العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية

إعداد
عبدالعزيز بن قحطان بن أحمد الشهري

هدفت الدراسة التعرف على مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك والتعرف على العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين في مدينة تبوك بالمملكلة العربية السعودية في ضوء متغيري الجنس والصف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (١٥٠) طالبًا وطالبة في الصفوف المتوسطة الثلاثة، وتم استخدام مقياس للمهارات القيادية الذي يشمل أربع مهارات هي: (المبادأة، التكامل، السيطرة، الاعتراف)

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين قد جاء مرتفعًا. كما أشارت إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$) بين الدرجة الكلية للمهارات القيادية والدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي ومهارته الفرعية عدا مهارتي تحديد المشكلة والمهارة العملية. كما توصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في المهارات القيادية، من جهة أخرى أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي.

مقدمة

تسعى المجتمعات في ظل التسارع العلمي والمعرفي والتقني في هذا العصر لمواكبة التغيرات الكبيرة الناجمة عن هذا التسارع، وفي الوقت الذي تدرك فيه هذه المجتمعات أن مواكبة هذا التسارع تحتاج إلى أفراد ذوي قدرات خاصة لتنظيمه وإدارته، فإنها تولي اهتمامًا خاصًا بالموهوبين والمبدعين من أبنائها؛ وذلك للحفاظ على الاستمرارية والبقاء والتقدم، وهذا لا يتسنى إلا من خلال وجود قادة مبدعين يستطيعون حل المشكلات بطابع غير مألوف يتناسب والظروف المستجدة، فالمجتمعات المتقدمة تعتمد على التعليم، واكتشاف مواهب أبنائها، وطاقاتهم في شتى المجالات وبأوقات مبكرة، وذلك لتوفير العناية اللازمة بهم، وتعزيز مواهبهم ودعمها، وتمكين أصحابها من خلال البرامج والخبرات العلمية الجديدة، وتهيئتهم ليكونوا قادة المستقبل في مجتمعاتهم، مما يعزز من كفاءتهم في حل المشكلات التي تواجههم.

ويعد القرن الحادي والعشرون زمن العولمة والاتصالات والتكنولوجيا الرقمية، وإن التغيرات السريعة في العالم في هذا القرن تتطلب أفرادًا يمتلكون مهارات متعددة، ومزودين بمهارات التعاون والمرونة، ويعد حل المشكلات ووضع الأهداف والتفكير الإبداعي من المتطلبات الضرورية للأفراد؛ فقد أثبت علم النفس التربوي الحديث على أنه بالإمكان زيادة القدرات المعرفية والإدراكية لدى المتعلمين، وذلك من خلال تهيئة التحديات والفرص لهم بحيث يصبحوا قادرين على توليد الحلول الإبداعية لهذه التحديات، بالإضافة إلى تحويل الحلول إلى أفعال حقيقية (Munazza, 2011).

ويتميز الطلبة الموهوبون بخصائص عديدة في المجالات المعرفية والعقلية والانفعالية والقيادية والحدسية؛ ففي المجال المعرفي والعقلي يتميز الموهوبون بالقدرة المتميزة على حل المشكلات، والذاكرة الجيدة، والقدرة غير العادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، وسرعة الاستيعاب، والفضول غير العادي، والتطور اللغوي بمستوى عالٍ، والسرعة والمرونة في عمليات التفكير، والتفكير الإبداعي، بالإضافة إلى القدرة العالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات (جروان، ٢٠٠٨).

وتعدّ القيادة عملية يقدم فيها الأفراد أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم على تحقيق أهدافهم (Mart & Semrud, 2004).

ويشير كارنيس (Karnes, 1999) إلى أن الشخصية القيادية للطالب الموهوب ينبغي أن تتمتع بمجموعة من الخصائص منها القدرة على حل المشكلات والقدرة على استخدام الطرق

الديناميكية التي يتعامل بها الفرد وتخدمه في تحديد مشكلاته التي تتطلب اهتمامًا عاجلاً، وتحليلا جيدًا، ومعالجة مستفيضة لكل معطيات الموقف، وإلى جانب ذلك تتميز الشخصية القيادية للطالب الموهوب بالقدرة على مجابهة المشكلات التي يصعب حلها. كما ينبغي أن تتمتع الشخصية القيادية بالقدرة على الإبداع، والمرونة، والذكاء، والنشاط والمثابرة، بالإضافة إلى القدرة على الإثارة والإقناع، والمبادأة والمبادرة، والصبر والتفهم والفهم، كما يجب أن تتميز بالقدرة على إتقان العمل وتحمل المسؤولية، والتجرد، كما تتمتع الشخصية القيادية للطالب الموهوب بثقته بنفسه وقدرته على غرس هذه الثقة بالآخرين الذين يحاول قيادتهم.

ويشكل حل المشكلات الإبداعي Creative Problem Solving (CPS) أحد الخصائص المميزة للطلبة الموهوبين، الذين لديهم إمكانية عالية لأن يكونوا قادة في المستقبل، بالإضافة إلى ما يمتلكون من رغبة في التحدي، ونقد الأسباب، واستبصار العلاقات الجديدة والطلاقة اللفظية (Karnes & Bean, 2001).

ويكتسب أسلوب حل المشكلات الإبداعي أهميته في العملية التعليمية التعلمية من خلال تعاون الطلبة فيما بينهم؛ ليظهر نتائج وحلول إبداعية تعاونية تهم كل فرد من أفراد المجموعة، وذلك لأن أعضاء المجموعة يشتركون في الوصول الى هذه الحلول ومواجهة المشكلات بشكل جماعي (Munazza, 2011).

يتضح مما سبق أن مهارة القيادة من الخصائص القوية، التي تميز الطلبة الموهوبين، كما يتضح أن مهارات حل المشكلات الإبداعي ضرورية للقائد الناجح.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ظهر الوعي من قبل التربويين في المملكة العربية السعودية بأهمية الموهوبين في إحداث النهضة الشاملة التي ترنو إليها المملكة في العقود القادمة؛ حيث استحدثت جهات مسؤولة عن الموهوبين في الوزارة والمدارس(الإدارة العامة للموهوبين بالمملكة العربية السعودية٢٠٠٦)، وعلى الرغم من ذلك فإن الواقع التطبيقي لا يظهر تطابقًا مع الطموح، حيث لاحظ الباحث من خلال عمله كمدير لإحدى المدارس في منطقة تبوك أن التعامل مع الطلبة الموهوبين يقتصر على حصص معينة تتعلق ببعض البرامج، التي تتكرر باستمرار، ولا تراعي احتياجات الطلبة الموهوبين وخصوصًا في المرحلة المتوسطة، فلا يتم التركيز على المهارات القيادية بشكل ينمي لدى الموهوب هذه المهارات، التي يمتلكها أصلا لكنه يفتقر إلى تنظيمها وممارستها، ولا يتم وضع الطلبة في مواجهة مشكلات حقيقية وجديدة تتطلب حلولاً إبداعية، في حين يبقى الطالب الموهوب في الحصص الأخرى أسيرًا لعمليات التعلم والتعليم التقليدي، الذي ما زال يعتمد على التلقين في أغلبه، فقد أشار عبادة (2001) بهذا الصدد إلى أن العمل التعليمي والتربوي في المدرسة لن ينمي الإبداع في وجود عمليات التلقين التقليدية والحفظ والعمليات، التي تركز على مسار استرجاع المعلومات فقط؛ ذلك بأن الإبداع يحتاج إلى عملية أرقى من هذا كله فهو يحتاج إلى الحرية في الجو المدرسي، بالإضافة إلى البرامج والأنشطة التي تركز في محتواها على أسلوب حل المشكلات بالطرق الإبداعية. كما لاحظ الباحث من خلال لقاءاته المتكررة مع الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بأن بعضهم يظهرون مهارات متميزة في القيادة من خلال بعض الأدوار، التي كان يكلفون بها، حيث كانوا يتحملون مسؤوليات تفوق عمرهم الزمني لإتمام المهمات الموكلة إليهم، وكانوا يوظفون مهاراتهم الإبداعية في حل المشكلات الجديدة التي تواجههم، في حين يتجنب البعض الآخر منهم القيام ببعض المهام القيادية المسندة اليهم بالرغم من أنهم موصوفون بالقدرة على حل المشكلات الإبداعية.

وانطلاقًا مما سبق فقد جاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك؟
٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) في المهارات القيادية تعزى للجنس والصف الدراسي؟
٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) في حل المشكلات الإبداعي تعزى للجنس والصف الدراسي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة ما يلي:
١- التعرف على مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.
٢- الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.
٣- التوصل إلى العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين في مدينة تبوك بالمملكلة العربية السعودية في ضوء متغير الجنس
٤- التوصل إلى العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين في مدينة تبوك بالمملكلة العربية السعودية في ضوء متغير الصف الدراسي.

أهمية الدراسة

استمدت الدراسة أهميتها من جانبين نظري وعملي، أما الجانب النظري فيتمثل في دراسة مهارة القيادة وحل المشكلات الإبداعي وما تقدمه من نتائج تفيد الدارسين، والإطار المعرفي المتعلق بهذين المتغيرين، وخصوصًا أن الأدب النظري ما زال يفتقر إلى المزيد من الدراسات التي تربط بين المهارات القيادية وبين أسلوب حل المشكلات الإبداعي لدى الموهوبين على حد علم الباحث.

وفيما يتعلق بالجانب العملي فيتمثل في توفير الفهم لما يمتلكه الطلبة الموهوبون في مدينة تبوك من مهارات قيادية وقدرة على حل المشكلات الإبداعي، وهذا يفيد القائمين على تعليم الموهوبين من مشرفين ومعلمين ومرشدين تربويين وواضعي مناهج في توفير السبل لتطوير مثل هذه المهارات والتدريب عليها بشكل منهجي، بالإضافة إلى التركيز على التعرف إلى قادة المستقبل وتهيئتهم لذلك، وبالتالي توفير العناية السليمة بهم من خلال تقديم برامج في مجال مهارة القيادة وأسلوب حل المشكلات. وأخيرًا فإن هذه الدراسة تفتح الباب واسعا لموضوع اكتشاف القيادات وتنميتها منذ الصغر وخصوصا لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك للعام الدراسي (1434/1435)ه الموافق (2012/ 2013) م.
وتتحدد المهارات القيادية بأربع مهارات هي: المبادأة، والتكامل، والاعتراف، والسيطرة.
وتتحدد مهارات حل المشكلات الإبداعي بست مهارات هي: تحديد المشكلة، والطلاقة، والأصالة، والمرونة، واختيار الحل الأمثل، والمهارة العملية للحل.

منهج الدراسة وأدواتها

استخدم الدراسة المنهج الوصفي، كما تم تطبيق مقياس المهارات القيادية ومقياس حل المشكلات الإبداعي على الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك.

مصطلحات الدراسة

تحددت الدراسة بالمصطلحات التالية

١- **المهارات القيادية Leadership Skills:** وتعني القدرة على التعامل مع المتغيرات الداخلية، والقدرة على التخطيط، والتنبؤ، ووضع الحلول، والاستراتيجيات للمشكلات التي قد تواجه الطلبة (Chan, 2007). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبون في مدينة تبوك على مقياس المهارات القيادية المستخدم في الدراسة والمتمثلة بمهارة المبادأة، والاعتراف، والتكامل، والسيطرة.

٢- **حل المشكلات الإبداعي (Creative Problem Solving):** عملية منظمة يدمج خلالها الفرد مهاراته في حل مشكلة جديدة بمهاراته في التفكير الإبداعي لإنتاج حلول جديدة لها وتقييمها للوصول إلى الأمثل (Loraine & David, 2003). ويعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة بعد إجابتهم عن مقياس حل المشكلات الإبداعي الذي يشمل ست مهارات هي تحديد المشكلة، والطلاقة، والأصالة، والمرونة، واختيار الحل الأمثل، والصعوبات في تطبيق الحل.

٣- **الطلبة الموهوبون:Gifted Students** هم الطلبة المصنفون من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية بأنهم موهوبون وفقًا للمعايير المتبعة في الوزارة، ومن أهمها التفوق في الأداء على اختبارات التحصيل الدراسي، والقدرات العقلية، واستمارة السمات لرينزولي، ومقياس التفكير الابتكاري لتورنس، وكذلك ترشيح المعلمين. مع العلم أن الطلبة الموهوبين في مدينة تبوك ملتحقون بمدارس التعليم العادية، ويتم تقديم برامج إثرائية لهم من خلال معلم الموهوبين.

