسات التي تتعلق في التمكين الإداري، أما المحور الثاني فتعلق بالدراسات التي تناولت الانضباط المدرسي، وهذه الدراسات كانت عربية وأجنبية وتم تقديمها وترتيبها من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالتمكين الإداري

هدفت دراسة أجراها **أرناؤوط (2020)** التعرف إلى مقترحات عملية تزيد من دافعية المعلمين للقبول بوظائف إدارية في مجال التعليم، من خلال زيادة حجم الصلاحيات الممنوحة إليهم، وتمكينهم من مهامهم بشكل أكبر وأكثر مرونة، بعيداً عن بيروقراطيات العمل الجامدة، وتمثلت عينة الدراسة في **(195)** معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية في مناطق سكنية متعددة وعشوائية من ولاية شمال سيناء بجمهورية مصر العربية، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي كونه أكثر المناهج العلمية تلبية لاحتياجات الدراسات التربوية عموما بما فيها هذه الدراسة، وأظهرت الدراسة نتائج مفادها وجود شعور عام لدى عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بوجود ضعف واضح في مجال تمكينهم إدارياً وتفويضهم للصلاحيات، وقد تركز هذا الضعف عموماً في مجال صنع القرار وتنمية الكفاءة الذاتية والنمو المهني، كما توصلت الدراسة إلى وجود رغبة ضعيفة جداً لإقبال المعلمين والمعلمات على شغل وظائف إدارية، انطلاقاً من الرغبة في العمل في هذا المجال، واقتصرت الرغبة في هذا الاتجاه فقط بما يحقق للموظف امتيازات وحوافز على وجه التخصيص.

هدفت دراسة أجراها **شعيبات وآخرون (2018)** التعرف إلى واقع التمكين الإداري في مدارس مدينة رام الله من وجهة نظر المديرين أنفسهم، حيث اختاروا عينة عشوائية طبقية من **(40)** مدرسة

من مدارس مختلفة في مدينة رام الله في فلسطين بما يخدم متغيرات دراستهم، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في دراستهم، وأظهرت الدراسة نتائج مفادها أن درجة التمكين الإداري في مدارس المحافظة المذكورة كانت مرتفعة من وجهة نظر المديرين، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالات إحصائية في مجال تقدير أفراد عينة الدراسة من المديرين لواقع التمكين الإداري في مدارسهم، حيث عزت الدراسة سبب تلك الفروق إلى متغير مستوى المدرسة، ومتغير سنوات خبرة المديرين.

هدفت دراسة أجراها **الحجّاج وحسونة (2018)** التعرف إلى أثر التمكين الإداري على الأداء الوظيفي للعاملين في مدارس العينة وذلك من خلال عينة مدارس بلغت **(60)**، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها أن هنالك علاقة وثيقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التمكين الإداري في مدارس مدينة عمان وبين مستوى الأداء الوظيفي للعاملين، كما أظهرت الدراسة أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير مستوى المدرسة لصالح المدارس الثانوية.

سعت دراسة أجراها **الحربي (2017)** التعرف إلى موضوع التمكين الإداري وعلاقته بمتغيرات محددة، وصَمّم استبياناً موجهاً لعينة من **(40)** مدرسة من المدارس الأهلية الثانوية في مدينة مكة المكرمة بالسعودية لتحقيق أغراض الدراسة، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها ارتباط مستوى التمكين الإداري في منطقة الدراسة بمتغيرات ذات علاقة، مثل سنوات الخبرة والمشاركة في الدورات التدريبية ومستوى الثقة وغيرها.

سعت دراسة أجراها **العتيبي (2017)** التعرف إلى واقع التمكين الإداري في المدارس الأهلية الثانوية في مدينة الرياض بالسعودية، وتسليط الضوء على أهم معيقاته، واقتراح حلول في هذا الشأن، من خلال دراسة **(25)** مدرسة أهلية ثانوية كعينة دراسية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبالتالي فإن للدراسة أهمية بالغة في الكشف عن التحديات التي تواجه التمكين الإداري على مستوى

التعليم المدرسي، أظهرت نتائج الدراسة كفاءة التمكين على العمل ودافعية المعلمين للعمل بمهنية وروح الفريق، وهذا بلا شك من شأنه أن يرفع من مستوى التحصيل العلمي، وبالتالي التقليل من الفوضى نحو مزيد من الانضباط، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها أن هنالك معيقات متعددة تواجه التمكين الإداري في منطقة الدراسة، منها ضعف خبرة المديرين والمعلمين، وعدم ثقة المسؤولين إزاء تفويض الصلاحيات.

هدفت دراسة أجراها **الروقي (2016)** التعرف إلى واقع التمكين الإداري لدى إدارات المدارس في محافظة عفيف من خلال عينة من المدارس العشوائية بلغت **(30)** مدرسة، بغية معرفة أثر التمكين على متغيرات، مثل (الإنجاز، والتحصيل، والانضباط، والأسرة الصفية، والعمل بروح الفريق، والثقة المتبادلة)، أظهرت الدراسة نتيجة مفادها أن هنالك أثراً ذا دلالة إحصائية بين درجة التمكين الإداري ومستوى جودة الأداء المهني في المدارس الحكومية موضوع الدراسة، كما تطرقت الدراسة إلى التحديات التي تواجه تطبيق التمكين الإداري، سواء التحديات التي تواجه مدير المدرسة، أو التحديات المتعلقة بخصائص المعلم، أو قوانين وتعليمات مكاتب التربية والتعليم.

هدفت دراسة أجراها **مصطفى (2016)** التعرف إلى أثر التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم الفلسطينية على الروح المعنوية لفريق العمل من المعلمين والمعلمات، اعتمدت الدراسة عينة عشوائية مكونة من **(45)** مدرسة من مدارس محافظة طولكرم، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أثر التمكين على ثقة المعلمين بأنفسهم وبقدراتهم، الأمر الذي انعكس على جودة الأداء وتحسين تحصيل الطلبة وزيادة دافعيتهم للعمل بطريقة أكثر إيجابية فيما يتعلق بانضباط العملية التعليمية ككل، بما فيها انتظام الطلاب والتزامهم بقوانين المدرسة وارتفاع مستوى تحصيلهم العلمي، الأمر الذي يتداخل بطريقة أو بأخرى مع مضمون الدراسة

الحالية وأهدافها، وكذلك أظهرت الدراسة فروق لدرجة التمكين الإداري في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم تبعاً لمتغير موقع المدرسة، والمؤهل العلمي.

هدفت دراسة أجراها **الصغير (2015)** التعرف إلى واقع تفويض الصلاحيات الإدارية في عينة من مدارس مدينة الرياض الثانوية الحكومية التي بلغت **(60)** مدرسة، وكذلك معرفة معوقات تفويض الصلاحيات، استخدم المنهج الوصفي التحليلي الاستنتاجي في دراسته والاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها أن هنالك تفويضاً للصلاحيات في منطقة الدراسة ولكن بشكل متباين، تبعاً لمتغيرات متعددة، منها الخبرة والثقة بالمرؤوسين وطبيعة المهام.

سعت دراسة أجراها **حشيش (2013)** التعرف إلى مستوى تفويض القيادات التربوية للسلطة، ودرجة تأثير ذلك على الأداء المهني والوظيفي لمديري المدارس في مدينة غزة الفلسطينية، من خلال عينة عشوائية بلغت **(65)** مدرسة من مدارس المدينة، حيث استخدم الأسلوب التحليلي الإحصائي والمنهج الوصفي التحليلي والاستبيان لغرض تحقيق أهداف دراسته، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها أن هنالك علاقة إيجابية بين درجة تفويض السلطة من قبل المستويات الإدارية العليا في مديريات التربية والتعليم ومستوى الأداء المهني والوظيفي للمعلمين، الأمر الذي يخدم الدراسة الحالية في مجال أثر تفويض السلطة على الانضباط المدرسي، ومستوى أداء التحصيل لدى الطلبة.

سعت دراسة أجرتها **ساجناك (Sagnak, 2012)** التعرف إلى أثر تمكين القيادة والمعلمين وتحفيز الإبداع لديهم على المناخ الابتكاري في المدارس الابتدائية، من خلال عينة الدراسة التي تكونت من **(710)** من المعلمين والمعلمات و **(55)** مديرا ومديرة، تم اختيارهم عشوائيا من بين **(55)** مدرسة ابتدائية في مدينة نجاد في تركيا، استخدمت الاستبانة كأداة جمع للبيانات المطلوبة، كما وظف معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار في تحليل البيانات والوصول إلى الاستنتاجات

من خلال الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وأظهرت الدراسة نتائج مفادها وجود علاقة ذات مدلول إحصائي بين المناخ الابتكاري وسلوك المعلمين الإبداعي، وأن المناخ الإبداعي في منطقة الدراسة كان متوفراً بدرجة متوسطة بخصوص العلاقة بين سلوك المديرين في مجال تمكين القيادة والسلوك الإبداعي لدى المعلمين.

هدفت دراسة أجراها **بوندريوس (Bonduris, 2011)** التعرف إلى مستوى القيادة والتمكين الإداري الذي يتمتع به المعلمون في مدرسة "مارك توين المتوسطة" في ولاية ميسوري الأمريكية، التي تتميز بمتسويات أداء عالية من قبل كادرها التعليمي، حيث استندت على أسلوب دراسة الحالة لعينة الدراسة المتمثلة في **(4)** معلمين ومدير المدرسة المذكورة، من أجل تحديد أهم المعايير التي جعلت من الكادر التعليمي في مدرسة "مارك توين المتوسطة" كادراً متميزاً في أدائه الوظيفي، استخدم المنهج الوصفي التحليلي الكمي والنوعي من خلال مقابلات مع معلمي عينة الدراسة ومديرهم، أظهرت الدراسة نتائج مفادها أن المعلمين في المدرسة المذكورة يتعاونون بشكل إيجابي وكامل مع إدارتهم في تنفيذ مهامهم وأعمالهم، إضافة إلى وجود دعم كبير وتشجيع وتحفيز من قبل الهياكل التنظيمية العليا لإدارة المدرسة ومعلميها، في مجال إنجاز المهام المطلوبة بالشكل المراد، الأمر الذي أسهم بشكل فاعل في أدائهم الإيجابي.

هدفت دراسة أجرتها **أبو وطفة (2010)** التعرف إلى مقدار تفويض السلطة الإدارية لدى إدارات المدارس الثانوية بمحافظات قطاع غزة، ثم دراسة أثر ذلك التفويض على مدى فاعلية الإدارات المدرسية في قيامها بمهامها الموكلة إليها، من خلال عينة عنقودية من مدارس محافظات القطاع بلغت **(90)** مدرسة، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها أن لتفويض السلطة أثراً واضحاً ذا دلالة على تحسين مستوى كفاءة الإدارات المدرسية وفاعليتها في تأدية واجباتها المهنية والإدارية بالشكل المطلوب.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالانضباط المدرسي

كشفت دراسة أجراها **محمد (2019)** عن مقومات الضبط في الإدارات المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في مصر، إضافة إلى التطرق لشروط تطبيق الضبط المدرسي وواقعه في منطقة الدراسة، وتمثلت وسيلة البحث في الاستبيان، تكونت عينة الدراسة من **(260)** شخصاً، من مديرين ومساعديهم ومن مشرفين وموجهي أنشطة ورواد فصول، بمدارس التعليم الأساسي الحكومية في المحافظات المصرية التالية: (الفيوم، المنيا، القاهرة، الشرقية)، استخدم المنهج الوصفي التحليلي بشكل أساسي، وأظهرت الدراسة نتائج مفادها أن الانضباط المدرسي في مدارس عينة الدراسة يعاني من خلل واضح، وأرجعت الدراسة الأسباب إلى ضعف الموازنات المخصصة للتعليم، وإهمال أولياء الأمور، وعدم تفعيل لوائح العقوبات المدرسية بالشكل المطلوب واللازم، كما أظهرت عدم وجود فروق بين توجهات المديرين والمديرات لمقومات الضبط في الإدارت المدرسية في مصر.

هدفت دراسة أجرتها **موسى (Mussa, 2015)** التعرف إلى دور الانضباط المدرسي في تحقيق مستويات أكاديمية أفضل في منطقة دار السلام تنزانيا، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي لعينة مكونة من (35) مدرسة للوصول إلى النتائج المطلوبة، أظهرت الدراسة نتائج مفادها أن المدارس التي تمتلك نظاماً تعليمياً متطوراً من حيث المناهج وتجهيزات الغرف الصفية المناسبة والقوانين والأنظمة التربوية المتقدمة، إنما تتميز بانضباط مدرسي أفضل، وتحقق أداءً أكاديمياً أعلى، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الانضباط المدرسي في تحقيق مستويات أكاديمية أفضل في منطقة دار السلام تنزانيا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لمدير المدرسة.

سعت دراسة أجراها **كوكي (koki, 2015)** التعرف إلى أهم المتغيرات والعوامل المتعلقة بالمدرسة، التي يمكن أن تؤثر على الانضباط المدرسي لدى الطلاب، من خلال عينة مدارس عشوائية بلغت **(40)** مدرسة في مقاطعة كيتوي، حيث استخدم المنهج الوصفي الاستدلالي المقارن،

وأظهرت الدراسة نتائج مفادها أن طلاب المدارس في مقاطعة كيتوي المركزية في دولة كينيا لا يزالون غير مدركين لمفهوم القواعد والتعليمات المدرسية وأهمية الالتزام بها، بسبب عدم توافر الوقت الكافي لديهم لقراءتها واستيعابها والإيمان بها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الانضباط المدرسي لدى الطلاب حسب متغير موقع المدرسة.

سعت دراسة أجراها **جيلودارند وغودارزي (Jeloudarand & Goodarzi, 2012)** التعرف إلى العلاقة بين موقع الضبط وأداء المعلمين المهني في المدارس الثانوية العليا في مدينة طهران الإيرانية، تكونت عينة الدراسة من **(187)** مدرساً إيرانياً، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت الدراسة نتيجة مفادها وجود علاقة إيجابية بين درجة الضبط الداخلي والأداء الوظيفي لدى معلمي عينة الدراسة، كما أظهرت وجود فروق بين المتوسطات الحسابية في توجهات المعلمين في الضبط المدرسي وذلك حسب متغير الجنس ولصالح الذكور.

هدفت دراسة أجرتها **سماتوا (Simatwa, 2012)** التعرف إلى مفهوم الانضباط المدرسي وآليات تحقيقه في مقاطعة بنجوما الكينية، وأكّدت الدراسة من خلال العينة العشوائية المتمثلة من **(30)** من المديرين و**(30)** من المعلمين و**(30)** من الإداريين في مدارس المقاطعة المذكورة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت نتائج الدراسة أنّ المديرين والمعلمين يستخدمون أساليب متعددة مثل الطرد والعقاب البدني، كما تبين وجود فروق بين توجهات عينة الدراسة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة، وكذلك المؤهل العلمي.

هدفت دراسة أجراها **حلس وشلدان (2011)** التعرف إلى المقومات التربوية في البيئة المدرسية، ودورها في تعزيز الانضباط السلوكي للطلاب والتزامهم بالقوانين والتعليمات المدرسية في مدارس مدينة عمان الأردنية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي الاستنتاجي في دراستهما ضمن معايير مؤثرة مرجعياً، منها علاقة الطالب بالمعلم، وعلاقة الطالب بالمدير، وطبيعة المقومات الفيزيقية

التي تتوافر في البيئة المدرسية كبيئة مشجعة على الالتزام بالنظام والانضباط المدرسي، وتمثلت عينة الدراسة في **(80)** مدرسة متنوعة من مدارس مدينة عمان، أظهرت الدراسة نتيجة مفادها أن هنالك أثراً ذا دلالة إحصائية إيجابية للمتغيرات المذكورة، متفاوتاً في مجال المساهمة في الانضباط؛ حيث احتلت علاقة الطالب بالمعلم المرتبة الأولى في التأثير على الانضباط ومستواه، في حين احتلت علاقة الطالب بالمدير المرتبة الثانية في التأثير، بينما احتل دور البيئة المدرسية الفيزيقية المرتبة الثالثة في التأثير على الانضباط، وأظهرت النتائج وجود فروق في الانضباط السلوكي للطلاب والتزامهم بالقوانين والتعليمات المدرسية في مدارس مدينة عمان الأردنية تبعاً لمتغير الخبرة لمديري المدارس.

