كلّية الدراسات العليا

برنامج الإدارة التعليميّة

القدرة القياديّة وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل.

Leadership Capacity and its Relation to Time Management among Secondary School Principals in Hebron Governorate.

إعداد:

سُها زياد كامل الشويكي

إشراف:

أ.د. محمود أبو سمرة

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليمية بكلّية الدّراسات العليا في جامعة الخليل، فلسطين.

2021م – 1442هـ

إقرار

الموقّعة أدناه مقدمة هذه الرّسالة التي تحمل العنوان:

"القدرة القياديّة وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل".

أقرّ بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرّسالة، إنما هو نتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنَّ هذه الرسالة ككلّ، أو أيّ جزء منها لم يُقدم مِن قِبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علميّ، أو بحثيّ لدى أيّ مؤسسّةٍ تعليميّةٍ أو بحثيةٍ أخرى.

نُوقشت هذه الرسالة بتاريخ: 14 / 4 / 2021م، وأُجيزت من قِبل اللّجنة.

التوقيع: _____

إجازة الرسالة

القدرة القياديّة وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل.

إعداد الطالبة:

سُها زياد كامل الشويكي

إشراف:

أ.د. محمود أبو سمرة

نوقشت هذه الرسالة يوم الاربعاء، بتاريخ 14/ 4/ 2021، وأُجيزت من أعضاء لجنة المناقشة:

	أعضاء اللجنة	الصفة	التوقيع
1.	أ.د. محمود أبو سمرة	مشرفًا ورئيسًا	
2.	أ.د. تيسير أبو ساكور	ممتحنًا خارجيًا	
3.	د. كمال مخامرة	ممتحنًا داخليًا	

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

(شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلْعِلْمِ قَآئِمًۢا بِٱلْقِسْطِ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ) (آل عمران،١٨)

الإهداء

إلهي لا يطيبُ الليل إلا بشكرك... ولا يطيبُ النّهار إلا بطاعتك... ولا تطيبُ اللحظات إلا بذكرك... ولا تطيبُ الآخرة إلا بعفوك... ولا تطيبُ الجنّة إلا برؤيتك...

إلى مَن بلّغ الرسالة، وأدى الأمانة، ونصح الأمّة، إلى نبيّ الرحمة ونور العالمين... "**سيدنا محمد** ﷺ".

إلى مَن علّمني العطاء دون انتظار، إلى مَن أحمل اسمه بكلّ افتخار... والدي الغالي "**زياد**".

إلى مَعنى الحبّ ومَعنى الحنان والتّفاني، إلى من كان دُعاؤها سرّ نجاحي، وحنانُها بلسم جراحي... أمي الحبيبة "**علا**".

إلى مَن لازمني فترةَ الدّراسة، وشاركني الأملّ لحظةً بلحظة، نصفيَ الآخر... زوجي الحبيب "**شاكر**".

إلى مَن أذاقاني حلاوة الأمومة، إلى حبيبيّ وقرّة عَيْنيّ "**أحمد وأيهم**"، جعلهما ربّي لي منَ الذّرية الصّالحة.

إلى أخواتي الغاليات" **د.سماح وسرين وسجى**"..... وإلى أخي الغالي "**طارق**".

إلى أهل زوجي الأعزاء ... إلى أرواح أجدادي " **الحاج كامل والحاج أسعد**" و أرواح جداتي "**الحاجة سميحة والحاجة ميسرة**"..... وإلى روح صديقتي الغالية "**نجلاء صلاح**".

إلى زميلاتي ومّن سرنا معًا ونحنّ نشقّ الطّريق نحو النجاح والإبداع " **نعيمة وشهد وأميرة** "

أهدي هذا الجهد راجيةً من الله عزّ وجلّ أنّ يعلّمنا ما ينفعنا، وأن ينفعَنا بما علّمنا، وأن يزيدنا علمًا.

الطالبة: سُها زياد الشويكي

الشّكر وتقدير

أحمد الله مولاي وخالقي الذي منَّ علي بإتمام هذا العمل، مع رجائي أن يتقبله منّي، ويجعله خالصًا لوجهه الكريم.

انطلاقًا من قوله تعالى: **(وَمَنْ شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ)**(النمل:40)، ومن قول الرسول ﷺ:**(من لا يشكرِ الناس لا يشكرِ الله)**، ايمانًا بفضل الاعتراف بالجميل، وتقديم الشّكر والامتنان إلى أصحاب المعروف، فإنني أتقدم بالشّكر الجزيل والثناء العظيم إلى كلّ مَن ساعدني في إنجاح هذه الرسالة وأخصّ بالذكر:

مشرفي أ.د. محمود أبو سمرة حفظه الله، أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء.

وأتقدم بجزيل الشّكر والتقدير أيضا إلى الأساتذة في لجنة المناقشة الذين تفضّلوا بمناقشة رسالتي **الأستاذ الدكتور تيسر أبو ساكور، والدكتور كمال مخامرة.**

وأتقدم بالشّكر الجزيل إلى أستاذتي **د. منال أبو منشار** و **د. إبراهيم أبو عقيل** و **د. سامي عدوان،** الذين ساندوني منذ بداية الدّراسة، وما بخلوا عليّ بنصائحهم النافعة، فأسأل الله أن يجزيّهم عنّي خير جزاء.

وكذلك زميلاتي وزملائي في دراسة الماجستير، وكلّ مَن أعان على إنجاح هذه الرسالة بتقديم خدمةٍ أو بدعاءٍ لي في ظهر الغيب، فجزى الله الجميع عنّي خير الجزاء.

ملخّص الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل من خلال تقديرات معلميّ هذه المدارس لواقع كلّ من القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى المديرين. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، حيث بنت أداة الدّراسة، وهي استبانة، وتكونت من جزأيْن، **الأول:** لقياس القدرة القيّاديّة، وتكونت من (39) فِقرةً موزعةً على أربعة مجالات، هي: القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة)، القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتية)، القدرات الإبداعيّة، والقدرات التنظيميّة، أمّا **الثانية:** فكانت لقياس إدارة الوقت، وتكونت من (25) فِقرة. وتمّ التأكّد من صدق الأداة وثباتها بالطّرق التربويّة والإحصائية المناسبة. وشمل مجتمع الدراسة جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل، والبالغ عددهم (2844) معلماً ومعلمة، في حين تمّ تطبيق أداة الدراسة على عيّنةٍ طبقيّةٍ عشوائيةٍ، عدد أفرادها (392) معلّمًا ومعلّمةً. واستخدمت الباحثة برنامج الّرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضيّاتها.

أظهرت نتائج الدّراسة وجودَ علاقةٍ ارتباطيّةٍ دالّةٍ إحصائيًا، موجبةٍ ومرتفعةٍ، بين متغيّري: القدرة القيّاديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، كما أشارت النتائج إلى أنّ تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القيّاديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، وبمتوسّط حسابيّ مقداره (4.05) ، وبينت النتائج أيضًا أنّ تقديراتِ المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، وبمتوسّط حسابيّ مقداره (4.03)، وَفْق مقياس ليكرت الخماسيّ. إضافةً إلى ذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المعلّمين لكلّ من القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى متغيرّات: المؤهل العلميّ وسنوات الخبرة والمديرية. وفي ضَوْء النتائج تمّ تقديم جملةٍ من التوصيات والمقترحات لتعزيز القدرة القيادية ومهارة إدارة الوقت وتنميتهما لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل خاصّةً، وفلسطين عمومًا.

الكلمات المفتاحية: القدرة القياديّة، إدارة الوقت، محافظة الخليل.

Abstract

This study aimed to identify the relationship between leadership ability and time management among secondary school principals in the Hebron governorate through teachers 'assessments of these schools of the reality of both the leadership ability and time management of the principals.

To achieve the objectives of the study, the researcher used the relational descriptive approach, where she built the study tool, which is a questionnaire, and it consisted of two parts, the first: to measure leadership ability, and it consisted of (39) items distributed into four areas, namely: affective (emotional) abilities, and personal abilities (Charismatic), creative abilities and organizational ability. While the second was to measure time management, and it consisted of (25) paragraphs. The validity and reliability of the tool was confirmed by appropriate educational and statistical methods.

The population of the study included all secondary school teachers in Hebron governorate, whose number reached (2844) teachers, while the study tool was applied on a stratified random sample of (392) teachers. The researcher used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program to answer the study questions and examine its hypotheses.

The study results revealed the existence of a statistically significant positive and high correlation between the two variables: leadership ability and time management among secondary school principals in the Hebron governorate. The results also indicated that teachers 'assessments of the reality of leadership ability of secondary school principals in the Hebron governorate were high, with an arithmetic average of (4.05) according to Likert's pentagonal scale.

The results also revealed that teachers ’ratings of the reality of time management among school principals came to a high degree, with an average of (4.03). In addition, the results showed that there were no statistically significant differences at the level of ($0.05 \geq \alpha$) between teachers ’ratings for both leadership ability and time management among secondary school principals in Hebron Governorate due to variables: educational qualification, years of experience, and directorate.

Considering the results, a set of recommendations and proposals were presented to enhance and develop the leadership capacity and time management skill of secondary school principals in the Hebron Governorate in particular, and Palestine in general.

Key words: leadership ability, time management, Hebron governorate

فهرس المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
الغلاف	أ
إقرار	ب
إجازة الرسالة	ت
آية قرآنية	ث
الإهداء	ج
الشّكر وتقدير	ح
ملخّص الدّراسة باللغة العربيّة	خ – د
ملخّص الدّراسة باللغة الإنجليزية	ذ – ر
فهرس المحتويات	ز–ض
قائمة الجداول	ط–غ
قائمة الأشكال	ف
قائمة الملاحق	ق
الفصل الاول	
مقدمة	٢–٤
مشكلة الدّراسة	٤–٥
أسئلة الدّراسة	٥–٦
فرضيّات الدّراسة	٦–٧

أهداف الدّراسة	٧-٨
أهميّة الدّراسة	٨
محدّدات الدّراسة	٩
مصطلحات الدّراسة	١٠
الفصل الثاني (الإطار النظريّ والدّراسات السّابقة)	
الإطار النظريّ للقدرة القياديّة	
المقدمة	١٢-١٣
القيادة	١٣-١٥
القيادة التربويّة	١٦
القيادة والإدارة	١٧-٢٠
عناصر القيادة التربويّة	٢٠-٢١
مصادر القيادة التربويّة	٢١-٢٢
مستويات القيادة التربويّة	٢٢-٢٤
صفات القائد التربويّ	٢٤-٢٦
القدرة القياديّة	٢٧
أبعاد القدرة القياديّة	٢٨-٣٦
الإطار النظريّ لإدارة الوقت	
المقدمة	٣٧
مفهوم الوقت وأنواعه	٣٨-٣٩

الوقت في الاسلام	٤٠-٤١
مفهوم إدارة الوقت	٤١
أهميّة إدارة الوقت في المدارس	٤٢-٤٤
مبادئ إدارة الوقت	٤٤-٤٥
الاتجاهات الحديثة في إدارة الوقت	٤٦-٤٩
منطلقات توزيع الوقت	٤٩-٥١
مُضيّعات الوقت	٥١-٥٣
الدّراسات السّابقة	٥٤-٧٨
التعقيب العامّ على الدّراسات السّابقة	٧٨-٨١
الفصل الثالث (منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها)	
المقدمة	٨٣
منهج الدّراسة	٨٣
مجتمع الدّراسة	٨٤
عيّنة الدّراسة	٨٥
أداة الدّراسة	٨٦-٩٥
إجراءات تطبيق أداة الدّراسة	٩٥-٩٦
متغيّرات الدّراسة	٩٦-٩٧
المعالجة الإحصائية	٩٧
المقياس الوزنيّ للمتوسطات	٩٨

الفصل الرابع (تحليل نتائج الدّراسة)	
المقدمة	١٠٠
النتائج المتعلقة بالسّؤال الأول	١٠٠-١٠٦
النتائج المتعلقة بالسّؤال الثاني	١٠٦-١٠٨
النتائج المتعلقة بالسّؤال الثالث الفرضيّة الصّفريّة الأولى	١٠٨-١٠٩
النتائج المتعلقة بالسّؤال الرابع	١٠٩-١١٥
فرضيّة الصّفريّة الثانية	١١٠
فرضيّة الصّفريّة الثالثة	١١١-١١٣
فرضيّة الصّفريّة الرابعة	١١٤-١١٥
النتائج المتعلقة بالسّؤال الخامس	١١٦-١٢٠
فرضيّة الصّفريّة الخامسة	١١٦-١١٧
فرضيّة الصّفريّة السّادسة	١١٧-١١٨
فرضيّة الصّفريّة السّابعة	١١٩-١٢٠
الفصل الخامس (مناقشة النتائج)	
المقدمة	١٢٢
مناقشة نتائج الدّراسة	١٢٢-١٣٤
توصيات الدّراسة	١٣٤-١٣٥
مقترحات الدّراسة	١٣٦

قائمة المصادر والمراجع	١٣٧-١٥٠
الملاحق	١٥١-١٦٥

قائمة الجداول

الرقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
1.	مقارنة بين الإدارة والقيادة.	١٨
2.	الفرق بين المدير والقائد.	١٩
3.	الفرق بين القيادة التربويّة والإدارة التربويّة.	١٩
4.	خصائص مجتمع الدّراسة وَفْق المديريّة والجنس.	٨٤
5.	الخصائص الديمغرافية لعيّنة الدّراسة.	٨٥
6.	مجالات الاستبانة في صورتها النهائية وعدد فِقرات كلّ مجال.	٨٨
7.	معامل الارتباط بين فقرات مجال القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة) والدرجة الكلّية للمجال.	٨٩
8.	معامل الارتباط بين فقرات مجال القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتيّة) والدرجة الكلّية للمجال.	٩٠
9.	معامل الارتباط بين فقرات مجال القدرات الإبداعيّة والدرجة الكلّية للمجال.	٩١
10.	معامل الارتباط بين فقرات مجال القدرات التنظيمية والدرجة الكلّية للمجال.	٩٢

11.	معاملات ارتباط فقرات إدارة الوقت والدرجة الكلّية للمجال.	٩٣-٩٤
12.	نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات استبانة القدرة القياديّة.	٩٤
13	نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات استبانة إدارة الوقت.	٩٥
14.	المقياس الوزنيّ للمتوسّطات.	٩٨
15.	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين لواقع القدرة القّياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل. مُرتّبةً تنازليًا.	١٠١
16.	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال القدرات الوجدانية(الشّعوريّة)، مُرتّبةً حسب الأهميّة.	١٠٢
17.	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال القدرات الشّخصيّة(الكاريزماتية)، مُرتّبةً حسب الأهميّة.	١٠٣
18.	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال القدرات الإبداعيّة، مُرتّبةً حسب الأهميّة.	١٠٤
19.	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال القدرات التنظيميّة، مُرتّبةً حسب الأهميّة.	١٠٥
20.	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل.	١٠٦-١٠٧

21.	معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلّمين للقدرة القياديّة وتقديراتهم لإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل.	١٠٩
22.	نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ.	١١٠
23.	المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.	١١٢
24.	نتائج تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.	١١٣
25.	المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المديرية.	١١٤
26.	نتائج تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المديريّة.	١١٥

27.	نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المؤهلّ العلميّ.	١١٧
28.	المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.	١١٨
29.	نتائج تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.	١١٨
30.	المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المديريّة.	١١٩
31.	نتائج تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المديريّة.	١٢٠

قائمة الأشكال

رقم الشّكل	اسم الشّكل	رقم الصّفحة
1.	مستويات الإدارة/ القيادة التّربويّة.	٢٤
2.	مراحل التفكير الإبداعيّ.	٣٤

قائمة الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق	رقم الصفحة
1.	خطاب المُحكّمين.	١٥١-١٥٧
2.	قائمة بأسماء المُحكّمين.	١٥٨
3.	أداة الدراسة في صورتها النّهائية.	١٥٩-١٦٤
4.	كتاب تسهيل مَهمّة الباحثة صادر عن وزارة التربية والتعليم- مركز البحث التطوير.	١٦٥

الفصل الأول

الإطار العامّ للدّراسة

- مقدّمة الدّراسة.
- مشكلة الدّراسة.
- أسئلة الدّراسة.
- فرضيّات الدّراسة.
- أهداف الدّراسة.
- أهمّية الدّراسة.
- محدّدات الدّراسة.
- مصطلحات الدّراسة.

الفصل الأول

الإطار العام للدّراسة

1.1: المقدمة

تُعدّ الإدارة التربويّة الجيّدة والفاعلة الأداة الرئيسة المنظّمة للممارسات التربويّة، وبها تُستثمرُ الإمكانات الماديّة والبشريّة أفضل استثمار ممكن، وتُفجّر الطاقات الخلّاقة من أجل تحقيق الأهداف، لذا أصبحت الحاجة ماسَّةً إلى تطوير الإدارة التربويّة، بما يمكّنها من تسيير العمليّة التربويّة ومؤسَّساتها التعليميّة المختلفة، ولا سيّما أنّ المؤسّساتِ التربويّةَ تنظيماتٌ ذات طبيعة بشريّة تستوجب وجود قيادةٍ تتّسم بالحكمة والحنكة لإحداث التغيير المناسب لإشباع الحاجات البشريّة، وقد تجلّى هذا الاهتمام في المحاولات التي تُبذل في الأساليب والمعايير لاختيار القادة العاملين في الإدارة التربويّة؛ لأنّ التعرّف على عناصر القيادة الفعّالة والقدرات القياديّة متطلب أساسيّ لغايات تطوير المدير إلى قائد؛ لأنّ الإداريّ هو القائد المربي ، ودوره الإضافيّ أن يلهمَ ويشجعَ ويرشدَ ويوجّهَ العمل التربويّ(النجيجي،1981).

ويتوقّف نجاح الإدارة التربويّة على امتلاكها للقدراتِ والسّماتِ وخصائصِ القيادة؛ لأنّ القائد التربويّ يؤدّي دورًا مهمًا في تحديد الأهداف، ورسم السّياسات، وتحديد الوسائل الموصلة إليها، وثَمَّة أدوار أخرى للجماعة تتسّقُ مع دور قائدها؛ فالقائد يعمل على تنظيم جهود جماعته، والتنسيق بين أعضائها لتحقيق أهداف العملية التربويّة(حجي،2000). وفي هذا السّياق يؤكّد (السعود،2013) أنّ القيادة التربويّة يقوم عليها قائد تربويّ تُجاوز مرحلة الإدارة، التي تُعنى بتسيير شؤون المؤسّسة التربويّة تسييرًا روتينيًا، إلى التأثير في العاملين معه في المؤسّسة التربويّة، بما يوفّر لهم فرص الإبداع

والتطوير، وبالتالي تحقيق أهداف المؤسّسة على أكمل وجه، وعليه فإنّ نجاح المؤسّسة التربويّة يتوقف على قدرات القائد التربويّ وخصائصه وامكاناته في توجيه العمل، ورعاية العاملين معه.

ويؤكد (موسى،1990) أنّ إنتاجيّة الأفراد والمنظّمات وتنمية عمليات الخَلق والإبداع، تعتمد –إلى حدّ كبير– على القدرة في تحقيق الكفاية في استثمار الوقت المتاح للعمل، وزيادةِ توظيفِ الإمكاناتِ الماديّةِ والبشريّةِ بكفايةٍ عاليةٍ.

ونظرًا لأهميّة القيادة بشكل عام، جاءت نظريّات القيادة، تلك النظريات التي حاولت، ولا زالت تحاول، البحث عن سلوك القادة، وسمات القادة، وكيف يمكن للقادة أن يحقّقوا أعلى إنتاجيّةٍ في مؤسّساتهم، وكيف لهم أن يحقّقوا رضًا وظيفيًّا لمرؤوسيهم، وكانت البدايات مع نظريّة السّمات المنبثقة عن نظريّة الرجل العظيم، ثمّ النظريّات السّلوكية بأنواعها(الشّبكة الإداريّة، الخطّ المستقيم، نظريّة البُعدين، نظريّة ليكرت، والأبعاد الثلاثة لريدن، ونظرية X , Y)، ثمّ جاءت النظريّات الموقفية لفيدلر وهيرسي وبلانشرد. ولم يتوقّف البحث عن القيادة الأفضل والقائد الأنجح، وعن المهارات والقدرات للازمة للقائد. وصُنّفت المهاراتُ عند البعض، إلى: مهاراتٍ ذاتيةٍ، مهاراتٍ معرفيةٍ، مهاراتٍ إنسانيةٍ، مهاراتٍ ادراكيةٍ، وصُنّفت قدرات القائد عند بعضهم إلى: القدراتِ الشّعوريّة، القدراتِ التنظيميّةِ، السّمات الشّخصيّةِ، التفكيرِ الإبداعيّ.

والقائد التربويّ لا يعمل بمعزل عن الوقت، فجميع العمليات الإداريّة التي يُؤدّيها القائد يكون الوقت فيها عنصرًا فاعلًا وأساسيًا، سواء أكان التخطيط أمِ التنفيذ، أمِ التقييم أمِ الرقابة أمْ غيرها، فكلّها لا بدّ وأن تكون مؤقّتةً بوقتٍ محددٍ، له بداية ونهاية، وإلا فسد العمل، أو كان مردودُه عكسيًّا على المؤسّسة، فلن يكون للإنسان أو للمؤسّسة شأن إلا بإدراك أهميّة الوقت وتنظيمه، وتبدأ طريق النجاح للمدير والقائد من هذا الإدراك (أبوشيخة،1991).

تعتمد الدول والمجتمعات والمؤسّسات المتقدمة موضوع الوقت وإدارته باعتباره أحدَ الموضوعاتِ الإستراتيجيّةِ المهمّة، وتضعه في مقدمة أولوياتها من أجل زيادة مستوى تقدّمها؛ ذلك بسبب ارتباطه بمختلف العلوم، وتداخله في كلّ عملياتها وتغلغله إلى جميع أجزاء مراحله المختلفة، وتركّز الإدارة التربويّة في تعاطيها مع مديري المؤسّسات العاملة في الميدان التربويّ، وفي مقدمتها الإدارة المدرسيّة، على توجيه المديرين والمعلّمين تجاه احترام الوقت، واستغلاله بشكل أمثل لتحقيق المُهمّات المتوخّاة منهم بحُكم منصبهم(عدارية،2006).

وهذا يعني أنّ إدارة الوقت وتنظيمه في المؤسّسات عامة تعتمدُ على القدراتِ القياديّةِ للمديرين والقادة في هذه المؤسّسات، سواء أكانت تربويّةً أم اقتصاديّةً أم غيرها، وفي هذا السّياق جاءت هذه الدراسة للتعرّف إلى العلاقة بين القدرةِ القياديّةِ وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارسِ الثانويّةِ في محافظة الخليل كما يراها المعلّمون في هذه المدارس.

2.1: مشكلة الدّراسة

إنّ أهمّ ما يُميّز عالمنا اليوم هو الاهتمامُ بالعلم والتّقدم العلميّ والتكنولوجيّ في المجالات كافّةً؛ لذلك لابدّ من الاهتمام بالقادة التربويّين، وتطوير قدراتهم القياديّة، إذ هي الأداةُ الرئيسيّةُ التي تستطيع المؤسّساتُ من خلالها تحقيق أهدافها، وأن تصلَ إلى التكامل المنشود بين مُدخلات العمليّة الإداريّة البشريّة والماديّة والمعنويّة، على الصّعيدين: السّياسيّ والاقتصاديّ.

وقد فرض التقدم العلميّ والتقنيّ والتربويّ على إدارة المؤسّسات التربويّةِ مسؤوليةً إضافيّةً تجسّدت في مواكبة هذا التطوير، والتغيير السّريع في مجالات الحياة المختلفة، والتكيّف معها من خلال إعداد جيلٍ قادرٍ على مسايرة هذه التطورّات، ممّا يتطلّب أن تكونَ القياداتُ للمؤسّساتِ التربويّةِ على مستوى

المسؤولية، تتمتّع بالإيمان بأهميّة مِهنتها، ودروها في وضع الأهداف وتحقيقها، واتخاذ القرارات المناسبة على جميع المستويات والأصعدة، بما يحقّق الفعاليةَ والكفاءةَ للمؤسّسة(قنديل،2010).

تُعدّ القيادةُ التربويّةُ وما يلزمها من قدرات الدّعامة الأساسيّة لإنجاح العمليّة التعليميّة، فقد شكّلت هذه القدراتُ ما عُرف بالقدرةِ القياديّةِ، أمرًا لازمًا للإبداع والتطوّر، كما تُعدّ إدارة الوقت إحدى أبرز محطّات العمل القياديّ النّاجح وركائِزه، وكلاهما لازمان لنجاح المؤسّسات بجميع أشكالها. ومن خلال خبرة الباحثة في الميدانِ التربويّ، وتعرّفها على مجالات القدرةِ القياديّةِ، وعناصر إدارة الوقت، ورغبتها في التحقّق لأيّ مدى يمكن أن يتوافر هذان العنصران في مؤسّساتنا التربويّة، وخاصّة المدارس، برزت لديها مشكلة دراستها هذه، التي تمثّلت في السّؤال الرئيس الآتي:

هل توجد علاقة ارتباطيّة بين القدرة القياديّة والإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل؟

3.1: أسئلة الدراسة

انبثقت الأسئلة الآتية من السّؤال الرئيس لمشكلة الدّراسة، وهي:

السّؤال الأول: ما واقع القدرة القّياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين؟

السّؤال الثّاني: ما واقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين؟

السّؤال الثّالث: هل توجد علاقة ارتباطيّة بين تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة وتقديراتهم لإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل؟

السّـؤال الرابـع: هل تختلف تقديرات معلّمي المدارس الثانويّة لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل باختلاف متغيّرات: المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمديريّة؟

السّـؤال الخـامس: هل تختلف تقديرات معلّمي المدارس الثانويّة لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل باختلاف متغيّرات: المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمديريّة؟

4.1: فرضيّات الدّراسة

انبثقت الفرضيّات الصّفريّة الآتية عن أسئلة الدّراسة:

الفرضيّة الأولى: لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة وتقديراتهم لإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل.

الفرضـيّة الثانيـة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ.

الفرضـيّة الثالثـة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

الفرضـيّة الرابعـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة احصـائية عنـد مسـتوى الدّلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسّطات تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، تُعزى إلى متغيّر المديريّة.

الفرضـيّة الخامسـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدّلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسّطات تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ.

الفرضـيّة السّادسـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدّلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسّطات تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

الفرضـيّة السّـابعة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدّلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسّطات تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، تُعزى إلى متغيّر المديريّة.

5.1: أَهداف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة التَّعرف إلى:

١- مدى امتلاك مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل للقدرات القّياديّة من وجهة نظر المعلّمين.

٢- مدى امتلاك مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل لمهارات إدارة الوقت من وجهة نظر المعلّمين.

٣- العلاقة الارتباطيّة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين.

٤- مدى اختلاف تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القيادية لدى مديري مدارس محافظة الخليل باختلاف متغيّرات الدّراسة: المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمديريّة.

٥- مدى اختلاف تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري مدارس محافظة الخليل باختلاف متغيّرات الدّراسة: المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمديريّة.

6.1: أَهمّيّة الدّراسة

تَنْبُع أَهمّيّة الدّراسة ممّا يلي:

١- حاولت هذه الدّراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، ممّا قد يُسهم في رفع الأَداء في هذه المؤسّسات بناءً على نتائج الدّراسة، وتوصياتها للجهات ذات العلاقة.

٢- عدم وجود دراساتٍ محلّيةٍ تناولت هذا الموضوع، فلا توجد -على حدّ عِلم- الباحثة دراسات في البيئةِ المحلّيةِ درست العلاقة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت.

٣- قد تُمهّد هذه الدّراسة الطريق أمام المزيد من الدّراسات المستقبلية في هذا المجال.

٤- يستفيد من هذه الدّراسة:

- مديرو المدارس بِشكلٍ عام، ومديرو المدارس الثانويّة بِشكلٍ خاصّ.
- القائمون على اختيار مديري المدارس الثانويّة وتدريبهم بوزارة التربية والتعليم.

- القائمون على متابعة أداء مديري المدارس الثانويّة في مديريات التعليم ووزارات التربية والتعليم، باعتبارهم مشرفين للإدارة المدرسيّة.

7.1: محددات الدّراسة:

تشمل هذه الدّراسة حدودًا مختلفةً كي يُمكن توجيهها نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وهي:

١. **الحدّ الموضوعيّ:** تَبحث هذه الدّراسة العلاقة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة، وتمّ تطبيق أداة الدّراسة على عيّنةٍ من معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة في محافظة الخليل.

٢. **الحدّ الجغرافيّ:** محافظة الخليل، بمديرياتها الأربع (شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل، ويطّا).

٣. **الحدّ الزّمانيّ:** الفصل الأول من العام الدِّراسيّ(2020-2021).

٤. **الحدّ البشريّ:** معلّمو ومعلّمات المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل.

8.1: مصطلحات الدّراسة

القدرة القياديّة: "مجموعة من الأبعاد تتمثّل في ربط الرّؤيةِ المستقبليةِ لبعض الاستراتيجيات التي تحقّق هذه الرؤية، والقدرة على استخدام المساندة والإذعان، وعمل الفريق في تحقيق تلك الرّؤية والعمل على الالتزام نحو تلك الرّؤية" (القبلي،15:2015).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًّا: هي ما يّمتاز به مديرو ومديرات المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، من مهاراتٍ وسماتٍ في مجال (القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة)، القدرات التنظيميّة، القدرات الشخصيّة(الكاريزماتية)، والقدرات الإبداعيّة) تساعده على أداء دوره، بحيث ينعكس هذا الدّور على سلوك العاملين، أو هو ما تقيسه أداة القدرة القياديّة المعدّة لهذا الغرض.

إدارة الوقت: "هو الأسلوب الذي يتّبعه مدير المدرسة عند التّخطيط، التنظيم، التّنفيذ، التّوجيه، المتابعة، والتّقويم، لكّل النّشاطات التي يقوم بها داخل المدرسة التي يعمل بها خلال فترة وجوده فيها، والذي يهدف إلى تحقيق فعاليّة في استثمار هذا الوقت المُتاح، وإدارته للوصول إلى الأهداف التربويّة المنشودة" (الأسطل،9:2009).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا هي جَميع الأعمال والأنشطة والفعاليات التي يؤدّيها مدير/ة المدرسة الثانويّة في محافظة الخليل، من أجل تحقيق الأهداف التربويّة المرجوّة خلالَ فترةٍ زمنيةٍ معينةٍ.

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدّراسات السّابقة

- **أولًا: القدرة القياديّة.**
- **ثانيًا: إدارة الوقت.**
- **ثالثًا: الدّراسات السّابقة**

الدّراسات السّابقة العربيّة المتعلّقة بالقدرة القياديّة.

الدّراسات السّابقة الأجنبيّة المتعلّقة بالقدرة القياديّة.

الدّراسات السّابقة العربيّة المتعلّقة بإدارة الوقت.

الدّراسات السّابقة الأجنبيّة المتعلّقة بإدارة الوقت.

التعقيب العامّ على الدّراسات السّابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدّراسات السّابقة

الإطار النظري:

أولًا: القدرة القياديّة

1.1.2: المقدمة

تُعدّ القيادة إحدى الوظائف الإداريّة التي أولاها علم الإدارة عنايةً خاصةً؛ وذلك لما لها من أثرٍ بارزٍ في أيّ عمل في الحياة. وقد عرفت المجتمعات البشرية (القيادة) على اختلاف أشكالها ومقاصدها منذ أن خُلقت وتواجدت على سطح المعمورة على شكل مجموعات يتصل بعضها ببعض، وتتشابك مصالحها وحاجاتها، وذلك نظرًا لعدم استغناء الإنسان عن العامل الاجتماعيّ في تسيير شؤون الحياة.

وتزايدت أهميّة القيادة في العصر الحاضر نتيجة للتقدم الذي يعيشه عالمنا المعاصر، ونتيجة لتعدّد نشاطات الحياة وتداخلها وتعقّدها، لاسيّما بعد ظهور التقنيات الحديثة في كافة المجالات، الأمر الذي أدى إلى زيادة الحاجة للقيادات الواعية المؤمنة بأهميّة مهنتها ودورها في وضع الأهداف وتحقيقها، واتخاذ القرارات المناسبة، ممّا يحقّق الفعاليّة والكفاءة للمؤسّسة، وضمان ارتقائها ونموّها واستمراريتها(قنديل،2010).

والمؤسّسات التّربويّة، ومنها المدرسة، ليست بعيدةً عن هذا الأمر، لا بل هي الأولى في حاجتها إلى قياداتٍ فاعلةٍ، قادرة على الارتقاء بالأداء، وليس فقط تسيير الأمور، والمحافظة على

ما هو قائم. فالقيادة المدرسيّة تُعدّ من أهمّ عوامل نجاح المدرسة وتحقيق الأهداف المرجوّة لها؛ ومن أهمّ هذه الأهداف الاهتمام بالطلبة، وتوفير حاجاتهم المتغيّرة بتغيّر الزّمن، ويقع على عاتقها بذل الجهود للارتقاء بمستواهم الفكريّ، وتحقيق الصّحة النفسيّة والعامة لهم، وتوفير بيئةٍ تعليميّةٍ داعمةٍ آمنةٍ.

لهذا كان لا بدّ لهذه القيادات من سماتٍ وقدراتٍ، قدراتٍ قياديّةٍ تنهضُ بالمؤسّسة التربويّة، لتقومَ بدورها في بناء الإنسان، وبالتالي إعمار الأرض وتسخيرها بالكيفية التي تنفع البشريّة جمعاء.

2.1.2: القيادة

1.2.1.2: مفهوم القيادة

القيادة لغةً: ورد في لسان العرب (القَوْد) نقيض السَّوُق: يُقال: يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، فالقَوْد من أمام، والسَّوْق من خلف، وقاد البعيرَ واقتادَهُ: معناه جره خلفه(ابن منظور،1994).

وفي هذا المعنى إشارة مفادها: أنّ مكان القائد في المقدمة؛ وذلك لكي يكون دليلاً لجماعتهِ على الخير، ومرشدًا لهم. فَرَبُّ الأسرة هو المسؤول عن تربية أولاده، وتوجيههم ليكونوا صالحين، ورئيس المؤسّسة هو المسؤول عن تسيير شؤونها من أجل نجاحها، والمعلّم مسؤول عن طلابه، فإن كان غير ذلك أحجم عن تأييده المخلصون، واستمرّ حوله المنتفعون، لأنه ما من عاقل يرضَى أن يقودَه رئيسه إلى الضّياع والفشل، إلا إذا كان مخدوعًا أو منتفعًا، أو مغلوبًا على أمره،

وعندها يحقّ لنا أن نسمّيَ الرئيس سائقًا لا قائدًا، فالقيادة ليست مغنمًا يتمتّعُ به القائد، ويتلذّذ بعبارات الثناء، بل هي عناء وتبعيّة (السويدان وباشراحيل،2003).

القيادة اصطلاحًا: القيادة كلمة تَتداول قديمًا وحديثًا، واشتهرت قديمًا وارتبطت بالحروب والمعارك، حيث كانت الانتصارات في الحروب سببًا رئيسًا في إظهار قدرات القائد ومواصفاته، وقد شهد العالم قياداتٍ كثيرةً سجّلها التاريخ، ومن أعظم القيادات التي سجّلها التاريخ، ولن يشهد لها مثيلًا هي قيادة الرسول محمد ﷺ حيث جمع بين الحزم واللين، وبين الرحمة والقوّة، وبين العابد والمجاهد، أحبَّهُ كلّ من صّفّى قلبه، ورأى خُلقه. وما كُرهُهُ إلا كل من تعصّب لهوى، وخير تعريف للقيادة قول النبي محمد ﷺ: "كّلكم راعٍ وكلّكم مسؤول عن رعيّته"(البخاري،2001 /2409). فالقائد هنا مسؤول، يُسأل، واعتبر المرؤوسين "رعيّة"، بمعنى حاجة إلى رعاية، والرعاية هي الحنان، وهي توفير كلّ ما يلزم، والقيام بكلّ ما يلزم. والقائد: "مَن كان على رأس الجماعة، وكان للجماعة رأسًا"، والقيادة: "هي أن يسيرَ القائد بمجموعةٍ منَ الجند، خاضعين لنظامٍ معينٍ نحو غرضٍ معيّن"(خطاب،35:2002).

وتعرف بأنها "نشاط يمارسه شخص ما، يؤثّر فيه على مجموعةٍ من الناس، يجعلهم يتعاونون ويوجّهون طاقاتِهم لتحقيق هدفٍ معيّنٍ"(جعلوك،9:1999). ويشير (حسب الله،11:2000) إلى أنّ Ackels عرّفها بأنها "القدرة على أن تنجزَ أهداف الجماعة من خلال أفرادها".

