الجامعة الإسلامية بغزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم أصول التربية ـ الإدارة التربوية

فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم

رسالة ماجستير

مقدمة من الباحثة
أميمة عبد الخالق عبد القادر الأسطل

إشـــراف
د. سليمان حسين المزين

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في أصول التربية / الإدارة التربوية في الجامعة الإسلامية ـ غزة

1430هـ - 2009م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم Ref ج س غ/35/2009/08/09

التاريخ Date

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ أميمة عبد الخالق عبد القادر الأسطل لنيل درجة الماجستير في كلية التربية/ قسم أصول التربية – الإدارة التربوية وموضوعها:

"فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم"

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء 20 شعبان 1430هـ، الموافق 2009/08/12م الساعة الواحدة والنصف ظهراً، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. سليمان المزين	مشرفاً ورئيساً	.....
أ.د. فؤاد العاجز	مناقشاً داخلياً	.....
د. محمد الأغا	مناقشاً داخلياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في كلية التربية/قسم أصول التربية – الإدارة التربوية.

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine Fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب 108 الرمال، غزة فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾

{ البقرة: 282 }

الإهـــــــــــداء

إلى عظمة التضحية والحنان في مقلتي أمي . . .

إلى شرف التعب والكفاح المرسوم على جبهة أبي . . .

إلى من كان لهم المجد طائعاً، وصارعوا الظلم، وجابوا في العزة دروب المعالي . . .

إلى الشهداء الأبرار . . .

إلى من علمونا حروف الكرامة والشهامة . . .

رجال في زمن عزَّ فيه الرجال . . .

إلى الأسرى البواسل . . .

إلى الكبرياء الشامخ في عيون أطفال الحجارة . . .

إلى كل من تنبض في عروقه حروف فلسطين . . .

إلى الأمة الإسلامية العزيزة . . .

إلى جامعتنا الغراء التي احتضنت العلم والعلماء . . .

إلى كل من ساهم في إنجاح هذا العمل . . .

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، الصادق الوعد الأمين الحمد لله الذي أخرجنا من ظلمات الجهل والوهن إلى أنوار المعرفة، اللهم لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم، اللهم علمنا ما ينفعنا، وانفعنا بما علمتنا، وزدنا علما.

أولاً أدين بالشكر الجليل لله عز وجل الذي خلقنا وأحسن الخلق، وهدانا إلى طريق الحق والصواب، كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان إلى جامعتنا الإسلامية الغراء منارة العلم والعلماء ممثلةً في إدارتها الموقرة على ما قدمته لنا من تسهيلات في إكمال دراستنا وعلى جهودها المشكورة في افتتاح تخصصات الماجستير في التربية، وخاصة الإدارة التربوية، وأسأل الله العلي القدير أن يوفقهم في افتتاح برنامج الدكتوراه عما قريب.

وأتقدم بجميل الشكر، وعظيم الامتنان، ووافر العرفان إلى كل من أعانني في إنجاز هذه الرسالة، وعلى رأسهم أستاذي ومشرفي الأستاذ الدكتور: سلميان المزين الذي جاد على بتوجيهاته السديدة، وأرائه الثاقبة التي انتفعت منها في رسالتي.

كما أتقدم بجميل الشكر والعرفان إلى الدكتور الفاضل: محمد عثمان الآغا، والذي تابع معي موضوع الرسالة منذ كانت فكرة، وتفضل بقبول مناقشة رسالتي، وأتقدم بجميل الشكر إلى الدكتور الفاضل: فؤاد على العاجز لقبول مناقشة رسالتي، فجزاهم الله كل خير.

وأتقدم بالشكر للسادة المحكمين لما قدموه من جهد، ووقت في تحكيم الاستبانة وإلى كل من أسدى لي مشورة أو قدم لي نصيحة، أو ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد لهم مني خالص التقدير، فجزاهم الله عني كل خير، وأتقدم بعظيم الامتنان لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لاستجاباتهم الفعالة في تطبيق الاستبانة.

كما أتقدم بجميل الشكر والعرفان إلى والدي الغاليين، الذين لم يبخلا على بالدعاء والعطاء، وجميع أخوتي، وأخص بالذكر علي وعبير، وصديقاتي وزميلاتي، فجزاهم الله عني كل خير.

وختاماً نسأل الله القدير أن تكون هذه الرسالة بمثابة الشعلة التي تقود الباحثين إلى العلا والنور، ولكل من يواكب قطار العلم والمعرفة لخدمة الأمة الإسلامية، والإسلام العظيم.

اللهم أرنا الحق حقاً وأرزقنا إتباعه، وأرنا الباطل باطلاً وارزقنا اجتنابه، واجعلنا ممن يستمعون القول فيتبعون أحسنه، وأدخلنا برحمتك في عبادك الصالحين.

والله ولي التوفيق ،،،

أميمة عبد الخالق عبدالقادر الأسطل

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
من هدي القرآن	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ت
قائمة المحتويات	ث - خ
قائمة الأشكال	د
قائمة الجداول	ذ- ز
قائمة الملاحق	س
ملخص الدراسة	ش - ط
ABSTRACT	ظ - ق
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	1
مقدمة	2 - 4
مشكلة الدراسة	4 – 5
فروض الدراسة	5 – 6
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	6
حدود الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	8 - 9
الفصل الثاني : الدراسات السابقة	10 - 55
أولاً : الدراسات العربية	11 – 41
ثانياً : الدراسات الأجنبية	42 – 55
ثالثاً : التعقيب على الدراسات السابقة	56 - 57
الفصل الثالث : الإطار النظري	57 - 203
المحور الأول : مفهوم الفاعلية	58 - 105
1. مفهوم الفاعلية	59 – 64
2. الإدارة الفاعلة	64 – 65

الموضوع	الصفحة
3. الفاعلية في الإسلام	65- 68
4. المدرسة الفاعلة ومفهومها	69 – 70
5. التطور التاريخي للمدرسة الفاعلة	70 – 71
6. المدرسة الفاعلة في فلسطين	71 – 73
7. أهمية المدرسة الفاعلة	73
8. سمات المدرسة الفاعلة	73 – 75
9. الإدارة في المدرسة الفاعلة	75 – 76
10. المدير الفعال	77
11. صفات مدير المدرسة الفاعلة	78 – 92
12. محكات تقويم المدرسة الفاعلة	93 – 102
13. معوقات المدرسة الفاعلة	103 - 104
14. مقترحات للحد م معوقات المدرسة الفاعلة	105
المحور الثاني : مفهوم إدارة الوقت واتجاهاتها	106 – 161
1. مفهوم الإدارة	107 – 113
2. مفهوم الوقت	114 – 115
3. الوقت في الإسلام	115 – 118
4. الوقت في الثقافة العربية	118 – 122
5. خصائص الوقت	122 – 123
6. أهمية الوقت	124
7. أنواع الوقت	124 – 126
8. مفهوم إدارة الوقت	127 – 131
9. الاتجاهات الحديثة في إدارة الوقت	131 – 136
10. أساليب إدارة الوقت	136 – 141
11. الإدارة الجيدة الفاعلة للوقت	141 – 149
12. مضيعات الوقت	150 – 151
13. العوامل التي تسبب ضياع الوقت	151 – 156

الموضوع	الصفحة
14.منهج مقترح للسيطرة على مضيعات وقت مدير المدرسة	156 -157
15. طرق استثمار الوقت بشكل فعال	157 – 161
المحور الثالث : القيادة وأنماطها	162 – 200
1. المقدمة	163 – 164
2. مفهوم القيادة التربوية	164 – 167
3. القيادة في ضوء اتجاهاتها	167 – 168
4. المقومات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية الفاعلة	168 – 170
5. السمات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية الفاعلة	170 - 182
6. خصائص القائد التربوي الفعال	182
7. الأنماط القيادية	182 - 183
8. النمط الأتوقراطي	183 – 188
9. النمط الديمقراطي	188 – 194
10. النمط الترسلي	194 - 200
الفصل الرابع : الطريقة والإجراءات	201 – 219
منهج الدراسة	202
مجتمع وعينة الدراسة	203 – 205
أداة الدراسة	206 – 208
صدق وثبات الدراسة	208- 219
الفصل الخامس : نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها	220 - 281
الإجابة عن السؤال الأول	220 – 222
تحليل مجالات فاعلية إدارة الوقت	222 – 225
تحليل فقرات مجال المهام الإدارية	225 – 231
تحليل فقرات مجال المهام الفنية	231 – 236
تحليل فقرات مجال المهام الشخصية	237 – 241
الإجابة عن السؤال الثالث	242 – 259
تحليل مجالات الأنماط القيادية	242 – 245
تحليل فقرات مجال النمط الديمقراطي	246 – 250

الموضوع	الصفحة
تحليل فقرات مجال النمط الأتوقراطي	250 – 254
تحليل فقرات مجال النمط الترسلي	255 - 259
مناقشة فروض الدراسة	260 - 276
إجابة السؤال الثاني	260- 266
نتائج التحقق من الفرض الأول	260 – 262
نتائج التحقق من الفرض الثاني	262 – 264
نتائج التحقق من الفرض الثالث	264 – 266
إجابة السؤال الرابع	267 - 272
نتائج التحقق من الفرض الأول	267 – 270
نتائج التحقق من الفرض الثاني	270 – 271
نتائج التحقق من الفرض الثالث	271 - 272
إجابة السؤال الخامس	273 – 276
السبل المقترحة لتفعيل إدارة الوقت	277 – 281
نتائج الدراسة	282 - 283
توصيات الدراسة	284
دراسات مقترحة	285
قائمة المراجع	286 – 304

قائمة الأشكال

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
(1)	مكونات الفاعلية	63
(2)	صفات مدير المدرسة الفاعلة	78
(3)	خطوات تحقيق الرؤية الاستراتيجية	79
(4)	محكات تقويم المدرسة الفاعلة	93
(5)	أهمية تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين	98
(6)	مراحل الدافعية لدى المعلمين	99
(7)	معوقات المدرسة الفاعلة	103
(8)	أنواع الوقت	125
(9)	العوامل التي تسبب ضياع الوقت	152
(10)	المنهج المقترح لاستثمار وقت الاجتماعات	158
(11)	السمات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية	171
(12)	الأنماط القيادية	183

قائمــة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
(1)	الاختلاف بين مفهوم الكفاءة والفاعلية.	62
(2)	أدوار مدير المدرسة الفاعلة.	93
(3)	المهام التي يقوم بها مدير المدرسة حسب الأولوية.	147
(4)	مشكلات وحلول الهاتف.	159
(5)	الاختلافات بين الأنماط القيادية.	200
(6)	أعداد مديري المدارس الثانوية التي استخدمت في مجتمع الدراسة وعينتها.	203
(7)	أعداد مديري المدارس الثانوية حسب متغير الجنس.	204
(8)	أعداد مديري المدارس الثانوية حسب متغير المؤهل العلمي.	204
(9)	أعداد مديري المدارس الثانوية حسب متغير سنوات الخدمة.	205
(10)	مجالات الدراسة وعدد فقراتها.	208
(11)	مقياس ليكرت.	208
(12)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية التابعة لها في استبانة إدارة الوقت.	210
(13)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية التابعة لها في استبانة الأنماط القيادية.	213
(14)	معامل الارتباط بين معدل كل مجال من مجالات الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة.	215
(15)	معامل الارتباط بين كل درجة كل استبانة مع الدرجة الكلية.	216
(16)	معامل ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام طريقة التجزئة النصفية.	217
(17)	معامل ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.	218
(18)	المحك المعتمد في الدراسة.	221
(19)	نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لتحليل مجالات فاعلية إدارة الوقت.	223
(20)	النسبة المئوية لدرجات الاستجابة لمجال المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية.	226

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
(21)	نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية.	227
(22)	النسبة المئوية لدرجات الاستجابة لمجال المهام الفنية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية.	231
(23)	نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال المهام الفنية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية.	232
(24)	النسبة المئوية لدرجات الاستجابة لمجال المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية.	237
(25)	نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية.	238
(26)	تحليل استبانة الأنماط القيادية.	242
(27)	النسب المئوية لدرجات الاستجابة لمجال النمط الديمقراطي	246
(28)	نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال النمط الديمقراطي.	247
(29)	النسب المئوية لدرجات الاستجابة لمجال النمط الأتوقراطي.	251
(30)	نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال النمط الأتوقراطي.	252
(31)	النسب المئوية لدرجات الاستجابة لمجال النمط الترسلي.	255
(32)	نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال النمط الترسلي.	256
(33)	نتائج اختبار مان وتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية	260
(34)	نتائج اختبار كروسكال للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد حول فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	263

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
(35)	نتائج اختبار كروسكال للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد حول فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.	265
(36)	نتائج اختبار مان وتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس.	267
(37)	نتائج اختبار كروسكال للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد حول ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	270
(38)	نتائج اختبار كروسكال للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد حول ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.	272
(39)	العلاقة بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.	273
(40)	العلاقة بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الأتوقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.	274
(41)	العلاقة بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الترسلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.	275
(42)	مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة فاعلية إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.	276
(43)	نتائج إجابة سبل تفعيل إدارة الوقت من وجهة نظر عينة الدراسة	277

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع
(1)	الاستبانة في صورتها الأولية
(2)	قائمة بأسماء المحكمين
(3)	الاستبانة في صورتها النهائية
(4)	كتاب تسهيل مهمة

ملخص الدراسة

فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، وهو : **ما علاقة فاعلية إدارة الوقت بالأنماط القيادية السائدة لدي مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم ؟**

والكشف عن أثر كل من (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة) في تقديرات مديري المدارس الثانوية لدرجة فاعلية إدارة الوقت ،والأنماط القيادية السائدة لديهم بمحافظات غزة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته موضوع الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، والبالغ عددهم (124) فرداً، للعام الدراسي (2008 /2009)، واستجاب منهم (123) فرداً، أي ما نسبته (99,19%) من مجتمع الدراسة الكلي.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانتين كأداة للدراسة، الاستبانة الأولى المتعلقة بفاعلية إدارة الوقت، واشتملت على(32) فقرة موزعة على ثلاث مجالات : (المهام الإدارية، المهام الفنية، المهام الشخصية)، والاستبانة الثانية المتعلقة بالأنماط القيادية، واشتملت على (31) فقرة موزعة على ثلاث مجالات : (النمط الديمقراطي، النمط الأتوقراطي، النمط الترسلي)، وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (40) فرداً، وقامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) لتحليل استجابات أفراد العينة.

ومن خلال استجابات أفراد عينة الدراسة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

1. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في مجالات الاستبانة الأولى لدى أفراد العينة بلغ (3.98) وبوزن نسبي (79.67%)، وبدرجة فاعلية كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لإدراك مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة أهمية الوقت باعتباره مورداً مهماً، وعنصراً أساسياً في تنفيذ مهامهم الموكل إليهم – سواء كانت - إدارية، أو فنية، أو شخصية، ويبدو ذلك جلياً من خلال (توزيع الوقت على المهام التي يقومون بها بالإضافة إلى

استثمارهم الجيد للوقت من خلال تفويض الصلاحيات، وتحديد فترة زمنية لتحديد الهدف، وعمل جدول زمني للزيارات الصفية للمعلمين ،،، إلخ).

ولقد جاء نتائج ترتيب مجالات الاستبانة الأولى كالتالي :

أ. احتل مجال (**المهام الفنية**) المتعلقة بمديري المدارس الثانوية المرتبة الأولى، وبدرجة فاعلية كبيرة، ولقد بلغ المتوسط الحسابي (4.23)، والوزن النسبي(84.68 %).

ب. احتل مجال (**المهام الإدارية**) المتعلقة بمديري المدارس الثانوية المرتبة الثانية وبدرجة فاعلية كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (4.13)، ووزن النسبي(82.53 %).

ت. احتل مجال (**المهام الشخصية**) المتعلقة بمديري المدارس الثانوية المرتبة الثالثة وبدرجة فاعلية متوسطة، ولقد بلغ المتوسط الحسابي (3.14)، والوزن النسبي(62.89%).

2. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لدرجة ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في مجالات الاستبانة الثانية لدى أفراد العينة بلغ (3.15) وبوزن نسبي (62.94%)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وتستدل الباحثة من هذه النتيجة أن مديري المدارس الثانوية يمارسون الأنماط الثلاثة بدرجات مختلفة، ولكنهم يعطون أولوية للنمط الديمقراطي، نظراً لما يتميز به من خصائص ومميزات.

وسنوضح نتائج ترتيب مجالات الاستبانة الثانية كالتالي:

أ. احتل مجال (**النمط الديمقراطي**) المتعلق بمديري المدارس الثانوية على المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.28)، وبوزن نسبي (85.52%)، ودرجة ممارسة كبيرة جداً.

ب. احتل مجال (**النمط الأتوقراطي**) المتعلق بمديري المدارس الثانوية على المرتبة الثانية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.57)، وبوزن نسبي (51.39%)، ودرجة ممارسة قليلة.

ت. احتل مجال (**النمط الترسلي**) المتعلق بمديري المدارس الثانوية على المرتبة الثالثة، و يرجع ذلك إلى طبيعة هذا النمط من خصائص، وطرق تعامل القائد مع المعلمين تجعله يتراجع إلى هذه المرتبة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.28)، وبوزن نسبي(45.63%) وبدرجة ممارسة قليلة.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لجنس المدير في مجال المهام الإدارية لصالح الإناث.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لجنس المدير(ذكر / أنثى) في مجالي المهام الفنية والشخصية.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي(بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق) في مجال المهام الإدارية، وذلك لصالح " ماجستير فما فوق ".
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجة فاعلية إدارة الوقت في مجالي المهام الفنية والشخصية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي إلى المؤهل العلمي(بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من10 سنوات).
8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) متوسطات التقديرات المتوقعة في مجالي النمط الديمقراطي والترسلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وذلك لصالح الذكر.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) متوسطات التقديرات المتوقعة حول مجالي النمط الأتوقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات في كل مجال من مجالات الدراسة حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).
11. توجد علاقة طردية إيجابية بين درجة فاعلية إدارة الوقت والنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.
12. لا توجد علاقة بين درجة فاعلية إدارة الوقت والنمطين الأتوقراطي، والترسلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة توصلت الباحثة إلى العديد من التوصيات، ومن أهمها :

1. أن يولي متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم الأنماط القيادية وإدارة الوقت ما تستحقه من أهمية عند اختيارهم لمديري المدارس لاسيما أن هذه الدراسة تمثل عينة من مديري المدارس في الميدان.
2. تبني تدريب المديرين أثناء الخدمة من خلال إقامة مشروع تدريبي يتضمن إقامة ورش عمل تطبيقية حول فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لمديري المدارس في جميع المراحل التعليمية.
3. تعزيز التوجه الديمقراطي في قيادة مدير المدرسة لمدرسته، من خلال تفعيل دور المعلمين في المشاركة في اتخاذ القرارات، وحث مديري المدارس على البعد عن المركزية، وزيادة الاهتمام بالمعلمين، من خلا تحفيزهم، وتعزيز روح انتمائهم لعملهم.
4. تعميم ملخص هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، ليتنبهوا إلى أن النمط القيادي له دور في كيفية إدارتهم للوقت.
5. حث مديري المدارس الثانوية على تنظيم مفكرة الوقت، وتوزيعها على المهام المختلفة وترتيبها حسب أولوياتها.
6. تخصيص أوقات خاصة للراحة أثناء فترة العمل المدرسي، حتي يستطيعوا مواصلة عملهم دوت الوقوع في أخطاء قد تتسبب هدراً الوقت
7. تفعيل الإدارة الإلكترونية للقيام بالمهام الإدارية، وذلك لاستثمار وقت مديري المدارس الثانوية قدر الإمكان.

ABSTRACT

The Effectiveness of Time Management & its Relationship with Leadership Styles of Secondary Schools principals in Gaza Governorates According to Their Points of View

This study aimed at identifying the effectiveness of Time Management & it relationship with styles of Leadership at Secondary Schools in Gaza Governorates according to their points of view. This was fulfilled through answering the main question of the study which is "What is the relationship between the effectiveness of Time Management and styles of leadership at Secondary Schools in Gaza Governorates according to their points of view?"

It also tackled the influence of (gender- educational qualification-years of service) in the evaluations of secondary schools principals regarding the effectiveness of time management and the used styles of leadership in Gaza governorates. To answer study's questions, the researcher followed the descriptive analytic method due to its appropriateness. The study sample consisted of 124 principals of secondary schools in Gaza for the year 2009-2010. 123 persons submitted their responses, which represented %99.19 of the sample.

Moreover, the researcher designed two questionnaires. The first one was for the effectiveness of time management and it included 32 items divided into three domains (administrative tasks – technical tasks – personal tasks). The second one was related to styles of leadership, and it consisted of 31 items divided into three domains (democratic style – autocratic style – lasize fair style). The validity of this questionnaire was achieved by applying it on a sample of 40 individuals where the Researcher used Statistical Package for Social Sciences (SPSS) to analyize the results.

Study Outcomes:

1- The study showed that the overall average for the effectiveness of time management of secondary schools principals in Gaza Governorates in the first questionnaire reached 3.98 (%79.67). This means a great degree of effectiveness and the researcher tracks this result to the awareness of schools principals of the importance of time management as an effective elementing in executed their technical, administrative or personal tasks. This is obvious through distributing time of their tasks in addition to good utilization of time by authorization, time allocation of goals and visit schedules.

Field Outcomes of the First Questionnaire:

- **A.** Technical tasks came in the first position with high effectiveness. Its average reached 4.23 (%84.68).
- **B.** Administrative tasks came in the second level with high effectiveness. Its average reached 4.13 (%82.53).
- **C.** Personal tasks came in the third place with an median effectiveness. Its average reached 3.14 (%62.89)>

2- The study also showed that the overall average for practicing leadership styles at secondary schools in the second questionnaire reached 3.15 (%62.94) among individuals of study sample. The researcher infers from this percentage that headmasters/headmistresses of secondary schools apply the three styles with different degrees. However, they depend on democratic style more than the others because of its merits.

The following are the outcomes of the second Questionnaire:

- **A.** The Democratic style came in the first place with an average of 4.28 (%85.52). It also characterized with a large degree of practice.
- **B.** In the second place, the autocratic style came with an average of 2.57 (%51.39) besides a lower degree of practice.

C. The Delegative style came in the last place. This result was due to its characteristics and the methods the leader use with teachers. Its average reached 2.28 (%45.63) with an insignificant degree of practice.

3. There were some statistical dissimilarities regarding indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of the effectiveness of time management for headmasters/headmistresses at secondary schools. These dissimilarities are inferred to manager's gender in the administrative tasks in the favor of females.

4. There were no statistical dissimilarities regarding indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of the effectiveness of time management for headmasters/headmistresses at secondary schools. These dissimilarities are inferred to manager's gender related to personal and technical tasks.

5. There were some statistical dissimilarities regarding indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of the effectiveness of time management for headmasters/headmistresses at secondary schools. These dissimilarities are inferred to the variable of educational qualification (bachelor – diploma – master and upward) in field of administrative tasks, and it came in favor of (master and upward).

6. There were no statistical dissimilarities regarding indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of the effectiveness of time management for headmasters/headmistresses at secondary schools. These dissimilarities are inferred to educational qualification (bachelor – diploma – master and upward).

7. There were no statistical dissimilarities regarding indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of the effectiveness of time management for headmasters/headmistresses at secondary schools.

These dissimilarities are inferred to the variable of years of service (less than 5 years – 5-10 years – more than 10 years).

8. There were some statistical dissimilarities regarding indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of the delegative and democratic styles of headmasters/headmistresses at secondary schools. These dissimilarities are inferred to the variable of gender (Male/Female) – in favor of males.
9. There were no statistical dissimilarities regarding indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of the democratic style of headmasters/headmistresses at secondary schools. These dissimilarities are inferred to the variable of gender (Male/Female).
10. There were no statistical dissimilarities regarding indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of the leadership styles of headmasters/headmistresses at secondary schools. These dissimilarities are inferred to the variables of educational qualification and years of service.
11. There was positive correlation between the effectiveness of time management and the democratic style of headmasters/headmistresses at secondary schools.
12. There was no correlation between the effectiveness of time management and the two leadership styles (autocratic – delegative) of headmasters/headmistresses at secondary schools.

Study Recommendations:

1. Decision makers should give leadership styles and time management the priority when they choose headmasters/ headmistresses, since this study represents a sample of schools managers.
2. Training of schools managers should be adapted during the service by conducting a training project. This project includes holding workshops about the effectiveness of time management and its relationship with

styles of leadership of schools headmasters/headmistresses in all levels.

3. The democratic style should be supported by schools managers. This is fulfilled by activating the role of teachers in taking decisions, avoiding of centralism by managers and stimulating teachers.
4. This abstract should be circulated on secondary schools headmasters/headmistresses in Gaza governorates. It spotlights on the importance of a leadership style in time management.
5. Schools managers should be encouraged to organize a timetable for activities and priorities.
6. Rest breaks should be assigned to avoid any mistakes during working hours.
7. Electronic administration should be activated to carry out administrative tasks in order to save time.

الفصل الأول

الإطـــار العـــام الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- منهج الدراسة
- مصطلحات الدراسة

المقدمة

إن للوقت أهمية كبرى في حياتنا المعاصرة، وخاصة أنه مورد نادر يصعب على الكثير من الناس إدارته، فلا يمكن شراؤه ولا بيعه ولا استعارته، فقليل من الناس يدرك عظم هذا الوقت، ولقد أقسم الله تعالى – بالوقت تأكيداً لأهميته - فقال تعالى : ﴿**وَالْعَصْرِ إِنَّ الإنسان لَفِي خُسْرٍ**﴾ { العصر : 2،1 }﴿**وَالْفَجْرِ وَلَيَالٍ عَشْرٍ** ﴾{ الفجر: 2،1 }، ﴿**وَالضُّحَى وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى**﴾ { الضحى : 2،1 }، كما بينت السنة النبوية أهمية اغتنام الوقت، واتضح ذلك في قول – الرسول صلى الله علية وسلم - : "**اغتنم خمساً قبل خمس : شبابك قبل هرمك، وصحتك قبل سقمك، وغناك قبل فقرك، وفراغك قبل شغلك، وحياتك قبل موتك**"(الحاكم، 1909 : 341). وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية الوقت في حياة المسلمين، فهو وعاء لكل عمل وكل إنتاج، فالأفراد الذين يحققون إنجازات كبيرة في حياتهم الشخصية والمهنية هم الذين ينظرون إلى الوقت بعين الاهتمام، وهم الذين يعلمون أن الوقت قليل لتحقيق كل ما يريدون، فتطوير إنتاجاهم، وخط سير منظماتهم ومجتمعاتهم، يعتمد إلى حد كبير على القدرة في استثمار الوقت علاوة على توفير الإمكانيات المادية والبشرية وتوظيفها.

وتعد كلمتي الإدارة والوقت كلمتين متلازمتين معاً لتصبح إدارة الوقت، فهي لم تأت بشكل عشوائي؛ فالإدارة بالمفهوم العام عبارة عن عمليات معينة، يراد من خلالها إنجاز أعمال بشكل منسق وفعال ومنظم، لتحقيق الأهداف المرسومة بأفضل الوسائل، وأقل التكاليف، ويعتبر عنصر الوقت من الإمكانيات المتاحة المنظمة للموارد البشرية أو المادية والتي يفترض أن تستثمر بشكل فعال وكامل، ولا يكفي الاستغلال الجزئي؛ فإدارة الوقت لا تقتصر على الإداريين دون غيرهم، بل الجميع مطالبون بإدارة وقتهم بشكل فعال، بحيث يحقق الشخص من خلال استثمار هذا الوقت أقصى فائدة ممكنة (مقابلة، 2003 : 85).

ومع التسليم بأن الوقت قد أصبح من الموارد المهمة، والأساسية للإدارة بصفة عامة فإنه من الأولى أن يصبح الوقت مورداً من موارد الإدارة التعليمية بصفة خاصة، لأنها تقوم بعمليات متنوعة ومتشابكة تتصل بالتخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتوجيه، والتمويل، والمتابعة في فترة زمنية معينة، وسوء تنظيم الوقت في أي من هذه العمليات ينعكس بالضرورة على نتائج العملية التعليمية (المهدي ، 2003 : 147).

ولذلك لا يحتاج الوقت إلى اعتمادات ماليه أو توجيهات فوقيه لدعم مخصصاته، بل يحتاج إلى قيادة تديره وتستثمره، وتحسن توزيعه واستخدامه، وترشيده، وتزيد من فعاليته بما ينعكس على زيادة كفاءته، وفعالية المؤسسات ذاتها(الغثيني، 2001 :2-3).

وتعتبر القيادة التربوية هي المرتكز الأساسي الذي يعتمد عليه تقدم المؤسسة التربوية وبغيره لا يمكن تحقيق أي تغيير فعال، أو إصلاح حقيقي في هذه المؤسسة، فالقيادة التربوية تتعامل مع أفراد مختلفي الثقافات، متعددي الاتجاهات، وهذا يتطلب منها قدرة على التعامل بغض النظر عن اختلاف هؤلاء الأفراد مع ضرورة تنسيق جهودهم من أجل بلوغ الغايات المرسومة، فمن هذا المنطلق احتلت القيادة مكاناً رئيساً في دراسة الإدارة، فالمديرون الأقوياء عادة ما يكونون قادة أقوياء، كما أن النجاح في تحقيق الأهداف يعتمد غالبا على المهارات والكفاءات التي يتصف بها القائد ويمتلكها، وإلى جانب ذلك عليه أن يكون فاهماً وواعياً بالسلوك الإنساني، وما يؤثر فيه من عوامل مثل الدافعية، الحوافز، الاتصال، ووضع الأهداف، وصنع القرار،واستثمار الوقت وغير ذلك (حجي، 1995 : 10).

وقد شهدت الإدارة المدرسية مجموعة من التغيرات التي اتضحت آثارها في كثير من مفاهيمها، واتساع مجالات العمل فيها، وقد تغير دور مدير المدرسة على ضوئها من مجرد القيام بالواجبات الإدارية الروتينية المتمثلة في المحافظة على المدرسة، وضمان استمرارها إلى قيامه زيادة على ما سبق بدور قيادي مهم يتجسد في تغيير وتطوير البرامج والأساليب والأنشطة المدرسية(العضايلة ،2004: 178).

كما يعمل مدير المدرسة كقائد تربوي على تحسين أداء المعلمين، وزيادة إنتاجيتهم وإتاحة الفرص الممكنة للنمو المهني، وتطوير المعلمين مهنياً ومسلكياً، والتعرف على أساليب التدريس الفعالة، ومساعدة المعلمين على اكتساب المهارات مثل تخطيط الدروس، واستخدام الوسائل التعليمية، والقدرة على رؤية جميع الأبعاد الحقيقية للعملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (شديقات ، 1998 : 290).

ونخلص مما سبق أن الوقت سلاح فعال بيد المدير كقائد تربوي في مدرسته، وإلى جانب ذلك يعد أحد عوامل نجاح الإدارة أو فشلها، ويتضح ذلك من خلال الأنماط القيادية التي ينتهجها مدير المدرسة في القيام بواجباته ومسؤولياته، وأيضاً كيفية تعامله مع المعلمين والطلاب والمجتمع المحلي وكل من له علاقة بنجاح العملية التعليمية؛ فطبيعة عمل المدير تحتم عليه استثمار وقته بشكل أمثل، وأظهرت دراسة (الصوري، 2008) أن المهام الإدارية تأخذ وقت كبير لدى مديري المدارس التعليم العام، وبينت دراسة (مقابلة، 2003) أن هناك العديد من العوامل التي تتخلل ساعات العمل الرسمي فتعرقل استخدام الوقت المخصص للعمل الرسمي بفعالية؛ فيؤدي إلى تضيعيه في أمور هامشية لا تتصل بالعمل الرسمي، فالكشف عن هذه

المشكلات يعتبر أمر ضرورياً، وإلى جانب ذلك أكدت دراسة (شتات، 2007) أن مديري المرحلة الثانوية ليس لديهم الوقت الكافي لمناقشة مشكلات المعلمين والمعلمات، وأكدت دراسة (أبوعودة، 2004) ودراسة (بسيسو، 2005) أن هنالك معوقات تحول دون أداء مدير المدرسة لعمله على أتم وجه، ومن أهم المعوقات ما يلي:

1. إن مدير المدرسة يصرف جهداً، ووقتا كبيرا في أعمال الإدارة الروتينية.
2. إن مدير المدرسة يصرف جهداً، ووقتاً كبيراً في متابعة الأنشطة المدرسية.
3. إن مدير المدرسة مفروض عليه أن يقوم بكل الوظائف، والأدوار بمعنى أن يمثل عدة أدوار في وقت واحد.

وأشارت دراسة (عضايلة، 2004) في نتائج دراسته إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة الإدارية على بعد تفويض السلطة لصالح الأفراد من ذوي الخبرة الإدارية (6 - 10) وهذا يدل على استثماره للوقت.

وقد لاحظت الباحثة أن أكثر الشكاوى التي تواجه مديري المدارس هو عدم تخطيط أعمالهم، وتنظيم أوقاتهم بشكل جيد، وعدم تفويض السلطة، وإلى جانب ذلك يوجد عراقيل أخرى تحول دون استثمار المدير لوقته.

وفي ضوء ما سبق، واستكمالاً لجهود الآخرين جاءت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، لعلها تساعد مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة في اختيار أنماط قيادية مرغوبة تمارس أثناء ساعات العمل الرسمي، والتي تؤثر بشكل إيجابي على كفاءة استثمار الوقت بفاعلية.

مشكلة الدراسة :

على الرغم ما فرضته تكنولوجيا المعلومات من إجراء تغيرات في الإدارة لكي تلائم وظائفها الجديدة والمستقبلية، إلا أن الإدارة بصفه عامه لا تخرج عن كونها عملية استثمار الموارد المتاحة من خلال تنظيم جهود جماعية مشتركة بقصد تحقيق أهداف محددة ضمن وقت محدد بكفاءة وفاعلية، وعندها يجد عنصر الوقت مكانة هامه في المؤسسات التربوية بوصفه أحد المدخلات العملية التربوية الرئيسة، والتي تؤثر بشكل كبير في المهام الملقاة على مديري المدارس الثانوية، ولا يمكن أن يستثمر مديروا المدارس وقتهم، إلا إذا انتهج نمطاً قيادياً فعالاً يدير من خلاله الوقت بكفاءة.

وتتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال التالي:

ما علاقة فاعلية إدارة الوقت بالأنماط القيادية السائدة لدي مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم ؟

ويندرج تحت السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما درجة فاعلية إدارة الوقت لدي مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات مديري المدارس الثانوية لدرجة فاعلية إدارة الوقت لديهم تعزى إلى متغير (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة) ؟
3. ما الأنماط القيادية السائدة لدي مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات مديري المدارس الثانوية للأنماط القيادية السائدة لديهم تعزى إلى(الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة) ؟
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة فاعلية إدارة الوقت والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة؟
6. ما السبل المقترحة لتفعيل إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم؟

فروض الدراسة :

1. لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة فاعلية إدارة الوقت والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لديهم يعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لديهم يعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لديهم يعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 5سنوات، من 5– 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لديهم يعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لديهم يعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لديهم يعزى إلى متغير سنوات الخدمة(أقل من 5سنوات، من 5– 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

أهداف الدراسة :

ترمي الدراسة في المقام الأول إلى تبصير العاملين في الميدان التربوي، وعلى رأسهم مديري المدارس بأهمية استثمار الوقت المخصص للعملية التعليمية، وذلك من خلال النمط القيادي الفعال الذي ينتهجه مديري المدارس الثانوية، وإلى جانب ذلك تهدف الدراسة إلى :

1. التعرف إلى درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم.
2. بيان الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظرهم .
3. تجلية العلاقة بين فاعلية إدارة الوقت والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.
4. الكشف عن أثر كل من الجنس والتأهيل وسنوات الخدمة على فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.
5. الكشف عن أثر كل من الجنس والتأهيل وسنوات الخدمة على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تبرز أهمية الدراسة من كونها - المحاولة الأولى - في محافظات غزة – على حسب علم الباحثة، والتي تهدف إلى الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية إدارة الوقت والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية، فلقد أجريت العديد من

الدراسات في إدارة الوقت، إلا أن العلاقة بين فاعلية إدارة الوقت والأنماط القيادية السائدة لم يسبق لها أن بحثت - حسب علم الباحثة.

2. قد تساعد نتائج الدراسة في تطوير برامج إعداد المديرين وتدريبهم في مجال إدارة الوقت لكونها مهارة أساسية يجب أن يتقنها أي إداري في وزارة التربية والتعليم.
3. قد يستفيد من الدراسة وزارة التربية والتعليم ومديري المدارس ومتخذي القرار في مجال الإدارة المدرسية.

حدود الدراسة:

طبقت الدراسة على مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، وتتركز على فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم وسوف تقوم الباحثة بتطبيق الدراسة داخل المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، وتتحدد الدراسة بالحدود التالية :

1. **الحد الموضوعي**:

اقتصرت الدراسة في حدها الموضوعي على العلاقة بين فاعلية إدارة الوقت والأنماط القيادية السائدة (الديمقراطية – الأتوقراطية – الترسلية) لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المدراء أنفسهم.

2. **الحد البشري** :

اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الثانوية الحكومية.

3. **الحد المؤسسي**:

طبقت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي.

4. **الحد المكاني**:

طبقت الدراسة على محافظات غزة.

5. **الحد الزمني**:

تم إجراء الدراسة الميدانية خلال العام الدراسي 2008 / 2009 م.

مصطلحات الدراسة :

ستستخدم الباحثة في الدراسة المصطلحات التالية :

1.النمط القيادي :

عرفها (الأزهري، 1993) : " هو مجموعة من الخصائص المميزة والعوامل الأساسية التي تجعل المدير يؤثر في مرؤوسيه أو يقاوم تأثيرها" (الأزهري، 1993 : 15) .

ويعرفها (ستراك و الشناق، 2004) بأنها: "الأسلوب الذي ينتهجه القائد للتأثير في سلوك الجماعة والعاملين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة"(ستراك و الشناق، 2004 : 28).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: " مجموعة من الممارسات والأفعال التي يتخذها مدير المدرسة أثناء عمله، و التي بدورها تؤثر في المعلمين، ومن خلالها يسعى مدير المدرسة إلي بناء علاقات مع المجتمع المحلي من أجل سير العملية التعليمية وفق الأهداف المنشودة".

2. مدير المدرسة :

" هو الشخص المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها والمشرف الدائم لضمان سلامة سير العملية التربوية،و تنسيق جهود العاملين فيها، وتوجيههم وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية" (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الإدارة العامة للتخطيط، 20008).

3. إدارة الوقت :

عرفت بأنها: " إحدى العمليات التي يقوم من خلالها مدير المدرسة بإنجاز الأعمال والمهمات الموكلة إليه خلال فترة زمنية محددة لتحقيق الأهداف المرجوة"(عبيدات ، 2004: 14).

ويعرفها (خليل ، 1996) بأنها: " الأسلوب الذي يتبعه مدير المدرسة عند التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتوجيه والمتابعة والتقويم لكل النشاطات التي يقوم بها داخل المدرسة التي يعمل بها خلال فترة تواجده فيها، والذي يهدف إلى تحقيق فعالية في استثمار هذا الوقت المتاح وإدارته للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة "(خليل ، 1996 : 289).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "مجموعة من المهارات الفنية والإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة أثناء عمله لتنظيم سير العملية التعليمية بكفاءة، وذلك من خلال وضع الأهداف والأولويات وحل المشكلات التي تواجهه في فترة زمنية محددة".

4. فاعلية إدارة الوقت :

يعرفها (عبيدات ، 2004 : 15) : " هي جميع النشاطات والفعاليات والأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية خلال فترة زمنية ".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: " استثمار مدير المدرسة الثانوية لوقت العمل المدرسي من خلال التخطيط والتنظيم للمهام التي سيقوم بها بشكل فعال سواء كانت إدارية، أو فنية، أو شخصية مع توزيع الواجبات اليومية، وذلك في محاولة لتحقيق الأهداف المرجوة في الفترة الزمنية المحددة لها ".

5. المدرسة الثانوية:

هي المؤسسة التعليمية التي تضم طلبة الصف الحادي عشر، والثاني الثانوي بفرعية العلمي، والعلوم الإنسانية، وأعمارهم من (16 – 18) سنة (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتخطيط، 20008).

6. محافظات غزة :

هي جزء من السهل الساحلي، وتبلغ مساحتها 365 كم2، وتشمل محافظات غزة (محافظة شمال غزة – شرق غزة – غرب غزة – محافظة الوسطى – محافظة خانيونس – محافظة رفح) (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997 : 14).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.

الدراسات السابقة :

تتناول الباحثة في هذا الفصل بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، للوقوف على أهم الموضوعات التي تتناولها، والتعرف على الأساليب والإجراءات التي تتبنها، والنتائج التي توصلت إليها، والتعقيب على هذه الدراسات، وتوضيح مدى الاستفادة منها، وبدأت الباحثة بالدراسات المتعلقة بإدارة الوقت أولاً ، ومن ثم الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية، ورتبت الباحثة الدراسات السابقة حسب تاريخ النشر مبتدأةً بالأحدث لكل من الدراسات والعربية والأجنبية كالتالي:

أولاً . الدراسات العربية :

§ الدراسات المتعلقة بإدارة الوقت :

على الرغم من حداثة موضوع إدارة الوقت في أدبيات الإدارة المعاصرة، إلا أن الباحثة عثرت على العديد من الدراسات التي تظهر فيها أهمية بالنسبة للمديرين والمديرات، وهي كالتالي:

1. **دراسة (الصوري، 2008) بعنوان : "واقع إدارة الوقت لدى مديري التعليم العام بمحافظات غزة".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع إدارة الوقت لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظات غزة، من خلال معرفة طبيعة الأعمال والمهام التي يقضي بها مديرو ومديرات المدارس وقت الدوام المدرسي، وأثر متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، والمرحلة التعليمية، والجهة التعليمية التابع لها على كيفية إدارتهم وقت الدوام المدرسي، وكذلك تقديم مقترحات تساهم في زيادة تنظيم إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس، واعتمد الباحث المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات حول الدراسة ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة، تشتمل ثلاث مجالات : (الأعمال والمهام الإدارية - الأعمال والمهام الفنية - الأعمال والمهام الشخصية)، وتم توزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من (200) مدير ومديرة من المجتمع الأصلي، وتم توزيعها بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن واقع إدارة الوقت كان بين مرتفع ومتوسط لجميع أبعاد الدراسة، واحتلت الأعمال والمهام الإدارية جل وقت مديري ومديرات المدارس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغير الجنس (بعد الأعمال والمهام الإدارية، وبعد الأعمال والمهام

الشخصية) ولمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، ولمتغير المرحلة التعليمية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديري المدارس حول واقع إدارة الوقت تعزى لمتغير الجنس (بعد الأعمال والمهام الفنية) ولصالح المديرات، ولمتغير الجهة التعليمية التابع لها ولصالح مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث.

2. **دراسة (البابطين ، 2008) بعنوان : " معوقات استثمار الوقت المدرسي كما يراها مديرو مدارس التعليم العام".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى معوقات استثمار الوقت المدرسي في مجالي المعلمين والطلاب التي تواجه مديري مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية والتعليم في بعض مدن المملكة العربية السعودية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة، وتشتمل على مجالين هما (معوقات تتعلق بالمعلمين - المعوقات التي تتعلق بالطلاب)، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وطبقها على عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم العام المشاركين في الدورة التدريبية في كل من كلية التربية بجامعة الملك سعود، وفي كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكلية التربية بجامعة أم القرى وفي كلية المعلمين في كل من الرياض، والرس، والأحساء، وأبها، وبلغ عددهم (290) مديراً واستخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن جميع المعوقات التي تتعلق بالمعلمين وجميع المعوقات التي تتعلق بالطلاب موجودة فعلاً في الميدان التعليمي من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام أفراد عينة الدراسة.

تراوح المتوسط الحسابي بين (2.11) ، و (3.01) للمعوقات التي تخص المعلمين. وتراوح المتوسط الحسابي بين (2.02) ، و(3.09) للمعوقات التي تخص الطلاب. وبالجملة فقد تراوحت معدلات حدوث هذه المعوقات بين درجة ضعيفة ودرجة متوسطة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مديري مدارس التعليم العام في درجة حدوث المعوقات في محوري الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة : (المؤهل الدراسي - الدورات التدريبية - الخبرة).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية بين مديري المرحلة الابتدائية، وبين مديري المرحلة الثانوية في المعوقات التي تتعلق بالطلاب، لصالح مديري المرحلة الثانوية.

3. **دراسة(شتات : 2007) بعنوان : " مدى فعالية مدير المدرسة الفاعلة في إدارة الوقت بالمدارس الأساسية والثانوية بمحافظة شمال غزة".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى تأثير كل من الجنس والمرحلة الدراسية على إدارة الوقت بفعالية بالنسبة لمدراء ومديرات مدارس محافظة شمال غزة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد استبانة، واشتملت على (المهام الإدارية - المهام الفنية - المهام الشخصية)، وتم توزيعها على (64) مديراً ومديرة ممن يعملون في محافظة شمال غزة، والتي تمثل المجتمع الأصلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية::

- يوجد هناك معوقات تعوق عديدة تحول دون إدارة مديري المدرسة لأوقاتهم بفاعلية.
- هناك فروق بين درجات استجابات مدراء مدارس المرحلة الأساسية وبين استجابات مدراء مدارس المرحلة الثانوية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على بعض العبارات، وقد تبين أن مديري المدارس الأساسية لديهم الوقت الكافي لمناقشة مشكلات المعلمين والمعلمات أكثر من مديري مدارس المرحلة الثانوية حيث أفادت الدراسة أن الفقرة التي تنص على "كثيرا ما أنشغل عن مشكلات معلمي مدرستي" قد حازت على(80%، 89%) بمعنى أنها حازت على معدل عال لاستجابات مدراء المرحلة الثانوية (89%) عنها في استجابات مدراء المرحلة الأساسية والتي كانت (80%) كذلك العبارة التي تنص على "ليس لدي وقت كاف لمتابعة المعلمين في أعمالهم المدرسية"حازت على التوالي(92%، 60%) لمدراء المرحلة الثانوية ومدراء المرحلة الأساسية، وهذا يؤكد أن هذه النتيجة ليست بالصدفة ولكنها نتيجة حقيقية تبين مدى انشغال مدراء المرحلة الثانوية في أعمال متعددة.
- كشفت أن مديري المرحلة الثانوية لديهم القدرة على التخطيط والتنظيم والمتابعة بدرجة أكبر من نظرائهم في المرحلة الابتدائية، وأتضح ذلك في العبارة التي تنص على "كثيرا ما أرتب مواعيدي في جدول زمني" فقد حازت عل التوالي (90%، 75%) لاستجابات مدراء المرحلة الثانوية واستجابات مدراء المرحلة الأساسية.

4. **دراسة (حيدري وبيومي، 2006) بعنوان : " أساليب إدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي".**

هدف الداراسان إلى الوقوف على مدى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين لأساليب إدارة الوقت، وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي، واستخدم الباحثان

المنهج الوصفي، وبلغ مجتمع الدراسة (115) مديراً ومديرة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان استبانتين أداة لدراسة:

الأولى: لقياس درجة ممارسة المديرين لأساليب إدارة الوقت، واشتملت الاستبانة على(45) فقرة موزعة على سبع مجالات: تخطيط الوقت، تنظيم الوقت، تفويض المهام المدرسية التوجيه في الوقت، الرقابة في الوقت، اتخاذ القرارات، والسيطرة على الأنشطة المضيعة للوقت.

الثانية: لقياس ضغوط العمل الإداري المدرسي، واشتملت الاستبانة على (48) فقرة موزعة على تسع مجالات طبيعة العمل المدرسي، العلاقات السائدة، دور المدير الجوانب الشخصية، الرضا الوظيفي، المناخ السائد، حجم المدرسة ومرافقها، القيود الإدارية، والنظام المدرسي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين يمارسون أساليب إدارة الوقت بدرجة مرتفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة المديرين في المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين، فيما يتعلق بدرجة ممارستهم لأساليب إدارة الوقت تعزى إلى متغيرات (الجنس، حضور دورة تدريبية في إدارة الوقت سنوات الخبرة).
- إن مستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين تتراوح بين متوسطة ومنخفضة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة المديرين في المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين، فيما يتعلق بمستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي تعزى إلى متغيرات (الجنس، حضور دورة تدريبية في إدارة الوقت سنوات الخبرة).
- هناك ارتباط سلبي بين أساليب إدارة الوقت وضغوط العمل الإداري المدرسي حيث إنه كلما قلت ممارسة الفرد لأساليب إدارة الوقت زادت مستوى معاناته من ضغوط العمل الإداري المدرسي.

5. **دراسة (هدية، 2006) بعنوان : " إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية بمنطقة عسير التعليمية".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مقدار الوقت الذي يقضيه مديرو المدارس في إنجاز المهام المناطة بهم، والتعرف على اختلاف أسلوب مديري المدارس في إدارتهم لوقتهم باختلاف

المتغيرات التالية: (المؤهل الدراسي - سنوات الخبرة – حجم المدرسة – المرحلة التعليمية - التدريب) كما هدفت الدراسة إلى التعرف على ترتيب مديري المدارس لمهام عملهم حسب أهميتها من وجهة نظرهم، والتعرف إلى أبرز المعوقات التي تحول دون إدارة مديري المدارس لوقتهم بكفاءة من وجهة نظرهم، والتعرف إلى أهم المقترحات التي تساعد مديري المدارس في إدارة وقتهم بفاعلية من وجهة نظرهم، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات حول الدراسة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانه لجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة، وتم تطبيق أداة الدراسة على أفراد الدراسة والبالغ عددهم (314) مديراً وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أفراد الدراسة يقضون ما بين (5 – 60) دقيقة في أداء أي من المهام المناطة بهم كما أن متوسط ما يقضيه أفراد الدراسة في أداء المهام المناطة بهم ما يقارب (31 – 45) دقيقة.
- أظهرت النتائج أن أعلى المهام استغراقاً لوقت أفراد الدراسة حيث يقضون في أدائها ما بين (46 – 60) دقيقة هي: تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة المشاركة في الاجتماعات، واللقاءات التربوية، متابعة مستويات الطلاب التحصيلية وتحسينها، العناية بالمعلم الجديد وتقويم أدائه، وتطوير قدرات المدير الفنية والإدارية، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وإعداد الخطط التطويرية للمدرسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد الدراسة في أسلوبهم لإدارة وقتهم بناءاً على المتغيرات التالية : (المؤهل الدراسي – سنوات الخبرة – حجم المدرسة – المرحلة التعليمية – التدريب) وهذا يدل على أن أسلوبهم في إدارة وقتهم لا يختلف باختلاف هذه المتغيرات.
- تقع هذه المهام المناطة بأفراد الدراسة ضمن درجة عالية من الأهمية بالنسبة لهم مما يشير إلى أن كل المهام عالية الأهمية بالنسبة لعمل مدير المدرسة، بينما الذي يتعلق بالمهام التي حصلت على رتب متقدمة في قائمة المهام بناءاً على أهميتها بالنسبة لأفراد الدراسة هي : " الإشراف على برنامج الاصطفاف الصباحي، معالجة مشكلات الطلاب السلوكية، تقييم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة، متابعة مستويات الطلاب التحصيلية وتحسينها، التعاون مع أولياء الأمور في معالجة مشكلات أبنائهم، واستقبال المشرفين التربويين والتعاون معهم.
- أن المعوقات الموضحة في الدراسة كانت درجة إعاقتها لأفراد الدراسة عن إدارة وقتهم بكفاءة تتراوح ما بين المنخفضة والعالية، ويدل ذلك على أن المعوقات موجودة فعلاً في الميدان وغير معدومة، كما أن متوسط درجة إعاقتها لأفراد الدراسة عن إدارة وقتهم

بكفاءة كانت متوسطة، بينما المعوقات التي كانت درجة عالية من ناحية إعاقتها لأفـراد الدراسة عن إدارة وقتهم بكفاءة هي : " كثرة التعاميم الواردة للمدرسة، كثرة الأعمـال الكتابية اليومية المتكررة.

- أن درجة أهمية المقترحات الموضحة في الدراسة لأفراد الدراسة في إدارة وقتهم بفعالية تراوحت ما بين المتوسطة والعالية، كما أن متوسط درجة أهمية هذه المقترحات لأفـراد الدراسة في إدارة وقتهم بفعالية كانت عالية مما يدل أن هذه المقترحات مهمـة بدرجـة عالية لإدارة وقت المدير بشكل أكثر فعالية، إلى جانب ذلك حصلت المقترحـات علـى درجة عالية هي : (التخطيط المسبق للمهام – القيام بتحديد أهـداف واضـحة لمـدير المدرسة – القيام بتحديد أولويات تنفيذ المهام – القيام بتحديد مواعيد لإنجـاز المهـام – تخصيص وقت أكبر للمهام الأكثر أهمية).

6. **دراسة(العضايلة ، 2004) بعنوان :" إدارة الوقت لدى مدراء ومديرات المدارس الثانويـة الحكومة في محافظة الكرك".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس ومديراتها فـي محافظـة الكرك كما هدفت إلى بيان أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية في إدارة الوقت لديهم عند تنفيذهم للمهام والأعمال المنوطة بهم، واعتمـد الباحـث علـى المـنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتصميم استبانة خصيصاً لهذا الغرض، واشتملت على ثلاث مجالات : المجال الإداري، ويشتمل الأبعاد التالية (إدارة الاجتماعـات – تفقـد الأبنيـة المدرسية – الأعمال الروتينية – تفويض السلطة والصلاحيات) المجال الفني، ويشتمل الأبعـاد التالية (الزيارات الصفية – تخطيط الوقت وتنظيمة) المجال الشخصي ويشتمل على بعد واحد هو البعد الإنساني، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية الحكومية فـي محافظـة الكرك والبالغ عددهم (80) مديراً ومديرةً مثلت ما نسبته (80%) مـن مجتمـع الدراسـة الأصلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن هناك إدراكاً كبيراً لإدارة الوقت لدى مديري المدارس، وقد أظهر دلك مـن خـلال حرصهم على متابعة الدوام اليومي، وتوزيع جدول الحصص على المعلمين ومتابعـة السجلات دورياً، كما ظهر من خلال عقد الاجتماعات وفق المواعيد المحددة.
- لم يظهر هناك أي ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.
- كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على بعد تخطيط الوقت لصالح أفراد عينة الدراسة من حملة مؤهل الدراسات العليا فـي حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي علـى بقيـة أبعاد الدراسة.

- أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة الإدارية على بعد تفويض السلطة ولصالح الأفراد من ذوي الخبرة الإدارية (6 -10) في حين لم تظهر أي فروق دالة إحصائياً على بقية أبعاد الدراسة.

7 . **دراسة (الشراري، 2004) بعنوان :" إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظات القريات في المملكة العربية السعودية".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظات القريات في المملكة العربية السعودية، ومعرفة أثر كل من المؤهل العلمي، والحصول على دورة وحجم المدرسة، والمرحلة التعليمية، على أسلوب المدير في إدارة وقته، وهدفت إلى التعرف إلى معوقات إدارة الوقت من حيث درجة تأثيرها على وقت المدير من وجهة نظره، وإلى جانب ذلك معرفة المقترحات التي يقدمها المدير من أجل إدارة وقته بشكل جديد، وتألفت عينة الدراسة من (67) مديراً يشكلون (90,5%) من مجتمع الدراسة والبالغ (74) من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية للبنين في محافظات القريات، واستخدمت الدارسة لهذه الدراسة أداتين هما :

1. الأداة الأولى : تكونت من أربع أقسام هي: (المعلومات العامة – الجدول الزمني المغلق – الجدول الزمني المفتوح – سؤالين بغرض معرفة مقترحات مديري المدارس).
2. الأداة الثانية : تكونت من قسمين : (جدول مغلق يحتوي على (21) فقرة بحيث يحدد المدير درجة تأثير كل معوق على إدارة وقته – سؤال مفتوح عن معوقات أخرى يذكرها مديرو المدارس).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن مديري المدارس يصرفون من وقتهم المدرسي (70%) في القيام بالمهام التي سئلوا عنها.
- أن أكثر المهام استهلاكاً لوقت مديري المدارس:

متابعة تنفيذ المعلمين لواجباتهم، وحل مشكلاتهم (7,46 %).

متابعة إجراء مكالمات هاتفية (4,7%).

متابعة حضور الطابور الصباحي (3,6%).

متابعة المساهمة في حل مشكلات الطلاب (3,3 %).

متابعة الإشراف على أداء صلاة الظهر (3,69%).

متابعة دفاتر المعلمين (2,9%).

- أقل استهلاكاً لوقت مديري المدارس:

القيام بالتدريس (0,0%).

تشكيل اللجان والمجالس المدرسية (0,1%).
جرد موجودات المدرسة، ومعرفة الاحتياج المستقبلي (0,1%).
جدول المناوبة والإشراف اليومي (0,1%).
الاهتمام بشؤون المكتبة المدرسية (0,2%).
الإشراف على اجتماعات مجالس الآباء (0,2%).

- وجود أثر لمتغير المرحلة التعليمية على كيفية إدارة مدير المدرسة لوقته في المدارس الابتدائية والثانوية لحساب الابتدائية.
- لم تظهر الدراسة أثر لمتغيرات : المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، حجم المدرسة المرحلة التعليمية نحو معوقات الوقت، بينما وجد أثر لمتغير الحصول على دورة على اتجاهات مديري المدارس نحو معوقات الوقت وذلك لصالح المديرين الذين لم يلتحقوا بدوره.

8. دراسة (الجرجاوي ونشوان، 2004) بعنوان : " عوامل هدر الوقت المدرسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة".

هدفت الدراسة إلى معرفة عوامل هدر الوقت المدرسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وتكونت عينة الدراسة من (181) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ (1098) معلم ومعلمة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان استبانة، واشتملت على مجالين هما : (مجال الإدارة المدرسية – مجال المعلمين)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مجال الإدارة المدرسية: إهمال دور المعلمين التعليمي في المشاركة باتخاذ القرارات المدرسية، وعدم وجود جدول مدرسي منتظم بالمدارس، عدم وجود معلم بديل فوري للمعلم الذي يتغيب عن المدرسة بصورة مفاجئة وطويلة.
- مجال المعلمين: نقص الوسائل التعليمية المتعلقة بالمنهاج، وعدم التزام المعلمين بالخطة المدرسية المقررة لكل منهاج.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث، وذلك لصالح المعلمين الذكور، والمرحلة التعليمية الإعدادية، والمعلمين الذين يحملون الدراسات العليا ولصالح الخبرة الطويلة.

9. دراسة (المهدي ، 2003) بعنوان: " مضيعات الوقت لدى مديري المدارس الثانوية وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة بعض المتغيرات الشخصية والوظيفية بالوقت الذي يقضية مديري المدارس في أداء الأعمال والأنشطة التي تستنفذ وقت العمل، والتعرف إلى المعوقات التي تحول دون الاستخدام الأمثل لوقت العمل لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة

نظرهم، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولقد أعدت استبانة، واشتملت على أربعة مجالات، وهي : (الأعمال التي يؤديها مدير المدرسة قبل بداية الدراسة وتتكرر سنوياً - الأعمال التي يؤديها مدير المدرسة أثناء الدراسة وتتكرر فصلياً - الأعمال التي يؤديها مدير المدرسة أثناء الدراسة وتتكرر شهرياً - الأعمال التي يؤديها مدير المدرسة أثناء الدراسة وتتكرر يومياً)، وطبقتها على (55) مديراً ومديرة مدرسة من المدارس الثانوية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن إصلاح وتجديد الأبنية والمرافق المدرسية يستنفذ وقتاً أطول مما يجب من وقت العمل الرسمي لمديري المدارس بسبب قدم وتهالك المباني، ولأنها غير مطابقة لمواصفات المبنى المدرسي النموذجية.
- يستخدم المدير الطرق التقليدية في تقوية أداء المعلمين دون الاستعانة بالوسائل الحديثة مثل الحاسب الآلي لاختصار الوقت المستغرق في أداء هذه الأعمال حين يرأس لجان النظام، والمراقبة أثناء الامتحانات، والتصحيح لاختبار الفصل الدراسي، والتوقيع على الكشوف نتائج الامتحانات وهذا يستغرق وقت طويل.
- أن وقت المدير يستنفد في الإطلاع على دفاتر تحضير المعلمين وكشوف الغياب.
- انشغال دائم للمديرين بتصويب الأخطاء التي تحدث في الأعمال المستندة للعاملين بالمدرسة (الإداريين – معلمين) غير مؤهلين إدارياً وتربوياً، والاهتمام بالتفاصيل الصغيرة مما يستنفد كثير من الوقت وهذا يتنافى مع المدير الفعال.

10. **دراسة (أبو ساكور، 2003) : " معوقات إدارة الوقت واتخاذ القرار لدى الإدارات التعليمية للمدارس الحكومية في الضفة الغربية – فلسطين".**

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن معوقات إدارة الوقت واتخاذ القرار لدى الإدارات التعليمية للمدارس الثانوية الحكومية – فلسطين، ووضع المقترحات والتصورات المناسبة للحد منها، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات حول الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في الضفة الغربية بفلسطين، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي:

- يعتبر مجال التخطيط من أكثر المجالات المعوقة لإدارة الوقت.
- النقص في الموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ المخطط.
- التأخير في وصول المستلزمات في بداية العام الدراسي.
- إسناد الأنشطة المدرسية إلى موظفين غير متخصصين.
- كثرة الدورات للموظفين أثناء الدوام المدرسي.
- نقل الموظفين دون استشارة مدير المدرسة.

- كثرة الأعمال الروتينية.
- تدني رواتب مديري المدارس بالمقارنة مع مديري الدوائر الأخرى.
- كثرة المتابعات والتقارير المطلوبة.
- تدني مستوى الصلاحيات الممنوحة للمدير في مجال المكافآت والجزاءات.
- النقص في وسائل الاتصال الحديثة مثل الناسوخ (الفاكس) والبريد الالكتروني.
- اتخاذ قرارات في المستويات العليا دون استشارة المدير.
- تدني مستوى تعاون الموظفين في توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات.
- الظروف الاقتصادية السائدة في المجتمع.

11. دراسة (العريني ، 2002) بعنوان :" عوامل هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الأبتدائية من وجهة نظر مديريها ".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهم العوامل التي تؤدي إلى هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الأبتدائية من وجهة نظر مديريها في مدينة الرياض، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد أداة البحث وهي عبارة عن استبانه تحتوي على (37) عاملاً من العوامل المضعية للوقت في المدارس، وتم توزيعها على أفراد عينة البحث، استجاب منهم (88) مدير مدرسة ابتدائية داخل مدينة الرياض ويشكلون نسبة (25 %) من مجتمع البحث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن المتوسط الحسابي العام لكل العوامل المضيعة للوقت من وجهة نظر جميع أفراد عينة البحث بلغ (2.44) من أصل (4) درجات، ويعني ذلك أن جميع أفراد هذا البحث يعتقدون بشكل عام أن العوامل المدرجة في استبان الدراسة وعددها (37) عاملاً تحدث بدرجة متوسطة.
- أن هناك عوامل المضيعة للوقت المخصص لتعليم من وجهة نظر أفراد العينة حيث احتل العامل التالي نصه (عدم وجود بديل فوري للمعلم الذي يغيب بصورة مفاجئة وطويلة) المرتبة الأولى من بين العوامل المضيعة للوقت المخصص للتعليم، و جاء العامل (عدم استغلال وقت حصة النشاط بالشكل المناسب)، وجاء عامل (إقامة الدورات التدريبية للمعلمين خارج المدرسة أثناء الدوام الرسمي) بالمرتبة الثالثة .

12. دراسة (جابر، 2001) بعنوان : " أثر نمط إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل على إنجازهم الإداري".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظة الخليل بفلسطين، وإلى أي اختلاف في وجهات النظر، وفقاً لعدة متغيرات هي : النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والتعرف إلى أثر نمط إدارة الوقت على إنجازهم

الإداري، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات حول الدراسة ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم استبانه لهذا الغرض، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات الخليل، والبالغ عددهم (59) مديراً ومديرة، وأجاب (55) مدير ومديرة عن الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن المديرين يحرصون على تعريف العاملين بمهامهم وواجباتهم، مما يسبب إنجاز العمل المطلوب من كل منهم في الوقت المحدد، ودلت النتائج أيضاً على ضعف عنصر التخطيط في إدارة الوقت، وأن جميع المديرين يتمتعون بنمط متوسط لإدارة الوقت.
- أن نمط إدارة الوقت يختلف باختلاف النوع حيث إن المديرين من الذكور لديهم المقدرة أفضل على استثمار الوقت من المديرات.
- دلت النتائج أن عامل الخبرة يؤثر بشكل إيجابي في نمط إدارة الوقت حيث إنه كلما زادت الخبرة الإدارية كلما تحسنت إدارة المديرين للوقت.
- يوجد تأثير لنمط إدارة الوقت لدى المديرين على إنجازهم الإداري باختلاف الخبرة الإدارية لصالح أصحاب الخبرات الإدارية الأكثر.
- يوجد تأثير لنمط إدارة الوقت لدى المديرين على إنجازهم الإداري باختلاف مؤهلاتهم العلمية لصالح حملة درجة البكالوريوس.

13. دراسة (محمد ، 1999) بعنوان : " إدارة وقت العمل الرسمي للقيادات التربوية التنفيذية في إمارتي دبي والشارقة".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات القيادات التربوية التنفيذية في إماراتي دبي والشارقة كل على حده نحو إدارة الوقت خلال ساعات العمل اليومي، وتنظيم الوقت من حيث كيفية توزيعه وطرائق تنظيمه، وأثر متغير الموقع الوظيفي، أو الجنس، أو المؤهل العلمي على ذلك ومعرفة مضيعات الوقت لدى القيادات التربوية التنفيذية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات حول الدراسة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم استبانة لهذا الغرض، وتكون مجتمع الدراسة من (168) مديراً ومديرة، وأجاب (55) مدير ومديرة عن الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن مديري المدارس في كل من إمارتي دبي والشارقة أقل استخداماً لتوزيع وقت العمل الرسمي بحسب الخطط الموضوعة للنشاطات مقارنة بالموجهين ورؤساء الوحدات التنفيذية، وأن القيادات التربوية جميعاً في كل من الأمارتين يوزعون أوقات العمل الرسمي بحسب الإمكانيات المادية المتاحة، وبحسب طبيعة المهام وبحسب المعرفة والخبرة والنشاطات، وبحسب أولويات النشاطات وتوقعات حدوثها بمتوسطات أعلى من التوزيعات المألوفة الأخرى.

- أن مديري المدارس في إمارة دبي أقل استخداماً لطرائق تنظيم الوقت (طريقة التقويم، قائمة الواجبات، النظم، التذكير) مقارنة بالموجهين التربويين، ورؤساء الوحدات التنفيذية، وأن متوسط استخدام الموجهين التربويين في إمارة الشارقة أعلى من بقية القيادات التربوية التنفيذية في الإمارتين معاً.
- أن مديري المدارس في كل من إمارتي دبي والشارقة يخصصون النسب الأعلى من أوقاتهم للنشاطات ذات الصلة بالجوانب الإدارية للوظيفة، تليها الأعمال المكتبية الروتينية، ثم النشاطات ذات الصلة بالجوانب الفنية، ثم النشاطات ذات الصلة غير المباشر بالوظيفة.
- إن استقبال الزائرين والمراسلات غير المجدية، وقراءة الصحف، وشرب الشاي والمكالمات الهاتفية تستنزف متوسط ساعات مهدرة من أوقات القيادات التربوية التنفيذية في إمارة دبي أكثر من تلك التي تستنزفها مثل هذه النشاطات للقيادات التربوية التنفيذية في إمارة الشارقة.
- لم تتضح فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير القيادات التربوية التنفيذية في كلتا الإمارتين لمضيعات الوقت.

14. دراسة (الراسبي ، 1999) بعنوان: " إدارة الوقت لدى مديرات المدارس الثانوية بسلطنة عُمّان".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى معرفة كيفية توزيع مديرات المدارس الثانوية للوقت أثناء الدوام المدرسي من أجل إنجاز مهامهن الإدارية والفنية، والوقوف على أثر كل من الجنسية والخبرة الإدارية، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية، وحجم المدرسة، على أسلوب إدارة الوقت لدى المديرات، وكذلك معرفة أهم معوقات إدارة الوقت من حيث درجة تأثيرها على وقت مديرات المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات أنفسهن، وطبقت الدراسة على عينة من (8) مديرات لمدارس ثانوية بسلطنة عُمّان باستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- إن أعلى المهام الإدارية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي والتي قامت بها مديرات المدارس الثانوية أثناء مزاولتهن لمهامهن اليومية كانت على النحو التالي:

الرد على الاستفسارات (15,24 %).

مراجعة المسؤولين في الإدارة التعليمية واستقبالهم (6,38).

القيام بجولة داخل المدرسة (6,18%).

حضور طابور الصباح (4,42).

متابعة السجلات الإدارية (3,29).

- إن أقل المهام الإدارية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي من قبل مديرات المدارس الثانوية على النحو التالي:

الإشراف على التغذية المدرسية (0,05).

متابعة حضور جميع المعلمات(0,05).

متابعة عمل المستخدمين بالمدرسة (0,05).

- إن أعلى المهام الفنية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي من قبل مديرات المدارس الثانوية أثناء إنجازهن لمهامهن اليومية هي على النحو التالي:

الزيارات الصفية (11,19 %).

متابعة تنفيذ الأنشطة اللاصفية (3,89%).

متابعة خطط الدروس اليومية (3,35 %).

- إن أقل المهام الفنية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي من قبل مديرات المدارس الثانوية على النحو التالي:

متابعة تنفيذ المناهج المدرسية (0,02%).

عقد الاجتماعات الخاصة بهيئة التدريس (0,26%).

متابعة توفير التجهيزات والوسائل التعليمية (0,36%).

وفيما يتعلق بالمهام الشخصية التي قامت بها مديرات المدرسة الثانوية أثناء الدوام المدرسي اليومي، والتي ليست لها علاقة بالعمل الرسمي كانت على النحو التالي:

- إن أقل المهام الشخصية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها من قبل المديرات هي : تبادل الأحاديث مع المعلمات بنسبة (38 ,5 %)، وشرب الشاي بنسبة (1,54).
- إن أعلى المهام الشخصية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها من قبل المديرات هي : قراءة المجلات والجرائد بنسبة (19 ,0 %)، واستقبال المكالمات الهاتفية الخاصة بنسبة (0,24 %).
- وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المديرات في كيفية توزيع وقت الدوام اليومي على المهام الإدارية والفنية والشخصية تعزى للمتغيرات التالية: جنسية المديرات، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، والحالة الاجتماعية، وحجم المدرسة.

15. دراسة (الجبر ، 1998) بعنوان: " إدارة الوقت لدى مديرات الإدارة المدرسية المطـورة دراسة ميدانية ":

هدفت الدراسة إلى رصد الوقت المستغرق في تأدية المهام التي تقوم بها أربع مـديرات يعملن في مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة منذ العام الدراسـي (1993 - 1994) . استخدمت بطاقة ملاحظة مضبوطة كأداة البحث، حيث قامت بملاحظة كل مديرة واحدة لمـدة أسبوع كامل، ابتداء من الطابور الصباحي إلى ما بعد انصراف الطالبات وتم رصد كل المهـام التي قامت بها المديرات بالدقيقة، والتعرف بالتالي على نوعية المهام التي تقضي فيهـا هـؤلاء المديرات أوقاتهن أثناء الدوام المدرسي وهـن يمـثلن عينـة الدراسـة المعتمـدة ،وتوصـلت الباحثة إلى النتائج إلى :

عملت المديرات بمعدل (30) ساعة في الأسبوع وقمن بِ (74) فعالية بمعـدل (19) فعاليـة كل يوم . والمجموع الكلي للوقت المستغرق (7200) دقيقة يمكن تفصيلها كالتالي :

(37 %) من الوقت يصرف في أعمال مكتبية.

(17 %) من الوقت يصرف في اجتماعات غير رسمية .

(10 %) من الوقت يصرف في مهام خاصة بأمين المدرسة .

(10 %) من الوقت يصرف في مكالمات هاتفية.

(7%) من الوقت يصرف في جولات داخل المدرسة.

(7%) من الوقت يصرف في حضور دروس.

(5%) من الوقت يصرف في أمور شخصية .

(3.5%) من الوقت يصرف في حضور طابور الصباح.

(3%) من الوقت يصرف في الاجتماعات الرسمية.

(2%)من الوقت يصرف في أنشطة خارج أوقات الدوام.

16. دراسة (خليل ، 1996) بعنوان: " فعالية إدارة الوقت من وجهة نظر مـديري مـدارس التعليم العام " .

هدفت الدارسة إلى إلقاء الضوء على بعض الممارسات التي يدير بها مديرو المدارس وقتهم أثناء قيامهم بإدارة العمل المدرسي، وبيان المعوقات التي تحول بينهم وبين الاستفادة الكاملة من هذا الوقت، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قـام الباحـث بإعـداد استبانه وتوزيعها على(25) مديراً بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن المديرين يديرون وقتهم بفعالية حيث تبين أن المتوسـط العـام للبحـث (23.24) وانحراف معياري (8075).

- أن أعلى مجالات البحث استجابة هو مجال إدارة الوقت بفعالية وعلاقته بالمسلمين، أما أدنى المجالات هو مجال إدارة الوقت بفعالية وعلاقته بالجوانب الإدارية حيث نال (22.13) وانحراف معياري (8.67).

17. دراسة (بيدس ، 1995) بعنوان : " إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان".

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية من خلال الكشف عن طبيعة المهمات والنشاطات التي يقومون بها، كما هدفت إلى بيان أثر متغيرات : الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية على كيفية إدارتهم وقت العمل الرسمي، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، والبالغ عددهم (94) مديراً ومديرةً، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم استبانه لقياس درجة استجابة مديري ومديرات المدارس الثانوية لكيفية إدارة الوقت واشتملت على ثلاث مجالات: (فنية – إدارية – الإنساني) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن الاستجابة على معظم فقرات الاستبانة كانت بدرجة مرتفعة سواء أكانت على مستوى مجالات الدراسة مجتمعة أم على أبعاد المجالات الفرعية، باستثناء البعد المتعلق بتفويض السلطة والصلاحيات، وتخطيط الوقت وتنظيمه، بالإضافة إلى المجال الإنساني، الذي كانت الإجابة عنه متوسطة.
- جاءت مجالات إدارة الوقت على النحو التالي: المجال الفني في المرتبة الأولى بوزن نسبي (89,19)، وفي المرتبة الثانية المجال الإداري بوزن نسبي (88, 39)، أما المجال الإنساني فجاء في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (84,50).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لاستجابة مديري المدارس الثانوية ومديراتها، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح مديرات المدارس الثانوية الحكومية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المديرين والمديرات في كيفية إدارة الوقت تعزى إلى المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المديرين والمديرات تعزى إلى الخبرة الإدارية.

18. دراسة (الحارثي، 1995) بعنوان: " دراسة تحليلية مقارنة للعمل اليومي لمديرات مدارس البنات الحكومية والأهلية في كل من الرياض وجدة والدمام".

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية توزيع المديرات لوقتهن في العمل المدرسي الإداري والفني، والفروق – إن وجدت – بين المدارس الحكومية وبحث أثر كل من المدينة، والمرحلة

والمؤهل العلمي، والجنسية، ومدة الخبرة، والعمر، وعدد الطالبات، ونوع المبنى المدرسي وطريقة تعيين المديرة، وعمر المدرسة، وملكية المدرسة، في كيفية توزيع الوقت على المهام الإدارية والفنية، وتألفت عينة الدراسة من مديرات المدارس الحكومية والأهلية للمراحل التعليمية الثلاث وتم جمع المعلومات باستخدام الملاحظة المباشرة لـ (6) مديرات والمفكرة الزمنية ل (24) مديرة، بالإضافة إلى تطبيق الاستبانة على (282) مديرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن أعلى المهام الإدارية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها، والتي تزاولها مديرات المدارس الحكومية كانت في:

الرد على المكالمات الهاتفية بنسبة (12,16 %).

الإشراف على تنفيذ الإداريات والموظفات لواجباتهن بنسبة (9,30%).

متابعة عمل المستخدمات بنسبة (6,98%).

متابعة نظافة المبنى المدرسي بنسبة (6,21 %).

- إن أقل المهام الإدارية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها كانت:

الإشراف على إدارة المقصف المدرسي بنسبة (1,49 %).

الإشراف على الامتحانات الشهرية بنسبة (1,30 %)، والتخطيط للأنشطة المدرسية (0,85).

الإشراف على تسجيل الطالبات بنسبة (0,80%).

- إن أعلى المهام الإدارية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها، والتي تزاولها مديرات المدارس الأهلية كانت في :

الرد على المكالمات الهاتفية بنسبة (13,36%).

الإشراف على تنفيذ الإداريات والموظفات لواجباتهن بنسبة (6,98%).

متابعة الشؤون المالية من مصروفات وإيرادات بنسبة (6,16%).

- إن أقل المهام الإدارية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها كانت:

الإشراف على تسجيل الطالبات بنسبة (0,99%).

الإشراف على التخطيط للأنشطة المدرسية بنسبة (0,98%)، ومقابلات الموظفات لاختيارهن وتعيينهن بنسبة (0,57%).

- إن أعلى المهام الفنية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها، والتي تزاولها مديرات المدارس الحكومية كانت في :

استقبال الموجهات ومناقشة الأوضاع الإدارية والفنية في المدرسة بنسبة (10,29%) ومراجعة كراسات التحضير بنسبة (9,87%)، وحضور الدروس لإحدى المعلمات (8,59%).

- إن أقل المهام الفنية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها كان الإشراف على اجتماعات مجالس الأمهات (1,05%)، والقيام بالتدريس (0,06%).
- إن أعلى المهام الفنية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها، والتي تزاولها مديرات المدارس الأهلية كانت في :

القيام بالتدريس بنسبة (11,82%)، ومراجعة دفاتر التحضير بنسبة (8,78 %) ومتابعة أمهات الطالبات بنسبة (8,07%).

- إن أعلى المهام الفنية نسبة من حيث الزمن المنصرف إليها كانت: متابعة إبلاغ أولياء الأمور بمستويات بناتهم وسلوكياتهن بنسبة (1,07%)، والإشراف على اجتماعات مجالس الأمهات بنسبة (1,01 %).
- أشارت الدراسة إلى أن مديرات المدارس الحكومية صرفن زمناً أكبر في الأعمال الإدارية من مديرات المدارس الأهلية، وأنه لا توجد فروق في معدل الزمن الذي يصرفنه في العمل المدرسي الفني، ولم يوجد أثر لجميع المتغيرات السابقة ذكرها قي معدل الزمن المصروف إلى الأعمال الإدارية ما عدا متغيرات المدينة، وعدد الإداريات.

§ الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية :

إن الدراسات التي تعرضت للنمط القيادي لمدير المدرسة كثيرة، ومتباينة في منطلقاتها، و أسسها، وأهدافها، كما أنها متباينة في منهجيتها، وأساليب معالجة البيانات، ونتائجها؛ لذا ستعرض الباحثة الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة كالتالي:

1. دراسة (العتيبي، 2008) بعنوان: " الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأنماط القيادية، وتوزيع السمات الشخصية لمديري المدارس المتوسطة بمحافظة الطائف، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس المتوسطة بمحافظة الطائف وفقاً لمتغيرات الدراسة (العمر – الخبرة - المؤهل – الحالة الاجتماعية – نوع المؤهل)، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأنماط القيادية والسمات الشخصية لدى مديري المدارس وبين الروح المعنوية لدى المعلمين في المرحلة المتوسطة بالطائف، واعتمد الباحث المنهج

الوصفي، واستخدم أداة (LBDQ) الذي صممه هالبن، وترجمة (رسمي 2004 م)، وكان مجتمع الدراسة جميع معلمي المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية النهارية بمحافظة الطائف البالغ عددهم (1167) معلماً، وتم اختيار عينة عشوائية بنسبة (30%) بلغت (300) معلماً، ومن أهم النتائج التي توصل إليها :

- إن درجة ممارسة بعدي المبادأة، والعمل، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية من الأنماط القيادية لمديري المدارس المتوسطة من وجهة نظرهم كانت بدرجة عالية.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد الأنماط القيادية وفقاً للمتغيرات (العمر – الخبرة - المؤهل – الحالة الاجتماعية – نوع المؤهل).
- أن الأنماط القيادية مجتمعة تفسر قدر كبيراً من التباين لمستوى الروح المعنوية للمعلمين.

2. **دراسة (الحمدان و الفضلي ، 2007) بعنوان : " الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام".**

هدفت الدراسة إلى معرفة النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في منطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت وفقاً للنظرية الموقفية، كما هدفت إلى معرفة تأثير النوع والخدمة والمرحلة الدراسية في النمط القيادي، وتم استخدام أداة " وصف فاعلية وتكيف القائد " لهيرشي وبلانشرد بتطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من (84)مدير مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الأنماط القيادية الممارسة متقاربة إلا أن نمط المشاركة يبرز بنسبة (34,5%) يليه الإبلاغ (23,8%) ثم التفويض (21,4%) ومن ثم الإقناع (1.،7%).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع - الخبرة - المرحلة الدراسية) في التأثير على النمط القيادي.

3. **دراسة (رضى وبيومي، 2006) بعنوان:" الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وعلاقتها بالرضا الوظيفي، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم استبانتين وفقاً – الأدب التربوي – وهما :

استبانة لتحديد النمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، و تضمنت الاستبانة (48) فقرة موزعة على ستة مجالات تقيس ثلاثة أنماط قيادية: النمط الديمقراطي، الترسلي، الديمقراطي.

استبانة لقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين و تضمنت الاستبانة (30) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين هو النمط الديمقراطي، يليه النمط الترسلي، ثم النمط الأتوقراطي.
- إن الممارسات الأكثر شيوعاً في النمط القيادي الديمقراطي هي : أن المدير يهتم بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين، يشارك المعلمين في المناسبات المختلفة، ويحرص على توجيه المعلمين توجيهاً تربوياً هادفاً في حين كانت الممارسات الأكثر شيوعاً في النمط القيادي الترسلي أن المدير يتعامل مع المعلمين بلطف ومودة، ويتبع سياسة الباب المفتوح في اتصاله بالآخرين، أما عن الممارسات الأكثر شيوعاً في النمط القيادي الأتوقراطي فقد تمثلت في الآتي: يعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفياً، ويصر على تركز السلطة في يده، ويحاسب المعلمين على نقاط الضعف والإخفاق لديهم.
- هناك فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية، وقد جاءت لصالح الإناث بالنسبة للنمط الأتوقراطي، ولصالح الذكور بالنسبة لكل من النمط الديمقراطي، والنمط الترسلي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية.
- هناك فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية، وجاءت لصالح منطقة المحرق التعليمية.
- إن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية كان متوسطاً.
- بينت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي للمعلمين وهي علاقة إيجابية لكنها ضعيفة بين النمط الترسلي والرضا الوظيفي للمعلمين، بينما توجد علاقة سلبية ضعيفة بين النمط الأتوقراطي والرضا الوظيفي للمعلمين.

4. **دراسة (الحراحشة ، 2006) بعنوان:" العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفلية".**

هدفت الدراسة إلى تَعرُّف طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس، ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة

الطفلية، وعلاقة كل من الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات حول الدراسة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم استبانتين، الأولى لقياس استبانة النمط القيادي من قبل مديري المدارس، واشتملت على أربعة مجالات: (الآمر – المسوق – المشارك – المفوض)، الثانية : استبانة الالتزام التنظيمي للمعلمين، واشتملت على خمس مجالات: (الشعور اتجاه المنظمة - الشعور اتجاه الإدارة - الشعور اتجاه مجموعة العمل - الشعور اتجاه العمل – الولاء التنظيمي)، وتكونت عينة الدراسة من (235) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن جميع الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس جاءت بدرجة متوسطة، إلا أن أكثر الأنماط شيوعاً كان النمط الديمقراطي.

دلت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تراوح ما بين مستوى عالٍ ومستوى متوسط.

ظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تعزى إلى متغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات لذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة.

أن العلاقة بين النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين إيجابية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

5. **دراسة (جبرة، 2006) بعنوان :"الأنماط القيادية وعلاقتها بالإبداع الإداري باستخدام نظرية الشبكة الإدارية لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة التعليمية".**

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الأنماط القيادية، وعلاقتها بالإبداع الإداري باستخدام نظرية الشبكة الإدارية لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة التعليمية واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات حول الدراسة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد استبانه واحدة للأنماط القيادية والإبداع الإداري، والبالغ عددهم (288) مديراً وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- النمط القيادي السائد هو نمط قياد الفريق (القيادة الحقيقية)، ثم نمط القيادة المعتدلة ويلية نمط القيادة الاجتماعية، ثم نمط القيادة المتسلطة، وأخيراً نمط القيادة المتقلبة.
- أن أكثر مستويات الإبداع سيادة: المرونة – الطلاقة – الثقة بالنفس – الأصالة – المخاطرة.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الإبداع بصورة عامة، وكل من القيادة المعتدلة والقيادة الاجتماعية، وقيادة الفريق، والقيادة بصورة إجمالية، بينما وجدت علاقة سالبة بين الإبداع والقيادة المتساهلة، والقيادة المتسلطة، والقيادة المتقلبة.

6. دراسة (جعفر والحريري، 2005) بعنوان:" واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين".

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها والبحث عن إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين الوظائف الإدارية الأساسية، والمعايير التي يتم وفقها اختيار مديري المدارس الابتدائية ومديراتها، والمهارات والخصائص التي يجب أن يتصف بها مديرو المدارس الابتدائية ومديراتها، واعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتصميم استبانة مكونة من (55) فقرة، واشتملت على سبعة أبعاد: (التخطيط – التنظيم – الإشراف والمتابعة – اتخاذ القرار – الاتصال – العلاقات الإنسانية – التنسيق – التقويم) وتم تطبيق الدراسة على جميع مفردات الدراسة (المجتمع الكلي)، وتم تطبيقها على (288) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية من أصل (300) معلم ومعلمة، وقام بإجراء مقابلة مع اختصاصي وزارة التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنه على أساس تحديد الأداء الفعال للأدوار الوظيفية في عنصر القيادة، تبين أن مديري المدارس الابتدائية ومديراتها يقومون ب(67,857 %) فقط من الأدوار الوظيفية من الوظائف الإدارية الأساسية.
- أن أغلب العلاقات الارتباطية بين الوظائف الإدارية حظيت بتقدير متوسط.
- عدم وجود أساليب موضوعية في عملية اختيار المدير.
- قلة الدورات المقدمة إلى المديرين، وضعف المادة المقدمة فيها.
- ليس جميع مديري المدارس الابتدائية ومديراتها قادة.
- ضعف طريقة التقويم المتبعة في تقويم مدير المدرسة.
- عدم التركيز على المهارات والخصائص التي يجب أن يتصف بها مدير المدرسة الابتدائية.

7. دراسة (الدهمشي، 2005) بعنوان: " الانماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية بالمملكة السعودية، وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر معلمين، وأثر المتغيرات المستقلة مثل

(المؤهل العلمي – الخبرة العملية – مرحلة دراسة) على فاعلية صنع القرار فيها، وكان مجتمع الدراسة هو جميع مديري مدارس في المنطقة الشمالية، وعددهم (165) مديراً، وعدد المعلمين (1048) معلماً، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- سيادة النمط المشارك، ونمط الإقناع كنمط مساند له.
- لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى الخبرة العملية.

8. دراسة(أبوجبل ، 2004) بعنوان " أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاساتها على إدارة المعلمين "

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة، واشتملت على ثلاث مجالت للأنماط القيادية (الديمقراطية – الترسلية – الأتوقراطية)، ولقد قام الباحث باختيار عينة مقصودة مكونة من (50%) من مدراء ومديرات المدارس الأساسية العليا الحكومية في محافظة غزة، والبالغة عددهم (56) مدرسة، وعينة عشوائية من (50%) من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، وبلغ أعدادهم (854)معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- شيوع النمط الديمقراطي بوزن نسبي (80.753%)، يليه النمط الترسلي بوزن نسبي (59.737%)، يليه الأتوقراطي (التسلطي) بوزن نسبي (55.720%).

9. دراسة (عبيدات ، 2004) بعنوان: " الأنماط الإدارية وفق نظرية الشبكة الإدارية وعلاقاتها بفعالية إدارة الوقت".

هدفت الدراسة إلي الوقوف على الممارسات الواقعية لمديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في إدارتهم للمدارس، والتعرف إلي درجة فاعلية إدارة الوقت لدي مديري ومديرات المدارس من وجهة نظرهم والكشف على العلاقة بين الأنماط الإدارية وفعالية إدارة الوقت من وجهة نظر مديري ومدرسات المدارس الثانوية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتصميم استبانة خصيصاً لهذا الغرض، واقتصرت الدراسة على مديري المدارس الثانوية العامة في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (2002- 2003). وتم اختيار عينة طبقة عشوائية من أفراد مجتمع الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (283)، واستخدم الباحث استبانتين لقياس الأنماط الإدارية، واشتملت على خمس مجالات: (قيادة الفريق – قيادة المهمة – قيادة النادي الاجتماعي – قيادة منتصف الطريق – القيادة اللامبالي)، وقياس فاعلية إدارة الوقت من وجهة نظر مديري ومديرات

لمدارس الثانوية العامة، واشتملت على ثلاث مجالات: (التخطيط – التنظيم – الرقابة والإشراف) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن النمط الإداري السائد بين المديرين في المدارس الثانوية هو نمط قيادة حيث يهتم المدير بالعمل والعلاقات الإنسانية.
- توصلت الدراسة إلي أن غالبية مديري المدارس يحضرون إلي الدوام مبكرين، وأن الغالبية منهم يحرصون على إدارة الاجتماعات التي تخصص لمواجهة الأزمات في مدارسهم ، وذلك حسب الجدول المعد لذلك وهذا يدل على الدقة في تخطيط الاجتماعات وإعطاء كل موضوع حقه في الوقت.
- يوجد علاقة مهمة بين إدارة الوقت وقوة الشخصية والنمط الإداري الذي يتخذه المدير.
- كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية إدارة الوقت باختلاف الأنماط الإدارية وفق نظرية الشبكة الإدارية :

نمط المدير المهتم بالعمل أكثر من اهتمامه بالناس يعتبر أن الوقت مورد مهم جدا لذا أهدافه وبرامجه محددة بالساعة والدقيقة ويتعامل مع الأساليب الحديثة فلا يحب التكلم كثيراً ولا يسمع كثيرا وتعليماته مختصرة.

نمط المدير المهتم بالمرؤوسين لا يعتبر الوقت أهم من العلاقات الإنسانية ويدير مكتبه وكأنه في نادي الوقت عنده من ذهب، ولكن إذا كان فيه صدقات كثيرة والأهداف عنده محددة بشكل تقريبي وبرامجه الزمنية للاسترشاد فقط ويكلف المرؤوسين بالعمل قدر استطاعته ويسمع أكثر مما يتكلم.

نمط المدير المدرسة القليل الاهتمام بالعمل والعاملين، ويهتم بالوقت من ناحية شكلية إلي جانب ذلك يستخدم الوقت حجة للتهرب من المسؤولية.

نمط المدير الذي يكون اهتمامه متوسطا بكل من العمل والعاملين من أجل تحقيق علاقات إنسانية مقبولة وتعليماته ليشت مختصرة، ولا تأخذ أحاديث طويلة، لكنها وسط ويؤمن بأن لكل مقام مقال.

10. دراسة(أبو حرب، 2002) بعنوان : " نمط القيادة السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين."

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانتين لقياس الأنماط القيادية، والتالية لقياس مستوى تفويض السلطة، وتكون مجتمع البحث من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة للعام الدراسي (2001 / 2002 م)، البالغ عددهم

(2261) يعملون في (73) مدرسة، أما عينة الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية وبلغت عددهم (310) معلماً ومعلمة يمثلون (13.7 %) من أفراد مجتمع المدارس وتوصلت الدراسة إلى النائج التالية:

- حصل النمط الديمقراطي على أعلى وزن نسبي وقدرة (83%) يليه النمط الترسلي بنسبة مئوية قدره (69 %)، والأتوقراطي على أدن وزن بنسبة مئوية قدره(69 %) ومن خلال مقارنة الأوزان النسبية للأنماط القيادية أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط السائد يليه النمط الترسلي، والأتوقراطي الذي يمارسانه بدرجة قليلة.

11. دراسة (الجرب، 2000)، بعنوان : " الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين إلى العمل من وجهة نظر المعلمين في محافظة محايل عسير التعليمية.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة، ومستوى الدافعية إلى العمل لدى معلمي المدارس الثانوية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وقد تبنى الباحث استبانة معدة في دراسة سابقة لتحديد الأنماط القيادية الثلاثة (الديمقراطي، الأتوقراطي، الترسلي)، واستبانة للدافعية، وبلغت عينة الدراسة (277) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أكثر الأنماط القيادية ممارسة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة محايل هو النمط الديمقراطي، يليه النمط الأتوقراطي، ثم الترسلي.
- أن مستوى الدافعية لدى المعلمين عالٍ.
- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي، وكل بعد من أبعاد الدافعية لدى المعلمين.
- توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين النمط الأتوقراطي والترسلي، وكل بعد من أبعاد الدافعية لدى المعلمين.

12.دراسة(الجوجو ، 2000) بعنوان " النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني والوظيفي " .

