مستويات إدارة الوقت لدى طالبات جامعة قطر وتخصصهن الجامعي في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي والرضا عن الحياة

د. حصه عبد الرحمن فخرو [1]

الملخص : تهدف الدراسة الحالية إلى المعالجة النظرية والأمبريقية لإدارة الوقت ، وبخاصة في الإطار الثقافي للمجتمع القطري ، وتحديداً في المجتمع الطلابي الجامعي ذي التخصصات المختلفة انطلاقاً من ضرورة وضع الثقافة العامة والفرعية ، والتخصص في الاعتبار. كما تهدف إلى محاولة الكشف عن علاقة إدارة الوقت والتخصص الجامعي بكل من التحصيل الأكاديمي من ناحية ، وبعض متغيرات الضغوط النفسية من ناحية أخرى .

ولقد حاولت الباحثة التحقق من ستة فروض ، وذلك عن طريق إعداد وتطبيق أدوات الدراسة التالية: " استبيان إدارة الوقت " ، و" مقياس مشاعر عدم الكفاءة " ، و" مقياس الرضا العام عن الحياة " .

بعد تطبيق الأدوات السابقة على عينة الدراسة الأساسية ، والمكونة من (٧٥٩) طالبة بجامعة قطر ، واللاتي تم اشتقاقهن من خمس كليات (التربية ، الإنسانيات ، العلوم ، الشريعة ، والإدارة والاقتصاد). تم تحليل ومعالجة البيانات باستخدام بعض المعاملات الإحصائية المناسبة (كالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين ثنائي الاتجاه ، واختبار " شيفيه ") ، ومن ثم ؛ فإن خلاصة ما أسفرت النتائج عنه ما يلي :

أولاً : صحة الفرض الأول ، حيث أن التأثير الرئيسي للتخصص الجامعي لم يكن دالاً بالنسبة لمؤشري التحصيل الأكاديمي عند دراسته مع جميع متغيرات إدارة الوقت .

ثانياً : تأيد الفرض الثاني تأييداً كبيراً ، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين الطالبات لعلاقة متغيرات إدارة الوقت ، ومستوى الطالبات فيها بمؤشري التحصيل الأكاديمي .

ثالثاً : رفض كل من الفرضين الثالث والسادس ، حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات في مؤشري التحصيل ، وفي مؤشري الرضا عن الحياة يمكن عزوها إلى تفاعل التخصص الجامعي مع مستوى إدارة الوقت بمتغيراته المختلفة.

رابعاً : تحقق الفرض الرابع ، حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات في مؤشري الرضا عن الحياة ترجع إلى تخصصهن الجامعي.

[1] أستاذ علم النفس التعليمي المشارك - كلية التربية - جامعة قطر .

خامساً : تأيد الفرض الخامس بشكل جزئي ، حيث وجدت بعض الفروق الدالة إحصائياً بين الطالبات في مؤشري الرضا عن الحياة يمكن عزوها إلى مستواهن في إدارة الوقت بمتغيراته المختلفة.

مقدمة وأهمية الدراسة:-

" الوقت " هبة من هبات الله تعالى لبني آدم كافة ، فقد قال في محكم كتابه العزيز: " إِنَّ الصَّلاَةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَاباً مَّوْقُوتا " (النساء ، آية ١٠٣) ، وكذلك: " وَمِن رَّحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ " (القصص ، آية٧٣) ، أيضاً ، أقسم الله بكل من: الفجر ، والضحى ، والعصر ، والليل .

إن الوقت مورد هام في حياة كل منا ، مورد لا يتجدد، ولا يخزّن ، ولا يمكن تغييره . كما أنه موزع بالتساوي بين جميع فئات الناس. وقد تعرّف الإنسان منذ القدم على أهمية الوقت في حياته ، حيث تعتبر مراقبة الوقت وشغله بالمفيد ركنا أساسياً لأداء الإنسان السليم ، بل ويحتمل أنها كانت وسيلة فعالة في تطور الفكر والمعرفة الإنسانية . وهذه المراقبة قديمة العهد جداً ؛ فقد تعود إلى العصر الجليدي ، حيث تعكس العلامات المحفورة في عظام الأسلاف في هذا العصر نوعاً من التسجيل المنتظم للشهور القمرية(Carsten et al., 1999, P.165) .

والمشكلة هي ليس كم لدينا من الوقت ، بل كيف نستغل هذا الوقت استغلالاً صحيحاً ، وقد زاد اهتمام الأفراد في الأعوام الأخيرة بالوقت نتيجة لسرعة معدلات التغير في عالمنا المعاصر، ولزيادة توقعات الأفراد بما يجب أن يحققوه لأنفسهم . هذا إلى جانب تعقد بيئة العمل بمختلف أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، مع الحاجة إلى نزعة الاستقلال الفردي ، ومن ثم الحاجة إلى السيطرة على الوقت وتوجيهه (نادر أبو شيخة ، ١٩٩١، ص٢٥).

وقد نادى علماء مثل بيرن ، وكننجهام Birren & Cunningham (١٩٨٥) ، بأن علينا الانتباه إلى الوقت ودراسته بصورة أكثر جدية ، وعلينا

التسليم بأنه يوفر البنية التي يتم من خلالها تخطيط وتنفيذ الأهداف قصيرة وطويلة الأمد. كما أن تصورنا للوقت باعتباره مورداً محدوداً وليس ممتداً لـه تضميناته الهامة بالنسبة للانفعالات ، والمعرفة ، والدافعية . (In Carsten et.al.,1999, P.165). لذا ؛ فالوقت من أهم العوامل المؤثرة في حياة الفرد إذ أنه يشترك مع جميع موارده البشرية والمادية لتحقيق أهدافه ، وإشباع حاجاته المختلفة. لهذا تحرص المجتمعات المتقدمة على غرس قيمة الوقت لدى أبنائها في بواكير طفولتهم الأولى لما له من أهمية كبيرة في دفع عمليات التنمية لهذه المجتمعات ، وعلى العكس من ذلك يقل هذا الاهتمام – وبشكل كبير– في المجتمعات النامية .

ولكن، ماذا عن استخدامنا للوقت الذي يمثل قمة حضارة ونجاح الإنسان ؟ وهنا ذكر ملاك جرجس، أن أحد مظاهر الإسراف في مجتمعنا هو: الوقت ، والأيدي العاملة. كما ذكر عبد العزيز القوصي (١٩٧٥) أن أحد أخطائنا الحضارية متمثل في استخدامنا للوقت (في بدرية أحمد، ١٩٩٣، ص١) . ولعل سوء استخدام الوقت رغم أهميته الكبيرة هو ما دعا إلى إلقاء الضوء على " إدارة الوقت ". وهنا توجد وفرة من البحوث والحجج النظرية تقترح أن إدراك الفرد لكيفية استخدام الوقت هو متغير نفسي هام جدير بالدراسة المكثفة ، وذلك وفقاً لكل من بوند ، وفيذر (Bond &Feather,1988,P.322) . كما يرى نادر أبو شيخه (١٩٩١) أن إساءة استخدام الوقت وإهماله كقيمة أساسية في حياة الأفراد يؤثر سلباً على العلاقات الاجتماعية التي تربط الفرد بأسرته، وبالجماعات المحيطة في المجتمع . كما يؤدي ذلك إلى إساءة استغلال موارد المجتمع بشكل فعال ، ويساعد على انتشار بعض العادات والظواهر السلبية ، والتي من أهمها (الكسل ، واللامبالاة ، وعدم الالتزام وتحمل المسؤولية) ، هذا إلى جانب ظهور بعض الانحرافات ، وخاصة بين الشباب (نادر أبو شيخة، ١٩٩١، ص٣٣) .

ولهذا تتضح أهمية الوعي بإدارة الوقت لدى الأفراد في جميع مراحل حياتهم بصفة عامة ولمرحلة الشباب بصفة خاصة ، حيث أنها المرحلة التي تتحدد فيها هوية الفرد وقيمه واتجاهاته في الحياة والعمل لكونها مرحلة اتخاذ القرارات ، وخاصة قرار اختيار المهنة المناسبة لاستعداداته وميوله واتجاهاته ، وأيضاً قرار تكوين الأسرة . كما أنها المرحلة التي يكتمل فيها نمو الفرد العقلي والانفعالي ، ومن ثم يكون قادراً على تحمل المسؤولية وعلى الاستقلال اقتصاديا. بمعنى أنها المرحلة التي تتحدد فيها بداية مستقبل غده؛ فعلى قدر ما لدى الشباب من وعي بقيمة الوقت، وأهمية تنظيمه وإدارته بحكمة ، تتوقف درجة نجاحه في استثمار طاقاته وإمكانياته ، ومن ثم الخروج برغباته وطموحاته وأهدافه إلى حيز التنفيذ بالمستوى والشكل الذي يرتضيه لنفسه .

ومن ثم ، كُرّست الدراسة الحالية لتناول إدارة الوقت كبنية نفسية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة من تخصصات مختلفة من ناحية ، وبمتغيرات الضغوط النفسية من ناحية أخرى ، حيث يجد كثير من طلاب الجامعة الخبرة الأكاديمية مثيرة جداً للضغوط . وأن أحد استراتيجيات المواجهة المحتملة هي إدارة الوقت (وفقاً لسويك Swick، ١٩٨٧) (In Macan et.al.,1990, P. 760). كما تؤكد دراسة زينب حقي (١٩٩٥) على أن التخطيط الجيد لإدارة الوقت يُمكّن الطالب الجامعي من إنجاز جميع أعماله ومسؤولياته المتعددة في أقصر وقت وبأقل جهد، كما يرفع من مستوى كفاءته في أبعاد دافعيه الإنجاز ، ويجعله قادراً على التغلب على الكثير من مشكلاته التحصيلية والاجتماعية والنفسية (في نادية أبودنيا ، ٢٠٠٣، ص٣٤٩).

ويمكن تلخيص **أهمية الدراسة** فيما يلي:

١- تزويد الأدبيات النفسية العربية بدراسة في أحد المجالات الهامة في علم النفس ، وبخاصة في ضوء ندرة الدراسات العربية في هذا المجال .

٢- التحقق من فاعلية قياس إدارة الوقت في المجتمع الطلابي الجامعي بدولة قطر ، بعد أخذ المشكلات الخاصة بقياس إدارة الوقت في الاعتبار .

٣- الإستفادة من نتائج الدراسة – بشكل غير مباشر – في توجيه برامج تنمية استراتيجيات إدارة الوقت، وتخطيط وتنفيذ هذه البرامج على أرضية صلبة من نتائج محددة ومدروسة بطريقة منهجية صحيحة .

مشكلة الدراسة : -

تعتمد مشكلة الدراسة على مجموعة من المبررات والقضايا ، وهي :

١- قدمت النماذج النظرية لإدارة الوقت في ثقافة غربية تفترض وجود علاقة بين الكفاءة وإدارة الوقت ، ومع هذا ، فإن ممارسات إدارة الوقت ومصاحباتها يجب أن تعتمد – إلى حدٍ ما- على تصور الوقت كبنية نفسية في ثقافة معينة (In Mpofu et al., 1996, P.1) (Hui & Triandis,1985) وهكذا ، لم تفحص " درجة تعميم " النماذج النظرية الغربية لإدارة الوقت على ثقافات غير غربية إلا في بعض حالات محدودة ، وتمثلت في عدد ضئيل من الدراسات العربية (مثل دراسة كل من: محمود عمر ١٩٩٤، ونادية أبو دنيا ٢٠٠٣) .

٢- لا توجد – في حدود علم الباحثة – دراسة في المجتمع القطري اهتمت بإدارة الوقت، فضلا عن قلة الدراسات في هذا المجال بوجه عام في الأدبيات النفسية العربية. وعلى وجه التحديد قد يكون من الأهمية دراسة إدارة الوقت في المجتمع القطري، حيث تكون الأولوية فيه للخبرات الاجتماعية الانفعالية والوجدانية على المطالب العقلانية والمادية للإنتاج الفعّال المميزة للثقافة الغربية. هذه الأولوية قد تأخذ صوراً عدة منها القيام بالزيارات المنزلية ، والزيارات في أماكن العمل ، دون تحديد مسبق لها، أو قد تكون غير محددة المدة .

٣- وجود مطالب متعددة بدراسة إدارة الوقت ، حتى في الثقافة الغربية ، حيث قرر الباحثون أنه من المثير للدهشة وجود أدلة امبريقية محدودة تعضد عملية إدارة الوقت والادعاءات بصدد أهميته، والتي وردت في كثير من المقالات والكتب (Macan, 1994, P.383). كذلك ، أشير إلى أن متغير " عدم التنظيم " (الصعوبة التي يواجهها المتعلم في التوصل إلى - أو المحافظة على - منحى منظم للاستذكار) لم يلق إلا انتباها ضئيلاً على الرغم من أن كثيراً من الباحثين يقرون بأهمية البنى النفسية المتصلة به ، ومنها إدارة كل من الوقت ، وبيئة الاستذكار ، والتخطيط (Elliot et al., 1999,PP.549-550) ، وعند فحص أعضاء هيئة التدريس بإحدى الكليات لمستوى تعلم طلابهم الذين يحتاجون إلى علاج ، ومهاراتهم النفسية – الاجتماعية ، والمعوقات التي تواجههم ، قرر ما يزيد عن ٩٢% منهم أن معظم طلابهم بحاجة إلى عادات استذكار جيدة ، وتدوين الملاحظات ، ومهارات إدارة الوقت (Bolge, 1994).

٤- اقترحت دراسات التدريب على سلوكيات إدارة الوقت – رغم أن نتائجها تشير إلى إمكانية حدوث تغيير في هذه السلوكيات – أن إدارة الوقت عبارة عن " بنية أحادية البعد " ، ولم تكن هناك محاولات منظمة لبناء مقياس جيد سيكومتريا لقياس إدارة الوقت وتقدير مكوناته (Macan et al., 1990, P.760) ، وعندما تمت محاولات منظمة لبناء مثل هذا المقياس في ضوء النماذج النظرية لإدارة الوقت أسفرت عن " بنية متعددة العوامل " لإدارة الوقت ولكنها أثارت عدة قضايا :

أ - الدعوة إلى أهمية التمييز بين الجوانب المختلفة لإدارة الوقت (أبعاده : متغيراته) حيث وجدت ارتباطات منخفضة بين العوامل المكونة لإدارة الوقت، مما يعني أن الفرد المرتفع في أحدها لا يكون بالضرورة مرتفعاً

في عامل آخر أو في باقي هذه الجوانب . كذلك ، قد تتباين علاقات متغيرات بنية إدارة الوقت ببعض المتغيرات النفسية ، ومن ثم تتراوح بين وجود علاقات قوية بينها ، وعدم وجود أي علاقة (Macan et al., 1990, P.767) .

ب – وجود حاجة إلى مراجعة متغيرات عملية إدارة الوقت كما كشفت عنها النماذج والمقاييس التي بنيت في ضوئها، حيث أعطت نفس المعنى لمكونات مختلفة ، وبخاصة التداخل الموجود في المعنى لكل من التحكم المدرك في الوقت – وفقا لماكان Macan (١٩٩٤) – والذي يعد مماثل " لفعالية الذات " أو " الإرادة " ، " والشعور بالصحة النفسية " ، وعامل " الاتجاه نحو الوقت " لبريتون وتيسر Britton & Tesser (١٩٩١) ، والذي يشير إلى معنى تحكم الفرد في وقته أيضا.

٥- بالنسبة لعلاقة إدارة الوقت بالتخصص ، والتحصيل ، نجد أن مجموعة من الدراسات مثل دراسات بي وروناغي Bee & Ronaghy (١٩٩٠) (In Mpofu et al., 1996, P.2)، وماكان وآخرون (١٩٩٠) (Macan et al., 1990, P.768)، قد اقترحت وجود علاقة مركبة بين ممارسات إدارة الوقت ودرجات التحصيل مع تباين الجنس، والعمر، والتخصص . وكذلك، افترض بريتون وتيسر (١٩٩١) أن الفروق الفردية في ممارسات إدارة الوقت قد تفسر بعض الفروق في التحصيل أثناء سنوات الدراسة الجامعية (Britton & Tesser, 1991, P.406). ولكن ، ظهرت نتائج متعارضة بين جوانب إدارة الوقت ، والمعدل التراكمي (كمؤشر للتحصيل) . فهل يُظهر ذلك تباينا ثقافياً في علاقة ممارسات إدارة الوقت والتحصيل؟.. إن الإجابة على هذا السؤال الذي تطرحه الباحثة يستلزم إجراء المزيد من الدراسات لبحث هذه العلاقة، وهذا ما دعا إليه بعض الباحثين حيث أشاروا إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث

المستقبلية لتوثيق العلاقة بين إدارة الوقت والتحصيل مع تحديد أكبر للظروف التي تَظهر (أو لا تَظهر) فيها هذه العلاقة (Britton & Tesser, 1991, P.409) . وتضيف الباحثة إلى هذه الدعوة متغير التخصص أيضا ، والذي لم يحظ بعناية بحثية كافية ، حيث يُحتمل أن تتباين ممارسات إدارة الوقت بتباين التخصصات الأكاديمية للطلاب ، والتي قد تشجع بدرجات متفاوتة هذه الممارسات.

٦- بالنسبة لعلاقة إدارة الوقت بمتغيرات الضغوط النفسية، نجد أن الأدبيات النفسية ترى أنه لا توجد سوى معلومات محدودة حول علاقة إدارة الوقت بالشخصية ، ومتغيرات الضغوط، والأداء (Macan et al., 1990, P.760) . وفي ضوء تصوير أدبيات الضغوط لإدارة الوقت بأنه أحد طرق خفض هذه الضغوط ، والحصول على رضا أعلى ، لذلك يجب دراسة علاقة ممارسات إدارة الوقت بالضغوط ، وذلك باعتبار أن الضغوط هي أحد مؤشرات الرضا عن الحياة ، والتي يوليها الطلاب الجامعيون عناية كبيرة؛ فقد وجدت الدراسات أن الطلاب يعتبرون السعادة والرضا بمثابة المقاييس الحقيقية لنجاح الطالب الجامعي بجانب التحصيل الأكاديمي الذي احتل دوراً أقل مركزية في تعريف الحياة الجامعية الناجحة. كما أنهم قرروا أن معوقات نجاح الطالب بالجامعة تشمل من بين عدة جوانب : إدارة الوقت وعادات الاستذكار(Dean & Camp, 1998) . ويؤكد محدودية المعلومات في هذا الصدد ، ما ذكره ماكان (١٩٩٤) : " التأكيد على إدارة الوقت ينبع من اعتقاد شائع غير مختبر " بأن سوء توظيف الوقت لا يزيد من ضغوط العاملين فحسب بل يضعف الأداء أيضا (Macan, 1994, P.381).

أسئلة الدراسة:-

مما سبق يمكن تحديد **أسئلة الدراسة** فيما يلي:

١- هل يختلف تحصيل الطالبات الجامعيات ذوات المستويات المتباينة في ممارسات إدارة الوقت من المنتميات إلى كليات مختلفة ؟

٢- هل تختلف مشاعر الطالبات الجامعيات ذوات المستويات المتباينة في ممارسات إدارة الوقت من المنتميات إلى كليات مختلفة بكل من الرضا العام عن الحياة وعدم الكفاءة، كمؤشري للرضا عن الحياة ؟

أهداف الدراسة : -

تهدف الدراسة الحالية إلى المعالجة النظرية والأمبريقية لإدارة الوقت ، وبخاصة في الإطار الثقافي للمجتمع القطري ، وتحديداً في المجتمع الطلابي الجامعي ذي التخصصات المختلفة إنطلاقاً من ضرورة وضع الثقافة العامة والفرعية ، والتخصص النوعي في الاعتبار . ويتضمن ذلك قياس إدارة الوقت استناداً إلى بعض التصورات النظرية والدراسات الأمبريقية ، وتبين بنية إدارة الوقت في المجتمع الطلابي الجامعي بدولة قطر . كما تهدف الدراسة إلى محاولة الكشف عن علاقة مستويات إدارة الوقت والتخصص الجامعي بكل من التحصيل الأكاديمي من ناحية ، وبعض متغيرات الضغوط النفسية من ناحية أخرى .