الإطار النظري للمهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي

وتتناولها الدراسة على النحو التالي:

أولاً: القيادة ومهاراتها

ويمكن توضيحها كما يلي:

١ – القيادة Leadership

عني موضوع القيادة بالكثير من الاهتمام في الأدب التربوي، وقد تعددت تعريفات القيادة ومنها مايلي:

يعرفها ربيع (٢٠٠٦) بأنها تمثل الصفة التي تطلقها جماعة معينة على فرد من أفرادها تتوافر فيه خصائص وقدرات معينة تجعله في نظرهم أهلا للصدارة وأحق بالقيادة، ومن أهم تلك الخصائص قدرته على التأثير فيهم ودفعهم إلى العمل كفريق متعاون منسجم نحو تحقيق هدف مرغوب.

وترى أوجبيونيا (Ogbonnia, 2007) أن القيادة هي القدرة على أداء العمل بنجاح والاهتمام بالمصادر المتاحة في البيئة لإنجاز مهمة مشتركة.

ويعرف كيم (Kim, 2009) القيادة بشكل أوسع بأنها قدرة الفرد الشخصية واتجاهه لصنع التغيرات مشتملة على التفاعل الدينامي لشخصيته وخصائصه الشخصية في سياق ووقت محددين.

ووصف بوشانان وهوكزينسكي (Buchanan& Huczynski, 2004) القيادة بأنها عملية السيطرة على أنشطة الجماعة في جهودها المنظمة لوضع أهدافها وتحقيقها.

وعرف بارتون وغرانت ونيلسون (Bratton, Grant & Nelson, 2005) القيادة بأنها عملية اتصال وتوجيه وتحفيز لإيصال تصورات مستقبلية للأتباع بهدف إحداث عمليات التغيير في المنظمة.

ويعرفها المخلافي (٢٠٠٧) على أنها عملية يمارس من خلالها شخص ما تأثيرا مقصودا على الآخرين لغرض إرشادهم أو تنظيم وتسهيل الأنشطة والعلاقات بين مجموعة من الأفراد في منظمة ما بغية تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة عالية.

٢- المهارات القيادية Leadership Skills

قسمت المهارات القيادية إلى مهارات فنية وإنسانية، وفكرية، وإدارية، إذ تشير الفنية منها إلى امتلاك القادة للمعارف والخبرات المكتسبة في مجال اختصاصهم، وتشير المهارات الإنسانية إلى فهم وإدراك مشاعر الآخرين وتوجهاتهم لإحداث التواصل الفعال، أما المهارات الفكرية فتتجسد بقابلية العاملين على أداء العمل وإنجاز المهمات باستعمال التفكير التحليلي وتكوين رؤية واضحة بشأنالموضوعات والحالات المطلوب معالجتها، أما المهارات الإدارية فهي مهارات يحتاجها كل من يقوم بوظيفه قيادية لأداء الأعمال على أكمل وجه (النعيمي، ٢٠٠٨: ٣٩).

كما حدد هابلين (Haplin) المشار له في جونسون ورفاقه (Johnson, Nease, Milberg & Addison, 2004) ثمانية أبعاد رئيسة لمهارات القائد هي:

الأول المبادأة: وتتحدد بمدى ما يتخذه القائد من تسهيل ، أو مقاومة للأفكار، وتعني أن يكون القائد صاحب السبق في تشجيع العاملين بإتيان الجديد من المقترحات التي تساعد في توضيح النظام، ودعم خطط العمل، وأن يبادرالقائد بالعمل، وحث العاملين معه للعمل لتحقيق الأهداف المأمولة .

الثاني التكامل: ويتحدد بمدى ما يتخذه القائد من تنظيم للسلوك الفردي، وخفضه للصراع بين الأعضاء، وتحقيق التوافق الفردي والجماعي بين الأفراد داخل الجماعة وبين الجماعة والجماعات الأخرى . ويتمثل ذلك فيما يقوم به القائد من أعمال لا تخص مصلحته الشخصية، بل الأعمال التي ينوي بها بث روح المحبة والسرور بين الأفراد، وتقليص فجوة التنافر بينهم إن وجدت.

الثالث السيطرة: ويحدده ما يتخذه القائد لتقييد استجابات الفرد أو الجماعة في إطار الأهداف الجماعية. وتعني أن يكون للقائد كلمة نافذة تحدد سلوك الأتباع وتعمل على توجيه العمل نحو الاتجاه الصحيح.

الرابع التنظيم: وهو ما يتخذه القائد من تنظيم لعمله ، وعمل الأعضاء الآخرين من خلال قنوات الاتصال، وجعل الجماعة تتحرك اتجاه المحدد .

الخامس العضوية: وتتحدد بمدى اختلاط القائد مع الجماعة وتفاعله معهم ليصيح عضواً معهم .

السادس الاتصال: ويحدده ما يتخذه القائد لتوصيل المعلومات للأعضاء، والحرص على شؤون الجماعة بتقديم معلومات مهمة.

- **السابع الإنتاج:** ويتحدد بمدى ما يتخذه القائد من وضع مستويات للإنجاز، ومدى تشجيعه للأعضاء بتقديم معلومات مهمة من أجل الهدف العام وهو الإنتاج في العمل.
- **الثامن التقدير:** مدى ما يظهره القائد من مهارات الصداقة والثقة والاحترام في علاقاته بأعضاء الجماعة والتي تعبر عن تقديره لهم نتيجة نجاحهم في العمل.

ثانيًا: تعليم المهارات القيادية للموهوبين

يشير كارينز ورايلي (Karnes & Riley, 1996) إلى أن القدرات القيادية للطلبة الموهوبين ربما لا يتم إدراكها، أو يمكن أن تكون مهدرة بدون توفير سليم لتعليم القيادة. **ويقترح باركر(Parker, 1983) أن تعلم القيادة يجب أن يعدّ عاملاً رئيسًا لبرامج الموهبة لتجهيز الطلاب لأن يكونوا قادة للمستقبل.**

وبالرغم من ذلك فقد ناقش ماثيوس (Matthews, 2004) في كتابه الذي عرض فيه تعلم مهارة القيادة للطلبة الموهوبين منذ عام ١٩٨٠ ، حيث ظهر أن هناك إجماعًا قليلاً حول وجود

العلاقة بين تعلم مهارة القيادة وتعلم الموهبة، كما استنتج ماثيوس أيضًا أن الإطار النظري الموحد للموهبة القيادية وعلاقته بتعلم مهارة القيادة لم يتحقق بعد.

وأوضح بيسلاند (Bisland, 2004) أن مفهوم القيادة غالبًا ما يتم تجاهله في المناهج الدراسية، وأن العديد من المدارس لا توازن تعليم مهارة القيادة بالتعلم الأكاديمي التقليدي. وبالإضافة الى ذلك فإن المعلمين لا يتلقون تدريبا مناسبا على تطوير المهارات القيادية لطلبتهم.

ويؤكد كارينيز وبين (Karnes & Bean, 2001) على أن تعلم مهارة القيادة يجب أن يدمج في برنامج الشباب الموهوبين للمدارس والمجتمعات المحلية لأنه مهم جدا لتدريب القادة اليافعين الموهوبين في المجالات الشخصية، والاجتماعية، وبدون المضمون والمجهود المقصودة للرقي بالقادة الصغار فإن عدد أقل من التلاميذ سوف يكبروا ليكونوا قادة، ولذلك يجب على المعلمين أن يظهروا اهتماما بالغا ويقوموا بالإسهام تجاه تعلم مهارة القيادة .

ويرى الباحث أن القادة يتميزون بمهارات مختلفة ومتعددة عن غيرهم من الأتباع، بحيث تمكنهم هذه المهارات من التأثير على الأتباع، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرسومة، وأنه بدون توافر مثل هذه المهارات، فإن القائد يواجه صعوبات في تحقيق الأهداف المرجوة، ولا تخلو أي منظومة أو عمل بشري من مشكلات جديدة تواجه القائد تتطلب منه إبراز مهاراته الإبداعية، وقدراته التي تميزه عن غيره في حل المشكلات بأسلوب إبداعي يختلف عن الأساليب المتكررة أو التقليدية .

ثالثًا: حل المشكلات الإبداعي (Creative Problems Solving (CPS:

يبدأ أسلوب حل المشكلة الإبداعي بوجود مشكلة ما تستوجب حلاً، لذلك يقوم كل من المدرب والمتدرب بعدد من الإجراءات، التي تهدف الوصول إلى حل مناسب، كما تعرف المشكلة كما يراها المتدرب بأنها مسألة بحاجة إلى حل (قطامي، ٢٠٠٤).

وتعرف المشكلة بأنها موقف يؤدي إلى الحيرة والتوتر واختلال التوازن المعرفي لدى الفرد نتيجة وجود صعوبات أو عقبات تحول بينه وبين وصوله إلى هدف معين (قطيط، ٢٠١١: ٢٣).

والمشكلة أيضًا عبارة عن موقف مربك وسؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد، ويشعرون بحاجة هذا الموقف إلى سؤال للحل (زيتون، ٢٠٠٣: ٣٢٥).

ولا تقتصر عملية حل المشكلات على تطبيق المعارف أو المهارت أو الخبرات السابقة فقط، إنما تتضمن تنسيق أو تطوير معظم أو كل العوامل السابقة، لينتج عن ذلك شيء من الإبداع الذي لم يكن موجودًا من قبل لدى الفرد الذي يقوم بالحل (قطيط، ٢٠١١).

وتمثل عملية حل المشكلات تفكيرًا مركبًا يتضمن استخدام معظم مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية بهدف التوصل إلى أفضل الحلول للخروج من مأزق أو وضع مغلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب (قطامي، ٢٠٠٤).

وعرف جروان (٢٠٠٢) حل المشكلات الإبداعي بأنه عملية تفكير مركبة، تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير البداعي والتفكير الناقد وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة بهدف التوصل إلى أفضل الحلول ، والخروج من مأزق ،أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب.

وتعرف الأعسر (٢٠٠٠: ٣٠) الحل الإبداعي للمشكلات بأنه" إطار من العمليات يعمل كنظام أو منظومة تضم إستراتيجيات للتفكير المنتج، يمكن استخدامها لفهم المشكلات وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية وتقييم وتطوير الأفكار."

ويرتبط حل المشكلات ارتباطًا واضحًا بالتفكير الإبداعي وتنميته إذ يؤكد التربويون أن العلاقة بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات واضحة تمامًا، فجوهر الإبداع إدراك علاقات جديدة بين مجموعة من المعلومات والبيانات المتاحة واستثمار الخبرات السابقة في عملية إدراك العلاقات، وهذا أيضًا هو جوهر أسلوب حل المشكلات، ويرى تريفنجر (Treffinger٢٠٠٢) أن أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات يقترب كثيرًا من الأسلوب الذي يتبعه الإنسان العادي فيحل أية

مشكلة تواجهه ; فالمبدع يحاول إيجاد حلول متنوعة وغير نمطية للموقف المشكل الذي يواجهه (الغامدي، ٢٠٠٩ : ٣٤٠) .

ويرى تريفنجر واسكسين ودرفال (Treffinger, Isaksen & Dorval, 2002) أن نموذج حل المشكلات الإبداعي نموذج يساعد الطلبة على الوصول إلى حلول من خلال المعالجة المنهجية لعناصر المشكلة، ويعطيهم مجموعة سهلة من الأدوات التي تساعد في ترجمة الأهداف المنشودة من خلال حل المشكلة.

رابعًا: خصائص حل المشكلات الإبداعي

أشار تريفنجر وسلبي واساكسن (Treffinger & Selby & Isaksen, 2008 : 396) إلى أن أسلوب حل المشكلات الإبداعي يتصف بعدة خصائص أهمها أنه:

١- يتناسب حل المشكلات الإبداعي مع النشاط التلقائي للدماغ في حل المشكلات وبالتالي يسهم في رفع كفاءة العمليات المعرفية.

٢- يقوم حل المشكلات الإبداعي على استخدام التوازن والتكامل بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي ويستثمر ذلك في كل وحدة من وحداته.