هدفت الدراسة إلى معرفة النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من منظور إنساني ووظيفي، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة وتكون مجتمع البحث من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة للعام الدراسي(1999 / 2000 م)، حيث بلغ عددهم (1114) معلماً ومعلمة، ولقد طبقت على (360) معلماً ومعلمة يعملون في (18) مدرسة ثانوية حكومية في محافظات غزة من المنظور إنساني ووظيفي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة هو النمط الذي يزاوج بين المنظور إنساني والوظيفي في الإدارة المدرسية.
- أن ممارسات سلوك مدير المدرسة الثانوية في محافظات غزة لبعد الاتصال الإداري وتوجيه المعلمين كانت متوسطة الأداء.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصور المعلمين للنمط القيادي من المنظور الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة تعزى للجنس (ذكور / إناث).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في تصور المعلمين للنمط القيادي من المنظور الإنساني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة تعزى للجنس (ذكور / إناث) وذلك لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصور المعلمين للنمط القيادي من المنظور الإنساني و الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وذلك لصالح منطقة الجنوب تليها منطقة غزة، ثم منطقة الشمال التعليمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في تصور المعلمين للنمط القيادي من المنظور الإنساني والوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة تعزى لسنوات الخدمة التعليمية .

13. **دراسة (دويكات ، 2000) بعنوان :" نمط القيادة وتفويض السلطة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين".**

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين نمط القيادة وتفويض السلطة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم استبانتين وفقاً – الأدب التربوي، وتم تطبيق الدراسة على (10 %) من المعلمين والمعلمات، والبالغ عددهم (375)، واستجاب منهم (362) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ظهرت الأنماط القيادية السائدة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين مرتبة كما يلي الديمقراطي، الدبلوماسي والسلبي، أما النمط الديكتاتوري فلم يظهر من الأنماط السائدة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على النمطين القيادين الدبلوماسي والسلبي عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال

فلسطين تعزى لمتغير الجنس عند المعلمين، بينما كانت الفروق دالة إحصائية على النمطين الديكتاتوري لصالح الذكور والديمقراطي لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في النمط القيادي السلبي عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المحافظة، بينما كانت فروق دالة إحصائية على النمط الديكتاتوري لصالح محافظة نابلس، والدبلوماسي لصالح محافظة قلقيلية، والديمقراطي لصالح محافظة جنين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في النمط القيادي لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي على النمطين الدبلوماسي والديمقراطي، بينما كانت فروق دالة إحصائية على النمط الديكتاتوري، والسلبي لصالح مؤهل البكالوريوس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في النمط القيادي لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير الخبرة عند المعلمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند($\alpha \leq 0.05$) في النمط القيادي لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير عدد الشعب في المدرسة، بينما كانت الفروق دالة إحصائية عند النمط الديكتاتوري، والدبلوماسي لصالح (11-15) شعبة، والديمقراطي (1- 10) شعبة.

14. دراسة (سباغنة، 1999) بعنوان: "الثقة بالنفس والأنماط القيادية عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين (نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت جنين)، وإلى جانب ذلك بيان أثر متغيرات الدراسة (الخدمة، المؤهل العلمي، مكان العمل الجنس) على النمط القيادي لهؤلاء المدراء، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق أغراض الدراسة، قلم الباحث ببناء وتطوير أداتين هما : أداة الثقة بالنفس التي اشتملت على (50) فقرة، واشتملت على خمس مجالات: (الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات – تقبل الذات – الشعور بالطمأنينة – الشعور بالأمن مع الزملاء – الثقة بالنفس)، وأداة الأنماط القيادة التي اشتملت على (49) فقرة، واشتملت على خمس مجالات: (النمط الدبلوماسي – الديكتاتوري – السلبي – الديمقراطي – التعاوني)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين للعام الدراسي

(1998 – 1999) والبالغ عددهم (181) مديراً ومديرة، موزعين على مديريات التربية والتعليم في المحافظات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أكثر الأنماط القيادية شيوعاً عند مديري المدارس الثانوية الحكومية هو النمط التعاوني، ودرجته (4,08)، يليه النمط الديمقراطي، ودرجته (4,02)، فالنمط الدبلوماسي ودرجته (2,08)، ويليه النمط السلبي ودرجته (2,33)، وأخيراً النمط الديكتاتوري ودرجته (1,28).
- وجود اختلافات بين المديرين ذوي الخبرة (أقل من 15 عاماً) و (15 عاماً فأكثر) على المجالات مجتمعة، لصالح ذوي الخدمة(15 عاماً فأكثر)، أما الأنماط : التعاوني والديمقراطي، والدبلوماسي، والسلبي، فكانت أعلى عند ذوي الخدمة (15 عاماً فأكثر) أما النمط الديكتاتوري فكان أعلى عند ذوي الخدمة(أقل من 15 عاماً فأكثر).
- وجود اختلافات بين المديرين العاملين في القرية، والعاملين في المدينة حيث كانت الدرجة أعلى عند النمطين (الديمقراطي، والدبلوماسي) للمديرين العاملين في المدينة بينما كانت الأنماط (الديكتاتوري، والسلبي، والتعاوني) لدى المديرين العاملين في القرية.
- وجود اختلافات بين المديرين أصحاب المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس بكالوريوس فأكثر) على مجالات الأنماط، حيث كانت أعلى عند أصحاب المؤهل العلمي أقل من بكالوريوس لدى الأنماط (الدبلوماسي، والسلبي، والتعاوني)، بينما كانت النمطان (الديكتاتوري، والديمقراطي) أعلى عند أصحاب المؤهل العلمي أكثر من بكالوريوس.

15. دراسة(العاجز ، 1998) بعنوان: " النمط القيادي لمديري مدارس وكالة الغوث ومديراتها بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين ".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى النمط القيادي، الذي يمارسه المديرون والمديرات في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة، واشتملت على مجالين، الأول: من منظور وظيفي، واشتملت على الأبعاد الثلاثة للأنماط القيادة الديمقراطي الترسلي، الأتوقراطي، الثانية: من منظور الإنساني، واشتملت على الأبعاد الثلاثة للأنماط القيادة الديمقراطي الترسلي، الأتوقراطي، وتم توزيعها على عينة الدراسة مكونة من (412) معلم ومعلمة يمثلون (64) مدرسة ابتدائية وإعدادية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى نوع المرحلة من منظور الوظيفي لصالح معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية، بعكس المنظور الإنساني فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمنطقة التعليمية، للمنظورين الإنساني والوظيفي لصالح معلمي المنطقة الجنوبية، ومعلماتها.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في المنظورين الإنساني والوظيفي لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة على المنظورين الوظيفي والإنساني تعزى لسنوات الخدمة.

16. **دراسة(العفيفي ، 1998) بعنوان : " الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي عن العمل".**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة وعلاقتها بالرضا عن العمل، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانتين، الاستبانة الأولى : لتحديد النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة كما يراها المعلمون، واشتملت على مجالين، الأول: من منظور وظيفي، واشتملت على الأبعاد الثلاثة للأنماط القيادة الديمقراطي الترسلي، الأتوقراطي، الثانية: من منظور الإنساني، واشتملت على الأبعاد الثلاثة للأنماط القيادة الديمقراطي الترسلي، الأتوقراطي، والثانية اشتملت على مجال الرضا عن العمل، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية التي تشرف عليها الأونروا بلواء غزة، وعددهم (2264) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية فبلغت (350) معلماً ومعلمة، يمثلون (15.46) من أفراد مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- حصل النمط القيادي الديمقراطي على وزن نسبي قدره (84%) يليه النمط الأتوقراطي (52.58)، بينما حصل النمط الترسلي (40.61)، وهذا يدل أن النمط الديمقراطي هو النمط الشائع، وأن النمطان الأتوقراطي، والترسلي لا يمارسان إلا نادراً من قبل مديري المدارس الابتدائية في غزة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصور المعلمين للأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في تصور المعلمين للنمطين الديمقراطي والأوتوقراطي لدى مديري المدارس الابتدائية في لواء غزة تعزى لسنوات الخدمة التعليمية (2- 7 سنوات / 8 سنوات فأكثر)، بينما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تصور المعلمين للنمط الترسلي لدى مديري المدارس الابتدائية في لواء غزة تعزى لسنوات الخدمة التعليمية وذلك لصالح المعلمين القدامى (8 سنوات فأكثر).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا المعلمين عن العمل في المدارس الابتدائية في لواء غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكر / أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا المعلمين عن العمل في المدارس الابتدائية في لواء غزة تعزى لمتغير الخدمة التعليمية، وذلك لصالح المعلمين القدامى (8 سنوات فأكثر).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين النمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الابتدائية في لواء غزة ، ومستوى رضا المعلمين عن العمل في تلك المدارس، وبالمقابل كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين النمط الأوتوقراطي والترسلي لدى مديري المدارس الابتدائية في لواء غزة، ومستوى رضا المعلمين عن العمل في تلك المدارس.

17. دراسة (الأغبري ، 1998) بعنوان: " الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية : دراسة استطلاعية" .

هدفت الدراسة إلى التحقق من أنواع الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، وتأثير بعض المتغيرات على هذه الأنماط كالخبرة ، والمرحلة الدراسية (ابتدائية ، متوسطة ، وثانوية) وكذلك المؤهل الدراسي وشملت الدراسة عينة قوامها (88) مديرا ووكيلا، واعتمد على المنهج الوصفي، ولتحقيق غرض الاستبانة قامت بتصميم الاستبانة، ومن أهم النتائج أن الأنماط القيادية لكل من المدراء والوكلاء متشابهة ، والأنماط السائدة هي نمط المشاركة و نمط التفويض كمساند أول.

18. دراسة (أحمد ، 1994) بعنوان :" النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الفنية بمصر ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن النمط القيادي السائد في إدارة بعض مؤسسات التعليم الفني والكشف عن العلاقة بين مناخ المؤسسات التعليمية وبين طبيعة القائد، والنمط الذي يمارسه، وتحديد أثر متغير جنس المديرين، مؤهلاتهم، خبراتهم، تدريبهم في مناخ المؤسسات التعليمية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- يعتبر النمط الديمقراطي، النمط المحبب للمديرين والمديرات.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المديرين والمديرات في نمطين من أنماط القيادة :

أ- نمط القيادة الديمقراطية / فقد تبين أن المديرين يديرون مدارسهم بطريقة ديمقراطية أكثر من المديرات.

ب- نمط القيادة الأوتوقراطي / أشارت الدراسة إلى أن المديرات يدرن مدارسهن بأسلوب أكثر تسلطية من المديرين.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين المديرين والمديرات الأكثر خبرة والمديرات الأقل خبرة في نمط القيادة الترسلية، أي أن المديرين الأقل خبرة يمارسون سلوكيات النمط القيادي الترسلي أكثر من نظرائهم الأكثر خبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المديرين والمديرات الأكثر خبرة والأقل خبرة في نمط القيادة الديمقراطي، والأوتوقراطي.

19. دراسة (الصائغ و حسين، 1994) بعنوان : " أنماط القيادة التربوية لدى مديرات المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأنماط القيادية التربوية الأكثر شيوعًا لدى مديري المدارس الابتدائية كما يدركها المدرسون العاملون معهم، ومعرفة تأثير الخبرة أو المؤهل العلمي على الأنماط القيادية. وإلى جانب ذلك رصد درجة ولاء معلم المدرسة الابتدائية لعمله واعتمد الباحثان المنهج الوصفي، ومعرفة العلاقة بين ولاء المعلم لعمله وبين الأنماط القيادية التربوية واستخدم الباحثان لهذا الغرض استبانتين، تكشف الأولى عن الأنماط القيادية الشائعة لدى المديرين، وتكشف الثانية عند مدى ولاء المعلم لمهنة التدريس وارتباطه بها، وتم تطبيقهما على عينة عشوائية من المدرسين بلغت (177) مدرساً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- لقد تبين أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط شيوعًا وممارسة من قبل المديرين ، يليه الأتوقراطي ثم الترسلي.
- ليس هناك فرق دال إحصائيًّا في نوع القيادة التربوية الممارسة يُعزى إلى المؤهل العلمي للمدير بينما هناك فرق دال يُعزى إلى الخبرة لصالح الخبرة المتوسطة.
- أن هناك أثرًا لتفاعل الخدمة مع المؤهل على ممارسة الأنماط القيادية، فقد اتضح أن مجموعة الخدمة الطويلة مع المؤهل الجامعي أكثر استخداما للنمط الديمقراطي.

- هناك ارتباط دال إحصائيًّا بين درجة الولاء لمهنة التدريس ونمط القيادة التربوية. فقد اتضح أن النمط الديمقراطي يرتبط إيجابيًّا مع درجة الولاء في حين ترتبط سلبًا مع النمط الأتوقراطي والترسلي.

20. دراسة (طوقان، 1991) بعنوان: " النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية، وتأثيره في الرضا الوظيفي للمعلمين باستخدام نموذج الشبكة الإدارية".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية وتأثيره في الرضا الوظيفي للمعلمين باستخدام نموذج الشبكة الإدارية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (68) مديراً ومديرة، و (402) معلماً ومعلمة يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة على مستوى ألوية الضفة الغربية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية هو النمط الديمقراطي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية لأنماطهم القيادية، وبين متغير المستوى التعليمي بينما لم يظهر أي فروق بين تقديرات المديرين لأنماطهم، وبين متغيرات (العمر – الخدمة – الجنس).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تصنيف المعلمين للأنماط القيادية لمديري المدارس التي يعملون فيها، وبين متغيرات (العمر – الخدمة – المستوى التعليمي) بينما يعتمد تصنيف المعلمين للأنماط القيادية لمديري المدارس على متغير الجنس.

ثانياً.الدراسات الأجنبية :

§ الدراسات المتعلقة بإدارة الوقت:

1. دراسة (Taylor, 2007) بعنوان:

"Astudy of Principals Perception Regarding Time Management"

" إدارة الوقت من وجهة نظر مديري المدارس".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى كيفية قضاء مديري المدارس الثانوية لوقتهم، ودرجة تأثير المتغيرات: المرحلة التعليمية (متوسطة – عالية)، وحجم المدرسة، وعدد سنوات الخدمة والنوع (أنثى – ذكر)، وعدم المدير، ومستوى درجته العلمية، على كيفية إدارتهم لوقتهم وذلك من خلال عينة من مديري المدارس الثانوية في نيفادا، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولقد قام جميع مديري المدارس بتعبئة استبانة صممها الباحث حسب نظام (ليكرت) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- المدارس التي يزيد عدد طلابها عن (1001) طالب مديروها يقضون وقتاً أكثر في إدارة الوقت من مديري المدارس التي يبلغ عدد طلابها (1000) طالب فأقل.
- المديرات يقضين وقتاً أكثر في الإدارة التعليمية من المديرين.
- كما بينت الدراسة أن ما نسبته (43 %) من مديري المدارس الثانوية بحاجة لتوجيه وتركيز نقدي لإدارتهم التعليمية لتحسين مستوى قيادتهم، وتعرفت الدراسة على المناطق التي يكون بها هدراً للوقت للتمكن من تزويد المديرين بالتوصيات لمساعدتهم بموزانة وقتهم بطريقة فعّالة، وعرفوا استراتيجيات تمكنهم من تركيز مجهوداتهم على الأعمال الإدارية، وتركوا وقتاً للأعمال التعليمية، كذلك تم مناقشة علاقة إدارة الوقت والإدارة المدرسية، والتطبيق لدى مديري المدارس.

2. دراسة (Grad , 1998) بعنوان:

" **Time One More Time, California Management Review** "

" فعالية الإدارة المدرسية في إدارة الوقت المدرسي في مدارس كاليفورنيا ".

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية الإدارة المدرسية في إدارة الوقت المدرسي في مدارس كاليفورنيا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ينفق المديرون ما يقارب (85 – 90%) من أوقاتهم في متابعة المهام الإدارية على حساب المهام الفنية.
- يسهم التنظيم الفعال في استثمار الوقت بصورة أفضل.

3. دراسة (Smith,1995) بعنوان :

"Constraints on Effectiveness of Junior High School and their Principals".

" القيود التي تعيق فعالية مديري المدارس الأحداث العليا ".

هدفت الدراسة إلى استكشاف مفاهيم مديري المدارس الثانوية الدنيا فيما يتعلق بالقيود على فعالية الإدارة، ثم اختيار العلاقة بين العوامل المتعلقة بكل من فعالية المدير ، والمدرسة، ولتحقيق تلك الأهداف ، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، معتمداً على الاستبانه لجمع المعلومات من (93) مديراً، ومقابلة (15) مديراً منهم ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن معظم العوامل المؤثرة على فعالية الإدارة هي : (المصادر غير الإلزامية والوقت الضائع على الطلاب المشكلين).
- تكريس الوقت على الموضوعات المهمة يومياً.

4. دراسة (Diaz,1994) بعنوان:

"The Role of The Principals : Responsibilities, Time Constraints and Challenges."

" دور مدير المدرسة: المسؤوليات – قيود الوقت والتحديات".

هدفت الدراسة إلى تحديد دور مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة كقادة تربويين من خلال تعريف مجالات المهام الأساسية، واستخدام الوقت، والمشكلات الرئيسة، والمجالات التي يحتاج فيها المديرون إلى تدريب، والمهام التي يمكن أن يقوم بها المكتب المركزي بطريقة أفضل، مع تغطية العناصر الديموجرافية للمديرين ومدارسهم، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقتها على عينة مكونة من (200) مدير مدرسة في سان فرانسيسكو، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- صنف مديرو المدارس أولويات مهامهم بالترتيب على النحو التالي: خدمات المعلمين يليها خدمات الطلاب ثم المتابعة، والإدارة، والمناهج، والعلاقات الإنسانية.
- إن قليلاً من المديرين يستخدمون وقتهم في العمل حسب الأولويات التي يرونها، فبالرغم من أن أكثر مديري المدارس ذكروا أنهم لا يمارسون وظائفهم على الإطلاق من خلال دورهم كقادة تربويين، إلا أنهم لا يجدون الوقت الكافي لهذا المجال، فالأعمال الإدارية والكتابية تستنفذ معظم وقتهم.
- يواجه المديرون ضغطاً وظيفياً بسبب العمل الكتابي المتراكم، والوقت الذي يستهلك معظمه في تجميع البيانات لعمل التقارير المطلوبة منهم.

- حددت الدراسة المجالات الرئيسة التي يحتاج فيها المديرون إلى تدريب أكثر وهي كالتالي: إدارة الوقت ومتابعة المعلمين وتقويمهم، والعلاقات الإنسانية.
- ضرورة تدريب المديرين أثناء الخدمة وتأهيل الجدد منهم في المجالات التالية: إدارة الوقت، ومتابعة المعلمين وتقويمهم، والعلاقات الإنسانية.
- على المديرين تخصيص المزيد من الوقت للتوجيه، والعلاقات الإنسانية والمتابعة.

5. دراسة (Mocny, 1993) بعنوان : "

" Time **Management Analysis of Public School Business Administrators"**

" **تحليل إدارة وقت مديري أعمال المدرسة العامة** "

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل إدارة وقت مديري أعمال المدرسة العامة، وأوضحت أن التربويين كان لهم اهتمام في الماضي بمبادئ إدارة الوقت، ولكن هذا الاهتمام كان مقتصراً فقط على تعلم الكلاب، والتدريس، وإدارة المبنى المدرسي، لذا فإن هدف هذه الدراسة هو تحديد ما إذا كان مديروا الأعمال بالمدرسة في حاجة إلى أو لديهم اهتمام بوضع مبادئ لإدارة الوقت، والبحث عن نظريات لإدارة الوقت، والكشف عن مدى إمكانية تطبيقها لوضع دليل لإدارة الوقت للاستخدام الراهن، واعتمد الباحث في منهجيته على تحليل سجلات الوقت لخمسة من مديري الأعمال بالمدرسة المختارة، وتم الاعتماد على الحكم الاستنباطي للمستجيبين.

وتم وضع قائمة من (47) مفردة من مضيعات الوقت المدرسي، والتي من خلالها تم تحديد مشكلات الدراسة الراهنة، كما تم استخدام اختبار (كا^2) عند مستوى (0.05) بصورة فردية على عشر من مضيعات الوقت التي في قمة القائمة، تم طبقت هذه الاختبارات على العشرة من مضيعات الوقت بصورة جماعية، وتضمنت متغيرات الدراسة الخلفية التربوية، سنوات الخبرة كموظف للأعمال المدرسة، الخبرة الإدارية السابقة في غير مجال إدارة الأعمال بالمدرسة، والخبرة الإشرافية الإدارية خارج مجال التربية.

وتوصلت النتائج أن الحاجة ما زالت موجودة بين موظفي إدارة الأعمال بالمدارس إلى المعرفة، والتوجيه في المجال الخاص بإدارة الوقت، وقد تمت مناقشة لأفكار الخاصة بتوفير الوقت، والأساليب والتقنيات التي يستخدمها مديرو إدارة الأعمال بالمدرسة، ووصف موجز لكيفية عملهم،وتم وضع دليل لإدارة الوقت لمديري إدارة الأعمال بالمدرسة من أربعة أقسام :

- إدارة الوقت : النظرية والأسلوب.
- هل أنا مضيع للوقت ؟
- مقترحات عملية لحل مشكلة مضيعات الوقت.

- وضع نماذج للمساعدة في إدارة الوقت.

6. دراسة (Wells, 1993) بعنوان : "

Instructional Management Behavior, Time Management And Selected Background Variables of Elementary School Principals In Connecticut's Urban School Districts".

" السلوك الإداري الموجه، وإدارة الوقت، ومتغيرات خلفية مختارة لمديري المدارس الابتدائية بمناطق الحضر في ولاية كونيكتيكت".

وهدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين السلوك الإداري الموجه، وبين إدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية بمناطق الحضر في ولاية كونيكتيكت، وإلى جانب ذلك قياس السلوك الإداري الموجه، ومهارات إدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية بمناطق الحضر في ولاية كونيكتيكت، واستخدم الباحث منهجية البحث الكمي لقياس السلوك الإداري الموجه، ومهارات إدارة الوقت لدى المديرين، وإلى جانب ذلك أداة إدارة الوقت لمدير التنفيذي الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- توجد علاقة قويه بين السلوك الإداري الموجه، وبين مهارات إدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية، وأن المديرين الذين يمارسون سلوكاً موجهاً فعالاً هم الذين استخدموا أساليب إدارة الوقت استخداماً فعالاً.
- توجد اختلاف وفروق واضحة بين الذكور والإناث في إدارة الوقت في مجالات الإشراف على أعضاء هيئة التدريسية، وبيئة العمل.
- تعتبر إدارة الوقت أداة متميزة للتنبؤ بالسلوك الإداري الموجه، بعد ضبط وتحديد الاختلافات بين مديري المدارس الناتجة عن سنوات الخبرة، وحجم المدرسة، ونوع الجنس (ذكر/ أنثى).

7.دراسة (Singit,1992) بعنوان:

"Towards School Effectiveness and Improvement Through Annual Meeting of the International Congress for School".

"نحو مدرسة فاعلة وسبل تطويرها من خلال القيادات المدرسية في دولة من دول العالم الثالث (بروني)"

تناول الباحث فيها مهام المديرين ومهاراتهم في المدارس الثانوية، وقد كشفت الدراسة عن فرص التطوير والتدريب التي يريدها مديرو المدارس الثانوية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة وجهة إلى (22) من مديري المدارس الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- التركيز على التدريب والتطوير في مهارة إدارة الوقت والتخطيط وتقويم فريق العمل.

8. دراسة (Krug,1992) بعنوان :

" Instructional Leadership Administative Perspctive".

" تعليمات القادة الإداريين من وجهة نظرهم".

اعتمد الدراسة على الملاحظة المباشرة لأداء (5) مدراء مدارس، تم تدوين كل نشاط يقوم به مدير المدرسة، لمدة خمسة أيام، حيث رافق الباحث مدير المدرسة قدر الإمكان أثناء تأديته للعمل المكتبي، أو الاجتماعات، وزيارة الصفوف، والإشراف على المباني المدرسية، وتسجيل النشاط الذي قام به مدير المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن متوسط توزيع المديرين للوقت مقدر على النحو التالي:

- الاجتماعات المخطط لها (47,6%) من الوقت.
- المكالمات الهاتفية (19%) من الوقت.
- الأعمال المكتبية (0,054%) من الوقت.
- الإشراف العام (0,04%) من الوقت.
- الاجتماعات الغير المخطط لها (19%) من الوقت.

وصنف الباحث النشاطات التي يمارسها مدير المدرسة إلى مدخلات ومخرجات، وبينت أن المدخلات تصرف مع السكرتير، أو مساعد المدير لإعطاء المعلومات أو المذكرات، بينما المخرجات صرف فيها (19 %) من الوقت، وتركزت على المذكرات التي تقدم لجهات مختلفة.

§ الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية :

1. دراسة (Remondini,2001) بعنوان :

" Leadership styles and school climate : Acomparison between Hispanic women principals in Southern New Mexico ."

" القيادة،وأنماط المناخ التنظيمي في المدارس من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات "

هدفت الدراسة إلى معرفة النمط القيادي لمديريات مدارس نيومكسيكو والمناخ التنظيمي في المدارس من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات، حيث شمل المسح معلمي ومديري (18) مدرسة ثانوية وأساسية، واستخدمت الباحثة مخزن الممارسات القيادية الذي طوره كوزيس وبوستر، واستبانة وصف المناخ التنظيمي، وتوصلت النتائج إلى أنه عدم وجود علاقة بين النمط التحويلي والمناخ التحويلي، ووجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي الداعم، وسلوك العلاقة الحميمة للمعلمات من قبل مدير المدرسة.

2. دراسة (Massaro & Augustus, 2000) بعنوان :

" Teasher perception of school climate and principles self- reported leadership styles based on three empirica"l

"إدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير المدرسة وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة"

هدفت الدراسة إلى اختيار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وإدارك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، واستخدم الباحثان أداة هيرسي وبلاتشرد لأنماط القيادة لمدير المدرسة، وأثره في المناخ التنظيمي من أجل تطوير المدرسة لمقابلة حاجات المجتمع والمعلمين، وتمثلت عينة الدراسة من (330) معلماً تم اختيارهم من (20) مدرسة من مدارس مانشستر، وكشفت النتائج أنه لا يوجد تأثير لمدير المدرسة في المناخ التنظيمي للمدرسة، وعلى المديرين والمعلمين بشكل تعاوني بهدف تحسين الاتصال بينهم، وقد أوصت الدراسة إلى انتهاج مدير المدارس النمط الديمقراطي لما له أثر إيجابي في تحسين المناخ التنظيمي بين المعلمين".

3. دراسة (Palmer, 1996) بعنوان :

" The Relationship between Principals Leadership Style and Factulty Pereception of Principals Effectiveness"

" العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والفاعلية العامة للمدرسة ".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والفاعلية العامة للمدرسة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي لمدير المدرسة والفاعلية العامة للمدرسة.
- أن مديري المدارس الذين يستخدمون النمط القيادي " التسويقي"، والنمط القيادي " المشارك " كانت مدارسهم أكثر فاعلية من المديرين الذين يستخدمون النمط " الآمر "، والنمط " التفويضي ".

4. دراسة (Banny, 1996) بعنوان:

"The Relationships between Leadership Styles and Personality Types of Texas Elementary Administrators".

" العلاقة بين الأنماط القيادية وسمات الشخصية لمديري المدارس الأساسية في ولاية تكساس الأمريكية".

هدفت الدراسة إلى العلاقة بين الأنماط القيادية وسمات الشخصية لمديري المدارس الأساسية في ولاية تكساس الأمريكية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتكونت عينة

الدراسة من(200) مدير من مديري المدارس الأساسية في نفس الولاية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن النمط القيادي " المسوق " والمشارك هما أكثر الأنماط القيادية شيوعاً لدى مديري المدارس الأساسية في ولاية تكساس الأمريكية.

5. دراسة (COLMAN , 1995) بعنوان:

"Leadership Styles And Personality Types Of Minnesota School Superintendence"

" أنماط القيادة في موقع الإدارة المدرسية "

هدفت الدراسة إلى الكشف عن النمط القيادي السائد لدى مديري بعض المدارس الأمريكية وتحديداً الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي، السمة الشخصية لدى المدير، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة مكونة من مديري المدارس في (16) إقليما بالولايات المتحدة الأمريكية والذين لهم خدمة في الإدارة لا تقل عن ثلاث سنوات خدمة إدارية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود نمط قيادي ثابت لدى مديري المدارس، وذلك لتعدد المواقف التي تواجههم.
- وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي للمدير وبين سماته الشخصية .

6. دراسة (WOODRD , D. 1994) :

"Leadership Styles & Teacher Word Motivation Their Relationship To Middle School Program Implementation"

بعنوان: " **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى وعلاقتها بدافعية المعلم نحو العمل** "

هدفت الدراسة إلى تحديد الأنماط لدى مديري المدارس الوسطى بولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديد مستوى دافعية المعلم نحو العمل، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة لوصف السلوك القيادي واستبانة لقياس دافعية المعلم للعمل، وتم تطبيق عينة الدراسة على (420) معلماً يعلمون في (10) مدارس وسطى بولاية جورجيا الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ودافعية المعلم للعمل.
- أعطت الدراسة دلالة إحصائية على أن المعلمين يوجد لديهم دافعية أكثر للعمل عندما يعملون لدى مدير له قدرة عالية من مهارات السلوك القيادي.

7. دراسة (WILSON , V, 1992) بعنوان:

"A Descriptive& Comparative Analysis Of Elementary School Principal Leadership Styles In Implementing The Effective School Correlation In A Sub - district Of The Chicage Public School".

بعنوان : " **التحليل الوصفي والمقارن للأنماط القيادية لمديري المدارس الأساسية في تحقيق فاعلية المدارس الحكومية بولاية شيكاغو** " .

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأنماط القيادية الأكثر نجاحاً من وجهة نظر المعلمين واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استبانة، تم توزيعها على (114) معلماً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (19) مدرسة أساسية كعينة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

وجود النمط القيادي (المنفرد) كأفضل نمط، قياساً بالأنماط القيادية.

تأثير مستويات المواقف والنضج لدى المعلمين في تقدير فاعلية السلوكيات، وأنماط مديري تلك المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تتعلق بإدارة الوقت والأنماط القيادية أن هناك تنوعاً في مواضيعها وأهدافها وأدواتها بتنوع الجوانب التي عالجتها، وبالرغم من ذلك فإن هناك اهتماماً واسعاً ومتزايداً لأغلب البلدان التي أخذت منها هذه الدراسات في موضوع إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، واستخلصت الباحثة أهم الاستنتاجات التالية :

1- أن الوقت عنصر هام في حياة الأفراد، وهناك مسببات كثيرة لضياع الوقت.

2- هدفت معظم الدراسات إلى رصد الوقت الذي يقضيه مديري المدارس في تأدية المهام المنوطة بهم، والتعرف إلى نوعية تلك المهام.

3- أن جل وقت مديري المدارس يقضيه في تأدية الأعمال الإدارية، والتي تتمثل في كتابة التقارير، والرد على المكالمات الهاتفية، وإرسال تقارير إلى مديريات التربية والتعليم وذلك لاعتقاد بعض مديري المدارس أن الأعمال الإدارية ملموسة النتائج أكثر من الإشرافية، والشخصية.

4- التعرف إلى أهم أساليب إدارة الوقت في الفكر الإداري المعاصر، والتعرف إلى أهم الممارسات التربوية لأساليب إدارة الوقت من علاقات إنسانية، واتصال، واتخاذ قرارات.

5- تحديد العلاقة بين إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري المدارس.

6- إن إهدار الوقت يرتبط بالنمط القيادي الذي ينتهجه مدير المدرسة؛ فكلما كان قادراً على قيادة مؤسسته كان قادراً على تجنب إهدار الوقت.

ولقد أتضح للباحثة ما يلي :

أولاً . أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في النقاط التالية :

تناولت الدراسات السابقة شقي الدراسة كل على حدة، وستقوم الباحثة بعرض الدراسات كالتالي :

الدراسات المتعلقة بإدارة الوقت :

1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها :

تتفق الدراسة الحالية من حيث الأهداف مع بعض الدراسات السابقة، ومنها : دراسة (هدية، 2006)، ودراسة (Taylor, 2007)، و(العضايلة ، 2004)، ودراسة(الشراري، 2004) و(الراسبي، 1999)، و(ببيدس ، 1995) في التعرف إلى إدارة الوقت لدى مديري المدارس عند أداء عملهم.

2. من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Taylor,2007)، و دراسة (عبيدات ، 2004) ودراسة (المهدي ، 2003) ودراسة (العضايلة ، 2004)، ودراسة (جابر ، 2001) ودراسة (الراسبي، 1999) ودراسة (ببيدس ، 1995)، ودراسة (Sergit,1992) في نوع العينة(الفئة المستهدفة) التي طبقت عليها الدراسة المتمثلة في مديري المدارس الثانوية.

3. من حيث مكان الدراسة :

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المكان، ومنها : دراسة(الصوري، 2008)،و(جابر، 2001)، و(أبو سمرة وغنيم ، 2007) و(شتات، 2007)، حيث أجريت في فلسطين.

4. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة :

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في توظيفيها للمنهج الوصفي، ما عدا دراسة (الجبر ،1998)، و(الراسبي، 1999)، حيث استخدمت بطاقة الملاحظة كأداة البحث.

5. من حيث متغيرات الدراسة :

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في متغيرات الدراسة كدراسة (شتات، 2007) في الجنس، ودراسة (العضايلة ، 2004) في المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخدمة، و(عبيدات ، 2004) الجنس والمؤهل العلمي.

الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية :

اتفقت دراستي الحالية مع الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية في التالي :

1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها :

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها للأنماط القيادية لدى مديري المدارس، ومن تلك الدراسات: دراسة (أبوجبل،2004)، و دراسة (أبوحرب، 2002)، و دراسة (الجوجو، 2000)، و دراسة (COLMAN ,1995).

2. من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في نوع العينة(الفئة المستهدفة)، ومنها دراسة (أبوجبل،2004)، و دراسة(أبوحرب، 2002)، و دراسة (دويكات، 2002)، و دراسة (الجوجو، 200)، و دراسة (العاجز، 1998)، و دراسة (أحمد، 1994)، و دراسة (المغماسي، 1991) بأنها طبقت على مديري المدارس الثانوية.

3. من حيث مكان الدراسة :

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المكان، ومنها دراسة (أبوجبل، 2004)، ودراسة (أبوحرب، 2002)، و دراسة(دويكات، 2002)، و دراسة (الجوجو، 2000)، و دراسة (العاجز، 1998)، و دراسة (العفيفي ، 1998)، حيث أجريت في فلسطين.

4. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة :

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في توظيف المنهج الوصفي، ومنها دراسة (العتيبي، 2008)، ودراسة (دويكات، 2000)، ودراسة (الجرب، 2000)، ودراسة (سباغنة، 1999).

5. من حيث متغيرات الدراسة :

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المتغيرات، ومنها دراسة(العتيبي، 2008) في المؤهل العلمي، ودراسة (الحراحشة، 2006)، ودراسة (أبوحرب، 2002) في الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة ، ودراسة (الجوجو ، 2000)، ودراسة (رضى وبيومي، 2006)، ودراسة (العفيفي ، 1998) في الجنس وسنوات الخدمة .

ثانياً. أوجه اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التالي :

الدراسات المتعلقة بإدارة الوقت :

تختلف الدراسات السابقة المتعلقة بإدارة الوقت مع الدراسة الحالية في التالي :

1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها :

تختلف الدراسة الحالية من حيث الأهداف مع بعض الدراسات السابقة، ومنها : دراسة (البابطين، 2008) في أنها تكشف عن معوقات استثمار الوقت المدرسي كما يراها مديري مدارس التعليم العام، وتختلف دراسة(حيدر وبيومي، 2006) في أنها تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب إدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية وضغوط العمل الإداري المدرسي، بينما دراسة (الحراحشة، 2006) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفلية، أما دراسة (الجرجاوي ونشوان، 2004) بأنها تبين عوامل هدر الوقت المدرسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، بينما دراسة(العريني، 2002) في أنها تكشف عن عوامل هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية، أما بالنسبة لدراسة (المهدي ، 2003) فتهدف إلى التعرف إلى مضيعات الوقت وسبل التغلب عليها، والكشف عن علاقة بعض المتغيرات الشخصية والوظيفية بالوقت الذي يقضيه مديري المدارس في أداء الأعمال والأنشطة، ودراسة (Wells,1993) هدفت إلى التعرف إلى السلوك الإداري الموجه، وإدارة الوقت، ومتغيرات خلفية مختارة لمديري المدارس الابتدائية بمناطق الحضر في ولاية كونيكتيكت"، أما دراسة(Sergit,1992) كشفت دراسته عن فرص التطوير والتدريب التي يريدها مديرو المدارس الثانوية، بينما هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري مدارس الثانوية الحكومية.

2. من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في نوع العينة(الفئة المستهدفة)، ومنها: دراسة (حيدر وبيومي، 2006)حيث طبقت على المدارس الابتدائية، بينما دراسة(الجرجاوي ونشوان، 2004) طبق على معلمي مدارس وكالة الغوث، أما دراسة (العريني، 2002) طبقت على مديري المدارس الابتدائية، ودراسة (Diaz,1994) طبقت على مديري المدارس الأبتدائية والمتوسطة، ودراسة(Wells, 1993) طبقت على مديري المدارس الأبتدائية، بينما دراستي الحالية طبقت على مديري المدارس الثانوية.

3. من حيث مكان الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في المكان، فمنها العربية، ومنها الأجنبية ومن تلك الدراسات العربية : دراسة (هدية، 2006)، و دراسة (حيدر وبيومي، 2006)، ودراسة (البابطين، 2008)، و دراسة (العضايلة، 2004)، و دراسة (الشراري، 2004)، ودراسة (المهدي، 2003)، و دراسة (العريني، 2002)، ودراسة(عبيدات،2004) ودراسة (الراسبي، 1999)، ومنها الأجنبية كدراسة(Sergit,1992)، و دراسة (Maureen,1993) بينما دراستي الحالية في محافظات غزة في فلسطين.

4. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة :

تختلف دراسة(الراسبي، 1999) ، ودراسة(الجبر، 1998) ، ودراسة (الحارثي، 1995) عن الدراسة الحالية في أداة القياس، فبالإضافة إلى استخدامهم للاستبانة، استخدموا بطاقة الملاحظة، بينما دراستي الحالية استخدمت استبانتين، منها لإدارة الوقت، والأخرى للأنماط القيادية.

5. من حيث متغيرات الدراسة :

تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في المتغيرات، ومنها دراسة (الصوري، 2008) في المرحلة التعليمية، ودراسة (البابطين، 2008)، و(حيدر وبيومي، 2006) في الدورة التدريبية، ودراسة (هدية، 2006) في حجم المدرسة والمرحلة التعليمية ودراسة (الشراري، 2004) في الدورة التدريبية وحجم المدرسة، ودراسة (محمد، 1999) في الموقع الوظيفي، و دراسة (الراسبي، 1999) في حجم المدرسة، بينما دراستي الحالية تعزى متغيراتها إلى (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).

الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية :

تختلف الدراسات التي تعلقت بالأنماط القيادية مع دراستي الحالية:

1. **من حيث موضوع الدراسة وأهدافها :**

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الأهداف، ومنها دراسة (العتيبي، 2008) في التعرف إلى الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية، ودراسة (رضى وبيومي، 2006) الكشف عن الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين، بينما دراسة (العامري، 2007) فهدفت إلى التعرف عن العلاقة بين الأنماط القيادية السائدة وفق نظرية الخط المستمر وإدارة التغيير، أما دراسة (أبوحرب، 2002) في أنها تكشف العلاقة بين الأنماط القيادية و تفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين، ودراسة (العفيفي ،

1998) كشفت عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة والرضا عن العمل، وإلى جانب ذلك دراسة (WOODRD , D. 1994) التي تهدف إلى التعرف إلى الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الوسطى وعلاقتها بدافعية المعلم نحو العمل بينما دراستي الحالية تهدف إلى بيان العلاقة بين فاعلية إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم.

2. من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في نوع العينة، ومنها دراسة(العتيبي، 2008)، (العاجز ، 1998)، و(جعفر والحريري، 2005)، و(الحراحشة، 2006) حيث أجريت على المعلمين، وأما دراسة (المغامس،1991)، و(أبو جبل،2004) طبقت على المعلمين والمديرين، بينما دراستي الحالية علي مديري المدارس الثانوية.

3. من حيث مكان الدراسة:

تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية باختلاف المكان، فمنها العربية والأجنبية، ومن تلك الدراسات : دراسة (العتيبي، 2008)، و(الحمدان والفضلي، 2008)،و(سباغنة، 1999) و(الأغبري، 1998)،و(أحمد، 1994)، و(الهدهود ، 1984)، و (COLMAN 1995,)، و(WILSON , V, 1992)، بينما دراستي الحالية في محافظات غزة في فلسطين.

4. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة :

تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في الأداة، ومنها : دراسة (جعفر والحريري، 2005) عن دراستي الحالية في أداة القياس، فبالإضافة إلى استخدامهم للأستبانة، اختصاصي وزارة التربية والتعليم ودراسة (Smith,1995) أجرى مقابلة مع مديري المدارس.

5. من حيث متغيرات الدراسة :

تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في المتغيرات، ومنها: دراسة (العتيبي، 2008) في العمر، ودراسة (الجوجو ، 2000)، ودراسة (سباغنة، 1999)، ودراسة(الأغبري، 1998) و ودراسة (العاجز ، 1998) عن دراستي الحالية بالنسبة للمتغيرات في المنطقة التعليمية ودراسة(العامري، 2007) في الدورات التدريبية، ودراسة (دويكات، 2000) في عدد الشعب في المدرسة، ودراسة (سلام، 1991) في المركز الوظيفي، والعمر، بينما دراستي الحالية تعزى متغيراتها إلى (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).

ثالثاً . أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

1- ساعدت الباحثة الدراسات السابقة على تجنب دراسة قضايا سبق وأن درسها غيرها من الباحثين.

2- ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في عقد مقارنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالي.

3- الاطلاع على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، والانتقاء منها ما يتناسب مع موضوع بحثها.

4- استفادت الدراسة الحالية في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، ومنهجية الدراسة.

5- ساعدت الباحثة في تحديد الإجراءات المناسبة للدراسة.

6- أفادت الدراسات السابقة الباحثة في تدعيم الإطار النظري لهذه الدراسة الحالية، من خلال الربط بين إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري المدارس.

7- الاستفادة من النتائج في تقديم التوصيات والاقتراحات.

رابعاً. أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

1- تميزت الدراسة الحالية بأنها ربطت بين إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم.

2- تعد الدراسة الأولى في محافظات غزة على حسب علم الباحثة.

ومجمل القول فإن الدراسات السابقة لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية، وإنضاج مساراتها، فبالرغم من وجود بعض الاختلافات في الأهداف أو الأدوات أو الأساليب، إلا أنها أكسبت الباحثة سعة في الإطلاع بكل جوانب مهام مدير المدرسة في إدارته للوقت، وتحديد مستوى الفاعلية لديه، وإلى جانب ذلك الأنماط القيادية التي يمارسها.

الفصل الثالث

الإطـــار النظري

- **المحور الأول : مفهوم الفاعلية.**
- **المحور الثاني : مفهوم إدارة الوقت واتجاهاتها.**
- **المحور الثالث: القيادة وأنماطها.**

المحور الأول

مفهوم الفاعلية

1. مفهوم الفاعلية
2. الإدارة الفاعلة
3. الفاعلية في الإسلام
4. المدرسة الفاعلة ومفهومها
5. التطور التاريخي للمدرسة الفاعلة
6. المدرسة الفاعلة في فلسطين
7. أهمية المدرسة الفاعلة
8. سمات المدرسة الفاعلة
9. الإدارة في المدرسة الفاعلة
10. المدير الفعال
11. محكات تقويم المدرسة الفاعلة
12. معوقات المدرسة الفاعلة
13. مقترحات للحد من معوقات المدرسة الفاعلة

الإطـــــــار النظــري للدراسة

المقدمة

يحظى موضوع إدارة الوقت كمفهوم حديث في مجال الإدارة التربوية باهتمام العديد من الإداريين في الآونة الأخير، وجاء هذا الاهتمام نتيجة لمجموعة من العوامــل يتعلــق بعضــها بالمتغيرات المعاصرة التي يشهدها العالم اليوم، والتي من أبرزها الانفجار المعرفي والتكنولوجي وما صاحبه من ثورة في المعلومات والاتصالات غيرَّت إلى حد بعيد مفاهيم الوقت، وخاصةً إذا كان مرتبطاً بالأنماط القيادية التي ينتهجها مديري المدارس، لذا ارتأت الباحثة ضرورة الحــديث عن بعض المحاور التي تتعلق بفاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية.

وفيما يلي عرض مبسط لتلك المحاور:

1. مفهوم الفاعلية.
2. مفهوم إدارة الوقت واتجاهاتها.
3. القيادة وأنماطها.

المحور الأول

مفهوم الفــاعلية

إن الثورة المعلوماتية - إلى حد كبير - وراء ما يجري من تغير في عــالم الاقتصــاد والمال، والحياة الاجتماعية والثقافية، كما أنها - بما تحدثه من تغيرات - تطرح على التربيــة مشكلات أساسية تتعلق بدور مؤسساتها في تدريب الأفراد على التعامــل مــع المعلومــات، لأن مصير المجتمعات في القرن الحادي والعشرين متوقف على الكيفية التــي ســتُعد أبنائهــا بهــا وستؤهلهم خاصةً من الناحية التربوية.

وتكمن القيمة الحقيقية للإدارة المعاصرة في قدرتها علــى تحقيــق أهــداف وإنجــازات يصعب تحقيقها دون نشاطٍ وعملٍ دؤوب، وكما تهدف إلى تحقيق مستوى من الكفاءة بالاعتمــاد على الموارد والطاقات المتاحة، ولفاعلية الإدارة خاصية كلية وشاملة تصف الأبعــاد المميــزة لتنظيم الإدارة وتلخصها، كما أنها خاصية مستمرة على مدى الزمن، ولها صفة تراكمية وقــدرة إشعاعية تؤثر بدورها على تلك الأبعاد المميزة للتنظيم(فليه و عبد المجيد، 2005 : 151).

وإذا كان التعليم يُقترن دائماً مع التربية، فإنه يُعد معياراً للتقدم في كافة دول العالم، وإن أُريد للعملية التربوية النجاح، كان على المدخلات التي تتكون منها، أن تتفاعل بالطريقة المثلــى لتُخرج النواتج بمستويات متقدمة من الارتقاء والتعامل مع الظروف المحيطة، ولا أحد ينكــر أن

المؤسسة المدرسية هي المكان الأنسب لحدوث هذا التفاعل المرجو بين مدخلات العملية التربوية (العريفي و العمري، 2001 : 522).

وتتحدد فاعلية الإدارة المدرسية بالدرجة الأولى بفاعلية مديرها، لأنه هو المحرك والموجه لكل العناصر والإمكانيات المتوفرة في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف والطموحات والآمال، وإن قدرة إدارة المدرسة الفاعلة تتوقف على كفاءة المدير وقدرته، والذي أصبح يُنظر إليه كقائد تربوي يقود عناصر العملية التعليمية قيادةً حكيمة بكل مهارةً وإتقان، وبأقل جهد وتكلفة، من أجل تحقيق الإنتاج التعليمي، ومضاعفته من خلال الإمكانيات المتاحة له، وتأدية أدواره ومهامه المتعددة في العمل المدرسي(أبو حطاب، 2008 :2).

ويحتل المديرون في المؤسسات التربوية أهمية كبيرة بالنظر إلى الدور الطبيعي والجوهري الذي يقومون به من خلال ممارستهم لوظائفهم، وأدوارهم المختلفة، وتحتاج المؤسسات التربوية في يومنا هذا إلى مدير يمتلك القدرة على تحقيق النتائج المتوقعة منه واستثمار الموارد التي توفرها له المؤسسة لتحقيق هذه النتائج بكفاءة، وفاعلية ضمن قواعد الأخلاق والقيم (الحوامدة، والتويجر، 2005: 1225).

وفيما يلي ستعرض الباحثة لمفهوم الفاعلية في اللغة والاصطلاح : -

1. مفهوم الفاعلية:

1 : 1 : الفاعلية في اللغة:

- تأتي كلمة الفاعل بمعنى الفعَّال، وهو الذي يتصف بالقدرة على الفعال، والشخص الفعَّال هو المتصف بالنزوع القوي(الحفني، 2005 : 588).
- ويرجع الأصل اللغوي للفاعلية إلى الفعل (فعل) الذى مشتقاته (فاعل) و(فعال) والفاعلية مصدر صناعي من فعال بفتح الفاء، واختاره مجمع اللغة العربية بالقاهرة، للدلالة على وصف الفعل بالنشاط والإتقان(الراشد، ب . ت : 24).
- وفي العربية تأتي الفاعلية لوصف كل ما هو فاعل، والفاعل هو العامل والقادر.

(آنيس وآخرون، 1973 : 721).

1 : 2 : الفاعلية في الاصطلاح:

ستعرِّج الباحثة على عدة تعريفات تتناول مفهوم الفاعلية:

الفاعلية : " هي القدرة على تحقيق الأهداف في ظل الموارد المحدودة والمتاحة ".

(أخوارشيدة ، 2006 : 79).

يعرفها(عابدين، 2001) بأنها : "عمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح، أي تحقيق أهداف المدرسة "(عابدين، 2001 : 229).

وعرفها(العمري، 1992) بأنها: " مدى الإنجاز الذي تحققه مجموعة العمل التابعة له في أهدافها "(العمري، 1992 :174).

وعرفها (المنيف، 1983) بأنها: " الوصول إلى الأهداف والنتائج المتوقعة " (المنيف ، 1983 : 35).

وعرفها(حسن، 1986) بأنها : "هي تحقيق الهدف المنشود، أو النتائج المرغوبة فيها بأقل تكلفة، أو بأكبر عائد، أو بكليهما معاً"(حسن، 1986 : 224).

و من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أن الفاعلية تعتمد على الأمور التالية:

أ. ترتبط الفاعلية بالمؤسسة من جميع جوانبها وبجميع أفرادها، وليس بجانب معين أو أفراد بعينهم، فقياس الفاعلية يعتبر بمثابة تقييم للأداء الكلي للمؤسسة.

ب. يتم التعرف على درجة تحقق الفاعلية من خلال الإنجاز، والأهداف التي تحققها المؤسسة.

ج. تعتمد الفاعلية على الموارد البشرية والمادية المتاحة لكي تصل إلى أعلى مستوى من التطور والنجاح.

وتعرف الباحثة الفاعلية بأنها : " القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة من خلال تحديد الأهداف في العمل، ومن ثم إنجازها في ظل الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة".

1 : 3 : الفاعلية مقابل الكفاءة :

يرتبط كل تقدم بشري بالإنتاجية الكمية والنوعية بصورة أو أخرى، والإنتاجية هنا مطلقة، وتنطبق على جميع مجالات الحياة المادية والمعنوية، الفردية والجماعية، وتتحكم في طبيعة الإنتاجية ومستواها عوامل عديدة من بينها عاملان مقرران هما الكفاءة والفاعلية (Efficiency & Effectiveness)(عبدالله، 2006 : 99).

ويعتبر برنارد (Barnard) أول من لفت النظر إلى استخدام هذين التعبيرين في كتابه (وظائف المدير) (The Function of the Executive) (بعيره، 1988 : 23).

كما أن التمييز بين المصطلحين الفاعلية(Effectiveness)، والكفاءة (Efficiency) هام جدا حتى نستطيع أن نفسر فاعلية بعض المؤسسات بدون كفاءة عالية، أو ذات كفاءة عالية ولكن بدون فاعلية. ويعتبر كل من الكفاءة والفعالية مفهومان مختلفا المدلول فمن ناحية إدارية تعني الكفاءة عمل الأشياء بشكل صحيح، ويشير هذا المفهوم إلى العلاقة بين المدخلات والمخرجات، التي يمكن تحقيقها بزيادة المخرجات من خلال حجم مدخلات أقل، بينما تعني الفاعلية عمل الأشياء الصحيحة (الزغبي وعبيدات ، 1997 : 27 – 28).

وميزً جورجي في ملاحظات قدمها إلي اليونسكو بين مفهوم الفاعلية والكفاءة، حيث اعتبر الكفاءة داخلية، وتقاس بالنسبة إلى الطاقة والنشاط والحيوية القائمة داخل المؤسسة، مع

الأخذ بعين الاعتبار الجانب الاقتصادي المتمثل في تناسب النتائج والموارد المستثمرة، أما الفاعلية فيرى أنها خارجية بمعنى نوعية الخدمة التي تؤثر في العالم الخارجي والمستهدف في خدمة المؤسسة (أخوارشيدة ، 2006 : 78 – 79).

وترتبط الكفاءة بمفهوم الجودة الذي يعرَّف على أنه : " فعل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة في كل مرة". أما الفعالية تُحدد ما ينبغي عمله أم لا، ثم تحدد أولويات إنجازها ضمن الوقت المتاح، للحصول على أعلى إنتاجية ممكنة.ويقصد بالفاعلية الأداء المتميز للفرد الذي يؤدي إلى زيادة الإنتاج، وتحقيق الأهداف، ويتطلب من أي فرد التعرف الصحيح إلى الأنشطة المطلوب منه القيام بها، واستبعاد الأنشطة والحركات الغير ضرورية، والتي تُأخر تحقيق الأهداف (عبدالله، 2006 : 99- 100).

ورغم اختلاف المدلول لكل من الكفاءة والفاعلية، فإنهما ليستا فكرتين متناقضتين أو متضادتين، حيث أن زيادة الكفاءة لا تؤدي إلى نقص في الفاعلية، كما أن نقص الكفاءة لا يؤدي إلى زيادة الفاعلية. وفي الواقع لا توجد علاقة مباشرة بين هذين المفهومين، فهما مفهومان غير مترابطين حيث إن كلا منهما يهتم بشيء رئيس يختلف عن الشيء الذي يهتم به الآخر. فعلى الرغم من أن العديد من المؤسسات الفاعلة تكون كفاءتها عالية، إلا أن هذا ليس صحيحاً بالضرورة في كل الأحوال فقد تكون المؤسسات فاعلة ولكن كفاءتها منخفضة، وفي المقابل فقد تتمتع بعض المؤسسات بدرجة عالية من الكفاءة في استخدام الموارد دون أن تكون فاعلة.
(الحسن ، 1998 : 4).

وتركز الكفاءة على التكاليف، لذا فهي تسأل: كيف نعمل هذا وذاك بطريقة أفضل؟، بينما الفاعلية تركز على الأهداف والنتائج، لذا فهي تسأل : أي المنتجات تقدم نتائج رائعة حقاً أو يمكنها تقديم ذلك؟. وبعد ذلك تسأل: إلى أين يجب توجيه الموارد والمجهود لتقديم نتائج رائعة بدلاً من النتائج العادية التي يمكن إنتاجها بالكفاءة التامة. والفاعلية أساس النجاح – والكفاءة أصغر شرط للبقاء بعد بلوغ النجاح. كما أن الكفاءة تختص بتنفيذ الأعمال بطريقة صحيحة (أكبر نواتج مقابل أقل تكاليف)، بينما تختص الفاعلية بتنفيذ الأعمال الصحيحة.
(الحسن، 1988 : 3).

ومما سبق تخلص الباحثة أن الكفاءة والفاعلية مفهومان مختلفان، وتوضحهما في الجدول رقم (1):

جدول (1)

الاختلاف بين مفهوم الفاعلية والكفاءة

الفـــاعلية	الكفـــاءة
تعتبر خارجية.	داخلية.
تقاس بالنسبة لنوعية الخدمة التي تقدمها للعالم الخارجي.	تقاس بالنسبة إلى الطاقة والنشاط والحيوية.
تركز على الأهداف والنتائج.	تركز على التكاليف.
تعد أساس للنجاح.	تعد أصغر شرط للبقاء بعد بلوغ النجاح.

وبالرغم من اختلاف المدلول لكل من الكفاءة والفاعلية، إلا أنهما يمثلان مؤشران لنجاح أي مؤسسة تربوية؛ لذا يجب علينا أن نهتم بكلا الطرفين، حتـــى نســـتطيع تحقيـــق الأهـــداف المرسومة للمؤسسة التربوية والوصول إلى أعلى مستويات النجاح والتقـــدم، فنجـــاح المدرســـة مرهون بمدى تحقق الكفاءة والفاعلية فيها.

2 . مكونات الفاعلية:

تشمل الفاعلية على مكونات أساسية تتمثل في صفات القائد وســـلوكه، وخصـــال الموقـــف وسلوك القائد، والتي في مجملها تشكل الفاعلية.

صفات القائد الفعال :

أ. الرؤية الموجهة: القائد الفعال يعرف جيداً ماذا يعمل، وكيف يسيطر على الأحـــداث ويوجـــه النشاط في الاتجاه الذي يحقق أهداف الإدارة، فهو يتمتع بالقدرة على التحمل لمتابعة تحقيـــق أهدافه في خضم المواقف الهجومية من قبل المعارضين بالرغم من الفشل المحتمل.

ب. رسم أهداف قابلة للتحقيق.

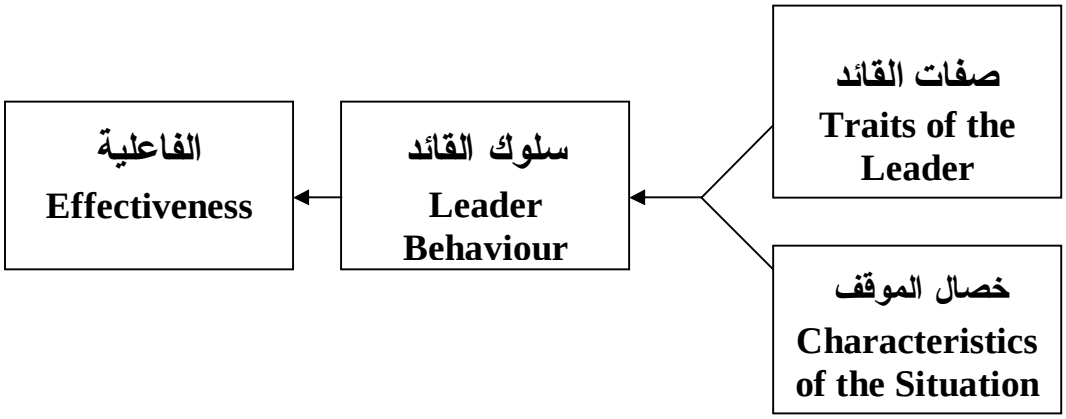
جـ. القدرة على الانفتاح وتقبل الجديد، والتعامل مع الظروف المتغيرة والتأقلم مع المواقف غير المعتادة.

د. رؤية وبصيرة مستقبلية واضحة، فهو قادر على استشراف المستقبل ورسم صورة واضحة عنه، ومن ثم التوضيح لمرؤوسيه.

التفاني في العمل، فيعمل بلا كلل أو ملل لحساب المرؤوسين، ينذر نفسه إلى المهمة الملقـــاة عليه عندما تكون هناك ضرورة لذلك.

شكل(1)

مكونات الفاعلية



نقلاً عن (المخلافي، 2007 : 444).

وتهتم الفاعلية بكيفية مدخلات النظام وأداء عملياته، ونوعية مخرجاته، وبالنسبة لمدير المدرسة ينظر إلية من خلال التالي:

الفاعلية الإدارية:

هي ما ينجزه مدير المدرسة بغض النظر عن مدى الجهد الذي قام به أو طبيعته.

.(Reddin, 1971 : 5)

الفاعلية الظاهرية:

تهتم بالسلوك الإداري الذي يتبعه مدير المدرسة من خلال الفاعلية الإدارية، ويقوم وفق ما تستدعيه متطلبات النظام، ومخرجاته مثل اتخاذ القرارات في وقتها المناسب، وعند مستواها الأنسب، وسيادة العلاقات الإنسانية الجيدة داخل النظام، والإنجاز في المواعيد المحددة.

الفاعلية الشخصية:

يقول (وارن بينس) لكي يكون مدير المدرسة فعالاً لا بد أن ينعكس هذا أولاً على المستوى الشخصي، فقبل أن يدير الآخرين عليه أن يدير نفسه أولاً، وأن يكون له رؤية مستقبلية (Vision)، فالرؤية بمثابة حلم مطلوب تحقيقه، فيه إحساس بفرض نبيل، وتوتر انفعالي يحفزه شخصياً قبل أن يحفز الآخرين. ولابد لمدير المدرسة أن يكون ذو مصداقية عالية، ومن أجل أن يتمتع بثقة الناس لا بد أن يتوحد معهم وجدانياً (Empathy) ويشعر بمشاعرهم.

(القاضي، 2005 :131).

وترتبط الفاعلية بالأفراد العاملين في النظام، وإحساسهم بدرجة من الرضا والقبول، ففي الوقت الذي تكون للمنظمة الإدارية أهدافها تكون للأفراد احتياجاتهم، فإذا كانت أهداف الفرد العامل في النظام متناغمةً مع أهداف المنظمة، واستشعر الفرد أن تحقيقه لمتطلبات دوره يساعده على إشباع متطلبات حاجاته يكون أمر الفاعلية الشخصية محققاً وميسراً لبذل الموظف أقصى ما

يستطيعه من طاقة من أجل إنجاز متطلبات دوره إذ لا تناقض بين أهداف المنظمة وتوقعاتها وأهداف الفرد وحاجاته، فكلما زاد إحساس الفرد بأن إنجازه يحقق إنسجاماً مع أهدافه، وحاجاته كان ذلك محققاً لبعد الفاعلية الشخصية، بمعنى أن قاعدة الفاعلية تتعلق بالصلاحية المثلى للعناصر المستخدمة في النظام سعياً للحصول على الأهداف والمرامي المحددة، فهي علاقة بين المدخلات والعمليات وكيفها وليس كمها فقط، وبين المخرجات.

(الطويل، 2001 : 237 – 238).

3 . الإدارة الفاعلة:

إن الاهتمام بالإدارة الفاعلة كهدف رئيس، وأساسي في الجهاز الإداري، والحكومي يمكن أن يعود إلى كتابات نظرية التنظيم الكلاسيكي في الإدارة العامة، أو ما يسمى مدرسة الإدارة العلمية التي سادت في أواخر القرن الماضي، وأوائل القرن العشرين، حيث ركزت تلك الكتابات على أن هناك مبادئ علمية للإدارة إن تعلمها الإداريون، وطبقوها تزداد فاعليتهم في المنظمة(أخوراشيدة، 2006: 81).

ويشير(العمري، 1992) إلى أن الفاعلية الإدارية تختلف باختلاف تصور الفرد المقيم لها ففي رأي فدلر(Fiedler) مثلاً، تقدر فاعلية القائد بمدى الإنجاز الذي يحققه مجموعة العمل التابعة له في أهدافها، بينما تقدر هذه الفاعلية في رأي هاوس (House) بدلالة الحالة النفسية لأفراد مجموعة العمل، أي بمقدار ما يحققه القائد من رضا وظيفي، ودافعية للعاملين معه وبمقدار تقبله له، وثقتهم به، ، أما هيرسي وبلانشارد (Hersey & Blanchard) فيعرفان الفاعلية الإدارية حسب نظريتهما الموقفية بدلالة أداء المجموعة، وإنتاجيتها، ومدى تحقق أهدافها من جهة، والظروف النفسية، والاجتماعية والمادية للأفراد العاملين فيها من جهة أخرى (العمري، 1992 : 143).

وترى الباحثة أن الفاعلية الإدارية تمثل مدى قدرة المنظمة كنظام اجتماعي على تحقيق أهدافها المرجوة، في ظل الاستثمار الأمثل للموارد المادية، والبشرية، والتأقلم الفعال مع ظروف البيئة المحيطة.

3 : 1 : منهجية عمل المدير الفعال في الإدارة الفاعلة:

أ. يبدأ المدير الفعال عمله بدراسة الموقف المحيط به، ومحاولة معرفة أبعاده المختلفة.

ب. بناءً على المعلومات الناتجة عن دراسة الموقف، يستطيع المدير الفعال استنتاج العوامل الأساسية المؤثرة في الموقف، وتأثيراتها على عمل الإدارة المدرسية سلباً وإيجابياً، فتحليل الموقف يساعد المدير على توضيح العوامل المساعدة للإدارة التي تمكنه من السيطرة

عليها وتوجيهها (الموارد أو الإمكانيات)، والعوامل التي لا يستطيع السيطرة أو التحكم فيها (القيود).

ج. يتنبأ المدير بالأوضاع المستقبلية للموقف واحتمالات التغير فيه، ومدى تناسب المتغيرات المحتملة مع أهداف المدير، حتى يستطيع المدير إعادة سياساته، وخططه لتحقيق التغير المرغوب في أبعاد الموقف اعتماداً على الموارد المتاحة، والمواقف.

د. يحاول المدير إحداث التغيير من خلال اتخاذ القرارات الهادفة، ومتابعة ما يترتب من نتائج، ليأخذها بعين الاعتبار.

هـ. يهتم المدير الفعال بمتابعة مجريات الأمور في البيئة المحيطة، ويستوعب المؤشرات الدالة على اتجاهات التغيير ليأخذها بعين الاعتبار، ويعدل من قراراته، وسياساته بما يتناسب مع تلك المتغيرات (فليه و عبدالمجيد ، 2005 : 153).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن المدير الفعال يرتكز على المنهج الموضوعي الذي يعتمد على منطق الإدارة المعاصرة، والذي يتمثل في إعداد التدبير، وثم القياس والتقييم اعتماداً على تصوراته، والإحاطة بأبعاد المواقف السائدة المحتملة، والتنبؤ بالأوضاع المستقبلية، لتخفيف الآثار السلبية التي قد تقع، إضافة إلى ذلك يهتم بعملية التعليم والتعلم، ويفوِّض صلاحياته للمعلمين، وبخاصة في الأمور الروتينية بحيث يتفرغ للتعليم والتعلم والنمو المهني للمعلمين وبذلك يجعل المدرسة مكاناً محبوباً ومرغوباً فيه للطالب والمعلم، وجميع أفراد المجتمع المدرسي، فيحقق كلٌ ذاته فيها.

4 . الفاعلية في الإسلام:

أبرز الإسلام فاعلية الإنسان من خلال بيان أهمية دوره، وعِظَم رسالته، وأهم الأدوات التي تحقق رسالته، وهي تعتبر أداة ذاتية تتفاعل مع غيرها من الأدوات، وبهذا يتبين لنا اهتمام الإسلام الدائم بجوانب الفاعلية عند الإنسان. ولقد فهم الواعون من المسلمين قضية تفعيل الإنسان من جهة إعطاءه حريته، وتحميله مسئوليته، وبرز هذا الفهم في مواقف هؤلاء الواعين من القضايا المتصلة بالإنسان، والعاملة على تنمية طاقاته التي ميَّزه الله بها، فجاء – فيما أثر عنهم – ما يمكن أن نستفيد منه في عصرنا الحالي، وذلك لإخراج الإنسان من ما يعانيه من ويلات وأزمات، وإعداده لأداء تلك الرسالة المكلف بها.

ويشهد تاريخ البشرية منذ خَلق الله آدم إلى يومنا هذا بالحق أنه لم تُحدد لأمة أوصاف وسمات مميزة بقدر ما حُدد للأمة الإسلامية على شكل تكاليف محددة ونتائج مقدرة، طبقاً لتنزيل محفوظ، وهدي متواتر سُنَّةً واجتهاداً.فيصفها الحق سبحانه وتعالى بالاعتدال (وسطاً) لأن الفضيلة دائماً وسط بين رذيلتين، فيقول وهو أصدق القائلين: ﴿ **وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيداً وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَى عَقِبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَؤُوفٌ رَحِيمٌ**﴾ {البقرة:143}. وهي بهذه الوسطية، وبما تؤديه من فعل ملتزم بالتنزيل والسنة، تُوصف بأنها أفضل وأزكى أمة أخرجت للناس، يأمرون بالمعروف، وينهون عن المنكر، ويؤمنون بالله، ويُحدد لها تكاليف للدعوة إلى الله على بصيرة، وفي شكل جماعة تظلها راية التوحيد، فيأمرها الحق سبحانه: ﴿ **وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ** ﴾{آل عمران:104}.

ويحدد كل هذا بأسلوب لا يزيغ، رتَّبه الحق بما يضمن لهذه الأمة القيام بدورها كاملاً. فمهمة رسولها مرسومة بخطوات تربّيها، وتزكّيها، وتسمو بها حتى تكون أهلاً لمكانتها بين الأمم، وكل هذا التحديد الدقيق للأمة المسلمة والسبيل المحدد المرسوم من حكيم خبير، جعل الأمة صاحبة فعل مستقل، وإرادة قوية، ودور بارز لأن النهج مُوحى به من الله الذي تؤمن به وحده، ولا تشرك به أحداً، ولأن الحكم لله، ولأن أمر الأمة كله لله، وعملها إليه وحده تبتغي به رضاه (البسيوني، 1980: 1).

والفاعلية في الإسلام لا تنطلق من فراغ، ولا تقوم على الخمول والكسل، بل تدعو إلى الكدح المتواصل، والإبداع اللامحدود، وإلى التسابق، والتفاني النظيف المخلص في كل مجالات التجديد والابتكار، والشواهد القرآنية على ذلك كثيرة ومتنوعة منها:

قوله تعالى: ﴿ **وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ** ﴾{التوبة:105}.

وقال سبحانه في محكم التنزيل: ﴿ **سَابِقُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ** ﴾{الحديد:21}.

وبذلك نصل إلى أن الأمة الإسلامية تكدح نحو الله – سبحانه وتعالى – وهذا الكدح سير نحو الارتقاء والتصاعد والتكامل، وتطور إلى الأفضل باستمرار(عبار، 1982 : 28 – 29).

ويظهر ذلك جلياً في حياة الرسول – صلى الله عليه وسلم – الذي حث على العمل بفاعليـــة في قوله – صلى الله عليه وسلم : " **إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه**".

رواه (أبو يعلى، 1984/7: 3846).

كما دعا الرسول – صلى الله عليه وسلم – إلى تحمل المسؤولية فعن ابـــن عمـــر أن قـــال رسول الله عليه وسلم : " **ألا كلكم راعٍ، ومسئول عن رعيته فالأمير على النـــاس راع علـــيهم، وهو مسئول عنهم، والرجل راعٍ على أهل بيته، وهو مسئول عنهم، والمرأة راعية على بيـــت بعلها وولده، وهي مسئولة عنهم، والعبد راع على مال سيده، وهو مسئول عنـــه فكلكـــم راع وكلكم مسئول عن رعيته** " رواه(أبو داوود، 1995 / 4: 2928).

كما جاء في حياة الصحابة، فلقد نظر عمر بن الخطاب – رضي الله عنه- إلى العقل نظـــرة عين الإسلام إليه، قيمةً، وميزةً، وأساساً للتكليف، وعماداً للمسئولية والمحاسبة، ومن الآثار التي تشهد لعمر- رضي الله عنه - رسالته لأبي موسى الأشعري، وفيها :" **لا يمنعنك قضاءٌ قضـــيته بالأمس فراجعت فيه نفسك، وهديت لرشدك أن ترجع إلى الحق، فإن الحـــق قـــديمٌ لا يبطلـــه شيء، ومراجعة الحق خيرٌ من التمادي في الباطل، الفهم الفهم فيما تلجلج في صـــدرك فيمـــا ليس في كتاباً، ولا سنة، وعرف الأشباه والأمثال، ثم قس الأمور عند ذلك، واعمد إلى أحبهـــا إلى الله، وأشبهها بالحق فيما ترى**".

كما أثرت عنه عبارات متفرقة في هذا الصدد مثل:

" **حسب المرء دينه، وأصله عقله، ومروءته خلقه**".

" **ليس العاقل من عرف الخير من الشر، بل العاقل من عرف خير الشرين**".

" **إن كان لك ديناً فإن لك حسباً، وإن كان لك عقلاً فإن لك أصلا، وإن كان لك خلق فإن لك مروءة، وإلا فأنت شرٌ من حمارً**"(هارون، 1984: 49).

وتستنتج الباحثة مما سبق اهتمام عمر – رضي الله عنه - بتشـــغيل العقـــل، وتقـــديره كأساس للمسؤولية، وهو الذي جعل موقفه من الإرادة الإنسانية متوازناً، فهـــو يـــؤمن بالقضـــاء والقدر، خيره وشره، ويؤمن كذلك بالإرادة الإنسانية المختارة، ويعرف أن حقيقة الابتلاء حكمـــة من أجلها خلق الله الكون والإنسان، ويدرك أن الإنسان حر بفطرته لقوله- رضي الله عنه -:

" **متى استعبدتم الناس، وقد ولدتكم أمهاتكم أحراراً** ".

وفي قضية المسئولية وحرية الإرادة الإنسانية يقف علي بن أبي طالب- كرم الله وجهـــه على موقفاً متوازناً مفاده أن تفويض المشيئة المطلقة إلى الله، وهذا لا يعني بحال عدم مســـئولية الإنسان عن عمله (هارون، 1984: 49).

وترى الباحثة مما سبق ذكره أن الإسلام اهتم بفاعلية الإنسان وتطوره حتى يصل إلـــى مراتب المجد والعلا، فجاء الأمر في قوله تعالى : فجاء في قوله تعالى : ﴿ **وَقُلِ اعْمَلُوا** ﴾ وهـــو

فعل أمر يدل على حث المسلمين على العمل الجاد والدؤوب، ويبـــرز ذلـــك جليـــاً فـــي عهـــد الصحابة، كاهتمام عمر – رضي الله عنه بالإنسان الفاعل الذي يكتسب حسبه من دينه، وأصله من عقله، ومروءته من أخلاق الإسلام وإلى جانب ذلك المسئولية التي أشار إليها علي – كـــرم الله وجهه- وفيها حث الإنسان المسلم على تحمل مسئولية مهامه وأعماله، حتى يحقـــق رســـالته التي كلفه الله سبحانه وتعالى بها، ألا وهي إعمار الأرض{ التوبة:105}.

5 . المدرسة الفاعلة ومفهومها:

المدرسة هي المؤسسة التي عهد إليها المجتمع بمسئولية إعداد الإنسان للقيام بالمهام والأعمـــال التي تتطلبها حياته إعداداً شاملاً منظماً، وبطريقة فعالة مرنه، تمكنه من التكيف والتفاعل البنَّاء في كل ما هو جديد في حياتنا المعاصرة.

ويعتبر النظام التعليمي من أهم الأنظمة في المجتمع، ويشكل نجاحه نجاحاً لكافة الأنظمـــة لأنه يهتم بإعداد المواطن الصالح القادر على خدمة أمته، نتيجة لتطور الفكر الإداري والتربـــوي والذي بدوره أدى إلى تطور الإدارة المدرسية، فلم تعد الإدارة المدرسية تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة وفق تعليمات صادرة عن السلطات التعليمية العليا مثل الحفاظ على النظام والانضـــباط وحصر غياب الطلاب وحضورهم، وصيانة المباني المدرسية، وتزويدها بـــالتجهيزات اللازمـــة بل أصبحت تهدف إلى تطوير نظام العمل المدرسي، مع توفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تساعد المعلمين على تحقيق الأهداف التربوية، وتطوير المناهج الدراسية، مع مراعاة احتياجاتهم النفسية والمهنية، وإعداد برامج توجيه وإرشاد الطلاب من خلال رعايـــة الموهـــوبين، وعـــلاج متدني التحصيل، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من أجل خدمة العملية التعليمية (البوهى،2001: 78).

وتتحدد فاعلية الإدارة المدرسية بالدرجة الأولى بفاعلية مديريها، لأنه المحرك والموجـــه لكل العناصر والإمكانيات المتوفرة في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف، والطموحات، والآمال فإن قدرة إدارة المدرسة الفاعلة، تتوقف على قدرة مديريها وكفاءتهم، فأصبح ينظر إليهم كقـــادة تربوين يقودو عناصر العملية التعليمية قيادة حكيمة بكل مهارة وإتقان، وبأقل جهد وتكلفـــة مـــن أجل تحقيق مضاعفة الإنتاج التعليمي من خلال الإمكانيات عبر تأدية أدوارهم، ومهامه المتعـــددة في العمل المدرسي(أبوحطاب، 2008 : 2).

ولكي تكون المدرسة فاعلة يجب أن تتصف بوضوح الهـــدف، وتراعـــي نمـــو طلبتهـــا والفروق الفردية بينهم، وقدراتهم في المجالات المختلفة، وتلبي حاجاتهم، كما عليهـــا أن تكـــون مرنة قابلة للتعديل وفق المستجدات(الشيبانية، 2005 : 138).

ويرى (مرسي، 2001) أن من واجب الإدارة المدرسية الناجحة موازنة اهتماماتها في كلا الجانبين دون إغفال جانب أو طغيان جانب على الآخر، فالإدارة المدرسية الناجحة تعمل على توفير مناخ صحي عام بالمدرسة يعمل كل فرد فيه بارتياح، وتسود فيه علاقات طيبة بين كل المعلمين والطلاب، والتزام كل فرد بالقواعد والأصول المرعية، ورفع الروح المعنوية للمعلمين لزيادة دافعيتهم، وتوفير مستوى جيد متجدد وطموح(مرسي، 2001 : 13).

وتهدف المدرسة الفاعلة إلى إيجاد الاتجاه العقلي والعاطفي الصحيح نحو الله سبحانه وتعالى، ونحو رسوله الكريم – صلى الله عليه وسلم، وتكوين الفكر الإسلامي الواضح في ذهن الأفراد، وتحقيق الوحدة الفكرية القائمة على وحدة العقيدة، وتحقيق التوازن بين الجانبين الدنيوي والآخروي، وتكوين ما يسمى بالضمير الديني أو السلطة الذاتية، وإمداد المتعلم بالقيم الموجهة للسلوك، وحماية الناشئ من زيغ العقيدة والفلسفات المادية الإلحادية، وتنقية الأفكار الدينية من الشعوذة، والخرافة، والأفكار الخاطئة والبدع المستحدثة، وإمداد المتعلم بالمعرفة الدينية، والتعريف بالإسلام عقيدة وسلوكا، وبث الاعتزاز به إلى جانب تهذيب النفس وتربيتها على الكمالات والمثل.

(مجاور، 1990، ص44-50).

كما تمتاز المدرسة الفاعلة بوجود مدير قائد فيها، وبوجود معلمين يحملون اتجاهات إيجابية عن طلبتهم وقدراتهم، وبوجود برنامج تعليمي منظم فيها يركز على التعليم، وبوجود نظام تقويم دقيق ومستمر لأداء الطلاب، وبوجود مناخ مدرسي يساعد على التعليم والتعلم ويوفر للمعلمين والطلاب الأمن النفسي، والرضا والدافعية للعمل(Edmonds, 1979 : 15).

1 :5 : مفهوم المدرسة الفاعلة:

لقد اختلف الباحثون في تعريفهم للمدرسة الفاعلة، فمنهم يرى أن فاعلية المدرسة تقاس بالدرجة التحصيلية العالية التي يحصل عليها الطلاب في الامتحانات العامة، أو المقننة، ومنهم من قاسها بمدى تحقيق الأهداف التربوية التعليمية للمدرسة، ومن هنا يتضح لنا اختلاف تعريف الباحثين للمدرسة الفاعلة حسب وجهة نظر كل منهم، ومن هذه التعريفات: -

يعرفها (دياب، 2007) بأنها: " هي المدرسة التي تضمن تحصيلاً عالياً لطلبتها وقادرة على التجديد الذاتي، وحل مشكلاتها الداخلية، وتبحث عن تطوير مهارات الدراسة الذاتية لدى أفرادها " (دياب، 2007 : 3).

وعرفها (الشيبانية، 2005) بأنها: " المؤسسة التربوية التي تديرها قيادة خبيرة واعية قادرة على تحقيق رسالتها وأهدافها المتمثلة في توفير تعليم فعال لطلبتها".

(الشيبانية، 2005 : 138).

وعرفها (Miles,1992) بأنها: " قدرة المدرسة على تحقيق الحد الأدنى من الإشباع لطموحات، وتطلعات الجماعات الاستراتيجية التي ترتبط، وتتكامل معها، والتي تضم:

الأفراد، والجماعات المصلحية داخل المدرسة، والأعضاء المؤسسون، والمساهمون في المؤسسات ذات العلاقة، والمؤسسات المنافسة، وغيرها"(Miles,1992:63).

من خلال التعريفات السابقة استنتجت الباحثة أن الباحثين اهتموا بجوانب معينة من المدرسة الفاعلة دون غيرها، لذا ترى الباحثة أن المدرسة لكي تكون فاعلة عليها أن تكون متكاملة الجوانب كالتالي:

أ. تنمية المعلمين مهنياً، ونفسياً، وإشباع احتياجاتهم.

ب. مواكبة كل ما هو جديد في العملية التربوية التعليمية.

ج. اعتبار أن الطالب هو محور العملية التعليمية.

د. تطبيق ناجح للمنهاج المدرسي ضمان تحصيل عالٍ للطلابٍ.

هـ. استثمار المواد المتاحة المادية والبشرية.

5 : 2: التطور التاريخي للمدرسة الفاعلة:

اتجه الباحثون منذ مطلع العقد السابع من القرن الماضي إلى دراسة خصائص المدارس الفاعلة، وذلك من خلال مقارنة المدارس الأكثر فاعلية بالمدارس الأقل فاعلية، وذلك تبعاً لبعض الخصائص الإيجابية التي تسعى الأنظمة التربوية المختلفة بتوفيرها، ومنها على سبيل المثال لا حصر: السمعة الجيدة، والشهرة العالية بين المواطنين، وفي مديرية التربية التي تنتمي إليها المدرسة، وانخفاض نسبة الهدرالتربوي، وارتفاع التحصيل لدى الطلاب، وانخفاض نسبة الغياب، وتزايد الطلب من أولياء الأمور على إلحاق بها دون غيرها من المدارس.

(أبوحطاب، 2008 : 35).

والمتصفح للأدب التربوي يجد أن التطور التاريخي لحركة المدرسة الفاعلة قد ظهر في العالم الغربي، وخاصة في الدول الكبرى الغنية، حيث توجهوا نحو إصلاح المدرسة منذ الستينات من القرن العشرين، مثل برامج التعليم التعويضي لرفع كفاءة المناطق التعليمية الفقيرة، وتحقيق المساواة بين المدارس الفقيرة والغنية، لتمتد الخدمات إلى أبناء الفقراء، ونقل الطلاب إلى مدارس الفقراء والعكس، إلا أن هذه البرامج لم تخل من مشكلات، حيث كان نقل الطلاب يومياً يستغرق وقتاً طويلاً هو في الأصل من ساعات الدراسة(جعنيني، 2001: 73).

وحتى منتصف الستينات كان ينظر إلى المدرسة الفاعلة على أنها نتيجة محاور ثلاث هي:

معلمون على درجة عالية من الكفاءة.

برنامج دراسي رصين متضمن المعرفة والثقافة.

دافعية عند المتعلمين.

وأُعتبرت المدرسة الفاعلة هي المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن تزويد المتعلمين بالمعرفة الأمر الذي جعل محكات الفاعلية هو التحصيل الدراسي في المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة، والحساب، واللغة، والجوانب المؤثرة مثل إعداد المعلمين، وكفاءاتهم، ونسبتهم إلى عدد الطلاب، ومدى توافر الإمكانيات المادية والبشرية المرتبطة بعملية التدريس.

(عبدالغفور، 2003 : 73).

ولقد مرت المدرسة الفاعلة بعدة مراحل، وهي:

المرحلة الأولى : ركزت على الإحصائيات في تقديرها للتحصيل الدراسي العالي والمتدني في المدارس من عام (1966 – 1976).

المرحلة الثانية : ركزت على وجود المدرسة الفاعلة، وعلى إصلاح المدارس، وتم إنجاز برامج للإصلاح في مدارس عديدة في أمريكا من عام (1976 - 1980).

المرحلة الثالثة : ركزت على جمع البحوث، والدراسات عن المدرسة الفاعلة مما أسهم في وضع مجموعة من الإرشادات التي تستهدف رفع فاعلية المدارس، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من عام(1980 – 1983).

المرحلة الرابعة : تميزت هذه الفترة بالإيجابية، والتوجه الجاد والمستمر حيث أصبح ينظر إلى المدرسة الفاعلة على أنها تكسب المتعلمين الحقائق والمعلومات والمهارات المعرفة، ومهارات أخرى غير معرفية متعلق بالقيم، والميول، والاتجاهات التي ترتبط بحاجات الأفراد كأفراد المجتمع من خلال القيام بنشاطات إيجابية متنوعة، وهي من عام(1983) إلى يومنا هذا (Velzenetal and van,1985:66-67).

ويتضح للباحثة من خلال استعراض مراحل التطور التاريخي للمدرسة الفاعلة أن المدرسة الفاعلة في الستينات استبعدت الجانب الاجتماعي، أو بمعنى أكثر تحديداً مدى فاعلية الدور الاجتماعي للمدرسة كمؤسسة اجتماعية تؤثر في المجتمع وتتأثر به، ثم تطور مفهوم الفاعلية المدرسية في السبعينات حيث اهتموا بفاعلية البيئة المدرسية، أما في فترة الثمانيات والتسعينات وإلى يومنا هذا أصبح هناك اهتمام كبير بالمدرسة الفاعلة في الأدب التربوي، حيث أصبح ينظر إلى المدرسة الفاعلية على أنها التي تكسب المتعلمين الحقائق، والمعارف، والمهارات المعرفية والمهارات غير معرفية المتعلقة بالقيم، والاتجاهات، والميول التي ترتبط بحاجات الأفراد كأفراد، وحاجات المجتمع من خلال القيام بنشاطات إيجابية، ومتنوعة.

5 :3 : المدرسة الفاعلة في فلسطين:

منذ أن تولت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مسئولية التعليم في محافظات غزة والضفة الغربية في شهر أغسطس(1994م) قامت بالإصلاح التربوي الشامل، وتوسيع صلاحيات الإدارة المدرسية، وتطبيق اللامركزية في الإدارة، وكما حظيت الإدارة المدرسية بقسط من اهتمام الوزارة، ومن أجل تطويرها، ورفع كفاءة المديرين، وتحسين أدائهم عن طريق تنظيم البرامج التدريبية والدورات، وورش العمل، والأيام الدراسية للارتقاء بمستوى الإدارة المدرسية وإطلاع المديرين على كل جديد في مجال الإدارة المدرسية، وكل ذلك إنطلاقاً من اعتبار الإدارة المدرسية واحدة من أهم المستويات الإدارية التي تحتل موقعاً حساساً في الإدارة التربوية، والتي تؤثر بشكل فعال على النتاجات التربوية، فهي المسؤولة عن إدارة وقيادة جزء مهم من المؤسسة التربوية التي تتعامل بشكل مباشر مع محور وغاية العملية التربوية، وهو الفيصل في نجاح أو فشل العملية التربوية(أبوحطاب، 2008 : 5 – 6).

وبالرغم مما ذكر سابقاً إلا أن هناك دراسات أكدت أن الفاعلية المدرسية في مدارس محافظات غزة تمر بعدة مشاكل، كدراسة (شرير، 2005) التي أسفرت نتائجها عن التالي:

ضعف تدريب المديرين بمحافظات غزة خاصة فيما يتعلق بدورهم تجاه المنهاج في التعرف على أهدافه، وكيفية تحسينه، وتطويره.

ضعف التأهيل التربوي لدى مديري المدارس الثانوية؛ لذا فهم يركزون على الشؤون الإدارية والمالية، وإهمال الجوانب الأخرى التي تؤدي إلى التحسين التربوي.

كما أكدت دراسة (مسلم، 2004) على النتائج التالية:

أن معظم مديري المدارس يركزون في عملهم على المجال الإداري، حيث يقضون معظم وقتهم في تصريف الشؤون الإدارية.

إن كثيراً من المديرين لا يشركون المعلمين في عملية اتخاذ القرار، ولا يتم إعطائهم الفرص الكافية للمشاركة الفعالة في الاجتماعات.

بينما دراسة(أبوعودة، 2004) أبرزت النتائج التالية:

أن أكثر المشكلات حدة من وجهة نظر المديرين هي قلة تعاون المعلمين مع الإدارة وذلك بسبب تدني رواتبهم، والترفيع الآلي للطلاب.

حرمان المدرسة من الاتصال بوسائل التكنولوجيا الحديثة كالإنترنت.

وبالرغم من تلك المشكلات إلا أن وزارة التربية والتعليم قامت بالعديد من الدورات لتساعد المديرين على اكتساب المهارات الإدارية والفنية في عملهم بصورة كبيرة، وعملت على تحسين الإعداد والتخطيط لدورات التدريبية، ونجاحها في تحسين أداء المديرين الجدد في معظم المحاور (الزميلي، 2005: 1).

ولقد قدم (دياب، 2006) ورقة عمل بعنوان : " المدرسة الفاعلة – مفهومها – معاييرها ومؤشراتها"، وبين فيه أن أي إحداث لإصلاح المدارس الفلسطينية يحتاج إلى تغيير جذري في السياسة التعليمية والإدارة التربوية، ويتطلب هذا التغيير تضافر جميع الجهود وتسخير الإمكانيات الكافية، ووضع فيها تطلعاته لكي تكون مدارسنا الفلسطينية أكثر فاعلة، وهي كالتالي (دياب ، 2006 : 8):

أ. إثارة اهتمام جميع العاملين في ميدان التربية بالحاجة الملحة للتغيير، والبحث عن السبل الكفيلة بإيجاد المدرسة الفاعلة.

ب. توسيع قاعدة البحوث والدراسات في حل المشكلات الكبرى كإدارة الوقت، والصفوف المكتظة، وركود توظيف الأجهزة التعليمية... وإلى غير ذلك من المشكلات.

ج. تبني نموذج أو أكثر للمدرسة الفاعلة من النماذج التي تم عرضها وتجريبها، والعمل على تقديمها في حالة نجاحها على أنها نموذج يمكن أن تتجه المدارس نحوه، مع المحافظة على خصوصيتها.

د. إعادة النظر في برامج تدريب العاملين مهنياً، وتطوير آلية تقويم برامج التدريب بشكل عام، وتقويم المديرين والمعلمين بوجه خاص.

هـ. تطوير مجموعة من الأدوات التي تعمل للكشف، وقياس مدى فاعلية المدرسة وتوظيفها ميدانياً.

5 : 4 : أهمية المدرسة الفاعلة:

تنبع أهمية المدرسة الفاعلة من كونها مدرسة تعلم طلابها المعارف الأساسية، وتكسبهم المهارات الحياتية، وتزودهم بالاتجاهات الإيجابية الإنسانية، وتتعامل معهم دون تمييز، وتكفل لهم جميعا حقوقهم التربوية من فرص تعليمية متكافئة وخدمات تربوية متميزة وتصل بطلابها إلى درجات الإتقان والتميز، وتكفل لجميع أعضاء الهيئة التدريسية فرص المشاركة في اتخاذ القرارات، والتنمية المهنية المستدامة وفرص المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلى المحيط بها من خلال بيئة مدرسية آمنة ومناخ اجتماعي مدرسي جيد توفره قيادة مدرسية فاعلة في ضوء رؤيتها ورسالتها.

وأشار (مصطفى، 2002) إلى أن المدرسة الفاعلة تنبع أهميتها من التالي :

أ. إدراة المدرسة الفاعلة تركز على الجهد الجماعي، وليس على الفرد.

ب. سعى المدرسة الفاعلة نحو تحقيق أهداف المدرسة.

ج. ليست مجرد تنفيذ الأعمال بواسطة الإداريين، وإنما هي أيضاً جعل الآخرين ينفذون هذه الأعمال.

د. تعمل على الإشباع الكامل للحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها.

(مصطفى، 2002 : 24).

ومما سبق **ترى الباحثة** أن أهمية المدرسة الفاعلة تنطلق من الجهد الجماعي الذي يبذله العاملون في المدرسة، مع متابعة مدير المدرسة وتوجيهه لهم من أجل تحقيق أهداف المدرسة من خلال الاستثمار الأمثل لكل الإمكانات المادية والبشرية المتاحة بأقل جهد ووقت إلى جانب ذلك مراعاة حاجاتهم الإنسانية.

5: 5 : سمات المدرسة الفاعلة:

إن حصر السمات أو التعرف عليها لا يعني بأي حال معرفة "طريقة" تطبيقها، كما أن إيجاد طريقة لتطبيقها لا يعني أن تلك الطريقة سوف تنجح قطعاً في كل مدرسة، ولذلك فبناء مدرسة فاعلة يعني تعرف مدير المدرسة إلى سمات تلك المدرسة، ثم بناء برنامج متكامل لتطبيق كل

سمة من تلك السمات عملياً بشكل يتناسب مع وضع المدرسة، كما يجب مراعاة عملية التغير فيها. فالواقع أن معرفتنا بما يجعل المدرسة ناجحة أكثر بكثير من إجادتنا لطريقة تطبيق تلك المعرفة. ولذا فسمات المدرسة الناجحة إنما هي نقطة البداية، وليست نهاية الطريق.

(عبدالكريم، 2006 : 2).

ومن أبرز هذه السمات:

أ. تبني مفهوم مدرسة دائمة التعلم من خلال وضع برنامج نمو مهني لجميع المعلمين في المدرسة، وتنويع برامج التدريب (إثرائية – علاجية – تطويرية – تنشيطية).

ب. اعتماد أدوات مختلفة لتحسين أداء المدرسة من خلال التخطيط الاستراتيجي، والتقويم الذاتي في جميع المجالات، والبحوث الإجرائية لمعالجة المشكلات التربوية.

(عزب، 2005 : 78).

ج. أن تكون المدرسة الفاعلة منظمة متعلمة، يسعى فيها أعضاء الهيئة الإدارية والمعلمون إلى التزود من العلم والفهم والبحث والتأمل، ولا يؤتي هذا العامل ثماره إلا إذا كان سمةً للمدرسة بشكل عام وليس لأفراد معدودين فيها (Senge et al, 2000). وهذا ما يجعل من الضروري توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة، إذ تكاد تُجمع البحوث على أن أنشطة النمو المهني الفاعلة هي التي تكون بشكل أساسي داخل المدرسة، ولجميع العاملين فيها(عبد الكريم، 2006 : 6).