الإطار النظري :-

١- ما الوقت ؟ وكيف يخبر الفرد الوقت؟ وما المعنى النفسي له؟

يُعد الوقت أحد أشكال الإدراك – وفقاً لكانت Kant – ومن ثم ، فإن خبرة الوقت time experience هي الإدراك الواعي للوقت ، أي الإدراك المتزامن للمظاهر المتتابعة لحدث ما دون تدخل الذاكرة (In Eysenck et al., 1979, P.1112). ويشكل ارتباط الوقت بالأحداث المدركة وعي الفرد بالوقت ، وبخاصة الأحداث المهمة أو المؤثرة على الفرد والموجهة لأفعاله . أما الزمن

النفسي ، فهو مجموع العلاقات بين الفرد والأحداث ؛ فالفرد يدرك الأحداث على أنها تنتمي إلى الماضي، حيث يستدعيها من ذاكرته ، أو أنه يؤديها في الوقت الحاضر ، أو أنه يتوقع حدوثها في المستقبل . هذا، وتكوّن سلسلة الأحداث والعلاقات القائمة بينها ، والمشروطة بعوامل اجتماعية وثقافية ، نوعاً من التوجه الزمنيtime orientation للفرد في العالم والمجتمع (Eysenck et al., 1979, P.1111) .

ومن الميكانزمات النفسية الكامنة وراء خبرة الوقت من منظور تجهيز المعلومات : " عملية إصدار الحكم " التي تعتمد تقديراتها حول الفترة الزمنية interval ، وديمومتها duration على كل من : (١) عدد الأحداث التي تتم أثناءها؛ (٢) طبيعة هذه الأحداث. وبدوره ، يعتمد التقدير الصحيح لمرور الوقت على المعلومات التفصيلية المخزنة عن الفترات الزمنية ، أو وسائل توليد هذه المعلومات. ويتضمن بقاء الحدث (ديمومته) جانبين ، وهما: (١)البنية الفيزيقية للحدث ؛ (٢) نمط المعلومات (الأشياء / الأحداث) في العالم الواقعي، والتي تتكون لها نماذج داخلية أو تمثيلات ، وهي بُنى معرفية تشمل معلومات الفرد الصريحة والضمنية عن العالم الحقيقي، ولا تعد تكراراً لهذا الواقع بل تجريداً للمواقف الملموسة أو المحسوسة. هذا، وتلعب الذاكرة دوراً هاماً في إدراك الأحداث الزمنية التالية من حيث استمراريتها ، وفترتها الزمنية ، وتعاقبها، حيث تحول المعلومات إلى الذاكرة طويلة الأمد مع الاستفادة من معينات التذكر ، حتى يمكن إدراك الفترة الزمنية طويلة الأمد. أما الفترة الزمنية قصيرة الأمد فتقع داخل جزلة chunck زمن واحدة في الذاكرة قصيرة الأمد (محمود عمر، ١٩٩٤، ص٩٦) .

وهكذا ، يلعب تقدير الوقت دوراً جوهرياً في ترتيب وتنفيذ السلوكيات الموجهة نحو أهداف معينة، حيث يساعد التقدير المعرفي للوقت في حفظ توازن

الأهداف قصيرة الأمد ، وطويلة الأمد، حتى يتكيف الناس بفعالية لظروفهم الخاصة. هذا، ويرتبط المستقبل الممتد الرحب expansive باتباع أهداف ذات صلة بالمعارف (أي السعي وراء المعلومات المستحث بواسطة السلوك الاجتماعي ، لأن الاتصال بالآخرين والتعلم المباشر منهم وملاحظتهم يلعب دوراً رئيساً في بقاء الإنسان على قيد الحياة ، وانتقال اللغة والقيم والتمثيلات العقلية المشتركة ثقافيا . أي أن هذه الأهداف تشير إلى سلوك مكتسب متكيف لتعلم العالم الاجتماعي والفيزيقي) . وقد تتنافس الأهداف ذات الصلة بالمعارف مع الأهداف ذات الصلة بدوافع الانفعال (وتشير إلى تنظيم الحالات الانفعالية من خلال الاتصال بالآخرين، وتشمل أيضاً: الرغبة في إيجاد معنى للحياة، والحصول على المودة الوجدانية، وتأسيس مشاعر الاندماج في كيان اجتماعي ما). وفي حالة التنافس هذه يتم تقدير الأهمية النسبية لكل فئة من هذه الأهداف الاجتماعية، ويتقرر تنفيذ سلوك ما أو عدم تنفيذه في ضوء نتيجة هذا التقدير (Carsten et al., 1999, P.167). وهكذا ، يرتبط إدراك الوقت على أنه ممتد أو محدود بتقدير العملية السابقة على انتقاء الأهداف الاجتماعية وتحديد أولوياتها، وبخاصة في ضوء إحراز الإنسان لأهداف متعددة متأنية قد تكون متعارضة، مما يؤدي إلى الاعتقاد بأن انتقاء الأهداف يكون منبئا بالسلوك (Carsten et al., 1999, P.167).

٢ ـ ما المقصود بإدارة الوقت ؟ ؛ وما التصورات التي طرحها المنظرون لإدارة الوقت؟

عرف أوليفر Oliver (١٩٩٠) إدارة الوقت الجيدة بأنها القدرة على تحكم الفرد في حياته والإحساس المستمر بالإنجاز الشخصي والرضا. وقد حدد أوليفر مجموعة من استراتيجيات إدارة الوقت، وهي: كتابة قائمة بالأهداف، ووضع الأولويات، وعمل قوائم للأداء اليومي، وتعلم الرفض للمشتتات، والتفكير بإيجابية ،

وممارسة التحكم الذاتي، وتنمية القدرة على عمل تقديرات واقعية للوقت، وغربلة المكالمات التليفونية (Oliver, 1990, P.21).

ويتفق ذلك مع وصفاً للاكين Lakein (١٩٧٣) لإدارة الوقت، حيث يحدد الفرد أولاً حاجاته ورغباته ثم يرتبها وفقاً لأهميتها، ويتضمن ذلك أنشطة خاصة كوضع الأهداف لتحقيق هذه الحاجات/ الرغبات، ووضع أولويات للمهام الضرورية لتحقيقها، ثم مزاوجة المهام الأكثر أهمية بالوقت والمصادر المتاحة، وذلك عن طريق التخطيط، والجدولة، وعمل القوائم(In Macan, 1994, P.381).

كذلك، قد ترتبط إدارة الوقت بما أسماه أفريل Averill (١٩٧٣) بالأفعال المنظمة Regulatory acts (الأفعال التي تؤدي لإزالة التعارض بين الواقع، وما هو مطلوب في موقف المهمة أي بين الواقع والهدف في سياق المهمة)، وتندرج هذه الأفعال في الفئات التالية:

(١) التحكم الخارجي، أي التحكم في السياق، ويأخذ صوراً عدة، منها: إخماد الضجة المرتفعة في بيئة العمل ، وتطبيق الطرق الفعالة لأداء العمل المطلوب عندما يكون حجمه كبيراً مما يقضي على (أو يخفف من) مصدر العبء الخارجي.

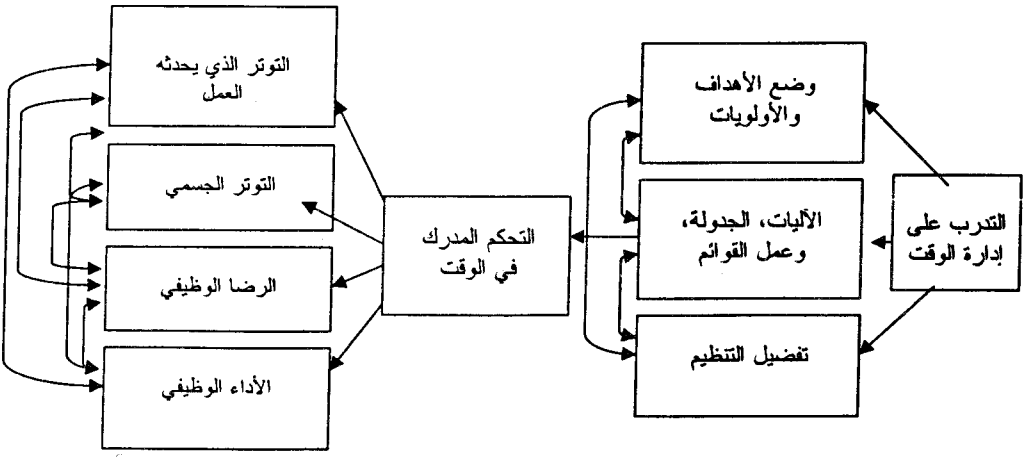
(٢) التحكم الداخلي، وهو التحكم الذاتي، وذلك بالنسبة للعوامل المثيرة للعبء النفسي داخل الفرد. ومن وسائله: تحويل الانتباه بعيداً عن المشتتات، والتدريب العقلي لتحسين تكتيكات الأداء.

(٣) التحكم في المواجهة، أي ضبط وتوجيه طاقات الفرد نحو حل المشكلة (المشكلات) من حيث تحديد التوقيت المناسب لذلك، وموضع الحل، وظروف الحل وملابساته.

وجدير بالذكر، أن الأفعال المنظمة السابقة هي أفعال متكاملة معا، قد تحدث إما قبل أو بعد أو أثناء الموقف المثير للعبء (ضغط الوقت). ويتوقف امتلاك الفرد

للأفعال المنظمة الملائمة على عدة عوامل، وهي: خصائص الفرد والموقف، وتقدير الفرد لحجم المهام المطلوبة، واستراتيجيات الفرد في الأداء، وحالته الجسمية، ومشتتات الانتباه الموجودة حوله(في محمود عمر، ١٩٩٤، ص ٩٩).

ومن التصورات النظرية التي وضعها الباحثون لإدارة الوقت ، نموذج بريتون وجلين Britton & Glyn (١٩٨٩)، والذي طرح تصوراً لممارسات إدارة الوقت على أنها تتكون من مجموعة مكونات مرتبطة بعضها مع البعض الآخر، وهي متعددة المستويات؛ فمنها ذات المستوى الكبير macro level (ويشمل المكونات الآتية : اختيار هدف ما، والأهداف الفرعية، ووضع أولويات للأهداف) ، وذات المستوى المتوسط أو الوسيط intermediate level ، والتي تتطلب توليد مهام أو مهام فرعية من الأهداف مع وضع أولويات لهذه المهام، بينما تتألف مكونات المستوى الصغير micro level من الجدولة، وتنفيذ المهام الفردية (In Britton & Tesser, 1991, P.405). وحديثاً نسبياً ، طرح ماكان Macan (١٩٩٤) (Macan, 1994, P.382)نموذجاً لإدارة الوقت كعملية ، ويمثله الشكل التالي:



نموذج العملية المفترض لإدارة الوقت
(عن شكل (١) لماكان -١٩٩٤)

وقد أكد هذا النموذج على أهمية وضع الأهداف، وتحديد أولويات الهدف/ المهمة ، وسلوكيات وميكانزمات تنفيذ المهام (كالجدولة وعمل القوائم) ، والاتجاه نحو الوقت (كتفضيل الترتيب والتنظيم) ، كما أظهر العلاقة بين التحكم المدرك للوقت والرضا الوظيفي.

وأن هذه المكونات – كما في بريتون وجلين – ترتبط مع بعضها البعض بشكل دائري، وأن الانخراط المتكرر فيها يؤدي إلى قدر أكبر من " التحكم في الوقت ". وهذا التحكم المدرك في الوقت – ويعد إسهاماً مميزاً لنموذج ماكان – يُعتبر ناتج مباشر لسلوكيات إدارة الوقت، والتي لا تؤدي مباشرة إلى النواتج الإيجابية (كفعالية الأداء ، والرضا ، والشعور المنخفض بالضغوط) ويكون التحكم المدرك في الوقت هو المسئول عن تلك النواتج باعتباره متغيرا وسيطا، يتوسط العلاقة بين سلوكيات إدارة الوقت والاتجاه نحو الوقت من ناحية، ومؤشرات الأداء التنظيمي من ناحية أخرى . ويفترض النموذج أن التدريب على إدارة الوقت يزيد من القدرة على وضع الأهداف والأولويات والميكانزمات وتفضيل التنظيم، وهذه مجتمعة تزيد من التحكم المدرك في الوقت ، والذي يؤدي بدوره إلى اختزال التوتر الجسمي، والتوتر المحدث بواسطة العمل ، مع زيادة الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي (Macan,1994,P.382) .

٣- ما علاقة إدارة الوقت بالتخصص الأكاديمي، والتحصيل الدراسي؟

أُشير ضمنياً في النماذج النظرية للتعلم المدرسي إلى أن الوقت محدد هام لدرجة التعلم (وفقاً لكل من كارول Carroll ، ١٩٦٣؛ وبلوم Bloom، ١٩٧٦؛ ودينهام وليبرمان Denham & Liberman ، ١٩٨٠) (In Gettinger, 1985, P.3). كما أُشير تحديداً لمتغيرات الوقت المسهمة في التحصيل وتباين مستواه، وهي: الوقت المحدد للتعليم، والوقت المنفق في التعلم، والوقت الذي يحتاجه المتعلم ليحقق مستوى أداء معين (Gettinger, 1985, P.3).

وترى الباحثة أن متغيرات الوقت المشار إليها قد تختلف من تخصص أكاديمي إلى آخر وفق طبيعة التخصص وطبيعة الأنشطة المصاحبة له (أنشطة عملية معملية ، أنشطة غير معملية) ، وكذلك المكون الاجتماعي للمحتوى المعرفي للتخصصات الأكاديمية المختلفة (حيث تتفاوت مستوياته تفاوتاً كبيراً في حالات مثل: التخصصات بكليات إدارة الأعمال ، والتربية، والإنسانيات، والعلوم) وهكذا. ومن ثم ؛ فإن إدارة وقت التعلم بشكل جيد من قبل طالب الجامعة قد يكون له إسهامه المتباين في تحصيله ، وذلك وفقاً لتخصصه الأكاديمي وطبيعة هذا التخصص.

وقد تنبأت بعض النماذج النظرية لإدارة الوقت ، كنموذج بريتون وجلين (١٩٨٩) بأن الطلاب ذوي الممارسات الجيدة في إدارة الوقت سيحصلون على درجات تحصيلية أعلى، حيث يتصور أصحاب النموذج أن مصادر تجهيز المعلومات المحدودة للطلاب يمكن التحكم فيها وإدارتها بمنظومة عقلية تشبه منظومة تشغيل الحاسوب . وهناك تشابه بين طلاب الجامعة والحاسبات من حيث وجود مهام عديدة لتجهيز المعلومات ، وهذه المهام ذات فترات زمنية متفاوتة الطول، والتعقد، والأولويات. كما أن لدى هؤلاء الطلاب معلمين متعددين (يمثلون مستخدمين متعددين للحاسوب) وعلى الطلاب إرضائهم . ومن ثم؛ فإن درجات الطلاب تتحدد بجودة كل من الخدمات التي يقدمونها للمعلمين المختلفين (أي أوراق العمل والبحوث،..الخ) ، وكذلك الخدمات المقدمة للمهام المتنوعة (درجة اكتماليتها ، وإتقانها ، ..الخ) (In Britton & Tesser, 1991, PP.405-406).

وترى الباحثة أن هذه التنبؤات صدى لما قرره بعض الباحثين ، مثل جال Gall (١٩٨٨) ، ولونجمان واتكنسون Longman & Atkinson (١٩٨٨) من أن عدم تحديد الوقت المناسب لإنجاز المهام ، أو الاستذكار قرب موعد الامتحانات

هو أحد مصادر الضغوط ، والأداء الأكاديمي المنخفض (In Macan et al., 1990, P.760).

٤- ما علاقة إدارة الوقت بالرضا عن الحياة ومؤشراته؟

تشمل مؤشرات الرضا عن الحياة كل من: الرضا الوظيفي ، والرضا العام عن الحياة، والإحباط، والاضطراب، ووقت الاسترخاء، والضغوط (Shatek, 1995, P.1094)، وتضيف إليها الباحثة : مشاعر عدم الكفاءة بجوانبها المختلفة ، سواء المتعلقة بالذات ، أو الآخرين (جانب اجتماعي) ، أو الجانب الدراسي أو الجسمي . حيث ترى الباحثة أن هذه المشاعر قد تفضي إلى الاضطراب والإحباط . وهنا أشار لودنسلاجر، وريت Laudenslager & Reite (١٩٨٤) (في حسن عبد المعطي ، ١٩٩٤، ص٤٩) إلى أن مشاعر انعدام القوة ، وعدم القدرة على التحكم فيما يحدث للفرد قد تُوقعه فريسة للاضطراب النفسي والجسمي.

ومن ناحية أخرى ، تُعد إدارة الوقت أحد تكنيكات إدارة الضغوط، والتي قد تشمل أيضا: التدريب على الاسترخاء، وإرشادات تحسين الصحة (Savery, 1987, P.17)، وإعادة البناء المعرفي، والتغذية المرتدة البيولوجية ، وذلك بالنسبة للمعلمين ، وأن العمل على إيجاد تكنيكات مؤسسية منخفضة الضغوط مع دمج تكنيكات الفرد لإدارة الضغوط قد يمنع المعلمين من الشعور بالنهك النفسي مع تحسين نموهم الشخصي والمهني (Mattews, 1985). كذلك، توصل بعض الدارسين – مثل بوند وفيذر Bond & Feather (١٩٨٨) – إلى أن ضعف إدارة الوقت قد ارتبط بانخفاض الصحة النفسية للفرد ممثلة في انخفاض تقدير الذات، مع الشعور بالاكتئاب (Bond & Feather, 1988, P.326) . كما أن المعلمين المبتدئين، في أول عام لهم من العمل بمهنة التدريس، يهتمون بإدارة الوقت والتخطيط سواء قصير الأمد أو طويل الأمد ، وأن هذا الاهتمام له علاقة برضاهم المدرك عن الوظيفة (Wodlinger, 1986).

أيضاً ، يخبر كثير من طلاب الجامعة المشاعر المرتبطة بالضغوط ، حيث تعتبر الحياة الأكاديمية الجامعية مُثقلةً بالأعباء ، حيث تتكون من خليط معقد من الأداءات ذات أولويات مختلفة ومواعيد متباينة للانتهاء منها ، مما يتطلب إدارة فعالة لوقت الطالب . ويرى بعض الباحثين أن إدارة الوقت الضعيفة قد تسبب غموضاً في دور الفرد ، مما يزيد من شعوره بعبء الدور، والتوتر الوظيفي والجسمي ، والرضا المنخفض ، وفي النهاية يظهر أداءً ضعيفاً. ومن ناحية أخرى ، قد يتسبب الضغط الوجداني في ممارسات ضعيفة لإدارة الوقت ؛ فالأفراد أصحاب الأداء الضعيف يتولد لديهم الشعور بعدم الرضا عن موقفهم، ونتيجة للضغوط المصاحبة في هذه الحالة ، يكونون أقل قدرة على التحكم في وقتهم (Macan et al., 1990, P.767)

الدراسات السابقة:-

تصنف الباحثة الدراسات السابقة وفق متغيرات الدراسة كما يلي:

١- دراسات تناولت علاقة إدارة الوقت بالتخصص الأكاديمي :

توجد ندرة كبيرة في دراسات هذا القسم – وفقا لما اطلعت عليه الباحثة – وسوف تعرض لدراسة عربية (آمال صادق ، ١٩٩١) والتي تناولت خبرة الوقت ودقة تقديرها كدالة لبعض المتغيرات منها: التخصص الأكاديمي (التربية الموسيقية مقابل التربية الفنية)، وصعوبة المهمة. وجاء اختيار الباحثة على اعتبار العلاقة القائمة بين تقدير الوقت وإدارته، حيث ذكر فرانسيس وآخرون,.Francis et al) (1991 أن الجدولة – وهي إحدى ميكانزمات أو سلوكيات إدارة الوقت – تتطلب القدرة على التنبؤ بدقة مناسبة بالمدة الزمنية التي تستغرقها مهمةٍ ما مسبقاً (في نادية أبو دنيا، ٢٠٠٣، ص٣٤٣).

وفي دراسة آمال صادق (١٩٩١) والتي – كما سبق القول- تناولت خبرة الوقت، ودقة تقدير الإحساس بديمومته، وهي الفترة الزمنية الفاصلة بين حدثين

متعاقبين (أي صوتين متعاقبين في هذه الحالة) باستخدام اختبار الزمن لسيشور؛ فقد وجدت أن طالبات التربية الموسيقية (ن=١٨) كن أكثر دقة في تقدير الفترة الزمنية للمهام مقارنة بطالبات التربية الفنية (ن=٢٦)، كما كن اكثر تفوقاً أيضاً عند تفاعل التخصص مع صعوبة المهمة (Sadek, 1991, PP.1-13) .

