كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

النموذج البنائي في الاستعداد للقيادة ودلالته التنبؤية بالانتماء المدرسي لدى المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة وغير المشاركين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعـــداد

د/ محمد غازي الدسوقي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد الرابع – جزء ثانى – أبريل ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التحقق من النموذج البنائي المفترض للاستعداد للقيادة على تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في البيئة المصرية، وتعرف مدى مساهمة الاستعداد للقيادة لدى هؤلاء التلاميذ في انتمائهم المدرسي، بالإضافة لتعرف الدور الذي يمكن أن تؤديه ممارسة الأنشطة المدرسية الحرة في المدارس الابتدائية ونوع التلميذ على انتمائهم المدرسي. وتكونت عينة المشاركين في البحث من (٢٦٦) تلميذًا وتلميذة من الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في محافظة الجيزة، وتراوحت أعمارهم بين (١١) و(١٣) سنة، بمتوسط (١١.٩٨) سنة، وبانحراف معياري (٠.٥٦)، وطُبق عليهم (٣) مقاييس لقياس الاستعداد للقيادة، هي: مقياس كفاءة الذات القيادية (إعداد: الباحث الحالي)، ومقياس الدافعية للقيادة لـ: Chan, & Drasgow (2001) (تعريب: الباحث الحالي)، ومقياس المهارات القيادية (إعداد: الباحث الحالي)، بالإضافة إلى مقياس الشعور بالانتماء المدرسي لـ: Anderman, (2002) (تعريب الباحث الحالي). وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات تحقق صدق النموذج البنائي المفترض لقياس الاستعداد للقيادة. وبيَّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للاستعداد للقيادة وأبعاده بين التلاميذ المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة وغير المشاركين، لصالح التلاميذ المشاركين في الأنشطة، وبين الذكور والإناث لصالح الذكور في الدرجة الكلية للاستعداد للقيادة وبُعد المهارات القيادية. وبيَّنت النتائج إمكانية التنبؤ بالانتماء المدرسي من خلال بُعدي: كفاءة الذات القيادية، والمهارات القيادية، بينما لم تكشف عن دور الدافعية للقيادة في التنبؤ بالانتماء المدرسي. كما عرضت النتائج لوجود فروق دالة إحصائيًا في الانتماء المدرسي بين المشاركين في الأنشطة وغير المشاركين لصالح المشاركين، ولصالح مرتفعي الاستعداد للقيادة. بالإضافة إلى أن النتائج لم تكشف عن وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيرات البحث: (المشاركة في الأنشطة، نوع التلميذ، مستوى الاستعداد للقيادة) في تأثيرها المشترك على الانتماء المدرسي لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: النموذج البنائي، الاستعداد للقيادة، الانتماء المدرسي، الأنشطة المدرسية الحرة.

Abstract:

This research aimed to verify the structural model that is supposed to be prepared for the leadership of the sixth graders at the primary stage in the Egyptian environment. It also aimed to identify the contribution of the students' readiness for leadership and their school belonging, in addition to identify the role that can played by free school activities and the gender on their school belonging in primary schools. Participants of the research are composed of (266) male and female students from the sixth grade in the primary stage in Giza Governorate, ranging age between 11 and 13 years, with an average age (11.98) years, and the SD. (0.56). Three measurements for leadership readiness were used, self-efficacy leadership scale (prepared by current researcher), motivation to lead scale (Chan, & Drasgow, 2001, translated by current researcher) and leadership skills scale. In addition, school belonging scale (Anderman, 2002, translated by current researcher) all applied for Participants. The statistical analysis results showed validity of the structural model assumed to measure the leadership readiness. The results showed statistically significant differences in the total score of leadership readiness and its dimensions among participating in free school activities students and non-participating in favor of participating students, and between males and females in favor of males in the total degree of readiness for leadership and after leadership skills. The results showed the predictability of school belonging through: self-efficacy leadership, and leadership skills, while not revealing motivation to lead in predicting school Belonging. The results also showed statistically significant differences in school belonging between participants and non-participants in favor of the participants, and in favor of the leadership readiness levels. In addition, the results did not show a statistically significant interaction between the variables of research (participation in activities, gender, and level of leadership readiness) in their common impact to students' school belonging.

Keywords: structural model, leadership readiness, school belonging, free school activities.

مقدمة:

بات الاهتمام بإعداد القادة ضرورة مُلحة في هذه الآونة لاسيما بعد ثورات الربيع العربي التي شهدتها ولا تزال تشهدها بعض البلدان العربية، وما صاحبها من اضطرابات مجتمعية على كافة المستويات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ حيث شهدت الأعوام التالية عليها ولا تزال حتى الآن تشهد توترًا ملحوظًا بين قادة المؤسسات العاملة بتلك المجتمعات وموظفيها لأسباب ربما تعود لقادتها، أو لأسباب تعود لموظفيها. وترتب على ذلك؛ ما شهدته تلك المؤسسات من ضعف مخرجاتها، وانخفاض روح والانتماء لها، واضطراب العلاقات الإنسانية فيما بينهم، وربما ضعف قدرة قادة تلك المؤسسات على معالجة مشكلات موظفيها.

ولم تخلو المدرسة من هذا الاضطراب في العلاقات الإنسانية سواء بين القادة والمعلمين، وبين التلاميذ والمعلمين، وبين التلاميذ بعضهم البعض؛ حيث تعاني المدارس في الوقت الحالي –كما أشار قديمًا (Terrance, (2002– انتشارًا واضحًا للسلوك السلبي، وبسبب هذا السلوك –الذي يقوم به التلاميذ أصحاب المشكلات السلوكية كالعدوان، والتخريب، والتنمر، والانحراف الفكري– صار هؤلاء التلاميذ ضعيفي الانتماء لمدارسهم (رغداء نعيسة، ٢٠١٥، ١٢٥)، ومعتادي الشغب، ومنخفضي المسؤولية نحو المحافظة على المدرسة وأثاثها، مما يعكس انخفاض روح الولاء والانتماء بين التلاميذ نحو بيئة المدرسة وقادتها.

ونتيجة طبيعية لتلك السلوكيات السلبية التي انتشرت بين تلاميذ المدارس؛ تنوعت ممارسات التلاميذ المرتبطة بمخالفة التعليمات وقواعد النظم المدرسية، وتخريب الأثاث المدرسي، وإثارة الفوضى داخل الفصل المدرسي، وغيرها من السلوكيات التي تؤثر بالسلب على نجاح العملية التعليمية داخل المدرسة.

ويعد الإحساس بالانتماء Sense of Belonging من الحاجات التي يُقبِل عليها الفرد لإشباعها، فالانتساب لشيء ما أو الانتماء له يعد شعورًا ربما يكون غريزيًا لدى الفرد منذ ميلاده، كما يتطلب إحساس الفرد بالراحة والسكينة والأمان الاجتماعي والنفسي والتقدير خلال فترة بقائه في كيان ما يتعلق به، وينتج عنه التزام ومسؤولية من قبل الفرد نحو هذا الكيان، سواء كان هذا الكيان أسرة أو جماعة أو فصل دراسي أو مدرسة أو نادي رياضي أو مجتمع.

وتتولى المؤسسات التعليمية وغيرها دعم الانتماء لدى التلميذ وتعزيزه من خلال أساليب التربية التي تتبعها تلك المؤسسات، وما تقوم به من إجراءات يلمسها التلميذ كالحق والعدالة والمساواة؛ بحيث يشعر بالراحة والأمان داخل موطنه، وعدم تحقق ذلك سوف يؤدي إلى انخفاض مستوى الرضا والشعور بالاكتئاب، وفقدان الأمل، وخيبة تحقيق التوقعات، وضعف الحماس للعمل والإنتاج أو الانتماء (وليد أبو المعاطي ومنار منصور، ٢٠١٨، ٥٦٧). ويقع على المدرسة عبء تنمية وغرس الانتماء لدى التلاميذ في سن مبكرة، وبشكل تدريجي مراعاة لمظاهر نموه الاجتماعي، لأن من الصعوبة إنجاز هذه المهام في مراحل نمائية لاحقة (علاء الدين عبد الله، ٢٠١٥، ١٧٧).

فالبيئة المدرسية غنية بالخبرات المختلفة، وتسهم في تعزيز العديد من المفاهيم كالإحساس بالانتماء والهوية (إحسان عطية، ومحمد دسوقي، وفاتن عبد الفتاح، ونصر صبري، ٢٠١٤، ٢٩١)، وهي المكان الذي يمكن من خلاله حث التلاميذ ودفعهم لبذل الجهد والمحافظة على النظام والانضباط، والنهوض بالمدرسة باعتباره عضوًا منتميًا لها ومنتسبًا إليها.

ومع نمو المجتمع ليبدو أكثر تعاونًا؛ أصبح الاهتمام بالبحث عن قادة ناشئين أمرًا بالغ الأهمية، ليس فقط ضرورة تحديد هؤلاء القادة، لكن أيضًا تقديم برامج تدريبية وتعليمية لدعم وتحسين قدراتهم ومهاراتهم القيادية Leadership Skills، ومع ذلك؛ لا يزال موضوع تعليم القيادة ومهاراتها غائبًا عن أذهان معظم المُربين، كما يتم تجاهلها في محتوى المناهج الدراسية، ولا يُمنح التلاميذ داخل المدرسة إلا فرصًا محدودة لتطوير إمكاناتهم ومهاراتهم القيادية (Bisland, 2004, 24).

ورغم هذا التجاهل لتعليم القيادة وإعداد القادة على المستوى التنفيذي والعملي؛ فقد حظيت فكرة تربية القادة Education for Leaders واكتشافهم ورعايتهم في الصغر باهتمام الباحثين والمُنظّرين منذ عقود، وشهد العقدان الماضيان تحولًا في السياسة التعليمية لبعض المجتمعات المتقدمة لدمج القيادة الطلابية في إدارة المؤسسات التعليمية، ونبه التربويون بشكل متزايد إلى ضرورة تشجيع التلاميذ على القيام بدور أكبر في عملية صنع القرار، وتغيير الممارسات التعليمية في مدارسهم، وأداء دورٌ نشطٌ في الحياة المجتمعية (Black, Walsh, Magee, Hutchins, Berman, & Groundwater-Smith, 2014, 7).

ولأن الجماعات المدرسية تؤدي دورًا مهمًا في التأثير على أعضائها؛ فإن الأمر يتطلب اتجاه الإدارة المدرسية للبحث عن القيادة الطلابية لتلك الجماعات، وتعزيز مهاراتهم القيادية وتوجيهها الوجهة الصحيحة التي تدعم مسؤوليتهم الاجتماعية، وغرس شعورهم بالانتماء والولاء للمدرسة والمجتمع، بما يعود بالنفع عليهم وعلى أعضاء الجماعات المدرسية.

مشكلة البحث:

أشار وليد أبو المعاطي ومنار منصور (٢٠١٨) أن معظم المشكلات التي تعاني منها المجتمعات تعود لنقص الانتماء، وتتجلى مظاهره في: انخفاض درجة إتقان العمل، وضعف المحافظة على المال العام، وظهور بعض حالات الانتحار والسلوكيات التخريبية، وظهور الجماعات المتطرفة فكريًا، وتقديم المنافع الشخصية على حساب المصالح العامة، وغيرها من مظاهر ضعف الانتماء.

وتحتل المدرسة المرتبة الثانية بعد الأسرة من حيث قدرتها في صياغة خبرات الشعور بالانتماء للجماعة خارج إطار الأسرة كتجارب مهمة في حياة الفرد، وتؤدي دورًا مهمًا في تنمية الشعور بالانتماء، لاسيما بعد تغير واقع التفاعل الأسري الذي يتسم بقلة التواصل الاجتماعي بين أفراد الأسرة كانعكاس لمتطلبات الحياة اليومية المتزايدة؛ حيث ترتب على ذلك قلة فرص تشكيل وبناء مشاعر الانتماء بشكل طبيعي ومناسب بين أفرادها (علاء الدين عبد الله، ٢٠١٥، ١٧٥).

ويؤدي الانتماء المدرسي School Belonging دورًا مهمًا في تحديد العلاقة بين التلاميذ من جهة، وبينهم وبين المعلمين والعاملين بالمدرسة من جهة أخرى؛ من خلال ما يحدث من علاقات وتواصل، ويسهم في تخفيف القلق الناتج عن المشكلات التي تواجه التلميذ في المجتمع المدرسي (رغداء نعيسة، ٢٠١٥، ١٢٦). كما يرتبط الإحساس بالانتماء المدرسي Sense of School Belonging بعدد من النتائج الأكاديمية والسلوكية والنفسية الإيجابية بما في ذلك تحسين مفهوم الذات، والمهارات الاجتماعية، والدوافع، والإنجاز الأكاديمي، والحد من الاكتئاب والاضطراب والرفض الاجتماعي (Kia-Keating, & Ellis, 2007, 30). فأحيانًا يُدفَع الفرد بحاجته إلى التواد والصداقة والانتماء ليحمي نفسه من الشعور بالوحدة والاغتراب والعزلة (أحمد زيدان، ٢٠١٦، ٤٦).

أظهرت نتائج بعض البحوث أن التوافق الاجتماعي والأكاديمي، والكفاءة الدراسية، والصداقة، والقبول الاجتماعي، وقيمة الذات، وتناقص المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ترتبط بزيادة الإحساس بالانتماء المدرسي (Civitci, 2015, 272). وأشار Maestas, Vaquera, & Zehr (2007) إلى أن Hurtado & Carter, (1997) توصلا إلى أن الإحساس بالانتماء المدرسي يعد عاملاً رئيسيًا من العوامل التي تسهم في استمرارية التلميذ في المدرسة، وأنه يمكن دراسة تأثير مشاركة التلميذ في الأنشطة، ومشاعر الارتباط بالمجموعة على الإحساس بالانتماء. وأظهرت نتائج دراسة Maestas, et al. (2007) أن العوامل التي تقيس التكامل الأكاديمي والاجتماعي والخبرات والتوقعات كان لها تأثيرًا إيجابيًا على الإحساس بالانتماء المدرسي، ودعمت النتائج فكرة أن تنوع البيئة التعليمية قد يحسِّن الإحساس بالانتماء المدرسي.

ورغم أن بعض البحوث لم تتناول الانتماء المدرسي باعتباره أحد الجوانب المهمة للبقاء؛ إلا أن بعض الباحثين يرونه جانبًا مهمًا في بقاء التلميذ بالمدرسة خلال اليوم الدراسي (Maestas, et al., 2007, 238). وأنه يؤدي إلى خلق تقييم إيجابي لدى التلاميذ لقدرات تعلمهم، مما يسهم في تعزيز تفوقهم الأكاديمي (Fong Lam, Chen, Zhang, & Liang, 2015, 403). وربطت بعض البحوث بين إحساس التلاميذ بانتمائهم المدرسي ونجاحهم الدراسي، وتوافقهم الاجتماعي، ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية، وتكيفهم المدرسي، والحد من السلوكيات السلبية مثل: الاكتئاب، وقلة الاندماج الاجتماعي، وضعف الدافعية، وانخفاض الصراعات النفسية (علاء الدين عبد الله، ٢٠١٥، ١٧٦).

وكشفت نتائج احدى الدراسات التي أجريت على عدد من الأطفال بداية من مستوى الروضة وحتى الصف الثاني عشر أن التلاميذ الذين يتمتعون بإحساس قوي بالانتماء المدرسي لديهم توافقًا أفضل للحياة الأكاديمية، وانخفاض أعراض الاكتئاب ومعدلات الإنهاك، ويتميزون بتحسن تكيفهم الاجتماعي عن أقرانهم ضعيفي الانتماء المدرسي (Slaten, Elison, Lee, Yough, & Scalise, 2016, 385). وبيَّنت نتائج دراسة أخرى أن إشباع حاجات التلاميذ النفسية (الحاجة للكفاءة، والحاجة للاستقلالية، والحاجة للارتباط) يقود إلى زيادة إحساسهم بالانتماء المدرسي (Fong Lam, et al., 2015, 403). وأظهرت نتائج دراسة Civitci, (2015) أن التلاميذ الذين لديهم إحساسٌ مرتفعٌ بالانتماء يتسمون بانخفاضٍ في التوتر، وارتفاعٍ في مستوى الرضا عن الحياة، وأنه وُجِد من بين التلاميذ المشاركين في الأنشطة اللاصفية ومرتفعي الإحساس بالانتماء من يتسم بانخفاض التوتر وارتفاع في الرضا عن الحياة، وأن الانتماء المدرسي أدى دور المُحدِد للعلاقة بين التوتر والرضا عن الحياة، وأن الانتماء المدرسي مهم لخفض التوتر ورفع مستوى الرضا عن الحياة لدى التلاميذ. وكشفت نتائج بحوث سابقة أن أولئك الذين لديهم إحساسٌ كبيرٌ بالانتماء هم الأكثر امتلاك للجوانب النفسية الإيجابية مثل: الهناء الشخصي، وتقدير الذات الموجب، والمزاج الإيجابي، وتحسُن الذاكرة، والتحولات الإيجابية في الحياة، وانخفاض الإجهاد، وهم الأقل عرضة للإصابة بالمرض، وعلاوة على ذلك؛ بيَّنت النتائج أن الفوائد المرتبطة بالانتماء سواء كان لجماعة أو مدرسة أو مجتمع لها تأثيرات إيجابية ممتدة إلى مراحل نمائية تالية (Slaten, Ferguson, Allen, Brodrick, & Waters, 2016, 1).

وتعد القيادة احدى المحددات المرتبطة بالانتماء –كما بيَّنت سناء سليمان (٢٠١٣)– والتي تعني الرغبة في القيام بدور قيادي داخل الجماعة التي ينتسب إليها الفرد، ويعبر فيه عن قدرته على تبني أهداف الجماعة التي ينتسب إليها، ويعبر عن متطلباتها (في: أحمد زيدان، ٢٠١٦، ١٦). كما تتطلب فاعليتها توفر مجموعة من السمات في القائد مثل: المحافظة على الوقت، ومعرفة العمل والإلمام به، والافتخار بالانتماء إليه، والأمانة، والتمتع بعادات شخصية حسنة، والتمسك بالقيم، والتواضع، إلى جانب السمات الجسمية، والعقلية، والاجتماعية (السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ٢٢٥).

والقائد ليس شخصًا يتصف بمجموعة محددة وثابتة من السمات فقط، لكنه عضو في جماعة يدركه أعضاؤها على أنه يقوم بسلوك تأثيري فيهم وفي الجماعة ذاتها (صابر فاروق، ٢٠١٢، ١٢٩). ويعتمد تأثير القائد في أتباعه على طبيعة العلاقة بينهما، وتستند الفرضية الأساسية لهذه العلاقة في أسلوب قيادة الفريق على مدى استعداد القائد لقيادتهم، حيث يتم التعرف على هذا الاستعداد من خلال قياس الحالة الراهنة التي هو عليها من المعارف، والمهارات، والقدرات، والثقة بالنفس، والدافعية، والالتزام نحو الأعضاء أو الفريق في موقف معين أو جهد أو مجال أداء ما (Ambreen, & Baig, 2011, 91).

ويظهر الاستعداد للقيادة Readiness for Leadership بشكل يمكن ملاحظته عند طفل المدرسة الابتدائية؛ فقائد مجموعة الأطفال في هذه المرحلة تتوفر فيه الخصائص الجيدة التي تحبذها الجماعة، والطفل الذي يحظى باحترام وتقدير جماعة الأصدقاء وتتأكد شعبيته بينهم هو ذلك الذي يكون متميزًا في بعض الصفات عن باقي الأعضاء، خاصة الذكاء، والكياسة، والثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي، والقدرة على النشاط البدني، والوعي برغبات الآخرين والاهتمام بها، والجدارة بالثقة فيه (آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٩، ٢٦٨)، والرغبة في التحدي، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير الناقد، وإدراك العلاقات الجديدة، ومرونة التفكير والأداء، وفهم المفاهيم الغامضة، وقيادة الأتباع في مجالات ومواقف مختلفة (Bisland, 2004, 25)، والتعاون، وتشجيع روح الولاء والتعاون بين الأعضاء، والقدرة على التعامل مع الجماعة، والتأثير فيهم (السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ٢٢٥)، والمهارة في الاتصال بالآخرين، وإقامة علاقات معهم والتأثير فيهم، والمهارة في تفويض الآخرين؛ بمعنى معرفته متى وكيف يفوض الآخرين في بعض اختصاصاته وأداء بعض مهامه (ملفي القميش، ٢٠١١، ٢٦)، والاستعداد لتحمل المسؤولية، وحسن الأداء، والتأثير في الأتباع، وحب العمل والإلمام بجوانبه ونشاطاته (يوسف أبو كوش، ٢٠١٢، ٢٤)، والحيوية، والقدرة على تحفيز الآخرين، والقدرة على التفكير، واتخاذ القرار (صابر فاروق، ٢٠١٢، ١٢٥).

في هذا السياق؛ أشارت Bisland, (2004) أنه ينبغي البدء بتعليم القيادة وتنمية المهارات القيادية في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك من خلال الدراما الإبداعية، واللعب الجماعي، والمحاكاة، والعمل التعاوني، والنمذجة، بما يسهم في بناء أساس لمهارات القيادة المستقبلية. كما يمكن للمعلمين تقديم بعض الدروس القصيرة في الحصص اليومية، أو اختيار تدريس وحدة دراسية تركز على القيادة ومهاراتها. ويتفق Al-Jammal, (2015) مع Bisland, (2004) في أنه يجب تعزيز القيادة عند الأطفال من سن مبكرة جدًا، حيث إن تعزيزها سوف يساعد في اكتسابهم شخصيات قوية أثناء مراحل نموهم التالية، لاسيما التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة.

ويُطلق على مرحلة الطفولة المتأخرة "مرحلة سن التمييز" (آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٩، ٢٤٩)، ومرحلة "قبيل المراهقة"، والتي تعتبر من وجهة نظر علم النفس النمو أنسب المراحل النمائية لعملية التطبيع الاجتماعي، وتعلم المهارات المتطلبة للشؤون الحياتية، وتكوين الاتجاهات، وتعلم القيم والمعايير الخلقية، والاستعداد لتحمل المسؤولية (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٢٧٤)، (ربيع يونس، ٢٠١١، ١٧٦). وهي فترة استكشاف الأشياء والأشخاص والأحداث الموجودة في العالم الخارجي عن المنزل، وهنا تظهر حاجته إلى الانتماء لجماعة

(آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٩، ٢٦٥). إلا أنه من ناحية البحث العلمي؛ تعتبر هذه المرحلة شبه منسية لزيادة الاهتمام بالمراحل السابقة عليها والتالية لها بسبب بطء معدل نمو الطفل خلالها، وزيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٢٧٤). كما تبرز لدى بعض الأطفال الزعامة والاستعداد للقيادة Readiness for Leadership في سن مبكرة، فهم يخططون لزملائهم في اللعب، ويشرحون لهم ما يجب عليهم عمله، وحين يسأل الكبار يُسارعون هم بالإجابة، وغالبًا ما ينصاع أقرانهم إلى قيادتهم، بينما يتسم بعضهم بسمة الاتباع والمسايرة وطاعة القائد (ربيع يونس، ٢٠١١، ١٩٣)، (يوسف أبو كوش، ٢٠١٢، ١٠).

وبيَّن Al–Jammal, (2015) أهمية أن ترتكز عملية تنشئة القيادة الطلابية على مهارات التواصل، والعمل الجماعي، والتخطيط، وصنع القرار، وحل المشكلات، وبيَّن أن الصفات والقيم والمهارات التي تم غرسها في هؤلاء القادة الصغار ستحدد نجاحهم في الحياة وتقدم المجتمع مستقبلاً. وكشفت نتائج دراسة Eich, (2008) أن اكتساب المهارات القيادية ليس مجرد استماع التلاميذ إلى المعلمين أو مراقبة سلوكهم، أو اتخاذ مدير المدرسة نموذجًا في القيادة، بل إن للمساندة التي يقدمها الممارسون بالفعل للقيادة أهمية كبيرة في تنمية مهارات التلاميذ القيادية وقدرتهم على قيادة الجماعات المدرسية.

