

This file has been cleaned of potential threats.

To view the reconstructed contents, please SCROLL DOWN to next page.

**العلاقة بين الانهماك الطلابي والمهارات القيادية
لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنوفية**

إعداد

د. إيمان إبراهيم الدسوقي أحمد
مدرس الإدارة التربوية - كلية التربية

المخلص :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين واقع الانهماك لدى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية وواقع ممارستهم للمهارات القيادية من وجهة نظرهم؛ إذ اشتملت عينة الدراسة علي عينة عشوائية من طلاب كلية التربية جامعة المنوفية، وعددهم ٤٠٩ طالب وطالبة، وللوصول إلى هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت بتطوير أداتين لجمع البيانات: إحداهما للكشف عن واقع الانهماك لدى عينة الدراسة، والثانية للوقوف على واقع ممارسة المهارات القيادية لديهم. وقد أظهرت النتائج عن انخفاض في الانهماك الطلابي لدى عينة الدراسة، وانخفاض واقع ممارسة العينة للمهارات القيادية، وأظهرت النتائج كذلك عن وجود فروق دالة احصائية في واقع الانهماك الطلابي وواقع ممارسة المهارات القيادية لدى عينة الدراسة تعزي إلى متغير التخصص ومتغير المرحلة الدراسية، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية ايجابية عند مستوى الدلالة ٠.٠١ بين الانهماك الطلابي والمهارات القيادية. وبناء على هذه النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات التي يمكن من خلالها تعزيز الانهماك الطلابي والارتقاء بمستوى المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية.

الكلمات المفتاحية: الانهماك الطلابي، المهارات القيادية، كلية التربية.

Abstract

The purpose of the study is to investigate the relationship between student engagement and leadership skills of the students at the Faculty of Education, Menoufia University. The sample of the study involves 409 students. The study employes a correlational descriptive research design in order to address the research objectives, namely to identify the characteristics of student engagement, differentiate student background characteristics, including , academic major, year of study and gender, of student engagement. The study also examines the relationship between student engagement and leadership skills of the students. The results of the study shows that student's academic majors, and level of the study were significantly related to variables of the study. The results also documented high positive correlation (p. 0.01) between the student engagement and the leadership skills.

Keywords:

Student Engagement, Leadership Skills, College of Education

المقدمة

يشهد العالم اليوم تغيرا هائلا في شتى مجالات الحياة، ولقد فرضت هذه التغيرات تحديات كبيرة على جميع مراحل التعليم وأصبح تطوير النظام التعليمي من الأهداف الأساسية للمجتمعات التي تسعى إلى مواكبة التحولات المعرفية والتكنولوجية والمتغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر. وعليه اتجهت الدول إلى الاهتمام بالتعليم الجامعي لكونه الأداء الأساسية التي يمكن من خلالها تحقيق تلك الأهداف لدوره الهام في بناء المجتمع من خلال إعداد كوادر بشرية تمتلك قدرات ومهارات عالية تؤهلها للمنافسة في بيئة معقدة سريعة التغيير على جميع الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وتعد كليات التربية من أهم المؤسسات التي يقوم عليها المجتمع للنهوض بالنظام التعليمي باعتبارها المؤسسة المسؤولة عن إحداث نقلات نوعية جديدة لتطوير العملية التعليمية من خلال إعداد معلمين مؤهلين علميا وثقافيا وأخلاقيا للتدريس في مراحل التعليم المختلفة يساهمون في إعداد جيل من المتعلمين القادرين على بناء المجتمع وإلى تنمية مهارات الطلاب وتحفيزهم ونشر ثقافة تحوي قيم إيجابية تساهم في مواجهة العديد من المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع، فهم الأساس في عجلة التنمية بالمجتمع. ولا يمكن لكليات التربية تحقيق تلك الأهداف إلا من خلال تعزيز الانهماك لدى الطلاب المعلمين Student engagement ويقصد بالانهماك الطلابي الجهد والطاقة الفيزيائية والسيكولوجية والوجدانية التي يصرها الطالب في الخبرة الأكاديمية داخل وخارج الصف الدراسي، بالإضافة إلى الجهود التي تبذلها الكلية لتحفيز الطلاب على الانهماك في عملية التعلم (Kuh, 2009).

ولقد حظي موضوع الانهماك لدى الطلاب في التعليم الجامعي بصفة عامة وفي كليات التربية خاصة باهتمام كبير من قبل المسؤولين حيث تشير الدلائل من الدراسات المختلفة إلى أن تعزيز الانهماك لدى الطلاب من أكثر تلك العوامل التي تؤدي إلى زيادة فعالية وكفاءة الطالب وتنمية مهاراته على نحو يساهم في تحسين المخرجات التعليمية بشكل عام خاصة تلك التي ترتبط بنجاح الطالب وتحصيله الأكاديمي (Christenson, Reschly & Wylie, 2012; Lawson, 2017)، علاوة على كونها مؤشرا هاما للتنبؤ بمستوى جودة الخريجين. ويعد ألكسندر أستن Alexander Astin وروبرت باس Robert Pace من أوائل المنظرين الذين اهتموا بدراسة فكرة الانهماك في العملية التعليمية؛ حيث أكدوا على أنه كلما ازداد انهماك الطالب في العملية التعليمية، كلما ازدادت قدرته على التعلم والارتقاء بمستوى مهاراته وصار أكثر قدرة على التكيف أكاديميا واجتماعيا. وأكد باس على أن مستوى انهماك الطالب الجامعي ودرجه تفاعله مع أساتذته وزملائه من أهم المؤشرات التي تعكس أداء الطالب بصفة خاصة وكفاءة وجوده المؤسسة التعليمية ككل.

ومن ثم فلقد زادت أهمية موضوع الانهماك لدى الطالب الجامعي باعتباره مكونا أساسيا للعملية التعليمية، وأداء لتنمية شخصية الطلاب تنمية متكاملة وللتغلب على مشكلات الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض (McCormick, Kinzie & Gonyea, 2013; Lawson 2013; Harris, 2011) وقد أظهرت نتائج دراسات المركز الدولي للتقييم والتي استهدفت تقييم واقع الانهماك لدى الطلاب في العملية التعليمية في الجامعات على مستوى العالم، أن

٤٠%-٦٠% من الطلاب لا يشاركون بفاعلية في الأنشطة التعليمية التي تقدمها الكليات والجامعات التي يدرسون فيها، وهذه النتيجة تعد بمثابة مؤشر خطير؛ وذلك لأن الطلاب الأقل انهماكاً في العملية التعليمية أكثر عرضة للتسرب من الجامعة، ويعانون من العديد من المشكلات الأكاديمية والسلوكية التي تؤثر بشكل سلبي على جودة المخرجات التعليمية (Parsons & Taylor, 2011; Fredricks, Filsecker, & Lawson, 2016; Andrews, 2009). فدرجة تعلم الطالب تختلف باختلاف درجة انهماكه في البرنامج التعليمي. وقد يرجع ذلك إلى أن النمط التقليدي الذي لا يزال سائداً في عملية التدريس في الجامعات القائم على حفظ واستظهار المعلومات التي يقدمها الأساتذة حيث أصبح الطالب يستمع إلى المعلومة بدلاً من المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية لبناء المعلومة.

وتعزيز الانهماك لدى الطلاب ضرورة لتنمية قدراتهم ومهاراتهم القيادية مثل مهارات إدارة الوقت وحل المشكلات واتخاذ القرار ومهارة العمل الجماعي والاتصال والتخطيط من خلال تفاعلهم مع أساتذتهم وزملائهم والمجتمع الأكاديمي ككل ومن خلال المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية. فالانهماك الطلابي تأثير واضح على مستوى مهارات الطالب، وكلاهما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة الطالب المعلم على إدارة الصف الدراسي بكفاءة (Sprow, 2011) وعليه فتعزيز الانهماك والمهارات القيادية لدى الطالب المعلم ضرورة لتأهليه للقيام بالمهام والأدوار المتوقع والمطلوب ممارستها من قبله داخل الحجرة الصفية والمجتمع المدرسي ككل، ولأن كفاءته وفعاليتها كمعلم تتوقف إلى حد كبير على حسن إدارته للمواقف التعليمية داخل الصف الدراسي (مرتضى وآخرون، ٢٠١٨) وخارجه وعلى خلق بيئة مناسبة لضمان حدوث عملية التعلم وتحقيق النظام. بالإضافة أن نجاح العملية التعليمية داخل كليات التربية يعتمد على مستوى الانهماك لدى الطالب المعلم وعلى مستوى مهارته القيادية في إدارة البيئة الصفية مستقبلاً على نحو يساعد في نمو وتطوير شخصية الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة ونجاحهم في الحياة الاجتماعية. ومن ثم ينبغي على كليات التربية توفير جميع مواردها المادية والبشرية لتأهيل طلابها المعلمين وأن توفر أنشطة وبيئة تعليمية تساعد على تحسين درجة الانهماك لدى الطلاب المعلمين والارتقاء بمستوى مهاراتهم القيادية داخل وخارج الصف الدراسي على نحو يساهم في النهوض بالنظام التعليمي ككل. ولقد حظي موضوع المهارات القيادية باهتمام كبير من قبل الباحثين والدارسين في النصف الثاني من القرن العشرين ويعد فريدريك رودولف (١٩٦٢) Frederic Rudolph من أوائل المهتمين بالمهارات القيادية لدى الطلاب في التعليم الجامعي، وأكد كل من (Thelin, 2004) و (Chunoo & Osteen, 2016) على أهمية إعداد وتدريب كل طالب معلم ليصبح قائداً في مجال تخصصه، وأنه لا يمكن للطلاب المعلم أن يكون معلمًا فعالاً وناجحاً دون أن تتاح له برامج فعالة وأنشطة داخل كليته تكسبه مهارات قيادية مناسبة تشجعه على الانهماك في الأنشطة التعليمية، وتنمية مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب المعلمين من شأنه أن يؤثر على حياتهم المهنية بعد التخرج وعلى تحسين درجة الالتزام التنظيمي لديهم وقدرتهم على وضع رؤية للمستقبل وكيفية استثمار كافة الموارد المتاحة لتحقيق تلك الرؤية على نحو ينعكس بشكل إيجابي على حياتهم مستقبلاً وعلى

المجتمع ككل. وأكد (Kouzes & Posner, 2008) أن كل طالب لديه القدرة على القيادة والرغبة في التغيير إذا توافرت لديه الفرصة لتعزيز مهاراته القيادية.

وأوضح (Shirley, 2007) على وجود علاقة قوية بين مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب في التعليم الجامعي وبين درجة ثقتهم بذواتهم وقدرتهم على تنمية مهارات زملائهم وتحفيزهم وتشجيعهم.

وفي هذا السياق يشير (Kouzes & Posner, 2008) إلى أهمية تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب المعلمين من خلال إتاحة الفرصة لهم لتحمل المسؤولية والمبادأة والمشاركة في أنشطة تعليمية مطورة وتطبيق مهاراتهم في الأنشطة المتاحة وإتاحة الفرصة للعمل الجماعي في الصف وتشجيع الطلاب وتحفيزهم على المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية التي تثير تفكيرهم. وعلى الرغم من جهود المتخصصين في وضع نماذج ونظريات لتحديد المهارات القيادية الواجب توافرها لدى الفرد ليصبح قائداً فعالاً وناجحاً، فلا يوجد اهتمام كاف بدراسة تصورات طلاب كليات التربية عن القيادة ومستوى مهاراتهم القيادية باستثناء عدد قليل من الدراسات، (Astin & Astin, 2000; Huang & Dugan, 2006; Shertzer & Schuh (2004); Kouzes & Posner, 2008; Chang, 2004; Kuh et al., 2005; Yukl, 2010) وقلة الدراسات في هذا الشأن يمثل عائقاً في إعداد الطالب المعلم وتحدياً لكليات التربية. وقد خلص (Kouzes & Posner, 2012) أن مفهوم الانهماك يرتبط بمهارات الطالب ويتوقف إلى حد كبير على دافعيته، فكلما كان الدافع قويا زاد انهماك الطالب في عملية التعلم وإلى تحقيق أداء متميز ولذا فإن الطالب الأكثر انهماكاً تنبض دخاله بالدوافع القوية ولكن التساؤل هنا هل انهماك الطالب في عملية التعلم يقود إلى تنمية مهاراته القيادية على نحو ينعكس بشكل إيجابي على كفاءته المهنية كمعلم وعلى حياته مستقبلاً بعد التخرج؟

ويلاحظ على الدراسات السابقة التي أجريت أنها لم تعط إجابة شافية عن هذا التساؤل: فرغم كثرة الدراسات التي تناولت موضوعي الانهماك والمهارات القيادية وتنوعها، إلا أن الباحثة لم يعثر على دراسة عالجت العلاقة بين المتغيرين على الصعيد المحلي أو العربي أو العالمي. وجاءت تلك الدراسة للكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين الهامين على نحو يساهم في الارتقاء بمستوى كفاءة العملية التعليمية في كليات التربية. فمن الدراسات المتعلقة بالانهماك الطلابي دراسة Mckoy (2016) والتي هدفت الكشف عن درجة الانهماك لدى طلاب كلية المجتمع، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي حيث تم تطبيق أداء الاستبانة على عينة من الطلاب. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يرغبون في التخرج من كلية المجتمع أكثر انهماكاً من الطلاب الذين يرغبون في التحويل لكليات أخرى، على الرغم من أن درجة الجهد المبذول واحدة من قبل الفئتين من الطلاب. ولقد اعتمدت الدراسة في قياس درجة الانهماك الطلابي على الأبعاد التي وضعها كوه وزملائه للانهماك وهي درجة تفاعل الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس، إثراء الخبرات التعليمية، دعم البيئة الجامعية، التعلم النشط، التحديات الأكاديمية، الجهد المبذول من قبل الطالب. من جانب آخر فقد سعت دراسة (Travisano, 2016) إلى قياس العلاقة بين الانهماك الطلابي ودرجة الارتباط الوظيفي لدى العاملين بالجامعة في واحدة من أكبر الجامعات الحكومية التي تقع جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. ولقد اعتمدت الدراسة على أداء الاستبانة لقياس الانهماك الطلابي

والارتباط الوظيفي لدى العاملين تم تصميمها من قبل مركز الانهماك المؤسسي والمجتمعي بمنظمة جالوب بالتعاون مع عدد من الباحثين. وطبقت الدراسة على عينة قوامها ٢٨.٥٥١ طالب وطالبة و٤.٣٨٣ موظف. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين درجة الارتباط الوظيفي لدى العاملين وبين واقع الانهماك لدى الطلاب في الأنشطة التعليمية بالجامعة.

كما سعت دراسة (Cano 2015) إلى البحث في العلاقة بين درجة الانهماك لدى عينة من الطلاب بجامعة تكساس الأمريكية ومستوى أداء الجامعة من خلال قياس ثلاثة مؤشرات أساسية وهي التحصيل الأكاديمي وانتظام الطلاب في الدراسة ونسبة المشكلات السلوكية. ولقد اعتمدت الدراسة على أداء ولقد اعتمدت الدراسة على أداء الاستبانة لقياس الانهماك الطلابي تم تصميمها من قبل مركز الانهماك المؤسسي والمجتمعي بمنظمة جالوب. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائية بين الانهماك بين الانهماك وسلوك الطلاب، ولكن لم تظهر النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائية بين الانهماك وانتظام حضور الطلاب خاصة الطلاب من ذوي المستويات الاجتماعية المنخفضة. وعكست النتائج أيضا عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الانهماك الطلابي والتحصيل الأكاديمي خاصة في التخصصات العلمية.

كما هدفت دراسة (Gunuc & Kuzu 2014) إلى البحث في العلاقة بين الانهماك لدى الطلاب في التعليم الجامعي ودرجة تحصيلهم الأكاديمي. واعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. واستخدمت الدراسة أداء الاستبيان على عينة قوامها ٣٠٤ طالب وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية بين الانهماك لدى الطلاب في الأنشطة التعليمية وبين مستوى تحصيلهم الأكاديمي وبين بعدي الانهماك المعرفي والسلوكي بصفة خاصة وبين درجة الشعور بالانتماء للكلية لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك أكدت نتائج الدراسة أن مستوى الانهماك المعرفي والسلوكي والوجداني لدى الطلاب يتنبأ بمستوى التحصيل الأكاديمي بنسبة ١٠%.

ومن الدراسات المتعلقة بالمهارات القيادية لدي طلاب التعليم الجامعي ما قام به Mays (2016) إذ هدف إلى الوقوف على دور المقررات الدراسية في تنمية المهارات القيادية لدى عينة من الطلاب بولاية نيوجيرسي الأمريكية. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على المنهج الكيفي. ولقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المقررات الدراسية المقدمة أسهمت في تعريف الطلاب بطبيعة المهارات القيادية ومساعدتهم على توظيف تلك المهارات مثل التخطيط والتنظيم والمبادأة في المواقف التعليمية المختلفة وفي زيادة فرصة ممارسة الحياة في المؤسسة التعليمية ومشاركتهم في الحياة العامة وفي مساعدتهم على تحقيق الأهداف التعليمية.

أما Petroff (2015) فقد أجرى دراسة حول أثر المهارات القيادية على فعالية الطالب وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طبيعة الجامعة (حكومية- خاصة) مستخدما أداء دينسن لقياس المهارات القيادية لدى عينة قوامها ٧.٥٧٠ من الطلاب. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين المهارات وفعالية الطالب واختلفت هذه العلاقة باختلاف نوع الجامعة (حكومية- خاصة). بالإضافة إلى ذلك أكدت الدراسة على دور المهارات القيادية في زيادة فعالية الطالب.

كما هدفت دراسة (Overrocker 2015) إلى البحث في أثر البرامج الأكاديمية المقدمة في كليات المجتمع على تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي السردى لتحقيق أهدافها حيث استخدمت الدراسة طريقة المقابلة على عينة من الطلاب. وأظهرت نتائج المقابلات التي أجريت مع الطلاب أن الأنشطة التعليمية لها تأثير إيجابي على تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب على نحو أدى إلى تحسين مستوى التحصيل والرغبة في الاستمرار في الدراسة.

كما سعت دراسة (Wolfe 2013) إلى البحث في العلاقة بين ممارسات المعلم ومهاراته القيادية وتحديد طبيعة المعارف والمهارات القيادية التي يتطلبها المعلم وإلى درجة يرتبط انهماك المعلم في الأنشطة الإدارية بتقته في ممارساته كمعلم وبمهاراته القيادية. ولقد طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها ٥٠ معلم ومعلمة، واعتمدت على أداة الاستبيان وقامت بإجراء عدد من المقابلات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين المهارات والمعارف التي يتطلبها الأداء التدريسي للمعلم وبين مهاراته القيادية.

من جانب آخر هدفت دراسة (Sprow ٢٠١١) إلى الوقوف على دور التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في تنمية المهارات القيادية لدى عينة من الطلاب بالجامعة. ولتحقيق ذلك الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن السببي، وطبقت على عينة مكونة من ٢٠٩٣٧ عضو من أعضاء هيئة التدريس من ٧٠ جامعة أمريكية وعلى ٩٠٥٨٩ طالباً من ٦٧ جامعة. وعكست نتائج الدراسة أن للتفاعل الصفي تأثير إيجابي على مستوى الانهماك المؤسسي والاجتماعي لدى الطلاب وتنمية المهارات القيادية لديهم.

كما هدفت دراسة المناعي (٢٠١٠) إلى قياس أثر برنامج في المهارات القيادية على تنمية المهارات القيادية والإبداعية لدى عينة من الطلاب المتفوقين في مملكة البحرين. ولتحقيق ذلك الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، حيث تم إجراء الدراسة على مجموعتين من الطلاب تم اختيارهم بطريقة عشوائية: مجموعة من المتدربين الذين اجتازوا البرنامج التدريبي على المهارات القيادية قوامها ٣١ طالب ومجموعة أخرى ضابطة قوامها ٢٨ طالب وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القيادية لصالح مجموعة المتدربين على المهارات القيادية وعن فروق ذات دلالة إحصائية أيضاً في القدرة الإبداعية لصالح مجموعة المتدربين ولم تظهر الدراسة عن وجود فروق في المهارات القيادية بين الجنسين.

ويلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة ذات العلاقة وجود نقص في الدراسات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين الانهماك الطلابي والمهارات القيادية وتأتي هذه الدراسة بحث تلك العلاقة لدى فئة هامة وهم الطلاب المعلمين بكلية التربية.