٣- يقوم حل المشكلات الإبداعي على أساس منظومي وليس خطيًا، وبالتالي فإن الفرد يمكن أن يبدأ عملياته من أية نقطة في كل مرحلة من مراحله.

٤- يساعد حل المشكلات الإبداعي الأفراد والجماعات على التعرف على الفرص المتاحة والاستفادة منها ومواجهة التحديات والتغلب على الصعاب.

٥- يضم حل المشكلات الإبداعي مجموعة كبيرة من الأدوات والطرق المتنوعة التي توصل إلى حل المشكلة حسب طبيعة المهمة والموقف الشخصي الذي يقوم بحل المشكلة.

٦- يؤكد حل المشكلات الإبداعي على أن الفرد القادر على استخدامه بفعالية هو القادر على استخدام أسلوبه الشخصي في الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات والتحديات.

خامسًا: نماذج حل المشكلات الإبداعي:

ومن هذه النماذج ما يلي:

١- نموذج المراحل الأربع لولاس:

يشكل نموذج المراحل الأربع لولاس (wallas) الركيزة الأساسية لطرق حل المشكلات الإبداعي، حيث يتضمن هذا النموذج أربع مراحل للإبداع؛ وهي الإعداد والاحتضان، والتنوير، والتحقق (Torrance & safter, 1999):

الأولى مرحلة الإعداد: ويتم في هذه المرحلة الإحساس بالعجز أو الحاجة، ثم البحث العشوائي وهكذا فإن المشكلة تصبح أكثر وضوحا وتعريفا، كما أن المعلومات حول الحل أو الاستجابة تحتاج إلى إعداد من أجل التجميع والمراجعة، عندئذ يبدأ المعيار بالتحقق من قابلية الحل بالعمل، وبهذا فإن هذه المرحلة توظف بشكل أساس توضيح الحالة التي تتطلب المشقة والوعي، والتحليل المنتظم للمشكلة مع الأخذ بالاعتبار الحلول الناجحة سابقًا.

الثانية مرحلة الاحتضان: تعتمد مرحلة الاحتضان على ترك المشكلة فترة من الزمن، والسماح لعقل الفرد لأن يتبصر بها، ويتأملها بشكل غير واع، ويمكن للفرد في هذه المرحلة الانشغال بأشياء أخرى غير تلك المتعلقة بالمشكلة ذاتها مثل (الأكل، السواقة،....وغير ذلك)، ومرحلة الاحتضان مثلها مثل مرحلة الإعداد، فمن الممكن أن تستغرق دقائق، أو ساعات، أو أسابيع، أو أشهر، وحتى

سنوات، وهذا ما يفسر لماذا يبقى الفرد المبدع محتفظًا بدفتر ملاحظات خاص به، ويدون عليه أفكاره التلقائية.

الثالثة مرحلة الإشراق (التنوير): تمثل مرحلة التنوير اللحظة المفاجئة التي يتوصل خلالها الفرد للفكرة الإبداعية حيث تظهر الأفكار بشكل مفاجئ في العقل، وتزودهُ بأساس الاستجابة الإبداعية، وتعد هذه المرحلة غالبا مختصرة جدًا على العكس من المرحلتين السابقتين، حيث تستغرق دقائق أو ساعات قليلة.

الرابعة مرحلة التحقق: تستخدم المرحلة الأخيرة مرحلة التحقق تقويم معظم الحلول الواعدة للتطبيق الحقيقي.

٢- نموذج أسبورن

ظهرت العديد من المحاولات لتطوير الإبداع لدى الأفراد سواء أكان في المدارس، أم الشركات، أم غير ذلك مستندة إلى نموذج أسبورن في حل المشكلات الإبداعي (CPS) Creative Problem Solving ، وقد استند هذا النموذج بشكل كبير على تقنيات العصف الذهني، ويعتمد نموذج أسبورن في حل المشكلات الإبداعي على وجود خمس مراحل رئيسة هي: وجود حقيقة، ثم وجود مشكلة، ثم وجود فكرة، ثم وجود حل، ثم قبول الحل. ويعتمد هذا النموذج على استخدام طريقتي التفكير التباعدي والتقاربي معاً (plsek, 1997).

٣- نموذج تورانس

طرح تورنس نموذجه في حل المشكلات الإبداعي من خلال رؤيته للإبداع بأنه عملية يتم فيها تحسس المشكلات والوعي بها، وبمواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص فيها، ثم صياغة فرضيات جديدة، ثم التوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، ثم البحث عن حلول، ثم تعديل الفرضيات وتوصيل النتائج (جروان، ٢٠٠٨).

٤- نموذج ألتشولر (تريز):

يعد نموذج أو نظرية تريز (TRIZ) من النظريات التي عالجت حل المشكلات الإبداعي بطريقة استقرائية؛ فقد توصل العالم السوفيتي ألتشولر (Altshuller) لهذه النظرية من خلال تحليل عدد كبير من براءات الاختراع، ويرى أنصار هذه النظرية أنها تقوم على مجموعة من الافتراضات ومنها أن الحل المثالي هو النتيجة التي يرغب الفرد في الوصول إليها، وأن التناقضات الموجودة في نظام ما تلعب دورا أساسيا في قيام الفرد بحل المشكلات بطريقة إبداعية للتخلص من هذه التناقضات، وأن الإبداع عملية منتظمة ومنهجية تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات، ومن هنا فقد توصل إلى أربعين مبدأ للإبداع منها التقسيم أو التجزئة، والاستخلاص أو الفصل، والربط أو الدمج، والتعشيش أو الاحتواء، والقلب أو العكس، والخدمة الذاتية،... وغير ذلك (Kunst & Clapp, 2002).

٥- نموذج أساكس وترفنجر ودروفال:

قام تريفنجر وأساكسن ودورفال (Treffinger, Isaksen & Dorval, 2002) بتطوير نموذج لحل المشكلات الإبداعي يعتمد على طريقة التفكير التباعدي، ويتضمن ثلاثة مكونات هي:

الأول فهم المشكلة: ويشمل ثلاث مراحل فرعية:

- فرص البناء التي تتطلب من الفرد المعني بحل المشكلة أن يولد الفرص الممكنة، والتحديات ليأخذها بالاعتبار أثناء حل المشكلة وتعريفها.
- استكشاف البيانات الذي يتم من خلال اختبار عدد من مصادر البيانات من جوانب مختلفة، ثم اختيار البيانات الأكثر أهمية.
- مشكلات التنظيم أو التشكيل التي تتطلب من الفرد أن يولد ويختار المشكلة الأكثر أهمية مع الأخذ بالاعتبار الطرق المختلفة لوضع المشكلة، وصياغتها بشكل محدد.

الثاني توليد الأفكار: ويشمل مرحلة واحدة، حيث يتم توظيف إنتاج العديد من الأفكار المختلفة وغير العادية، وتحديد أفضل هذه الأفكار وأكثرها احتمالية للحل.

الثالث التحضير للفعل، ويستخدم الخطوتين التاليتين:

- تطوير الحلول التي تتطلب من الفرد أن يجد طرقا لإيجاد الحلول القوية المرجوة، والتي تحتاج إلى تحليل وتقويم الأقدمية (وجود حلول سابقة للمشكلة) وإعادة التعريف.
- بناء القبول ويتضمن اعتبار المصادر المتنوعة من المساندة، والمعارضة، وتشكيل الفعل المحدد لتسويق الحل. علما بأن المراحل السابقة كلها تعتمد على تطبيقات العصف الذهني في توليد الأفكار بنشاط.

وقد حدد أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧) أن نموذج حل المشكلات الإبداعي يمر بست مراحل هي:

الأولى الشعور بالمشكلة: وتشمل هذه المرحلة النظر في الاتجاهات والخبرات والمصالح مع الحرص على الاهتمام بعدد من الموضوعات العامة التي يمكن أن تعتمد للحل الإبداعي

الثانية إيجاد المشكلة: في هذه المرحلة يتم اتخاذ العديد من الأسئلة بعين الاعتبار، والعديد من عبارات المشكلة لجمع المعلومات.

الثالثة البحث عن المعلومات: تؤدي هذه المرحلة إلى زيادة الوعي بالمشكلة من خلال الوقائع المتاحة والمعرفة والمعلومات والمشاعر فيما يتعلق بالمشكلة من المرحلة السابقة.

الرابعة إيجاد الأفكار: تشمل هذه المرحلة البحث عن الكثير من الإجابات أو الأفكار المقترحة أو على السؤال أو المشكلة التي يتم اختيارها من قبل.

الخامسة إيجاد الحل الأمثل: تتضمن هذه الخطوة نتائج الحل من خلال تحديد معايير تقييم الأفكار الواعدة ثم اختيار المناسب منها. ووفقا لذلك، يتم تحليل الأفكار وتنظيمها.

السادسة القبول: في هذه الحالة يتم التركيز على النظر في بعض العناصر التي قد تؤثر على الاستخدام الناجح للحل المقترح، بالإضافة إلى الصعوبات التي من الممكن أن تواجه تطبيق هذا الحل.

سادسًا: الإبداع عند الموهوبين

تتكرر مجموعة من السمات والخصائص لدى الموهوبين تسهم في تميز الإبداع لديهم مثل القدرات العلمية العالية، والدافعية، والاستقلالية، وحب المغامرة، والسعي وراء المجهول، وحب الاستطلاع، والحدس، وتحمل الغموض الذي يصاحب التعامل مع حلول المشكلات الصعبة كصفة مهمة في شخصيتهم وسلوكهم، ورفض الانقياد إلى التقليدية والنمطية، والميل للأنشطة التي تتطلب الإبداع، ويوجد لدى الموهوبين مجموعة من القدرات والمهارات الإبداعية التي تشكل بمجملها تفكيرا إبداعيا لديهم، ومن هذه القدرات والمهارات ما يلي: (ديفس وريم، ٢٠٠١):

١- **الطلاقة**: وهي القدرة على إنتاج أفكار عديدة للمشكلات ذات النهايات المفتوحة، ويمكن أن تكون الأفكار لفظية، أو غير لفظية كالرياضة والموسيقى.
٢- **المرونة**: وهي القدرة على تنويع الأفكار المقدمة، والتفكير على مستويات مختلفة، أو إبداء نظرة نحو موقف معين من وجهات نظر مختلفة ورؤى متعددة الأبعاد.
٣- **الأصالة:** وهي قدرة التميز التي تمثل الإتيان بأفكار جديدة بعيدة عن التبعية التقليدية.
٤- **الإفاضة أو التفاصيل**: وهي القدرة على إضافة تفاصيل لفكرة ما، وتتضمن التطوير والتحسين والابتكار، وتنفيذ الفكرة تطبيقيا.
٥- **الحساسية نحو المشكلات**: وهي القدرة على إيجاد المشكلات واكتشافها، ورصد الصعاب، وتحديد المعلومات المفقودة، وطرح التساؤلات الجيدة.

٦- **تحديد المشكلة**: وهي القدرة على تعريف المشكلة بشكل جيد من خلال تحديد المهم من غير المهم في المشكلة، وتوضيحها وتبسيطها، وتعريف المشكلات الفرعية فيها، وطرح تعريفات بديلة لها، ثم تعريفها بشكل محدد.
٧- **التخيل البصري**: وهي القدرة التخيلية في رؤية ذهنية، واستخدام العقل للسيطرة على التصورات والأفكار.
٨- **التحليل:** وهي القدرة على تحليل التفاصيل، وعزل الكل بتقسيمه إلى أجزاء.
٩- **التركيب:** وهي القدرة على رؤية العلاقات والترابط، وتجميع الأجزاء في إطار كلي عملي وإبداعي.
١٠- **التحويل وابتكار الجديد:** وهي القدرة على تبني أشياء وأفكار واستعمالات أخرى بديلة ومبتكرة، ورؤية معان جديدة، وتطبيقات أخرى للفكرة أو تحويلها لإبداع آخر.
١١- **تجاوز العادي والتوسع الفكري:** وهي القدرة على الابتعاد عن العادي والمألوف المتكرر، والعبور نحو المجهول، واستعمال الموضوعات والأشياء بطرق جديدة.
١٢- **الحدس الوجداني:** وهي القدرة على استبصار العلاقات من خلال جزئيات بسيطة جدا من المعلومات، والقدرة على قراءة ما بين السطور وما وراء الكلمات.

