مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

المهارات القيادية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين

د. نايف بن فهد بن عبدالعزيز الفريح

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة، كليّة التّربيّة، جامعة القصيم

البريد الإلكتروني للباحث

nfrieh@qu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ٠٦ / ٠٦ / ٢٠٢٢م

تاريخ قبول النشر: ٣٠ / ٠٦ / ٢٠٢٢م

مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٥)، العدد (٣)، ص ص ٥٠٢ -٥٣٨، (سبتمبر ٢٠٢٢م)

المهارات القيادية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين

د. نايف بن فهد بن عبدالعزيز الفريح

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم

المستخلص: هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث بلغت العينة (١٨٣) من الطلاب الموهوبين، كما تم تطبيق مقياس المهارات القيادية، ومقياس تقدير الذات. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى المهارات القيادية ومستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى المهارات القيادية يعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى المهارات القيادية يعزى لمتغير المرحلة الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات يعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات يعزى لمتغير المرحلة الدراسية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: المهارات القيادية، تقدير الذات، الطلاب الموهوبون، المملكة العربية السعودية.

Leadership skills and their Relationship to Self-Esteem Among Gifted Students

Dr. Naif Fahad Abdulaziz Alfurayh

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education, College of Education, Qassim University

Abstract: The current study aimed to identify the relationship between leadership skills and self-esteem among gifted students, following the descriptive correlational method. The sample consisted of (183) gifted students, The instruments of leadership skills and self-esteem were applied (prepared by the researcher). The results showed a high level of both leadership skills and self-esteem among gifted students. Also, results indicated that there were statistically significant differences on the level of leadership skills due to gender, while they indicated that there were no statistically significant differences on the level of leadership skills due to educational stage. In addition, results indicated that there were statistically significant differences on the level of self- esteem due to gender, while they indicated that there were no statistically significant differences on the level of self- esteem due to educational stage. Moreover, results found a direct correlation, and a statistically significant relationship between leadership skills and self- esteem among gifted students.

Keywords: Leadership skills, self- esteem, gifted students, Saudi Arabia.

المقدمة

إن تقدم المجتمعات في وقتنا الحاضر لا يقاس بثرواتها ومدخراتها، وإنما بالقدرات ومستوى التأهيل والإعداد الذي يمتلكه أفرادها (السبيعي، ٢٠١٩)، وبطبيعة الحال فإن تلك القدرات تتطلب التوجيه والتعزيز، وذلك في سبيل توجيهها نحو تحقيق الأهداف، ولاسيما وأننا نعيش في تطور متسارع وتنافس قوي بين الدول نحو التميز (الفريح، ٢٠٢١). كما أن الهدف الأساسي الذي تنشده العديد من الدول وتسعى نحو تحقيقه في الوقت الحاضر هو التغيير، الذي يشمل جميع أركان الدولة الاقتصادية والصحية والتعليمية (أحمد، ٢٠١٩)؛ وبطبيعة الحال فإن هذا التغيير يتطلب تعيين الأفراد الذين يتمتعون بقدرات ومهارات قيادية. وبالتالي تبرز القيادة كأحد أركان التطوير والتغيير، ولاسيما وأن المتخصصين يرون أن أكثر المهارات التي يتطلبها سوق العمل الحالي والمستقبلي هي مهارات حل المشكلات، والعمل الجماعي، والتعاون، والإبداع، والاتصال، واتخاذ القرارات، التي تمثل بمجملها المهارات القيادية (Ivan,et al., 2012)، كما يؤكد ذلك ما أشار إليه تشان (Chan,2007) أن المهارات القيادية تُعد من المهارات الأساسية التي يتطلبها سوق العمل.

ومما لا شك فيه أن النشء الجديد يمثلون قادة المستقبل، ورواد التغيير والتطوير، ولذلك لابد من تبني الاتجاه الذي ينادي بضرورة الاهتمام بتعليمهم وتنمية مهاراتهم القيادية في فترة مبكرة من حياتهم التعليمية (السبيعي، ٢٠١٩)، ويأتي هنا دور المدرسة في إعداد الطلبة وتنمية مهاراتهم القيادية، وخصوصًا هؤلاء الذين لديهم استعدادات قيادية، من خلال تضمينها في المقررات الدراسية وبرامج القيادة المتنوعة؛ بالإضافة إلى تعريضهم لمواقف قيادية حقيقية مع إتاحة الفرصة لهم للتدرب على مجالات وأبعاد المهارات القيادية، كالتخطيط، واتخاذ القرار، وتوزيع المهام، وحل المشكلات، وتحمل المسؤولية، ومهارات التواصل. وبناء على ذلك، تبرز أهمية تحديد قادة المستقبل ممن يمتلكون استعدادات ومهارات قيادية، حيث يأتي الطلاب الموهوبون في طليعة الطلاب الذين يمتلكون تلك الاستعدادات والمهارات القيادية، وذلك ما يؤكده (فرج، ٢٠١٢) أن الطلاب الموهوبين يتمتعون بخصائص وسمات قيادية.

وتتمثل الخطوة الأولى في تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين في الكشف المبكر عنها، وذلك لأنها تُعد متطلباً سابقا وأساسيًّا لتطويرها وتنميتها (الجميلي، ٢٠١٨). وتتزامن مع تلك الخطوة دراسة جميع العوامل المؤثرة والمتعلقة بالسلوك القيادي والتي قد تساعد في تنميته وظهوره، أو حتى في تحجيمه واختفائه (الرقب، ٢٠١٦). وقد أشارت العديد من توصيات الدراسات والبحوث ذات العلاقة إلى ضرورة إجراء دراسات تتناول مستوى المهارات القيادية (زريقات، ٢٠١٨؛ الرقب، ٢٠١٦؛ بدرخان، ٢٠١٨؛ الرمح، ٢٠١٦)، بالإضافة إلى دراسة وبحث جميع الجوانب والمتغيرات التي قد تؤثر في المهارات القيادية إيجاباً أو سلباً (زريقات، ٢٠١٨؛

Hunsaker, 2010)، ومن ثمّ تتبلور أهمية دراسة العوامل المرتبطة بالسلوك القيادي من عوامل وخصائص شخصية ونفسية كتقدير الذات، حيث إن مستوى تقدير الذات المرتفع يُعد من السمات التي لابد من توفرها في شخصية القائد الناجح، والتي تساعده في الالتزام والصمود ومواجهة المشكلات وتحمل الضغوط (الزعبي ويوسف، ٢٠١٤).

وفي هذا الإطار، تبرز أهمية تقدير الذات في كونه أحد العوامل الأساسية التي تسْهِم في نجاح الطلاب على المستوى الشخصي والأكاديمي والاجتماعي، وهذا بطبيعة الحال ينعكس على تفاعل الموهوب مع ذاته ومع الآخرين. ومن ثمّ فإن تقدير الذات يسْهِم في توظيف واستثمار المهارات التي يمتلكها الطلاب الموهوبون، ومنها المهارات القيادية (الزعبي ويوسف، ٢٠١٤). ومن هنا تتضح العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات كدراسة الحافظ (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة بين المهارات القيادية وتقبل الذات، وتوكيد الذات، والتقدير النفسي والاجتماعي. علاوة على ذلك، فقد أشارت دراسة المجالي (٢٠١٧) إلى أن السلوك القيادي يسْهِم في إثبات وتقدير الذات وتطويرها، كما أشارت دراسة الزعبي ويوسف (٢٠١٤) إلى وجود علاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات.

مشكلة الدراسة

يتبنى الباحثون والتربويون في مجال التعليم الاتجاه القائم على استثمار القدرات والمهارات التي يتميز بها الطلاب الموهوبون، وبناء عليه فقد تم استحداث إدارة متخصصة في وزارة التعليم تُعنى بتربية الموهوبين، وذلك من خلال تنمية قدراتهم ومواهبهم في شتى المجالات، وتلبية حاجاتهم المتباينة والمتنوعة، إلا أن الواقع الحالي لا يصل إلى الحد المأمول، حيث تركز معظم الجهود الحالية في مدارس وبرامج الموهوبين على تنمية المهارات المعرفية والأكاديمية، في حين لا يتم التركيز على قدرات ومهارات الطلاب الموهوبين غير الأكاديمية، كالمهارات القيادية من ناحية، ولا يتم تلبية حاجاتهم غير المعرفية كتقدير الذات والثقة بالنفس من ناحية أخرى. ويؤكد ذلك ما أشار إليه الشهري (٢٠١٩) أن برامج الموهوبين المطبقة حالياً تقتصر على تقديم بعض الدروس التي تتكرر باستمرار، ولا تراعي حاجات الطلاب الموهوبين، ولا تركز على تنمية مهاراتهم القيادية. كما يؤكد ذلك رم وآخرون (Rimm, et al., 2018) أن تركيز معظم المدارس ينصب على المهارات الأكاديمية والمعرفية، مع إهمال جوانب نمو الطلاب الموهوبين العاطفية والاجتماعية والنفسية، كالمهارات القيادية وتقدير الذات. أيضا، يشير الفريح (٢٠٢٠) وزريقات (٢٠١٨) إلى أن الهدف الأساسي للتعليم هو تنمية قدرات الطلاب المعرفية والوجدانية والمهارية على حد سواء، إلا أنه من الملاحظ أن المهارات غير المعرفية كالقيادة، لا تسترعي انتباه العديد من المعلمين والعاملين في تصميم المناهج، بالرغم من امتلاك العديد من الطلاب لاستعدادات قيادية.

وبالرغم من أن المملكة العربية السعودية تُعد من الدول التي اهتمت بتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب، وإعداد قادة المستقبل، إلا أنه ما زال الاهتمام بالمهارات القيادية لدى الطلاب– وخصوصا الموهوبين منهم– لم يحظ بالقدر الكافي من الجهات ذات العلاقة كالمدارس والجامعات؛ وذلك لأن تلك الجهود لم تكن مخططة بصورة منظمة ودورية ومستمرة، وإنما كانت تأخذ طابع التوجيه والنصح. وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بتنمية وتطوير قدرات ومهارات الطلاب الموهوبين غير المعرفية، يعد من أهم المبادئ والركائز الأساسية في تربيتهم وتعليمهم، وذلك في سبيل إعداد قادة المستقبل الذين سيتولون قيادة وتطوير كافة الأعمال في المجتمع، وأن اللبنة الأولى في تنميتها وتطويرها يتمثل في دراسة خصائص واستعدادات هؤلاء الطلاب الموهوبين واحتياجاتهم. وإن من أهم تلك الخصائص الأساسية التي تضم في طياتها العديد من السمات هي المهارات القيادية، حيث تضم العديد من السمات التي تتمثل في مهارات التخطيط، وحل المشكلات، والإنجاز، والعمل الجماعي، والمشاركة، وتحمل المسؤولية، والتواصل (محمود، ٢٠١٩؛ زريقات، ٢٠١٨؛ الرقب، ٢٠١٦).

كما أن المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين تنطلق من سمات شخصية أبرزها الثقة بالنفس، التي لا يمكن أن ترتفع إلا عندما يمتلك الموهوب مستوى تقدير مرتفعًا لذاته، ومن ثمّ تبرز بشكل جلي العلاقة بين تقدير الذات والمهارات القيادية. علاوة على ذلك، فإن القيادة الناجحة تتطلب امتلاك الفرد للعديد من السمات والخصائص التي تنشأ عن تفاعل السمات الانفعالية والشخصية والاجتماعية والعقلية لديه، ويأتي تقدير الذات بوصفه أحد العوامل التي تسهم بشكل كبير في نجاح القائد، وذلك لأن القائد الذي يمتلك تقديرًا ذاتيًّا مرتفعًا سينجح في تقدير ذوات أتباعه، وهذا بدوره سيسهم في نجاحه معهم، فلا يمكن للقائد أن يوجه الجهود، ويقنع ويؤثر في الآخرين، ويكسب ثقتهم وتقديرهم مالم يمتلك تقديرًا إيجابيًّا لذاته (الزعبي ويوسف، ٢٠١٤). كما ترى هدبا (٢٠١٤) أن ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بعدة سمات إيجابية متعددة، منها الميل نحو القيادة الإيجابية (هدبا، ٢٠١٤). وفي ذات الاتجاه، يؤكد شيرلي (Shirley, 2007) أن هنالك علاقة مباشرة بين المهارات القيادية ومستوى الثقة بالنفس وتقدير الذات. كما يؤكد تلك العلاقة كلنك (Klenke, 2007) الذي أشار إلى أن التقدير الذاتي الإيجابي ينعكس بشكل إيجابي على عوامل الشخصية الأخرى وأبرزها المهارات القيادية.

