

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي والاستقلال المعرفي لدى عينة من طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة عمان

فريال عوض مراححة، يوسف محمود قطامي*

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية بجانبها الفعالية الذاتية والتنظيم الذاتي، في تنمية السلوك القيادي والمستندة إلى نظرية بيكرت (Beckert) في الاستقلال المعرفي، من خلال أنشطة إبداعية صفية وغير صفية، لدى طالبات الصف السادس الأساسي. وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الأبعاد الثمانية للسلوك القيادي، وبين الأبعاد الخمسة للاستقلال المعرفي وانعكاساتها على الطالبات في غرس ممارسات منهجية. تكونت عينة الدراسة من (82) طالبة، تراوحت أعمارهن بين (11-12) سنة تم اختيارهن بطريقة عشوائية. تحقيقاً لهدف الدراسة أعدت صورة معربة لمقياس الاستقلال المعرفي ومقياس السلوك القيادي حيث تم استخراج معاملات الثبات للأداتين. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.50$) على مقياس السلوك القيادي في الدرجة الكلية وفي المجالات كافة باستثناء مجال حل المشكلات. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.50$) على مقياس الاستقلال المعرفي في الدرجة الكلية وفي المجالات كافة.

الكلمات الدالة: السلوك القيادي، الاستقلال المعرفي، النظرية المعرفية الاجتماعية، البرنامج التدريبي.

المقدمة

الحياة والتأثير الإيجابي في الآخرين.

يعرف السلوك القيادي بأنه السلوكات التي يقوم بها الأفراد لحل المشكلات الجماعية التي تؤثر سلباً في مجهودات الفريق، وتحول بينهم وبين تحقيق مكاسب مشتركة للوصول لاتفاق حول سير النشاط (Yang, 2004).

ويصف السلوك القيادي الكيفية التي يفكر فيها الفرد ويسلك بحسب استراتيجيات دافعية ومعرفية وسلوكية. وهذه الاستراتيجيات الثلاث المرتبطة بالسلوك القيادي تتضمن استراتيجيات مرتكزة على السلوك، استراتيجيات المكافأة الطبيعية، استراتيجيات التفكير البنائي.

وتقوم الاستراتيجيات المرتكزة على السلوك بتعميق الوعي الذاتي، وتسهيل إدارة السلوك الفردي خلال وضع الأهداف، ومكافأة الذات ومعاقبته، ومراقبتها، في حين أن استراتيجيات المكافأة الطبيعية: تساعد الناس على بناء معالم سارة وممتعة في نشاطاتهم ولذلك تصبح المهمة بحد ذاتها مكافأة، وتزيد من الدافعية الداخلية، وتقرير الذات، والشعور بالكفاءة لدى الفرد، كما وتساعد على تشكيل إدراكاته، وتبني أوجه ممتعة من النشاطات.

أما استراتيجيات الفكر البنائي فإنها تعكس تغير أنماط التفكير وتعطي انطباعاً إيجابياً لتوقعات المخرجات في البيئات

خلفية الدراسة

إن إعداد جيل من الطلبة يتصف بالثقة بالنفس، وتحدي العقبات، ويمتلك مقومات الشخصية القيادية المتوازنة: معرفياً واجتماعياً ونفسياً وخلقياً، وإيجابياً تجاه نفسه ومجتمعه؛ يعدّ تحدياً كبيراً يواجه التربويين والباحثين؛ خاصة مع وجود مؤثرات خارجية عديدة يصعب التحكم بها.

إن تدريب الطلبة على سلوكيات قيادية يمكن أن ينمي لديهم القدرة على المثابرة والإصرار، وامتلاك المؤهلات الضرورية للحفاظ على هوية المجتمعات وتطورها بعيداً عن التبعية والذوبان والانهيار.

ولا يعني السلوك القيادي التحكم في الآخرين، والتعالي عليهم، أو الأناانية في إظهار الذات، أو فرض الآراء عليهم وتهميشهم. ولكنه يشير إلى اعتقاد الفرد بقدراته وثقته بنفسه، وتحمل المسؤولية، والقدرة على إدارة المواقف والنجاح في

* وزارة التربية والتعليم، مديرية لواء الجامعة، الأردن (1)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن (2). تاريخ استلام البحث 2013/02/26، وتاريخ قبوله 2014/07/08.

التي يشجع فيها الأفراد على العمل بشكل مستقل، وتمنحهم فرصة لتحكم ذاتي أكبر، وهذه الاستراتيجيات للسلوك القيادي قد تكون مفيدة لتحقيق التنظيم الذاتي، والدافعية الذاتية لإنجاز أفضل على السلوك القيادي، وتساعد على إعطاء دافعية للقيام بأفعال مستقلة (Neck & Houghton, 2006).

وقد صنفت نهافاندي في دراسة لها السلوكات القيادية إلى مجموعة من السمات تتمثل في الآتي:

1. الثقة بالقائد وتعد مؤشراً يحتل الدرجة الأولى في رضا الأتباع عنه.
2. التواصل الفعال ويحتل المرتبة الثانية من حيث الأهمية في سمات القائد.
3. القدرة على فهم الرسالة والرؤية والأهداف والاستراتيجيات (التخطيط).
4. إشراك الآخرين في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمصلحة العمل.
5. تحمل المسؤولية وإشراك الآخرين بها.
6. استخدام أدوات حل المشكلات بطريقة فعالة.
7. أن يكون القائد قدوة حسنة لأتباعه لأنهم لا يسمعون كلاماً فقط بل يرون أفعالاً.
8. إنكاء روح العمل كفريق وعدم إقصائه على فرد أو أفراد وإهمال باقي الأفراد.
9. معرفة الأفراد وقدراتهم، وتحفيزهم لاستثمار أقصى طاقاتهم.
10. الاهتمام بالأفراد والسؤال عن أحوالهم المادية والصحية. (Nahavandi, 2011).

يشير الاستقلال المعرفي إلى قدرة الفرد على امتلاك معتقدات خاصة به وأنظمة عقلية وقدرة على التفكير بنفسه من غير أن يدين بالتأثر لأحد البالغين أو مجموعة الرفاق (Sessa & Steinberg, 1991)، وهذا لا يعني بالطبع عدم أخذ النصيحة والمشورة من الأصدقاء، أو طلب المساعدة في عمليات اتخاذ القرار. وإنما يعني قدرة الفرد على غلبة أفكاره وتقييم نفسه ليصبح قادراً على اتخاذ قرارات مستقبلية تجنبه التعرض لأفعال فيها مجازفة.

وبشير ميبس (Meeuce, 2002) إلى أن الاستقلال المعرفي تم التعرف إليه في نظرية بياجيه في النمو المعرفي والتي لا يزال لها صدى واسع في مجال التعليم إلى وقتنا الحالي، إذ إن الإسهامات التي قام بها بياجيه ألهمت الكثير من التربويين بأن الطفل متعلم نشط يبني معرفته بذاته، وينبغي على المعلمين مساعدة هذا المتعلم في تعليمه كيف يتعلم وليس ماذا يتعلم، ويجب أن تكون الأنشطة التعليمية متوافقة مع مستوى المتعلم من حيث نموه المفاهيمي (Conceptual

Development)، مع ضرورة تأكيد فرص التفاعل بين الأقران لأنه يساعد في النمو المعرفي السليم. وتلعب الاستقلالية المعرفية دوراً بارزاً في سلوك الفرد وأنشطته الحياتية حيث تظهر معظم النظريات أن العامل المعرفي يفسر العمليات المعرفية في تقويم إمكانيات الفرد ورغباته، وتنمية قيمه الشخصية، والقدرة على تحديد أهدافه. وتشير هذه المفاهيم مجتمعة إلى إدراكات المراهق لما يجب عليه عمله والقيام به في حياته (Noom, Dekovic, Meeus, 2001).

استندت هذه الدراسة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory) (SCT) كونها النظرية الوحيدة التي استطاعت الجمع بين السلوكات القيادية والاستقلال المعرفي فهي تزود بإطار نظري لتعديل السلوك والمحافظة على السلوك المعدل (Bandura, 1986) وتشير إلى أن السلوك المعدل هو حصيلة الحتمية التبادلية (Reciprocal Determination) التي تتأثر بسبعة عوامل هي: الفعالية الذاتية: (Self-Efficacy) والقدرة على الترميز (Symbolizing): (Capacity) والقدرة على الإنابة: (Vicarious Capability) والقدرة على الترو والنظري عواقب الأمور: (Forethought Capability) والتنظيم الذاتي: (Self-Regulation) والتأمل الذاتي: (Self-reflective Capability) وتوقع المخرجات: (Outcome Expectancy). (Bandura, 1986) كما تبين هذه النظرية الطريقة التي يصف ويفهم فيها المراهق هذه العوامل السبعة عندما يواجه بقرار عليه اتخاذه، بحيث يحجم أو يبادر. وترتبط هذه العوامل السبعة بتعلم المراهق وبالنموذج الذي يتبناه، وبطريقته في حل المشكلات، وبالتنظيم، وبالثقة، وبتوقع النتائج لأي قرار يواجهه.