الدراسات السابقة

حصل الباحث على بعض الدراسات السابقة، التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وقد تم تنظيمها وترتيبها من الأقدم إلى الأحدث زمنيًا، وكذلك تم تصنيفها ضمن المحاور الآتية:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالمهارات القيادية:

ومن هذه الدراسات ما يلي:

١- دراسة يونغ وكابيليوس (Young & Kubilius, 2006) هدفت الكشف عن الذكاء الانفعالي والحكم الأخلاقي والمهارات القيادية لدى المراهقين المتفوقين، وشملت العينة (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة المدارس العُليا المتفوقين والملتحقين ببرامج الإثراء القيادي، والبرامج الأكاديمية.

وتوصلت الدراسة إلى عدم اختلاف الذكور عن العينة المعيارية في الذكاء الانفعالي.

٢- دراسة بافيفر وجاروسيويتش (Pfeiffer & Jarosewich, 2007)هدفت الكشف عن الاختلافات في تقديرات المدرسة بين الطلبة المتفوقين في العمر والعرق والجنس،

توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين للطلبة المتفوقين تعزى للعمر والعرق، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين للطلبة المتفوقين تعزى للجنس.

٣- دراسة الزعبي ويوسف (٢٠١٣) هدفت الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين، وشملت العينة (385) طالبًا وطالبة موهوبة من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين درجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على المهارات القيادية الأربع (المبادأة، التكاملية، السيطرة، الاعتراف).

٤- دراسة بدح ومحمد (٢٠١٣) هدفت مقارنة السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين بالطلبة العاديين في ضوء متغيري مكان الإقامة والدخل الشهري للأسرة، وشملت العينة (٣٣٧) طالبًا وطالبة موهوبة في الصف العاشر الأساسي من طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدن إربد والسلط والزرقاء.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعًا، في حين كان لدى الطلبة العاديين متوسطًا، ووجود فروق دالة إحصائيًا في السلوك القيادي تعزى لكل من مكان الإقامة لصالح طلبة محافظة السلط ومستوى دخل الأسرة لصالح الطلبة ذوي الدخل أقل من (٥٠٠) دينار شهري.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بحل المشكلات الإبداعي.

ومن هذه الدراسات ما يلي:

٥- دراسة بايرن وشبمان وممفورد (Byrne, Shipman& Mumford, 2010) هدفت الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التنبؤ والتخطيط في تنمية حل المشكلات الإبداعي، وبلغ عدد أفراد العينة (141) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على التخطيط والتنبؤ في تنمية حل المشكلات الإبداعي لدى أفراد العينة.

٦- دراسة شو وياي لن (Cho & Yi Lin, 2011) هدفت التحقق من العلاقة التنبؤية لتعاملات الأسرة مع الموهوب، والدافعية الداخلية والخارجية، والاعتقادات الزائدة حول ذكاء ابنهم الموهوب بالثقة في الذكاء وحل المشكلات الإبداعي في الرياضيات والعلوم، وبلغ عدد المشاركين (٧٣٣) طالبًا موهوبًا علميًا في كوريا من الصف الرابع وحتى الصف الثاني عشر، بالإضافة إلى (٧١) طالبا متفوقا في الصف الخامس والصف العاشر الذين شاركوا سابقا في مسابقة الأولمبياد بالرياضيات.

وتوصلت الدراسة إلى أن نهج الأسرة الإيجابي (الفعال) يتنبأ بشكل مباشر بممارسات حل المشكلات الإبداعي في الرياضيات والعلوم، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلبة المراحل الثلاث(الأساسية الدنيا، المتوسطة، الثانوية) في حل المشكلات الإبداعي.

٧- دراسة عريقات (٢٠١٢) هدفت التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرغ في تنمية حل المشكلات الإبداعي لدى الموهوبين في المراكز الشبابية في إقليم الأردن التابعة للمجلس الأعلى للشباب، وشملت عينة الدراسة (٦٠) شابة موهوبة علميًا وأدبيًا وفنيًا في إقليم الوسط، وتم استخدام مقياس حل المشكلات الإبداعي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج التدريبي في تنمية جميع مهارات حل المشكلات الإبداعي (تحديد المشكلة، والطلاقة، والمرونة، والأصالة، اختيار الحل الأمثل، والمهارة العملية للحل).

٨- دراسة القبالي (٢٠١٢) هدفت التحقق من فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وشملت عينة الدراسة (32) طالبا من الصف الثالث المتوسط (التاسع) بمدارس المملكة موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات؛ هما مقياس مهارات حل المشكلات، ومقياس الدافعية للإنجاز. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز تعزى للبرنامج الإثرائي ولصالح المجموعة التجريبية.

٩- دراسة محمد وميكر ولوبارت (Mohamed, Maker & Lubart, 2012) هدفت الكشف عن العلاقة بين الأداء على اختبار الإنتاج الإبداعي غير اللفظي وأنشطة الحل الإبداعي للمشكلات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيًا بين الأداء على اختبار الإنتاج الإبداعي وأنشطة حل المشكلات الإبداعية.

ثالثًا: الدراسات المتعلقة بالقيادة وحل المشكلات الإبداعي:

١٠- دراسة طعمة (٢٠٠٦) هدفت الكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي والقدرة على التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة ألمنيا بمصر. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبًا وطالبة، واستخدمت مقياس للسلوك القيادي، ومقياس للقدرة على التفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيًا بين السلوك القيادي والقدرة على التفكير الإبداعي.

١١- دراسة مايرز وسليفر (Mayers & Silavir, 2006) هدفت التحقق من العلاقة بين الإبداع في حل المشكلات والقيادة، وشملت العينة (١٢٢) طالبا وطالبة من طلبة الصفين العاشر والحادي عشر في أوهايو بالولايات المتحدة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعة الأولى كانت أفضل في حل المشكلات الإبداعي من المجموعة الثانية، وهذا يشير إلى وجود علاقة قوية بين القيادة وحل المشكلات الإبداعي.

١٢- دراسة الفرح والسراج (٢٠٠٨) هدفت التحقق من العلاقة بين السمات القيادية والمشكلات الانفعالية والصحية لدى فئة الطلبة الموهوبين في الصف التاسع بمدرسة اليوبيل عمان الأردن، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ضعيفة بين السمات القيادية والمشكلات الانفعالية والصحية لدى الطلبة الموهوبين، وكذلك امتلاك الطلاب الموهوبين لسمات قيادية أعلى من أقرانهم العاديين، وقد وجدت هذه الدراسة فروق في السمات الإبداعية عند الطلبة الموهوبين لصالح الذكور.

تعقيب على الدراسات السابقة

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي وفي المعالجات الإحصائية المستخدمة، وقد استفاد الباحث منها في عرض الإطار النظري والتوصل إلى مشكلة الدراسة الحالية وبناء الإطار الميداني للدراسة الحالية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.

إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

وتشمل إجراءات الدراسة ما يلي:

أولا: الهدف من الدراسة الميدانية التوصل إلى مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة ومعرف إذا كانت هناك فروق بين المهارات القيادية وحل المشكلات تعزى إلى الجنس والصف الدراسي.

ثانيًا: إجراءات الدراسة الميدانية ويتصح من خلال الآتي

١- مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات الموهوبين والموهوبات بالمرحلة المتوسطة في ثلاثة صفوف هي: الأول والثاني والثالث المتوسط بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، والمسجلين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٥/١٤٣٤)هـ الموافق (٢٠١٤/٢٠١٣)م، حيث بلغ عددهم (٤٢٠) طالبًا وطالبة موهوبة، وجدول(١) الآتي يظهر توزيع مجتمع الدراسة وفقًا للجنس والصف.

جدول (١)

مجتمع الدراسة وفقا للجنس والصف الدراسي

الجنس / الصف	الذكور	الإناث	المجموع
١-الأول المتوسط	١٢٨	٧١	١٩٩

٢-الثاني المتوسط	٩٦	٥٢	١٤٨
٣-الثالث المتوسط	٨٠	٤٠	١٢٠
المجموع	٣٠٤	١٦٣	٤٦٧

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من خلال تحديد مدارس الذكور والإناث التي تشتمل على الصفوف الثلاثة المتوسطة في مدينة تبوك، ثم تم تقسيم المجتمع إلى ست طبقات هي (الأول المتوسط ذكور، الأول المتوسط إناث، الثاني المتوسط ذكور، الثاني المتوسط إناث، الثالث المتوسط ذكور، الثالث المتوسط إناث)، وقد تم اختيار المدارس عشوائيًا للطبقات الست بطريقة القرعة على اعتبار أن التطبيق يشمل جميع الطلبة الموهوبين في المدرسة المختارة، وقد تم اختيار (٤) مدارس للذكور و(٤) للإناث، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا للجنس والصف.

جدول (٢)
عينة الدراسة وفقًا للجنس والصف الدراسي

الجنس / الصف	الذكور		الإناث		المجموع	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
١-الأول المتوسط	٣٩	%٢٦	٢٥	%١٧	٦٤	%٤٣
٢-الثاني المتوسط	٢١	%١٤	٢٠	%١٣	٤١	%٢٧
٣-الثالث المتوسط	٢٣	%١٥	٢٢	%١٥	٤٥	%٣٠
المجموع	٨٣	%٥٥	٦٧	٤٥	١٥٠	%١٠٠

يتضح من جدول(٢) أن (٨٣) فردًا يمثلون (٥٥) % من إجمالي عينة الدراسة من الذكور مقابل (٦٧) فردًا يمثلون (٤٥%)، من الإناث. كما يشير الجدول إلى أن (٦٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٣)% من إجمالي أفراد الدراسة من الصف الأول المتوسط، في حين أن (٤١) منهم يمثلون ما نسبته (٢٧)% من إجمالي أفراد الدراسة من الصف الثاني المتوسط، مقابل (٤٥) منهم يمثلون ما نسبته (٣٠)% من إجمالي أفراد الدراسة من الصف الثالث المتوسط.

أداتا الدراسة: استخدمت الدراسة أداتين لجمع بياناتها، والإجابة عن أسئلتها، هما مقياس المهارات القيادية، ومقياس حل المشكلات الإبداعي، وفيما يلي وصف لهذين المقياسين.

المقياس الأول: مقياس المهارات القيادية

تم استخدام مقياس المهارات القيادية من إعداد وتطوير العبويني (٢٠٠٨)، بعد تطويره للبيئة السعودية، ويهدف هذا المقياس تعرف المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين، ويتكون المقياس من (٣٦) فقرة، ، ويشتمل على أربع مهارات رئيسة للقيادة؛ هي المبادأة، والتكامل، والسيطرة، والاعتراف.

أ – تقنين المقياس: وذلك على النحو التالي

- **صدق المقياس**

للتحقق من صدق المقياس قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية وبعض الجامعات السعودية، وقد طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي حول مدى ملاءمة الفقرات لأهداف الدراسة سواء من حيث الصياغة أو المضمون، وكذلك تحديد مدى ملاءمة المهارات في المقياس، وقد تم الأخذ بالتعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، وكانت تتعلق بالصياغات اللغوية.

- **ثبات المقياس**

للتحقق من ثبات مقياس المهارات القيادية اختار الباحث عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة (عينة الثبات نفسها لمقياس حل المشكلات الإبداعي)، حيث تم توزيع ثم تم إعادة التوزيع بعد مضي فترة أسبوعين، هذا بالإضافة إلى استخدام الاتساق الداخلي باحتساب معادلة ألفا كرونباخ للحصول على ثبات المقياس وفقًا للأبعاد المختلفة. ويبين الجدول التالي ثبات مقياس المهارات القيادية بأبعادة المختلفة بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي.

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس المهارات القيادية بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي

المهارة	طريقة الإعادة	الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)
١-المبادأة	٠.٧٨	٠٨٣
٢-التكامل	٠.٨٠	٠.٨١
٣-السيطرة	٠.٨٠	٠.٨٧
٤-الاعتراف	٠.٨٢	٠.٨١
الكلي	٠.٨٤	٠.٨٨

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات بطريقة الإعادة تراوحت بين (٠.٧٨- ٠.٨٢) للمهارات الفرعية و(٠.٨٤) للمقياس ككل، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) بين (٠.٨١- ٠.٨٧%) للمهارات الفرعية، و(٠.٨٨) للمقياس ككل، وهي قيمة ثبات عالية تشير إلى تجانس عبارات المقياس، ومن ثم صلاحيته للتطبيق على أفراد العينة.