وبالرغم من أهمية دراسة المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين والعوامل المرتبطة بها كتقدير الذات، فإن هناك قلة من الدراسات التي تناولت مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، كالنوع والمرحلة الدراسية، كما يندر وجود دراسات علمية تناولت العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات، وخصوصاً لدى الطلاب الموهوبين، وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة وشكل العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين، ومدى تأثير متغيري الجنس والصف الدراسي

فيهما. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تحديد العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، وذلك من خلال التساؤلات الآتية:

١. ما مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين؟
٢. ما مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى المهارات القيادية تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط ثانوي)؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط ثانوي)؟
٥. هل توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين؟

أهداف الدراسة

١. تحديد مستوى المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين.
٢. تحديد الفروق بين الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات في مستوى المهارات القيادية وتقدير الذات.
٣. تحديد الفروق في مستوى المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين باختلاف المرحلة الدراسية.
٤. التعرف على درجة ونوع العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- قد تساعد في رفع مستوى وعي المعلمين بأهمية تنمية جوانب نمو الموهوبين غير المعرفية، وفي طليعتها المهارات القيادية وجميع العوامل المرتبطة بها كتقدير الذات.
- تُعد من أوائل الدراسات- في حدود اطلاع الباحث- التي تناولت العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين.
- قد تسْهم في التعرف على أبرز المهارات القيادية الأكثر استخدامًا من قبل الطلبة الموهوبين، والتي بدورها تساعد التربويين في التركيز عليها وتنميتها، ومن ثمّ تسْهم في زيادة فرص النجاح لدى هؤلاء الطلبة.
- قد توجّه أنظار القائمين على تصميم المناهج نحو أهمية بنائها وفق أسس تُراعي المهارات القيادية وتقدير الذات؛ وذلك في سبيل تحسين عملية التعليم.
- قد توجه اهتمام صناع القرار والتربويين نحو اكتشاف قادة المستقبل في سن مبكرة، وتنمية وتطوير مهاراتهم القيادية.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**

اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين.

- **الحدود المكانية**

تم تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم.

- **الحدود الزمنية**

تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة

١- المهارات القيادية (Leaderships Skills)

يعرفها ليكرت (Likert,2014) بأنها قدرة الفرد على التأثير في الآخرين، وتوجيههم وتحفيزهم وإرشادهم للعمل وفق أعلى درجات الكفاية، وذلك من أجل تحقيق الأهداف. وتعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلاب الموهوبون على مقياس المهارات القيادية.

٢- تقدير الذات (Self Esteem)

يعرف بأنه تقييم الفرد لنفسه بشكل إيجابي أو سلبي، ويرتبط بنجاح الفرد الشخصي والأكاديمي (Yun, 2011). ويعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب الموهوبون على مقياس تقدير الذات.

٣- الطلاب الموهوبون (Gifted Students)

تعرِّف الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) National Association for Gifted Children(2010) الطلبة الموهوبين بأنهم " أولئك الذين يُظهرون مستويات متميزة من الكفاءة (قدرة استثنائية على التفكير والتعلّم)، أو الجدارة (أداء أو إنجاز ضمن أفضل ١٠٪ أو أقل) في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني"(para, 5). ويُعرف الطلابُ الموهوبون إجرائيًا بأنهم أولئك الطلاب الموهوبون الذين تم تحديدهم من خلال اختبارات القدرات العقلية المعتمدة من المركز الوطني للقياس، والملتحقون بمدارس الموهوبين التابعة لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم القيادة

ظهر مفهوم القيادة في بدايات القرن الثامن عشر، وتطور هذا المفهوم عبر السنوات، وتعددت التعاريف التي تناولت القيادة، إلا أن العلماء والمتخصصين اختلفوا في ذلك، فلا يوجد اتفاق حول تعريف وماهية القيادة (أحمد، ٢٠١٩)، ولكن معظمها ركزت على صفات وسلوكيات القائد والموقف القيادي، والتي كانت تأخذ في مجملها اتجاهًا واحدًا يسير نحو مفهوم القدرة على التأثير (AlGhmadi & Ahmed, 2018). وبعد ذلك تطور هذا المفهوم ليأخذ في الاعتبار تحقيق الأهداف. وفي هذا السياق يرى جاردنر (Gardner, 2011) أن القائد هو الذي يؤثر في أفكار وسلوك وعواطف الآخرين، وأن المهارات القيادية تتطلب امتلاك الذكاء الاجتماعي الذي يتمثل في فهم وتقدير مشاعر الآخرين، كما تتطلب القيادة امتلاك الذكاء الداخلي الذي يتمثل في فهم الفرد لمشاعره وضبطها والتحكم بها، والتي تقود إلى تحكمه بسلوكه.

ويعرف مكتب التربية الأمريكي للموهبة والتفوق القيادة بأنها الثقة بالنفس، وامتلاك المعرفة التخصصية، والتأثير في الآخرين، وامتلاك القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتواصل بفاعلية مع الآخرين، والقدرة على التعبير الشفهي والمكتوب بوضوح، مع القدرة على إظهار الإحساس بالأهداف المنشودة والقواعد المتبعة في تحقيق تلك الأهداف (Department of Education, 2016). كما يعرفها مطر (٢٠١٤) بأنها عملية يتم من خلالها التأثير في الآخرين عبر الاتصال للوصول بهم إلى مستوى مرتفع من الحماس والالتزام؛ لتحقيق الأهداف، والارتقاء برؤيتهم إلى أعلى المستويات.

كما اختلف العلماء في ماهية القيادة، فقد اعتبر بعضهم أنها قدرات ومهارات فطرية. في المقابل، يرى البعض الآخر أنها مهارات غير فطرية، ويمكن تعلمها والتدرب عليها وإتقانها. وبناء عليه، يسعى بعض الباحثين والتربويين إلى تنمية المهارات القيادية إلى أعلى المستويات التي من خلالها يتمكن الطلاب من القيام بالمهام القيادية بكل براعة واقتدار (الشروقي، ٢٠١٧). وبالنظر إلى الاتجاهات المختلفة ومحاولة الوصول إلى اتجاه متكامل يجمع بينها، يمكن القول بأن القيادة عبارة عن استعداد فطري يتطلب التعليم والتدريب حتى تبرز وتظهر في الواقع، وتتحول من قدرة كامنة إلى أداء ظاهر يمكن ملاحظته.

أهمية القيادة

لم يعد الاهتمام بالمعلومات ونقلها إلى المتعلم هو هدف التعليم الوحيد، بل اتسعت دائرة الاهتمام لتشمل المهارات الاجتماعية والنفسية والعاطفية والتي تتضمن التواصل والتفاعل مع الآخرين، وتكوين العلاقات، والانتماء إلى الجماعة، والتأثير، وإقناع الآخرين، والمهارات القيادية، فالاهتمام بتطوير وتنمية تلك المهارات- ومن ضمنها المهارات القيادية- يساعد الطلاب على زيادة مستوى التعلم والتحصيل الدراسي والمهارات، وبناء اتجاهات جيدة

نحو المدرسة، والتوافق الاجتماعي، وزيادة مستوى تقدير الذات، والثقة بالنفس (بديوي، ٢٠١٢). كما يرتبط تعليم تلك المهارات بنجاح الأفراد في حياتهم المهنية، حيث إنه لم تعد الحصيلة المعرفية وحفظ المعلومات هما المعيار الوحيد للحصول على الفرص الوظيفية، أو تأسيس المشروعات التجارية، أو حتى تطوير وتنمية المشروعات، وإنما تتطلب معايير النجاح امتلاك العديد من المهارات المتنوعة، وفي مقدمتها المهارات القيادية بوصفها أحد تلك المتطلبات.

ومن ثمَّ حظيت القيادة باهتمام الباحثين، وأُجري في هذا المجال العديد من البحوث (Dysin & Palmer, 2011)، حيث تعد القيادة أحد أهم العلوم التي تهتم بها الدراسات والأبحاث مؤخراً في مجالات الإدارة والاجتماع وعلم النفس والعلوم التربوية، ويأتي الاهتمام بالقيادة لارتباطها بأي مجموعة من الأفراد يسعون إلى تحقيق أهداف محددة، بما يحقق لهم الرفاهية وجودة الحياة (السبيعي، ٢٠١٩). كما تبرز الأهمية الحقيقية للقيادة من خلال تأثيرها في التابعين، وتوجيه جهودهم وسلوكياتهم نحو الإنجاز وتحقيق الأهداف، فنجاح المؤسسات والجماعات يعتمد بشكل كبير على سلوك القائد فيها. فالقيادة معيار أساسي للحكم على نجاح العمل في مؤسسة ما (هادي، ٢٠٠٨)، بل يؤكد المفكرون الإداريون أن القيادة هي أساس وجوهر العملية الإدارية، والأداة المحركة لها، وذلك لأنها ترتبط بجميع جوانب العملية الإدارية (كنعان، ٢٠٠٧).

نظريات القيادة

يلاحَظ اهتمام الباحثين والعلماء بالقيادة، حيث برزت العديد من النظريات التي حاولت تفسير وتفنيد القيادة. وفي مجملها تركز نظريات القيادة على ثلاثة محاور أساسية، يتعلق أولها بخصائص وسمات القائد، أما المحور الثاني فيتعلق بما يحدث في الموقف القيادي بين القائد والتابعين، وأما المحور الثالث فيتعلق بالتابعين وعلاقتهم وأدوارهم ومدى تأثرهم بالقائد. فعلى سبيل المثال تركز نظرية الرجل العظيم على أن القائد قادر على التغيير في حياة الآخرين، وأنه يتمتع بخصائص ومهارات قيادية فطرية تؤهله لقيادة الآخرين والتأثير فيهم. كما تركز نظرية السمات على خصائص القائد العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، وترى نظرية السمات أن تلك الخصائص وراثية، وأن الفرد يولد إما قائدًا وإما تابعًا (مطر، ٢٠١٤)، وكلٌّ من نظريتي الرجل العظيم والسمات تركزان على القائد بشكل أساسي.

أما النظرية الموقفية فيصب تركيزها على أهمية ارتباط سمات القائد بالمواقف القيادية، وأنه لا يوجد نمط قيادي مثالي، بل تختلف القيادة بحسب الموقف والظرف، ومن ثمّ فإن نجاح القائد لا يعود إلى أسباب خارجية، وإنما يعود إلى مدى ارتباط الموقف القيادي بخصائص القائد الشخصية (حمدان وفكري، ٢٠١٥). في المقابل، تركز النظرية التفاعلية على التكامل والتفاعل بين جميع جوانب القيادة التي تتمثل في القائد وسماته الشخصية، وعمله في

الجماعة والتابعين له، وسبل تنمية وتحقيق الاحتياجات وبناء الفريق والعلاقة بين أفراد الفريق. وبمعنى آخر، فإن النظرية التفاعلية تهتم بتفاعل القائد مع أتباعه، وإدراك القائد لذاته، وإدراك الأتباع للقائد وللموقف وللجماعة ككل (السبيعي، ٢٠١١). أما نظرية ستيرنبرغ للقيادة، فترى أن القيادة عبارة عن التكامل في ثلاثة مجالات تشتمل على الحكمة والإبداع والذكاء (Kim, 2009).

مهارات القيادة

تضم المهارات القيادية في كنفها العديد من المهارات، كمهارة التفكير، والتخطيط، واتخاذ القرار، وتكوين العلاقات، والثقة بالنفس، والتنظيم، والعمل الجماعي، والمشاركة، والقدرة على حل المشكلات، وتحمل المسؤولية (الزبيدي، ٢٠٢٠؛ الرقب، ٢٠١٦). ومن ثمّ فإن المهارة القيادية عبارة عن مهارات مركبة، تضم عدة مهارات، والتطوير فيها سيشتمل على تطوير جميع تلك المهارات المكونة للمهارات القيادية. وبشكل عام، يمكن القول بأن القيادة تضم مهارات إنسانية وإدارية وفنية وفكرية، حيث تشير المهارات الإنسانية إلى القدرة على التواصل الفعال مع الآخرين، والتعاطف معهم من خلال فهم مشاعرهم وتوجهاتهم. كما تشير المهارات الإدارية إلى امتلاك المهارات المتعلقة بإدارة الأعمال، كالتحفيز والتخطيط والتنفيذ. في حين تشير المهارات الفكرية إلى العمل وفق أساليب التفكير المختلفة، وتكوين الرؤية الواضحة في الحالات والمشكلات المطلوب تناولها (النعيمي، ٢٠٠٨). أما المهارات الفنية فتشير إلى المعرفة والخبرة الجيدة في مجال التخصص، والفهم المتعمق لنوع العمل الذي يقوم به الفرد (إدريس، ٢٠١٦).