د. أن تكون القيادة في المدرسة المتمثلة بمديريها محترفة قوية وهادفة، وجازمة من أجل قيادة عمليات التغيير، والتطوير، واستثمار نتائج البحوث، وإشراك المعلمين في اتخاذ القرار، وتوزيع المسئوليات، والحد من المركزية، والبيروقراطية، وإشباع التفكير الجماعي، وأن تكون لديها معرفة مهنية بالعملية التعليمية، والتحدث مع المعلمين بشكل مستمر لتحسين أدائهم، والعمل على زيادة دافعية الطلاب و المعلمين.

هـ. أن تستخدم إدارة المدرسة الحاسب الآلي في إعداد البرامج التربوية، واستخدام أدوات الاتصال الحديثة، والقدرة على الاستمتاع، والصبر وتحمل الآخرين، والتواصل معهم داخل المدرسة وخارجها، واستخدام الإدارة المفتوحة التي تعتمد على المشاركة الفعلية مع الجميع، وتكوين فريق عمل مترابط يعمل على تحقيق الأهداف المنشودة، وتلقي المعلومات، وانتقائها وتقويمها ثم استخدامها الاستخدام الأمثل(عزب، 2005 : 79).

ذ. أن تستمد المدرسة فلسفتها التربوية من الأصول التي تعيش فيها وتعبر عنها، كالدين والواقع الاجتماعي، والاقتصادي، والدولي، والحضاري، والعلمي، والفكري.

ر. أن تستثير طاقات وهمم المتعلمين حتى يتم إعدادهم للقيام بدورهم في نمو المجتمع الذي يعيشون فيه.

ز. أن تستلهم المدرسة روح العصر من خلال المتغيرات، والتطورات، والتكنولوجيا.
(الفاروق، 1995: 62 – 63).

وفي معرض الحديث عن المدرسة الفاعلة، أشار(التل وزملاؤه،1993) إلى أن المدرسة الفاعلة هي التي تراعي أو تحقق الأمور التالية:

تنظيم الوقت والنشاطات : يتضمن ذلك تخطيط الوقت وتنظيمه بحيث لا تتم العملية التربوية بشكل اعتباطي، وعليه يجب أن تكون النشاطات مرتبطة بحياة الطلاب وأن تُعطى لهم الحرية، وأن تستثمر جميع المصادر الموجود في المجتمع.

الإشراف على المعلمين والطلبة: ويتضمن ذلك توفر علاقة تعاونية بين المعلمين والطلبة، وإعطاء الطلبة فرصة للإشراف على أنفسهم، وحل مشكلاتهم.

تعدد الأدوار والاهتمام بعمل المعلم والطالب: ويجب أن تكون الأدوار منظمة ترتكز على ما يستطيع المعلم عمله بشكل أفضل،وأن تشجع الطلبة على أن يكونوا فاعلين.

الصلة بالمجتمع: يتضمن ذلك فتح قنوات اتصال بالمجتمع، من خلال التعبير عن رضاهم تجاه المدرسة، والمشاركة في وظائفها، وتقديم برامج متنوعة تخدم المجتمع وإعطاء فرصة للمجتمع لتقييم أداء المدرسة.

التوجيه للمستقبل: يتضمن توجيه المعرفة والاتجاهات والميول نحو المستقبل، وما يحتاجه الطلبة، وليس مجرد استنساخ الماضي، والتعرف على حاجات الطلاب المستقبلية(التل وزملاؤه، 1993 : 338 – 392).

ومما سبق ترى الباحثة أن المدرسة الفاعلة لا تنجح إلا بالأداء، وكلمة الأداء لا تحقق أهداف العملية التربوية إلا إذا كان أدائها فاعلاً، ولكي تتحقق الفاعلية، لا بد أن تكون المدرسة مؤهلة ومتسمة بسمات متكاملة تمكنها من أداء عملها حسب المواقف، بحيث يكون دورها مؤثراً ومحققاً للهدف المنشود، مع مراعاة استلهام روح العصر، لتكتمل في النهاية الصورة التي يجب أن تكون عليها المدرسة الفاعلة.

5 : 6 : الإدارة في المدرسة الفاعلة:

تمثل المدرسة الفاعلة مطلباً تربوياً وشرعياً، وذلك لوضوح رؤيتها ورسالتها التي تدور حول إعداد الإنسان الصالح العابد المصلح، وهي تقوم بتربية عالمية تعد فيها الإنسان للدنيا والآخرة، وتربي فيها الأسرة والفرد والمجتمع في آن واحد، وبناء عليه فإن الإدارة تمثل مدخل أساسياً لتطوير التعليم عن طريق توجيه أداء إدارة المدرسة الفاعلة، وضبط جودتها، ومراقبتها ومتابعتها، لذا عليها أن توفر الخصائص التالية:

أ. أن تكون إدارة هادفة تعتمد على التخطيط السليم والموضوعية لا على التخبط والعشوائية، والصدفة في تحقيق أهدافها.

ب. أن تكون إدارة إيجابية في مجالات العمل وتوجيهه، ولا تركن إلى الجمود والسلبية.
ج. أن تكون إدارة اجتماعية، تعتمد على التشاور والتعاون، والألفة وإقامة جسور الثقة والمحبة بين العاملين، والاحترام المتبادل، وتبتعد على الاستبداد والتسلط.
د. أن تكون إدارة إنسانية تتصف بالمرونة دون إفراط أو تفريط، وبالتحديد دون إغراق ولا تتعصب لرأي أو مذهب، أو نظرية معينة(أحمد، 1991 : 11).
هـ. أن يتوفر في الإدارة مدير مدرسة قوي وناجح، يضع أهدافاً واضحة، ويراقب الصفوف بانتظام.
و. أن تركز الإدارة المدرسية على المهارات الأساسية، وتوفير الوقت الكاف للعمل.
(العرايفي والعمري، 2001 : 523).

ومما سبق ذكره ترى الباحثة أن هذه الخصائص ينبغي أن تتوفر في الإدارة المدرسية، حتى ترتقي بمستوى المعلمين والطلاب، ولا يكون ذلك إلا بترجمة العمل من خلال التوجيهات والإرشادات التي يقدمها مديري المدارس للمعلمين، مع توفير الإمكانات المادية والمعنوية ومتابعتهم مع التعزيز والتحفيز، لكي تصل العملية التربوية والتعليمية إلى هدفها ومبتغاها.

ويذكر (طراونة، 2003) أن هناك سبعة مبادئ تؤثر إيجابياً على فاعلية الإدارة المدرسية وهي:

تحسين نوعية التعلم، والسياسات التربوية.
تأهيل الإداريين التربويين على مستوى المدرسة.
الاستفادة من التقنيات التربوية في الإدارة المدرسية.
تطوير دور مجالس الآباء والمعلمين.
تحسين مرافق المدرسة.
تأهيل القادة على مستوى المدرسة.
تعزيز الأبحاث التربوية وبرامج التطوير التربوي(طراونة ، 2003 : 125 – 126).

ومما سبق **ترى الباحثة** أن فاعلية المدرسة تتوقف على ما يلي:

1. تحديد الإدارة المدرسية لوظائفها، وتنظيمها، ووسائل تنفيذها في ضوء المدرسة.
2. المهارات والكفايات التي يتمتع بها مدير المدرسة كقائد تربوي فعال في مدرسته.
3. تقوية البنيان الاجتماعي والعلاقات الإنسانية بين المعلمين أنفسهم، وبين مدير المدرسة والمعلمين في المدرسة.
4. السعي إلى إحداث التغيير من خلال التعامل مع الحضارة الدينامية للقرن الحادي والعشرين، وما تتضمنه من أبعاد فكرية، واقتصادية، وسياسية، وإنسانية، وتقنية.
5. مدى تحقيق الرضا والأمان والاستقرار لدى المعلمين في المدرسة.

6 . المدير الفعال:

إن نجاح المؤسسة التربوية -بدءً من المدرسة- في أداء مهماتها يتوقف إلى حد كبير على قدرة تفعيل إدارتها، وقدرتها على توجيه العملية التربوية نحو الأهداف المرسومة لها، كما أن نجاح الإدارة- هو الآخر – يعتمد على ما يمتلكه مدير المدرسة من قدرات ومهارات يستطيع توظيفها في المواقف الإدارية لقيادة مدرسته، وما يتصف به من صفات ومميزات وما يعرفه من معارف ومعلومات تتعلق بهذا الميدان(البدري، 2001 : 14).

ويرى ديستيفانو (De Stefano) إن المدير الناجح هو الذي يستخدم السلطة بحكم منصبه، بينما المدير الفعال فهو الذي يعتمد على سلطته الشخصية والرسمية، بمعنى أن كثيراً من المديرين يحصلون على مستوى مقبول من النتائج طالما كانوا موجودين في مواقعهم يلاحظون العمل ويتابعونه وبمجرد أن يتركوا العمل، أو يتغيبوا عنه فإن الإنتاج ينخفض، وربما يصل إلى حد الاضطراب والفوضى والانهيار، ولكن المدير الفعال يستمر في العمل ويرتقي باستمرار حتى في غيابه. ويمكن أن يكون المدير ناجحاً وغير فعال؛ وذلك لأنه يؤثر في سلوك الآخرين في الأجل القصير فقط. بينما يمكن أن يكون المدير ناجحاً وفعالاً في نفس الوقت وتأثيره سيؤدي إلى تطوير تنظيمي وإلى كفاءة إنتاجية في الأجل الطويل، وهذا هو المطلوب(أخوارشيدة، 2006 : 93).

ويعتبر مدير المدرسة من أهم أقطاب المدرسة الفاعلة لأنه يمثل قمة الهرم فيها، فهو القائد الذي يجعل المدرسة مكاناً مرغوباً فيه لجميع أفراد المجتمع المدرسي، بالإضافة إلى الانفتاح على المجتمع المحلي، والاستفادة من مؤسساته، وأولياء الأمور ذوي الاختصاص، واستثمار جهودهم بما يدفع المدرسة إلى التحسين والتطوير(الزواوي ، 2003 : 150).

كما يعتبر(صالح، 2003) أن المرتكزات الأساسية والتوجهات الحديثة لتطوير فعاليات الإدارة التربوية بالشكل المناسب، تتطلب مديراً ناجحاً وقائداً تربوياً فعالاً، فالإدارة المدرسية علم، وتخصص مهني يتطلب قادة تربويين واعيين، وقادرين على رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التربوية، ولديهم المهارات والكفايات اللازمة لتفعيل متطلبات دورهم؛ لذا تُعد قيادة مدير المدرسة مفتاحاً لفاعلية المدرسة، فمدير المدرسة بحكم منصبه يُتوقع منه تقديم خدمة تعليمية وتربوية عالية المستوى، وتحقيق معدلات من الترابط التنسيقي بين المعلمين معه لرفع مستوى العملية التعليمية وتحسينها، وتطوير الأداء العام، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة له، وذلك بتكلفة محددة في وقت معين، فإذا حقق مدير المدرسة هذه التوقعات منه بحكم منصبه(كمدير المدرسة) نطلق عليه (مديراً فعالاً)(صالح، 2003 : 1).

6 : 1 : صفات مدير المدرسة الفاعلة:

يعتبر مدير المدرسة قائداً لمجموعة من المعلمين والموظفين والطلاب التابعين لمدرسته ونجده يخرج بعمل يغلب عليه التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتقييم. ويتطلب من مدير المدرسة أن يتوفر لديه صفات إدارية، ومهنية، وقيادية، معينة إلى جانب توفر القدرات والاستعدادات والمؤهلات التي من شأنها مساعدته على القيام بمهام عمله على الوجه الأكمل. (ربيع، 2006 : 52).

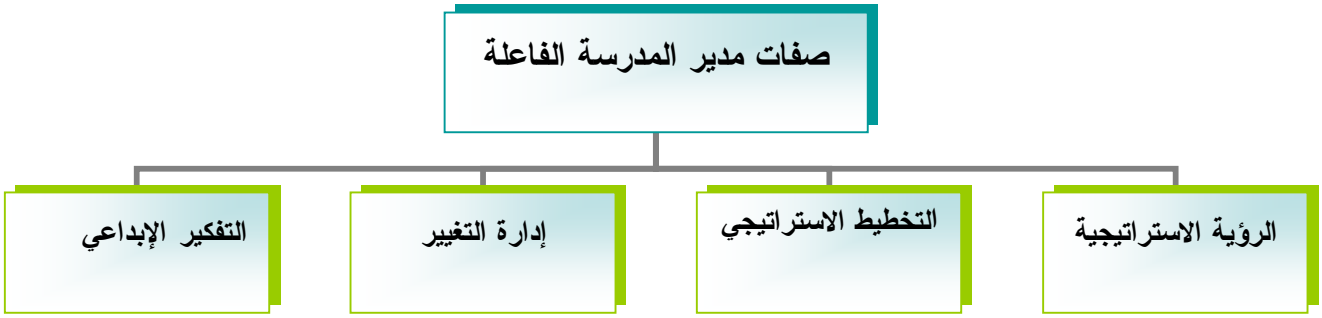
وتأتي فاعلية مدير المدرسة لتؤشر على الحالة التي يكون عندها المدير عند درجة من النشاط المتميز، والتي تمكنه من تحقيق الأهداف المرسومة، وتشكل هذه الحالة حصيلة لصفات المدير ومهاراته وقدراته، ومعارفه التي يوظفها في موقف معين بكل ما يمليه هذا الموقف من متطلبات(الحوامدة و التويجر، 2005 : 1226).

وفاعلية مدير المدرسة هي محصلة تفاعله مع المدرسة والمجتمع، وأيَّة محاولة لزيادة فاعلية المدير الإدارية لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار تأثيره في العناصر الرئيسة الثلاثة (المدير – المدرسة – المجتمع) في ذات الوقت(عابدين، 2001 : 231).

ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها مدير المدرسة الفاعلة للنجاح في عمله كما هو موضح في شكل رقم (2) :

شكل رقم (2).

صفات مدير المدرسة الفاعلة



أولاً. الرؤية الاستراتيجية: -

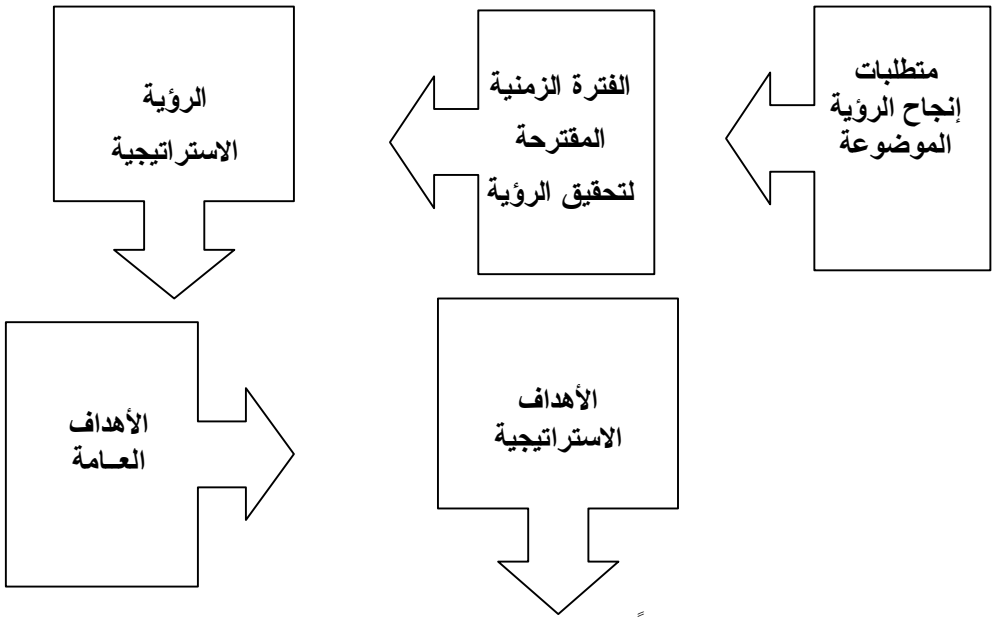
يجب أن يكون لمدير المدرسة رؤية استراتيجية يُعبِّر بها عن نظرته المستقبلية في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة والمتغيرات العالمية، ورسالة يسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية.

فأهم مسؤوليات مدير المدرسة مواكبة عصر العولمة وما تحمله من تحـــديات، ووضـــع رؤية إستراتيجية واضحة تجد استعداداً للمشاركة في تنفيذها من العاملين بالمدرسة سواءً كـــانوا معلمين، أم إداريين، أم طلاباً، وتُعتبر الرؤية المستقبلية هي العين النافذة التي ينظر من خلالهـــا مدير المدرسة والعاملين معه للوصول إلى الأهداف المرسومة، وفي نفس الوقت هـــي متطلـــب هام للقيادة الإدارية الفعالة، وتتمثل الرؤية الاستراتيجية للمدرسة فـــي رؤيـــة مـــدير المدرســـة والعاملين معه للعمل المدرسي في الأهداف التي يتوقع من المدير تحقيقها في فترة زمنية محـــدد بحيث تحدد هذه الرؤية مستقبل المدرسة، ومستواها التعليمي، والتربوي، والثقافي.
(أخوارشيدة، 2006: 95).

وتسعى هذه الرؤية إلى بناء مجتمع معرفي من خلال إدارة مدرسية مبدعة يقودوها مـــدير المدرسة بحيث يهيئ بيئة تربوية وتعليمية محفزة على استخدام استراتيجيات تعلم مبتكرة تحقـــق النمو المهني والأكاديمي لجميع القوى البشرية داخل المدرسة، ومستخدمة للتقنية الفعالة، ومحققة للموارد المدعمة لذلك، وقادرة على إقامة شراكة جادة بين المدرسة وجميع المؤسسات والهيئات المعنية في البيئة الخارجية، وذلك من أجل بناء الطالب القادر على التكيف مع التغيرات الحاليـــة والمستقبلية، ويمكن توضيح خطوات تحقيق الرؤية من خلال الشكل رقم (3)

شكل(3)

خطوات تحقيق الرؤية الاستراتيجية



نقلاً عن (نصر، 2008 : 284)

ثانياً. التخطيط الاستراتيجي:

يعتبر التخطيط فن تحقيق المستقبل كما يجب أن يكون، وليس كما يمكن أن يكون، وهـــو بالتالي قائم على رسم سيناريوهات، وتصورات ذكية راشدة للتعامل مع الثوابـــت والمتغيـــرات

وإخضاع العوامل، والعناصر المختلفة في المشروع للتوظيف الشامل والمتكامل، وذلك لرفع إنتاجية المشروع وكفاءته، ومساعدته على إكسابه مزايا تنافسية تؤهله للاستمرار. والتخطيط عملية استشراف للمستقبل، والتنبؤ بما سيكون علينا القيام به من أنشطة، والأعمال المطلوب إنجازها في وقت معين، ومن ثم يمكن وضع برامج زمنية للأنشطة المتتالية والمتلازمة، بحيث يتم تنفيذ كل منها بصورة أفضل (عليان، 2007 : 43).

ويرى(أخوارشيدة، 2006) أن مدير المدرسة مطالب بإدارة بيئة مدرسته من منظور الجودة الشاملة في ظل التنافس العالمي والطفرة المعرفية والمعلوماتية، وذلك من خلال ترسيخ مفاهيم المشاركة والمساواة والحرية، وليتحقق ذلك يجب إعطاء مدير المدرسة المساحة الكافية والموضوعية من الحرية في اتخاذ القرارات الداخلية، ومن الصلاحيات ما يساعده على إحداث التطوير العلمي المخطط في مدرسته. إن ذلك لن يحقق لمدير المدرسة التفوق في إدارته لمدرسته إلا من خلال قدرته على استخدام استراتيجيات مستمدة من واقع المدرسة وبيئتها الداخلية والخارجية، ومهارته في تفعيل تلك الاستراتيجيات في مواجهة التغيير والاستفادة من عملية التطوير الحاصلة في مؤسسات البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.

(أخوارشيدة، 2006 : 96 – 97).

ويبين (نورالدين، 2008) أن مجالات التخطيط الاستراتيجي المعتمد في مدارسنا الفلسطينية، والتي تلعب دوراً فاعلاً في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية التي يقودها مدير المدرسة هي:

التعليم والتعلم.

المنهاج.

النمو المهني للمعلمين.

رعاية شئون الطلاب.

التنظيم والبيئة المدرسية.

المجتمع المحلي.

الإبداع(نورالدين، 2008 : 115).

ثالثاً. إدارة التغيير :

إن المستقبل قادم بإتجاهنا كأمواج صاخبة من التغييرات التي سرعان ما تبدأ بالتضاخم والتسارع شيئاً فشيئاً. ولن تعود الأشياء إلى سابق عهدها، لأننا في عصر التغيير الدائم واللامتوقع، لذا ليس هناك سبيل للعودة للوراء، بل علينا التكيف والتأقلم في ظل الموارد المتاحة.

ولقد دعا الإسلام إلى التغيير الإيجابي الدائم والمستمر، فإن ذلك يفيد بالضرورة في أن الإنسان الذي آمن بهذا الدين لديه القدرة على التغيير، ولديه الإرادة التي تدفعه إلى ذلك، وإلا كان التكليف بالتغيير عبثاً، وشرع الله – سبحانه وتعالى- منزه عن كل عبث، ولقد عرض الله – سبحانه وتعالى – على مخلوقاته مسئولية التكليف، فتخوفت المخلوقات الكبرى من ذلك مستشعرة ما فيها من مسئولية كبرى، ولكن الإنسان قَبِل تحمل المسئولية، وذلك مصداقاً لقوله تعالى :﴿ **إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْأِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً**﴾{الأحزاب:72}.

واعترف الإسلام للإنسان بدوره الفعال في عمليات التغيير، بل لقد أوقف كل تغيير يحدث على ما يقوم به الإنسان نفسه من تغيير إيجابي وسلبي، وفي ذلك إقرار إسلامي صريح بما لدى الإنسان من ثورة فائقة، وإرادة نافذة تمكنه من القيام بالتغيير، لقوله تعالى: ﴿ **إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ** ﴾{الرعد:11}.

وقال تعالى: ﴿ **ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّراً نِعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَى قَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ**﴾{الأنفال: 53 } (دنيا، 2001 : 791).

ولقد أصبح موضوع التغيير على مستوى المؤسسات ذا صلة بالغة بالتغييرات المحيطة فتشهد المؤسسات بمختلف أنواعها تغيرات مستمرة على مر العصور، ترجع إلى عامل التغيير في بيئتها الداخلية، وعليه ينبغي على تلك المؤسسات أن تستجيب لمثل تلك التغييرات (الداخلية والخارجية) إذا ما أريد لها الديمومة والتكيف، وحتى لا تتعرض للتغيير الإجباري غير المرغوب فيه، ولكي تصبح أكثر فاعلية وكفاءة في أدائها، وفي تحقيق أهدافها.

(المخلافي، 2007 : 319).

وتناول (عمر، 2006) موضوع التغيير، وعرَّفة على أنه: " قيام مجموعة من الإداريين برئاسة المدير بعمل خطة محكمة في فترة زمنية محدودة ويتم تنفيذها بدقة ".

وكما يرى أن التغيير حقيقة واقعية وحتمية وذلك نتيجة للآتي:

تكتيك جديد يتماشى مع متطلبات العصر.

تغطية مطالب جديدة نتيجة التغير التكتيكي والعلمي.

الاحتياج إلى تطوير في المناهج لرفع مستوى التعليم.

استراتيجية عمل مرتبطة بالتطور العالمي.

رفع مستوى الإدارة إلى حيز التغيير الجديد.

يجب أن يكون التغيير مخطط له بدقة وذو خطة زمنية محددة، وهذا خلاف التغيير الذي يطرأ صدفة نتيجة للعوامل الطبيعية(عمر، 2006 :1).

الأسباب التي تدعو إلى إحداث التغيير:

توجد أسباب تدعو مدير المدرسة إلى إحداث التغيير، والتي قد يكون سببها داخلياً في المدرسة، أو خارجياً يقوم به الأفراد برغبتهم، أو مفروض عليهم، ومن تلك الأسباب:

أ. الأسباب الاجتماعية والسياسية :

إن ما يسود المجتمعات من نزاعات أو اتجاهات سياسية، واجتماعية تمس كل فرد في هذه المجتمعات، بما فيها المؤسسات التربوية التي تشمل المدرسة، ولا شك أن العمل في تلك المؤسسات تتأثر بالنزعات.

ب. الأسباب الاقتصادية :

إن التغيرات الاقتصادية أصبحت سمةً من سمات هذا العصر، وأصبحت تتم بسرعةٍ كبيرةٍ جداً أو ببطءٍ شديد، مما يعقد فرص التغلب عليها أو يقافها، كما أن العوامل التقنية الحديثة وعناصر التحديث أدت إلى هدم أنماط كانت ثابتة لفترات طويلة من الزمن.

ج. الأسباب التكنولوجية(التقنية) :

تؤثر ثورة المعلومات التكنولوجية بشكل كبير على أساليب الإدارة، وتتصاعد هذه التأثيرات يوماً بعد يوم بشكلٍ سريعٍ جداً، لأن تقنية المعلومات أصبحت جزءاً من الاتجاه الهادئ إلى إنجاز المهام المتداولة بفاعلية أكبر(عبدالله، 2001: 7).

وتستنتج الباحثة مما سبق أن المدرسة تتأثر بالمتغيرات التي تحدث من حولها سواء كانت اجتماعية، أو اقتصادية، أو تكنولوجية، لذا على مدير المدرسة أن يواكب هذه التغيرات والتطورات مع أخذ الحيطة والحذر للتوافق مع المتغيرات المفاجئة، وإلى جانب ذلك عليه أن يعد خطط بديله للاستعانه بها خلال فترة التغيير، وأن يهيئ العاملين في المدرسة بما فيه المعلمون والطلاب لهذا التغيير ومواكبته بما يحقق مصلحة العملية التربوية التعليمية.

أساليب التغيير التي يمكن أن يستخدمها مدير المدرسة في مدرسته:

لا شك أن تفهم واتفاق الأسلوب الذي نتعامل معه يساعد مدير المدرسة في تفهم إحداث التغيير والتعامل معه بطريقة فاعلة، إضافة إلى فهم ردود الأفعال من قبل المعلمين تجاه عملية التغيير ويمكن توضيح أساليب التغيير في المدرسة على النحو التالي:

أ. أسلوب التغيير المتدرج:

هو التغيير الذي يقوم بإحداثه مدير المدرسة بطريقة بطيئة، وعلى فترات زمنية طويلة أو قصيرة حيث يغلب عليها المعدل الزمني الثابت.

ب. أسلوب التغيير الجدري:

يتميز بأنه يكون مفاجئاً، وقد يحدث انقلاباً شاملاً في استراتيجية المدرسة، وقد يتعلق بالبناء والتركيب الهيكلي للمدرسة.

ج. المزج بين الأسلوبين:

عند تطبيق هذا التغيير يستلزم الأمر المزاوجة بين نوعي التغيير، أو التقدم من نوع لآخر ويمكن لهذه العملية أن تكون عملية تفاعلية على نطاق واسع في المدرسة، فمثلاً عندما يكون رد الفعل سلبياً اتجاه إحداث التغيير وسريع أيضاً، فإن وجود برنامج متدرج في متابعة الإنجازات يساعد في التعامل مع ردود الفعل(عبدالله وآخرون، 2001 : 4).

وترى الباحثة أن أسلوب المزج بين التغيير المتدرج، والجدري هو الأسلوب الأمثل الذي يمكن لمدير المدرسة اتباعه في مدرسته على حسب المواقف الذي يمر به، فهناك مواقف يتطلب من مدير المدرسة اتباع أسلوب التغيير المتدرج لإقناع المعلمين معه على إحداث التغيير، وهناك مواقف أخرى تحتاج إلى التغيير الجدري كإضافة وحدة بنائية للمدرسة، وبذلك يعطي لمدير المدرسة المرونة في تغيير الأسلوب الذي يتبعه.

السعي إلى إحداث التغيير:

إن التغيير لا بد أن يكون تغييراً مادياً ينطبق على التغيير التكنولوجي، أو معنوياً يشمل تغيير سلوك المعلمين، وتغيير طرق أداء عملهم، وتتحقق عملية التغيير عن طريق التالي:

أ. تحسين الفاعلية التنظيمية من خلال تحسين وتعديل التركيبة التنظيمية للمدرسة.

ب. زيادة قدرة المدرسة على الإبداع والتعلم من تجارب الآخرين بما يتلائم مع البيئة المحلية.

جـ. يشتمل التغيير في العمليات التي تتمثل في :

طرق أداء العمل داخل المدرسة.

إجراءات سير العمل.

توزيع المسئوليات.

تغيير في علاقة أعضاء الهيئة التدريسية مع مدير المدرسة .

(منصور ونعمة ، 2005 : 217 – 218).

التغلب على مقاومة التغيير في المدرسة:

إن من أهم الأدوار التي يقوم بها من يتولى عملية إحداث التغيير في المدرسة هو إدخال التغيير بالطريقة التي تحقق الأهداف من خلال إشراك المعلمين، والحصول على تأييدهم لعملية التغيير ولتحقيق ذلك بأكبر قدر من النجاح؛ لذا عليه أخذ النقاط التالية بعين الاعتبار، وهي:

1. إشعار المعلمين في المدرسة بعملية التغيير، ويجب التمهيد لذلك، وإشعارهم بأنها تتم لمصلحة المدرسة، ومصلحة المعلمين فيها على حد سواء، كما يجب إخبارهم بكيفية التغيير وأثره عليهم، وما هو متوقع منهم.
2. إشراك المعلمين في المدرسة بعملية التغيير، فهذا يساعد التغيير في بذل المزيد من الجهد للسير نحو تحقيق الأهداف.

3. أن يظهر مدير المدرسة تفهمه – كإداري - لعملية التغيير، فهذه النقطة من أهم النقاط لإنجاح التغيير، ومساعدة الآخرين لقبوله، وتقليل مقاومتهم له، لأنه عندما يرى المعلمون أنك تسمع وتفهم مشاعرهم، فإن ذلك يشعرهم بالراحة والقبول لما تريد إحداثه.

(العطيات، 2006 : 115).

نصائح تخفف من حدة مقاومة التغيير:

على الرغم مما يتحقق من آثار إيجابية عند إحداث التغيير إلا أن بعض المعلمين يستمرون في مقاومته، وقد تلاحظ ذلك من خلال بعض التصرفات مثل التأخير عن الدوام أو كثرة الشكوى من ظروف العمل؛ لذا عليه أن يتبع مجموعة من النصائح السلوكية التي تخفف من حدة مقاومة التغيير كالتالي:

1. إشراك المعلمين في وضع الأهداف.
2. تزويد المعلمين بالمعلومات التي سوف يتم إنجازها باستمرار.
3. الأخذ بعين الاعتبار عادات المعلمين وقيم العمل.
4. تشجيع حماس المعلمين، وتعريفهم بأهمية التغيير ودورهم فيه.
5. استخدام الأسلوب العلمي في حل المشاكل(عون ، 2004 : 137).
6. التخطيط بعناية، وتركيز الجهود على الأهداف.
7. اكتساب صفات الفاعلية الإدارية والشخصية وممارستها كمدير مدرسة.

(العطيات، 2006 : 180).

وترى الباحثة أن مديري المدارس يحتاجون إلى مجاراة التغيرات المستمرة، ومواكبة التغيرات التي تحدث في البيئة المدرسية، والمجتمع المحلي المحيط بها، وعليه يجب أن يتصف مدير المدرسة بمقومات شخصية ومهنية قوية تساعده على التأثير في الآخرين، والإطلاع على الموضوعات التربوية، والاجتماعية، والسياسية، والاستفادة منها كعامل مساعد في عملية إجراء التغيير بفاعلية، ولإنجاح هذا التغيير على مدير المدرسة أن يأخذ بعين الاعتبار الموارد والإمكانات المادية اللازمة كالعاملين، والمال، والأجهزة، والمعرفة، والخبرة، والوقت، وإلى جانب ذلك النية الحسنة، والإرادة، والثقة بالآخرين، ومدى ملائمة التغيير بالبيئة المحيطة، وأن يحتاط لأي تغيير مفاجئ وخاصة في مجتمعنا الفلسطيني الذي يطرأ عليه تغييرات وتقلبات عديدة.

رابعاً: التفكير الإبداعي:

يستخدم مدير المدرسة استراتيجيه خلاَّقة، ومبدعة مع المعلمين لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها، فهو يشجع على إعادة دراسة أهدافهم، وذلك بتقديم أهداف ووسائل، ووجهات نظر وبدائل، ورؤى جديدة، ويرتبط السلوك الإبداعي الخلاق لمدير المدرسة بمدى تقبله لما يمكن أن

يصدر عن المعلمين من أخطاء، كما ينظر إليها على أنها فرص للتعلم تماشياً مع مبدأ التعلم عن طريق الخطأ، وتعمل الاستثارة الذهنية للمعلمين على خلق تفاعل إيجابي، وثقة متبادلة بينهم ومن خلال ذلك يمكن التنبؤ بنمو مستوى الرضا الوظيفي لديهم، فعندما يستثمر مدير المدرسة المعلمين عقلياً يرتفع مستوى رضاهم وثقتهم به، وبوظيفتهم (المخلافي ، 2007 : 292).

وبالإضافة إلى هذه الصفات المهمة يقترح(ربيع، 2006) و (فليه وعبدالمجيد، 2005) طائفة أخرى من الصفات التي من الضروري للمدير أن يتحلى بها من أجل نجاح تفكيره الإبداعي في عمله، والتي من أهمها ما يلي:

1. التأهيل المناسب.
2. قوة الشخصية والقدرة على تكوين علاقات إنسانية نشيطة.
3. الطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير(ربيع، 2006 : 54).
4. أن يكون مشهور له بحسن السمعة والماضي الشريف.
5. المعرفة السليمة والمتجددة بأساسيات علوم الإدارة، وأساليبها الحديثة.
6. القدرة والدقة الإدارية في تصور المواقف، وتحديد المشكلات، واستخدام الأساليب المناسبة في مواقعها السليمة، وتوقيتاتها المناسبة.
7. الإحاطة بمجال نشاط موضع الاختصاص، والقدرة على فهم أساسياته، وأبعاده الفنية.

(فليه و عبدالمجيد، 2005: 152).

وترى الباحثة أن هذه الصفات بعضها مكتسب، والبعض الأخر غير مكتسب، وأن افتقاد مدير المدرسة لصفة أو أكثر من هذه الصفات سوف يؤثر بلا شك على فاعليته في الأداء المهني والإشرافي، لذا علينا أن نعلم جيداً أن توفر كل الصفات أمر محال، ولكن توفر بعضها أو معظمها، أو أكبر قدر منها سيساعد مدير المدرسة في مهمته كقائد تربوي في مؤسسته وإلى جانب ذلك توجيه المدرسة لتحقيق الأهداف المرسومة لها بأفضل صورة ممكنة.

7 . المقومات الشخصية والمهنية التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة الفاعلة:

لكي يصبح مدير المدرسة أكثر فاعلية، عليه أن يكسب شخصيته بمقومات شخصية ومهنية تساعده في أداء علمه على أكمل وجه، ومن تلك المقومات ما يلي :

أ. الشعور بالمسئولية:

إن الإسلام يربي في الفرد الشعور بالمسئولية أمام الله، ففي الحديث الشريف، لقولنا رسولنا الكريم – صلى الله عليه وسلم- : " **كلكم راع، وكلكم مسئول عن رعيته، والإمام راعٍ ومسئول عن رعيته، والرجل راعٍ في أهله ومسئول عن رعيته، والمرأة راعيةٌ في بيت**

زوجها ومسئولةٌ عن رعيتها، والخادم راعٍ في مال سيده، ومسئول عن رعيته وكلكم راع ومسؤول عن رعيته. " (النووي، باب أمر ولاة الأمور، حديث رقم 651: ص220).

ب. التوافق:

إن معيار مدير المدرسة هو القدرة على تآلف المعلمين مع اختلاف أعمارهم، ومذاهبهم ومستوياتهم.

ج. العدل:

قد يخفق مدير المدرسة في تحقيق العدل، وحسبه في البداية أن يتوخى روح العدل، إن العدل يتنافى مع أنانية الفرد.

د. التنافس:

يعني قدرة مدير المدرسة على إثارة التنافس بين المعلمين في تحقيق أهداف المدرسة، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق التعزيز المادي والمعنوي، وتنمية روح الانتماء للمدرسة بين المعلمين(البقري، 1981 : 28 – 36).

8. السلطات التي ينبغي أن يتمتع بها مدير المدرسة ليكون فعالاً في مهمته:

لكي ينتج مدير المدرسة في مهمته الملقاة عليه، ويؤدي عمله بفاعلية، ينبغي أن يتمتع بكافة السلطات لتأدية عمله، ومهامه، ومن السلطات التي ينبغي أن يتمتع بها(جاسم،2008) :

- صلاحية التخطيط للبرامج والنشاطات الخاصة بالمدرسة.
- إنشاء أنشطة غير موجودة في المدارس الأخرى.
- إصدار كافة القرارات والتعليمات للعمل الإداري.
- صلاحية تكييف المناهج مع حاجات الطلاب، وتوزيع الاختصاصات على المعلمين والمشرفين، والتوجيه التربوي والنفسي والاجتماعي، والمهني للمعلمين والطلاب.

(جاسم،2008 : 127).

- صلاحية التفويض في بعض الاختصاصات لنائبه ومساعديه من الإداريين والمعلمين والمشرفين الفنيين وغيرهم.
- صلاحية متابعة كل العاملين في المدرسة.
- صلاحية الدراسة والتجريب(ربيع ، 2006 : 69 -70).

9 . متطلبات مدير المدرسة الفعال:

لاشك أن هناك العديد من المتطلبات التي لا بد أن تتوفر في مدير المدرسة لتحقيق النجاح المرغوب في المدرسة، ولإبراز قدراته الحقيقية كقائد تربوي في مؤسسته، ومن هذه المتطلبات:

- التقليل من مركزية الإدارة، والتوجيه إلى أبعد الحدود الممكنة.
- إعطاء مدير المدرسة حرية الحركة، والتعرف في حدود مدرسته بما يحقق مصلحتها.
- تأكيد الشعور بالأمن والطمأنينة، وإبعاد شبح الخوف من نتائج الابتكار، والتجربة والتجديد.
- توفير الاستقرار لمدير المدرسة ليستطيع أن يرسم خططاً طويلة المدى لإصلاح مدرسته، ولتأكيد عمله بنفسه.
- توفير المبنى المدرسي الصالح (جاسم ، 2008: 127 – 128).

10 . عوامل نجاح مدير المدرسة الفاعلة:

10 : 1 : القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب:

يتميز مدير المدرسة الفاعلة بالقدرة على اتخاذ القرارات، وإصدار الأوامر في أوقاتها، ويدل هذا على أن واضع هذه القرارات ذو خبرة وتجربة وممارسة، ونافذ البصيرة، واسع الأفق يعرف كيفية المقارنة بين الاحتمالات المختلفة، ومقابلة الإمكانات المختلفة لاختيار الأرجح والأقوى. وتتميز عملية إصدار القرارات بوجوب استنادها إلى دراسات طويلة، ومراجعات عميقة واستشارات دقيقة. وإصدارها في الوقت المناسب دون تأخير أو تأجيل، فبعض الأمور لا تحتمل الإرجاء، وصدور القرار بعد فوات وقته لا ينفع بشيء، وإلي جانب ذلك يجب أن تكون القرارات متفقة بعضها مع بعض، فلا يصدر مدير المدرسة قراراً جديداً ينقض به قراراً سابقاً إلا إذا اقتضت الظروف ذلك. فحكمة مدير المدرسة الفاعلة توجب عليه أن يجعل أحكامه متكاملة(أسعد ، 2005 : 217 – 218).

وقرار مدير المدرسة الفعال لا يتخذ بغرض تأكيد السلطات التي يتملكها، وإنما يأتي من المنطلقات التالية:

خدمة لأهداف المدرسة وغايتها.

محاولة لتطوير المدرسة وتفعيلها.

معالجة مشكلة تواجهها المدرسة، والمعلمون، والطلاب.

اختياراً واعياً لأفضل البدائل المطروحة في الموقف.

وتكون القرارات سلبية في الحالات التالية:

اتخاذ قرارات بشكل ارتجالي، وفي وقت غير مناسب.

اتخاذ قرارات يصعب تنفيذها.

اتخاذ قرارات فردية في حين أن يمكن أن تقوم على جهد جماعي.

اتخاذ قرارات لا تأخذ بعين الاعتبار البعد النفسي الاجتماعي لمن يتأثرون بمتطلبات القرار(عريفج ، 2001 : 82 – 83).

مما سبق تخلص الباحثة إلى أن عملية اتخاذ القرارات تتطلب من مـــدير المدرســـة اختيـــار واعي للغايات، والأهداف التي وضعتها المدرسة، كما عليه أن يراعي الإجـــراءات الضـــرورية لاتخاذ تلك القرارات، وليس ذلك فحسب بل عليه أن يكون فعالاً في اتخاذ تلك القرارات بطريقة تجد استجابة من المعلمين، وتحافظ على مصلحة العمل.

10 : 2 : القدرة على إدارة وقته:

إن الوقت المتاح لمديري المدارس محدود، ولكي يدير مدير المدرسة وقتـــه عليـــه اتبـــاع التالي:

أن يحترم الوقت من خلال تنفيذ المهام الملقاة علية في الوقت المحدد قدر المستطاع.

الاستفادة من وقت الدوام المدرسي وذلك بوضع جدول زمني لأعمال المدرسة اليوميـــة والأسبوعية، والشهرية، ونهاية الفصل الدراسي.

إنجاز الأعمال الأكثر أهمية أولا حسب قاعدة ـــــ الأهم فالمهم.

تحديد أوقات زمنية للاجتماعات المدرسية المختلفة، ووضع جدول أعمال يعرض علـــى الأعضاء قبل الاجتماع بفترة زمنية مناسبة.

تقسيم العمل اليومي لمدير المدرسة بما يكفل التوزيع الصحيح للوقت المتاح.

جدولة المواعيد التي تتعلق بالمقابلات الخاصة، واستقبال الضـــيوف فـــي أثنـــاء اليـــوم المدرسي(http://www.moudir.com/vb/archive/index.php/f-3.html).

10 : 3 : تنمية الولاء للمدرسة في نفوس المعلمين:

إن ولاء المعلمين للمدرسة التي يعملون فيها أحد عوامل التي يمكن الاستناد إليها في الحكـــم فاعلية مدير المدرسة في أداء مهمته. ومن واجب مدير المدرسة الفاعل أن يولد الـــولاء لـــدى المعلمين، ويحافظ عليه وينميه في أداء مهمته باستمرار. وليس المقصـــود بـــالولاء أن يحـــب المعلمون مديرهم ويناصروه فحسب. وإنما المقصود به مشاركتهم إيـــاه، والاســـتجابة لجميـــع التوجيهات التي يرسمها لهم إيماناً بمدرستهم، وثقتهم بفعاليتها الإنتاجية، وبالدور الذي تقوم بـــه داخل المجتمع، ومن شروط تنمية الولاء لدى المعلمين :

أن يبعث مدير المدرسة في المعلمين روح التقدير في المدرسة لما يبذلوه فيه من جهد.

منح العلاوات والترفيعات، وزيادة السلطات (أسعد ، 2005 : 221).

أن تكون الأهداف واضحة لدى المعلمين، فهذا يجعلهم أكثر قدرة على فهمها، وتحقيقهـــا وينطبق ذلك على تحديد الأدوار، فعندما يعرف كل معلم دوره ومكانـــه تســـير العجلـــة بانتظام، وسلاسة، وانسجام، ويقل الصراع.

زيادة إشراك المعلمين في المدرسة، ولقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن المعلمين والمعلمات الأكثر مشاركة في القرارات المدرسية، يكون أكثر ولاءً إلى مدرستهم وإدارتهم(الحلو، 2008: 48)

وترى الباحثة أن من أهم عوامل نجاح مدير المدرسة الفاعلة هو تنمية الولاء لدى المعلمين لما له دور في حث المعلمين على العمل، وبذل أقصى ما يملكون من جهد، وإمكانيات، وإلى جانب ذلك يرفع من الروح المعنوية لديهم، ويخلق لديهم الإبداع، والتعاون، وحسن المبادرة ويشعرهم بتحقيق ذاتهم، والحصول على مكانه يرضون عنها.

10 : 4 : التفويض الفعال:

إن الغرض الرئيس لتفويض السلطة هو إيجاد التنظيم الفعال الكفيل لتحقيق الأهداف بأفضل الوسائل، وأقل التكاليف، والقيام بالمهام المفوضة دون حدوث أية مشكلة، أو عقبة تحد من إتمام المهام، ولذلك هناك شروط عديدة يجب توافرها لدعم عملية التفويض وهي:

- تحديد المهام المراد تفويضها.
- أن يتم التفويض من أعلى إلى أسفل.
- ارتباط السلطة المفوضة بقدرات المعلمين، وخبراتهم.
- تحديد الموعد الزمني لإنهاء المهمة التي فوض المعلم لأدائها.
- تحديد مناشط ومسئوليات العمل.
- فاعلية وسائل الاتصالات بين مدير المدرسة والمعلمين، أي أن يعمل مدير المدرسة على المحافظة على خطوط اتصال مفتوحة بينه وبين من يفوض لهم السلطات.
- ارتباط السلطة بالمسئولية، أي يجب أن يتحمل المفوض تبعات عمله، وأن يتقبل المدير أخطاء المفوض إليهم، وأن يبصره بالهفوات التي وقع فيها، وطريقة تلافيها.

(الحريري، 2007 : 84).

وترى الباحثة أن مدير المدرسة الفعال هو الذي يفوض جزءً من سلطاته لوكيل المدرسة، أو المعلمين من خلال تحديد الاختصاصات، وتنفيذ التوجيهات، والإرشادات، حتى لا يتضارب الأوامر، مع مراعاة قدرات المعلمين عند تفويض السلطة إليهم.

10 : 5 : الاتصال الفعال:

إن عملية الاتصال في حقيقتها عملية تواصل، وليست مجرد نقل للأفكار والبيانات والمعلومات ولكي يكون الاتصال فعالاً بين مدير المدرسة والمعلمين يجب أن يكون هناك مقومات يرتكز عليها مدير المدرسة، وتتلخص تلك المقومات في التالي :

- التخطيط الجيد لعملية الاتصال، ويتم ذلك بتحديد الهدف من عملية الاتصال، ثم بتحويل المعنى المقصود إلى كلمات أو رموز، أو إشارات ذوات دلالات معروفة، وواضحة ومحددة ومتناسقة.
- اختيار الوسيلة المناسبة للاتصال ونقل الموضوع إلى الطرف الآخر بحيث تتناسب هذه الوسيلة المستخدمة مع خصائص المستقبل من جهة، ومع الموضوع الذي تجري عملية الاتصال من جهة أخرى.
- إعطاء المستقبل الفرصة المناسبة ليستوعب موضوع الاتصال، وتطلب ذلك إتاحة الفرصة له للاستفسار والاستيضاح والحصول على التوجيهات، أو التغذية الراجعة (Feed back) الملائمة.
- عدم التسرع في فهم رسالة الاتصال من قبل المستقبل، والنظر إلى الموضوع نظرةً كليةً تساعده في فهمه.
- ابتعاد المدير دوماً عن السلوك التهديدي.
- النظر إلى الاتصال على أنه عملية تأثير هادفة، وليس مجرد نقل رسالة أو معلومة.

(نشوان ، 1982 : 81).

وترى الباحثة أن الاتصال الفعال له أهمية كبيرة لدى مدير المدرسة، ويتمثل ذلك في النقاط التالية:

يساعد مدير المدرسة على تناول المشكلات التي تنشأ في المدرسة، ودراستها، ووضع الحلول المناسبة لها.

يساعد مدير المدرسة في التأثير المطلوب على المعلمين، والمجتمع من خلال الاتصال الداخلي بين المعلمين، والمدير، والخارجي مع المجتمع المحلي.

يساعد مدير المدرسة في تنظيم جهود المعلمين، وإحداث التغيير المطلوب فيهم.

يوفر لدى مدير المدرسة قاعدة من البيانات، والمعلومات عند اتخاذ القرار.

11 . العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس لمهامهم الإدارية:

توجد عوامل أخرى تؤثر على فاعلية أداء مديري المدارس لمهامهم من ناحية إدارية، وهي كالتالي:

- قلة عدد الإداريين في المدرسة.
- كثرة الأعمال التي يكلف بها مدير المدرسة من قبل إدارة التعليم .
- عدم وجود صيانة مستمرة لمحتويات المدرسة.
- عدم توافر عمال النظافة في الوقت المناسب وبالعدد الكافي.

- قلة الإمكانات التقنية الحديثة التي يمكن أن تسهل الأعمال الإدارية.
- عدم توافر مصادر التمويل الكافية لأنشطة المدرسة.
- قلة خبرة بعض المعلمين المختارين للعمل في مجال الإدارة المدرسية.

(العويرضي، 1997 :1).

12 . العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس لمهامهم الفنية:

توجد عوامل أخرى تؤثر على فاعلية أداء مديري المدارس لمهامهم من ناحية فنية، وهي كالتالي:

- كثرة نصاب المعلم مما يؤدي إلى عدم وجود الوقت الكافي لتوجيهه وتطويره مهنياً.
- عدم توفر العدد الكافي من المعلمين في جميع التخصصات.
- تكليف المعلمين بتدريس مواد لا يرغبون بتدريسها.
- اهتمام مسؤولي التعليم بالجوانب الإدارية أكثر من اهتمامهم بالجوانب الفنية.
- قلة معرفة المدير بالأسس العلمية لعملية تقويم أداء المعلمين(العويرضي، 1997 : 3).

ومما سبق ترى الباحثة أن مدير المدرسة هو جوهر المدرسة الفاعلة، باعتباره قدوةً صالحةً للمجتمع المدرسي في أقواله وأفعاله، ويتمثل ذلك في قدرته على توطيد الصلة بينه وبين المعلمين، وتحفيزهم على أداء واجبهم، مما يتيح الفرصة للمعلمين لتحقيق احتياجاتهم وطموحاتهم، وتفجير الطاقات الإبداعية لديهم، وتبنيهم أفكار جديدة وتغيير ممارسات قديمة لديهم، وهذا يجعلهم أكثر رضا في عملهم، وأكثر شعوراً بالمسئولية، وقدرة على تحقيق النتائج المستقبلية المرجوة، وكل ذلك لا يتم إلا من خلال شخصية تربوية مؤهلة، ومؤدية لعملها وفاعلة، ومتصفة بخصائص وصفات متكاملة، قادرة على جذب العاملين معها، وبالإضافة إلى ذلك يجب أن يوفَّر لها سلطات تأهلها لتأدية عملها حسب المواقف بحيث يكون دورها مؤثراً ومحققاً للهدف المنشود.

13 . مهارات مدير المدرسة الفاعلة:

لكي يتمكن مدير المدرسة من القيام بمهامه بكفاءة، واقتدار، عليه التمكن من عدة مهارات، وهي كالتالي:

المهارات التصويرية(Conceptual skills) :

تتعلق هذه المهارات بمدى كفاءة مدير المدرسة وفاعليته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات، وإيجاد حلول لها، وتتطلب هذه المهارات قدر من المعلومات لتحسين المنهاج وطرق التدريس، وأساليب المشاركة في التخطيط واتخاذ القرارات.

المهارات الفنية (Technical skills):

تتعلق هذه المهارات بالطرق والأساليب التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارسة مهامه ومعالجة المواقف التي تواجهه، فمن الأعمال التي تتطلبها المهارات الفنية: التخطيط – إعداد الميزانية – تقسيم العمل – الإشراف الفني – التعاون مع الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.

المهارات الإنسانية (Human skills) :

تتعلق هذه المهارات بالأسلوب الذي يستطيع مدير المدرسة من خلاله التعاون بنجاح مع الآخرين، واحترامهم ومنحهم الثقة، وفهم احتياجاتهم، والتكيف معهم، والقدرة على نقل أفكاره وأرائه، وتطلعاته إليهم(شديفات، 2001 : 291).

ويذكر (السباعي، 2003) وجوب تحلى مدير المدرسة بمهارات أخرى: كمساندة المعلمين والاتصال، والاقتناع، وتنظيم الوقت، وإدارة الاجتماعات، والتعامل مع التغيرات، وإدارة المعلومات والقيادة(السباعي، 2003 : 152).

المهارات التنظيمية (Organization skills):

تتمثل هذه المهارات في قدرة مدير المدرسة على فهم نظريات التنظيم، والتطوير، وتفويض الصلاحيات، وتنظيم العمل، وتوزيع المهام، وتنسيق الجهود حسب قدرات المعلمين وإمكانياتهم(عزب، 2008 : 306).

ويتضح للباحثة أن مدير المدرسة الفاعلة هو الذي يوظف تلك المهارات على اختلاف أنواعها في مدرسته، وذلك على أساس أن يتناسب مع العمل الإداري والإشرافي الذي يمارسه داخل المدرسة، بغية الوصول إلى التميز المطلوب في تحقيق أهداف العملية التربوية.

14. أدوار مدير المدرسة الفاعلة:

ويرى (مصطفى ، 2007 : 92) أن المدير الفعال يتطلب إدراكاً واعياً لهيكل متكامل الأدوار كما في الجدول (2) التالي:

جدول (2)

أدوار مدير المدرسة الفاعلة

أدوار مدير المدرسة الفاعلة	
مخطط	مصمم لأهداف – مقدر لموارد – محدد لمهام – مُجدول.
منظم	مدرك للفروق الفردية – مفوض – منسق – موزع للمهام.
موجه ومحفز	محفز (يراجع – يكافئ – يعاقب) – متصل – موفق بين أهداف المدرسة والعاملين – محدد للاحتياجات.
مقيم للأداء	ملاحظ – مقيم – منتقد – مقوم.
صانع للقرارات	مشخص لمواقف – مصمم للبدائل – متخذ قرارات

15 . محكات تقويم المدرسة الفاعلة:

لقد حظي موضوع الفاعلية باهتمام زائد من قبل الممارسين والمعنيين بنظريات المؤسسة والتنظيم، وجرت محاولات عديدة لتوضيح وتحليل هذا المفهوم، ومعرفة العوامل والأسباب التي تؤدي إلى تحقيق الفاعلية، فتباينت الآراء والنماذج في هذا الصدد، بعضها يناقض البعض الآخر أحياناً، ولا يمكن اعتبار أي نموذج بمفرده كافياً وشاملاً. ولهذا التباين أسباب عديدة من بينها: التباين في المنظور، ومجالات الاهتمام، وطبيعة المؤسسة التي شملتها الدراسات، والفئات المستفيدة في المؤسسات، وغيرها. ولكن هذه النماذج جميعها تتفق على أن فاعلية المؤسسة مفهوم معقد متعدد الجوانب والأبعاد، ولا بد من استخدام عدة محكات للحكم على فاعلية المؤسسة (حريم، 2003 : 93).

ومن ضمن هذه المؤسسات المدرسة الفاعلة، ولقد حظيت الفاعلية فيها باهتمام كبير، مما جعل لها محكات نستطيع من خلالها تقويم فاعلية المدرسة، وهي في الشكل (4) التالي:

شكل رقم (4)

محكات تقويم المدرسة الفاعلة

15: 1 : المحكات الموضوعية لتقويم المدرسة الفاعلة:

وتضم هذه المحكات عدة نقاط تؤخذ بعين الاعتبار ومنها:

أولاً : الإنتاجية : -

خُص الإنتاج بأدق تنظيم، حيث يعرِّفه (الفرا، 1994) على أنه: "عمارة الأرض وعمارة الأرض لا تتحقق إلا عن طريق استثمار الإنسان لموارد البيئة، وثرواتها " ، وذلك مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ **هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا**﴾ { هود:61} (الفرا، 1994 : 29).

و يدفع القرآن الكريم الإنسان إلى العمل الذي هو ركيزة أساسية في العملية الإنتاجية وعنصراً هاماً من عناصر الإنتاج فهو: " بذل الجهد العقلي والعضلي الدائب في استثمار الموارد ومضاعفة الغلة من أجل رخاء الأمة الإسلامية، ودعم وجودها وقيمها العليا".

ويعتبر (فليه و وعبد المجيد، 2005) أن المحك الأساسي لعمل الإدارة تحقيق نواتج مادية أو معنوية لم تكن موجوده من قبل، فالإنتاجية معناها أن يتحقق عن استثمار الموارد المتاحة وتوظيفها، بحيث تكون قيمة الناتج من عمل الإدارة أعلى من مجموع قيم المدخلات أو الموارد التي استخدمت في العمل. وتضفي الإنتاجية على الإدارة قيمتها الحقيقية، فهي تخلق قيمة مضافة تعود بفوائد مباشرة، وغير مباشرة على المشتركين في العمل، ولعل من أهم سمات الإدارة المعاصرة أنها تدفع عمليات التجديد والابتكار، والتطوير بما يؤدي إلى إنجازات متعاظمة في مستوى الإنتاجية وارتفاعات غير مسبوقة في القيمة المضافة الناشئة عنها.

(فليه و وعبد المجيد ، 2005 : 151).

ويرى(الحكمي ، 1423ه) أن الإنتاجية هي ما ينتج من العملية التعليمية أو التأثير والتغير الذي تحدثه – مثل تحصيل الطلاب الدراسي ومدى اكتسابهم للمعارف والعلوم والمهارات التي يتوقع أن يكتسبوها في كل سنة أو مرحلة دراسية، كما تشمل النواتج كذلك سلوك الطلاب واتجاهاتهم وأساليب تفكيرهم(الحكمي، 1423ه: 6).

ثانياً : التحفيز: -

يحتل التحفيز بشقيه الإيجابي والسلبي مكانة كبيرة في القرآن الكريم، وذلك لأهميته في العمل المنتج، ولتأثيرها في عمل الأفراد، ولأنصافهم فيما يعملون، فالله – سبحانه وتعالى - حث على العمل المثمر الجاد بقوله: ﴿ **وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ**﴾ { التوبة:105}. ومن هذا المنطلق نستعرض بعض الآيات القرآنية الكريمة التي تؤكد على ضرورة مكافأة الأفراد في حالة إتقانهم للعمل ممثلة بالحوافز الإيجابية، وتقديم الحوافز السلبية لهم من أجل حفزهم على تقديم الأفضل، ولقد قال سبحانه وتعالى في هذا الصدد: ﴿ **إِنَّ هَذَا كَانَ لَكُمْ جَزَاءً وَكَانَ سَعْيُكُمْ مَشْكُوراً**﴾ { الانسان:22}، ومن حسن جزاء الله – سبحانه وتعالى – قوله عن سيدنا يوسف

عليه السلام: ﴿ **وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ آتَيْنَاهُ حُكْماً وَعِلْماً وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ**﴾ { يوسف:22}. كذلك قوله تعالى: ﴿ **مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ**﴾ { النحل:97}هكذا نرى الله – سبحانه وتعالى – أجزى العطاء لكل الجنسين تحفيزاً على العمل الطيب، وتأكيداً منه تبارك وتعالى على أهمية الحوافز قوله: ﴿ **مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ خَيْرٌ مِنْهَا وَهُمْ مِنْ فَزَعٍ يَوْمَئِذٍ آمِنُون وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَكُبَّتْ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ هَلْ تُجْزَوْنَ إِلَّا مَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ**﴾ { النمل: 98 -90 }. وقال عز وجل: ﴿ **مَنْ عَمِلَ سَيِّئَةً فَلا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا وَمَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ**﴾ { غافر:40}، وهكذا نجد أن الحوافز بنوعيها ذكرها الله – سبحانه وتعالى- الإيجابي منها والسلبي بغية الإرشاد إلى ضرورة قيام الإنسان بالعمل الجيد الصالح، وإلى جانب ذلك يجب أن يكون هناك توزيع الحوافز بين العاملين بالعدل دون إجحاف لحق واحد.

ويعد التحفيز أحد محكات المدرسة الفاعلة التي تحث المعلمين داخل المدرسة إلى تبنى ممارسات جديدة غير تقليدية، يكون لها مردود إيجابي على العملية التعليمية، حيث أن مدير المدرسة المبدع المتفهم تماماً لمفهوم العلاقات الإنسانية داخل المدرسة هو الذي يستطيع تفهم أهمية التحفيز لتحقيق التزام المعلمين؛ لذلك فأنه يركز على الالتزام، وروح الفريق، والتأثير والفهم والاحترام الذاتي المتبادل كعناصر أساسية للتحفيز(الهواري، 2000 : 26).

كما يعتمد مدير المدرسة على تعزيز الإيجابيات وتدعيمها برفع مستوى الإتقان والمهارة التنفيذية، ويسعى إلى نقل الخبرات والتجارب الناجحة لتنمية الكفايات واستثمار القدرات والطاقات لكي يحقق أكبر قدر من الإنتاجية المبتكرة في بلوغ الأهداف(الزهراني، 1996 :3).

وغالباً ما يحتاج أحد المعلمين في مستوى نضج منخفض إلى أقل من المتوسط إلى كثير من الدعم والتوجيه؛ لذا يلجأ مدير المدرسة إلى ممارسة نمط الإقناع الذي يعزز استخدام قوة التحفيز وكون المعلمين في هذا المستوى من النضج لديهم الرغبة في تغيير سلوكهم، ومحاولة اعتماد سلوك جديد، فعليهم أن يدركوا أن المدير لديه القدرة على مكافأة التغيير المطلوب، وتعزيزه وأنه قادر على تحفيزهم على ما يبذلونه من جهود في العمل(المخلافي، 2007 : 201).

الحوافز كمدخل لرفع الروح المعنوية:

إن للحوافز دور كبير في ارتفاع الروح المعنوية لدى المعلمين، فعندما يشبع مدير المدرسة حاجاتهم ترتفع روح المعنوية لديهم، وذلك لأن حاجاتهم أخذت طريها إلى الإشباع سواء إن كان مادي، أو معنوي، وفي الوقت ذاته يزداد مردود جهده عطاءً للمدرسة التي يعمل فيها، لذا على مدير المدرسة أن يراعي الحوافز كمدخل لرفع الروح المعنوية في التالي:

1. ينظر مدير المدرسة إلى الحوافز كمدخل لإشباع حاجات المعلمين، فمدير المدرسة الذي يؤمن بأهمية الحوافز في المدرسة يحتاج إلى أن يدرك أنهم يختلفون في حاجاتهم، و بالتالي فإنهم يختلفون في نوع الحوافز التي تؤثر فيهم.
2. يعتمد مدير المدرسة سياسة عادلة في منح الحوافز، بحيث يُشعر المعلمين بأن الفرصة متاحة أمام كل واحد منهم للتنافس في الحصول على الحوافز من خلال حسن الأداء وتطوره.
3. يعي مدير المدرسة أن الاهتمام برفع الروح المعنوية للمعلمين من خلال توسيعه لقنوات الاتصال عبر اللقاءات والمناسبات، والاحتفالات.
4. يوفر مدير المدرسة فرص الإحساس بالأمان والاطمئنان لدى المعلمين من خلال تحاشي نقل المعلم إلى موقع بعيد عن مكان إقامته بشكل تعسفي يثقل كاهله في توفير المسكن، والتوسع في تطبيق أنظمة الأجور التشجيعية للمعلمين المثابرين، والمتميزين.

(عريفج، 2001: 175 – 176).

المبادئ التي يجب مراعاتها عند إعطاء مدير المدرسة الحوافز للمعلمين:

يعتمد مدير المدرسة على رفع الروح المعنوية للمعلمين من خلال الحوافز التي يعطيها إياها؛ لذا عليه أن يراعي عدة مبادئ عند إعطاءه الحوافز، لكي تكون فعالة، ومنها:

1. معرفة المعلمين بالسياسة التي يتم بموجبها تنظيم الحوافز (الطويل، 1999 : 307).
2. أن يتناسب الحافز مع طبيعة شخصية المعلم وثقافته، فهناك أفراد يهمهم الجانب المادي وآخرين رغم ظروفهم المادية والعادية لا يهمهم الحافز المادي، بل يهمهم الحافز المعنوي.
3. يفضل تحفيز المعلمين بالحوافز الإيجابية المادية، والمعنوية أمام الزملاء لتشجيعهم جميعاً على الأداء المتميز.
4. يجب الإعلان عن الحوافز من خلال وسائل الإعلام، لكي يعلم به الجميع، ويكون دافعاً وحافزاً للآخرين من خلال الاجتماعات والمؤتمرات، والنشاطات والاحتفالات.
5. يجب على مدير المدرسة الابتعاد قدر المستطاع عن استخدام الحوافز المعنوية السلبية، لما لها من آثار سلبية على شخصية المعلم، وعلى شخصية الطالب، لأنها تؤدي إلى عدم الرضا والتوتر والقلق، والعبوس والانطواء أحياناً، وأحياناً تؤدي إلى عدم الانتماء، وردات فعل معاكسة في تخفيض الأداء، وعدم الولاء والانتماء، خاصة في غياب المدير؛ لذا يجب على مدير المدرسة استخدام الحوافز الايجابية المعنوية ، والنصح، والإرشاد والأخوة أولاً قبل أن يستخدم الحوافز المعنوية السلبية، وتكون الملجأ الأخير(أبو الكشك، 2006: 147- 149).
6. التنويع في استخدام الحوافز المادية والمعنوية في آن واحد، مع مراعاة المساواة والعدالة في منحها بغض النظر عن درجة القرابة من مدير المدرسة (هوانه، 1994 : 169).

ومما سبق ترى الباحثة أن ديننا الحنيف اهتم بالحوافز الإيجابية والسلبية، من خلال آياته الكريمة التي ركزت على إتقان العمل، وهذا يدل على أن الإسلام سبق علماء الإدارة في الحديث عن المحكات الموضوعية للفاعلية، فالعمل المتقن الجيد يتوافق مع الجودة في الإنتاج والإخلاص في العمل، وهذا كله من أجل توفير حياة كريمة للإنسان، وتقديم كل أسباب الراحة والرفاهية له، فالعمل الصالح يراه الله - سبحانه وتعالى – ويقدره لقوله جل وعلى: ﴿**وَمَا تُجْزَوْنَ إِلَّا مَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿ 39 ﴾ إِلَّا عِبَادَ اللَّهِ الْمُخْلَصِينَ ﴿ 40 ﴾ أُولَئِكَ لَهُمْ رِزْقٌ مَعْلُومٌ (41)**﴾ { الصافات:41}، فإتقان العمل واجب وسنة يرضاها الله – سبحانه وتعالى ويقدرها المجتمع لأنها أساس قوته ورقيه.

وإلى جانب ذلك ترى الباحثة أنه إذا توفر في المدرسة جواً إنسانياً مناسباً، واستخدمت الحوافز بأنواعها، وأصنافها، ترتب على ذلك دافعية في العمل، وكون لديهم الميل إلى مدرستهم بمن فيها، وحبهم وتقديرهم لها، وهكذا تكون العلاقات الإنسانية بين مدير المدرسة والمعلمين عاملاً إيجابياً على العمل والإقبال عليه، فالكلمات الطيبة، والثناء والتشجيع كلها وسائل تعمل على إرساء قواعد العلاقات الإنسانية السليمة حافزاً ومحفزاً في نفس الوقت.

15 : 2 : المحكات الذاتية لتقويم المدرسة الفاعلة:

أولا: الرضا عن العمل: -

لقد تطور مفهوم الرضا عن العمل من النظرة المبسطة على أنه شعور عام يحمله الفرد نحو العمل إلى النظرة المركبة تحدده أبعاد متعددة تتمثل في الرضا الكلي الذي يستمده الفرد من وظيفته، وجماعة العمل التي يعمل معها، ومدرائهم الذين يخضعون لإشرافهم، والبيئة التي يعمل فيها، ويدل الرضا عن سعادة الفرد، واستقراره في عمله، وما يحققه له هذا العمل من إشباع لحاجاته، وهي حاجات تتباين نوعاً نوعاً، وكما من فرد لآخر(هاشم، 1975 : 11).

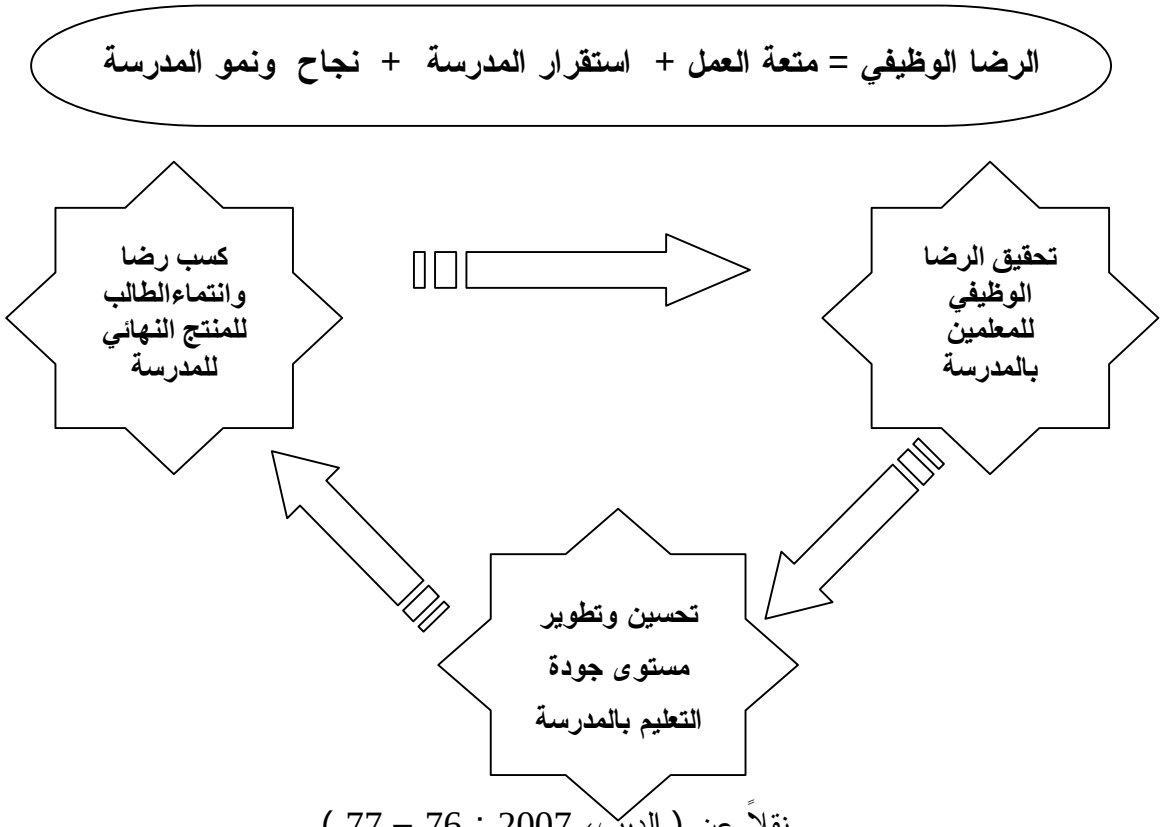
أهمية تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين بالمدرسة:

1. استثمار كافة القدرات ومواهب المعلمين بالمدرسة لتقديم أفضل ما لديهم وبالتالي تحقيق أهداف لمدرسة.
2. المحافظة على الرصيد الاستثماري البشري والفني والخبراتي للمدرسة من التسرب أو الضياع.
3. تعزيز قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها، ومغالبة أي تحديات تواجهها.

ويمثل شكل (5) كيفية تطوير مستوى جودة التعليم بالمدرسة، من خلال توزيع اهتمامات المدير بين تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، مع الاهتمام بكسب رضا الطالب.

شكل رقم (5)

خطوات تحقيق الرضا لدى المعلمين



نقلاً عن (الديب، 2007 : 76 – 77).

وفي ضوء ما سبق **ترى الباحثة** أن مدير المدرسة يتعامل مع معلمين مختلفين في الكثير من الجوانب الاجتماعية، والنفسية، والانفعالية؛ لذا يتطلب من مدير المدرسة الفاعلة إشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرارات، وجعلهم محور للاهتمام، وتنمية العلاقات الإنسانية بينه وبينهم، مما يتيح لهم التعبير عن أفكارهم، وأرائهم، ومشكلاتهم، وبذلك يزيد من شعورهم بالانتماء للمدرسة، وللعمل فيها، ويرفع الروح المعنوية لديهم، مما يؤدي ذلك إلى تحقيق الرضا عن العمل لديهم.

ثانياً: مستوى الدافعية: -

تعتبر الدافعية قوة داخلية تحرك الفرد وتستثيره، وبالتالي لا يمكن ملاحظتها أو مشاهدتها أو قياسها(مثل التفكير والإدراك وغيرهما)، وإنما يمكن استنتاجها والاستدلال عليها من السلوك الظاهري للفرد، ونستطيع القول بأن لدى الفرد دافعية قوية للعمل استنتاجاً من أفعاله وتصرفاته التالية :

1. المواظبة على العمل والالتزام بمواعيد العمل الرسمية.
2. التعاون البناء مع الآخرين.
3. عدم التغيب.

4. عدم التمارض.

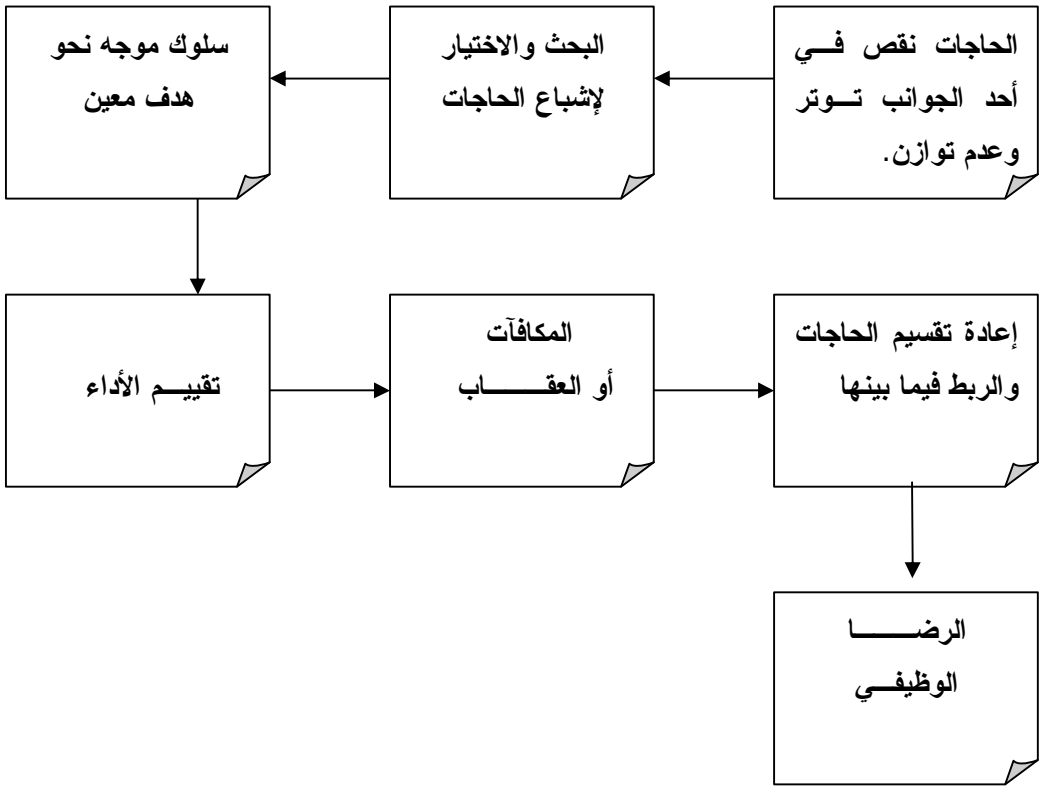
5. الحرص على إنجاز ما يسند إليه من مهام(حريم، 2002 : 110).

وأشار (أبومرق، 2000) إلى أننا نعيش في عصر يغلب عليه تصارع المتغيرات المؤثرة على أداء العمل التربوي، ومنها الانفجار المعرفي، والتكنولوجي، والتغيرات الاجتماعية والثقافية، والسياسية، وكل هذا يحتم على مدير المدرسة الاهتمام بزيادة دافعية المعلم باعتبارها الركيزة الأساسية في العمل التربوي، والمحك الأساسي في فاعلية المدرسة، لما يسند إليه من مسؤوليات، وأدوار اجتماعية في المجتمع، فالمعلم لا يقتصر دوره، ومسؤولياته على الأنشطة التي يقوم بها داخل حجرة الفصل فحسب بل يمتد مع أبناء المجتمع، وكل ذلك لا يتوفر إلا إذا كان له دافعية، ورغبة في إنجاز عمله بطريقة فعاله (أبومرق، 2000 : 103).

ويرى (المغربي ، 2006 : 405) أن الدافعية عملية متكاملة تمر بعدة مراحل حتى يتحقق الإشباع والرضى الوظيفي لدى المعلمين، كما هو موضح في شكل(6) للمراحل التي تمر بها الدافعية:

شكل رقم (6)

مراحل الدافعية لدى المعلمين



ويرى (نشوان، 1992) إن الدافعية التي يبثها مدير المدرسة في رفع الروح المعنوية للمدرسين في المدرسة، لا بد أن نهيئ لها الظروف المواتية التي يتطلبها العمل المدرسي، والتي من أهمها ما يلي:

1. أن تهيأ لكل معلم فرصة التعبير عن نفسه في عمله، وفرصة أداء العمل بدرجة من الإتقان، تجعله يعتز بعمله، وإنتاجه.
2. أن يكون النشاط الذي يطلب من المعلم لا ينتقص من احترامه لنفسه أو يهين كرامته.
3. أن يهيأ له محيط عمل يتميز بالهدوء والصداقة والتعاون والإخاء.
4. أن يشعر كل من مدير المدرسة والمعلم بأنهما مكملان لبعضهما، وأن مصالحهما، وأهدافهما واحدة بمعنى أن يكون أساس التعامل بينهما التعاون، وليس الأمر والنهي، وتصيد الأخطاء لكل منهما(نشوان، 1992 : 92 – 93).

ويلخص (الخواجا، 2004) أهم مظاهر ارتفاع الروح المعنوية بين المعلمين فيما يلي:

1. عدم وجود صراع بين المعلمين أنفسهم.
2. قدرة المعلمين على مواجهة الأزمات بشيء من الحزم، وتكتيل أنفسهم للظروف الصعبة.
3. ارتفاع في مستوى الإنتاج، وتحسين جودته، وانخفاض معدل الشكاوى.
4. قلة عدد الأيام التي يتغيبها المعلمين عن عملهمٍ، أو التأخرٍ في الحضور إلى العمل.
5. انخفاض في معدل الشكاوي والتظلمات(الخواجا، 2004 : 92).

مما سبق تخلص الباحثة إلى أن الدافعية تلعب دوراً هاماً في قيام المعلمين بعملهم، وبناءً على ذلك يمكن إبراز ثلاث ركائز أساسية يرتكز عليها مدير المدرسة لإثارة الدافعية لدى المعلمين ألا وهي:

أن الدافعية هي القوى المحركة لنشاط المعلمين.

تعمل الدافعية على تحديد الهدف المراد تحقيقه.

توضح الدافعية كيفية بدء العمل، واستمراره، ونوعية ردود الأفعال المحتملة.

ثالثاً : تمكين المعلمين:

لقد تبين للإدارات الرائدة أن المعلمين يستقون فكرتهم عن أنفسهم من رؤيا رؤسائهم لهم فإذا كان مدير المدرسة يُشعر المعلمين بأنه يرى فيهم العنصر الفعال في تحقيق الأهداف التربوية، ويأمل منهم أكثر مما يتوقع هو من نفسه، فإنه يتوحد معهم، ويجد ما يدفعه للعمل على الإرتفاع بنفسه إلى المستوى الذي يرى الآخرون أنه جدير به. ويتعزز الموقف السابق إذا دعّموا مديري المدارس رؤياهم بتزويد المعلمين بمدخلات جديدة تتناسب معهم كتزويدهم بمقترحات وتلميحات ومساندتهم بالوسائل والأدوات، وتفويض صلاحيات إضافية، وتقديم تغذية راجعة لهم عن نتائج أعمالهم، ويولد كل ما ذكرناه دافعية جديدة عند المعلمين، ويخرجهم عن

العادات الروتينية الغير فاعلة، وبذلك يرتفع مستوى الإنجاز بسبب الثقة بالقدرة على الإنجاز وليس بسبب المكافآت التي يمكن أن تتلو ما يتم عمله وإنجازه(عريفج، 2001 : 194).

ويعتبر تمكين المعلمين من تلك الصيحة التي ترددت مؤخراً بعد تحول الاهتمام من مؤسسة التحكم والأوامر إلى ما يسمى بالمؤسسة الممكنة، وما استتبعه من التوجه نحو التنظيم المفلطح قليل المستويات، حيث يعبر التمكين عن حصول الفرد على السلطة اللازمة للقيام بالمهام المكلف بها مع تحمله مسؤولياتها بشكل كامل. ويلعب مدير المدرسة دوراً هاماً في تنمية بيئة التمكين الإيجابية لدى المعلمين من خلال(نصر، 2008) :-

التشجيع والتعاون الإيجابي للمشاركة في اتخاذ القرارات، ووضع الأهداف التنظيمية حيث أن المعلمين يكونون على درجة من المعرفة تساهم بشكل مباشر في التوصل إلى حلول ابتكارية تمكن الإدارة من حل الكثير من المشكلات.

خلق مناخ متفتح يساعد على تدفق المعلومات بسهولة ويسر.

حث المعلمين على المشاركة في تحمل المسئولية، وتحفيزهم على إنجاز أعمالهم بثقة وذلك من خلال تنمية علاقات العمل الإيجابية، وتنمية روح العمل لدى المعلمين، واتخاذ القرارات الجماعية التي تساعد على تجديد مكان العمل (نصر،2008 :121 - 122).

و مما سبق يتضح للباحثة أن التمكين يولد لدى المعلمين دافعية، ويخرجهم عن العادات الروتينية الغير فاعلة، فيرتفع مستوى الإنجاز بسبب الثقة، والقدرة على الإنجاز، واتخاذ القرارات المتعلقة بالأهداف المدرسية، وهذا يجعلهم أكثر رضا واستقلالية في عملهم، مما ينعكس بدوره على الطلاب.

ثالثاً : تماسك الجماعة:

يشير مصطلح تماسك الجماعة إلى درجة الترابط والتقارب في الأهداف والسلوك والاتجاهات بين الأفراد، ومدى انجذاب الأعضاء لبعضهم البعض، واستعداد كل فرد لمساعدة ومؤازرة الغير، ومدى شعور الأفراد ب(نحن)، والولاء والتلاحم والتكاتف بين أفراد الجماعة. (حريم، 2002: 167).

وعندما يصل نضج المعلم إلى أعلى من المتوسط، تقل حاجته للتوجيهات والتعليمات وتزداد حاجاته للاتصال المتبادل والدعم من قبل مدير المدرسة، ويلاحظ أن درجة فاعلية التماسك تتعاظم بوجود قوة الارتباط القائمة على العلاقات الشخصية بين المعلمين ومدير المدرسة، مما يجعل المعلمين يثقون بمديرهم، ويسلمون بقدراته وبطاعته، فالمعلمون الذين يمتلكون القدرة، ولكنهم غير مستعدين لتحمل المسؤولية تصلح معهم قوة التماسك كأفضل طريقة لغرس الثقة في نفوسهم، وتقديم التشجيع والاعتراف بهم، وهذا أسلوب آخر هم بحاجه إليه. (المخلافي، 2007: 202) .

عناصر تماسك الجماعة(مدير المدرسة والمعلمين):

يوجد عناصر عديدة تكون فيما بينها ركائز لمفهوم تماسك الجماعة، ألا وهي:

1. نمو شعور قوي لدى أفراد الجماعة بوجود هدف عام يجمع بينهم، ويعملون على تحقيقه.
2. إحساس الفرد بأن الآخرين يؤازرونه ويعينونه على مواجهة العقبات التي تعترض سبيله سواء في مجال العمل، أو على مستوى الحياة الاجتماعية خارجه.
3. لجوء الفرد لأعضاء الجماعة للحصول على عائد حول مستوى أدائه.
4. إدراك كل منهم للآخر على أنه يتبنى بمعايير الجماعة، ويتمسك، ويلتزم بها ، ويعمل على تحقيق أهدافها، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنه يجب على مدير المدرسة لكي يكون فعالاً أن يدرك بأنه أكثر الأعضاء تمسكاً بتلك المعايير، وتمثلا لها في ممارساته، ودأباً على ترجمتها في سلوكه.
5. تفضيل الفرد البقاء داخل الجماعة، واختيار صداقاته من بينهم، واندماجه معهم في العديدة من الأنشطة داخل مجال العمل وخارجه.
6. تضاؤل حجم ومعدل حدوث الصراعات داخل الجماعة، والتخفيف من حدتها، والعمل على إنهائها في أسرع وقت ممكن حال حدوثها (فرج ، 2003 : 299 - 300).

العوامل المؤثرة في تماسك الجماعة:

يوجد عدة عوامل تؤثر على تماسك الجماعة، ومنها:

المنزلة / المكانة : كلما تمتعت الجماعة بمكانة أو مركز أعلى درجة زادت درجة تماسكها.

حجم الجماعة: كلما سمح حجم الأفراد بالتفاعل الكثيف وجهاً لوجه زاد تماسك الجماعة.

التماسك: كلما تماثل الأفراد في الخصائص والاتجاهات والقيم وغيرها زادت درجة التماسك لدى الجماعة.

قيام مدير المدرسة بإيجاد مناخ يحتم على الأفراد التعاون فيما بينهم لإنجاز العمل، بدلاً من التنافس، يزيد التماسك.

وجود أهداف واضحة ومحددة يتفق عليها الأعضاء ويزيد درجة تماسك الجماعة.

نجاح الجماعة في القيام بأدوار العمل وأدوار المحافظة على الجماعة يزيد من تماسكها.

(حريم، 2002 : 167).

وتنظر الباحثة إلى أن تماسك الجماعة مؤشر ومحك مهم لفاعلية المدرسة، من زاوية أن مدير المدرسة فيها يعتبر أحد الأقطاب الرئيسة التي تسهم في إرساء مناخ يتواصل فيه المعلمين من خلال ممارساته القيادية، وبالتالي يرتفع مستوى التماسك، ويدل ذلك على فاعلية مدير المدرسة، وعلى النقيض إذا انخفض مستوى التماسك بين المعلمين أنفسهم يتولد عنه الصراعات

والأزمات من جهة، والمعلمين ومدير المدرسة من جهة أخرى، وبالتالي يدل على عدم تمكن مدير المدرسة من إدارة مدرسته بشكل جيد، وتفكك العلاقات بينه وبين المعلمين.

16 . معوقات المدرسة الفاعلة:

يوجد بعض العوامل والسلوكيات التي تعيق فاعلية المدرسة، وقد ترتبط تلك المعوقات بالمدير ذاته، أو النمط القيادي الذي ينتهجه، أو بالنظام التربوي، أوالبيئة التي تتفاعل معها المدرسة، ويمكن تصنيف تلك المعوقات إلى ثلاث أصناف كما في الشكل (7):

شكل رقم (7)

معوقات المدرسة الفاعلة

أولاً. المعوقات الشخصية:

هي معوقات متداخلة ترتبط بذات مدير المدرسة، وتشمل: التردد في اتخاذ القرار والركون إلى التقليد والتفكير التقليدي، والخوف من الفشل، وعدم الثقة بالنفس، وقلة المعرفة ونقص الخبرة والخوف من الجديد، وصراع الأدوار، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات والتوالي والتراجع،وعدم الطموح، وانعدام روح المبادأة والمخاطرة، والانطواء، والاعتمادية.

ثانياً. المعوقات التنظيمية:

هي معوقات متداخلة ترتبط بالتنظيم والسلوكيات الإدارية، وتشمل: اتخاذ نمط القيادة التسلطية وسوء الصحة التنظيمية، والمركزية، والمناخ التنظيمي السلبي، وسوء نظام الاتصالات، وغياب التخطيط والتنسيق، وعدم توازن السلطات مع المسؤوليات وتضاربها.

ثالثاً. المعوقات الاجتماعية:

هي معوقات مرتبطة بالاتجاهات والقيم والنظم السائدة في بيئة المدرسة، وتشمل: عدم احترام النظام وقلة الانضباط، والعشوائية، والأنانية، والتسويف، وسوء استخدام الوقت، أو عدم تقديره وشلل الأنظمة الفرعية في النظام المدرسي، والسخرية من التجديد والإصلاح في الإدارة والتربية، والاستخفاف بأهميتها، وانعدام ثقة المجتمع بالمدرسة (عابدين، 2001 : 236).

وأشار (مصطفى، 1994) إلى بعض العناصر التي تعيق فاعلية إدارة المدرسة، وتجعل منها إدارة سيئة وغير فاعلة، ومنها:

التقصير في تحديد مسؤولية الأفراد بشكل جيد(وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم).

التأخر في إنجاز العمل، وينتج ذلك عن عدم تحديد شخص محدد للقيام بعمل ما خلال زمن محدد، أو قد يكون نتيجة لقلة الحفز، أو لسيادة التراخي والكسل.

القيام بالأعمال الخاطئة، وقد يكون ذلك بفعل نقص كفاية الأفراد الموكل إليهم، أو نقص الإشراف عليهم وتوجيههم.

الجهد الضائع بحيث يبذل المعلمون والعاملون جهوداً غير منتجة أو متكررة، وقد يكون ذلك نتيجة عدم تحديد المسؤوليات، أو تداخلها، وازدواجيتها فيتأخر تحقيق الأهداف.

الكمية الزائدة من الجهد المبذول، أي استعمال طرق طويلة ومعقدة لأداء العمل يمكن إنجاز العمل بدونها، أو بطرق أسهل وأقل جهداً(مصطفى، 1994 : 40 – 41).

وفي دراسة أعدها (فهمي ومحمود، 1993) بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج تم تحديد الصعوبات، والمشاكل التي تحد من فاعلية الإدارة المدرسية التي يترأسها مدير المدرسة فيما يلي:

مشكلة عدم توفر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة للعمل المدرسي.

عدم الوضوح الكافي لبعض النظم واللوائح المنظمة لعلم الإدارة المدرسية.

المركزية وضرورة مراجعة الإدارات التعليمية، وأجهزة الوزارة في العديد من الأمور المادية والفنية.

تأثير نظام الفترتين في بعض المدارس على تنظيم الغرف الدراسية، والقاعات، ونظافة المدرسة، والمرافق.

عدم إعطاء المديرين الصلاحيات الوظيفية لتسير العمل المدرسي.

ضعف التنسيق بين السلطات وصلاحيات بعض الإدارات التعليمية بالوزارات وسلطات وصلاحيات الإدارة المدرسية(فهمي ومحمود ، 1993 : 173 – 175).

وتخلص الباحثة مما سبق أن التخلص من المعوقات ليس بالأمر السهل، ولكنه ليس عسيراً أما أنه غير سهل لأنه يحتاج إلى تغيير في القيم والاتجاهات، وإعطاء مدير المدرسة السلطات والصلاحيات التي تساعده على تسير عمله، كما يحتاج إلى تضافر الجهود بين الإدارات التربوية والتعليمية، والإدارة المدرسية، بينما التخلص من المعوقات ليس بالعسير بسبب التنمية المستدامة التي تظهر في مستويات إعداد، وتأهيل مديري المدارس، والرغبة والاستعداد لديهم لنمو والتجديد إلى الأفضل.

16 : 1 : مقترحات للحد من معوقات المدرسة الفاعلة:

إصدار لوائح ونظم تتناول كافة جوانب العمل الإداري المدرسي.

توفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة للعمل المدرسي مما ييسر إطـــلاع المـــديرين بمسئولياتهم الوظيفية.

منح مديري المدارس صلاحيات تتناسب مع مسئولياتهم الوظيفية.

صياغة اللوائح والنظم المنظمة لعمل الإدارة المدرسية بأسلوب واضح ودقيق.

وضع خريطة تنظيمية توضح خطوط السلطة والمسئولية للإدارة التعليمية والمدرسية.

منح مديري المدارس الثقة التامة فيما يقومون به من عمل ضمن حدود القوانين والـــنظم المتبعة(فهمي ومحمود ، 1993 ، 178).

المحور الثاني

مفهوم إدارة الوقت واتجاهاتها

1. مفهوم الإدارة.
2. مفهوم الوقت.
3. الوقت في الإسلام.
4. الوقت في الثقافة العربية.
5. خصائص الوقت.
6. أهمية الوقت.
7. أنواع الوقت.
8. مفهوم إدارة الوقت.
9. الاتجاهات الحديثة في إدارة الوقت.
10. أساليب إدارة الوقت.
11. الإدارة الجيدة الفاعلة للوقت.
12. مضيعات الوقت.
13. العوامل التي تسبب ضياع الوقت.
14. منهج مقترح للسيطرة على مضيعات وقت مديري المدارس.
15. طرق استثمار الوقت بشكل فعال في (الاجتماعات، الهاتف تفويض السلطة، الحاسوب، المقاطعات الشخصية).

المحور الثاني

مفهوم إدارة الوقت واتجاهاتها

1 . مفهوم الإدارة :

تعد الإدارة أحد عناصر الإنتاج الرئيسة لأي مؤسسة، ولكي تواكب أي مؤسسة التطور والإبداع، عليها أن تتخطى عناصر الإدارة خطوة بخطوة، للوصول إلى أقصى استثمار بأرخص التشكيلات وأبسطها، وإقامة علاقات مع البيئة المحلية والمؤسسات المحيطة بها على أساس من الثقة والتعاون المتبادلين بينهما، وبذلك تصل المؤسسة إلى أهدافها المنشودة .

والإدارة موجودة منذ ظهور الإنسان على الأرض، فتنظيم الإنسان أموره نوع من أنواع الإدارة العامة كانت في العصور القديمة البسيطة، لأنها كانت محدودة على عكس ما هي عليه الآن من تعقيد الاتصال بأناس كثيرين، وبمجالات عمل عديدة وتخصصات متنوعة نتيجة لتعقيد العمل والحياة (المحامدة ، 2005 : 19 – 20).

وأصبحت الإدارة في المجتمعات الحديثة أداة في توجيه الدول والشعوب نحو تحقيق أغراضها، وأهدافها في حاضرها ومستقبلها. ويزداد التأكيد على أهميتها بفعل التفجر السكاني وتعقد المناشط البشرية، واتساع مجالاتها، واتجاهها نحو التخصص واستخدام التقنية المعقدة.
(عابدين،2001 : 19).

