مجلة كلية التربية

فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية

بحث مستل من رسالة ماجستير

إعداد

محمد نجاتي إبراهيم حسن مصطفى
باحث ماجستير في التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة دمياط

أ.د. جمال الدين محمد الشامي
استاذ علم النفس التربوي والتربية الخاصة المتفرغ
كلية التربية – جامعة دمياط

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نوع العلاقة بين فعالية الذات وكل من مهارات القيادة ومدركات الأستاذية الراعية لدى (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية؛ تضمنت عينة البحث عينه استطلاعية وعددها (١٥٠) طالب وطالبة، وعينه أساسية وعددها (٧٠٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى موهوبين وعاديين واستبعاد الفئات الأخرى تبعا لمحددات البحث فكان عدد الموهوبين(ن=١١١) وكان عدد العاديين(ن=٢٢٨) وذلك من طلبة الصف الثاني الثانوي بمختلف مدارس محافظة دمياط. كما تم استخدام المنهج الوصفي (الدراسات الارتباطية– والدراسات المقارنة) لمناسبته لموضوع الدراسة. وتم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن(فؤاد أبو حطب،١٩٧٧) واختبار توارنس للتفكير الإبداعي باستخدام الأشكال الصورة (ب) (عبد الله سليمان، وفؤاد أبو حطب، ١٩٧٣) وقائمة الالتزام بالمهمة إعداد (جمال الدين الشامى، ٢٠١٨) وذلك للكشف عن الموهوبين، كما تم استخدام مقياس فعالية الذات (أماني عبد المقصود عبد الوهاب، سميرة محمد شند، ٢٠٠١) ومقياس مهارات القيادة (إعداد الباحثين) ومقياس الأستاذية الراعية كأدوات للدراسة. واستخدمت مؤشرات الإحصاء الوصفي (المتوسط، الانحراف المعياري)، معامل الارتباط لبيرسون، معادلة t.test للمجموعات المستقلة كأساليب إحصائية للدراسة. وأشارت نتائج البحث إلى: وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين فعالية الذات والدرجة الكلية لمدركات الأستاذية الراعية عند (الموهوبين). بينما لم تظهر تلك العلاقة الارتباطية في حالة الطلبة (العاديين) من طلبة الصف الثاني بالمرحلة الثانوية. وكما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مهارات القيادة والدرجة الكلية لمدركات الأستاذية الراعية عند(الموهوبين) بينما ظهرت علاقة ارتباطيه داله إحصائيا عند مستوى (0.01) بين مهارات القيادة والدرجة الكلية لمدركات الأستاذية الراعية عند (العاديين) من طلبة الصف الثاني بالمرحلة الثانوية. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مدركات الأستاذية الراعية بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية لصالح الموهوبين وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٠١). كما توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية لصالح الموهوبين وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٠١). وكذلك توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات القيادة بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية لصالح الموهوبين وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

الكلمات المفتاحية: فعالية الذات – مهارات القيادة –الأستاذية الراعية – الموهوبين –العاديين.

Self-efficacy and its relationship to some variables among gifted and ordinary secondary school students

Abstract

The purpose of this research is to identify Self-Efficacy and Leadership Skills and their Relationships with the Perceptions of the Mentorship of Gifted and Normal Secondary School Students. The research included a sample of gifted and Normal students in the second grade at secondary school in Damietta Governorate schools, which their age between 16-18 years .Their number (700) the number of gifted (111) and the number of Normal (228) in the academic year (2016-2017). The researcher used the comparative descriptive as approach. To identify the gifted the researcher used Raven's Progressive Matrices Test, Torrance's test of creative thinking using image formats (B), and a list of task commitment. the researcher was also used Self-Efficacy SCALE, The Leadership Skills scale, And the mentorship Scale as study tools. The researcher depend on Descriptive statistical (mean, standard deviation), Pearson correlation coefficient, t-test for independent samples, multiple regression equation as statistical methods of study. The results show as follows: There is a statistically significant correlation at (0.01) between the self-efficacy and the total score of Mentorship Perceptions of (Gifted) Secondary School Students. But There is no statistically significant correlation between the self-efficacy and the total score of Mentorship Perceptions of (Normal) Secondary School Students. There is no statistically significant correlation between the Leadership Skills and the total score of Mentorship Perceptions of (gifted) Secondary School Students. But There is a statistically significant correlation appeared at (0.01) between the Leadership Skills and the total score of Mentorship Perceptions of (normal) Secondary School Students. There are differences with the statistical significance at the Perceptions of the Mentorship between (gifted - normal) of Secondary School Students at (0.01). There are differences with the statistical significance at self-efficacy between (gifted - normal) of Secondary School Students at (0.01). There are differences with the statistical significance at Leadership Skills between (gifted - normal) of Secondary School Students at (0.01).

Keywords: Self-Efficacy - Leadership Skills - Mentorship - Gifted.

مقدمة:

تعد فعالية الذات هي الممثلة للأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقدات حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدى الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلّف بها (Bandura,1977, 192). والاعتقاد في قدرتنا على أداء سلوك معين أو مهمة بنجاح، يزيد من قدرتنا على أداء تلك السلوكيات والمهام بنجاح (Bandura, 1986). ومن ثم تتحدد فعالية الذات للمرء وفق "كم يبذل الفرد من جهد، ومدى المثابرة عند مواجهة العقبات، ومدى المرونة في مواجهة الأوضاع السلبية. وكلما ارتفعت فعالية الذات كلما زاد الجهد، والمثابرة، والقدرة على التكيف" (pajares,2002, 22).

كما لوحظ أن تعليم مهارات القيادة لطلبة المدارس أظهر نجاحًا في تنفيذ الأدوار القيادية وفى زيادة الكفاءة الاجتماعية، كذلك له نتائج إيجابية على فهم الأدوار القيادية والمشاركة فيها (سلامة العنزي، ٢٠٠٨). وأشارت أماني درويش (٢٠٠٠) إلى أهمية التدريب على ممارسة القيادة، وعمل برامج وأنشطة تدريبية تساعد التلاميذ على تطوير مهارات القيادة كمهارات الاتصال والاستقلالية، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية. بالإضافة إلى ذلك أشارت الأبحاث إلى الدور المهم للمدرسة في تنمية السلوك القيادي لدى الطلاب.

فالطلاب على اختلاف مستوياتهم التحصيلية وبصفة خاصة فئة الموهوبين في أشد الحاجة للمساندة والفهم في آن واحد؛ لذلك فهم يحتاجون إلى وجود الراعي أو النموذج القدوة والمشرف، وبدون الفرد أو المجموعة التي توفر ذلك للطالب وتيسر له النمو وتحثه على التقدم وتأخذ بيد إنتاجه فإنه لن يصل إلى ما يجب أن يصل إليه؛ ولذلك فالأستاذ الراعي هنا هو ما يشار إليه بالبنان وهو من يقع على عاتقه هذا الأمر فهو من يقوم بدور الراعي المتبنى والموجّه للطلاب؛ فالأستاذية

الراعية تلعب دوراً هامًا في عملية التنمية الشخصية والأكاديمية والمهنية للطالب؛ لذلك فالأفراد الذين يريدون الحصول على التنمية الشخصية والمهنية أو المنظمات التي تسعى إلى تسهيل نقل المعارف والمهارات، برزت لهم الأستاذية الراعية باعتبارها وسيلة هامة لتحقيق هذه الغايات(poon, 200). ويلاحظ مولن (Mullen, 1999) أن الأستاذية الراعية يمكن استخدامها في السياق التنظيمي المعاصر لتوليد تضافر الجهود، والإلهام والتمكين؛ وذلك بهدف تعزيز وتوليد المزيد من الابتكار والإنتاجية والريادة والقيادة (Shea, 1999).

الأستاذية الراعية تدفع الفرد نحو نمو شخصيته؛ حيث تعطى الفرد الفرصة للنظر إلى حياته الخاصة مما يزيد قدرته على قيادة حياته الخاصة، مما يرفع فعالية الذات لديه. ويبدو واضحا أن زيادة الفعالية الذاتية لدى كل من الأستاذ الراعي والطالب تؤثر بشكل ايجابي على الأستاذية الراعية (العلاقة المنتورية)، ولكن الدراسات في هذا النحو ليست قاطعة إلى الآن (Wright,2004). الحصول على نتائج إيجابية لا تحدث تلقائيًا مع وجود الأستاذ الراعي فطبيعة أو نوعية هذه العلاقة من المحتمل أن يكون عاملا أكثر حسماً من أداء العمل (Ragins et al., 2002).

والدراسات عن العلاقات بين البالغين والأبناء في مرحلة المراهقة ترسم صورة انعزال طلاب المدارس المتوسطة والثانوية من أقرب قدوة أو نموذج يحتذي به، والذي يمكن أن يوفر لهم التوجيهات اللازمة لمساعدتهم على اجتياز فترة النمو الصعبة هذه (Viadero, 1995). والأستاذ الراعي يمكن إن يوفر لهؤلاء الطلاب رعاية، واهتمام، وتفاعلات بينهم وبين الكبار تمكنهم من بناء شخصيتهم بشكل سليم.

وعلى ذلك يحاول الباحثان في هذه الدراسة فحص العلاقة بين فعالية الذات وكل من مهارات القيادة ومدركات الأستاذية الراعية لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

عند البحث في المدارس الثانوية نجد أن الطلاب عمومًا لديهم مستويات منخفضة من الاهتمام والتدعيم من قبل المعلمين(Davis, 2006). والدراسات عن العلاقة بين الكبار والأبناء في مرحلة المراهقة ترسم صورة انعزال طلاب المدارس الإعدادية والثانوية من أقرب قدوة أو نموذج يحتذي به والذي يمكن أن يوفر لهم التوجيهات اللازمة لمساعدتهم على اجتياز تلك المرحلة الصعبة من مراحل النمو (Viadero, 1995). ومن ثم تعد الدراسة الحالية محاولة لتحديد مدى إمكانية تأثير هذه العلاقة على تدعيم فعالية الذات ومهارات القيادة لدى الموهوبين التي تساعدهم على تكوين مستقبل مشرق. وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما نوع العلاقة بين فعالية الذات وكل من مهارات القيادة، ومدركات الأستاذية الراعية لدى (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١.ما طبيعة العلاقة بين فعالية الذات ومدركات الأستاذية الراعية لدى (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية؟

٢.ما طبيعة العلاقة بين مهارات القيادة ومدركات الأستاذية الراعية لدى (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية؟

٣.ما طبيعة الفروق في مدركات الأستاذية الراعية بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية؟

٤.ما طبيعة الفروق في فعالية الذات بين (الموهوبين –العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية؟

٥.ما طبيعة الفروق في مهارات القيادة بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث الحالي في التالي:

١. تحديد العلاقة بين فعالية الذات ومدركات الأستاذية الراعية لدى (الموهوبين – العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.
٢. تحديد العلاقة بين مهارات القيادة ومدركات الأستاذية الراعية لدى(الموهوبين– العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.
٣. تحديد الفروق في مدركات الأستاذية الراعية بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.
٤. تحديد الفروق في فعالية الذات بين (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.
٥. تحديد الفروق في مهارات القيادة بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

١. يمكن أن تُسهم هذا البحث في إلقاء الضوء على طبيعة العلاقة بين كل من الأستاذية الراعية، والفعالية الذاتية، ومهارات القيادة.
٢. يمكن أن يسهم البحث الحالي في زيادة وعى المسئولين في المؤسسات الحكومية والاجتماعية، وكذلك المعلمين والأخصائيين القائمين على تعليم الطلاب الموهوبين، وإدراك دورهم في تنمية شخصية تلك الفئة من الطلاب.
٣. يمكن أن تُترجم هذه النتائج إلى واقع فعلى يسهم في تفعيل الاعتماد على الأستاذية الراعية لتنمية الجوانب المختلفة في شخصية الطالب بصفه خاصة الفعالية الذاتية.