وفي هذا الإطار يرى السبيعي (٢٠١١) أن المهارات القيادية تتضمن عدة مهارات وهي، أولا- المبادأة والطموح والمثابرة، وتعني المبادرة نحو العمل، والابتكار، وتقديم الاقتراحات والحلول. ثانيا- التفاعل الاجتماعي، ويعني النشاط والإسهام والتفاعل مع فريق العمل. ثالثا- تمثيل الجماعة، ويعني أن يمثل القائد فريقه في المناسبات والاجتماعات. رابعا- العلاقات العامة، وتعني حرص وتركيز القائد على العلاقات داخل فريق العمل وترابطها. خامسا- التخطيط والتنظيم، ويعني القدرة على وضع وبناء الخطط، وتنظيم العمل في سبيل تحقيق الهدف. سادسا- التقبل والمشاركة، ويعني تقبل وجهات نظر أعضاء فريق العمل، وإشراكهم في التخطيط، واتخاذ القرار، والإنجاز.

وفي المقابل ترى البارود (٢٠١٥) أن هناك أربع مهارات أساسية للقيادة تتمثل في المهارات الفنية والإنسانية والتنظيمية والفكرية. وتتثمل المهارات الفنية في إتقان العمل، ومعرفة طبيعة ومهام عمل جميع فريق العمل، والقدرة على استخدام المعلومات وتحليلها، وتحديد أفضل الطرق المتاحة لإنجاز العمل. كما تعني المهارات الإنسانية القدرة على التعامل بفاعلية مع أعضاء فريق العمل، وزيادة مستوى تعاونهم ودافعيتهم نحو بذل مزيدٍ من الجهد، وتحديد متطلبات العمل مع الآخرين وكسب ثقتهم، ومساعدة الأعضاء، والاستماع لمشكلاتهم وحلها، وبناء فريق العمل،

والتوجيه والتحفيز. أما المهارات التنظيمية فتعني القدرة على فهم أنظمة وأهداف وخطط المنظمة، واستخدام الصلاحيات بفاعلية، والقدرة على توزيع العمل وتنظيم الجهود، واعتبار المنظمة نظامًا متكاملًا، وفهم الترابط بين أجزائها، وتحديد أي تغير يحدث لها. كما تعني المهارات الفكرية القدرة على البحث والتحليل والاستنتاج، والانفتاح العقلي نحو أفكار الآخرين، ونحو ثقافة التغيير حسب متطلبات كل مرحلة. كما تضم المهارات الفكرية القدرة على التخطيط، وتكوين رؤية مستقبلية، وتحليل البيئة المحيطة بما فيها من فرص وتطورات وتحديات.

وبشكل أكثر تفصيلا، فقد تناولت البحوث بعض المهارات القيادية بشكل متكرر، كمهارة التخطيط، والتواصل، وحل المشكلات، وتحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات، والعمل الجماعي (Rimm, et al., 2018؛ الزبيدي، ٢٠٢٠). فمهارة التخطيط تعدّ من المكونات الأساسية للقيادة، حيث تؤكد الدراسات أن القادة المتميزين يقضون معظم الوقت في التخطيط الذي يقدر بحوالي ٨٠٪، في حين يقضون ٢٠٪ فقط في التنفيذ (زريقات، ٢٠١٨). كما تعد طريقة للتفكير في المستقبل وتحديد متطلباته واحتياجاته، ونوع الأعمال والمهام التي يجب إنجازها، والأسلوب الذي سيتم اتباعه للإنجاز، والوقت الذي سيستغرقه هذا العمل من أجل تحقيق الأهداف (أحمد، ٢٠١٩). ويعرف عطية (٢٠١٧) التخطيط بأنه عملية ذهنية منظمة يتم من خلالها دراسة الواقع الحالي بهدف بناء تصور للمستقبل. ويرى خليل (٢٠٠٩) أن التخطيط مهارة تبدأ بعملية التفكير، وبناء خطة لتحقيق الأهداف المراد الوصول إليها، وتحديد العناصر البشرية والمادية اللازمة، وطرق إدارتها، وتحديد مراحل التنفيذ، والوقت المطلوب للتنفيذ. ويراعى في عملية التخطيط الواقعية، بحيث يكون التخطيط وفق الواقع الحالي والبعد عن المثالية.

كما تعد مهارات التواصل من المهارات الأساسية التي يجب توفرها لدى القادة (Ogurlu& Emir, 2014)، والتي تعني القدرة على العمل مع الفريق، وتنمية أدوات التواصل فيما بينهم، والعمل بشكل فعال مع الآخرين في سبيل إنجاز أعمال مشتركة (VanTassel-Baska& Avery, 2013). ويعد التواصل من المهارات الإدارية والنفسية والاجتماعية التي يتم عبرها تناقل الأفكار والمفاهيم ووجهات النظر، وذلك في سبيل تحقيق الأهداف، كما تبرز أهمية التواصل في توجيه وتعديل السلوكيات للعاملين، بالإضافة لكونها من أساسيات إنجاز الأعمال (حمود، ٢٠١٠). وتجدر الإشارة إلى أن التواصل من المهارات الضرورية للنجاح، حيث أثبتت الدراسات أن ٨٥٪ من النجاحات تعزى إلى مهارات التواصل (السكارنة، ٢٠١٠).

أما مهارة حل المشكلات فتعد كذلك من المكونات الأساسية للقيادة، بل هي من أهم المهارات القيادية (Ogurlu& Emir, 2014). ويتميز الموهوبون بقدراتهم واستعدادهم لحل المشكلات بطرق إبداعية، إلا أنهم ينقصهم التدريب والخبرة التي يتوجب على المدارس تقديمها لهم (Karnes & Bean, 2020). وتعرف مهارة

حل المشكلة بأنها الشعور بالمشكلة وفهمها، ومن ثم بناء قاعدة معرفية تتضمن العديد من المعلومات حول المشكلة وتحليلها، وتحديد مجموعة من الحلول، وتقييمها، والتأكد من فاعليتها (محمود، ٢٠١٩). وتتجلى أهمية مهارة حل المشكلة في زيادة مستوى ثقة الفرد بنفسه، وتقديره لذاته، وتنمية قدراته على اتخاذ القرارات ومواجهة الأحداث والمواقف، كما تسْهِم مهارة حل المشكلات في تنمية المعارف والخبرات ومهارات البحث العلمي من خلال الممارسة الفعلية لحل المشكلة (Northouse, 2015).

علاوة على ذلك، تعدّ مهارة اتخاذ القرار من المهارات ذات الأهمية المباشرة في نجاح الأفراد في جميع نواحي حياتهم. ويعرف اتخاذ القرار بأنه عملية تحديد بديل واحد من بين عدة بدائل وفق معايير معينة يحددها الفرد وتتناسب مع قيمه واتجاهاته (برهوم، ٢٠١٣). كما تعني القدرة على جمع الحقائق والمعلومات ذات العلاقة وتحليلها، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب (الشروقي، ٢٠١٧). وتبرز أهمية تلك المهارة في أن بعض القرارات تتطلب جهدًا وبحثًا ووقتًا طويلًا، وذلك لبقاء نتيجة القرار مدة أطول في حياة الفرد وتشكل فارقًا كبيرًا لديه، كاختيار التخصص الدراسي، أو وظيفة معينة. وتزداد أهمية وصعوبة اتخاذ القرار في العصر الحالي لتعدد الخيارات، وتعقدها وترابطها، واحتياجها إلى مزيدٍ من التفكير والتحليل والتنبؤ (Northouse, 2015).

أما مهارة العمل الجماعي فتعرف بأنها نشاط ينتج من اجتماع مجموعة من الأفراد والتفاعل بين أفكارهم ومعارفهم ومشاعرهم، وتتطلب تلك المهارة القدرة على العمل مع مجموعة من الأفراد، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (أحمد، ٢٠١٩). وتعرف زريقات (٢٠١٨) العمل الجماعي بأنه القدرة على العمل ضمن فريق، والانتماء له، وذلك في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة. وتكمن أهمية العمل الجماعي في السعي نحو تحقيق الأهداف الكبيرة التي لا يستطيع الفرد تحقيقها وحده، ففي العمل الجماعي الفعال يَنشَأ الدافع والتعاون بين أفراد الفريق. وتتجسد القيادة في العمل الجماعي من خلال رفع مستوى روح التعاون، وتحديد نقاط القوة لدى العاملين واستغلالها، والقدرة على توزيع المهام وفق تلك القدرات، مع الحرص على تحفيز جميع أفراد الفريق، وذلك في سبيل إنجاز المهمة (Northouse, 2015).

بالإضافة إلى ذلك، تُعد مهارة تحمل المسؤولية من المهارات القيادية الأساسية. وتتمثل مهارة تحمل المسؤولية في قدرة الفرد على الالتزام بعمل ما يطلب منه من مهام وأعمال حتى يتم تحقيقها بصوره نهائية، وبشكل متقن، وفي زمن محدد، مع القدرة على تحمل نتائج سلوكه وأعماله (محمود، ٢٠١٩). ويعرف سويد وآخرون (٢٠٢٢) تحمل المسؤولية بأنها شعور داخلي يدفع الفرد نحو القيام بكامل مسؤولياته وواجباته إزاء نفسه وإزاء الآخرين. كما ترى مشالي (٢٠١١) أن مهارة تحمل المسؤولية تعني الشعور بالتزام الفرد نحو أفعاله، وبصورة أكثر تفصيلا، تعني الالتزامات التي يتعهد الفرد بأدائها مع الشعور بالمسؤولية عن أدائها، وتحمل نتائج أفعاله. وفي ظل تلك التطورات

المتسارعة في عصرنا الحالي، فإن تلك المهارات تعد مهارات أساسية لنجاح الطلاب الموهوبين في رحلتهم العلمية، وما يليها من رحلات مهنية واجتماعية وأسرية.

مفهوم تقدير الذات

يُعد تقدير الذات من الموضوعات التي نالت اهتمام الباحثين، وخصوصًا في الأدب النفسي والتربوي، حيث يشير رودوالت وتراجكيس (Rodewalt & Tragakis, 2003) إلى أن مصطلح تقدير الذات من أكثر المصطلحات التي تناولها الأدب النفسي والتربوي مؤخرًا. ويعدّ تقدير الذات بناءً متعدد الأبعاد والمجالات، وعليه فقد يختلف تقدير الأفراد لذواتهم باختلاف تلك الأبعاد والمجالات؛ ومن ثمّ يمكن القول بأنه مفهوم متعدد الأبعاد، يحكم الفرد على نفسه من خلال تقييماته واتجاهاته الذاتية، ويتفاوت مستواه ودرجاته بين الأفراد (السعودي وآخرون، ٢٠١٧). ويرى ملحم وآخرون (٢٠١٢) أنه وصف الذات من خلال الأدوار والصفات التي يمتلكها الفرد، ويتشكل تقدير الذات من خلال امتلاك المهارات اللازمة للنجاح، والقدرة على التعامل بفاعلية مع البيئة المحيطة. كما يعرف تقدير الذات بأنه الشعور الذي يتبناه الفرد تجاه ذاته، ويتضمن درجة احترامه وقبوله لها (Weiner & Craighead, 2010). كما ترى هدبا (٢٠١٤) أن تقدير الذات عبارة عن ظاهرة تقييمية، ويعني تقييم الفرد لذاته المبني على صورة الذات التي يكونها عن نفسه.

ولما للذات من أهمية بالغة في العلوم النفسية والتربوية، فقد تعددت المصطلحات في هذا المجال، ومنها تقدير الذات، ومفهوم الذات. ويميل بعض الباحثين لاستخدام هذين المصطلحين باعتبارهما مترادفين، والبعض الآخر يميل للتفريق بينهما، حيث يتضمن مفهوم الذات وصفًا للذات في سياق الأدوار والخصائص التي يمتلكها الفرد، ولا يشتمل هذا الوصف على الشعور بالإيجابية أو السلبية نحو الذات أو حتى تقييمها (دودين وجروان، ٢٠١٢). أما تقدير الذات فيعني التقييم الذي يطلقه الفرد على ذاته سواء كان إيجابيًّا أو سلبيًّا (Yun,2011). كما يفرق نواك (Noack, 2008) بين مفهوم الذات وتقدير الذات، حيث يرى أن مفهوم الذات هو تصور الفرد عن ذاته دون تقييمها، أما تقدير الذات فيعني تقييم الفرد لذاته.