ومن المهم أن يُظهِر التلميذ القائد تميزه وتفوقه بالفعل، فالتلميذ الهادئ المنطوي ربما يتجاهله أعضاء الجماعة مهما كان متميزًا في صفاته، وبيَّنت البحوث أن الانبساط هي السمة الغالبة لدى معظم التلاميذ القادة، وأنه كلما زاد حجم الجماعة تطلب ذلك أن تكون المهارات القيادية للتلميذ القائد أكبر، وأن التلميذ الذي كانت له خبرة سابقة بالقيادة في مرحلة الطفولة المبكرة تتوفر له فرصًا ليكون قائدًا لجماعة ما في المدرسة الابتدائية (آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٩، ٢٦٩). فالتلميذ القائد هو من يستطيع أن يوازن بين الأدوار العديدة في مختلف جوانب الحياة المدرسية، ويسعى إلى الإسهام في تقدم مجتمعه بطريقة تجلب له الهناء الشخصي، ويشعر بالفخر بإنجازاته، كما يجد في نجاحاته وإخفاقاته فرصًا جيدة لنموه (Bisland, 2004, 25). بالإضافة إلى إحساسه بالمسؤولية تجاه مجتمعه، وشعوره بالولاء والانتماء له.

وتمثل الأنشطة التربوية إحدى الاستراتيجيات التي تسهم في بناء الصمود لدى التلاميذ من خلال دعم السلوكيات الإيجابية المفيدة للمجتمع، والمشاركة مع المدرسة والأنشطة ذات الصلة، والأداء الأكاديمي الجيد، ونمو الهناء الشخصي لدى التلاميذ (Gilman, Meyers, & Perez, 2004, 31).

وتسهم الأنشطة التربوية في بناء الشخصية القيادية، بما تُوفره من برامج وممارسات تُمكِّن التلميذ من تحمل المسؤولية والشعور بالانتماء للمدرسة. وفي هذا السياق؛ بيّنت نتائج دراسة يوسف أبو كوش (٢٠١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السمات القيادية للطلاب والمسؤولية الاجتماعية لاسيما الطلاب المشاركين في الأنشطة التربوية، وأشار Civitci, (2015) إلى أن الخبرات الدراسية ذات الآثار النفسية والأكاديمية الجيدة ربما تؤثر على انتماء التلاميذ المدرسي، كما أن الذين يقضون معظم أوقاتهم في ممارسة الأنشطة المدرسية، وتحمل المسؤولية، والتواصل والتفاعل مع المعلمين يُتوقع شعورهم بالانتماء بدرجة أكبر من أقرانهم. وبيَّن Gilman, et al. (2004) أن المشاركة النشطة في الأنشطة المدرسية والمجتمعية تعمل على تعزيز الانتماء، وهي عنصر أساسي في الدافعية والإنجاز الأكاديمي للتلاميذ، وعلى العكس، فإن التلاميذ غير الممارسين للأنشطة المدرسية والمجتمعية معرضون لبعض النتائج السلبية مثل: التسرب المدرسي، والسلوكيات المعادية للمجتمع، والأخرى المؤدية لتدمير الذات. الأمر الذي يدعم الدور الفاعل لممارسة الأنشطة التربوية في دعم الانتماء.

والمستقرئ لنتائج أدبيات الفقه السيكولوجي سابقة الذكر يتضح له أهمية الكشف عن استعداد تلاميذ المرحلة الابتدائية للقيادة في مراحل عمرية مبكرة ودعم مهاراتهم القيادية بما يسهم في تعزيز الإحساس بالانتماء لديه، كما كشف نتائج تلك الأدبيات عن أهمية المشاركة في الأنشطة التربوية بالمدارس في غرس الشعور بالانتماء لدى هؤلاء التلاميذ بما يسهم في تنشئتهم على حب الوطن والإحساس بالولاء له وللمؤسسات الاجتماعية التي ينتسبون إليها. ولهذا يسعى البحث الحالي للتحقق من صلاحية النموذج المفترض في الاستعداد للقيادة على تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في مصر، وتعرف مقدار المساهمة التي يمكن أن يؤديها استعداد التلميذ للقيادة والمشاركة في الأنشطة التربوية ونوع التلميذ في التنبؤ بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك كما تعكسها أسئلة البحث التالية:

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى مطابقة النموذج البنائي المفترض في الاستعداد للقيادة مع النموذج البنائي المستخرج من بيانات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية عينة البحث؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستعداد للقيادة وأبعاده بين تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة وأقرانهم غير المشاركين؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستعداد للقيادة وأبعاده بين تلاميذ وتلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية

٤. هل يمكن التنبؤ بالانتماء المدرسي من الاستعداد للقيادة وأبعاده لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية؟

٥. هل يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيرات (المشاركة في الأنشطة المدرسية الحرة ونوع التلميذ والاستعداد للقيادة) في تأثيرها المشترك على الدرجة الكلية للانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من النموذج البنائي المفترض للاستعداد للقيادة على تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في البيئة المصرية، وتعرف مدى مساهمة الاستعداد للقيادة لدى هؤلاء التلاميذ في انتمائهم المدرسي، بالإضافة لتعرف الدور الذي يمكن أن تؤديه ممارسة الأنشطة المدرسية الحرة في المدارس الابتدائية ونوع التلميذ على انتمائهم المدرسي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في كونه يحاول التحقق من صلاحية أحد النماذج البنائية النظرية المفسرة لاستعداد النشء للقيادة برؤية متكاملة، بما يسهم في تبني هذا النموذج كمدخل نظري في البحوث المستقبلية التي تتناول الاستعداد للقيادة، كما أنه يحاول الكشف عن العوامل التي قد يكون لها إسهام واضح في تعزيز استعداد النشء للقيادة، مما قد يوجه المهتمين والتربويين إلى ضرورة تنظيم برامج توعوية وتدريبية للتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور لتعزيز أساليب التربية القيادية لدى تلاميذ المدارس، وتبصير التلاميذ أنفسهم بما يمتلكونه من استعدادات يجب الحرص على تنميتها من خلال المشاركة في الأنشطة المدرسية والبرامج التي تنظمها المدارس لبناء الشخصية القيادية. وتتحدد أهمية البحث كذلك في كونه يناقش ما أغفلته معظم البحوث النفسية في البيئة العربية وهو الدور الذي يمكن أن يؤديه استعداد التلميذ للقيادة في انتمائه المدرسي، والذي يعد النواة الأولى لانتماء النشء لوطنه، لا سيما في هذه الآونة التي تزايدت خلالها السلوكيات التخريبية نحو الممتلكات العامة. ويمكن للأكاديميين والباحثين وخبراء المناهج الدراسية الاستفادة من نتائج هذا البحث في تضمين محتوى دراسي حول الاستعداد للقيادة، وأهمية دمجها في البرامج والأنشطة المدرسية. كما تبدو أهمية هذا البحث في إعداد بعض المقاييس المرتبطة بمتغيراته وتعريب البعض الآخر، والتي يمكن للباحثين الاستعانة بها والاستفادة من محتواها في بحوثهم المستقبلية.

مصطلحات البحث:

- **الاستعداد للقيادة** Readiness for Leadership:

يتبنى البحث الحالي مفهوم الاستعداد للقيادة الذي قدَّمه Keating, Rosch, & Burgoon (2014) باعتباره "تهيؤًا عامًا لدى الفرد لامتلاك المقدرة القيادية"، ويتضمن مفهوم "مستعد" (أي امتلاك الكفاءة الذاتية للقيادة)، ومفهوم "الراغب" (أي إظهار الدافعية للقيادة)، ومفهوم "قادر" (أي امتلاك مهارات القيادة). ويتحدد الاستعداد للقيادة وفقًا لتصور Keating, et al. (2014) في الأبعاد التالية:

١) **كفاءة الذات القيادية** Leadership Self-efficacy: وتشير إلى: "إدراك التلميذ وتصوره لما يتعلق بقدراته العامة على القيادة"(Hoyt, 2005, 2). وتتحدد في أبعاد: الثقة بالنفس، والمسؤولية، والمثابرة، والمرونة. وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس الفرعي المستخدم في البحث (إعداد: الباحث الحالي).

٢) **الدافعية للقيادة** Motivation to Lead: وينبع الدافع وراء القيادة لدى التلاميذ من ثلاثة مصادر منفصلة هي: "الدافعية ذات الهوية الوجدانية"، وتقاس بالدرجة التي يشعر بها التلاميذ بانجذابهم نحو قيادة أقرانهم. و"الدافعية الموجهة بالمعايير الاجتماعية"، والتي تنطوي على شعور التلاميذ بالمسؤولية نحو الآخرين لقيادة مجموعاتهم. و"الدافعية غير المشروطة"، والتي تصف الدرجة التي يتجنب بها التلاميذ إجراء تحليل للتكاليف والفوائد الشخصية الناتجة عن تأثير القيادة على أهدافهم الخاصة(Keating, et al., 2014, 4). وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس الفرعي المستخدم في البحث The Motivation to Lead scale (إعداد: Chan & Drasgow, 2001، تعريب: الباحث الحالي).

٣) **المهارات القيادية** Leadership Skills: وتشير إلى "قدرة الفرد على التواصل الفعال مع الآخرين، والتأثير في جماعة الأقران من أجل حل المشكلات التي يواجهونها"، وتتحدد في مهارات : التواصل الاجتماعي، وإدارة الوقت، والضبط الانفعالي، وحل المشكلة، والتفاوض). وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس الفرعي المستخدم في البحث (إعداد: الباحث الحالي).

ويقاس الاستعداد للقيادة Readiness for Leadership بشكل عام من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقاييس الفرعية الثلاثة السابقة مجتمعة.

- **الانتماء المدرسي** School Belonging:

يتبنى البحث الحالي تعريف Goodenow, (1993) الذي اعتمد عليه Anderman, (2002) في إعداد مقياس الشعور بالانتماء المدرسي والذي يُعرَّف بأنه: "شعور التلاميذ بالقبول والاحترام والشمول والدعم الاجتماعي في البيئة المدرسية"(as sited in: Tian, Wang, & Huebner, 2015, 622). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الشعور بالانتماء (إعداد: Anderman, 2002، تعريب: الباحث الحالي).

- **الأنشطة المدرسية الحرة** Free School Activities:

يتبنى البحث الحالي تعريف معجم قرطبة (٢٠١٦) للأنشطة المدرسية، والتي يُعرِّفها بأنها: "أنشطة اختيارية تكمل وتصاحب العملية التعليمية، وتستهدف خدمة وتنمية الطلاب عقليًا وجسميًا واجتماعيًا وفنيًا، ويقبل عليها التلاميذ بكل تشوق، لأنها تتفق مع ميولهم، وتشمل أنشطة ثقافية واجتماعية ورياضية وفنية". وهي تلك الأنشطة الحرة التي يزاولها التلميذ في المدرسة وفقًا لميوله واهتماماته طواعية، ولا تدخل في تقييمه الأكاديمي، مثل الانضمام إلى الجماعات المدرسية: الصحافة والإذاعة المدرسية، والهلال الأحمر، وجماعة التربية الفنية، وجماعة الموسيقى، وجماعة الاقتصاد المنزلي، وجماعة الرحلات، وجماعة التربية الرياضية.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

يتناول البحث الحالي متغيرين بحاجة إلى تأصيل نظري يسهم في تعزيز أهمية تناول العلاقة فيما بينهما، لما لهما من أهمية؛ لاسيما في هذه الآونة التي تشهد تغيرًا ثقافيًا واجتماعيًا وسياسيًا في معظم البلدان سواء المتقدمة أو النامية على حد سواء. ولهذا سوف يعرض البحث الحالي إطارًا نظريًا موسعًا للمتغيرين: الاستعداد للقيادة، والانتماء المدرسي، بما يُمكن للباحثين مستقبلاً الاستفادة من هذا الطرح النظري في التأصيل لبحوثهم المستقبلية حول المفهومين، وذلك على النحو التالي:

أولاً الاستعداد للقيادة Readiness for Leadership:

يعتبر موضوع الاستعداد للقيادة لدى النشء أحد الموضوعات التي لم تنل من اهتمام باحثي علم النفس نفس القدر الذي حظي به موضوع القيادة سواء لدى النشء أم المراحل العمرية الأخرى، وفي مجالات متنوعة، لاسيما العاملين في مجال العمل التنظيمي والإدارة بشكل موسع، وفي الإدارة التربوية على وجه الخصوص. ولا يزال إعداد قادة جيدين هدفًا مهمًا للمجتمعات المتقدمة، ولبلوغ الغاية من هذا الهدف؛ لا يتطلب الأمر من الباحثين في تلك المجتمعات فهم نظريات القيادة فحسب؛ بل يتطلب كذلك تقديرًا لسمات الشخصية والخصائص السلوكية الموجودة في أفضل القادة بالمجتمع (Best, 2010, 22).

يُشار إلى القيادة Leadership على أنها عملية تفاعل اجتماعي يحاول من خلالها القادة التأثير على سلوك أتباعهم، وأنها تأثير للمهارات القيادية على تفسير أحداث وأمور الأتباع، حيث يمكن توظيف قدرة القائد على التأثير في الأعضاء لتحقيق أهداف غير مرغوب فيها (Dasborough, & Ashkanasy, 2002, 615). وتُعرَّف بأنها: "ظاهرة جماعية منظمة بشكل هرمي"، وهذا التعريف رغم أنه غير شامل أو يركز بشكل خاص على دور القائد، إلا أنه يُبين احتياج القائد إلى إظهار الكفاءات اللازمة للتأثير في نجاح مهامه وأدواره، والتي تؤثر على متابعة تنفيذ الأنشطة الموجهة للأهداف (Best, 2010, 23). وهي على المستوى النظري تعني بشكل عام: "العملية التي يمتلك فيها الأفراد القدرة على إحداث التطوير والمشاركة سواء كانوا يديرون المؤسسات بشكل رسمي أم لا" (Eich, 2008, 176)، وأنها: "عملية توجيه لسلوك الآخرين نحو تحقيق بعض الأهداف المشتركة" (Ambreen, & Baig, 2011, 91). وتعني: "قدرة الفرد على توجيه الآخرين أو الجماعة نحو اتخاذ قرار معين، أو القيام بعمل عام مشترك أو محدد، ويقوم هؤلاء الأفراد باستخدام مهارات العمل مع الجماعة بشكل جيد (عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ٤٥)، وهي بهذا المفهوم علاقة إنسانية اجتماعية إيجابية هادفة تقوم على القناعات والخيارات الطوعية للأتباع، وثقتهم الكبيرة في القدرات الفعلية لشخصية القائد (شمسان المناعي، ٢٠١٠، ٦٥٤). وتُعرَّف على أنها "القدرة على القيادة، والمقدرة على أن تكون قائدًا، وتتطلب التزام ورؤية طويلة الأجل نحو المستقبل" (Lowe, Gibson, & Carlson, 2018, 2). كما تُعرف السلوكيات القيادية الإيجابية بأنها: "تلك السلوكيات التي يمارسها القادة، وتؤدي إلى زيادة الخبرات الوجدانية الإيجابية للأتباع (Kelloway, Weigand, McKee, & Das, 2013, 108).

القيادة بناء متعدد الأوجه؛ يشمل مجموعة من المهارات المترابطة، بلغ عددها (١٢) مهارة للقيادة الطلابية هي: التخطيط للمشروع، والتأمل، وحل المشكلات، وبناء الفريق، وصنع القرار، وتحديد الأهداف، وإدارة الوقت، وإدارة المشاريع، وبناء شبكة تواصل جيدة، وحل النزاعات بين الأفراد المحيطين، والوعي بالتنوع والاختلاف، والثقة بالنفس (Hay & Dempster, 2004, 141). ويتمتع القائد الفعال بالعديد من الصفات التي تفصله عن غيره، وتمكنه من التأثير في الآخرين ليتبعوه (Ambreen, & Baig, 2011, 91)، وركزت معظم أدبيات البحث في القيادة اهتمامها على تفسير السلوك القيادي، وحاولت في العقود السابقة حل القضايا والارتباطات وثيقة الصلة بها، كما ركزوا الضوء على معالجة معايير القيادة المختلفة، مثل: مكانة القائد، وظهور القائد، وتأثير القيادة. كما أنهم في الوقت الحالي لديهم نقص في النظريات التي تفسر التكامل في عملية تنمية القائد من خلال أدائه القيادي (Chan, & Drasgow, 2001, 481). ويجب على الشخص الذي يستعد ليصبح قائدًا أن يكون على دراية بجميع الصفات التي يجب أن يمتلكها حتى يكون قائدًا فعالًا (Ambreen, & Baig, 2011, 91).

وفي الآونة الأخيرة؛ وُجِهت بعض الاهتمامات لدراسة مفهوم الاستعداد للقيادة على اعتبار أنه قديم قدم مفهوم القيادة، وهو شرط مسبق للقيادة، والقيادة في حد ذاتها تعتبر مجرد مفهوم بدون الاستعداد (Ambreen, & Baig, 2011, 93). والاستعداد للقيادة هو إعداد القائد ليصبح قائدًا جاهزًا من أجل انتظار فرصة الظهور في المستقبل متى توفرت له.

ويُعرَّف مفهوم الاستعداد للقيادة Readiness for Leadership بأنه: "عملية مستمرة لتوجيه وتحفيز شخص ما بطريقة تمكنه من خلق حالة من الاستعداد أو الرغبة من تلقاء نفسه للاستفادة من أي فرصة ليصبح قائدًا قبل أن تصل القيادة إليه" (Ambreen, & Baig, 2011, 93). فالأفراد الذين طوروا القدرة على القيادة والرغبة فيها هم الأكثر استعدادًا لتولي مناصب قيادية مقارنة بأولئك الذين يفتقرون إلى جانب أو آخر منهما أو كليهما، وتتشكل القدرة من المعارف والخبرات والتدريب وفهم الأولويات، بينما يتشكل الاستعداد من الرغبة والثقة والالتزام. ويظهر الاستعداد عندما يبذل شخص ما مجهودًا كبيرًا لإكمال المهمة، ويعكس التفاني في الأداء (Hamid, & Krauss, 2013, 212).

لقد أتاح تنوع البحوث والدراسات في مجال القيادة ومكوناتها والسياقات التي تمت خلالها الفرصة للارتقاء بهذه المكونات، والانتقال بالبحث من التنظير إلى التعبير عن السلوكيات التي تمثل بالفعل معنى القيادة، وظهر ذلك جليًا من خلال تطور مناحي القيادة التي انتقلت من منحى السمات إلى السلوكية إلى الموقفية ومؤخرًا إلى نماذج القيادة التحويلية (Best, 2010, 23). بمعنى آخر، إن الاستعداد للقيادة هو خطوة تسبق القيادة، ومنحى استباقي نحو الهدف، فقبل التغيير يجب أن يتعلم الفرد ما يحتاجه من معتقدات ومعارف تُمكِّنه من تكييف نفسه لتبني فكرة التغيير، وتبني منافسة الأقران ليكون جدير باختياره لقيادتهم، لكونه أفضل منهم. ويتطلب الاستعداد للقيادة توفير بيئة مناسبة للأفراد تتضمن التدريب، وإتاحة المعرفة، والفرص المستمرة للتعلم، فالقائد الجيد لا يُصنع دون أن يكون لديه الاستعداد، والقيادة أداءٌ عمليٌ أكثر منه نظريٌ (Ambreen, & Baig, 2011, 93).

وتعتمد عملية تطوير الهوية القيادية لدى التلميذ على التفاعل الدينامي بين الذات والآخرين خلال اللقاءات الاجتماعية، وتؤدي في النهاية إلى تطوير هوية القائد كجزء من مفهوم الفرد لذاته(Hamid, & Krauss, 2013, 213). فالقيادة الطلابية في المدارس تمثل أهمية خاصة؛ إذ تعد بيئة ثرية تتيح مواقف عديدة يظهر من خلالها التلاميذ مهاراتهم القيادية في قيادة أقرانهم والجماعات المدرسية في أداء الأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها، وتأخذ عددًا من الأشكال؛ منها: الممارسات القائمة داخل الفصل والمدرسة، ومشاركة التلاميذ كقيادة نشطة على المستوى المجتمعي. وتتيح القيادة الطلابية للتلاميذ فرص المشاركة في إدارة العملية التعليمية داخل المدرسة بما يسهم في تنمية مهاراتهم القيادية، وذلك من خلال (Black, et al., 2014, 8):

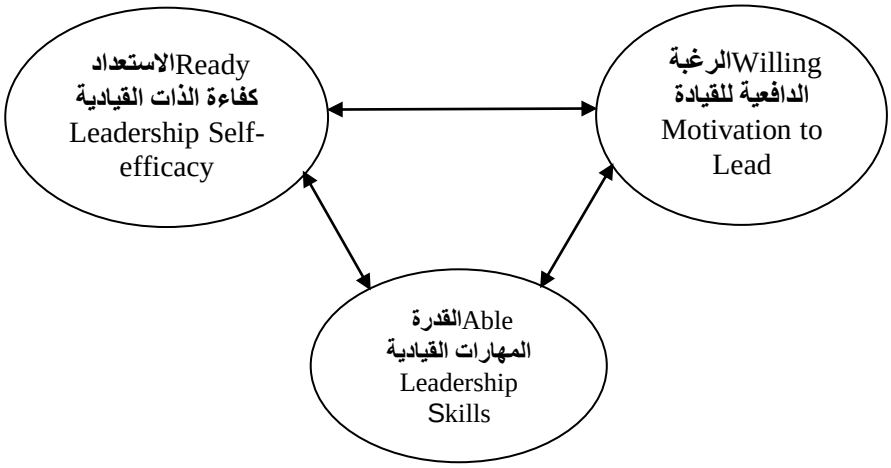
- تشجيعهم على تطوير وتبادل الآراء بهم حول المشكلات المدرسية، والانخراط في المناقشة ونقدها.
- المشاركة في صناعة القرارات حول القواعد المنظمة لإدارة الصف، والسلوكيات المقبولة.
- المشاركة في النقاش حول طرق التدريس وجوانب التقييم، وعمليات الإصلاح المدرسي.
- المشاركة في عضوية الهيئة المعنية بصنع القرار في المدرسة، مثل مجلس إدارة المدرسة.
- المشاركة كممثلين للمدرسة في البيئة الخارجية.
- المشاركة في برامج الدعم والمساندة للأقران، أو في برامج التوجيه، أو التدريب.
- التمكين من تطوير وتنفيذ المشاريع لتغيير وتحسين البيئة المدرسية، والثقافة، والمناخ المدرسي، والممارسات التنظيمية والإدارية داخل المدرسة.

ويجب ألا يُترجم الاستعداد لدى التلميذ بالضرورة إلى الدافعية ليصبح قائدًا، فالاستعداد للقيادة هو حالة استعداد لإعداد الذات للاستفادة من فرصة أن يصبح التلميذ من خلالها قائداً قبل أن يأتي إليه الدور فعليًا. وهذا الاستعداد هو حالة من الوجود، لكنه لا يُنتِج بالضرورة سلوكًا عَمليًا، فالحقيقة أن مستوى الاستعداد قد تحقق. وتعد الدافعية محركًا أو رغبة واضحة ومتعمدة للبحث عن القيادة وتوليها سواء من خلال المناصب الرسمية أو الأدوار غير الرسمية، وتتضح من خلال سلوك يحركه الهدف، كما أنها والاستعداد مهمان في تنمية قدرات التلاميذ لضمان امتلاكهم للمهارات والوعي والكفاءة للقيام بالمهام القيادية (Hamid, & Krauss, 2013, 213).