البرنامج التدريبي: مجموعة من الجلسات التدريبية المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنياً، والمتضمنة تدريب طالبات الصف السادس على السلوك القيادي. وتضم (8) مهارات موزعة على (24) جلسة ومدة كل جلسة (45 دقيقة) بواقع 3 جلسات لكل مهارة. حيث يتضمن البرنامج تنمية مهارات واتجاهات قيادية تكسب المتعلم استبصاراً قيماً تجاه نقاط قوته ومعتقداته حول ذاته كقائد، كذلك تجعله يستكشف الوسائل التي توصله لاكتساب هذه المهارات.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحثة طالبات الصف السادس الأساسي تحديداً واهتمامهن بالتحصيل الأكاديمي، وإحراز العلامات على حساب تعاونهن بمهام تنمي شخصياتهن بجوانبها كافة. حيث لمست الباحثة لدى الطالبات

المهارات تعزز الخبرة الأكاديمية. وقد طبقت على واحد وثلاثين طالباً جامعياً يعملون في برامج قيادية. تابعة لـ (Division of Student Affairs (DSA) في جامعة فرجينيا في ولاية فرجينيا. على مدى فصل دراسي كامل. وأظهرت النتائج أن تنفيذ الممارسات القيادية يتركز حول نظرية: إثارة الدافعية والتمكين والنمذجة. وأن القيادة داخل غرفة الصف تتأثر بالتدريب والخبرة والبيئة التعليمية المشجعة. وأن حجم التأثير القيادي يتأثر بمستوى المهارة وإدراك المهارة من قبل الطلبة. وإن التأمل الذاتي للخبرات القيادية بلعب دوراً مهماً في فهم دور القائد.

وقامت ليكونا (2004) بدراسة لتعليم مهارات سلوكية وقيم (مهارات قيادية) مستخدمة مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية في مدارس أساسية وأخرى ثانوية، وميزت فيها بين نوعين من السلوكيات: سلوكيات أدائية وأخرى أخلاقية لدى الطلبة. ووجهت السلوكيات الأدائية باتجاه اتقان مهمات تتضمن ميزات وصفات من مثل الاجتهاد، الثبات: (المثابرة والمواظبة)، والاتجاهات الإيجابية، والالتزام بالعمل الجاد. فالسلوك الأدائي هو ما يطلب لتنمية مواهب ومهارات وكفاءات. في حين أن السلوكيات الأخلاقية تشير إلى توجه علاقتي يهتم بخصائص الإخلاص والنزاهة والاهتمام بالآخرين والعدالة والاحترام والتعاون. فهي بوصلة أخلاقية توجه السلوك الأدائي. وإذا كان الأداء يعطينا حياة منتجة، فإن الأخلاق متطلب لنعيش حياة أخلاقية. ومن هنا كان التدريب على برنامج ينمي هذين السلوكين (Lickona & Davidson, 2004).

كما أجرت الرقاد (2005) دراسة بهدف تنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة. حيث تكونت عينة الدراسة من ثمانين (80) طفلاً ((40) ذكور و(40) إناث) من مدارس الإتحاد في مدينة عمان، واستخدمت برنامجاً تدريبياً لأفراد المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية لعب الدور. وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية وعلى البعد الكلي لمقياس السلوك القيادي.

وفي دراسة ربطت بين الاستقلال المعرفي والسلوك القيادي قام بها ديلنر (Dillner, 2005) وهدفت إلى تنمية الاستقلال المعرفي من خلال قياس ثلاثة مجالات، هي: 1- الإصرار 2- المبادرة 3- وسعة المعلومات على (248) طالبة في الصف السابع من مدرسة Connolly School of the Holy Child Catholic Girls في مدينة بولموك في ولاية ميريلاند. تم اختيارهم قصدياً لتمثيلهم للسن والمستوى التعليمي المطلوب، تبين أن تنمية الفعالية الذاتية للطلاب ليكون مستقلاً معرفياً

تردداً، وعدم قدرة على اتخاذ قرارات في أنشطة تتطلب استخدام مهارات عقلية عليا ولا تعتمد على الحفظ، وعدم ثقة بقدراتهن وامكانياتهن، وخوف من التغيير والتجديد واعتياد الجلوس في المكان نفسه، وقلة التواصل مع بقية المجموعات في الصف، وعدم وضوح في أهدافهن الشخصية المستقبلية، واعتمادية سلبية تتضح في السماح للآخرين بالتفكير عنهن. مما استدعى إلى ضرورة التفكير في برنامج تدريبي يساهم في توفير فرص للطلابات للتعبير عن آرائهن، والاهتمام بأنشطة خارج المحتوى التدريسي، وربطها بالفعالية الذاتية لديهن، حيث أن هذه المرحلة الحساسة من عمر الطالبات - مرحلة المراهقة المبكرة- بحسب أريكسون -هي فترة البحث عن الذات.

أسئلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:
ما فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية مهارات السلوك القيادي والاستقلال المعرفي لدى عينة من طالبات الصف السادس الأساسي.

- وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:
- 1- ما ترتيب مهارات السلوك القيادي من حيث الأهمية عند طالبات الصف السادس؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات السلوك القيادي لدى طالبات الصف السادس تعزى للبرنامج التدريبي؟
- 3- ما ترتيب مهارات الاستقلال المعرفي من حيث الأهمية عند طالبات الصف السادس؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات الاستقلال المعرفي لدى طالبات الصف السادس تعزى للبرنامج التدريبي؟

الدراسات السابقة:

- 1- السلوك القيادي:
- أجريت بعض الدراسات في بيئات مختلفة وعلى عينات من فئات عمرية متنوعة حول السلوك القيادي وتناولت بعضها عوامله ومتغيراته؛ ففي هذا الصدد:
- هدفت دراسة أجراها ريد (Reed, 2001) إلى تحديد المهارات القيادية التي على الطالب أن يتقنها في النشاطات المدرسية المرافقة، كما هدفت إلى توضيح كيفية استخدامها في الغرفة الصفية. وهدفت أيضاً إلى تقصي فيما إذا كانت مثل هذه

لديهن، ولتقييم مستوى الفعالية الذاتية الشخصي، وأثناء العمل مع فريق (فاعلية الفريق) ومدى انعكاسه على الرضا الوظيفي وصحته النفسية. أظهرت النتائج أن الفعالية الذاتية عملت كوسيط في الفريق وعلى مستوى الذات مع بعض الاختلافات: حيث كانت الفعالية الذاتية وسيطاً كاملاً بين القيادة التحويلية والصحة النفسية. في حين لعبت في الفريق كوسيط جزئي بين القيادة والرضا الوظيفي، وأوصت الدراسة بتنمية الفعالية الذاتية لبناء شعور من التحكم بالذات كأفراد وكأعضاء في فريق منافس للشعور بالرضا في أجواء العمل المتوترة.

كما قامت صالح (2010) بدراسة لاستقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في التعليم الخاص في مدينة عمان. وقد تكونت عينة الدراسة من ستين طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي، وأظهرت الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي على السلوك القيادي.

أجرى نوريس (Norris, 2011) دراسة لتقصي أثر الخصائص الانسانية (Human Agency): (التفكير المتروبي، والقصدية، والتنظيم الذاتي، والتأمل الذاتي) وأنساقهم الثلاثة (الشخصية، والتفويضية، والتشاركية) واستقلالية المتعلم وما يقابلها من أربعة عوامل (الرغبة القوية، سعة المعلومات، المبادرة، والإصرار) على تنمية مهارات السلوك القيادي. تكونت عينة الدراسة من ستة متخصصين في السياقات المؤسسية؛ شاركوا في دراسة نوعية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الرغبة ومعتقدات الفرد عن ذاته في التأثير على تكوين الهدف وعلى تنمية السلوك القيادي. وعدم وجود فروق دالة إحصائية على المتغيرات الثلاثة الأخرى كما أظهرت أن متابعة مسار الهدف يمثل النطاق الذي ييسر القائد داخله لتحقيق الفعل. وتتمثل آليات التحكم بالذات (بسة المعلومات، المبادرة، والإصرار) التي يوظفها القائد في تنظيم ذاته في سياق محدد. ويؤثر في استقلاليته كمتعلم، وأظهرت النتائج أن السلوك القيادي يمثل فعالية ذاتية وتنظيم ذاتي يتجلى في استقلالية في التعلم، ويحدث أثناء تحقيق الهدف.