جوانب التأثير في تقدير الذات

يعد تقدير الذات أحد العناصر الأساسية للشخصية؛ لما له من تأثير كبير في سلوك واتجاهات الأفراد (ملحم وآخرون، ٢٠١٧). علاوة على ذلك، يؤثر تقدير الذات بشكل واضح في معظم مناحي حياة الأفراد، كتعاملهم مع الآخرين، ونمط حياتهم (مجلي، ٢٠١٣). كما أن تقدير الذات يعد من الجوانب المهمة في تشكيل شخصية الموهوب، حيث إنه يسْهم في إبراز شخصياتهم ومهاراتهم وقدراتهم بشكل جلي (Hulme, et al., 2012). وتجدر الإشارة إلى أن تقدير الذات المتدني يؤدي إلى مشكلات نفسية واجتماعية، مع الإحساس بعدم الكفاءة

الذاتية (Greenberg, 2008). في المقابل يرى العديد من العلماء والباحثين أن تقدير الذات الإيجابي يزيد من اهتمام الموهوبين بتنمية قدراتهم، ومحاولة إبرازها، واستخدامها بفاعلية (Greenberg, 2008; Olsen, et al., 2008).

ومن زاوية أخرى، يتأثر مستوى تقدير الذات بالعوامل الاجتماعية والنفسية والعقلية، فالفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية ومستوى وعي مرتفع يميل إلى تبني تقدير ذات مرتفع (النوايسة، ٢٠٢٠). بالإضافة إلى ذلك فإن الدور الذي يؤديه الفرد في مجتمعه والذي يسْهم من خلاله في البناء الاجتماعي يساعده على تكوين صورة ذاتيه تؤدي إلى تحديد مستوى تقديره لذاته، كما أن تقييمات المجتمع لدوره ومهامه في البناء الاجتماعي تؤثر في تقديره لذاته (Hulme, et al., 2012). علاوة على ذلك، فإن تقدير الذات يتأثر بالبيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة بالفرد، والتي تشمل التربية الأسرية، والأقران، والعوامل الشخصية والأكاديمية (Arslan, 2009). وفي ذات الإطار، يشير غانا وآخرون (Cana et al., 2013) إلى العديد من العوامل المؤثرة في تقدير الذات والتي تتمثل في الإحساس بالمسؤولية، والنجاح، وتقدير الآخرين، والمنافسة والتحدي. كما يتأثر تقدير الذات بالعوامل الذاتية والاجتماعية للأفراد، حيث تتمثل العوامل الذاتية في خصائص وسمات الفرد، وقدراته، ومهاراته العقلية، وأنماط السلوك التوافقي لديه. أما العوامل الاجتماعية فتتمثل في طبيعة المعاملة والتفاعل الذي يتلقاه الفرد من المحيطين به، والذي يستمد منه تقديره لذاته (بركات، ٢٠٠٨).

كما يتأثر تقدير الذات بالمرحلة العمرية للفرد، فيكون مرتفعًا في مرحلة الطفولة، ثم ينخفض في مرحلة المراهقة، بعد ذلك يعاود الارتفاع تدريجيًّا في مرحلة الرشد، ثم يبدأ في الانخفاض مرة أخرى في مرحلة الشيخوخة، وبشكل حاد وملاحظ (Robins & Trzesniewski, 2005). ويؤكد ذلك ستكل (Stickle, 2007) الذي أشار إلى أن تقدير الذات يكون في أدنى مستوياته في مرحلة المراهقة المبكرة، وينمو ويتطور بشكل كبير بتأثير العلاقات مع الأصحاب، كما أن تقدير الذات لدى الذكور مرتبط بالمنافسة والإنجاز، في حين يرتبط لدى الإناث بالعلاقات الاجتماعية. وتزداد أهمية تقدير الذات في مرحلة المراهقة، وذلك لتأثره بشكل مباشر بالبيئة المحيطة، والتغيرات التي تطرأ على الطلاب المراهقين، حيث إن مستوى تقدير الذات يكون في الغالب متدنيًا عند انتقال الطلاب من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة ومنها إلى الثانوية (Donnelly, 2008).

ومن ثمَّ يمكن القول بأن تقدير الذات لا يتسم بالجمود، وإنما يتغير بتغير الظروف والعوامل المحيطة، كما أن تقدير الذات صفة متغيرة، وتخضع للمؤثرات الداخلية والخارجية والمواقف ومرور الوقت، فضلا عن أن تقدير الذات قد يتباين ويتغير بشكل يومي بناء على طبيعة المشاعر والتجارب اليومية (هدبا، ٢٠١٤).

مستويات تقدير الذات وخصائصها

يرى الخبراء أن لتقدير الذات مستوى مرتفعًا وآخر منخفضًا، ولكل منهما خصائصه وسماته، فالأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع يمتلكون صورة إيجابية عن ذواتهم، حيث يشعرون أنهم ناجحون ويستحقون التقدير، كما يتصفون بالثقة بالنفس، والقدرة على حل المشكلات ومواجهة المواقف المتنوعة بإرادة قوية، مع الثقة في التغلب عليها (Wang, et al., 2013). كما يميل هؤلاء الأفراد إلى الشعور بتقبل الأشخاص المحيطين بهم، وإلى تكون نظرة إيجابية نحو العالم (السعودي وآخرين، ٢٠١٧). علاوة على ذلك، يتصف ذوو تقدير الذات المرتفع بالرضا والاعتزاز بالذات، والشعور بأهميتهم وقيمتهم، والإحساس العميق بالنجاح والجدارة باحترام الآخرين (إمام، ٢٠١٩).

أما الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض فيشعرون أنهم ليسوا بتلك الأهمية، ولا يستطيعون عمل وتحقيق ما يريدون بشكل صحيح كما يفعل الآخرون، كما يرى هؤلاء الأفراد أنهم لا يمتلكون المهارات والقدرات التي يمتلكها الآخرون (النوايسة، ٢٠٢٠). وتتبلور أبرز صفات هؤلاء الأفراد في الخجل، والهروب من المشكلات، وعدم الثقة بالنفس، والتردد وتوقع الفشل قبل مواجهة أي موقف، والاعتقاد الدائم بضعف المهارات والقدرات والكفاءة (Wang, et al., 2013). كما يميل هؤلاء الأفراد إلى الشعور بعدم التقبل لهم وعدم اهتمام الآخرين بهم، وتدني مستوى الرضا والسعادة لديهم (السعودي وآخرين، ٢٠١٧). علاوة على ذلك، يتصف ذوو تقدير الذات المنخفض بتدني الثقة بالنفس، والشعور بالفشل والإحباط، وضعف مهارات مواجهة وحل المشكلات، والميل نحو العدوانية والعنف، وعدم تقبل النقد.

وفي ذات الإطار، يتفاوت مستوى تقدير الذات كذلك لدى الطلاب الموهوبين، حيث إن بعضهم يتمتع بمستوى تقدير ذات عالٍ، في حين يعاني البعض الآخر من تدنٍّ في مستوى تقدير الذات، وذلك يرجع إلى عدة أسباب، منها الكمالية والمثالية وتبني سقف توقعات مبالغ فيه، وهذه التوقعات قد تصطدم بالواقع مما يؤثر في أدائهم ونظرتهم نحو ذواتهم، ومن ثم يحدث تدنٍّ في مستوى تقدير الذات (النوايسة، ٢٠٢٠). وعليه يمكن القول بأنه كلما كان تقدير الذات مرتفعًا كان الفرد متقبلاً لذاته وللآخرين من حوله، وقادرًا على مواجهة المواقف المختلفة بإيجابية وبشكل فعال، وكلما كان تقدير الذات منخفضاً كان غير متقبلٍ لذاته وللآخرين، مع التعرض للعديد من الصعوبات والمشكلات، والتي بدورها تؤدي إلى عدم الرضاء عن الذات (إمام، ٢٠١٩).

أبعاد تقدير الذات

يرى بعض المتخصصين أن تقدير الذات يتكون من ثلاثة أبعاد أساسية، تتضمن حب الذات، والنظرة إلى الذات، والثقة في الذات. فحب الذات يعدّ أهمها، والأساس الذي يقوم عليه تقدير الذات، فهو الذي يؤازر

الأفراد في مواجهة المشكلات والعقبات المختلفة، ويقيهم من الدخول في حالة اليأس. أما النظرة إلى الذات فتتضمن تقييم الأفراد لمهاراتهم وقدراتهم وخصائصهم المتباينة، سواء كان تقييما سلبيًّا أو إيجابيًّا يرتكز على أسس حقيقية أو غير حقيقية. أما الثقة في الذات فتعني الصورة التي يكوّنها الأفراد عن ذواتهم في سياق القدرة والاستعداد للتعامل مع المواقف المختلفة، والتي تظهر من خلال تعرضهم لمواقف جديدة وغير متوقعة (ديب، ٢٠١٤). كما يرى آخرون أن لتقدير الذات بُعدين هما الكفاءة الذاتية وقيمة الذات، حيث تعني الكفاءة الذاتية إيمان الفرد بمهاراته وبقدرته على مواجهة الصعوبات، والتعامل والتكيف مع تحديات الحياة المختلفة، أما قيمة الذات فتعني قبول الفرد لنفسه كما هي دون شروط أو قيود، مع الشعور بأهميته في الحياة وقيمته فيها (Gardner, 2011).

في المقابل، تشير هدبا (٢٠١٤) إلى أن لتقدير الذات ثلاثة أبعاد فرعية، حيث يتمثل البُعد الأول في تقدير الذات المادي الذي يشير إلى المظهر والقدرات البدنية أو الصحية. أما البُعد الثاني فيتمثل في تقدير أداء الذات والذي يشير إلى الأداء في العمل والمهام. وأما البُعد الثالث فيتمثل في تقدير الذات الاجتماعي والذي يشير إلى العلاقة بأفراد الأسرة وبالأشخاص المهمين في حياة الفرد. وتأتي كل تلك الثلاثة الأبعاد الفرعية تحت البُعد العام أو الشامل لتقدير الذات، والذي يتطلب استيعاب الفرد لكفاءته وقيمته الذاتية، فتقدير الذات العام يعني الشعور العام للفرد تجاه ذاته والذي يتضمن التوجه الإيجابي أو السلبي نحو الذات. ومن ثمّ يمكن القول بأن هناك تقدير ذات عامًّا وتقدير ذات خاصًّا متعلقًا بأحد الجوانب أو الأبعاد. ومما تجدر الإشارة إليه إلى أنه قد يكون لدى الفرد تقدير ذات عام وتقدير ذات خاصّ منخفض في أحد الجوانب، فمثلا، قد يكون لدى الفرد تقدير مرتفع نحو ذاته، وذلك بسبب النجاح الوظيفي وتقبل الآخرين له، وفي الوقت نفسه قد يكون لديه تقدير ذات خاص منخفض تجاه مظهره غير الجيد في المقابل. وبشكل عام، فقد اختلف العلماء والخبراء في مجال تقدير الذات في أنواع تقدير الذات وأبعاده، إلا أن معظمهم ذهب إلى وجود بُعد واحد وهو تقدير الذات العام (السعودي، وآخرون، ٢٠١٧).

العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين

يُعد تقدير الذات أحد أهم أبعاد الشخصية، ومن أكثرها تأثيرًا في سلوك الأفراد (عبدالوهاب، ٢٠١١). ويؤكد ذلك ما أشارت إليه إمام (٢٠١٩) أن تقدير الذات ذو تأثير قوي في حياة الأفراد، فهو يؤثر في مستوى فاعليتهم وإنتاجيتهم في الأعمال وأسلوب تفاعلهم مع الآخرين، ومهارتهم في التأثير في الآخرين. علاوة على ذلك، يتميز ذوو تقدير الذات المرتفع بعدة سمات إيجابية متعددة، ومنها الميل نحو القيادية (هدبا، ٢٠١٤). وفي هذا الإطار، يشير الزعبي ويوسف (٢٠١٤) إلى أن تقدير الذات يسْهم في توظيف واستثمار المهارات التي يمتلكها الطلاب الموهوبون، ومنها المهارات القيادية، حيث إن مستوى تقدير الذات المرتفع يُعد من السمات التي لابد من توفرها في شخصية القائد الناجح والتي تساعده في الالتزام والصمود ومواجهة المشكلات وتحمل الضغوط. كما أن

المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين تنطلق من سمات شخصية، أبرزها الثقة بالنفس، التي لا يمكن أن ترتفع إلا عندما يمتلك الموهوب مستوى تقدير مرتفعًا لذاته، والتي بدورها تُبرز العلاقة بين تقدير الذات والمهارات القيادية بشكل واضح.