النموذج البنائي المفترض عن الاستعداد للقيادة:

انطلق البحث الحالي في تناوله لمفهوم الاستعداد للقيادة من التصور النظري الذي قدمه(2014).Keating, et al حول بنية الاستعداد للقيادة، واختبر هذا التصور من خلال وضع برنامج تنموي يمكن من خلاله تحسين المهارات القيادية للتلاميذ. وهدف البرنامج إلى إعداد قائد لديه الاستعداد Ready (كفاءة الذات القيادية Leadership Self-efficacy)، والرغبة Willing (الدافعية للقيادة Motivation to Lead)، والقدرة Able (المهارات القيادية Leadership Skills)، وتم تطبيق البرنامج على عدد (١٦٥) طالبًا وطالبة من المقيدين في البرنامج التدريبي للمهارات القيادية، وذلك من أجل تعرف مستواهم في الجوانب الثلاثة طوال فترة البرنامج، وتوصلوا إلى أن الطلاب حققوا مستوى متقدمًا وتحسنًا ملموسًا في المحاور الثلاثة للتصور النظري.

وتقوم الفكرة الأساسية للنموذج المفترض: نموذج القائد (المستعد Ready، والراغب Willing، والقادر Able) على أن امتلاك القدرة القيادية يتطلب مزيجًا من الوعي الاجتماعي، والمهارات التعاونية، والثقة بالنفس، والدافعية، والإلهام. ويرتكز هذا النموذج على فكرة أن القائد المعاصر لابد أن يمتلك مهارات القيادة (سلوكيات القيادة التحويلية والمرتبطة بالتعامل مع الآخرين)، كما يجب أن يظهر درجة من كفاءة الذات القيادية (الثقة المتطلبة للاندماج في سلوكيات القيادة)، وأيضا يجب أن يعبر عن قدر من الدافعية لقيادة الآخرين (Keating, et al., 2014, 3).



شكل (١) القدرة القيادية: الاستعداد والرغبة والقدرة على القيادة

Leadership Capacity: Being "Ready, Willing, and Able" to Lead

ويصف الشكل السابق هذا النموذج والذي أطلق عليه امتلاك شامل للقدرة القيادية، ويتضمن مفهوم "مستعد" (أي امتلاك الكفاءة الذاتية للقيادة)، ومفهوم "الراغب" (أي إظهار الدافعية للقيادة)، ومفهوم "قادر" (أي امتلاك مهارات القيادة). وبدون أي من هذه القدرات الثلاث، ربما يفشل القادة في إظهار السلوكيات المتطلبة للنجاح في المؤسسات، الأمر الذي يتطلب المهارة في أداء السلوكيات الناجحة، والثقة بالنفس في ممارسة المهارة، والدافعية اللازمة لبذل مجهود وإظهار الطاقة، وهي أمور ضرورية لظهور السلوك القيادي.

أبعاد النموذج:

افترض Keating, et al. (2014) أن الاستعداد للقيادة لدى التلاميذ يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية، وأن كل بعد منها يشتمل على عدة أبعاد فرعية، وأشاروا إلى أن هذه الأبعاد مهمة في الحكم على توفر السلوك القيادي لدى القائد، وهذه الأبعاد هي:

البعد الأول: كفاءة الذات القيادية Leadership Self-efficacy

تعد كفاءة الذات أمرًا بالغ الأهمية في التأثير ليس فقط على المهارات التي يدركها الأفراد في مجال معين، ولكن أيضًا التأثير على ما يمكنهم القيام به من مهام تظهر مهاراتهم، وتشير كفاءة الذات القيادية إلى تصور الفرد فيما يتعلق بقدراته العامة على القيادة، وقد أبرزت أدبيات البحث مدى فاعليتها في التنبؤ بالمخرجات القيادية والجماعية والمؤسسية الجيدة (Hoyt, 2005, 2).

ظهر مفهوم كفاءة الذات القيادية في بحث Murphy, (1992)؛ حينما أشارت إلى أنه لم يُنشر بحث حول الكفاءة الذاتية للقائد Leader's Self-efficacy في عملية القيادة من قبل، وأن استخدام مصطلح كفاءة الذات في قياس الكفايات القيادية الخاصة كان استخدامًا واسعًا لمفهوم كفاءة الذات.

وكشفت نتائج البحوث أن تعاقب نظريات القيادة جعل كل نظرية تمثل تحسنًا أفضل من سابقتها، وبالتالي حلت محلها. ومع ذلك، بيَّنت النتائج أنه رغم أن نظرية السمات في القيادة، والنظرية السلوكية لم ينجحا في استخلاص مجموعة محددة من خصائص القائد الناجح؛ إلا أن منحى كفاءة الذات في القيادة -والذي أصبح واسع الانتشار بسبب تحديده للسياقات الموقفية للقيادة بشكل مناسب وتبني موقف القيادة التحويلية- تأثر بسمات الشخصية والخصائص السلوكية التي يحملها القائد في أداءه لمهامه القيادية (Best, 2010, 23).

وتعد الخبرة القيادية أكثر مكونات القيادة فاعلية وتحديدًا، وهي أقرب إلى الدافعية للقيادة من سمات القيادة، وتعد كفاءة الذات القيادية الأقرب إلى الدافعية للقيادة، حيث إنها تتأثر بالخبرة القيادية، وتتوسط جزئيًا العلاقة بين البنى الأخرى المستندة للفروق الفردية والدافعية للقيادة (Bobbio, & Rattazzi, 2006, 118). كما تعد الخبرة أحد المصادر المعرفية التي يوظفها القائد في قيادة أتباعه بنجاح كالذكاء والابتكار. كما أن هناك سمات غير معرفية لها تأثيرها الإيجابي في الأداء الجيد للقائد، وحددت الأدبيات مجموعة من المهارات التي تؤثر في الأداء القيادي: كالمهارات المعرفية في حل المشكلات، وتعلم الاستجابة الوجدانية لمشكلات العلاقات الإنسانية، وتعلم الثقة بالنفس، ورضا الفرد عن حاجاته (Murphy, 1992, 2). ولكي يكون الفرد قائدًا مستعدًا، يجب اتخاذه موقفًا ثابتًا في أداء المهام، وتطوير إرادته لبناء المهارات المطلوبة لزيادة دافعيته، ويجب على القائد إظهار الترابط بين أعضاء فريقه والاعتراف بجهودهم (Ambreen, & Baig, 2011, 93). وتقدر كفاءة القائد الذاتية إذا كان باستطاعته أداء مهمة محددة في مستوى معين أم لا (Murphy, 1992, 23).

وفي هذا الإطار؛ أعدت Best, (2010) مقياسًا من بعض أنواع السمات التي تتوافق مع خصائص القادة الفاعلين لقياس الاستعداد للقيادة، واعتمد بناء المقياس على الأدبيات التي حددت أنماط الشخصية والتصرفات بأنها مؤشرًا على فعالية القيادة، ويمكن استخدامه في تحديد العوامل التي من شأنها التأثير على استعداد الفرد لتولي مهام قيادية. واستخدم Keating, et al. (2014) لقياس كفاءة الذات القيادية المقياس الذي أعدته Murphy, (1992)، وهو أداة مكونة من (٨) مفردات مصممة لقياس ثقة التلميذ في الاندماج في سلوك القيادة داخل المجموعة، ويجاب عنه التلميذ على تدريج خماسي بطريقة ليكرت من "أعارض بشدة" إلى "أوافق بشدة"، وتمتع المقياس باتساق داخلي مرتفع بين مفرداته، وكانت قيمة معامل الثبات بإعادة التطبيق مرتفعة؛ حيث بلغت ٠.٧٦.

ورغم ذلك؛ بيَّنت نتائج الدراسات التي فحصت البرامج التدريبية التي أعدت من أجل القادة أن معظم هذه البرامج لم تقدم الخبرات الكافية للقادة، والتي يمكن ترجمتها إلى مهارات فعلية ليصبح القائد ناجحًا، كما أن البحث في العلاقة بين أداء القادة والخبرة لم تقدم أدلة عملية كافية على أن تلك الخبرات مفيدة في المواقف القيادية المختلفة (Murphy, 1992, 1).

البعد الثاني: الدافعية للقيادة Motivation to Lead

بيَّنت نتائج البحوث التي استهدفت دراسة الدافعية أنها عملية مهمة لفهم طبيعة السلوك، وحاول بعض الباحثين تحديد احتياجات الفرد الأساسية التي تحفز السلوك، من خلال التركيز على الدافعية للقيادة (لتكون قائدًا أو لتصبح قائدًا) (Bobbio, & Rattazzi, 2006, 117). ورغم أن أدبيات الفقه السيكولوجي قليلة حول العوامل التي تحفز رغبة الأفراد في تولي مناصب قيادية، إلا أن نظريات الدافعية التقليدية لم تتناسب بشكل كبير مع الظواهر المتعلقة بالدافعية للقيادة، خاصة من وجهة نظر التلاميذ (Hamid, & Krauss, 2013, 211). واستند أصحاب النموذج الحالي في تحديد هذا البعد (الدافعية للقيادة) على ما طرحه Chan, & Drasgow (2001) من تصور نظري تكاملي حول فهم العلاقة بين الفروق الفردية والسلوكيات المتعددة للقادة، باعتبارها جزءًا من مفهوم "الدافعية للقيادة"، والتي تُعرف بأنها: "بناء قائم على الفروق الفردية، ويؤثر في القائد وقراراته، والتي يُفترض أن تتعلق بمهام وأدوار القيادة ومسؤولياتها"(Chan, & Drasgow, 2001, 482).

والافتراض الأساسي لهذا التصور النظري يقوم على وجود بُنى غير معرفية مثل: الشخصية والقيم، وترتبط بسلوكيات القائد من خلال دافعيته للقيادة، وتؤثر بدورها في إدراكه للأدوار والأنشطة القيادية والمهارات الاجتماعية والمعرفة المتطلبة للقيادة، وتحدد أسلوبه القيادي. وتمثل هذه المهارات الاجتماعية مع القدرة المعرفية العامة للقائد مصدرين جوهريين ناتجين من خلال تفاعل الفروق الفردية مع المواقف لتؤثر في المخرجات القيادية (Chan, & Drasgow, 2001, 481). ووفقًا لهذا النموذج؛ فإن المحاولات السابقة كانت

تركز على بُنى عامة، مثل: سمات الشخصية، والقيم الاجتماعية والثقافية، والقدرات المعرفية العامة (Bobbio, & Rattazzi, 2006, 118). وبيَّنت نتائج بعض الدراسات أنه لا يوجد ما يشير إلى أن الدافعية للقيادة تكون بالميلاد أو الوراثة، بل إن مهارات الفرد القيادية وأسلوب القيادة يتم تعلمه، وأن الدافعية للقيادة يمكن أن تتغير، كما أنها لا ترتبط بشكل مباشر بالكفاءة القيادية. ومع ذلك يمكن افتراض أن الدافعية للقيادة ربما تكون كمعيار منبئًا جيدًا بُخلق القائد ورضاه، كما يمكن أن تكون سببًا لانسحابه، وهذا يعني أنها ربما تؤثر بشكل غير مباشر في الكفاءة القيادية (Chan, & Drasgow, 2001, 482).

ورغم أن القيادة يمكن أن تتوج في النهاية بتحقيق القائد لذاته، إلا أنها تؤدي إلى ذلك عندما يكون القائد ناجحًا، وكان له تجارب إيجابية في هذه العملية. ومع ذلك، فإن النجاح في القيادة تواجهه بعض مخاطر الفشل، والشعور بالوحدة، وخيبة الأمل، والعمل الشاق، ونادرًا ما يوفر الراحة والألفة، لأن القادة يحتاجون إلى تقييم كل موقف بشكل مختلف، كما أن الإحساس بكون الفرد قائدًا لا يبعث على الرضا بسهولة، حيث يعتمد ذلك غالبًا على ظروف القيادة نفسها (Hamid, & Krauss, 2013, 211).

ويتضمن النموذج ثلاثة مكونات تُشكل بنية الدافعية للقيادة: المكون الأول: ويتعلق باحتمال أن بعض الأفراد يرغبون في قيادة الآخرين (الدافعية الانفعالية للقيادة affective motivation to Lead)، بينما يفضل آخرون القيادة لأسباب مثل: الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية (الدافعية للقيادة الموجهة بالمعايير الاجتماعية Social-normative motivation to Lead)، ومن المحتمل أيضًا أن بعض الأشخاص يفضلون القيادة إذا كانوا لا يحسبون تكلفتها مقارنة بفوائدها (القيادة غير المحسوبة أو المشروطة non-calculative motivation to Lead)، والسبب في الاتجاه غير المحسوب هو أن القيادة عادة تستلزم مسؤولية أو تكاليف محددة، لذلك؛ فإن أقل ما يمكن للفرد حسابه هو قيادة الآخرين، وأسبط ما يمكن فعله تجنب أدوار القيادة (Chan, & Drasgow, 2001,482).

وتتبع دافعية التلميذ للقيادة من مصادر ثلاثة هي: دافع "الهوية الانفعالية"، والذي يعبر عن الشعور بالميل إلى قيادة الزملاء، ودافع "المعايير الاجتماعية" والذي يتضمن الشعور بالمسئولية تجاه الآخرين لقيادتهم، ودافع "غير محسوب أو غير مشروط" والذي يصف مدى تجنب القائد القيام بتحليل الفوائد الشخصية التي ستعود عليه من قيامه بدور القائد (Keating, et al., 2014, 4). ويعد هذا الدافع للقيادة لدى بعض التلاميذ عاملاً حاسمًا يجب مراعاته في تصميم برامج التدخل في القيادة في المدارس والجامعات، حيث إن قدرة هذه المؤسسات التعليمية على تعزيز الدافعية لدى التلاميذ سوف يؤثر بشكل كبير في قدرتهم على تطوير الجيل القادم من القادة، والارتقاء بهم، باعتبار أن إعداد القادة يعد أحد المهام الأساسية لتلك المؤسسات (Hamid, & Krauss, 2013, 209).

ووفقًا لهذا التصور؛ أُعد مقياس الدافعية للقيادة، وهو مقياس من نوع ليكرت مكون من (٢٧) مفردة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن نموذج العوامل الثلاثة المفترضة (الدافعية ذات الهوية الوجدانية، والدافعية غير المحسوبة، والدافعية الموجهة بالمعايير الاجتماعية) كان مستقرًا وثابتًا بين ثلاث عينات، وأظهرت مؤشرات حسن المطابقة ملائمة النموذج المفترض. وأظهرت النتائج أن المقاييس الفرعية الثلاثة للدافعية للقيادة اتسمت باتساق داخلي جيد، وتراوحت قيم معاملات ألفا بين (٠.٦٥، ٠.٩١)، وكانت جميع معاملات الارتباط بينها موجبة (Chan, & Drasgow, 2001, 484).

وقام Bobbio, & Rattazzi, (2006) بالتحقق من صلاحية هذا المقياس بالتطبيق على عينة بلغت (٤٨٧) طالبًا وطالبة بالجامعة، و(١٣٧) طالبًا وطالبة بالدراسات العليا، وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن التوصل إلى أفضل نموذج يحقق حسن مطابقة جيدة للبيانات، يتضمن العوامل الفرعية الثلاثة، وهي: عامل: الهوية الانفعالية The Affective–Identity factor وتشبعت عليه (٥) مفردات، وعامل الدافعية غير المحسوبة The Non–calculative factor وتشبعت عليه (٥) مفردات، وعامل دافع المعايير الاجتماعية The Social–Normative factor وتشبعت عليه (٥) مفردات، ليصل إجمالي عدد مفردات المقياس الكلي إلى (١٥) مفردة من إجمالي (٢٧) مفردة في المقياس الأصلي.

وفي عام ٢٠٠٨ تحقق Hamid & Krauss من صلاحية المقياس باختباره على عدد (١٨٦٠) طالبًا وطالبة من (١٢) جامعة في ماليزيا، ووجدا أن الدافعية للقيادة لدى الإناث كانت منخفضة عن الذكور ليس بسبب السمات القيادية المنخفضة لديهن، لكن بسبب الثقافة المجتمعية(as sited in: Hamid, & Krauss, 2013, 210). ثم أعاد Hamid, & Krauss (2013) التحقق من صلاحية المقياس، وذلك بعد الاكتفاء بعدد (٩) مفردات من المقياس لقياس دافعية التلاميذ الذاتية للقيادة، وهذه المفردات تتفق مع اتجاه الباحثين لقياس رغبة التلاميذ الإيجابية في تولي أدوار قيادية. وأسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن تشبع مفردات المقياس على عاملين هما: العامل الأول ويعرف بالقيادة المنبسطة (المنفتحة) Extrovert Leadership والعامل الثاني ويعرف بالقيادة السلبية Passive Leadership. ولقياس الاستعداد للقيادة؛ تم استخدام مقياس يتضمن (٢١) مفردة بهدف قياس استعداد التلاميذ لتولي المهام القيادية. وتم وضع المفردات بحيث تشمل: أولاً: الاستعداد من حيث المسؤوليات Responsibilities، والمهارات Skills، والكفاءة الوجدانية للقيادة Emotional competence for leadership. وثانيًا: قبول الذات لهوية القائد Self–acceptance of leader identity. وأكدت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن تشبع مفردات المقياس بعاملين هما: العامل الأول "مهارات القيادة والاستعداد الوجداني Leadership Skills and Emotive Readiness"، والعامل الثاني "قبول الذات لهوية القائد" Self–acceptance of leader identity.

البعد الثالث: المهارات القيادية Leadership Skills

تعد المهارات القيادية أكثر أبعاد النموذج تناولاً في بحوث علماء التربية وعلم النفس بشكل خاص؛ حيث تضمنت نتائج العديد من بحوثهم مهارات: الذكاء، والتواصل الاجتماعي مع الآخرين، وحل المشكلات، والقدرة على صناعة القرار واتخاذه، ومهارات التواصل، وإدارة الوقت، والضبط الانفعالي، ومهارة التفاوض، وغيرها. وتعرف المهارات القيادية بأنها "القدرة على التعامل مع المتغيرات، والقدرة على التخطيط، والتنبؤ، ووضع الحلول، والاستراتيجيات للمشكلات التي تواجه التلاميذ" (أحمد الزعبي، ورمزي يوسف، ٢٠١٤، ٤٣). وأنها: "قدرة الفرد على التواصل بشكل جيد مع الآخرين، وإدارة الوقت، والتأثير في فريق العمل الذي يقوده من أجل حل المشكلات التي يواجهها، والعمل على اتخاذ القرار المناسب" (عامر فراونة، ٢٠١٤، ٩).

وأشارت Bisland, (2004) إلى أهمية توفر مهارات قيادية عند التلاميذ، مثل: القدرة على تكوين علاقات جديدة، والمرونة في العمل والتفكير، والقدرة على فهم المفاهيم الغامضة، وتعلم فنون اللغة، والقدرة على حل المشكلات. وتتولى المدرسة تطوير تلك المهارات القيادية لدى التلاميذ من خلال تقديم محاضرات عامة عن القيادة ونماذج للشخصيات القيادية على مر التاريخ. فالتلاميذ خلال المراحل الدراسية الأولى يمكنهم اكتساب العديد من المهارات ذات الصلة بالعملية القيادية، كالتواصل الاجتماعي، والتعاطف الوجداني، وحل الصراعات، واتخاذ القرارات، والضبط الانفعالي، والقدرة على قيادة الآخرين. وتعتبر القدرة على توطيد العلاقات الشخصية مع الآخرين والحفاظ عليها أحد المعالم الرئيسية للقيادة الناجحة. ومع أن ذلك صحيحًا خلال المراحل الحياتية؛ فإن بناء علاقات اجتماعية إيجابية ربما تكون له أهمية خاصة عند الانتقال من مرحلة نمائية إلى أخرى، لا سيما دعم الاستقلالية، وبناء علاقات اجتماعية مهمة وصداقات مع الآخرين (Nikitin, & Freund, 2008, 91). ويستمد التلميذ سلطته القيادية من قدرته على التأثير في الآخرين، والتأثر بهم، وتعتمد على درجة تدريبه، ومقدار معارفه (نعمات حرارة، ٢٠١٦، ١٦).

وتصنف المهارات القيادية إلى مهارات عقلية مثل: التفكير، والإبداع، والقدرة على التخيل، ومهارات إنسانية اجتماعية مثل: العلاقات، والاتصال، والتحفيز، ومهارات فنية تخصصية مثل: حل المشكلات، واتخاذ القرارات، ومهارات شخصية تفاعلية مثل: مهارة التكامل، والسيطرة، والاعتراف، والمبادأة (أحمد الزعبي، ورمزي يوسف، ٢٠١٤، ٤٥). كما صُنفت باعتبارها مهارات يجب توفرها في القائد، مثل: مساعدة المجموعة على العمل في الأوقات الصعبة، ووضع خطة لتحقيق أهداف المجموعة، وتحمل مسؤولية أداء المجموعة، وتحفيز الأعضاء على القيام بالعمل (Carter, Ro, Alcott, & Lattuca, 2016, 390). ووضع Fernandez, Noble, Jensen, & Chapin (2016) مجموعة من المهارات القيادية المتطلبة في القائد، منها: خلق ثقافة تعاونية بين الأعضاء، وقيادة الآخرين، وتغيير هدف الجماعة، وقيادة التغيير داخلها، وتحفيز الأعضاء، واستخدام مهارات التوجيه، وامتلاك مهارة التفاوض، وتعظيم نجاح القيادة الشخصية.

ويمكن تنمية السلوك القيادي منذ الطفولة؛ فتنمية المهارات القيادية لدى التلميذ من مهام المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى دورها في تثقيفهم كمواطنين، ويمكنهم المشاركة بنجاح في عملية القيادة ونمو المجتمع مستقبلاً (Eich, 2008, 176). وعلى المدرسة ومؤسسات الطفولة تهيئة الظروف وإتاحة الفرص لإبراز ما لدى الأطفال من مهارات قيادية (شمسان المناعي، ٢٠١٠، ٦٥٢)، مثل: الكفاءة في تحمل المسؤولية، وإنجاز ما يوكل إليهم من أعمال، فهؤلاء التلاميذ محبوبون بين زملائهم، ولهم ظهور ملحوظ في معظم الأنشطة المدرسية والاجتماعية، ويتكيفون مع المواقف الجديدة (نعمات حرارة، ٢٠١٦، ١٦). وهؤلاء التلاميذ يبدون استعدادات متميزة، مثل تكوين الصداقات والاستعداد لقيادة الآخرين (Sampson, 2013, 2)، ويحققون إنجازات في مجالات لا تتعلق بالتعلم المدرسي، مثل الموسيقى والفن والقيادة وغيرها (David, 2017, 22).

في هذا السياق؛ أشارت Bisland, (2004) إلى أن احدى المشكلات التي تواجه تعليم القيادة تتعلق بعدم وجود تعريف واضح للقائد؛ حيث يُنظر للقائد الكفء على أنه يمتلك المهارة في إدارة المجموعة، وتوجيه الآخرين، ويرتبط بعلاقات جيدة مع مجموعة كبيرة من الناس. في المقابل؛ يرى آخرون أن القائد من يمتلك القدرة على التواصل بشكل جيد، وقيادة المجموعة في حل المشكلات، وتحقيق أهداف المؤسسة والمجموعة، وتقييم تقدم المجموعة في تحقيق أهدافها.

وبيَّنت نتائج البحوث أن القائد يؤدي دورًا مهمًا في دعم الانفعالات الإيجابية في الأتباع، وأنه يمكن تعزيز إيجابية الأتباع (الأمل والتفاؤل والمرونة وتقدير الذات) وأداءاتهم، وبيَّنت النتائج أن الأتباع وصفوا القادة بامتلاك الثقة العالية، وأن تصوراتهم حول فاعلية القائد كانت مرتفعة (Kelloway, et al., 2013, 108). وربطت بحوث القيادة موضوع ممارسة التلاميذ للمهارات القيادية بمساعدة المعلمين لهم في تيسير عملية تنمية تلك المهارات القيادية (Keating, et al., 2014, 3). كما أظهرت البحوث أنه ليس بالضرورة وضع منهج منفصل لتعليم التلاميذ المهارات القيادية، فقد يكتسب هؤلاء التلاميذ المعارف والمهارات من خلال أنشطة المنهج، ويمكنهم تعلم كيفية تنظيم وتقديم المعلومات للآخرين من فنون اللغة، والتي تدعم تنمية مهاراتهم في التواصل، كما يمكن منحهم فرصًا لحل المشكلات، والتخطيط، والتفكير الناقد من خلال أنشطة مشاريع العلوم أو الدراسات الاجتماعية، ومن خلال الجماعات المدرسية، والأنشطة غير المنهجية، والبرامج الرياضية، ومجالس الاتحادات الطلابية (Bisland, 2004, 25). بالإضافة للأثر الإيجابي والدور الذي يؤديه المعلم كنموذج للقيادة والمساندة للتلاميذ، وتشجيعهم ليكونوا قادة أكثر واقعية وتماسكًا من مجرد توفير النموذج؛ حيث إن هذا التأثير مهمًا لنمو التلميذ كقائد (Eich, 2008, 181).