وترجع كلمة الإدارة إلى الأصل اللاتيني (Administration)، ويتكون من جزأين:

1. **الجزء الأول (ad)**: معناها اللفظي (to)، وتعني لكي.
2. **الجزء الثاني (minister)**: تعني خدمة، وبهذا يصبح المعنى اللفظي لكلمة (الإدارة) القيام على خدمة الآخرين، أو بمعنى أخر أنه يتم أداء خدمة ما عن طريق جهاز معين.

ولقد تعددت تعاريف الإدارة من قبل المفكرين الإداريين ومن أكثر التعاريف الإدارة المستخدمة شيوعاً:

عرفها فردريك تايلور(F.Taylor) بأنها : المعرفة الصحيحة لما يراد من الأفراد أن يؤدوه، ثم التأكد من أنهم يؤدونه بأحسن وأرخص طريقة (دياب ، 2001 : 94).

وركز تايلور على كفاءة الأداء والجهد الإنساني الجسمي المبذول، وتخفيف ثمن وحدة الإنتاج، وانعكس هذا المفهوم على الإدارات المختلفة، ومنها إدارة التربية التي اتخذت لنفسها إطاراً مشابهاً، فآلة المصنع هم الطلاب، ونظام العمل هو العملية التربوية، وكمية الإنتاج هم الخريجون، ولكن هذه النظرية لم تمتد طويلاً لأنها أهملت حاجات الأفراد النفسية والاجتماعية، واعتبرت العاملين كالآلات(نشوان ، 2001 : 56).

وعرفها (مصطفى ، 2005) بأنها : "هي مجموعة متشابكة من الوظائف أو العمليات

(تخطيط، تنظيم، توجيه، قيادة، متابعة، رقابة) تسعى إلى تحقيق أهداف معينة عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة"(مصطفى ، 2005 : 7).

وعرفها (عريفج ، 2001) بأنها: " تحقيق الأهداف المنتظرة بتنظيم استخدام الإمكانيات المادية، والبشرية المتاحة مع المحافظة على العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة"

(عريفج ، 2001 ، 20).

كما عرفها (نشوان، 2001) على أنها : " هي عملية مستمرة وشاملة ، لتطوير المنظمات الإدارية من خلال حدوث تفاعلات إيجابية، واستخدام عمليات وأدوات وأساليب ملائمة واستثمار الإمكانيات المتاحة، لتحقيق الأهداف والسياسات بكفاءة وفاعلية بأقل جهد ووقت وكلفة"(نشوان، 2001 : 21) .

ويتبين للباحثة من خلال التعاريف السابقة أنه بالرغم من تنوع تعاريف الإدارة، غير أن هناك قواسم مشتركة، بل مرتكزاتٌ أساسيةٌ تتضمنها تلك التعاريف، تتلخص في:-

أن الإدارة مرتبطة بالمؤسسة – فلا يتصور وجود إدارة بدون مؤسسة أو مؤسسة دون إدارة .

تسعى الإدارة نحو تحقيق أهداف معينة من خلال عمليات مرتبطة ببعضها، ومتكاملة كالتخطيط والتنظيم، والتوجيه، والتقويم، والمتابعة.

وبناءً على ما تقدم **ترى الباحثة** أن الإدارة هي: " فن التنسيق بين الجهود البشرية والإمكانيات المتاحة من أجل رفع مستوى المؤسسة، و تحقيق الأهداف المنشودة مع مراعاة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة".

1 : 1 : الإدارة في الإسلام:

لقد عرف المسلمون الإدارة منذ فجر الإسلام، عرفوها في قيادة جيوشهم، وفي مجتمعاتهم، وفي سياسة أمورهم وتوجيهها، ونشر دينيهم وعقيدتهم، كما عرفوها بأنها الحكمة في معالجة الأمور، والأخذ بالطيب من السلوك في حياتهم والممارسة الرشيدة لمتطلبات الحياة في بلدانهم. ويرى الإسلام ضرورة تنظيم الإدارة من حيث التدرج الرئاسي أو القيادي وطبيعة الأعمال، فلكل فرد مهامه واختصاصاته، وهو ما تأخذ به الإدارة الحديثة والمعاصرة من حيث التسلسل الوظيفي أو الهيكل التنظيمي للمؤسسة، فالرئيس أو القائد له مسئولياته، والمرؤوسون أو العاملون لهم مسئوليات وظائفهم، ونستدل على ذلك بقول الله _ سبحانه وتعالى: ﴿**وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ** ﴾ { الأنعام: 165}

(سليمان ، 1988 : 20 - 21).

ويرى (سليمان ، 1988) أن الإدارة في المجالات الإسلامية الأولى، ولا سيما في القرون الأولى للإسلام هي الولاية والرعاية والأمانة، لكل منها تحمل معنى المسؤولية والالتزام بأداء الواجبات والإحاطة بالأمانة والحفاظ عليهما(سليمان ، 1988 : 20).

والإدارة في الإسلام مسئولية ثقيلة يتجافى عنها الكثير من الناس ورعاً، وتقوى وخوفاً من العجز عن آخذها بحقها، وهذا التصور كان واضحاً في أذهان السلف الصالح، فقد جاء في خطبة عمر بن الخطاب بعد توليه الخلافة: " إن الله ابتلاكم بي، وابتلاكم بكم ...أيها الناس ما أنا إلا رجل منكم، ولولا أني كرهت أني أرد أمر خليفة رسول الله – صلى الله علية وسلم – ما تقلدت أمركم" (الطبري، 1326 هـ : 20).

وأضاف(الطبري ، 1967) أن الإدارة في الإسلام خدمة، لقول أحد الصحابي: "سيد القوم خادمهم "، وإلى جانب ذلك تربية وتعليم وتوجيه، لقول عمر رضي الله عنه مخاطباً شعبة : " أيها الناس، إني والله ما أرسل إليكم عمالاً ليضربوا جلودكم، ولا ليأخذوا أعشارك(أموالكم)" ولكن أرسلهم ليعلموكم دينكم، وسننكم، فمن فّعل به شيء سوى ذلك فليرفعه إليّ فوالذي نفس عمر بيده لأقصن له منه". وما دامت الإدارة خدمة وتربية وتعليم وتوجيه فلا يولاها اللاهثون وراءها أو المتطلعون لاستثمارها والانتفاع بها والتسلق عبرها.ولقد التفت السلف الصالح لهذا الملحظ فكانوا لا يولون المنصب لمن يستجديه أو يتزلف للوصول إليه(الطبري ، 1967: 20).

وتضيف الباحثة أن فلسفة الإدارة في الإسلام تعتبر مسؤولية ومحنه يبتلى بها القائد لجسامة حملها وفداحة أعبائها، وأنها مسؤولية خدمة، وتربية، وليست سلطة أو كرسياً، وأن اللاهث ورائها لا يولى على اعتبار أن سعيه يثير حوله الشكوك عن حقيقة تطلعاته وغاياته من ورائها.

1 : 2 :وظائف الإدارة:

تعتبر وظائف الإدارة هي المكونات الأساسية للعملية الإدارية بمختلف أبعادها ومستوياتها، فالغرض الأساسي من الإدارة هو تحقيق أهداف معينة عن طريق تنفيذ الأعمال من خلال أشخاص آخرين، كما أنها مسؤولة عن تحقيق أفضل النتائج بأكفأ الطرق من خلال أقل جهد بشري، ونتيجة للبحوث والدراسات المتواصلة في العملية الإدارية وتحديد وظائفها، فقد اتجهت معظم البحوث والدراسات إلى تحديد ستة وظائف للعملية الإدارية، وهي على النحو التالي:

أولاً : التخطيط : -

يعد التخطيط الوظيفة الإدارية الأساسية التي تسبق أي عملية إدارية مهما بلغت أهميتها، حيث أنه يمثل العملية الفكرية التي ترسم مسبقاً الطريقة التي سوف يسلكه المسؤولون عند اتخاذهم للقرارات المختلفة، وتنفيذهم لها بمساعدة الوظائف والعمليات الإدارية الأخرى.

ولضرورة التميز بين التخطيط وبعض المفاهيم الأخرى يتوجب التبسيط في فهم معنى التخطيط بذكر مجموعة من التعاريف كالتالي:

عرفها (أبو الكشك ، 2006): "هي أولى وظائف الإدارة، وهي مجموعة من العمليات تتضمن تحديد الأهداف وترتيبها ضمن الأولويات، وتحديد الأساليب والوسائل والأنشطة المناسبة لتحقيق كل هدف في ضوء الظروف والإمكانيات المادية والبشرية والتكنولوجية، وذلك ضمن فترة زمنية محددة"(أبو الكشك ، 2006 : 58).

وعرفها(عساف ، 2005): "هي عملية ذهنية تحليلية تتطلب مقداراً واضحاً من العلم والمعرفة، والمعلومات الدقيقة والحديثة لتحديد الأولويات في ضوء الإمكانيات المتاحة للوصول إلى الأهداف المنشودة"(عساف ، 2005 : 19).

يتضح من خلال التعاريف المختلفة للتخطيط أنه يقوم على عنصرين أساسيين هما :

التنبؤ للمستقبل/ حيث تعتمد الخطط على التقديرات التي يتوقع تحقيقها في المستقبل، اعتماداً على المعلومات الدقيقة والموضوعية والشاملة مع الأخذ بعين الاعتبار احتمالية الخطأ والاستعداد لتقليل احتمالية الوقوع فيه.

الاستعداد للمستقبل/ تعتمد الخطط على مدى توفر المعلومات والإحصاءات والتقدير للإمكانيات البشرية والمادية التي تساهم في مواجهة الظروف المستقبلية، والمحافظة على الاستقرار في الخطة حتى تحقيق الأهداف(عليان و سلامة ، 2002 : 43).

وتضيف الباحثة أنه للقيام بأي عمل إداري يجب علينا أن نخطط لهذا العمل، لكي نؤمن سير العمل، وحتى نستطيع تحقيق الأهداف المرجوة، مما يساعدنا على إجراء التعديلات اللازمة في الوقت المناسب.

ثانياً: التنظيم :-

هي عملية حصر الواجبات اللازمة لتحقيق الهدف، وتقسيمها إلى اختصاصات لإدارات والأفراد، وتحديد وتوزيع السلطة والمسؤولية، وإنشاء العلاقات بغرض تمكين مجموعة من الأفراد من العمل معاً في انسجام وتعاون بأكثر كفاية لتحقيق هدف مشترك فيما يلي:

تقسيم العمل: هي تقسيم وجوه النشاط إلى مجموعة من الواجبات المتجانسة المتشابهة التي يستطيع شخص واحد القيام بمجموعة منها بغرض المسؤولية عن كل مجموعة من الواجبات.

تحديد السلطات: يقصد به إعطاء السلطة الملائمة للقيام بهذه الواجبات، وربط المستويات الإدارية ببعضها البعض من الناحتين الأفقية والرأسية بقصد تنسيق المجهود الجماعي.

تنمية الهيئة الإدارية: أي وضع الإداريين المسؤولين عن الوحدات الإدارية كل في منصبه الملائم، وما يتطلبه ذلك من تعين وتدريب وترقية ونقل وفصل.

(عطوي ، 2001 : 22 – 23).

والتنظيم باعتباره عملية تأسيس على تقسيم العمل الإداري إلى أجزاء، ثم ترتيبها طبقاً لأهميتها، وتكليف الأجهزة والأفراد بمسئوليات القيام بهذه الأعمال مع تفويضهم السلطات التي تمنحهم الحرية في العمل، وتنفيذ سياسة الهيئة. وتعد الضرورات الاجتماعية التي تفرضها التحديات العصرية، وتقدم الحضارة، وزيادة تعقد المجتمعات، وباتساع نطاق الإدارة، والأنشطة البشرية، ومما يفرضه ذلك من إجراءات الهدف منها انتظام المنظومة الإدارية للمؤسسة أو الهيئة المراد إدارتها (حجي، 1995: 120).

وترى الباحثة أنه بعد التخطيط لأي عمل إداري، علينا أن نقسم النشاطات، وخاصة المتشابهة منها، إضافة إلى تبسيط الإجراءات، وأساليب العمل، وبذلك يوفر صراع الأدوار لدى الأفراد، والطاقة التي تهدر، ويتسنى للأفراد القيام بعملهم في تآلف، لتحقيق المهام بكفاءة وفاعلية، وهذا ما يسمى بالتنظيم.

ثالثاً : التوجيه:

يعتبر التوجيه أحد عناصر الإدارة، ووظائفها الرئيسة التي يمكن عن طريقها أن نتحقق من أن جهود الأفراد والعاملين بالمدرسة تسير في الطريق المرسوم نحو تحقيق الأهداف بكفاءة عالية، ويعتبر التوجيه مرحلة هامة في وظائف الإدارة التي تمهد إلى الأخذ بيد الأفراد من خلال القيادة الرشيدة، وتوجيه جهودهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، والتوجيه ليس تنفيذاً للأعمال، وإنما توجيه الآخرين في تنفيذ أعمالهم عن طريق التعليمات الصادرة من القيادة في ضوء مستلزمات الأداء الناجح (البيلاوي، 2000 ، 15).

وفي هذه الوظيفة الإدارية يكون من واجب المدير تحقيق أهداف المؤسسة من خلال إرشاد العاملين وتحفيزهم. ويشار إلى وظيفة التوجيه أحياناً على أنها التحفيز، أو القيادة، أو الإرشاد، أو العلاقات الإنسانية، ولذلك يعتبر التوجيه الوظيفة الأكثر أهمية في المستوى الإداري، لأنه مكان تمركز معظم العاملين في المؤسسة (عبد الله ، 2006 : 11).

ويؤكد (مصطفى ، 2005) أن التوجيه يتطلب العناصر التالية:

التحفيز Motivation وإثارة الدافعية للعمل.

القيادة Leadership والعمل بروح الفريق والمشاركة في اتخاذ القرار.

الاتصال Communication بالمرؤوسين على كافة المستويات

(مصطفى،2005: 8).

وتضيف الباحثة أن التوجيه يدفع إلى زيادة التآلف والثقة بين العاملين ومرؤوسيهم، مما ينعكس إيجابياً على مستوى الدافعية لديهم، وعلى المؤسسة من خلال تحقيق أهدافها.

رابعاً : اتخاذ القرار:

يمثل اتخاذ القرار لب العملية الإدارية حيث يتطلب تخطيطاً، ويُفرض تنفيذاً؛ فاتخاذ القرار هو جوهر العمل الإداري وقلبه النابض الذي بدونه يصبح العمل الإداري عبثاً، ولا جدوى منه، ويعتبر اتخاذ القرار اختبار أحد البدائل التي تم تحديدها باعتباره أفضل هذه البدائل من حيث الكفاءة والفاعلية بالنسبة للموقف الإداري، وهذا يعني أن الإداري يقوم بتحليل الموقف ثم تشخيص جوانبه، ومن ثم تحديد بدائل تمثل حلول للمشكلات التي كشف عنها التشخيص ويفترض على المدير عند اتخاذ القرار أن يمتلك مجموعة من المهارات أهمها:

المهارة في تحديد كمية المعلومات المطلوبة ونوعها لاتخاذ القرار.

المهارة في تحديد حجم مشاركة الآخرين معه في اتخاذ القرار.

المهارة في التمييز بين القرارات المختلفة والمفاضلة بينها.

المهارة في توقع النتائج المترتبة على قراراته(أحمد ، 1990 : 174).

خامساً : الرقابة:

يتمثل مفهوم الرقابة في مجموعة من العمليات يقوم بها الإداري لمتابعة تنفيذ القرارات الإدارية،ومحاولة التأكد من أن ما تم اتخاذه هو المستهدف أو أنه غير ذلك، ثم السعي للتغلب على القصور الناشئ من التنفيذ(الحلو ، 1982 : 229).

وأشار(توفيق، 1984) إلى أن الرقابة ليس الهدف منها أن يذهب المدير من نفسه مسئولا مسئولية كاملة عن أعمال إدارية، أو أنه لا يثق في مرؤوسيه، أو في قدراتهم على إنجاز الأعمال الموكولة لهم، كما أن الرقابة لا تستهدف تفنيد الأخطاء، ولكن الهدف الأساسي هو التأكد من سير الأعمال في الاتجاه المرسوم للأهداف، وأن السلوكيات التي يسلكها المرؤوسين تتفق مع مقتضيات هذا الاتجاه(توفيق، 1984 : 39).

والرقابة عن تلك الوظيفة الإدارية تتطلب العناصر التالية:

وضع المعايير التي سيتم بمقتضاها قياس الأداء الفعلي.

متابعة الأداء الفعلي وقياسه للوقوف على جوانب القصور والتفكير في سبل معالجتها.

مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المخطط.

كناتج لعملية المقارنة، يتم تشخيص الانحرافات في الأداء ودراسة أسبابها وعلاجها ومتابعتها، أي اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة والموضوعية بما يضمن تمشي الأداء والنتائج مع المخططات الموضوعة(مصطفى ، 2005 : 9).

سادساً : التقويم :

يتمثل مفهوم التقويم في مجموعة الإجراءات العلمية التي يهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما أتفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق،

والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء، ورفع الكفاءة والإنتاجية بما يساعد على تحقيق الأهداف.

(بركات، 1980 : 290).

ومن هذا المنطلق يرى(محمد وعقيل ، 1989) أن استخدام التقويم في مجال الإدارة التعليمية إما كسبيل لإصدار الأحكام القيمية في ضوء ما يقوم به المدير من عمليات تقييم أو تثمين،أو كسبيل للإصلاح والعلاج أكثر من مجرد جمع البيانات المطلوبة للتشخيص والعلاج والرقابة(محمد وعقيل ، 1989 : 137).

ويتميز التقويم بعدة خصائص منها: -

إصدار أحكام تصف مستوى أداء المرؤوسين أثناء القيام بالعمل، كما يستطيع المرؤوس تقويم ذاته، وإدارة نفسه، وحاسبة ذاته من آن لآخر، ومقارنة سلوكياته وتصرفات، و تصرفات الآخرين.

تعدد أنواع ومجالات الأدوات المستخدمة في التقويم بتنوع الأهداف، فإذا استهدف المدير تقويم المعلم، إتبع في تحقيق هذا الهدف وسيلة تقويمية يتم من خلالها حذف الأدوات الخاطئة أو تعديلها، وتحسين السلوك التدريسي وتعزيز كل ما هو سليم عند المعلم للوصول بطلابه إلى التمكين(بسيوني و الديب ، 1981 : 55).

يستخدم التقويم أثناء التخطيط للتأكد من كفاية الخطط، ودرجة قابليتها للتنفيذ، كما يستخدم في صناعة القرارات الإدارية حيث يتم من خلاله توفير تغذية راجعة لمتخذي القرار يمكن في ظلها اتخاذ القرار الرشيد في حينه.

يرتكز التقويم الناجح على دعائم ثلاث هي توفر أجهزة للمتابعة في كل مستوى من مستويات الإدارة، مع توفر مجموعة من المعايير الإجرائية التي يمكن الاحتكام إليها وذلك بجانب الشمولية والاستمرارية، وأن تبني برامجه على أسس علمية، وتتيح الفرصة للتعاون، بالإضافة إلى وجود جهاز للمعلومات تكون مهمته جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج منها(رضوان ، 1973 : 24).

وترى الباحثة أن هناك ترابط وتكامل بين الوظائف والعمليات الإدارية لغرض واحد ألا وهو تحقيق أهداف المؤسسة، وينبع هذا الترابط من حقيقة مفادها أن أداء أحد هذه الوظائف يعتمد بدرجة كبيرة على الوظائف الأخرى التي يتأثر ويؤثر فيها؛ فعملية التنظيم تعتمد بشكل أساسي على الخطط التي تم تطويرها أثناء التخطيط، لذلك يتحتم على المدير حتى يكون فعالاً أن يعرف كيف يمارس هذه الوظائف الإدارية، ولا يتوقف عند حل معرفة هذه المفاهيم فقط.

2. مفهوم الوقت :

يعتبر الوقت من أهم الموارد المهمة التي منحها الله – سبحانه وتعالى - لكل إنسان وحثه على اغتنامه فهو بمثابة الجوهرة الثمينة والفريدة في نوعها، إذ أن كل شخص يملك منه نفس المقدار، وكل عمل يحتاج إلى وقت لا يمكننا شراؤه، لذا يجب علينا المحافظة عليه، بسبب استخلاف الله لنا في الأرض، فإن لم نُحسن استثماره على الوجه الأكمل، فإننا سنفقد الكثير الذي يصعب تعويضه، وبالتالي ينعكس على حياتنا، وعلى المجتمع.

وتتفاوت المجتمعات فيما بينهم في تقدير قيمة الوقت، ويرجع ذلك إلى المستوى الحضاري للمجتمعات والأفراد، وإلى النمط الإداري والفكري الذي يسود المجتمع. فالمجتمعات التقليدية لا تنظر إلى عامل الزمن نظرة جدية دقيقة، بل ويسيطر على تفكيرهم بعض الأمثال التي ورثوها عن الآباء والأجداد والتي تدفع الإنسان إلى التكاسل وعدم إجهاد الجسم، وقد أُسيء فهم الوقت في المجتمعات التقليدية وتُرك ذلك آثاراً سلبية في المجتمع والفرد بتساهلهم في التصرف في الوقت، وعدم تقيدهم بالمواعيد التي تعطى لهم(عمايرة ، 1999 : 253).

ونجد اهتماماً أكبر وعناية أكثر بموضوع الوقت في المجتمعات المتقدمة، وحرصاً أفضل على كيفية استثماره وتوزيعه، بما يضمن تحقيق الأهداف العامة والخاصة، ويقل هذا الاهتمام والحرص والعناية في المجتمعات النامية أو لأقل تقدماً بشكل عام. ويرتبط مفهوم الوقت بالقاعدة الاقتصادية المعروفة بندرة الموارد المتاحة في المجتمع، كما يصر الاقتصاديون أن يستثمروه بشكل فعال من خلال استثمار كافة الإمكانيات، والمواهب والقدرات الشخصية المتاحة لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع بشكل عام(سلامة ، 1988 : 16).

ويعتبر الوقت من الموارد القيمة والثمينة في أي مؤسسة، ولأي منظمة، ولأي فرد، وهو أحد الموارد التي لا يمكن أن يعاد إنتاجها أو تغطيتها، وهو من العناصر الأساسية للإدارة الفعالة؛ فالمؤسسات والأفراد الذين يديرون الوقت بشكل جيد يكونون مجهزين بشكل أفضل وأحسن لمواجهة التحديات الشخصية و المهنية التي تقابلهم(عبدالله، 2006 : 38).

وستتعرج الباحثة على مفهوم الوقت في اللغة والاصطلاح:

2 : 1 : مفهوم الوقت في اللغة :

إن مفهوم الوقت في الفكر والأدب العربي القديم يشوبه الكثير من الغموض والاضطرابP لذا نتج عنه تعدد في المصطلحات الدالة عليه، كالتالي:-

عرفها (لسان العرب ، 1300 هـ) بأنها: " مقدار من الزمان، وكل شيء قدرت له حيناً، وكذلك ما قدرت غايته فهو مؤقت، والوقت مقدار من الدهر معروف".

(لسان العرب ، 1300 هـ : 138).

كما عرفها (المصباح المنير، 1417هـ) بأنها : "مقدار من الزمان مفروض لأمر ما وكل شيء قدرت له حيناً وقته توقيتاً، وكذلك ما قدرت له غاية".

(المصباح المنير، 1417هـ ، 344).

وبناءً على ما سبق يتضح للباحثة أن الوقت والزمن كلمتان مترادفتان في المعنى، فحينما نريد تعريف الوقت، نعرفه بأنه مقدار من الزمان، وحينما نريد تعريف الزمان نعرفه بأنه " اسم لقليل الوقت، ولكثيرة"، وعليه ترى الباحثة أن مفهوم الوقت هو مفهوم الزمان.

2 : 2: مفهوم الوقت في الاصطلاح:

يعد مفهوم الوقت من المفاهيم المجردة التي تتصف بقدر كبير من الغموض؛ وذلك لأنه من المفاهيم التي تمس حياة كل فرد، وبالرغم من ذلك فلكل فرد منا تعريفه الخاص به.ويعتبر الوقت محوراً هاماً يرتكز عليه، فنجد البعض يكون أكثر التصاقاً بالماضي، والبعض الآخر يفضل الحاضر ولا يكترث كثيراً بالماضي أو المستقبل، وعلى الجانب الثالث هناك فئة قليلة يسترعى انتباهها المستقبل وتوليه مزيداً من الاهتمام على حساب كل من الماضي والحاضر.

(حافظ و أحمد ، 2003 : 181).

وسنعرض عدة تعريفات للوقت، وهي كالتالي:

وعرفها (أبو الخير، 1988)على أنها : " المادة التي صنعت منها الحياة، وهو أندر مورد يملكه الإنسان، وأغلى شيء ينفقه، وهو المقياس للإدارة والمحرك الأساسي للواقع العملي، والإنتاجي، والفائدة منه تحقيق الإنجازات والنجاح"(أبو الخير، 1988 : 10).

كما عرفها (سلامة، 1988) على أنها : " وحدة قياس لدوران الأرض حول محورها وحول الشمس ، بحيث يمثل اليوم الواحد 24 ساعة، والشهر الواحد 30 يوماً، والسنة الواحدة 12 شهراً"(سلامة ، 1988 : 16).

2 : 3: الوقت في الإسلام:

أولى الإسلام أهمية ملحوظة للوقت، فحياة الإنسان المسلم تدور وفقاً لمعايير زمنية محددة في الصلاة، الصيام، الزكاة، الحج، والدعاء كلها تؤدى في أوقات معينة لا تتجاوزها، وقد عني القرآن الكريم و السنة النبوية المطهرة بالوقت من نواحي شتى، وبصور عديدة فحينما تستعرض سور القرآن الكريم وآياته نلاحظ ذكر كثير من الأوقات كالليل، الشهور، والسنين سواء على المستوى الاصطلاحي أو المستوى النظري (أحمد وحافظ،2003 : 184).

أولاً . الوقت في القرآن الكريم: -

اهتم الدين الإسلامي بموضوع الوقت من نواحي شتى وصور عديدة، وفي مقدمة هذا الاهتمام العناية الإشارة إلى الوقت في مواضع عديدة من القرآن،كقوله تعالى :

﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ﴿33﴾وَآتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لا تُحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ﴿34﴾﴾{ إبراهيم:33-34}.

وقوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُوراً ﴾ {الفرقان:62}.

وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَمَا مَسَّنَا مِنْ لُغُوبٍ ﴾ { قّ:38}.

وأقسم الله تعالى ببعض المواقيت، كما جاء في محكم التنزيل: ﴿وَالْفَجْرِ﴿1﴾ وَلَيَالٍ عَشْرٍ﴿2﴾ ﴾ {الفجر: 1 - 2}.

وقال تعالى : ﴿وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى﴿1﴾وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّى﴿2﴾﴾ {الليل:1 -2}.

وقد ذكر المفسرون أن الله إذا أقسم بشيء من خلقه، فذلك ليلفت أنظار المسلمين إلى قيمته وعظيم منفعته. ويذكر الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم موقفين للإنسان يندم فيهما أشد الندم على ضياع الوقت حيث لا ينفع الندم، وهما:

الموقف الأول : ساعة الاحتضار، وفيه يقول تعالى في محكم التنزيل﴿حَتَّى إِذَا جَاءَ أَحَدَهُمُ الْمَوْتُ قَالَ رَبِّ ارْجِعُونِ﴿99﴾لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحاً فِيمَا تَرَكْتُ كَلَّا إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا وَمِنْ وَرَائِهِمْ بَرْزَخٌ إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴿100﴾﴾ {المؤمنون: 99 - 100}.

والموقف الثاني : في الآخرة ، كما جاء في محكم التنزيل : ﴿ وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ كَأَنْ لَمْ يَلْبَثُوا إِلَّا سَاعَةً مِنَ النَّهَارِ يَتَعَارَفُونَ بَيْنَهُمْ قَدْ خَسِرَ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِلِقَاءِ اللَّهِ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ ﴾ {يونس:45}.

وترى الباحثة أن العبادات ارتبطت جميعها بمواعيد ومواقيت محددة من قبل العزيز الحميد مما يرفع أهمية الوقت في حياة المسلم، وعلى رأس تلك العبادات الصلوات الخمس، والتي قال الله فيهن : ﴿ إِنَّ الصَّلاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَاباً مَوْقُوتاً ﴾ {النساء:103). فالصلاة عبادة تتكرر خمس مرات في اليوم والليلة، مما يجعل المسلم في حالة ارتباط وثيق بربه - عز وجل- الذي مكنه من العبادة والسعي في الأرض، وذلك مصدقاً لقوله تعالى: ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيراً لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ {الجمعة:10}.

ثانياً. الوقت في السنة النبوية:

لقد جاءت السنة النبوية المطهرة مؤكدة لقيمة الوقت، ويتضح ذلك جلياً فيما نقل عن النبي – صلى الله عليه وسلم - من الأقوال والأفعال التي يمكن تناولها من خلال المحاور التالية:

1. الوقت نعمة عظيمة :-

أكدت السنة المطهرة ما جاء في القرآن الكريم من أن الوقت هو أعظم النعم التي أنعم الله بها على عباده، وذلك من باب تنبيه المسلمين إلى اغتنام الوقت، ولفت أنظارهم إليه باعتباره أعظم النعم.

وقد روى النبي - صلى الله عليه وسلم – عن صحف إبراهيم:" **ينبغي للعاقل – ما لم يكن مغلوباً على عقله – أن يكون له أربع ساعات : ساعة يناجي فيها ربه، وساعة يحاسب فيها نفسه، وساعة يتفكر في صنع الله – عز وجل، وساعة يخلو فيها لحاجته من المطعم والمشرب**"(الألباني، 2000 : 82).

وعن ابن عباس رضي الله عنهما قال : قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم : " **نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس : الصحة والفراغ**" (البخاري، 1998 : 6049).

2. الوقت مسؤولية كبرى: -

أقرت السنة النبوية مسئولية الإنسان عن الوقت أمام الله يوم القيامة، وإن ثمة أربعة أسئلة سيُسأل عنها العبد عند الله – عز وجل - يوم القيامة، ومنها سؤالان يختصان بالوقت، ففي الحديث عن النبي – صلى الله عليه وسلم - أنه قال: " **لا تزول قدم عبد يوم القيامة، حتى يسأل عن أربع خصال: عن عمره فيمَ أفناه، وعن شبابه فيمَ أبلاه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيمَ أنفقه، وعن علمه ماذا عمل فيه**" (الطبراني ، 1983 : 61).

3. الوقت في أفعال الرسول: -

كان النبي - صلى الله عليه وسلم – من أشد الناس حرصاً على وقته، وتمثل ذلك في أفعاله فكان لا يمضي له وقت في غير عمل لله تعالى، وإن كان لا بد منه ففي إصلاح نفسه ويقول علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – يصف حال النبي بأنه: (كان إذا أوى إلى منزله جزأ نفسه دخوله ثلاث أجزاء، جزئاً لله، جزءاً لأهله، وجزءاً لنفسه، ثم جزأ جزأه بينه وبين الناس) (الطبراني، 1983 : 157).

4. تقسيم النبي للوقت وتنظيمه: -

يحث النبي- صلى الله عليه وسلم – الأمة على الاهتمام بتنظيم الوقت، وتوجيهه لمعالي الأمور في الحياة الخاصة والعامة؛ فيقول فيما يرويه عبدالله بن عمرو بن العاص قال: دخل على رسول الله – صلى الله عليه وسلم فقال :" **ألم أخبرك أنك تقوم الليل، وتصوم النهار؟ قلت: بلى. قال: فلا تفعل، قم ونم وصم وأفطر، فإن لجسدك عليك حقاً، وإن لعينيك عليك حقاً، وإن لزورك عليك حقاً، وإن لزوجك عليك حقاً**" (البخاري ، 1998 : 1232).

ثالثاً. الوقت في حياة السلف:

وكانت المفاهيم العظيمة السابقة عن الوقت وأهميته ماثلةً للعيان دوماً في حياة النـــاجحين من سلف هذه الأمة، و لقد كان السلف أحرص الناس على كسب الوقت سواءً عالمهم أم عابدهم فقد كانوا يسابقون الساعات، ويبادرون اللحظات، ظناً منهم بالوقت، وحرصاً على أن لا يـــذهب منهم هدراً.وقال الصحابي الجليل عبدالله بن مسعود – رضي الله عنه: " ما ندمت علـــى شـــيء ندمي على يوم غربت شمسه، ونقص فيه أجلي، ولم يزد فيه عملي".وقال الخليفة الصالح عمـــر بن عبدالعزيز – رضي الله عنه: " إن الليل والنهار يعملان فيك فاعمل فيهمـــا ".وقـــال الحســـن البصري – رضي الله عنه: " أدركت أقواماً كانوا على أوقاتهم أشد منكم حرصاً على دراهمكـــم ودنانيركم "(أبو غدة ، 1995 : 26 – 27).

وقال ابن القيم : " إضاعة الوقت أشد من الموت؛ لأن إضاعة الوقت تقطعـــك عـــن الله والدار الآخرة، والموت يقطعك عن الدنيا وأهلها". وقال السري بن المفلس: " إن اغتنمـــت بمـــا ينقص من مالك فابكِ على ما ينقص من عمرك" (الجريسي ، 21ه : 16).

وأكد (ناصر الدين ، 1995) أول واجب على الإنسان المسلم نحو وقته أن يحافظ عليه كما يحافظ على ماله بل وأكثر، وأن يحرص على الاستفادة من وقته كله فيما ينفعه فـــي دينـــه ودنياه وما يعود على أمته بالخير والسعادة والنماء(ناصر الدين ، 1995 : 44).

وترى الباحثة مما سبق أن إسلامنا العظيم هو المحرك الأول الذي يدفع الإنسان المســـلم على التمسك بالوقت، واعتباره كنز لا ينفد إذا استثمر بما يرضي الله – عز وجل - ويدل هـــذا على أسبقية الطرح الإسلامي الفريد لإدارة الوقت، قبل أن يفطن علماء الإدارة الغربيين وضـــع الأسس والأطر المنظمة من فرضيات ونظريات، سبقهم إلى ذلك الإسلام قبل أربعة عشر قرنـــاً لذا علينا كمسلمين أن نستثمر الوقت بفاعلية، ونعطي الوقت حقه، وإلى جانب ذلـــك أن نضـــع آليات لمعالجة العراقيل التي تحول دون استثمار الوقت، وكل ذلك لننال رضى الله – عز وجـــل ولكي نصل إلى العلا والتقدم الحضاري كما وصل إليه الصحابة والسلف الصـــالح والمســـلمين الأوائل.

رابعاً. الوقت في الثقافة العربية:

يوجد تفاوت كبير في أهمية الوقت ونمط استهلاكه بتفاوت المستوى الحضاري للمجتمـــع فالمجتمعات المتقدمة تعتمد على الصناعة بما تشمل من أجهزة ومعدات وآلات، وتكـــون وحـــدة الزمن فيها هي الثانية أو الجزء من الثانية، أما المجتمعات النامية تعتمد على الزراعة والرعـــي والصيد، وتكون وحدة الزمن فيها هي المواسم أو الأسابيع كما هو الحـــال فـــي ســـائر الـــدول العربية، لذا نرى الأفراد في المجتمعات المتقدمة ينظرون إلى الوقت باعتباره مورداً وعنصـــراً

ثميناً ونادراً في الحياة، ففي نظرهم لا يمكن شراء المزيد منه أو استئجاره أو تخزينه وإذا استخدم أو انقضى، فإنه ينتهي إلى الأبد (علي، 1993 : 13).

ومما لا شك فيه أن الظروف المحيطة بالمجتمع والعوامل التي تخضع لها البيئة تؤثر تأثيراً مباشراً في احترام المواعيد وتقدير أهمية الوقت، أو التفريط فيه، وهناك عدة اعتبارات اجتماعية تؤثر في نمط استهلاك الوقت التي تتمثل في الظروف الاقتصادية، والقيم الدينية، والعوامل الجغرافية، والعادات، والتقاليد، ودور المرأة وخروجها، والترابط الأسري، وتبادل الزيارات. فاختلاف البيئات العامة التي يعيش فيها الأفراد يؤثر على استثمار الوقت الخاص بهم، ويمكن ملاحظة هذه العوامل بوضوح إذا ما حاولنا مقارنة سلوكيات الأفراد الذين يعيشون في المجتمع الحضري بسلوكيات الذين يعيشون في المجتمع الريفي في داخل الوطن الواحد. فضلاً عن مقارنة سلوكيات الأفراد في مجتمع ما بنظرائهم الذين يعيشون في مجتمعات أخرى.

(سلامة ، 1988 : 28).

وأكد (القريوتي ، 1985) أن الموظف في الدول النامية قد حددت له ست وثلاثون ساعة عمل أسبوعية، ولكنه يصرف كثيراً منها في قراءة الصحف، وتناول المشروبات، ولقاء الأصحاب والجدل الفارغ فيما لا طائل تحته(القريوتي ، 1985 : 132).

ولقد أجرى (شحادة ، 2005) دراسة لإدارة الوقت، التي هدفت إلى استقراء واقع المسلمين في نظرتهم للوقت وكيفية تعاملهم معه، وذلك من خلال إجراء مسح لعينة من المسلمين منتشرة بين فئات المجتمع المختلفة، ومناطق متعددة في أنحاء العالم، وبلغ عدد عينات الدراسة (4015) فرداً، وكان من أهم نتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :-

أن إنتاج المسلم الفعلي بلغ (4,7) يومياً على أكثر التقدير، ويرتفع بنسبة(36%) لمن يعمل في مجال تخصصه.

تتجاوز ساعات اللاجدية التي تصرف في اللهو والراحة ومشاهدة التلفاز والزيارات الاجتماعية (7) ساعات يومياً، غير الساعات التي يقضيها في النوم وتناول الطعام وغير ذلك .

وجد أن مجموع مصارف الوقت لكل النشاطات اليومية بلغ معدلات (17) ساعة يومياً مما يعني أن (7)ساعات تضيع يومياً دون معرفة مصارفها.

أن ثلث الشباب يصلون بدون انتظام بالوقت، مما يدل على ضعف انضباطهم بالوقت وقلة اغتنامهم له.

(41%) من أفراد العينة المتمثلة بالمسلمين يعتقدون أنهم غير فعَّالين في المجتمع، وأن (60 %) منهم غير راضين عن تعاملهم مع الوقت، كما أن(27%) من أفراد العينة لا

يشعرون بالندم لضياع الوقت، وذلك لأنهم لا يحملون رسالة واضحة وأهداف حياتية تدفعهم نحو الشعور بأهمية الوقت وحاجتهم له.

يقوم(19 %) من أفراد العينة بوضع برنامج لسلم الأولويات.

(شحادة، 2005: 525 - 526).

و مما سبق تستنتج الباحثة ما يلي :

1. يوجد مجموعات من المسلمين تضيع وقتها دون معرفة السبب.
2. أن هناك مجموعات من المسلمين غير فعَّالين في المجتمع لعدم وضعهم أهداف واضحة تسير حياتهم.
3. لا يوجد تخطيط لحياتهم، ولا للأعمال التي يقومون بها.

وعليه ترى الباحثة أن المهمة التي كلف الله بها المسلم مهمة عظيمة، وهي إعمار الأرض ولايتم إعمار الأرض إلا من خلال تحديد المسلم لأهدافه، ووضعها في سلم أولويات لتحقيق تلك الأهداف بفاعلية، وبذلك يصبح المسلم قدوة لغيرة.

وفي دراسة تعد الأولى من نوعها عن (موازنة الوقت) لدى المصريين رسمت صورة لإيقاع الحياة تعكس الواقع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وأجريت الدراسة على (2000) شخص تتراوح أعمارهم ما بين (20 – 70) سنة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

أن العمل يلعب دوراً حيوياً في تنظيم الوقت حيث بلغ متوسط ساعات العمل نحو (7) ساعات للجنسين في اليوم.

أن نصف أفراد العينة من المصريين بشكل عام لا يحافظون على المواعيد، ولا ينظمون وقتهم، بينما يؤيد أكثر من ثلاث أرباع العينة التزامهم بميعاد العمل.

تسامح (46%) من أفراد العينة في شأن المواعيد المتأخرة، وكانت المرأة لا سيما الأقل تعلماً أكثر تسامحاً (عبدالجواد وآخرون ، 2001 : 25).

وفي مصر نجد أن الشخصية القومية تتميز بأنها لم تترسخ لديها القيم الإيجابية نحو قيمة الوقت وقيم التكاليف والجودة، وكل ذلك يحتاج إلى العقلية العملية التخطيطية، كما أن أغلبنا لا يفكر بعقله، كم يكلفنا عدم المحافظة على الوقت من خسارة مادية وذلك لغياب الوعي السلوكي والقيم الاجتماعية عن أهمية الوقت (جرجس، 1974 : 54 – 55).

فالوقت الفعلي الذي ينفق في أداء العمل يومياً في مصر لا يزيد عن بضع دقائق، أما باقي الوقت فينفق في أشياء لا صلة لها بالعمل(الحرفه ، 1991 : 340).

وكل هذا يوضح لنا سوء الحال الذي وصل إليه الناس في المجتمع العربي كما يراه الباحثون داخل مؤسسات العمل وخارجها، وأن الوقت أصبح رخيصاً نسبياً حيث يميل الكثير من الناس

إلى تضييعه وتبديده في أنشطة تستنفذ قسماً كبيراً منه، ويكون مردود هذه الأنشطة أو العائد منها عادة قليلاً جداً (علي، 1993 : 12).

بينما في فلسطين أجرى (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2000) دراسة مسح استخدام الوقت في فترة زمنية ممتدة من(8/5/ 1999)إلى(2000/5/7). وتبين هذه المؤشرات أهم السمات حول الوقت الذي يقضيه الأفراد في الأنشطة المختلفة، ونسبة الأفراد الذين يمارسون هذه الأنشطة كالتالي(الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2000 : 19):

1. **الوقت المستخدم في الأنشطة المختلفة** :

بلغ معدل الوقت المستخدم لنشاط العمل في المنشآت ساعة و(51)دقيقة (الأفراد 10 سنوات فأكثر)، وهي لأفراد الذكور(3) ساعات و(21) دقيقة وللإناث(19) دقيقة.

بلغ معدل الوقت الذي يقضيه الأفراد في نشاطات الإنتاج الأولي لغير المنشآت (16)دقيقة، وهو لدى الذكور(24) دقيقة ولدى الإناث7 دقائق.

يقضي الأفراد في نشاط تعلم ما معدله ساعة و(37) دقيقة للذكور، وساعة و(37)دقيقة للإناث.

يقضى الأفراد ما معدله(11) ساعة و(7) دقائق في نشاط العناية الشخصية كالنوم والأكل والشرب، وأنشطة العبادات، وغيرها من الأنشطة ذات العلاقة.

يقضي الأفراد ما معدله ساعتين و(8) دقائق يومياً في نشاط إدارة المنزل والمحافظة عليه والتسوق الخاص بالأسرة، حيث يقضي الذكور(32) دقيقة يومياً في هذا النشاط أما الإناث فتقضي ما معدله(3) ساعات و(44) دقيقة.

2. **نسبة من قاموا بالأنشطة**:

يقضي ما نسبة (25%) من الأفراد (10سنوات فأكثر) وقتهم في نشاط العمل في المنشآت، وهذه النسبة موزعة بواقع(44%) للذكور، وحوالي(9%) للإناث.

يقضي (8%) من الأفراد وقتهم في نشاط الإنتاج الأولي، وتتفاوت بين الذكور والإناث، حيث بلغت للذكور(9) مقابل (6) للإناث.

يقضي (9%) من الذكور (10سنوات فأكثر) و(78%) من النساء في نفس الفئة العمرية يمارسون نشاط الطبخ، وعمل المشروبات وتجهيز الموائد.

يمارسون نشاط التعلم ما يقارب (23%) من الأفراد (10 سنوات فأكثر)، وهذه النسبة موزعة بواقع(24 %) للذكور مقابل (23%) من الإناث.

ويتضح للباحثة وجود فروق بين الوقت الذي يقضوه في نشاط العمل والإنتاج، وأن نسبة العمل أعلى من الإنتاج، وهذا يدل على وجود ضعف في التخطيط، والتنظيم وبالتالي يؤثر على الإنتاج الفلسطيني.

وفي المملكة العربية السعودية أجريت العديد من الدراسات في المؤسسات التربوية كدراسة(الشراري ، 2004) التي طبقت على (67) مديراً ، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها أن أكثر المهام استهلاكاً لوقت المدير هو تنفيذ المعلمين لواجباتهم وحل مشكلاتهم وإجراء مكالمات هاتفية، وحضور الطابور الصباحي.

وإلى جانب ذلك توصل (جابر ، 2001) في دراسته إلى نتائج من أهمها ضعف عنصر التخطيط في إدارة الوقت، وأن المديرين يترددون في اتخاذ القرارات الهامة حتى يحصلوا على كافة التفاصيل المتعلقة باستثمار الوقت(جابر ، 2001 : 3).

ويبين (القرضاوي ، 2001) أن ما يدمي القلب ويمزق الكبد أسفاً ما نراه اليوم عند العرب والمسلمين من إضاعة الوقت فاقت حد التبديد، والحق أن السفه في إنفاق الوقت أشد خطراً من السفه في إنفاق الأموال، وأن هؤلاء المبذرين المبددين لأوقاتهم لأحق بالحجر عليهم من المبذرين لأموالهم، لأن المال إذا ضاع يعوض والوقت إذا ضاع لا عوض له. ومن العبارات التي أصبحت مألوفة لكثرة ما تدور على الألسنة وما تقال في المجالس والأندية عبارة (قتل الوقت)(القرضاوي ، 2001 : 6).

وترى الباحثة من خلال إطلاعها على أدبيات الوقت المنشورة باللغة العربية في المجلات والدراسات ما يلي:

أن إدراك أهمية إدارة الوقت لدى الأمة العربية والإسلامية متدنية إذا ما قيست باهتمام الإداريين في الدول المتقدمة.

يوجد استبدال للمبادئ الجيدة للوقت بمبادئ تعتمد التسويف والمماطلة والعشوائية والمجاملات على حساب العمل.

يوجد مفارقة بين الوقت الذي يقضوه في نشاط العمل والإنتاج، وهذا نابع من ضعف عمليات التخطيط الإداري في كافة المؤسسات وخاصة التعليمية، مما أدى إلى تراكم الأعمال وظهور مشكلات في العمل والتأثير سلباً على دافعية الفرد في المؤسسة، مما ينعكس على التقدم في المجتمع.

لذا ترى الباحثة أن على المسلمين استثمار الوقت بالعمل المتواصل المضني،حتى نصل إلى العلا والنجاح .

4 . خصائص الوقت :

يتميز الوقت بخصائص لا يشاركه فيها أي موردا آخر من الموارد التي نملكها بصفة عامة، والإدارة بصفة خاصة، لذا يجب أن ندركها حق إدراكها ونتعامل معها على ضوئها، ومنها: -

- الوقت محدد، إذ يملكه كل فرد بالتساوي، فكل فرد يملك (24) ساعة في اليوم، و

(168) ساعة في الأسبوع ، و(52) أسبوع في العام.

- يمضي بانتظام نحو الأمام دون أي تأخير أو تقديم، وفي هذا الصدد قيل:

فإن يك صدر هذا اليوم ولى

فإن غداً لناظره قريب (أحمد و حافظ، 2003 : 185).

- لا شيء أطول من الوقت لأنه مقياس الخلود، ولا شيء أقصر منه لأنه ليس كافياً لتحقيق جميع ما يريد المرء، ولا شيء أعظم منه لأنه يمتد بلا نهاية، ولا أصغر منه لأنه قابل للقسمة من غير حدود، ولاشيء يمكن عمله بدون وقت، فالكثير من الناس يتجاهلونه ولكن جميعهم يأسفون على ضياعه.
- الوقت لا يحترم أحداً فلا يمكن لأحد (كائناً ما كان) تغييره أو تحويله، بغض النظر عما يريد تحقيقه. إنه يسير بنفس السرعة والوتيرة، سواء أكان زمن مسرة وفرح أم زمن اكتئاب وترح، وإن كان يبدو وغير ذلك فهو في الشعور لا في الحقيقة.
- الوقت سريع الانقضاء، فهو يمر مر السحاب، ويجري جريان الريح، واستعادته محض تمنٍ، وذلك مصداقاً لقوله تعالى:﴿ **كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَهَا لَمْ يَلْبَثُوا إِلَّا عَشِيَّةً أَوْ ضُحَاهَا** ﴾ {النازعات:46} (أبو شيخة، 1991 : 22).
- الوقت يختلف عن الموارد الأخرى الرئيسة، كالقوى العاملة والأموال والأجهزة والمعدات في أنه :

لا يمكن تخزينه.

لا يمكن احلاله.

يتخلل كل جزء من أجزاء العملية الإدارية.

لا يمكن شراؤه، أو بيعه، أو تأجيره، أو سرقته، أو استعارته، أو اقتراضه، أو توفيره أو مضاعفته، أو تصنيعه، أو تغييره. وكل ما يستطيع المرء عمله هو أن يقضيه (سواء اختار ذلك أو لا) وفق معدل ثابت، مقداره ستون ثانية لكل دقيقة.

(العجمي ، 2000 : 174).

5 . أهمية الوقت:

لا يمكننا الحديث عن الوقت دون الحديث عن أهميته، فالوقت عامل ومورد مهم لا يمكن الاستغناء عنه، وهو العامل الذي نحسب له جيداً، ومن هنا حثَّ الإسلام على استثمار الوقت على أفضل وجه، ليعود بالفائدة على الفرد والمجتمع.

ويعتبر الوقت من أهم عناصر الإنتاج الرئيسة، وتعتبر اتجاهات الأفراد في مجتمع معين وأهميته وكيفية استثماره، أحد العناصر الرئيسة للبيئة الثقافية، كما أنه من الممكن قياس مدى

التقدم الحضاري لدولة ما من خلال اتجاهات شعبها وتقديرهم للوقت. وتكمن أهمية الوقت لـــدى الرجل الإداري في أن يجد لنفسه وقتاً أكبر يتحكم فيه، ويستثمره في التفكير، والتخطيط، وحـــل المشكلات، وتقييم مدى التقدم العام، وضياع الموارد، والتوفيق بـــين العمـــل والحيـــاة العائليـــة وتحقيق الرضا عن العمل (صبرية، 1998 ، 8 – 9).

وتستشعر الإدارة الناجحة للوقت بالتوازن في الحياة، وتتعرف على مـــواطن القصـــور والضعف، وتتمكن من تحديد أي من الأنشطة هي الأهم، والتي تشغل أهمية كبيـــرة فـــي حيـــاة الشخص، وكيفية التعامل مع الوقت، وإدارته هي مهارة يمكن تعلمها وتنميتها مع الوقـــت، فهـــي تنظم وقت الشخص بين جميع الأنشطة التي في حياته فتجعـــل وقتـــاً لعملـــه وفقـــاً للأنشـــطة الاجتماعية، ووقتاً للعائلة (عبدالله، 2006 :49).

ويستشعر المديرون بالمسئولية الإيجابية تجاه النجاح العام للمؤسسة، فالفرد هو ركيـــزة التقدم لأي مؤسسة وأداته الفاعلة للارتقاء والتنمية. وإن نجاحه يعد الأساس السريع لتحقيق التقدم للمؤسسة. ويتم تدعيم هذا النجاح من خلال زيادة الأعباء والمسئوليات الملقاة على عاتق الأفراد، وتدعيم إحساسهم الذاتي بالمكانة وبالتقدير(عليان، 2007: 32).

ونرى أن بعض مديري المدارس يعملون في ظل اعتقاد مفاده: أنهم لا يجـــدون الوقـــت الكافي لعمل كل شيء، وإذا ما حاولوا تنظيم ساعات عملهم بصورة أكثر فاعلية لجأوا إلى العمل بشكل أسرع، وقد يكون في ذلك فائدة، وبخاصة عند الذين يقضون وقتاً طويلاً في القيام بشؤون إدارتهم، ولكن في كثير من الحالات يُولد العمل السريع مشكلات، فيقع المدير فـــي الخطـــأ لأن الوقت المخصص للتفكير والتخطيط يصبح قليلاً، وقد يتبنى المديرين استراتيجية أخـــرى وهـــي العمل لساعات طوال، مما ينعكس ذلك على المدير نفسه في صورة أمراض، وإرهاقات جســـدية وعقلية، وفي هذه الحالة ينبغي على المديرين أن يطوروا نوعية الوقت ويستثمروه بفاعلية، وهنا تكمن أهمية إدارة الوقت في التعرف إلى واقع وكيفية استثمار الوقت لدى مدير المدرسة، وتحديد الأسباب التي تحول دون استثماره بشكل أفضل، وبيان ما يمكن اتخاذه لتأمين عنصري التخطيط والتنظيم في توفير الوقت(أبوشيخة و القريوتي، 1999 : 99).

ومما سبق ترى الباحثة أن مدير المدرســـة مكلـــف بـــالكثير مـــن المهـــام، والأعمـــال والنشاطات التي تقع على كاهله، لذا عليه وضع خطط مدروسة توضح كيفية تحقيق تلك المهـــام على أكمل وجه مع مراعاة الوقت المعطى لها.

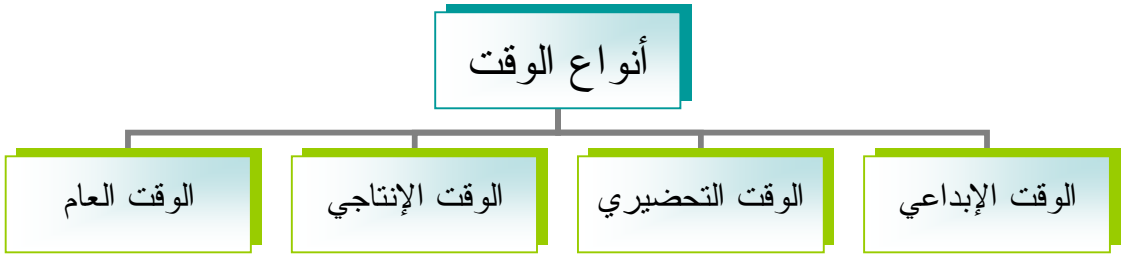
6 . أنواع الوقت :

إن غاية إدارة الوقت تعظيم الفائدة من استخدامه الذي يقع تحت سيطرة المدير، وإيجـــاد وقت خاص يتفرغ فيه المدير للإبداع والإنجاز أثناء الدوام الرسمي، فيقـــال أن المـــدير الأكثـــر

عملاً ونشاطاً هو الأكثر إنتاجاً، هذا ليس صحيحاً بالضرورة، فالمدير الذي يعمل بذكاء ويخطط مسبقاً، ويحدد الأهداف قادر على إنجاز مهامه بجهد أقل، وينقسم الوقت الذي يمتلكه المدير بشكل عام إلى أربعة أنواع رئيسة مبينة في الشكل (8) التالي:

شكل رقم (8)

أنواع الوقت



أولاً. الوقت الإبداعي :

يخصص هذا النوع من الوقت لعملية التفكير، والتحليل، والتخطيط المستقبلي، علاوةً على ذلك تنظيم العمل وتقويم مستوى الإنجاز، ويُلاحظ أن كثيراً من النشاطات الإدارية يمارس فيها هذا النوع من الوقت الذي هو بحاجة إلى تفكير عميق علمي، وتوجيه وتقويم، كما يواجه هذا النوع من الوقت المشكلات الإدارية من كافة جوانبها بأسلوب علمي منطقي، بهدف تقديم حلول منطقية وموضوعية تضمن فاعلية القرارات والنتائج التي تصدر بشأنها(سلامة، 1988: 31).

ثانياً. الوقت التحضيري:

يمثل هذا النوع من الوقت الفترة الزمنية التحضيرية التي تسبق البدء بالعمل، ويُستغرق هذا الوقت في جمع المعلومات أو حقائق معينة، أو تجهيز المعدات، أو القاعات أو الآلات، أو المستلزمات المكتبية الهامة قبل البدء في تنفيذ العمل، ويُفترض أن يعطي الإداري هذا النوع من النشاط ما يحتاجه من وقت، لتجنب الخسائر المتمثلة الناجمة عن عدم الإعداد المناسب للعمل وعدم توفر المدخلات الأساسية التي قد تحدث خسارة اقتصادية يمكن تجنبها.

(سلامة، 1988 : 33).

ثالثاً. الوقت الإنتاجي:

يمثل هذا النوع من الوقت الفترة التي ينفذ فيها العمل الذي تم التخطيط له في الوقت الإبداعي والتحضيري، ولزيادة فاعلية استثمار الوقت يجب على الإداري أن يوازن بين الوقت الذي يستغرق في الإنتاج أو تنفيذ العمل، وبين الوقت الذي يقضيه في التحضير والإبداع.

(خليل، 1996 : 229).

وينقسم الوقت الإنتاجي بشكل عام إلى قسمين رئيسن، هما :

1. وقت الإنتاج العادي، أو غير الطارئ، أوالمبرمج.
2. وقت الإنتاج غير العادي، أو الطارئ، أو غير المبرمج.

وما دامت المؤسسة تسير ضمن خطة الإنتاج العادي مع التحكم في الإنتاج غير العادي فهي في وضع جيد.وقد يحدث أن يظهر إنتاج غير عادي أو طارئ في المؤسسة، ويُفترض أن يكون الإنتاج في هذه الحالة قليلاً ومحدود التأثير، ولمواجهة هذا الإنتاج الطارئ، يفترض أن تُخصص المؤسسة جزءاً قليلاً من وقتها للإنتاج العادي، لمواجهة الإنتاج غير العادي، وبذلك تُستطيع أن يتمتع بمرونة كافية تسمح لها بإنجاز الإنتاج العادي(سلامة، 1988 : 32).

رابعاً. الوقت العام (غير المباشر):

يُخصص عادةً هذا الوقت للقيام بنشاطات فرعية عامة لها تأثيرها الواضح على مستقبل المؤسسة وعلى علاقتها بالغير، كمسؤولية المؤسسة الإجتماعية، وارتباط المسئولين فيها بمؤسسات، وجمعيات وهيئات كثيرة في المجتمع، وحضور الإداري لندوات أو تلبية لدعوات أو افتتاح مؤسسة معينة. إن هذه النشاطات المختلفة تحتاج إلى وقت كبير من قبل الإداري، ولذلك عليه أن يحدد كم من الوقت يمكن أن يخصص لمثل هذه النشاطات، أو يفوض شخصاً معيناً للقيام بهذه المهمه بدلاً منه، مع الأخذ بعين الاعتبار التوازن بين النشاطات الداخلية والخارجية في إنجاز الأعمال الرسمية الموكلة له، وإبقاء جسور العلاقة والتعاون مع الآخرين في الخارج قائمة ووثيقة (سلامة ، 1988: 33).

ويُقسم المفكرون الوقت من حيث قابلية التحكم إلى قسمين رئيسين هما:

الوقت القابل للتحكم (Controllable Time) :

هو الوقت الذي يستطيع أن يتحكم به الإداري، أو الموظف، ويتصرف له كما يشاء بمحض إرادته وحريته.

الوقت غير القابل للتحكم (Uncontrollable Time) :

هو الوقت الذي لا يخضع لتحكم الإداري أو الموظف لرقابته، ويصرف أحياناً في أمور وأعمال قليلة الإنتاج، وقليلة الفائدة على المؤسسة كاستقبال الزوار، ومقابلة المراجعين والاتصالات الهاتفية والاجتماعات المطولة التي تبحث فيها موضوعات ثانوية.
(Drucker, 1970 : 129).

و ترى الباحثة من خلال العرض السابق أن هناك اختلافاً في تصنيف الوقت تبعاً للبيئة التي يعيش فيها الأفراد، وإلى جانب ذلك هناك اختلاف في إدراك الوقت بين الأشخاص، فمنهم من يتحكم في الوقت، والبعض الآخر يضيعه بدون فائدة، نتيجة لعدم إدارته للوقت بفاعلية.

7 . مفهوم إدارة الوقت:

يعتبر مفهوم إدارة الوقت من المفاهيم المتكاملة والشاملة لأي زمان، ومكـــان، وإنســـان فإدارة الوقت لا تقتصر على إداري دون آخر، ولا تقتصر تطبيقها على مكـــان أو زمـــان دون آخر، وارتبط مفهوم إدارة الوقت بشكل كبير بالعمل الإداري دون غيره من المجالات الأخـــرى. وقبل البدء في تحديد المقصود بإدارة الوقت، لابد من الإشارة إلى أن إدارة الوقت تشـــمل إدارة الوقت الخاص زيادة على وقت العمل، وإذ ارتبطت كلمة الإدارة بالوقت في الحـــالتين، ونظـــر الإنسان للوقت من خلال مفاهيم مختلفة، اعتمد فيها على تصنيف الظواهر الكونية، فمنها الوقـــت الميكانيكي الذي يتعلق بحركة الأجسام المادية والسرعة، ومنها الوقت البيولوجي الـــذي يقـــيس تطور الظواهر الطبيعية كالنمو، ومنها الوقت النفسي، والاجتماعي، والميتافيزيقي.

(الطراونة، 2002 : 64).

ويقاس تقدم الأفراد والأمم بحسن استثمارها للوقت وإدارتها له، فإدارة الوقـــت لا تعنـــي الحث على تخفيض الزمن الذي يستغرق حالياً في كل الأنشطة، بل تعني أن نخصص لكل نشاط قدراً من الوقت الذي يستحقه. ويختلف مفهوم إدارة الوقت لـــدى الأفـــراد بـــاختلاف دوافعهـــم وحاجاتهم واختلاف مهنهم، كما يختلف من ثقافة لأخرى، ومن مجتمع لآخر، واختلاف المفهـــوم طبقاً لطبيعة الأعمال التي يمارسها الفرد داخل المؤسسة، إلا أنه يمكن القـــول أن إدارة الوقـــت بالنسبة للمدير تتمثل في توجيه القوى البشرية لإنجاز الأعمال المحددة، وفقاً للتوقيتـــات الســـابق تخطيطها(نصر ، 2004 : 58 – 59).

وعلى الرغم من حداثة الموضوع في أدبيات الإدارة الحديثة، إلا أن جذوره ترجع بشكل عام إلى جهود وأعمال فريدريك تايلور (F.Taylor) من خلال تركيزه علـــى دراســـة الحركـــة والزمن، بتقسيم العمل إلى جزيئات بسيطة، بحيث يتم تحديد حركتها الأساسية من منطقـــة إلـــى أخرى، والزمن الذي يستغرقه ذلك، بهدف ربط الأجزاء بعضها مع الـــبعض بأســـرع وأفضـــل طريقة، وبأقل وقت ممكن(حافظ وأحمد ، 2003: 183).

وأكد (عليان، 2007) أنه بالرغم من مساهمة تايلور(Taylor) الكبيرة، فإنها لـــم تعبـــر عن المفهوم الحديث لإدارة الوقت، فقد كانت محاولات تـــايلور تركـــز علـــى زيـــادة الإنتـــاج والأرباح، من خلال التركيز على زيادة فاعلية الإدارة التنفيذية، وخاصة في النواحي الإنتاجيـــة للعمل، حتى ظهرت المدارس الإدارية التي حاولت التركيز على فعالية المؤسسة بشكل عام فـــي أواخر الخمسينات وأوائل الستينات من القرن العشرين. وبعد هذه الفترة الزمنية، وازداد الاهتمام بإدارة الوقت بشكل كبير، وذلك من خلال الأبحاث والمقالات والدراسات والكتب العديدة في هذا المجال. وقد كان للتطورات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية أثراً كبيراً فـــي زيـــادة الاهتمـــام

بموضوع إدارة الوقت، وخاصة التطورات التقنية الهائلة في مجال الاتصالات، وارتفاع مستوى المعيشة، وارتفاع معدلات الاستثمار في المؤسسات، وتكاليف الإنتاج.

(عليان، 2007 : 15 – 16).

ويوجد علاقة وثيقة وقوية بين مفهوم الوقت وإدارته، من خلال تركيز الإدارة على استثمار الموارد الاقتصادية والبشرية بشكل عام، وكذلك من خلال كون الوقت مورداً نادراً لا يمكن إحلاله أو تراكمه أو إيقافه، وبالتالي يفترض أن يستثمر الوقت بشكل فعال، لتحقيق الأهداف المحددة في الفترة الزمنية المعينة لذلك(سلامة، 1987 : 17).

وأصبح من الثابت في الحياة المعاصرة أن فن تنظيم وإدارة الوقت من الفنون التي تحتاج إلى دراسة وتأمل، حيث تقوم النظم الإنتاجية على أساس تنظيم الوقت وحسن إدارته للعمل، تحقيقاً للهدف المشترك، وهو زيادة القدرة الإنتاجية، ورفع مستوى الأداء للأفراد والمنظمات.ويعد الوقت من المتغيرات البيئة الخارجية، التي ليس لنا سلطة أو قدرة على التحكم فيه، فلا يمكن لأحد تقديم أو تأخير الوقت أو حتى زيادته أو تخزينه، فالوقت محدد للجميع وبشكل متساو، ويتمثل ذلك في تحديد المدة الزمنية المعروفة بالتقويم، التي على أساسها يتم احتساب الدقائق، والساعات، والأيام، والشهور، والسنين(محمود، 1994 : 402).

وإن ما نظرنا نظرة خاصة إلى المؤسسات التعليمية، نجدها أكثر المؤسسات حاجةً إلى إدارة وقتها، ويرجع ذلك لأن التدريس عملية تستهلك وقتاً كبيراً، وفي المدرسة كعادة الأمور لا يتوفر الوقت الكافي لهذه العملية، فهو من أكثر التحديات التي توجه الإدارة المدرسية، والمعلمين والطلاب(مصطفى ، 2005 :511).

ويمثل الوقت أحد الموارد الهامة النادرة في المجتمع المدرسي، لا سيما وقت المدير باعتباره المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف المدرسية المنشودة من خلال استثمار الإمكانيات المتاحة استثماراً فاعلاً، وإلى جانب ذلك إشباع الحاجات الإنسانية العديدة من أفراد التنظيم المدرسي كالمعلمين والإداريين والطلاب، وغيرهم من خارج التنظيم المدرسي كأولياء الأمور والمؤسسات المحلية، وكل من له علاقة بالمدرسة من أفراد المجتمع المحلي.

(سلامة، 1987 : 17).

ولما كانت الثروة البشرية التي تتولى التربية المدرسية إعدادها وتنميتها هي محور التنمية المجتمعية وغايتها، فإن الإدارة المدرسية تكون أكثر أهمية من الإدارات في مجالات العمل الأخرى؛ لذلك كله فإن مدير المدرسة يصبح معنياً بإدارة الوقت المدرسي أكثر من غيره من المديرين في التنظيمات الأخرى. ويعتبر وقت مدير المدرسة مورد حاكم للنجاح والتقدم فوقت المدير لا يصح أن يقاس بقسمة المرتب على عدد ساعات العمل، ولكن يجب أن يقاس

بحجم الموارد المادية والبشرية الموضوعة تحت تصرف المدير، مضافاً إليها الفرص الجديدة المتاحة، أو الممكن إتاحتها(مصطفى ، 2002 : 184).

ويرى (عابدين، 2001) أن الطريقة التي تتم بها إدارة الوقت من قبل المدير تحدد قيمته واتجاهاته في العمل، ومدى إدراكه لقدرته على التأثير والرقابة على البيئة المحيطة به. لكن لابد من الإشارة إلى أن إدارة الوقت ليست وسيلةً لتوفيره، بل أن كل فرد يستعمل الوقت وفقاً لأولوياته، وخططه، وإجراءاته(عابدين، 2001 : 145).

ومن المسلّم به حسن استخدام مدير المدرسة لوقته في المدرسة، وقد يعتبر الكثيرون أنهم يحسنون استخدام وقتهم، ولكنهم في الواقع يسيئون استخدامه. فقد يسهل على مدير المدرسة أن يشغل كل وقته وهو يعمل أشياء ليست بالضرورة صحيحة. فالكتابات المتخصصة في الإدارة التعليمية تشير إلى أن المدراء الذين يتسابقون مع الزمن دائماً لإنجاز العمل نادراً ما تكون كفاءاتهم عالية، وليتذكر مدير المدرسة دائماً أن مجرد التفكير في العمل يعتبر من أحسن الطرق الإيجابية لاستخدام الوقت(مرسي، 2001 : 105).

وتستنتج الباحثة مما سبق أن مفهوم إدارة الوقت كان منتشراً على صعيد المؤسسات الإنتاجية والذي كان جل اهتمامها هو زيادة الإنتاج بأقل وقت، ثم انتقل نقلة نوعية إلى المؤسسات التربوية التي أبدت اهتماماً واضحاً بالوقت وكيفية استثماره باعتباره مورد هام يؤثر على نجاح العملية التربوية التعليمية.

ومن هنا يتضح لنا مفهوم إدارة الوقت بالنسبة لمدير المدرسة، وهذا الأمر يتطلب منا أن نلقي الضوء على التعاريفات التي تشير إلى مفهوم إدارة الوقت:

عرفها (حافظ و أحمد ، 2003) : "هي عملية مستمرة من التخطيط والتنظيم والتوجيه، والمتابعة والتقويم لمجالات العمل، بهدف تحقيق فعالية مرتفعة لاستثمار الوقت في ضوء الموارد المالية والبشرية تحت تصرف المدير" (حافظ و أحمد ، 2003 : 182).

كما عرفها(العجمي، 2000) على أنها : " إدارة الأنشطة والأعمال التي تؤدى في الوقت، وتعني الاستخدام الأمثل للوقت وللإمكانيات المتوفرة، وبطريقة تؤدي إلى تحقيق أهداف هامة، وتتضمن إدارة الوقت معرفة كيفية قضاء الوقت في الزمن الحاضر وتحليلها والتخطيط للاستفادة منه بشكل فعال"(العجمي، 2000 : 171).

وستعرف الباحثة إدارة الوقت على أنها: "مجموعة من المهارات الفنية والإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة أثناء عمله لتنظيم سير العملية التعليمية بكفاءة، وذلك من خلال وضع الأهداف والأولويات وحل المشكلات التي تواجهه في فترة زمنية محددة".

7 : 1 : أهمية إدارة الوقت:

تتعاظم أهمية الوقت وتزداد في ضوء التطور التكنولوجي، ولقد تطورت آليات ونظم العمل بحيث أصبحت تعتمد على الحاسب الآلي ونظم المعلومات، ومن ثم فإن التخطيط الجيد للأستثمار الأمثل للوقت هو سبيلنا لضمان التنفيذ الدقيق لما تم التخطيط له مسبقاً، وذلك لضمان تنفيذ جميع المهام الرئيسة والإضافية بكفاءة واقتدار(نصر، 2004 : 60).

وتتضح أهمية إدارة الوقت في مدارس التعليم العام من منطلق أن الوقت من الموارد المتاحة، والمتجدد فيها، وهو أحد عناصر الكلفة الغير مادية لتوضع عين الاعتبار عند حساب كلفة المدارس، فأنه إذا تم استثماره، وحسن استخدامه على المستوى التنظيمي ككل، أو على مستوى المعلمين فيها، فإنه يمكن تنظيم العائد من إنفاق هذا الوقت، بما يزيد من فاعلية الممارسات التي تتم خلاله، وبما يسهم في زيادة فاعلية الأداء للمدير، والمعلمين، وللمدارس ذاتها (زيدان، 1992 : 177).

والوقت في الإدارة المدرسية مثله مثل الوقت في إدارة الأعمال، وبصفة خاصة في القطاع الحكومي، فهو محدد بساعات بعينها في المجموع اليومي، وفي بدء العمل ونهايته، وفي العطلات الخاصة والعامة(علي، 1993 : 22).

ويخضع مديرو المدارس لعنصر الوقت باستمرار، فهو يتحكم فيهم، ويحدد استخداماتهم من العناصر الأخرى، ويعتبر عنصراً محركاً يبعث الحياة في المؤسسة التربوية؛ لذا فقد ازداد الاهتمام به في الأعوام الأخيرة، وبالإضافة إلى أن هناك عدة أسباب أخرى قد دعمت هذا الاهتمام من أهمها ما يلي:

ازدياد توقعات المؤسسات التربوية لما يجب أن يحققه العاملون فيها.

تعقد بيئة العمل بمختلف أبعادها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

ارتفاع معدلات التغير السنوية، وقد تطرق إلى هذه الظاهرة (ألفن توفلر Alvin Toffler) في كتابه صدمة المستقبل (Future Shock)، حيث يفترض أن كلا منا لديه القدرة على استيعاب التغيير بمعدل معين، وتبدأ المشكلات حين يكون معدل التغيير أكبر من طاقة الفرد على استيعابه، وهنا يسبب الوقت معظم مشكلاته.

النزعة إلى الاستقلال الفردي كنتيجة لعوامل كثيرة منها ازدياد حجم المؤسسات التربوية، وازدياد تأثيرها على الأفراد، مما أذكى الرغبة لدى هؤلاء الأفراد إلى محاولة السيطرة على حياتهم وبمعنى آخر على أوقاتهم(أبو شيخة، 1991 : 23 – 24).

وتتفاوت أهمية الوقت لدى مديري المدارس تبعاً للعوامل التالية:

1. حجم المدرسة من حيث مساحتها، ومبانيها، ومرافقها، وعدد طلابها، ومعلميها يؤثر في كيفية استخدام الوقت، فكلما كان حجم المدرسة كبيراً كلما زاد الضغط على وقت المدير فيها.

2. نوع المدرسة (ابتدائية – متوسطة – ثانوية) وما يفرضه من علاقات يتحكم في عنصر الوقت، فوقت مدير المدرسة الثانوية يكون طلابها في مرحلة عمرية لها خصائص معينة، وتقدم مناهج ذات تنظيمات معينة، ولها أهدافها الخاصة بها وذلك يختلف عن وقت مدير المدرسة المتوسطة أو الابتدائية.
3. اختلاف شخصيات مديري المدارس وأنماط سلوكهم، يؤدي إلى اختلاف استخدامهم للوقت، فبعضهم يميلون إلى إضاعة الوقت؛ ولذلك يكون الوقت رخيصاً لديهم، ويستخدمونه دون تقدير للأولويات، والبعض الآخر يحرصون عليه(مصطفى ، 2002 : 185).

ومن هنا كانت ضرورة إدارة الوقت، بمعنى حصره وتحديده وتنظيمه وتوزيعه توزيعاً مناسباً، واستثمار كل لحظة منه الاستثمار الأمثل في ضوء مخططات مناسبة تربط فيما بين الأهداف التي ينبغي تحقيقها، والممارسات والأساليب التي سيتم تنفيذها، والوقت أو الأوقات المحددة لهذا التنفيذ دونما هدر أو ضياع أو إتلاف، وإخضاع ذلك كله لعمليات المتابعة والتقويم المستمرة (أبو شيخة ، 1991 : 112).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن أهمية إدارة الوقت لدى مديري المدرسة تتمحور في النقاط التالية:

أن إدارة الوقت معياراً مهم لمدى نجاح مدير المدرسة في تحقيق أهدافه.

تجعله يخصص وقتاً للمعلمين لفهم حاجاتهم، ومناقشة قضاياهم التربوية.

يساعد إدارة الوقت مدير المدرسة على تخصيص وقتاً لكل مهمة يقوم بها.

تمكن مدير المدرسة من القدرة على إدراك المهام الهامة في العمل والتركيز عليها للوصول لنتائج مرضية.

تمكن مدير المدرسة من التفكير بحلول إيجابية للمشكلات التي قد تواجه عمليات الالتزام بالوقت.

تجعل مدير المدرسة قادراً على تحمل المسؤولية في كل ما يقوم به.

8. الاتجاهات الحديثة في إدارة الوقت:

ما من حركة تؤدى، ويقوم بها الفرد إلا كانت ضمن وقت محدد، ومخصص للقيام بها، فالإدارة هي أساساً حركة وزمن، أو وقت وعمل، وهي القيام بعمل ضمن وقت معين وانطلاقاً من هذا المفهوم برزت أهمية الوقت في نظريات الإدارة، واحتلت مكاناً بارزاً فيها وذلك يتضح فيما يلي:

أولاً. نظرية الإدارة العلمية:-

اهتمت نظرية الإدارة العلمية بقيادة (فردريك تايلور) بدراسة الحركة والزمن، وذلك بهدف تحليل أفضل (أمثل) طريقة لأداء العمل، وتتمثل دراسة الحركة والزمن في تحليل أو تقسيم العمل إلى جزيئات بسيطة، بحيث يتم تحديد حركتها الأساسية من منطقة إلى أخرى والزمن الذي يستغرقه في ذلك، بهدف ربط الأجزاء بعضها مع البعض بأسرع وأفضل طريقة ممكنة، وقد أخذ تايلور(Taylor) بعين الاعتبار نسبة معينة من الوقت لتغطية احتمالات التوقف أو المقاطعات أو التأخير للاستراحة، أو لأسباب اضطرارية أخرى(سلامة، 1988 : 19).

وتبلورت دراسة الوقت بأسلوب علمي في عهد المدرسة الكلاسيكية، بقيام تايلور(Taylor) رائد حركة الإدارة العلمية بإجراء تجاربه على الحركة والوقت في إحدى الشركات الصناعية الأمريكية، ولاحظ أن هناك ضياعاً كبيراً في الإنتاج نتيجة سوء استثمار الوقت، كما قام جانت(Gantt) بوضع جدول عمل ومخططات تساعد في وضع جداول زمنية للأعمال كأساس لأعمال التخطيط والتنفيذ والرقابة، كذلك درس جلبرت (Gilbret) إمكانية استئصال للحركات غير الضرورية لدى العمال في شركات الإنشاء الأمريكية.

(الطراونة، 2000 : 64).

واستطاع إدخال التحسينات في تطوير العمل وكيفية أدائه، ووضع(Gilbreth) قواعد للعمل بأن قسمه إلى عدة خطوات أو أقسام، وحدد لكل الزمن أداء، ووضع خرائط لهذه الغاية أطلق عليها (خرائط التدفق Flow Chart)، فهذه الخرائط تساعد على دراسة أيَّة عملية بتفاصيلها(وتر، 1987 : 17).

ثانياً. الوقت في المدرسة السلوكية:-

اعتمدت المدرسة السلوكية على نظرية العلاقات الإنسانية التي ركزت على بناء المؤسسة من الوجهة الاجتماعية، والإنسانية كعلاقات الأفراد مع بعضهم البعض، وعلاقاتهم مع رؤسائهم، ومع غيرهم من داخل المؤسسة وغيرها، وبدأ الاهتمام بالزمن في هذه النظرية من خلال ضرورة إعطاء العامل فترة للراحة وأخرى للعمل، مما ينعكس إيجابياً على معنوياته وبالتالي على إنتاجه(أبو شيخة، 1991 : 34 1).

فالمدرسة السلوكية اهتمت بالوقت علاوةً على اهتمامها بالعنصر الإنساني وسلوكه وعلاقاته ومشاعره، وقام (Mayo) بدراساته المشهورة في مصانع (Hawthormne Studies)، وتوصل إلى أن ظاهرة تغيب العمال وعدم الانتظام في أوقات الدوام يقلل من الإنتاج(الطراونه ، 2000 : 64).

ثالثاً. الوقت في المدرسة الحديثة :

ظهرت النظريات الحديثة للتنظيم، مستفيدةً من أخطاء التجارب السابقة، وقد حاول رواد النظرية الحديثة الاستفادة من أفكار الباحثين، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

1. نظرية صنع القرارات:

لقد استفادت هذه النظرية من النظريات السابقة، وعدلتها، وأضافت إليها، وطورتها، وقد احتلت فيها إدارة الوقت مكاناً بارزاً، واستعانت بالوقت في حل المشكلات الأساسية للتخطيط والإنتاج(أبو شيخة ، 1981 : 34).

واعتمدت هذه النظرية على الأحداث الماضية التي ربما تكون مكررة أو مفاجئة أو متقلبة وصنفتها بما يتلاءم مع اتخاذ القرارات، والوقت في مثل هذه الحالة يؤثر على نوعية القرار المتخذ وزمن حدوثه أيضاً.

2.النظرية الرياضية:

اعتمدت هذه النظرية على الرياضيات في حل المشكلات وإدارة الوقت، وافترضت النظرية البيولوجية أن المؤسسة كائن حي يولد ثم ينمو ثم يبلغ من الكبر عتياً ثم يموت، وهناك مرحلة من تلك المراحل الزمنية التي تمر بها المؤسسة خلال مراحل تطورها، هي مرحلة الإنتاج الأقصى(عبدالله، 2006 80).

ونجد أن المدارس الإدارية الحديثة أبدت اهتماماً خاصاً بالوقت أيضاً، إذ أن مدرسة الأساليب الكمية مثلاً قد أفردت من بين موضوعاتها باباً خاصاً لإدارة الوقت، وهو ما يسمى بنظرية صفوف الانتظار(Queuing Theory) في حين اعتبرت مدرسة النظم (Theory System) الوقت كأحد متغيرات البيئة الخارجية التي لا تستطيع السيطرة عليها، لأنه متحرك ويسير إلى الأمام بشكل منتظم(الطراونة، 2000 : 64).

ويقول (عربيات، 2001) أن المدرسة الحديثة اهتمت بالوقت وإدارته، وكرست هذا الاهتمام لتطوير التكنولوجيا والاتصالات، واختصر مسافاتً وأوقاتاً كبيرة، وقد تم استخدام الكمبيوتر، والاختراعات الحديثة، واستثمار قدرتها على تخزين المعلومات، والمفاضلة بين بدائلها المحتملة(عربيات ، 2001 : 15).

وفي خضم التطور في مجال التكنولوجيا والمعلومات، وازدياد التحديات التي تواجه مؤسسات الأعمال تزداد الحاجة إلى التركيز على مفهوم إدارة الوقت، وزيادة فاعلية استثمارها ورفع مستويات الأداء لدفع عملية التنمية، وتحقيق مستويات أفضل من الرفاه الاقتصادي والاجتماعي (الطروانه، 2000: 65).

رابعاً: الوقت والعملية الإدارية:

يجب النظر إلى الوقت في العملية الإدارية على أنه مورد مهم، كما يجب تبني فكرة المرونة، وأن يكون مدير المدرسة قادر على أن يجد الوقت للتفكير والتخطيط، وحل المشكلات بأسلوب مميز، فإدارة الوقت تساعد على ملاحظة وقياس مدى التقدم الذي يحرزه من خلال وضع الأهداف، وطرق تنفيذها ، ومتابعتها والرقابة عليها.ويجب على الإداري أن يوازن بين الوقت الذي يستغرق في الإنتاج وتنفيذ العمل، وبين الوقت الذي يقضيه في التفكير، والتحليل والتخطيط المستقبلي، وتنظيم العمل وتقويم الإنجاز، والذي يقضيه في جمع المعلومات والحقائق وتجهيز المعدات قبل تنفيذ العمل (عبدالله، 2006 : 66 – 67).

وترى (أبو خليل، 2008) أن عملية التوازن أمر ضروري لضمان استثمار الوقت وكافة الموارد المتاحة، وإن لم تجد عملية التوازن والاستثمار الأمثل للوقت، فسوف يظهر وقت غير فعال ناتج عن قصور الإدارة أو عيب في أحد عناصر العملية الإدارية، لذلك يجب على العاملين في المؤسسة التربوية أن ينجزوا أعمالهم ضمن الخطة الزمنية، وأن يراعوا مخطط اختيار الزمن المناسب لكل مرحلة من مراحل وصفه لخطة العمل وبعد التخطيط يأتي دور التنظيم الجيد في تحديد المهام والاختصاصات، كما أن تبسيط الإجراءات تجعلهم يعرفون ما هو ضروري، وما هو غير ذلك(أبو خليل، 2008 : 2).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن هناك تسلسل في نظريات إدارة الوقت، وتطور وهذا يدل على إن الإدارة تحررت من الصفة الضيقة التي كانت سائدة في الماضي إلى الصفة الواسعة، ومن الداخل إلى جميع أنحاء العالم، واتخذت صفة العالمية، والتداول، ومن الطبيعي أن يتبع هذا التطور تطورات أخرى.

9 . منطلقات توزيع الوقت:

بالرغم من الجوانب التفصيلية التي تنفرد بها كل مؤسسة على حدة، إلا أن هناك جوانب ونشاطات عامة ومشتركة بين المؤسسات توزع على الإداري في المؤسسة خلال وقت العمل الرسمي، مع اختلاف تحديد النسبة المئوية من الوقت المخصص لكل جانب ونشاط بين مؤسسة وأخرى، ويتم تقسيم المؤسسات من المنطلقات الآتية : -

1. مكان النشاط:

ينقسم النشاط من حيث المكان إلى :

نشاطات داخلية : تتمثل في النشاطات التي يمارسها الإداري داخل المؤسسة كالاجتماعات، والأعمال الورقية، والزيارات الميدانية.

نشاطات خارجية : تتمثل في النشـــاطات التـــي يمارســـها الإداري خـــارج المؤسســـة كالندوات والمؤتمرات الخارجية، و الجولات الخارجية لأماكن العمل الخارجية.

2. مصدر النشاط:

يقصد بالنشاطات الاتصالات التي يكون المدير طرفاً فيها وتشتمل على ما يلي:

اتصالات تتم بمبادرة من الآخرين : تتمثل في النشاطات التي يقوم بها المدير بناءاً على طلب المعلمين والأشخاص من خارج المدرسة.

اتصالات تتم بمبادرة من المدير: تتمثل في النشاطات التي يقوم بها الآخرون بناءاً على طلب المدير، كالاتصال بمعلمين، أو أشخاص من خارج المدرسة.

(حافظ وأحمد ، 2003 : 194).

3. نوعية النشاط:

يمارس المدير نشاطات متعددة ومتنوعة، ويتفاوت الوقت المخصص لكل منها بـــاختلاف الأشخاص القائمين عليها، ويمكن تحديد نوعية النشاطات كالتالي:

تقديم إرشاد / استشارات / نقاش/ اقتراحات / حلول مع آخرين.

تصحيح ومعالجة.

مراقبة ومراجعة وتأكد.

أمور غير إدارية.

نشاطات تخطيطية طويلة أو قصيرة أو متوسطة الأجل.

4. قدرة التحكم بالنشاط :

ينقسم النشاط من حيث قدرة التحكم به إلى :

نشاطات مخطط لها مسبقاً: تتمثل في كافة النشاطات التي يقوم بها المـــدير فـــي مكـــان ووقت محددين، وفي الغالب توجد في خطة عمل المدير مفكرة العمل اليوميـــة، مثـــل: الاجتماعات، والزيارات، والأعمال الورقية.

نشاطات غير مخطط لها مسبقاً: تتمثل فيما يطرأ أو يفاجئ الإداري، تستلزم منه القيـــام بنشاط، علاوة على ذلك ما خُطط له مسبقاً مثل: المقاطعات الهاتفية، والاستفسارات من المرؤوسين والأشخاص من خارج المؤسسة (سلامة، 1988 : 45 – 55).

وترى الباحثة أن قيام مدير المدرسة بالنشاطات المتعددة والمتنوعة فـــي أمـــاكن وأوقـــات مختلفة، تجعله يتعرف على النشاطات التي تساهم أو لا تساهم في تحقيـــق أهـــداف المدرســـة وبالتالي يصبح لديه الخبرة الكافية لتحديد النشاطات المهمة والتي لا تستغرق من الوقت الكثيـــر والأخرى التي يستطيع القيام بها في وقت قصير، وعليه يقسم وقته بشكل يناسب كافة النشاطات

التي تقع على عاتقه، والتي لا تؤثر سلباً على مخططاته، أو تغير من تحديد أولوياته، بالإضافة إلى تأثيرها على نفسيته وسلوكه داخل المدرسة.

10. أساليب إدارة الوقت:

شهد ميدان الإدارة التعليمية تطوراً كبيراً خلال العقود السابقة، وقد اعتمد في تطوره بصفة عامة على تطور مفهوم الإدارة في ميدان الصناعة، وإدارة الأعمال. والمتتبع للأساليب الإدارية التي ينتهجها مديري المدارس يقف أمام حقيقة هامة وهي أن كل مدير يتبع أسلوبه الخاص في إدارته للوقت، وهذا لا يعد نظاماً ملزماً به. وتنقسم أساليب إدارة الوقت إلى ما يلي:

10: 1: الإدارة بالأهداف:

تعتمد الإدارة بالأهداف على الطرق التي ترمي إلى مزيد من العمل المثمر مع الأفراد وذلك عن طريق تحديد قائمة واضحة بالمرامي، والأهداف الأكثر دقة لكل جزء من أجزاء التنظيم، كما يجب أن ترتبط تلك الأهداف والمرامي بجدول زمني يحدد فيه موعد الإنجاز وتكون الأهداف بمثابة عبارات مفصلة مستندة على معايير واضحة بشكل يتيح تقييم تحقيقه كما تكون مبنية على أساس قابل للتحقيق في المستقبل المنظور، وأن تكون أسهل وصولاً من المرامي، كما يجب أن تغطي موضوعاً واحداً فقط، وأن تكون مكتوبة بوضوح بشكل يعكس مسئولية الفرد المناط به تحقيق تلك الأهداف التفصيلية(خليل ، 1996 : 302).

وأشار (خصاونة، 1986) إلى أن الإدارة بالأهداف تعنى بأمور ثلاثة تعبر عن مصطلحات مفتاحية هي:

الرسالة: هي الغرض النهائي من المشروع أو العمل أو المؤسسة .

الأهداف: هي نصوص تعبر عن الأهداف العامة بعيدة المدى التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها.

الأهداف القريبة: هي نصوص تعبر عن أهداف قابلة للقياس تسعى المؤسسة إلى تحقيقها في مدى زمني قريب(خصاونة ، 1986 : 28).

ويركز أسلوب الإدارة بالأهداف على النتائج أو الغايات أكثر من تركيزه على النشاطات والفعاليات، فأي نشاط يجب أن يؤدي إلى تحقيق الغايات، والمهم دائماً هو النتائج، وتقاس فاعلية نجاح الإدارة بقدرتها على تحقيق النتائج، ووفق هذا المفهوم تصبح النتائج هي المبرر الرئيس لكل موارد المدرسة، وتجهيزاتها، والمواد التعليمية، والنفقات، والبرامج والخطط، والفاعليات، وتصبح وظيفة الإدارة بالأهداف تحقيق نوع من الترابط الوثيق بين كل من المدخلات، والعمليات، والنتائج في نسقاً واحد متفاعل ، ومتكامل(العمايرة ، 2001 : 149).

وتساعد الأهداف مدير المدرسة في:

تركيز انتباه على ما يريد الذهاب إليه.

تخطيط ما يريد عمله في إطار زمني محدد.

مساعدة المعلمين على فهم ما يجري(الخزامي ، 1999 : 200).

يقوي ويدعم نظام الاتصال بين مدير المدرسة والمعلمين.

يشجع المعلمين على الابتكار والتجديد.

يوضح الرؤية على كافة المستويات، فهي عملية مشتركة بين مدير المدرسة والمعلمين لوضع أو تصميم الأهداف(مصطفى ، 2005 : 24).

التأكيد على أهمية الرقابة والضبط الذاتيين، والإفادة من التغذية الراجعة في تطوير الأداء، وتحسين النتائج.

التأكيد على الدور القيادي لمدير المدرسة بمعنى أنه يستمد سلطته من دعم المعلمين بتأييدهم وتعاونهم معه، وليس من مركزه الرئاسي(العمايرة، 2002 :171).

ولكي يضع مدير المدرسة أهدافه بفاعلية يحتاج إلى :

تخطيط ما تريد أن تحققه.

مناقشة أفكاره مع المعلمين.

تسجيل الحلول التي توصلت إلي تطبيقها(الخزامي ، 1999 : 200).

القدرة على التمييز بين الأهداف الهامة والأهداف الأقل أهمية لكل موقع، ويتطلب ذلك أن يعي مدير المدرسة أنه لا مناص من وجود أكثر من هدف للموقع، وأنه ينبغي تحديد أولوياتها بحسب أهميتها. وبما أن الأهداف متعددة، فلا بد أن تكون النتائج متعددة، والمقاييس متعددة أيضاً(كنعان ، 1995 : 421).

كما **ترى الباحثة** أنه يترتب على استخدام أسلوب الإدارة بالأهداف من ناحية مدير المدرسة ما يلي:

استثمار وقته بفاعلية داخل المدرسة وخارجها.

يساعد مدير المدرسة على التقويم الموضوعي لأداء نفسه، والمعلمين، بناءاً على المعايير التي تقيس الوصول إلى هذه الأهداف.

تحديد المسئولية الملقاة عليه في شكل نتائج، وليس نشاط.

يلعب هذا الأسلوب دوراً في تحسين الأداء المستقبلي لمديري المدارس، بناءً على الاتفاقات التي يبرمها بين مدير المدرسة والمعلمين.

تنمية قدراتهم على تحديد الأهداف، والمعايير التي تساعدهم على تطوير أدائهم.

وتخلص الباحثة مما سبق أن جوهر أسلوب الإدارة بالأهداف هو وضع الأهداف المطلوب تحقيقها سواء كانت قريبة أو بعيدة، وكما يجب على مدير المدرسة أن يشرك المعلمون في

تحديدها للوصول إلى النتائج المراد تحقيقها في فترة زمنية محـــددة، والأخـــذ بعـــين الاعتبـــار الإمكانيات المادية في المستقبل.

10: 2: الإدارة بالاستثناء:

أُسس منهج الإدارة بالاستثناء على مبدأ باريتو، الذي يقوم على أن ما يرفع إلى الإدارة العليا ينحصر فقط في الانحرافات الفعلية المهمة عن الأداء المخطط له، حفاظاً على وقتهـــا وطاقتهـــا وقدرات أعضاء الإدارة العليا. وتعمل الإدارة بالاستثناء على توجيه انتباه مدير المدرســـة مـــن إدارة الكثير التافه إلى القليل الحيوي، ويتطلب نجاح إدارة المدير في مدرسته أن ترفض عمـــل الأشياء غير المهمة، وأن يتعلّموا نسيان غير المهم وتجاهل غير المناسب. ويعلِّق أحد الخبـــراء في هذا المجال: إن الإدارة في حاجة إلى أن تحمي نفسها، أو أن يوجد من يحميها مـــن طوفـــان بيانات التشغيل التفصيلية التي يبثها نظام المعلومات التقليدي- المعلومات التي لا تحمل جديـــداً- والتفاصيل التي لا تحتاج إلى أي إجراء، لذا يجب أن تحرر الإدارة نفسها مـــن البيانـــات غيـــر ضرورية لتباشر دورها الرئيس(الخزامي، 1999 : 206).