إن العلاقة بين القدرات القيادية وتقدير الذات تتضح من خلال ما يتميز به الطلاب الموهوبون في فهمهم وشعورهم العميق لذواتهم وذوات الآخرين، وتنعكس على وعيهم الجيد بأنفسهم، وتساعدهم على تنظيم السلوك والتقدير الواقعي للذات وفهم الآخرين والتأثير فيهم (Avolio & Gardne, 2005). كما يمكن القول بأن القيادة الناجحة تتطلب امتلاك الفرد للعديد من السمات والخصائص التي تنشأ عن تفاعل السمات الانفعالية والشخصية والاجتماعية والعقلية لديه، ويأتي تقدير الذات بوصفه أحد العوامل التي تسهم بشكل كبير في نجاح القائد، وذلك لأن القائد الذي يمتلك تقديرًا ذاتيًّا مرتفعًا سينجح في تقدير ذوات أتباعه، وهذا بدوره سيسهم في نجاحه معهم، فلا يمكن للقائد أن يوجه الجهود، ويقنع ويؤثر في الآخرين ويكسب ثقتهم وتقديرهم مالم يمتلك تقديرًا إيجابيًّا عن ذاته (الزعبي ويوسف، ٢٠١٤). وفي ذات الاتجاه، يؤكد شيرلي (Shirley, 2007) أن هنالك علاقة مباشرة بين المهارات القيادية ومستوى الثقة بالنفس وتقدير الذات. كما يؤكد ذلك ما أشار إليه (Klenke, 2007) أن التقدير الذاتي الإيجابي ينعكس بشكل إيجابي على عوامل الشخصية الأخرى، وأبرزها المهارات القيادية.

دراسات سابقة

أُجري عددٌ من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين كلٌّ على حدة، ومن بينها دراسات ركزت على مستوى المهارات القيادية وعلاقته بتغيرات أخرى، كما تناولت بعض الدراسات مستوى تقدير الذات وعلاقته بأنماط الهوية النفسية والعوامل الاجتماعية والطمأنينة النفسية. في المقابل، تندر الدراسات التي تناولت العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين؛ وفيما يلي عرض لأهم الدراسات والبحوث السابقة في محورين رئيسين هما:

المحور الأول: المهارات القيادية

وفي هذا الإطار، قام الشهري (٢٠١٩) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين في تبوك، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من ١٥٠ من الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين، ووجود

علاقة ارتباطية بين المهارات القيادية وحل المشكلات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى المهارات القيادية يعزي لمتغير النوع ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق في مستوى المهارات القيادية يعزى للصف الدراسي.

كما قام الرقب (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين المتفوقين والعاديين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من ٤٦٣ طالبًا وطالبة من السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين الموهوبين والمتفوقين والعاديين في مستوى المهارات القيادية ولصالح الموهوبين والمتفوقين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير النوع.

وفي دراسة قام بها الرمح (٢٠١٦) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتضمنت ١١١ من الطلبة الموهوبين في الصف التاسع بدولة الكويت. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين المهارات القيادية والذكاءات المتعددة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في مستوى الذكاءات المتعددة ومستوى القدرات القيادية.

علاوة على ذلك، فقد أجرى القداح والزهراني (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات القيادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب الموهوبين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. واشتملت الدراسة على ١٦٢ من الطلاب الموهوبين. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين، ووجود علاقة دالة إحصائيًّا بين المهارات القيادية والتوافق النفسي والاجتماعي، وعدم وجود فروق في مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين يعزى لمتغير النوع.

كما هدفت دراسة إدريس (٢٠١٦) إلى معرفة مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بالذكاء الوجداني، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي. واشتملت عينة الدراسة على ٨٩ من الطلاب الموهوبين في الخرطوم. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين، ووجود علاقة دالة إحصائيًّا بين المهارات القيادية والذكاء الوجداني. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا في مستوى المهارات القيادية يعزى لمتغيري النوع والعمر.

المحور الثاني: تقدير الذات

وفي هذا الإطار، فقد قامت النوايسة (٢٠٢٠) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إسهام التفكير السلبي في التنبؤ بمستوى تقدير الذات والميل للطمأنينة النفسية لدى الطلاب الموهوبين، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي. واشتملت عينة الدراسة على ٨٣ من الطلاب الموهوبين في الأردن. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير النوع

ولصالح الذكور. كما أشارت النتائج إلى أنه لا تختلف القدرة التنبؤية لنمط التفكير السلبي بكل من تقدير الذات والميل للطمأنينة النفسية.

كما قام ملحم وآخرون (٢٠١٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات وأنماط الهوية النفسية لدى الطلاب المتميزين والملتحقين بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي. واشتملت عينة الدراسة على ٦٥ من الطلاب الموهوبين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين نمط الهوية المعلوماتي وتقدير الذات. كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات، وعدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات يعزى إلى متغير النوع.

كما قام كلٌّ من الزعبي ويوسف (٢٠١٤) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، حيث اشتملت عينة الدراسة على ٣٨٥ من الطلاب الموهوبين من الصف الثامن وحتى العاشر. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين المهارات القيادية وتقدير الذات، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في المهارات القيادية تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في المهارات القيادية تعزى لمتغير المرحلة الدراسة ولصالح الصف الثامن، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس أو الصف الدراسي.

أما ساروفيم (Sarouphim, 2011) فقدت أجرت دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين والعاديين، حيث اشتملت الدراسة على ٢٤٢ طالبًا وطالبة (٦٨ من الموهوبين، ١٧٤من العاديين) وكان متوسط أعمارهم ١٣.٩ سنة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات لصالح الطلاب الموهوبين، كما أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات تُعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور.

وفي دراسة قام بها روداسيل وآخرون (Rudasill, et al., 2009) وهدفت إلى معرفة مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، حيث تكونت عينة الدراسة من ٥٧٩ من الطلبة الموهوبين (٣٤٠ طالبًا، ٢٣٩ طالبة) من الصف الخامس وحتى الحادي عشر. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، كما توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، ووجود فروق في مستوى تقدير الذات وتعزى لمتغير الصف ولصالح الصفوف الدنيا.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية ما يلي:

١. أن معظم هذه الدراسات ركزت على مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين، ومن ثمّ أتت توصياتها بأهمية دراسة العوامل المتعلقة بالمهارات القيادية كتقدير الذات، وهذا ما أنار الطريق للدراسة الحالية، ومكّنها من دراسة العلاقة بينهما.

٢. تناولت الدراسات السابقة متغيري الدراسة الحالية كلا على حدة، مما وجه الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بينهما ومحاولة سد تلك الفجوة في أدبيات مجال الموهبة.

٣. أسْهمت الدراسات السابقة في تحديد فقرات وأبعاد كلٍّ من مقياس المهارات القيادية وتقدير الذات.

٤. أن هذه الدراسات قد أسهمت في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، كما أسهمت في صياغة مشكلة الدراسة وإظهار أهميتها بشكل علمي مبني على دراسات علمية.

٥. ركزت معظم الدراسات السابقة في عيناتها على طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية، والتي تتسم بالعديد من التغيرات السيكولوجية، مما وجه الدراسة الحالية نحو تحديد مجتمعها وعينتها البحثية.

٦. تناولت الدراسات السابقة بعض المتغيرات الديموغوافية كالنوع والمرحلة الدراسية؛ مما وجه الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير هذين المتغيرين في المهارات القيادية وتقدير الذات.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يمكن من خلاله التعرف على العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين.

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع البحث الحالي من جميع الطلاب والطالبات الموهوبين بمنطقة القصيم الملتحقين بمدارس وبرامج الموهوبين، والبالغ عددهم قرابة ٥٠٠ طالبٍ وطالبة.

عينة الدراسة الاستطلاعية

تكونت عينة البحث الاستطلاعية التي تم التأكد من المؤشرات السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث الحالي بالتطبيق عليها من ٣٠ طالباً وطالبة من نفس مجتمع الدراسة الحالية.

عينة الدراسة الأساسية

بلغ العدد النهائي للطلاب عينة البحث الحالي ١٨٣ من الطلبة الموهوبين، منهم (٨٢) من الذكور، و(١٠١) من الإناث، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية:

جدول (١) توزيع الطلاب عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكور	٨٢	٤٤,٨٪
	إناث	١٠١	٥٥,٢٪
المرحلة الدراسية	المرحلة المتوسطة	١٠٢	٥٥,٧٪
	المرحلة الثانوية	٨١	٤٤,٣٪

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس المهارات القيادية (إعداد الباحث)

- **المحور الأول:** البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة وتتمثل في النوع والمرحلة الدراسية.
- **المحور الثاني:** ويتناول المهارات القيادية، ويتكون من (٥٨) عبارة، يُعبر في مضمونها عن تساؤلات الدراسة، وموزعة على سبعة أبعاد، وذلك على النحو الآتي: البُعد الأول يتناول مهارة التخطيط، ويتضمن (٨) عبارات. البُعد الثاني: يتناول مهارة اتخاذ القرارات، ويتضمن (٩) عبارات. البُعد الثالث: يتناول مهارة الإنجاز، ويتضمن (٧) عبارات. البُعد الرابع: يتناول مهارة العمل الجماعي والمشاركة، ويتضمن (٩) عبارات. البُعد الخامس: يتناول مهارة حل المشكلات، ويتضمن (٩) عبارات. البُعد السادس، يتناول مهارة تحمل المسؤولية، ويتضمن (٧) عبارات. البُعد السابع: يتناول مهارة التواصل، ويتضمن (٩) عبارات. كما اعتمد المقياس على توزيع ليكرت الخماسي وكانت الخيارات: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠.٨٠)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (٢)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤,٢١ – ٥,٠	٣,٤١ – ٤,٢٠	٢,٦١ – ٣,٤٠	١,٨١ – ٢,٦٠	١ – ١,٨٠

صدق أداة الدراسة

للتحقّق من صدق أداة الدراسة أُعتمد على طريقتين:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين)**: *Face Validity*

حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وطُلب منهم دراسة المقياس وإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراته بالبُعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثرت المقياس، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على اتفاق أكثر من ٨٠٪ من المحكمين مع إجراء جميع التعديلات التي تمت الإشارة إليها.

- **صدق الاتساق الداخلي**: *Internal Consistency*

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
التخطيط		اتخاذ القرارات		الإنجاز		العمل الجماعي والمشاركة		حل المشكلات		تحمل المسؤولية		التواصل	
١	٠,٥٥٥**	١	٠,٨٣٦**	١	٠,٧٢٦**	١	٠,٦٦٣**	١	٠,٦٥١**	١	٠,٦٤١**	١	٠,٨٢٧**
٢	٠,٦٨٨**	٢	٠,٥١٧**	٢	٠,٨٦٥**	٢	٠,٧٩٦**	٢	٠,٥٠٤**	٢	٠,٤٨٧**	٢	٠,٥٩٩**
٣	٠,٧٣١**	٣	٠,٤٩٥**	٣	٠,٧٢٤**	٣	٠,٥٨٠**	٣	٠,٦٩٤**	٣	٠,٧٣٠**	٣	٠,٧٤٠**
٤	٠,٦٢٥**	٤	٠,٤٨١**	٤	٠,٨١٠**	٤	٠,٨٥٧**	٤	٠,٧٦٦**	٤	٠,٦٤٢**	٤	٠,٥٨٣**
٥	٠,٥٨٠**	٥	٠,٥١٩**	٥	٠,٧٥٨**	٥	٠,٧٧٨**	٥	٠,٦٠١**	٥	٠,٦٣٢**	٥	٠,٦٧٤**
٦	٠,٤٢٢**	٦	٠,٧٥١**	٦	٠,٧٨١**	٦	٠,٥٩٧**	٦	٠,٧٣٦**	٦	٠,٦٥٣**	٦	٠,٧٤٩**
٧	٠,٧٤٣**	٧	٠,٧٥١**			٧	٠,٩٠٤**	٧	٠,٦٦٨**			٧	٠,٨٤٩**
٨	٠,٤٤٧**	٨	٠,٥٣٤**	٧	٠,٧٨٦**	٨	٠,٦٣٥**	٨	٠,٨٠٤**	٧	٠,٥٤٤**	٨	٠,٨٥٠**
		٩	٠,٧٧٤**			٩	٠,٦٦٥**	٩	٠,٧٤٩**			٩	٠,٧٤١**

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١(قيمة معاملات الارتباط الجدولية عند حجم ٣٠ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١تساوي على الترتيب ٠,٣٤٩٤، ٠,٤٤٨٧).

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها وتماسكها بعضها مع بعض.