تصحيح المقياس: تحصل كل فقرة إيجابية من فقرات المقياس على درجات من (١-٥) وفقًا للتدريج الذي يتبعها على النحو الآتي: تنطبق دائماً (٥) درجات، وتنطبق غالبًا (٤) درجات، وتنطبق أحيانًا (٣) درجات، وتنطبق نادرًا (٢) درجتان، ولا تنطبق أبدًا (١) درجة واحدة، (علما بأن جميع فقرات المقياس إيجابية)، ثم يتم جمع الدرجات على كل مهارة من المهارات القيادية، ثم استخراج المتوسط الحسابي لكل مهارة، ثم استخراج المتوسط الكلي لاستخراج الدرجة الكلية للمهارات القيادية.

المقياس الثاني: مقياس حل المشكلات الإبداعي

قام الباحث بتطوير مقياس لحل المشكلات الإبداعي ليتلاءم مع عينة الدراسة في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، بالاستناد إلى المقياس الذي أعده الزعبي (٢٠١٢) في البيئة الأردنية، ويقيس هذا المقياس مهارات حل المشكلات الإبداعي المتمثلة بالمهارات الست الآتية: مهارة تحديد المشكلة، مهارة الطلاقة في حل المشكلة، مهارة المرونة في حل المشكلة، مهارة الأصالة في حل المشكلة، مهارة اختيار الحل الأمثل للمشكلة، والمهارة العملية للحل.

تقنين المقياس وكان على النحو التالي:

- **صدق محتوى مقياس حل المشكلات الإبداعي:** للتأكد من صدق المقياس قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في جامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وقد طلب الباحث من السادة المحكمين إبداء الرأي حول مدى ملاءمة الفقرات لأهداف الدراسة سواء من حيث الصياغة أو المضمون أو الإجراء، وكذلك تحديد مدى ملاءمة المهارات في المقياس، بالإضافة إلى مدى ملاءمة المقياس لفئة الموهوبين في الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط، وقد تم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها ما نسبته ٨٠% من السادة المحكمين.

- **ثبات مقياس حل المشكلات الإبداعي**

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Retest) وذلك بتطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة موهوبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة، بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين هذين التطبيقين، بالإضافة إلى استخراج معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال احتساب معادلة ألفا كرونباخ على عينة الدراسة، وجدول (3) يظهر معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مهارة من مهارات الاختبار الست وللمقياس ككل.

جدول (٤)

معاملات ثبات الإعادة ومعامل ألفا كرونباخ لمهارات حل المشكلات الإبداعي

المهارة	طريقة الإعادة	معامل ألفا كرونباخ
١-تحديد المشكلة	٠.٦٩	٠.٧٢
٢-الطلاقة	٠.٧٦	٠.٧٧
٣-المرونة	٠.٧٣	٠.٧٨
٤-الأصالة	٠.٨١	٠.٨٤
٥-الحل الأمثل للمشكلة	٠.٨١	٠.٨٤
٦-المهارة العملية للحل	٠.٧٩	٠.٨١
الاختبار ككل	٠.٨٣	٠.٨٧

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات بطريقة الإعادة تراوحت بين (٠.٦٩- ٠.٨١) للمهارات الفرعية و(٠.٨٣) للمقياس ككل، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين (٠.٧٢- ٠.٨٤) للمهارات الفرعية و(٠.٨٧) للمقياس ككل، وهي قيمة ثبات عالية تشير إلى تجانس عبارات المقياس، ومن ثم صلاحيته للتطبيق على أفراد العينة.

ثالثًا: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (Two Way MANOVA) بالإضافة لاختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

رابعًا: نتائج الدراسة(تحليلها وتفسيرها)

وتوضحها الدراسة على النحو التالي:

١-نتائج السؤال الأول: والذي ينص على: "ما مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة"؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات القيادية لدى عينة الدراسة، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمهارات القيادية

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١-المبادأة	3.980	.54	1	مرتفع
٢-التكامل	3.975	.50	2	مرتفع
٣-السيطرة	3.825	.47	4	مرتفع
٤-الاعتراف	3.972	.57	3	مرتفع
الكلي	3.938	.45	-	مرتفع

يتضح من خلال جدول (٥) أن جميع المتوسطات الحسابية للمهارات القيادية ، تتراوح ما بين (3.825)- (3.98) وجميعها تشير إلى وجود مهارات قيادية بمستوى مرتفع، وقد جاءت

مهارة المبادأة بالمرتبة الأولى، ثم مهارة التكامل بالمرتبة الثانية بفارق بسيط جدًا عن مهارة الاعتراف، التي جاءت بالمرتبة الثالثة، بينما جاءت مهارة السيطرة بالمرتبة الرابعة والأخيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣.٩٣٨) للمهارات الكلية بمستوى مرتفع.

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك كان مرتفعًا، وقد احتلت مهارة المبادأة بالمرتبة الأولى بينما احتلت مهارة السيطرة بالمرتبة الأخيرة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية بالاستناد إلى الأدب النظري المتعلق بخصائص الموهوبين، إذ تعد سمة القيادية إحدى الخصائص المميزة للموهوبين، إذ أشار رينزولي وزملاؤه (Renzulli &,et al., 1976)، إلى أن القيادة تعدّ إحدى المظاهر الواضحة في الموهبة، وهناك احتماليات عالية لأن يكون الطلبة الموهوبون قادة في المستقبل.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الدعم الاجتماعي والتشجيع المقدم من الأهل والمعلمين للطلبة الموهوبين في مدينة تبوك، لأنهم يرون فيهم بوادر تميز تختلف عما يمتلكه الطلبة الآخرون، فتتولد ثقة الأهل والمدرسين بقدرات هؤلاء الطلبة الأمر الذي قد يقودهم إلى بناء الطموحات العالية المرتبطة بهذه القدرات، هذا بالإضافة إلى ما يتميز به الموهوب من حس عال للمسؤولية، والإيمان بالأفكار الجديدة، والقدرة على تنظيم المجموعات، والاتصال والتعاون بشكل جيد مع الآخرين، بالإضافة إلى امتلاكه لدرجة كبيرة من الثقة بالنفس والتنظيم الذاتي.

وقد جاءت مهارة المبادأة في المرتبة الأولى من بين المهارات القيادية الأخرى، في حين جاءت مهارة السيطرة بالمرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى مدى وعي الطالب الموهوب بأهمية المبادرة وأنها من عوامل النجاح.

وتتفق هذه النتيجة عموما مع الأدب النظري المتعلق بخصائص الموهوبين، كما تتفق تحديدًا مع بدح ومحمد (٢٠١٢) التي كشفت عن أن مستوى المهارات القيادية كان مرتفعا لدى الموهوبين، وتختلف عن دراسة العبويني (٢٠٠٨) في مهارة السيطرة التي جاءت في دراستها بمستوى متوسط، كما تتفق مع بسلاند (Bisland, 2004) التي كشفت عن مهارات القيادة لدى الطلبة المتفوقين كانت متطورة. كما وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع الفرح والسراج (٢٠٠٨) التي وجدت أن الطلاب الموهوبين يمتلكون مهارات قيادية أكثر من الطلبة العاديين.

٢-نتائج السؤال الثاني: والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي؟" وللاجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيروسون بين المهارات القيادية ومهارات حل المشكلات الإبداعي، وجدول (٦) يظهر النتائج.

جدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى عينة الدراسة

حل المشكلات / القيادة	تحديد المشكلة	الطلاقة	الأصالة	المرونة	الحل الأمثل	العملية	الدرجة الكلية (حل مشكلات)
المبادأة	0.22**	0.34**	0.39**	0.33**	0.32**	0.25**	0.38**
التكامل	0.12	0.22**	0.33**	0.29**	0.21*	0.08	0.27**
السيطرة	0.10	0.24**	0.26**	0.16*	0.18*	0.12	0.22**
الاعتراف	0.06	0.18*	0.27**	0.23**	0.09	-0.02	0.18*
الدرجة الكلية (القيادة)	0.14	0.28**	0.36**	0.29**	0.23**	0.13	0.30**

*دال إحصائيا عند مستوى α=٠.٠٥ **دال إحصائيًا عند مستوى α=٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٦) ما يلي:

أشارت نتائج معاملات ارتباط بيرسون في السؤال الثاني إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0.05) بين جميع المهارات القيادية الفرعية والدرجة الكلية على المهارات القيادية من جهة والدرجة الكلية على مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية من جهة أخرى، وتشير هذه النتيجة إلى أن الزيادة في درجة المهارات القيادية تدل على زيادة في درجة حل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك، والعكس صحيح.

ويرى الباحث أن العلاقة الإيجابية بين المهارات القيادية ومهارات حل المشكلات الإبداعي جاءت من العلاقة الإيجابية بين الإبداع والقيادة وحل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين، فالقائد الناجح ينبغي أن يمتلك خصائص مميزة تؤهله لأن يقود المجموعة إلى بر الأمان، متسلحا بقدرات إبداعية تسهم في التغلب على المشكلات الجديدة التي تواجه المجموعة، فيحل التنظيم محل الارتباك. إذ ترى نظرية السمات في القيادة أن القادة يتصفون بسمات خاصة وصفات تسمح لهم بأن يكونوا قاده (Sims , 2002)، كما تفترض نظرية الإلهام في القيادة أن التغيرات في الحياة الجماعية، والاجتماعية تتحقق عن طريق أشخاص ملهمين يمتلكون مواهب وقدرات غير عاديه (عبد الحميد، ١٩٩٨). وهذا يشير إلى أن القدرات الإبداعية لدى الموهوبين من الممكن أن تسهم في تطور مهاراتهم القيادية.

ويبدو أن امتلاك الطلبة الموهوبين للخصائص الإبداعية والقدرة على حل المشكلات قد تكون من العوامل التي تسهم في تطوير مهاراتهم القيادية، لأن افتقادها يؤدي إلى وجود قائد لا يحظى بثقة الأتباع، ويشير الأدب النظري إلى وجود العديد من الخصائص الإبداعية التي تتطلبها القيادة عند الموهوبين، ومنها النظرة الثاقبة للمستقبل، والقدرة على حل المشكلات، والتفيكر الناقد والإبداعي والقدرة على التحفيز (Black, 1984;)، والبصيرة الإبداعية (Schakel, 1984)، وامتلاك الرغبة في التحدي، والقدرة على الحل الإبداعي للمشكلات، والاستبصار لرؤية علاقات جديدة، والطلاقة اللفظية (Karnes & Bean, 1998). وهذا يشير إلى العلاقة القوية بين الإبداع والقيادة، كما أنه يتفق مع النتائج التي توصلت لها الدراسة من حيث وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قدرة الطالب الموهوب على توظيف مهاراته المميزة في حل المشكلات الإبداعي وربطها بما يتناسب معها في المواقف القيادية التي يقوم بها في المواقف التعلمية، بالإضافة إلى الثقة بهذه القدرات الأمر الذي قد يقوده إلى توظيف مهارت حل المشكلات الإبداعي كالطلاقة والأصالة واختيار الحل الأمثل في معظم المهمات التي تتطلب إبراز مهاراته القيادية، وخصوصا في المهمات الدراسية أثناء العمل في مجموعات أو التعلم التعاوني، حيث يبرز دور هذا الطالب وانتظار الطلبة الآخرين منه تقديم الحلول الجديدة التي قد لا يستطيعون الإتيان بمثلها، وإذا حدث وأن قدم حلولا خاطئة فإنه يعترف أمام زملائه بخطئه، ولا يقصد من خلال تقديم مهاراته في حل المشكلات الإبداعية السيطرة عليهم.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني وجود علاقات ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية على المهارات القيادية ومهارات حل المشكلات الإبداعي التالية: الطلاقة والأصالة والمرونة، والحل الأمثل. ويتضح أن مهارات حل المشكلات الإبداعي التي ظهرت لها دلالات إحصائية مع المهارات القيادية هي نفسها المهارات المتعلقة بالتفكير الإبداعي وهذا يؤكد العلاقة القوية بين القيادة والإبداع التي تعد من خصائص الطلبة الموهوبين، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب الموهوب من الممكن أن يأخذ دوره القيادي بشكل أكبر في المجموعة في الغرفة الصفية التي تحتوي على طلبة آخرين غير موهوبين حينما تتطلب المهمة تفكيرا إبداعيا، وتقديم حلول غير موجودة سابقا، حيث يتميز الطالب الموهوب بقدرته على الإتيان

بحلول عديدة ومتنوعة ويكون من ضمنها حلول أصيلة، الأمر الذي يجعل أفراد المجموعة يقرون بقدرات هذا الطالب، ويخضعون لأفكاره وربما يتبنونها لإظهار أن مجموعتهم تتميز بتقديم أفضل الحلول.