بالإضافة إلى ذلك يعد موضوع الانهماك الطلابي والمهارات القيادية من الموضوعات الهامة خاصة في ظل التوجهات المستقبلية والحراك التطويري لكليات التربية والتي ينبغي أن يكون تعزيز تلك المتغيرات على رأس قائمة اهتمامات وأولويات كليات التربية باعتبارها أساس تحقيق جميع الأهداف المرجوة، ولا يمكن تحقيق تلك الأهداف بدون أن يكون لدى الكليات بيانات كافية عن واقع الانهماك ومستوى المهارات القيادية لدى الطلاب، حيث أكدت الدراسات السابقة أن الكشف

على واقع الانهماك الطلابي والمهارات خطوة هامة لتطوير هذا الواقع. ولهذا هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف على واقع الانهماك الطلابي وواقع ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية من وجهة نظر الطلاب وتحديد العلاقة الارتباطية بين واقع الانهماك لديهم وواقع ممارستهم للمهارات القيادية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر انهماك الطلاب في عملية التعلم وتنمية مهاراتهم من أهم التحديات التي تواجه المسؤولين في كليات التربية (Newmark, 2016) حيث أشارت دراسة شرف (٢٠١٢) إلى أن الواقع الحالي للنظام التعليمي بكلية التربية جامعة المنوفية يعكس افتقاد البيئة التعليمية إلى مقومات الدعم الطلابي بأبعاده المعرفية والوجدانية والسلوكية على نحو أدى إلى انخفاض مستوى تحقق الانهماك بكل أبعاده لدى الطلاب في عملية التعلم بكلية التربية حيث جاء في مجملته بدرجة ضعيفة، الأمر الذي يؤثر بدرجة كبيرة على درجة تحصيل الطالب والمهارات المكتسبة من عملية التعلم. ولذلك يجب متابعة مستوى انهماك ومهارات الطلاب لكونهما مؤشرا هاما على جودة المخرجات التعليمية والسعي لمعرفة العوامل التي تساعد على تعزيز انهماك الطلاب وبالتالي الارتقاء بمستوى مهاراتهم القيادية، وفي ظل الأهمية التربوية لمتغيري الانهماك والمهارات القيادية لدى طلاب التعليم الجامعي بصفة عامة وطلاب كلية التربية بصفة خاصة علاوة على ندرة الدراسات المحلية، تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين واقع الانهماك الطلابي وواقع ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنوفية؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما واقع الانهماك الطلابي لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنوفية من وجهة نظرهم؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة الانهماك الطلاب تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، المرحلة الدراسية، التخصص)؟
- ٣- ما واقع ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية من وجهة نظرهم؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، المرحلة الدراسية، التخصص)؟
- ٥- هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع الانهماك الطلابي وواقع ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنوفية؟

أهداف الدراسة

تتلخص أهداف البحث في النقاط التالية:

- ١- تحديد واقع الانهماك لدى طلاب كلية التربية بشببين الكوم بجامعة المنوفية من وجهة نظرهم.
- ٢- الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب حول واقع الانهماك لدى الطلاب التي تُعزى إلى اختلاف متغيرات النوع، المستوى الدراسي، التخصص.

- ٣- تحديد واقع ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية بشبين الكوم جامعة المنوفية من وجهة نظر الطلاب.
- ٤- الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب حول واقع ممارسة المهارات القيادية تعزى للمتغيرات النوع، المستوى الدراسي، التخصص.
- ٥- تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين واقع الانهماك لدى عينة الدراسة وواقع ممارستهم للمهارات القيادية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- تعد هذه الدراسة – على حد علم الباحثة - من أولى الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين الانهماك الطلابي والمهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية.
- قد تفيد نتائج الدراسة في مساعدة القائمين على العملية التعليمية من أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بالكلية على تصميم برامج وأنشطة تعليمية واتخاذ إجراءات وقرارات أكثر فعالية لتعزيز الانهماك الطلابي والارتقاء بمستوى المهارات القيادية لديهم لكي يصبح الطالب قائدا فعلا في مدرسته وصفه.
- يعد واقع الانهماك لدى الطلاب في الأنشطة التعليمية ومستوى مهاراتهم القيادية من أكثر تلك العوامل التي تؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية بشكل عام خاصة تلك التي ترتبط بنجاح الطالب وتحصيله الأكاديمي، ومن ثم فنحن بحاجة إلى تقييم تلك المتغيرات لتطوير الممارسات والسياسات القائمة.
- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين بكلية التربية لتحديد المتغيرات المؤثرة في الانهماك ومستوى المهارات القيادية لدى الطلاب بالكلية.
- تنطلق أهمية هذه الدراسة من المجتمع الذي أجريت عليه وهم الطلاب المعلمين والذي ترتبط متغيرات الدراسة ارتباطا وثيقا بقدراتهم على إدارة الصف الدراسي بكفاءة وعلى القيام بمهامهم وأدوارهم المطلوب ممارستها من قبل المعلم داخل الحجرة الصفية والمجتمع المدرسي ككل.

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة مفهومين رئيسيين يمكن تعريفهما على النحو التالي:

الإنهماك الطلابي:

استندت الباحثة في تحديد الإنهماك الطلابي على الأدبيات والدراسات السابقة التي حاولت تأصيل هذا المفهوم والمفاهيم المرتبطة به حيث عرفها (2003) Storall و Gunuc & Kuzu (2014) أنها استثمار الطاقة المعرفية والسلوكية والوجدانية للطلاب في الأنشطة التعليمية داخل وخارج الصف الدراسي لضمان النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى كون الإنهماك كمفهوم يمكن قياسه كمياً من خلال عدد الساعات إلى يصرفها الطالب في الاستذكار وإعداد التكاليف الخاصة بكل مقرر من المقررات الدراسية وكيفية من خلال مراجعة ومناقشة ما تم تعلمه.

واتفق كوه وزملائه (Kuh et.al, 2009) في موضع آخر أن الانهماك الطلابي هو مقدار الوقت والجهد الذي يبذله الطالب في ممارسة الأنشطة الأكاديمية داخل وخارج الصف الدراسي بالإضافة إلى الجهود التي تبذلها الكلية لتحفيز الطلاب على الانهماك في تلك الأنشطة. والانهماك الطلابي كمفهوم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى دافعية الطالب للتعلم وقدرته على إنجاز أهدافه التعليمية (Ainley & Ainley 2011; Brophy, 2014) وينعكس في درجة انتماء واعتزاز الطالب بالكلية التي يدرس فيها وينطوي على درجة مشاركة وانغماس الطالب في الأنشطة التعليمية ومستوى دافعيته وكفاءته وتفاعله مع المجتمع الأكاديمي (Christenson, et al. (2012) ويقصد بالانهماك الطلابي في هذه الدراسة اجرائياً الجهد الذي يبذل من قبل الطلاب في الأنشطة التعليمية التي تتم داخل وخارج الفصل الدراسي وتم قياسها من خلال قيم رقمية يستدل عليها من خلال استجابات عينة الدراسة على الأداء المستخدمة.

- المهارات القيادية:

يتفق المتخصصون في مجال الإدارة على عنصر مشترك في تعريفهم للقيادة وهي القدرة على التأثير في الآخرين من خلال امتلاك لمجموعة من المهارات (AlGhamdi & Ahmed, 2018; Northhouse, 2015). وتعد المهارة بمثابة القدرة التي تمكن الطالب من تحقيق أهدافه التي يسعى إليها باتباع إجراءات تتميز بالكفاءة والفاعلية. والمهارات القيادية هي القدرة على استخدام وتوظيف المعارف والكفايات لتحقيق مجموعة من الأهداف وتلك المهارات ليست فطرية وإنما يتم اكتسابها من خلال عمليتي التعلم والتدريب المستمر (Northhouse, 2015). وبناء على ذلك فالمهارات القيادية بمثابة القدرات التي يحتاجها الفرد لتحقيق أهداف محددة . ويقصد بالمهارات القيادية في هذه الدراسة اجرائياً مجموعة من القدرات التي تمكن الطالب المعلم في كلية التربية من أداء المهام الموكلة إليه وأدواره بكفاءة والتي يمكن رصدها لديهم ويتم قياسها من خلال قيم رقمية يستدل عليها من خلال استجابات عينة الدراسة على الأداء المستخدمة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية

اقتصرت الدراسة على الكشف عن العلاقة بين واقع الانهماك الوجداني والسلوكي والمعرفي لدى طلاب كلية التربية وواقع ممارستهم للمهارات القيادية (مهارة الاتصال، مهارة التخطيط، مهارة إدارة الوقت، مهارة حل المشكلات، مهارة العمل الجماعي، مهارة اتخاذ القرار) من وجهة نظر الطلاب؛ والتي توصلت إليها الباحثة من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بهذا الموضوع.

الحدود البشرية

اقتصرت تطبيق أداء الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية دون غيرهم من طلاب الجامعة.

الحدود المكانية

اقتصرت تطبيق أداء الدراسة على كلية التربية جامعة المنوفية حيث تعد واحدة من أكبر كليات جامعة المنوفية والتي يقع على عاتق أعضائها مهمة أعداد وتدريب المعلم.

الحدود الزمنية

تم تطبيق أداء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة باتباع الإجراءات التالية:

- ١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالانهماك الطلابي والمهارات القيادية لدى طلاب التعليم الجامعي؛ وذلك لبناء الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.
- ٢- إجراء دراسة ميدانية بهدف الكشف عن واقع الانهماك لدى طلاب كلية التربية فجامعة المنوفية وواقع ممارستهم للمهارات القيادية من وجهة نظر الطلاب وتحديد العلاقة الارتباطية بين واقع الانهماك لدى عينة الدراسة وواقع ممارستهم للمهارات القيادية.
- ٣- تقديم مجموعة من التوصيات لتحسين مستوى الانهماك لدى طلاب كلية التربية وتنمية مستوى المهارات القيادية لديهم اعتماداً على الإطار النظري ونتائج الدراسة الميدانية.

الإطار النظري

ينطوي الإطار النظري لهذه الدراسة الخلفية النظرية لمتغيرات الأساسية للدراسة الحالية في توضيح تطور نظريتي الانهماك الطلابي والمهارات القيادية في التعليم العالي وأهم الأبعاد الأساسية المرتبطة بكل متغير على حدة وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات والمقاييس التي اهتمت بهذا الموضوع وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: الانهماك الطلابي

تعزى الأصول التاريخية لنظرية الانهماك الطلابي إلى أعمال العالم روبرت باس Robert Pace (١٩٨٠-1984) وألكسندر أستن Alexander Astin (١٩٨٤) بجامعة كاليفورنيا بولاية لوس أنجلوس الأمريكية وباسكريلا Pascarella (١٩٨٥) وتنتو Tinto (١٩٩٣) وكوه وزملانه (٢٠٠٩) Kuh et al., والذي كان لكل منهم دور في تأصيل نظرية الانهماك الطلابي في التعليم الجامعي ووضع أساليب لقياسه. فلقد قضى عالم القياس النفسي باس عشر سنوات لدراسة تأثير البيئة الجامعية على الطلاب واستخدم مصطلح "كفاءة الجهد المبذول" للتأكيد على أنه كلما بذل الطالب جهداً في العملية التعليمية، كلما ازدادت قدرته على التعلم وتحقيق أهدافه. ولقد صمم باس واحداً من أهم المسوح القومية في الولايات المتحدة الأمريكية لقياس واقع الجهد المبذول من قبل الطالب والكشف عن الأنشطة التي من شأنها تنمية الطالب أكاديمياً. وأكد باس أن هناك بعض العمليات التي تعد أكثر تأثيراً عن غيرها في تحقيق الأهداف التعليمية. فعلى سبيل المثال، الطالب الذي يبذل جهداً في الاستذكار فقط قبل الاختبار يتعلم بنسبة أقل بكثير من الطالب الذي يحرص على قضاء وقت كافياً في الاستذكار والدراسة على مدار العام الدراسي ويهتم بالرجوع إلى الفراءات ومناقشة الموضوعات والمفاهيم التي تتضمنها المقررات مع أساتذته وزملائه في داخل وخارج الصف. فها الطالب أكثر استفادة من غيره من الخبرة الجامعية وأكثر استعداداً لمواجهة بيئة العمل

بعد التخرج.

وطور العالم ألكسندر أستن (١٩٨٤) Alexander Astin نظرية روبرت باس Rober Pace (1980) كفاءة الجهد المبذول من خلال نظريته عن الانخراط الطلابي والتي كانت نتاجا لدراساته عن تفاعل الطالب الجامعي بالبيئة التعليمية مؤكدا على أهمية انهماك الطلاب وانخراطه الفعال في البيئة التعليمية ودور هذا الانهماك في القضاء على مشكلتي ضعف مستوى المخرجات التعليمية والتسرب من التعليم. ولقد قامت نظرية أستن في الانهماك الطلابي على خمس مسلمات أساسية وهي أن:

- (١) الانخراط بمثابة الجهد البدني والسلوكي الذي يبذله الطلاب في البيئة الأكاديمية.
- (٢) الانخراط يمكن أن يقاس كميا من خلال عدد الساعات التي يخصصها الطالب في الاستذكار والقيام بالتكليفات والواجبات والقراءات المرتبطة بالمقررات الدراسية وغيرها وكيفيا من خلال مدى استيعاب وفهم الطالب لما تعلمه.
- (٣) يختلف الطلاب في مستوى انخراطهم في البيئة الأكاديمية في الأوقات المختلفة.
- (٤) ما يتعلمه الطالب في يتوقف بدرجة كبيرة على درجة ونوعيه انهماكه في البيئة الأكاديمية، وكلما زاد انخراط الطالب واندماجه في البيئة الجامعية زادت فرص نجاحه وقدرته على تحقيق أهدافه

(٥) يتحدد واقع الانخراط للطلاب الجامعي بمستوى الخدمات وطبيعة السياسات والممارسات التعليمية. وأوضح أستن أن مفهوم الانهماك يرتبط بمفهوم الدافعية ولكن الانهماك سلوك دافعية حالة نفسية (McCormick, et al, 2013)

ويعد نموذج باسكريلا (١٩٨٥) Pascarella امتداد لنظريتي باس وأستن والذي أكد فيها أنه بالإضافة إلى الجهد المبذول والانهماك البدني والسلوكي من قبل الطالب، فإن خصائص الكلية وطبيعة البيئة والخدمات والأنشطة التي توفرها للطلاب تؤثر تأثيرا كبيرا على مستوى تحصيل الطلاب ونموهم المعرفي وقدرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية. وعني باسكريلا (١٩٨٥) Pascarella بفكرة " كفاءة الجهد المبذول" لباس مؤكدا أن واقع الجهد الذي يبذله الطالب له أكبر الأثر في تحسين مستوى المخرج التعليمي.

واعتمادا على النظريات السابقة طور تنتو (1993) Tinto مفهوم الانهماك الطلابي من خلال نظريته عن ارتباط الطالب الجامعي Student Integration Theory ارتباطا اجتماعيا وأكاديميا بالبيئة التعليمية. ويشير تنتو Tinto بأن الارتباط الاجتماعي يعكس في علاقة الطالب بأقرانه وأساتذته والأفراد العاملين بالكلية، أما التكامل أو الارتباط الأكاديمي فيشير إلى مشاركة الطالب في الأنشطة التعليمية داخل قاعة المحاضرات. وترى الباحثة أهمية دور كل من الارتباط الاجتماعي والأكاديمي وتؤكد أيضا على أهمية الارتباط النفسي والذي يظهر من خلال إحساس الطالب بالرضا والانتماء إلى الجامعة وتعد نظرية تنتو Tinto من أوائل النظريات التي اهتمت بالطالب الجامعي وبالكلية معا. واعتمادا على نظرية الارتباط الطلابي، فلقد تطور مفهوم الانهماك الطلابي فلم يعد قاصرا على الجهد الذي يبذله الطالب فقط ولكن تعدى ذلك ليشمل مستوى تفاعل الطالب وعلاقاته بأقرانه وأساتذته ومدى استفادة الطالب من الخدمات والمصادر الأكاديمية التي

توفرها الكلية ودرجة إحساسه بالرضا والانتماء والتشجيع من قبل الكلية. وتعد نظرية كوه وزملائه (Kuh et al., 2009) من أحدث النظريات التي ظهرت مؤخرا في موضوع "الانهماك الطلابي" والتي تعد بمثابة امتداد لجميع النظريات السابقة والتي حدد فيها كوه وزملائه طبيعة الانهماك وأبعاده والعوامل التي تدعم الانهماك وبالتالي تعزز عملية تعلم ونمو الطالب وتنمية شخصيته تنمية متكاملة. ركزت النظرية على سلوكيات الطلاب وخصائص المؤسسة التي تؤدي إلى زيادة انهماك طلابها وبالتالي نجاحهم في تحقيق أهدافهم. حيث أكد أن ولقد شارك كوه في تطوير وتطبيق المسوح التي استخدمت لقياس واقع الانهماك الطلابي ولقد أظهرت نتائج الدراسات التي قام بها مع زملائه 2005-2008 والتي أجراها على 18 كلية وجود علاقة قوية بين واقع الانهماك الطلابي في الأنشطة التعليمية ودرجة التحصيل الأكاديمي ومعدلاتهم وعلى تنمية شخصية وتحسين مهاراته العقلية والرغبي في الاستمرار والنجاح في الدراسة. ونظرا لأهمية موضوع الانهماك الطلابي ودوره في تحسين أداء الطلاب وتنمية شخصياتهم تنمية متكاملة، فلقد اهتمت عدد كبير من الجامعات العالمية والإقليمية بقياس واقع الانهماك لدى طلاب التعليم الجامعي لكونه مؤشرا هاما على جودة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بأبعاده المختلفة في سبيل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية ككل داخل الجامعات.

ثانيا: أبعاد الانهماك الطلابي:

يعد مفهوم الانهماك الطلابي مفهوما متعدد الأبعاد ولا يوجد اتفاق بين المنظرين على الأبعاد الأساسية للانهماك الطلابي (Lawson, 2017; Fredricks, Filsecker & Lawson, 2016) فلقد حدد جامسون وشيكرنج (Chickering & Gamson, 1987) اعتمادا على نظريتي باس (Pace, 1980) وأستن (Astin, 1985) سبعة أبعاد أساسية للانهماك الطلابي في صورة عدد من الممارسات الجيدة للتعليم الجامعي وهي: التفاعل بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس، التعلم النشط، التغذية الراجعة الفورية، تنوع أساليب التعلم، التعاون بين الطلاب، التوقعات العالية للمستوى الأكاديمي، تحديد مدة تتناسب والمهام والتكليفات المطلوبة. ومن خلال مراجعة الأعمال الأساسية في الانهماك لدى الطلاب في التعليم الجامعي (Astin, 1984; Chickering & Gamson, 1987; Pace, 1979; Pascarella, 1985; Tinto, 1987) وضع Kuh (2001) الأبعاد الأساسية للانهماك والتي طورها المركز القومي للانهماك الطلابي بجامعة أنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية 2013، 2010 إلى خمسة أبعاد أساسية لقياس الانهماك الطلابي من خلال قياس صور دعم البيئة الجامعية ومستوى التفاعل بين الطلاب وأقرانهم وأعضاء هيئة التدريس والفرص المتاحة للتعلم النشط وإثراء الخبرة التعليمية ككل وأساليب تحدي الطلاب أكاديميا. ولقد أصبح هذا المقياس واحدا من أهم المقاييس المقننة لقياس درجة الانهماك لدى الطلاب في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وفيما يلي توضيح لكل بعد من هذه الأبعاد الخمسة على النحو التالي:

١- البيئة الجامعية Campus Environment

ينطوي هذا البعد على توفير كافة الموارد المادية (قاعات - مكتبة - معامل وغيرها) والموارد البشرية من أعضاء هيئة تدريس وهيئة إدارية تعمل على تلبية احتياجات الطلاب بالإضافة إلى تهيئة بيئة تساهم في تأسيس علاقات جديدة بين الطلاب وجميع المسؤولين والقائمين على العمل

بالكلية ودعم فرص العمل الجماعي بين الطلاب بعضهم بعضا على نحو يساهم في تعزيز العلاقات بين الطلاب داخل الكلية. ويرى كوه وزملائه (Kuh et al, 2009) أن دور المؤسسة الجامعية لا يقتصر على توفير الخدمات والموارد المساندة للبيئة الأكاديمية ولكن ينبغي أن يتعدى ذلك بإتاحة الفرصة للاستفادة من تلك الموارد ويهدف هذا البعد إلى قياس واقع مشاركة الطلبة في البيئة المحيطة بالإضافة إلى التعرف على مستوى الخدمات، والفرص، والأنشطة التي تقدمها الكلية للطلبة تدعima لعملية النمو المعرفي والاجتماعي والسيكولوجي لدى الطلاب.

٢- التفاعل مع الأقران

ينعكس التفاعل بين الطلاب في الجهد والوقت الذي يصرفه الطالب في الأنشطة الصفية واللاصفية والتي تتطلب تفاعل مع زملائه والجهود التي تبذلها إدارة الكلية لدعم التفاعل بين الطلاب بعضهم بعضا من خلال تشجيع المشاركة في اتحادات الطلاب والأسر الطلابية والمناقشات الصفية ومجموعات التعلم التعاوني داخل وخارج الصف أو العمل معا استعدادا للاختبارات وغيرها من الأنشطة التعليمية والاجتماعية التي تشجع التفاعل بين الطلاب بعضهم بعضا. ولقد اتفقت عدد من الدراسات أن إتاحة فرص منظمة للتفاعل بين الطلاب يؤثر تأثيرا كبيرا على الخبرة التعليمية ككل

لدى الطالب (Frazier & Eighmy 2012; Hatch, 2012; Rocconi, 2011)

ولقد أظهرت نتائج الدراسات التي قام بها (Kuh et al (2007) أن الطلاب الأكثر تفاعلا مع زملائهم أكثر استفادة من حياتهم الجامعية عن أقرانهم الذين لم يتفاعلوا بشكل فعال مع زملائهم.