تم كذلك التأكد من تجانس الأبعاد الفرعية للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس

التخطيط	اتخاذ القرارات	الإنجاز	العمل الجماعي والمشاركة	حل المشكلات	تحمل المسؤولية	التواصل
٠,٨٧٢**	٠,٨٢٥**	٠,٨٥٥**	٠,٨٢٩**	٠,٩١٢**	٠,٧٤١**	٠,٨٥٠**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها بعضها مع بعض.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات المقياس وأبعاده الفرعية

التخطيط	اتخاذ القرارات	الإنجاز	العمل الجماعي والمشاركة	حل المشكلات	تحمل المسؤولية	التواصل	المقياس ككل
٠,٧٢٧	٠,٧٩٩	٠,٨٨٧	٠,٨٧٢	٠,٨١٨	٠,٨٠٥	٠,٨٩٣	٠,٩٥٩

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًّا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس تقدير الذات (إعداد الباحث)

- **المحور الأول**: البيانات الديمغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وتتمثل في النوع والمرحلة الدراسية.
- **المحور الثاني**: يتناول تقدير الذات، ويتكون من (٣٥) عبارة، يُعبر في مضمونها عن تساؤلات الدراسة، وتقيس مستوى تقدير الفرد لذاته في المجالات الشخصية والاجتماعية والعقلية والأكاديمية والنفسية. كما اعتمد المقياس على توزيع ليكرت الخماسي، وكانت الخيارات: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠.٨٠)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

- **صدق أداة الدراسة**

للتحقّق من صدق أداة الدراسة أُعتمد على طريقتين:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكّمين)**: *Face Validity*

حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وطُلب منهم دراسة المقياس وإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراته بالهدف، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكّمون ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثرت المقياس، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على اتفاق أكثر من ٨٠٪ من المحكمين مع إجراء جميع التعديلات التي تمت الإشارة إليها.

- **صدق الاتساق الداخلي**: *Internal Consistency*

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٥٣٢**	٧	٠,٤٥٦**	١٣	٠,٥٧٤**	١٩	٠,٦٣٦**	٢٥	٠,٦٠٩**	٣١	٠,٨٤٣**
٢	٠,٣٨٤*	٨	٠,٥٧١**	١٤	٠,٦٠٢**	٢٠	٠,٧٢٩**	٢٦	٠,٤٤٧*	٣٢	٠,٤٥٤**
٣	٠,٤٢١*	٩	٠,٥١٥**	١٥	٠,٤٨٢**	٢١	٠,٤٦٩**	٢٧	٠,٧١٧**	٣٣	٠,٤٧٤**
٤	٠,٥٤٩**	١٠	٠,٦٣٠**	١٦	٠,٥٩٢**	٢٢	٠,٥٣٩**	٢٨	٠,٥٣٦**	٣٤	٠,٦٣٢**
٥	٠,٥٢٠**	١١	٠,٥١٣**	١٧	٠,٧٣٩**	٢٣	٠,٤٢٠*	٢٩	٠,٦٢٧**	٣٥	٠,٤٤١*
٦	٠,٥٤٩**	١٢	٠,٧٢١**	١٨	٠,٦٥٣**	٢٤	٠,٦٩٢**	٣٠	٠,٣٩٩*		

*دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (قيمة معاملات الارتباط الجدولية عند حجم ٣٠ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ٠,٣٤٩٤، ٠,٤٤٨٧)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات المقياس فيما بينها وتماسكها بعضها مع بعض.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات درجات مقياس تقدير الذات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* فكانت قيمة معاملات الثبات مساوية ٠,٨٩٠، وهو ما يؤكد أن للمقياس معاملَ ثبات مرتفعًا ومقبولًا إحصائيًّا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

ويجب ملاحظة أن الاستجابة لعبارات المقاييس المستخدمة في البحث الحالي تتم بالاختيار من بين خمسة اختيارات تعبر عن درجة الموافقة، وتتمثل في (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب؛ وتم الاعتماد على المحكّات الموضحة في الجدول الآتي في الحكم على مستوى مهارات القيادة ومستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين:

جدول (٧) محكّات الحكم على مستوى مهارات القيادة ومستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين

الاستجابة	متوسط الاستجابات للعبارة	نسبة التوافر		المستوى
أبداً	أقل من ١,٨	متوسط درجات البُعد مقسوماً على النهاية العظمى لدرجة البُعد	أقل من ٣٦٪	ضعيف جداً
نادراً	من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦		من ٣٦٪ إلى أقل من ٥٢٪	ضعيف
أحياناً	من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤		من ٥٢٪ إلى أقل من ٦٨٪	متوسط
غالباً	من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢		من ٦٨٪ إلى أقل من ٨٤٪	مرتفع
دائماً	من ٤,٢ فأكثر		من ٨٤٪ فأكثر	مرتفع جداً

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية *SPSS V. 22* كالآتي:

١. معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في التأكد من صدق الاتساق الداخلي للأدوات المستخدمة.
٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* في التأكد من ثبات الدرجات للأدوات المستخدمة في البحث الحالي.
٣. اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في التعرف على مستوى المهارات القيادية ومستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، وذلك بمقارنة متوسط درجات الطلاب الفعلي بمتوسط فرضي.
٤. اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* وذلك للكشف عن دلالة الفروق في المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين باختلاف (الجنس، المرحلة الدراسية).

٥. معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في الكشف عن علاقة المهارات القيادية بتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين.

نتائج البحث وتفسيراتها

أولاً: نتائج السؤال الأول

نصُّ السؤال الأول للبحث الحالي "ما مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في مقارنة متوسط درجات الطلاب بمتوسط فرضي، وتم تحديد المتوسط الفرضي باعتباره مساوياً (عدد عبارات البُعد ×٣,٤) حيث إن الدرجة ٣,٤ تمثل بداية فئة الاستجابة "غالبا"، وتم الاعتماد على المحكات الموضحة في جدول (٧) في تحديد مستوى مهارات القيادة لدى الطلاب الموهوبين فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٨) دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لدرجات الطلاب الموهوبين في مهارات القيادة (درجات الحرية = ١٨٢)

مهارات القيادة	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	نسبة التوافر	مستوى المهارة	الترتيب
التخطيط	٢٧,٢	٣٠,٦٨٣	٤,٤٨٠	١٠,٥١٦**	٧٦,٧٠٨٪	مرتفع	٥
اتخاذ القرارات	٣٠,٦	٣٤,٣٦٦	٥,٠٢٥	١٠,١٣٨**	٧٦,٣٦٩٪	مرتفع	٦
الإنجاز	٢٣,٨	٢٨,٣٤٩	٤,٦٤٧	١٣,٢٤٦**	٨٠,٩٩٧٪	مرتفع	٢
العمل الجماعي والمشاركة	٣٠,٦	٢٦,٩٢٩	٥,٢٣٢	-٩,٤٩٢**	٥٩,٨٤٢٪	متوسط	٧
حل المشكلات	٣٠,٦	٣٤,٩٧٨	٥,٤١٤	١٠,٩٤٠**	٧٧,٧٢٩٪	مرتفع	٣
تحمل المسؤولية	٢٣,٨	٢٨,٨٢٥	٤,٥١٤	١٥,٠٦٠**	٨٢,٢٣٦٪	مرتفع	١
التواصل	٣٠,٦	٣٤,٥٦٣	٦,٢٥٦	٨,٥٦٩**	٧٦,٨٠٧٪	مرتفع	٤
الدرجة الكلية	١٩٧,٢	٢١٨,٦٩٤	٢٩,٨٦٦	٩,٧٣٦**	٧٥,٤١٢٪	مرتفع	

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي للمهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين، لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين مستوى مرتفع. ويمكن تفسير النتيجة الحالية بأن إحدى السمات المميزة للطلاب الموهوبين هي ارتفاع مستوى المهارات القيادية لديهم، وهذا ما يؤكده رم وآخرون (Rimm, et al., 2018) أن الطلاب الموهوبين يتمتعون بمهارات قيادية عالية. كما يمكن أن تعزى النتيجة الحالية إلى الدعم الأسري والاجتماعي الذي يتلقاه الطلاب الموهوبون، وذلك لأن الآخرين يرون في الموهوبين قدرات وسمات عقلية وفكرية عالية تزيد من مستوى ثقتهم بهم، ومن ثمَّ يميلون إلى تعيينهم في مواضع قيادية، وهذا بدوره يزيد من مستوى الممارسة والتطوير الذاتي للموهوبين، وسقف طموحات امتلاك هذه المهارات. كما أن المواقف القيادية التي يتعرض لها الموهوبون في المدرسة وخارجها، تتمثل في ثقة الآخرين بهم عند تعرضهم لمشكلة ما، ووضع هؤلاء الموهوبين في

موضع القادة، وانتظار التوجيه لحل تلك المشكلة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشهري (٢٠١٩)، ودراسة القداح والزهراني (٢٠١٦)، ودراسة إدريس (٢٠١٦)، ودراسة الرقب (٢٠١٦) اللاتي أشرن إلى ارتفاع مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نصُّ السؤال الثاني للبحث الحالي "ما مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في مقارنة متوسط درجات الطلاب بمتوسط فرضي، وتم تحديد المتوسط الفرضي باعتباره مساوياً (عدد عبارات البُعد ×٣,٤) حيث إن الدرجة ٣,٤ تمثل بداية فئة الاستجابة "غالبا"، وتم الاعتماد على المحكات الموضحة في جدول (٧) في تحديد مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لدرجات الطلاب الموهوبين في تقدير الذات

(درجات الحرية = ١٨٢)

تقدير الذات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	نسبة التوافر	المستوى
	١١٩	١٣٤,٥٠٨	١٨,٥٢٧	١١,٣٢٣**	٧٦,٨٦٢٪	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي لتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين مستوى مرتفع. ويمكن تفسير النتيجة الحالية بارتباط تقدير الذات بتصنيف الطلاب كموهوبين ومتفوقين. فمعظم الطلاب الموهوبين الملتحقين بمدارس الموهوبين في المملكة العربية السعودية هم بالأساس طلابٌ ذوو تحصيل أكاديمي مرتفع، ومن ثمَّ فإن الإنجاز والتفوق الدراسي الذي يتميز به الطلاب الموهوبون قد أسهم في رفع تقديرهم لذواتهم. كما أن التحاق هؤلاء الطلاب بمدارس الموهوبين– التي تقدم بعض البرامج والبدائل التربوية التي تختلف عن المدارس العادية– قد أسهم في نظرة وتقييم الموهوبين لأنفسهم، مما أدى إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم. ويرى الباحث أن نتيجة السؤال الحالي منطقية إذا ما تمت مقارنتها مع نتائج السؤال الأول التي أشارت إلى ارتفاع مستوى المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين، حيث إن المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين تنطلق من سمات شخصية أبرزها الثقة بالنفس التي لا يمكن أن ترتفع إلا عندما يمتلك الموهوب مستوى تقدير مرتفعًا لذاته. ويؤكد كذلك ما أشار إليه الزعبي ويوسف (٢٠١٤) أن مستوى تقدير الذات المرتفع يُعد من السمات التي لابد من توفرها في شخصية القائد. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة النوايسة (٢٠٢٠)، ودراسة ساروفيم (Sarouphim, 2011)، ودراسة (Rudasill, et al., 2009)

اللاتي أشرن إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ملحم وآخرين (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن مستوى تقدير الذات كان متوسطًا.

ثالثاً– نتائج السؤال الثالث

نصُّ السؤال الثالث للبحث الحالي "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية لدى الموهوبين تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي)؟".