مصطلحات البحث:

١)فعالية الذات Self-Efficacy:

١. عرّفها بندورا (Bandura, 1977, 79) بأنها: "حكم يُكونه الفرد عن قدراته على تنظيم وتأدية مجموعة من الأفعال المطلوبة لتحقيق أنماط معينة من الأداء".

٢. عرّفها مادوكس (Maddux,1998, 203) بأنها: "اعتقاد الفرد بقابليته العامة على عمل الأشياء التي ستوصله إلى ما يريده في الحياة".

٣. عرّفها رجر (Regehr, 2000, 334) بأنها: "تشير إلى عملية معرفية عاملة تُحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة".

٤. **وتُعرف إجرائيا** بأنها "حكم الطلاب بشأن إمكانياتهم وقدراتهم في تحقيق أهداف حياتهم"، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس فعالية الذات من إعداد (أماني عبد الوهاب، سميرة شند، ٢٠٠١).

٢) المهارات القيادية Leadership Skills:

١.عرفها شهرزاد شهاب (٢٠٠٩، ١٦). بأنها "ممارسات سلوكية وقدرات متخصصة تتضمن الطرق والإجراءات والتقنيات اللازمة للتعامل مع كافة المواقف والأعمال التي يواجهها القائد بكفاءة وفاعلية عالية".

اختلف العلماء والممارسون لها في تحديد مهارات القيادة والصفات الواجب توافرها في القائد، فحدد محمد إبراهيم (١٩٩٧، ٣٥٣ – ٣٥٤). مهارات القيادة الرئيسة في خمس مهارات يجب تنميتها في القادة وهي " القدرة على التفاوض، وسرعة البديهة، والقدرة على فهم الذات، والقدرة على التخيل، والقدرة على تحقيق التوافق في القيم".

– **وتُعرف المهارات القيادية إجرائيًا** بأنها "مجموعة من الممارسات والسلوكيات والقدرات التي يجب أن يمتلكها الطالب وتُمكّنه من ممارسة دوره القيادي بطريقة

تضمن أداء المهام الموكلة إليه بفاعلية في كافة المواقف والأعمال، وتحدد في خمس مهارات رئيسية وهي: المقدرة، الإنجاز، تحمل المسؤولية، روح المشاركة، المكانة الاجتماعية ".

وتعرف كل مهارة من تلك المهارات كالآتي:

١. **المقدرة:** تتمثل في الذكاء وطلاقة اللسان واليقظة والأصالة والصدق والعدل.
٢. **الانجاز:** تتمثل في حصيلة الثقافة والتعليم، والمعرفة الواسعة، والقدرة على إكمال الأعمال ببراعة ونشاط.
٣. **تحمل المسؤولية:** تتمثل في المبادرة والمثابرة والرغبة في التفوق والطموح.
٤. **روح المشاركة:** تتمثل في النشاط والروح الجماعية والتسامح والمساهمة والتعاون وروح الفكاهة والدعابة، وتحفيز الآخرين.
٥. **المكانة الاجتماعية:** تتمثل في الشعبية وأن يكون القائد محبوبا من زملائه ومن الآخرين.

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارات القيادة من إعداد (جمال الدين الشامي، ومحمد نجاتي، ٢٠٢٠).

٣)الأستاذية الراعية Mentorship:

وفر الأكاديميين والممارسين أوصاف للأستاذية الراعية، فعرفها (wright,2004, 55) بأنها "علاقة مُتعمدة طوعية، حصريه مكثفة، بين شخصين بينهما علاقة تعليم / تعلم ... فهناك اتصال بين الشخصين الذين يعملان على تعزيز العلاقة والمساهمة في الاتصال".

-عرّفها مصري حنورة (١٩٩٧، ص٢٦٦) بأنها " أسلوب في رعاية وتشجيع الطلاب، كما أنها أسلوب في الريادة والإشراف المهني، وأنها أسلوب في الصداقة والعلاقات الإنسانية؛ حيث تهدف إلى ترقية قدرات الإنسان وشحذ طاقاته من خلال رعاية حكيمة وواعية يقوم بها أستاذ ذو بصيرة ودراية وكفاءة.

-وقد عرّفها مدحت البربري (٢٠١٠، ٢٣) بأنها "أسلوب الرعاية والإشراف المهني والعلاقات الإنسانية التي يقوم بها المشرف نحو الدارسين".

-**وتعرف إجرائيًا** بأنها "علاقة تعليم وتعلُّم طوعية تقوم على أسلوب في الرعاية والإشراف المهني والعلاقات الإنسانية التي يقوم بها الأستاذ الراعي تجاه الطلاب بهدف تنمية القدرات المختلفة، وتتحدد وفق بعدين رئيسين هما:

١. **بعد الرعاية الشخصية والإنسانية:** ويشير إلى (مؤشرات تشير إلى ما يحرص فيها المعلم على أن ينمي في التلميذ الشخصية والقيم والأساليب الفنية والمهارات الدقيقة من خلال الاقتراب الودود دون فرض وصايا على المتعلم).

٢. **وبعد الرعاية العقلية والمعرفية:** ويشير إلى (إلى ما يهتم فيها المعلم بنقل ما لدية من علم ومعرفة إلى تلاميذه، وهي رعاية عقلية مرنة تتيح فرص للشخص في التفكير والتعلم المستقل والحر والتعبير عن الأفكار بحرية، والاستقلالية في اتخاذ القرارات أثناء تلقي الدراسة).

وتُقاس بدرجات التلاميذ على مقياس الأستاذية الراعية من إعداد (جمال الدين الشامي، ٢٠١٨).

٤) الموهوبين والعاديين:

ويتم تعريفهم إجرائيًا في الدراسة الحالية في ضوء محكات الكشف وفقا لنموذج رينزولى للحلقات الثلاث (رينزولى، رايس،٢٠٠٦، ص٢٣) بحيث تكون لدينا مجموعتين من الطلبة (الموهوبين – والعاديين) كما يلي:

أولا: الموهوبين:

أن يحقق الطالب شروط ثلاث مجتمعة:

١. نسبة ذكاء فوق المتوسط (١١٠ فأكثر) مُقاسه باختبار المصفوفات المتتابعة لريفن تقنين فؤاد أبو حطب (١٩٧٧) وإعادة التحقق من خصائصه السيكومتريه من قبل الباحثين.

٢. أن تقع درجاته في الإبداع ضمن الأرباع الأعلى لتوزيع درجات الإبداع للطلبة مقاس باختبار تورانس للتفكير الإبداعي باستخدام الأشكال الصورة (ب) من تقنين (عبد الله سليمان، فؤاد أبو حطب، ١٩٧٣) والتأكد من خصائصه السيكومترية من قبل الباحثين.

٣. الحصول على نسبة (٩٠%) فأكثر على قائمة الالتزام بالمهمة من إعداد (جمال الدين الشامي).

ثانيا: العاديين:

أن يحقق الطالب شروط ثلاث مجتمعة:

١. نسبة ذكاء متوسط (٩٠-١١٠) مقاسه باختبار المصفوفات المتتابعة لريفن تقنين فؤاد أبو حطب (١٩٧٧) وإعادة التحقق من خصائصه السيكومترية من قبل الباحثين.

٢. أن تقع درجاته في الإبداع ضمن الأرباع الثاني والثالث لتوزيع درجات الإبداع للطلبة مقاس باختبار تورانس للتفكير الإبداعي باستخدام الأشكال الصورة (ب) من تقنين (عبد الله سليمان، فؤاد أبو حطب، ١٩٧٣) والتأكد من خصائصه السيكومترية من قبل الباحثين.

٣. الحصول على نسبة (من ٦٠ إلى أقل من ٩٠%) على قائمة الالتزام بالمهمة من إعداد (جمال الدين الشامي، ٢٠١٦).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اطلع الباحثان على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الأستاذية الراعية وعلاقتها بكل من مهارات القيادة والفعالية الذاتية، والتي يمكن الإفاده منها في متن البحث الحالي:

إن اختلاف وتباين بعض الدراسات في نتائجها يستلزم من الباحثين إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حتى يمكن حسم هذا الخلاف والوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها وتعميمها بعد ذلك ولا شك أن اتفاق العديد من الدراسات في بعض النتائج يؤكد لنا أهمية هذه النتيجة ويصبح الأمر مسلم به فلا يستلزم من الباحثين تكرار مثل هذه الدراسات، وفيما يتعلق بنتائج الدراسة الحالية أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية الرعاية الحكيمة للأستاذ الراعي في علاقته بطلابه حتى يستطيع أن يشكل نماذج واعدة من طلابه يمكن أن تقود وتتقدم بعقول متفتحة متحمسة للجد والاجتهاد .

ففي مجال فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات أكدت دراسة كل من (السيد محمد أبو هاشم حسن ،٢٠٠٥) ودراسة فان دينسر، دوكى، سيجرز(van, et al., 2011) على صحة افتراضات نظرية باندورا لفعالية الذات، بوجود تأثير إيجابي للبرامج التدريبية والأنشطة المختلفة على فعالية الذات لدى الأفراد ،عدم اختلاف نوع تأثير البرامج التدريبية والأنشطة المختلفة باختلاف: الاستراتيجية المستخدمة " التغذية الراجعة – التنظيم الذاتي للتعلم – النمذجه" (ب) مجال الفعالية " الأكاديمية – العامة " (ج) المرحلة التعليمية " الابتدائية – الإعدادية – الثانوية –الجامعية "(د) حجم العينة " صغير – متوسط – كبير " ، وأكدت دراسة (عبير فاروق عبد الرؤف البدرى، ٢٠٠٨) على انه كلما زادت الدرجة على مقياس "فاعلية الذات" انخفضت الدرجة على مقياس "المناخ الأسري المضطرب" ، وتوصلت دراسة كل من ادينز (Edins, 2009) و كيرنى (Kearney, 2010) و(هيثم أحمد علي شهاب الزبيدي،٢٠١١) إلى أن نتائج الطلاب الموهوبين أعلى في الفعالية الذاتية من الطلاب العاديين، وأكدت دراسة (هشام ابراهيم عبد الله، عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد ،٢٠٠٩) أن الذكاء الوجداني من الدلالات المهمة على فعالية الذات ، وأوضحت دراسة (عبد الحكيم المخلافى ، ٢٠١٠) وجود فروق بين متوسطات

درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية، وكـذلك وجـود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديميـة وفقـاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكشفت دراسة (معاوية أبو غزال، شفيق علاونه،٢٠١٠) إلى وجود فرق في مستوى الفاعلية الذاتية ، يعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين إدراك التلاميذ لممارسة العدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية عند هؤلاء التلاميذ، وأشارت دراسة (نيفين عبدالرحمن المصري، ٢٠١١) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل على فاعلية الذات ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل ، لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الاجتماعي الاقتصادي (مرتفع – منخفض) على فاعلية الذات، وكشفت دراسة (هيام صابر صادق شاهين،٢٠١٢) عن عدم اختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع، توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والقلق، وأوضحت دراسة (باسم رسول كريم آل دهام، ٢٠١٢) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفق متغيري الجنس(ذكور– إناث) والتخصص (علمي – أدبي) وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين متغيري الأحداث الضاغطة وفاعلية الذات أي كلما ارتفعت الأحداث الضاغطة انخفضت فاعلية الذات والعكس صحيحا وكشفت دراسة ميرمان (Merriman, 2012) إن سمة الكمالية تؤثر بالسلب على الطلاب الموهوبين نتيجة الخوف من الفشل مما يحد من الفعالية الذاتية الأكاديمية، مما يسبب لهم تدني المستوى، وأوضحت دراسة (رامي محمود اليوسف، ٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين المهارات الاجتماعية و الفعالية الذاتية المدركة والتحصيل

الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة، كما كشفت دراسة (رشيدة الساكر، ٢٠١٥) عن وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات.