وتُعرَّف بأنها "العلاقة بين الأشخاص والتفاعل بينهم؛ إذ ينجم عن هذه العلاقة ظهور شخص بعينه يتحمّل ولو لوقتٍ محدّدٍ مسؤوليات توجيه معظم نشاطات الجماعة، فالقيادة تظهر عندما يكون لشخصٍ معيّنٍ تأثير على شخص آخر، أو على مجموعة من الأشخاص بشكلٍ يمكنّه من إصدار مؤشرات توجّه سلوكهم وجهودهم"(الطويل،169:2006).

ويتميّزُ (الصّيرفيّ،125:2007) في شرحه للقيادة حين قسّم التعريفاتِ حسب وجهة نظر اهتمام الباحثين، إلى أربعة أنواع: فمن زاوية التأثير تُعرف (القيادة) على أنها "تلك القدرة على التأثير في الأفراد لتحقيق المطلوب منهم من خلال عمليّة الإقناع، فالقيادة هنا هي محصّلة التفاعل بين سمات القائد والأتباع، وخصائص المهمّة، أي أنّ القيادة يُعبر عنها بالمعادلة:

(القيادة= قائد + جماعة + أهداف + تأثير).

وأمّا من زاوية الاختبار، فَتعرّف (القيادة) على أنها "النتيجة التي نتوصّل إليها من تطبيق الاختباراتٍ الخاصّةٍ بالصّفات الشّخصيّة الواجب توافرها في القيادة". وتُعرف من زاوية السّمات بأنها "ائتلاف مجموعةٍ من السّمات تمكّن الفرد من إقناع الآخرين باتباع التوجيهات المطلوبة لبلوغ الأهداف". أما من زاوية التابعين، فهي "فنّ تنسيق الأفراد والجماعات، ورفع حالتهم المعنويّة للوصول إلى أهداف محددة".

وتُعرّفُ بأنها "استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع القائد، ويقتنعون بأهميّته، فيتفاعلون معًا بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها وسيرها في الاتجاهات التي تحافظ على تكامل عملها"(عريفج،97:2007).

وتُعرف الباحثة القيادة إجرائيًا بأَنَّها: "القدرة على التأثير على نشاطات الأفراد والجماعات وسلوكيّاتهم، من أجل تنفيذ الأنشطة والأعمال بدقةٍ وفاعليّةٍ، ومن أجل تحقيق الأهداف المشتركة من خلال السّمات والمهارات المتنوعة التي يمتلكها القائد".

2.2.1.2: القيادة التربويّة

القيادة التربويّة هي قيادة بالدرجة الأولى، وفي الميدان التربويّ بالتحديد، فَمن يعمل في الميدان التربويّ قد يكون قائدًا تربويًا، في حال توافرت فيه سمات القائد، وكانت ممارساته السّلوكية دالةً على كونه قائدًا. وجاء في الأدب التربويً العديد من التعريفات للقيادة التربويّة، منها:

عرّفها (البدري،103:2001) بأنها "مجموعة العملياتِ القياديّة التنفيذيّة والفنيّة، التي تتمّ عن طريق العمل الإنسانيّ الجماعيّ التعاونيّ السّاعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكريّ والنفسيّ والماديّ المناسب، الذي يحفّز الهِمم ويبعث الرغبة في العمل الفرديّ والجماعيّ النشط والمنظّم من أجل تحقيق الأهداف التربويّة المحدّدة للمجتمع وللمؤسّسات التعليميّة".

وعرفها الطويل بأنها " تفاعل متميّز بين مختلف مُدخلات النظام التربويّ، بما فيها من معلّمين وتلاميذَ ومناهجَ وأبنيةٍ وغيرها من المُدخلات، يفترض أن يتمّ تفعيلها لتحقيق مخرجاتٍ تربويّةٍ تنسجم مع أهداف النظام التربويّ"(البنا، 358:2013).

وتُعرّف بأنها "النشاط أو السّلوك الذي يمارسه التربويّ، للتأثير في جميع العاملين بُغية توجيه سلوكهم وتنظيم جهودهم، وتحسين مستوى أدائهم من أجل الارتقاءِ بالعمليةِ التربويّةِ من حيث الكمّ والكيف، والعمل على تحقيق أهدافها"(بلقاسم وعباس،210:1996).

إنّ القيادة التربويّة هي المرتكز الأساسيّ في تقدم المؤسّسة التربويّة والمسؤولة عن تحقيق إصلاحٍ فعّالٍ فيها، فالقائد التربويّ يتعامل مع مختلفي الثقافة، متعدّدي الاتجاهات، وهذا يتطلب منه قدرةً عاليةً على التعامل مع الأفراد، كي يتمكّنَ من تنسيق جهودهم، لتحقيق أهداف المنظّمة.

3.2.1.2: القيادة والإدارة

ازداد الاهتمام بالقيادة مُنْذ مطلع تسعينيات القرن الماضي، ولا يزال، بعد أن كان مقصورًا على الإدارة فقط حتّى نهاية الثّمانينيّات. وهناك فرق بين القيادة والإدارة، وفيما يلي تبيان بشيء من التفصيل:

يرى (حريم،2004) أنّ القائد هو الشّخص الذي يستطيع التأثير على سلوك الآخرين، واتجاهاتهم وأفعالهم لتحقيق أهداف المنظّمة، أمّا المدير فهو الشّخص الذي يُعيّنُ ويُكلّفُ بمهمّة الإشراف على جماعة العمل، ويقوم المدير بوظائف التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، فالقيادة هي إحدى الوظائف الإداريّة للمدير. أمّا من حيثُ توجيه الأفراد وإرشادهم وحفزهم ونيل تعاونهم للعمل نحو تحقيق الأهداف، فلا يستطيع المدير القيام بكلّ ذلك ما لم يمتلك مقوماتِ القيادة النّاجحة، فليس كلّ مدير أو رئيس أو أيّ شخص يحتلّ مركزًا يصبح قائدًا، فكثير من المديرين في المستويات الإداريّة المختلفة يفتقدون مقومات القيادة؛ لذلك فإنّ مركزهم الرسميّ لا يجعل منهم قادةً، ولكنّ الاثنتين (القيادة والإدارة) مطلوبان لأيّ منظّمة، فالاثنتان تتضمّنان جميع الأنشطة الضّروريّة لتحقيق أهداف المنظّمة، وتوفُّرُ واحدةٍ دون الأخرى يؤدي إلى تدنّي الأداء والإنتاجيّة والفاعلية، فالمنطق يشير هنا إلى أنّ الوظائفَ الإداريّةَ في المستويات الإداريّة المختلفة، وبخاصّة العليا منها، يجب أن تستندَ إلى أشخاص تتوفّر فيهم صفات القيادة والاستعداد القياديّ، والتي يجب تنميتها وتطويرها.

ويرى الكثير من علماء السّلوك أنَّ الإدارةَ شيء والقيادةَ شيء آخر، ويؤكّدون أنَّ الإدارةَ التربويّةَ يجب أنَّ تتسم بالبُعد القياديّ إذا أردنا أن تكونَ فاعلةً، والجدول الآتي يوضح أهم الفروق:

جدول رقم(1)

مقارنة بين الإدارة والقيادة

الرقم	الإدارة	القيادة
1.	ينفذ أكثر ممّا يخطط، فهو معنيّ بتوفير الظروف والإمكانات الماديّة والبشرية اللازمة للعمليّة التربويّة.	يخطط أكثر ممّا ينفذ، فهو يرسم السّياسات العامة للمؤسّسة بصورة رئيسّية.
2.	يقتصر عمل الإداريّ على تنسيق نشاط الأفراد(المعلّمين) لتحقيق الأهداف المحددة.	يؤثّر القائد في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسّسة .
3.	يحاول الحفاظ على الوضع الراهن، وليس له دور في تغيير ، فهو عنصر من عناصر الاتزان.	يحاول تغيير الواقع وتجديده، فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يُحدثَ تغييراتٍ في البناء التنظيميّ.
4.	يفكر في الحاضر أكثر ممّا يفكر المستقبل.	يفكر في المستقبل أكثر ممّا يفكّر في الحاضر.
5.	يعمل وفق خطوات محددة مسبقاً.	يبتكر ويبدع ويجدد.
6.	سلطته رسمية، يستمدّها من القوانين والتشريعات التي تحكم المؤسّسة.	سلطته غير رسّمية في الغالب، يستمدّها من قدراته على التأثير على الأفراد للتعاون والعمل المشترك.
7.	الإدارة مفروضة على الجماعة.	تقوم القيادة على النفوذ والقدرة على التأثير.
8.	الإدارة هي التي تحدد الأهداف دون أيّ اعتبار لمشاركة الأفراد.	يشارك أفراد القيادة في تحديد الأهداف.

(عطاالله،2007:327-326)

ويرى Reyan أنّ الفرق بين المدير والقائد يمكن توضيحه في الجدول الآتي:

جدول رقم(2)

يوضّح الفرق بين المدير والقائد

الرقم	المدير	القائد
.1	يهتم بالتخطيط والميزانية، ويبقى نظره بخط سفليّ.	يضع رؤية إستراتيجية، ويبقى نظره بخط أفقي.
.2	يهتمّ بالتنظيم والتوظيف والتوجيه والسّيطرة، ويضع حدودًا لعمله.	يحدّد الثقافة والقِيم المشتركة، ويساعد الآخرين لكي ينموَ، ويقلل حدود العمل.
.3	يركّز على المهمّة، والإنتاج والخدمات والسلع، ويعتمد على قوة السلطة، ويتصرف باعتباره رئيسًا.	يركّز على العاملين، يلهمهم ويحفزهم ويعتمد على قوة الشّخصيّة، ويتصرف باعتباره مُدربًا وميسرًا وإنسانًا مقنعًا.
.4	من صفاته الشّخصية أن له مهاراتٍ تنظيميّةٍ ويحلّ المشكلات، ويتحدث ويتميز بمواقفه.	من صفاته الشّخصيّة أنّ له رؤيةً إستراتيجية ومتفتح، يسأل ويبتكر.
.5	يحافظ على الاستقرار.	يَخْلق التغيير، وغالباً ما يكون التغيير جذريًا.

(Rayan،2008:2)

جدول رقم(3)

يوضّح الفرق بين القيادة التربويّة والإدارة التربويّة

القيادة التربوية	الإدارة التربوية
تسعى إلى إحداث تغيير في النظام التربويّ، بقصد التطور والتحسين.	تحافظ على النظام الحالي مع الحدّ الأدنى من التغيير.
تفكّر في المستجدات والمستحدثات التربويّة، للاستفادة منها.	تعمل على إنجاز الأعمال الروتينية.
تهتمّ بما يجري داخل المدارس للتأكد من حدوث التعليم والتعلّم الفعّال.	تهتمّ بانتظام العمل في مواعيده.
تدرس المشكلاتِ التربويّة، وتحدد الأسباب، وتضع الحلولَ الجذريةَ لئلا تتكرر مستقبلاً.	يتركز دورها في مواجهة المشكلات الآتية، والتخلّص منها بأسرع ما يمكن.

(سليمان،29:2015)

يتبين من هذا العرض أنَّ هناك مَن اعتبر القيادة جزءًا من الإدارة، وإحدى وظائفها أو عملياتها. وإنَّ أهم ما يُميز القيادة عن الإدارة، كون الإدارة تستمدّ سلطتها من الوظيفة ذاتها وما حدّده التنظيم، أما القيادة فسلطتُها غير رسميّة، تستمدّها من قدرتها بالتأثير على الأفراد للتعاون والعمل المشترك. وعند النظر إلى الهيكل التنظيميّ للإدارات، وخاصّة الإدارة التربويّة لا نجد تسمية وظيفة قائد، ولهذا ترى الباحثة أنّ هناك فرقًا بين ما هو نظريّ وبين ما هو عمليّ وواقعيّ وميدانيّ، وأنه مهما كانت التسميات، فإنّ القائد الإداريّ يسعى إلى المستقبل، ومن وظائفه التخطيط، حيث إنَّ التخطيط فيه بُعد مستقبليّ، وانطلاقًا من الحاضر والواقع بهدف التغيير والتطوير، فعنصرُ الإبداع موجود إلى جانب الحيوية والنشاط الهادف وعدم الجمود وتشجيع العاملين، وبثّ روح التعاون. فالقادة الناجحون يُظهرون نجاحهم في أعمالهم وتفاعلاتهم، فالقادة منفتحون وشفّافون، ويتحمّلون المسؤولية، ولا يستسلمون أبدًا.

4.2.1.2: عناصر القيادة التربويّة

يُعدّ تحديد العناصر التي يتكون منها أي مفهوم شرطًا ضروريًا للتأكد من أنَّ هذا المفهوم جامعٌ لكلّ العناصر المكونة له، وانطلاقًا من تعريفنا للقيادة التربويّة، تبيّنَ لنا أنها تشمل عناصرَ أساسيّةً تشكلُ مكوناتِ القيادةِ التربويّةِ، التي تتمثّل في: شخص يتميّز عن أعضاء الجماعة بقدرته على التأثير فيهم، وهو القائد التربويّ، والتقاء أعضاء الجماعة (المرؤوسين) بما فيهم القائد لتحقيق أهدافٍ معيّنةٍ، ووجود ظروفِ أو مُناسبةٍ يمارس القائد فيها تأثيره على الجماعة، وهو ما يعّبر عنه بالموقف(كنعان،1992).

وبذلك يمكن التعبير عن القيادةِ التربويّةِ بالمعادلةِ الآتية:

(القيادة التربويّة = قائد + جماعة + تأثير + هدف + موقف).

ويرى السويدان وباشراحيل أنّ القيادة تتكون من ثلاثة عناصر، هي:

١- هدف يحرك الناس لتحقيقه.

٢- جماعة من الأفراد.

٣- قائد يؤثّر بالجماعة لتحقيق الهدف(السويدان وباشراحيل،2003).

وترى الباحثة أنَّ عملية القيادة تتضمّن عناصرَ أساسّيةً، يجب دراستها والاهتمام بها مجتمعةً، دون معزل عن بعضها البعض، وأيّ غموض في أحد العناصر يؤدّي إلى عدم الفهم لمفهوم القيادة. وأَنَّ عناصر القيادة أساسيّة وطبيعيّة في شتّى مجالات العمل مع وجود فوارقَ بسيطةٍ، وعلى وجه الخصوص في العمل القياديّ والإداريّ.

5.2.1.2: مصادر القيادة التربويّة

تتضمّن عملية القيادة القدرة على التأثير على الآخرين، للعمل على تحقيق أهدافٍ معّينةٍ، وحتّى يتمكّن الشّخصَ من القيام بعملية التأثير على الآخرين يجب أن يتمتَع بقوة أو سلطة معينة تميّزه عن غيره من الأفراد، ويمكن تصنيف مصادر قوة القيادة على النحو الآتي، كما جاءت عند (عطوي،2014):

أولًا: القوة الرّسميّة، ومن مظاهرها:

أ- **قوة المكافأة:** هذه القوة مصدرها توقّعات الفرد من أنّ قيامه بعمله بالوجه المطلوب، وإطاعته لرئيسه سيعود عليه بمكافأةٍ ماديةٍ أو معنويّة من قِبل الرئيس.

ب-**قوة الخَوف:** وهي متصلة بتوقّعات الفرد من أنّ أيّ قصور في تأدية واجباته، أو عدم إطاعته لرئيسه سيترتّب عليه نوع من العقاب الماديّ أو المعنويّ.

ت-**السّلطة القانونيّة:** إنّ مصدر هذه القوة هو المركز الرسميّ الذي يحتلّه الفرد في التنظيم الإداريّ، وهذه القوة تنساب من أعلى إلى أسفل.

ثانيًا: قوة التأثير، وهي مرتبطة بالشّخص نفسه وليس بالمنصب، ومن مظاهرها:

أ- **القوة الفنية(التخصّص):** ومصدرها الخبرةُ أو المهارةُ أو المعرفةُ التي يمتلكها الفرد، ويتميّز بها عن غيره من الأفراد.

ب-**قوة الإعجاب:** ويحصل عليها الفرد عادة نتيجة إعجاب تابعيه ببعض صفاته الشّخصيّة.

6.2.1.2: مستويات القيادة التربويّة

لا شكّ أنّ كلّ منظّمة مكونةَ من مجموعة من العناصر، وهذه العناصر غير متساوية، ولا يقوم بنفس الأدوار والوظائف، فلا بدّ من وجود رئيسٍ ومرؤوسٍ وقائدٍ وجنديٍّ، بناءً على تسلسلٍ هرميٍّ منظّمٍ محكمٍ مدروسٍ يبين لكلّ واحد منهم حقوقهم وواجباتهم اتجاه المنظّمة، وينظّم علاقاتِ العمل، ويرتّبها ليعرف كلّ واحد من العاملين مرجعه الأعلى الذي يتلقى منه أوامر التنفيذ، ومَن هُم بإمرته ليصدرَ أوامر لهم بالتنفيذ، وهذا التسلسل هو أساس العمل الناجح المتقن الذي يؤمّنُ الاستقرار الإداريّ والوظيفيّ ويسهم في بلوغ الهدف، وتحقيق الغايات بكلّ سهولة

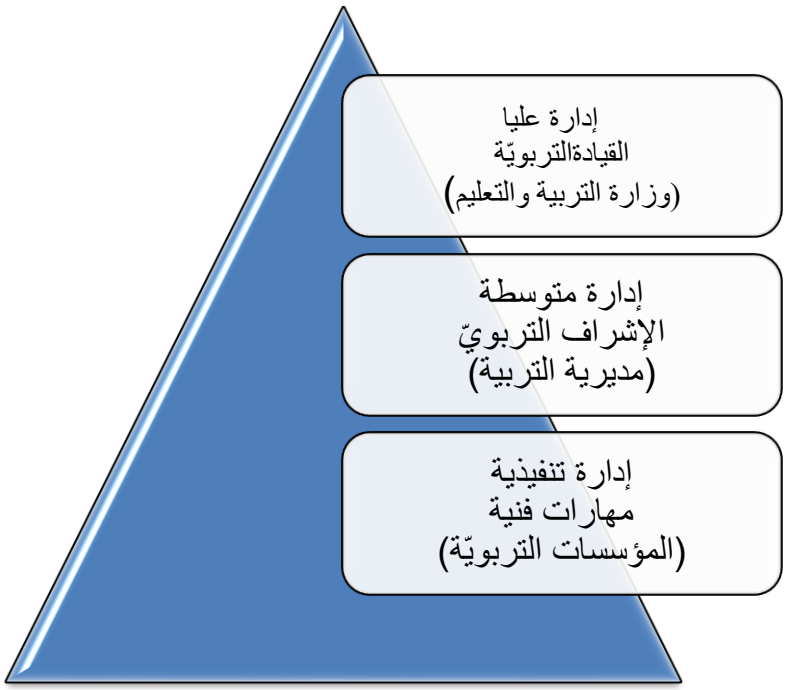
ويسر، وبكلّ منظّمة لا بدّ من وجود تنظيم هرميّ (Chain of Command) يبين مستويات القيادة والإدارة فيها. وقد اجتمع الفقه الإداريّ بأغلب دراساته على ثلاثة مستويات، هي:

١- **الإدارة العليا (القيادة الإداريّة- وزارة التربية والتعليم):** يشغلها الأشخاص المعنيّون بالتفكير والتخطيط، ولديهم القدرة على التحليل والإبداع والترتيب، ورسم السّياسات العامّة، وبالتالي اتخاذ القرارات، أي بمعنى آخر هم أصحاب (المهارات الفكريّة)، ويُسمّى هذا المستوى بالتخطيط الإستراتيجيّ؛ لأنّ القراراتِ التي يتخذونها لها تأثير على المنظّمة بصورةٍ كلّيّةٍ.

٢- **الإدارة الوسطى (الإشراف التربويّ- مدير التربية):** ويتولّاها الأشخاص الذين لديهم مهارات الاتصال والتحفيز والقدرة على التنفيذ؛ لأنّ هذه الفئةُ هي المعنيّة بتنفيذ القرارات الصّادرة عن المستويات العليا منَ السّلمِ الإداريّ، وهم أيضًا مسؤولون عن إنجاز الخُطط، وتتضمّن هذه الفئة المشرفين التربويّين الذين يراقبون تنفيذ عمليات المنظّمة من خلال تعاملهم المباشر مع الأساتذة والإدارة المدرسّية، وهذه الفئة هم أصحاب(المهارات الإنسانية).

٣- **الإدارة الدنيا (الإدارة التنفيذية- المؤسّسات التربويّة):** وتتكون من الأشخاص والأساتذة والمديرين الذين يُنفّذون الأوامر الواصلة من الإدارة الوسطى، وهم في الغالب أصحاب كفاءاتٍ فنيةٍ ومهنيّون وحِرفيّون، وهم أصحاب(المهارات الفنية).(المولى،2008).

شكل رقم(1): مستويات الإدارة/القياديّة التربوية



7.2.1.2: صفات القائد التربويّ:

حدّد مؤتمر Phil Delta Cappa عام (1981) صفات القائد التربويّ بأنه يجب أن يكون متعاطفًا مع جماعته، وعريفًا بها، ومُعترفًا به بين أفرادها، ومساعدًا لأفرادها، ومتحكّمًا في انفعالاته، وراغبًا في تولّي زمام القيادة وذكيًّا (عياصرة،2006). وأضاف (الفقي،2008) خصائصَ أو سماتٍ يجب أن تتوفّر في الشّخصيّة القياديّة، تتمثل في القدرة على القيام بالآتي:

- **التخطيط:** تؤكد الدراسات أنَّ القائد يمضي (80%) من وقته في التخطيط، بينما (20%) من وقته في التنفيذ، ولا يترك شيئًا للصّدفة.
- **التنظيم:** يعمل القائد في محيطٍ منظّمٍ منضبطٍ، وهو ما يمتاز بالتنظيم بدءً من وقته وأهدافه وأولوياته، إلى تنظيم مكتبه وأوراقه.
- **اتخاذ القرار:** القيادة فنّ اتخاذ القرار، القائد يصنع الحدثَ، ولا ينتظر ما يحدث.

- **الـذكاء الاجتمـاعيّ:** القائـد المـاهر فـي تواصـله مـع الآخـرين، يعـرف كيـف يتحـدّث، ويوصل رسالته إلى الآخر، كما أنه مستمع جيد، ومحاور رائع.
- **التفويض:** يَعرف القائد كيف يفوّض ومتى يفوّض، ويعطي المهام للأشخاص القادرين على إنجازها.
- **يمتلك رؤيةً ثاقبةً:** يرى القائد ما لا يراه الآخرون، ويتقبل النقدَ الموجّهَ إلى خيالاته، وهو الذي يضع الخُطط المبدعةَ الجديدةَ.
- **التحفيـز: القائـد** قادر على بثّ روح الحماسة والتحفيز في نفوس أتباعه، ويؤمن بقوة التحفيز في استنفار قدرات رجاله.
- **الثقافـة:** القائد غزير المعرفة، وعلى درجةٍ عاليةٍ من العلم، ويطور من نفسه، ويرتقي بقدراته.
- **الثقـة:** ثقة القائد في قدراتهِ ومبادئِه هي التي تعطيه القوةَ في السّيطرة على المواقف والمشكلات.
- **الالتـزام بـالخطط:** القائد شديد الالتزام بالخُطط، ويلتزم بها حتّى النهاية بلا يأسٍ ولا استسلامٍ.
- **الالتزام الخلقـيّ:** وتُعدّ هذه الصّفة من أهمّ خصائص القائد الناجح وأقواها، لا سيّما في الرؤيـة الإسـلاميّة، فالقائد لا يمكنـه تحقيـق مكاسـبَ دنيويّـةٍ علـى حسـاب مبادئِـه وقِيمـهِ ومعتقداتِه.
- **الـذكاء العقلـيّ**: لا يُشترط في القائد أن يكونَ عبقريًا، ولكنّه يجب أن يتمتّع بذكاء فوق المتوسّط، يؤهله للتعامل مع المعلوماتِ المختلفةِ والمشكلاتِ الطّارئة والمواقف الصّعبةِ.

وعند الحديث عن مدير المدرسة، وحتّى يكون قائدًا، أو حتى نقول عنه قائداً، لا بدّ أن تتوافر فيه الصّفات والخصائص القيادية الآتية، كما أوردها (البنا،2013):

١- **القدوة الطّيّبة:** من حيثُ التمسّك بدينه واعتزازه به، وفي مظهره، وخُلقه، وسيرته، وفي أبوّته وأخوته لمدّرسي المدرسة، وموظّفيها وطلّابها وعُمّالها وأولياء الأمور.

٢- **الثقة المتبادلة:** تتمّ عن طريق الخبرة الشّخصيّة في كافة المجالات والنشاطات؛ فإنّ ثقة المدّرسين والطلاب بمديرهم هي الدعامة الأولى لنجاح الإدارة المدرسيّة.

٣- **خَلق المناخ الصّالح على أساس من الاستقرار والطمأنينة**، وحسن التفاهم، والبعد عن العنف والخلافات والتباغض، والحرص على التعاطف والتعاون الموجّه، والألفة مع اليقظة التامة.

٤- **التعرف على العاملين:** وذلك بالوقوف على قدراتهم، ومواهبهم، واستعداداتهم، وإمكاناتهم، وإسناد العمل المناسب إلى كلّ منهم مع توجيههم وإرشادهم بالحسنى .

٥- **أسلوب القيادة الرشيدة:** يقوم على الأسلوب التشاوريّ والقيادة الجماعيّة، ومركزيّة التخطيط، ولامركزية التنفيذ، والبعد عن الأسلوب الفرديّ في اتخاذ القرارات.

وتستخلص الباحثة ممّا سبق أنَّ أيّ قائد تربويّ ناجح يجب أن يتصف بمجموعة من الخصائص والقدرات، التي تمكّنهُ من التخطيط الجيّد والتنظيم، واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وتحقيق الأهداف التربويّة للمؤسّسة التربويّة بأقلِّ جهدٍ، وضمن خطّةٍ زمنيّةٍ محدّدةٍ، وتحقيق الرضا لدى العاملين الذي يشعرهم بالاستقرار والأمان، عن طريق تحفيزهم لإنجاز الأعمال المنوطة بهم، بدرجةٍ عاليةٍ وكفاءةٍ وفعاليةٍ، لذلك يهتمّ القائمون على اختيار مديرين تتوفّر بهم هذه الخصائص.

8.2.1.2: القدرة القيادية

مفهوم القدرة القيادية:

عرّفها بتول نقلًا عن (الناصري،15:2009) بأنها: "استخدام المعرفة والسلوك المكتسب، بالإضافة إلى التبصير في تقدير الحاجات وتوفر القيادة في موقف معين". وعرّفها (ستراك،18:2004) بأنها: "تمكُّنُ الفرد من أداء الأعمال الحركيّة والعقليّة، ويرتبط مفهوم القدرة القياديّة بالمكونات الشّخصيّة للفرد، ومدى تحمّله لمسؤولية الدور الذي يقوم به، وكذلك على ما يمتلكه الفرد من سلطة من خلال موقعه ومدى ما يمتلكه من معرفة ومهارة وخبرة في مجال الإدارة التربويّةِ". وعرّف (السّعود،2013) القدرة القيادية لمدير المدرسة "بأنها مجموعة من القدرات التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة، تمكنه من ممارسة دوره القياديّ بطريقة تضمن أداء المهامّ الموكلة إليه بكفاءة وفعالية، وتتضمّن استخدام السّلطة والقوة بالتأثير في عملية إدارة الموارد المتاحة في المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة".

وتُعدّ القدرات القياديّة متطلبًا أساسيًا في شخصيّة القائد، وهي القاسم المشترك بين نظريّات القيادة، فجميعها تشترك بضرورة أن يتمتّع القائد بقدرات تميّزه عن غيره. ويختلط على البعض التفريق بين القدرات(Abilities) والمهارات(Skills)، إذ يُرى أنَّ الأمرَ لا يعدو كونه موضوع ترجمة، واجتهاد لأصحاب الاختصاص، والبعض يرى الأمر مختلفًا، إذ إنَّ القدراتِ هي قابليّاتٌ ذاتيةٌ ومهاراتٌ مكتسبة، ولكن لو دّققنا في هذا الموضوع جيّدًا، كما يشير كل من (الطائي والعامري،2016)، نرى أنه خاضع إلى الفلسفة التي يتبعها كل من أصحاب الرأي، إذ تنقسم الآراء حول موضوع القيادة بين التوريث والاكتساب، ولكلّ منهم أدلّته العقلية، ولو سلّمنا بهذه الآراء وتماشيًا معها يمكن القول: إنّ المهارة أيضًا تحتاج إلى قابليّات لاكتسابها، تخضع تحت ما

يُسمّى الفروق الشّخصيّة بين الأفراد، وعندها ستكون المهاراتُ والقدراتُ تخضع إلى المقياس نفسه.

إذا ركّزنا على المفردات في تعريف المهارة والقدرة القياديّة، نجد أنّ العديد من الباحثين يُعرّف هذه بتلك والعكس صحيح، إذ عرّف السلميّ المهارة بأنها "القدرة على أداء الأعمال باستخدام أساليبَ تتسم بالكفاءة والتميّز، بما يحقّق أعلى وأفضل ما استخدم في الأداء من الموارد والإمكانات"(السلمي،23:1999)، وفي المضمار ذاته ذهب البعض إلى تعريف المهارة على أنها "أداء العمل بسرعةً ودقّةً، وهي بذلك تختلف عن القدرة من حيثُ أنّ القدرة تعني إمكانية أداء العمل بصرف النظر عن السّرعة أو الدقّة في أدائه"(الخطيب وآخرون،85:2000). وجاء في كتاب "المهارات القياديّة" لمعهد (MTD) المتخصّص في القيادة، إذ يعرّف "المهارات القياديّة بأنها السّلوكيات والأدوات والقدرات التي يحتاجها الشّخص من أجل أن يكونَ ناجحًا في تحفيز الآخرين وتوجيههم"(MTD,2010,10) وهنا جعل القدرات جزءًا من المهارات. بينما أشار (هندريش،35:2006) بأن "القدرات القياديّة هي المهارات التي يحتاجها القائد لكي يتسنّى له أن يمارسَ القيادة من سائر جوانبها بالشكل الأكفأ والأمثل".

9.2.1.2: أبعاد القدرة القياديّة

وضع الكثير من الباحثين والدّارسين للقيادة التربويّة أبعادًا مختلفةً للقدرة القياديّة اللازمة للقائد التربويّ، حيث وضع (العاني،2013) في دراسته خمسة أبعاد للقدرة القياديّة، وهي: مجال الاتصال، والمرونة، ومجال الموضوعيّة، والسّلطة، وفَهْم الآخرين. وذكر (Paiw,Ismail,Ying&Hee,2014) في دراستهم خمسة أبعاد، هي:

المهـــارات القياديّـــة التربويّـــة، المهـــارات القياديّـــة الثقافيّـــة، المهـــارات القياديّـــة الإســـتراتيجيّة، المهـــارات الإداريّـــة التربويّـــة، المهـــارات الإداريّـــة التّنظيميّـــة. أمـــا (الطـــائي والعـــامري،2016) فقـــد بينـــا أربعـــة أبعـــاد للقـــدرة القياديـــة، هـــي: القـــدرات الوجدانيّـــة (الشّـــعورية)، السّـــمات الشّخصـــيّة (الكارزماتيّـــة)، القـــدرات التنظيميّـــة، التفكيـــر الإبـــداعيّ. وذكـــر (عميـــرة2019) فـــي دراســـته الأبعـــاد الآتيـــة: المهـــارات الذاتية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الذّهنية.

وبعد اطلاع الباحثة على العديد من الدّراسات، ومحاولة حصر الأبعاد الواردة فيها للقدرة القياديّة، تبيّنَ لها أنّ أهمّ هذه الأبعاد، هي: القدرات الوجدانية (الشّعورية)، القدرات الشّخصيّة (الكارزماتية)، القدرات التنظيميّة، والقدرات الإبداعيّة، وتتناولها الباحثة بشيء من التفصيل:

١. **القدرات الوجدانية (الشّعورية):** تُعدّ القدرات الوجدانية من أكثر القدرات التي يجب توافرها في القادة داخل بيئة العمل، وفي مختلف المستويات الإداريّة، على الرغم من أن اكتسابها يُعدّ الأكثر صعوبةً بين القدرات الأخرى؛ لأنها تتضمّن نوعًا من التباين والتعقيد في القدرات الوجدانية(دسوقي،2003).

ويُقصد بالقدرات الوجدانية "قدرة الفرد على التعامل مع الغير بنجاحٍ، وتكوين بناءٍ متماسكٍ ومتكاملٍ ومتعاونٍ مع الآخرين، بقصد تحقيق الهدف المرجوّ في مجال العمل"(12: Goleman,1997). ويرى (عقيل،41:2006) "أن القدراتِ الوجدانيّةَ تشمل الاستقلالَ وتكاملَ الشّخصيّة، والأمانة والإخلاصَ والخُلق الطّيبَ، والقدرة على التعامل مع الأفراد".

ويرى (أحمد،1999) أنَّ أُسس القدرات الوجدانية هي:

١- الإيمان بقيمة الفرد.

٢- المشاركة والتعاون.

٣- العدل في المعاملة.

٤- التحديث والتطوير.

وبرزت أهميّة القدرات الوجدانية، كونها تُعدّ من المهارات الحاكمة لإمكانية تحقيق التفوق في العمل التنظيميّ، وظهرت العديد من البحوث التطبيقية التي أوضحت أهميّة هذه القدرات:

١- تؤدّي القدرات الوجدانية دورًا مهمًا في الأداء الذي يعتمد على العمل الجماعيّ.

٢- تؤثّر القدرات الوجدانية لدى المنظّمة بصورة كلّيّةٍ على قدرة المنظّمة في تحقيق التفوق، وتحقيق المزايا التنافسيّة واستدامتها.

٣- تؤثّر القدراتُ الوجدانيّةُ على مستوى أداء المنظّمة من خلال قدرتها على تحقيق التعليم، وتظافر العمل المعرفيّ، والمشاركة في التّعلّم والابتكار الجماعيّ والتكيّف والإدارة الفعّالة والتغيير (دسوقي،2003).

يرى حسين أنّ القدراتِ الوجدانيةَ تقوم على أسسٍ ومبادئَ، أهمّها:

- إمكانية تنمية مهارات القدرات الوجدانية لدى العاملين بالتعلّم والتدريب.
- أنها من المهاراتِ المكتسبةِ التي تنمو وتتطور مع النموّ الوظيفيّ للموظّف(السماك، الطائي، والطائي،2011).

إن نجاح المدير في القدراتِ الوجدانيةِ يدلّ على مدى قدرته على كسب احترام مرؤوسيه، ممّا يتطلّب منه أن يكون قدوةً حسنةً وصالحةً لهم، وما يظهره من حرصه لإشباع حاجاتهم النفسيّة والاجتماعيّة وأسلوبه في توجيههم وتصويب أخطائهم، وحسن التعامل معهم(الدوسري،2005).

٢. **القدرات الشّخصيّة (الكارزماتيّة):** تَحظى مفردة الكارزماتية بمستوى عالٍ من التداول، عندما يكون الحديث مختصًا بالقادة خصوصًا والمشاهير عمومًا، إذ أشار البعض إلى "أنَّ في السّنوات العشرة الأخيرة زاد استعمالها بنسبة (100%) في الولايات المتّحدة وحدها"(دولانج،2011)، ممّا يدلّ على أهميّة هذا المصطلح داخل المنظّمات وخارجها، ويتشاطر الاهتمام به عدة مجالات علميّة، مثل المجال السّياسيّ، والاجتماعيّ، والإنثروبولوجيّ، وعلم التنظيم، والسّلوك التنظيميّ، ومجالات أخرى.

الكاريزما "هي كلمة أصلها يونانيّ، تعني الهديّة أو الفضل الإلهيّ، وتنحدر الكلمة من الاسم اليونانيّ (كاريس)، وهو الرمز المطلق للجمال، والخير"(Yukl,1994). وعرفها Weber بأنها "خصائص شخصيّة خاصّة تمنح الشّخص قدراتٍ استثنائيةً، لا يملكها سوى القليلين من البشر، وتؤدّي إلى معاملة الشّخص على أنه قائد". وعلى الرغم من تأكيد Weber على الكاريزما بوصفها صفةً للشّخصيّة، إلا أنه أقرّ أيضًا بالدور المهمّ الذي يؤدّيه الأتباع من أجل الكاريزما لدى هؤلاء القادة(الياسين،1990).

ويمكن النظر إلى الكاريزما القياديّة على أنها قدرات وإمكانات نوعيّة لدى الشّخصيّة الكاريزميّة تسمح له بحرّية الانتشار والتفوق، وتتمتّع الشّخصية الكاريزميّة بقدرة على كسب أصوات المؤيدين لها سعيًا للفوز بموقع القيادة، وتبرز القدرات الشّخصيّة للكاريزما القياديّة عندما تنجح بالتأثير في أغلب شرائح المجتمع، كما أنها تتمتّع بالقدرة على اتخاذ القرارات الاستثنائية لحسم المشكلات المستعصية وحلّها، بحيث لا تستطيع القوانين الوضعيّة والدستوريّة معالجتها، وتبرز أهمّيتها بتخطّي كلّ الحواجز للاتصال المباشر بالجماهير التي تعشقها وتبدي الولاء المطلق لها.