2- الاستقلال المعرفي والتعلم المنظم ذاتياً

وفي دراسة بيكرت (Beckert, 2007) حول تعزيز الاستقلالية في فترة المراهقة: نموذج الاستقلال المعرفي والتقييم الذاتي. كشف فيها عن العوامل الأساسية المرتبطة بالنموذج المعرفي مثل الاستقلال السلوكي الذي يوحى بقدرة الفرد على التصرف بذاته. وأما المفهوم الثاني فيتعلق بالاستقلال الانفعالي الذي يمثل قدرة الفرد على الشعور بذاته. وتطبيق هذين المفهومين السلوكي والانفعالي لم يعط المعلمين الدعم الكافي

تؤدي إلى نجاحه في مرحلة التعليم الثانوي. كما أظهرت الدراسة أن للعوامل المرتبطة باستقلالية المتعلم معرفياً تأثيراً فعالاً على نظرية القيادة والفعل.

كما هدفت دراسة قامت بها العبويني (2008) إلى الكشف عن أساليب التعلم والسلوك القيادي، والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (240) طالباً من الموهوبين في مدرسة اليوبيل، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطلبة الموهوبين للسلوك القيادي حسب الصف الدراسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطلبة الموهوبين للسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي حسب الجنس.

وأما دراسة موس وآخرين (Moss, Dowling, Callanan, 2009) فقد تناولت التفكير المتكامل بين التنظيم الذاتي والسلوك القيادي. إذ تسعى المؤسسات دائبة إلى توظيف مستخدمين لديهم القدرة على الإتيان بتغيرات غير متوقعة، وقدرة على إظهار تكيف مع الظروف، وقدرة على التفاعل مع الأنماط المختلفة للأفراد. ومع ذلك فهناك تطورات مهمة في القدرة على التنظيم الذاتي تشير إلى إمكانية غرس هذه الميزات في موظفيهم أكثر من استقطاب أفراد يمتلكون هذه القدرات. وأشارت الدراسة إلى إطار نظري تم تطويره بناءً على أربع نظريات للتنظيم الذاتي وهي: 1- نظرية الشفافية الذاتية 2- نظرية تفاعل الأنظمة الشخصية 3- التقدير الذاتي الأمثل 4- أهمية الذات، كما أن هناك دوراً لمكونات القيادة: التضحية بالذات، الإدارة الأخلاقية، والسلوك التحويلي في ضبط الهشاشة في الشخصية وتطوير أداء تكيفي.

أجرى شان (Chan, 2007) دراسة بعنوان "مكونات القيادة لدى الموهوبين والاختبارات المتعددة بين الطلاب الصينيين الموهوبين في هونغ كونج". هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي، واختبارات متعددة تم تطبيقها على (510) طلاب موهوبين من الطلبة الصينيين. أظهرت النتائج أن الشخصية القيادية عند الطالب الموهوب تنعكس على القدرة الذاتية، والقدرة على الإدارة واستعمال اللغة، وإحساس بالنقطة أو الكفاءة، ورؤية الأهداف.

وفي دراسة قام بها كل من نيلسين، وآخرين (Randall, Nielsen, Yarker, Munir, 2009) هدفت إلى تقصي آليتين نفسييتين محتملتين للربط بين السلوكات القيادية التحويلية ودرجة الصحة النفسية للعاملين في دور الرعاية الصحية في مدينة في الدنمارك. تألفت العينة من (274) مشاركاً (90%) كانوا نساءً في سن الأربعينيات. وزعت عليهن استبانة لقياس نمط القيادة

الانجاز من خلال المراقبة المستمرة واستخدام نتائج المعلومات لدعم والتحدي وتخصيص وقت للتعلم الممنهج، والتعلم من الأخطاء والأداء الضعيف. وتشجيع التشاركية في المعلومات وتجريبها وتغييرها.

وفي دراسة أجرتها براندلي (Brandley, 2008) لتقصي أثر البرامج التدريبية على الاستعداد ودرجة وعي المراهق - متدني الدخل - بالاستقلال المعرفي، والهوية، والطموح، والتوجهات التعليمية، مقارنة بالمراهقين الذين لم يتعرضوا للتدريب. تألفت العينة من ثمانية وثلاثين طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (13-17) من مدرسة تابعة لجامعة يوتا. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجهات التعليمية، والهوية، والاستقلال المعرفي. ووجود فروق دالة إحصائية على متغير الطموح.

قامت خطاب (2011) باستقصاء أثر برنامج تدريبي مستند لنظرية بيكرت في تنمية الاستقلال المعرفي وتحقيق الهوية المعلوماتية لدى المراهقات. تكونت عينة الدراسة من ثلاث وتسعين طالبة من مرحلتين عمريتين مختلفتين (الصف الثامن) و(السنة الأولى من طالبات كلية مجتمع) استخدمت فيه عدة استراتيجيات، وبعد استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الاستقلال المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى دومنيلي (Domenichelli, 2011) دراسة هدفت لاستقصاء العلاقة بين مستويات الاستقلال المعرفي وجوانب بيئات التعلم وأثرها على أداء الطالب الأكاديمي في الصف التاسع الأساسي. تكونت عينة الدراسة من 458 طالباً في مدارس ثانوية. واعتمدت الدراسة الطريقة المسحية في الحصول على معلومات من سجلات الطلبة في مدارسهم، تم استخدام عدة أساليب إحصائية وتصنيف المعلومات إلى خصائص معرفية وغير معرفية وبيئات التعلم والتحصيل الأكاديمي للطلاب. وأظهرت النتائج أن للخصائص المعرفية تأثيراً طفيفاً في التحصيل الأكاديمي. بينما الخصائص غير المعرفية- الدافعية، ومنظومة المعتقدات والقيم، والمهارات الأكاديمية والتي لاتقاس من خلال اختبارات- أظهرت علاقة أقوى على التحصيل الأكاديمي.

كما هدفت دراسة أجرتها تلافارليج وسيفتسي (Tilfarlioglu, 2011) لاستقصاء العلاقة بين الفعالية الذاتية والاستقلال المعرفي للمتعلم والنجاح الأكاديمي، حيث طبقت الدراسة على 250 طالباً في السنة التحضيرية في خمس جامعات في تركيا، للعام الدراسي 2011-2012. تم جمع البيانات عن طريق استبانة للفعالية الذاتية واستبانة الاستقلال

لتشجيع المراهقين على السلوكيات الإيجابية، لأن هناك مكوناً مهماً هو الاستقلال المعرفي.

3- وخلص المؤلف إلى تكوين ثقافة التفكير النقدي التي هي أحد أبعاد الاستقلال المعرفي تتطلب جهداً منظماً لدعم وتطبيق هذا التفكير.

كما هدفت دراسة أجراها روث (Ruth, 2007) لاختبار العلاقة بين مجالات الاستقلال المعرفي وتنمية المراهقين. وتم تحليل الاختلافات في الاستقلال المعرفي بين مجموعة أعمار مختلفة. (الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر وطلاب كليات في جامعة يوتا). شارك في الدراسة (396) مشاركاً أجابوا على مقياس في الاستقلال المعرفي وتقييم الذات. وتم فيه فحص الفئات الفرعية للاستقلال المعرفي وهي: التفكير النقدي، إبداء الآراء، واتخاذ القرارات، وعقد الموازنات والمقارنات، وتقييم الذات. تم مقارنة النقاط التي تم إحرازها على متغيري الجنس والصف. وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعة أحرزوا نقاطاً أعلى في ثلاثة من خمسة مجالات للاستقلال المعرفي. وأظهرت الطالبات في الصف التاسع وطالبات الجامعة نقاطاً أعلى في بعدين من مجالات الاستقلال المعرفي. وقد كانت المجالات: المعدلات الأكاديمية، البرامج المستقبلية. ووقت مشاهدة التلفاز، والوقت المستخدم للقراءة، والاستخدام الأسبوعي للكمبيوتر. وتم مناقشة أثر النتائج على الأبحاث المستقبلية

وأجرى هونج، وآخرون دراسة أخرى في مدينة متروبوليتان في الصين تم فيها الكشف عن الاستقلال المعرفي ومستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية وتكونت عينة الدراسة من (330) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع، و(407) من طلبة الصف الحادي عشر في الصين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضاً لدى الطلبة على المقياس ككل، أما على مستوى المجالات، فجاءت قيمة المهمة، والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية، واختبار الذات بمستوى منخفض، ولم تكن هناك فروق بين الجنس ينفي مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، في حين كانت هناك فروق في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية تعزى لمستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع فقط، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كما كان التنظيم الذاتي لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع (Hong; Peng; & Rowell, 2009).

وأجرى ماين (Mayne, 2008) دراسة أظهر فيها خصائص التفكير النقدي كأحد مجالات الاستقلال المعرفي، منها الانخراط في التأمل الذاتي وتخصص الذات، وطلب الدليل على

الأساسي للعام الدراسي 2011/2012 في مدرسة إسكان الجامعة التابعة لمديرية تربية عمان / لواء الجامعة.

- الأدوات المستخدمة في الدراسة وهي: مقياس السلوك القيادي، ومقياس الاستقلال المعرفي.
- الخصائص السيكومترية من حيث الدرجة التي يمكن أن تعبر بها الدرجات المستخلصة من هذه الأدوات.