ولم تظهر النتائج وجود دلالات إحصائية للعلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمهارات القيادية ومهاراتي تحديد المشكلة والمهارة العملية للحل، ويتضح من هاتين المهارتين أنهما أكثر تعلقا بتفكير حل المشكلة من التفكير الإبداعي، فمهارة تحديد المشكلة تعتمد على تقديم مشكلات غير محددة ومعقدة للطلبة، بشكل مماثل للمشكلات المتشابكة التي تحدث في الواقع، أما المهارة العملية للحل فتعتمد على وضع تصورات افتراضية من قبل الطالب لتطبيق الحل الأمثل الذي يتم اختياره، بالإضافة إلى الصعوبات التي قد تواجه هذا الحل وكيفية التغلب عليها، وهذا يتطلب الابتعاد في التفكير أثناء حل المشكلة من مجرد تقديم الحلول إلى مدى نجاح تطبيق هذه الحلول وملاءمتها للواقع الذي يعيش به الطالب.

ومن هنا يمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى عدم اهتمام القائمين على العملية التربوية والمناهج في المدرسة بتقديم مشكلات متشابكة للطلبة الموهوبين تتطلب تحديدا جيدا، وإذا تم تقديم مشكلات للطلبة فيتم تحديدها مسبقا للطلبة، والمطلوب منهم تقديم الحلول فقط، ثم الحكم على مدى صحة أو خطأ هذه الحلول، الأمر الذي لا يجعل الطلبة الموهوبون يبتعدون بتفكيرهم إلى أكثر من مجرد تقديم الحلول.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات كدراسة الشنار المشار إليه في طعمة (٢٠٠٦)، ومايرز وسليفر (Mayers & Silavir, 2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المهارات القيادية والتفكير الإبداعي بشكل عام. كما تتفق مع كارنيس وسوزان (Karnes& Susan, 2007) التي أشارت إلى أن الطالب الموهوب الذي يتمتع بشخصية قيادية يتميز بمجموعة من الخصائص منها القدرة المتميزة على حل المشكلات الإبداعي. وتؤكد نتيجة هذا السؤال ما وجده كيم (Kim, 2009) بأن هناك العامل الفعال الذي يشتمل على الشخصية الإبداعية يعد من العوامل المؤثرة في المهارات القيادية لدى الموهوبين. في حين تختلف الدراسة الحالية مع دراسة كيم وزملائه (Kim & et al., 2005) التي وجدت علاقة ضعيفة جدا بين القيادة وحل المشكلات الإبداعي في الرياضيات والعلوم لدى الطلبة الموهوبين والعاديين.

٣-نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: "هل توجد فروق في المهارات القيادية تعزى للجنس والصف الدراسي؟" وللاجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على مقياس المهارات القيادية، ويتضح ذلك في جدول (٧).

جدول (٧):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على المهارات القيادية الفرعية وفقا لمتغيري الجنس والصف

المهارة	الجنس / الصف	ذكور			إناث			الكلي		
		العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف
١ المبادأة	أول متوسط	23	3.90	.56	22	4.33	.34	45	4.11	.51
	ثاني متوسط	21	3.87	.45	20	4.18	.51	41	4.02	.50
	ثالث متوسط	39	3.75	.53	25	4.04	.62	64	3.86	.57
٢ التكامل	أول متوسط	23	3.98	.44	22	4.26	.39	45	4.12	.44

المهارة	الجنس الصف	ذكور			إناث			الكلي		
		العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف
	ثاني متوسط	21	3.89	.52	20	4.14	.51	41	4.01	.53
	ثالث متوسط	39	3.65	.49	25	4.15	.36	64	3.85	.51
٣السيطرة	أول متوسط	23	3.97	.49	22	3.99	.48	45	3.98	.48
	ثاني متوسط	21	3.72	.44	20	3.99	.42	41	3.85	.45
	ثالث متوسط	39	3.61	.49	25	3.86	.35	64	3.70	.46
٤الاعتراف	أول متوسط	23	4.04	.50	22	4.23	.51	45	4.14	.51
	ثاني متوسط	21	3.72	.61	20	4.19	.45	41	3.95	.58
	ثالث متوسط	39	3.76	.59	25	4.04	.52	64	3.87	.58
الكلي	أول متوسط	23	3.97	.42	22	4.20	.36	45	4.09	.40
	ثاني متوسط	21	3.80	.41	20	4.13	.42	41	3.96	.44
	ثالث متوسط	39	3.69	.45	25	4.02	.40	64	3.82	.46
	الكلي	83	3.80	.44	67	4.11	.40	150	3.94	.45

يتضح من جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية للإناث في مهارة المبادأة كانت أعلى منها لدى الذكور في جميع الصفوف المتوسطة، كما يتضح أن المتوسط الحسابي للصف الأول المتوسط كان الأعلى مقارنة مع الصفين الثاني والثالث المتوسط في مهارة المبادأة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المهارات القيادية الأربع (المبادأة، التكامل، السيطرة، الاعتراف) والدرجة الكلية للمهارات القيادية تعزى للجنس، حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث؛ أي أن الإناث الموهوبات كن أفضل من الذكور الموهوبين في المهارات القيادية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المهارات القيادية التالية: المبادأة، والتكامل، والاعتراف. في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للمهارات القيادية ومهارة السيطرة تعزى للصف الدراسي، وقد كانت هذه الفروق لصالح طلبة الصف الأول المتوسط مقارنة مع طلبة الصف الثالث المتوسط.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المهارات القيادية، التي يمتلكها الطلبة مناسبة للعمر الذي يعيشونه، فقدرتهم على قيادة الآخرين وتحمل المسؤولية حسب عمر كل فرد منهم وصفه الدراسي، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله كمدير مدرسة أن طلاب الصف الأول المتوسط لديهم تعاوناً أفضل فيما بينهم، كما أن الصراعات تكون أقل إذا ما قورنت بطلبة الصف الثالث المتوسط، ولذلك أظهرت النتائج أن طلاب الصف الأول المتوسط لديهم مهارات قيادية أعلى من طلاب الصف الثالث المتوسط، بالإضافة إلى أن تشكل ملامح الشخصية في طلاب الصف الأول المتوسط ما

زالت لم تتبلور بعد، وهذا قد يقود إلى الاستنتاج بأن الطالب الموهوب يمكن أن يمارس مهاراته القيادية مع أقرانه بسهولة أكثر من الصف الثالث متوسط.

كما أن طلاب الصف الأول المتوسط في هذه المرحلة لم يدخلوا بعد إلى سن المراهقة على العكس من طلبة الصف الثالث المتوسط، وذلك لأن الطالب خلال مرحلة المراهقة يكون لديه رفضا للسلطة والانصياع، ونتيجة للصراعات بينه وبين أقرانه والمحيطين به فإنه لا يكون قادرا على ممارسة مهاراته القيادية بنجاح، لأنه كثيرا ما يتعرض للنقد على بعض سلوكاته وانفعالاته غير المستقرة، وقد يكون لذلك أثر في محدودية قدرته على تفعيل مهاراته بشكل سليم.. وهكذا نلاحظ أن ظهور المهارات القيادية في هذا الصف قد يعود إلى الخصائص البيولوجية والنفسية العقلية والانفعالية لهذه المرحلة من عمر الإنسان. . .

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في المهارات القيادية الفرعية والدرجة الكلية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي. وقد يعزى ذلك إلى المناهج وطرق التدريس المتشابهة بين الذكور والإناث في الصفوف المتوسطة، فعلى الأغلب يدرس هذه الصفوف نفس المدرسين ويتبعون أساليب تدريس متشابهة.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بافيفر وجاروسيويتش (Pfeiffer & Jarosewich, 2007) وجدت فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين للمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين تعزى للجنس لصالح الإناث. ولم توجد الفروق التي تعزى للعمر. توصلت دراسة الزعبي ويوسف (٢٠١٣) إلى تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية للمهارات القيادية، وأظهرت النتائج تفوق طلبة الصف الثامن في المهارات القيادية مقارنة مع طلبة الصفين التاسع والعاشر.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة العبويني (٢٠٠٨) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القيادية لدى الطلبة المتفوقين تعزى للصف الدراسي، والجنس. كما ضمنا مع دراسة كارنيس ودي ليو (Karnes & D'llio, 1989) التي وجدت أن الطلاب الذكور كانوا أكثر ميلا من الإناث لامتلاك الصورة النمطية لدور الجنس التقليدي في المواقع القيادية. وتختلف مع دراسة فولك (Volik 2006) التي لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا في القيادة تعزى للجنس.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على كل مهارة من المهارات القيادية الأربع وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (2- Way MANOVA)، وجدول (٨) يظهر النتائج.

جدول(٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (MANOVA) لأداء عينة الدراسة على المهارات القيادية الأربع وفقا لمتغيري للجنس والصف الدراسي

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الجنس ولكس لامبدا=0.861 الدلالة= ٠.٠٠٠	**المبادأة**	4.180	1	4.180	15.902	0.000**
	التكامل	4.196	1	4.196	19.923	0.000**
	السيطرة	1.129	1	1.129	5.513	0.020*
	الاعتراف	3.505	1	3.505	11.963	0.001**
الصف ولكس لامبدا= 0.936 الدلالة= 0.303	**المبادأة**	1.335	2	.667	2.539	0.082
	التكامل	1.265	2	.633	3.003	0.053
	السيطرة	1.592	2	.796	3.886	0.023*
	الاعتراف	1.521	2	.761	2.596	0.078

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الجنس* الصف	**المبادأة**	.131	2	.065	.249	0.780
	التكامل	.486	2	.243	1.153	0.319
ولكس لامبدا= 0.906 الدلالة=0.079	**السيطرة**	.451	2	.226	1.102	0.335
	الاعتراف	.444	2	.222	.758	0.471
الخطأ	**المبادأة**	37.855	144	.263		
	التكامل	30.329	144	.211		
	السيطرة	29.493	144	.205		
	الاعتراف	42.187	144	.293		
الكلي	**المبادأة**	43.903	149			
	التكامل	37.664	149			
	السيطرة	33.204	149			
	الاعتراف	47.947	149			

**دال إحصائيا عند مستوى α=٠.٠١ *دال إحصائيا عند مستوى α=٠.٠٥

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

أ - توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من المهارات التالية: المبادأة، والتكامل، والسيطرة، والاعتراف تعزى للجنس حيث بلغت قيمة ف لهذه المهارات على التوالي: (15.902، 19.923، 5.513، 11.963)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (٧) يتضح أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها لدى الذكور على هذه المهارات مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الإناث.

ب – لا توجد فروق دالة إحصائيا في المهارات القيادية التالية تعزى للصف الدراسي: المبادأة، والتكامل، والاعتراف، حيث بلغت قيمة ف للمهارات على التوالي: (2.539، 3.003، 2.596) وجميعها غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

ج - توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة السيطرة تعزى للصف الدراسي حيث بلغت قيمة ف (3.886) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)، وقد تم إجراء اختبار شيفيه لمعرفة مصادر الفروق بين الصفوف الثلاثة في مهارة السيطرة، وجدول (9) يظهر النتائج.