٣. **القدرات التنظيميّة:** إنّ محتوى القدرات التنظيميّة مازال في غموض، ووضّح مفهومَها من خلال منظوره الخاصّ، على أنها التعاملات والطّرق التي تتبعها المنظّمات لاستغلال نقاط القوة لديها، وتجنّب نقاط الضّعف بهدف البقاء والاستمراريّة، وتحقق الميّزة التنافسيّة، كما أوضح أنّ القدراتِ التنظيميّةَ ثابته في معظم الأحيان وتغييرها ليس بالشّيء السّهل والسّريع (Whitly,2003)، كما تُعرّف بأنها جميع الكفاءاتِ والمهاراتِ التي توظّفها المنظّمة لإدارة مواردها بكفاءةٍ وفاعليةٍ من خلال استثمار ممارسات الموارد البشرية من توظيفٍ، تدريبٍ، تعويضاتٍ، تواصلٍ وغيرها، لتمكّنها من تحويل المُدخلات إلى مُخرجات(Ulrich & Smallwood,2004). وعرفها (العديلي،1993) بأنها "قدرة القائد على تفهّم نظريات التنظيم، والتطوير التنظيميّ، والنظرة للمنظّمة على أساس أنها نظام متكامل، ومفتوح، وفهم البيئة المحيطة، وتوزيع المهامّ وتنسيق الجهود بين العاملين".

هذا يعني أنّ القدراتِ التنظّيميّة هي التخصّص في علم التنظّيم، أي أنها قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، وأثر التغيّرات التي قد تحدث في أيّ جزء منه على بقية أجزائه، وقدرته على تصوّر علاقات العاملين في المنظّمة، فضلًا عن أنَّ هذه القدرةَ توجب على القائد أخذَ زمام المبادرة فيما يتعلّق بالتعلّم والتعليم لرفع قدراته الذّاتية، وقدرات الآخرين بالاعتماد على ما يمتلكه القادة من ذكاءٍ وقدرةٍ على توظيف الأفكارِ الإيجابيةِ الخلّاقةِ لتحقيق غايات المنظّمة.

صنّفَ (Guo,Jiang &Yang,2014) القدراتِ التنظيميّةَ إلى ثلاثة مستويات، واعتمد بُعدًا معيّنًا لكل مستوى منها، على النحو الآتي:

١- المستوى العالي من القدرات، واعتمد القدراتِ التكامليةَ بعدًا له.

٢- المستوى المتوسّط من القدرات، واعتمد قدراتِ البحث والتطوير والتكنولوجيا بُعدًا له.

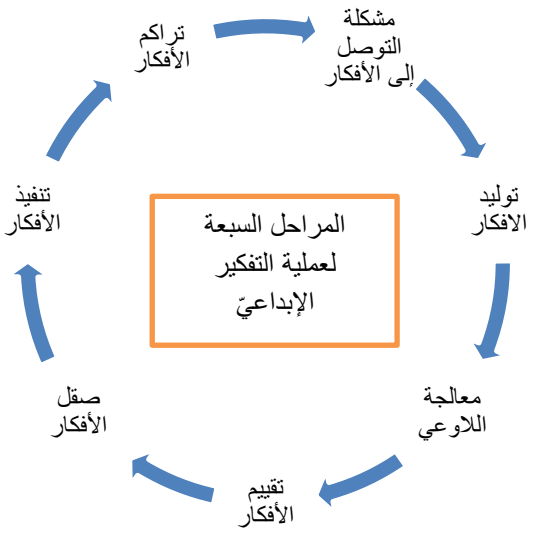
٣- المستوى المنخفض من القدرات، واعتمد القدراتِ التسويقيةَ بُعدًا له.

٤. **القدرات الإبداعيّة:** يرتبط الإنسان بالتفكير كارتباطه بالنفس، حتَى وأنت تقرأ هذه الكلمات، فأنت تفكّر، الأحلام هي نوع من الأفكار، اذًا فالتفكير متلازم مع وجود الإنسان كما أشار الفيلسوف الفرنسيّ (رينيه ديكارت) "أنا أفكّر إذًا أنا موجود"، أي أنَّ التفكير هو دالة الوجود وفقًا لوجهة نظر هذه المقولة، فهي تُبرز أهميّة التفكير بالنسبة للإنسان، أما بالنسبة للإبداع ، فقد ذكرَ صاحب موسوعة علم الاجتماع بأن "الإبداع هو القدرة على القيام بعمل خارق ومتميّز، تكون نتيجته لصالح المجموعة، وهذا العمل قد يتجسّد في تقديم خدمةٍ جليلةٍ لا مثيل لها، أو صناعةِ سلعةٍ، أو لوحةٍ فنيّةٍ، أو قصيدةٍ شعريّةٍ تتميّزُ بخواصَّ نادرةٍ وفريدةٍ"(الحسن،1999).

والقدرات الإبداعيّة هي الاستعدادات العقليّة التي يلزم توفّرها بالأشخاص حتّى يقوموا بأنواع من السّلوك الإبداعيّ، والتي تميّز الشّخص المبدع القادر على التفكير الإبداعيّ، ومن أهمّها: الأصالة ، الطّلاقة، المرونة، الحساسيّة للمشكلات، الاحتفاظ بالاتجاه، قَبول المَخاطر، والتحليل(الشّربيني وصادق،2002).

ويرى (القريوتي،1997) أنّ العناصر الأساسيّة للإبداع تتمثل في القدرة على التخطيط الإستراتيجيّ، وبناء ثقافة في المؤسّسة، ويشير إلى أيّ كانت المعايير التي يُقاس على أساسها الإبداع؛ فإنّ العاملين يَبْقَوْن العنصرَ الحاسمَ في الإبداع، فالعاملون هم دومًا أدوات إبداع مؤسّسة ما، أو جمود مؤسّسة أخرى. وحدّد Kim سبع مراحل للتفكير الإبداعيّ، هي:

شكل رقم(2): مراحل التفكير الإبداعي



(Kim,2012)

يعتمد تراكم الأفكار على تدوين الملاحظات لتجميع الأفكار بشكلٍ مستمرّ، والعثور على المشكلة الكامنة لغرض حلّها من خلال كسر العقليّة التقليديّة، والتفكير بتحرّر من النطاقِ الفكريّ، واختيار أفضل عشرة حلول، والنظر في كيفيّة عمل الفكرة لتحدّد الأفكار الجديدة والأصلية، وتقييم الحلول باستخدام معايير لتصنيفها، واختيار أفضل حلّ للمشكلة بطريقةٍ إيجابيّةٍ أكثر كفاءةً، وأقلّ تكلفة(Kim,2012). وبهذا تكون هذه القدرة من ضرورات القيادة التربويّة في حلّ المشكلات المدرسيّة وتحديد أهدافها المستقبلية.

و أوضح (خيرالله،2009) أهمّ صفات القائد المبدع، التفكير الايجابيّ الذي يمتاز ب:

١- الاتجاه إلى الخلوة بين فترة وأخرى للتفكير والنظر والتصوّر.

٢- الاهتمام بتجميع المعلومات وتحليلها وتوظيفها لخدمة التفكير.

٣- الوضوح التام للرؤية والرسالة للمؤسّسة التي يقودها.

٤- الإبداع والابتكار والطموح.

٥- الثقافة العالميّة المتجدّدة والمتنوّعة التي تشحذ العقل والفكر.

٦- امتلاك العقلية والشمولية.

٧- النظرة العميقة ذات البعد الإستراتيجيّ طويل الأجل.

٨- النظرة إلى المستقبل وتحدّياته ومحاولة التنبؤ به والاستعداد له.

ومن خلال عرض الباحثة للقدرات القيادية التي ذكرها علماء الإدارة، والتي يجب توافرها في القائد التربويّ، تبين أنَّ هناك تفاوتًا في درجة امتلاك مدير المدرسة لهذه القدرات، حيث أنّ بعض هذه القدرات قد تطغى على البعض الآخر، وتصبح ذاتَ سمةٍ واضحةٍ أكثر من غيرها، وأنّ هذه القدرات يمكن تنميتها وصقلها بالتدريب والممارسة، فإذا امتلك مدير المدرسة هذه القدراتِ يمكن أن يقود مدرسته بنجاح، وإذا فقدها يمكن أن يفشلَ في إدارته لمدرسته، ويعاني من مشكلاتٍ جمّةٍ في عمله؛ ولذلك يجب أن يحرص القائمون في دائرة التربية والتعليم على انتقاء مديري المدارس الذين يتمتّعون بقدر كافٍ من هذه القدرات، ولا يكتفون بالاختبارات التحريرية، والمقابلات الشّخصيّة، والتي غالبًا لا تكشف عن واقعِ القدراتِ القياديّةِ للأفراد الذين يتمّ اختيارهم لمنصب مدير المدرسة.

ومن خلال اطّلاعِ الباحثة على التصنيفات المختلفة للقدراتِ القّياديّةِ التي أوردها علماء الإدارة والقيادة في الأدب التربوي، إضافة إلى ما جاء في الدّراساتِ السّابقةِ، حالت إلى تحديد عدد من القدرات التي تؤّثر في أداء مدير المدرسة كقائد تربويّ، والتي يُمكن تنميتها بالتدريب، ومن تلك القدرات: القدرة الوجدانية(الشّعورية)، القدرات الشّخصيّة(الكاريزما)، القدرات الإبداعيّة، والقدرات التنظّيميّة، وهي من أهمّ السّمات والقدرات اللازمة، المطلوب توافرها لدى مدير

المدرسة الذي يبتغي النجاح في مجال عمله، وتم اعتماد هذا التصنيف للقدرات القيادية في هذه الدراسة.

ثانيًا: إدارة الوقت

1.2.2: المقدمة

لا يمتلك الفرد أكثر من (٢٤ ساعة) في اليوم والليلة، والناس جميعًا متساوون بمقدار الوقت المتاح لهم، لكّنهم يختلفون في طريقة إدارته واستخدامه، ومن هنا يبرز الإداريّ الناجح والفاشل، فالوقت يتّسمُ من حيث المرونةُ بالجمود، فلا يمكن ادّخاره للمستقبل، ولا يمكن تعويضه، ويظهر في تعريف إدارة الوقت أنها لا تنطلق إلى تغييره، ولا إلى تعديله، بل إلى كيفيّة استثماره بشكلٍ فعّالٍ ومحاولة تقليل الوقت الضائع هدرًا دون فائدةٍ أو إنتاجٍ، وبالتّالي رفع إنتاجيّة العاملين من خلال وقت عملهم المحدد(البنا،2013).

ويتفق الكثير على تسمية هذا العصر بعصرِ الإدارة، فما من نشاطٍ أو إنتاجٍ إلا وتدفعه الإدارة، والنجاح في أيّ عمل يعتمد على الطريقة التي يُدار بها هذا العمل، ولذلك يُعتبرُ الإداريّون أهمّ فئات المجتمع، كما أفاد (سليمان،1987) بأنّ مفهوم الوقت مرتبط بمفهوم الإدارة بشكلٍ وثيق، ويتضح ذلك من خلال تعريفه بأنها "عمليات معّينة يُراد من خلالها إنجاز أعمال بشكلٍ منسّقً ومنظّمٍ وفعّالٍ، لتحقيق الأهداف المرسومة بأفضل الوسائل وأقلّ التكاليف".

وترى الباحثة أنّ فاعلية المدير القائد تعتمد على مدى قدرته على تحليل وقته، ومعرفته كيفية قضائه، وفي تحديد الموضوعات التي لها أولوية في التّضحية بالوقت؛ لذا تحظى عملية إدارة الوقت باهتمام مدير المدرسة باعتباره قائدًا تربويًا يعمل على تنظيم كافة الموارد المتاحة لاستثمارها في تحقيق النتائج المرجوة من المؤسّسة التربويّة والمتمثّلة أساسًا في تحسين نوعيّة تعلّم الطلبة. وفي هذا الجزء من دراستي سيتمّ التركيز على مهارة إدارة الوقت.

2.2.2: مفهوم الوقت وأنواعه

لا يختلف الناس على أنَ الوقت من أهمّ عناصر الحياة على صعيد الفرد والمجتمع والدولة، وأنه رأس مال الإنسان الحقيقيّ، وهو مقدار سعي الإنسان وحركته في الحياة الدنيا، ويشكلُ بعدًا مهمًا من أبعاد حياته، وهو من أهمّ الموارد المتاحة في حياته. وعلى الرغم من قيمة الوقت في حياة الإنسان وأهميتّه بالنسبة إليه إلا أنَّ غالبية النّاس لا تقدر قيمته ولا تحترمه، ولا تستثمره بشكلٍ مثمرٍ وفعّالٍ، بل على العكس، وتجد الغالبيّة العظمى من الناس تشتكي من مشكلة عدم توفّر الوقت لديهم، رغم كَمِّ المعلومات الهائل والمتنوع من حيثُ الأساليبُ التكنولوجيّةُ المختلفةُ المقدمة إليهم في ميْدانِ إدارة الوقتِ، ولكن دون جدوى.

نظر كلّ من (Shimpan,Martin,McKay&Anastasi,1987) إلى الوقت بأنّه السّلعة غير المتحيّزة، والمتاحة للجميع بكميّات متساوية، ولا تكّلفنا أيّ شيء ماليّ، وهي تحت تصرّفنا تمامًا، ولكنّ الاختلاف بالطّريقة التي نغتنم بها الوقت، فالطّريقة التي يستخدمها المديرون لتنظيم وقتهم تعتمد على نمط الإدارة ومرونتها، نوع المدرسة(حكوميّة–خاصّة)، مستوى المدرسة(أساسيّ– ثانويّ)، سنوات الخبرة، الجنس، عدد طلاب المدرسة، ساعات التدريب في مجال إدارة المدرسة.

ويُعرّفُ الوقت بأنه "المادة التي صُنعت منها الحياة، وهو موردٌ متاحٌ للجميع بالتساوي، بغضّ النظر عن أيّ صفات أخرى" (أبو شيخه،36:1991).

أنواع الوقت، هي:

١- **الوقت الماديّ والميكانيكيّ:** وهو قياس حركة جسم ماديّ بالنسبة لجسم ماديّ آخر، كفترة دوران الأرض حول الشّمس.

٢- **الوقت البيولوجيّ:** هو قياس تطور الظّواهر البيولوجيّة ونموّها، كالذي يقيس مدى النضج الجسديّ للأجسام الحيّة، وقياس معدل نموّ الجسم بيولوجيًا.

٣- **الوقت النفسيّ:** وهو شعور داخليّ يعتمد على طبيعة الظّرف أو الحدث الذي يعيشه الفرد وحالته النفسيّة.

٤- **الوقت الاجتماعيّ:** يعتمد على الأحداثِ الاجتماعيّةِ والتاريخيّةِ المهمّة، كهجرة الرسول محمد ﷺ، وميلاد السّيد المسيح عليه السّلام.

٥- **الوقت الميتافيزيقيّ:** أو عالم ما وراء الطّبيعة، ولا نعلم عنه سوى ما ورد في الكتب السّماوية عن يوم الحساب والخلود والأزل وغيرها(السفياني،2001).

وقد نوّهت (الخطيب،1992) إلى مدى اهتمام الإنسان منذ القدم بالوقت، ويتجلّى اهتمامه به من خلال تعقّبه الكواكبَ والنجومَ لارتباطها المباشر بحياته اليوميّة خلال مزاولته الزّراعة والتّجارة، وأثناء سفره، كما ترجم اهتمامه به من خلال اختراعهِ العديد من وسائلِ تقديرِ الوقتِ كالسّاعةِ الرمليّةِ والمائيةِ والميكانيكيةِ وساعاتِ اليدِ.

3.2.2: الوقت في الإسلام

أولى الإسلام أهميّةً ملحوظةً للوقت، فحياة الإنسان المسلم تدور وفقًا لمعاييرَ زمنيّةٍ محدّدةٍ في الصّلاة، الصّيام، الزكاة، الحجّ، فكلّها تُؤدَّى في أوقاتٍ معّينةٍ لا تتجاوزها، فالعبادات ارتبطت جميعُها بمواعيدَ ومواقيتَ محدّدةٍ، وعلى رأس تلك العبادات الصّلوات الخمس، فالصّلاة عبادة تتكرر خمسَ مرّات في اليوم، ولها مواقيت محدّدة(بداية وقتها ونهايته)، وكذا صوم رمضان، له وقته المحدّد، وصيام يومه بوقت محدّد(بدايته ونهايته)، والحجّ، لهُ اركانه المحدّدة بوقتها(يوم عرفة، ويوم النحر، وأيّام التشريق)، والزكاة عبادة ماليّة تُؤدَّى بوقتها(يحول الحَوْل على نصاب ماليّ مقدر)، والجهاد عبادة يُؤدَّى في وقته أيضًا، فيُمنع في شهورٍ محددةٍ (الأشهر الحرم). والكثير الكثير من أمور الدّين الإسلاميّ مرتبطة بمواقيتَ محدّدةٍ.

وقد عُنِيَ القرآن الكريم والسّنّة النبويّة المطهّرة بالوقت من نواحٍ شتّى، وبصور عديدة، فحينما نستعرض سُور القرآن الكريم وآياته نلاحظ الكثيرَ منَ الآيات الكريمة الناطقة بأوقاتٍ أو مواقيتَ، كالشّهور، والأيّام، والسّنين (أحمد وحافظ،2003). في مقدمة هذا الاهتمام الإشارة إلى الوقت في مواضعَ عديدةٍ بالقرآن الكريم، كقولة تعالى: { **وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ (٣٣) وَآتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ} (إبراهيم:٣٢-٣٣)**. وأقسم الله تعالى ببعض المواقيت، كما جاء في مُحكم التنزيل: **{وَالْفَجْرِ(٢) وَلَيَالٍ عَشْرٍ} (الفجر:١-٢)**. وقال تعالى: **{ وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى (١) وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّى} (الليل:١-٢)**. وعندما تحدّث ربّ العزة عن الأهلّة، أشار إلى أنها مواقيت للنّاس، وليعرفوا عدد السّنين والحساب **{ يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهِلَّةِ ۖ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ ۗ} (البقرة:١٨٩)**.

وارتباط العبادات جميعها بمواعيدَ ومواقيتَ محددةٍ من الله العزيز الحميد، يرفع من أهميّة الوقت في حياة المسلم، وعلى رأس تلك العبادات الصّلوات الخمس، التي قال الله فيهنّ: **{إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَوْقُوتًا} (النساء : ١٠٣)**. فالصّلاة عبادة تتكرر خمسَ مراتٍ في اليوم والليلة، ممّا يجعل المسلم في حالة ارتباط وثيق بربّه– عزّ وجلّ – الذي مكّنه من العبادة والسّعي في الأرض؛ وذلك مصداقًا لقوله تعالى: **{فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ} (الجمعة:١٠)**.

4.2.2: مفهوم إدارة الوقت

بدأ الاهتمام بموضوع إدارة الوقت في أواخر الخمسينيات وبداية السّتينيات من القرن العشرين، وكانت أول محاولة في مجال دراسة إدارة الوقت بالشكل العلميّ للكاتب جيمس ماكي، إذ وضع كتابه (إدارة الوقت) عام 1958، وكانت أهمّ عباراته التي لا زالت تتردّد حتّى الآن: إذا كنت تشعر بنقصٍ في الوقت، فهذا دليل على أنّ مهاراتِك ومعلوماتِك الإداريّة باتت غير صالحة للمستجدات (ربابعة،2015).

ويعتبر مفهوم (إدارة الوقت) من المفاهيم المتكاملة والشّاملة لأيّ زمان، ومكان، وإنسان، فإدارة الوقت لا تقتصر على إداريّ دون آخر، ولا يقتصر تطبيقها على مكان أو زمان دون آخر، وارتبط مفهوم إدارة الوقت بشكلٍ كبيرٍ بالعمل الإداريّ دون غيره من المجالات الأخرى (الطراونة،2002).

وقد عَرّف (Emmett,2000) ادارة الوقت على أنها نهج السّيطرة على القضايا التي تواجه الفرد. وعرّفها (الأحمدي،42:2004) بأنّها "إدارة النشاطات و الأعمال التي تؤدّي إلى أهدافٍ

مهمّةٍ، وتتضمن معرفةَ كيفيةِ قضاءِ الوقت في الزمن الحاضر، وتحليلها، والتخطيط للاستفادة من الوقت بشكلٍ فعّالٍ في المستقبل".

وتُعدّ (الإدارة والوقت) كلمتين متلازمتين، حيث إنّ الإدارة عبارة عن عمليّات، تُنجز من خلالها أعمال على نحوٍ منسّقٍ ومنظّمٍ وفعّالٍ لتحقيق أهدافٍ محدودةٍ بأفضل الوسائل وأقلّ التكاليف، والوقت هو وسيلة الإدارة ومدخلها الرئيسيّ في تحقيق ذلك(علوان وأحميد،2009).

وتُعرف الباحثة إدارة الوقت إجرائيًا بأنها الكيفية التي يتم فيها القيام بجميع الأعمال والأنشطة والفعاليات من أجل تحقيق الأهداف التربويّة خلال فترةٍ زمنيّةٍ معّينةٍ.

5.2.2: أهميّة إدارة الوقت في المدارس

يُقاس تقدّم الأفراد والأمم بحسن استثمارها للوقت وإدارتها له، فإدارة الوقت لا تعني الحثّ على تخفيض الزّمن الذي يستغرق حاليًا في كلّ الأنشطة، بل تعني أن نخصّصَ لكلّ نشاطٍ قدرًا من الوقت الذي يستحقّه، ويختلف مفهوم إدارة الوقت لدى الأفراد باختلاف دوافعهم وحاجاتهم واختلاف مِهنهم، كما يختلف من ثقافةٍ لأخرى، ومن مجتمعٍ لآخر، واختلاف المفهوم طبقًا لطبيعة الأعمال التي يمارسها الفرد داخل المؤسّسة، إلا أنّه يمكن القول: إنّ إدارة الوقت بالنسبة للمدير تتمثّل في توجيه القوى البشرية لإنجاز الأعمال المحدّدة، وفقًا للتوقيتات السّابق تخطيطها(نصر،2004).

وإذا ما سلّطنا الضّوْء إلى المؤسّسات التعليميّة، نجدها أكثر المؤسّسات حاجةً إلى إدارة وقتها؛ ويُعزى ذلك إلى أنّ التدريس عملية تستهلك وقتًا كبيرًا، وفي المدرسة كما هو معروف لا

يتوفّر الوقت الكافي لهذه العملية، فهو من أكثر التحدّيات التي تواجه الإدارة المدرسّية، والمعلّمين والطّلاب(مصطفى،2005).

ويمثّل الوقت أحد الموارد المهمّة والنادرة في المجتمع المدرسيّ، لا سيّما وقت المدير، باعتباره المسؤولَ الأولَ عن تحقيق الأهدافِ المدرسيّةِ المنشودةِ من خلال استثمار الإمكانات المتاحةِ استثمارًا فاعلًا، وإلى جانب ذلك إشباع الحاجات الإنسانية العديدة من أفراد التنظيم المدرسيّ كالمعلّمين والإداريّين والطّلاب وغيرهم من خارج التنظيم المدرسيّ كأولياء الأمور والمؤسّسات المحلّية، وكلّ مَن له علاقة بالمدرسة من أفراد المجتمع المحلّيّ(سلامة،1988).

ويمكن النظر إلى الوقت على أنه المورد المرن الذي يربط الماضي بالحاضر بالمستقبل، والوقت قابل لضياع وغير قابل لنقصان، ولا يمكن زيادته؛ لذلك فإنّ إدارة الوقت أمرٌ بالغُ الأهمّيّة(Fitzgerald,1996). كما أكد(Hager,2006) بأنّ الوقت هو الشّيء الذي يجب استثماره وعدم ضياعه، ولا غِنَى عنه وهو عنصر الإنجاز، وكلّما زاد اهتمام المدير بوقته زاد نجاح المؤسّسة.

وتتفاوت أهميّة إدارة الوقت لدى مديري المدارس تبعًا للعوامل التالية، كما جاءت عند (مصطفى،2002):

١. **حجم المدرسة** من حيث مساحتها، ومبانيها، ومرافقها، وعدد طلّابها، ومعلّميها يؤثّر في كيفيّة استخدام الوقت، فكلّما كان حجم المدرسة كبيرًا زاد الضّغط على وقت المدير فيها.

٢. **نوع المدرسة** (ابتدائية- متوسّطة- ثانويّة) وما يفرضه من علاقات يتحكّم في عنصر الوقت، فوقت مدير المدرسة الثانويّة يكون طلّابها في مرحلةٍ عمريّةٍ لها خصائص مِهينة، وتقدم

مناهج ذات تنظيماتٍ معّينةٍ، ولها أهدافها الخاصّة بها؛ وذلك عن وقت مدير المدرسة المتوسّطة أو الابتدائية.

٣. **اختلاف شخصيّات مديري المدارس وأنماط سلوكهم،** يُفضي إلى اختلاف استخدامهم وإدارتهم للوقت، فبعضهم يميلون إلى إضاعة الوقت؛ ولذلك يكون الوقت لديهم لا قيمة له، يذهبُ هباءً مَنثورًا، دون تقدير للأولويّات، والبعض الآخر يحرصون عليه، لتحقيق الإنجاز والإنتاج معًا.

ويخضع مديرو المدارس لعنصر الوقت باستمرار، فهو يتحكّم فيهم، ويحدّد استخداماتهم من العناصر الأخرى، ويعتبرُ عنصرًا محرّكًا يبعث الحياة في المؤسّسة التربويّة؛ لذا فقد ازداد الاهتمام به في الأعوام الأخيرة(أبو شيخة،1991).

6.2.2: مبادئ إدارة الوقت:

تتمثل مبادئ إدارة الوقت، كما جاءت عند (ربابعة،2015)، فيما يلي:

١- **إدراك أهميّة الوقت:** يحتاج الفرد إلى إدراك الوقت، وإلى تقدير مهارات إدارة الوقت لديه؛ فهذه العملية مهمّة جدًا، ومن أهمّ الممارسات التي تقود إلى النجاح، حيث يصبح لدى الفرد القدرة على تفحّصِ العمليات التي من خلالها يمكن تحسين العادات التي تُهدر وقته.

٢- **تحليل الوقت:** يساعد على استخدام الفرد لعنصر الوقت بطريقةٍ مثمرةٍ وفعّالةٍ، وتجنّب قضاء وقتٍ طويلٍ في أمور غير مهمّة، كما يساعد على التعرف على أهداف الفرد، وتحويلها إلى أنشطةٍ تنفيذيّةٍ ذاتِ مراحلَ متعاقبةٍ محدّدةٍ، بحيث يمكن ترتيب هذه المراحل، وتحديد الزّمن أو الوقت المناسب لكّل مرحلة، وتحديد الوقت الإجماليّ للأهداف.

٣- **تحديد الأهداف وتخطيطها:** تتضمّن هذه الخطوة تحديد الكيفية التي ينبغي أن يُنَفَق فيها الوقت بما يحقّق الاستغلال الفعّال للوقت، وما قد يتطلب ذلك من إعادة ترتيب الأنشطة التي تُمارَسَ حاليًا، أو تخفيض وقت بعضها أو التخلّص منها كلّيّةً، أو إضافة أنشطةٍ جديدةٍ، وهذا لا يتمّ بدون تحديد أهداف وترتيبها.

٤- **ترتيب الأولويّات:** إنّ النتائج الأكثرَ فعّاليةً يتمّ تحقيقها بشكلٍ عام من خلال السّعي الدّؤوب وراء الأهداف المخطّط لها، وليس من قبيل الصّدفة، وينبغي تخصيص الوقت المتاح للأولويّات، مُرتّبةً تنازلياً، لذا يجب على الفرد أن يرتّبَ أولوياته ويلتزم بها.

٥- **مبدأ المرونة:** إنّ الاتّصاف بالمرونة في جدولة الوقت الشّخصيّ يكون أمرًا ضروريًا؛ لاستيعاب الأحداث الخارجة عن سيطرة الفرد، وينبغي عدم الإفراط أو التفريط في جدولة الوقت.

٦- **مبدأ باريتو/ التركيز:** في القرن التاسع عشر اكتشف باريتو أحد الاقتصاديين الإيطاليين أنّ الأشياء المهمّة من مجموعة معينة تؤلّف عادة نسبةً ضئيلةً منها، بمعنى آخر يؤدّي تركيز الجهد الأكبر على العشرين بالمائة المهمّةَ من النشاطات إلى تحقيق (٨٠%) من النتائج.

٧- **مبدأ التفويض:** إنّ قدرة المدير أو متّخذ القرار على تحقيق النتائج ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإدارة موظّفيه، أي أنّ جهود المدير الفرديّة ليست هي الفيصل، بل الجهود الجماعيّة لمرؤوسيه، وكلّما كان المدير يميل إلى العمل بنفسه فلن يستطيعَ أن يستخدمَ وقته الاستخدام السّليم، وسيقضي وقتًا طويلًا جدًا في أشياءَ ليست مهمّةً، ويقضي وقتًا غير كافٍ في الأشياء الهامّة التي تحتاج إلى عناية أكثر.

7.2.2: الاتّجاهات الحديثة في إدارة الوقت:

الإدارة هـي أساسًـا حركـةٌ وزمـنٌ، أو وقـتٌ وعمـلٌ، وهـي القيـام بعمـل ضـمن وقـتٍ محـدّدٍ، وانطلاقًا من هذا المفهوم برزت أهميّة الوقت في نظريّات الإدارة، واحتلّت مكانًا بارزًا فيها، وذلك يتّضح فيما يلي:

أولاً: نظريّة الإدارة العلميّة

اهتمّت نظريّة الإدارة العلميّة بقيادة (فردريك تايلور) بدراسة الحركة والزمن؛ وذلك بهدف تحليل أفضل طريقة لأداء العمل، وتتمثّل دراسة الحركة والزمن في تحليلٍ أو تقسيمٍ إلى جزيئات بسيطة، بحيث يتمّ تحديد حركتها الأساسيّة من منطقة إلى أخرى، والزمن الذي يستغرقه في ذلك، بهدف ربط الأجزاء بعضها مع البعض بأسرع طريقةٍ ممكنةٍ وأفضلها، وقد أخذ تايلور – بعين الاعتبار – نسبةً معيّنةً من الوقت لتغطية احتمالات التوقّف أو المقاطعات أو التأخير للاستراحة، أو لأسبابٍ اضطراريّةٍ أخرى(سلامة،1988).

ثانياً: الوقت في المدرسة السّلوكيّة

اعتمدت المدرسة السّلوكية على نظرية العلاقات الإنسانية التي رّكزت على بناءَ المؤسّسةِ من الوجهة الاجتماعيّة، والإنسانية كعلاقات الأفراد مع بعضهم البعض، وعلاقاتهم مع رؤسائهم، ومع غيرهم من داخل المؤسّسة وغيرها، وبدأ الاهتمام بالزمن في هذه النظريّة من خلال ضرورة إعطاء العامل فترةً للراحة وأخرى للعمل، ممّا ينعكس إيجابيًا على معنويّاته، وبالتالي على إنتاجه(أبو شيخة،1991).

ثالثاً: الوقت في المدرسة الحديثة

ظهرت النظريّات الحديثة للتنظيم، مستفيدةً من أخطاء التجارب السّابقة، وقد حاول رُوّاد النظريّة الحديثة الاستفادة من أفكار الباحثين، ومن أهمّ هذه النظريات:

١- نظريّة صنع القرارات:

استفادت هذه النظريّة من النظريّات السّابقة، وعدّلتها، وأضافت إليها، وطوّرتها، وقد احتلّت فيها إدارة الوقت مكانًا بارزًا، واستعانت بالوقت في حلّ المشكلات الأساسّية للتخطيط والإنتاج(أبوشيخة،1991).

واعتمدت هذه النظريّة على الأحداث الماضية التي ربّما تكون مُكررةً أو مفاجِئةً أو متقلّبةً، وصنّفتها بما يتلاءم مع اتخاذ القرارات، والوقت في مثل هذه الحالة يؤثر على نوعيّة القرار المتخذ وزمن حدوثه.

٢- النظريّة الرياضيّة:

اعتمدت هذه النظريّة على الرياضيّات في حل المشكلات وإدارة الوقت، وافترضت النظريّة البيولوجيّةُ أنّ المؤسّسة كائن حيّ يُولد، ثمّ ينمو، ثمّ يبلغ من الكبر عِتيًا، ثمّ يموت، وهناك مرحلة من تلك المراحل الزمنيّة التي تمرّ بها المؤسّسة خلال مراحل تطورّها، وهي مرحلة الإنتاج الأقصى(عبدالله،2006). ويشير (عربيات،2001) إلى أنّ المدرسة الحديثة اهتمّت بالوقت وإدارته، وكرّست هذا الاهتمام لتطوير التكنولوجيا والاتصالات، واختصرت المسافات وأوقاتًا كبيرةً، وقد تمّ استخدام الكمبيوتر، والاختراعات الحديثة، واستثمار قدرتها على تخزين المعلومات، والمفاضلة بين بدائلها المحتملة.

رابعًا: الوقت والعملية الإداريّة في المدارس

يجب النظر إلى الوقت في العمليّة الإداريّة على أنه مورد مهمّ، كما يجب تبنّي فكرة المرونة، وأن يكونَ مدير المدرسة قادرًا على أن يجدَ الوقت الكافيّ للتفكير والتّخطيط، وحلّ المشكلات بأسلوبٍ مميّزٍ، فإدارة الوقت تساعد على ملاحظة مدى التقدّم وقياسه الذي يحرزه من خلال وَضْعِ الأهداف، وطرق تنفيذها، ومتابعتها والرقابة عليها. ويجب على الإداريّ أن يوازن بين الوقت الذي يُستغرقُ في الإنتاج وتنفيذ العمل، وبين الوقت الذي يقضيه في التفكير، والتحليل والتخطيط المستقبليّ، وتنظيم العمل وتقويم الإنجاز، الذي يقضيه في جمع المعلومات والحقائق، وتجهيز المعدّات قبل تنفيذ العمل(عبدالله،2006).

أكدت الدراسات أنّ مديري المدارس يروْنَ أنّ مقدار الوقت المحدد واحد، وهو من الضّوابط الخطيرة التي يواجهونها لمقابلة التحدّيات التي تظهر من خلال التغيير في المجال الإداريّ(Bennett,Crawford&Riches,1992).

ولذلك فإنّ معظم المديرين يشكون من قلّة الوقت، ومن هنا فإنّ معظم الدراسات الخاصّة بإدارة الوقت المدرسيّ اتجهت يمينًا إلى قلب العمليةِ الإداريّةِ، فتحدد ما يجب أن يقوم به المدير، وما هي الأهداف والأولويّات؟ وكيف يمكن الوصول إليها؟ وكلّ ذلك يحتاج إلى مهاراتٍ إداريّةٍ.

وذكر (Fitzgerald,1996) أنَّ القائد يواجه العديد من التحدّيات، والكثير من المهامّ الموكلة إليه لتأديتها، وهذا سوء فهم؛ حيث إنّ كلّ فرد يُمنح الوقت نفسه لإنجاز مهامّه، فهناك (٢٤ ساعة) باليوم و (١٦٨ ساعة) في الأسبوع، (٨٧٦٠ ساعة) في السّنة؛ لذا يجب على

القائد تأدية مهامِّه خلال هذا الإطار الزمنيّ، ويمكن اعتبار إدارة الوقت مسألة إدارة الذّات وتحديد الأولويّات.

حدد (Kinght,1983) الوقت المدرسيّ في ثلاثة أنواع من النماذج، هي:

١. **المستوى الكلّيّ** (Macro Level) يتمثّل في العام الدراسيّ، الأسبوع المدرسيّ، وإطار اليوم المدرسيّ، وهذا يتحدّد بواسطة قوى خارجيّة لا تؤثر فقط على المدرسة، بل على المدارس الأخرى، بالإضافة إلى القوى التي يمثّلها أولياء الأمور.

٢. **المستوى الجزئي** (Micro level) يتمثّل في جدول المواعيد، توقيت الدرس، مدّة النشاط، مدّة الأنشطة خارج نطاق المدرسة، وهذا يرتبط بدرجةٍ كبيرةٍ بالمناهج والإدارة المدرسيّة وطاقم العاملين.

٣. **نماذج وقت الأفراد:** سواء أكانوا مديري المدارس أم المدرّسين أم العاملين من غير المدرّسين، أمِ التلاميذ، ولكلّ فئةٍ من هؤلاء نماذجُ خاصّةٌ بهم لاستغلال الوقت تتحدّد جزئيًا بواسطة متطلباتهم وعاداتهم، هذا بالإضافة إلى أنها تتحدّد أيضًا من خلال نماذج الوقت على المستوى الجزئيّ والكلّيّ.