الطريقة والإجراءات أفراد الدراسة

اشتملت الدراسة على اثنتين وثمانين طالبة من الصف السادس الأساسي - كون هذا الصف يمثل نهاية المرحلة الأساسية الدنيا في التعليم الأساسي. تم اختيار العينة قصدياً في الفصل الدراسي الثاني من العام (2012). وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة الصفية من مدرسة إسكان الجامعة التابعة لمديرية التربية لمنطقة لواء الجامعة، وتم اختيار إحدى الشعب عشوائياً لتكون تجريبية والأخرى ضابطة - مجموعتين متساويتين: مجموعة ضابطة (41) إحدى وأربعون طالبة ومجموعة تجريبية (41) إحدى وأربعون طالبة.

ثالثاً: أدوات الدراسة

استخدم في هذه الدراسة أداتان: مقياس السلوك القيادي، ومقياس الاستقلال المعرفي، كما استخدم برنامج تدريبي لتطبيق المقياسين.

وصف المقياس:

تم تصميم مقياس للسلوك القيادي ليناسب طالبات الصف السادس. وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري الذي يتعلق بالسلوك القيادي، والمجالات القيادية المتضمنة في قائمة منسوتا الإرشادية، وبرنامج: أساسيات برنامج تنمية القيادة لدى الشباب H- Youth Leadership Development Program Basics في جامعة أوهايو (Ohio) وبرنامج ليسلي (Leslie, 2009) وفي ضوء الخلفية النظرية للدراسة وهي النظرية المعرفية الاجتماعية (الفعالية الذاتية، والتنظيم الذاتي) والفئة المستهدفة، وأهداف الدراسة وأسئلتها، تم تطوير هذا المقياس.

1- اختيار وكتابة فقرات مهارات السلوك القيادي:

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات التي تتعلق بالسلوك القيادي، ثم استخلاص مجموعة من المهارات بحيث إذا أتقنها الفرد يتسم سلوكه بالقيادي ومنها (القدرة على التخطيط، والثقة بالنفس، والاهتمام بالجسم، والقدرة على التواصل، وحل المشكلات، العمل بروح الفريق، تحمل المسؤولية، واتخاذ القرار).

وتم بناء مقياس للسلوك القيادي تكون من (59) فقرة قسمت

المعرفي للمتعلم وتم تحليل النتائج باستخدام برنامج ال (SPSS) وأظهرت النتائج علاقة إيجابية بين الفعالية الذاتية والاستقلال المعرفي للمتعلم والنجاح في التحصيل الأكاديمي.

مما سبق من استعراض الدراسات السابقة تبين أنها تناولت عينات تختلف عن عينة الدراسة الحالية. كما أن المتغيرات في الدراسات السابقة قلما تناولت السلوك القيادي مع الاستقلال المعرفي. ولم تتناول هذه الفئة العمرية من الإناث بالذات بالدراسة فيما يتعلق بالاستقلال المعرفي مما يميز هذه الدراسة عن سابقتها من الدراسات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- قد تكون هذه الدراسة محاولة جديدة في بناء برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية لتنمية السلوك القيادي والاستقلال المعرفي عند طالبات هذه الفئة العمرية بالذات وهو سن الثانية عشرة، الذي يعد سناً مناسباً لتعليم المراهقات مهارات أساسية جديدة لمواجهة خبرات جديدة يصعب مواجهتها بكفاءة.

- يتوقع من البرنامج أن ينمّي لدى طالبات الصف السادس الأساسي من خلال مجالاته المختلفة الوعي بذواتهن، والقدرة على التعبير عن أفكارهن - خاصة وأنهن يعايشن الآن مرحلة من التغيير السياسي والاجتماعي تتجلى بالثورة على كل أشكال الظلم.

الأهمية العملية:

- بناء برنامج تدريبي مستند الى النظرية المعرفية الاجتماعية؛ حيث تم بناء مواقف تدريبية واستخدامها في مواقف تعليمية لتعليمية لتدريب الطالبات على مهارات السلوك القيادي الاستقلال المعرفي. وهذا البرنامج يتناسب مع المرحلة العمرية لطالبات الصف السادس.

- بناء أدوات تقيس الاستقلال المعرفي والسلوك القيادي بحيث يمكن استثمارهما من قبل باحثين آخرين.
- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1- قياس أثر البرنامج التدريبي على تنمية السلوك القيادي لدى طالبات الصف السادس الأساسي.
- 2- قياس أثر البرنامج على تنمية الاستقلال المعرفي لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

محددات الدراسة:

- تحدد نتائج هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يأتي:
- أفراد الدراسة كونهم من طالبات الصف السادس

إلى ثمانية مجالات هي:

1- تحمل المسؤولية، ويشمل (5) فقرات.

2- مجال التخطيط، ويشمل (8) فقرات.

3- مجال العمل بروح الفريق، ويشمل (7) فقرات.

4- مجال العقل السليم في الجسم السليم، ويشمل (9) فقرات.

5- مجال التواصل مع الآخرين، ويشمل (8) فقرات.

6- مجال اتخاذ القرار، ويشمل (8) فقرات.

7- مجال الثقة بالنفس، ويشمل (7) فقرات،

8- مجال حل المشكلات، ويشمل (7) فقرات.

2- مقياس الاستقلال المعرفي: تم مراسلة د. بيكرت

(Beckert) شخصياً عن طريق الرسائل الالكترونية، واستندانه

في استخدام مقياسه في الدراسة الحالية.

اختيار وكتابة الفقرات:

تكون المقياس من (27) فقرة استخدم فيها تدرج ليكرت

الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، قسمت إلى خمسة

مجالات:

1- مجال التفكير التقييمي، ويشمل (8) فقرات.

2- مجال الموازنة بين الآراء، ويشمل (5) فقرات.

3- مجال اتخاذ القرار، ويشمل (6) فقرات.

4- مجال التعبير عن الرأي، ويشمل (5) فقرات.

5- مجال القدرة على تقييم الذات، ويشمل (3) فقرات.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس الأصلي لبيكرت تبين أنه

قام بتطبيقه على عينة مكونة من (396) طالباً وطالبة من

الصف السابع والتاسع، وطلاب السنة الجامعية الأولى، وكانت

الفرضية أن متوسط النقاط على المجالات الخمسة للاستقلال

المعرفي أعلى عند الطلاب الأكبر سناً، وأشارت النتائج إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستقلال المعرفي لدى

المراهقين الأكبر سناً مقارنة بالأصغر سناً مما يشير إلى تمتع

المقياس بصدق البناء.

أولاً: الخصائص السيكومترية للمقياسين:

1- الصدق الظاهري والمنطقي للمقياس: للتحقق من

الصدق الظاهري للمقياسين جرى عرضهما على مجموعة

محكمين من ذوي الاختصاص، وتم اعتماد الفقرات التي اتفق

80% فأكثر من المحكمين عليها، كما تم إعادة صياغة بعض

فقرات المقياسين بناء على آراء المحكمين حتى خرج المقياسين

بصورتها النهائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1- صدق البناء:

بهدف التحقق من الصدق البنائي للمقياسين تم حساب

معاملات الارتباط بين فقرات المقياسين والبعد الذي تنتمي إليه

على التطبيق القبلي للعينة. كما تم تطبيق المقياسين على عينة

من خارج الدراسة مؤلفة من (37) طالبة من طالبات الصف

السادس اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين (11-12) سنة. وكانت

القيم (0.870) للمقياس ككل وتراوح بين (0.805) و(0.855)

في المجالات الفرعية بناءً على هذه البيانات تم استخراج مؤشر

صدق البناء.

ثانياً: الثبات

تم التحقق من ثبات المقياسين باستخدام نوعين من الثبات،

هما: 1- طريقة الإعادة 2- الاتساق الداخلي باستخدام معامل

كرونباخ ألفا، حيث يشير ثبات المقياسين إلى تجانس فقرات

كل مقياس من حيث المحتوى.

أ- معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة: (Test-

Retest)

الثبات للمقياسين: تم التحقق من ثبات المقياسين في

الدراسة بتطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (37)

طالبة من طالبات الصف السادس من (مدرسة ضاحية

الرشيد) بحيث تم التطبيق للمرة الأولى ومن خارج عينة

الدراسة، ثم أعيد التطبيق على العينة نفسها بفارق زمني

مدته أسبوعان، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل

ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، فكانت قيمة معامل

الثبات للسلوك القيادي (0.870) للمقياس ككل. أما المجالات

الفرعية فقد تراوحت القيمة بين (0.805) و(0.855)، وقد

عُدَّت هذه المعاملات مقبولة، والجدول (1) يبين ذلك.

وكانت قيمة معامل الثبات للاستقلال المعرفي (0.810)

للمقياس ككل. أما المجالات الفرعية فقد تراوحت قيمتها بين

(0.673) و(0.822)، وقد اعتبرت هذه المعاملات مقبولة،

والجدول (2) يوضح ذلك.

