أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية فيجوتسكي في تنمية قيمة الذات ومهارات القيادة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

*محمود يوسف قطامي، حمزة عبدالكريم الربابعة**

ملخص

هدفت الدراسة الحالية تعرف إلى أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية فيجوتسكي في تنمية قيمة الذات ومهارات القيادة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (86) طالباً وطالبة، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة الضابطة وتكونت من (43) طالباً وطالبة، والمجموعة التجريبية وتكونت من (43) طالباً وطالبة بينهم (24) طالباً و(19) طالبة.ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسي (قيمة الذات، ومهارات القيادة)، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي. أظهرت النتائج المتعلقة بقيمة الذات وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) على مقياس قيمة الذات ككل، يعزى لمتغير المجموعة ولصالح التجريبية، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغيري الجنس أو للتفاعل، أما على مستوى المجالات فقد أظهرت النتائج وجود فروق على جميع المجالات تعزى للمجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك فروق تعزى للجنس على مجالات (الدعم العائلي، والمظهر الخارجي) لصالح الإناث، ومجال (المنافسة) لصالح الذكور. أما فيما يتعلق بنتائج مهارات القيادة، فقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مقياس مهارات القيادة ككل، وعلى كل مجال من مجالاته، يعزى لمتغير المجموعة ولصالح التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق على مقياس مهارات القيادة ككل، ومجالاته، تعزى لمتغيرات الجنس،أو للتفاعل بين الجنس والمجموعة.

الكلمات الدالة: قيمة الذات، المهارات القيادية، منطقة النمو الحدي.

المقدمة

تزايدت التوجهات المعاصرة والمبادرات التربوية الحديثة التي تطالب بضرورة توفير السياقات الاجتماعية الداعمة للنمو المتكامل لمختلف جوانب الشخصية، وعدم اقتصار عمليات التعلم والتدريب على أهداف التحصيل الأكاديمي وحدها، حيث تلعب السياقات التفاعلية دوراً مهماً في تحقيق ذلك؛ لما تمثله من مسرح حقيقي تترجم فيه خبرات الطفل على أرض الواقع على شكل سلوكات عملية قابلة للملاحظة والتعديل، يتم من خلالها تنمية مهارات وقواعد التعامل مع الآخرين، وتعزيز قيم الاحترام، والتعاون، وتنمية الذات، والتدريب على المهارات الحياتية المختلفة. وبالرغم من حتمية النمو الإنساني مع التقدم بالعمر، إلا أنه لا يكون بمستوى واحد لدى جميع المتعلمين، حيث يرتبط مستوى النمو بالإضافة إلى الاستعداد بمقدار التدريب والرعاية الذي يحظى به المتعلم (يارو، برادشو، نيوتن، 2004).

وقد أضافت نتائج الجهود البحثية لفيجوتسكي (Vygotsky) أهمية نوعية في مجالات التعلم الانساني ونموه، حيث شكلت إطاراً جديداً لفهم نمو الفرد وتعلمه، على افتراض أن هناك علاقة تفاعلية وثيقة بين السياقات الثقافية التي يعيشها الفرد بأدواتها وتطورها التاريخي من جانب، وبين طبيعة وكيفية نموه وتعلمه من جانب آخر، على افتراض أن التعلم والنمو بطبيعتهما عمليتان ديناميكيتان ثقافيتان تفاعليتان، وأنهما نتاج لتفاعلات المتعلمين، الذين هم مدفوعون بطبيعتهم إلى تكوين سياقات تفاعلية، يطورون من خلالها أفكارهم ومعارفهم، مما يزيد من حصيلة الخبرات المؤثرة في تعلمهم ونموهم لاحقاً. وقد انطلق فيجوتسكي في افتراضاته مما توصل إليه بياجيه باعتبار الطفل متعلماً نشطاً وفعالاً قادراً على التعلم الذاتي، إلاّ أنّ فيجوتسكي افترض أن التعلم يسبق النمو، تأكيداً على أهمية التدريب، حيث إن الوعي والمعرفة ينموان من خلال التفاعلات اليومية، وذلك على اعتبار أن الخبرات التي يكتسبها الطفل من خلال السياقات التفاعلية بمثابة محتوى تعليمي مهم لتحقيق

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن (1). قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن. (2)، تاريخ استلام البحث 2014/09/16، وتاريخ قبوله 2015/01/19.

©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

تعلمه ونموه. ويكون التدريب بأفضل حالاته إذا ما تم بناؤه على أساس منطقة النمو الحدي التي وصفها فيجوتسكي بالوظائف أو المهمات التي لم تنجز بعد، لكنها في مرحلة النمو التي ستنجز مستقبلاً (Michael, 2003).

كما عرف فيجوتسكي منطقة النمو الحدي بأنها: منطقة افتراضية تشير إلى المسافة الفاصلة بين مستوى الأداء الحالي للمتعلم الذي يحدد بالمهارات والقدرات التي يستطيع أن يؤديها المتعلم بشكل ذاتي، وبين المستوى الأعلى للتعلم الذي يحدد بالقدرات والمهارات التي لا يستطيع أن ينجزها إلا بمساعدة ومعاونة الخبير (الأكثر مهارة وكفاءة) (ونيك وبنتي، 2012). وقد تم توضيح آلية عمل منطقة النمو الحدي من خلال المراحل الآتية (Harland, 2003):

أولاً: مرحلة المساعدة من الآخرين: وتتمثل بمستوى العمل الاتكالي على الراشدين الأكثر قدرة وخبرة في أداء المهمة، وتعتمد كمية المساعدة على طبيعة منطقة النمو الحدي، ومدى حاجتها للتعلم، ومقدار المهارات السابقة المتوفرة فيها، أي مقدار التعلم السابق الذي يمتلكه المتعلم.

ثانياً: مرحلة الأداء الذاتي: ويتم فيها تذويت المهارات والاستراتيجيات المساعدة السابقة التي حصل عليها الفرد، بحيث يصبح الآن قادراً على السيطرة الكاملة على أداء المهمة الجديدة، دون أي مساعدة في التعلم، مع بقاء المتدرب تحت المتابعة، حيث إن أي تغير في السياقات التعليمية قد يعيق عملية التطبيق، لذلك يحتاج المتعلم إلى مراقبة أدائه في السياقات الجديدة.

ثالثاً: مرحلة تثبيت الأداء: وفيها يطور المتعلم القدرة الكاملة لأداء المهمة، والسيطرة على تقديمها في مختلف السياقات التفاعلية، وفي أي موقف جديد بصورة إبداعية، وتظهر ذاتية المتعلم للتعلم الجديد بطريقة مختلفة عن تعلمه أول مرة، كما أنه لا يفضل أي مساعدة بهذه المرحلة؛ لأن المتعلم يشعر بالدافعية والتعزيز الذاتي لأدائه بشكل مستقل، ويطور مشاعر الاستقلالية.

رابعاً: مرحلة العودة لمنطقة النمو الحدي: بعد مرور الفرد بمراحل النمو السابقة من المساعدة من الآخرين إلى التعلم الذاتي، وصولاً إلى مرحلة تثبيت الأداء(الإتقان التلقائي)، فإنّ الفرد يستطيع العودة مرة أخرى لتعلم جديدة بالخطوات السابقة نفسها؛ لتطوير المهارة التي تعلمها سابقاً، أو لتعلم جديد؛ مما يدلل على فاعلية وديناميكية دورة منطقة النمو الحدي.

ويؤثر مقدار التدريب في مستوى تعلم الفرد؛ لذلك افترض فيجوتسكي مبدأ التسقيل (Scaffolding) الذي يشير إلى نوعية المساعدة والتدعيم التي يقدمها الراشدون (الأكثر خبرة وكفاءة)؛ لتسهيل مهمة الطفل لإنجاز مهمات محددة، ويختلف حجم المساعدة باختلاف طبيعة المهمة، ومستوى الطفل. وتهدف عملية التسقيل إلى الانتقال بالمتعلم من مستوى الاعتماد الكلي على الراشدين إلى مستوى الاستقلالية بالتعلم من خلال الأداء الذاتي من خلال السحب التدريجي لعملية التسقيل، وأفضل أشكال التسقيل هي التي تقدم وفقاً لحاجات المتعلم، ويتم فيها شرح مفاهيم المهمة وتوضيحها، وكذلك بتوفير الأدوات والأنشطة اللازمة لتحقيق التعلم، وتقليل دور المدرب، وزيادة دوره تدريجياً مع التقدم بالمهمة من خلال تقديم التسقيل للمتدرب حسب حاجاته، وقد تأخذ شكلاً مباشراً أو غير مباشر من خلال التلميحات (Farid & Tayebeh, 2011).

وتهدف عملية التسقيل وفقاً لمنطقة النمو الحدي إلى تحقيق عدد من الأهداف أهمها (Gillani, 2004):

1- توجيه انتباه المتعلم وتفكيره للمهمة المطلوبة.
2- تقليل عدد الخطوات المطلوبة لحل المشكلة، وإحساسه بالقدرة على السيطرة على مكونات عملية التعلم.
3- المحافظة على نشاط المتعلم ودافعيته لتحقيق الهدف المطلوب.
4- حماية المتعلم من مشاعر الإحباط والفشل من مواقف التعلم.
5- تزويد المتعلم بنماذج ذهنية للتعلم.
6- توجيه انتباه المتعلم على الجوانب ذات الأهمية للمهمة.

ولتنمية مهمات نمائية بمستوى قيمة الذات ومهارات القيادة يرى فيجوتسكي أن السياقات التفاعلية الداعمة لها الدور الأكبر في التدريب عليها، حيث افترض أن النمو يظهر أولاً على المستوى الاجتماعي، وعلى المستوى الفردي ثانياً، فبداية يظهر بين الأشخاص (Interpsychological)، وبعد ذلك داخل الطفل (Intrapsychological)، حيث تمثل عملية التذويت (Internalization) مرحلة يتم فيها تحويل خبرات وأفعال خارجية إلى وظائف نفسية نمائية داخلية، حيث إن الأطفال يميلون إلى بناء وتنمية استجابات وسلوكات مشابهة في العلاقة مع أنفسهم، مثلما يعبر عنها الآخرون تجاههم (ونيك وبنتي، 2012).

وتمثل الذات الإنسانية عاملاً مهماً ومؤثراً في تنظيم ودفع عمليات التعلم الإنساني ونموه، وقد اتسعت الجهود البحثية بأوجه وجوانب متعددة لها، منها قيمة الذات (Self – Worth) التي تنبع أهميتها من دورها الكبير في التأثير في معتقدات الأفراد وسلوكاتهم، ودوافعهم، وتنظيم عمليات تعلمهم ونموهم، بالإضافة إلى ارتباطها بسلامة الصحة النفسية، حيث يرتبط نمو قيمة الذات بالتفاعلات الاجتماعية، ومدى احترام الآخرين،

وتعظيمهم لها، والاعتراف بها، حيث يبدأ الأطفال في مراحل مبكرة من العمر ببناء مفاهيم وردود أفعال عن الذات وعن العالم الاجتماعي، تظهر على شكل سلوكات القبول والرفض، وتؤثر هذه الخبرات عن الذات في نموهم وتعلمهم (Gillespie, 2004).

ويرى كوفنجون (Covington, 2002) أن قيمة الذات مرادفة لقيمة القدرات، أي أن قيمة الذات تساوي قيمة القدرات، وهي ما يستحقه الفرد من احترام وتكريم، وهي الدافع الذي يحدد مدى قدرتنا على الإقدام للنجاح، أو الإحجام عن الفشل. وقيمة الذات تتضمن عمليات معرفية بدءاً من الملاحظة والوعي والإدراك للقدرات، وتميزها، ومقارنتها، وما بعد تقيمها بمساواتها بمكانة مادية أو اجتماعية حياتية، وذلك من خلال تقييم نتائج الأعمال.

وعرف كل من تاو وليوفا (Tao & Liuva, 2006) قيمة الذات بأنها: تقديرات ذاتية أو الرأي بالذات، وهي مقياس لمدى توافر الروح لدينا، أي الاعتقاد والإيمان الراسخ بذواتنا، وهي ذات مصدر داخلي، من خلال الإيمان والاعتقاد الجازم بأننا أفراد مهمون. كما ترتبط قيمة الذات بقيمة القدرات، لذلك هي أكثر ديمومة واستمرارية مع استمرارية القدرات، أي هي شعور طويل الأمد، كما أن قيمة الذات ترتبط بالخبرات السابقة، ويمتد تأثيرها إلى الحاضر والمستقبل.

ويرى بوفازو (Bovasso, 2011) أن مفهوم قيمة الذات يتضمن أبعاداً معرفية، توضح المعتقدات والمدركات الكلية التي يقيم بها الفرد نفسه، كما أن مفهوم قيمة الذات لا يتوقف على إعطاء تقييم للذات، بل يتعداها إلى الشعور والإدراك بمدى فاعليتها وكفاءتها، مما يزيد من احترامه لها.