8.2.2: منطلقات توزيع الوقت:

بالرغم من الجوانبِ التفصيليةِ التي تنفرد بها كلّ مؤسّسة على حِدة، إلا أنّ هناك جوانبَ ونشاطاتٍ عامةً ومشتركةً بين المؤسّسات، توزّع على الإداريّ في المؤسّسة خلال وقت العمل، مع اختلاف تحديد النسبة المئويّة من الوقت المخصّص لكلّ جانبٍ ونشاطٍ بين مؤسّسة وأخرى، ويتمّ تقسيم الوقت من المنطلقات الآتية(حافظ وأحمد،2003):

١- **مكان النشاط:** ينقسم النشاط من حيثُ المكان إلى:

- **نشـــاطات داخليّـــة:** تتمثّـل فـي النشـاطات التـي يمارسـها الإداريّ داخـل المؤسّسـة كالاجتماعات، والأعمال الورقية، والزيارات الميدانية.
- **نشاطات خارجيّة:** تتمثّل في النشاطات التي يمارسها الإداريّ خارج المؤسّسة كالنّدوات والمؤتمرات الخارجيّة، والجولات الخارجيّة لأماكن العمل الخارجيّة.

٢- **مصدر النشاط:** يُقصد بالنشاطات الاتصالاتُ التي يكون المدير طرفًا فيها، وتشتمل على ما يلي:

- اتصالات تتمّ بمبادرة من الآخرين.
- اتصالات تتمّ بمبادرة المدير.

٣- **نوعيّة النشاط:** يمارس المدير نشاطاتٍ متعدّدةً ومتنوّعةً، ويتفاوت الوقت المخصّص لكل منها باختلاف الأشخاص القائمين عليها، ويمكن تحديد نوعيّة النشاطات على النحو الآتي:

- تقديم إرشادات/استشارات/نقاش/اقتراحات/حلول مع آخرين.
- تصحيح ومعالجة.
- مراقبة ومراجعة وتأكّد.
- أمور غير إداريّة.
- نشاطات تخطيطية طويلة أو قصيرة أو متوسّطة الأجل(سلامة،1988).

٤- **قدرة التحكّم بالنشاطات:** ينقسم النشاط من حيث قدرة التحكّم به إلى:

- **نشاطات مخطّط لها مسبقًا:** تتمثّل في كافة النشاطات التي يؤدّيها المدير في مكانٍ و زمانٍ محدّدين، وفي الغالب توجد خطّة في عمل المدير، مفكّرة العمل اليوميّة، مثل: الاجتماعات، الزيارات، الأعمال الورقية.

- **نشاطات غير مخطّط لها مسبقًا:** تتمثّل فيما يطرأ أو يفاجِئ الإداريّ، تستلزم منه القيام بنشاط مثل: المقاطعات الهاتفيّة، الاستفسارات من المرؤوسين والأشخاص من خارج المؤسّسة(سلامة،1988).

وترى الباحثة أن تأدية مدير المدرسة للنشاطات المتعدّدة والمتنوّعة في أماكنَ وأوقاتٍ مختلفةٍ، تجعله يتعرف على النشاطات التي تسهم أو لا تسهم في تحقيق أهداف المدرسة، وبالتالي يصبح لديه الخبرة الكافية لتحديد النشاطات المهمّة التي تستغرق من الوقت الكثير، والأخرى التي يستطيع تأديتها في وقت قصير، وعليه يقسّم وقته بشكل يناسب كافة النشاطات التي تقع على عاتقه، ولا تؤثّر سلبيًّا على مخطّطاته، بالإضافة إلى تأثيرها على نفسيّته وسلوكه داخل المدرسة.

9.2.2: مُضيّعات الوقت:

باستطلاع للرأي أجرته مجلة Fortume على (٥٠ رئيسًا ونائبًا)، الذين صنّفوا أكثر خمسة مُضيّعات للوقت، على النحو الآتي: الهاتف، البريد، الاجتماعات، العلاقات العامّة، والأعمال الورقية(Kobert,1980). في حين أشارت العديد من الدراسات السّابقة لإدارة الوقت المتعلّقة بمديري المدارس إلى أنّ العديد من هذه العوامل نفسها تشغل قدرًا كبيرًا من وقت المدير، وحتّى المديرون المتمرّسون يجدون صعوبةً بوضعِ نظامٍ منظّمٍ للتّعامل مع هذه المضيّعات، والمطالب التي تنبع منها.

ووضع (Hager,2006) قائمةً لأكثر خمسة مضيّعات للوقت، هي:

١- الخوف والتوتّر.

٢- تقليل الوقت الذي تستغرقه المهامّ.

٣- المقاطعات.

٤- قول "نعم" كثيرًا.

٥- عدم الحصول على مساعدة.

وتشير (Tracy,2004) إلى أنّ الفرد محاط بأشخاص وظروف تُهدر من وقته، ولكنّ طريقه الوحيد للحدّ من هذه المضيّعات هي ممارسة الانضباط الذّاتيّ الصّارم للابتعاد عن مُضيّعي –مُهدري– الوقت، وقدمت Tracy قائمة بمضيعات الوقت، هي:

١- الهاتف.

٢- زُوّار غير متوقّعين.

٣- الاجتماعات.

٤- الحرائق والطّوارئ.

٥- التسويف.

٦- التنشئة الاجتماعيّة.

٧- التردّد والتأخّر.

أشار (Ramsey,1994) إلى أنّ قدرة الفرد بالتحكّم بالوقت هي سبب النجاح ومفتاحه، وأنّ أكثر أربعة مُضيعات للوقت، هي:

١- الأعمال والورقية.

٢- الانقطاعات.

٣- الخوف والقلق.

٤- الاجتماعات.

تحدّث (Haller,1998) عن سوء الفهم الذي يحدث بين القائد والتابعين حول الأدوار والأهداف والمسؤوليات، يؤدي إلى انخفاض الكفاءة والغضب والإحباط والتعاسة للاتباع، ممّا يؤدي إلى هدر الوقت، نظرًا لأنّ سوء الفهم يحتاج إلى وقت لتوضيحه؛ لذلك يجب على المديرين أن ينقلوا رسالتهم بطريقةٍ واضحةٍ ومفهومةٍ للاتباع، لتجنّب هدر الوقت.

ثالثًا: الدّراسات السّابقة

1.3.2: الدّراسات العربيّة المتعلّقة بالقدرة القياديّة

١. **دراسة عميرة(2019):** هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان والرّضا الوظيفيّ للمعلّمين من وجهة نظر مساعدي المديرين. طُبّق فيها استبانتان، إحداهما للقدرة القياديّة: تكوّنت من أربعة مجالات، هي: المهارات الذّاتيّة، والمهارات الفنيّة، والمهارات الإنسانيّة، والمهارات الذّهنيّة، والأخرى للرّضا الوظيفيّ. تكونت عيّنة الدّراسة من(220) مساعدًا، تمّ اختيارهم بالطّريقة الطّبقيّة العشوائيّة، واستُخدم فيها المنهج الوصفيّ.

أظهرت نتائج الدّراسة: أنّ درجة ممارسة القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ للدّرجة الكلّيّة (3.97). وأشارت النّتائج إلى وجود علاقةٍ إيجابيّةٍ ذات دلالة إحصائيّة بين درجة ممارسة القدرة القياديّة لدى مديري المدارس ومستوى الرّضا الوظيفيّ للمعلّمين في المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدرجة استجابة مساعدي المديرين للقدرة القياديّة للمديرين تُعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، تُعزى إلى متغيّر سنوات الخدمة ومتغيّر التّخصّص.

٢. **دراسة القاسميّة والقاسميّ(2019):** هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مستوى فاعليّة التّدريب في أثناء الخدمة في تطوير المهارات القياديّة لمديري المدارس بسلطنة عُمَان، والكشف عن أثر متغيّرات النّوع، وسنوات الخبرة المِهنيّة على مستوى فاعليّة التّدريب في

أثناء الخدمة فـي تطوير الـمهارات القياديّـة لـمديري الـمدارس فـــي سـلطنة عُمان. طُبّق فيها اسـتبانة، وتكوّنت مـن أربعة مجالات، هـي: المهارات الذّاتيّة، والمهارات الفنيّة، والمهارات الإنسانيّة، والمهارات الإدراكيّة. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من(53) مشرفًا ومشرفةً، والتي تمثّل (70%) من مجتمع الدّراسة، أمّا منهج الدّراسة فقد اتّبعت المنهجَ الوصفيّ.

أظهـرت نتائج الدّراسة أنّ فاعليّة التّدريب في أثنـاء الخدمة في تطوير الـمهارات الـقياديّة لـمديري الـمدارس مـن وجهة نظر المـشرفين كان بمسـتوى فاعليّة مرتفعة، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، لمســتوى فاعليّة التّدريب في أثناء الخدمة، في تطوير المهارات القياديّة، تُعزى إلى متغيّر النّوع الاجتماعيّ، وسـنوات الخبرة المِهنيّة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، لمستوى فاعليّة التّدريب في أثناء الخدمة، في تطوير الـمهارات القياديّة، مـن وجهة نظر المشرفين الإداريين تُعزى إلى متغيّر المحافظة التّعليميّة.

٣. **دراسة مهدي ومحمّد(2018):** هدفت هذه الدّراسـة إلى قياس الـمهاراتِ القياديّةِ الإداريّةِ لـدى مديري المدارس الابتدائيّة من وجـهة نظر المعلّمين فـي مديريّة الكرخ الثّالثة. طُبّقت استبانة مكوّنة من خمسـة مجالات، هي: المهارات الذّاتيّة، المهارات الفنيّة، المهارات الفكريّة، الـمهارات الإداريّـة، والـمهارات الإنسـانيّـة على عيّنـة الدّراســة المكونة من(465) معلّمًا ومعلّمةً، وقد اســتُخدمَ المنهجُ الوصفيّ في هذه الدّراسة.

أظهرت نتائج الدّراســة أنَّ مستوى المهارات القيادية الإدارية لدى مديري المدارس الابتدائية جاء متوسّطًا، وتدنّيَ مستوى المهارات الإنسانية، والإداريّة، والفنية لمديري المدارس مقارنةً بالمهارات الأخرى، وهي بحاجة إلى استهدافٍ وتحسينٍ من أجل النّهوض إلى مستوى أفضل.

٤. **دراسة رشيد وشرهان(2018):** هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف إلى السّمات القياديّة لدى مديري المدارس في بغداد/الرّصافة الثّانية من وجهة نظر المعلّمين، والتّعرف إلى علاقتها بالرّضا الوظيفيّ للمعلّمين. طُبّقت استبانة مكونة من أربعة مجالات، هي: الجهاز الإداري والمعلّمون، المكافآت المالية والحوافز، وظروف العمل، واتجاهه نحو مهنته. تكونت عيّنة الدّراسة من (135) معلّمًا للتربية الرّياضيّة بطريقةٍ عشوائيّةٍ. وقد استُخدمَ المنهجُ الوصفيُّ في هذه الدّراسة.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مديري المدارس الابتدائيّة في بغداد/الرّصافة الثّانية، يمتلكون مستوًى مُنخفضًا من السّمات القياديّة، من وجهة نظر معلّمي التّربية الرّياضيّة، وأنّ معلّمي التّربية الرّياضيّة في بغداد/الرّصافة الثّانية، يمتلكون مستوى مُنخفضًا من الرّضا الوظيفيّ، كما توجد علاقة غير إيجابيّة بين السّلوك القياديّ لمديري المدارس الابتدائيّة، ولمحوري الرّضا الوظيفيّ: المكافآت الماليّة والحوافز، وظروف العمل، لدى معلّمي التّربية الرّياضيّة في المدارس الابتدائيّة ببغداد/الرّصافة الثّانية.

٥. **دراسة قرواني وشلش(2018):** هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف إلى درجة توفّر المهارات القياديّة لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلّمين والمديرين، والكشف عمّا إذا كانت هناك فروقٌ بين استجابات المبحوثين تُعزى إلى مُتغيّرات الدّراسة. استخدمت هذه الدّراسة استبانةً تكوّنت من أربعة مجالات، هي: المهارات الإداريّة، المهارات الفنيّة، المهارات الإنسانية، والمعيقات. تكوّنت العيّنة من(30) مديرًا ومديرةً، و(100) معلّمٍ ومعلّمةٍ، وتمّ الاختيار بالطّريقة العشوائيّة الطّبقيّة.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة توافر المهارات القياديّة لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظة سلفيت كانت مرتفعةً جدًّا في جميع المحاور من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وبدرجة مُتَدنيّةٍ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، باستثناء محور المعيقات الذي كان متوسّطًا، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةّ في استجابات المعلّمين والمعلّمات والمديرين أنفسهم، تُعزى إلى مُتغيّرات: مكان العمل، وسنوات الخدمة، والعمر.

٦. **دراسة عبدالله(2018):** هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن القدرة القياديّة لدى المشرفين التّربويّين في المدارس الابتدائيّة في ولاية المسيلة(الجزائر)، وواقع إدارة التغيير لديهم في ظلّ الإصلاحات التّربويّة، حيث تمّ اختيار المنهجِ الوصفيّ، كونه الأنسبَ لهذه الدّراسة، واعتمد الباحث أداتين لجمع البيانات، هما: **الأداة الأولى:** اختبار القدرة القياديّة، وتكوّن من(50) سؤالًا، موزّعة على خمسة محاور، هي: الموضوعيّة، استخدام السّلطة، المرونة، فَهْمُ الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتّصال. وقد طُبّق هذا الاختبار على عيّنةٍ عشوائيّةٍ من طبقة المشرفين التّربويّين في ولاية المسيلة، بلغ عددها (44) مشرفًا. **أمّا الثّانية:** فقد كانت لإدارة التّغيير؛ حيث طُبّقت على عيّنة من المديرين، بلغ عددها (300) مديرٍ.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المشرفين التّربويّين، يمتلكون قدرة قياديّة تفوق المتوسّط، وأنّ متغيّر الجنس ليس له أثر معنويّ، وأنّ متغيّري المستوى العلميّ (الجامعيّ/غير الجامعيّ) والخبرة المِهنية لهما تأثير معنويّ على القدرة القياديّة عمومًا، وأنّ مستوى ممارسة المشرفين التربويّين للتّغيير جاء فوق المتوسّط.

٧. **دراسة السّعدي والدحياني(2018):** هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العامّ(الأساسيّ–الثّانويّ) بأمانة العاصمة صنعاء، للمهارات القياديّة من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، تمّ تصميم استبانةٍ مؤلّفةٍ من خمسة محاور، هي: المهارات

الإداريّة، المهارات الفنيّة، المهارات الإنسانيّة، المهارات الفكريّة، والمهارات الذاتيّة، وتكونت عينة الدّراسة من (394) معلمًا ومعلّمةً، تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة، واعتُمِد المنهجَ الوصفيّ التّحليليّ.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القياديّة متوسّطةٌ، وحصل محور المهارات الذاتية، على المرتبة الأولى، بينما حصل محور المهارات الإنسانيّة، على المرتبة الثانية، كما حصل محور المهارات الفكريّة، على المرتبة الثّالثة، أما محور المهارات الإداريّة، فقد حصل على المرتبة الرابعة، ومحور المهارات الفنيّة حصل على المرتبة الخامسة والأخيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى إلى المتغيّرات(نوع المدرسة – المرحلة التعليميّة – سنوات الخبرة في التّدريس).

٨. **دراسة الغامدي(2017):** هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن درجة توافر المهاراتِ القياديّةِ لقادة مدارس التعليم العامّ والأهليّ بمحافظتي الخرج والدلم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عّينة الدّراسة التي تُعزى إلى متغيّرات الدّراسة، اعتمد الباحث المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، وتكونت عّينة الدّراسة من (116) قائدًا مدرسيًّا، طُبقت استبانة مكونة من أربعة مجالات، هي: المهارات التصوّريّة، المهارات الفنّية، المهارات الإنسانيّة، والمعوقات.

توصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة توافر المهارات القياديّة لقادة مدارس التعليم العامّ عالية، حيث جاءت المهارات الإنسانيّة، بالمرتبة الأولى، تليها المهارات الفنيّة، وبالمرتبة الأخيرة المهارات التصوّريّة، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين آراء عيّنة الدّراسة في المهاراتِ القياديّةِ تُعزى إلى متغيّرات (المؤهل العلميّ، المرحلة الدراسّية، سنوات الخبرة، ونوع المدرسة).

٩. **دراسة صالح وأبومخ(2017):** حاولت هذه الدّراسة الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائيّة للمهارات القياديّة من وجهة نظر المعلّمين داخل الخطّ الأخضر في فلسطين، تمّ إعداد أداتين، **الأولى**- استبانة مُكوّنه من(52) فِقرةً، لمعرفة درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائيّة للمهارات القياديّة من وجهة نظر المعلّمين داخل الخطّ الأخضر، مقسّمة إلى أربعة مجالات، هي: المهارات الذّاتيّة الشّخصيّة، المهارات الفنيّة، المهارات الإدراكيّة التّصوريّة، والمهارات الإنسانيّة الاجتماعيّة. **والثّانية**- استبانة مكوّنه من (34) فِقرة، لمعرفة درجة تطبيق المدارس للمنظّمة المتعلمة والثّقافة التّنظيميّة من وجهة نظر المعلّمين، وتكوّنت العيّنة من (230) معلّمًا ومعلّمةً. استُخدِم المنهجُ الوصفيّ الكمّي.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائيّة للمهارات القياديّة من وجهة نظر المعلّمين داخل الخطّ الأخضر كانت كبيرةً، وكان ترتيب مهاراتها، كالآتي: المهارات الذّاتيّة الشّخصيّة، ثم المهارات الفنيّة، وتليها المهارات الإدراكيّة التّصوريّة، وأخيرًا المهارات الإنسانيّة الاجتماعيّة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة لمتوسّطات تقديرات معلّمي المدارس الابتدائيّة داخل الخطّ الأخضر، لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القياديّة بصورةٍ كلّيّةٍ وفقًا لمتغيّرات الدّراسة: الجنس، والرّتبة العلميّة، والخبرة، والعمل في مدرسة يُديرها/تُديرهاُ مديرٌ، مع وجود علاقة ارتباطيّة طرديّة (موجبة) بين ممارسة مديري المدارس الابتدائيّة داخل الخطّ الأخضر للمهارات القياديّة ومجالاتها، وبين تطبيق مدارسهم للمنظّمة المتعلّمة والثّقافة التّنظيميّة من وجهة نظر المعلّمين.

١٠. **دراسة السّويديّ(2016):** هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطيّة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائيّة في مركز مدينة الكوت من وجهة

نظر المعاونين والمعاونات. اعتمدت الدّراسة فِي التّطبيقِ على استبانتين، **الأوّلى**- إدارة الوقت: حيث تكوّنت من أربعة مجالات، هي: التّخطيط، والتّنظيم، والتّوجيه، والرّقابة. **والثّانية**- القدرة القياديّة: احتوت على أربعة مجالات، هي: المهارات الذّاتيّة، والمهارات الفنيّة، والمهارات الإنسانيّة، والمهارات الذّهنيّة. وأُجريت الدّراسة على (268) معاونًا ومعاونةً، يتوزّعون على (218) مدرسةً في مركز مدينة الكوت، تَمّ اختيارها بطريقةٍ عشوائيّةٍ. أمّا منهج الدّراسة فقد اتّبع الباحث المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ.

أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقةٍ ارتباطيّةٍ ذات دلالة إحصائيّة بين متغيري إدارة الوقت والقدرة القياديّة لدى مديري المدارس الابتدائيّة في مركز مدينة الكوت، وأنّ مستوى إدارة الوقت والقدرة القياديّة كان جيّدًا من وجهة نظر المعاونين والمعاونات، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في إدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائيّة بمستوى دلالة (0.05) تُعزى إلى متغيّر الخدمة، لصالح أكثر من خمس سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عتد مستوى (0.05) تُعزى إلى مُتغيّر الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الابتدائيّة تُعزى إلى مُتغيّر الجنس والخدمة.

١١. **دراسة صالح(2016):** هدفت الدّراسة إلى تحديد دور معهد إعداد القادة بمؤسّسة إبداع في تعزيز السّمات القياديّة المستمدّة من السّنة النّبويّة لدى طلبته، وبيان سُبل تطوير هذا الدّور بمحافظات غزة، تمّ إعداد استبانة، تكوّنت من(41) فِقرة، موزّعةً على ثلاثة مجالات، هي: مجال السّمات الإيمانيّة، مجال السّمات الشّخصيّة، ومجال السّمات المِهنيّة. طُبّقت على عيّنة قوامُها (430) طالبًا وخِرّيجًا، وقد اعتمد الباحث المنهجَ الوصفيّ في دراسته هذه.

أظهرت نتائج الدّراســة أنّ درجة ممارســة معهد إعداد القادة بمؤسّسة إبداع له دور في تعزيز السّمات القياديّة المستمدّة من السّنّة النّبويّة لدى طلبته، وأنّه كبير جداً، وتمّ ترتيبها على النّحو الآتي: السّمات الشّخصيّة، ثمّ السّمات الإيمانيّة، وأخيرًا السّمات المِهنيّة، كما أنّه لا تـوجد فروق ذات دلاله إحصائيّة عـند مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات عيّنة الدّراسـة تبعًا لمتغيّر الجنس، وكذلك متغيّر الوضع الأكاديميّ، ومتغيّر الفئة العمريّة، ومتغيّر المعدّل التّراكميّ في جميع مجالات الاستبانة، ودرجتها الكلّيّة لدى أفراد العيّنة.

١٢. دراسة الشّاعر(2016): هـدفت الدّراسـة إلى التّعرف إلـى درجة ممارسـة الإبداع الإداريّ وعلاقتها بالمهارات القِياديّة لدى مديري مدارس وكالة الغَوث الدّوليّة بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلّمين. أعَدّ الباحث استبانتين، **الأولى**– لقياس الإبداع الإداريّ. **والثّانية**– لقياس واقع ممارسة المهارات القياديّة. تكونت الاستبانة من خمسة مجالات، وهي: المهارات الذّاتيّة (الشّخصيّة)، والمهارات الفنيّة، والمهارات الإنسانيّة، والمهارات الفكريّة، والمهارات الإداريّة، اختار الباحث عّينةً طبقيةً عشوائيةً مكونه من (500) معلّمٍ ومعلّمة، واعتمد الباحث المنهجَ الوصفيَّ.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مديري مدارس وكالة الغوث الدّوليّة بمحافظات غزّة يمارسون المهارات القياديّة من وجهة نظر المعلّمين بدرجاتٍ كبيرةٍ، فدرجة ممارســة مديري مدارس وكالة الغوث الدّوليّة بمحافظات غزة للمهارات القياديّة، تأتي كما يلي: المهارات الإداريّة، ثمّ المهارات الذّاتيّة، تليها المهارات الإنسانيّة، ثمّ المهارات الفكرية وأخيرًا المهارات الفنيّة. توجدُ علاقة ارتباطيّة قويّة موجبة و دالّة إحصائية عند مستوى دلالة بين ممارسة الإبداع الإداريّ والمهارات القياديّة.

١٣. دراسة الطّائيّ والعامريّ(2016): هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين القدرات القياديّة والتّوجه الإستراتيجيّ لدى القيادات العليا في وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ في جامعة بغداد. أعدّ الباحثان استبانةً، تكوّنت من(48) فِقرة، مقسّمة إلى (25) فِقرة لِلتّوجّهِ الإستراتيجيّ، و(23) فِقرة للقدرات القياديّة، موزّعة على أربعة مجالات، هي: القدرات الشّعوريّة، القدرات التّنظيميّة، السّمات الشّخصيّة، والتّفكير الإبداعيّ. تكونت عينة الدراسة من (37) فردًا من القيادات العليا من وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ بجامعة بغداد، تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ العلاقةَ بين القدرات القياديّة والتّوجّه الإستراتيجيّ جاءت موجبة ومرتفعة ودالّةً إحصائيًا (قيمة معامل الارتباط بلغت ٠.٧١٩)، كما أنّ تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى القدرات القياديّة جاءت مرتفعة لجميع المجالات.

١٤. دراسة أبو زايد(2015): هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف إلى سمات الشّخصيّة القياديّة المُمَيَّزة، وهذه السّمات هي: السّمات العقليّة المعرفيّة، الوجدانيّة الانفعاليّة، الاجتماعيّة، والجسميّة لدى المديرين العاملين بالوزارات الفلسطينيّة بقطاع غزّة، والتّعرّف إلى درجة توافرها ودرجة الاختلاف في توافرها باختلاف متغيّرات الدّراسة. استخدم الباحث المنهجَ الوصفيّ لدراسته، وعليه تمّ تصميم استبانة مُكوّنة من (40) فِقرة، موزّعةً على أربعِ سمات، هي: السّمات العقليّة المعرفيّة، السّمات الوجدانيّة الانفعاليّة، السّمات الاجتماعيّة، والسّمات الجسميّة. تكوّنت عيّنة الدّراسة من(268) مديرًا، وتمّ اختيارها بالطّريقة العشوائيّة الطّبقيّة.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المتوسّط الحسابيّ النّسبيّ لتوافر السّمات الشخّصيّة القياديّة لدى المديرين العاملين بالوزارات الفلسطينيّة بقطاع غزة بلغ (79.21%)، وأكثر السّمات الشّخصيّة القياديّة توافرًا وتميّزًا على وجه العموم السّمات الاجتماعيّة، وأقلّها السّمات العقليّة المعرفيّة، وجاءت السّمات القياديّة الجسميّة في المرتبة الثّانية، وفي المرتبة الثّالثة السّمات القياديّة الوجدانيّة الانفعاليّة.

١٥. دراسة الزَّويني(2014): هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة درجة القدرة القياديّة التربويّة لدى عمداء الكلّيات في جامعة ذي قار، والعلاقة بين إدارة المعرفة والقدرة القياديّة التّربويّة لدى عمداء الكلّيات في جامعة ذي قار من وجهة نظر رؤساء الأقسام والتّدريسيّين. أعدّ الباحث أداتين في هذه الدّراسة، هما: **الأولى**– إدارة المعرفة تكوّنت من (43) فِقرة، **والثّانية**– القدرة القياديّة التي تكوّنت من(58) فِقرة. تألّفت عيّنة الدّراسة من (407) أعضاء الهيئة التّدريسيّة ورئيس قسم، تمّ اختيارهم بالأسلوب الطّبقي العشوائيّ.

أظهرت نتائج الدّراسة الخاصّة بالقدرة القياديّة وجود علاقةٍ إيجابيةٍ (طرّديةٍ) بين درجة إدارة المعرفة لعمداء الكلّيات وبين درجة قدرتهم على القيادة التربوية، وأنّ درجة القدرة القياديّة لعمداء الكلّيات كانت دون المستوى المقبول.

١٦. دراسة الناصري(2009): هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف إلى القدرات القياديّة ومواصفاتها للقائد الإداريّ وفقًا لأهمّيّتها النّسبيّة، ومستوى القدرات القيادّية للقائد الإداريّ، تمّ الاعتماد على استبانة مُكوّنة من(48) فِقرة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من(80) فردًا من مجتمع الجامعة (بغداد وتكريت) اختِيروا بطريقةٍ عشوائيّةٍ.

أظهرت نتائج الدّراسة وجود مستوى عالٍ في القدرات والمواصفات للقائد الإداريّ في جامعتي تكريت وبغداد. مع عدم وجود فروق بين متغيّرات العمر، الجنس، التّحصيل الدّراسيّ على مقياس القدرات القياديّة للقائد الإداريّ.

١٧. دراسة أبو زعيتر(2009): هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف إلى درجة ممارسة المهارات القياديّة لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظات غزّة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة، استخدم الباحث المنهجَ الوصفيّ التّحليليّ، واعتمد الباحث في جمع المعلومات على الاستبانة، احتوت على عدّة مجالات، هي: المهارات الذّاتيّة، المهارات الفنيّة، المهارات الإنسانيّة، المهارات الفكريّة، والمهارات الإداريّة. أمّا عيّنة الدّراسة فقد تكوّنت من (832) معلّمًا ومعلّمةً للمرحلة الثّانويّة في محافظات غزّة، اختيروا بالطّريقة العنقوديّة.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثّانويّة في محافظات غزّة للمهارات القياديّة من وجهة نظر معلّميهم كانت بدرجةٍ عاليةٍ، حيث احتلّ مجال المهارات الإداريّة المرتبةَ الأولى، يليه مجال المهارات الذّاتيّة، ثمّ مجال المهارات الفكريّة، ثمّ مجال المهارات الإنسانيّة، وأخيرًا مجال المهارات الفنيّة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين في المدارس الثّانويّة في محافظات غزّة لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القياديّة، فإنّها تُعزى إلى متغيّر الجنس في مجال المهارات القياديّة بعامّة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في المجالات الآتية: المهارات الذّاتيّة، والإنسانيّة، والفكريّة، والإداريّة كانت لصالح الذّكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha\leq$ 0.05) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين في المدارس الثّانويّة في محافظات غزّة لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القياديّة، تُعزى إلى متغيّر المنطقة التّعليميّة على النّحو الآتي: شمال غزّة،

وشرق غزّة، وغرب غزّة، والوسطى، وخان يونس، ورفح، أمّا النّتيجة، فكانت لصالح شرق غزّة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين في المدارس الثّانويّة، في محافظات غزّة، لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القياديّة، تُعزى إلى متغيّر سنوات الخدمة.

2.3.2: الدّراسات الأجنبيّة المتعلّقة بالقدرة القياديّة

١. دراسة AbuMughli(2018): هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة دور المدارس الخاصّة في تشجيع مهارات القيادة للطّلبة وتعزيزها في الأردن. وقد تبنّت الباحثة منهج المقابلة، وطرحت أسئلةً مفتوحةً، تدور حول أربعِ مهارات قياديّة، هي: الثّقة بالنّفس، التّأثير بالآخرين، الطّموحات، والعاطفة. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (10) آباء وأمّهات، لديهم أبناء في المدارس الخاصّة، تمّ اختيارهم عن قصدٍ وبشكلٍ ملائمٍ من ثلاثِ مدارس، اثنتان من مدارس عَمّان، وواحدة من مدارس إربد.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ الآباءَ والأمّهاتِ كانوا واثقين من المهارات القياديّة عند أبنائهم الطّلبة، وتؤكّد المدارس –بالفعل– هذه الجوانب القياديّة، وامتلاكها لدى طلبتهم، من خلال أساليب التّدريس والأنشطة المدرسيّة المختلفة.

٢. دراسة ELtelbani(2014): هدفت هذه الدّراسة إلى استكشاف العلاقة بين الذّكاء العاطفيّ والقدراتِ القياديّةِ لدى طلّاب وطالبات كليّة الاقتصاد والعلوم الإداريّة(مسار الدّراسة باللغة الإنجليزيّة) جامعة الأزهر–غزّة. استخدمت الباحثة المنهجَ الوصفيّ التّحليليّ، أعدت الباحثة استبانتين، **الأولى**– للذكاء العاطفيّ، **والثانية** – للقدرات القياديّة التي تضمّنت ثلاثة

محاور، هي: المهارات العاطفيّة، المهارات الاجتماعيّة، والتّحكّم بالنفس. وزّعت الاستبانة على جميع الطّلاب والطّالبات المسجّلين، حيث بلغ عددهم (320) طالبًا وطالبةً.

توصّلت الدّراسة إلى العديد من النّتائج، أهمّها: وجود علاقة إيجابيّة بين الذّكاء العاطفيّ والقدرات القياديّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الاستجابات بخصوص القدرات القياديّة تُعزى إلى النّوع الاجتماعيّ، لصالح الطّالبات.

٣. دراسة Piaw, Ismail, Ying &Hee(2014): هدفت هذه الدّراسة إلى تحديد مستوى المهارات القياديّة لدى مديري المدارس الثانوية الماليزية، طُبقت استبانة تتضمّن خمسة مجالات، هي: المهارات القياديّة التّربويّة، المهارات القياديّة الثقافيّة، المهارات القياديّة الإستراتيجيّة، المهارات الإداريّة التربويّة، والمهارات الإداريّة التّنظيميّة. تكونت عينة الدّراسة من (152) مديرًا.

أشارت نتائج هذه الدّراسة إلى أنَّ مديري المدارس الثانويّة يَمتلكون المهاراتِ القياديّةَ التربويّةَ والمهاراتِ القياديّةَ الثقافيّةَ بدرجةٍ عاليةٍ، والمهاراتِ الإداريّةَ التربويّةَ ، والمهاراتِ الإداريّة التنظيميّةَ بدرجةٍ منخفضة.

٤. دراسة AL-Taneiji &Khasawnaeh(2009): هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة الدّور الذي تؤديه المدارس في مساعدة الطّلاب المشاركين في المجالس المدرسيّة، وتحسين مهاراتهم القياديّة لتمّكنهم من الوصول إلى أعلى مستوى من طاقاتهم الكامنة، كقادة في المستقبل. استخدم الباحثان المنهج النّوعيّ للدّراسة، وجُمِعت البيانات من خلال المقابلات مع أفراد العيّنة، التي تكوّنت من (17) مُشاركًا من أعضاء المجالس الطّلابيّة، وهم ثمانية طلّاب، وتسع طالبات، وتمّ طرح ثلاثةَ عشرَ سؤالًا مفتوحًا على كلّ طالب مشارك.

أظهرت نتائج الدّراســة أنّ المعلّمين، بالإضـافة إلـى الإداريّين في المدارس يقومون بدورٍ فعّالٍ في تحـسين مهاراتهم القياديّة وتعزيزها، وتؤكّد حاجة المدارس المحافظة على تربية العلاقات الإيجابيّة وتعزيزها فيما بينهم، مع خَلق بيئاتٍ ملائمةٍ، وتوفير عناية حقّةٍ لهم؛ لتشجيع المهارات القياديّة وتنميتها لدى الطّلاب.

٥. دراسة Mortensen(2007): هدفت هذه الدّراسة إلى تفسير كيف كان جون كيندي رئيسًا مؤثرًا؛ وذلك من خلال دراسة عواملَ قياديّةٍ ثلاثةٍ، هي: الرّؤية الواضحة، والقدرة على اتّخاذ القرار، واتّباع أسلوب التّفويض والمنهجيّة، وكانت "رئاسة كيندي" كدراسة حالة حيّة وحيويّة للدّراسة.

أظهرت النّتائج ترابط العوامل القياديّة الثّلاثة لدى الرّئيس جون كيندي، وهذه العوامل يجب على القائد امتلاكها بإتقان. وبالتّالي فإنّ وضوح الرّؤية يجلب الحشد، والدّعم الخارجيّ يُحقّق الأهداف الشّاملة، ويحدّد الاتّجاه الصّحيح، كما أنّ اتّخاذ القرار يُركّز على الجوانب الدّاخليّة، ويحافظ على استقرار المؤسّسة، بالإضافة إلى اتّباع أسلوب التّفويض الذي يجلب الكفاءات، التي تُؤدّي إلى صُنع القرار، والتي بدورها تُحقّق الرّؤية المنشودة.

٦. **دراسة Lynch(2003):** حاولت هذه الدّراسة إلى التعرف إلى كيفيّة تنمية القدرات القياديّة النّسائية على المستوى الجامعيّ في جامعة الولاية، بفيرجينيا- الولايات المتّحدة الأمريكية-. اعتمدت الباحثة أسلوب المقابلات الشّخصيّة مع النساء اللواتي تمّ اختيارهنّ من(who's who) من الجامعات الأمريكية لعام(1999-1998). طرحت الباحثة سبعة أسئلة على كلّ مشاركة خلال المقابلة، تكونت عيّنة الدّراسة من (20) امرأةً من القياداتِ الطلابيةِ، واعتمد أسلوب البحث النوعيّ باعتباره منهجيّةً لهذه الدراسة.

أظهرت نتائج هذه الدّراسة أنَّ مؤسّساتِ التّعليم العالي لا تخلق القياداتِ النّسائيةَ، وأنَّ القِيمَ والمواقفَ، والسّلوكياتِ، والسّماتِ الشّخصيّةَ هي الأكثر تأثيرًا في التّطوير القياديّ لأغلبية النّساء المشاركات في هذه الدّراسة، وأفادت النّساء أنّ أقرانهنّ وأعضاء هيئة التّدريس والموظّفين والإدارة والمجتمع يؤثّرون بشكلٍ ضئيل جدًا أو معدوم في تنمية مهاراتهنَّ القياديّة.

3.3.2: الدّراسات السّابقة العَرَبية المُتَعَلِقَة بإدارة الوقت:

١. **دراسة حسن(2019):** هدفت هذه الدّراسة التعرف إلى طبيعة العلاقات الإرتباطيّةِ بين الاندماج الجامعيّ وتنظيم الوقت لدى طلبة جامعة المستنصريّة، اعتمد الباحث المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، تكونت عيّنة الدّراسة من (400) طالبٍ وطالبة، اختِيروا بالطّريقة العشوائية الطّبقية، بَنى الباحث استبانتين، **الأولى**– للاندماج الجامعيّ، **والثانية**– لتنظيم الوقت، تكونت من (30)فِقرة.

أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين الاندماج الجامعيّ وقُدرة طلبة جامعة المستنصريّة على تنظيم وقتهم، وأنَّ طلبة جامعة المستنصريّة لديهم القُّدرة على تنظيم الوقت، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الوقت وفقًا لمتغيّر الجنس.

٢. د**راسة المهيرات والبياني(2018):** هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف إلى مستوى إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظة عَمّان من وجهة نظر معلّمي المدارس الأساسّية والثانويّة الحكوميّة والخاصّة، تمّ اختيار عيّنةٍ عنقوديّةٍ عشوائيةٍ من مديري المدارس، بلغ عدد أفرادها (404) من المديرين والمديرات، وعيّنة طبقية عشوائية للمعلّمين، بلغ عددها (630) معلّمًا ومعلّمةً، وطور الباحثان استبانة مؤلّفةً من (60) فِقرة، واعتمدا المنهجَ الوصفيّ.

أظهرت النتائج أَنَّ مستوى إدارة الوقت لدى أفراد العّينة كان متوسّطًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الوقت لصالح مديري المدارس الثانويّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلّمين تبعًا للسّلطة المشرفة، لصالح المدارس الحكوميّة، ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الخِبرة والمؤهل العلميّ.

٣. **دراسة جعو(2018):** هدفت هذه الدّراسة إلى التعرّف إلى مستوى إدارة الوقت ومستوى فاعليّة الذّات لدى رؤساء الأقسام العلميّة في الجامعة المستنصريّة، تكونت عيّنة الدّراسة من(49) رئيس قسم، بواقع(33) رئيسًا من الذكور و(16) رئيسةً من الإناث، اخِتيروا بالطّريقة الطّبقيّة العشوائية، اعتمد الباحث المنهجَ الوصفيّ، تبنّى استبانة (الطراون واللوزي) التي شملت ثلاثة مجالات، هي: تخطيط الوقت وتنظيمه، تنفيذ الوقت، الرقابة على الوقت.

أظهرت النتائج أَنَّ مستوى إدارة الوقت تَحظى بأهميّةٍ كبيرة لدى رؤساء الأقسام العلميّة في جامعة المستنصريّة، ورؤساء الأقسام العلميّة يتمتّعون بفاعليةٍ مرتفعةٍ، والتزامهم ومتابعتهم لكافة القرارات والتشريعات التربويّة والعلميّة الصّادرة عن الجهات الإداريّة المسؤولة وتنفيذها في الوقت المناسب. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام العلميّة في جامعة المستنصريّة عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخدمة.

٤. **دراسة العنزي والنازي والقرعان(2017):** هدفت هذه الدّراسة إلى تقييم العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديميّ لدى الطّلبة ذوي صعوبات التعلّم، ومقارنتهم بالطلبة العاديّين في الكويت، تكونت عيّنة الدّراسة من(371) طالبًا وطالبةً، موّزعين على فئتين بواقع (201) من الطّلبة العاديّين، و(170) طالبًا وطالبةً من ذوي صعوبات التَّعلّم، اخِتيروا بالطّريقة

العَمَديّة، استخدم الباحث المنهجَ الوصفيّ، تكونت أداة الدراسة من أربعة مجالات، هي: مهارة التّخطيط قصير المدى، مهارة التّخطيط طويل المدى، مهارة تنظيم وقت الاستذكار، ومهارة ضبط الوقت.

أسفرت نتائج هذه الدِّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطّلبة ذوي صعوبة التَّعلّم والعاديّين في متوسّط الأداء على مقياس مهارة الوقت، لصالح الطّلبة العاديّين، وكذلك وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس مهارة إدارة الوقت، والتّحصيل الأكاديميّ لدى الطّلبة ذوي صعوبات التعلّم، وأنه يُمكن التنَبؤ بمستوى التحصيل الأكاديميّ من خلال مهارة إدارة الوقت لدى الطّلبة ذوي صعوبات التعلّم والعاديّين.

٥. **دراسة محمد(2017):** هدفت هذه الدّراسة التعرف إلى واقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في بلدة القضارف من وجهة نظر المعلّمين، ومعرفة الصّعوبات التي تواجههم عند تنظيم الوقت وتحديد مضيّعاته. اعتمد الباحث المنهجَ الوصفيّ لملاءمته لهذه الدّراسة، طُبقت الاستبانة باعتبارها أداةً لمعرفة آراء المعلّمين حول واقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة، المكونة من (60) فِقرةً موزّعةً على خمسة محاور، هي: واقع إدارة الوقت ومسبّبات إهداره لدى مديري المدارس الثانويّة، مضيّعات الوقت ومسبّبات إهداره لدى مديري المدارس الثانويّة، الصّعوبات التي تواجه مديري المدارس عند تنظيم وقت العمل، كيف يمكن السّيطرة على الوقت المتاح وامتلاك الأساليب الفعَّالة في إدارته، إنتاج تنظيم وقت العمل والتمكّن من استغلاله. وتكونت عيّنة الدّراسة من (160) معلّمًا ومعلّمةً، اختيروا بالطّريقة العشوائية.

توصّلت الدّراسة إلى نتائج عديدة، منها: أنَّ إدارة الوقت مطبقة لدى مديري المدارس الثانويّة، إلا أنهم لا يُخصّصون وقتًا كافيًا للمكالمات الهاتفيّة، وأنَّ تفويض المهام إلى الكوادر

غير المؤهلة يُعدّ من مضيّعات الوقت بدرجةٍ كبيرةٍ، وتغيير الأولويات من قِبل الإدارة العليا من أكبر الصّعوبات التي تمنع مديري المدارس من تنظيم وقت العمل، وكذلك نقص الأموال، النَهوض بتطوير العمليّة التربويّة والقدرة على التعامل مع الآخرين بفاعلية من أعظم نِتاج تنظيم وقت العمل والتَّمكّن من استغلاله.

٦. **دراسة عبد الستار(2016):** هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين إدارة الوقت والسّلوك القياديّ لبعض مدرّسي كلّيّة التربية البدنّية وعلوم الرياضة بجامعة بغداد، اعتمدت الباحثة المنهجَ الوصفيّ، وتكونت عيّنة الدّراسة من(100) مدرسٍ ومدرّسةٍ، اخِتيروا بالطّريقة العمدّية، أعدّت الباحثة استبانة لقياس إدارة الوقت، تتضمن ثلاثة مجالات، هي: المهام الإداريّة، المهام الفنيّة، والمهام الشَّخصيّة.

توصّلت الدّراسة وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين إدارة الوقت والسّلوك القياديّ لدى مدّرسي التربية الرياضّية وعلوم الرياضة بجامعة بغداد.

٧. **دراسة الفريحات(2016):** هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مظاهر إدارة الوقت وأساليبها لدى مديري المدارس الثانويّة، في لواء كفرنجه من وجهة نظر المعلّمين، تكونت عيّنة الدّراسة من (164) معلّمًا ومعلّمةً، اخِتيروا بالطّريقة العشوائية، طَورت الباحثة استبانةً مكونةً من ثلاثة مجالات، هي: أساليب إدارة الوقت، مظاهر إدارة الوقت، الممارسات المخلّة بإدارة الوقت، واستخدمت المنهجَ الوصفيّ.

أشارت نتائج هذه الدّراسة إلى أنَّ متوسّطات فقرات الأساليب الإداريّة ومتوسّطات فقرات مظاهر إدارة الوقت التي يستخدمها مديرو المدارس الثانويّة في لواء كفرنجة كانت بدرجةٍ كبيرةٍ

جدًا، أمّا متوسّطات فقرات الممارسات المعيقة لإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة فكانت بدرجةٍ منخفضةٍ، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر إدارة الوقت وأساليبها، لدى مديري المدارس الثانويّة في لواء كفرنجة، تُعزى إلى متغيّري الجنس، لصالح الإناث، ولسنوات الخبرة، لصالح (6–10سنوات)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية للممارسات المعيقة لإدارة الوقت، تُعزى إلى أثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذّكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى أثر المؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة.

٨. **دراسة الحراحشة(2016):** هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف إلى النَّمط الإداريّ السّائد وعلاقته بفعّاليّة إدارة الوقت لدى مديري مدارس محافظة المفرق، في الأردن، اعتمد الباحث المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، تكونت عيّنة الدّراسة من (158) مديرًا ومديرةً، اخِتيروا بالطّريقة العشوائية، طور الباحث استبانةً لقياس إدارة الوقت، تشمل أربعة مجالات، هي: التّخطيط، التّنظيم، التّوجيه، والرقابة.

توصّلت الدّراسة إلى النتائج الآتية: جاءت درجة تقديرات فعّاليّة إدارة الوقت على الأداء بشكل عام متوسّطة، وجاء ترتيب المجالات كالآتي: التّوجيه، الرقابة، التّخطيط، وأخيرًا التّنظيم، ووجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة بين النّمط الديمقراطيّ وفعّاليّة إدارة الوقت، وعلاقة ارتباطيّة سلبيّة بين النّمط الترسّليّ وفعّالية إدارة الوقت، وعدم وجود علاقة ارتباطيّة بين النّمط الأوتوقراطيّ وفعّالية إدارة الوقت.

٩. **دراسة علي ودلال(2013):** هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين إدارة الوقت والقيادة الإبداعّية لدى مديري المدارس الثانويّة بولاية سطيف للعام (2007–2006)، تكونت

عيّنة الدّراسة من (45) مديرًا ومديرةً من مديري المدارس الثّانويّة، بولاية سطيف، طُبِّقت استبانتان لجمع البيانات: **الأولى**– لقياس إدارة الوقت، وتكونت من (36) فِقرة، تشمل أربعة مجالات، هي: التّخطيط، التّنظيم، التّوجيه، ورقابة الوقت. **والثّانية**– لقياس الإبداع الإداريّ. اعتمد المنهج الوصفيّ الارتباطيّ لملاءمته أهداف الدّراسة.

توصّلت الدّراسة إلى عدّة نتائج، منها: يمتلك مديرو المدارس الثانويّة مستوى جيّدًا لإدارة الوقت. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة تُعزى إلى مُتغيّر العمر، والجنس، والمستوى العلميّ والخبرة. ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدارة الوقت ودرجات الإبداع القياديّ لدى مديري المدارس الثانويّة بولاية سطيف.

١٠. دراسة الأسطل(2009): هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة درجة فاعليّة إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة بمحافظات غزة، من وجهة نظرهم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ لملاءمته لهدف الدّراسة، وتكونت عيّنة الدّراسة من جميع مديري المدارس الثانويّة بمحافظات غزة، والبالغ عددهم (124) مديرًا ومديرةً، وصمّمت الباحثة استبانتين، **الأولى** – لفاعليّة إدارة الوقت، **والثّانية**– للأنماط القياديّة.

أظهرت نتائج الدّراسة أنَّ مديري المدارس الثانويّة بمحافظات غزة يتمتّعون بدرجة فاعلية كبيرة لإدارة الوقت، وتوجد علاقة طرديّة إيجابيّة بين درجة فاعليّة إدارة الوقت والنمط الديمقراطيّ لدى مديري المدارس الثانويّة بمحافظات غزة، ولا توجد علاقة بين درجة فاعلية إدارة الوقت والنمطين الأوتوقراطيّ، والترسليّ لدى مديري المدارس الثانويّة بمحافظات غزة.

١١. **دراسة الصّوري(2008):** هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف إلى واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة غزة، من خلال معرفة تقديرات مديري ومديرات المدارس للأعمال والمهامّ الإداريّة والفنيّة والشّخصيّة التي يقضُون وقت الدّوام المدرسي فيها، تألفت عيّنة الدِّراسة من (200) مديرًا ومديرةً، تمّ اختيارهم بالطّريقة الطّبقيّة العشوائية، وقد صَمّمَ الباحث استبانة تكونت من قسمين: **القسم الأول** – الأعمال والمهامّ التي يقضي مدير/ة المدرسة وقت الدّوام المدرسيّ فيها، بأبعاده الثلاثة: الأعمال والمهامّ الاداريّة، والأعمال والمهامّ الفنيّة، والأعمال والمهامّ الشّخصيّة، **القسم الثّاني**– اشتمل على الفقراتِ الخاصّةِ بالمقترحات التي تُسهم في تحسين إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس، وقد استُخدم المنهجَ الوصفيّ التحليليّ في الدّراسة.

أظهرت نتائج هذه الدّراسة أنَّ واقع إدارة الوقت كان بين مرتفع ومتوسّط لجميع أبعاد الدّراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تُعزى إلى متغيّر عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيّة وإلى مُتغيّر المرحلة التعليميّة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تُعزى إلىُ متغيّر الجهة التعليميّة التابع لها، ولصالح مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث.

١٢. **دراسة أبو سمرة وغنيم(2007):** هدفت هذه الدّراسة إلى التعّرف إلى الأنماط القياديّة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميّة في كلّيّات المجتمع المتوسّطة في فلسطين وعلاقتها بإدارة الوقت، تكونت عينة الدّراسة من (22) رئيسَ قسم أكاديميّ، وجميع أعضاء هيئة التّدريس وعددهم (122) عضوَ هيئة تدريسيّة، وقد تمّ بناء استبانتين، **الأولى**– لقياس الأنماط القياديّة، تضمنت

(40) فِقرة، موزّعة على ثلاثة أنماط قياديّة، هي: الأوتوقراطيّ، والديمقراطيّ والترسليّ، **والثّانية**– لقياس إدارة الوقت، تضمّنت (30) فِقرة، اعتمد الباحثان المنهجَ الوصفيّ.

أظهرت نتائج الدّراسة أن تقديراتِ أفراد العيّنة لواقع إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام كانت بدرجةٍ متوسّطة، ووجود علاقة ارتباطيّة موجبة ومرتفعة بين تقديرات أفراد العيّنة لواقع النمط القياديّ الديمقراطيّ لدى رؤساء الأقسام الأكاديميّة وواقع إدارتهم للوقت، وأنّ هناك علاقةً ارتباطيّةً سالبةً بين النمطين: الأوتوقراطيّ والترسليّ وإدارة الوقت.

4.3.2: الدّراسات الأجنبية المتعلّقة بإدارة الوقت:

١- **دراسة Birair&Mansour(2018):** هدفت هذه الدّراسة إلى استكشاف مدى استخدام المعلّمين لإستراتيجيّات إدارة الوقت من خلال تدريس أنشطة مهارات التحدّث، وإشراك التّلاميذ في لغة التفاعل الشّفويّ ولغة التواصل، وتأثير وسائل التكنولوجيا الحديثة في تشجيع التّعلّم الذّاتيّ لتسهيل عمليّة تدريس تعلّم مهارات التّحدّث في المدارس الثانويّة السّودانية الحكومية، استخدم الباحثان استبانتان، **الاولى**– استبانة تتضمّن محورين: المشكلات التي تواجه المعلّم في تدريس مهارة التّحدّث، والمشاكل التي تتعلّق بإدارة الوقت بشكلٍ فعّال. **والثّانية**– قائمة الملاحظة والمقابلة، تكونت عيّنة الدّراسة من (50) معلّمًا ومعلّمةً من معلّمي المدارس الثانويّة السّودانية، اخِتيروا بالطّريقة العشوائية، واعتمد الباحث المنهجَ الوصفيّ التحليليّ.

أظهرت نتائج هذه الدِّراسة بَذل المعلّمين جُهدًا في إدارة الوقت المخصّص لهم في تعزيز مهاراتهم بالتحدّث، باستخدام التقنيات الحديثة التي تؤدي دورًا هامًا في تدريس مهارة التحدّث، مع تقديم كافة محتويات المعرفة مع نَهج المشروع المُتَمَحور حول الطّالب.

٢- **دراسة Khan, Farooqi, Khalil &Faisal(2016):** هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين مدى امتلاك المعلّمين لمهارة إدارة الوقت وأدائهم داخل الغرفة الصّفّية، تكونت عيّنة الدّراسة من(360) معلّمًا ومعلّمةً من معلّمي المدارس الثانويّة، بمنطقة ساهيوال في البنجاب، باكستان، اخِتيروا بالطّريقة العشوائية، طوّر الباحثون استبانةً لقياس مهارات إدارة الوقت للمعلّمين، واعُتمِدَ المنهجُ الوصفيّ لهذه الدِّراسة.

أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابيّةٍ كبيرةٍ بين مدى امتلاك المعلّمين لمهارة إدارة الوقت وأدائِهم داخل الغرفة الصّفيّة، أي أنَّ المعلّمين الذين يمتلكون مهارة إدارة الوقت يكون مستوى أدائِهم داخل الغرفة الصّفيّة عاليًا، والذين يمتلكون مستوى منخفضًا من مهارة إدارة الوقت يكون أداؤهم ضعيفًا داخل الغرفة الصّفيّة.

٣- **دراسة Grissom, Loeb &Mitani(2015):** هدفت هذه الدّراسة إلى التّحقّق من الفرضيّة البحثيّة القائلة: إن ضغوطاتِ العمل التي يواجهها مديرو المدارس تزيد من صعوبة العمل الإداريّ. تكونت عيّنة الدِّراسة من جميع أفراد مجتمع الدّراسة البالغ عددهم (300) مديرٍ ومديرة من مديري المدارس العامّة في ولاية ميامي ديد، بالولايات المتّحدة. تمّ جمع البيانات من خلال الملاحظات الشّخصيّة، واستبانة لقياس مهارة إدارة الوقت، وتشمل ثلاثة محاور، هي: التّخطيط قصير المدى، التّخطيط بعيد المدى، والمواقف الزّمنيّة. اعتمد المنهجَ الوصفيّ لهذه الدّراسة.

أظهرت النتائج أنَّ المديرين الذين يَمتلكون مستوى عاليًا لمهارة إدارة الوقت يقضون وقتًا أكبر في الفصول الدّراسيّة والإدارة التعليميّة، ووجود علاقة ارتباطيّة قويّة بين إدارة الوقت وانخفاض ضغوطات العمل.

٤- **دراسة AbuKhalifeh& Hammash(2011):** هدفت هذه الدِّراسة إلى معرفة مدى امتلاك طلبة كلّيّة العلوم التربويّة التابعة لESF لمهارات إدارة الوقت(TMss). تكونت عينة الدّراسة من (306) طالبًا وطالبةً من طلبة كلّيّة العلوم التربويّة التابعة لEFS ،اخِتيرت العيّنة بالطّريقة العشوائية الطّبقيّة، أُعِدّت استبانة لقياس مهارات إدارة الوقت، تتضمّن أربعة مجالات، هي: الوعي، التّخطيط، التّنفيذ، والتّقييم. واعتمد الباحثان المنهجَ الوصفيّ.

أظهرت نتائج الدّراسة إلى أنّ ترتيب المجالات حسب مستوى الأهميّة: الوعي، التّقييم، التّخطيط ومن ثم التّنفيذ، ووجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائية بين مستويات الأهميّة والممارسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأهميّة، تُعزى إلى الجنس والإقامة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة المنسوب إلى السّنة الدراسيّة والإقامة، ووجود اختلافات تُعزى إلى الجنس، لصالح الذّكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأهميّة ومستوى الممارسة، تُعزى إلى التفاعل بين المستوى الأكاديميّ والجنس والإقامة.

٥- **دراسة Taylor (2007):** هدفت هذه الدّراسة إلى التعرّف إلى كيفيّة قضاء مديري المدارس الثانويّة بولاية نيفادا لوقتهم، ودرجة تأثير متغيّرات الدّراسة على كيفية إدارتهم لوقتهم. اعتمد الباحث المنهجَ الوصفيّ، وتكونت عيّنة الدّراسة من جميع مديري المدارس الثانويّة بولاية نيفادا، والبالغ عددهم (200) مدير ومديرة، و عمد مديرو المدارس الثانويّة جميعهم إلى تعبئة الاستبانة المكونة من(51) فِقرة.

وتوصّلت هذه الدّراسة إلى أنَّ المدارسَ التي يزيد عدد طلابها على (1000) طالبٍ يقضي مديروها وقتًا أطول في إدارة الوقت من مديري المدارس التي يبلغ عدد طلّابها أقلّ من (1000)

طالبٍ، وأنَّ المديراتِ يقضينَ وقتًا أكبر في الإدارة التعليميّة من المديرين، وأنَّ نسبة (43%) من مديري المدارس الثانوية بحاجة إلى توجيه وتركيز ناقدٍ وبنّاءٍ لإدارتهم التعليميّة لتحسين مستوى قيادتهم.

5.3.2: التعقيب على الدّراسات السابقة

قدّم الباحثون في هذا المجال بالعديد من الدّراسات التي تدور حول موضوع الدّراسة الحاليّة، وثمّة علاقة تكاملية بين الدّراسات السّابقة والدّراسة الحالية، فقد تشابهت الدّراسة الحالية مع دراسة (السّويديّ،2016) بدراسة العلاقة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس، ولكنّ الدّراسةَ الحاليّة تتميّز بأنها تقيس القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل من خلال تقديرات معلّمي هذه المدارس لواقع كلّ من القدرة القيادية وإدارة الوقت لدى المديرين، بدلاً من المديرين أنفسهم.

ويلاحظ أنّ الدراساتِ السّابقةَ التي كانت تهدف إلى معرفة العلاقة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت، اختلفت في تناولها لمجالات القدرة القياديّة وإدارة الوقت، فدراسة (عميرة،2019) تناولت أربعة مجالات، تعبر عن مهارات، هي: المهارات الذّاتيّة، والمهارات الفنيّة، والمهارات الإنسانيّة، والمهارات الذّهنيّة. أمّا دراسة (عبدالله،2018) فقد تناولت خمسة مجالات، هي: الموضوعيّة، واستخدام السّلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال. ودراسة (العاني والطائي،2016) تناولت أربعة مجالات، هي: القدرات الشّعوريّة، والقدرات التنظيميّة، والسّمات الشّخصيّة، والتفكير الإبداعيّ. أمّا بالنسبة إلى مُتغيّر إدارة الوقت فقد تناولت دراسة (جعو،2018) ثلاثة مجالات، هي: تخطيط الوقت وتنظيمه، تنفيذ الوقت، الرقابة على الوقت. ودراسة (فريحات،2016) تناولت ثلاثة مجالات، هي: أساليب إدارة الوقت، ومظاهر إدارة

الوقت، الممارسات المخلّة بإدارة الوقت. ودراسة (الحراحشة،2016) تناولت أربعة مجالات، هي: التّخطيط، والتّنظيم، والتّوجيه، والرّقابة. ودراسة (الأسطل،2009) تناولت المهامّ الإداريّة، والمهامّ الفنيّة، والمهامّ الشّخصيّة. ودراسة (السّويدي،2016) تناولت أربعة مجالات لإدارة الوقت، هي: التّخطيط، والتّنظيم، والتّوجيه، والرّقابة، واحتوت استبانة القدرة القيادية على أربعة مجالات، هي: المهارات الذّاتيّة، والمهارات الفنيّة، والمهارات الإنسانية، والمهارات الذّهنية.

وقد استفادت الباحثة من تلك الدّراسات في إثراء الإطار النظريّ والإجراءات المنهجيّة، وصياغة أسئلة الدّراسة وتطوير أداتها، واختيار مجتمع الدّراسة وعيّنتها، ونتائجها؛ لذا تأتي هذه الدّراسة استكمالاً لجهود الباحثين في هذا المجال، ولسدّ النقص في هذا الحقل الدّراسيّ، خاصّةً وأنّ الباحثة تدرسُ العلاقة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل من خلال تقديرات معلّمي هذه المدارس لواقع كلّ من القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى المديرين.

تكاملت الدّراسة الحالية مع دراسة (السّويدي،2016) فقد هدفت هذه الدّراسة الى معرفة العلاقة الارتباطيّة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية في مركز الكوت من وجهة نظر المعاونين والمعاونات. أمّا دراسة (عبد الستار،2016) ودراسة (الحراحشة،2016) ودراسة (الاسطل،2009) ودراسة (أبوسمرة وغنيم،2007) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين إدارة الوقت و الأنماط القياديّة.

وذهبت بعض الدّراسات إلى التعرّف على درجة توفّر المهارات والسّمات القياديّة كدراسة (قرواني وشلش،2018) ودراسة (الغامدي،2017) ودراسة (السّعدي والدّحياني،2018)، في حين ذهبت بعض الدّراسات إلى معرفة مستوى إدارة الوقت لدى مديري المدراس كدراسة

(المهيـرات والبيـاني،2018) ودراسـة (جعـو،2018). وتناولـت دراسـة (الصّـوري،2008) ودراسة(محمد،2017) واقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس.

استفادت هذه الدّراسة من الأدوات المستخدمة في العديد من الدّراسات، وتمّ الاطلاع على كيفيّة البناء وصياغة الفقرات وكيفيّة التحقّق من الخصائص السّيكومترية (الصّدق والثبات والموضوعيّة وقابلية الاستخدام). استفادت الباحثة من المناهج المستخدمة في العديد من الدّراسات؛ إذ استخدمت الدّراسة الحالية المنهجَ الوصفيّ الارتباطيَّ.

وفيما يتعلّق بنتائج دراسة (السّويدي،2016) التي تناولت موضوع القدرة القياديّة وإدارة الوقت فقد أشارت إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطيّةٍ ذات دلالة إحصائيّة بين متغيّري إدارة الـوقت والقدرة القياديّة لدى مديري المدارس الابتدائيّة في مركز مدينة الكوت، وأنّ مستوى إدارة الوقت والقدرة القياديّة كان جيّدًا من وجهة نظر المعاونين والمعاونات. ودراسة (الطائي والعامري،2016) أظهرت نتائجها أنّ العلاقة بين القدرات القياديّة والتوجه الإستراتيجيّ جاءت موجبةً ومرتفعةً وذات دلالة إحصائية، كما أنّ تقديراتِ أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى القدرات القياديّة جاءت مرتفعةً لجميع المجالات. واستفادت الدّراسة الحالية من التقسيمات الثلاثة (عالية، متوسّطة، ومنخفضة).

أوجه استفادة الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السابقة:

استفادت الدّراسة الحالية من الدّراسات السّابقة في النواحي الآتية:

١- تكوين فكرة أعمقَ وأوسعَ عن موضوع الدّراسة.

٢- التعرّف إلى الأسلوب والمنهج المناسب لكتابة الدّراسة.

٣- تحديد متغيّرات الدّراسة.

٤- الاطّـلاع علـى الأدوات المسـتخدمة فـي هـذه الدّراسـات، وانتقـاء مـا يتناسـب مـع موضـوع دراستي.

٥- الاطّلاع على المصادر والمراجع التي تتناسب مع الدّراسة الحالية.

٦- جمع معلومات للإطار النظريّ للدّراسة.

أوجه تميّز الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة:

١- تُعدّ هذه الدّراسة الأولى -حسب علم الباحثة- التي تدرس العلاقةَ بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة بمحافظة الخليل.

٢- تقدم الدّراسة تصوّرًا للقدرات القياديّة التي ينبغي أن يمتلكها مديرو المدارس الثانويّة في محافظة الخليل.

٣- تناولت الدّراسة مجالات جديدة في مجال القدرة القياديّة.

الفصل الثالث

منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها

- مقدمة.
- منهج الدّراسة.
- مجتمع الدّراسة.
- عيّنة الدّراسة.
- أداة الدّراسة.
- صدق أداة الدّراسة.
- ثبات أداة الدّراسة.
- إجراءات تطبيق أداة الدّراسة.
- متغيّرات الدّراسة.
- المعالجة الإحصائيّة.
- تصحيح المقياس(المقياس الوزنيّ للمتوسّطات).

الفصل الثالث

منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها

1.3: المقدمة

يتضمّن هذا الفصل الخطواتِ والإجراءاتِ التي تمّت في الجانب الميدانيّ من هذه الدّراسة، من حيثُ تعريفُ منهجَ الدّراسة، ووصفُ مجتمع الدّراسة، والعيّنة التي طُبِقت عليها الدّراسة، والأدواتُ المستخدمة، والتوصّل إلى النتائج النهائية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

2.3: منهج الدّراسة

بناءً على طبيعة البيانات والمعلومات اللازمة لهذه الدراسة، ولتحقيق أهدافها، استخدمت الباحثة المنهجَ الوصفيّ الارتباطي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة،؛ إذ إنّ المنهج الوصفيّ الارتباطي يرتبط غالبًا بدراسات العلوم الاجتماعيّة والإنسانية، ويعتمد على وصف الظّاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات والمعلومات اللازمة عنها، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها.

وقد استخدمت الباحثة مصدرين أساسيّين للمعلومات، هما:

المصادر الثانويّة: اتجهت الباحثة في معالجة الإطار النظريّ للدّراسة إلى مصادر البيانات الثانوية التي تتمثّل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريّات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع الدّراسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

المصادر الأوليّة: إتماماً للفائدة، وللتعامل مع الجوانب التحليليّة لموضوع الدّراسة، لجأت الباحثة إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة باعتبارها أداة رئيسة للدّراسة، صُمّمت خصّيصًا لهذا الغرض، وُزّعت على (392) من المعلّمين والمعلّمات، في محافظة الخليل، وقد تمّ تفريغ البيانات وتحليّلها باستخدام البرنامج الإحصائيّ:

'Statistical Package for the Social Sciences, SPSS'

3.3: مجتمع الدّراسة

تكون مجتمع الدّراسة من جميع المعلّمين والمعلّمات في المرحلة الثانويّة في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل، التابعة لوزارة التربية والتعليم للعام 2020/2021م، والبالغ عددهم (2844) معلّما ومعلّمةً، والجدول رقم (4) يبيّن توزيعَ مجتمع الدّراسة تبعًا لمتغيري المديرية، والجنس.

جدول رقم(4): خصائص مجتمع الدّراسة وفق متغيري المديرية والجنس

المديرية	المجتمع		المجموع
	ذكور	إناث	
الخليل	279	396	675
شمال الخليل	292	362	654
جنوب الخليل	473	572	1045
يطا	242	228	470
المجموع	**1286**	**1558**	**2844**

*وفقاً للسجلات الرسميّة بدائرة التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسيّ 2020/2021

4.3: عيّنة الدّراسة

اختارت الباحثة عيّنةً طبقيةً عشوائيةً من مجتمع الدّراسة، بعد حصر هذا المجتمع، وقد بلغ عدد أفراد العينة (392) معلّمًا ومعلّمةً، وتمثل (14%) من مجتمع الدّراسة، والجدول الآتي يبيّن الخصائص الديمغرافية لعيّنة الدراسة.

جدول رقم(5): الخصائص الديمغرافية لعيّنة الدّراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
المؤهل العلميّ	بكالوريوس فأقلّ	339	%85.4
	ماجستير فأعلى	53	%14.6
سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	65	%16.6
	5 – 10 سنوات	73	%18.1
	أكثر من 10 سنوات	254	%65.3
المديرية	الخليل	93	%23.0
	شمال الخليل	100	%25.2
	جنوب الخليل	119	%29.5
	يطّا	80	%22.3

5.3: أداة الدّراسة

1.5.3: بناء الأداة

أعدت الباحثة أداة الدراسة، وهي استبانة، مكونة من محورين، **الأول:** لقياس القدرة القياديّة، **والثّاني:** لقياس إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين، وقد صُمِّمت الاستبانة، بجزئيها، بحيث يجيب عنها أفراد عيّنة الدّراسة في الوقت ذاته وبشكلٍ متزامن.

بعد الاطلّاع على الأدب التربويّ والدّراسات السابقة ذات الصّلة بموضوع القدرة القيادية، ومنها دراسة (عميرة،2019)، ودراسة (القاسميّة والقاسمي،2019)، ودراسة (مهدي ومحمد،2018)، ودراسة (الشّمري،2016)، ودراسة (الطّائيّ والعامريّ،2016)، ودراسة (الشّاعر،2016) وغيرهم، واستطلاع رأي المشرف وبعض التربويّن والمتخصّصين، بنت الباحثة الجزء الأول من الاستبانة، والخاصة بالقدرة القياديّة، في صورتها الأولية، وتكونت من أربعة مجالات و(38) فِقرة، والملحق رقم(1) يوضّح هذا الجزء من الاستبانة في صورتها الأولية.

كما قامت الباحثة بالاطّلاع على الأدب التربويّ والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع إدارة الوقت، ومنها دراسة (حسن،2019)، ودراسة (الميهراث والبياني،2018)، ودراسة (جعو،2018)، ودراسة (الأسطل،2009) وغيرهم، واستطلاع عيّنة من التربويّين والمتخصّصين، واستطلاع رأي المشرف، تبنّت الباحثة استبانة الأسطل (2009) حول إدارة الوقت، وذلك لملاءمتها لهذه الدّراسة.

وتتمّ الاستجابة عن الاستبانة، بمحوريها، وفقًا إلى مقياس ليكرت الخماسيّ (بدرجة كبيرة جدًا – بدرجة كبيرة– بدرجة متوسّطة – بدرجة قليلة – بدرجة قليلة جدًا)، وتصحّح بالدرجات (5–4–3–2–1) على التوالي.

2.5.3: صدق الأداة

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال صدق المحكمين، والاتساق الداخلي:

أ- صدق المحكمين:

عرضت الباحثة الاستبانة في صورتها الأوليّة، ملحق رقم (1)، على مجموعة من المحكّمين تألفت من (11) محكّمًا تربويًّا من أساتذة جامعة الخليل، وجامعة القدس، وجامعة النجاح، وجامعة القدس المفتوحة، ووزارة التربية والتعليم، ومديري المدارس الثانويّة، والمحلق رقم (2) يبيّنُ أسماء الأساتذة المحكّمين ومراكزهم الوظيفية، وقد طلبت الباحثة من المحكّمين إبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات لقياس ما وُضِعت لأجله، ومدى انتماء كلّ فقرة لمجالها، ومدى مناسبتها من حيث الوضوح، وسلامتها من حيث الصّياغة، هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يرونه ضروريًا من تعديل صياغة بعض الفقرات أو حذفها أو إضافة فقرات جديدة، وكذلك إبداء آرائهم فيما يتعلّق بمتغيرّات الدّراسة: (المؤهل العلميّ، سنوات الخبرة، والمديرية) إلى جانب مقياس ليكرت الخماسيّ المتدرج المستخدم في الأدوات.

وفي ضَوْء آراء المحكّمين وتوجيهاتهم، تمّ تعديل بعض فقرات الاستبانة من حيث الحذف والإضافة والتّدقيق اللغويّ، وتعديل صياغة الفقرات، لتصبح الاستبانة في صورتها النهائيّة بعد التحكيم مكونةً من الآتي:

المحور الأول: القدرة القياديّة: وتكونت من (39) فِقرة (ملحق رقم 3)، موزّعةً على أربعة مجالات، كما يبيّنها الجدول رقم(6).

جدول رقم(6): مجالات الاستبانة في صورتها النهائية وعدد فقرات كلّ مجال

الرقم	المجال	عدد الفقرات
.1	القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة)	10
.2	القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتيّة)	11
.3	القدرات الإبداعيّة	9
.4	القدرات التنظيميّة	9
	المجموع	39

المحور الثاني: إدارة الوقت: في ضَوْء آراء المحكّمين وتوجيهاتهم، تمّ تعديل بعض فقرات هذا الجزء من الاستبانة من حيث التدقيق اللغويّ، وتعديل صياغة الفقرات، ليُصبحَ عدد فقرات هذا الجزء من الاستبانة (25) فِقرة، ملحق رقم(3).