وتعتمد أسلوب الإدارة بالاستثناء على توضيح العلاقة بين المستويات الإدارية نفســـها فـــي الهيكل التنظيمي بحيث يحكمها تحديد دقيق للسلطات والمسؤوليات، وبذلك تتحدد وظـــائف كـــل مستوى معين، ويُترك لممارسة النشاط بدون تدخل من المستوى الإداري الأعلى إلا إذا أحـــدث انحرافات هامة على الطريق المؤدي إلى تحقيق الأهداف المخططة.

.(http://www.alriyadh.com/2007/12/07/article299764.html)

ويترتب على انتهاج مدير المدرسة لأسلوب الإدارة بالاستثناء العديد من الفوائد منها:

تفرغ مدير المدرسة لأعمال الهامة الغير الروتينية، لكي يعطيها ما تستحق من اهتمـــام فيتقنها وبالتالي لتحقق الغرض المطلوب منها.

توفير الجهد الضائع في اتخاذ قرارات روتينية إجرائية يمكن برمجتها وإسناد تطبيقهـــا للمعلمين، حسب قدراتهم.

يحسن استثمار كل من مدير المدرسة والمعلمين لوقتهم، حيث يركز كل منهمـــا علـــى العمل الذي يمكنه إجادته.

إتاحة الفرصة للعاملين للتصرف في الحدود المرسومة، وفي الحالات المتشابهة أو التي تختلف اختلافاً طفيفاً عن هذه الحدود، وفي ذلك تدريب لهم وتنميـــة لـــبعض قـــدراتهم ومهاراتهم.

ارتفاع الروح المعنوية للمعلمين، لعدم اضطرارهم للرجوع إلى مديرهم في كل صغيرة وكبيرة، ولشعورهم بأنهم يستطيعون التصرف ولو في حدود ضيقة.

(خليل، 1996: 304).

وترى الباحثة أن تطبيق مبدأ الإدارة بالاستثناء لدى مدير المدرسة يعمّق مفهوم تخصيص العمل وتقسيمه، وبالتالي يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية لمدرسته كماً ونوعاً، شكلا وجوهراً، بسبب التنظيم الجيد للمهام، والأهم الوقت اللازم لتنفيذ تلك المهام، إلى جانب ذلك يولد الثقة المتبادلة بين مدير المدرسة والمعلمين، مما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية لمدرسته كماً ونوعاً، مظهرياً وجوهرياً، جملةً وتفصيلا.

10: 3 : الإدارة بالتفويض:

إن أي شخص مهما بلغت قدراته، وطاقاته، وإمكانياته، لا يستطيع القيام بمجموعة أعمال لوحده، وبدرجة عالية من الإتقان، وخصوصاً إذا تعلق هذا العمل بالمؤسسات التربوية الواسعة والمعقدة، وإذا كان الأمر كذلك، فإن المؤسسة التربوية تعتبر من المؤسسات المعقدة لأنها تتعامل مع نفسيات بشرية متنوعة؛ لذا يمكن القول أن مدير المدرسة كقائد التربوي لا يستطيع أن يقوم بالأعمال الإدارية والفنيةً دون الاستعانة والاستفادة بقدرات وعقول المعلمين فمن خلال تفويض السلطة يستطيع مدير المدرسة أن يكشف عن مواهب المعلمين في مدرسته. (العمايرة ، 2001 : 208).

ويقصد بالتفويض النقل المؤقت للصلاحيات من شخص على مستوى تنظيمي معين إلى آخر على مستوى تنظيمي أدنى، وعندما يقبل الأخير هذا التفويض فإنه يلتزم بأداء الواجبات التي يكلفه بها رئيسه ويمارس الصلاحيات اللازمة لأدائها، ويصبح مسئولاً أمام رئيسه عما قام به من أعمال، فتختلف المؤسسات والمدراء في درجة التفويض، فكلما اتجهت المؤسسة ناحية اللامركزية زادت درجة التفويض، أي زاد عدد القرارات التي تُتخذ على مستويات إدارية أقل وزادت أهمية القرارات، واتسعت الرقعة التي تغطيها، بينما في حالة المركزية، فعملية التفويض تتقلص، وبالتالي تُتخذ القرارات في مستوى واحد، وتُنقل القرارات المتخذة في المستويات الإدارية الأقل من ناحية العدد والأهمية والنوع(خليل ، 1996 : 303).

ويهيئ الفرص أمام المعلمين للقيادة في المستقبل، كما يعزز روح الفريق والمسؤولية بين أعضاء الهيئة التدريسية، مما ينعكس إيجابياً على العلاقات بين مدير المدرسة والمعلمين، وبين المعلمين وطلبتهم(العمايرة ، 2001 : 208).

ويعتبر التفويض أحد الاستراتيجيات الفاعلة لإدارة الوقت، ولاسيما في المؤسسات التعليمية فمدير المدرسة يستطيع تفويض وكيل المدرسة أو بعض المعلمين للقيام بالمهام المختلفة، والتي تضمن سير العملية التعليمية على الوجه الأكمل(مصطفى ، 2005 : 538).

أهمية التفويض:

تلخص(الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، ب.ت. : 96) أهمية التفويض لـــدى مـــديري المدارس في النقاط التالية: -

1. يعطي مدير المدرسة وقتاً أكبر للتخطيط الفعال.
2. الوصول إلى قرارات فعالة من خلال المشاركة الفعالة للمعلمين.
3. تشجيع المعلمين على اتخاذ المبادرة في مهارتهم بشكل أفضل.
4. إكساب المعلمين الثقة في أنفسهم ومهاراتهم وخبراتهم جديدة.
5. تمكين مدير المدرسة من إنجاز مهام إدارته بفاعلية.

.(http://cdd.gotevot.edu.sa/college/admintech/ofc.htm)

الخطوات التي تتم قبل عملية التفويض:

قبل قيام مدير المدرسة بتفويض مرؤوسيه – الوكيل أو المعلم – يجب إتباع الخطوات التالية:

1. أن يعرف مدير المدرسة قبل تفويض الســلطة قــدرات وطاقــات ، واســتعدادات وميــول ونفسيات، وظروف معلميه، لأنه ليس من الجائز أن يقوم مدير المدرســة بتكليــف المعلــم بالقيام بمهمةً ما، وليس لديه الرغبة في العمل في هذا المجال.
2. على مدير المدرسة أن يعرف أنه ليس من الجائز أن يقوم بتفويض كل المهام الموكلة إليــه فهناك مستويات معينة من الأمور المالية، وتقويم هيئة أعضاء التدريس أمــور لا تخضــع لتفويض، وهناك بعض المهام والأعمال التي يمكن تفويضها للمعلمين منها.

(أبوشيخة، 1991 : 249):

3. أن تكون المهمة المراد تفويضها محددة بوضوح، ولا يحيط بها أي غموض.
4. وضع مقاييس لمستويات الأداء المطلوب إنجازها حتى يمكن الحكم في ضوئها بمدى النجاح في تنفيذ المهمة.
5. السماح بطرح الاستفسارات، وتحديد المسئوليات بوضوح.
6. توفير كافة الموارد المطلوبة لإنجاز العمل.
7. تحديد إجراءات المتابعة، والمراجعة للتأكد من أن الأداء المطلوب إنجازه يسير في الطريــق السليم.
8. تزويد المعلمين بالسلطة اللازمة، حتى يكونوا مسئوليين أمام مديرهم الذي كلفهم بأداء هــذه المهام المدرسية.
9. المحاسبة على أساس المسئوليات التي تم تفويضها، فالتفويض لا يُعفي مدير المدرســة مــن المسئولية، فهي تقع على عاتقه في النهاية؛ لذا يجب أن يعيَّ مدير المدرسة كيفية التصــرف إذا اكتشف أن الأمور تسير على غير ما هو مطلوب(مصطفى، 2005 : 540).

الفوائد الناتجة عن التفويض:

يوجد عدة فوائد ناتجة عن تفويض مدير المدرسة لبعض المهام للمعلمين، ومنها:

يسمح التفويض للمدير بوقت أكبر للتفكير والتخطيط.

يشجع التفويض المعلمين على أخذ المبادرة ليستخدموا مهاراتهم بطريقة أفضل والمبادرة بدورها تحسن من معنوياتهم.

يقلل التفويض من الوقت اللازم لصنع القرارات، لأنه يلغي التوصيات الصاعدة إلى مدير المدرسة، حيث تصنع القرارات عادة، وكذلك الوقت اللازم لنقل الاتصالات منه إلى المعلمين.

ينمي التفويض مهارات المعلمين وذلك بالسماح لهم بصنع القرارات، وتطبيق معارفهم التي حصلوا عليها من برامج التدريب، ومن الاجتماعات(خليل ، 1996 : 303).

وفي ضوء ما سبق يتضح للباحثة أن التفويض من الأساليب المهمة في إدارة الوقت، وهي إحدى الاستراتيجيات الفعالة لإدارة الوقت لدى مديري المدارس؛ لذا يجب أن ينتهجه مدير المدرسة لكي يصبح مديراً فاعلاً في مدرسته، والتفويض لا يعني أن يتخلى مدير المدرسة عن مسئولياته وواجباته الملقاة على عاتقة، بل إنها عملية متابعة مستمرة مع معلميه في تقديم لهم الإرشادات والنصائح اللازمة وقت الحاجة.

وترى الباحثة في ضوء العرض السابق لأساليب إدارة الوقت، أن مدير المدرسة ليس مناطاً بالاكتفاء بإحدى هذه الأساليب فقط، بل الموقف في العملية التربوية قد يتطلب المزج بينهم فالإدارة بالاستثناء تقوم على أساس تحديد دقيق للسلطات، والمسؤوليات بين مدير المدرسة والمعلمين، بالإضافة إلى التفاهم بينهم حول طريقة تنفيذ العمل، فكلما ازداد هذا التفاهم زادت إمكانية توفير الوقت وعدم هدره، بينما تفويض السلطة يعمق مفهوم التخصص وتقسيم العمل حيث يقوم كل فرد بمهامه، ومسؤولياته على أتم وجه، فيصبح الوقت الموزع في كل مستوى إداري متناسباً مع أهمية الأنشطة، والمهام التي يقوم بها كل مستوى، وأخيراً الإدارة بالأهداف التي تجنب مدير المدرسة الغرق في طوفان الأعمال اليومية من خلال التنظيم الذاتي المتمثل في تحديد الأهداف، والسعي وراء تحقيقها خطوة بخطوة حتى يصل هذا العمل إلى قمته ونهايته.

11. الإدارة الجيدة الفاعلة للوقت:

إن الوقت مورد فريد في نوعه إذ أن كل شخص يملك منه نفس المقدار، وكل عمل يحتاج إلى وقت لا يمكن شراؤه، وإنما الحل الحقيقي الوحيد هو استخدام الوقت المتاح بطريقة أفضل وعلى ذلك ينبغي على مديري المداس أن يتعلموا كيفية إدارة وقتهم، وتعتبر إحدى العادات الخمس المشتركة بين كل المدراء الفعَّالين هي معرفة كيف يديرون وقتهم وكيف ينبغي أن

يذهب. وهناك خمسة مبادئ لإدارة الوقت تم تطويرها نتيجة للمراجعة الشاملة للكتابات والمقالات في مجال إدارة الوقت، والتي تتلخص فيما يلي:

أولا: المبادئ المتعلقة بالتخطيط: -

يرافق التخطيط الزمن في كل عملياته، فهو يربط بين أجزاء العملية الإدارية، وبين العمليات المتسلسلة والمتعاقبة التي تشتمل على النشاط الإداري، كما يحدد لكل مرحلة من مراحل التنظيم أو التوجيه أو الرقابة زمناً لبدايتها ونهايتها، وعلى مدير المدرسة والمعلمين أن ينجزوا أعمالهم ضمن هذه الخطة الزمنية، و يشتمل التخطيط عدة مبادئ في تطبيق إدارة الوقت بشكل فعال كالتالي:

1.مبدأ تحليل الوقت:

إن التخطيط اليومي للوقت هو الخطوة الأولى في تنظيم الوقت، في حين أن السبب الأساسي للإدارة السيئة للوقت يتمثل في فقدان التخطيط اليومي أو التخطيط غير الملائم، لذا على مدير المدرسة أن يلجأ إلى التخطيط الفعال الذي سيقضي على مشكلة تضييع الوقت فالتخطيط اليومي غالباً ما يبدأ بإعداد قائمة تحتوي على المهام التي يجب إنجازها ضمن جدول زمني، ولكن النقطة الجوهرية بالنسبة لأي مدير مدرسة تتمثل في كيفية إعداد القائمة.

(السويدان و العدلوني ، 2004 : 22).

ويعتبر تحليل الوقت بالنسبة لمدير المدرسة أمراً ضرورياً لإدارة الوقت الناجحة، فعندما يحلل المدير وقته لمدة معينة سيجد أن جزءاً كبيراً منه صرف على أعمال مكررة، فهناك اتصالات مع نفس الأشخاص ولنفس المواضيع، لذا من الضروري الاحتفاظ بسجل يومي للنشاطات التي يمارسها المدير كخطوة أولى في تحليل الوقت للاستفادة منه، ومعرفة الاتجاه، أو الشكل الذي تُستنزف فيه النشاطات (عبيدات، 2004: 43).

ويتخذ تحليل الوقت عادةً شكل جدول يكتب فيه مدير المدرسة نشاطاته اليومية، وتُسجَّل مع أوقاتها.وينبغي على مدير المدرسة تقسيم وقته اليومي إلى فترات، كل فترة (15) دقيقة حتى تستوعب كل الوقت المستخدم. وبعد التسجيل الكاف يكون المدير قادراً على معرفة إن كان هناك أي اتجاه أو نمط في نشاطاته اليومية، فعند قيامه بعملية التحليل سيجد المدير أن وقتاً كبيراً قد ضاع منه أو لم يحسب حسابه أصلاً بسبب التأجيل أو المقاطعات أو عدم وجود خطة أو أي سبب آخر (مركز التمييز للمنظمات الغير حكومية، 2003 : 2).

وترى الباحثة أن الخطوة الأولى التي على مدير المدرسة اتباعها للوصول إلى الإدارة الفاعلة للوقت هي تحليل الكيفية التي يتم بها إنفاق الوقت في المدرسة، وذلك من خلال وضع قائمة تضمن جدول الأعمال التي سيقوم بها ضمن فترة زمنية محددة مسبقاً، فمدير المدرسة

الذي لا يستطيع فهم كيفية قضاء الوقت، لا يستطيع أن يضع الطرق البديلة لاستخدامها عند الطوارئ، وذلك يتطلب منه مجهوداً وتغييراً في السلوك الإداري لديه.

2. وضع الأهداف الجيدة:

تتحدد الأهداف عادة بشكل هرمي، تمثل قاعدته الأهداف الاستراتيجية، وتعلوها الأهداف السنوية ونصف السنوية، فالأهداف الشهرية، ثم الأسبوعية واليومية، ولزيادة فاعلية مدير المدرسة في وضع الأهداف الجيدة، يجب أن تتصف أهدافه بالصفات التالية:

أن تكون أهدافه واضحة وصريحة ومعلومة لدى جميع المعلمين.

أن تتميز أهدافه بالواقعية، وقابليتها للتحقق في حدود الإمكانيات المتاحة.

أن تكون أهدافه دقيقة ومحددة، وقابلة للقياس ما أمكن حتى يمكن تقييم درجة تحققها في نهاية فترة الخطة.

وضع جدول زمني محدد للأهداف، ابتغاء المساعدة في قياس مدى الكفاءة والفاعلية في تحقيقها خلال الفترة المحددة.

أن تكون الأهداف منسجمة مع بعضها البعض، بحيث لا تعرقل أو تعيق أحدها تحقيق الأهداف الأخرى، علاوة على أهمية مراعاة الانسجام في توزيع الوقت.

(أبو شيخة ، 1991 : 35 – 36).

3 . التخطيط اليومي :

ينبغي على مدير المدرسة إعداد خطط يومية بحيث تتألف الخطة من قائمة من الأعمال وجدول زمني لإنجازها، ويجب أن يضع الخطة بعد انتهاء عمل اليوم أو قبل ابتداء العمل في اليوم التالي، كما يجب عليه ترتيب الأولويات للقيام بالعمل المقرر، حيث تكون طريقة تحديد الأولويات هي اختيار أكثر الأعمال أولوية-أي التي لا يمكن تفويضها - وتكون ملحة في نفس الوقت، وعلى درجة عالية من الأهمية(أبو الخير ، 1998 : 19).

4. المرونة:

إن أهم ما يجب أن يتصف به مدير المدرسة عامل المرونة، فبالرغم من أهمية هذا العامل فإن كثيراً من المدراء لا يراعونه، ويقومون بتخصيص كل دقيقة في اليوم، بمعنى توزيع وقت العمل الرسمي بكامله على الأنشطة. ومثل هذا العمل يكون فشله مؤكد، لأن مدير المدرسة لا يستطيع أن يسيطر على كل وقته، فحتى ولو تمكن من ذلك في يومٍ من الأيام فإنه لن يستطيع ذلك دوماً، إذ كثيراً ما يُقابل المدير بمقاطعات، وبطلبات غير متوقعه على وقته، وبالرغم من أن المقاطعات هي جزء من وظيفة أي مدير، فإن كثيرا من المديرين لا يخططون لها.

(عليان، 2007: 55).

ويرى (أبو شيخة، 1991) أن معظم الوظائف الإدارية تتطلب مرونة تتراوح ما بين (25-50%) من إجمالي وقت العمل اليومي، وهذا يعني أنه إذا كان عدد ساعات العمل اليومي ثمانِ ساعات، فإنه لابد أن يترك بدون جدولة مساحة من الزمن تتراوح ما بين ساعتين إلى أربع ساعات وذلك لامتصاص الأحداث الغير متوقعة، وتعتمد المرونة على عدة عوامل من أهمها :-

كلما ازداد عدد المعلمين وازداد تفاعل المدير معهم كانت نسبة المرونة المطلوبة أكثر.

انضباط المدير في عاداته، يجعله يحتاج إلى مرونة أقل من نظير له غير منضبط.

يؤثر مناخ العمل المادي من ضوضاء على نسبة المرونة المطلوبة.

(أبو شيخة، 1991 : 121).

5. التخطيط حسب الأولويات:

إن أولئك الناس الذين لا يملكون إلا هدفاً واحداً يمكنهم أن يخلدوا إلى الراحة، لأن العمل الشاق الذي يتضمنه وضع الأولويات لا وجود له في ظل وحدانية الهدف، ولكن ما كشفه الواقع العملي يؤكد أن معظم المؤسسات والناس لديهم أكثر من هدف واحد في حياتهم وأعمالهم، الأمر الذي يفرض استكمال الخطوة التالية هي خطة وضع الأولويات فأهم وظيفة للتخطيط هي المساعدة في وضع الأولويات، وهذا ما يوصلنا إلى أن الأولويات تقع في قلب إدارة الوقت وأن الحديث عن الأولويات يعني الحديث عن تخصيص الوقت، فلكي تنتقل الأولوية من دائرة التمني والأمل، أو من دائرة المراوحة إلى دائرة الفعل، فإنها تتطلب قراراً للقيام بها، ووقتاً يخصص لتنفيذها(عليان، 2007 : 69 – 70).

ويعتبر وضع الأولويات من الأمور المهمة، فالخطط لن تنفذ كما تم وضعها بسبب عوامل البيئة التي تتسم بالتعقيد والتغيير، وبالتالي فإن التغيير يجب أن يتم على أساس الأولوية الأولى وإذا لم يتم وضع الأولويات أو أصاب وضعها الفشل فإن نسيان الأنشطة المهمة يصبح من الأمور الممكنة عند أي محاولة لتعديل الخطة(عبدالله، 2006 : 140).

ومما لا شك فيه أنه يوجد فروق مطلقة في درجة الأهمية والإلحاحية، لكن تحديد الأولويات يخضع لعملية صنع القرار، ويتطلب الأمر حُسن التقدير، لذا يجب علينا تحديد الأولويات كالتالي:

الأولوية الأولى : هي أعلى أولوية للأنشطة المهمة والملحة على حد سواء.

الأولوية الثانية: هي أولوية الأهمية للأنشطة العالية في أهميتها فقط.

الأولوية الثالثة: هي أولوية ملحة للأنشطة العالية في إلحاحها فقط.

الأولوية الرابعة: هي أولوية الأدنى للأنشطة التي ليست ذات أهمية ولا ملحة بشكل فوري (بيتل، 1999 : 48- 49).

ويضيف (الخزامي، 1999) أن الفرد الذي يصر على أن ينجز كل أعماله بنسبة(100 %) إما أنه ليس لديه عمل كاف يشغله، أو أنه لا يصلح للعمل في هذه الأيام. فالمدير الفعال هو الذي يقول : أنا لا أحاول أن أفعل كل شيء، إنني فقط أقرر ما هو مهم، وأتعامل معه بأفضل الطـــرق (الخزامي ، 1999 : 206).

ويمكن مدير المدرسة في تحديد الأولويات بإتباع الخطوات التالية:

وضع قائمة بأهم الأولويات والاحتياجات.

استطلاع الأسباب التي أدت إلى وضع برنامج المقاطعات ضمن الأولويات.

تحديد المصادر المطلوبة، ومدى توافرها.

تحديد معايير التقويم، والجداول الزمنية(الجبر، 2002 : 119).

ثانياً: المبادئ المتعلقة بالتنظيم: -

دلَّت الدراسات والتجارب التي قام بها(لفيف) من علماء الإدارة على أن التنظـــيم الجيـــد يقلص الزمن المطلوب للإنتاج. ولاشك بأن التنظيم الجيد يعكس مجموعة مـــن الســـمات التـــي تُظهر كل واحدة منها أهمية الوقت في التنظيم، وهي كالتالي:

التفاهم والمحبة بين مدير المدرسة والمعلمين.

الميل إلى التعاون والولاء للجماعة.

توافق واتساق أهداف المدير والمعلمين مع أهداف التنظيم.

التعاون الكبير بين أفراد الجماعة والشعور بالمسؤولية الجماعية.

تنظيم العمل فيما بينهم بحيث يعرف كل واحد منهم مهمته بكل دقة.

التنسيق الكامل بين أجزاء المؤسسة (أبو شيخة، 1991 : 36).

وتهتم مهارة التنظيم بكيفية تنظيم مدير المدرسة لوقته وبيئته حتى يصبح أكثر فاعليـــة فـــي استثماره، ولكي يقوم مدير المدرسة بهذه المهمة عليه اتباع المبادئ المتعلقة بالتنظيم، وهي على النحو التالي:

1. تسجيل الوقت:

يعطي تسجيل الوقت مدير المدرسة إجابةً واضحةً عن كيفية قضاء وقته بهدف التصـــويب ويقوم على تزويد مدير المدرسة بحقائق ومعلومات عن وقته، ويتضمن تسجيل الوقت رصد كل الأنشطة التي يمارسها مدير المدرسة في فترة زمنية معينة، والوقت الذي يستغرقه كل نشاط في تلك الفترة، ومن ثم القيام بتحديد متوسط الوقت الذي يقضيه في كل نشاط بغيـــة التعـــرف إلـــى الأنشطة التي تستغرق وقتاً أكثر مما هو مفروض من أجل تقليل الوقت الذي يقضيه المدير فيها وتلك الأنشطة التي يقضي فيها المدير وقتاً، ولكن يمكن الاستغناء عنهـــا أو تفويضـــها، وبـــذلك

يمكن للمدير أن يصل إلى إعادة توزيع وقته على الأنشطة وفقاً لأهميتها ودرجة إسهامها في تحقيق الأهداف (عابدين ، 2001 : 147 – 148).

ويرى (مصطفى، 2002) أنه من الأفضل تسجيل الوقت في استمارة يومية لمدة أسبوعين على أن يتم تفريغ الاستمارات في استمارة واحدة علماً بأنه لا يتم تسجيل الأعمال التي تستغرق خمس دقائق فأقل باعتبارها أعمال عارضة، ويمكن لمدير المدرسة أن يكتشف نقاط الضعف في توزيع وقته، ويحاول تصحيحه(مصطفى، 2002 : 187 – 189).

2. الإقلال من الأعمال الروتينية:

إن الأعمال اليومية ذات الطبيعة الروتينية، والتي تشكل قيمة بسيطة لتحقيق الأهداف العامة ينبغي الإقلال منها كثيراً، حتى نصل إلى استثمار أكثر فعالية للوقت، ولن يستطيع أي مدير أن يُخلّص نفسه من الأعمال الروتينية تماماً؛ لذا ينبغي الإقلال منها. وتُعرّف الأعمال الروتينية بأنها إجراءات صغيرة كثيرة الحدوث في المنظمة، ويقدر الوقت الذي يمضيه المديرون في الأعمال الروتينية بين(30% - 65%) من الوقت المتاح أمامهم (مركز التمييز للمنظمات الغير حكومية ، 2003 : 5).

ويقابل مدير المدرسة مشاكل لها صفة التكرار، فيجب أن يضع سياسة تضمن له عدم تكرار هذه المشكلة، فالمشكلة المتكررة يجب التنبؤ بها، وعليه أن يضع لمثل تلك المشكلات روتيناً بحيث يستطيع الشخص العادي أن يعالج هذه المشكلات بدلا من أن ترفع لمدير المدرسة. فالروتين يجعل غير المهرة قادرين على التحكم بالأمور، كما يجعلهم ينفذون عملاً كان يتطلب أشخاصاً أذكياء في وقت ما، وبذلك لا يضيع وقت مدير المدرسة بالأعمال الروتينية.
(مصطفى، 2002 : 190).

3. التفويض :

إن التفويض هو طريقك إلى النجاح، ففي إدارة الوقت يمكنك أن تنجز العديد من الأعمال في وقت واحد إذا استطعت استخدام التفويض الفعال؛ لذا ينبغي على مدير المدرسة أن يفوض بعض سلطاته إلى الوكيل أو المساعد، حتى يتفرغ لأنشطته الرئيسة والهامة، والتي تحتاج لخبرته وتفكيره، وفي ذلك توفير للوقت الذي يضيع في أنشطة ثانوية يمكن أن يقوم بها آخرون(مصطفى ، 2002 : 191).

وقسّم (السويدان و العدلوني، 2004) التفويض حسب جدول أيزنهاور في توزيع المهام والأنشطة على أساس الأولويات الثلاثة (أ) ، (ب) ، (ج) ، ولقد قيس بمقياسين هما:

مقياس الأهمية.

مقياس الاستعجال.

وبناء عليه تنقسم المهام التي يقوم بها مدير المدرسة إلى أربعة أقسام:

أمور هامة وعاجلة: تتمثل في الأزمات الطارئة، والمهام التي اقترب موعدها، وهذه تأخذ الأولوية (أ)،ولا يمكن تفويضها.

أمور هامة غير عاجلة: تتمثل في إعداد خطط التدريب، النشاطات الرئيسة.....إلخ وهذه تأخذ الأولوية (أ) ... ويمكن تفويض أجزاء منها.

أمور غير هامة وعاجلة: تتمثل في المكالمات التليفونية، الزيارات.. إلخ، وهذه تأخذ الأولوية (ب) أو (ج)، ومن الأفضل تفويضها.

أمور غير هامة وغير عاجلة: تتمثل في الأمور الروتينية، الأشياء المتكررة، القرارات البسيطة...إلخ، وهذه تأخذ الأولوية (ج)، والتي من الأمور التي يجب تفويضها، ويمكن تلخيصها في الجدول التالي:

الجدول (3)

مهام مدير المدرسة حسب الأولوية

أوجه الاختلاف	هام	غير هام
عاجل	الأولوية (أ) لا تفوض	الأولوية (ب) أو (ج) من الأفضل تفويض بعضها
غير عاجل	الأولوية (أ) أو (ب) من الأفضل تفويض بعضها	الأولوية (ج) يمكن تفويضها

نقلاً عن (السويدان و العدلوني ، 2004 : 26 -27)

العوامل المساعدة التي تجعل عملية التفويض عملية فعّالة لدى مدير المدرسة:

تعتبر عملية التفويض أحد المبادئ المهمة في التنظيم، ولكي تكون تلك العملية فعالة يمكن اللجوء إلى عوامل تساعد في ذلك، والتي من أهمها:

1. تعريف المعلم – الذي فوضت إليه السلطة - بالمهام الموكلة إليه، وحدودها، وجميع المعلومات الخاصة بالمهمة بشكل واضح ودقيق، وأن يتأكد مدير المدرسة من درجة استيعاب المعلم للمهمة.
2. العمل على اكتشاف قدرات العاملين معه، واختيار الشخص القادر على إنجاز الأعمال المطلوبة.
3. إعطاء المعلم الثقة، وعدم الإثقال عليه بالرقابة الزائدة.
4. العمل على أن تكون قنوات الاتصال واضحة وميسرة بين المدير والمعلم.
5. أن تكون منهجية التفويض واضحة لكل من المدير والمعلمين في المدرسة.

6. أن تكون هناك معايير للرقابة والإشراف على العمل متفق عليها بين المدير والمعلم، وذلك للإطلاع على سير العمل أولاً بأول.
7. أن يعمل مدير المدرسة على مكافأة المعلم لما قام به من إنجازات، مع تقبل أخطاء المعلم المفوض إلية، والتجاوز عن الأخطاء البسيطة(عمايرة ، 2002 : 217 -218).
8. الإقلال من الأعمال الروتينية(عبدالله، 2006 : 87).

ومما سبق **ترى الباحثة** أن عملية التنظيم أمراً مهماً لدى مديري المدارس، ويجب اتباعها فتقسيم مدير المدرسة لوقته، وتميزه بين المهام التي عليه أن يقوم بها شخصياً، والأخرى التي يمكن أن يفوضها لغيره تجعله قادراً على القيام بهذه العملية بفاعلية، وعليه فإن المهمة الأولى التي على مدير المدرسة القيام بها هي تقسيم المهام الملقاة عليه ضمن جدول زمني، وتفويض ما يمكن تفويضه مع الآخذ بعين الاعتبار قدرات المفوض إليهم – الوكيل أو المعلم – وتعريفهم بالأعمال الموكلة إليهم، وكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجههم، وكل ذلك يوفر الوقت الكافِ لإنجاز المهام الصعبة ذات الأهمية العالية، وبذلك يؤتي التنظيم ثماره من خلال استثمار وقت مدير المدرسة بفاعلية.

ثالثاً: المبادئ المتعلقة بالرقابة:-

تعتبر الرقابة عملية يتم بموجبها ترتيب النشاطات التنظيمية، بحيث تطابق الأداء الفعلي مع الأهداف، والمعايير المتوقعة، وهذا يعني أن المدراء يقومون بتطوير المعايير المناسبة الموضوعة مسبقا، ويقارنوها بالأداء الفعلي، ويتطلب الكثير من الخطوات لضمان الأعمال التصحيحية الضرورية للقيام بذلك(عبدالله، 2006 : 87).

وتظهر أهمية الوقت في الرقابة لدى الكشف عن الأخطاء أو منع وقوعها في الوقت المناسب. ويطُول زمن الرقابة إذا كانت إجراءاتها شديدة وصارمة، وتم تنفيذها من خلال التهديد والوعيد، ويقصر زمنها إذا كانت نابعة من الذات، ومعتمدة على المحبة والحرص على تحقيق الأهداف(أبو شيخة ، 1991 : 38).

ولما كانت الرقابة ضمن أهم المبادئ المتعلقة بإدارة الوقت، فإن الرقابة الجيدة ستؤدي بالضرورة إلى إدارة وقت جيدة، لذا ستكون الرقابة من خلال عمليتين متكاملتين تتمثلان في التالي:

1. **إعادة تحليل الوقت**:

يعتبر تحليل الوقت من الأنشطة الأساسية لتخطيط الوقت، وهو الأساس الذي تُبنى عليه الأنشطة الأخرى؛ لذلك من المفيد إعادة عملية التحليل بشكل دوري، لكي يتم تصحيح عادات العمل الغير صحيحة، ويقع ذلك ضمن إطار عملية الرقابة على استثمار الوقت، لاكتشاف أي عادات غير صحيحة في العمل تؤدي إلى عدم استخدام الوقت بشكل صحيح.

(القريوتي، 1985 : 14).

ويرى ألأرجااي (Al - Aragi) أن هذه العمليات والأنشطة المتعلقة بإعادة تحليل الوقت تؤكد على أن علمية إدارة الوقت ينبغي أن تدر وفق منظور متكامل يشمل مختلف التأثيرات البيئية، وصولاً إلى زيادة كم الجهد الذي يملأ به وحدة الزمن، ونوعه بأعلى مستوى ممكن وتوزيع الوقت على الأهداف المطلوبة بما يؤمن تحقيقها ضمن أبعادها الكمية والنوعية والزمنية (عبيدات، 2004 : 50).

2. المتابعة:

إن تنفيذ الخطة أمر ضروري لوظيفة الرقابة، إذ لا يمكن إنجاز هذه الوظيفة إلا إذا وضعنا خطة أو معيار تتم مقارنة النتائج المتوقعة به. فمتابعة تعديل الخطة والجدول والأداء بما يتلائم مع الأهداف والظروف المحيطة هي الرقابة بذاتها.

(مركز التمييز للمنظمات الغير حكومية ، 2003 : 6).

ويتم متابعة مدير المدرسة للمعلمين عن كثب، وبشكل سليم، سواء مكانياً أو زمنياً أو نشاطياً، وتعميق الإحساس معها بالأمان وليس بالإرهاب، وإنها وسيلة للحماية، توفيراً للوقت وخاصة وقت الإعادة والتصحيح، والتصويب، فضلاً عن وقت التنفيذ ذاته، حيث تعمل إدارة الوقت على الاهتمام بتفعيل الرقابة، والمتابعة من خلال زيادة عنصر الرقابة الذاتية، النابعة من ضمير الفرد ذاته، وإعلاء دور الضمير الحي اليقظ القائم على الولاء، والانتماء الكامل للمدرسة، كما أنه من ناحية أخرى تعمل إدارة الوقت على تطبيق منظومة الجودة الشاملة لمنع أي قصور أو خطأ، وعدم السماح بحدوثه(عليان، 2007 : 46).

ويقوم مدير المدرسة بالمهام التي يجب إنجازها، والتي تعكس قدرته على تحقيق الأهداف، فمن تلك المهام التي يجب القيام بها وفقاً لعملية المتابعة ما يلي:

متابعة ما يقوم به المعلمون، والإداريون من أعمال.

متابعة تنفيذ الأنشطة المدرسية التي يقوم بها الطلاب.

متابعة نتائج الطلاب في الامتحانات (مصطفى، 2005 : 538).

ومما سبق تؤكد الباحثة على أهمية الرقابة باعتبارها مبدأ مهم من مبادئ الإدارة الفاعلة للوقت، وتتبع أهميتها من معرفة مدير المدرسة إذا ما أنجز المهام في الزمن المحدد أم لا، و إلا عليه إعادة تحليل الوقت لمعرفة أسباب القصور في تنفيذ تلك المهام، ولكن ذلك لا يعد كافياً إذ أن المتابعة أيضاً لها دور في حماية وقت مدير المدرسة من الهدر والضياع من خلال زيادة الرقابة الذاتية لديه، والولاء للعمل.

12. مضيعات الوقت:

يعد الوقت من أثمن الموارد التي يمتلكها الإنسان، والذي يتساوى جميع الأفراد في استخدامه، وهو المقياس والمعيار، والمحرك نحو إنجاز الأهداف المعصومة، وإدارة هذا الوقت من أهم الفنون التي تميز بين الأفراد، والإدارات المختلفة، ويعد الاستفادة من الوقت أحد المعايير المهمة التي تميز بين الدول المتقدمة والنامية من حيث حداثة الإدارة، والقدرة على الإنجاز (الصديق ، 1997 : 114).

ويعتبر مفهوم مضيعات الوقت مفهوم ديناميكي يتغير بتغير الظروف، والأزمات والأمكنة، والأشخاص، وقد يبدو تعريف (مضيعات الوقت Time wasters) سهلاً للوهلة الأولى، فالهواتف والعمل الورقي، وتوقف آلة النسخ، والحديث الاجتماعي تظهر بشكل واضح أنها (مضيعات) للوقت، ولكن إذا ما بذل جهد جدي لتوضيح التعريف فإن بعض الصعوبات تظهر بصورة جلية، أن يعتبر هذا النشاط مضيعاً للوقت، لك أو لشخص آخر،كما أن ما كان ضياعاً للوقت في الشهر الماضي قد يصبح الآن توظيفاً جيداً للوقت والعكس صحيح.

(أبوشيخة، 1991 :131).

ويشير (خليل، 1999) أن مفهوم مضيعات الوقت تتمثل في أي نشاط يأخذ وقتاً غير ضروري، ويستخدم وقتاً بطريقة غير ملائمة، أو أنه نشاط لا يعطي عائداً بالنسبة للوقت المبذول من أجله(خليل، 1999: 305).

وتكمن أهمية إدارة الوقت في أن بعض المديرين يعملون في ظل اعتقد مفاده: أنهم لا يجدون الوقت الكافي لعمل كل شيء، وإذا ما حاولوا تنظيم ساعات عملهم بصورة أكثر فاعلية لجأوا إلى العمل بشكل أسرع، وقد يكون في ذلك فائدة، وبخاصة عند الذين يقضون وقتاً طويلاً في القيام بشؤون إدارتهم، ولكن في كثير من الحالات يولد العمل السريع مشكلات، فيقع مدير المدرسة في الخطأ، لأن الوقت المخصص للتفكير، والتخطيط يصبح قليلاً، وقد يتبنى المدير استراتيجية أخرى، ألا وهي العمل لساعات أطول، ربما تصل ضعف ساعات العمل، وعندئذٍ يختفي الوقت الذي يحتفظ به المدير لنفسه، وتظهر مشاكل ذلك في صورة أمراض، وإرهاقات جسدية (القريوتي ، أبو شيخة ، 1993 : 100).

وتواجه الإدارة المدرسية مجالات عديدة تسبب ضياعاً للوقت المدرسي من خلال ممارسة العديد من النشاطات المضيعة للوقت، والتي لا تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية سواء كانت في الجانب الإداري المتعلق بعمل المديرين، والإدارة التعليمية أو عمل المعلمين داخل المدرسة(أبوشيخة، 1991 : 53).

ولقد أشارت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت كدراسة (أبوساكور، 2000) التي أشارت إلى عوامل ضياع الوقت، والتي منها:

النقص في الموارد البشرية، والمادية اللازمة لتنفيذ الخطط.
تفويض الأنشطة المدرسية إلى معلمين غير متخصصين.
تدني مستوى الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة.
كثرة المتابعات والتقارير المطلوبة.

كما أشارت دراسة (العريني، 1998) إلى أن أهم أسباب ضياع الوقت هو مراجعة بعض أولياء الأمور لمدير المدرسة، ومقابلتهم أثناء العمل.

وأشارت دراسة (Diaz,1994) إلى أن أهم أسباب مضياعات الوقت لدى مديري المدارس هو العمل الكتابي المتراكم، والوقت الذي يستهلك معظمه في تجميع البيانات لعمل التقارير المطلوبة.

وتتحدد مضيعات وقت مدير المدرسة بكثرة الواجبات والمسئوليات، وتنوعها وصعوبة تحديدها، إلى جانب كثرة النزاعات والصراعات المدرسية، والظروف الطارئة والزيادة أو النقص في عدد العاملين، وعدم كفاءة نظام الاتصال، مما يؤدي إلى قصور في تدفق المعلومات اللازمة في وقتها، وتنعكس كفاءة الاتصال على الإنتاجية كماً وكيفاً. ويجدر الإشارة إلى أن هناك أربعة أنواع من الناس يختلفون في تعاملهم مع الوقت المتاح لديهم، وهذه الأنواع هي:-

1. المضيع للوقت: هو الذي لا يدرك أهمية الوقت، أو غير قادر على إنفاقه فيما يفيده شخصيا أو ينفع غيره من الناس.
2. المستخدم للوقت: هو الذي يقوم بأنشطة معينة في الوقت المتوفر لديه، ولكن تعامله مع الوقت يقتصر على مجرد شغله حتى لا يكون عاطلاً.
3. المستفيد من الوقت: إن الاستفادة درجة أعلى من مجرد استخدام الوقت، فينفق الفرد وقته في شيء نافع أكثر فاعلية له ولغيره.
4. المنجز: هو الذي يحقق نتائج معينة أو يصل إلى أهداف محددة، ومن خلال الأنشطة والمجهودات التي يمارسها فيما يتاح له من وقت (المهدي ، 2003 : 161).

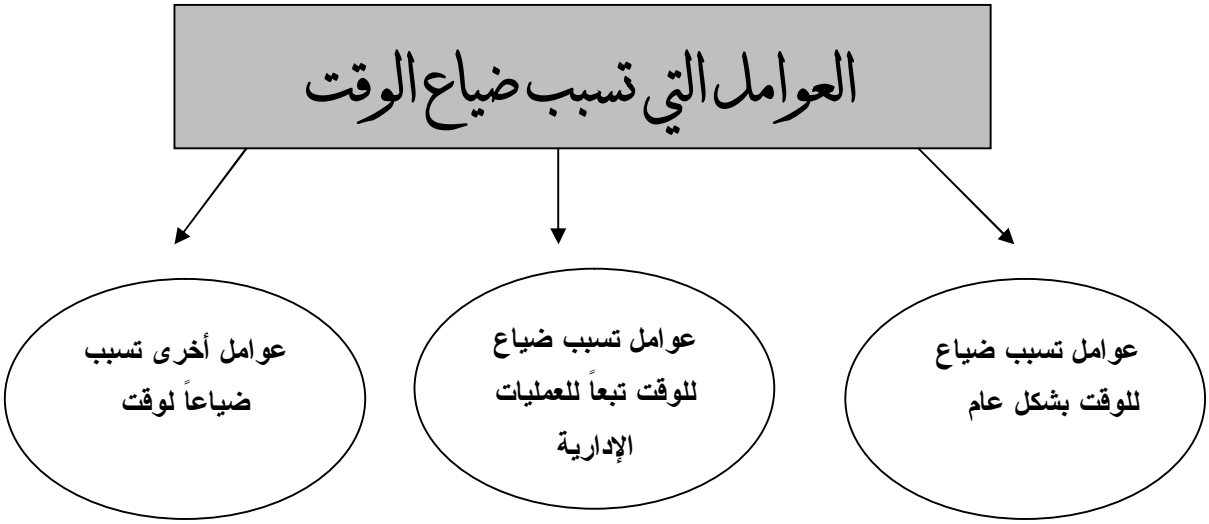
وترى الباحثة أن النوع الأخير هو غاية كل مدير مدرسة أن يصل إلى أهدافه المحددة، من خلال الإمكانيات والوقت المتاح له، وبالتالي يمكن أن يترجم هذا النوع على الواقع العملي من خلال التحليل الجيد للأنشطة مع توزيع الوقت المناسب لها، وهذا يعتبر من أفضل المداخل المسيطرة على مضيعات الوقت.

12 :1 : العوامل التي تسبب ضياع الوقت:

تتنوع العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت وخسرانه حسب البيئة الداخلية التي يعمل فيها مدير المدرسة، وحسب النمط القيادي الذي يتبعه، إضافة إلى البيئة المحيطة بالمدرسة، وتنقسم هذه العوامل على النحو التالي كما هو مبين في الشكل (9):

شكل (9)

العوامل التي تسبب ضياع الوقت



أولاً : العوامل التي تسبب ضياع الوقت بشكل عام:

يوجد مجموعة من العوامل التي يتفق عليها علماء الإدارة، والتي تسبب فقدان السيطرة على الوقت بصفة عامة. وبعد استقراء هذه العوامل وتحليلها يمكن القول بأن عوامل ضياع الوقت في المؤسسات التعليمية لا تختلف كثيراً عن هذه العوامل التي سنقسمها كالتالي:

أ. عوامل تتعلق بطبيعة العمل في المؤسسات التعليمية:

تتميز طبيعة العمل في المؤسسات التعليمية بكثرة المهام الملقاة على مدير المدرسة، مما ينتج عنه عوامل تحول دون قيامه بعملهم على الوجه الأكمل، ومن أهم تلك العوامل ما يلي:

- عدم وضوح الأهداف والمهام الملقاة على عاتق مدير المدرسة والمعلمين.
- سوء التخطيط وعدم تحديد الأولويات .
- خلط المسئولية والسلطة في العمل المدرسي.
- النقص في عدد الإداريين والمعلمين العاملين بالمدرسة.

ب. العوامل الشخصية:

يوجد مجموعة من العوامل الشخصية التي تتعلق بمديري المدارس كأشخاص وتؤدي إلى فقدان الوقت وهي:

الحالة الصحية والتعب.

الكسل وتأجيل الأعمال للغد.

الحالة النفسية.

عدم الانضباط الذاتي.

الشعور بالملل أو الاستمتاع(مصطفى ، 2005 : 515).

جـ. العوامل الاجتماعية:

يحيط بمدير المدرسة مجموعة من العوامل الاجتماعية، والتي تؤثر في استثمار للوقت وتشمل:

التقاليد والعادات الاجتماعية.

العادات السلبية.

الصراع الأسري(مصطفى ، 2005 : 516).

د. العوامل البيئية:

يوجد مجموعة من الظروف البيئية التي تفرض نفسها على مدير المدرسة وتؤدي إلـــى فقـــدان الوقت:

ازدحام الطرق والمواصلات.

الظروف المناخية

ثانياً: العوامل التي تسبب ضياع الوقت تبعاً للعمليات الإدارية:

أجمل (ماكينزي Mackenzie) مضيعات للوقت في سبع وعشرين مضـــيعة (27) تتخلل مختلف العمليات الإدارية، وذلك على النحو التالي(سلامة، 1988: 47):

1. التخطيط:

عدم وجود أهداف وأولويات.

تحويل في الأولويات.

ترك النشاط قبل الانتهاء منه.

مشكلات إدارية طارئة.

عدم وجود موعد نهائي للإنجاز.

محاولة إنجاز الكثير في وقت واحد.

2. التنظيم:

انعدام التنظيم الشخصي.

القيام بالعمل أكثر من مرة.

جهود متكررة.

عدم وضوح السلطة والمسؤولية.

وجود أكثر من رئيس واحد للموظف.

3. التوظيف:

المشكلات الخاصة بالموظفين.

موظفون غير مدربين أو غير مناسبين.

4. التوجيه:

التفويض الغير فعال، والاشتراك في تفاصيل روتينية.

اهتمام المدير بالتفاصيل الصغيرة، وعدم الاهتمام بالأمور الهامة.

النقص في التنسيق والعمل(خليل، 1996 : 306).

5. الرقابة:

عدم القدرة على قول " لا".

النقص في المعلومات.

الرقابة المفرطة.

كثرة الأخطاء وتدني الأداء.

عدم وجود تقارير للمتابعة ومعايير للرقابة.

6. الاتصال:

كثرة الاجتماعات واللجان.

عدم وضوح نظام الاتصال، وسوء الفهم، والافتقار إلى الإصغاء الجيد.

إقامة علاقات اجتماعية بقصد التسلية.

7. اتخاذ القرارات:

اتخاذ قرارات متسرعة.

التردد في اتخاذ القرارات.

التسويف والتأجيل والمماطلة في اتخاذ القرار(عابدين، 2001 : 150).

ثالثاً: عوامل أخرى تسبب ضياع وقت مديري المدارس :

1. سوء الإدارة وعدم كفاية التنظيم.
2. تضخم عدد العاملين: تؤدي زيادة العاملين عن الحد المناسب إلى ضياع الوقت، فالناس يحبون أن يجتمع مع بعضهم البعض، ويتبادلوا الزيارات والأحاديث، ويقول دركر: إن المدير الذي يقضي أكثر من (10%) من وقته في حل مشكلات العلاقات الإنسانية والنزاعات بين العاملين يكون لديه عدد فائض منهم، فالعدد الزائد عن الحاجة لا يكون عاطلاً عن العمل فحسب بل يؤدي إلى إعاقة الآخرين عن أداء أعمالهم وإضاعة أوقاته وذلك بسبب زيادة فرص الاحتكاك والتفاعل الاجتماعي بينهم (العجمي، 2000 : 184).
3. التسويف في اتخاذ القرارات أو الإنجاز: يقهر التسويف الخطط، ويحول دون تحقيق الأهداف، ويضيع الوقت، ويهدم الأخلاق، ويقصر الحياة، ويمنع النجاح، لأن النجاح يعني القيام بالأشياء المهمة التي تؤدي إلى النتائج، في حين التسويف تقديم ما له أولوية تالية على

ما له أولوية عالية، وتأجيل ما هو مهم، وتقديم ما هو عاجل لمواجهة حالات الضغط والطلبات المتزايدة (العمايرة، 2002 : 281).

4. عدم كفاية المعلومات وأنظمة الاتصال: إذ تشكل المعلومات حجر الزاوية في عمل المدير وبالتالي فقد يضيع وقت كبير نتيجة لتأخر وصول المعلومات أو نتيجة لوصول معلومات غير دقيقة.
5. المكالمات الهاتفية الزائدة عن الحد وقراءة الصحف والمجلات.
6. الزيارات والاجتماعات غير الناجحة، والخوف من ارتكاب الأخطاء والتفويض الغير فعال، وتنفيذ المهام قبل التفكير والتخطيط لها، أو الانتقال إلى مهمة جديدة قبل إنجازها.

(العجمي، 2000 : 184).

7. كثرة تغيير الجدول المدرسي خلال الفصل الدراسي نظراً لكثرة الطوارئ بالمدرسة (نقل انتداب – إجازات مرضية أو وضع).
8. عدم توفر مشرفين اجتماعيين وأخصائيين نفسيين مؤهلين يتحملون عبء حل مشكلات الطلاب داخل المدرسة.
9. المعاناة في فترة استقبال الطلاب الجدد في بداية العام الدراسي، ومراجعة أولياء الأمور للسؤال عن قبول أبنائهم بالمدرسة بعد اكتفاء المدرسة تماماً من الأعداد المطلوبة.

(المهدي ، 2003 : 177).

ولقد قسم (عابدين، 2001) العوامل التي تسبب ضياعاً لوقت مديري المدارس كالتالي(عابدين ، 2001 : 149):

العوامل التنظيمية: عدم تفويض السلطة، والانشغال بالمكالمات الهاتفية، والاجتماعات المتكررة، والزيارات المفاجئة، والصراع والتنافس، وعدم وضوح الأهداف، وعدم وضوح التعليمات أو كفايتها.

العوامل الذاتية: القلق، وعدم الرغبة في إغضاب الآخرين(المبالغة في الحرص على إرضاء الآخرين حيث إن إرضاء الناس غاية لا تدرك)، والسرية الزائدة، والخوف من ضياع السلطة.

ويرى (الجرجاوي و نشوان، 2004) أن العوامل التي تسهم في هدر الوقت المدرسي تنحصر في جانبين هما:

1. الجانب الإداري المتعلق بِ:

قدرة الإدارة المدرسية على تنفيذ العمليات الإدارية بصورة سليمة.

كفاية مديري المدارس في استخدام أساليب الإشراف التربوي الحديثة التي تسهم بصورة فعالة في تحسين أداء المعلمين.

القدرة على استخدام أساليب القيادة الديمقراطية، وإقامة علاقات إنسانية مع المعلمين والتي تحترم أراء المعلمين، وتسهم في زيادة دافعيتهم نحو العمل.

القدرة على تحديد الأهداف المدرسية بصورة محددة، وقابلة للتحقيق ضمن زمن محدد.

2. الجانب الفني المتعلق بِ :

المساهمة في حفظ النظام المدرسي بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية.

استخدام الوسائل التقويمية المتنوعة لا تسهم في إضاعة وقت مديري المدارس (الجرجاوي و نشوان، 2004 : 874).

وتستنتج الباحثة مما سبق أن معظم مضيعات الوقت تكون نابعة من مدير المدرسة نفسه ويتمثل ذلك في التوظيف الغير ملائم للوقت، والتسويف في اتخاذ القرارات، والتفويض الغير فعال، أو من المعلمين أنفسهم لعدم وجود قدرات كافية للقيام بالمهام المفوضة إليهم،أو البيئة الخارجية وبذلك نصل إلى أن الوقت لا يضيع وحده بل هناك من يضيعه بيديه، وبالتالي ينعكس على مستوى تحقيق أهداف العملية التربوية التعليمية للمدرسة، وإلى جانب ذلك يؤثر على أداء المعلمين الذي بدوره يؤثر على مستوى التحصيلي الأكاديمي للطلاب.

لذا ترى الباحثة أن مشكلة مدير المدرسة لا تكمن في كثرة المهام الموكل إليه، أو معرفة تلك المهام، بل هي السيطرة عليها وإدارتها من خلال وضع منهج مقترح بهدف الحد من مضيعات الوقت، والتي يمكن توضيحهما كالتالي:

12 :2 : منهج مقترح للسيطرة على مضيعات وقت مديري المدارس:

جمع البيانات : إن فهم طبيعة مضيعات الوقت يتطلب جمع المعلومات اللازمة، فالاعتراف بأن الزائرين يمثلون مشكلة لا يعد كافياً، بل لابد من التعرف إلى عددهم، وأسباب الزيادة وظروفها.

التعرف إلى الأسباب المحتملة: يجب على مدير المدرسة تحديد الأسباب المحتملة لكل مضيعة للوقت، لمعرفة إذا ما كانت من المدير نفسه أم من البيئة المحيطة.

وضع الحلول الممكنة: يتطلب منا مناقشة كل مضيعة من مضيعات الوقت على حدة ووضع الحلول الممكنة للتغلب عليها، ويمكن لمدير المدرسة أن يستعين بالمعلمين، كما يمكنه أن يشجع جلسات العصف الذهني(Brain Storming) بهدف التعرف إلى المقترحات لحل المشكلة، ليتولى بعد ذلك تطويرها إلى حلول قابلة للتطبيق لمواجهة مضيعات الوقت(طه، 1996: 69).

اختيار أكثر الحلول جدوى: يتم ذلك بتقييم كل حل من الحلول الممكنة لكل مضيعة من مضيعات الوقت لاختيار الحلول الأكثر فعالية.

تنفيذ الحل المختار: عند اختيار الحل الأفضل لابد من وضعه موضع التنفيذ، ومن ثم تقييم هذا الحل بهدف التعرف إلى مدى مناسبته، ومدى فاعليته في حل المشكلة، فإذا تبين أن المشكلة ما زالت قائمة فلا بد من إعادة العملية بأكملها.

(أبو شيخة، 1991 : 139).

كسر عادة التأجيل، فالتأجيل إغراء خبيث، يدفع إلى إرجاء القيام بالمهام الصعبة، فهو وباء يصيب الجميع، وربما كان أكثر الأمور تبديداً لوقت مدير المدرسة، لذا يجب علينا أن نتعرف على أسباب التأجيل، ونقيم العوائق أمام إغراءاته، ولا نسمح بأي استثناءات عند قيام بعملية التغيير مع إجراء بتغيير كامل لروتين المدير(بيتل، 1999 : 11).

تحديد الأهداف الشخصية المتعلقة بالعمل ، ومن ثم وضع أولويات لتلك الأهداف وترتيبها وفقاً لدرجة أهميتها.

عدم إلزام النفس بما يفوق طاقاتها، وذلك من خلال وضع أولويات للمهام الرئيسة، والبدء بتنفيذ المستعجل جداً منها، والأكثر أهمية، مع الاستعانة بالغير، وتفويض المهام التي يمكن أن يقوموا هم بها.

تصنيف الأوراق والوثائق إلى مجموعة تتطلب البث السريع، وأخرى تُقرأ للإحاطة ثم تُمرر على الآخرين أو تُحفظ لحين الاحتياج إليها، بينما هناك مجموعة ثالثة من الأوراق التي يجب التخلص منها أولاً بأول منعاً لتراكم الأوراق والجهود.

(الأشوح، 2004: 52 -53).

12 : 3 : طرق استثمار الوقت بشكل فعال في النشاطات الرئيسة الأربعة :

أولاً : فاعلية إدارة الوقت في الاجتماعات: -

إن الوقت المنقضي في الاجتماعات إما أن يكون واحداً من أكبر مضيعات الوقت التي يواجهها مديري المدرسة، أو أن يكون عوناً كبيراً لهم؛ لذا ينبغي أن يلم مدير المدرسة بمجموعة من النقاط الرئيسة عند تخطيط الاجتماع لتحقيق الاستثمار الأمثل للوقت والقضاء على هدره وللوصول إلى صيغة شاملة ومتكاملة، تمكن مدير المدرسة بإتباع خطواتها المحددة، الوصول إلى الأهداف المحددة من الاجتماع، ويمكن توضيح النقاط الرئيسة كالتالي:

تحديد هدف واضح للاجتماع، وعدم إخراج الاجتماع عن أهدافه أثناء سيره، لأن الخروج بالاجتماع عن هدفه الأساسي يجعل المشاركين غير راغبين في مواصلة الاجتماع من جهة، ويقلل من أهمية الهدف الأساس في اعتبارهم من جهة أخرى.

تحديد الأشخاص الذين سيتم دعوتم لحضور الاجتماع، وإبلاغهم بهدف الاجتماع وجدول الأعمال ومكان الاجتماع والوقت المحدد.

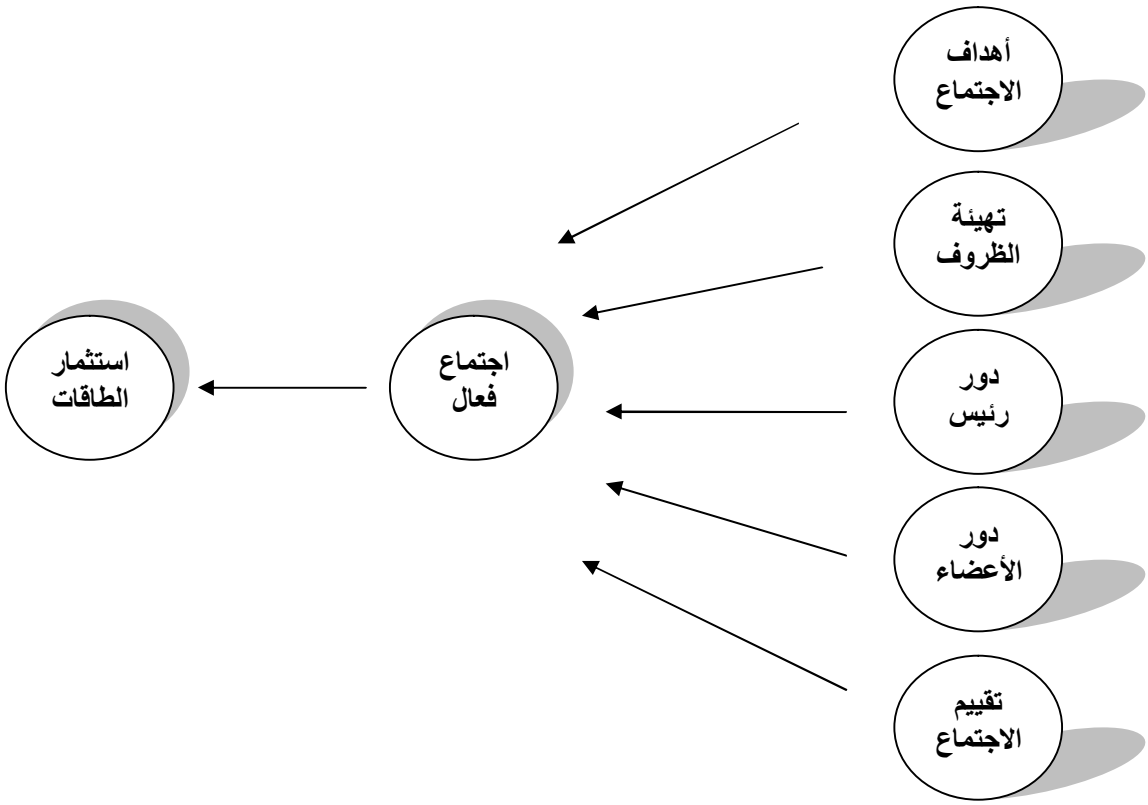
إعداد الترتيبات للاجتماع، ويتضمن ذلك تحديد نظام لتناوب رئاسة الاجتماع إن لم يكن مدير المدرسة هو الذي يقود الاجتماع كما جرت العادة. ومن ضمن تلك الترتيبات والاحتفاظ بسجل يُدون فيه تاريخ الاجتماعات، ووقتها ومكانها والمشكلات، والاقتراحات والتوصيات (عريفج، 2001 : 151 – 153).

قيادة الاجتماع من خلال دور رئيس الاجتماع في قيادة المناقشة، وعلى دور الأعضاء في تحقيق فعالية الاجتماع، ويجب على رئيس الاجتماع أن يعرض أهم المشكلات التي تواجهه، ويقف على أهم أسبابها، ويقدم بعض المقترحات التي يمكن من خلالها الحيلولة دون وقوعها أو التعامل معها عند حدوثها(أبو شيخة، 1991 : 202).

ولقد وضع (سلامة، 1988) مكونات للمنهج المقترح لاستثمار وقت الاجتماعات كالشكل (11)التالي(سلامة، 1988 : 108):

شكل رقم (10)

منهج مقترح لاستثمار وقت الاجتماعات



ثانياً : فاعلية إدارة الوقت في إدارة الهاتف:-

إن ثمة شيء لا يمكن مقاومته في بيئة العمل، ألا وهو الهاتف الذي يرن بجوارنا كل ثانية ودقيقة بداع ، وبدون داع، فيشغل ذهن المدير حب الاستطلاع لمعرفة ماهية الاتصال، ومن الصعب جداً مقاومة هذا الرنين المتوالي في مواقع العمل المختلفة على كافة المستويات الوظيفية وعلى المستوى الشخصي.

ولتحسين فاعلية إدارة الهاتف، يجب مراعاة ما يلي:

أن يتوفر لدى المدير دليل خاص بالهاتف التي يتعامل معه باستمرار، وبما يضمن استخدامه بصورة سريعة.

تخصيص وقت معين في اليوم - إن أمكن - لإجراء المكالمات الهاتفية؛ فتجميع الأنشطة المتشابهة يوفر الكثير من الوقت.

تحضير ملخص برؤوس الموضوعات التي ستغطيها المكالمة الهاتفية التي سيجريها.

إنهاء المكالمة الهاتفية بعد أن تستوفي أبعادها الأساسية، وتحقق أهدافها.

تكليف السكرتير بالرد على المكالمات؛ فتكلفة وقت السكرتير أقل من تكلفة وقت المدير ولكن ليس في كل الأحوال. (أبو شيخة ، 1991 : 194 – 195).

وعرضت (الإدارة العامة لتطوير المناهج،ب.ت.) جدولاً يعرض فيه بعض أسباب مشكلات الهاتف وبعض الحلول في جدول (4):

جدول (4)

مشكلات وحلول الهاتف

الأسباب	الحلول
عدم إدراك ضررها	سجل المكالمة وضررها.
عدم وجود خطة لمعالجتها	أعد خطة لغربلة وتقويض وجمع المكالمات.
الشعور بالذات والأهمية	تعرف على ذاتك، ولا تبالغ في تقدير الأهمية.
الرغبة في أن تكون موجوداً	ميز بين أن تكون موجوداً لقضاء الأعمال، وأن تكون موجوداَ للتحكم في الأشياء الشخصية.
الرغبة في أن تطلع على كل شيء	قم بإنجازها ما هو مخطط له.
الرغبة في المشاركة الروتينية	اشترك في كل التفاصيل.
الاتصال بالهاتف	فوض إلى غيرك.
عدم التفويض	فوض أكثر، وخطط للمكالمات.
عدم كتابة النقاط المطلوب كتابتها	نظم نفسك، خطط للمكالمات.
الموظفون الاتكاليون	ارفض أن تتخذ قرارات نيابة عنهم، دعهم يتعلموا من الأخطاء

. (http://cdd.gotevot.edu.sa/college/admintech/ofc.htm)

ثالثاً. فاعلية إدارة الوقت في تفويض السلطة:

يرتبط حسن إدارة الوقت ارتباطاً مباشراً بحسن تفويض المهام والأعمال، فالتفويض الفعال يساعد المعلمين على إنجاز المهام المفوضة إليهم دون حدوث أي مشكلة أو عقبة تحد من إتمام مهام مدير المدرسة، أو إضاعة لوقته، ومن أهم البنود التي تعمل على تفعيل التفويض لدى مدير المدرسة التالي:

تحديد المهام المراد تفويضها، مع تحديد الموعد الزمني لإنهاء المهمة التي فوض المعلم لأدائها.

أن يتم التفويض من أعلى لأسفل.

ارتباط السلطة المفوضة بقدرات المعلمين وخبراتهم.

تحديد مناشط ومسئوليات العمل.

فاعلية وسائل الاتصالات بين مدير المدرسة والمعلمين.

يجب أن يعرف المفوض بوضوح أين تبدأ وأين تنتهي.

أن يكون التفويض قائماً على التقييم الموضوعي لقدرات المعلمين، وإمكانياته.

أن يتقبل مدير المدرسة أخطاء المعلمين المفوض إليهم، وأن يبصرهم بالهفوات التي قد يقع بها، ويبين لهم طريقة تلافيها(الحريري، 2008 : 84).

ومما سبق ترى الباحثة أن مهارة تفويض السلطة في المؤسسة المدرسية تمكن مدير المدرسة من تحقيق أهداف المدرسة، وتقدم الدعم والتدريب للمعلمين جميعاً، مما يجعلهم يعملون بإتقان وفاعلية، كما يولد بين أعضاء الهيئة التدريسية المنافسة الشريفة، ويدفعهم لتطوير ذواتهم بالبحث والتجريب والمبادرة والإبداع، إضافة إلى زرع أواصر الثقة بين مدير المدرسة و أعضاء الهيئة التدريسية، وبالتالي يكون مردوده إيجابياً على التلاميذ، فالمعلم الذي يشعر بالأمن، والاستقرار ويتمتع بروح معنويةٍ عاليةٍ جراء تفويض السلطة له من قبل مدير المدرسة، سيتمكن من معاملة تلاميذه بالمثل، وإلى جانب ذلك سيقود صفه بنجاح، وهذا ما تبتغيه العملية التربوية.

رابعاً. فاعلية إدارة الحاسوب في توفير الوقت:-

يحتاج الوقت إلى أن يستخدم ويدار ويخطط له من أجل تحقيق الفائدة القصوى، ويمكن أن تكون إدارة الوقت وظيفة مهمة من وظائف الحاسوب الشخصي. إذ أنه يتميز بقدرته على البحث والتخزين واستيعابه المعلومات في مجموعات المؤسسة، ومن أهم الطرائق لجعل الحاسوب الصديق الملخص لمدير المدرسة الذي يعمل بجد ما يلي :

استخدام الحاسوب ليساعدك في أبحاثك.

استخدام الحاسوب للتخزين والاسترجاع من خلال تبويب المعلومات في القواعد المعلوماتية المتوفرة.

استخدام الحاسوب لأداء الواجبات المتكررة.

استعمال الحاسوب لعمل حساباتك، ورقابة ميزانية المدرسة، مما يوفر على مدير المدرسة الوقت في الحسابات (عليان، 2007 : 290).

رابعاً : فاعلية إدارة الوقت في المقاطعات الشخصية:-

تمثل المقاطعات الشخصية كافة زيارات العاملين المفاجئة لمكتب مدير المدرسة، علاوة على الزيارات الشخصية من قبل أفراد من خارج المدرسة، كزيارة أولياء الأمور، أو أحد المراجعين. وتجدر الإشارة إلى أن المقاطعات الشخصية لا تشمل فقط زيارة الآخرين لمكتب مدير المدرسة، بل تشمل الزيارات المفاجئة أو غير المخطط من قبل مدير المدرسة للمعلمين.

وتهدف الزيارات الشخصية إلى الحصول على معلومات معينة، الاستئناس باستشارة أو رأي في موضوع معين، أو الإجابة عن طلب أو استفسار موجة من المدير، أو التسلية مع مدير المدرسة(سلامة ، 1988 : 125).

ويمكن أن يتعامل مدير المدرسة مع المقاطعات الشخصية، وخاصة مع الزائرين غير المتوقعين بالاسترشاد بما يلي :

الاحتفاظ بقائمة للزائرين الغير المتوقعين في الأسبوع والوقت الذي يقضيه مع كل منهم ومقابلتهم مرة واحدة، أو إفساح جزء من الوقت في جدول الأعمال للتعامل معهم، وإذا كان ذلك يتعارض مع مهام العمل اليومي فيمكن أن أقول "أسف لا وقت لدي الآن" و "أنا مشغول".

استخدام العبارات اللطيفة من أجل تقليل الوقت الذي يضيع مع الزائرين المفاجئين مثل " عندي ارتباط بأمر ما بعد خمس دقائق".

المبادرة في الذهاب لمقابلة المعلمين والموظفين للسيطرة على مدى البقاء معهم.

التحدث مع الزائرين غير المتوقعين في حالة وقوف حتى لا يضطر الزائر إلى الاسترخاء، و الجلوس كما أنه ينبغي عدم تقديم أي مشروبات للزائرين غير المتوقعين.

تنظيم سياسة الباب المفتوح بطريقة لا تجعلها تعوق استثمار الوقت.

(مصطفى، 2005 : 546).

توفير سكرتير مدرب على تنظيم وقت مدير المدرسة – بالمدارس الكبيرة في أعداد طلابها ومعلميها وإداريها - والذي من الممكن أن يقوم بمقابلة الزائرين للمدرسة ومعرفة الهدف من زياراتهم، ويحدد لهم إذا كان من الممكن مقابلة مدير المدرسة أو يواجههم لأشخاص آخرين ذوي العلاقة بموضوعاتهم (مصطفى، 2002 : 192).

المحور الثالث

القيادة وأنماطها

1. المقدمة.
2. مفهوم القيادة التربوية
3. القيادة في ضوء اتجاهاتها
4. المقومات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية الفاعلة
5. السمات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية الفاعلة
6. خصائص القائد التربوي الفعال
7. الأنماط القيادية
8. النمط الأتوقراطي
9. النمط الديمقراطية
10. النمط الترسلي

المقدمة

إن التطورات المتلاحقة في ميادين علم الإدارة أدت إلى انبثاق نظريات ودراسات حديثة في مجال القيادة الإدارية، وكان لتطبيق مفاهيم القيادة في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية الأثر الفعال في تأدية المدرسة الحديثة لدورها اللائق بها في دفع المسيرة التعليمية نحو تحقيق أهدافها، ولكي تحقق المدرسة أهدافها هي بحاجة إلى شخصية قيادية قادرة على قيادة العملية التعليمية بأسهل الطرق، وأقل التكاليف، فمدير المدرسة يلعب الدور الأساسي في قيادة جهود المعلمين، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، كما يعمل على توحيدها من أجل الارتقاء بالمعلمين معه، وبطلبته من جهة، والمجتمع المحلي من جهة أخرى.

ويُنظر إلى التربية في عالمنا المعاصر على أنها عملية تغيير وتطوير لها آثارها الايجابية في دفع حركة المجتمع وبنائه والارتقاء به. ولذلك فهي تتبوأ المقام الأول بين الوسائل والإجراءات العديدة التي يستخدمها المجتمع في عملية التقدم والبناء، ويتوقف نجاح التربية في أداء مهماتها على إدارتها التي تمثل القيادة المسئولة عن سير العملية التربوية، وتنميتها وتوجيهها بما يحقق الأهداف المتوخاه منها. ولقد ذهب العديد من الإداريين والباحثين إلي اعتبار القيادة جوهر العملية الإدارية التي تنبع أهميتها من أهمية الدور الذي تؤديه في المؤسسة الإدارية، ولما له من أثر في جميع جوانب العملية الإدارية. ويتوقف نجاح الإدارة في تحقيق أهدافها على قدرات القائد، وخصائصه، وإمكانياته في توجيه العمل، ورعاية العاملين، فالقائد هو ذلك الشخص الذي يتمكن من تقديم العون والمساعدة للعاملين معه.

(العرفي ومهدي، 1996 : 205).

كما أن نجاح العملية التربوية مرهون بشروط عدة، ومرتبط بعناصر متعددة منها المنهاج، الطالب، المعلم، المدير، والمشرف التربوي، لأن كل عنصر من عناصر العملية التربوية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعنصر الآخر، ولا يجوز النظر إليه إلا من خلال علاقته بالعناصر الأخرى، إلا أن النظرة التربوية الحديثة بدأت في تحديد سمات كل عنصر، وخصائص كل جانب حتى تكتمل الصورة وتتعرف على مواطن القوة فتعززها، ومواطن الضعف للتغلب عليها لنصل إلى درجة من الكمال تمكننا من إنجاح العملية التربوية قاطبة.

(العاجز، 1988 : 135).

وتعد القيادة ظاهرة اجتماعية تنشأ من طبيعة الاجتماع البشري، وتؤدي وظائف اجتماعية ضرورية تتناول جميع ميادين النشاط الاجتماعي، الاقتصادي، الديني، الثقافي والسياسي..إلخ، وهي بمثابة تفاعل اجتماعي نشط مؤثر وموجه نحو الهدف؛ لذا فحينما توجد أي جماعة من الكائنات الحية البشرية تظهر على رأسها القيادة، والجماعة الإنسانية لم تشذ عن تلك الظاهرة الحيوية في جميع المجتمعات (حافظ وآخرون، 1994 : 33).

ولا شك أن القيادة تلعب دوراً مركزياً ومهماً في فهم سلوك الجماعات، وتنظيمها وفق أسس يتم من خلالها انجاز وتحقيق الأهداف على أكمل وجه، فقد كان الرسول – صلى الله عليه وسلم - خير مثال على القيادة الرائدة في كافة مجالات الحياة، وظهر ذلك جلياً في تعامله مع المسلمين، فكان يقدر عقولهم ويحترمهم ويستقطب أفكارهم بالرغم من أنه لا ينطق عن الهوى إلا أنه كان يشاورهم ويستثير جهودهم لتدعيم مبدأ الشورى، إلى جانب ذلك يجب أن يكون القائد التربوي ملماً بسمات القائد الفعال الذي يستطيع أن يتفاعل مع مجموعته، ويخلق جواً نفسياً من الثقة المتبادلة حتى يستطيع أن يوحد جهودهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

(عياصرة، 2006: 22).

ولكي تستطيع القيادة القيام بواجباتها ووظائفها كان لا بد من تنظيم العلاقات بين القائد والمرؤوسين من خلال معايير محددة وواضحة أخذت أشكالاً مختلفة لتصل في تطورها إلى مراسيم وقوانين واجبة التقيد بها وعدم خرقها، الأمر الذي أدي إلى ضرورة وجود القوة في يد هذه القيادة لتأمين القيام بوظائفها، فالقوة هي التي تؤمن عناصر سيطرة القيادة على المجتمع وتكفل تحقيق وظائفها المختلفة، وبدون هذه العناصر تفقد هذه القيادة محتواها وعوامل استقرارها(الزغبي، 1994 : 219).

ولعل إدارة المدرسة الثانوية من أهم العناصر المسئولة عن تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وترجمة الأهداف إلى واقع ملموس تؤثر في أبنائها تأثيراً يرافقهم في حاضرهم ومستقبلهم، ومن أجل تحقيق المهام التربوية والفنية، فيجب أن تكون القيادة المدرسية على مستوى عالٍ من الكفاءة في معالجة كافة المشكلات الإدارية، والفنية بأسلوب يعتمد على التفكير والتحليل، والعمل على توطيد العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين(البرادعي، 1988: 22).

وينظر إلى - مدير المدرسة - على أنه قائد تربوي يناط به مهام حيوية وبالغة الأهمية فلم يقتصر دوره على ذلك الإنسان الذي يدير المدرسة، ويقوم على مراقبتها، وترتيب السجلات وحفظها، وتوزيع الدروس بين المعلمين، وحفظ النظام، بل إن فاعلية دوره الجديد مرتبطٌ بتحسين كفاءة العملية التعليمية، وإن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبطة بالكيفية التي يدير بها المدير مدرسته، والأسلوب القيادي الذي يمارسه وبالصفات القيادية الناجحة التي تتمثل في شخصيته، وقدرته على توظيف إمكاناته نحو العمل البناء، من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المعلمين، وتحسين ظروف العمل لهم وتحفيزهم على العطاء المستمر.

(المحبوب، 1992 :151).

كما يعتبر مدير المدرسة القدوة والأنموذج للمعلمين في المدرسة، وعليه خلق مناخ مدرسي على أساس من الاستقرار، والطمأنينة، والثقة، والحرص على التعاون، والمودة، والألفة وتشجيع المجدين، والمخلصين من المعلمين للعمل على تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.

(شديقات ، 2001: 289).

وترى الباحثة أن لمدير المدرسة أهمية كبيرة، ودور قيادي في تطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها، لذا تعددت مهامه، ومسؤولياته الإدارية الفنية والاجتماعية، ومع تزايد هذا الدور التربوي الذي يقوم به مدير المدرسة في مدرسته، وجب عليه أن يجعل عمله يسير بنظام وفق خطة معدة مسبقاً، ومحددة الأهداف جيداً، ومستنده إلى الأسس العلمية للتخطيط.

وبناءً على ما سبق كان لا بد لنا من معرفة مفهوم القيادة التربوية، وذلك على النحو التالي: -

1 . مفهوم القيادة التربوية : -

يعد النظام التربوي أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، شأنه في ذلك شأن النظم الاجتماعية الأخرى، كالنظام الاقتصادي، الإعلامي، السياسي، وغيرها من النظم الاجتماعية. وبما أن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة وتفجراً معرفياً متنامياً، وتحولاً من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات مفتوحة، تتعايش معاً في عالم القرية الصغيرة، فقد أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية تطوير القيادات التربوية التي تعمل على مواجهة متطلبات العصر الحديث في التطور والتنمية (الطويل، 1999 : 12).

وتحديد مفهوم القيادة تحكمه مجموعة من العوامل المتغيرة كالبيئة والزمن، والعوامل السياسية والاجتماعية، والثقافية، ونظام القيم في المجتمع، والأهداف المراد تحقيقها، ولا أحد ينكر أننا بحاجة قوية إلى قيادة لإدارة المدرسة، لأن معظم البحوث والدراسات اعتبرت القيادة عامل رئيس يسلح بقاعدة عريضة من المداخل والأساليب، وباستخدام النمط المناسب في الموقف المناسب(العجمي، 2008 : 172).

ولاشك أن المدرسة هي الميدان الفعلي الذي تتجمع فيه كل جهود العاملين في مجال التعليم، وإذا كانت المدرسة على هذه الدرجة من الأهمية، فإن الطريقة التي تدار بها وأساليب العمل المتبعة فيها تمثل العمود الفقري في نجاح المدرسة في أداء رسالتها بصورة فعالة ومرجوة (أحمد، 1998 : 108).

ويتولى مدير المدرسة كقائد تربوي تنفيذ السياسة التعليمية العامة للدولة عن طريق ما يتاح له من موارد بشرية، ومالية، وفقاً للمعايير السائدة في هذا النظام، فهو الذي ينقل، ويترجم لمعلميه قرارات المستويات العليا، وبحكم تأثيره، ونفوذه عليهم يستطيع أن يكون الطريقة التي تمكنه من تنفيذ هذه السياسة(عبود، 2000 : 150).

كما يمثل مدير المدرسة أحد مدخلات منظومة الإدارة المدرسية بل هو العقل المفكر في المنظومة، لتحمله مسؤولية التخطيط، التوجيه، القيادة، التقويم، واتخاذ القرارات بشأن كل عنصر في المؤسسة التربوية، وتحمل مسؤولية أي تغيير، والتكيف معها، و من أهم المسؤوليات الملقاة

على عاتق مدير المدرسة المسؤولية الفنية التي يقوم بها لرفع مستوى العملية التربوية بالمدرسة والإلمام بالتطورات التربوية الحديثة، وبجانب ذلك المسؤولية الإدارية التي تشمل الجوانب الإدارية، والتنظيمية لشؤون الطلاب والمعلمين، إلى جانب ما يتعلق بالإشراف على مبنى المدرسة، والعلاقات العامة مع المجتمع المحلي(المشهراوي، 1998 : 7)

وتجدر الإشارة إلى أن كثيراً من الدراسات تناولت النمط القيادي بنواحٍ مختلفة، وستركز هذه الدراسة على النمط القيادي لمدير المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وقبل ذلك لابد من التعرج على مفهوم القيادة لغةً واصطلاحاً.

1 : 1 : القيادة لغةً :

إن الجذري اللغوي للفعل (قاد) فيه تقريب للمعنى إلى الذهن، فقد ورد في مختار الصحاح والقاموس المحيط: قاد يقود وقيادة وقياداً. قاد الدابة مشى أمامها آخذاً بقيادتها، والقيادة ما تقاد به الدابة من حبل ونحوه، والقائد جمعه قواداً وقادة، والقيادة هي مهنة القائد.

(ابن منظور، 1900: 377).

1 : 2 : القيادة اصطلاحاً :

يوجد العديد من التعريفات لمفهوم القيادة من قبل الباحثين، والمهتمين بالجوانب الإدارية وليس هناك تعريف محدد تم الاتفاق عليه، وفيما يلي عرض موجز لبعض مفاهيم القيادة:

القيادة هي: " عملية التأثير وإلهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية "(عياصرة، 2006 : 34).

وعرفها (الطويل، 2001) بأنها : " عملية توجيه العاملين والإشراف عليهم حيث أنهم مسئولون عن تنفيذ الأهداف التي أرساها التخطيط، ويتحمل القائد التربوي مسئولية توفير الدافعية للعاملين مهما كانت دقة الخطط أو كفاءة التنظيم" (الطويل، 2001: 47).

وعرفها (عريفج، 2001) على أنها : " استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع القائد، ويقتنعون بأهميته، فيتفاعلون معاً بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها، وسيرها في الإتجاهات التي يحافظ على تكامل عملها".

(عريفج، 2001: 97).

وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن القيادة تقوم على مجموعة من الدعائم تتمثل فيما يلي:

- أن القائد يعتمد على إثارة الدافعية لدى المعلمين.
- يعتمد القائد على الاتصال في كلا الاتجاهين.
- يوزع القائد المهام الموكلة إليهم بعد أن ناقشهم فيها حتى يصلوا إلى الأهداف المرجوة.

- يتسم القائد التربوي بالذكاء، واتساع الأفق من أجل اختيار العوامل التي تتناسب مع الظروف التي يعمل فيها.
- أن القيادة التربوية فن، وذوق، وعلم.

وتتبنى الباحثة تعريف (وزارة التربية والتعليم، 2007 : 3) للقيادة على أنها: " القدرة على التأثير على الآخرين، وتوجيه سلوكهم، وإرشادهم، وإقناعهم، وحفزهم لتحقيق الأهداف المرسومة".

وذلك لأنه اعتمد على عمليات ينتهجها القائد مع العاملين معه من خلال التأثير، والتوجيه والإرشاد، والتحفيز لتحقيق أهداف المدرسة.

2 . القيادة في ضوء اتجاهاتها :

إن القيادة التربوية مسيرة بناء وخلاصة تجارب، وعمل متفاني مبني على أساس من التفكير والتخطيط، والتعاون المتبادل في كلا الاتجاهين، وتحمل المسئولية، لكي نستطيع أن نحقق أهداف العملية التربوية بنجاح، ولقد أظهرت عدة اتجاهات للقيادة تتمثل في التالي:

2 : 1: القيادة كعملية سلوكية: -

إن السلوك المرتبط بعملية القيادة يفسر على أنه عملية سلوكية يدير بها القائد أتباعه ومرؤوسيه، وتؤثر في نشاطهم، وسلوكهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، والتي في نهاية المطاف تحقق أهداف العمل، ولقد أشار الباحثون إلى تعريفها على النحو التالي:

القيادة: " هي العملية التي يقوم بها الفرد القائد بالتوجيه أو بالتأثير في أفكار ومشاعر الآخرين أو في سلوكهم من أجل تحقيق هدف معين يرغب القائد في تحقيقه، ويكون مسئولاً عن تنسيق نشاطات أفراد المجموعة التي يقودها إلى تحقيق أهدافها".

(مصطفى، 1994 : 21).

ويعرفها (زهران، 1977) على أنها: " السلوك الذي يقوم به القائد لمساعدة مرؤوسيه في تحقيق الأهداف عن طريق تحسين التفاعل الاجتماعي بينهم، والحفاظ على تماسكهم"(زهران، 1977 : 296).

2 : 2 : القيادة كسمة شخصية: -

إن الذين يتبنون هذا المفهوم يؤكدون في تفسيرهم لمفهوم القيادة على شخصية الإنسان الذي يتولى القيادة، ويرجعون طريقة قيادته إلى خصائص فطرية أو مكتسبة مزود بها القائد، وهذه الصفات الفطرية والمكتسبة هي العوامل الرئيسة في نجاح هذا النمط القيادي، ولقد عرفها الباحثون على النحو التالي:

عرفها (مرعي وبلقيس، 1988) على أنها: " خاصية من خصائص الجماعة تُوكل فيها مسئولية القيام بأنواع من النشاطات الهامة لفرد يتسم بسمات شخصية معينة مثل السيطرة، وضبط النفس، ومميزات جسدية معينة كطول القامة، وجوهرية الصوت"(مرعي وبلقيس، 1988: 25).

وذكرها(جوهر، 1984) على أنها : " السمات التي تطلقها جماعة معينة على فرد من أفرادها تتوفر فيه سمات، وقدرات تجعله في نظرهم أحق بالقيادة".

(جوهر، 1984 : 35).

2 : 3 : القيادة كمركز رسمي للقائد: -

إن من يتبنى هذا المفهوم يركزون على الأنشطة التي يقوم بها الشخص الذي يقع في مركز القيادة، وعرفها الباحثون على النحو التالي:

عرفها (السلمي، 1995 : 154) بأنها: " مهمة رسمية لتنظيم، وتنسيق جهود المرؤوسين في مختلف المستويات، والأوقات"(السلمي، 1995 : 154).

وعرفها (الياس، 1984) على أنها: " تأدية أدوار، ومسئوليات بطريقة حسنة، وكفاءة عالية، وبطريقة تلقائية ذاتية" (الياس، 1984 : 40).

والشخص الذي يمكن أن يكون مدير مدرسة ناجح، ويمارس سلطاته بتمتع بصفات قيادية معينة مما يجعل الذين تحت إدارته ينفذون تعليماته، ويتقبلون توجيهاته بفاعلية ورضا، ولا يعتمد على السلطة المخولة له مباشرة بل على التأثير فيمن يرأسهم بأسلوبه المتميز، وفق ما هو مزود به من خصائص ذاتية ومكتسبة(شنودة ، 1989 : 34).

ومما سبق عرضه ترى الباحثة أن لكي يكون مدير المدرسة ناجحاً وفاعلاً في قيادته للمعلمين يجب أن يتوفر فيه سمات فطرية، وأخرى مكتسبة تساعده في جعل المعلمين يمارسون أعمالهم بدافعية ورضا، إضافة إلى تقبلهم لتوجيهاته، وهذا لا يكون بفرض السلطة بل بالتأثير بالأسلوب المميز المعتمد على تنسيق نشاطات المعلمين في مختلف المستويات، والتي بدورها تعمل على تحقيق أهداف العلمية التربوية.

3. المقومات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية الفاعلة:

انطلاقاً من أهمية التربية في حياتنا بصفة عامة، وبالدور الذي يلعبه القادة التربويين في مجتمعاتنا – باعتبارها حجر الزاوي في عمليات التطوير والتنفيذ المنشودة – بصفة خاصة فعلى القادة التربويين أن يتسموا بالمقومات الشخصية والمهنية التي تساعدهم بالقيام بالمهام والأدوار المتوقعة منهم بكفاءة وفاعلية.

ولا شك أن القيادة التربوية هي بمثابة صمام الأمان للأجيال في قيادتها نحو الطريق السوي والقويم، وهي بالتالي تمثل رسالة مهمة وخطيرة في نفس الوقت، ومن هنا كان لزاماً على هذه القيادة أن تكون قدوة حسنة وصالحة يحتذى بها، ومن البدهي الجزم بأن القيادة التربوية يجب أن تُقسم بمقومات شخصية ومهنية تليق بالرسالة المهمة، والأمانة الثقيلة التي تحملها(كلخ، 2000 : 43).

ولقد اهتمت الكثير من الدراسات الأولى في مجال القيادة بالمقومات التي يتصف بها من يشغلون مواقع قيادية؛ فالكشف عن المقومات عامة يتصف بها القادة، ويحدد إمكانية التعرف المبكر على من ينتظر منهم أن يتبؤوا مراكز قيادية بحكم توافر هذه المقومات فيهم، ولكن تبين للباحثين أن طبيعة الموقف يفرض نوع المقومات التي ينبغي توفرها فيمن يمارس دوراً قيادياً في جماعة معينة، وتعتمد عملية التأثير القيادي على الموقف متمثلة في طبيعة الظروف المحيطة من ناحية، وسمات ومهارات القائد من ناحية أخرى، لذلك فإن نقطة البدء في التعرف على المقومات التي ينبغي توافرها فيمن يمارس القيادة هي تحليل عملية التأثير القيادي ومقومات وأدوات هذا التأثير في المواقف المختلفة(عاشور، 1984: 213 – 214).

وستعرض الباحثة التعريفات التي جاءت في المقومات الشخصية، والمهنية كالتالي:

3 : 1 : المقومات الشخصية: -

هي تلك الصفات والخصائص الموروثة أو المكتسبة التي يتميز بها شخص ما بحيث تطبع شخصيته بطابع خاص تميزه عن الآخرين سواء من الناحية الفكرية أو الوجدانية أو الاجتماعية، ويكون لها الأثر المباشر في كيفية تصرفه في المواقف المختلفة.

(كلخ ، 2000 : 43).

وعرفها (سليمان، 1985) على أنها: " التي تتصل بالتكوين العام لمن يمارس هذه القيادة: فكرياً، ووجدانياً، واجتماعياً، ومن حيث مسئولياته عن عمل متكامل لفريق من العاملين وبالتالي يتمكن من القيام بواجباته على الوجه الأكمل(سليمان، 1985: 360).

3 :2 : المقومات المهنية: -

هي تلك الصفات والخصائص الموروثة أو المكتسبة لشخص ما من خلال الحياة العلمية والأكاديمية التي تتصل بالنواحي المهنية، والعملية، والإدارية مما يكون لها الأثر المباشر على الأداء، والإنتاج، وطبيعة تعامل الشخص مع الآخرين أثناء أداءه لعمله(كلخ ، 2000 : 43).

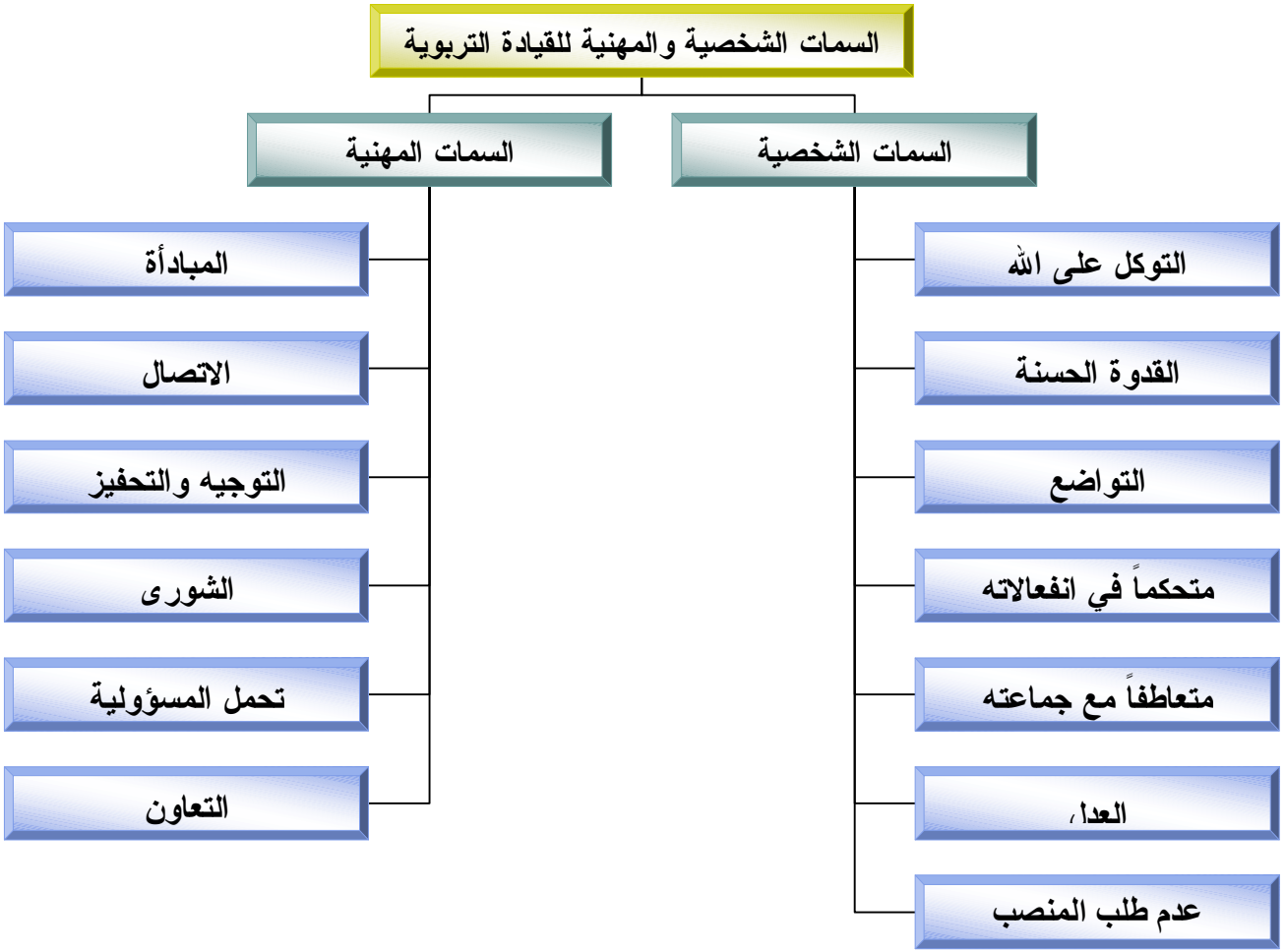
وعرفها (سليمان، 1985) بأنها: " تلك التي تتصل بالمجال الوظيفي، من حيث العمل التربوي والذي يقتضي القيام به توفر صفات معينة تؤهل صاحبها للممارسة عمله بنجاح.

(سليمان، 1985: 360).