ومثّل آنى (Anne, 2004) قيمة الذات بالجانب الروحي والإيماني من الذات، وتعتمد على ما هو مهم في هذه الحياة، خلافاً لتقدير الذات الذي يشير إلى تثمين وتقدير أنفسنا من مصادر خارجية من الأشخاص المحيطين، وكلما كان أداؤنا وفق معاييرهم منحنا الاعتراف بها والتقدير، وبذلك يكون التقدير لشيء ما موجوداً فينا واضحاً ومحدداً وظاهراً في الوقت الحاضر.

ويتضمن مفهوم قيمة الذات من منظور تعليمي إنساني أربعة اعتبارات أساسية، هي (Jackie, 2010):

1- اعتبارات معرفية (التفكير).
2- اعتبارات وجدانية (الشعور).
3- اعتبارات سلوكية (الأداء أو العمل)
4- اعتبارات روحية (القيم، الفضيلة، الإيمان)

كما أن لكل فرد منا حاجة فطرية للشعور بالقيمة والاحترام من قبل أنفسنا والآخرين، وهذه الحاجة هي الدافع وراء سعينا الدائم نحو النجاح وتجنب الفشل، وكثيراً ما تقترن مشاعر قيمة الذات بمستوى النجاح الذي نحققه، وتدوم بدوامه؛ لذلك نطمح بشكل مستمر لتحقيق الإنجازات ذات الآثار بعيدة المدى والقيمة المستقبلية، حيث إن نتائج التدريب على تنمية قيمة الذات قد تظهر من خلال الشعور بالسعادة والتكيف الإيجابي والثقة بالنفس، وفي انخفاض مشاعر القلق والفشل، وتعد قيمة الذات وليدة التفاعلات الاجتماعية، حيث إن كل سياق أوعلاقة تفاعلية جديدة مع الآخرين تمثل أداة لاختبار صحة وسلامة الذات؛ وبذلك تنمو قيمة الذات لدينا عبر مراحل الحياة من خلال السياقات التفاعلية مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة، وبمقدار الرعاية والدعم الاجتماعي، وقوة العلاقات التي نقيمها مع أنفسنا ومع الآخرين (ستابلس، 2007).

كما يمكن حصر المتغيرات المؤثرة في بناء قيمة الذات بعاملين أساسين، هما (Crocker & Wolfe, 2001):

أولاً: العوامل الداخلية: من حيث قدرات الفرد، ومهاراته، ومستوى الرضا عنها، وقدرته على تقييمها، والمعززات الذاتية، وقدرته على تنظيمها بكفاءة وفعالية، وقد تتمثل بمجالات الفضيلة والقيم والإيمان.

ثانياً: العوامل الخارجية: وتتمثل بمدى تكيفه وتأثره في المعايير الاجتماعية، وتقييمات الآخرين، وقراءة رسائلهم، وتقديراتهم، ومدى توفر الدعم والرعاية الاجتماعية، وقد تتمثل بمجالات الدعم والقبول الاجتماعي.

وقد سعى كوفنجون (Covington, 2002) إلى توضيح قيمة الذات من خلال علاقتها بمواقف النجاح والفشل، وذلك ضمن أربع مجموعات تمثل مستويات لقيمة الذات من خلال معتقدات الأفراد، وتفكيرهم في الإقدام نحو النجاح أو تجنب الفشل، وهما:

المجموعة الأولى: ويتصف الأفراد في هذا المجال بدافع قوي نحو النجاح، ودافع قوي نحو الإحجام عن الفشل، ويتصفون بمستويات عليا لقيمة الذات والكفاءة الاجتماعية والدافعية، وعادة ما يحققون النجاح بفترة قصيرة، ويرفضون أيّ سلوك أو تصرفات تحاول تهديد ذواتهم، أو الإطاحة بها بأي شكل من الأشكال.

المجموعة الثانية: وفيها يسعى الأفراد نحو النجاح دون أي اعتبار لتجنب الفشل، ويتصفون بمستويات عليا لقيمة الذات، وينظرون للتفاعلات الاجتماعية بأنها مصدر للتعلم والنمو، وتتصف علاقاتهم دائماً بالمتكيفة والناجحة.

المجموعة الثالثة: وتمثل الأفراد الذين يسعون دائماً إلى تجنب الفشل دون التطلع إلى تحقيق النجاح، فهم يرون أنّهم

في تجنب الفشل يحمون قيمة ذواتهم، ويحافظون عليها دون النظر إلى النجاح، ويتصف هؤلاء الأفراد بانخفاض مستويات قيمة الذات، وانعدم القدرات والمهارات، ويعدون التعلم والتفاعل حالات ثانوية للوصول إلى الأفضل.

المجموعة الرابعة: تمثل الأفراد الذين يمثلون أدنى صورة لمستويات قيمة الذات، حيث يشعرون بتدني الدافعية، ولديهم قدرة منخفضة للإقدام للنجاح، وقدرة منخفضة لتجنب الفشل، فهم يفتقرون لمعظم القدرات والمهارات، ويتصفون بالعادة بالمبالاة والغضب، والاستسلام واليأس، وعدم تحمل المسؤولية.

بينما ترى دويك (2006) أن قيمة الذات لدى الأفراد تختلف باختلاف نظام المعنى لديهم، وهو الذي يؤثر في طبيعة الأحكام والتصنيفات التي نطلقها على قدراتنا وعلى الآخرين، وتزويدنا بالإحساس بالأمان والقيمة والقدرة، والتكيف، والدافعية، حيث إن نظام المعنى لدى الأفراد ينطلق أساساً من نظرتهم لقدراتهم الذكائية تحديداً. وبناءً عليه يكون الأفراد في حالتين:

أولاً: أصحاب النظرية الكامنة (The Theory of Fixed intelligence): وهم الذين يعتقدون أن قدراتهم الذكائية ثابتة ومحددة، وغير قابلة للنمو أوالتغير، وتؤثر هذه المعتقدات في نظرة الافراد لقيمة لذواتهم، ويشعرون بالقلق حول اختبارها في المواقف المختلفة، مما قد يدفعهم إلى الانسحاب الاجتماعي، حيث إنهم قد ينسحبون من إكمال المهمات إذا واجهوا أي عائق، وبالتالي حرمانهم من خبرات لتنمية قيمة ذواتهم. كما أنهم قد لا يمتلكون القدرة على حل المشكلات ومواجهتها، وكل ذلك من أجل حماية قيمة الذات لإيمانهم بأنها ثابتة، ولا يمكن تنميتها، فإذا وصف أحدهم بالذكاء، أو بالقيمة فإنه يسعى للحفاظ على هذه الصورة أمام ذاته وأمام الآخرين؛ لاعتقاده بأنّ المحافظة عليها أفضل من محاولة تحسينها.

ثانياً: أصحاب النظرية المتدرجة (The Theory of Malleable intelligence): وهم الذين يعتقدون أن ذكاءهم وقدراتهم مرنة، ومتغيرة، وقابلة للنمو من خلال التدريب والتعلم بما في ذلك قيمة الذات، ويرون في كل موقف فرصة جديدة لنمو قيمة الذات، لذلك فهم يشعرون دائماً بسلامة الذات وصحتها، ويميلون إلى المنافسة، ودافع للإنجاز، ويؤمنون بخبرات التعلم أكثر من فرص تأكيد الذات وإثباتها، لذلك فإن قيمة الذات لديهم تبقى في حالة ديناميكية.

ويذكر هيلاري (2008) أن تنمية المهارات القيادية تعد عاملاً أساسياً في تنمة قيمة الذات؛ كونها تمثل ظاهرة اجتماعية ملازمة للنشاط الإنساني أينما وجد، فلا يكاد يخلو منها أي مجتمع أو منظمة. وقد تم تصنيف أولوية تنمية مهارات القيادة في عام (1999) على أنها من أهم ثلاث أولويات عالمية في التوجهات المستقبلية لدرجة أن البعض أصبح يتحدث عن أزمة قيادة عالمية، وذلك بعد أن أثقلت نماذج القيادة التقليدية عاتق المجتمعات والأفراد، كما حظي مفهوم القيادة في السنوات الأخيرة بأهمية كبيرة من حيث البحث والتشريعات، وإعداد البرامج والدورات التدريبية، وما زال البحث في هذه العملية الإنسانية قائماً، بل أصبح أكثر إلحاحاً؛ نتيجة تقدم مظاهر الحياة وتغيراتها السريعة، وزيادة تعقيد مكوناتها.

وتعرف القيادة على أنها: العملية التي يتم من خلالها تطوير علاقة إيجابية بين القائد وأتباعه، وذلك للعمل نحو تحقيق هدف ما ضمن السياق البيئي، وتتوسط هذه العملية جملة من القيم والمعايير (Norris, 2008). والقيادة سمة ثابتة نسبياً، تضم القدرة على الإحساس بحاجات الآخرين وأهدافهم، والتأثير في سلوكهم؛ لتحقيق الهدف أو المهمة الجماعية من خلال عمليات التنظيم، والتنسيق للجهود والتفاعلات الاجتماعية، القائمة على التعاون والثقة والاحترام (Susan, Julie, Susan, 2005). كما تعرف القيادة بأنّها: نتاج للعلاقات المتفاعلة بين عدد من المفاهيم، تمتد بين مفهوم الذات وتطورها، والنظرة لها، ومفاهيم التأثير بالذات وبالآخرين، أي أنّ القيادة عملية تعاونية تفاعلية علائقية تشمل الذات والآخرين، والتأثير والأخلاق والتوجيه والدافعية؛ بهدف تحقيق التغير والتقدم لصالح الخير العام (Doan, Bavbara, David, Michael, 2004).

ووصف كل من بروسيم وفرد وتودد (Brucem, Fred, & Todd, 2009) عدة مراحل نظرية لتطور مفهوم القيادة، بدءاً من نظرية الرجل العظيم (Great Man)، التي تفترض أن القادة يولدون ولا يصنعون، وهم الذين يأتون كهبة لتحقيق هدف ما. ثم نظرية السمات (Traits) لتحديد القيادة بالصفات والمهارات التي يمكن أن يتميز بها القائد، ويمكن أن نتنبأ بها للكشف عن القادة. كما افترضت النظرية السلوكية (Behavioural) أن القيادة هي سلوكات يمكن تطوير وتعليمها، وفقاً لافتراضات التعزيز والتشكيل. في حين اهتمت النظرية المعرفية (Cognitive) بالطريقة التي يفكر بها كل من القائد وأتباعه، وطريقة معالجتهم للمعلومات لتحقيق الأهداف.

أما حديثاَ فإن كل من ونج ولو ولي (Wong, lau, & Lee, 2012) يرون أن النظرة المعاصرة للقيادة تكمن في نظرية القيادة الخادمة (Servant)، على اعتبار أن القيادة الفعالة هي في الاستعداد لخدمة الآخرين، ومساعدتهم من خلال إقامة علاقات الدفء والمحبة، وكذلك النظرية التفاعلية (Interaction Theory) التي تفترض أن نجاح القيادة يتم من خلال بناء السياقات التفاعلية بين القائد وسماته الشخصية، والأتباع

وحاجاتهم ومشكلاتهم، وتنظيم الجماعة والظروف المحيطة. لذا فإنّ افتراضات النظرية التفاعلية قد تكون الأنسب لاعتمادها في الدراسة الحالية؛ لتوافقها مع توجهات البحثية التي تستند بالأساس إلى نظرية ثقافية تفاعلية، على افتراض أن تنمية مهارات القيادة تبني على أساس التفاعلات الاجتماعية.

كما أن النظرة التقليدية للتدريب على القيادة، والبحث عن القادة أصبحت غير مجدية في ظل تزايد مجالات التنافس العالمي في مختلف القطاعات، فحصر القيادة بالقدرة في التأثير على الآخرين لم يعد كافياً، بل إن الحديث عن تنمية مهارات القيادة أصبح أكثر عمقاً من خلال السعي إلى الوصول إلى أعلى مستويات القيادة التي تمثل قيادة القيادة، أو ما وراء القيادة، وذلك من خلال الحديث عن القيادة الذاتية (Self leadership)، مما يدل على أهمية وقوة العلاقة بين القيادة والذات. وتشير القيادة الذاتية إلى القدرة على التأثير في الذات من خلال تحسين الأداء الفردي، وتتمثل القيادة الذاتية بالقدرة على بناء استراتيجيات التفكير وتعديلها، وإدارة السلوك ذاتياً، والوعي به، مما يطور لديهم مشاعر الكفاءة الذاتية، وتحسين مستوى التوقعات، والابتعاد عن مواقف الفشل والإحباط، وتحقيق النجاح والإنجاز، وتوفير أكثر عدد من البدائل، مما يعزز لدى الفرد الإحساس بقيمة الذات للتعامل بشكل أفضل لمواجهة العقبات والتغلب عليها (Norris, 2008).