وفى مجال مهارات القيادة أكدت دراسة شان (Chan, 2007) على أن المهارات التطبيقية والعملية، والمعرفة الضمنية، والقدرة على إدارة وتنظيم العواطف كانت من أهم مكونات الكفاءة القيادية، كما كشفت دراسة هيليارد (Hilliard, 2010) عن تأثير دورات تنمية القيادة الايجابي على اكتساب الشعور ووضوح الشخصية والقيم الخاصة بهم، واكتساب مهارات اتخاذ القرارات ، والتعامل بشكل أفضل مع التعقيدات ، بالإضافة إلى زيادة الاستعداد لمواجهة المزيد من المخاطر والقدرة على استخدام النظريات والممارسات القيادية بطريقة ذات مغزى، وأوضحت دراسة (ابراهيم بن جامع، ٢٠١٠) انه توجد علاقــة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي و مستوى فعالية القيادة، وانتهت دراسة بوسكلين، دفورداك(Buschlen & Dvorak, 2011) إلى أن الطلاب الذين حصلوا على معرفة بالمهارات القيادية تحسنوا مقارنة بالطلاب الذين لم يتلقوا التدخل وبذلك فان مهارات القيادة يمكن تعلمها بأسلوب أكاديمي منظم.

وفى مجال العلاقة بين الأستاذية الراعية والفعالية الذاتية أكدت دراسات كل من هايز (Hayes, 1998) و دراسة نديكا والوكا (Ndeka & Aloka, 2013)و دراسة شومان, وأخرون آكرلوند وفيز(Shuman et al., 2008) ودراسة سافولد (Saffold, 2005) ودراسة يوست (Yust, 2012)ودراسة كيرتن وأخرون (Curtin et al., 2016) على العلاقة الإيجابية بين الأستاذية الراعية والفعالية الذاتية أما في دراسة كل من إسماعيل وأخرون (Ismail et al., 2012) ودراسة يورستيفن والتون (Yurtseven & Altun, 2011) وأشارت إلى أن الأستاذية الراعية ليس لها تأثير كبير على التحصيل الدراسي للطلبة وتصورات الفعالية الذاتية .وبينت دراسة ديفريتاس و جيآر(DeFreitas & Jr, 2012). وأظهرت دراسة فلود

(Flood, 2012)أن هناك أيضا أدلة على علاقة إيجابية طفيفة بين الأستاذية الراعية والفعالية الذاتية لطلاب إدارة الأعمال على الرغم من أن النتائج أشارت إلى عدم وجود دلالة إحصائية. وتوصلت دراسة جوه، اوجان، أهوجا، هيرينج وروبنسون(Goh et al., 2007)إلى إن مدى المنتورية، جنس الطلاب ، وجنس الأستاذ الراعي هذه العوامل لها آثار كبيرة ورئيسية على الفعالية الذاتية الكمبيوترية وفى دراسة شوبان وأخرون(Chopin et al., 2013) وجدت أن نوعية العلاقة بين الأستاذ الراعي والمتلقي أمر مهم لتنمية الفعالية الذاتية .

أما في مجال علاقة الأستاذية الراعية بمهارات القيادة أكدت دراسة ليستر وأخرون (Lester et al., 2011) على أن العلاقة المنتورية المستهدفة بالتدخل تزيد من مستوى فاعلية القيادة. كما أن الثقة في الأستاذ الراعي لها دور كبير في تنمية القيادة. وأكدت دراسة سميث(Smith, 2009) على أن الطلاب الذين شغلوا منصب الأستاذ الراعي لأقرانهم في الكلية كان مستوى الفعالية الذاتية في القيادة أعلى بكثير لديهم من زملائهم الذين لم يخدموا كأساتذة راعون لأقرانهم في الكلية، وأكدت دراسة كلايتون وأخرون (Clayton et al., 2013)على موضوعين رئيسيين هما: (أ) ضغوط الوقت والمساءلة (ب) تطوير واستدامة العلاقة بين الأستاذ الراعي / المتلقي حيث وجدت الدراسة أن هذين العاملين لهما تأثير كبير على تطوير القدرة على القيادة. دراسة كامب بل، سميث وآخرون (Campbell et al, 2012) أشارت إلى أن القدرات القيادية تتأثر بعملية المنتورية ونوع الأستاذ الراعي (أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، رب العمل، أو الأقران). ودراسة شوبان، دانيش وآخرون (Chopin et al., 2013) التي أشارت إلى أن نوعية العلاقة أمر مهم للتنمية في القيادة. ودراسة سميث(Smith, 2013) أشارت إلى أن الأساتذة الراعون كان لهم أثر ايجابي على تنمية مهارات القيادة لدى المشاركين.

وفى مجال الأستاذية الراعية ومدركات الطلاب لها كشفت دراسة هورتون (Hurton,1996)إلى أن من العوامل التي تؤثر على علاقات الطالب بالأستاذ الراعي ،الجنس المضاد، المستوى النمائي كما أدرك الطلاب أن الوظيفة الرئيسية للراعي هي وظيفة نفسية اجتماعية واتضح أن الطلاب الذين قابلو الأستاذ الراعي مرتين على الأقل شهريا أقروا بأنهم قد لاقوا تدعيم نفسي اجتماعي بدلالة أعلى عن الطلاب الذين تقابلوا مع الأستاذ الراعي بمعدل أقل ولم يرتبط التكيف مع الكلية وجنس الراعي بإدراكات الطلاب نحو وظائف الأستاذ الراعي .وكشفت دراسة إيلين (Ellen, 1999) عن تعريف المشاركين عن الأستاذية الراعية أن الراعي المثالي سوف يعلم المتلقين للرعاية ليصبحوا علامة، وسوف يفيد كمخطط للدور، كما اشتملت مكونات كل التعاريف على أنه محترف، ولم توجد اختلافات دالة بين الذكور والإناث بالنسبة لثقتهم في أنفسهم كمتعلمين، ثقتهم في استكمال درجة الدكتوراه، إدراكهم وخبراتهم عن المعاملة المسببة للخلاف، كما وجدت اختلافات الجنس في التصورات العقلية عن الراعي المثالي وفى توقعاتهم ضد الأستاذية الراعية الفعلية، ومن أهم نتائج الدراسة أن كل من الذكور والإناث اتفقوا على أن الراعي المثالي سوف يمد طلابه بالتشجيع والتدعيم ولكنهم قرروا بأنهم نادرا ما يتلقون هذا التدعيم من أساتذتهم .وأشارت دراسة مدحت البربري (٢٠١٠) الى وجود فروق دالة إحصائياً بين إدراكات الدارسين للماجستير والدكتوراه وإدراكات أساتذتهم لصلة الأستاذية الراعية كما اتضح أن الدارسين بمرحلة الماجستير كانوا أكثر إدراك للعلاقة المنتورية المتشددة من الدارسين بمرحلة الدكتوراه. ووضحت دراسة موليا وأخرون (Muleya et al., 2015) أن الأستاذية الراعية ستكون مفيدة للطلاب إذا تم إقامة علاقة جيده بين الأستاذ الراعي ومتلقي الرعاية، ويجب أن تكون جميع هيئة التدريس مستعدة لدعم الطلاب وتطوير المعارف والمهارات والمواقف الضرورية لتعلمهم.

وفى مجال الأستاذية الراعية وعلاقتها بمتغيرات أخرى أوضحت دراسة جورهام وأخرون (Gorham; et. al, 1992) أن السلوكيات السلبية الخاصة بالمعلم تؤثر على دوافع الطلاب بالسلب تجاه العملية التعليمية في حين أن السلوكيات الإيجابية للمعلم شكلت كمحور لدافعية الطلاب. كما أوضحت دراسة مصري حنوره (١٩٩٤) أن الأستاذ الراعي له أدوار متعددة وهي: تشجيع الحرية والاجتهاد – تشجيع الطموح والدافعية– الرعاية الإنسانية وتوطيد قيام صداقة عميقة – التوجيه النفسي والتربوي. وأشارت دراسة عزه الألفي (١٩٩٦) أن العلاقة المنتورية لها دخل واضح في تفوق وتميز الطلبة حيث اتضح وجود تباين بين الطلبة العاديين والطلبة المتفوقين بشكل عام، كما اتضح أن العلاقة المنتورية لها أهمية بالنسبة للطلبة في كلا المرحلتين. وأوضحت دراسة رجن وأخرون (Ragins et al., 2000) أن الحصول على نتائج إيجابيه لا تحدث تلقائيا مع وجود الأستاذ الراعي. فطبيعة أو نوعية هذه العلاقة من المحتمل أن يكون عاملا أكثر حسما من أداء العمل. وأكدت دراسة ماكليم (Maccallum, 2005) أن الطلاب الذين كانوا يتلقون الدعم من معلميهم كانت لديهم زيادة في نسبة الثقة بالنفس أكثر من زملائهم مما كان له أثره في زيادة الدافعية الأكاديمية وزيادة المشاركة في المهام الصفية وكانوا يسعون إلى تحسين علاقاتهم بأقرانهم ومعلميهم وأفراد أسرتهم. وأشارت دراسة جاكلين واسكيو(Jacqueline& Askew, 2006) إلى الطبيعة التبادلية الحتمية بين الأستاذ الراعي والمتلقي. والعوامل البيئية التي تؤثر على العلاقات المنتوريه وأشارت دراسة وانج وآخـــــرون (Wang et al., 2010) انه كلما كان هناك علاقات طيبة وثقة بالمعلم كانت علاقات الأستاذية الراعية أكثر إشباعاً. وأوضحت دراسة أوبايم (Opayemi, 2012) أن وجهة الضبط والعمر وسنة الدراسة من أهم العوامل التي ترتبط بالأستاذية الراعية.

مما تقدم يتضح أن هناك تضارب في نتائج الدارسات السابقة فبعض الدراسات أكدت على التأثير الإيجابي للأستاذ الراعي على كل من الفعالية الذاتية ومهارات القيادة للطالب بينما كشفت بعض الدراسات الأخرى عن ارتباط تأثير الأستاذية الراعية على كل من الفعالية الذاتية ومهارات القيادة بمجموعة من العوامل كنوع العلاقة وجنس كل من الأستاذ الراعي والطالب ومدى المنتورية بينما كشفت دراسات أخرى على عدم تأثير الأستاذية الراعية على الفعالية الذاتية والقيادة. وهذا ما جعل الباحثين الحالية تتجه إلى محاولة حسم هذا التضارب في النتائج للتعرف على مدركات الأستاذية الراعية لدى الموهوبين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بكل من الفعالية الذاتية ومهارات القيادة.