ومما سبق ترى الباحثة أن المقومات المهنية والشخصية بمثابة سلاح يتسلح بـــه القائـــد التربوي في المؤسسات التربوية، إضافة إلى أن تلك المقومات تلقي بظلالها على كل بيـــت فـــي المجتمع، وإلى كل لبنة من لبناته، حيث يمتد هذا التأثير على أعضـــاء الهيئـــة التدرســـية فـــي المدرسة، وبالتالي على الطلاب، وعلى كل بيت في المجتمع، وهنا يجـــب أن يســـتثمر القائـــد التربوي المتمثل بمدير المدرسة هذا التأثير في بناء المجتمع الفلسطيني من الناحيـــة التربويـــة والتعليمية، والثقافية، والاجتماعية ، والساسية...إلخ.

4 : السمات الشخصية والمهنية للقائد التربوي:

يرتبط نجاح العملية التربوية بعناصر متعددة منها المنهاج، والطالب، والمعلم، والمـــدير، ونخص بالذكر الأخير الذي له دور مهم في قيادة المدرسة، ولكي يتقلد أي فرد هذا الدور، عليـــه أن يتسم بسمات شخصية ومهنية تمكنه من القيام بمهامه، وتنقسم هذه السمات كما هو موضح في الشكل التالي(11):


السمات الشخصية والمهنية للقيادة التربوية
السمات الشخصية
السمات المهنية
التوكل على الله
القدوة الحسنة
التواضع
متحكماً في انفعالاته
متعاطفاً مع جماعته
العدا،
عدم طلب المنصب
المبادأة
الاتصال
التوجيه والتحفيز
الشورى
تحمل المسؤولية
التعاون

4 : 1 : أولاً. السمات الشخصية للقائد التربوي:

أ. التوكل على الله :

يعتبر التوكل على الله من السمات الشخصية المهمة للقائد التربوي؛ فرسولنا الكريم كان متوكلاً على الله حق توكله، واثقاً برحمته، وخاصةً كلما اشتد عليه الكرب، ويتجلي توكل الرسول - صلى الله عليه وسلم - على الله في دعائه قبل المعركة يوم بدر:

" **اللهم إني أنشدك عهدك ووعدك، اللهم إن تهلك العصابة اليوم فلا تُعبد**" رواه (البخاري، كتاب التفسير: 4594)، فالرسول يوم بدر كان يعلم أن عدد المسلمين قليل، وعدد الكافرين كثير لكنه توكل على الله هو والمسلمين معه فهم يعلمون أن النصر من عند الله ، لقوله تعالى: ﴿ **إِذْ تَسْتَغِيثُونَ رَبَّكُمْ فَاسْتَجَابَ لَكُمْ أَنِّي مُمِدُّكُمْ بِأَلْفٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُرْدِفِينَ﴿9﴾ وَمَا جَعَلَهُ اللَّهُ إِلَّا بُشْرَى وَلِتَطْمَئِنَّ بِهِ قُلُوبُكُمْ وَمَا النَّصْرُ إِلَّا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾** {الأنفال: 9 – 10} (رضا، 2004 : 180).

كما كان رسول الله – صلى الله عليه وسلم - دائماً متوكلاً على الله فكان يقينه تام وثقته كاملةً به، فعندما مر به ركب من عبد القيس يحمل رسالة أبي سفيان في أنه أجمع السير إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – وإلى أصحابه، يستأصل بقيتهم وهو بِحمراء الأسد، وكان تجهز لحرب قريش فأخبره بالذي قال أبو سفيان وأصحابه؛ فقال : "**حسبنا الله ونعم الوكيل**".

(ابن هشام، 1999: 2 / 3 : 50).

لذا يجب على مدير المدرسة أن يكون ولاؤه لله – عز وجل، ولمنهجه القويم، بحيث يحرص على اتباع ما يرضي الله، وعمل ما يُقربه من الله – سبحانه وتعالى، ومن الجنة؛ لذا عليه أن يحبب الإيمان، والحق، والعدل، والاستقامة، ويزينها في قلوب المعلمين والطلاب، ويكره إليهم الكفر، والفسوق، والعصيان، والظلم، والبغي بغير حق.

(عابدين، 2001 : 315 – 316).

ومما سبق ترى الباحثة أن على مدير المدرسة بصفته قائداً تربوياً في مدرسته أن يتوكل على الله، لأنه سر نجاح المدرسة، وان يبتعد عن التواكل، ويبذل قصارى جهده في سبيل الارتقاء بالعملية التربوية، وتحقيق أهدافها المرجوة.

ب. القدوة الحسنة :-

إن للقدوة في المجتمع المسلم له أهمية كبيرة، فلا خير في أمة علاها غثاؤها، وكل خير في أمة علاها فضلاؤها، وعليه فإن للقيادة التربوية دور كبير في بناء الإنسان، وبناء الحضارة بل وفي بناء النظام التعليمي، فنجاح النظام التعليمي يعني نجاح الحضارة وغيرها.

وينبغي توفر القدوة الحسنة فيمن يتولى أمر الجماعة من الصفات الحميدة، والمزايا الطيبة، والخصال الكريمة، وللمسلمين في رسولهم العظيم المثل الأعلى في كل شيء،

ونستشهد بقوله تعالى: ﴿ **لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللهَ وَاليَوْمَ الآَخِرَ وَذَكَرَ اللهَ كَثِيرًا** ﴾ {الأحزاب:21} (سليمان ، 1987 : 25).

وضرب لنا رسولنا – صلى الله عليه وسلم - القائد الأمثل في الجندية الحقة، حيث شارك الجنود الصبر والاحتمال على مشاق السفر، ولم يميز نفسه عنهم، بالرغم من مقام النبوة والقيادة التي يتميز بهما الرسول- صلى الله عليه وسلم- ، فلقد كان يجاهد المشركين بنفسه ويتقدم الصفوف، حتى أن علياً - رضي الله عنه، قال : (لما كان يوم بدر، وحضر البأس اتقينا برسول الله، وكان أشد الناس بأساً، وما كان منا لأحد أقرب إلى العدو منه). وقد تجلت القدوة الحسنة لرسول الله في أحلك المواقف، لذا يجب على القائد أن يكون قدوة حسنة لأتباعه (لرعيته)حتى يتأسو به (خليل، 1981: 183).

ويجب أن يكون القائد التربوي قدوة في الالتزام، والانتماء، والتقيُد بالقوانين والأنظمة والتعليمات، والاسترشاد بالأهداف التربوية، والعلاقات الإنسانية في التفاعل مع الآخرين، وأن يحرص على الممارسات والمواقف التربوية في ذلك التفاعل(عابدين، 2001 : 104).

فينبغي على مدير المدرسة كقائد تربوي أن يكون المثل الأعلى لكافة المعلمين في القيام بمهامه الفنية والإدارية، فالمعلمون غالباً ما يقتدون بمدير مدرستهم، ينشطون بنشاطه، ويهملون بإهماله(محامده، 2005 : 87).

وترى الباحثة أنه لما كان القائد التربوي المتمثل بمدير المدرسة محط أنظار المعلمين، ونموذجهم الذي يقتدى به في كل صغيرة وكبيرة، لذا كان لزاماً عليه أن يكون قدوة للمعلمين في المهام الفنية والإدارية، لكي يتزودوا بالمعرفة والخبرة، ويستطيع المعلمين أن يؤدوا عملهم على أكمل وجه.

جـ . التواضع:

يتضح تواضع الرسول – صلى الله عليه وسلم- من خلال الغزوات حيث كان يمثل القيادة الحقة، والمؤثرة، والفاعلة، وهي التي تنطلق من خلال القبول والتشاركية بعيداً عن العنجهية والتسلطية، فلا أحد ينسجم مع الإنسان المتعالي المترفع على الناس، والذي يتكبر عليهم، ويغتر بقوته وماله ومركزه، فتواضع القائد خصلة محببة ومرغوبة تيسر التواصل معه وتجعله أقرب لذوات الآخرين، ونفوسهم، وبالتالي يكون محل قبول لديهم.

(الطويل، 2001 : 194).

وفي البخاري عن سهل بن سعد : كنا مع رسول الله –صلى الله عليه وسلم- في الخندق، وهم يحفرون، ونحن ننقل التراب على أكتافنا، فقال رسول الله- صلى الله عليه وسلم: **"اللهم لا عيش إلا عيش الآخرة فاغفر للمهاجرين والأنصار"** (البخاري، باب غزوة الخندق حديث رقم4099).

وكان الرسول – صلى الله عليه وسلم – لا يحب أن يعظمه الناس، فقد خرَّ ذات يوم متكئاً على عصاه، فقام له الناس، فقال - رسول الله- صلى الله عليه وسلم: "**لا تقوموا كما يقوموا الأعاجم يعظم بعضهم بعضا**" (البغوي: 3461 / 287).

لذا ينبغي على مدير المدرسة أن يكون متواضعاً، بعيداً عن التعالي والغرور، وأن يعمل بكل جهده على كسب ثقة المعلمين، لأن ذلك هو السبيل لخلق التعاون بين المعلمين والإدارة، وبالتالي نجاح المدرسة لا يحقق أهدافه إلا إذا ساد التعاون في المحيط المدرسي.
(محامدة، 2005 : 88).

ويتضح للباحثة مما سبق أن القائد التربوي يجب عليه الموازنة بين تواضعه من جهة وبين مقدرته على تعزيز ذاته وتنمية احترامها والثقة بها، وتأكيدها في نفوس الآخرين من جهة أخرى، وذلك من خلال المساواة بنفسه مع المعلمين، ولا يميَّز نفسه عنهم في أمر ما وإلى جانب ذلك ألا يتكبر على المعلمين معه في موقف من المواقف، الأمر الذي يترك في نفوسهم أثراً ينعكس سلباً على عملهم، وبالتالي تتولد الأزمات والصراعات داخل المدرسة، مما يؤثر على فاعلية المدرسة كلها.

د. متحكماً في انفعالاته:

يتصف القائد التربوي بالهدوء ورباطة الجأش عند مواجهة الأفراد الذين يبدون اللامبالاة والسلوك الاستفزازي، والواقع أن القائد الثابت، والمستقر، وغير المنفعل هو الذي يقف موقف الشخص المعتدل في الأزمات والمشكلات، ويحظى باحترام الجماعة دائماً.
(العياصرة، 2006 : 36).

وتتمثل القدرة على ضبط النفس بالصحة النفسية حيث الاستقرار، والاتزان العاطفي وضبط الانفعالات، مما يمكّن مدير المدرسة من إدارة نفسه والآخرين، ومواجهة المشاكل والعقبات والأزمات وضغوط العمل بهدوء وثقة، وسيطرة على الأعصاب.
(عابدين، 2001 : 91).

فالرسول – صلى الله عليه وسلم- في غزوة بدر كان متحكماً في انفعالاته بالرغم من قلة أعداد المسلمين إلا أنه راح يدعو الله – ويلح بالدعاء : "**اللهم هذي قريش قد أقبلت بخيلائها وفخرها تتحداك وتكذب رسولك، اللهم فنصرك الذي وعدتني**"، وعندما حل الفجر صلى بالمسلمين وراح ينظمهم ويحرضهم على القتال. وفي معركة الأحزاب، لم تكن معركة خسائر بل كانت معركة أعصاب، لم يجرِ فيها قتال إلا أنها كانت من أحسم المعارك في تاريخ الإسلام تمخض عنها تخاذل المشركين، وأفادت أيضاً أن أي قوة من قوات العرب لن تستطيع أن تستأصل القوة الصغيرة التي كانت تنمو في المدينة، ونستدل على ذلك من قول الرسول –

صلى الله عليه وسلم – حين أجلى الله الأحزاب: " **الآن نغزوهم ولا يغزوننا، نحن نسير إليهم** "(ابن هشام، 218هـ : 154- 155).

وتظهر أهمية تحكم القائد التربوي في انفعالاته، بأن تجعله يستجيب للمثيرات المختلفة في روية ورزانة، وبذلك تكون القرارات التي تصدر عنه أكثر اعتدالاً وبعداً عن التأثير بالمسائل الذاتية(جوهر، 1984 : 169).

وتخلص الباحثة مما سبق بأنه يجب أن يتحلى القائد التربوي (مدير المدرسة) بالحكمة وعدم التسرّع في اتخاذ القرارات، وأن يتحلى بالهدوء والطمأنينة عند مواجهة المعلمين ذوي السلوك الاستفزازي، أو الغير المبالين، ويتعامل معهم بحنكة واعتدال في الأزمات، علاوة على ذلك أن يشارك المعلمين معه في اتخاذ القرارات لكي يزرع الثقة فيهم، وبذلك يثير فاعليتهم وإخلاصهم وتفانيهم في العمل.

هـ. متعاطفاً مع جماعته :

يجب أن يكون القائد قادراً على تحديد حاجات جماعته المختلفة والاستجابة لها، كما أنه ينبغي أن يرى من قبل أفراد المجموعة أنه الشخص الذي يُعتمد عليه، فلدى المجموعة القدر الكافية للتعرف على شخصيته وقبولها، وما إذا كان متجاوباً مع القضايا التي تطرأ من آن لآخر أو غير متجاوب. ومن هذا المنطلق فإن لم تقبله الجماعة شخصياً فإنها لن تقبله قائداً.
(عياصرة، 2006 : 35).

فلقد كان الرسول – صلى الله عليه وسلم - متعاطفاً مع المسلمين، ويتبن ذلك عندما مر رسول الله – صلى الله عليه وسلم- بدار من دور الأنصار من بني عبد الأشهل وظفر فسمع البكاء والنوائح على قتلاهم، فذرفت عينا رسول الله – صلى الله عليه وسلم - فبكي، ثم قال : " **لكن حمزة لا بواكي له**"، فلما رجع سعد بن معاذ وأسيد بن حضير إلى دار بني عبد الأشهل أمر نسائهم أن يتحزمن، ثم يذهبن فيبكين على عم رسول الله عليه السلام.
(ابن هشام، 1936، ج3، 104).

ويرى (محامدة، 2005) أن على مدير المدرسة الجمع بين العطف والمحبة والاحترام في علاقاته مع المعلمين و الطلاب، ويعرف متى يستخدم الحزم في حل المشاكل، ومتى يستخدم اللين(محامدة، 2005 : 88).

ومما سبق ترى الباحثة أن على القائد التربوية المتمثل بمدير المدرسة التحلي بالحزم ولكن في موقفها، بينما التعاطف له مواقف يجب أن يستدعيها القائد التربوي ويتحلى بها مع المعلمين، حتى يلتفتوا حوله، فالمعلمون إذا شعروا بحرص مدير المدرسة، ورحمته بهم، زاد حبهم له، وزاد فاعليتهم في أداء عملهم، بينما الغلظة فتؤدي إلى انفضاضهم من حوله، وبالتالي كل يؤثر على العملية التربوية، ونستشهد على ذلك بقوله تعالى:﴿ **فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ**

وَلَوْ كُنْتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾{آل عمران:159}.

6. العدل :

إن العدل هو إعطاء كل ذي حقه، فالعدل أساس الملك، ومن الأهمية بمكان المعلمين أن يروا تطبيق العدل أثناء عملهم، فالقائد التربوي مطالباً بتطبيق، وذلك امتثالاً لقوله تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ**﴾ {النحل:90}، وقوله تعالى﴿ **وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ**﴾ { الحجرات: 9}.

وقول رسولنا الكريم – صلى الله عليه وسلم- :" **سبع يظلهم الله في ظله يوم لا ظل إلا ظله: إمام عادل**" (البخاري، كتاب الحدود، فضل من ترك الفواحش، 6806/ 1298).

ويتحقق القيادة بالعدل التام بين أفراد الأمة المسلمة الحاكم منهم والمحكوم على حد سواء، وقد روى ابن هشام أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم- كان يعدل صفوف أصحابه يوم بدر، فرأى سواد بن غزية بارزاً عن الصف فطعنه في بطنه بقدح كان في يده، وقال: استو يا سواد، فقال سواد: يا رسول الله، أوجعتني، وقد بعثك الله بالحق والعدل فأقدني، فكشف رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فقال : "**استقد**"، فاعتنقه سواد فقبل بطنه.فقال رسول الله –صلى الله عليه وسلم: "**ما حملك على هذا يا سواد؟**"قال : يا رسول الله، حضر ما ترى فأردت أن يكون آخر العهد بك أن يمس جلدي جلدك. فدعا له رسولنا الكريم بالخير.
(الوكيل، 1986 : 246).

ويتميز القائد التربوي بروح العدل ورفضه لأي شكل من أشكال التمييز مهما كانت الأسباب والمبررات، فيكون غايته المنشودة تحقيق مستوى متقدم من العدل والإنصاف، لما لها من أثر في الحفاظ على تماسك الجماعة، ووحدتها، وتلاحمها وسيادة مناخ موحي بالانتماء والتحفيز على الإبداع والعطاء(الطويل، 2001: 198).

فمدير المدرسة كقائد تربوي عليه أن يتحلى بالعدل فيؤثر في المعلمين، ليجعلهم أقرب إلى العدل منهم إلى الاستئثار بالمنفعة دون زملائهم، كما ينبغي أن يتحرى قدرات الأفراد وكفاءاتهم في توزيع الأعمال والمهام عليهم (البقري، 1987 : 36).

ومما سبق ترى الباحثة أن القائد التربوي الذي يتمثل بمدير المدرسة عليه أن يكون عدلاً في قول وحكمه، ويتحرى العدل بين المعلمين في توزيعه للأعمال، والمهام الموكل إليه حسب قدراتهم، وبذلك يكون مدير المدرسة العدل وصفاً لا ينفك عنه.

7. عدم طلب المنصب:

ينبغي على القائد التربوي المسلم أن لا يكون هدفه المنصب والمكان الرفيع لأجل الدنيا فقط، بل عليه أن يزهد في ذلك، وإن عرض عليه المنصب، فوجد نفسه أهل له، قبله وأخلص

العمل لله عز وجل، لينال رضا الله عز وجل في الدنيا والآخرة، فالمسلمين في غزوة بدر لم يقاتلوا من أجل منصب أو لغرض السيطرة على الكفار، ولا يقاتلونهم لاستعبادهم واستذلالهم ولا يقاتلونهم لاستلاب أرزاقهم واستغلال خيرات البلاد، إنما يقاتلونهم لإعلان كلمة الله ونصرة دين الله، ونشر الدعوة في أرض الله، لهذا كان الله عز وجل معهم وكان لزاماً أن ينتصروا على عدو الله وعدوهم(ابن هشام، 1900: ج3 /49).

2:4 : ثانياً. السمات المهنية للقائد التربوي:

أ. المبادأة:

يعد هذا المبدأ الأساسي الأول للعمل الإداري، وذلك لأن القائد التربوي (مدير المدرسة) هو المسئول الأول عن إطلاق شرارة البدء في العمل، ويتطلب نجاح العمل الإداري أن يأخذ القائد بزمام المبادأة محدداًأسلوب العمل، وقواعده، ومتطلباته الأساسية، تاركاً للمعلمين حرية التصرف في نطاق الإطار المتفق عليه، وتتطلب المبادأة من القائد التمتع بمجموعة من المهارات التي لا تقتصر على القدرة الابتكارية، وإنما تشمل الموضوعية، والقدرة على فهم أنماط السلوك الإنساني والتعامل مع صاحب كل نمط وتوجيهه، وتشجيعه على التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية(الشيباني وآخرون، 2003 : 62).

وتتعلق المبادأة بميل، واستعداد داخلي يدفع مدير المدرسة إلى القيام بالعمل، وإنجازه قبل غيره، وإلى تقديم المقترحات والأفكار، وإعطاء الحلول لمواجهة المواقف الحرجة والمشكلات والأزمات المختلفة، وإلى المثابرة والأخذ بالعزيمة(عابدين ، 2001 : 91).

ولنا في رسولنا الكريم مثالاً في المبادأة، ويتضح ذلك في غزوة بدر حيث استطلع الرسول – صلى الله عليه وسلم – بنفسه الميدان واستبرأه، وبعدها أقام خمسين رجلاً رماه على جبل بفم الوادي (أبوشعر وآخرون، 2003 : 196).

وترى الباحثة أن القائد التربوي لكي يتصف بالمبادأة عليه أن يكون لديه ثقة بنفسه فيما يعمل، ويكون على أسس وقواعد تمكنه من القيام بعمله،مع التوضيح للمعلمين الأسس والقواعد التي يعملون من منطلقها، وأن يكون لديه رغبة في التفوق والطموح في عمله وفق أسس موضوعية.

ب. الاتصال :

يقصد بالاتصال استخدام كافة الوسائل والأساليب لإنتاج، وتوفير البيانات، والحقائق والمفاهيم، والأفكار، ووجهات النظر، وغيرها من الآراء والاستفسارات، ثم نقل المعلومات وتبادلها والإعلام عنها من شخص لآخر. ويهدف الاتصال إلى التأثير في سلوك المعلمين من خلال إحداث تغيير في الطريقة، أو المحتوى، أو الأداء لتعديل هذا السلوك، وتوجيهه الوجهة الإدارية المحققة للفهم المشترك وزيادة التفاعل من خلال استخدام كافة الأساليب اللازمة لتوجيه

نشاط المعلمين، وحفزهم، وإثارة دوافعهم وإطلاق طاقاتهم نحو العمل أو تكوين أو تعديل الاتجاهات، والمواقف، والأفكار، وتنمية العلاقات الإنسانية(الشيباني وآخرون، 2003 : 130).

ويصف (نشوان، 1982) الاتصال بأنه وسيلة لنقل المعلومات، والقيم، والاتجاهات ووجهات النظر، ويهدف هذا الاتصال، الذي يُشكل مدير المدرسة أحد طرفيه، بينما يشكل المعلمون أو غيرهم - مجتمعين أو متفرقين – الطرف الآخر، إلى إيجاد نوع من التفاهم والتناغم بين الطرفين، وإلى التأثير على سلوكهم الوظيفي، وتوجيه جهودهم في الأداء.

(نشوان ، 1982 : 80).

ولنا في رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أسوة حسنه في اتصاله مع صحبته، فكان يعتمد في اتصاله على التالي:

- **سياسة الباب المفتوح**:

كان الرسول –صلى الله عليه وسلم- يترك الباب مفتوحاً لصحابته لمراجعته في الأمور فعندما دعا عمر بن الخطاب ليبعثه إلى مكة، فيبلغ عنه أشراف قريش ما جاء له فقال: يا رسول الله، إني أخاف قريش على نفسي، وليس بمكة من بني عدي بن كعب أحد يمنعني، وقد عرفت قريش عداوتي إياها، وغلظتي عليها، ولكني أدلك على رجل أعز بها مني، عثمان بن عفان فدعى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – عثمان بن عفان، فبعثه إلى أبي سفيان وأشراف قريش (ابن هشام، 1999: 204).

وترى الباحثة أن على القائد التربوي (مدير المدرسة) أن يترك الباب مفتوحاً أمام معلميه، لكي يراجعوه فيما يواجهونه من مشكلات وعقبات، ولا يضع نفسه في قصره العاجي وبذلك ينفضوا من حوله، فيؤثر على أدائهم، وعليه أن يأخذ بعين الاعتبار تخصيص وقت للمراجعة والاستفسارات سواء كان للمعلمين، أو المجتمع المحلي.

- **الوضوح في الرسالة**:

تتمثل الرسالة بالمعاني والكلمات التي يرسلها المرسل إلى المستقبل، وقد تكون الرسالة حديثاً صور أو إشارات، وهي هدف يسعى فيها المرسل لتحقيق أهدافها، لذا يجب أن تكون بعيدة عن الغموض(شحادة، 2008: 30).

ولقد كان الرسول– صلى الله عليه وسلم – واضحاً مع أصحابه ينقل لهم الصورة بوضوح، وبمنتهى الدقة، ونستدل على ذلك عندما أمر الرسول بالصلح مع كفار قريش في صلح الحديبية، فلقد أوضح للمسلمين الشروط التي أشكلت عليهم، فالمسلمون داخلهم أمر عظيم وقالوا: سبحان الله!! كيف نرد إليهم من جاء مسلماً ولا يردون من جاءهم مرتداً، فقال عليه السلام: إنه من ذهب منا إليهم فأبعده الله ومن جاء منهم فرددناه إليهم فسيجعل الله له فرجاً

ومخرجاً. فالرسول – صى الله عليه وسلم - أزال الإشكال، ووضح لهم الشرط الذي أبرمه مع كفار قريش، وبين له الصورة واضحة بنود الصلح (بك، 1935 : 134).

وترى الباحثة لكي يكون الاتصال الفعال لدى القادة التربويين المتمثلين بمديري المدارس عليه أن تكون الرسالة المستخدمة في الاتصال واضحة، ومؤثرة، ومقنعة، فالعملية ليست إرسال رسالة فقط، فلا قيمة للرسالة دزن تحقيق أهدافها.

ومن خلال عرض ما سبق ترى الباحثة أن على مدير المدرسة أن يتبنى سياسة الاتصال في كلا الاتجاهين وتنويع أدوات الاتصال سواء كانت بالمشافهة أو المكاتبة، مع بقاء باب الاتصال والنقاش مفتوح لكي يستطيع أن يسمع ما يدور في خلجاتهم، وما يحتاجون إليه وبالإضافة إلى مراعاة حالتهم النفسية، والعمل قدر المستطاع على سد احتياجاتهم، ورفع روحهم المعنوية ليتولد لديهم قوة داخلية تستثيرهم، وتدفعهم نحو عملهم، فتصبح لديهم ثقة كبيرة في أنفسهم، وفي عملهم الذي يمارسونه.

جـ. التوجيه والتحفيز:

يتمثل حفز المعلمين اللبنة الأساسية للقائد التربوي (مدير المدرسة) في سعيه لتحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفاعلية، ويتوقف نجاح القائد التربوي (مدير المدرسة) إلى حد كبير على قدرته على فهم دوافع المعلمين وحفزهم، وتحريك رغبتهم بالعمل، والاهتمام بتعلم طلابهم والهدف الأساسي من ذلك زيادة الإنجاز لدى المعلمين من خلال تفاعل الحفز مع قدرات المعلمين (سالم وآخرون، 1992 : 203).

وينشأ التحفيز من خلال ربط أهداف المدرسة باحتياجات المعلمين، وقيمهم، واهتماماتهم والاحتكام للغة الإقناع الإيجابية، وإلى جانب ذلك من خلال الاعتراف بجهود المعلمين(العتيبي، 2008: 3).

ولقد كان الرسول– صى الله عليه وسلم - يوجه أصحابه ويحفزهم على بذل الجهد ويتضح ذلك في غزوة بدر عندما بشر الرسول بالنصر، وقال لأبي بكر: " **أبشر يا أبا بكر، أتاك نصر الله،** وهذا جبريل اخذ بعنان فرسه يقوده على ثنايا النقع"، وانطلق الرسول- صلى الله عليه وسلم - يحضهم على القتال، فقال:**"والذي نفسي بيده لا يقاتلهم اليوم رجل فيقتل صابراً محتسباً مقبلاً غير مدبر، إلا أدخله الله الجنة**" (الخليل، 1981 : 182).

وفي غزوة أحد، عندما قام الرسول- صلى الله عليه وسلم - وصلى بالناس يوم الجمعة ووعظهم وأمرهم بالجد والاجتهاد، وأخبرهم أن لهم النصر بما صبروا، وأمرهم بالتهيؤ لعدوهم ففرح الناس بذلك(المباركفوري، 1991 : 280).

وتستنتج الباحثة مما سبق أن على القادة التربويين أن يستخدم طرق متنوعة في التحفيز مع المعلمين من خلال (المدح والتقدير)، والمكافأت، والعلاوات، لزرع الثقة في نفوسهم وبالتالي ذلك يزيد الدافعية عندهم.

د. الشورى:

تعتبر الشورى من السمات التي يجب أن يتسم بها القائد التربوي، لما لها من آثار تربوية تتمثل في زرع الثقة المتبادلة المعلمين، وتشجيعهم على إبداء، ولقد رسخ الرسول- صلى الله عليه وسلم - هذه الصفة في أصحابه من خلال الغزوات. ففي غزوة بدر تجلت الشورى في معاملة الرسول لأصحابه من خلال :

- مشورة الحباب بن المنذر في نزول جيش المسلمين عند أقرب العيون: بعد أن وصل النبي – صلى الله عليه وسلم – إلي مياه بدر، أراد النزول عند أدنى المياه، فتساءل الحباب بن المنذر: يارسول الله أرأيت هذا المنزل؟ ، أمنزلاً أنزلك الله ليس لنا أن نتقدمه؟ ولا نتأخر عنه؟، أم هو الرأي والحرب والمكيدة. فأشار الحباب أن ينزل المسلمون عند أدنى ماء من المشركين فقال النبي- صلى الله عليه وسلم- :**"لقد أشرنا بالرأي"**(ابن هشام، 1900: ج2 / 224).
- استشارة النبي –صلى الله عليه وسلم- أبا بكر وعمر في قضية الأسرى، فقال لأبي بكر وعمر:" **ما ترون في هؤلاء الأسرى؟** " فقال أبو بكر: يا نبي الله هم بنو العم والعشيرة أرى أن تأخذ منهم فدية فتكون لنا قوة على الكفار فعسى الله أن يهديهم للإسلام، فقال الرسول لعمر: **ما ترى يا ابن الخطاب؟** قلت: لا والله يا رسول الله ما أرى الذي رأى أبو بكر ولكني أرى أن تمكننا فنضرب أعناقهم(مسلم، كتاب الجهاد والسير، باب الإمداد بالملائكة، 1763).

وترى الباحثة أن الشورى من السمات التي يجب أن يتسم بها مدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسته، لكي يستطلع أرائهم، ويدلي كل منهم بدلوه، حتى يتوصلوا إلى الرأي السديد، في ظل الأطر المرجعية، والرؤى، والقوانين التي يستند عليها مدير المدرسة.

هـ. تحمل المسؤولية:

تنطلق القيادة من تحمل المسئولية في توفير الدافعية، والإمكانات المادية لدى المعلمين للعمل بكفاءة وفاعلية، لذا على القائد التربوي أن يكون قادراً على التواصل الفعال مع المعلمين.

فإسلامنا العظيم يربي في الفرد الشعور بالمسئولية أمام الله – سبحانه وتعالى، وفي الحديث الشريف: قال الرسول - صلى الله عليه وسلم - : **"كلكم راعٍ، وكلكم مسئولٌ عن رعيته: الإمام راعٍ ومسئول عن رعيته، والرجل راع في بيت أهله ومسئول عن رعيته،**

والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها، والخادم راع في مال سيده ومسئول، وكلكم راع ومسئول" (النووي، باب أمر ولاة الأمور، حديث رقم 651: 220).

ولقد كان الرسول - صلى الله عليه وسلم - يشارك أصحابه في تحمل المسؤولية ويتضح ذلك عندما بعث رسول الله خالد بن الوليد فيمن بعث حول مكة، ونَّوه أن يسير بأسفل تهامة داعياً، ولم يبعثه مقاتلاً فوطئ بني جذيمة فأصاب منهم، فلما انتهى الخبر إلى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - رفع يديه إلى السماء، ثم قال:" **اللهم إني أبرأ إليك مما صنع خالد بن الوليد**"، وكان قد انفلت رجل من القوم فأتى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فأخبره الخبر فقال رسول الله: " **هل أنكر عليه أحد؟** " فقال: نعم، قد أنكر عليه رجل أبيض ربعة فنهمه خالد فسكت عنه، وأنكر عليه رجل آخر طويل مضطرب فراجعه فاشتدت مراجعتهما.

(ابن هشام ، 1999 : 46).

وتخلص الباحثة مما سبق:

- أن القائد التربوي يتحمل مسؤولية أتباعه، لأنه القائد الأعلى لهم، فالرسول – صلى الله عليه وسلم - بعد ذلك بعث لأهل بني جذيمة مع علي بن أبي طالب.
- أن الرسول ليس هو المسئول على أرض المعركة فقط، بل القادة هم المسئولون، لذا على مدير المدرسة أن يبين للمعلمين بأنهم مسئولون في تحمل أعمالهم.
- على مدير المدرسة متابعة المعلمين، وتقديم لهم عن أعمالهم تغذية راجعة.

و. التعاون:

يُمكِّن التعاون مدير المدرسة من التعامل مع المعلمين بنجاح، وتنسيق جهودهم، وإشاعة جو التعاون والعلم الجماعي والانسجام بينهم، والقدرة على جذبهم، وحفزهم للعمل بجد وإخلاص، ويتطلب ذلك استعداد المدير لفهم الآخرين، وفهم ميولهم، وأرائهم، ومشكلاتهم وحاجاتهم، وللمشاركة في اتخاذ القرار لما لذلك من أثر على روحهم المعنوية، واستعدادهم للعمل، بل وتفانيهم في إنجاز العمل، وإتقانه (عابدين، 2001 : 93).

ويظهر تعاون الرسول – صلى الله عليه وسلم – جلياً في غزوة الخندق، عندما سمع الرسول – صلى الله عليه وسلم – بمسيرالكفار إليه، استشار الصحابة، فأشار عليه سلمان الفارسي بحفر خندق يحول بين العدو وبين المدينة، فأمر به الرسول – صلى الله عليه وسلم – فبادر إليه المسلمون، وعمل بنفسه فيه (الجوزية، 1985 : 269).

فعمل رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ترغيباً للمسلمين في الأجر، وعمل معه المسلمون فدأب فيه ودأبوا (ابن هشام، 1936 : 226).

وتخلص الباحثة مما سبق أن على القائد التربوي المتمثل بمدير المدرسة التعاون مع معلميه، والمجتمع المحلي، لما لها من آثار نفسية على المعلمين، كالترغيب في العمل وإثارة

دافعيتهم، وتولد روح المبادأة لديهم، بالإضافة إلى إقامة علاقات إيجابية مع المجتمع المحلي وكل ذلك لأجل الارتقاء بالعملية التربوية التعليمية.

5 . خصائص القائد التربوي الفعال:

سبق وأن ذكرنا أن للقائد التربوي سمات تظهر في أعماله، حتى تصبح سمةً لا تنفك عنه، فإن للقائد التربوي خصائص عليه أن يتحلى بها، ليصبح قائداً تربوياً فعالاً، وتتمثل هذه الخصائص في التالي:

أ. يضع تحقيق الأهداف التربوية نصب عينيه بالدرجة الأولى انطلاقاً من الأفكار التي عرفت في الإدارة التربوية، وعدم الإغراق في الإجراءات الروتينية الأمر الذي يتطلب منه أن يفوض السلطة، ويتحمل المسئولية.

ب. يكون قادراً على اكتشاف نقاط القوة والضعف في النظام التربوي في مؤسسته، والاستفادة منها بأقصى درجة ممكنة، فيقوم بتطوير ودعم جوانب القوة، وتشخيصه جوانب الضعف تمهيداً لعلاجها وأخذ العبرة منها(نشوان، 1992 : 104 – 105).

ج. يضع أولويات لسياساته التربوية بادئاً بالأهم فالمهم، ولا يقدم الشكل على المضمون.

د. يكون قادراً على اتخاذ القرارات الفعالة والرشيدة، ويكون حازماً في مواطن الحزم ورحيماً في مواطن الرحمة، مع اعتماده على أكبر قدر من المعلومات الدقيقة والصحيحة(الأغا، 1996: 200 – 201).

هـ. تتبنى قاعدة معلومات عن المدرسة، ويوفر نظم اتصالات فعالة.

و. يستخدم أساليب متنوعة لتقييم الأداء من جهة، وبمستوى الأداء من جهة أخرى.

(ناصف، ب. ت.: 12)

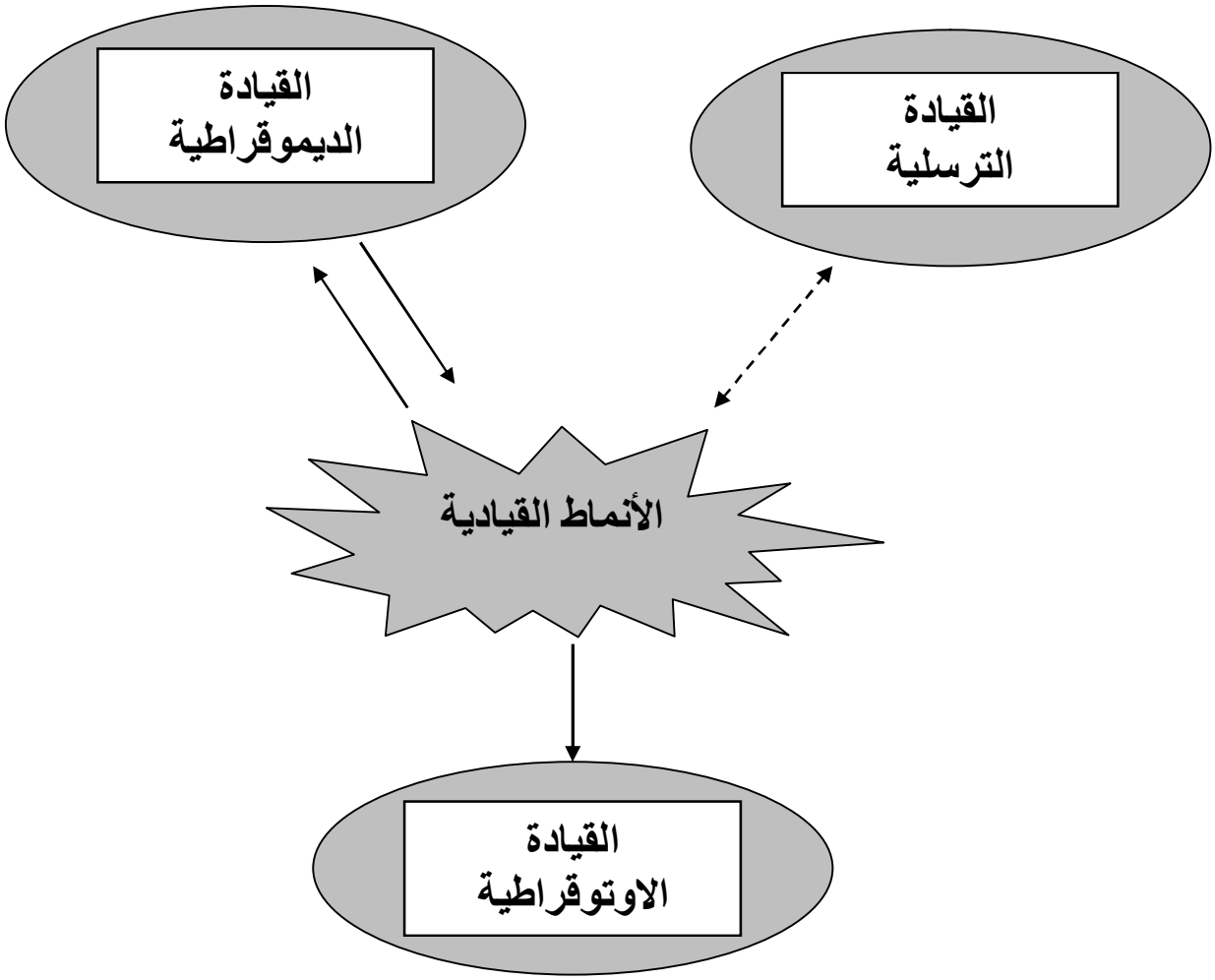
وترى الباحثة أن على القائد التربوي (مدير المدرسة) أن يتحلى بالخصائص والسمات لكي يستطيع القيام بالمهام الملقاة على عاتقه، ولكي يكتمل سياقنا عن القائد التربوي، يجدر بنا أن نستعرض الأنماط القيادية التي يتبناها مدير المدرسة، وهي كالتالي:

6 : الأنماط القيادية:

تختلف تقسيمات الأنماط القيادية التي ذكرها علماء الإدارة، وعلماء الاجتماع، إلا أن التقسيم الذي يُقسِّم القيادة بناءاً على النمط القيادي، وطريقته في التأثير، يعتبر من أكثر التقسيمات شيوعاً، وأكثرها شمولاً، وتُحصر هذه التقسيمات في الشكل (15) التالي:

الشكل (15)

الأنماط القيادية



6 : 1: نمط القيادة الأتوقراطية:

يعرف هذا النوع من القيادة بأسماء مختلفة كالقيادة العسكرية أو القيادة الاستبدادية (الديكتاتوري)، وتعني كلمة أتوقراطي - وهي في الأصل كلمة لاتينية – حكم الفرد الواحد، أي خضوع العاملين في المنظمة لأوامر، وآراء، ونفوذ، واستبداد، وسلطة، وبطش شخص واحد داخل المنظمة، ويعود تاريخ هذه القيادة إلى العصور الأولى من التكوين الإنساني حيث كانت القوة ضرباً من ضروب الحياة، ويتميز هذا النوع من القيادة بالسلوك التعسفي المستمد من السلطة المخولة له(المغربي، 1995 : 171).

ويتميز هذا النوع من القيادة بانفصال القائد عن الجماعة، ويركز اهتمامه على كسب ولاء المرؤوسين بأي شكل لضمان عدم وجود أي نوع من المعارضة لممارساته، ويقبض القائد هنا على جميع العمليات الإدارية ابتداء من التخطيط وانتهاء بالمتابعة، فهو المهيمن على جميع

الأدوار الإدارية، ولا يفوض السلطة لأحد، ويعتبر في ذات الوقت أن تفويض السلطة إنقاص من حقه كقائد وحيد(الأغا والاغا ، 1996 : 194).

ويكون في الغالب القائد الأتوقراطي شخصاً طموحاً توصَّل إلى مركزه العالي بالتدرج وهو يعرف وظيفته جيداً، ويُنفذ أعماله بكفاءة، ويكرس معظم وقته للعمل، ويؤديه بإخلاص وهو حازم، ملتزم إلا أن اتجاهاته وسلوكه استبدادي بشكل عام (العمايرة، 2007 : 64).

ويرى (كنعان، 1980 : 153) أن كثير من الباحثين عند دراستهم لهذا النمط أطلقوا عدة مسميات عليه منها:

- **النمط الاستبدادي**: الذي يتسلط، ويتحكم، ويكون قاسياً، وصارماً مع مرؤوسيه.
- **النمط الفردي**: الذي يتخذ القرارات بصورة منفردة بالنسبة لمؤسسته، دون استشارة غيره.
- **النمط الديكتاتوري**: سمي بذلك لأنه نابع من التسلط، والاستغلال، والجبروت.
- **النمط الأتوقراطي**: ينوب هذا الاسم عن جميع المسميات السابقة فهو النمط الأتوقراطي (التسلطي) لأن كلمة أتوقراطي تشمل جميع المعاني السابقة، وهي محاولة القائد الأوتوقراطي إخضاع كل الأمور في مؤسسته التي يقودها إلى سيطرته، وسلطته.

ويضع مدير المدرسة الأتوقراطي في ذهنه صورة معينة لمدرسته من الخطط والسياسات التي تحقق الصورة الرسمية المرسومة للمدرسة، ويظهر الود إلى من يوافقه، ويتجافى مع من يخالفه من المعلمين، وغالباً ما يجمع المعلمين حسب رغبته، ويملي عليهم القرارات والتعليمات دون مشاورة، ويهتم بالفاعلية في المدرسة، والإدارة، ويقوم بالرقابة، والتفتيش المستمر على المعلمين(الخواجا، 2004 : 34).

ويسعى مدير المدرسة من وراء ذلك تحقيق أهداف المدرسة على حساب العلاقات الإنسانية التي تربطه بالمعلمين، أي أنه لا يقيم وزناً للنواحي الإنسانية في العمل، حيث يُعد المعلم منفذاً لتعليماته وأوامره دون مناقشة أو إبداء أي رأي، ويُركز جميع السلطات في يده ويكون المعلمون أكثر اعتماداً على مدير المدرسة، ولا تتوفر الثقة المتبادلة بينهم، وبين المدير كما أن العمل يتأثر بشكل سلبي بدرجة كبيرة عند ترك المدير للعمل لفترة محدودة.

(سمعات ومرسي، 1977 : 23).

وفي الغالب يكون المعلمين الذين يعملون لدى مدير المدرسة الأتوقراطي موزعين موزعين على جماعات متعددة: بعضها يتقرب إلى القائد بتملق، وبعضها يلوذ بالصمت، ويعمل تحت وطأة الكبت، ومنهم قد يتمرد البعض أو يتهرب منتحلاً أسباباً لتهربه، بمعنى أن المعلمين يفقدون تماسكهم، ويصعب توفير أسباب التكامل(عريفج، 2001: 106).

ويرى (الشماع وحمود، 2000) أن السمات العامة لنَّزعة القيادة الأتوقراطية بالأوجه الآتية:

- بروز النزعة العدائية بين المعلمين، وضعف الارتباطات القائمة على الود والمحبة.
- ضعف التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء المعلمين.
- عدم القدرة على أداء الأعمال إلا من خلال الإشراف المباشر على المعلمين.
- يؤدي غياب القائد الأتوقراطي إلى تفكك الجماعة، وشيوع الفوضى بين المعلمين.
- ضعف قنوات ومحتوى الاتصالات بين المعلمين، وعدم انتظامها وبروز ظواهر الروح السلبية، وإشاعة النزعة غير الملتزمة والاتصالات غير الهادفة.
- بروز ظاهرة عدم الاندفاع الذاتي نحو العمل أو الاهتمام به مما ينعكس أثره سلباً في الإنتاجية على المدى البعيد(الشماع وحمود، 2000: 226).

أولاً: السمات المميزة لشخصية مدير المدرسة في القيادة الأتوقراطية: -

1. يتميز مدير المدرسة عند انتهاجه لنمط القيادة الأتوقراطية بعدة سمات من أهمها:
2. قوة الشخصية وخاصة في استخدام السلطة للتحكم، ولتهديد المعلمين فقط .
3. حب التحكم والسيطرة على جميع الأمور، وسلب الكثير من حقوق وواجبات، ومسئوليات الآخرين، كوكيل المدرسة.
4. حب المظهرية في جميع المواقف، وفي كل مكان (في مكتبه وانتقالاته...الخ). أي حب الذات والغلو في المظاهر الشكلية، ولو على حساب الأهداف الأساسية للعمل.
5. عدم التراجع في قراراته حتى ولو أدرك أنها غير سليمة قبل التطبيق أو بعده.

(دياب ، 2001 : 293).

ثانياً : الأسس التي تقوم عليها القيادة الأتوقراطية: -

1. يرتكز مدير المدرسة عند تطبيقه القيادة الأتوقراطية على عدة أسس منها:
2. التوجيه الفني في هذا النمط القيادي يتخذ صبغة ديكتاتورية، وينبغي على المعلمين إتباع التوجيهات والتعليمات التي يبديها المدير سواء كانت ملائمة لحاجات الطلاب والمعلمين أم غير ملائمة، إذ يجب الأخذ بها دون مناقشة.
3. القيام بجميع الأعمال الفنية الهامة، أما دور المعلمين فهو دور ثانوي فلا يعمل أي عمل إلا باستشارة مدير المدرسة معتمداً عليه في كل خطوة من خطواته.
4. إضعاف شخصية المعلم، والتسبب له بالقلق والاضطراب، فالمعلم يكلف بإتباع وسائل وأساليب معينة حتى يمكن الحصول على نتائج معينة ومحددة(البوهي، 2001 : 23).
5. غياب الموضوعية والدقة في التوجيه والتقييم، إذ يوجه مدير المدرسة تعليماته إلى المعلمين ويتم تقييمهم وفقاً لمدى (اتباعها وخضوعهم لها)، ويتم انتهاج الطريقة نفسها من قبل المعلمين نحو طلبتهم (عابدين ، 2001 : 68).

وتخلص الباحثة إلى أن القيادة الأتوقراطية لا تحتمل المعلم، فالمعلم هنا مكلف باتباع طرق ووسائل معينة، حتى تمكنه من الحصول على نتائج معينة، وبالتالي هو وسيلة لتحقيق غاية، وهذا بدوره ينعكس على الطلاب الذين يتبعون تعليمات السلطة العليا عن طريق المعلم الذي يعد وسيلة من وسائل القيادة الأتوقراطية.

ثالثاً : خصائص نمط القيادة الأوتوقراطية:

ينفرد القائد الأتوقراطي بالرأي عند اتخاذه القرار، وتكون العلاقات معدومة بينه من جهة، وبين المعلمين من جهة أخرى، ويكون الاتصال فيه رأسياً من أعلى إلى أسفل، وتنعكس هذه الخصائص وغيرها على هذا النمط، ويبدو أثره واضحاً في المجالين التاليين:

1. من حيث الاهتمام بالعمل:

يتميز نمط القيادة الأتوقراطية من حيث الاهتمام بالعمل بعدة خصائص كالتالي :

- يحدد القائد (مدير المدرسة)بصورة منفردة أساسيات المدرسة، وخططها دون مشاركته المعلمين، ولا يقوم بتفويض أي من سلطاته الإدارية إليهم (الشيباني، 1988: 292).
- يقوم بالتقيد حرفياً بالتعليمات، والنشرات التي ترد من المسؤولين، وينسب النجاح لنفسه، ولا يعتبر للمعلمين أي أثر في ذلك (الخطيب، 1996 : 80).
- يجلس مديرالمدرسة بمفرده، ويرى كل زوايا المشكلة، ويستخدم رؤيته الفردية.
- يضحي بكل شيء المعلمين والطلاب، في سبيل أفكاره، وقراراته الذاتية.
- لا يستطيع أن يترك أي سلطة تنفيذية تفلت من يده (الخواجا، 2004 : 35).

2. من حيث الاهتمام بالمعلمين:

يتميز نمط القيادة الأتوقراطية من حيث الاهتمام بالمعلمين بعدة خصائص منها:

- ينسب كل نجاح يتحقق لنفسه، وليس لمعلميه.
- لا يهتم بإشباع حاجات المعلمين.
- قليل الثقة في معلميه.
- يكون قاسياً وصارماً في تعامله مع معلميه (كنعان، 1980: 127).
- لا يخفي أخطاء المعلمين دون أن يعلن عنها.
- لا يخمد الصراعات والخلافات بين المعلمين (مرعي وبلقيس، 1984: 295).
- يتخذ القرارات بنفسه دون استشارة أحد، ولا يعطي المعلمين أي فرصة لمناقشة القرار الذي اتخذه (الشيباني، 1988 : 292).
- يتحدث مع المعلمين بطريقة رسمية تشير بأنه المسئول الوحيد، ولا يصدر الأوامر مطبوعة، ولا يوزعها على معلميه (سليمان، 1985: 302).

رابعاً : تقييم القيادة الأتوقراطية:

لكل نمط قيادي مزايا، وعيوب تنعكس إيجابياً، وسلبياً على العملية التربوية برمتها، وسيتضمن التقييم إيجابيات (مزايا) القيادة الأتوقراطية، وعيوبها كما نبينه فيما يأتي:

1. مزايا القيادة الأتوقراطية:-

تميزت القيادة الأتوقراطية بعدة مزايا تتمثل في التالي:

- يعد هذا النمط القيادي ناجحاً في بعض المواقف أكثر من الأنماط القيادة الأخرى، ولا سيما تلك المواقف التي تبدو ديمقراطية في مظهرها لا في جوهرها، ومن أمثلة هذه المواقف فترة الأزمات أو في ظل الظروف الطارئة التي تهدد سلامة التنظيم، وهذه المواقف تتطلب الحزم والشدة لحسم الأمور سريعاً، إلا أنه ينبغي أن يكون القائد على قدرٍ كافٍ من الكفاءة والقدر الشخصية البارزة، وأن يتمتع بنظرة بعيدة المدى في تصوره للأمور، ويكون قادراً على اتخاذ القرارات.
- يعد أسلوباً ناجحاً في التعامل مع بعض المعلمين ذوي الخصائص النفسية المحدودة، كالذين لا يرغبون في أن تفوض لهم السلطة، أو الذي تنقصهم الثقة بالنفس، أو العدواني في معاملته لزملائه (المخلافي، 2007 : 72).
- يكون النمط الأتوقراطي ناجحاً أثناء الأزمات، أو في الظروف الطارئة التي تتطلب الحزم والشدة (عساف، 1982 : 469).
- يُكرس القائد معظم وقته في عمله، وهو ما يمكن أن نطلق عليه اسم القائد المتفاني. (كنعان، 1995 : 16).

2. مآخذ على القيادة الأتوقراطية:

على الرغم من المزايا التي ذكرت آنفاً، إلا أنه هناك عدة مآخذ على نمط القيادة الأتوقراطية والتي تتمثل في التالي:

- انخفاض الروح المعنوية للمعلمين، وبالتالي عم الرضا الوظيفي لديهم.
- تولد الكراهية بين مدير المدرسة والمعلمين.
- عدم ولاء المعلمين لمدير المدرسة.
- قتل روح المبادأة والإبداع لدى المعلمين.
- انعدام الاتصال الصاعد وبالتالي انعدام التفاهم المتبادل.
- ارتفاع نسبة الشكاوي والتظلمات، والغياب، ودوران العمل (العمليان، 2004: 260).
- ارتفاع معدل دوران (ترك، تغيير) المعلمين للعمل (كنعان، 1980 :141).

- فقدان الثقة بين مدير المدرسة والمعلمين.
- عدم تحقيق الأهداف المرسومة على أكمل وجه (أحمد و حافظ، 2003: 69).

ويرى (أبوجبل، 2004) أن هذا النمط فعلاً قد يلقى النجاح في مواقف معينة، وفي الغالب ما يؤدي إلى نتائج عكسية تبدو آثارها واضحة على المعلمين، كما يعتبر هذا النمط في زماننا الحاضر في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي، وانتشار التعليم لا يتناسب كنمط قيادي بسبب كثرة المؤسسات التربوية المتخصصة، حيث تعد المدرسة أحد هذه المؤسسات، وأصبح المعلمين على درجة كبيرة من الوعي، والدراية، ويحملون مؤهلات علمية بشتى الدرجات.
(أبوجبل، 2004 : 37)

ويتضح للباحثة من خلال ما سبق أن القائد الأتوقراطي(مدير المدرسة) يتصف بعدة خصال كالتالي:

- لا يعطي الحرية عند اتخاذ قراراته، ولا يعتمد المشورة قبل ذلك.
- يستعمل القوة في حفظ النظام، ولا يعتمد على العلاقات الإنسانية كمركز للتحفيز، وإضافة إلى أنه لا يهتم بمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى هبوط الروح المعنوية لدى المعلمين.
- يلغي صلاحية التفويض، وبذلك يلغي نموهم وتطورهم لانعدام روح التعاون ما بينهم.

وتخلص الباحثة إلى إن اعتماد نمط القيادة الأتوقراطية في المؤسسات التربوية يؤدي إلى آثار سلبية كانعدام العلاقات الإنسانية بين مدير المدرسة والمعلمين، مما ينعكس على دافعية المعلمين اتجاه العملية التربوية، ورضاهم عن العمل، وبالتالي يؤثر على الطلاب، وبالتالي يخسر مدير المدرسة الاقتراحات البناءة والهادفة التي تؤدي إلى تطوير العمل في المدرسة وتحسين نوعيته، وبالإضافة إلى تكوين شخصيات قيادية تبعية تقليدية منطوية غير مرنة وغير مبدعةليس لديها مبادأة، بل تميل إلى الخضوع والكسل والتنفيذ الأعمى، وكل ذلك بسبب عدم إعطاء الفرصة، وحرية الحوار للمعلم.

6 : 2 : نمط القيادة الديمقراطية:

إن المبدأ الأساسي الذي تعتمده الإدارة الديمقراطية هو مبدأ احترام شخصيات الأفراد والمشاركة الجماعية لاتخاذ القرار، وتنفيذه، انطلاقاً من فكرة أساسية هي أن تعدد العقول السوية أقدر على تقديم الأفكار الصائبة من العقل الواحد السوي. فلا تكون مهمة الإدارة - في ضوء هذا المفهوم – حصراً على القيادي، بل هي مهمة مشتركة يسهم في أدائه جميع العاملين ويتولى القيادي تنفيذ مهامه التي تكون علاقات إيجابية مع العاملين، تنم عن التعاون الفعال وتثير المبادرة والحماس، وتدعو إلى الألفة والاحترام المتبادل .

(العرفي ومهدي، 1996 : 79).

ويعد النمط الديمقراطي هو الثاني من الأنماط الرئيسة للقيادة، وبالنظر إلى أصل التسمية بكلمة ديمقراطي نجد أن الكلمة من أصل يوناني مكونة من جزأين هما:

- **المقطع الأول**: ديمس (Demus) أي الشعب.
- **المقطع الثاني**: كراطوس (Kratos) يعني السلطة أو الحكومة، ويمكن أن كلمة الديمقراطية تعني سلطة الشعب، أو حكومة الشعب (حجي، 1998: 196).

ويرى (كنعان، 1980 : 225) أن كثير من الباحثين عند دراستهم لهذا النمط بإطلاق عدة مسميات عليه منها:

- **النمط الإيجابي**: سمي بذلك لأنه يستخدم التحفيز، والتعزيز الإيجابي القائم على إشباع الحاجات النفسية، والاجتماعية للمرؤوسين.
- **النمط المشارك**: سمي بذلك لأنه سقوم بإشراك المرؤوسين في صنع القرارات مع قائدهم، ووضع السياسات، وتحديد الأهداف، وكيفية تنفيذها.
- **النمط البناء(التوجيهي)** : سمي بذلك لأنه يعتمد على التوجيه الذاتي، والرقابة الذاتية.

كما يمارس – مدير المدرسة – الذي ينتهج نمط القيادة الديمقراطية من خلال الترغيب ، والحث ، والاستمالة، بعيداً عن التخويف وفرض السلطة كما هو الحال في القيادة الأتوقراطية، حيث ينطلق المدير هنا من أنه عضواً في فريق، ومن أن الأفراد في مدرسته، يعملون معه، ولا يعملون عنده، فهو يتلقى أفكاره ومقترحاته، بل ويشجعهم على المشاركة خصوصاً فيما يتصل بأمورهم، كما يهتم لديهم من حاجات أساسية من أجل زيادة رضاهم برفع روحهم المعنوية(مصطفى، 1999 : 50).

ولقد زاد الاتجاه نحو إتباع القيادة الديمقراطية في الإدارة المدرسية نتيجة لعدة عوامل منها:

1. انتشار الفلسفة التربوية الديمقراطية وتطبيقاتها في المدارس.
2. تقدم البحوث وتعدها في مجال علم النفس الاجتماعي، والتي توصلت نتائجها إلى أن الأفراد يعملون بطريقة أفضل، وبفاعلية ، عندما يشتركون في وضع القرار، وفي طريقة تنفيذه.
3. ما أظهرته نتائج الدراسات في مجال ديناميات الجماعة (Dynamic Groups) من أن الإدارة المفروضة على الجماعة من الخارج تؤدي دائماً إلى تكوين اتجاهات مضادة في هذه الجماعة (بسيسو، 2003 : 142).

وتعتبر القيادة الديمقراطية هي قيادة إنسانية، وجماعية تضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم، كنموذج في تحقيق ذواتهم، ويعبر عن طموحاتهم المشروعة بإطار من الولاء والإخلاص، والتفاني، ويتصرف ويتمثل في جميع أعماله بما يعمق لديهم صورة الإخلاص والتفاني للمصالح الجماعية، ويعمل هذه المبادئ جاهداً على خلق قيادات جديدة من ضمن أعضاء المجموعة نفسها (عياصرة وحجازين، 2006 : 66).

ويلجأ القائد الديمقراطي بصفة دائمة إلى مشورة المعلمين، وإشراكهم معه، ليس في دراسة المشكلات فحسب، وفي اتخاذ القرار أيضاً، وبالإضافة إلى تفويض جزءاً من سلطاته وهدم جدران المركزية المطلقة، وبذلك يعين المعلمين على حسن التصرف، وسرعته وعلى حل المشاكل اليومية، وعدم تعطيل عجلة الإنتاج، ويعمد كذلك إلى تدريبهم على تحمل المسؤولية ويأخذ بيدهم في طريق النمو الإداري (أحمد ، 1997 : 57).

فالنمط القيادي الديمقراطي الذ ينتهجه مدير المدرسة يأخذ برأي المعلمين، والطلاب فيها دون تخطيط الأهداف، ووصفها، ورسم العمل، والتنفيذ، والمتابعة، ويتم ذلك خلال الاجتماعات والمناقشات، وتبادل الرأي بين الجميع، وعن طريق الاجتماع تارة أخرى، وأخذ رأي الغالبية تارة أخرى – على اعتبار أن المدير صوته كصوت أي عضو في القوة، وإلى جانب ذلك يعتمد على التغذية الراجعة التي يتقدمون بها اتجاه سلوك القيادة، وسير المدرسة كما أنه يهتم كثيراً بما لديهم من حاجات أساسية، من أجل زيادة رضاهم لرفع روحهم المعنوية(نشوان ، 1992 : 98).

وينتظر من القياد الديمقراطية توفير جو من الحرية يسمح بارتفاع المعنويات والتواصل بين العاملين، وتبادل المعلومات والتعاون، كما يسمح بالمرونة والتعلم بالقدوة من القائد من المتميزين في المدرسة التي يديرها(عريفج ، 20001 : 106)

ويرى (أبوجبل، 2004) أن تطبيق الديمقراطية في مؤسساتنا التربوية، في ظل الثورة العلمية، والانتشار المعلوماتي في جميع العالم، والسرعة الهائلة في التقدم العلمي، يجعل تطبيق هذا المبدأ هو الأكثر جدوى، لإيجاد المواطن الفلسطيني الصالح، الذي يتحمل المسؤولية للنهوض بمجتمعه، وتحقيق الأهداف التربوية في مدارسنا الفلسطينية في جو ديمقراطي تسوده العلاقات الإنسانية(أبوجبل ، 2004 : 48).

أولا : السمات المميزة لشخصية المدير في القيادة الديمقراطية: -

إن القيادة الديمقراطية هي التي تمثل القيادة الحديثة لما لها من سمات مميزة يتمتع بها مدير المدرسة، ومنها:

1. قوة الشخصية مع التواضع، وعدم التكبر.
2. تقبل النقد البناء، وذلك بإعطاء الفرصة لكل فرد لكي يبدئ رأيه.
3. الاعتراف بالفروق الفردية بين المعلمين، ومراعاتها عند توزيع المسئوليات والواجبات.
4. احترام المعلمين، والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية لمساعدتهم على إيجاد الحلول الملائمة.
5. الاهتمام بالوقت واحترام المواعيد مع الآخرين، والحرص على الالتزام بها.

(دياب، 2001 : 305 – 306).

6. القدرة على إدارة المناقشات الجماعية.

7. الحكمة في إصدار القرارات واتخاذها.
8. المهارة في معاملة الناس قدراً كافياً من الذكاء الاجتماعي والاتزان الانفعالي، وضبط النفس، وإلى جانب ذلك القدرة على التقمص الوجداني، والحساسية لمشاعر الآخرين.

(محمد ، 2004 : 121).

ثانياً : الأسس التي تقوم عليها القيادة الديمقراطية: -

1. تنمية شخصية المعلم، فالمعلم هنا يخضع لوسائل يرى أنها تحقق هذه الأهداف، ولا تفرض عليهم سلسلة من التعليمات كما في القيادة الأتوقراطية،كما التنظيم يشجع نمو المعلمين ويطورهم عن طريق التجريب والبحث والابتكار.
2. تنسيق الجهود بين العاملين في المدرسة، فالمعلمون يعملون كمجموعة متناسقة متعاونة، ولا يعملون كأفراد، والمبدأ الذي يستند عليه هو أن عمل المدرسة يجب أن يكون متكاملاً متناسقاً، وأن كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية يجد ويعمل لإيجاد الوسائل الكفيلة والفعالة للتعاون مع زملائه الآخرين، ولتنسيق عمله مع البرنامج العام المدرسية.
3. مشاركة مدير المدرسة المعلمين في تحديد السياسات، والبرامج المدرسية.
4. تكافؤ السلطة مع المسئولية ، فالقائد يفوض المعلمين بالقيام ببعض الواجبات في المدرسة، ويمنحهم في نفس الوقت السلطات التي تتكافأ مع هذه الواجبات، وهذا يتماشى مع المشاركة الفعالة في تحديد أطر البرامج المدرسية، وتنسيق الجهود بين العاملين في المدرسة.

(البوهي، 2001 : 25 – 26).

5. أن يحل النزاعات بين المعلمين، والمدير الناجح هو الذي يستطيع أن يجعل من اختلافاتهم مصدر لعمل خلاق ومبدع، لذا مدير المدرسة بحاجة إلى أن يكون لديه معرفة بنفسيات المعلمين فلا يخطئ في تفسير مشاعرهم، بل يحاول أن يتعرف على أوضاعهم، ووجهات النظر حتى يستطيع التوازن، والتوفيق فيما بينهم(الزغبي، 203: 30).

تستنتج الباحثة أن القيادة الديمقراطية تقوم على أسس من الاحترام المتبادل بين مدير المدرسة والمعلمين، باعتبار أن كل معلم له أهمية بالغة في تسيير المدرسة وتحقيق أهدافها، وذلك من خلال إتاحة الفرص أمام الجميع للإبداع، والابتكار في رسم السياسة، واتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف وتنفيذها.

ثالثاً : خصائص نمط القيادة الديمقراطية: -

يتصرف القائد في هذا النمط بلباقة وود مع المعلمين، وتكون العلاقات مبنية على الفهم والإدراك، وينتهج مبدأ العدل في الحقوق، والمتيازات لنفسه والمعلمين، وينعكس هذا النمط في مجالين هما :

1. من حيث اهتمام العمل:

يتميز نمط القيادة الديمقراطية من حيث الاهتمام بالعمل بعدة خصائص كالتالي :

- التفكير الجماعي،وإشراك كل معلم في العمل، وتحديد الأهداف وتنفيذها.
- الموضوعية عند توجيه الملاحظات للعاملين في المدرسة.
- تشجيع المناقشات الجماعية التي توضع في سياسة المدرسة.
- فتح قنوات اتصال وتنسيق بين المعلمين داخل المدرسة .

(أحمد و حافظ، 2003 : 67).

- تنسيق جهود المعلمين والطلاب للتعاون والعمل كجماعة واحدة، أو كأسرة واحدة تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف المدرسة – وجعل الجميع يشعرون أن المدرسة ملكاً لهم.
- مشاركة المدرسين في رسم سياسة، وخطة المدرسة، والالتزام بتنفيذها.
- تحديد مسؤولية المعلمين في الأعمال المسندة إليهم، وعدم تعارضها مع زملائهم.
- توثيق العلاقة بالمجتمع المحلي، من خلال إشراكهم في التخطيط والمشورة.

(الخواجا ، 2004 : 38).

2. من حيث الاهتمام بالمعلمين:

يتميز نمط القيادة الديمقراطية من حيث الاهتمام بالمعلمين بعدة خصائص كالتالي :

- يفوض السلطة للمعلمين.
- يشاور المعلمين في الرأي للاستفادة من خبراتهم، وعملهم قبل اتخاذ القرار.
- يساعدهم على النجاح، ويثني عليهم في السر والعلانية، فقوة مدير المدرسة تكتسب من المعلمين.
- وضع كل معلم في المكان المناسب له من حيث الصف، والمادة التي يفضلها، ويحبها وفقاً لتخصصه، وقدراته التدريسية (الخواجا، 2004 : 37- 38).

رابعاً : تقييم القيادة الديمقراطية:

1. مزايا القيادة الديمقراطية: -

يوجد جملة من المزايا تتحقق إذا انتهج مدير المدرسة لنمط القيادة الديمقراطية، ومن أهمها:

- تزيد من إحساس المعلمين بأن أهدافهم وأهداف المدرسة تكاد تكون واحدة فيقوى تأييدهم لأهداف المدرسة، ويعملون متعاونين لتحقيقها، ويقل من ناحية أخرى من نسبة التغيب عن العمل، ومن الخلافات والصراعات بينهم، فيزيد من التماسك بينهم، ويجعلهم أكثر قابلية للتكيف مع الظروف المتغيرة، ويسود المرؤوسين جو من الرضا والعمل، والارتياح والتعاون وروح الفريق (كنعان، 1980 : 201).

- يشجع العاملين على اقتراح الحلول ولا يقلل من قدراتهم، ويعاملهم على أســا أنهــم وسيلة لتحقيق أغراض الجماعة، ويسهم في الكشف عن مواهبهم، وإبداعاتهم.

(العرفي ومهدي، 1996 : 84).

2. مآخذ على القيادة الديمقراطية: -

على الرغم من المزايا التي ذكرت آنفاً، إلا أنه هناك عدة مآخذ على نمط القيــادة الديمقراطيــة والتي تتمثل في التالي:

- تستلزم كثير من الوقت والجهد والتنظيم ما لا يتيسر للقائــد، خصوصــاً فــي أوقــات الأزمات التي يترتب عليه أن يصبح القرار أمراً معقداً، ومكلفاً للجهد والمال.
- تقوم القيادة على أساس التساوي المطلق بين المعلمين في الحقوق، وعلم النفس يظهــر لنا أن المعلمين لا يتساوون من حيث القرارات والتعليم والخبرة، وما إلى ذلــك، ممــا ينبغي معه أن يتفاوت المعلمين من حيث حقهم، أو التأثير فيهم المعلمين.
- قد يترتب على هذا النمط بعض الظواهر السلبية مثل عدم الانضباط في العمــل بــين المعلمين وتأخرهم في الأداء، وصعوبة اتخاذ قرارات سريعة في الموقــف الســريعة، وانخفاض كمية الإنتاج في بعض الحالات.

(سلامة و عبدالغفار، 1980 : 213 – 232).

- ما يؤخذ على المشاركة كركيزة أساسية للقيادة التربوية الديمقراطية مــن أنهــا تشــكل مظهراً لتنازل القائد عن بعض مهامه القيادية.
- ما يؤخذ على أسلوب القيادة الديمقراطية كأسلوب استشاري قائم على استرشــاد القائــد بآراء المعلمين، من أنه غير عملي، فضلاً أنه يتلائم مع ما سماه القائلون بهــذا النقــد بالشخصية البيروقراطية للمعلمين(كنعان ، 1995 : 247 – 249).

مما سبق عرضه **يتضح للباحثة** أن النمط القيادي الديمقراطي يتحلى بالخصال التالية:

- يشجع معلمية على اقتراح الحلول الهادفة والبناءة التي تعمل على تطوير العملية التربويــة، وتحسين نوعيته.
- يفوض السلطة لمعلمية، مما ينميهم مهنياً، مما يؤدي إلى ارتفاع الروح المعنويــة لــديهم، وبالتالي يدفع العملية التعليمية للإمام.
- ينتشر روح التعاون والمحبة بين المعلمين، مما يقلل الصراعات والتجمعات التــي تعطــل روح العمل.

وخلاصة القول ترى الباحثة أن النمط القيادي الديمقراطي لا يقلل من قــدرات المعلمــين ويعاملهم على أساس أنهم وسيلة لتحقيق حاجات الجماعة، ويسهم في الكشف عن مــواهبهم

وإبداعاتهم، ولكن نجاح هذا النمط يتوقف على مدى فهم المعلمين في المدرسة، وإيمانهم بأهمية المشاركة في العمل ، والانتماء والولاء إلى المدرسة.

6: 3 : النمط الترسلي:

يعود أصل القيادة الترسلية إلى حركة عدم التدخل التي قام بها التجار، والاقتصاديون الأوروبيون في نهاية القرون الوسطى لمقاومة التدخل الحكومي في الشؤون الاقتصادية، ألا بمقدار ما يكون ذلك التدخل ضرورياً لصيانة الأمن، وحقوق الملكية الشخصية، وانتقلت تلك الفكرة إلى القيادة الإدارية في المؤسسات الخاصة، وأصبح يلعب دور الوسيط، ويتصف يالسلبية، والتسامح، والتودد تجاه أتباعه في اتخاذ القرارات، فالقائد من هذا النوع أخذ يقوم بدور ثانوي في التوجيه، والإرشاد، والتأثير في الآخرين (المغربي، 1995 : 172)

ويستند هذا النمط من القيادة إلى مبدأ إطلاق الحريات للعاملين في تنفيذ ما يريدون، وبالأسلوب الذي يعتقدونه مناسباً وصحيحاً. فالقيادي المتساهل لا يقوم بتقديم المساعدة للعاملين معه إلا لمن يطلبها منهم، ولا يحاول تعريف العاملين بوجهة نظره لعدم رغبته في تقييد حريتهم في التصرف، أو فرض أسلوب كمعين عليهم (العرفي ومهدي، 1996: 81).

ويرى (درويش، 1992) أن كثير من الباحثين عند دراستهم لهذا النمط بإطلاق عدة مسميات عليه منها:

- **النمط المنطلق**: سمي بذلك كون أن القيادة تكون منطلقة متحررة من سلطة القائد، وسياسة إطلاق العنان" دعه يعمل، الرمزية ".
- **النمط الفوضوي**: سمي بذلك على أساس ترك الفرد في ظلها، بفعل ما يشاء، وتبدو القيادة وكأنها غير موجودة لتتولى توجيه المرؤوسين، فتكون النتيجة عدم وجود ضابط للعمل، ويؤدي إلى الفوضى في التنظيم(درويش، 1992 : 392).

ويغلب على هذا النمط طابع الفوضى وسلبية القائد، حيث إن هذا النوع من القيادة لا تحكمه القوانين، أو سياسات محددة، أو إجراءات، ويتميز هذا النمط من السلوك القيادي بعدم تدخل القائد في مجريات الأمور، ولا يعطي توجيهاته أو إرشاداه للعاملين إطلاقاً، إلا إذا طلب منه ذلك، فهي قيادة تترك للأفراد حرية مطلقة في التصرف، والعمل دون أي تدخل من جانب القائد، وقد يكون السبب في ذلك عدم قدرة القائد على اتخاذ القرارات، أو عدم معرفته بالمشكلة المطروحة (عياصرة ، 2006 : 49 -50).

ويشترك النمط الترسلي للقيادة مع النمطين الآخرين (الأوتوقراطي والديمقراطي) في أنه يهدف إلى توجيه جهود العاملين من خلال التأثير في سلوكهم. ولكن هذا النمط يختلف عن النمطين الآخرين في درجة هذا التأثير ووسائله، فكل نمط من الأنماط الثلاثة يركز اهتمامه على عنصر معين، ففي حين تركز القيادة الأوتوقراطية اهتمامها على الإنتاج، وتركز القيادة

الديمقراطية اهتمامها أكبر بالعاملين، فإن القيادة الترسلية تركز اهتمامها على حرية الفرد العامل في أداء العمل. (حسان والصياد ، 1986 : 105).

ويتخلى القائد عن دوره في التوجيه، وتحمل المسؤولية والمتابعة، فكأنه قد فوض للتابعين الصلاحيات، والمسؤوليات كاملة، وقام هو بدور الوسيط بإحاطة التابعين بالأهداف، وإمدادهم بالمعلومات، وترك المبادرة لهم في التصرف، والاكتفاء بنقل صورة عن نتائج العمل إلى السلطة العليا لتتخذ قراراتها كيفما تراه مناسباً، بمعنى تبني سياسة عدم التدخل. وينشأ هذا النوع من القيادات في المؤسسات التي يتولى السلطة فيها من ليس أهلاً لتولي السلطة، أو التي تلقي على كاهل المسؤول المسؤوليات لا توازيها صلاحيات للتصدي لها.

(عريفج، 2001 : 106 -107).

وعادةَ ما يتميز القيادي المتساهل بشخصيته المرحة، وتواضعه ومعلوماته الغنية في الأمور التي تتعلق بمهنته، ويغالي بقصد أو بدون قصد في استخدام الديمقراطية، ويعتمد في أساليبه على عدم التدخل من جانبه في أي عمل، حتى لو كان العمل في غاية الأهمية، فيترك كل شيء للمعلمين تطبيقاً للديمقراطية، وقد يكون مرد ذلك عدم قدرته على اتخاذ القرارات الحاسمة أو بدافع عدم معرفته بكل م يحيط بالمشكلة، وعليه يعتبر هذا النوع من القيادة أسوأ الأنواع، الأمر الذي يترك تحقيق أهداف المدرسة للحظ فقط (نشوان، 1991: 99).

ومع ذلك فالمدير الترسلي يتميز بشخصية مدركة وواعية، وله إطلاع واسع في مجال تخصصه، وخاصة في الجانب المهني لعمله، وهو كثير التفاؤل والثقة بالآخرين، لذلك اجتماعاته كثيرة وطويلة، وتنقص عادة دون أن يصل المجتمعون إلى قرار حاسم يلتزمون بتنفيذه لحل تلك المشكلات، لأن كل ما يهدف إليه المدير من وراء الاجتماعات هو أن يستفيد المعلمون من هذه الاجتماعات، والمناقشات الدائرة في توجيه أعمالهم دون ضغط أو تدخل في قرار يقضي بحل تلك المشكلات، وإنما الاستفادة (الابراهيم، 2002 : 134).

ويرى (أبو فروة ، 1996) أن في مدير المدرسة الذي يتميز هذا النوع من القيادة بالمغالاة في إعطاء الحرية للمعلمين، والتلاميذ، ويرى أن دوره في المدرسة يتمثل في توفير وتهيئة الظروف الملائمة لقيام المعلمين بالتدريس، وفق الأسلوب الذي يرونه مناسباً وفاعلاً دون أي تدخل(أبو فروة ، 1996 : 33).

وتقل فاعلية الأنظمة، والقوانين، واللوائح لدى القائد الترسلي، لتحل محلها الرغبات والتبرعات، دون تميز، وتتحطم الحواجز، والحدود بين النجاح والفشل، ويصبح كل شيء في حال انعدام المراقبة، فلا مسؤولية ولا رقابة بل اضطراب، وتسيب، وبلبلة، وعدم رؤية واضحة للأمور(الشوبكي، 1965 : 19).

ئويسعى سلوك مدير المدرسة من ورائه إلى تحقيق أهداف المعلمين، وكسب رضـــاهم على حساب تحقيق أهداف المدرسة، ويتجه هذا المدير إلى إعطاء الحرية الكاملة فـــي اتخـــاذ القرارات مع أدنى حد من مشاركته، وكثيراً ما يشعر المعلمون بالضياع، والقلق، وعدم القـــدرة على التصرف (أبوجبل، 2004 : 43).

ويعمل كل أعضاء المدرسة كمستشارين لمديريهم، ولا يتميز فرد منهم على آخر إذ أن لكل منه حق إبداء الرأي، والدفاع عنه، ولا يحاول المـــدير أن يضـــبط حضـــور المدرســـين وانصرافهم، ويردد دائماً أن المدرسة تسير نفسها، وأن البلبلة جزء ضروري من الحرية، وأن التوجيه الذاتي لا ينمو إلا إذا توافرت الحرية لمدرسين، وهذا المدير يفسر الديمقراطيـــة علـــى إنهاء إعطاء الحرية للمدرسين لترك برنامج المدرسة يسير وفقاً ما يراه المدرسون أثناء قيامهم بعملهم (الخواجا، 2004 : 36).

ويرى (أبوجبل، 2004) أن هذا النوع من أسوأ الأنواع من حيث ناتج العمل فتحقيـــق أهداف المدرسة مسألة، متروكة للحظ فقط، ويجد المعلمون أنفسهم عـــاجزين عـــن التصـــرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح من جانب القيادة.
(أبوجبل، 2004 : 45).

أولاً : السمات المميزة لشخصية المدير في القيادة الترسلية: -

يتميز مدير المدرسة عند انتهاجه لنمط القيادة الترسلية بعدة سمات كالتالي:

1. ضعف شخصية المدير: ولذلك تظهر داخل المدرسة إحدى الشخصيات القوية من المستوى الإداري الأقل، وتغطي على شخصيته مثل : (وكيل المدرسة، أو أحد المعلمين).
2. التذبذب في اتخاذ القرارات.
3. عدم اهتمام المعلمين على الحضور للعمل، مما يسبب نوعاً من التسيب الشديد، والفوضـــى الكبيرة داخل المدرسة.
4. عدم القدرة على تطبيق اللوائح والقوانين بشكل جيد وفعال.
5. عدم الاهتمام بحل المشكلات الشخصية لعاملين، على الرغم منحهم الكثير من الحرية فـــي العمل لهم (دياب ، 2001 : 302).
6. قلة التوجيه للمعلمين، وأحياناً التهرب من محاولة إبداء الآراء والملاحظات حول العديد من الأمور، والموضوعات التي تعرض عليه من قبل المعلمين والوكلاء.

(العجمي، 2000 : 47).

ثانياً : الأسس التي تقوم عليها القيادة الترسلية:-

يرتكز مدير المدرسة على عدة أسس عند انتهاجه نمط القيادة الترسلية، وهي:

1. يمنح أكبر قدر من التحرر والحرية الكاملة للمعلمين في اتخاذ القرارات سواء كانت فردية أو جماعية، والتصرف، والحركة بكل حرية دون أن يساهم مساهمة فعالة.
2. انحصار الاتصال بين القائد المتمثل بمدير المدرسة والمعلمين في أضيق نطاق ممكن.

ومن خلال ما تم ذكره سابقاً توصلت الباحثة إلى التالي:

- أن القيادة الترسلية بهذا الشكل تفقد فاعليتها، نظراً لتخلي القائد عن سلطاته، ومشاركته في اتخاذ القرار.
- إذا ترك الحبل على الغارب للمعلم في قيادته نفسه، فسيقابل مشاكله لوحده بدون توجيه فعال من القائد المتمثل بمدير المدرسة، ويترتب عن ذلك العداء بينهما، ويسود القلق والتوتر في العمل، وسيكون تفكك في الهيئة التدريسية.
- عدم متابعة القرارات التي يصدرها القائد بمعلميه، وبالتالي لا يجد تغذية راجعة لهم.

ثالثاً : خصائص نمط القيادة الترسلية: -

يعتبر هذا النمط معاكساً تماماً للنمط الأتوقراطي، ويظهر ذلك في المجالين التاليين:

1. من حيث الاهتمام بالعمل:

يتميز نمط القيادة الترسلية من حيث الاهتمام بالعمل بعدة خصائص كالتالي :

- لا يضع للعمل فلسفة واضحة، أو سياسة مرسومة يلتزم بها المعلمين.
- تتسم اجتماعاته بالمعلمين بالارتجال، وعدم التخطيط،وكثرة المناقشات، وضعف الفاعلية، لأن قراراتها ليست ملزمة مما بفقد الاجتماع كثيراً من مقومات نجاحه.
- لا يمارس القائد دوراً أو عملاً قيادياً يذكر (الشيباني، 1986 : 183).
- عدم الاهتمام بالمواظبة على حضور العمل، مما يسبب نوعاً من التسيب، والفوضى داخل المدرسة.
- عدم القدرة على اتخاذ القرار، وتطبيق اللوائح والقوانين (العجمي، 2000 : 47).
- لا يولي أهداف المؤسسة الاهتمام الكبير لتحقيقها.
- يتبع سياسة الباب المفتوح مع المرؤوسين(عدس ، 1986 : 183).

2. من حيث الاهتمام بالمعلمين:

يتميز نمط القيادة الترسلية من حيث الاهتمام بالعمل بعدة خصائص كالتالي :

- قلة التوجيه للمعلمين، وأحيانا التهرب من محاول إبداء الآراء، والملاحظات حول العديد من الأمور والموضوعات التي تعرض عليه من قبل المعلمين.

- عدم الاهتمام بحل المشكلات الشخصية للعاملين على الرغم من ترك الحرية في العمل لهم(العجمي، 2000 :47).
- يُسند لمرؤوسيه الواجبات بطريقة عامة وغير محددة.
- يُفوض القائد الذي يستخدم النمط الترسلي في القيادة السلطة لمرؤوسيه على أوسع نطاق(أبو العزم ، 1975 : 73).
- يترك لمرؤوسيه إيجاد الحفز على العمل من ذاتهم دون الاعتماد عليه.
- تأثير القائد في مرؤوسيه غير واضح، وغير محدد (نشوان ، 1992 : 176).

رابعاً: تقييم القيادة الترسلية:

يتطلب تقييم نمط القيادة الترسلية بيان مزايا ومآخذه، وهي كالتالي:

1. مزايا القيادة الترسلية: -

يوجد جملة من المزايا تتحقق إذا انتهج مدير المدرسة لنمط القيادة الترسلية، ومن أهمها:

- يعطي المعلمين حرية ما لم ينتهكوا سياسة المدرسة، وهو منطق (أنت حر ما لم تضر) ويكون هذا النمط مفيداً عندما يكونوا المعلمين مدربين ومحفزين جيداً، فيكونوا قادرين على الاعتماد على النفس دون حاجة لمساعدة أو دعم هذا القائد. (مصطفى ، 2007 : 48).
- يرى (كنعان، 1995) أن القيادة الترسلية تنجح في تطبيق هذا النمط في المؤسسات العلمية ومراكز البحث العلمي، حيث يكون العلماء والعاملون الذين يفترض أن تترك لهم حرية البحث، وإجراء البحث(كنعان، 1995 : 258).
- يدفع القائد عندما يطبق النمط الترسلي في القيادة مرؤوسه إلى أن يقوموا ببذل أقصى جهد لديهم لإثبات حسن ثقته بهم.

2 . مآخذ على النمط الترسلي:

على الرغم من المزايا التي ذكرت آنفاً، إلا أنه هناك عدة مآخذ على نمط القيادة الترسلية، والتي تتمثل في التالي:

- قد يسمح بسيطرة أحد المرؤوسين على زملائه، لعدم وجود قيود رادعة نتيجة لإعطاء الفرد الحرية الكاملة في العمل، دون توجيه أو إشراف، مما يؤدي إلى التفكك، وفقدان روح التعاون بين المعلمين.
- انعدام إحترام المعلمين لشخصية مدير المدرسة كقائد (درويش ، 1975 : 409).
- النظر للقائد كشخص غير مبال أو مكترث (مصطفى، 2007 : 48).

- يجعل المعلمين يفتقرون إلى الضبط والتنظيم، وهذا يجعل من الصعب على القائد قيادتهم، وتوجيههم نحو الأهداف المطلوبة.
- لا يعرف المعلمين الذين يعملون مع المدير موقفهم منهم أو موقف منه، فهو يستمع لكل منهم بصبر وأناة، وهو يتجنب إصدار حكمة في الأمور التي يعرضها عليه المعلمون.
- يدعو مدير المدرسة المعلمين إلى اجتماعات كثيرة في مواعيد غير محددة، وبدون إعداد أو جدول أعمال.
- لا يحاول مدير المدرسة في هذا النوع أن يضبط حضور المعلمين، وانصرافهم مردداً دائماً أن المدرسة تسير بنفسها.
- لا يأخذ هذا النمط بعناصر الإدارة من تخطيط وتنظيم، وتنسيق، وإشراف وتقويم، مما يسبب الاضطراب والفوضى.
- لا يكسب هذا النمط من القيادة العاملين خبرات ومهارات جديدة، ولا يرتفع بمستوى أدائهم المهني، ويشعرون بالضياع، وعدم القدرة على التصرف أحياناً.
- تكون نتائج العمل متدنية في الكم ، والنوع (عطيوي، 2001 : 28 – 29).

وتخلص الباحثة أن القيادة الترسلية قيادة مهلهلة، ليس لها رؤية واضحة، وأن العاملين غير منضبطون، ويفعلون ما يريدونه دون أي تدخل من القائد، وإضافة إلى ذلك أن القائد يعطي الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات، والعمل على إرضاء جميع العاملين دون قيود، ودور القائد الترسلي سلبي، بحيث لا ينمي القيم والاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين، مما يولد بينهم الصراعات بين المعلمين، ويشعرهم بالضياع، وعدم القدرة على التصرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة.

لذا **ترى الباحثة** أن يبتعد كل قائد تربوي وخاصة مدير المدرسة عن استخدام النمط القيادي الترسلي بالمطلق، لأنة يؤثر سلباً على العملية التربوية، ويقلل من الإبداع والتطوير، ويؤدي إلى تراجع الطالب، وبذلك يترتب عليه عجز في تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.

ولقد قامت (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، 2007) بعمل دورة لتأهيل مديري المدارس بعنوان: " دورة تأهيل نائب مدير "، وأبرزت الاختلافات بين الأنماط القيادية الثلاثة من عدة زوايا كالتالي :

جدول (5)

أبرز الاختلافات بين الأنماط القيادية الثلاث

أوجه الاختلاف	القائد الأتوقراطي	القائد الديمقراطي	القائد الترسلي
اتخاذ القرارات	يتخذ القرارات، ولا يعطي أي نوع من حرية التصرف للمرؤوسين	المرؤوسين يشاركون القائد في عملية اتخاذ القرارات.	المرؤوسين يتخذون جميع القرارات، واستفادة المرؤوسين من القائد معلقة
استعمال السلطة	يستعمل القوة في حفظ النشاط.	يعتمد على الإقناع.	يعتمد على الرقابة الذاتية.
مركزية النشاط	القائد هو مركز النشاط.	المجموعة ككل مركز للنشاط القائد والمرؤوسين.	المرؤوسين هم مركز النشاط.
التفاعل	القائد ينعزل عن المجموعة	تفاعل إيجابي بناء بين القائد والمرؤوسين.	يصعب تميز القائد، وله دور له.
الدور	القائد الدور الكامل، ولا ظهور لدور المرؤوسين.	هنالك مشاركة بين القائد والمرؤوسين.	دور ضيق ومحصور للقادة والمرؤوسين معظم الدور.
النتيجة النفسية	اتكالية المرؤوسين وشعورهم بالضعف.	درجات جيدة من الولاء بسبب المشاركة.	الضياع والفردية.

ومن خلال الاستعراض السابق للأنماط القيادية، **يتبين للباحثة** أن هناك اختلاف في النمط القيادي الذي يدير به المدير مدرستة، تبعاً لرؤية التي يتبناها، وإلى جانب ذلك الأسلوب الذي يتعامل مع المعلمين والعاملين، والسياسات التي يتبعها، والطريقة التي بموجبها يتخذ القرارات، والكيفية التي يوزع على أساسها المسؤوليات والواجبات، ولكن نستطيع القول أن مدير المدرسة الناجح هو الذي يستخدم النمط القيادي حسب الموقف الذي يواجه.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع وعينة الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق وثبات الاستبانة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً تفصيلياً للإجراءات التي استخدمتها الباحثة في إعداد الدراسة وذلك من خلال التعريف بمنهجية الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، وإعداد الدراسة المستخدمة، والتأكد من صدقها، وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمتها للتوصل إلى النتائج، وفيما يلي وصفاً تفصيلياً لهذه الإجراءات:

* منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ويعرفه (ملحم،2000) بأنه : " أحد أشكال التحليل، والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكله محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات، ومعلومات مقننه عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2000 : 324)، والذي يحاول وصف وتفسير " **فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم**"، وذلك أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن موضوع الدراسة.

وقد استخدمت الباحثة مصدرين أساسين للمعلومات:

1. المصادر الثانوية: اتجهت الباحثة في معالجة الإطار النظري للدراسة إلي مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب، والمراجع العربية، والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات، والتقارير، والأبحاث، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

2.المصادر الأولية: لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة لجأ الباحث إلي جمع البيانات الأولية من خلال الإستبانة كأداة رئيسية للبحث، صممت خصيصا ًلهذا الغرض، ووزعت على مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، ولقد تم وتفريغ البيانات، وتحليلها من خلال استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية "**SPSS** ".

. (Statistical Package for the Social Scienc)

*** مجتمع وعينة الدراسة:**

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غـزة التابعة لوزارة التربية والتعليم، والبالغ عددهم (124) مديراً ومديرة، بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم (2010/2009)، وسيمثل هذا المجتمع عينة الدراسة، أي أن الدراسة الحالية هي دراسة للمجتمع بأكمله، وتم سحب عينة استطلاعية تكونت من أربعين مديراً ومديرة من مجتمع الدراسة المتمثلة بمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة بهدف التأكد من صـدق وثبات أداة الدراسة، ومن ثم أعيد إجراء العمليات الإحصائية عليها، واستبعدت الباحثة منها (1) استبانة واحدة لعدم الاستجابة في تعبئتها، وبـذلك يكـون عـدد الاسـتبيانات التـي حصـلت عليها(123)، وهي تمثل (99,19%) من مجتمع الدراسة الكلي، كما هو موضح في الدول (6).

جدول رقم (6)

يوضح أعداد مديري المدارس الثانوية التي استخدمتها في مجتمع الدراسة وعينتها.

المرحلة	المديرية / الجنس	شمال غزة	غرب غزة	شرق غزة	الوسطى	خانيونس	رفح	المجموع
الثانوية	البنين	11	11	7	8	12	7	56
	البنات	11	12	11	9	13	9	65
	مختلط	-	1	-	2	-	-	3
المجموع		22	24	18	19	25	16	124

المصدر: وزارة التربية والتعليم – الإدارة العامة للتخطيط – غزة 2009 - 2010 م.

- **توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:**

1. الجنس : -

جدول رقم (7)

توزيع أعداد مديري المدارس الثانوية الحكومية حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	59	48.0
أنثى	64	52.0
المجموع	123	100.0

يتضح من جدول (7) أن ما نسبته(48.0%) من عينة الدراسة من الذكور و(52,0 %) من الإناث.

وتعزو الباحثة ذلك أن عدد مديري المدارس الثانوية الحكومية بنين يقارب عدد مـــديري المدارس الثانوية الحكومية بنات.

2. المؤهل العلمي : -

جدول رقم (8)

توزيع أعداد مديري المدارس الثانوية الحكومية حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس	85	69.1
دبلوم عالي	11	8.9
ماجستير فما فوق	24	19.5
لم يجب	3	2.5
المجموع	123	100.0

يتضح من جدول (8) أن معظم عينة الدراسة من حملة البكالوريوس ونسبتهم (69,1%)، وأن(8,9%) هم من حملة درجة الدبلوم العالي، وأن (19,5%) من حملة درجة الماجستير فما فوق ، وهناك (2,5%) من أفراد العينة لم يجيبوا على هذا السؤال.

وتعزو الباحثة ارتفاع نسبة درجة البكالوريوس بين المديرين بنسبة (69,1%) وذلك لاهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بأن يكون مدير المدرسة من حملة البكالوريوس على الأقل كشرط أساسي في تعيينه، بالإضافة إلى الاهتمام بأن يكون المدير تربوياً، وذلك حرصاً من وزارة التربية والتعليم العالي على أن يكون مدير المدرسة الثانوية الحكومية مؤهلاً بصورة جيدة علمياً، وتربوياً، ومهنياً.