أن التفاعل بين الطلاب بصورة مختلفة يعد عاملا هاما لنجاح الطالب لأنها تلبي الاحتياجات الاجتماعية لدى الطلاب بصورة كبيرة. فالنمو الأكاديمي والشخصي الذي يحدث للطلاب من خلال التفاعل مع زملائه خارج الصف ضرورة لتحقيق لضمان التزام الطلاب أكاديميا.

٣- التحدي الأكاديمي

يعد تحدي الطالب أكاديميا من الأبعاد الأساسية التي تساهم في تحسين مستوى الانهماك لدى الطلاب في التعليم الجامعي ويمكن تحقيق ذلك البعد من خلال استخدام استراتيجيات تعلم فعالة تمكن الطالب من تحليل، وفهم محتوى المادة العلمية المقدمة له مثل تحديد المعلومات الرئيسية من القراءات المطلوبة، وتلخيص ما تم تعلمه من الصف أو المقرر، ومراجعة ما تم تعلمه من المحاضرة بعد الصف، وتطبيق الحقائق والنظريات التي تم تعلمها على مواقف جديدة. وإتاحة الفرصة للطلاب على الربط بين موضوعات المقررات التي درسها والربط بينها، وبين خبراته السابقة، وتوظيف ما تعلمه الطالب للتغلب على ما يواجهه من مشكلات وقياس درجة اهتمام المقررات بتحدي الطلاب أكاديميا، وتنمية مهارات التعلم العليا لديهم على نحو يساهم في تحسين مستوى التحصيل والإنجاز. ومساعدتهم على تنمية مهارات التفكير الكمي من استخدام، وفهم، وتقييم المعلومات الرقمية والإحصائية. وقياس درجة مشاركة الطالب في التربية العملية والمشاريع البحثية مع أعضاء الهيئة التدريسية، وبرامج خدمة المجتمع.

٤- التفاعل بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس

يعد تفاعل الطالب مع أعضاء هيئة التدريس من أكثر الأبعاد التي تساهم في تعزيز الانهماك لدى الطلاب في التعليم الجامعي وتعد درجة التفاعل بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس

من أهم المؤشرات التي تعكس جودة تعلم وأداء الطالب. ويشير (Newmark, 2016) ويمكن للأساتذة تشجيع فرص التفاعل مع الطلاب من خلال المناقشات أثناء الصف، تقديم تغذية راجعة فعالة للطلاب على الأعمال والبحوث التي يقوم بها الطلاب على شكل معلومات لفظية أو معلومات مكتوبة والحصول على تغذية راجعة من الطلاب بشأن فعالية التدريس ومشاركة الطلاب أفكارهم ومناقشة الأفكار والمواضيع التي ترتبط بالمقررات الدراسية خارج القاعات الدراسية.

ويرى (Newmark, 2016) أن كلما زادت درجة التفاعل بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس، كلما زاد الانهماك لدى الطلاب في الأنشطة الجامعية بشكل عام وفي الأنشطة التعليمية بصفة خاصة على نحو ينعكس على جودة المخرجات التعليمية ورضا الطالب على العملية التعليمية ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب وينبغي أن يحرص الأستاذ على التفاعل الفعال مع الطلاب وخاصة الطلاب ذوي المستويات الأكاديمية المنخفضة لتعزيز الانهماك لديهم. ولقد ظهرت نتائج الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين أعداد الطلاب في الصف وعدد الطلاب لكل أستاذ ودرجة التفاعل بين الطالب والأستاذ، فكلما قل عدد الطلاب في القاعة الدراسية وقل عدد الطلاب لكل أستاذ كلما زادت درجة التفاعل الفعال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس (Kuh).

et.al, 2009

٥- التعلم النشط

يقوم مفهوم الانهماك الطلابي على أهمية بذل الطالب جهدا في العملية التعليمية على نحو يمكنه من تحسين مستوى التعلم والتحصيل وتحقيق أهدافه ولن يتحقق ذلك إلا من خلال مشاركة الطلاب الفاعلة في عملية التعلم وأساليب التعلم النشط الذي يقوم على فكرة مؤداها أن للطلاب دور هام في بناء وفهم المعرفة من خلال المشاركة في الفرص التعليمية في قاعة المحاضرات ولتحقيق ذلك يقوم أعضاء هيئة التدريس بدور المحفز ولا يكون ناقلا للمعرفة. ويعزز التعلم النشط تعلم الطلاب واستقلاليتهم، مما يمنحهم المزيد من المشاركة والتحكم على تعلمهم ومنحهم مهارات لتعزيز التعلم مدى الحياة في المستقبل. وترتبط ارتباطا وثيقا مع تعلم كيفية التعلم. بالإضافة إلى دورها في تشجيع المتعلم على مراجعة وإعادة التفكير في الأفكار والخبرات المتعلمة. وكل هذا من شأنه أن يساهم بدرجة كبيرة في تعزيز الانهماك لدى الطلاب في العملية التعليمية ككل. ومن خلال مراجعة العديد من المقاييس الحديثة التي هدفت إلى قياس الانهماك الطلابي.

اعتمدت الباحثة ثلاثة أبعاد أساسية لقياس الانهماك الطلابي لأنها تقدم صورة كاملة عن الانهماك الطلابي كمفهوم متعدد الأبعاد وهي الانهماك السلوكي والوجداني والمعرفي (Fredricks, Christenson, et al. (2012); Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004); Filsecker, & Lawson, 2016; Lawson, 2017; وفيما يلي توضيح للأبعاد الثلاثة والكيفية التي يمكن من خلالها قياس كل بعد من الأبعاد الثلاثة للكشف عن مستوى الانهماك ككل لدى الطلاب:

- الانهماك السلوكي

يعد الانهماك السلوكي ضرورة لتحقيق الانهماك المعرفي لدى الطلاب و يقصد بالانهماك السلوكي درجة مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية واللاصفية. ولقد ركزت معظم الدراسات التي

أجريت في مجال الانهماك السلوكي على مؤشرات سلوك الطلاب في البيئات الأكاديمية (Christenson et al., 2012). وأوضحت أن من أهم مؤشرات الانهماك السلوكي لدى الطلاب الانتظام في حضور المحاضرات، الالتزام بتعليمات الأساتذة وسياسة الكلية، المشاركة الفاعلة في المناقشات الأكاديمية والأنشطة التعليمية والاجتماعية داخل وخارج قاعة المحاضرات، التعاون مع الزملاء في إعداد وعرض بعض الأنشطة التعليمية في قاعة المحاضرات، والقيام بالواجبات والتكليفات المطلوبة في المدة المحدد من قبل أعضاء هيئة التدريس، ورغبة الطالب في تطبيق ما تعلمه، والتعاون مع الزملاء في كتابة بعض الأوراق البحثية، ومناقشة أدائه الأكاديمي ومستقبله الوظيفي مع أساتذته وزملائه. وأوضح (Christenson et al., 2012) أن الطلاب المشاركين في الأنشطة اللاصفية أكثر انهماكاً من الناحية السلوكية عن زملائهم مما يؤثر بشكل إيجابي على أدائهم الأكاديمي. ويرى باترك (٢٠٠٧) أن بيئة الصف الدراسي من أكثر العوامل الواجب توافرها لضمان زيادة مستوى الانهماك السلوكي لدى الطلاب. وفي هذا الصدد اتفقت عدد من الدراسات أن تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب من شأنه أن يساهم في زيادة مستوى الانهماك السلوكي لديهم وبدرجة كبيرة (Skinner et al., 2008)

- الإنهماك الوجداني

لقد أظهرت نتائج دراسات (Gibbs & Poskitt 2010) أن الانهماك السلوكي والوجداني ضرورة لزيادة مستوى الانهماك المعرفي لدى الطلاب، وأكد (Hardiman 2010) على أهمية تهيئة الطالب لبيئة التعلم وتوظيف جميع الاستراتيجيات التي تحفز الطالب على الانهماك وجدانياً في بيئة التعلم ويقصد بالإنهماك الوجداني مدى شعور الطالب بالانتماء إلى كليته ودرجة الرضا على الخبرة التعليمية داخل وخارج قاعات الدرس. وأوضح (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) أن الانهماك الوجداني لدى الطلاب يقاس باتجاهاته نحو أساتذته من أعضاء هيئة التدريس ونحو زملائه وعلاقاته بهم، وإحساسه بالانتماء والأمان داخل كليته، ودرجة شعوره بكونه عضواً في جماعة في مجتمع أكاديمي، وقضاء وقت كاف في الاستذكار والدراسة، والمشاركة في أنشطة تطوعية تخدم المجتمع وتشرف عليها الكلية، ودرجة اهتمام وتشجيع أعضاء هيئة التدريس للطلاب داخل وخارج قاعة المحاضرات، ودرجة اهتمام إدارة الكلية باحتياجات ومشاكل الطلاب وإنجازاتهم الأكاديمية، مستوى الخدمات التعليمية التي توفرها إدارة الكلية للطلاب لدرجة تشجيع وتدعيم الزملاء في الكلية، ودعم الكلية للطلاب للقيام بمسؤولياته غير الأكاديمية. ويتفق كل من (Vidiurek et al., 2012 & Pianta et al., 2011) أن التفاعل بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس وبناء علاقة جيدة مع الطلاب ومساندتهم وتلبية احتياجاتهم الأكاديمية وغير الأكاديمية من أكثر العوامل الواجب توافرها لزيادة مستوى الانهماك الوجداني لدى الطلاب ولكي يكونوا أكثر رضا عن بيئة التعلم.

- الإنهماك المعرفي

يقصد بالإنهماك المعرفي الجهد السيكولوجي الذي يبذله الطالب في الاستذكار ودرجه اهتمامه بالمفاهيم والأفكار الأكاديمية التي يدرسها (Cleary & Zimmerman, 2012) يقاس الإنهماك المعرفي لدى الطلاب بمستوى تحصيل وفهم واستيعاب الطالب للمعلومات الواردة في المقرر، تحديد المعلومات الرئيسة من القراءات المطلوبة، تحليل الأفكار والنظريات

الأساسية، تطبيق الحقائق والنظريات على مواقف جديدة لحل المشكلات، القدرة على الكتابة بوضوح، القدرة على التفكير النقدي الفعال، التحدث بوضوح، الإنصات الواعي، امتلاك المعلومات ولمعارف الأزمنة لسوق العمل، الاطلاع على مزيد من الفراءات المرتبطة بالمقررات الدراسية، تنظيم وتصنيف الأفكار والمعلومات الواردة في المقرر، استخدام تكنولوجيا المعلومات لجمع المعلومات المرتبطة بالمقررات الدراسية، التعلم الذاتي، القدرة على تحليل معلومات رقمية وإحصائية. ويشير (Hardiman, 2010) أن لأعضاء هيئة التدريس دور هام في تنمية الانهماك المعرفي لدى الطلاب من خلال تخطيط الدروس على شكل خطوات قابلة للتعديل حسب طبيعة المتعلم والمواقف التدريسية وتصميم أنشطة تعليمية تثير الطلاب وتحفزهم على المشاركة الفعالة ومشاركة المتعلم وربطه بمصادر المعرفة المختلفة وتوظيف أسلوب حل المشكلات والتعليم التعاوني وطريقة العصف الذهني وتبني أساليب حديثة في عرض المعلومة للطلاب بشكل فعال. ولقد أظهرت نتائج دراسات (Gibbs & Poskitt, 2011) أن الانهماك السلوكي والوجداني ضرورة لزيادة مستوى الانهماك المعرفي لدى الطلاب.

ويؤكد (Gunuc & Kuzu, 2014) إلى قلة الدراسات التي اهتمت بدراسة الانهماك بأبعاده الثلاثة، فمعظم الدراسات ركزت على البعدين السلوكي والوجداني وأغفلت دراسة البعد المعرفي على الرغم من أهميته كأحد الأبعاد الأساسية للانهماك وربما يرجع ذلك لصعوبة قياسه.

ثالثاً: المهارات القيادية

حظي موضوع القيادة باهتمام الكثيرين منذ العصور القديمة حيث اهتم الفلاسفة والعلماء والكتاب بدراسة طبيعة هذه الظاهرة المعقدة متعددة الأبعاد. فالمتتبع لمفهوم القيادة يجد أنها برزت في كل المجتمعات منذ القدم حتى مع غياب التنظيمات الرسمية. وعلى الرغم من هذا الاهتمام بدراسة ظاهرة القيادة فلا يوجد اتفاق حول ماهية القيادة (AIGhamdi & Ahmed, 2018). ولقد وردت تعاريف عدة لمفهوم القيادة حيث تأثر كل باحث بالمدرسة الإدارية التي ينتمي إليها، فأنصار المدرسة الكلاسيكية ركزوا في تعريفاتهم للقيادة على السلطة الرسمية بينما ركز مؤيدي المدارس الإدارية الحديثة في القيادة خاصة من أصحاب المدرسة السلوكية والعلاقات الإنسانية على السلطة المقبولة في تعريفاتهم للقيادة وذلك لأنهم يرون أن السلطة الحقيقية هي تلك السلطة التي تقبلها الجماعة ولا تفرض من قبل القائد. ويركز أصحاب الفكر المنهجي على العنصر الوظيفي كأساس للقيادة. فهم يرون أن القيادة أساس تحقيق الغايات والأهداف.

ولقد تزايد الاهتمام بالقيادة في العصر الحديث نتيجة لما يشهده المجتمع من تحديات ومشكلات عديدة ومعقدة. ولقد وردت تعاريف عدة لمفهوم القيادة بعضها تتعلق بالسمات الشخصية والمهارات التي تميز الفرد وتؤهله لأن يكون قائداً فعالاً وبعضها يتعلق بالسلوك وبعضها يتعلق بأنماط التفاعل مع الآخرين. (Weller & Weller, 2002)

ومن خلال مراجعة العديد من الكتابات والدراسات في القيادة تبين أن القيادة لا تخرج عن كونها عملية تأثير يمارسها فرد على مجموعة من الأفراد تجاه تحقيق سلسلة من الأهداف المشتركة. وندلل على هذا الفهم من خلال تعريف باث (1966) للقيادة بأنها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها في الاتجاه المرغوب.

وعرف (Rauch & Behling, 1984; Jacobs (1990) للقيادة بأنها هي عملية التأثير على نشاط مجموعة من الأفراد لتسهيل العمل لتحقيق مجموعة من الأهداف المشتركة. ومؤخرا عرف (Yukl, 2006; Northhouse, 2010) القيادة بأنها عملية التأثير على الآخرين وتوجيههم وإثارة دافعيتهم لتحقيق مجموعة من الأهداف.

وبناء على ذلك، يلاحظ أن جميع التعريفات السابقة تتفق في كون القيادة (١) عملية (٢) تأثير الفرد على سلوك الجماعة (٣) تسعى نحو الوصول إلى أهداف محددة (٤) لا تتم بدون التواصل الفعال مع الآخرين، ومن ثم فالقيادة هي عملية يمارس فيها القائد تأثيره على سلوكيات واتجاهات مجموعة من الأفراد في مواقف محددة بغرض توجيه طاقاتهم وتنظيم جهودهم. بالإضافة إلى ذلك فالقدرة على التأثير من المهارات الأساسية للقائد والغاية الأساسية من القيادة كما يشير أصحاب المسار المنهجي تحقيق مجموعة من الأهداف وأن القائد يمارس مهارات التأثير بغرض تحقيق تلك الأهداف. فالقيادة عملية اجتماعية مستمرة يعمل فيها القائد على إثارة اهتمام الآخرين وتحفيزهم وتوجيههم وتمكينهم وتنسيق جهودهم الفردية والجماعية لتحقيق الأهداف. ومراجعة الأدبيات تشير إلى أن نظرية المهارات القيادية تمثل تطور للنظريات الكلاسيكية في القيادة وذلك وجب أن يتم استعراض هذه النظريات لتدرك هذا التطور.

تعد نظرية الرجل العظيم من أقدم النظريات التي اهتمت بالقيادة حيث ظهرت في القرن التاسع عشر هي من أولى النظريات التقليدية التي حاولت أن تعزو القيادة إلى عدد من السمات والخصائص الشخصية التي يفترض أن يتميز بها الشخص لكي يصير قائدا، ومن ثم تقوم هذه النظرية على فكرة مؤداها أن الفرد أكثر أهمية من الموقف القيادي للقائد، وأن فعالية القائد توقف على امتلاكه لبعض السمات الشخصية. فإذا توافرت هذه السمات في الفرد أصبح قائدا فعالا، وأن هذه السمات موروثية ولا تكتسب بالخبرة أو التدريب، ولقد افترضت نظرية السمات أن تطور المجتمعات يقوم على عدد محدود من الأفراد الذين تتوافر فيهم سمات وقدرات ولا يستطيع أي شخص أن يصير قائدا (Weller & Weller, 2002)

وبعد نشوب الحرب العالمية الثانية ظهرت نظرية السمات (١٩٣٠-١٩٤٠) والتي تعد امتدادا لنظرية الرجل العظيم ولكنها تخالفها في فكرة أن القادة يولدون ولا يصنعون حيث تعتقد أن هناك سمات يمكن أن يكتسبها الفرد ليصير قائدا بالإضافة إلى الصفات والسمات القيادية الموروثة. ولا يوجد اتفاق بين أنصار نظرية السمات حول السمات الواجب توافرها في الفرد ليصير قائدا، ولكن تبين من خلال مراجعة الأدبيات أن أكثر السمات الواجب توافرها في الفرد ليصير قائدا هي الذكاء والحيوية والدافعية العالية والثقة بالنفس والحزم والإخلاص والعدالة والكاريزما. ولقد وجهت لنظريتي الرجل العظيم والسمات العديد من الانتقادات ورفض معظم العلماء هذه النظرية (Costley & Todd, 1987) لكون توافر هذه السمات لا تعني فعالية القائد بالإضافة أن هذه النظرية أغفلت العديد من المتغيرات التي تتعلق بفاعلية القائد ولا يمكن قياس هذه سمات علاوة على التفاوت في أهمية كل سمة من وقت لآخر وأن تلك السمات لا تعد مؤشرا كافيا لتفسير القيادة لأن أهمية تلك السمات تختلف من موقف لآخر وليست ثابتة.

نظرا للانتقادات التي وجهت لنظرية السمات لقصورها في تقديم تفسير مقبول للقيادة، ظهر ما يعرف بالنظريات السلوكية للقيادة (١٩٥٠-١٩٤٠) وتفترض النظرية السلوكية أن فعالية القائد تتوقف على سلوكه وأن السلوك وليس السمات هي التي تحدد فعاليته ونجاحه وتحول اهتمام الباحثين لتحديد أنماط السلوك المطلوبة التي تمكن القائد من التأثير في سلوك الآخرين ومن ثم أصبحت القيادة علاقة بين سلوك القائد وسلوك الآخرين وصار التركيز على الكيفية التي يمارس بها القائد تأثيره على الآخرين لتحقيق مجموعة من الأهداف. ولقد أظهرت نتائج عدد كبير من الدراسات من أهمها دراسات جامعة ميتشجن وجامعة أوهايو وجامعة أيوا ولايكيرت وبليك وموتون أن سلوك القائد يتأرجح بين بعدين أساسيين وهما الاهتمام بالأفراد ومشكلاتهم وإقامة علاقات جيدة معهم والاستجابة لاحتياجاتهم والاهتمام بالعمل من خلال التركيز على تحقيق الأهداف. وأكدت هذه الدراسات أن وجود علاقة قوية بين السلوك القيادي وفعالية الأفراد الذين تتم قيادتهم. وبالرغم من المحاولات الجادة للنظرية السلوكية في القيادة لتقديم تفسير لفاعلية القائد إلا أنها تعرضت للانتقادات لأنها لم تقدم أساليب قيادية فعالة وتوصلت إلى نتائج متناقضة (حريم، ٢٠١٦) وأغفلت تأثير العديد من العوامل التي تؤثر في القائد.