٢- دراسات تناولت علاقة إدارة الوقت بالتحصيل الأكاديمي:

قام بريتون وتيسر (١٩٩١) باختبار فرضاً مؤداه أن المعدل التراكمي لطلاب الجامعة يمكن التنبؤ به بواسطة ممارسات إدارة الوقت، وذلك من خلال عينة بلغت (٩٠) طالباً جامعياً، وباستخدام استبيان إدارة الوقت من إعدادهما، ودرجات العينة في اختبار الاستعداد المدرسي للمرحلة الثانوية. وقد طبق الاستبيان في بداية التحاق العينة بالجامعة وبعد أربع سنوات تم الحصول على معدلاتهم التراكمية. أظهر تحليل الإنحدار أن اثنين فقط من مكونات إدارة الوقت (التخطيط قصير الأمد، والاتجاه نحو الوقت) كانا منبئان جيدان بالمعدل التراكمي، وفاقا في ذلك درجات الاستعداد المدرسي، بينما لم يتنبأ التخطيط طويل الأمد بهذا المعدل (كان ارتباطه به سالباً وضعيفاً، وكذلك كانت ارتباطاته ببباقي مكونات إدارة الوقت)، ولكن هذا النوع من التخطيط ارتبط ارتباطاً دالاً وسالباً بالاستعداد المدرسي (-٢٨ر٠). وخلص الباحثان إلى وجود علاقة مشجعة بين مهارات إدارة الوقت والاتجاه نحوه، وبين المعدل التراكمي (Britton & Tesser, 1991, PP. 405-410) .

كذلك ، درست زينب حقي (١٩٩٥) إدارة الوقت وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي. وقد أسفرت النتائج عن تفوق الطلاب على الطالبات في إدارة الوقت، كما تفوق طلاب الفرقة الثانية على طلاب الفرقة الأولى، والذين درسوا مادة إدارة المنزل. ولكن، لم تظهر علاقة بين إدارة الوقت والتحصيل الدراسي، وذلك رغم وجود علاقة موجبة بين إدارة

الوقت ومعظم أبعاد دافعية الإنجاز، وهي : المثابرة ، وقلق التحصيل، والمنافسة، والتحكم في البيئة ، واحترام الذات ، والتوجه للمستقبل (في نادية أبو دنيا، ٢٠٠٣، ص٣٤٩)..

ودرس ترومان وهارتلي Trueman & Hartley (١٩٩٥) إمكانية إعادة الحصول على نتائج دراسة بريتون وتيسر (١٩٩١)، ولكن من خلال عينة أكبر حجماً ممثلة للمجتمع الإنجليزي (ن=٣٠٢ من الطلاب الجامعيين) ، وذلك في دراسة عبر ثقافية. وقد أجابت العينة على استبيان إدارة الوقت لبريتون وتيسر بعد الفصل الدراسي الأول ، وتم الحصول على درجات أفرادها في امتحان بنهاية العام الدراسي ، ودرجاتهم التي يحصلون عليها أثناء دراسة مقرر بعلم النفس، ودرجاتهم في نهاية العام (أي تم الحصول على ثلاثة مؤشرات لتحصيلهم) . ولم تظهر النتائج تأييداً للبنية العاملية لاستبيان بريتون وتيسر ، حيث اقتصرت مكونات إدارة الوقت في العينة الإنجليزية على نوعي التخطيط (قصير الأمد/ طويل الأمد) . كذلك ، كانت الطالبات أكثر ممارسة للتخطيط قصير الأمد (التخطيط اليومي) من الطلاب ، ووجدت علاقة ضعيفة ، وإن كانت دالة، بين التخطيط طويل الأمد مع مؤشرات التحصيل الثلاثة (Trueman & Hartley, 1995).

وواصل ترومان ، وهارتلي (١٩٩٦) دراستهما لإدارة الوقت لدى كل من الطلاب العاديين الجامعيين (أقل من ٢١ عاماً ، وعددهم ١٧٢ طالباً ؛ ومن ٢١-٢٥عاما، وعددهم ٥٠ طالباً) والطلاب الأكثر نضجا (أكبر من ٢٥ عاماً ، وعددهم ٧١ طالباً) . وقد قورن هؤلاء الطلاب في كل من مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالأداء الأكاديمي، ووجد أن الطلاب الأكبر عمراً أفضل ممارسة لمهارات إدارة الوقت من أقرانهم الأصغر عمراً، ونفس النتائج بالنسبة للطالبات مقارنة بالطلاب. كذلك ، تم التنبؤ بالأداء الأكاديمي بشكل ضعيف فقط بواسطة

العمر ، ومكون التخطيط طويل الأمد فقط (Trueman & Hartley, 1996, PP.199-215).

وامتداداً لاختبار التصور الغربي لإدارة الوقت في ثقافة أخرى أفريقية كزيمبابوي ، قام موبوفو وزملاؤه . Mpofu et al (١٩٩٦) بدراسة علاقة الجنس ، والعمر، والفرقة الدراسية ، والمعدل التراكمي ومهارات إدارة الوقت ، وذلك من خلال عينة بلغت (٢٨٧) منها (١٥٦ طالباً ، ١٣١ طالبة) من طلاب الجامعة بالفرق الأولى ، والثالثة أو الرابعة ، مع استخدام استبيان إدارة الوقت لبريتون وتيسر . وقد كشفت النتائج عن ارتباطات بينية منخفضة غير دالة بين جوانب إدارة الوقت: التخطيط طويل الأمد ، والتخطيط قصير الأمد ، والاتجاه نحو الوقت . كما لم تكن علاقة العمر ، والفرقة الدراسية دالة بهذه الجوانب . كذلك ، وجد ارتباط إيجابي ودال بين كل من الدرجة الكلية لإدارة الوقت (وتمثل التحكم المدرك للوقت لدى الباحثين) والتخطيط قصير الأمد والمعدل التراكمي (ر = ٢٥ر٠ في الحالتين). بينما كان ارتباط التخطيط طويل الأمد بالمعدل التراكمي سالباً ، ولم يكن دالاً مع الاتجاه نحو الوقت (Mpofu et al., 1996).

وحديثاً ، أجرت نادية عبده أبو دنيا (٢٠٠٣) دراسة على (١٩٣) طالبة (٩٨ طالبة متفوقة تحصيلياً ، ٩٥ طالبة متأخرة تحصيلياً) بهدف معرفة تأثير التحصيل والشخصية على تنظيم الوقت ، ودقة تقديره ، والأداء التدريسي للطالبة المعلمة . وقد استخدمت استبيان إدارة الوقت لبريتون وتيسر (ترجمة وإعداد محمود عمر) ، واختبار ايزنك للشخصية ، ومن بين نتائج الدراسة: وجود تأثير دال إحصائياً بين المتفوقات / المتأخرات تحصيلياً في تنظيم الوقت تُعزى لكل من التحصيل والشخصية والتفاعل بينهما. ولم تظهر فروق بين المجموعتين في نوعي التخطيط (قصير/ طويل الأمد) ترجع إلى التحصيل، بينما وجدت فروق دالة بينهما في الاتجاه نحو الوقت. أيضا ، وجدت علاقة ارتباطية دالة بين تنظيم الوقت

والأداء التدريسي ، ولم تظهر علاقة دالة بين تنظيم الوقت وتقديره (نادية أبو دنيا،٢٠٠٣ ، ص ص ٣٣٧-٣٧٩).

٣- دراسات تناولت علاقة إدارة الوقت بمؤشرات الرضا عن الحياة:

درس بوند وفيذر (١٩٨٨) العلاقة بين متغيرات الصحة النفسية وعادات الدراسة الجيدة مع إدارة الوقت، وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين . وقد استخدم استبيان بنية الوقت Time Structure Questionnaire ، ومقياس الاغتراب ، والطموح ، واليأس والتشاؤم ، والاكتئاب ، والقلق (سمة – حالة) ، وايزنك للشخصية ، ومقياس السلوك من النمط A ، واختبار الهدف من الحياة . وقد كشفت بنية الوقت عن خمسة عوامل هي : الإحساس بالهدف (الغرضية) ، والروتين المنظم ، والتوجه الحالي ، والتنظيم الفعال ، والمثابرة . وعند استخدام الدرجة الكلية لبنية الوقت أيدت النتائج الفروض ، بينما اختلفت هذه النتائج قليلا عند اختبارها بعوامل البنية منفصلة ، وقد تميزت ارتباطات الإحساس بالغرضية (وضع الأهداف) مع متغيرات الدراسة مقارنة بالعوامل الأخرى . (Bond & Feather, 1988, PP.321-329)

أيضا ، درس محمود عمر (١٩٩٤) علاقة تنظيم الوقت بالقلق (سمة – حالة / قلق الامتحان) ، والتوجهات الدافعية لدى طالبات الجامعة (ن=٢٦٨)، باستخدام استبيان تنظيم الوقت من إعداد الباحث عن استبيان بريتون وتيسر . ومن بين نتائج الدراسة أن المرتفعات في إدارة الوقت – وفق الدرجة الكلية لتنظيم الوقت – كن أقل قلقا من قريناتهن المنخفضات والمتوسطات ، وذلك في جميع حالات القلق. ولكن ، عند إعادة تصنيف العينة وفقاً لمكونات إدارة الوقت : التخطيط قصير الأمد ، والتخطيط طويل الأمد (دون دراسة الاتجاه نحو الوقت) . اختلفت النتائج نوعا ما كما يلي : تميزت الطالبات المرتفعات في التخطيط قصير الأمد بانخفاض مستوى القلق كحالة ، وسمة (دون قلق الاختبار) ، وذلك بشكل دال

مقارنة بقريناتهن. كما أظهرت الطالبات المرتفعات في التخطيط طويل الأمد انخفاضاً دالاً في قلق الاختبار فقط (محمود عمر ، ١٩٩٤، ص ص ٨٩-١٣٧) .

وفي عام ١٩٩٨، درس ساراث وآخرون .Sarath et al تأثير التحكم المدرك للوقت على شعور طلاب الجامعة بالضغوط المتصلة بهم ، والنواتج المرتبطة بالضغوط stress related outcomes ، وهي : القدرة على حل المشكلات، والجوانب الصحية (الجسمية) ، والرضا عن الأداء ، والرضا عن الحياة. وكشفت الدراسة عن أن الطلاب الذين يدركون أنهم يتحكمون في وقتهم ويديرونه جيداً ، قد قوّموا تحصيلهم الأكاديمي تقويماً مرتفعاً. وقرروا رضا أكبر عن أدائهم وحياتهم ، وقدرة أعلى على حل المشكلات ، وشعوراً أقل بمستوى الضغوط ، وتوتراً أقل سواء كان ناتجاً عن الأداء أو الجانب الجسمي (الصحي) ، وذلك مقارنة **بأقرانهم** من ذوي المستوى المنخفض من التحكم المدرك في الوقت .(Sarath et al., 1998, PP.587-605)

٤- دراسات تناولت علاقة إدارة الوقت بكل من التحصيل الأكاديمي ، ومؤشرات الرضا معاً :

درس ماكان وآخرون (١٩٩٠) علاقة إدارة الوقت بالتحصيل الأكاديمي المقدر ذاتياً (المعدل التراكمي المقرر ذاتياً ، والتقدير الذاتي للأداء مقارنة بالطلاب الآخرين باستخدام مقياس " ليكرت " من سبع نقاط ، وقد عبر عن التحصيل بدرجة مركبة عن المؤشرين السابقين). وكذلك علاقته بكل من غموض الدور، وعبء الدور، والتوتر الوظيفي ، والتوتر الجسمي (كالصداع) ، والرضا عن الحياة والعمل. بلغت العينة (١٦٥) من طلاب الجامعة من الجنسين ، وطبق عليها مقياس سلوكيات إدارة الوقت من إعداد ماكان وزملائه ، ويتألف من أربعة عوامل هي : وضع الأهداف وترتيب الأولويات ، وآليات التخطيط والجدولة ، والتحكم المدرك في الوقت ، وتفضيل عدم النظام في مكان العمل . وأظهرت تحليلات الانحدار

أن عاملي التحكم المدرك في الوقت هو المسئول عن تقرير المرتفعين فيه لكل من : أداء أكاديمي أعلى ، ورضا عن حياتهم وعملهم أعلى ، وشعوراً أقل بغموض الدور وأعبائه ، وتوتراً أقل سواء بسبب العمل أو الجانب الجسمي (Macan et al., 1990, PP.760-768). وهذه النتائج جعلت ماكان يولي عامل التحكم المدرك في الوقت أهمية أكبر في نموذجه الذي قدمه – فيما بعد – عام ١٩٩٤.

قام بالدوين Baldwin (٢٠٠١) بدراسة استراتيجيات الاستذكار (التنظيم الذاتي ما وراء معرفي ، وإدارة الوقت ، والإحجام عن طلب العون) ، وقلق الامتحان المتوقع كمتغيرات وسيطة للعلاقة بين أداء الامتحان وأهداف الإنجاز (الإتقان ، والإقدام على الأداء ، والإحجام عن الأداء) ، وذلك لدى عينة بلغت (٦٩) طالباً جامعياً. وقد تم الحصول على الدرجات الفعلية للعينة في الامتحان فيما بعد. أوضحت النتائج أن هدف الإتقان كان منبئاً دالاً بكل من : أداء الامتحان ، وتنظيم الذات ما وراء معرفي ، وإدارة الوقت ، بينما كان هدف الإقدام على الأداء منبئاً دالاً بقلق الامتحان المتوقع. أيضا ، لم تعمل استراتيجيات الاستذكار، وقلق الامتحان المتوقع كمتغيرات وسيطة بين أداء الامتحان ، وتحقيق أهداف الإنجاز ، حيث لم تتنبأ بشكل دال بأداء الامتحان (Baldwin, 2001, P.455).

تعقيب عام على الدراسات السابقة :-

١- عانت الدراسات التي اهتمت ببناء أدوات لقياس إدارة الوقت من مشكلات منهجية ، منها صغر حجم العينات المستخدمة فيها بحيث أنها لا تتناسب وعدد مفردات الأدوات مما يشكك في ثبات واستقرار المكونات التي كشفت عنها ، مثل دراسة بريتون وتيسر (١٩٩١) ، وهي دراسة أساسية حيث استخدمت أداتها لقياس إدارة الوقت في دراسات عديدة تالية . ومن ناحية أخرى، بعض المقاييس التي بنيت لقياس إدارة الوقت تقوم بتقديره بشكل مجمل عام جداً مثل

مقياس " بنية الوقت " الذي أعده بوند وفيذر (١٩٨٨) (من أمثلة عباراته : هل تشعر أن حياتك بلا هدف أو غرض محدد؟).

٢- تباينت بنية إدارة الوقت كما تقاس بنفس الأداة (أداة بريتون وتيسر) ، وذلك عند استخدامها في ثقافات مختلفة : في بريطانيا (دراسة ترومان وهارتلي(١٩٩٥) ، أسفرت عن عاملي التخطيط فقط) . أما دراستا: محمود عمر (١٩٩٤) في مصر ، وموبوفو وزملائه (١٩٩٦) في زيمبابوي ؛ فقد حافظتا على نفس البنية للأداة الأصلية : نوعي التخطيط إضافة إلى الاتجاه نحو الوقت ، وهذا قد يشير إلى أهمية دراسة إدارة الوقت عبر ثقافات مختلفة .

٣- تباينت نتائج الدراسات السابقة بالنسبة لعلاقة إدارة الوقت بالتحصيل الأكاديمي ؛ ففي دراسة بريتون وتيسر (١٩٩١) كانت العلاقة دالة وموجبة بين التخطيط قصير الأمد ، والاتجاه نحو الوقت دون التخطيط طويل الأمد، بينما العكس كان صحيحاً بالنسبة لدراستي ترومان وهارتلي (١٩٩٥، ١٩٩٦) ، حيث وجدت علاقة ضعيفة ولكن دالة بين التخطيط طويل الأمد وكل من الاتجاه نحو الوقت ، والمؤشرات المختلفة للتحصيل الأكاديمي. وتكررت نتائج بريتون وتيسر – بدرجة ما – في دراسة موبوفو وآخرين (١٩٩٦)، حيث ارتبط التخطيط قصير الأمد ، والتحكم المدرك في الوقت (ممثلاً بالدرجة الكلية لإدارة الوقت) ارتباطاً موجباً ودالاً بالتحصيل ، بينما كان الارتباط سالباً مع التخطيط طويل الأمد ، وموجباً غير دال مع الاتجاه نحو الوقت. وجدير بالذكر أن الدراسات المذكورة سابقاً اعتمدت على نفس الأداة وفي المجتمع الطلابي الجامعي ، ولكن في ثقافات متباينة . ومما يجعل الأمر أكثر تعقيداً أن بعض الدراسات اعتمدت على التحصيل المقدر ذاتياً ، ولم تستخدم مؤشرات أكثر موضوعية للأداء التحصيلي ، مثل دراسة كل من : (ماكان ، ١٩٩٠ ؛ ساراث ، ١٩٩٨) .

٤- يكتنف الغموض متغير التخصص الأكاديمي في علاقته بإدارة الوقت للندرة البالغة للدراسات التي تناولته ، مما يجعل إخضاعه للبحث يصل إلى درجة الاستكشاف ، وذلك لاختبار درجة عمومية إدارة الوقت وسلوكياته والاتجاه نحوه ، ومدى تأثرها بطبيعة التخصصات المختلفة ، والتي قد تمثل نوعاً من الثقافات الفرعية ذات الطابع الخاص جداً .

٥- بالنسبة لعلاقة إدارة الوقت بالرضا عن الحياة ومتغيراته المختلفة ، عانت دراساتها من بعض المشكلات الناشئة عن تعدد مؤشرات الرضا المستخدمة وتنوعها الكبير. كما أن بعضها إستند إلى الدرجة الكلية لإدارة الوقت في علاقتها بالمتغيرات موضع الدراسة دون فحصها مع جوانب إدارة الوقت المختلفة ، مثل دراسات : (ساراث ،١٩٩٨؛ وبالدوين ،٢٠٠١) رغم أن دراسات أخرى – مثل دراسة: (محمود عمر، ١٩٩٤) – أشارت إلى تباين نتائج هذه العلاقة في الحالتين (الاعتماد على الدرجة الكلية لإدارة الوقت مقابل مكوناته منفصلة). وهكذا ، ظهرت الحاجة إلى تناول هذه العلاقة في ضوء متغيرات إدارة الوقت ، كل على حدة ، والتي قد تكشف أبعاد العلاقة بصورة أكثر عمقاً.

فروض الدراسة:-

الدراسة الحالية هي محاولة للتحقق من صحة مجموعة الفروض ، ومما سبق يمكن صياغة **فروض الدراسة** كما يلي :

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجات الطالبات في مؤشري التحصيل الأكاديمي (المعدل الفصلي ، والمعدل التراكمي) يمكن عزوها إلى تخصصهن الجامعي (كلية التربية ، والإنسانيات، والعلوم، والشريعة، والإدارة والاقتصاد).

٢- توجد فروق دالة إحصائياً في درجات الطالبات في مؤشري التحصيل الأكاديمي (المعدل الفصلي ، والمعدل التراكمي) يمكن عزوها إلى مستواهن

في إدارة الوقت بمتغيراته المختلفة (التخطيط طويل الأمد ، التخطيط قصير الأمد ، التحكم في الوقت ، تخطيط الحياة اللا أكاديمية ، والاتجاه نحو الوقت).

٣- توجد فروق دالة إحصائياً في مؤشري التحصيل الأكاديمي (المعدل الفصلي ، والمعدل التراكمي) يمكن عزوها إلى تفاعل كل من التخصص الجامعي مع مستوى إدارة الوقت بمتغيراته المختلفة.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجات الطالبات في مؤشري الرضا عن الحياة (الرضا العام عن الحياة ، وعدم الكفاءة) يمكن عزوها إلى تخصصهن الجامعي (كلية التربية ، والإنسانيات، والعلوم ، والشريعة، والإدارة والاقتصاد).

٥- توجد فروق دالة إحصائياً في درجات الطالبات في مؤشري الرضا عن الحياة (الرضا العام عن الحياة ، وعدم الكفاءة) يمكن عزوها إلى مستواهن في إدارة الوقت بمتغيراته المختلفة (التخطيط طويل الأمد ، التخطيط قصير الأمد ، التحكم في الوقت ، تخطيط الحياة اللا أكاديمية ، والاتجاه نحو الوقت).