ورغم أن بعض التلاميذ قد يكونوا على دراية بممارسات القيادة بشكل عام، إلا أن من المحتمل ألا يكون لديهم الثقة الكافية لاكتشاف هذه العملية والمشاركة فيها، ولهذا اضطلعت المؤسسات التعليمية ببرامج تدريبية لتطوير المهارات القيادية في محاولة منها لتعليمها التلاميذ ليصبحوا قادة. ومع ذلك، فإن عملية تنمية المهارات القيادية للتلاميذ ترتبط في جزء كبير منها باستعدادهم للمشاركة في تلك البرامج، وينعكس جزء من هذا الاستعداد في ميلهم إلى تعريف أنفسهم كقادة (Keating, et al., 2014, 3).

واستخدم أصحاب النموذج البنائي المفترض Keating, et al. (2014) مقياس السلوك القيادي لقياس المهارات القيادية الذي أعده Podsakoff, MacKenzie, Moorman, & Fetter, (1990)، وهو أداة مكونة من (٢٧) مفردة صُممت لقياس سلوكيات القيادة التحويلية Transformational Leadership وقيادة الصفقة Transactional Leadership داخل المجموعات. ويتضمن هذا المقياس تصورًا أوسع من نموذج تطوير القيادة الكامل Full-Range Model of Leadership Development لـ: (Avolio, (2010 لمفهوم القيادة التحويلية، والذي يُقاس من خلال استبيان القيادة متعدد العوامل The Multi-Factor Leadership Questionnaire، ويُجاب عنه على تدريج خماسي بطريقة ليكرت يتراوح من "أوافق بشدة" إلى "أرفض بشدة"، وتراوحت قيم ثبات ألفا للمقياس ما بين (٠.٧١) إلى (٠.٨٩).

ولهذا جاءت الدعوة للاهتمام باستعداد التلاميذ للقيادة في مراحل نمائية مبكرة، حتى يتسنى للمهتمين بإعداد البرامج التوعوية والتنموية التي من شأنها الكشف المبكر عن هؤلاء التلاميذ، ورعايتهم بما يضمن تحسين كفاءتهم الذاتية للقيادة، ودافعيتهم لها، ومهاراتها أثناء مراحل إعدادهم كقادة. ويسعى البحث الحالي للتحقق من صحة النموذج المفترض السابق في البيئة المصرية لكونه يتناول الاستعداد للقيادة من جوانب متنوعة ومختلفة تتمثل في: "الاستعداد، والرغبة، والقدرة".

ثانيًا الانتماء المدرسي School Belonging:

تعود بدايات الحديث عن الانتماء إلى إبراهام ماسلو Maslow (1943)؛ حينما أشار في تصنيفه للحاجات الإنسانية إلى حاجة الفرد للانتماء، وبيَّن أن هذه الحاجة لن تظهر لدى الفرد إلا بعد تلبية احتياجاته الفيسيولوجية والحاجة للأمن والسلامة، وقد ربط الحاجة للانتماء بالعائلة والأصدقاء والمجتمع والمجموعات الاجتماعية، وأشار إلى أن تواصل الفرد يُكتسب من خلال إقامته لهذه العلاقات الحقيقية. وأعاد Maslow, (1970) اهتمامه بالمصطلح، وأصبح شائعًا فيما بعد في مجال علم النفس منذ دراسة Baumeister & Leary (1995) حينما اعتبره بناءً يتم إدراكه على أنه تفاعل ثابت واهتمام مستمر من قبل الآخرين. ومنذ ذلك الوقت؛ بدأ تناول بعض البحوث للمفهوم على تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات، وكشفت نتائجها عن وجود تأثير قوي للانتماء على نتائج التلاميذ من الناحية النفسية والأكاديمية (as sited in: Slaten, et al., 2016, 2).

يندرج الإحساس بالانتماء ضمن أربعة مكونات لشعور الفرد بمجتمعه هي: (الانتساب، والتأثير، والاندماج وتلبية الاحتياجات، والتواصل الوجداني المشترك). وبهذا الشكل؛ يشمل الإحساس بالانتماء المشاعر والمعتقدات والتوقعات المتعلقة بالقبول في الجماعة، وتبوء مكان بها، والاستعداد لأداء دور نشط فيها (Civitci, 2015, 272). في هذا السياق؛ أشار أحمد زيدان (٢٠١٦) إلى أن سناء سليمان (٢٠١٣) حددت الدوافع المرتبطة بالانتماء في: الأمان (حاجة الفرد للاطمئنان على نفسه)، والتوحد (حاجة الفرد للانضمام لجماعة ما والتصرف بطريقتها)، والتقدير الاجتماعي (حاجة الفرد للحصول على التقدير المناسب من المحيطين)، والإطار التوجيهي (الحاجة إلى نسق من القيم والمعايير يوجه سلوكه)، وتحقيق الذات (حاجة الفرد لتحقيق قدرته وإمكاناته)، والقيادة (الرغبة في القيام بدور قيادي داخل الجماعة، ويعبر فيه الفرد عن قدرته على تبني أهداف الجماعة والتعبير عن مطلبها)، والمشاركة (التعاون مع أفراد الجماعة والمساهمة في أنشطتها المختلفة)، والرضا عن الجماعة (شعور الفرد بقدر الجماعة وأهميتها ومكانتها مقارنة بالجماعات الأخرى). واقترح Baumeister & Leary, (1995) شكلين للانتماء، هما: الحاجة إلى تواصل الشخص المتكرر والمستمر مع الآخرين، وإدراك وجود علاقة مستقرة، كما بيَّنا وجود فروق واضحة بين مفهوم الانتساب والانتماء، حيث لا يُشترط أن يستند الانتساب بالضرورة إلى وجود علاقة متبادلة بين الفرد والجماعة التي ينتسب إليها، في حين يتطلب الانتماء وجود علاقة اجتماعية قوية (as sited in: Slaten, et al., 2016, 3). وتناول Hoffman, Richmond, Morrow, & Salomone, (2002) الأبعاد الأساسية للشعور بالانتماء التي انعكست في الارتباط النفسية بين التلميذ وأقرانه، وبينه وبين المؤسسة التعليمية (المدرسة/الجامعة)، وتوصوا إلى خمسة عوامل تتعلق بشعور الانتماء هي:

(١) فهم تعاطف المعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

(٢) مساندة الأقران المدركة.

(٣) العزلة المدركة.

(٤) مساندة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس المدركة والشعور بالارتياح.

(٥) الشعور المدرك بالارتياح في الفصل الدراسي.

ورغم أن أدبيات البحث في الانتماء في السنوات الأخيرة بدت قليلة؛ إلا أنها جاءت بنتائج مهمة عن الانتماء المدرسي؛ حيث كشفت نتائج مجموعة متنوعة من البحوث أن الإحساس بالانتماء أو التعلق بالمدرسة يرتبط بنتائج أكاديمية ونفسية وسلوكية إيجابية خلال فترة المراهقة، كما أن هناك إجماع بين معظم الباحثين على أن الشعور بالانتماء هو حاجة نفسية أساسية، وعند إشباعها تحدث للتلميذ نتائج إيجابية، رغم استخدامهم لطرق وأدوات مختلفة في دراسة الانتماء (Anderman, 2002, 796). ومقارنة بوفرة البحوث التي تناولت تأثير الأسرة والأقران على سلوك التلاميذ وانتمائهم، كان تأثير العوامل المرتبطة بالمدرسة أقل بحثًا؛ حيث

أظهرت الأدبيات وجود عدد قليل من البحوث التي تناولت شعور التلاميذ بالانتماء المدرسي، والشعور الشخصي بالقبول والاحترام والمساندة من أعضاء المجتمع المدرسي (Fong et al., 2015, 394)، ورغم ذلك حظي الانتماء المدرسي ببعض الاهتمام من الباحثين التربويين، وساهم بعضهم في توطين المفهوم في المؤسسات التعليمية. فقد تضمنت أعمال Dewey, (1938) مفهوم البيئات المدرسية الداعمة، وتناول Vygotsky, (1962) دور البيئة الاجتماعية في تعزيز الانتماء بالمدارس، وأشار Erikson, (1968) إلى تحديد الهوية الاجتماعية في البيئات التعليمية (as sited in: Slaten, et al., 2016, 2). وعرَّف الأدب السيكولوجي الشعور بالانتماء المدرسي على أنه: "مستوى التعلق Level of attachment (التوظيف الشخصي في المدرسة)، والالتزام Commitment (الامتثال لقواعد المدرسة وتوقعاتها)، والمشاركة Involvement (المشاركة في الأنشطة الأكاديمية المدرسية والأنشطة اللاصفية)، والمعتقدات عن المدرسة Belief in their school (الإيمان بقيم المدرسة وأهميتها) (Kia-Keating, & Ellis, 2007, 30). وهو شعور التلميذ الداخلي بالارتباط بالمدرسة والتعلق بها (Maestas, et al, 2007, 239). واعتبره البعض بناءً نفسيًا يرتبط بالتعلق بالمدرسة، ومدعومًا بمشاعر تقبله وتقديره من الآخرين (بما في ذلك الأقران) داخل المجتمع المدرسي"، ويعكس مدى شعور التلميذ بالقبول والاحترام من قبل الآخرين في البيئة الاجتماعية للمدرسة (Slaten, et al., 2016, 3).

ويشير الانتماء المدرسي إلى شعور الطلاب بالقبول والاحترام والشمول والدعم الاجتماعي في البيئة المدرسية (Tian, et al, 2015, 622). وهو شعور التلميذ بأنه جزءٌ من جماعته المدرسية التي ينتمي إليها، وأنه متوحدٌ معها، ومعتزٌ بمكانة مدرسته، مع التزامه بالنظم والقواعد المدرسية، والاعتزاز بها (نايف الثبيتي، ٢٠١٣، ٧)، ويمثل درجة الشعور بالقبول والاحترام والدعم في البيئة المدرسية (Aerts, Van Houtte, Dewaele, Cox, & Vincke, 2012, 91). ويُعرَّف على أنه الارتباط بالمدرسة أو الانتساب المدرسي، ويشمل الانتماء إلى مجموعة التلاميذ الآخرين في نفس المدرسة، وإدراكهم لاندماجهم داخل المدرسة (Civitci, 2015, 272). وهو دافعٌ بشريٌ بالأساس؛ حيث يعرف بأنه: "الحاجة إلى الحفاظ على حد أدنى من العلاقات بين الأشخاص". والحاجة إلى الانتماء ليست فطرية فحسب؛ بل تقوم في على التطور والتنمية من جانب البيئة. وبيَّن الباحثون أن الانتماء إلى المجموعات أو التفاعل معها يوفر فرصًا أكبر للبقاء، وتبادل المصالح، والمودة (Slaten, et al., 2016, 2). كما يُنظر له باعتباره متغيرًا متعلقًا بتوافق التلميذ الشخصي والاجتماعي والأكاديمي الذي يمكن أن يؤدي دورًا إيجابيًا في زيادة الرضا عن الحياة المدرسية (Civitci, 2015, 273). وشعور التلميذ بالفخر كعضو في كيان (المدرسة)، والإحساس بالتقدير والتحاور مع المعلمين، والإحساس باهتمامهم به (علاء الدين عبد الله، ٢٠١٥، ١٨٠) يجعله يُقبل على الحياة المدرسية في هذا الكيان، والتعايش مع أقرانه.

وهناك علاقة متبادلة بين الفرد وهذا الكيان الذي ينتسب إليه، فبقدر ما يوفره هذا الكيان للتلميذ من أمان نفسي واجتماعي يكون التزام التلميذ ومسؤوليته. ويُشكل الانتماء للمدرسة لدى التلميذ جزءًا مهمًا كخبرة للإحساس بالانتماء لجماعات أخرى؛ إذ يحتفظ الكثيرين من التلاميذ ببعض الأحداث والخبرات السارة أو المؤلمة، بهدف الرغبة للانتماء لمجموعات أخرى. ووجود التلاميذ في المدرسة يمثل بيئة مناسبة لاختبار مدى قدرتهم على النجاح أو الفشل في إشباع هذه الحاجة الأساسية (الحاجة للانتماء) عبر فترة نمائية مهمة من فترات الحياة المبكرة (علاء الدين عبد الله، ٢٠١٥، ١٧٥). وكشف نتائج الأدبيات أن إحساس الفرد بالانتماء عبارة عن تركيبة نفسية مهمة ذات آثار تطبيقية على الصحة النفسية والجسدية على امتداد مراحل العمر فيما بعد (Slaten, et al., 2016, 1)، وبيَّنت أن إحساس التلميذ بالتقبل والاحترام والاندماج في المجتمع المدرسي، والمساندة من قبل الآخرين يدفعه لممارسة السلوكيات الإيجابية، ويجعله يشعر بأنه محل تقدير المحيطين، باعتباره منتسبًا للمجتمع المدرسي.

ويعد إحساس التلاميذ بالانتماء انتسابًا نفسيًا يشعرون به نحو مدرستهم أو فصولهم الدراسية، ويعكس المفهوم مدى شعور التلاميذ بالقبول الشخصي والاحترام والمشاركة والمساندة من قبل الآخرين في البيئة الاجتماعية للمدرسة (Aerts, et al., 2012, 92). وأشار Slaten, et al. (2016) إلى أنه يُنظر إلى اتصال التلميذ بمعهده الأكاديمي باعتباره "الانتماء المدرسي". كما يُنظر إليه باعتباره جانبًا مهمًا من جوانب ارتباط الشخص بالآخرين، والذي لا يتشابه مع الشعور بالوحدة ويرتبط أكثر بالمساندة الاجتماعية (Hoffman, et al., 2002, 229). فدرجة الإحساس بتجربة التلاميذ المنتمين لها تأثير على الجوانب المختلفة لخبرتهم المدرسية.

وكشفت نتائج البحوث السيكولوجية حول الانتماء المدرسي والتي أجريت في بيئات تربوية مختلفة أن البناء الاجتماعي والمناخ التعليمي في المدارس المختلفة يؤثر بشكل واضح على شعور التلميذ بالانتماء والتوافق (Kia-Keating, & Ellis, 2007, 39). وأن الشعور بالانتماء يعكس اندماج التلاميذ في نظام المؤسسة التعليمية، وأنه كلما زاد الشعور بالانتماء لدى التلميذ نحو المؤسسة التعليمية (المدرسة/الجامعة)، والتزامه بالقواعد المنظمة للحياة داخل تلك المؤسسة (الرضا عنها) زادت فرص بقائه في المدرسة واستمراره في دراسته (Hoffman, et al., 2002, 228). وأظهرت نتائج دراسة Kia-Keating, & Ellis, (2007) أن الشعور بالانتماء المدرسي له آثار إيجابية على الهناء الذاتي، والتوافق الناجح، والنجاح الاقتصادي والمهني في المستقبل، وبيَّنت أن الشعور بالانتماء المدرسي ارتبط سلبيًا بالاكتئاب، وإيجابيًا مع كفاءة الذات، حيث فسر الشعور بالانتماء المدرسي ٢٥ % من التباين الكلي لكفاءة الذات.

وأشار الباحثون أن زيادة الانتماء المدرسي تجعل التلاميذ يشعرون بمزيد من الإيجابية نحو الحياة المدرسية، ويكتسبون استقرارًا وجدانيًا أكثر، بحيث يمكنهم الإحساس بالارتياح والاستمتاع بالتعلم، وبالتالي تحسن إنجازهم الأكاديمي. فالتلاميذ الذين يشعرون بمزيد من القبول والمرونة في المدرسة أكثر عرضة للتأثر بالجوانب الإيجابية، بما في ذلك السعادة والأمل والرضا والراحة النفسية (Fong lam, et al., 2015, 403). وبيَّنت نتائج تحليل المسار في دراسة Fong et al. (2015) أن المشاعر الأكاديمية توسطت العلاقة بين الانتماء المدرسي والإنجاز الأكاديمي، وكان التلاميذ الذين يتمتعون بدرجات مرتفعة من الانتماء المدرسي أكثر إيجابية، وأقل في المشاعر السلبية، مما يعكس مساهمة الانتماء المدرسي في نجاحهم الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن الإحساس بعدم الانتماء للمدرسة يمكن أن يؤثر بشكل سلبي في إنجاز التلاميذ الأكاديمي من خلال دعم المشاعر السلبية وتثبيط المشاعر الإيجابية. وكشفت نتائج أحمد زيدان (٢٠١٦) وجود تأثير دال للتفاعل بين السمات الابتكارية ومفهوم الذات على الانتماء.

في المقابل؛ كشفت نتائج بعض البحوث أن التلاميذ ذوي الشعور المنخفض بالانتماء هم أقل أقرانهم في الاندماج الاجتماعي بالمدرسة، وأقل ارتباط بالمدرسة والمعلمين، وأكثر عزلة، وينفرون من المدارس والأقران، ويتجنبون الدروس للبعد عن التفاعل مع الآخرين، وهذا يمكن أن يؤدي إلى انخفاض مشاركتهم في الأنشطة، وانخفاض التحصيل، وزيادة احتمالية الفشل في المقررات الدراسية، وتوقعات أقل لمزيد من التعليم، وأنواع مختلفة من السلوكيات المنحرفة (Aerts, et al., 2012, 92). ولهذا اعتبر بعض الباحثين أن الانتماء المدرسي يعد أحد محكات الحكم على مدى تعلق التلميذ بالمدرسة، وأحد أساليب تعرف التلاميذ المعرضين لخطر التسرب الدراسي وترك المدرسة وكراهيتها (Hoffman, et al., 2002, 228). وخلاصة القول؛ إن شعور التلميذ بالانتماء المدرسي يمكن أن يعزز من الخصائص الإيجابية في شخصيته، ويدعم الشعور العام بالانتماء المجتمعي.

تعقيب:

المستقرئ لتاريخ الفقه السيكولوجي حول متغيري البحث (الاستعداد للقيادة، والانتماء المدرسي) يتضح له الآتي:

- لم ينل موضوع الاستعداد للقيادة لدى التلاميذ في مرحلة نمائية مبكرة اهتمام التربويين بنفس القدر الذي حظي به موضوع القيادة ومهاراتها وصفات القائد بشكل عام سواء لدى النشء أم المراحل العمرية الأخرى، وفي مجالات متنوعة. حتى أن البحوث التي تناولت القيادة في المراحل التعليمية كانت ترتكز في الأساس على المراحل التعليمية المتقدمة كالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، رغم أن معظم البحوث أشارت إلى أهمية تعرف الخصائص والصفات القيادية لدى صغار السن، وضرورة تنميتها خلال المراحل التعليمية المبكرة.

- ندرة البحوث النفسية التي اهتمت بفحص العلاقات الارتباطية بين متغير القيادة ومتغير الانتماء المدرسي مثلما كان الاهتمام بفحص هذه العلاقات مع متغيرات نفسية أخرى مثل: تقدير الذات، والمهارات الاجتماعية، والرضا عن الحياة، وتحسين الذاكرة، والسمات الشخصية، والتحصيل الدراسي، والتوافق الاجتماعي، والبقاء في المدرسة، والحد من الاكتئاب، والرفض الاجتماعي، والشعور بالوحدة، وغيرها. في الوقت الذي لم يكن هناك اهتمام خاص بفحص العلاقة الارتباطية والإسهام المباشر وغير المباشر لاستعداد التلاميذ للقيادة على انتمائهم المدرسي، لاسيما تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ارتكزت معظم البحوث التي تناولت موضوع الاستعداد للقيادة بشكل أساسي على أحد جوانب القيادة المبيَّنة في نموذج Keating, Rosch, & Burgoon, (2014) المفترض لتفسير الاستعداد للقيادة، فقد ارتكزت بعض هذه البحوث على كفاءة الذات القيادية وسمات شخصية القائد مثل: Murphy, 1992; Bisland, 2004; Bobbio, & Rattazzi, 2006; Best, 2010, Ambreen, & Baig, 2011; Keating, et al., 2014; Al-Jammal, 2015 ؛ السيد السمادوني، ٢٠٠٧؛ ملفي القميش، ٢٠١١؛ يوسف أبو كوش، ٢٠١٢؛ صابر فاروق، ٢٠١٢. وتناولت بعض هذه البحوث الدافعية للقيادة، مثل: Chan, & Drasgow, 2001; Bobbio, & Rattazzi, 2006; Hamid, & Krauss, 2013; Keating, et al., 2014. بينما حرصت بعض هذه البحوث على تناول المهارات القيادية، مثل: Nikitin, & Freund, 2008; Eich, 2008; Kelloway, et al., 2013; Keating, et al., 2014; Fernandez, et al., 2016؛ عامر فراونة، ٢٠١٤؛ أحمد الزعبي، ورمزي يوسف، ٢٠١٤؛ نعمات حرارة، ٢٠١٦. في المقابل؛ لم يحاول الباحثون تناول الاستعداد للقيادة وفق هذا المنظور المتكامل الذي قدمه نموذج على الأقل في البيئة العربية.

ولهذا يسعى البحث الحالي لاختبار صدق نموذج Keating, et al., (2014) المفترض لتفسير الاستعداد للقيادة لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وتعرف الأثر الذي يمكن أن يسهم به الاستعداد للقيادة في التنبؤ بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال التحقق من صحة الفروض التالية:

فروض البحث:

١. توجد مطابقة للنموذج البنائي المفترض في الاستعداد للقيادة مع النموذج البنائي المستخرج من بيانات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستعداد للقيادة وأبعاده بين المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة وغير المشاركين من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية لصالح المشاركين.

٣. توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستعداد للقيادة وأبعاده بين الذكور والإناث من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية لصالح الذكور.

٤. يمكن التنبؤ بالانتماء المدرسي من الاستعداد للقيادة وأبعاده لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

٥. يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيرات (المشاركة في الأنشطة المدرسية الحرة ونوع التلميذ والاستعداد للقيادة) في تأثيرها المشترك على الدرجة الكلية للانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

يهدف البحث إلى محاولة التحقق من صحة النموذج البنائي المفترض للاستعداد للقيادة، وكذلك تعرف مقدار إسهام الاستعداد للقيادة في التنبؤ بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، ولهذا فإن المنهج الوصفي هو الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف البحث، حيث تهتم البحوث الوصفية بالبحث في العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، كما يمكن أن تتنبأ بحدوث تغيرات قد تطرأ في ظاهرة ما نتيجة حدوث تغيرٍ في ظواهر أخرى.

المشاركون[*]:

اشتملت عينة المشاركين في البحث على عدد (٢٦٦) تلميذًا وتلميذة من الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في محافظة الجيزة، من: إدارة جنوب الجيزة (مدرسة التحرير الابتدائية، ومدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية)، وإدارة أبو النمرس التعليمية (مدرسة السلام الابتدائية). منهم (١٣٥) تلميذًا، و(١٣١) تلميذة، وتراوحت أعمارهم بين (١١) و(١٣) سنة، بمتوسط (١١.٩٨) سنة، وبانحراف معياري (٠.٥٦)، واختيروا بطريقة عشوائية من بين تلاميذ الصف السادس بكل مدرسة، بواقع فصلين من كل مدرسة. وقد تم اختيار تلاميذ الصف السادس دون صفوف المرحلة الابتدائية؛ باعتبارهم في نهاية مرحلة الطفولة، وبداية تمايز قدراتهم القيادية، ونمو مفهوم الزعامة لديهم –كما أشار حامد زهران (٢٠٠٥) وربيع يونس (٢٠١١)–، بالإضافة لإمكانية فهمهم لمعاني مفردات المقياس مقارنة بتلاميذ الصفوف الأخرى.