خلاصة وتعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

ويستخلص الباحثين من عرضها السابق للبحوث والدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية عدة نقاط برزت في ثنايا هذه الدراسات **يمكن إجمالها فيما يلي:**

١. اختلاف التصورات العقلية حول الفعالية الذاتية وفقاً لمستوى التحصيل الدراسي.
٢. التأثير الإيجابي للبرامج المدرسية في تنمية مهارات القيادة لدى الطلبة.
٣. هناك أبعاد عديدة لمهارات القيادة توصلت إليها الدراسات السابقة ويمكن أن نستفيد منها في إعداد مقياس لمهارات القيادة يتناسب مع عينة الدراسة ومن هذه الأبعاد: سرعة البديهة–المقدرة–الإنجاز–تحمل المسؤولية–المبادأة–روح المشاركة–المكانة الاجتماعية–التفاوض–ضبط النفس.
٤. أهمية وأثر الرعاية التي يمنحها الأستاذ لطلابه في كل من الجانب الإنساني والعقلي على فعاليتهم الذاتية ومهارات القيادة لديهم.
٥. إن إدراكات الطلاب العالية لرعاية الأستاذ الراعي يجعلهم أكثر رضا وتكيفاً وتوافقاً.

٦. تضاربت النتائج فيما يتعلق بتأثير الأستاذية الراعية على كل من فعالية الذات ومهارات القيادة، فبعض الدراسات أكدت على التأثير الإيجابي للأستاذ الراعي على كل من الفعالية الذاتية ومهارات القيادة للطالب بينما كشفت بعض الدراسات الأخرى عن ارتباط تأثير الأستاذية الراعية على كل من الفعالية الذاتية ومهارات القيادة بمجموعة من العوامل كنوع العلاقة وجنس كل من الأستاذ الراعي والطالب ومدى المنتورية بينما كشفت دراسات أخرى على عدم تأثير الأستاذية الراعية على الفعالية الذاتية والقيادة.

٧. أهمية اختيار عينة ممثلة من الطلاب والمعلمين ولزيادة الثقة في النتائج يجب أن تكون العينة موزعه على مدارس متنوعة قدر الإمكان.

٨. أن اختبار المصفوفات المتتابعة لريفن تقنين (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٧) واختبار توارنس للتفكير الإبداعي باستخدام الأشكال الصورة ب تقنين (عبدا لله سليمان، وفؤاد أبوحطب، ١٩٧٣) قائمة الالتزام بالمهمة من إعداد (جمال الدين الشامي) من أنسب الأدوات للكشف عن في الدراسة الحالية.

٩. أن مقياس فعالية الذات إعداد (أماني عبد الوهاب، سميرة شند,٢٠٠١) يعد المقياس المناسب للدراسة الحالية.

١٠. أن مقياس مدركات الأستاذية الراعية إعداد (جمال الدين الشامي، ٢٠١٧) يعد انسب مقياس لقياس مدركات الأستاذية الراعية ويتناسب مع عينة الدراسة.

١١. إن مقياس المهارات القيادية من إعداد الباحثين يعد انسب مقياس لقياس المهارات القيادية ويتناسب مع عينة الدراسة.

١٢. أن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم للسير في هذه الدراسة.

فروض البحث:

١.توجد علاقة دالة إحصائيا بين فعالية الذات ومدركات الأستاذية الراعية لدى(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.

٢.توجد علاقة دالة إحصائيا بين مهارات القيادة ومدركات الأستاذية الراعية لدى (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية للأستاذية الراعية.

٣.لا توجد فروق دالة إحصائيا في مدركات الأستاذية الراعية بين (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.

٤.توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات بين (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.

٥.توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات القيادة بين (الموهوبين– العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث قاما الباحثين بالإجراءات التالية:

أ. منهج البحث:

استخدمت الباحثين المنهج الوصفي الخاص بالدراسات الارتباطية المقارنة لدراسة العلاقة بين متغيرات البحث.

ب. عينة البحث:

تم تطبيق الأدوات على عينة من طلبة الصف الثاني بالثانوية العامة بكلا قسميه العلمي والأدبي بمدارس محافظة دمياط تتراوح أعمارهم بين ١٦– ١٨ عاما، بلغ عددهم (٧٠٠) وكان عدد الإناث (٤٦٨) وعدد الذكور(٢٣٢) تم تقسيمهم الى مجموعتين فرعيتين موهوبين(ن=١١١) وعاديين (ن= ٢٢٨) وذلك في العام الدراسي (٢٠٢٢–٢٠٢٣).

ج. أدوات الدراسة:

أ) أدوات الكشف:

١. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن تقنين (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٧) وإعادة التحقق من خصائصه السيكومترية من قبل الباحثين.

يعد من أكثر مقاييس الذكاء الجماعية غير اللفظية شيوعا واستخداماً في قياس القدرة العقلية العامة. ويشتمل الاختبار على (٦٠) تصميما أحد أجزائه مقطوع، وعلى الفرد أن يختار الجزء المقطوع من بين خيارات معطاة، ويبلغ عدد الخيارات في المجموعتين (أ) و (ب) ستة وفي بقية المجموعات عدد الخيارات ثمانية، وتبدأ المجموعة(أ) بأسئلة تحتاج إلى مقدرة وإكمال بسيط. وتركز المجموعة (ب) على قياس مدى مقدرة المفحوص على التعرف على مدى التماثل بين الأشكال. والمجموعة (ج) وتركز على مدى قدرة المفحوص في التعرف على التغيير المنتظم في أنماط الأشكال. كما تركز المجموعة (د) في على مدى قدرة المفحوص على إعادة ترتيب الشكل. وأسئلة المجموعة (هـ) يتركز القياس فيها على مدى مقدرة المفحوص على تحليل الشكل إلى عناصره وإدراك العلاقة المنطقية بين هذه العناصر.

٢. اختبار تورانس للتفكير الإبداعي باستخدام الأشكال الصورة ب تقنين (عبدالله سليمان، وفؤاد أبوحطب، ١٩٧٣) والتأكد من خصائصه السيكومترية من قبل الباحثين.

ويعتبر هذا الاختبار من أكثر المقاييس حرية للمفحوص فيحرره من أفكار الزاوية والمنظور والامتداد المكاني ويستخدم في كل المراحل الدراسية. ويتكون من ثلاثـــة أنشطة كالتالي:

(أ) **النشاط الأول (تكوين الصور):** يطلب من المفحوص تكوين صورة من شكل المنحنى المرسوم فيضيف إليه ما يراه مناسبا من التفاصيل ليكون شكلا، ويتم

نشاطه بوضع عنوان للصورة، والهدف الأساسي للنشاط استثارة استجابات المفحوص الأصلية ومعرفة التفاصيل، الزمن المخصص عشرة دقائق.

(ب) **النشاط الثاني (تكملة الخطوط):** الهدف استثارة قدرات المفحوص التي يتكون منها التفكير الابتكاري وهي الأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل، و يتكون من عشرة أشكال ناقصة ويطلب فيها من المفحوص إكمال هذه الأشكال بإضافة خطوط إلى كل شكل تجعله يعبر عن موضوع جديد ثم يضيف إليها التفاصيل ليحكى قصه كاملة قدر استطاعته ثم يختار عنوان لكل شكل، والزمن المخصص عشرة دقائق.

(ج) **النشاط الثالث (الدوائر):** يعطي المفحوص (٣٦) دائرة مكررة بنفس الحجم ويطلب منه في خلال عشرة دقائق فقط أن يكون من هذه الدوائر ما يستطيعه من المواضيع بإضافة خطوط مختلفة سواء داخل الدائرة أو خارجها أو داخلها وخارجها ويطلب منه يؤدى النشاط أن يحاول التفكير في أشياء لم يفكر فيها احد وان يوجد أكبر قدر من الأفكار والمواضيع وللمفحوص الأحقية في أن يدمج أو يجمع عدد من الدوائر في شكل واحد، ويقيس هذا النشاط القدرات الأربع للتفكير الابتكاري (الأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل).

٣. قائمة الالتزام بالمهمة من إعداد (جمال الدين الشامي، ٢٠١٧).

هو من المقاييس أحادية البعد، وذلك بهدف تقدير الطاقة الموجهة نحو الأداء الاكاديمى للطلاب والذي يتصف بالتفاعل الإيجابي مع البيئة التعليمية والمثابرة والاستقلالية والتوجهات الداخلية للأهداف وتحقيقها والإنتاجية. ويتكون المقياس من (٢٦) بنداً، تم تقدير جميع بنود المقياس على مقياس متدرج من (١-٤) هو: دائما، غالباً، أحياناً، نادراً. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الالتزام بالمهمة.

ب) أدوات البحث الأساسية:

١.مقياس فعالية الذات إعداد (أماني عبد الوهاب، سميرة شند، ٢٠٠١).

هو من المقاييس أحادية البعد، وذلك بهدف تقدير الإحساس العام المدرك لفعالية الذات للأفراد البالغين، حيث يتضمن المراهقين ممن هم فوق سن الثانية عشر. وكذلك التنبؤ بأساليب التغلب وتحمل الإزعاج اليومي بالإضافة إلى التكيف بعد مواجهة كل أنواع أحداث الحياة الضاغطة أو المرهقة. كما انه مناسب كمؤشر لجودة الحياة في أي وقت. ويتكون المقياس من (٢١) بنداً، وقد تم تقدير جميع بنود المقياس على مقياس متدرج من ١–٣ درجات هو: نعم، إلى حد ما، لا. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من فعالية الذات، وتعكس الدرجة بالنسبة للعبارات السلبية.

٢. مقياس الأستاذية الراعية إعداد (جمال الدين الشامي، ٢٠١٦).

للمقياس بعدين هما بعد الرعاية الشخصية والإنسانية، وبعد الرعاية العقلية والمعرفية، ويهدف إلى معرفة نوع العلاقة بين الأستاذ الراعي والطالب التي تظهر بشكل تلقائي في كثير من الأحيان، عندما يتفاعل شخصان مع بعضهما عن قرب في إطار تفاعل شخصي أو مهني، وما يعكسه ذلك التفاعل من رعاية شخصية إنسانية، وعقلية معرفية. فالبعد الأول: الرعاية الشخصية والإنسانية يتضمن مؤشرات تشير إلى ما يحرص فيه المعلم على أن ينمي في التلميذ الشخصية والقيم والأساليب الفنية والمهارات الدقيقة من خلال الاقتراب الودود دون فرض وصايا على المتعلم. والبعد الثاني: الرعاية العقلية والمعرفية يتضمن مؤشرات تشير إلى ما يهتم فيها المعلم بنقل ما لدية من علم ومعرفة إلى تلاميذه، وهي رعاية عقلية مرنة تتيح فرص للشخص في التفكير والتعلم المستقل والحر والتعبير عن الأفكار بحرية، والاستقلالية في اتخاذ القرارات أثناء تلقي الدراسة.

وقد تم تقدير جميع بنود المقياس على مقياس متدرج من١–٥ درجات هو: تنطبق على بدرجة ضعيفة جداً، تنطبق على بدرجة ضعيفة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة كبيرة جدا. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الأستاذية الراعية، وتعكس الدرجة بالنسبة للعبارات السلبية.