ب- معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ

ألفا)

تم حساب معامل ثبات المقياس وذلك باستخدام معامل

الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمة هذا

المعامل (0.812) لمقياس السلوك القيادي ككل. في حين

تراوحت قيمة المجالات الفرعية بين (0.736) و(0.861)، وقد

عُدَّت هذه المعاملات مقبولة، والجدول (3) يشير إلى ذلك.

الجدول (1)

معاملات الثبات بطريقة الإعادة لمجالات مقياس السلوك القيادي

مهارات السلوك القيادي	عدد الفقرات	معامل الثبات
1- تحمل المسؤولية	5	0.828
2- التخطيط	8	0.810
3- العمل بروح الفريق	7	0.830
4- الاهتمام بالجسم	9	0.805
5- التواصل مع الآخرين	8	0.840
6- اتخاذ القرار	8	0.820
7- الثقة بالنفس	7	0.834
8- حل المشكلات	7	0.855
الدرجة الكلية	59	0.870

الجدول (2)

معاملات الثبات بطريقة الإعادة لمجالات مقياس الاستقلال المعرفي

المجالات الاستقلال المعرفي	عدد الفقرات	معامل الثبات
1- تفكير تقويمي	8	0.673
2- تعبير عن رأي	5	0.772
3- اتخاذ قرار	6	0.745
4- تقييم الذات	3	0.822
5- الموازنة بين الآراء	5	0.697
الدرجة الكلية	27	0.810

الجدول (3)

معامل الثبات لمقياس السلوك القيادي بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

مهارات السلوك القيادي	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1- تحمل المسؤولية	5	0.761
2- التخطيط	8	0.861
3- العمل بروح الفريق	7	0.736
4- الاهتمام بالجسم	9	0.743
5- التواصل مع الآخرين	8	0.820
6- اتخاذ القرار	8	0.795
7- الثقة بالنفس	7	0.844
8- حل المشكلات	7	0.809
الدرجة الكلية	59	0.812

أما قيمة هذا المعامل لمقياس الاستقلال المعرفي ككل فكانت (0.745)، وتراوح قيمة المجالات الفرعية بين (0.486) و(0.786)، وقد عُدَّت هذه المعاملات مقبولة، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

معامل الثبات لمقياس الاستقلال المعرفي بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ن = (27)

المجالات الاستقلال المعرفي	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1 تفكير نقوي	8	0.786
2 تعبير عن الرأي	5	0.633
3 اتخاذ قرار	6	0.627
4 تقييم الذات	3	0.668
5 الموازنة بين الآراء	5	0.486
الدرجة الكلية	27	0.745

تصحيح المقياسين:

تم اعتماد المستويات التالية كمعايير للحكم على النتائج:
(1-2.33) منخفض، (2.34-3.66) متوسط، (3.67-5.00) مرتفع.

مقياس السلوك القيادي

تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي؛ وذلك للإجابة عن فقرات مقياس السلوك القيادي، وفق المستويات التالية: أوافق بشدة (5) أوافق (4) محايد (3) لأوافق (2) لأوافق بشدة (1)، وأعيد عكس الدرجات في حالة الفقرات السالبة وكانت الفقرات: في مجال اتخاذ القرار رقم (7 - 5 - 4) وفي حل المشكلات (7 - 4 - 3 - 2) وتم جمع الدرجات بحيث يزداد السلوك القيادي، بزيادة الدرجة.

1- مقياس الاستقلال المعرفي:

تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي كذلك؛ وذلك للإجابة عن فقرات مقياس الاستقلال المعرفي، والذي يشمل خمس مستويات: دائماً (5) غالباً (4) أحياناً (3) نادراً (2) أبداً (1)، وأعيد عكس الدرجات في حالة الفقرات السالبة وكانت (5,14,16,19,23,26) وعليه فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص من خلال الأداة هي (11) وأدنى درجة هي (51).

2- البرنامج التدريبي لتنمية السلوك القيادي والاستقلال المعرفي

تصميم الدراسة:

اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي بحيث تم تطبيق المقياسين على المجموعتين التجريبية والضابطة وتم إخضاعهما لقياس قبلي وآخر بعدي لمقارنة أداء المجموعتين في القياس القبلي والبعدي، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط والانتفاء منه، تم إجراء الاختبارات البعدية على جميع أفراد الدراسة التجريبية والضابطة

مرة أخرى، واستخدام أساليب الإحصاء التحليلي.

3- البرنامج التدريبي لتنمية السلوك القيادي والاستقلال المعرفي

الإطار B

تم بناء البرنامج بالاعتماد على النظرية المعرفية الاجتماعية ونظرية بيكرت في الاستقلال المعرفي.

وصف دقيق للبرنامج:

تم التطبيق الكامل للبرنامج التدريبي من قبل الباحثة بنفسها للتأكد من صدق الإجراءات، وتم توضيح طريقة التطبيق وأدوار كل من الباحثة والطلقات في كل جلسة.

تكون البرنامج من (32) جلسة مدة كل جلسة 45 د. ويمعدل 4 جلسات أسبوعياً، ولمدة 8 أسابيع (شهرين) تم الاعتماد فيه على عدة استراتيجيات تدريسية منها: واجبات قبلية، مقابلات، قراءات، تمارين تقييمية، يوم في حياتهن، لعب أدوار، تقييم (اهتماماتهن، أنماطهن، دافعتهن)، دراسات حالة، كتاباتهن

إجراءات تقديم الجلسة:

تضمنت كل جلسة الإجراءات التالية:

- في بداية كل جلسة يتم جمع أوراق العمل التي تخص الواجبات البيتية المطلوبة منهن لمراجعتها تحديد الأهداف: هدف كل جلسة وما الذي ستتعلمه الطالبة في كل جلسة.
- توفير المواد اللازمة للجلسة.
- التهيئة: وصف دقيق للخطوات اللازمة لإدارة الجلسة (النمذجة).

- مرحلة البدء: التقديم للموضوع، (إبحث أكثر عن --- -) + أوراق عمل مع خلفية عن الموضوع.
- مرحلة التدريب: إرشادهم خطوة خطوة من خلال أنشطة شملت بعض الألعاب مخطط لها.
- مرحلة النقاش والحوار: مناقشة ما تم عمله من نشاطات.

- مرحلة التطبيق والممارسة: تخيل، دراسة حالة، الاستماع لقصة والتعليق عليها.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما ترتيب مهارات السلوك القيادي من حيث الأهمية من وجهة نظر طالبات الصف السادس الأساسي؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة، ومستوى الأداء لكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (5) ذلك.

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى مهارات السلوك القيادي من حيث الأهمية من وجهة نظر طالبات الصف السادس الأساسي كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.77) وانحراف معياري (0.60)، وجاءت مجالات أداة الدراسة في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.12 - 3.18)، وجاء في الرتبة الأولى مجال "الثقة بالنفس"، بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.63) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الثانية مجال "الاهتمام بالجسم"، بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.71) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاء مجال "اتخاذ القرار"، بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (0.44)، وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال "حل

المشكلات" بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.47)، وبمستوى متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب طلبة الصف السادس لمهارات السلوك القيادي تعزى للبرنامج التدريبي؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات السلوك القيادي قيد الدراسة في القياسين القبلي والبعدي، ويبين الجدول (6) ذلك:

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمهارات السلوك القيادي البعدي، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى إذ بلغ على الدرجة الكلية لمهارات السلوك القيادي البعدي (4.33)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (3.21) وكذلك وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كافة مجالات السلوك القيادي. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم إجراء تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، والجدول (7) يبين نتائج التحليل.

الجدول (5)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب لكل محور من محاور مهارات السلوك القيادي من وجهة نظر طالبات الصف السادس.