كما أن تنمية المهارات القيادية لدى الطلبة ضرورة وحاجة مجتمعية وعصرية أكثر من أي وقت مضى، وقد كانت تنمية المهارات القيادية إحدى الأهداف التي وضعت منذ نشأة المجتمعات، فقد تكفلت مؤسسات التنشئة الاجتماعية مسؤولية ذلك، ويتطلب تنمية المهارات القيادة توفير دافعية ذاتية للتعلم والإيمان بالقدرة على القيادة، وتشجيع الآخرين، ودعمهم، بالإضافة إلى التفاعل بين الذات والآخرين، وتهيئة الظروف البيئية الخارجية الداعمة للمشاركة المتعمدة للطفل في الأعمال والنشاطات الجماعية، وتوفير النماذج للقيادية والتفاعل معها، وممارسة القيادة في مواقف حياتية معترف بها من المجتمع، والمبادرة في بناء فرق لتنفيذ نشاطات هادفة، وممارسة القيادة كعملية يومية وجزءاً من الذات (Susan et al., 2005).

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تعد الآمال المرجوة من التعليم المدرسي ذات أهمية بالغة في حياة الطلبة وأولياء أمورهم؛ لارتباطها بالمستقبل الأفضل. إلا أن المشكلة تزداد سوءاً عندما يصبح التعليم المدرسي ذاته مصدراً للقلق والفشل، في الوقت الذي ينبغي أن يكون داعماً لتكيف المتعلم ومساعدته في حل مشكلاته، وإعداده للحياة داخل المدرسة وخارجها (Kelly, 2007). كما أن إسراف التعليم المدرسي في تقديم محتوى تعليمي مجرد، وعدم العناية بتنمية مهمات نمائية مثل: مهارات القيادة، وقيمة الذات، بالإضافة إلى اعتبار معيار النجاح هو في العلامات فقط، يجعل المتعلم أمام مشكلة حقيقية تتمثل بتعرضهم لخبرات سلبية مبكرة من بذور الخوف وثقافة الفشل قد تعيق نموهم وتعلمهم مستقبلاً (Jackson, 2002)، في حين أن نتائج دراسة عشرية (2011) أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات السلوك القيادي والذات في مراحل مبكرة من العمر.

لذلك انبثقت مشكلة الدراسة الحالية بصورة أكبر لدى المرحلة العمرية لأفراد الدراسة التي تمتد ما بين (10–11) سنة، كونها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى المراهقة، تحظى فيها الذات ومهارت القيادة بأهمية كبيرة، حيث إن الذات في هذه المرحلة تبنى عن طريقة تفسير الفرد لأحكام الآخرين وتوقعاتهم، وتظهر الحاجة إلى الحصول على رضا وموافقة الآخرين، وذلك في إطار البحث عن تنمية الذات الخاصة به، كما يتسع المحيط التفاعل الاجتماعي في هذه المرحلة أكثر مما سبق، ويتميز تفاعلهم بالشعور بالمسؤولية واكتساب معايير الراشدين وعاداتهم وقيمهم (الشيخ، 2006). ونتيجة لاتساع المحيط التفاعلي فإن الطالب أكثر عرضة لمواجهة التحديات في التفاعل مع الآخرين من سوء التفاهم، وصعوبات في التكيف، واضطراب بناء العلاقات، وخلافات في تحديد الأدوار القيادية داخل مجموعات الدراسة أو العب، مما قد يؤثر سلباً في قيمة ذاتهم؛ لذلك فإن تدريبهم على تنمية قيمة الذات، ومهارات القيادة قد يساعدهم في تحسين مستوى تفاعلهم مع الآخرين، وتحقيق التكيف الإيجابي، حيث إن الجهود المبذولة في حل مشكلات المتعلمين أكدت على وجود نقص في مهارات القيادة، وأنّ هناك حاجة وضرورة ملحة لتنميتها منذ مراحل مبكرة من العمر (هيلاري، 2008). وبالتحديد جاءت الدراسة لاختبار الفرضيتن التاليين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) بين متوسطات الأداء على مقياس قيمة الذات ككل، وعلى كل مجال من مجالاته لدى طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى للمجموعة (التجريبية، الضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل بينهما.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) بين متوسطات الأداء على مقياس مهارات القيادة ككل، وعلى كل مجال من مجالاته لدى طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى للمجموعتين (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من حداثة موضوعها، فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية فيجوتسكي في تنمية قيمة الذات، ومهارات القيادة لدى طلبة الصف الخامس التي تعد الأولى من نوعها – في حدود علم الباحث –. كما تتزامن أهمية الدراسة مع التوجهات العالمية لإعداد نماذج للقيادة، حيث أصبحت سمة لهذا العالم المتسارع، الذي أصبحنا فيه أمام ضرورة ملحة لامتلاك مهارة القيادة لحل المشكلات التي قد تواجهنا مستقبلاً على المستوى الفردي والجماعي؛ مما يجعل أجيال اليوم أمام العديد من التحديات والتهديدات المستقبلية، لذلك لا بد من زيادة الاهتمام بقيمة الذات ومهارات القيادة لدى أجيال اليوم الذين هم قادة الغد كنوع من الوقائية والإعداد لمستقبل أفضل (Isaac, Samir, Butler, & Tiphanie, 2013) ومن الجانب التطبيقي تظهر أهمية الدراسة في نقل الافتراضات والمفاهيم النظرية إلى واقع التطبيق الميداني من خلال البرنامج تدريبي، كما يمكن أن تقدم نتائج وتوصيات الدراسة حلولاً عملية للعديد من المشكلات التي تواجه العاملين في القطاعات التعليمية والتنمية البشرية.

تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً

- قيمة الذات: معتقدات الأفراد عن قدراتهم الذاتية التي تتشكل من خلال المواقف الحياتية التفاعلية مع الآخرين، وتبنى وفق خطوات منظمة، وهي مرادفة لمفهوم قيمة القدرات، وتفسر دوافع السلوك نحو النجاح، وتجنب الفشل (Covington, 2002). وتعرف إجرائياً بأنها المجموع الكلي للدرجات التي يحصل عليها المتدرب في مقياس قيمة الذات، وعلى كل مجال من مجالاته.
- مهارات القيادة: هي عملية اجتماعية إنسانية أخلاقية يتم فيها ترجمة العمليات النفسية والمعرفية للقائد إلى مهارات عملية للتأثير في الآخرين؛ من أجل تحقيق أهداف المجموعة (Susan et al., 2005). ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: المجموع الكلي للدرجات التي يحصل عليها المتدرب في مقياس مهارات القيادة، وعلى كل مجال من مجالاته.
- منطقة النمو الحديZPD: هي الفروق في القدرات بين مستوى النمو الفعلي الذي يتحدد من خلال الأداء بمساعدة الآخرين ومستوى النمو الممكن، الذي يتحدد من خلال القدرة على الأداء ذاتياً، بعد تلقي التسقيل (Harland, 2003).
- البرنامج التدريبي: مجموعة الخبرات والأنشطة والمواقف المنظمة التي أعدها الباحث بالاستناد للنظرية الثقافية التفاعلية المعرفية، ووفقاً لمنطقة النمو الحدي؛ من أجل تنمية قيمة الذات ومهارات القيادة، التي تم تطبيقها على طلبة الصف الخامس الأساسي، خلال الفصل الدراسي الأول (2013–2014م)، وتكون من (19) لقاءً تدريبياً لمدة (50) دقيقة لكل لقاء.

محددات الدراسة

- اقتصرت عينة الدراسة الحالية على طلبة الصف الخامس الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11–10) سنة.
- كما تحددت الدراسة الحالية بالخصائص السيكومترية لأدواتها (قيمة الذات، ومهارات القيادة)، وبالبرنامج التدريبي.

وتعددت الدراسات السابقة التي بحثت في منطقة النمو الحدي، وكذلك الدراسات التي تناولت قيمة الذات ومهارات القيادة معاً، في حين لم يتم العثور على أي دراسة سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية معاً – في حدود علم الباحث – ومن أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية الآتي:

هدفت دراسة جيللني (Gillani, 2004) إلى التدريب على إنتاج الوسائل والمواد التعليمية من خلال منطقة النمو الحدي، حيث قام (16) معلماً على تدريب (302) طالباً وطالبة من المدارس الابتدائية في كاليفورنيا. كشفت النتائج أن الطلبة الذين تم تدريبهم وتعليمهم وفقاً لمنطقة النمو الحدي أظهروا أداء أفضل، وزيادة في عدد ونوعية المواد والوسائل التعليمية التي تم إنتاجها، بالإضافة إلى أن مشاركتهم وفعاليتهم بالدورة التدريبية كانت أفضل من الطلبة الذين تم تدريبهم بالطريقة التقليدية، كما أن المعلمين أظهروا اتجاهات وتفاعلات إيجابية نحو طلبتهم في أثناء التدريب على منطقة النمو الحدي.

كما هدفت دراسة لاك (Luck, 2001) إلى التدريب على مهارات التعامل مع البيئة، والمحافظة عليها من خلال تصميم برامج تعليمية إلكترونية استناداً إلى نظرية فيجوتسكي. تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من الصف الخامس في بريطانيا. أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة فاعلية الطلبة في امتلاك معلومات ومهارات حول البيئة من خلال تعليمهم بناءً على منطقة النمو الحدي، كما كشفت النتائج أهمية تصميم برامج تربوية وفقاً لمنطقة النمو الحدي.

وقام كل من يونج وتوا (Yung & Toa, 2004) ببناء برنامج تدريبي لتعليم العلوم وفقاً لمنطقة النمو الحدي، لدى عينة تكونت من (40) طالباً وطالبةً في هونج كونج، وبالإضافة إلى البرنامج التدريبي تم إعداد اختبار لمفاهيم العلوم. دلت نتائج الدراسة على وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند لمنطقة النمو الحدي في تعليم العلوم، حيث تحسن مستوى المتعلمين وقدراتهم على الاكتشاف، كما تحسن مستوى ثقة المتعلمين بقدراتهم على

التعلم، حيث قلت محاولة الخطأ، وقل الزمن المستغرق للإنجاز.

وقد أجرى كيلي (Kelly, 2007) دراسة لتطبيق نظرية قيمة الذات في تحسين القدرات الأكاديمية (القراءة، والرياضيات) والدافعية للدراسة لدى طلبة المرحة الأساسية في أمريكيا. تكونت عينة الدراسة من (115) طالباً من الصف الثالث و(135) طالباً من الصف الخامس، وزعوا على (19) غرفة صفية. تم استخدام اختبارات قبلية وبعدية للقراءة والرياضيات، كما تم تحديد ملف إنجاز لكل طالب. كشفت النتائج أن نظرية قيمة الذات كانت لها دور كبير وعلاقة إيجابية في تحسين قدرات الطلبة في القراءة والرياضيات، حيث أظهرت النتائج أن تطوير مشاعر الإحساس بقيمة الذات أثرت وبشكل إيجابي في قدرات الطلبة الأكاديمية، وزيادة الدافعية، والإنجاز.

وقام شاهي (Shahe, 2009) باختبار صلاحية النسخة العربية لمقياس قيمة الذات، من خلال الكشف عن مستويات قيمة الذات على البيئة العربية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في لبنان. تكونت عينة الدراسة من (282) طالباً وطالبة. أكدت النتائج اعتماد المجالات السبعة ذاتها الواردة في نسخة المقياس الأجنبي الأصلي للكشف عن قيمة الذات، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات قيمة الذات تعزى للجنس، حيث تفوقت الإناث في مستوى قيمة الذات ككل، وفي مجالات: الكفاءة الأكاديمية، والدعم العائلي، والقيم، وحب الخالق.

كما هدفت دراسة ريان (2010) إلى اختبار فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني من خلال منطقة النمو الحدي في تدريس الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (73) طالبة من غزة، وقد تم استخدام اختبار لمفاهيم الرياضيات. كشفت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة ديسن وبالمير (Dysin & Palmer, 2011) إلى الكشف عن دور قيمة الذات في التدريب على القيادة من خلال متابعة (41) شخصاً في بريطانيا. أشارت نتائج إلى انسحاب نصف المشاركين من التدريب على القيادة قبل موعدها، حيث أظهرت النتائج أن تدني مستوى قيمة الذات كان السبب وراء انسحابهم من برامج التدريب على القيادة، كما أن الأشخاص الذين تلقوا تدريبات على مهارات القيادة تحسنت لديهم قيمة الذات، وأظهروا انخفاضاً في مستوى الإحباط.

كما هدفت دراسة كل ونج وآخرين (Wong, et al., 2012) إلى اختبار أثر برنامج تدريبي لتنمية القيادة في تقدير الذات وفاعليتها، لدى عينة تكونت من (180) طالباً وطالبةً في الصين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أدوات (مقياس القيادة، وتقدير الذات، وفاعلية الذات). أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القيادة لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تقدير الذات ومهارات القيادة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في مستويات الذات والقيادة لصالح الإناث.

وهدفت دراسة جمعة (2012) إلى تطوير مهارات التفكير وفقاً لمنطقة النمو الحدي، لدى عينة تكونت من (70) طالباً من الصف التاسع في فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة لمهارات التفكير، بالإضافة إلى إعداد برنامج تدريبي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين تم تدريبهم وفقاً لمنطقة النمو الحدي.