سعت دراسة أجراها **اميتيسوا سيمودارا (Omoteso & Semudara, 2011)** التعرف إلى السلوكات الصفية السلبية لدى طلاب المدارس الثانوية في ولاية أوندو في دولة نيجيريا، وكذلك تحديد الاستراتيجيات والخطط والآليات التي يتبعها المدرسون لمواجهة سلوكات الطلاب غير المنضبطة، فتم تحديد **(8)** مدارس ثانوية عشوائية كعينة دراسة من بين مدارس ولاية أوندو المذكورة، واستخدم المنهج التحليل الوصفي كمنهجية بحثية، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها أن هنالك علاقة مهمة ذات دلائل إحصائية بين فعالية المعلم وكفاءته من جهة، وانضباط سلوكات الطلاب المشاغبين من الجهة الأخرى.

هدفت دراسة أجراها **الكايد (2008)** التعرف إلى أثر درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس على مستوى الانضباط المدرسي للطلاب، ومدى تفاعل المجتمع المحلي مع البيئات المدرسية، وتمثّلت في عينة قوامها **(40)** مدرسة من مدارس مدينة عمان الأردنية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وأظهرت الدراسة نتائج مفادها أن هنالك علاقة إيجابية وأثراً واضحاً وكبيراً بين مستوى الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس في منطقة الدراسة المذكورة، وبين

مستوى الانضباط العالي وزيادة التفاعل الإيجابي من قبل المجتمع المحلي مع إدارات المدارس، كما تبين من خلال النتائج عدم وجود فروق بين مستوى الانضباط المدرسي للطلاب وذلك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمديرين ، ومستوى المدرسة.

سعت دراسة أجراها **مصطفى (2007)** التعرف إلى وسائل الضبط الصفي المستخدمة في المرحلة الأولى من التعليم وماهية الوسائل البديلة المقترحة، حيث تكونت عينة الدراسة من الصفوف الأربعة الأولى في **(15)** مدرسة أساسية في أنحاء متفرقة من العاصمة الأردنية عمان، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي والملاحظة العلمية من خلال المتابعة الميدانية، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها وجود خلل وفجوة في مجال التواصل الفاعل بين المعلم والطالب.

سعت دراسة أجراها **سي وليم (See & Lim, 2006)** التعرف إلى طبيعة السلوك اللفظي للمعلم والمعزز للطالب كتحفيز له من خلال المدح والثناء عليه، حيث أُخذت عينة تتكون من **(8)** مدرسي رياضيات ل **(5)** صفوف ابتدائية من **(4)** مدارس ابتدائية عشوائية في مقاطعة بروناي مورا، وكذلك تم تعيين مجموعة من معلمي الرياضيات لهذا المستوى، ثم بدأ التطبيق لمدة أسبوعين من الزمن مع تدوين الملاحظات وتزويد المعلمين بالتغذية الراجعة جراء ذلك، حيث استخدم المنهج الوصفي الاستدلالي والملاحظة والمتابعة الميدانية، وأظهرت الدراسة نتيجة مفادها أن أسلوب الثناء اللفظي الذي يقوم به المعلم تجاه الطالب إنما له دور مهم في تحفيز الطالب وتحسن أدائه الأكاديمي، وزيادة فرص انضباطه الصفي وعدم إثارة المشاكل مع زملائه.

هدفت دراسة **قطامي وقطامي (2004)** التعرف إلى أثر متغير الجنس والدافعية للتعلم ومعيار مفهوم الذات على حالة الانضباط الصفي العامة في مدارس محافظة الزرقاء الأردنية، لدى عينة مكونة من **(50)** من طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن، حيث أظهرت الدراسة نتائج

مفادها أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة المذكورة ودافعية الطلاب للانضباط، وبالتالي تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة ونتائجها تبين أنها ذات علاقة وثيقة بمتغيرات الدراسة الرئيسة، وهي التمكين الإداري ومتغيراته، وكذلك الانضباط المدرسي ومتغيراته، وجاءت دراسات المحور الأول المتعلقة بمتغير التمكين الإداري، حيث تناولت دراسة أرناؤوط (2020) تمكين المعلمين وظيفياً وعلاقته بدرجة الإقبال على شغل الوظائف الإدارية بالمدارس الثانوية، وتحدثت دراسة شعيبات وآخرون (2018) عن التمكين الإداري وعلاقته بالانضباط، وتحدثت دراسة الحجاج وحسونة (2018) عن وجود علاقة إيجابية بين التمكين ومستوى الأداء الوظيفي، في حين تناولت دراسة الحربي (2017) واقع التمكين الإداري وأهم معيقاته، وتناولت دراسة العتيبي (2017) واقع التمكين الإداري في المدارس وأهم معيقاته واقتراح الحلول في هذا الشأن، أما دراسة الروقي (2016) فتناولت أثر التمكين الإداري على متغيرات الإنجاز والتحصيل والثقة وغيرها من المتغيرات، أما دراسة مصطفى (2016) فقد تناولت أثر التمكين الإداري في المدارس الحكومية على الروح المعنوية لفريق العمل من المعلمين والمعلمات، وتحدثت دراسة الصغير(2015) عن واقع التفويض ومعوقاته في منطقة الدراسة، وتناولت دراسة حشيش (2013) أثر تفويض الصلاحيات على الارتقاء بالمستوى المهني للموظفين، كذلك تناولت دراسة ساجناك (2012 ,Sagnak) تمكين القيادة والمعلمين والسلوك الإبداعي وعلاقته بالمناخ الابتكاري، كذلك تناولت دراسة بونديرس (Bonduris, 2011) من يقود الآن: دراسة حالة في قيادة المعلم وتمكينه، وأخيرا دراسة أبو وطفة (2010) التي تحدثت حول علاقة تفويض الصلاحيات بفاعلية الإدارات المدرسية.

أما المحور الثاني من الدراسات السابقة والمتعلق بمتغير الانضباط المدرسي في الدراسة الحالية فقد تناولت دراست محمد (2019) مقومات الضبط المدرسي بإدارة مدارس مرحلة التعليم

الأساسي، وتحدث دراسة موسى (Mussa, 2015) عن دور الانضباط المدرسي في تحقيق مستويات أفضل من الأداء الأكاديمي، أما دراسة كوكي (Koki, 2015) فقد تناولت أهم العوامل التي يمكن أن تؤثر على فاعلية الانضباط المدرسي، كذلك فقد أكّدت دراسة سماتو (Simatwa, 2012) على آليات تحقيق الانضباط المدرسي وأدواته، بينما تناولت دراسة جيلودارند وغودارزي (2012, Jeloudarand & Goodarzi) توقع موقع الضبط والأداء الوظيفي للمدرسين بين حملة الماجستير والبكالوريوس في المدارس الثانوية العليا في إيران، بينما تعرّضت دراسة حلس وشلدان (2011) للمقومات التربوية ودورها في تعزيز الانضباط المدرسي، وتناولت دراسة اميتيسوا سيمودارا (2011 Semudara & Omoteso,)، العلاقة بين فعالية المعلمين وإدارة السلوكات السلبية الصفية في المدارس الثانوية، أما دراسة كايد (2008) فقد تناولت مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس وعلاقته بالضبط المدرسي، أما دراسة مصطفى (2007) فقد تناولت الضبط المدرسي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي/ دراسة ميدانية، في حين تناولت دراسة سي وليم (See & Lim, 2006) موضوع السلوك اللفظي الإيجابي للمعلم ودوره في تحقيق الانضباط المدرسي، وأخيرا تحدثت دراسة قطامي (2004) عن أثر المتغير الجنسي لدى الطلاب على فاعلية الانضباط المدرسي.

من ناحية أخرى، فقد وظفت معظم الدراسات السابقة إما المنهج الوصفي التحليلي أو المنهج الوصفي الارتباطي، أو المنهج الوصفي الاستنتاجي، وبالنسبة لمجتمعات الدراسات السابقة فقد تمحورت بشكل إجمالي حول طلبة المدارس، وكذلك مديري المدارس، والمعلمين والإداريين في مديريات التربية والتعليم.

من الملاحظ أن هنالك تشابهاً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في مجال أن جزءا من الدراسات السابقة كانت قد تناولت موضوع التمكين الإداري، في حين تناول الجزء الآخر منها

موضوع الانضباط المدرسي، أما عن مجال الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة المذكورة فتمثل في أن الدراسة الحالية تناولت التمكين الإداري باعتباره متغيرا مستقلا والانضباط المدرسي كمتغير تابع وذلك من وجهة نظر مديري المدارس، وهذا استثناء لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة المذكورة في مجال بناء الإطار النظري، وكذلك توظيف الدراسات السابقة كمراجع في الدراسة الحالية، إضافة للاستفادة من مراجع الدراسات السابقة في الدراسة الحالية، وأخيراً سوف تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة الواردة في مجال بناء أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان وصياغة أسئلة الاستجابة الخاصة به، تبعا لمتغيرات الدراسة الرئيسة وهي التمكين الإداري والانضباط المدرسي، والمتغيرات المتعلقة بهما.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أداة الدراسة

1.3.3 الدراسة الاستطلاعية (الاستكشافية)

2.3.3 مقياس التمكين الإداري

3.3.3 مقياس الانضباط المدرسي

4.3 متغيرات الدراسة

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

نتعرف من خلال هذا الفصل على كل من منهج ومجتمع وعينة الدراسة وكيفية بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، كما ويتضمن إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمها البحث في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي وهو المنهج الذي يهتم بجمع وتلخيص وتصنيف المعلومات والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشكلات التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها وضبطها أو التحكم فيها. وقد استخدم هذا المنهج نظراً لملائمته لأغراض الدراسة وتحقيق أهدافها.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من فلسطين، والبالغ عددهم (1862) وذلك حسب إحصائيات قسم التخطيط والإحصاء في الإدارة العامة للتخطيط في وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2020).

تكونت عينة الدراسة من (319) من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية وزعت عليهم الاستبانة، وأجريت المقابلة مع (10) من مديري المدارس من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وتم احتساب حجم عينة الدراسة باستخدام معادلة (روبيرت ماسون)، بنسبة (17%) من حجم مجتمع الدراسة (Robert, 1989).

وزعت أداة الدراسة (الاستبانة) على أفراد العينة بطريقة عشوائية بسيطة عن طريق الرابط الإلكتروني الخاص بالاستبانة، وأجريت مقابلة وجاهية مع المديرين بطريقة العينة الميسرة.

وفيما يلي وصف لعينة الدراسة حسب متغيرات المعلومات الشخصية علماً بأنه تم استرداد (319) استبانة وجميعها صالحة للتحليل الإحصائي.

أولاً: متغيرات المعلومات الشخصية والعامه:

جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية والعامة

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	149	%47
	أنثى	170	%53
مستوى المدرسة التي تعمل بها	أساسي دنيا	82	%25
	أساسية عليا	95	%30
	ثانوية	142	%45
المؤهل العلمي	بكالوريوس	208	%65
	دراسات عليا	111	%35
عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري	اقل من 5 سنوات	81	%25
	من 5–أقل من 10 سنوات	53	%17
	10 سنوات فأكثر	185	%58
موقع المدرسة	مدينة	77	%24
	قرية	242	%76

يتبين من الجدول (1.3) أن (53%) من عينة الدراسة من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من الإناث، (45%) منهم يعملون في المدارس الثانوية، (65%) يحملون مؤهل علمي بكالوريوس، (58%) منهم لديهم خبرة 10 سنوات فأكثر، (76%) تقع المدارس التي يديرونها في القرية.

3.3 أدوات الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت أدوات الاستبانة، والمقابلة كالآتي:

أولاً: الاستبانة

تكونت الاستبانة من مقياسين هما: التمكين الإداري، والانضباط المدرسي كالآتي:

أ- مقياس التمكين الإداري

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بالتمكين الإداري، فقد اعتمد على مقياس التمكين الإداري المستخدم في دراسات كل من (أرناؤوط، 2020)، و(الضفيري، 2018)، وذلك لملائمتها لأهداف الدراسة. وتكون المقياس من (46) فقرة، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، كما هو موضح في ملحق (ب).

ب- مقياس الانضباط المدرسي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومقياس الانضباط المدرسي المستخدم في بعض الدراسات، ومنها: دراسة (عبد السلام، 2020)، ودراسة (محمد، 2019)، جرى تطوير مقياس الانضباط المدرسي استناداً إلى تلك الدراسات. وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (16) فقرة، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية كما هو موضح في ملحق (ب).

1.3.3 الصدق الظاهري (Face validity) لمقاييس الدراسة

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة، عرُضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على (11) محكماً من المتخصصين، كما هو موضح في ملحق (ت)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (85%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء

المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت وأضيفت بعض الفقرات.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، طبقت المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (20) من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، ووزعت على المشتركين من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وذلك من أجل تطوير الاستبانة، وجعلها تحقق أكبر قدر من الدقة، وبهدف التعرف على مدى فهم المبحوثين لفقرات الاستبانة، والكشف عن أي مشاكل تظهر خلال إجراء الدراسة، وفحص إمكانية تطبيقها، والحصول على معلومات متعلقة بصدق الأداة وثباتها، ومن خلال العينة الاستطلاعية تم احتساب معامل الارتباط، واتضح من خلال نتائج العينة الاستطلاعية أن معامل الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية جاء أكبر من (.40)، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبذلك تكون جميع الفقرات مقبولة إحصائيا، مما يؤكد انسجام فقرات الاستبانة مع مجالاتها وعلى صدق البناء. أما بالنسبة لثبات الأداة لدى العينة الاستطلاعية فقد اتضح من خلال قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية وللمجالات على أنه أكبر من (.70)، وهذا يؤكد ثبات أداة الدراسة، أي إمكانية الحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام نفس الأداة مرة أخرى.

وكانت النتائج كالآتي:

أ) صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء؛ إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية، كما هو مبين في الجداول (2.3)، (3.3)

جدول (2.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التمكين الإداري مع الدرجة الكلية للمجال (ن=20)

الفقرة	الارتباط مع المجال الهيكل التنظيمي	الفقرة	الارتباط مع المجال المشاركة في اتخاذ القرار	الفقرة	الارتباط مع المجال الاتصال الفعال	الفقرة	الارتباط مع المجال النمو المهني	الفقرة	الارتباط مع المجال التعليمات والقوانين
1	.52**	6	.67**	11	.69**	17	.77**	22	.73**
2	.71**	7	.77**	12	.77**	18	.81**	23	.79**
3	.76**	8	.67**	13	.78**	19	.79**	24	.79**
4	.77**	9	.76**	14	.65**	20	.75**	25	.54**
5	.69**	10	.77**	15	.74**	21	.76**	26	.77**
				16	.81**				

الفقرة	تفويض الصلاحيات	الفقرة	الحوافز	الفقرة	المهارات والمعارف والخبرات
27	.74**	32	.85**	37	.83**
28	.72**	33	.88**	38	.88**
29	.62**	34	.81**	39	.88**
30	.79**	35	.88**	40	.83**
31	.75**	36	.85**	41	.76**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من الجدول (2.3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.52-.88)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبقي عدد فقرات المقياس (41) فقرة، كما هو موضح في الملحق (ث).

جدول (3.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الانضباط المدرسي مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=20)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال
1	.79**	11	.82**
2	.83**	12	.82**
3	.80**	13	.78**
4	.74**	14	.85**
5	.87**	15	.91**
6	.65**	16	.87**
7	.82**		
8	.85**		
9	.86**		
10	.79**		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من الجدول (3.3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.65-.91)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، حسب ما جاء في جارسيا وجونزالس (Garcia & Gonzalez, 2006)، وبقي عدد فقرات المقياس (16) فقرة، كما هو موضح في الملحق (ث).