الرقم	مهارات السلوك القيادي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المهارات القيادية	الوزن النسبي	مستوى المهارات
7	الثقة بالنفس	4.12	0.63	1	82.40	مرتفع
4	الاهتمام بالجسم	4.00	0.71	2	80.00	مرتفع
3	العمل بروح الفريق	3.97	0.80	3	79.40	مرتفع
5	التواصل مع الآخرين	3.95	0.75	4	79.00	مرتفع
2	التخطيط	3.89	0.82	5	77.80	مرتفع
1	تحمل مسؤولية	3.69	1.07	6	73.80	مرتفع
6	اتخاذ القرار	3.37	0.44	7	67.40	متوسط
8	حل المشكلات	3.18	0.47	8	63.60	متوسط
	الكلية للمهارات السلوك القيادي	3.77	0.60		75.40	مرتفع

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات السلوك القيادي قيد الدراسة
في القياسين القبلي والبعدي ولكل مجموعة

المجالات	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحمل مسؤولية	تجريبية	41	2.31	0.41	4.62	0.45
	ضابطة	41	2.42	0.42	2.76	0.57
التخطيط	تجريبية	41	2.35	0.26	4.62	0.23
	ضابطة	41	2.28	0.30	3.16	0.48
العمل بروح الفريق	تجريبية	41	2.40	0.35	4.65	0.32
	ضابطة	41	2.34	0.40	3.29	0.48
الاهتمام بالجسم	تجريبية	41	2.38	0.29	4.63	0.25
	ضابطة	41	2.47	0.26	3.36	0.37
التواصل مع الآخرين	تجريبية	41	2.38	0.32	4.59	0.27
	ضابطة	41	2.39	0.38	3.31	0.50
اتخاذ القرار	تجريبية	41	2.72	0.31	3.60	0.38
	ضابطة	41	2.77	0.33	3.14	0.37
الثقة بالنفس	تجريبية	41	2.41	0.27	4.66	0.30
	ضابطة	41	2.34	0.33	3.58	0.35
حل المشكلات	تجريبية	41	3.15	0.43	3.29	0.51
	ضابطة	41	3.00	0.46	3.07	0.41
الكلية لمهارات السلوك القيادي	تجريبية	41	2.51	0.12	4.33	0.19
	ضابطة	41	2.50	0.14	3.21	0.24

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لأداء أفراد الدراسة
في اكتساب طلبة الصف السادس لمهارات السلوك القيادي تبعاً لمتغير البرنامج التدريبي

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	تحمل مسؤولية بعدي	64.193	1	64.193	228.191	0.000*
	التخطيط بعدي	38.340	1	38.340	270.059	0.000*
	العمل بروح الفريق بعدي	33.693	1	33.693	200.892	0.000*
	الاهتمام بالجسم بعدي	27.972	1	27.972	276.068	0.000*
	التواصل مع الآخرين بعدي	28.338	1	28.338	172.985	0.000*
	اتخاذ القرار بعدي	3.371	1	3.371	22.726	0.000*
	الثقة بالنفس بعدي	20.789	1	20.789	201.359	0.000*
	حل المشكلات بعدي	0.751	1	0.751	3.367	0.071
	الكلية السلوك القيادي بعدي	22.424	1	22.424	455.732	0.000*
الخطأ	تحمل مسؤولية بعدي	20.255	72	0.281		
	التخطيط بعدي	10.222	72	0.142		
	العمل بروح الفريق بعدي	12.076	72	0.168		
	الاهتمام بالجسم بعدي	7.295	72	0.101		
	التواصل مع الآخرين بعدي	11.795	72	0.164		
	اتخاذ القرار بعدي	10.679	72	0.148		
	الثقة بالنفس بعدي	7.433	72	0.103		
	حل المشكلات بعدي	16.064	72	0.223		
	الكلية السلوك القيادي بعدي	3.543	72	0.049		
الكلية المعدل	تحمل مسؤولية بعدي	92.248	81			
	التخطيط بعدي	54.512	81			
	العمل بروح الفريق بعدي	51.441	81			
	الاهتمام بالجسم بعدي	40.913	81			
	التواصل مع الآخرين بعدي	46.055	81			
	اتخاذ القرار بعدي	15.514	81			
	الثقة بالنفس بعدي	32.427	81			
	حل المشكلات بعدي	18.074	81			
	الكلية السلوك القيادي بعدي	29.473	81			

الفرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس اكتساب طلبة الصف السادس لمهارات السلوك القيادي تبعاً لمتغير البرنامج التدريبي

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تحمل مسؤولية	تجريبية	4.63	0.09
	ضابطة	2.75	0.09
التخطيط	تجريبية	4.62	0.06
	ضابطة	3.16	0.06
العمل بروح الفريق	تجريبية	4.65	0.07
	ضابطة	3.29	0.07
الاهتمام بالجسم	تجريبية	4.62	0.05
	ضابطة	3.38	0.05
التواصل مع الآخرين	تجريبية	4.58	0.07
	ضابطة	3.33	0.07
اتخاذ القرار	تجريبية	3.59	0.06
	ضابطة	3.16	0.06
الثقة بالنفس	تجريبية	4.66	0.05
	ضابطة	3.58	0.05

الجدول (9)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب لكل محور من محاور المهارات الاستقلال المعرفي من وجهة نظر طالبات الصف السادس

الرقم	المحاور	الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب مجالات الاستقلال المعرفي	النسبي الوزن	مستوى
4	تقييم الذات	3.77	0.96	1	75.40	مرتفع
3	اتخاذ قرار	3.67	0.88	2	73.40	مرتفع
1	تفكير تقويمي	3.64	0.95	3	72.80	متوسط
5	الموازنة بين الآراء	3.63	0.93	4	72.60	متوسط
2	تعبير عن رأي	3.53	0.81	5	70.60	متوسط
	الاستقلال المعرفي	3.64	0.85		72.80	متوسط

و(276.068)، وبمستوى دلالة (0.000) لبعد الاهتمام بالجسم، و(172.985)، وبمستوى دلالة (0.000) لبعد التواصل مع الآخرين، و(22.726)، وبمستوى دلالة (0.000) لبعد اتخاذ القرار، و(201.359)، وبمستوى دلالة (0.000) لبعد الثقة بالنفس، في حين أن بعد حل المشكلات لم تظهر فيه فروق استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (3.367)، وبمستوى دلالة (0.071) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ومن أجل معرفة لصالح من كان الفرق في الدرجة الكلية والمجالات التي ظهرت فيها فروق، فقد تم استخراج

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة (ف) بالنسبة للدرجة الكلية لاكتساب طلبة الصف السادس لمهارات السلوك القيادي تبعاً للبرنامج التدريبي، بلغت (455.732)، وبمستوى دلالة (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين: التجريبية والضابطة في اكتساب طلبة الصف السادس لمهارات السلوك القيادي تعزى للبرنامج التدريبي، وكانت قيم (ف) تساوي (228.191)، وبمستوى دلالة (0.000) لبعد تحمل المسؤولية، و(270.059)، وبمستوى دلالة (0.000) لبعد التخطيط، و(200.892)، وبمستوى دلالة (0.000) لبعد العمل بروح الفريق،

بين (3.77 - 3.53)، وجاء في الرتبة الأولى محور "تقييم الذات"، بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.96) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الثانية محور "اتخاذ قرار"، بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.88) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاء محور "الموازنة بين القرارات"، بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.93)، وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الأخيرة محور "تعبير عن رأي" بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (0.81)، وبمستوى متوسط.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب طالبات الصف السادس مهارات الاستقلال المعرفي تعزى لأثر البرنامج التدريبي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستقلال المعرفي قيد الدراسة، ولأداة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة، ويبين الجدول (10) هذه النتائج:

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمهارات الاستقلال المعرفي البعدي، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.37)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (2.90) وكذلك وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كافة مجالات مهارات الاستقلال المعرفي. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، والجدول (11) يبين نتائج التحليل.

المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة في اكتساب طلبة الصف السادس لمهارات السلوك القيادي تبعاً لمتغير البرنامج التدريبي، والجدول (8) يبين تلك المتوسطات. يشير الجدول (8) أنَّ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي كان الأعلى إذ بلغ (4.33)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (3.21)، وكذلك يشير الجدول (8) إلى أنَّ المتوسطات الحسابية المعدلة لأفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي كانت أعلى من المتوسطات الحسابية المعدلة لأفراد المجموعة الضابطة في مجالات مهارات السلوك القيادي كافة، وهذا يعني أنَّ الفرق كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية والمجالات كافة باستثناء بعد حل المشكلات حيث لم تظهر وجود ذات دلالة إحصائية فروق فيه.

الثالث: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما ترتيب مجالات الاستقلال المعرفي من حيث الأهمية من وجهة نظر طالبات الصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل محور من محاور الاستقلال المعرفي، وترتيب المحاور وفقاً للمتوسطات. ويبين الجدول (9) هذه النتائج.