ولقد ظهر مدخل المهارات القيادية كرد فعل للانتقادات التي وجهت لنظريتي الرجل العظيم والسمات والنظرية السلوكية. فبينما ركزت نظرية الرجل العظيم والسمات على الشخصية وركزت النظرية السلوكية على أنماط القائد وسلوكياته أثناء العمل، يقوم مدخل المهارات القيادية على افتراض مؤداه أن مهارات القائد هي التي تحدد فعاليته. وعلى الرغم من أن مدخل المهارات يخالف المبادئ الأساسية لنظريتي الرجل العظيم والسمات. فكلاهما يركزان على القائد بشكل أساسي (سليمان، ٢٠١٩)، ويعد هذا المدخل تحولاً هاماً في الفكر القيادي لاعتقاده في كون مهارات وقدرات القائد يمكن تعلمها وتنميتها من خلال الخبرة والتدريب المستمر (Northhouse, 2010). ومن ثم كان بمثابة محاولة للتغلب على الانتقادات للنظريات السابقة. فبدلاً من التركيز على ما يفعله القائد، فإن مدخل المهارات يفترض أن القيادة عبارة عن مجموعة من القدرات التي تصنع قائداً فعالاً. وعلى الرغم من أن السمات الشخصية تلعب دوراً أساسياً في القيادة، إلا أن مدخل المهارات يفترض أن فعالية القائد تتوقف على توافر قدرات معينة لدى القائد.

وينسب مدخل المهارات القيادية إلى العالم روبرت كاتز Robert Katz والذي وضع في مقالته الشهيرة بعنوان "مهارات الإدارة الفعالة" أول محاولة جادة لتطوير إطاراً نظرياً للمهارات القيادية. ولقد نشرت مقالة كاتز في وقت كان يحاول فيه الباحثون تحديد المهارات الذي إذا توافرت في الفرد صار قائداً فعالاً (Katz, 2009). وتعزى الأصول التاريخية لمدخل المهارات القيادية إلى أعمال العالم روبرت كاتز (Robert Katz, 1880) ومومفورد وزملائه (Mumford et al., ٢٠٠٠) والذي كان لكل منهم دور في تأصيل مدخل المهارات القيادية ووضع أساليب لقياسه.

صنف كاتز (Katz, 2009) المهارات القيادية استناداً على دراساته الميدانية في مجال القيادة وقسمها إلى ثلاث مهارات أساسية وهي المهارات الفنية والإنسانية والذهنية وفيما يلي تفصيل لكل مهارة من تلك المهارات:

أولاً: المهارات الفنية

تعكس المهارات الفنية قدرة القائد على استخدام معارف وأساليب محددة لإنجاز العمل حيث تحوي الكفايات المطلوبة في مجال التخصص والقدرة على التحليل واستخدام الأدوات والأساليب والتقنيات المناسبة

ثانياً: المهارات الإنسانية

يقصد بالمهارات الإنسانية القدرات التي تساعد القائد على العمل بفعالية مع الآخرين. وتعد المهارات الإنسانية من المهارات الحيوية لكل قائد وتؤثر تأثيراً كبيراً في قدرته على القيادة (حريم، ٢٠١٦) حيث أن عمل القائد يعتمد على إنجاز الأعمال من خلال الآخرين، وتساعد المهارات الإنسانية القائد على تمكين الأفراد من العمل كفريق واحد لتحقيق سلسلة من الأهداف المشتركة وتمكن القائد من فهم رؤية أقرانه وإحداث نوعاً من التوافق بين رؤيته كقائد ورؤية الآخرين، وتساعد المهارات الإنسانية القائد على خلق جو من الثقة والصراحة بينه وبين الآخرين وعلى فهم احتياجاتهم ودوافعهم في عملية صنع القرار، ويعمل بصورة بناءة لحل مشكلات وأخطاء الآخرين والتي قد تؤثر على العمل الجماعي.

ثالثاً: المهارات الفكرية

يقصد بالمهارات الفكرية القدرة على العمل مع الأفكار والمفاهيم، وتساعد على العمل مع الأدوات والموارد المتاحة. ويستطيع الأفراد ذوي المهارات الفكرية العمل مع الأفكار التجريدية والمفاهيم الافتراضية. وتساعد المهارات الفكرية القائد على وضع وصياغة رؤية وخطة لحياته يكون قادراً على تحقيقها. بالإضافة إلى ذلك فإنها تنمي قدرة الفرد على التحليل والاستنتاج، ومن أهمها مهارات التخطيط وحل المشكلات واتخاذ القرار (سليمان، ٢٠١٩)، ويرى نورث هاوس (Northhouse, 2007) أن مدخل المهارات القيادية أول المداخل التي وضعت تصوراً وهيكلًا لعملية القيادة وأتاح الفرصة لكل فرد أن يكون قائداً متى توافرت فيه المهارات المطلوبة. بالإضافة إلى ذلك تضمن هذا المدخل رؤية شاملة للمهارات التي لا بد أن تتوافر في القائد لكي يكون فعالاً مثل مهارات حل المشكلات والاتصال التقييم وغيرها.

ولقد طور مومفورد وزملائه (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacops & Fleishman, 2000) مدخل كارتز Kartz للمهارات القيادية من خلال نموذج للقيادة القائم على المهارات Skill-based model of leadership والذي وضع استناداً على دراسات عديدة أجريت على مدار سنوات في مجال القيادة الفعالة والذي أكد فيها أن فعالية القائد تعتمد بشكل أساسي على قدرته على حل المشكلات التنظيمية المعقدة. (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacops & Fleishman, 2000)

ويقوم هذا النموذج على فكرة مؤداها أن القائد ليس مخلوق بفطرته ولديه خصائص موروثه تؤهله ليصبح قائداً فعالاً. وتفترض أن الفرد لديه القدرة أن يصبح قائداً فعالاً وأن يكتسب المهارات اللازمة للقيادة من خلال عملية التعلم والتدريب والمشاركة الفعالة في الأنشطة والبرامج التي من شأنها تحسيت تلك المهارات. ويتم قياس القيادة الفعالة بخصائص الفرد وكفاءاته وأن الخبرة والبيئة المحيطة لها تأثير مباشر وغير غير على فعالية القائد. وصنف مومفورد وزملائه (Mumford et al., ٢٠٠٠) نموذج في القيادة القائم على المهارات إلى خمسة أبعاد أساسية

وهي الكفاءات والخصائص الفردية والخبرات المهنية ومخرجات القيادة والتأثيرات البيئية. وفيما يلي تفصيل لكل بعد على حده:

المهارات الشخصية

صنف مومفورد وزملائه (Mumford et al., ٢٠٠٠) المهارات الشخصية إلى أربع مجموعات أساسية وهي:

- القدرة المعرفية العامة (المعالجة الإدراكية، معالجة المعلومات، مهارات التفكير العامة، قدرات التفكير الإبداعي، مهارات الذاكرة).
- القدرة المعرفية المتبلورة (القدرة الفكرية التي يتم تعلمها من خلال الخبرة والتدريب المستمر واكتسابها مع مرور الوقت، تخزين المعرفة، الذكاء المكتسب).
- الدافع: (ينطوي الدافع على ثلاثة أبعاد أساسية لتطوير مهارات القائد وهي الرغبة والدافع لحل المشكلات التنظيمية المعقدة، الالتزام بمصلحة المنظمة).
- الشخصية (ينطوي هذا البعد على جميع الخصائص الشخصية التي تمكن القائد من التعامل مع المواقف التنظيمية المعقدة والتي ترتبط بأدائه).

الكفاءات:

ينطوي بعد الكفاءات على ثلاث مهارات أساسية وهي مهارات حل المشكلات والمهارات المعرفية ومهارات التقييم وفيما يلي توضيح لكل مهارة من تلك المهارات:

مهارات حل المشكلات (وتضمن المهارة الإبداعية لدى القائد والتي تمكنه من حل المشكلات التنظيمية، تحديد المشكلة تحديدا دقيقا، جمع معلومات حول المشكلة، وضع خطط لحل المشكلة).

مهارات التقييم (وتضمن فهم اتجاهات الآخرين، الوعي بأدوار الزملاء، المرونة السلوكية وتشمل مهارة تغيير السلوك وتعديله على ضوء الآخرين، مهارة عرض رؤية الآخرين استنادا إلى فهم واستيعاب الفرد لرؤيتهم).

المهارات المعرفية (وتضمن مهارة الفرد على استخدام معارفه وخبراته لحل المشكلات وفهم الأنظمة المعقدة وتحديد الاستراتيجيات المتاحة لإحداث التغيير المنشود).

مخرجات القيادة:

يتمثل الهدف الأساسي من القيادة في حل المشكلات والأداء الفعال وتتطوي عملية حل المشكلات على إيجاد حلول منطقية وفعالة وفريدة من نوعها وتتعدى المعلومات العطاء. ويقصد بالأداء مستوى أداء القائد للواجبات والمهام التي تم تكليفه بها.

الخبرات المهنية

تؤثر خبرة الفرد تأثيرا كبيرا على قدراته ومهاراته على حل ما يواجهه من مشكلات. ويرى نورث هاوس (Northouse, 2015) أن التدريب والإرشاد وتحدي الفرد لمهامه والخبرات الميدانية تساعد الفرد على إيجاد حلول فريدة وجديدة للمشكلات.

العوامل البيئية

تتضمن العوامل البيئية تلك العوامل الخارجية التي تؤثر في فعالية القائد والتي لا يمكن للقائد السيطرة عليها. بعضها قد يتعلق بالأفراد التابعين للقائد والبعض الآخر يتعلق بالعمل مثل التكنولوجيا المتاحة وكفاءة عملية الاتصال وصعوبة المهام. واستنادا إلى نموذج القيادة القائم على المهارات قسم مومفورد وزملائه (Mumford et al., ٢٠٠٧) المهارات القيادية إلى ثلاث مهارات أساسية وهي:

المهارات المعرفية:

وتعد المهارات المعرفية من أهم المهارات المطلوبة لأداء العديد من الأنشطة والممارسات. وتتألف المهارات المعرفية من تلك المهارات التي ترتبط بالقدرات المعرفية الأساسية مثل جمع ومعالجة وتبادل المعلومات ومهارات الاتصال الشفوي ومهارات الاستماع الواعي ومهارة التواصل الكتابي ومهارة القراءة. بالإضافة إلى ذلك تتألف المهارة المعرفية من القدرة على التعلم والتكيف ويمكن تحقيق تلك المهارة باستخدام أساليب التعلم النشط والتي تمكن الفرد من العمل مع المعلومات الجديدة وإدراكها. وتمكن تلك المهارات الفرد من تبني سلوك يلائم متطلبات الموقف ومن التعامل مع المواقف الطارئة وغير المتوقعة. وتتطوي المهارات المعرفية على مهارة التفكير الناقد التي تمكن الفرد من تقييم جوانب القوة والضعف للحلول البديلة.

المهارات الشخصية

تتألف المهارات الشخصية من تلك المهارات التي تمكن الفرد من العمل مع الآخرين والتعامل معهم وفهمهم وهذه المهارات من أهم المهارات الحيوية التي تؤثر في قدرة الفرد على القيادة. وتتطوي المهارات الشخصية على الإدراك الاجتماعي لفهم ردود فعل الآخرين والأسباب التي تقف وراءها ومهارة التنسيق ومهارة التفاوض للتوفيق بين وجهات النظر المتعارضة ومهارات الإقناع للتأثير على الآخرين لتحقيق الأهداف بفعالية أكبر.

المهارات الاستراتيجية

يرى مومفورد وزملائه (٢٠٠٧) أن المهارات الاستراتيجية تعد من المهارات القيادية العليا وتتضمن المهارات الاستراتيجية من مهارات التخطيط والتنظيم وفهم طبيعة العلاقات والمهارات الإدراكية والتصورية والتي تشمل القدرة على تحليل الموقف ككل والربط بين أجزائه المختلفة بعضها ببعض ودور كل منها وكيف يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر لضمان تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الفرد. بالإضافة إلى ذلك تعد مهارة حل المشكلات من أهم المهارات الاستراتيجية حيث يواجه الفرد تحديات ومواقف وأحداث تتطلب أن يمتلك القدرة على تحديد وتشخيص المشكلات ووضع الأولويات وتحديد أسبابها وتطوير الحلول وتقييمها الفعال حتى يتمكن من تطوير أداء الجماعة التي تتم قيادتها تحقيقاً لأهدافهم المشتركة.

وانبعثت من جديد نظرية المهارات القيادية لتشهد اهتماما واسعا لدى عدد كبير من الدراسات التي ظهرت مؤخرا في مجال القيادة. وقدمت هذه الدراسات رؤية واقعية حول المهارات القيادية الواجب توافرها لدى الطالب في مؤسسات التعليم الجامعي بصفة خاصة مثل دراسات Talbot & Hallows, Randall & Hansen (2006); Kouzes & Posner (2012); Maxwell, 2018; Ogurlu & Emir, 2013; Komives et al, 2013; 2008; والتي أكدت

أن كل طالب لديه القدرة على القيادة والتغيير إذا توافرت لديه الفرصة لتعزيز مهارات القيادة على، وبعد مراجعة شاملة لتلك الدراسات، استقرت الباحثة في قياس المهارات القيادية على الأبعاد التي اعتمدها (Talbot & Hallows, 2008; Komives et al, 2013) والتي حددت مهارات القيادة في خمسة مهارات أساسية وهي مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار ومهارة الاتصال ومهارة إدارة الوقت ومهارة العمل الجماعي ومهارة التخطيط وفيما يلي تفصيل لهذه الأبعاد:

مهارة حل المشكلات

بدأ الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في النصف الأول من القرن العشرين من خلال أعمال العديد من العلماء مثل جون ديوي الذي وضع أسس أسلوب حل المشكلات في كتابه "كيف نفكر". ويقصد بالمشكلة موقف مربك يواجه فرد أو مجموعة من الأفراد (زيتون، ٢٠٠٩، سعادة، ٢٠٠٩، البهدل، ٢٠١٤) حيث أنها تعكس وجود تفاوت بين الوضع الحالي والوضع المنشود أو المرغوب. ويتم تحديد خطورة المشكلة من خلال قياس الفجوة بين مستوى الأداء المنشود ومستوى الأداء الفعلي (حریم، ٢٠١٦). أما مهارة حل المشكلات ترتبط بالقدرة على تحديد الوسيلة الممكنة للتعامل مع المشكلة وحلها بشكل سليم. وتعد مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية التي ينبغي على كل طالب معلم أن يمارسها كونه يتعامل بصورة مستمرة مع مواقف يتطلب حلها والتعامل معها. ويعرف زيتون (٢٠٠٩) مهارة حل المشكلات أنها تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يتبعها الفرد بهدف الوصول إلى حل. فهي بمثابة مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد لتحديد وتشخيص المشكلة وتطوير حلول مقترحة ومناسبة للتغلب على المشكلة اعتماداً على خبراته السابقة وما يمتلكه الفرد من معارف ومعلومات. ويشاركة الرأي البهدل (٢٠١٤) في كون مهارة حل المشكلات بمثابة التفكير الموجه نحو المشكلة من خلال القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى حلول مناسبة لحل المشكلة ثم اختيار الحل المناسب. وتساعد مهارة حل المشكلات الطالب المعلم على تنمية مهارات التفكير لديه وعمليات البحث والقدرة على رفع مستوى إنجاز الطالب واستخدام المعلومات في مواقف جديدة، بالإضافة إلى ذلك تزيد من ثقة الطالب بذاته من خلال قدرته على حل المشكلات التي تواجهه والتجاوب معها وتنمية قدرته على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير والإبداع (الحسن، ٢٠١٦). وتتطلب مهارات حل المشكلات أن يوظف الطالب معارفه وخبراته ومهاراته التي تمكنه من مواجهة تلك المشكلة. وترتبط قدرة الطالب على حل المشكلة بمستوى دافعيته وخبراته السابقة التي يمتلكها والحرص على الدقة والعمل لفهم الحقائق التي تنطوي عليها المشكلة والقدرة على التنبؤ قبل اختيار البديل المناسب لحل المشكلة.

ولا يوجد اتفاق بين المنظرين في مجال حل المشكلات حول خطوات حل المشكلات حيث يوجد العديد من النماذج التي اهتمت بهذا الموضوع، ومن خلال مراجعة تلك النماذج تستعرض الباحثة فيما يلي الخطوات المشتركة بين تلك النماذج على النحو التالي:

١- **الشعور بالمشكلة:** يقصد بالشعور بالمشكلة وعي الطالب بالمواقف والتحديات التي تحتاج إلى تعديل أو تطوير وأن يدرك طبيعة المشكلة التي يواجهها وأن يكون لديه الثقة للتعامل معها محاولاً استخدام جميع إمكانياته وقدراته ومعارفه للبدء في حل المشكلة.

- ٢- **تحديد المشكلة:** ينبغي عل الطالب في هذه الخطوة تشخيص المشكلة وتحديد أسبابها. وتعد خطوة حل المشكلة مرحلة هامة لحل المشكلة بطريقة سليمة.
 - ٣- **جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بحل المشكلة:** تتطلب هذه المرحلة أن يجمع الفرد البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة من خلال ملاحظاته وأن يعتمد على مصادر موثوق بها لحل المشكلة ويصنف تلك المعلومات ويحللها على نحو يمكنه من تطوير الحلول المناسبة لمواجهة المشكلة.
 - ٤- **تطوير الحلول البديلة:** يقوم الفرد في هذه المرحلة باقتراح الحلول التي يمكن من خلالها حل المشكلة وينبغي أن يأخذ الفرد وقتا كافيا لتطوير جميع الحلول الممكنة والمناسبة لحل المشكلة.
 - ٥- **تقييم الحلول البديلة:** يقوم الفرد في هذه المرحلة بتقييم كل بديل وتحديد نقاط القوة والضعف الخاصة بكل بديل وتتم عادة المقاضلة بين الحلول وفق معايير محددة من بينها سهولة وإمكانية التنفيذ، انخفاض درجة المخاطرة المتوقعة من التنفيذ.
 - ٦- **اختيار البديل المناسب:** استنادا إلى نتائج التقييم والمعايير السابقة وتنفيذه.
 - ٧- **تقييم الحل:** يقوم الفرد في هذه المرحلة من تقييم نتائج تنفيذ الحل المقترح ومدى نجاحه في حل المشكلة والصعوبات التي واجهت أثناء تنفيذ الحل والأخطاء التي تمت أثناء تنفيذ عملية التنفيذ.
- مهارة إدارة الوقت**

تعد مهارة إدارة الوقت من المهارات الأساسية للفرد وإحدى المحددات الأساسية لنجاحه، حيث من خلالها استغلال استثمار الوقت بفاعلية لإنجاز الأعمال المطلوبة على أكمل وجه. ويقصد بإدارة الوقت مهارة السيطرة على الوقت المتاح للعمل والاختيار الصحيح والتخطيط والترتيب والتنظيم للأعمال بما يحقق الهدف المنشود (عطية، ٢٠١٧). فالطالب الذي لا يستطيع إدارة وتنظيم وقته يتخبط ولا يتمكن من إنجاز الأعمال المطلوبة منه بكفاءة أو تحقيق الأهداف التي يسعى إليها في المواعيد المحددة. وإدارة الوقت بالنسبة للفرد تعد بمثابة عمل ذهني وتفكير منظم لرسم البرنامج الذي سيقوم بموجبه العمل وفقا للأهداف الموضوعه بالاستخدام الأمثل لكل الإمكانيات المتاحة. ويرى داركر أن إدارة الوقت هي بمثابة إدارة للذات. فمن لا يستطيع إدارة ذاته لا يستطيع إدارة وقته بنجاح. ومن ثم ينبغي أن يطور الطالب اتجاهاته نحو الوقت وأن يتبع الأسلوب العلمي في التعامل مع الوقت (ناصر، ٢٠١٦).

وتمكن مهارة إدارة الوقت الطالب من سرعة إنجاز العمل والاستقرار الاجتماعية والنفسية وحل العديد من المشكلات والتخلص من الأشياء التي تنهك طاقة الإنسان وعلى تحسين مستوى إنجازه الأكاديمي ومستوى التحصيل بشكل عام وقضاء وقت أكبر في تطوير الذات (Tracy, 2014; Sevari & Kandy, 2011)

ويرى (Tracy 2014) أن إدارة الوقت تتطلب أربع متطلبات أساسية وهي الإصرار والعزم والنظام والرغبة من قبل الفرد. وإدارة الوقت بفاعلية ينبغي أن يحرص الفرد على تحديد الأعمال التي يرغب في تنفيذها بشكل يومي وتحديد الأهداف التي يرغب في تحقيقها والزمن الازم لكل هدف من أهدافه حتى يتمكن من السيطرة على الوقت وترتيب الأولويات ويقسم دوجلاس وكوفي أولويات الإنسان إلى أربع أنواع وهي الأمور العاجلة الهامة والتي لا بد من القيام بها فوراً

- والنوع الثاني الأمور الهامة وغير العاجلة والنوع الثالث الأمور العاجلة غير الهامة مثل الأمور الروتينية والنوع الرابع الأمور غير العاجلة وغير الهامة وهي التي تمثل مضيعات الوقت.
- ويرى محمد (٢٠١٧) أن مهارة إدارة الوقت تتطلب قيام الفرد بمجموعة من المهارات الفرعية وهي:
- ١- مهارة تخطيط الوقت من خلال تحديد الأهداف التي يرغب الفرد في تحقيقها على المدى البعيد وهي تشمل على الغايات النهائية التي يود الفرد الوصول إليها ويستغرق تحقيقها فترة زمنية طويلة وأهداف قصيرة المدى ويتطلب تحقيقها فترة زمنية قصيرة.
 - ٢- مهارة تنظيم الوقت من خلال ترتيب الأولويات إلى تساعد على تحديد الأنشطة الضرورية التي تتطلب من الفرد القيام بها في الوقت الراهن وتجنب مضيعات الوقت.
 - ٣- مهارة تسجيل الوقت: تنعكس أهمية مهارة تسجيل الوقت أن الفرد لا يستطيع أن يعتمد على ذاكرته وحدها، ومن ثم فلا بد من اتباع نظم لتسجيل الوقت مثل نظم التذكير كالمفكرة الجيبية والمنظم الشخصي والمنظم الإلكتروني وطريقة التحليل وقائمة الوقت والنشاط وغيرها من الأنظمة التي تعمل على إدارة الوقت بطريقة ناجحة (Tracy, 2014). وينبغي أن يراعي الفرد في تسجيل الوقت تحديد الأهمية النسبية لكل نشاط وأن يراعي قانون باركنسون والذي بموجبه لا يحدد الفرد وقت أكثر من اللازم لإنجاز المهمة وقانون مور والذي يشير أن كل مهمة تحتاج إلى وقت للتنفيذ.
 - ٤- مهارة رقابة الوقت: يقصد بمهارة رقابة الوقت مراجعة الفرد لكل ما يقوم به من أعمال ليكتشف الأنشطة التي تحتاج أن يخصص لها وقت أطول والأنشطة التي تأخذ وقتا لا يتناسب مع أهميتها.