ب) الثبات لمقاييس الدراسة:

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3)

معاملات الثبات لمقاييس الدراسة بطريقة معامل كرونباخ ألفا

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التمكين الإداري	الهيكل الإداري	5	.89
	المشاركة في اتخاذ القرار	5	.88
	الاتصال الفعّال	6	.80
	النمو المهني	5	.81
	التعليمات والقوانين	5	.84
	تفويض الصلاحيات	5	.80
	الحوافز	5	.87
	المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)	5	.88
	الدرجة الكلية	41	.91
الانضباط المدرسي	الدرجة الكلية	16	.92

يتضح من الجدول (4.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات التمكين الإداري تراوحت ما بين (.80 - .89)، وللدرجة الكلية بلغت (.91). بينما كما بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الإنضباط المدرسي (.92)، وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من مقاييس الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

3.3.3 تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً– مقياس التمكين الإداري: تكون مقياس التمكين الإداري في صورته النهائية من (41) فقرة، موزعة على ثماني مجالات، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمقياس.

ثانياً– مقياس الانضباط المدرسي: تكون مقياس الانضباط المدرسي في صورته النهائية من (16) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمقياس.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجتان، معارض بشدة (1) درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى كل من: التمكين الإداري، والإنضباط المدرسي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (للتدرج)=5-1}}{\text{عدد المستويات المفترضة=3}} = 1.33$$

وصنف إلى ثلاثة مستويات، هي: مستوى منخفض (أقل من 2.33)، مستوى متوسط (2.33–أقل من 3.66)، مستوى مرتفع (3.66–5).

ثانياً: المقابلة

بنيت بالاعتماد على أداة الدراسة (الاستبانة) بمقياسيها، التمكين الإداري والإنضباط المدرسي وذلك لتعزيز النتائج التي استخرجت من خلال تحليل إجابات الاستبانة. طورت أداة المقابلة بما

يتلاءم مع أهداف الدراسة، وصيغت جميع الأسئلة بما يعزز من فقرات مجالات الاستبيان، وتم عمل تصنيفات لاستجابة المديرين المديرات للإجابة عن أسئلة المقابلة ومناقشة النتائج.

بلغ عدد أسئلة المقابلة أربعة أسئلة وهي كالآتي:

السؤال الأول: ما الوسائل التي تمنحها وزارة التربية والتعليم لتطبيق التمكين الإداري لديك؟

السؤال الثاني: ما المرتكزات الأساسية لتطبيق الانضباط المدرسي من وجهة نظرك؟

السؤال الثالث: حسب خبرتك ما التحديات التي تحول دون تطبيق التمكين الإداري وتحقيق الانضباط المدرسي؟

السؤال الرابع: إذا أمكن أن توضح أهم المقترحات التي تساعدك في التغلب على التحديات التي تواجهك لتحقيق التمكين الإداري والوصول إلى الانضباط المدرسي المرغوب؟

صدق أداة المقابلة:

تم عرض أداة المقابلة على (11) محكماً من المتخصصين في العلوم التربوية والاجتماعية، ملحق (ت)، وذلك لمعرفة آرائهم حول أسئلة الأداة، ومدى وضوحها، وقدرتها على قياس أهداف الدراسة، هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الأسئلة من ناحية سلامة صياغتها، وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الأسئلة، وحذفت أخرى، وأضيفت أسئلة لم تكن موجودة، واتفق (85%) من المحكمين على ما جاء من الأسئلة.

4.3 متغيرات الدراسة

أولاً- المتغيرات الديمغرافية (التصنيفية):

***مستوى المدرسة،** وله ثلاث مستويات: (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية)

* **الجنس،** وله مستويان: (ذكر، أنثى).

* **المؤهل العلمي**، وله مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا).

* **عدد سنوات الخبرة في المجال الإداري**، وله ثلاث مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات واقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)

* **موقع المدرسة**، وله مستويان: (مدينة، قرية).

ثانياً- المتغيرات التابعة:

- استجابة عينة الدراسة على فقرات مقياس التمكين الإداري.
- استجابة عينة الدراسة على فقرات مقياس الانضباط المدرسي.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نُفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

5.3.1 إجراءات تنفيذ أداة الاستبانة

1. جمعت البيانات الثانوية من خلال مراجعة الدراسات السابقة والنشرات التي تتعلق بموضوع الدراسة.
2. بعد الانتهاء من مراجعة أداة الدراسة، والتأكد من صدقها، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين عددهم (11) من المتخصصين، قام المحكمون بإضافة وتعديل وحذف مجموعة من فقرات أداة الدراسة.
3. أُعدت أداة الدراسة بالصورة النهائية بعد تعديلها بناءً على ملاحظات المحكمين.
4. بسبب الأوضاع الصحية التي تمر بها فلسطين، صممت استبانة الكترونية تمثل فقرات أداة الدراسة، ووزع الرابط على عينة الدراسة.
5. استردت (319) استبانة الكترونياً واعتمدت جميعاً بعد تدقيقها إلكترونياً وتبين أنها جميعها قابلة للتحليل.

6. عولج الملف المستلم إلكترونياً بحيث حول من (Excel sheet) إلى ملف (SPSS25)، حتى كان جاهزاً للتحليل والإجابة على أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

7. بالاعتماد على البيانات التي جمعت وباستخدام برنامج (SPSS25) حللت البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

8. نوقشت النتائج وفسرت وصولاً إلى التوصيات.

5.3.2 إجراءات تنفيذ أداة المقابلة

1. تمت اللقاءات وجاهيا كل على حدة، وفي أيام مختلفة. حيث تم دعوة (10) من مديري ومديرات المدارس الحكومية للمقابلة من مجتمع الدراسة، وخارج العينة التي وزعت عليهم الاستبانة.

2. عُرضت فكرة البحث على المديرين والمديرات، ولمدة عشرة دقائق، وبعد ذلك تم طرح الأسئلة عليهم، وتمت الإجابة عن الأسئلة من قبلهم.

3. دونت إجابات المديرين، وصنفت، واستخرجت النسب المئوية للإجابات.

6.3 المعالجات الإحصائية

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS25) الذي من خلاله استخدمت مجموعة من التحليلات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة.

2. استخدم اختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير المستقل ذي المستويين مثل الجنس.

3. استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية حسب المتغير المستقل ذي الثلاث المستويات فأكثر، مثال ذلك عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري.
4. استخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق للمتغيرات المستقلة التي تزيد مستويات متغيراتها عن متغيرين.
5. استخدم معامل ارتباط (بيرسون Person Correlation) لمعرفة دلالة العلاقة بين درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس ومستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الاولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

6.2.4 نتائج الفرضية السادسة

7.2.4 نتائج الفرضية السابعة

8.2.4 نتائج الفرضية الثامنة

9.2.4 نتائج الفرضية التاسعة

10.2.4 نتائج الفرضية العاشرة

11.2.4 نتائج الفرضية الحادية عشرة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها وفرضياتها، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال أو الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يعقبها تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة؛ إذ عرضت النتائج المرتبطة بكل سؤال أو فرضية على حدة.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات مقياس التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس التمكين الإداري وعلى المقياس ككل مرتبة حسب قيمة المتوسط الحسابي

المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الهيكل الإداري	4.41	.42	مرتفع
2	4	المشاركة في اتخاذ القرار	3.69	.53	مرتفع
3	2	الاتصال الفعّال	4.39	.42	مرتفع
4	5	النمو المهني	3.65	.57	متوسط

5	6	التعليمات والقوانين	3.61	.54	متوسط
6	3	تفويض الصلاحيات	3.84	.47	مرتفع
7	8	الحوافز	3.21	.81	متوسط
8	7	المهارات والمعارف والخبرات	3.59	.66	متوسط
		الدرجة الكلية للتمكين الإداري	3.81	.40	مرتفع

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التمكين الإداري ككل بلغ (3.81)، وبتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس التمكين الإداري، فقد تراوحت ما بين (3.21–4.41)، وجاء مجال "الهيكل الإداري" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.41)، ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "الحوافز" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.21)، ومستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس التمكين الإداري كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال الهيكل الإداري

جدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال الهيكل الإداري

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	توزع المهام والصلاحيات الصادرة من وزارة التربية والتعليم بناءً على خبرتي.	4.03	.66	مرتفع
2	4	أتواصل مع وزارة التربية والتعليم من خلال التسلسل الإداري.	4.44	.61	مرتفع
3	3	أشارك في إعداد الخطة السنوية وصياغتها.	4.46	.69	مرتفع
4	2	لدي إدراك كامل بالخطة العامة للمدرسة.	4.55	.58	مرتفع
5	1	لدي تصور واضح عن أهداف العمل الذي أقوم به.	4.57	.55	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.41	.42	مرتفع

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال الهيكل الإداري بلغ (4.41)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الهيكل الإداري، فقد تراوحت ما بين (4.03-4.57)، وجاءت الفقرة: "لدي تصور واضح عن أهداف العمل الذي أقوم به" في المرتبة

الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.57)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "توزع المهام والصلاحيات الصادرة من وزارة التربية والتعليم بناءً على خبرتي"، بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، ومستوى مرتفع.

2) مجال المشاركة في اتخاذ القرار

جدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المشاركة في اتخاذ القرار

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تعزّز وزارة التربية والتعليم قدراتي على اتخاذ القرارات المدرسية.	3.83	.66	مرتفع
2	3	تعزّز وزارة التربية والتعليم الفرص التي تمكّنني في المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالعمل واتخاذها.	3.71	.73	مرتفع
3	2	أشارك في صنع القرارات المتعلقة بتنفيذ برامج جديدة في المدارس.	3.80	.73	مرتفع
4	5	تتبني وزارة التربية والتعليم على القرارات المتخَذة من قبلي.	3.55	.75	متوسط
5	4	يتم اشراكي في اتخاذ القرارات بناءً على كفاءتي.	3.58	.81	متوسط
		الدرجة الكلية	3.69	.53	مرتفع

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال المشاركة في اتخاذ القرار بلغ (3.69)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المشاركة في اتخاذ القرار، فقد تراوحت ما بين (3.55-3.83)، وجاءت الفقرة: "تعزّز وزارة التربية والتعليم قدراتي على اتخاذ القرارات المدرسية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.83)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "تتبني وزارة التربية والتعليم على القرارات المتخَذة من قبلي"، بمتوسط حسابي بلغ (3.55)، ومستوى متوسط.

3) مجال الاتصال الفعّال

جدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال الاتصال الفعّال

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أحرص على بناء علاقات طيبة مع العاملين.	4.65	.52	مرتفع

2	2	أعتمد سياسة الباب المفتوح لبناء جوّ من الثقة بين العاملين.	4.50	.58	مرتفع
3	3	أحرص على توفير قنوات اتصال فعّالة لتبادل المعلومات مع الآخرين.	4.42	.57	مرتفع
4	6	التعليمات والإجراءات المستخدمة واضحة.	4.17	.61	مرتفع
5	5	أوفر بيئة تكنولوجية تمكن العاملين من إنجاز أعمالهم.	4.28	.56	مرتفع
6	4	أهتم بإيجاد وسائل اتصال فعالة ومتطورة.	4.34	.56	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.39	.42	مرتفع

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال الاتصال الفعّال بلغ (4.39)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الاتصال الفعّال، فقد تراوحت ما بين (4.17-4.65)، وجاءت الفقرة: "أحرص على بناء علاقات طيبة مع العاملين" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.65)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "التعليمات والإجراءات المستخدمة واضحة"، بمتوسط حسابي بلغ (4.17)، ومستوى مرتفع.

4) مجال النمو المهني

جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال النمو المهني

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم تساعدني في تطوير مهاراتي.	3.79	.67	مرتفع
2	3	تتبنى وزارة التربية والتعليم خطة تدريبية واضحة لتنمية قدراتي.	3.71	.65	مرتفع
3	4	تقيّم وزارة التربية والتعليم البرامج التدريبية التي أشارك بها بشكل دوري.	3.69	.71	مرتفع
4	1	إتاحة الفرصة أمامي للتعلم المستمر، واكتساب الجديد في مجال العمل.	3.89	.62	مرتفع
5	5	يشجع نظام المكافآت المستخدم من قبل وزارة التربية والتعليم على التطوير الذاتي.	3.16	1.01	متوسط
		الدرجة الكلية	3.65	.57	متوسط

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال النمو المهني بلغ (3.65)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال النمو المهني، فقد تراوحت ما بين (3.16-3.89)، وجاءت الفقرة: "إتاحة الفرصة أمامي للتعلم المستمر، واكتساب الجديد في مجال العمل" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.89)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "يشجع نظام المكافآت المستخدم من قبل وزارة التربية والتعليم على التطوير الذاتي"، بمتوسط حسابي بلغ (3.16)، ومستوى متوسط.

5) مجال التعليمات والقوانين

جدول (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال التعليمات والقوانين

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	تمثل أنظمة وزارة التربية والتعليم وقوانينها تحدياً أمامي لتحقيق التمكين الإداري وتفعيله.	3.56	.78	متوسط
2	2	تنسجم القوانين التربوية مع تحقيق مبدأ التمكين الإداري.	3.62	.72	متوسط
3	5	تراعي القوانين التربوية اختلاف البيئات التعليمية.	3.52	.75	متوسط
4	1	يُعيق التقيّد بنصوص القوانين من قبل الإدارات العليا تطبيق التمكين الإداري.	3.79	.68	مرتفع
5	4	مرونة القوانين التربوية تراعي مستجدات الظروف التعليمية.	3.53	.75	متوسط
		الدرجة الكلية	3.61	.54	متوسط

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال التعليمات والقوانين بلغ (3.61)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التعليمات والقوانين، فقد تراوحت ما بين (3.52-3.79)، وجاءت الفقرة: "يُعيق التقيّد بنصوص القوانين من قبل الإدارات العليا تطبيق التمكين الإداري" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.79)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "تراعي القوانين التربوية اختلاف البيئات التعليمية"، بمتوسط حسابي بلغ (3.52)، ومستوى متوسط.

6) مجال تفويض الصلاحيات

جدول (7.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال تفويض الصلاحيات

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	أمارس الصلاحيات المفوضة من قبل وزارة التربية والتعليم بحرية.	3.77	.70	مرتفع
2	2	تقوم وزارة التربية والتعليم بمتابعتي وتوجيهي في تنفيذ الصلاحيات المفوضة.	3.83	.64	مرتفع
3	1	إنجازي للمهام والصلاحيات الممنوحة لي، يُعزز من الثقة بقراراتي.	4.10	.57	مرتفع
4	5	تقوم جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم تنفيذ المهام الممنوحة لمديري المدارس.	3.73	.69	مرتفع
5	4	تنسجم معايير تفويض الصلاحيات الممنوحة من وزارة التربية والتعليم مع طبيعة مهامي.	3.75	.67	مرتفع
		الدرجة الكلية	**3.84**	**.47**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال تفويض الصلاحيات بلغ (3.84)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تفويض الصلاحيات، فقد تراوحت ما بين (3.73-4.10)، وجاءت الفقرة: "إنجازي للمهام والصلاحيات الممنوحة لي، يُعزز من الثقة بقراراتي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.10)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "تقوم جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم تنفيذ المهام الممنوحة لمديري المدارس"، بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، ومستوى مرتفع.

7) مجال الحوافز

جدول (8.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال الحوافز

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أُكافَأ بحوافز مناسبة تتلاءم وحجم إنجازاتي الإبداعية.	2.99	.97	متوسط
2	4	تتبنى وزارة التربية والتعليم نظاماً عادلاً في تقديم الحوافز بما يتواءم وإنجازاتي.	3.03	.96	متوسط

3	2	تُعدّ الحوافز المقدّمة من وزارة التربية والتعليم عنصراً هاماً في رفع مستوى انتمائي الوظيفي.	3.38	.98	متوسط
4	3	يدعم نظام الحوافز الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم مبادراتي الإبداعية الفردية.	3.27	.91	متوسط
5	1	يسهم التحفيز الممنوح من قبل وزارة التربية والتعليم في زيادة قدرتي على التطور المهني.	3.39	.90	متوسط
		الدرجة الكلية	3.21	.81	متوسط

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال الحوافز بلغ (3.21)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الحوافز، فقد تراوحت ما بين (2.99-3.39)، وجاءت الفقرة: "يسهم التحفيز الممنوح من قبل وزارة التربية والتعليم في زيادة قدرتي على التطور المهني" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.39)، ومستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "أُكافَأ بحوافز مناسبة تتلاءم وحجم إنجازاتي الإبداعية"، بمتوسط حسابي بلغ (2.99)، ومستوى متوسط.