وقد قام لساك وآخرون (Isaac, et al., 2013) باختبار أثر برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الثقافية في تنمية المهارات القيادية من أجل التدريب على إدارة الغضب، والحد من السلوك العدواني. تكونت عينة الدراسة من (32) طالباً وطالبةً من الصف الخامس في المدارس الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أدوات (مقياس للقيادة، والعدوان)، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي. كشفت النتائج عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات القيادة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي مستوى إدارة الغضب، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انخفاض ممارسة السلوك العدواني تعزى للمجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من الدراسات السابقة أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت منطقة النمو الحدي بالبحث والتدريب، وكذلك الدراسات التي تناولت قيمة الذات ومهارات القيادة معاً، في حين لم يتم العثور على أي دراسة سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية معاً- في حدود علم الباحث- كما أجمعت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت منطقة النمو الحدي على قدرتها على تنمية العديد من المهارات الحياتية المختلفة، حيث إن الأفراد الذين تم تدريبهم وتعليمهم بناءً على منطقة النمو الحدي كانوا أفضل أداءً مقارنة بالمجموعات الضابطة، كما يُلاحظ من دراسات قيمة الذات والقيادة أن هناك علاقة طردية وإيجابية بين قيمة الذات ومهارات القيادة من حيث نموهم والتدريب عليهم معاً، كما أنهما تمثلان مهارات نمائية متطورة يمكن تطويرها وتحسينها بالتدريب والممارسة ومنذ وقت مبكر من العمر إذا ما توفرت الظروف الملائمة.

كما يضاف للدراسة الحالية إعداد البرنامج التدريبي في الوقت الذي اقتصرت فيه معظم الدراسات السابقة على تنميتها من خلال دراسة علاقتها بالعديد من المتغيرات، والكشف عن مستوياتها. كما يسجل لهذه الدراسة دورها في إضافة البيئة الأردنية للسياقات الثقافية التي وظفت منطقة النمو الحدي، خاصة في ظل التوجهات البحثية بإجراء دراسات عالمية، للمقارنة بين السياقات المختلفة؛ للوصول إلى بلورة فهم مشترك للمفاهيم النفسية والتربوية، والعوامل المؤثرة فيها.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (86) طالباً وطالبة، منهم (48) طالباً و(38) طالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي من المدارس الإسلامية في محافظة إربد، وتم توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين: التجريبية وتكونت من (24) طالباً و (19) طالبة، والضابطة وتكونت من (24) طالباً و(19) طالبة.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس قيمة الذات:

تم استخدام مقياس قيمة الذات الذي يعود إلى (Krocker, Luttanen & Cooper, 2003) ، وقام شاهي (Shahe, 2009) باختبار مدى صلاحية هذا المقياس على البيئة العربية من خلال تطبيقه على البيئة اللبنانية، وكانت النتائج مؤيدة لفكرة المقياس، ومعززة لصلاحية وفاعلية استخدامه على البيئة العربية. وتكون المقياس من (35) فقرة موزعة على (7) مجالات. وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:

أولاً: الصدق الظاهري: تم تحقيقه من خلال عرض المقياس على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة، وكان من أهمها اتفاق المحكمين على حذف مجال (حب الخالق) من مجالات المقياس؛ كون عملية قياسه قد لا تكون دقيقة، وقد يميل المستجبين إلى الإجابة عنها بدرجة كاملة حسب رأي المحكمين، ليصل المقياس بصورته النهائية إلى (30) فقرة موزعة على (6) مجالات بمعدل (5) فقرات لكل مجال وهي: الدعم العائلي ويقاس بالفقرات (1,2,3,4,5)، والقبول الاجتماعي بالفقرات (6,7,8,9,10)، والكفاءة الذاتية (11,12,13,14,15)، والمظهر الخارجي (16,17,18,19,20)، والمنافسة (21,22,23,24,25) أما القيم تقاس بالفقرات (26,27,28,29,30).

ثانياً: صدق البناء: تم التحقق منه عن طريق حساب معامل الارتباط بين الفقرة والمجال والمقياس ككل.

الجدول (1)

معاملات الارتباط بين فقرات مقياس قيمة الذات ومجالاته والمقياس ككل

المجال	الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل	المجال	الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل
الدعم العائلي	1	.372	.351	المظهرالخارجي	16	.633	.254
	2	.575	.484		17	.292	.288
	3	.419	.338		18	.222	.303
	4	.403	.556		19	.241	.226
	5	.516	.327		20	.407	.564
القبول الاجتماعي	6	.691	.593	المنافسة	21	.427	.469
	7	.275	.316		22	.341	.402
	8	.436	.448		23	.392	.380
	9	.363	.581		24	.230	.477
	10	.395	.333		25	.524	.447
الكفاءة الاكاديمية	11	.528	.358	القيم	26	.725	.383
	12	.363	.389		27	.246	.396
	13	.589	.295		28	.481	.256
	14	.303	.448		29	.214	.369
	15	.380	.474		30	.268	.234

ثبات الاداة: وقد تم تحقيقه من خلال طريقتين أولهما: (Test- Retest)، وثانيهما: معادلة "كرونباخ ألفا"

الجدول (2)

معاملات الثبات لمجالات قيمة الذات والمقياس ككل

المجال	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا"،
الدعم العائلي	736.	854
القبول الاجتماعي	721	856
الكفاءة الاكاديمية	.709	788
المظهرالخارجي	722	827
المنافسة	715	781
القيم	683	774
المقياس ككل	742	865

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين فقرات مقياس المهارات القيادية ومجالاته والمقياس ككل

المجال	الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	المجال	الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس
المعرفي	1	.479	.550	الشخصي	17	.205	.455
	2	.369	.459		18	.496	.398
	3	.665	.650		19	.506	.441
	4	.445	.449		20	.396	.350
	5	.201	.433		21	.360	.332
	6	.619	.624		22	.430	.288
	7	.213	.235		23	.355	.279
	8	.272	.349		24	.676	.547
الاجتماعي	9	.350	.365	الإنساني	25	.645	.322
	10	.511	.498		26	.545	.313
	11	.470	.407		27	.715	.492
	12	.328	.343		28	.830	.338
	13	.358	.453		29	.770	.581
	14	.383	.510		30	.742	.724
	15	.342	.419		31	.645	.630
	16	.421	.537		32	.545	.617

ثبات الاداة: وقد تم تحقيقه من خلال طريقتين أولهما: (Test- Retest)، وثانيهما: معادلة "كرونباخ ألفا"

ثانياً:مقياس مهارات القيادة

تم إعداد مقياس للمهارات القيادية من خلال الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة والأدب النظري مثل دراسة (House, Hanges, Javidan, Dorfman, & Gupta, 2004). تكون المقياس من (32) فقرة موزعة على (4) مجالات بمعدل (8) فقرات لكل مجال كالآتي: المهارات المعرفية وتقاس بالفقرات (8،7،6،5،4،3،2،1)، والاجتماعية وتقاس بالفقرات (16،15،14،13،12،11،10،9)، والمهارات الشخصية وتقاس بالفقرات (24،23،22،21،20،19،18،17)، والمهارات الانسانية وتقاس بالفقرات (32،31،30،29،28،27،26،25).

وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:

أولاً: صدق المحتوى: تم تحقيقه من خلال عرضه على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات التربية وعلم النفس، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة التي تمثلت في اعادة صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع خصائص أفراد الدراسة.

ثانياً: صدق البناء: تم التحقق منه عن طريق حساب معامل ارتباط الفقرة مع المجال والمقياس ككل.

الجدول (4)

معاملات الثبات لمجالات المهارات القيادية والمقياس ككل

المجال	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا"
المعرفي	751.	865
الاجتماعي	708	841
الشخصي	742	872
الانساني	717	844
المقياس ككل	768	895

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة وهي: البرنامج التدريبي (المجموعة). والمتغير المستقل الثانوي: الجنس:

ثانياً: المتغيرات التابعة وهي: قيمة الذات، ومهارات القيادة.

البرنامج التدريبي

بني البرنامج تدريبي على نظرية فيجوتسكي وفقاً لافتراضات منطقة النمو الحدي. لتتحدد افتراضات البرنامج بالآتي:

- التدريب وفق منطقة النمو الحدي يتطلب تقديم خبرات، وتوفير سياقات تفاعلية اجتماعية داعمة.
- قيمة الذات ومهارات القيادة مهمات نمائية قابلة للنمو والتدريب من خلال التفاعل مع الآخرين.
- هناك علاقة إيجابية طردية بين تنمية مهارات القيادة وقيمة الذات.
- يقدم التسقيل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من قبل الخبير (المدرب، المعلم، الأقران).
- المدرب منظم وميسر وموضح وموجه ومساعد، والمتدرب مبادر ومدفوع ومولد ومتفاعل ونشط.
- يتحدد فاعلية التدريب بقدرة المتدرب على الأداء الذاتي، وقلة الاعتماد على الآخر، ودرجة استعداده وتفاعله مع البرنامج
- تتحدّد المستوى الفعلي لقيمة الذات ومهارات القيادة بأداء الطلبة على الاختبار القبلي، والمستوى المنجز بالاختبار البعدي.

أهداف البرنامج

هدف البرنامج التدريبي إلى تنمية المهارات القيادية وقيمة الذات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، كما هدف البرنامج إلى تنمية المهارات الفرعية لقيمة الذات ومهارات القيادة والتي تمثلت في:

- التدريب على مهارات القبول والتواصل الاجتماعي.
- التدريب على مهارات تحسين الكفاية الأكاديمية.
- التدريب على مهارات الاهتمام والعناية بالمظهر الخارجي، كالنظافة، والترتيب، والتنسيق.
- التدريب على تنمية القدرة على التأثير بالآخرين، والقدرة على العمل الجماعي التعاوني.
- التدريب على تعزيز الثقة بالنفس، وروح المبادرة، وتنمية المنافسة الشريفة.
- التدريب على تطوير المواهب والمهارات والهوايات الخاصة كالرسم أو الفن أو الشعر أو الرياضة.
- التدريب على تنمية العمليات المعرفية مثل: التفكير و القدرة على حل المشكلات، والمطالعة والإثراء المعرفي.
- التدريب على القيم الإنسانية مثل الصدق والتعاطف والاحترام.

استراتيجيات وأدوات البرنامج وأدواته

تم نقل خبرات البرنامج والتدريب عليها من خلال عدد من الاستراتيجيات أهمها: استراتيجية التعلم التعاوني التبادلي، والحوار والمناقشة، واللعب، والنمذجة، والعصف الذهني.

خصائص البرنامج التدريبي

- استند البرنامج التدريبي إلى افتراضات نظرية علمية محكمة وواضحة.
- اتصف البرنامج بوضوح المعالم، وتحديد الافتراضات، والهدف العام، والأهداف الفرعية، وخطة التدريب، وزمنها
- حدد البرنامج دور كل من المدرب والمتدرب في البرنامج.
- اتصف بالإثارة والتشويق، والابتعاد عن الروتين في التدريب من خلال استراتيجيات اللعب، والعصف الذهني، والحوار والمناقشة والتعلم التعاوني، وتضمين الرسومات والصور والقصص الهادفة.
- توافق محتويات البرنامج مع اهتمامات وواقع الخصائص النمائية للمتدربين.

- تم بناؤه وفق منهجية سليمة أثناء إعداده وتطبيقه، والتأكد من صدق محتواه.

صدق البرنامج التدريبي

للتحقق من صدق البرنامج التدريبي تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجالات علم النفس، والمناهج وأساليب التدريس. وبناءً عليه تم إجراء التعديلات اللازمة، التي ركزت على السلامة اللغوية واستبدال بعض المفاهيم، مثل كتابة (نتاجات) بدلاً من (أهداف) و(أدوات التدريب) بدلاً من (مصادر التعلم)، بالإضافة إلى الاثراء بالأمثلة والأنشطة، وتعديل مواقع الصور التوضيحية، كما اقترح المحكمون اعتماد المهارات الفرعية لمهارات القيادة وقيمة الذات كموضوعات للقاءات البرنامج التدريبي، حتى وصل البرنامج التدريبي بصورته النهائية إلى (19) لقاءً تدريبياً، كما هو في الجدول (5).

الجدول (5)

الخطة العامة لموضوعات البرنامج التدريبي، تبعاً للترتيب الزمني.