٦- توجد فروق دالة إحصائياً في مؤشري الرضا عن الحياة (الرضا العام عن الحياة ، وعدم الكفاءة) يمكن عزوها إلى تفاعل كل من التخصص الجامعي مع مستوى إدارة الوقت بمتغيراته المختلفة.

هذا ، وقد تم صياغة كل من الفرضين الأول والرابع صياغة صفرية لعدم توافر – وفقاً لعلم الباحثة– الأدبيات النفسية الكافية في هذا الصدد تسمح بصياغتهما صياغةً موجهة.

الطريقة والإجراءات : -

أولاً : العينة: وتتكون من :

أ -**عينة إعداد أدوات الدراسة** : تكونت من (١٨٣) طالبة بكلية التربية - جامعة قطر من شعب اللغة العربية ، والشريعة. وبلغ متوسط أعمارهن ٢١ر٨٦ بانحراف معياري قدره ٢ر٥١.

ب- **عينة الدراسة الأساسية** : طبقت أدوات الدراسة على عينة إجمالية قوامها (٨٠٠) طالبة بجامعة قطر ، تم اشتقاقهن من خمس كليات هي : التربية ، الإنسانيات ، العلوم ، الشريعة ، الإدارة والاقتصاد ، وتمثل العينة ما نسبته ١٥ر٢٠% من مجموع الطالبات المقيدات في الفصل الدراسي خريف ٢٠٠٢م، والبالغ عددهن (٥٢٩٨) طالبة. بعد التطبيق تم إستبعاد (٤١) حالة لم تكتمل إجاباتها ، ولهذا استقرت العينة في صورتها النهائية على (٧٥٩) طالبة موزعات حسب كلياتهن على النحو التالي:

١- (١٧٦) طالبة بمتوسط عمري ٢٢ر٠١ وانحراف معياري ١ر٩٠، وبنسبة ١٤% من العينة الكلية لطالبات **كلية التربية** البالغ عددها (١٣٠٥) طالبة.

٢- (٢٥٥) طالبة بمتوسط عمري ٢١ر٧٢ وانحراف معياري٢ر١٣، وبنسبة ١٦% من العينة الكلية لطالبات **كلية الإنسانيات** البالغ عددها (١٦٠٣) طالبة.

٣- (١٢٥) طالبة بمتوسط عمري ٢١ر٨٥ وانحراف معياري ٢ر٥١، وبنسبة ١٢% من العينة الكلية لطالبات **كلية العلوم** البالغ عددها (١٠٥٤) طالبة.

٤- (١٠٨) طالبة بمتوسط عمري ٢١ر٤٤ وانحراف معياري ٢ر٢٤، وبنسبة ٢٠% من العينة الكلية لطالبات **كلية الشريعة** البالغ عددها (٥٤٢) طالبة.

٥- (٩٥) طالبة بمتوسط عمري٢١ر١٣ وانحراف معياري ٢ر٢٧، وبنسبة ١٢% من العينة الكلية لطالبات **كلية الإدارة والاقتصاد** البالغ عددها (٧٩٤) طالبة.

ثانياً: أدوات الدراسة: -

قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة ، وهي :

١- **استبيان إدارة الوقت** Time Management Questionnaire

وهو مأخوذ عن استبيان تنظيم الوقت لمحمود عمر (١٩٩٤) ، والذي أعده في صورته العربية عن استبيان إدارة الوقت لبريتون وتيسر Britton & Tesser (١٩٩١). والاستبيان في صورته العربية مؤلف من (١٨) عبارة موزعة على ثلاثة عوامل هي : التخطيط قصير الأمد ، والاتجاه نحو الوقت، والتخطيط طويل الأمد. ويجاب على الاستبيان وفقاً لمقياس من (٥) نقاط تمتد من " دائما " إلى "أبدا "، وتشير الدرجات المرتفعة إلى الممارسات الأفضل في تنظيم الوقت والتحكم فيه. وقد أدخلت الباحثة بعض التعديلات ممثلة في إضافة (١٠) عبارات تم اشتقاقها من استبيان إدارة الوقت لكل من موبوفو، داميكو ، وسليغورن Mpofu, D'amico & Cleghoren (١٩٩٦) ، ومن ثم بلغ عدد مفردات الاستبيان الحالي (٢٨) عبارة خضعت للتحليلات الإحصائية الآتية : حساب معاملات ارتباط كل مفردة بالاستبيان ككل ، وأسفر هذا عن حذف (٣) عبارات لارتباطاتها السالبة والضعيفة بالاستبيان ككل ، ورفع هذا **معامل ثبات** الاستبيان كما تم تقديره بمعامل ألفا كرونباك من ٧٨ر٠ إلى ٩١ر٠ (تُعتبر معاملات ثبات مرتفعة يمكن الاطمئنان إليها). وهكذا ، خضعت (٢٥) مفردة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع الاعتماد على محك كايزر Kaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن أو القيمة المميزة eigenvalue عن الواحد الصحيح) ، والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax ، والإبقاء على المفردات ذات تشبع ٤٠ر٠ فأكثر على العوامل المستخلصة ، ويوضح الجدول التالي البنية العاملية للاستبيان.

جدول (١)

تشبعات مفردات استبيان "إدارة الوقت" بالعوامل المشتقة بعد التدوير، ونتائج الثبات .

العبارات	العوامل المشتقة				
	١	٢	٣	٤	٥
- هل لديك خططاً واضحة تتعلق بكيفية قضاء إجازة نهاية العام الحالي؟	٠ر٦٩				
- هل لديك مجموعة أهداف تتعلق بما يجب إنجازه في العام القادم؟	٠ر٦٩				
- هل خططت لما ينبغي عمله في الثلاثة شهور المقبلة؟	٠ر٦٢				
- هل تراجعين بصفة منتظمة محاضراتك حتى إذا كان موعد الامتحان بعيداً؟	٠ر٥٤				
- هل تخصصين وقتاً لتخطيط نشاطك اليومي؟	٠ر٥٢				
- هل توافقين على المثل القائل: "الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك"؟		٠ر٧٥			
- هل تضعين أولويات لما ترغبين تحقيقه؟		٠ر٦٥			
- هل تستخدمين وقتك بطريقة مفيدة؟		٠ر٥٥			
- هل خططت لتحقيق أهدافك المستقبلية بعد تخرجك من الجامعة؟		٠ر٥٠			
- هل توظفين وقت فراغك بين المحاضرات اليومية فيما يفيدك؟		٠ر٤٩			
- هل عادة ما تجعلين مكتبك خاليا من أي شيء آخر عدا ما يتعلق بالعمل الذي تؤدينه الآن؟		٠ر٤٨			
- عندما يكون عليك أداء أعمال كثيرة، هل تفضلين أدائها بشكل مجزأ وعلى عدة مرات بدلاً من أدائها مرة واحدة؟		٠ر٤٦			
- بصفة عامة، هل تشعرين أنك تتحكمين في وقتك وأنه ملك إرادتك؟		٠ر٤١			
- هل تعدين قائمة بالأشياء التي يجب القيام بها خلال بضعة أيام متصلة؟			٠ر٦٨		
- هل لديك فكرة واضحة حول ما يجب إنجازه خلال الأسبوع المقبل؟			٠ر٦٧		
- هل تكتبين لنفسك مجموعة أهداف ترغبين في تحقيقها خلال بضعة أيام مقبلة؟			٠ر٦٢		
- هل تخططين لما ترغبين القيام به يومياً قبل أن تبدأي اليوم؟			٠ر٥٥		
- هل تعدين جدولاً للأنشطة التي يجب أن تؤديها في يومك الدراسي؟			٠ر٤٢		
- هل عادة ما تقومين يومياً بأشياء تتداخل مع مهامك الدراسية لأنك لا تودين أن تقولي (لا) للآخرين؟				٠ر٦٧	
- هل تستمرين خلال يومك في القيام بأداء أنشطة روتينية أو غير مفيدة؟				٠ر٦٢	
- في يوم دراسي عادي، هل تستغرق منك أمورك الشخصية وقتاً أكبر مقارنة بالوقت الذي تستغرقه أعمالك الدراسية؟				٠ر٥٨	
- في الليلة السابقة على تسليم عمل علمي مهم، هل عادة ما تظلين تعملين به إلى آخر لحظة؟				٠ر٥٣	
- هل تحددين وقتاً لإجراء المكالمات التليفونية اليومية؟					٠ر٧٢
- هل تخصصين وقتاً للتسوق خلال كل شهر؟					٠ر٧٠
- هل تحددين في جدولك اليومي وقتاً للراحة والاستجمام؟					٠ر٤٥
* **القيمة المميزة (بعد التدوير)**	٣ر٨٣	٣ر٢٠	٣ر٣٦	٢ر٤٠	١ر٦٦
- النسبة المئوية للتباين المفسر بكل عامل	١٥ر٣٠%	١٢ر٧٨%	١٢ر١٤%	٩ر٦١%	٦ر٦٤%
- النسبة المئوية للتباين الكلي المفسر بالاستبيان	٥٦ر٤٧%				
- معامل ثبات العوامل بألفاكرونباك	٠ر٨٢	٠ر٨١	٠ر٨٠	٠ر٦٥	٠ر٥٣
- معامل ألفا للاستبيان ككل	٠ر٩١				

* قيم الجذور الكامنة.

من الجدول السابق، نجد أن **العامل الأول** يتعلق " **بتخطيط الوقت طويل الأمد** " الذي يمتد من ثلاثة شهور، ومواعيد بعيدة زمنيا، إلى نهاية العام الحالي أو العام القادم. وفسر حوالي ٣ر١٥% من التباين الكلي لدرجات الأفراد على المقياس، وتشبعت به خمس مفردات تراوحت تشبعاتها بين ٦٩ر٠، ٥٢ر٠ . ويمكن تسمية **العامل الثاني** " **بالاتجاه نحو الوقت وقيمته واستراتيجيات تنظيمه** " (ترتيب المكتب، تجزئة أداء الأعمال الكثيرة..) وفسر حوالي ١٣% من التباين الكلي، وتشبعت به (٨) مفردات امتدت تشبعاتها من ٧٥ر٠ إلى ٤١ر٠ **والعامل الثالث** ، يرتبط " **بتخطيط الوقت قصير الأمد** " ، وتمتد حدوده الزمنية من يوم إلى أسبوع أو بضعة أيام.. وفسر حوالي ١٢% من التباين الكلي ، وتشبعت به (٥) عبارات بقيم تتراوح بين ٦٨ر٠ ، ٤٢ر٠ . **والعامل الرابع** ؛ فيمكن تسميته " **التحكم في الوقت** " من حيث الامتناع عن أداء أعمال يرغبها الآخرون ، وتتداخل مع المهام الدراسية ، وإقصاء الأمور الشخصية ، وعدم الاستمرار في أداء ما هو روتيني أو غير مفيد. وفسر تقريباً ١٠% من التباين الكلي ، وتشبعت به (٤) عبارات إمتدت تشبعاتها من ٦٧ر٠ إلى ٥٣ر٠ . **والعامل الخامس** والأخير ، تشبعت به (٣) عبارات ، ولكن بقيم أعلى نسبيا (٧٢ر٠، ٧٠ر٠، ٤٥ر٠) ، وفسر أقل نسبة تباين كلي (٧%) ، وهو خاص " **بتخطيط الحياة اللا أكاديمية** "، وذلك مثل : المكالمات التليفونية ، والتسوق ، والراحة ، والاستجمام .

وبالنسبة **لصدق الاستبيان** ، فقد إعتمدت الباحثة على مؤشرات صدق الاستبيان الأصلي بالإضافة إلى نتائج بعض الدراسات العربية (كدراستي : محمود عمر ١٩٩٤، ونادية أبو دنيا ٢٠٠٣) ، والتي أضافت المزيد من الثقة في استخدام الاستبيان. كذلك ، قامت الباحثة بتقدير صدق الاتساق الداخلي للاستبيان من خلال تقدير معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على العوامل والدرجة الكلية للاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢)
معاملات ارتباط درجات كل عامل بالدرجة الكلية لاستبيان "تنظيم الوقت" .

المتغيرات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الدرجة الكلية
العامل الأول	-	٠ر٧٥***	٠ر٧٢***	٠ر٥٦***	٠ر٥٤***	٠ر٩١***
العامل الثاني		-	٠ر٦٨***	٠ر٦٣***	٠ر٤٦***	٠ر٩٠***
العامل الثالث			-	٠ر٤٥***	٠ر٤٥***	٠ر٨٣***
العامل الرابع				-	٠ر٢٧***	٠ر٧٣***
العامل الخامس					-	٠ر٦٢***
الدرجة الكلية						-

ويُظهر الجدول إتساق وتماسك مكونات تنظيم الوقت مقاساً بالاستبيان الحالـــي ، حيث كانت معاملات الارتباط كلها موجبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ٠ر٠٠١).

٢- مقياس مشاعر عدم الكفاءة Feelings of Inadequacy Scale (FIS)

أعد المقياس الأصلي كل من جانيس وفيلد Janis & Field (١٩٥٩) ، وذلك لقياس الإحساس بعدم الجدارة والشخصية ، والدونية ، والوعي الذاتي ، والقلق الاجتماعي المدرك. وتألف في صورته الأولية من (٢٣) عبارة ، ويجيب عنها الأفراد موضحين مدى اتفاقهم مع كل منها باستخدام مقياس استجابة خماسي (بدرجة كبيرة ، غالبا، إلى حد ما ، نادراً ، وعلى الإطلاق) ، وتعكس الدرجات المرتفعة تقدير الذات Self-esteem المرتفع . وقد مرّ المقياس بعدة تعديلات في أعوام ١٩٦٧، ١٩٨٠، ١٩٨٤، وأصبح عدد مفرداته (٣٣) مفردة تغطي الأبعاد الآتية : الثقة الاجتماعية Social Confidence ، والقدرات الدراسية Study Abilities، واحترام الذات Self-respect، والمظهر الجسمي Physical Appearance، والقدرة البدنية (الجسمية) Physical Ability ، مع وجود عامل عام لتقدير الذات يعبر عنه بالدرجة الكلية.

وقد استمدت بيانات المقياس الأصلي من عينة من طالبات وطلاب الثـــانوي ، واستخدمت الصور المعدلة منه على عينات جامعية. وقد تم حساب

ثبات المقياس الأصلي بطريقة التجزئة النصفية (ر= ٩١ر٠ عند التصحيح بمعادلة سبيرمان – براون) ، وفي الصور المعدلة الأخيرة منه بلغت معاملات ألفا ٩٠ر٠، ٩٢ر٠ ، وتراوحت معاملات ألفا لمقاييسه الفرعية بين ٧٧ر٠ و٨٨ر٠ . وبالنسبة **لصدق** المقياس الأصلي أو المعدل ، فقد أظهر صدقاً تقاربياً مقبولاً (باستخدام مقياس تقدير الـذات لروزنبرج Rosenberg ، أو مقياس قبول الذات لبرجر Berger). كما أظهر صدقاً تمييزياً معقولاً (باستخدام مقياس الذكاء اللفظي، والتقرير الذاتـي للمعدل التراكمي). كما أن الصورة الحالية لم ترتبط بمقياس مارلو-كراون Marlowe-Crowne للمرغوبية الاجتماعية (In Robinson et al., 1991, PP.123-126).

وقد أعدت الباحثة المقياس الحالي (٣٤ مفردة) عن الصورة المعدلة لـ(FIS) ، والتي قدمها كل من فليمنج وكورتني Fleming & Courtney (١٩٨٤) (In Robinson et al., 1991, P.124) ، وذلك وفق الخطوات الآتية :

١- تم ترجمة المقياس الأصلي إلى العربية ، وعرضه على مجموعة من المحكمين (*) ، وتم عمل التعديلات المقترحة في صياغة العبارات ، كما تم تطبيق المقياس على عينة إعداد أدوات الدراسة، وذلك لتقدير الخصائص السيكومترية للمقياس والخاصة بكل من الصدق والثبات.

٢- تم حساب **معامل ثبات** عبارات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباك ، وتم حذف (٤) عبارات لارتباطها ارتباطاً منخفضاً وسالباً بالمقياس ككل (العبارات : ١، ١٤، ١٦، ٢٥)، وأدى حذفها إلى رفع ثبات المقياس الكلي من ٨٨ر٠ إلى ٩١ر٠(تُعتبر معاملات ثبات عالية تفي بأغراض الدراسة) ، وأصبح عدد عبارات المقياس (٣٠) عبارة.

(*) المحكمون: أ.د. سيد الطواب، أ.د. محمود عمر، أ.د. عثمـان يخلـف، د. عبـد العزيـز المغيصيب، د.سبيكة الخليفي، د. أحمد شعبان، د. آمنة تركي، د. يوسف العبد الله، د. هدى السبيعي.

٣- خضعت عبارات المقياس (٣٠) عبارة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس ، والإبقاء على العبارات التي يبلغ تشبعها ٠ر٤٠ فأكثر على العوامل الناتجة. وقد كشف التحليل العاملي عن (٦) عوامل قيمتها المميزة (قيمة جذورها الكامنة) (١) صحيح فأكثر (وفقاً لمحك كايزر). ووجد أن عامل الإحساس بعدم الكفاءة البدنية قد توزع على العاملين الأخيرين (٥)، (٦) مع عدم تمايزهما في ضوء اختبار Scree test . لذلك ، أعيد التحليل العاملي مع تحديد(٥) عوامل فسرت تبايناً كلياً قدره ٨ر٥٠%. ويوضح الجدول التالي البنية العاملية لمقياس "الشعور بعدم الكفاءة" في صورته العربية.

جدول (٣)

تشبعات عبارات مقياس "مشاعر عدم الكفاءة" بالعوامل المشتقة بعد التدوير، ونتائج الثبات .

العبارات	العوامل المشتقة				
	١	٢	٣	٤	٥
- هل تشعرين بالقلق عندما تعتقدين أن بعض من تقابلينهم لديهم رأيا غير مريح تجاهك؟	٧١ر٠				
- هل تقلقين بشأن عدم توافقك (تكيفك) مع الآخرين؟	٦٤ر٠				
- إلى أي مدى تضايقك مشكلة شعورك بالخجل؟	٦٢ر٠				
- إلى أي حد تشعرين بالقلق أو الضيق حيال رأي الآخرين فيك؟	٦٢ر٠				
- هل تشعرين بالخوف أو القلق عند دخولك غرفة ما بمفردك في وجود مجموعة من الأشخاص يتحدثون معا؟	٥٢ر٠				
- هل تشعرين بالقلق إذا كانت زميلاتك راغبات في التواجد معك؟	٤٩ر٠				
- إلى أي مدى تشعرين بعدم الارتياح لمقابلة أشخاص جدد؟	٤٨ر٠				
- حينما تكونين مع الآخرين، هل يزعجك التفكير بالأمور الصحيحة التي يجب أن يدور الكلام حولها؟	٤٨ر٠				
- عندما ترتكبين خطأ ما، أو أشياء تجعلك تبدين سخيفة. هل تحتاجين إلى وقت طويل للتغلب على الموقف؟	٤٥ر٠				
- هل فكرت في وقت ما بأنك شخص لا قيمة له (تافه)؟		٧٥ر٠			
- إلى أي مدى تكرهين نفسك؟		٧٢ر٠			
- إلى أي مدى تشعرين انك أقل قيمة من الآخرين الذين تعرفينهم؟		٧١ر٠			
- هل شعرت في وقت ما بالإحباط لدرجة أنك تساءلت هل أنت شخص له قيمة؟		٦٥ر٠			
- هل تشعرين بصعوبة فهم ما تقرأينه لأداء مهامك الدراسية؟		٥٨ر٠			
- إلى أي مدى تتصورين أنك أقل قدرة دراسية من زميلاتك في نفس التخصص والفصل الدراسي؟		٤٩ر٠			
- هل تشعرين بأنه لا يوجد شيء بإمكانك إن تؤديه بصورة جيدة؟		٤٤ر٠			
- هل فكرت يوما ما أن جسمك غير متناسق؟			٧٥ر٠		
- هل تشعرين أن معظم صديقاتك / قريباتك يتمتعن بجاذبية جسمية أكثر منك؟			٧٥ر٠		
- هل عادة ما تصورت أو رغبت أن تكوني أكثر وسامة؟			٦٨ر٠		
- هل تشعرين بالخجل من بنية جسمك أو شكلك؟			٦٥ر٠		
- إلى أي مدى تشعرين بالاضطراب عندما تكتبين واجبا دراسيا يتطلب التعبير عن أفكارك؟				٦٧ر٠	
- عندما يكون عليك قراءة وفهم مقالة ما ضمن متطلبات مقرر ما، فهل تشعرين بالقلق تجاه ذلك؟				٦٦ر٠	
- عندما يكون عليك كتابة خلاصة لموضوع ما لإقناع من يُدرّسك – والذي لا يتفق معك في الرأي حول ذلك الموضوع – فهل تشعرين بالقلق؟				٦١ر٠	
- مقارنة بزميلاتك في نفس الفصل الدراسي، إلى أي حد تشعرين أن عليك الاستذكار أكثر منهن لتحصلي على نفس الدرجات؟				٥٥ر٠	
- إلى أي مدى تقلقين بشأن اعتبار الآخرين لك ناجحة أو فاشلة في الجامعة؟				٥٢ر٠	
- هل تقلقين بشأن الانتقادات الموجهة إلى أدائك من قبل من يعلمك؟				٤٤ر٠	
- عندما تشاركين في الألعاب الرياضية التي تتطلب تآزراً حركيا، هل تشعرين بالقلق من عدم أدائها بشكل جيد؟					٧٥ر٠
- هل فكرت أنك تفتقدين القدرة على أداء الأنشطة الترفيهية التي تتطلب تآزراً حركيا؟					٧٥ر٠
- هل تشعرين أنك اقل من معظم زميلاتك في القدرة البدنية؟					٥٢ر٠
- هل يضايقك مراقبة الآخرين لك أثناء محاولتك الأداء جيداً في نشاط ما؟					٥١ر٠
* القيمة المميزة (بعد التدوير).	٣ر٦٣	٣ر٥٩	٢ر٩٣	٢ر٨٣	٢ر٢٧
- النسبة المئوية للتباين المفسر بكل عامل	١٠ر١٢%	٩٥ر١١%	٧٧ر٩%	٤٢ر٩%	٥٦ر٧%
- النسبة المئوية للتباين الكلي المفسر بالمقياس	٨٣ر٥٠%				
- معامل ثبات العوامل بألفاكرونباك	٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٧٥	٠,٧٧
- معامل ألفا للمقياس ككل	٩١ر٠				

* قيم الجذور الكامنة.