8) مجال المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)

جدول (9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تُوفر وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية تساعدني في فهم متطلبات التمكين الإداري.	3.67	.78	مرتفع
2	3	تخضع الدورات التدريبية المقدمة من وزارة التربية والتعليم لعملية تقويم مستمرة بما يتوافق ومتطلبات التمكين الإداري.	3.64	.74	متوسط
3	4	يوجد تنويع في أساليب التدريب المقدمة من وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بمبدأ تفعيل التمكين الإداري.	3.62	.77	متوسط
4	2	يشمل تدريبي في مجال التمكين الإداري الجانب النظري والتطبيقي.	3.66	.76	متوسط
5	5	تتميز عملية تدريبي في مجال التمكين الإداري من قبل وزارة التربية والتعليم بالاستمرارية.	3.37	.92	متوسط
		الدرجة الكلية	3.59	.66	متوسط

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال المهارات والمعارف والخبرات (التدريب) بلغ (3.59)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)، فقد تراوحت ما بين (3.37-3.67)، وجاءت الفقرة: "توفر وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية تساعدني في فهم متطلبات التمكين الاداري" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.67)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "تتميز عملية تدريبي في مجال التمكين الإداري من قبل وزارة التربية والتعليم بالاستمرارية"، بمتوسط حسابي بلغ (3.37)، ومستوى متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمقياس الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس، والجدول (10.4) يوضح ذلك:

جدول (10.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمحور الانضباط المدرسي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يعد الانضباط المدرسي قاعدة أساسية لتحقيق الأهداف التعليمية في المدارس.	4.59	.57	مرتفع
2	7	تمكن المعلم من تخصصه يساعده في تحقيق الانضباط الصفي.ط	4.28	.60	مرتفع
3	12	تساعد استراتيجيات التعليم وطرائقه الحديثة في تعزيز قدرات الضبط الصفي لدى المعلم.	4.11	.71	مرتفع
4	3	تشكل سماتي الشخصية ركيزة أساسية تساعدني في تحقيق الانضباط المدرسي.	4.44	.57	مرتفع

5	2	يعد المناخ التعاوني بيني والكادر التعليمي عاملا محفزا لتحقيق الانضباط المدرسي.	4.53	.54	مرتفع
6	4	تقليل العبء الملقى على عاتقي يساعدني في تحقيق الانضباط المدرسي.	4.40	.68	مرتفع
7	6	تشكل البيئة الأسرية الحاضنة الرئيسية في تحديد ميول الطالب للالتزام بالانضباط المدرسي.	4.29	.60	مرتفع
8	10	تعزز المواصفات البيئية الجيدة للمؤسسات التعليمية دافعية الطالب للانضباط المدرسي.	4.23	.62	مرتفع
9	13	تطبيق قوانين العقوبات المدرسية تساعدني في تحقيق الانضباط المدرسي.	4.08	.75	مرتفع
10	11	يساهم التعاون بين مجلس اولياء الأمور والمؤسسات التعليمية في تحقيق الانضباط المدرسي.	4.17	.68	مرتفع
11	5	زيادة الاكتظاظ الطلابي في المدارس يشكل تحدياً لتحقيق الانضباط المدرسي.	4.37	.74	مرتفع
12	15	تساعد استراتيجيات التدريس التقليدية على تعزيز ميول الطالب الفوضوية.	3.82	.84	مرتفع
13	14	يعزز افتقار البيئة التعليمية للأنشطة اللامنهجية من ارتفاع الفوضوية لدى الطلبة.	4.03	.71	مرتفع
14	16	تشددي في تطبيق العقوبات المدرسية يساهم في تحقيق الانضباط المدرسي.	3.65	.91	متوسط
15	9	مراعاتي الفروق الفردية تساهم في الانضباط المدرسي.	4.24	.61	مرتفع
16	8	تفعيلي لدور المرشد التربوي يساهم في تحقيق الانضباط المدرسي.	4.28	.74	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.22	.38	مرتفع

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمحور الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس بلغ (4.22)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات محور الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية، فقد تراوحت ما بين (3.65-4.59)، وجاءت الفقرة: "يعد الانضباط المدرسي قاعدة أساسية لتحقيق الأهداف التعليمية في المدارس" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.59)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة:

"تشددي في تطبيق العقوبات المدرسية يساهم في تحقيق الانضباط المدرسي"، بمتوسط حسابي بلغ (3.65)، ومستوى متوسط.

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (11.4).

الجدول (11.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الهيكل الإداري	4.39	.41	4.43	.44	-.69	.49
المشاركة في اتخاذ القرار	3.74	.54	3.65	.53	1.41	.16
الاتصال الفعّال	4.37	.43	4.42	.41	-1.08	.28
النمو المهني	3.70	.56	3.61	.57	1.46	.15
التعليمات والقوانين	3.63	.57	3.58	.50	.85	.39
تفويض الصلاحيات	3.86	.52	3.81	.43	.89	.37
الحوافز	3.21	.87	3.21	.75	.09	.93

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)	3.63	.65	3.56	.67	.96	.34
الدرجة الكلية	3.83	.42	3.80	.39	.69	.49

من خلال البيانات الواردة في الجدول (11.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.15- .93)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (12.4)، (13.4).

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية حسب المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

المجال	أساسي دنيا	أساسي عليا	ثانوية
الهيكل الإداري	4.39	4.39	4.44
المشاركة في اتخاذ القرار	3.77	3.61	3.71
الاتصال الفعّال	4.44	4.35	4.40
النمو المهني	3.71	3.65	3.61
التعليمات والقوانين	3.62	3.60	3.60
تفويض الصلاحيات	3.86	3.83	3.83
الحوافز	3.29	3.23	3.16
المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)	3.63	3.63	3.54
الدرجة الكلية	3.85	3.80	3.80

جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية حسب المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الهيكل الإداري	بين المجموعات	.20	2	.10	.56	.57
	داخل المجموعات	57.03	316	.18		
	المجموع	57.23	318			
المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	1.14	2	.57	2.01	.14
	داخل المجموعات	89.80	316	.28		
	المجموع	90.94	318			
الاتصال الفعّال	بين المجموعات	.33	2	.16	.93	.40
	داخل المجموعات	55.78	316	.18		
	المجموع	56.11	318			
النمو المهني	بين المجموعات	.46	2	.23	.72	.49
	داخل المجموعات	102.00	316	.32		
	المجموع	102.46	318			
التعليمات والقوانين	بين المجموعات	.02	2	.01	.03	.97
	داخل المجموعات	91.54	316	.29		
	المجموع	91.55	318			
تفويض الصلاحيات	بين المجموعات	.07	2	.04	.16	.86
	داخل المجموعات	71.33	316	.23		
	المجموع	71.40	318			
الحوافز	بين المجموعات	.88	2	.44	.67	.51
	داخل المجموعات	206.07	316	.65		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	المجموع	206.94	318			
	بين المجموعات	.61	2	.30	.69	.50
المهارات والمعارف والخبرات	داخل المجموعات	138.78	316	.44		
	المجموع	139.38	318			
	بين المجموعات	.15	2	.08	.47	.63
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	50.55	316	.16		
	المجموع	50.70	318			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (13.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.14-.97)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (14.4).

الجدول (14.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس		دراسات عليا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الهيكل الإداري	4.40	.41	4.43	.45	-.58	.56
المشاركة في اتخاذ القرار	3.67	.52	3.75	.57	-1.32	.19
الاتصال الفعّال	4.36	.41	4.45	.44	-1.75	.08
النمو المهني	3.63	.57	3.67	.56	-.58	.56
التعليمات والقوانين	3.61	.54	3.60	.53	.17	.87
تفويض الصلاحيات	3.81	.49	3.88	.44	-1.09	.28
الحوافز	3.20	.79	3.22	.84	-.18	.86
المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)	3.58	.69	3.61	.61	-.37	.71
الدرجة الكلية	3.80	.41	3.84	.38	-.92	.36

من خلال البيانات الواردة في الجدول (14.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.08- .87)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في

مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (15.4)، (16.4).

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية حسب المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	أقل من 5 سنوات	من 5-أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الهيكل الإداري	4.30	4.37	4.47
المشاركة في اتخاذ القرار	3.73	3.74	3.67
الاتصال الفعّال	4.36	4.39	4.41
النمو المهني	3.60	3.70	3.65
التعليمات والقوانين	3.53	3.71	3.61
تفويض الصلاحيات	3.83	3.87	3.83
الحوافز	3.19	3.41	3.16
المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)	3.58	3.62	3.59
الدرجة الكلية	3.78	3.86	3.81

جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لدرجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية حسب المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الهيكل الإداري	بين المجموعات	1.74	2	.87	4.96	.01**
	داخل المجموعات	55.49	316	.18		
	المجموع	57.23	318			
المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	.36	2	.18	.63	.53
	داخل المجموعات	90.58	316	.29		
	المجموع	90.94	318			
الاتصال الفعّال	بين المجموعات	.17	2	.09	.49	.61
	داخل المجموعات	55.93	316	.18		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
النمو المهني	المجموع	56.11	318			
	بين المجموعات	.29	2	.14	.45	.64
	داخل المجموعات	102.17	316	.32		
	المجموع	102.46	318			
التعليمات والقوانين	بين المجموعات	1.04	2	.52	1.81	.17
	داخل المجموعات	90.52	316	.29		
	المجموع	91.55	318			
تفويض الصلاحيات	بين المجموعات	.06	2	.03	0.14	.87
	داخل المجموعات	71.34	316	.23		
	المجموع	71.40	318			
الحوافز	بين المجموعات	2.46	2	1.23	1.90	.15
	داخل المجموعات	204.48	316	.65		
	المجموع	206.94	318			
المهارات والمعارف والخبرات	بين المجموعات	.06	2	.03	0.07	.93
	داخل المجموعات	139.32	316	.44		
	المجموع	139.38	318			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.21	2	.10	.65	.52
	داخل المجموعات	50.49	316	.16		
	المجموع	50.70	318			

**** دال إحصائياً عند مستوى α≤.01**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (16.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات ما عدا مجال الهيكل الإداري، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.15-.93)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05).

وللتعرف إلى مواطن الفروق حسب مجال الهيكل الإداري تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتحديد وجهتها، فقد أُستخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (17.4).

جدول (17.4): اختبار أقل فرق دال إحصائي (شيفيه)، للمقارنات البعدية حسب مجال الهيكل الإداري، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	الفرق في المتوسطات
الهيكل الإداري	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	.16931*
		من 5–أقل من 10 سنوات	.10545

*** دال إحصائياً عند مستوى α≤.05**

يشير الجدول (17.4) إلى أن مواطن الفروق بين متوسطات مجال الهيكل التنظيمي، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كانت لصالح من لديهم خبرة 10 سنوات فأكثر.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير موقع المدرسة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (18.4).

الجدول (18.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير موقع المدرسة

المجال	مدينة		قرية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الهيكل الإداري	4.41	.42	4.41	.43	-.10	.92

المجال	مدينة		قرية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المشاركة في اتخاذ القرار	3.78	.56	3.67	.53	1.65	.10
الاتصال الفعّال	4.35	.49	4.41	.40	-.97	.34
النمو المهني	3.76	.62	3.61	.55	1.96	.05*
التعليمات والقوانين	3.72	.55	3.57	.53	2.12	.04*
تفويض الصلاحيات	3.84	.46	3.84	.48	.04	.97
الحوافز	3.40	.75	3.15	.82	2.37	.02*
المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)	3.68	.69	3.56	.65	1.41	.16
الدرجة الكلية	3.88	.42	3.79	.39	1.66	.10

* دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq .05$

من خلال البيانات الواردة في الجدول (18.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير موقع المدرسة، حسب الدرجة الكلية وعلى مجالات (الهيكل الإداري، المشاركة في اتخاذ القرار، الإتصال الفعّال، تفويض الصلاحيات، المهارات والمعارف والخبرات (التدريب))، وتراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.10- .97)، وهذه القيم جميعاً أكبر من مستوى الدلالة (.05).

أما بالنسبة لمجالات (النمو المهني، التعليمات والقوانين، الحوافز)، فيظهر من خلال الجدول السابق أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين كانت لصالح مديري المدارس الذين تقع مدارسهم في المدينة.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (19.4).

الجدول (19.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعا لمتغير الجنس

	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.24	.37	4.20	.39	1.11	.27

من خلال البيانات الواردة في الجدول (19.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية"

في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس، وبلغ مستوى الدلالة لها (.27)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (.05).

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (20.4)، (21.4).

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

	أساسي دنيا	أساسي عليا	ثانوية
الدرجة الكلية	4.22	4.26	4.19

جدول (21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.25	2	.12	.87	.42
	داخل المجموعات	45.42	316	.14		
	المجموع	45.67	318			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (21.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، فقد بلغ مستوى الدلالة لها (.42)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (.05).

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (22.4).

الجدول (22.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

	بكالوريوس		دراسات عليا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.22	.36	4.26	.40	-.64	.52

من خلال البيانات الواردة في الجدول (22.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية"

في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وبلغ مستوى الدلالة لها (.52)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (.05).

9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (23.4)، (24.4).

جدول (23.4): المتوسطات الحسابية لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

	أقل من 5 سنوات	من 5-أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الدرجة الكلية	4.28	4.24	4.19

جدول (24.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.49	2	.25	1.71	.18
	داخل المجموعات	45.18	316	.14		
	المجموع	45.67	318			

من خلال البيانات الواردة في الجدول (24.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، فقد بلغ مستوى الدلالة لها (.18)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (.05).

10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير موقع المدرسة.

استخرجت المتوسطات الحسابية لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (25.4).

الجدول (25.4): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية تبعا لمتغير موقع المدرسة

	مدينة		قرية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.20	.43	4.22	.36	-.52	.60

من خلال البيانات الواردة في الجدول (25.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية"

في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير موقع المدرسة، وبلغ مستوى الدلالة لها (.60)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (.05).

11.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة:

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجة التمكين الإداري ومستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس.

استخرج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة التمكين الإداري ومستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس، الجدول (26.4) يوضح ذلك:

جدول (26.4): معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة التمكين الإداري ومستوى ممارسة الانضباط المدرسي

الانضباط المدرسي	مجالات التمكين الإدري								
	الهيكل الإداري	المشاركة في اتخاذ القرار	الاتصال الفعّال	النمو المهني	التعليمات والقوانين	تفويض الصلاحيات	الحوافز	المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)	الدرجة الكلية للتمكين الإداري
	.33**	.16**	.39**	.19**	.17**	.27**	.22**	.30**	.34**

** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq .01$

من خلال البيانات الواردة في الجدول (26.4) نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجة التمكين الإداري ومستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس؛ ويتضح من الجدول السابق أنها علاقة ارتباطية موجبة، بحيث بلغ معامل الارتباط بين درجة التمكين الإداري ومستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم (.34)، ويتضح وجود علاقة ارتباط موجبة بين

مجالات التمكين الإداري والانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين، تراوحت ما بين (.16) لمجال المشاركة في اتخاذ القرار و(.39) لمجال الاتصال الفعّال وجميعها دالة إحصائياً، مما يعني أنه كلما زادت درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس كلما زاد مستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس والعكس صحيح.

ثانياً: نتائج المقابلات

السؤال الأول: ما الوسائل التي تمنحها وزارة التربية والتعليم لتطبيق التمكين الإداري لديك؟

من خلال لقاء الباحث مع المديرين تبين أن أهم الوسائل التي تمنحها الوزارة هي تفويض الصلاحيات للمديرين، وأجمع على ذلك 80% من مديري المدارس وظهر من خلال حديث أحدهم "منح مدير المدرسة صلاحيات في مجال التمكين الإداري يعزز من تنفيذه لمهامه في المدرسة"، وتحدثت مديرة مدرسة قائلة" تمنحني الوزارة الفرصة في المشاركة في بناء البرامج المدرسية وذلك حسب احتياجات المدرسة والتي أعمل على تقديرها أنا والمعلمات".