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ مهارات السلوك القيادي من حيث الأهمية من وجهة نظر طالبات الصف السادس الأساسي كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.64) وبانحراف معياري (0.85)، وجاءت محاور مهارات الاستقلال المعرفي في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستقلال المعرفي في القياسين القبلي والبعدي ولكل مجموعة

المجالات	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تفكير تقويمي بعدي	تجريبية	41	2.47	0.27	4.48	0.38
	ضابطة	41	2.26	0.31	2.81	0.53
تعبير عن رأي بعدي	تجريبية	41	2.48	0.38	4.19	0.42
	ضابطة	41	2.49	0.53	2.87	0.50
اتخاذ قرار بعدي	تجريبية	41	2.49	0.27	4.39	0.40
	ضابطة	41	2.32	0.38	2.95	0.59

0.55	4.56	0.38	2.34	41	تجريبية	تقييم الذات بعدي
0.53	2.98	0.58	2.26	41	ضابطة	
0.54	4.31	0.33	2.42	41	تجريبية	الموازنة بين الآراء بعدي
0.70	2.95	0.56	2.55	41	ضابطة	
0.33	4.37	0.16	2.28	41	تجريبية	الاستقلال المعرفي بعدي
0.48	2.90	0.20	2.19	41	ضابطة	

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لأداء أفراد الدراسة
في اكتساب طلبة الصف السادس لمهارات الاستقلال المعرفي تبعاً لمتغير البرنامج التدريبي

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	تفكير تقويمي بعدي	49.097	1	49.097	228.959	0.000*
	تعبير عن رأي بعدي	30.616	1	30.616	136.606	0.000*
	اتخاذ قرار بعدي	40.529	1	40.529	161.378	0.000*
	تقييم الذات بعدي	47.292	1	47.292	170.118	0.000*
	الموازنة بين القرارات بعدي	30.923	1	30.923	79.544	0.000*
	الاستقلال المعرفي بعدي	38.718	1	38.718	224.069	0.000*
الخطأ	تفكير تقويمي بعدي	15.868	74	0.214		
	تعبير عن رأي بعدي	16.585	74	0.224		
	اتخاذ قرار بعدي	18.585	74	0.251		
	تقييم الذات بعدي	20.571	74	0.278		
	الموازنة بين القرارات بعدي	28.768	74	0.389		
	الاستقلال المعرفي بعدي	12.787	74	0.173		
الكلّي المعدل	تفكير تقويمي بعدي	73.535	81			
	تعبير عن رأي بعدي	52.750	81			
	اتخاذ قرار بعدي	62.667	81			
	تقييم الذات بعدي	73.973	81			
	الموازنة بين القرارات بعدي	69.478	81			
	الاستقلال المعرفي بعدي	57.877	81			

الفرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

و بمستوى دلالة (0.000) لبعد اتخاذ قرار، و(170.118)،
و بمستوى دلالة (0.000) لبعد تقييم الذات، و(79.544)،
و بمستوى دلالة (0.000) لبعد الموازنة بين القرارات.

ومن أجل معرفة لصالح من كان الفرق في الدرجة الكلية
والمجالات التي ظهرت فيها فروق، فقد تم استخراج المتوسطات
الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة في اكتساب طلبة
الصف السادس لمهارات السلوك القيادي تبعاً لمتغير البرنامج
التدريبي، والجدول (12) يبين تلك المتوسطات.

يلاحظ من الجدول (11) أن قيمة (ف) بالنسبة للدرجة
الكلية لاكتساب طلبة الصف السادس لمهارات الاستقلال
المعرفي تبعاً للبرنامج التدريبي، بلغت (224.069)، و بمستوى
دلالة (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية
بين متوسطات المجموعتين: التجريبية والضابطة في اكتساب
طلبة الصف السادس لمهارات الاستقلال المعرفي تعزى
للبرنامج التدريبي، وكانت قيم (ف) تساوي (228.959)،
و بمستوى دلالة (0.000) لبعد تفكير تقويمي، و(136.606)،
و بمستوى دلالة (0.000) لبعد تعبير عن رأي، و(161.378)،

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس اكتساب طلبة الصف السادس لمهارات الاستقلال المعرفي تبعاً لمتغير البرنامج التدريبي

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تفكير تقويمي	تجريبية	4.48	0.08
	ضابطة	2.80	0.08
تعبير عن رأي	تجريبية	4.19	0.08
	ضابطة	2.87	0.08
اتخاذ قرار	تجريبية	4.43	0.08
	ضابطة	2.90	0.08
تقييم الذات	تجريبية	4.60	0.09
	ضابطة	2.95	0.09
الموازنة بين القرارات	تجريبية	4.30	0.10
	ضابطة	2.96	0.10
الدرجة الكلية للاستقلال المعرفي	تجريبية	4.38	0.07
	ضابطة	2.89	0.07

مهارة الثقة بالنفس والتي احتلت المرتبة الأولى على مهارات السلوك القيادي وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة النشاطات التي تدربت عليها الطالبات لزيادة ثقتهن بأنفسهن وشعورهن بالتميز وتتسق هذه النتيجة مع الدراسة النوعية التي أجرتها (Jennings, 2009) على طالبات جامعة Virginia حيث بنت برنامجاً قيادياً حددت فيه عدة وسائل لزيادة ثقة الطالبات بأنفسهن، وقد كان للبرنامج أثر إيجابي على أغلبية الطالبات في زيادة ثقتهن بأنفسهن ولكن بدرجات متفاوتة.

فيما جاءت مهارة الاهتمام بالجسم والعقل والروح في المرتبة الثانية على مهارات السلوك القيادي، وهذه النتيجة تتسق مع ما أشار إليه لاونسبري (Lounsbury, 2000) من اهتمام المراهقين بجوانب شخصيتهم المختلفة، حيث يميلون في الجانب العاطفي إلى ربط تقديرهم الذاتي ومفهوم الذات لديهم بالتطورات الجسدية التي حصلت لديهم، ويكون السؤال الأهم في حياتهم من أنا؟ وفي المجال العقلي يحاولون مناقشة آرائهم ومحاولة إقناع الآخرين بها، وإظهار استقلالية عن الآخرين، مع محاولة البحث عن العلاقات بين السبب والنتيجة، ويبدأون في هذه المرحلة بفهم بعض الأفكار المجردة.

وجاءت مهارة العمل بروح الفريق في المرتبة الثالثة وقد

يشير الجدول (12) أنّ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي كان الأعلى في الدرجة الكلية لمهارات الاستقلال المعرفي إذ بلغ (4.38)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (2.89)، وكذلك يشير الجدول إلى أن المتوسطات الحسابية المعدلة لأفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي كانت أعلى من المتوسطات الحسابية المعدلة لأفراد المجموعة الضابطة في مجالات مهارات الاستقلال المعرفي كافة، وهذا يعني أن الفرق كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية والمجالات كافة.

تفسير النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما ترتيب مهارات السلوك القيادي من حيث الأهمية من وجهة نظر طالبات الصف السادس الأساسي؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha=0.05$) على

حيث الأهمية من وجهة نظر طالبات الصف السادس الأساسي؟

أشارت النتائج إلى أن مجالات الاستقلال المعرفي كانت إيجابية وتوافرت بدرجة معقولة لدى الطالبات، وقد احتل مجال تقييم الذات المرتبة الأولى، وهذه النتيجة تتسق مع الثقة بالنفس في مهارات السلوك القيادي التي احتلت هي الأخرى المرتبة الأولى. ويعد تقييم الذات والثقة بالنفس جزأين مهمين من إدراك الذات بحسب باندورا، ولهما التأثير الأكبر في إحداث اتزان معرفي، ونفسي، واجتماعي (Bandura, 1997).

في حين جاء اتخاذ القرار في المرتبة الثانية، واحتل بعد التفكير التقويمي المرتبة الثالثة، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الأنشطة التي تعرضت لها الطالبات حيث تم عرض مواقف عملية بنهايات مختلفة واختيار أكثر التفسيرات إثارة للنقاش.

وجاء ترتيب الموازنة بين الآراء في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة كان التعبير عن الرأي. وقد تعزى هذه النتيجة المتأخرة في التعبير عن الرأي إلى طبيعة الثقافة التي تعيش فيها الفتيات والتي ترى أن تعبير الفتاة عن نفسها لا يتلاءم وطبيعتها الأنثوية. وقد تفسر بأن الفتاة قد تكون وصلت إلى إدراك أهمية التعبير عن الرأي ولكنها لم تصل بعد إلى مرحلة التطبيق.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات الاستقلال المعرفي لدى طالبات الصف السادس تعزى للبرنامج التدريبي؟

للتحقق من مدى صحة هذا الفرض، تم أيضاً تحليل العينات للكشف عن دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج على الدرجة الكلية للاستقلال المعرفي باعتباره متغير تابع والبرنامج التدريبي متغير مستقل. تبين وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية.

وتعزى هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي المقترح الذي نَمَى الاستقلال المعرفي من خلال تعريض الطالبات لأنواع مختلفة من التساؤلات والتدريب عليها، شجع ذلك الطالبات على النظر في آثار أفعالهن وأفعال الآخرين. ونمى لديهن أن كل واحدة منهن تستطيع إحداث فرق مختلف لذلك هي مميزة؛ فعلى سبيل المثال- مهارة التواصل-: كن يتعرضن لمواقف تعكس التواصل الإيجابي وأخرى تعكس التواصل السلبي ويتم المقارنة، التي هي مهارة عقلية عليا. قامت الطالبات باستخراج مواقف من الحياة الحالية أو من التاريخ، فيها تواصل إيجابي. وهو أيضاً مهارة عقلية عليا تعلم الطالبات الاستقلال المعرفي بالبحث بنفسها عن المعلومة التي قد تكون مختلفة عن زميلتها

تفسر هذه النتيجة بطبيعة المرحلة العمرية (11-14) حيث تكون مجموعة الرفاق هي المؤثر الأكبر في حياة المراهق وتتسق هذه النتيجة مع دراسة ميرفي وجونسون التي أظهرت أن الطلبة من سن (11-14) يتميزون على البالغين بأداء مهمات قيادية بطريقة جماعية من مثل: جمع التبرعات، والخطابات العامة أمام الآخرين للتعبير عن آرائهم، وحاجة متزايدة للذكاء الاجتماعي للتفاعل مع الآخرين بالتصرف بطريقة مناسبة في مواقف اجتماعية، والعمل الجماعي المنسجم، وقدرة على إدارة الذات (بوضع هدف، ومراقبة الذات وتقييم الذات)، الخدمة من خلال المجالس البرلمانية الطلابية الخدمية (Murphy, S.K. Johnson, 2011).