الموضوع	المجال	اللقاء التدريبي	اليوم	التاريخ	الأهداف
قيمة الذات	الجلسة التمهيدية	الأول	الاثنين	9/2	–التعريف بهوية البرنامج التدريبي، وخطة التدريب. – اقامة علاقة دفء ومحبة مع المتدربين.
	القبول الاجتماعي	الثاني	الأربعاء	9/4	تنمية الذات الاجتماعية.
	المظهر الخارجي	الثالث	الاثنين	9/9	تحسين صورة المظهر الخارجي.
	الكفاية الأكاديمية	الرابع	الأربعاء	9/11	تنمية مستوى الأداء الأكاديمي
	القدرات الخاصة	الخامس	الاثنين	9/16	تنمية القدرات والمواهبمثل(الرسم، الرياضة، الشعر،)
	مراجعة عامة لقيمة الذات	السادس	الأربعاء	9/18	وصف قيمة الذات لدى كل طالب والعمل على تنظيمها
مهارات القيادة	العمل الجماعي	السابع	الاثنين	9/23	تنمية مهارات العمل الجماعي
	التأثير	الثامن	الأربعاء	9/25	زيادة القدرة على التأثير بالآخرين
	التواصل	التاسع	الاثنين	9/30	تنمية مهارات التواصل.
	الثقة بالنفس	العاشر	الأربعاء	10/2	تنمية الثقة بالنفس
	التنافس	الحادي عشر	الاثنين	10/7	تنمية مهارات التنافس الإيجابي
	المبادرة	الثاني عشر	الأربعاء	10/9	اقتراح مبادرات والعمل على تنفيذها
	التفكير	الثالث عشر	الاثنين	10/21	تنمية مهارات التفكير
	حل المشكلات	الرابع عشر	الأربعاء	10/23	تنمية مهارة حل المشكلات
	الإثراء المعرفي	الخامس عشر	الاثنين	10/28	تنمية الحصيلة المعرفية
	الاحترام	السادس عشر	الاربعاء	10/30	تنمية فضيلة الاحترام
	الصدق	السابع عشر	الاثنين	11/4	تنمية فضيلة الصدق
	التعاطف	الثامن عشر	الاربعاء	11/6	تنمية الإحساس التعاطفي
	الجلسة الختامية	التاسع عشر	الاثنين	11/11	تقييم البرنامج من خلال وصف مشاعر، وتقديم التغذية الراجعة.، وشكر المشاركين وعمل حفل مصغر

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي لقيمة الذات ككل

		الذكور			الاناث			الكلى		
الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	الضابطة	24	2.48	0.34	19	2.41	0.30	43	2.45	0.32
	التجريبية	24	2.43	0.21	19	2.47	0.23	43	2.45	0.22
	الكلى	48	2.46	0.28	38	2.44	0.27	86	2.45	0.27
البعدي	الضابطة	24	2.29	0.27	19	2.63	0.26	43	2.32	0.27
	التجريبية	24	2.79	0.06	19	2.82	0.05	43	2.80	0.51
	الكلى	48	2.45	0.32	38	2.59	0.29	86	2.55	0.30

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للكشف عن الفروق على مقياس قيمة الذات ككل، تبعاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي المصاحب	0.70	1	0.70	23.35	0.00	0.22
المجموعة	4.72	1	4.72	16.69	**0.00**	0.66
الجنس	0.06	1	0.06	2.04	0.16	0.03
المجموعة X الجنس	0.04	1	0.04	1.46	0.23	0.02
الخطأ	2.43	81	.030			
الكلي	8.11	85				

تقيم البرنامج

تم تقيم البرنامج التدريبي من خلال أدوات الدراسة الحالية (مقياس قيمة الذات، ومقياس مهارات القيادة)، حيث أشارت الفروق بين درجات المتدربين على الاختبار القبلي والبعدي لأدوات الدراسة إلى مقدار تحقيق أهداف البرنامج، بالإضافة إلى تقيم المهارات الفرعية اثناء الجلسة الواحدة من خلال أوراق العمل، وملف الإنجاز.

إجراءات تطبيق الدراسة

- بعد تحديد هدف الدراسة تم تجهيز أدوات الدراسة (قيمة الذات، ومهارات القيادة)، والبرنامج التدريبي، وبعد ذلك تم تحديد عينة استطلاعية لإجراء ثبات أدوات الدراسة، ثم تم تطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة المستهدفة من طلبة الصف الخامس الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية بتاريخ 2013/9/1 يوم الأحد.
- وفي يوم الاثنين بتاريخ 2 /2013/9 تم البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية الذي استمرعبر (19) جلسة، حتى يوم الاثنين بتاريخ 2013/11/11.
- وفي اليوم التالي لآخر جلسة تدريبية تم إجراء الاختبار البعدي لكلتا المجموعتين. وأخيراً تم إجراء اختبار المتابعة بعد مرور ثلاثة أشهر، وبعد ذلك تم إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للمعلومات التي تم جمعها.

تصميم الدراسة

تعد الدراسة الحالية من الدراسات شبه التجريبية القائمة على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، بالإضافة إلى القياس القبلي والبعدي والمتابعة لكل مجموعة مع تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، كما في الشكل الآتي:

- G1 exp. O1 X O2 O3
- G2 CONT. O1--- O2 O3

الاختبار القبلي(O1) الاختبار البعدي (O2) اختبار المتابعة (O3) المعالجة (X)

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة علي مقياسي مهارات القيادة، وقيمة الذات، وكذلك تحليل التباين الثنائي المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) للتعرف

إلى فعالية البرنامج التدريبي على قيمة الذات ومهارات القيادة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: حول أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.5$) بين متوسطات الأداء على مقياس قيمة الذات ككل، ومجالاته لدى طلبة الصف الخامس تعزى للمجموعة (التجريبية، والضابطة) والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما. ولاختبار ذلك فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كالآتي:

يظهر الجدول (6) أن هناك فروقاً بسيطة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على الاختباري القبلي والبعدي لمقياس قيمة الذات ككل وفقاً لمتغيرات المجموعة والجنس، ولضبط التكافؤ بين المجموعات على الاختبار القبلي، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب متعدد المتغيرات التابعة (way- MANCOVA2).

يظهر الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في قيمة الذات ككل تعزى للمجموعة، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجدها لصالح المجموعة التجريبية، كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة الذات ككل تعزى للجنس أو للتفاعل.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي لمجالات قيمة الذات، تبعاً لمتغيرات الدراسة

الاختبار القبلي

المجال	المجموعة	الذكـور			الإنـاث			الكلـي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدعم العائلي	الضابطة	24	2.58	0.49	19	2.58	0.33	43	2.58	0.42
	التجريبية	24	2.57	0.37	19	2.64	0.32	43	2.60	0.35
	الكلي	48	2.58	0.43	38	2.61	0.32	86	2.59	0.38
القبول الاجتماعي	الضابطة	24	2.30	0.43	19	2.24	0.44	43	2.27	0.43
	التجريبية	24	2.48	0.35	19	2.36	0.36	43	2.43	0.36
	الكلي	48	2.39	0.39	38	2.30	0.40	86	2.35	0.40
الكفاية الأكاديمية	الضابطة	24	2.38	0.62	19	2.36	0.41	43	2.37	0.57
	التجريبية	24	2.23	0.39	19	2.43	0.39	43	2.32	0.40
	الكلي	48	2.30	0.52	38	2.39	0.45	86	2.34	0.49
المظهر الخارجي	الضابطة	24	2.58	0.50	19	2.53	0.44	43	2.55	0.47
	التجريبية	24	2.59	0.34	19	2.47	0.43	43	2.54	0.48
	الكلي	48	2.58	0.42	38	2.50	0.43	86	2.55	0.42
المنافسة	الضابطة	24	2.39	0.34	19	2.20	0.32	43	2.31	0.34
	التجريبية	24	2.19	0.31	19	2.20	0.33	43	2.17	0.31
	الكلي	48	2.27	0.35	38	2.20	0.32	86	2.24	0.33
القيم	الضابطة	24	2.66	0.40	19	2.46	0.34	43	2.61	0.38
	التجريبية	24	2.63	0.26	19	2.73	0.26	43	2.67	0.26
	الكلي	48	2.64	0.34	38	2.64	0.31	86	2.64	0.32

الاختبار البعدي

المجال	المجموعة	الذكـور			الإنـاث			الكلـي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدعم العائلي	الضابطة	24	2.49	0.40	19	2.52	0.30	43	2.50	0.36
	التجريبية	24	2.75	0.14	19	2.97	0.07	43	2.85	0.16
	الكلى	48	2.62	0.33	38	2.74	0.32	86	2.67	0.32
القبول الاجتماعي	الضابطة	24	2.19	0.36	19	2.23	0.49	43	2.21	.0.42
	التجريبية	24	2.90	0.17	19	2.64	0.84	43	2.79	0.19
	الكلى	48	2.55	0.45	38	2.44	0.41	86	2.50	0.43
الكفاية الأكاديمية	الضابطة	24	2.27	0.50	19	2.35	0.84	43	2.30	0.49
	التجريبية	24	2.65	0.19	19	2.86	0.14	43	2.48	0.20
	الكلى	48	2.46	0.42	38	2.61	0.43	86	2.52	0.43
المظهر الخارجي	الضابطة	24	2.28	0.41	19	2.42	0.44	43	2.34	0.43
	التجريبية	24	2.69	0.19	19	2.94	0.13	43	2.80	0.20
	الكلي	48	2.48	0.38	38	2.68	0.41	86	2.57	0.41
المنافسة	الضابطة	24	2.23	0.44	19	2.17	0.24	43	2.20	0.36
	التجريبية	24	2.88	0.13	19	2.59	0.17	43	2.75	0.21
	الكلي	48	2.56	0.46	38	2.38	0.30	86	2.48	0.40
القيم	الضابطة	24	2.29	0.43	19	2.52	0.40	43	2.39	0.43
	التجريبية	24	2.891	0.17	19	2.88	0.10	43	2.89	0.14
	الكلي	48	2.591	0.44	38	2.70	0.34	86	2.64	0.40

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للكشف عن الفروق على مجالات قيمة الذات، تبعاً لمتغيرات الدراسة

مصادر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار البعدي المصاحب	الدعم العائلي	2.99	1	2.99	47.99	0.00	0.86
	القبول الاجتماعي	3.33	1	3.33	29.05	0.00	0.79
	الكفاية الأكاديمية	2.76	1	2.76	29.28	0.00	0.96
	المظهر الخارجي	4.51	1	4.51	89.82	0.00	0.92
	المنافسة	3.84	1	3.84	24.47	0.00	0.76
	القيم	4.92	1	4.92	12.96	0.00	0.94
المجموعة	الدعم العائلي	0.01	1	.01	1.44	**0.02**	0.23
	القبول الاجتماعي	0.00	1	.00	0.02	**0.00**	0.88
	الكفاية الأكاديمية	0.01	1	.01	0.84	**0.01**	0.36
	المظهر الخارجي	0.02	1	.02	4.09	**0.04**	0.05
	المنافسة	0.21	1	.21	12.93	**0.00**	0.15
	القيم	0.01	1	.01	1.61	**0.02**	0.21
الجنس	الدعم العائلي	0.01	1	.01	1.10	**0.02**	0.30
	القبول الاجتماعي	0.02	1	.02	1.04	0.31	0.11
	الكفاية الأكاديمية	0.01	1	.01	2.20	0.14	0.03
	المظهر الخارجي	0.01	1	.01	0.15	**0.00**	0.70
	المنافسة	0.14	1	.14	8.66	**0.02**	0.10

المجموعةXال جنس	القيم	0.00	1	.00	0.03	0.82	0.87
	الدعم العائلي	0.04	1	.04	5.43	0.22	0.07
	القبول الاجتماعي	0.00	1	.00	0.04	0.41	0.01
	الكفاية الأكاديمية	0.00	1	.00	0.12	0.73	0.02
	المظهر الخارجي	5.66	1	5.66	0.01	0.29	0.08
	المنافسة	0.01	1	.01	0.71	0.40	0.09
	القيم	0.01	1	.01	0.45	0.76	0.06
الخطأ	الدعم العائلي	0.49	76	.00			
	القبول الاجتماعي	0.87	76	.01			
	الكفاية الأكاديمية	0.18	76	.00			
	المظهر الخارجي	0.38	76	.01			
	المنافسة	1.21	76	.02			
	القيم	0.31	76	.00			
الكلي	الدعم العائلي	8.04	85				
	القبول الاجتماعي	13.66	85				
	الكفاية الأكاديمية	15.25	85				
	المظهر الخارجي	12.65	85				
	المنافسة	13.36	85				
	القيم	11.47	85				

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس مهارات القيادة ككل

		الذكـور			**الإنـاث**			**الكلـي**		
الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	الضابطة	24	2.34	0.30	19	2.31	0.31.	43	2.33	.30
	التجريبية	24	2.35	0.25	19	2.39	0.25.	43	2.37	.25
	الكلي	48	2.35	0.27	83	2.35	0.28.	86	2.35	.28
البعدي	الضابطة	24	2.21	0.26	19	2.26	0.26.	43	2.23	.26
	التجريبية	24	2.77	0.07	19	2.82	0.05.	43	2.79	.07
	الكلي	48	2.49	0.34	83	2.54	0.34.	86	2.51	.37

يظهر الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في الاختبارين القبلي والبعدي على مختلف مجالات قيمة الذات تعزى لمتغيرات الدراسة. وللكشف عن أثر هذه الفروق، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب(way- MANCOVA2)

يظهر الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجالات قيمة الذات تعزى للمجموعة، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية نجدها لصالح المجموعة التجريبية، كما نلاحظ وجود فروق في مجالات قيمة الذات (الدعم العائلي، والمظهر الخارجي) تعزى للجنس ولصالح الإناث، وفي مجال (المنافسة) لصالح الذكور.