وقد أشار 80% من المديرين على أهمية النمو المهني والتي تتيح للمديرين للتعلم المستمر، واكتساب الجديد في مجال العمل، وقد برز ذلك من خلال حديث أحد المديرين قائلاً "تمنحني الوزارة الفرصة في المشاركة في بناء البرامج المدرسية"، وتحدث مدير آخر قائلاً "تساعدني الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في تطوير مهاراتي".

أما بالنسبة للاتصال والتواصل فقد أشار 90% من المديرين على أهمية بناء علاقات طيبة مع المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي وهو ما يعزز لدى مديري المدارس قنوات اتصال فعّالة لتبادل المعلومات مع الآخرين، وظهر ذلك من خلال حديث أحد المديرين قائلا" تفعيل نظام التواصل

الاجتماعي بأشكاله وأنواعه يوفر لدي تغذية حول ما يحدث في المدرسة والبيئة المحيطة أقصد المجتمع المحلي ووزارة التربية والتعليم"، وتحدثت مديرة مدرسة قائلة " منح المدير صلاحيات التواصل مع المجتمع المحلي يعزز الثقة عند المدير وعند المجتمع المحلي فيلبي المجتمع المحلي احتياجات المدرسة وتبقى المدرسة جزءاً من أولويات المجتمع المحلي لأنها على إطلاع بما يحدث في المدرسة".

السؤال الثاني: ما المرتكزات الأساسية لتطبيق الانضباط المدرسي من وجهة نظرك؟

تبين للباحث من خلال لقاءه مع المديرين بعد أن طرح السؤال الذي يتحدث حول المرتكزات الاساسية لتطبيق الانضباط المدرسي من وجهة نظرهم، بحيث تحدث المديرين حول محاور الانضباط المدرسي وتمت المناقشة بإطار تربوي بحيث أظهر المديرون المحاور التي يرونها بانها الأهم في تطبيق الانضباط المدرسي والتي اعتبروها المرتكزات الأساسية.

أظهر لقاء الباحث مع المديرين كل على حدة أن من أهم المرتكزات لعملية الانضباط المدرسي هي وضوح ومرونة التعليمات المتعلقة بالانضباط والتي تحدث عنها المديرون وأجمع عليها 90% منهم فقال أحد المديرين "تطبق الانظمة والتعليمات في المدرسة ونتعامل بروح القانون" وتحدثت مديرة مدرسة في نفس السياق حول إطلاع المجتمع المحلي على الأنظمة والتعليمات المطبقة في المدرسة وقالت "نعمل على التواصل مع المجتمع المحلي وإشراكهم وإطلاعهم على تعليمات الانضباط المدرس"، وقال مدير آخر" تسهل مرونة القوانين التربوية والمتعلقة بالانضباط المدرسي علينا من التعامل مع البيئة المدرسية بأريحية تامة"، وقد توافقت إجابات المديرين مع النتائج التي حصل عليها الباحث من خلال الاستبيان والتي أظهرت أن المجال المتعلق بالأنظمة والقوانين جاء مستواه متوسطاً بمعنى أن المديرين يرون في الانظمة والقوانين المعمول بها في المدرسة أحد التحديات لديهم.

وتطرق المديرون إلى أن تشكيل السمات الشخصية لمدير المدرسة تعتبر ركيزة أساسية تساعده في تحقيق الانضباط المدرسي وأجمع 90% على أن المديرين هم قدوة حسنة للمعلمين والطلبة وجاء ذلك من خلال حديث أحد المديرين فقال "تعتبر شخصية المدير وفريق العمل (كشخص ضابط للنظام) يمتلك التمكين القيادي قدوة ويحبة الطلاب ويحبوه".

أما بالنسبة للبيئة المدرسية والتي تعزّز من دافعية الطالب للانضباط المدرسي فقد أجمع 80% من مديري المدارس على أهميتها وقال أحدهم "توفير بيئة جاذبة للطالب يزيد من الانضباط المدرسي لديهم". وتحدثت مديرة وقالت "أن مشاركة الطلبة في المناسبات الوطنية والدينية يزيد انتماؤهم ويعزز من الانضباط المدرسي لديهم"، كما تحدث مدير وقال " خلق روح التنافس البناء بين الطلبة يعزز لديهم الانتماء للبيئة المدرسية ويشجعهم على المحافظة على ممتلكات المدرسة من الضياع والتلف".

ويعزز افتقار البيئة التعليمية للأنشطة اللامنهجية من ارتفاع الفوضوية لدى الطلبة كما جاء في استجابات المديرون على فقرات الاستبانة، وقد أكد المديرون في المقابلة على أن للأنشطة اللامنهجة أهمية في تعزيز الانضباط المدرسي فقال أحدهم "الاهتمام بالأنشطة اللاصفية يعزز لدى الطالب الميول نحو الانضباط المدرسي".

السؤال الثالث: حسب خبرتك ما التحديات التي تحول دون تطبيق التمكين الإداري وتحقيق الانضباط المدرسي؟

من خلال إجابات المديرين على هذا السؤال تبين أن 90% من المديرين يواجهون نفس التحديات التي تحول دون تطبيق التمكين الإداري وتحقيق الانضباط المدرسي، والتي من أهمها: عدم وجود نظام حوافز فعَال يتناسب مع حجم إنجازات المدير بحيث قال أحد المديرين "نظام التقييم المتبع لا يراعي الظروف الخاصة بالمدرسة، ولا يراعي إنجازات المديرين" وأضاف آخر" أن

الوزارة لا تدعم وتساند مبادرات النجاح الفردية ولكن تتبناها لنفسها"، كما أن تقييم أداء المديرين يتأثر بالأهواء والعلاقات الشخصية وعقب أحد المديرين "أنه يتأثر بالأهواء الشخصية"، وأضاف آخر "طبيعة العلاقة الشخصية تتدخل في تقييم الأداء للمديرين"، وتحدث آخر حول نظام المكافآت قائلاً "نظام المكافآت لا يشجعني بالشكل الكبير على تطوير نفسي مهنياً، لأنه لا يوزع بناءً على أسس ومعايير واضحة بل حسب الأهواء الشخصية"، كما تطرق المديرين إلى أن نظام التدريب والتأهيل لا يلبي احتياجات مديري المدارس وقال أحد المديرين "إن نظام الدورات ليس ابتداع بل هو مصمم من الخارج يطبق حسب ما يأتي دون أن يراعي ظروف المؤسسات التربوية"، وأضاف آخر "أن الدورات التدريبية لا تخضع إلى تقييم مستمر وتعتمد على الإطار النظري فقط، ولا ترتقي الى مستوى التدريب العملي المطلوب، كما أن "طبيعة الدورات التدريبية بحاجة الى بلورة وصياغة تتناسب مع احتياجات المدير".

كما يشكل التداخل في عمل أقسام التربية، وعدم التنسيق مع مديري المدارس تحدياً ويسبب الارباك والتخبط لديهم، فتحدث أحد المديرين "نقل معلم تكون كمدير ضائع ما بين الإشراف وما بين الشؤون الإدارية وغيرها من الأقسام"، وتحدث آخر "آلية نقل المعلمين أو تعيينهم يكون المدير آخر من يعلم بذلك".

وكذلك فإن القوانين التربوية المتبعة لا تراعي طبيعة واختلاف البيئات التعليمية كما قالت إحدى المديرات " مدرسة فيها (100) طالب تعامل نفس مدرسة فيها (600) طالب بنفس الأنظمة والقوانين، وكذلك مدارس المدن يكون لها اهتمام أكثر من القرية". والتشدد في تطبيق العقوبة لا يسهم في تحقيق الانضباط المدرسي كما تنص عليه القوانين، بحيث قالت إحدى المديرات "التلويح بتفعيل العقوبة يؤثر على الطالب أكثر من ايقاع العقوبة".

هذا بالإضافة إلى التخبط في إصدار القرارات الآنية والقابلة للتغير بشكل مستمر، وبشكل سريع، قال أحد مديري المدارس "موضوع نسبة الغياب وقانون الترسيب وغيرها من الأمور الأخرى أمثلة على تخبط القرار وتعيق العمل وتشكل تحدياً للمديرين".

السؤال الرابع: إذا أمكن أن توضح أهم المقترحات التي تساعدك في التغلب على التحديات التي تواجهك لتحقيق التمكين الإداري والوصول إلى الانضباط المدرسي المرغوب؟

ومن أهم المقترحات التي أجمع مديرو المدارس على عرضها، وتساعدهم في التغلب على التحديات التي تواجههم لتحقيق التمكين الإداري والوصول إلى الانضباط المدرسي المرغوب:

*تقديم الحوافز بما يتلائم مع انجازات المدير بعيدة كل البعد عن العلاقات الشخصية الضيقة، وتحدثت مديرة مدرسة قائلة "اعداد معايير تقييم مدير المدرسة بشكل أفضل مما عليه الآن وربطه في نظام التحفيز".

* إيجاد آليات أو طرق في زيادة النمو المهني للمدراء من خلال الدورات وغيرها من الأمور وتحدث مدير مدرسة موضحاً "وضوح الأسس والمعايير في اختيار المدراء للدورات التدريبية مثل دورة القيادة".

* تفعيل واستمرار متابعة الدورات التدريبية لمديري المدارس وتقييمها بشكل مستمر وتحدث مدير مدرسة قائلاً "لسنا بحاجة إلى تكرار الدورة مراراً، بدون أي جديد".

* وضوح الأنظمة والقوانين لمدير المدرسة وعدم التداخل بين أقسام التربية، وتحدثت مديرة مدرسة قائلة"عندما تكون القوانين واضحة أستطيع التوجه إلى الجهة المعنية بدون أن اتخبط في معرفة من هو المسؤول عن المساعدة وإعطاء المعلومة".

* إتاحة الفرصة لمدير المدرسة في اختيار فريق العمل وتحدثت إحدى المديرات "يجب أن يكون مدير المدرسة رئيس اللجنة في اختيار المعلم وليس المشرف".

العمل بروح القانون لان التشدد بتطبيق العقوبة لا يسهم في تحقيق الانضباط المدرسي بحيث تحدث مدير مدرسة قائلاً "التشدد في تطبيق القانون ينفر الطالب من الالتزام بالدوام ويجعله قابلاً للتسرب".

*عدم تدخل المجتمع المحلي والمؤسسات الأخرى في العمل الإداري، وتحدث أحد المديرين قائلاً "عمل مؤسسات المجتمع المحلي تكميلي لعمل مدير المدرسة، وإطار عمل المؤسسات في المدرسة يحدده المدير".

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج أسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

10.2.5 تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها

11.2.5 تفسير نتائج الفرضية الحادية عشرة ومناقشتها

3.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

ما درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس درجة التمكين الإداري كان مرتفعاً وبلغ (3.81)، وجاء مجال "الهيكل الإداري" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.41)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال: "الحوافز" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.21)، وبمستوى متوسط.

وهذا ما أظهرته المقابلة مع مجموعة من المديرين والتي بينت أن أهم الوسائل التي تمنحها الوزارة هي تفويض الصلاحيات للمديرين، وأجمع على ذلك 90% من مديري المدارس وظهر من خلال حديث أحدهم "منح مدير المدرسة صلاحيات في مجال التمكين الإداري يعزز من تنفيذه لمهامه في المدرسة"، وتحدثت مديرة مدرسة قائلة "تمنحني الوزارة الفرصة في المشاركة في بناء البرامج المدرسية وذلك حسب احتياجات المدرسة والتي أعمل على تقديرها أنا والمعلمات".

ويفسر ذلك أن سياسة وزارة التربية والتعليم ورؤيتها تجاه تفويض الصلاحيات إيجابية، وتمثل ذلك في منح مديري المدارس صلاحيات أكثر مما كانت عليه سابقاً، وهذا بدوره ساعد في عكس ذلك على نتائج الدراسة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (شعيبات وآخرون، 2018)، التي أظهرت نتائجها أن درجة التمكين الإداري في مدارس مدينة رام الله كانت مرتفعة من وجهة نظر المدراء، كما اتفقت مع دراسة (العتيبي، 2017)، والتي أشارت إلى آثار التمكين على كفاءة العمل ودافعية المعلمين للعمل بمهنية وروح الفريق، وهذا بلا شك من شأنه أن يرفع من مستوى التحصيل العلمي وبالتالي التقليل من الفوضى نحو مزيد من الانضباط، في حين تعارضت هذه النتيجة مع دراسة (أرناؤوط، 2020)، والتي أظهرت نتائج مفادها وجود شعور عام لدى عينة الدراسة من المديرين والمعلمين مفاده وجود ضعف واضح في مجال تمكينهم إداريا وتفويضهم للصلاحيات.

2.1.5 تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

ما مستوى الانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الانضباط المدرسي كان مرتفعاً وبلغ (4.22)، وجاءت الفقرة (1) "يعد الانضباط المدرسي قاعدة أساسية لتحقيق الأهداف التعليمية في المدارس" بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (4.59)، بينما جاءت الفقرة (14): "تشددي في تطبيق العقوبات المدرسية يساهم في تحقيق الانضباط المدرسي" في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.65).

وقد جاءت نتائج المقابلة مع مديري المدارس متوافقة مع نتائج الاستبانة حيث أظهرت نتائج المقابلة أن أهم المرتكزات لعملية الانضباط المدرسي هي وضوح ومرونة التعليمات المتعلقة

بالانضباط والتي تحدث عنها المديرون وأجمع عليها 80% منهم فقال أحد المديرين "نطبق الأنظمة والتعليمات في المدرسة ونتعامل بروح القانون"، والعمل بروح القانون لان التشدد بتطبيق العقوبة لا يسهم في تحقيق الانضباط المدرسي بحيث تحدث مدير مدرسة قائلاً "التشدد في تطبيق القانون ينفر الطالب من الالتزام بالدوام ويجعله قابلاً للتسرب".

ويفسر ذلك أن منح وزارة التربية والتعليم للمديرين المزيد من الصلاحيات عزز التمكين الإداري والذي بدوره عكس على طريقة الإنضباط المدرسي المرغوب، بحيث يتعامل مديرو المدارس بروح القانون بعيداً عن التشدد في تنفيذ العقوبات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سي وليم (See & Lim, 2006)، والتي أظهرت أن أسلوب الثناء اللفظي الذي يقوم به المعلم اتجاه الطالب له دور هام في تحفيز الطالب، وتحسن أدائه الأكاديمي، وزيادة فرص انضباطه الصفي، وعدم إثارة المشاكل مع زملاءه.

واختلفت مع دراسة (محمد، 2019)، والتي أظهرت نتائج مفادها أن الانضباط المدرسي في مدارس عينة الدراسة يعاني من خلل واضح وأرجعت الدراسة الأسباب إلى ضعف الموازنات المخصصة للتعليم، وإهمال أولياء الأمور، وعدم تفعيل لوائح العقوبات المدرسية بالشكل المطلوب واللازم، كما اختلفت مع دراسة كوكي (Koki , 2015) والتي أظهرت نتائج مفادها أن طلاب المدارس في مقاطعة كيتوي المركزية في دولة كينيا لا يزالوا غير مدركين لمفهوم القواعد والتعليمات المدرسية وأهمية الإلتزام بها، بسبب عدم توافر الوقت الكافي لديهم لقراءتها واستيعابها والايمان بها.

2.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

ويفسر ذلك بأن التمكين الإداري لا يتأثر باختلاف جنس المدير حيث ان القوانين والأنظمة الصادرة من وزارة التربية والتعليم تطبق على كلا الجنسين ولا تفرق بين أحد منهما.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الحربي، 2017)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التمكين الإداري تبعاً لمتغير الجنس.

واختلفت مع دراسة (الروقي، 2016)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التمكين الإداري تبعاً لمتغير الجنس.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات.

ويفسر ذلك أن التمكين الإداري الممنوح لمديري المدارس لم يتأثر بمستوى المدرسة سواء أساسية دنيا أو عليا أو ثانوية وذلك لإن التعليمات التي تعممها وزارة التربية والتعليم تعممها على كافة المدارس التابعة لها دون التمييز بين مستويات المدرسة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (شعيبات وآخرون، 2018)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التمكين الإداري تبعاً لمتغير مستوى المدرسة.

واختلفت مع دراسة (الحجاج وحسونة، 2018)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التمكين الإداري تبعاً لمتغير مستوى المدرسة ولصالح المدارس الثانوية.

3.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حسب الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات.

