جامعة النّجاح الوطنيّة

كلّيّة الدّراسات العليا

درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها

إعداد

أسامة محمّد ناجي سبيتاني

إشراف

أ.د عبد محمّد عسّاف

قدّمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التّربويّة بكلّيّة الدّراسات العليا في جامعة النّجاح الوطنيّة، نابلس – فلسطين.

2015

درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها

إعداد

أسامة محمد ناجي سبيتاني

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2015/10/21، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
- أ.د. عبد عساف / مشرفا رئيساً	.....
- د. عفاف تايه / ممتحناً خارجياً	.....
- د. فايز محاميد/ ممتحنا داخلياً	..... 2015.11.2

الإهداء

إلى الذين حفزوا همّي ووجّهوني إلى العلم، ووقفوني عليه.

إلى الذين بذلوا لي ما في وسعهم تربيةً وتعليمًا، راحةً وطمأنينةً.

إلى روح والديّ رضوان الله -تعالى- عليه.

إلى مصدر الحبّ والحنان والدتي أطال الله في عمرها

إلى زوجتي بارك الله -تعالى- فيها ونفعني بها، التي لم تألُ جهدًا في دعمي ومساندتي، حتّى يخرج هذا البحث في أجمل صورة وأبهى منظر.

إلى أبنائي أحمد ومحمّد ويعقوب، وابنتي ليان

جمعني الله -تعالى- وإيّاهم في الفردوس الأعلى مع الأنبياء والشّهداء والأولياء.

آمين.

الشّكر والتّقدير

انطلاقًا من قوله تعالى: {وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ}سورة النّمل: 40، وهدي رسول الله -صلّى الله عليه وسلّم-: [لا يشكر الله من لا يشكر النّاس] أخرجه التّرمذيّ. وعرفانًا بالفضل لأهله، أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الدّكتور عبد محمّد عساف الّذي أسدى إليّ النّصائح والإرشادات التي استفدت منها كثيرًا في هذا البحث. فالله تعالى أسأل أن يمدّه بطول العمر وحسن الخاتمة، وأن يجزيه عنّي وعن الإسلام والمسلمين خير الجزاء.

كما أتقدّم بالشّكر والتّقدير إلى الدّكتور عبد الكريم أيّوب الذي أبدى عمل التّحليل الإحصائيّ للبحث.

وأتوجّه بالشّكر والعرفان إلى كلّيّة الدّراسات العليا في جامعة النّجاح الوطنيّة والقائمين عليها.

وإنّني لأضرّع إلى الله العليّ القدير أن يتقبّل منّي هذا الجهد، وأن يجعله خالصًا لوجهه الكريم، وأن يمنّ عليّ بالقبول.

إنّه نعم المولى ونعم النّصير

والحمد لله ربّ العالمين

الإقرار

أنا الموقّع أدناه، مقدّم الرّسالة التي تحمل عنوان:

درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.

أقرّ بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرّسالة إنّما هو إنتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرّسالة كاملة، أو أيّ جزء منها لم يقدّم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علميّ أو بحثيّ، لدى أيّ مؤسّسة تعليميّة أو بحثيّة أخرى.

Decleration

The work provide in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other defree or qualification.

Student's Name اسم الطّالب: اسامة محمد ناجي سرتاوي

Signature: التّوقيع:

Date: التّاريخ: 21/10/2015

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	الإهداء	ج
	الشكر والتقدير	د
	إقرار	ه
	فهرس الجداول	ح
	فهرس الملاحق	ك
	الملخص	ل
	الفصل الأوّل: مشكلة الدّراسة وخلفيّتها	**1**
1.1	المقدمة	2
1.2	مشكلة الدّراسة وأسئلتها:	5
1.3	فرضيّات الدّراسة	6
1.4	أهداف الدّراسة	7
1.5	أهمّيّة الدّراسة	8
1.6	متغيّرات الدّراسة:	9
1.7	محدّدات الدّراسة	10
1.8	مصطلحات الدّراسة	10
	الفصل الثّاني: الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة	12
2.1	إدارة الوقت	13
2.2	الفاعلية الذّاتيّة	27
2.3	العلاقة بين الفاعلية الذاتية وإدارة الوقت	44
2.4	الدّراسات السّابقة	46
2.5	التعقيب على الدراسات السابقة	62
	الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات	63
3.1	منهجيّة الدّراسة	64
3.2	مجتمع الدراسة	64
3.3	عينة الدراسة	64
3.4	أداة الدراسة	66
3.5	صدق الأداة	67

3.6	ثبات الأداة	69
3.7	إجراءات الدّراسة	70
3.8	تصميم الدّراسة	71
3.9	المعالجة الإحصائية	71
	الفصل الرّابع: عرض نتائج الدّراسة	73
4.1	عرض نتائج أسئلة الدّراسة	74
4.2	عرض نتائج الفرضيّات	77
	الفصل الخامس: مناقشة النّتائج والتّوصيات	97
5.1	مناقشة نتائج أسئلة الدّراسة	98
5.2	مناقشة نتائج الفرضيّات	100
	التوصيات	110
	قائمة المصادر والمراجع	111
	الملاحق	119
	Abstract	ب

فهرس الجداول

الرّقم	عنوان الجدول	الصّفحة
1	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة تبعًا للمتغيّرات المستقلّة.	65
2	مجالات الدّراسة وعدد فقرات كلّ مجال بعد إجراء الصّدق العامليّ.	68
3	معامل ارتباط بيرسون لمجالات الدّراسة.	68
4	معامل ارتباط بيرسون لفحص دلات الارتباط بين مجالات الأداة ودرجتها الكلية	69
5	معامل كرونباخ ألفا للاختبارين القبليّ والبعديّ لأداة الدّراسة	70
6	المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، ودرجة الموافقة حول استخدام أساليب إدارة الوقت، والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.	75
7	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفحص العلاقة بين الفاعليّة الذّاتيّة، ودرجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.	77
8	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، لفحص دلالة الفروق في متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر الجنس.	78
9	المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لدرجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.	79
10	نتائج تحليل التّباين الأحاديّ، لفحص دلالة الفروق بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.	80
11	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات امتلاك أساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر سنوات الخبرة.	81
12	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات فعاليّة أساليب الوقت، وفق متغيّر سنوات الخبرة.	81
13	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات أساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر سنوات الخبرة.	82

14	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات مشكلات أساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر سنوات الخبرة.	82
15	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات الدّرجة الكلّيّة لأساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر سنوات الخبرة.	83
16	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، لفحص دلالة الفروق في متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة.	84
17	المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لدرجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.	85
18	نتائج تحليل التّباين الأحاديّ، لفحص دلالة الفروق بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.	86
19	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات امتلاك أساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر نوع المدرسة.	87
20	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات فعاليّة إدارة الوقت، وفق متغيّر نوع المدرسة.	87
21	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات أساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر نوع المدرسة.	88
22	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، وفق متغيّر نوع المدرسة.	88
23	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، لفحص دلالة الفروق في متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.	89
24	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، لفحص دلالة الفروق في متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر الجنس.	90
25	المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لدرجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر سنوات	91

	الخبرة.	
26	نتائج تحليل التّباين الأحاديّ، لفحص دلالة الفروق بين متوسّطات درجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.	92
27	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، لفحص دلالة الفروق في متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها، تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة.	93
28	المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، للفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.	94
29	نتائج تحليل التّباين الأحاديّ، لفحص دلالة الفروق بين متوسّطات درجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.	95
30	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، لفحص دلالة الفروق في متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.	96

فهرس الملاحق

الرّقم	عنوان الملحق	الصّفحة
1	قائمة بأسماء المحكّمين.	120
2	أداة الدّراسة بصورتها الأوّليّة.	121
3	أداة الدّراسة بصورتها النّهائيّة.	130
4	كتب تسهيل المهمّة.	136
5	الجداول الخاصّة بالصّدق والثّبات.	140

درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها

إعداد

أسامة محمّد ناجي سبيتاني

إشراف

أ. د. عبد عسّاف

الملّخص

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها، والتّعرّف على أثر المتغيّرات التّالية: "الجنس، والمؤهّل العلميّ، والتّخصّص العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة" على درجة استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعلية الذاتية، لدى مديري محافظة القدس وضواحيها. والتّعرّف على درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.

ولتحقيق أهداف الدّراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطيّ باعتماد الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وقد تكوّنت من (93) فقرة، موزّعة على أربعة أبعاد في المحور الأوّل، وثلاثة في المحور الثّاني، وقد تمّ التّحقّق من صدقها وثباتها.

وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها، والبالغ عددهم (368). أمّا عيّنة الدّراسة، فقد تكوّنت من (184) مديرًا، منهم (100) مدير، و(84) مديرة، تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة الطّبقيّة.

وبعد أن تمّ جمع البيانات وتحليلها، توصلّت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

إنّ الدّرجة الكلّيّة لاستخدام أساليب إدارة الوقت كانت عالية، وبلغ المتوسّط الحسابيّ لها (4.08)، والدّرجة الكلّيّة للفاعلية الذّاتيّة كانت عالية جدًّا، وبلغ متوسّطها الحسابيّ (4.34).

وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين متغيّر استخدام أساليب إدارة الوقت، والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري ومديرات مدارس محافظة القدس وضواحيها.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر الجنس في مجال مشكلات أساليب إدارة الوقت، وكذلك الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، ولصالح الإناث.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في امتلاك أساليب إدارة الوقت، بين من لهم سنوات خبرة (أقلّ من 5 سنوات)، و(5-10) و(11-15) سنة، لصالح من لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة في مجال مشكلات أساليب إدارة الوقت، وكذلك الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، ولصالح حملة شهادة البكالوريوس.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في كل من امتلاك أساليب إدارة الوقت، فعالية أساليب ادارة الوقت، أساليب ادارة الوقت، مشكلات أساليب ادارة الوقت، والدرجة الكلية بين المدارس الابتدائيّة والمدارس الإعداديّة، ولصالح المدارس الابتدائيّة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ في مجال امتلاك أساليب إدارة الوقت ، وكذلك الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، ولصالح التّخصّصات الأدبيّة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّرات: "الجنس، وسنوات الخبرة، والدّرجة العلميّة، ونوع المدرسة، والتّخصّص العلميّ".

وبناء على هذه النّتائج، أوصى الباحث بالعمل على تعزيز مبادئ إدارة الوقت، لدى مديري ومدرسي مدراس محافظات الوطن، وكذلك أساليب إدارة الوقت، وضرورة التّعميم في المدارس على معوّقات استخدام أساليب إدارة الوقت، لما لذلك من توضيح للمشكلات التي قد تحدث نتيجة لسوء استخدام الوقت في الأعمال الإداريّة، والقيام بدورات تدريبيّة وتأهيليّة للمديرين حول

الآليّات النّاجحة باستخدام الوقت والفعالية الذّاتيّة، لما لذلك من دور إيجابيّ وبنّاء في تفعيل الأعمال الإداريّة، والقيام بدراسات مشابهة باستخدام متغيّرات مختلفة، وفي محافظات أخرى.

الفصل الأوّل

مشكلة الدّراسة وخلفيّتها

مقدّمة

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

فرضيّات الدّراسة

أهداف الدّراسة

أهمّيّة الدّراسة

متغيّرات الدّراسة

محدّدات الدّراسة

مصطلحات الدّراسة

منهجيّة الدّراسة

مجتمع الدّراسة

عيّنة الدّراسة

أداة الدّراسة

صدق أداة الدّراسة وثباتها

المعالجة الإحصائيّة

1.1 مقدّمة:

تُعدّ المدارس من اللّبنات الأساسيّة في بنية المؤسّسات التّعليميّة، وهي القاعدة الحقيقيّة التي يبدأ فيها الطّلبة باكتساب أوّل أساسيّات الموادّ الدّراسيّة، وهي الأساس الذي يبنى عليه التّعليم في السّنوات اللّاحقة من حياة الطّلبة الأكاديميّة، حيث تشكّل المدراس عنصرًا هامًّا في بناء شخصيّة الفرد في المجتمعات المتحضّرة، فعندما تقوم تقوم بدورها الذي يحقق أهداف التربية والتعليم، حينها تحقّق الغاية التي أسست من أجلها، ويأتي دورها بعد دور الأسرة، وعندما تؤدي الأسرة دورها التربويّ، يأتي دور المدرسة، فتتكامل الأدوار في تربية النّشء وتعليمه، فالمعلّم هو مربّ، وفي نفس الوقت يعلّم الطلبة العلوم المختلفة والمناهج المتنوعة التي تفيدهم في حياتهم اليومية، وفي مستقبلهم المهنيّ، إضافة إلى أنّ للمعلّم دور أساسيّ في زرع القيم النّبيلة والأخلاق الحميدة في نفوس طلّابه، وإنّ كثيراً من المعلّمين يظنّون أنّ واجبهم مقتصر على تعليم الطلبة العلوم المختلفة؛ لهذا فهي بحاجة إلى إدارة قادرة على توزيع الوقت، وإدارته، واستخدامه بما يحقّق أهداف التّربية والتّعليم.

فكما للمدرسة أهمّيّة بالغة في العمليّة التّعليميّة، فإنّ للوقت وإدارته نفس الأهمّيّة، حيث يعتبر الوقت أحد المقاييس التي تعتمدها المؤسّسات في إنجاز عملها وأهدافها، فهو المرجع الذي يتمّ عن طريقه تقييم الإنجاز وكمّيّة العمل الذي تقوم به المؤسّسة، والطّريقة التي تُبيّن حجم الأعمال التي قامت بها المؤسّسة خلال فترة زمنيّة معيّنة، فيكون مؤشّرًا على نجاح أيّ مؤسّسة في عملها. كذلك تظهر أهمّيّة إدارة الوقت عند القيام بتقييم أعمال المؤسّسة النّهائيّة، وهذا التّقييم لا يستثني أيّ موظّف أو عامل في المؤسّسة؛ لأنّ التّقييم يكون منصبًّا على نتائج العمل الذي حقّقته المؤسّسة؛ لأنّ الوقت كمّيّة تقاس بالسّاعة أو أجزائها ويسير على شكل خطّ مستقيم إلى الأمام، ويتحرّك بموجب نظام معيّن من الصّعب التّحكم فيه أو استرجاعه، فهو يسير بسرعة ثابتة، ومحدّدة دون توقّف أو زيادة أو نقصان (الوليديّ، 2004).

من هذه الخصائص لا يمكن التّلاعب بالوقت، لكن يمكن العمل على تطوير مهارات تعمل على استغلال الوقت على أكمل وجه، فالإدارة العصريّة تعتبر الوقت واحدًا من عناصر إنتاجها،

وأحد خمسة موارد أساسيّة في مجال الأعمال وهي: "الطّاقات البشريّة، والموارد المادّيّة، والموادّ الخامّ، والتّجهيزات والبنية التّحتيّة". إضافة إلى الوقت الذي يُعدّ أكثرها أهمّيّة، وبالتّالي فاستغلاله بشكل منظّم ودقيق يفيد من جهة التّوفير في تكاليف أيّ مشروع، ومن جهة أخرى يرفع من قيمة الأرباح، كما أنّ سوء استثماره يترتّب عليه ارتفاع التّكلفة المباشرة (الجديليّ، 2010).

ومن الأهمّيّة اعتبار الوقت كمرجع أساسيّ لقياس نجاح المؤسّسات، حيث ظهرت النّظريّات الحديثة للتّنظيم، ومنها نظريّة اتّخاذ القرارات، فأفادت هذه النّظريّة من النّظريّات الإداريّة السّابقة وأضافت عليها وطوّرت من مفاهيمها، واحتلّ فيها الزّمن مكانًا بارزًا، فنظريّة اتّخاذ القرارات مثلًا استعانت بالزّمن في حلّ مشكلات التّخطيط والإنتاج (أبو شيخة، 1991، ص 34).

ولا بدّ لمدير المدرسة النّاجح بعمله أن يعي هذه الأهمّيّة، حيث يحتلّ المديرون في المؤسّسات التّربويّة أهمّيّة كبيرة بالنّظر إلى الدّور الطّبيعيّ والجوهريّ الذي يقومون به من خلال ممارستهم لوظائفهم، وأدوارهم المختلفة، وتحتاج المؤسّسات التّربويّة في يومنا هذا إلى مدير يمتلك القدرة على تحقيق النّتائج المتوقّعة منه، واستثمار الموارد التي توفّرها له المؤسّسة لتحقيق هذه النّتائج بكفاءة، وفاعليّة، ضمن قواعد الأخلاق والقيم، فمعرفة أساليب إدارة الوقت تؤدّي به إلى أن يستغلّ وقته بالشّكل الذي يضمن تحقيق الأهداف التّربويّة، وعدم الوقوع في مشكلات يكون سببها عدم القدرة على إدارة الوقت بالشّكل الصّحيح، وعدم معرفة تلك الأساليب (أبو شيخة، 1991، ص 34).

كذلك تتحدّد فاعليّة الإدارة المدرسيّة بالدّرجة الأولى بفاعليّة مديرها؛ لأنّه هو المحرّك والموجّه لكلّ العناصر والإمكانيّات المتوفّرة في المدرسة؛ من أجل تحقيق الأهداف والطّموحات والآمال، وإنّ قدرة إدارة المدرسة الفاعلة تتوقّف على كفاءة المدير وقدرته، والذي أصبح يُنظر إليه كقائد تربويّ يقود عناصر العمليّة التّعليميّة قيادةً حكيمة بكلّ مهارةً وإتقان، وبأقلّ جهد وتكلفة، من أجل تحقيق الإنتاج التّعليميّ، ومضاعفته من خلال الإمكانيّات المتاحة له، وتأدية أدواره ومهامّه المتعدّدة في العمل المدرسيّ (الأسطل، 2009، ص 59).

وتتّضح أهمّيّة إدارة الوقت بالفاعلية المطلوبة من خلال الطّريقة أو الأسلوب الذي يتمّ به إدارة الوقت من قِبل مديري المدارس، فهو يحدّد هويّتهم من حيث القيم التي يؤمنون بها،

واتّجاهاتهم نحو العمل، كما أنّ فهمهم للوقت واتّجاهاتهم نحوه هو أمر حاسم لفعاليّته في إداراتهم من حيث التّأثير على العاملين والعلاقات فيما بينهم، ولا تتحدّد الفاعلية في إدارة الوقت بسرعة التّنفيذ فقط، إنّما تعتمد على الطّريقة أو الأسلوب الذي يدار به الوقت أيضًا، فالإدارة هي تحقيق هدف، وهذا الهدف يحتاج إلى وقت، فاتّخاذ القرارات يحتاج إلى توقيت، وكذلك التّنظيم والتّخطيط والرّقابة والإشراف، وبذلك يكون الوقت أحد العناصر المهمّة المرتبطة بكلّ عنصر من عناصر الإدارة (السّلميّ، 2008، ص 17).

ومن خلال إطّلاع الباحث على الأدبيّات السّابقة، تكوّنت لديه فكرة أعمق وأدقّ حول إدارة الوقت وأهمّيّته، ومدى مساهمته في رفع وتطوير الفاعلية الذّاتيّة، لدى مديري المدارس بشكل خاصّ، والإداريّين بشكل عامّ، حيث ستشكّل هذه الدّراسة عاملًا أساسيًّا له في نطاق عمله كمساعد مدير في إحدى مدارس محافظة القدس الكبيرة، حيث لاحظ من خلال عمله اليوميّ التّأثير الكبير لإدارة الوقت على إنجاز الأعمال اليوميّة، وعلى تحقيق أهداف المدرسة بشكل عامّ، ولا شكّ أنّ لفعاليّة إدارة الوقت من قِبل المدير ومساعديه أثر واضح على الفاعليّة الذّاتيّة للمدير، وذلك بشعوره بالإنجاز والتّقدم نحو تحقيق الأهداف، وعندما تكون الفاعليّة الذّاتيّة للمدير عالية، ويتقن المدير إدارة الوقت بفاعليّة فمن المؤكّد أنّ هذا سينعكس إيجابًا على المدرسة بطلّابها ومعلّميها وموظّفيها، وبالتّالي سيؤدّي إلى نجاحها في الوصول إلى تحقيق أهدافها بالشّكل المطلوب باستثمار الوقت بالشّكل المناسب.

ويرى الباحث أنّ مديري المدارس القادرين على استخدام الوقت بالشكل الأمثل، لا بد أنهم يتمتعون بفاعلية ذاتية وأساليب إدارية ناجحة في التعامل مع المدرسين والطلبة والعاملين في المدارس بشكل عام، حيث تظهر الصلة بين الفاعلية الذاتية وإدارة الوقت من خلال القيام بأعمالهم الإدارية وتدوين الأفكار، والتخطيط للمهام والأهداف، إضافة إلى إدخال تعديلات وإضافات وحذف بعض، ويكون هؤلاء المديرين قادرين على المقارنة بين الأولويات، وقادرين على تنظيم الوقت بالاستعانة بالحاسوب، وجدولة الأعمال اليومية والدورية.

ويرى الباحث أنّ إدارة الوقت هي أساس الفاعلية الذاتية، لأن الوقت هو مقياس أساسي لمدى نجاح المدير في عمله، فالتسويف والمماطلة والتغاضي عن بعض الأعمال، من أهم العوامل التي تؤخر العمل الإداري، وتؤدي إلى تراجع أداء المدير والإدارين بشكل عام.

وهذا البحث هو محاولة جادّة منهجيّة لقياس درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة، للمديرين في مدارس محافظة القدس وضواحيها.

1.2 مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

إنّ مدير المدرسة قائد تربويّ وإداريّ يعمل على توجيه الطّلبة والمدرّسين على السّواء، وهو بحكم عمله ومركزه الوظيفيّ يجب أن يتمتّع بمهارات وأن يمتلك القدرات اللّازمة للإدارة الفعّالة، وأيّ نقص أو خلل في هذه المهارات والقدرات ينعكس سلبًا على أدائه وأداء المدرّسين والطّلبة، فهذه المهارة تتأتّى وتُكتسب من خلال التّطبيق العمليّ في الميدان، وهي ذات أهمّيّة خاصّة، حيث تُستخدم وتُوظَّف مع المهامّ الإداريّة الأخرى، من مهامّ ومهارات إدارة الصّراع وإدارة الحوارات واللّقاءات التّربويّة.

كما يلاحظ الباحث من خلال عمله المدرسيّ، أنّ عامل الوقت هو المقياس الذي من خلاله نستطيع الحكم على مدى نجاح مديري المدارس بالقيام بعملهم، وبالأعباء والمسؤوليّات المنوطة بهم، وهذا ناتج عن قدراتهم ومهاراتهم في التّخطيط الجيّد للوقت واستغلاله بالشّكل المناسب والفعّال. وإذا لم يتمتّع مديرو المدارس بهذه القدرات سيتعرّض وقت المدرسة المخصّص للمهامّ الإداريّة للكثير من الهدر، لعدم الإدراك الكافي لأهمّيّته وتوظيفه بشكل جيّد يحقّق الأهداف المنشودة، وعدم امتلاك أساليب إدارة الوقت يكون بحد ذاته نقص في الفاعلية الذاتية، لأن جميع العمليات الإدارية من تخطيط وتوجيه وتنفيذ وتقييم... إذا لم تتم في الوقت المخصص لها، ولم يقم بها المدير في وقتها المناسب، فهذا يدل على عدم فاعلية المدير.

وعليه يمكن تلخيص مشكلة الدّراسة في السّؤال الرّئيسيّ التّالي:

هل هناك علاقة بين أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؟

الأسئلة الفرعيّة:

1. ما درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؟
2. ما درجة الفاعليّة الذّاتيّة لمديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؟
3. هل تختلف متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول استخدام أساليب إدارة الوقت، والفاعليّة الذّاتيّة لمديري محافظة القدس باختلاف متغيّرات الدّراسة: "الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ، والتّخصّص العلميّ، ونوع المدرسة؟

1.3 فرضيّات الدّراسة:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر الجنس.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.
11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؛ تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.

1.4 أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى:

1. التّعرّف على درجة امتلاك مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها لأساليب إدارة الوقت.
2. التّعرّف على درجة الفاعلية الذاتية لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.
3. التّعرّف على أثر المتغيّرات التّالية: "الجنس، والمؤهّل العلميّ، والتّخصّص العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة" على استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري محافظة القدس وضواحيها.
4. التّعرّف على أثر المتغيّرات التّالية: :الجنس، والمؤهّل العلميّ، والتّخصّص العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة على الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري محافظة القدس وضواحيها.

5. التّعرّف على درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.

1.5 أهمّيّة الدّراسة:

تكمن أهمّيّة الدّراسة فيما يلي:

أوّلًا: الأهمّيّة النّظريّة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله، فهي تعمل على معرفة العلاقة استخدام أساليب إدارة الوقت والكفاءة الذاتية لدى مديرو المدارس، وهذا يعطي الباحث الفرصة للاطلاع على الدّراسات التي تتعلّق بالإدارة التّربويّة، وتستعرض الدراسة المواد النّظريّة المتعلقة بالفاعلية الذّاتيّة لمدير المدرسة عند استخدامه لأساليب إدارة الوقت، وهذا الأمر يوضح للقارء الكريم أهميتهما (إدارة الوقت والكفاءة الذاتية) في العمليّتين التّعليميّة والتّربويّة في آن واحد، وتوضح هذه الدراسة من خلال الرجوع للأدبيات أن مدير المدرسة الذي يمتلك أسلوبًا لإدارة الوقت، ويتمكّن من إدارة مدرسته بشكل فعّال، يكون تأثيره إيجابيّاً على المدرّسين والطّلبة، خاصة أنهم يمثّلون فئة كبيرة من المجتمع المحلّيّ، وسيؤثر وبشكل فعّال في الحياة المهنيّة للمدرّسين، وفي الحياة التّعليميّة لدى الطّلبة.

من ناحية أخرى يسلّط البحث في أساليب إدارة الوقت الضّوء على المشكلات التي يمكن تفاديها عند إتقان المديرين لتلك الأساليب، وبالتّالي تسير العمليّة التّعليميّة في المدارس دون صعوبات ناتجة عن سوء إدارة الوقت.

كذلك إنّ المدير النّاجح الذي يواكب البحوث والدّراسات العلميّة الحديثة، حول أساليب إدارة الوقت، لا بدّ له من الاطّلاع على ما يستجد من دراسات حول الإدارة والقيادة المدرسيّة والذّاتية على السّواء.

ثانيًا: الأهمّيّة العمليّة:

أمّا من النّاحية العمليّة، فهذه الدّراسة توضّح العديد من الأساليب والمهارات التي يجب أن يمتلكها المديرون والمعلّمون، حيث يستطيع المعلّمون استخدام أساليب إدارة الوقت في الحصص الصّفيّة، وفي حياتهم العمليّة، وتكشف هذه الدّراسة بعض النّواحي والجوانب التي لم يطّلع أو يواكبها المديرون والمديرات أفراد عيّنة الدّراسة، ممّا يوضّح لهم نقاطًا إيجابيّة في مهنتهم، من خلال استطلاع آراء المديرين أنفسهم حول العلاقة بين استخدام ألساليب إدارة الوقت والفاعلية الذاتية.

واستنادًا إلى عمل الباحث في التّربية والتّعليم، فإنّ للوقت واستخدامه وتوظيفه أهمّيّة قصوى في تحقيق الأهداف التّربويّة، وتنفيذ خطّطها، والقيام بالواجبات المنوطة بهم في أسرع وقت ممكن، وهذا من شأنه الحدّ من المشكلات الناتجة عن الأعمال اليوميّة، ويتيح المجال للقيام بأعمال ومهامّ أخرى.

ومن ثمّ الخروج بتوصيات واقتراحات حول العلاقة بين استخدام أساليب ادارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضوحيها، التي من شأنها أن تفيد العاملين في الإدارة المدرسيّة والباحثين وصانعي القرار في وزارة التّربية والتّعليم.

1.6 متغيّرات الدّراسة:

1. المتغيّرات المستقلّة: سنوات الخبرة، والدّرجة العلميّة، والتّخصّص، ونوع المدرسة، والجنس.
2. المتغيّرات التّابعة: الفاعليّة الذّاتيّة وأساليب إدارة الوقت لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.

1.7 محدّدات الدّراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات التالية:

- **الحدود المكانيّة والزّمنيّة:** مدارس محافظة القدس وضواحيها للعام الدّراسيّ 2014 – 2015.
- **الحدود البشريّة:** مديرو مدارس محافظة القدس وضواحيها، وكذلك بأدوات الدّراسة المستخدمة في جمع البيانات، وطبيعة التّحليل الإحصائيّ المستخدم في معالجة البيانات، في ضوء المصطلحات الإجرائيّة التي تمّ استخدامها في الدّراسة.
- **الحدود الإجرائيّة:** تتحدّد نتائج الدّراسة بمدى صدق وثبات أداتَي الدّراسة.

1.8 مصطلحات الدّراسة:

- **إدارة الوقت** (Time Management): هو الأسلوب الذي يتّبعه مدير المدرسة عند التّخطيط، والتّنظيم، والتّنفيذ، والتّوجيه، والمتابعة، والتّقويم، لكلّ النّشاطات التي يقوم بها داخل المدرسة التي يعمل بها خلال فترة تواجده فيها، والذي يهدف إلى تحقيق فعاليّة في استثمار هذا الوقت المتاح، وإدارته للوصول إلى الأهداف التّربويّة المنشودة (الأسطل، 2009، ص 9).

  وتعرّف إجرائيًّا بالدّرجة التي يحصل عليها المستجيب على أداة إدارة الوقت المستخدمة في الدّراسة الحاليّة.

- **الفاعلية الذّاتيّة لدى مدير المدرسة (self-efficacy for Principal):** استثمار مدير المدرسة لوقت العمل المدرسيّ من خلال التّخطيط والتّنظيم للمهامّ التي سيقوم بها بشكل فعّال، سواء كانت إداريّة، أو فنّيّة، أو شخصيّة، مع توزيع الواجبات اليوميّة، وذلك في محاولة لتحقيق الأهداف المرجوّة في الفترة الزّمنيّة المحدّدة لها (الأسطل، 2009، ص 9).

  وتعرّف إجرائيًّا بالدّرجة التي يحصل عليها المستجيب على أداة الفاعليّة الذّاتيّة المستخدمة في الدّراسة الحاليّة.

- **محافظة القدس وضواحيها:** ويعرّفها الباحث إجرائيًّا على أنّها إحدى محافظات فلسطين السّتّ عشرة، ولا يزال الخلاف قائمًا سياسيًّا وجغرافيًّا بين إسرائيل والسّلطة الوطنيّة الفلسطينيّة عليها، وتقع في وسط فلسطين، وتشتمل على العديد من القرى العربيّة التي يوجد بها مدارس تابعة للسّلطة الوطنيّة ووزارة المعارف الإسرائيليّة.
- **مدير المدرسة:** الشّخص المعيّن رسميًّا في المدرسة ليكون مسؤولًا عن جميع جوانب العمل الإداريّة، والفنّيّة، والاجتماعيّة داخل المدرسة، وهو المسؤول الأوّل عن اتّخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق أهداف المدرسة بالتّنسيق مع الإدارات التّربويّة العليا (أقرع، 2002، ص 12)

الفصل الثّاني

الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة

- الإطار النّظريّ

- الدّراسات السّابقة

- التّعقيب على الدّراسات السّابقة

2.1 إدارة الوقت:

مع تطوّر الحياة وتزايد التّوجهات المادّيّة للبشر، زاد إدراكهم بأنّ الوقت يمرّ بسرعة كبيرة، وقد حدا ذلك بالجميع نحو البحث عن طرق فاعلة لإدارة الوقت، ومع تعدّد الجهود والتّعاريف نحو هذا المفهوم، إلّا أنّ العناصر الثّلاثة للتّعامل مع الوقت (الفاعلية، الكفاءة، الارتياح) أو (The 3 Effs) وهي بداية الكلمات (Effectiveness – Efficiency – Efforless) تعتبر موضّحة لهذا المفهوم، ويشير هذا المفهوم في مجمله إلى ضرورة توافر هذه العناصر ومراعاتها في النّظر إلى الوقت والتّعامل معه. ويظهر المعنى الحقيقيّ لإدارة الوقت كمفهوم من خلال مراعاة هذه العناصر في العمل، حيث: الفاعلية تحقّق التّأثير المحدّد والمرغوب فيه. والكفاءة تحقّق المطلوب بأقلّ تكلفة أو أقلّ قدر من الضّياع. والارتياح يكون فيه التّعامل مع الوقت بأسلوب طبيعيّ سهل أو مريح أو دون شعور بالضّغوط النّفسيّة والجسديّة. (حمّودة، 2003)

ولأهمّيّة هذه العناصر في إدارة الوقت، فإنّ استخدامها بالشّكل الأمثل يعود على الفرد والعمل بمردود إيجابيّ، فعلى سبيل المثال الموظّف الذي يحمل في جعبته الكثير من الخبرات والدّرجات العلميّة، يكون كفؤًا للقيام بمهامه، والموظّف الذي لا يمتلك هذه الخبرات والدّرجات، لكنّه يكون على استعداد تامّ للقيام بمهامّ عمله رغم صعوبتها وقلّة خبرته، يكون موظّفًا فعّالًا، وكلًّا منهما قد استخدم عنصرًا واحدًا من عناصر إدارة الوقت. (إبراهيم، 2009)

إنّ إدارة الوقت "تتركّز في اكتساب الفرد لهذه العناصر، أو كيفيّة تطبيقها على روتين العمل والحياة اليوميّة، وإنّ إدارة الفرد لوقته هي كلّ ما يتّصل بالتّحكم في استخدامه لأهمّ مورد متاح له، وهو الوقت، وإذا سيء استخدام إدارة الوقت وعناصرها، تبرز النّتائج السّلبيّة المترتّبة عنها. ومظاهر سوء التّعامل مع الوقت هي المميّز لكثير من مواقف العمل والحياة اليوميّة، مثل هذه المواقف تتسبّب في تزايد ضغط العمل واضطرابه، وقلّة في الإنتاج، وتكرار ظهور الأزمات، وتجنّب هذه المواقف يجسّد أهمّيّة إدارة الوقت." (حمّودة، 2003، ص 9 – 10)

بمعنى أنّ إدارة الوقت لا تهدف إلى تعديله أو تغييره، إنّما هدفها وفكرتها ومنطلقها تتأتّى من كيفيّة استثمار الوقت بشكل فعّال، ومحاولة تقليل الوقت الضّائع هدرًا دون فائدة أو إنتاج،

وبالتّالي رفع إنتاجيّة العاملين خلال وقت عملهم المحدّد. إنّ إدارة الوقت تعني إدارة الذّات وأنّ الفرد الفعّال هو من يبدأ بالنّظر إلى وقته قبل الشّروع بمهمّاته وأعماله، وأنّ الوقت يعدّ من أهمّ الموراد، فإذا لم تتمّ إدارته فلن يتمّ إدارة أيّ شيء آخر؛ لأنّ الوقت يتّسم بالجمود والثّبات فلا يمكن إدّخاره أو تعويضه أو تأجيله، وبالتّالي ندرك اختلافه عن بقيّة الموارد الطّبيعيّة والبشريّة والماديّة. (فرح، 2008)

مفهوم إدارة الوقت:

يمكن القول إنّ إدارة الوقت هو عمل من الأعمال التي تتميّز بالسّيطرة وبشكل واعٍ ودقيق حول استخدام كمّيّة الوقت اللّازمة في أنشطة محدّدة، سواء كانت إدارة الوقت للزيادة الإنتاجيّة والفاعلية والكفاءة، واستخدام الأدوات والتّقنيّات للمساعدة في إنجاز المهامّ أو المشاريع، وتعمل نحو الأهداف والمواعيد النّهائيّة.

يعتبر نظام إدارة الوقت، مزيج مكوّن من تصميم العمليّات والأدوات والتّقنيّات والأساليب، ويكون ضرورة من ضروريّات تطوّر أيّ مشروع، كما أنّه يحدّد وقت انتهاء المشروع ونطاقه.

وعليه فإنّ إدارة الوقت هي جدولة فعّالة، وتحديد الأهداف وتحديد الأولويّات واختيار ما يجب القيام به وما لا يجب القيام به، وتفويض المهامّ، وتحليل ومراجعة الوقت المنقضي، وتنظيم مساحة العمل، والحفاظ على تركيز العمل، ليكون هناك تحفيز نحو الهدف المراد تحقيقه.

ولتوضيح هذا المفهوم أكثر، وبكلمات بسيطة فإنّ إدارة الوقت هي عكس إضاعة الوقت، أي مصطلح التّسويف، الذي يمثّل عدم إدارة الوقت بفعاليّة، وقضاء الوقت على الأنشطة التي لا تنتج شيئًا ذا قيمة. مثل المماطلة بالعمل (الجديليّ، 2010).

ويمكن للباحث أن يعرّف إدارة الوقت على أنّها عملية التّخطيط وممارسة الرّقابة الذّاتيّة بشكل واعٍ على كمّيّة من الوقت الذي نقضيه في أنشطة محدّدة، وخاصّة لزيادة الفاعلية والكفاءة أو الإنتاجيّة، بهدف تحقيق أقصى قدر من المنفعة العامّة للمؤسّسة، وبطريقة فعّالة خلال مدّة زمنيّة قصيرة.

وتتمّ إدارة الوقت من خلال مجموعة من المهارات والأدوات والتّقنيّات المستخدمة لها لإنجاز مهامّ معيّنة، سواء كانت مشاريع أم مهامّ بسيطة، ويفضّل أن تكون هذه المهارات بدءًا

من الأنشطة البسيطة والقصيرة، والتّوسع بها لتشمل المشاريع العامّة للمؤسّسة، مهما بلغ حجمها (إيميب، 2003).

وعند تحقيق هذا المفهوم في المؤسّسات، فإنّ إدارة الوقت الجيّدة، تعمل على خلق بيئة فعّالة في العمل، حيث يتمّ تحديد الأولويّات، وتنفيذ النّشاطات المختلفة حول تلك الأولويّات، والعمليّات المرتبطة بها للحدّ من الوقت المقضي في غير أولويّات المؤسّسة.

وقد تمّ اعتبار هذا المفهوم مرادفًا لمفاهيم إداريّة عديدة، فيظهر معناه الواسع من خلال ارتباطه بإدارة المشروع نفسه، حيث يمكن اعتبار إدارة الوقت لتكون مجموعة فرعيّة لإدارة المشاريع، وتعرّف حينها باسم تخطيط المشاريع، بحيث تكون إدارة الوقت واحدة من المهامّ الأساسيّة التي يتمّ تحديدها في إدارة المشروع (إيميب، 2003).