جدول (٩)

نتائج اختبار شيفيه للفروق بين الصفوف الثلاثة في مهارة السيطرة

الصف	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط
الأول المتوسط	٠.١٢٩	*٠.٢٧٥
الثاني المتوسط		٠.١٤٦

*دال إحصائيًا عند مستوى α=٠.٠٥

يتبين من جدول (٩) أن الفروق كانت لصالح الصف الأول المتوسط مقارنة مع الصف الثالث المتوسط في مهارة السيطرة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المهارات القيادية الأربع: المبادأة، والتكامل، والسيطرة، والاعتراف تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي؛ حيث بلغت قيمة المهارات على التوالي: (0.249، 1.153، 1.102، 0.758) وجميعها غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

وللتحقق من دلالة الفروق على الدرجة الكلية للمهارات القيادية وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2- Way ANOVA)، والجدول (١٠) يظهر النتائج.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين للأداء على المهارات القيادية الكلية وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.087	1	3.087	17.727	**0.000
الصف	1.396	2	.698	4.010	*0.020
الجنس* الصف	.077	2	.038	.220	0.803
الخطأ	25.075	144	.174		
الكلي	30.277	149			

**دال إحصائيا عند مستوى α=٠.٠١ *دال إحصائيا عند مستوى α=٠.٠٥

يتضح من جدول (10) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا في المهارات القيادية الكلية تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ف (17.727) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١) وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (٧) يتضح أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها لدى الذكور على المهارات الكلية للقيادة، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيا في المهارات القيادية الكلية تعزى للصف، حيث بلغت قيمة ف (4.010)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)، وقد تم إجراء اختبار شيفيه للتحقق من مصادر تلك الفروق، والجدول (١١) يظهر النتائج.

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للفروق بين الصفوف الثلاثة في المهارات القيادية الكلية

الصف	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط
الأول المتوسط	٠.١٢٨	*٠.٢٦٧
الثاني المتوسط		٠.١٣٨

*دال إحصائيًا عند مستوى α=٠.٠٥

يتبين من جدول (١١) أن الفروق كانت لصالح الصف الأول المتوسط مقارنة مع الصف الثالث المتوسط في المهارات القيادية الكلية.

- يتضح من جدول (١٠) أن لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المهارات القيادية الكلية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي حيث بلغت قيمة ف (0.220) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

٤ ـ نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق في مهارات حل المشكلات تعزى للجنس والصف الدراسي؟" وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات الإبداعي بمهاراته الست وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، والجدول (١٢) يظهر النتائج.

جدول (١٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مهارات حل المشكلات الإبداعي وفقًا لمتغيري للجنس والصف الدراسي

المهارة	الجنس /الصف	ذكور			إناث			الكلي		
		عدد	متوسط	انحراف	عدد	متوسط	انحراف	عدد	متوسط	انحراف
تحديد المشكلة	أول متوسط	23	4.26	1.71	22	4.09	1.38	45	4.18	1.54
	ثاني متوسط	21	4.71	1.10	20	4.35	.99	41	4.54	1.05
	ثالث متوسط	39	3.97	1.69	25	3.56	1.89	64	3.81	1.77
الطلاقة	أول متوسط	23	8.26	3.48	22	7.82	2.46	45	8.04	3.00
	ثاني متوسط	21	8.67	2.85	20	8.70	1.87	41	8.68	2.39
	ثالث متوسط	39	6.26	3.70	25	7.12	4.04	64	6.59	3.83
الأصالة	أول متوسط	23	5.74	2.91	22	7.91	2.93	45	6.80	3.09
	ثاني متوسط	21	6.29	2.78	20	8.70	1.49	41	7.46	2.53
	ثالث متوسط	39	3.85	3.47	25	7.20	4.28	64	5.16	4.12
المرونة	أول متوسط	23	3.48	2.27	22	8.45	2.46	45	5.91	3.44
	ثاني متوسط	21	5.43	2.69	20	8.80	1.99	41	7.07	2.90
	ثالث متوسط	39	4.10	2.59	25	7.60	4.04	64	5.47	3.64
الحل الأفضل	أول متوسط	23	8.35	3.70	22	9.55	2.13	45	8.93	3.06
	ثاني متوسط	21	8.81	2.86	20	9.90	.45	41	9.34	2.12
	ثالث متوسط	39	7.79	3.99	25	7.68	4.23	64	7.75	4.06
المهارة العملية	أول متوسط	23	5.13	3.18	22	3.64	2.28	45	4.40	2.85
	ثاني متوسط	21	5.52	3.03	20	5.50	2.42	41	5.51	2.71
	ثالث متوسط	39	4.31	3.16	25	3.60	2.83	64	4.03	3.03
الكلي	أول متوسط	23	35.22	14.96	22	41.45	10.89	45	38.27	13.36
	ثاني متوسط	21	39.43	12.64	20	45.95	6.46	41	42.61	10.52
	ثالث متوسط	39	30.28	16.07	25	36.76	19.63	64	32.81	17.68
	الكلي	83	33.96	15.27	67	41.04	14.29	150	37.13	15.21

يتضح من جدول (١٢) ما يلي:

أشارت نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية ومهارتي الأصالة والمرونة، حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث. في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مهارات حل المشكلات الإبداعي التالية: تحديد المشكلة، الطلاقة، الحل الأمثل، والمهارة العملية.

يتضح من نتيجة هذا السؤال أن الفروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية على مهارات حل المشكلات الإبداعي، جاءت من الفروق في مهارتي الأصالة والمرونة، وهاتان المهارتان تعدان من المهارات المركزية في التفكير الإبداعي، يوظفها الفرد كلما واجهته مشكلة لابتكار حلول جديدة ومتنوعة، وقد يعزى تفوق الإناث على الذكور في مهارتي الأصالة والمرونة وعدم اختلافهن عنهم في بقية المهارات إلى أساليب تعامل المعلمين والمعلمات مع الطلبة الموهوبين أثناء حلهم للمشكلات، وتعليقات الأقران على الحلول غير الواقعية أحيانا، فربما كانت المعلمات يشجعن الطالبات الموهوبات على الإتيان بالحلول الجديدة والمتنوعة أكثر من المعلمين، وربما يكون الخوف من النقد أو السخرية من الأفكار الغريبة أحيانًا سواء أكان من المعلمة أم من الأقران

للطالبات أقل منه لدى الطلاب الذكور، مما يجعل بيئة التعلم للإناث أكثر أمنا منها لدى الذكور، فيفسح ذلك المجال لإطلاق الحلول الجديدة وغير المألوفة والمتنوعة لدى الطالبات الموهوبات.

وأظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية وجميع المهارات الفرعية عدا مهارة المرونة تعزى للصف الداسي، حيث كانت هذه الفروق لصالح طلبة الصف الثاني المتوسط مقارنة مع طلبة الصف الثالث المتوسط. مما يشير إلى تفوق طلبة الصف الثاني المتوسط على طلبة الصف الثالث المتوسط في مهارات حل المشكلات الإبداعي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أكثر مظاهر الاختلاف بين الصفين ألا وهي عوامل النضج البيولوجي والجنسي وانشغال الطالب المراهق في الصف الثالث المتوسط بالتغيرات التي تحدث له فيركز على الجوانب الانفعالية غير المستقرة نتيجة لذلك على حساب التركيز الجوانب العقلية والإبداعية، وهذا يعد واقعا في مدارسنا بشكل عام، إذ يختلف أداء تحصيل الطلبة في الصف التاسع كثيرا عما كان في السابق.

ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية والفرعية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه عدد من الظروف للجنسين في الصفوف الثلاثة كطرق التدريس والمناهج والمدرسين في كثير من الأحيان والبيئة الصفية، الأمر الذي ربما لم يؤدّ إلى وجود اختلافات في مهارات حل المشكلات الإبداعي وفقا للتفاعل بين الجنس والصف.

واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الفرح والسراج (٢٠٠٨) التي أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في السمات الإبداعية، ودراسة الزهيمي (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في حل المشكلات الإبداعية لصالح الإناث في الصف التاسع.

واختلفت مع نتائج دراسة فولك (Volic, 2006) التي لم تجد فروقا دالة إحصائيا في حل المشكلات الإبداعي تعزى للجنس، ودراسة أبو جادو (٢٠٠٣) التي لم تكشف عن فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير الجنس أو للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي بمهارته الثلاث الطلاقة والأصالة والمرونة. كما اختلفت مع دراسة شو وياي لن (Cho & Yi Lin, 2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة الموهوبين في حل المشكلات الغبداعي تعزى للعمر.

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على كل مهارة من مهارات حل المشكلات الإبداعي الست وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (2- Way MANOVA)، وجدول (١٣) يظهر النتائج.

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المغيرات (MANOVA) لأداء عينة الدراسة على مهارات حل المشكلات الإبداعي الست وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	تحديد المشكلة	3.568	1	3.568	1.501	.222
	الطلاقة	.818	1	.818	.077	.782
	الأصالة	249.862	1	249.862	24.647	.000**
ولكس لامبدا=	المرونة	556.350	1	556.350	72.232	.000**
٠.٤٠٩	الحل الأفضل	18.727	1	18.727	1.686	.196
الدلالة=٠.٠٠٠*	المهارة العملية	19.640	1	19.640	2.360	.127
الصف	تحديد المشكلة	14.656	2	7.328	3.084	.049*
	الطلاقة	106.937	2	53.468	5.011	.008**

	الأصالة	103.150	2	51.575	5.088	.007**
ولكس	المرونة	43.895	2	21.948	2.849	.061
لامبدا=٠.٨٦٦	الحل الأفضل	73.837	2	36.918	3.324	.039*
الدلالة=٠.٠٦٢	المهارة العملية	60.686	2	30.343	3.647	.029*
الجنس x الصف	تحديد المشكلة	.408	2	.204	.086	.918
	الطلاقة	11.600	2	5.800	.544	.582
	الأصالة	10.477	2	5.238	.517	.598
ولكس لامبدا=	المرونة	18.348	2	9.174	1.191	.307
٠.٨٤٣	الحل الأفضل	14.246	2	7.123	.641	.528
الدلالة=٠.٠٢*	المهارة العملية	11.653	2	5.826	.700	.498
الخطأ	تحديد المشكلة	342.223	144	2.377		
	الطلاقة	1536.650	144	10.671		
	الأصالة	1459.816	144	10.138		
	المرونة	1109.126	144	7.702		
	الحل الأفضل	1599.509	144	11.108		
	المهارة العملية	1198.245	144	8.321		
الكلي	تحديد المشكلة	359.840	149			
	الطلاقة	1672.000	149			
	الأصالة	1894.240	149			
	المرونة	1755.760	149			
	الحل الأفضل	1701.260	149			
	المهارة العملية	1287.173	149			

**دال إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠١) *دال إحصائيا عند مستوى (α =٠.٠٥)

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

أ –لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في كل من مهارت حل المشكلات الإبداعي التالية: تحديد المشكلة، الطلاقة، الحل الأمثل، والمهارة العملية، حيث بلغت قيمة ف لهذه المهارات على التوالي: (1.501، 0.077، 1.686، 2.360) وجميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠.٠٥).

ب - في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في مهارتي الأصالة والمرونة، حيث بلغت قيمة ف لهاتين المهاراتين على التوالي: (24.647، 72.232)، وكانتا دالتين إحصائيا عند مستوى (α=٠.٠١)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (١٢) يتضح أنها كانت لدى الإناث أعلى منها للذكور، مما يشير إلى أن تلك الفروق كانت لصالح الإناث في مهارتي الأصالة والمرونة.

ج - وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α =٠.٠٥) في كل مهارت حل المشكلات الإبداعي التالية: تحديد المشكلة، الطلاقة، الأصالة، الحل الأمثل، والمهارة العملية تعزى للصف الدراسي. حيث بلغت قيمة ف لهذه المهارات على التوالي: (3.084، 5.011، 5.088، 3.324، 3.647)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠.٠٥).

د - في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة المرونة تعزى للصف الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (2.849)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠.٠٥). وللتحقق من مصادر الفروق الدالة إحصائيا للمهارات السابقة، فقد تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وجدول (١٤) يوضح النتائج.