وبناءً على نتائج الفرضية الأولى فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) على مقياس قيمة الذات ككل، ومجالاته تعزى للمجموعة ولصالح التجريبية، ووجود فروق في مجالات (الدعم العائلي، والمظهر الخارجي) تعزى للجنس ولصالح الإناث، وفي مجال (المنافسة) لصالح الذكور.

ثانياً: نتائج الفرضية الثانية: حول أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.5$) بين متوسطات الأداء على مقياس مهارات القيادة ككل، وعلى كل مجال من مجالاته لدى طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى للمجموعة

(التجريبية، والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

يظهر الجدول (10) أن هناك فروقاً بسيطة بين المتوسطات الحسابية على كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس مهارات القيادة ككل. تعزى للمجموعة والجنس، وللكشف عن أثر هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (way- MANCOVA2).

يبين الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في مهارات القيادة ككل تعزى للمجموعة، وعند المقارنة بين المتوسطات الحسابية فقد كانت لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر النتائج فروقاً في مهارات القيادة ككل تعزى للجنس أو للتفاعل.

الجدول (11)

نتائج التباين الثنائي المصاحب للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس مهارات القيادة ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي المصاحب	0.55	1	0.55	18.81	0.00	0.19
المجموعة	6.22	1	6.22	21.25	**0.00**	0.73
الجنس	0.05	1	0.05	1.83	0.18	0.02
المجموعة × الجنس	0.00	1	0.00	0.13	0.72	0.00
الخطأ	2.36	81	0.03			
الكي	9.63	85				

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس مجالات مهارات القيادة، الاختبار القبلي

المجال	المجموعة	الذكـور			الإنـاث			الكلـي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفي	الضابطة	24	2.18	0.40	19	2.16	0.40	43	2.17	0.39
	التجريبية	24	2.23	0.28	19	2.16	0.35	43	2.20	0.31
	الكلي	48	2.21	0.34	38	2.16	0.37	86	2.18	0.35
الاجتماعي	الضابطة	24	2.41	0.36	19	2.40	0.35	43	2.41	0.35
	التجريبية	24	2.43	0.26	19	2.42	0.23	43	2.43	0.24
	الكلي	48	2.42	0.31	38	2.41	0.29	86	2.42	0.30
الشخصي	الضابطة	24	2.28	0.41	19	2.34	0.37	43	2.30	0.39
	التجريبية	24	2.32	0.37	19	2.41	0.43	43	2.36	0.40
	الكلي	48	2.30	0.39	38	2.38	0.39	86	2.33	0.40
الإنساني	الضابطة	24	2.51	0.33	19	2.36	0.35	43	2.44	0.34
	التجريبية	24	2.41	0.39	19	2.57	0.26	43	2.48	0.34
	الكلي	48	2.46	0.36	38	2.46	0.32	86	2.46	0.34

الاختبار البعدي

المجال	المجموعة	الذكـور			الإنـاث			الكلـي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفي	الضابطة	24	2.10	0.44	19	2.18	0.42	43	2.14	0.43
	التجريبية	24	2.70	0.13	19	2.77	0.10	43	2.73	0.12
	الكلى	48	2.40	0.44	38	2.47	0.43	86	2.43	0.43
الاجتماعي	الضابطة	24	2.22	0.38	19	2.27	0.33	43	2.24	0.35
	التجريبية	24	2.78	0.19	19	2.88	0.09	43	2.83	0.16
	الكلى	48	2.50	0.41	38	2.58	0.39	86	2.53	0.40
الشخصي	الضابطة	24	2.25	0.29	19	2.30	0.32	43	2.27	0.30
	التجريبية	24	2.86	0.13	19	2.81	0.11	43	2.84	0.12
	الكلى	48	2.55	0.38	38	2.56	0.35	86	2.56	0.36
الإنساني	الضابطة	24	2.26	0.31	19	2.30	0.36	43	2.28	0.29
	التجريبية	24	2.72	0.14	19	2.80	0.14	43	2.76	0.14
	الكلي	48	2.49	0.34	38	2.55	0.33	86	2.52	0.33

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للكشف عن الفروق على مجالات مهارات القيادة، وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصادر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبارالبعدي المصاحب	المعرفي	5.07	1	5.07	139.83	0.00	0.96
	الاجتماعي	2.32	1	2.32	36.74	0.00	0.96
	الشخصي	2.63	1	2.63	158.15	0.00	0.94
	الإنساني	2.11	1	2.11	74.91	0.00	0.83
المجموعة	المعرفي	0.02	1	0.02	0.64	0.01	0.34
	الاجتماعي	0.00	1	0.00	0.02	0.03	0.90
	الشخصي	0.00	1	0.00	0.03	0.01	0.80
	الإنساني	0.00	1	0.00	0.09	0.00	0.76
الجنس	المعرفي	0.02	1	0.02	0.41	0.52	0.11
	الاجتماعي	0.03	1	0.03	0.52	0.61	0.10
	الشخصي	0.00	1	0.00	0.22	0.63	0.14
	الإنساني	0.09	1	0.09	3.14	0.76	0.11
المجموعة X الجنس	المعرفي	0.05	1	0.05	1.29	0.26	0.17
	الاجتماعي	0.20	1	0.20	3.08	0.80	0.10
	الشخصي	0.00	1	0.00	0.10	0.75	0.12
	الإنساني	0.02	1	0.02	0.63	0.59	0.18
الخطأ	المعرفي	2.83	78	0.04			
	الاجتماعي	4.92	78	0.07			
	الشخصي	1.30	78	0.02			
	الإنساني	2.19	78	0.03			
الكلي	المعرفي	15.51	85				
	الاجتماعي	13.03	85				
	الشخصي	11.23	85				
	الإنساني	9.36	85				

يظهر الجدول (12) وجود فروق ظاهرية على مجالات مهارات القيادة في الاختبارين البعدي والقبلي تعزى لمتغيرات المجموعة والجنس. وللكشف عن أثر الفروق فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب.

يبين الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات القيادة تعزى للمجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية. في حين يظهر الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات القيادة تعزى للجنس أو للتفاعل.

وبناءً على نتائج الفرضية الثانية فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) على مقياس مهارات القيادة ككل، ومجالاته تعزى لمتغير المجموعة ولصالح التجريبية.

اختبار المتابعة

للتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي تم أجراء اختبار المتابعة من خلال اختبار (t) للعينات المزدوجة (Test Paired Sampel T)، للكشف عن الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة.

الجدول (14)

نتائج اختبار (t) للعينات المزدوجة (Test Paired Sampel T)، للكشف عن الفروق بين التطبيق البعدي والمتابعة لقيمة الذات.

المجال	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	الدلالة الاحصائية
الدعم العائلي	البعدي المتابعة	2,85 2,85	0.16 0.15	42	76.-	0.45
القبول الاجتماعي	البعدي المتابعة	2,79 2,76	0.18 0.21	42	1,19	0.24
الكفاءة الاكاديمية	البعدي المتابعة	2,74 2,75	0.20 0.17	42	19.-	0.85
المظهر الخارجي	البعدي المتابعة	2,80 2,80	0.20 0.20	42	53.-	0.60
المنافسة	البعدي المتابعة	2,75 2,74	0.21 0.22	42	56.	0.61
القيم	البعدي المتابعة	2,89 2,88	0.14 0.15	42	1,43	0.16
الكلي	البعدي المتابعة	2,80 2,80	0.51 0.55	42	1,23	0.23

الجدول (15)

نتائج اختبار (t) للعينات المزدوجة، للكشف عن الفروق بين التطبيق البعدي والمتابعة، المهارات القيادية.

المجال	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	الدلالة الاحصائية
المعرفي	البعدي المتابعة	2,73 2,73	0.12 0.12	42	17.-	0.87
الاجتماعي	البعدي المتابعة	2,83 2,82	0.16 0.15	42	61.	0.55
الشخصي	البعدي المتابعة	2,74 2,75	0.20 0.19	42	1,67	0.10
الإنساني	البعدي المتابعة	2,84 2,83	0.12 0.12	42	33.-	0.74
الكلي	البعدي المتابعة	2,76 2,76	0.14 0.13	42	61.	0.55

يظهر من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس قيمة الذات ومجالاته بين التطبيقين لدى المجموعة التجريبية، حيث لم تشر قيم (t) إلى اي دلالة إحصائية.يظهر الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المهارات القيادية ومجالاته بين التطبيقين لدى المجموعة التجريبية، حيث لم تشير قيم (t) إلى أي دلالة إحصائية.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، وسيتم مناقشتها تبعاً للفرضيات الفرعية المتعلقة بالمتغيرات الآتية:

أ- المجموعة (التجريبية، الضابطة)

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) لاستجابات الطلبة على مقياس قيمة الذات ككل، ومجالاته تعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات جيللني (Gillani, 2004)، ولاك (Luck, 2001)، ويونج وتوا (Yung & Toa, 2004) التي كشفت عن فاعلية التدريب وفقاً لنظرية فيجوتسكي، حيث أظهرت المجموعات التجريبية مستويات أعلى مقارنة بالمجموعات الضابطة. كما تؤكد هذه النتيجة الافتراضات النظرية التي انطلقت منها الدراسة الحالية التي ترى قابلية وإمكانية تنمية قيمة الذات من خلال السياقات التفاعلية، وأهمية البدء بتنميتها في مراحل مبكرة من العمر (Covington, 2002). وقد تعزى فاعلية البرنامج التدريبي الحالي في تنمية قيمة الذات وفقاً لنظرية فيجوتسكي لدى المتدربين إلى عدة أسباب أهمها:

– الأساس النظري الذي قام عليه البرنامج التدريبي، وهو الاستناد إلى نظرية قائمة على افتراضات التفاعل والتعاون بين الطفل وأقرانه والراشدين، وتوفير السياقات التفاعلية الداعمة بالخبرات الغنية لتنمية مجالات قيمة الذات وممارستها كخبرة عملية، والاستفادة من خبرات الآخرين، مما زاد من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية قيمة الذات.

– آلية التدريب التي تم الاستناد إليها، المتمثلة بمنطقة النمو الحدي، التي ساعدت في توفير مبادئ التدريب الأساسية، من حيث التدريب بما يتناسب مع خصائص المتدربين، ومراعاة الفروق الفردية، وكذلك التقدم بالمتدرب إلى أقصى ما تسمح به إمكاناته، بالإضافة إلى تقديم التدريب من خلال مراحل متسلسلة ومرتبة من الأسهل إلى الأصعب، ومن المساعدة في التعلم إلى الاستقلالية في الأداء والتعلم الذاتي، كما أن تقديم المساعدة والتسقيل للمتدربين تتفق مع طبيعة الفطرة الإنسانية التي جبلت على حبّ المساعدة والتعاون، وحب كل من يقدم لها المساعدة، مما جعل عملية التدريب وفقاً لها قائمة على الرغبة والدافعية دون إكراه أو تهديد (ونيك، وبتتي، 2012). وكل ذلك جعل من أيام تطبيق البرنامج التدريبي ومراحله بيئة مناسبة لتنفيذ البرنامج، وتوفير أجواء المحبة والدفء والألفة، بعيداً عن أجواء القلق والإحباط والتهديد، التي يمكن أن يعيشها المتعلم في الصفوف التقليدية، التي تؤثر سلباً في قيمة ذاته. إلا أن البرنامج التدريبي حرص على توفير السياقات التفاعلية الداعمة لقيمة الذات، وتقبلها بشكل غير مشروط، وإتاحة الفرصة لاكتشاف الذات وتنميتها.

– ومما أسهم في تنمية قيمة الذات لدى المتدربين هو طبيعة محتوى البرنامج بكل ما تضمنه من خبرات وأنشطة حياتية متنوعة، التي كانت مستوحاة من حياة المتدربين، ومتعلقة باهتماماتهم ومشكلاتهم. بالإضافة إلى مرونة الخبرات، وبعدها عن أي تعقيد يمكن أن يشكل عائقاً أو مصدراً للفشل، بل هدف البرنامج إلى تقديم كل ما يسهم في تنمية ذات وتعزيزها، والاهتمام ببيئة التطبيق المادية والنفسية؛ على افتراض أن ذلك هو الأساس الذي قامت عليه نظرية قيمة الذات.

– الاستراتيجيات التي قدم بها البرنامج على أساس اللعب والتعاون والعصف الذهني والقصص، والحوار والمناقشة، هي من الاستراتيجيات المحببة والمشوقة لدى المتدربين، بما توفره من نشاط ذهني ونفسي، وفرصة للتفاعل، وإثارة الدافعية، بعيداً عن سلبيات الاستراتيجيات التقليدية. كما أنّ عمليات تقويم أداء المتدربين وفق هذه الاستراتجيات اتسمت بالمرونة ودفع المتدربين نحو الإنجاز والنجاح، وتجنب الفشل، وعزز لديهم خبرات تنمية قيمة الذات، وتحصينها من المعوقات التي يمكن أن تتركها طرق التقويم التقليدية، التي تحدد النجاح بإجابة واحدة فقط صحيحة، ومحاكمة الإنجاز الفردي فقط.