[*] يتقدم الباحث بالشكر لـ: أ. إبراهيم غنيم الباحث المساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ولمديري المدارس والمعلمين على معاونتهم الصادقة للباحث في تطبيق أدوات البحث.

والجدول التالي يبين توزيع المشاركين عينة البحث حسب المتغيرات الديمجرافية:

جدول (١) توزيع المشاركين في البحث حسب البيانات الديمجرافية(*)

المشاركة في الأنشطة	النوع	الإدارة التعليمية						الإجمالي	
		جنوب الجيزة (ن=١٣٠)				أبو النمرس (ن=١٣٦)			
		التحرير		عمر بن عبد العزيز		السلام			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مشارك	ذكور	١٧	%٥٥	١٤	%٥٦	٣٧	%٥٣	٦٨	%٥٤
	إناث	١٤	%٤٥	١١	%٤٤	٣٣	%٤٧	٥٨	%٤٦
	إجمالي	٣١	%٢٤.٦	٢٥	%١٩.٩	٧٠	%٥٥.٥	١٢٦	%٤٧.٤
غير مشارك	ذكور	١٧	%٤٧	١٦	%٤٢	٣٤	%٥١	٦٧	%٤٧.٩
	إناث	١٩	%٥٣	٢٢	%٥٨	٣٢	%٤٩	٧٣	%٥٢.١
	إجمالي	٣٦	%٢٥.٧	٣٨	%٢٧.٢	٦٦	%٤٧.١	١٤٠	%٥٢.٦
الإجمالي		٦٧	%٢٥.٢	٦٣	%٢٣.٧	١٣٦	%٥١	٢٦٦	%١٠٠

أدوات البحث:

– **مقياس الاستعداد للقيادة** Readiness for Leadership' Scale: (إعداد: الباحث الحالي)

انطلقت فكرة بناء مقياس الاستعداد للقيادة من رؤية النموذج النظري الذي طرحه Keating, et al. (2014) حول بنية الاستعداد للقيادة. في ضوء هذا النموذج؛ قام الباحث الحالي بإعداد مقياسين فرعيين، والاستعانة بمقياس ثالث وفقًا لمكونات النموذج: الاستعداد Ready (كفاءة الذات القيادية Leadership Self-efficacy)، والرغبة Willing (الدافعية للقيادة Motivation to Lead)، والقدرة على القيادة Able (المهارات القيادية Leadership Skills)، وذلك من خلال مراجعة وتحليل المحتوى النظري لبعض أدبيات الفقه السيكولوجي والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت كفاءة الذات القيادية، والمهارات القيادية، والقيادة بشكل عام، مثل: Podsakoff, et al. (1990) as sited in: Keating, et al. (2014); Murphy, (1992); Chan, & Drasgow (2001) ;Bisland, (2004); Bobbio, & Rattazzi (2006); Best, (2010); Ambreen, & Baig (2011); Hamid, &

(*) تم حساب النسب المئوية وفقًا لكل متغير على حدة، على سبيل المثال: حسبت النسب المئوية للمشاركين وغير المشاركين وفقًا لكل مدرسة، وحسبت للذكور والإناث المشاركين وغير المشاركين وفقًا لمتغير المشاركة بكل مدرسة على حدة.

Krauss (2013); Keating, et al. (2014); Al-Jammal (2015); Fernandez, et al. (2016); Humphreys, Kurtz, Portrie, Couse, & Hajnaghizadeh (2018); Lowe, et al. (2018)؛ مريم العازمي (٢٠١٣)؛ مشاري الدهام (٢٠١٣)؛ ميادة الشناوي (٢٠١٥)؛ عماد حسين (٢٠١٦)؛ نعمات حرارة (٢٠١٦). وخلُصت عملية تحليل محتوى تلك البحوث والمقاييس عن صياغة مفردات المقياسين الفرعيين (مقياس كفاءة الذات القيادية، ومقايس المهارات القيادية)، وتم عرض المقاييس الفرعية على عدد من خبراء علم النفس(*) لتحديد مدى ارتباط المفردات بالبعد التي تنتمي إليه، وصلاحيتها لما وضعت لقياسه:

١) مقياس كفاءة الذات القيادية: أُعد هذا المقياس الفرعي في صورته المبدئية من (٢٤) مفردة. وبناءً على مقترحات المُحكمين تم حذف (٤) مفردات وتعديل صياغة البعض الآخر، ليصل إجمالي عدد مفردات المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم إلى (٢٠) مفردة تقيس الأبعاد التالية: الثقة بالنفس، والمسؤولية، والمثابرة، والمرونة.

٢) مقايس المهارات القيادية: أُعد هذا المقياس الفرعي في صورته المبدئية من (٢٤) مفردة. وتم عرض المقياس على بعض خبراء علم النفس لتحديد مدى ارتباط المفردات بالبعد التي تنتمي إليه، وعلى ضوء مقترحاتهم تم حذف مفردة واحدة فقط، وتعديل صياغة البعض الآخر، ليصل إجمالي عدد مفردات المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم (٢٣) مفردة تقيس المهارات التالية: التواصل الاجتماعي، وإدارة الوقت، والضبط الانفعالي، وحل المشكلة، والتفاوض.

٣) كما تم الاستعانة بمقياس الدافعية للقيادة The Motivation to Lead scale لـ: Chan & Drasgow, (2001)، وذلك باعتباره مقياسًا فرعيًا لقياس بُعد الدافعية للقيادة. ويتكون هذا المقياس الفرعي من (٢٧) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد هي: الدافعية ذات الهوية الوجدانية Affective Identity motivation، والدافعية غير المشروطة Non-Calculative motivation، والدافعية الموجهة بالمعايير الاجتماعية Social Normative motivation، وتم تعريب المقياس وعرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية للتحقق من مطابقة معنى المفردات بالمعنى الإنجليزي في النسخة الأصلية، كما تم عرضه على (٣) من خبراء علم النفس لفحص محتوى المفردات، وعلى ضوء مقترحاتهم؛ تم حذف عدد (١٠) مفردات لكونها تحمل نفس معنى مفردات أخرى، ليصل إجمالي عدد مفردات المقياس (١٧) مفردة.

(*) يتقدم الباحث بالشكر للسادة المحكمين: أ.د. فتحي عبد الحميد عبد القادر (كلية التربية جامعة الزقازيق)، أ.د. عصام علي الطيب (كلية التربية جامعة جنوب الوادي)، أ.د. مجدي عبد النبي هلال، د. دلال فتحي عيد، ود. محمد يحيى ناصف (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، د. حسن سعد عابدين (كلية التربية جامعة الإسكندرية)، د. محمد السيد منصور (كلية الآداب جامعة طنطا).

ويُجاب عن جميع مفردات أبعاد المقياس الثلاثة بميزان رباعي التدريج بطريقة ليكرت (تنطبق تمامًا، تنطبق، لا تنطبق، لا تنطبق مطلقًا). وتم التحقق من كفاءة المقياس السيكومترية من خلال حساب صدق وثبات المقاييس الفرعية الثلاثة –كل على حدة– بتطبيقه على عدد (١٢٠) تلميذًا وتلميذة من مدرسة التحرير الابتدائية بإدارة جنوب الجيزة في محافظة الجيزة (لكونها ذات كثافة مرتفعة من التلاميذ)، وذلك كما يلي:

١) المقياس الفرعي: كفاءة الذات القيادية

- **الصدق:** تم حساب الصدق البنائي من خلال اختبار بنية المقياس كما حددها الباحث الحالي بناءً على ما كشفت عنه نتائج الأدبيات ذات الصلة، وذلك عن طريق التحليل العاملي التوكيدي بالنمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood. ويُبين الجدول التالي تشبع المفردات على العوامل الكامنة (أبعاد المقياس الفرعي: كفاءة الذات القيادية):

جدول (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات المقياس الفرعي:

كفاءة الذات القيادية (ن= ١٢٠)

المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة	المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة
١	٠.٧٤	١.٠٠			١١	٠.٦٩	١.٠٠		
٢	٠.٤٣	٠.٥١	٠.١٣	٣.٨٣ **	١٢	٠.٥١	٠.٧٧	٠.٢٦	٢.٩٧ **
٣	٠.٥٦	٠.٦٣	٠.١٤	٤.٧١ **	١٣	٠.٧٠	٠.٧٨	٠.٢٠	٣.٨٤ **
٤	٠.٤٧	٠.٦٣	٠.١٥	٤.١١ **	١٤	٠.٤٢	٠.٣٧	٠.١٣	٢.٧٦ **
٥	٠.٦٣	٠.٧٥	٠.١٥	٥.٠٤ **	١٥	٠.٤١	٠.٦٩	٠.٢٦	٢.٧١ **
٦	٠.٤٦	١.٠٠			١٦	٠.٤٦	١.٠٠		
٧	٠.٤٣	٠.٨٦	٠.٣٦	٢.٣٩ *	١٧	٠.٦٥	١.٦٢	٠.٤٠	٤.٠٢ **
٨	٠.٥٢	١.١٢	٠.١٥	٧.٤٩ **	١٨	٠.٨٢	١.٩١	٠.٤٨	٤.٠٠ **
٩	٠.٦٠	١.٠٩	٠.٥١	٢.١٣ *	١٩	٠.٤٤	٠.٩٦	٠.٢٩	٣.٣٠ **
١٠	٠.٤٨	٠.٨٨	٠.٤٤	١.٩٩ *	٢٠	٠.٣٥	٠.٧٤	٠.٢٦	٢.٧٤ **

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تشبع المفردات من (١–٥) على العامل الكامن (البعد الأول: الثقة بالنفس)، وتشبعت المفردات من (٦–١٠) على العامل الكامن (البعد الثاني: المسؤولية)، وتشبعت المفردات من (١١–١٥) على العامل الكامن (البعد الثالث: المثابرة)، وتشبعت المفردات من (١٦–٢٠) على العامل الكامن (البعد الرابع: المرونة).

وحققت النماذج المستخرجة من البيانات مؤشرات حسن مطابقة مقبولة بين مفردات المقياس الفرعي: كفاءة الذات القيادية، كما هو مُبين بالجدول التالي:

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة للنماذج المستخرجة من بيانات التلاميذ على المقياس الفرعي: كفاءة الذات القيادية (ن= ١٢٠)

المؤشرات	العوامل الكامنة			
	الثقة بالنفس	المسؤولية	المثابرة	المرونة
قيمة (كا٢) Chi2	٠.٩٦٤	٠.٨٢٧	٢.٧٧٤	٢.٢٢٠
درجة الحرية (DF)	٥	٢	٣	٤
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
CMIN/DF	٠.١٩٣	٠.٦٦١	٠.٩٢٥	٠.٥٥٥
مؤشر(GFI)	٠.٩٩٧	٠.٩٩٧	٠.٩٩١	٠.٩٩٣
مؤشر (AGFI)	٠.٩٩١	٠.٩٧٩	٠.٩٥٥	٠.٩٧٣
مؤشر (CFI)	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠
مؤشر (RMSEA)	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
مؤشر (RMR)	٠.٠١١	٠.٠٠٩	٠.٠١٢	٠.٠٠٩
مؤشر (AIC)	٢٠.٩٦٤	٢٦.٨٢٧	٢٦.٧٧٤	٢٤.٢٢٠
قيمة النموذج المشبع	٣٠.٠٠٠			
مؤشر (CAIC)	٥٨.٨٣٨	٧٦.٠٦٥	٧٢.٢٢٤	٦٥.٨٨٣
قيمة النموذج المشبع	٨٦.٨١٢			
مؤشر (ECVI)	٠.١٧٦	٠.٢٢٥	٠.٢٢٥	٠.٢٠٤
قيمة النموذج المشبع	٠.٢٥٢			

وتدل المؤشرات السابقة على حسن مطابقة النماذج المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي، مما يعكس تمتع المقياس الفرعي: (كفاءة الذات القيادية) بالصدق البنائي.

- **الاتساق الداخلي:** وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (كفاءة الذات القيادية):

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي: كفاءة الذات القيادية (ن= ١٢٠)

قيم معاملات الارتباط	الثقة بالنفس	المسؤولية	المثابرة	المرونة
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩١ **	٠.٨٥**	٠.٨٤**	٠.٤٩**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على المقياس الفرعي (كفاءة الذات القيادية):

جدول (٥) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ١٢٠)

م	الثقة بالنفس	م	المسؤولية	م	المثابرة	م	المرونة
١	٠.٧٧ **	٦	٠.٧٦**	١١	٠.٦٨**	١٦	٠.٦٣**
٢	٠.٦٠**	٧	٠.٥٤**	١٢	٠.٦٨**	١٧	٠.٧١**
٣	٠.٦٦**	٨	٠.٨٠**	١٣	٠.٦٠**	١٨	٠.٧٧**
٤	٠.٦٥**	٩	٠.٧٤**	١٤	٠.٥٥**	١٩	٠.٦٣**
٥	٠.٧٠**	١٠	٠.٧٠**	١٥	٠.٦٩**	٢٠	٠.٥٧**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق؛ تمتع المقياس الفرعي: (كفاءة الذات القيادية) بالاتساق الداخلي بين مفرداته، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين المفردات دالة عند مستوى ٠.٠١.

- **الثبات:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس الفرعي: كفاءة الذات القيادية (٠.٨٦) لعدد (٢٠) مفردة، بينما بلغت قيم معامل الثبات لأبعاده: الثقة بالنفس، والمسؤولية، والمثابرة، والمرونة (٠.٧١، ٠.٧٥، ٠.٦٤، ٠.٦٨) على الترتيب، وذلك لعدد (٥) مفردات لكل بُعد، مما يعكس الكفاءة السيكومترية للمقياس الفرعي: (كفاءة الذات القيادية) وصلاحيته للتطبيق على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبذلك يصبح عدد مفرداته في صورته النهائية (٢٠) مفردة.

٢) المقياس الفرعي: المهارات القيادية

- **الصدق:** تم حساب الصدق البنائي من خلال اختبار بنية المقياس كما حددها الباحث الحالي بناءً على ما أظهرته نتائج الأدبيات ذات الصلة، وذلك عن طريق التحليل العاملي التوكيدي بالنمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood. ويُبين الجدول التالي تشبع المفردات على العوامل الكامنة (أبعاد المقياس الفرعي: المهارات القيادية):

جدول (٦) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات المقياس الفرعي: المهارات القيادية (ن= ١٢٠)

المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة	المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة
١	٠.٨٣	١.٠٠			١٣	-٠.٦٢	-٠.٨٧	٠.٢٢	-٤.٠٢ **
٢	٠.٨٣	٠.٩٩	٠.١٨	٥.٥٧ **	١٤	-٠.٥٤	-٠.٧١	٠.١٥	-٤.٧٣ **
٣	٠.٣٣	٠.٥٢	٠.١٦	٣.١٩ **	١٥	٠.٤٠	١.٠٠		
٤	-٠.٣٥	-٠.٥٨	٠.١٧	-٣.٣٩ **	١٦	٠.٦٨	١.٦٢	٠.٤٥	٣.٦٤ **
٥	٠.٣٥	٠.٥٠	٠.١٥	٣.٣٨ **	١٧	٠.٦٦	١.٥٤	٠.٤٣	٣.٦٠ **
٦	٠.٧٨	١.٠٠			١٨	٠.٦٧	١.٧٨	٠.٤٩	٣.٦٣ **
٧	٠.٦٢	٠.٩٨	٠.١٨	٥.٥٥ **	١٩	٠.٥٨	١.٣٦	٠.٣٩	٣.٤٥ **
٨	-٠.٣٩	-٠.٨٠	٠.٢٢	-٣.٦٧ **	٢٠	٠.٤٨	١.٠٠		
٩	٠.٧٤	٠.٩٩	٠.١٧	٥.٩٩ **	٢١	٠.٥٨	٠.٩٦	٠.٢٤	٤.٠٩ **
١٠	٠.٦٨	١.٠٠			٢٢	٠.٨٣	١.٤٥	٠.٣٣	٤.٤١ **
١١	-٠.٤٥	-٠.٦٢	٠.١٥	-٤.٢٤ **	٢٣	٠.٦٥	١.١٣	٠.٢٦	٤.٣٢ **
١٢	٠.٧٨	١.٢٦	٠.٢٨	٤.٥٢ **					

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تشبع المفردات من (١-٥) على العامل الكامن (البعد الأول: التواصل الاجتماعي)، وتشبعت المفردات من (٦-٩) على العامل الكامن (البعد الثاني: إدارة الوقت)، وتشبعت المفردات من (١٠-١٤) على العامل الكامن (البعد الثالث: الضبط الانفعالي)، وتشبعت المفردات من (١٥-١٩) على العامل الكامن (البعد الرابع: حل المشكلات)، وتشبعت المفردات من (٢٠-٢٣) على العامل الكامن (البعد الخامس: التفاوض).

وحققت النماذج المستخرجة من البيانات مؤشرات حسن مطابقة مقبولة بين مفردات المقياس الفرعي: المهارات القيادية، كما هو مُبين بالجدول التالي:

جدول (٧) مؤشرات حسن المطابقة للنماذج المستخرجة من بيانات التلاميذ على المقياس الفرعي: المهارات القيادية (ن= ١٢٠)

المؤشرات	العوامل الكامنة				
	التواصل الاجتماعي	إدارة الوقت	الضبط الانفعالي	حل المشكلة	التفاوض
قيمة (كا٢) Chi2	٦.٥١٤	٣.٨٣٦	١.٣١٧	١.٥٤٢	٠.٨٣٢
درجة الحرية (DF)	٤	٢	٣	٥	٢
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
CMIN/DF	١.٦٢٩	١.٩١٨	٠.٤٣٩	٠.٣٠٨	٠.٤١٦
مؤشر (GFI)	٠.٩٧٩	٠.٩٨٤	٠.٩٩٦	٠.٩٩٥	٠.٩٩٧
مؤشر (AGFI)	٠.٩٢١	٠.٩٢٠	٠.٩٧٨	٠.٩٨٤	٠.٩٨٣
مؤشر (CFI)	٠.٩٨١	٠.٩٨٢	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠
مؤشر (RMSEA)	٠.٠٧٣	٠.٠٨٨	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
مؤشر (RMR)	٠.٠٥٦	٠.٠٣٣	٠.٠٢٢	٠.٠٠٨	٠.٠١٤
مؤشر (AIC)	٢٨.٥١٤	١٩.٨٣٦	٢٥.٣١٧	٢١.٥٤٢	١٦.٨٣٢
قيمة النموذج المشبع	٣٠.٠٠٠	٢٠.٠٠٠	٣٠.٠٠٠	٣٠.٠٠٠	٢٠.٠٠٠
مؤشر (CAIC)	٧٠.١٧٦	٥٠.١٣٦	٧٠.٧٦٧	٥٩.٤١٧	٤٧.١٣٢
قيمة النموذج المشبع	٨٦.٨١٢	٥٧.٨٧٥	٨٦.٨١٢	٨٦.٨١٢	٥٧.٨٧٥
مؤشر (ECVI)	٠.٢٤٠	٠.١٦٧	٠.٢١٣	٠.١٨١	٠.١٤١
قيمة النموذج المشبع	٠.٢٥٢	٠.١٦٨	٠.٢٥٢	٠.٢٥٢	٠.١٦٨

وتدل المؤشرات السابقة على حسن مطابقة النماذج المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي، مما يعكس تمتع المقياس الفرعي: (المهارات القيادية) بالصدق البنائي.

- **الاتساق الداخلي:** وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد (المهارة) والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (المهارات القيادية):

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي: المهارات القيادية (ن= ١٢٠)

قيم معاملات الارتباط	التواصل الاجتماعي	إدارة الوقت	الضبط الانفعالي	حل المشكلة	التفاوض
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٦٤ **	٠.٦٣**	٠.٥٣**	٠.٧٤**	٠.٧١**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

أما الجدول التالي فيُبين قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على المقياس الفرعي (المهارات القيادية):

جدول (٩) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ١٢٠)

م	التواصل الاجتماعي	م	إدارة الوقت	م	الضبط الانفعالي	م	حل المشكلة	م	التفاوض
١	٠.٧٢ **	٦	٠.٦٧**	١٠	٠.٣٨**	١٥	٠.٥٩**	٢٠	٠.٧٠**
٢	٠.٧٠**	٧	٠.٦٣**	١١	٠.٤٢**	١٦	٠.٧٣**	٢١	٠.٦٩**
٣	٠.٥٤**	٨	٠.٢٥**	١٢	٠.٣٧**	١٧	٠.٧٣**	٢٢	٠.٨١**
٤	٠.٣٦**	٩	٠.٧٠**	١٣	٠.٤٥**	١٨	٠.٧٤**	٢٣	٠.٧٥**
٥	٠.٦١**			١٤	٠.٣٩**	١٩	٠.٦٨**		

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق؛ تمتع المقياس الفرعي: (المهارات القيادية) بالاتساق الداخلي بين مفرداته، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين المفردات دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

- **الثبات:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس الفرعي: المهارات القيادية (٠.٧٢) لعدد (٢٣) مفردة، بينما بلغت قيم معامل الثبات لأبعاده: الثقة بالنفس، والمسؤولية، والمثابرة، والمرونة (٠.٦٥، ٠.٧٤، ٠.٦٣، ٠.٧٣، ٠.٧٢) على الترتيب، وذلك لعدد (٥، ٤، ٥، ٥، ٤) مفردات لكل بُعد، مما يعكس الكفاءة السيكومترية للمقياس وصلاحيته للتطبيق على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبذلك يصبح عدد مفرداته في صورته النهائية (٢٣) مفردة.

٣) المقياس الفرعي: الدافعية للقيادة

- **الصدق:** تم حساب الصدق البنائي من خلال اختبار بنية المقياس كما حددها مُعدا المقياس، عن طريق التحليل العاملي التوكيدي بالنمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood. ويُبين الجدول التالي تشبع المفردات على العوامل الكامنة (أبعاد المقياس الفرعي: الدافعية للقيادة):

جدول (١٠) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات المقياس الفرعي:

الدافعية للقيادة (ن= ١٢٠)

المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة	المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة
١	٠.٦٠	١.٠٠			١٠	٠.٤٤	٠.٤٦	٠.١٢	٣.٦٧ **
٢	٠.٤٨-	٠.٨٣-	٠.٢٤	٣.٥٣- **	١١	٠.٧٣	٠.٩١	٠.٢٢	٤.٠٩ **
٣	٠.٧٣	١.١٨	٠.٢١	٥.٧٦ **	١٢	٠.٦٧	١.٠٠		
٤	٠.٥١	٠.٧٩	٠.٢٢	٣.٦٣ **	١٣	٠.٧٧	١.٢٣	٠.١٦	٧.٥٨ **
٥	٠.٥٠-	٠.٩٢-	٠.٢٧	٣.٤٥- **	١٤	٠.٥٤	٠.٨٥	٠.١٧	٤.٩٨ **
٦	٠.٦١	٠.٩٥	٠.٢٥	٣.٨٩ **	١٥	٠.٧٦	١.١٥	٠.١٨	٦.٤١ **
٧	٠.٨٢	١.٠٠			١٦	٠.٧٧	١.٢٥	٠.١٩	٦.٥٣ **
٨	٠.٦١	٠.٧٦	٠.٢٠	٣.٧٧ **	١٧	٠.٦١	١.٠٣	٠.٢٠	٥.٢٦ **
٩	٠.٤٤-	٠.٥٩-	٠.١٢	٤.٩٩- **					

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تشبع المفردات من (١-٦) على العامل الكامن (البعد الأول: الدافعية ذات الهوية الوجدانية)، وتشبعت المفردات من (٧-١١) على العامل الكامن (البعد الثاني: الدافعية غير المشروطة)، وتشبعت المفردات من (١٢-١٧) على العامل الكامن (البعد الثالث: الدافعية الموجهة بالمعايير الاجتماعية).