وتشير نسبة (8,9%) من حملة درجة الدبلوم العالي، و(19,5%) من حملة درجة الماجستير فما فوق، وهي نسبة ليست بالقليلة، إلى أن هناك توجه لدى مدير المدرسة الثانوية الحكومية بأن يكون من حملة الشهادات العليا(دبلوم عالي، أو ماجستير فما فوق).

3. سنوات الخدمة : -

جدول (9)

توزيع أعداد مديري المدارس الثانوية الحكومية حسب متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	12	9.8
من 5 - 10سنوات	31	25.2
أكثر من10 سنوات	78	63.4
لم يجب	2	1.6
المجموع	123	100.0

يتبين من جدول (9) أن ما نسبته(9.8%) من عينة الدارسة عدد سنوات الخدمة لهم(أقل من 5 سنوات)، وأن نسبة (25,2 %) تتراوح ما بين (5 إلى 10سنوات)، وأن (63,4 %) من عينة الدارسة عدد سنوات الخدمة لهم(أكثر من 10 سنوات). وهناك (1,6%) من أفراد العينة لم يجيبوا على هذا السؤال.

وتلاحظ الباحثة أن أكبر نسبة هي (63,4 %) للمديرين الذين خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، وفي ذلك دلالة على أن عدد المديرين الذين خبرتهم متوسطة في مجال الإدارة المدرسية، كان عددهم كبير.

*** أداة الدراسة:**

أعدت الباحثة استبانة للتعرف على " **فاعليـــة إدارة الوقـــت وعلاقتهـــا بالأنمـــاط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم** ". والاستبانة عرفها (ملحم،2000) هي:" أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريـــق اســـتثماره يجري تعبئتها من قبل المستجيب"(ملحم ، 2000 : 287). واستخدمت الاستبانة كأداة رئيســـة للدراسة، وذلك لملائمتها لهذا النوع من الدراسات الميدانية للحصول على المعلومات من عينـــة الدراسة، حيث تم توجيه الاستبانة لجميع مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظـــات غـــزة التابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2010/2009).

*** خطوات بناء الدراسة :**

اعتمدت الباحثة في بناء أداة الدراسة على العديد من المصادر، والتي تمثلت في:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة.
2. الاستفادة من البحوث والدوريات المرتبطة بفاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنمـــاط القياديـــة لدى مديري المدارس.
3. تحديد المجالات الرئيسة التي تضمنتها الاستبانتين، والفقرات التي تندرج تحت كل مجال من مجالات الاستبانتين كما هو موجود في الملحق (1) وفق الخطوات التالية :

... **القسم الأول** : يتكون من البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة ويتكون من(3) فقرات.

... **القسم الثاني**: تتناول توجهات أفراد عينة الدراسة نحو " **فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم** ". وتم تقسيمه إلى محورين كما يلي:

Ÿ **المحور الأول** :" **فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة** "

لتحديد فاعلية إدارة الوقت قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربـــوي المتعلقـــة بفاعليـــة إدارة الوقت لدى مدير المدرسة، واستفادت الباحثة من مجموعة من الدراسات كدراسة (الصـــوري، 2008)، و(شتات، 2007)، و(عبيدات، 2004) ومن ثم تم وضع الاســـتبانة الأولـــى التـــي اشتملت على ثلاث مجالات رئيسة، وتحتوي على (32) فقرة، وهي كالتالي :

- **درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الإدارية**، ويتكون من (14) فقرة.
- **درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الفنية(الإدارية)**، ويتكون من (12) فقرة.
- **درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الشخصية**، ويتكون من (6) فقرة.

Ÿ **المحور الثاني** : " **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة** " .

لتحديد هذه الأنماط قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي المتعلقة بالأنماط القيادية المتعلقة بمدير المدرسة، وقد تم حصر الأنماط التي تتحكم بالقيادة التربوية، وقد استفادت الباحثة من مجموعة من الدراسات كدراسة (العتيبي،2008)، و(الحمدان و الفضلي ، 2007)، و (سباغنة،1999)، ومن ثم تم وضع الاستبانة الثانية التي اشتملت على ثلاث مجالات رئيسة وتحتوي على (34) فقرة، وهي كالتالي :

- **النمط الديمقراطي لمديري المدارس الثانوية**، ويتكون من (12) فقرة.
- **النمط الأتوقراطي لمديري المدارس الثانوية**، ويتكون من (12) فقرة.
- **النمط الترسلي لمديري المدارس الثانوية**، ويتكون من (10) فقرة.

... **القسم الثالث** : سؤال مفتوح مفاده من وجهة نظرك كمدير/ ة ما السبل المقترحة لتفعيل إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية؟

4. عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على المشرف ليرى مدى ملائمتها لجمع البيانات.

5. تم تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.

6. عرضت الاستبانة على (17) من المحكمين التربويين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، ويعملون في كلية التربية مثل :(الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى،جامعة الأزهر، جامعة القدس المفتوحة)، وبالإضافة إلى مركز القطان التربوي، كما هو مبين في ملحق (2).

تكونت الاستبانتين بعد التعديل بحسب آراء المحكمين :

... **القسم الأول** : اشتمل على المعلومات العامة لأفراد العينة (الجنس، المؤهل العلمي سنوات الخدمة).

... **القسم الثاني** : تتناول توجهات أفراد عينة الدراسة، وهي مشتملة على استبانتين هما :

Ÿ **المحور الأول** :" الاستبانة الأولى المتعلقة بفاعلية إدارة الوقت، واشتملت على(32) فقرة موزعة على ثلاث مجالات.

Ÿ **المحور الثاني** : الاستبانة الثانية المتعلقة بالأنماط القيادية، واشتملت على(34) فقرة ولقد قامت الباحثة بمزج الفقرات ووضعها في مجال واحد، وهي كالنحو التالي:

- النمط الديمقراطي يشتمل على(12) فقــرة : (1، 2، 3، 8،16،19، 20، 24، 25، 27، 29،31).
- النمط الأتوقراطي يشتمل علــى(12) فقــرة : (4، 5، 7، 9، 10، 12، 13، 15، 17، 21، 22،32).
- النمط الترسلي يشتمل علــى (10) فقــرة : (6، 11، 14،18، 23، 26، 28، 30، 33، 34).

... **القسم الثالث** : تتكون من سؤال مفتوح، وهو من وجهة نظــرك كمــدير/ ة مــا الســبل المقترحة لتفعيل إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية؟.

ولقد تم الإجابة عن التساؤل المفتوح من الاستبانة، والمتعلقة بسبل تفعيل إدارة الوقت لــدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة، وقــد قامــت الباحثــة بحصــر الســبل المقترحة.

جدول رقم (10)

مجالات الدراسة وعدد فقراتها

استبانة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية		
الرقم	**المجال**	**عدد الفقرات**
1	المهام الإدارية	14
2	المهام الفنية (الإشرافية)	12
3	المهام الشخصية	6
استبانة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية		
1	الأنماط القيادية	34
المجموع		66

وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب جدول (11):

جدول (11): درجات مقياس ليكرت

الاستجابة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
الدرجة	1	2	3	4	5

*** صدق الاستبانة :**

لتأكد من صدق الاستبانة، وثبات فقراتها، وقياسها لما وضعت لقياسه قامت الباحثة بما يلي : -

1. صدق المحكمين :

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين في صورتها الأولية - أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، ويعملون في كلية التربية مثل : (الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى،جامعة الأزهر، جامعة القدس المفتوحة)، وبالإضافة إلى مركز القطان التربوي كما هو مبين في ملحق (2)، وقام السادة المحكمون بإبداء ملاحظاتهم، ومقترحاتهم حول بنود الاستبانة و مجالاتها، ومدى انتماء الفقرات للمجال، ومناسبة الفقرات كذلك، وقد استجابت الباحثة لملاحظات ومقترحات السادة المحكمين، وإجراء التعديل في ضوء مقترحاتهم من حذف، وإضافة، وتعديل، ويتضح ذلك في ملحق رقم (1) الاستبانة في صورتها الأولية، وملحق (3) في صورتها النهائية.

2. صدق الاتساق الداخلي(Internal Validity) :

عرف (أبو لبدة، 1982) صدق الاتساق الداخلي بأنه: " التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى أي اشتراك جميع فقرات الاستبانة في قياس خاصية معينة في الفرد"

(أبو لبدة، 1982 : 72).

وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بسحب عينة استطلاعية تكونت من (40) فرداً، وذلك لحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال التابع له، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، والجداول التالية توضح ذلك:

الاستبانة الأولى : فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة

جدول رقم (12)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال، والدرجة الكلية التابعة له

رقم الفقرة	الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال (المهام الإدارية) والدرجة الكلية لفقراته			
.1	ينظم الوقت من خلال الخطط اليومية.	.609	*0.000
.2	يحدد فترة زمنية لتحقيق الأهداف.	.412	*0.004
.3	يتخذ القرارات بناءً على جمع معلومات كافية، وفق زمن محدد.	.488	*0.001
.4	يتابع تنفيذ القرارات في الوقت المحدد.	.550	*0.000
.5	يتابع إفراز نتائج الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني.	.431	*0.003
.6	يقوم بإنجاز المهام المناط به في الوقت المحدد.	.543	*0.000
.7	يخصص معظم وقته في تلبية طلبات الإدارة التعليمية.	.502	*0.000
.8	يخصص وقتاً لاستخدام الهاتف في العمل الإداري المدرسي.	.371	*0.009
.9	يتابع نشاطات الطلاب الصفية وفق جدول زمني.	.559	*0.000
.10	يستخدم التقنيات الحديثة لاختصار الوقت في جمع المعلومات.	.655	*0.000
.11	يتابع تنظيم الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني.	.464	*0.001
.12	يخصص جدولاً زمنياً للمراجعين.	.520	*0.000
.13	يتابع الطلاب المتأخرين عن الاصطفاف الصباحي في أقل وقت.	.384	*0.007
.14	يعد جدول زمني محدد للاجتماعات مع المعلمين.	.429	*0.003
رقم الفقرة	الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال (المهام الفنية) والدرجة الكلية لفقراته			
.1	يخصص وقتاً لمتابعة دوام المعلمين يومياً.	0.472	*0.001
.2	يتابع دفاتر تحضير المعلمين بانتظام.	0.385	*0.007

رقم الفقرة	الفقرة	معامل سيبرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال (المهام الفنية) والدرجة الكلية لفقراته			
.3	يضع جدولاً زمنياً للزيارات الصفية للمعلمين.	0.401	*0.006
.4	يحرص على وضع معايير أداء محدد لمستوى الأداء المرغوب بداية كل فصل دراسي.	0.439	*0.002
.5	يخصص وقتاً كاف لحل مشكلات المدرسة.	0.608	*0.000
.6	يحرص على توجيه المعلمين في المدرسة، لتحقيق الأهداف في أقل وقت ممكن.	0.782	*0.000
.7	تنفق وقتاً كافياً لتطوير المعلمين مهنياً.	0.669	*0.000
.8	يخصص جزءاً من وقته لمشاركة المشرفين التربويين في تقييم المعلمين في المدرسة.	0.672	*0.000
.9	يشجع الدروس التوضيحية للمعلمين ضمن خطة زمنية.	0.655	*0.000
.10	يحرص على إعطاء الوقت الكافي لاستقبال المشرفين التربويين.	0.576	*0.000
.11	يضع برنامج أنشطة مشتركة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وفق جدول زمني.	0.578	*0.000
.12	يحفز المعلمين للقيام بمهامهم ضمن خطة زمنية معينة.	0.483	*0.001
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال(المهام الشخصية) والدرجة الكلية لفقراته			
.1	يخصص جزءاً من وقته ليتبادل الأفكار التربوية مع أسرة المدرسة.	0.589	*0.000
.2	يخصص جزءاً من وقته لتناول المشروبات.	0.720	*0.000
.3	يخصص وقتاً للزيارات الغير محددة.	0.810	*0.000
.4	يخصص وقتاً للراحة من ضغط العمل.	0.743	*0.000
.5	يخصص جزء من وقته لمناقشة بعض القضايا التربوية مع المعلمين.	0.733	*0.000
.6	يطلع على كل ما هو من جديد من دوريات ومجلات لها علاقة بالعملية التربوية .	0.647	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين الجدول (12) معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال في الدراسة، والدرجة الكلية لفقـــرات كل مجال، والذي يوضح أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى الدلالة، وهذا يعبر عـــن صدق فقرات مجالات أداة الدراسة.

الإستبانة الثانية: الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة

جدول (13)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال، والدرجة الكلية التابعة له

رقم الفقرة	الفقرة	معامل سيبرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال(النمط الديمقراطي) والدرجة الكلية لفقراته			
.1	يعمل على سيادة روح التعاون بين المعلمين في المدرسة.	0.706	*0.000
.2	يوفق بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين.	0.658	*0.000
.3	يستفيد من قدرات المعلمين في تسيير أمور المدرسة.	0.611	*0.000
.8	يهيئ المعلمين نفسياً لممارسة الدور التربوي المنشود.	0.600	*0.000
.16	يتيح للمعلمين للاتصال بزملائهم من خارج المدرسة.	0.545	*0.000
.19	يشرح للمعلمين بصراحة سبب رفضه لبعض وجهات نظرهم.	0.583	*0.000
.20	يخطط لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.	0.487	*0.001
.24	يحرص على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشاكل، حرصاً على مصلحة العمل.	0.564	*0.000
.25	يشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية.	0.561	*0.000
.27	يسمح للمعلمين بأخذ دوراً قيادياً حسب ما يوكل إليهم.	0.269	*0.047
.29	يراعي قدرات المعلمين عند توزيعه للمستويات.	0.462	*0.001
.31	يراعي الموضوعية عند تقييم المعلمين.	0.511	*0.000
رقم الفقرة	الفقرة	معامل سيبرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال(النمط الأتوقراطي) والدرجة الكلية لفقراته			
.4	يهتم بالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين.	0.355	*0.013
.5	يصر على أفكاره أثناء تطبيق القرارات	0.166	0.153
.7	يلقي بالمسؤولية كاملةً على المعلمين.	0.570	*0.000
.9	يقلل من شأن الاقتراحات التي يبديها المعلمون.	0.590	*0.000
.10	يعتبر أن المناقشة من وجهة نظره مضيعة للوقت.	0.549	*0.000

رقم الفقرة	الفقرة	معامل سيبرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال(النمط الأتوقراطي) والدرجة الكلية لفقراته			
.12	يغلب على سلوكه طابع التكلف.	0.571	*0.000
.13	يركز السلطة في يديه.	0.605	*0.000
.15	يتقيد بحرفية الأنظمة والتعليمات.	0.614	*0.000
.17	يعتمد على بعض المعلمين في إنجاز بعض أعماله الخاصة	0.477	*0.001
.21	يطالب المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها.	0.485	*0.001
.22	يتابع عملية دوام المعلمين	0.032	0.421
.32	يفرض القرارات على المعلمين	0.224	0.085
معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال(النمط الترسلي) والدرجة الكلية لفقراته			
.6	تتسم اجتماعاته بالمعلمين بالارتجال والعفوية.	0.434	*0.003
.11	يعطي المعلمين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم.	0.568	*0.000
.14	يعتمد على المشرفين التربويين عند تقييم المعلمين.	0.534	*0.000
.18	يسمح للمعلمين بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل حسب ظروفهم.	0.537	*0.000
.23	ينفرد كل عضو بالمدرسة برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية.	0.442	*0.002
.26	يحجم عن تقديم وجهة نظره في الموضوعات المطروحة إلا عند الحاجة الملحة.	0.433	*0.003
.28	يترك الحرية للمعلمين في حل المشكلات التي تواجههم.	0.576	*0.000
.30	يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم.	0.491	*0.001
.33	يوجه المعلمين بطريقة غير مباشرة.	0.563	*0.000
.34	يعطي المعلمين الحرية لإصدار القرارت التي يرونها مناسبة.	0.401	*0.005

***الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.**

يبين الجدول (13) معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال في الدراسة، والدرجة الكلية لفقرات كل مجال، والذي يوضح أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى الدلالـــة، وهـــذا يعبر عن صدق فقرات مجالات أداة الدراسة.

ولقد تم حذف الفقرات التالية، والتي تتبع مجال النمط الأتوقراطي حسب نتيجة العينة الاستطلاعية وهي:

1- الفقرة رقم (5) " يصر على أفكاره أثناء تطبيق القرارات " من مجال النمط الأتوقراطي حيث كان معامل سبيرمان للارتباط بين هذه الفقرة والمجال يساوي (0.166) و القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.153) وهي تعتبر غير دال إحصائياً.

1- الفقرة رقم (22) " يتابع عملية دوام المعلمين " من مجال النمط الأتوقراطي حيث كان معامل سبيرمان للارتباط بين هذه الفقرة والمجال يساوي (0.032) و القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.421) وهي تعتبر غير دال إحصائياً.

1- الفقرة رقم(32) " يفرض القرارات على المعلمين " من مجال النمط الأتوقراطي حيث كان معامل سبيرمان للارتباط بين هذه الفقرة والمجال يساوي (0.224) و القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.085) وهي تعتبر غير دال إحصائياً.

3. الصدق البنائي (Structure Validity) :

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الإستبانة.

يبين جدول (14) و (15) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانتين دالة إحصائياً عند مستوي معنوية (α= 0.05) وبذلك يعتبر جميع مجالات الاستبانتين صادقه لما وضع لقياسه، وهذا مبين في التالي :

جدول (14)

معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

المحور	المحور الفرعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية	درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الإدارية	0.865	*0.000
	درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الفنية	0.896	*0.000
	درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الشخصية	0.657	*0.000
الأنماط القيادية لدى مديري المدارس	النمط الديمقراطي	0.378	0.008
	النمط الأتوقراطي	0.596	0.000
	النمط الترسلي	0.750	0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

جدول رقم (15)

معامل الارتباط بين درجة كل استبانة مع الدرجة الكلية.

الرقم	المجال	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	**الإستبانة الأولى: فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة**	**0.840**	**0.000**
.2	**الإستبانة الثانية: الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة**	**0.696**	**0.000**

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05= α.

*** ثبات الاستبانة (Reliability)** :

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

وقد تحققت الباحثة من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقتين، وهما كما يلي:

1 - **طريقة التجزئة النصفية (Split Half Method)** :

قامت الباحثة بقياس عامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تم تجزئة الاستبانة إلى نصفين (العبارات ذات الأرقام الفردية، و العبارات ذات الأرقام الزوجية)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون (Spearman Brown) والجدول (16) يوضح ذلك :

معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط

جدول (16):

يوضح نتائج اختبار سيبرمان براون للتجزئة النصفية

المحور	المحور الفرعي	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل	مستوى المعنوية
فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية	درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الإدارية	14	0,718	0.836	0.000
	درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الفنية	12	0,819	0.900	0.000
	درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الشخصية	6	0,664	0.798	0.000
	درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس	32	0.863	0,927	
الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية	النمط الديمقراطي	12	0.650	0.788	0.000
	النمط الأتوقراطي	9	0.450	0.623	0.000
	النمط الترسلي	10	0.582	0.736	0.000
	الأنماط القيادية لدى مديري المدارس	31	0.531	0.694	0.000

يتضح من الجدول السابق أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبانة، وقد تراوحت بين (0,623 و 0,927)، وقد بلغت معامل الثبات الكلي لجميع الفقرات (0,904) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجةً مقبولة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2. **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)** :

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل، والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)

يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة

المحور	المحور الفرعي	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية	درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الإدارية	14	0,838
	درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الفنية	12	0,853
	درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الشخصية	6	0,765
	درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس	32	0,919
الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية	النمط الديمقراطي	12	0,777
	النمط الأتوقراطي	9	0,692
	النمط الترسلي	10	0,618
	الأنماط القيادية لدى مديري المدارس	31	0.608

واضح من النتائج الموضحة في جدول (17) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال وتتراوح بين(0.608 و 0,919) لكل مجال من مجالات الإستبانة، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الإستبانة الكلي (0,847) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع، وتكون الإستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع. وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات إستبانة الدراسة مما تجعلها على ثقة تامة بصحة الإستبانة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قامت الباحثة بتفريغ وتحليل الإستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) ، وسوف يتم استخدام الاختبارات الإحصائية اللامعلمية، وذلك بسبب أن مقياس ليكرت هو مقياس ترتيبي، وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي النسبي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما وتفيد الباحثة في وصف عينة الدراسة.
- معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation Coefficient) لإيجاد الاتساق الداخلي للاستبانة، ومعرفة العلاقة بين المتغيرات في حالة البيانات اللامعلمية.
- معامل الثبات لسيبرمان براون لتحديد الثبات للاستبانة، وذلك باستخدام الطريقتين:
  - طريقة التجزئة النصفية.
  - طريقة ألفا كرونباخ.
- اختبار الإشارة (Sign Test) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الحياد وهي 2 أم لا.
- اختبار مان – وتني(Mann-Whitney Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات الترتيبية.
- اختبار كروسكال – والاس(Kruskal – Wallis Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).

الفصل الخامس

الطريقة والإجراءات

- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
- توصيات الدراسة
- مقترحات الدراسة

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائجها، والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف إلى: "**فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم**"، والوقوف على متغيرات الدراسة، والتي اشتملت على (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، والتعرف على السبل المقترحة لتفعيل إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية، والخروج بتوصيات للعمل بها.

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية(**SPSS**) للحصول على نتائج الدراسة، والتي سيتم عرضها في هذا الفصل.

ولقد تم تحديد المحك المعتمد في الدراسة بناءً على دراسة (التميمي، 2004)، ودراسة (بدح، 2007)، ودراسة(أبوعامر، 2008)، وتم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين الدرجات (5- 4 = 1)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4 ÷ 5 = 0.80) ، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس) ، وهي : (1) أي واحد صحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (18)

المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
من 1 – 1.80	من 20 % - 36 %	قليلة جداً
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر36 % - 52 %	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر52 % - 68 %	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر68 % - 84 %	كبيرة
أكبر من 4.20 - 5	أكبر84 % - 100 %	كبيرة جداً

اختبار فرضيات الدراسة:

لاختبار فرضيات الدراسة فقد تم استخدام الاختبارات غير المعلمية (اختبار الإشارة مان-وتني، واختبار كروسكال- والاس). هذه الاختبارات مناسبة في حالة وجود بيانات ترتيبية حيث أن مقياس ليكرت المستخدم في الدراسة يعتبر مقياساً ترتيبياً.

وتم استخدام اختبار الإشارة لاختبار الفرضيات مثلاً لمعرفة ما إذا كان متوسط (وسيط) درجة الإجابة يساوي قيمة معينة، وذلك في حالة البيانات الترتيبية أو البيانات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي، وفي هذه الحالة يتم اختبار الفرضية الإحصائية التالية:

1. الفرضية الصفرية:

اختبار أن متوسط درجة الإجابة يساوي (3) وهي تقابل موافق بدرجة متوسطة حسب مقياس ليكرت المستخدم.

2. الفرضية البديلة: متوسط درجة الإجابة لا يساوي (3).

إذا كانت(Sig > 0.05) أي Sig أكبر من0.05 (حسب نتائج برنامج SPSS) فإنه لا يمكن رفض الفرضية الصفرية ويكون في هذه الحالة متوسط آراء أفراد العينة حول الظاهرة موضع الدراسة لا يختلف جوهرياً عن موافق بدرجة متوسطة وهى 3.

و أما إذا كانت(Sig < 0.05) أي Sig أقل من0.05 فيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن متوسط آراء أفراد العينة يختلف جوهرياً عن درجة الموافقة المتوسطة ، وفي هذه الحالة يمكن تحديد ما إذا كان متوسط الإجابة يزيد أو ينقص بصورة جوهرية عن درجة الموافقة المتوسطة. وذلك من خلال قيمة الاختبار فإذا كانت الإشارة موجبة فمعناه أن المتوسط الحسابي للإجابة يزيد عن درجة الموافقة المتوسطة والعكس صحيح.

ولتفسير نتائج الدراسة، والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل، ومستوى الفقرات في كل مجال وحددت الباحثة درجة الفاعلية حسب المحك المعتمد للدراسة.

نتائج الدراسة:

ستعرض الباحثة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة عن الأسئلة وفقاً لترتيبها كما يلي:

الإجابة عن السؤال الأول:

ô ما درجة فاعلية إدارة الوقت لدي مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم؟

من أجل الإجابة عن السؤال الأول، استخدمت الباحثة الأوساط الحسابية، والأوزان النسبية ومستوى الدلالة، والجدول رقم (19) يوضح ذلك:

الجدول رقم (19)

نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لتحليل مجالات فاعلية إدارة الوقت

المجال	مجالات فاعلية إدارة الوقت	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرتبة	درجة الفاعلية
الأول	المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	4.13	82.53	0.38	10.64	*0.000	2	كبيرة
الثاني	المهام الفنية (الإشرافية) المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	4.23	84.68	0.37	10.82	*0.000	1	كبيرة
الثالث	المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	3.14	62.89	0.56	2.15	*0.016	3	متوسطة
جميع مجالات فاعلية إدارة الوقت معاً		3.98	79.67	0.35	10.82	0.000		كبيرة

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة0.05 = α.

* القيمة الجدولية لدرجات حرية 122 و 0.05 = α = 1.980.

يتضح من نتائج الجدول رقم (19) أن المتوسط الكلي لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في مجالات أداة الدراسة لدى أفراد عينة الدراسة بلغ (3.98)، وبوزن نسبي (79.67%)، وبدرجة توافر كبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.14 - 4.23)، وبأوزان نسبية بين (**62.89** % - 84.68 %).

مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة كانت كبيرة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة وتعزو الباحثة هذه النتيجة لإدراك مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة أهمية الوقت باعتباره موردً مهماً، وعنصراً أساسياً في تنفيذه للمهام الموكل إلية – سواء كانت - إدارية أو فنية، أو شخصية، ويبدو ذلك جلياً من خلال (توزيع الوقت على المهام التي يقومون بها بالإضافة إلى استثمارهم الجيد للوقت من خلال تفويض الصلاحيات، وتحديد فترة زمنية لتحديد الهدف، وعمل جدول زمني للزيارات الصفية للمعلمين ،،، إلخ).

تفسير نتائج ترتيب مجالات الاستبانة كما هي موضحة في الجدول رقم (19):

1. احتل **مجال (المهام الفنية)** المتعلقة بمديري المدارس الثانوية المرتبة الأولى، وبدرجة فاعلية كبيرة، ولقد بلغ المتوسط الحسابي (4.23)، والوزن النسبي(84.68 %)، ويدل هذا على أهمية المهام الفنية (الإشرافية) باعتبارها مهام فنية دقيقة، وليست اعتيادية، فهي تتطلب

قيادات تربوية قادرة على تنمية المعلمين مهنياً، وتعزيزهم، وتوفير الوسائل لهم والأنشطة علاوة على الإثراءات المتعلقة بالمنهاج، بدلاً من الاعتماد على التلقين والحفظ، وإلى جانب ذلك متابعة أداء المعلمين من خلال الزيارات الصفية للمعلمين وفق جدول زمني، مع الحرص على متابعة دفاترهم بانتظام، وإعطائهم التوجيهات اللازمة بشكل واضح لتجنب تضييع الوقت والجهد، ومقارنة ما تم التخطيط لإنجازة، وما تم تنفيذه ضمن جدول زمني معين.

- تتفق دراستي مع دراسة (هدية،2006)، ودراسة(الشراري،2004) التي أشارت إلى أن المهام الفنية التي يقضي مديري المدارس وقت الدوام المدرسي مستواها عالٍ ومرتفع، ويعبر هذا عن مستوى مرتفع لإدارة الوقت لديهم.
- تختلف دراستي مع دراسة (الصوري، 2008)، و(الراسبي،1999)، و(الحارثي،1995)، و(بيدس، 1995) ، حيث احتل مجال المهام الفنية (الإشرافية) على المرتبة الثانية.

وترى الباحثة أن أهداف التعليم في بلادنا في الوقت الحاضر يتلخص في إيجاد إنسان مستنير قادر على التفكير السليم بكل المهام التي يناط بها، وفي نفس الوقت واضع الوقت نصب عينيه، باعتباره مغنم لديه، ولا شك أن تلك الأهداف لن تتحقق إلا إذا توفر لمدارسنا قيادة تدير الوقت بفاعلية، وعليه يتوجب على وزارة التربية والتعليم توفير المتطلبات والوسائل اللازمة التي تساعد مديري المدارس الثانوي في تنفيذ مهامهم الفنية بفاعلية وضمن فترة زمنية محددة.

2. يليه **مجال (المهام الإدارية)** المتعلقة بمديري المدارس الثانوية، حيث احتل المرتبة الثانية وبدرجة فاعلية كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي (4.13)، ووزن النسبي(82.53 %).

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- كبر حجم المهام الإدارية الملقاة علي مديري المدارس الثانوية، وحاجتهم المستمرة إلى عون بشري، أو تقني للقيام ببعض الأعمال كمتابعة نشاطات الطلاب الصفية واللاصفية، وتنظيم الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني.

- الأثر الإيجابي لبرنامج تدريب مديري المدارس التي يشرف عليها مركز التطوير التربوي التابع لدائرة التربية والتعليم، حيث أكسب هذا التدريب مديري المدارس الأصول العلمية في العمل المدرسي، وهذا ما أكدته دراسة(العفيفي، 1999) إلا أنه اتضح للباحثة أن ذلك ليس كافياً، وأنهم بحاجة إلى المزيد من الدورات التي تركز على كيفية تنفيذ المهام الإدارية الملقاة على عاتقهم ضمن فترة زمنية، وبدرجة عالية من الفاعلية.

- ô تتفق هذه النتيجة مع دراسة (عضايلة،2004) والتي أشارت إلى أن المهام الإدارية التي يقضي مديري المدارس وقتهم فيها حصلت على المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (4.36) ودراسة(الشراري،2004)، ودراسة (بيدس، 1995) حيث أتت في المرتبة الثانية، وبوزن نسبي (88.39%).
- ô اختلفت مع دراسة(الصوري، 2008) حيث كانت في المرتبة الأولى، ولقد حصلت على وزن نسبي (92.99%)، ودراسة (الحارثي، 1995) التي أشارت إلى أعلى المهام الإدارية نسبة من حيث الزمن المنصرف فيها من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي، والتي قامت بها مديرات المدارس أثناء مزاولتهن لمهامهن اليومية كانت: القيام بجولة بداخل المدرسة حضور الاصطفاف الصباحي، ومتابعة السجلات الإدارية.

3. يليه مجال (**المهام الشخصية**) المتعلقة بمديري المدارس الثانوية، حيث حصل على المرتبة الثالثة، وبدرجة فاعلية متوسطة، ولقد بلغ المتوسط الحسابي (3.14)، والوزن النسبي(62.89%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- أن مدارسنا ما زالت تتبع النمط التقليدي الذي يصب مديري المدارس الثانوية فيه جُلَّ اهتمامه بالزيارات الصفية، ومتابعة دفاتر تحضير المعلمين، وإقامة علاقات مع المجتمع المحلي، وتنظيم الامتحانات المدرسية، ومتابعة نتائجها، وغيرها من المهام الفنية والإدارية، وبذلك يعتبر مدير المدرسة الثانوية نفسه قد أدى مهامه الفنية والإدارية على أكمل وجه، غافلاً عن كيفية استثمار وقته في المهام الشخصية المناطة به.
- تخوف مديري المدارس الثانوية من إعطاء تقديرات إيجابية لدرجة فاعليتهم لإدارة الوقت لتلك المهام الشخصية، لاعتقادهم بأن ذلك ينعكس سلباً على أدائهم.

- ô تتفق دراستي مع دراسة (الصوري، 2008)، و(هدية،2006)، و(بيدس، 1995) حيث أشاروا إلى أن المهام الشخصية احتلت في المرتبة الثالثة.

أولاً . تحليل فقرات مجال المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية:

جدول (20)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة لمجال المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
قليلة جداً	0.6%
قليلة	3.4%
متوسطة	15.3%
كبيرة	44.1%
كبيرة جداً	36.6%

يبين جدول (20) أن ما نسبته (80.7%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً، في حين ما نسبته (4.0%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة قليلة أو قليلة جداً، بينما نسبته (15.3%) من أفراد العينة فيؤيدون بدرجة متوسطة.

وتم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة وهي (3) أم لا، والنتائج موضحة في جدول (21).

الجدول رقم (21)

نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرتبة
.1	ينظم الوقت من خلال الخطط اليومية.	4.44	88.85	0.55	10.82	*0.000	3
.2	يحدد فترة زمنية لتحقيق الأهداف.	4.32	86.34	0.56	10.72	*0.000	8
.3	يتخذ القرارات بناءً على جمع معلومات كافية، وفق زمن محدد.	4.41	88.20	0.66	10.31	*0.000	5
.4	يتابع تنفيذ القرارات في الوقت المحدد.	4.42	88.36	0.60	10.63	*0.000	4
.5	يتابع إفراز نتائج الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني.	4.50	89.92	0.63	10.49	*0.000	2
.6	يقوم بإنجاز المهام المناط به في الوقت المحدد.	4.37	87.48	0.62	10.54	*0.000	7
.7	يخصص معظم وقته في تلبية طلبات الإدارة التعليمية.	3.72	74.47	0.81	7.65	*0.000	11
.8	يخصص وقتاً لاستخدام الهاتف في العمل الإداري المدرسي.	3.15	62.98	1.07	1.05	0.148	14
.9	يتابع نشاطات الطلاب الصفية وفق جدول زمني.	4.02	80.33	0.68	9.60	*0.000	10
.10	يستخدم التقنيات الحديثة لاختصار الوقت في جمع المعلومات.	3.70	73.93	0.80	7.49	*0.000	12
.11	يتابع تنظيم الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني.	4.62	92.36	0.57	10.73	*0.000	1
.12	يخصص جدولاً زمنياً للمراجعين.	3.50	70.08	0.92	5.03	*0.000	13
.13	يتابع الطلاب المتأخرين عن الاصطفاف الصباحي في أقل وقت.	4.41	88.20	0.64	10.44	*0.000	5
.14	يعد جدول زمني محدد للاجتماعات مع المعلمين.	4.19	83.80	0.76	9.60	*0.000	9
	جميع فقرات المجال معاً	4.13	82.53	0.38	10.64	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة0.05 = α

* القيمة الجدولية لدرجات حرية 122 و 0.05 = α = 1.980.

يبين الجدول رقم (21) أن جميع المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظات غزة في مجال المهام الإدارية تنحصر بين (3.15 – 4.62) وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المهام الإدارية(4.13)، وبوزن نسبي(82.53%)، مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الإدارية كانت بدرجة كبيرة وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

- يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:-

1. حصلت الفقرة رقم (11) القائلة : " يتابع تنظيم الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني" على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي(4.62)، وبوزن نسبي(92.36%)، وبدرجة فاعلية كبيرة جداً، ولقد حصلت الفقرة على أعلى نسبية مئوية في هذا المجال، وعلى أعلى درجة فاعلية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- وعي مديري المدارس الثانوية بأهمية إدارة الوقت، وينعكس ذلك على مدى تنظيمهم للامتحانات المدرسية وفق جدول زمني، وحرصهم على تنفيذ عمليات إدارة الوقت من تخطيط، وتنظيم، ومتابعة.
- التعاون الفعال بين مديري المدارس الثانوية والمعلمين لمتابعة تنظيم الامتحانات وفق ما تم التخطيط له مسبقاً من قبلهم.
- مراعاة مديري المدارس الثانوية للطلاب من حيث تنظيم الامتحانات المدرسية حسب صعوبة المادة أو سهولته، والذي بدوره يؤثر على نتائج تحصيل الطلاب، وبالتالي ينعكس على مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.
- مراعاة مديري المدارس الثانوية للطلاب من حيث توفير لهم مناخ من الهدوء والنظام لإتمام تقديم الامتحانات بدون عراقيل.

- تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (الصوري، 2008) حيث أشارت إلى أن هناك متابعة لسير عمل الامتحانات المدرسية، ولقد حصلت على على متوسط حسابي (4.865)، ووزن نسبي (97.30%).
- تختلف نتائج دراستي جزئياً مع نتائج دراسة (الحارثي، 1995) حيث أشارت إلى أن أقل المهام الإدارية نسبةً من الزمن المنصرف يكون في الإشراف على الامتحانات الشهرية.

2. حصلت الفقرة رقم (5) القائلة : " يتابع إفراز نتائج الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني." على المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي(4.50)، وبوزن نسبي(89.92%) وبدرجة فاعلية كبيرة جداً، ولقد حصلت الفقرة على أعلى نسبية مئوية في هذا المجال وعلى أعلى درجة فاعلية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- حرص مديري المدارس الثانوية على القيام بالعمليات الإدارية على أكمل وجه من حيث التخطيط للامتحانات المدرسية، وتنظيمها، ومتابعة إفراز نتائجها وفق جدول زمني محدد مسبقاً، ويدلل هذا حرص مديري المدارس الثانوية على تقويم جوانب العملية الإدارية.
- قوة الوازع الديني لدى مديري المدارس الثانوية، ويتمثل ذلك في إفراز نتائج الامتحانات وفق جدول زمني محدد، وهذا يدلل على مدى امتثالهم لقول الرسول – صلى الله عليه وسلم: " **وعن عمره فيما أفناه** "، وقول الرسول – صلى الله عليه وسلم: " **إذا عمل أحدكم عملاً فليتقنه** " (رواه الطبراني).
- اهتمام مديري المدارس الثانوية لفرز النتائج يساعدهم على تحديد مستوى المدرسة من خلال تحديد المستوى التحصيلي للطلاب.
- التزام مديري المدارس الثانوية بالقرارات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم بشأن إفراز النتائج.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (الصوري، 2008) إذ بلغ المتوسط الحسابي(4.8)، و الوزن النسبي (97.30%)، و نتائج دراسة (العضايلة، 2004) إذ بلغ المتوسط الحسابي(4.75)، وأشارت كلتا الدراستين على فاعلية كبيرة جداً في متابعتهم لنتائج الامتحانات وفق جدول زمني.

ô تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (المهدي، 2003)، و نتائج دراسة (نهلة، 1996) حيث أشارت أن مديري المدارس يستغرقوا وقتاً كبيراً في عملية إفراز نتائج الامتحانات.

ويدلل ذلك على عدم استعانة مديري المدارس بالوسائل الحديثة مثل الحاسوب، والذي يساعد في اختصار الوقت المستغرف في عملية إفراز النتائج، وعليه ترى الباحثة أن على مديري المدارس تنمية كفائتهم في استخدام الحاسوب في عملية إفراز النتائج.

ê يتضح من الجدول السابق أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا: -

3. حصلت الفقرة رقم (8) القائلة : " يخصص وقتاً لاستخدام الهاتف في العمل الإداري." على المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي(3.15)، وبوزن نسبي(62.98%) وبدرجة فاعلية متوسطة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- ضعف تخطيط مديري المدارس الثانوية في تخصيص وقت محدد لاستخدام الهاتف في الأعمال الإدارية.
- عدم تفويض بعض مديري المدارس الثانوية الرد على الهاتف للسكرتاريا رغبةً في الإطلاع على كل ما يجري في المدرسة من أمور صغيرة، مما يؤدي إلى انشغاله في أمور ليس لها فائدة، وتعود سلباً على سير العملية الإدارية، وهذا يتنافى مع استثمار وقته بالطريقة المثلى.
- عدم استعانة بعض مديري المدارس الثانوية بالسجل الزمني اليومي للمكالمات الهاتفية والذي يوضح فيه الفترة الزمنية للمكالمات الصادرة والواردة، وموضوع المكالمة الهاتفية.
- انشغال مديري المدارس الثانوية بالمهام الادارية والفنية مما يؤدي إلى عدم تخصيص وقت لاستخدام الهاتف.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (الشراري،2004) والذي أشار فيه بأن مديري المدارس لا يخصصون وقتاً كافياً في استخدامهم للهاتف، ودارسة (المهدي،2003) حيث أشارت إلى أن مديري المدارس يضيعون جزءً كبيراً من وقتهم في استخدام الهاتف حيث حصل على وزن نسبي (90.9%)، وهذا يدلل على أن هناك جزءً كبيراً من الوقت يهدر.

ô تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (Krjy ,1999) حيث أشارت إلى أن مديري المدارس يخصصون وقتاً للرد على المكالمات الهاتفية، حيث يسجلون المكالمات الواردة والصادرة، ثم يختارون المكالمات التي ينبغي أن يرد عليها، وذلك لاستثمار وقته بكفاءة وفاعلية.

4. حصلت الفقرة رقم (12) القائلة : " يخصص جدولاً زمنياً للمراجعين." على المرتبة قبل الأخيرة، وبمتوسط حسابي(3.50)، وبوزن نسبي(70.08%) وبدرجة فاعلية كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- فهم مديري المدارس الثانوية لسياسة الباب المفتوح، وذلك من خلال تحديد فترة زمنية لمقابلة المراجعين.

- حرص مديري المدارس الثانوية على عدم التعرض للمقاطعات الغير هادفة والتي تستنفذ الكثير من الوقت.
- تفويض مديري المدارس الثانوية للمعلمين الأوائل في الرد على استفسارات المعلمين وخاصةً الجدد منهم، للتقليل من المراجعين، وبالتالي توفير الوقت.

ثانياً. تحليل فقرات مجال المهام الفنية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية:

جدول (22)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة لمجال المهام الفنية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
قليلة جداً	0.0%
قليلة	0.8%
متوسطة	13.4%
كبيرة	47.3%
كبيرة جداً	38.5%

يبين جدول (22) أن ما نسبته (85.8%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً، في حين ما نسبته (0.8%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة قليلة أو قليلة جداً، بينما ما نسبته (13.4%) من أفراد العينة فيؤيدون بدرجة متوسطة.

وتم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة وهي (3) أم لا، والنتائج موضحة في جدول (23).

الجدول رقم (23)

نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال المهام الفنية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرتبة
.1	يخصص وقتاً لمتابعة دوام المعلمين يومياً.	4.57	91.31	0.56	10.77	*0.000	3
.2	يتابع دفاتر تحضير المعلمين بانتظام.	4.80	96.10	0.46	10.86	*0.000	1
.3	يضع جدولاً زمنياً للزيارات الصفية للمعلمين.	4.76	95.21	0.50	10.68	*0.000	2
.4	يحرص على وضع معايير أداء محدد لمستوى الأداء المرغوب بداية كل فصل دراسي.	4.16	83.11	0.63	10.15	*0.000	7
.5	يخصص وقتاً كاف لحل مشكلات المدرسة.	4.18	83.58	0.56	10.54	*0.000	6
.6	يحرص على توجيه المعلمين في المدرسة، لتحقيق الأهداف في أقل وقت ممكن.	4.44	88.78	0.57	10.77	*0.000	4
.7	تنفق وقتاً كافياً لتطوير المعلمين مهنياً.	3.94	78.85	0.66	9.44	*0.000	10
.8	يخصص جزءاً من وقته لمشاركة المشرفين التربويين في تقييم المعلمين في المدرسة.	3.87	77.38	0.77	8.44	*0.000	11
.9	يشجع الدروس التوضيحية للمعلمين ضمن خطة زمنية.	4.08	81.64	0.73	9.59	*0.000	8
.10	يحرص على إعطاء الوقت الكافي لاستقبال المشرفين التربويين.	4.00	80.00	0.68	9.54	*0.000	9
.11	يضع برنامج أنشطة مشتركة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وفق جدول زمني.	3.71	74.26	0.69	8.16	*0.000	12
.12	يحفز المعلمين للقيام بمهامهم ضمن خطة زمنية معينة.	4.31	86.17	0.59	10.49	*0.000	5
	جميع فقرات المجال معاً	**4.23**	**84.68**	**0.37**	**10.82**	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة0.05 = α.

* القيمة الجدولية لدرجات حرية 122 و 0.05 = α = 1.980.

يبين الجدول رقم (23) أن جميع المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية إدارة الوقت لـــدى مديري المدارس في محافظات غزة في مجال المهام الفنية تنحصر بين (3.71 – 4.80)، وبلـــغ المتوسط الحسابي لمجال المهام الفنيـــة (4.23)، وبـــوزن نســـبي(84.68%)، ممـــا يعنـــي أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة فاعلية الوقت في مجال المهام الفنيـــة كانـــت بدرجـــة كبيرة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

- يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا: -

1. حصلت الفقرة رقم (2) القائلة : " يتابع دفاتر تحضير المعلمين بانتظـــام" علـــى المرتبـــة الأولى، وبمتوسط حسابي(4.80)، وبوزن نسبي(96.10%)، وبدرجة فاعلية كبيرة جـــداً ولقد حصلت الفقرة على أعلى نسبية مئوية في هذا المجال، وعلى أعلى درجة فاعلية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- حرص مديري المدارس الثانوية على متابعة معلميه، لمعرفـــة مســـتوى أداء تخطـــيط دروسهم، والعمل على تنميتهم للوصل إلى أقصى عطاء لديهم، ولتحقق نتـــائج أفضـــل بالنسبة للعملية التعليمية.
- إدراك مديري المدارس الثانوية لأهمية متابعة دفاتر تحضير المعلمين، وذلك لتزويـــدهم بالمعلومات اللازمة لتحضير دروسهم، وتبصيرهم بالأهداف السلوكية، وكيفية تطبيقهـــا أثناء العملية التعليمية.
- وعي مديري المدارس الثانوية لأهمية متابعة المعلمين، لما له من دور في خلـــق جـــو من التواصل والتفاعل، مما يساعده على الاستفادة من الطاقات الكامنة لدى المعلم.

- تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (العضايلة، 2004) حيث أشـــارت أن مـــديري المدارس يتابعون دفاتر تحضير دروسهم، بمتوسط حسابي (4.41)، وبدرجة فاعليـــة كبيرة، كما أكدت هذه النتيجة مع دراسة (الحارثي، 1995).
- تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (الصوري، 2008) حيث أشار إلى أن مهمة متابعة دفاتر تحضير دروس المعلمين تأخذ وقتاً كبيراً من مديري المـــدارس، حيـــث وصلت إلى متوسط حسابي (4.190)، ووزن نسبي(83.80%)، كمـــا أكـــدت هـــذه النتيجة دراسة (المهدي، 2003) إلى أن من أهم المهام التي تستنفذ وقـــت مـــديري المدارس هي الإطلاع على دفاتر المعلمين، ويدلل ذلك على عدم تخصـــيص وقـــت معين لعملية متابعة دفاتر تحضير المعلمين.

2. حصلت الفقرة رقم (3) القائلة : " يضع جدولاً زمنياً للزيارات الصفية للمعلمـــين" علـــى المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي(4.76)، وبوزن نســـبي(95.21%)، وبدرجـــة فاعليـــة

كبيرة جداً، ولقد حصلت الفقرة على أعلى نسبية مئوية في هذا المجال، وعلى أعلى درجة فاعلية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- سعي مديري المدارس الثانوية إلى تحسين كفايات المعلمين التعليمية من الناحية السلوكية.
- إدراك مديري المدارس الثانوية أن الزيارات الصفية أداة فعالة لتحليل أداء المعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم، وسلوكهم.
- حرص مديري المدارس الثانوية على القيام بالزيارات الصفية لقياس أثر سلوك المعلم على المتعلمين بصورة فورية أو مؤجلة.
- إدراك مديري المدارس الثانوية بأن نجاح الزيارات الصفية، يتوقف على دقة التخطيط وشموليته، والذي يقوم على أساس الإتفاق على الأهداف بين مديري المدارس الثانوية والمعلمين، ومن ثم السعي لتحقيقها بحماس.
- حرص مديري المدارس الثانوية على توثيق العلاقات الإنسانية بين مديري المدارس الثانوية والمعلم، وذلك لزرع الثقة في المعلم، ومساعدته على الإبداع والابتكار واستثمار الطاقات الكامنة لدية.
- وعي مديري المدارس بأهمية الزيارة الصفية لاكتشاف المعلمين المتميزين في الأداء وحسن إدارتهم للصف، واستخدام طرق التدريس الحديثة، والاستفادة من تميزهم بنقل خبرتهم وتجاربهم للمعلمين الآخرين، والاستعانة بهم في تنفيذ حصص الدروس النموذجية.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (الصوري،2008)، ودراسة (عبيدات،2004) ودراسة (الراسبي، 1999)، ودراسة(الجبر، 1998)، ودراسة (الحارثي، 1995)، حيث أشارن تلك أن نسبة مرتفعة من مديري المدارس يقومون بالزيارات الصفية وفق جدول زمني معين، وعلى درجة عالية من الفاعلية.

ô تختلف دراستي جزئياً مع دراسة (Diaz, 1994) والتي أشارت إلى أن مديري المدارس يولون اهتماماً جوهرياً بالزيارات الصفية، ولكن ليس بالأهمية الكافية.

وترى الباحثة أن الزيارات الصفية للمعلمين من الضرورات التربوية الملحة التي لا يمكن الاستغناء عنها في عملية الإشراف الفني المدرسي، فعن طريقها يتحقق المدير من انتظام العمل في المدرسة، ويقف على مستوى أداء المعلمين، ويعرف نواحي القوة في أداء المعلم فيدعمها ويعززها، وجوانب الضعف فيعالجها، ويقدم لهم التغذية الراجعة المفيدة، وهي فرصة مثمرة لمدير المدرسة في نقل الخبرة التربوية والتعليمية من معلم لآخر، ولا يكون ذلك إلا بإعداد

برنامج عام لهذه الزيارات ضمن جدول زمني مخطط له مسبقاً، حيث ينظم فيها الزيارات ويحدد مواعيدها.

ê يتضح من الجدول السابق أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا: -

3. حصلت الفقرة رقم (11) القائلة : "يضع برنامج أنشطة مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي " على المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي(3.71)، وبوزن نسبي(74.26%) وبدرجة فاعلية كبيرة حسب المحك المعتمد في الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- ضعف العلاقة بين المدرسة، ومؤسسات المجتمع المحلي، وقصور أوجه التعاون بينهم.
- الفهم الخاطئ الذي يدركه بعض مديري المدارس الثانوية لدور المجتمع المحلي حيث يعتبر أن المجتمع المحلي دائماً يكون في دور المتبرع، والمدرسة في دور المستقبل للمساعدات.
- المركزية التي تنتهجها مديرية التربية والتعليم، وعدم إعطاء مديري المدارس الثانوية صلاحيات لإقامة نشاطات بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- عدم فاعلية بعض اللجان المدرسية في إقامة الأنشطة المركزية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.
- كثرة المهام الفنية والإدارية الملقاة على مديري المدارس الثانوية، وضيق الوقت لديه.
- عدم التخطيط، والتوقيت من قبل بعض مديري المدارس الثانوية لوضع برنامج يشمل أنشطة مشتركه بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.
- قد يكون افتقار بعض مديري المدارس الثانوية للخبرة في هذا المجال.
- قد يكون قلة الإمكانات المادية لإجراء مثل هذه الأنشطة.
- عدم تشجيع الجهات العليا (المديرية – الوزارة) للمديرين بهذا الجانب، وعدم رصد جوائز تشجيعية لأفضل الأنشطة المشتركة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.
- عدم اقتناع بعض مديري المدارس الثانوية بمثل هذه الأنشطة، وبمردودها على المدرسة والطلاب.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (أبوخطاب،2008)، ودراسة (العمري والعريفي،2001) و(أحمد، 1990)، و(أبومقصودة، 1990) والتي أكدت على ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وبالتالي إلى عدم وجود أنشطة مشتركة بينهم.

- تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (الجبر، 1998) التي أشارت إلى أن مديري المدارس يخصصون جزءً من وقتهم لإقامة الأنشطة، لكن دون وضعها في جدول زمني، ويدل على عدم ربط أنشطتهم بالوقت، مما يترتب عنه هدر جزء كبير من الوقت، كما اختلفت دراستي جزئياً مع دراسة (الصوري، 2008) حيث أشارت إلى أن إقامة الأنشطة يأخذ وقت كبير من مديري المدارس، ولقد وصل المتوسط الحسابي(4.6) والوزن النسبي(92.6%).

4. حصلت الفقرة رقم (8) القائلة : "يخصص جزءً من وقته لمشاركة المشرفين التربويين في تقييم المعلمين في المدرسة" على المرتبة قبل الأخيرة، وبمتوسط حسابي(3.87) وبوزن نسبي(77.38%) وبدرجة فاعلية كبيرة حسب المحك المعتمد في الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- اعتقاد بعض مديري المدارس الثانوية أن عملية تقييم المعلمين هي من اختصاص المشرفين التربويين.
- كثرة المهام الملقاة على عاتق مديري المدارس الثانوية، وضيق الوقت لديهم، مما يؤدي إلى عدم تخصيص جزء من وقتهم لتقييم المعلمين مع المشرفين التربويين.

- تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة(الصوري، 2008)، ودراسة (عبيدات،2004) ودراسة (المهدي، 2003)، ودراسة(الجبر، 1998)، حيث أكدن أن كثرة المهام الملقاة على عاتق مديري المدارس، جعلت الكثير منهم لا يخصصون الوقت الكافي لمشاركة المشرفين التربويين في تقييم المعلمين.
- تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (أبوسالم، 2008)، ودراسة(عساف،2008) حيث أشارت أن نسبة مرتفعة للمشاركة والتعاون بين المشرفين التربويين، ومديري المدارس في تنمية المعلمين من خلال متابعتهم، وتقييمهم باستمرار، بغية الوصول بالمعلم إلى أقصى فاعلية.

ثالثاً. تحليل فقرات مجال المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية:

جدول (24)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة لمجال المهام ا الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
قليلة جداً	10.9%
قليلة	17.2%
متوسطة	27.8 %
كبيرة	34.9%
كبيرة جداً	9.2%

يبين جدول (24) أن ما نسبته (44.1%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً، في حين ما نسبته (28.1%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة قليلة أو قليلة جداً، بينما ما نسبته (27.8%) من أفراد العينة فيؤيدون بدرجة متوسطة.

وتم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة وهي (3) أم لا، والنتائج موضحة في جدول (25).

الجدول رقم (25)

نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرتبة
.1	**يخصص جزءاً من وقته ليتبادل الأفكار التربوية مع أسرة المدرسة.**	**4.13**	**82.62**	**0.59**	**10.21**	***0.000**	**1**
.2	**يخصص جزءاً من وقته لتناول المشروبات.**	**2.27**	**45.45**	**0.97**	**-6.52**	***0.000**	**5**
.3	**يخصص وقتاً للزيارات الغير محددة.**	**2.78**	**55.54**	**0.93**	**-2.88**	***0.002**	**4**
.4	**يخصص وقتاً للراحة من ضغط العمل.**	**2.14**	**42.83**	**1.01**	**-6.93**	***0.000**	**6**
.5	**يخصص جزء من وقته لمناقشة بعض القضايا التربوية مع المعلمين.**	**3.74**	**74.75**	**0.73**	**8.21**	***0.000**	**3**
.6	**يطلع على كل ما هو من جديد من دوريات ومجلات لها علاقة بالعملية التربوية .**	**3.78**	**75.57**	**0.72**	**8.27**	***0.000**	**2**
	جميع فقرات المجال معاً	**3.14**	**62.89**	**0.56**	**2.15**	***0.016**	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة0.05 = α.

* القيمة الجدولية لدرجات حرية 122 و 0.05 = α = 1.980.

يبين الجدول رقم (25) أن جميع المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظات غزة في مجال المهام الشخصية تنحصر بين (2.14– 4.13) وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المهام الشخصية (3.14)، وبوزن نسبي(62.89%)، مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة فاعلية الوقت في مجال المهام الفنية كانت بدرجة متوسطة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

ô يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:-

1. حصلت الفقرة رقم (1) القائلة : " يخصص جزءاً من وقته ليتبادل الأفكار التربوية مع أسرة المدرسة " على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي(4.13)، وبوزن نسبي(82.62%)

وبدرجة فاعلية كبيرة، ولقد حصلت الفقرة على أعلى نسبية مئوية في هذا المجال، وعلى أعلى درجة فاعلية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- إدراك مديري المدارس الثانوية أن تكلل العمل المدرسي بالنجاح لا يتم إلا بتخصيص جزء من وقته ليتبادل الأفكار التربوية مع أسرة مدرسته، لما لها من آثار إيجابية في تقوية الروابط بينهم، وتهيئة الفرصة الكافية للتفاعل مع المعلمين، وجعلهم يشعرون بالثقة والاطمئنان نحوهم.
- إدراك مديري المدارس الثانوية أن معلميهم بحاجة لمن يسمعهم، ويتبادر الأفكار التربوية معهم، كما أنهم بحاجة إلى من يأخذ بأيديهم، وينقل لهم الخبرات، ويجدد لهم المعلومات، ويزودهم بأفضل الطرق للتغلب على المشكلات، ويبصيرهم بالأساليب المثلى في توصيل المعلومات للطلاب.
- الوازع الديني الذي يتصف به مديري المدارس الثانوية، وفهمهم العميق لأفعال الرسول – صلى الله عليه وسلم الذي كان يجزأ من وقته للناس، لكي يستطلع أرائهم وليدلو كل منهم بدلوه، حتى يصل معهم إلى الرأي السديد.
- قد يكون العادات والتقاليد التي يتمتع بها المجتمع الفلسطيني من تواصل، وتبادل الآراء لها أثر في تخصيص مديري المدارس جزءً من وقتهم لتبادل الأفكار التربوية مع أسرة المدرسة.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة(الصوري، 2008)، ودراسة (عبيدات،2004) ودراسة (المهدي، 2003)، ودراسة(الراسبي، 1999)، ودراسة(الجبر،1998) واللاتي أكدن أن أعلى المهام الشخصية التي يديرها مديري المدارس فيها وقتهم بفاعلية، هي تتمثل في تبادل الأفكار التربوية مع المعلمين، وإعطاؤهم الفرصة للتعبيرعن آرائهم، وأفكارهم للوصول إلى قرارات تربوية تتعلق بالمعلمين، ومن ثم يتم تعميمها على المعلمين، وترى الباحثة أن هذا يعتبر شروط ضروري لاستثمار الوقت لدى مديري المدارس الثانوية، وبذلك يوفر الوقت الذي يأخذه المعلمين في المراجعة في المسائل التربوية.

2. حصلت الفقرة رقم (6) القائلة : " يطلع على كل ما هو من جديد من دوريات ومجلات لها علاقة بالعملية التربوية " على المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي(3.78)، وبوزن نسبي(75.57%) وبدرجة فاعلية كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- إطلاع مديري المدارس الثانوية على كل ما هو جديد متعلق بالعملية التربوية من أبحاث، ومقالات في الدوريات والمجلات.
- وعي مديري المدارس الثانوية أن المشكلات التي تواجههم تحتاج إلى إطلاعهم على الأبحاث الإجرائية التي تعرضها المجلات والدوريات، والتي تعتبر كأحد الوسائل التي تحد من هذه المشكلات، وتخدم العملية التعليمية.
- إمداد مديريات التربية والتعليم المديرين بالمجلات والدوريات التي تعمل على تغذيتهم بالمعلومات التي يحتاجونها.
- تفعيل مديري المدارس الثانوية مهمة أمين المكتبة من حيث أن يقدم لمديري المدارس كل ما يجد لديه من مجلات ودوريات لها علاقة بالعمل التربوي.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة(الصوري، 2008)، ودراسة(الراسبي، 1999)، ودراسة(الجبر،1998) في أنها أعلى المهام الشخصية التي يديرها مديري المدارس وقتهم بفاعلية.

ô تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (غانم ومصلح، 2007) أن قراءة المجلات تعمل على تضيع الوقت، ودراسة (عضايلة،2002) التي أشارت أنه يقضي وقت قليل في قراءة المجلات التي لها علاقة بالعمل، ولقد توصلت الدراسة إلى وزن نسبي (3.8%)، ويدل هذا على عدم وجود وعي كافي لدى مديري المدارس في تخصيص وقت معين لقراءة المجلات.

ê يتضح من الجدول السابق أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا: -

3. حصلت الفقرة رقم (4) القائلة : " يخصص وقتاً للراحة من ضغط العمل" على المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي(2.14)، وبوزن نسبي(42.83%) وبدرجة فاعلية قليلة حسب المحك المعتمد في الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- تخوف مديري المدارس الثانوية من إعطاء تقديرات إيجابية، مما ينعكس عليهم سلباً بأنهم مضيعين للوقت.

- كثرة المهام الفنية والإدارية الملقاة على مديري المدارس الثانوية، مما يشغلهم عن تخصيص وقت للراحة.
- قلة كفاية التخطيط الجيد لجدول أعمال بعض مديري المدارس الثانوية من حيث تخصيص وقت للراحة.
- عدم تفويض بعض مديري المدارس الثانوية المهام للمعلمين، وبالتالي لا يجد وقت للراحة.

4. حصلت الفقرة رقم (2) القائلة : " يخصص جزءاً من وقته لتناول المشروبات" على المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي(2.27)، وبوزن نسبي(45.45%) وبدرجة فاعلية قليلة حسب المحك المعتمد في الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- كثرة المهام الفنية والإدارية الملقاة على مديري المدارس الثانوية.
- عدم اهتمام بعض مديري المدارس الثانوية بتناول المشروبات، لاعتبارهم أنها من مضيعات الوقت.
- عدم ثقة بعض مديري المدارس الثانوية بالمعلمين ليقوموا ببعض المهام، وإن يدل هذا فيدل على مركزية مديري المدارس، بحيث تكون كل المهام في يده، وبالتالي هذا لا يترك مجال لمديري المدارس لتناول المشروبات.

- تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة(الصوري، 2008) والتي أشار إلى أن مديري المدارس لا يخصصون جزءً من وقتهم في تلبية حاجاتهم الفسيولوجية من مشروبات، أما دراسة (الغامدي، 1995) لم تضع في عين الاعتبار مجال المهام الشخصية بما فيها تناول المشروبات، وترى الباحثة أن ذلك لا يتماشى مع الطبيعة البشرية التي تحتاج إلى وقت للراحة، وتناول المشروبات.
- تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (عضايلة،2002) حيث خصص المديرين من وقتهم للاستراحة وتناول المشروبات، ودراسة(الراسبي، 1999) التي أشارت أنها أعلى المهام الشخصية نسبة من الزمن المنصرف، ويؤكد هذا على أهمية تناول المشروبات لدى مديري المدارس، لكي يستطيع أن يقوم ببقية المهام المناط به بحيوية.

الإجابة عن السؤال الثالث :

ô ما الأنماط القيادية السائدة لدي مديري المدارس الثانوية بمحافظات غـزة مـن وجهـة نظرهم؟

من أجل الإجابة عن السؤال الثالث، استخدمت الباحثة الأوسـاط الحسـابية، والأوزان النسـبية ومستوى الدلالة، والجدول رقم (26) يوضح ذلك:

الجدول رقم (26)

ثانياً تحليل استبانة الأنماط القيادية

المجال	مجالات الأنماط القيادية	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرتبة
الأول	النمط الديمقراطي	4.28	85.52	0.37	11.00	*0.000	1
الثاني	النمط الأتوقراطي	2.57	51.39	0.55	-7.52	*0.000	2
الثالث	النمط الترسلي	2.28	45.63	0.47	-9.59	*0.000	3
جميع مجالات الأنماط القيادية معاً		3.15	62.94	0.27	4.33	0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة0.05 = α.

* القيمة الجدولية لدرجات حرية 122 و 0.05 = α = 1.980.

يتضح من نتائج الجدول رقم (26) أن المتوسط الكلي لدرجة ممارسة الأنمـاط القياديـة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في مجالات أداة الدراسة لدى أفراد عينة الدراسة بلغ (3.15)، وبوزن نسبي (62.94%)، وبدرجة ممارسة متوسطة، إذ تراوحـت المتوسـطات الحسابية بين (2.28 – 4.28)، وبأوزان نسبية بين (45.63% - 85.52 %).

مما يعني أن آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة كانت متوسطة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة وتستدل الباحثة من هذه النتيجة أن مديري المدارس الثانوية يمارسون الأنماط الثلاثة بـدرجات

مختلفة، لكنهم يعطون أولوية للنمط الديمقراطي، نظراً لما يتميز به من خصائص ومميزات وسنوضح ذلك كما يلي:

1. احتل مجال (**النمط الديمقراطي**) المتعلق بمديري المدارس الثانوية على المرتبة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.28)، وبوزن نسبي (85.52%) ودرجة ممارسة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- درجة الوعي والثقافة التي يتمتع بها مديري المدارس الثانوية تجعلهم مدركين لأهمية النمط الديمقراطي في الإقناع، والاستشهاد بالحقائق، واحترام حاجات المعلمين، وينسجم هذا مع اتجاهات الإدارة التربوية الحديثة التي تركز على الاهتمام بحاجات المعلمين وتراعي العلاقات الإنسانية.
- إدراك مديري المدارس الثانوية أن تطبيق النمط الديمقراطي لها أثر في نفوس المعلمين، وأثر عميق في تشكيل الأجيال الصاعدة أصحاب المستقبل ورجاله.
- تأكيد وزارة التربية والتعليم لمديرياتها على انتهاج مديري المدارس الثانوية لنمط الديمقراطي، باعتباره أكثر فاعلية وتأثير في تحقيق النتائج.
- الأداء العالي الذي يتمتع به مديرو المدارس الثانوية عند انتهاجهم للنمط الديمقراطي ويتضح ذلك من خلال مشاركته للمعلمين في اتخاذ القرارات والأهداف التربوي به واستشارتهم في أمور الدراسة، وتوزيع المهام للمعلمين وفق قدراتهم، بعيداً عن الأهواء، والتعصب لرأيه، وإلى جانب ذلك تطبيق القوانين والأنظمة، والتعليمات التي تصدر من قبل وزارة التربية والتعليم بقوالب غير جامدة ومرنه، وحسب ظروف المدرسة.

- تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (رضى وبيومي، 2006)، ودراسة (أبوجبل، 2004) ودراسة (عليمات، 2002)، ودراسة (الجرب، 2000)، ودراسة(دويكات، 2000) ودراسة(سباغنة،1999)، ودراسة(أحمد، 1997)، حيث أشارت تلك الدراسات بأن النمط الأكثر شيوعاً هو النمط الديمقراطي، إذا بلغ درجة ممارسته درجة كبيرة جداً.
- تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (العيسي، 1999)، ودراسة (Wilson,1992) في أن النمط الديكتاتوري هو النمط السائد لدى مديري المدارس، وذلك بسبب الثقافة المنتشرة في مجتمعاتهم، كما تختلف في مكان الدراسة وزمانها، حيث طبقت في مجتمعات عربية وأجنبية، وتختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (Colman.1995) في المكان.

وترى الباحثة أن مجتمعنا الفلسطيني متعطش لحياة ديمقراطية، لا يشوبها أية عواقب، لـــذا ترى انعكاس ذلك ملموساً على أهداف وزارة التربية والتعليم العالي التي نادت بضرورة انتهـــاج النمط الديمقراطي داخل أروقة مدارسها، و يبدو ذلك جلياً في عمل مديري المـــدارس الثانويـــة وكل ذلك لم يكن مجرد نداءات يردها الصدى، بل كان واضحاً للباحثة من خلال ما أثبتته نتـــائج هذه الدراسة، حيث أكدت هذه الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد فـــي مدارســـنا الثانوية، وأن مديري هذه المدارس يحرصون على انتهاجه من خلال حسن التعامل مع المعلمين واتباع أساليب الحوار والإقناع معهم، وتقبل آرائهم، بغية رفع مستوى أداء المعلمـــين وتحســـين العملية التعليمية التعلمية.

2. احتل مجال (**النمط الأتوقراطي**) المتعلق بمديري المدارس الثانوية على المرتبة الثانيـــة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.57)، وبوزن نسبي (51.39%) ودرجة ممارسة قليلة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- تأثر مديري المدارس الثانوية بالأوضاع التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، وينعكس ذلك على النمط القيادي الذي ينتهجه في قيادته لمدرسته، وللعاملين فيها، والطلاب.
- ضعف قدرة مديري المدارس الثانوية على أداء أعمالهم، إلا من خلال الإشراق المباشر على المعلمين.
- مركزية بعض مديري المدارس الثانوية، وغياب ثقافة التفويض المهام للمعلمين، خوفا من القيام بالعمل مرة أخرى.

- تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (دويكات، 2000)، حيث أشـــارت إلـــى أن الـــنمط الأتوقراطي احتل المرتبة الثانية، وبدرجة ممارسة قليلة، إذ بلـــغ المتوســـط الحســـابي (2.07)، ووزن نسبي (41.4%)، كما اتفقت مع دراســـة(الجـــرب، 2000)، ودراســـة (العفيفي، 1998) ودراسة (أحمد،1994)، ودراسة (الصائغ وحسين، 1994)، وكـــل تلك الدراسات أشارت إلى أن النمط الأتوقراطي هو الذي جاء فـــي المرتبـــة الثانيـــة، وبدرجة ممارسة قليلة.
- تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (أبوجبل، 2004)، حيث أشارت إلى أن الـــنمط الأتوقراطي هو آخر الأنماط شيوعاً، ودراسة(أبوحرب، 2002) حيث حصلت الـــنمط الأتوقراطي على أدن وزن نسبي (69%)، كما اختلفت مع دراسة (ســـباغنة، 1999) حيث أشارت إلى أن النمط الأتوقراطي كانت درجة ممارسته قليلة، إذ بلـــغ المتوســـط الحسابي (2.28)، بينما دراسة (45.63%) أشارت إلى أن النمط الســـائد هـــو الـــنمط الأتوقراطي المنفرد.

وترى الباحثة أن ممارسة النمط الأتوقراطي من قل مديري المدارس الثانويـــة بمحافظـــات غزة قليلة، ويدل هذا على أن ممارسة التخويف والقمع، وفرض الأوامر لـــم يعـــد موجـــود إلا بصورة قليلة، وهذه النتيجة في حد ذاتها تبعث نوعاً من الارتياح.

3. احتل(**النمط الترسلي**) المتعلق بمديري المدارس الثانوية على المرتبة الثالث، وقـــد يرجـــع ذلك إلى طبيعة هذا النمط من خصائص، وطرق تعامل القائد مع المعلمين تجعلـــه يتراجـــع إلى هذه المرتبة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.28)، وبـــوزن نســـبي(45.63%)، وبدرجـــة ممارسة قليلة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- ثقة مديري المدارس الثانوية بالمعلمين لعلمهم بمستوى تأهيلهم التربوي، وإمكانياتهم.
- سعي مديري المدارس الثانوية إلى تحقيق أهداف المدرسة مـــن خـــلال كســـب رضـــا المعلمينن.
- وعي مديري المدارس الثانوية بأهمية إعطاء الفرصة للمعلمين، وما لها من أثـــر فـــي زيادة دافعيتهم في القيام بأعمالهم بأقصى جهد لديهم.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (أبوجبل، 2004)، ودراســـة (الجـــرب، 2000) إلى أن النمط الترسلي هو الذي حصل على المرتبة الثالثة، ودراسة (العاجز، 1998) حيث حصل على النمط الترسلي (40.61%)، وبدرجة ممارسة قليلـــة، وأكـــدت هـــذه النتيجة دراسة (الصائغ وحسين، 1994).

ô تختلق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (رضى وبيومي، 2006)، ودراسة(أبوجبـــل، 2004)، ودراسة (أحمد،1994)، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن النمط الترســـلي احتل المرتبة الثانية.

أولاً. تحليل فقرات مجال النمط الديمقراطي:

جدول رقم (27)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة لمجال النمط الديمقراطي

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
قليلة جداً	0.5%
قليلة	2.3%
متوسطة	8.1%
كبيرة	47.2%
كبيرة جداً	41.9%

يبين جدول (27) أن ما نسبته (89.1%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً، في حين ما نسبته (2.8%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة قليلة أو قليلة جداً، بينما ما نسبته (8.1%) من أفراد العينة فيؤيدون بدرجة متوسطة.

وتم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة وهي (3) أم لا، والنتائج موضحة في جدول (28).

الجدول رقم (28).

نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال النمط الديمقراطي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرتبة
.1	يعمل على سيادة روح التعاون بين المعلمين في المدرسة.	4.67	93.50	0.50	10.91	*0.000	1
.2	يوفق بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين.	4.34	86.83	0.57	10.72	*0.000	7
.3	يستفيد من قدرات المعلمين في تسيير أمور المدرسة.	4.41	88.29	0.61	10.59	*0.000	6
.8	يهيئ المعلمين نفسياً لممارسة الدور التربوي المنشود.	4.15	83.00	0.67	9.82	*0.000	10
.16	يتيح للمعلمين الاتصال بزملائهم من خارج المدرسة.	3.55	71.07	0.88	5.72	*0.000	12
.19	يشرح للمعلمين بصراحة سبب رفضه لبعض وجهات نظرهم.	3.75	74.96	0.89	7.51	*0.000	11
.20	يخطط لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.	4.17	83.44	0.75	9.77	*0.000	9
.24	يحرص على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشاكل، حرصاً على مصلحة العمل.	4.49	89.76	0.69	10.36	*0.000	5
.25	يشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية.	4.51	90.24	0.66	10.44	*0.000	3
.27	يسمح للمعلمين بأخذ دوراً قيادياً حسب ما يوكل إليهم.	4.18	83.61	0.56	10.49	*0.000	8
.29	يراعي قدرات المعلمين عند توزيعه للمستويات.	4.50	90.00	0.53	10.77	*0.000	4
.31	يراعي الموضوعية عند تقييم المعلمين.	4.58	91.64	0.67	10.45	*0.000	2
	جميع فقرات المجال معاً	4.28	85.52	0.37	11.00	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة0.05 = α.

* القيمة الجدولية لدرجات حرية 122 و 0.05 = α = 1.980.

يبين الجدول رقم (28) أن جميع المتوسطات الحسابية للنمط القيادي لدى مديري المدارس في محافظات غزة في مجال القيادة الديمقراطية تنحصر بين (3.55 – 4.67)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال القيادة الديمقراطية (4.28)، وبوزن نسبي(85.52%)، مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول النمط القيادي في مجال القيادة الديمقراطية كانت كبيرة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

ê يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا: -

1. حصلت الفقرة رقم (1) القائلة : " يعمل على سيادة روح التعاون بين المعلمين في المدرسة " على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.67)، وبوزن نسبي (93.50%)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- وعي مديري المدارس الثانوية بأن سيادة روح التعاون بين المعلمين، يدفعهم للقيام بالمهام المناط بهم بفاعلية، وتزيد من رضاهم الوظيفي.
- إدراك مديري المدارس الثانوية لأهمية التعاون بين المعلمين، لما لها من دور كبير في تقليل الصراعات والتجمعات، وإلى جانب ذلك تزيد من تماسكهم، وتجعلهم أكثر قابلية للتكيف مع الظروف المتغيرة.
- تأكيد الإسلام على الجوانب الإنسانية بين الأفراد في أي مكان وزمان، ولهذا مديري المدارس الثانوية يحملون هذه المعاني السامية، والتي تتمثل في إرساء روح التعاون بين المعلمين.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (رضى وبيومي، 2006)، ودراسة (عليمات، 2002)، ودراسة (العاجز، 1998)، ودراسة (العفيفي، 1999) واللاتي حصلن على درجة ممارسة كبيرة، ولقد أكدن على أن سيادة روح التعاون يؤدي إلى ثقة المعلمين بأنفسهم وتنمية روح الابتكار والعطاء لديهم، وتعطيهم فرصة للتعبير عن شخصياتهم.

2. حصلت الفقرة رقم (31) القائلة : " يراعي الموضوعية عند تقييم المعلمين" على المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (4.58)، وبوزن نسبي (91.64%)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- اعتماد مديري المدارس الثانوية على الموضوعية عند تقييمهم للمعلمين، وابتعادهم عن العلاقات الشخصية، وتوظيفهم لأدوات التقويم.

- إدراك مديري المدارس الثانوية لأهمية الموضوعية في عملية تقيـيم المعلمـين لأجـل تطوير وتنمية أدائهم، وتذكيرهم بالمهام التي يجب أن يقوم بها، وإلى جانب ذلك تقـديم الاقتراحات والتوجيهات البناءه التي تعمل على زيادة دافعيتهم نحو العمل، والتي تسـهم بدورها في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة(بلبيس، 2007) إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.13)، والوزن النسبي (82.6%)، وبدرجة ممارسة كبيرة، كما اتفقت مع دراسة (أبو جبـل، 2004) إذ بلغ الوزن النسبي (87.2%)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً.

ê يتضح من الجدول السابق أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا: -

3. حصلت الفقرة رقم (19) القائلة : " يشرح للمعلمين بصراحة سبب رفضه لـبعض وجهـات نظرهم " على المرتبة قبل الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.75)، وبوزن نسـبي (74.96%) وبدرجة ممارسة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- تدعيم مبدأ التواصل بين مديري المدارس الثانوية والمعلمين، وإشـراكهم فـي اتخـاذ القرارات، وسماع وجهات نظرهم، وبالتالي يساعد هذا مديري المدارس الثانوية علـى إقناع المعلمين بالمبررات التي يرفض فيها بعض وجهات نظرهم، ويترتب عـن هـذا تقوية الثقة والاتصال فيما بينهم، لذا تجد أن هذه الممارسة حصلت على درجة كبيرة.
- سعي مديري المدارس الثانوية إلى القضاء على الحزبية التي تحدث جراء عدم شرحهم للمعلمين سبب رفضه لبعض وجهات نظره، وذلك من خلال توفير مناخ يسوده احتـرام وجهات نظر الآخرين.

ô تتفق دراستي مع دراسة (العتيبي، 2008) إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.44)، وبدرجة ممارسة كبيرة، كما اتفقت مع دراسـة (الجوجـو، 2000) إذ بلـغ الـوزن النسـبي (81.44%) وكانت درجة ممارستها لهذه الفقرة كبيرة.

4. حصلت الفقرة رقم (16) القائلة : " يتيح للمعلمين الاتصال بزملائهم من خـارج المدرسـة" على المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.55)، وبـوزن نسـبي (71.07%)، وبدرجـة ممارسة كبيرة ً .

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- اهتمام مديري المدارس الثانوية بتشجيع المعلمين على الاتصال بزملائهم مـن خـارج المدرسة لتبادل الأفكار التربوية، والتي تسهم في خدمة العملية التربوية.

- تقدير مديري المدارس الثانوية لحاجات المعلمين في اتصالهم بزملائهم خارج المدرسة لتبادل الخبرات، ووجهات النظر، والإطلاع على كل ما هو جديد لديهم، وذلك بغية تطوير وتحسين أدائهم.
- إدراك مديري المدارس الثانوية لجوانب الاستفادة من عملية اتصال المعلمين بزملائهم فهي تعمل على تجديد المعلومات لدى المعلمين، وتزودهم بأفضل السبل لتغلب على المشكلات، كما تزودهم بالأساليب المثلى لتوصيل المعلومة للطلاب.
- تعميق العلاقة الأخوية بين المعلمين، وإيجاد جو من التفاهم والاحترام.
- متابعة لجان من المديرية لسجل الزيارات التبادلية بين المعلمين، وزملائهم في المدارس الأخرى، وحث مديري المدارس الثانوية على تفعيلها.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة(بلبيس، 2007) إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.28) والوزن النسبي (85.6%)، كما اتفقت مع دراسة (العفيفي، 1999).

ô تختلف نتائج دراستي جزيئاً مع نتائج دراسة (الجوجو، 2000) حيث أشارت إلى أن اهتمام مديري المدارس بالاتصال الأفقي للمعلمين من خلال الزيارات كان متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.4)، وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف اهتمام مديري المدارس الثانوية بالاتصال الأفقي للمعلمين، كما أن مديري المدارس الثانوية كانوا ذوي خبرة قصيرة، وبالتالي انعكس على اتصال المعلمين بزملائهم .

ثانياً. تحليل فقرات مجال النمط الأتوقراطية:

جدول رقم (29)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة لمجال النمط الأتوقراطية

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
قليلة جداً	24.0%
قليلة	37.9%
متوسطة	26.4%
كبيرة	9.4%
كبيرة جداً	24.0%

يبين جدول (29) أن ما نسبته (33.4%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً، في حين ما نسبته (61.9%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة قليلة أو قليلة جداً، بينما ما نسبته (26.4%) من أفراد العينة فيؤيدون بدرجة متوسطة.

وتم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة وهي (3) أم لا، والنتائج موضحة في جدول (30).

الجدول رقم (30).

نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال النمط الأتوقراطية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرتبة
.4	يهتم بالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين.	3.08	61.50	0.82	0.53	0.298	1
.7	يلقي بالمسؤولية كاملةً على المعلمين.	2.05	41.00	0.91	-8.00	*0.000	6
.9	يقلل من شأن الاقتراحات التي يبديها المعلمون.	1.96	39.19	0.82	-8.95	*0.000	7
.10	يعتبر أن المناقشة من وجهة نظره مضيعة للوقت.	1.82	36.39	0.80	-9.44	*0.000	8
.12	يغلب على سلوكه طابع التكلف.	1.80	36.10	0.84	-9.49	*0.000	9
.13	يركز السلطة في يديه.	2.35	46.99	1.07	-5.13	*0.000	4
.15	يتقيد بحرفية الأنظمة والتعليمات.	2.67	53.33	0.84	-4.03	*0.000	2
.17	يعتمد على بعض المعلمين في إنجاز بعض أعماله الخاصة	2.27	45.41	1.14	-5.66	*0.000	5
.21	يطالب المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها.	2.55	51.06	1.03	-4.74	*0.000	3
جميع فقرات المجال معاً		2.57	51.39	0.55	-7.52	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة0.05 = α.

* القيمة الجدولية لدرجات حرية 122 و 0.05 = α = 1.980.

يبين الجدول رقم (30) أن جميع المتوسطات الحسابية للنمط القيادة لدى مديري المدارس في محافظات غزة في مجال القيادة الأتوقراطية تنحصر بين (1.80– 3.08) وبلغ المتوسط الحسابي لمجال القيادة الأتوقراطية (2.57)، وبوزن نسبي(51.39%)، مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول النمط القيادي في مجال القيادة الأتوقراطية كانت قليلة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

ê يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا: -

1. حصلت الفقرة رقم (4) القائلة : " يهتم بالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين " على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (3.08)، وبوزن نسبي (61.50%)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- التباعد بين مديري المدارس الثانوية والمعلمين، وضعف قنوات الاتصالات فيما بينهم.
- اعتماد بعض مديري المدارس الثانوية على المركزية في العمل، وعدم اعتمادهم على قوة التأثير، والعلاقات الإنسانية.
- قلة اهتمام مديري المدارس الثانوية بإمكانيات المعلمين وتطويرها، وهذا ينعكس سلباً على دافعية المعلمين اتجاه العملية التربوية، ورضاهم عن العمل، وبالتالي يؤثر على الطلاب.

ô تتفق دراستي مع دراسة(العفيفي، 1999) إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.90)، والوزن النسبي (63.33%).

وترى الباحثة أن عدم اهتمام مديري المدارس الثانوية بالمعلمين يؤدي ذلك إلى خسارة المقترحات البناءه والهادفة التي تؤدي إلى تطوير العمل في المدرسة، وتحسين نوعيته وبالإضافة يؤدي إلى قتل روح المبادأة والابتكار عند المعلمين.

2. حصلت الفقرة رقم (15) القائلة : " يتقيد بحرفية الأنظمة والتعليمات " على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (2.67)، وبوزن نسبي (53.33%)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- قلة الخبرة لدى مديري المدارس الثانوية، وعدم إدراكهم لأهمية تطبيق القوانين والأنظمة.
- قلة الدورات التي تلقوها ، وذلك لان نسبة كبيرة منهم التحقوا بالعمل جديد.
- القصور في متابعة مديري المدارس الثانوية من قبل وزارة التربية والتعليم أو المديرية لتطبيق الأنظمة والتعليمات.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (رضى وبيومي، 2006)، ودراسة (عليمات، 2003)، ودراسة (عليمات، 2002) حيث كانت درجتهم كانت متوسطة، كما اتفقت دراسة (الجوجو، 2000) إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.53)، وبدرجة ممارسة متوسطة ، ولقد أكدت هذه النتيجة دراسة (العفيفي، 1999) إذ بلغ المنوسط الحسابي (2.60) والوزن النسبي (86.66 %).

ô تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (أبوجبل، 2004) والتي أشارت إلى أن التزام مديري المدارس التعليم الأساسي بحرفية الأنظمة كانت بدرجة عالية، إذ بلغ الوزن النسبي (88.462%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مديري المدارس التعليم الأساسي يعتقدون أن نجاح عملهم في المدرسة لا يكون إلا بتنفيذ الحرفي للوائح والأنظمة، كما اختلفت مع (العفيفي، 1999) إذ بلغ الوزن النسبي (88.66%)، وتعزو الباحثة ذلك بسب إتباع إدارة التربية والتعليم (وكالة الغوث) المركزية في إدارتها، وبالإضافة إلى إدراك مديري المدارس الابتدائية للإجراءات الإدارية والقانونية التي تتخذ من قبل (وكالة الغوث) بحق من لا يطبق اللوائح والأنظمة.

ê يتضح من الجدول السابق أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا: -

3. حصلت الفقرة رقم (10) القائلة : "يعتبر أن المناقشة من وجهة نظره مضيعة للوقت " على المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي (1.82)، وبوزن نسبي (36.39%)، وبدرجة ممارسة قليلةً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- إدراك بعض مديري المدارس الثانوية أن عدم المناقشة مع المعلمين قد ينعكس سلباً على قناعة المعلمين بما يقومون به.
- تقدير مديري المدارس الثانوية لأهمية المناقشة الهادفة، والتي من خلالها يسمع اقتراحاتهم ويوجهم، وبالتالي يثير دافعيتهم، ويطلق طاقاتهم نحو العمل.

4. حصلت الفقرة رقم (12) القائلة : "يغلب على سلوكه طابع التكلف " على المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (1.80)، وبوزن نسبي (36.10%)، وبدرجة ممارسة قليلة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- حرص مديري المدارس الثانوية أن تتمتع مدارسهم بسمعة طيبة بين المدارس، وفي أوساط المجتمع المحلي.
- المصداقية في التعامل مع المعلمين، والمشرفين، والمجتمع المحلي.
- وجود قيادة حكيمة تدرك أهمية التأثير على الآخرين عند مقابلته لهم سواء كانوا المعلمين، أو المشرفين، أو من المجتمع المحلي.
- إدراك مديري المدارس الثانوية أن السلوك الذي يغلب علية طابع التكلف، قد ينعكس أثره سلبياً على تفاعله مع المعلمين، أو المشرفين، أو المجتمع المحلي.

ثانياً. تحليل فقرات مجال النمط الترسلية:

جدول رقم (31)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة لمجال النمط الترسلية

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
قليلة جداً	23.6%
قليلة	26.2%
متوسطة	25.1%
كبيرة	20.4%
كبيرة جداً	4.7%

يبين جدول (31) أن ما نسبته (25.1%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً، في حين ما نسبته (49.8%) من أفراد العينة يؤيدون بدرجة قليلة أو قليلة جداً، بينما ما نسبته (25.1%) من أفراد العينة فيؤيدون بدرجة متوسطة.

وتم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي درجة الموافقة المتوسطة وهي (3) أم لا، والنتائج موضحة في جدول (32).

الجدول رقم (32).

نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار الإشارة لكل فقرة من فقرات مجال النمط الترسلية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرتبة
.6	تتسم اجتماعاته بالمعلمين بالارتجال والعفوية.	1.86	37.24	1.00	-8.02	*0.000	7
.11	يعطي المعلمين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم.	3.65	73.01	0.95	6.43	*0.000	2
.14	يعتمد على المشرفين التربويين عند تقييم المعلمين.	2.33	46.50	0.95	-5.95	*0.000	6
.18	يسمح للمعلمين بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل حسب ظروفهم.	1.74	34.75	0.90	-8.90	*0.000	9
.23	ينفرد كل عضو بالمدرسة برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية.	1.81	36.26	0.73	-9.81	*0.000	8
.26	يحجم عن تقديم وجهة نظره في الموضوعات المطروحة إلا عند الحاجة الملحة.	2.58	51.54	1.01	-3.91	*0.000	5
.28	يترك الحرية للمعلمين في حل المشكلات التي تواجههم.	3.22	64.43	0.85	2.65	*0.004	3
.28	يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم.	1.54	30.74	0.71	-10.26	*0.000	10
.33	يوجه المعلمين بطريقة غير مباشرة.	3.71	74.26	0.90	7.21	*0.000	1
.34	يعطي المعلمين الحرية لإصدار القرارت التي يرونها مناسبة.	3.21	64.13	0.87	2.81	*0.002	4
	جميع فقرات المجال معاً	2.28	45.63	0.47	-9.59	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة0.05 = α.

* القيمة الجدولية لدرجات حرية 122 و 0.05 = α = 1.980.

يبين الجدول رقم (32) أن جميع المتوسطات الحسابية للنمط القيادة لدى مديري المدارس في محافظات غزة في مجال القيادة الترسلية تنحصر بين (1.54–3.71) وبلغ المتوسط الحسابي لمجال القيادة الترسلية (2.28)، وبوزن نسبي(45.63%)، مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول النمط القيادي في مجال القيادة الترسلية كانت قليلة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

ê يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:-

1. حصلت الفقرة رقم (33) القائلة : " يوجه المعلمين بطريقة غير مباشرة " على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (3.71)، وبوزن نسبي (74.26%)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- تفويض بعض مديري المدارس الثانوية للمعلمين الصلاحيات والمسؤوليات كاملةً وقيامهم بدور الوسيط في إحاطتهم بالأهداف، وإمدادهم بالمعلومات، وترك المبادرة لهم بدون متابعة لهم.
- اعتقاد بعض مديري المدارس الثانوية أن التوجيه لا ينمي المعلمين مهنياً إلا إذا كان بطريقة غير مباشرة.
- اعتقاد بعض مديري المدارس الثانوية أن التوجيه المباشر للمعلمين قد يقيد حريتهم أثناء العمل.
- قلة الدورات التدريبية التي تأهل مديري المدارس الثانوية على التوجيه الفعال، والذي يعمل على سيادة رفع مستوى المعلمين، ويثير دافعيتهم نحو العمل.

ô تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (أبوجبل، 2004) والتي أشارت إلى أن مديري المدارس التعليم الأساسي يوجهون معلميهم، ولكن بدرجة متوسطة، إذ بلغ الوزن النسبي (65.976 %) توجيهات عامة، وتستشف الباحثة أن مديري المدارس التعليم الأساسي يهتمون بتوجيه معلميهم، ولكنه لم يصل إلى الحد الكافي، ولذلك لابد من الاهتمام بهذا الجانب من أجل تحسين مستوى أداء المعلمين، والارتقاء به، كما تختلف مع نتائج دراسة (الجوجو، 2000) والتي أشارت إلى أن مديري المدارس يوجهون معلميهم توجيهات مباشرة، إذ بلغ الوزن النسبي (90.1%)، ويرجع ذلك لإدراك مديري المدارس الثانوية لأهمية تنمية أداء المعلمين من خلال التوجيه الفعال؛ فهي تزودهم بأفضل الطرق للتغلب على المشكلات التي تواجههم، بينما نتائج دراستي أشارت إلى أن مديري المدارس الثانوية يوجهون معلميهم بطريقة غير مباشرة، ويرجع ذلك إلى ضعف التوجيه لديهم، والتباعد بين مدير المدارس الثانوية والمعلمين.

وترى الباحثة أنه إذ ترك المعلم بدون توجيه فعال من قبل مديري المدارس الثانوية سيترتب عن ذلك شعور المعلمين بالقلق والخوف، والتوتر في العمل، وعدم الثقة فيما يقومون به، وبالتالي سيؤثر على أدائه، ومن ثم على المستوى التحصيل الطلاب.

2. حصلت الفقرة رقم (11) القائلة : " يعطي المعلمين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم " على المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (3.65)، وبوزن نسبي (73.01%)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- ثقة مديري المدارس الثانوية بأن المعلم في الوقت الحاضر لديه الدراية الواسعة في ممارسة أعمالهم، ولذلك لأنه مؤهل للتدريب قبل الخبرة.
- اهتمام مديري المدارس الثانوية الشكلي في تحقيق أهدافهم دون الاهتمام بكيفية تنفيذ العمل، وبالإجراءات التي تسهم في إنجازها.
- مغالاة إعطاء بعض مديري المدارس الثانوية الحرية الكاملة للمعلمين بغية إرضائهم ولو كان على حساب تحقيق أهداف المدرسة.

ô تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (أبوجبل، 2004) والتي أشارت إلى أن مديري المدارس التعليم الأساسي يعطون الحرية الكاملة لمعلميهم لممارسة أعمالهم دون قيود، وبلغ الوزن النسبي (63.708%)، وبدرجة ممارسة متوسطة، كما اختلفت مع نتائج دراسة (عليمات، 2002) حيث أشارت إلى أن إعطاء مديري المدارس الحرية المطلقة في أعمالهم كانت قليلة جداً، ويرجع ذلك لاعتقاد مديري المدارس في كلتا الدراستين أن إعطاء الحرية بصورة مطلقة للمعلمين لكي يمارسوا أعمالهم، قد يؤدي إلى الفوضى التي تقلل من قدرتهم على أداء أعمالهم، وبالتالي يؤدي إلى عدم إنجاز المهام المطلوبة منهم.

وترى الباحثة أن إعطاء مديري المدارس الثانوية المعلمين الحرية الكامل في ممارسة أعمالهم، قد يؤدي إلى تضارب الأهداف، كما يؤدي إلى التخبط في العمل، لعدم وجود ضوابط تحكمه، مما يقلل من مستوى أداء المعلمين، وبالتالي سيؤثر على المستوى التحصيلي للطلاب.