ب- صدق الاتّساق الداخليّ:

يُقصد بصدق الاتساق الداخليّ مدى اتساق كلّ فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد حسبت الباحثة الاتّساق الداخليّ للاستبانة؛ وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلّيّة للمجال نفسه، والجداول الآتية تبيّن ذلك

جدول(7): معامل ارتباط فقرات مجال القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة) والدرجة الكلّيّة للمجال

الرقم	القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة)*	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	يضبط المدير/ة انفعالاته ومشاعره الذاتيّة.	0.783	0.000
.2	يُميّز المدير/ة بين انفعالاته ومشاعره.	0.807	0.000
.3	يَمتلك القدرة على التّحكّم بانفعالاته والسّيطرة عليها عند الحاجة.	0.842	0.000
.4	يُحوّل انفعالاته السّلبيّة إلى انفعالات إيجابيّة.	0.800	0.000
.5	يُسيطر على القلق في بيئة العمل.	0.805	0.000
.6	يُمارس المدير/ة مهارات الحياة بفاعليّة.	0.778	0.000
.7	لا تؤثّر مشاعره وانفعالاته على قدرته في اتخاذ القرارات.	0.797	0.000
.8	يَتَفهّم المدير/ة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.	0.817	0.000
.9	يؤّثر المدير/ة تأثيرًا ايجابيًا في الآخرين.	0.804	0.000
.10	يميّز المدير/ة بين متى تُمارَس القيادة، ومتى يوظّف قدراته في مساندة الآخرين ودعمهم.	0.803	0.000

** دلالة الإحصائية عند مستوى 0.01 *دلالة الإحصائية عند مستوى 0.05

جدول رقم(8): معامل ارتباط فقرات مجال القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتيّة) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتيّة)*	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	يمتلك حضورًا قويًا في المكان الذي يكون فيه.	0.870	0.000
.2	يقود فريق العمل بوعيٍ وذكاءٍ.	0.792	0.000
.3	الابتسامة مُكوِّنٌ أساس من مكونات شخصيّة المدير/ة.	0.785	0.000
.4	يمتلك المدير/ة مهارة الاتصال والتّواصل مع الآخرين.	0.825	0.000
.5	يمتاز المدير/ة بالثّقة بالنّفس.	0.780	0.000
.6	يهتمّ بمظهره العامّ.	0.749	0.000
.7	يعامل العاملين بإنسانيّة.	0.817	0.000
.8	يثني على إنجازات الآخرين.	0.820	0.000
.9	يتعاطف المدير/ة مع الآخرين.	0.811	0.000
.10	يمتلك المدير/ة القدرة على الاستماع للعاملين.	0.834	0.000
.11	يتعامل بصوتٍ عالٍ في أثناء المواقف والاجتماعات لتمرير قرار معين.	0.841	0.000

** دلالة الإحصائية عند مستوى 0.01 *دلالة الإحصائية عند مستوى 0.05

جدول رقم(9): معامل ارتباط فقرات مجال القدرات الإبداعيّة والدرجة الكلّيّة للمجال

الرقم	القدرات الإبداعيّة*	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	يمتلك القدرة على وضع مقترحات أو بدائل عديدة للتّعامل مع المشكلات.	0.803	0.000
.2	يبحث بشكلٍ مستمرٍّ عن الأفكار الجديدة المبدعة.	0.831	0.000
.3	يمتلك القدرة على التّكيّف (الإيجابيّ) مع المستجدات.	0.848	0.000
.4	يبتكر المدير/ة أفكارًا جديدةً لتطوير العمل الإداريّ.	0.830	0.000
.5	يتمتّع بمهارةٍ فائقةٍ في النقاش.	0.818	0.000
.6	يعرض الأفكار بطريقةٍ علميّةٍ مُنظّمةٍ.	0.811	0.000
.7	يُحدّد المدير/ة المشكلاتِ بدقّةٍ.	0.820	0.000
.8	يشجّع المبادراتِ الابتكاريّةَ الفرديّة والجماعيّة.	0.810	0.000
.9	يشجّع روح الإبداع لدى المعلّمين.	0.831	0.000

** دلالة الإحصائية عند مستوى 0.01 *دلالة الإحصائية عند مستوى 0.05

جدول رقم(10): معامل ارتباط فقرات مجال القدرات التنظيميّة والدرجة الكلّيّة للمجال

الرقم	القدرات التنظيميّة*	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	يمتلك مدير/ة المدرسة رؤيةً شاملةً عن المدرسة.	0.803	0.000
.2	يمتلك مدير/ة المدرسة رؤيةً دقيقةً لما هو عليه من تنظيم المدرسة.	0.838	0.000
.3	يمتلك المدير/ة فهمًا واضحًا حول ما يُمكن أنْ يكون الأفضل للمدرسة.	0.927	0.000
.4	يتّخذ القرارات في شؤون المدرسة بكفاءة، وبما يتوافق مع رسالة المدرسة.	0.830	0.000
.5	يُخصّص الموارد اللازمة؛ لتحقيق الرسالة التّربويّة والتّعليميّة.	0.844	0.000
.6	يُمارس التّغذية الرّاجعة بشكلٍ مستمرٍ.	0.834	0.000
.7	يوجّه المعلّمين نحو السّعي الفعّال، والكُفؤ لتحقيق الأهداف والنّتائج.	0.829	0.000
.8	يعمل المدير/ة على إيجاد بيئةٍ تنظيميّةٍ تتسم بالمرونة.	0.831	0.000
.9	يُكوّنُ علاقاتٍ تنظيميّةٍ تشاركيّةٍ مع المجتمع المحلّيّ بما يفيد المدرسة.	0.819	0.000

** دلالة الإحصائية عند مستوى 0.01 *دلالة الإحصائية عند مستوى 0.05

تشير المعطيات الواردة في الجداول السّابقة إلى أنّ جميع قِيم معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلّيّة لكلّ مجال دالة إحصائية، ممّا يَدلّل على أنها في صورتها النهائية تتسم بدرجةٍ عالية من صدق الاتساق الداخليّ، كما تشير إلى أنَّ جميع الفقرات ومجالات الاستبانة تشترك في قياس القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة من وجهة نظر المعلّمين.

جدول رقم(11): معاملات ارتباط فقرات إدارة الوقت والدرجة الكلية للمجال

الرقم	فقرات استبانة إدارة الوقت*	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	ينظّم الوقت من خلال الخطط اليوميّة.	0.759	0.000
.2	يُحدّد فترةً زمنيّةً لتحقيق الأهداف.	0.770	0.000
.3	يتّخذ القراراتٍ بناءً على جمع المعلومات الكافية، وفق زمن مُحدّد.	0.769	0.000
.4	يتابع تنفيذ القرارات في الوقت المُحدّد.	0.760	0.000
.5	يتابع فرزَ نتائج الامتحانات المدرسيّة وفق جدولٍ زمنيّ.	0.783	0.000
.6	ينجزُ المهامّ المنوطة له في الوقت المحدّد.	0.779	0.000
.7	يُخصّص معظم وقته في تلبية طلبات الإدارة التّعليميّة العليا.	0.694	0.000
.8	يتابع نشاطات الطّلبة الصّفيّة واللّاصفية وَفق جدول زمنيّ.	0.765	0.000
.9	يستخدم التّقنياتِ الحديثةَ؛ لاختصار الوقت في جمع المعلومات.	0.766	0.000
.10	يُتابع تنظيم الامتحانات المدرسيّة وفق جدول زمنيّ.	0.768	0.000
.11	يُخصّص جدولًا زمنيًّا للمراجعين.	0.727	0.000
.12	يُتابع الطّلاب المتأخّرين عن الطّابور الصّباحيّ وفق خطّة متابعة محدّدة.	0.755	0.000
.13	يُعِدُّ جدولًا زمنيًّا محدّدًا لاجتماعاته مع المعلّمين.	0.795	0.000
.14	يُخصّص وقتًا لمتابعة دوام المعلّمين يوميًّا، وفق خطة متابعة محددة.	0.780	0.000
.15	يضع جدولًا زمنيًّا للزّيارات الصّفيّة للمعلّمين.	0.704	0.000
.16	يخصّص وقتًا كافيًا لحلّ مشكلات المدرسة.	0.717	0.000
.17	يحرص على توجيه المعلّمين في المدرسة؛ لتحقيق الأهداف وَفق خطّة زمنيةٍ محددةٍ.	0.752	0.000
.18	يُخصّص وقتًا كافيًا؛ لتطوير المعلّمين مهنيًّا.	0.837	0.000
.19	يشجّع الدّروس التّوضيحيّة للمعلّمين ضمن خطّة زمنيّة.	0.836	0.000
.20	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لمشاركة المشرفين التّربوّيين في تقييم المعلّمين في المدرسة.	0.805	0.000
.21	يحفّز المعلّمين للقيام بمهامهم ضمن خطة زمنيّة معيّنة.	0.846	0.000

.22	يُخصص جزءًا من وقته للأنشطة المشتركة بين المدرسة، ومؤسّسات المجتمع المحليّ وفق برنامج زمنيّ.	0.790	0.000
.23	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لتبادل الأفكار التّربويّة مع أسرة المدرسة.	0.790	0.000
.24	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لمناقشة بعض القضايا التّربويّة مع المعلّمين.	0.788	0.000
.25	يخصص وقتاً للزيارات غير المحدّدة.	0.707	0.000

** دلالة الإحصائية عند مستوى 0.01 *دلالة الإحصائية عند مستوى 0.05

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.3) إلى أنّ جميع قِيم معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلّية دالة إحصائية، ممّا يدّلل على أنّ هذا الجزء من الاستبانة يتسم أيضًا بدرجةٍ عاليةٍ من صدق الاتساق الداخليّ.

3.5.3: ثبات أداة الدراسة

ثبات الاستبانة يعني استقرارًا في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكلٍ كبير فيما لو تمّ إعادة توزيعها على أفراد العيّنة عدة مرّاتٍ خلال فتراتٍ زمنيّةٍ معيّنةٍ. وقد تحقّقت الباحثة من ثبات أداة الدّراسة باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخليّ، حيث تمَّ حساب قيمة (ألفا) على مجالات الجزء الأول من الاستبانة والدرجة الكليّة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(12): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات استبانة القدرة القيادية

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
.1	القدرات الوجدانية (الشّعوريّة)	10	0.939
.2	القدرات الشّخصيّة(الكاريزماتيّة)	11	0.916
.3	القدرات الإبداعيّة	9	0.940
.4	القدرات التنظيميّة	9	0.943
	الدرجة الكلّيّة	39	0.976

جدول رقم(13): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات استبانة إدارة الوقت

فقرات الاستبانة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
إدارة الوقت	25	0.972

يتضح من الجدولين السابقين أنّ قيمة ألفا للدرجة الكلّيّة لمجالات الجزء الأول من الاستبانة هي(0.976)، وكذلك للمجالات الفَرعيّة لهذا الجزء؛ فجميع قِيم ألفا جاءت أعلى من (0.900)، كما يتضح أيضًا أنّ قِيمة ألفا للجزء الثاني من الاستبانة هي(0.972). وجميع هذه القِيم مرتفعة، وتدلّل على اتساقٍ عالٍ.

وعليه يتبيّنُ أنّ الاستبانة بجزأيها، تتسم بدرجةٍ عاليةٍ من الصّدق والثبات، وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدّراسة، وقياس ما صُمِّمت من أجله، وهو قياس العلاقة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل كما يراها المعلّمون في هذه المدارس.

6.3: إجراءات تطبيق أداة الدّراسة

اتّبعت الباحثة عددًا من الخطوات في تنفيذ الدّراسة، وكانت على النحو الآتي:

١- تحديد موضوع الدّراسة، المتمثّل في التعرّف إلى القدرة القياديّة وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظة الخليل.

٢- الاطّلاع على الأدب التربويّ والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالقدرة القياديّة وإدارة الوقت.

٣- اعتماد الاستبانة باعتبارها أداةً للدّراسة، للتعرّف إلى العلاقة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة من وجهة نظر المعلّمين.

٤- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكّمين للتأكّد من صدقها.

٥- إجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة بناءً على اقتراحات المحكّمين.

٦- تمّ التأكّد من صدق أداة الدّراسة بحساب الاتساق الدّاخليّ.

٧- تمّ التأكّد من ثبات أداة الدّراسة بحساب معادلة كرونباخ ألفا.

٨- إخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

٩- حصول الباحثة على كتاب تسهيل مُهمّة من وزارة التربية والتعليم موجه إلى مديريّات التربية والتعليم التابعة لمحافظة الخليل، وهي أربع مديريات (شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل، ويطّا)، ملحق رقم(4).

١٠- حصر مجتمع الدراسة في هذه المديريّات .

١١- حدّدت الباحثة عيّنة الدراسة من المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكومية الثانويّة في مديريّات التربية والتعليم في محافظة الخليل وَفق العيّنة الطّبقية العشوائيّة.

١٢- أعدّت الباحثة استبانةً إلكترونيةً تمّ توزيعها على عيّنة الدّراسة.

١٣- عبّأ المعلّمون والمعلّمات الاستبانةَ الإلكترونيّةٍ، وبعد ذلك تحقّقت الباحثة من الاستجابات والحصول على نسخةٍ إلكترونيّةٍ بصيغة ملفّ اكسل؛ وذلك تمهيدًا لتفريغها على برنامج التحليل الإحصائيّ SPSS.

١٤- تمّ تحليل البيانات إحصائيًا وفق أسئلة الدّراسة وفرضيّاتها.

7.3: متغيرات الدّراسة

احتوت الدّراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغيرّات الوسيطة:

* المؤهل العلميّ: له مستويان، هي: بكالوريوس فأقلّ، ماجستير فأعلى.

* سنوات الخبرة: له ثلاث مستويات، هي: أقلّ من ٥ سنوات، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات.

* المديريّة: له أربع مستويات، هي: الخليل، جنوب الخليل، شمال الخليل، يطّا.

– **المتغيّر التّابع:** تقديرات معلّمي المدارس الثانويّة لمستوى القدرة القياديّة لدى مديري المدارس في محافظة الخليل، وتقديرات معلّمي المدارس الثانويّة لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظة الخليل.

8.4: المعالجة الاحصائية

بعد جمع الاستبانات الإلكترونيّة، والتأكّد من صلاحيّتها للتحليل، راجعتها الباحثة ؛ وذلك تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، وقد أُدخِلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقامًا معيّنةً، أي بتحويل الإجابات اللفظيّة إلى رقميّة، حيث أُعطِيت الإجابة بدرجة كبيرة جدًا (5) درجات، وبدرجة كبيرة (4) درجات، وبدرجة متوسّطة (3) درجات، وبدرجة قليلة (2) درجة، وبدرجة قليلة جدًا (1) درجة.

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئويّة، المتوسّطات الحسابيّة، الانحرافات المعياريّة، معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، اختبار ت (t–test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA analysis of variance)، ومعادلة كرونباخ ألفا؛ وذلك باستخدام برنامج الرّزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS).

9.3: المقياس الوزنيّ للمتوسّطات

استخدمت الباحثة المقياس الوزنيّ الخماسيّ لتقدير(الدرجة) من خلال قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات الاستبانة، ومجالاتها والدرجة الكلية:

جدول(14): المقياس الوزنيّ للمتوسّطات

المتوسّط الحسابيّ	الدّرجة
1 – 1.80	منخفضة جدًا
1.81 – 2.60	منخفضة
2.61 – 3.40	متوسّطة
3.41 – 4.20	مرتفعة
4.21 – 5	مرتفعة جدًا

الفصل الرابع

تحليل وعرض نتائج الدّراسة

- مقدمة.
- نتائج السّؤال الأول.
- نتائج السّؤال الثّاني.
- نتائج السّؤال الثّالث.
- فحص الفرضيّة الصّفريّة الأولى.
- نتائج السّؤال الرابع.
- فحص الفرضيّة الصّفريّة الثّانية .
- فحص الفرضيّة الصّفريّة الثالثة.
- فحص الفرضيّة الصّفريّة الرابعة.
- نتائج السّؤال الخامس.
- فحص الفرضيّة الصّفريّة الخامسة.
- فحص الفرضيّة الصّفريّة السّادسة.
- فحص الفرضيّة الصّفريّة السّابعة.

الفصل الرابع

تحليل وعرض نتائج الدراسة

1.4: المقدمة

تضمّن هذا الفصل عرضًا كاملًا ومفصلًا لأهمّ النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة، حول القدرة القياديّة وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظة الخليل، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدّراسة، والتحقّق من فرضيّاتها باستخدام التقنيات والاختبارات الإحصائية المناسبة.

2.4: نتائج أسئلة الدّراسة

1.2.4: النتائج المتعلقة بالسّؤال الأول

ما واقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين؟

للإجابة عن سؤال الدّراسة الأول تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، على فقرات أداة الدّراسة ومجالاتها والدرجة الكلّيّة، ويبيّن الجدول رقم (15) قِيم هذه المتوسّطات لمجالات أداة الدّراسة.

جدول (15): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل مرتبة تنازليًا

المجال	متوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة	النسبة %
القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتية)	4.14	0.61	مرتفعة	82.8
القدرات التّنظيميّة	4.09	0.61	مرتفعة	81.8
القدرات الإبداعيّة	4.02	0.62	مرتفعة	80.4
القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة)	3.94	0.64	مرتفعة	78.8
الدرجة الكلية	4.05	0.57	مرتفعة	81.0

تشير المعطيات الواردة في الجدول (15) إلى أنّ تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل جاءت بدرجةٍ **مرتفعة**، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ للدرجة الكلية(4.05) مع انحراف معياريّ (0.57)، وبنسبة بلغت (81.0%)، وحصل مجال القدرات الشّخصيّة(الكاريزماتية) على أعلى تقدير، بمتوسّط حسابيّ (4.14) وانحراف معياريّ (0.61) ونسبة بلغت (82.8%)، وجاء أقلّ تقدير من قِبل المعلّمين لمجال القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة) حيث جاء بمتوسّط حسابيّ (3.94) وانحراف معياريّ (0.64) ونسبة بلغت (78.8%). ويظهر من قيم المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات المعلّمين لمجالات القدرة القياديّة للمديرين أنّ جميع المجالات جاءت بدرجاتٍ **مرتفعة**.

ولتعميم نتائج الدّراسة على مجتمعها من خلال المتوسّطات الحسابيّة لأفراد العيّنة (وهذا هو الأساس في الدّراسات الوصفيّة التي تتعامل مع العيّنة)، أخذت الباحثة بما يعرف بالتقدير

النقطي، ويعني تقدير **معلمة المجتمع** (المتوسّط الحسابيّ للمجتمع في حالتنا هذه) بقيمة رقمية واحدة نأخذها من **احصاء العينة**(في حالتنا هذه المتوسط الحسابي للعينة) (أبو سمرة والطيطي، 2019). على اعتبار أن العينة ممثلة للمجتمع، يمكن القول إن المتوسّط الحسابيّ لمجتمع الدّراسة هو نفسه المتوسّط الحسابيّ المحسوب من العينة، أي(4.05).

أما بخصوص تقديرات المعلّمين لهذه القدرات من خلال فقرات المجالات، فتبينها الجداول اللاحقة:

أولاً: مجال القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة)

تم حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة)، وجاءت مُرتّبةً حسب الأهميّة كما هو موضّح في الجدول رقم (16).

جدول (16): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القدرات الوجدانيّة(الشّعوريّة) مرتبة حسب الأهميّة

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
.1	يَتَفهّم المدير/ة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.	4.05	0.838	مرتفعة	81.0
.2	يؤثّر المدير/ة تأثيرًا ايجابيًا في الآخرين.	4.01	0.778	مرتفعة	80.2
.3	يميّز المدير/ة بين متى تُمارس القيادة، ومتى يُوظّف قدراته في مساندة الآخرين ودعمهم.	4.00	0.800	مرتفعة	80.0
.4	يُمارس المدير/ة مهارات الحياة بفاعليّة.	3.99	0.772	مرتفعة	79.8
.5	يَضبط المدير/ة انفعالاته ومشاعره الذاتيّة.	3.97	0.730	مرتفعة	79.4
.6	يَمتلك القدرة على التّحكّم بانفعالاته والسّيطرة عليها عند الحاجة.	3.93	0.765	مرتفعة	78.6
.7	يُسيطر على القلق في بيئة العمل.	3.92	0.814	مرتفعة	78.4
.8	يُميّز المدير/ة بين انفعالاته ومشاعره.	3.92	0.741	مرتفعة	78.4
.9	لا تؤثّر مشاعره وانفعالاته على قدرته في اتخاذ القرارات.	3.84	0.865	مرتفعة	76.8
.10	يُحوّل انفعالاته السّلبيّة إلى انفعالات إيجابيّة.	3.75	0.838	مرتفعة	75.0
	الدرجة الكّليّة	**3.94**	**0.64**	**مرتفعة**	**78.8**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (16) إلى أنّ جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجةٍ **مرتفعة**، وجاءت فقرة (يَتَفهّم المدير/ة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم) بأعلى متوسّط حسابيّ، ومقداره(4.05)، مع انحراف معياريّ (0.84)، في حين جاءت الفقرة (يُحوّل انفعالاته السّلبيّة إلى انفعالات إيجابيّة) بأقلّ متوسّط حسابيّ، ومقداره (3.75)، مع انحراف معياريّ (0.84).

ثانيًا: مجال القدرات الشّخصيّة(الكاريزماتية):

تم حساب المتوسّطاتِ الحسابيةَ والانحرافاتِ المعياريّةِ لفقرات مجال القدرات الشّخصيّة، وجاءت مُرتّبةً حسب الأهميّة كما هو موضّح في الجدول رقم (17).

جدول (17): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتية) مرتبة حسب الأهميّة

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
.1	يهتمّ بمظهره العام.	4.37	0.719	مرتفعة جداً	87.4
.2	يمتاز المدير/ة بالثّقة بالنّفس.	4.30	0.730	مرتفعة جداً	86.0
.3	يعامل العاملين بإنسانيّة.	4.26	0.786	مرتفعة جداً	85.2
.4	يمتلك حضورًا قويًا في المكان الذي يكون فيه.	4.25	0.753	مرتفعة جداً	85.0
.5	يمتلك المدير/ة مهارة الاتصال والتّواصل مع الآخرين.	4.23	0,771	مرتفعة جداً	84.6
.6	يثني على إنجازات الآخرين.	4.21	0.827	مرتفعة جداً	84.2
.7	الابتسامة مُكوّنٌ أساس من مكونات شخصيّة المدير/ة.	4.16	0.817	مرتفعة	83.2
.8	يتعاطف المدير/ة مع الآخرين.	4.12	0.809	مرتفعة	82.4
.9	يقود فريق العمل بوعي وذكاء.	4.11	0.807	مرتفعة	82.2
.10	يمتلك المدير/ة القدرة على الاستماع للعاملين.	4.09	0.818	مرتفعة	81.8
.11	يتعامل بصوتٍ عالٍ أثناء المواقف والاجتماعات لتمرير قرار معين.	3.38	0.115	متوسطة	67.6
	الدّرجة الكّليّة	4.14	0.61	مرتفعة	82.8

تشير المعطيات الواردة في الجدول (17) إلى أنّ جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة **مرتفعة**، وجاءت الفقرة (يهتمّ بمظهره العامّ) بأعلى متوسّط حسابيّ، ومقداره (4.37)، مع انحراف معياريّ (0.72)، في حين جاءت الفقرة (يتعامل بصوتٍ عالٍ أثناء المواقف والاجتماعات لتمرير قرار معيّن) بأقلّ متوسّط حسابيّ، ومقداره (3.38)، مع انجراف معياريّ (0.12).

ثالثًا: مجال القدرات الإبداعيّة:

تم حساب المتوسّطات الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لفقرات مجال القدرات الإبداعيّة، وجاءت مُرتّبةً حسب الأهميّة، كما هو موضّح في الجدول رقم (18).

جدول (18): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال القدرات الإبداعيّة مُرتّبةً حسب الأهمّية

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة	النسبة %
.1	يشجّع روح الإبداع لدى المعلّمين.	4.14	0.773	مرتفعة	82.8
.2	يشجّع المبادراتِ الابتكاريةَ الفردية والجماعيّة.	4.12	0.732	مرتفعة	82.4
.3	يمتلك القدرة على وضع مقترحات أو بدائل عديدة للتّعامل مع المشكلات.	4.04	0.744	مرتفعة	80.8
.4	يمتلك القدرة على التّكيّف (الإيجابيّ) مع المستجدّات.	4.03	0.753	مرتفعة	80.6
.5	يبحث بشكلٍ مستمرّ عن الأفكار الجديدة المبدعة.	4.01	0.764	مرتفعة	80.2
.6	يتمتّع بمهارة فائقة في النقاش.	3.99	0.768	مرتفعة	79.8
.7	يعرض الأفكار بطريقةٍ علميّةٍ مُنظّمةٍ.	3.95	0.747	مرتفعة	79.0
.8	يبتكّر المدير/ة أفكاراً جديدة لتطوير العمل الإداريّ.	3.94	0.788	مرتفعة	78.8
.9	يُحدّد المدير/ة المشكلاتِ بدقّة.	3.93	0.762	مرتفعة	78.6
	الدّرجة الكّليّة	**4.02**	**0.62**	**مرتفعة**	**80.4**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (18) إلى أنّ جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجةٍ **مرتفعة**، وجاءت الفقرة (يشجّع روح الإبداع لدى المعلّمين) بأعلى متوسّط حسابيّ، ومقداره (4.14)، مع انحراف معياري (0.78)، في حين جاءت الفقرة (يُحدّد المدير/ة المشكلاتِ بدقّة) بأقلّ بمتوسّط حسابيّ، ومقداره (3.93)، مع انحراف معياريّ (0.77).

رابعًا: مجال القدرات التّنظيميّة

تم حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافاتِ المعياريّة لفقرات مجال القدرات التّنظيميّة، وجاءت مُرتّبةً حسب الأهميّة، كما هو موضّح في الجدول رقم (19).

جدول (19): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مجال القدرات التّنظيميّة مرتبة حسب الأهميّة

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة	النسبة %
.1	يمتلك مدير/ة المدرسة رؤيةً كاملةً عن المدرسة.	4.24	0.737	مرتفعة جدًا	84.8
.2	يوجّه المعلّمين نحو السّعي الفعّال، والكفؤ لتحقيق الأهداف والنّتائج.	4.11	0.712	مرتفعة	82.2
.3	يمتلك مدير/ة المدرسة رؤيةً دقيقةً لما هو عليه من تنظيم المدرسة.	4.11	0.698	مرتفعة	82.2
.4	يُكوّن علاقاتٍ تنظيميةً تشاركيةً مع المجتمع المحلّيّ بما يفيد المدرسة.	4.10	0.756	مرتفعة	82.0
.5	يمتلك المدير/ة فهمًا واضحًا حول ما يُمكن أنْ يكون الأفضل للمدرسة.	4.09	0.740	مرتفعة	81.8
.6	يُخصّص الموارد اللازمة؛ لتحقيق الرسالة التّربويّة والتّعليميّة.	4.08	0.757	مرتفعة	81.6
.7	يعمل المدير/ة على إيجاد بيئةٍ تنظيميّةٍ تتسم بالمرونة.	4.04	0.756	مرتفعة	80.8
.8	يُمارس التّغذية الرّاجعة بشكلٍ مستمرٍ.	4.00	0.755	مرتفعة	80.0
.9	يتّخذ القرارات في شؤون المدرسة بكفاءة، وبما يتوافق مع رسالة المدرسة.	4.00	0.768	مرتفعة	80.0
	الدرجة الكليّة	**4.09**	**0.61**	**مرتفعة**	**81.8**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (19) أنّ جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجةٍ **مرتفعة**، وجاءت الفقرة (يمتلك مدير/ة المدرسة رؤيةً كاملةً عن المدرسة) بأعلى متوسّط حسابيّ،

ومقداره (4.24)، مع انحراف معياري (0.74)، في حين جاءت الفقرة (يتّخذ القراراتِ في شؤون المدرسة بكفاءة، وبما يتوافق مع رسالة المدرسة) بأقلّ متوسّط حسابيّ، ومقداره (4.00)، مع انحراف معياريّ (0.77).

2.2.4: النتائج المتعلقة بالسّؤال الثّاني

ما واقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين؟

للإجابة عن سؤال الدّراسة الثّاني تم حساب المتوسّطات الحسابيةَ والانحرافاتِ المعياريّة لتقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل، على فقرات أداة الدّراسة والدرجة الكلّيّة. ويبيّن الجدول رقم (20) قيم هذه المتوسّطات لفقرات أداة الدّراسة.

جدول (20): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل

الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة	النسبة %
.1	يحرص على توجيه المعلّمين في المدرسة؛ لتحقيق الأهداف وفق خطة زمنية محددة.	4.16	0.734	مرتفعة	83.2
.2	يضع جدولًا زمنيًّا للزّيارات الصّفيّة للمعلّمين.	4.16	0.749	مرتفعة	83.2
.3	يُعِدّ جدولًا زمنيًّا محدّدًا لاجتماعاته مع المعلّمين.	4.13	0.781	مرتفعة	82.6
.4	يُتابع الطّلاب المتأخّرين عن الطّابور الصّباحيّ وفق خطة متابعة محددة.	4.13	0.799	مرتفعة	82.6
.5	يخصص وقتًا كافيًا لحلّ مشكلات المدرسة.	4.12	0.749	مرتفعة	82.4
.6	يُتابع تنظيم الامتحانات المدرسيّة وفق جدول زمنيّ.	4.11	0.724	مرتفعة	82.2
.7	يُخصّص وقتًا لمتابعة دوام المعلّمين يوميًّا، وفق خطة متابعة محددة.	4.10	0.725	مرتفعة	82.0

.8	يتابع فرز نتائج الامتحانات المدرسيّة وفق جدول زمنيّ.	4.09	0.744	مرتفعة	81.8
.9	ينجز المهامّ المنوطة به في الوقت المحدّد.	4.08	0.696	مرتفعة	81.6
.10	يحفّز المعلّمين على القيام بمهامهم ضمن خطة زمنيّة معيّنة.	4.05	0.733	مرتفعة	81.0
.11	ينظّم الوقت من خلال الخطط اليوميّة.	4.05	0.722	مرتفعة	81.0
.12	يتابع تنفيذ القرارات في الوقت المُحدّد.	4.04	0.685	مرتفعة	80.0
.13	يُحدّد فترة زمنيّة لتحقيق الأهداف.	4.04	0.654	مرتفعة	80.8
.14	يتّخذ القرارات بناءً على جمع المعلومات الكافية، وفق زمن مُحدّد.	4.02	0.713	مرتفعة	80.4
.15	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لمشاركة المشرفين التّربوّيين في تقييم المعلّمين في المدرسة.	4.01	0.752	مرتفعة	80.2
.16	يُخصّص معظم وقته في تلبية طلبات الإدارة التّعليميّة العليا.	3.99	0.767	مرتفعة	79.8
.17	يشجّع الدّروس التّوضيحيّة للمعلّمين ضمن خطّة زمنيّة.	3.98	0.754	مرتفعة	79.6
.18	يُخصّص وقتًا كافيًا؛ لتطوير المعلّمين مهنيًّا.	3.98	0.775	مرتفعة	79.6
.19	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لمناقشة بعض القضايا التّربويّة مع المعلّمين.	3.97	0.789	مرتفعة	79.4
.20	يستخدم التّقنيات الحديثة؛ لاختصار الوقت في جمع المعلومات.	3.96	0.777	مرتفعة	79.2
.21	يُخصص جزءًا من وقته للأنشطة المشتركة بين المدرسة، ومؤسّسات المجتمع المحليّ وفق برنامج زمنيّ.	3.96	0.774	مرتفعة	79.2
.22	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لتبادل الأفكار التّربويّة مع أسرة المدرسة.	3.93	0.790	مرتفعة	78.6
.23	يتابع نشاطات الطّلبة الصّفيّة واللّاصفية، وفق جدول زمنيّ.	3.93	0.788	مرتفعة	78.6
.24	يُخصّص جدولًا زمنيًّا للمراجعين.	3.82	0.810	مرتفعة	76.4
.25	يخصص وقتاً للزيارات غير المحدّدة.	3.82	0.810	مرتفعة	75.8
	الدرجة الكلّيّة	**4.03**	**0.585**	**مرتفعة**	**80.6**

تشير قِيم المتوسّطات الحسابية في الجدول (20) إلى أنّ تقديرات معلّمي المدارس الثانويّة لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل جاء بدرجةٍ **مرتفعة،**

حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ للدرجة الكلّيّة (4.03) مع انحراف معياريّ (0.585)، وبنسبة بلغت (80.6%)، كما جاءت تقديراتهم لجميع الفقرات بدرجة مرتفعة أيضًا، كما يظهر من قِيم المتوسّطات أنّ الفقرة (يحرص على توجيه المعلّمين في المدرسة؛ لتحقيق الأهداف وَفق خطّةٍ زمنيّةٍ محدّدةٍ) جاءت بأعلى متوسّط حسابيّ، ومقداره (4.16)، مع انحراف معياريّ (0.73)، في حين جاءت فقرة (يخصّصُ وقتًا للزّيارات غير المحدّدة) بأقلّ متوسّط حسابيّ، ومقداره (3.82)، مع انحراف معياريّ (0.81).

ولتعميم نتائج الدّراسة على مجتمعها، من خلال المتوسّطات الحسابية لأفراد العيّنة (وهذا هو الأساس في الدّراسات الوصفيّة التي تتعامل مع عينة)، أخذت الباحثة أيضاً بما يعرف بالتقدير النقطي، كما ورد سابقًا، وعليه، وعلى اعتبار أن العيّنة ممثلة للمجتمع، يمكن القول إن المتوسط الحسابيّ لمجتمع الدّراسة هو نفسه المتوسّط الحسابيّ المحسوب من العينة، أي(4.03).

3.2.4: النتائج المتعلقة بالسّؤال الثالث

هل توجد علاقة ارتباطيّة ذات دالة إحصائية بين تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة وتقديراتهم لإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السّؤال الثالث فحصت الباحثة الفرضيّة الصّفريّة المنبثقة عنه، وهي:

الفرضيّة الصّفريّة الأولى: " لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة وتقديراتهم لإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل".

للتحقّق من صحّة الفرضيّة الصّفريّة الأولى تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)، والذي يحدّد قيمة العلاقة واتجاهاتها بين متغيّري الدّراسة (القدرة القياديّة وإدارة الوقت) لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل كما يراها المعلّمون في هذه المدارس، و يبيّن الجدول رقم (21) قيمة معامل الارتباط ودلالته الإحصائية.

جدول رقم (21): معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلّمين للقدرة القياديّة وتقديراتهم لإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل

المتغير	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة الإحصائية
القدرة القياديّة/ إدارة الوقت	0.787	0.000

يظهر من القِيم الواردة في الجدول (21) وجود علاقة ارتباطيّة دالة احصائياً بين متغيّري الدّراسة: (القدرة القياديّة وإدارة الوقت)، ومن خلال القيم أيضًا يتبيّنُ أنّ هذه العلاقة موجبة ومرتفعة، حيث إنّ قِيمة معامل ارتباط بيرسون بلغت (0.787). وعليه تُرفض الفرضيّة الصّفريّة الأولى.

4.2.4: النتائج المتعلقة السّؤال الرابع

هل تختلف تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل باختلاف متغيرات: المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمديرية؟

وللإجابة عن سؤال الدّراسة الرابع فحصت الباحثة الفرضيّات الصّفريّة المنبثقة عنه، وهي كالآتي:

الفرضيّة الصّفريّة الثانية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغيّر المؤهّل العلميّ".

للتحقّق من صحّة الفرضيّة الثانية، استخدمت الباحثة اختبار (t) لحساب الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المؤهل العلميّ، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (22).

جدول (22): نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغير المؤهل العلميّ

المجال	المؤهل العلميّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحرّية	قيمة t المحسوبة	الدالة الإحصائية
القدرات الوجدانيّة(الشّعورية)	بكالوريوس فأقلّ	339	3.91	0.638	402	−2,099	0.036
	ماجستير فأعلى	53	4.10	0.623			
القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتية)	بكالوريوس فأقلّ	339	4.12	0.575	402	−0.862	0.392
	ماجستير فأعلى	53	4.21	0.757			
القدرات الإبداعيّة	بكالوريوس فأقلّ	339	4.01	0.579	402	−0.329	0.743
	ماجستير فأعلى	53	4.05	0.807			
القدرات التّنظيميّة	بكالوريوس فأقلّ	339	4.07	0.585	402	−0.960	0.341
	ماجستير فأعلى	53	4.17	0.767			
الدرجة الكلّيّة	بكالوريوس فأقلّ	339	4.03	0.547	402	−1.152	0.253
	ماجستير فأعلى	53	4.13	0.661			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (22) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرات القياديّة لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ على الدرجة

الكلّيّة لأداة الدّراسة، فقد جاءت الدلالة الإحصائية بقيمة (0.253)، وهذه القِيمة أكبر من قيمة ألفا المحدّدة(0.05)، وبذلك تُقبل الفَرضيّة الصّفريّة الثانية.

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة".

للتحقّق من صحّة الفرضيّة الصّفريّة الثالثة للدّراسة، تم حساب المتوسّطات الحسابيةَ، والانحرافاتِ المعياريّةَ لتقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل، تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة، و يبيّن الجدول (23) قِيم هذه المتوسّطات لمجالات أداة الدّراسة.

جدول (23): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القيادية لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
القدرات الوجدانيّة (الشّعورية)	أقلّ من 5 سنوات	65	4.11	0.589
	5-10 سنوات	73	3.96	0.615
	أكثر من 10 سنوات	254	3.89	0.650
	المجموع	392	3,94	0.638
القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتية)	أقلّ من 5 سنوات	65	4.25	0.522
	5 – 10 سنوات	73	4.15	0.670
	أكثر من 10 سنوات	254	4.10	0.604
	المجموع	392	4.14	0.605
القدرات الإبداعيّة	أقلّ من 5 سنوات	65	4.12	0.561
	5-10 سنوات	73	4.11	0.691
	أكثر من 10 سنوات	254	3.96	0.616
	المجموع	392	4.02	0.624
القدرات التّنظيميّة	أقلّ من 5 سنوات	65	4.15	0.530
	5 – 10 سنوات	73	4.13	0.706
	أكثر من 10سنوات	254	4.06	0.608
	المجموع	392	4.08	0.615
الدرجة الكلّيّة	**أقلّ من 5 سنوات**	**65**	**4.16**	**0.496**
	5– 10 سنوات	**73**	**4.09**	**0.585**
	أكثر من 10 سنوات	**254**	**4.00**	**0.574**
	المجموع	**392**	**4.05**	**0.566**

يظهر من القيم الواردة في الجدول (23) فروق ظاهرية بين قِيم المتوسّطات الحسابية تبعًا لمتغيّر الخيرة. وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (24).