ويفسر ذلك أن الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم للمديرين في مجال التمكين الإداري لا تميز بين المستويات التعليمية لمديري المدارس.

واختلفت مع دراسة (مصطفى، 2016)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة التمكين الإداري تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

4.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حسب الدرجة الكلية وعلى مجالات (المشاركة في اتخاذ القرار، الاتصال الفعّال، النمو المهني، التعليمات والقوانين، تفويض الصلاحيات، الحوافز، المهارات والمعارف والخبرات).

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة على مجال الهيكل الإداري وذلك لصالح من لديهم خبرة 10 سنوات فأكثر.

ويفسر ذلك كون المديرين الذين يمتلكون خبرة 10 سنوات على الأقل على درجة عالية من القدرة على التعرف على مجالات العمل المدرسي وقادرين على القيام بواجباتهم بشكل فعّال كونهم

لديهم المعرفة الكبيرة في طبيعة النشاطات والأهداف التي يمارسونها خلال عملهم اليومي ويعكسونها بشكل جيد على عمل المعلمين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مصطفى، 2016)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لسنوات الخبرة.

واختلفت مع دراسة (الصغير، 2015)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى تفويض للصلاحيات في منطقة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة (الحربي، 2017)، والتي أظهرت نتيجة مفادها ارتباط مستوى التمكين الإداري في منطقة الدراسة بمتغيرات ذات علاقة مثل سنوات الخبرة.

5.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير موقع المدرسة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين تعزى إلى متغير موقع المدرسة، حسب الدرجة الكلية وعلى مجالات (الهيكل الإداري، المشاركة في اتخاذ القرار، الإتصال الفعّال، تفويض الصلاحيات، المهارات والمعارف والخبرات (التدريب).

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α≤.05) بين متوسطات في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات (النمو المهني، التعليمات والقوانين، الحوافز) وذلك لصالح المدارس التي تقع في المدينة.

ويفسر ذلك أن اهتمام وزارة التربية والتعليم في المدارس الموجودة في المدن وذلك لقربها من مصدر صناعة القرار، وعقد الدورات كافة في مركز المدينة.

واتفقت مع دراسة (مصطفى، 2016)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير موقع المدرسة.

6.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

ويفسر ذلك أن الانضباط المدرسي بالنسبة للمديرين والمديرات هو نتيجة حتمية لتمكين المديرين في المدرسة وحيث أن مستوى التمكين كما ظهر من خلال التحليل كان مرتفعاً، فقد عكس ذلك على الانضباط المدرسي، فمدير المدرسة هو المسؤول الأول والأخير عن تطبيق اللوائح والقوانين بما يراه مناسباً وصالحاً في تعزيز العملية التربوية وضمن رؤية وزارة التربية والتعليم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (محمد، 2019)، والتي أظهرت عدم وجود فروق بين توجهات المديرين والمديرات لمقومات الضبط في الإدارت المدرسية في مصر.

واختلفت مع دراسة جيلودارند وغودارزي (Jeloudarand & Goodarzi, 2012) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط المدرسي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح المعلمين.

7.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

ويفسر ذلك إلى أن الموقع الذي يشغله مدير المدرسة سواء كان في مدرسة أساسية أو ثانوية فإنه يحتم عليه الإلتزام بمجموعة من القوانين والتعليمات التي تسهم في عملية الانضباط المدرسي لما لذلك من أهمية في تحسين تحصيل الطلبة، والسيطرة على الأوضاع التعليمية داخل المدرسة، لأن الفوضى هي إحدى إفرازات قلة الاهتمام بعناصر البيئة المدرسية ومن ضمنها الطالب والمعلم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الكايد، 2008)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الانضباط المدرسي تبعاً لمتغير مستوى المدرسة.

واختلفت مع دراسة سماتوا (Simatwa, 2012) والتي أظهرت وجود فروق بين توجهات عينة الدراسة تبعاً لمتغير مستوى المدرسة.

8.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ويفسر ذلك أن المديرين يواجهون نفس المشكلات لجميع المؤهلات التعليمية، فقلة أدلة المناهج، وعدم ملائمة الأبنية لأعداد الطلبة، والنقص في المرافق الصحية، والنقص في الوسائل التعليمية والأجهزة التعليمية، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، وتدريس المعلمين مواد في غير تخصصاتهم هي مشكلات ملموسة لجميع المديرين الواقعة تحت إدارتهم بغض النظر عن مستواهم العلمي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة موسى (Mussa, 2015) والتي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى الانضباط المدرسي في تحقيق مستويات أكاديمية أفضل في منطقة دار السلام تنزانيا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لمدير المدرسة.

واختلفت مع دراسة سماتوا (Simatwa, 2012) والتي أظهرت وجود فروق بين توجهات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

9.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

ويفسر ذلك أنه على إختلاف خبرات مديري المدارس يدركون بأن المشكلات السلوكية تؤثر بشكل كبير على تعليمات الانضباط المدرسي المرغوب، وبما أن الوزراة تعزز من دور المدير في مدرسته وتمنحه المزيد من الصلاحيات فيصبح هدفه الأول هو تحقيق الانضباط في مدرسته حتى يتمكن من ايجاد بيئة تربوية صالحة تنشأ جيلاً قادراً على تحمل المسؤولية، وهذا بدوره ينعكس بشكل سليم على مجتمعه.

واختلفت مع نتائج دراسة (حلس وشلدان، 2011) والتي أظهرت وجود فروق في الانضباط السلوكي للطلاب والتزامهم بالقوانين والتعليمات المدرسية في مدارس مدينة عمان الأردنية تبعاً لمتغير الخبرة لمديري المدارس.

10.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير موقع المدرسة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس تعزى إلى متغير موقع المدرسة.

ويفسر ذلك أن مشكلات الانضباط المدرسي التي يواجهها مديرو المدارس في المدينة والقرية لا تختلف وخاصة أن مشكلات الانضباط المدرسي والتي تعاني منها المدارس سواء في المدينة أو القرية هي مشكلات فنية تتعلق في المعلمين والمنهاج والإشراف التربوي والمباني المدرسية والطلاب وأولياء الأمور.

واختلفت مع دراسة أجراها كوكي (koki , 2015) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الانضباط المدرسي لدى الطلاب حسب متغير موقع المدرسة.

11.2.4 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة:

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين درجة التمكين الإداري ومستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس.

تبين من خلال النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين مجالات والدرجة الكلية لدرجة التمكين الإداري ومستوى الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس.

ويفسر ذلك أن منح مديرو المدارس للصلاحيات، وإتاحة الفرصة لهم بالعمل في مدارسهم بحكم المسؤولية عن مجريات ما يحدث في المدرسة، لذلك فإن جل اهتمام مديري المدارس هو تحقيق مستوى عالٍ من الانضباط في مدارسهم بحكم المسؤولية عن مجريات ما يحدث في المدرسة، إضافة إلى ذلك فإن متابعة مشرفو الميدان التابعون لقسم الإشراف التربوي لمديري المدارس من خلال الزيارات الميدانية للتحقق من مدى تنفيذ المديرون للتعليمات والقوانين ضمن الصلاحيات الممنوحة لهم والتي بدورها تؤثر في تحقيق الانضباط المدرسي المرغوب والذي ينعكس على مجريات سير العملية التربوية بالشكل المطلوب.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جيلودارند وغودارزي (Jeloudarand & Goodarzi 2012) والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين درجة الضبط الداخلي والأداء الوظيفي لدى معلمي عينة الدراسة.

واتفقت مع دراسة موسى (Mussa, 2015) والتي أظهرت أن المدارس التي تمتلك نظاماً تعليمياً متطوراً من حيث المناهج وتجهيزات الغرف الصفية المناسبة والقوانين والأنظمة التربوية المتقدمة، إنما تتميز بانضباط مدرسي أفضل.

واتفقت مع دراسة (محمد، 2019)، والتي أظهرت أن الانضباط المدرسي في مدارس عينة الدراسة يعاني من خلل واضح، وأرجعت الدراسة الأسباب إلى ضعف الموازنات المخصصة للتعليم، وإهمال أولياء الأمور، وعدم تفعيل لوائح العقوبات المدرسية بالشكل المطلوب واللازم.

3.5 التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على توفير وتقديم الحوافز المناسبة والتي تتلائم مع حجم الانجازات لمديري المدارس.

2- أن تكون الحوافز المقدمة من وزارة التربية والتعليم لمديري المدارس مبنية على أسس ومعايير واضحة وتبتعد عن العلاقات والأهواء الشخصية.

3- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتقديم الدورات التدريبية لمديري المدارس بناءً على احتياجاتهم بحيث تشمل الجانب النظري، والتطبيقي، وعمل تقييم بشكل مستمر.

4- على وزارة التربية والتعليم صياغة أنظمة وقوانين تتصف بالوضوح والمرونة، وتراعي اختلاف البيئات التعليمية ومستجداتها.

5- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على إشراك مديري المدارس في اتخاذ القرارات، بناءً على كفاءاتهم، وتقديم الدعم الكبير للقرارات المتخذة من قبلهم.

6- على وزارة التربية والتعليم إعداد خطة تشمل آليات عمل وبرامج تساعد على نمو مديري المدارس مهنياً، وذلك من خلال تفعيل نظام المكافئات حسب أسس ومعايير واضحة تساعدهم في التطوير الذاتي.

7- على وزارة التربية والتعليم إعادة النظر في التعليمات المتعلقة في سياسة الحد من العنف المدرسي، بحيث يتناسب مع الواقع وذلك من أجل الوصول إلى تحقيق الانضباط المدرسي المرغوب.

8- عدم التشدد في تطبيق العقوبات المدرسية بالشكل الكبير والتعامل من منطلق (تعديل السلوك للطالب وليس ايقاع العقوبة عليه).

ثانياً – المقترحات

استناداً إلى إجراءات الدراسة ونتائجها، يمكن اقتراح الدراسات الآتية:

1- مقارنة تجارب دول اقليمية مع تجربة وزارة التربية والتعليم في مجالات التمكين الإداري.

2- دراسة التطور المهني للمعلمين وعلاقته في تحقيق الانضباط المدرسي المرغوب.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو المجد، محمد جمال. (2008). **التمكين الوظيفي ودوره في تعزيز القدرات البشرية**، بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح محمد علي. (2006). **علم النفس التربوي**، عمان: دار المسيرة للنشر.

أبو وطفة، سماهر. (2010). **تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بفاعلية الإدارة من وجهة نظر معلميهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الاسمر، منى حسن. (2014). **واقع التمكين الإداري للموظفين بجامعة ام القرى**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

أرناؤوط، أحمد إبراهيم. (2020). **تمكين المعلمين وظيفياً وعلاقته بدرجة الإقبال على شغل الوظائف الإدارية بالمدارس الثانوية بشمال سيناء – دراسة حالة**، جامعة العريش، عدد 25: 75-83.

الافندي، اسماعيل محمد يوسف. (2011). انماط الضبط المدرسي السائدة في المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلمي المدارس، **مؤتمر التواصل والحوار التربوي نحو مجتمع فلسطيني أفضل**، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين، من 30-31 اكتوبر/2011. متوفر على رابط https://search.mandumah.com/Record/772638.

اندراوس، رامي ومعايعة، عادل. (2008). **الإدارة بالثقة والتمكين: مدخل لتطوير المؤسسات**، إربد: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

بدير، رامز وفارس، محمد عفانة. (2015). التمكين الإداري وعلاقته بفاعلية فرق العمل في المؤسسات الأهلية الدولية العاملة في قطاع غزة"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإدارية والاقتصادية**، 3 (1): 305-336.

البريدى، عبد الله والرشيد، نورة. (2012). مستويات ومعوقات التمكين وعلاقته بالولاء التنظيمي في المصارف السعودية–دراسة تطبيقية على عينة من مصارف مدينة بريدة، **دورية الإدارة العامة**، 52 (2): 161-191.

البغدادي، عادل والبدراوي، رافد. (2013). **الاستشراف الإستراتيجي ومستوى التمكين التنظيمي: أسلوب كمي تحليلي**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

البنا، حسين موسى والخفاجي، نعمة عباس. (2015). **استراتيجية التمكين التنظيمي لتعزيز فاعلية عمليات إدارة المعرفة**، عمان: دار الأيام للتوزيع والنشر.

الجرايدة، محمد والمنوري، أحمد. (2014). واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال سلطنة عمان، **مجلة المنارة**، 1 (20): 41-87.

الجميلي، مطر عبد المحسن. (2008). **الأنماط القيادية وعلاقتها بمستويات التمكين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحجاج، ريما محمد وحسونة، أسامة عادل. (2018). مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في عمان وعلاقته بالاداء الوظيفي لمعلميهم، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27 (3): 406-422.

الحراحشة، محمد والخوالدة، سالم. (2009). أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم، **مجلة جامعة دمشق**، 25 (1-2): 443-465.

الحربي، متعب عليثة. (2017). واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الاهلية بمنطقة مكة المكرمة، **مجلة العلوم التربوية**، 25 (2): 326-372.

حشيش، خالد. (2013). **درجة ممارسة القيادات الإدارية بمديريات التربية والتعليم لتفويض السلطة وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمديرين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حلس داوود درويش وشلدان، فايز كمال. (2011). **المدرسة الفاعلة ودورها في تحقيق البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط السلوكي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية**، عمان: دار مجدلاوي للنشر.

خلف الله، محمود إبراهيم. (2017). التمكين الإداري وعلاقته بالسلوك الابداعي لدى مديري المدارس الثانوية بفلسطين، **مجلة العلوم التربوية جامعة الكويت**. 31 (123): 326-372.

خلف، أحمد محمد. (2020). الانضباط المدرسي: أهدافه ودور الأسرة، **مجلة العلوم التربوية**، الكويت: 2 (1): 125-145.

الداهوم، راشد فليفل. (2008). **درجة مشاركة طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت في صنع القرارات المدرسية وعلاقتها بدرجة التزامهم بالإنضباط المدرسي**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

الدوري، زكريا مطلك وصالح، أحمد علي. (2009). **إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة**، عمان: دار اليازورى للنشر والتوزيع.

الرشودي، خالد سلمان. (2009). **مقومات التمكين في المنظمات الأمنية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الرشيدي، محمد ربيعان عايض. (2009). **مدى توفر سمات العمل وأثرها في الالتزام التنظيمي لدى مدراء الدوائر الحكومية في منطقة المدينة المنورة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، المملكة العربية السعودية.

الروقي، مطلق. (2016). التمكين الإداري لدى قادة مدارس التعليم العام في محافظة عفيف، **المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب**، 5 (8): 230-258.

الزاملي، محمد يوسف. (2015). **درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لديهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

سالم، بهاء الدين عمر مصباح. (2016). **متطلبات التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية بغزة في ضوء إدارة التميّز**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

ستوم، وليد توفيق. (2011). **علاقة المناخ التنظيمي بتمكين العاملين في شركة توزيع الكهرباء محافظات غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

السكارنة، بلال خلف. (2010). **القيادة الإدارية الفعالة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شاكر، أسماء. (2020). أسباب عدم الانضباط الصفي في عملية التعليم، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 34 (49): 83-103.

شبير، محمد عوض. (2020). **تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري في ضوء مدخل الجودة، (دراسة تطبيقية على نواب مديري المدارس الحكومية الفلسطينية بمحافظات غزة)**، (اطروحه دكتوراه غير منشوره)، جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم، السودان.

شعيبات، محمد عوض وزنون، ياسر تيم وعرقوب، صباح مصطفى وشرباتي، نجاة محمد رمضان. (2018). واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس في فلسطين كما يراه المديرون انفسهم، دراسة ميدانية في مدارس محافظة رام الله والبيرة. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، 18 (3): 416-428.

شقورة، محمد يوسف. (2015). **دراسة متطلبات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الانجاز لديهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

الشمري، نواف فالح. (2013). **درجة التزام الادارة المدرسية بالانضباط المدرسي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في دولة الكويت**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الاردن.