وحققت النماذج المستخرجة من البيانات مؤشرات حسن مطابقة مقبولة بين مفردات المقياس الفرعي: الدافعية للقيادة، كما هو مُبين بالجدول التالي:

جدول (١١) مؤشرات حسن المطابقة للنماذج المستخرجة من بيانات التلاميذ على المقياس الفرعي: الدافعية للقيادة (ن= ١٢٠)

المؤشرات	العوامل الكامنة		
	الدافعية ذات الهوية الوجدانية	الدافعية غير المشروطة	الدافعية الموجهة بالمعايير
قيمة (كا٢) Chi2	٤.١٠٠	٠.٠٩٥	٧.٥٠٢
درجة الحرية (DF)	٦	٢	٦
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
CMIN/DF	٠.٦٨٣	٠.٠٤٨	١.٢٥٠
مؤشر(GFI)	٠.٩٨٩	١.٠٠٠	٠.٩٨٠
مؤشر (AGFI)	٠.٩٦٢	٠.٩٩٨	٠.٩٣٠
مؤشر (CFI)	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠.٩٩٤
مؤشر (RMSEA)	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٤٦

المؤشرات	العوامل الكامنة		
	الدافعية ذات الهوية الوجدانية	الدافعية غير المشروطة	الدافعية الموجهة بالمعايير
مؤشر (RMR)	٠.٠٢٧	٠.٠٠٦	٠.٠٣٠
مؤشر (AIC)	٣٤.١٠٠	٢٦.٠٩٥	٣٧.٥٠٢
قيمة النموذج المشبع	٤٢.٠٠٠	٣٠.٠٠٠	٤٢.٠٠٠
مؤشر (CAIC)	٩٠.٩١٢	٧٥.٣٣٣	٩٤.٣١٥
قيمة النموذج المشبع	١٢١.٥٣٧	٨٦.٨١٢	١٢١.٥٣٧
مؤشر (ECVI)	٠.٢٨٧	٠.٢١٩	٠.٣١٥
قيمة النموذج المشبع	٠.٣٥٣	٠.٢٥٢	٠.٣٥٣

وتدل المؤشرات السابقة على حسن مطابقة النماذج المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي، مما يعكس تمتع المقياس الفرعي: (الدافعية للقيادة) بالصدق البنائي.

- **الاتساق الداخلي:** وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (الدافعية للقيادة):

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي: الدافعية للقيادة (ن= ١٢٠)

قيم معاملات الارتباط	الدافعية ذات التوجه الوجداني	الدافعية غير المشروطة	الدافعية الموجهة بالمعايير
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٦٥ **	**٠.٥٥	**٠.٨٦

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

أما الجدول التالي فيُبين قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على المقياس الفرعي (الدافعية للقيادة):

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ١٢٠)

م	الدافعية ذات التوجه الوجداني	م	الدافعية غير المشروطة	م	الدافعية الموجهة بالمعايير
١	٠.٦٥ **	٧	**٠.٦٦	١٢	**٠.٧٤
٢	**٠.٣٥	٨	**٠.٧٨	١٣	**٠.٧٩
٣	**٠.٧٢	٩	**٠.٢٦	١٤	**٠.٦٣
٤	**٠.٥٠	١٠	**٠.٦٩	١٥	**٠.٨٣
٥	**٠.٣١	١١	**٠.٧٣	١٦	**٠.٨٠
٦	**٠.٥٢			١٧	**٠.٧١

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق؛ تمتع المقياس بالاتساق الداخلي بين مفرداته، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين المفردات دالة عند مستوى ٠.٠١.

- **الثبات:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس الفرعي: الدافعية للقيادة (٠.٧٩) لعدد (١٧) مفردة، بينما بلغت قيم معامل الثبات لأبعاده: الدافعية ذات الهوية الوجدانية، والدافعية غير المشروطة، والدافعية الموجهة بالمعايير الاجتماعية (٠.٧٢، ٠.٧٦، ٠.٨٤) على الترتيب، وذلك لعدد (٦، ٥، ٦) مفردات، مما يعكس الكفاءة السيكومترية للمقياس وصلاحيته للتطبيق على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبذلك يصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (١٧) مفردة.

ومما سبق؛ يتضح أن المقاييس الفرعية التي تم توظيفها في قياس الاستعداد للقيادة تتمتع بكفاءة سيكومترية مقبولة تعكس صلاحيتها لقياس الاستعداد للقيادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقًا للتصور النظري الذي قدمه Keating, et al. (2014) حول بنية الاستعداد للقيادة الذي يتضمن الاستعداد Ready (كفاءة الذات القيادية Leadership Self-efficacy)، والرغبة Willing (الدافعية للقيادة Motivation to Lead)، والمقدرة على القيادة Able (المهارات القيادية Leadership Skills).

- **مقياس الشعور بالانتماء المدرسي:** Sense of School Belonging Scale (إعداد: Anderman, E., (2002)، تعريب: الباحث الحالي)

أعد هذا المقياس Anderman, E. (2002)، ويتضمن عدد (٥) مفردات تعكس الشعور بالانتماء المدرسي بشكل عام، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس؛ استخدم مُعد المقياس التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لحساب الصدق البنائي، وأظهرت نتائج بحثه عدم تشبع احدى مفرداته على عامل الانتماء المدرسي، والذي فسر (٤٥.٢١) من التباين، وبلغت قيمة الجذر الكامن (٢.٧١)، وتراوحت قيم تشبعات المفردات على العامل العام ما بين (٠.٥٦: ٠.٨٤)، كما تميز المقياس باتساق داخلي بين مفرداته بلغت قيمته (٠.٧٨) (Anderman, 2002, 799). وأشار Tian, (2007) إلى أن هذا المقياس يتمتع باتساق داخلي بلغ (٠.٨٧)، وذلك عندما استخدمه في قياس الشعور بالانتماء المدرسي لدى المراهقين في الصين (as sited in: Tian, et al., 2015, 622). وقام الباحث الحالي بتعريب هذا المقياس، وعرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية للتحقق من مطابقة معنى المفردات بالمعنى الإنجليزي في النسخة الأصلية. وتمت صياغة المفردات بحيث يُجيب عنها التلميذ على ميزان رباعي التدريج بطريقة ليكرت (تنطبق تمامًا، تنطبق، لا تنطبق، لا تنطبق مطلقًا). وتم التحقق من كفاءة المقياس السيكومترية بتطبيقه على عدد (١٢٠) تلميذًا وتلميذة، وذلك كما يلي:

- **الصدق:** وذلك بحساب الصدق البنائي من خلال اختبار بنية المقياس كما حددها Anderman, (2002) عن طريق التحليل العاملي التوكيدي بالنمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood. ويُبين الجدول التالي تشبع المفردات على العامل الكامن (الانتماء المدرسي):

جدول (١٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس الانتماء المدرسي (ن= ١٢٠)

المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة
١	٠.٣٦	١.٠٠		
٢	٠.٧٩	٢.٢٥	٠.٦٤	٣.٥١ **
٣	٠.٧٤	١.٥٥	٠.٤٥	٣.٤٨ **
٤	٠.٧١	١.٩٣	٠.٥٦	٣.٤٥ **
٥	٠.٥٧	١.٣١	٠.٣٥	٣.٦٩ **

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تشبع جميع المفردات على العامل الكامن (الانتماء المدرسي)؛ حيث كانت قيم النسبة الحرجة لجميع المفردات دالة عند مستوى ٠.٠١. وقد حقق النموذج المستخرج من البيانات مؤشرات حسن مطابقة مقبولة بين مفردات المقياس، كما تتضح فيما يلي:

- قيمة اختبار (كا^{٢}) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (١.٢٨٧) عند درجات حرية (٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث كان مقدار دلالتها ٠.٨٦٤. وبلغت قيمة CMIN/DF = ٠.٣٢٢
- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، وبلغت قيمها (٠.٩٩٦، ٠.٩٨٣، ١.٠٠٠) على الترتيب، وتشير تلك القيم لحسن المطابقة.
- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٠٠٠)، ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط البواقي (RMR) وبلغت (٠.٠٠٥)، وهي قيم تقترب من الصفر، وتشير لحسن المطابقة.

- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكيك (AIC) وبلغت قيمته (٢٣.٢٨٧)، وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٣٠.٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC) وبلغت قيمته (٦٤.٩٥٠)، وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٨٦.٨١٢)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI) وبلغت قيمته (٠.١٩٦) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٢٥٢).

وتدل المؤشرات السابقة على حسن مطابقة النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي، مما يعكس تمتع مقياس الانتماء المدرسي بالصدق البنائي.

- **الاتساق الداخلي:** وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس. وقد أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون عن تمتع المقياس بالاتساق الداخلي بين مفرداته، حيث بلغت قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ومفرداته (٠.٦٢، ٠.٧٩، ٠.٧٤، ٠.٧٧، ٠.٧٢) على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى ٠.٠١.
- **الثبات:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٧٧) لعدد (٥) مفردات، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا، مما يعكس الكفاءة السيكومترية للمقياس وصلاحيته للتطبيق على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبذلك يصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٥) مفردات.

خطوات البحث:

- الاطلاع على أدبيات الفقه السيكولوجي ذات الصلة بمتغيري البحث وإعداد الإطار النظري.
- إعداد الصورة المبدئية لمقياسي: كفاءة الذات القيادية، والمهارات القيادية، وتعريب مقياس الدافعية للقيادة، ومقياس الانتماء المدرسي، وعرضها على الخبراء.
- التطبيق الأولي لأدوات البحث على تلاميذ احدى المدارس للتحقق من كفاءتها السيكومترية.
- إعداد الصورة النهائية لأدوات البحث، بعد حذف المفردات التي لم تتشبع على البعد الذي يُفترض أن تنتمي إليه وفقًا لنتائج الصدق والثبات.
- إجراء الدراسة الميدانية في المدارس عينة البحث؛ حيث تم تحديد التلاميذ المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة من واقع سجلات جماعات النشاط المدرسية: (الصحافة والإذاعة المدرسية، والهلال الأحمر، وجماعة التربية الفنية، وجماعة الموسيقى، وجماعة الاقتصاد المنزلي، وجماعة الرحلات، وجماعة التربية الرياضية)، وبمعاونة مسؤولي تلك الجماعات في كل مدرسة؛ أُختير التلاميذ والتلميذات المتميزين في تلك الأنشطة، والمواظبين على ممارستها، والذين شاركوا في المسابقات التي تم تنظيمها داخل وخارج

المدرسة. ثم تم تطبيق أدوات البحث على تلاميذ كل فصل (المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة وغير المشاركين). وطُلِب من كل تلميذ الإجابة عن مفردات المقاييس المستخدمة بعد شرح التعليمات، وقراءة القائم بالتطبيق الميداني للمفردات التي كان يسأل عن معناها بعض التلاميذ، وفي نهاية التطبيق؛ تم مراجعة الأداة مع التلميذ قبل مغادرة المُطبق للفصل، وذلك من أجل التأكد من عدم ترك التلميذ لأي بيان أو مفردة دون إجابة.

- إدخال البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن فروض البحث.
- إعداد جداول البيانات وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات ذات الصلة.

أساليب التحليل الإحصائي:

لأن هدف البحث هو التحقق من صحة النموذج البنائي المفترض في الاستعداد للقيادة لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وكذلك محاولة التحقق من وجود تأثير دال للاستعداد للقيادة على الانتماء المدرسي لهؤلاء التلاميذ، فقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor-analysis، وأسلوب تحليل الانحدار Regression-analysis عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24) وطريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood، والنسبة التائية، ومربع إيتا لحجم التأثير، وأسلوب تحليل التباين، واختبار شيفيه لدلالة الفروق.

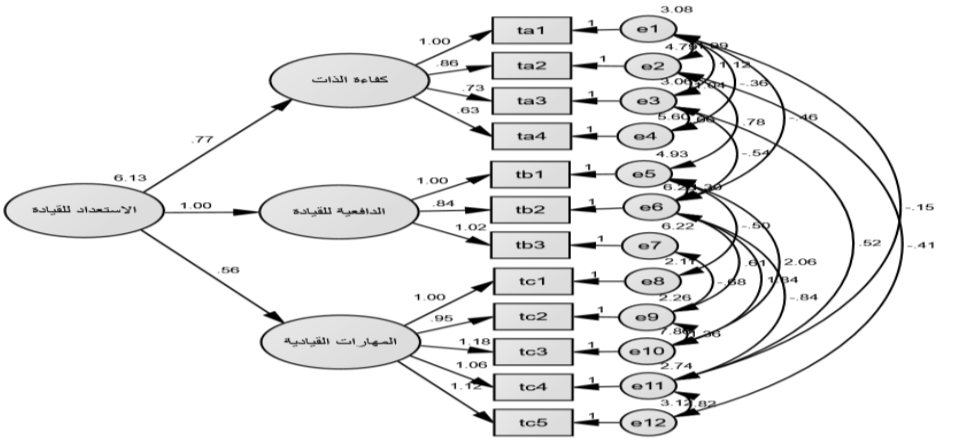
نتائج البحث:

انطلق البحث من هدفين رئيسين هما: التحقق من صدق النموذج البنائي المفترض للاستعداد للقيادة مع النموذج البنائي المستخرج من استجابات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وتعرُّف مدى إمكانية التنبؤ بانتماء التلاميذ المدرسي من استعدادهم للقيادة، وأسفر التحليل الإحصائي عن النتائج التالية:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول: "توجد مطابقة للنموذج البنائي المفترض في الاستعداد للقيادة مع النموذج البنائي المستخرج من بيانات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية".

للتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم إخضاع درجات المشاركين للتحليل العاملي التوكيدي عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال البرنامج الإحصائي (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood، والشكل التالي يبين طبيعة العلاقة بين مكونات النموذج المستخرج من بيانات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية:



شكل (٢) النموذج البنائي للاستعداد للقيادة المستخرج من بيانات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية

اتضح من الشكل السابق تحقق النموذج البنائي المفترض في الاستعداد للقيادة مع النموذج المستخرج من بيانات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة التالية(*):

- قيمة اختبار (كا٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (٣٨.٢٠٤) عند درجات حرية (٣٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث كان مقدار دلالتها ٠.٢٨٤. وبلغت قيمة CMIN/DF = ١.١٢٤.
- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، وبلغت قيمها (٠.٩٧٧، ٠.٩٤٧، ٠.٩٩٧) على الترتيب، وتعكس تلك القيم حسن المطابقة بين النموذج البنائي المفترض والنموذج المستخرج من إجابات التلاميذ.
- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٠٢٢)، وهي قيم تقترب من الصفر، وتشير لحسن المطابقة.

(*) يكون النموذج البنائي المفترض متطابقًا مع النموذج البنائي المستخرج من بيانات المشاركين إذا كانت قيمة (كا٢) غير دالة، وكانت قيمة CMIN/DF أقل من (٣)، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة ' (AGFI) ' (CFI) (GFI) تتراوح بين (صفر: ١)، وكلما اقتربت القيم من (١) دل ذلك على المطابقة الجيدة، كانت قيمة مؤشر (RMSEA) بين (صفر: ٠.١) وكلما اقتربت القيم من (صفر) دل ذلك على المطابقة الجيدة. وكلما كانت قيمة (AIC) و(CAIC) و(ECVI) أقل من قيمة النموذج المشبع دل ذلك على المطابقة الجيدة.

- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكيك (AIC) وبلغت قيمته (١٢٦.٢٠٤)، وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (١٥٦.٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC) وبلغت قيمته (٣٢٧.٨٧٨)، وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٥١٣.٥١٣)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI) وبلغت قيمته (٠.٤٧٦) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٥٨٩).

ويوضح الجدول التالي الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية Standardized/ Unstandardized Regression Weights للعامل العام الكامن (الاستعداد للقيادية) على العوامل الثلاثة الكامنة والمتغيرات (الأبعاد الفرعية) المُستخرجة من بيانات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

جدول (١٥) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة للعوامل المُسهمة في الاستعداد للقيادة لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية (ن= ٢٦٦)

البارامترات والعوامل	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	المعياري	غير المعياري		
F ---> F1	١.٠٠٠	٠.٧٧٢	٠.٠٦٨	١١.٣٢٤ **
F ---> F2	١.٠٠٠	١.٠٠٠		
F ---> F3	١.٠٠٠	٠.٥٥٦	٠.٠٥٥	١٠.٠٥٤ **
F1 ---> A1	٠.٧٣٦	١.٠٠٠		
F1 ---> A2	٠.٥٩٩	٠.٨٥٦	٠.٠٦٨	١٢.٥٣٩ **
F1 ---> A3	٠.٦٢١	٠.٧٢٧	٠.٠٦١	١١.٩٠٨ **
F1 ---> A4	٠.٤٥٦	٠.٦٣٤	٠.٠٩٤	٦.٧٨٥ **
F2 ---> B1	٠.٧٤٥	١.٠٠٠		
F2 ---> B2	٠.٦٣٧	٠.٨٣٦	٠.٠٧٧	١٠.٨٧٧ **
F2 ---> B3	٠.٧١١	١.٠١٧	٠.٠٩٣	١٠.٩٦٣ **
F3 ---> C1	٠.٦٨٨	١.٠٠٠		
F3 ---> C2	٠.٦٥٨	٠.٩٥٤	٠.١٠١	٩.٤٨١ **
F3 ---> C3	٠.٥٠٠	١.١٧٦	٠.١٦١	٧.٣٢٤ **
F3 ---> C4	٠.٦٦٠	١.٠٥٥	٠.١١١	٩.٤٩٣ **
F3 ---> C5	٠.٦٥٨	١.١٢١	٠.١١٧	٩.٥٩٨ **

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تحقق صدق النموذج البنائي المفترض الذي يمثل الاستعداد للقيادة؛ حيث أظهرت النتائج ما يلي:

- تشبع العوامل الفرعية الكامنة: كفاءة الذات القيادية **[F1]**، والدافعية للقيادية **[F2]**، والمهارات القيادية **[F3]** على العامل العام الكامن: الاستعداد للقيادة **[F]**، حيث بلغت قيمة الأوزان الانحدارية المعيارية لكل منها (١.٠٠)، وكانت مؤشرات حسن المطابقة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة(*).
- تشبع الأبعاد المُقاسة (المشاهدة): الثقة بالنفس **[A1]**، والمسؤولية **[A2]**، والمثابرة **[A3]**، والمرونة **[A4]** على العامل الكامن (المقياس الفرعي الأول: كفاءة الذات القيادية **[F1]**)، حيث بلغت قيمة الأوزان الانحدارية المعيارية لكل منها (٠.٧٤، ٠.٦٠، ٠.٦٢، ٠.٤٦) على الترتيب، وكانت مؤشرات حسن المطابقة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة.
- تشبع الأبعاد المُقاسة (المشاهدة): الدافعية ذات الهوية الوجدانية **[B1]**، والدافعية غير المشروطة **[B2]**، والدافعية الموجهة بالمعايير الاجتماعية **[B3]**) على العامل الكامن (المقياس الفرعي الثاني: الدافعية للقيادة **[F2]**)، حيث بلغت قيمة الأوزان الانحدارية المعيارية لكل منها (٠.٧٥، ٠.٦٤، ٠.٧١) على الترتيب، وكانت مؤشرات حسن المطابقة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة.
- تشبع الأبعاد المُقاسة (المشاهدة): التواصل الاجتماعي **[C1]**، وإدارة الوقت **[C2]**، والضبط الانفعالي **[C3]**، وحل المشكلة **[C4]**، والتفاوض **[C5]** على العامل الكامن (المقياس الفرعي الثالث: المهارات القيادية **[F3]**) حيث بلغت قيمة الأوزان الانحدارية المعيارية لكل منها (٠.٦٩، ٠.٦٦، ٠.٥٠، ٠.٦٦، ٠.٦٦) على الترتيب، وكانت مؤشرات حسن المطابقة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما افترضه Keating, Rosch, & Burgoon, (2014) من أن الاستعداد للقيادة لدى التلاميذ يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية، وأن كل بعد منها يشتمل على عدة أبعاد فرعية، وأشاروا إلى أن هذه الأبعاد مهمة في الحكم على توفر السلوك القيادي لدى القائد، وهذه الأبعاد هي:

(*) تُحسب قيمة النسبة الحرجة Critical Ratio من قسمة (الوزن الانحداري غير المعياري/الخطأ المعياري)، وتكون دالة عند مستوى (٠.٠٥) إذا كانت القيمة المُقدَّرة تقع في المدى (١.٩٦: ٢.٥٨)، وتكون دالة عند مستوى (٠.٠١) إذا كانت تلك القيمة > ٢.٥٨.

البعد الأول: كفاءة الذات القيادية Leadership Self-efficacy: وتشير إلى تصور الفرد فيما يتعلق بقدراته العامة على القيادة (Hoyt, 2005, 2). وتقاس بمدى امتلاك التلميذ للسمات التالية: الثقة بالنفس، والمسؤولية، والمثابرة، والمرونة. وتحقق من صلاحية هذا البعد في قياس الاستعداد للقيادة عدد من الباحثين مثل: Murphy, 1992; Chan, & Drasgow, 2001; Bobbio, & Rattazzi, 2006; Best, 2010; Ambreen, & Baig, 2011; Keating, Rosch, & Burgoon, 2014; Al-Jammal, 2015؛ السيد السمادوني، ٢٠٠٧؛ ملفي القميش، ٢٠١١، يوسف أبو كوش، ٢٠١٢؛ صابر فاروق، ٢٠١٢.

البعد الثاني: الدافعية للقيادة Motivation to Lead: وتعني أنها بناء قائم على الفروق الفردية ويؤثر على القائد وقراراته التي يفترض أن تتعلق بالمهام وأدوار القيادة ومسؤولياتها، والمثابرة كقائد" (Chan, & Drasgow, 2001, 482). وتتبع دافعية التلميذ للقيادة من هذه المصادر الثلاثة: دافع "الهوية الوجدانية"، ودافع "المعايير الاجتماعية" ودافع "غير محسوب أو غير مشروط" (Keating, et al., 2014, 4). وتحقق من صلاحية هذا البعد في قياس الاستعداد للقيادة عدد من الباحثين مثل: Chan, & Drasgow, 2001; Bobbio, & Rattazzi, 2006; Hamid, & Krauss, 2008; 2013; Keating, et al., 2014.

البعد الثالث: المهارات القيادية Leadership Skills: وتشير لقدرة الفرد على التواصل بشكل جيد مع الآخرين، وإدارة الوقت، والتأثير في فريق العمل الذي يقوده من أجل حل المشكلات التي يواجهها، والعمل على اتخاذ القرار المناسب (عامر فراونة، ٢٠١٤، ٩). ويُعد أكثر أبعاد النموذج تناولاً في أدبيات القيادة؛ حيث تضمنت نتائج العديد من البحوث المهارات القيادية التالية: التواصل الاجتماعي، وحل المشكلات، ومهارات التواصل، وإدارة الوقت، والضبط الانفعالي، ومهارة التفاوض. وتحقق من صلاحية هذا البعد في قياس الاستعداد للقيادة عدد من الباحثين مثل: Bisland, 2004; Eich, 2008; Nikitin, & Freund, 2008; Sampson, 2013;Fernandez,et al.,2016; Carter,et al.,2016;David, 2017؛ أحمدالزعبي، ورمزي يوسف، ٢٠١٤؛ عامر فراونة، ٢٠١٤؛ نعمات حرارة، ٢٠١٦.

ومما سبق يمكن قبول الفرض الأول؛ حيث تحقق صدق النموذج البنائي المفترض في الاستعداد للقيادة مع النموذج البنائي المستخرج من بيانات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وتشبعت العوامل الثلاثة الكامنة (كفاءة الذات القيادية **[F1]**، والدافعية للقيادة **[F2]**، والمهارات القيادية **[F3]**) ومتغيراتها المقاسة على العامل العام الكامن "الاستعداد للقيادة" **[F]**.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني: "توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستعداد للقيادة وأبعاده بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمرحلة الابتدائية المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة وغير المشاركين لصالح المشاركين".

للتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق، وحساب حجم التأثير، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالات الفروق في الاستعداد للقيادة وأبعاده لدى المشاركين في الأنشطة وغير المشاركين من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية

المتغير		المشاركون ن= ١٢٦	غير المشاركين ن= ١٤٠	قيمة (ت)	درجة الحرية	مربع إيتا(*)
الدرجة الكلية للاستعداد للقيادة	المتوسط	٢١٤.٨٧	١٨٥.٤١	**١٤.٩٠٣	٢٦٤	٠.٤٦
	الانحراف المعياري	١٤.٩٧	١٧.٠٥			
بعد كفاءة الذات القيادية	المتوسط	٧٣.٤٤	٦٣.٤١	**١٣.٢٩١	٢٦٤	٠.٤٠
	الانحراف المعياري	٤.٦٨	٧.٢٢			
بعد الدافعية للقيادة	المتوسط	٥٩.٣٦	٤٩.٨٦	**١١.٤٧٤	٢٦٤	٠.٣٤
	الانحراف المعياري	٦.٤٤	٧.٠١			
بعد المهارات القيادية	المتوسط	٨٢.٠٦	٧٢.١٤	**١١.٥٢٥	٢٦٤	٠.٣٤
	الانحراف المعياري	٧.٠٦	٦.٩٨			

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية المشاركين في الأنشطة المدرسية وأقرانهم غير المشاركين في الاستعداد للقيادة وأبعاده الثلاثة (كفاءة الذات القيادية، والدافعية للقيادة، والمهارات القيادية)؛ حيث بلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين (١٤.٩٠، ١٣.٢٩، ١١.٤٧، ١١.٥٣) على الترتيب، وذلك لصالح التلاميذ المشاركين في الأنشطة المدرسية بمتوسط درجات على مقياس الاستعداد للقيادة وأبعاده الثلاثة (٢١٤.٨٧، ٧٣.٤٤، ٥٩.٣٦، ٨٢.٠٦)، بينما بلغ متوسط درجات التلاميذ غير المشاركين (١٨٥.٤١، ٦٣.٤١، ٤٩.٨٦، ٧٢.١٤)، وبحجم تأثير كبير مقداره (٠.٤٦، ٠.٤٠، ٠.٣٤، ٠.٣٤) على الترتيب.

(*) بيَّن Cohen, (1977) أن التأثير الذي يفسر حوالي (١%) من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل، والذي يفسر حوالي (٦%) تأثيرًا متوسطًا، أما الذي يفسر حوالي (١٥%) يعد تأثيرًا كبيرًا (راجع: فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٤٤٣).

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن مشاركة التلميذ في الأنشطة المدرسية تتيح له فرصًا متنوعة لاكتشاف استعداداته ومهاراته القيادية، من خلال المشاركة في جماعات النشاط المدرسية المتنوعة، وهذه الجماعات تتسم بأن لها أهدافًا واضحة، وتضم في عضويتها مجموعات متنوعة من التلاميذ، ويشرف عليها معلمون من ذوي الخبرة، وتمارس ألوانًا متعددة من الأنشطة. هذه الأنشطة بمثابة خبرات واقعية يمر بها التلميذ، وتُمكِّنه من اكتساب مهارات التعاون مع الآخرين والتفاعل معهم، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، والتدريب على القيادة والتبعية، واتخاذ القرارات، والتفاوض، وتقدير قيمة وأهمية وقت الفراغ، واحترام القواعد والأنظمة. ولهذا يكتسب التلميذ مهارات متعددة تتيح له فرصة قيادة الآخرين، فالقيادة الطلابية في المدارس تمثل أهمية خاصة باعتبارها بيئة ثرية توفر مواقف عديدة يظهر فيها التلاميذ مهاراتهم القيادية في قيادة أقرانهم والجماعات المدرسية في أداء الأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها (Black, et al., 2014, 8). وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة يوسف أبو كوش (٢٠١٢) من وجود فروق دالة إحصائيًا في السمات القيادية بين المشاركين في الأنشطة التربوية وغير المشاركين لصالح المشاركين، وأشار Al–Jammal, (2015) إلى أن المهارات القيادية يمكن أن يكتسبها التلاميذ من خلال ممارسة الأنشطة المنهجية واللامنهجية في المدرسة.

ومما سبق يمكن قبول الفرض الثاني؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا وبحجم تأثير كبير في الاستعداد للقيادة وأبعاده بين المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة وغير المشاركين من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية لصالح المشاركين، مما يوجه بأهمية دعم المدرسة لممارسة التلميذ للأنشطة المدرسية الحرة، وتوفير البيئة التربوية المناسبة والمحفزة، لما يترتب على ذلك من تعزيز لاستعدادهم ومهاراتهم القيادية وتحسين دافعيتهم للقيادة.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث: "توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستعداد للقيادة وأبعاده لدى الذكور والإناث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمرحلة الابتدائية لصالح الذكور".

للتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق، وحساب حجم التأثير، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالات الفروق في الاستعداد للقيادة وأبعاده لدى الذكور والإناث من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية

المتغير		الذكور ن= ١٣٥	الإناث ن= ١٣١	قيمة (ت)	درجة الحرية	مربع إيتا
الدرجة الكلية للاستعداد للقيادة	المتوسط	٢٠٢.١٣	١٩٦.٥٠	*٢.١١٩	٢٦٤	٠.٠٢
	الانحراف المعياري	٢٢.٢٦	٢١.٠٢			
بعد كفاءة الذات القيادية	المتوسط	٦٨.٧٩	٦٧.٥٣	١.٢٩٦	٢٦٤	–
	الانحراف المعياري	٨.٠٢	٧.٨١			
بعد الدافعية للقيادة	المتوسط	٥٥.٢١	٥٣.٤٧	١.٧٣٠	٢٦٤	–
	الانحراف المعياري	٨.٥٤	٧.٨٥			
بعد المهارات القيادية	المتوسط	٧٨.١٣	٧٥.٥٠	*٢.٥٢٣	٢٦٤	٠.٠٣
	الانحراف المعياري	٨.٨٦	٨.١١			

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥

اتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ بين تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية والتلميذات في الدرجة الكلية للاستعداد للقيادة، ودرجة بُعد المهارات القيادية؛ حيث بلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتي التلاميذ والتلميذات (٢.١٢، ٢.٥٢) على الترتيب، وذلك لصالح التلاميذ بمتوسط درجات على مقياس الاستعداد للقيادة وبعد المهارات القيادية (٢٠٢.١٣، ٧٨.١٣)، بينما بلغ متوسط درجات التلميذات (١٩٦.٥٠، ٧٥.٥٠)، وبحجم تأثير ضعيف مقداره (٠.٠٢، ٠.٠٣) على الترتيب. في المقابل؛ لم تُظهر النتائج فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ والتلميذات في بُعدي: كفاءة الذات القيادية، والدافعية للقيادة.

ورغم أن حجم التأثير لدلالة الفروق ضعيفًا، وقد لا يعكس وجود فروق واضحة في الاستعداد للقيادة بشكل عام وبُعد المهارات القيادية بين التلاميذ والتلميذات، وأن خصائص المرحلة العمرية لهؤلاء التلاميذ تكاد تكون فيها القدرات بين الذكور والإناث متقاربة، إلا أنه يمكن تفسير هذه النتائج بأن طبيعة الحياة المدرسية في البيئات الثقافية والطبقات الاجتماعية المتوسطة والفقيرة –والتي تكون فيها المدارس الابتدائية مختلطة (الذكور والإناث معًا)– تتيح فرصًا للتلاميذ الذكور أكثر من التلميذات في القيام بمهام وأدوار قيادية داخل الفصل الدراسي والمدرسة من شأنها تنمية وصقل مهاراتهم القيادية، كإسناد دور ريادة الفصل، وإدارة تابور الصباح، وجماعات حفظ النظام المدرسي، وغيرها. وربما كانت دوافعهم في ذلك؛ الخوف من افتعال التلاميذ الذكور للمشكلات مع التلميذات في حالة كونهن يمارسن مهام قيادة الفصل أو

النشاط. وربما كان تحقيق الذكور لدرجات مرتفعة عن الإناث في الاستعداد للقيادة والمهارات القيادية يعود في الغالب ما توفره المدرسة لتلاميذها سواء الذكور والإناث من فرص وأدوار قيادية. كما أن حرص الأسر المصرية بشكل عام على عدم إسناد أدوار ومسؤوليات للبنات خلال فترة الطفولة، اعتقادًا من الآباء بعدم قدرتهن البدنية واستعدادهن النفسي والاجتماعي على تحمل المسؤولية ربما كان أحد العوامل التي قد تجعل البنت لا تُقدِم على ممارسة أي مهام قيادية. حيث يعطي الآباء حرية أكبر للذكور، ويضعون قيودًا أكبر على الإناث (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٢٨٨). وفي هذا السياق؛ أشارت أدبيات علم نفس النمو أن الخصائص النمائية لتلاميذ هذه المرحلة تدفعهم إلى تكوين الشلل والجماعات والصداقات على أساس التنميط الجنسي Sex-typing، حيث يكتسب الذكور صفات الذكورة، وتكتسب البنات صفات الأنوثة، وينحو كل نوع منهما إلى اكتساب المعايير الاجتماعية والميول والسلوكيات ونوع الألعاب والمهام والأدوار الخاصة بالنمط الجنسي الذي ينتمي إليه. كما تبرز لدى بعضهم الزعامة والاستعداد للقيادة، وغالبًا ما ينصاع أقرانهم إلى قيادتهم، بينما يتسم بعضهم بسمة الاتباع والمسايرة وطاعة القائد (ربيع يونس، ٢٠١١، ١٩٣)، (يوسف أبو كوش، ٢٠١٢، ١٠). ومن المهم أن يُظهِر التلميذ القائد تميزه بالفعل خلال هذه الأدوار القيادية. فالتلميذ المنطوي ربما يتجاهله أعضاء الجماعة مهما كان متميزًا في صفاته، والتلميذ الذي له خبرة سابقة بالقيادة قد تتوفر له فرصًا ليكون قائدًا لجماعة ما في المدرسة الابتدائية (آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٩، ٢٦٩)، ويستطيع أن يوازن بين أدواره في مختلف جوانب الحياة المدرسية، كما يجد في نجاحاته وإخفاقاته فرصًا جيدة لنموه (Bisland, 2004, 25). ونتيجة طبيعية لممارسة الذكور هذه الأدوار والمهام القيادية داخل المدرسة تنمو مهاراتهم القيادية، ولهذا جاءت نتائج البحث لتكشف عن تفوق الذكور عن الإناث في هذا البُعد (المهارات القيادية) وإن كان حجم التأثير ضعيفًا، دون بُعدي: كفاءة الذات القيادية، والدافعية للقيادة، فلم تكشف النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث، وربما كان ذلك منطقيًا، للارتباط بخصائصهما النمائية والفروق الفردية فيما بينهما، والتي يقل فيها تأثير العوامل البيئية. وتتفق هذه النتائج ما أشار إليه Eich, (2008); Al-Jammal, (2015) من أهمية التركيز على تنمية مهارات التلميذ القيادية مثل: مهارات التواصل، والعمل الجماعي، وصنع القرار، وحل المشكلات، والقدرة على قيادة الجماعات المدرسية. وتتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة Hamid, & Krauss, (2008; 2013) من أن الذكور حققوا درجات مرتفعة عن الإناث على مقياس الاستعداد للقيادة، وأن الدافعية للقيادة لدى الإناث كانت منخفضة عن الذكور ليس بسبب السمات القيادية المنخفضة لديهن، لكن بسبب الثقافة المجتمعية.

ومما سبق يمكن قبول الفرض الثالث بشكل جزئي؛ حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي بالمرحلة الابتدائية في بعدي: كفاءة الذات القيادية، والدافعية للقيادة، بينما كانت الفروق في الدرجة الكلية للاستعداد للقيادة وبُعد المهارات القيادية لصالح التلاميذ الذكور، رغم أن حجم تأثير تلك الفروق كان ضعيفًا.

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع: "يُمكن التنبؤ بالانتماء المدرسي من خلال أبعاد الاستعداد للقيادة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي".

للتحقق من هذا الفرض؛ تم اختبار صحته لدى المشاركين من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية باستخدام تحليل الانحدار بطريقة Stepwise Regression، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٨) تحليل التباين لانحدار أبعاد الاستعداد للقيادة على الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية (ن= ٢٦٦)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها	مربع معامل الارتباط R2
الأول	الانحدار	٥٥١.٩٨٦	١	٥٥١.٩٨٦	**٨٩.٧٥٧	٠.٢٥٤
	البواقي	١٦٢٣.٥٥٢	٢٦٤	٦.١٥٠		
	الكلي	٢١٧٥.٥٣٨	٢٦٥			
الثاني	الانحدار	٦٠١.٧٢٨	٢	٣٠٠.٨٦٤	**٥٠.٢٧٨	٠.٢٧٧
	البواقي	١٥٧٣.٨١٠	٢٦٣	٠.٦٠٣		
	الكلي	٢١٧٥.٥٣٨	٢٦٥			

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أن نسبة التباين المُفسَر التي ترجع لتأثير عاملي كفاءة الذات القيادية والمهارات القيادية في الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغت (٢٧.٧ %)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين لهذين العاملين والبالغ قيمتها (٥٠.٢٧٨) دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يشير لأهمية متغيري كفاءة الذات القيادية والمهارات القيادية في الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد يرجع باقي التباين غير المفسر (٧٢.٣ %) إلى تأثير عوامل أخرى ربما ترتبط ببيئة المدرسية الابتدائية التي ينتمي إليها التلاميذ، أو طبيعة أسرهم ونمط معيشتها، وربما خصائص التلاميذ الانفعالية والاجتماعية، بالإضافة للعوامل المرتبطة بالسياق الثقافي والبيئي المحيط.

ولمعرفة العوامل ذات التأثير، والتي يمكن من خلالها التنبؤ بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ تم إجراء تحليل الانحدار بطريقة Stepwise Regression، مع استبعاد العوامل غير المؤثرة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين الانتماء المدرسي وأبعاد الاستعداد للقيادة

النموذج	مصدر الانحدار	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) ومستوى الدلالة
الأول	الثابت	٤.٨٨٣	١.٣١٩	–	٣.٧٠٢**
	كفاءة الذات القيادية	٠.١٨٢	٠.٠١٩	٠.٥٠٤	٩.٤٧٤**
الثاني	الثابت	٢.٩٩٦	١.٤٥٦	–	٢.٠٥٧*
	كفاءة الذات القيادية	٠.١٣٤	٠.٠٢٥	٠.٣٧١	٥.٣٠٦**
	المهارات القيادية	٠.٠٦٧	٠.٠٢٣	٠.٢٠١	٢.٨٨٣**

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يمثل جدول (١٩) النموذج المفصل للتأثيرات النسبية للمتغير المستقل (أبعاد الاستعداد للقيادة: كفاءة الذات القيادية، والدافعية للقيادة، والمهارات القيادية) المنبئ بالمتغير التابع (الانتماء المدرسي) لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

أظهرت نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار المتضمنة في الجدولين السابقين وجود نموذجين أمكن من خلالهما التنبؤ بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، أفضلهما النموذج الثاني، وفيه تم التنبؤ بمستوى الانتماء المدرسي من خلال بُعدي: كفاءة الذات القيادية، والمهارات القيادية، وكانت نسب التباين المفسر لهذين العاملين مختلفة، حيث أشارت النتائج إلى أن بُعد (عامل): كفاءة الذات القيادية فسر حوالي (٢٥.٤ %) من التباين، بينما فسر بُعد (عامل) المهارات القيادية (٢.٣ %)، بإجمالي (٢٧.٧ %)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠.٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٥٠.٢٧٨)، أما عامل: الدافعية للقيادة فلم يكن له تأثير دال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيره غير مباشر. مما يشير لأهمية عاملي: كفاءة الذات القيادية والمهارات القيادية في التنبؤ بالانتماء المدرسي لتلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وكان عامل: كفاءة الذات القيادية هو الأكثر إسهامًا، مما يشير لتأثيره في الانتماء المدرسي لتلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وكان تأثيره إيجابيًا ودالاً إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، حيث بلغت قيمة "ت" (٥.٣٠٦)، وكان عامل: المهارات القيادية أقل إسهامًا، وكان تأثيره إيجابيًا ودالاً إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٨٨٣)، بينما لم يوجد تأثير دال لعامل: الدافعية للقيادة في الانتماء المدرسي لدى التلاميذ. وربما كان ذلك راجعًا إلى أن ثقة التلميذ وإدراكه لمقدرته

على قيادة جماعة النشاط التي يقودها، وامتلاكه لمهارات القيادة يجعله أكثر ارتباط بهذه الجماعة، ويشعر بالفخر والاعتزاز لقيادته لأعضائها وانتسابه لها، وهذا من شأنه زيادة شعوره بالانتماء المدرسي. وربما كانت دافعية التلميذ للقيادة غير منبئة بانتمائه المدرسي، فليس شرطًا أن يكون لدي الدافع للقيادة ولكن لا أمتلك المهارة أو لدي الثقة بالنفس أن أكون قائدًا للجماعة، فمما لا شك فيه أن بعض التلاميذ قد يكون لديهم الدافع لقيادة الفصل، ولكونه لا يتمتع بسمات الثقة بالنفس، والتحلي بالمسؤولية، والمثابرة، والمرونة، أو لكونه لا يمتلك مهارات التواصل الاجتماعي، وإدارة الوقت، والضبط الانفعالي، والتفاوض، وغيرها يجعل تلاميذ الفصل يرفضون قيادته لهم. ولهذا احتلت سمات وخصائص شخصية القائد (كفاءة الذات القيادية) مكانًا متقدمًا في التنبؤ بالانتماء، يليها امتلاك التلميذ لمهارات القيادة.

ومما سبق يمكن القول بأن بعدي: كفاءة الذات القيادية، والمهارات القيادية من أبعاد الاستعداد للقيادة منبئين إيجابيين بمستوى الانتماء المدرسي لتلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وإن تباينَ إسهام كل منهما في مستوى الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

بناءً على ما سبق؛ يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية كما يلي:

الانتماء المدرسي = ٢.٩٩٦ + (٠.١٣٤ × كفاءة الذات القيادية) + (٠.٠٦٧ × المهارات القيادية)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ الذين يتسمون بخصائص شخصية قيادية يرون أنفسهم أنهم يتمتعون بقدر من المسؤولية، ولديهم ثقة في أنفسهم، ويمتلكون القدرة على المثابرة، والمرونة في التعامل، ولديهم كفاءة مرتفعة للذات القيادية، يرغبون في القيام بدور قيادي داخل الجماعة والمدرسة التي ينتمون إليها، والتعبير عن احتياجاتها، وهؤلاء أكثر التلاميذ انتماء لمدارسهم وجماعاتهم المدرسية، حيث يحرصون على بذل المزيد من الجهد في سبيل نجاح مدرستهم، ويشعرون بالفخر لانتسابهم لها، وأنهم جزء منها، وسعداء لوجودهم فيها، ويشعرون بالأمن خلال تواجدهم في المدرسة، ويرون أن المعلمين بالمدرسة يستخدمون طرقًا جيدة في التدريس، ويعاملون التلاميذ بعدالة وإنصاف. فالتلاميذ الذين لديهم استعدادات قيادية خاصة هم الأكثر انتماء. كما أن الذين يمتلكون مهارات التواصل الاجتماعي، وإدارة الوقت والضبط الانفعالي والقدرة على التفاوض هم كذلك الأكثر شعورًا بالانتماء المدرسي. فبقدر ما يتوفر في التلميذ الثقة في النفس بأنه جدير بالقيادة، ولديه القدرة على توجيه أعضاء جماعته المدرسية

يكون ولاءه لها وشعوره بالفخر لانتمائه لها. وتتفق هذه النتيجة مع ما بيَّنته سناء سليمان (٢٠١٣) بأن احدى المحددات المرتبطة بالانتماء هي تلك التي تعني الرغبة في قيام التلميذ القائد بدور قيادي داخل الجماعة التي ينتسب إليها، ويعبر فيه عن قدرته على تبني أهداف الجماعة التي ينتسب إليها، ويعبر عن متطلباتها (في: أحمد زيدان، ٢٠١٦، ١٦). كما تتفق ما أشار إليه Ambreen, & Baig (2011) من أن الاستعداد للقيادة يتطلب توفر سمة الالتزام نحو أعضاء الجماعة المدرسية أو الفريق، والسعي على تحقيق مطالبهم، وما بيَّنته آمال صادق، وفؤاد أبو حطب (١٩٩٩) ;Bisland, (2004) من ضرورة تمتع القائد بالخصائص الجيدة التي تحبذها الجماعة، كما يحظى باحترامها، ويهتم بأعضائها وتحقيق مطالبها، وقيادة أتباعه في المواقف المختلفة، وهذا هو عين الانتماء.

في هذا السياق؛ أشار الباحثون أن زيادة الانتماء المدرسي تجعل التلاميذ يشعرون بمزيد من الإيجابية نحو الحياة المدرسية ويكسبهم استقرارًا وجدانيًا أكثر، بحيث يمكنهم الإحساس بالارتياح والاستمتاع بالتعلم، وبالتالي تحسن إنجازهم الأكاديمي. فالتلاميذ الذين يشعرون بمزيد من القبول والمرونة في المدرسة هم أكثر عرضة للتأثر بالجوانب الإيجابية، بما في ذلك السعادة والأمل والرضا والهدوء والراحة النفسية (Fong Lam, et al., 2015, 403)، وينعكس هذا بدوره على انتمائهم للمدرسة وتعلقهم بها.

ومما سبق يمكن قبول الفرض الرابع بشكل جزئي؛ حيث أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالانتماء المدرسي من بعدي الاستعداد للقيادة: كفاءة الذات القيادية، والمهارات القيادية، بينما لم يكن لبعد: الدافعية للقيادة تأثيرًا دالاً إحصائيًا في التنبؤ بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية. وهذا الفرض بحاجة إلى مزيد من التحقق وإجراء البحوث المستقبلية نظرًا لندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاستعداد للقيادة في الانتماء المدرسي.

نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس: "يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيرات (المشاركة في الأنشطة المدرسية الحرة ونوع التلميذ والاستعداد للقيادة) في تأثيرها المشترك على الدرجة الكلية للانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية".

للتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام تحليل التباين (تصميم ٢×٢×٣) لحساب التفاعل بين متغيرات: المشاركة في الأنشطة المدرسية الحرة (مشارك/غير مشارك)، والنوع (ذكور/إناث)، ومستوى الاستعداد للقيادة (مرتفع/متوسط/منخفض)، ويعرض الجدولين التاليين لنتائج استجابات التلاميذ:

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات: المشاركة في الأنشطة والنوع والاستعداد للقيادة في درجة الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية

التفاعل			النوع	مستوى الاستعداد للقيادة		
				مرتفع (ن= ٩٦)	متوسط (ن= ٧٩)	ضعيف (ن= ٩١)
المشاركة في الأنشطة المدرسية	مشارك ن= ١٢٦	ذكور ن=٦٨		ن= ٥٢	ن= ١٢	ن= ٤
				م= ١٨.٢٣	م= ١٨.١٧	م= ١٦.٧٥
				ع= ٢.٠٥	ع= ١.٩٩	ع= ٢.٦٣
		إناث ن=٥٨		ن= ٣٦	ن= ١٥	ن= ٧
				م= ١٨.٩٤	م= ١٨.٠٠	م= ١٨.٨٦
				ع= ١.٧١	ع= ٢.٥٩	ع= ٢.٢٧
	غير مشارك ن= ١٤٠	ذكور ن= ٦٧		ن= ٥	ن= ٢٤	ن= ٣٨
				م= ١٨.٢٠	م= ١٧.٧٥	م= ١٦.١٣
				ع= ١.٠٦	ع= ٢.٤٧	ع= ٣.٣٦
		إناث ن= ٧٣		ن= ٤	ن= ٢٨	ن= ٤٢
				م= ١٨.٣٣	م= ١٦.٨٩	م= ١٤.٩٠
				ع= ٢.٨٩	ع= ٢.٣٢	ع= ٣.٣١

ويعرض الجدول التالي لنتائج تحليل التباين بين متغيرات: المشاركة في الأنشطة المدرسية الحرة ونوع التلميذ والاستعداد للقيادة:

جدول (٢١) تحليل التباين لمتغيرات: المشاركة في الأنشطة والنوع والاستعداد للقيادة في درجة الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
المشاركة في الأنشطة (أ)	٣٦.٢٨٤	١	٣٦.٢٨٤	٥.٤٥٧*
النوع (ب)	٠.٣٩٦	١	٠.٣٩٦	٠.٠٦
مستوى الاستعداد للقيادة (ج)	٥١.٣٤١	٢	٢٥.٦٧١	٣.٨٦٠*
تفاعل (أ × ب)	١٦.٩٥٤	١	١٦.٩٥٤	٢.٥٥٠
تفاعل (أ × ج)	١٨.٨٧١	٢	٩.٤٣٦	١.٤١٩
تفاعل (ب × ج)	٧.٤٦٢	٢	٣.٧٣١	٠.٥٦١
تفاعل (أ × ب× ج)	١١.٨١٢	٢	٥.٩٠٦	٠.٨٨٨
الخطأ	١٦٨٩.٠٠٠	٢٥٤	٦.٦٥٠	
المجموع	٢١٧٥.٥٣٨	٣٦٥		

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥

اتضح من الجدولين السابقين ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الانتماء المدرسي بين الذكور والإناث من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.
- عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري: المشاركة في الأنشطة والنوع في تأثيرهما المشترك على درجة الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.
- عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري: المشاركة في الأنشطة ومستوى الاستعداد للقيادة في تأثيرهما المشترك على درجة الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.
- عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري: النوع ومستوى الاستعداد للقيادة في تأثيرهما المشترك على درجة الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.
- عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيرات: المشاركة في الأنشطة والنوع ومستوى الاستعداد للقيادة في تأثيرها المشترك على درجة الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا في الانتماء المدرسي عند مستوى ٠.٠٥ بين المشاركين في الأنشطة المدرسية وغير المشاركين من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، لصالح المشاركين في الأنشطة؛ حيث بلغت قيمة "ف" (٥.٤٦).
- وجود فروق دالة إحصائيًا في الانتماء المدرسي عند مستوى ٠.٠٥ بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الاستعداد للقيادة، حيث بلغت قيمة "ف" (٣.٨٦). ويعرض الجدول التالي لاتجاه دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة.

ولتَعرُّف اتجاه دلالة الفروق في الانتماء المدرسي بين تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية وفقًا لمستويات الاستعداد للقيادة (مرتفع/متوسط/نخفض)؛ تم استخدام اختبار شيفيه المتعدد، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢٢) اتجاه دلالة الفروق المتعددة لشيفيه بين تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية في الانتماء المدرسي وفقًا لمتغير مستوى الاستعداد للقيادة

مستوى الاستعداد للقيادة	مرتفع (م= ١٨,٥٠)	متوسط (م= ١٧,٥٦)	منخفض (م= ١٥,٨٠)
مرتفع (ن=٩١)	–		
متوسط (ن=٧٩)	٠.٩٤	–	
منخفض (ن=٩٦)	**٢.٧٠	**١.٧٥	–

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أن اتجاه دلالة الفروق بين تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمستويات الاستعداد للقيادة الثلاثة في الانتماء المدرسي لصالح مرتفعي الاستعداد للقيادة مقارنةً بالمستوى المنخفض، حيث بلغ متوسط الفروق بينهما (٢.٧٠) وكانت دالة عند مستوى ٠.٠١، ولصالح المستوى المتوسط مقارنةً بالمستوى المنخفض، حيث بلغ متوسط الفروق بينهما (١.٧٥) وكانت دالة عند مستوى ٠.٠١. في المقابل لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين المستويين (المرتفع/المتوسط) في الاستعداد للقيادة.

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

- بالنسبة للفروق في الانتماء المدرسي بين الذكور والإناث من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية:

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الانتماء المدرسي بين الذكور والإناث، وربما كان ذلك راجعًا لطبيعة التنشئة الاجتماعية في المجتمع المصري والتي تدعم حب الوطن واعتباره من دلائل إيمان الفرد سواء كان ذكرًا أو أنثى، كما أن ما تقدمه المدرسة من محتوى تعليمي وأنشطة تربوية، وما تسلكه من أساليب تدريس لم تميز بين التلاميذ والتلميذات، وتنال التلميذة من اهتمام إدارة المدرسة والمعلمين ما يناله التلميذ، ولهذا لم يكن لدى التلميذة إحساسًا داخليًا بالتمييز والاضطهاد، فكانت درجة انتمائها للمدرسة لا تختلف عن درجة انتماء التلميذ. وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه نتائج: إحسان عطية وآخرون (٢٠١٤)، وربيعة علاونة (٢٠١٧) من أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الانتماء المدرسي. ولا تتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسات: Goodenow, 1993; Goodenow & Grady, 1993; Smerdon (2002)، من وجود فروق دالة بين الجنسين في الشعور بالانتماء المدرسي لصالح الإناث، سواء في المرحلة المتوسطة (الإعدادية) أو المرحلة الثانوية (as sited in: Sánchez, Colón, & Esparza, 2005, 620)، وما أظهرته دراسة رغداء نعيسة (٢٠١٥) من أنه قد وُجِدت فروق دالة في الانتماء المدرسي لصالح الإناث.

وفي هذا السياق؛ أشار الثبيتي (٢٠١٣) إلى أن التلميذات هن أكثر تعاونًا مع إدارة المدرسة والمعلمين، فضلاً عن مشاركتهن الفاعلة في كافة الأنشطة المدرسية، والتي تتيح للتلميذة القدرة على العطاء والتعامل الحسن مع معلميها وزملائها داخل المدرسة، كما تدرك المدرسة كيفية التعامل مع التلميذات، والوعي بحاجاتهن ومتطلباتهن النفسية المرتبطة بنموهن، والاهتمام بممارسة أدوارها المتنوعة لوقاية التلميذة من الانحراف، وتدعم القيم لديهن بما يسهم في خلق نوع من الانتماء والتوافق النفسي والاجتماعي.

- بالنسبة لوجود فروق دالة إحصائيًا في الانتماء المدرسي بين المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة وغير المشاركين:

أسفرت النتائج عن وجود فروق في الانتماء المدرسي لصالح المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة، وربما كان لتوفر أماكن وبعض الخامات والأدوات في المدرسة لتنفيذ التلاميذ للأنشطة خلال فترة بقائهم في المدرسة، وبعيدًا عن الرقابة الوالدية –التي ترفض في معظم الأحيان ممارسة التلميذ للهوايات– تجعلهم يشعرون بمتعة لإشباع ميولهم وهواياتهم في ممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة، وهذا من شأنه أن يساعد التلاميذ على حب المدرسة، والفخر بالانتساب إليها، والرغبة في البقاء داخلها، بل قد يحدثون أسرهم وأصدقائهم عن إيجابيات مدرستهم ومميزاتها لاسيما ما يتعلق بالأنشطة، مما يؤدي إلى زيادة الشعور بالانتماء المدرسي. وتتفق هذه النتائج مع ما بيَّنه Gilman, et al. (2004) أن المشاركة في الأنشطة المدرسية الجماعية تعمل على تعزيز الانتماء، وعلى العكس، فإن التلاميذ غير الممارسين للأنشطة المدرسية والمجتمعية معرضون للتسرب المدرسي، والسلوكيات المعادية للمجتمع والمؤدية لتدمير الذات. وتتفق أيضًا مع ما بيَّنه Faircloth, & Hamm (2005) من أن ممارسة الأنشطة الاجتماعية والرياضية والأنشطة الأخرى الحرة غير الإلزامية توفر فرصًا أكبر ومصدرًا رئيسيًا لزيادة شعور التلاميذ بالانتماء المدرسي. كما تتفق مع ما أظهرته نتائج Maestas, et al. (2007) من أن الشعور بالانتماء المدرسي يعد عاملاً رئيسيًا من العوامل التي تسهم في استمرارية التلميذ في المدرسة، وأن مشاركة التلميذ في الأنشطة يمكن أن تؤدي إلى مشاعر الارتباط بها والإحساس بالانتماء، وأن الخبرات الاجتماعية المدرسية لها تأثير إيجابي على الشعور بالانتماء المدرسي، وأن ممارسة الأنشطة المدرسية الحرة تسهم في بناء الشخصية القيادية، بما تُوفره من برامج وممارسات تُمكِّن التلميذ من تحمل المسؤولية والشعور بالانتماء للمدرسة. ليس هذا فحسب؛ بل إنها تتفق مع إشارة Civitci, (2015) إلى أن الخبرات المدرسية تؤثر على انتماء التلاميذ المدرسي، وأن التلاميذ الذين يقضون معظم أوقاتهم في ممارسة الأنشطة المدرسية، وتحمل المسؤولية، والتواصل مع المعلمين والتفاعل معهم يُتوقع شعورهم بالانتماء بدرجة أكبر من أقرانهم.

- بالنسبة لوجود فروق دالة إحصائيًا في الانتماء المدرسي بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الاستعداد للقيادة:

كشفت نتائج البحث الحالي عن وجود فروق في الانتماء المدرسي بين ذوي مستويات الاستعداد للقيادة المختلفة، وذلك لصالح ذوي المستوى المرتفع، وربما كان ذلك بسبب أن إحساس التلميذ بقدرته على قيادة جماعة النشاط التي ينتسب لها، وثقته في تحقيقه لأهدافها وإشباع حاجات أعضائها، وامتلاكه المهارات التي تُمكِّنه من تحقيق مطالبها وبلوغها أهدافها ما يجعله فخورًا بهذه الجماعة وأعضائها، وزيادة شعوره بالانتماء نحوها بدرجة أكبر من أقرانه ذوي كفاءة الذات القيادية والمهارات القيادية والدافعية للقيادة المنخفضة. فالتلاميذ الأكثر استعداد

للقيادة، ومن يتسمون بسمات شخصية قيادية ويمتلكون مهارات قيادية هم الأكثر انتماء للمدرسة من أقرانهم الأقل استعداد. وفي هذا الجانب؛ بيَّن Fong Lam, et al. (2015) أن الشعور بالانتماء المدرسي يكون مستمدًا من حاجة داخلية لدى الفرد لتعزيز علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، وإحساس داخلي لديه بالهوية الجماعية، وأن إشباع هذه الحاجات للتلاميذ يزيد من ولائهم المدرسي وتعلقهم بسياق المدرسة، الأمر الذي يساعد في تعظيم دافعيتهم للتعلم، ومشاركتهم في الأنشطة اللاصفية، كما أنه يعزز الخصائص الإيجابية والقيادية للتلاميذ، ويكسبهم مهارات اجتماعية أفضل، ويؤثر في دافعيتهم وإنجازهم الدراسي بشكل عام.

- بالنسبة لعدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين المتغيرات المستقلة (المشاركة في الأنشطة المدرسية، ونوع التلميذ، والاستعداد للقيادة) في تأثيرها المشترك على الدرجة الكلية للانتماء المدرسي:

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن عدم وجود تفاعل بين متغيرات: المشاركة في الأنشطة المدرسية الحرة/ نوع التلميذ/ الاستعداد للقيادة في تأثيرها المشترك على الانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية. وربما كان السبب في ذلك هو أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث بشكل عام في الانتماء المدرسي، أو قد يكون للتباين الواضح بين أعداد مجموعات التلاميذ في كل فئة من فئات التحليل دور في عدم وجود تفاعل بين المتغيرات في تأثيرها المشترك على الانتماء المدرسي، وهذه النتيجة بحاجة إلى إجراء مزيد من البحوث.

ومما سبق يمكن رفض الفرض الخاص بوجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيرات: المشاركة في الأنشطة المدرسية الحرة ونوع التلميذ والاستعداد للقيادة في تأثيرها المشترك على الدرجة الكلية للانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية".

والمستقرئ لبعض نتائج البحث لاسيما المرتبطة بإمكانية التنبؤ بالانتماء المدرسي من الاستعداد للقيادة (على الأقل بُعد الدافعية للقيادة وفق النموذج المفترض)، كما أن النتائج الخاصة بالفروق بين الذكور والإناث في الانتماء المدرسي، وتلك المتعلقة بوجود تفاعل بين متغيرات: المشاركة في الأنشطة المدرسية الحرة ونوع التلميذ والاستعداد للقيادة في تأثيرها المشترك على الدرجة الكلية للانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بحاجة إلى دعم نظري وإمبيريقي على حد سواء، فليس هناك ما يدعمها من التراث النظري إلا القليل؛ نظرًا لندرة أدبيات البحث النظرية في الاستعداد للقيادة والانتماء المدرسي والعلاقات فيما بينهما، بالإضافة إلى قلة البحوث الإمبيريقية التي اختبرت العلاقة بين المتغيرين في الواقع الميداني.

توصيات البحث:

يقترح البحث الحالي بناءً على ما كشفت عنه نتائج العمل الميداني ما يلي:

- توجيه اهتمام المربين وذوي الاختصاص لضرورة تفعيل الأنشطة التربوية بالمدارس الابتدائية، وزيادة الحصص المخصصة للأنشطة التربوية المختلفة بالجدول الدراسي، وضرورة تبني أساليب تدريس متطورة تعتمد على المشاركة الحقيقية للتلاميذ، لاسيما الأنشطة التي تدعم المهارات القيادية والانتماء المدرسي.
- توجيه الأكاديميين والمُنظرين التربويين إلى أهمية تضمين مقررات إعداد المعلم لمحتوى علمي حول استعداد التلميذ للقيادة، وآليات تنمية هذا الاستعداد، وتقديم نماذج لبرامج تنموية.
- توجيه اهتمام وزارة التربية والتعليم لتبني مشروعًا قوميًا لـ: "تعليم القيادة" لتلاميذ المدارس باعتبارهم قادة المستقبل، تستهدف من خلالها الكشف عن التلاميذ ذوي الاستعداد للقيادة، ورعايتهم وتنمية استعداداتهم القيادية وصقلها من خلال برامج تدريبية ومحتوى علمي متخصص وجلسات تطبيقية لخلق جيل من القيادات الشابة، ومتابعة هؤلاء التلاميذ في المراحل التعليمية المتتالية، وإشراكهم في برامج صيفية متخصصة لصقل مهاراتهم القيادية. وكذلك تبني مشروعًا آخر لتعزيز الولاء والانتماء المدرسي والمجتمعي بشكل عام لدى التلاميذ.
- لفت انتباه التربويين لأهمية تنفيذ برامج توعوية لأولياء الأمور والمعلمين بالفوائد والمميزات التي يحصل عليها التلميذ نتيجة المشاركة في الأنشطة التربوية بالمدرسة.

بحوث مقترحة:

يطرح البحث الحالي بعض الموضوعات البحثية التي يمكن للباحثين تناولها مستقبلاً، منها:

- التحقق من نتائج البحث الحالي والنموذج البنائي المقترح في الاستعداد للقيادة على عينات من بيئات ثقافية مختلفة، ومحافظات أخرى، وعلى مراحل عمرية متنوعة.
- بحث العوامل المنبئة بالانتماء المدرسي في مراحل تعليمية مختلفة، لاسيما في مرحلة التعليم الثانوي (العام/ الفني).
- بحث العوامل المنبئة بالاستعداد للقيادة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تصميم برامج تدريبية لتنمية الاستعداد للقيادة، وأخرى لتعزيز الانتماء المدرسي قائمة على الأنشطة المدرسية.

المراجع:

إحسان شكري عطية، ومحمد أحمد دسوقي، وفاتن فاروق عبد الفتاح، ونصر محمود صبري (٢٠١٤). العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد**، ١٦، ٢٨٨-٣٢٤.

أحمد سعيد زيدان (٢٠١٦). أثر التفاعل بين السمات الابتكارية ومفهوم الذات على الشعور بالانتماء لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السويس. **مجلة الإرشاد النفسي**، ٤٧(١)، ١-٥٨.

أحمد محمد الزعبي، رمزي خليل يوسف (٢٠١٤). العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. **مجلة الطفولة العربية**، ٦٠(١٥)، ٣٩-٦٢.

آمال صادق، وفؤاد أبو حطب (١٩٩٩). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، ط٤. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، ط٦. القاهرة: عالم الكتب.

ربيع شعبان يونس (٢٠١١). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، ط٢. الدمام: مكتبة المتنبي.

ربيعة علاونة (٢٠١٧). الانتماء وعلاقته بتحقيق الذات لدى الطالب الجامعي- دراسة ميدانية بجامعة محمد لمين دباغين سطيف. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٣٠، ٢٣-٤٠.

رغداء علي نعيسة (٢٠١٤). السلوك الفوضوي وعلاقته بمستوى الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من طلبة الأول الثانوي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٣(٣)، ١٢٤-١٥٤.

السيد إبراهيم السمادوني (٢٠٠٧). **الذكاء الوجداني (أسسه – تطبيقاته – تنميته)**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

شمسان عبد الله المناعي (٢٠١٠). دراسة أثر برنامج المهارات القيادية على مهارات القيادة والقدرة الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين بمملكة البحرين. **دراسات نفسية**، ٢٠(٤)، ٦٤٥-٦٦٤.

صابر فاروق محمد (٢٠١٢). التنبؤ بالقيادة من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من الشباب الجامعي. **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ١٢٨، ١٢٢-١٦٤.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). **سيكولوجية الموهبة**. القاهرة: دار الرشاد.

عامر محمد فراونة (٢٠١٤). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات القيادية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد المحسن بن أحمد العصيمي، ومحمد حسن الحبشي (٢٠١٦). **معجم قرطبة للتدريب**. الرياض: دار قرطبة للنشر والتوزيع.

علاء الدين كاظم عبد الله (٢٠١٥). إعداد برنامج إرشادي جمعي لتنمية الشعور بالانتماء وقياسه لدى طلبة المرحلة المتوسطة. **مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية**، ١٠(٣)، ١٧٥-٢٢٧.

عماد نصر حسين (٢٠١٦). بناء مقياس الشخصية القيادية وتأثيره على كفاءة الأداء للمشرفين التربويين بالتربية الرياضية في العراق. **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

مريم سعود العازمي (٢٠١٣). تقنين مقياس المهارات القيادية للراشدين. **مجلة عالم التربية**، ١٤(٤٣)، ٢٩٩-٣٢٤.

مشاري بن عبد العزيز الدهام (٢٠١٣). تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية جامعة الملك فيصل.

ملفي القميش (٢٠١١). **القيمة التنبؤية بالموهبة في ضوء الذكاءات المتعددة وفاعلية الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية**. رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ميادة محمد الشناوي (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الشخصية القيادية. **مجلة الإرشاد النفسي**، ٤٤، ٦٠٧-٦٢٣.

نايف جابر الثبيتي (٢٠١٣). **الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة وقرية ليه بمحافظة الطائف.** "رسالة ماجستير"، كلية التربية جامعة أم القرى.

نعمات عدنان حرارة (٢٠١٦). فاعلية بناء مقياس الخصائص السلوكية في القيادة للطلبة الموهوبين والمتفوقين في عينة أردنية. **رسالة دكتوراه،** كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

وليد محمد أبو المعاطي، ومنار منصور أحمد (٢٠١٨). مستوى الانتماء للوطن والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة. **مجلة البحث العلمي في التربية،** ١٩(٨)، ٥٦٥-٥٩٤.

يوسف أحمد أبو كوش (٢٠١٢). **السمات القيادية والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب المشاركين وغير المشاركين في جماعات النشاط الطلابي.** "رسالة ماجستير"، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

Aerts, S., Van Houtte, M., Dewaele, A., Cox, N., & Vincke, J. (2012). Sense of belonging in secondary schools: A survey of LGB and heterosexual students in Flanders. *Journal of homosexuality, 59*(1), 90-113.

Al-Jammal, K. (2015). Student leadership: Basic skills and appropriate activities. *International Journal of Innovative Research & Development, 4*(13), 20-39.

Ambreen, Z., & Baig, E. (2011). Defining leadership readiness. *Journal of Management, Economics &Finance, 1*(1), 91–95.

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology, 94*(4), 795- 809.

Best, C., K. (2010). Assessing leadership readiness using developmental personality style: A tool for leadership coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 8*(1), 22-37.

Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today, 27*(1), 24-27.

Black, R., Walsh, L., Magee, J., Hutchins, L., Berman, N., & Groundwater-Smith, S. (2014). *Student leadership: a review of effective practice.* Canberra: ARACY

Bobbio, A., & Rattazzi, A. M. M. (2006). A contribution to the validation of the motivation to lead scale (MTL): A research in the Italian context. *Leadership, 2*(1), 117-129.

Carter, D. F., Ro, H. K., Alcott, B., & Lattuca, L. R. (2016). Co-curricular connections: The role of undergraduate research experiences in promoting engineering students' communication, teamwork, and leadership skills. *Research in Higher Education, 57*(3), 363-393.

Chan, K. Y., & Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: understanding the motivation to lead. *Journal of applied psychology*, *86*(3), 481- 498.

Çivitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: Belonging and extracurricular participation as moderators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *205*, 271-281.

Dasborough, M. T., & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader–member relationships. *The Leadership Quarterly*, *13*(5), 615-634.

David, H. (2017). A double label: Learning disabilities and emotional problems among gifted children. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, *75*, 22-31.

Eich, D. (2008). A grounded theory of high-quality leadership programs: Perspectives from student leadership development programs in higher education. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *15*(2), 176-187.

Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(4), 293-309.

Fernandez, C., Noble, C., Jensen, E., & Chapin, J. (2016). Improving leadership skills in physicians: A 6- month retrospective study. *Journal of Leadership Studies*, *9*(4), 6-19.

Fong Lam, U., Chen, W. W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, *36*(4), 393-409.

Gilman, R., Meyers, J., & Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(1), 31-41.

Hamid, J. A., & Krauss, S. E. (2013). Does university campus experience develop motivation to lead or readiness to lead among undergraduate students? A Malaysian perspective. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 50*(2), 208-225.

Hay, I., & Dempster, N. (2004). Student leadership development through general classroom activities. *Educating: Weaving Research into Practice 2,* 141- 150.

Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating "sense of belonging" in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 4*(3), 227-256.

Hoyt, C. L. (2005). The role of leadership efficacy and stereotype activation in women's identification with leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 11*(4), 2-14.

Humphreys, B., Kurtz, A., Portrie, C., Couse, L., & Hajnaghizadeh, F. (2018). Advancing leadership skills: A multiyear examination of LEND trainee self-efficacy growth. *Maternal and Child Health Journal 22,* 1377–1383.

Keating, K., Rosch, D., & Burgoon, L. (2014). Developmental readiness for leadership: The differential effects of leadership courses on creating" ready, willing, and able" leaders. *Journal of Leadership Education, 13*(3), 1-16.

Kelloway, E. K., Weigand, H., McKee, M. C., & Das, H. (2013). Positive leadership and employee well-being. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 20*(1), 107-117.

Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical child psychology and psychiatry, 12*(1), 29-43.

Lowe, C., Gibson, D. M., & Carlson, R. G. (2018). Examining the relationship between school counselors' age, years of experience, school setting, and self-perceived transformational leadership skills. *Professional School Counseling, 21*(1b), 1-7.

Maestas, R., Vaquera, G. S., & Zehr, L. M. (2007). Factors impacting sense of belonging at a Hispanic-serving institution. *Journal of Hispanic Higher Education, 6*(3), 237-256.

Murphy, S. E. (1992). *The contribution of leadership experience and self-efficacy to group performance under evaluation apprehension.* (Ph.D. 9230410), University of Washington, Washington. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database.

Nikitin, J., & Freund, A. M. (2008). The role of social approach and avoidance motives for subjective well- being and the successful transition to adulthood. *Applied Psychology, 57,* 90-111.

Sampson, C. (2013). Social and emotional issues of gifted young children. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education, 18*(1), 1-10.

Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of youth and Adolescence, 34*(6), 619-628.

Slaten, C. D., Elison, Z. M., Lee, J. Y., Yough, M., & Scalise, D. (2016). Belonging on campus: A qualitative inquiry of Asian international students. *The Counseling Psychologist, 44*(3), 383-410.

Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist, 33*(1), 1-15.

Tian, L., Wang, D & ،.Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research 120*(2), 615-634.