أما ما يتعلق بمهارة التواصل مع الآخرين فقد احتلت المرتبة الرابعة، وهذه النتيجة تتسق مع دراسة أجراها (Frye, 2011) على 12 طالباً مشاركاً في برنامج قيادي من جامعة نورث كارولينا أظهروا خلالها 4 مناحي في جعل التواصل مع الآخرين أثناء التعامل معهم في خبرات قيادية ذا معنى انفعالي، وهي:

1- إدراك أن السلوكات القيادية تعد مؤشراً للتوتر.
2- بناء صورة ذاتية للقائد الفعال.
3- محاولة كشف الأخطاء بالتعاون مع الآخرين لحلها جماعياً.

4- بناء علاقات إيجابية مع الآخرين؛ وذلك بتوظيف الذكاء الانفعالي في تسهيل سلوكات قيادية متعددة.

أما ما يتعلق بمهارة حل المشكلات فقد احتلت المرتبة السابعة والأخيرة بين المهارات وقد يعود ذلك إلى طبيعة المشكلات التي تم وضع الطالبات بها.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات السلوك القيادي لدى طالبات الصف السادس تعزى للبرنامج التدريبي؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين أداء أفراد الدراسة على مقياس السلوك القيادي بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ويعود سبب هذه النتائج الإيجابية إلى فاعلية البرنامج الذي تم إعداده حيث: تضمن البرنامج نشاطات تم تكييفها بحيث تناسب البيئة الأردنية، وتناسب الفئة العمرية (12 سنة) من الإناث فقط وأظهرت أن برامج التدريب القيادي للطلبة ذات أثر بالغ في تنمية سلوكات إيجابية لديهم.

السؤال الثالث: ما ترتيب مجالات الاستقلال المعرفي من

ويمكن أن تتجه الجهود البحثية المستقبلية إلى المجالات التالية:

- 1- تطبيق الدراسة على الذكور الذين يحتاجون إلى من ينمي لديهم مثل هذه المهارات الضرورية لحياتهم.
- 2- إعداد كتيب أنشطة متنوعة تنمي لدى الطلاب والطالبات مهارات الاستقلال المعرفي والسلوك القيادي.
- أخيراً فإن هذه البيئة الداعمة -مع إعطاء قدر من الاستقلالية- غرست في الطالبات شعور بالفاعلية الذاتية.

لكن تؤدي الغاية ذاتها. أما في التفكير التقويمي فتم فيه البحث عن علاقات من مثل التمييز وعلاقته بالفساد وحرمان الإنسان من حقوقه كما في قصة "روزا".

من خلال ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة التوصيات الآتية:

- 1- العمل على إدخال مهارات السلوك القيادي والاستقلال المعرفي في الممارسة اليومية للحصص الصفية.
- 2- تدريب المعلمات على كيفية إدماج مثل هذه المهارات مع المادة العلمية التي يدرسنها.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- خطاب، صالحة. (2011). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظريتي "بيكرت" وبيرونسكي في تنمية الاستقلال المعرفي، وتحقيق الهوية المعلوماتية لدى المراهقات في المجتمع الأردني، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الرقاد، هناء. (2005). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- صالح، تماضر صبحي. (2010). أثر برنامج تدريبي مستند إلى منحنى الاستقلال المعرفي في السلوك القيادي والذكاء الشخصي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- العبويني، بسمة. (2008). أساليب التعلم القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

- and Learning Environments on Student Academic Performance, East Bay San Francisco State University.
- Hong, E. Peng, Y. and Rowell, R. (2009). Homework Self-Regulation: Grade, Gender, and Achievement- level Differences. Learning and Individual Differences, 19: 269-276
- Leslie, J.B. (2009). What You Need, and Don't Have, when it comes to Leadership Talent. Centre of Creative Leadership. www.ccl.org, Retrieved 22 /7/2012
- Lickona, T. and Davidson, M. (2004). Smart and Good High Schools: Developing excellence and Ethics for Success in School, Work and Beyond. Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility). Retrieved 7/1/2012
- Mac Gregor, M. (2007). Building Everyday Leadership in All Teens: Promoting attitudes and Actions for respect and success. A curriculum guide for teachers. Free Spirit Publishing Inc.
- Mayne, J. (2008). Building an Evaluative Culture for Effective Evaluation and Results Management. http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/Culture_Mayne.pdf
- Moss, S. Dowling, N. and Callanan, J. (2009). Towards an Integrated Model of Leadership and Self-Regulation. A Leadership Quarterly, 20: 162-176
- Murray, D. (2011). Autonomous Learning Behaviors: a Fulcrum for Course Design, Implementation and Evaluation with Larger classes. <http://www.kansai-u.ac.jp>. Retrieved January, 8, 2012
- Nahavandi, A. (2011). Art and Science of Leadership, Pearson Prentice Hall; 6 edition.
- Neck, C. and Houghto, J. (2006). Two Decades of Self-Leadership Theory and Research: Past Developments, Present Trends, and Future Possibilities, Journal of Managerial Psychology, 21, (4): 270-295.

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. Perspectives on Psychological Science, 1, 164- 180.
- Beckert T. (2007). Fostering Autonomy in Adolescents: A Model of Cognitive Autonomy and Self-Evaluation" North American Journal of Psychology. <http://aabss.org/> Retrieved 21/1/2012
- Brandley, C. (2008). The Effect of an Educational Intervention on Adolescent.
- Chan, D.W. (2007). Components of Leadership Giftedness and Multiple Intelligences among Chinese Gifted Students in Hong Kong. European Journal of High Ability Students, 18, (155-172)
- Dillner, D. (2005). Autonomous Learner as a Leadership Intervention. Regent University School of Leadership Studies.
- Domenichelli, C. (2011). The Influence of Cognitive Autonomy

- Virginia Tech Student Leaders and Their Accounts of Curricular. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Ruth, T. (2007). Cognitive autonomy in adolescence. Utah State University <http://gradworks.umi.com/> retrieved 28/1/2012
- Yang, L. L. (2004). The development of validated perceived self- efficacy scale on English reading strategies. Journal of Education and Psychology. 27, (2): 377-398.
- Noom, J. Dekovic, M. and Meeus, W. (2001). Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. Journal of Youth and Adolescence, Vol. 30, No.5,
- Norris, S. (2011). Human Agency and Learner Autonomy among Adult Professionals in an Organizational Context: Towards a New Science of Autonomous Leadership and Development. Regent University.
- Reed, T. (2001). Student Leaders in the Classroom: A Study of

The Effectiveness of Training Program Based on the Cognitive Social Theory on Improving Leadership Behavior and Cognitive Autonomy for Sixth Grade Students in Amman

*Ferial A. Marabha, Yusef M. Qutami**

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine female adolescents' development of leadership behaviors and cognitive autonomy. The intervention training program is conceptualized around two important facts of the cognitive social theory: self-efficacy and self- regulation in improving leadership behavior. And it also aims to investigate an in-out-school time (IOST) creative activities and mentoring program for teen girls in the sixth grade. In addition, this study is guided by the work of Troy Beckert, author of numerous studies on cognitive autonomy. The program's elements based on self-efficacy, and self-regulation suggest ways that such programs might more purposefully designed experiences that promote leadership and autonomy development in aspiring students. This quantitative study survey demonstrated that a strong positive relationship exists between the eight dimensions of leadership behavior and the five dimensions of cognitive autonomy. These findings have important implications, not only for researchers interested, but also for school leaders endeavoring to cultivate personal mastery and systematic thinking. The 85-item instrument used a 5-point Likert-type scale to record leaders' responses to the survey items. Questionnaires were given to 82 practicing students.

The findings suggest that:

- 1- There were significant statistical differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) for the benefit of experimental group on the total degree of the skills of leadership behavior.
- 2- There were significant statistical differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) for the benefit of experimental group on the total degree of cognitive autonomy.

Keywords: Leadership Behavior, Cognitive Autonomy, Training Program.

* Directorate of Education of the University, Ministry of Education, Jordan (1). School of Educational Sciences, The University of Jordan. Jordan (2). Received on 26/02/2013 and Accepted for Publication on 08/07/2014.