الصغير، علي. (2015). **واقع تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الضفيري، سعد ماطر مزعل. (2018). درجة التمكين الإداري وعلاقتها بتفويض السلطة لدى معلمي التربية الاسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية**، 1 (1): 393-427

الطائي، رعد وقداده، عيسى. (2008). **إدارة الجودة الشاملة**، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

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

الطعاني، حسن احمد والسويعي، عمر سلطان. (2013). التمكين الإدارى وعلاقتة بالرضا الوظيفي لدى مديرى المدارس الحكومية في محافظة الدمام بالمملكة العربية السعودية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، عمان، 40 (1): 305-327.

طه، هبة علي. (2019). دور الادارة المدرسية في تحقيق الانضباط المدرسي بمدارس التعليم الاساسي في مصر، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 20 (14): 36-62.

العاجز، فؤاد علي والبنا، محمد. (2009). **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**، غزة: مطبعة منصور.

عبد السلام، هدى. (2020). الانضباط المدرسي، **المجلة الاردنية في ادارة الاعمال**، 14 (2): 95-107

العتيبي، غلباء فيصل حدجان. (2017). واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة بالرياض، **مجلة كلية التربية**، جامعة الازهر، مصر، 2 (173): 629-701.

عزب، محمد علي. (2007). العوامل المؤثرة في الانضباط المدرسي بين رؤى الواقع وامكانيات المواجهة، **دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، 13 (3): 235-288

عطوى، جودت عزت. (2014). **الادارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، عمان: دار الثقافة.

عفانة، حسن. (2014). **التمكين الإداري وعلاقته بفاعلية فرق العمل**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العمري، محمد سعيد. (2011). التمكين الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى القيادات الاكاديمية في جامعة الملك سعود، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، الرياض، 23 (1):61-99.

الفاضل، محمد محمود. (2009). **علاقة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس إقليم شمال الاردن من وجهة نظر المعلمين**، (اطروحه دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، الاردن.

القاضي، نجاح. (2009). التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الاردنية في اقليم الشمال من وجهة نظرهم، **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، 2 (33): 625-655.

القحطاني، مصلح. (2011). الادارة بالتمكين لدى القيادات التربوية بمدارس التعليم العام بين إدراك المفهوم ودرجة الممارسة، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، جامعة عين شمس، القاهرة، (44): 198-237.

قريشي، محمد الطاهري والسبتي، لطيفة أحمد. (2015). أثر التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بجامعة محمد خيضر بسكرة، **المجلة الاردنية في إدارة الأعمال**، 11 (1): 59- 89.

القريوتي، محمد قاسم. (2000). **السلوك التنظيمي: دارسة السلوك الانساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**، عمان: دار الشروق.

القضاة، محمد أمين والطراونة، نجاة. (2011). واقع التمكين الإداري للمرأة في الجامعات الاردنية الرسمية والمعوقات التنظيمية والاجتماعية والشخصية المؤثرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، 26 (4): 133-178

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2004). **الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الأساسية**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكايد، ركان عيسى احمد. (2008). **درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالانضباط المدرسي لدى الطلبة وتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي**، (اطروحه دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

الكريمين، هاني أحمد. (2013). الثقة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مدراء التربية والتعليم، **مجلة كلية التربية**، 4 (36): 160- 189.

الليثي، محمد. (2008). **الثقافة التنظيمية لمدير المدرسة ودورها في الابداع الإداري من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الابتدائي بالعاصمة المقدسة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المحاسنة، محمد. (2007). أثر التمكين الإداري في بلورة سمات فرق العمل، دراسة تطبيقية على مدينة العقبة، **مجلة النهضة**، عمان، 8 (1): 127-164.

محمد، مها عماد الدين. (2019). **مقومات الضبط المدرسي بإدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمصر**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية.

المزين، سليمان وسكيك، سامية. (2011). التواصل الصفي وعلاقته بمشكلة الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات، **مؤتمر الحوار والتواصل التربوي**، المنعقد في الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين بتاريخ 30-31 اكتوبر/2011 متوفر على الرابط https://education.iugaza.edu.ps/LinkClick.aspx?fileticket=cdV_DmdNH8Q%3D&tabid

مصطفى، شيرين ابراهيم سلامة. (2016). **درجة التمكين الإداري وعلاقتها بالروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية ومعلماتها في محافظة طولكرم من وجهات نظرهم أنفسهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مصطفى، يوسف عبد المعطي. (2007). **الضبط المدرسي في الحلقة الاولى من التعليم الأساسي دراسة ميدانية، إدارة الصف المجمعة**، عمان، الاردن.

المعاني، أيمن عودة وأخو رشيدة، عبد الحكيم عقلة. (2009). التمكين الإداري وآثاره في إبداع العاملين في الجامعة الاردنية، دراسة ميدانية تحليلية، **المجلة الاردنية في إدارة الاعمال**، 5 (2): 234-259.

ملحم، يحيى سليم. (2006). **التمكين كمفهوم إداري معاصر**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

الهذلي، هند بنت مطر. (2011). **واقع الانضباط المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والمرشدات الطالبات**، (اطروحه دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

الوادي، محمود. (2012). **التمكين الإداري في العصر الحديث**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2008). **الخطة الخمسية التطويرية الاستراتيجية**، السلطة الوطنية الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم. (2014). **نظام الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية والخاصة**، السلطة الوطنية الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

اليعقوب، تمارا عادل. (2004). **ثقة الموظف بالمدير ودورها في إدراكه للتمكين في القطاع الحكومي دراسة ميدانية من وجهة نظر الموظفين في وزارة الصناعة والتجارة والمؤسسات**

التابعة لها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

المراجع الأجنبية

Al-Suhimat, S. (2016). The impact of the administrative empowerment in organizational creativity: An analytical study from the perspective of employees in University of Mutah in Jordan. **Imperial Journal of Interdisciplinary Research**, 2 (10): 70-78

Anderson, K. & Sandmann, L. (2009). Toward a model of empowering practices in youth-adult partnerships. **Journal of Extension**, 47 (2): 1-8.

Arum, R. & Ford, K. (2012). How Other Countries " Do Discipline". **Educational Leadership**, 70 (2): 56-60.

Baird, K. & Wang, H. (2010). Employee empowerment: Extent of adoption and influential factors. **Personnel Review**, 39 (5): 574-599

Bear, G. (2010). School discipline and self-discipline: **A practical guide to promoting prosocial student behavior**. Guilford Press.

Bonduris, J. (2011). **Who's leading now**: **A case study of teacher leadership**. (Un published doctoral dissertation), Mills College, Oakland, California.

Evans, J. & Lindsay, W. (2017). **Managing for quality and performance excellence**. Cengage Learning.

Garcia, E., Sayago, A., & Gonzalez, A. (2006). the correlation coefficient: an overview. **Critical Reviews in Analytical Chemistry**, (36): 41–59.

Jeloudarand, S. & Lotfi-Goodarzi, F. (2012). Predicting teachers' focus of control and job performance among MA and BA teachers' senior secondary schools. **International Journal of Humanities and Social Science**, 2 (12): 248-252.

Kindiki, J. (2009). Effectiveness of communication on students' discipline in secondary schools in Kenya. **Educational Research and Reviews**, 4 (5): 252-259.

Koki, M. (2015). **School based factors influencing students' discipline in public secondary schools in Kitui central Subcounty- Kenya**. (Un published doctoral dissertation), University of Nairobi, Nairobi, Kenya.

Meyerson, G. & Dewettinck, B. (2012). Effect of empowerment on employee's performance. **Advanced Research in Economic and Management Sciences**, 2 (1): 40-46.

Mussa, L. (2015). **The role of School discipline towards students' Academic Performance in Dar Es Salaam Region-Tanzania.** (Un published doctoral dissertation), Open University of Tanzania, Tanzania.

Omoteso, B. & Semudara, A. (2011). The relationship between teachers' effectiveness and management of classroom misbehaviors in secondary schools. **Psychology**, 2 (9): 902-908.

Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teacher's innovative behavior: The mediating role of innovation climate. **African Journal of Business Management**, 6 (4): 1635-1641.

See, K. & Lim, S. (2006). Effectiveness of interaction analysis feedback on the verbal behavior of primary school mathematics teachers. **Malaysian Journal of Educators and Education**, (21): 115-128.

Simatwa, E. (2012). Management of student discipline in secondary schools in Kenya, a case study of Bungoma County. **Educational Research**, 3 (2): 172-189.

Spreitzer, G. (2008). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. **Handbook of Organizational Behavior**, (1): 54-72.

الملاحق

أ. كتاب التحكيم

ب. أداة الدراسة قبل التحكيم

ت. قائمة المحكمين

ث. أداة الدراسة بعد التحكيم

ج. كتاب تسهيل المهمة

الملحق (أ): كتاب التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

حضرة د ..... . المحترم/ة

تحية واحتراماً وبعد،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة موسومة ب "**درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس**" ، استكمالاً لنيل درجة الماجستير في الادارة والاشراف التربوي من كلية الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة.

ونظراً لما عرف عنكم من معرفة واسعة وكبيرة واطلاع في مجال البحث والمنهجية البحثية، أرجو التفضل بتحكيم فقرات أدات الدراسة المرفقة، وإفادتي بمدى مناسبتها في قياس ما وضعت لقياسه ضمن بيئة الدراسة ومجتمعها، إضافة إلى وضوحها وسلامتها صياغة ودلالة.

مع بالغ شكري وتقديري،

الطالب: محمد عزيز محمد سلامة

الملحق (ب)

جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

أداة الدراسة قبل التحكيم

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى معرفة " **درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التّربية والتّعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة والاشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، أضع بين أيديكم الاستبانة الخاصة بدراسة الماجستير المتعلقة بـ "**درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التّربية والتّعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس**". وللثقة المطلقة بكم، فإنني أرجو منكم تحكيم هذه الأداة ليتسنى إتمام رسالة الماجستير المتعلقة بالبحث المذكور، ولتحقيق ذلك فقد اطلع الباحث على مجموعة من المقاييس بهذا المجال. وقد صممت الاستبانة من جزأين، هما:

الجزء الأول: ويشمل على البيانات الشخصية والعامة.

الجزء الثاني: ويتكون من مقياسي التمكين الإداري، والانضباط المدرسي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحث: محمد عزيز سلامة

إشراف: د. باسم محمد شلش

بيانات المُحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة: أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

A1	الجنس	ذكر ( ) انثى ( )
A2	مستوى المدرسة التي تعمل بها	أساسي دنيا ( ) أساسي عليا ( ) ثانوي ( )
A3	المؤهل العلمي	بكالوريوس ( ) دراسات عليا ( )
A4	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوت ( ) من 10 سنوات واقل من 15 ( ) 15 سنة فأكثر ( )
A5	موقع المدرسة	مدينة ( ) قرية ( )

الجزء الثاني:

أولاً: مقياس التمكين الإداري

يعرّف التمكين الإداري أنه" عملية تتضمن مجموعة من الممارسات التحفيزية بهدف تحسين الاداء، وزيادة فرص مشاركة العاملين وانخراطهم في عملية اتخاذ القرارات، وازالة أية قيود بين العاملين والادارة العليا" (Meyerson & Dewettinck, 2012).

ويعرَف إجرائياً: تقديرات المتوسطات الحسابية لدرجة التمكين الإداري لدى عينة الدراسة.

وقد استند الباحث في تطوير مقياس التمكين الإداري، إلى عدد من الدراسات السابقة والمراجع ومن هذه على سبيل المثال دراسة أرنؤوط (2020)، وشعيبيات واخرون (2018)، والطراونة والنهدي (2017)، ومصطفى (2016)، والجرايدة والمنورة (2014)، وقد احتوى وشمل المقياس في صورته الاولية على (46) فقرة، وكان جل تركيزه على درجة التمكين الإداري.

مقياس الانضباط المدرسي

يعرَف الانضباط المدرسي أنه" الاجراءات التي تهدف إلى تدعيم العملية التربوية وازالة العقبات التي تعيق وصولها إلى اهدافها، ولا سيما ما كان منها ناجما عن صعوبات التكيف لدى بعض الطلبة مع البيئة المدرسية بحيث يتمثل الطلبة مفاهيم الانضباط الذاتي، وينعكس ذلك على انماط سلوكهم الايجابي والبناء، واكتسابهم لأنماط السلوك الاجتماعي المقبولة، وهو من الواجبات التي تقع على جميع افراد المجتمع المدرسي وبالأخص مدير المدرسة ومعلميها"(عطوى، 2014: 106).

ويعرَف إجرائياً أنه: تقديرات المتوسطات الحسابية لدرجة الانضباط المدرسي لدى عينة الدراسة.

وقد استند الباحث في تطوير مقياس الانضباط المدرسي إلى عدد من الدراسات السابقة والمراجع ومن هذه على سبيل المثال دراسة محمد (2019)، والشمري (2013)، والهذلي (2011)، والكايد (2008)، والداهوم (2008)، وقد اشتمل المقياس بالصورة الاولية على (16) فقرة. علما أن الإجابة على فقرات المقياسين ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
5	4	3	2	1

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المحور الأول: التمكين الإداري								
المجال الأول: الهيكل الإداري								
1.	توزع المهام والصلاحيات على مديري المدارس تبعاً للكفاءة والخبرة.							
2.	يتم التواصل مع مديري المدارس من خلال التسلسل الإداري في الوزارة.							
3.	أسهم في تطبيق الخطة بكفاءة.							
4.	لدي إدراك كامل بالخطة العامة للمدرسة.							
5.	لدي تصور واضح عن أهداف العمل الذي أقوم به.							
المجال الثاني: المشاركة في اتخاذ القرار								
6.	تثق مديرية التربية والتعليم بقدرات مدير المدرسة على اتخاذ القرارات المدرسية.							
7.	تعزز مديرية التربية والتعليم الفرص التي تمكنني في المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.							
8.	يشارك مديري المدارس في صنع القرارات المتعلقة بتنفيذ برامج جديدة في المدارس.							
9.	يتم احترام القرارات المتخذه من قبلي.							
10.	يشارك مديري المدارس في اتخاذ القرارات بناءً على كفاءتهم.							
المجال الثالث: الاتصال الفعّال								
11.	يحرص على بناء علاقات طيبة مع العاملين.							
12.	يعتمد سياسة الباب المفتوح لبناء جو من الثقة بين العاملين.							
13.	يحرص على توفير قنوات اتصال فعالة لتبادل المعلومات مع الآخرين.							
14.	تتميز التعليمات والإجراءات التي يستخدمها في المؤسسة بالوضوح.							
15.	يوفر بيئة تكنولوجية تمكن العاملين من إنجاز أعمالهم.							
16.	يهتم بإيجاد وسائل اتصال فعالة ومتطورة.							
المجال الرابع: النمو المهني								
17.	تساعد الأنظمة والتعليمات على تطوير مهاراتي في العمل.							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
.18	تتبنى مديرية التربية خطة تدريبية واضحة لتنمية قدرات مدير المدرسة.							
.19	تقيم البرامج التدريبية التي يشارك بها مديري المدارس بشكل دوري.							
.20	تتاح الفرصة أمامي للتعلم المستمر واكتساب أشياء جديدة في مجال العمل.							
.21	يشجع نظام المكافآت المستخدم على التطوير الذاتي.							
المجال الخامس: التعليمات والقوانين								
.22	تمثل أنظمة المؤسسات التربوية وقوانينها تحديا أمام تحقيق التمكين الإداري وتفعيله لدى مديري المدارس.							
.23	تنسجم القوانين التربوية مع تحقيق مبدأ التمكين الإداري لمديري المدارس.							
.24	تراعي القوانين التربوية اختلاف البيئات التعليمية لدى مديري المدارس.							
.25	يُعيق التقيد بنصوص بالقوانين من قبل الادارات العليا تطبيق تمكين مديري المدارس إداريا.							
.26	تراعي القوانين التربوية مستجدات الظروف التعليمية وتحدياتها لمديري المدارس.							
المجال السادس: تفويض الصلاحيات								
.27	يمارس مديرو المدارس صلاحياتهم المفوضة إليهم بحرية.							
.28	تقوم الادارات العليا بمتابعة وتوجيه مديري المدارس في تنفيذ الصلاحيات المفوضة لهم.							
.29	يتمتع مديرو المدارس بثقة الإدارت العليا في قدرتهم على تحقيق المهام المفوضة إليهم.							
.30	تتابع جهات الاختصاص في الوزارة تنفيذ المهام الممنوحة لمديري المدارس.							
.31	تراعي معايير تفويض الصلاحيات من الادارات العليا طبيعة المهام الممنوحة لمديري المدارس.							
المجال السابع: الحوافز								
.32	يكافأ مديري المدارس بحوافز مناسبة تتلائم مع حجم انجازاتهم الابداعية.							