ومن الممكن أن نعرّف إدارة الوقت على أنّها معرفة الوسائل والآليّات التي يتعيّن على الفرد الاستفادة القصوى من وقته، وتوظيفها في عمل الكثير من المهامّ في أقصر الأوقات ممّا يقود إلى تحقيق الأهداف، حيث يمثّل الكثير منّا إلى صرف الكثير من الأوقات على بعض الأعمال الرّوتينيّة، والتي من الممكن أن تُؤدّى في الوقت القليل، فلو تتبّع الفرد الوقت الذي يقضيه في المحادثات المختلفة والجلسات العائليّة والمجاملات الاجتماعيّة ومشاهدة التّلفاز، وغيرها من الأمور اليوميّة، التي يمكن اختصارها والتّقليل منها، لشعَر الفرد بقيمة الوقت. (العبريّ، 2002)

وقد عرض (فرح، 2008) عدّة تعاريف لإدارة الوقت، كالآتي:

- الاستخدام الجيّد والصّائب للوقت المحدّد والمسموح به لتحقيق غاية ما.
- علم وفنّ الاستخدام الرّشيد للوقت.
- علم استثمار الزّمن بشكل فعّال.
- عمليّة قائمة على التّخطيط، والتّنظيم، والمتابعة، والتّنسيق، والتّحفيز، والاتّصال.
- إدارة لأندر عنصر متاح للمشروع.

مفهوم مهارات إدارة الوقت:

إنّ تعريف مهارات إدارة الوقت هي مهارات إداريّة وسلوكيّة يتمتّع بها الموظّف، وتمنحه القدرة على التّخطيط والتّحكّم في كيفيّة قضاء ساعات عمله في إنجاز أهداف المؤسّسة بشكل

فعّال، بحيث تمنحه القدرة على تحديد الأهداف، وتحديد أولويّات المهامّ، ورصد الوقت الفعليّ في العمل.

ومن المصطلحات المرادفة الحديثة لمهارات إدارة الوقت، اعتبارها (الوقت = الميزانيّة)، أي أن تتمثّل المهارة في منهجيّة وهيكلة الأولويّات اللّازم تنفيذها، وتخصيص الوقت وتوزيعه بين متطلّبات العمل، بحيث يكون الوقت لا يشوبه أيّ تجاوز أو نقصان من الفترة الزّمنيّة المحدّدة لإنجاز المهمّة (الوليديّ، 2004).

وهذه المهارات تمكّن العنصر البشريّ في المؤسّسة من وضع استراتيجيّات فعّالة لإدارة الوقت، ولتحقيق التّوازن بين مطالب المهامّ الوظيفيّة، وكون المهامّ مختلفة ومتنوّعة في المؤسّسات المختلفة، فإنّ تحديد المهارات ووصفها على أنّها أساليب معينة، لا يعطي هذا المفهوم حقّه في التّعريف والتّوضيح، حيث تتنوّع هذه المهارات بين الدّقّة في وضع أهداف واضحة، وترتيب هذه الأهداف وتحويلها إلى خطوات معينة، ومن ثمّ استعراض التّقدّم المحقّق في العمل.

وتشتمل على مهارات أخرى، مثل: تحديد الأولويّات، والتّركيز على المهامّ العاجلة والهامّة بدلًا من تلك التي ليست ذات أهميّة أو لا تحقّق أهداف المؤسّسة، وتنظيم جدول الأعمال (ديكان، 1991).

إنّ مهارات إدارة الوقت تمكّن المدير من استغلال كلّ ثانية في عمله، وتمكّنه من التّركيز والعمل على رفع الإنتاجيّة بشكل إيجابيّ، فهي أيضًا من المحرّكات الأساسيّة التي تساعد في التّقدّم المهنيّ، وتمكّن الموظّفين الذين يمتلكون مهارات إدارة الوقت الفعّالة من قابليّة الحصول على فرص عمل جيّدة وتحقيق العديد من الإنجازات، خاصّة أنّ هذه المهارات تساعد على تحديد أولويّات واجباتهم وتساعدهم على أداء واجباتهم بطريقة أكثر جودة وفاعليّة. أمّا بالنّسبة إلى الذين يفتقرون لمهارات إدارة الوقت الفعّالة، فهم يأخذون وقتًا أطول من الوقت المحدّد لإعداد واجب ما. وفي حال امتلاك هذه المهارات فإنّه يؤدّي إلى تخفيض معدّل التّوتّر وضغط العمل، وتقلّل الممارسات التّنظيميّة الفاعلة وأساليب التّخطيط الجيّدة معدّلات الإحباط. (woodgate, 2005) .

أساليب إدارة الوقت:

أمّا أساليب إدارة الوقت التي يمكن تخصيصها على أنّها مهارة خاصّة بإدارة تنظيم الوقت، فهي كالآتي:

1- "**تحليل الوقت:** تحليل الوقت يتّخذ شكل جدول يكتب فيه الفرد نشاطاته اليوميّة مع أوقاتها. وينبغي تقسيم الأوقات ضمن اليوم الواحد إلى فترات، كلّ فترة يمكن أن تكون ساعة، وقد تكون أقلّ أو أكثر حسب المهامّ؛ إلّا أنّه لابدّ من وجود جدولٍ أساسيّ ورئيسيّ توزع عليه ساعات اليوم، وفيما بينها نقاط وفواصل لكلّ (15 دقيقة). وعند القيام بالتّحليل تجد أنّ وقتًا كبيرًا قد ضاع منك، أو لم يحسب حسابه أصلًا بسبب التّأجيل أو المقاطعات أو عدم وجود خطّة بديلة.

2- **التّخطيط اليوميّ:** من الضّروريّ القيام بالتّخطيط اليوميّ بعد انتهاء كلّ يوم، أو قبل ابتداء اليوم التّالي، بحيث يتلائم التّخطيط مع الأهداف قصيرة المدى ومع المهمّات المراد تنفيذها. وعند تحديد الخطّة اليوميّة يجب ترتيب الأولويّات ودرجة الأهميّة لكلّ مهمّة أو عمل ما يُراد إنجازه." (يوجين، 1998، ص 31)

3- **تخصيص الوقت حسب الأولويّة:** بعد كتابة الأعمال المطلوب القيام بها في الخطّة اليوميّة لابدّ من ترتيبها حسب أولويّتها. وهناك بعض الطّرق لتحديد الأولويّات، بحيث لا تكون الأمور أحيانًا ضروريّة ومهمّة كما تبدو ظاهريًّا، وتصنّف الأعمال حسب ضرورتها باستخدام مقياس يتدرّج من "مستعجل جدًّا" إلى "غير مستعجل"، ثمّ يعاد تصنيفها حسب أهميّتها على مقياس يتدرّج من "مهمّ جدًّا" إلى "مهمّ". وتحديد الأعمال التي يمكن أن يساعد الآخرون في تنفيذها، وكذلك الأعمال التي لا يمكن أن يساعدك بها أحد. وأكثر الأعمال أولويّة هي تلك التي لا يمكن أن يقوم بها الآخرون نيابة عنك وهي مستعجلة وضروريّة، وفي نفس الوقت على درجة عالية من الأهميّة. (يوجين، 1998)

4- **المرونة:** يجب أن تكون المرونة من الأمور الرّئيسيّة التي تؤخذ بعين الاعتبار عند التّخطيط للوقت. فالفرد الذي يخطّط لملء كلّ دقيقة من يومه سيجد أنّ عدم المرونة في الجدول تجعله غير قادر على الالتزام به. وإنّ أيّ شخص يقوم بتنفيذ جدول يشكّل أكثر من نصف يومه

(أي أكثر من 12 ساعة يوميًّا) قد يكون مبالغًا في تخطيطه، فعلى الأقلّ يمكن أن يُتوقّع أنّ نصف وقت الفرد يقضيه في التّعامل مع الأمور أو القضايا الطّارئة، أو تنفيذ مهامّ ومتطلّبات غير متوقّعة، أو أعمال روتينيّة ليس لها علاقة بالعمل. (يوجين، 1998)

5- **التّفويض أو المساعدة:** تبدأ عمليّة تحديد الأولويّات وترتيبها في الخطّة اليوميّة بأن يتمّ أوّلًا تحديد أيّ من هذه الأعمال يمكن أن يساعدك الآخرون بها، بالتّالي سيتوفّر لك وقتٌ حرٌّ تستطيع خلاله أن تقوم بأعمال أخرى لا يمكن لغيرك القيام بها نيابة عنك.

6- **تقسيم العمل:** كلّ الأعمال المتشابهة يمكن أن تجمع معًا في وقت واحد من أوقات خطّة العمل اليوميّة، إذا كان بالإمكان تنفيذها مجتمعة أو متتالية (يوجين، 1998).

7- **التّحكّم في المعوّقات:** من الضّروريّ لإدارة الوقت أن يكون هناك نوع من التّحكّم في النّشاطات وترتيبها، بحيث تقلّل عدد المقاطعات غير الضّروريّة ومدّتها، حيث تتحسّن فعاليّة استخدام الوقت كلّما انخفضت هذه المقاطعات. (يوجين، 1998)

8- **تقليص الأعمال الرّوتينيّة:** لن يستطيع أيّ إنسان أن يخلّص نفسه من الأعمال الرّوتينيّة تمامًا، لكن ينبغي الحدّ منها أو تخصيص وقت قليل لها. إلّا أنّ هناك أعمال روتينيّة يوميّة ثابتة ومحدّدة وتحتاج الوقت اللّازم لها؛ لأنّها مهمّة وضروريّة. (يوجين، 1998)

9- **الرّقابة:** إنّ تنفيذ الخطّة أمرٌ ضروريّ، إذ لا يمكن إنجاز العمل أو المهامّ إلّا إذا كان هناك خطّة تحدّد النّتائج المتوقّعة، ومقارنتها بما يتمّ إنجازه بعد التّنفيذ. ولابدّ من متابعة تنفيذ جدول الخطّة خطوة خطوة، والعمل على تعديل جدول الخطّة إذا لزم الأمر بما يتلائم مع الأهداف والظّروف المحيطة. (يوجين، 1998)

10- **إعادة تحليل الخطّة وإجراء التّعديلات اللّازمة:** ينبغي إعادة تحليل توزيع الأوقات الزّمنيّة في الخطّة وكيفيّة استخدامها وتوظيفها على الأقلّ مرّة كلّ شهر، ثمّ مرّة كلّ عدّة أشهر، وذلك لتفادي العودة للعادات السّيّئة في إدارة الوقت. ويجب إعادة تعديل مضمون الخطّة أيضًا كلّ شهر أو كلّ عدّة أشهر بحسب ما يطرأ من متطلّبات مستجدّة في حياة الفرد (يوجين، 1998).

كما أنّ هناك العديد من الأساليب التي يمكن الاستفادة منها في استغلال الوقت، وقد ذكر (عدارية، 2006) أربعة أساليب لإدارة الوقت:

1- **الإدارة بالأهداف:** ويقوم هذا الأسلوب في الإدارة على مبدأ تحقيق الأهداف، بغضّ النّظر عن درجة الالتزام بالقوانين واللّوائح الدّاخليّة، وهو الأسلوب الوحيد الذي يساعد على تحقيق القوّة الذّاتيّة والمسؤوليّة لدى الأفراد، وينمّي روح الفريق في المؤسّسة.

2- **الإدارة بالثّقة:** يقوم هذا الأسلوب في الإدارة على مبدأ بناء الثّقة بين الإدارة والأفراد العاملين في المؤسّسة، من خلال إبرام عقد أدبيّ غير مكتوب بين الطّرفين، ويعتمد نجاح الأسلوب على مدى تحقيق مجموعة من التّوقّعات الإيجابيّة من الطّرفين، منها توقّعات سلوكيّة، وتوقّعات خاصّة بالأفراد، وتوقّعات إصدار الأحكام.

3- **الإدارة بالتّخويف:** يقوم هذا الأسلوب على مبدأ إشاعة الخوف بين العاملين في المؤسّسة كوسيلة لضبط بيئة العمل، وضبط سلوك الأفراد وأدائهم في العمل داخل المؤسّسة، ويتولّد عن هذه الفلسفة إحساس بالثّقة بين العاملين، والرّاحة النّفسيّة في التّعامل مع الآخرين، أو الإحساس بالخوف وعدم الرّضا، وتدنّي مستوى الإدارة، وسوء في العلاقات أفقيًّا ورأسيًّا بين العاملين في المؤسّسة.

4- **الإدارة بالتّفويض:** يقوم هذا الأسلوب في الإدارة على مبدأ تفويض المرؤوسين للقيام ببعض المهامّ ومنحهم سلطة اتّخاذ القرار، لتحقيق أفضل النّتائج بأقلّ جهد ووقت ممكنين.

أمّا (الحساسنة، 2008) فقد أضافت أسلوبين لإدارة الوقت، ويمكن إجمالها كالآتي:

1- **الإدارة الذّاتيّة:** تبرز أهمّيّة الإدارة الذّاتيّة للاستفادة من الوقت من خلال الفهم الإداريّ للأهداف التي يُسعى إلى تحقيقها، ومعرفة النّشاطات التي يقامّ بها، والوسائل التي يعمد إليها لتحقيق ذلك، كما أنّ أسلوب الإدارة الذّاتيّة يعتمد أساسًا على الفرد الإداريّ الذي يعتبر في هذه الحالة العقل المدبّر للمنظّمة، وبالتّالي يتوجّب عليه تطوير نفسه وقدراته بصفة دائمة، كما ينبغي عليه أن يكون على اتّصال دائم بكلّ ما هو جديد في حقول المعرفة والمعلومات التي تؤدّي إلى فعاليّة في مجال عمله، بهدف استغلال الإمكانيّات والموارد المتاحة بشكل

أفضل، والمحافظة على وقت العمل للوصول إلى الأهداف المرسومة والمحدّدة بأقلّ تكلفة وجهد.

2- **الإدارة بالتّفويض:** تدور الفكرة الأساسيّة في هذا الأسلوب حول الاستخدام الأمثل لوقت المدير، وإعطائه الفرصة للاهتمام بالأعمال الهامّة المحقّقة لأهداف المنظّمة التي تتطلّب جهدًا ووقتًا وتفكيرًا أكثر، وتفويض النّشاطات الأقلّ أهمّيّة للمرؤوسين، حتى يمكّنهم القيام بها بفعاليّة. ولتحقيق الأهداف المرجوّة من عملية التّفويض، يجب على المدير أو القائد توفير الوقت الكافي للمفوّض، واختياره بحسب مهاراته وقدراته وإمكانيّاته، ومن ثمّ متابعته.

إدارة وقت الأفراد:

إدارة وقت الأفراد هي قدرة المديرين على استخدام أفضل الإمكانيّات والوسائل المتاحة لزيادة إنتاجيّة الأفراد ورفع معدّلات الأداء، وتقليل الوقت الضّائع إلى حدوده الدّنيا. ومن خلال إدراك أهمّيّة الوقت، وإنّ ما ضاع منه لن يعود، علينا أن نستخدمه بشكل واع بالتّركيز على عاملي التّخطيط والتّنظيم، فهو مورد محدّد يملكه الجميع بنفس المقدار، فالأربع والعشرين ساعة، وهو محتوى اليوم، يتمّ توزيعه بالتّساوي على كلّ البشر. والإدارة الفاعلة هي التي تُحسن توجيه الأفراد إلى إدارة وقتهم بكفاءة وفعاليّة. (العقيليّ، 2009)

إنّ نظام إدارة الوقت مبنيّ على الإدارة الجيّدة، وعلى دفع العاملين للعمل بأفضل ما يستطيعون ويجاهدون باستمرار إلى إيصال النّظام إلى أبعد قليل في كلّ مرّة. وفي المجال التّعليميّ، تعرّف إدارة وقت الأفراد بأنّها قدرة الطّالب الذّاتيّة أو بمساعدة الآخرين (الأهل أو المربّين) على رسم مخطّط زمنيّ ينتظم فيه أداء الطّالب الدّراسيّ، ونشاطه الاجتماعيّ والتّرفيهيّ، سواء كان التّخطيط من أجل يوم أو أسبوع، أو شهر، أو حتّى لعام دراسيّ كامل. وحتّى تكون إدارة الوقت وتنظيمه فاعلة ومنتجة، وتنعكس بشكل إيجابيّ على مستقبل الطّالب، يجب أن يكون لهذه الإدارة نقطة تركيز بعيدة المدى تسعى لتحقيقها. وفي تعريف آخر لإدارة وقت الأفراد هو مهارة تعليم المرؤوسين على أداء الأعمال بصورة صحيحة، في الوقت الصّحيح، لتحقيق الأهداف المطلوبة. (العقيليّ، 2009).

استراتيجيّات إدارة الوقت:

تتركّز استراتيجيّات إدارة الوقت في تحديد أولويّات العمل التي ينبغي صبّ الجهود والأعمال حولها لتحقيق أفضل النّتائج المتوقّعة، بحيث تساعد هذه الاستراتيجيّات على إنجاز المهامّ بشكل أكثر كفاءة، وفي نفس الوقت تجنّب العبء الزّائد الذي لا داع له، ومن أهمّ هذه الاستراتيجيّات:

1- تحديد الأهداف:

وضع أهداف واقعيّة وقابلة للتّحقيق، وتساعد على استمراريّة المؤسّسة، بحيث تكون أهداف المؤسّسة مرتّبة ومنسّقة بأسلوب إداريّ يوزّع الوقت على الأهداف طويلة الأجل والمتوسّطة والقصيرة، وألّا يكون تداخل في هذه الأهداف.

وهذه الاستراتيجيّة تتضمّن أن تكون الأهداف محدّدة فقط حول ما سوف يُحتاج إلى القيام به، وتكون قابلة للقياس، ويمكن التّحقّق من وقياسها، ويمكن بلوغها، أي أن تكون منطقيّة وواقعيّة، وأن تتحقّق ضمن الإطار الزّمنيّ.

2- الأولويّات:

أي تصنيف الأعمال حسب أنواعها من الأكثر أهمّيّة إلى الأقلّ أهمّيّة، وكيف تأخذ من الوقت الكامل للمشروع أو من العمل اليوميّ الفترة الزّمنيّة للقيام بها، وهذه الاستراتيجيّة تتطلّب أن تكون الأولويّات عامّة تخدم المؤسّسة كاملة وأهدافها ومشاريعها، فإذا تمّ الانحياز إلى فئة دون الأخرى، تصبح هذه الاستراتيجيّة لا قيمة لها، وهذا يجنّب المؤسّسة في الوقوع تضارب الأهداف، وتضارب في أولويّات العمل (محمود، 1996).

3- التّخطيط:

هذه الاستراتيجيّة تحتوي الاستراتيجيّتين السّابقتين، ويضاف إليها إعادة النّظر، وتقييم الخطّة الزّمنيّة التي يتمّ العمل خلالها، وتكون بشكل منتظم، وتكون قابلة لإجراء تعديلات عليها عند الحاجة، فهي تتضمّن تحويل المهامّ الكبيرة إلى أصغر منها، لتتمكّن المؤسّسة من تقسيم الوقت حسب المهمّات الصّغيرة، وتجري التّعديلات حسب متطلّبات العمل العامّة (محمود، 1996).

أهمّيّة إدارة الوقت:

إنّ ما يميّز إدارة الوقت عن غيرها من الإدارات، أنّه دون استخدامها الاستخدام الأمثل، تصبح معاملات المؤسّسة الدّاخليّة والخارجيّة منها فوضويّة، ولا تنتظم وفق الجدول الزّمنيّ، خاصّة أنّ الوقت كقيمة استراتيجيّة يعتبر نهائيًّا، أي لا يمكن زيادته أو التّقليل منه، فهو خطّ مرجعيّ ثابت، لا يمكن التّلاعب به، يوصف الإنجاز إذا كان ذا مردود ماديّ كبير على أيّ مؤسّسة، بأنّه تمّ في فترة زمنيّة قصيرة. من هذا المعنى على أرض الواقع، نلمس قيمة الوقت الاعتباريّة، وأهمّيّته في نجاح المؤسّسة في الوصول إلى ما تسعى من أهداف.

وتتّضح أهمّيّة إدارة الوقت من خلال نشوء حالة من التّوازن في أعمال المؤسّسة، فتظهر الاستفادة، وتظهر معها قيمة عمل موظّفي المؤسّسة؛ لأنّ حالة التّوازن هذه تبقي المؤسّسة في خطّها الثّابت نحو التّطوّر (عبّاس، 2010).

وعند البحث عن أهمّيّة إدارة الوقت على النّاحية الشّخصيّة، نجد أنّ الإدارة النّاجحة تحدّد الفارق ما بين النّاجحين والفاشلين في هذه الحياة، إذ أنّ السّمة المشتركة بين كلّ النّاجحين، هو قدرتهم على موازنة ما بين الأهداف التي يرغبون في تحقيقها والواجبات اللّازمة عليهم تجاه عدّة علاقات، وهذه الموازنة تأتي من خلال إدارتهم لذواتهم، وهذه الإدارة للذّات تحتاج قبل كلّ شيء إلى أهداف ورسالة تسير على هداها، إذ لا حاجة إلى تنظيم الوقت أو إدارة الذّات بدون أهداف يضعها المرء لحياته؛ لأنّ حياته ستسير في كلّ الاتّجاهات ممّا يجعل من حياة الإنسان حياة مشتّتة لا تحقّق شيء، وإن حقّقت شيء فسيكون ذلك الإنجاز ضعيفًا، وذلك نتيجة عدم التّركيز على أهداف معيّنة (poly, 2003)

والمؤسّسات عامّة، الصّغيرة والكبيرة منها، تسعى باستمرار لبقاء جدولها الزّمنيّ ضمن الحدّ المعقول؛ لأنّ أهمّيّة إدارة الوقت تظهر من خلال المزايا التي تتحقّق عن طريق ضبط الأعمال اليوميّة، وإضافة مهامّ أخرى، قد تعود بمردود ماديّ أو معنويّ أكبر للمؤسّسة، تحقّق المزيد من الفائدة الماديّة بزيادة الإنتاج، حيث يكون الاستخدام الفعّال لكلّ دقيقة وساعة في اليوم (poly, 2003).

المؤثّرات في مهارات الوقت:

هناك العديد من المؤثّرات على المستويين الشّخصيّ والمؤسَّسيّ، لكن ما يهمّنا في هذا البحث تناول المؤثّرات السّلبيّة على مستوى المؤسّسات، والتي تكون ناتجة عن سلوكيّات فرديّة؛ أهمّها:

1- **المماطلة:** تظهر المماطلة عند القيام بالأعمال التّجاريّة المتعدّدة والمتنوّعة؛ فإنّه من السّهل أن تصبح المؤسّسة عاجزة عن القيام بعدد كبير من المهامّ في نفس الوقت، وخاصّة عند تراكم الأعمال، فيصبح الأفراد لا يعرفون من أين يبدأون، ونتيجة لذلك، يمكن أن يكون هناك ميل فقط لأداء بسيط نسبيًّا، ويستهان بوظائف أخرى، وتجنّب مواجهة قضايا أكبر، ويمكن أيضًا تجنّب المهامّ غير السّهلة أو المملّة، وذلك من جانب الأفراد (يوجين، 1998).

2- **التّأخّر:** إنّ التّأخّر المزمن آفة الوقت، فهو يمكن أن يؤدّي إلى فقدان الأعمال من خلال إجراء استكمال طلبات العملاء في وقت متأخّر، أو الاضطرار إلى إلغاء اجتماع مهمّ في اللّحظة الأخيرة، إنّ الأفراد الذين يديرون الوقت بطريقة سيّئة في كثير من الأحيان لديهم مشكلة التّأخّر المزمنة، وإذا كانوا في وقت متأخّر باستمرار، ويكون هناك عدم التزام بالمواعيد النّهائيّة لإنجاز الأعمال، فهذا من أهمّ أسباب فشل المؤسّسات، وتحتاج لتقييم إجراءات العمل الخاصّة وأساليب جدولة الأعمال مرّة أخرى.

3- **التّسويف:** وهو ترك المهامّ الصّعبة ذات الإنتاجيّة العالية، والانشغال بالمهامّ السّهلة ذات الإنتاجيّة المنخفضة، ومن مظاهر التّسويف أيضًا تكرار حدوث الأزمات سنة بعد أخرى. كما أنّ تضخّم عدد العاملين عن الحدّ المناسب يؤدّي إلى ضياع الوقت، فالبشر لديهم حبّ الاجتماع بالفطرة، ويدفعهم الفضول الى الحديث وتبادل الأخبار، فوجود أعداد زائدة، يعني أنّه ليس لديها ما تقوم به، والأسوء أنّ هذه العمالة الزّائدة، تعوّق أداء الآخرين لأعمالهم، وإضاعة وقتهم ووقت المؤسّسة.

4- **سوء الإدارة وعدم كفاية التّنظيم:** إذ أنّ هذين العاملين حاسمان في ضياع وقت العديد من العاملين، وبخاصّة وقت المدير. ومن مضيّعات وقت المديرين، التّعوّد على استخدام المعلومات الجاهزة، المتوفّرة أمامهم، وبدلًا من التّركيز على المعلومات التي يحتاجونها فعلًا (السّلميّ، 2008).

خطوات إدارة الوقت:

حيث إنّ إدارة الوقت هي عمليّة إداريّة بالأساس، لذا فإنّ خطوات إدارة الوقت تشمل معظم الخطوات الرّئيسيّة في أيّة عمليّة إداريّة، وإنّ العمليّة الإداريّة تتكوّن من مهامّ التّخطيط، والتّنظيم، والتّنفيذ، والرّقابة، وهذه كلّها تحتوي على مهمّة إدارة الوقت، فيمكن تحديد خطوات إدارة الوقت بما يلي:

1 – تحليل الوقت: وذلك بمعرفة المهامّ المراد إنجازها، وعمل جدولة زمنيّة لها، وتحديد ماهي الأعمال الضّروريّة وتصنيفها، وتحديد الأعمال التي يمكن تفويضها. ومعرفة الأنشطة غير المنتجة، التي تستهلك الكثير من الوقت، كما أنّ تسجيل الوقت يمكّننا من التّعرّف على المجالات التي يضيع فيها الوقت، وحساب التّكلفة النّقديّة للوقت المضاع.

يمكن العمل بقانون (باريتو 20 – 80)، وهو أنّ ثمانين في المائة من النّتائج المطلوبة تأتي من عشرين في المائة من وقت العمل.

2 – تخطيط الوقت: معرفة ماذا أريد؟ ولماذا؟ وكيف أحقّق ما أريد؟ وكلّما كانت الخطط مكتوبة ومفصّلة وواضحة، كلّما زادت فرص تحقّقها. والاعتماد على الذّاكرة يُفشل الخطط ويضيّع الوقت (الجديليّ، 2010).

وتخطيط الوقت يعني محاولة التّنبّؤ بالوقت المتاح في فترة مقبلة، والأعمال المطلوبة لإنجاز أهداف محدّدة، وبرمجة كلّ ذلك في ضوء الفرص المتاحة والقيود المفروضة، كما أنّ التّخطيط الفعّال يجنّب الوقوع في زحمة التّعامل مع تتابع الأحداث الخارجيّة؛ لأنّ الأهداف لا تتحقّق مصادفة، وإنّما بالتّخطيط السّليم للوقت (الوليديّ، 2004).

3– التّنفيذ: كلّ الخطط تبقى مجرّد أحلام على الورق، إذا لم نسارع في تنفيذها، وإبداء الخطوة الأولى، فهى الأصعب كما يقولون، وستتوالى الخطوات الأخرى بعد ذلك. ولا تؤجّل أداء الاعمال. ضع قائمة المهامّ الأسبوعيّة في متناول يدك، وبطريقة تراها كلّ يوم، وإن شطب ما أنجزته في يومك يمنحك شعورًا بالارتياح، ويعزّز ثقتك بنفسك.

4–المتابعة: وهي وسيلتك لمعرفة مدى التّقدّم الذي تمّ في الخطّة، وعن طريقها تتحدّد الانحرافات عن المسار المرسوم. وهل يوجد هدر في الأوقات، وضياع للجهد، والمواد؟ إنّ

فكرة الرّقابة من خلال الخطط والجداول أساس الإدارة السّليمة، ولزيادة الفاعليّة... لكي يحقّق الهدف كما خطّط له... يقارن الإنفاق الحقيقيّ للمورد بالخطّة وبالجدول، يسمح له التّباين بأن يصنع قرارات تتعلّق بالخطّة وبالجدول وبالأداء، ويسمح له بتعديل هذه الأشياء الثّلاثة لتتلائم مع الهدف، ومع الظّروف التي يواجهها. ويتطلّب الأمر استخدام المبدأ التّالي: تنفيذ الخطّة والمتابعة. إنّ تنفيذ الخطّة اليوميّة والمتابعة اليوميّة ضروريّان لإدارة الوقت (القاضي، 1994).

أهمّيّة وظيفة مدير المدرسة:

قبل الحديث عن الفاعلية الذّاتيّة لدى مدير المدرسة، لا بدّ لنا من تناول مدير المدرسة من ناحية أهمّيّته، حيث يعدّ مدير المدرسة هو المسؤول الأوّل والمباشر عن سير العمليّة التّعليميّة داخل المدرسة، فهو المسؤول عن جميع الأنشطة والبرامج التي يتمّ تنفيذها من خلال مشاركة المعلّمين، كما أنّ البرامج التي تنّفذ في المدرسة تتأثّر بجهوده واقتراحاته وميوله، ويقوم مدير المدرسة بالإشراف على ثلاث نواحٍ هامّة هي: النّاحية الإداريّة، والنّاحية الاجتماعيّة، وناحية الارتفاع بمستوى العمليّة التّربويّة والتّحصيل العلميّ، وتكمن أهمّيّة مدير المدرسة في شخصيّته وقدرته على تنظيم العمل وتوزيعه على المعلّمين والإداريّين داخل المدرسة (أبو علي، 2010).

وتظهر كذلك أهمّيّة مدير المدرسة من خلال تنظيم العمل المدرسيّ مسؤوليّة مباشرة قبل الإدارة التّعليميّة المسؤولة، "ومدير المدرسة هو القائد التّربويّ الذي يشرف على تحقيق الأهداف التّربويّة من أجل إعداد النّشء وتربيته تربية متكاملة روحيًّا، وخلقيًّا، وجسميًّا، ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم، وإدارة المدرسة تتأثّر إلى حدّ كبير بشخصيّة وميول واتّجاهات مدير المدرسة، وحتّى تحقّق المدرسة أهدافها التّربويّة والاجتماعيّة ينبغي أن يقوم مدير المدرسة بإنجاز مهمّته ومسؤوليّته في المدرسة." (مصطفى، 1999، ص 60).

وعند اعتبار المدرسة مجتمع صغير، فإنّ أهمّيّة المدير تفرض نفسها، ومن ضروريّات هذا المجتمع أن يخصّص للمدرسة شخصًا متفرّغًا ينظّم ويوزّع الأعمال الفنّيّة بين الأساتذة كلّ في تخصّصه، وبين الإداريّين كلّ في عمله، ويضع البرامج التّربويّة والثّقافيّة للطّلبة، ويراقب سير أعمال العاملين فيها بدقّة، ويعقّب على ما يجب التّعقيب عليه من أعمال، لكي تسير المدرسة في هدوء تامّ، ويرتبط نجاح الإدارة بالسّمات الإداريّة التي تتوفّر لدى مديرها (مساد، 1999).

الوقت في الإدارة المدرسيّة:

يمثّل الوقت أحد "أهمّ الموارد الهامّة والنادرة في المجتمع المدرسيّ، وهو عنصر لا يمكن للإدارة المدرسيّة الاستغناء عنه، لكونه متداخلًا في عناصرها الرّئيسيّة، ومتلازمة لوظائفها الخمس: التّخطيط، والتّنظيم، والمتابعة، والتّوجيه، والتّقييم. كما يشغل الوقت حيّزًا كبيرًا من المجتمع المدرسيّ، والإدارة المدرسيّة مقيّدة بالوقت في كلّ شيء، حيث يبدأ دوامها بالوقت وينتهي بالوقت، ويوم عملها منظّمًا بوحدات الوقت المختلفة، وكذلك أنشطتها التّعليميّة واللّامنهجيّة محكومة بالوقت، والوقت بمثابة مؤشّر يمكن الاستدلال به على مدى نجاح أو فشل الإدارة المدرسيّة في تحقيق أهدافها المنشودة، والتّوقّعات المتوقّعة منها من قبل الجهات الرّسميّة في الإدارة التّربويّة والتّعليميّة." (عدارية، 2006، ص 39)

إدارة مدير المدرسة للوقت:

إدارة الوقت من العمليّات الإداريّة التي لا يمكن لمدير المدرسة الاستغناء عنها، خاصّة في مجالي التّحليل والتّخطيط، لكونها مرتكزة على عدّة عوامل، وإنّ عمليّة السّيطرة على هذه العوامل هي السبيل الوحيد للمدير لزيادة فاعليّته وكفاءته في إدارة وقته، حيث يعتمد مدى نجاح أو فشل مدير المدرسة لمهامّ عمله وحياته المختلفة على إدارته لوقت مدرسته بنجاح، فالمدير الذي لا يستطيع إدارة وقته لا يستطيع إدارة أيّ شيء آخر. (عدارية، 2006)

والطّريقة التي تتمّ بها إدارة الوقت من قبل المدير تحدّد قِيَمه واتّجاهاته في العمل، ومدى إدراكه لقدرته على التّأثّير، والرّقابة على البيئة المحيطة بها، وهي ليست وسيلة سهلة لتوفيره، ذلك أنّ كلّ فرد يستعمل الوقت وفقًا لأولويّاته وخططه وإجراءاته. وإنّ فاعليّة مدير المدرسة الإداريّة هي قدرة مكتسبة، وباستطاعة المدير اكتسابها وتنميتها، ومن القدرات التي يمكن للمدير أن يتعلّمها وينمّيها ليجعل من نفسه قائدًا فعّالًا: الفاعلية في اتّخاذ القرارات، والفاعليّة في الاتّصالات، وإدارة الوقت، وإدارة التّغيير، والإدارة بالأهداف. (عابدين، 2001)

2.2 الفاعلية الذّاتيّة:

يبرز مفهوم الفاعلية الذّاتيّة من خلال التّأكيد على دور العوامل الاجتماعيّة والمعرفيّة في التّعلّم وما يحدث بينها من تفاعل، "وتعرّف بأنّها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبليّة وتنفيذها، وهي نابعة من ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفيّة، والسّلوكيّة، والاجتماعيّة، الضّروريّة، للأداء النّاجح في مهمّة ما، أو معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخطّطات العمليّة المطلوبة لإنجاز الهدف المراد، وهذه المعتقدات الشّخصيّة حول الفاعليّة الذّاتيّة تعدّ المفتاح الرّئيسيّ للقوى المحرّكة لسلوك الفرد؛ لأنّ السّلوك الإنسانيّ يعتمد بشكل أساسيّ على ما يعتقده الفرد عن فعاليّته، وتوقّعاته عن مهاراته الّسلوكيّة المطلوبة للتّفاعل النّاجح والكفؤ مع أحداث الحياة، فالفاعليّة الذّاتيّة تعمل كمعينات ذاتيّة، أو كمعوّقات ذاتيّة في مواجهة المشكلات. فالفرد الذي لديه إحساس قويّ بفعاليّته الذّاتيّة يركّز اهتمامه عند مواجهته المشكلة على تحليلها، بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها، أمّا إذا تولّد لديه الشّكّ بفعاليّته الذّاتيّة فسوف يتّجه تفكيره نحو الدّاخل بعيدًا عن مواجهة المشكلة، فيركّز على جوانب الضّعف وعدم الكفاءة وتوقّع الفشل." (أبو غزال، وعلاونة، 2010، ص 288–289).

إنّ الفاعليّة الذّاتيّة لدى الفرد تعدّ أساسًا مهمًّا لتحديد مستوى دافعيّته، ومستوى صحّته النّفسيّة، وقدرته على الإنجاز الشّخصيّ. فمستوى الفاعليّة الذّاتيّة يؤثّر على نوعيّة النّشاطات والمهمّات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمّيّة الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمّة أو نشاطٍ ما؛ بل وعلى طول مدّة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه، والعكس صحيح. وتتولّد الفاعلّية الذّاتيّة من تجارب الحياة، ومن أشخاص نتّخذهم قدوة لنا. وهي شيء يُبنى على مدى سنوات من القيام بردود أفعال تجاه تحدّيات الحياة، والتّدرّب على التّعامل معها بمرونة ومثابرة. وإنّ معتقدات الأشخاص حول فاعليّة الذّات تحدّد مستوى الدّافعيّة، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدّة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنّه كلّما تزايدت ثقة الأفراد في فاعليّة الذّات تزيد مجهوداتهم ويزيد إصرارهم على تخطّي ما يقابلهم من عقبات، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذّاتيّة يقلّلون من مجهوداتهم؛ بل ويحاولون حلّ المشكلات بطريقة غير ناجحة (العتيبيّ، 2006).

وتعدّ فاعليّة الذّات إحدى موجّهات السّلوك، "فالفرد الذي يُؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطًا وتقديرًا لذاته، ويمثّل ذلك مرآة معرفيّة للفرد، وتشعره بقدرته على التّحكّم في البيئة؛ حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على التّحكّم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التّكيفيّة التي يقوم بها، والثّقة بالنّفس في مواجهة ضغوط الحياة، وللفاعليّة الذّاتيّة علاقة إيجابيّة بالإنجاز في المجالات المختلفة، وتعتبر مثيرًا مهمًّا لدافعيّة الفرد لمواجهة مشكلاته وضغوطاته، بما يساهم في تحقيق أهدافه، فالسّلوك الإنسانيّ يعتمد بشكل أساسيّ على ما يعتقده الفرد عن فعاليّته وتوقّعاته عن مهاراته السّلوكيّة المطلوبة للتّعامل النّاجح، والكفؤ مع أحداث الحياة." (حجازي، 2013، ص 420).

وتعمل الفاعلية الذّاتيّة أيضًا على تحديد الأحكام المتعلّقة بالجهد الذي سوف ننفقه على مهمّة، وإلى متى سوف تستمر هذه المهمّة، حيث تستند الفاعلية الذّاتيّة إلى معايير يتمكّن الفرد من خلالها تحديد الوقت المطلوب، وهذه المعايير واردة في نظريّة فاعليّة الذّات وغيرها من النّظريّات، إضافة إلى المعتقدات الشّخصيّة وقوّة الشّخصيّة لدى الفرد. تتلّخص هذه المعايير في الإنجازات والأداء، والتّقييم الشّخصيّ للعمل، والخبرة، والتّوقّعات بناءً على النّجاحات السّابقة (Staples et al, 1999).