جدول (24): نتائج تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع لقدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربّعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
القدرات الوجدانيّة (الشّعورية)	بين المجموعات	2.733	2	1.366	3.395	0.038
	داخل المجموعات	161.380	401	0.402		
	المجموع	164.112	403			
القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتية)	بين المجموعات	1.212	2	0.606	1.662	0.191
	داخل المجموعات	146.168	401	0.365		
	المجموع	147.379	403			
القدرات الإبداعيّة	بين المجموعات	2.038	2	1.019	2.634	0.073
	داخل المجموعات	155.103	401	0.387		
	المجموع	157.141	403			
القدرات التّنظيميّة	بين المجموعات	0.657	2	0.328	0.868	0.420
	داخل المجموعات	151.635	401	0.378		
	المجموع	152.291	403			
الدرجة الكلّيّة	**بين المجموعات**	**1.481**	**2**	**0.740**	**2.328**	**0.099**
	داخل المجموعات	**127.522**	**401**	**0.318**		
	المجموع	**129.003**	**403**			

تشير المعطيات الواردة في الجدول(24) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرات القياديّة لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلّيّة، وبذلك تقبل الفرضيّة الصّفريّة الثالثة .

الفرضيّة الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى متغيّر المديرية"

للتحقّق من صحّة الفرضيّة الصّفريّة الرابعة للدّراسة، تم حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل، تبعًا لمتغيّر المديرية، ويبين الجدول (25) قِيم هذه المتوسّطات لمجالات أداة الدّراسة.

جدول (25): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المديرية

المجال	المديرية	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة)	الخليل	93	3.92	0.611
	شمال الخليل	100	3.90	0.604
	جنوب الخليل	119	4.00	0.672
	يطّا	80	3.91	0.661
	المجموع	392	3.94	0.638
القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتية)	الخليل	93	4.14	0.584
	شمال الخليل	100	4.12	0.628
	جنوب الخليل	119	4.16	0.598
	يطّا	80	4.12	0.616
	المجموع	392	4.14	0.605
القدرات الإبداعيّة	الخليل	93	4.00	0.533
	شمال الخليل	100	3.92	0.653
	جنوب الخليل	119	4.11	0.618
	يطّا	80	4.01	0.591
	المجموع	392	4.02	0.624
القدرات التّنظيميّة	الخليل	93	4.09	0.568
	شمال الخليل	100	4.03	0.656
	جنوب الخليل	119	4.16	0.614
	يطّا	80	4.04	0.612
	المجموع	392	4.08	0.615
الدرجة الكلّيّة	**الخليل**	**93**	**4.04**	**0.512**
	شمال الخليل	**100**	**4.00**	**0.512**
	جنوب الخليل	**119**	**4.11**	**0.599**
	يطّا	**80**	**4.02**	**0.580**
	المجموع	**392**	**4.05**	**0.566**

يظهر من المعطيات الواردة في الجدول (25) وجود فروق ظاهرية بين قِيم المتوسّطات الحسابيّة تبعًا لمتغير المديرية، وللتحقق فيما اذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً ، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (26).

جدول (26): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المرّبعات	درجات الحرّية	متوسط المرّبعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
القدرات الوجدانيّة (الشّعورية)	بين المجموعات	0.697	3	0.232	0..569	0.636
	داخل المجموعات	163.415	400	0.409		
	المجموع	164.112	403			
القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتية)	بين المجموعات	0.135	3	0.045	0.122	0.947
	داخل المجموعات	147.245	400	0.368		
	المجموع	147.379	403			
القدرات الإبداعيّة	بين المجموعات	2.040	3	0.680	1.754	0.156
	داخل المجموعات	155.101	400	0.388		
	المجموع	157.141	403			
القدرات التّنظيميّة	بين المجموعات	1.248	3	0.416	1.101	0.348
	داخل المجموعات	151.044	400	0.378		
	المجموع	152.044	403			
الدرجة الكلّيّة	**بين المجموعات**	**0.773**	**3**	**0.258**	**0.804**	**0.492**
	داخل المجموعات	**128.229**	**400**	**0.321**		
	المجموع	**129.003**	**403**			

تشير المعطيات الواردة في الجدول(26) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغيّر المديرية على الدرجة الكلّيّة لأداة الدّراسة، وبذلك تُقبل الَفرضيّة الصّفريّة الرابعة.

5.2.4: النتائج المتعلقة بالسّؤال الخامس

"هل تختلف تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل باختلاف المتغيّرات: المؤهل العلميّ، سنوات الخبرة، والمديرية؟"

للإجابة عن سؤال الدّراسة الخامس تم فحص الفرضيّات الصّفريّة المنبثقة عنه، وهي كالآتي:

الفرضيّة الصّفريّة الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغيّر المؤهّل العلميّ".

للتحقّق من صحّة الفرضيّة الخامسة للدّراسة، تم استخدام اختبار (t) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ، جدول رقم (27).

جدول (27): نتائج اختبار(t) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المؤهل العلميّ

المؤهل العلميّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحرّية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
بكالوريوس فأقلّ	339	4.00	0.576	402	-1.640	0.105
ماجستير فأعلى	53	4.15	0.625			

تشير المعطيات الواردة في الجدول(27) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ على الدرجة الكلّيّة لأداة الدّراسة، فقد جاءت الدلالة الإحصائية بقيمة (0.105)، وهذه القِيمة أكبر من قيمة ألفا المحّددة (0.05)، وبذلك تقبل الفرضيّة الصّفريّة الخامسة.

الفرضيّة الصّفريّة السّادسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة".

للتحقّق من صحّة الفرضيّة الصّفريّة السّادسة للدّراسة، تم حساب المتوسّطاتِ الحسابيّةَ، والانحرافات المعياريّةَ لتقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة، و يبين الجدول (28) قيم هذه المتوسّطات لمجالات أداة الدّراسة.

جدول (28): المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المديرية	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
أقلّ من 5 سنوات	65	4.11	0.546
5– 10 سنوات	73	4.09	0.541
أكثر من 10 سنوات	254	3.99	0.604
المجموع	**392**	**4.03**	**0.585**

يظهر من المعطيات الواردة في الجدول (28) وجود فروق ظاهريّة بين قِيم المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات المعلّمين لإدارة الوقت لدى المديرين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة، وللتحقّق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (29).

جدول (29): نتائج التحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المرّبعات	درجات الحرّية	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.178	2	0.589	1.727	0.179
داخل المجموعات	136.720	401	0.341		
المجموع	137.898	403			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (29) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة على الدرجة الكلّيّة لأداة الدّراسة، وبذلك تقبل الفرضيّة الصّفريّة السّادسة.

الفرضيّة الصّفريّة السّابعة : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغيّر المديرية"

للتحقّق من صحّة الفرضيّة الصّفريّة السّابعة للدّراسة، تم حساب المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل، تبعًا لمتغيّر المديريّة، ويبيّنُ الجدول (30) قِيم هذه المتوسّطات لمجالات أداة الدّراسة.

جدول (30): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المديريّة

المديريّة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الخليل	93	3.98	0.541
شمال الخليل	100	4.06	0.581
جنوب الخليل	119	4.04	0.587
يطّا	80	4.02	0.635
المجموع	**392**	**4.03**	**0.585**

يظهر من المعطيات الواردة في الجدول (30) وجود فروق ظاهريّة بين قِيم المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى المديرين، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول (31).

جدول (31): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المديريّة

مصدر التباين	مجموع المرّبعات	درجات الحرّية	متوسّط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.353	3	0.118	0.342	0.795
داخل المجموعات	137.545	400	0.344		
المجموع	137.898	403			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (31) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغيّر المديريّة على الدرجة الكلّيّة لأداة الدّراسة، وبذلك تُقبل الفرضيّة الصّفريّة السّابعة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدّراسة والتّوصيات

- **المقدمة.**
- **مناقشة نتائج أسئلة الدّراسة.**
- **مناقشة نتائج فرضيّات الدّراسة.**
- **التّوصيات.**
- **المقترحات.**

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدّراسة والتّوصيات

1.5: المقدمة

تناول هذا الفصل عرضًا لمناقشة نتائج الدّراسة وتفسيرها في ضَوْء مشكلة الدّراسة وأسئلتها، التي هدفت إلى دراسة القدرة القياديّة وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل:

أولاً: مناقشة نتائج السّؤال الأول: "ما واقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين؟"

أظهرت النتائج أنَّ واقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة من وجهة نظر معلّمي المدارس الثانوية في محافظة الخليل جاء بدرجةٍ **مرتفعة**، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ للدرجة الكلّيّة (4.05) وانحراف معياريّ (0.75)، وبنسبة بلغت (81.0%).

وتعزو الباحثة هذه الدّرجة المرتفعة إلى واقع القدرة القياديّة التي أظهرتها الدّراسة الحالية إلى أنّ مديري المدارس يمتلكون كفاياتٍ ومهاراتٍ وخبراتٍ مهنيةً، فالمديرون يتمّ اختيارهم لتولّي منصب الادارة المدرسيّة بناءً على مجموعة من السّمات الشّخصيّة والمِهنيّة، حيثُ تعقد لهم امتحاناتٌ تربويةٌ في المجال الإداريّ، ومقابلات شخصيّة، ودورات في مجال العمل الإداريّ قبل أن يتمّ اختيارهم للعمل بوظيفة مديري مدارس، وغالبًا ما يكون الشّخص الذي يتقدم لإشغال منصب مدير/ة مدرسة قد عمل نائب مدير، أو مساعد مدير، أو يكون معلّمًا نشطًا يشارك إدارة مدرسته في إنجاز الأعمال الإداريّة.

ومع تشديد وزارة التربية والتعليم على كفاءة الأداء وتحقيق الجودة في المدارس، وعلى أثر ذلك، ترى الباحثة أن مديري المدارس الثانويّة يسعون للتحلي بالمزايا والخصائص والصفات والقدرات القياديّة بمجالاتها، كما يسعون إلى امتلاك الكفايات العلمية والخبرات التي تنسجم مع المعايير الشّخصيّة والمهنية التي تؤهلهم للوصول لمنصب مدير مدرسة، لهذا جاء تقدير المعلمين لواقع القدرة القياديّة للمديرين مرتفعًا.

من خلال مقابلتي مع مديري مدارس ثانوية أشاورا أن السّياسة التي تطبقها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في تعيين مديري المدارس، توضع بناءً على معايير إداريّة محدّدة، وفق مقايس الإشراف العام والتقييم الشامل الذي تعتمده الوزارة، وأن نجاح المدير في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على ما يمتلكه من قدراتٍ وكفاياتٍ تمكنه من مواجهة ضغوط العمل المدرسي، والتزام مديري المدارس الثانويّة بمتطلبات العمل تجعلهم يحرصون على ممارسة القدرات القياديّة التي تمكنهم من انجاز الواجبات الموكلة إليهم. وشعور مدير المدرسة القائد بالمسؤولية اتجاه المدرسة والمعلّمين، وحرصه على مستقبل الطلبة يدفعه إلى الالتزام بممارسة القيادة بدرجةٍ مناسبة.

وتتفق نتائج دراستي هذه في هذا الجانب مع نتائج دراسة (عميرة،2019)، ودراسة (قرواني وشلش،2018)، ودراسة (الغامدي،2017)، ودراسة (الطائي والعامري،2016)، ودراسة (صالح وأبومخ،2017)، ودراسة (Piaw&Ismail&Ying&Hee,2014) التي أظهرت أن أفراد العيّنة يمتلكون درجةً مرتفعة للقدرات القياديّة، ولكنها اختلفت مع تلك الدّراسات في ترتيب مجالات القدرات القياديّة.

واختلفت نتائج دراستي في هذا الجانب مع نتائج دراسة (محمد ومهدي،2018)، ودراسة (السّعدي والدحياني،2018) التي أظهرت أن أفراد العيّنة يمتلكون درجة متوسّطة للقدرات القياديّة، ودراسة (رشيد وشرهان،2018) التي أظهرت أن أفراد العيّنة يمتلكون درجة منخفضة من القدرات القياديّة.

أما بخصوص مجالات الدّراسة، فقد حصل مجال **القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتية)** على أعلى متوسّط حسابيّ، فقد جاءت بمتوسّط حسابيّ مقداره (4`4.1)، وانحراف معياريّ (0.16)، وبنسبة (82.8%)، وهي درجة مرتفعة، وجاءت الفقرة "يهتم بمظهره العام" بأعلى متوسّط حسابيّ، مقداره (4.37)، وانحراف معياريّ (0.719)، بنسبة (87.4%) وهي درجة مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك إلى تعامل مديري المدارس خلال فترة العمل مع فئات مختلفة من الزوار والمشرفين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي داخل المدرسة وخارجها، وكذلك حضور الاجتماعات والدورات التدريبية مما يحتم عليه الاهتمام بمظهره اللائق، في حين جاءت الفقرة "يتعامل بصوتٍ عالٍ في أثناء المواقف والاجتماعات لتمرير قرار معين" بأقلّ متوسّط حسابيّ، مقداره (3.38)، وانحراف معياريّ (0.115)، بنسبة (67.6)، وهي درجة متوسّطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى رغبة مديري المدارس بتنفيذ التعليمات بالشكل الصّحيح، مع مراعاة ظروف المدرسة وظروف المعلّمين لتحقيق الأهداف المنشودة من هذه التعليمات، فمدير المدرسة يتعامل مع فئاتٍ مختلفةٍ من العاملين داخل المدرسة، ممّا يحتّم علية التعامل مع الجميع، بما يكفل ضمان سير العملية التعليميّة في المدرسة بنجاحٍ، وتحقيق الأهداف المرجوّة للمدرسة.

وجاء مجال **القدرات الوجدانية (الشّعوريّة)** بالترتيب الرابع من بين مجالات أداة الدراسة، حيث جاء بأقلّ متوسّط حسابيّ، مقداره (3.94)، انحراف معياريّ (0.64)، بنسبة (78.8%)

وهي درجة مرتفعة. فقد جاءت فقرة "يتفهّم المدير/ة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم" بأعلى متوسّط حسابيّ، مقداره (4.05)، وانحراف معياريّ (0.838)، بنسبة (81.0%) وهي درجة مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ العمل داخل المدرسة هو عمل تعاونيّ تشاركيّ يعتمد على جميع العاملين في المدرسة، وأيّ خلل في أيّ جزء منها يؤدي إلى حدوث تشويش على الأداء.

في حين جاءت فقرة "يُحوّلُ انفعالاتِه السّلبيةَ إلى انفعالاتٍ إيجابيّةٍ" بأقلّ متوسّط حسابيّ، مقداره (3.75)، وانحراف معياريّ (0.838) بنسبة (75.0%). وتعزو الباحثة ذلك إلى أنها قدرة تحتاج إلى وقت طويل حتّى يستطيع المدير امتلاكها، وتحتاج إلى خبراتٍ وقدراتٍ عاليةٍ، مع أنها من أهمّ القدرات التي يجب أن يمتلكها المديرون لأهميّة العامل الإنسانيّ في المجال التربويّ، إلا أنّ اكتسابها يُعدّ الأكثر صعوبةً؛ لأنها تتضمّنُ تنوعًا وتعقيدًا وتباينًا بين الأفراد.

ثانيًا: مناقشة نتائج السّؤال الثّاني: "ما واقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين؟"

أظهرت النتائج أنّ تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة جاءت بدرجةِ مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.03) مع انحراف معياريّ (0.59)، وبنسبة (80.6%). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المدير النّاجح والمتميزّ هو الذي يعرف كيف يستخدم وقته، ويوزّعه التوزيع الفعّال على تخطيط الأنشطة المستقبلية (الوقت الإبداعيّ)، وتحديد الأنشطة اللازمة لأداء تلك الخطط (الوقت التحضيريّ)، والوقت اللازم للقيام بعمل ما (الوقت الإنتاجيّ)، ووقت القيام بالمراسلات اليوميّة والروتينيّة (الوقت الروتينيّ)، كما أنّ إدارة الوقت هي إدارة الانسان لنفسه –إدارة الذات– والطّريقة التي يتبعونها لإنجاز مهامّهم و الرّوتين اليوميّ، فالمديرون هم مَن يحدّدون ما يريدون تحقيقه ويميلون لإنجازه، فالمدير الذي يمتلك قدرةَ تحديد

الأولويات وتنظيمها والتعامل مع القضايا الأقلّ أهميّةً، والتي تستغرق وقتًا كبيرًا بشكل فعّال، يكونون قادرين على إدارة مدارسهم بطريقةً أكثر فاعليةً وكفاءةً. وكما يبدو أصبحت هذه الجوانب من السلوكيات الإداريّة والقياديّة للمديرين ملاحظة ومدركة من قبل المعلّمين، فهم على تواصل يومي مع المديرين، ويستطيعون إدراك هذه الجوانب، والحكم عليها بشكل عام.

أشارت إليّ إحدى مديرات المدارس الثانويّة من خلال مقابلتي معها أنّ أهداف التعليم في بلادنا في الوقت الحاضر تهدف إلى إنسانٍ مستنيرٍ، قادرٍ على التفكيرِ السّليم بِكلّ المهامّ الموكلة إليه، وفي الوقت نفسه يضعُ الوقت نصب عينيْه، باعتباره موردًا مهمًا وعنصرًا اساسيًا، ولا شك أنّ تلك الأهداف لن تتحقّقَ إلا إذا توفّر لمدارسنا قادة يديرون الوقت بفاعلية، وعلية يتوجّب على وزارة التربية والتعليم توفير المتطلبات والوسائل اللازمة التي تساعد مديري المدارس الثانويّة بتنفيذ مهامّهم لتحقيق الأهداف بفاعليّة، وضمن فترةٍ زمنيّةٍ محدّدةٍ. فالغاية الأساسيّة لمدير المدرسة هي العمل على تحسين العمليّة التعليميّة والارتقاء بمستوى الأداء للمعلّمين والتلاميذ، ورفع شأن المدرسة باعتبارها مؤسّسةً تربويّةً تنمويّةً.

وتتفق نتائج هذه الدّراسة في هذا الجانب مع نتائج دراسة (جعو،2018)، ودراسة (الفريحات،2016)، ودراسة (الأسطل،2009)، ودراسة (الصّوري،2008) التي أشارت إلى أنّ مستوى إدارة الوقت لدى أفراد العينة كان مرتفعًا. وتختلف النتائج في هذه الجانب مع نتائج دراسة (المهيرات والبياني،2018)، ودراسة (الحراحشة،2016)، ودراسة (أبو سمرة وغنيم،2007) التي أشارت إلى أنّ مستوى إدارة الوقت لدى أفراد العيّنة كان متوسّطًا.

حصلت الفقرة رقم (17) القائلة "يحرص على توجيه المعلّمين في المدرسة، لتحقيق الأهداف وَفق خطّةٍ زمنيّةٍ محدّدةٍ" المرتبة الأولى، وبدرجة فاعليّة مرتفعة، وقد بلغ المتوسّط الحسابيّ

(4.16)، والانحراف معياريّ (0.73)، بنسبة (83.2%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أهميّة متابعة المدير لمعلّميه وتوجيههم بشكلٍ مستمرٍّ من أجل تحقيق الأهداف وتحسين الأداء، وهذه المهمّة تتطلّب قياداتٍ قادرةً على متابعة أداء المعلّمين من خلال الزيارات الصّفّية للمعلّمين وفقًا لجدولٍ زمنيٍّ، مع الحرص على متابعة دفاترهم بانتظام، وإعطائهم التوجيهاتِ اللازمةَ بشكلٍ واضحٍ، لتجنّب ضياع الوقت والجهد، ومقارنة ما تمّ التخطيط لإنجازه، وما تمّ تنفيذه ضمن خططٍ زمنيةٍ مهينةٍ.

وحصلت الفقرة رقم (25) القائلة " يخصّص وقتًا للزّيارات غير المحدّدة" على المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ (3.82)، وانحراف معياريّ (0.81)، بنسبة (75.8%) وهي درجة مرتفعة أيضًا. وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم قدرة المدير على التخطيط الجيّد لجدول أعماله اليوميّ، من حيث تخصيصُ وقتٍ محدّدٍ للزّيارات غير المحدّدة، كما تعزو ذلك إلى عدم تفويض بعض مديري المدارس الثانويّة مقابلة الزّوّار لنائب المدير أو السّكرتاريا، ورغبته بالاطّلاع على كلّ ما يجري بالمدرسة، أو بسبب إصرار الزّوّار على مقابلة المدير بالذّات.

و أشارت إليّ إحدى المديرات أنّ بعض مديري المدارس الثانويّة لا يخصّصون وقتًا للزّيارات غير المحدّدة لكثرة المهامّ الملقاة على مديري المدارس الثانويّة، ممّا لا يسمح لهم بتخصيص وقت للزيارات المفاجئة أو الزّيارات غير المحدّدة، وكذلك لعدم ثقة بعض مديري المدارس الثانويّة بالمعلّمين لتأدية بعض المهامّ؛ إذ يدلّل ذلك على مركزيّة بعض مديري المدارس الثانويّة، وبالتالي هذا لا يترك مجالًا لمديري المدارس بتخصيص وقت للزّيارات المفاجئة.

ثالثًا: مناقشة نتائج السّؤال الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطية بين تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة وتقديراتهم لإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل؟"

ولمناقشة نتيجة هذا السّؤال تمّ مناقشة نتيجة الفرضيّة الصّفرية الأولى المنبثقة عنه، التي نصّت على: "لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة وتقديراتهم لإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل".

تشير المعطيات الواردة في الجدول (21) إلى وجود علاقةٍ ارتباطيّةٍ بين متغيّري الدّراسة (القدرة القياديّة وإدارة الوقت)، ومن خلال القِيم أيضًا يتبيّنُ أنّ هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية موجبة ومرتفعة، حيث إنّ قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغت (0.787).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ إدارة الوقت ما هي إلا مهارة، وهي نتيجة مباشرة لتوفير القدرات القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة، فمن يمتلك قدراتٍ قياديّةٍ يمتلك قدرةً على إدارة الوقت، والعلاقة بينهما علاقة لازمة، كما أنّ الخبراتِ المتراكمةَ لدى مديري المدارس في مجال تعاملهم مع الوقت، من خلال مواعيدهم مع المديريّات، ومع ذوي العلاقة في الوزارة، ومتابعتهم للدوام المدرسيّ وانتهائه، وبَدْء الحصص الدراسّية وانتهائها، والزّيارات واللقاءات، والمعلوم أيضًا أنّ وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينية تعقد دوراتٍ تدريبيةً لإكساب القدرات وصقلها لدى مديري المدارس، من ضمنها إدارة الوقت. كلّ هذا أكسبهم جانبًا من الحرص على الوقت وتنظيمه، واستجابتهم لهذا الأمر هي دلالة على توافر القدرات القياديّة لديهم؛ لهذا جاءت العلاقة دالة احصائيًا ومرتفعةً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (السّويدي،2016)، والتي أشارت إلى وجود علاقةٍ ارتباطيّةٍ بين إدارة الوقت والقدرة القياديّة.

رابعًا: مناقشة نتائج السّؤال الرابع الذي ينصّ على: "هل تختلف تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل باختلاف المتغيّرات: المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمديرية؟"

لمناقشة نتائج هذا السّؤال تمت مناقشة نتائج الفرضيّات الصّفريّة المنبثقة عنه:

- **مناقشة نتائج الفرضيّة الصّفريّة الثّانية:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات معلّمي المدارس الثانويّة لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى متغير المؤهل العلميّ".

تشير البيانات الواردة في الجدول (22) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرات القياديّة لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ، وهذا يدلّ على أنّ المؤهل العلميّ ليس متغيرًا يؤثّر على تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل، وتَعزو الباحثة ذلك إلى تساوي المعاملة بين المعلّمين بدون تميز لمؤهلاتهم العلّمية، إذ يخضع المعلّمين والمعلّمات إلى نفس الدّورات التي تقيمها مديريات التربية والتعليم بغض النظر إلى المؤهل العلمي، حيث يخضع معلّمي ومعلّمات إلى دورات في التأهيل التربوي، دورات إثراء المنهج، ودورات القياس والتقويم.

اتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الهدلق،1991)، ودراسة (الغامدي،2017) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عيّنة الدّراسة للمهارات القياديّة تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلميّ.

- **الفرضيّة الصّفريّة الثالثة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة".

وتشير المعطيات الواردة في الجدول(24) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرات القياديّة لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى آليات التعيين من قبل الوزارة حديثًا، والتي شملت على دورات تهيئة للمعلّمين قبل البدّء بالعمل، والدّورات التي يتم إعطاؤها خلال العمل. ويبين الجدول(23) إلى أنّ عدد المعلّمين والمعلّمات الذين بلغت سنوات خبرتهم أقلّ من (5 سنوات) هي: 65 معلّمًا ومعلّمةً، وبلغ عدد المعلّمين والمعلّمات الذين يتمتعون بخبرةٍ من (10-5 سنوات) هي: 73معلمًا ومعلّمةً، وعدد المعلّمين والمعلّمات التي تزيد خبرتهم عن (10 سنوات) هي: 254 معلّمًا ومعلمةً من إجمالي أفراد العيّنة، مما يدّل على أنّ الغالبية العظمى من المعلّمين والمعلّمات يتمتعون بخبرةٍ تفوق 10سنوات، وتعزو الباحثة ذلك إلى القوانين المعمول بها في فلسطين، وهو قانون الخدمة المدنية الذي يحيل الموظف إلى التقاعد عند بلوغ سن ال60 عامًا، و35 عامًا من الخدمة، مما يقلل من فرصة الخرجين الجدد من العمل في حقل التربية والتعليم، ومن هنا نلاحظ أن معظم المعلّمين تفوق خبرتهم 10سنوات.

اتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (عميرة،2019) ودراسة (قرواني وشلش،2018) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلّمين والمعلّمات والمديرين أنفسهم تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة.

- **الفرضيّة الصّفريّة الرابعة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغير المديرية".

تشير المعطيات الواردة في الجدول (26) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المديرية. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ اختلاف المديريات لا يتنج عنه اختلاف في وجهات نظر المعلّمين حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة للقدرات القياديّة في محافظة الخليل، وأنّ طبيعة التعليمات والأنظمة والقوانين موحّدة في كافة المدارس الثانويّة سواء المدارس الثانويّة التابعة لمديرية تربية وتعليم الخليل، مديرية تربية وتعليم شمال الخليل، مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، ومديرية تربية وتعليم يطّا؛ فجميعها تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

اختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (أبو زعيتر،2009) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات المعلّمين في المدارس الثانويّة في محافظة غزة لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تُعزى إلى مُتغيّر المنطقة التعليميّة لصالح شرق غزة.

خامسًا: مناقشة السّؤال الخامس: "هل تختلف تقديرات معلّمي المدارس الثانويّة لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظة الخليل باختلاف متغيّرات: المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمديرية؟"

لمناقشة نتيجة هذا السّؤال تمت مناقشة نتائج الفرضيّات الصّفريّة المنبثقة عنه:

- **الفرضيّة الصّفريّة الخامسة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات معلّمي المدارس الثانويّة لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغير المؤهل العلميّ."

تشير المعطيات الواردة في الجدول(27) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر المؤهل العلميّ. وهذا يدّل على أنّ متغيّر المؤهل العلميّ ليس متغيرًا يؤثر على تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة يهتمّون بالوقت المدرسيّ، ويعتبرونه عنصرًا مهمًا، وكما للمديرين خطط سنوية لها سقف زمني أيضًا للمعلّمين خطط سنوية عليه إنهاءها بفترة زمنية محددة، وأيضًا خطط يومية وأسبوعية وشهرية ووزارة التربية والتعليم ترسل بداية كل عامٍ دراسي التعليمات السّنوية، التي تشمل موعد لبدء الفصل الدراسي وإنهاءه، مواعيد أيام العطل المدرسية، مواعيد الامتحانات الشّهرية والفصليّة. كما أنّ إدارة الوقت هي إدارة الإنسان لذّاته والطريقة التي يتبعها لإنجاز مهامّه، ونشاط المديرين والمعلّمين أمر بالغ الأهمية لنجاح المدرسة وطلابها.

تتفق هذه الدّراسة مع دراسة (المهيرات والبياني،2018) بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى مديري المدارس تبعًا لمتغيّر المؤهل العلميّ. ودراسة (الفريحات،2016) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر إدارة الوقت وأساليبها تبعًا لمتغيّر المؤهل العلميّ.

- **الفرضيّة الصّفريّة السّادسة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغيّر سنوات الخبرة".

تشير المعطيات الواردة في الجدول (29) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلّمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة على الدرجة الكلية لأداة الدّراسة. وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود خطة سنوية لكل مدير، حيث أنّ تحقيق وتنفيّذ أهداف هذه الخطة مرتبط بسقف زمني معين. وتعزو الباحثة ذلك إلى كون أفراد العيّنة يلاحظون أداء المديرين بغض النظر عن خبرتهم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(الصوري،2008) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، واختلفت مع دراسة(الفريحات،2016) بأنها توجد فروق ذات دلالة احصائية لمظاهر واساليب ادارة الوقت تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح(10`-6) سنوات.

- **الفرضيّة الصّفريّة السّابعة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغيّر المديرية".

تشير المعطيات الواردة في الجدول (31) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات المعلمين لواقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في محافظة الخليل تُعزى إلى مُتغيّر المديريّة على الدرجة الكلّيّة لأداة الدّراسة. وتَعزو الباحثة ذلك إلى أن مديريات محافظة الخليل الأربعة منبثقة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتخضع لقوانين وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتعزو الباحثة أيضًا إلى أّن المهامّ الصادرة عن مديريات التربية والتعليم على المديرين تنفيذها خلال فترةٍ زمنيةٍ معينةٍ، ومثال على ذلك مهمة إعداد التشكيلات أو مهمة إعداد البرنامج المدرسيّ، فهناك وقت محدّد من مديريات التربية والتعليم لتنفيذ هذه المهمة.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الصوري،2008) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، لصالح مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث.

2.5: توصيات الدّراسة

في ضَوْء النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة، تُورِدُ الباحثة التوصياتِ الآتيةَ:

١- استمرار عقد الدورات التدريبية لمديري المدارس الثانوية بشكلٍ دوريٍّ وسنويّ، للحفاظ على درجة ممارستهم للقدرات القياديّة وإدارة الوقت العالية لديهم.

٢- إعطاء أهميّة أكبر للقدرات القياديّة في مجال القدرات الوجدانيّة والقدرات الإبداعيّة؛ حيث تبين أنّ ممارسة هذه القدرات كانت الأقلّ ممارسة من قِبل مديري المدارس الثانويّة.

٣- تشجيع الزيارات التبادلية واللقاءات بين مديري المدارس الثانويّة للاطلاع على التجارب الناجحة في مجال الإدارة المدرسية.

٤- تزويد مديري المدارس الثانويّة بكلّ ما هو جديد في مجال القدراتِ القياديّةِ وإدارة الوقت، لعلاقتهما الارتباطيّة الموجبة ببعضهما البعض.

٥- من المفيد الأخذ بالقدرات القياديّة التي تناولتها أداة الدّراسة حتى تصبح إحدى المعايير التي تعتمدها وزارة التربيّة والتعليّم الفلسطينيّة في عمليّة اختيار مديري ومديرات المدارس الثانويّة.

٦- تفعيل القدوة الحسنة في الالتزام بالوقت من جانب الإدارة المدرسية والمعلّمين.

٧- عدم المبالغة في وضع أشياء كثيرة على قائمة الأعمال اليومية بالمدرسة، مما يؤدي إلى عدم تنفيذها بأكملها.

٨- أهميّة استثمار الوقت استثمارًا أمثل؛ لأنه من الموارد الهامة في الحياة، لدوره الفَعْال و المؤثّر في تنمية القدرات القياديّة.

٩- وضع خطة يومية مكتوبة للأنشطة المدرسية، يُمكن مراجعتها وتحديثها بانتظام.

١٠- استضافة شخصيّات ناجحة في إدارة الوقت.

3.5: مقترحات الدّراسة

في ضَوْء نتائج الدّراسة وتوصياتها، تقترح الباحثة إجراء الدّراسات الآتية:

١- إجراء دراسة مماثلة للدّراسة الحالية، ولكن من وجهة نظر المديرين أنفسهم، ومقارنة نتائج الدّراستين معًا.

٢- إجراء دراسات أخرى مماثلة لهذه الدّراسة في مجال القدرة القياديّة وإدارة الوقت لمديري المرحلة الأساسيّة.

٣- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدّراسة تُطبق في جامعات محافظة الخليل.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١-القرآن الكريم.

٢- ابن منظور، جمال الدين(1994): **لسان العرب**، ط3، دار صادر للطبع والنشر، بيروت.

٣- أبو زايد، محمد(2015): **سمات الشّخصيّة القياديّة المُمَيّزة لدى المدراء العاملين بالوزارات الفلسطينية بقطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

٤- أبوزعيتر، منير(2009): **درجة ممارسة مديري المدارس الثانويّة بمحافظة غزة للمهارات القياديّة وسُبل تطويرها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٥- أبوسمرة، محمود، والطيطي، محمد(2019): **مناهج البحث العلمي: من التبيين الى التمكين**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٦- أبو شيخة، نادر(1991): **إدارة الوقت**، دار مجدلاوي للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٧- أبوسمرة، محمود، وغنيم، محمد(2007): الأنماط القياديّة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في كلّيات المجتمع المتوسّطة في فلسطين وعلاقتها بإدارة الوقت، **مجلّة اتحاد الجامعات العربية**، ع(48)، ص ص: 263-317.

٨- أحمد، أحمد إبراهيم(1999): **العلاقات الإنسانية في المؤسّسة التعليميّة**، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.

٩- أحمد، حافظ وحافظ، محمد صبري(2003): **إدارة المؤسّسات التربويّة**، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

١٠- الأحمدي، حميد(2004): **إدارة الوقت**، دار المآثر للنشر والتوزيع، المدينة المنورة.

١١- الأسطل، أميمة(2009): **فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القياديّة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

١٢- البخاري، محمد (2001): **الجامع المسند الصّحيح من أمور رسول الله وسننه وأيامه، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر**، دار طوق النجاة، بيروت.

١٣- البدري، طارق(2001): **الأساليب القياديّة الإدارية في المؤسّسات التعليميّة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

١٤- بلقاسم، العرفي، وعباس، مهدي(1996): **مدخل إلى الإدارة التربوية**، دار الكتب الوطنية، بنغازي.

١٥- البنا، هالة(2013): **الإدارة المدرسية المعاصرة**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.

١٦- جعلوك، محمد(1999): **القادة هل يولدون؟...أم يصنعون**، دار راتب الجامعية، بيروت.

١٧- جعو، محمد(2018): إدارة الوقت وعلاقتها بفاعلية الذّات لدى رؤساء الأقسام العلميّة في الجامعة المستنصرية، **مجلّة كلّية التربية الأساسيّة، م**(24)، ع(100)، ص ص: 696- 655.

١٨- حجي، أحمد(2000): **الإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٩- الحراحشة، محمد(2016): النمط الإداريّ السائد وعلاقته بفعالية إدارة الوقت لدى مديري المدارس محافظة المفرق في الأردن، **دراسات العلوم التربوية، م**(43)، ص ص: 1167-1183.

٢٠- حريم، حسين(2004): **السّلوك التنظيميّ**، ط1، دار حامد، عمان، الاردن.

٢١- حسب الله، صلاح(2000): **أنماط القيادات الطلابية ببعض الجامعات وعلاقتها بمفهوم الذّات الجسمية وبعض السّمات الشّخصيّة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، مصر.

٢٢- الحسن، إحسان(1999): **موسوعة علم الاجتماع**، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان.

٢٣- حسن، طالب(2019): الاندماج الجامعي وعلاقته بتنظيم الوقت لدى طلبة الجامعة، **مجلّة كلّية لتربية الأساسيّة، م**(25)، ع(105)، ص ص: 20-39.

٢٤- خطاب، محمود(2002): **بين العقيدة والقيادة**، دار الفكر، بيروت.

٢٥- الخطيب، رداح وآخرون(2000): **الإدارة والاشراف التربوي -اتجاهات حديثة-**، دار الأمل، اربد، الأردن.

٢٦- الخطيب، سمر(1992): **إدارة الوقت لدى العاملين في جهاز الإدارة العامة في الاردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

٢٧- خير الله، جمال(2009): **الإبداع الإداري**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٨- دسوقي، كمال(2003): **سيكولوجية إدارة الأعمال**، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٢٩- الدوسري، محمد(2005): **العلاقات الانسانية في الفكر الإسلامي المعاصر**، جامعة نايف للعلوم الامنية، الرياض.