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
.33	تتبنى الادارات العليا نظاما عادلا في تقديم الحوافز بما يتوائم وانجازات مديري المدارس.							
.34	تُعدّ الحوافز المقدّمة من الادارات العليا عنصرا هاما في رفع مستوى الانتماء الوظيفي لمديري المدارس.							
.35	يدعم نظام الحوافز الذي تتبناه الادارات العليا المبادرات الابداعية الفردية الخاصة بمديري المدارس.							
.36	يسهم التحفيز الممنوح لمديري المدارس في زيادة قدرتهم على التطور المهني.							
المجال الثامن: المهارات والمعارف والخبرات (التدريب)								
.37	تُوفر برامج تدريبية تساعد مديري المدارس في فهم متطلبات التمكين الإداري.							
.38	تخضع الدورات التدريبية المقدمة لمديري المدارس لعملية تقويم مستمرة بما يتوافق ومتطلبات التمكين الإداري.							
.39	يوجد تنويع في أساليب التدريب المقدمة لمديري المدارس فيما يتعلق بمبدأ تفعيل التمكين الإداري.							
.40	يشمل تدريب مديري المدارس في مجال التمكين الإداري الجانب النظري والتطبيقي.							
.41	تتميز عملية التدريب لمديري المدارس في مجال التمكين الإداري بالاستمرارية ومتابعة المهام المراد تحقيقها.							
المجال التاسع: التحديات التي تواجه تطبيق التمكين الإداري								
.42	يشكّل التسلسل الإداري في المؤسسات التربوية عائقا أمام تفعيل التمكين الإداري لمديري المدارس.							
.43	تُحَجّم الادارات العليا تفويض الصلاحيات لمديري المدارس خوفاً من فقدان نفوذها.							
.44	تشكل ثقة الادارات العليا بقدرات مديري المدارس وخبراتهم عائقا يحد من إمكانية تمكينهم إدارياً.							
.45	يعيق تباين الرؤى بين الادارات العليا ومديري المدارس تحقيق تطبيق التمكين الإداري.							
.46	تحرص الادارات العليا على توفير المقومات المادية الفيزيقية التي تساعد في تفعيل التمكين الإداري لمديري المدارس.							
المحور الثاني: الانضباط المدرسي								

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للبُعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		التعديل المقترح "إن وجد"
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
.1	يعد الانضباط المدرسي قاعدة أساسية لتحقيق الأهداف التعليمية في المدارس.							
.2	تمكن المعلم من تخصصه يساعده في تحقيق الانضباط الصفي.							
.3	تساعد استراتيجيات التعليم وطرائقه الحديثة في تعزيز قدرات الضبط الصفي لدى المعلم.							
.4	تشكل الصفات الكارزمية لمدير المدرسة ركيزة أساسية تساعده في تحقيق الانضباط الصفي.							
.5	يعد المناخ التعاوني بين مدير المدرسة والكادر التعليمي عاملا محفزا لتحقيق الانضباط المدرسي.							
.6	تقليل العبء الملقى على عاتق مديري المدارس يساعد في تحقيق الانضباط المدرسي.							
.7	تساهم البيئة الأسرية الحاضنة في تحديد ميول الطالب للالتزام بالانضباط المدرسي.							
.8	تعزز المواصفات المادية الفيزيقية للمؤسسات التعليمية دافعية الطالب للانضباط المدرسي.							
.9	تمتاز قوانين العقوبات المدرسية بالكفاءة والفاعلية في تحقيق الانضباط المدرسي.							
.10	يساهم التعاون بين مجلس اولياء الأمور والمؤسسات التعليمية في تحقيق الانضباط المدرسي.							
.11	يعد زيادة الاكتظاظ الطلابي في المدارس تحدياً لتحقيق الانضباط المدرسي.							
.12	تساعد استراتيجيات التدريس التقليدية على تعزيز ميول الطالب الفوضوية.							
.13	يعزز افتقار البيئة التعليمية للأنشطة اللامنهجية من ارتفاع الفوضوية لدى الطلبة.							
.14	يساهم التشدد في تطبيق العقوبات المدرسية في تحقيق الانضباط المدرسي.							
.15	تساهم مراعاة الفروق الفردية للطلبة في الانضباط المدرسي.							
.16	يرفع تفعيل دور المرشد التربوي داخل المدرسة من مستوى تحقيق الانضباط فيها.							

مع خالص شكري واحترامي،،

ملحق(ت): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الوظيفة	التخصص
1	أ.د. خالد نظمي عبد الفتاح بني نمرة	جامعة القدس المفتوحة	ادارة تربوية
2	د. جمال محمد حسن بحيص	جامعة القدس المفتوحة	ادارة تربوية
3	د. ناصر جاسر عباس الاغا	جامعة القدس المفتوحة	ادارة تربوية
4	د. أشرف محمد حسن ابو خيران	جامعة القدس أبو ديس	ادارة تربوية
5	د. نهى اسماعيل عبد الله عطير	جامعة فلسطين التقنية خضوري	ادارة تربوية
6	د. أشرف منذر صايغ	جامعة النجاح الوطنية	ادارة تربوية
7	د. محمد عمران صالحه	الجامعة العربية الامريكية	ادارة تربوية
8	د. رفاء جمال عبد الحفيظ الرمحي	جامعة بير زيت	مناهج علوم وأساليب تدريسها
9	د. عماد عمر ابراهيم ابو الرب	الجامعة العربية الامريكية	مناهج وتدريس
10	د. رولى جمال عبد الحفيظ الرمحي	مديرية التربية والتعليم/ بير زيت	مناهج علوم وأساليب تدريسها
11	د. جميل حسين عبد الله عياش	مديرية التربية والتعليم / سلفيت	اللغة العربية

الملحق (ث): أدوات الدراسة بعد التحكيم

أولاً: الاستبيان

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

المدير المحترم/ المديرة المحترمة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى معرفة " **درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التّربية والتّعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة والاشراف التربوي في جامعة القدس المفتوحة، لذا أعدت هذه الاستبانة والمتعلقة بموضوع البحث نرجو تعاونكم ومساعدتكم في تعبئة الاستبانة بدقة وعناية وموضوعية، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: محمد عزيز سلامة

بإشراف: د. باسم شلش

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع المناسب:

الجزء الأول- البيانات الشخصية والعامة:

A1	**الجنس**	**ذكر ( ) أنثى ( )**
A2	**مستوى المدرسة التي تعمل بها**	**أساسي دنيا ( ) أساسي عليا ( ) ثانوي ( )**
A3	**المؤهل العلمي**	**بكالوريوس ( ) دراسات عليا ( )**
A4	**عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري**	**أقل من 5 سنوات ( ) من 5- أقل من 10 سنة ( ) 10 سنة فأكثر ( )**
A5	**موقع المدرسة**	**مدينة ( ) قرية ( )**

الجزء الثاني– التمكين الإداري ويُعرف بأنه تفويض مديري المدارس صلاحيات وظيفية في إطار المؤسسات التعليمية التي يعملون فيها وتحفيزهم وتدريبهم وتزويدهم بالخبرات اللازمة (الجرايدة والمنوري، 2014: 12).

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: الهيكل الإداري						
.1	توزع المهام والصلاحيات الصادرة من وزارة التربية والتعليم بناءً على خبرتي.					
.2	أتواصل مع وزارة التربية والتعليم من خلال التسلسل الإداري.					
.3	أشارك في إعداد وصياغة الخطة السنوية.					
.4	لدي إدراك كامل بالخطة العامة للمدرسة.					
.5	لدي تصور واضح عن أهداف العمل الذي أقوم به.					
المجال الثاني: المشاركة في اتخاذ القرار						
.6	تعزز وزارة التربية والتعليم قدراتي على اتخاذ القرارات المدرسية.					
.7	تعزز وزارة التربية والتعليم الفرص التي تمكنني في المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.					
.8	أشارك في صنع القرارات المتعلقة بتنفيذ برامج جديدة في المدارس.					
.9	تثني وزارة التربية والتعليم على القرارات المتخذة من قبلي.					
.10	يتم اشراكي في اتخاذ القرارات بناءً على كفاءتي.					
المجال الثالث: الاتصال الفعال						
.11	أحرص على بناء علاقات طيبة مع العاملين.					
.12	أعتمد سياسة الباب المفتوح لبناء جو من الثقة بين العاملين.					
.13	أحرص على توفير قنوات اتصال فعالة لتبادل المعلومات مع الآخرين.					
.14	التعليمات والإجراءات المستخدمة واضحة.					
.15	أوفر بيئة تكنولوجية تمكن العاملين من إنجاز أعمالهم.					
.16	أهتم بإيجاد وسائل اتصال فعالة ومتطورة.					
المجال الرابع: النمو المهني						
.17	الأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم تساعدني على تطوير مهاراتي.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.18	تتبنى وزارة التربية والتعليم خطة تدريبية واضحة لتنمية قدراتي.					
.19	تقيم البرامج التدريبية التي أشارك بها بشكل دوري.					
.20	إتاحة الفرصة أمامي للتعلم المستمر واكتساب الجديد في مجال العمل.					
.21	يشجع نظام المكافآت المستخدم من قبل وزارة التربية والتعليم على التطوير الذاتي.					
المجال الخامس: التعليمات والقوانين						
.22	تمثل أنظمة وقوانين وزارة التربية والتعليم تحدياً أمامي لتحقيق التمكين الإداري وتفعيله.					
.23	تنسجم القوانين التربوية مع تحقيق مبدأ التمكين الإداري.					
.24	تراعي القوانين التربوية اختلاف البيئات التعليمية.					
.25	يُعيق التقيد بنصوص القوانين من قبل الادارات العليا تطبيق التمكين الإداري.					
.26	مرونة القوانين التربوية تراعي مستجدات الظروف التعليمية.					
المجال السادس: تفويض الصلاحيات						
.27	أمارس الصلاحيات المفوضة من قبل وزارة التربية والتعليم بحرية.					
.28	تقوم وزارة التربية والتعليم بمتابعتي وتوجيهي في تنفيذ الصلاحيات المفوضة.					
.29	انجازي للمهام والصلاحيات الممنوحة لي تعزز من الثقة بقراراتي.					
.30	تقوم جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم تنفيذ المهام الممنوحة لمديري المدارس.					
.31	تنسجم معايير تفويض الصلاحيات الممنوحة من وزارة التربية والتعليم مع طبيعة مهامي.					
المجال السابع: الحوافز						
.32	أكافأ بحوافز مناسبة تتلائم مع حجم انجازاتي الابداعية.					
.33	تتبنى وزارة التربية والتعليم نظاما عادلا في تقديم الحوافز بما يتوائم وانجازاتي.					
.34	تُعدّ الحوافز المقدّمة من وزارة التربية والتعليم عنصرا هاما في رفع مستوى انتمائي الوظيفي.					
.35	يدعم نظام الحوافز الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم مبادراتي الابداعية الفردية.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الثامن: المهارات والمعارف والخبرات(التدريب)						
.36	تُوفر وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية تساعدني في فهم متطلبات التمكين الإداري.					
.37	تخضع الدورات التدريبية المقدمة من وزارة التربية والتعليم لعملية تقويم مستمرة بما يتوافق ومتطلبات التمكين الإداري.					
.38	يوجد تنويع في أساليب التدريب المقدمة من وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بمبدأ تفعيل التمكين الإداري.					
.39	يشمل تدريبي في مجال التمكين الإداري الجانب النظري والتطبيقي.					
.40	تتميز عملية تدريبي في مجال التمكين الإداري من قبل وزارة التربية والتعليم بالاستمرارية.					
.41	تُوفر وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية تساعدني في فهم متطلبات التمكين.					

الجزء الثالث- الإنضباط المدرسي ويُعرف بأنه " الاجراءات التي تهدف إلى تدعيم العملية التربوية وازالة العقبات التي تعيق وصولها إلى اهدافها، ولا سيما ما كان منها ناجما عن صعوبات التكيف لدى بعض الطلبة مع البيئة المدرسية بحيث يتمثل الطلبة مفاهيم الانضباط الذاتي، وينعكس ذلك على انماط سلوكهم الايجابي والبناء، واكتسابهم لأنماط السلوك الاجتماعي المقبولة، وهو من الواجبات التي تقع على جميع افراد المجتمع المدرسي وبالأخص مدير المدرسة ومعلميها"(عطوى، 2014: 106).

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.42	يعد الانضباط المدرسي قاعدة أساسية لتحقيق الأهداف التعليمية في المدارس.					
.43	تمكن المعلم من تخصصه يساعده في تحقيق الانضباط الصفي.					
.44	تساعد استراتيجيات التعليم وطرائقه الحديثة في تعزيز قدرات الضبط الصفي لدى المعلم.					
.45	تشكل سماتي الشخصية ركيزة أساسية تساعدني في تحقيق الانضباط المدرسي.					
.46	يعد المناخ التعاوني بيني والكادر التعليمي عاملا محفزا لتحقيق الانضباط المدرسي.					
.47	تقليل العبء الملقى على عاتقي يساعدني في تحقيق الانضباط المدرسي.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.48	تشكل البيئة الأسرية الحاضنة الرئيسية في تحديد ميول الطالب للالتزام بالانضباط المدرسي.					
.49	تعزز المواصفات البيئية الجيدة للمؤسسات التعليمية دافعية الطالب للانضباط المدرسي.					
.50	تطبيق قوانين العقوبات المدرسية تساعدني في تحقيق الانضباط المدرسي.					
.51	يساهم التعاون بين مجلس اولياء الأمور والمؤسسات التعليمية في تحقيق الانضباط المدرسي.					
.52	زيادة الاكتظاظ الطلابي في المدارس يشكل تحدياً لتحقيق الانضباط المدرسي.					
.53	تساعد استراتيجيات التدريس التقليدية على تعزيز ميول الطالب الفوضوية.					
.54	يعزز افتقار البيئة التعليمية للأنشطة اللامنهجية من ارتفاع الفوضوية لدى الطلبة.					
.55	تشددي في تطبيق العقوبات المدرسية يساهم في تحقيق الانضباط المدرسي.					
.56	مراعاتي الفروق الفردية تساهم في الانضباط المدرسي.					
.57	تفعيلي لدور المرشد التربوي يساهم في تحقيق الانضباط المدرسي.					

انتهت الاستبانة

ثانياً: المقابلة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي

تحية طيبة وبعد،

أعدت هذه الأسئلة لطرحها كأداة للمقابلات مع المديرين لمعرفة "**درجة التَّمكين الإداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التّربية والتّعليم في (المحافظات الشمالية) في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس**"، نرجو تعاونكم ومساعدتكم في إنجاز هذا العمل، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: محمد عزيز سلامة

بإشراف: د. باسم شلش

السؤال الأول: ما الوسائل التي تمنحها وزارة التربية والتعليم لتطبيق التمكين الإداري لديك؟

السؤال الثاني: ما المرتكزات الاساسية لتطبيق الانضباط المدرسي من وجهة نظرك؟

السؤال الثالث: حسب خبرتك ما التحديات التي تحول دون تطبيق التمكين الإداري وتحقيق الانضباط المدرسي؟

السؤال الرابع: اذا أمكن أن توضح أهم المقترحات التي تساعدك في التغلب على التحديات التي تواجهك لتحقيق التمكين الإداري والوصول إلى الانضباط المدرسي المرغوب؟

الملحق (ج): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

وزارة التربية والتعليم

الرقم: و ت / ٦٧٠/١/١٣
التاريخ: 3 /10 /2021م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: "تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث:

" محمد عزيز محمد سلامة "

من **جامعة القدس المفتوحة** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

"درجة التمكين الاداري وعلاقته بالانضباط المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في "المحافظات الشمالية" في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع استبيان واجراء مقابلات مع عينة من مديري المدارس الحكومية.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السادة مدراء عامين مديريات التربية والتعليم المحترمين
د. باسم شلش المشرف الرئيس على الدراسة المحترم -بريد الكتروني- bshalash@qou.edu