نظريّة فاعليّة الذّات:

ترجع نظريّة فاعليّة الذّات إلى مؤسّسها (Bandura, 1977)، الذي يفترض أنّ التّأثيرات الرّئيسيّة (المهارات، والمعارف، والاستراتيجيّات) على المعتقدات الشّخصيّة يكون لها تأثير على تحليل وتفسير العمل وإنجازه. وحدّدت النّظريّة أربعة مصادر لهذه التّأثيرات: التّجربة، والإثارة الفسيولوجيّة، والخبرة غير المباشرة، والإقناع، –وسوف نتحدث عن هذه المصادر والتّأثيرات في الفقرات اللّاحقة– وهذه المصادر هي بالأساس معتقدات الفاعلية الذّاتيّة حول العمل، ولكن الفرد لا يشعر بجميع الحالات بهذه المصادر، وهذه التّأثيرات التي تلعب دورًا أساسيًّا في إنجاز المهامّ، قد تؤدّي إلى فعاليّة عالية في بعض المهامّ وفي سياقات معيّنة، وقد تكون تأثيراتها أقلّ في مهامّ أخرى بناء على الخبرة السّابقة (التّجربة). فقد يقع الفرد تحت تأثير المهارات،

والمعارف السّابقة، والتّجارب والاستراتيجيّات، والسّمات الشّخصيّة، والتي تعتبر المكوّنات الأسياسيّة للفعاليّة الذّاتيّة. (Moran, 2004)

حيث يشير باندورا الوارد في (العتيبي، 2006) بأنّ نظريّة فاعليّة الذّات اشتقّت من التّعليم الاجتماعيّ التي وضع أسسها، والتي أكّد فيها بأنّ الأداء الإنسانيّ يمكن أن يفسّر من خلال المقابلة بين السّلوك، ومختلف العوامل المعرفيّة، والشّخصيّة، والبيئيّة.

وفيما يلي الافتراضات النّظريّة والمحدّدات المنهجيّة التي تقوم عليها النّظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة:

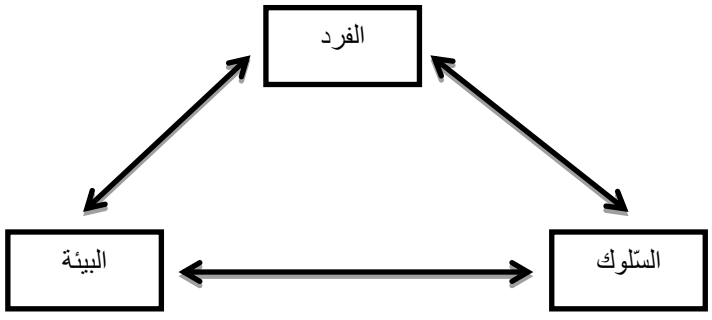
1- يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرّموز، والتي تسمح بإنشاء نماذج داخليّة للتّحقّق من فاعليّة التّجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضيّ لهذه المجموعة من الأفعال، من خلال التّنبّؤ بالنّتائج والاتّصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
2- إنّ معظم أنواع السّلوك ذات هدف معيّن، كما أنّها موجّهة عن طريق القدرة على التّفكير المستقبليّ، كالتّنبّؤ، أو التّوقّع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرّموز.
3- يمتلك الأفراد القدرة على التّأمّل الذّاتيّ، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذّاتيّة، وهذه القدرات تتيح التّحكّم الذّاتيّ في كلّ من الأفكار والسّلوك.
4- يمتلك الأفراد القدرة على التّنظيم الذّاتيّ، عن طريق التّأثير على التّحكّم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظّروف البيئيّة، والتي بدورها تؤثّر على السّلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصيّة لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتّالي يمكنهم بناء حافز ذاتيّ يدفع ويرشد السّلوك.
5- يتعلّم الأفراد عن طرق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتّعلّم عن طريق الملاحظة يقلّل بشكل كبير من الاعتماد على التّعلّم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السّريع للمهارات المعقّدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.
6- إنّ كلًّا من القدرات السّابقة: "القدرة على عمل الرّموز، والتّفكير المستقبليّ، والتّأمّل الذّاتيّ، والتّنظيم الذّاتيّ، والتّعلّم بالملاحظة" هي نتيجة تطوّر الميكانيزمات والأبنية

النّفسيّة العصبيّة المعقدّة، حيث تتفاعل كلّ من القوى النّفسيّة والتّجريبيّة لتحديد السّلوك ولتزويده بالمرونة اللّازمة.

7- تتفاعل كلّ من الأحداث البيئيّة والعوامل الذّاتيّة الدّاخليّة: (معرفيّة، وانفعاليّة، وبيولوجيّة)، والسّلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيًّا وانفعاليًّا وسلوكيًّا إلى الأحداث البيئيّة، ومن خلال القدرات المعرفيّة يمارسون التّحكّم على سلوكهم الذّاتيّ، والذي بدوره يؤثّر ليس فقط على البيئة، ولكن أيضًا على الحالات المعرفيّة والانفعاليّة والبيولوجيّة، ويعتبر مبدأ الحتميّة المتبادلة من أهمّ افتراضات النّظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة.

إنّ هذه النّظريّة تفترض أنّ الفاعلية الذّاتيّة للفرد، سواء في سلوكيّات معيّنة أو في مهامّ عمله، تتوقّف على معتقدات الفرد نفسه حول العمل، وعلى قدرته على تنفيذ النّشاطات المهنيّة المختلفة، فإذا تمّ تهيئة معتقداته وقدرته على بذل المجهود المطلوب، ستتمّ عندها تطبيق الفاعلية الذّاتيّة بفعاليّة. إضافة إلى ذلك يلعب التّدريب والخبرات السّابقة دورًا مهمًّا في صقل الفاعلية الذّاتيّة وتهيئتها (Romano, 1996).

وبالتّالي تمتلك التّوقّعات المتعلّقة بالفاعليّة الذّاتيّة القدرات الخلّاقة، والاختيار المحدّد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجّهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار على مواجهة الصّعوبات، والخبرات الانفعاليّة. ويوضّح الشّكل التّالي العلاقة بين التّوقّعات والفاعلية الذّاتيّة:



شكل (1): مبدأ الحتميّة المتبادلة حسب نظريّة باندورا (Pajares, 1996, P 544)

مصادر فاعليّة الذّات:

لقد تناولت نظريّة فاعليّة الذّات هذه المصادر، وبيّنتها كما يلي:

1- الإنجازات الأدائيّة:

وتتمثّل هذه الإنجازات في التّجارب والخبرات السّابقة لدى الفرد، وهذا المصدر له تأثير خاصّ على الفاعلية الذّاتيّة؛ لأنّه يعتمد أساسًا على الخبرات التي يمتلكها الفرد، فالنّجاح عادة يرفع توقّعات الفاعليّة، بينما الفشل يخفضها، وبعد أن يتمّ تحقيق فاعليّة ذاتيّة مرتفعة من خلال النّجاحات المتكرّرة؛ فإنّ الأثر السّلبيّ للفشل العارض عادة ما يتناقص؛ بل إنّ الإخفاقات العارضة التي يتمّ التّغلّب عليها من خلال الجهود الدّؤوبة يمكن أن ترفع الدّافعيّة الذّاتيّة، ويمكن لفاعليّة الذّات أن تعمّم إلى مواقف أخرى سبق وأن كان الأداء فيها ضعيف لانعدام الفاعليّة الذّاتية. حيث إنّ تغيّر الفاعليّة الذّاتيّة للفرد يعتمد على الإدراك المسبق للقدرات الذّاتيّة، وصعوبة المهمّة المدركة، ومقدار الجهد المبذول، والتّوقيت الزّمنيّ للنّجاحات والإخفاقات، بمعنى أنّ الإخفاقات إذا حدثت قبل الشّعور بالفاعليّة فإنّها تقلّل من هذا الشّعور، والأسلوب الذي يتمّ به تنظيم وبناء الخبرات معرفيًّا في الذّاكرة. (Romano, 1996)

2- الإقناع (اللّفظيّ أو الاجتماعيّ):

المقصود بالإقناع اللّفظيّ والاجتماعيّ هنا حسب النّظريّة، الحديث المبنيّ على أساس خبرات سابقة تكوّنت لدى الفرد، ويؤثّر في فاعليّته الذّاتيّة، وليس مجرّد إقناع منطقيّ، ويكون حديث مساند للآخرين يؤدّي إلى الإقناع. والإقناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيًّا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعًا من التّغريب في الأداء الفعل، ويؤثّر على سلوك الشّخص أثناء محاولاته لأداء المهمّة. وإنّ الإقناع الاجتماعيّ له دور مهمّ في تقدّم الإحساس بالفاعليّة الشّخصيّة، وبالرّغم من أنّ الإقناع الجماعيّ وحده يملك حدودًا معيّنة لخلق حسّ ثابت بالفاعليّة الذّاتيّة؛ لكنّه يمكن أن يساهم في النّجاحات التي تتمّ من خلال الأداء التّصحيحيّ، فالأفراد الذين يتلقّون الإقناع الاجتماعيّ بأنّهم يمتلكون القدرات للتّغلّب على المواقف الصّعبة، ويتلقّون المساعدة للقيام بأداء نجاح يستطيعون أن يبذلوا جهدًا عظيمًا أكثر من أولئك الذين يتلقّون المساعدة فقط، ومع ذلك فإنّ وجود الإقناع اللّفظيّ وحده دون تهيئة الظّروف الملائمة

للأداء الفعّال، يؤدّي غالبًا إلى الفشل الذي يضعف الثّقة بالمقنع، ويقوّض الفاعليّة الذّاتيّة المدركة للمتلقّي للإقناع، وبالتّالي فإنّ هناك علاقة تفاعليّة، وفي نفس الوقت مستقلّة لآثار الإقناع اللّفظيّ على فاعليّة ذاته. (Woodgate, 2005)

3- الخبرات البديلة:

وأحياناً تسمّى الخبرات المكتسبة، أو الخبرات غير المباشرة؛ لأنّ مصدرها يكون من الآخرين وليس الخبرات السّابقة للفرد، كالمعلومات التي تصدر من الآخرين، فالأفراد –أحياناً– لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسيّ للمعلومات، فيما يتعلّق بمستوى فاعليّة الذّات، ولذلك فإنّ الكثير من التّوقّعات تشتقّ من هذا النّوع من الخبرات، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصّعبة، ويمكن للخبرات البديلة أن تنتج توقّعات مرتفعة عن طريق الملاحظة، والرّغبة في التّقدّم، والمثابرة ومقارنة القدرات الذّاتيّة بالنّسبة لقدرات الآخرين، فتقدير فاعليّة الذّات يتأثّر جزئيًّا بالخبرات البديلة، أو رؤية الآخرين يؤدّون بنجاح، وبالرّغم من ضعف المكوّنات المدركة في ملاحظة الآخرين؛ فإنّ عرض النّماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول فاعليّة الذّات والتّنبّؤ بالأحداث البيئيّة. (Pajares, 1996)

4- الاستثارة الانفعاليّة:

إنّ الاستثارة الانفعاليّة كمصدر من مصادر الفاعليّة الذّاتيّة تظهر في المواقف الصّعبة بصفة عامّة، فهذه المواقف تتطلّب مجهودًا كبيرًا، وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلّق بالفاعلية الشّخصيّة، وهي مصدر أساسيّ لمعلومات فاعليّة الذّات وتؤثّر عليها، والأشخاص يعتمدون جزئيًّا على الاستثارة الفسيولوجيّة في الحكم على قدرتهم أوّلًا، ثمّ فاعليّتهم، فالقلق والإجهاد يؤثّران على فاعليّة الذّات، والاستثارة الانفعاليّة المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، كما يمكن خفض الاستثارة الانفعاليّة بواسطة النّمذجة، وبالإضافة إلى ذلك فهناك متغيّر مهمّ يعتبر أكثر تأثيرًا في رفع فاعليّة الذّات وهو ظروف الموقف نفسه. فالذين يخبرون خوفًا شديدًا أو قلقًا حادًّا يغلب أن تكون فاعليّتهم منخفضة، وإنّ معلومات الاستثارة ترتبط بمستوى الاستثارة؛ لأنّها ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء، وترتبط بالدّافعيّة المدركة للاستثارة الانفعاليّة وبطبيعة العمل. (Weasmer & Wood, 1998).

أمّا (سالم، 2009) فقد أضاف مجموعة أخرى من العوامل المؤثّرة في فاعليّة الذّات، وتعتبر من مصادر فاعليّة الذّات عند (Bandura, 1986)، ومن أهمّها:

1- **التّأثيرات الشّخصيّة:** إنّ إدراكات فاعليّة الذّات لدى الطّلّاب في هذه المجموعة تعتمد المعرفة المكتسبة، وذلك وفقًا للمجال النّفسيّ لكلّ منهم، وعلى عمليّات ما وراء المعرفة التي تحدّد التّنظيم الذّاتيّ لدى المتعلّمين، وتعتمد على الأهداف. وتشتمل المؤثّرات الشّخصيّة على المؤثّرات الذّاتيّة، التي تشمل قلق الفرد ودافعيّة مستوى طموحه وأهدافه الشّخصيّة.

2- **التّأثيرات السّلوكيّة:** وتشمل على ملاحظة الذّات، إذ أنّ ملاحظة الفرد لذاته قد تمدّه بمعلومات عن مدى تقدّمه نحو إنجاز أحد الأهداف. وتشتمل على الحكم على الذّات، أي وتعني استجابة الطّلّاب التي تحتوي على مقارنة منظّمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها، وهذا يعتمد على فاعليّة الذّات وتركيب الهدف. وتشتمل على ردّ فعل الذّات، مثل ردود الأفعال السّلوكيّة وفيها يتمّ البحث عن الاستجابة التّعليميّة النّوعيّة. وردود الأفعال الذّاتيّة الشّخصيّة، وفيها يتمّ البحث عمّا يرفع من استراتيجيّتهم أثناء عمليّة التّعلّم. وردود الأفعال الذّاتيّة البيئيّة، وفيها يبحث الطّلّاب عن أنسب الظّروف الملائمة لعمليّة التّعلّم.

3- **التّأثيرات البيئيّة:** إنّ التّأثيرات البيئيّة تتنوّع ما بين العموميّة، والتي تعني انتقال التّوقّعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة وانطباعات الآخرين، وهي تختلف في عنونتها، فمنها يكون محدّدًا لخلق توقّعات التّفوّق، أو تمتّد لتشمل العلاج النّوعيّ، كما أنّ التّفسيرات الوصفيّة وخصائص الشّخص تؤثّر في ذلك. وما بين مقدار الفاعليّة، حيث يتحدّد مقدار الفاعليّة بمستوى الإتقان، وبذلك الجهد والانتاجيّة والدّقّة والتّنظيم الذّاتيّ. وما بين القوّة، التي تتحدّد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها، وكما أنّ الشّعور بالفاعليّة يعبّر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد، أو الطّالب في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدّى بنجاح .

أبعاد فاعليّة الذّات:

إنّ واضع نظريّة فاعليّة الذّات (Bandura) قد حدّد ثلاثة أبعاد تتغيّر فاعليّة تبعًا لهذه الأبعاد، وقد تناولت العديد من الدّراسات هذه الأبعاد كما يلي (Pajares, 1996):

1- **قدر الفاعليّة:** وهو يختلف تبعًا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتّضح قدر الفاعليّة بصورة أكبر عندما تكون المهامّ مرتّبة وفقًا لمستوى الصّعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقّعات الفاعليّة، ويمكن تحديده بالمهامّ البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصّعوبة، ولكنّها تتطلّب مستوى أداء شاقّ في معظمها. حيث إنّ طبيعة التّحدّيات التي تواجه الفاعليّة الشّخصيّة يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان، وبذل الجهد، والدّقة، والانتاجيّة، والتّهديد الذّاتيّ المطلوب.

فمن خلال التّنظيم الذّاتيّ فإنّ القضيّة لم تعد أنّ فردًا ما يمكن أن ينجز عملًا معيّنًا عن طريق الصّدفة، ولكن هي أنّ فردًا ما لديه الفاعليّة لينجز بنفسه وبطريقة منظّمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدوان عن الأداء.

2- **العموميّة:** وتعني انتقال توقّعات الفاعليّة إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالبًا ما يعمّمون إحساسهم بالفاعليّة في المواقف؛ لأنّ العموميّة تحدّد من خلال مجالات الأنشطة المتّسعة في مقابل المجالات المحدّدة، وأنّها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجات تشابه، والطّرق التي تعبر بها عن الإمكانات، أو القدرات السّلوكيّة، والمعرفيّة، والوجدانيّة، ومن خلال التّفسيرات الوصفيّة للمواقف، وخصائص الشّخص المتعلّقة بالسّلوك الموجّه.

3- **القوّة:** تتحدّد القوّة في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وإنّ الفرد الذي يمتلك توقّعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشّاقّة، ويؤكّد على أنّ قوّة توقّعات ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها، وقوّة شعور فاعليّة الذّات تتحدّد بالفاعليّة الشّخصيّة التي تعبّر عن المثابرة العالية، والقدرة المرتفعة التي تمكّن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدّى بنجاح، وأنّه في حالة التّنظيم الذّاتيّ للفاعليّة، فإنّ النّاس سوف يحكمون على ثقتهم، في أنّهم يمكنهم أداء النّشاط بشكل منظّم، من خلال فترات زمنيّة محدّدة.

آثار فاعليّة الذّات:

يظهر تأثير فاعليّة الذّات من خلال العمليّة المعرفيّة، والدّافعيّة والوجدانيّة، وعمليّة اختيار السّلوك، وفيما يلي عرض لأثر فاعليّة الذّات في تلك العمليّات الأربع (Saks, 1994):

1- العمليّة المعرفيّة:

إنّ آثار فاعليّة الذّات على العمليّة المعرفيّة تأخذ أشكالًا مختلفة، فهي تؤثّر على كلّ من مراتب الهدف للفرد، وكذلك في السّيناريوهات التّوقّعيّة التي يبنيها، فالأفراد مرتفعوا الفاعليّة يتصوّرون سيناريوهات النّجاح التي تزيد من آدائهم وتدعمه، بينما يتصوّر الأفراد منخفضوا الفاعليّة دائمًا سيناريوهات أنّ معتقدات فاعليّة الذّات تؤثّر على العمليّة المعرفيّة من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السّيطرة على البيئة، ففيما يتعلّق بمفهوم القدرة يتمثّل دور معتقدات فاعليّة الذّات في التّأثير على كيفيّة تأويل الأفراد لقدراتهم، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذّاتيّة، وبالتّالي فإنّ الأداء الفاشل يحمل تهديدًا لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسّع من معارفهم ومؤهّلاتهم. أمّا فيما يتعلّق بمدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على ممارسة السّيطرة على البيئة، فهناك مظهران لهذه السّيطرة، يلاحظان في درجة وقوّة الفاعليّة الذّاتيّة لإحداث التّغيّر عن طريق الجهد المستمرّ، والاستخدام الإبداعيّ للقدرات والمصادر، وتعديل البيئة، فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشّكوك الذّاتيّة يتوقّعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرّون بها، ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم، وإن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة. في حين أنّ من يمتلكون اعتقادًا راسخًا في فاعليّتهم الذّاتيّة عن طريق الإبداع والمثابرة، يتوصّلون إلى طريقة لممارسة السّيطرة على بيئتهم، وإن كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق، ويضعون لأنفسهم أهدافًا مليئة بالتّحدّي، ويستخدمون التّفكير التّحليليّ، ومبدئيًّا يعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على فاعليّتهم، ولتحديد مستوى للحكم على فاعليّتهم، ولتحديد مستوى طموحهم، ولكن عن طريق المزيد من التّجارب يبادرون بوضع خطّة ذاتيّة لفاعليّتهم الذّاتيّة، وهذا في حدّ ذاته يعزّز الأداء بشكل جيّد عن طريق معتقداتهم في فاعليّتهم الذّاتيّة.

2- الدّافعيّة:

إنّ اعتقادات الأفراد لفاعليّة الذّات تساهم في تحديد مستوياتهم الدّافعيّة، وهناك ثلاثة أنواع من النّظريّات المفسّرة للدّوافع العقليّة، وهي: نظريّة العزو السّببيّ، ونظريّة توقّع النّتائج، ونظريّة الأهداف المدركة. حيث تقوم فاعليّة الذّات بدور مهمّ في التّأثير على الدّوافع العقليّة في كلّ منها، فنظريّة العزو السّببيّ تقوم على مبدأ أنّ الأفراد مرتفعي الفاعليّة يعزّون فشلهم إلى الجهد غير كاف، أو إلى الظّروف الموقفيّة غير ملائمة، فبينما الأفراد منخفضو الفاعليّة يعزّون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السّببيّ يؤثّر على كلّ من الدّافعيّة، والأداء وردود الأفعال الفعّالة، عن طريق الاعتقاد في الفاعليّة الذّاتيّة. وفي نظريّة توقّع النّتائج تنظّم الدّوافع عن طريق توقّع أنّ سلوكًا محددًا سوف يعطي نتيجة معيّنة بخصائص معيّنة، كما هو معروف، فهنالك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النّتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعليّة لايستطيعون التوصّل إليها، ولا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما؛ لأنّهم يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية. وفيما يتعلّق بنظريّة الأهداف المدركة

تشير الدّلالة إلى أنّ الأهداف الواضحة والمتضمّنة تحدّيات تعزّز العمليّة الدّافعيّة، وتتأثّر بالتّأثير الشّخصيّ أكثر من تأثيرها بتنظيم الدّوافع والأفعال (Saks, 1994).

وإنّ الدّوافع القائمة على الأهداف تتأثّر بثلاثة أنواع من التّأثير الشّخصيّ، وهي: "الرّضا وعدم الرّضا الشّخصيّ عن الأداء، وفاعليّة الذّات المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناء على التّقديم الشّخصيّ"، ففاعليّة الذّات تحدّد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكميّة الجهد المبذول في مواجهتها أوحلّها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعو الفاعليّة يبذلون جهدًا عظيمًا عند فشلهم لمواجهة التّحدّيات (Saks, 1994).

3- الوجدانيّة:

تؤثّر اعتقادات فاعليّة الذّات في كمّ الضّغوط والاحباطات التي يتعرّض لها الأفراد في مواقف التّهديد، كما تؤثّر على مستوى الدّافعيّة، حيث إنّ الأفراد ذوي الإحساس المنخفضة بفاعليّة الذّات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أنّ المهامّ تفوق قدراتهم، وسوف يؤدّي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق، لاعتقادهم بأنّة ليس لديهم المقدرة على إنجاز تلك المهمّة، كما

إنّهم أكثر عرضة للاكتئاب بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليّتهم الاجتماعيّة، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقّق الرّضا الشّخصيّ، في حين يتيح إدراك فاعليّة الذّات المرتفعة تنظيم الشّعور بالقلق والسّلوك الانسحابيّ من المهامّ الصّعبة، عن طريق التّنبّؤ بالسّلوك المناسب في موقف ما (Saks, 1994).

4- عمليّة اختيار السّلوك:

تؤثّر فاعليّة الذّات على عمليّة انتقاء السّلوك، ومن هنا فإنّ اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها، مرهون بما يتوفّر لديهم من اعتقادات ذاتيّة في قدرتهم على تحقيق النّجاح في عمل محدّد دون غيره. ويمكن إجمال العلاقة بين فاعليّة الذّات واختيار السّلوك بالقول أنّ الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعليّة الذّاتيّة، ينسحبون من المهامّ الصّعبة التي يشعرون أنّها تشكّل تهديدًا شخصيًّا لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعًا عند مواجهة المصاعب، وفي المقابل فإنّ الإحساس المرتفع بالفاعلية يعزّز الإنجاز الشّخصيّ بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثّقة العالية في قدراتهم يرون الصّعوبات كتحدٍّ يجب التّغلّب عليه، وليس كتهديد يجب تجنّبه، كما أنّهم يرفعون ويعزّزون من جهدهم في مواجهة المصاعب، بالإضافة إلى أنّهم يتخلّصون سريعًا من آثار الفشل (Saks, 1994).

أشكال الفاعلية الذّاتيّة لدى مدير المدرسة:

إنّ المدير بصفته قائدًا وإداريًّا في المدرسة، تكون جميع المسؤوليّات الإداريّة والتّنظيميّة ملقاة على عاتقه، ويكون منوط به تطوير الأداء الإداريّ والأداء التّدريسيّ على حدّ سواء، وقد أجمعت أدبيّات ودراسات على هذه النّظرة الموجّهة للمديرين، على أنّهم أصحاب القرار الأوّل والأخير، والمعرّضون للمساءلة، وعرضة لتوضيح ما يتمّ تقييمه في المدرسة من الإجراءات الإشرافيّة، سواء كان سلبيّ أم إيجابيّ، وأجمعت هذه الدّراسات على أنّ مدير المدرسة يجب أن يمتلك مهارات وفنّيّات وقدرات تمكّنه من القيام بمسؤوليّاته، ويمكن تحديد المهارات الإداريّة اللّازم توفّرها في مدير المدرسة فيما يلي (عابدين، 2001).

المهارات التّصوريّة:

تتعلّق المهارات التّصوريّة لدى مدير المدرسة بمدى كفاءته فى ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات، والتّفنّن فى الحلول والتّوصل إلى الآراء. والمهارات التّصوريّة ضروريّة لمساعدة مدير المدرسة على النّجاح فى تخطيط العمل وتوجيهه، وترتيب الأولويّات، وتوقّع الأمور التى يمكن أن تحدث فى المستقبل، أي ترقّب الأحداث، وما يترتب على ذلك من تقليل الخطر، أو الخسارة، أو تحقيق الفائدة المرجوة (عابدين، 2001).

ومدير المدرسة الذي يتمتّع بمهارات تصوريّة جيّدة، هو الذي يحتفظ فى ذهنه دائمًا بالصّورة الكلّيّة وليست الجزئيّة، وهو الذي يربط بين القرارات والإجراءات التي يتّخذها فى مجال العمل، وبين الأهداف التّربويّة. لذا يجب أن يلمّ مدير المدرسة إلمامًا كافيًا بالعديد من الفلسفات والتّصوّرات والأفكار، والمداخل والأساليب المختلفة لمعالجة المواقف والمشكلات اليوميّة لإدارة وتنظيم مدرسته، وذلك للحدّ من حدّة الصّراعات اليوميّة بين المعلّمين والتّلاميذ، والبيئة الخارجيّة، الأمر الذي يسهّل له أن ينمو بالمدرسة بطريقة فعّالة وكفاءة عالية، وبالتّالي يرفع من مستواها العلميّ والاجتماعيّ.

ويتعلق هذا النّوع من مهارات مدير المدرسة بمدى كفاءة المدير وقدرته في رؤية تنظيم مدرسته، وفهمه، وربط أجزائه، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتّغيّرات التي تحدث فيها على التّنظيم ككلّ، وتشمل مهارة مدير المدرسة في إدراك شموليّة العمليّة التّربويّة والعلاقة بين المدرسة والمجتمع. وهذه المهارة في المستويات العليا تصبح أكثر المهارات أهمّيّة، كما تبدو أهمّيّتها من خلال كون القائد يعتمد عليها في استخدام مهارته الإنسانيّة، كما تبدو أهمّيّته كذلك حيث إنّ توفّرها لدى القائد ينعكس على سلوك مرؤوسيه ويطبع تصرّفاتهم بطابع يتميّز بالإبداع، كما أنّها تخلق منهم مجموعة متعاونة. (عابدين، 2001)

المهارات الفنّيّة:

يقصد بالمهارات الفنّيّة، مدى كفاءة مدير المدرسة في استخدام الأساليب والطّرائق الفنّيّة أثناء ممارسته لوظيفته ومعالجته للمواقف المتعلّقة بالعمل، والمهارات الفنّيّة تتطلّب قدرًا معيّنًا من المعارف والحقائق العلميّة والعمليّة التي يتطلّبها نجاح العمل الإداريّ.

فالمهارات الفنّيّة ترتبط بمهامّ المدير ومسؤوليّاته، سواء أكانت مسؤوليّات أو إشراف، وذلك بما يساعده على الوفاء بمتطلّبات عمله، والقيام بها وممارستها لبلوغ غاية الإدارة والتّعليم. ويمكن الحصول على المعرفة المتخصّصة بالدّراسة، والتّعلّم، والتّدريب، والخبرة المنتقاة، ولذلك تسعى السّلطات التّربويّة والتّعليميّة للتّحقّق من توافر هذه المهارات لدى المديرين، فيتمّ إعدادهم وتدريبهم وإشراكهم في النّدوات واللّقاءات التّربويّة المخطّطة. (عابدين، 2001)

وهناك العديد من المهارات التي يجب توافرها فى مدير المدرسة حتّى يستطيع أن يؤدّي عمله بنجاح، وتتعلّق هذه المهارات بالميادين المختلفة التي تمثّل العمل الوظيفيّ لمدير المدرسة (درباس، 2012، ص 27)، ومن هذه المهارات:

أوّلًا: المهارات الفنّيّة اللّازمة لمدير المدرسة فيما يتعلّق بالتّعليم وتطوير المنهج: (عابدين، 2001، ص 92):

1- "التّعرّف على أهمّ الاتّجاهات الاجتماعيّة، والسّياسيّة، والاقتصاديّة السّائدة فى المجتمع.

2- الاتّصال بالإدارة التّعليميّة حول البرنامج التّعليميّ للمدرسة.

3- التّرتيب والتّنسيق بين الأنشطة المدرسيّة بحيث لا يحدث تعارض بينها.

4- إعداد أنشطة مدرسيّة لتقابل أنواع معيّنة من احتياجات المنهج.

5- تقدير فعاليّة الإشراف الفنّيّ فى تطوير التّدريس.

6- تشكيل المناهج الدّراسيّة لتقابل احتياجات الطّلّاب.

7- تقرير الخدمات التّربويّة التي يحتاج إليها الطّلّاب."

ثانيًا: المهارات الفنّيّة اللّازمة لمدير المدرسة فيما يتعلّق بالطّلّاب:

1- الاتّصال بأولياء أمور الطّلّاب.

2- وضع طرق جمع البيانات الرّئيسيّة، مثل: حضور الطّلّاب ، أو غيابهم، وتفسيرها وتسجيلها.

3- تحليل درجات الطّلّاب وتفسير معناها بالنّسبة للبرنامج المدرسيّ.

4- تكييف البرنامج المدرسيّ مع ظروف المجتمع المتغيّرة.

ثالثًا: المهارات الفنّيّة اللّازمة لمدير المدرسة فيما يتعلّق بالعاملين فى المدرسة: (عابدين، 2001م، ص 97)

1- التّعرّف على النّموّ المهنيّ للعاملين فى المدرسة.

2- توضيح الواجبات والمسؤوليّات للعاملين فى المدرسة كافّة.

3- تقدير مستوى كفاءة أداء العاملين بالمدرسة للواجبات المختلفة.

4- التّعبير عن حاجات العاملين فى المدرسة والعمل على تلبيتها.

5- تنظيم المجموعات على أساس ميولهم، واهتماماتهم، والرّبط بين أغراض المجموعات والأهداف المهنيّة المنشودة.

6- تقويم المتغيّرات فى الفاعلية والاتّجاهات المهنّيّة بين العاملين فى المدرسة.

رابعًا: المهارات الفنّيّة اللّازمة لمدير المدرسة فيما يتعلّق بالمدرسة:

1- ترجمة البرنامج المدرسيّ إلى خطّة واقعيّة.

2- تقويم أيّ خطّة تربويّة من خلال برنامج حقيقيّ فعليّ.

3- تطوير وتطبيق المعايير المناسبة لاختيار العاملين فى الخدمات بالمدرسة، مثل: خدمات الصّيانة، والحراسة، والحكم على كفاءتهم الوظيفيّة.

4- إعداد برنامج عمليّ للأمن المدرسيّ بحيث يمكن تطبيقه.

5- تنظيم وجمع وإعداد المتطلّبات التّربويّة فى ضوء المعلومات الاجتماعيّة والاقتصاديّة.

خامسًا: المهارات الفنّيّة اللّازمة لمدير المدرسة فيما يتعلّق بالتّنظيم المدرسيّ: (عابدين، 2001م، ص 98):

1- تفويض السّلطات والمسؤوليّات.

2- إعداد وتقديم وعرض التّقارير إلى السّلطات المركزيّة.

3- تقديم المشورة الفنّيّة للمجموعات غير المهنيّة.

4- اكتشاف أيّ خلل فى الإطار التّنظيميّ، والتّصرّف بسرعة للمحافظة على استمرار المدرسة في أداء وظيفتها.

5- بعد النّظر وترقّب الجوانب الإيجابيّة والسّلبيّة، واتّخاذ التّدابير اللّازمة لمواجهتها.

6- تفسير الاحتياجات التّربويّة فى ضوء الخدمات المتاحة.

سادساً: المهارات الفنّية اللّازمة لمدير المدرسة فيما يتعلّق بالشّؤون الماليّة والإداريّة:

1- وضع نظام جيّد للسّجلّات المدرسيّة، يتحقّق بموجبه الاحتفاظ بهذه السّجلّات في صورة سليمة ودقيقة وأمينة.

2- تناول وفهم الاستمارات الخاصّة بالمشتريات والعمليّات المتعلّقة بها.

3- العمليّات الآليّة الضّروريّة اللّازمة لمتطلّبات حساب الميزانيّة آليًّا بمعرفة الإدارة التّعليميّة.

4- معالجة المعلومات الماليّة واتّباع الطّرق السّليمة فى الحسابات.

المهارات الإنسانيّة لدى مدير المدرسة:

يتعلّق هذا النّوع من المهارات بالطّريقة التي يمكن لمدير المدرسة بها التعامل مع مرؤوسيه بنجاح، وتنسيق جهودهم، وإشاعة جوّ التّعاون والعمل الجماعيّ والانسجام بينهم، وبالقدرة على جذبهم وحفزهم للعمل بجدّ وإخلاص. ويتطلّب ذلك استعداد المدير لفهم الآخرين، وفهم ميولهم وآرائهم واتّجاهاتهم والإنصات إليهم، وإتاحة الفرصة لهم للتّعبير عن آرائهم ومشكلاتهم وحاجاتهم وللمشاركة في اتّخاذ القرار، لما ذلك من أثر على روحهم المعنويّة واستعدادهم للعمل؛ بل وتفانيهم في إنجاز العمل وإتقانه، ومن هذه المهارات:(عابدين، 2001م، ص 90)

1- "الاتّصال الفعّال بين الأفراد والجماعات.

2- التّعرّف على الفروق الفرديّة بين الأفراد وقيمهم واتّجاهاتهم.

3- توثيق الصّلة بين أولياء أمور الطّلّاب والمدرسة، بهدف المساهمة فى حلّ مشكلات الطّلّاب.

4- التّعاون بين المدرسة والبيئة المحليّة في إقامة المشروعات التي تخدم أبناء الحيّ.

5- مراعاة الجانب الإنسانيّ والعلاقات الإنسانيّة في طريقة معاملته للمعلّمين والطّلّاب والعاملين بالمدرسة.

6- الاتّصال التّربويّ بين الإدارة المدرسيّة والإدارة التّعليميّة التي تتّبعها المدرسة التي يعمل بها.

7- اتّخاذ القرار فى حضور جميع العاملين فى المدرسة.

8- فهم الطّلّاب ومعرفة خصائصهم وحاجاتهم، ليسهل توجيههم عن طريق المعاملة الحسنة بين الطّلّاب وتنمية روح المنافسة الشّريفة بينهم.

9- الاهتمام بالمعلّمين الجدد ورعايتهم وتوجيههم للطّرق السّليمة، لتحسين كفاءتهم في التّدريس بمساعدتهم على استخدام الوسائل التّربويّة الحديثة.

10- المتابعة الميدانيّة للمعلّمين وزيارتهم المستمرّة في الفصول". (عابدين، 2001)

المهارات الذّاتيّة لدى مدير المدرسة:

تتضمّن المهارات الذّاتيّة مجموعة من الصّفات والخصائص الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة للمدير، والتي تحدّد معالم شخصيّته، وتؤثّر -منفردة أو مجتمعة- في سلوكه وتعامله مع الآخرين وفي استجاباتهم له. وهذه المهارات أمور لا يتمّ تعلّمها تعلّمًا؛ بل إنّها تعتمد أساسًا على استعدادات فطريّة لدى المدير تتفاعل مع مؤثّرات بيئيّة مختلفة كالأسرة، وحياة الطّفولة، والبيئة المحليّة، والرّفاق. ومن تلك المهارات: السّمات الشّخصيّة للمدير، والقدرات العقليّة، والمبادأة والابتكار، والقدرة على ضبط النّفس. ومن السّمات الشّخصيّة التي يجب توفّرها في القائد التّربويّ: القوّة الجسميّة والعصبيّة، قوّة الشّخصيّة، والحيويّة والنّشاط والحماس للعمل، والطّلاقة اللّفظيّة، والصّحّة النّفسيّة والاستقرار النّفسيّ والعاطفيّ، الخلق الطيّب والقدوة الحسنة، والعدالة. (Poly, 2003)

وفي ضوء ما عُرض من مهارات وفنّيّات، يرى الباحث أنّ تنمية هذه المهارات يتوقّف بدرجة كبيرة على قناعة مدير المدرسة بمبدأ الفاعلية الذّاتيّة وإتقان مهاراتها واستراتجيّاتها، الأمر الذي يفرض عليه زيادة مهاراته المعرفيّة والإداريّة باستمرار والتّعلّم الذّاتيّ، والاطّلاع على كلّ ما هو جديد فى مجال الإدارة المدرسيّة والفاعلية الذّاتيّة وفعاليّتها في الإدارة.

المهارات القياديّة لدى مدير المدرسة:

ومن أهمّ المهارات القياديّة لمدير المدرسة ما يلي:

إدارة الوقت: توفير واستغلال وقت العمل الرّسميّ، للتّركيز على النّشاطات التي تجعل من المدير قائدًا فعّالًا.

إدارة التّغيير: التّدخل المنظّم الذي يقوم به القائد أو يشرف عليه لإحداث تغيير مدروس ومخطّط في عناصر العمل التّنظيميّ، بحيث يكون موجّهًا نحو غايات معيّنة، ثمّ التّحكّم في مساره وأهدافه وطريقة تنفيذه.

إدارة ضغوط العمل: تلك المثيرات النّفسيّة والفسيولوجيّة التي تضغط على الفرد، وتجعل من الصّعب عليه أن يتكيّف مع المواقف، وتحول دون أدائه عمله بفعاليّة.

إدارة الصّراع : السّلوك الفرديّ أو الجماعيّ الذي يحدث في المنظّمة، ويؤدّي إلى منع أو إعاقة فرد أو جماعه في التّنظيم من تحقيق أهداف معيّنة. (Stephen et al, 1992)

إدارة الإخفاق: على القائد لكي يكون ناجحًا فى إدارة الإخفاق واتّخاذ عددًا من الإجراءات، مثل: توقّع حدوث الأخطاء، والإخفاقات، والمبادرة إلى تحليل الخطأ، أو الفشل لمعرفة أسبابه وكيفيّة علاجه، مع وضع خطّة علاجيّة مفصّلة لمواجهة الإخفاق، وأن يشرك القائد مرؤوسيه في تحليل مواطن الخلل، والاستفادة من الأخطاء، ومن مواضع الإخفاق كدروس تدريبيّة، وعدم اليأس وبثّ الرّوح المعنويّة العالية عند المرؤوسين.