مهارة الاتصال

- يتفق الباحثون أن الاتصال ليس مجرد إرسال معلومات من شخص (مرسل) لآخر (مستقبل). وإنما عملية اجتماعية تبادلية الفهم (الإدراك) بين طرفي الاتصال والتأثير في السلوك (حريم، ٢٠١٧، ٢٧١) فهي المهارة الأساسية التي يمكن الفرد من خلالها من استقبال وإرسال المعلومات والأفكار والاتجاهات بطريقة سليمة يفهما الآخرون بوضوح وسهولة. وتعد مهارة الاتصال من المهارات القيادية الأساسية للطلاب المعلم حتى يستطيع التواصل بشكل فعال مع أساتذته وزملائه عل نحو يساهم في تحسين مستوى إنجازه الأكاديمي.
- وترى الأشقر (٢٠٠٨) أن مهارة الاتصال تتطلب أن يتوافر لدى الفرد مجموعة من المهارات الأساسية وهي:
- ١- مهارة القراءة والتي ترتبط بقدرة الطالب على فهم واستيعاب المادة المكتوبة وأن يحدد الأفكار الأساسية والفرعية.
 - ٢- مهارة الحوار وترتبط تلك المهارة بقدرة الطالب على أن يعرض رسالته بشكل واضح ومنظم ومباشر يتجنب فيه الإطالة والتكرار غير المبرر وأن يبتعد عن استخدام الكلمات التي تحمل أكثر من معنى ويمتنع بالمرونة في التعامل مع زملائه واختيار وسيلة اتصال مناسبة.
 - ٣- مهارة الاستماع وترتبط تلك المهارة بقدرة الفرد على احترام آراء الآخرين وأن يتوقف عن إصدار حكم مسبق قبل الاستماع إلى كل الرسالة وعدم مقاطعة الآخرين.

٤- مهارة الكتابة وتنعكس في قدرة الطالب على أن يعد رسالة مكتوبة بمفردات دقيقة وواضحة ومحددة العنوان والهدف والموضوع وأن تتضمن معلومات صحيحة وصادقة.

مهارة العمل الجماعي

يعد العمل الجماعي بمثابة أي نشاط ينشأ من اجتماع مجموعة من الأفراد واحتكاك أفكارهم ومشاعرهم ومعارفهم. ويقصد بمهارة العمل الجماعي قدرة الفرد على العمل ضمن مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للجماعة. وتكمن أهمية مهارة العمل الجماعي في كونها مهارة من المهارات الحديثة التي تساعد الطالب على فهم وإدراك وتقبل الآخرين في العمل. وهذا الفهم يساعد الفرد على تنسيق الجهود بين أعضاء الفريق الواحد، كما تتيح تلك المهارة الفرصة لتبادل المعلومات المطلوبة والمشاركة بفعالية في تحقيق أهداف الفريق وتعد فرق العمل من أكثر الأدوات فعالية وكفاءة لإنجاز الأعمال والمهام المشتركة. فالفرد بصرف النظر عن مهاراته الذاتية والذهنية والإنسانية لا يستطيع بمفرده إنجاز جميع المهام (Owen, 2007).

بالإضافة إلى ذلك تساعد مهارات العمل الجماعي على اكتساب سلوكيات إيجابية ومهارات متعددة من خلال عمله ضمن فريق عمل والسرعة والدقة في إنجاز الأعمال المطلوبة وتوفير الوقت والجهد وتعديل بعض السلوكيات وزيادة الدافعية لدى جميع أعضاء الفريق (فروانة، ٢٠١٤). ويتطلب العمل الجماعي توافر عدد من المهارات والمقومات من أهمها وضوح الهدف حيث أن الهدف الواضح يعد حافزا لإنجاز الأعمال لأعضاء الفريق بالإضافة إلى وضوح الإجراءات التي تساعد الفريق على إنجاز مهامه وتوافر عامل الثقة بين الأعضاء بعضهم بعضا وإتاحة الفرصة لتنمية مهارات كل فرد من أفراد الفريق (قاسم، ٢٠١١) ومراجعة أداء الفريق بصورة مستمرة وحل المشكلات التي قد تؤثر سلبا على أداء مجموعة العمل ورغبة الأفراد في التعاون معا لإنجاز الأعمال المطلوبة وتشجيع الحوار والمناقشة ومساعدتهم لبعضهم بعضا بهدف تجنب أي خلل في الأداء.

ولقد حدد Northhouse (٢٠١٥) مجموعة من الخطوات الازم اتباعها لبناء فريق عمل ناجح وهي تشكيل أعضاء الفريق، التدريب والتعلم، تحديد الأهداف، وضع خطة للعمل. وينطوي بناء فريق العمل الفعال على مجموعة من المراحل وهي (١) مرحلة تشكيل أعضاء الفريق ، (٢) مرحلة العصف وتنطوي على تحديد قواعد العمل ، (٣) مرحلة المعايير (٤) مرحلة العمل وتعني بإنجاز الأعمال الموكلة لأعضاء الفريق ووضع الإجراءات لتحقيق خطة العمل، (٥) مرحلة الانتهاء عندما يحقق الفريق الأهداف التي يسعى إليها.

وأشار محمد (٢٠١٧) أن قيادة فريق العمل تتطلب القدرة على اختيار فريق بناء على أسس ومعايير تتوافق وطبيعة المهام والأهداف المنشودة من فريق العمل وتمكين الأفراد وتشجيعهم والتفاعل معهم وإتاحة فرص التدريب والتعلم لتنمية مهاراتهم والثقة فيهم على نحو يمكنهم من تحقيق الأهداف المنشودة بالسرعة والدقة المطلوبة.

مهارة التخطيط

يعد التخطيط من المهارات القيادية الأساسية للطلاب اليوم أكثر من أي وقت مضى، ويعد التخطيط بمثابة الإطار الذي يحدد نوع الأنشطة والأعمال التي يجب القيام بها والأسلوب الذي يجب

اتباعه لإنجاز تلك الأهداف الوقت الذي سيستغرقه هذا الإنجاز. والتخطيط يعد بمثابة عمل يسبق أي عمل تنفيذي نقطة بدايته هو تحديد الهدف ونقطة النهاية هي تحقيق الهدف ومن ثم فالهدف هو نقطة البداية والنهاية (حريم، ٢٠١٦). ويعد التخطيط بمثابة طريقة للتفكير في المستقبل وتحديد متطلباته واحتياجاته من أجل تحديد الاستراتيجيات والأنشطة التي تمكن من تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الفرد.

ويعرف عطية (٢٠١٧) في موضع آخر التخطيط بأنه عملية ذهنية منظمة تنطوي على دراسة الواقع بهدف وضع تصور للمستقبل. ومن خلال مراجعة العديد من التعريفات، يمكن استخلاص بعض الخصائص الأساسية لعملية التخطيط على النحو التالي:

- التخطيط نظرة مستقبلية
 - ينطوي التخطيط على اتباع أساليب المنهج العلمي في دراسة الواقع والمتغيرات البيئية المحيطة ووضع تصور للمستقبل.
 - ينطوي التخطيط على الاستخدام الأمثل لإمكانات الفرد وموارده.
 - تعتم عملية التخطيط بتحديد الفترة الزمنية لتنفيذ الخطة
 - يحدد التخطيط الأهداف الأساسية التي يسعى الفرد إليها لتحقيقها على ضوء دراسة الواقع والتنبؤ بالظروف المستقبلية.
 - يحدد التخطيط الإجراءات اللازمة لبلوغ الأهداف.
- على ضوء ذلك فالتخطيط لا يركز على الغايات التي يسعى الفرد لتحقيقها ولكنه يشمل كذلك الإجراءات والوسائل التي تمكن من بلوغ تلك الغايات.
- وتعد مهارة التخطيط مفتاح النجاح لكل طالب حيث تساعده تلك المهارة على التركيز على الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وتوفير الوقت والجهد، والاستغلال الأمثل لإمكاناته وقدراته وتحديد المشكلات والتحديات المستقبلية على نحو يمكن الطالب من مواجهتها وإنجاز أسرع لأهدافه. بالإضافة إلى ذلك فالتخطيط السليم يمكن الطالب من متابعة إنجازاته لأعماله، ويساعد على تحسين مستوى إنجاز الطالب وتحصيله الأكاديمي وإكسابه واحدة من أهم المهارات الحياتية على نحو يؤثر بشكل إيجابي على تحسين جودة المخرجات التعليمية.
- وتتطلب مهارة التخطيط توافر عدد من المهارات لدى الطالب وهي:

- ١- تحليل وتفسير البيانات ويتم ذلك من خلال تشخيص وتقييم البيانات المتاحة وتحديد العوامل الرئيسية وفهم الأجزاء والعلاقة فيما بينها وينبغي أن يتم تصنيف البيانات وأن يكون التفسير منظماً وصحيحاً على نحو يمكن من وضع فرضيات واقعية.
- ٢- تشخيص المشاكل وتحديد العناصر المتعلقة بها ويتم ذلك من خلال تحديد المشكلات والصعوبات التي سوف تؤثر على الفرد وفهم الموقف ككل ومعرفة الأسباب التي تقف وراء هذا الموقف.
- ٣- التنبؤ والاستعداد: يتطلب التخطيط مهارة التنبؤ بما يمكن أن يحدث في المستقبل وتقييم الك التوقعات وتقييم احتمالية حدوث صعوبات أو تحديات على نحو يمكن من تعديل إجراءات الخطة بسهولة فيما بعد.

- ٤- تحديد الأهداف والإجراءات المحتملة: ينبغي أن يتوافر لدى المخطط مهارة تحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ومهارة وضع الإجراءات والوسائل الممكنة لتحقيق تلك الأهداف.
- ٥- تطبيق الإجراءات ومتابعتها: ينبغي أن يتوافر لدى المخطط مهارة متابعة ما حققه من أهداف ومهارة التواصل مع الأشخاص الذين يستطيعون توجيه وإرشاده في عملية تحقيقه للأهداف التي يسعى إليها.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي للوقوف على العلاقة بين الانهماك الطلابي والمهارات القيادية، حيث إنه يتناسب مع طبيعة البحث، وأهدافه فمن خلاله يتم وصف المشكلة موضع البحث، جمع البيانات عنها وتبويبها، وتحليلها، وقياسها، ثم تفسيرها، والوصول لاستنتاجات تسهم في التطوير والتغيير

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه عينة الدراسة من طلاب الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية في العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ والبالغ عددهم (٢٠١٧). تم اختيار عينة عشوائية منهم قوامها ٤٠٩ طالب وطالبة وبين الجدول (١) التالي عدد الاستبانات التي تم توزيعها وعدد الاستبانات التي تم التحليل الإحصائي وفقاً لها:

جدول (١) عدد الاستبانات الكلي والصالح منها

عدد ما تم توزيعه	عدد ما تم الحصول عليه	عدد الاستبانات غير الملائمة	عدد الاستبانات الصحيحة	النسبة المئوية للاستبانات الصحيحة
٤٥٠	٤٣٢	٢٣	٤٠٩	%٩٠.٨

وبين جدول (٢) يوضح خصائص عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١١٥	% ٢٨.٨
	إناث	٢٩٤	% ٢٨.٨
	إجمالي	٤٠٩	% ١٠٠
التخصص	علمي	١٦٠	% ٣٩.١
	أدبي	٢٤٩	% ٣٩.١
	إجمالي	٤٠٩	% ١٠٠
المرحلة الدراسية	الفرقة الأولى	٢٠٦	% ٥٠.٤
	الفرقة الرابعة	٢٠٣	% ٥٠.٤
	الإجمالي	٤٠٩	% ١٠٠

أدوات الدراسة

قامت الباحثة بتطوير أداتين لجمع البيانات على النحو التالي:

١- الانهماك الطلابي: تألفت استبانة الانهماك الطلابي من (٤٤) فقرة لقياس الانهماك لدى طلاب كلية التربية وزعت على ثلاثة محاور أساسية وهي الانهماك المعرفي لقياس الجهد المبذول من قبل الطالب داخل وخارج الصف في العملية التعليمية، والانهماك السلوكي لقياس التفاعل بين الطالب و أعضاء هيئة التدريس والتعاون بين الطالب وزملائه والمشاركة الفعالة داخل وخارج الفصل الدراسي، والانهماك الوجداني لقياس اتجاهات وتصورات الطلاب عن علاقاتهم بزملائهم وأساتذتهم والعاملين بالكلية ودرجة الرضا عن البيئة الجامعية ومدى شعورهم بالانتماء. ولقد استعانت الباحثة في بنائها على نظريات الانهماك الطلابي في التعليم العالي والمقاييس العالمية والمحلية التي هدفت إلى قياس درجة الانهماك الطلابي في الجامعات.

٢- المهارات القيادية: تألفت هذه الاستبانة من (٣٤) فقرة لقياس المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية وزعت على خمسة محاور أساسية وهي مهارة إدارة الوقت، مهارة حل المشكلات، مهارة الاتصال، مهارة العمل الجماعي، مهارة التخطيط، لقياس قدرة الطالب المعلم على تحديد أهدافه ووضع الأساليب والإجراءات التي تمكنه من تحقيق تلك الأهداف بكفاءة وفعالية. ولقد استعانت الباحثة في بنائها على المداخل الحديثة في المهارات القيادية في ظل التحولات المعاصرة. وتم الاعتماد على مقياس رباعي يتدرج من (دائما- غالبا- أحيانا نادرا)، ولقد زود المشاركين من الطلاب بتعليمات واضحة لكيفية الإجابة عن عبارات الاستبيان بوضع علامة (√) أمام كل عبارة.

صدق الأداء وثباتها

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة قامت الباحثة بعرض الاستبيان على ثمانية من المحكمين من أساتذة التربية في صورتها الأولية من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لإبداء آراءهم في مدى مناسبة أبعاد الاستبيان ومدى وضوح العبارات وارتباطها بكل بعد من أبعاد. بعد جمع آراء المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اقترحتها المحكمون بحذف وإضافة بعض العبارات. بالإضافة إلى ذلك تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بواسطة معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. ولقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠.٧٣ - ٠.٨٦) مما يعكس صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبيان

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- أساليب الإحصاء الوصفي (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التكرارات، النسب المئوية).
- أساليب الإحصاء التأكيد (اختبار ت) لدراسة الفروق.
- أساليب الإحصاء التالي (مربع إيتا)
- الاتساق الداخلي لحساب الصدق، ألفا كرونباخ للثبات.

المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة:

لمعالجة بيانات الدراسة إحصائيا والإجابة عن أسئلتها اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١. التعبير عن فئات الاستجابة الرباعية بشكل كمي، حيث تم إعطاء الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) لاستجابات أفراد العينة على بنود وعبارات الاستبيان.

٢. تم حساب التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري لدرجات كل عبارة من عبارات الاستبيان.
٣. حساب الأوزان النسبية لكل مفردة (مؤشر) والوزن النسبي للمحور ككل وذلك بحساب المتوسط الحسابي المرجح: المتوسط الحسابي المرجح = مجموع حاصل ضرب كل تكرار في الدرجة المقابلة ÷ عدد العينة.
- وتم تفسير الأهمية النسبية لكل مفردة (مؤشر) بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسر للمتوسط المرجح كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣) مقياس ليكرت لتفسير المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة

درجة	النتيجة	المتوسط الحسابي المرجح	
		إلى	من
أبدا	١	١.٧٥	١
نادرا	٢	٢.٥٠	١.٧٦
غالباً	٣	٣.٢٥	٢.٥١
دائماً	٤	٤	٣.٢٦

٤. دراسة الفروق في مستوى الانهماك الطلابي ومهارات القيادة والتي تعزي إلى متغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية) نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد إجراء المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة تم عرض النتائج على النحو التالي: الإجابة على السؤال البحثي الأول وينص على ما واقع الانهماك الطلابي (الانهماك السلوكي – الوجداني – المعرفي) لدى طلاب كلية التربية من وجهة نظرهم؟ ولدراسة واقع الانهماك الطلابي (الانهماك السلوكي – الوجداني – المعرفي) لدى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية تمت الدراسة على اتجاهين تمثل الأول في الدراسة الإجمالية لاستجابات العينة على الاستبانة (إجمالاً)، ثم الدراسة التفصيلية لاستجابات عينة الدراسة على بنود الاستبانة بكل بعد (تفصيلاً).

أولاً: الدراسة الإجمالية لاستجابات عينة الدراسة: تم ذلك بدراسة المتوسط المرجح والانحراف المعياري لدرجات استجابات عينة الدراسة حول واقع الانهماك الطلابي (الانهماك السلوكي – الوجداني – المعرفي) لدى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية بشكل مجمل كما يوضح ذلك الجدول (٤) التالي:

جدول رقم (٤) المتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة حول درجة الانهماك الطلابي (إجمالاً)

البعد	عدد المؤشرات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الانهماك
الانهماك السلوكي	١٤	٢.١٦	٠.٢٩	٣	منخفض
الانهماك الوجداني	١٤	٢.١٩	٠.٢٦	٢	منخفض
الانهماك المعرفي	١٦	٢.٤٠	٠.٢٥	١	منخفض
الانهماك الطلابي ككل	٤٤	٢.٢٥	٠.٢٣		منخفض

ويتضح من الجدول أن واقع الانهماك الطلابي منخفض بالنسبة للانهماك ككل إذ بلغ المتوسط المرجح الكلي (٢.٢٥) بانحراف معياري (٠.٢٣)، وأن مستوى تحقق الانهماك السلوكي جاء بدرجة منخفضة إذ بلغ المتوسط المرجح (٢.١٦) بانحراف معياري (٠.٢٩)، وأن مستوى تحقق الانهماك الوجداني جاء كذلك بدرجة منخفضة إذ بلغ المتوسط المرجح (٢.١٩) بانحراف معياري (٠.٢٦)، وأن مستوى تحقق الانهماك المعرفي جاء كذلك بدرجة منخفضة إذ بلغ المتوسط المرجح (٢.٤٠) بانحراف معياري (٠.٢٥). ويتفق ذلك مع دراسة شرف (٢٠١٢) ويمكن أن يرجع ذلك إلى أنه على الرغم من المحاولات العديدة لتطوير التعليم الجامعي، فلا يزال يستند التعليم الجامعي إلى مناهج تقليدية تتسم بالجمود يتم تدريسها بأساليب تقليدية وفي بيئة تعليمية تفتقر إلى كثير من مقومات الدعم (تقرير البنك الدولي، ٢٠١٨)، على نحو ساهم في انخفاض مستوى الانهماك لدى الطلاب.

ثانياً: الدراسة التفصيلية لاستجابات عينة الدراسة بدراسة المؤشرات الفرعية لكل بعد:
يوضح الجدول (٥) التالي نتائج أفراد العينة حول مستوى الانهماك الطلابي بكلية التربية جامعة المنوفية.

جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الانهمك الطلابي

مستوى الانهمك	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	دائما		أحيانا		نادرا		أبدا		المؤشر
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
متوسط	٠.٦٤	٢.٨٨	١٣.٤	٥٥	٦٢.٣	٢٥٥	٢٢.٧	٩٣	١.٥	٦	١
متوسط	٠.٤١	٣.٠٠	٨.٦	٣٥	٨٣.١	٣٤٠	٨.٣	٣٤			٢
منخفض	٠.٦٠	٢.١٠	٠.٥	٢	٢٢	٩٠	٦٤.٨	٢٦٥	١٢.٧	٥٢	٣
منخفض	٠.٤٩	١.٩٠	٠.٢	١	٦.٨	٢٨	٧٥.٦	٣٠٩	١٧.٤	٧١	٤
منخفض	٠.٤٦	٢.٠٨	٠.٥	٢	١٣.٤	٥٥	٧٩.٧	٣٢٦	٦.٤	٢٦	٥
منخفض	٠.٥٦	٢.١٨	١.٥	٦	٢٢	٩٠	٦٩.٤	٢٨٤	٧.١	٢٩	٦
منخفض	٠.٧٧	٢.٢٤	٧.١	٢٩	٢٢.٧	٩٣	٥٧	٢٣٣	١٣.٢	٥٤	٧
منخفض	٠.٤٨	١.٩٨	٠.٥	٢	٩	٣٧	٧٨.٥	٣٢١	١٢	٤٩	٨
منخفض	٠.٥٥	١.٧٩	٠.٥	٢	٥.٤	٢٢	٦٦.٥	٢٧٢	٢٧.٦	١١٣	٩
منخفض	٠.٦٢	١.٩٠	١.٢	٥	١١.٥	٤٧	٦٣.٨	٢٦١	٢٣.٥	٩٦	١٠
منخفض	٠.٤٧	١.٨٧	٠.٥	٢	٣.٧	١٥	٧٧.٨	٣١٨	١٨.١	٧٤	١١
منخفض	٠.٥٩	١.٩٢	١	٤	١٠.٨	٤٤	٦٧.٢	٢٧٥	٢١	٨٦	١٢
منخفض	٠.٦٥	٢.١١	١.٢	٥	٢٤	٩٨	٥٩.٩	٢٤٥	١٤.٩	٦١	١٣
منخفض	١.٦٦	٢.٢٥	٢.٤	١٠	٢٥.٤	١٠٤	٥٩.٩	٢٤٥	١٢.٢	٥٠	١٤
منخفض	٠.٢٩	٢.١٦	الانهمك السلوكي								
منخفض	٠.٧٠	٢.٤٨	٧.١	٢٩	٣٨.١	١٥٦	٥٠.١	٢٠٥	٤.٦	١٩	١٥
منخفض	٠.٥٣	٢.١٦	١.٥	٦	١٨.٨	٧٧	٧٣.٦	٣٠١	٦.١	٢٥	١٦
منخفض	٠.٥٨	٢.٢٤	٠.٥	٢	٣٠.٣	١٢٤	٦٢.١	٢٥٤	٧.١	٢٩	١٧
منخفض	٠.٧٣	٢.٢٥	٤.٢	١٧	٢٩.٨	١٢٢	٥٣.٣	٢١٨	١٢.٧	٥٢	١٨
متوسط	٠.٧٥	٢.٦١	٥.٦	٢٣	٦٠.١	٢٤٦	٢٣.٥	٩٦	١٠.٨	٤٤	١٩
منخفض	٠.٦٤	٢.٢٨	٥.٩	٢٤	٢١	٨٦	٦٨.٥	٢٨٠	٤.٦	١٩	٢٠
منخفض	٠.٤٦	٢.٠٧	٢	٨	٨.٨	٣٦	٨٣.٩	٣٤٣	٥.٤	٢٢	٢١
منخفض	٠.٥٧	١.٨٦	٢.٢	٩	٣.٤	١٤	٧٢.٤	٢٩٦	٢٢	٩٠	٢٢
منخفض	٠.٧٠	٢.٢١	٤.٤	١٨	٢٣.٢	٩٥	٦٠.٦	٢٤٨	١١.٧	٤٨	٢٣
منخفض	٠.٨٠	٢.٤٠	١٣.٢	٥٤	٢٠.٥	٨٤	٥٩.٧	٢٤٤	٦.٦	٢٧	٢٤
منخفض	٠.٤٢	١.٩٧	١	٤	٤.٤	١٨	٨٥.١	٣٤٨	٩.٥	٣٩	٢٥
منخفض	٠.٥٤	٢.١٨	١.٥	٦	٢١	٨٦	٧١.٩	٢٩٤	٥.٦	٢٣	٢٦
منخفض	٠.٥١	١.٩٣	٠.٥	٢	٨.٣	٣٤	٧٥.١	٣٠٧	١٦.١	٦٦	٢٧

منخفض	٠.٥٧	٢.٠١	٢	٨	١٠.٨	٤٤	٧٣.٨	٣٠.٢	١٣.٤	٥٥	٢٨
منخفض	٠.٢٦	٢.١٩	الانهماك الوجداني								
متوسط	٠.٧٠	٢.٨٥	١٣.٧	٥٦	٦٢.٣	٢٥٥	١٩.٦	٨٠	٤.٤	١٨	٢٩
متوسط	٠.٥٧	٢.٨٨	٧.٨	٣٢	٧٥.٣	٣٠.٨	١٣.٧	٥٦	٣.٢	١٣	٣٠
منخفض	٠.٥٩	٢.٣٣	٢.٤	١٠	٣٢	١٣١	٦١.٦	٢٥٢	٣.٩	١٦	٣١
منخفض	٠.٥٠	٢.٠٠	٢	٨	٦.٨	٢٨	٨٠.٩	٣٣١	١٠.٣	٤٢	٣٢
منخفض	٠.٦٥	٢.٣٧	٤.٦	١٩	٣٢.٨	١٣٤	٥٧.٧	٢٣٦	٤.٩	٢٠	٣٣
منخفض	٠.٥٠	٢.٢٦	١.٢	٥	٢٤.٧	١٠.١	٧٢.٦	٢٩٧	١.٥	٦	٣٤
منخفض	٠.٦٤	٢.٣٩	٢.٩	١٢	٣٨.٦	١٥٨	٥٣.١	٢١٧	٥.٤	٢٢	٣٥
منخفض	٠.٦١	٢.٤١	١.٩	٨	٤٠.٨	١٦٧	٥٣.١	٢١٧	٤.٢	١٧	٣٦
متوسط	٠.٦٢	٢.٨٧	١٢.٧	٥٢	٦١.٦	٢٥٢	٢٥.٢	١٠.٣	٠.٥	٢	٣٧
منخفض	٠.٧٣	٢.٣٤	٧.١	٢٩	٢٨.١	١١٥	٥٦.٧	٢٣٢	٨.١	٣٣	٣٨
منخفض	٠.٥٨	٢.٧٣	٣.٩	١٦	٦٨.٥	٢٨٠	٢٤.٤	١٠٠	٣.٢	١٣	٣٩
متوسط	٠.٦٧	٢.٥٥	٦.١	٢٥	٤٦.٩	١٩٢	٤٣	١٧٦	٣.٩	١٦	٤٠
منخفض	٠.٥٩	٢.٢٢	٢.٢	٩	٢٤.٢	٩٩	٦٦.٧	٢٧٣	٦.٨	٢٨	٤١
منخفض	٠.٧٧	٢.٣٥	٤.٤	١٨	٤٠.٣	١٦٥	٤١.٣	١٦٩	١٣.٩	٥٧	٤٢
منخفض	٠.٤٧	١.٩٨	١.٥	٦	٥.٦	٢٣	٨٢.٢	٣٣٦	١٠.٨	٤٤	٤٣
منخفض	٠.٣٩	١.٨٧	٠.٢	١	١.٢	٥	٨٣.٦	٣٤٢	١٤.٩	٦١	٤٤
منخفض	٠.٢٥	٢.٤٠	الانهماك المعرفي								

يوضح الجدول رقم (٥) أن واقع الانهماك الطلابي منخفض بالنسبة للأبعاد ككل ولمؤشراتها الفرعية على حدة عدا المفردات (١) من الانهماك السلوكي ونصها "أنتظم في حضور المحاضرات" إذ بلغ المتوسط المرجح (٢.٨٨) وبانحراف معياري (٠.٦٤)، والمفردة (٢) ونصها "التزم بقواعد وتعليمات أساتذتي والكلية ككل" إذ بلغ المتوسط المرجح (٣.٠٠) وبانحراف معياري (٠.٤١) فكان واقع الانهماك متوسط ويرجع ذلك إلى طبيعة البيئة التي يعيش فيها الطلاب والتي يعد الالتزام بعد هام من أبعادها على نحو انعكس بشكل إيجابي على درجة التزامهم في حضور المحاضرات والالتزام بتعليمات أساتذتهم، وقد حلت المفردة (١١) ونصها "أناقش مستوي الأكاديمي وتقديراتي مع أساتذتي" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط مرجح بلغ (١.٨٧) والمفردة (١٩) من الانهماك الوجداني ونصها "يمكن تطبيق القواعد والتعليمات المحددة من قبل إدارة الكلية." حلت في المرتبة الأولى فكان واقع الانهماك متوسط إذ بلغ المتوسط المرجح (٢.٦١) وبانحراف معياري (٠.٧٥)، وقد حلت المفردة (٢٢) ونصها "تهتم الكلية باحتياجاتي ومشاكلي وإنجازاتي الأكاديمية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط مرجح بلغ (١.٨٦)، والمفردات (٢٩، ٣٠، ٣٧، ٤٠) من الانهماك المعرفي ونصها "أستطيع تحديد المعلومات الرئيسية في المقررات الدراسية"، "أفهم المعلومات الواردة في المقرر"، "أمتلك مهارة الكتابة"، "أستطيع التحدث بوضوح" فدرجتها

متوسطة حلت في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط المرجح لكل منها على التوالي (٢.٨٨، ٢.٨٧، ٢.٨٥، ٢.٥٥) وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الكلية بدرجة كبيرة بالدعم المعرفي للطلاب المعلم بجميع جوانبه على نحو انعكس على قدرة الطلاب على فهم المعلومات الواردة في المقررات الدراسية واكتساب المهارات ذات العلاقة مثل مهارتي الكتاب والتحدث، وقد حلت المفردة (٤٤) ونصها "أطلع على مزيد من القراءات المرتبطة بالمقررات الدراسية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط مرجح بلغ (١.٨٧) وقد يرجع ذلك إلى الأساليب التقليدية في التدريس والتي لا تشجع الطلاب على الاطلاع على المزيد من القراءات المرتبطة بالمقررات، بالإضافة إلى زيادة أعداد الطلاب قد ينعكس على انخفاض مستوى التفاعل بين الطالب والأستاذ (Kuh, 2009)، وعدم قدرة الطالب على الحصول على تغذية راجعة مناسبة تجاه ما يقوم به من أعمال بشكل يؤثر على ضعف مستوى الانهماك لدى الطالب بأبعاده المختلفة (Lawson, 2017).

إجابة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانهماك الطلابي تعزى إلى المتغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية)؟

وللإجابة على السؤال البحثي تم اختبار صحة الفروض التالية:

- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع الانهماك الطلابي تعزى إلى النوع (ذكر - أنثى).
- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع الانهماك الطلابي تعزى إلى التخصص (أدبي - علمي).
- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع الانهماك الطلابي تعزى إلى الفرقة (الأولى - الرابعة).

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع الانهماك الطلابي تعزى إلى النوع (ذكر - أنثى):

يتضمن متغير النوع مستويين هما (ذكر - أنثى) لذا تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمستوي الانهماك الطلابي، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (٦):

جدول (٦) اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث (ذكر - أنثى)

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
السلوكي	ذكر	١١٥	٢.١٤	٠.٣٥	٠.٥٦٨	٤٠٧	غير دالة
	أنثى	٢٩٤	٢.١٦	٠.٢٧			
الوجداني	ذكر	١١٥	٢.٢٧	٠.٣٦	٣.٩١٢	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أنثى	٢٩٤	٢.١٦	٠.٢٠			
المعرفي	ذكر	١١٥	٢.٤٣	٠.٣٨	١.٢٥٩	٤٠٧	غير دالة
	أنثى	٢٩٤	٢.٣٩	٠.١٨			

غير دالة	٤٠٧	١.٦٤	٠.٣٤	٢.٢٨	١١٥	ذكر	الانهماك ككل
			٠.١٧	٢.٢٤	٢٩٤	أنثى	

يتضح مما سبق عدم وجود فروق في واقع الانهماك الطلابي تعزي إلى النوع (ذكر - أنثى) فيما عدا البعد الوجداني فتوجد فروق دالة لصالح الذكور. وبذلك يتم قبول الفرض الصفري الذي يعني عدم وجود فروق بين استجابات عينة البحث حول واقع الانهماك الطلابي تعزي إلى النوع (ذكر - أنثى)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى نفس الأساليب والبيئة التعليمية التي يتعرض لها الطلاب والطالبات واحدة على نحو انعكس في عدم وجود فروق في واقع الانهماك بين الذكور والإناث. كما أن الخدمات والموارد الأكاديمية التي توفرها الكلية ودرجة إحساسه بالرضا والانتماء والتشجيع من قبل الكلية، كما أن الموارد البشرية والمادية المتوفرة في داخل الكلية لا تفرق بين طالب وطالبة فالجميع لديه نفس الفرص.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع الانهماك الطلابي تعزي إلى التخصص (علمي - أدبي).

يتضمن متغير التخصص مستويين هما (علمي - أدبي) لذا تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لواقع الانهماك الطلابي، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (٧):

جدول (٧) اختبارات دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث (علمي - أدبي)

البعد	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
السلوكي	علمي	١٦٠	٢.٢٦	٠.٣٣	٦.٢٧	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أدبي	٢٤٩	٢.٠٩	٠.٢٤			
الوجداني	علمي	١٦٠	٢.٣٢	٠.٣١	٨.٦٧	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أدبي	٢٤٩	٢.١١	٠.١٨			
المعرفي	علمي	١٦٠	٢.٤٩	٠.٣٠	٥.٩٤	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أدبي	٢٤٩	٢.٣٤	٠.١٩			
الانهماك ككل	علمي	١٦٠	٢.٣٦	٠.٢٩	٨.٠٨	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أدبي	٢٤٩	٢.١٨	٠.١٤			

يتضح مما سبق وجود فروق في واقع الانهماك الطلابي تعزي إلى التخصص (علمي - أدبي) لصالح التخصصات العلمية. ويتم رفض الفرض الذي يعني بعدم وجود فروق بين استجابات عينة البحث حول واقع الانهماك الطلابي تعزي إلى التخصص لصالح مجموعة التخصصات العلمية. وبحساب مربع إيتا تبين أن الأهمية التربوية للفرق بين المجموعتين بالنسبة للانهماك الطلابي مرتفعة حيث ١٤% من الفروق تعزي إلى التخصص. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة شرف (٢٠١٢) ويمكن أن يرجع إلى ذلك إلى أن عدد الطلاب في الأقسام العملية أقل مقارنة بعدد الطلاب في التخصصات الأدبية على نحو يتيح العديد من فرص التفاعل بين الطلاب بعضهم بعضاً وبين الطالب والأستاذ داخل وخارج الصف الدراسي، ويعد مستوى التفاعل وزيادة فرص الحوار

والمناقشة من أكثر العوامل التي تساهم في تحسين مستوى انهماك الطلاب. (Newmark, 2016) ويؤدي صغر عدد الطلاب إلى استيعاب الطالب للمعلومات الواردة في المقرر، وتحديد المعلومات الرئيسية من القراءات المطلوبة، وتحليل الأفكار والنظريات الأساسية، وتطبيق الحقائق والنظريات على مواقف جديدة لحل المشكلات ومن ثم ارتفاع مستوى الانهماك لديهم.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع الانهماك الطلابي تعزي إلى الفرقة (الأولى - الرابعة).
يتضمن متغير الفرقة مستويين هما (الأولى - الرابعة) لذا تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لواقع الانهماك الطلابي، ويوضح ذلك الجدول رقم (٨):

جدول (٨) اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث (الأولى - الرابعة)

البعد	الفرقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
السلوكي	الرابعة	٢٠٣	٢.٢٨	٠.٣٠	٩.٤٣٧	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الأولى	٢٠٦	٢.٠٤	٠.٢٢			
الوجداني	الرابعة	٢٠٣	٢.٣٥	٠.٢٦	١٥.١٩	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الأولى	٢٠٦	٢.٠٤	٠.١٤			
المعرفي	الرابعة	٢٠٣	٢.٥٨	٠.٢٠	٢١.٤١٧	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الأولى	٢٠٦	٢.٢٢	٠.١٤			
الانهماك ككل	الرابعة	٢٠٣	٢.٤٠	٠.٢١	١٧.٨	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الأولى	٢٠٦	٢.١٠	٠.١٣			

يتضح مما سبق وجود فروق في واقع الانهماك الطلابي تعزي إلى الفرقة (الأولى - الرابعة) لصالح الرابعة. ويتم قبول الفرض الذي يعني وجود فروق بين استجابات عينة البحث حول واقع الانهماك الطلابي والمهارات القيادية تعزي إلى الفرقة لصالح مجموعة الفرقة الرابعة. ولدراسة درجة الأهمية التربوية للنتيجة ودلالاتها العملية تم استخدام اختبار مربع إيتا (مربع إيتا = $t^2 / t^2 + 1$) درجة الحرية) وتبين من الجدول (٨) أن الأهمية التربوية للفرق بين المجموعتين بالنسبة للانهماك الطلابي مرتفعة حيث أن ٤٤% من التباين بين المجموعات للانهماك الطلابي تعزي إلى اختلاف الفرقة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى الفرص والأنشطة المتنوعة التي تتم داخل وخارج القاعات الدراسية والتي ساهمت في إتاحة فرص للتفاعل بين الطلاب وأقرنهم من جهة وبين الطلاب وأساتذتهم من جهة أخرى على نحو أثر تأثير كبيراً على الخبرة التعليمية لطلاب الفرقة الرابعة.

● **الإجابة على السؤال البحثي الثالث:** " ما واقع ممارسة مهارات القيادة لدى طلاب كلية التربية من وجهة نظرهم؟" ولدراسة واقع المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية تمت الدراسة على اتجاهين تمثل الأول في الدراسة الإجمالية لاستجابات العينة على الاستبانة (إجمالاً)، ثم الدراسة التفصيلية لاستجابات عينة الدراسة على بنود الاستبانة بكل بعد (تفصيلاً).

أولاً: الدراسة الإجمالية لاستجابات عينة الدراسة: تمت الدراسة الإجمالية لاستجابات أفراد العينة بحساب المتوسط المرجح والانحراف المعياري لدرجات استجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية بشكل مجمل كما يوضح ذلك الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩)

المتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة حول مستوى مهارات القيادة (إجمالاً)

المهارة	عدد المؤشرات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى مهارات القيادة
الاتصال	٧	٢.٣٩	٠.٣٥	٤	منخفض
التخطيط	٦	٢.٤٦	٠.٥٦	٢	منخفض
إدارة الوقت	٧	٢.٤٢	٠.٣٥	٣	منخفض
حل المشكلات	٧	٢.٤٧	٠.٢٩	١	منخفض
العمل الجماعي	٧	٢.٣٠	٠.٤٠	٥	منخفض
المهارات القيادية	٣٤	٢.٤١	٠.٣١		منخفض

ويتضح من الجدول السابق أن واقع ممارسة المهارات القيادية ككل والمهارات القيادية الخمسة منخفض إذ بلغ المتوسط المرجح الكلي (٢.٤١) بانحراف معياري (٠.٣١)، وجاء مستوى تحقق المهارات القيادية الخمسة منخفض كذلك بشكل إجمالي. حيث بلغ قيمة المتوسط المرجح لمستوى تحقق مهارة الاتصال (٢.٤٦) بانحراف معياري (٠.٢٩)، وبلغت قيمة المتوسط المرجح لمستوى تحقق مهارة التخطيط (٢.٤٦) بانحراف معياري (٠.٥٦) وبلغت قيمة المتوسط المرجح لمستوى تحقق مهارة إدارة الوقت (٢.٤٢) بانحراف معياري (٠.٣٥)، وجاء مستوى تحقق مهارة حل المشكلات بدرجة منخفضة بمتوسط مرجح بلغ (٢.٤٦) وبانحراف معياري (٠.٢٩) وجاء مستوى تحقق مهارة العمل الجماعي بدرجة منخفضة بمتوسط مرجح بلغ (٢.٣٠) وبانحراف معياري (٠.٤٠). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Avolio & Gardner, 2005; Komives et al., 2006) ويرجع ذلك إلى تقليدية وجمود المحتوى التعليمي الذي يقدم للطلاب والذي لا يهتم بالمشاركة الفعالة من قبل الطلاب في العملية التعليمية أو تنمية مهاراتهم الحياتية أو تزويدهم بالمهارات القيادية الأزمنة لسوق العمل، فعلى الرغم من الجهود المبذولة للارتقاء بمستوى التعليم الجامعي فلا يزال المحتوى التعليمي لا يعد الطالب لاكتساب المهارات القيادية الأساسية والأزمة لسوق العمل (تقرير البنك الدولي، ٢٠١٨). ويرجع ذلك إلى الضغوط التي تقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي التي استوعبت النمو في قيد الطلاب دون زيادة التمويل بما يتناسب مع هذا النمو (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي، ٢٠١٠) مما أثر على جودة العملية التعليمية.

ثانياً: الدراسة التفصيلية لاستجابات عينة الدراسة بدراسة المؤشرات الفرعية لكل مهارة: يوضح الجدول رقم (١٠) التالي نتائج استطلاع آراء العينة حول مستوى المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية.

جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية
لاستجابات أفراد العينة حول مستوى المهارات القيادية

مستوى المهارة	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	دائما		أحيانا		نادرا		أبدا		المؤشر	
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
منخفض	٠.٥٥	٢.٢٢	١	٤	٢٥.٧	١٠٥	٦٧.٥	٢٧٦	٥.٩	٢٤	١	
منخفض	٠.٥٤	٢.٤٧	١.٥	٦	٤٥.٢	١٨٥	٥٢.٦	٢١٥	٠.٧	٣	٢	
منخفض	٠.٥٧	٢.٣٤	٢.٢	٩	٣٢.٥	١٣٣	٦٢.٦	٢٥٦	٢.٧	١١	٣	
متوسطة	٠.٦٤	٢.٥٠	٦.١	٢٥	٣٩.٩	١٦٣	٥٢.١	٢١٣	٢	٨	٤	
منخفض	٠.٥٨	٢.٢٧	٢.٢	٩	٢٧.٦	١١٣	٦٥.٥	٢٦٨	٤.٦	١٩	٥	
منخفض	٠.٥٦	٢.٢٢	١	٤	٢٦.٤	١٠٨	٦٦.٧	٢٧٣	٥.٩	٢٤	٦	
متوسطة	٠.٥٨	٢.٧١	٢.٤	١٠	٦٩.٧	٢٨٥	٢٤	٩٨	٣.٩	١٦	٧	
منخفض	٠.٣٥	٢.٣٩	مهارات الاتصال									
منخفض	٠.٥٦	٢.٤٠	٢.٢	٩	٣٦.٩	١٥١	٥٩.٢	٢٤٢	١.٧	٧	١	
متوسطة	٠.٧٣	٢.٦٢	١١	٤٥	٤٤.٥	١٨٢	٤٠.٣	١٦٥	٤.٢	١٧	٢	
متوسطة	٢.١٤	٢.٥١	٣.٩	١٦	٣٥.٥	١٤٥	٥٨.٤	٢٣٩	٢.٢	٩	٣	
منخفض	٠.٦٩	٢.٣٨	٢.٧	١١	٤٢.١	١٧٢	٤٦.٢	١٨٩	٩	٣٧	٤	
متوسطة	٠.٦٥	٢.٥٠	٤.٤	١٨	٤٥	١٨٤	٤٦.٥	١٩٠	٤.٢	١٧	٥	
منخفض	٠.٦٠	٢.٣٦	٥.٤	٢٢	٢٦.٤	١٠٨	٦٧	٢٧٤	١.٢	٥	٦	
منخفض	٠.٥٦	٢.٤٦	مهارات التخطيط									
منخفض	٠.٧٢	٢.٤٧	١	٤	٥٧.٥	٢٣٥	٢٩.١	١١٩	١٢.٥	٥١	١	
منخفض	٠.٥٧	٢.٠٩	١.٧	٧	١٥.٦	٦٤	٧٢.٤	٢٩٦	١.٣	٤٢	٢	
متوسطة	٠.٧٥	٢.٥٩	٩.٨	٤٠	٤٥.٥	١٨٦	٣٨.٩	١٥٩	٥.٩	٢٤	٣	
متوسطة	٠.٧٩	٢.٧٥	٤.٤	١٨	٦٩.٢	٢٨٣	٢٣	٩٤	٣.٤	١٤	٤	
منخفض	٠.٧٥	٢.٣٨	٩	٣٧	٢٧.٤	١١٢	٥٦.٥	٢٣١	٧.١	٢٩	٥	
منخفض	٠.٧٣	٢.١٨	٠.٥	٢	٣٦.٢	١٤٨	٤٤.٥	١٨٢	١٨.٨	٧٧	٦	
منخفض	٠.٧١	٢.٤٩	٢.٢	٩	٥٥.٥	٢٢٧	٣١.٣	١٢٨	١١	٤٥	٧	
منخفض	٠.٣٥	٢.٤٢	مهارات إدارة الوقت									
متوسطة	٠.٦٧	٢.٥٨	٥.١	٢١	٥٣.١	٢١٧	٣٦.٩	١٥١	٤.٩	٢٠	١	
منخفض	٠.٧٠	٢.٤٦	٦.٨	٢٨	٣٧.٧	١٥٤	٥٠.٤	٢٠٦	٥.١	٢١	٢	
منخفض	٠.٨٠	٢.٤٠	١٣.٤	٥٥	١٩.٨	٨١	٦٠.١	٢٤٦	٦.٦	٢٧	٣	
منخفض	٠.٦٨	٢.٣٣	٠.٧	٣	٤٣	١٧٦	٤٤.٧	١٨٣	١١.٥	٤٧	٤	
متوسطة	١.١٢	٢.٥٧	٥.١	٢١	٤٦.٢	١٨٩	٤٤.٧	١٨٣	٣.٩	١٦	٥	
متوسطة	٠.٧٥	٢.٥٢	٧.٣	٣٠	٤٥.٢	١٨٥	٣٩.١	١٦٠	٨.٣	٣٤	٦	
منخفض	٠.٦٦	٢.٤١	٢.٩	١٢	٤١.٦	١٧٠	٤٨.٧	١٩٩	٦.٨	٢٨	٧	
منخفض	٠.٢٩	٢.٤٧	مهارات حل المشكلات									
متوسطة	٠.٥٩	٢.٦٦	٤.٩	٢٠	٥٧.٢	٢٣٤	٣٦.٧	١٥٠	١.٢	٥	١	
منخفض	٠.٦٧	٢.٤٦	٦.١	٢٥	٣٧.٩	١٥٥	٥٢.٣	٢١٤	٣.٧	١٥	٢	
منخفض	٠.٧٠	٢.٢٢	٤.٢	١٧	٢٥.٩	١٠٦	٥٨.٢	٢٣٨	١١.٧	٤٨	٣	

منخفض	٠.٦٠	٢.٤٤	٢.٢	٩	٤٢.٨	١٧٥	٥١.٣	٢١٠	٣.٧	١٥	٤
متوسطة	٠.٦٧	٢.٦٤	٥.٩	٢٤	٥٧.٢	٢٣٤	٣١.٨	١٣٠	٥.١	٢١	٥
منخفض	٠.٦١	٢.١٣	٠.٢	١	٢٥.٢	١٠٣	٦١.٩	٢٥٣	١٢.٧	٥٢	٦
منعدمة	٠.٥٦	١.٥٣			٣.٤	١٤	٤٦.٥	١٩٠	٥٠.١	٢٠.٥	٧
منخفض	٠.٤٠	٢.٣٠	مهارات العمل الجماعي								

يوضح الجدول (١٠) السابق أن واقع ممارسة المهارات القيادية بشكل مجمل منخفض بالنسبة للمهارات ككل ولؤمشراتها الفرعية على حدة عدا المفردات (٤، ٧) من مهارات الاتصال فكانت درجة المهارة متوسطة إذ بلغ المتوسط المرجح لكل منهما على التوالي (٢.٧١، ٢.٥٠) وقد حلت المفردات (١، ٦) ونصها "تؤثر آرائي أفكارني في الآخرين." وامتلك مهارات الحوار والمناقشة الفعالة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح بلغ (٢.٢٢) لكل منهما ، وحلت المفردات (٢، ٣، ٥) من مهارات التخطيط في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط المرجح لكل منها على التوالي (٢.٦٢، ٢.٥١، ٢.٥٠) وقد حلت المفردة (٦) ونصها "امتلك القدرة على وضع خطط بديلة للظروف الطارئة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح بلغ (٢.٣٦)، وجاءت المفردات (٣، ٤) من مهارات إدارة الوقت بدرجة متوسطة في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط المرجح لكل منهما على التوالي (٢.٥٩، ٢.٧٥) وحلت المفردة (٢) ونصها "استغل الأوقات الضائعة في تنمية مهاراتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح بلغ (٢.٠٩)، وجاءت المفردات (١، ٥، ٦) من مهارات حل المشكلات في المرتبة الأولى بدرجة تحقق متوسطة إذ بلغ المتوسط المرجح لكل منها على التوالي (٢.٥٨، ٢.٥٧، ٢.٥٢) وجاءت المفردة (٤) ونصها "اجمع معلومات كافية حول المشكلات التي تواجهني." في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح بلغ (٢.٣٣)، وجاءت درجة تحقق المفردات (١، ٥) من مهارات العمل الجماعي بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط المرجح لكل منها على التوالي (٢.٦٤، ٢.٦٦) والمفردة (٧) من مهارات العمل الجماعي منعدمة بمتوسط مرجح بلغ (١.٥٣)، ويمكن أن يرجع ذلك إلى قلة الأنشطة التعليمية وجمود أساليب التقييم التي لا تشجع التفاعل والتعاون بين الطلاب وتنمية روح العمل الجماعي فيما بينهم مما انعكس على انخفاض ممارسة مهارة العمل الجماعي بين الطلاب فجاءت في المرتبة الأخيرة بين المهارات القيادية. وإجمالاً يمكن أن يعزو انخفاض واقع ممارسة المهارات القيادية كما توضح الدراسات السابقة مثل دراسة (Avolio & Gardner, 2005; Komives et.al., 2006) إلى أن تضمين المقررات الدراسية لبعض الموضوعات المرتبطة بالقيادة غير كاف لتنمية قدرة الطلاب على ممارسة المهارات القيادية ؛ فمن الصعب تنمية مهارات الطلاب القيادية عن طريق المحاضرات النظرية فحسب كما هو متبع الآن، بالإضافة إلى قلة البرامج التي تتيح للطلاب فرصة تسلم الوظائف القيادية الفخرية والتدريب عليها.

إجابة السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة المهارات القيادية ترجع إلى المتغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية)؟
وللإجابة على السؤال البحثي تم اختبار صحة الفروض التالية:

- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع ممارسة المهارات القيادية تعزي إلى النوع (ذكر - أنثي)"
- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع ممارسة المهارات القيادية تعزي إلى التخصص (أدبي - علمي).
- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع ممارسة المهارات القيادية تعزي إلى الفرقة (الأولى - الرابعة).

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع ممارسة المهارات القيادية تعزي إلى النوع (ذكر - أنثي).
- يتضمن متغير النوع مستويين هما (ذكر - أنثي) لذا تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لواقع ممارسة المهارات القيادية، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (١١):

جدول (١١) اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث (ذكر - أنثي)

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الاتصال	ذكر	١١٥	٢.٤١	٠.٤٩	٠.٧٤٨	٤٠٧	غير دالة
	أنثي	٢٩٤	٢.٣٨	٠.٢٨			
التخطيط	ذكر	١١٥	٢.٦٩	٠.٨٥	٥.٣٦٩	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أنثي	٢٩٤	٢.٣٧	٠.٣٦			
الوقت	ذكر	١١٥	٢.٣٦	٠.٤٩	٢.٤٥٩	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أنثي	٢٩٤	٢.٤٥	٠.٢٧			
حل مشكلات	ذكر	١١٥	٢.٥٥	٠.٣٥	٣.٦٧٦	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أنثي	٢٩٤	٢.٤٤	٠.٢٥			
عمل جماعي	ذكر	١١٥	٢.٥٦	٠.٣٩	٨.٩٣٣	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أنثي	٢٩٤	٢.٢٠	٠.٣٦			
القيادة ككل	ذكر	١١٥	٢.٥١	٠.٤٢	٤.٤٧٨	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أنثي	٢٩٤	٢.٣٧	٠.٢٣			

يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة المهارات القيادية وأن هذه الفروق لصالح الذكور فيما عدا بعد إدارة الوقت فالفرق لصالح الإناث. ومن ثم لا يتم قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق بين استجابات عينة البحث حول المهارات القيادية تعزي إلى النوع (ذكر - أنثي) لصالح مجموعة الذكور، عدا بعد إدارة الوقت لصالح الإناث. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (Posner 2014) والتي أظهرت وجود فروق بين استجابات أفراد العينة حول المهارات القيادية تعزي إلى النوع (ذكر - أنثي) لصالح مجموعة الإناث وقد يرجع ذلك إلى اختلاف البيئة الاجتماعية التي أجريت فيها الدراسة وأن

الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الذكور في المجتمع تتيح لهم المشاركة بنسبة أكبر مقارنة بنظائرهم من الإناث في العديد من الأنشطة اللاصفية، والتي تتيح لهم فرصة اكتساب العديد من المهارات القيادية، ولدراسة درجة الأهمية التربوية للنتيجة ودلالاتها العملية تم استخدام اختبار مربع إيتا (مربع إيتا = ت²/ت²+ درجة الحرية) وتبين من الجدول (١١) أن الأهمية التربوية للفرق بين المجموعتين بالنسبة للمهارات القيادية منخفضة حيث أن ٥% من التباين بين المجموعات تعزي إلى اختلاف النوع ويمكن أن تقسر الباحثة انخفاض الأهمية التربوية للفرق بين المجموعتين إلى نفس البيئة والممارسات التعليمية والأنشطة التي يتعرض لها الطلاب والطالبات داخل وخارج الصف واحدة على نحو انعكس في انخفاض الأهمية التربوية للفرق في واقع ممارسة المهارات القيادية بين الذكور والإناث. وترى الباحثة أن وجود فروق بين استجابات عينة البحث حول المهارات القيادية تعزي إلى النوع (ذكر - أنثى) لصالح الإناث في مهارة إدارة الوقت تتفق مع ما توصلت إليه دراسة المزين (٢٠١٢) ويمكن أن يرجع ذلك إلى طبيعة الإناث في إدارة الوقت بشكل جيد، بحيث يستطيعون تقسيم وقتهم بما يحقق لهم النجاح في الحياة الدراسية وحياتهم الشخصية، مستغلين وقت الفراغ لديهم بأمر مفيدة تعود عليهم بالنفع.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع ممارسة المهارات القيادية تعزي إلى التخصص (علمي - أدبي).

يتضمن متغير التخصص مستويين هما (علمي - أدبي) لذا تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لواقع ممارسة المهارات القيادية، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (١٢):

جدول (١٢) اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث (علمي - أدبي)

البعد	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الاتصال	علمي	١٦٠	٢.٥٦	٠.٤٢	٨.٥٢	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أدبي	٢٤٩	٢.٢٨	٠.٢٥			
التخطيط	علمي	١٦٠	٢.٧١	٠.٧٤	٧.٤٧	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أدبي	٢٤٩	٢.٣٠	٠.٣٣			
الوقت	علمي	١٦٠	٢.٥١	٠.٤١	٣.٩٥	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أدبي	٢٤٩	٢.٣٧	٠.٢٩			
حل مشكلات	علمي	١٦٠	٢.٤١	٠.٣٠	٣.٥٠	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أدبي	٢٤٩	٢.٥١	٠.٢٧			
عمل جماعي	علمي	١٦٠	٢.٥٢	٠.٤١	١٠.١٢	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أدبي	٢٤٩	٢.١٥	٠.٣٢			
القيادة ككل	علمي	١٦٠	٢.٥٤	٠.٣٧	٧.٤٨	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أدبي	٢٤٩	٢.٣٢	٠.٢١			

يتضح مما سبق وجود فروق في المهارات القيادية ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية وأن هذه الفروق لصالح التخصصات العلمية عدا حل المشكلات فالفروق لصالح التخصصات الأدبية. وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص بعدم وجود فروق بين استجابات عينة البحث حول مستوى المهارات القيادية تعزي إلى التخصص لصالح التخصصات العلمية (عدا بعد حل المشكلات لصالح التخصصات الأدبية). وبحساب مربع إيتا تبين أن الأهمية التربوية للفرق بين المجموعتين بالنسبة للمهارات القيادية متوسطة حيث أن ١٢% من التباين بين المجموعات تعزي إلى اختلاف التخصص. ويمكن أن يرجع ذلك إلى عدد الطلاب في التخصصات العلمية أقل مقارنة بعدد الطلاب في التخصصات الأدبية على نحو يتيح العديد من فرص التفاعل والحوار بين الطلاب وزملائهم وأساتذتهم داخل وخارج الصف والمشاركة الفعالة في العديد من الأنشطة والتجارب العلمية والواقعية على نحو يساهم في تنمية العديد من المهارات القيادية خاصة مهارات الاتصال والعمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية فعالة بين الطلاب بالإضافة إلى ذلك فإن طبيعة المقررات العلمية تتطلب من الطالب بذل جهد كاف داخل وخارج الصف وتوظيف مهارتهم الذهنية وقدراتهم العقلية والنجاح في تلك التخصصات بصفة خاصة يتطلب من الطلاب التخطيط وإدارة أوقاتهم بكفاءة وفاعلية على نحو يمكنهم من ترتيب وتنظيم أعمالهم والقيام بالتكاليف المطلوبة بما يحقق أهدافهم المنشودة. وترى الباحثة أن الفرق بين المجموعتين بالنسبة لمهارة حل المشكلات قد يرجع إلى طبيعة المقررات الأدبية ودورها في تنمية قدرات الطلاب لمواجهة المشكلات وتحليلها وإمكانية إيجاد بدائل أو حلول للتغلب عليها.

اختبار صحة الفرض الثالث:

- لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول واقع ممارسة المهارات القيادية تعزي إلى الفرقة (الأولى - الرابعة).

ينتضمن متغير الفرقة مستويين هما (الأولى - الرابعة) لذا تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لواقع ممارسة المهارات القيادية، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (١٣):

جدول (١٣) اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث (الأولى - الرابعة)

البعد	الفرقة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الاتصال	الرابعة	٢٠٣	٢.٦١	١٥.٨٥٩	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الأولى	٢٠٦	٢.١٨			
التخطيط	الرابعة	٢٠٣	٢.٨٠	١٥.١٧٥	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الأولى	٢٠٦	٢.١٣			
إدارة الوقت	الرابعة	٢٠٣	٢.٦٣	١٥.١	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الأولى	٢٠٦	٢.٢٢			
حل مشكلات	الرابعة	٢٠٣	٢.٥٩	٩.٨٠٧	٤٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الأولى	٢٠٦	٢.٣٤			

دالة عند مستوى ٠.٠١	٤٠٧	١٩.٣٤	٠.٣٣	٢.٥٨	٢٠.٣	الرابعة	العمل جماعي
			٠.٢٤	٢.٠٢	٢٠.٦	الأولى	
دالة عند مستوى ٠.٠١	٤٠٧	٢٤.٠٢٥	٠.٢٥	٢.٦٤	٢٠.٣	الرابعة	القيادة ككل
			٠.١٢	٢.١٨	٢٠.٦	الأولى	

يتضح مما سبق وجود فروق في واقع الانهماك الطلابي تعزي إلى الفرقة (الأولى- الرابعة) لصالح الرابعة. وبالنسبة للمهارات القيادية يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية وأن هذه الفروق لصالح الرابعة. وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص بعدم وجود فروق بين استجابات عينة البحث حول واقع ممارسة المهارات القيادية تعزي إلى الفرقة لصالح مجموعة الفرقة الرابعة.

ولدراسة درجة الأهمية التربوية للنتيجة ودلالاتها العملية تم استخدام اختبار مربع إيتا (مربع إيتا = $T^2 / T^2 +$ درجة الحرية) وتبين من الجدول (١٣) أن الأهمية التربوية للفرق بين المجموعتين بالنسبة للمهارات القيادية مرتفعة حيث تبين أن ٥٩% من التباين بين المجموعات في المهارات القيادية تعزي إلى اختلاف الفرقة، ويرجع ذلك إلى أن نسبة مشاركة طلاب الفرقة الرابعة على مدار السنوات الدراسية في الجامعة في العديد من الأنشطة والممارسات والتي أتاحت لهم فرصة التفاعل مع الآخرين ومن ثم تنمية مهارات التخطيط والاتصال وحل لمشكلات وإدارة الوقت والعمل الجماعي مقارنة بزملائهم من الطلاب الجدد والذين لم تتاح لهم تلك الفرص التي أتاحت لزملائهم من طلاب الفرقة الرابعة، ويمكن أن تعزي تلك النتيجة كذلك إلى أن مستوى الانهماك لدى طلاب الفرقة الرابعة أكبر بكثير من مستوى الانهماك لدى طلاب الفرق كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية، ونظرا لأن بعد الانهماك عاملا ضروريا لتنمية المهارات القيادية (Mays, 2016)، فلقد جاءت الأهمية التربوية للفرق بين المجموعتين بالنسبة للمهارات القيادية مرتفعة لصالح الفرقة الرابعة.