من الجدول السابق، نجد أن **العامل الأول** " **الشعور بعدم الكفاءة الاجتماعية** "، فسر حوالي ١٠ر١٢% من التباين الكلي ، وتشبعت به تسع عبارات امتدت تشبعاتها من ٧١ر٠ إلى ٤٥ر٠، ويدور حول القلق الاجتماعي بشأن آراء الآخرين في ذات الفرد ، وعدم التوافق مع الآخرين والانسجام معهم ، والشعور بالخجل ، والقلق من التواجد مع الآخرين ، ومقابلة أشخاص جدد. أما **العامل الثاني** " **الشعور بعدم كفاءة الذات** " **أو** " **انخفاض الإحساس بالجدارة الشخصية** " ؛ ففسر حوالي ١٢% تقريباً من التباين الكلي ، وتشبعت به سبع عبارات امتدت تشبعاتها من ٧٥ر٠ إلى ٤٤ر٠، ويدور حول مشاعر الإحباط وانخفاض قيمة الذات مقارنة بالآخرين ، وامتدت هذه المشاعر لتشمل الذات الدراسية بوجه عام ، وعدم الإحساس بكفاءة الفهم والقدرة الأكاديمية عامة. وفسر **العامل الثالث** " **الشعور بعدم ملاءمة الشكل والمظهر الجسمي** " حوالي ١٠% تقريباً من التباين الكلي ، وتشبعت به أربع عبارات تراوحت تشبعاتها بين ٧٥ر٠ ، ٦٥ر٠ . ويدور العامل حول مشاعر القلق والخجل من شكل الجسم وتناسقه وجاذبية الشكل ، والوسامة بوجه عام. أما **العامل الرابع** ، " **الشعور بعدم الكفاءة الدراسية** " ؛ فقد فسر حوالي ٩% من التباين الكلي ، وتشبعت به ست عبارات تراوحت تشبعاتها من ٦٧ر٠ إلى ٤٤ر٠، وتدور حول الاضطراب والقلق بشأن أداءات دراسية معينة كفهم ما يقرأ ، والتعبير عن الأفكار ، ومحاولة إقناع الآخرين بهذه الأفكار ، والنجاح / الفشل الدراسي كما يدركه الآخرون والقلق إزاء ذلك. واختص **العامل الخامس** ، " **بالشعور بعدم كفاءة القدرة البدنية والأداءات الجسمية التي تتطلب التآزر الحركي** " ، وفسر حوالي ٦ر٧% من التباين الكلي ، وتشبعت به أربع عبارات امتدت تشبعاتها من ٧٥ر٠ إلى ٥١ر٠ ، ويعبر عن القلق إزاء القدرة البدنية مقارنة بالأخريات ، والشعور بالضيق من مراقبة الآخرين للأداء الحركي للفرد ، والقلق تجاه جودة الأداء الحركي بوجه عام .

أما **صدق المقياس** ، فقد اعتمدت الباحثة على مؤشرات صدق المقياس الأصلي (التي ذُكرت آنفاً) ، وعلى صدق المحكمين السابق الإشارة إليه ، بالإضافة إلى قيام الباحثة بتقدير صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات العوامل والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٤)
معاملات ارتباط درجات كل عامل بالدرجة الكلية لمقياس "مشاعر عدم الكفاءة" .

المتغيرات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الدرجة الكلية
العامل الأول	-	٠ر٦٥***	٠ر٤٤***	٠ر٥٧***	٠ر٥٠***	٠ر٨٥***
العامل الثاني		-	٠ر٥٥***	٠ر٦٠***	٠ر٦١***	٠ر٨٧***
العامل الثالث			-	٠ر٥٥***	٠ر٥٦***	٠ر٧٠***
العامل الرابع				-	٠ر٤٣***	٠ر٧٧***
العامل الخامس					-	٠ر٧٩***
الدرجة الكلية						-

وتشير بيانات الجدول إلى اتساق وتماسك مكونات المقياس، حيث جاءت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ٠ر٠١) .

٣- مقياس الرضا العام عن الحياة Life Satisfaction Index A (LSIA)

أعد المقياس الأصلي نيوجارتن ، وهفيجرست ، وتوبين Neugarten, Havighurst, & Tobin (١٩٦١) (In Robinson et al., 1991, PP.77-78, 80-81) ، وهو أحد ثلاثة مقاييس للرضا عن الحياة ، واعتمد أحدها على المقابلات الشخصية وتقديرات الخبراء ، والآخران على التقرير الذاتي. والمقياس الحالي يعتمد على التقرير الذاتي، ويتألف من (٢٠) عبارة منها (٧) عبارات سالبة ، ومقياس الاستجابة المستخدم ثلاثي (موافق ، غير متأكد، غير موافق). ومن أمثلة **عباراته الموجبة:** " كلما تقدم بي العمر، بدت لي الأشياء أفضل مما كنت أعتقد " ؛ " إن الوقت الحالي هو أجمل وأسعد أوقات حياتي " ؛ " عندما أستعرض حياتي الماضية ، أشعر بالرضا ". ومن أمثلة **العبارات السالبة** : " يمكن أن تكون حياتي أسعد مما هي عليه الآن " ؛ " معظم الأشياء التي أمارسها مملة أو غير مثيرة " .

بالنسبة **لثبات المقياس** الأصلي ، لم يُرد تقرير بشأنه سواء بإعادة التطبيق أو (بألفاكرونباك) . أما **الصدق** ؛ فقد اعتمد حسابه على **الصدق التقاربي** ، حيث ارتبط المقياس الحالي بتقديرات علماء النفس الاكلينكيين بمعامل ارتباط قدرة ٤٧ر٠، كما ارتبط بالمقياس الآخر للرضا عن الحياة – تقرير ذاتي بمعامل ارتباط قيمته ٧٣ر٠، وكذلك ارتبط بالمقياس المعتمد على المقابلة الشخصية بمقدار ٥٥ر٠ .

وفي **الدراسة الحالية** : قامت الباحثة بحساب معامل **ثبات** المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباك ، وأسفر ذلك عن استبعاد عبارتين ارتباطهما ضعيف وسالب بالدرجة الكلية للمقياس ، وأدى هذا الاستبعاد إلى زيادة قيمة معامل ألفا ، وإلى رفع ثبات المقياس الكلي من ٧٣ر٠ إلى ٧٦ر٠ (تُعتبر معاملات ثبات مناسبة يمكن الوثوق بها) ، ومن ثم استقر المقياس الحالي على (١٨) عبارة فقط . وقد اعتمدت الباحثة على مؤشرات **صدق** المقياس الأصلي ، بالإضافة إلى صدق نفس المحكمين السابق الإشارة إليهم . كما اعتمدت الباحثة على الدرجة الكلية للمقياس في التحليلات الإحصائية لنتائج الدراسة.

وجدير بالذكر أن الأدبيات النفسية التي ذكرها مُعدوا المقياس لم تُشر إلى الرضا العام عن الحياة كبنية متعددة الأوجه، وقد يرجع هذا إلى العمومية الكبيرة لها. لذلك، لم تُخضع الباحثة المقياس للتحليل العاملي مقارنةً بالمقياسين الآخرين.

ثالثاً : الإجـــراءات: –

١– أُعدت أدوات الدراسة : " استبيان تنظيم الوقت " ، و" مقياس مشاعر عدم الكفاءة " ، و" مقياس الرضا العام عن الحياة " ، وطُبقت على عينة إعداد أدوات الدراسة ، وأُخضعت استجابات العينة للتحليلات العاملية ، وحُسب ثباتها ، واستقرت على صورتها النهائية.

٢- طُبقت أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية في جلسة اختبارية واحدة لكل مجموعة طالبات بالكليات المذكورة ، وذلك في خريف ٢٠٠٢م ، واصبح لكل طالبة (١٣) درجة موزعة كالآتي : (٦) درجات لتنظيم الوقت بمعدل درجة لكل بُعد من أبعاده الخمسة إضافة إلى الدرجة الكلية ، (٦) درجات لمشاعر عدم الكفاءة بمعدل درجة لكل بُعد من أبعاده الخمسة إضافة إلى الدرجة الكلية ، (١) درجة تعبر عن مدى رضا الطالبة عن حياتها.

٣- تم الحصول على مؤشري درجات التحصيل لكل طالبة ، وهما : المعدل الفصلي ، والمعدل التراكمي .

٤- صُنفت طالبات كل كلية، وفق متغير إدارة الوقت ، إلى مجموعتين : مجموعة مرتفعة ، وأخرى منخفضة ، وذلك في كل بُعد من أبعاد إدارة الوقت (بمعنى آخر ، مرتفعات التخطيط طويل الأمد/ منخفضات التخطيط طويل الأمد ، ومرتفعات الاتجاه نحو الوقت/ منخفضات الاتجاه نحو الوقت.. وهكذا) . وتم هذا بناءً على تحديد نسبة ٣٣% من الأفراد الأعلى والأدنى .

٥- حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مؤشري التحصيل (فصلي – تراكمي)، ومؤشري الرضا عن الحياة (الرضا العام عن الحياة ، وعدم الكفاءة).

٦- استُخدم تحليل التباين الثنائي الاتجاه (التخصص الجامعي وله خمسة مستويات تمثل الكليات المختلفة موضع الدراسة X مستوى إدارة الوقت ، وله مستويان : مرتفع/ منخفض لكل متغير من متغيراته الخمسة) ، وذلك بالنسبة للمتغيرات التابعة ، وهي: مؤشري التحصيل الأكاديمي ، ومؤشري الرضا عن الحياة. مع استخدام اختبار شيفيه في حالة دلالة (ف).

النتائج ، ومناقشتها، وتفسيرها:-

أولاً : نتائج التخصص الجامعي، ومستوى إدارة الوقت في علاقتهما بالتحصيل .

جدول (٥)

الإحصاء الوصفي لدرجات الطالبات في مؤشرات التحصيل وفق متغيرات الدراسة .

المتغير		ن	المعدل الفصلي م	المعدل الفصلي ع	المعدل التراكمي م	المعدل التراكمي ع	المتغير		ن	المعدل الفصلي م	المعدل الفصلي ع	المعدل التراكمي م	المعدل التراكمي ع
التخطيط طويل الأمد	١*	٢٦٣	٢ر٨٠	٠ر٥٨	٢ر٨٥	٠ر٥٧	الحياة اللا أكاديمية	١	٣٧٦	٢ر٥٦	٠ر٦٦	٢ر٥٩	٠ر٦٨
	٢	٢٨١	١ر٩٣	٠ر٤٩	١ر٩٦	٠ر٥٠		٢	٢٨٥	١ر٩٤	٠ر٥٢	٢ر٠٠	٠ر٥٥
	١**	١٢١	٢ر٣٦	٠ر٧٢	٢ر٤٢	٠ر٧٠		١	١٤٨	٢ر٣١	٠ر٦٨	٢ر٣٢	٠ر٦٩
	٢	١٩٠	٢ر٣٢	٠ر٦٦	٢ر٣٢	٠ر٧١		٢	٢١٢	٢ر٣١	٠ر٦٦	٢ر٣٢	٠ر٧٢
	٣	٨٦	٢ر٤٣	٠ر٦٧	٢ر٤٧	٠ر٦٨		٣	١١٥	٢ر٣٤	٠ر٦٣	٢ر٤٠	٠ر٦٣
	٤	٨٢	٢ر٢٩	٠ر٧٥	٢ر٣٨	٠ر٦٨		٤	٩٨	٢ر٢١	٠ر٧٣	٢ر٣٤	٠ر٦٧
	٥	٦٥	٢ر٤٠	٠ر٦٩	٢ر٤٣	٠ر٧٠		٥	٨٨	٢ر٢٦	٠ر٧١	٢ر٣٠	٠ر٧٢
التخطيط قصير الأمد	١	٢٧٣	٢ر٧٨	٠ر٦٠	٢ر٨٢	٠ر٦١	الاتجاه نحو الوقت	١	٢٦٦	٢ر٨١	٠ر٥٧	٢ر٨٥	٠ر٥٧
	٢	٢٨٨	١ر٩٦	٠ر٤٩	١ر٩٦	٠ر٥١		٢	٢٨٥	١ر٩٢	٠ر٥١	١ر٩٨	٠ر٥٢
	١	١٣٣	٢ر٣٩	٠ر٦٨	٢ر٣٦	٠ر٧١		١	١٢٦	٢ر٣٦	٠ر٧١	٢ر٤١	٠ر٦٧
	٢	١٨٩	٢ر٣٤	٠ر٦٦	٢ر٣٣	٠ر٧٢		٢	١٨٤	٢ر٣٦	٠ر٦٨	٢ر٣٥	٠ر٧٣
	٣	٩٦	٢ر٤٠	٠ر٦٥	٢ر٤٧	٠ر٦٥		٣	٩١	٢ر٤٢	٠ر٦٤	٢ر٥٠	٠ر٦٤
	٤	٧٨	٢ر٢٨	٠ر٧٦	٢ر٣٩	٠ر٧١		٤	٧٧	٢ر٢٨	٠ر٧٦	٢ر٤١	٠ر٦٧
	٥	٦٥	٢ر٣٨	٠ر٧٤	٢ر٤١	٠ر٧٦		٥	٧٣	٢ر٣٣	٠ر٧٥	٢ر٣٦	٠ر٧٥
التحكم في الوقت	١	٢٨٠	٢ر٧٤	٠ر٦٥	٢ر٧٨	٠ر٦٧							
	٢	٣٠٠	١ر٩٣	٠ر٤٩	١ر٩٨	٠ر٥٢							
	١	١٤٨	٢ر٣١	٠ر٦٩	٢ر٣٢	٠ر٦٩							
	٢	١٨٠	٢ر٣٥	٠ر٦٩	٢ر٣٤	٠ر٧٥							
	٣	٩٥	٢ر٣٩	٠ر٦٥	٢ر٤٥	٠ر٦٦							
	٤	٨٥	٢ر٢٤	٠ر٧٥	٢ر٣٨	٠ر٦٩							
	٥	٧٢	٢ر٢٨	٠ر٧٧	٢ر٣٦	٠ر٧٧							

* (١) = الطالبات المرتفعات في متغير إدارة الوقت المشار إليه.

(٢) = الطالبات المنخفضات في متغير إدارة الوقت المشار إليه.

** ١ = كلية التربية، ٢= كلية الإنسانيات، ٣= كلية العلوم، ٤= كلية الشريعة، ٥= كلية الإدارة والاقتصاد.

جدول (٦)
نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطالبات المرتفعات/المنخفضات في متغيرات إدارة الوقت من ذوات التخصصات الجامعية المختلفة في مؤشري التحصيل

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف	مربع ايتا
التخطيط طويل الأمد - معدل فصلي	التخصص (أ)	٦٤٣ر	٤	١٦١ر	٥٥٩ر	٣٨٣ر
	مستوى إدارة الوقت (ب)	١١٥ر٩٥	١	١١٥ر٩٥	٠٧٣ر٣٣١***	
	تفاعل أ x ب	١٠٤٣ر	٤	٢٦١ر	٩٠٨ر	
	الخطأ	٤١٥ر١٥٣	٥٣٤	٢٨٧ر		
- معدل تراكمي	التخصص (أ)	٩٧٧ر	٤	٢٤٤ر	٨٤٨ر	٣٨١ر
	مستوى إدارة الوقت (ب)	٥٤٤ر٩٤	١	٥٤٤ر٩٤	٥٠٤ر٣٢٨***	
	تفاعل أ x ب	٦١٩ر	٤	١٥٥ر	٥٣٨ر	
	الخطأ	٦٨٦ر١٥٣	٥٣٤	٢٨٨ر		
التخطيط قصير الأمد - معدل فصلي	التخصص (أ)	٧٣٦ر	٤	١٨٤ر	٦١٢ر	٣٣٦ر
	مستوى إدارة الوقت (ب)	٨٠٢ر٨٣	١	٨٠٢ر٨٣	٩٠٧ر٢٧٨***	
	تفاعل أ x ب	٩٤٤ر	٤	٢٣٦ر	٧٨٥ر	
	الخطأ	٥٥٧ر١٦٥	٥٥١	٣٠٠ر		
- معدل تراكمي	التخصص (أ)	١٧٥ر١	٤	٢٩٤ر	٩٢٦ر	٣٣٧ر
	مستوى إدارة الوقت (ب)	٧٢٧ر٨٨	١	٧٢٧ر٨٨	٧٤٣ر٢٧٩***	
	تفاعل أ x ب	٤٨٤ر	٤	١٢١ر	٣٨٢ر	
	الخطأ	٧٦٢ر١٧٤	٥٥١	٣١٧ر		
التحكم في الوقت - معدل فصلي	التخصص (أ)	٩١٤ر١	٤	٤٧٩ر	٩٢٦ر	٣١٠ر
	مستوى إدارة الوقت (ب)	٣٠٣ر٨٤	١	٣٠٣ر٨٤	٤١١ر٢٥٦***	
	تفاعل أ x ب	٥٨٢ر	٤	١٤٥ر	٤٤٢ر	
	الخطأ	٤٠٤ر١٨٧	٥٧٠	٣٢٩ر		
- معدل تراكمي	التخصص (أ)	١٣٩ر١	٤	٢٨٥ر	٨٠٩ر	٢٨٤ر
	مستوى إدارة الوقت (ب)	٧١٣ر٧٩	١	٧١٣ر٧٩	٣٥٢ر٢٢٦***	
	تفاعل أ x ب	٦٧٢ر	٤	١٦٨ر	٤٧٧ر	
	الخطأ	٧٣٤ر٢٠٠	٥٧٠	٣٥٢ر		
الحياة اللا أكاديمية - معدل فصلي	التخصص (أ)	٢٨٥ر١	٤	٣٢١ر	٨٨٧ر	٢٠٦ر
	مستوى إدارة الوقت (ب)	١١٢ر٦١	١	١١٢ر٦١	٨٢٩ر١٦٨***	
	تفاعل أ x ب	٠٤١ر١	٤	٢٦٠ر	٧١٩ر	
	الخطأ	٦٤٥ر٢٣٥	٦٥١	٣٦٢ر		
- معدل تراكمي	التخصص (أ)	٦٤٣ر	٤	١٦١ر	٤٠٦ر	١٦١ر
	مستوى إدارة الوقت (ب)	٦٢٤ر٤٩	١	٦٢٤ر٤٩	٢٧٧ر١٢٥***	
	تفاعل أ x ب	٠٣٩ر	٤	٠٠٩٧٥ر	٠٢٥ر	
	الخطأ	٨٦٣ر٢٥٧	٦٥١	٣٩٦ر		
الاتجاه نحو الوقت - معدل فصلي	التخصص (أ)	٣٦٠ر١	٤	٣٤٠ر	١٥٥ر١	٣٨٣ر
	مستوى إدارة الوقت (ب)	٨٨١ر٩٨	١	٨٨١ر٩٨	٨٤٢ر٣٣٥***	
	تفاعل أ x ب	٠٧٥ر١	٤	٢٦٩ر	٩١٣ر	
	الخطأ	٢٨٦ر١٥٩	٥٤١	٢٩٤ر		
- معدل تراكمي	التخصص (أ)	٦٨٨ر١	٤	٤٢٢ر	٤١٧ر١	٣٥٤ر
	مستوى إدارة الوقت (ب)	٢١١ر٨٨	١	٢١١ر٨٨	٢٥٧ر٢٩٦***	
	تفاعل أ x ب	٧٣١ر	٤	١٨٣ر	٦١٣ر	
	الخطأ	٠٨٣ر١٦١	٥٤١	٢٩٨ر		

*** دال عند مستوى ٠٠١ر

يوضح جدول (٦) أن التأثير الرئيسي للتخصص الجامعي لم يكن دالاً بالنسبة لمؤشري التحصيل الأكاديمي (الفصلي ، التراكمي) ، وذلك عند دراسته مع جميع متغيرات إدارة الوقت. كذلك كان الحال بالنسبة للتفاعل الثنائي بينهما، مما يجعلنا **نقبل الفرض الأول** (المتعلق بالتخصص الجامعي في علاقته بالتحصيل بمؤشريه). **ونرفض الفرض الثالث** (المتعلق بتفاعل التخصص الجامعي مع متغيرات إدارة الوقت وتأثيرهما على التحصيل بمؤشريه). وهذا يعني أن الفروق بين الطالبات في التحصيل – سواء في المعدل الفصلي أو في المعدل التراكمي – لا يمكن عزوها إلى تباين طبيعة دراستهن الجامعية. كما أن كل من التخصص الجامعي، ومستوى إدارة الوقت لا يعتمدان على بعضهما الآخر في تأثيرهما على التحصيل الأكاديمي بمؤشريه.