إدارة الاجتماعات: وتعتبر الاجتماعات أهمّ الأنشطة التي يمارسها القادّة الإداريّون. وللتّعرّف على أفضل سبل إدارة الاجتماعات، فعلى القائد أن يعرف أوّلًا ما هي أهمّ أسباب عدم فعاليّة الاجتماعات؟

ومن مهارات القائد الإداريّ للمدرسة ما يلي:

إدارة الاهتمام أو الانتباه:

تشير إدارة الاهتمام أو الانتباه إلى قدرة القادّة الإداريّين على إعطاء وإظهار درجة تركيز غير عاديّة من الالتزام. وبهذا يستطيع القادة الإداريّون إدارة وتوجيه الانتباه والاهتمام عن طريق رؤية تبعث الحماس، وتدفع الآخرين إلى الوصول إلى آفاق لم يصلوا إليها من قبل. (Pajares, 1996)

إدارة القصد والمعنى:

وتعني إدارة القصد والمعنى أنّ القائد الإداريّ يتعيّن عليه طرح رؤية بشكل فاعل، وهو في ذلك يتذكّر دائمًا أنّ عليه أن يكون محدّدًا عند إعطاء التّكليفات. وهذا معناه أنّ القائد الذي لا

يستطيع تحديد المشكلة بشكل كافٍ، وكذلك الرّؤية والهدف لا يستطيع اختيار من يتعامل معها. (Stephen et al, 1992)

إدارة الثّقة:

تعدّ الثّقة عنصرًا هامًا لكلّ المؤسّسات التّعليميّة، وتأتي الاعتماديّة والثّبات كأهمّ مكوّنات الثّقة. فقد أثبتت التّجارب أنّ النّاس يميلون إلى اتباع الأفراد الذين يمكنهم الاعتماد عليهم حتّى وإن اختلفوا معهم أحيانًا، بينما لا يميلون إلى اتباع الأفراد الذين يغيّرون مواقفهم كثيرًا حتّى وإن اتفقوا معهم. (Stephen et al, 1992)

إدارة الذّات:

تلك المهارة لدى القائد الإداريّ تمكّنه من معرفة نقاط قوّته ومهاراته واستخدام تلك النّقاط والمهارات بشكل فاعل، وبدون إدارة وتوجيه الذّات قد يكون تأثير القيادة ضارًّا أكثر منه نافعًا، فالقائد لا يمكن أن ينجح في التّعامل مع الآخرين وقيادتهم ما لم يكن ناجحًا في تعامله مع نفسه. (Pajares, 1996)

2.3 العلاقة بين الفاعلية الذاتية وإدارة الوقت:

تتحدد العلاقة بين الفاعلية الذاتية وإدارة الوقت من خلال اعتبار الوقت المقياس الذي لا يمكن أن يُعوّض إذا أُهدر، وأنه لا سبيل لادخاره أو مقايضته أو استرجاعه، إضافة إلى ذلك فإن الوقت هو المورد الوحيد الذي نُرغم على صرفه، فيكون دور الفاعلية الذاتية متمثلاً في حسن استخدام الوقت بالشكل الأمثل دون تسويف، بوساطة أساليب إدارة الوقت المتعددة، وكذلك حسن التصرف في الأزمات. (Robso, 2003)

وتظهر العلاقة بينهما من خلال اعتبار أنّ الوقت يوزع بالتساوي على كل البشر بغض النظر عن المرحلة السنية أو الموقع الوظيفي أو المكان الجغرافي، فكل شخص لديه سبعة أيام في الأسبوع و24 ساعة في اليوم، ومَن يمتلك الكفاءة والفاعلية الكافيتين لإدارة وقته يكن قادراً على تسيير أموره الحياتية دون مشكلات بسبب الوقت. وهذا الأمر ينطبق على جميع الأعمال والمهمات بكافة أنواعها. (Ozer, 2013).

وتتضح العلاقة أيضاً بشكل واضح وجلي حين لا يستطيع الفرد السيطرة على مقدار الوقت المخصص لمهمة ما، فيكن بحاجة إلى مهارات ذاتية متمثلة بفاعلية الفرد نفسه ذاتياً لإدارة وقته، وفقط من خلال السيطرة على استخدام الوقت. (Ozer, 2013)

وتتضح العلاقة أيضاً من خلال الأمور المشتركة بالتنفيذ بين الفاعلية الذاتية وإدارة الوقت، فهذه الأمور عند تنفيذها تحتاج لحسن استخدام لأساليب إدارة الوقت والتمتع بفاعلية ذاتية بنفس الوقت، ومثال على ذلك التخطيط، فالتخطيط المناسب يعمل على توزيع الوقت بشكل مناسب، ولا يستغرق من المدير الوقت الطويل للتخطيط، على اعتبار أنه يمتلك فاعلية ذاتية، فإذا كان يعاني من نقص في الفاعلية الذاتية أو إدارة الوقت، ينعكس النقص بالسلب على واحد منهما، ويصبح التخطيط غير محسوب أو عشوائي وغير مراعياً للوقت. (Moran, 2004)

ومن الأمور المشتركة كذلك (جداول تحليل الوقت)، وهي عادة تهدف إلى تعلّم كيفية التحكم بالوقت، ومن هذه الجداول: الجدول الأسبوعي للمهام، وجدول النشاطات، وجدول التقييم الأسبوعي/ الشهري، وغيرها من الجداول التي تحتاج لفاعلية في إعدادها وتحتاج لإدارة الوقت في تنفيذها. (Moran, 2004)

كذلك تحديد الأهداف والأولويات، فهي مشتركة بين الفاعلية وإدارة الوقت، لأنه عندما تكون أهدافنا واضحة أمامنا على الورق فإن ذلك يساعدنا على تذكرها دائماً، إضافة إلى أننا نستطيع الحكم عليها دائماً من حيث كونها ما زالت أهدافاً أو أنها بحاجة إلى تحديث، فإذا طرأت أولوية أخرى أكثر منها أهمية، فإنه يمكن إحلالها في ترتيب متقدم مما نود إنجازه، ثم نعود إلى الأولوية السابقة، وبدون تحديد الأولويات والأهداف نقع في مصيدة النشاط، وهو التورط في النشاط ذاته دون رؤية السبب الذي من ورائه نقوم بالنشاط، فيصبح النشاط هدفاً مزيفاً، ويصبح غاية في حد ذاته، أي يصبح النشاط مجرد انشغال، وهو بعكس الشغل. فتحديد الأهداف ينقسم إلى قسمين؛ أولاً الأهداف طويلة الأمد، وثانياً الأهداف قصيرة الأمد، ولا بدّ أن تكون هذه الأهداف محددة وواضحة، وواقعية وممكنة التنفيذ، وذات قيمة حقيقية، ويمكن قياسها وتقييمها، ثمّ ترتب هذه الأهداف في صورة أولويّات، ثم تقسّم الأولويات في برنامج العمل اليومي إلى

قوائم: أعمال ملحة وضرورية، وأعمال غير ملحة وضرورية وأخرى يمكن القيام بها بأي وقت. (Poly, 2003)

2.4 الدّراسات السّابقة:

تناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت في العلاقة بين الفاعلية الذاتية وأساليب إدارة الوقت لدى مديري المدارس، وقد عمل على تقسيمها إلى ثلاث مجموعات، الأولى تناولت العلاقة بين الفاعلية الذاتية وأساليب إدارة الوقت لدى مديري المدارس، والثانية تتعلق بإدارة الوقت وأساليبه، والثالثة تتعلق بالفاعلية الذاتية، وذلك كما يلي:

أولاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفاعلية الذاتية وأساليب إدارة الوقت لدى مديري المدارس:

أجرى روبسو (Robso, 2003) دراسة بهدف تقييم العلاقة بين الفاعلية الذاتية وإدارة الوقت لدى مديري المدراس في المرحلة المتوسطة في محافظة أولستر في إيرلندا، وقد اختار الباحث عينة عشوائية من مديري المدارس بلغ حجمها (365) مديراً ومديرة، وقد استخدم الباحث المنهج المسحي في التقييم، معتمداً على التقييم الدوري للمديرين. وبعد إجراء عملية التحليل توصل الباحث إلى أنّ العلاقة بين الفاعلية الذاتية وإدارة الوقت طردية، وأنّ ما نسبته 63% من العينة يمتلكون أساليب إدارة الوقت، وهذا بدوره يدل على أنه كلما امتلك المدير أساليب إدارة الوقت كانت لديه الفاعلية الذاتية عالية.

أما دراسة جيفرسون (Geferrson, 2001) فقد هدفت إلى الكشف عن المؤثرات السلبية في العلاقة بين الفاعلية الذاتية وإدارة الوقت لدى مديري المدارس في مدينة آنا ماريا في محافظة فلوريدا، وقد تمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية والتي بلغ حجمها (460) مديراً ومديرة، بواقع (238) ذكور و(222) إناث، من مدارس ابتدائية وثانوية، وقد توصلت الدراسة، إلى أن المؤثرات السلبية حسب الترتيب من الأعلى إلى الأقل: المشكلات الطارئة، ثم كثرة المراجعين، ثم المماطلة، ثم غياب الإداريين. وتوصل أيضاً إلى أن العلاقة بين الفاعلية الذاتية وإدارة الوقت علاقة طردية إيجابية.

ثانياً: الدّراسات المتعلّقة بإدارة الوقت:

الدّراسات العربيّة:

دراسة **القحطانيّ (2013)**: هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على واقع نزعة التّسويف، وكفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفيّ المتصوّر لدى مديري المدارس بدولة الكويت، والأثر المباشر والأثر غير المباشر على ذلك الأداء من خلال عامل استخدام الوقت، وقام الباحث باستخدام الاستبانة كأداة للدّراسة، وذلك على عيّنة بلغ حجمها (200)، (100) ذكور و(100) إناث.

وقد أظهرت النّتائج وجود نزعة تسبيبّة للتّسويف، وأنّ كفاءة استخدام المديرين للوقت ليست عالية، وأنّ تصوّر المديرين لأدائهم الوظيفيّ لم يكن عاليًا، وأنّ نزعة التّسويف لدى المديرين لها أثر واضح على الأداء الوظيفيّ المتصوّر، من خلال الأثر الوسيط لكفاءة استخدامهم للوقت، حيث كان الأثر الكلّيّ واضحًا ومؤثّرًا.

كما قام **اليحيويّ (2012)** بدراسة هدفت هذه الدّراسة إلى ملاحظة سلوك المديرات في أثناء الدّوام الرّسميّ، لمعرفة كيفيّة توزيع المديرات لوقتهن على المهامّ التي يمارسنها، وبيان العوامل التي تؤدّي إلى ضياع الوقت اليوميّ، ومدى ممارستها من وجهة نظر المديرات في المدارس المتوسّطة. وقد استخدمت الباحثة أداة الملاحظة النّوعيّة المباشرة على عيّنة بلغ حجمها (20) مديرة، تمّ اختيارهن بطريقة عشوائيّة. وقد بيّنت النّتائج أنّ أعلى المهامّ من حيث الزّمن المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدّوام الرّسميّ المهامّ الإداريّة، يليها المهامّ الفنّيّة، يليها المهامّ الشّخصيّة، ثمّ المهامّ ذات العلاقة بالمجتمع المحليّ. وأوضحت النّتائج أنّ هناك عوامل تؤدّي إلى ضياع وقت المديرات، من أهمّها الاطّلاع على البريد الوارد والرّد عليه، والرّوتين اليوميّ، وكثرة الاستفسارات وغياب المديرات، كذلك تبيّن أنّ من أكثر أساليب إدارة الوقت بفاعليّة استخدامًا: استخدام الحاسب الآليّ في تنظيم العمل، وتهيئة مناخ مريح للعمل.

وفي دراسة **عيسى (2011)** التي هدفت إلى التّعرّف على العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس الإعداديّة، والتّعرّف على الاختلاف بين مديري المدارس

الإعداديّة في مهارة إدارة الوقت باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة في محافظة دمياط شمال مصر. وقد بلغ حجم عيّنة الّدراسة (90) مديرًا ومديرة مدرسة إعداديّة حكوميّة. وقامت الباحثة بتصميم استبانة وتطبيقها على عيّنة الدّراسة، فقد بيّنت النتائج أنّ هناك علاقة إيجابيّة بين مهارة إدارة الوقت والإبداع الإداريّ لدى المديرين، وتبيّن أنّه لا توجد فروق تعزى لمتغيّر الجنس، وسنوات الخبرة.

كما درس **العواد (2011)** أثر إدارة الوقت في تفعيل مهامّ مدير المدارس الثّانويّة العامّة بمدينة دمشق، ومعرفة درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثّانويّة العامّة بمدينة دمشق لإدارة الوقت من وجهة نظرهم.

وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري المدارس الثّانويّة العامّة بمدينة دمشق، والبالغ عددهم (72) مديراً، واستخدم الباحث في الدّراسة الحاليّة المنهج الوصفيّ التّحليليّ. وقد قام الباحث بناء أداة الدّراسة المتمثّلة في قياس درجة ممارسة إدارة الوقت.

وأظهرت نتائج الدّراسة ما يلي: أنّ درجة ممارسة إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثّانويّة العامّة من وجهة نظرهم هي درجة ممارسة مرتفعة. وتبيّن أنّه توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين ممارسة إدارة الوقت والمهامّ الموكلة لمديري المدارس الثّانويّة وهي علاقة إيجابيّة قويّة، وعدم وجود فروق بين متوسّطات إجابات مديري المدارس الثّانويّة العامّة حول ممارستهم للتّخطيط، وتحديد الأولويّات، والاتّصال، والتّقويم، والسّيطرة على المضيّعات. ومجمل المجالات في ممارستهم لإدارة الوقت من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيّر الجنس.

وقد أوصى الباحث بإعداد مديري المدارس ومديراتها للعمل القياديّ بجميع أبعاده، ووجوب إقامة دورات تدريبيّة لمديري مراحل التّعليم، وإدخال مقرّر إدارة الوقت ومهاراتها ضمن مناهج الإعداد التّربويّ في كلّيّات التّربية.

ودرس **الأسطل (2009)** فاعليّة إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القياديّة لدى مديري المدارس الثّانويّة بمحافظات غزّة من وجهة نظرهم، ومعرفة علاقة فاعليّة إدارة الوقت بالأنماط القياديّة السّائدة لدى مديري المدارس الثّانويّة بمحافظات غزّة.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري المدارس الثّانويّة في محافظات غزّة، والبالغ عددهم (124)، وبلغ حجم العيّنة (123)، وقامت الباحثة بتصميم استبانتين كأداة للدّراسة. وقد توصلت الدّراسة إلى العديد من النّتائج أبرزها فاعليّة إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثّانويّة بمحافظات غزّة جاءت بدرجة عالية، وقد تبيّن أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في التّقديرات المتوقّعة لدرجة فاعليّة إدارة الوقت، لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظات غزّة من وجهة نظرهم تعزى لجنس المدير في مجال المهامّ الإداريّة لصالح الإناث. وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة للتّقديرات المتوقّعة لدرجة فاعليّة إدارة الوقت، لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظات غزّة من وجهة نظرهم تعزى لجنس المدير في مجالي المهامّ الفنّيّة والشّخصيّة.

كذلك تبيّن وجود فروق للتّقديرات تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، وذلك لصالح ماجستير فما فوق. وأنّه لا توجد فروق في مجالَيْ المهامّ الفنّيّة والشّخصيّة تعزى إلى المؤهّل العلميّ، ولا توجد فروق تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة.

وقد أوصت الباحثة بضرورة تبنّي تدريب المديرين أثناء الخدمة، من خلال إقامة مشروع تدريبيّ يتضمّن إقامة ورش عمل تطبيقيّة حول فاعليّة إدارة الوقت، وعلاقتها بالأنماط القياديّة لمديري المدارس في جميع المراحل التّعليميّة. وتخصيص أوقات خاصّة للرّاحة أثناء فترة العمل المدرسيّ، حتّى يستطيعوا مواصلة عملهم دون الوقوع في أخطاء قد تسبّب هدرًا للوقت.

وفي دراسة قام بها **السّلميّ (2008)** هدفت إلى التّعرّف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثّانويّة بالعاصمة المقدّسة لإدارة الوقت في مهامّ أعمالهم، وكذلك التّعرّف على درجة توافر مهارات الإبداع الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الثّانويّة. وتحديد درجة العلاقة بين ممارسة إدارة الوقت وتنمية مهارات الإبداع الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الثّانويّة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ. وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسيّة، وجميع مديري المدارس. أمّا العيّنة فقد بلغ حجمها (368) موزّعة على (20) مشرفًا و (48) مديرًا، و (300) مدرّسًا. وقام الباحث بتصميم استبانة وتوزيعها على مجتمع الدّراسة.

وقد بيّنت النّتائج أنّ الموافقة على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثّانويّة لإدارة الوقت في مهامّ أعمالهم بدرجة (غالبًا)، وأنّ الموافقة على درجة توافر مهارات الإبداع الإداريّ لديهم كانت بدرجة (غالبًا) أيضاً، وأنّ العلاقة بين ممارسة إدارة الوقت وتنمية مهارات الإبداع الإداريّ لدى مجتمع وعيّنة الدّراسة علاقة ارتباطيّة موجبة قويّة.

وتبيّن أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بالنّسبة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة لإدارة الوقت في مهامّ أعمالهم، وكذلك بالنّسبة لدرجة توافر مهارات الإبداع الإداريّ لديهم تعزى للعمل الحاليّ. وكانت الفروق بين مديري المدارس الثّانويّة والمشرفين التّربويّين لصالح مديري المدارس الثّانويّة، وبين المعلّمين والمشرفين التّربويّين لصالح المعلّمين. وأنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بالنّسبة لدرجة توافر مهارات الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس تعزى لنوع المدرسة، وكانت لصالح المدارس الأهليّة.

أما أهمّ التّوصيات، فتتمثّل في عقد دورات مكثّفة لمديري المدارس في مجال إدارة الوقت، وكذلك مجال تنمية مهارات الإبداع الإداريّ، ويجب استثمار الوقت استثمارًا أمثل؛ لأنّه من الموارد الهامّة في الحياة، لدوره الفاعل والمؤثّر في تنمية المهارات الإبداعيّة.

وفي دراسة أجراها **الصّوريّ (2008)** هدفت إلى التّعرّف على واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مدارس التّعليم العامّ بمحافظات غزّة، من خلال معرفة تقديرات مديري ومديرات المدارس للأعمال والمهامّ التي يقضون وقت الدّوام المدرسيّ فيها، وأثر متغيّرات الجنس، وعدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيّة، والمرحلة التّعليميّة، والجهة التّعليميّة التّابعة لها، على كيفيّة إدارة الوقت لديهم، وكذلك تقديم رؤية مقترحة تسهم في تحسين إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس.

واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وصمّم الباحث استبانة لقياس إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس، ولقد بلغ حجم العيّنة التي تمّ اختيارها بالطّريقة الطّبقيّة العشوائيّة (200) مديرًا ومديرة من المجتمع الأصليّ، والبالغ عددهم (584) مديرًا ومديرة.

وقد بيّنت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغيّر الجنس (بعد الأعمال والمهامّ الفنّيّة) ولصالح المديرات. وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغيّر عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيّة، ولمتغيّر المرحلة التّعليميّة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغيّر الجهة التّعليميّة التّابعة لها، ولصالح مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث.

وأوصى الباحث بإبراز أهمّيّة الوقت كمورد نادر وثمين، والوعي بمفهوم إدارة الوقت ليصبح جزءًا من الثّقافة الإداريّة التّنظيميّة، وحوسبة الأعمال والمهامّ الإداريّة المدرسيّة لتخفيف الأعباء وليصبح المدير مشرفًا مقيّمًا، وتغيير مسمّى وظيفة وكيل المدرسة في المدارس الحكوميّة لمسمّى وظيفة مدير مساعد كما هو معمول به في مدارس وكالة الغوث.

وفي دراسة **قام بها البابطين (2008)**، في الأسطل (2009): هدفت إلى التّعرّف إلى معوّقات استثمار الوقت المدرسيّ في مجالَيْ المعلّمين والطّلّاب، التي تواجه مديري مدارس التّعليم العامّ التّابعة لوزارة التّربية والتّعليم في بعض مدن المملكة العربيّة السّعوديّة، واعتمد الباحث المنهج الوصفيّ، وقام الباحث بتصميم استبانة اشتملت على محورين: "معوّقات تتعلّق بالمعلّمين، ومعوّقات تتعلّق بالطّلّاب"، وقام بتطبيقها على عيّنة الدّراسة البالغ عددهم (290) مديرًا، من مديري مدارس التّعليم العامّ المشاركين في الدّورة التّدريبيّة في كلّ من كلّيّة التّربية بجامعة الملك سعود، وفي كلّيّة العلوم الاجتماعيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، وكلّيّة التّربية بجامعة أمّ القرى، وفي كلّيّة المعلّمين في كلّ من الرّياض، والرّس، والأحساء، وأبها.

وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ جميع المعوّقات حصلت على درجة ضعيفة إلى متوسّطة، حيث تبيّن أنّ المعيقات التي تتعلّق بالمعلّمين، وجميع المعوّقات التي تتعلّق بالطّلّاب موجودة فعلًا في الميدان التّعليميّ من وجهة نظر مديري مدارس التّعليم العامّ أفراد عيّنة الدّراسة. وتراوح المتوسّط الحسابيّ بين (2.11 – 3.01) للمعوّقات التي تخصّ المعلّمين، في حين تراوح بين (2.02 – 3.09) للمعوّقات التي تخصّ الطّلّاب.

كذلك تبيّن أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مديري مدارس التّعليم العامّ في درجة حدوث المعوّقات في محورَيْ الدّراسة باختلاف متغيّرات الدّراسة: (المؤهّل الدّراسيّ، والدّورات التّدريبيّة، وسنوات الخبرة). وتبيّن وجود فروق بالنّسبة لمتغيّر المرحلة التّعليميّة بين مديري المرحلة الابتدائيّة، وبين مديري المرحلة الثّانويّة في المعوّقات التي تتعلّق بالطّلّاب، لصالح مديري المرحلة الثّانويّة.

وأجرى **الحساسنة (2008)** دراسة بهدف معرفة تأثير آليّات إدارة الوقت على ضغوط العمل لدى إداريّي مؤسّسات القطاع العامّ الفلسطينيّ في محافظات شمال الضّفة الغربيّة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ بالطّريقة المسحيّة، حيث قامت بتوزيع (172) استبانة استرجعت جميعها، وكان حجم المجتمع والعيّنة (172) إداريًّا.

وقد توصّلت إلى العديد من النّتائج، كان أهمّها أنّ متغيّرات العمر والتّحصيل العلميّ والخبرة، لها أثر إيجابيّ في استخدام استراتيجيّات إدارة الوقت، وأنّ أبرز معوّقات استخدام آليّات واستراتيجيّات إدارة الوقت هي الحواجز، وكثرة المراجعين دون مواعيد مسبقة، والافتقار إلى التّقنيّات الحديثة.

أما أهمّ التّوصيات فكانت تزويد جميع مكاتب تلك المؤسّسات بأدوات حفظ الوقت الحديثة، كالحاسبات وأجهزة الهواتف الحديثة.

أما دراسة **شتات (2007)**، في الأسطل (2009) فقد هدفت إلى التّعرّف على مدى تأثير كلّ من الجنس والمرحلة الدّراسيّة على إدارة الوقت بفعاليّة، بالنّسبة لمديري ومديرات مدارس محافظة شمال غزّة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ، وقامت الباحثة بإعداد استبانة، واشتملت على ثلاثة محاور: "المهامّ الإداريّة، والمهامّ الفنّيّة والمهامّ الشّخصيّة"، وقد بلغ حجم العيّنة (64) مديرًا ومديرة ممّن يعملون في محافظة شمال غزّة.

وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّه يوجد هناك معوّقات عديدة تحول دون إدارة مديري المدرسة لأوقاتهم بفاعليّة، وهناك فروق بين درجات استجابات مديري مدارس المرحلة الأساسيّة وبين استجابات مديري مدارس المرحلة الثّانويّة، وقد تبيّن أنّ مديري المدارس الأساسيّة لديهم الوقت

الكافي لمناقشة مشكلات المعلّمين والمعلّمات أكثر من مديري مدارس المرحلة الثّانويّة، وأنّ انشغال مديري المرحلة الثّانويّة في أعمال متعدّدة يعتبر أهمّ مشكلات إدارة الوقت.

كذلك كشفت الدّراسة أنّ مديري المرحلة الثّانويّة لديهم القدرة على التّخطيط، والتّنظيم، والمتابعة بدرجة أكبر من نظرائهم في المرحلة الابتدائيّة.

كما قام **غنيم (2006):** بدراسة تهدف إلى التّعرّف إلى النّمط القياديّ السّائد لدى رؤساء الأقسام الأكاديميّة في كلّيّات المجتمع المتوسّطة في فلسطين، وعلاقته بإدارة الوقت، وبيان أثر كلّ من: المسمّى الوظيفيّ، والجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، والجامعة التي تخرّج منها المستجيب على النّمط القياديّ السّائد، وإدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام الأكاديميّة.

وقد بلغ حجم مجتمع الدّراسة، وهو نفسه حجم العيّنة، (132) رئيس قسم أكاديميّ، وعضو هيئة تدريس، وقد استخدمت الباحثة المنهج المسحيّ في دراستها.

وبعد تطبيق أداة الاستبانة على عيّنة الدّراسة، توصّلت الدّراسة إلى أنّ تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع إدارة الوقت كانت بدرجة متوسّطة، ووجود اختلاف في تقديراتهم لواقع إدارة الوقت باختلاف متغيّرات: المسمّى الوظيفيّ، والجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، والجامعة التي تخرّج منها.

وأوصت الباحثة بضرورة العمل على إجراء المزيد من الدّراسات والأبحاث في موضوع إدارة الوقت، وربطه بعناصر أخرى في التّنظيم الإداريّ.

أما دراسة **حيدري (2006)** فقد هدفت إلى الوقوف على مدى ممارسة مديري المدارس الابتدائيّة الحكوميّة بمملكة البحرين لأساليب إدارة الوقت، وعلاقتها بضغوط العمل الإداريّ المدرسيّ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفيّ، وبلغ حجم عيّنة الدّراسة (115) مديرًا ومديرة وهم مجتمع الدّراسة نفسه، واستخدمت الباحثة استبانتين كأداة للدّراسة، الأولى: لقياس درجة ممارسة المديرين لأساليب إدارة الوقت، والثّانية: لقياس ضغوط العمل الإداريّ المدرسيّ.

وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ مديري المدارس الابتدائيّة الحكوميّة بمملكة البحرين يمارسون أساليب إدارة الوقت بدرجة مرتفعة، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات عيّنة المديرين في المدارس الابتدائيّة الحكوميّة بمملكة البحرين، فيما يتعلّق بدرجة ممارستهم لأساليب إدارة الوقت تعزى إلى متغيّرات: الجنس، وحضور دورة تدريبيّة في إدارة الوقت، وسنوات الخبرة.

وتبيّن كذلك أنّ مستوى ضغوط العمل الإداريّ المدرسيّ لدى مديري المدارس الابتدائيّة الحكوميّة بمملكة البحرين تتراوح بين متوسّطة ومنخفضة، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات عيّنة المديرين في المدارس الابتدائيّة الحكوميّة بمملكة البحرين، فيما يتعلّق بمستوى ضغوط العمل الإداريّ المدرسيّ تعزى إلى متغيّرات الدّراسة.

كذلك يوجد ارتباط سلبيّ بين أساليب إدارة الوقت وضغوط العمل الإداريّ المدرسيّ، فكلّما قلّت ممارسة الفرد لأساليب إدارة الوقت زادت مستوى معاناته من ضغوط العمل الإداريّ المدرسيّ.

كما قام **يوسف (2003)** بدراسة تهدف إلى إبراز واقع وكمّيّة الوقت باعتباره أحد العناصر الإداريّة الأساسيّة، وتوجيه اهتمام الإداريّين والباحثين لدراسته وفهم خصائصه وتحليله، والعمل على استغلاله وتوجيهه وتفعيله، من خلال التّعرّف على واقع إدارة الوقت لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدوليّة ومديراتها في منطقة القدس وأريحا، والتّعرّف على واقع إدارة الوقت واستثماره، وبيان أثر متغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمسمّى الوظيفيّ.

وبلغ حجم مجتمع الدّراسة (116) مديرًا ومديرة ومدرسًا ومدرسّة من مدارس وكالة الغوث الدوليّة في مدينتي القدس وأريحا.

وبعد تطبيق أداة الاستبانة على عيّنة الدّراسة وتحليلها، أظهرت النّتائج أنّه توجد فروق تعزى لمتغيّر الجنس، ولا توجد فروق تعزى لمتغيّرَي المؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة.

واقترحت الدّراسة القيام بدراسات أخرى مشابهة، بهدف دراسة الوقت الضّائع، وحجم الهدر الماليّ المترتّب على ذلك.

أما دراسة **أبو ساكور (2003)** الورادة في الأسطل (2009) فقد هدفت إلى محاولة الكشف عن معوّقات إدارة الوقت واتّخاذ القرار لدى الإدارات التّعليميّة للمدارس الثّانويّة الحكوميّة في فلسطين، ووضع المقترحات والتّصوّرات المناسبة للحدّ منها.

وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفيّ التّحليليّ في جمع المعلومات والبيانات حول موضوع الدّراسة، وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الثّانويّة في الضّفة الغربيّة في فلسطين للعامّ الدّراسيّ (2002 – 2003)، وقد استخدم الباحث أسلوب المسح الشّامل، وقد تمّت الاستعانة بالاستبانة كأداة للدّراسة.

وقد توصلت الدّراسة إلى أنّ أكثر معوّقات إدارة الوقت تتمثّل في النّقص في الموارد البشريّة والمادّيّة اللّازمة لتنفيذ المخطّط، والتّأخير في وصول المستلزمات المدرسيّة في بداية العامّ الدّراسيّ، وعدم وجود موظّفين متخصّصين، وكثرة الدّورات للموظّفين أثناء الدّوامّ المدرسيّ، ونقل الموظّفين دون استشارة مدير المدرسة، وكثرة الأعمال الرّوتينيّة، وتدنّي رواتب مديري المدارس بالمقارنة مع مديري الدّوائر الأخرى، وكثرة المتابعات والتّقارير المطلوبة، وتدنّي مستوى الصلاحيّات الممنوحة للمدير في مجال المكافآت والجزاءات، والنّقص في وسائل الاتّصال الحديثة، واتّخاذ قرارات في المستويات العليا دون استشارة المدير، وتدنّي مستوى تعاون الموظّفين في توفير المعلومات اللّازمة لاتّخاذ والقرار.

الدّراسات الأجنبيّة:

قام **جريسوم وآخرون (Grissom et al, 2014)** بدراسة هدفت إلى التّعرّف على إدارة الوقت بشكل فعّال وتحسين الأداء الوظيفيّ لدى مديري المدارس في ولاية ميامي الأمريكيّة، ومعرفة العلاقة بين مهارات إدارة الوقت لدى المديرين، وتنفيذ المهمّات بأداء وظيفيّ عال.

وتمّ استخدام مقياس مهارات إدارة الوقت على عيّنة بلغ حجمها (287) مديرًا من مدارس مقاطعة ميامي ديد.

وبعد تطبيق أداة الدّراسة على العيّنة وتحليل النّتائج، تبيّن أنّ أداء المديرين يتحسّن عند معرفتهم بمبادئ إدارة الوقت، وعند تخصيص وقت محدّد لإدارة المدارس. وتبيّن أيضًا أنّه يمكن توفير الكثير من الوقت لدى المديرين عند تطبيق استراتيجيّات إدارة الوقت. وتبيّن كذلك أنّ إدارة الوقت الصّحيحة تكون عندما يُترجم أداء المدير على شكل أسئلة بحاجة إلى إجابات حول أفضل طريقة لأداء مهمّة ما.

كما قام **تايلور (Tylor, 2007)**، في (الصّوريّ، 2008) بدراسة هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على كيفيّة قضاء مديري المدارس الثّانويّة لوقتهم، ودرجة تأثير المتغيّرات التّالية: "المرحلة التّعليميّة (متوسّطة–عالية)، وحجم المدرسة، وعدد سنوات الخدمة، والنّوع (أنثى–ذكر)، وعمر المدير، ومستوى درجته العلميّة" على كيفيّة إدارتهم لوقتهم، وذلك من خلال عيّنة من مديري المدارس الثّانويّة في نيفادا، ولقد قام جميع مديرو المدارس بتعبئة استبانة صمّمها الباحث حسب نظام (ليكرت).

وقد بيّنت الدّراسة النّتائج التّالية: أنّ المدارس التي يزيد عدد طلّابها عن (1001) طالبًا، مديروها يقضون وقتًا أكثر في إدارة الوقت من مديري المدارس التي يبلغ عدد طلّابها (1000) طالبًا فأقلّ، وأنّ المديرات يقضين وقتًا أكثر في الإدارة التّعليميّة من المديرين. كما بيّنت الدّراسة أنّ ما نسبته (43%) من مديري المدارس الثّانويّة بحاجة لتوجيه، وتركيز نقديّ لإدارتهم التّعليميّة لتحسين مستوى قيادتهم، وتعرّفت الدّراسة على المناطق التي يكون بها هدرًا للوقت، للتّمكّن من تزويد المديرين بالتّوصيات لمساعدتهم بموازنة وقتهم بطريقة فعّالة، وتعريفهم استراتيجيّات تمكّنهم من تركيز مجهوداتهم على الأعمال الإداريّة، وترك وقت للأعمال التّعليميّة، كذلك تمّ مناقشة علاقة إدارة الوقت والإدارة المدرسيّة بالنّظريّة والتّطبيق لدى مديري المدارس.

ثالثاً: الدّراسات المتعلّقة بالفاعلية الذّاتيّة:

الدّراسات العربيّة:

أجرى **سلامة (2014)** دراسة بهدف التّعرّف على درجة الممارسات الإيجابيّة لمديري ومديرات المدارس الحكوميّة، وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتية للمعلّمين في مديرات شمال الضّفة الغربيّة من وجهة نظر المعلّمين فيها. ومعرفة درجة الاختلاف في درجة الممارسات الإيجابيّة للمديرين وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين تبعًا لمتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، والتّخصّص، والمديريّة.

وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (590) معلّمًا ومعلّمة، وبعد تطبيق أداة الاستبانة على هذه العيّنة، توصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة الممارسات الإيجابيّة لمديري ومديرات المدارس الحكوميّة عالية جدًّا، كما أنّ الفاعلية الذّاتيّة للمعلّمين كانت أيضًا عالية جدًّا، وتبيّن علاقة إيجابيّة بين محورَي الدّراسة: الممارسة الإيجابيّة، والفاعلية الذّاتيّة للمعلّمين.

وتبيّن كذلك وجود فروق في درجة الممارسات الإيجابيّة تعزى لمتغيّر الجنس، وعدم وجود فروق لدرجة الممارسات الإيجابيّة للمديرين تعزى لمتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة والتّخصّص والمديريّة. وتبيّن عدم وجود فروق في الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين تعزى لمتغيّرات: الجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، والتّخصّص والمديريّة.

كما أجرى **الخلايلة (2009)** دراسة تهدف إلى معرفة مستوى الفاعليّة الذّاتيّة لمعلّمي مدارس محافظة الزّرقاء ومعلّماتها في ضوء متغيّرات: الجنس، والمرحلة الدّراسيّة، وسنوات الخبرة للمعلّم. وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة (401) معلّما ومعلّمة، وتمّ تطبيق مقياس الفاعليّة الذّاتيّة من تصميم (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2000)، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ مستوى الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين كان مرتفعًا، وأنّ المعلّمين أكثر فاعليّة في بعد الإدارة الصّفيّة وأقلّها في بعد مشاركة الطّلّبة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، كما توصّلت الدّراسة إلى وجود فروق في تقديرات المعلّمين لفاعليّتهم الذّاتيّة تعزى إلى متغيّر المرحلة الدّراسيّة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيّرات المرحلة الدّراسيّة، والجنس، والخبرة التّدريسيّة.

وفي دراسة **الهذلي (2009)** كان الهدف التّعرّف على درجة ممارسة إدارة الذّات لدى مديرات ومساعدات مدارس المرحلة الثّانويّة بمدينة مكّة المكرّمة، والتّعرّف على درجة ممارسة الإبداع الإداريّ لدى مديرات ومساعدات مدارس المرحلة الثّانويّة بمدينة مكّة المكرّمة، والتّعرّف على العلاقة بين درجة ممارسة إدارة الذّات لدى مجتمع الدّراسة والإبداع الإداريّ لديهن. والتّعرّف على ما إذا كانت درجة ممارسة إدارة الذّات والإبداع الإداريّ لدى مديرات ومساعدات مدارس المرحلة الثّانويّة بمدينة مكّة المكرّمة تعزى إلى متغيّرات: المؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة في مجال العمل الإداريّ، والحالة الاجتماعيّة.

وقد بلغ حجم عيّنة الدّراسة (311)، بواقع (53) مديرة مدرسة، و(92) مساعدة مديرة، و(190) معلّمة. وقد تمّ استخدام الاستبانه أداة لهذه الدّراسة.

وأظهرت النّتائج أنّ المديرات ومساعداتهن في المرحلة الثّانويّة يمارسن إدارة الذّات والإبداع الإداريّ بدرجه عالية، وهناك علاقة ارتباطيّة موجبة بين درجات ممارسة إدارة الذّات ودرجات الإبداع الإداريّ. وتبيّن أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين آراء عيّنة الدّراسة حول درجة ممارسة إدارة الذّات والإبداع الإداريّ تعزى إلى المتغيّرات التّالية: المؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة في مجال العمل الإداريّ، والحالة الاجتماعيّة.

وكان من أهمّ التّوصيات التّأكيد على ممارسة إدارة الذّات والإبداع الإداريّ لدى الإدارة المدرسيّة، وتعزيز نقاط القوّة، ووتوفير جميع الإمكانيّات للمحافظة عليها من خلال عقد دورات تدريبيّة للمديرات والمساعدات والمعلّمات لتعزيز إدارة الذّات لديهن. وتزويد الإدارة المدرسيّة بما هو جديد في مجال إدارة الذّات، لما له من أثر إيجابيّ على الإبداع الإداريّ نظرًا للعلاقة الارتباطيّة بينهما.

أما دراسة **أقرع (2002)** فقد هدفت إلى تحديد درجة فاعليّة الذّات لمديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين، وبيان أثر المتغيّرات: الوظيفة، والجنس، والمؤهّل العلميّ، والخبرة على درجة فاعليّة الذّات.

وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من المديرين والمعلّمين الذين أجابوا على الاستبانة، وعددهم (55) مديرًا ومديرة، و(224) معلّمًا ومعلّمة.

وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة فاعليّة الذّات جاءت بدرجة عالية جدًّا، وكان ترتيب مجالات الدّراسة حسب فاعليّة الذّات للمديرين من الأعلى: المجال الشّخصيّ، والمجال الاجتماعيّ، والمجال الوظيفيّ. وقد تبيّن كذلك أنّه توجد فروق تعزى لمتغيّرات: الوظيفة، والمؤهّل العلميّ لصالح المديرين، وتبيّن أنّه لا توجد فرق تعزى لمتعيّرات: الجنس، وسنوات الخبرة.

الدراسات الأجنبية:

قام أوزير (Ozer, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر المديرين حول الشّعور بالفاعلية الذّاتيّة، وإلى تحديد العلاقة بين فعاليّة الذّات والاحتراق النّفسيّ، وتحديد العلاقة بين الفاعلية الذّاتيّة والاحتراق النّفسيّ لدى مديري المدارس الابتدائيّة في منطقة ملاتيا في تركيّا. وقد تكوّن حجم عيّنة الدّراسة من (119) منهم (112) مديرًا و(7) مديرات، من الذين شاركوا في برنامج تدريبيّ حول الفاعلية الذّاتيّة في جامعة إينونو في كلّيّة التّربية.

وأظهرت النّتائج أنّ وجهات نظر مديري المدارس حول الشّعور بالفاعلية تختلف بدرجة عالية تبعًا للخبرة المهنيّة، واختلاف بدرجة عالية بناء على مستويات الاحتراق النّفسيّ، وأظهر التّحليل الإحصائيّ أنّ الفروق كانت لصالح المديرين الذين يتّبعون القيادة الأخلاقيّة في مهنتهم.

أما دراسة **فيروس (Viros, 2011)**: فقد هدفت إلى تحديد العلاقة بين فعاليّة الذّات والرّضا الوظيفيّ، وبين نوع الشّهادة لدى معلّمي التّربية الخاصّة حديثي الخبرة (0 –5 سنوات). وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (222) معلّمًا. وانتهت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابيّة بين فعاليّة الذّات لمعلّم التّربية الخاصّة، وبين زيادة تحصيل الطّلبة، كما كشفت النّتائج أنّ فاعليّة الذّات، والرّضا المهنيّ هما الأقلّ لدى المعلّمين حديثي الخبرة.

وقام **تابور (Taboor, 2002)** بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين إدراك المعلّمين لمهارات الاتّصال لدى مديري المدارس، وبين نمط إدارة الصّراع والمناخ المدرسيّ والفاعلية الذّاتيّة لدى المدير.

وقد استخدم الباحث أدوات الصّراع التّنظيميّ، ومقياس لكفاءة الاتّصال، واستبانة المناخ التّنظيميّ في المدارس الأساسيّة. وبلغت عيّنة الدّراسة (199) معلّمًا ومعلّمة، تمّ اختيارهم عشوائيًّا من (18) مدرسة أساسيّة، من مدارس التّعليم الابتدائيّ الأساسيّ من مدارس غرب فرجينيا.

أمّا أهمّ نتائج الدّراسة فتبيّن وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة، بين نمط الاتّصال لدى مديري المدارس والمناخ المدرسيّ في تلك المدارس والفاعلية الذّاتيّة لدى المدير، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين نمط الاتّصال لدى مديري المدارس وأسلوب الصّراع فيها.

وفي دراسة **فيرسلان (Verslan, 2009)** كان الهدف هذه الدّراسة إلى معرفة تصوّرات مديري المدارس في ولاية مونتانا حول الفاعلية الذّاتيّة، وتحديد العوامل التي تساهم في زيادة الفاعلية الذّاتيّة، واقتراح طرق جديدة، وإعداد برامج من شأنها رفع الفاعلية الذّاتيّة لدى مديري المدارس. وتمّ تطبيق أداة الاستبانة على عيّنة الدّراسة التي بلغ حجمها (538).

وأوضحت نتائج هذه الدّراسة إلى أنّ هناك أربعة عوامل تساهم في رفع الفاعلية والفاعلية الذّاتيّة، وهي تجارب القيادة، والتّحفيز، وخبرات التّعلّم، والتّنظيم الذّاتيّ، وبناء على ذلك تمّ تطوير برنامج يعمل على وضع الفاعلية الذّاتيّة من خلال التّجارب، وبناء علاقة سببيّة تهدف إلى التّعلّم من الآخرين من خلال تبادل الخبرات.

أما دراسة **بلاكبورن (Blackburn, 2007)** فقد هدفت إلى بحث العلاقة بين الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين وبين شعورهم بالرّضا الوظيفيّ في ولاية كنتاكي الأمريكيّة، وقد قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عيّنة مكوّنة من (80) معلّمًا، كذلك استخدم الباحث مقياس الفاعليّة الذّاتيّة لقياس الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين في مجالاتها الثّلاثة: مشاركة الطّلبة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وواستخدام استراتيجيّات التّعليم، والإدارة الصّفيّة. وقد دلّت النّتائج على وجود ارتباط واضح بين

الفاعليّة الذّاتيّة الكلّيّة للمعلّمين وبين ارتفاع شعور الرّضا الوظيفيّ لديهم. كما دلّت النّتائج على أنّ المعلّمين كانوا أكثر فاعليّة في مجال الإدارة الصّفيّة وأقلّها في مجال إشراك الطّلبة في العمليّة التّعليميّة. ولم يتبيّن وجود ارتباط ذو دلالة إحصائيّة بين الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين وبين المؤهّل العلميّ، أو عامل الجنس، بينما كان لعامل الخبرة الأثر في تحديد الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين لصالح المعلّمين ذوي الخبرة العالية.

وأجرى **بمبينوتي (Bembenutty, 2005):** دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين قبل الخدمة وبين سلوكهم التّعليميّ المتمثّل في الجهد المبذول في التّعليم، ودقّة التّقييم الذّاتيّ الأكاديميّ، وإدارة الوقت، ومعطيات البيئة التّعليميّة. وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (60) معلّمًا قبل الخدمة، وتوصّلت إلى أنّ المعلّمين الذين يتمتّعون بفاعليّة ذاتية عالية كانوا أكثر قدرًة على فهم المادّة التّعليميّة، والتّقييم الذّاتيّ الأكاديميّ، والحصول على الدّرجات المرتفعة، وإدارة الوقت، والتّعامل مع معطيات البيئة التّعليميّة من زملائهم الذين كانوا يتمتّعون بفاعليّة ذاتيّة.

كما قام **بولتون (Boulton, 2003)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين ودرجة تقبّل الطّلّاب للمعلّم، وبقدرة المعلّمين على استخدام الاستراتيجيّات، وتكييفها مع البيئة الصّفيّة، ومع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم. وأجريت الدّراسة على عيّنة مكوّنة من (187) معلّمًا من معلّمي الصّفوف الخمسة الأولى في ولاية لويزيانا. وتوصّلت النّتائج إلى وجود علاقة قويّة بين الفاعليّة الذّاتيّة، وتقبّل الطّلبة للمعلّمين، وعلاقة متوسّطة بين الفاعليّة الذّاتيّة، وقدرة المعلّمين على استخدام الاستراتيجيّات، وتكييفها مع البيئة الصّفيّة، ومع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم.

أما **فليمينج (Fleming, 1997)** فقد أجرى دراسة بهدف معرفة العلاقة بين مهارات الاتّصال بين المديرين والمعلّمين كمهارة من مهارات الفاعلية الذّاتيّة لدى المديرين، وأثر ذلك على دعم أدوار المعلّمين في جامعة أورليانز الجديدة. وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (36) عضوًا، لدى جمعية المدارس التّطوريّة، وكان من أهمّ نتائج الدّراسة أنّه بالنّسبة لمهارات الاتّصال الثّلاث الأساسيّة: "الاستماع، وتقديم المعلومات، وأسلوب عرضها والإيضاح"، فإنّها لعبت دورًا أساسيًّا

فعّالًا في عملية الاتّصال، واعتبرت مؤشّرات للقيادة الجيّدة إلى دور المعلّم، حيث إنّ مهارة توضيح الأمور عبر عمليّات الحوار والمفاوضات، تكون مفيدة جدًّا عبر عمليّة الاتّصال، وفي صالح دعم دور المعلّم. وإنّ عمليّة تقديم المعلومات بشكل مفهوم تساهم في دعم الانفتاح نحو الآخرين. وإنّ القيادة تشكّل إطارًا عمليًّا لتطبيق سلوكيّات الاتّصال الجيّد، وإنّ عمليّة الاتّصال الفعّال تساهم في تفعيل دور القيادة التّربويّة.

2.5 التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

استخدم الباحث في هذه الدّراسة مجموعة من الّدراسات السّابقة التي تناولت مواضيع تتعلّق بإدارة الوقت والفاعلية الذّاتيّ لدى مديري المدارس، وقد تمّ تناول هذه الدّراسات من الحديث إلى القديم حسب سنة النّشر لكلّ دراسة، وكانت خلال الفترة الزّمنية 1997 – 2014، أي أنّه يتمّ تناول موضوع الدّراسة الحاليّة من اتّجاهات وأبعاد مختلفة، وقد استخدمت الدّراسات السّابقة عدّة مناهج، كالوصفيّ والتّحليليّ والارتباطيّ والاستقرائيّ، إلّا أنّ هذه الدّراسة تستخدم المنهج الارتباطيّ؛ لأنّها تجمع ما بين استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعلية الذّاتيّة معًا، مع العلم أنّ الدّراسات السّابقة قد تناولت الموضوعين على حدة. وقد بلغ حجم عيّنة الدّراسة الحاليّة (184) مديرًا ومديرة، وهذا الحجم قريب من حجم عدّة دراسات سابقة تناولها الباحث، وقد تراوحت أحجام عيّنات الدّراسات السّابقة ما بين (36 – 590).

إضافة إلى ذلك تميّزت هذه الدّراسة بمعرفة أثر استخدام أساليب إدارة الوقت على الفاعلية الذّاتيّة لدى المديرين من وجهة نظرهم، وليس بالاعتماد على وجهات نظر المدرّسين أو المشرفين التّربويّين أو غيرهم، وذلك للاطّلاع قدر الإمكان على المهارات التي يمتلكها مديرو مدارس محافظة القدس وضواحيها في إدارة مدارسهم.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

- منهجيّة الدّراسة
- مجتمع الدّراسة
- عيّنة الدّراسة
- أداة الدّراسة
- صدق الأداة
- ثبات الأداة
- إجراءات الدّراسة
- تصميم الدّراسة
- المعالجة الإحصائيّة

تمهيد:

يتضمّن هذا الفصل عرضًا لمنهج الدّراسة، ومجتمعها، وعيّنتها، ودلالات الصّدق والثّبات المستخدمة فيها، إضافة لمتغيّرات الدّراسة وإجراءاتها، ووصف تصميم الدّراسة والطّرق الإحصائيّة المتّبعة في تحليل البيانات ومعالجتها، وفيما يلي بيان ذلك:

3.1 منهجيّة الدّراسة:

لأغراض هذه الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وذلك لوصف درجة استخدام أساليب إدارة الوقت ودرجة الفاعليّة الذّاتيّة، ولمعرفة العلاقة بينهما، وهذا الأسلوب يناسب أغراض الدّراسة.

3.2 مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري ومديرات مدارس محافظة القدس وضواحيها، والبالغ عددهم (368) مديرًا ومديرة، حسب بيانات قسم التّخطيط والإحصاءات في وزارة التّربية والتّعليم للعامّ الدّراسيّ 2014 – 2015.

3.3 عيّنة الدّراسة:

قام الباحث باختيار عيّنة الدّراسة بالطّريقة الطّبقية العشوائيّة، وبلغ عددها (184) مديرًا ومديرة، موزّعة على مدارس ضواحي القدس. وتمّ اختيارهم بهذه الطريقة حتى يتم اختيار فئات مختلفة ومتنوعة للدراسة، مثل نوع المدرسة أو سنوات الخبرة أو الجنس. وقد تمّ توزيع (200) استبانة على مجتمع الدّراسة، وقد تمّ استرجاع (184) استبانة صالحة للتّحليل الإحصائيّ، وتمّ استبعاد (16) استبانة. حيث بلغت نسبة العيّنة من مجتمع الدّراسة 50%.

ويوضّح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة تبعاً لمتغيراتها:

الجدول (1): توزيع أفراد عيّنة الدّراسة تبعًا للمتغيّرات المستقلّة

المتغيّر	المستوى	العدد	النّسبة المئويّة %
الجنس	ذكر	100	54.4
	أنثى	84	45.6
	المجموع	184	100
سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	9	5
	5–10 سنوات	44	24
	10 – 15 سنة	44	24
	15 سنة فأكثر	87	47
	المجموع	184	100
الدّرجة العلميّة	بكالوريوس	101	55
	دراسات عليا	83	45
	المجموع	184	100
التّخصّص العلميّ	علميّ	77	42
	أدبيّ	107	58
	المجموع	184	100
نوع المدرسة	ابتدائيّة	74	40
	إعداديّة	65	35
	ثانويّة	45	25
	المجموع	184	100

يبيّن الجدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة تبعًا لمتغيّراتها المستقلّة، ويظهر في الجدول الأعداد والنّسب المئويّة من النّسبة الكلّيّة للعيّنة. حيث نلاحظ أنّ نسبة الذّكور كانت أعلى من الإناث، وكانت سنوات الخبرة أعلى نسبة للفئة (15 سنة فأكثر)، وكانت الدّرجة العلميّة (البكالوريوس) لدى أفراد العيّنة أعلى من (دراسات عليا)، أمّا التخصّص الأدبيّ فكان أكثر من العلميّ، وكان نوع المدرسة من الأكثر إلى الأقلّ: ابتدائيّة، ثمّ إعداديّة، ثمّ ثانويّة.

3.4 أداة الدّراسة:

قام الباحث بتصميم أداة الدّراسة بعد الاطّلاع على الدّراسات والأدبيّات السّابقة المتعلّقة بإدارة الوقت والفاعلية الذّاتيّة لدى مديري المدارس، مثل دراسة كلّ من (درباس، 2012) و(اليحيويّ، 2012) و(القحطانيّ، 2010).

وقد تكوّنت أداة الدّراسة من ثلاثة أقسام رئيسيّة، وذلك كما يلي:

القسم الأوّل: تضمّن المعلومات الأساسيّة عن المديرين الذين قاموا بتعبئة الاستبانة، وتضمّن المتغيّرات التّالية: الجنس، وسنوات الخبرة، والدّرجة العلميّة، والتّخصّص العلميّ، ونوع المدرسة.

القسم الثّاني: وتكوّن من (49) فقرة تتعلّق بموضوع إدارة الوقت، موزّعة على أربعة محاور، وهي: امتلاك أساليب إدارة الوقت، وفعاليّة إدارة الوقت، وأساليب إدارة الوقت، ومشكلات أساليب إدارة الوقت.

القسم الثّالث: وتكوّن من (44) فقرة تتعلّق بالفاعلية الذّاتيّة لدى المديرين، وموزّعة على ثلاثة محاور، وهي: الفاعليّة المهنيّة، والفاعليّة الشّخصيّة، والفاعليّة الإداريّة.

وتمّت الإجابة على هذه الفقرات تبعًا لسلّم (ليكرت) الخماسي، الذي يبدأ بدرجة (بدرجة كبيرة جدًا) وتُعطى (5) درجات، ثمّ (بدرجة كبيرة) وتعطى (4) درجات، ثمّ (بدرجة متوسطة) وتعطى (3) درجات، و(بدرجة قليلة) وتعطى درجتين، ثمّ (بدرجة قليلة جدًا) وتعطى درجة واحدة.

وقد تمّ الاستعابة بالدّراسات الآتية: (العتيبيّ، 2007) وأبو غزال وعلاونة (2010)، والأقرع (2002). و(الصّوريّ، 2008). و(الأسطل، 2009) في إعداد بعض من فقرات الاستبانة.

3.5 صدق الأداة:

تمّ التّحقّق من صدق الأداة بطريقتين: الصّدق الظّاهريّ والصّدق العامليّ، وذلك كما يلي:

1- الصّدق الظّاهريّ:

تمّ عرض الأداة على مجموعة من المحكّمين، بلغ عددهم (14) من تخصّصات مختلفة (انظر ملحق رقم 1)، وقد أشار بعض المحكّمين بحذف بعض الفقرات، وبعضهم نوّه إلى تغيير صيغ الفقرات لتكون بصورة مباشرة وواضحة، ومنهم من أضاف فقرات جديدة تتناسب وموضوع الدّراسة، ومنهم من عمل على تعديل بعض الفقرات لتتناسب ومجالها. وبعد إبداء جميع هذه الملاحظات، وبناءً عليها قام الباحث بالتّعديلات المطلوبة لتخرج الأداة بصورتها النّهائيّة (انظر الملحق رقم 2).

2- الصّدق العامليّ:

استخدم الباحث منهج صدق التّحليل العامليّ لمعرفة عدد العوامل أو المجالات التي تحتويها أداة الدّراسة، ولهذا الغرض تمّ استخدام التّحليل العامليّ الاستكشافيّ (Exploratory Factor Analysis) بطريقة المكوّنات الأساسيّة (Principles Components Method)، مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس (Varimax Method)، وذلك من خلال تطبيقها على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (45) مديرًا من خارج عيّنة الدّراسة، حيث تمّ إجراء هذا التّحليل على جميع محاور الاستبانة بقسمَيها الثّاني والثّالث: إدارة الوقت والفاعلية الذّاتيّة. وقد أشارت نتائج تحليل الصّدق العامليّ أنّ جميع فقرات المحاور بقسمَي الاستبانة، والبالغ عددها (93) بواقع (49) فقرة لإدارة الوقت موزّعة على أربعة مجالات، و(44) فقرة للكفاءة الذّاتيّة موزّعة على ثلاث مجالات، قد حصلت على تشعبّات أعلى من القيمة الإحصائيّة المتعارف عليها (0.3)، وهذا يعني أنّ جميع فقرات الاستبانة صالحة لقياس ما صمّمت لقياسه، والملحق رقم (3) يوضّح نتائج التّحليل العامليّ والمجالات المستخلصة من مصفوف الارتباطات. وبعد إجراء التّحليل العامليّ لقسمَي الاستبانة على جميع مجالاتها والمجالات المستخلصة من مصفوفة الارتباط،

أصبحت أداة الدّراسة بصورتها النّهائيّة مكوّنة من (93) فقرة موزّعة على (7) مجالات كما هو موضّح في الجدول رقم (2)

الجدول (2) : مجالات الدّراسة وعدد فقرات كلّ مجال بعد إجراء الصّدق العامليّ

	المجال	عدد الفقرات
القسم الأوّل: إدارة الوقت	الأوّل: امتلاك أساليب إدارة الوقت.	14
	الثّاني: فعاليّة إدارة الوقت.	15
	الثّالث: أساليب إدارة الوقت.	10
	الرّابع: مشكلات أساليب إدارة الوقت.	10
القسم الثّاني: الفاعلية الذّاتيّة	الأوّل: الفاعليّة المهنيّة.	12
	الثّاني: الفاعليّة الشخصيّة.	14
	الثّالث: الفاعليّة الإداريّة.	18

كذلك قام الباحث بحساب التحليل العاملي لمجالات الدراسة، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3): التحليل العاملي لمجالات الدراسة

	المجال	الجذر الكامن	التباين المفسر	العامل
القسم الأوّل: إدارة الوقت	الأوّل: امتلاك أساليب إدارة الوقت.	4.907	8.996	0.781
	الثّاني: فعاليّة إدارة الوقت.	4.391	7.470	0.645
	الثّالث: أساليب إدارة الوقت.	7.027	17.449	0.773
	الرّابع: مشكلات أساليب إدارة الوقت.	6.923	12.737	0.800
القسم الثّاني: الفاعلية الذّاتيّة	الأوّل: الفاعليّة المهنيّة.	7.056	18.847	0.612
	الثّاني: الفاعليّة الشخصيّة.	5.059	13.177	0.356
	الثّالث: الفاعليّة الإداريّة.	4.463	14.638	0.643

كما قام الباحث بحساب صدق البناء للأداة من خلال حسال معامل الارتباط بين مجالات الأداة والدرجة الكلية، والجدول رقم (4) يوضّح ذلك:

جدول (4): معامل ارتباط بيرسون لفحص دلات الارتباط بين مجالات الأداة ودرجتها الكلية

مجالات الدّراسة		معامل ارتباط بيرسون	الدّلالة الإحصائيّة
البعد الأوّل:	امتلاك أساليب إدارة الوقت.	0.754**	0.000
البعد الثّاني:	فعاليّة إدارة الوقت.	0.571**	0.003
البعد الثّالث:	أساليب إدارة الوقت.	0.349	0.74
البعد الرّابع:	مشكلات أساليب إدارة الوقت.	0.924**	0.000
الدّرجة الكلّية لأبعاد إدارة الوقت		**0.798****	**0.000**
البعد الأوّل:	الفاعليّة المهنيّة.	0.523**	0.006
البعد الثّاني:	الفاعليّة الشّخصيّة.	0.725**	0.000
البعد الثّالث:	الفاعليّة الإداريّة.	0.525**	0.006
الدّرجة الكلّيّة لأبعاد الفاعلية الذّاتيّة		**0.707****	**0.000**

يظهر الجدول السابق وجود علاقة إيجابية ارتباطية بين مجالات استخدام أساليب إدارة الوقت ودرجتها الكلية، ومجالات الفاعلية الذاتية ودرجتها الكلية.

3.6 ثبات الأداة:

قام الباحث من التّحقّق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت وأبعادها، وحساب ثبات الدّرجة الكلّيّة للكفاءة الذّاتيّة وأبعادها، حيث بلغت قيمة معادلة الثّبات كرونباخ الفا للدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت في الاختبار القبليّ **0.946**، وهي قيمة عالية جدًّا لمعامل الثّبات إلّا أنّها انخفضت لتصل إلى **0.740** في الاختبار البعديّ، ويلاحظ من الجدول السّابق أنّ الانخفاض في قيمة معامل كرونباخ ألفا ناتج عن البعد الثّاني (فعاليّة إدارة الوقت). أمّا في مجال الفاعلية الذّاتيّة فقد بلغت قيمة معادلة الثّبات كرونباخ الفا للدّرجة الكلّيّة للكفاء

الذّاتيّة في الاختبار القبليّ **0.995**، وهي قيمة عالية جدًّا لمعامل الثّبات إلّا أنّها انخفضت لتصل إلى **0.944** في الاختبار البعديّ، وهذه النّتيجة تشير إلى تمتّع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدّراسة، كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5) : معامل كرونباخ ألفا للاختبارين القبليّ والبعديّ لأداة الدّراسة

أبعاد الدّراسة		الاختبار القبليّ
		معامل كرونباخ ألفا
البعد الأوّل:	امتلاك أساليب إدارة الوقت	0.946
البعد الثّاني:	فعاليّة إدارة الوقت	0.927
البعد الثّالث:	أساليب إدارة الوقت	0.879
البعد الرّابع:	مشكلات أساليب إدارة الوقت	0.924
الدّرجة الكلّيّة لأبعاد إدارة الوقت		**0.946**
البعد الأوّل:	الفاعليّة المهنيّة	0.949
البعد الثّاني:	الفاعليّة الشّخصيّة	0.903
البعد الثّالث:	الفاعليّة الإداريّة	0.917
الدّرجة الكلّيّة لأبعاد الفاعلية الذّاتيّة		**0.995**

3.7 إجراءات الدّراسة:

بعد التّأكّد من صدق أداة الدّراسة وثباتها، تمّ إعداد أداة الدّراسة بصورتها النّهائيّة، وبعدها تمّ تحديد عيّنة الدّراسة، وقام الباحث بالحصول على كتب من شأنها تسهيل المهمّة ليسهل عليه توزيع أداة الدّراسة على مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها، تمّ توزيع أداة الدّراسة على العيّنة، وبعد إعادة الاستبانات المعبّئة والتّأكّد من صلاحيّتها للتّحليل، تمّ إدخال الاستبانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائيًّا بواسطة برنامج الرّزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، وتفريغ إجابات أفراد العيّنة، ومن ثمّ تمّ استخراج النّتائج وتحليلها في الفصل الرّابع من هذه

الدّراسة، ومناقشتها في الفصل الخامس، ومقارنة النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة مع نتائج الدّراسات السّابقة، والخروج بالتّوصيات المناسبة بناء على النّتائج.

3.8 تصميم الدّراسة:

تضمّنت الدّراسة المتغيّرات التّالية:

1- المتغيّرات المستقلّة:

- الجنس: وله مستويان: ذكر وأنثى.
- سنوات الخبرة: ولها مستويات فئات: أقلّ من 5 سنوات، و5-10 سنوات، و11-15 سنة، وأكثر من 15 سنة.
- الدّرجة العلميّة: ولها مستويان: بكالوريوس ودراسات عليا.
- التّخصّص العلميّ: وله ثلاث مستويات: علميّ، أدبيّ، غير ذلك.
- نوع المدرسة: ولها ثلاث مستويات: ابتدائيّة، إعداديّة، ثانويّة.

2- المتغيّر التّابع:

ويتمثّل في استجابات مديري مدراس محافظة القدس على مجالات الدّراسة، والمتعلّقة بدرجة استخدام أساليب إدارة الوقت ودرجة الفاعلية الذّاتيّة لديهم، وذلك من وجهة نظرهم.

3.9 المعالجة الإحصائيّة:

بعد تفريغ إجابات أفراد عيّنة الدّراسة جرى ترميزها وإعطاؤها أرقامًا ليسهل إدخالها إلى الحاسوب، ومعالجتها بواسطة برنامج الرّزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، حيث اعتمد الباحث في معالجة البيانات على المعالجات والاختبارات التّالية:

1- معادلة ألفا – كرونباخ (Chrombach's Alpha) لحساب الاتّساق الدّاخليّ بين الفقرات.

2- التّكرارات والنّسب المئويّة، والمتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة.

3- اختبار (ت) لعيّنة واحدة (One Sample T-test) لاختبار الفرضيّات المتعلّقة بمتغيّرَي الجنس والدّرجة العلميّة.

4- اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين (Independent T-test) لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّرات الدّراسة.

5- تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّرات الدّراسة.

6- اختبار معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لفحص العلاقة بين إدارة الوقت والفاعلية الذّاتيّة لدى المديرين.

7- اختبار شيفيه (SCheff) لمعرفة دلالة الفروق لصالح أيّ فئة من فئات الدّراسة.

8- التحليل العاملي للتحقق من العوامل التي تتكون منها الأداة وتشبعات الفقرات عليها.

الفصل الرّابع

عرض نتائج الدّراسة

- عرض نتائج أسئلة الدّراسة
- عرض نتائج فرضيّات الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعلية الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها من وجهة المديرين أنفسهم، إضافة للتّعرّف على الفروقات في الفاعلية الذّاتيّة تبعًا لمتغيّرات الدّراسة. وفيما يلي عرضًا لنتائج الدّراسة وفقًا لتسلسل أسئلتها وفرضيّاتها.

4.1 عرض نتائج أسئلة الدّراسة:

عرض نتائج السّؤال الرّئيسيّ للدّراسة:

والذي نصّه: ما درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؟

وللإجابة هذا السؤال تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول رقم (7)، حيث بلغ 0.330، أي وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين متغيّر أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها، بحيث كلّما زادت درجة أساليب إدارة الوقت، زادت درجة الفاعليّة الذّاتيّة لديهم، والعكس صحيح.

للإجابة على هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات الدّراسة (الفاعلية الذّاتيّة، وإدارة الوقت)، وجميع محاورها السّبعة الواردة في الاستبانة، واعتمد الباحث في هذه الدّراسة المقياس الآتي لمعرفة العلاقة بين استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعلية الذّاتيّة لدى المديرين، وهذه الدّرجات كما يلي:

قيمة المتوسّط الحسابيّ	الدّرجة
4.21	عالية جدًّا
4.20 – 3.41	عالية
3.40 –2.61	متوسّطة
2.60 – 1.81	منخفضة
أقلّ من 1.81	منخفضة جدًّا (عليان، 2012)

والنّتائج في الجدول (6) توضّح المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، ودرجة الموافقة، حول العلاقة بين استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعلية الذّاتيّة لمحاور الدّراسة.

جدول (6): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، ودرجة الموافقة، حول استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة، لدى المديري مدارس محافظة القدس وضواحيها

الأبعاد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة
المحور الأوّل: أساليب إدارة الوقت			
البعد الأوّل: امتلاك أساليب إدارة الوقت	4.34	.000	عالية جدًّا
البعد الثّاني: فعاليّة إدارة الوقت	4.25	.882	عالية جدًّا
البعد الثّالث: أساليب إدارة الوقت	4.42	.000	عالية جدًّا
البعد الرّابع: مشكلات أساليب إدارة الوقت	3.18	.000	متوسّطة
الدّرجة الكلّيّة للمحور الأوّل	**4.08**	**.000**	**عالية**
المحور الثّاني: الفاعلية الذّاتيّة			
البعد الأوّل: الفاعليّة المهنيّة	4.37	.000	عالية جدًّا
البعد الثّاني: الفاعليّة الشّخصيّة	4.36	.000	عالية جدًّا
البعد الثّالث: الفاعليّة الإداريّة	4.30	.007	عالية جدًّا
الدّرجة الكلّيّة للمحور الثّاني	**4.34**	**.000**	**عالية جدًّا**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (6) أنّ الدّرجة الكلّيّة للمحور الأوّل المتعلّق بأساليب إدارة الوقت كانت عالية، وبلغ المتوسّط الحسابيّ له (4.08)، أمّا الدّرجة الكلّيّة للمحور الثّاني فكانت عالية جدًّا، وبلغ متوسّطها الحسابيّ (4.43). أي أنّه كلّما زاد استخدام المديرين لأساليب إدارة الوقت، زادت لديهم الفاعلية الذّاتيّة.

كذلك جاءت جميع درجات أبعاد الدّراسة عالية جدًّا، ما عدا البعد الرّابع من المحور الأوّل المتعلق ببعد مشكلات أساليب إدارة الوقت، فجاء بدرجة متوسّطة، وكان أقلّ متوسّط حسابيّ. أمّا أعلى متوسّط حسابيّ، فكان لبعد (أساليب إدارة الوقت) في المحور الأوّل، وكان (4.42) وبدرجة عالية جدًّا.

عرض نتائج الأسئلة الفرعيّة:

السّؤال الفرعيّ الأوّل: والذي نصّه: ما درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؟

جاءت درجة استخدام أساليب إدارة الوقت عالية، وكان المتوسّط للدّرجة الكلّيّة لمحور (أساليب إدارة الوقت) بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.08)، وهذا يدلّ على أنّ المديرين في مدارس محافظة القدس يمتلكون الأساليب اللّازمة لإدارة الوقت ويجيدون استخدامها. حيث كانت درجة ثلاثة أبعاد من أربعة عالية جدًّا، وكان ترتيبها من الأعلى إلى الأقلّ كما يلي: أساليب إدارة الوقت، بمتوسّط حسابيّ (4.42)، ثمّ امتلاك أساليب إدارة الوقت بمتوسّط حسابيّ (4.43)، ثمّ فعاليّة إدارة الوقت بمتوسّط حسابيّ (4.25)، وأخيرًا مشكلات أساليب إدارة الوقت بمتوسّط حسابيّ (3.18)، كما هو واضح في الجدول رقم (5).

السّؤال الفرعيّ الثّاني: والذي نصّه: ما درجة الفاعليّة الذّاتيّة لمديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؟

يظهر من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (6) أنّ الدرجة الكلّيّة للمحور الثّاني (الفاعلية الذاتية) عالية جدًّا، حيث كانت بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.34)، كذلك كانت درجات جميع الأبعاد لهذا المحور عالية جدًّا، وكانت على التّرتيب من الأعلى إلى الأقلّ كما يلي: الفاعليّة المهنيّة وبمتوسّط حسابيّ (4.37)، ثمّ الفاعليّة الشّخصيّة وبمتوسّط حسابيّ (4.36)، ثمّ الفاعليّة الإداريّة (4.30) بمتوسّط حسابيّ (4.30).

السّؤال الفرعيّ الثّالث: والذي نصّه: هل تختلف متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري محافظة القدس باختلاف متغيّرات الدّراسة: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ، والتّخصّص العلميّ، ونوع المدرسة؟

وللإجابة على هذا السّؤال، تمّ تحويله إلى الفرضيّات الآتية:

4.2 عرض نتائج الفرضيّات:

عرض نتائج الفرضيّة الأولى:

والتي نصّها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.

قام الباحث باختبار الفرضيّة باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، والجدول (7) يوضّح ذلك.

جدول (7): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفحص العلاقة بين الفاعليّة الذّاتيّة ودرجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.

المتغيّرات	العدد	قيمة (ر)	مستوى الدّلالة
أساليب إدارة الوقت* الفاعليّة الذّاتيّة	184	0.330**	0.000

** دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يتّضح من خلال الجدول (7) وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين متغيّر أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها، بحيث كلّما زادت درجة أساليب إدارة الوقت، زادت درجة الفاعليّة الذّاتيّة لديهم، والعكس صحيح.

عرض نتائج الفرضيّة الثّانية:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الجنس.

قام الباحث باختبار الفرضيّة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، ونتائج الجدول (8) تبيّن ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين لفحص دلالة الفروق في متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الجنس.

المجال	ذكر (ن= 100)		أنثى (ن= 84)		قيمة (ت)	مستوى الدّلالة
	المتوسّط	الانحراف	المتوسّط	الانحراف		
امتلاك أساليب إدارة الوقت	4.32	0.49	4.37	0.43	-0.751	0.454
فعاليّة إدارة الوقت	4.18	0.53	4.24	0.61	-0.809	0.420
أساليب إدارة الوقت	4.42	0.38	4.42	0.68	0.090	0.928
مشكلات أساليب إدارة الوقت	2.98	0.82	3.42	1.00	-3.253	*0.001
الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت	**4.02**	**0.41**	**4.15**	**0.47**	**-1.918**	***0.057**

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)، ودرجات الحريّة (182).

يتّضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الجنس في مجال مشكلات أساليب إدارة الوقت، وكذلك الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، ولصالح الإناث. بينما لم توجد فروق في كلّ من مجال امتلاك أساليب إدارة الوقت، وفعاليّة إدارة الوقت، وأساليب إدارة الوقت.

عرض نتائج الفرضيّة الثّالثة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

لفحص الفرضيّة، قد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (9).

الجدول (9): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لدرجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
امتلاك أساليب إدارة الوقت	أقلّ من 5 سنوات	9	3.96	0.28
	من 5–10 سنوات	44	4.19	0.49
	من 11–15 سنة	44	4.49	0.40
	أكثر من 15 سنة	87	4.38	0.46
فعاليّة إدارة الوقت	أقلّ من 5 سنوات	9	3.74	0.58
	من 5–10 سنوات	44	4.05	0.66
	من 11–15 سنة	44	4.41	0.46
	أكثر من 15 سنة	87	4.23	0.51
أساليب إدارة الوقت	أقلّ من 5 سنوات	9	3.98	0.48
	من 5–10 سنوات	44	4.23	0.81
	من 11–15 سنة	44	4.58	0.35
	أكثر من 15 سنة	87	4.48	0.38
مشكلات أساليب إدارة الوقت	أقلّ من 5 سنوات	9	2.64	0.45
	من 5–10 سنوات	44	3.33	0.94
	من 11–15 سنة	44	3.50	1.03
	أكثر من 15 سنة	87	3.00	0.85
الدّرجة الكلّيّة لأساليب إدارة الوقت	**أقلّ من 5 سنوات**	**9**	**3.63**	**0.28**
	من 5–10 سنوات	**44**	**3.98**	**0.50**
	من 11–15 سنة	**44**	**4.28**	**0.42**
	أكثر من 15 سنة	**87**	**4.07**	**0.38**

يشير الجدول (9) وجود فروق ظاهرة في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام أساليب إدارة الوقت، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول (10): نتائج تحليل التّباين الأحاديّ، لفحص دلالة الفروق بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة F	مستوى الدّلالة
امتلاك أساليب إدارة الوقت	بين المجموعات	3.240	3	1.080	5.456	*0.001
	داخل المجموعات	35.626	180	0.198		
	المجموع	38.865	183			
فعاليّة إدارة الوقت	بين المجموعات	4.959	3	1.653	5.593	*0.001
	داخل المجموعات	53.199	180	0.296		
	المجموع	58.157	183			
أساليب إدارة الوقت	بين المجموعات	4.936	3	1.645	6.191	*0.001
	داخل المجموعات	47.834	180	0.266		
	المجموع	52.770	183			
مشكلات أساليب إدارة الوقت	بين المجموعات	10.967	3	3.656	4.470	*0.005
	داخل المجموعات	147.214	180	0.818		
	المجموع	158.182	183			
الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت	**بين المجموعات**	**4.075**	**3**	**1.358**	**7.766**	***0.000**
	داخل المجموعات	**31.481**	**180**	**0.175**		
	المجموع	**35.556**	**183**			

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يتّضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، وللتّعرّف على مصدر الفروق، استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة، والجداول (11 – 15) توضّح نتائج المقارنة البعديّة.

جدول (11): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات امتلاك أساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	أقلّ من 5	من 5-10	من 11-15	أكثر من 15
أقلّ من 5		-0.202	*-0.501	-0.395
من 5-10			*-0298	-0.192
من 11-15				0.105
أكثر من 15				

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يشير الجدول (11) إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في امتلاك أساليب إدارة الوقت بين من لهم سنوات خبرة أقلّ من 5 سنوات، ومن لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة، ولصالح من لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة.
- وجود فروق بين من لهم سنوات خبرة من 5-10 سنوات، ومن لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة، ولصالح من لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة.

جدول (12): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات فعاليّة أساليب الوقت، وفق متغيّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	أقلّ من 5	من 5-10	من 11-15	أكثر من 15
أقلّ من 5		-0.307	*-0.671	-0.489
من 5-10			*-0.363	-0.181
من 11-15				-0.182
أكثر من 15				

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يشير الجدول (12) إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فعاليّة أساليب الوقت بين من لهم سنوات خبرة أقلّ من 5 سنوات، ومن لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة، ولصالح من لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة.

- وجود فروق بين من لهم سنوات خبرة من 5-10 سنوات، ومن لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة، ولصالح من لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة.