إجابة على السؤال البحثي الرابع: "هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع الانهماك الطلابي وواقع ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية؟"

وللإجابة على السؤال تم اختبار صحة الفرض: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين واقع الانهماك الطلابي وواقع ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية." ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون (r) بين درجات المتغيرين وكذلك حساب معامل التحديد (r^2) كمقياس لدرجة أهمية النتيجة والعلاقة الدالة إحصائيا، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٤) معامل ارتباط بيرسون (r)، معامل التحديد (r^2)

عامل التحديد R^2	معامل ارتباط بيرسون r	المتغيرين
٠.٧٢	٠.٨٥١**	درجة الانهماك الطلابي ودرجة ممارسة المهارات القيادية

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) وذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين واقع الانهماك الطلابي ودرجة ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب جامعة المنوفية وبالتالي تم قبول الفرض الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين واقع الانهماك الطلابي وواقع ممارسة المهارات القيادية لديهم. كما تم حساب معامل التحديد كمقياس لفاعلية النتيجة ودرجة أهمية العلاقة وتبين أن معامل التحديد $r^2 = 0.72$ أي أن ٧٢% من التباين في واقع الانهماك الطلابي لدى عينة البحث من طلاب جامعة المنوفية تفسر بالتباين في واقع ممارسة المهارات القيادية لديهم مما يعكس أهمية العلاقة ودلالاتها العملية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Sprow, 2011) ودراسة (Wolfe, 2013) ودراسة (Mays, 2016)، ولم تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، ويمكن أن تعود تلك العلاقة إلى أن تعزيز الانهماك لدى الطلاب ضرورة أساسية لتنمية قدراتهم ومهاراتهم القيادية؛ فالتفاعل والتواصل الفعال بين الطلاب وأساتذتهم وأقرانهم والمجتمع الأكاديمي ككل بالإضافة إلى المشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية واللاصفية (الاجتماعية، الرياضية، الفنية، الثقافية) وشعورهم بدعم وتشجيع أعضاء هيئة التدريس داخل وخارج الصف وأعضاء الهيئة الإدارية يساهم في تعزيز الانهماك السلوكي والوجداني لديهم وتنمية مهارات القيادة عامة ومهارات الاتصال والعمل الجماعي خاصة، علاوة على ذلك فإن تعزيز الانهماك الأكاديمي لدى الطلاب يساهم في تطوير مهارات التفكير بشكل نقدي وتقييم المعلومات ومصادرهما وتحليل الأفكار وتطبيقها على مواقف جديدة على نحو يساهم وبشكل كبير في تنمية مهارات حل المشكلات المحيطة و التخطيط وإدارة الوقت، ومن ثم فكلما زاد مستوى الانهماك ككل لدى الطلاب كلما زادت فعالية وكفاءة الطالب ومهاراته.

التوصيات:

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الباحثة تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن من خلالها تحسين مستوى الانهماك الطلابي والمهارات القيادية لدى الطلاب المعلمين:
- إنشاء وحدة للخدمات الإرشادية لتقديم برامج وخدمات إرشادية فردية وجماعية أكاديمية ونفسية واجتماعية ونفسية وتثقيفية لجميع الطلاب على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم وبرامج توعية تساهم في دعم النمو الانفعالي والسلوكي والاجتماعي للطلاب وتساعد على تنمية مهاراتهم والتغلب على الأسباب التي تحول دون انهماكهم في العملية التعليمية.
 - إجراء دراسات دورية للتعرف على واقع انهماك الطلاب ومستوى مهاراتهم والمعوقات التي تحول دون انهماك الطلاب في العملية التعليمية والاستفادة من نتائج تلك الدراسات لتوجيه سياسات وممارسات المسؤولين عن إدارة كليات التربية وممارسات أعضاء هيئة التدريس داخل وخارج الصف الدراسي للتغلب على تلك المعوقات
 - تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس من خلال برامج تدريبية مطورة تتضمن أساليب حديثة لإدارة الصف واستراتيجيات تدريس حديثة وأساليب تقويم تعمل على تحسين واقع الانهماك لدى الطلاب ومهاراتهم القيادية وتعين الأعضاء على الإلمام بأساليب تهيئة وإثراء بيئة التعلم.

- إعادة النظر في نسبة أعضاء التدريس بكليات التربية إلى الطلاب بحيث تكون نسبة كافية ومناسبة على نحو يساهم في زيادة فرص التفاعل بين الطلاب بعضهم بعضا وبين الطالب والأستاذ داخل وخارج الصف الدراسي، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تدريس الأستاذ لعدد مناسب من الطلاب لزيادة فرصة الحوار والمناقشة بين الطلاب وأساتذتهم وإقامة علاقات بناءة تقوم على الاحترام والثقة المتبادلة، ويتطلب ذلك التحول من الفصول الدراسية الرأسية إلى الفصول الدراسية الأفقية يساعد فيها الأساتذة طلابهم على فهم المعرفة وتوظيفها والاستفادة منها لبناء معرفة جديدة و تنمية مهاراتهم، وكل هذه العوامل من شأنها أن تعزز انهماك ومهارات الطلاب.
- تصميم برامج تعليمية ترتبط بالسياق وتدفع الانهماك بكل صوره في العملية التعليمية وتمكن الطلاب من تطبيق المادة العلمية للتعامل مع مشاكل حقيقة وقضايا المجتمع وتشجعه على البحث على حلول للمشكلات التي تواجههم.
- توظيف استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في قاعة المحاضرات ودمج منتديات المناقشة في كل مقرر من المقررات الدراسية لإثراء عملية النقاش والتفاعل بين الطلاب بعضهم وبعضا وبين الطلاب وأساتذتهم، فاستخدام الطلاب لمنتديات المناقشة ولهواتفهم الذكية تجعلهم أكثر انهماكاً في العملية التعليمية بنسبة ٧٨% مقارنة بأقرانهم. بالإضافة إلى ذلك فاستخدام التكنولوجيا يساهم في زيادة دافعية الطالب نحو التعلم بنسبة (٥١% Orey, McClendon and Branch, 2009)، وتطبيق المعرفة لحل المشكلات المحيطة وفي إثراء بيئة التعلم وفي تحسين عدد من المهارات القيادية لدى الطالب ومن أهمها مهارات الاتصال وحل المشكلات وإدارة الوقت.
- تقديم إدارة الكلية بكلية التربية فرص متنوعة لمشاركة عدد أكبر من الطلاب مع أعضاء المجتمع المدني المحلي لخدمة المجتمع على نحو يعزز الانهماك الوجداني لدى الطلاب ويساهم في تنمية مهاراتهم القيادية حيث أن المشاركة في تلك الأنشطة الاجتماعية من شأنه أن يساهم في ترقية مهارات الطالب لكي يصير قائدا وأن يدرك أن القيادة ليست مجموعة من السمات فقط ولكنها مهارات يتم تعلمها واكتسابها من خلال المشاركة في تلك الأنشطة التي توفرها له إدارة الكلية وتشجعه على المشاركة فيها، فالمعرفة التي يتعلمها الطالب المعلم عن القيادة من المقررات الدراسية ليست كافية لكي يصير قائدا فعلا في حجرة الصف وبالتالي لابد من الحرص على تقديم فرصا تمكن الطلاب من اكتساب وممارسة المهارات القيادية (Posner, 2014).
- تقديم إدارة الكلية بكلية التربية لندوات وبرامج تدريبية للطلاب تهدف تنمية استراتيجيات الدراسة والدافعية لدى الطالب للدراسة والمهارات القيادية المرتبطة بها مثل مهارات إدارة الوقت وحل المشكلات وكيفية تطبيقها للتغلب على ما يواجهه من تحديات على نحو يعزز الانهماك الوجداني لديه ويشعر الطلاب باهتمام وحرص أعضاء الهيئة الإدارية بالكلية على مستقبله المهني.

- تهيئة أعضاء هيئة التدريس بالكلية لبيئة تعليمية ثرية تتحدى الطالب المعلم وتعمل على تنمية مهارات تقييم المعلومات التي يتم عرضها في القاعة الدراسية وتحليلها وتطبيقها وتصميم أنشطة تعليمية تسهم في تنمية مهارات الكتابة والتحدث والاستماع على نحو يعزز الانهماك الأكاديمي لدى الطلاب وتنمية مهاراتهم القيادية عامة ومهارة الاتصال خاصة باعتبارها من أهم المهارات القيادية.
- استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات تشجع جميع الطلاب على المشاركة والتفاعل في المناقشات والأنشطة التي تتم داخل وخارج القاعات الدراسية وأن يخصص الأستاذ نسبة محددة من التقييم للعمل الجماعي بين الطلاب وتكليف الطلاب بأعمال تساعد على الانهماك الأكاديمي والسلوكي في العملية التعليمية وتحسن مستوى مهاراتهم القيادية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. الأشقر، وفاء (٢٠٠٨). مدى تحقيق مهارة الاتصال لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢(٣٢)، ٤٦٣-٤٨٧.
٢. البنك الدولي. (٢٠١٨). التقرير السنوي لعام ٢٠١٨. تم الاسترجاع من <http://documents.albankaldawli.org/curated/ar/510621538160434570/pdf-130320-ARABIC-The-World-Bank-Annual-Report-2018.pdf> بتاريخ ٢٦-٢-٢٠١٩.
٣. البهدل، دخيل (٢٠١٤). مهارة حل المشكلات لدى المرشد وعلاقتها بأدائه الإرشادي. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٦(١)، ٢٢١-٢٥٢.
٤. حريم، حسين (٢٠١٦). مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات والعمليات ووظائف المنظمة. عمان: دار حامد للنشر.
٥. الحسن، عصام (٢٠١٦). أثر التعلم الإلكتروني على تنمية مهارة حل المشكلات في تدريس الرياضيات لدى طلاب المستوى الأول بكلية التربية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ١٠(٢)، ٣٥٥-٣٣٩.
٦. زيتون، حسن (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
٧. سعادة، جودت. (٢٠٠٩). تدريس مهارات التفكير. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع
٨. سليمان، إيمان. (٢٠١٩). درجة ممارسة المهارات القيادية لدي طالبات كلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، مجلة العلوم التربوية، المملكة العربية السعودية.
٩. شرف، صبحي (٢٠١٢). الانهماك الطلابي في الحياة الجامعية: دراسة للأداء الطلاب في كلية التربية جامعة المنوفية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٤٦، ١٨٦-٢٥٨.
١٠. عطية، محمد (٢٠١٧). التخطيط المدرسي. القاهرة: مكتبة الرشد.
١١. فروانة، عامر (٢٠١٤). برنامج تدريبي لتنمية المهارات القيادية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
١٢. قاسم، مصطفى (٢٠١١). برنامج في الخدمة الاجتماعية لتنمية مهارة العمل الجماعي لدى الطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم.
١٣. محمد، غادة (٢٠١٧). المهارات القيادية اللازمة في العمل الجماعي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٤، ١١٧-١٢٩.
١٤. المخلافي، سرحان (٢٠١٧). القيادة الفعالة وإدارة التغيير في المنظمات. الدمام: مكتبة المتنبي.
١٥. مرتضى، أحمد و المخلافي، محمد و الشهري، خالد (٢٠١٨). أسس الإدارة التعليمية: التطور الإداري والقضايا المعاصرة. الدمام: مكتبة المتنبي.

١٦. المزين، سليمان. (٢٠١٢). فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠(١)، ٤٠٤-٣٦٩.
١٧. المناعي، ش (٢٠١٠). دراسة أثر برنامج المهارات القيادية على مهارة القيادة والقدرة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين بمملكة البحرين. دراسات نفسية، ٢٠(٤)، ١٤٥-١٤٨.
١٨. منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي (٢٠١٠). البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي: مراجعات لسياسات التعليم العالي في مصر. تم الإسترجاع <http://www.albankaldawli.org> بتاريخ ٢-٣-٢٠١٩.
- ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4-12. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.08.001>
2. AlGhmadi, A & Ahmed, E. (2018). Leadership skills of Female University Students in Saudi Arabia: Possibilities for Improvement. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 11(1), 1-14.
3. Andrews, M. (2009). Managing Change and Pedagogical Leadership, in: A. Robins and S. Callan (eds) *Managing Early Years Settings. Supporting and Leading Teams*, London: SAGE, pp. 45-64.
4. Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
5. Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 40, 518-529.
6. Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). Leadership reconsidered. *Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
7. Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 6(3), 315-338
8. Brophy, J. E. (2014). *Motivating students to learn [Kindle version] (3rd ed.)*. Retrieved from <http://www.amazon.com>
9. Burns, J. M, (1978), *Leadership*. N.Y, Harper and Row.
10. Cano, D. (2015). *The effect of engagement on at risk student engagement: A correlational investigation*. Unpublished Doctoral dissertation. Dallas, Dallas Baptist University.

11. Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
12. Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
13. Chunoo, V., & Osteen, L. (2016). Purpose, mission, and context: The call for educating future leaders. In K.L. Guthrie and Osteen (Eds), *New Directions for Higher Education*. CA: Jossey Bass
14. Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 237-257). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11
15. Costley, D.L. and Todd, R. (1987). *Human Relations in Organizations*, 3rd ed., West Publishing Company, St Paul, MN.
16. Dugan, J. P. (2006b). Involvement and leadership: A descriptive analysis of socially responsible leadership. *Research in Brief*, 47, 335-343
17. Frazier, W., & Eighmy, M, (2012). Themed Residential Learning Communities: The Importance of Purposeful Faculty and Staff Involvement and Student Engagement. *Journal Of College & University Student Housing*, 38/39(2/1), 10-31.
18. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
19. Fredricks, J., Filsecker, M., and Lawson, M. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues, *Learning and instruction*, 43, 1-4. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.002.
20. Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review Report to Ministry of Education*. Retrieved from www.educationcounts.govt.nz/publications.
21. Gunuc, S. & Kuzu, A. (2014). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2014.938019.
22. Hardiman, M. M. (2010). The creative-artistic brain. In D. Sousa (Ed.), *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom* (pp. 226–246). Bloomington, IN: Solution Tree Press

23. Hatch, D. K. (2012). Unpacking the black box of student engagement: The need for programmatic investigation of high impact practices. *Community College Journal of Research & Practice*, 36(11), 903-915. doi:10.1080/10668926.2012.690319.
24. Harris, L. R. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386. doi: 10.1016/j.tate.2010.09.006
25. Huang, Y., & Chang, S. (2004). Academic and co-curricular involvement: Their relationship and the best combinations for student growth. *Journal of College Student Development*, 45(4), 391-406
26. Jacobs, J. (1990) Executive leadership. In KE Clark, MB Clark (Eds), *Measures of leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America, 281-295.
27. Katz, R.(2009). *Skills of Effective Administrator*. Boston: Harvard Business Press.
28. Komives, S., Lucas, R., & McMahon, T., R. (2013). Revisiting the relational leadership model: Perspectives from the third edition of exploring leadership. Eugene, Oregon: The University of Oregon.
29. Kouzes, J., & Posner, B. (2008). *The student leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
30. Kouzes, J. & Posner, B. (2012). *The Student Leadership Challenge: Five practices for exemplary leaders*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
31. Kuh, G, et.al. (2005). *Student Success in College: Creating Conditions That Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
32. Kuh, G. (2007). What student engagement data tell us about college readiness. *Peer Review*, 9(1), 4-8.
33. Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K. and Hayek, J.C. (2007) *Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations*. ASHE Higher Education Report, 32(5). San Francisco: Jossey-Bass
34. Kuh, G. (2009). Afterword. In: Harper, S.R. and Quaye, S.J. (eds.) *Student Engagement in Higher Education*. New York and London: Routledge, pp. 313-318.
35. Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313480891>.

36. Maxwell, J.C. (2018). *Developing the Leaders Around You*. Nashville: Thomas Nelson Publishers.
37. Mays, C. (2016). *Empowering High School Students to Develop Leadership skills to increase Students and School Engagement (Unpublished Doctoral dissertation)* Rowan University.
38. McCormick, A. C., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2013). Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 28, pp. 47–92)*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
39. McKoy, M. (2016). *Assessing Goals, Student Engagement, and Student Effort at Community College. (Unpublished Doctoral dissertation)*, Morgan State University.
40. Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly* 11(1), 11–35.
41. Mumford, T., Campion, M., & Morgeson, F. (2007). The Leadership Skills Strataplex: Leadership Skill Requirements across Organizational Levels. *Leadership Quarterly*, 18, 154-166. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.01.005>
42. National Survey of Student Engagement. (2013). *A fresh look at student engagement—Annual results 2013*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
43. NSSE . (2015). *National Survey of Student Engagement. Engagement Indicators*. Retrieved from: http://nsse.indiana.edu/html/engagement_indicators.cfm on December 27th, 2015.
44. Northouse, G. (2007). *Leadership Theory and Practice (3rd ed.)* Thousand Oak: Sage Publications.
45. Northouse, P. G. (2010). *Leadership: theory and practice (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage
46. Northouse, P. G. (2015). *Introduction to leadership, Concepts and practice, (3rd Ed.)*. USA: SAGE Publications, Inc.
47. Newmark, A. (2016). *Student Engagement in Undergraduate Social Work Education Among “at-risk” Students. Doctoral Dissertation*. Virginia: Virginia Commonwealth University

48. Ogurlu U., & Emir S. (2013). Development of Leadership skills scale for Students. *International Journal of Education*, 5(3). Pp539-550.
49. Orey,M., McClendon, V., and Branch, R. (2009). *Educational Media and Technology Yearbook*.USA: Springer.
50. Owen, H. (2007). *Creating Leaders in the classroom: How teachers can develop a new generation of leaders*. London: Routledge.
51. Overrocker,K. (2015). *Community college: exploring student engagement and leadership as a route higher retention and completion rates*. (Unpublished PhD Dissertation), Northeastern University, Boston, Massachusetts.
52. Pace, C. (1979). *College student experiences*. Los Angeles: UCLA Laboratory for Research on Higher Education
53. Pace, C. (1980). Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education*, 2, 10–16.
54. Pace, C. (1984). *Measuring the Quality of College Student Experiences: An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
55. Parsons, J., & Taylor, L. (2011). *Student engagement: What do we know and what should we do?* Alberta: University of Alberta. Retrieved from [https://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_r eview_2011.pdf](https://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_review_2011.pdf)
56. Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 1). New York: Agathon.
57. Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environments, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
58. Pekrun, R., & Linnenbink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In: S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York, NY: Springer.
59. Petroff, R.(2015). *The relationship between leadership traits and effectiveness among the private, public and nonprofit sectors*, Unpublished doctoral dissertation, USA.

60. Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. (2012). Classroom Assessment Scoring System – Secondary. Charlottesville, VA: Teachstone.
61. Posner, B. (2012). Effectively measuring student leadership. *Administrative Sciences Journal*, 2, 221-234.
62. Posner, B. (2014). The impact of gender, ethnicity, school setting, and experience on student leadership: Does it really matter? *Management & Organizational Studies*, 1(1), 21-31.
63. Randall S. Hansen (2006) Benefits and Problems With Student Teams: Suggestions for Improving Team Projects, *Journal of Education for Business*, 82(1), 11-19, DOI: 10.3200/JOEB.82.1.11-19
64. Rauch CF, Behling O. Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In JG Hunt, DM Hosking, CA Schriesheim, R Stewart (Eds), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. New York, NY: Pergamon Press; 1984;45-62.
65. Rocconi, L. (2011). The Impact of Learning Communities on First Year Students' Growth and Development in College. *Research In Higher Education*, 52(2), 178-193. doi:10.1007/s11162-010-9190-3.
66. Sevari, K., & Kandy, M. (2011). Time Management Skills Impact on Self-Efficacy and Academic Performance. *Journal of American Science*, 7, 720-726.
67. Shertzer J, Schuh J. College student perceptions of leadership: Empowering and constraining beliefs. *NASPA Journal*. 42(1),111-131.
68. Shirley, L. (2007). Leadership integrated curriculum for high school family and consumer science students. Unpublished doctoral dissertation. Iowa State University.
69. Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/a0012840>.
70. Sprow, A.(2011). The role of the faculty student interaction inn student leadership development and engagement based on varying levels of Faculty scholarship of engagement. Unpublished doctoral dissertation. Alvernia University.
71. Talbot, B & Hallows, S. (2008). Leadership Skills: Developing a Measure for College Students. *Intuition* 4, 12-18.
72. Thelin J.R. (2004). A history of American higher education. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press; 2004.

73. Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
74. Tracy, B.(2014). Time Management. NY: American Management Association.
75. Travisano, J. (2016).Evaluation of the Relationship Between Employee Engagement and Student Engagement and Student Retention at a Large, Private, Not-for-Profit Research University, Unpublished PhD dissertation, Nova Southeastern University.
76. Vidourek, R., King, K., Bernard, A., Murnan, J., & Nabors, L. (2011). Teachers' strategies to positively connect students to school. American Journal of Health Education, 42(2), 116-126.
77. Weller, D. L., & Weller, S. J. (2002). The Assistant Principal: Essentials for Effective School Leadership. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
78. Wolfe, Z.(2013). The relationship between Teacher Practice and Teacher Leadership Skills in Second Stage teachers (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, Pennsylvania.
79. World Bank. (2018). Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa (Vol. 2) Washington, D.C.: World Bank Group. Retrieved from:<http://documents.worldbank.org/curated/en/267871542041504384/Executive-Summar>. On 23-1-2019.
80. Yukl, G. A. (2010). Leadership in organizations (7th ed.). Upper Saddle River, N.J. ; London : New Delhi: Pearson Prentice Hall.
81. Yukl, G. (2006). Leadership in Organizations. USA: Prentice Hall, Inc.