٣. مقياس المهارات القيادية إعداد (جمال الدين الشامي، محمد نجاتي، ٢٠٢٠):

يتكون هذا المقياس من عدة أبعاد هي: بعد المقدرة Capacity ويهدف إلى تقدير الذكاء وطلاقة اللسان واليقظة والأصالة والصدق والعدل ويضم (٧) بنود، وبعد الإنجاز Achievement ويهدف إلى تقدير حصيلة الثقافة والتعليم ، والمعرفة الواسعة، والقدرة على إكمال الأعمال ببراعة ونشاط ويضم (١٩) بندا، بعد تحمل المسؤولية Responsibility ويهدف إلى تقدير المبادرة والمثابرة والرغبة في التفوق والطموح وتضم (٧) بنود، وبعد روح المشاركة Participation ويهدف إلى تقدير النشاط والروح الجماعية والتسامح والمساهمة والتعاون وروح الفكاهة والدعابة، وتحفيز الآخرين وتضم (١٠) بنود، بعد المكانة الاجتماعية Social status ويهدف إلى تقدير الشعبية وأن يكون القائد محبوبا من زملائه ومن الآخرين وتضم (١٥) بندا. وبذلك يتكون المقياس من (٥٨) بنداً، وقد تم تقدير جميع بنود المقياس على مقياس متدرج من ٣–١ درجات هو: دائماً، أحيانا، أبدا. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من مهارات القيادة، وتعكس الدرجة بالنسبة للعبارات السلبية.

مؤشرات ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٩٢) طالب وطالبه من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة دمياط. استخدمت الباحثان معامل ألفا (Alpha) لحساب

ثبات الاختبار حيث بلغ (870.)، كما كانت معاملات الارتباط بالدرجة الكلية جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

مؤشرات صدق المقياس في الدراسة الحالية:

قامت الباحثان في الدراسة الحالية بالاعتماد على الصدق الظاهري للمقياس وعرضه على مجموعه من المحكمين حيث تم أخذ آراء (١٠) من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية حيث كانت نسبة الاتفاق على البنود التي يتضمنها المقياس ٩٨% وهي نسبه عالية ومقبولة. مما يعكس مدى صدق المقياس. ما كانت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية وارتباط الأبعاد ببعضها البعض جميعها دالة عند مستوى(٠.٠١الخامس والتي مما يؤكد على صدق المقياس .

د–الأساليب الإحصائية:

١.مؤشرات الإحصاء الوصفي (المتوسط، الانحراف المعياري).

٢.معامل الارتباط لبيرسون.

٣.معادلة t–test للمجموعات المستقلة.

هـ–الخطوات الإجرائية:

تطلبت هذه الدراسة القيام بالخطوات التالية:

١. الاطلاع على التراث النفسي والتربوي المتعلق بمتغيرات الدراسة: فعالية الذات، مهارات القيادة والأستاذية الراعية.
٢. إعداد أدوات الدراسة والتأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق–الثبات) لها.
٣. اختيار عينة الدراسة وذلك باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لريفن تقنين (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٧)، اختبار تورانس للإبداع الشكلي الصورة (ب)، ودرجات التحصيل الدراسي والالتزام بالمهمة وتحديد الموهوبين وفقا للمحكات المحددة مسبقا.

٤. تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.

٥. تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج وتفسيرها.

٦. تقديم التوصيات في ضوء نتائج البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

صيغ الفرض الأول من هذا البحث على أساس أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين فعالية الذات ومدركات الأستاذية الراعية لدى(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية كما تقاس بالأدوات المستخدمة، وقد تم ذلك بالنسبة لدرجات طلاب العينة الكلية باستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون.

جدول (١) نتائج معامل الارتباط بين فعالية الذات ومدركات الأستاذية الراعية باستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون

المجموعات / المتغيرات		الموهوبين (ن=١١١)	العاديين (ن=٢٢٨)	مستوى الدلالة	الاتجاه
		ر١	ر٢		
مدركات الأستاذية الراعية البعد الأول (الرعاية الشخصية والإنسانية)	فعالية الذات	٠.٢٥٠**	٠.١٠١	٠.٠١	الموهوبين
مدركات الأستاذية الراعية البعد الثاني (الرعاية العقلية والمعرفية)	فعالية الذات	٠.٢٢٦*	٠.٠٧٤	٠.٠٥	الموهوبين
مدركات الأستاذية الراعية (كلى)	فعالية الذات	٠.٢٤٦**	٠.٠٩٥	٠.٠١	الموهوبين

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٢٤٦**) بين فعالية الذات والدرجة الكلية لمدركات الأستاذية الراعية عند (الموهوبين) بينما لم تظهر تلك العلاقة الارتباطية في حالة الطلبة (العاديين) من طلبة الصف الثاني بالمرحلة الثانوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الشباب الذين هم أكثر قدرة على تنظيم عواطفهم والذين لديهم نزعة إيجابية (كما في حالة الطلاب الموهوبين) تكون لديهم الفرصة لتنمية بعض السمات الإيجابية الأخرى عند العلاقات مع الأساتذة الراعون أكثر من أقرانهم الذين يفتقرون إلى تلك السمات (كما في حالة الطلبة العاديين). فالشباب الذين لديهم كفاءة اجتماعية عالية بطريقة أو بأخرى –كالطلبة الموهوبين–يكون وضعهم جيد لجني فوائد أكبر من الاشتراك في علاقات الأستاذية الراعية .(DuBois et al., 2011)

ووفقا لبحث ونظرية باندورا (Bandura, 1995) "فالفعالية الذاتية تصنع وتشكل الفرق في كيفية شعور، تفكير وتصرف الناس. ويرتبط الشعور بفعالية الذات المنخفضة لدى الفرد بالتوتر، الاكتئاب، القلق والعجز"، وهذا ما تساعد الأستاذية الراعية في علاجه حيث أشارت الدراسات أن الأستاذية الراعية تساعد على زيادة الرضا الوظيفي والأكاديمي كما أنها تخلق جو ايجابي يساعد على الشعور بالانتماء والثقة بالنفس. كما أنها تعمل على تنظيم العواطف بشكل أفضل (McDowell et al., 2002). وتساعد الطلبة على النظر للتجارب السلبية على أنها فرصة للنمو والتعلم.

كما يقدم الأستاذ الراعي الإقناع الاجتماعي (اللفظي) الذي يعد من أهم الوسائل لتعزيز معتقدات الأفراد بأن لديهم ما يلزم لتحقيق النجاح. فالأفراد الذين يتم إقناعهم لفظيا بان لديهم قدرات لإتقان أنشطه معينة من المرجح أن يعبئوا المزيد من الجهود لتحقيق النجاح. فالإقناع الاجتماعي يعزز نظرة الأفراد لفعاليتهم الذاتية مما يؤدى إلى محاولة الأفراد لبذل المزيد من الجهود للنجاح، وهذا يؤدى إلى تعزيز وتطوير المهارات والشعور بالفعالية الذاتية، شرط وجود القدرات المطلوبة لإنجاز الأعمال لديهم. حيث يكون الأمر صعب عند محاولة تعزيز الفعالية الذاتية غير الواقعية عن طريق الإقناع اللفظي الذي يتم هدمه عندما يحصل الفرد على نتائج

مخيبة للآمال لجهوده(Bandura, 1994, 3) ، لذلك ظهر في الدراسة الحالية تأثير الأستاذية الراعية على الفعالية الذاتية للموهوبين ولم يظهر تأثيرها بشكل ملحوظ على الطلبة العاديين.

وبذلك يتضح صدق جزئي للفرض الذي صاغته الباحثين حيث أكدت النتائج على وجود علاقة دالة إحصائيا بين فعالية الذات ومدركات الأستاذية الراعية لدى (الموهوبين) من طلبة المرحلة الثانوية، بينما نفت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين فعالية الذات ومدركات الأستاذية الراعية لدى(العاديين).

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

صيغ الفرض الأول من هذا البحث على أساس أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين مهارات القيادة ومدركات الأستاذية الراعية لدى (الموهوبين – العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية كما تقاس بالأدوات المستخدمة، وقد تم ذلك بالنسبة لدرجات طلاب العينة الكلية باستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون.

جدول (٢) نتائج معامل الارتباط بين مهارات القيادة ومدركات الأستاذية الراعية باستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون

المجموعات / المتغيرات		الموهوبين (ن=١١١)	العاديين (ن=٢٢٨)	مستوى الدلالة	الاتجاه
		ر١	ر٢		
مدركات الأستاذية الراعية البعد الأول (الرعاية الشخصية والإنسانية)	مهارات القيادة (بعد المقدرة)	٠.٢١١*	٠.٢٤٢**	٠.٠١	العاديين
	مهارات القيادة (بعد الانجاز)	٠.١٢١	٠.١١٧	غير دالة	ــــــ
	مهارات القيادة (بعد تحمل المسؤولية)	٠.١٧٧	٠.١٥٤*	٠.٠٥	العاديين
	مهارات القيادة (بعد المشاركة)	٠.٠٢٥	٠.٠٥٣	غير دالة	ــــــ
	مهارات القيادة (بعد المكانة الاجتماعية)	٠.١٧٩	٠.١٧٣**	٠.٠١	العاديين
	مهارات القيادة (كلى)	٠.٢٠٨*	٠.١٧٤**	٠.٠١	العاديين
مدركات الأستاذية الراعية البعد الثاني (الرعاية العقلية والمعرفية)	مهارات القيادة (بعد المقدرة)	٠.٢٢٣*	٠.١٨٦**	٠.٠١	العاديين
	مهارات القيادة (بعد الانجاز)	٠.١٠٣	٠.٠٨٤	غير دالة	ــــــ
	مهارات القيادة (بعد تحمل المسؤولية)	٠.١٥٨	٠.١١٧	غير دالة	ــــــ
	مهارات القيادة (بعد المشاركة)	٠.٠١٣	٠.٠٥٣	غير دالة	ــــــ
	مهارات القيادة (بعد المكانة الاجتماعية)	٠.١٠٥	٠.١٥١*	٠.٠٥	العاديين
	مهارات القيادة (كلى)	٠.١٣٤	٠.١٤٢*	٠.٠٥	العاديين
مدركات الأستاذية الراعية (كلى)	مهارات القيادة (بعد المقدرة)	٠.٢٢١*	٠.٢٣٢**	٠.٠١	العاديين
	مهارات القيادة (بعد الانجاز)	٠.١١٦	٠.١١٠	غير دالة	ــــــ
	مهارات القيادة (بعد تحمل المسؤولية)	٠.١٧٣	٠.١٤٧*	٠.٠٥	العاديين
	مهارات القيادة (بعد المشاركة)	٠.٠٢١	٠.٠٥٥	غير دالة	ــــــ
	مهارات القيادة (بعد المكانة الاجتماعية)	٠.١٥٣	٠.١٧٣**	٠.٠١	العاديين
	مهارات القيادة (كلى)	٠.١٨٣	٠.١٧٠**	٠.٠١	العاديين

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مهارات القيادة والدرجة الكلية لمدركات الأستاذية الراعية عند(الموهوبين) بينما ظهرت علاقة ارتباطيه داله إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغ معامل الارتباط

(**٠.١٧٠) بين مهارات القيادة والدرجة الكلية لمدركات الأستاذية الراعية عند(العاديين) من طلبة الصف الثاني بالمرحلة الثانوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الباحثين تعزى عدم ظهور الارتباط بين مهارات القيادة والأستاذية الراعية لدى الموهوبين إلى أن مهارات القيادة سمة متأصلة في الموهوبين كما ذكر كل من (سامر عياصرة، نور عزيزي إسماعيل،٢٠١٢) و(عايدة ذيب، محمد قطنانى،٢٠١٠) ورينزولي(Renzulli,1979) وكلارك(Clark, 1992) وغيرهم، لذلك فالعلاقة الارتباطيه بينها وبين الأستاذية الراعية لم تظهر بشكل واضح، ولكي يتم تنمية مهارات القيادة لدى الموهوبين بشكل مؤثر وواضح يجب الاعتماد على برامج خاصة بذلك مثل البرامج الإثرائيه في القيادة للطلاب الموهوبين الذين لديهم قدرات قيادية عالية، والبرامج الإثرائيه العلمية للطلاب الموهوبين ذوى القدرات الذهنية أو الأكاديمية العالية، ونموذج القيادة التفاعلية لسيسك. كما أشارت نتائج التحليل البعدي الذي قام به دبوا وزملائه (DuBois et al., 2002) لتقييم علاقات الأستاذية الراعية لإرشاد الشباب خلال عام ١٩٩٨ إلى أن الشباب المشاركين استفادوا بشكل عام من الأستاذية الراعية، ويتفاوت تقدير حجم تأثيرات تلك العلاقات فتزيد تأثيرها لدى الطلاب العاديين ويقل مع الطلاب الموهوبين، ومع ذلك أشار إلى أن الشباب الموهوبين يحققون نتائج متواضعة عند المشاركة في برامج الأستاذية الراعية وبصفه خاصة في مهارات القيادة.