٣٠- دولانج، .د(2011): **الاسرار الجديدة الكاريزما**، مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣١- ربابعة، إبراهيم(2015): **مهارة إدارة الوقت.** http://www.alukan.net/

٣٢- رشيد، سلام وشرهان، جاسم(2018): السّمات القيادية لمدراء المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي التربية الرياضية في بغداد/ الرصافة الثانية، **مجلة كلية التربية الاسلامية، م**(24)، ع(102)، ص ص: 889-904.

٣٣- الزّويني، عباس(2014): **أداة المعرفة لدى عمداء كليات جامعة ذي قار وعلاقتها في القدرة القيادية التربوية من وجهة نظر رؤساء الاقسام والمدرسيين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

٣٤- ستراك، رياض(2004): **دراسات في الإدارة التربوية**، ط1، دار صادر، عمان، الاردن.

٣٥- السّعدي، محمد و الدحياني، ناصر(2018): درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء للمهارات القيادية، **مجلة عجمان للدراسات والبحوث**، م(17)، ع(1)، ص ص: 173-190.

٣٦- السّماك، منال والطائي، آمال والطائي، بسام(2011): القدرات الوجدانيّة وأثرها في الحل الابتكاري لمشكلات العمل، **مركز الدّراسات المستقبلية**، ع(35)، ص ص:40-11.

٣٧- السعود، راتب(2013): **القيادة التربويّة (مفاهيم وآفاق)**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.

٣٨- السفياني، عيضة(2001): **ملامح من إدارة الوقت في القرآن الكريم وتطبيقاتها في الإدارة التربوية**، جامعة أم القرى –كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

٣٩- سلامة، سهيل(1988): **إدارة الوقت منهج مطور للنجاح**، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمّان، الاردن.

٤٠- السلمي، علي(1999): **المهارات الإدارية والقيادية للمدير المتفوق**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

٤١- سليمان، حنان(2015): **القيادة التربوية**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن.

٤٢- سليمان، خالد(1987): **مفاهيم حول إدارة الوقت**، مجلّة الاقتصاد، الرياض، ع(175).

٤٣- السويدان، طارق وباشراحيل، فيصل(2003): **صناعة القائد**، ط2، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.

٤٤- السويدي، ثائر(2016): إدارة الوقت وعلاقتها بالقدرة القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية في مركز مدينة الكوت من وجهة نظر المعاونين والمتعاونات، **مجلّة كلّية التربية، جامعة واسط**، ع(30)، ص ص: 640-687.

٤٥- الشّاعر، حسين(2016): **الإبداع الإداري وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلّمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

٤٦- الشربيني، زكريا وصادق، يسرية(2002): **أطفال عند القمة: الموهبة –التفوق العقلي- الإبداع**، دار الفكر العربيّ، القاهرة.

٤٧- صالح ، عبدالقادر(2016): **دور معهد إعداد القادة بمؤسّسة إبداع في تعزيز السمات القيادية المستمدة من السنه النبوية لدى طلبته وسُبل تطويره**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين.

٤٨- صالح، أحمد(1975): **علم النفس التربوي**، ط13،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٤٩- صالح، علي وأبو مخ، محمود(2017): درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية داخل الخطّ الأخضر في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين في ضَوْء مدخلي المنظّمة

المتعلّمة والثقافة التنظيمية، **المجلّة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات**، م(41)، ع(1)، ص ص: 164-200.

٥٠- الصّوري، كمال(2008): **واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

٥١- الصّيرفي، محمد(2007): **القيادة الإدارية والإبداعيّة**، ط1، دار الفكر الجامعيّ، الإسكندريّة.

٥٢- الطائيّ، علي والعامري، فراس(2016): العلاقة بين القدرات القيادية والتوجه الإستراتيجيّ، **مجلة كلّية الرافدين**، ع(37)، ص ص: 66-34.

٥٣- الطراونة، محمد(2002): إدارة الوقت والأداء الوظيفي، **مجلّة مؤتة للبحوث والدّراسات**، م(١٧)، ع(١). ص ص: 94-63.

٥٤- الطويل، هاني(2006): **الإدارة التربوية والسلوك التنظيميّ**، ط4، دار الأوائل للنشر، عمّان.

٥٥- عبد السّتار، ماجدة(2016): إدارة الوقت وعلاقتها بالسلوك القيادي لدى مدرسي كلّية التربية البدنية وعلوم الرياضة- جامعة بغداد، **مجلة كلّية التربية الرياضيّة**، م(29)، ع(1)، ص ص: 247-261.

٥٦- عبد الله، بن حميد(2018): **القدرة القياديّة وواقع إدارة التغيير في ظلّ لإصلاحات التربويّة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة باتنه، الجزائر.

٥٧- عبدالله، شوقي(2006): **إدارة الوقت ومدارس القيادة الإداريّة**، دار المشرق الثقافي، عمّان، الاردن.

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

٥٩- العديلي، ناصر (1993): **إدارة سلوك المنظّمات**، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السّعودية.

٦٠- عريبات، بشير(2001): واقع إدارة الوقت لدى موظفي وزارة التربية والتعليم في الأردن، **مجلّة دراسات العلوم التربويّة**، م(28)، ع(1)، ص ص: 34-15.

٦١- عريفج، سامي(2007): **الإدارة التربويّة المعاصرة**، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان.

٦٢- عطاالله، عبد العزيز(2007)، **الإدارة المدرسيّة في ضَوْء الفكر الإداريّ المعاصر**، ط1، دار حامد، عمّان، الأردن.

٦٣- عطوي، جودت(2014): **الإدارة المدرسيّة والإشراف التربويّ- أصولها وتطبيقاتها-**، ط6، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

٦٤- عقيل، محمد(2006): **العلاقات الإنسانية وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

٦٥- علوان، قاسم وأحميد، نجوى(2009): **إدارة الوقت مفاهيم/ عمليات/ تطبيقات**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

٦٦- علي، لونيس ودلال، جغبوب(2013): إدارة الوقت وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لدى مديري الثانويات -دراسة ميدانية بولاية سطيف-، **مجلّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة**، ع(17)، ص ص: 9-35.

٦٧- عميرة، إيمان(2019): **القدرة القياديّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في العاصمة عمّان وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ للمعلّمين من وجهة نظر مساعدي المديرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

٦٨- العنزي، عبلة والنازي، نادية والقرعان، جهاد(2017): العلاقة بين مهارة إدارة الوقت والتحصيل الأكاديميّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والعاديين بدولة الكويت، **مجلّة علوم التربية**، ع(68)، ص ص: 68-82.

٦٩- عياصرة، علي(2006): **القيادة والدّافعية في الإدارة التربوية**، دار حامد للنشر، عمّان، الأردن.

٧٠- الغامدي، محمد(2017): المهارات القياديّة لقادة مدارس التعليم العام للحد من تأثيرات المجتمع المحلي بالمملكة العربية السعودية، **مجلّة كلّية التربية جامعة الأزهر**، ع(176 الجزء الثاني)، ص ص: 173-238.

٧١- الفريحات، هناء(2016): أساليب إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانويّة في لواء كفرنجه، **مجلّة كلّية التربية**، ع(171الجزء الثاني)، ص ص: 189-228.

٧٢- الفقي، إبراهيم(2008): **سحر القيادة -كيف تصبح قائدًا فعالًا-**، دار اليقين للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

٧٣- القاسميّة، عايدة والقاسمي، خالد(2019): فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القياديّة لمديري المدارس بسلطنة عُمان، **المجلّة العربية للعلوم التربويّة والنفسيّة**، ع(9)، ص ص: 271-302.

٧٤- القبلي، عناية(2015): **القيادة الفاعلة في الميدان التربويّ**، دار الأمان للنشر، الرباط.

٧٥- قرواني، خالد وشلش، باسم(2018): درجة توافر المهارات القياديّة لدة مديري المدارس الثانويّة في محافظة سلفيت في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين والمديرين أنفسهم، **مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التربويّة والنفسيّة**، م(8)،ع(24)، ص ص: 24-41.

٧٦- القريوتي، محمد قاسم(1997): **السّلوك التنظيميّ**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ط6، عمّان.

٧٧- قنديل، علاء(2010): **القيادة الإدارية وإدارة الابتكار**، ط1، دار الفكر، عمّان، الاردن.

٧٨- كنعان، نواف(1992): **اتخاذ القرارات الإداريّة بين النظريّة والتطبيق**، ط3، مكتبة الثقافة للنشر، عمّان.

٧٩- كنعان، نواف(1999): **القيادة الإداريّة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.

٨٠- محمد، عبدالمنعم(2017): واقع إدارة لوقت لدى مديري المدارس الثانويّة من وجهة نظر المعلّمين(بلدية القضارف)، **المجلّة الدولية للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، ع(1)، ص ص: 1-30.

٨١- مصطفى، صلاح(2002): **الإدارة المدرسيّة في ضَوْء الفكر الإداريّ المعاصر**، دار المريخ للطباعة والنشر، الرياض.

٨٢- مصطفى، يوسف(2005): **الإدارة التربويّة مداخل جديدة لعالم جيد**، ط1، دار اللغة العربية، مصر، القاهر.

٨٣- مهدي، حسين ومحمد، فاضل(2018): مهارات القيادة الإداريّة لدى مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلّمين، **مجلة الدّراسات التربويّة**، ع(41)، ص ص: 460- 439.

٨٤- المهيرات، نورا والبياني، عبدالجبار(2018): مستوى إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظة عمّان من وجهة نظر المعلّمين، **مجلة دراسات العلوم التربويّة، م**(45)، ع(4)، ص ص: 1-19.

٨٥- موسى، غانم(1990): **الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية**، مطبعة الراية، بغداد، العراق.

٨٦- المولى، هايل(2008): **أساسّيات في القيادة والإدارة**، ط1، دار الكندي، إربد، الأردن.

٨٧- الناصري، لطيف(2009): القدرات والمواصفات القياديّة للقائد الإداري في جامعة تكريت وبغداد، **مجلّة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، م(16)، ع(1)، ص ص:513-559.

٨٨- النجيجي، محمد(1981): **في الفكر التربوي**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.

٨٩- نصر، نجيب(2004): إدارة الوقت في ضَوْء علوم الإدارة الحديثة، **مجلّة المهندسين، مصر**، ع(579)، ص ص: 59-58.

٩٠- هندريش، فريست(2006): **القدرات القياديّة الأربعة (ترجمة سامر نصري)**، مكتبات ونشر العكيبات، الرياض، السعودية.

٩١- الياسين، جاسم(1990): **الأسباب الذّاتية لتنمية القيادة**، دار الدعوة، الكويت.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1- AbuMughli, H.(2018): Private School's Role in Promoting and Fostering Student's Leadership Skills in Jordan, **Journal of Education and Psychological sciences**, 2(1), 98-113.

2- AL-Taneiji, S.H., &Kasawneh, O.(2009): The Role of School in Fostering Leadership Skill. **Educational Sciences**, 28(1), 200-207.

3- Bennett, N., & others(1992):**Managing School Change in Education Individual and Organization Perspectives, Paul chapman Publishing Ltd.**, London.

4- Manssour, A.B**.(2018): The Role of Time Management Strategies in Developing Teaching Speaking Skills,** College of Eduation, Sudan University of Science and Technology, Khartom.

5- ELTelbani, N.(2014): Emotional Intelligence and Leadership Abilities amongst the Students of the Faculty of Economics and Administrative Science in AL Azhar University-Gaza, **AN-Najah Univ. J. Res.(Humanities)**, 28(4), 942-992.

6- Emmett, R.(2000): **The Procrastinator's Hand Book, Mastering the art of doing it now**, New York: Walker & CO.

7- Fitzgerald, I.(1996): **Time Management for School Administrators**, Rockport, MA: PRO Active Publications.

8- Goleman, J.(1997): **Emotional Intelligence**, Beverly Hill, New York.

9- Good, C. V.(1973): **Dictionary of Education,** 3rd,ed New York: MC Graw-Hill.com.

10- Grissom, J., Loeb, S., &Mitani, H.(2015): Principal Time Management Skill: Explaining Patterns in Principal's Time use, Job stress, and Perceived Effectiveness, **Journal of Education Administration**, 53(6), 773-793

11- Guo, C., Jinag, C.X., &Yang, Q.(2014): **The Development of Organizational Capabilities and Corporate Entrepreneurial Processes**, The case of Chinese Automobile Firms, **International Business Review**, 56(6), 483-500.

12- Hammash, H., &Abu Khalifeh, I (2011): Assessment of Educational Sciences Faculty Student's Time Management Skills from their Own Perspectives, **Educational Sciences**, 38(7), 2455−2469.

13- Hager, J.(2006): **How to gain Discretionary Time While on the Job**, **Break out Session Presented at the 4th Annual Nevada Leadership Institute**, Las Vegas, NV.

14- Heller, R.(1999): **how to Delegate: DK Essential Managers, Dorling Kindersley Limited**, London.

15- Khan, H., Farooqi, M., Khalil, A., & Faisal, I.(2016): Exploring Relationship of Time Management with Teacher's Performa, Bulletin of Education and Research, 38(2), 249-363.

16- Kim, k. h.(2012): T**he Seven Stage of the Creative Thinking Process(CTP) in Classroom, the College of William & Mary Williamsburg**, Virginia, USA.

17- Kinght, A.A(1983): **Managing School Finance,** Heineman Educational Books Ltd., London.

18- Kobert, D.(1980): **Managing Time**, Boardman Books, New York.

19- Lynch, J.(2003**): Case Studies of Undergraduate Women's Leadership Development at A State University**, Doctoral Dissertation, https://www.hdl.handle.net/10919/29991.

20- Mortenser, C.H.(2007): **Jon F. Kennedy- Leadership Qualities that Moved A Nation,** Master in Public Administration, GSPIA, University of Copenhagen,

21- MTD,(2010): **Leadership Skill**, free book at Book Boo N, co.

22- Piaw, C.H., Hee, T., Ismail, N., & Ying, L.(2014): Factors of Leadership Skills of Secondary School Principals, **Procardia-Social and Behavioral Sciences**, V(116), 5125-5129. http://www.sciencedirect.com//

23- Ramsey, R.D.(1994): **Work Smarter and Save Time**, **supervision**,55(7), 14-26.

24- Rayan, R.(2008):**Leadership Development A Guide for HR and Training Professionals**, First edition Elsevier Ltd, USA.

25- Shipman, N., Martin, J., McKay, A., & Anastasia, R.(1987): **Effective Time-Management Techniques for School Administrators**, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

26- Taylor, K.C(2007): **A Study of Principals Perception Regarding Time Management**, College of Education, Kansas State University, Manhattan, Kansas.

27- Tracy, B.(2004): **Time Power: a proven System for getting more done in less time than you ever thought possible,** AMACOM, New York.

28- Ulrich, D.,& Smallwood, N.(2004): **Capitalizing on Capabilities**, Harvard business review.

29- Whitley, R.(2003): **Institutional Frame Works, Organizational capabilities and National, Innovation Systems: some comments band suggestion**, Paper prepared for the third Loc Nis Work Shop, Paris.

30- Yukl, Gary A.(1994): **Leadership in Organizations**, 3rd edition, Engle Wood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

ملحق (1)

جامعة الخليل

كلّية الدراسات العليا

ماجستير

"الإدارة التعليميّة"

Hebron University

Faculty of Graduate Studies

Master of Educational Administration

اســـتبانة للتّحكيم

عمادة الدّراسات العليا

كلّية التّربية– برنامج الإدارة التّعليميّة

حضرة الدّكتور/ة، الأستاذ/ة..... المحترم/ة:

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دّراسة؛ لنيل درجة الماجستير، وعنوانها: "**القدرة القياديّة وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظة الخليل**"، واعتمدت الدّراسة استبانتين لكي تُبيّن العلاقة بين القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلّمين. تكونت استباتة القدرة القياديّة من أربعة مجالات، و(38) فِقرة، في حين احتوت استبانة إدارة الوقت (25) فِقرة.

ونظرًا لخبرتكم العلميّة والعملية في هذا المجال، يسرّ الباحثة أنْ تضعَ بين أيديكم هذه الاستبانة؛ لإبداء آرائكم المثمرة، وتضمين خبراتكم ومقترحاتكم لها، عن طريق وضع ملاحظاتكم حول هذه الأداة. **تفضّلوا بقُبول فائق الشّكر والتّقدير**

الاسم:_____ **الطالبة: سـُها زياد الشّويكي**

مكان العمل:_____ **إشراف: أ.د. محمود أبو سمرة**

الرتبة/التخصص:_____

حضرة المعلّم/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة، عنوانها: "**القدرة القياديّة وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظة الخليل**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التّعليميّة، من جامعة الخليل.

لهذا تأمل الباحثة الاستفادة من خبراتكم التّوجيهيّة، وموضعيّتكم في الحكم على فِقرات الاستبانة؛ وذلك بوضع علامة (X) في الحقل الذي يُعبّر عن الدّرجة التي تقدرونها لكلّ من القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري مدارسكم.

وستكون إجابتكم الموضوعيّة، لها دورٌ رئيسٌ في تحقيق أهداف الدّراسة، وسوف يتمّ الّتعامل معها بالسّريّة التّامة، ويقتصر استخدامها في أغراض البحث العلميّ فقط.

ولكم جزيل الشّكر والامتنان...

الطالبة: سـُها زياد الشّـويكي

القسم الأول- البيانات الشّخصيّة:

يُرجى التّكرّم من حضراتكم بوضع علامة (X) أمام ما يناسبكم:

المؤهّل العلميّ: بكالوريوس( ) ماجستير فأعلى( )

سنوات الخبرة: أقلّ من 5 سنوات( ) من 5- 10 سنوات( ) أكثر من 10 سنوات( )

المديريّة: الخليل( ) شمال الخليل( ) جنوب الخليل( ) يطا( )

القسم الثاني: محاور الاستبانة وفقراتها:

المحور الأول: القدرة القياديّة

الرقم	القدرة القياديّة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المجال الأول: القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة): تلك القدرة على الانتباه، والإدراك الجيّد، للانفعالات والمشاعر الذاتيّة، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها، وفقًا لمراقبة، وإدراك انفعالات الآخرين؛ للدّخول معهم في علاقات إيجابية وبناءه.						
1.	يُدرك المدير/ة انفعالاته ومشاعره الذاتيّة.					
2.	يُميّز المدير/ة بين انفعالاته ومشاعره، ويعبّر عنها بوضوح.					
3.	يَمتلك المدير/ة القدرة على التّحكّم بانفعالاته السّلبيّة والسّيطرة عليها.					
4.	يُحوّل المدير/ة انفعالاته السّلبيّة إلى انفعالات إيجابيّة.					
5.	يُسيطر المدير/ة على القلق والاكتئاب.					
6.	يُمارس المدير/ة مهارات الحياة بفاعليّة.					
7.	يوظّف المدير/ة مشاعره وانفعالاته؛ لصُنع أفضل القرارات.					
8.	يَتَفهّم المدير/ة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.					

9.	لدى المدير/ة القدرة على التّأثير الإيجابيّ في الآخرين.					
10.	يُميّز المدير/ة بين: متى يُمارس القيادة، ومتى يَتبع الآخرين، ويساندهم.					
المجال الثاني: القدرات الشّخصيّة(الكارزماتيّة): عبارة عن قوّة الجاذبيّة الشّخصيّة، التي يَمتلكها مدير/ة المدرسة، وتجعله قادرًا على التّأثير في الأفراد، ولفت انتباههم، واكتساب إعجابهم.						
.1	لدى المدير/ة حضور في المكان الذي يكون فيه.					
.2	يَعرف المدير/ة كيف يقود المجموعة.					
.3	الابتسامة مُكوّنٌ أساس من مكونات شخصيّة المدير/ة.					
.4	يمتلك المدير/ة مهارة التّواصل مع الآخرين.					
.5	يمتاز المدير/ة بمقوّمات الثّقة بالنّفس.					
.6	يهتمّ المدير/ة بالمظهر العام.					
.7	يعامل المدير/ة العاملين بكرامةٍ وإنسانيّةٍ.					
.8	يقدّم المدير/ة إطراء لإنجازات الآخرين.					
.9	يتعاطف المدير/ة مع الآخرين.					
.10	يظهر المدير/ة الاهتمام أثناء الاستماع لمحدثيه.					
المجال الثالث: القدرات الإبداعيّة: هي قدرة مدير/ة المدرسة على توليد الأفكار، ممّا يعطي مرونةً في التكييف وكسر الجمود.						
.1	يمتلك المدير/ة بصيرةً خلّاقةً، أي القدرة على تصوّر بدائلَ عديدةٍ للتّعامل مع المشكلات.					
.2	يمتلك المدير/ة القدرة على التّكيّف (الإيجابي) مع المستجدّات.					
.3	يبتكر المدير/ة أفكاراً جديدة لتطوير العمل الإداريّ.					
.4	يربط المدير/ة بين أهداف المدرسة والإجراءات المتبعة فيها.					
.5	يعرض المدير/ة الأفكار بطريقةٍ علميّةٍ مُنظّمةٍ.					
.6	يُحدّد المدير/ة المشكلات بدقّة.					
.7	لديه القدرة على التّنبُّؤ بالمشكلات المستقبليّة.					

8.	يقترح المدير/ة بدائل متعدّدة لحلّ المشكلات.					
9.	يشجّع المدير/ة روح الإبداع لدى المعلّمين.					
المجال الرابع– القدرات التّنظيميّة: يُقصد بها قدرة مدير/ة المدرسة على رؤية المدرسة (كتنظيم)، وفهمه للترابط بين أجزائها ونشاطاتها، والقدرة على تصوّر علاقات العاملين في المدرسة وفهمها.						
1.	لدى مدير/ة المدرسة رؤية كاملة لمكوّنات المدرسة.					
2.	لدى مدير/ة المدرسة رؤية دقيقة لما هو عليه من تنظيم المدرسة.					
3.	لدى المدير/ة فهم واضح حول ما يُمكن أنْ يكون الأفضل للمدرسة.					
4.	يتّخذ المدير/ة القرارات في شؤون المدرسة بكافّة، وبما يتوافق مع رؤية المدرسة.					
5.	يُخصّص المدير/ة الموارد اللازمة؛ لتحقيق الرّؤية التّربويّة والتّعليميّة.					
6.	يسعى المدير/ة إلى النّهوض من جديد عند أيّ فشل.					
7.	يُمارس المدير/ة التّغذية الرّاجعة بشكلٍ مستمرٍّ.					
8.	يوجّه المدير/ة المعلّمين نحو السّعي الفعّال، والكفؤ لتحقيق الأهداف والنّتائج.					
9.	يعمل المدير/ة على إيجاد بيئة تنظيميّة تتسم بالمرونة.					

المحور الثاني: إدارة الوقت

على ضَوْء القدرة القياديّة لمدير المدرسة، يمتلك المدير القدرة على إدارة الوقت بحيث:

الرقم	الفقرة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسط	قليلة	قليلة جدًا
.1	ينظّم الوقت من خلال الخُطط اليوميّة.					
.2	يُحدّد فترةً زمنيّةً لتحقيق الأهداف.					
.3	يتّخذ القرارات بناءً على جمع المعلومات الكافية، وفق زمنٍ مُحدّدٍ.					
.4	يتابع تنفيذ القرارات في الوقت المُحدّدٍ.					
.5	يتابع إفراز نتائج الامتحانات المدرسيّة وفق جدول زمنيّ.					
.6	يقوم بإنجاز المهام المناط به في الوقت المحدّد.					
.7	يُخصّص معظم وقته في تلبية طلبات الإدارة التّعليميّة.					
.8	يتابع نشاطات الطّلاب الصّفيّة وفق جدول زمنيّ.					
.9	يستخدم التّقنيات الحديثة؛ لاختصار الوقت في جمع المعلومات.					
.10	يُتابع تنظيم الامتحانات المدرسيّة وفق جدول زمنيّ.					
.11	يُخصّص جدولًا زمنيًّا للمراجعين.					
.12	يُتابع الطّلاب المتأخّرين عن الطّابور الصّباحيّ بأقل وقت.					
.13	يُعِدُّ جدولًا زمنيًّا محدّدًا لاجتماعاته مع المعلّمين.					
.14	يُخصّص وقتًا لمتابعة دوام المعلّمين يوميًّا.					
.15	يضع جدولًا زمنيًّا للزّيارات الصّفيّة للمعلّمين.					
.16	يخصص وقتًا كافيًا لحلّ مشكلات المدرسة.					
.17	يحرص على توجيه المعلّمين في المدرسة؛					

	لتحقيق الأهداف في أقلّ وقتٍ ممكن.					
18.	ينفق وقتًا كافيًا؛ لتطوير المعلّمين مهنيًّا.					
19.	يشجّع الدّروس التّوضيحيّة للمعلّمين ضمن خطّة زمنيّة.					
20.	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لمشاركة المشرفين التّربويّين في تقييم المعلّمين في المدرسة.					
21.	يحفّز المعلّمين للقيام بمهامّهم ضمن خطة زمنيّة معيّنة.					
22.	يضع برنامج أنشطة مشتركة بين المدرسة، ومؤسّسات المجتمع المحليّ وفق برنامج زمنيّ.					
23.	يُخصّص وقتًا للزيّارات الغير محدّدة.					
24.	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لتبادل الأفكار التّربويّة مع أسرة المدرسة.					
25.	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لمناقشة بعض القضايا التّربويّة مع المعلّمين.					

ملحق (2)

الرقم	الاسم	مكان العمل	التخصّص والمُسمّى الوظيفيّ
.1	أ.د. عفيف زيدان	جامعة القدس	أستاذ دكتور مناهج وطرق تدريس
.2	د. إيناس عارف ناصر	جامعة القدس	أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس
.3	د. سهيل أبو صالحة	جامعة النجاح	أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس
.4	أ.د. مجدي زامل	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ دكتور أصول التّربية
.5	د. كمال مخامرة	جامعة الخليل	أستاذ مشارك إدارة تعليّمية
.6	د. إبراهيم أبو عقيل	جامعة الخليل	أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس
.7	د. منال أبو منشار	جامعة الخليل	استاذ مشارك مناهج وطرق تدريس
.8	أ. فهد الدويك	مديرية تربية الخليل (مشرف الميدان التربويّ)	ماجستير إدارة مؤسّسات
.9	أكرم العطاونة	مديرية تربية الخليل (مشرف الميدان التربويّ)	بكالوريوس رياضيات
.10	أ. خليل عبد المجيد صلاح	مدير مدرسة	ماجستير لغة عربيّة
.11	هيا الجعبري	مديرة مدرسة	بكالوريوس هندسة أنظمة حاسوب

ملحق (3)

جامعة الخليل
كلّية الدراسات العليا
ماجستير
"الإدارة التعليميّة"

Hebron University
Faculty of Graduate Studies
Master of Educational
Administration

استبانة

حضرة المعلّم/ة .....المحترم/ة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة باعتبارها متطلّبًا تكميليًّا لنيل درجة الماجستير في الإدارة التعليميّة، من جامعة الخليل، وهي بعنوان: **"القدرة القياديّة وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثّانويّة في محافظة الخليل"**. واعتمدت الدّراسة استبانتين لكي تُبيّن العلاقة بين القدرة القياديّة، وإدارة الوقت، لدى مديري المدارس الثانويّة، في محافظة الخليل، من وجهة نظر المعلّمين. واشتملت استبانة القدرة القياديّة على أربعة مجالات، في حين احتوت استبانة إدارة الوقت (25) فِقرة.

لهذا تأمل الباحثة الاستفادة من خبراتكم، وموضُعيّتكم في الحكم على فِقرات الاستبانة؛ وذلك بوضع علامة (✓) في الحقل الذي يُعبّر عن الدرجة التي تقدرونها لكلّ من القدرة القياديّة وإدارة الوقت لدى مديري مدارسكم، كما ستكون إجابتكم الموضوعيّة، لها دورٌ رئيسٌ في تحقيق أهداف الدّراسة، وسوف يتمّ الّتعامل معها بالسّريّة التّامة، ويقتصر استخدامها في أغراض البحث العلميّ فقط.

ولكم جزيل الشّكر والامتنان... الطالبة: سُـها زياد الشّـويكي

القسم الأول- البيانات الشّخصيّة:

يرجى التّكرّم من حضراتكم بوضع علامة (✓) أمام ما يناسبكم:

١- المؤهّل العلميّ: بكالوريوس فأقلّ( ) ماجستير فأعلى( )

٢- سنوات الخبرة: أقلّ من 5 سنوات( ) من 5- 10 سنوات( )

أكثر من 10 سنوات( )

٣- المديريّة: الخليل( ) شمال الخليل( ) جنوب الخليل( )

يطّا( )

القسم الثاني: محاور الاستبانة وفقراتها:

المحور الأول- القدرة القياديّة

الرقم	القدرة القياديّة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المجال الأول: القدرات الوجدانيّة (الشّعوريّة): هي قدرة مدير/ة المدرسة على الانتباه، والإدراك الجيّد، للانفعالات والمشاعر الذاتيّة، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها، وفقًا لمراقبة انفعالات الآخرين وإدراكها؛ للدّخول معهم في علاقاتٍ إيجابيّةٍ.						
1.	يَضبط المدير/ة انفعالاته ومشاعره الذاتيّة.					
2.	يُميّز المدير/ة بين انفعالاته ومشاعره.					
3.	يَمتلك القدرة على التّحكّم بانفعالاته والسّيطرة عليها عند الحاجة.					
4.	يُحوّل انفعالاته السّلبيّة إلى انفعالات إيجابيّة.					
5.	يُسيطر على القلق في بيئة العمل.					
6.	يُمارس المدير/ة مهارات الحياة بفاعليّة.					

.7	لا تـؤثّر مشـاعره وانفعالاتـه علـى قدرتـه فـي اتخـاذ القرارات.					
.8	يَتَفهّم المدير/ة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.					
.9	يؤثّر المدير/ة تأثيرًا ايجابيًا في الآخرين.					
.10	يميّز المدير/ة بين متى تُمارِسُ القيادة، ومتى يوظّف قدراته في مساندة الآخرين ودعمهم.					
المجال الثاني: القدرات الشّخصيّة (الكاريزماتيّة): عبارة عن قوّة الجاذبيّة الشّخصيّة، التي يَمتلكها مدير/ة المدرسة، وتجعله قادرًا على التّأثير في الأفراد، ولفت انتباههم، واكتساب إعجابهم.						
.1	يمتلك حضورًا قويًا في المكان الذي يكون فيه.					
.2	يقود فريق العمل بوعي وذكاءٍ.					
.3	الابتسـامة مُكـوّنٌ أسـاس مـن مكونـات شخصـيّة المدير/ة.					
.4	يمتلك المدير/ة مهارة الاتصال والتّواصل مع الآخرين.					
.5	يمتاز المدير/ة بالثّقة بالنّفس.					
.6	يهتم بمظهره العامْ.					
.7	يعامل العاملين بإنسانيّة.					
.8	يثني على إنجازات الآخرين.					
.9	يتعاطف المدير/ة مع الآخرين.					
.10	يمتلك مدير/ة القدرة على الاستماع للعاملين.					
.11	يتعامـل بصـوتٍ عـالٍ أثنـاء المواقـف والاجتماعـات لتمرير قرارٍ معيّنٍ.					
المجال الثالث: القدرات الإبداعيّة: هي قدرة مدير/ة المدرسة على توليد الأفكار، ممّا يعطي مرونةً في التكييف وكسر الجمود.						
.1	يمتلـك القـدرة علـى وضـع مقترحـات أو بـدائل عديـدة للتّعامل مع المشكلات.					
.2	يبحث بشكلٍ مستمرّ عن الأفكار الجديدة المبدعة.					
.3	يمتلك القدرة على التّكيّف (الإيجابيّ) مع المستجدات.					
.4	يبتكر المدير/ة أفكارًا جديدةً لتطوير العمل الإداريّ.					
.5	يتمتّع بمهارة فائقة في النقاش.					

.6	يعرض الأفكار بطريقةٍ علميّةٍ مُنظّمةٍ.					
.7	يُحدّد المدير/ة المشكلاتِ بدقّة.					
.8	يشجّع المبادراتِ الابتكاريّةَ الفرديّةَ والجماعيّةَ.					
.9	يشجّع روح الإبداع لدى المعلّمين.					
المجال الرابع– القدرات التّنظيميّة: يُقصد بها قدرة مدير/ة المدرسة على رؤية المدرسة (باعتبارها تنظيمًا)، وفهمه للترابط بين أجزائها ونشاطاتها، والقدرة على تصوّر علاقات العاملين في المدرسة وفهمها.						
.1	يمتلك مدير/ة المدرسة رؤية شاملةً عن المدرسة.					
.2	يمتلك مدير/ة المدرسة رؤيةً دقيقةً لما هو عليه من تنظيم المدرسة.					
.3	يمتلك المدير/ة فهمًا واضحًا حول ما يُمكن أنْ يكون الأفضل للمدرسة.					
.4	يتّخذ القراراتِ في شؤون المدرسة بكفاءة، وبما يتوافق مع رسالة المدرسة.					
.5	يُخصّص الموارد اللازمة؛ لتحقيق الرسالة التّربويّة والتّعليميّة.					
.6	يُمارس التّغذية الرّاجعة بشكلٍ مستمرٍّ.					
.7	يوجّه المعلّمين نحو السّعي الفعّال، والكفؤ لتحقيق الأهداف والنّتائج.					
.8	يعمل المدير/ة على إيجاد بيئة تنظيميّة تتسم بالمرونة.					
.9	يُكون علاقاتٍ تنظيميّةً تشاركيةً مع المجتمع المحلّيّ بما يفيد المدرسة.					

المحور الثاني: إدارة الوقت

على ضَوْء القدرة القياديّة لمدير المدرسة، يمتلك المدير القدرة على إدارة الوقت بحيث:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
.1	ينظّم الوقت من خلال الخُطط اليوميّة.					
.2	يُحدّد فترةً زمنيّةً لتحقيق الأهداف.					
.3	يتّخذ القراراتِ بناءً على جمع المعلومات الكافية، وَفق زمن مُحدّد.					
.4	يتابع تنفيذ القرارات في الوقت المُحدّد.					
.5	يتابع فرز نتائج الامتحانات المدرسيّة وفق جدول زمنيّ.					
.6	ينجز المهامّ المنوطة بهِ في الوقت المحدّد.					
.7	يُخصّص معظم وقته في تلبية طلبات الإدارة التّعليميّة العليا.					
.8	يتابع نشاطات الطّلبة الصّفيّة و اللّاصفية، وفق جدول زمنيّ.					
.9	يستخدم التّقنيات الحديثة؛ لاختصار الوقت في جمع المعلومات.					
.10	يُتابع تنظيم الامتحانات المدرسيّة وفق جدول زمنيّ.					
.11	يُخصّص جدولًا زمنيًّا للمراجعين.					
.12	يُتابع الطّلاب المتأخّرين عن الطّابور الصّباحيّ وفق خطّة متابعةٍ محدّدةٍ.					
.13	يُعِدُّ جدولًا زمنيًّا محدّدًا لاجتماعاته مع المعلّمين.					
.14	يُخصّص وقتًا لمتابعة دوام المعلّمين يوميًّا، وَفق خطّةِ متابعةٍ محدّدةٍ.					
.15	يضع جدولًا زمنيًّا للزّيارات الصّفيّة للمعلّمين.					

16.	يخصّص وقتًا كافيًا لحلّ مشكلات المدرسة.					
17.	يحرص على توجيه المعلّمين في المدرسة؛ لتحقيق الأهداف وفق خطة زمنية محددة.					
18.	يُخصّص وقتًا كافيًا؛ لتطوير المعلّمين مهنيًّا.					
19.	يشجّع الدّروس التّوضيحيّة للمعلّمين ضمن خطّة زمنيّة.					
20.	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لمشاركة المشرفين التّربوّيين في تقييم المعلّمين في المدرسة.					
21.	يحفّز المعلّمين للقيام بمهامهم ضمن خطة زمنيّة معيّنة.					
22.	يُخصص جزءًا من وقته للأنشطة المشتركة بين المدرسة، ومؤسّسات المجتمع المحليّ وفق برنامج زمنيّ.					
23.	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لتبادل الأفكار التّربويّة مع أسرة المدرسة.					
24.	يُخصّص جزءًا من وقته؛ لمناقشة بعض القضايا التّربويّة مع المعلّمين.					
25.	يخصص وقتاً للزيارات غير المحدّدة.					

ملحق (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

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

و ت / ٢٠٩٧/١٣
2020/ 8 / 24م

لمن يهمه الأمر

تسهيل مهمّة بحثية"

كز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"سها زياد كامل الشويكي "

: الخليل، للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" القدرة القيادية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل "

الباحثة استبيانا يفحص العلاقة الارتباطية بين القدرة القيادية وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية
افظة الخليل من وجهة نظر المعلمين.

باحثة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق كامل مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.

ة على الأداة البحثية من قبل عينة المعلمين طوعية.

روف الجائحة تقوم الباحثة بتطبيق الأداة عبر النموذج المحوسب دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
مدير مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

ي وزير التربية والتعليم المحترم.
لة وكيل الوزارة المحترم.
لة الوكلاء المساعدين المحترمين
: المديرين العامين للتربية والتعليم (الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا) المحترمين.