ومن ناحية أخرى ، **تؤيد النتائج الفرض الثاني** (المتعلق بعلاقة متغيرات إدارة الوقت ومستوى الطالبات فيها بمؤشري التحصيل) تأييداً كبيراً ، ويتضح ذلك من خلال قيم النسبة الفائية ، والتي جاءت جميعها دالة عند مستوى ٠١ر٠ بالنسبة لمؤشري التحصيل . وبمراجعة جدول (٥) يظهر أن الطالبات المرتفعات في إدارة الوقت بجوانبه المختلفة هن الأكثر تفوقاً دراسياً ، ويشير ذلك إلى عمومية الممارسات الجيدة لإدارة الوقت ، حيث تتجاوز التخصصات المختلفة بالكليات الجامعية موضع الدراسة ، والتي تمثل بيئات تعليمية مختلفة المحتوى والمطالب العقلية، والنفسية ، والزمنية. وأيد وضوح النتائج أن قيم مربع (ايتا) كمقياس لحجم الأثر، وقوة العلاقة بين متغير إدارة الوقت بأبعاده المختلفة (كمتغيرات مستقلة) وبين التحصيل الدراسي بمؤشريه (الفصلي، التراكمي) كمتغير تابع جاءت مرتفعة ، وذلك في ضوء مستويات حجم الأثر Effect size التي حددها كوهن Cohen (١٩٩٢) موضحاً أن وصول حجم الأثر إلى ٢ر٠ يعني صغيراً ، وبوصوله إلى ٥ر٠ يكون متوسطاً ، في حين أن القيمة ٨ر٠ تدل على حجم أثرٍ

مرتفع للمتغير المستقل على المتغير التابع (Cohen, 1992, P.155). هذا ، وإن تباينت تلك القيم في مستوياتها باختلاف متغيرات إدارة الوقت ، ويمكن ترتيبها تنازلياً على النحو التالي : بالنسبة للمعدل الفصلي: فقد بلغ حجم تأثير كل من التخطيط طويل الأمد ، والاتجاه نحو الوقت =٣٨٣ر ، أي أن التخطيط طويل الأمد ، والاتجاه نحو الوقت كل منهما يفسر (٣ر٣٨%) من التباين الكلي في تحصيل الطالبات كما يقاس بالمعدل الفصلي ، ثم يليه حجم تأثير التخطيط قصير الأمد = ٣٣٦ر (٦ر٣٣%)، ويليه حجم تأثير التحكم في الوقت= ٣١٠ر (٠ر٣١%)، وأخيراً حجم تأثير تخطيط الحياة اللا أكاديمية = ٢٠٦ر (٦ر٢٠%). وبالنسبة للمعدل التراكمي : بلغ حجم تأثير التخطيط طويل الأمد = ٣٨١ر أي أن التخطيط طويل الأمد يفسر (١ر٣٨%) من التباين الكلي في تحصيل الطالبات كما يقاس بالمعدل التراكمي ، ثم يليه تأثير الاتجاه نحو الوقت = ٣٥٤ر (٤ر٣٥%)، ثم حجم تأثير التخطيط قصير الأمد = ٣٣٧ر (٧ر٣٣%) ، فالتحكم في الوقت = ٢٨٤ر (٤ر٢٨%)، وأخيراً أيضا حجم تأثير تخطيط الحياة اللا أكاديمية = ١٦١ر (١ر١٦%). ويتضح من ذلك أن أعلى نسب لحجم التأثير كانت للتخطيط طويل الأمد ، ويرجع هذا إلى طبيعة المرحلة العمرية المميزة لأفراد العينة ، حيث تسيطر عليهن ، وتجذبهن النظرة المستقبلية للوقت. وتليها نسبة الاتجاه نحو الوقت وقيمته ، وأدنى هذه القيم – وإن كانت مرتفعة في حد ذاتها – كانت التخطيط للحياة اللا أكاديمية ، ويعني ذلك أن حوالي ٦ر٢٠%، ١ر١٦% من تباين الطالبات في مؤشري التحصيل – على الترتيب – يرجع إلى تخطيطهن لحياتهن اللا أكاديمية: من تحديد وقت لإجراء المكالمات التليفونية ، والتسوق ، والراحة ، والاستجمام. أي أن المرتفعات في هذا النوع من التخطيط قد يكن اكتسبن بعض أبعاد القيمة الاجتماعية (التكلاوي، ١٩٨٦ في جابر عبد الحميد،٢٠٠٠،ص٣) مثل بُعد " الوقت كحرية " في تنظيمه بالطريقة التي تروق لصاحبها ، وذلك دون وجود قيود

زمنية كبيرة . وحيث أن المجتمع القطري – وهو يشبه في ذلك الكثير من المجتمعات العربية – يتميز بنوع من التسامح الاجتماعي ، لأن الزيارات الأسرية تتم فيه دون تحديد مُسبق لموعدها، ودون أن تكون محددة في الفترة التي تستغرقها. كذلك ، قد تستهلك المكالمات التليفونية أوقاتاً ممتدة. لذلك، تبرز ضرورة تخطيط مثل هذه الأنشطة الحياتية لدى طالبات الجامعة حتى يتوافر لديهن الوقت اللازم لأداء مهامهن الأكاديمية المتعددة.

كذلك ، تُفسَّر النتائج في ضوء احتمال تبني الطالبات المرتفعات في إدارة الوقت – بمتغيراته المختلفة– لبُعد " الوقت كالتزام " كأحد أبعاد القيمة الاجتماعية للوقت ، والذي يعني أداء نشاطات معينة أثناء مساحة زمنية معينة بحيث تُنجز خلالها ولا تتجاوزها. كما أن التخطيط قصير الأمد أو طويل الأمد يؤدي إلى الإحساس بالمسئولية عن الوقت يتزايد تأثيرها مع تبني اتجاهاً إيجابياً نحو الوقت ، مما يؤدي إلى تنظيم الوقت بشكل فعّال وتوظيفه جيداً.

وهكذا ، توضح النتائج المتصلة بعلاقة إدارة الوقت بالتحصيل **صحة الفرض الثاني** ، وكذلك صحة تنبؤات نموذج بريتون وجلين (١٩٨٩) ، وتشير تلك النتائج إلى أن الطلاب المرتفعين في جواب إدارة الوقت يتميزون بالتحصيل المرتفع، ويرجع ذلك إلى أن هؤلاء الأفراد يحددون أهدافاً عقلية طويلة الأمد ويعطونها الأولوية ، ويشتقون منها أهدافاً قصيرة الأمد ، ويمتلكون وسائل تحقيق هذه الأهداف ، ويفضلون إحرازها بشكل منظم ، بل ويمتلكون تخطيطاً للأنشطة الحياتية بحيث لا تتداخل مع أنشطة حياتهم الأكاديمية.

وقد يرجع تأثير تنظيم الوقت إلى امتلاك الطالبات لأفعال التحكم الخارجي في بيئة الكلية التي تحدث فيها تغيرات في التوقعات ، والمطالب حتى أنهن " يخططن لما ينبغي عمله في الثلاثة شهور المقبلة " ، و" يراجعن بصفة منتظمة المحاضرات حتى إذا كان موعد الامتحان بعيداً ". ويقمن بتطبيق طرق فعّالة

لإنجاز العمل المطلوب عندما يكون حجمه كبيراً " فعندما يكون عليهن أداء أعمال كثيرة ، يفضلن أداءها بشكل مجزأ على عدة مرات بدلاً من أدائها مرة واحدة " ، ويعددن " قائمة بالأشياء التي يجب القيام بها خلال بضعة أيام متصلة " ، و" يكتبن لأنفسهن مجموعة أهداف يرغبن في تحقيقها خلال بضعة أيام مقبلة " . كذلك ، لديهن تحكماً داخلياً بتحويل الانتباه بعيداً عن المشتتات ، وتحكماً في الوقت " برفض القيام بأعمال تتداخل مع مهامهن الدراسية " ، و" التوقف عن أداء الأنشطة الروتينية غير المثمرة " ، و" التمييز بين الأمور الشخصية ووقت الدراسة " . أيضاً ، يتحكمن في أنشطتهن الحياتية من " تحديد وقت لإجراء المكالمات التليفونية اليومية " ، و" التسوق خلال كل شهر " ، " وتحديد وقت الراحة اليومي ". وبمعنى آخر ، قد تمتلك الطالبات المرتفعات في إدارة الوقت ما يسميه زيمرمان ، ومارتينز- بونز Zimmerman & Martinez-Pons (١٩٨٦) باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، ومن بينها وضع الأهداف والتخطيط (تخطيط الأنشطة المرتبطة بالأهداف وتوقيتها وإنجازها) (في سهير محفوظ ، ١٩٩٢، ص٧٦).

كذلك ، قد ترجع العلاقة الموجبة بين إدارة الوقت الفعالة والتحصيل إلى متغيرات أخرى مثل دافعية الإنجاز ، حيث يتصف مرتفعو دافعية الإنجاز بالمهارة في وضع خطط بعيدة الأمد ، وبالنشاط الفعال الموجه نحو أهداف معينة ، وذلك وفقاً لماكليلاند McClelland (١٩٦١) (في صفاء الأعسر وآخرين ، ١٩٨٣، ص١٠) ، كما يتصفون بالتوجه نحو المستقبل والإدراك الزمني، مما يجعلهم أكثر قدرة على التخطيط الناجح للوقت وإدارته بفعالية (محمود عبد القادر ، ١٩٧٨، ص٦٠) .

هذا ، وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج الدراسة الغربية ؛ ففي دراسة بريتون وتيسر (Britton & Tesser, 1991,P408) لم يرتبط متغير التخطيط طويل الأمد بالمعدل التراكمي لأفراد العينة، بينما كان لكل من التخطيط

قصير الأمد ، والاتجاه نحو الوقت إسهاماً قوياً في المعدل التراكمي ، وتكررت هذه النتائج بشكل مختلف نوعاً ما ، حيث ارتبط التخطيط طويل الأمد سلباً بالمعدل التراكمي ، ولم يرتبط الاتجاه نحو الوقت بهذا المعدل ارتباطاً دالاً لدى عينة جامعية أيضا في زيمبابوي (Mpofu et al., 1996, P.2).

كذلك ، اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات العربية كدراسة (نادية أبو دنيا ،٢٠٠٣، ص٣٧٥) والتي لم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعات / منخفضات التحصيل في كل من التخطيط قصير الأمد ، وطويل الأمد ، بينما وجدت هذه الفروق في اتجاههن نحو الوقت. وعندما فحصت الباحثة البنية العاملية لاستبيان إدارة الوقت في هذه الدراسات ، وجدت أن التعارض في النتائج يُعد ظاهرياً بدرجة ما لتباين مسميات العوامل ومحتواها ، وقد تبينت أن التخطيط قصير الأمد ثابت المحتوى والمسمى في كل الدراسات ذات الصلة ، بينما ظهر الاختلاف بالنسبة للتخطيط طويل الأمد ، والذي اقتصر في دراسة (محمود عمر ،١٩٩٤، ص١٢٨)، ودراسة (نادية أبو دنيا ،٢٠٠٣، ص٣٤٤) على عبارتين فقط من عبارات بريتون وتيسر – واضعا الاستبيان الأصلي – وقد تكررا أيضا في الدراسة الحالية مع ظهور ثلاث عبارات جديدة في الأداة الحالية. وبالنسبة للاتجاه نحو الوقت؛ فقد تكررت بنيته في دراسة موبوفو وآخرين بزيمبابوي (Mpofu et al.,1996,PP.1-2) ، بينما احتفظت الاستبيانات العربية – في دراستي محمود عمر(١٩٩٤)، ونادية أبو دنيا(٢٠٠٣) – بنصف عباراته فقط ، وتكرر نفس الشيء بالنسبة للدراسة الحالية ، مع وجود عبارتين مضافتين من التخطيط طويل الأمد في الأداة الأصلية ، وهما : " عندما يكون عليك أداء أعمال كثيرة هل تفضلين أداءها مجزأة أم مرة واحدة؟ " ، و" هل عادة ما تجعلين مكتبك خالياً من أي شيء عدا ما تعملين به حالياً؟ " ، وهذا ما دعى الباحثة إلى تسمية هذا العامل " بالاتجاه نحو الوقت وقيمته واستراتيجيات تنظيمه ". أما التحكم في الوقت في

الأداة الحالية ؛ فيتكون من ثلاث عبارات ضمنت في " الاتجاه نحو الوقت " بالأداة الأصلية ، وأطلق عليها ما كان (١٩٩٤) " التحكم المدرك " (Macan,1994,P.385).

وخلاصة القول في هذا الصدد ، أن بنية إدارة الوقت بالدراسة الحالية شملت بنيته في الدراسات الأخرى التي استخدمت نفس الأداة ، ولكن بتوزيع مختلف نوعاً ما بالنسبة للاتجاه نحو الوقت ، والتخطيط طويل الأمد. كما أضافت تخطيط الحياة اللا أكاديمية ، والذي يتصل محتواه بشكل وثيق بإدارة الوقت بعامة . وفيما يبدو أن البنية الحالية لاستبيان إدارة الوقت قد أظهرت بما لا يدع مجالا للشك العلاقة الموجبة الوثيقة بين متغيرات إدارة الوقت، والتحصيل بمؤشريه.

ثانياً : نتائج متغيرات الدراسة في علاقتها بمؤشرات الرضا عن الحياة.

جدول (٧)

الإحصاء الوصفي لدرجات الطالبات في مؤشرات الرضا عن الحياة وفق متغيرات الدراسة .

المتغير		الرضا		الجانب الاجتماعي		الذات		المظهر الجسمي		القوة البدنية		الجانب الدراسي	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
التخطيط طويل الأمد	١*	٤٠٫٦٩	٦٫٤	٢٦٫٧٦	٥٫٧	١٦٫١٩	٦٫٤	٩٫١٠	٤٫٢	١٠٫٠٣	٤٫١	١٨٫٤٢	٥٫١
	٢	٣٨٫٤٤	٦٫٣	٢٦٫٠٥	٦٫٦	١٥٫٥٠	٥٫٠	٩٫٤٨	٤٫١	١٠٫٤٨	٣٫٩	١٨٫٢٩	٤٫٩
	١**	٤٠٫٣١	٦٫٦	٢٥٫١٣	٧٫٨	١٤٫٩٤	٦٫١	٨٫٥٩	٣٫٩	٩٫٤١	٤٫١	١٧٫٧٥	٥٫١
	٢	٣٩٫٥٧	٦٫١	٢٦٫٤٧	٦٫٩	١٦٫١٥	٥٫٨	٩٫١٨	٤٫٢	١٠٫٥٤	٤٫٠	١٨٫١٥	٥٫٠
	٣	٣٩٫٠٤	٦٫٢	٢٧٫٠٥	٦٫٩	١٦٫٦٧	٥٫٣	١٠٫١٤	٣٫٩	١٠٫٥٩	٤٫٠	١٩٫٢٢	٥٫٠
	٤	٣٨٫٨٤	٦٫٢	٢٦٫٨١	٦٫٩	١٦٫١٨	٥٫٨	٩٫٥٠	٤٫٤	١٠٫٣٩	٤٫١	١٨٫١٨	٤٫٩
	٥	٣٩٫٤٨	٥٫٩	٢٦٫٣٧	٦٫٥	١٥٫٠٣	٥٫١	٩٫٦٠	٤٫١	١٠٫٤٣	٤٫١	١٩٫١١	٣٫٥
التخطيط قصير الأمد	١	٤٠٫٢٩	٦٫٦	٢٦٫٧٠	٥٫٧	١٦٫١٤	٦٫٤	٩٫١٢	٤٫١	١٠٫٠٠	٤٫٢	١٨٫٦٠	٥٫٢
	٢	٣٨٫٥٤	٦٫٤	٢٥٫٩١	٦٫٦	١٥٫٨٠	٤٫٨	٩٫٤٥	٤٫٠	١٠٫٢٦	٣٫٧	١٨٫٣٩	٤٫٨
	١	٤٠٫٠٩	٦٫٣	٢٥٫٦٠	٧٫٨	١٥٫٣٤	٦٫٠	٨٫٩٠	٣٫٩	٩٫٧	٤٫٢	١٧٫٧٠	٤٫٩
	٢	٣٩٫١٢	٦٫٧	٢٦٫٣٦	٦٫٩	١٦٫٤٦	٦٫٠	٩٫١٨	٤٫٢	١٠٫٤٣	٤٫٠	١٨٫٤٩	٥٫٢
	٣	٣٩٫١٥	٧٫٤	٢٦٫٨٤	٧٫٠	١٦٫٢٤	٤٫٩	١٠٫٠٦	٤٫١	١٠٫١٨	٣٫٩	١٩٫٢٦	٤٫٨
	٤	٣٨٫٨٧	٦٫٤	٢٦٫٧٤	٦٫٦	١٦٫٩٠	٥٫٨	٩٫٥١	٤٫٢	١٠٫١٩	٣٫٧	١٨٫٥٥	٤٫٩
	٥	٣٩٫٧١	٥٫٦	٢٦٫١٧	٦٫٣	١٥٫٠٦	٤٫٤	٩٫٠٢	٣٫٨	٩٫٩٨	٣٫٥	١٨٫٨٠	٤٫٦
التحكم في الوقت	١	٤٠٫٢٥	٦٫٦	٢٥٫٦٠	٧٫٣	١٥٫٣٨	٥٫٦	٨٫٧٣	٤٫٠	٩٫٧٣	٣٫٩	١٨٫١٢	٥٫٠
	٢	٣٩٫١٠	٦٫٣	٢٧٫٣١	٦٫٨	١٥٫٩٥	٥٫٩	١٠٫١٤	٤٫١	١٠٫٨٩	٤٫١	١٩٫١٣	٥٫٢
	١	٤٠٫٣١	٦٫٣	٢٥٫٥٥	٧٫٤	١٥٫٣٢	٥٫٨	٨٫٩٨	٣٫٩	٩٫٦٥	٤٫١	١٨٫٠٦	٥٫١
	٢	٣٩٫٥٠	٦٫٦	٢٦٫٢٩	٧٫٠	١٦٫٣٦	٦٫٠	٩٫٢١	٤٫٢	١٠٫٣٧	٤٫١	١٨٫٣٩	٥٫٤
	٣	٤٠٫١٢	٦٫٩	٢٧٫٩٧	٦٫٩	١٧٫١٠	٥٫٤	١٠٫٣٦	٣٫٩	١٠٫٩٠	٤٫٢	١٩٫٨٣	٥٫٠
	٤	٣٨٫٧٧	٥٫٦	٢٦٫٩٨	٦٫٨	١٦٫٨٦	٥٫٩	٩٫٧٩	٤٫٢	١٠٫٥٤	٤٫١	١٨٫٦٥	٥٫١
	٥	٣٩٫١٥	٦٫٠	٢٦٫٣٦	٦٫٨	١٥٫٥٨	٥٫٦	٩٫٥٠	٤٫١	١٠٫٦٠	٣٫٥	١٨٫٨٨	٤٫٧
الحياة اللا أكاديمية	١	٤٠٫١٢	٦٫٥	٢٦٫٤١	٧٫٣	١٥٫٨٩	٦٫١	٩٫١٨	٤٫٢	١٠٫١٧	٤٫٢	١٨٫٤٧	٥٫٢
	٢	٣٨٫٩١	٦٫٤	٢٥٫٧٩	٦٫٦	١٥٫٨٥	٥٫٠	٩٫٥٨	٤٫١	١٠٫٣٢	٣٫٩	١٨٫٤٣	٥٫٠
	١	٤٠٫٣٦	٦٫٧	٢٥٫٥٣	٧٫٩	١٥٫٣٩	٦٫١	٩٫٠٠	٤٫٢	٩٫٥٨	٤٫٣	١٧٫٨٧	٥٫٢
	٢	٣٩٫٢٤	٦٫٥	٢٦٫١٤	٦٫٧	١٥٫٧٩	٥٫٦	٩٫١٧	٤٫٢	١٠٫٤٤	٤٫٢	١٨٫١٨	٥٫٣
	٣	٣٩٫٧٠	٧٫٠	٢٦٫٦٤	٦٫٩	١٦٫٧١	٥٫٣	١٠٫١١	٤٫٠	١٠٫٥٤	٤٫١	١٨٫٢٠	٤٫٩
	٤	٣٩٫٢٣	٦٫٣	٢٦٫٧١	٦٫٦	١٦٫٢٤	٥٫٧	٩٫٥٥	٤٫٢	١٠٫٣٨	٣٫٩	١٨٫٧٧	٤٫٩
	٥	٣٩٫٤٨	٥٫٧	٢٥٫٩٠	٦٫٧	١٥٫٣٩	٥٫٤	٩٫١٥	٤٫٠	١٠٫٢٨	٣٫٤	١٨٫٧٤	٤٫٧
الاتجاه نحو الوقت	١	٤٠٫٨٤	٦٫٦	٢٦٫٣١	٧٫٧	١٥٫٨٨	٥٫٩	٨٫٨٨	٤٫٢	٩٫٧٦	٤٫١	١٨٫١٨	٥٫٣
	٢	٣٧٫٩٢	٦٫٠	٢٦٫٣٧	٦٫٥	١٦٫٩٩	٤٫٥	٩٫٨٣	٤٫٠	١٠٫٦٢	٤٫٠	١٨٫٨٦	٤٫٨
	١	٤٠٫٣٤	٦٫٨	٢٥٫٧٩	٧٫٧	١٥٫٢٩	٦٫٠	٨٫٩٧	٤٫٠	٩٫٤٤	٤٫١	١٧٫٩٦	٥٫٠
	٢	٣٩٫٢٠	٦٫٦	٢٦٫٣٧	٧٫٠	١٦٫٢٤	٥٫٧	٩٫٣٣	٤٫٢	١٠٫٥٠	٤٫٢	١٨٫٢٧	٥٫١
	٣	٣٨٫٧٩	٦٫٧	٢٧٫٠٦	٧٫٢	١٧٫١٨	٥٫٣	١٠٫٠٦	٤٫٠	١٠٫٤٢	٤٫٢	١٩٫٢٢	٥٫٢
	٤	٣٨٫١٤	٥٫٨	٢٧٫١٣	٦٫٩	١٦٫٩٠	٦٫٠	٩٫٨٨	٤٫٤	١٠٫٦١	٤٫٠	١٨٫٩٠	٥٫١
	٥	٣٩٫٨٥	٥٫٧	٢٥٫٤٧	٦٫٢	١٥٫١١	٥٫٢	٨٫٧٨	٣٫٩	١٠٫٠٧	٣٫٦	١٨٫٩٠	٤٫٥