أما بالنسبة لوجود علاقات ارتباطيه داله إحصائيا بين مهارات القيادة ومدركات الأستاذية الراعية لدى العاديين فتشير الدراسات إلى أهمية دور الأستاذية الراعية داخل المدرسة في تنمية السلوك القيادي لدى الطلاب العاديين. كما لوحظ أن تعليم القيادة لطلبة المدارس أظهر نجاحا في تنفيذ الأدوار القيادية وفي زيادة الكفاءة الاجتماعية، كذلك له نتائج إيجابية على فهم الأدوار القيادية والمشاركة فيها (سلامة

العنزى، ٢٠٠٨)، وأشارت (أماني درويش، ٢٠٠٠) إلى أهمية التدريب على ممارسة القيادة، وعمل برامج وأنشطة تدريبية تساعد التلاميذ على تطوير مهارات القيادة كمهارات الاتصال والاستقلالية، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية.

وبذلك كشفت النتائج عن صدق جزئي للفرض الذي صاغته الباحثين حيث نفت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين مهارات القيادة ومدركات الأستاذية الراعية لدى(الموهوبين) من طلبة المرحلة الثانوية، بينما أكدت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين مهارات القيادة ومدركات الأستاذية الراعية لدى(العاديين).

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

صيغ الفرض الخامس من هذا البحث على أساس أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مدركات الأستاذية الراعية بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية كما تقاس بالأدوات المستخدمة، وقد تم ذلك بالنسبة لدرجات طلاب العينة الكلية باستخدام –معادلة t–test للمجموعات المستقلة.

جدول (٣) نتائج الفروق في مدركات الأستاذية الراعية بين (الموهوبين– العاديين) باستخدام معادلة t-test للمجموعات المستقلة

المجموعات / المتغيرات	الموهوبين(ن=١١١)		العاديين(ن=٢٢٨)		قيمة ت	مستوى الدلالة	الاتجاه
	م	ع	م	ع			
مدركات الأستاذية الراعية البعد الأول(الرعاية الشخصية والإنسانية)	٩٨.٨٣٧٨	٢١.٨٦١٤	٩٠.٤٢٩٨	١٩.٥٤١٩	٣.٥٧٤	٠.٠٠١	الموهوبين
مدركات الأستاذية الراعية البعد الثاني(الرعاية العقلية والمعرفية)	٥٩.٨٨٢٩	١٤.١١٨٨	٥٥.٢٣٦٨	١١.٤٣٢٩	٣.٢٤٤	٠.٠٠١	الموهوبين
مدركات الأستاذية الراعية (كلى)	١٥٨.٧٢١	٣٥.٢٠٦٥	١٤٥.٦٦٧	٢٩.٥٣٩٨	٣.٥٨	٠.٠٠١	الموهوبين

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا في مدركات الأستاذية الراعية بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية لصالح الموهوبين وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن متلقي الرعاية في علاقات الأستاذية الراعية سواء عاديين أو موهوبين يتشاركون بعض الاحتياجات من تلك العلاقة إلا أن فئة الموهوبين تواجه تحديات فريدة من نوعها تجعل احتياجاتها من تلك العلاقة أكبر من الطلاب العاديين، وبصفه خاصة إذا وجد هؤلاء الطلاب الموهوبين داخل الفصول العادية كما هو الحال في مدارسنا(Jones et al., 2006) فالطلاب الموهوبين لديهم سمات إيجابية مثل الحساسية مفرطة الانفتاح على الخبرات والرغبة الدائمة في التعبير عن أفكارهم بطريقة إبداعية ،لديهم ميول متعمقة في مجال محدد، وقدرة عالية في استخدام الرموز وحلّ المشكلات، سرعه في فهم وتوليد الأفكار الجديدة وخروج عن المألوف وحب المغامرة. بالإضافة أن للموهوبين مجموعة أخرى من الخصائص والسمات، والتي يمكن اعتبارها سلبية مثل: سرعة الملل، تعمد إزعاج الآخرين، كثرة المقاطعة، السعي للبروز، التلاعب بالمناقشة، التذمر من روتين الصف، عدم إتباع التعليمات، رفض العمل مع الآخرينن، تصحيح للكبار بطريقة غير لائقة، السخرية من الآخرين، قليلو الصبر مع الآخرين، تحدي السلطة، التمرد على المعتقدات والتقاليد (عبد الله الجغيمان، ٢٠٠٨). وهنا تأتى الحاجة الملحة للأساتذة الراعون بالنسبة للموهوبين عن العاديين حيث أن الأساتذة الراعون يساعدون على حسن استغلال نقاط القوة لدى الموهوبين مما يقلل من السمات السلبية التي تظهر لدى الموهوبين في الفصول العادية حيث يمكن للأستاذ الراعي أيضا أن يخلق بيئة تعزز الاحترام والثقة والمخاطرة (Luna & Cullen, 1995) والتمكين – وليس عدم الاحترام– في علاقة أستاذية راعية متعاونة يمكن تدريب الشباب على نقاط القوة الموجودة لدى الأستاذ الراعي، فالأستاذ الراعي الجيد يضفي لشخصية المتلقي للرعاية الأخلاق والقدرة على استغلال مهارته المختلفة (Kram, 1986). وقد حدد ناش وتريفنجر (Nash & treffinger,1993)عددا من أدوار الأستاذ الراعي وهي: ناصح، مرشد، مدرس، مدرب، مدافع، بان للثقة بالنفس، منمى

لمهارات التفكير، مغذى للنمو الإبداعي. في (مصري حنورة،٢٠٠٤). الأمر الذي يؤكد مدى احتياج الموهوبين لتلك العلاقة وكذلك مدى فعاليتها بالنسبة لهم في الفصول العادية بصورة أكبر من الطلاب العاديين.

وبذلك ترفض الباحثين الفرض القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مدركات الأستاذية الراعية بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية، وتقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق دالة إحصائيا في مدركات الأستاذية الراعية بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

صيغ الفرض الثاني من هذا البحث على أساس أنه "توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات بين (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية" قامت الباحثين باستخدام –معادلةt–testللمجموعات المستقلة.

جدول (٤) نتائج الفروق في فعالية الذات بين (الموهوبين– العاديين) باستخدام معادلة t–test للمجموعات المستقلة

المجموعات / المتغيرات	الموهوبين(ن=١١١)		العاديين(ن=٢٢٨)		قيمة ت	مستوى الدلالة	الاتجاه
	م	ع	م	ع			
فعالية الذات	٤٥.٢٧٩٣	٣.٧٥٦٦٢	٤٣.٣٦٨٤	٤.٠٤٣٣	٤.١٧٨	٠.٠٠١	الموهوبين

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية لصالح الموهوبين وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الإنجازات المبتكرة للموهوبين تتطلب شعور مرن بالفعالية. حيث تتطلب الابتكارات استثمارات ضخمة من الجهد على مدى فترة طويلة مع نتائج غير مؤكدة. وعلاوة على ذلك قد تتعارض هذه الابتكارات مع التفضيلات والممارسات الاجتماعية القائمة. (Bandura, 1994, 8).

ويقدم جون وايت John White في كتابة بعنوان "الرفض" شهادة حية أن السمة البارزة للأفراد الذين حققوا مكانه بارزة في حقولهم هو شعور عالي بالفعالية الذاتية والاعتقاد الراسخ بقيمة ما يقومون به. ومكن هذا النظام من المعتقدات ثقتهم بأنفسهم فأصبح لديهم مرونة بتقبل الرفض في وقت مبكر من عملهم. وهناك نماذج لا تعد ولا تحصى لمبدعين في شتى المجالات تعرضوا للرفض المبكر. فمن المؤلفين مثل جيمس جويسJames Joyce'sالذي رفض كتابة Dubliners من قبل ٢٢ من الناشرين، كذلك استمرار جيرترود شتاين Gertrude Stein إلى تقديم قصائد للمحررين لمده ٢٠ سنة حتى تم قبوله في نهاية المطاف.

فالموهوبين يكون لديهم نظرة متفائلة لقدرتهم الشخصية وبالتالي لفعالياتهم الذاتية لممارسة التأثير على الأحداث التي تؤثر على حياتهم. إن لم يكن مبالغ فيها بشكل غير واقعي، هذه المعتقدات الإيجابية لدى الموهوبين للفعالية الذاتية هي ما تعزز الإيجابية والانجازات البشرية.

ويضيف باندورا (Bandura, 1994) أن أهم مصادر الفعالية الذاتية هو نشأة الشعور بالقوة الشخصية وهو شعور متوفر لدى الطلبة الموهوبين نتيجة أدائهم المرتفع مما يزيد من مستوى الفعالية لديهم.

واكد هيثم الزبيدي (٢٠١١) أن الطلاب الموهوبين أعلى في الفعالية الذاتية من الطلاب العاديين. كما أكد هشام عبد الله، عصام العقاد(٢٠٠٩) أن الذكاء الوجداني من الدلالات المهمة على فعالية الذات.

وبذلك يتضح صدق الفرض الذي صاغته الباحثين حيث دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات بين (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

صيغ الفرض الخامس من هذا البحث على أساس أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات القيادة بين (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية كما تقاس بالأدوات المستخدمة، وقد تم ذلك بالنسبة لدرجات طلاب العينة الكلية باستخدام –معادلة t–test للمجموعات المستقلة.