جدول (13): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات أساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	أقلّ من 5	من 5-10	من 11-15	أكثر من 15
أقلّ من 5		-0.247	*-0.606	-0.502
من 5-10			*-0.359	-0.255
من 11-15				0.103
أكثر من 15				

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يشير الجدول (13) إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في أساليب إدارة الوقت بين من لهم سنوات خبرة أقلّ من 5 سنوات، ومن لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة، ولصالح من لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة.
- وجود فروق بين من لهم سنوات خبرة من 5-10 سنوات، ومن لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة، ولصالح من لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة.

جدول (14): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات مشكلات أساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	أقلّ من 5	من 5-10	من 11-15	أكثر من 15
أقلّ من 5		-0.680	-0.857	-0.353
من 5-10			-0.177	0.327
من 11-15				*0.504
أكثر من 15				

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يشير الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مشكلات أساليب إدارة الوقت بين من لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة، ومن لهم سنوات خبرة أكثر من 15 سنة، ولصالح من لهم خبرة من 11-15 سنة.

جدول (15): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات الدّرجة الكلّيّة لأساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	أقلّ من 5	من 5-10	من 11-15	أكثر من 15
أقلّ من 5		-0.342	*-0.648	*-0.438
من 5-10			*-0.306	-0.095
من 11-15				0.210
أكثر من 15				

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يشير الجدول (15) إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الدّرجة الكلّيّة لأساليب إدارة الوقت بين من لهم سنوات خبرة أقلّ من 5 سنوات، ومن لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة، ولصالح من لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الدّرجة الكلّيّة لأساليب إدارة الوقت بين من لهم سنوات خبرة أقلّ من 5 سنوات، ومن لهم سنوات خبرة اكثر من 15 سنة، ولصالح من لهم سنوات خبرة اكثر من 15 سنة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الدّرجة الكلّيّة لأساليب إدارة الوقت بين من لهم سنوات خبرة من 5-10 سنوات، ومن لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة، ولصالح من لهم سنوات خبرة من 11-15 سنة.

عرض نتائج الفرضيّة الرّابعة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة.

قام الباحث باختبار الفرضيّة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، ونتائج الجدول (16) تبيّن ذلك.

جدول (16): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين لفحص دلالة الفروق في متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة.

المجال	بكالوريوس (ن= 101)		ماجستير (ن= 83)		قيمة (ت)	مستوى الدّلالة
	المتوسّط	الانحراف	المتوسّط	الانحراف		
امتلاك أساليب إدارة الوقت	4.37	0.44	4.31	0.49	0.846	0.399
فعاليّة إدارة الوقت	4.23	0.59	4.18	0.53	0.606	0.545
أساليب إدارة الوقت	4.39	0.61	4.46	0.42	-0.959	0.339
مشكلات أساليب إدارة الوقت	3.54	0.93	2.75	0.73	6.464	*0.000
الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت	**4.16**	**0.47**	**3.98**	**0.38**	**2.828**	***0.005**

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)، ودرجات الحريّة (182).

يتّضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة في مجال مشكلات أساليب إدارة الوقت، وكذلك الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، ولصالح حملة شهادة البكالوريوس. بينما لم توجد فروق في كلّ من مجال امتلاك أساليب إدارة الوقت، وفعاليّة إدارة الوقت، وأساليب إدارة الوقت.

عرض نتائج الفرضيّة الخامسة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.

لفحص الفرضيّة، قد استخدم الباحث تحليل التّباين الأحاديّ (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (17 و18) تبيّن ذلك.

الجدول (17): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
امتلاك أساليب إدارة الوقت	ابتدائيّة	74	4.42	0.41
	إعداديّة	64	4.21	0.52
	ثانويّة	45	4.38	0.45
فعاليّة إدارة الوقت	ابتدائيّة	74	4.37	0.51
	إعداديّة	64	3.98	0.57
	ثانويّة	45	4.23	0.56
أساليب إدارة الوقت	ابتدائيّة	74	4.56	0.39
	إعداديّة	64	4.25	0.69
	ثانويّة	45	4.43	0.44
مشكلات أساليب إدارة الوقت	ابتدائيّة	74	3.20	1.03
	إعداديّة	64	3.11	0.77
	ثانويّة	45	3.25	0.99
الدّرجة الكلّيّة لأساليب إدارة الوقت	**ابتدائيّة**	**74**	**4.18**	**0.43**
	إعداديّة	**64**	**3.93**	**0.42**
	ثانويّة	**45**	**4.12**	**0.45**

يشير الجدول (17) إلى المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ للمدارس الابتدائيّة (4.18) بانحراف معياريّ (0.43)،

وبلغ متوسّط المدارس الإعداديّة (3.93) بانحراف معياريّ (0.42)، وبلغ متوسّط المدارس الثّانويّة (4.12) بانحراف معياريّ (0.45).

جدول (18): نتائج تحليل التّباين الأحاديّ، لفحص دلالة الفروق بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة F	مستوى الدّلالة
امتلاك أساليب إدارة الوقت	بين المجموعات	1.394	2	0.697	3.379	*0.036
	داخل المجموعات	37.128	180	0.206		
	المجموع	38.522	182			
فعاليّة إدارة الوقت	بين المجموعات	5.315	2	2.658	9.101	*0.000
	داخل المجموعات	52.563	180	0.292		
	المجموع	57.878	182			
أساليب إدارة الوقت	بين المجموعات	3.344	2	1.672	6.107	*0.003
	داخل المجموعات	49.280	180	0.274		
	المجموع	52.624	182			
مشكلات أساليب إدارة الوقت	بين المجموعات	0.524	2	0.262	0.300	0.742
	داخل المجموعات	157.579	180	0.875		
	المجموع	158.103	182			
الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت	**بين المجموعات**	**2.332**	**2**	**1.166**	**6.341**	***0.002**
	داخل المجموعات	**33.101**	**180**	**0.184**		
	المجموع	**35.433**	**182**			

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يتّضح من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة استخدام أساليب الوقت، لدى مديري محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة في

مجال مشكلات أساليب إدارة الوقت. في حين يتّضح من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة في كلّ من مجال امتلاك أساليب إدارة الوقت، وفعاليّة إدارة الوقت، وأساليب إدارة الوقت، والدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، وللتّعرّف على مصدر الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة، والجداول (19 - 22) توضّح نتائج المقارنة البعديّة.

جدول (19): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات امتلاك أساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر نوع المدرسة.

نوع المدرسة	ابتدائيّة	إعداديّة	ثانويّة
ابتدائيّة		*0.193	0.033
إعداديّة			-0.160
ثانويّة			

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يشير الجدول (19) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في امتلاك أساليب إدارة الوقت بين المدارس الابتدائيّة والمدارس الإعداديّة، ولصالح المدارس الابتدائيّة.

جدول (20): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات فعاليّة إدارة الوقت، وفق متغيّر نوع المدرسة.

نوع المدرسة	ابتدائيّة	إعداديّة	ثانويّة
ابتدائيّة		*0.344	0.140
إعداديّة			-0.250
ثانويّة			

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يشير الجدول (20) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فعاليّة إدارة الوقت بين المدارس الابتدائيّة والمدارس الإعداديّة، ولصالح المدارس الابتدائيّة.

جدول (21): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات أساليب إدارة الوقت، وفق متغيّر نوع المدرسة.

نوع المدرسة	ابتدائيّة	إعداديّة	ثانويّة
ابتدائيّة		*0.311	0.123
إعداديّة			-0.188
ثانويّة			

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يشير الجدول (21) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في أساليب إدارة الوقت بين المدارس الابتدائيّة والمدارس الإعداديّة، ولصالح المدارس الابتدائيّة.

جدول (22): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعديّة بين متوسّطات الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، وفق متغيّر نوع المدرسة.

نوع المدرسة	ابتدائيّة	إعداديّة	ثانويّة
ابتدائيّة		*0.255	0.066
إعداديّة			-0.188
ثانويّة			

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)

يشير الجدول (22) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت بين المدارس الابتدائيّة والمدارس الإعداديّة، ولصالح المدارس الابتدائيّة.

عرض نتائج الفرضيّة السّادسة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.

قام الباحث باختبار الفرضيّة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، ونتائج الجدول (23) تبيّن ذلك.

جدول (23): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين لفحص دلالة الفروق في متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.

المجال	علميّ (ن= 77)		أدبيّ (ن= 107)		قيمة (ت)	مستوى الدّلالة
	المتوسّط	الانحراف	المتوسّط	الانحراف		
امتلاك أساليب إدارة الوقت	4.26	0.45	4.40	0.47	-2.059	*0.041
فعاليّة إدارة الوقت	4.14	0.52	4.25	0.59	-1.348	0.179
أساليب إدارة الوقت	4.40	0.43	4.43	0.60	-0.418	0.676
مشكلات أساليب إدارة الوقت	3.04	0.87	3.28	0.96	-1.709	0.089
الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت	4.00	0.43	4.13	0.45	-1.978	*0.049

* دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05)، ودرجات الحريّة (182).

يتّضح من الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة في مجال امتلاك أساليب إدارة الوقت، وكذلك الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، ولصالح حملة التّخصّصات الأدبيّة. بينما لم توجد فروق في كلّ من مجال فعاليّة إدارة الوقت، وأساليب إدارة الوقت.

نتائج الفرضيّة السّابعة

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الجنس.

قام الباحث باختبار الفرضيّة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين ونتائج الجدول (24) تبيّن ذلك.

جدول (24): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين لفحص دلالة الفروق في متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الجنس.

المجال	ذكر (ن= 100)		أنثى (ن= 84)		قيمة (ت)	مستوى الدّلالة
	المتوسّط	الانحراف	المتوسّط	الانحراف		
الفاعليّة المهنيّة	4.37	0.45	4.40	0.69	-0.354	0.724
الفاعليّة الشّخصيّة	4.42	0.40	4.28	0.73	1.694	0.092
الفاعليّة الإداريّة	4.31	0.39	4.30	0.66	0.050	0.960
الدّرجة الكلّيّة للفاعليّة الذّاتيّة	**4.36**	**0.36**	**4.32**	**0.55**	**0.564**	**0.574**

يتّضح من الجدول (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الجنس.

نتائج الفرضيّة الثّامنة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

قام الباحث باستخدام تحليل التّباين الأحاديّ (one-way ANOVA)، لفحص الفرضيّة، ونتائج الجدولين (25 و26) تبيّن ذلك.

الجدول (25): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الفاعليّة المهنيّة	أقلّ من 5 سنوات	9	4.19	0.63
	من 5–10 سنوات	44	4.31	0.46
	من 11–15 سنة	44	4.45	0.47
	أكثر من 15 سنة	87	4.38	0.65
الفاعليّة الشّخصيّة	أقلّ من 5 سنوات	9	3.79	0.55
	من 5–10 سنوات	44	4.07	0.58
	من 11–15 سنة	44	4.39	0.46
	أكثر من 15 سنة	87	4.25	0.50
الفاعليّة الإداريّة	أقلّ من 5 سنوات	9	4.17	0.56
	من 5–10 سنوات	44	4.23	0.40
	من 11–15 سنة	44	4.40	0.40
	أكثر من 15 سنة	87	4.31	0.64
الدّرجة الكلّيّة للكفاءة الذّاتيّة	**أقلّ من 5 سنوات**	**9**	**4.22**	**0.50**
	من 5–10 سنوات	**44**	**4.29**	**0.34**
	من 11–15 سنة	**44**	**4.41**	**0.41**
	أكثر من 15 سنة	**87**	**4.35**	**0.51**

يشير الجدول (25) إلى المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للمديرين الذين لديهم سنوات خبرة أقلّ من 5 سنوات (4.22) بانحراف معياريّ

(0.50)، وبلغ المتوسّط الحسابيّ للمديرين الذين لديهم سنوات خبرة من 5-10 سنوات (4.29) بانحراف معياريّ (0.34)، وبلغ المتوسّط الحسابيّ للمديرين الذين لديهم سنوات خبرة من 11-15 سنة (4.41) بانحراف معياريّ (0.41)، وبلغ المتوسّط الحسابيّ للمديرين الذين لديهم سنوات خبرة أكثر من 15 سنة (4.35) بانحراف معياريّ (0.51).

جدول (26): نتائج تحليل التّباين الأحاديّ، لفحص دلالة الفروق بين متوسّطات درجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة F	مستوى الدّلالة
الفاعليّة المهنيّة	بين المجموعات	0.677	3	0.226	0.680	0.565
	داخل المجموعات	59.720	180	0.332		
	المجموع	60.397	183			
الفاعليّة الشّخصيّة	بين المجموعات	0.066	3	0.022	0.065	0.978
	داخل المجموعات	61.127	180	0.340		
	المجموع	61.193	183			
الفاعليّة الإداريّة	بين المجموعات	0.844	3	0.281	0.991	0.398
	داخل المجموعات	51.082	180	0.284		
	المجموع	51.926	183			
الدّرجة الكلّيّة للفاعليّة الذّاتيّة	**بين المجموعات**	**0.461**	**3**	**0.154**	**0.741**	**0.529**
	داخل المجموعات	**37.332**	**180**	**0.207**		
	المجموع	**37.793**	**183**			

يتّضح من الجدول (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

عرض نتائج الفرضيّة التّاسعة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

قام الباحث باختبار الفرضيّة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، ونتائج الجدول (27) تبيّن ذلك.

جدول (27): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين لفحص دلالة الفروق في متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة.

المجال	بكالوريوس (ن= 101)		ماجستير (ن= 83)		قيمة (ت)	مستوى الدّلالة
	المتوسّط	الانحراف	المتوسّط	الانحراف		
الفاعليّة المهنيّة	4.37	0.66	4.39	0.46	-0.238	0.812
الفاعليّة الشّخصيّة	4.31	0.68	4.41	0.43	-1.113	0.267
الفاعليّة الإداريّة	4.31	0.61	4.31	0.43	0.013	0.990
الدّرجة الكلّيّة للفاعليّة الذّاتيّة	**4.33**	**0.50**	**4.36**	**0.39**	**-0.525**	**0.600**

درجات الحريّة (182).

يتّضح من الجدول (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة.

عرض نتائج الفرضيّة العاشرة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.

قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحاديّ (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيّة، ونتائج الجدولين (28 و29) تبيّن ذلك.

الجدول (28): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الفاعليّة المهنيّة	ابتدائيّة	74	4.48	0.43
	إعداديّة	64	4.28	0.73
	ثانويّة	45	4.31	0.48
الفاعليّة الشّخصيّة	ابتدائيّة	74	4.37	0.50
	إعداديّة	64	4.02	0.51
	ثانويّة	45	4.24	0.53
الفاعليّة الإداريّة	ابتدائيّة	74	4.35	0.66
	إعداديّة	64	4.28	0.44
	ثانويّة	45	4.27	0.42
الدّرجة الكلّيّة للكفاءة الذّاتيّة	**ابتدائيّة**	**74**	**4.42**	**0.44**
	إعداديّة	**64**	**4.29**	**0.49**
	ثانويّة	**45**	**4.27**	**0.41**

يشير الجدول (28) إلى المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للمدارس الابتدائيّة (4.42) بانحراف معياريّ (0.44)، وبلغ المتوسّط الحسابيّ للمدارس الإعداديّة (4.29) بانحراف معياريّ (0.49)، وبلغ المتوسّط الحسابيّ للمدارس الثّانويّة (4.27) بانحراف معياريّ (0.41).

جدول (29): نتائج تحليل التّباين الأحاديّ، لفحص دلالة الفروق بين متوسّطات درجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة

المجالات	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّيّة	متوسّط المربّعات	قيمة F	مستوى الدّلالة
الفاعليّة المهنيّة	بين المجموعات	1.53	2	0.765	2.351	0.098
	داخل المجموعات	58.578	180	0.325		
	المجموع	60.108	182			
الفاعليّة الشّخصيّة	بين المجموعات	1.657	2	0.829	2.51	0.084
	داخل المجموعات	59.407	180	0.33		
	المجموع	61.064	182			
الفاعليّة الإداريّة	بين المجموعات	0.28	2	0.14	0.489	0.614
	داخل المجموعات	51.472	180	0.286		
	المجموع	51.752	182			
الدّرجة الكلّيّة للفاعليّة الذّاتيّة	**بين المجموعات**	**0.906**	**2**	**0.453**	**2.222**	**0.111**
	داخل المجموعات	**36.701**	**180**	**0.204**		
	المجموع	**37.607**	**182**			

يتّضح من الجدول (29) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.

عرض نتائج الفرضيّة الحادية عشرة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسّطات درجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.

قام الباحث باختبار الفرضيّة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين، ونتائج الجدول (30) تبيّن ذلك.

جدول (30): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين لفحص دلالة الفروق في متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.

المجال	علميّ (ن= 77)		أدبيّ (ن= 107)		قيمة (ت)	مستوى الدّلالة
	المتوسّط	الانحراف	المتوسّط	الانحراف		
الفاعليّة المهنيّة	4.29	0.67	4.43	0.48	-1.698	0.091
الفاعليّة الشّخصيّة	4.16	0.50	4.27	0.55	-1.377	0.170
الفاعليّة الإداريّة	4.29	0.44	4.32	0.59	-0.338	0.736
الدّرجة الكلّيّة للكفاءة الذّاتيّة	4.29	0.48	4.38	0.43	-1.236	0.218

يتّضح من الجدول (29) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

يتضمّن هذا الفصل مناقشة النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها، من خلال التّحليل الإحصائيّ لأسئلة الدّراسة وفرضيّاتها، إضافة إلى توصيات الباحث بناء على نتائج هذه الدّراسة.

5.1 مناقشة نتائج أسئلة الدّراسة:

مناقشة نتائج السّؤال الرّئيسيّ:

والذي نصّه: هل هناك علاقة بين درجة استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديرين مدارس محافظة القدس وضواحيها؟

أظهرت النّتائج أنّ الدّرجة الكلّيّة للمحور الأوّل المتعلّق بأساليب إدارة الوقت كانت عالية، وبلغ المتوسّط الحسابيّ له (4.08)، وكذلك الدّرجة الكلّيّة للمحور الثّاني كانت عالية جدًّا، وبلغ متوسّطها الحسابيّ (4.43). أي أنّه كلّما زاد استخدام المديرين لأساليب إدارة الوقت، زادت لديهم الفاعلية الذّاتيّة. وقد تبيّن وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بحيث كلّما زادت درجة أساليب إدارة الوقت، زادت درجة الفاعليّة الذّاتيّة لديهم.

يرى الباحث أنّ مديري المدارس عامّة، وفي مدارس محافظة القدس وضواحيها خاصّة، لا يحصلون على مهنة مدير إلّا بعد اكتسابهم للخبرة الكافية لإدارة المدرسة، ويتمتّعون بمهارات وفنّيّات إداريّة تمكّنهم من إدارة مدارسهم على الوجه المطلوب، وممّا يدلّل على ذلك أنّ الفئتين (10–15 سنة)، و(15 سنة فأكثر) من عيّنة الدّراسة كان مجموع نسبتيهما من عيّنة الدّراسة (71%)، وهذا يدلّل على أنّ نسبة كبيرة من عيّنة الدّراسة لديها سنوات خبرة كافية لتجعلها قادرة استخدام أساليب إدارة الوقت بالشّكل الذي يضمن نجاح العمليّة التّعليميّة، وهذا النّجاح ينعكس إيجابًا على الفاعلية والفاعلية الذّاتيّة لديهم. وبمعنى آخر إنّ قدرات المديرين وكفاءاتهم تمكّنهم من إدارة وقت المدارس، وتوفير جهد الإداريّين وأوقاتهم بشكل يتناسب مع المهمّات الموكلة لهم، ويتماشى مع أهداف التّربية والتّعليم.

إنّ هذه النّتيجة التي توصّلت إليها الدّراسة، ليست مخالفة لواقع المدارس، أو واقع الإدارات المدرسيّة، فتوجيهات المديرين وتعليماتهم، إذا كانت ضمن المصلحة العامّة للمدرسة، وكانت تطلّعاتهم نحو تحقيق الأفضل للمدرسة، وكانت توجهاتهم نحو الرّقيّ بالإداريّين والمدرّسين

والطّلبة، يكون استخدامهم للوقت بشكل فعّال، وكذلك استخدامهم وتوظيفهم لمهاراتهم أيضًا، ولهذا جاءت العلاقة ارتباطيّة موجبة بين استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Robdo, 2003) و(Geferrson, 2001).

مناقشة نتائج السّؤال الفرعيّ الأوّل:

والذي نصّه: ما درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؟

أظهرت النّتائج أنّ درجة استخدام أساليب إدارة الوقت عالية، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها، ويرى الباحث أنّ هذه النّتيجة تتّفق مع قدرات المديرين وإمكانيّاتهم الفنّيّة، وتعبّر عن الواقع الميدانيّ الفعليّ في مدارس محافظة القدس وضواحيها، فكثرة الأعمال الإداريّة، ومتابعة الأعمال اليوميّة تفرض على المديرين امتلاك قدرات تنظيميّة والمقدرة على التّخطيط وتوزيع جدول الأعمال، بشكل يتناسب والوقت المخصّص لها. والإدارات في المدارس عادة ما تلتزم بجدول زمنيّ ويكون من طبيعة عملها، حيث تتضمّن الأعمال الإداريّة على سبيل المثال: رفع قوائم أسماء الطّلبة الجدد، والطّلبة المنتقلين، والمدرّسين الجدد، ورفع العلامات، والبريد الصّادر...، وغيرها من الأعمال التي تتحدّد بجدول زمنيّ، وهذه الأمور تتطلّب الالتزام بالوقت، والتّخطيط لتنفيذ الأعمال حسب مواعيدها أوّلًا، وإنهائها بالوقت المخصّص لها، ممّا ينعكس بشكل فاعل على قدرات المديرين باستخدام أساليب إدارة الوقت.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (عيسى، 2011) والعواد (2011).

مناقشة نتائج السّؤال الفرعيّ الثّاني:

والذي نصّه: ما درجة الفاعليّة الذّاتيّة لمديري مدارس محافظة القدس وضواحيها؟

أظهرت النّتائج الواردة في الجدول رقم (5) أنّ الدّرجة الكلّيّة للفاعليّة الذّاتيّة عالية جدًّا، ويرى الباحث أنّ المدير النّاجح الذي يمتلك الخبرة الكافية لإدارة مدرسته، والذي يعرف تفاصيل أعماله الإداريّة، وأعمال الإداريّين لديه، ويمتلك التّوجيهات البنّاءة، والقادر على تسيير أمور المدرسة بسهولة ويسر، لا بدّ له أن يكون فاعلًا في عمله، وأي تقصير من جانبه يؤدّي إلى

ترهّل الأعمال الإداريّة لديه، وينشأ عنها عبء إداريّ وتأخير بالأعمال، والإدارة المدرسيّة في غنى عن ذلك، ممّا يحتّم على المديرين أن يتمتّعوا بأساليب إدارة فعّالة، تمكّنهم من قيادة وإدارة مدرستهم وتوجيه العاملين فيها.

وتجنّبًا للأعباء الإداريّة والتّرهّل الإداريّ، يلتزم المديرون بنمط إداريّ معيّن يهدف إلى تحسين الأعمال، وإنشاء علاقات إنسانيّة من شأنها تسهيل عمليّة اتّخاذ القرار، فالمدير الفعّال يكون ملمًّا إلماماً كافياً بالعديد من الفلسفات والتّصوّرات والأفكار، والمداخل والأساليب المختلفة لمعالجة المواقف والمشكلات اليوميّة لإدارة وتنظيم مدرسته، وذلك للحدّ من حدّة الصّراعات اليوميّة بين المعلّمين والطّلّاب، والبيئة الخارجيّة، الأمر الذى يسهّل له النّموّ بالمدرسة بطريقة فعّالة وكفاءة عالية، وبالتّالي يرفع من مستواها العلميّ والاجتماعيّ.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (اقرع، 2002) وأوزير (Ozer, 2013).

5.2 مناقشة نتائج الفرضيّات:

مناقشة نتائج الفرضيّة الأولى:

والتي نصّها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة استخدام أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها.

أظهرت النّتائج في الجدول (6) وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين أساليب إدارة الوقت والفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها، ويفسّر الباحث هذه النّتيجة في أنّ هذين المتغيّرين يرتبطان بالأعمال اليوميّة والإداريّة، حيث يقوم المديرون بأعمال تتطلّب كفاءة إداريّة وحُسن استخدام الوقت وعدم الاعتماد على التّسويف، ومن هذه الأعمال التّرتيب والتّنسيق بين الأنشطة المدرسيّة وبين الأعمال الإداريّة دون أي تعارض بينها. ومن الأعمال ما يجمع هذين المتغيّرين كإعداد أنشطة مدرسيّة لتقابل أنواع معيّنة من احتياجات المنهج، ولا يكون على حساب الوقت المخصّص للحصص المدرسيّة، كذلك الأمر عند العمل على تطوير المدرسة فنيًّا وعلميًّا وإداريًّا، فيتمّ ذلك دون إهدار وقت الطّالب، ويتمّ العمل أيضًا على تقرير الخدمات التّربويّة التى يحتاج إليها الطّلّاب. ويعمل المديرون على وضع طرق جمع البيانات الرّئيسيّة،

مثل: حضور الطّلّاب، أو غيابهم، وتفسيرها، وتسجيلها، وتحليل درجات الطّلّاب وتفسير معناها بالنّسبة للبرنامج المدرسيّ، وتكييف البرنامج المدرسيّ مع ظروف المجتمع المتغيّرة. وهذه الأعمال مجتمعة تتطلّب إدارة للوقت وكفاءة ذاتيّة، ودون توفّرهما يحدث تأخير وتسويف بالوقت، ويُظهر عدم تمتّع المديرين بالفاعلية الذّاتيّة اللّازمة.

وقد اتّفقت هذه النّتيجة مع دراسة (عيسى، 2011): من حيث وجود علاقة إيجابيّة بين مهارة إدارة الوقت، والإبداع الإداريّ لدى المديرين.

مناقشة نتائج الفرضيّة الثّانية:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الجنس.

تبيّن من الجدول (7) وجود فروق بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الجنس في مجال مشكلات أساليب إدارة الوقت، وكذلك الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، ولصالح الإناث.

يفسّر الباحث هذه النّتيجة أنّ المديرين الذّكور والإناث لديهم القدرة على تحمّل الأعباء وضغوطات العمل، ويرى الباحث أنّ المديرين قادرون على تحمّل الجهد البدنيّ الذكور والإناث على حد سواء، وفي حالة المشكلات تكون ردود فعل المديرات أقلّ هدوءاً من الذكور، وذلك كرد فعل طبيعيّ، ممّا ينتج عنه تعامل أبسط مع المشكلات.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (العواد، 2011) في المجال الكلّيّ لإدارة الوقت، ودراسة كلّ من (الأسطل، 2009)، و(الصّوريّ، 2008)، و(يوسف، 2003). حيث بيّنت هذه الدراسات أن مدير المدرسة، يجب أن يتمّ إعداده بشكل يمكّنه من حُسن إدارة المدرسة، وهذا الإعداد يشمل الذكور والإناث على حدّ سواء للاستفادة من الوقت، والاستفادة من توظيفه بالشكل الأمثل وبيّنت كذلك أن على القائمين بالشؤون التربوية إظهار أهمية الوقت باعتباره موردًا نادرًا وثمينًا ومكلفًا،

ومن خلال هذه الرؤية يتم إعداد المديرين للعمل القيادي بجميع أبعاده، والأخذ بعين الاعتبار على مقاييس الفاعلية العملية والعلمية وليس فقط الأقدمية.

مناقشة نتائج الفرضيّة الثّالثة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

أظهرت النّتائج في الجداول (10 – 14) أنّ الفروق كانت لصالح الفئة الأكبر مقارنة مع الفئات الأقلّ، ويفسّر الباحث هذه النّتيجة إلى أنّه كلّما زادت سنوات الخبرة الميدانيّة لدى المدير، يتكوّن لديه إدراك أكبر لأهداف السّياسة العامّة للتّعليم، والأنظمة واللّوائح المنظّمة للعمليّة التّعليميّة، وتطبيقًا أفضل للسّياسات التّربويّة، ويكون ملمًّا بشكل أوسع بسياسة التّعليم والأنظمة واللّوائح المتعلّقة بالنّظام التّربويّ بوجه خاصّ، من خلال تجاربه ومهمّاته، ويصبح لدى المدير صاحب الخبرة أداء عال ومعرفة بالأهداف التّربويّة، كما يتكوّن لديه تصوّرات في معرفة ماذا يريد أن يحقق وينجز أفراد الإدارة لديه؟ فالرّؤية العلميّة التّربويّة المشتركة هي الرّابط بين المدير والطّلّاب والمعلّمين والإداريّين على حدّ سواء. فينبغي أن يكون لمدير المدرسة المهارة في تكوين الرّؤية العلميّة المشتركة وحفز الآخرين على الالتزام بها. كذلك عندما تتكوّن لدى مدير المدرسة الخبرة الكافية، فإنّه يستخدم خبرته ويوظّفها بتوقّعات المستقبل ويتوقّع التّغيّرات التي قد تحصل، ويضع الاحتمالات اللّازمة لتفادي أيّة مشكلة إداريّة قد تطرأ.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (العوّاد، 2011)، و(الحساسنة، 2008)، و(غنيم، 2006)، فقد أجمعت هذه الدراسات، أن عامل الخبرة لدى مدير المدرسة يعتبر أحد مقومات نجاحه، حيث ورد في هذه الدراسات وفي نتائجها أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المدير تكوّن لديه القدرة على فهم أهداف السياسة العامة للتعليم، ويزداد لديه التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسيّ والمجتمع المحليّ، من بناء رؤية علمية مستقبلية تقود عمليات التخطيط والتطوير، ويصبح قادر على بناء ثقافة مدرسية تربوية تعتمد على رفع مستوى التعلم والتعليم، بأقل وقت وجهد ممكنين.

مناقشة نتائج الفرضيّة الرّابعة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة.

يتّضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة في مجال مشكلات أساليب إدارة الوقت، ولصالح حملة شهادة البكالوريوس.

يفسّر الباحث هذه النّتيجة بأنّ المديرين من حملة الدّراسات العليا لديهم قدرة أكبر على التّعامل مع المشكلات التّربويّة والإداريّة، خاصّة أنّ تخصّصات الإدارة التّربويّة وأساليب التّدريس والإشراف التّربويّة، تشتمل على مواضيع تمكّن دارسيها من التّعامل مع هذه المشكلات بشكل أفضل، وتمكّنهم من امتلاك أساليب إداريّة قد لا يمتلكها حملة درجة البكالوريس.

وكذلك تبيّن وجود فروق في الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، ولصالح حملة شهادة البكالوريوس، حيث يفسّر الباحث هذه النّتيجة، أنّ حملة شهادة الدّراسات العليا يكون لديهم تطلّعات، وميول نحو تطوير أنفسهم بالدّرجات العلميّة المختلفة أكثر من اهتمامهم بالأعمال الإداريّة، وكذلك قد تكون لهم محاولات بتجريب نظريّات إداريّة وإنسانيّة جديدة بالعمل التّربويّ، منوطة بالنّجاح أو الفشل، أو يستغرق ذلك منهم وقتًا أطول من الطّرق العاديّة.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة كلّ من (العوّاد، 2011)، و(الأسطل، 2009)، و(الحساسنة، 2008)، و(غنيم، 2006)، و دراسة (Blackburn, 2007).

حيث أوردت هذه الدراسات أن الدرجة العلمية الأعلى من البكالوريوس، تكون متخصصة ومتعمقة أكثر في مجال الإدارة التربوية، وفي سبل إدارة وقت المدرسة، وبيّنت أنّ فائدة إدارة الوقت لدى مديري المدارس حملة الشهادات العليا تظهر عندما ينجز المديرين مهامهم المتعددة والمتنوعة خلال اليوم المدرسي، ووجود الوقت الكافي لإنجاز تلك المهام، وقد يكمن الفرق بين المديرون في الدرجات العلمية من حيث القدرة كل منهم على إدارة وقته بفاعلية، فإدارة الوقت

تتطلب منهم وضع تصور تخطيطي يقوم من خلاله تسجيل المهام التي يمارسها مع ربطها بالفترة الزمنية، وذلك لمعرفة مدى فاعلية ممارستهم للمهام المناط بهم خلال فترة زمنية، وإلى جانب ذلك معرفة إمكانية إدخال أي تعديلات يروها مناسبة في كيفية إدارتهم للوقت.

مناقشة نتائج الفرضيّة الخامسة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.

من خلال البيانات الواردة في الجداول (19، 21، 22، 23) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في امتلاك أساليب إدارة الوقت، وفي فعاليّة إدارة الوقت، وفي أساليب إدارة الوقت، وفي الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت لصالح المدارس الابتدائيّة مع المدارس الإعداديّة والثّانويّة.

ويعزو الباحث هذه النّتيجة، إلى أنّ مديري المدارس يدركون أنّهم يتعاملون مع جيل صغير يحتاج إلى اهتمام ورعاية أكبر من طلبة الصّفوف العليا، ويعملون على إعداد جيل ناشئ، ويعملون جاهدين على إيصال رسالة التّربية والتّعليم إليه، كذلك تحتاج المدارس الابتدائيّة وسائل تعليميّة أكثر ومتنوّعة، ممّا يجعل المديرين والإدارة على حدّ سواء يتطلّعون على كلّ كبيرة وصغيرة في المدرسة، إضافة إلى ذلك، ومن خلال عمل الباحث، فإنّ المشكلات الإداريّة والأخلاقيّة والأكاديميّة لدى طلبة المدارس الإعداديّة والثّانويّة أكبر منها في المدارس الابتدائيّة، ممّا يؤدّي إلى ضياع جزء من وقت المديرين في علاج هذه المشكلات، والعمل على تفاديها مستقبلًا، ممّا يؤثّر سلبًا على إدارتهم للوقت وللمدرسة، وقد تطرأ مشكلة تؤدّي إلى عرقلة الجدول الزّمنيّ الذي خطّط له المدير.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (السّلميّ، 2008) من حيث حاجات مديري المدارس الابتدائية يحتاجون إلى تخطيط الجدول الزمني للأمور الإدارية والمدرسية أكثر من باقي المدارس، ويعوّض ذلك الوقت في الفصل الدارس؛ لأنه يثمر نتائج أفضل ويوفر وقتاً في الأداء الحقيقي للنشاطات، إذ تبدأ عملية تطبيق إدارة الوقت بفعالية من خلال وضع خطة متكاملة متجانسة ذات

أهداف محددة، لكي يعرف الإداري الاتجاه والطريق الذي يسير فيه، والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه على المديين البعيد والقريب.

مناقشة نتائج الفرضيّة السّادسة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة استخدام أساليب إدارة الوقت، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.

أظهرت النّتائج في الجدول (23) وجود فروق تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة في مجال امتلاك أساليب إدارة الوقت، وكذلك الدّرجة الكلّيّة لإدارة الوقت، لصالح حملة التّخصّصات الأدبيّة. ويفسّر الباحث هذه النّتيجة بأنّ حملة الدّرجة الأدبيّة البكالوريوس والدّراسات العليا، لديهم مساقات ومواد تتعلق بالتربية والإدارة التربويّة أكثر من التّخصّصات العلميّة، والتي لا تتضمّن أساليب التّدريس أو أساليب الإشراف التّربويّ، إضافة إلى ذلك فإنّ التّخصّصات الأدبيّة تتضمّن: إدارة الموارد البشريّة، والتّخطيط، والتّنظيم الإداريّ، والتّوجيه، والتّقييم والمتابعة، والمساقات التي تتضمّن الرّبط بين المجتمع المحليّ والمؤسّسة التّربويّة. وهذا غير متوفّر في التّخصّصات العلميّة، كالكيمياء والأحياء والرّياضيات وغيرها، حيث يتكوّن لدى حملة الشّهادات الأدبيّة منظور أوسع نحو الإدارة والتّخطيط، وأصحاب الشّهادات العلميّة قد يعتمدون على الدّورات التّدريبيّة لاكتساب أساليب إداريّة مختلفة. فيمتلك أصحاب التّخصّصات الأدبيّة قاعدة علميّة ونظريّة في الإدارة، أكبر ممّا هي لدى أصحاب الشّهادات العلميّة.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (البابطين، 2008) من حيث المشكلات والمعيقات في استخدام أساليب إدارة الوقت، خاصة عندما يكون مدير المدرسة غير مستعد أو مهيأ لمواجهتها، أو لا يتعامل معها بكفاءة وفعالية كما هو حال المدير المستعد لهذه المواجهة.

مناقشة نتائج الفرضيّة السّابعة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الجنس.

أظهرت نتائج هذه الفرضيّة في الجدول (24) عدم وجود فروق في الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الجنس. ويرى الباحث أنّ جميع الإعمال الإداريّة المنوطة بكلّ من المدير أو المديرة متشابهة، ولا يستطيع المدير –بغض النّظر عن جنسه– القيام بجميع هذه الأعمال إلّا إذا توفّرت لديه كفاءة ذاتيّة، وفعاليّة إداريّة، ومهارات وفنّيّات عالية، حينها يتمكّن المدير من إدارة مدرسته بالشّكل الأمثل، من حيث إدارة ضغوط العمل، والقدرة على حلّ المشكلات، أو إدارة الصّراع والخلافات، وتوجيه السّلوك الفرديّ أو الجماعيّ داخل المدرسة، فالمدير هنا يجب أن يكون قادرًا على توقّع حدوث الأخطاء والمشكلات، وقادرًا في نفس الوقت على المبادرة إلى تحليل الخطأ لمعرفة الأسباب وطرق العلاج، وهذه الأمور يجب القيام بها لنجاح العمل الإداريّ، سواء كان المدير ذكراً أم أنثى.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (سلامة، 2014)، ودراسة (أقرع، 2002)، فقد أوردا أنّ المدير الفعّال هو القائد الذي يستطيع أن يوظف المعلمين والعاملين والتلاميذ والآباء والمجتمع لتحقيق ما تصبو إليه العملية التعليمية التربوية، وهذا لا يتحقق للمدير ما لم يكن ذا وعي لكافة جوانب عمله حريصاً على تطوير ذاته وأساليبه قادراً على التطوير والتنفيذ والتعامل التربوي السليم مع الجميع، سواء كان ذكراً أم أنثى، وبكلتا الحالتين تناط به جميع هذه الأعمال.

مناقشة نتائج الفرضيّة الثامنة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

أظهرت النّتائج في الجدول (26) عدم وجود فروق في الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة. ويفسّر الباحث هذه النّتيجة بأنّ هناك

شروط عديدة عند اختيار مدير ليتولّى إدارة مدرسة، ومن ضمنها تمتّعه بكفاءة وفاعليّة ذاتيّة، إضافة إلى الدّرجة العلميّة والخبرة، واختيار هذا الشّخص غالبًا ما يكون في محلّه، حيث يُتوقّع منه القيام بكلّ ما هو لازم، وأداء وظيفته على أكمل وجه.