– المساحة الواسعة التي وفرها البرنامج للمتدربين في اكتشاف ذواتهم وحرية التعبير عنها، دون أي قيود أو معوقات، ودعوتهم منذ اللقاء الأول إلى البحث عن مصادر القوة الذاتية، من خلال مهارات أو قدرات تميزهم عن غيرهم، وممارستها والعمل على تنميتها قدر الإمكان؛ مما ساعد في تعزيزها والاعتراف بها من الآخرين خاصة أن قيمة الذات تعتمد في أساسها على الإيمان والاعتقاد الذاتي بالقيمة، والاعتراف بها من الآخرين.

ب- الجنس (الذكور، الإناث)

بينت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق على مقياس قيمة الذات ككل تعزى لمتغير الجنس، وتختلف هذه النتيجة، عما توصلت إليه دراسات (Shahe, 2009 Wong, et al., 2012)

اللتين كشفتا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة الذات ككل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

أما فيما يتعلق بمجالات قيمة الذات فقد كشفت النتائج عن وجود فروق على مجالات (الدعم العائلي، والمظهر الخارجي) يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. ومجال (المنافسة) لصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Shahe, 2009) التي كشفت عن وجود فروق في مجالات قيمة الذات تعزى للجنس، حيث أظهرت النتائج تفوق الإناث في مجالات (الدعم العائلي والكفاية الأكاديمية، والقيم، وحب الخالق).

ويمكن أن تعزى الفروق في مجالات قيمة الذات تبعاً لمتغير الجنس إلى طبيعة التنميط الجندري، أو الصور الجندرية لقيمة الذات التي تؤثر في معتقدات الأفراد وسلوكاتهم، ونظرتهم لذواتهم وللآخرين، وفي أساليب تنشئتنا الاجتماعية. ومما يزيد من تأثير هذه الصور الجندرية أنه يتم اكتسابها في مراحل مبكرة من العمر، كما أنه يمكن تنميتها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال تعزيز النشاطات والاتجاهات المرتبطة بها، ومن خلال عدة عمليات (Susan & Bobyn, 2000). واستناداً الى النظرية الثقافية التفاعلية التي تم الاستناد اليها في الدراسة الحالية، فإنه يمكن اعتبار التنميط الجندري نتاجاً للسياقات الثقافية ونتاجاً لتفاعلاتها المعرفية والاجتماعية، حيث تمثل أداة من الأدوات المعرفية الثقافية لابناء الثقافة الواحدة.

وبناءً عليه، يمكن أن تعزى الفروق في مجال المظهر الخارجي لدى الإناث إلى الصور النمطية التي شكلتها السياقات الثقافية، وهو أن الاهتمام بالمظهر الخارجي سلوكات مرتبطة بالدور الأنثوي أكثر من كونها ذكورية، وذلك من خلال عمليات التفاعل مع الراشدين من نفس الجنس وتقليدهم، حيث إن الإناث أكثر ميلاً من الذكور لأن تعزز وتتفاعل مع خبرات الاهتمام بالمظهر الخارجي من خلال النمذجة لسلوك الراشدات كالأم، بالإضافة إلى ما تعززه أدوات الثقافة، مثل وسائل الإعلام في إظهار صورة المظهر الخارجي والعناية به كسلوك أنثوي. كما أن الأفراد في هذه المرحلة العمرية (10–11) تبدأ تظهر لديهم العديد من التغيرات النمائية في المظهر الخارجي للجسد، استعداداً لمرحلة المراهقة اللاحقة، خاصة لدى الإناث اللواتي تظهر لديهنّ أكثر وضوحاً. مما يدفع الأسر إلى توجيه أبنائها وإرشادهم لكيفية التعامل معها. وتحظى الإناث بالأهمية العظمى من هذا التوجيه؛ لخطورة وأهمية التغيرات الجسدية لديهن، وبذلك تحظى الإناث بالخبرة الأوسع والاهتمام الأكثر في حماية مظهرها الخارجي، والعناية به أكثر من الذكور (Horn, Jocely & Julianne, 2011).

ولأن قيمة الذات تبنى في أساسها على خبرات الماضي والحاضر، وتؤثر في الخبرات المستقبلية لنجاح الفرد، وهذا ما يتفق مع اهتمامات الأنثى وأهدافها من المظهر الخارجي، الذي يعد سبباً لنجاحها مستقبلاً في لعب الأدوار الأنثوية، والقبول من الآخرين، وتحقيق الرضا الذاتي، فقد ظهر الاهتمام به أكثر كأحد مجالات قيمة الذات لدى الإناث. كما أن الإناث في هذه المرحلة العمرية (10–11) يملن إلى العناية بالذات، والاهتمام بها أكثر من العناية بالآخرين؛ لذلك فهي أكثر ميلاً للاهتمام بالمظهر الخارجي أكثر من الذكور (Susan & Robyn, 2000).

كما تؤثر الصور النمطية الجندرية كأداة ثقافية معرفية في معتقدات الوالدين والراشدين عن الخصائص النمائية للذكور والإناث وأدوارهم الاجتماعية، بما فيها مجالات قيمة الذات، حيث تظهر هذه الصور الجندرية الإناث بالاعتمادية، والضعف، وعدم القدرة على التحمل، وبأنها دائماً مستهدفة من المجتمع الخارجي، وعرضة لمواجهة الأخطار والأزمات، في حين تظهر الصور النمطية الجندرية الذكور بالقوة والاستقلال والقدرة على مواجهة المشكلات وحلها. وتأكيداً لذلك فإنه نلاحظ بالواقع اليومي أن مساحات التفاعل في الحياة عند الذكور أوسع من تلك المتاحة للإناث من حيث المكان والزمان.

ونتيجة لهذه الصور الجندرية فقد يكون الدعم العائلي المقدم للإناث أكثر، حيث إن أفراد العائلة يحرصون على متابعة الأنثى، والاستمرار بتزويدهن بالتوجيه والنصح؛ كونهم يرونها أكثر حاجة للعناية والرعاية؛ مما جعل الإناث تحظى بالفرصة الأوفر من الدعم العائلي بصورة أكبر منها لدى الذكور الذين عادة ما يدربون على الاستقلال. ومن بين مجالات الدعم التي تتلقاها الإناث ما يتعلق بقيمة الذات من مشاعر الحب والدفء والسؤال المتكرر عنها والاطمئنان عليها، مما أسهم في تفوق الإناث في مجال الدعم الاجتماعي في قيمة الذات.

كما ترى نظرية التحليل النفسي أن الذات لدى الإناث تنمو أكثر من خلال التوحد مع الأم، وبالاعتماد على الآخرين والعلاقات المتبادلة بينهم، حيث إن الإناث يبقين على اتصال بالعائلة وبدعمها أكثر من الذكور حتى بعد الزواج، حيث إن الأم في العادة تدرب وتشجّع الولد على الانفصال عنها، في حين تشجّع البنت على التوحد معها؛ مما يجعل الإناث أكثر حاجة واستفادة من مصادر الدعم العائلي لها. كما يتم إعداد الإناث وتدريبهن على لعب أدوار مستقبلية كدور الأم في وقت مبكر من حياتها، من خلال المشاركة بأنشطة الرعاية، والاهتمام داخل الأسرة، وتلقي الوصايا والنصائح خاصة من الأم. لذلك تحرص على الاهتمام العائلي بشكل كامل؛ لتحقيق النجاح بادوارها الانثوية مستقبلاً (Susan & Robyn, 2000).

وبالمقابل فإن تفوق الذكور في مجال المنافسة في قيمة الذات قد يعزى أيضاً إلى طبيعة المعتقدات الثقافية التي تصور الذكور عادةً بصفات القوة والتحمل والميل إلى السلطة، وهذه الصفات جميعها تجتمع في القدرة على المنافسة، في حين أنّ الإناث تعزز على الطاعة للآخرين، ورعايتهم، والتضحية من أجلهم بعيداً عن أي سلوكات تنافسية. وتبعاً للنظرية الثقافية فإن تفاعل الذكور مع نماذج الراشدين من نفس الجنس تجعلهم يكتسبون صفات التنافس، بالإضافة إلى ما تظهره وسائل الإعلام من صورة الذكور التنافسية وتعزيزهم عليها. كما أن المتتبع لنشأة السياقات الثقافية التاريخية للمسابقات والألعاب الرياضية، التي تتطلب روح المنافسة، يجد أنها كانت مقتصرة ثقافياً ولفترة زمنية طويلة على سلوكات الذكور. وبالرغم من محاولة اهتمام الإناث في مثل هذه المنافسات، إلا أنها تبقى أدوات ذكورية بالدرجة الأولى. كما ترى نظرية التحليل النفسي أن نمو الذات عند الذكور يكون من خلال تشجيعهم على الاستقلال المبكر عن الوالدين، مما يجعلهم أكثر حاجة لمنافسة الآخرين للحصول على دور اجتماعي أو من أجل إشباع حاجاتهم، وهذا ما قد لا تحتاج إليه الإناث اللواتي غالباً ما يوفر لهن ذلك. كما أن ارتباط قيمة الذات لدى الذكور في نجاحهم مستقبلاً على توفير حاجات، مثل: الحصول على عمل، أو توفير متطلبات الزواج تجعلهم بحاجة أكثر لمواجهة مواقف تنافسية، والتدريب عليها، وممارستها بوقت أبكر مما هو عليه لدى الإناث.

ج-التفاعل بين المجموعة والجنس

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق على مقياس قيمة الذات ككل، ومجالاته يعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس. اي أن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية قيمة الذات لم تختلف باختلاف جنس المتدرب في كلتا المجموعتين التجريبيتين، وقد يعزى ذلك إلى الظروف المتشابهة التي تم بها التدريب من حيث محتوى الخبرات، والأنشطة، وبيئة التدريب وأيامها، والمدرب (الباحث) لكلا المجموعتين. كما يمكن أن يعزى إلى خصائص أفراد الدراسة النمائية التي تتصف بالهدوء والاستقرار لمختلف جوانب النمو، وتسمى بمرحلة الطفولة الهادئة (الشيخ، 2006). مما يفسر عدم وجود فروق تعزى للتفاعل.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وسيتم مناقشتها تبعاً للفرضيات الفرعية المتعلقة بالمتغيرات الآتية:

أ- المجموعة (التجريبية، الضابطة)

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) على مقياس مهارات القيادة ككل، ومجالاته يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (Wong et al., 2012؛ Isaac et al., 2013) التي أظهرت نتائجها فاعلية التدريب في تنمية مهارات القيادة، حيث أظهرت المجموعات التجريبية مستويات أفضل من مهارات القيادة مقارنة بالمجموعات الضابطة.

ويمكن أن يعزى فاعلية البرنامج التدريبي الحالي في تنمية مهارات القيادة لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى:

- استراتيجيات التدريب التي تضمنها البرنامج، التي تمثلت في العمل الجماعي، والألعاب والمسابقات، التي كانت تتطلب في كل نشاط توفير قائد للمجموعة، كما حرص المدرب على تغير دور القيادة في كل لقاء تدريبي؛ مما أتاح الفرصة أمام أكبر عدد من المتدربين من لعب دور القائد، وبالتالي توفير خبرة جديدة أمام المتدربين؛ لاختبار مهاراتهم القيادية واكتشافها، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، كما وفر البرنامج للمتدربين فرصة ملاحظة أكثر من نموذج قيادي والتفاعل معهم، من خلال إعادة تشكيل المجموعات مع كل نشاط تدريبي.

- كما أن استثمار المواقف الصفية والأنشطة المدرسية العملية للتدريب على مهارات القيادة كان لها الأثر الأكبر في زيادة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات القيادية، مثل: انتخابات مجلس اتحاد الطلبة، حيث طلب إلى المرشحين تشكيل فريق عمل، ووضع خطط وبرامج لإقناع الآخرين، وزيادة التأثير فيهم لكسب ثقتهم، وسُمِح لهم بقراءة برنامجها الانتخابي أمام الطلبة، ومناقشتهم فيه، وتم توعية الطلبة بخصائص القائد الذي يرغبون به، والأهداف التي يريدونها، وبعد الانتهاء من الانتخابات تم أيضاً مناقشة أسباب النجاح وعدم النجاح، وتم الخروج بالصفات المرغوبة في القائد، وكذلك تم التدريب على مهارات القيادة عند تعيين لجان الصف المختلفة.

- الأساس النظري الذي قام عليه البرنامج التدريبي على افتراضات التفاعل بين الأقران والراشدين، وتوفير مصادر متعددة لتعلم مهارات القيادة، وتوفير خبرات تفاعلية اجتماعية عملية، حيث بنيت خبرات البرنامج وأنشطته بما يتفق والخصائص النمائية للمتدربين، بالإضافة إلى مرونة وسهولة الخبرات التي ارتبطت بواقع حياة المتدربين، واهتماماتهم.