جدول (٥) نتائج الفروق في مهارات القيادة بين (الموهوبين–العاديين) باستخدام معادلة t– test للمجموعات المستقلة

المجموعات / المتغيرات	الموهوبين(ن=١١١)		العاديين(ن=٢٢٨)		قيمة ت	مستوى الدلالة	الاتجاه
	م	ع	م	ع			
مهارات القيادة (بعد المقدرة)	١١.٨٢٨	١.٤٤٥٢	٨.٥٤٨٢	١.٦٥٠٦	١٧.٨٦٧	٠.٠٠١	الموهوبين
مهارات القيادة (بعد الانجاز)	٢٩.٤٩٥	٢.٥٠٤	٢٤.٦٩٤	٢.٨٠٣٤	١٥.٣٠١	٠.٠٠١	الموهوبين
مهارات القيادة (بعد تحمل المسؤولية)	٣١.٧٩٢	٢.٣٨٢	٢٦.٩٩١	٣.٦٢٤٤	١٢.٦٨٢	٠.٠٠١	الموهوبين
مهارات القيادة (بعد المشاركة)	٢٧.٩٢٧	٣.٠٢٠٢	٢٢.٩١٦	٤.٧٧٤١٤	١٢.٢١٢	٠.٠٠١	الموهوبين
مهارات القيادة (بعد المكانة الاجتماعية)	٣٧.٦٠٣	٣.٦١١٢	٣٢.٨٢٤	٤.٥٩٢١	٩.٦١	٠.٠٠١	الموهوبين
مهارات القيادة (كلى)	١٣٨.٦٤٨	٧.٧٥٣٧	١١٥.٩٧٨	١١.١٢٩٤	١٩.٢٩٥	٠.٠٠١	الموهوبين

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات القيادة بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية لصالح الموهوبين وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية السمات حيث يقوم مفهوم هذه النظرية على أساس أن النجاح في القيادة يتوقف على سمات معينة تمتاز بها شخصية القائد عن غيره، كما أن توفر هذه السمات في شخص ما يجعل منه قائدا ناجحاً

(نواف كنعان، ١٩٨٢)، فمهارات القيادة تحتاج لمجموعه من السمات لدى الفرد كالمهارات الجسدية والمبادأة والقدرات العقلية والقدرة على ضبط النفس، والقدرة على إقامة علاقات مع الآخرين (نواف كنعان، ١٩٨٢) بالإضافة إلى المقدرة ، الإنجاز، تحمل المسؤولية، روح المشاركة، المكانة الاجتماعية كما حددتها الباحثين في الدراسة، وتلك السمات تكون واضحة لدى الطلبة الموهوبين مقارنه بالطلبة العاديين حيث أن من أهم سمات الطلبة الموهوبين المتعلقة بالقيادة كما ذكرتها الأدبيات السابقة هي انه يحفز طلاب فصلة أثناء الحل، يحب إعطاء التوجيهات التي تنظم الفصل سواء، يفهم شعور الآخرين ، يعطى التعليمات بوضوح وفعالية، يتخذ القرارات بثقة ويتحمل مسؤوليتها، يأخذ دور القائد في أي عمل جماعي(عايدة قطنانى،٢٠١٠، ٢٥١). بالإضافة إلى الرغبة في التحدي، القدرة على حل المشكلات بإبداع، القدرة على إقناع الآخرين ببراعة، البراعة في التعبير اللفظي عن وجهة النظر (الملتقى الإداري الخامس، ٢٠٠٧). كما أضاف رينزولى مجموعه من سمات القيادة عند الطلاب أهمها يتحمل المسؤولية بشكل جيد ويمكن الاعتماد علية والثقة به، عالي الثقة بنفسه بين الأقران في مدرسته وصفة وبين الكبار، محبوب ومحترم من الآخرين، متعاون، يستمتع بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، يشارك في النشاطات المدرسية وهو موجود في دائرة الأضواء الاجتماعية. يتفوق في النشاطات الرياضية. ومما سبق يتضح أن سمات الطلبة الموهوبين مترابطة بشكل كامل بمهارات القيادة.

فمهارات القيادة سمة متأصلة في الموهوبين وهذا ما يؤكده دراسات كل من (سامر عياصرة، نور إسماعيل،٢٠١٢) و(عايدة ذيب، محمد قطنانى،٢٠١٠) ورينزولي(Renzulli, 1979) وكلارك(Clark, 1992) وغيرهم. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (ابراهيم بن جامع، ٢٠١٠) التي كشفت عن وجود

علاقــة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء ومستوى فعالية القيادة.

وبذلك يتضح صدق الفرض الذي صاغه الباحثين حيث دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات القيادة بين (الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية.

مناقشة عامة للنتائج:

حققت نتائج هذا البحث – إلى حد كبير–الأهداف والفروض التي بدأت بها أهمها تصميم مقياسي المهارات القيادية والأستاذية الراعية، والتأكد من صلاحيتهم من الناحية السيكومترية ولاسيما بما يتعلق بالثبات والصدق، وقد اتسمت المقاييس بارتفاع الثبات والصدق مما يدعونا إلى القول بإمكان استخدامهم في بحوث مستقبلية وإضافتهم إلى التراث السيكولوجي. بالإضافة إلى التأكد من الخصائص السيكومترية(الثبات–الصدق) لمقاييس تشخيص الموهوبين المستخدمة في الدراسة (تورانس– رافن– الالتزام بالمهمة) ومقياس فعالية الذات في مجتمع الدراسة والتي ثبت أيضا ارتفاع ثباتها وصدقها.

ولقد صار التصور النظري للبحث الحالي على افتراض عام هو أن هناك علاقة بين الصورة الذهنية المدركة للأستاذية الراعية وكل من فعالية الذات ومهارات القيادة لدى (الموهوبين – العاديين) من طلبه المرحلة الثانوية ، وفي إطار هذا التصور صيغت فروض البحث التي تمت مناقشتها في إطار المناقشة الجزئية السابقة، وقد جاءت نتائج البحث محققة لغالبية الفروض التي وضعت مقدماً، ومن أكثر النتائج البارزة في هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠١) بين فعالية الذات والدرجة الكلية لمدركات الأستاذية الراعية عند

(الموهوبين) بينما لم تظهر تلك العلاقة الارتباطية في حالة الطلبة (العاديين) من طلبة الصف الثاني بالمرحلة الثانوية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مهارات القيادة والدرجة الكلية لمدركات الأستاذية الراعية عند(الموهوبين) بينما ظهرت علاقة ارتباطيه داله إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين مهارات القيادة والدرجة الكلية لمدركات الأستاذية الراعية عند (العاديين) من طلبة الصف الثاني بالمرحلة الثانوية.

وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مدركات الأستاذية الراعية بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية لصالح الموهوبين وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

كما توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية لصالح الموهوبين وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

وكذلك توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات القيادة بين(الموهوبين–العاديين) من طلبة المرحلة الثانوية لصالح الموهوبين وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

ويؤكد تلك النتائج الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت تلك المتغيرات.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث توصى الباحثين بما يلي:

١.ضرورة الحرص على وجود علاقة مرنه مع الطلاب وعدم الاكتفاء بإعطائهم المادة الدراسة بل يجب الحرص على الاهتمام بكلى الجانبيين الشخصي والعقلي.

٢.ضرورة الحرص على تشخيص الطلبة الموهوبين داخل الفصول العادية ليسهل على المعلمين التعامل معهم وتنمية قدراتهم المختلفة وفق خصائصهم التي يتميزون بها.

٣. ضرورة اهتمام المعلمين بالانخراط مع طلابهم في مختلف الأنشطة التطبيقية والعلمية والاجتماعية داخل المدرسة وخارجها وتقديم التشجيع والمساندة مما يساعد على تنمية الجوانب المختلفة في شخصياتهم.

٤.على المعلم أن يحرص على معرفة حاجات ومشكلات الطلاب (الموهوبين – العاديين) وتفهم الخصائص المعرفية والشخصية لهم حتى يستطيع أن يصبح أداة فعالة لنموهم.

٥.ضرورة عدم إرباك المعلمين بالأعمال الإدارية من قبل إدارة المدرسة، حتى يتمكنون من تحقيق التوازن بين المطالب المطلوبة منهم وتكوين علاقات سليمة فعالة مع الطلاب.

٦.إجراء دراسات متعمقة حول مدركات الأستاذية الراعية وعلاقتها بالخصائص الإيجابية المختلفة لدى الطلبة.

٧.بحث العلاقة بين الأستاذية الراعية والنمو النفسي والأكاديمي لدى الموهوبين.

المراجع:

ابراهيم بن جامع. (٢٠١٠). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة.** رسالة ماجستير، جامعه منتورى قسنطينه، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، الجزائر.

أحمد عزت راجح. (١٩٧٠). **أصول علم النفس.** ط :٨، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية.

أمانى درويش. (٢٠٠٠). **استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وتنمية السلوك القيادي للطفل، رسالة دكتوراه غير منشورة.** جامعة حلوان: كلية الخدمة الاجتماعية، دراسة تجريبية مطبقة بنادى رمله بولاق الدكرور، القاهرة.

أمانى عبد المقصود عبد الوهاب، سميرة محمد شند. (٢٠٠١). **مقياس فعالية الذات**. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

باسم رسول كريم آل دهام. (٢٠١٢). الأحداث الضاغطة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة الأستاذ، (٢٠٣)**.

جوزيف رينزولى، سالى رايس. (٢٠٠٦). **النموذج الإثرائي المدرسي: دليل عمل لتحقيق التميز التربوي**. (ترجمة: صفاء الأعصر، جابر عبد الحميد، شاكر عبد الحميد). دار الفكر العربي، القاهرة.

حسن أحمد توفيق. (١٩٧٤). **دليل المصطلحات العربية الموحدة في العلوم الإدارية**. المنظمة العربية للعلوم الإدارية، القاهرة.

رامى محمود اليوسف. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،٢١**(١)، ٣٢٧-٣٦٥.

رشيدة الساكر. (٢٠١٥). **دافعية الإنجـــاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. دراسة ماجستير، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي: كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

سامر مطلق عياصرة، نور عزيزي إسماعيل. (٢٠١٢). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. **المجلة العربية لتطوير التفوق، ٤**(٣).

سلامة بن خلف العنزى. (٢٠٠٨). **السلوك القيادي لدى أطفال الرياض والمدارس الابتدائية فى مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية: كلية الأميرة عالية، عمان: الأردن.

السيد محمد أبو هاشم. (٢٠٠٥). **مؤشرات التحليل البعدىmeta-analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا**. مركز البحوث النفسية والتربوية، جامعة الملك سعود: كلية التربية، الرياض.

شهرزاد محمد شهاب. (٢٠٠٩). أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى. **مجلة دراسات تربوية، (١)**.

عايدة ذيب محمد، محمد حسين قطنانى. (٢٠١٠). **الانتماء والقيادة والشخصية لدى الأطفال الموهوبين والعاديين**. دار جرير للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

عبد الحكيم المخلافى .(٢٠١٠). **فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء**. مجلة جامعة دمشق، ٢٦.

عبد الله محمد الجغيمان.(2008) . **تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلم**. المركز الوطني لبحث الموهبة والإبداع، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

عبير فاروق عبد الرؤوف البدرى. (٢٠٠٨). **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والأسرية لدى طلاب التعليم الثانوي العام في المدارس الموحدة والمختلطة**. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس: كلية التربية، القاهرة.

عزة صالح الألفي. (١٩٩٦). **العلاقة المنتورية بين الإنجاز العلمي والإبداع الفني بحث ميداني**. المكتبة المركزية، جامعة عين شمس، رقم ٣٥ و١٥٣.

علي محمد السلمي. (١٩٩٩). **المهارات الإدارية والقيادية للمدير المتفوق**. دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

فتحي عبد الرحمن جروان. (٢٠٠٢). **الإبداع: مفهومه – معاييره – نظرياته – قياسه– تدريبه – مراحل العملية الإبداعية**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن: عمان.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب. (١٩٧٧). **اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، مجموعات أ–ب – ج–د–ه**. مركز البحوث النفسية والتربوية. جامعة الملك عبد العزيز: كلية التربية، مكة المكرمة.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، عبد الله سليمان. (١٩٧٣). **اختبار تورانس للتفكير الإبداعي**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

لويس كامل مليكه. (١٩٧٦). **دراسة الشخصية عن طريق الرسم**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

محمد إبراهيم. (١٩٩٧). **المدير والاتجاهات الإدارية الحديثة**. مكتبة عين شمس، القاهرة.