ê يتضح من الجدول السابق أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا: -

3. حصلت الفقرة رقم (30) القائلة : " يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم " على المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (1.54)، وبوزن نسبي (30.74%)، وبدرجة ممارسة قليلة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- متابعة مديري المدارس الثانوية للمعلمين الذين يقصرون في أداء واجباتهم من خلال شحذ همتهم، وتوجيههم، ومتابعتهم باستمرار.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (بلبيسي، 2008) حيث أشارت إلى أن مديري المدارس الثانوية يستخدم الحزم في المواقف التي تتطلب ذلك، كما اتفقت مع نتائج دراسة (أبوجبل، 2004) والتي أشارت إلى أن درجة الممارسة لهذه الفقرة متدنية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.272)، والوزن النسبي (42.406%)، واتفقت مع نتائج دراسة (العفيفي، 1998) حيث أشارت إلى أن هذه الممارسة حصلت على متوسط حسابي (1.17)، ووزن نسبي(39.00 %).

4. حصلت الفقرة رقم (18) القائلة : " يسمح للمعلمين بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل حسب ظروفهم" على المرتبة قبل الأخيرة، وبمتوسط حسابي (1.74)، وبوزن نسبي (34.75%)، وبدرجة ممارسة قليلة جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- وعي مديري المدارس الثانوية أن عم الالتزام المعلمين بالمواعيد الرسمية، قد يتسبب نوعاً من التسيب الشديد، والفوضى الكبيرة داخل المدرسة، وبالتالي سيؤثر على دفة العمل.
- إدراك مديري المدارس الثانوية أهمية الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل، والحضور المبكر، وتأثيره الإيجابي على سلوك الطلاب وانضباطهم.
- تأكيد وزارة التربية والتعليم لمديري المدارس الثانوية على التزام بتلك المواعيد، وذلك من خلال سجلات الدوام.
- إدراك مديري المدارس الثانوية للإجراءات القانونية التي تترتب من عدم التزام المعلمين بالمواعيد الرسمية.

ô تتفق دراستي مع دراسة (العفيفي، 1998) حيث أشارت إلى أن هذه الممارسة حصلت على متوسط حسابي (1.10)، ووزن نسبي(36.66%).

إجابة السؤال الثاني :

7. **ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لديهم تعزى للمتغيرات التالية (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة) ؟**

وبذلك يكون هذا السؤال احتوى على ثلاث فرضيات، وللتحقق من صحة الفرضيات ستقوم الباحثة بما يلي :

الفرض الأول :

ينص الفرض الأول : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة يعزى إلى متغير جنس المدير(ذكر أنثى)".

ولاختبار صحة هذه الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار" مان – وتني"، وهو اختبار غير معلمي يستخدم في حالة البيانات الترتيبية التي تصنف بمقياس ليكارت، وقد كانت النتائج كما في الجدول التالي رقم (33).

الجدول رقم (33)

نتائج اختبار مان وتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الرتبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (U)	مستوى الدلالة
مجال المهام الإدارية	ذكر	59	56.56	0.362	1,567.0	0.052
	أنثى	64	67.02	0.404		
مجال المهام الفنية	ذكر	59	60.59	0.348	1,805.0	0.337
	أنثى	64	63.30	0.390		
مجال المهام الشخصية	ذكر	58	65.27	0.610	1,637.5	0.130
	أنثى	64	58.09	0.514		
جميع المجالات	ذكر	59	59.42	0.350	1,735.5	0.220
	أنثى	64	64.38	0.348		

أ. يوضح جدول (33) أنه باستخدام اختبار "مان – وتني" تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) لجميع مجالات الدراسة حول درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة " كانت أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ومن ثم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى إلى الجنس، وذلك في المجالات التالية : (المهام الفنية، المهام الشخصية)، والدرجة الكلية للمجالات الاستبانة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- أن مديري المدارس الثانوية سواء كانوا (ذكور / إناث) يقومون بنفس المهام الفنية والشخصية.
- أن الدورات التأهيلية التي تعطى لمديري المدارس الثانوية من قبل وزارة التربية والتعليم، وخاصة في إدارة الوقت تقام بصورة تشاركية، ولم يكن هناك تمييز على أساس الجنس.
- أن الظروف التي يعيشها المجتمع الفلسطيني متشابهة، وأن هناك القليل من الاختلافات الفردية بين النساء والرجال المؤثرة في قدرته لإدارة وقتهم من خلال المهام المناطه بهم.

- تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (حيدر وبيومي، 2006)، ودراسة(هدية، 2006) ودراسة (عضايلة، 2004)، ودراسة (المهدي، 2003)، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الثانوية سواء كانوا (ذكوراً / إناث).
- تختلف نتائج دراستي مع نتائج مع دراسة (الصوري، 2008) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهام الفنية، وذلك لاهتمام المرأة بالمهام الفنية التي تبرز أداء المعلمين، وقدرات الطلاب، ومستواهم التحصيلي، وميل المرأة إلى المثالية في تنفيذها للمهام الفنية، كما اختلفت مع نتائج دراسة (البابطين، 2008)، ودراسة (عبيدات، 2004) حيث أشارت أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور، وذلك للالتزام مديرات المدارس بالأنظمة والقوانين أكثر من المديرين، ولكن هذا يكلفها الكثير من الجهد والوقت، وبالتالي يؤثر على مدى تحقيق الأهداف التربوية، كما تختلف مع دراسة (Taylor,2008) حيث أشارت إلى أن المديرات يقضين وقتاً أكثر من المديرين، و تختلف مع دراسة (جابر، 2001) حيث

أشارت إلى أن المديرين لديهم المقدرة على استثمار الوقت بصورة أفضل من المديرات.

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات مديري المدارس الثانوية لدرجة فاعلية إدارة الوقت تعزى لجنس المدير في مجال المهام الإدارية لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- إدراك مديرات المدارس لأهمية الوقت، واعتباره عنصر مهم للقيام بالمهام الإدارية.
- طبيعة المرآة التي تميل إلى الالتزام بالأنظمة والقوانين الإدارية، وحرصها على أن تكون أكثر مثالية.
- محاولة مديرات المدارس الثانوية المنافسة في العمل الإداري، وهذا يدفعهن لبذل جهود كبيرة للقيام بالمهام الإدارية على أكمل وجه، وهذا يبرر تفوقهن على الذكور.

ô تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (بيدس، 1995) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لاستجابة مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح مديرات المدارس الثانوية الحكومية.

الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة يعزى للمؤهل العلمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار(كروسكال – والاس) وهو اختبار غير معلمي يستخدم لمعرفة الفروق بين آراء المستجيبين حول درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق)، ويستخدم هذا الاختبار في حالة البيانات الترتيبية التي تصنف بمقياس ليكرت الخماسي، وقد كانت النتائج كما في الجدول (34).

جدول (34)

نتائج اختبار كروسكال للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المتوسط الحسابي			درجة الحرية	قيمة $\chi 2$	مستوى الدلالة
	بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير فما فوق			
مجال المهام الإدارية	4.15	3.90	4.17	2	6.040	*0.049
مجال المهام الفنية	4.25	4.11	4.28	2	2.530	0.282
مجال المهام الشخصية	3.10	3.23	3.27	2	1.840	0.399
جميع المجالات	3.99	3.85	4.05	2	4.217	0.121

أ. ظهرت النتائج المبينة في جدول (34) أن قيمة مستوى الدلالة لمجال " **المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية** " أقل من مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$)، مما يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل أي : " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة المبحوثين للدراسة حول مجال المهام الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي إلى المؤهل العلمي(بكالوريوس، دبلوم عالي ماجستير فما فوق)، وذلك لصالح ماجستير فما فوق** ".

تعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي : -

- أن مديري المدارس الثانوية الذين يحملون ماجستير فما فوق يهتمون بالوقت المدرسي ويعتبرونه عنصر مهم في قيامهم للمهام الإدارية بفاعلية.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بمعايير اختيار مديري المدارس الثانوية بحيث أن يكون حاصل على ماجستير فما فوق.
- أن المعرفة العلمية المتمثلة بالدورات التأهيلية، والمؤهلات العلمية لها دور في إعطاء تصور لمديري المدارس الثانوية بالقيام بالمهام الإدارية بفاعلية، وهذا مؤشر مهم حيث تستشف الباحثة فيه أنه كلما زاد المؤهل العلمي لدى مديري المدارس الثانوية كلما كان ذلك عاملاً حاسماً في تقدير التخطيط الزمني للمهام الإدارية، وترتيبها أهميتها حسب أولوياتها.

ô تتفق نتائج دراستي جزئياً مع دراسة (العضايلة، 2004)، والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال تخطيط الوقت لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا.

ب. أما بالنسبة لباقي المجالات تبين أن قيمة مستوى الدلالة لباقي المجالات كانت أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي : " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة المبحوثين للدراسة حول مجالي المهام الفنية والشخصية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي إلى المؤهل العلمي(بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق)**".

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- أن مديري المدارس الثانوية توفر لدى كل منهم خبرة سابقة بمفهوم المهام الفنية والشخصية، وأسسها، وكيفية القيام بهذه المهام، مما أدى إلى أنه لا يوجد فروق بين حملة البكالوريوس، والدبلوم العالي، وماجستير فما فوق.
- الدورات التدريبية والتأهيلية التي يتم تقديمها لمديري المدارس الثانوية في مجال المهام الفنية والشخصية كان مصدرها واحد، ومادتها التدريبية واحدة.

ô تتفق نتائج دراستي عما جاء في نتائج دراسة (هدية، 2006)، ودراسة (الشراري، 2004)، ودراسة (الراسبي، 1999)، ودراسة (الحارثي، 1995)، ودراسة (بيدس، 1995)، وأشارت تلك الدراسات إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويرجع ذلك إلى أن مديري المدارس يتم اختيارهم بناءً على الخبرة الميدانية، بحيث يكون المدير قد عمل وكيلاً للمدرسة، ويدركوا المهام المناط بهم تماماً، وذلك لا يكون للمؤهل العلمي أثر في إدارة وقتهم للمهام سواء كانت إدارية، أو فنية، أو شخصية.

الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث : " " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة يعزى لسنوات الخدمة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار(كروسكال – والاس) وهو اختبار غير معلمي يستخدم لمعرفة الفروق بين آراء المستجيبين حول درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من10 سنوات)، ويستخدم هذا الاختبار في حالة البيانات الترتيبية التي تصنف بمقياس ليكرت الخماسي، وقد كانت النتائج كما في الجدول (35).

جدول (35)

نتائج اختبار كروسكال للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

المجال	المتوسط الحسابي			درجة الحرية	قيمة χ2	مستوى الدلالة
	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من10 سنوات			
مجال المهام الإدارية	4.25	4.08	4.14	2	1.691	0.429
مجال المهام الفنية	4.26	4.23	4.24	2	0.131	0.937
مجال المهام الشخصية	3.19	3.02	3.17	2	1.243	0.537
جميع المجالات	4.06	3.93	4.00	2	1.108	0.575

أظهرت النتائج مبينة في جدول رقم (35) أن قيمة مستوى الدلالة لكل مجال أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مجال من مجالات الدراسة بين أراء المستجيبين لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من10 سنوات).

وبصفة عامة يتبين أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المجالات مجتمعة تساوي(0.575) وهي أكبر من (0.05) مما يعني قبول الفرض الصفري، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أراء المستجيبين لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من10 سنوات).

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- تقارب وجهات النظر لدى مديري المدارس الثانوية حول أبعاد إدارة الوقت، وحول ما يقضونه من وقت في القيام بمهامهم سواء كانت إدارية، أو فنية، أو شخصية.
- أن المهام الذي يقوم بها مديري المدارس الثانوية لها ضوابط، ومتطلبات، يجب على مديري المدارس الثانوية الالتزام بها على اختلاف سنوات خدمتهم.

ô تتفق نتائج الدراسة مع دراسة(الصوري، 2008)، ودراسة (البابطين، 2008)، ودراسة (حيدر وبيومي، 2006)، ودراسة (هدية، 2006)، حيث لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخدمة.

- تختلف نتائج الدراسة مع دراسة (العضايلة، 2004) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية لصالح الأفراد من ذوي الخبرة الإداري من (6-10 سنوات)، ولعل ذلك يعود إلى التدريب المستمر الذي يتلقاه مديري المدارس الثانوية الحكومي في الأردن، كما تختلف مع نتائج دراسة (جابر، 2001) حيث خلصت أن عامل الخبرة يؤثر بشكل إيجابي في نمط إدارة الوقت حيث أنه كلما زادت الخبرة الإدارية كلما تحسنت إدارة المديرين لوقتهم، كما يوجد تأثير لنمط إدارة الوقت لدى المديرين على إنجازهم الإداري باختلاف الخبرة الإدارية لصالح أصحاب الخبرات الإدارية الأكثر.

إجابة السؤال الرابع:

4. ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لديهم تعزى للمتغيرات التالية (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة) ؟

وبذلك يكون هذا السؤال احتوى على ثلاث فرضيات، وللتحقق من صحة الفرضيات ستقوم الباحثة بما يلي :

الفرض الأول :

ينص الفرض الأول : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للأنماط القيادية السائدة لديهم يعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)".

ولاختبار صحة هذه الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار(مان – وتني)، وهو اختبار غير معلمي يستخدم في حالة البيانات الترتيبية التي تصنف بمقياس ليكارت، وقد كانت النتائج كما في الجدول التالي رقم (36).

الجدول رقم (36)

نتائج اختبار مان وتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الرتبي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
مجال الديمقراطي	ذكر	59	67.69	0.379	1,552.00	*0.044
	أنثى	64	56.75	0.351		
مجال الأتوقراطي	ذكر	59	64.20	0.538	1,758.00	0.255
	أنثى	64	59.97	0.567		
مجال الترسلي	ذكر	59	67.76	0.457	1,548.00	*0.042
	أنثى	64	56.69	0.471		
جميع المجالات	ذكر	59	68.71	0.268	1,492.00	*0.022
	أنثى	64	55.81	0.275		

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أ. يوضح جدول (36) أنه باستخدام اختبار "مان – وتني" تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) لمجالات " النمط الديمقراطي، النمط الترسلي، و جميع مجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة " كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يعني رفض

الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة المبحوثين للدراسة حول مجال النمط الديمقراطي، والنمط الترسلي، وجميع مجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)، وذلك لصالح الذكر**".

ب. "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة المبحوثين للدراسة حول مجال النمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي إلى الجنس (ذكر، أنثى)، وذلك لصالح الذكر** "

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- طبيعة المجتمع الفلسطيني، وعاداته، وتقاليده الاجتماعية من حيث قدرة الرجل على الاتصال مع المجتمع المحلي، ومؤسساته في المناسبات المختلفة، حيث أن طبيعة الرجل تسمح له بذلك أكثر من المرأة، وبالتالي يستطيع الرجل من خلال علاقاته مع المجتمع المحلي أن يوطيد علاقة مدرسته أكثر من المرأة، وذلك طبيعة جنسه التي تسمح له بذلك.
- قد يرجع إلى تركيز المديرات على علاقاتها مع المعلمين، لاعتقادها أن العمل داخل المدرسة من صميم عملها، أما تكوين العلاقات مع المجتمع المحلي، وتشجيع المعلمين على تبادل الزيارات مع زملائهم فإن ذلك لا يصب في مصلحة العمل.
- قدرة مدراء المدارس الثانوية الذكور على الموازنة بين تكافؤ السلطة، ومنح المسئولية فمدراء المدارس الثانوية الذكور يفوضوا للمعلمين للقيام ببعض الواجبات في المدرسة وفي نفس الوقت يمنحهم السلطات التي تتكافأ مع هذه الواجبات، وبالتالي فإنهم يتماشون مع المشاركة الفاعلة في تحديد أطر البرامج المدرسية، ورسم كيفية تنفيذها.
- إيمان مدراء المدارس الثانوية الذكور بأن النمط الديمقراطي هو النمط الأفضل في خلق توازن بين حاجات المعلمين، وأهداف المدرسة للتوصل بها إلى النجاح والرقي.

ô تختلف نتائج دراستي مع دراسة (دويكات، 2000) حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الديمقراطي لصالح الإناث، وذلك لإن الإناث أكثر عاطفة من الذكور فلا يتجهن إلى استخدام أسلوب الشدة في قيادة المدرسة، والتعامل مع المعلمين مما يجعل المديرات يظهرن أكثر ديمقراطية من المديرين.

ج. "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة المبحوثين للدراسة حول مجال النمط الترسلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي إلى الجنس (ذكر، أنثى)، وذلك لصالح الذكر** "

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- اهتمام مدراء المدارس الثانوية الذكور، وخاصةً الجدد منهم على كسب رضا المعلمين حتى لا يتصادم معهم، وذلك من خلال ترك الحرية لهم في القيام بالمهام المناط بهم واعتقاداً منهم أن ذلك يدفع المعلمين نحو العمل، ويرفع الروح المعنوية لديهم.

- تتفق نتائج دراستي مع نتائج دراسة (رضى وبيومي، 2006) حيث أشارت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في النمط الديمقراطي والترسلي تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور.

- تختلف نتائج دراستي مع نتائج دراسة (العتيبي، 2008)، ودراسة(أبوجبل، 2004) ودراسة (الجوجو، 2000)، ودراسة (العفيفي، 1998)، ودراسة(طوقان، 1991) في النتائج، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأنماط القيادية تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن الدورات التدريبية وورش العمل التي يتم تقديمها لمديري المدارس لتنمية القيادة لديهم واحدة ومتشابهة في جميع المديريات، ولجميع المديرين دون استثناء، كما تختلف دراستي مع دراسة(العتيبي، 2008)، ودراسة (طوقان، 1991) في المكان.

د. **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة المبحوثين للدراسة حول مجال النمط الأتوقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي إلى الجنس (ذكر، أنثى) ".**

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- أن مديري المدارس الثانوية سواء كانوا (ذكور / إناث) يعيشون نفس الظروف ويقومون بنفس المهام، وبالتالي لا فرق في تقديراتهم لدرجة ممارسة النمط الأتوقراطي.
- إيمان مديري المدارس الثانوية سواء كانوا (ذكور / إناث) بأن النمط الأتوقراطي سيكون ناجحاً أثناء الأزمات، أو في الظروف الطارئة التي تتطلب الحزم في اتخاذ القرارات.
- إيمان مديري المدارس الثانوية سواء كانوا (ذكور / إناث) بأن النمط الأتوقراطي سيكون ناجحاً عند التعامل مع بعض المعلمين ذوي الخصائص النفسية المحددة كالعداونين في معاملتهم مع زملائهم.

- كما تختلف نتائج دراستي مع دراسة (دويكات، 2000) حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الأتوقراطي لصالح الذكور، والديمقراطي لصالح الإناث، ولإن

الإناث أكثر عاطفة من الذكور فلا يتجهن إلى استخدام أسلوب الشدة في قيادة المدرسة، والتعامل مع المعلمين مما يجعل المديرات يظهرن أكثر ديمقراطية من المديرين.

الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة حول الأنماط القيادية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار(كروسكال – والاس) وهو اختبار غير معلمي يستخدم لمعرفة الفروق بين آراء المستجيبين حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق)، ويستخدم هذا الاختبار في حالة البيانات الترتيبية التي تصنف بمقياس ليكرت الخماسي، وقد كانت النتائج كما في الجدول (37).

جدول (37)

نتائج اختبار كروسكال للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المتوسط الحسابي			درجة الحرية	قيمة $\chi 2$	مستوى الدلالة
	بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير فما فوق			
مجال النمط الديمقراطي	4.29	4.21	4.31	2	0.717	0.699
مجال النمط الأتوقراطي	2.23	2.51	2.34	2	1.087	0.581
مجال النمط الترسلي	2.50	2.83	2.66	2	4.605	0.100
جميع المجالات	3.11	3.27	3.21	2	2.673	0.263

أظهرت النتائج المبينة في جدول (37) أن قيمة مستوى الدلالة لكل مجال أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مجال من مجالات الدراسة بين آراء المستجيبين حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وبصفة عامة يتبين أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المجالات مجتمعة تساوي(0.263) وهي أكبر من (0.05) مما يعني قبول الفرض الصفري، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أراء المستجيبين حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى إلى المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- أن مديري المدارس الثانوية سواء كانوا (ذكور / إناث) موجودن في بيئة إدارية تربوية واحدة، وبالتالي لا تختلف الصعوبات التي يواجهونها أثناء قيادتهم للمدرسة تبعاً للمؤهل العلمي.
- أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للأنماط القيادية هي نفس الممارسات عند من حمل البكالوريوس، أو الدبلوم العالي، أو الماجستير فما فوق، فالجميع يعمل ضمن ذات القوانين، وذات الحقوق والواجبات.
- معايير اختيار مديري المدارس الثانوية تتم في معظم الأحيان بناء على الخبرة الميدانية بحيث يكون المدير قد عمل وكيل مدرسة سابق، ويدرك الأنماط القيادية التي سينتهجها تماماً، لذلك لا يكون للمؤهل العلمي أثر أثناء انتهاج الأنماط القيادية.

ô تتفق دراستي مع دراسة (العتيبي، 2008) و (دويكات، 2000) في أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة حول الأنماط القيادية يعزى إلى متغير سنوات الخدمة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال – والاس، وهو اختبار غير معلمي يستخدم لمعرفة الفروق بين آراء المستجيبين حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من10 سنوات)، ويستخدم هذا الاختبار في حالة البيانات الترتيبية التي تصنف بمقياس ليكرت الخماسي، وقد كانت النتائج كما في الجدول (38).

جدول (38)

نتائج اختبار كروسكال للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المجال	المتوسط الحسابي			درجة الحرية	قيمة χ^2	مستوى الدلالة
	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من10 سنوات			
مجال النمط الديمقراطي	4.31	4.27	4.29	0.458	2	0.795
مجال النمط الأتوقراطي	2.14	2.16	2.33	2.505	2	0.286
مجال النمط الترسلي	2.52	2.52	2.58	0.360	2	0.835
جميع المجالات	3.11	3.09	3.17	1.645	2	0.439

أظهرت النتائج مبينة في جدول رقم (38) أن قيمة مستوى الدلالة لكل مجال أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مجال من مجالات الدراسة بين أراء المستجيبين حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من10 سنوات).

وبصفة عامة يتبين أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المجالات مجتمعة تساوي(0.439) وهي أكبر من (0.05) مما يعني قبول الفرض الصفري، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أراء المستجيبين حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من10 سنوات).

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :

- أن مديري المدارس الثانوية الذين تم اختيارهم يتمتعون بالخبرة الكافية لإدارة المدرسة بحيث لا يقل خبرتهم عن خمس سنوات في العمل التربوي.
- **أن** توجهات مديري المدارس نحو الأنماط القيادية التي يمارسونها هي نفس التوجهات.

ô تتفق دراستي مع دراسة (العتيبي، 2008) و (الحمدان والفضلي، 2007)، ودراسة (رضى وبيومي، 2006)، ودراسة (الجوجو، 2000) في أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

إجابة السؤال الخامس :

5. **ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على : "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة فاعلية إدارة الوقت والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة؟ ".**

لاختبار العلاقة بين إدارة الوقت والأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تم إيجاد معامل ارتباط سبيرمان بصورة عامة لمعرفة العلاقة بين درجة فاعلية إدارة الوقت وكل نمط من الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة والنتائج مبينة كالتالي:

أولاً: العلاقة بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

جدول (39).

المجال	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	0.461	*0.000
المهام الفنية (الإشرافية) المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	0.617	*0.000
المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	0.190	*0.018
مجالات فاعلية إدارة الوقت معاً	0.532	*0.000

** العلاقة دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق (39) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة يساوي(0.532)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوي الدلالة(0.05 =α)وهذا يدل على وجود علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة فاعلية إدارة الوقت والنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

وتعزو الباحثة ذلك :

- إدراك مديري المدارس الثانوية الذين ينتهجون النمط الديمقراطي أن الوقت مورد مهم يجب استثماره في المهام المناطه بهم، فالأهداف تكون محدده بالساعة والدقيقة والبرامج والأنشطة التي تكون مشتركة بينه وبين المعلمين والمجتمع المحلي مجدوله زمنياً.

- اقتناع مديري المدارس الثانوية بأن الجو الديمقراطي يشيع جواً من الثقة المتبادلة بين القائد الديمقراطي المتمثل بمدير المدرسة والمعلمين، وذلك من خلال وضع كل منهما معايير مشتركة لمستوى الأداء المرغوب بداية كل فصل، وتوجيه المعلمين لتحقيق تلك الأهداف، وإشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرارات، ومتابعة تلك القرارات وفق زمن محدد، وإلى جانب ذلك تفويض للمعلمين المهام المناطة بهم ومتابعهتا، وبالتالي يجنب ذلك مديري المدارس من الغرق في الأعمال الروتينية من خلال التنظيم الذاتي في تحديد الأهداف، وتوفير الوقت لديهم للقيام بالمهام الأكثر أولوية.

ثانيا: العلاقة بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الأتوقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

جدول (40): معامل الارتباط بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الأتوقراطي

المجال	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	**-0.067**	**0.231**
المهام الفنية (الإشرافية) المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	**-0.146**	**0.054**
المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	**0.135**	**0.069**
مجالات فاعلية إدارة الوقت معاً	**-0.065**	**0.236**

** العلاقة دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق (40) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الأتوقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة يساوي(0.065-)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي(0.236) وهي أكبر من مستوي الدلالة(α= 0.05)، وهذا يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الأتوقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

وترى الباحثة أن سبب ذلك ما يتميز به هذا النمط القيادي من اتجاه نحو المركزية في عمله الإداري والإشرافي، وتركيز السلطة العمل بين يديه، وعدم تفويض أعماله الغير مهمة للمعلمين الأوائل، أو وكيل المدرسة، وبالتالي يؤدي إلى تراكم الأعمال، وعدم إيجاد وقت للتخطيط الفعال، واستنفاذ قواهم في أمور غير مهمة، وهذا الأمر جعل الارتباط سلبياً بينه وبين إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

ثالثاً: العلاقة بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الترسلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

جدول (41)

المجال	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	0.018	0.422
المهام الفنية (الإشرافية) المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	-0.028	0.381
المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية	0.209	*0.010
مجالات فاعلية إدارة الوقت معاً	0.029	0.375

** العلاقة دالة عند مستوى دلالة 0.05

ويتبين من الجدول السابق (41) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الترسلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة يساوي(0.029)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي(0.375) وهي أكبر من مستوي الدلالة 0.05 =α وهذا يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية إدارة الوقت والنمط الترسلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

وترى الباحثة أن سبب ذلك ما يتميز به هذا النمط القيادي من اعتبار أن العلاقات الإنسانية أهم من الوقت، فهو يكلف المعلمين القيام بعملهم حسب استطاعتهم، دون تحديد مستوى للأداء المرغوب، وإلى جانب ذلك وقت للمتابعة المعلمين، كما أن اجتماعاته طويلة وغير مؤقته بزمن يستخلص فيها النتائج التي توصل إليها، وبالتالي يؤثر على إدارته للوقت بحيث يتسبب لديه الاضطراب والفوضى، وضعف في التخطيط الجيد للمهام، وفي المواعيد المحددة لإنهاء المهام، وبالتالي يصبح الارتباط سلبياً بينه وبين إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

ولمعرفة العلاقة بين كل درجات فاعلية إدارة الوقت في (**المهام الإدارية، والمهام الفنية والمهام الشخصية**) والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة (**النمط الديمقراطي، النمط الأتوقراطي، النمط الترسلي**) عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وستقوم الباحثة بعرض مصفوفة معامل الارتباط في الجدول التالي (42) :

جدول (42)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة فاعلية إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة

المحور	درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية					
	الترتيب	معامل الارتباط	المهام الإدارية	المهام الفنية	المهام الشخصية	الجميع
الأنماط القيادية لدى مديري المدارس	1	النمط الديمقراطي	0.461	0.617	0.190	0.532
	3	النمط الأتوقراطي	- 0.067	- 0.146	0.135	-0.065
	2	النمط الترسلي	0.018	-0.028	0.209	0.029

** العلاقة دالة عند مستوى دلالة 0.05

- توجد علاقة ارتباطية بين درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الإدارية والنمط الديمقراطي وهي (0.461).
- توجد علاقة ارتباطية بين درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الفنية والنمط الديمقراطي (0.617).
- توجد علاقة ارتباطية بين درجة فاعلية إدارة الوقت في مجال المهام الشخصية والنمط الترسلي (0.209).

ومن خلال الإجابة عن السؤال الخامس تبين أن نمط القيادي السائد في المدارس الثانوية هو النمط الديمقراطي، مع العلم أنه ارتبط مع جميع مجالات فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

السبل المقترحة لتفعيل إدارة الوقت

نتائج الإجابة عن السؤال المفتوح من الاستبانة، والمتعلق بالحلول المقترحة لتفعيل إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وقامت الباحثة بحصر الحلول المقترحة من وجهة نظر عينة الدراسة، ووضعها في الجدول التالي:

الجدول (43)

نتائج إجابة سبل تفعيل إدارة الوقت من وجهة نظر عينة الدراسة

الرقم	سبل تفعيل إدارة الوقت
1	تفعيل الخطة اليومية لمدير المدرسة.
2	العمل بناءً على خطة محددة الأهداف والزمن.
3	تفويض بعض المهام للمعلمين حسب قدراتهم مع المتابعة والتقييم.
4	عمل جدول زمنياً لزيارة أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي.
5	عدم التسويف، والتأخير المهام.
6	القيام بالمهام حسب الأولوية الأهم فالأهم.
7	وضع جدول زمني لزيارات الصفية بين المعلمين، ومتابعة دفاتر تحضير المعلمين.
8	تخصيص وقت معين لمتابعة دوام المعلمين.
9	استخدام التقنيات الحديثة في جمع كثير من المعلومات لاختصار الوقت.
10	وضع خطة مرفقة للطوارئ التي قد تحدث، حتى لا يؤدي إلى إرباك العمل.
11	تقليل الأعمال الكتابية، والسجلات التي لا لزوم لها.
12	المرونة الكافية في تنفيذ القرارات.
13	اعتماد جدول زمني لزيارات المشرفين التربويين منذ بداية العام الدراسي.
14	توظيف طاقم إداري مكتبي لمساندة المدير في مهامه الإدارية .
15	تخفيض الحصص عن نائب مدير المدرسة حتى يتفرغ لمساعدة المدير.
16	التقويم الذاتي من وقت لآخر بخصوص ما تم من إنجازات.
17	عمل دورات وورش عمل لتفعيل إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية.

تتضح أهمية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية عندما نلحظ أن بعضهم يستطيع أن ينجز مهامهم المتعددة والمتنوعة خلال اليوم المدرسي، بينما البعض الآخر يشكو باستمرار من عدم وجود الوقت الكافي لإنجاز بعض تلك المهام، وقد يكمن الفرق بين مديري المدارس الثانوية في مدى قدرة كل منهم على إدارة وقته بفاعلية، فإدارة الوقت تتطلب منهم وضع تصور تخطيطي يقوم من خلاله تسجيل المهام التي يمارسها مع ربطها بالفترة الزمنية، وذلك لمعرفة مدى فاعلية ممارستهم للمهام المناط بهم خلال فترة زمنية، وإلى جانب ذلك معرفة إمكانية إدخال أي تعديلات يروها مناسبة في كيفية إدارتهم للوقت.

لذا ترى الباحثة أنه من الضروري وضع تصور يشتمل مجموعة من المقترحات التي تبرز دور كل من وزارة التربية والتعليم، ومديري المدارس الثانوية في تفعيل إدارة الوقت وذلك في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والحلول المقترحة من عينة الدراسة والإطار النظري، والدراسات السابقة، وستعرض الباحثة هذه المقترحات التي تعتبر كسبل تفعيل إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وهي كالتالي:

أولاً. دور وزارة التربية والتعليم في تفعيل إدارة الوقت :

1. توفير كادر بشري مؤهل من إداريين مؤهلين تأهيلاً إدارياً، وعلمياً، وتربوياً، ليخفف عن مدير المدرسة المهام الإدارية الروتينية.
2. تفعيل الإدارة الإلكترونية لدى مديري المدارس الثانوية من خلال توفير كفاءات مدربة قادرة على تشغيل، وبرمجة الحاسوب بما يتناسب العمل المدرسي، وذلك من خلال الاعتماد عليه في إدخال البيانات، والمعلومات، والإحصاءات الخاصة بالمدرسة، والتي تساعده في الرجوع إليها وقت الحاجة.
3. أن يوزع المعلمين على المدارس الثانوية قبل بداية العام الدراسي، لتجنب الوقت الذي يهدر من قبل مديري المدارس الثانوية، وإلى جانب ذلك الأخذ برأي مديري المدارس الثانوية قبل نقل المعلم.
4. تخفيف الزيارات التي يقوم بها مديري المدارس الثانوية لصفوف المعلمين، وتكليف المعلم الأول للقيام بهذا الدور.
5. التقليل من الضغط على مديري المدارس الثانوية، وإعطائهم الصلاحيات التي تساعدهم في تفويض بعض السلطات للعاملين معهم من ذوي الخبرة والكفاءة.
6. تدريب مديري المدارس الثانوية على أساليب الإدارة الحديثة التي تمكنهم من استثمار الوقت والجهد بشكل فعال عند قيامهم بالمهام المناطة بهم.

7. إقامة دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية في استخدامهم للحاسوب في مجال الإدارة المدرسية لاستثمار وقتهم بفاعلية.
8. إصدار أدلة توجيهية تنويهة خاصة لإبراز أهمية انتهاج النمط الديمقراطي في إدارة الوقت، وما يترتب عليه من استثمار الوقت بفاعلية.
9. إعطاء السلطنة الكامنة لمديري المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات المناسبة، والتي تسهم في استثمار الوقت لديهم، وتمنع التردد، وضياع الوقت.
10. أن يكون هناك تعاون بين قسم الصيانة والخدمات في وزارة التربية والتعليم والمدارس لنظر في حالة المباني المدرسية عن طريق تقويم المباني بصفة مستمرة من قبل لجان التقويم والمتابعة، وذلك تجنباً لحدوث أي اضطرابات تستنفذ الكثير من الوقت.
11. توفير قاعدة بيانات أو مركز للمعلومات في الإدارة التعليمية بالمديريات لإمداد جميع المدارس بالبيانات، والمعلومات، والإحصائيات اللازمة لها، ولقد أشار (الصوري، 2008) أن هناك ضعف في عملية الاتصال بين المدارس والإدارة التعليمية، وأنهم بحاجة إلى تصميم برامج إدارية مدرسية تسهل العملية الإدارية في المدرسة على المستوى الداخلي، وكذلك الاتصال بالإدارات العليا ضمن سياسة الحكومة الإلكترونية المعلن عنها من قبل السلطة الوطنية الفلسطينية، والعمل على توفير ما يلزم لتنفيذ هذا الأمر ضمن نظام شامل يربط بين الإدارات المدرسية مع بعضها البعض، ومع الإدارات التعليمية، والمجتمع المحلي، والمؤسسات الأهلية المختلفة.
12. عقد دورات داخل المدرسة لمديري المدارس الثانوية ومساعديه، وذلك من باب أن الواقع الممارس يختلف عن المعلومات النظرية التي تقدم داخل القاعات التدريبية.

ثانياً. دور مدير المدرسة الثانوية في تفعيل الوقت لديه من خلال مجالات الدراسة :

أ . مجال المهام الإدارية :

1. أن يقوم مديرو المدارس الثانوية بتخصيص لكل مهمة الوقت اللازم لأدائها، وذلك مع ما يتناسب من مستجدات في العمل الإداري.
2. أن يخطط مديرو المدارس الوقت الذي سيقضيه، وأن يتخذ إجراءات إيجابية للحيلولة دون ضياع الوقت، وذلك لتكون إدارته فاعلة للوقت، وهذا ما أكدته (أبوشيخة، 1991) حيث أشارت إلى :

تخطيط جيد للوقت × إجراءات إيجابية لمواجهة مضيعات الوقت = إدارة فاعلة للوقت

3. العمل على بناء خطة يومية، وأسبوعية، وشهرية محددة الأهداف والتوقيت.

4. تفعيل أجندة المكتب بحيث تشتمل البيانات المرتبطة بالمهام مع تدوين لكل مهمة الفترة الزمنية اللازمة، لمعرفة مدي فاعليته في القيام بالمهام المناط بهم.
5. أن يخفض مدير المدرسة الحصص عن نائبه، حتى يتفرغ لمساعدته.
6. يجب على مدير المدرسة التقويم الذاتي لنفسه بخصوم ما تم إنجازه من مهام إدارية من وقت لآخر.
7. أن يوفر مديرو المدارس سكرتير مدرب ومؤهل يساعد على تنظيم الوقت من خلال الرد على المكالمات الهاتفية.
8. أن يعمل على مواعيد خاصة للمديرية منذ بداية العام للأشياء المطلوبة من المدرسة إنجازها، وبعثها للمديرية.
9. ميكنة المهام الإدارية في المدرسة، وهذا يتطلب من مديري المدارس ما يلي:

- توظيف استخدام أنظمة المعلومات الحديثة – الحاسب الآلي – في العمل الإداري المدرسي.
- أن يسعى مديري المدارس لتدريب على أساليب الإدارة الحديثة من خلال مطالبتهم لوزارة التربية والتعليم بإقامة دورات تمكنهم من إدارة الوقت بفاعلية.

ومن خلال ذلك سيرتفع المستوى الإداري لدى مديري المدارس، وسيقل حجم الأعمال الروتينية، والكتابية التي تستغرق وقتاً كبيراً من وقتهم، فعندما يتم تحويلها إلى أعمال بواسطة الحاسب الآلي، وعبر الانترنت، سيسهل عملية الاتصال والتواصل، وسيوفر الجهد والوقت لدى مديري المدارس.

ب. مجال المهام الفنية :

1. عدم تبنى سياسة الباب المفتوح على المطلق، بمعنى أن يكون حريصاً على تحديد فترة زمنية لمقابلة الزائرين، والمراجعين سواء كانوا معلمين أو مجتمع محلي، حتى لا يكون عرضةً دائماً للمقاطعات الغير الهادفة التي تستنفذ الكثير من وقت العمل المدرسي.
2. أن يوجه مديري المدارس الثانوية المعلمين للقيام بالمهام المناط بهم وفق فترة زمنية محددة.
3. أن يفوض مدير المدرسة بعض من مهامه لبعض المعلمين للقيام بالأعمال الروتينية التي تستغرق قدراً كبيراً من الوقت، من أجل التفرغ للمهام الرئيسة التي تتناسب مع خبرة مدير المدرسة في مجال الإدارة المدرسية.
4. أن يجدول مديروا المدارس زياراتهم الصفية للمعلمين، مع متابعة دفاتر تحضيرهم بانتظام.

5. أن يخلق مديروا المدارس الثانوية جو من الراحة النفسية للمعلمين، ليزيد من دافعيتهم في العمل، وبالتالي يقلل من الصراعات التي قد تتولد بين المعلمين، والتي تعمل على عرقلة عمل مديري المدارس، وبالتالي تضيع وقته.
6. أن يعتمد مديرو المدارس جدول لزيارات المشرفين منذ بداية العام الدراسي.
7. أن يفوض مديرو المدارس بعض من المهام للمعلمين، مع مراعاة وضع محك معين لقياس أدائهم في فترة زمنية، لكي يستطيع قيا إنتاجهم في تلك الفترة.
8. أن يضع برنامج لتلبية احتياجات المنهاج، وإثرائه، وتحسين طرائق تنفيذه في ضوء الإمكانيات المتاحة، مع مراعاة الوقت الذي يستغرقه
9. أن يحضر للاجتماعات التي تعمل على تعمل تنمية المعلمين مهنياً من خلال تحديد أهدافها، وتوزيع جدول على المعلمين قبل عقد الاجتماع بوقت كافٍ، مع توضيح لهم الوقت اللازم لكل موضوع من الموضوعات، ليسهل عملية استمرار الاجتماع ضمن جدول زمني، للوصول إلى النتائج المطموح فيها.

جـ . مجال المهام الشخصية :

1. أن يخصص مديري المدارس جزءً من وقتهم لتناول المشروبات التي تعمل على تنشيطهم، لكي يستطيعوا مواصلة العمل.
2. أن يخصص مديري المدارس جزءً من وقتهم لراحة من ضغوط العمل، لكي يستطيع مواصلة أعمالهم دون الوقوع في أخطاء، قد يترتب عن إعادة العمل من جديد، وبالتالي يستنفد الكثير من الوقت.
3. أن يطالب مديري المدارس وزارة التربية والتعليم بتوفير دوريات، ومجلات لها علاقة بالعمل الفني والإداري الذي يقوم به، وذلك بغية إثرائهم، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة في عملهم.
4. أن يطالب مديري المدارس وزارة التربية والتعليم بتوفير شبكة عنكبوتية لكي يطلع على كل ما هو جديد يساعد على إدارة وقته بفاعلية، وينمي مستوى عملهم.

نتائج الدراســـــة

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كالتالي :

13. درجة فاعلية إدارة الوقت كانت درجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة كانت كبيرة .
14. أن أكثر الأنماط القيادية السائدة في المدارس الثانوية هو النمط الديمقراطي، ثـم الأتوقراطي، ثم النمط الترسلي.
15. وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجـة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظـرهم تعزى لجنس المدير في مجال المهام الإدارية لصالح الإناث.
16. وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول متوسطات التقديرات المتوقعة لدرجـة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظـرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي(بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق) في مجـال المهام الإدارية، وذلك لصالح " ماجستير فما فوق ".
17. عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول متوسطات التقـديرات المتوقعـة لدرجة فاعلية إدارة الوقت في مجالي المهام الفنية والشخصية لدى مـديري المـدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي إلى المؤهل العلمي(بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق).
18. عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول متوسطات التقـديرات المتوقعـة لدرجة فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غـزة مـن وجهـة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، مـن 5-10 سـنوات، أكثـر من10 سنوات).
19. وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول متوسطات التقديرات المتوقعـة حـول مجالي النمط الديمقراطي والترسلي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة مـن وجهة نظرهم تعزي إلى الجنس (ذكر، أنثى)، وذلك لصالح الذكر.
20. عدم وجود فروق بين إجابات المبحوثين حول متوسطات التقـديرات المتوقعـة حول مجالي النمط الأتوقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزي إلى الجنس (ذكر، أنثى).
21. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مجال من مجالات الدراسة بـين إجابات المبحوثين حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غـزة

من وجهة نظرهم تعزى إلى المؤهل العلمي(بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير فما فوق).

22. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مجال من مجالات الدراسة بين إجابات المبحوثين حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من10 سنوات).

23. وجود علاقة طردية إيجابية بين درجة فاعلية إدارة الوقت والنمط الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

توصيـــــات الدراســة

من خلال تفسير نتائج الدراسة وتحليلها، توصي الباحثة بما يلي : -

8. أن يولي متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم الأنماط القياديـــة وإدارة الوقـــت مـــا تستحقه من أهمية عند اختيارهم لمديري المدارس لاسيما أن هذه الدراسة تمثل عينة من مديري المدارس في الميدان.
9. تبني تدريب المديرين أثناء الخدمة من خلال إقامة مشروع تدريبي يتضمن إقامـــة ورش عمل تطبيقية حول فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لمديري المدارس فـــي جميع المراحل التعليمية.
10. تعزيز التوجه الديمقراطي في قيادة مدير المدرسة لمدرسته، مـــن خـــلال تفعيـــل دور المعلمين في المشاركة ف اتخاذ القرارات، وحث مديري المدارس علـــى البعـــد عـــن المركزية، وزيادة الاهتمام بالمعلمين، من خلا تحفيزهم، وتعزيز روح انتمائهم لعملهم.
11. تعميم ملخص هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، ليتنبهـــوا إلى أثر إدارتهم لوقتهم، وأنماطهم القيادية.
12. حث مديري المدارس الثانوية على تنظيم مفكرة الوقت، وتوزيعها على المهام المختلفـــة وترتيبها حسب أولوياتها.
13. تخصيص أوقات خاصة للراحة أثناء فترة العمل المدرسي، حتي يســـتطيعوا مواصـــلة عملهم دوت الوقوع في أخطاء قد تتسبب في هدر الوقت
14. تفعيل الإدارة الإلكترونية للقيام بالمهام الإدارية، وذلك للاستثمار الوقت لـــدى مـــديري المدارس الثانوية قدر الإمكان.

دراســـــات مقترحـــــة

من خلال نتائج الدراسة الميدانية تلفت هذه الدراسة النظر إلى إجراء بحوث ودراسات في هذا المجال متضمنة التالي :

1. إجراء دراسات أخرى مماثلة لهذه الدراسة على مراحل التعليم المختلفة لمعرفة فاعليـــة إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لمديري المدارس في محافظات غزة.
2. دراسة مقارنة بين فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية ومديري المدارس الوكالة من وجهة نظرهم.
3. دراسة مقارنة في فاعلية إدارة الوقت لدى مديري الثانوية في محافظات الوطن (الضفة، غزة).
4. تقييم فاعلية إدارة الوقت في ضوء إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العـــام فـــي محافظات غزة.
5. ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة.

(وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم .....)

قـــائمة المـــراجع

قائمة المراجع

- **القرآن الكريم**

أولاً : المراجع العربية :

1. أبوحرب، سعيد (2002): نمط القيادة السادة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر– غزة .
2. أبو جبل، مطيع (2004) : أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاساتها على أداء المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة
3. أبوخليل، ديما(ب.ت.) : مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، غزة 2008/7/30 http://www.almualem.net/maga/idara01.html
4. أبو الخير، أحمد (1998) : إدارة الوقت لدى القائد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالجمهورية اليمنية، **رسالة ماجستير**، جامعة الجزيرة، جمهورية السودان.
5. أبوعامر، أمال محمود (2008): واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
6. أبو غدة، عبدالفتاح (1995): **قيمة الزمن عند العلماء**، ط1، دار البشائر، بيروت لبنان.
7. أبوساكور، تيسير (2003) : معوقات إدارة الوقت واتخاذ القرارات لدى الإدارات التعليمية للمدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية، **رسالة دكتوراة غير منشورة** كلية البنات، جامعة عين شمس.
8. أبو شعر، طالب وآخرون (2003) : **دراسات في السيرة**، ط1، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
9. أبو شيخة، نادر أحمد (1991): **إدارة الوقت**، دار المجدلاوي، عمان، الأردن.
10. أبوشيخة، نادر والقريوتي، محمد (1993) : إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية، **محلة دراسات**، مج (2)، ج(أ)، ع(1)، عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ص(98 - 114).

11. أبو مرق، جمال زكي (2000) : دافعية المعلمين في المجال التربوي وعلاقته بالمسؤلية الاجتماعية في التعليم (الحكومي / الأهلي)، **مجلة البحوث والدراسات الفلسطينية**، ع (3)، فلسطين، ص (101 – 131).
12. أبو الكشك، محمد نايف(2006) : **الإدارة المدرسية المعاصرة**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
13. الأزدي، سليمان (1995)، **سنن أبي داود**، كتاب الخراج والإمارة والفيء، المطبع المجيدي، كانفورا، الهند.
14. أحمد، حافظ و حافظ، محمد (2003): **إدارة المؤسسات التربوية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
15. أحمد، حافظ فرج (1994) : النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الفنية بمصر **مؤتمر إدارة التعليم في عالم متغير الجزء الثاني**، كلية التربية، جامعة عين شمس، 22/ 24/ يناير، ص (218 – 281).
16. أحمد ، إبراهيم (1998) : **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، مصر ، القاهرة.
17. أخوارشيدة، عالية (2006) : **المسائلة والفاعلية في الإدارة التربوية**، ط1، دار حامد عمان، الأردن.
18. أسعد ، أحمد (2005) : **الإدارة التربوية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع عمان – الأردن.
19. الأشوح ، زينب (2004) : **اقتصاديات الوقت دراسة مقارنة بين الفكر الوضعي والفكر الإسلامي**، ط1 ، جامعة الأزهر ، مصر.
20. الابراهيم، عدنان البدري(2002): **الإدارة التربوية – مدرسية – صفية**، مؤسسة حماد للدراسات الاجتماعية، عمان – الأردن.
21. الأغبري، (1998): الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية : دراسة استطلاعية، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، ع (88)، جامعة الكويت، الكويت، ص(34)
22. الألباني، محمد ناصر: **ضعيف سنن أبي داود للإمام الحافظ سليمان بن الأشعث السجستاني**، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط2، الرياض – السعودية.
23. الأيهم، صالح (2003) : **المدير الفعال** www.annajah.net/article.php
24. ابن عيسى، طاهر (ب. ت.): **فاعلية المسلم المعاصر رؤية في الواقع والطموح** 2009/4/15

www.al-ommah.com/maqalDetails.php?maqal_id=207
25. ابن منظور، محمد(1900): **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت – لبنان.
26. ابن هشام، جمال الدين(1999): **السيرة النبوية**، دار الفجر للتراث، القاهرة – مصر.
27. ابن مقصودة، بالنور الدركالي (1995) : تطوير أداء مدير المدرسة الثانوية في الجماهيرية الليبية في ضوء اتجاهات الإدارة المدرسية الحديثة، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية جامعة عين شمس.
28. البابطين، عبد الوهاب(2008): معوقات استثمار الوقت المدرسي كما يراها مديرو مداس التعليم العام، **رسالة ماجستير**، المملكة العربية السعودية.
29. البخاري، محمد بن إسماعيل(1998) : **صحيح البخاري**، اعتنى به أبو صهيب، بيت الأفكار الدولية،كتاب (81) ، باب (1)، الرياض - السعودية.
30. ـــــــــــــــــــ (256ه) : **صحيح البخاري للإمام أبي عبدالله**، تدقيق محمد فؤاد عبدالباقي، المكتبة الرحيمية، ديوبتد الهند.
31. بدح، محمد (2006) : أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية العامة، **مجلة اتحاد الجامعات الفلسطينية**، ع (46)، ص (89 - 131).
32. البدري، طارق عبد الحميد (2001): **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
33. البرادعي، عرفان (1998) : **مدير المدرسة الثانوية: صفاته، مهامه، أساليب اختياره**، إعداده، دار الفكر للطباعة والنشر ، دمشق – سوريا.
34. بسيسو، نادرة (2005) : تصور مقترح لمعالجة مشكلات الإدارة المدرسية في محافظات غزة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وجامعة عين شمس.
35. بسيوني، إبراهيم و الديب، فتحي (1988) : **تدريس العلوم والتربية العلمية**، ط3، دار المعارف، القاهرة _ مصر.
36. البسيوني، عبدالعظيم(1980): فاعلية الإسلامية، **مجلة الأمة، ع(3)** .http://www.fustat.com/ummah/3_basyoni.shtm 2009/4/15
37. البقري، أحمد ماهر (1987) : **القيادة و فعاليتها في ضوء الإسلام**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية – مصر.
38. بلبيسي، فاتنة جميل (2007): درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانووية الحكومية في فلسطين، **رسالة ماجستير**، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

39. البوهي، فاروق شوقي (2001) : **الإدارة التعليمية والمدرسية**، دار قباء للطباعة و للنشر والتوزيع، كلية الشريعة، جلمعة الإسكندرية، مصر.
40. بيدس، هالة حسني (1995) : إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات عمان، **رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك، الأردن.
41. بيتل ، ليستر (1999) : بيتل ، ليستر (1999) : **إدارة الوقت المرشد الكامل للمديرين الذين يعانون من ضغط الوقت، ترجمة محمد نجار، الأهلية للنشر والتوزيع**، ط1 الأهلية للنشر والتوزيع، **عمان – الأردن**.
42. البيلاوي، حسن حسين (2000) : **اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
43. التل، سعيد و زملاؤه (1993) : **المرجع في مبادئ التربية**، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
44. التميمي، فواز (2004) : فاعلية استخدام نظام الجودة(آيزو(9001)) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين ودرجة رضاهم عنهم، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان.
45. توفيق، جميل أحمد (1984) : **إدارة الأعمال**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، لبنان.
46. جابر، نسرين حمد (2001) : أثر نمط إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة غزة علة إنجازهم الإداري، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القدس، فلسطين.
47. الجبر، زينب علي(2002): الإدارة **المدرسية الحديثة**، ط1 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
48. الجبر، زينب (1998) : إدارة الوقت لدى مديرات الإدارة المدرسية المطورة، **المجلة التربوية**، ج (12)، ع (47)، ص (35)، جامعة الكويت، الكويت.
49. الجرجاوي، زياد و نشوان، جميل (2004) : عوامل هدر الوقت المدرسي بوكالة الغوث الدولية بغزة، **المؤتمر التربوية الأول**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،23 / 24 / 1 / 2004.
50. الجريسي، خالد (2000): **إدارة الوقت: رؤية إسلامية**، ط1، الرياض، السعودية.
51. ـــــــــــ (2000) : **إدارة الوقت من منظور إسلامي وإداري**، الرياض، المملكة العربية السعودية.

52. جعفر، رملة و الحريري، رافده (2005) : واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين، **مجلة العلوم التربوية النفسية**، ج (6)، ع (3)، كلية التربية - جامعة البحرين، مملكة البحرين، صد (281).
53. جلاسر، وليام (2000) : **إدارة المدرسة الحديثة مدرسة الجودة**، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر الجديدة، القاهرة، مصر.
54. الجهاز المركزي الإحصائي الفلسطيني (2000) : **دراسة مسحية عن استخدام الوقت في الأراضي الفلسطينية النتائج الأساسية**، فلسطين، ص (16).
55. الجوجو، هاني محمود (2000) : النمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات غزة من المنظور الإنساني، والمنظور الوظيفي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأقصى.
56. الحارثي، سهد بنت فهد (1995) : دراسة تحليلية مقارنة للعمل اليومي المدرسي لمديرات مدارس البنات الحكومية والأهلية في كل من الرياض وجدة، والدمام، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
57. حجي، أحمد إسماعيل (1995) : **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
58. الحراحشة، محمد عبود (2006) : العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفلية، **مجلة العلوم التربوية النفسية**، ج (7)، العدد (1)، كلية التربية - جامعة البحرين، مملكة البحرين، ص (14).
59. حرب، سحر حمد (2007) : المهام الإدارية والفنية لمديري المدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة في ضوء معايير الجودة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
60. الحرقة، حامد فهمي(1991) : كيف يدير المدير وقته، **مجلة إدارية للأعمال**، ع (15) جمعية إدارة الأعمال المصرية، مصر، القاهر، ص(34).
61. حريم، حسين (2002) : **السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**، دار الحامد، عمان – الأردن.
62. حسان، حسن و الصياد، عبدالعاطي (1986) : البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة (السعودية)، **مجلة رسالة الخليج العربي**، ع (17)، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص(97 – 143).

63. حسن، عطيات محمد (1986): **تعاقب المديرين وأثره على فاعلية التنظيم، نقلاً عن أحمد تركي بحوث في السلوك التنظيمي في البلاد العربية**، دار القلم، الكويت.
64. حريم، حسين (2002) : **السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**، دار الحامد، عمان – الأردن.
65. الحلو، ماجد راشد (1982) : **علم الإدارة العامة**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية مصر.
66. حمدان، جاسم، الفضلي، خلود (2007): الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ع (20)، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت، ص (1).
67. حمود ، خضير كاظم (2002) : **السلوك التنظيمي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
68. الحوامدة، نضال والتويجر،أنس (2005): أثر القيم الشخصية والتنظيمية في فاعلية المديرين في الوزارات الأردنية، **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مج (21)، ع(4)، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، ص(1225).
69. حيدري، بتول وبيومي، محمد غازي (2006): أساليب إدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي، **مجلة العلوم التربوية النفسية**، ج (7)، ع (2)، كلية التربية - جامعة البحرين، مملكة البحرين، ص(266).
70. الخزامي، عبدالحكم (1999): **إدارة الوقت = إدارة الحياة أين يذهب الوقت؟ لماذا يتبدد؟ وكيف يمكنك المحافظة عليه؟**، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع،القاهرة – مصر .
71. الخطيب وآخرون، رداح (2000) : **الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات حديثة** ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد – الأردن.
72. خليل، نبيل (1996) : فعالية إدارة الوقت من وجهة نظر مديري ونظار مدارس التعليم العام، **دراسات تربوية واجتماعية**، ج(2)، ع(3)، ص (287)، كلية التربية جامعة حلوان – مصر.
73. الخواجا، عبدالفتاح محمد (2004) : **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
74. **دليل مدير المدرسة، لإنجاز مهماته الإدارية والإشرافية في مدارس وكالة الغوث الدولية الأونروا**، معهد التربية، نشرة(DOS.E8) نوفمبر، عمان، الأردن.

75. دنيا، شوقي أحمد (2001): **الإدارة وتحديات التغيير، مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري**، القاهرة – مصر.
76. الدهمشي، سعود بن عامر(2005): الانماط القيادية لدى مديري المدارس في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين **رسالة دكتوراة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
(http://hip.jopuls.org.jo/c/portal/layout?p_l_id).
77. دويكات ،(2000) : نمط القيادة وتفويض السلطة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير** جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
78. دياب، إسماعيل (2001): **الإدارة المدرسية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية مصر.
79. دياب، سهيل (2006) : المدرسة الفاعلة مفهومها ومعاييرها ومؤشراتها ورقة عمل مقدمة إلى مدير المدرسة، **مؤتمر المدرسة الفاعلة**،كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة 21/ 1/ 2007.
80. ديماس، محمد (2000) : **عن إدارة الوقت**، ط1، دار بن جزم، بيروت، لبنان.
81. الراسبي، محمد (1999) : إدارة الوقت لدى مديرات المدارس الثانوية بسلطنة عمان، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس، عمان.
82. ربيع ، هادي مشعان (2006): **المدير المدرسي الناجح**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان – الأردن .
83. رضى، ناهد و بيومي، محمد غاز(2006): الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين، **مجلة العلوم التربوية النفسية**، ج (7)، ع (3)، كلية التربية - جامعة البحرين، مملكة البحرين، ص(281).
84. رضوان ، أبو الفتوح (1973) : **منهج المدرسة الابتدائية**، دار القلم، الكويت.
85. الزغبي، أحمد (1994) : **أسس علم النفس الاجتماعي**، دار الحكمة اليمني للطباعة والنشر، صنعاء ، اليمن.
86. الزهراني، سعيد (ب.ت.) : **الاتجاهات الفكرية والمهارات الإدارية للمدير الفعال**

http://www.makhwahedu.gov.sa/Qsenter/good%20moder%20darah%20m

87.زيدان، همام (1992) : إدارة الوقت مدخل مستقبلي لزيادة فاعليـــة التعلـــيم، **المـــؤتمر الرابع نحو تعليم أفضل**، الجمعية المصرية، القاهرة، مصر.
88.سالم، فؤاد الشيخ و آخرون (1992) : **المفاهيم الإدارية الحديثة**، ط4، مركـــز الكتـــب الأردني، عمان – الأردن.
89.السباحي، محمد مصطفى(2003) : **تصوير الفكر الإداري**، شركة مطابع الجراح، غزة فلسطين.
90.سباغنة ، شوكت (1999) : الثقة بالنفس والأنماط القيادية عنـــد مـــديري ومـــديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين، **رســـالة ماجســـتير**، جامعـــة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
91.السجستاني، سليمان بن الأشعت (275هـ) : **سنن أبي داود لأبي داود**، المطبع المجيـــدي كانفورا، الهند.
92.سلامة، سهيل فهد (1988) : **إدارة الوقت، منهج تطور للنجاح**، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، الأردن.
93.سلامة، أحمد و عبدالغفار، عبدالســـلام(1980) **علـــم الـــنفس الاجتمـــاعي**، ط2، دار النهضة، القاهرة – مصر.
94.سليمان، عرفات (1988) : **الإدارة المدرسية في ضوء الفكـــر الإســـلامي والمعاصـــر** مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
95.السويدان، طـــارق و العـــدلوني، محمـــد (2004): **إدارة الوقـــت**، ط2، الريـــاض _ السعودية،قرطبة للنشر والتوزيع و الإبداع الخليجي.
96.شتات، نهى (2007) : مدى فاعلية مدير المدرسة الفاعلة في إدارة الوقت بالمـــدارس الأساسية والثانوية بمحافظات غزة، **مؤتمر المدرسة الفاعلة**، الجامعة الإسلامية، غـــزة 21/ 1/ 2007.
97.شحادة، محمد أمين (2005) : **إدارة الوقت بين التراث والمعاصرة كيـــف تـــنجح فـــي إدارة وقتك وبالتالي حياتك**، ط1، دار ابن الجوزي، فرجينيا، الولايات المتحدة.
98.شديفات، محمد (2001) : درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربـــوي، في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن، **مجلة أبحـــاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية**، مج (17)، ع(2)، ص(295).
99.الشراري، عبدالله بن محمد : (2004) : إدارة الوقت لـــدى مـــديري المـــدارس فـــي محافظات القريات في المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية الجامعـــة الأردنية، عمان، الأردن .

100. الشماع، خليل محمد و حمود، خضير كاظم (2000): **نظرية المنظمة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
101. الشيبانية، زينب بنت صالح (2005) : إدارة المدرسة الفعالة مقوماتها وأهدافها، **مجلة الرسالة**، ع (13)، ص (138)، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.
102. الصائغ، محمد بن حسين و حسن، محمود عطا (1994): أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة جامعة الملك سعود**، ج(6)، ع (2)، ص (292-311)، الرياض، السعودية.
103. الصديق، عثمان (1997) : **إدارة الوقت ندوة بعنوان الإداري القائد في المجتمع المتغير**، السودان، معهد إسلام المعرفة.
104. الصوري، كمال (2008) : واقع إدارة الوقت لدى مديري التعليم العام بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، فلسطين.
105. الطبراني ، أبو القاسم سليمان بن أحمد (1983) : **المعجم الكبير**، تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، ط2 ، دار إحياء التراث العربي، ج 20، بيروت - لبنان.
106. الطبري، أبو جعفر محمد (1967) : **تاريخ الطبري- تاريخ الرسل والملوك**، تحقيق أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر- القاهرة.
107. الطويل، هاني عبد الرحمن (2001) :**الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
108. طوقان، علي (1991) : النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية وتأثيره في الرضا الوظيفي للمعلمين باستخدام نموذج الشبكة الإدارية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
109. عابدين، محمد عبد القادر(2001) : **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الشروق، عمان الأردن.
110. العاجز، فؤاد (1998) : النمط الديمقراطي لمديري مدارس وكالة الغوث، ومديراتها لمحافظات غنة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، **مجلة كلية التربية**، ع (48) جامعة عين الشمس، روكس، مصر الجديدة، القاهرة، ص (135 - 155).
111. عبدالجواد، محمد (2000) : **كيف تدير وقتك بفاعلية**، ط1، دار البشير للثقافة والعلوم طنطا – مصر.
112. عبدالكريم، راشد(2006): خصائص المدرسة الفاعلة، **ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الإشراف التربوي، 2008/10/29.**

http://www.mudrsat.com/attachment.php?attachmentid=504&d=115226.5353

113. عبار، عبدالقادر(1982): الشباب الإسلامي الفاعلية والعوائق، **مجلة الأمة العربي**، ع (37)، مصر، ص (28 - 29).
114. عبدالله، شوقي (2006) : **إدارة الوقت ومدارس القيادة الإدارية**، دار المشرق الثقافي، عمان ، الأردن.
115. عبدالله، محمد وآخرون (2001) : **المتغير لمجابهة المتغيرات**، سلسلة الإدارة المثلى مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
116. عبود، عبد الغني و آخرون (2000) : **إدارة المدرسة الابتدائية**، ط3 ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، مصر.
117. عبيدات، سهيل أحمد (2004) : **الأنماط الإدارية وفق نظرية الشبكة الإدارية وعلاقتها بفعالية إدارة الوقت**، ط1 ، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن .
118. العتيبي، أسعد (ب.ت.) : **إدارة الوقت رؤية إسلامية**، الرياض، المملكة العربية السعودية.
119. العتيبي، سعد بن مرزوق (2008) : دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير، **ورقة عمل**، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
120. العتيبي، نواف بن سفر (2008) : الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
121. العجمي، محمد حسنين (2007) : **القيادة التربوية**، دار المسيرة، الأردن.
122. ـــــــــــــــ (2003) : **الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر**، ط1، دار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.
123. ـــــــــــــــ (2001) : **الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق** ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، العبدلي، عمان، الأردن.
124. ـــــــــــــــ (1999) : **الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
125. عربيات، بشير أحمد (2001) : واقع إدارة الوقت لدى موظفي وزارة التربية والتعليم في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ج (28)، ع(1)، ص(15 - 34).

126. العرايفي، عصام و العمري، بسام (2001) : تقدير فاعلية المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المديرين في محافظة مأدبا، **مجلة دراسات**، مج (268)، ع (2)، ص(522 – 537).
127. عريفج، سامي (2001) : **الإدارة التربوية المعاصرة**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
128. عساف، محمود (2005) : واقع الإدارة المدرسية في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
129. العفيفي، خميس (1998) : الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
130. العضايلة، عدنان (2004) : إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الاجتماعية**، مج (9)، ع(7)،جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن، ص(175).
131. العضايلة، علي محمد (2002) : إدارة الوقت من وجهة نظر مديري الإدارة الوسطى في الجهاز الحكومي القطري، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الاجتماعية**، مج (17)، ع(7)،جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن، ص(49 – 71).
132. عطوي، جودت عزت (2001) : **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصول وتطبيقاتها**، ط1، الدار العلمية الدولية ومكتبة دارالثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
133. العطيات، محمد (2006) : إدارة **التغيير والتحديات العصرية للمدير**، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
134. عقيلان، محمد موسى(1995) : التخطيط مهمة أساسية من مهام المدرسة، **مجلة الملك السعود**، مج (2)، ع (1)، الرباط، المملكة العربي، ص(293 - 315).
135. عقيلي، عمر وصفي (1997) : **الإدارة: أصول وأسس ومفاهيم**، درا زهران للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن.
136. علاقي، مدني عبدالقادر (1996) : **الإدارة دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية**، مكتبة دار زهران للنشر والتوزيع، جدة - المملكة العربية السعودية.
137. علي، سعيد اسماعيل(1993): إدارة الوقت في التعليم المصري، **مجلة دراسات تربوية**، مج (8)، ج(54)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ص(12 -23).
138. عليان، بسام (2007) : أهمية تنظيم الوقت في الإسلام، **مجلة المنبر**، ع (18) ص(27).

139. عليان، ربحي وسلامة، عبدالحافظ (2002) : **إدارة مراكز التعلم**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
140. عليمات ، صالح ناصر (2002) : النمط القيادي لمديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق وعلاقته بالمناخ التنظيمي، جامعة اليرموك – كلية التربية والفنون، الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، ع (1)، ج (18)، ص (169).
141. عماد الدين، منى مؤتمن (2004) : **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.
142. العمايرة، محمد حسن (1999) : **مبادئ الإدارة المدرسية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
143. العمري، خالد (1992): السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير، وبفاعلية المدير من وجهة نظر المعلمين، **مجلة أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (8)، ج (3)، ص(143).
144. العميان، محمود سلمان (2004) : **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
145. عون، وفاء (2004) : تغيرت إلا ستموت، مقالة إداريو، **جريدة عكاظ**، ع (3772) ص (137)، السعودية.
146. العويرضي، عبدالرحمن(1997): أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية في منطقة الرياض،**رسالة ماجستير**، ملخصات رسائل علمية، كلية التربية، جامعة الملك السعود، الرياض - السعودية.
147. عياصرة، علي(2006): **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، ط1، دار الحامد، عمان، الأردن.
148. الغثيني، فهد محمد (2001): أساليب إدارة الوقت وممارساتها التربوية من وجهة نظر مديري الإدارات الأمنية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية- جامعة أم القرى.
149. الفاروق، محمد (1995) : الأداء الفعال والعملية التربوية، **مجلة آفاق التربوية**، ع(7)، التوجيه التربوي.ص(62 – 63).
150. فرج، طريف شوقي (2001) : **السلوك القيادي وفعالية الإداري**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
151. القاضي، درويت علي (2005) : المدير الفعال، **مجلة آفاق التربوية**، ع (39)، دولة الإمارات العربية المتحدة.، ص(130 - 132).

152. القرضاوي، يوسف (1985): **الوقت في حياة المسلم**، ط3، مؤسسة الرسالة بيروت، لبنان.
153. ـــــــــــــــ (2001) : الحرص على الاستفادة من الوقت، **جريدة الحياة الجديدة القدس**، ص5.
154. القريوتي، محمد قاسم (2000) : **السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**، ط2، عمان، الأردن.
155. ـــــــــــــــ (1985) : إدارة الوقت، **مجلة دمشق للعلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية**، ع (15)، ص(11-24).
156. القشيري، مسلم بن الحجاج (261هـ) : **صحيح مسلم**، تدقيق محمد عبدالباقي، المكتبة الرشيدية، الهند.
157. كنعان، نواف(1980) : **القيادة الإدارية**، دار العلوم، الرياض – السعودية.
158. كلخ، محمد راتب(2000) : المقترحات الشخصية والمهنية للقيادى التربوية الفاعل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربية بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
159. المباركفوري، صفي الدين(1991) : **الرحيق المختوم: بحث في السيرة النبوية على صاحبها أفضل الصلاة والسلام**، ط2، دار الوفاء للنشر والتوزيع، مصر.
160. مجاور، محمد صلاح(1990): **تدريس التربية الإسلامية**، ط4، دار القلم للطباعة والنشر، الكويت.
161. المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (1992) : أبعاد القيادة الإدارية كما تراها المدارس الابتدائية، **مجلة محكمة للأبحاث التربوية**، ع (27)، جامعة الأزهر، كلية التربية غزة، ص(151- 174).
162. محمد، عبدالرحمن شرف (1999) : إدارة وقت العمل الرسمي للقيادات التربوية التنفيذية في إمارتي دبي والشارقة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة عدن، اليمن.
163. محمد، محمد جاسم (2008) : **سايكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية**، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن.
164. محمد، طاره و عقيل، حمزة (1989) : **مدة توافق السمات القيادية مع المعايير الإسلامية في اختيار القائد التربوي**، ط1، مكتبة الإرشاد، صنعاء، الجمهورية العربية اليمنية.

165. المحامدة، ندى عبدالرحيم (2005) : **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**، ط1 دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
166. المخلافي، محمد سرحان (2007) : **القيادة الفاعلية وإدارة التغيير**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع شارع بيروت – الكويت.
167. مرسي، محمد منير (2001) : **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، ط3، القاهرة – مصر.
168. مركز التمييز للمنظمات الغير حكومية(2002) : **إدارة الوقت**، ع (16) 2009/5/24.
169. مريم، حسين (2001) : **السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظور الأعمال**، دار حامد، عمان، الأردن.
170. المغربي، عبد الحميد (2006) : **الإدارة والأصول العلمية والتوجهات المستقبلية**، كلية التجارة، جامعة المنصورة.
171. المسيلم، محمد يوسف(1993): **استثمار الوقت وإدارته بفاعلية من وجهة نظر الإدارة المدرسية- دراسة ميدانية**، كلية التربية، جامعة الكويت.
172. مصطفى، يوسف (2005) : **الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد**، ط1، دار اللغة العربية، القاهرة، مصر.
173. مصطفى ، أحمد سيد (2007) : **المدير الذكي كيف يكون الذكاء في القيادة؟**، القاهرة – مصر.
174. المغماسي، سيد (1991): السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية كما يراه معلمو المدارس الثانوية ومديروها في المملكة العربية السعودية، **المجلة العربية للتربية**، جـ (11)، ع(1)، ص (24)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، جامعة الدول العربية .
175. مقابلة، عاطف (2003) : إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر الموظفين والموظفات، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع (23) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص (85).
176. المقرئ، أحمد بن علي (1996) : **المصباح المنير**، المكتبة المصرية، بيروت، لبنان.
177. منصور، نعمة (2005) : تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
178. منظور، محمد(1900): **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

179. المنيف ، إبراهيم عبدالله (1983): **الإدارة : المفاهيم ــ الأسس ــ المهام**، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.
180. الموصلي، أبو يعلي (1984): **مسند أبو يعلي**، تحقيق حسين سليم أسد، ج(7)، ط1 دار المأمون للتراث، دمشق، سوريا.
181. ملحم، سامي (2005) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط1، دار الميسر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
182. المهدي، سوزان محمد (2003) : مضيعات الوقت لدى مديري المدارس الثانوية وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم، **مجلة التربية**، ع (9)، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر، ص (147 – 188).
183. ناصر الدين، محمد إبراهيم (1992) :أهمية إدارة الوقت، **مجلة هدى الإسلام**،ع(5) ص (128)، دار الأيتام الاسلامية الصناعية، القدس – فلسطين.
184. نشوان، يعقوب و آخرون (1982): **الإدارة والإشراف التربوي**، ط1، دار الفرقان عمان – الأردن.
185. نصر، عزة جلال (2008): دور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
186. نصر، نجيب محمود (2004) : إدارة الوقت في ضوء تطور علوم الإدارة الحديثة **مجلة المهندسين**، ع (579)، نقابة المهندسين، مصر، ص (58 - 59).
187. نورالدين، إبراهيم رمضان(2008) : **التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة**، دار القلائد، جدة، السعودية.
188. نورالدين، مازن سليم (2008) : دور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية في محافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
189. هاشم، نهلة عبدالقادر (1996) : تطوير الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية في ضوء إدارة الوقت، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
190. هدية، سعيد علي(2006) : إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية بمنطقة عسير التعليمية، **رسالة ماجستير**، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
191. هوانه، وليد علي (1994) : **مدخل إلى الإدارة التربوية**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

192. الهواري، سيد (2000) : **المدير الفعال للقرن ال21**، دار الجيل للطباعة، القاهرة، مصر.
193. وتر، محمد ضاهر (1987) : **دور الزمن في الإدارة**، ط3، دار الفكر، دمشق سوريا.
194. وزارة التربية والتعليم العالي (2008) : الإدارة العامة للتخطيط.
195. وزارة التخطيط والتعاون الدولي(1997).
196. الوكيل، محمد السيد(1986): **جولة تاريخية في عصر الخلفاء الراشدين : دراسة وصفية تحليلية لأحداث تلك الفترة**، ط5، دار المجتمع للنشر والتوزيع، جدة، السعودية.

ثانياً : المراجع الأجنبية : -

1. Cmlman, Barbara(1995**):** leadership Style And Personality Types Of Minnesota School Superintendence**. ed. D. Dissertation** , University Of Minnesota.Principals .

2. Diaz, Myrna I (1994) : The Role of The principal: Responsiblities, Time Constraints and Challenges, **Ed.D**. University of Sourthern California, Los Angeles, Doheny Library, Jan.

3. Edmonds,R(1979): Effective school for the urban poor**. Education al Leadership**, 27 (1), 15 – 27 .

4. Drucker, Better (1970) : **The Effective Executive,** London, Heineman London.

5. Krug, S (1992) : Instructional Leadership Administrative, Perspective, **Eduucational Administration Quarterly,** 28 (3)35

6. Massaro & Augustus (2000): Teasher perception of school climate and principles self- reported leadership styles based on three empirica**, The center for Education**, Widener University, One University Place, Chester, PA 19013.

7. Maureen(1993): High of effectiveness school, head teachers**,** **Dissertation Abstract International,** Vol.55.No7.1993

.pp274,ISBNo315,88347**.**

8. Mocny, Kenneth Charles (1993) : Time Management Analysis of Puplic School Business Administrators, Ed.D., State university of New York At Buffala, 1991, In Diss. Abst . Int., vol. (53), No. (9),.

9.Remondini, (2001) : **Leadership styles and school climate :** Acomparison between Hispanic women principals in Southern New Mexico. **Dissertation Abstract International – A 62/03,p.869.**

10.Singt, Sergi**(**1992**):**Towards School Effectiveness and Improvement Through Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement & Victoria**, BC**,Jan 2-5.

.D.A.T.

11**.** Smith(1995): Constraints on Effectiveness of junior High School and their principal**, D.A.T**. Vol.55.No7,janury,1995,pp.1778-a1779-A.

12. Taylor, Kiven c(2007) **: Astudy of Principals Perception Regarding Time Management,** Kansas state university, 13- April.

13. Thibeault,V.j(1990**):** Effective Time Management Strategies for School**, Eric** document reproduction service n – ed 326787) (http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED326787&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED326787).

14. Wilson (1992) : Adescriptive& comparative analysis of elementary school principal leadership styles in implementing the effective correlation in asub district of the chicage public school **,** **PH.D**. Loyolo. University of chicgo ,125.

15. Wells, George Andrew (1993) : Instructional Management Behavior , Time Management, And Selected Background Variables of Elementary school Principals In Connecticut's Urban School Districts, ph. D., The University of Connecticut : Diss Abst . Int ., vol. (54), No. 7, Jan.

16. Woodard, D(1994): Principals Leadership Styles & Teacher Motivation Their Relationship To Middle School Program Implementation **.D.A.T.**

.

الملاحق

1. استبانة آراء المحكمين
2. قائمة بأسماء المحكمين
3. تطبيق الاستبانة
4. كتاب تسهيل مهمة

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة

عمادة الدراسات العليا **استبانة آراء المحكمين**

كلية التربية

قسم أصول تربية/ إدارة تربوية

السيد / ..... **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ماجستير بعنوان : " **فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم**". وقد اقتضت الدراسة استخدام استبانتين تبين العلاقة بين إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم كالتالي:

الأولى: لقياس فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وتضمنت الأداة ثلاثة مجالات هي: المهام الإدارية – المهام الإشرافية (الفنية) – المهام الشخصية، وتحتوي الإستبانة على(32) فقرة .

الثانية: لقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، وتحتوي على مجال واحد وهو: الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، وتشتمل الإستبانة على(31) فقرة .

الجنس : (ذكر – أنثى).

المؤهل العلمي: (دبلوم – بكالوريوس – ماجستير فما فوق).

سنوات الخدمة: (من(ا – 5) سنوات – (6 – 10) سنوات – أكثر من (10) سنوات).

ونظرا لما عرفتم من اطلاع وخبرة ودراية في هذا المجال، يسر الباحثة أن تضع بين أيديكم هذه الاستبانة لإبداء آرائكم وتضمين خبراتكم ومقترحاتكم وذلك بإبداء ملاحظاتكم حول هذه الأداة.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير على تعاونكم

والله الموفق

الباحثة

أميمة عبدالخالق الأسطل.

فقرات استبانة آراء المحكمين

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية	التعديل المناسب	
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المجال الأول: المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية								
1	ينظم الوقت من خلال الخطط اليومية.							
2	يحدد فترة زمنية لتحقيق الأهداف.							
3	يتخذ القرارات بناءً على جمع معلومات كافية، وفق زمن محدد.							
4	يتابع تنفيذ القرارات في الوقت المحدد.							
5	يتابع إفراز نتائج الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني.							
6	يقوم بإنجاز المهام المناط به في الوقت المحدد.							
7	يخصص معظم وقته في تلبية طلبات الإدارة التعليمية.							
8	يخصص وقتاً لاستخدام الهاتف في العمل الإداري المدرسي.							
9	يتابع نشاطات الطلاب الصفية وفق جدول زمني.							

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
10	يستخدم التقنيات الحديثة لاختصار الوقت في جمع المعلومات.							
11	يتابع تنظيم الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني.							
12	يخصص جدولاً زمنياً للمراجعين.							
13	يتابع الطلاب المتأخرين عن الاصطفاف الصباحي في أقل وقت.							
14	يعد جدول زمني محدد للاجتماعات مع المعلمين.							
المجال الثاني: المهام الفنية (الإشرافية) المتعلقة بمديري المدارس الثانوية								
1	يخصص وقتاً لمتابعة دوام المعلمين يومياً.							
2	يتابع دفاتر تحضير المعلمين بانتظام.							
3	يضع جدولاً زمنياً للزيارات الصفية للمعلمين.							
4	يحرص على وضع معايير أداء محدد لمستوى الأداء المرغوب بداية كل فصل دراسي.							
5	يخصص وقتاً كافٍ لحل مشكلات المدرسة.							

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
6	يحرص على توجيه المعلمين في المدرسة، لتحقيق الأهداف في أقل وقت ممكن.							
7	تنفق وقتاً كافياً لتطوير المعلمين مهنياً.							
8	يخصص جزءاً من وقته لمشاركة المشرفين التربويين في تقييم المعلمين في المدرسة.							
9	يشجع الدروس التوضيحية للمعلمين ضمن خطة زمنية.							
10	يحرص على إعطاء الوقت الكافي لاستقبال المشرفين التربويين.							
11	يضع برنامج أنشطة مشتركة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وفق جدول زمني.							
12	يحفز المعلمين للقيام بمهامهم ضمن خطة زمنية معينة.							
المجال الثالث: المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية								
1	يخصص جزءاً من وقته ليتبادل الأفكار التربوية مع أسرة المدرسة.							
2	يخصص جزءاً من وقته لتناول المشروبات.							
3	يخصص وقتاً للزيارات الغير محددة.							
4	يخصص وقتاً للراحة من ضغط العمل.							

المجال الثالث: المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية								
5	يخصص جزء من وقته لمناقشة يعض القضايا التربوية مع المعلمين.							
6	يطلع على كل ما هو من جديد مـــن دوريات ومجلات لها علاقة بالعملية التربوية .							

استبانة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية	التعديل المناسب	
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المجال الأول : النمط الديمقراطي								
1	يعمل على سيادة روح التعاون بين المعلمين في المدرسة.							
2	يوفق بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين.							
3	يستفيد من قدرات المعلمين في تسيير أمور المدرسة.							
4	يخطط لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.							
5	يشرح للمعلمين بصراحة سبب رفضه لبعض وجهات نظرهم.							
6	يحرص على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشاكل، حرصاً على مصلحة العمل.							
7	يشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية.							
8	يراعي قدرات المعلمين عند توزيعه للمستويات.							
9	يسمح للمعلمين بأخذ دوراً قيادياً حسب ما يوكل إليهم.							
10	يراعي الموضوعية عند تقييم المعلمين.							
11	يهيئ المعلمين نفسياً لممارسة الدور التربوي المنشود.							

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
12	يتيح للمعلمين للاتصال بـــزملائهم من خارج المدرسة.							
المجال الثاني: النمط الأتوقراطي								
1	يركز السلطة في يديه.							
2	يتقيد بحرفية الأنظمة والتعليمات.							
3	يهتم بالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين.							
4	يصر على أفكاره أثناء تطبيق القرارات.							
5	يعتمد على بعض المعلمين في إنجاز بعض أعماله الخاصة.							
6	يطالب المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها.							
7	يقلل من شأن الاقتراحات التي يبديها المعلمون							
8	يفرض القرارات على المعلمين							
9	يعتبر أن المناقشة من وجهة نظره مضيعة للوقت.							
10	يتابع عملية دوام المعلمين							
11	يغلب على سلوكه طابع التكلف.							
12	يلقي بالمسؤولية كاملةً على المعلمين.							

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية	التعديل المناسب	
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المجال الثالث : النمط الترسلي								
1	ينفرد كل عضو بالمدرسة برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية.							
2	يسمح للمعلمين بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل حسب ظروفهم.							
3	يحجم عن تقديم وجهة نظره في الموضوعات المطروحة إلا عند الحاجة الملحة.							
4	تتسم اجتماعاته بالمعلمين بالارتجال والعفوية.							
5	يعتمد على المشرفين التربويين عند تقييم المعلمين.							
6	يترك الحرية للمعلمين في حل المشكلات التي تواجههم الشخصية.							
7	يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم.							
8	يعطي المعلمين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم.							
9	يوجه المعلمين بطريقة غير مباشرة.							
10	يعطي المعلمين الحرية لإصدار القرارت التي يرونها مناسبة.							

ثالثاً : السؤال المفتوح :

- **من وجهة نظرك كمدير/ ة ما السبل المقترحة لتفعيل إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية؟**

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

5- .....

6- .....

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء المحكمين

قائمة أسماء المحكمين

الرقم	أسماء المحكمين	مكان العمل
(1)	د. أحمد أبو الخيل	جامعة القدس المفتوحة
(2)	د. جميل نشوان	جامعة القدس المفتوحة
(3)	د. حمدي معمر	جامعة الأقصى
(4)	د. داود حلس	الجامعة الإسلامية
(5)	د. رائد الحجار	جامعة الأقصى
(6)	د. رحمة أبو عودة	مركز القطان التربوي
(7)	د.زياد الجرجاوي	جامعة القدس المفتوحة
(8)	د.سهيل دياب	جامعة القدس المفتوحة
(9)	د. صلاح حماد	جامعة الأقصى
(10)	أ . عزيزة علي	الجامعة الإسلامية
(11)	د. عطيه العمري	مركز القطان التربوي
(12)	د. فؤاد العاجز	الجامعة الإسلامية
(13)	د. محمود أبودف	الجامعة الإسلامية
(14)	د. محمد أبو ملوح	مركز القطان التربوي
(15)	د. محمود خلف الله	جامعة الأزهر
(16)	د. محمد عثمان الآغا	الجامعة الإسلامية
(17)	د. محمد هاشم الآغا	جامعة الأزهر

ملحق رقم (3)

تطبيق الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراســـات العليـــا

كلية التربيـــة

قسم أصول التربية

موجه لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

السيد مدير/ ة المدرسة ... المحترم / ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،، وبعد :

يعتبر الوقت مفتاحاً من مفاتيح النماء والتطور للمؤسسات التربوية، فالوقت يسير وفق سرعة محـــددة وثابتة، وعلى الرغم من أنه أغلى الموارد، إلا أنه أكثرها ضياعاً، وأقلها استثماراً لدى الإنسان، سواء كان فـــرداً عادياً أم إدارياً، لذا لا بد من استثماره في الحاضر، والتخطيط له في المستقبل بشكل فعال.

وتقوم الباحثة : **أميمة عبدالخالق عبد القادر الأسطل** بإجراء دراسة ميدانية بعنـــوان " **فاعليـــة إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم** " من أجـــل الحصول على درجة الماجستير من كلية التربية بالجامعة الإسلامية. وقد اقتضت الدراسة استخدام استبانتين تبين العلاقة بين إدارة الوقت والأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غـــزة مـــن وجهـــة نظـــرهم كالتالي:

الأولى: لقياس فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وتضمنت الأداة ثلاثة مجالات هي: المهام الإدارية – المهام الفنية (الإشرافية) – المهام الشخصية، وتحتوي الإستبانة على(32) فقرة.

الثانية: لقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، وتحتوي الإستبانة على(34) فقرة.

وإذ ترجو الباحثة قراءة فقرات هذه الإستبانة بكل صدق وموضوعية، وذلك بوضع (X) أمام كل فقرة من فقرات هذه الإستبانة تحت درجة الحكم التي تعبر عن رأيك، علماً بأن جميع المعلومات التي سيتم جمعهـــا مســـتخدمه لأغراض البحث العلمي.

معلومات عامة:

الجنس: ¨ ذكر ¨ أنثى

المؤهل العلمي: ¨ بكالوريوس ¨ دبلوم عالي ¨ ماجستير فما فوق

سنوات الخدمة: ¨ أقل من 5 سنوات ¨ من 5- 10 سنوات ¨ أكثر من 10 سنوات

الاستبانة الأولى : فاعلية إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: المهام الإدارية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية						
1	ينظم الوقت من خلال الخطط اليومية.					
2	يحدد فترة زمنية لتحقيق الأهداف.					
3	يتخذ القرارات بناءً على جمع معلومات كافية، وفق زمن محدد.					
4	يتابع تنفيذ القرارات في الوقت المحدد.					
5	يتابع إفراز نتائج الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني.					
6	يقوم بإنجاز المهام المناط به في الوقت المحدد.					
7	يخصص معظم وقته في تلبية طلبات الإدارة التعليمية.					
8	يخصص وقتاً لاستخدام الهاتف في العمل الإداري المدرسي.					
9	يتابع نشاطات الطلاب الصفية وفق جدول زمني.					
10	يستخدم التقنيات الحديثة لاختصار الوقت في جمع المعلومات.					
11	يتابع تنظيم الامتحانات المدرسية وفق جدول زمني.					
12	يخصص جدولاً زمنياً للمراجعين.					
13	يتابع الطلاب المتأخرين عن الاصطفاف الصباحي في أقل وقت.					
14	يعد جدول زمني محدد للاجتماعات مع المعلمين.					
المجال الثاني: المهام الفنية (الإشرافية) المتعلقة بمديري المدارس الثانوية						
1	يخصص وقتاً لمتابعة دوام المعلمين يومياً.					
2	يتابع دفاتر تحضير المعلمين بانتظام.					
3	يضع جدولاً زمنياً للزيارات الصفية للمعلمين.					
4	يحرص على وضع معايير أداء محدد لمستوى الأداء المرغوب بداية كل فصل دراسي.					
5	يخصص وقتاً كافٍ لحل مشكلات المدرسة.					
6	يحرص على توجيه المعلمين في المدرسة، لتحقيق الأهداف في أقل وقت ممكن.					
7	تنفق وقتاً كافياً لتطوير المعلمين مهنياً.					
8	يخصص جزءاً من وقته لمشاركة المشرفين التربويين في تقييم المعلمين في المدرسة.					
9	يشجع الدروس التوضيحية للمعلمين ضمن خطة زمنية.					

الرقم	الفقـــــــــــــــرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
10	يحرص على إعطاء الوقت الكافي لاستقبال المشرفين التربويين.					
11	يضع برنامج أنشطة مشتركة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وفق جدول زمني.					
12	يحفز المعلمين للقيام بمهامهم ضمن خطة زمنية معينة.					
المجال الثالث: المهام الشخصية المتعلقة بمديري المدارس الثانوية						
1	يخصص جزءاً من وقته ليتبادل الأفكار التربوية مع أسرة المدرسة.					
2	يخصص جزءاً من وقته لتناول المشروبات.					
3	يخصص وقتاً للزيارات الغير محددة.					
4	يخصص وقتاً للراحة من ضغط العمل.					
5	يخصص جزء من وقته لمناقشة بعض القضايا التربوية مع المعلمين.					
6	يطلع على كل ما هو من جديد من دوريات ومجلات لها علاقة بالعملية التربوية .					

الاستبانة الثانية: الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية						
1	يعمل على سيادة روح التعاون بين المعلمين في المدرسة.					
2	يوفق بين متطلبات المدرسة وحاجات المعلمين.					
3	يستفيد من قدرات المعلمين في تسيير أمور المدرسة.					
4	يهتم بالعمل أكثر من اهتمامه بالمعلمين.					
5	يصر على أفكاره أثناء تطبيق القرارات.					
6	تتسم اجتماعاته بالمعلمين بالارتجال والعفوية.					
7	يلقي بالمسؤولية كاملةً على المعلمين.					
8	يهيئ المعلمين نفسياً لممارسة الدور التربوي المنشود.					
9	يقلل من شأن الاقتراحات التي يبديها المعلمون.					
10	يعتبر أن المناقشة من وجهة نظره مضيعة للوقت.					
11	يعطي المعلمين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم.					
12	يغلب على سلوكه طابع التكلف.					
13	يركز السلطة في يديه.					
14	يعتمد على المشرفين التربويين عند تقييم المعلمين.					
15	يتقيد بحرفية الأنظمة والتعليمات.					
16	يتيح للمعلمين للاتصال بزملائهم من خارج المدرسة.					
17	يعتمد على بعض المعلمين في إنجاز بعض أعماله الخاصة.					
18	يسمح للمعلمين بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل حسب ظروفهم.					
19	يشرح للمعلمين بصراحة سبب رفضه لبعض وجهات نظرهم.					
20	يخطط لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.					
21	يطالب المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون الإسهام في وضعها.					
22	يتابع عملية دوام المعلمين.					
23	ينفرد كل عضو بالمدرسة برأيه الشخصي في علاج المواقف التربوية.					
24	يحرص على تهدئة الأوضاع عند حدوث مشاكل، حرصاً على مصلحة العمل.					
25	يشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية.					
26	يحجم عن تقديم وجهة نظره في الموضوعات المطروحة إلا عند الحاجة الملحة.					

الرقم	الفقـــــــــــــــرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
27	يسمح للمعلمين بأخذ دوراً قيادياً حسب ما يوكل إليهم.					
28	يترك الحرية للمعلمين في حل المشكلات التي تواجههم.					
29	يراعي قدرات المعلمين عند توزيعه للمستويات.					
30	يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم.					
31	يراعي الموضوعية عند تقييم المعلمين.					
32	يفرض القرارات على المعلمين					
33	يوجه المعلمين بطريقة غير مباشرة.					
34	يعطي المعلمين الحرية لإصدار القرارت التي يرونها مناسبة.					

ثالثاً : السؤال المفتوح :

v من وجهة نظرك كمدير/ ة ما السبل المقترحة لتفعيل إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية؟

1. .....

2. .....

3. .....

4. .....

5. .....

6. .....

7. .....

8. .....

الملحق رقم (4)
كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of Educational Planning

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتخطيط التربوي

الرقم: و ت غ / مذكرة داخلية ٨٣٨
التاريخ: 2009/5/16

السادة /مديرو التربية والتعليم – محافظات غزة **حفظهم الله،،،**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع: تسهيل مهمة بحث في الماجستير

تقوم الطالبة: **أميمة عبد الخالق الأسطل**، والمسجلة لدرجة الماجستير في الجامعة الإسلامية كلية تربية/ تخصص أصول التربية/الإدارة التربوية، بعمل بحث بعنوان "فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم"

يرجى من سيادتكم التكرم بمساعدة الطالبة بتطبيق أداة الدراسة وهي استبانة على عينة من مديري المدارس الثانوية، وذلك حسب الأصول.

د. زياد ثابت

وكيل الوزارة المساعد للشئون التعليمية

السيد/ مدير المدارس الثانوية ومديرة
بعد التحية،
يرجى من سيادتكم التكرم بتوزيع وتعبئة أداة الدراسة
الخاصة بالباحثة
وشكراً،

السيد رئيس قسم التخطيط
لعمر اللازم
22

نسخة: *وزير التربية والتعليم
*وكيل الوزارة
* وكيل الوزارة المساعد لشئون الإدارة والتطوير
*الملف

غزة. هاتف(08-2861409- 2849311) فاكس(08-2865909) (08-2865909) Gaza (08-2861409-2849311) Fax: (08-2865909)
E-MAIL: MOEHE@GOV.PS