* (١) = الطالبات المرتفعات في متغير إدارة الوقت المشار إليه.

(٢) = الطالبات المنخفضات في متغير إدارة الوقت المشار إليه.

** ١ = كلية التربية، ٢ = كلية الإنسانيات، ٣= كلية العلوم، ٤= كلية الشريعة، ٥= كلية الإدارة والاقتصاد.

جدول (٨)
نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطالبات المرتفعات/المنخفضات في متغيرات إدارة الوقت من ذوات التخصصات الجامعية المختلفة في مؤشرات الرضا عن الحياة .

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف	مربع ايتا
التخطيط طويل الأمد	الرضا	التخصص (أ)	١٤٦ر٠٢٤	٤	٣٦ر٥٠٦	٩١٨ر	٠٢٤ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٥١٩ر٥٦٩	١	٥١٩ر٥٦٩	١٣ر٠٦٧***	
		تفاعل أ X ب	١٤٠ر٩٧٦	٤	٣٥ر٢٤٤	٨٨٦ر	
		الخطأ	٢١٢٣٢ر٦٥٩	٥٣٤	٣٩ر٧٦٢		
	الجانب الاجتماعي	التخصص (أ)	٢٥٨ر٩٨٢	٤	٦٤ر٧٤٥	١ر٣٠١	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٩٢ر٣١١	١	٩٢ر٣١١	١ر٨٥٥	
		تفاعل أ X ب	١٥١ر٤٥٥	٤	٣٧ر٨٦٤	٧٦١ر	
		الخطأ	٢٦٥٧٠ر٦٨٠	٥٣٤	٤٩ر٧٥٨		
	الذات	التخصص (أ)	٢٢٢ر٩٧٤	٤	٥٥ر٧٤٤	١ر٧٠٩	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٨٢ر٠٢٥	١	٨٢ر٠٢٥	٢ر٥١٤	
		تفاعل أ X ب	٧٩ر٤٢٣	٤	١٩ر٨٥٦	٦٠٩ر	
		الخطأ	١٧٤١٩ر٦٧٣	٥٣٤	٣٢ر٦٢١		
	المظهر الجسمي	التخصص (أ)	١٣٤ر٥٥٠	٤	٣٣ر٦٣٧	١ر٩٩٧	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	١٠ر٤٩٢	١	١٠ر٤٩٢	٦٢٣ر	
		تفاعل أ X ب	٤٣ر٩٧٠	٤	١٠ر٩٩٣	٦٥٣ر	
		الخطأ	٨٩٩٣ر٣٠٥	٥٣٤	١٦ر٨٤١		
	القوة البدنية	التخصص (أ)	١١٨ر١٧٤	٤	٢٩ر٥٤٤	١ر٨٦٠	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٢٣ر٣٩٢	١	٢٣ر٣٩٢	١ر٤٧٣	
		تفاعل أ X ب	٥٠ر٩٦١	٤	١٢ر٧٤٠	٨٠٢ر	
		الخطأ	٨٤٨١ر٩٣٧	٥٣٤	١٥ر٨٨٤		
	الجانب الدراسي	التخصص (أ)	١٥٢ر٨٢١	٤	٣٨ر٢٠٥	١ر٥٣١	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٦٦١ر	١	٦٦١ر	٠٢٦ر	
		تفاعل أ X ب	١٨٩ر٤٤	٤	١١ر٠٤٧	٤٤٣ر	
		الخطأ	١٣٣٢٢ر٦٥٠	٥٣٤	٢٤ر٩٤٩		

*** دال عند مستوى ٠٠١ر

تابع - جدول (٨)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطالبات المرتفعات/المنخفضات في متغيرات إدارة الوقت من ذوات التخصصات الجامعية المختلفة في مؤشرات الرضا عن الحياة .

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف	مربع ايتا
التخطيط قصير الأمد	الرضا	التخصص (أ)	١٢٦ر٥٢٥	٤	٣١ر٦٣١	٧٤٦ر	٠١١ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٢٥٥ر١٣٨	١	٢٥٥ر١٣٨	٦ر٠١٥*	
		تفاعل أ X ب	١٨٥ر٠٥٢	٤	٤٦ر٢٦٣	١ر٠٩١	
		الخطأ	٢٣٣٦٩ر٨٧٦	٥٥١	٤٢ر٤١٤		
	الجانب الاجتماعي	التخصص (أ)	١١٤ر١٠٨	٤	٢٨ر٥٢٧	٥٧٧ر	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٨١ر٣٤٩	١	٨١ر٣٤٩	١ر٦٤٦	
		تفاعل أ X ب	٢٤٣ر٢٥٦	٤	٦٠ر٨١٤	١ر٢٣٠	
		الخطأ	٢٧٢٣٣ر٦٧٧	٥٥١	٤٩ر٤٢٦		
	الذات	التخصص (أ)	٢٢٠ر٤٤٧	٤	٥٥ر١١٤	١ر٧٤٦	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	١٧ر٥١٨	١	١٧ر٥١٨	٥٥٥ر	
		تفاعل أ X ب	١٢٧ر٣٦٨	٤	٣١ر٨٤٢	١ر٠٠٩	
		الخطأ	١٧٣٩٤ر٥٧٣	٥٥١	٣١ر٥٦٩		
	المظهر الجسمي	التخصص (أ)	٩٠ر٣٨٠	٤	٢٢ر٥٩٥	١ر٣٧٧	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٤ر٥٩٦	١	٤ر٥٩٦	٢٨٠ر	
		تفاعل أ X ب	٩١ر٣٧١	٤	٢٢ر٨٤٤	١ر٣٩٢	
		الخطأ	٩٠٤٠ر٤٩٤	٥٥١	١٦ر٤٠٧		
	القوة البدنية	التخصص (أ)	٤٨ر٢٩٣	٤	١٢ر٠٧٣	٧٨١ر	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٥ر٦٠٩	١	٥ر٦٠٩	٣٦٣ر	
		تفاعل أ X ب	٧٢ر٠٠٣	٤	١٨ر٠٠١	١ر١٦٤	
		الخطأ	٨٥١٧ر٥٣٥	٥٥١	١٥ر٤٥٨		
	الجانب الدراسي	التخصص (أ)	١٤٠ر٦٤٧	٤	٣٥ر١٦٢	١ر٤٣٧	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	١٣ر٩٧٢	١	١٣ر٩٧٢	٥٧١ر	
		تفاعل أ X ب	١٠٤ر٩٣٢	٤	٢٦ر٢٣٣	١ر٠٧٢	
		الخطأ	١٣٤٨٦ر٩٥٢	٥٥١	٢٤ر٤٧٧		

* دال عند مستوى ٠٥ر

تابع - جدول (٨)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطالبات المرتفعات/المنخفضات في متغيرات إدارة الوقت من ذوات التخصصات الجامعية المختلفة في مؤشرات الرضا عن الحياة.

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف	مربع ايتا
التحكم في الوقت	الرضا	التخصص (أ)	١٩٤ر٨٢٩	٤	٤٨ر٧٠٧	١ر١٦٦	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	١٢٣ر١٩٩	١	١٢٣ر١٩٩	٢ر٩٥٠	
		تفاعل أ X ب	١٤٢ر١٢٩	٤	٣٥ر٥٣٢	٨٥١ر	
		الخطأ	٢٣٨٠٣ر٠٧٨	٥٧٠	٤١ر٧٦٠		
	الجانب الاجتماعي	التخصص (أ)	٣٩٥ر٧٠٣	٤	٩٨ر٩٢٦	٢ر٠٢٠	٠١٧ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٤٧٢ر٧١٢	١	٤٧٢ر٧١٢	٩ر٦٥١**	
		تفاعل أ X ب	١٥٣ر٠١٥	٤	٣٨ر٢٥٤	٧٨١ر	
		الخطأ	٢٧٩١٨ر٨٣٦	٥٧٠	٤٨ر٩٨٠		
	الذات	التخصص (أ)	٢٨٣ر٤٢٠	٤	٧٠ر٨٥٥	٢ر١٤٦	٠١٧ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٣٣٥ر١٧٨	١	٣٣٥ر١٧٨	١٠ر١٥٠**	
		تفاعل أ X ب	٨٥ر٢٤٤	٤	٢١ر٣١١	٦٤٥ر	
		الخطأ	١٨٨٢٢ر٠٢٦	٥٧٠	٣٣ر٠٢١		
	المظهر الجسمي	التخصص (أ)	١٣٦ر٩٩٦	٤	٣٤ر٢٤٩	٢ر١٢٠	٠٢٨ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٢٦٥ر٨٣١	١	٢٦٥ر٨٣١	١٦ر٤٥١***	
		تفاعل أ X ب	٣٣ر٩١٢	٤	٨ر٤٧٨	٥٢٥ر	
		الخطأ	٩٢١٠ر٥٥٤	٥٧٠	١٦ر١٥٩		
	القوة البدنية	التخصص (أ)	١١١ر٠١٩	٤	٢٧ر٧٥٥	١ر٧٣٢	٠٢٣ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٢١٤ر٦٥٦	١	٢١٤ر٦٥٦	١٣ر٣٩٦***	
		تفاعل أ X ب	٧٧ر٢١٣	٤	١٩ر٣٠٣	١ر٢٠٥	
		الخطأ	٩١٣٣ر٩٤٠	٥٧٠	١٦ر٠٢٤		
	الجانب الدراسي	التخصص (أ)	٢٠٠ر٩٦٠	٤	٥٠ر٢٤٠	١ر٩٣٤	٠١٠ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	١٤٤ر٩٥٤	١	١٤٤ر٩٥٤	٥ر٥٧٩*	
		تفاعل أ X ب	١٥ر٩٩٣	٤	٣ر٩٩٨	١٥٤ر	
		الخطأ	١٤٨١٠ر١٧٧	٥٧٠	٢٥ر٩٨٣		

* دال عند مستوى ٠٥ر ** دال عند مستوى ٠١ر *** دال عند مستوى ٠٠١ر

تابع - جدول (٨)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطالبات المرتفعات/المنخفضات في متغيرات إدارة الوقت من ذوات التخصصات الجامعية المختلفة في مؤشرات الرضا عن الحياة .

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف	مربع ايتا
الحياة اللا أكاديمية	الرضا	التخصص (أ)	١١٦ر٤٠٧	٤	٢٩ر١٠٢	٦٩٨ر	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	١٠٩ر٢٣١	١	١٠٩ر٢٣١	٢ر٦١٩	
		تفاعل أ X ب	٣٨٠ر٦٤٢	٤	٩٥ر١٦١	٢ر٢٨١	
		الخطأ	٢٧١٥٤ر٣٩٨	٦٥١	٤١ر٧١٢		
	الجانب الاجتماعي	التخصص (أ)	٨٢ر٨٩٩	٤	٢٠ر٧٢٥	٤٢٤ر	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٩٨ر٣٤٢	١	٩٨ر٣٤٢	٢ر٠١٢	
		تفاعل أ X ب	٢٤٣ر٣٤٤	٤	٦٠ر٨٣٦	١ر٢٤٥	
		الخطأ	٣١٨٢٢ر٨٤٢	٦٥١	٤٨ر٨٨٣		
	الذات	التخصص (أ)	١٤٠ر٢٦٢	٤	٣٥ر٠٦٥	١ر٠٩٤	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٣ر٨٢٦	١	٣ر٨٢٦	١١٩ر	
		تفاعل أ X ب	٣٥ر٧٤٨	٤	٨ر٩٣٧	٢٧٩ر	
		الخطأ	٢٠٨٦٩ر٨٥٥	٦٥١	٣٢ر٠٥٨		
	المظهر الجسمي	التخصص (أ)	١٠٩ر٣٩٩	٤	٢٧ر٣٥٠	١ر٦٠٥	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٢١ر٩٣٥	١	٢١ر٩٣٥	١ر٢٨٧	
		تفاعل أ X ب	٣٥ر٧٤٤	٤	٨ر٩٣٦	٥٢٤ر	
		الخطأ	١١٠٩٦ر١٠٣	٦٥١	١٧ر٠٤٥		
	القوة البدنية	التخصص (أ)	٨٠ر٥٩٢	٤	٢٠ر١٤٨	١ر٢٣٦	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٢ر٦٢٢	١	٢ر٦٢٢	١٦١ر	
		تفاعل أ X ب	٨٥ر١١٦	٤	٢١ر٢٧٩	١ر٣٠٥	
		الخطأ	١٠٦١٤ر٤٥٥	٦٥١	١٦ر٣٠٥		
	الجانب الدراسي	التخصص (أ)	١٤١ر٥٢٥	٤	٣٥ر٣٨١	١ر٣٦٣	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٢٨٦ر	١	٢٨٦ر	٠١١ر	
		تفاعل أ X ب	٣٤ر٥٢٨	٤	٨ر٦٣٢	٣٣٣ر	
		الخطأ	١٦٨٩٨ر٧٧٨	٦٥١	٢٥ر٩٥٨		

تابع - جدول (٨)
نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطالبات المرتفعات/المنخفضات في متغيرات إدارة الوقت من ذوات التخصصات الجامعية المختلفة في مؤشرات الرضا عن الحياة .

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف	مربع ايتا
الاتجاه نحو الوقت	الرضا	التخصص (أ)	٢٨٢ر٢٠٦	٤	٧٠ر٥٥٢	١ر٧٨٤	٠٤٠ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٨٨٧ر٠٩٧	١	٨٨٧ر٠٩٧	٢٢ر٤٣٧***	
		تفاعل أ X ب	٩٢ر٦١٤	٤	٢٣ر١٥٤	٥٨٦ر	
		الخطأ	٢١٣٨٩ر٤٤٣	٥٤١	٣٩ر٥٣٧		
	الجانب الاجتماعي	التخصص (أ)	٢٠٤ر٧١١	٤	٥١ر١٧٨	١ر٠١٨	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٣ر٣٢٣	١	٣ر٣٢٣	٠٦٦ر	
		تفاعل أ X ب	٣٣٠ر٧٦٠	٤	٨٢ر٦٩٠	١ر٦٤٥	
		الخطأ	٢٧١٩٦ر٦٧٧	٥٤١	٥٠ر٢٧١		
	الذات	التخصص (أ)	٣٠٦ر١٤١	٤	٧٦ر٥٣٥	٢ر٤٢٥*	٠١٨ر ٠١٩ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٣٢٤ر٨١٦	١	٣٢٤ر٨١٦	١٠ر٢٩٢***	
		تفاعل أ X ب	٥٥ر٤٧٥	٤	١٣ر٨٦٩	٤٣٩ر	
		الخطأ	١٧٠٧٣ر٦٤٤	٥٤١	٣١ر٥٥٩		
	المظهر الجسمي	التخصص (أ)	١٠٩ر٦٩٥	٤	٢٧ر٤٢٤	١ر٦٣٧	٠٠٧ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٦٤ر٥٤٩	١	٦٤ر٥٤٩	٣ر٨٥٤*	
		تفاعل أ X ب	٥٤ر٩٣٥	٤	١٣ر٧٣٤	٨٢٠ر	
		الخطأ	٩٠٦١ر٣٤٥	٥٤١	١٦ر٧٤٩		
	القوة البدنية	التخصص (أ)	١٠٧ر٦٩٨	٤	٢٦ر٩٢٤	١ر٦٤٨	٠٠٩ر
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٨٣ر٥٤٤	١	٨٣ر٥٤٤	١١٤ر٥*	
		تفاعل أ X ب	٣٢ر٨٠٩	٤	٨ر٢٠٢	٥٠٢ر	
		الخطأ	٨٨٣٨ر٣١١	٥٤١	١٦ر٣٣٧		
	الجانب الدراسي	التخصص (أ)	١٣١ر٧٩٥	٤	٣٢ر٩٤٩	١ر٣٢٠	
		مستوى إدارة الوقت (ب)	٢٦ر٣٣٢	١	٢٦ر٣٣٢	١ر٠٥٥	
		تفاعل أ X ب	١٦٣ر٥٥٠	٤	٤٠ر٨٨٧	١ر٦٣٨	
		الخطأ	١٣٥٠٥ر٨٧٠	٥٤١	٢٤ر٩٦٥		

* دال عند مستوى ٠٥ر
*** دال عند مستوى ٠٠١ر

من جدول (٨) يتضح أن:

١- **متغيرات إدارة الوقت تباينت فيما بينها في تأثيرها على مؤشرات الرضا عن الحياة**، حيث أظهرت (٣) متغيرات فقط – نوعا التخطيط الطويل الأمد ، والقصير الأمد ، والاتجاه نحو الوقت وقيمته- فروقاً إحصائية

دالة بالنسبة للرضا العام ، وهي جميعها لصالح المرتفعات في إدارة الوقت في هذه المتغيرات (انظر جدول ٧ للمتوسطات) . بمعنى آخر ، أن المرتفعات في التخطيط طويل الأمد أو قصير الأمد ، أو الاتجاه نحو الوقت كن أكثر رضا عن حياتهن ، وذلك بحجم تأثير متواضع تراوح بين ٠١١ر (١ر١%) في حالة التخطيط قصير الأمد ، ٠٤٠ر (٤%) في حالة الاتجاه نحو الوقت. هذا ، بينما لم يكن لتخطيط الحياة اللا أكاديمية أي دور يذكر في التأثير على مؤشري الرضا عن الحياة . كما لم يلعب التحكم في الوقت دوراً بالنسبة لمؤشر واحد فقط وهو الرضا العام ، ولكنه كان الأكثر بروزاً – إضافة للاتجاه نحو الوقت – بالنسبة لمؤشر الشعور بعدم الكفاءة ، حيث كان المسئول عن وجود فروق دالة إحصائياً في كل، جوانب عدم الكفاءة (الجانب الاجتماعي ، والذات ، والمظهر الجسمي، والقوة البدنية ، والجانب الدراسي)، وتراوح حجم تأثيره بين ٠١٠ر(١%) إلى ٠٢٨ر (٨ر٢%) أي أن تأثيره على الشعور بعدم الكفاءة كان ضئيلاً أيضا. وتشير هذه النتائج إلى أن المنخفضات في التحكم في وقتهن كن الأكثر شعوراً بعدم الكفاءة (متوسطاتهن أعلى – انظر جدول ٧) ، وذلك مقارنة بمرتفعات التحكم في وقتهن . كذلك ، كان للاتجاه نحو الوقت دوراً في الشعور بعدم الكفاءة بالنسبة لجوانب الذات والمظهر الجسمي ، والقوة البدنية فقط، وذلك بحجم تأثير أكثر ضآلة من متغير التحكم في الوقت ، حيث تراوح هذا الحجم بين ٠٠٧ر (٧ر%) إلى ٠١٩ر (٩ر١%). ولهذا التأثير نفس الدلالة السابقة المشار إليها آنفاً (المنخفضات في اتجاهاتهن نحو الوقت وقيمته هن الأكثر شعوراً بعدم الكفاءة).