أ– بالنسبة لمتغير النوع:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المهارات القيادية، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٠) دلالة الفروق في مهارات القيادة لدى الطلاب الموهوبين وفقاً للجنس (ذكور، إناث)

(درجات الحرية = ١٨١)

مهارات القيادة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكور	٢٨,٧٩٣	٤,١٥١	٥,٥٤٧	٠,٠١
	إناث	٣٢,٢١٨	٤,١٥٦		
اتخاذ القرارات	ذكور	٣٢,٣٧٨	٤,٤٥٧	٥,١٤٩	٠,٠١
	إناث	٣٥,٩٨٠	٤,٨٩٩		
الإنجاز	ذكور	٢٥,٥٨٥	٤,١٠٠	٨,٥٧٦	٠,٠١
	إناث	٣٠,٥٩٤	٣,٧٨٥		
العمل الجماعي والمشاركة	ذكور	٢٤,٦٩٥	٤,٤٧٧	٥,٦٢٥	٠,٠١
	إناث	٢٨,٧٤٣	٥,١١٦		
حل المشكلات	ذكور	٣٢,٠٩٨	٤,٣٣٦	٧,٣٧٦	٠,٠١
	إناث	٣٧,٣١٧	٥,٠٧٧		
تحمل المسؤولية	ذكور	٢٦,١٨٣	٤,٦٠٣	٨,٣٨٤	٠,٠١
	إناث	٣٠,٩٧٠	٣,٠٩٠		
التواصل	ذكور	٣١,٥٤٩	٥,٨٦٣	٦,٥٠٥	٠,٠١
	إناث	٣٧,٠١٠	٥,٤٦٧		
الدرجة الكلية	ذكور	٢٠١,٢٨٠	٢٥,٧٥٨	٨,٣٣٨	٠,٠١
	إناث	٢٣٢,٨٣٢	٢٥,٢٠٨		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة ٠,٠١ في مهارات القيادة لدى الموهوبين ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الإناث. ويمكن تفسير النتيجة الحالية بالتغير والتطور الكبير الذي تشهده المملكة العربية السعودية من تمكين المرأة في جميع المجالات الحكومية والأهلية، ولاسيما المناصب القيادية في الوزارات، وكبرى الإدارات والشركات، ففي السنوات الأخيرة لاحظنا تفوق وتميز العديد من العناصر النسائية في مختلف المجالات القيادية، وقد يكون ذلك التميز لديهن نموذجًا وقدوة تحتذى، مما أدى إلى ظهور تلك

المهارات ومحاولة تنميتها لدى الطالبات الموهوبات استعدادًا لتبوء تلك المناصب القيادية مستقبلاً، كما يمكن أن تعزى النتيجة الحالية إلى تفوق الإناث على الذكور في مهاراتهن الاجتماعية، وهذا ما يؤكده الرمح (٢٠١٦) وهو تفوق الإناث على الذكور في المهارات الاجتماعية، حيث تعد المهارات الاجتماعية من أهم المهارات التي يحتاجها القائد، والتي تضم في طياتها مهارات التواصل ومهارات العمل الجماعي والمشاركة بوصفها أحد أبعاد المهارات القيادية. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الرقب (٢٠١٦)، ودراسة الرمح، (٢٠١٦)، ودراسة القداح والزهراني (٢٠١٦)، ودراسة إدريس (٢٠١٦) اللاتي أظهرن عدم وجود فروق في المهارات القيادية بين الذكور والإناث. في المقابل، اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشهري (٢٠١٩) ودراسة الزعبي ويوسف (٢٠١٤) اللتين أشارت نتائجهما إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في المهارات القيادية تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث.

ب- بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في المهارات القيادية، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١١) دلالة الفروق في مهارات القيادة لدى الطلاب الموهوبين وفقاً للمرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)

(درجات الحرية = ١٨١)

مهارات القيادة	المرحلة الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	متوسطة	٣٠,٦٩٦	٤,٥٩٠	٠,٠٤٤	٠,٩٦٥
	ثانوية	٣٠,٦٦٧	٤,٣٦٧		غير دالة
اتخاذ القرارات	متوسطة	٣٤,٢٨٤	٥,٢١٣	٠,٢٤٦	٠,٨٠٦
	ثانوية	٣٤,٤٦٩	٤,٨٠٩		غير دالة
الإنجاز	متوسطة	٢٨,٢٧٥	٤,٦١٤	٠,٢٤٥	٠,٨٠٧
	ثانوية	٢٨,٤٤٤	٤,٧١٤		غير دالة
العمل الجماعي والمشاركة	متوسطة	٢٧,٢٣٥	٥,٢٢٨	٠,٨٨٨	٠,٣٧٦
	ثانوية	٢٦,٥٤٣	٥,٢٤٤		غير دالة
حل المشكلات	متوسطة	٣٤,٦٩٦	٥,٢٨٩	٠,٧٩٠	٠,٤٣٠
	ثانوية	٣٥,٣٣٣	٥,٥٧٩		غير دالة
تحمل المسؤولية	متوسطة	٢٩,٠٣٩	٤,١٩٦	٠,٧١٩	٠,٤٧٣
	ثانوية	٢٨,٥٥٦	٤,٨٩٩		غير دالة
التواصل	متوسطة	٣٤,٧٤٥	٦,٣٧١	٠,٤٤١	٠,٦٦٠
	ثانوية	٣٤,٣٣٣	٦,١٤٠		غير دالة

مهارات القيادة	المرحلة الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	متوسطة	٢١٨,٩٧١	٢٩,٨٥٦	٠,١٤٠	٠,٨٨٩
	ثانوية	٢١٨,٣٤٦	٣٠,٠٦١		غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في المهارات القيادية لدى الموهوبين ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية. ويمكن تفسير النتيجة الحالية- التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى المهارات القيادية بين طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية- بوقوع كلا الفئتين من طلاب المرحلتين ضمن مرحلة المراهقة، التي يحاول فيها المراهق تطوير بعض السلوكيات التي تتمثل في إثبات شخصيته، واستقلاليته، واتخاذ قراراته بنفسه، وتحمل المسؤولية، وبالاطلاع على تلك السلوكيات نجدها تمثل أبعاد المهارات القيادية التي يتميز بها الطلاب الموهوبون بشكل عام، كما يمكن أن تعزى النتيجة الحالية إلى وقوع عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين ضمن نطاق عمري متقارب ومتشابه، وتنحسر فيه الفروق بينهما، ويؤكد إدريس (٢٠١٦) ذلك التشابه الكبير في مهارات وخصائص الموهوبين، وخصوصًا المهارات القيادية من عمر ١٣ وحتى عمر ١٦ سنة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشهري (٢٠١٩)، ودراسة إدريس (٢٠١٦) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في المهارات القيادية تعزى لمتغير السنة الدراسية أو العمر. في المقابل، اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزعبي ويوسف (٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في المهارات القيادية تعزى لمتغير الصف الدراسي ولصالح الصف الثامن.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع

نصُّ السؤال الرابع للبحث الحالي "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى الموهوبين تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى) والمرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي)؟".

أ- بالنسبة لمتغير النوع

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في تقدير الذات، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٢) دلالة الفروق في تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين وفقاً للجنس (ذكور، إناث) (درجات الحرية = ١٨١)

	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تقدير الذات	ذكور	١٢٥,٢٠٧	١٦,٩٦٥	٦,٨٤٧	٠,٠١
	إناث	١٤٢,٠٥٩	١٦,٢٢٠		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة ٠,٠١ في تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الإناث. ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن الطلاب الموهوبين في المدارس المخصصة للموهوبين يعشون في منافسة مستمرة فيما بينهم، وقد يؤدي ذلك إلى انخفاض

تقدير الذات مقارنة مع الإناث اللاتي قد لا يتأثرن كثيرا بالمنافسة كما الذكور، ويؤكد ذلك ما أشار إليه ستكل (Stickle, 2007) أن مستوى تقدير الذات لدى الذكور مرتبط بالمنافسة والإنجاز، في حين يرتبط لدى الإناث بالعلاقات الاجتماعية. كما يمكن أن تعزى النتيجة الحالية إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية والتربية الوالدية في المنطقة، حيث يميل الوالدان إلى التلطف مع أبنائهم من الإناث أكثر من الذكور، وتقدير أعمالهن ونجاحهن بشكل أكبر من أبنائهم الذكور. علاوة على ذلك، يرى الباحث أن النتيجة الحالية منطقية، وإن كانت تختلف مع العديد من الدراسات، حيث إن نتيجة السؤال السابق قد أشارت إلى وجود فروق في مستوى المهارات القيادية بين الذكور والإناث، ولصالح الإناث. ويعني ذلك أن مستوى المهارات القيادية كان أعلى لدى الإناث من الذكور، وبما أن هناك ارتباطًا وعلاقة طردية بين المهارات القيادية وتقدير الذات، فمن المنطقي أن الارتفاع في مستوى القدرات القيادية يعني ارتفاع مستوى تقدير الذات. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزعبي ويوسف (٢٠١٤) ودراسة ملحم وآخرين (٢٠١٧) اللاتي أشرن إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين تعزى لمتغير النوع. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة النوايسة (٢٠٢٠)، ودراسة ساروفيم (Sarouphim, 2011)، ودراسة (Rudasill, et al., 2009) اللاتي أشرن إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين ولصالح الذكور.

ب- بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في تقدير الذات، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٣) دلالة الفروق في تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين وفقاً للمرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية) (درجات الحرية = ١٨١)

	المرحلة الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تقدير الذات	متوسطة	١٣٤,٩٤١	١٧,٦٧٧	٠,٣٥٤	٠,٧٢٤ غير دالة
	ثانوية	١٣٣,٩٦٣	١٩,٦٤٣		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات لدى الموهوبين ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية. ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أن جميع أفراد العينة ملتحقون بمدارس الموهوبين، وهذا بدوره قد يؤدي إلى تشابه في بعض الخصائص النفسية لديهم، ويأتي في مقدمتها تقدير الذات، حيث إن تقدير الذات يتأثر بتجميع القدرات، ويؤكد هذا ما أشار إليه دودين وجروان (٢٠١٢) من أن تقدير الذات يتأثر لدى الطلاب الموهوبين عند وجودهم في بيئة تعليمية واحدة مع أقران مشابهين لهم في قدراتهم العقلية. كما يمكن أن تعزى النتيجة الحالية إلى وقوع جميع أفراد عينة الدراسة في نطاق عمري متقارب، وفي مرحلة المراهقة التي تتسم

بخصائص متشابهة تميزها عن الفئات العمرية الأخرى. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزعبي ويوسف (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الصف الدراسي. في المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Rudasill, et al., 2009) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين تعزى لمتغير السنة الدراسة ولصالح الصفوف الدنيا.

خامساً: نتائج السؤال الخامس

نصُّ السؤال الخامس "هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًّا بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ***Pearson Correlation Coefficient*** في الكشف عن دلالة العلاقات بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الموهوبين، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين مهارات القيادة وتقدير الذات لدى الموهوبين

مهارات القيادة	تقدير الذات	مهارات القيادة	تقدير الذات
التخطيط	٠,٥٧٥**	حل المشكلات	٠,٦١٧**
اتخاذ القرارات	٠,٥٠٤**	تحمل المسؤولية	٠,٦٣٣**
الإنجاز	٠,٦٥٩**	التواصل	٠,٦٧٤**
العمل الجماعي والمشاركة	٠,٥٧٨**	الدرجة الكلية	٠,٧٢٤**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين مهارات القيادة وتقدير الذات لدى الموهوبين. ويرى الباحث أن أبعاد المهارات القيادية التي تمثلت في القدرة على اتخاذ القرارات، والعمل الجماعي، والمشاركة، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على التواصل، وتحمل المسؤولية، تشير بطبيعتها إلى امتلاك الفرد لتقدير ذاتي مرتفع. ومن ثمَّ فإن ارتفاع مستوى المهارات القيادية المتمثلة في تلك الأبعاد يشير بشكل موضوعي إلى ارتفاع تقدير الذات، حيث إن القيادة الناجحة تتطلب امتلاك الفرد للعديد من السمات والخصائص التي يعدّ تقدير الذات أحدها، والتي بدورها تسهم بشكل كبير في نجاح القائد، وذلك لأن القائد الذي يمتلك تقديرًا ذاتيًّا مرتفعًا سينجح في تقدير ذوات أتباعه، وهذا بدوره سيسهم في نجاحه معهم، فلا يمكن للقائد أن يوجه الجهود، ويقنع ويؤثر في الآخرين، ويكسب ثقتهم وتقديرهم مالم يمتلك تقديرًا إيجابيًّا لذاته (الزعبي ويوسف، ٢٠١٤). كما يمكن تفسير العلاقة بين المتغيرين من خلال ما يتميز به الطلاب الموهوبون في فهمهم وشعورهم العميق لذواتهم وذوات الآخرين، والتي تنعكس على وعيهم الجيد بأنفسهم وتساعدهم على تنظيم السلوك والتقدير الواقعي للذات، وفهم الآخرين والتأثير فيهم (Avolio & Gardne, 2005). ويؤكد ذلك ما أشار إليه كلٌّ من هدبا (٢٠١٤)، وكلنك (Klenke, 2007)، وشيرلي (Shirley, 2007) من وجود علاقة

بين المهارات القيادية وتقدير الذات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزعبي ويوسف (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين المهارات القيادية وتقدير الذات.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن استخلاص بعض التوصيات، وأهمها:

- توعية معلمي الطلبة الموهوبين بأهمية تنمية وتطوير جميع جوانب النمو الأكاديمية والنفسية والاجتماعية على حد سواء لدى طلابهم الموهوبين من خلال عقد الدورات التدريبية المتخصصة.
- ضرورة تطوير المناهج التعليمية بشكل يراعي تنمية المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين.
- الاهتمام بتحديد واكتشاف الطلاب الموهوبين ممن يمتلكون مهارات واستعدادات قيادية، وتوظيفها بشكل عملي في دراستهم.
- ضرورة تنظيم دروات تدريبية وورش عمل لآباء الطلبة الموهوبين؛ لتوعيتهم بأهمية تنمية المهارات القيادية وتقدير الذات لدى أبنائهم الموهوبين، ودورها في التأثير الإيجابي في حياتهم المستقبلية.
- تنظيم برامج أكاديمية تقدمها الجامعات، وتختص بتدريب معلّمي الطلبة الموهوبين وفق حاجات طلابهم غير الأكاديمية.
- تكوين العلاقات المحلية والدولية بين معلمي الموهوبين والمهتمين بالمهارات القيادية وتقدير الذات؛ لتبادل المعارف والخبرات.
- توسع المدارس في مجال الأنشطة غير المنهجية التي تركز على تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين.