تتّفق هذه النّتيجة دراسة كلّ من (سلامة، 2014)، و(الخلايلة، 2009)، و(الهذليّ، 2009)، و(أقرع، 2002)، وقد أوضحت هذه الدراسات أنّ المدير الفعال هو يجب أن يعمل على تحقيق النتائج المرجوة من التربية والتعليم، وذلك بحكم منصبة، وهذا المنصب يفرض عليه تقديم أداء تعليمي وتربوي عال]، ويعمل على تحقيق الترابط بين العاملين معه لرفع وتحسين العملية التعليمية وتطوير الأداء العام وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة له وذلك بتكلفه محددة في وقت معين فإذا حقق مدير المدرسة هذه التوقعات منه يكون مدير فعالاً.

مناقشة نتائج الفرضيّة التّاسعة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

يوضّح الجدول (27) عدم وجود فروق في الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة. ويرى الباحث أنّ مهنة مدير المدرسة تتطلّب منه أن يكون من ذوي الاطّلاع والمعرفة، ليكون متمكّنًا من تحديد مستوى دافعيّته وكفاءته، وقدرته على الإنجاز الشّخصيّ، فمستوى الفاعليّة الذّاتيّة يؤثّر على نوعيّة النّشاطات والمهمّات التي يختار المدير تأديتها، وعلى كمّيّة الجهد والوقت الذي يبذله لإنجاز مهمّاته الإداريّة. ويرى الباحث أنّ الفاعليّة الذّاتيّة تتكوّن من التّجارب الإداريّة في المدرسة، لهذا قد لا تعتمد الفاعليّة الذّاتيّة أحياناً على الدّرجة العلميّة.

تتّفق هذه النّتيجة مع دراسة كلّ من (سلامة، 2014) و(الهذليّ، 2009)، و(سالم، 2009)، حيث تطرقت هذه الدراسات إلى أنّ الفاعلية تتمثل في تحقيق نتائج عالية من مستويات التعليم ولا يقاس ذلك بناء على الدرجة العلمية، إنما يقاس بدرجة النجاح العام الذي يحققه المدير.

مناقشة نتائج الفرضيّة العاشرة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة.

يتّضح من الجدول (29) عدم وجود فروق في الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر نوع المدرسة. ويفسّر الباحث هذه النّتيجة بأنّ كفاءة المدير والقيام بالأعمال الإداريّة لا تعتمد على نوع المدرسة بقدر ما تعتمد على المدير نفسه، فالمدير لا يكون مديرًا إلّا إذا كان أهلًا للمدرسة، وهو مسؤول أمام المجتمع والجهات التّربويّة العليا عن مدرسته، بغضّ النّظر عن نوعها، فأداء واجباته منوط به وبقدراته، وليس بنوع المدرسة، ويرى الباحث أنّه يتمّ تقييم المدير بناء على إنجازاته الإداريّة والمهنيّة والشّخصيّة.

ولم تتطرق الدراسات السابقة التي تناولها الباحث إلى متغير (نوع المدرسة)

مناقشة نتائج الفرضيّة الحادية عشرة:

والتي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات درجة الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ.

يتّضح من الجدول (30) عدم وجود فروق في الفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغيّر التّخصّص العلميّ. ويفسّر الباحث هذه النّتيجة أنّ الفاعليّة الذّاتيّة لدى المديرين في ضواحي القدس تتشكل لديهم عوامل نفسيّة وإداريّة ومهنيّة، كثقة المدير في قدراته من خلال التّجارب والمواقف المهنيّة، أو المواقف غير الاعتياديّة التي تطرأ أثناء العمل. ويمكن القول أنّ هذه الفاعلية تتكوّن أيضًا من خلال معارف واطّلاعات المديرين على المستجدّات التّربويّة، وما يرافقها من دراسات ونشرات ودورات تأهيليّة وتدريبيّة، فيتكوّن لدى المدير الدّوافع لكي يكون ناجحًا في الأنشطة المدرسيّة والأعمال والإداريّة.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (سلامة، 2014)، التي بيّنت أن فعالية المدير تظهر من خلال الاستفادة من التعليم وأثر ذلك على سلوك الطلبة ومعلوماتهم الثقافية والعلمية والاجتماعية وتفاعلهم مع المجتمع، واستفادة المجتمع المحيط بهم من تعليمهم.

التّوصيات:

بناء على ما توصّلت إليه الدّراسة من نتائج، فإنّ الباحث يوصي بما يلي:

- العمل على تعزيز مبادئ إدارة الوقت، لدى المديري والمدرّسين في مدراس محافظات الوطن، وكذلك أساليب إدارة الوقت.
- ضرورة التّعميم في المدارس على معوّقات استخدام أساليب إدارة الوقت، لما في ذلك من توضيح للمشكلات التي قد تحدث نتيجة لسوء استخدام الوقت في الأعمال الإداريّة.
- القيام بدورات تدريبيّة وتأهيليّة للمديرين حول الآليّات النّاجحة باستخدام الوقت والفاعلية الذّاتيّة، لما في ذلك من دور إيجابيّ وبنّاء في تفعيل الأعمال الإداريّة.
- حثّ مديري المدراس على اتباع أساليب إدارة الوقت لما لها من تأثير إيجابي على سير العمليتين الإدارية والتربوية.
- طرح فكرة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعلية الذاتية على مديري المدارس في محافظات الوطن كنوع من التوعية والإرشاد.
- القيام بدراسات مشابهة باستخدام متغيّرات مختلفة، وفي محافظات أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربيّة:

القرآن الكريم.

- إبراهيم، مجدي (2009). **إدارة الوقت والذّات**. الطّبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا للطّباعة والنّشر، مصر.
- أبو ساكور، تيسير (2003). **معوّقات إدارة الوقت واتّخاذ القرار لدى الإدارات التّعليميّة للمدارس الثّانويّة الحكوميّة في الضّفة الغربيّة –فلسطين، رسالة دكتوراة غير منشورة،** كلّيّة البنات، جامعة عين شمس، مصر.
- أبو شيخة، نادر (1991). **إدارة الوقت**. دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع. عمان.
- أبو علي، عبد القادر (2010). **العوامل المدرسيّة المؤثّرة في تطوير أداء مديري المدارس الثّانويّة بمحافظات غزّة في ضوء مفهوم تحليل النّظام الإداريّ. رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة الأزهر، غزّة، فلسطين.
- أبو غزال، معوية، وعلاونة، شفيق (2010). ***العدالة المدرسيّة وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة المدركة لدى عيّنة من تلاميذ المدارس الأساسيّة في محافظة إربد: دراسة تطوّريّة***. بحث منشور، **مجلّة جامعة دمشق**، المجلّد(26)، العدد 4، ص 285 – 317.
- الأسطل، أميمة (2009). **فاعليّة إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القياديّة لدى مديري المدارس الثّانويّة بمحافظات غزّة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة،** الجامعة الإسلاميّة، فلسطين.
- أقرع، صالح (2002). **فاعليّة الذّات لمدراء المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلّمين. رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة النّجاح الوطنيّة، فلسطين.
- إيميب، ماكفر لايد (2003) **استخدام الوقت في إدارة المكاتب والأنظمة الآليّة**، ترجمة محمّد عبد الله جمعة وعبد الحميد رضا، جامعة فرجينيا، الولايات المتّحدة.

- البابطين، عبد الوهاب (2008). **معوّقات استثمار الوقت المدرسيّ كما يراها مديرو مدارس التّعليم العامّ، رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، السّعوديّة.
- الجديليّ، ربحي (2010). **إدارة الوقت**. بحث مقدّم إلى الأكاديميّة العربيّة في الدنمرك، غزّة، فلسطين.
- حجازي، جولتان (2013). ***فاعليّة الذّات وعلاقتها بالتّوافق المهنيّ وجودة الأداء لدى معلّمات غرف المصادر في المدارس الحكوميّة في الضّفة الغربيّة***. **المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة**، مجلّد 9، عدد 4. ص 419 – 433
- الحساسنة، كفاح (2008). **تأثير استخدام آليّات إدارة الوقت على ضغوط العمل لدى إداريّي مؤسّسات القطاع العامّ الفلسطينيّ: دراسة حالة محافظات شمال الضّفة الغربيّة. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.
- حمودة، عبد الناصر (2003). **دليل المدير العربيّ لإدارة الوقت**. المنّظمة العربيّة للتّنمية الإداريّة – بحوث ودراسات، مصر.
- حيدري، بتول (2006). **أساليب إدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائيّة الحكوميّة بمملكة البحرين وعلاقتها بضغوط العمل الإداريّ المدرسيّ**، بحث منشور، **مجلّة العلوم التّربويّة النّفسيّة**، ج (7)، ع (2)، كلّيّة التّربيّة، جامعة البحرين، ص 266 – 283.
- الخلايلة، هدى (2011). ***الفاعليّة الذّاتيّة لمعلّمي مدارس محافظة الزّرقاء ومعلّماتها في ضوء بعض المتغيّرات***. بحث منشور، **مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانيّة)، مجلّد (25) عدد، (1) ص 1 – 24.
- درباس، أحمد (2012). ***مدى تمكّن مديري المدارس من مهارة إدارة الأزمات في مدينة جدّة – دراسة مسحيّة***. بحث منشور، **مجلّة العلوم والتّقانة**، العدد (2)، المجلّد (12). ص 29 –62.
- ديكان، جاك (1991). **أفكار عظيمة في إدارة الوقت: دروس من مؤسّسي ومؤسّسات العمل الإداريّ**. ترجمة محمّد الحديديّ، الجمعيّة المصريّة لنشر المعرفة والثّقافة العالميّة، القاهرة.

- سالم، رفقة (2009). ***علاقة فاعليّة الذّات والفرع الأكاديميّ بدافع الإنجاز الدراسيّ لدى طالبات كلّيّة عجلون الجامعيّة.*** بحث منشور، **مجلّة البحوث التّربويّة والنّفسيّة.** العدد 23. ص ص 134 – 169.
- سلامة، نسرين (20149. **درجة الممارسات الإيجابيّة لمديري المدارس الحكوميّة وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة للمعلّمين في مديريات شمال الضّفة الغربيّة من وجهة نظر المعلّمين. رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة النّجاح الوطنيّة، فلسطين.
- السّلميّ، عوض (2008). **ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية مهارات الإبداع الإداريّ لدى مديري مدارس المرحلة الثّانويّة بتعليم العاصمة المقدّسة. رسالة ماجستير،** جامعة أمّ القرى، السّعوديّة.
- شتات، نهى (2007). **مدى فاعليّة مدير المدرسة الفاعلة في إدارة الوقت بالمدارس الأساسيّة والثّانويّة بمحافظات غزّة.** بحث مقدّم إلى مؤتمر المدرسة الفاعلة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.
- الصّوريّ، كمال (2008). **واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مدارس التّعليم العامّ بمحافظات غزّة. رسالة ماجستير،** جامعة الأزهر، فلسطين.
- عابدين، محمّد (2001). **الإدارة المدرسيّة الحديثة.** دار الشّروق للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن.
- عبّاس، زكي (2010). ***تأثير إدارة الوقت في أداء المصارف التّجارية دراسة تحليليّة لآراء عينة من المديرين في المصرف الحكوميّة في محافظة القادسيّة.*** بحث منشور، **مجلّة القادسيّة للعلوم الإداريّة والاقتصاديّة،** مجلّد (12)، العدد 3.
- العبريّ، فهد (2002). **أقصر الطّرق إلى عالم النّجاح والتّميّز: فنّ إدارة الذّات.** مكتبة زهراء الشّرق، مصر.
- العتيبيّ، بندر بن محمّد (2006). **اتّخاذ القرار وعلاقته بكلّ من فاعليّة الذّات والمساندة الاجتماعيّة لدى عيّنة من المرشدين الطّلّابيين بمحافظة الطّائف. رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة أمّ القرى، السّعوديّة.

- عداربة، محمود (2006). **إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الأساسيّة في الضّفة الغربيّة. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بيرزيت، فلسطين.

- العقيلي، أسعد (2009). **المعوّقات الموثرة في استخدام الأساليب العلميّة في إدارة الوقت دراسة تطبيقيّة شركة (Rama) وشركة (H G T) السّويسريّتين. رسالة ماجستير غير منشورة**، الأكاديميّة العربيّة المفتوحة، الدّانمارك.

- عليان، ديمة (2012). **الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين في محافظتي القدس ورام الله والبيرة. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

- العوّاد، ياسين (2011). **أثر إدارة الوقت في تفعيل مهامّ مدير المدرسة الثّانويّة –دراسة ميدانيّة في مدينة دمشق. رسالة ماجستير**، جامعة دمشق، سوريا.

- عيسى، إيمان (2011). ***مهارة إدارة الوقت وعلاقتها بالإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس الإعداديّة***. بحث منشور، **مجلّة كلّيّة التّربية – جامعة بور سعيد**ــ العدد 9، الجزء 2، ص 502 – 529.

- غنيم، رندة (2006). **النّمط القياديّ وعلاقته بإدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام الأكاديميّة في كلّيّات المجتمع المتوسّطة في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

- فرح، ياسر (2008). **إدارة الوقت ومواجهة ضغوط العمل**. الطّبعة الأولى، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، الأردن.

- القاضي، صبحي (1994). **سيكلوجيّة العمل والعلاقات الإداريّة**، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة.

- القحطانيّ، عبد المحسن (2010). ***درجة نزعة التّسويف وكفاءة استخدام الوقت والأداء الوظيفيّ والعلاقة بينهم لدى مديري المدارس الحكوميّة بدولة الكويت***. بحث منشور، **مجلّة العلوم التّربويّة**، العدد 3، ص 803 – 824.

- محمود، صلاح الدين (1996) **كيف تُدير وقتك.** الطّبعة الأولى دار التّوزيع والنّشر الإسلاميّة، مصر.
- مساد، عمر (2005). **الإدارة المدرسيّة ودورها في الإشراف التّربويّ**. الطّبعة الأولى، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان.
- مصطفى، صلاح. (1999). **الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداريّ المعاصر**. دار المرّيخ للنّشر، الطّبعة الثّالثة، المملكة العربيّة السّعوديّة.
- الهذليّ، رجوة (2009). **إدارة الذّات وعلاقتها بالإبداع الإداريّ لدى مديرات ومساعدات ومعلّمات مدارس المرحلة الثّانويّة بمدينة مكّة المكرّمة من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أمّ القرى، السّعوديّة.
- الوليديّ، هيفاء (2004). **مدى كفاءة إدارة الوقت لدى العاملين في المنظّمات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، السّعوديّة.
- اليحيويّ، صبريّة (2012). ***إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسّطة بالمدينة المنوّرة***. بحث منشور، **مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة**، مجلّد 13، عدد 1، ص 71 – 101.
- يوجين، جريسمان (1998). **فنّ إدارة الوقت: كيف يُدير النّاجحون وقتهم**. ترجمة فريق بيت الأفكار الدوليّة، أمريكا.
- يوسف، أيمن (2003). **إدارة الوقت لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدوليّة ومديراتها في منطقة أريحا والقدس من وجهة نظر المديرين والمديرات والمعلّمات فيها. رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

المراجع الأجنبيّة:

- Bembenutty, H (2005) **Self-Efficacy of Urban Preserves Teachers**. **Academic Exchange Quarterly**, Vol. 22: 22-52.

- Blackburn, J.(2007). **Assessment of Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction of Early Career Kentucky Agriculture Teachers**. **Unpublished master thesis**, University of Kentucky.
- Boulton, B. (2003). **An Examination of the Relationship Between the Acceptability and Reported Use of Accommodations of Students with Disabilities by General Education Teachers and Teachers, Sense of Efficacy. Unpublished Doctoral Dissertation,** Louisiana State University, Louisiana.
- Fleming, Scott (1997). **Leadership for Teacher Empowerment: The Relationship Between the Communication Skill of Principals, Transformational Leadership, and the Empowerment of Teachers**. **Doctoral dissertation**. University of New Orleans, **Dissertation Abstract international**.
- Geferrson, Lebot (2001). **The Passive Impact on Rlationship between Self-Eficacy and Time – Management for Proncipals in Ana Maria City Schools. Master Degree,** University of Florida.
- Grissom, Jason & Susanna, Loeb, & Hajime, Mitani (2014). **Principal Time Management Skills: Explaining Patterns in Principals' Time Use and Effectiveness**. Vanderbilt University, Germany.
- Moran, Megan (2004). ***Principals' sense of efficacy Assessing a promising construct.*** **Journal of Educational Administration**. Vol. 42 No. 5, 2004 pp. 573-585.

- Ozer, Niyazi (2013). **Investigation of Primary School Principals' Sense of Self – Efficacy and Professional Burnout**. **Middle-East Journal of Scientific Research**, Vol. 15 (5), pp 682-691.
- Pajares, Frank (1996). **Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research**, Vol. 66, No. 4 (Winter, 1996), pp. 543-578.
- Poly, Bird (2003). **Time Management, teach yourself.** Euston Road, London, NW1 3BH, by Cox & Wyman Ltd.
- Robso, John (2003). **Evaluating the Relationship Between Self – Eficacy and Time Management for Principals of Middle Schools in Olester District. Master Degree**, Olester University, Irland.
- Romano, John (1996). **School Personnel Prevention Training: A Measure of Self-Efficacy. The Journal of Educational Research**, Vol. 90, No. 1 (Sep. - Oct., 1996), pp. 57-63.
- Saks, Alan (1994). ***Moderating Effects of Self-Efficiancy for the Relationship Between Training Method and Anixiety and Strees Reactions of Newcomers.*** **Journa of Organization Behavior,** Vol. 15, pp 254 - 269.
- Staples, Sandy; John S. Hulland; Christopher A. Higgins (1999). **A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations. Organization Science**, Vol. 10, No. 6, (Nov. - Dec., 1999), pp. 758-776.

- Stephen W. Raudenbush, Brian Rowan and Yuk Fai Cheong (1992). **Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers**. **Sociology of Education**, Vol. 65, No. 2 (Apr., 1992), pp. 150-167.
- Taboor, Bonnie (2002). **Conflict Management Interpersonal Communication Style of the Elementary Principal**. **Dissertation Abstracts International**, A 62 / 09.
- Taylor, kiven (2007). **A Study of Principal's Perception Regarding Time Management**. Kansas state university.
- Verslan, Tena (2009). **Self-Efficacy Development of Spring Principals in Education Leadership Preparation Programs**. **Doctor Thesis,** Montana State University.
- Voris, B. (2011). **Teacher Efficacy, Job Satisfaction، and Alternative Certification in Early Career Special Education Teachers**. Abstract of Disseration, College of Education, University of Kentucky.
- Weasmer, Jerie & Woods, Amelia (1998). **The Role of Personal Teaching Efficacy in Bringing about Change. The Clearing House Journal**, Vol. 71, No. 4 (Mar. - Apr., 1998), pp. 245-247.
- Woodgate, Jennifer (2005). Self – Efficacy Theory and the Self – Regulation of Excersie Behavior. **Doctor Thesis**. Kinesiology Waterloo University, Ontario, Canada.

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء المحكّمين

الرقم	اللّقب والاسم	المؤسّسة العلميّة
.1	أ. د. أحمد فهيم جبر	محاضر سابق، جامعة القدس
.2	أ. د. غسّان الحلو	محاضر، جامعة النّجاح الوطنيّة.
.3	د. أشرف الصّايغ	محاضر، جامعة النّجاح الوطنيّة.
.4	د. إياد الحلاق	محاضر، جامعة القدس.
.5	د. حسن تيّم	محاضر، جامعة النّجاح الوطنيّة.
.6	د. خضر الرّجبيّ	محاضر، جامعة القدس المفتوحة.
.7	د. رندة النّجديّ	محاضر، جامعة القدس المفتوحة.
.8	د. سمير شقير	محاضر، جامعة القدس.
.9	د. سهير الصّبّاح	محاضر، جامعة القدس.
.10	د. فاخر الخليليّ	محاضر، جامعة النّجاح الوطنيّة.
.11	د. فايز محاميد	رئيس قسم علم النّفس، جامعة النّجاح الوطنيّة.
.12	د. محمود أبو سمرة	محاضر، جامعة القدس.
.13	د. معروف الشّايب	محاضر، جامعة النّجاح الوطنيّة.
.14	د. نبيل عبد الهادي	محاضر، جامعة القدس.

ملحق رقم (2)

أداة الدّراسة بصورتها الأوليّة

جامعة النّجاح الوطنيّة

كلّيّة الدّراسات العليا

برنامج الإدارة التّربويّة

حضرة المدير/ـة المحترم/ـة

تحيّة طيّبة وبعد،

سيقوم الباحث بدراسة ميدانيّة عنوانها **" درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها "، وذلك استكمالًا للحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التّربويّة في جامعة النّجاح الوطنيّة**، ولتحقيق أغراض الدّراسة، قام الباحث بإعداد استبانة بالاعتماد على ما جاء في أدبيّات البحث، والدّراسات السّابقة، يرجى التّكرّم بالإجابة عنها، علمًا أنّ البيانات هي لأغراض البحث العلميّ، وستعامل بأمانة وموضوعيّة وسرّيّة تامّة.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحث

أسامة محمّد سبيتاني

القسم الأوّل: البيانات الشّخصيّة :

1- الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

2- سنوات الخبرة: ☐ **أقلّ من 5 سنوات** ☐ **من 5-10 سنوات** ☐ **من 10-15 سنة** ☐ **أكثر من 15 سنة**

3- الدّرجة العلميّة: ☐ **بكالوريوس فأقلّ** ☐ **ماجستير فأعلى**

4- التّخصّص العلميّ : ☐ **علميّ** ☐ **أدبيّ** ☐ **غير ذلك**

5- عدد الدّورات التي حصلت عليها في إدارة الوقت: ☐ لا شيء ☐ (1 – 2) دورات

☐ 3 دورات فأكثر

القسم الثّاني: الرّجاء وضع إشارة (✓) في المربّع الذي يتلاءم ووجهة نظرك:

الرّقم	الفقرة	درجة عالية جدًا	درجة عالية	درجة متوسّطة	درجة متوسّطة	درجة منخفضة جدًا
البعد الأوّل: امتلاك أساليب إدارة الوقت						
1.	أقوم بالتّخطيط للأعمال اليوميّة مراعيًا الوقت في ذلك.					
2.	أعمل على تنظيم المهامّ بين المدرّسين مراعيًا الوقت.					
3.	أنظّم المراسلات والبريد الصّادر والوارد زمنيًّا.					
4.	أحرص على تحديد أوقات الاجتماعات مع المدرّسين.					
5.	أقوم بتقسيم المهامّ الإداريّة حسب الوقت.					
6.	أُشرف على الأعمال المدرسيّة بانتظام.					
7.	أتواصل مع الهيئة التّدريسيّة بشكل منظّم.					
8.	أعمل على امتلاك التّقنيات التي توفّر الوقت.					
9.	أخرج في أوقات الفراغ المتاحة لشؤوني الخاصّة.					
10.	أوجّه الهيئة التّدريسيّة نحو استغلال الوقت.					
11.	لا أقوم بتأجيل المهامّ الموكلة إليّ.					
12.	أحرص على تنظيم مواعيد المقابلات المختلفة.					
13.	أحرص على تنظيم المهامّ بيني وبين مساعدي.					
14.	أضع جدولًا زمنيًّا خاصًّا بأعمالي.					
15.	أعمل على تقسيم المهامّ بناء على تحليلي المسبق للوقت.					
16.	أقسّم النّشاطات المدرسيّة بناء على الوقت المتاح.					
17.	أرتّب المهامّ بناء على الفترات الزّمنيّة.					
البعد الثّاني: فعاليّة إدارة الوقت						
18.	أتمّم الأعمال الفنّيّة والإداريّة بسرعة حسب التّعليمات.					

19.	يتمّ تنظيم الأمور الصّحيّة والاجتماعيّة دون التّأثير على سير العمليّة التّعليميّة.					
20.	أتابع سير المواد التّعليميّة بناء على الجدول الزّمنيّ.					
21.	أحدّد فترة زمنيّة لتحقيق الأهداف.					
22.	اتّخذ القرارات بناء على معلومات حول المدّة الزّمنيّة اللّازمة لتنفيذ القرار.					
23.	أتابع تنفيذ القرارات والأعمال بناء على الفترة الزّمنيّة المخصّصة لذلك.					
24.	أقوم بتنظيم الوقت بين الجولات التّفقديّة والأعمال الفنّيّة والمكتبيّة.					
25.	ألتزم بالمواعيد التي أحدّدها.					
26.	أخصّص جدولًا زمنيًّا للمراجعين.					
27.	أستغلّ معظم وقتي بالقيام بالأعمال المختلفة.					
28.	أضع جدولًا زمنيًّا محدّدًا للنّشاطات اللّامنهجيّة.					
29.	أوجّه المدرّسين لتحقيق الأهداف التعليميّة بأفضل الطّرق في أقلّ وقت ممكن.					
30.	أخصّص جزءًا من وقتي لمشاركة المشرفين التّربويّين.					
31.	أقسّم وقتي بناء على الأولويّات والضّرورات.					
32.	أحفّز المدرّسين على وضع خطّة زمنيّة للمهامّ التّدريسيّة والفنّيّة.					
33.	أتابع النّشرات والمقالات التّربويّة حول إدارة الوقت.					
34.	أفوّض الإداريّين القادرين على القيام بمهمّاتي خوفًا من إضاعة الوقت.					
35.	ينصبّ تركيزي وجهدي على هدف واحد في وقت واحد دون أن أشعر بالتّشتت.					
36.	أبحث عن طرق إداريّة أقلّ وقتًا وتعطي نفس الجودة.					
37.	أخصّص وقت فراغ للتّأكّد من سير العمل الإداريّ حسب الخطّط اليوميّة .					
البعد الثّالث: أساليب إدارة الوقت						
38.	أعمل على سيادة روح التّعاون بين المعلّمين في المدرسة.					
39.	أوفّق بين متطلّبات المدرسة وحاجات المعلّمين.					
40.	أستفيد من قدرات المعلّمين في تسيير أمور المدرسة.					

41.	أخطّط لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحليّ.					
42.	أشرح للمعلّمين بصراحة سبب رفضي لبعض وجهات نظرهم.					
43.	أحرص على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشكلات تعيق سير العمل المدرسيّ.					
44.	أشارك المعلّمين في المناسبات الاجتماعيّة.					
45.	أراعي قدرات المعلّمين عند توزيعهم لمستويات.					
46.	أسمح للمعلّمين بأخذ دور قياديّ حسب ما يوكل إليهم.					
47.	أراعي الموضوعيّة عند تقييم المعلّمين.					
48.	أهيّئ المعلّمين نفسيًا لممارسة الدّور التّربويّ المنشود.					
49.	أعمل على تقييم أعمالي أسبوعيًّا بناء على الوقت.					
50.	أحدّد الشّخص المناسب للقيام بمهمّة تجنّبًا لهدر الوقت.					
51.	أعتمد مبدأ التّوازن والتّناسق بالمعمل تجنّبًا لهدر الوقت.					
البعد الرّابع: مشكلات أساليب إدارة الوقت						
52.	أعالج النّقص في الموارد البشريّة والماديّة اللّازمة لتنفيذ المهامّ المدرسيّة.					
53.	يوجد تأخير في وصول المستلزمات المدرسيّة في بداية العامّ الدراسيّ.					
54.	أولي الأنشطة المدرسيّة إلى موظّفين غير متخصّصين.					
55.	كثرة الأعمال الرّوتينيّة تعيق العمل المدرسيّ.					
56.	انشغالي بالدّورات يؤخّر الجدول الزّمنيّ.					
57.	أعمل على تغيير مهامّ المدرّسين دون سبب.					
58.	كثرة المتابعات والتّقارير تعيق العمل المدرسيّ.					
59.	اتّخاذ قرارات دون استشارة المدرّسين.					
60.	عدم الخبرة الكافية باستخدام التّكنولوجيا يزيد من الوقت المخصّص للأعمال المدرسيّة.					
61.	هناك سوء إدارة وعدم كفاية في تنظيم الأعمال.					
62.	أترك المهامّ الصّعبة من أجل إنجاز السهلة.					
63.	لا توجد خطّة طوارئ أعمل بموجبها.					
64.	تراكم الأعمال يؤدّي لضياع وقت كبير.					

من وجهة نظرك كمدير، ما أهمّ ثلاث طرق تعتقد أنّها مفيدة وجيدة في إدارة الوقت تستخدمها في عملك:

1- _____

2- _____

_____

جامعة النّجاح الوطنيّة

كلّيّة الدّراسات العليا

برنامج الإدارة التّربويّة

حضرة المدير/ـة المحترم/ـة

تحية طيّبة وبعد،

سيقوم الباحث بدراسة ميدانيّة عنوانها **" درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها "، وذلك استكمالًا للحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التّربويّة في جامعة النّجاح الوطنيّة**، ولتحقيق أغراض الدّراسة، قام الباحث بإعداد استبانة بالاعتماد على ما جاء في أدبيّات البحث، والدّراسات السّابقة، يرجى التّكرّم بالإجابة عنها، علمًا أنّ البيانات هي لأغراض البحث العلميّ، وستعامل بأمانة وموضوعيّة وسرّيّة تامّة.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحث

أسامة محمّد سبيتاني

القسم الأوّل: البيانات الشّخصيّة :

1- الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

2- سنوات الخبرة: ☐ **أقلّ من 5 سنوات** ☐ **من 5-10 سنوات** ☐ **من 11-15 سنة** ☐ **أكثر من 15 سنة**

3- الدّرجة العلميّة: ☐ **بكالوريوس فأقلّ** ☐ **ماجستير فأعلى**

4- التّخصص العلميّ : ☐ **علميّ** ☐ **أدبيّ** ☐ **غير ذلك**

5- عدد الدّورات التي حصلت عليها في إدارة الوقت: ☐ **لا شيء** ☐ **(1 – 2) دورات** ☐ **3 دورات فأكثر**

القسم الثّاني: الرّجاء وضع إشارة (✓) في المربّع الذي يتلاءم ووجهة نظرك:

الرّقم	الفقرة	درجة عالية جدًا	درجة عالية	درجة متوسّطة	درجة متوسّطة	درجة منخفضة جدًا
البعد الأوّل: الفاعليّة المهنيّة						
.1	أقوم بإنجاز الأعمال اليوميّة الصّعبة.					
.2	يمكنني التّعامل مع جميع المشكلات التي تواجهني.					
.3	أضع الحلول المناسبة عند حدوث أيّ طارئ.					
.4	أضع الخطط المناسبة للمدرسة.					
.5	لديّ مهارات مهنيّة تساعدني في العمل.					
.6	أتعامل بسهولة مع الأعمال اليوميّة.					
.7	أستطيع التّعامل مع النّتائج غير المتوقّعة.					
.8	أقترح حلولًا جديدة وعمليّة للمشكلات المدرسيّة.					
.9	لديّ معايير واضحة تقيس العمل.					
.10	أعمّم ما هو مفيد وما ينتج عن تجربة صحيحة.					
.11	أوزّع المهام بطريقة مهنيّة بين المعلّمين والمهنيّين.					
.12	أتابع باستمرار الأعمال اليوميّة في المدرسة.					
.13	أهتمّ بنتائج جميع الأعمال البسيطة والمعقّدة.					
.14	أعمل على علاج نقاط الضّعف باستمرار.					
.15	أوزّع المهام بشكل منظّم ومترابط.					
.16	أعتمد على إجراءات واضحة وصريحة في العمل.					
.17	أعمل على تنمية قدرات المعلّمين والإدرايّين.					
.18	أنظّم نفسي وأوقاتي بصورة دقيقة.					
.19	أواكب المعرفة الجديدة في الإدارة التّربويّة.					
.20	أشرك المعلّمين في اتّخاذ القرارات.					
.21	أحدّد عوائق العمل بصورة مدروسة وأرتّبها حسب الأولويّة.					
البعد الثّاني: الفاعليّة الشّخصيّة						
.22	أحافظ على اتّزاني في المواقف الصّعبة.					
.23	أجيد التّعامل مع الزّملاء والمدرّسين شخصيًّا.					
.24	أحبّ المواقف التي فيها قدر كبير من التّحدّي.					

25.	أعتمد على نفسي في اتّخاذ القرارات المهمّة.					
26.	أستطيع التّغلّب على مشاعر القلق.					
27.	أستطيع تجنّب المواقف غير المتوقّعة بسهولة.					
28.	أستمتع بالعمل مع الآخرين وأتعاون معهم.					
29.	لديّ ثقة عالية بنفسي وقدراتي.					
30.	أستخدم طرقًا واضحة في العمل.					
31.	أتحمّل أيّة متاعب مهما كانت كبيرة.					
32.	أتعامل مع المعلّمين وأشعرهم بالاحترام.					
33.	أقبل أفكار الآخرين إذا كانت مناسبة.					
34.	أرى أنّ أهداف التّربية والتّعليم فوق المصالح الشّخصيّة.					
35.	أختار الكلمات والعبارات التي توضّح أفكاري بوضوح.					
36.	أتعامل مع المشكلات بصورة موضوعيّة وليست شخصيّة.					
37.	أجمع بين العلاقات الشّخصيّة والمهنيّة في عملي.					
38.	أستمع إلى شكاوى المعلّمين واقتراحاتهم.					
39.	أتعامل مع جميع العاملين بطريقة سلسلة.					
40.	أتقبّل الأفكار الإداريّة الجديدة.					
41.	أعمل على سيادة الجوّ الديمقراطيّ في عملي.					
42.	أتمتّع بصحّة بدنيّة جيّدة.					
43.	لديّ طموح واضح.					
44.	طبعي هادئ المزاج.					
45.	أمتلك ثقافة عامّة واسعة.					
46.	أؤمن بمهمّاتي المدرسيّة وأتحمّس لإنجازها.					
البعد الثّالث: الفاعليّة الإداريّة						
47.	أُقسّم المهمّات الإداريّة حسب الأولويّة.					
48.	أقوم بأعمالي بانتظام وأنجز ما هو مخطّط له.					
49.	لا أتراجع عن قراري بعد دراسته بصورة صحيحة.					
50.	أحدّد عوائق العمل بصورة مدروسة وأرتّبها.					
51.	أنظّم نفسي وأوقاتي بصورة دقيقة تمامًا.					
52.	أضع جداول زمنيّة لعملي.					
53.	أعمد إلى تجربة الأفكار الإداريّة الجديدة.					

54.	أحدّد الأهداف والمتطلّبات من وقت لآخر.					
55.	أقوم بتوجيه الموظّفين باستمرار.					
56.	أقيّم أعمالي وأجري تغييرات عليها.					
57.	ألتزم بتوجيهات الإدارة التّربويّة العليا.					
58.	أتعرّف على اهتمامات أولياء الأمور.					
59.	أتحرّى الدّقّة والعدل في تقييم الأعمال الإداريّة.					
60.	تتّسم توجيهاتي بالانضباط والمسؤوليّة.					
61.	أعتمد أسلوب التّشجيع لحثّ الإداريّين والمعلّمين على إنجاز المهامّ الموكلة إليهم.					
62.	أنتقد الأعمال غير المتقنة.					
63.	أتدرّج بتوجيهات الموظّفين والمعلّمين الجدد.					
64.	لا أُحمّل الإداريّين فوق طاقاتهم من الأعمال.					
65.	لديّ معرفة واسعة بالأعمال المدرسيّة اليوميّة.					
66.	اطّلع على جميع الأمور التي تحدث في المدرسة.					
67.	أسأل عن تفاصيل الأعمال المدرسيّة باستمرار.					
68.	أحسن التّواصل مع الجهات المسؤولة في التّربية والتّعليم.					
69.	أعمل على تحقيق أهداف التّربية والتّعليم.					

ملحق رقم (3)

أداة الدّراسة بصورتها النّهائيّة

جامعة النّجاح الوطنية
كلّيّة الدّراسات العليا

برنامج الإدارة التّربويّة

حضرة المدير/ـة المحترم/ـة

تحيّة طيّبة وبعد،

سيقوم الباحث بدراسة ميدانيّة عنوانها **" درجة إستخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعليّة الذّاتيّة، لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها "، وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التّربويّة في جامعة النّجاح الوطنيّة**، ولتحقيق أغراض الدّراسة، قام الباحث بإعداد استبانة بالاعتماد على ما جاء في أدبيّات البحث، والدّراسات السّابقة، يرجى التّكرّم بالإجابة عنها، علمًا أنّ البيانات هي لأغراض البحث العلميّ، وستعامل بأمانة وموضوعيّة وسريّة تامّة.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحث
أسامة محمّد سبيتاني

القسم الأوّل: البيانات الشّخصيّة :

1- الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

2- سنوات الخبرة: ☐ **أقلّ من 5 سنوات** ☐ **من 5-10 سنوات** ☐ **من 11-15 سنة**
☐ **أكثر من 15 سنة**

3- الدّرجة العلميّة: ☐ **بكالوريوس** ☐ **دراسات عليا**

4- التّخصّص العلميّ : ☐ **علميّ** ☐ **أدبيّ**

5- نوع المدرسة:

☐ **ابتدائيّة** ☐ **إعداديّة** ☐ **ثانويّة**

الفقرات المخصّصة: لأساليب إدارة الوقت

القسم الثّاني: الرّجاء وضع إشارة (✓) في المربّع الذي يتلاءم ووجهة نظرك:

الرّقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
البعد الأوّل: امتلاك أساليب إدارة الوقت						
.1	أقوم بالتّخطيط للأعمال اليوميّة مراعيًا الوقت في ذلك.					
.2	أعمل على تنظيم المهامّ بين المدرّسين مراعيًا الوقت.					
.3	أنظّم المراسلات والبريد الصّادر والوارد زمنيًّا.					
.4	أحرص على تحديد أوقات الاجتماعات مع المدرّسين.					
.5	أُشرف على الأعمال المدرسيّة بانتظام.					
.6	أراعي انتظام الوقت في التّواصل مع الهيئة التّدريسيّة.					
.7	أعمل على امتلاك التّقنيّات التي توفر الوقت.					
.8	أراعي انتظام الوقت عند خروجي لشؤوني الخاصّة.					
.9	أوجّه الهيئة التّدريسيّة نحو أهمّيّة استغلال الوقت.					
.10	أراعي انتظام الوقت في تنفيذ الموكلة إليّ.					
.11	أحرص على تنظيم المهامّ بيني وبين مساعدي.					
.12	أضع جدولًا زمنيًّ خاصًا بأعمالي.					
.13	أعمل على تقسيم المهامّ بناء على تحليلي المسبق للوقت.					
.14	أقسّم النّشاطات المدرسيّة بناء على الوقت المتاح.					
البعد الثّاني: فعاليّة إدارة الوقت						
.15	أتمّم الأعمال الإداريّة مراعيًا الوقت المتاح لي بتنفيذها.					
.16	يتمّ تنظيم الأمور الاجتماعيّة دون التّأثير سلبًا على انتظام سير العمليّة التّعليميّة.					

الرّقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
17.	أتابع سير المواد التّعليميّة بناء على الجدول الزّمنيّ.					
18.	اتّخذ القرارات بناء على معلومات حول المدّة الزّمنيّة اللاّزمة لتنفيذ القرار.					
19.	أتابع تنفيذ القرارات والأعمال بناء على الفترة الزّمنيّة المخصّصة لذلك.					
20.	أقوم بتنظيم الوقت بين الجولات التّفقديّة والأعمال الفنّيّة والمكتبيّة.					
21.	أخصّص جدولًا زمنيًّا للمراجعين.					
22.	أستغلّ معظم وقتي بالقيام بالأعمال المختلفة.					
23.	أوجّه المدرّسين لتحقيق الأهداف التّعليميّة بأفضل الطّرق في أقلّ وقت ممكن.					
24.	أخصّص جزءًا من وقتي لمشاركة المشرفين التّربويّين.					
25.	أقسّم وقتي بناء على الأولويّات والضّرورات.					
26.	أتابع النّشرات والمقالات التّربويّة حول إدارة الوقت.					
27.	ينصبّ تركيزي وجهدي على هدف واحد في وقت واحد دون أن أشعر بالتّشتت.					
28.	أبحث عن طرق إداريّة أقلّ وقتًا وتعطي نفس الجودة.					
29.	أخصّص وقت فراغ للتّأكّد من سير العمل الإداريّ حسب الخطّط اليوميّة الموضوعة.					
البعد الثّالث: أساليب إدارة الوقت						
30.	أعمل على سيادة روح التّعاون بين المعلّمين في المدرسة.					
31.	أوفق بين متطلّبات المدرسة وحاجات المعلّمين.					
32.	أستفيد من مقدرات المعلّمين في تسيير أمور المدرسة.					
33.	أحرص على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشكلات تعيق سير العمل المدرسيّ.					

الرّقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
34.	أشارك المعلّمين في المناسبات الاجتماعيّة.					
35.	أراعي قدرات المعلّمين عند توزيعهم لمستويات.					
36.	أهيّئ المعلّمين نفسيًّا لممارسة الدّور التّربويّ المنشود.					
37.	أعمل على تقييم أعمالي أسبوعيًّا بناء على الوقت.					
38.	أحدّد الشّخص المناسب للقيام بمهمّة تجنّبًا لهدر الوقت.					
39.	أعتمد مبدأ التّوازن والتّناسق بالعمل تجنّبًا لهدر الوقت.					
البعد الرّابع: مشكلات أساليب إدارة الوقت						
40.	أعالج النّقص في الموارد المادّيّة اللّازمة لتنفيذ المهامّ المدرسيّة.					
41.	يوجد تأخير في وصول المستلزمات المدرسيّة في بداية العامّ الدراسيّ.					
42.	كثرة الأعمال الرّوتينيّة تعيق العمل المدرسيّ.					
43.	انشغالي بالدّورات يؤخّر الجدول الزّمنيّ.					
44.	أعمل على تغيير مهامّ المدرّسين دون سبب.					
45.	كثرة المتابعات والتّقارير تعيق العمل المدرسيّ.					
46.	اتّخذ قرارات دون استشارة المدرّسين.					
47.	عدم الخبرة الكافية باستخدام التّكنولوجيا يزيد من الوقت المخصّص للأعمال المدرسيّة.					
48.	أترك المهامّ الصّعبة من أجل إنجاز السهلة.					
49.	لا توجد خطّة طوارئ أعمل بموجبها.					

الفقرات المخصّصة للكفاءة الذّاتيّة:

القسم الثّالث: الرّجاء وضع إشارة (✓) في المربّع الذي يتلاءم ووجهة نظرك:

الرّقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
البعد الأوّل: الفاعليّة المهنيّة						
.1	أقوم بإنجاز الأعمال اليوميّة الصّعبة.					
.2	أضع الحلول المناسبة عند حدوث أيّ طارئ.					
.3	أضع الخطّط المناسبة للمدرسة.					
.4	لديّ مهارات مهنيّة تساعدني في العمل.					
.5	أتعامل بسهولة مع الأعمال اليوميّة.					
.6	أقترح حلولًا جديدة وعمليّة للمشكلات المدرسيّة.					
.7	لديّ معايير واضحة تقيس العمل.					
.8	أوزّع المهامّ بطريقة مهنيّة بين المعلّمين والمهنيّين.					
.9	أتابع باستمرار الأعمال اليوميّة في المدرسة.					
.10	أوزّع المهامّ بشكل منظّم ومترابط.					
.11	أواكب المعرفة الجديدة في الإدارة التّربويّة.					
.12	أشرك المعلّمين في اتّخاذ القرارات.					
البعد الثّاني: الفاعليّة الشّخصيّة						
.13	أحافظ على اتّزاني في المواقف الصّعبة.					
.14	أجيد التّعامل مع الزّملاء والمدرّسين شخصيًّا.					
.15	أحبّ المواقف التي فيها قدر كبير من التّحدّي.					
.16	أعتمد على نفسي في اتّخاذ القرارات المهمّة.					
.17	أستطيع التّغلّب على مشاعر القلق.					
.18	أستطيع تجنّب المواقف غير المتوقّعة بسهولة.					
.19	لديّ ثقة عالية بنفسي وقدراتي.					
.20	استخدم طرقًا واضحة في العمل.					
.21	أتحمّل أية متاعب مهما كانت كبيرة.					
.22	أتعامل مع المعلّمين وأشعرهم بالاحترام.					
.23	أقبل أفكار الآخرين إذا كانت مناسبة.					
.24	لديّ طموح واضح.					
.25	طبعي هادئ المزاج.					

الرّقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
26.	أمتلك ثقافة عامّة واسعة.					
البعد الثّالث: الفاعليّة الإداريّة						
27.	أُقسّم المهمّات الإداريّة حسب الأولويّة.					
28.	أقوم بأعمالي بانتظام وأنجز ما هو مخطّط له.					
29.	لا أتراجع عن قراري بعد دراسته بصورة صحيحة.					
30.	أحدّد عوائق العمل بصورة مدروسة وأرتّبها.					
31.	أضع جداول زمنيّة لعملي.					
32.	أعمد إلى تجربة الأفكار الإداريّة الجديدة.					
33.	أحدّد الأهداف والمتطلّبات من وقت لآخر.					
34.	أقوم بتوجيه الموظّفين باستمرار.					
35.	أقيّم أعمالي وأجري تغييرات عليها.					
36.	ألتزم بتوجيهات الإدارة التّربويّة العليا.					
37.	أتعرف على اهتمامات أولياء الأمور.					
38.	تتّسم توجيهاتي بالانضباط والمسؤوليّة.					
39.	أنتقد الأعمال غير المتقنة.					
40.	لا أُحمّل الإداريّين فوق طاقاتهم من الأعمال.					
41.	لديّ معرفة واسعة بالأعمال المدرسيّة اليوميّة.					
42.	اطّلع على جميع الأمور التي تحدث في المدرسة.					
43.	أسأل عن تفاصيل الأعمال المدرسيّة باستمرار.					
44.	أحسن التّواصل مع الجهات المسؤولة في التّربية والتّعليم.					

ملحق رقم (4)

كتب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

STATE OF PALESTINIAN Ministry of Education Directorate of Education Jerusalem Suburbs – Alram Tel (02-2348627/8) Fax (02-2344455)		دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم مديرية التربية والتعليم – ضواحي القدس –الرام تلفون (02-2348627/8) فاكس (02-2344455)

الرقم : ض.ق / خ ا / ٨٤١٥
التاريخ :23 / 4 / 2015
الموافق :2/ رجب / 1436

الاخوة مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة المحترمين
تحية طيبة وبعد ::

الموضوع : تسهيل مهمة

الاشارة كتاب الوزارة رقم . و.ت/475/46/4 الموافق 2015/4/23

لا مانع لدينا من قيام الطالب اسامة محمد ناجي سبيتاني باجراء دراسته الميدانية بعنوان " درجة استخدام اساليب ادارة الوقت وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها " وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على مديري ومديرات المدارس الاساسية .

مع الاحترام

دولة فلسطين – وزارة التربية والتعليم – مديرية التربية والتعليم – ضواحي القدس

باسم عريقات
مدير التربية والتعليم

قسم التعليم العام ا.ع / د.خ

Awqaf Department
Directorate of Education
Jerusalem

دائرة الأوقاف العامة
مديرية التربية والتعليم
القدس.

Tele fax:6270700 - 6270727 Email: info@awqaf-jdoe.sch.ps P.O.Box 19092 ص.ب هاتف: 6270700 فاكس: 6270727

الرقم: ت ع/30/ 1 /٩١٥
التاريخ:2015/4/7م
الموافق:18/ جمادى الآخر/1436هـ

حضرة مديري ومديرات المدارس المحترمين/ات

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

لا مانع لدينا من قيام الطالب **اسامة محمد ناجي سبيتاني** من جامعة النجاح الوطنية ، ماجستير ادارة تربوية في كلية الدراسات العليا، من توزيع الاستبانة بعنوان " **درجة استخدام اساليب ادارة الوقت وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها** " على مدير/ة المدرسة على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

مع الاحترام،،،

مدير التربية والتعليم القدس الشريف

وأرن

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت/ ٤٧/ ٤٨٥
التاريخ ٢٠/ ٤/ 2015م
الموافق :٢/ ٧/ 1436هـ

السيد د. سامح العطعوط المحترم
رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية/ جامعة النجاح الوطنية
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

الاشارة: كتابكم الوارد الينا بتاريخ 2015/3/17م

الدرجة العلمي الحصول عليها:□ الدكتوراة □ الماجستير □ مشروع تخرج □ بحث خاص

لا مانع من قيام الطالب" اسامة محمد ناجي سبيتاني " باجراء دراسته الميدانية بعنوان " درجة استخدام أساليب إدارة الوقت وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها "، وتوزيع الإستبانة المعدة لهذة الغاية على مديري ومديرات المدارس الأساسية في مديريتي التربية والتعليم (القدس، وضواحي القدس)، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيها.

راجين تزويدنا بنسخة من نتائج الدراسة.

مع الاحتـــــــرام،،،

خلود داود ناصر
/ مدير عام التعليم العام

نسخة/ الأخ مدير عام التخطيط التربوي المحترم
نسخة/ الأخ مدير عام الميدان التربوي المحترم
نسخة/ الأخ مدير التربية والتعليم/ القدس المحترم
نسخة/ الأخ مدير التربية والتعليم/ ضواحي القدس المحترم
الرجاء تسهيل المهمة

نسخة / الملف

هاتف: (+972-2-998-3205) ,Tel. :(+970-2-998-3205) ,فاكس Fax:(+970-2-998-3205) ,رام الله ص.ب. Ramallah, P.O.Box (576)

22/04 2015 18:05 FAX
001

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

التاريخ: 2015/3/17

حضرة السيد مدير عام التعليم العام المحترم
الادارة العامة للتعليم العام
وزارة التربية والتعليم العالي
فاكس: 00972 – 2 – 2983222
رام الله

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب/ اسامة محمد ناجي سبيتاني، رقم تسجيل (11256391)
تخصص ماجستير ادارة تربوية

تحية طيبة وبعد ...

الطالب/ اسامة محمد ناجي سبيتاني، رقم تسجيل 11256391 ماجستير ادارة تربوية في كلية الدراسات العليا، وهو بصدد اعداد الاطروحة الخاصة به والتي عنوانها:

(درجة استخدام اساليب ادارة الوقت وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى مديري مدارس محافظة القدس وضواحيها)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته في توزيع استبانة لمديري مدارس محافظة القدس وضواحيها، لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ...

رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية
د. سامح العطعوط

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
نابلس - فلسطين

فلسطين، نابلس، ص.ب 707، هاتف 2345113 ،09 ،972+ 2345114 ،2345115 فاكسميل 2342907 ،09 ،972+
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق رقم (5)

الجداول المتعلّقة بصدق وثبات أداة الدراسة

المجالات المستخلصة من مصفوفة الارتباطات بعد التّدوير للمحور الأوّل من أداة الدّراسة والمتعلّقة بالفاعلية الذّاتيّة الاختبار القبليّ

الأبعاد الرّئيسيّة	الفقرة	تشبع العامل	التّباين المفسّر	
			% الكلي	% المتجمع
البعد الأوّل: الفاعليّة المهنيّة	أقوم بإنجاز الأعمال اليوميّة الصّعبة.	.661	7.056	18.847
	أضع الحلول المناسبة عند حدوث أيّ طارئ.	.578		
	أضع الخطط المناسبة للمدرسة.	.917		
	لديّ مهارات مهنية تساعدني في العمل.	.872		
	أتعامل بسهولة مع الأعمال اليوميّة.	.926		
	أقترح حلولًا جديدة وعملية للمشكلات المدرسيّة.	.890		
	لديّ معايير واضحة تقيس العمل.	.857		
	أوزّع المهامّ بطريقة مهنية بين المعلّمين والمهنيّين.	.867		
	أتابع باستمرار الأعمال اليوميّة في المدرسة.	.936		
	أوزّع المهامّ بشكل منظّم ومترابط.	.894		
	أواكب المعرفة الجديدة في الإدارة التّربويّة.	.943		
	أشرك المعلّمين في اتّخاذ القرارات.	.820		
البعد الثّاني: الفاعليّة الشّخصيّة	أحافظ على اتّزاني في المواقف الصّعبة.	.797	5.059	13.177
	أجيد التّعامل مع الزّملاء والمدرّسين شخصيًّا.	.904		
	أحبّ المواقف التي فيها قدر كبير من التّحدّي.	.651		
	أعتمد على نفسي في اتّخاذ القرارات المهمّة.	.530		
	أستطيع التّغلّب على مشاعر القلق.	.707		
	أستطيع تجنّب المواقف غير المتوقّعة بسهولة.	.771		
	لديّ ثقة عالية بنفسي وقدراتي.	.796		
	استخدم طرقًا واضحة في العمل.	.792		

الأبعاد الرّئيسيّة	الفقرة	تشبع العامل	التّباين المفسّر	
			% الكلي	% المتجمع
	أتحمّل أيّة متاعب مهما كانت كبيرة.	.781		
	أتعامل مع المعلّمين وأشعرهم بالاحترام.	.645		
	أقبل أفكار الآخرين إذا كانت مناسبة.	.773		
	لديّ طموح واضح.	.800		
	طبعي هادئ المزاج.	.612		
	أمتلك ثقافة عامّة واسعة.	.356		
البعد الثّالث: الفاعليّة الإداريّة	أقسّم المهمّات الإداريّة حسب الأولويّة.	.643	4.463	14.638
	أقوم بأعمالي بانتظام وأنجز ما هو مخطّط له.	.735		
	لا أتراجع عن قراري بعد دراسته بصورة صحيحة.	.790		
	أحدّد عوائق العمل بصورة مدروسة وأرتّبها.	.836		
	أضع جداول زمنيّة لعملي.	.760		
	أعمد إلى تجربة الأفكار الإداريّة الجديدة.	.677		
	أحدّد الأهداف والمتطلبات من وقت لآخر.	.614		
	أقوم بتوجيه الموظّفين باستمرار.	.884		
	أقيّم أعمالي وأجري تغييرات عليها.	.906		
	ألتزم بتوجيهات الإدارة التربويّة العليا.	.754		
	أتعرّف على اهتمامات أولياء الأمور.	.873		
	تتّسم توجيهاتي بالانضباط والمسؤوليّة.	.884		
	أنتقد الأعمال غير المتقنة.	.876		
	لا أحمّل الإداريّين فوق طاقاتهم من الأعمال.	.685		
	لديّ معرفة واسعة بالأعمال المدرسيّة اليوميّة.	.856		
	اطّلع على جميع الأمور التي تحدث في المدرسة.	.910		
	أسأل عن تفاصيل الأعمال المدرسيّة باستمرار.	.920		
	أحسن التّواصل مع الجهات المسؤولة في التّربية والتّعليم.	.858		

Rotated Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
q1.1		.396	.645
q1.2	.633		.381
q1.3	.349		.879
q1.4	.637		.672
q1.5	.818	.460	
q1.6	.853	.362	
q1.7	.633	.587	.335
q1.8	.638	.467	.492
q1.9		.487	.825
q1.10		.759	.542
q1.11	.302	.914	
q1.12	.338	.822	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
q2.1	.882		
q2.2	.944		
q2.3	.412		.650
q2.4	.343		.612
q2.5	.603	.312	.496
q2.6	.633		.607
q2.7	.803	.352	
q2.8	.710	.523	
q2.9	.622	.566	
q2.10		.726	.305
q2.11		.819	
q2.12	.527	.715	
q2.13		.314	.678
q2.14		.579	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrixa

	Component			
	1	2	3	4
q3.1		.347	.601	.383
q3.2			.727	.388
q3.3			.878	
q3.4			.902	
q3.5		.413	.767	
q3.6		.621	.469	
q3.7		.414	.517	.369
q3.8		.353		.829
q3.9		.301		.879
q3.10		.735		.350
q3.11		.890		
q3.12		.877		
q3.13		.883		
q3.14	.801			
q3.15	.909			
q3.16	.945			
q3.17	.940			
q3.18	.902			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 5 iterations.

المجالات المستخلصة من مصفوفة الارتباطات بعد التّدوير للمحور الأوّل من أداة الدّراسة والمتعلّقة بالفاعلية الذّاتيّة الاختبار البعديّ

الأبعاد الرّئيسيّة	الفقرة	تشبع العامل	التّباين المفسّر	
			% الكلي	% المتجمع
البعد الأوّل: الفاعليّة المهنيّة	أقوم بإنجاز الأعمال اليوميّة الصّعبة.	.094	5.060	8.967
	أضع الحلول المناسبة عند حدوث أيّ طارئ.	.240		
	أضع الخطط المناسبة للمدرسة.	.607		
	لديّ مهارات مهنيّة تساعدني في العمل.	.708		
	أتعامل بسهولة مع الأعمال اليوميّة.	.989		
	أقترح حلولًا جديدة وعمليّة للمشكلات المدرسيّة.	.640		
	لديّ معايير واضحة تقيس العمل.	.658		
	أوزّع المهامّ بطريقة مهنيّة بين المعلّمين والمهنيّين.	.689		
	أتابع باستمرار الأعمال اليوميّة في المدرسة.	.880		
	أوزّع المهام بشكل منظّم ومترابط.	.778		
	أواكب المعرفة الجديدة في الإدارة التّربويّة.	.598		
	أشرك المعلّمين في اتّخاذ القرارات.	.405		
البعد الثّاني: الفاعليّة الشّخصيّة	أحافظ على اتّزاني في المواقف الصّعبة.	.951		
	أجيد التّعامل مع الزملاء والمدرّسين شخصيًّا.	.971		
	أحبّ المواقف التي فيها قدر كبير من التّحدّي.	.880		
	أعتمد على نفسي في اتّخاذ القرارات المهمّة.	.751		
	أستطيع التّغلّب على مشاعر القلق.	.791		
	أستطيع تجنّب المواقف غير المتوقّعة بسهولة.	.797		
	لديّ ثقة عالية بنفسي وقدراتي.	.831		
	استخدم طرق واضحة في العمل.	.925		
	أتحمّل أيّة متاعب مهما كانت كبيرة.	.802		

الأبعاد الرّئيسيّة	الفقرة	تشبع العامل	التّباين المفسّر	
			% الكلي	% المتجمع
	أتعامل مع المعلّمين وأشعرهم بالاحترام.	.880		
	أقبل أفكار الآخرين إذا كانت مناسبة.	.769		
	لديّ طموح واضح.	.879		
	طبعي هادئ المزاج.	.373		
	أمتلك ثقافة عامّة واسعة.	.951		
البعد الثّالث: الفاعليّة الإداريّة	أقسّم المهمات الإداريّة حسب الأولويّة.	.546	3.983	11.074
	أقوم بأعمالي بانتظام وأنجز ما هو مخطّط له.	.999		
	لا أتراجع عن قراري بعد دراسته بصورة صحيحة.	.251		
	أحدّد عوائق العمل بصورة مدروسة وأرتّبها.	.630		
	أضع جداول زمنيّة لعملي.	.763		
	أعمد إلى تجربة الأفكار الإداريّة الجديدة.	.963		
	أحدّد الأهداف والمتطلّبات من وقت لآخر.	.945		
	أقوم بتوجيه الموظّفين باستمرار.	.977		
	أقيّم أعمالي وأجري تغييرات عليها.	.738		
	ألتزم بتوجيهات الإدارة التّربويّة العليا.	.314		
	أتعرّف على اهتمامات أولياء الأمور.	.598		
	تتّسم توجيهاتي بالانضباط والمسؤوليّة.	.550		
	أنتقد الأعمال غير المتقنة.	.621		
	لا أحمّل الإداريين فوق طاقاتهم من الأعمال.	.649		
	لديّ معرفة واسعة بالأعمال المدرسيّة اليوميّة.	.874		
	اطّلع على جميع الأمور التي تحدث في المدرسة.	.760		
	أسأل عن تفاصيل الأعمال المدرسيّة باستمرار.	.925		
	أحسن التّواصل مع الجهات المسؤولة في التّربية والتّعليم.	.802		

Rotated Factor Matrix[a]

	Factor	
	1	2
q1.9	.877	.333
q1.10	.859	
q1.7	.720	.374
q1.8	.684	.471
q1.11	.679	.369
q1.12	.597	
q1.5	.372	.922
q1.4		.809
q1.3	.432	.648
q1.6	.506	.619
q1.2		.466
q1.1		

Extraction Method: Maximum Likelihood.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Factor Matrixa

	Factor			
	1	2	3	4
q3.17	.935			
q3.15	.908			
q3.18	.886			
q3.16	.844			
q3.8		.966		
q3.9		.824		
q3.13		.709		
q3.12		.654		
q3.4		.583	.345	.400
q3.14	.497	.550	.306	
q3.2			.959	
q3.1			.657	
q3.11		.307	.627	.317
q3.10			.366	
q3.3			.349	.309
q3.6				.948
q3.7			.454	.831
q3.5			.479	.682

المجالات المستخلصة من مصفوفة الارتباطات بعد التّدوير للمحور الثّاني من أداة الدّراسة والمتعلّقة بإدارة الوقت الاختبارالقبليّ

الأبعاد الرّئيسيّة	الفقرة	تشبع العامل	التّباين المفسّر	
			% الكلي	% المتجمع
البعد الأوّل: امتلاك أساليب إدارة الوقت	أقوم بالتّخطيط للأعمال اليوميّة مراعيًا الوقت في ذلك.	.832	4.907	8.996
	أعمل على تنظيم المهامّ بين المدرّسين مراعيًا الوقت.	.481		
	أنظّم المراسلات والبريد الصّادر والوارد زمنيًا.	.634		
	أحرص على تحديد أوقات الاجتماعات مع المدرّسين.	.647		
	أشرف على الأعمال المدرسيّة بانتظام.	.621		
	أراعي انتظام الوقت في التّواصل مع الهيئة التّدريسيّة.	.802		
	أعمل على امتلاك التّقنيّات التي توفر الوقت.	.753		
	أراعي انتظام الوقت عند خروجي لشؤوني الخاصّة.	.740		
	أوجّه الهيئة التّدريسيّة نحو أهمّيّة استغلال الوقت.	.746		
	أراعي انتظام الوقت في تنفيذ الموكلة إليّ.	.794		
	أحرص على تنظيم المهامّ بيني وبين مساعدي.	.499		
	أضع جدولًا زمنيًّا خاصًّا بأعمالي.	.807		
	أعمل على تقسيم المهامّ بناء على تحليلي المسبق للوقت.	.627		
	أقسم النّشاطات المدرسيّة بناء على الوقت المتاح.	.636		
البعد الثّاني: فعاليّة إدارة الوقت	أتمّم الأعمال الإدارية مراعيًا الوقت المتاح لي بتنفيذها.	.807		
	يتمّ تنظيم الأمور الاجتماعيّة دون التأثير سلباً على انتظام سير العمليّة التّعليميّة.	.952		
	أتابع سير المواد التّعليميّة بناء على الجدول الزّمنيّ.	.892		
	اتّخذ القرارات بناء على معلومات حول المدة الزّمنيّة اللازمة لتنفيذ القرار.	.983		
	أتابع تنفيذ القرارات والأعمال بناء على الفترة الزّمنيّة المخصّصة لذلك.	.964		
	أقوم بتنظيم الوقت بين الجولات التّفقديّة والأعمال الفنّيّة والمكتبيّة.	.862		
	أخصّص جدولًا زمنيًّا للمراجعين.	.900		

الأبعاد الرّئيسيّة	الفقرة	تشبع العامل	التّباين المفسّر	
			% الكلي	% المتجمع
	أستغل معظم وقتي بالقيام بالأعمال المختلفة.	.865		
	أوجّه المدرّسين لتحقيق الأهداف التعليمية بأفضل الطّرق في أقلّ وقت ممكن.	.938		
	أخصّص جزءًا من وقتي لمشاركة المشرفين التّربويّين.	.919		
	أقسّم وقتي بناء على الأولويّات والضّرورات.	.932		
	أتابع النّشرات والمقالات التّربوية حول إدارة الوقت.	.923		
	ينصبّ تركيزي وجهدي على هدف واحد في وقت واحد دون أن أشعر بالتشتت.	.839		
	أبحث عن طرق إداريّة أقلّ وقتًا وتعطي نفس الجودة.	.690		
	أخصّص وقت فراغ للتّأكّد من سير العمل الإداريّ حسب الخطّط اليوميّة الموضوعة.	.927		
البعد الثّالث: أساليب إدارة الوقت	أعمل على سيادة روح التّعاون بين المعلّمين في المدرسة.	.759	7.027	17.449
	أوفق بين متطلّبات المدرسة وحاجات المعلّمين.	.563		
	أستفيد من مقدرات المعلّمين في تسيير أمور المدرسة.	.604		
	أحرص على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشكلات تعيق سير العمل المدرسيّ.	.734		
	أشارك المعلّمين في المناسبات الاجتماعيّة.	.889		
	أراعي قدرات المعلّمين عند توزيعهم لمستويات.	.783		
	أهيّئ المعلّمين نفسيًّا لممارسة الدور التّربويّ المنشود.	.896		
	أعمل على تقييم أعمالي أسبوعيًّا بناء على الوقت.	.517		
	أحدّد الشّخص المناسب للقيام بمهمّة تجنّبًا لهدر الوقت.	.694		
	أعتمد مبدأ التّوازن والتّناسق بالعمل تجنّبًا لهدر الوقت.	.586		
البعد الرّابع: مشكلات أساليب إدارة الوقت	أعالج النّقص في الموارد المادّيّة اللّازمة لتنفيذ المهام المدرسيّة.	.064	6.923	12.737
	يوجد تأخير في وصول المستلزمات المدرسيّة في بداية العامّ الدراسيّ.	.799		
	كثرة الأعمال الرّوتينيّة تعيق العمل المدرسيّ.	.711		
	انشغالي بالدّورات يؤخّر الجدول الزّمنيّ.	.942		
	أعمل على تغيير مهامّ المدرّسين دون سبب.	.733		

الأبعاد الرّئيسيّة	الفقرة	تشبع العامل	التّباين المفسّر	
			% الكلي	% المتجمع
	كثرة المتابعات والتّقارير تعيق العمل المدرسيّ.	.758		
	اتّخذ قرارات دون استشارة المدرّسين.	.809		
	عدم الخبرة الكافية باستخدام التّكنولوجيا يزيد من الوقت المخصّص للأعمال المدرسيّة.	.459		
	أترك المهامّ الصّعبة من أجل إنجاز السهلة.	.906		
	لا توجد خطّة طوارئ أعمل بموجبها.	.743		

Rotated Factor Matrix[a]

	Factor	
	1	2
q1.1	.826	.387
q1.2	.679	
q1.3	.713	.354
q1.4	.593	.543
q1.5	.725	.309
q1.6	.856	
q1.7	.852	
q1.8	.579	.636
q1.9		.836
q1.10		.881
q1.11	.381	.595
q1.12		.875
q1.13	.456	.647
q1.14	.365	.709

Extraction Method: Maximum Likelihood.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Factor Matrixa

	Factor		
	1	2	3
q3.1	.362	.789	
q3.2		.729	
q3.3		.613	.465
q3.4		.579	.606
q3.5			.895
q3.6	.530		.652
q3.7	.864		.313
q3.8	.717		
q3.9	.569	.534	
q3.10	.643	.406	

Extraction Method: Maximum Likelihood.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Factor Matrix[a]

	Factor	
	1	2
q4.1		
q4.2	.801	.396
q4.3	.802	
q4.4	.925	
q4.5	.667	.536
q4.6	.785	.377
q4.7	.368	.820
q4.8	.602	.311
q4.9		.946
q4.10	.353	.787

Extraction Method: Maximum Likelihood.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

المجالات المستخلصة من مصفوفة الارتباطات بعد التّدوير للمحور الثّاني من أداة الدّراسة و المتعلّقة بإدارة الوقت الاختبارالبعديّ

الأبعاد الرّئيسيّة	الفقرة	تشبع العامل	التّباين المفسّر	
			% الكلي	% المتجمع
البعد الأوّل: امتلاك أساليب إدارة الوقت	أقوم بالتّخطيط للأعمال اليوميّة مراعيًا الوقت في ذلك.	.950	5.170	14.922
	أعمل على تنظيم المهامّ بين المدرّسين مراعيًا الوقت.	.586		
	أنظّم المراسلات والبريد الصّادر والوارد زمنيًّا.	.410		
	أحرص على تحديد أوقات الاجتماعات مع المدرّسين.	.391		
	أشرف على الأعمال المدرسية بانتظام.	.768		
	أراعي انتظام الوقت في التّواصل مع الهيئة التّدريسيّة.	.793		
	أعمل على امتلاك التّقنيّات التي توفّر الوقت.	.629		
	أراعي انتظام الوقت عند خروجي لشؤوني الخاصّة.	.958		
	أوجّه الهيئة التّدريسيّة نحو أهمّيّة استغلال الوقت.	.729		
	أراعي انتظام الوقت في تنفيذ الموكلة إليّ.	.943		
	أحرص على تنظيم المهامّ بيني وبين مساعدي.	.793		
	أضع جدولًا زمنيًّا خاصًّا بأعمالي.	.809		
	أعمل على تقسيم المهامّ بناء على تحليلي المسبق للوقت.	.995		
	أقسّم النّشاطات المدرسيّة بناء على الوقت المتاح.	.377		
البعد الثّاني: فعاليّة إدارة الوقت	أتمّم الأعمال الإداريّة مراعيًا الوقت المتاح لي بتنفيذها.	.772	4.391	9.470
	يتمّ تنظيم الأمور الاجتماعيّة دون التّأثير سلبًا على انتظام سير العمليّة التّعليميّة.	.100		
	أتابع سير المواد التّعليميّة بناء على الجدول الزّمنيّ.	.827		
	اتّخذ القرارات بناء على معلومات حول المدّة الزّمنيّة اللّازمة لتنفيذ القرار.	.913		
	أتابع تنفيذ القرارات والأعمال بناء على الفترة الزّمنيّة المخصّصة لذلك.	.535		
	أقوم بتنظيم الوقت بين الجولات التّفقديّة والأعمال الفنّيّة والمكتبيّة.	.346		
	أخصّص جدولًا زمنيًّا للمراجعين.	.631		

الأبعاد الرّئيسيّة	الفقرة	تشبع العامل	التّباين المفسّر	
			% الكلي	% المتجمع
	استغلّ معظم وقتي بالقيام بالأعمال المختلفة.	.644		
	أوجّه المدرّسين لتحقيق الأهداف التّعليميّة بأفضل الطّرق في أقلّ وقت ممكن.	.626		
	أخصّص جزءًا من وقتي لمشاركة المشرفين التّربويّين.	.824		
	أقسّم وقتي بناء على الأولويّات والضّرورات.	.746		
	أتابع النّشرات والمقالات التّربويّة حول إدارة الوقت.	.999		
	ينصبّ تركيزي وجهدي على هدف واحد في وقت واحد دون أن أشعر بالتّشتت.	.507		
	أبحث عن طرق إداريّة أقلّ وقتًا وتعطي نفس الجودة.	.411		
	أخصّص وقت فراغ للتّأكّد من سير العمل الإداريّ حسب الخطّط اليوميّة الموضوعة.	.999		
البعد الثّالث: أساليب إدارة الوقت	أعمل على سيادة روح التّعاون بين المعلّمين في المدرسة.	.587	6.860	15.565
	أوفّق بين متطلّبات المدرسة وحاجات المعلّمين.	.574		
	أستفيد من مقدرات المعلّمين في تسيير أمور المدرسة.	.798		
	أحرص على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشكلات تعيق سير العمل المدرسيّ.	.728		
	أشارك المعلّمين في المناسبات الاجتماعيّة.	.329		
	أراعي قدرات المعلّمين عند توزيعهم لمستويات.	.999		
	أهيّئ المعلمين نفسيًّا لممارسة الدّور التّربويّ المنشود.	.842		
	أعمل على تقييم أعمالي أسبوعيًّا بناء على الوقت.	.315		
	أحدّد الشّخص المناسب للقيام بمهمّة تجنّبًا لهدر الوقت.	.689		
	أعتمد مبدأ التّوازن والتّناسق بالعمل تجنّبًا لهدر الوقت.	.999		
البعد الرّابع: مشكلات أساليب إدارة الوقت	أعالج النّقص في الموارد المادّيّة اللّازمة لتنفيذ المهامّ المدرسيّة.	.110	6.805	12.454
	يوجد تأخير في وصول المستلزمات المدرسيّة في بداية العامّ الدراسيّ.	.792		
	كثرة الأعمال الرّوتينيّة تعيق العمل المدرسيّ.	.638		
	انشغالي بالدّورات يؤخّر الجدول الزّمنيّ.	.944		
	أعمل على تغيير مهامّ المدرّسين دون سبب.	.758		

الأبعاد الرّئيسيّة	الفقرة	تشبع العامل	التّباين المفسّر	
			% الكلي	% المتجمع
	كثرة المتابعات والتّقارير تعيق العمل المدرسيّ.	.611		
	اتّخذ قرارات دون استشارة المدرّسين.	.676		
	عدم الخبرة الكافية باستخدام التّكنولوجيا يزيد من الوقت المخصّص للأعمال المدرسيّة.	.577		
	أترك المهامّ الصّعبة من أجل إنجاز السهلة.	.787		
	لا توجد خطّة طوارئ أعمل بموجبها.	.913		

Rotated Factor Matrix[a]

	Factor			
	1	2	3	4
q1.10	.921			
q1.12	.882			
q1.11	.813	.344		
q1.14	.513		.303	
q1.1		.950		
q1.7		.791		
q1.2		.589	.364	.322
q1.9	.536	.578		
q1.3		.552		
q1.5			.821	
q1.8	.554		.779	
q1.6			.755	.395
q1.4		.401	.424	
q1.13	.632			.736

Extraction Method: Maximum Likelihood.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 9 iterations.

Rotated Factor Matrix[a]

	Factor		
	1	2	3
q2.4	.900		
q2.1	.871		
q2.3	.830		
q2.9	.722		
q2.5	.721		
q2.10	.641		.602
q2.6	.572		
q2.2			
q2.15		.989	
q2.8		.783	
q2.11		.742	.355
q2.14		.532	.312
q2.12			.975
q2.7	.553		.560
q2.13		.442	.552

Extraction Method: Maximum Likelihood.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Rotated Factor Matrix[a]

	Factor		
	1	2	3
q3.6	.986		
q3.7	.831	.350	
q3.5	.460		
q3.10		.966	
q3.9		.778	
q3.8		.557	
q3.1			.725
q3.3	.577		.680
q3.4	.560		.628
q3.2	.395		.580

Extraction Method: Maximum Likelihood.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Factor Matrixa

	Factor	
	1	2
q4.10	.924	
q4.9	.883	
q4.7	.790	
q4.8	.548	.526
q4.4	.324	.916
q4.3		.754
q4.2	.505	.733
q4.5	.498	.714
q4.6	.476	.620
q4.1		.325

Extraction Method: Maximum Likelihood.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

An-najah National University

Faculty of Graduate Studies

The Degree of Implementing Time Management Methods and its relationship of School Principals Senses of Self-Efficacy in Jerusalem Distric and its Environs

By

Osama Mohammad Naji Sbetani

Supervised

Prof. Abed Mohammad Assaf

This thesis is submitted in Partial Flufillmant of Requirments for the Degree of Master of Educational Adminstration, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus Palestine

2015

The Degree of Implementing Time Management Methods and its relationship of School Principals Senses of Self-Efficacy in Jerusalem Distric and its Environs

By
Osama Mohammad Naji Sbetani
Supervised
Prof. Abed Mohammad Assaf

Abstract

The purpose of this study is to find out the degree of Implementing time management methods, and to find out the impact of variables: (gender, scientifically degree, experience, school type) on using time management methods of School Principals Senses, and self - efficacy for those Principals. Also aimed to check the relationship between the degree of using time management and self – efficacy for those Principals in Jerusalem Governorate and its suburbs.

To achieve these objectives, the researcher use correlative approach, and using the questionnaire to collect the data, which consists of (93) questions, distributed on two parts: the first within four fields, the second within three fields, before its administration to the sample of the study.

The study population was all of Principals in in Jerusalem Governorate and its suburbs, which was (368). The study sample was (184) Principals, (100) males, and (84) females, they were stratified random selected.

After data collection and analysis, the study find out that:

- The total degree of time management methods was high, within mean (4.08). and the total degree of self – efficacy was very high, within mean (4.34).
- There is a positive correlative relationship between time management and self – efficacy for Principals in Jerusalem Governorate and its suburbs.
- There were statistically significant differences between means of using time management methods attributed to gender, in filed (problems of time management methods), and within total degree in favor of females.
- There were statistically significant differences between means of using time management methods for groups (less than 5 years) and (5-10 years) and (11-15 years) in favor to (11-15 years) group.
- There were statistically significant differences between means of using time management methods attributed to scientifically degree in field (problems of time management methods), and in total degree, in favor of B.Sc degree.
- There were statistically significant differences between means of using time management methods attributed to school type, and in efficiacy of time mamangment methods, and in time management methods, and in problems of time management methods, in total degree, in favor of elementary schools.
- There were statistically significant differences between means of degree of using time managemnt methods for principals of Jerusalem district schools in favor of scientifically specialist in field of time management methods, amd the total degree in favor of litritual specialist.

- There weren’t statistically significant differences between means of self – efficacy attributed to the variable study.

In the light of these findings, the researcher recommends to Promote the time management principles with the Principals, as well as time management techniques, and the need to generalize in schools on the obstacles to use time management techniques, and doing training courses and qualification for managers about the successful use of time and self-efficiency mechanisms, because of it’s positive and constructive role, in the activation of administrative work in schools.