- ومما زاد من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات القيادية طبيعة التدريب وفقاً لنظرية فيجوتسكي الذي يشترط مراعاة الخصائص النمائية للمتدربين، والتقدم معهم وفقاً لقدراتهم ومهاراتهم، ومن خلال مراحل متسلسلة ومرتبة من الأسهل إلى الأصعب، ومن المساعدة في الأداء إلى

الاستقلالية والتعلم الذاتي، بالإضافة إلى توفير الخبير الأكثر مهارة وكفاءة، وهو ما تم توفيره، من خلال تفاعل المتدربين مع بعضهم البعض، ومع المدرب.

الجنس (ذكور وإناث)

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة للدرجة الكلية على مقياس مهارات القيادة ومجالاته تعزى لمتغير الجنس. في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ونج وآخرين (Wong et al., 2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مهارات القيادة ولصالح الإناث. ويمكن أن يعزى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستويات مهارات القيادة في الدراسة الحالية إلى:

- الخصائص النمائية لعينة الدراسة التي توصف بأنها مرحلة نمائية هادئة ومستقرة من حيث متغيرات النمو، حيث تسمى هذه المرحلة النمائية بالمرحلة الهادئة والمستقرة، والامتداد لمرحلة الطفولة؛ مما يجعلنا نتعامل معها على أساس توفير الدفء والمحبة، وحسن الرعاية، وإشباع الحاجات على أفضل صورة دون التميز أو التفضيل بينهما على أساس الجنس، لذلك فإن معظم الفروق بين الجنسين أيضاً قد تقل في هذه المرحلة، كون الفروق النمائية الخاصة بكل من الجنسين تبدو أقل ظهوراً في هذه المرحلة مقارنة بمرحلة المراهقة اللاحقة لها مثلاً؛ مما قد يجعل طريقة التعامل معهم بناءً على هذه المعتقدات والاتجاهات تسهم في تقليل حجم الفروق بين الجنسين في مهارات القيادة (الشيخ، 2006).
- كما يمكن أن يعزى عدم وجود فروق بين الجنسين إلى تشابه السياقات التدريبية التي وفرها البرنامج التدريبي لكلا الجنسين من حيث مكان التدريب وزمانه، وأهدافه واستراتيجياته، والمدرب. كما أن المعززات والأنشطة كانت تقدم بنفس الطريقة؛ مما ساعد في توفير سياقات تفاعلية وخبرات متشابهة للتدريب على تنمية مهارات القيادة، بالإضافة إلى تشابه السياقات الثقافية التفاعلية العامة المحيطة بالتدريب، حيث تم التدريب ضمن ثقافة مدرسية واحدة، يخضع لها كل من الذكور والإناث، وكذلك تشابه الأدوات الثقافية والاجتماعية لكلا الجنسين، من حيث الألعاب والمناهج والأنشطة المنهجية وغير المنهجية. كما أن محتوى البرنامج بأنشطته وخبراته كان مضبوطاً من أي تحيز لأي من الجنسين؛ مما جعل الطلبة ذكوراً وإناثاً يعيشون في سياقات تفاعلية واحدة قد تكون أثرت في عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات القيادة.

ج- التفاعل بين المجموعة والجنس

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق على مقياس مهارات القيادة ككل، ومجالاته تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس. أي أن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية قيمة الذات لم تختلف باختلاف جنس المتدرب في كلا المجموعتين التجريبيتين، كما أن فاعلية التدريب لم تختلف باختلاف جنس ومجموعة المتدرب وقد يعزى ذلك إلى الظروف المتشابهة التي تم بها التدريب من حيث محتوى الخبرات، والانشطة، وظروف التدريب.

وأخيراً. فقد أكدت النتائج المتعلقة باختبار المتابعة فاعلية البرنامج التدريبي في توفير مستوى مقبول من الاحتفاظ بمقدار النمو الذي أحدثه البرنامج التدريبي في مهارات القيادة وقيمة الذات لدى أفراد العينة. وقد يعزى ذلك إلى ما تضمنه البرنامج التدريبي من خبرات ومهارات حياتية عملية قابلة للتطبيق، والتركيز على زيادة وعي المتدربين بذواتهم، وربط التعلم بالحياة الواقعية للمتدربين واهتماماتهم ومشكلاتهم اليومية، مما قد يكون أسهم ذلك في استمرارية أثر البرنامج التدريبي، ونقل أثر التدريب في حياتهم الى مختلف مجالات النشاط الإنساني داخل المدرسة وخارجها، مما عزز ذلك احتفاظ المتدربين بالمستوى الأفضل الذي تم الوصول إليه من قيمة الذات، ومهارات القيادة نتيجة للمشاركة بالبرنامج التدريبي.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بأهمية تبني افتراضات منطقة النمو الحدي في عملية التدريس الصفي من خلال بناء استراتجيات التدريس، وتنفيذ الأنشطة الصفية لما توفره من سياقات تفاعلية إيجابية بين المتعلمين انفسهم وبين المتعلمين والمعلم. كما توصي الدراسة بزيادة الاهتمام في تنمية جوانب نمائية لدى المتعلمين مثل: قيمة الذات، ومهارات القيادة لإعداد متعلم أكثر كفاءة ومهارة وقدرة على التكيف مع معطيات الحياة حتى خارج أسوار المدرسة.

المصادر والمراجع

جمعة، أ. (2012). فعالية برنامج تدريبي مستند إلى مهارات البحث المصورة لتطوير مهارات التفكير وفق المنطقة الحدية لدى طلبة الصف التاسع. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

دويك، ك. (2006). نظريات الذات ودورها في الدافعية والشخصية. (ماهر أبو هلال، مترجم). ط1 الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي. ص 121–212.

ريان، س. (2010). فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

ستابلس، و. (2007). البحث عن ذاتك الحقيقية. (مكتبة جرير، مترجم). ط1 الرياض. ص73 –97.

الشيخ، د (2006). الذات بين الطفولة والمراهقة. ط1دمشق: دار كيوان. ص55–68.

عشرية، إ (2011). الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكزات لتنمية السلوك القيادي للطفل. المجلة العربية لتطوير التفوق،5، (3): ص 115–145.

هيلاري، أ. (2008). البحث عن القيادة. (عبدالرحمن الغامدي، مترجم). ط1 الرياض، مكتبة فهد. ص50–79.

ونيك، ج وبنتي، ج (2012). منظور فيجوتسكي: تتبع تطبيقي تاريخي اجتماعي لعمليات التعلم والنمو الإنساني. (ناصر العماري، مترجم). ط1 الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية. ص 192–232.

يارو، ج. وبرادشو، أ. ونيوتن، ت .(2004). كيف يمكن تحسين سلوك الطلاب وغرس قيمة الذات داخل غرفة الصف. (خالد العامري، مترجم). ط1 القاهرة، دار الفاروق. ص81–104.

Anne, k. (2004). Self- AffirMation Intervention for Self- Worth Protective Students. Doctor of Philosophy in Psychology. United States International University. ProQuest Information and Learning Company. 13, (3): 251-266.

Bovasso, D. (2011). Self- Worth and its Impact on learning From the Classroom to the Product page: Syracyse University. 128-141

Brucem, J. Fred, O. and Todd, J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Direction. Social and Behavioral Sciences, 9, (l): 421-449.

Covington, M. (2002). Making the Grade: A Self-worth Perspective on Motivation and School Reform. New York: Cambridge University Press.

Crocker, J. and Wolfe, C. (2001). Contingencies of Self-worth. Child Development, 108, (3): 593-623.

Doan, K. Bavbara, K. David, C. and Michael, H. (2004). Leadership self, and Identity: Research Agenda the leadership Quorterly, 15, (21): 825-856.

Dysin, V. and Palmer, S. (2011). Leadership Coaching no Thanks. I'm not worthy. The Coaching Psychology, 6, (2): 1748-1104.

Farid, G. and Tayebeh, F. (2011). Implication of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) inTeacher Education: ZPD and Self- Scaffolding procedia. Social and Behavioral Sciences, 16, (29): 1549-1554.

Gillani, B. (2004). Application of Vygotsky's Social Cognition Theory of the Design of Instructional Materials. Research in Science Education, 55, (4): 113-145.

Gillespie, A. (2004). Self-Affirmation Intervention for Self-worth Protective Student. The Degree of Doctor of Philosophy in psychology. United States International University. ProQuest in Formation and learning Company.

Harland, T. (2003). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-Based Learning: Linking a Theoretical Concept with Practice through Action. Research Teaching in Higher Education, 8, (2): 263 – 272.

Horn, T. Jocely, H. and Julianne, N. (2011). Gender Conceptualization in Female High School seniors: Relationship with Global Self- worth and Multiple Measures of Body Image and Sex Role. Research in Science Education, 65, (45): 383-396.

House, J. Hanges, J. Javidan, M. Dorfman, W. and Gupta, V. (2004). Leadership, Culture, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies. Sage Publications.

Isaac, B. Samir, H. Butler, S. and Tiphanie, E. (2013). Integrating leadership Skills into Anger Management Groups to Reduce Aggressive Behaviors: the (LIT) Model. Journal of Mental Health Counseling, 35, (2): 124-141.

Jackie, C. (2010). Teachers and Student's Understanding of How Self worth is influenced in the learning Environment: A New Zela and context. Thesis master in university of Canterbury. CHR istchurch New Zealand. ProQuest Information and Learning Company, 5, (12): 139- 156.

Jackson, C. (2002). Laddishuess as a Self- worth Protection Strategy. Gender and Education, 14, (1): 37-51.

Kelly, M. (2007). Self Worth Theory Goes to Elementary School: An Integrative Approach to Reading Motivation. University of California. ProQuest in formation and learning company.

Krocker, D. Luttanen, R. and Cooper, M. (2003). Contingencies of Self- Worth in College Students: Theory and Measurement. Journal of Personeality and Social Psychology, 4, (7): 894-908.

Luck, R. (2001). Desiging Childrn's Software to Ensure Productive Interactivity Throuh Collaboration in the Zone of Priximal Development (ZPD). Information Teahnology in Childhood

Development Leadership, 46, (6): 593-61.

Tao, R. and Liuva, y. (2006). Contingent Self- Worth and Vulnerable Self- Esteem: Learning orientations as a Buffer. Doctor of Philosophy psychology in the University of Michigan. Pro Quest information and learning company.

Wong, M. lau, T. and Lee, A. (2012). The Impact of leadership program on Self- Esteem and Self Efficacy in School: A Randomized Controlled Trial. EBSCO, 7, (12): 1-6.

Yung, B. and Toa, p. (2004). Advancing pupils Within the Motivational Zone of Proximal Development: A Case Study in Science Teaching, Research in Science Education, 34, (40): 654- 673.

Education. 20, (6): 45- 58.

Michael, S. (2003). Not just Piaget not just Vygotsky and certainly not Vygotsty as Alternative to Piaget Learning and Instructional. Research in Science Education, 13, (4): 465-486.

Norris, S. (2008). An Examination of Self leadership. Emerging Leadership journeys, 1, (2): 43-61.

Shahe, S. (2009). Arabic Translation and Validation of the Contingencies of Self- worth Scale in Lebanese youth. The Arab Journal of Psychiatry, 20, (2): 123-134.

Susan, G., and Robyn, F. (2000). Gender Development. Cambridge University press.

Susan, R. Julie, E. and Susan, D. (2005). Developing a leadership denting A Grounded theory: Journal of College Student

The Effect of a Training Program Based on Vygotsky's Theory in Developing Self-Worth and Leadership Skills among Five Grade Students

Mahmoud Y. Qatami, Hamzeh A. Al-Rabab'ah*

ABSTRACT

This study aimed at recognizing the effect of a training program based on Vygotsky's theory in developing self-worth and leadership skills among five grade students. The study sample consisted of (86) male and female students distributed randomly in to two equal groups. The controlled group consisted of (43) male and female students and the experimentalgroup consisted of (43) male and female students, among them (24) males and (19) females.In order to achieve the study purposes both scales were used (self-worth, and leadership skills), in addition to the training program. The study findings related to self-worth showed that there were statistical differences at the level (a=0.05) on the self-worth scale as a whole, due to group variable, and in favor of the experimental, also, the findings showed that there were no statistical differences on self-worth scale as a whole due to both sex variables or due to the interaction between group and sex, while the findings revealed that there were statistical differences on the domains (family support, and external appearance) due to sex and in favor of females, while the (competing) domain was in favor of males. With related to the findings of leadership skills, the findings revealed that there were statistical differences at the level (a=0.05) on leadership skills scale as whole, and on each of its domains due to the group variable in favor of the experimental, also, the findings indicated that there were no statistical differences at the scale of leadership skills and its domains due to sex variables, or due to interaction between group and sex.

This study recommends more intensive research be done using performance based assessment in other fields.

Keywords: Self-Worth, Leadership Skills, Zone of Proximal Development.

* Department Psychology, Faculty of Educational Sciences, Jordan University, Jordan (1). Department*, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan (2). Received on 16/09/2014 and Accepted for Publication on 19/01/2015.