٢- **أما بالنسبة للتخصص في علاقته بمؤشرات الرضا عن الحيـــاة** ؛ فنجـــد أن النتائج المعروضة بجدول (٨) تكشف بوضوح عن عدم وجود دور واضح – يصل إلى حد الدلالة الإحصائية في تفسير الفروق الفردية لدى عينة الدراسة – في مؤشرات الرضا عن الحياة، وذلك على الرغم من تباين متوسطات درجات الطالبات المقيدات بالكليات المختلفة. إلا أنه لعب دوراً محدوداً في حالة " عدم الشعور بكفاءة الذات " في ضوء متغير الاتجاه نحو الوقت ، حيـــث جـــاءت الفروق دالة عند مستوى ٠٥ر وبحجم تأثير ضئيل (مربع إيتا= ٠١٨ر) أي أن حوالي ٨ر١% فقط من تباين الطالبات في الشعور بعدم الكفاءة الراجع إلـــى الذات ، يمكن تفسيره في ضوء تباين تخصصاتهن . ولذلك، أجـــرت الباحثـــة اختباراً للمقارنات البعدية (بطريقة شيفيه) للكشف عن مصدر هـــذه الفـــروق الدالـــة ، والجدول التالي يوضح ما أسفر عنه الاختبار .

جدول (٩)
نتائج اختبار شيفيه لمتوسطات درجات طالبات الكليات المختلفة في متغير الشعور بعدم الكفاءة الخاص بالذات في ضوء متغير الاتجاه نحو الوقت وقيمته .

الكليات	م	التربية	الإنسانيات	العلوم	الشريعة	الإدارة والاقتصاد
التربية	١٥ر٢٩	-				
الإنسانيات	١٦ر٢٤	٩٥ر	-			
العلوم	١٧ر١٨	١ر٨٩	٩٤ر	-		
الشريعة	١٦ر٩٠	١ر٦١	٦٦ر	٢٨ر	-	
الإدارة والاقتصاد	١٥ر١٠	١٨ر	١ر١٣	١ر٢	١ر٧٩	-

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين الطالبات في متغير" الشعور بعدم الكفاءة الخاص بالذات " لم تكن فروقاً أصيلة بالدرجة الكافية التي يمكن أن يكشف عنها اختبار شيفيه ، والذي يقل فيه الخطأ من النوع الأول بدرجة أكبر مـــن بقيـــة اختبارات المقارنات البعدية ، ويتسق ذلك مع كل من قيمة النسبة الفائية ، وحجـــم التأثير الضئيل أيضاً (في جدول ٨).

وتفسر النتائج الخاصة بمؤشري الرضا عن الحياة : بأن المرتفعات في إدارة الوقت – التخطيط القصير والطويل الأمد ، والاتجاه نحو الوقت– يشعرن برضا أكبر عن حياتهن وشعوراً أقل بمستوى الضغوط والتوتر ، ويؤكد هذا ما كشفت عنه دراسة (نادية أبو دنيا ،٢٠٠٣، ص٣٧٠) من وجود علاقة دالة بين تنظيم الوقت ، والأداء التدريسي للطالبات المعلمات كدالة على رضاهن الوظيفي . ويكمل هذه الصورة من زاوية أخرى ، أن المرتفعات في إدارة الوقت – التحكم في الوقت والاتجاه نحوه – يشعرن بدرجة أقل بعدم الكفاءة بالنسبة للذات أو الجوانب الجسمية (مظهراً ، وقوة بدنية) ، أو بالنسبة للجوانب الاجتماعية والدراسية . ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة ساراث وآخرين (Sarath et al., 1998, P.603) ، ودراسة ماكان وآخرين (Macan et al., 1990,P.766)، والتي أظهرت شعور الأفراد ذوي التحكم المدرك المرتفع في الوقت بمستوى منخفض من الضغوط والتوتر الناشئة عن الأداء أو عن الجوانب الجسمية (الصحية) ، أو الناشئة عن غموض الأدوار وأعبائها. وقد يتفق هذا مع ما أشار إليه بلودورن وآخرين Bluedorn, et al. (١٩٩٢) من أن الأشخاص المنخرطين في أكثر من نشاط واحد في نفس الوقت Polychronic يكونون أكثر مرونة في توجههم لجدولة المهام ، والوقت اللازم لها ، وأكثر رضا عن الحياة ، وذلك مقارنة بالأشخاص الذين يركزون على مهمةٍ واحدة في فترةٍ زمنيةٍ ما Monchronic (In Macan,1994, P.389).

وترى الباحثة أن هذا تبرره الإشارات التالية في الأدبيات النفسية :

١- ذكر ماكان (Macan, 1994,P.382) أن " وضع الأهداف " يرتبط بالفعالية الذاتية للشخص في كونه قادراً على ممارسة تأثيرٍ ما على سلوكه. أيضاً ، فإن الطلاب الذين يعتقدون في وضوح أهدافهم وأدوارهم يقررون رضاً أكبر وأداءً أعلى. ويتضمن ذلك أن المنخفضات في متغيرات إدارة الوقت (التخطيط

بنوعية الطويل والقصير الأمد ، والاتجاه نحو الوقت) قررن رضاً أقل عن الحياة بوجهٍ عام لأن لديهن مطالب أكبر للدور عليهن مواجهتها مما يشعرهن بالتوتر . وهذا ما أكدته دراسة ماكان وآخرين (Macan et al., 1990,P.767) من ارتباط كل من الرضا الوظيفي - وهو أحد مؤشرات الرضا عن الخياة أيضاً- والأداء ارتباطاً قوياً بغموض الدور.

٢- ما وجده أجزن Ajzen (١٩٩١) (In Macan, 1994, P.382) من أن مدركات الفرد للتحكم السلوكي قد تكون منبئاً رئيساً بسلوكه في المواقف التي لا تكون تحت تحكمه الإرادي بشكل كامل كمواقف العمل ، وتضيف إليها الباحثة : " ومواقف الحياة الأكاديمية الجامعية " ، والتي تتميز بتصارع المتطلبات الدراسية في درجة صعوبتها ، وتوقيتها ، إضافة إلى الإعداد للامتحان ، والذي يُعد موقفاً مثيراً للضغوط النفسية. ومن ثم ، رأى هيكهاوزن Heckhausen عام ١٩٨٢، أن عدم الاستخدام الملائم للوقت في مهمةٍ ما يثير القلق، ويتداخل مع الأداء في المواقف المهددة لتقدير الذات (Heckhausen, 1982, P.247).

٣- لقد ذكر كل من ماكان (Macan, 1994,P.382) ؛ وموبوفووآخرون (Mpofu et al., 1996, P1) أنه : قد يرتبط التحكم المدرك بالإحساس " بفعالية الذات " أو " الإرادة " في تقرير سلوك الفرد ، بالإضافة إلى المشاعر الذاتية بالصحة النفسية . كما ذكر ويد وتافريس Wade & Tavris أن الأفراد قد يتحملون الصعوبات إذا شعروا بأنهم يتحكمون في الأحداث ، أو على الأقل يتنبأون بها (في حسن عبد المعطي، ١٩٩٤، ص٤٩). كذلك ، يُشير بريتون وتيسر (Britton & Tesser,1991.P.409) إلى أن عامل الاتجاه نحو الوقت يشبه كثيراً فعالية الذات Self-efficacy ؛ فالأفراد الذين يقررون شعورهم بالمسئولية عن وقتهم ، وبقدرتهم على التحكم فيه ، يكون لديهم شعوراً بفعالية

الذات . ووفقاً لباندورا Bandura (١٩٨٩) فإن مثل هذا الشعور بالفعالية يسمح بالتجهيز المعرفي الأكثر كفاءة ، والاستجابات الوجدانية الأكثر إيجابية ، والسلوك الأكثر مثابرة (In Britton & Tesser,1991.P.409). وقد وجدت بعض الدراسات كدراسة ماكان وآخرين (Macan et al., 1990, P.766) علاقة دالة بين التحكم المدرك في الوقت ، وانخفاض مستوى العبء النفسي. أيضا ، بينت دراسة ساراث وآخرين (Sarath et al., 1998, P.595) أن المرتفعين في التحكم المدرك للوقت قرروا رضا أكبر عن الأداء وعن حياتهم ، وشعوراً أقل بمستوى الضغوط والتوترات .

هذه الإشارات السابقة جميعها تبرر الدور الواضح لمتغير التحكم في الوقت الذي يلعبه في مجال الرضا عن الحياة ونواتج الضغوط . كما أنها تبرر متغير الاتجاه نحو الوقت ، كما يعبر في الدراسة الحالية بدرجة ما عن فعالية الذات أيضا التي تبدو في " القدرة على توظيف الوقت بوجه عام ، والوقت الشاغر بين المحاضرات – بوجه خاص – بطريقة مفيدة ومثمرة ". كذلك تبدو هذه الفعالية في " الاستراتيجيات الفعالة لأداء الأعمال والمهام الكثيرة " .

ومن ناحية أخرى ، ترى الباحثة أن اتساق نتائج مشاعر عدم الكفاءة - عبر جوانبها المختلفة- في علاقتها بالتحكم في الوقت كما تدركنه أفراد العينة الحالية ، قد يرجع إلى الارتباط الوثيق بين هذه الجوانب (الاجتماعي ، الجسمي ، والذات) ؛ فجوانب الذات التي يلاحظها الآخرون مباشرة ويخضعونها للتقييم هي المظهر الجسماني ، والسلوك الاجتماعي .

وإجمالاً ، يمكن القول أن **الفرض الرابع** (المتعلق بالتخصص الجامعي في علاقته بمؤشري الرضا عن الحياة) قد **تأيد**. أما **الفرض السادس** (المتعلق بتفاعل التخصص X مستوى إدارة الوقت) **فلم يتأيد** ، بينما تحققت **صحة الفرض الخامس**

(المتعلق بمستوى إدارة الوقت بمتغيراته المختلفة في علاقته بمؤشري الرضا عن الحياة) **بشكل جزئي**. كما تشير نتائج هذا الجزء من الدراسة إلى أهمية الاعتماد على عدة مؤشرات مختلفة للرضا عن الحياة لأنها تكمل بعضها البعض في إعطاء صورة عن المتغيرات النفسية المرتبطة بها.

وتوصي الدراسة الحالية ببناء كل من : برامج التدريب على مهارات إدارة الوقت في المجالات المختلفة ، ومقررات مهارات الدراسة ، وعادات الاستذكار على أساس من التصور المتعدد الأبعاد لإدارة الوقت وعلاقاتها المختلفة بالمتغيرات النفسية المتعددة، مع **إجراء المزيد من الدراسات** التي تشمل متغيرات إدارة الوقت بغيرها من المتغيرات مثل : مؤشرات أخرى للرضا عن الحياة حتى تكتمل الصورة بشأنها . كذلك ، في علاقتها مع التحصيل في منحى نمائي يوضح أكثر المراحل العمرية التي تقوى فيها هذه العلاقة ، مع تحديد الظروف السياقية المناسبة لذلك. أيضاً ، يمكن إجراء المزيد من الدراسات التي تضع متغير التخصص الأكاديمي الدقيق في الاعتبار ، وليس مجرد نوع الدراسة العام ؛ فقد تكشف هذه الدراسات عن توجيه برامج تنمية وتفعيل ممارسات إدارة الوقت في ضوء هذه التخصصات التي قد تحتاج إلى جرعات متفاوتة القدر والنوع من هذه الممارسات . كذلك، تقترح الباحثة دراسة متغير التخصص الأكاديمي من خلال عينات تشمل كل من الطالبات والطلاب؛ فقد يُلقي – مثل هذا الاقتراح – المزيد من الضوء على هذا المتغير من خلال الفروق بين الجنسين .

المراجـــــع : -

١- بدرية كمال أحمد (١٩٩٣). اتجاهات بعض فئات من المجتمع المصري نحو احترام وتقدير قيمة الوقت.**المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد ٧، ص١-١٦.

٢- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال؛ المهارات والتنمية المهنية**. (ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣- حسن مصطفى عبد المعطي (١٩٩٤). ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها – دراسة حضارية مقارنة في المجتمع المصري والأندونيسي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد ٨، ص ص ٤٧-٨٨.

٤- سهير أنور محفوظ (١٩٩٢). مكونات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة في علاقتها بالأداء في الكتابة. **دراسات تربوية**، المجلد الثامن (٤٧)، ص ص ٧٢-٩٩.

٥- صفاء الأعسر، إبراهيم قشقوش، ومحمد سلامة (١٩٨٣). برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ والطلاب القطريين في مختلف مراحل التعليم. **جامعة قطر: مركز البحوث التربوية**، المجلد الثاني (**دراسات في دافعية الإنجاز**).

٦- محمود أحمد عمر (١٩٩٤). تنظيم الوقت في علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية – دراسة استطلاعية في سيكولوجية الوقت. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد ٨، ص ص ٨٩-١٣٧.

٧- محمود عبد القادر (١٩٧٨). دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي عند طلاب جامعة الكويت. الكويت: **دراسات الخليج والجزيرة العربية**، العدد ١٤، ص ص ٥٧-٩٣.

٨- نادر أحمد أبو شيخة (١٩٩١). **إدارة الوقت**. عمان: دار المجدلاوي للنشر.

٩- نادية عبده عواض أبو دنيا (٢٠٠٣). أثر كل من التحصيل الأكاديمي وبعض خصائص الشخصية على تنظيم الوقت ودقة تقديره والأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد ٣٩، المجلد الثالث عشر، ص ص ٣٣٧-٣٧٩.

10- Baldwin, C.A. (2001). Achievement goals and exam preference: an exploration of the role of study strategies and anticipatory test anxiety. **Diss. Abst. Inter**, 62 (2-A), P.455.

11- Bolge, R.D. (1994). Examination of the learning and Psychosocial skills needed by barriers for remedial students at Mercer County Community College. **ERIC,** ED 382240.

12- Bond, M.J., & Feather, N.T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. **Journal of Personality & Social Psychology,** 55,2, PP.321-329.

13- Britton, B.K. & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. **Journal of Educational Psychology,** 83,39, PP.405-410.

14- Carsten sen, L.L. Isaacowitz, D.M., & Charles, S.T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. **American Psychologist**, 54,3, PP.165-181.

15- Cohen, J. (1992). A power primer. **Psychological Bulletin**, 112, PP. 155-159.

16- Dean, A.M. & Camp, W.G. (1998). Defining and achieving student success: university, faculty, and student perspectives. **A paper presented at the American Vocational Association Convention** (New Orleans, LA, December 10-13).

17- Elliot, A.J., McGregor, H.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, 91,3, PP.549-563.

18- Eysenck, H.J., Arnold, W., & Meili, R.(1979). **Encyclopedia of Psychology**. N.Y.: The Seabury Press, PP.1111-1112.

19- Gettinger, M. (1985). Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. **Journal of Educational Psychology**, 77, 1, PP.3-11.

20- Heckhausen, H.(1982). Task-irrelevant cognition during an exam: incidence and effects. **In H.W. Krohne & L. Laux** (eds.), **Achievement, stress, and anxiety**. N.Y.: Hemisphere Pub. Co., ch.12, PP.247-274.

21- Macan, T.H. (1994). Time management: test of a process model. **Journal of Educational Psychology**, 79, 3,. PP.381-391.

22- Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R.L. & Phillips, A.P. (1990). College students' time management: correlation's with academic performance and stress. **Journal of Educational Psychology**, 82,4, PP.760-768.

23- Mattews, D.B. (1985). Prevention of teacher burnout: the challenge of the future. **A paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators**, (Las Vegas, NV, February 17-21).

24- Mpofu, E., D'Amico, M. & Cleghorn, A. (1996). Time management practices in an African culture: correlates with college academic grades. Http: **www.cpa.ca/cjbsnew/html.**

25- Oliver, H.T. (1990). Winners use these beat-the-clock tips. **Executive Educator**, 12,8, P.21.

26- Robinson, J.P., Shaver, P.R. & Wrightsman, L.S. (Eds.), (1991). **Measures of personality and social psychological attitudes** (Vol.1). N.Y. : Academic Press, Inc, PP.77-126.

27- Sadek, Amal A. (1991). Estimation of time duration: the effects of some content variables. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العـــدد ١، ص ص١-١٣ (باللغة الإنجليزية).

28- Sarath, A.N., Gail, I.H. & Laddie, B.L. (1998). Influence of perceived control over time on college students stress and stress related outcomes. **Research in Higher Education**, 39, 5, PP.587-605.

29- Savery, L.K. (1987). Stress and the employee. **Leadership and Organization Development Journal**, 7,2, PP.17-20.

30- Shatek, M.B. (1995). Health risks and life satisfaction in an overseas army population. **Diss. Abst. Inter**, Vol. 56 (2-B), P.1094.

31- Trueman, M. & Hartley, J.(1995). Measuring time-management skills: cross-cultural observations on Britton and Tesser's Time Management Scale. **ERIC**, ED417667.

32- Trueman, M. & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional entry university students. **Higher Education**, 32, 2, PP.199-215.

33- Wodlinger, M.G. (1986). The perceived problems of first year teachers and levels of job facet satisfaction. **A paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society For the Study of Education** (14th, Winnipeg, Manitoba, Canada, June 1-4).

Time-Management Levels and Specialization in Relationship with Academic Achievement and Life Satisfaction for Female Students of Qatar University

Dr. Hessa Abdul Rahman Fakhroo [1]

Abstract : This study focuses on the relationship between high and low levels of time-management and specialization as independent variables, and academic achievement and life-satisfaction as dependent ones.. Six hypotheses were tested through a sample of (759) female students derived from (5) colleges at Qatar University, and by using (3) tools; Time-management Questionnaire, Feelings of Inadequacy Scale, and Life Satisfaction Index A.

Carrying out 2-way ANOVA, and Scheffé test, results supported the hypotheses concerning the effect of time-management variables – completely and partially – on academic achievement and life satisfaction, in order – however, the relation between specialization and both of achievement and life satisfaction needs further verification.

1 – A associate Professor, Faculty of Education, University of Qatar .