محمد علي الخولى. (١٩٩٤). **قاموس التربية**. دار العلم للملايين، بيروت.

مدحت فتح الله البربرى. (٢٠١٠). **دور الأستاذ الجامعي فى رعاية طلابه الباحثين لتعميق الانتماء للجامعة ومستوى الطموح**. دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.

مصري عبد الحميد حنورة. (٢٠٠٤). **الأستاذية الراعية وتنمية الإبداع عند الطلاب الفائقين.** المهرجان العلمي والثقافي الثالث للإبداع والتفوق الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية، دولة الكويت.

مصري عبد الحميد حنوره .(١٩٩٤).**آفاق جديدة لتنمية الإبداع، العلاقة المنتورية بين طلاب الماجستير والدكتوراه وأساتذتهم ،النتائج المبدئية لدراسة عامليه.** مؤتمر حاضر ومستقبل علم النفس فى مصر، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

مصري عبد الحميد حنوره. (١٩٩٧). **الإبداع من منظور تكاملي.** ط:٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

معاوية أبو غزال، شفيق علاونه. (٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد: دراسة تطورية. **مجلة جامعة دمشق ،٢٦(٤).**

الملتقى الإداري الخامس. (٢٠٠٧). الجمعية السعودية للإدارة، الرياض.

نبيل محمد توفيق السملوطى. (١٩٨٤). **الإسلام وقضايا علم النفس الحديث.** ط:٢، دار الشروق، جدة.

نواف كنعان. (١٩٨٢). **القيادة الإدارية.** دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.

نيفين عبد الرحمن المصرى . (٢٠١١). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الاكاديمى لدى عينه من طلبة جامعه الأزهر بغزة.** رسالة ماجستير، جامعة الأزهر: كلية التربية، غزه.

هشام ابراهيم عبد الله، عصام عبد اللطيف عبد الهادى العقاد. (٢٠٠٩). **الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة.** مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، جامعة المنيا: كلية الآداب.

هشام الطالب. (١٩٩٥). **دليل التدريب القيادي.** المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا: الولايات المتحدة الأمريكية.

هيام صابر صادق شاهين. (٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة جامعة دمشق، ٢٨(٤).**

هيثم أحمد علي شهاب الزبيدي. (٢٠١١). **فاعلية الذات وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين.** المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين. جامعة ديالى: كلية التربية، العراق.

Bandura, A. (1977).Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Journal of Psychological Review, 84*(2).

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Eds.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University.

Buschlen, E& Dvorak, R. (2011). The Social Change Model as Pedagogy: Examining Undergraduate Leadership Growth. *Journal of Leadership Education, 10* (2), 38-56.

Campbell, W. H. (1992*).* Mentoring Junior Faculty. *American Journal of Pharmaceutical Education, 56*(1), 75-79.

Chan, D. W. (2007). Leadership Competencies among Chinese Gifted Students in Hong Kong: "The Connection with Emotional Intelligence and Successful Intelligence".*Roeper Review, 29* (3) 183-189.

Chopin, S.M., Danish, S.J., SEERS, A., & Hook, J.N. (2013). Effects of Mentoring on The Development of Leadership Self- Efficacy and Political Skill. Journal *of Leadership Studies,6*(3) ,1732.

Clark, B. (1983). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school. Columbus, Ohio: Merrill publishing company.

Clayton, j. k., Sanzo, k, l., &Myran, s. (2013). Understanding Mentoring in Leadership Development: Perspectives of District Administrators and Aspiring Leaders. *Journal of Research on Leadership Education, 8*(1), 77–96.

Curtain, N., Mally.J. &Stewart.A.J.(2016). Mentoring the Next Generation of Faculty: Supporting Academic Career Aspirations among Doctoral Students. *Research in Higher Education. 57*(6), 714–738. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-015-9403-x .

Davis, H. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The Elementary School Journal, 106*(3), 193-223.

DeFreitas, C.S., &Jr, B.A. (2012). The Influence of Involvement with Faculty and Mentoring on the Self-efficacy and Academic Achievement of African American and Latino College Students .*Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12*(4) ,1-11.

Diamond, L. M., &Aspinwall, L. G. (2003). Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self regulation, Positive Affect, and Dyadic Processes. *Motivation and Emotion, 27*, 125–156.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A MetaAnalytic Review. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 157-197.

Edins, C. A. (2009). *Self-Efficacy and Self-Esteem in Gifted and Non-Gifted Students in the Elementary School System*. PhD. Dissertation, Capella University

Ellen, M. (1999). Ideal and Received Mentoring of Male and Female Graduate Students in Mathematics the Physical Scincees, and Engineering: career Development Mentoring and Psychosocial Mentoring. *D.A.I, 60*(4)1012A.

Flood, M.J. (2012). *Mentoring and Self-Efficacy in Female Undergraduate Business Students*. Master Thesis, Ohio State University. Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1354311701/inline

Goh, D., Ogan, C., Ahuja, M., Herring, S.C., &Robinson, J.C. (2007). Being the Same Isn't Enough: Impact of Male and Female Mentors on Computer Self Efficacy of College Students in IT Related Fields. Journal *Educational Computing Research. 37*(1), 19-40.

Gorham, J&Christophel, D, M. (1992). Students' Perceptions of Teacher Behaviors as Motivating and Demotivating Factors in College Classes. *Journal of home, 40*(3), 239-252.

Hayes, E. F. (1998). Mentoring and Nurse Practitioner Student Self-Efficacy. *Western Journal of Nursing Research, 20*(5), 521-535.

Hilliard, A.T. (2010). Student Leadership at the University. *Journal of College Teaching & Learning, 7* (2), 93-98.

Hurton, S.S. (1996). Mentor function on A college Campuse: Perceptions of Students of Color. *D.A.I, 57*(11).

Ismail, A., Shariff, M.N.M., KhianJu, M., &Hamid, N.S. (2012). Linking Mentoring Program to Self-Efficacy as A Predictor of Mentee Outcomes. International *Business Management, 6*(2), 131-139.

Jacqueline, K., &Askew, S. (2006). *The Influence oF Mentor Training and Support on Academic Mentor Self-Efficacy and Relationship Quality: From the Perspectives of Adult Volunteer Mentors and Middle School Youth*. Master Thesis, University of North Carolina,Chapel Hill .

Jones, k.w., Hardcastle, v., &Agnich, l. (2006). *A Guide to Mentoring*. College of Liberal Arts and Human Sciences.

Kearney, L. (2010). *Differences in Self-Concept, Racial Identity, Self-Efficacy, Resilience, and Achievement among African American Gifted and NonGifted Students: Implications for Retention and Persistence of African Americans in Gifted Programs*.Ph.D. Dissertation, Howard University.

Kram, K. E. (1986). *Mentoring in the Workplace. In Career Development in Organizations,* edited by D. T. Hall (pp. 160-201). San Francisco: JosseyBass

Lester, P., Hannah, S., Harms, P., Vogelgesang, G., & Avolio, B. J. (2011). *Mentoring Impact on Leader Efficacy Development: A field Experiment*. Academy of Management Learning and Education. Retrieved from https://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/80/

Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewed. *ASHEERIC Higher Education Reports, 3*, 1-87.

Maccallum, J., Beltman, S & Palmer, D. (2005). *Mentoring as a context for developing motivation*. Murdoch University, Paper presented at Australian Association for Research in Education Conference ,Sydney, November 29, 2005.

Maddux, J. E. (1998). Personal efficacy. Chapter (8) in Derelga, B. Winstread& Jones (eds.), *personality, contemporary Theory and Research* (p.203). Chicago Nelson-Hall.

McDowell, D. J., Kim, M., O'Neil, R., & Parke, R. D. (2002). Children's Emotional Regulation and Social Competence in Middle Childhood: The Role of Maternal and Paternal Interactive Style. *Marriage & Family Review, 34*, 345–364.

Merriman, L. (2012). *Developing Academic Self Efficacy: Strategies to* Support Gifted Elementary School Students, Master *Thesis, DominicanUniversity* of California: San Rafael.

Muleya, C.M., Marshall, J. and Ashwin, C. (2015). Nursing and Midwifery Students' Perception and Experiences of Mentorship: A Systematic Review. *Open Journal of Nursing, 5*, 571-586. http://dx.doi.org/10.4236//ojn.2015.56061

Mullen, C. A. (1999). *New Directions in Mentoring*. London, UK: Routledge Falmer.

Nash, D., &Treffinger, D. (1993). *The Mentor Kit:A Step-by-Step Guide To Creating an Effective Mentor Program in Your School.*Prufrock Press.

Ndeka, F.N., &Aloka, P.J.O. (2013). The Effects of E-Mentoring on Self Efficacy and Academic Achievement: A Study of Selected Students from Two Girls' High Schools in Nairobi County, Kenya. *Psychology and Social Behavior Research, 1*(3), 44-51.

Opayemi, R. (2012). Psychosocial Factors Predisposing University Undergraduates to Mentoring Relationship. *Journal Home, 20*(1), 70-8.

Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. Retrieved October 30, 2005, from http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html .

Poon, R. (2006). *A Model for Servant Leadership, Self-Efficacy and Mentorship*. Regent University, Retrieved from https://regentparents.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2006/poon.pdf

Radziszewska, B., & Rogoff, B. (1991). Children's Guided Participation in Planning Imaginary Errands with Skilled adult or Peer Partners. *Developmental Psychology, 27,* 381–389.

Ragins, B. R., Cotton, J. L., & Miller, J. S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal, 43*(6), 1177-1194.

Regehr, C.; Hill, J. &Glancy, G. (2000). Individual Predictors of Traumatic Reactions in Firefighters, *Journal of Nervous and Mental Diseuse, 188*(6), U.S.A, Williams & Wilkins.

Renzulli, J.S. (1979). *What makes giftedness? Are-examination of the definition of the gifted and talented*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools office.

Saffold, F. (2005). Increasing Self-Efficacy through Mentoring. University of Wisconsin Milwaukee, *Academic Exchange Quarterly.9* (4). . Retrieved from http://www.rapidintellect.com/AEQweb/cho3193z5.htm .

Shea, G.F. (1999). *Making the Most of Being Mentored*. Menlo Park, CA: Crisp Publications.

Shuman, M., Akerlund, J., &Fiez, T. (2008). *Work in Progress Implementing a Freshman Mentor Program*. Oregon State University.

Smith, M. (2009). *Peer Mentoring and Leadership: Differences in Leadership Self Efficacy among Students of Differing Peer Mentoring Relationships, Genders, and Academic Class levels*. Master Thesis, University of Maryland.

Torrance, E.P. (1969). *Guiding Creative Talent.* Prentice Hall Of India, New Delhi.

Van, D.M., Dochy. F. &Segers.M. (2011). Factors Affecting Students' Self-Efficacy in Higher Education. *Educational Research Review, 6* (2) 95-108.

Viadero, D. (1995, May/June). Research: Against all odds. *Teacher Magazine*, 20-28.

Wang, S., Tomlinson, E. C& Noe, R. A. (2010). The Role of Mentor Trust and Protégé Internal Locus of Control in Formal Mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology, 95*(2), 358-67.

Wright, W. C. (2004). Mentoring: The Promise of Relational Leadership. Carlisle, UK: Paternoster Press.

Yurtseven. N & Altun. S. (2011). The Effect of the Mentoring Service on the Academic Achievements and Self-Efficacy Perceptions of the Students Attending the School of Foreign Languages. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15,* 3193–3198. Retrieved from www.sciencedirect.coM