المراجع

أحمد، إيمان. (٢٠١٩). العلاقة بين الانهماك الطلابي والمهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنوفية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية*، ٤٥ (٢)، ١٠٥-١٥٨.

إدريس، عثمان. (٢٠١٦). *سمة القيادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز الثانوية بولاية الخرطوم (رسالة ماجستير)*. جامعة النيلين، السودان.

إمام، شيماء. (٢٠١٩). العلاقة بين كل من التفكير الإيجابي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١٦ (١٠٩)، ٨٨-١١٨.

بدرخان، سوسن. (٢٠١٨). أثر برامج صندوق الملك عبدالله الثاني للتنمية في تطوير المهارات القيادية لدى طلبة جامعة عمّان الأهلية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*، ١٩ (٣)، ٥٧١-٦٠٠.

بديوي، مدني. (٢٠١٢). *فعالية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لتطوير مهارات القيادة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية) رسالة ماجستير)* . جامعة طيبة، المدينة المنورة.

برهوم، خميس. (٢٠١٣). *أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار بالتكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي(رسالة ماجستير)* .الجامعة الإسلامية، غزة.

بركات، عبد الحق. (٢٠٠٨). *الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة جامعة الجزائر (رسالة ماجستير)* .جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الجميلي، حارث. (٢٠١٨). دور الإرشاد التربوي في تنمية الشخصية القيادية لدى المرحلة المتوسطة في محافظة الأنبار. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت، الأردن.

الحافظ، رولا. (٢٠٠٧). *السلوك القيادي وعلاقته بتقبل الذات والتقدير النفسي الاجتماعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة مرحلتي التعليم ما قبل الجامعي والجامعي في محافظة دمشق (رسالة دكتوراه)*. كلية التربية، جامعة دمشق.

حمدان، علي وفكري، علياء. (٢٠١٥). *القائد الصغير مواهبه وذكاءاته المتعددة- النظرية والتطبيق*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

حمود، خضير. (٢٠١٠). *الاتصال الفعال في إدارة الأعمال*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

خليل، نبيل. (٢٠٠٩). *الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

دودين، ثريا وجروان، فتحي. (٢٠١٢). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*, ٢ (٢٦) ١٠٥-١٤٨.

ديب، فتيحة. (٢٠١٤). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤ (١٧)، ١٧-٢٤.

الرقب، توفيق. (٢٠١٦). درجة ممارسة السلوك القيادي لدى طلبة عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، ٣ (١٧٠)، ٦٥٩-٧١٢.

الرمح، جاسم. (٢٠١٦). *الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. (رسالة ماجستير)*. جامعة الخليج العربي، البحرين.

الزبيدي، عوض أحمد. (٢٠٢٠). سمات شخصية طلاب المرحلة الثانوية ذوي المهارات القيادية المرتفعة والمنخفضة ومهارات التفكير العليا لديهم (دراسة مقارنة). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*،٤ (١٧)، ٢٣٧-٢٨٠.

زريقات، عبير. (٢٠١٨). *برنامج تدريبي مستند إلى نموذج القيادة الإبداعية ودراسة فاعليته في تنمية مهارات القيادة وتنمية الذكاء الانفعالي ومهارة حل المشكلات لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين والمتفوقين (رسالة دكتوراه)*. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

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

السبيعي، بدر. (٢٠١٩). متطلبات تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس بمحافظة رنية من وجهة نظر القادة والمعلمين. *مجلة كلية التربية في أسيوط*، ٣٥ (٦)، ٣٠٥-٣٤٢.

السبيعي، معيوف. (٢٠١١). *القيادة عند الموهوبين*. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

السعودي، شريف والنعيمات، خالد والسفاسفة، وصفي (٢٠١٧). فاعلية مقياس تقدير الذات المتحرر ثقافيًّا لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في الأردن في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة. *مجلة التربية في الجامعة الأردنية*، ١ (٤٤)، ٢٥٣-٢٧٣.

السكارنة، بلال. (٢٠١٠). *القيادة الإدارية الفعالة*. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

سويد، جيهان وسعادة، مروة ومتولى، عبير (٢٠٢٢). مستوى الطموح الغيرى وعلاقته بتحمل المسئولية والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *مجلة الاقتصاد المنزلي في جامعة المنوفية*، ٣٢ (٢)، ٢٦٦-٣٠١.

الشروقي، هنا. (٢٠١٧). *أثر برنامج المعلم الفعال في تنمية المهارات القيادية والتواصل الاجتماعي لدى معلمات الفصل والطلبة الموهوبين في البحرين (رسالة ماجستير)*. جامعة الخليج العربي، البحرين.

الشهري، عبد العزيز. (٢٠١٩). العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية في جامعة عين شمس*، ٣ (٢٠)، ٢٢٣-٢٥٣.

عبد الوهاب، محمد. (٢٠١١). أبعاد تقدير الذات المنبئة بالعنف "دراسة على طالب الثانوي بمحافظة قنا. *دراسات عربية في علم النفس*، ١٠ (٤)، ٧٠١-٧٥٢.

عطية، محمد. (٢٠١٧). *التخطيط المدرسي*. السعودية: مكتبة الرشد.

فرج، طريف. (٢٠١٢). *تنمية المهارات القيادية: الأسس المعرفية والإجراءات العلمية. القاهرة*. روافد للنشر والتوزيع.

الفريح، نايف فهد. (٢٠٢١). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بوجهة الضبط الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود*،٢٥ (١)، ٥٣٥-٦٣٨.

الفريح، نايف فهد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي الطلاب الموهوبين. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، ١ (٦)، ١١١-١٣٥.

القداح، محمد والزهراني، عبدالعزيز. (٢٠١٦). المهارات القيادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٢ (٤)، ١٢٧-١٥١.

كنعان، نواف. (٢٠٠٧). *الإدارة التربوية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

المجالي، مصلح. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي قائم على التدريب التوكيدي في تحسين مهارات السلوك القيادي لدى طلبة الفرق والأنشطة الطلابية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٦ (١١)، ١-١٢.

مجلي، شايع. (٢٠١٣). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة. *مجلة دمشق للعلوم التربوية*، ٢٩ (١)، ٩٥-١٠٤.

محمود، إيناس. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على قبعات التفكير الست لتنمية السلوك القيادي لدى الموهوبين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق*، ٨(٢٧)، ١١٨-١٥٨.

ملحم، محمد وغزالي، قاسم ومومني، عبد الكريم. (٢٠١٧). أنماط الهوية النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلبة المتميّزين. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٤ (٤)، ١٣١-١٤٧

مشالي، هنا. (٢٠١١). *الوعي بآداب السلوك كما يدركها الشباب وعلاقتها بتحمل المسئولية الحياتية (رسالة ماجستير)*. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة المنوفية.

مطر. إيمان. (٢٠١٤). *تحديات القائد التحويلي في الإدارة المعاصرة*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

النعيمي، صلاح. (٢٠٠٨). *المدير: القائد والمفكر الاستراتيجي*. عمان، دار إثراء للنشر والتوزيع.

النوايسة، نسرين. (٢٠٢٠). *مدى مساهمة نمط التفكير السلبي في التنبؤ بتقدير الذات والميل للطمأنينة النفسية لدى عينة من الموهوبين في مدارس محافظة الكرك (رسالة دكتوراه)*. جامعة مؤتة، الأردن.

هادي، فهد. (٢٠٠٨). *الإبداع وعلاقته بالمهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت*. رسالة ماجستير. جامعة الخليج العربي، المنامة.

هدبا، جهان. (٢٠١٤). *فاعلية برنامج قائم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعيًا في درجة تقديرهم لذواتهم (رسالة ماجستير)*، جامعة دمشق.

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.

American Department of Education. (2016). 21st Century Schools. Retrieved from https://oese.ed.gov.

Arslan, O. (2009). Anger, self-esteem and perceived social support in adolescence, *Social behavior and personality*, *37*(4), 504-515.

Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, *16* (3), 315- 338. .

Chan, D. W. (2007). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinesegifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, *18*(2), 155-172.

Donnelly, M. (2008). Adolescent development. *EBESCO Research Starters Education*. retrieved from http://web.ebscohost.com.

Dysin, V., & Palmer, S. (2011). Leadership Coaching no Thanks. I'm not Worthy. *The Coaching Psychology, 7*(2), 108-117.

Gana, K., Saada, Y., Bailly, N., Joulain, M., Herve, C., & Alaphilippe, D. (2013). Longitudinal factorial invariance of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Journal of Research in Personality, 47*(4), 406-416.

Gardner, H. (2011). *Leading minds: An anatomy of leadership*. Hachette UK.

Greenberg, J. (2008). Understanding the vital human quest for self-esteem. *Perspectives on psychological science, 3*(1), 48-55.

Hulme, N., Hirsch, C., & Stopa, L. (2012). Images of the self and self-esteem: do positive self-images improve self-esteem in social anxiety? *Cognitive behaviour therapy, 41*(2), 163-173.

Hunsaker, S. (2010). Documenting gifted program results for key decision-makers. *Roeper Review, 23*(2), 80-82.

Ivan, M., Petar, B. & John, J. (2012). *Knowledge and skills needed in knowledge economy. Central European conference on information and intelligent systems*. Faculty of organization and informatics, September 19-21, Croatia, 181-493.

Karnes, F., & Bean, S. (2020). Methods and materials for teaching the gifted. Routledge.

Kim, M. (2009). The factors influencing leadership skills of gifted and regular students and its implications for gifted education. *Journal of Educational Policy, 6* (2), 49-67.

Klenke, K. (2007). Authentic leadership: a self, leader, and spiritual identity perspective. *International Journal of Leadership Studies, 3* (1), 68-97.

Likert, R. (2014). *New pattern management*. New York McGraw- Hill.

Noack, J. (2008). *Not just "nerd camp": The influence of association with gifted peers in a non-evaluative residential setting on adolescent self-concept, self-esteem, and social ease* (Doctoral dissertation) Emory University.

Northouse, P. G. (2015). Introduction to leadership: Concepts and practice. Third edition. Sage Publication.

Ogurlu, U., & Serap, E. (2014). Effects of a Leadership Development Program on Gifted and Non-Gifted Students' Leadership Skills. Eurasian Journal of Educational Research, 55, 223-242.

Olsen, J., Breckler, S., & Wiggins, E. (2008). Social Psychology Alive. Ontario: Nelson.

Rimm, S., & Siegle, D, & Davis, G. A. (2018). Education of the gifted and talented (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Robins, R., & Trzesniewski, K. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in psychological Science, 14*(3), 158-162.

Rodewalt, F., & Tragakis, M. (2003). Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem. *Psychological Inquiry*, *14*(1), 66–70.

Rudasill, K., Capper, M., Foust, R., Callahan, C. & Albaugh, S. (2009). Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted, 32* (3), 340-367.

Sarouphim, K. (2011). Gifted and non-gifted Lebanese adolescents: gender differences in self-concept, self-esteem, and depression. *International Education, 41*(1), 26-41.

Shirley, L. (2007). Leadership integrated curriculum for high school family and consumer science students. Unpublished doctoral dissertation. Iowa State University.

Stickle, F. (2007). *Adolescent Psychology* (6th Ed.). New York: McGraw Hill Companies.

Tam, C., Lee, T., Har, W., & Pook, W. (2011). Perceived social support and self-esteem towards gender roles. *Asian Social Science*, *7*(8), 49-58.

VanTassel-Baska J. & Avery, L., (2013) *Changing Tomorrow 2*. Waco, TX: Prufrock press Inc.

Wang, P., Yang, P., Yeh, Y., Lin, H., Ko, C., Liu, T., & Yen, C. (2013). Self-esteem in adolescent aggression perpetrators, victims and perpetrator-victims, and the moderating effects of depression and family support. *The Kaohsiung journal of medical sciences*, *29*(4), 221-228.

Weiner, I., & Craighead, W. (2010). *Corsini's Encyclopedia of Psychology* (4th Ed.). New York, Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc.

Yun, G. K. (2011). *The effects of a movement-based after-school music program on music underachievers' musical achievement, social development and self-esteem*. Doctoral dissertation. Arizona State University.