جدول (١٤):
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على مهارات حل المشكلات الإبداعي وفقًا للصف الدراسي

المهارة	الصف	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط
تحديد المشكلة	الأول المتوسط	-.359	.365
	الثاني المتوسط		.724
الطلاقة	الأول المتوسط	-.639	1.451
	الثاني المتوسط		2.089*
الأصالة	الأول المتوسط	-.663	1.644*
	الثاني المتوسط		2.307*
الحل الأمثل	الأول المتوسط	-.408	1.183
	الثاني المتوسط		1.592*
المهارة العملية	الأول المتوسط	-1.112	.369
	الثاني المتوسط		1.481*

يتضح من جدول (14) أن مصادر الفروق في مهارات الطلاقة والأصالة والحل الأمثل والمهارة العملية كانت لصالح طلبة الصف الثاني المتوسط مقارنة مع طلبة الصف الثالث المتوسط، مما يشير إلى تفوق طلبة الثاني المتوسط على الثالث المتوسط في هذه المهارات، كما يتضح من الجدول (١٤) أن الفروق في مهارة الأصالة كانت لصالح طلبة الصف الأول المتوسط مقارنة مع طلبة الصف الثالث المتوسط.

وللتحقق من دلالة الفروق على الدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2- Way ANOVA)، والجدول (١٥) يظهر النتائج.

جدول (١٥)
نتائج تحليل التباين للأداء على المهارات الكلية لحل المشكلات الإبداعي وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	1467.306	1	1467.306	6.938	**.009
الصف	2099.218	2	1049.609	4.963	**.008
الجنس* الصف	.532	2	.266	.001	.999
الخطأ	30453.918	144	211.486		
الكلي	34020.974	١٤٩			

**دال إحصائيًا عند مستوى α=٠.٠١ *دال إحصائيًا عند مستوى α=٠.٠٥

يتضح من جدول (15) ما يلي: أ - وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ف (6.938) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠.٠١) وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (٧) يتضح أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها لدى الذكور على مهارات حل المشكلات الإبداعية الكلية، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الإناث.

ب - وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات حل المشكلات الإبداعية الكلية تعزى للصف، حيث بلغت قيمة ف (4.963)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠١)، وقد تم إجراء اختبار شيفيه للتحقق من مصادر تلك الفروق، والجدول (١٦) يظهر النتائج.

الجدول (١٦)
نتائج اختبار شيفيه للفروق بين الصفوف الثلاثة في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية

الصف	الثاني المتوسط	الثالث المتوسط
الأول المتوسط	-4.343	5.454
الثاني المتوسط		9.797*

*دال إحصائيًا عند مستوى α=٠.٠٥

يتضح من جدول (16) أن الفروق في مهارات حل المشكلات الإبداعي الكلية كانت لصالح طلبة الصف الثاني المتوسط مقارنة مع طلبة الصف الثالث المتوسط، مما يشير إلى تفوق طلبة الصف الثاني المتوسط على طلبة الثالث المتوسط في حل المشكلات الإبداعي.

- يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات حل المشكلات الإبداعية الكلية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف، حيث بلغت قيمة ف (0.001)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

التوصيات والمقترحات الإجرائية

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يقترح الباحث التوصيات التالية

- دمج المهارات القيادية ضمن مناهج الطلبة الموهوبين وخصوصا في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك.
- تعديل مناهج الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة
- تدعيم دور المعلم في تشجيع الطلبة الموهوبين على استخدام مهاراتهم القيادية
- تضمين برامج القيادة لدى الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمشكلات تتطلب حلولا إبداعية، لما بين هذين المتغيرين من ارتباطات إيجابية.
- تضمين مناهج الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمشكلات تهدف إلى تدريب الطلبة على تحديدها بشكل سليم، وتحفيزهم على النظر لتطبيقات الحلول المختارة.
- عمل برامج خاصة بالموهوبين في المرحلة المتوسطة لتنمية مهاراتهم القيادية وحل المشكلات الإبداعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (٢٠٠٧) : **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.
- الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٦). **دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين**، وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الأعسر، صفاء . (2000). **الإبداع في حل المشكلات**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- آل عامر، حنان. (٢٠٠٩). **نظرية الحل الإبداعي للمشكلات**، عمان: ديبونو للطباعة والنشر.
- بدح، أحمد ومحمد، وليد. (٢٠١٣). السلوك القيادي لدى طلبة الصف العاشر الموهوبين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والطلبة العاديين في المدارس الحكومية الأردنية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢١ (٢)، ١٩١- ٢١٧.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٨) . **الموهبة والإبداع والتفوق.** ط٢، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم** . عمان ، دار الفكر.
- ديفس، جري وريم، سلفيا. (٢٠٠١). **تعليم الموهوبين والمتفوقين**، (ترجمة) عطوف ياسين، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

- ربيع، هادي. (٢٠٠٦). **المدير المدرسي الناجح. عمان،** مكتبة المجتمع العربي.
- الزعبي، أحمد. (2012). العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات الإبداعي لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، دراسة قيد النشر.
- زيتون، حسن. (٢٠٠٣). **تعليم التفكير:رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة،** سلسلة أصول التدريس، الكتاب الخامس، القاهرة، عالم الكتب.
- الزهيمي، حمد(٢٠١٠) فاعلية استخدام إستراتيجية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك
- طعمة، أمل. (٢٠٠٦). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار في السلوك القيادي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة دمشق. **رسالة ماجستير،** جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- عبادة، أحمد. (٢٠٠١). **الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- عريقات، إيمان. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية حل المشكلات الإبداعي لدى الموهوبين في المراكز الشبابية في الأردن، **رسالة ماجستير،** كلية التربية، جامعة البلقاء التطبيقية.
- الزعبي، أحمد ويوسف، رمزي. (٢٠١٣). العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، دراسة مقبولة للنشر في **مجلة الطفولة العربية بالكويت.**
- عبد الحميد، جابر. (١٩٩٨) . الأسس النظرية –الإستراتيجيات الفاعلة، القاهرة: دار الفكر.
- العبويني، بسمة. (٢٠٠٨). أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الغامدي ، فريد. (٢٠٠٩). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية** ، ١ (١)، ٣١١- ٣٣٢.
- الفرح، يعقوب والسراج، عبدالمحسن. (٢٠٠٨). العلاقة بين السمات القيادية وفقا لمقياس رينزولي والمشكلات الانفعالية والصحية لدى الطلبة الموهوبين في الصف التاسع. **بحوث التربية النوعية،** جامعة المنصورة، ١٢، ١٦٧-١٨٢
- القبالي، عبد الحميد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. **رسالة دكتوراه،** جامعة عمان العربية للدرسات العليا، عمان.
- قطامي، نايفة. (٢٠٠٤). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان: الأردن، دار الفكر.
- قطيط، غسان. (٢٠١١). **حل المشكلات إبداعيا.** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المخلافي، محمد. (٢٠٠٧). **القيادة الفاعلة وإدارة التغيير**. الكويت: مكتبة الفلاح.
- النعيمي، صلاح. (٢٠٠٨). **المدير: القائد والمفكر الاستراتيجي،** عمان: دار إثراء للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. **Organizational Dynamics,** 18 (3), 19-31.
- Bisland, A. (2004). Developing Leadership Skills in Young Gifted Students. **Gifted Child Today,** 27, 24- 27.
- Black, J. (1984). Leadership: A new model particularly applicable to gifted youth (Report No. EC171399). Indiana: Handicapped and Gifted Children Clearinghouse (ERIC Document Reproduction Service No. ED 253 990).
- Bratton, J., Grant, K. & Nelson, D. (2005). **Organizational Leadership**. United States: Library of Congress Publishing.

- Buchanan, D. & Huczynski, A. (2004). **Organizational Behavior**, 5th. Ed. United Kingdom: Prentice Hall International.
- Byrne, C. Shipman, A. & Mumford, M. (2010) The Effects of Forecasting on Creative Problem-Solving: An Experimental Study. **Creativity Research Journal**, 22 (2), 119–138.
- Chan, D. (2007). Components of Leadership Giftedness an Multiple Intelligences Among Chinese Gifted Students in Hong Kong . Chinese University of Hong Kong. **European Journal of High Ability Student**. 18, 155-172.
- Cho, S. & Yi Lin, Ch. (2011). Influence of Family Processes, Motivation, and Beliefs About Intelligence on Creative Problem Solving of Scientifically Talented Individuals. **Roeper Review**, 33, 46–58.
- Johnson, A., Nease, D., Milberg, L. & Addison, R. (2004). Essential Characteristics of Effective Balint Group Leadership. **Family Medicine**, 36(4), 100-9.
- Karnes, F. & Bean, S. (1998). Leadership and the gifted. Focus on Exceptional Children, 29, 1- 12.
- Karnes, F. & D'llio, V. (1989). Leadership Positions and Sex role Stereotyping Among Gifted Children. Gifted Child Quarterly. 33 (2), 76-78.
- Karnes, F. & Bean, S. (2001). *Methods and Materials for Teaching the Gifted.* Waco, TX: Prufrock Press.
- Karnes, F. & Riley, T. (1996). Perceptions of Great Leaders Held by Gifted Youth. **Gifted Child Today**, *19*, 14- 15.
- Karnes, F. & Susan, M. (2007) Leadership Development: Teachers' Perceptions and Practices, Gifted Child Today (GCT). 12 (3), 50-53.
- Karnes, F. (1999). Developing leadership in Gifted Youth: Information Analyses. **Journal Articles- Descriptive,** 21, 7.
- Kim,. (2009). The Factors Influencing Leadership Skills of Gifted and Regular Students and its Implications for Gifted Education. KJEP, 6 (2), 49-67
- Kim, M., & Cho, S., & Jin, S. (2005). Grade and Gender Differences in Creativity and Leadership and the Relationship of the two Abilities. The Korean Journal of Educational Psychology, 19, 799- 820.
- Kunst, B. & Clapp, T. (2002). Automatic Boarding Machine Design Employing Quality Function Deployment: Theory of Inventive Problem Solving and Solid, Modeling. **TRIZ Journal**, 2 (1), 16- 39.
- Loraine, Th. & David, B. (2003). Creative and Problem Solving, Retrievd (23/2/2013)from/website: **http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=15&sid**
- Mart, R. & Semrud, C. (2004). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents with Multiple Versus Single Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 37, 411-420.

- Matthews, M. (2004). Leadership Education for Gifted and Talented Youth: A Review of the Literature. **Journal for the Education of the Gifted**, 28, 77-113.
- Mohamed, A., Maker, J. & Lubart, T. (2012). Exploring the domain specificity of creativity in children: the relationship between a non-verbal creative production test and creative problem-solving activities. **Turkish Journal of Giftedness and Education,** 2 (2), 84-101.
- Munazza, Y. (2011). Developing Creative Thinking: Using a Cognitive Teaching Model in Literature Classroom. **International Journal of Learning**, 18 (6), 71-82..
- Myers, R & Sialvir, J. (2006). Emergence and Maintenance of Leadership Among Gifted Students in Group Problem Solving**. Restoh publishing company,** 12 (4), 25, 50.
- Ogbonnia, K. (2007). **Political Party System and Effective Leadership in Nigeria: A Contingency Approach**. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University. Minnesota, MN.
- Parker, J. (1983). The Leadership Training Model, **Gifted Child Today**, 29, 8- 13.
- Pfeiffer, S. & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales-school form an analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency, **Gifted Child Quarterly**. 51 (1), 39-50.
- Plsek, P. (1997). **Creativity, Innovation, and Quality.** Wisconsin: Quality Press.
- Treffinger, D. & Selby, E. & Isaksen, S. (2008). Understanding individual problem solving style: A key to learning and applying creative problem solving. Journal of Learning and Individual Diferences, 18 (4), 390 – 401.
- Treffinger, D. Isaksen, S. & Dorval, B. (2002). Creative Problem Solving (CPS), a Contemporary Framework for Managing Solving. **Jornal of Creative Behavior**, 27 (3), 149 – 16.
- Schakel, L. (1984). Investigation of the leadership abilities of intellectually gifted students. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, Tampa, FL.
- Sims, J. (2002). Leadership Development for K-12 Students in Gifted Education, Dissertation sub mitted in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor in Education. Seattle University. USA.
- Torrance, E. & Safter, H. (1999). **Making the Creative Leap Beyond.** New York Buffalo: creative Education Foundation press.
- Young, L. & Kubilius, P. (2006).The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents**. Journal for the Education of the Gifted,** 30 (1), 29- 67.
- Volk, V. (2006). Gifted Children Group work in Education and Leadership, (28) (3), 175-178.